



Kurkela Jali-Matti ja Leinonen Kalle

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä

Pro gradu- tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä (Jalmatti Kurkela & Kalle Leinonen)

Pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 15 liitesivua

Kesäkuu 2023

---

Tunteiden säätelytaidot ovat tärkeä osa jokaisen ihmisen elämää, sillä niitä tarvitaan päivittäisessä arjessa esimerkiksi rakentavassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja erilaisten vaikeiden tilanteiden selvittämisessä. Tunteiden säätely on keskeinen taito myös oppimiselle. Tutkimusalueena tunteiden säätely kiinnostaa yhä enemmän, etenkin varhaiskasvatuksen ja koulun ympäristöissä, koska näissä konteksteissa tunteiden säätelyn merkitys korostuu oppimisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tunteiden kanssasäätelyssä aikuinen tukee lapsen tunteiden säätelyä ja siihen liittyvien strategioiden käyttöä.

Tämä pro gradu- tutkimus on osa TunTuVa-hanketta, jossa varhaiskasvatushenkilöstöä koulutetaan tukemaan lasten tunteiden säätelytaitojen oppimista. Tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien tärkeinä pitämiä teemoja lasten tunteiden säätelyn kehitykseen liittyen, sekä selvittää koulutuksen vaikutusta opettajien näkemyksiin. Tutkimus on rajattu varhaiskasvatuksen opettajiin ja tutkimusjoukkoja on yhteensä kolme. Ensimmäiseen kysymykseen liittyen opettajat (n=128) vastasivat avoimia vastauksia sisältävään alkukyselyyn. Toiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta kahden eri tutkimusryhmän – alku- ja loppukyselyyn (n=62) sekä alku- ja viivästettyyn loppukyselyyn (n=35) vastanneiden opettajien kautta.

Lähestymistapamme on kvalitatiivinen eli laadullinen, jota vahvistetaan kvantifioimalla laadullisen analyysin tuloksia. Käytämme tutkimuksessamme valmista TunTuVa-hankkeessa kerättyä kyselyaineistoa. Aineiston sisällönanalyysi on teoriasidonnainen – olemme rakentaneet analyysirungon aiemman teorian ja aineiston sisällön pohjalta. Analyysirungon avulla olemme koodanneet aineiston. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat korostavat aikuisen kanssasäätelyn tärkeyttä lapsen tunteiden säätelyn kehittymisessä eniten. Koulutus vaikuttaa vahvistavan tätä ajatusta. Tutkimustuloksemme tukevat ajatusta, että varhaiskasvatuksen opettajien koulutus on merkittävä tapa lisätä tietoa ja taitoja tukea lasten tunteiden säätelytaitojen oppimista.

Avainsanat: tunteiden säätely, kanssasäätely, ympäristö

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Early childhood education teachers' perceptions of the development of children's emotion regulation skills (Jali-Matti Kurkela & Kalle Leinonen)

Master's thesis, 94 pages, 15 appendices

June 2023

---

Emotion regulation skills are an important part of every person's life, as they are needed in everyday life, for example to resolve various difficult situations. Emotion regulation skills are also regarded a part of learning skills. As a research area, emotion regulation is of increasing interest, especially in early childhood education and school environments, as these are the contexts where these skills are needed, in social interactions and in learning. In the co-regulation of emotions, the adult supports the child's emotion regulation and the use of related strategies.

The present research is a part of the TunTuVa project, where early childhood education personnel are trained to support children's emotion regulation development. The research aims to explore the early childhood teacher's views about the important factors related to children's development of emotion regulation skills and how these views change along with TunTuVa-training. Our research is limited to early childhood education teachers and there are three research groups in total. Regarding the first question, teachers (n=128) answered the initial open-ended questionnaire. The answer to the second research question was sought through teachers who responded to two different research groups – the initial and final questionnaire (n=62) and the initial and delayed final questionnaire (n=35).

Our approach is qualitative, which is strengthened by quantifying the results of the qualitative analysis. In our research, we use ready-made survey data collected in the TunTuVa project. The content analysis of the data is theory-related - we have used both previous theory and the content of the data to build the analysis frame, by which we coded the data. Based on the results, early childhood education teachers emphasize the importance of adult co-regulation in the development of a child's emotion regulation the most. Training seemed to reinforce this idea. This study supports the notion that it is important to pay attention to teacher's education and training to support their knowledge and skills to foster children's emotion regulation development by co-regulation of emotions.

Keywords: emotion regulation, co-regulation, environment

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Tunteiden säätelyn kehittyminen.....</b>	<b>7</b>
2.1 Tunteiden säätely.....	8
2.2 Lapsen tunteiden säätelyn kehittyminen.....	11
2.3 Opettaja tunteiden säätelyn tukijana.....	15
2.4 Tunneperäiset tilanteet varhaiskasvatusarjessa.....	18
<b>3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....</b>	<b>22</b>
<b>4 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>23</b>
4.1 Tutkimuskonteksti.....	23
4.2 Tutkimusmenetelmä.....	24
4.3 Tutkimusjoukko.....	24
4.4 Tutkimuksen kulku.....	27
4.5 Aineiston sisällönanalyysi.....	27
4.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	34
<b>5 Tulokset.....</b>	<b>38</b>
5.1 Opettajien tärkeinä pitämät asiat lasten tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta.....	38
5.1.1 <i>Lapsen itsenäinen tunteiden säätely</i> .....	41
5.1.2 <i>Aikuisen tunteiden kanssasäätely</i> .....	52
5.2 Koulutuksen vaikutus opettajien käsityksiin lasten tunteiden säätelyn kehittämisestä.....	63
<b>6 Pohdinta.....</b>	<b>69</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>73</b>

# 1 Johdanto

Tunteiden säätely on osa jokaisen ihmisen elämää ja hyvinvointia. Tunteet ohjaavat huomiomme oleelliseen, optimoivat aistitullua, virittävät päätöksentekoon, helpottavat sosiaalista kanssakäymistä, valmistavat meitä käytösreaktioihin ja tehostavat episodista muistia (Gross, 2014). Itsetietoisuuden kehittyminen alkoi noin kaksi miljoonaa vuotta sitten – se vaikutti ja vaikuttaa edelleen ihmisten tunne-elämään, sillä tunteet syntyvät usein tavoista, joilla ihmiset ajattelevat itseään ja heille tapahtuvia asioita (Meary & Gohar, 2014). Tunteiden säätelyn kehittäminen on tärkeää, jotta yksilö kykenee toimimaan nykyajan yhteiskunnassa yhdessä muiden kanssa. Esimerkiksi negatiivisten tunteiden hallinta auttaa selviämään haastavistakin tilanteista siten, ettei siitä aiheudu yksilölle itselleen tai kenellekään muulle suurta fyysistä tai henkistä haittaa. Tiettyyn tilanteeseen voimakkuudeltaan tai kestoltaan sopimattomat tunteet voivat haitata toimintaa ja silloin tunteita pyritään säätämään (Gross, 2014).

Kiinnostus tunteiden säätelyn tutkimiseen on lähtenyt viime vuosien aikana suureen nousuun. Tieteellisten julkaisujen määrä, joissa mainitaan tunteiden säätely, on kasvanut moninkertaiseksi viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana (Gross, 2015). Tunteiden säätelystä on tullut kiinnostuksen kohde muun muassa koulutusympäristöissä - siihen keskitytään yhä enemmän sekä opetuksessa että tutkimuksissa (Kurki, 2017). Tuore tutkimus puoltaa sitä ajatusta, että tunteiden säätelyyn liittyviä ongelmia voidaan ehkäistä hyvällä aiheeseen liittyvällä koulutuksella jo varhaiskasvatuksesta lähtien (Koivuniemi ym., 2020).

Varhaislapsuus on herkkyyksaika tunteiden säätelytaitojen oppimiseen ja pienet lapset ovat riippuvaisia aikuisten säätelystä eivätkä opi näitä taitoja ilman aikuisten reagoivaa vuorovaikutusta (Murray ym., 2015; Cole ym., 1994). Tutkimukseen perustuva tieto auttaa varhaiskasvatuksen opettajia tukemaan lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä (Mäntä ym., 2022). Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen opettajat ovat tärkeitä oppimisen tukijoita. Esimerkiksi sen ajan päivästä, jolloin lapset ovat hereillä, he saattavat viettää varhaiskasvatuksessa jopa suuremman osan kuin kotonaan. Lapset siis oppivat varhaiskasvatuksessa paljon – ja siksi on tärkeää, että varhaiskasvatus on laadukasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) luvataan, että lapsia autetaan tunteiden monipuolisessa käsittelyssä.

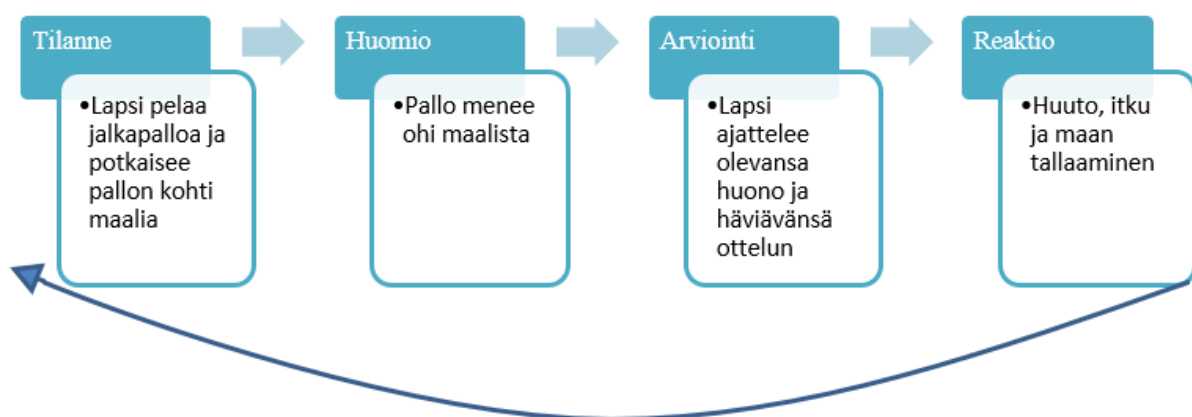
Keskitymme tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajiin, koska heillä on ryhmän pedagoginen vastuu – lisäksi olemme itse myös opettajia, joiden tehtävänä on muun muassa taata

lapsille laadukasta tunteiden säätelyyn liittyvää kasvatusta. Ajattelemme, että voidakseen opettaa, tulee myös itse osata. Varhaiskasvatus liitetään yleensä päiväkotiin, mutta sitä voidaan järjestää myös perhepäivähoidossa tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. Varhaiskasvatustalaki (2018) takaa laadun niistä jokaiselle tavalle järjestää sitä. Meidän tutkimuksemme rajoittuu päiväkodin kontekstiin, sillä muissa varhaiskasvatuksen järjestämismahdollisuuksissa ei vaadita varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden vastauksista meidän tutkimusaineistomme on kerätty. TunTuVa-hanke on kouluttanut varhaiskasvatuksen opettajia tunteiden säätelytaitojen oppimiseen liittyvään tutkimustietoon perustuen (ks. kappale 4.1). Hyödynnämme tutkimuksessamme TunTuVa-hankkeessa kerättyä aineistoa ja laadullista tutkimusmetodia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten koulutus vaikuttaa opettajien käsityksiin lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä.

## 2 Tunteiden säätelyn kehittyminen

Tunteita voidaan tarkastella monin tavoin: itse tunteina, kuten ilona tai suruna. Niitä voidaan käsitellä myös osana tunteiden säätelyä, tarkastella eri ajassa ja paikassa tai tutkia niiden yhteyttä esimerkiksi biologiaan (Gross, 2014; 2015; Nummenmaa, 2010; Puolimatka, 2011). Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyy tunteiden säätelyyn varhaiskasvatuksen kontekstissa lähestymällä lasten tunteiden säätelyä ja sen kehitystä, tunteiden säätelyn tukemista ja tunteiden säätelyyn liittyviä ympäristötekijöitä. Rothbart ja kollegat (2014) toteavat, että emotionit ovat järjestelmä, joka sisältää tunteet, ajattelun ja toiminnan. Tällä järjestelmällä pyritään saamaan vastaus seuraavaan kysymykseen: ”Onko jokin asia hyväksi minulle?” (Rothbart, ym. 2014). Epämiellyttävillä tai vaikeilla tunteillakin on tehtävänsä – esimerkiksi pitää yksilö virityneenä mahdollisia uhkia vastaan tai käynnistää oman toiminnan muutos paremmaksi (Kokkonen, 2017; Meary & Gohar, 2014; Trogen, 2020).

Gross (2015) toteaa, että vaikka tunteiden määrittely on vaikeaa, niin siitä on usein kolme yksimielisyyttä: 1) Tunteet koetaan subjektiivisesti ja ne vaikuttavat yksilön kokemukseen, käyttäytymiseen ja/tai fyysiseen olemukseen 2) tunteet kehittyvät ajan myötä ja 3) tunteet voivat olla joko hyödyllisiä tai haitallisia riippuen kontekstista. Gross (2014; 2015) ja Nolen-Hoeksema kollegoineen (2014) esittelevät tunteen muodostumisen samankaltaisena. Grossin (2014; 2015) tunteiden modaalinen malli voidaan esittää seuraavanlaisella prosessilla: tilanne (situation) – huomio (attention) – arviointi (appraisal) – reaktio (response) (Kuvio 1).



**Kuvio 1:** Tunteen muodostuminen tunteiden modaalisen mallin mukaan (Gross, 2014). Tunne-reaktion seurauksena lapsi voi lopettaa jalkapallon pelaamisen ja näin ollen tilanne muuttuu.

Tilanteella tarkoitetaan yksilölle merkityksellistä tilannetta, joka kiinnittää hänen huomionsa (Gross, 2014). Tunne herää yleensä kognitiivisella arvioinnilla sen hetkisten olosuhteiden merkityksestä itselle, minkä tuloksena syntyy subjektiivinen kokemus ja yksilö reagoi tilanteeseen näyttämällä tai kokemalla tunteita (Gross, 2014; Nolen-Hoeksema ym. 2014). Tunne voi muuttaa tilannetta, joka voi muuttaa arviointia ja lopulta myös tunnereaktiota, minkä vuoksi tunteisiin liittyviä tilanteita voisi arvioida ainakin teoriassa loputtomiin (Gross, 2014). Subjektiiviset tunnekokemukset aiheuttavat taipumuksen ajatella tai toimia tietynlaisesti – esimerkiksi suuttuessa ihminen voi käyttäytyä fyysisesti tai sanallisesti aggressiivisesti. (Nolen-Hoeksema ym., 2014).

## **2.1 Tunteiden säätely**

Tunteiden säätely, kognitiivinen säätely ja käyttäytymisen säätely vaikuttavat kaikki toisiinsa ja ne muodostavat yksilön itsesäätelyn (Aro, 2011a; Florez, 2011; Hadwin ym., 2017; Koivuniemi ym., 2020; Ramdass & Zimmerman, 2011; Robson ym., 2020; Veijalainen, 2020). Tunteiden säätelytaitojen kehittyminen edellyttää emotionaalista osaamista. John ja Eng (2014) esittävät emotionaalisen osaamisen tunteiden tuntemisena sekä niiden käyttämisen oppimisena ja hallitsemisena. Tunteiden säätelyllä pyritään muuttamaan vallitseva tunne joksikin toiseksi – sitä on myös mahdollista käyttää lisäämään tai vähentämään jonkin negatiivisen tai positiivisen tunteen voimakkuutta tai kestoja (Gross, 2014; Mayer ym., 2016). John ja Eng (2014) toteavat, että ihmisillä on useita tunteisiin vaikuttavia tiloja, kuten stressi, jota pyritään vähentämään. Hyvät tunteiden säätelytaidot mahdollistavat monipuolisen ja joustavan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa (Aro, 2011a). Tunteiden säätelytaidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä välittyy yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja sukupuolten välisiä eroja tunteiden hallitsemisessa (Thompson, 2014). Tunnetaidot eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä voi systemaattisesti harjoitella (Talvio & Klemola, 2017). Sampson (2021) toteaa tunneälyn olevan kognitiivinen kyky käyttää järkeä tunteiden säätelyssä.

Aron (2011a) mukaan tunteiden säätelyssä on kyse tilanteeseen sopimattomien käyttäytymismallien vaihtamisesta sosiaalisesti sopivampiin. Veijalaisen (2020) mukaan tunteiden tunnistaminen, empatia ja itsensä rauhoittaminen ovat tunteiden säätelyä. Tunteiden säätely on ulkoisia (extrinsic) ja sisäisiä (intrinsic) prosesseja, joilla pyritään tarkkailemaan, arvioimaan ja muuttamaan tunnereaktioita (Gross, 2014; Thompson, 2014). Tunteiden säätely on usein tahatonta ja automaattista, mutta yhtä hyvin se voi olla tietoista ja tahdonalaista (Mauss & Tamir, 2014).



Tunteiden säätelyä tapahtuu, kun tunnereaktio voidaan arvostella hyväksi tai pahaksi (Gross, 2014). Grossin (2014) mukaan tunteiden säätelyllä tarkoitetaan keinoja muokata, siirtää tai tukahduttaa koettua tunnetta. Rothbart ja kollegat (2014) toteavat, että tunteiden säätely tarkoittaa tunnereaktion viestittämistä eli sen aktivointia, estoa tai osittaista viestintää. Hoffman ja Kotabe (2014) kertovat, että tunteiden säätely viittaa siihen, millaisia tunteita yksilöllä on, milloin niitä on ja miten hän kokee ne.

Tunteiden säätelyn ydinpiirre on sen tavoite – ihmiset pyrkivät saavuttamaan tunteiden säätelyllä jotain. Tarkoituksena on tavoitteen aktivointi ja tätä tavoitetta voidaan pyrkiä aktivoimaan joko itseltä tai joltain toiselta. Ristiriita nykyisten tunteiden ja tunnetavoitteiden välillä käynnistää tunteiden säätelyn (Gross, 2014; Mauss & Tamir, 2014; Thompson, 2014). Itseensä kohdistuva tunteiden säätely voi olla esimerkiksi suuttumuksen hillitsemistä tai ilouutisten jakamista ystävälle. Toiseen kohdistuva tunteiden säätely voi ilmetä itkevän lapsen lohduttamisena tai surevan ystävän piristämisenä hausalla jutulla (Gross, 2014). Yleisesti ottaen kaikki olennot pyrkivät maksimoimaan nautinnon ja välttämään kipua, minkä vuoksi yksilö on usein motivoitunut lisäämään hänelle mieluisia tunteita (Mauss & Tamir, 2014). Joustavuus mahdollistaa lyhyen ja pidemmän aikavälin tavoitteiden mukaisen tunteiden säätelyn tilanteessa kuin tilanteessa (Gyurak, Gross & Etkin, 2011).

Hyvinvointi on sekä tehokkaan tunteiden säätelyn että saavutettavissa olevien tunnetavoitteiden yhdistelmä (Mauss & Tamir, 2014). Äärimmäisen positiivisten tunnetavoitteiden asettaminen tai tunnetavoitteiden säätämättä jättäminen voi johtaa vähemmän positiivisiin tunteisiin ja huonompaan hyvinvointiin – petytään, kun odotettiin liikaa (Mauss & Tamir, 2014). Meary ja Gohar (2014) kertovat yksilön itsetietoisuuden vaikuttavan tunteiden säätelyyn, sillä uskomukset, arvioinnit ja vertailu muihin herättää tunteita. Esimerkiksi yksilö voi uskoa, että toinen ihminen ajattelee hänestä pahaa, vaikka se ei olisikaan totta. Ihminen kykenee ajattelemaan itseään myös menneisyyteen, tulevaisuuteen tai kuviteltuun todellisuuteen. Näillä on Mearyn ja Goharin (2014) mukaan samanlainen emotionaalinen voima kuin todellisillakin tapahtumilla. Lapsi ei välttämättä osaa erottaa todellisia tapahtumia esimerkiksi unesta tai videolla näkyvistä asioista, minkä vuoksi on tärkeää keskustella lapsen kanssa näistä tunnekokemuksista.

On tärkeää, että yksilöllä on ymmärrystä ja taitoja sekä motivaatiota säädellä omia tunteitaan. Grecuccin ja Sanfeyn (2014) mukaan tunteiden säätely viittaa erilaisiin strategioihin, joita käyttämällä ihminen voi vaikuttaa siihen, mitä tunteita he kokevat sekä milloin ja miten he ilmaisevat niitä. Tunteiden säätelystrategioilla (ks. kuvio 2) voidaan vaikuttaa tunteisiin ja hallita niitä

(Gross, 2014). Näillä strategioilla on vaikutus yksilön ajattelutapaan ja toimintaan (Gross, 2014). Silkenbeumerin ja kollegoiden (2018) mukaan strategioita käytetään välttääksemme hallitsevia epäsuotuisia tunnereaktioita tai käyttäytymistä ja saavuttaaksemme toivottuja tunnereaktioita. Sheppesin (2014) mukaan tunteiden säätelystrategian valintaan vaikuttavat tunteen voimakkuus, kognitio ja motivaatio.

Grossin (2014) prosessimallin mukaan on olemassa viisi tunteiden säätelystrategiaa: 1) tilanteen valinta, 2) tilanteen muutos, 3) tarkkaavuuden siirto, 4) kognitiivinen muutos ja 5) reaktion muutos. Näistä ensimmäiset neljä ovat ennakoivia tunteiden säätelystrategioita, joita voi käyttää ennen tunnetta ja tunteen aikana. Viidettä eli reaktiosidonnaista strategiaa voi käyttää tunnereaktion aikana ja sen jälkeen.

Tilanteen valinnassa (1) yksilö arvioi vaihtoehtoiset tilanteet ja tekee valinnan omien (tunne)taivoitteidensa ja toivottujen tunnereaktioiden mukaan. Tilanteen muutoksessa (2) pyritään muuttamaan tilannetta tai toisten toimintaa itselle suotuisalla tavalla. Tarkkaavuuden siirto (3) tarkoittaa sitä, että kohdistetaan huomio omien tunteiden kannalta suotuisalla tavalla. Kognitiivinen muutos (4) on oman ajattelun muuttamista tilanteen vaatimuksista tai toiminnan merkityksestä eli kyseessä on suhtautumistapa. Kognitiivisella muutoksella voidaan vaikuttaa tulevan tunnereaktion voimakkuuteen tai jopa muuttaa tunne toiseen (Gross, 2002; 2014). Reaktion muutoksessa (5) pyritään vastaamaan omiin fysiologisiin, kokemuksellisiin tai käyttäytymiseen liittyviin toimintoihin mahdollisimman suoraan – esimerkiksi sanoin tai elein (Gross, 2014).

# Tunteiden säätelystrategiat



**Kuvio 2.** Tunteiden säätelystrategiat. (ks. Gross, 2014; Koivuniemi ym., 2020; Kurki, 2017).

## 2.2 Lapsen tunteiden säätelyn kehittyminen

Lapset oppivat tunteiden säätelytaitoja hyvin yksilöllisesti, mihin vaikuttavat esimerkiksi lapsen temperamentti, käsitteellisen ymmärryksen kehittyminen, neurobiologinen kypsyminen ja aikuisen tuki (McClelland ym., 2015). Varhaiskasvatukseen lapsi kohtaa lukemattomia uusia kehitystehtäviä, joihin liittyy oleellisesti tunteiden säätely. Näitä tunnepohjaisia kehitystehtäviä on muun muassa turhautumisen sieto, toisiin ihmisiin sitoutuminen, vaaran tunnistaminen ja pelon tai ahdistuksen tunteesta selviytyminen, omien puolien pitäminen hyväksyttävällä tavalla,

yksin olemisen sietäminen, kiinnostuminen sekä motivoituminen oppimiseen ja kaverisuhteiden kehittyminen (Fox ym., 1994). Esiopetusikää lähestyessä lapsen kielellinen ja kognitiivinen kehitys edesauttaa edellä mainittuja taitoja vaikuttaen samalla tunteiden säätelyn kehittämiseen.

Itsesäätelytaitojen kehittyessä voimakkaasti (Eisenberg ym., 2010; McClelland ym., 2015) lasten säätelystrategiat lisääntyvät huomattavasti (Fox ym., 1994). Lapsen kasvaessa hänen elinympäristönsä laajenee, toiminta monipuolistuu päiväkotikaverien ja päiväkodin ohjatun ja suunnitellun toiminnan myötä. Foxin ja kollegoiden (1994) mukaan uudet tunnekokemukset ohjaavat lapsen tyypillisesti hakemaan aikuisen tukea. He jatkavat, että nopeat ja sosioemotionaalisesti haastavat tilanteet voivat ylikuormittaa lapsen kykyä selviytyä tilanteista, jolloin lapsi saattaa turvautua epäsuotuisiin selviytymiskeinoihin, kuten väkivaltaan. Näissä tilanteissa aikuisen aktiivinen ja havainnoiva rooli korostuu. Saarni (1999) painottaa tunteiden säätelyn kehittämisen tärkeyttä varhaisessa sosiaalistamisessa, koska emotionaalinen älykkyys ja tunteiden säätely ovat niin vahvasti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin, akateemisiin saavutuksiin, kouluvalmiuteen ja psykologiseen hyvinvointiin (ks. Denham ym., 2012a, Denham ym., 2012b; Graziano ym. 2007; Harrington ym., 2020; Voltmer & Salisch, 2017).

Kurjen (2017) väitöskirjatutkimuksen mukaan lasten tehokkaita tunteiden säätelystrategioita voidaan harjoitella ja opettaa tietoisesti. Strategioiden käyttö automatisoituu ja helpottuu, kun niiden käyttöä harjoitellaan (Kurki, 2017). Lapsen tunteiden säätelyyn vaikuttavat monet tekijät, jotka olemme jakaneet kolmeen laajempaan kokonaisuuteen (ks. kuvio 3): 1) Lapsen tunteiden tunteminen ja tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu. 2) Aikuisen tunteiden tunteminen sekä lapsen tunteiden käyttämisen opettaminen ja hallinnan tukeminen (kanssasäätely). 3) Fyysinen ympäristö ja siihen luotu muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat ja säännöt). Näitä tekijöitä voi olla vaikea erottaa toisistaan täysin. Esimerkiksi puhuttaessa tunteiden nimeämisestä sellaisenaan voidaan puhua sekä lapsen että aikuisen näkökulmasta. Turvallinen aikuinen on osa tunteiden kanssasäätelyä, mutta myös lapsen ympäristöä.



**Kuvio 3.** Tunteiden säätelytaitojen kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät (ks. Gross, 2014; Kurki, 2017).

Lapsen tunteiden, käyttäytymisen ja kognition säätely on aluksi reaktiivista, koska ulkoiset tapahtumat, sisäiset biologiset tarpeet ja refleksit herättävät säätelyreaktioita (Kurki, 2017). Thompson (2014) kertoo, että sosialisatioprosessit perheissä vaikuttavat merkittävimmin lapsen emotionaaliseen reaktiivisuuteen eli tunteiden tahattomaan syntymiseen sekä itsesäätelyyn. Tapahtumat perheissä muokkaavat lapsen ymmärrystä tunteista, motivaatiota ja kompetenssia säädellä tunteitaan. Perheolot vaikuttavat merkittävästi yksilöllisiin eroihin lasten tunnearvoissa, tunnesäätelyn tavoitteissa ja itsesäätelystrategioissa (Thompson, 2014). Vanhemmat yleensä yliarvioivat pienten lasten kyvyn hallita tunteitaan (Newton & Thompson, 2010).

Vaikka lasten tunteiden säätelyn kehittämisessä korostuvat tapahtumat perheissä, ei toimintaa ja vuorovaikutustapahtumia varhaiskasvatuksessa voida pitää sen merkityksettömmimpinä. Lapset viettävät suuren osan päivästänsä ja varhaislapsuudestaan varhaiskasvatuksessa, jossa tunteiden säätelyä voidaan harjoitella lisää. Näin voidaan täydentää perheissä puuttuvaa tunnekasvatusta, mikä tasoittaa lasten tunteiden säätelyn eroja. Blairin ja Diamondin (2008) mukaan lapset, jotka hallitsevat itsesäätelyn, saavat kiitosta käytöksestään, oppivat helpommin, omaksuvat itsestään positiivisemmän käsityksen oppijoina ja heitä on miellyttävämpi opettaa (Blair & Diamond, 2008). Grazianon ja kollegoiden (2007) tutkimus tukee näitä löydöksiä. He esittävät, että opettajat muodostavat positiivisempia suhteita lapsiin, jotka hallitsevat tunteiden säätelytaitonsa paremmin. He pitävät todennäköisenä, että opettajilla on työläämpää hallita lapsia, joilla on heikommat tunteiden säätelytaidot, mikä aiheuttaa enemmän negatiivisia kohtaamisia näiden lasten kanssa. Positiivinen suhde opettajien ja lasten välillä edesauttaa lasten akateemista suoriutumista ja opettajien motivaatiota opettaa (Graziano ym. 2007).

Lasten kasvaessa heidän kykynsä ennakoida, suunnitella ja olla tietoinen tunteiden säätelystään kehittyä (Kurki, 2017). Tunteet tarjoavat tietoa maailmasta, sillä näytetyt tunteet tavallaan heijastuvat toisista ihmisistä (Mauss & Tamir, 2014). Esimerkiksi opettajien ja muiden lasten tunteet heijastuvat ryhmän lapsille ja he saavat niistä tietoa itselleen. Kaikkien tunteiden, mukaan lukien negatiivisten, näyttäminen on hyödyllistä, kun lapset näkevät miten tunteita ilmaistaan oikeaoppisesti (Thompson, 2014). Leikki on tärkeä osa lapsen erilaisten taitojen harjoittelua. Leikkiessä lapset saavat harjoitella tunteiden säätelytaitoja vertaisen kanssa leikin sääntöjen puitteissa (Aro, 2011b).

Luokkahuoneessa voi olla erilaisia tavoitteita, mitkä vaikuttavat luokassa olevien lasten tunteisiin, kuten motivaatioon (Kurki, 2017). Esimerkiksi, jos päiväkotiryhmässä kaikilla on yhteinen tavoite, se saattaa motivoida koko ryhmää. Ryhmän tavoite voi olla esimerkiksi toisia kohtaan kohteliaasti käyttäytyminen retkellä, jotta retkelle voidaan lähteä turvallisesti myös jatkossa. Lapset tarvitsevat harjoittelumahdollisuuksia tunteiden ilmaisuun ja ristiriitojen selvittämiseen vertaistensa kanssa, jotta tunteiden säätelytaidot voivat kehittyä (Aro, 2011b).

Kurjen (2017) mukaan tilannetekijät eli opettajan toiminta ja vuorovaikutus sekä lasten sosiaaliset taidot vaikuttavat merkittävästi lasten käyttämiin tunteiden säätelystrategioihin. Lisäksi vertaissuhteet ja vertaisen malli vaikuttavat lasten strategioiden käyttöön (Kurki, 2017). On tutkittu, että lapset pyrkivät ennemmin muuttamaan ympäristöään kuin säätelemään itseään. Eri-

tyisesti itsenäisesti toimiessaan lapset käyttävät yksinkertaisia strategioita, kuten fyysistä säätelyä ja tunteiden ilmaisua (Kurki, 2017). Lapset tarvitsevat mahdollisuuksia harjoitella tunteiden säätelystrategioiden käyttöä aikuisen välittömän tuen läheisyydessä (Kurki, 2017). Siispä lapsen oppimisen kannalta erityisen tärkeää on, että aikuiset huomaavat lasten tuen tarpeet ennen ongelmien liian suureksi kasvua (Koivuniemi ym., 2020).

### **2.3 Opettaja tunteiden säätelyn tukijana**

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja tekee sen yhteistyössä huoltajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Suunnitelman pohjalta opettaja voi suunnitella, arvioida ja kehittää toimintaympäristöä lapsen näkökulmasta parhaaksi mahdolliseksi – siinä voidaan kertoa toimintatavoista, joita käytetään tällä hetkellä tai jotka jo toimivat. Esimerkiksi tunteiden säätelyyn liittyvissä asioista sinne voidaan kirjata erimielisyyksien ja sääntöjen käsittelystä leikeissä, siirtymätilanteissa toimimisesta, epäonnistumisen ja onnistumisen kokemusten käsittelystä. Lapset voivat kokea erilaisia tunteita, joiden säätelyyn he tarvitsevat taitoja, ja lapset tarvitsevat opettajan tukea toiminnan uudelleen aloittamisessa kohdatessaan esimerkiksi yllä mainittuja haasteita (Kurki, 2017).

Kanssasäätelyllä tarkoitetaan tuettua itsesäätelyä, kun esimerkiksi pieni lapsi ei välttämättä kykene säätelyyn omia tunteitaan, niin opettaja voi tukea lasta. Hadwinin ja Oshigen (2011) mukaan kanssasäätelyssä on kyse vuorovaikutuksesta, jossa taidoiltaan kyvykkäämpi – tässä tapauksessa opettaja – auttaa lasta säätelyyn tunteitaan mallintamalla ja antamalla palautetta. Myös Bernierin ja kollegoiden (2010) tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että lapsen kehittyvät itsesäätelytaidot hyötyvät aikuisen kanssasäätelystä. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu kanssasäätelyä tai ”scaffoldingia” käsittelevissä tutkimuksissa, joiden mukaan pienen lapsen kykyyn hallita käyttäytymistään, tunteitaan ja ajatuksiaan vaikuttaa vanhemman kanssasäätelyn tavat (Gärtner ym. 2018; Neale & Whitebread, 2019). Kyseessä on samankaltainen tilanne kuin yleisesti tunnetun Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeessä, jossa lapsi pystyy saavuttamaan aktuaalista kehitystasoaan korkeamman taitotason häntä kehittyneemmän aikuisen ohjauksessa. Kurjen (2017) mukaan vuorovaikutus ympäröivän maailman, kuten vanhempien, opettajien ja muiden lasten, kanssa vaikuttaa lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen. McCaslin ja Vriesema (2018) toteavat kanssasäätelyn sisältävän yksilöllisen, sosiaalisen ja kulttuurillisen näkökulman.

Aikuisen tietoisuus omasta tunteiden säätelystä ja ymmärrys lasten tunteiden säätelyprosessien teorian ja käytännön suhteesta voi parantaa aikuisen kykyä tukea lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä (Koivula & Huttunen, 2018; Koivuniemi ym., 2020; Mäntä ym., 2022). On tutkittu, että lapset hyötyvät aikuisten kanssasäätelystä, jos vuorovaikutustilanteet ja ympäristö on rakennettu sopivin tavoin (Kurki, 2017). Tunneperäisten tilanteiden tunnistaminen ja tarkkaileminen ovat myös osa kanssasäätelytaitojen ymmärtämistä (Mäntä ym., 2022). Esimerkit ja käyttäytymismallit ohjaavat lasten omia toimintamalleja tunteiden ilmaisemisessa (Aro, 2011b). On ensiarvoisen tärkeää, että aikuisilla on ymmärrystä, kykyjä ja motivaatiota säädellä omia tunteitaan.

Varhaiskasvatushenkilöstön tavoitteena ei välttämättä ole lasten muokkaaminen, vaan he saattavat pikemminkin pyrkiä kehittämään toimintaympäristöä, jossa lapsi pystyy oman taitotasonsa mukaan toimimaan. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön ja lasten kasvuympäristön muutokset ovat lähtökohtana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). Ei siis ehkä ole parasta sanoa, ettei lapsi kykene esimerkiksi säätelämään tunteitaan, vaan voisi kenties pohtia, milloin ja millä tavoin tuettuna lapsi kykenee siihen. Thompsonin (2014) mukaan pienet lapset, jotka saavat tukea tunneperäisiin haasteisiin ovat emotionaalisesti pätevämpiä. Positiivisuuden kautta kasvatettu osaa hallita tunteitaan paremmin konflikti- ja ristiriitatilanteissa, kun taas negatiivinen kasvatusta ja opetustyyli vaikeuttaa lapsen itsesäätelyn kehittymistä (Kurki, 2017). Laakso (2011) toteaa lapsen kehumisen, sääntöjen johdonmukaisuuden ja myönteisten tunteiden osoittamisen kehittävän lapsen säätelytaitoja. Kurjen (2017) mukaan vanhempien ja opettajan tyyli kasvattaa ja opettaa vaikuttaa lapsen tunteisiin, ajatuksiin ja käyttäytymiseen.

Aikuisten tulisi näyttää negatiivisiakin tunteita, sillä lapset näkevät, miten vihaa, surua, turhautumista tai huolta ilmaistaan ja puretaan oikeaoppisesti (Thompson, 2014). Tämä on kenties kanssasäätelyn tärkein tehtävä, ohjata hyväksyttävään tunteiden säätelyyn. Komentaminen, ankaraus, määräily ja kielteiset tunteet ovat yhteydessä lapsen uhmakkuuteen ja tottelemattomuuteen sekä sääntöjen sisäistämisen vaikeuteen (Laakso, 2011). Tässä on huomattava myös se, että säännöt ovat tärkeitä ja kaikkea ei pidä sallia – sääntöjen tärkeyttä turvallisuudelle ja ilmapiiirin rakentumiselle painotetaan jo Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). On tärkeää erottaa, millä tavoin aikuisena voidaan kieltää asioita. Lapselle voi opettaa, että kaikkea ei aina saa – pettymysten sietäminen on tärkeä taito aikuisellekin. Halventavat, kriittiset ja vähättelevät reaktiot antavat ymmärtää, että lapsen tunteet ja tunteiden ilmaiseminen on väärin, epäsoveliaista ja kiellettyä (Thompson, 2014).



Lapsena koettu suuria tunteita sisältävä tilanne voi vaikuttaa omaan ajatteluun vielä vanhempanakin. Jo alle vuoden ikäinen lapsi voi ymmärtää, että tunne sijaitsee hänessä itsessään (Pihjala & Viitala, 2018). Esimerkiksi, jos oma vanhempi on antanut lapselle kohtuuttoman rangaistuksen, joka on tuntunut erittäin pahalta, sen voi muistaa vielä aikuisena. Vastaavasti myös positiiviset asiat voivat muistua mieleen. Myötätuntoiset ja rakentavat reaktiot vahvistavat lapsen tunnetta siitä, että hänen tunteensa ovat oikeutettuja (Thompson, 2014). Hyvän opetuksen muistaa aina ja valitettavasti myös huonon. Thompson (2014) kertoo, että aikuisen kriittinen reaktio lapsen tunnekäyttäytymiseen ja tunteiden ilmaisemiseen voi kehittää lapselle tunteiden säätelyhäiriöitä. Tästä aiheutuu stressiä, oppimismahdollisuudet heikkenevät ja tunneilmapiiri on lapselle haasteellinen (Thompson, 2014).

Grossin (2014) sekä Aldaon ja Nolen-Hoekseman (2013) mukaan tunteiden säätelystrategioita voidaan käyttää spontaanisti useita peräkkäin tai yhtäaikaaisesti. Kurjen (2017) mukaan opettajat ovat jossain määrin tietoisia käyttämistään strategioista. Kurki jatkaa, että opettajat käyttävät enemmän strategioita, joilla pyritään vaikuttamaan lasten toimintaan, kuten ohjeiden annolla ja fyysisellä ohjaamisella. Sen sijaan keskustelua ja tunteiden tunnistamista käytetään harvemmin. Hänen mukaansa opettajan kanssasäätely tukee lapsia haastavissa tilanteissa, jolloin lapset pystyvät käyttämään monimutkaisempia strategioita (Kurki, 2017). Aikuisen tarve säädellä lapsen tunteita vähenee sitä mukaa, kun lapsi kasvaa ja saa omia säätelystrategioita, mutta suorien ulkoisten säätelykeinojen tärkeys ei katoa, sillä vielä aikuisena ihmiset luottavat läheisten tukeen kohdatessaan tunne-elämän haasteita (Thompson, 2014).

Myös kanssasäätelyn strategiat voidaan jakaa ennakoiviin (1–4) ja reaktiosidonnaiseen (5) strategiaan. Ennakoivalla kanssasäätelyn strategialla tuetaan lasta ennen kuin tunne on alkanut tai sen aikana (Gross, 2014). Näitä strategioita ovat 1) vaihtoehtoisten toimien tarjoaminen 2) toiminnan uudelleen organisointi 3) huomion ohjaaminen toisaalle 4) keskustelua tunteesta ja/tai tilanteesta. Reaktiosidonnainen kanssasäätelyn strategia (5) tukee lasta hänen tunteensa aikana tai sen jälkeen esimerkiksi sanoittamalla, kysymällä, lohduttamalla, rauhoittamalla, ohjaamalla fyysisesti tai sanallisesti, ehdottamalla ratkaisua ja/tai tukemalla lapsen ajattelua (Gross, 2014). Opettajat voivat käyttää kaikkia kanssasäätelystrategioita tilanteen mukaan, kuten useamman lapsen haastavassa tilanteessa jokainen heistä voi tarvita erilaista tukea asian ratkaisemisessa. Havainnollistaaksemme tunteiden säätelyn ja kanssasäätelyn strategioita ja niiden yhteyttä toisiinsa, kuvaamme esimerkkitapahtumaa, jossa tarkastellaan lapsen itsenäisiä tunteiden säätelystrategioita ja aikuisen kanssasäätelystrategioita, mitkä on esitelty taulukossa 1.

*Esimerkkitapahtuma: Lapsi pelaa jalkapalloa. Hänen tavoitteenaan on potkaista pallo maaliin. Pallo menee ohi maalista. Miten lapsi voi välttää negatiivisen tunnereaktion eri ennakoivilla tunteiden säätelyn tai kanssasäätelyn strategioilla? Miten reaktiosidonnaisen säätelyn tai kanssasäätelyn strategia voi ilmentyä, kun negatiivinen tunne ottaa vallan?*

**Taulukko 1.** Lapsen tunteiden säätely- ja aikuisen kanssasäätelystrategiat esimerkin pohjalta.

1.	Tilanteen valinta: a) Lapsi voi pyrkiä menemään maalintekopaikkaan, josta pallo ei voi mennä ohi, jolloin negatiivista tunnetta ei synny. b) Hän voi myös yrittää pyrkiä parhaaseen mahdolliseen joukkueeseen, jossa on paremmat mahdollisuudet tehdä maaleja. c) Jos lapsi tietää etukäteen, mitä tunteita jalkapallon pelaamisessa voi syntyä ja välttääkseen negatiiviset tunteet, hän voi valita jonkin toisen leikin, ennen kuin alkaa pelaamaan.
1.	Tilanteen tarjoaminen: Lapselle voidaan tarjota muuta toimintaa tai ohjata toiseen leikkiin.
2.	Tilanteen muutos: Lapsi voi pyrkiä muuttamaan sääntöjä hänelle suotuisaksi, esimerkiksi sanomalla, että maalin tolppa oli kauempana, jolloin maali pitäisi hyväksyä.
2.	Tilanteen uudelleen organisointi: Opettaja voi muuttaa pelin sääntöjä, muokata puolia tai maalin kokoa lapselle sopivammaksi.
3.	Tarkkaavuuden siirto: Lapsi alkaa tarkkailemaan muita kiinnostavia asioita ympäristössään, kuten taivaalla lentävää lentokonetta tai maassa kiitävää leppäkerttua siirtääkseen huomionsa pois ikäviä tunteita herättävästä tapahtumasta.
3.	Tarkkaavuuden ohjaaminen muualle: Opettaja voi ohjata lapsen huomion toisaalle, esimerkiksi ihmetellä ympäristössä olevaa asiaa, kuten lentokonetta tai leppäkerttua, yhdessä lapsen kanssa.
4.	Kognitiivinen muutos: Lapsi voi ajatella, että hänen jalkansa oli vain huonossa asennossa. Lapsi voi ajatella, että ohi mennyt potku olikin tarkoitettu syötöksi, mutta kaveri ei mennyt pallolle. Toisaalta lapsi voi ajatella olevansa surkea, eikä onnistu siksi.
4.	Tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen: Lapselle voidaan sanoittaa hänen oma tunteensa tai siitä voidaan kysyä (jos hän osaa jo itse sanoittaa). Voidaan pohtia yhdessä, mitä potkaisu ja siinä onnistuminen merkitsee hänelle? Millä tavalla epäonnistumisesta johtuvaa tunnetta ja tunnereaktiota voidaan laskea (esim. yrittämällä uudestaan niin kauan, kunnes onnistuu)? Voidaan pohtia myös sitä, miltä onnistuminen tuntuisi ja tukea lasta siinä – esimerkiksi, kun se lopulta onnistuu, voidaan kehua lasta ja tuulettaa yhdessä.
5.	Reaktion muutos: Lapsi reagoi, kun pallo ei mene maaliin. Hän voi näyttää tunteensa, esimerkiksi itkemällä ja huutamalla. Hän voi tukahduttaa tunteensa, jolloin hän ei anna itselleen lupaa näyttää niitä. Lapsi voi myös hengitellä syvään tai laskea kymmeneen lieventääkseen tunnereaktiotaan.
5.	Lapsen tunnereaktion muutoksen tuki: Lapsen negatiiviseen tunteeseen voi reagoida esimerkiksi lohduttamalla ja rauhoittamalla lasta. Joskus lapsi tarvitsee aikaa ollakseen itsekseen tunteensa kanssa, minkä jälkeen voidaan kohtien 1-4 avulla jälleen tukea lasta.

## 2.4 Tunneperäiset tilanteet varhaiskasvatusarjessa

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tavoitteena on tukea jokaisen lapsen kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä edistää heidän elinikäistä oppimistaan mahdollistaen myönteisiä oppimiskokemuksia (Varhaiskasvatuslaki, 2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Aron (2011b) mukaan kannustava palaute ja myönteiset kokemukset mahdollistavat lapsen luoda itsestään kuvaa taitavana, pystyvänä ja aktiivisena toimijana, mikä lisää motivaatiota toimia haastavissa tilanteissa. Pekrun ja kollegat (2007) toteavat

tunteiden vaikuttavan muun muassa motivaatioon. Lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä – heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

Thompsonin (2014) mukaan aikuisen esimerkki tunteiden ilmaisemisesta on tärkeää. Varhaiskasvatuslaissa (2018) on määritetty henkilöstö ja sen vaatimukset, jotta varhaiskasvatus on riittävän laadukasta jokaisen lapsen tarpeiden huomioimiseksi. Varhaiskasvatushenkilöstö tukee lasten kehitystä, oppimista ja hyvinvointia (Pihlaja ym., 2022). Opettajan tuen ja ohjauksen tulisi olla saatavilla varhaiskasvatuksen arjessa luonnollisissa tilanteissa ja sosioemotionaalisia haasteita kohdatessa, joissa lapset oppivat tunnistamaan ja säätämään omia tunteitaan (Kurki, 2017). Varhaiskasvatuslain (2018) mukaan varhaiskasvatushenkilöstöön kuuluu johtaja, jonka tehtäviin kuuluu omien yksiköidensä varhaiskasvatuksen laadun varmistaminen. Laatu varmistetaan muun muassa palkkaamalla riittävästi päteviä työntekijöitä sekä antamalla heille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin, kuten tunteiden säätelyä käsitteleviin koulutuksiin (Varhaiskasvatuslaki, 2018).

Varhaiskasvatuslain tavoitteena on varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) toimintaympäristön lisäksi puhutaan paljon oppimisympäristöstä, jolla tarkoitetaan kaikkia tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä ja oppimista. Oppimisympäristöt sisältävät fyysisen ulottuvuuden lisäksi myös psyykkisen ja sosiaalisen puolen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Tämän perusteella osa oppimisympäristöstä on yksilöiden omassa ajattelussa ja osa rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lisäksi voidaan puhua esimerkiksi lähi-, teksti-, kieli-, ääni-, kasvu- tai digitaalisesta ympäristöstä sekä kulttuurillisesta ympäristöstä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022), mutta meidän tutkimuksemme näkökulmasta niitä ei ole syytä avata tarkemmin.

Kurki (2017) kertoo, että tunteiden roolin ymmärtäminen erityisesti koulutusympäristöissä edellyttää ymmärtämistä tunteiden suhteista kognitiivisiin ja motivationaalisiin prosesseihin. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus auttaa lapsia ymmärtämään esimerkiksi syy-seuraussuhteita sekä ajattelemaan ja toimimaan itsenäisesti ja yhteisten sääntöjen mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Säännöt ja ennakointi voivat auttaa lapsia rauhallisuuteen ja välttämään negatiivisia tunteita. Kurjen (2017) mukaan opettajien vastuulla on tarjota

konteksti ja tuki lapsille tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn oppimiseen koulutusympäristöissä. Ympäristökasvatuksessa on kolme ulottuvuutta: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

Lapsi saa ympäristöstä itselleen merkityksellisiä aineellisia ja aineettomia asioita, kuten ruokaa, vettä ja erilaisia taitoja – kuten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on saada yksilölle tunne siitä, että hänen toimintansa on tärkeää ympäristön kannalta, minkä seurauksena yksilö alkaisi toimimaan ympäristön hyväksi. Tunne vaikuttaa ihmisen tulkintaan tilanteesta (Nolen-Hoeksema ym. 2014). Se, kuinka paljon tuntee vastuuta ympäristöstä, voi vaikuttaa siihen, kuinka paljon tekee käytännössä työtä ympäristön hyväksi, esimerkiksi kierrättää jätteet oikein ja välttää roskaamista. Näitä taitoja opetellaan läpi elämän varhaiskasvatuksesta lähtien.

Haastavissa tilanteissa lasten pärjäämiseen vaikuttaa heidän taitotasonsa, kykynsä käyttää ja mukauttaa strategioita sekä aikuisen antama tunnetuki (Kurki, 2017). Kurjen (2017) mukaan lasten yksilölliset sosiaaliset taidot vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Emotionaalisesti haastavista tilanteista selviytymiseen auttaa aikuisen tuki ja myötätuntoiset reaktiot. Ne vahvistavat lapsen tunnetta siitä, että hänen tunteensa ovat oikeutettuja (Thompson, 2014). Sen sijaan halventavat, kriittiset ja vähättelevät reaktiot antavat ymmärtää, että lapsen tunteet ja tunteiden ilmaiseminen on epäsoveliaista, kiellettyä ja väärin (Thompson, 2014). Thompsonin (2014) mukaan keskusteluiden myötä lapset pystyvät käsittelemään tapahtumia mielessään välittömästi, mikä keventää tunteiden säätelyä.

Lapset eivät kykene yleensä tukemaan toisiaan emotionaalisesti haastavissa tilanteissa yhtä paljon kuin aikuiset. Keskustelut ikäistensä kanssa ovat kuitenkin hedelmällisiä tilanteita tunteiden säätelyn kehittymiselle. Tällöin lapset joutuvat mukauttamaan tunteiden säätelystrategioitaan kulloiseen tilanteeseen sopivaksi ja tunteiden säätely kehittyy (Thompson, 2014). On tutkittu, että lapset osallistuvat harvoin keskusteleviin strategioihin, kuten neuvotteluihin ja ongelmanratkaisukeinoihin, vaikka opettaja olisi niissä mukana (Kurki, 2017). Lapsella ja aikuisella voi olla sama tavoite, esimerkiksi mennä ulos. Jos aikuinen pyytää lasta käymään vessassa ensin, lapsi ei välttämättä osaa yhdistää sitä ulosmenemiseen, vaan saattaa ärsyntyä siitä. Pienten lasten ajattelussa tilannearviointiin voi vaikuttaa rajallinen kyky ymmärtää toisten aikomuksia, mikä voi johtaa lapsen negatiiviseen tunnereaktioon.

Tunteiden säätelyn kehittyminen on siis moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat lapsen kehitysvaihe, temperamentti, hänen kokemansa tapahtumat ja ihmissuhteet sekä ympäristö ja siellä tapahtuva vuorovaikutus. Kanssasäätelijän merkitys on lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta merkittävä. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että varhaiskasvatushenkilöstö ei aina ole tietoinen käyttämistään kanssasäätelystrategioistaan tai siitä, millainen tuki vaikeita tunteita sisältävissä tilanteissa olisi parasta lapselle (Kurki, 2016). Onkin tarvetta selvittää, miten varhaiskasvatuksen parissa työskenteleviä voidaan tukea kanssasäätelyn suhteen, jotta lasten tunteiden säätelyn kehittymistä voidaan tukea tarpeiden mukaan.

### 3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenamme on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä ja miten ne muuttuvat TunTuVa-verkkokoulutuksen (Tunnesäätelyn tuki varhaiskasvatuksessa) myötä.

Näin ollen meidän tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1. Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ennen TunTuVa-verkkokoulutusta?*
- 2. Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä muuttuivat koulutuksen seurauksena?*

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuskonteksti

Tämä pro gradu- tutkimus toteutettiin osana Oulun yliopiston LET tutkimusryhmän johtamaa ja Opetushallituksen rahoittamaa TunTuVa -hankekokonaisuutta (Oulun yliopisto, ei pvm.). TunTuVa-hankekokonaisuuden tavoitteena oli tukea varhaiskasvatushenkilöstön kanssasäätelytaitoja. Mänty ja kollegat (2022) esittelevät hankkeessa kehitetyn 4T-toimintamallin 13 viikkoa kestäväenä koulutuskokonaisuutena, jolla pyritään lisäämään varhaiskasvatushenkilöstön tietoisuutta tunteiden säätelyyn liittyen. Toimintamallin neljä t-kirjainta tulee sanoista ”tiedosta, tunnista, tue ja tarkkaile” ja siinä varhaiskasvatushenkilöstöä tuetaan:

1. Tiedostamaan tunteiden säätelyyn liittyviä asioita, kuten mahdollisuudet tukea lasten tunteiden säätelyä
2. Tunnistamaan haastavia tunneperäisiä tilanteita varhaiskasvatusarjessa, jolloin aikuisena niihin voidaan puuttua
3. Tukemaan lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymistä, kun kohdataan haastavia tilanteita
4. Tarkkailemaan tunteisiin liittyviä oppimistilanteita sekä lasten ja aikuisten toimintaa niissä (Mänty ym., 2022).

Koulutuskokonaisuus on jaettu viiteen vaiheeseen, jossa tutustutaan online-tukimateriaaleihin ja osallistutaan ryhmäkeskusteluihin. Materiaaleja ovat 4T-käsikirja, oppimisvlogi, asiantuntijavideot, tietoiskut ja case-esimerkit (Mänty ym., 2022). Lisäksi osallistujien oppimista seurattiin alku-, loppu- ja viivästetyn loppukyselyiden vastauksia keräämällä. Näitä hyödynnetään tässä tutkimuksessa tarkastelemalla niiden eroja ennen koulutusta ja sen jälkeen.

Männyn ja kollegoiden (2022) mukaan 4T-toimintamalli tukee varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä tunteiden säätelyn näkökulmasta. Toimintamallin sisäistäminen auttaa tunnistamaan tunteisiin liittyviä oppimistilanteita arjen vuorovaikutustilanteissa, jolloin varhaiskasvatushenkilöstö kykenee tukemaan lapsien tunteiden säätelyä ja sen kehittymistä kanssasäätelijän roolissa (Mänty ym., 2022).

## 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä Pro Gradu-tutkimuksessa pyrimme ensin havainnoimaan, ymmärtämään ja tarkastelemaan laadullisesti tiettyjä asioita tai ilmiötä (ks. Kananen, 2017) – tämän tutkimuksen näkökulmasta lasten tunteiden säätelyn kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tunteiden säätelyyn liittyvät ihmisten väliset ja sosiaaliset merkitykset, jotka kuvastavat laadullista tutkimusta (Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään kyselyyn vastaajia, mikä vaatii tietoisuuden sekä itsestään että kaikesta muusta, jotka eivät ole osa itseä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme on kehittynyt joustavasti sen edetessä, mikä on Kiviniemen (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirre – esimerkiksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus ja aineiston analyysi limittyvät toisiinsa ja ne ovat tarkentuneet vähitellen.

Tutkimuksemme näkökulmasta olemme perehtyneet vuorotellen teoriaan ja aineistoon sekä pohtineet sieltä nousevia asioita yhdessä, jonka pohjalta kokonaisuus tutkimukseen on rakentunut. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus koostuu pienemmistä kokonaisuuksista, minkä vuoksi on tärkeää selittää, laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan juuri omassa tutkimuksessa.

Tutkimuksemme lähtökohtana on kvalitatiivinen eli laadullinen aineiston analyysi. Kvalitatiivista analyysia vahvistetaan kvantifioimalla laadullisen analyysin tuloksia. Metsämuurosen (2011) mukaan laadulliseen tutkimukseen voidaan liittää mittaus jostain kiinnostavasta seikasta. Alasuutari (2011) toteaa, että kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta usein sovelletaankin samassa tutkimuksessa. Tätä lähestymistapaa voidaan pitää myös triangulaationa. Flick (2018) toteaa, että triangulaatiossa tutkittavaa asiaa lähestytään eri näkökulmista. Systemaattisuus näkyy tutkimuksen analyysissa, joka on tehty koodaamalla värein, numeroin ja kirjaimin. Tutkimuksen analyysimenetelmä on teoriasidonnainen, mikä tarkoittaa, että olemme hyödyntäneet aineiston analyysissä aiempaa teoriaa, jonka pohjalta laadimme analyysirungon.

## 4.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkoon (n=324) kuului varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Sitä rajattiin kolmeen ryhmään eri perustein tutkimuskysymysten analyysijä varten. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”*Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ennen TunTuVa-verkkokoulutusta?*” analyysiin tutkimusjoukko



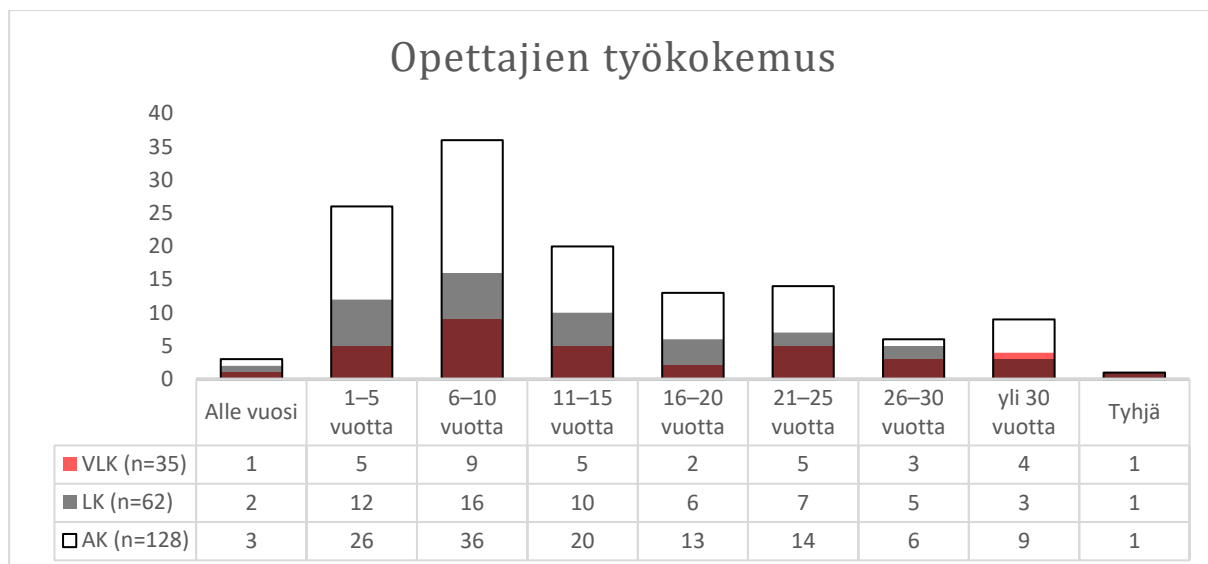
rajattiin seuraavin perustein: 1. vastaaja on varhaiskasvatuksen opettaja, 2. on vastannut alkukyselyyn. Tämän rajauksen jälkeen laskimme tutkimusjoukon ensimmäistä tutkimuskysymystä varten (n=128).

Toisen tutkimuskysymyksen ”*Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä muuttuivat koulutuksen seurauksena?*” analyysissa teimme rajauksen seuraavasti: 1. vastaaja on varhaiskasvatuksen opettaja, 2. vastaaja on käynyt vähintään yhden TunTuVa-verkkokoulutuksen osan ennen loppu- tai viivästettyyn loppukyselyyn vastamista, 3. a) he ovat vastanneet alkukyselyyn (n=62) tai b) he ovat vastanneet alkukyselyyn ja viivästettyyn loppukyselyyn (n=35). Taulukossa 2 on esitetty kokonaismäärät analysoiduista kyselyvastauksista.

**Taulukko 2.** Tutkimusjoukot. AK = alkukyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat, LK = loppukyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat ja VLK = viivästettyyn loppukyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat.

Tutkimuskysymys	Tutkimusjoukko rajauksen jälkeen
1. ” <i>Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ennen TunTuVa-verkkokoulutusta?</i> ”	AK (n=128)
2. ” <i>Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä muuttuivat koulutuksen seurauksena?</i> ”	AK + LK (n=62) AK + VLK (n=35)

Vastaajia voidaan pitää melko kokeneina, kuten kuviossa 4 on havainnollistettu. Vain noin neljänsosa vastaajista, 29 opettajaa, kertoi työskennelleen alalla alle viisi vuotta. Opettajista 77 % on työskennellyt alalla enemmän kuin 5 vuotta. Koko tutkimusjoukon varhaiskasvatuksen opettajien työkokemus oli keskimäärin 11–15 vuotta, mutta mukana oli myös kolme juuri alalle tullutta ja yhdeksän yli 30 vuotta työskennellyttä. Kaikkien kolmen tutkimusjoukon työkokemukset jakautuivat melko samalla tavalla.



**Kuvio 4.** Tutkimusjoukon opettajien työkokemus.

Aihe oli ennestään tuttu opettajille, kuten taulukko 3 osoittaa. Peräti 105 opettajista (82 %) kertoi käyttävänsä työssään jotakin tunnetaito-ohjelmaa tai -materiaaleja. Noin kymmenes opettajista (11 %) vastasi, että aihe on heille entuudestaan erittäin tuttu ja hieman yli puolet (51 %) kertoi aiheen olevan tuttu, kun taas kolmannes (34 %) kertoi tietävän aiheesta jonkin verran. Aihe ei ollut täysin vieras yhdellekään opettajista.

**Taulukko 3.** Varhaiskasvatuksen opettajien ennakkotiedot aiheesta tutkimusryhmittäin.

	<i>Käytätkö työssäsi tunnetaitomateriaaleja?</i>		<i>Kuinka tuttu aihe on sinulle entuudestaan?</i>			
	Kyllä	Ei	Erittäin tuttu	Tuttu	Jonkin verran	Ei lainkaan
<i>VLK</i> (n=35)	27	7	4	17 (2)	11	0
<i>LK</i> (n=62)	45	16	3	31 (4)	23	0
<i>AK</i> (n=128)	105	22	14	65 (5)	43	0

#### 4.4 Tutkimuksen kulku

Käytämme tutkimuksessamme sekundääriaineistoa eli valmista tutkimusaineistoa, joka koostuu TunTuVa-hankkeessa kerätyistä kyselytutkimuksen vastauksista. Kyselytutkimus on toteutettu interventioryhmälle. Interventioryhmä on osallistunut koulutukseen, jossa on pidetty neljä teoreettista opetuskertaa ja yksi kerta tiimeissä keskustellen. Olemme kiinnostuneita nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä, koska opettajilla on pedagoginen vastuu tiimissä sekä päävastuu toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen toteutumisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022).

#### Kyselytutkimus

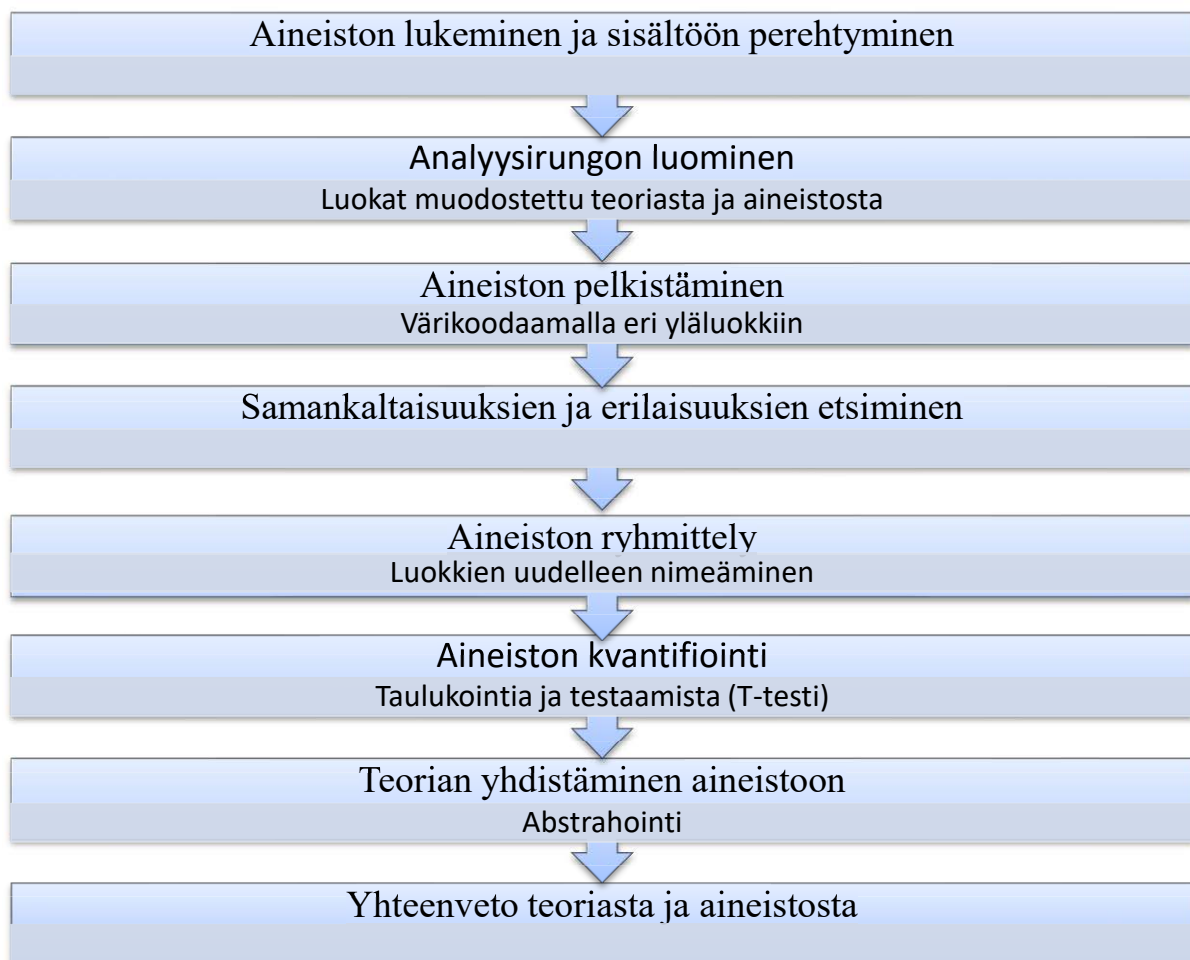
Tutkimusaineisto koostuu kolmesta kyselystä: alkukysely (AK, tammikuu 2021), loppukysely (LK, toukokuu 2021) ja viivästetty loppukysely (VLK, tammikuu 2022). Alkukyselyyn saatiin yhteensä 324 vastausta koko varhaiskasvatushenkilöstöltä. Alkukyselyllä selvitettiin varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä. Loppukyselyn tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset ovat muuttuneet koulutuksen myötä. Analysoimme Pro Gradu-tutkielmassa kyselyn avointa kysymystä: *”Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä ja perusteita, miksi.”* Vastaukset tähän kysymykseen vaihtelivat parista sanasta kuvaileviin vastauksiin, jotka sisälsivät reilusti yli sata sanaa.

#### 4.5 Aineiston sisällönanalyysi

Käytämme aineiston sisällönanalyysissä teoriasidonnaista eli abduktiivista analyysimenetelmää, mikä on yhdistelmä aineistolähtöistä (induktiivinen) ja teorialähtöistä (deduktiivinen) menetelmää (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa ym., 2020). Joskus teoriasidonnaisesta menetelmästä on käytetty termiä teoriaohjaava menetelmä (ks. Saarilahti, 2020). Meidän tutkimuksemme näkökulmasta teoriasidonnainen sisällönanalyysi on paras vaihtoehto, sillä sisällönanalyysimme perustuu sekä käytetystä aineistosta että teoriasta löytyneisiin asioihin. Teoria ja aineisto ovat vaikuttaneet koko tutkimusprosessin kulkuun eri vaiheissa.

Teoriasidonnaisessa menetelmässä jo tiedetty teoria määrittelee prosessin kulkua (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa ym., 2020). Olemme tehneet alustavan analyysirungon luokittelun ja taulukoinnin pohjalta ennen aineiston tarkempaa käsittelyä Aineiston käsittelyn aikana ja analyysin eri vaiheissa analyysirunkoa on päivitetty. Muutosten yhteydessä tarkistimme, että luokat,

taulukointi ja analyysin tulokset ovat linjassa keskenään. Sisällönanalyysissämme on kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lopuksi luokiteltu aineisto kvantifioitiin ja eroa vastausten jakautumisessa eri luokkiin ennen ja jälkeen koulutuksen tutkittiin parittaisen t-testin avulla. Metsämuurosen (2011) mukaan t-testi on yleisin testi keskiarvojen mittaamiseen. T-testin avulla tarkasteltiin toisistaan riippuvaisten ryhmien välisiä eroja ja selvitettiin niiden tilastollinen merkitsevyys. Olemme havainnollistaneet analyysimme etenemistä vaihe vaiheelta kuviossa 5.



**Kuvio 5.** Tutkimuksen analyysin eteneminen.

Aineiston pelkistämisen (redusointi) aikana olemme jättäneet tutkimuskysymyksen näkökulmasta kaiken epäolennaisen pois ja korostaneet tutkimuskysymykselle olennaisia asioita koodaamalla vastaukset niiden sisällön perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme suodatta-

neet tutkimuskysymysten mukaan relevantit vastaukset ja siirtäneet ne tekstinkäsittelyohjelmaan erillisiin tiedostoihin helpottaaksemme analyysin tekemistä. Pelkistämässä on tärkeää määrittää analyysiyksiköt, jotka voivat olla lauseita, lauseen osia tai ajatuskokonaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alla on kaksi esimerkkiä opettajien alkukyselyn vastauksista.

*Että aikuinen itse osaa säädellä omia tunteitaan, jotta voi opettaa sen lapsillekin. Että oikeasti lapselle opetetaan kuinka esim. rauhoittua eikä vain sanota että rauhoitu. Lapsen on myös tärkeä oppia tunnistamaan ja tiedostamaan eri tunteiusta johtuvat tuntemukset kehossa.*

*Aikuisen rauhallisuus ja ymmärtäväisyys. Turvallisuus. Esimerkkinä oleminen. Tunteiden sanoittaminen.*

Tästä esimerkistä nähdään, että aikuisen ja lapsen tunteiden säätely on opettajan mielestä tärkeää lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta. Tarkastelimme aluksi tällä tavoin aineistoa ja pyrimme löytämään pelkistettyjä ilmauksia ja alaluokkia, joiden avulla pystyisimme lopulta koodaamaan aineistoa. Taulukossa 4 on esimerkki vastausten pelkistämisestä.

**Taulukko 4.** Esimerkki opettajan vastausten muuttaminen alaluokiksi.

Opettajan vastaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”Että aikuinen itse osaa säädellä omia tunteitaan”	Tunteiden säätelyn osaaminen	Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta
”Lapsen on myös tärkeä oppia tunnistamaan ja tiedostamaan eri tunteiusta johtuvat tuntemukset kehossa.”	Tunteiden tunnistaminen Tunteiden tiedostaminen	Lapsen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen Lapsen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empathiakyky)
”Turvallisuus”	Turvallinen paikka Turvallinen olo	Tilat ja materiaalit Ilmapiiri, säännöt, toimintatavat

Aineiston ryhmittelyn (klusterointi) aikana olemme yhdistelleet luokkia aineistosta löytyvien samanlaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan ja nimenneet ne kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukkoon 5 olemme esittäneet esimerkin alaluokkien muuttamisesta yläluokaksi.

**Taulukko 5.** Esimerkki alaluokkien muuttamisesta yläluokaksi.

Alaluokka	Yläluokka
-----------	-----------

Lapsen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	Lapsen tunteiden tunteminen
Lapsen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky)	

Viimeiseksi olemme luoneet aineistosta teoreettisia käsitteitä (abstrahointi) eli olemme käsitteellistäneet aineistosta esiin nostettuja asioita, yhdistäneet luokituksia ja tehneet johtopäätöksiä teorian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkittava ilmiö (lapsen tunteiden säätelyn kehittyminen) on käsitteellistynyt vähitellen aineistoa analysoitaessa. Analysoinnin tuloksena muodostuneet ensimmäiset käsitteet ovat vieneet tutkimusta eteenpäin ja muovanneet sekä ohjannut oikeamman teorian tarkasteluun ja auttanut meitä näin vastauksissa ilmenneiden arkisten asioiden uudelleenkäsitteellistämässä (Kiviniemi, 2018). Tässä vaiheessa rakensimme pääluokat yläluokkien avulla, mitä havainnollistetaan taulukossa 6.

**Taulukko 6.** Esimerkki yläluokkien muuttamisesta pääluokiksi.

Yläluokka	Pääluokka
Aikuisen tunteiden tunteminen	Aikuisen tunteiden kanssasäätely
Lapsen tunteiden tunteminen	Lapsen itsenäinen tunteiden säätely
Fyysinen ympäristö	Ympäristö
Muu oppimisympäristö	

Analyysin seuraavaa vaihetta ohjasi tutkimuskysymysten asettelu ja TunTuVa-koulutuksen taustalla oleva tutkimustieto lasten tunteiden säätelyn kehittymisestä. Tämän perusteella pääluokiksi muodostui lapsen itsenäinen tunteiden säätely, aikuisen tunteiden kanssasäätely ja ympäristö. Lopulliset analyysiyksiköt määritimme koodeilla tutkittavan ilmiön (lapsen tunteiden säätelyn kehittyminen) mukaisesti luokkiin. Koko analyysirunko on esitetty taulukossa 7. Analyysirakenne sisältää neljä eri tasoa: pääluokka (3), yläluokka (6), ensimmäinen alaluokka (18) ja toinen alaluokka (16).

Ensimmäiseen pääluokkaan, ”*Lapsen itsenäinen tunteiden säätely*”, viittaa sininen väri ja sen yläluokat ovat *A: Tunteiden tunteminen ja B: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen*. Ensimmäisiä alaluokkia on yhteensä 9, toisia alaluokkia taas 8 ja ne ovat näkyvillä taulukossa. *Aikuisen tunteiden kanssasäätelyyn* vaaleanpunainen väri ja yläluokat *C: Aikuisen tunteiden tunteminen ja D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen*. Alaluokkia

on saman verran kuin edeltävässä pääluokassa, yhdeksän ensimmäisessä alaluokassa ja kahdeksan toisessa alaluokassa. *Ympäristöön* liittyy harmaa väri ja yläluokat *E: Fyysinen ympäristö* ja *F: Muu oppimisympäristö*. Alaluokkia ei ole lainkaan, koska ajattelimme niiden olevan tarpeettomia tässä pääluokassa. Analyysirungon rakensimme teorian ja aineiston pohjalta. Runko toimi työkaluna aineiston analyysissä – koodasimme koko aineiston rungon perusteella.

**Taulukko 7.** Analyysirunko teoreettisen viitekehyksen ja aineiston pohjalta.

1.LAPSEN ITSENÄINEN TUNTEIDEN SÄÄTELY	2.AIKUISEN TUNTEIDEN KANSSASÄATELY	3.YMPÄRISTÖ
<b>A) Tunteiden tunteminen</b> A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky) A3: Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli) A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen <b>B) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen</b> B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu <i>B1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelyminen</i> <i>B1.2: Tuen hakeminen</i> <i>B1.3: Mallista oppiminen</i> B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja säätelyminen tilanteen mukaan B3: Ennakoivien tilannesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta <i>B3.1: tilanteen valinta</i> <i>B3.2: tilanteen muutos</i> <i>B3.3: tarkkaavaisuuden siirto</i> <i>B3.4: kognitiivinen muutos</i> B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta <i>B4.1: tunnereaktion muutos</i>	<b>C) Aikuisen tunteiden tunteminen</b> C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen C2: Aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky, havainnointi) C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli) C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen <b>D) Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen</b> D1: Tunteiden kanssasäätely <i>D1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen</i> <i>D1.2: Tunnetuki (läsnäolo)</i> <i>D1.3: Mallina oleminen</i> D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelystrategioiden tukeminen D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasäätelystrategiat <i>D3.1: tilanteen tarjoaminen</i> <i>D3.2: tilanteen uudelleen organisointi</i> <i>D3.3: tarkkaavuuden ohjaaminen muualle</i> <i>D3.4: tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen</i> D4: Reaktiosidonnaiset kanssasäätelystrategiat <i>D4.1: lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen</i>	<b>E) Fyysinen ympäristö</b> (tilat ja materiaalit) <b>F) Muu oppimisympäristö</b> (ilma-piiri, toimintatavat, säännöt)

Jos aineistosta löytyi johonkin koodiin sopiva vastaus, maalasimme analyysirungosta koodin vihreällä värillä (Taulukko 8). Tässä vaiheessa pohdimme lause/sana kerrallaan, mitä koodeja opettajan vastaus sisältää. Taulukosta 8 nähdään, että opettaja on pitänyt tärkeänä seuraavia kohtia: *A: (Lapsen) Tunteiden tunteminen, A1: (Lapsen) Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen ja A2: (Lapsen) Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky)*.

**Taulukko 8.** Esimerkki koodaamisesta ja analyysirungon täyttämisestä.

Esimerkki vastauksen koodaamisesta	Esimerkki analyysirungon täyttämisestä
(A1/A2) ”Lapsen on myös tärkeä oppia tunnistamaan ja tiedostamaan eri tunteista johtuvat tuntemukset kehossa.”	A) Tunteiden tunteminen A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen

A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky)  
 A3: Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)  
 A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen  
 A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen

Taulukossa 9 on esimerkkinä pelkistetyt ilmaukset ja niihin sopivat koodit. Koko taulukko toimii myös työkaluna analyysivaiheessa. Tämä osaltaan nopeutti analyysin tekemistä ja tarkistaminen oli helpompaa. Taulukkoa käytettäessä täytyi kuitenkin huomioida, että aina jokaista sopivaa koodia ei käytetä, vaan huomioidaan vastauksesta ilmenevä näkökulma.

**Taulukko 9.** Pelkistetyt ilmaukset ja niihin sopivat koodit.

Pelkistetty ilmaus	Sopivat koodit
Tunteiden nimeäminen, sanoittaminen tai keskustelu	A3 / C3 / D3 / D3.4
Tunteiden tunnistaminen/tiedostaminen	A1 / A2 / C1 / C2
Tunteiden hyväksyminen	A1 / C1 / C2

Jokin pelkistetty ilmaus saattoi liittyä useampaankin koodiin tai pääluokkaan. Esimerkiksi ”tunteiden nimeäminen, sanoittaminen tai keskustelu” koodattiin seuraavilla kirjaimilla ja numeroilla: ”A3 / C3 / D3 / D3.4.”. Tässä on katsottu tunteiden nimeämistä, sanoittamista tai keskustelua sekä aikuisen että lapsen näkökulmasta. Jos tekstissä on selkeästi erotettavissa pelkästään lapsen näkökulma, koodi on silloin A3. Jos vastaavasti vain aikuisen näkökulma, koodi on C3 / D3 / D3.4. Esimerkit näistä kolmesta eri vaihtoehdosta taulukossa 10.

**Taulukko 10.** Esimerkki pelkistetyn ilmauksen ”tunteiden nimeäminen, sanoittaminen tai keskustelu” erilaisista koodivaihtoehdoista.

Opettaja	Koodi	Opettajan vastaus
1	A3 Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	”Näin lapsi oppii...sanoittamaan omaa tunnetilaansa...”
2	C3 Aikuisen tunnesanaston hallinta  D3 Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasäätelystrategiat	”Aikuinen sanoittaa tunteita...”
3	D3.4 tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen A3 / C3 / D3 / D3.4	”Lapsen kanssa keskustellaan/sanoitetaan tunteita.”



Seuraava vaihe keskittyi koodauksen luotettavuuden tarkasteluun. Tämä toteutettiin siten, että jaoimme aineiston vastaukset kahteen osaan, analysoimme oman osamme aiemmin esitettyjen esimerkkien tavoin. Tämän jälkeen tarkastelimme parin tekemän analysoinnin luotettavuutta ja jätimme kommentteja Word-tiedostoon. Lopuksi kävimme kommentit läpi ja sovimme yhdessä niiden pohjalta, millä tavoin koodit lopullisesti sijoittuvat vastauksiin. Tätä toistettiin muutamia kertoja, jotta virheet tulivat minimoiduiksi.

Kun koodit olivat selvillä, aloimme kvantifioimaan aineistoa sen suuren koon vuoksi (ks. Liite 1). Halusimme vahvistusta koodaamisen aikana tekemillemme havainnoille ja päätelmille opettajien vastausten painottumisesta. Teimme kolme erilaista Excel-taulukkoa, johon merkkasimme kunkin tutkimusjoukon (n=128/n=62/n=35) tiedot. Excel-taulukko oli hyvä tehdä, koska sitä on helppo muokata ja tiedot pysyvät hyvin tallessa. Taulukko 11 esittää kavennetun esimerkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”*Millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ennen TunTuVa-verkkokoulutusta?*” liittyvän aineiston laskemisesta Excel-taulukkoon. Taulukosta nähdään esimerkiksi, että alkukyselyn perusteella 109/128 varhaiskasvatuksen opettajaa on sitä mieltä, että *A: Tunteiden tunteminen* on tärkeää lasten tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta.

**Taulukko 11.** Esimerkki varhaiskasvatuksen opettajien (n=128) vastausten laskemisesta Excel-taulukkoon. *1 = vastauksesta löytyy koodi, 0 = vastauksesta ei löydy koodia.*

<b>Opettaja 1</b>	1	1	...	0	0
<b>Opettaja 2</b>	1	1	...	1	1
...	...	...	...	...	...
<b>Opettaja 127</b>	1	1	...	1	1
<b>Opettaja 128</b>	1	0	...	0	1
<b>Opettaja (yllä) Koodit (oikealla)</b>	<b>A</b>	<b>A1</b>		<b>E</b>	<b>F</b>
<b>Yhteensä</b>	109	81	...	51	81

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ja -joukon (n=128) analyysiosuus päättyi tähän, koska alkukyselyä varten tarvittava tieto löytyy aiemmin kerrottuna. Pienemmille tutkimusjoukoille (n=62/n=35) teimme vertailua alkukyselyn (AK) ja loppukyselyn (LK) tai viivästetyn loppukyselyn (VLK) välillä. Tämän vertailun avulla selvitimme vastausta toiseen tutkimuskysymyk-

seen: ”*Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä muuttuivat/ovat muuttuneet koulutuksen seurauksena?*”. Pyrimme kuvailemaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mahdollisimman tarkasti, joten halusimme kuvata koulutuksen tuottamien erojen tilastollista merkitsevyyttä. Testasimme tilastollista merkitsevyyttä parittaisella t-testillä, jossa vertasimme kahden riippuvan otoksen vastauksia keskenään (ks. Liite 1). Laskimme frekvenssit, keskiarvot, keskihajonnat ja mainintojen prosentuaaliset osuudet. Näistä tilastoista tuloksia esitellään kappaleessa 5.

#### **4.6 Luotettavuus ja eettisyys**

Meidän tutkimuksemme luotettavuutta arvioidaan kahdella eri tasolla, sillä tutkimuksen aineistonkeruuseen ja analyysiin liittyviä asioita täytyy arvioida erikseen. Aineistonkeruu on suoritettu TunTuVa-hankkeessa ja se on suoritettu muiden henkilöiden puolesta, kuin analyysin tekivät henkilöt, mikä täytyy osaltaan huomioida luotettavuuden arvioinnissa. Kohderyhmä on ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen 128 varhaiskasvatuksen opettajaa. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen kohderyhmiä on kaksi, riippuen siitä, ovatko opettajat vastanneet alku- ja loppukyselyyn (n=62) tai alku- ja viivästettyyn loppukyselyyn (n=35). Validiteettia ja reliabiliteettia voidaan lähteä tarkastelemaan näiden kahden tason kautta.

Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti tutkimuksen pätevyyttä eli pohditaan sitä, mitattiinko juuri sitä mitä pitikin (Lyyra, 2013; Metsämuuronen, 2011; Vehkalahti, 2019). Tuotimme koodit aineiston ja teorian pohjalta sopiviksi, joten sen pohjalta voisi sanoa, että me mittasimme juuri sitä, mitä halusimmekin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta, kuten käsitteiden ja teorian määrittämistä oikein sekä oikean asian mittaamista (Metsämuuronen, 2011). Teorian olemme rakentaneet mielestämme sopivaksi, mutta voidaan huomioida, että sen on rakentanut kaksi maisterivaiheen opiskelijaa, joten se voi osaltaan vähentää luotettavuutta. Aineistonkeruutilanteesta emme tiedä käytännössä, kuinka se on sujunut, joten ei ole täyttä varmuutta aineistonkerääjien päämääristä ja kontaktista vastaajiin – tämä voi osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen systemaattinen eteneminen ja asioiden selittäminen yksityiskohtaisesti parantaa tutkimuksemme luotettavuutta. Esimerkiksi selkeä tutkimusjoukon rajaus varhaiskasvatuksen opettajiin ja tutkimuskysymyksen mukaan omiin ryhmiinsä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä (Metsämuuronen, 2011). Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko on suhteellisen suuri, minkä vuoksi tutkimusta voidaan pitää yleistettävänä.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta tai toistettavuutta (Lyyra, 2013; Metsämuuronen, 2011; Vehkalahti, 2019). Voidaan pohtia sitä, onko aineistonkeruu tai analysointi toistettavissa. Metsämuurosen (2011) mukaan mittari on reliaabeli, jos vastaukset ovat eri mittauskerroilla samanlaisia. Aineistonkeruussa on käytetty selkeästi yhtä kysymystä ja tutkimukseen liittyvät koulutuksen osat ovat verkkomateriaaleina, joten tutkimuksen voisi toistaa uudelleen samalle tai erille tutkimusjoukolle, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aineistonkeruun luonnekin tukee tätä, sillä siinä sama tutkimus on toistettu alku-, loppu- ja viivästetyssä loppukyselyssä. Analysointikin on toistettavissa, sillä teorian ja aineiston pohjalta tekemämme koodisto ja niistä saadut tulokset voidaan laskea samoilla koodeilla uudestaan tai niihin voidaan kehittää uusi koodisto.

Aineistonkeruuvaiheesta emme ole varmoja, että onko mittaamenetelmä ollut tuttu kerääjille ja vastaajille alkukyselyyn vastattaessa. Tämä epätietoisuus laskee tutkimuksen luotettavuutta. Toki loppu- ja viivästettyyn loppukyselyyn vastatessa viimeistään kaikille tämä menetelmä on tullut tutuksi. Meidän tutkimuksemme mittaamenetelmänä oli koodien laskeminen, joka ei ollut ennestään tuttua toimintaa, mutta suhteellisen helposti opittavissa. Tämä voi laskea tutkimuksen luotettavuutta. Cohenin kappa on yleisesti hyväksytty menetelmä, jolla voidaan tarkastella meidän koodaamisemme yhteneväisyyttä (ks. McHugh, 2012). Koodien laskemisen suhteen emme ole ottaneet ylös alkuperäistä koodaamista, joten Cohenin kappan alkuperäistä summaa ei voida laskea, mikä osaltaan voi laskea tutkimuksen luotettavuutta. Olemme kuitenkin tarkistaneet koodaamisen tuloksen useampaan otteeseen ja päättäneet yhdessä lopulliset koodit, joten olemme täysin samaa mieltä jokaisesta koodista tällä hetkellä, minkä vuoksi Cohenin kappa lähestyy lukua 1.0. Tämä taas mahdollisesti kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta.

Vireystilat voivat myös vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Pijeira (2019) toteaa väitöskirjassaan, että parempi vireystila tuottaa parempia tuloksia. Ei voida olla täysin varmoja, ovatko tutkimukseen vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat, aineistonkerääjät tai aineiston analysoijat olleet tutkimuksen aikana sopivan virkeitä, jotta tutkimustulos olisi haluttu. Opettajien vastauksista voidaan päätellä vireystilaan liittyviä seikkoja, sillä sanamäärät eroavat suuresti eri opettajien välillä. Analysoinnissa huomasimme, että vain yksi opettaja ei vastannut kysymyksen siten, että se olisi kuulunut meidän tuottamaamme koodistoon. Tämä osaltaan voi nostaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä voidaan ajatella opettajien vireystilan olleen vastausten perusteella yleisesti hyvä. Aineistonkerääjien vireystila voi joissain tilanteissa vaikuttaa vastauksiin, mutta tässä tapauksessa emme tiedä, onko vaikutusta ollut suuntaan tai toiseen, sillä emme ole itse keränneet aineistoa. Meidän vireystilaa tutkimuksessamme voidaan tarkastella esimerkiksi

virheiden perusteella. Oletamme, että olemme tehneet sopivan koodiston ja tarkastukset, joiden pohjalta olemme laskeneet ja tarkastelleet tuloksia. Jos koodistosta tai tuloksista ei löydy virheitä, niin tutkimustamme voidaan pitää sen suhteen luotettavana.

Lisäksi terveystekijät vaikuttavat mahdollisesti vastausten tarkkuuteen ja sen myötä myös luotettavuuteen. Vilkan (2007) mukaan tarkkuudella tarkoitetaan tutkimuksessa sitä, että satunnaisvirheitä ei esiinny. Ovatko kaikki tutkimukseen liittyvät henkilöt terveitä ja emotionaalisesti, kognitiivisesti tai fyysisesti tasapainossa? Esimerkiksi sairaus, vihan tunne, huono muisti ja huonosti sijoitettu vastauspaikka voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajan vastauksen tarkkuuteen. Näitä on kuitenkin vaikea arvioida, etenkin, kun ei ole itse nähnyt näitä opettajia. Vastausten sisällön perusteella voidaan sanoa, että esimerkiksi motivaatio on saattanut vaikuttaa opettajiin. Osa vastauksista on sisällöltään suurempia kuin toiset – sanoja ja merkintöjä koodistoon on vastauksissa eri tavoin. Tästä voidaan ajatella, että osa opettajista on todennäköisesti motivoituneempia vastaamaan ja pitävät tutkimuksen tuloksia siten tärkeämpinä. On kuitenkin huomioitava, että lyhyessäkin vastauksessa voi olla enemmän koodeja sisältäviä asioita, kuin pitkässä vastauksessa, jossa sama asia saattaa esiintyä useamman kerran.

Ympäristö voi osaltaan vaikuttaa myös tutkimustuloksiin jokaisen tutkimukseen osallistuvan osalta. Aineistonkeruusta ei ole tarkkaa tietoa tämän suhteen, mutta voitaisiin arvioida esimerkiksi ergonomian tai ilmapiirin vaikutuksia. Jos kyselyyn vastattaessa on jostain syystä fyysisesti tai emotionaalisesti haastava paikka kirjoittaa niin paljon kuin haluaisi, niin ei välttämättä tule vastanneeksi niin hyvin, kuin osaisi. Esimerkiksi kiire ja stressi voivat vaikuttaa siihen, ettei yksilö anna niin hyvää vastausta, kuin pystyisi antamaan. Kuitenkin hankkeessa on painotettu sen vapaaehtoisuutta ja tutkimukseen vastaamisen voi halutessaan lopettaa milloin tahansa. Tämä puoltaa sitä ajatusta, että vastanneet opettajat ovat motivoituneita ja ympäristön haasteet ovat jääneet osaltaan pieniksi, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Haaparannan ja Niiniluodon (2016) mukaan etiikassa pyritään selvittämään asioita, jotka ovat moraalisesti oikein. Meidän tutkimusprosessissamme voidaan pohtia jokaista meidän tekemääme valintaa, olemmeko toimineet moraalisesti oikein. Vuoren (2021) mukaan tutkittavien yksityisyys täytyy huomioida tutkimustyössä. Riskit tutkimukseen osallistuville on minimoitu jo ennen, kuin saimme aineiston omaan käsittelyymme. Meidän käsittelemämme kyselyaineisto on pseudonymisoitu ja kaikilta aineistoon kuuluvilta osallistujilta on saatu kirjallinen suostumus kyselyaineiston tutkimuskäyttöä varten. Aineisto on salassa pidettävää tietoa ja säilytämme aineistoa omilla tietokoneillamme.

Olemme sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjetta (2019) aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa. TENK:n (2019) mukaan tutkija a) kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta b) kunnioittaa aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta c) toteuttaa tutkimuksensa siten, ettei siitä koidu kenellekään tai millekään haittaa. Tämän ohjeistuksen nojalla olemme sitoutuneet pitämään salassa luottamukselliset tiedot ja käsittelemään aineistoa luottamuksellisesti ja huolellisesti. Käytännössä olemme allekirjoittaneet aineistonkäyttösopimuksen, jonka perusteella saamme käyttää aineistoa Pro gradu -tutkielmamme edistämiseen. Kun emme aineistoa enää tarvitse, olemme sitoutuneet tuhoamaan aineiston, jolloin emme sitä enää voi itsekään käsitellä. Tutkimuksessa on eettisesti tärkeää merkitä lähteet, jotta voidaan antaa ansio sille kuuluvalla taholla (TENK, 2019; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston sisällönanalyysiämme on ohjannut teoreettinen viitekehys, joten omat mielipiteet on pyritty pitämään minimissä. Toki olemme luoneet analyysirungon ja analysointisäännöt itse teorian ja aineiston pohjalta. Olemme tulkinneet aineistoa omaan ajatteluunne, teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin nojaten. Siksi olemme pyrkineet kirjoittamaan tutkimuksen vaiheet pilkuntarkasti ja mahdollisimman koherenssiksi kokonaisuudeksi. Räsänen (2006) mukaan tarkkuus eri tutkimusvaiheiden kuvaamisessa lisää tutkimuksen luotettavuutta. Näin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Aineiston analyysi on muuttanut matkalla muotoaan ja on siten ollut hyvin luova prosessi.

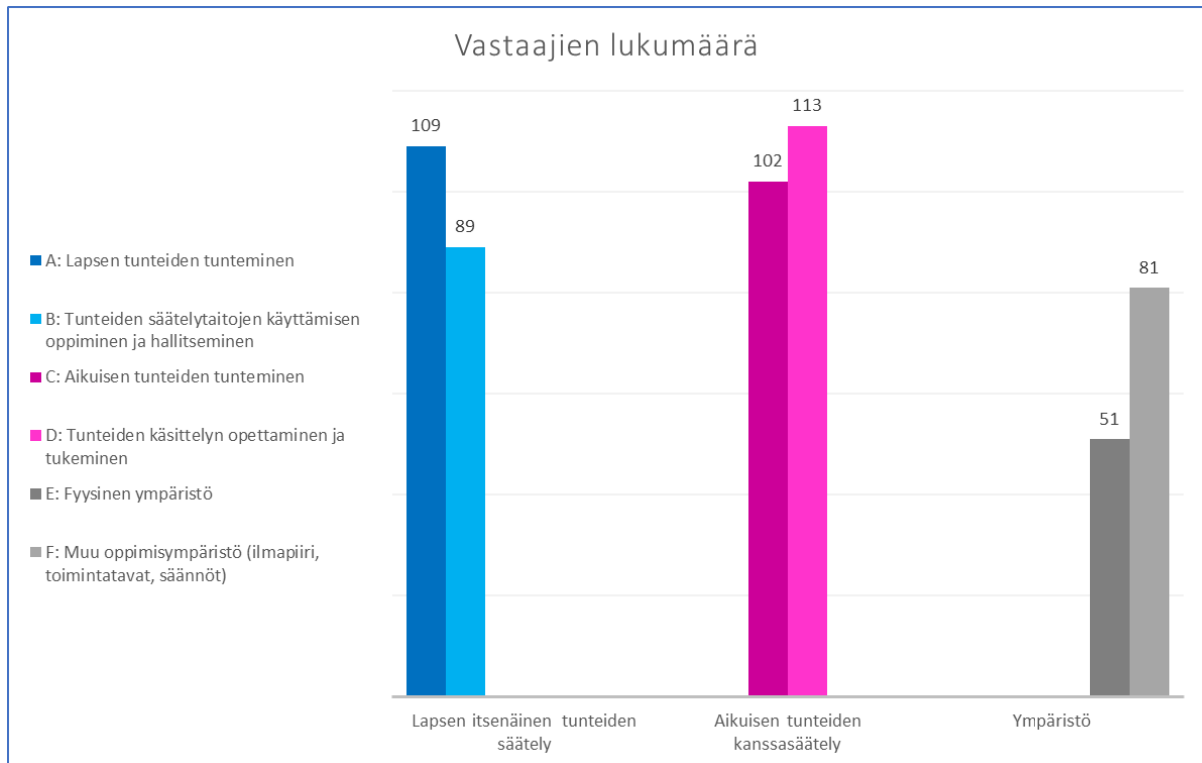
## 5 Tulokset

Tässä osiossa esittelemme tutkielman tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tuloksia, joista selviää varhaiskasvatuksen opettajien (n=128) tärkeinä pitämiä asioita lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta ennen kuin opettajat ovat käyneet TunTuVa-verkkokoulutusta. Toisessa alaluvussa tarkastelemme koulutuksen vaikuttavuutta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin lasten tunteiden säätelyn kehittymisestä alku- ja loppukyselyn (n=62) sekä alku- ja viivästetyn loppukyselyn (n=35) vastausten perusteella.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelu rakentuu teoreettisen viitekehyksen ja aineiston analysoinnin pohjalta samaan järjestykseen: 1) lapsen itsenäinen tunteiden säätely, 2) aikuisen tunteiden kanssasätely ja 3) ympäristö. Kappaleen alussa esitellään yleisesti näiden kolmen yläluokan pohjalta saatuja tuloksia, jonka jälkeen jokaiseen alaluokkaan keskitytään tarkemmin. Toisen tutkimuskysymyksen tarkastelussa keskitymme vertailemaan opettajien vastausten eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä ennen koulutusta ja sen jälkeen.

### 5.1 Opettajien tärkeinä pitämät asiat lasten tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta

Tarkoituksenamme oli selvittää, millaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta ennen kuin he ovat käyneet TunTuVa-koulutusta. Opettajat ovat vastanneet kyselylomakkeessa seuraavaan avoimeen kysymykseen: *”Kuvaile, mitkä asiat ovat sinun mielestäsi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä ja perusteita, miksi.”* Esittelemme kuviossa 6 opettajien vastausten painottumisen pääluokittain alkukyselyn pohjalta. 77 % vastaajista eli 99 opettajaa piti lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä tärkeänä, kun taas 84 % vastaajista eli 107 opettajaa piti aikuisen tunteiden kanssasätelyä ja 66 opettajaa eli hieman yli puolet (n. 52 %) piti ympäristöä tärkeänä tekijänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Aikuisen tunteiden kanssasätely nostetaan tutkimustulosten perusteella esiin enemmän kuin lapsen itsenäinen tunteiden säätely. Ympäristötekijöitä mainitaan melko vähän, mutta ilmapiiri, toimintatavat ja säännöt nousevat aineistosta esiin merkityksellisinä tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta muita ympäristötekijöitä enemmän.



**Kuvio 6.** Kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien lukumäärä (n=128). Opettajien tärkeinä pitämiä asioita lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta.

113 opettajaa eli 88 % vastaajista mainitsivat *D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen*, johon kuuluvat olennaisesti tunteiden kanssasäätely ja kanssasäätelystrategiat. Ainoastaan kahden opettajan vastauksesta oli havaittavissa pelkkä yläluokka. Näissä vastauksissa on painotettu vuorovaikutusta ja tunnetaitojen harjoittelua yleisesti.

*Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus*

*Tunnetaitojen harjoittelu*

102 opettajaa (80 %) mainitsivat pääluokan *C: Aikuisen omien tunteiden tuntemisen*, mikä tarkoittaa muun muassa tietoisuutta ja ymmärrystä omista ja muiden tunteista, tunteiden säätelytaidoista sekä tunnesanaston hallintaa. Suurimmasta osasta opettajien vastauksia löytyi aikuisen omien tunteiden tuntemisen alaluokkia (C1-C5), mutta kahteen vastaukseen oli liitettävissä vain kyseinen yläluokka. Tässä kohdassa opettajat mainitsivat yleisesti ammattitaidon ja yhtenäisen käsityksen lapsen kehittymisestä.

*ammattitaito...*

*vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhtenäinen käsitys lapsen kehittämisestä...*

Hyvin merkityksellisenä opettajat pitivät myös lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä, sillä toiseksi yleisimmin mainittu tekijä oli lapsen tunteiden tunteminen, jonka mainitsi 109 opettajaa (85 %). Viisi opettajaa mainitsi ainoastaan pääluokan *A: Tunteiden tuntemisen* ilman sen alaluokkia (A1-A5), joihin keskitytään myöhemmin. Tunteiden tuntemiseen liitettiin opettajien vastauksista usein ikä ja kehitystaso.

*Lapsen ikä ja kehitystaso...*

*...ikätasoinen tunneilmaisu*

*... millainen lapsi yleensä on eri kehitysvaiheissa.*

89 opettajaa (70 %) kaikista vastaajista piti pääluokkaa *B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen* tärkeänä. Kymmenen opettajan vastauksista tulkitimme pelkän pääluokan ilman alaluokkia. Opettajat puhuivat näissä tapauksissa tunteiden säätelytaitojen oppimisesta hyvin yleisellä toiminnan tasolla. Tähän toimintaan yhdistyi usein vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa.

*Lapsi ei opi itseksensä tunteiden säätelyä vaan...*

*Lapsella ei ole olemassa tunnesäätelyn taitoja ennen kun niitä opetellaan yhdessä*

*...kaveritaidot, sosiaaliset taidot yleensä...*

Muihin pääluokkiin verrattuna opettajat pitivät ympäristön vaikutusta vähemmän merkityksellisenä. Ympäristön yläluokista *F: muu oppimisympäristö* eli ilmapiirin, toimintatapojen ja sääntöjen merkitys lasten tunteiden säätelyn kehitykselle oli suurempi, sillä 63 % opettajista mainitsivat niitä vastauksissaan.

*Lasten tulee saada kokea, että kaikki tunteet on sallittuja eikä niitä tarvitse peitellä. Eli turvallinen ilmapiiri...*

Alle puolet opettajista (40 %) mainitsivat *E: fyysisen ympäristön*, jolla tarkoitettiin pääasiassa materiaaleja ja tiloja. Opettajien vastauksista nousi esiin muun muassa kuvien, kirjojen ja tunnekorttien käyttö.



*Kuvat ovat erinomainen keino auttaa lasta ymmärtämään tunteiden merkitystä. Pienin askelin koulutus...*

Opettajien vastauksissa korostui myös turvallinen ympäristö, jolloin molemmat pääluokat (E ja F) sopivat siihen. Tulosten perusteella sitä pidettiin tärkeänä lapsen tunteiden ilmaisemisen ja tunteiden säätelyn harjoittamisen mahdollistavina tekijöinä.

*Lapsella on turvallista olla ympäristössä, jossa tuntee saavansa ymmärrystä osakseen...Aikuinen joka sitoutuu lapsiin ja uskaltaa luoda lapsiin tunnesuhteen, lisää lasten turvallisuuden tunnetta samalla mahdollistaen turvallisen ympäristön, jossa lapsi voi näyttää tunteitaan.*

*Turvallinen, johdonmukainen ja "reilu" kasvuympäristö. Empaattiset ja reilut aikuiset*

*...kun lapsilla on turvallinen olo aikuisten seurassa, he uskaltavat näyttää tunteitaan. on aikuisten tehtävä luoda tämä turvallinen ympäristö.*

#### 5.1.1 Lapsen itsenäinen tunteiden säätely

Tässä kappaleessa esitetään varhaiskasvatuksen opettajien tärkeinä pitämät asiat lapsen itsenäiseen tunteiden säätelyyn liittyen. Ensin keskitytään tarkemmin lapsen tunteiden tuntemiseen ja myöhemmin lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppimiseen ja hallitsemiseen liittyviin asioihin. Taulukoista 12 ja 13 nähdään yleiskuva opettajien mainintojen suhteen ja niistä voidaan tulkita eri luokkien merkityksellisyyttä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta.

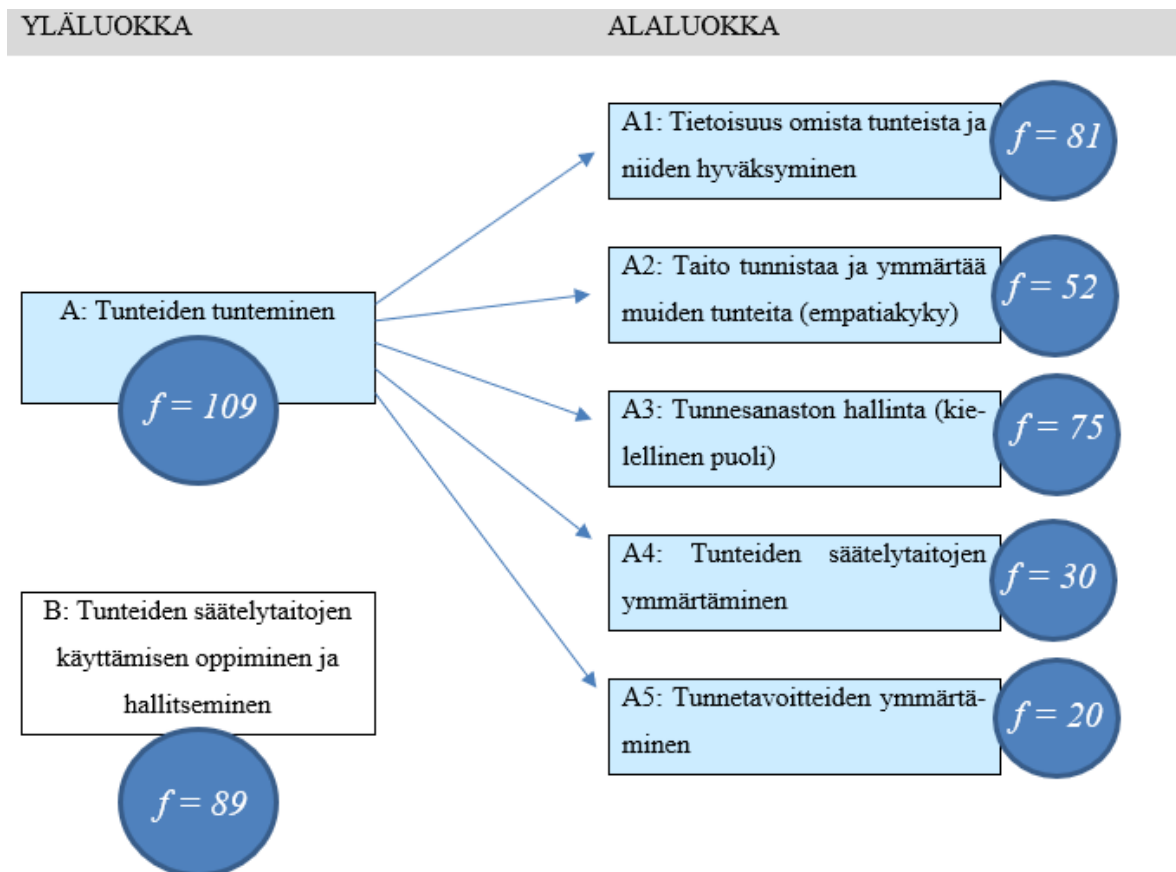
Lapsen tunteiden tuntemiseen oli kertynyt enemmän mainintoja (109 opettajaa) kuin lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppimiseen ja hallitsemiseen (89 opettajaa). Tässä kappaleessa esitellään tuloksia lapsen itsenäisen tunteiden säätelyn yhdeksälle alaluokalle, joista osalla on vielä alempia luokkia. Kolme alaluokkaa nousi selkeästi ylitse muiden: *A1: Lapsen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen* (81 opettajaa), *B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu* (77 opettajaa) ja *A3: Lapsen tunnesanaston hallinta* (75 opettajaa).

##### ***A: Tunteiden tunteminen***

Taulukosta 12 nähdään, että *A: Tunteiden tuntemisen* alaluokista *A1: Lapsen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen* sekä *A3: Lapsen tunnesanaston hallinta* ovat nousseet varhaiskasvatuksen opettajien mielestä selkeästi tärkeimmiksi alaluokiksi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Vähiten painotetut alaluokat ovat *A5: Lapsen tunnetavoitteiden*

ymmärtäminen ja A4: Lapsen tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen. Näiden keskelle sijoituu A2: Lapsen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita.

**Taulukko 12.** Lapsen tunteiden tunteminen.  $f$  = luokan maininneiden opettajien lukumäärä/128 opettajaa. Tulkinta: Mitä suurempi frekvenssi, sitä useampi opettaja piti luokkaa tärkeänä.



Jokaisen tunteiden tuntemisen alaluokan yhteenlaskettu opettajien mainintojen määrä on 257. Näin ollen jokainen opettaja on maininnut alaluokista keskimäärin 2,00 (257/128) omassa vastauksessaan. Huomionarvoista on myös, että tunteiden tuntemisen oli maininnut 109 opettajaa, joista viisi ei ollut maininnut alaluokkia ollenkaan. Yhteensä siis 24 opettajaa ei maininnut tunteiden tuntemisen alaluokkia lainkaan. Seitsemän opettajan vastauksesta löytyi kaikki viisi alaluokkaa.

#### **A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen**

Taulukosta 12 nähdään, että lapsen A1: tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen, on maininnut 81 eli yhteensä 62 % opettajaa. Tähän kohtaan liittyen opettajat ovat kommentoineet

lasten omista tunnekokemuksista – esimerkiksi siitä, että lapsi kokee olevansa turvassa kaikkien tunteidensa kanssa.

*...lapsi kokee olevansa hyväksytty ja turvassa.*

*...lapsen tulee kokea olevansa turvassa...*

*...(lapsi) kokee, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja ne saavat näkyä.*

*Lapsi oppii, ettei ”negatiivisetkaan” tunteet ole pahasta...*

Sitä on myös pidetty tärkeänä, että lapsi osaisi huomata näiden omien tunnekokemuksiensa yhteyden erilaisiin tilanteisiin ja itseensä – esimerkiksi siihen, missä tunne tuntuu.

*...(lapsen on tärkeä oppia) miltä erilaiset tilanteet ja tapahtumat juuri minusta tuntuvat, missä tunne tuntuu, mitä ajatuksia tunne herättää*

*Lapsi käy päivän aikana läpi monenlaisia tunteita, ja jotta lapsi pystyisi leikkimään, kuuntelemaan toisia, toimimaan ohjeiden mukaan jne., hänellä pitää olla rauhallinen ja hyvä olo.*

### **A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita**

Lapsen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita on painottunut hieman alle puolella tutkimusjoukosta – 41 % opettajaa on maininnut sen omissa vastauksissaan. Tässä kohdassa on pidetty tärkeänä muiden ihmisten tunnetilojen huomioimista ja tunnistamista, jotta voidaan ymmärtää, miltä toisesta tuntuu.

*Lapsi oppii ymmärtämään (...) muiden tunnetiloja...*

*Tärkeää opetella tunnistamaan kaikenlaisia erilaisia tunteita (...) muissa.*

*...tulla tutuksi eri tunteiden kautta ja ymmärtää, että ne ovat kaikilla osa elämää.*

Opettajat ovat myös esittäneet erilaisia keinoja lasten tunteiden tunnistamisen taidon kehittämiseksi, esimerkiksi toisen ihmisen ilmeistä tunnistamisen tai aikuisen tuen, jota tarkastellaan myös myöhemmin aikuisen tunteiden kanssasäätelyyn liittyvien tulosten esittämisessä.

*...esimerkiksi voi harjoitella ilmeistä toisen tunteen tunnistamista.*

*Se (aikuinen) auttaa lasta myös oppimaan huomioimaan toiset ihmiset...*

### **A3: Tunnesanaston hallinta**

Tunnesanaston hallinta on ollut opettajien toiseksi mainituin asia tunteiden tuntemisen yläluokassa. 75 opettajaa on maininnut tämän (59 % opettajista). Tähän on liittynyt vahvasti tunteiden nimeäminen, sanoittaminen ja keskustelu. Jokaiseen näistä voi liittyä usein myös aikuisen näkökulma.

*Lapsen on tärkeää oppia nimeämään tunteitaan...*

*Tunteiden sanoittaminen...*

*Tunteista keskustellaan ja opitaan, että on paljon erilaisia tunteita.*

Tunnesanaston hallinnan tärkeyttä on perusteltu sillä, että lapsi oppii toimimaan muiden lasten kanssa oikein ja pystyy kertomaan sekä mukavista että haastavista tunteistaan.

*...lapsi oppii tunnistamaan ja sanoittamaan omaa tunnetilaansa ja huomioimaan ikätasoisesti myös muiden lasten tunteita ja ilmeitä sekä eleitä*

*Mielestäni on tärkeää, että lapsi oppii sanoittamaan tunteitaan. Kun hän osaa kertoa paitsi hyvätuulen asioista, myös kiukusta ja peloista, on helpompi miettiä yhdessä toimintatapoja, joiden avulla tilanteet selviävät.*

#### ***A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen***

Varhaiskasvatuksen opettajat eivät maininneet tunteiden säätelytaitojen ymmärtämistä niin usein, kuin edeltäviä kohtia. Tämä kohta on mainittu toiseksi vähiten kaikista tunteiden tuntemisen alaluokista – vain 30 opettajaa on maininnut tämän kohdan. Tässä kohdassa opettajat ovat maininneet, että tunteiden säätelytaitojen ymmärtämiseen täytyy löytää erilaisia keinoja. Opettajien mielestä esimerkiksi ajan kanssa niihin tutustuminen auttaa.

*Lapsi saa ajan kanssa ja rauhassa työstää tunteitaan...*

*...löytää keinoja käsittelemään tunteita...*

*...miten vaikeistakin tunteista voi oppia pääsemään yli.*

Tähän kohtaan liittyy jo osaltaan seuraava ja se on huomattavissa myös opettajien vastauksista. Usein tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen ja tunnetavoitteiden ymmärtäminen mainittiin samassa yhteydessä. Esimerkiksi, kun pohditaan, miten tunteita voi käyttää ja missä tilanteissa.

*...opetellaan, miten niitä (tunteita) voi näyttää...*

*...(lapsi oppii ymmärtämään) mitkä asiat omiin tunteisiin vaikuttavat.*

*Lapsen olisi hyvä oppia, miten eri tunnetilojen ilmetessä tulisi toimia.*

### ***A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen***

Tulokset osoittavat, että tunnetavoitteiden ymmärtäminen on noussut esiin opettajien vastauksissa vähiten verrattuna muihin tunteiden tuntemisen alaluokkiin. Vain 20 opettajaa eli 16 % vastaajista on maininnut tämän kohdan omassa vastauksessaan. Tunnetavoitteiden ymmärtämiseen liittyvistä asioista on vastauksista noussut esimerkiksi se, että lapsi ymmärtää, miltä tulevaisuudessa voi tuntua ja mikä on yleisesti hyväksyttyä.

*...(kun) lapsi pystyy ennakoimaan toimintaansa ja sen seurauksia.*

*...pettymysten sieto...*

*... hyväksytyjä tapoja osoittaa kyseistä tunnetta harjoitellaan.*

Lisäksi opettajien vastauksista nousee esiin, että erilaisten keinojen kautta tunteita voidaan säädellä helpottaviksi ja ymmärretään tunteen syyt ja seuraukset. Nämä asiat kuuluivat myös tunteiden säätelytaitojen ymmärtämiseen.

*...(lasten on tärkeä saada) tietoa siitä, että mikään tunne ei ole pysyvä vaan oppimillamme keinoilla alkaa olo ajan oloon helpottaa ja tunteesta pääsee irti.*

*Tunteiden syiden selvittäminen on myös tärkeää...*

*...syy-seuraus-suhteiden pohtiminen...*

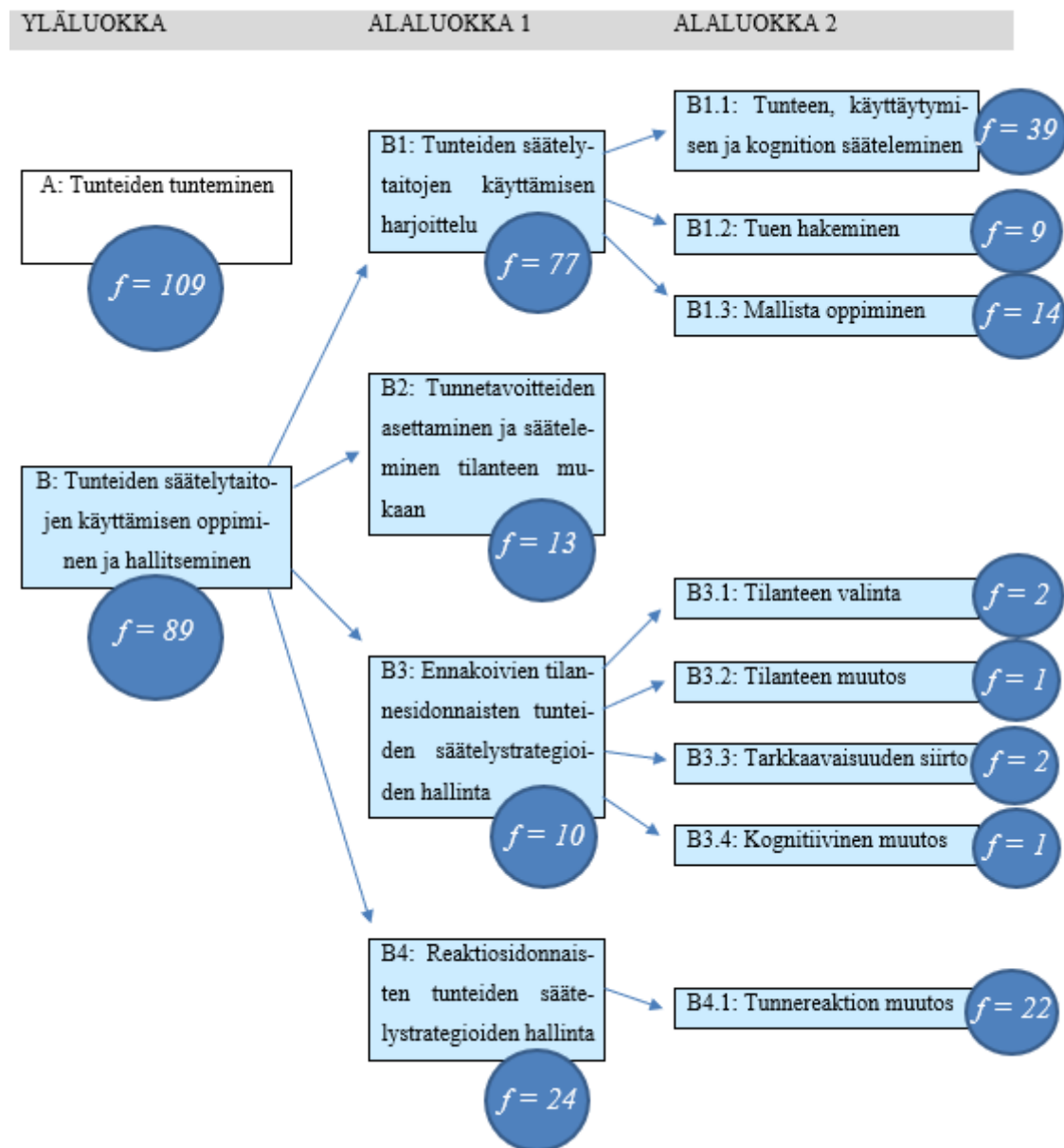
### ***B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen***

Taulukosta 13 huomataan, että *B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen* on jaettu neljään eri alaluokkaan. Opettajien vastausten perusteella ensimmäisen alaluokan mainituin kohta on *B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu*, jolla on vielä kolme toisen alaluokan kohtaa: *B1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelyminen*, *B1.2: Tuen hakeminen* ja *B1.3: Mallista oppiminen*. Näistä toisen alaluokan kohdista selkeästi useimmin esiin on noussut *B1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelyminen*.

Muita ensimmäisen alaluokan kohtia on painotettu selkeästi vähemmän, mutta *B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta* nousee toiseksi mainituimmaksi luokaksi. Tämän alla on vain *B4.1: Tunnereaktion muutos*. Kolmanneksi mainituin on *B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja säätelyminen tilanteen mukaan* ja se on ainoa ensimmäisen alaluokan kohdista, jolla ei ole omia alaluokkia.

Vähiten varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa on noussut esiin *B3: Ennakoivien tilanesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta*. Siitä lähtevän alaluokan kohtia on 4, mutta niitä on mainittu erittäin vähän. *B3.1: Tilanteen valinta* ja *B3.3: Tarkkaavaisuuden siirto* ovat saaneet molemmat kaksi mainintaa. *B3.2: Tilanteen muutos* ei ole sisällynyt yhtenkään opettajan vastauksiin.

**Taulukko 13.** Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen.  $f =$  luokan maininneiden opettajien lukumäärä/128 opettajaa. Tulkinta: Mitä suurempi frekvenssi, sitä useampi opettaja piti luokkaa tärkeänä.



## ***B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu***

Varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu on selkeästi eniten mainintoja (77) saanut alaluokka. Tämän perusteella 60 % opettajista pitää sitä tärkeänä lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Tässä on harjoittelun lisäksi usein painotettu mahdollisuutta ilmaista tai näyttää tunteitaan. Tähän on vastauksissa usein liitetty osaksi turvallinen ympäristö.

*...että lapsi on päässyt elämässä harjoittelemaan turvallisessa ohjauksessa kohtaamaan erilaisia tunteita...*

*...(turvassa) on hänellä (lapsella) myös helpompi tuoda omat tunteensa esille. ...lapsi kokee voivansa ilmaista tunteitaan...*

*Lasten on saatava ilmaista tunteitaan... (kun lapsilla on turvallinen olo) he uskaltavat näyttää tunteitaan.*

*...(turvallinen ympäristö) jossa lapsi voi näyttää tunteitaan...*

Lisäksi sosiaalisuutta on painotettu opettajien vastauksissa tunteiden säätelytaitojen harjoittelun oppimistilanteina.

*...vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen rooli itsesäätelytaitojen harjoittamisessa.*

*...(Päiväkoti on) sosiaalinen yhteisö, jonka osana toimimista on hyvä harjoitella*

### ***B1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition sääteleminen***

Tämä on selkeästi yleisin opettajien vastauksista esiin noussut toisen alaluokan kohta. Opettajista 43 on maininnut sen omassa vastauksessaan. Tunteen, käyttäytymisen ja kognition sääteleminen on noussut vastauksissa esiin esimerkiksi lapsen itsenäisenä oppimisena tai aikuisen tukemana.

*...ja niitä (tunteita) voi opetella ns. säätelemään itse.*

*...tuetaan lasta säätelemään omia tunneilmaisujaan.*

*...(aikuisen ymmärtäväisyys) yleensä auttaa jo säätelemään tunnetta sopivan kokoiseksi.*

Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelemiseen on liitetty myös haastavat tunteet ja riittävä aika niiden työstämiseen.

*Lapsen kanssa (tai ryhmässä) pitäisi harjoitella, miten esimerkiksi kiukun tunnetta voi säädellä turvallisesti ja niin, ettei ketään vahingoiteta.*

*... (erilaisten työkalujen avulla lapset) oppivat säätämään käyttäytymistään ja tunteen purkauksiaan.*

*... lapsi saa rauhassa ja ajan kanssa työstää tunteitaan...*

### *B1.2: Tuen hakeminen*

Tulosten perusteella tuen hakeminen on vähiten painotettu asia tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu alaluokassa. Yhdeksän opettajaa on maininnut sen omissa vastauksissaan. Tässä opettajat ovat painottaneet lapsen tietoisuutta siitä, että aikuiselta voi pyytää apua ja se on tärkeä taito oppia.

*Lapsi oppii tuomaan esille aikuisille eri tunteitaan...*

*...avun pyytäminen...*

*... (lapsi ajattelee) Mihin tunteisiin tarvitsen esim. aikuisen apua.*

Vastauksista on nähtävissä myös, että hyvät kokemukset tuen hakemisesta voivat vaikuttaa siihen jatkossa.

*... (kouluun siirtyneet) lapset tulevat vieläkin keskustelemaan ja halaamaan (tuttuja hoitajia) ...*

*... (aikuisen tukemana) lapsi oppii... tulemaan vuorovaikutukseen...*

### *B1.3: Mallista oppiminen*

Tämä luokka on painottunut hieman enemmän opettajien vastauksissa edeltävään verrattaessa. Yhteensä 14 opettajan vastauksista on noussut mallista oppiminen. Mallista oppimisella on tarkoitettu muun muassa konkreettisia asioita kuten kuvia ja tarinoita.

*...mallioppiminen...*

*Lapset tarvitsevat konkreettisia esimerkkejä, esim kuvia, tarinoita*

Opettajien vastauksista näkee, että heidän mielestään myös aikuisen oma tunteiden näyttäminen ja säätelyminen vaikuttaa lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen.



*Jos aikuinen piilottelee tunteitaan ja reagoi esim. ristiriitatilanteissa negatiivisin "tavoin" lasten nähden, niin taitojen kehittymistä hyvään suuntaan ei tapahdu*

*Tunteet liittyvät joka hetki, mm. ilmeet, eleet, syli, katse ja sanat, lapset tulkitsevat herkästi aikuisen tunnetilan, joka vaikuttaa lapsen tunnetilaan ja käyttäytymiseen eri tilanteissa.*

*lapsi oppii säätelemään tunteitaan mm. aikuisen esimerkin kautta*

*...lapsi saa mallia tunteiden käsittelyyn (aikuiselta).*

## ***B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja sääteleminen tilanteen mukaan***

Tämä alaluokka oli toiseksi vähiten painotettu varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Yhteensä 13 eli 10 % opettajista oli maininnut tämän omassa vastauksessaan. Tähän kohtaan liittyy vahvasti lapsen omien tunteiden ja tarpeiden ilmaiseminen sekä hyväksytyt tavat niiden ilmaisuun.

*...(tunteiden) ilmaiseminen sopivin keinoin...*

*Lapsi pystyy ilmaisemaan tarpeensa...*

*... niin hyväksytyjä tapoja osoittaa kyseistä tunnetta harjoitellaan.*

Opettajat ovat vastauksissaan painottaneet lapsen oman ajattelun ja ratkaisukyvyyn tukemista sekä toimimista aikuisen ohjeiden mukaan, minkä vuoksi tunnetavoitteita on helpompi asettaa ja säädellä.

*Annetaan lasten mieltä ja keksiä omia esimerkkitalanteita.*

*...miten voin (lapsena) ohjata omia tunteitani.*

*...(jotta kykenee) toimimaan ohjeiden mukaan jne. (täytyy olla turvallinen olo)...*

*...toimia tilanteen mukaan.*

Tunnetavoitteisiin liittyen opettajat ovat vastauksissaan tuoneet ilmi myös haastavista tunteista ylipääsemisen. Tähän on liittynyt usein myös B4: reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta.

*...miten esim. kiukun tunteesta pääsee yli*

*pettymysten sieto*

*... miten vaikeistakin tunteista voi oppia pääsemään yli.*

*... (opitaan) elämään myös vaikeiden asioiden kanssa.*

### ***B3: Ennakoivien tilannesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta***

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista näkee, että tämä alaluokka sai vähiten mainintoja (10), minkä perusteella opettajat eivät ole pitäneet sitä niin tärkeänä verrattuna muihin alaluokkiin. Tähän opettajat ovat vastanneet esimerkiksi ymmärryksen oman toiminnan seurauksista, jonka vuoksi ennakointi ja itsehillintä ovat tärkeitä asioita hallita tunteiden säätelyssä.

*...lapsi pystyy ennakoimaan toimintaansa ja sen seurauksia.*

*...(harjoitellaan) itsehillintää.*

*...mahdollisuus pohtia niitä (tunteita).*

#### ***B3.1: Tilanteen valinta***

Tämän kohdan omissa vastauksissaan oli maininnut kaksi opettajaa, joten yleisesti ottaen tätä ei pidetty niin tärkeänä. Tähän opettajat ovat liittäneet ymmärryksen tilanteisiin hakeutumisesta ja erilaisista vaihtoehtoista – eri tilanteissa tunnetaan erilaisia tunteita.

*Myös tilanteet, jotka johtavat tiettyyn tunteeseen on hyvä oppia, syy-seuraus-suhteet ovat tunteidoissa tärkeitä.*

*...vaihtoehtojen löytäminen...*

#### ***B3.2: Tilanteen muutos***

Tähän luokkaan liittyen opettajien vastauksista löytyi vain yksi maininta. Tilanteen muutoksella tarkoitetaan lasten itsenäistä kykyä muuttaa tilannetta emotionaalisesti sopivammaksi.

*...ristiriitatilanteiden ratkaisu...*

#### ***B3.3: Tarkkaavaisuuden siirto***

Kaksi opettajaa on maininnut tarkkaavaisuuden siirron heidän vastauksissaan, joten yleisesti ottaen tämäkin luokka ei ole noussut kovin tärkeäksi opettajien vastausten perusteella. Opettajat ovat maininneet välineiden tarpeellisuuden lasten huomion suuntaamisessa ja kertoneet lasten keskittymisen vaikeuksista varhaiskasvatuksen arjessa.

*... (erilaiset välineet auttavat lapsen) huomion suuntaamisessa...*

*...keksittymisen vaikeudet näkyvät päivittäisessä arjessa työskennellessä.*

#### *B3.4: Kognitiivinen muutos*

Tämä alaluokka on mainittu opettajien vastauksissa kerran, eikä sitä voida sen vuoksi pitää yleisesti kovin tärkeänä. Opettaja toi esiin lasten ajattelun tärkeyden oman reagoinnin aikana ja reagoinnin seurauksista.

*...(miten) olla reagoimatta ja mitä reagoinnista seuraa...*

#### ***B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta***

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten mukaan tämä alaluokka on toiseksi tärkein tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppimisen ja hallitsemisen yläluokassa. Yhteensä 24 opettajan vastauksista on löytynyt tähän alaluokkaan sopiva vastaus. Opettajien vastauksiin on yleensä liittynyt toinen alaluokka *B4.1: Tunnereaktion muutos*, mutta kahdesta vastauksesta löytyi niin yleistettäviä mainintoja, että B4.1:stä ei tarvittu. Näitä olivat erilaiset tavat käsitellä tunteita ja oikean tai yleisesti hyväksyttävissä olevien reaktioiden oppiminen.

*...eri tapoja käsitellä niitä (tunteita)*

*On opittava myös oikea ja väärä sekä koskemattomuus.*

#### *B4.1: Tunnereaktion muutos*

Tämän alaluokan vastauksissa opettajat ovat painottaneet toimintamallien opetteluun tärkeyttä tunnereaktioissa.

*...(opetellaan) miten esim. kiukun tunteesta pääsee yli*

*...tunteista ylipääsemisen keinot ovat tärkeitä.*

*...miten tunnekuohun vallassa voi toimia...*

Opettajien mielestä on tärkeää, että lapsi oppii hallitsemaan tunnereaktioitaan. Vastauksissa painotetaan, että lasten täytyy oppia olemaan vahingoittamatta muita ja harjoitella erilaisia keinoja, kuten piirtämistä, tunteen purkamiseen.

*... (lapsen kanssa pitäisi harjoitella) miten esimerkiksi kiukun tunnetta voi säädellä turvallisesti ja niin, ettei ketään vahingoiteta.*

*Esim. vihan tunnetta saa tuntea, mutta sitä ei saa purkaa muihin, ei saa satuttaa toista tai rikkoa muiden omaisuutta. Silti tunne on aito.*

*...pettymystilanteessa laitetaan kädet puuskaan lyömisen sijaan...*

*Esim. kiukun tullessa jotakin lasta voi helpottaa, jos saa purkaa tunteen vaikka piirtämällä.*

### 5.1.2 Aikuisen tunteiden kanssasäätely

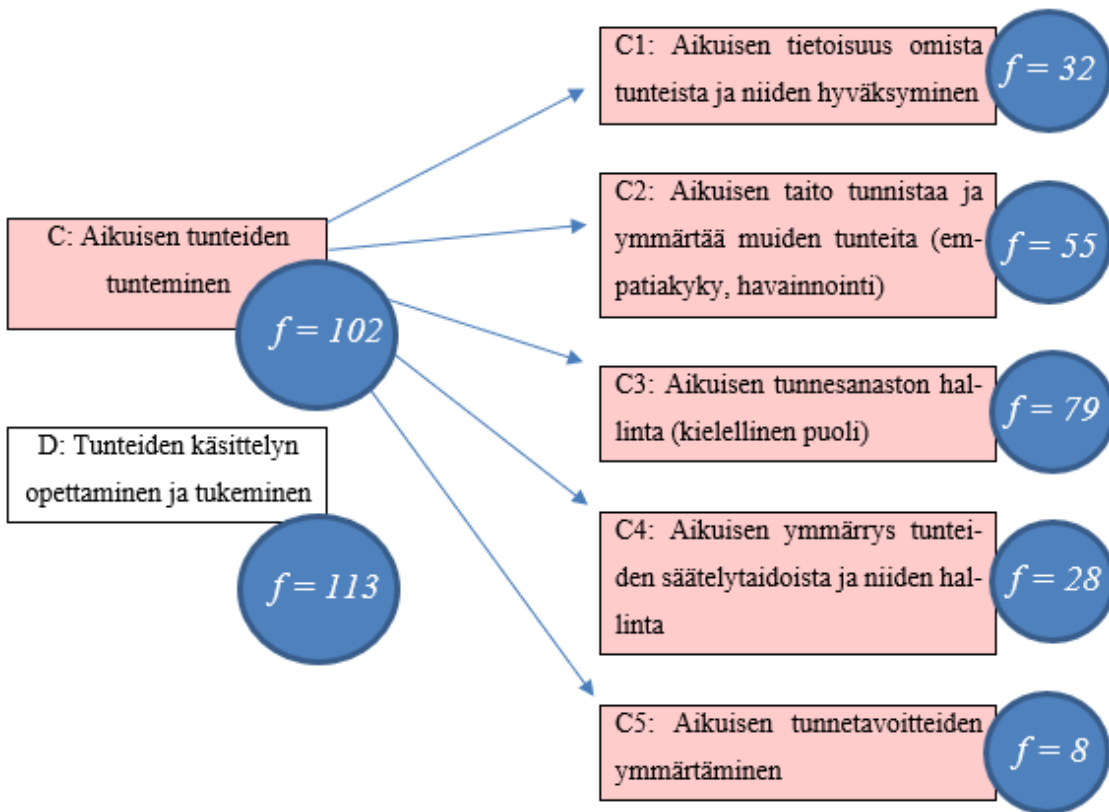
Tässä kappaleessa esitetään aikuisen tunteiden kanssasäätelyyn liittyviä tuloksia. Ensin keskitytään tarkemmin aikuisen tunteiden tuntemiseen ja myöhemmin aikuisen tunteiden käyttämisen opettamiseen ja hallinnan tukemiseen. Taulukoista 14 ja 15 nähdään yleiskuva opettajien mainintojen suhteen ja niitä tulkitaan samalla tavoin kuin aiemmassa kappaleessa: mitä enemmän mainintoja, niin sitä tärkeämpänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta varhaiskasvatuksen opettajat ovat kyseistä luokkaa pitäneet.

Tunteiden käyttämisen opettaminen ja hallinnan tukeminen keräsi enemmän mainintoja (113) kuin aikuisen tunteiden tunteminen (102). Tässäkin kappaleessa on yhdeksän alaluokkaa, mutta aikuisen tunteiden kanssasäätelyyn liittyen. Tässä yksi alaluokka, *D1: Tunteiden kanssasäätely*, on selkeästi mainittu kaikkein eniten (102) opettajien vastausten perusteella. Toiseksi tärkeimmäksi on noussut *C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta*, joka on mainittu yhteensä 79 kertaa.

#### ***C: Aikuisen tunteiden tunteminen***

Taulukosta 14 nähdään, että aikuisen tunteiden tuntemisen alaluokista *C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta* on noussut selkeästi eniten esiin varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Toiseksi eniten opettajat painottavat *C2: Aikuisen taitoa tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita*. Lähes yhtä paljon opettajien vastauksissa ovat painottuneet *C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen* sekä *C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta*. Kaikkein vähiten opettajat mainitsivat *C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtämistä*.

**Taulukko 14.** Aikuisen tunteiden tunteminen.  $f$  = luokan maininneiden opettajien lukumäärä/128 opettajaa. Tulkinta: Mitä suurempi frekvenssi, sitä useampi opettaja piti luokkaa tärkeänä.



Kaikkien *C*: *aikuisen tunteiden tuntemisen* alaluokkien mainintojen yhteenlaskettu määrä on 201. Näin ollen jokainen opettaja on maininnut alaluokista keskimäärin 1,57 (201/128) omassa vastauksessaan. Huomionarvoista on myös, että 102 opettajaa oli maininnut aikuisen tunteiden tuntemisen, ja joista kaksi ei ollut maininnut alaluokkia ollenkaan. Yhteensä siis 28 opettajaa ei maininnut tunteiden tuntemisen alaluokkia lainkaan. Yhden opettajan vastauksesta löytyi kaikki viisi alaluokkaa.

### ***C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen***

Neljäsosa eli yhteensä 32 varhaiskasvatuksen opettajaa pitää aikuisen tietoisuutta omista tunteista ja niiden hyväksymistä tärkeänä lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Opettajat ovat maininneet tietoisuuteen ja hyväksymiseen liittyvistä asioista muun muassa erilaisten tunteiden tietämisen, asennetekijät ja vanhempien uskalluksen kohdata erilaisia tunteita.

*...opitaan, että meillä on erilaisia tunteita ja ne on sallittuja.*

*Tunteiden hyväksyminen...*

*...hyväksyvä asenne erilaisiin tunteisiin...*

*...vanhempien uskallus kohdata eri tunteet...*

Opettajien mielestä on myös tärkeää oppia tunnistamaan muiden tunteita, siksi tähän kohtaan on usein liitetty lisäksi alaluokka C2: *aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita*.

*Tunteiden tunnistaminen...*

*Lasten kanssa on tärkeää opetella tunnistamaan kaikenlaisia tunteita itsessään...*

### **C2: Aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita**

Vastausten perusteella tämä luokka oli toiseksi mainituin aikuisen tunteiden tuntemisen alaluokista. Lähes puolet eli 55 opettajaa oli maininnut tämän kohdan. Opettajien mielestä tunteiden tunnistaminen, havainnointi ja niiden avulla ymmärtäminen on tärkeää.

*Kasvattaja voi tukea lasta säätelytaitojen kehittämisessä auttamalla tunnistamaan lapsen tunteita*

*...(aikuinen) havaitsee lasten tunnetiloja...*

*Aikuisen ymmärrys lasta ja tunteita, vaikeitakin tunteita kohtaan.*

Lisäksi tunteiden tunnistamiseen liittyen opettajat olivat painottaneet myös empatiaa ja sensitiivisyyttä suhteessa lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen.

*Empaattinen aikuinen...*

*Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja myötätuntoinen suhtautuminen...*

*Sensitiivinen aikuinen ja lapsen kohtaaminen, lapsen kunnioittaminen...*

### **C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta**

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista aikuisen tunnesanaston hallinta oli kaikista eniten esiin noussut alaluokka aikuisen tunteiden tuntemisen yläluokasta. Sen valitsi yhteensä 79 opettajaa eli 62 % kaikista vastanneista. Tunteiden sanoittaminen, nimeäminen ja keskustelu nousivat tämän luokan keskeisimmiksi asioiksi opettajien vastauksissa.

*Aikuisen tietysti tärkeää myös sanoittaa omia tunteitaan lapselle: "Minut tekee iloiseksi..."*

*Lasta tuetaan yksilöllisesti tunteiden käsittelyssä, esim. sanoittamalla tunteita...*

*...aikuinen sanoittaa lapselle tilanteita ja tunteita.*

*Aikuinen sanoittaa lapsen tunteita...*

Lisäksi keskustelutilanteet nousivat vastauksista esiin, ja koska tähän liittyy vahvasti myös lapsen näkökulma, niin yleensä koodi A3: *Lapsen tunnesanaston hallinta* liitettiin keskustelun yhteyteen.

*Kasvattaja voi tukea lasta säätelytaitojen kehittämisessä (...) juttelemalla, mistä tunne on peräisin...*

*...(aikuinen) keskustelee lapsen kanssa siitä millaisia tunteita lapsi kokee ja mistä ne mahdollisesti johtuvat.*

*Tunteista keskustelu ja tunteiden sanoittaminen...*

*Myös tunnepuhe on hyödyllinen arjen työkalu lapsen tunnesäätelytaitojen kehityksen tukemisessa.*

#### ***C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta***

Tulosten mukaan 28 varhaiskasvatuksen opettajaa ovat nostaneet tämän alaluokan tärkeäksi asiaksi suhteessa lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittämiseen. Se on toiseksi vähiten aikuisen tunteiden tuntemisen alaluokista. Opettajat ovat vastauksissaan painottaneet aikuisen ymmärrystä sekä omasta että lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä, minkä kautta lapsen tunteiden säätelyä voidaan tukea.

*Että aikuinen itse osaa säädellä omia tunteitaan...*

*...(aikuinen) antaa välineitä käsitellä tunteita.*

*Aikuisella tulee olla ymmärrys ennen kaikkea siitä, ettei lapsella ole aina keinoja yksin selviytyä tunteiden kanssa.*

*...(aikuisen) itse rauhallisena pysyminen...*

*Jos aikuinen piilottelee tunteitaan ja reagoi esim. ristiriitatilanteissa negatiivisin "tavoin" lasten nähden, niin taitojen kehittymistä hyvään suuntaan ei tapahdu.*

Opettajat ovat nostaneet esiin myös sen, että aikuisena täytyy ymmärtää oman esimerkin ja lapsen vahvuuksien tukemisen tärkeys.

*Myös aikuisen oma itsehillintä ja pedagoginen ohjaaminen...*

*Lapsen kiukkuun ei vastata kiukulla, vaan myötätunnolla*

*Lapsen vahvuuksien kautta kyseisten taitojen opettaminen/vahvistaminen.*

### ***C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen***

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen on alaluokista vähiten mainittu, sillä vain 8 opettajaa on pitänyt sitä tärkeänä omassa vastauksessaan. Esimerkiksi ymmärrystä oikeista tavoista harjoitella tunteiden säätelyä pidetään tärkeänä lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta.

*...hyväksytyjä tapoja osoittaa kyseistä tunnetta harjoitellaan.*

Lisäksi opettajien mielestä on tärkeää pohtia syitä ja seuraamuksia sekä yleisesti ymmärtää lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen liittyviä asioita. Tämän alaluokan yhteydessä on usein havaittavissa myös edeltävä alaluokka eli *C4: aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta*.

*Tunteiden syiden selvittäminen on myös tärkeää...*

*...pohditaan, miten seuraavalla kerralla toimittaisiin.*

*Työntekijöiden tietoinen tunnekasvatus. Kun tunnekasvatuksen perusasiat ovat tiedossa ja niistä puhutaan arjessa, ne siirtyvät myös helpommin käytäntöön.*

*Lapsen kasvun ja kehitysvaiheiden tunteminen.*

### ***D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen***

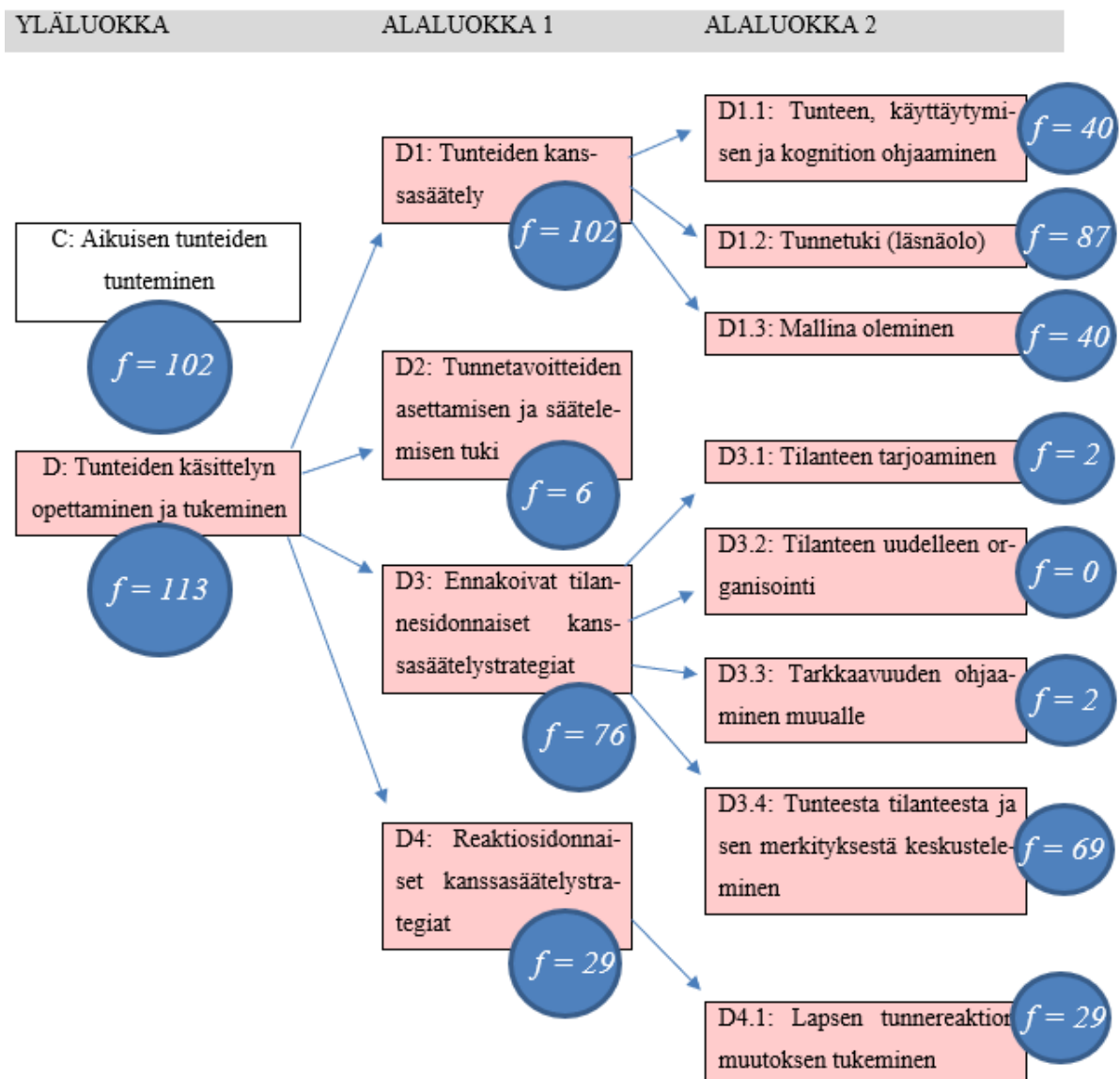
Taulukosta 15 havaitaan, että *D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen* on jaettu neljään eri alaluokkaan. Opettajien vastausten perusteella ensimmäisen alaluokan eniten mainintoja kerännyt kohta on selkeästi *D1: Tunteiden kanssasäätely*, jota voidaan sen perusteella pitää opettajien mielestä hyvin tärkeänä alaluokkana lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Se on jaettu vielä alempiin luokkiin, joista useimmin mainittu on *D1.2: Tunnetuki*. Kaksi muuta luokkaa on mainittu opettajien vastauksissa yhtä usein. Ne ovat *D1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen* sekä *D1.3: Mallina oleminen*.

Opettajien vastauksissa toiseksi useimmin mainittu ensimmäisen alaluokan kohta on *D3: Ennakoivien tilannesidonnaisten kanssasäätelystrategiat*. Tällä on myös neljä alempaa luokkaa, joista eniten mainintoja on kerännyt *D3.4: Tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen*. Muut kolme luokkaa *D3.1: Tilanteen tarjoaminen*, *D3.2: Tilanteen uudelleen organisointi* ja *D3.3: Tarkkaavuuden ohjaaminen muualle* ovat saaneet selkeästi vähemmän mainintoja opettajien joukossa.



D4: Reaktiosidonnaisia kanssasätelystrategioita tärkeänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta piti vain joka neljännes opettajista. Sen ainoa alempi alaluokka D4.1: Lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen on mainittu aina samaan aikaan. Kaikista vähiten mainintoja on ollut alaluokalla D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelytuen tuki, jonka on maininnut vain 6 opettajaa.

**Taulukko 15.** Tunteiden käyttämisen opettaminen ja hallinnan tukeminen.  $f$  = luokan maininneiden opettajien lukumäärä/128 opettajaa. Tulkinta: Mitä suurempi frekvenssi, sitä useampi opettaja piti luokkaa tärkeänä



113 opettajaa eli 88 % mainitsi D: Tunteiden käsittelyn opettamisen ja tukemisen yläluokan. Aina tämän yläluokan mainitessaan opettajat mainitsivat keskimäärin 1,88 alaluokkaa, joista

merkityksellisimmät olivat *D1: Tunteiden kanssasäätely*, jonka mainitsi 102 opettajaa sekä *D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasäätelystrategiat* 76:n opettajan maininnalla. Näissä maininnoissa aikuinen näyttäytyi selkeästi hallitsevana osapuolena ja aikuisen asemaa korostettiin. Vastauksissa aikuista kuvailtiin muun muassa sensitiivisenä, rauhallisena, ymmärtävänä ja empaattisena, joka sanoittaa ja nimeää tunteita. Vastauksista oli havaittavissa myös, että aikuinen sallii ja mahdollistaa omalla esimerkillään lasten tunteiden säätelyä ja käsittelee tunteita yhdessä lasten kanssa.

### ***D1: Tunteiden kanssasäätely***

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella tämä alaluokka oli selkeästi yleisin, sillä sen on maininnut yhteensä 102 opettajaa (80 % opettajista). Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tunnetukea hyvin merkityksellisenä tunteiden kanssasäätelyssä. Tunteiden kanssasäätelyn alaluokkia mainittiin yleensä samaan aikaan tämän alaluokan kanssa, mutta kahdessa opettajan vastauksessa painotettiin yleisesti vain tunteiden kanssasäätelyä.

*...(aikuisen taito säädellä omia tunteitaan) jotta voi opettaa sen lapsillekin.*

*...(tunteiden) läpikäyminen on tärkeää...*

#### ***D1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen***

Tämän alaluokan mainitsi yhteensä 40 opettajaa, mikä on vähiten mainittu tekijä tässä luokassa yhdessä *D1.3: Mallina olemisen*, kanssa. Suhteellisesti niitä on mainittu kuitenkin melko paljon, sillä lähes kolmasosa opettajista on pitänyt tätä luokkaa tärkeänä. Tähän alaluokkaan liittyen opettajien vastauksissa painottui aikuisen antama ohjaus.

*...aikuinen ohjaa lasta tarpeen tullen...*

*...(lapsi oppii) ilmaisemaan tunteitaan turvallisesti ensin aikuisen avulla...*

*...tunteiden käsittelyssä auttaminen.*

*Kieltojen sijaan toimintaohjeita. Lupa tuntea, ei kielletä esim. Itkua. Arjen tilanteiden hyödyntäminen. Joustava ryhmittely.*

#### ***D1.2: Tunnetuki***

Tunnetuen mainitsi kaksi kolmasosaa opettajista ja se oli tunteiden kanssasäätelyn alaluokista mainituin (87 opettajaa) kohta. Tämän perusteella tunnetukea voidaan pitää tunteiden kanssasäätelyssä tärkeänä vaikuttavana tekijänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Tässä alaluokassa opettajien vastauksissa painottui erityisesti läsnäolo.

*...aikuisen aito läsnäolo ovat todella tärkeitä. Ymmärtävä kuuntelu on menetelmänä toimiva.*

*Aikuisen läsnäoloa (...) sillä nämä taidot eivät voi kehittyä ilman apua... opettelu aikuisen kanssa sopivin esimerkein.*

*Aikuisen aito läsnäolo, kuuntelu, kannattelu....*

### *D1.3: Mallina oleminen*

Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajista noin kolmasosa piti mallina olemista tärkeänä. Yhteensä 40 opettajaa mainitsi tämän omassa vastauksessaan. Vastauksissa painottuu aikuisen fyysinen olemus ja vuorovaikutuksellisuus, josta lapsi mallintaa toimintatapoja itselleen.

*Tunteiden säätelyn harjoittelussa aikuisen sanat ja kehonkieli ovat merkityksellisiä. Aikuinen voi ospittaa omalla olemuksellaan ja sanoilla, että kaikki on hyvin isosta tunteesta riippumatta.*

*Turvallinen aikuinen joka (...) toimii mallina omalla käyttäytymisellä sekä tunnesäätelyllä ...oikean tavan ja mallin antaminen vaikka olisi mokannut...*

*Lapsi ottaa mallia aikuisten käyttäytymismalleista...*

Opettajista yhteensä 11 mainitsivat kaikki kanssasäätelyn alaluokat. Näissä vastauksissa opettajan läsnäoloa, ohjausta ja mallia korostettiin.

*...aikuiset, jotka auttavat lasta nimeämään omia tunteita. Tärkeää, että aikuinen on tilanteissa läsnä ja mm. ottaa katsekontaktin ja fyysistä kontaktia esim. aikuinen ottaa lapsen syliin. Lasten kanssa on tärkeää, että aikuinen menee fyysisesti lapsen tasolle esim. kyykistyy. Aikuinen joka osoittaa lapsiin kiintymystä, lisää lasten elämässä jatkuvuutta ja edesauttaa lasta kiintymyssuhteiden muodostumisessa. Aikuinen joka sitoutuu lapsiin ja uskaltaa luoda lapsiin tunnesuhteen... Aikuinen, joka käyttäytyy turvallisesti eli on rauhallinen ja aina ystävällinen, vaikka puuttuisikin johonkin tilanteeseen...aikuinen on lapselle tunnepeili.*

*Tunteiden näyttämiseen kannustaminen...Aikuisen ohjaus ja tuki tilanteissa, jossa tunteiden säätelytaitoja tarvitaan ja harjoitellaan. Aikuisen ja muiden arjessa olevien ihmisten malli.*

## ***D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelemisen tuki***

Tähän alaluokkaan liittyen mainintoja oli vain kuudella opettajalla, eli alle 5 % vastaajista piti sitä tärkeänä. Tulosten perusteella tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelemisen tukea on korostettu selkeästi vähiten muihin alaluokkiin verrattaessa. Tässä alaluokassa painottuivat johdonmukaisuus, rajojen asettaminen ja hyväksytyjen toimintatapojen harjoittelu.

*...johdonmukaisesti toiminen... (ja) Aikuisen on... osattava asettaa turvalliset rajat.*

*Joskus myös täytyy asettaa rajat lapsen ikävälle tunteelle.*

*Että oikeasti lapselle opetetaan kuinka esim. rauhoittua eikä vain sanota että rauhoitu.*

*...hyväksytyjä tapoja osoittaa kyseistä tunnetta harjoitellaan.*

## ***D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasätelystrategiat***

Yhteensä 76 opettajaa eli 59 % mainitsivat ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasätelystrategiat omassa vastauksessaan. Ennakoivista tilannesidonnaisista kanssasätelystrategioista opettajat painottivat lähes aina *D3.4 tunteesta, tilanteesta ja niiden merkityksestä keskustelemista*. Ainoastaan neljä opettajaa mainitsi jonkin muun strategian. Seitsemän opettajaa mainitsi ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasätelystrategiat ilman sen alaluokkia. Näissä kohdissa painotettiin yleisesti ennakkointia tai rajojen asettamista.

*...tilanteiden ennakkointi.*

*Ennakoitavuus...*

*...(tuetaan lasta tunteiden käsittelyssä) tarvittaessa asettamalla turvalliset rajat.*

*Joskus myös täytyy asettaa rajat lapsen ikävälle tunteelle.*

### ***D3.1: Tilanteen tarjoaminen***

Kaksi opettajaa kuvaili tätä alaluokkaa omassa vastauksessaan. Tilanteen tarjoaminen ilmeni heidän vastauksissaan vaihtoehtojen antamisena.

*Antamalla heille vaihtoehtoja...*

*...vaihtoehtojen löytäminen...*

### ***D3.2: Tilanteen uudelleen organisointi***

Tilanteen uudelleen organisointia ei ollut havaittavissa opettajien vastauksissa, mistä voidaan päätellä, että tämä luokka ei ollut tärkeä opettajien mielestä. Tämän luokan lisäksi vain yksi muu luokka jäi ilman mainintoja.

### *D3.3: Tarkkaavuuden ohjaaminen muualle*

Ainoastaan kaksi opettajaa piti tätä alaluokkaa tärkeänä lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Näissä vastauksissa kuvailtiin hengitykseen keskittymistä ja tarkkaavuuden kiinnittämistä hyviin asioihin.

*...aikuisen rauhallinen hengitys (vähän ylikorostaen) auttavat usein jo laskemaan tunnetilaa.*

*...(autetaan lasta) huomaamaan myös mikä aiheuttaa iloa ja mielihyvää*

### *D3.4: Tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen*

Tämän alaluokan oli maininnut hieman yli puolet eli yhteensä 69 opettajaa, joten se oli ennakkoivien tilannesidonnaisten kanssasäätelystrategioiden alaluokista selkeästi eniten mainituin. Sitä voidaan pitää opettajien mielestä merkittävänä alaluokkana liittyen lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiseen. Tässä alaluokassa korostettiin pääasiassa tunteiden sanoittamista, nimeämistä ja niistä keskustelemista.

*Tunteiden sanoittaminen on kaiken lähtökohta, jotta lapsi tietää ja ymmärtää tunteensa ja niiden nimet.*

*...(voidaan harjoitella) keskustelemalla lasten kanssa minkälaisissa tilanteissa kyseessä olevaa tunnetta voi ilmetä ja tuntee.*

Tähän alaluokkaan liittyen opettajat painottivat sitä, millainen olo lapselle jää keskustelujen jälkeen. Lasten tulee saada tuntee kaikkia tunteita ja ne ovat tärkeitä.

*Myös tunteiden sanoittaminen eri tilanteissa auttaa lasta omien tunteiden tunnistamisessa. Esim. "näytät väsyneeltä", "kuulostat vihaiselta" (...) Tärkeää olisi myös että lapselle syntyisi positiivinen käsitys itsestään, että on hyvä ja ihana.*

*...(aikuisen on tärkeä) kertoa miksi lapsi tuntee niin kuin tuntee ja korostaa, että kaikki tunteet ovat tärkeitä niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet.*

#### ***D4: Reaktiosidonnaiset kanssasätelystrategiat***

Reaktiosidonnaiset kanssasätelystrategiat on mainittu opettajien toimesta 29 kertaa eli lähes joka neljäs opettaja pitää sitä tärkeänä. Sen alaluokka *D4.1 lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen* on mainittu aina yhdessä, joten molemmat luokat käsitellään tässä. Opettajien vastauksista nähdään, että reaktiosidonnaisilla kanssasätelystrategioilla pyritään vaikuttamaan lapsen vallalla olevaan tunnetilaan ja tukemaan tunnereaktion muutosta.

*Voimakkaasta tunteesta rauhoittumiseen tarvitaan usein aikuista ennen kuin tilannetta voidaan käsitellä. Aikuinen auttaa lasta myös oppimaan, kuinka voidaan toimia hyväksytyllä tavalla voimakkaista tunteista huolimatta.*

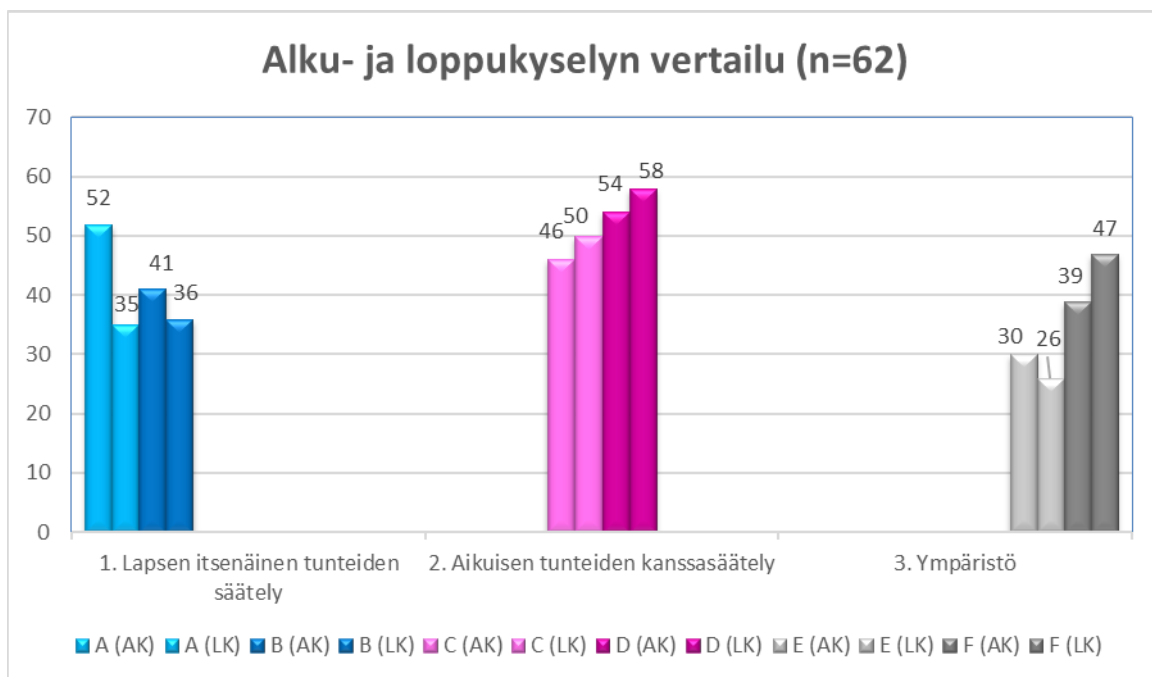
*Tärkeää on myös sanoittaa miten tunteesta voisi päästä eteenpäin ja mikä toiminta on sallittua tunnepurkauksen aikana. Esim. on sallittua itkeä tai huutaa, mutta ei saa lyödä ketään. Voidaan sopia esim. tyyny, jota saa lyödä.*

*Aikuinen opastaa lapselle oikeat toimintamallit esim. pettymystilanteessa laitetaan kädet puuskaan lyömisen sijaan jne.*

## 5.2 Koulutuksen vaikutus opettajien käsityksiin lasten tunteiden säätelyn kehittymisestä

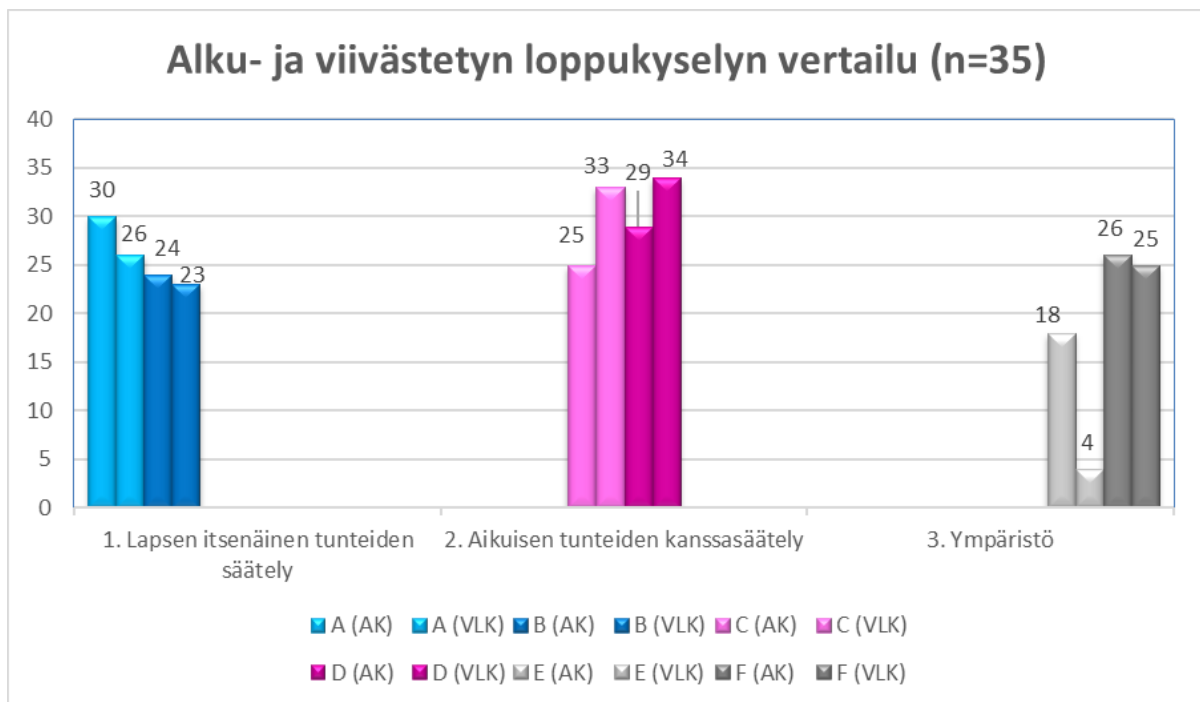
Tässä kappaleessa esitellään tuloksia koulutuksen vaikuttavuudesta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä ja pyritään saamaan vastaus toiseen tutkimuskysymykseen: *Kuinka varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä muuttuivat koulutuksen seurauksena?* Tässä kappaleessa esitellään kaksi eri tulosten vertailua, ensin alku- ja loppukyselyn (n=62) ja sitten alku- ja viivästetyn loppukyselyn (n=35) vertailu. Koulutuksen myötä opettajien suhdanteet hieman muuttuivat, mutta aikuisen tunteiden säätely keräsi edelleen suurimman opettajajoukon maininnat.

Kuvioiden 7 ja 8 perusteella voidaan todeta, että ne ovat suhteellisen linjassa keskenään alku- ja loppukyselyiden suhteen. Kunkin yläluokan määrät nousevat ja laskevat samansuuntaisesti molemmissa kuvioissa, ainoana erotuksena luokka F: *Muu oppimisympäristö*, jossa ne menevät eri suuntiin. Alku- ja loppukyselyiden (n= 62) vastauksia verrattaessa huomataan, että alkukyselyssä noin 75 % eli 47 opettajaa piti lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä tärkeänä, kun loppukyselyssä opettajien määrät olivat 36 opettajaa eli 57 %, jotka pitivät sitä tärkeänä. Aikuisen tunteiden kanssasäätelyn suhteen alkukyselyn määrät olivat 50 opettajaa (n. 81 %) ja loppukyselyssä 54 opettajaa eli 87 % vastaajista. Alkukyselyssä ympäristöä piti tärkeänä hieman yli puolet opettajista (35 opettajaa) ja loppukyselyssä määrä oli kasvanut vain vähän, 37 opettajaan, mikä oli 59 % vastaajista.



**Kuvio 7.** Alku- ja loppukyselyn vertailu (n=62). *A = (Lapsen) Tunteiden tunteminen, B = (Lapsen) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen, C = Aikuisen tunteiden tunteminen, D = Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen, E = Fyysinen ympäristö (tilat ja materiaalit), F = Muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat, säännöt).* AK = Alkukysely, LK = Loppukysely.

Alku- ja viivästetyn loppukyselyn (n= 35) vastauksia verrattaessa tulokset olivat mielenkiintoisia. Lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä piti tärkeänä alkukyselyssä 27 opettajaa eli 77 % opettajista ja viivästetyssä noin 25 opettajaa eli 70 % heistä. Alkukyselyssä aikuisen tunteiden kanssasäätelyä piti tärkeänä 27 opettajaa eli noin 77 % ja viivästetyssä 34 opettajaa eli lähes 96 %. Alkukyselyssä noin 63 % eli 22 opettajaa piti ympäristöä tärkeänä, kun viivästetyssä loppukyselyssä enää 15 opettajaa (n. 41 %) piti sitä tärkeänä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle. Huomionarvoista on *E: Fyysisen ympäristön* suuri lasku opettajien vastauksissa, kun alkukyselyssä 18 opettajaa piti sitä tärkeänä ja viivästetyssä loppukyselyssä enää 4 opettajaa.



**Kuvio 8.** Alku- ja viivästetyn loppukyselyn vertailu (n=35). *A = (Lapsen) Tunteiden tunteminen, B = (Lapsen) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen, C = Aikuisen tunteiden tunteminen, D = Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen, E = Fyysinen ympäristö (tilat ja materiaalit), F = Muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat, säännöt).* AK = Alkukysely, VLK = Viivästetty loppukysely.



Tämän perusteella voidaan todeta, että koulutuksen jälkeen lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä ei pidetä enää niin merkityksellisenä asiana lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle. Sen sijaan aikuisen tunteiden kanssasäätelyä korostetaan entistä enemmän. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista korostuu eniten aikuisen tunteiden kanssasäätely. Ympäristötekijöistä fyysistä ympäristöä ei korosteta koulutuksen jälkeen enää niin paljon. Muun oppimisympäristön eli ilmapiirin, toimintatapojen ja sääntöjen suhteen todetaan pieni ristiriita. Isommassa tutkimusjoukossa (n=62) muun oppimisympäristön tärkeyttä korostetaan koulutuksen jälkeen, kun taas pienemmässä tutkimusjoukossa (n=35) sitä korostetaan enemmän ennen koulutusta.

*Tämän koulutuksen myötä olen huomannut, että tunnetaidot kehittyvät todella nopeasti, kun niitä vain tietoisesti tuodaan joka päiväiseen arkeen mukaan ja keskustellaan lasten kanssa avoimesti ja usein.*

Olemme toteuttaneet t-testejä kullekin pää-, ylä- ja alaluokalle, koska halusimme selvittää tilastollisten erojen merkitsevyyttä (ks. Liite 1). Esittelemme t-testien tulokset tutkimusjoukoittain – ensin alku- ja loppukyselyn (n=62) ja sen jälkeen alku- ja viivästetyn loppukyselyn (n=35) t-testien tuloksia.

**Taulukko 16.** Alku- ja loppukyselyn keskiarvojen erot lapsen itsenäisen tunteiden säätelyn suhteen.

	t	df	p
1. Lapsen itsenäinen tunteiden säätely	2,605	62	0,012
A: Lapsen tunteiden tunteminen	3,418	62	0,001
B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen	1,230	62	0,223

Varhaiskasvatuksen opettajien alku- ja loppukyselyn välisten vastausten eroa lapsen itsenäisen tunteiden säätelyyn tutkittiin t-testin avulla (taulukko 16). Merkitsevyyttä lapsen tunteiden säätelyn kehittymiselle mitattiin muuttujalla ”lapsen itsenäinen tunteiden säätely” ja se muodostui yläluokista A: *Lapsen tunteiden tunteminen* ja B: *Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen*. Näillä luokilla oli vielä alaluokkia, joiden t-testien tuloksia ei kuitenkaan ole syytä tarkastella tässä, koska alaluokkien t-testien tulokset ovat linjassa keskenään. Tämän muuttujan keskiarvo alkukyselyssä oli 1,5 ja loppukyselyssä 1,145. Ero on tilastollisesti

merkitsevä ( $t = 2,605$ ,  $df=62$ ,  $p=.012$ ). Huomionarvoista on, että alaluokan, *A: Lapsen tunteiden tunteminen*, on linjassa yläluokan tulosten kanssa, mutta *B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen*, ei ole. Tässä alkukyselyn keskiarvo oli 0,677 ja loppukyselyn taas 0,581. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $t = 1,230$ ,  $df=62$ ,  $p=.223$ ).

**Taulukko 17.** Alku- ja loppukyselyn keskiarvojen erot aikuisen tunteiden kanssasäätelyn suhteen.

	t	df	p
2. Aikuisen tunteiden kanssasäätely	1,426	62	0,159
C: Aikuisen tunteiden tunteminen	-1	62	0,321
D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen	-1,271	62	0,208

Myös aikuisen tunteiden kanssasäätelyyn liittyviä vastausten eroja tarkasteltiin t-testien avulla (taulukko 17). Muuttujana toimi ”aikuisen tunteiden kanssasäätely”, joka puolestaan muodostui yläluokista *C: Aikuisen tunteiden tunteminen* ja *D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen*. Näidenkään alaluokkia ei tarkastella yllä mainitusta syystä. Tämän muuttujan keskiarvo oli alkukyselyssä 1,613 ja loppukyselyssä 1,742. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $t = -1,426$ ,  $df=62$ ,  $p=.159$ ). Yläluokat ovat linjassa tämän kanssa, eli kumpikaan niistä ei ole tilastollisesti merkitsevä.

**Taulukko 18.** Alku- ja loppukyselyn keskiarvojen erot ympäristön suhteen.

	t	df	p
3. Ympäristö	-0,522	62	0,603
E: Fyysinen ympäristö	0,851	62	0,398
F: Muu oppimisympäristö	-1,656	62	0,103

Ympäristöön liittyviä varhaiskasvatuksen opettajien vastauksia tarkasteltiin myös t-testien avulla (taulukko 18). Muuttuja ”ympäristö”, muodostui yläluokista *E: Fyysinen ympäristö* ja

*F: Muu oppimisympäristö.* Näillä yläluokilla ei ole alaluokkia lainkaan. Tämän muuttujan keskiarvo alkukyselyssä oli 1,113 ja loppukyselyssä 1,177. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $t = -0,522$ ,  $df=62$ ,  $p=.603$ ). Yläluokistakaan kumpikaan ei ole tilastollisesti merkitsevä.

**Taulukko 19.** Alku- ja viivästetyn loppukyselyn keskiarvojen erot lapsen itsenäisen tunteiden säätelyn suhteen.

	t	df	p
1. Lapsen itsenäinen tunteiden säätely	0,927	35	0,361
A: Lapsen tunteiden tunteminen	1,276	35	0,211
B: Lapsen tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen	0,298	35	0,768

Alku- ja viivästetyn loppukyselyn välisten vastausten eroa lapsen itsenäisen tunteiden säätelyyn tutkittiin myös t-testin avulla (taulukko 19). Tässä muuttuja ”lapsen itsenäinen tunteiden säätely” muodostui samoista ylä- ja alaluokista kuin aiemmin avattiin, mutta tästä eteenpäin tutkimusjoukko on pienempi. Muuttujan keskiarvo alkukyselyssä oli 1,543 ja loppukyselyssä 1,4. Tämä ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $t = 0,927$ ,  $df=35$ ,  $p=.812$ ). Yläluokat ovat linjassa pääluokan tuloksen kanssa, joten ei ole syytä avata niitä enempää.

**Taulukko 20.** Alku- ja viivästetyn loppukyselyn keskiarvojen erot aikuisen tunteiden kanssasäätelyn suhteen.

	t	df	p
2. Aikuisen tunteiden kanssasäätely	-2,853	35	0,007
C: Aikuisen tunteiden tunteminen	-2,758	35	0,009
D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen	-1,966	35	0,058

Aikuisen tunteiden kanssasäätelyn eroja tutkittiin myös alku- ja viivästetyssä loppukyselyssä (taulukko 20). Muuttujan ”aikuisen tunteiden kanssasäätely” keskiarvo alkukyselyssä oli 1,543 ja viivästetyssä loppukyselyssä 1,914. Tämä ero on tilastollisesti merkitsevä ( $t = -2,853$ ,  $df=35$ ,

p=.007). Yläluokista *C: Aikuisen tunteiden tunteminen* on linjassa tämän kanssa, mutta *D: Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen* ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $t = -1,966$ ,  $df=35$ ,  $p=.058$ ). Keskiarvojen erot tässä ovat: alkukysely 0,829 ja viivästetty loppukysely 0,971.

**Taulukko 21.** Alku- ja viivästetyn loppukyselyn keskiarvojen erot ympäristön suhteen.

	t	df	p
3. Ympäristö	3,260	35	0,003
E: Fyysinen ympäristö	4,279	35	0,000
F: Muu oppimisympäristö	0,298	35	0,768

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten eroja tutkittiin t-testien avulla viimeiseksi alku- ja viivästetyssä loppukyselyssä myös ympäristön suhteen. Muuttujan ”ympäristö” keskiarvo alkukyselyssä oli 1,257 ja loppukyselyssä 0,829. Tämä tulos on tilastollisesti merkitsevä ja sen yläluokka *E: Fyysinen ympäristö* on linjassa tämän kanssa. Yläluokka *F: Muu oppimisympäristö* ei kuitenkaan ole – sen keskiarvo alkukyselyssä oli 0,743 ja viivästetyssä loppukyselyssä 0,714. Tämä ero ei siis ole tilastollisesti merkitsevä ( $t=0,298$ ,  $df=35$ ,  $p=.768$ ).

## 6 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kyselyvastausten perusteella, mitä asioita he pitävät tärkeinä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Suurin joukko varhaiskasvatuksen opettajista piti aikuisen tunteiden kanssasäätelyä tärkeänä. Toiseksi eniten painotettiin lapsen itsenäistä tunteiden säätelyä. Ympäristöä piti tärkeänä vähiten opettajista verrattuna muihin pääluokkiin. Pyrimme lisäksi selvittämään, millaisia vaikutuksia TunTuVa-koulutuksella on opettajien käsityksiin, alku- ja loppukyselyiden vastauksia vertailemalla. Koulutuksen myötä varhaiskasvatuksen opettajat korostivat aikuisen tunteiden kanssasäätelyn merkitystä yhä enemmän lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Myös aiempi tutkimus osoittaa, että aikuisen kanssasäätely on hyödyllistä lasten tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta (ks. Aro, 2011b; Koivuniemi ym., 2020; Kurki, 2017; Silkenbeumer ym., 2018; Thompson, 2014).

Varhaiskasvatuksen opettajien eniten korostettu yläluokka oli tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen. Koivuniemi ja kollegat (2020) toteavat aikuisen oman tunteiden tuntemisen ja säätelyn ymmärtämisen tukevan myös lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymistä. Myös John ja Eng (2014) korostavat tunteiden tuntemisen tärkeyttä. Siksi aikuisten tietoisuutta tunteiden kanssasäätelystä on syytä lisätä sekä varhaiskasvatushenkilöstölle että lasten vanhemmille. Tutkimuksen mukaan lasten osallisuutta tukeva pedagogiikka edistää heidän tunnetaitojaan (Määttä ym., 2017).

Aikuisen tunnetuki oli selkeästi korostetuin toisen alaluokan kohdista opettajien vastausten perusteella. Thompson (2014) puolestaan on tuonut esiin aikuisen tunnetuen, joka hänen mukaansa rakentaa lapsen emotionaalista osaamista paremmaksi. Varhaiskasvatuksen opettajat painottivat vastauksissaan läsnäolon tärkeyttä. Ahonen (2015) korostaa aikuisen empaattista ja sitoutunutta läsnäoloa, mutta ennen kaikkea lämmintä vuorovaikutusta lasten sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa. Lämpimälle vuorovaikutukselle tyypillistä ovat kiireettömyys ja sensitiivisyys, vaikka lapsi käyttäytyisi haastavasti (Ahonen, 2015). Tutkimuksen mukaan läsnäolo voi tuottaa myös negatiivisia tunteita lapsissa – jos kasvattajana toimii oma vanhempi (Smith & Howes, 2002).

Aro (2011b) on todennut aikuisen tunteiden säätelyn mallin tukevan myös lapsen tunteiden säätelytaitojen kehittymistä. Tämän tutkimuksen vastauksista aikuisen malli on noussut myös yhdeksi tärkeäksi teemaksi lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta. Aikuisena on hyvä

tiedostaa, että lapset oppivat hyvin paljon mallin kautta. Lapset saattavat tiedostamattaankin matkia aikuisten toimintaa ja silloin aikuisen esimerkillinen toiminta siirtyy lapsen toimintaan.

Kurki ja kollegat (2016) toteavat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajat ovat jossain määrin tietoisia omista kanssasäätelystrategioistaan, mutta hyötyisivät koulutuksesta siihen liittyen. Opettajat yhdistelevät usein eri strategioita keskenään (ks. Aldao & Nolen-Hoeksema, 2013; Gross, 2014), mutta heidän strategiansa eivät aina kohdistu tunteiden käsittelemiseen tai ymmärtämiseen, vaan tyypillisesti enemmän fyysiseen tai tiedolliseen ohjaamiseen (Kurki ym., 2016). Se voi olla tehokasta lapsen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kannalta, mutta ei välttämättä auta lasta ymmärtämään syvällisesti omia tunteitaan ja tunteiden säätelyään (Kurki ym., 2016). Meidän tutkimuksemme ei suoranaisesti keskittynyt opettajien tietoisuuteen tunteiden kanssasäätelystrategioista, mutta tutkimuksessamme esitetty koulutus on lisännyt opettajien tietoisuutta aiheesta. Molempien tutkimusten tulokset ovat linjassa tunteiden säätelyyn liittyvän koulutuksen tärkeydestä.

Varhaiskasvatuksen opettajat eivät korostaneet koulutuksen jälkeen lapsen itsenäisen tunteiden säätelyn tärkeyttä enää niin paljon. Tästä voidaan päätellä, että koulutuksen seurauksena opettajat ajattelevat lasten itsenäisen tunteiden säätelyn vaikuttavan vähemmän heidän kehityksensä. Onkin vaikea ajatella, että lapsi voisi ilman tukea oppia itsenäisesti asioita. Varmasti lapsi oppisi jotain itsenäisesti, mutta ei pääsisi ilman vuorovaikutusta nykyihmisen tasolle tiedollisesti ja taidollisesti. Kurki (2017) korostaakin väitöskirjassaan erityisesti vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehittymiseen. Myös Silkenbeumer ja kollegat (2018) painottavat vuorovaikutuksen laadun merkitystä, kun lasten kanssa harjoitellaan tunteiden säätelytaitoja. He jatkavat, että lasten tunteiden säätelytaidot kehittyvät aikuisten tuella ainakin kahdella tavalla: ohjaamalla emotionaaliseen tietoisuuteen ja kehittämällä yhdessä tehokkaita tunteiden säätelystrategioita (Silkenbeumer ym., 2018).

Vastauksissa fyysistä ympäristöä ei korostettu kovinkaan paljon, etenkin koulutuksen jälkeen. Peltola ja Suorsa (2019) toteavat, että materiaaliseen ympäristöön, esimerkiksi lasten retkeilykokemuksiin liittyvää leikkiä, on syytä tukea varhaiskasvatuksessa. Heinonen ja kollegat (2022) käsittelevät fyysistä ympäristöä sen käyttömahdollisuuksien mukaan eli esimerkiksi toiminnan hyötyjen kautta. Fyysinen ympäristö nähdään ilmapiirin, toimintatapojen ja sääntöjen rakennuspalana.

Muuta oppimisympäristöä eli ilmapiiriä, toimintatapoja ja sääntöjä sen sijaan korostettiin yhä enemmän. Tämän tuloksen voidaan ajatella myös linkittyvän vahvasti vuorovaikutukseen, jota

pidetään esimerkiksi ilmapiirin kannalta tärkeänä (ks. Thompson, 2014). Peltola ja Suorsa (2019) pohtivat artikkelissaan vuorovaikutusta tunnetilanteissa avoimen tilan kautta. He tarkoittavat avoimella tilalla vuorovaikutuksen ja materian avulla rajattua tilaa, jossa lapsi voi toimia vapaasti sääntöjen ja aikuisen tukemana. Heidän mukaansa pahasta olost kertovalle ihmiselle liian pieni avoin tila tarkoittaisi esimerkiksi sitä, että kääntäisi heidän huomionsa toisaalle. Liian suuri avoin tila taas olisi esimerkiksi olla reagoimatta tähän kertomukseen (Peltola & Suorsa, 2019).

Tämä tutkimus antoi tietoa tunteiden säätelystä ja siihen liittyvästä koulutuksesta sekä 4T-toimintamallista, joista voi olla hyötyä erityisesti varhaiskasvatuksessa ja lasten vanhemmille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsia tuetaan tunteiden säätelyssä. On kuitenkin inhimillistä, että päiväkotiryhmässä ensimmäistä kertaa oleva varhaiskasvatuksen työntekijä tai esikoistensa vanhemmat eivät välttämättä osaa tiedostaa ja tunnistaa tilanteita, joissa lapsi tarvitsee aikuisen tunnetukea. Eikä tunteiden säätelytaitoihin liittyviä asioita välttämättä aina tule ajatelleeksi kokenutkaan varhaiskasvatuksen ammattilainen tai nämä asiat ovat voineet jossain määrin unohtua vuosien aikana.

Siksi tunteiden säätelyn kehittymiseen liittyvää koulutusta olisi hyvä käydä läpi sopivin väliajoin. 4T-toimintamalli on hyvä keino lisätä aikuisen kanssasäätelytaitoja, jota voidaan pitää siis tärkeimpänä asiana lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Mutta tämä tutkimus ja toimintamalli eivät ole hyödyksi pelkästään lapsille, vaan ne helpottavat myös aikuisten omaa henkilökohtaista tunne-elämää. Taxer ja Gross (2018) toteavat tutkimuksessaan, että opettajat pyrkivät tunteiden säätelyllään muun muassa omien negatiivisten kokemusten vähentämiseen ja lasten häiriökäyttäytymisen hallintaan. Brackettin ja kollegoiden (2010) tutkimus osoittaa, että opettajien kyky säädellä tunteitaan lisää tyytyväisyyttä työhön. Jeonin ja kollegoiden (2019) tutkimuksen tulokset osoittavat, miten kielteisesti opettajien stressi ja emotionaalinen uupumus työhön vaikuttavat muun muassa lasten emotionaaliseen osaamiseen lisäten lasten aggressiivisuutta, sillä stressaantuneet opettajat suhtautuvat lapsiin ja työhönsä välinpitämättömämmin ja kielteisemmin. Tällöin opettajat eivät jaksakaan panostaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, jolloin sosioemotionaalisten taitojen, kuten lasten tunteiden säätelyn kehittyminen vaikeutuu.

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää systemaattisuutta ja eri vaiheiden esittämisen tarkkuutta, mitkä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen vaiheet on esitetty selkeästi ja tutkimus olisi helposti toistettavissa, jos tutkija saa luvan saman aineiston käyttöön.

Tutkimuksen eettisyys on huomioitu jo varhaisessa vaiheessa – jo ennen kuin edes saimme aineiston käsittelyymme, sillä aineisto oli valmiiksi pseudonymisoitu.

Tutkimuksen heikkous on siinä, että tutkimuksen pääluokat linkittyvät toisiinsa paljon, joten esimerkiksi koodaamista voidaan tehdä mahdollisesti hyvinkin eri tavalla, jolloin tulokset voisivat olla erilaisia. Ja, koska tutkimuksen aineistoa voi lähestyä monin eri tavoin, analyysirunko toi esille tutkimuksen merkitykselliset teemat tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta. Mielestämme rakentamamme analyysirunko toimi hyvin, mutta sen laadullisuutta olisi hyvä tutkia ja arvioida. Jos rungossa on esimerkiksi joitain päällekkäisyyksiä, niin olisiko sen voinut rakentaa jotenkin eri tavalla, jotta se kuvaisi teoriaa ja johtaisi analyysin etenemistä vielä paremmin?

Jatkossa tunteiden säätelyä ja lasten tunteiden säätelyn kehittymistä voisi tutkia esimerkiksi 4T-mallin ja analyysirungon pohjalta. Siinä analyysirungosta rakennettaisiin myös tutkimukseen perustuva versio ja koulutukseen kuuluisi myös tähän runkoon tutustuminen, jotta opettajat tietäisivät, mitä asioita heidän vastauksistaan tarkastellaan. Aineiston kerääminen voisi toteutua seuraavasti: alkukysely olisi samanlainen kuin nytkin – ilman koulutusta ja ennen loppukyselyä koulutuksissa käytäisiin läpi myös teoreettisesti vertaisarvioitu analyysirunko. Olisi myös mielenkiintoista jatkaa tutkimusta siitä, miten tunteiden kanssasäätelystrategioiden käyttäminen toteutuu käytännössä. Lisäksi tutkimus koulutuksen saaneiden ja kouluttamattomien päiväkotien henkilöstöjen välillä sekä siihen liittyvä jatkotutkimus lasten tunteiden säätelytaitojen vertailusta voisi olla tarpeen. Tull ja Aldao (2015) toteavat, että tulevaisuuden tutkimus voisi tarkastella enemmän tunteiden säätelyä myös positiivisten tunteiden näkökulmasta.

Tunteiden säätelyn syvälinen ymmärtäminen ja hallitseminen auttaa ihmisiä toimimaan paremmin yhteiskunnassa toistensa kanssa ja näin ollen esimerkiksi erilaisia konflikteja voitaisiin minimoida. Myllyviita (2016) toteaa, että tunteiden säätelystä on hyötyä jokaisen ihmisen elämässä. Tunteisiin liittyviä arkielämän ongelmia, kuten toisen tunteiden tunnistamista eli empatiaa tai sen puuttumista on tärkeää työstää varhaiskasvatuksesta lähtien. Tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen hallinta voi esimerkiksi ehkäistä toiseen ihmiseen kohdistuvan fyysisen tai henkisen satuttamisen, mikä edistää sekä yksilön että koko yhteiskunnan hyvinvointia.



## Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere University Press.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2013). *One versus many: Capturing the use of multiple emotion regulation strategies in response to an emotion-eliciting stimulus*, *Cognition and Emotion*, 27:4, 753-760.
- Aro, T. (2011a). *Miten ymmärrämme itsesäätelyä?* Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos). 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* (3. painos). Niilo Mäki-instituutti.
- Bernier, A., Carlson, S.M. and Whipple, N. (2010). *From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning*. *Child Development*, 81: 326-339. <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R. and Salovey, P. (2010), *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers*. *Psychol. Schs.*, 47: 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Cole, P.M., Michel, M.K., & Lauren O'Donnell Teti. (1994). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73–100. <https://doi.org/10.2307/1166139>.
- Denham, S.A, Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012a). *Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence*. *Early Childhood Educ J* 40, 137–143 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. & Graling, K. (2012b). *Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success*, *Cognition and Emotion*, 26:4, 667-679.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). *Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment*. Annual Review of Clinical Psychology, 6, 495–525.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. SAGE Publications Ltd.
- Florez, I. R. (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *YC Young Children*, 66(4), 46-51. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/developing-young-childrens-self-regulation/docview/881554434/se-2>
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P. & Calkins, S.D. (2007) *The role of emotion regulation in children's early academic success*. Journal of School Psychology, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Grecucci, A. & Sanfey, A.G. (2014). *Emotion Regulation and Decision Making*. Teoksessa J.J. Gross (toim.), Handbook of Emotion Regulation. The Guilford Press.
- Gross, J.J. (2002). *Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences*. *Psychophysiology*. Cambridge University Press. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J.J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (Second edition.). The Guilford Press.
- Gross, J.J. (2015). *Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects*.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2006). *Emotion regulation: conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press.
- Gyurak, A., Gross, J.J. & Etkin, A. (2011). *Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework*, *Cognition and Emotion*, 25:3, 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Gärtner, K.A., Vetter, V.C., Schäferling, M., Reuner, G. & Hertel, S. (2018). *Inhibitory control in toddlerhood – the role of parental co-regulation and self-efficacy beliefs*. *Metacognition and Learning* 13, 241–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9184-7>
- Haaparanta, L., & Niiniluoto, I. (2016). Johdatus tieteelliseen ajatteluun (Uudistettu painos.). Gaudeamus.
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). *Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in selfregulated learning theory*. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264. <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/016146811111300204>
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2017). *Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments*. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Harrington, E.M., Trevino, S.D., Lopez, S. & Giuliani, N.R. (2020). *Emotion Regulation in Early Childhood: Implications for Socioemotional and Academic Components of School*

- Readiness*. American Psychological Association, 20(1), 48–53.  
<https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Heinonen, P., Karvonen, U., & Grünthal, S. (2022). *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino.
- Hoffman, W. & Kotabe, H.P. (2014). *Desire and desire Regulation: Basic Processes and Individual differences*. (s. 346-360). Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Jeon, L., Buettner, C.K., Grant, A.A., & Lang, S.N. (2019). *Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning*. *Journal of applied developmental psychology*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.02.002>
- John, O.P. & Eng, J. (2014). *Three approaches to individual differences in affect Regulation: Conceptualizations, Measures, and Findings*. (s. 321–345). Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa R., Valli & J., Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)*. PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito (3., uudistettu painos.)*. PS-kustannus.
- Koivula, M., & Huttunen, K. (2018) *Children's social-emotional development and its support: Guest editorial*. Suomen varhaiskasvatus. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201901283303.pdf>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P., & Järvenoja, H. (2020). *Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina: 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi*. Oulun yliopisto.  
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226484.pdf>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016) *How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings*. *International Journal of Educational Research* 76.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>
- Kurki, K. (2017). *Young Children's Emotion and Behaviour Regulation in Socio-Emotionally Challenging Situations*. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>

- Lyyra, N. (2013). *Koululiikunnan pedagogiset ulottuvuudet -mittarin validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelu konfirmatoristen faktorimallien avulla*. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42405/978-951-39-5431-4\\_vaitos16112013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42405/978-951-39-5431-4_vaitos16112013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mauss, I.B. & Tamir, M. (2014). *Emotion goals: How their Content, Structure, and Operation Shape Emotion Regulation*. Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. (s. 361-375). The Guilford Press.
- McHugh. M.L. (2012) *Interrater reliability: the kappa statistic*. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/bm.2012.031>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). International Methelp.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). *The ability model of emotional intelligence: Principles and updates*. [https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016a-mayercarusosalovey\\_02.pdf](https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016a-mayercarusosalovey_02.pdf)
- McCaslin, M. & Vriesema, C. (2018). Co-regulation. *A Model for Classroom Research in a Vygotskian perspective*. (PDF) [Co-regulation: A Model for Classroom Research in a Vygotskian Perspective \(researchgate.net\)](#)
- McClelland, M., Geldhof, G., Cameron, C. & Wanless S. (2015). *Development and selfregulation*. Teoksessa W. F. Overton, P. C. M. Molenaar & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 523–565). New Jersey: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- Meary M.R. & Gohar, D. (2014). *Self-awareness and Self-Relevant thought in the Experience and Regulation of Emotion*. Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 376-392). The Guilford Press. <https://1drv.ms/w/s!AoUItO7uVzMjga0qx1re1wy-WHNYGuw?e=tBbyR0>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2014). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective* (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/10283/report\\_1\\_foundations\\_paper\\_final\\_012715.pdf;sequence=1](https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/10283/report_1_foundations_paper_final_012715.pdf;sequence=1)
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi* (1. painos.). Duodecim.

- Mänty, K., Kinnunen, S., Rinta-Homi, O. & Koivuniemi M. (2022) *Enhancing Early Childhood Educators' Skills in Co-regulating Children's Emotions: A Collaborative Learning Program*. *Frontiers in Education*. Volume 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865161>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Tilannekartoitus. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Neale, D. & Whitebread, D. (2019). *Maternal scaffolding during play with 12- to 24-month-old infants: stability over time and relations with emerging effortful control*. *Metacognition and Learning* 14, 265–289. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09196-6>
- Newton, E. K., & Thompson, R. A. (2010). *Parents' views of early social and emotional development: More and less than meets the eye*. *Zero to Three*, 31, 10–15. <https://sedl-pubs.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/192/2015/03/NewtonThompson.pdf>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. & Lutz, C. (2014). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* (16th edition.). Cengage Learning.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Oulun yliopisto (ei pvm.) *TunTuVa - Miten tukea tunteiden säätelytaitojen oppimista arjessa? – TunTuVa-koulutuksella tietoja ja taitoja varhaiskasvatuksen ammattilaisille*. <https://www oulu.fi/fi/projektit/tuntuva-miten-tukea-tunteiden-saatelytaitojen-oppimista-arjessa-tuntuva-koulutuksella-tietoja-ja>
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T. & Perry, R.P. (2007) *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-99861>
- Peltola, M., & Suorsa, T. (2019) *Sosiaalinen ja materiaallinen tila kasvatusvuorovaikutuksessa*. Julkaisussa Peltola, M., Keskitalo, P., & Äärelä-Vihriälä, R. (toim.) *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*. *Acta Universitatis Ouluensis F* 13. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526222752>
- Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., & Hiltunen, J. (2022). *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Pijeira Díaz, H. J. (2019). *Electrodermal activity and sympathetic arousal during collaborative learning*. Oulun yliopisto.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet* (Toinen uudistettu painos.). Suunta-kirjat.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). *Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework*. *Journal of Advanced Academics*, 22(2). <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Robson, D., Allen, M. & Howard, S. (2020). *Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review*. *Faculty of Social Sciences-Papers*. 4656. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rothbart, M.K, Sheese, B.E. & Posner, M.I. (2014). *Temperament and Emotion Regulation*. (s. 305–320). Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Räsänen, P. (2006). *Tulkintaan liittyvän mielivallan ratkaisuyrityksiä kvalitatiivisessa analyysissä*. *Janus* vol. 14 (2) 2006, 167–173. <https://journal.fi/janus/article/view/50372/15222>
- Saarilahti, M. (2020). *Sekvenssikarttaa peliin: Tutkimus uuden työvälineen kehittämisestä lapsiperheiden arjen tueksi*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/318254/Sekvenss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sampson, R. J. (2021). *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788923569>
- Sheppes, G. (2014). *Emotion Regulation Choice: Theory and Findings*. Teoksessa J.J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E., Kärtner, J. (2018). *Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting*. *Early Childhood Research Quarterly* 44, 72-81. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.014>
- Smith, E.W. & Howes, C. (2002) *The effect of parents' presence on children's social interactions in preschool*. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.
- Taxer, J.L. ja Gross, J.J. (2018). *Emotion regulation in teachers: the “why” and “how”*. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thompson, R. A. (2014). *Socialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family*. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatust*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tull, M. & Aldao, A. (2015). *Editorial overview: new directions in the science of emotion regulation*. *Current opinion in psychology*. 3(4–5). <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.03.009>

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf)
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf>
- Veijalainen, J. (2020). *Lasten itsesääteily lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/318920/LASTENIT.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). *Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success*. *Learning and individual differences*, 59, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Vuori, J. (2021). *Tutkimusetiikka ihmistieteissä*. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka-ihmistieteissa>

# Liite 1

## Alkukysely

Tässä varhaiskasvatuksen opettajat (n=128) ovat vastanneet alkukyselyyn.

Luokat	Alkukysely (n=128)
<b>A) Tunteiden tunteminen</b>	109
A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	81
A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky)	52
A3: Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	75
A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen	30
A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen	20
<b>B) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen</b>	89
B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu	77
B1.1: <i>Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelemisen</i>	39
B1.2: <i>Tuen hakeminen</i>	9
B1.3: <i>Mallista oppiminen</i>	14
B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja säätelemisen tilanteen mukaan	13
B3: Ennakoivien tilannesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	10
B3.1: <i>tilanteen valinta</i>	2
B3.2: <i>tilanteen muutos</i>	1
B3.3: <i>tarkkaavaisuuden siirto</i>	2
B3.4: <i>kognitiivinen muutos</i>	1
B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	24
B4.1: <i>tunnereaktion muutos</i>	22
<b>C) Aikuisen tunteiden tunteminen</b>	102
C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	32
C2: Aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky, havainnointi)	55
C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	79
C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta	28
C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen	8
<b>D) Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen</b>	113
D1: Tunteiden kanssasäätely	102
D1.1: <i>Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen</i>	40
D1.2: <i>Tunnetuki (läsnäolo)</i>	87
D1.3: <i>Mallina oleminen</i>	40
D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelämisen tukeminen	6
D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasäätelystrategiat	76
D3.1: <i>tilanteen tarjoaminen</i>	2



D3.2: tilanteen uudelleen organisointi	0
D3.3: tarkkaavuuden ohjaaminen muualle	2
D3.4: tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen	69
D4: Reaktiosidonnaiset kanssasäätelystrategiat	29
D4.1: lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen	29
E) Fyysinen ympäristö (tilat ja materiaalit)	51
F) Muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat, säännöt)	81

### Alkukysely ja loppukysely

Tässä koulutuksen käyneet varhaiskasvatuksen opettajat (n=62) ovat vastannut sekä alku- että loppukyselyyn. Esimerkiksi luokan "A) Tunteiden tunteminen" on maininnut 52/62 opettajaa alkukyselyssä ja 35/62 loppukyselyssä. Tämä on toisen tutkimuskysymyksen analyysiin liittyvä taulukko.

Luokat Pääloukat 1-3 Yläluokka: A-F (tumman vihreä) Alaluokka 1: A1-D4 (vaalean vihreä) Alaluokka 2: B1.1-D4.1	Alkukysely (n=62)	Loppukysely (n=62)	T-TESTI (n=62) -vihreä: merkittävä tilastollinen ero -punainen: ei merkittävää tilastollista eroa
1. Lapsen itsenäinen tunteiden säätely	93	71	<b>A+B</b> <b>1) Nimi: parittainen t-testi</b> <b>2) Keskiarvo: Alkukysely (~1,5), loppukysely (~1,145)</b> Keskihajonta: Alkukysely (~0,719), loppukysely (~0,884), Otoskoko: 62

			<b>3) Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</b> $t(61) = \sim 2,605$ ; $p < 0,012$ ; 2-suuntainen
A) Tunteiden tunteminen	52	35	<b>A</b> <b>1) Nimi: parittainen t-testi</b> <b>2) Keskiarvo: Alkukysely</b> ( $\sim 0,839$ ), loppukysely ( $\sim 0,565$ ) Keskihajonta: Alkukysely ( $\sim 0,371$ ), loppukysely ( $\sim 0,500$ ), Otoskoko: 62 <b>3) Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</b> $t(61) = \sim 3,418$ ; $p < 0,001$ ; 2-suuntainen
A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	38	25	<b>A1-A5</b> <b>1) Nimi: parittainen t-testi</b> <b>2) Keskiarvo: Alkukysely</b> ( $\sim 1,968$ ), loppukysely ( $\sim 1,048$ ) Keskihajonta: Alkukysely ( $\sim 1,465$ ), loppukysely ( $\sim 1,122$ ), Otoskoko: 62 <b>3) Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</b> $t(61) = \sim 4,461$ ; $p < 0,000$ ; 2-suuntainen
A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empathiakyky)	25	13	
A3: Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	36	23	
A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen	15	3	
A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen	8	1	
B) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen	41	36	<b>B</b> <b>1) Nimi: parittainen t-testi</b> <b>2) Keskiarvo: Alkukysely</b> ( $\sim 0,677$ ), loppukysely ( $\sim 0,581$ )

			<p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,477), loppukysely (~0,497), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:  <math>t(61) = \sim 1,230</math>; <math>p &lt; 0,223</math>; 2-suuntainen</p>
B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu	39	28	<p><b>B1-B4</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,935), loppukysely (~0,710)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,885), loppukysely (~0,876), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:  <math>t(61) = \sim 1,650</math>; <math>p &lt; 0,104</math>; 2-suuntainen</p>
B1.1: <i>Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säätelyminen</i>	22	16	
B1.2: <i>Tuen hakeminen</i>	7	4	
B1.3: <i>Mallista oppiminen</i>	9	6	
B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja säätelyminen tilanteen mukaan	6	1	
B3: Ennakoivien tilannesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	4	7	
B3.1: <i>tilanteen valinta</i>	1	1	
B3.2: <i>tilanteen muutos</i>	0	0	
B3.3: <i>tarkkaavaisuuden siirto</i>	0	0	
B3.4: <i>kognitiivinen muutos</i>	0	1	
B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	9	8	<p><b>B1.1-B4.1</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,742), loppukysely (~0,516)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,957), loppukysely (~0,784), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:  <math>t(61) = \sim 1,725</math>; <math>p &lt; 0,090</math>; 2-suuntainen</p>
B4.1: <i>tunnereaktion muutos</i>	7	4	
2. Aikuisen tunteiden kanssasätely	100	108	<p><b>C+D</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p>

			<p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,613), loppukysely (~1,742)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,636), loppukysely (~0,441), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(61) = \sim -1,426</math>; <math>p &lt; 0,159</math>; 2-suuntainen</p>
C) Aikuisen tunteiden tunteminen	46	50	<p><b>C</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,742), loppukysely (~0,806)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,441), loppukysely (~0,398), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(61) = \sim -1</math>; <math>p &lt; 0,321</math>; 2-suuntainen</p>
C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	15	14	<p><b>C1-C5</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,435), loppukysely (~1,806)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~1,288), loppukysely (~1,401), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p>
C2: Aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky, havainnointi)	23	37	
C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	34	27	
C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta	14	25	
C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen	3	9	

			t(61) = ~-1,779; p < 0,080; 2-suuntainen
D) Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen	54	58	<b>D</b> <b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi <b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,871), loppukysely (~0,935) Keskihajonta: Alkukysely (~0,338), loppukysely (~0,248), Otoskoko: 62 <b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo: t(61) = ~-1,271; p < 0,208; 2-suuntainen
D1: Tunteiden kanssasäätely	51	58	<b>D1-D4</b>
D1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen	18	17	<b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi
D1.2: Tunnetuki (läsnäolo)	42	54	<b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,726), loppukysely (~1,742)
D1.3: Mallina oleminen	20	16	Keskihajonta: Alkukysely (~1,043), loppukysely (~0,940), Otoskoko: 62
D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelyn tukeminen	4	7	<b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:
D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasäätelystrategiat	36	33	t(61) = ~-0,103; p < 0,918; 2-suuntainen
D3.1: tilanteen tarjoaminen	1	3	
D3.2: tilanteen uudelleen organisointi	0	2	
D3.3: tarkkaavuuden ohjaaminen muualle	0	0	
D3.4: tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen	32	27	<b>D1.1-D4.1</b> <b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi
D4: Reaktiosidonnaiset kanssasäätelystrategiat	16	10	

D4.1: lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen	16	5	<p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~2,081), loppukysely (~2,0)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~1,334), loppukysely (~1,255), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(61) = \sim 0,437</math>; <math>p &lt; 0,663</math>; 2-suuntainen</p>
3. Ympäristö	69	73	<p><b>E+F</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,113), loppukysely (~1,177)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,832), loppukysely (~0,800), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(61) = \sim -0,522</math>; <math>p &lt; 0,603</math>; 2-suuntainen</p>
E) Fyysinen ympäristö (tilat ja materiaalit)	30	26	<p><b>E</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,484), loppukysely (~0,419)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,504), loppukysely (~0,497), Otoskoko: 62</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p>

			t(61) = ~0,851; p < 0,398; 2-suuntainen
F) Muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat, säännöt)	39	47	<b>F</b> <b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi <b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,629), loppukysely (~0,758) Keskihajonta: Alkukysely (~0,487), loppukysely (~0,428), Otoskoko: 62 <b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo: t(61) = -1,656; p < 0,103; 2-suuntainen

### Alkukysely ja viivästetty loppukysely

Tässä koulutuksen käyneet varhaiskasvatuksen opettajat (n=35) ovat vastannut sekä alku- että viivästettyyn loppukyselyyn. Esimerkiksi luokan "A) Tunteiden tunteminen" on maininnut 30/35 opettajaa alkukyselyssä ja 26/35 viivästetyssä loppukyselyssä. Tämä on toisen tutkimuskysymyksen analyysiin liittyvä taulukko.

Luokat	Alkukysely (n=35)	Viivästetty loppukysely (n=35)	T-TESTI (n=35) -vihreä: merkittävä tilastollinen ero -punainen: ei merkittävää tilastollista eroa
1. Lapsen itsenäinen tunteiden säätely	54	49	<b>A+B</b> <b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi <b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,543), viivästetty loppukysely (~1,4) Keskihajonta: Alkukysely (~0,701), viivästetty loppukysely (~0,812), Otoskoko: 35

			<p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo: <math>t(34) = \sim 0,927</math>; <math>p &lt; 0,361</math>; 2-suuntainen</p>
A) Tunteiden tunteminen	30	26	<p><b>A</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (<math>\sim 0,857</math>), viivästetty loppukysely (<math>\sim 0,743</math>)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (<math>\sim 0,355</math>), viivästetty loppukysely (<math>\sim 0,443</math>), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo: <math>t(34) = \sim 1,276</math>; <math>p &lt; 0,211</math>; 2-suuntainen</p>
A1: Tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	20	18	<p><b>A1-A5</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (<math>\sim 1,886</math>), viivästetty loppukysely (<math>\sim 1,4</math>)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (<math>\sim 1,345</math>), viivästetty loppukysely (<math>\sim 1,193</math>), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p>
A2: Taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky)	13	5	
A3: Tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	19	14	
A4: Tunteiden säätelytaitojen ymmärtäminen	8	10	
A5: Tunnetavoitteiden ymmärtäminen	6	2	



			t(34) = ~1,865; p < 0,071; 2-suuntainen
B) Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen oppiminen ja hallitseminen	24	23	<b>B</b> <b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi <b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,686), viivästetty loppukysely (~0,657) Keskihajonta: Alkukysely (~0,471), viivästetty loppukysely (~0,482), Otoskoko: 35 <b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo: t(34) = ~0,298; p < 0,768; 2-suuntainen
B1: Tunteiden säätelytaitojen käyttämisen harjoittelu	20	17	<b>B1-B4</b>
B1.1: <i>Tunteen, käyttäytymisen ja kognition säateleminen</i>	12	8	<b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi
B1.2: <i>Tuen hakeminen</i>	2	2	<b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,029), viivästetty loppukysely (~0,686)
B1.3: <i>Mallista oppiminen</i>	4	3	Keskihajonta: Alkukysely (~0,985), viivästetty loppukysely (~0,718), Otoskoko: 35
B2: Tunnetavoitteiden asettaminen ja säateleminen tilanteen mukaan	3	1	<b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:
B3: Ennakoivien tilannesidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	6	3	t(34) = ~1,828; p < 0,076; 2-suuntainen
B3.1: <i>tilanteen valinta</i>	1	0	
B3.2: <i>tilanteen muutos</i>	0	0	
B3.3: <i>tarkkaavaisuuden siirto</i>	1	0	
B3.4: <i>kognitiivinen muutos</i>	1	0	
B4: Reaktiosidonnaisten tunteiden säätelystrategioiden hallinta	7	3	
B4.1: <i>tunnereaktion muutos</i>	6	2	<b>B1.1-B4.1</b>

			<p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,771), viivästetty loppukysely (~0,429)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~1,060), viivästetty loppukysely (~0,698), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim 1,746</math>; <math>p &lt; 0,090</math>; 2-suuntainen</p>
2. Aikuisen tunteiden kanssasäätely	54	67	<p><b>C+D</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,543), viivästetty loppukysely (~1,914)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,701), viivästetty loppukysely (~0,373), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim -2,853</math>; <math>p &lt; 0,007</math>; 2-suuntainen</p>
C) Aikuisen tunteiden tunteminen	25	33	<p><b>C</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p>

			<p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,714), viivästetty loppukysely (~0,943)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,458), viivästetty loppukysely (~0,236), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim -2,758</math>; <math>p &lt; 0,009</math>; 2-suuntainen</p>
C1: Aikuisen tietoisuus omista tunteista ja niiden hyväksyminen	6	9	<p><b>C1-C5</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,371), viivästetty loppukysely (~1,971)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~1,285), viivästetty loppukysely (~1,124), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim -2,503</math>; <math>p &lt; 0,017</math>; 2-suuntainen</p>
C2: Aikuisen taito tunnistaa ja ymmärtää muiden tunteita (empatiakyky, havainnointi)	14	26	
C3: Aikuisen tunnesanaston hallinta (kielellinen puoli)	19	17	
C4: Aikuisen ymmärrys tunteiden säätelytaidoista ja niiden hallinta	8	14	

C5: Aikuisen tunnetavoitteiden ymmärtäminen	1	3	
D) Tunteiden käsittelyn opettaminen ja tukeminen	29	34	<p><b>D</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,829), viivästetty loppukysely (~0,971)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,382), viivästetty loppukysely (~0,169), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim -1,966</math>; <math>p &lt; 0,058</math>; 2-suuntainen</p>
D1: Tunteiden kanssasätely	28	33	<b>D1-D4</b>
<i>D1.1: Tunteen, käyttäytymisen ja kognition ohjaaminen</i>	10	13	<b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi
<i>D1.2: Tunnetuki (läsnäolo)</i>	23	28	<b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,6), viivästetty loppukysely (~1,771)
<i>D1.3: Mallina oleminen</i>	12	11	Keskihajonta: Alkukysely (~1,063), viivästetty loppukysely (~0,808), Otoskoko: 35
D2: Tunnetavoitteiden asettamisen ja säätelemisen tukeminen	2	2	<b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:
D3: Ennakoivat tilannesidonnaiset kanssasätelystrategiat	19	20	$t(34) = \sim -0,813$ ; $p < 0,422$ ; 2-suuntainen
<i>D3.1: tilanteen tarjoaminen</i>	1	1	
<i>D3.2: tilanteen uudelleen organisointi</i>	0	0	
<i>D3.3: tarkkaavuuden ohjaaminen muualle</i>	1	0	
<i>D3.4: tunteesta, tilanteesta ja sen merkityksestä keskusteleminen</i>	17	15	
D4: Reaktiosidonnaiset kanssasätelystrategiat	7	7	<b>D1.1-D4.1</b>

D4.1: lapsen tunnereaktion muutoksen tukeminen	7	6	<p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~2,029), viivästetty loppukysely (~2,114)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~1,445), viivästetty loppukysely (~1,207), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p>t(34) = ~-0,310; p &lt; 0,758; 2-suuntainen</p>
3. Ympäristö	44	29	<p><b>E+F</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~1,257), viivästetty loppukysely (~0,829)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,78), viivästetty loppukysely (~0,618), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p>t(34) = ~3,260; p &lt; 0,003; 2-suuntainen</p>
E) Fyysinen ympäristö (tilat ja materiaalit)	18	4	<p><b>E</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p>

			<p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,514), viivästetty loppukysely (~0,114)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,507), viivästetty loppukysely (~0,323), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim 4,279</math>; <math>p &lt; 0,000</math>; 2-suuntainen</p>
<p>F) Muu oppimisympäristö (ilmapiiri, toimintatavat, säännöt)</p>	<p>26</p>	<p>25</p>	<p><b>F</b></p> <p><b>1)</b> Nimi: parittainen t-testi</p> <p><b>2)</b> Keskiarvo: Alkukysely (~0,743), viivästetty loppukysely (~0,714)</p> <p>Keskihajonta: Alkukysely (~0,443), viivästetty loppukysely (~0,458), Otoskoko: 35</p> <p><b>3)</b> Vapausasteluku df, testimuuttuja ja p-arvo:</p> <p><math>t(34) = \sim 0,298</math>; <math>p &lt; 0,768</math>; 2-suuntainen</p>