

TAIDELÄHTÖISET MENETELMÄT LASTEN  
TUNNEKASVATUKSEN VÄLINEINÄ  
Tunteet tutuksi satujen ja maalaamisen keinoin

Hanna Lindblom  
Opinnäytetyö, kevät 2016  
Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Diak Itä, Pieksämäki  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosionomi (AMK) +  
lastentarhanopettajan kelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Diakonia ammattikorkeakoulu

Lindblom, Hanna. Taidelähtöiset menetelmät lasten tunnekasvatuksen välineinä. Tunteet tutuksi satujen ja maalaamisen keinoin. Pieksämäki, kevät 2016, 45 s.

Diakonia ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK), LTO-kelpoisuus.

Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa neljä tunnekasvatustuokiota taidelähtöisten menetelmien avulla. Lisäksi tarkasteltiin sitä, mitä lapset kertovat tunnekokemuksistaan näiden tuokioiden aikana. Kaikki tuokiot videoitiin ja näiden tallenteiden pohjalta tehtiin litteroinnit sisällönanalyysiä varten.

Tunnekasvatustuokioiden aikana käsiteltiin neljää perustunnetta: pelkoa, vihaa, rakkautta ja surua. Tuokiot etenivät saman perusrakenteen mukaisesti. Ensin esiteltiin käsiteltävä tunne lukemalla satu, jossa tunne esiintyy. Tämän jälkeen keskusteltiin lasten kanssa heidän omista tunnekokemuksistaan ja siitä miten kyseistä tunnetta voi ilmaista. Keskustelun jälkeen lapset jatkoivat itsenäisellä työskentelyllä ja maalasivat kuvan tunteesta. Lopuksi maalauksia katseltiin yhdessä ja lapset saivat kertoa niistä. Toimintaan osallistui 8 esiopetusryhmän tyttöä ja poikaa, iältään 6–7-vuotiaita. Litteroidusta aineistosta otettiin tarkempaan analyysiin ne asiat, joita lapset nimesivät tunnekokemuksiensa aiheuttajiksi.

Lasten antama palaute tunnekasvatustuokioista oli pääosin hyvin myönteistä. Oman arvioni mukaan tuokiot onnistuivat hyvin ja lapset osallistuivat toimintaan aktiivisesti. Erityisesti maalaukset ja niiden pohjalta käyty keskustelu toivat esiin runsaasti lasten kokemuksia ja ajatuksia.

Asiasanat: tunnekasvatus, taidelähtöiset menetelmät, tunnetaidot, tunteiden säätely

## ABSTRACT

Lindblom, Hanna. Art based methods as means for emotion education with children. Introducing emotions with fairy tales and painting. Language: Finnish. Pieksämäki, Spring 2016, 45 pages.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor in Social Services.

The aim of my Bachelor's Thesis was to plan and carry out four sessions in emotion education with art based methods for preschool children and to analyse what the participating children told about their emotional experiences. All sessions were recorded with a digital camcorder and then transcribed.

In these sessions four basic emotions were introduced to children: fear, hate, love and sadness. Each session had the same basic structure: first I introduced the emotion by reading a fairy tale. After this we discussed the childrens' own experiences concerning this emotion and how this particular emotion could be expressed.

After the discussion the children continued working individually and painted a picture of this emotion. In the end we gathered together to look at all the paintings and to discuss thoughts that children chose to share with the group. The emotion education group comprised altogether 8 girls and boys, aged 6 and 7. From the transcribed data I chose for further analysis data which handled the causes for the children's emotional experiences.

The feedback from the children about the emotion education sessions was mostly very positive. My own estimation is that the sessions for emotion education succeeded very well and the children participated actively. Especially the paintings and discussions based on them made it possible for the children to express their experiences and emotions vividly.

Analysis showed that the children described the reasons for their emotions in more diverse ways when they told about their paintings compared to the discussion that was based on a fairy tale.

Keywords: emotion education, art based methods, emotion skills, emotion regulation

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET .....	6
3 TUNTEET JA HYVINVOINTI.....	7
3.1 Primaari-, sekundaari- ja perustunteet.....	7
3.2 Tunnetaidot .....	8
4 LAPSEN TUNNESÄÄTELYN KEHITTYMINEN.....	9
4.1 Fysiologinen perusta .....	9
4.2 Perhetausta ja vanhempien kasvatustyyli.....	9
4.3. Esikouluikäisen kehitysvaihe .....	11
4.4 Ympäröivä kulttuuri .....	12
5 TUNNEKASVATUS.....	13
5.1 Tunnekasvatus varhaiskasvatuksessa.....	13
5.2 Käytössä olevat tunnekasvatusohjelmat ja aineistot .....	14
5.3 Taidelähtöiset menetelmät tunnekasvatuksessa .....	15
5.3.1 Sadut lapsen tunteiden tukena.....	16
5.3.2 Kuvallinen työskentely.....	17
6 TUNNEKASVATUSTUOKIOIDEN JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	18
6.2 Toimintatuokioiden suunnittelu ja tutkimuskysymys .....	18
6.3 Tunnekasvatustuokioiden toteutus .....	20
6.4 Aineistonkeruu .....	22
6.5 Aineiston käsittely.....	22
6.6 Tutkimusaineiston analysointi .....	23
7 TOIMINTATUOKIOIDEN ARVIOINTI .....	25
8 MITÄ LAPSET KERTOIVAT TUNTEISTAAN? .....	28
8.1 Pelko.....	29
8.2 Viha.....	30
8.3 Suru .....	31
8.4 Rakkaus .....	32
9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	34
9.1 Eettisyys .....	34
9.2 Luotettavuus.....	35
10 POHDINTA .....	37
LÄHTEET.....	40
LIITE 1: Sisällönluokittelun vaiheet.....	45

## 1 JOHDANTO

Alle kouluikäiset lapset oppivat tärkeitä taitoja ryhmässä toimimisesta ja ystävyyssuhteista. Tärkeässä roolissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat tunteet. Varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä lapsen lähtökohdista alkaen (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 11). Halusin perehtyä opinnäytetyössäni lasten tunnekasvatukseen, koska koen sen merkityksen kasvavan yhteiskunnassamme ja olevan merkittävässä osassa lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukena. Varhaiskasvattajan työssä tunnekasvatus on kaikin tavoin kiinteä osa päivittäistä toimintaa.

Suurin osa suomalaista perheistä voi hyvin, mutta näyttää siltä että vakava pahoinvointi keskittyy osaan perheistä (Lammi-Taskula & Karvonen 2014, 13). Aikana, jolloin sosiaali- ja terveysala ovat tiukan säästökuurin kourissa, on lasten ja nuorten henkisen hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen kasvava haaste. Jopa 15–25 prosentilla kunkin ikäluokan lapsista on lähipiirissään tai peräti omassa perheessään jokin sellainen riskitekijä, joka saattaa vaarantaa lapsen tasapainoisen kehityksen. Tällaisissa tilanteissa laadukkaan päivähoiton merkitys korostuu entisestään. (Kanninen & Sigfrids 2012, 73.) Pelkällä tunnekasvatuksella tähän haasteeseen ei voida vastata, mutta on entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota lasten psyykkiseen hyvinvointiin.

Opinnäytetyöni teoriaosuudessa käsittelen tunteita, tunnekasvatusta ja lapsen tunteiden säätelyyn vaikuttavia tekijöitä. Toiminnallinen osuus muodostuu neljästä toimintatuokiosta, jotka toteutin keväällä 2015 keskisuomalaisessa päiväkodissa. Suunnittelin ja toteutin esiopetusryhmälle sopivat tunnekasvatustuokiot, joissa käsiteltiin tunteita satujen ja maalaamisen keinoin. Videoin ja litteroin kaikki tuokiot ja tämän aineiston perusteella tein opinnäytetyöni laadullisen tutkimuksen osion. Sisällönlukittelun avulla tarkastelen sitä mitä lapset kertovat tunnekokemuksistaan.

## 2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET

Opinnäytetyöni tavoitteet ovat kahtalaiset. Toiminnallisen osion tavoitteenani oli suunnitella ja toteuttaa tunnekasvatustuokiot esiopetusryhmän lapsille. Toinen osio opinnäytetyöstäni muodostuu pienimuotoisesta laadullisesta tutkimuksesta, jossa tarkastelen lähemmin sitä, mitä lapset kertovat tunteistaan näiden tuokioiden aikana. Tunnekasvatustuokioiden tavoitteena oli antaa esiopetusryhmän lapsille kokemus siitä, kuinka omia tunteita voi ilmaista puhumalla ja maalauksen keinoin. Sadut toimivat tunteiden esittelijöinä ja lähtökohtina keskustelulle. Tärkeänä tavoitteena oli välittää lapsille ajatus siitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja. Sen sijaan se, miten tunteitaan ilmaisee, ei ole yhden-tekevää. Jokainen tuntee joskus ikäviä tunteita, kuten suuttumusta, pettymystä ja surua, ja siinä ei ole mitään väärää tai hävettävää. Näitä tunteita ei saa kuitenkaan käyttää syynä toisen ihmisen fyysiseen tai henkiseen loukkaamiseen.

Omana oppimistavoitteenani oli saada kokemusta käytännön tunnekasvatustyöstä taidelähtöisten menetelmien avulla. Halusin myös käydä läpi toimintatuokioiden suunnitteluprosessin ja siksi en käyttänyt jo olemassa olevia aineistoja. Vastasin myös toimintatuokioiden ohjaamisesta, ja tämä mahdollisti lisäkokemuksen saamisen ohjaajana toimimisesta. Onnistumista arvioin videointien ja palautteen perusteella.

### 3 TUNTEET JA HYVINVOINTI

Tunteet ovat osa jokapäiväistä arkista elämäämme. Ne voivat toimia elämämme suunnantajina ja merkkeinä, mutta myös haasteina ja suoranaisina esteinä. Lukuisat tutkimukset osoittavat, että tunteilla ja niiden säätelykeinoilla voi olla suoria vaikutuksia psyykkiseen (Silk, Steinberg & Morris 2003; Berking ym. 2008) ja fyysiseen (Kokkonen, Pulkkinen & Kinnunen 2001, 31; Rozanski, Blumenthal & Kaplan 1999) hyvinvointiin. Kokkosen (2001, 9) väitöskirjatutkimuksen mukaan nuoruudessa havaittu kyvyttömyys tunteiden kontrolloimiseen oli yhteydessä aikuisiällä raportoituun kokemukseen heikommasta terveydestä. Miesten osalta tässä näytti välittävänä tekijänä olevan runsas alkoholin käyttö, kun taas naisten kohdalla välittäjänä oli tupakointi. Lapsuudessa omaksutuilla tunnesäätelykeinoilla voi olla siis pitkäaikaiset ja merkittävät vaikutukset aikuisikään asti. (Kokkonen 2001, 9.)

#### 3.1 Primaari-, sekundaari- ja perustunteet

Tunteita voidaan luokitella monella eri tavalla. Yksi tapa on jakaa ne primaarisiin ja sekundaarisiin tunteisiin. Primaaritunteina voidaan pitää ydintunteitamme, niitä jotka ovat syvin reaktiomme johonkin ärsykkeeseen. Esimerkiksi kateus, kiukku, suru, ilo ja pelko ilmestyvät yhtä nopeasti ja spontaanisti kuin häviävätkin. Juuri näiden ydintunteiden hallinta on tärkeää itsesäätelyn oppimisessa. Sekundaaritunteet taas ovat tunteita, jotka peittävät primaaritunteet alleen. Esimerkiksi surun naamioksi voi nousta kiukku, joka toimii väylänä käsittelemättömälle surulle. Sekundaaritunteita voisikin kuvailla reaktioiksi primaaritunteisiin. Edellä mainittujen lisäksi voidaan puhua niin sanotuista instrumentaalisista tunteista, joiden tarkoituksena on manipuloida toisesta ihmisestä haluttu reaktio. Jo pieni lapsi osaa itkulla saada tahtonsa läpi. Voidaan puhua myös ns. perustunteista, joita pidetään kaikille tuttuina tunteina kulttuurista riippumatta. Tällaisia perustunteita ovat suru, viha, ilo, hämmästys, inho ja häpeä. Tunteiden ilmenemistä voidaan tarkastella myös monen muun tason kautta. Kun primarit ja sekundaarit tunteet tapahtuvat ihmisen emotionaalisella tasolla, voi tunteiden ilmenemistä tarkastella myös subjektiivisena tunnekokemuksena, fysiologisina tuntemuksina, toimintavalmiuksina, mielikuvina ja neurokemiallisina tapahtumina. (Kanninen & Sigfrids 2012, 76–

79.) Arjessa tunteita tuskin tulee tarkkailtua tai analysoitua tällä tarkkuudella, vaan tunteet koetaan spontaaneina reaktioina ja hetkellisinä olotiloina arjen vaihtelevissa tilanteissa. Tietoisuutta omista tunteistaan ja niiden vaikutuksesta omaan ajatteluun ja toimintaan voi jokainen harjoittaa. Perustunteiden yleismaailmallisuudesta on esitetty myös kritisoivia näkemyksiä. Kriitikkojen mukaan tunteet ovat yhteydessä myös ympäröivään kulttuuriin ja kieleen (Kokkonen 2010, 129).

### 3.2 Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat osa sosiaalista käyttäytymistämme ja osaltaan ohjaavat päivittäisiä tekojamme: päätöksiämme, ajatuksiamme ja unelmiamme. Tärkeä osa tunnetaitoja on empatia, eli kyky ottaa toisen ihmisen tunteet huomioon. Tunnetaitoihin kuuluu myös kyky tunnistaa ja nimetä omia tunteitaan ja kanavoida tunteiden ilmaisu rakentavalla tavalla. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 13–17.)

Tunneäly on läheinen käsite tunnetaidoille. Sillä tarkoitetaan osittain samoja asioita kuin tunnetaidoillakin. Esimerkiksi taito motivoida itseään, sinnikkyys, mielitekojen hillitseminen ja kyky siirtää omien tarpeiden tyydyttämistä, omien mielentilojen hallitseminen ja taito ajatella selvästi katsotaan tunneälyyn kuuluviksi ominaisuuksiksi, samoin kuin empatia ja toivo. (Goleman 1997, 54–55.)

Empatialla tarkoitetaan kykyä samaistua toisen tunteisiin tai tilanteeseen. Tämä kyky kehittyy normaalisti osana varhaista vuorovaikutusta läheisten hoitajien kanssa. Riittävän tiivis ja läheinen vuorovaikutus lapsen ja hoitajan välillä opettavat lapselle vähitellen ulkoisten reaktioiden ja käyttäytymisen yhteyden sisäisiin tunteisiin. Jos empatian kehittyminen häiriintyy varhaislapsuudessa, on tätä puutetta vaikea kehittää myöhemmälläkään iällä. (Keltinkangas-Järvinen 1985, 53.) Empatiakyky alkaa kehittyä noin kolmen vuoden iässä, jolloin lapsi ajoittain ymmärtää, että toinen ihminen tuntee erilailta kuin hän. Kyky asettua toisen asemaan vahvistuu kuitenkin vasta neljävuotiaana. (Keltinkangas-Järvinen 2012, 63.) Empatiakykyinen lapsi osaa sovittaa oman toimintansa tilanteeseen sopivaksi niin, että lopputulos on hänen itsensäkin kannalta positiivinen. Empatiakyky on siis edellytys sosiaalisille taidoille, jotka puolestaan ovat yhteydessä lapsen suosioon toveriipiirissä. (Nurmi ym. 2014, 61.)



## 4 LAPSEN TUNNESÄÄTELYN KEHITTYMINEN

### 4.1 Fysiologinen perusta

Ihmisen tunnesäätelyn pohja syntyy jo sikiöaikana, koska perustana ovat aivorakenteet, niiden toiminta ja aivorakenteiden välinen yhteistyö. Sikiöaikana aivojen kehittymiseen voi kohdistua sekä myönteisesti että kielteisesti vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi äidin raskaudenaikainen tupakoiminen tai päihteiden käyttö vaikuttavat negatiivisesti kehittyvän sikiön aivoihin. Vauvan aivojen kehittymiseen positiivisesti vaikuttavat lapsen varhaiset kokemukset esimerkiksi liikkeestä ja äänistä. (Kokkonen 2010, 79.)

Vaikka ihmisäivot jatkavat kehittymistään aikuisikään asti, tapahtuvat suurimmat muutokset kymmenenteen ikävuoteen mennessä. Erityisesti varhaislapsuus on aivojen kehitykselle ratkaisevaa aikaa ja tässä vaiheessa tärkeässä roolissa on varhainen vuorovaikutus. Lapsen saamat kokemukset ensisijaisen hoivanantajan vastavuoroisuudesta muovaavat aivosolujen välisten yhteyksien kehittymistä. Varsinkin otsalohkon aivokuorella on osoitettu olevan tärkeä rooli tunteiden säätelyssä. (Kokkonen 2010, 80.)

### 4.2 Perhetausta ja vanhempien kasvatustyyli

Lapsen tasapainoiselle kehitykselle on tärkeää, että vanhempi on läsnä ja lähellä sekä reagoi oikea-aikaisesti ja johdonmukaisesti lapsen viesteihin. Aikuinen, joka pystyy herkästi sovittamaan oman tunneilmaisunsa ja reaktionsa pikkulapsen tarpeisiin sopivaksi, muodostuu vähitellen lapselle turvalliseksi ja luotettavaksi ihmiseksi, joka auttaa selviytymään tunnetasolla stressaavista tilanteista. (Kokkonen 2010, 81.)

Keskushermoston kehittyminen ja varhaisen vuorovaikutuksen laatu luovat perustaa lapsen tunnesäätelylle, mutta eivät ratkaise sitä lopullisesti. Myös vanhempien kasvatustyyllillä ja perheen sisäisellä tunneilmastolla on todettu olevan merkitystä sille, millaiseksi lapsen tunnesäätely kehittyy. Morris, Silk, Steinberg, Myers ja Robinson (2007, 362) esittävätkin kattavassa artikkelissaan, että lapsuuden perheen merkitys lapsen tunteiden säätelylle välittyy kolmella tavalla. Ensinnäkin lapset oppivat havainnoimalla, toisekseen vanhempien kasvatuskäytännöt jättävät jälkensä lapsen tunnesäätelyyn ja

kolmanneksi vaikuttaa perheen tunneilmasto. Tunneilmastolla tarkoitetaan sitä, mikä muodostuu perheen sisäisistä kiintymyssuhteista, vanhempien kasvatustyylistä ja vanhempien välisen suhteen laadusta. Myös se miten perheessä ilmaistaan tunteita, on osa tunneilmastoa. (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson 2007, 362.)

Auktoritatiivinen kasvatustyyli on lapsilähtöinen ja johdonmukainen tapa kasvattaa lapsi. Lapselle asetetut rajat ovat selvät ja johdonmukaiset ja samanaikaisesti häntä kohdellaan lämpöisesti, myötätuntoisesti ja hyväksyvästi. Lapselle asetetut odotukset vastaavat hänen kehitystasoaan ja häntä rohkaistaan itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen. Tällaisen kasvatustyylin on todettu parhaalla tavalla tukevan lapsen ja nuoren tunteidensäätelykykyä. (Kokkonen 2010, 85–86.)

Aivan yhtä hyvin lapsen tunteiden säätely ei kehity, jos häntä kasvatetaan autoritaarisesti. Siinä vanhempien valta korostuu ja lapsilta odotetaan täydellistä tottelevaisuutta. Lapsen tunteet jäävät huomioimatta, ja ankaruus ja kuri ovat vuorovaikutusta kuvaavia piirteitä. Pahimmillaan tähän voi liittyä ruumiillista kurittamista, nöyryyttämistä ja toistuvaa moittimista. Lapsella on myöhemmin elämässään suurempi todennäköisyys masentua ja hänellä voi olla vaikeuksia ylläpitää sosiaalisia suhteita. Lapselle ei kehity omaa tahtoa ja aloitekyky voi jäädä heikoksi. (Kokkonen 2010, 86–87.) Myös liian saliliva kasvatustyyli on pohjimmiltaan aikuiskeskeinen ja on seurausta vanhempien haluttomuudesta kohdata lapsensa negatiivisia tunteita. Lapsi pääsee päättämään asioista omien mielihalujensa mukaisesti eikä häneltä odoteta kehitystasonsa mukaista vastuuta tai suoriutumista. Lapselle kehittyy hyvä itsetunto mutta he voivat olla impulsiivisia. (Kokkonen 2010, 87–88.) Jos lapsen tekemisistä ei juurikaan välitetä eikä häneen kiinnitetä huomiota, voi kasvatustyyliä kuvailla välinpitämättömäksi. Vanhemmat eivät toimi vastavuoroisesti lapsensa kanssa, eikä heidän kuulumisestaan tai voinnistaan olla kovin kiinnostuneita. Vanhemmat jäävät lapsen näkökulmasta tunnetasolla etäisiksi. Lapselle tästä saattaa olla seurauksena itsensä pitämistä arvottomana ja kyvyttömänä. Kasvatustyyli on yhteydessä myös lasten ongelmakäyttäytymiseen, sopeutumisongelmiin ja koulunkäynnin vaikeuksiin. (Kokkonen 2010, 88.)

Perheessä vallitseva tunneilmasto, erityisesti lapsen tunnesäätelyn myönteinen huomioiminen, vanhempien herkkä ja hyväksyvä suhtautuminen lapseen ja sopuisa parisuhde tukevat lapsen tunnesäätelyn kehittymistä (Kokkonen 2010, 89–91). Lapsuudenaikaisel-

la perheellä on siis suuri merkitys siinä, minkälaiseksi yksilön tunteidensäätelytaidot kehittyvät. Niille lapsille, jotka saavat heikot lähtökohdat omasta perheestään, on varhaiskasvatuksen toiminnalla ja laadulla valtava merkitys.

#### 4.3. Esikouluikäisen kehitysvaihe

Piaget'n mukaan lapsi on 6–7-vuotiaana esioperationaalisessa vaiheen lopussa ja siirtymässä kohti konkreettisten operaatioiden vaihetta (Piaget & Inhelder 1977, 94). Esioperationaalisen kehitysvaiheen aikana lapsi saavuttaa useita tärkeitä kykyjä. Tässä vaiheessa lapselle muodostuu alkeellinen kyky luokitella asioita. (Piaget & Inhelder 1977, 101.) Lapsi elää kuitenkin edelleen hyvin minäkeskeisessä maailmassa, ja lapsen vuorovaikutus muiden kanssa on vielä yksipuolisempaa kuin myöhempinä ikäkausina. Kehityksen edetessä normaalilla tavalla lapsi saavuttaa syvemmän ymmärryksen siitä, että toinen ihminen voi ajatella tai tuntea jostakin asiasta täysin päinvastaisella tavalla kuin hän itse. (Piaget & Inhelder 1977, 115.) Lapsen ajatusmaailma voi esioperationaalisen kehitysvaiheen lopussakin sisältää vielä maagisia elementtejä. Lapsi voi siis uskoa pystyvänsä tekemään asioita, joita ei todellisuudessa pysty tekemään. (Piaget & Inhelder 1977, 109.)

Yksi esioperatiivisen kehitysvaiheen merkittävimpiä saavutuksia sosiaalisen kanssakäymisen näkökulmasta on puhutun kielen käyttöönotto. Esikouluikäinen ymmärtää myös jo ajatusten symbolisen esittämisen mahdollisuudet. (Piaget & Inhelder 1977, 90.) Kielen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan monipuolisesti itsenään: ajatuksiaan, tunteitaan, suunnitelmiaan, mielipiteitään. Kielen käytössäkin esiintyy tässä vaiheessa minäkeskeisyys ja Piaget ja Inhelder (1977, 117) kuvaavat esioperationaalisessa vaiheessa olevien lasten keskustelua ”kollektiiviseksi yksinpuheluksi”. (Piaget & Inhelder 1977, 117)

Nurmi ja muut (2014, 62) kuvaavat kuinka esikouluikään saapuessaan lapset yleensä ovat oppineet arvioimaan oman käyttäytymisensä seurauksia ja merkitystä ryhmässä toimimiselle. Leikissä on jo vastavuoroisuutta ja eri leikkijöiden mielipiteet ja ideat huomioidaan. Lasten yhteiset leikit kehittävät lasten sosiaalisia taitoja. (Nurmi ym. 2014, 62.)

#### 4.4 Ympäröivä kulttuuri

Tunteiden kokemiseen ja säätelyyn kehittymiseen vaikuttaa myös se, minkälaisiin vuorovaikutustilanteisiin hakeudumme. Tähän puolestaan vaikuttavat kulttuuriset arvostukset siitä, mitkä tunteet ovat tavoiteltavan arvoisia ja sallittuja. (Kokkonen 2010, 133.) Tunteiden säätelyyn vaikuttaa kulttuuristen odotusten kautta myös sukupuolirooleihin kohdistuvat erilaiset odotukset. Epämiehekkäinä tunteina pidettyjä surua, pelkoa ja häpeää ei pidetä miehelle niin hyväksyttävänä tunteina kuin naiselle. Vastaavasti naisten kohdalla aggressiivisuus koetaan epämiellyttävämpänä kuin poikien tai miesten kohdalla. (Kokkonen 2010, 140.) Varhaiskasvattajankin olisi hyvä olla tietoinen omista toimintatavoistaan, jotka kumpuavat ympäröivästä kulttuurista. Omalla toiminnallamme ylläpidämme sukupuolittuneita odotuksia lasten ominaisuuksista ja hyväksytyistä rooleista.

## 5 TUNNEKASVATUS

Tunnekasvatuksella tuetaan lapsen kykyä tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteitaan. Ensimmäinen askel on oppia tunnistamaan tunteita ja nimeämään niitä. Aivan pienelle lapselle tunteet voivat olla epämääräinen, yhtenäinen massa, josta on vaikea erotella yksittäisiä tunteita. Miltä tuntuu kiukku ja miten se eroaa surusta? Minkälaista on olla tyytyväinen tai yllättyneenä? Kun lapsi ensin oppii erittelemään ja tunnistamaan tunteitaan, on hänellä mahdollisuus oppia tunnistamaan niitä myös toisesta ihmisestä. Tunteen havaitseminen edellyttää kuitenkin tietoista omien – tai toisen – tunteiden tarkkailua (Kemppainen 2000, 4). Tunteiden sosiaalisesti hyväksyttävää ilmaisuakin voi opettaa. Tärkeintä on, että ketään ei saa satuttaa, vaikka tunteet kävisivät kuinka kuumina tahansa. Tunnekasvatuksessa on tärkeää välittää lapselle viesti siitä, että kaikki tunteet ovat hyväksyttäviä. Vain niiden ilmaiseminen tuhoisin tavoin on kiellettyä. Aikuinen antaa aina lapselle mallin oikeasta toimintatavasta omalla käytöksellään. (Cacciatore 2008, 17.) Vaikeidenkin tunteiden tunnistaminen itsessä auttaa meitä ymmärtämään omaa ja muiden toimintaa entistä paremmin. Tunteistaan voi kertoa sanoin, jolloin lähellä olevien ihmisten on helpompi ymmärtää toisen käytöstä. (Peltola & Kullberg-Piilola 2000, 34.)

### 5.1 Tunnekasvatus varhaiskasvatuksessa

Tunnekasvatusta tai -taitoja ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -oppaassa mainita sellaisenaan, mutta niiden voidaan katsoa sisältyvän oppaan määritelmään varhaiskasvatuksen tavoitteista:

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 11).

Myös kasvatuspäämäärissä tavoitteena pidetään sitä, että lapsi oppii suhtautumaan niin itseensä kuin muihinkin lapsiin myönteisesti ja arvostavasti. Tämä ilmenee toiset huomioonottavana käyttäytymisenä. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 13.) Empatia onkin yksi tunnetaitojen peruskivistä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli lapsen tunnekasvatuksessa ja sosiaalisten taitojen tukijana. Kasvattajan on pystyttävä herkästi reagoimaan lapsen tunteisiin ja tarpeisiin lasta tukevalla tavalla. Työntekijät ovat myös vastuussa tunteilmapii-ristä, joka lasten ja aikuisten välillä vallitsee. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 17.) Jotta tämä olisi mahdollista, täytyy työntekijöillä itsellään olla riittävät kyvyt omien tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn.

## 5.2 Käytössä olevat tunnekasvatusohjelmat ja aineistot

Suomessa on käytössä useita lapsille tarkoitettuja tunnekasvatusohjelmia. Näistä tunnetuimmat lienee Askeleittain ja Tunnemuksu ja mututoukka -ohjelmat. Askeleittain (Second Step) on suunnattu käytettäväksi päiväkodeissa, esiopetuksessa ja alakoulun 1.–5. luokilla. Se painottuu empatian, itsehillinnän ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen ja näiden pohjalta ärtymyksen, vihan ja kiukun tunteiden säätelyyn. Ohjelma perustuu kuvatauluihin ja niiden pohjalta käytäviin säännöllisiin keskusteluihin. Lisäksi voidaan käyttää tukena käsinukkeja ja lauluja. (Hogrefe Psykologien Kustannus Oy 2015.) Tunnemuksu ja mututoukka on suomalaisten varhaiskasvattajien kehittämä päiväkotij- ja kouluikäisille tarkoitettu tunnekasvatusaineisto. Se esittelee leikin, sadun, kuvallisen ilmaisun ja draaman keinoin 12 erilaista tunnetta ja auttaa lapsia käsittelemään ja ilmaistamaan tunteitaan (Peltonen, Kullberg-Piilola ja Kullberg-Turtiainen 2002.)

Lastensuojelujärjestö Pesäpuu ry on tuottanut runsaasti materiaalia lasten ja nuorten tunnetyöskentelyn avuksi. Aineiston tavoitteena on ollut lisätä lasten ja nuorten osallisuutta ja kuulemistä lastensuojelun piirissä. (Pesäpuu ry 2010.) Aineisto sopii hyvin käytettäväksi missä tahansa yhteydessä, jossa pyritään tunnistamaan ja tekemään erilaisia tunteita näkyviksi. Esimerkiksi paljon käytettyjä Nallekortteja on hyödynnetty päiväkotien lisäksi neuvoloissa, perheneuvoloissa, sijaishuolto- ja vankilan perhe-työssä, ensi- ja turvakodilla, kouluissa, A-klinikoilla ja lastensuojelun prosessin eri vaiheissa (Pesäpuu ry i.a.)

Myös opinnäytetyönä on kehitetty useita aineistoja tunnekasvatukseen välineiksi. Yksi näistä on Mykkäsen, Simosen ja Vidgrenin opinnäytetyö vuodelta 2013, jossa opiskelijat kehittivät tunnekasvatuskansion Pikku Kengurun Koti Oy:n päiväkotiin. Kansio esit-

telee draaman, kuvataiteen ja liikunnan keinoin toteutettuja tunnekasvatustuokioita neljälle perustunteelle. Tirkkonen ja Severinkangas (2013) suuntasivat oman aineistonsa Iisalmen kaupungin perhepäivähoitajille. Tuottamassaan aineistossa ohjeistetaan tunteiden käsittelyyn musiikin, draaman ja kuvataiteen keinoin. Esiopetusikäisten lasten tunnekasvatuksen tueksi tarkoitettua aineistoa tuottivat Ihanajärvi ja Reijomaa (2015). Tässä toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena syntyneessä aineistossa ohjeistetaan kuuden perustunteen käsittelyyn käsinukkedraaman avulla. Saatavilla on siis runsaasti käyttökelpoista aineistoa lasten tunnekasvatuksen tueksi.

### 5.3 Taidelähtöiset menetelmät tunnekasvatuksessa

Taidelähtöisten menetelmien käyttö tunnekasvatuksessa on ikään kuin arkisempi versio taideterapioiden käytöstä. Käyttöyhteyden eroista huolimatta niillä on kuitenkin jotain samoja tavoitteita. Taideterapian lähtökohtana on, että taide itsessään on paitsi luova, mutta myös parantava prosessi. Sen avulla voidaan lisätä ihmisen itseymmärrystä, henkilökohtaista kasvua ja edistää tunne-elämän eheytyä. (Malchiodi 2010, 14.)

Pusa (2009, 73–74) näkee, että taiteen terapeuttisuus perustuu sen järjestystä ja merkitystä antavaan ominaisuuteen. Toisaalta taide on terapeuttista ilman taideterapiaakin. Ympäröivän maailman ja omien tunteiden jäsentymisen lisäksi myös taiteen tekemisen kehollisuus vaikuttaa myönteisesti lapseen, koska se edellyttää keskittymistä, läsnäoloa ja oman kehon tuntemusta. (Pusa 2009, 73–74.)

Sosiaalialalla, varhaiskasvatus yhtenä sen osa-alueena, voi taidelähtöisillä menetelmillä olla monenlaisia käyttötarkoituksia ja tavoitteita. Myös maalaamalla voi tehdä näkyväksi omia kokemuksiaan, tutustua erilaisiin tunteisiin ja tutkia erilaisia vaihtoehtoja. Usein prosessi voi olla tekijälleen jopa voimaannuttava kokemus. (Ruusunen 2005, 54.)

Taidelähtöistä tekemistä ja kokemista pidetään varhaiskasvatuksessa tärkeänä asiana ja se on mainittu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -oppaassa. Yhdessä muiden kanssa ja erikseen toteutettavan taiteellisen toiminnan katsotaan auttavan lasta kehittymään sekä yksilönä että ryhmän yhtenä jäsenenä. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 24.)

Tunnekasvatuksessa taidelähtöisten menetelmien avulla on tavoitteena tehdä näkyväksi jotain sisäistä, jolloin siitä puhumiseen ja sen käsittelemiseen saa uudenlaista etäisyyttä. Näkyväksi tehty näkymätön on myös mahdollista jakaa muiden kanssa. Paperille maalattu tunne on ulkoistettu ja sitä voi katsella ikään kuin turvallisen välimatkan päästä.

### 5.3.1 Sadut lapsen tunteiden tukena

Saduilla on aina ollut viihdearvon lisäksi myös terapeutin merkitys, ja niitä onkin käytetty ihmisten hoitamiseen ja parantamiseen (Mäki & Arvola 2009, 25). Erityisesti vuosisatoja vanhat ja silti suosionsa säilyttäneet satuklassikot voivat olla psykologisesti hyvin palkitsevia. Ne käsittelevät teemoja, jotka herättävät kuulijassa voimakkaita tunteita aikakaudesta ja ympäröivästä kulttuurista riippumatta. (Apo 2001, 26.) Sadut tarjoavat kuulijalleen erilaisia vaihtoehtoja, joista jokainen voi valita itselleen sopivan ratkaisun. Näin ollen satuja voi pitää terapeutisesti viisaina, koska ne eivät tyrkytä valmiita vastauksia lapsille. (Bettelheim 1998, 35). Nykysuuntaus on se, että satuja käytetään enenevässä määrin lasten ja nuorten menetysten, traumojen ja kriisien käsittelyn välineinä (Mäki & Arvola 2009, 26).

Kirjallisuusterapialla tarkoitetaan satujen, tarinoiden ja muiden tekstien käyttöä lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukena ennaltaehkäisevästi, kuntouttavana ja parantavana välineenä. Myös lasten ja nuorten omia tekstejä ja suullisia tarinoita voidaan käyttää kirjallisuusterapiassa välineinä. (Mäki & Arvola 2009, 13.) Sadut voivat tukea lapsen kehitystä monella tavalla: kielellisesti, psykologisesti, pedagogisesti ja eettisesti. Satujen päätarkoitus on kuitenkin ollut viihteenä toimiminen, eikä sitä sovi vähätellä nykypäivänäkään. Satu, joka lapsesta on ikävä tai tylsä, ei tule kuulluksi. (Apo 2001, 16.)

Käytettäessä satuja toiminnallisena menetelmänä vaikutus voi olla terapeutin, mutta kyseessä ei kuitenkaan ole varsinainen kirjallisuusterapia. Kertomusten ja satujen kuunteleminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden osallistua tapahtumiin oman elämänpiirin ulkopuolelta. Ne tarjoavat lapselle mahdollisuuden ymmärtää kulttuurillisia odotuksia, sääntöjä ja arvostuksia. Ne auttavat myös ymmärtämään toisen ihmisen tunteita, aikomuksia ja uskomuksia: sadut tarjoavat portin uusiin ajatuksiin ja tunteisiin turvalli-



sella tavalla. (Hänninen 1999, 46.) Satujen maailma tarjoaa turvallisen tavan opetella erilaisia elämisen taitoja, ihmissuhdetaidot mukaan lukien (Arvola & Mäki 2009, 65).

### 5.3.2 Kuvallinen työskentely

Piirtäminen ja maalaaminen sopivat ilmaisukeinoiksi hyvin 4–6-vuotiaille, koska tämän ikäisillä kuvallinen ilmaisu on vielä hyvin spontaania ja heitä viehättää itse toiminta, eikä niinkään lopputulos. Vasta hieman myöhemmin lapset alkavat kritisoida omia töitään entistä ankarammin. On tärkeä muistaa, että eri välineet sopivat erityyppisille lapsille eri tavoin. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airismaa 1990, 64.)

Kuvallisella työskentelyllä (maalaamisella, piirtämisellä, muovailemisella jne.) voidaan tukea lapsen identiteetin kehittymistä, mahdollistaa fyysis-motorista harjoittelua, edistää kognitiivista kehittymistä ja lisäksi auttaa lasta ymmärtämään paremmin sosiaalista- ja tunne-elämää (Rusanen 2009, 52). Kuvallisen työskentelyn avulla on mahdollista saattaa näkyväksi ja konkreettiseksi sisäisen maailman ilmiöitä, kuten tunteita ja tuntemuksia, jotka eivät vielä ole saaneet ajattelun tasolla selkeyttä (Arvola & Pekkanen 2009, 163). Tällaisen kuvallisen työskentelyn tavoite ei ole opettaa lapselle taiteellista ilmaisua, eikä lopputuotteella sinällään ole väliä. Merkityksellisempää on prosessi, jonka lapsi käy läpi. (Malchiodi 2010, 14.) Maalaminen tai muut kuvallisen ilmaisun menetelmät mahdollistavat lapselle luontaisen keinon tutustua omiin ja muiden tunteisiin ja ajatuksiin (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1990, 12).

## 6 TUNNEKASVATUSTUOKIOIDEN JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Yhteistyötaho ja kohderyhmä

Yhteistyö kyseisen päiväkodin kanssa alkoi siitä, kun etsin itselleni harjoittelupaikkaa jossa voisin toteuttaa opinnäytetyöni aineistonkeruun. Ideani tunnekasvatustuokioista otettiin innolla vastaan. Alun perin minun oli tarkoitus toteuttaa tunnekasvatustuokiota 3–5-vuotiaiden ryhmässä, mutta minusta riippumattomista syistä tämä ei lopulta ollutkaan mahdollista. Hyvin lyhyellä varoitusaajalla päädyin tekemään opinnäytetyön aineiston keruun esiopetusryhmän lasten kanssa. Vielä tässä vaiheessa opinnäytetyöni oli tarkoitus olla laadullinen tutkimus. Kehittämispainotteisten opinnäytetöiden yhteydessä on tapana esitellä tilaajataho, mutta koska nyt ei ole kyse tilatusta opinnäytetyöstä, en myöskään esittele päiväkotia tarkemmin. Tämä on tärkeää myös tutkimuskohteena olleiden lasten anonyymiyden säilyttämiseksi.

Harjoittelujakson ansiosta minun oli mahdollista tutustua lapsiin jo ennen tutkimustuokioiden alkamista ja myös he ehtivät tutustua minuun. Tutkimusjakson alkaessa olin jo tuttu aikuinen päiväkodin arjessa. Tutkimusryhmään kuului kahdeksan 6–7-vuotiasta lasta, neljä tyttöä ja neljä poikaa. He kaikki kuuluivat esiopetusryhmään.

### 6.2 Toimintatuokioiden suunnittelu ja tutkimuskysymys

Tuokioiden suunnittelussa en käyttänyt mitään valmista aineistoa, mutta sain suunnitteluun paljon tukea jo olemassa olevasta aineistosta ja tehdyistä opinnäytetöistä. En halunnut käyttää mitään valmista aineistoa sellaisenaan vaan suunnitella tuokiota itse ja saada arvokasta suunnittelukokemusta. Jotta tuokiota onnistuisivat, tulee toiminnan olla lapsilähtöistä ja vuorovaikutteista (Pusa 2009, 74).

Kevättalvella 2015 tutustuin aihepiiriin teoriataustoihin ja hahmottelin tarkemmat suunnitelmat toimintatuokioiden toteuttamisesta. Arvioin eri toiminnoille käytettävissä olevan ajan. Päivähoitopäivän perusrunko ulkoiluineen, aamupiireineen ja lounasaikoineen asetti reunaehdot toiminnalle. Toimintatuokiota ajoittuivat aamupäivään ulkoilun ja lou-

naan väliin. Aamupäivällä uskoin lasten jaksavan keskittyä paremmin intensiiviseen työskentelyyn.

Satujen valinnassa otin huomioon lasten kehitysvaiheen ja pyrin valitsemaan tunteita, jotka ovat lapsille riittävän tuttuja ja helposti ymmärrettäviä ja jotka olisivat merkityksellisiä tämän ikäisten lasten elämässä. Valitsin lopulta neljä perustunnetta tutkimukseen: pelon, vihan, rakkauden ja surun. Satujen valitsemisessa kiinnitin huomiota luetun sadun kestoon, kuvituksen ja tekstin keskimmäiseen suhteeseen ja siihen kuinka valitsemani tunne tulee sadussa esille. Useimmissa saduissa on lukuisia hahmoja ja monia tunteita, joten halusin varmistaa, että valitsemassani sadussa käsiteltävät tunne tulisi esiin riittävän selvästi. Hahmojen oli oltava samaistuttavia kohderyhmäni lapsille ja tarinan tulisi toimia pelkästään ääneen luettuna, ilman kuvia. Tämä siksi, että en halunnut lasten saavan ideoita kirjojen kuvituksesta, vaan toivoin heidän maalaustensa ideoiden kumpuavan heidän omasta mielikuvituksestaan. Sadun tulisi olla myös niin kiinnostava, että se jaksaisi kiinnostaa lapsia. Kestoltaan sen tulisi olla enimmillään noin 15–20 minuuttia. Kaikki valitsemani sadut täyttivät nämä kriteerit.

Suunnittelin tuokioita varten omat säännöt, jotka kerrattiin jokaisen tuokion alussa. Näiden yksinkertaisten sääntöjen oli tarkoitus lisätä lasten turvallisuudentunnetta ja rohkaista heitä puhumaan avoimesti tunteistaan ja kokemuksistaan. Kuvallista työskentelyä varten valitsin lapsille tutut, päiväkodissa jo käytössä olevat nestemäiset peitevärit. Niiden värit ovat kirkkaat ja niitä on helppo sekoittaa. Nestemäinen, vesiohenteinen väri on helppo työstettävä ja sillä voi suhteellisen nopeasti peittää laajoja aloja, toisin kuin väriliiduilla tai puukynillä. Paperina käytettiin valkoista A4-koon akvarellipaperia.

Laadullisen tutkimuksen keinoin halusin selvittää, mitä lapset puhuvat tunteistaan tunnekasvatustuokioiden aikana. Tähän hain vastausta tunnekasvatustuokioiden videoinneista, jotka litteroin ensin tekstiksi. Analyysimenetelmänä käytän sisällönluokittelua.

### 6.3 Tunnekasvatustuokioiden toteutus

Jokaisella tunnetuokiolla kävimme läpi yhden valitsemani tunteen, joka esiteltiin sadun avulla ja jota käsiteltiin yhdessä keskustellen. Lopuksi jokainen lapsi jatkoi tunteen työstämistä maalaamalla. Käsiteltäviä tunteita oli neljä: pelko, viha, rakkaus ja suru.

Aikaa tutkimuksen toteuttamiseen oli käytössä varsin rajallisesti, joten tunnekasvatustuokioiden määrä rajautui lopulta neljään kertaan. Kaikkiaan toteutin kahdeksan tunnekasvatustuokiota, mutta vain puolet näistä tuokioista kohdistui tutkimusryhmään. Tasaapuolisuuden nimissä ohjasin samat tuokiot myös esiopetusryhmän niille lapsille, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen. Tuokioiden päärakenne oli jokaisella kerralla sama. Lasten kanssa istuuduttiin lattialle ja kerrattiin ensin tunnetuokioiden säännöt. Säännöt olivat yksinkertaisuudessaan seuraavat:

- Kaikki tunteet ovat sallittuja ja ”oikeita” tunteita. Ei ole väriä tunteita.
- Kaikkien tunteita kunnioitetaan.
- Jokainen saa kertoa tunteistaan haluamallaan tavalla. Ei tarvitse kertoa henkilökohtaisista asioista vaan voi kertoa yleisellä tasolla.
- Toisten kuuntelemista ja työskentelyä ei saa häiritä. Jokainen saa kertoa omalla vuorollaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan.

Tämän jälkeen luin lapsille valitsemani sadun. Pysin lukemaan sadun aina tarinaan eläytyen. Sadun kuuntelemisen jälkeen aloitin keskustelun esittämällä lapsille kysymyksiä heidän omista tunnekokemuksistaan. Keskustelun jälkeen lapset siirtyivät maalaamaan tunnetta. Ohjeistin maalaamisen niin, että jokainen lapsi maalaa omaa työtään ja kannustin käyttämään mielikuvitusta. Lopuksi kokoonnuimme aloituspaikalle katsomaan yhdessä maalauksia ja keskustelemaan niistä. Pysin toteuttamaan jokaisen tutkimuskerran saman kaavan mukaisesti, jotta lapset tietäisivät mitä seuraavaksi tapahtuu. Tunnetuokioilla kävimme läpi seuraavat sadut.

**Hirveää, parkaisi hirviö!** on suomalaisen Suna Vuoren kirjoittama ja Katri Kirkkopelton (2005) kauniisti kuvittama lastenkirja, jossa pikkuhirviö herää kesken unensa pelottavaan painajaiseen. Painajaisessa hirviö oli lasten kuullut väittävän, ettei häntä ole edes olemassa. Pikku-hirviö herää ja hänen äitinsä lohduttelee häntä. Pikku-hirviö ja äiti-hirviö keskustelevat siitä, mitä olemassa oleminen ja kuoleminen ovat. Lopuksi pikku-

hirviö nukahtaa turvallisesti vanhempiensa kanssa. Kirja on kirjoitettu elävästi ja tunteikkaasti, ja vakavia aiheita on kevennetty huumorilla.

**Jesse Jänis ja punaiset korvat** on amerikkalaisesta lastenkirjasta HipHop and His Famous Face käännetty teos, jossa kirjan päähenkilö taistelee oman kiukunhallintansa kanssa. Jesse-Jänis kiukustuu ystäviinsä ja lähtee syvälle metsään omaan piilopaikkaansa miettimään tapahtunutta. Siellä viisas närhi auttaa Jesseä ymmärtämään tämän kiukuttelun vaikutusta ystäviinsä. Lopuksi Jesse-Jänis palaa ystäviensä pariin ja oppii lopulta jopa nauramaan omalle kiukulleen. Kirjan on kirjoittaneet Gary Oliver ja Norman Wright ja kuvittanut Sharon Dahl 1995.

**Rakastunut sammakko** on hollantilaisen Max Velthuijsin (2002) kirjoittama kirja, jossa sammakko rakastuu odottamattomalla tavalla ankkiaan. Sammakko pohtii miten osoittaa rakkautensa ankkiaan kohtaan ja miten ansaita tämän vastarakkaus. Kirja päättyy sammakon ja ankan vastavuoroisiin rakkaudentunnustuksiin. Toinen tärkeä kirjan teema on erilaisuus ja sen hyväksyminen. Voiko vihreä sammakko rakastua valkoiseen ankkiaan?

**Puuvanhus ja pikkukoivu** on suomalaisten Titta Kuisman ja Laila Nevakiven (2010) koskettava ja surumielinen kirja vanhan puun kuolemasta ja pikkukoivun tunteista tutun puuvanhusen hävittyä tämän elämästä. Puuvanhus antaa lehvästössään eläneen lehti-keijun jatkuvuuden symbolina pikkukoivun huollettavaksi. Kirja käsittelee kauniilla tavalla kuolemaa, siihen liittyvää ikävää ja lohduttavia muistoja sekä elämän jatkumista.

Sadun kuuntelemisen jälkeen istuimme vielä hetken lattialla ja johdattelin lapset pohtimaan sadun esittelemää tunnetta ja pohtimaan yhteyksiä omaan elämäänsä. Keskustelun lopuksi pyysin lapsia aina miettimään vielä hetken käsiteltävää tunnetta sellaisena hetkenä, kun oli sen joskus itse kokenut. Johdattelin heitä visualisoimaan tunteen ulkomuotoa ja miettimään, kuinka he maalaisivat sen paperille.

Maalaustuokiota varten olin asetellut luokkahuoneen pöydät niin, että lapset istuivat kasvot samaan suuntaan kohti kameraa. Ensimmäisen toimintatuokion jälkeen muistin ohjata lapset jatkossa istumaan aina tyttö-poika-järjestykseen, sekä sadun kuuntelua varten että työpöytien äärelle. Tämä rauhoittaisi hieman ryhmän työskentelyä. Olin ja-

kanut jokaiseen pöytään etukäteen jokaiselle lapselle kaksi sivellintä (yhden ison ja yhden pienen), A4-kokoa olevan vesiväripaperin, vesiastian, tyhjän kertakäyttölautasen värien sekoittamista varten ja käsipaperia. Jokaiselle työparille olin annostellut yhteiselle kertakäyttölautaselle valmiiksi nestemäisiä peitevärejä: valkoisen, mustan, punaisen, keltaisen, vihreän ja sinisen.

#### 6.4 Aineistonkeruu

Videointia varten Panasonicin DMZ-FZ47-mallin digitaalikamera oli sijoitettu luokahuoneen nurkkaan niin, että lapset olisivat koko ajan kuvassa. Tuokion alussa lapset istuvat lattialla kameran edessä, ja samaan paikkaan palasimme tuokion lopuksi katselemaan kaikkien maalauksia. Lapsia oli totutettu kameran läsnäoloon jo muun toiminnan yhteydessä. Kiinteän kameran etu liikuteltavaan kameraan on siinä, että tutkijan ei tarvitse koko ajan olla valppaana ja yrittää ennakoida tilanteiden muuttumista ja siirtymistä paikasta toiseen. Kiinteästi sijoitetun kameran käyttö mahdollisti sen, että pystyin keskittymään toimintatuokioiden aikana ainoastaan ohjaustehtävään. Kiinteän kameran käyttö soveltuu parhaiten sellaisten tilanteiden videoimiseen, jossa tila tai liikkuminen tapahtuu rajallisella alueella ja osallistujat ovat enimmäkseen paikalla. (Heath, Hindmarsh & Luff 2010, 40.) Pienryhmän kanssa suljetussa luokkatilassa toteutetut toimintatuokiot täyttivät nämä kriteerit erinomaisesti. Toimintatuokioiden jälkeen tein lyhyet muistiinpanot omista tunteista ja ensivaikutelmasta siitä, miten tunnetuokio sujui ja minkälaisissa tunnelmissa. Kahdella ensimmäisellä tuokiolla paikalla olivat kaikki kahdeksan lasta. Kolmannella kerralla lapsista oli paikalla kuusi, ja viimeisellä kerralla seitsemän.

#### 6.5 Aineiston käsittely

Litteroin videoidun aineiston muista opiskelukiireistä johtuen vasta puoli vuotta myöhemmin marras-joulukuussa. Katsoin läpi kaikki videoidut tuokiot kokonaisuudessaan ja päätin litteroida ainoastaan ne osuudet, joissa olimme kokoontuneet lasten kanssa yhdessä luokan takaosaan keskustelemaan. Jätin siis tallenteista litteroimatta ne osiot, joiden aikana lapset tekivät omia maalauksiaan tai kuuntelevat minun lukemaa satua. Näiden osioiden aikana käyty keskustelu oli vähäistä. Maalaustuokioiden osalta ohjasin

lapsia omatoimiseen työskentelyyn ja keskustelu näinä hetkinä rajoittui lähinnä tekniseen ohjaamiseen ja neuvomiseen, sekä työskentelyrauhan säilyttämiseen luokkahuoneessa.

## 6.6 Tutkimusaineiston analysointi

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko teoria- tai aineistolähtöisesti. Tässä tapauksessa valitsin aineistolähtöisen analyysin. Tällaisessa analysointitavassa tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 97). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä litteroitu teksti jaotellaan asiasisältöihin ja näistä nostetaan esille keskeiset ilmaisut. Tämän vaiheen jälkeen käsitellään ilmauksia ja pyritään muodostamaan näistä johdonmukaisia yläluokkia. (Kananen 2015, 174.) Esimerkki tekemästani sisällönlukittelusta on liitteessä 1.

Kokosin ensin lasten puheenvuorot litteroimastani aineistosta omiksi tekstitiedostoiksi niin, että jokaisella tunnetuokiolla oli oma tiedostonsa. Litteroidusta aineistosta etsin ne kohdat, joissa lapsi kertoi jotain tunteistaan. Käytin erilaisten ilmausten yhteydessä eri merkintöjä, lisäten merkintätyyppejä tarpeen mukaan. Tein saman kaikille tunnetuokiosta saaduille litteroinneille. Tällä tavalla päädyin yhteensä kahdeksaan eri luokkaan, joissa oli hyvin eri määrä lasten puheenvuoroja. Tämän jälkeen luin aineiston vielä uudelleen läpi ja tarkistin, että olin huomionnut lasten puheen sisällöt samalla tavalla kaikista toimintatuokioista. Eniten aineistoa oli muodostamissani ryhmissä, jotka olin nimenyt ”Lapsi puhuu tunteen syystä/aiheuttajasta” (47 kommenttia) ja ”Lapsi puhuu tunteen syystä maalauksessa” (34 kommenttia). Myös luokassa ”Lapsi puhuu keinoista ilmaista tunnetta tai selvittää siitä” oli runsaasti kommentteja, yhteensä 49 kappaletta. Sisällöllisesti tämä luokka ei ollut kuitenkaan kiinnostava, koska lasten puheessa nousi vahvasti esiin minun antamani keinot. Halusin keskittyä sellaiseen aineistoon, joka olisi mahdollisimman paljon lapsien itse tuottamaa. Tästä syystä valitsin vain edellä mainitsemani kaksi luokkaa, joissa lapset kertovat omien tunnekokemustensa aiheuttajista. Tarkastelin lasten puheenvuoroja, koodasin niiden oleellisen sisällön yhteen sanaa ja muodostin näiden koodausten pohjalta yläkäsitteitä, jotka kuvasivat sisältöä. Toistin tämän prosessin kahdesti lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta. Analysoitavan aineiston ulkopuolelle jätin seuraavat luokat: ”Lapsi puhuu keinoista ilmaista tunnetta tai sel-

vitä siitä” (49), ”Lapsi kuvailee tunnetta” (4), ”Lapsi kertoo samanaikaisista tunteista” (1), ”Lapsi ei halua kertoa” (15), ”Lapsi osoittaa tunnistavansa tunteen” (1) ja ”Lapsi puhuu seurausten lievittämisestä” (3).



## 7 TOIMINTATUOKIOIDEN ARVIOINTI

Oman arvioni mukaan tunnekasvatustuokiot onnistuivat hyvin ja kannustivat esiopetusryhmän lapsia ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti ja kuvallisesti. Kokemusten ja maalausten sisältöjen jakaminen ryhmässä mahdollisti lapsille kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Maalausten katsominen yhdessä oli erittäin tärkeä osa tuokioita. Lapsen oma kertomus maalauksesta avasi niiden sisällön ja merkityksen tärkeällä tavalla. Värikäs maalaus saattoikin olla kuva pelottavasta hirviöstä tai kertoa kuolleen kissan haudalla käymisestä.

Jälkikäteen arvioiden olin onnistunut tunteiden valitsemisessa oikein hyvin. Erityisesti pelko, viha ja suru olivat lapsille selvästi entuudestaan tuttuja tunteita ja niistä oli helppo keskustella. Sen sijaan rakkauden ja ihastumisen tunteet näyttäytyivät selvästi vaikeampina käsiteltävinä. Toisaalta niihin liittyvät haasteetkaan eivät ole aivan samanlaisia kuin niin sanottujen negatiivisten tunteiden kohdalla.

Ohjaukokemuksena tunnetuokiot olivat minulle arvokkaita. Vaikka jokaisella tuokiolla oli mukana toinen esiopetusryhmän opettajista, oli toimintatuokioiden järjestäminen ja ohjaaminen minun vastuulla. Toisen aikuisen läsnäolosta oli kuitenkin apua työskenteilyrauhan säilyttämisessä ja yllättävissä tilanteissa. Jälkikäteen ajateltuna kahdeksan lapsen ryhmä oli kenties hieman liian suuri yhden aikuisen ohjattavaksi. Merkittävää haittaa mielestäni ryhmän suuresta koosta ei ollut.

Omien päiväkirjamerkintöjeni perusteella olin tuokioiden jälkeen useimmiten varsin tyytyväinen. Merkinnöistä ilmenee kuinka oma varmuus tuokioiden ohjaamisesta kasvoi ensimmäisten kertojen jälkeen. Myös esijärjestelyt alkoivat sujua rutiinilla. Satujen kuuntelemiseen lapset keskittyivät hyvin jokaisella kerralla. Sen sijaan niiden jälkeen käydyt keskustelut olisivat voineet olla lyhyempiä. Videoidusta aineistosta näkyy, kuinka lasten liikehdintä lisääntyy ja keskittyminen herpaantuu keskustelun venyessä. Toisaalta osalla lapsista oli ajoittain runsaasti kerrottavaa ja tuntui vaikealta ohittaa lasten pyyntöjä saada vielä yksi puheenvuoro.

Oman toiminnan seuraaminen videoidusta aineistosta jälkikäteen oli varsin opettavaista, ja välillä vaikeakin katsottavaa. Aineistoa katsoessani toivoin useaan otteeseen, että olisin osannut kohdata jonkun lapsista paremmin, tai että en olisi kiirehtinyt niin nopeasti asiassa eteenpäin. Näitä tilanteita en ollut itse huomannut ohjaustilanteessa, vaan näin ne vasta videolta. Toivon, että kokemuksen myötä kokonaisuuden eteenpäin vieminen ei vie enää niin suurta osaa huomiostani ohjaustuokiassa ja uskallan luottavaimmin pysähtyä lasten kohtaamiseen pelkäämättä ajan loppuvan kesken.

Suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttivat monenlaiset käytännön asiat, joita päiväkodin arjessa väistämättä tulee vastaan: tuokioiden suunnitteleminen ja sovittaminen muuhun toimintaan kuukausi- ja viikkotasolla, puolipäivähoidossa olevien lasten huomioiminen ohjelman toteutuksessa ja päivittäiset aikataulut siirtymisineen. Ensimmäinen tunnekasvatustuokio oli oman arvioni mukaan kaikkein levottomin. Arvioisin tämän johtuneen tilanteen vieraudesta, mutta osittain myös siitä, että en ollut huomannut suunnitella lapsiryhmää rauhoittavaa istumajärjestystä. Tästä viisastuneena muistin seuraavilla keroilla ohjata lapset aina tyttö-poika-järjestykseen.

Varsinaiseksi haasteeksi tuokioiden ohjaamisessa osoittautui se, kuinka eri tahdissa lasten maalaukset valmistuivat. Ensimmäiset maalaukset saattoivat olla valmiita 5 minuuttia aloittamisen jälkeen, kun taas toiset käyttivät yli puolikin tuntia omien maalaustensa työstämiseen. Nopeana ratkaisuna tähän tarjosimme opettajien kanssa lapsille hiljaista puuhastelua kirjojen ja palapelien parissa.

Etukäteen olin huolissani siitä, kuinka paljon digitaalikameran läsnäolo vaikuttaisi lasten käyttäytymiseen. Huoleni osoittautui turhaksi. Vain muutaman kerran tutkimusryhmän lapset innostuivat ilmeilemään ja puhumaan kameralle, mutta muuten sen läsnäoloa ei huomioitu.

Keräsin lapsilta palautteen pidettyäni kaikki toimintatuokiot. Palaute koskee siis tunnekasvatustuokioita kokonaisuutena. Käytin menetelmänä hymynaamoja, joita oli kolme erilaista: iloinen, surullinen ja neutraali. Hymynaamat olivat kiinni paperissa ja jokainen lapsi sai käydä yksitellen lisäämässä merkkinsä sen hymynaaman kohdalle, mikä hänestä kuvasi parhaiten hänen mielipidettään toteutetuista tuokioista. Lisäksi pyysin lapsia

kertomaan omin sanoin miksi he valitsivat tietyn hymynaaman edustamaan heidän omaa mielipidettään. Lasten palautteesta kirjoitin lyhyet muistiinpanot.

Neljä lasta valitsi mielipiteekseen iloisen hymynaaman. Kaksi heistä toivoi, että olisivat voineet osallistua vain kaverin kanssa. Kaksi muuta mainitsi pitäneensä maalaamisesta. Kolme lasta valitsi palautepaperilta kohdan iloisen ja neutraalin hymynaaman välistä. Yksi heistä kertoi pitäneensä sekä satujen kuuntelemisesta että maalaamisesta. Toinen toivoi, että tuokioita olisi ollut enemmän. Kolmannen mielestä keskusteleminen oli ollut tylsää. Negatiivisimman arvion antaja valitsi kohdan neutraalin ja surullisen hymynaaman välistä. Hän olisi mieluiten lukenut itse sadut eikä ollut pitänyt maalaamisesta.

Pääosin lasten antama palaute oli varsin positiivista. On tietysti mahdollista, että lapset antoivat liian positiivisen arvion koska he antoivat sen suoraan minulle henkilökohtaisesti. Toisaalta sanallinen palaute vaikutti minusta varsin rehelliseltä ja suoralta. Osa lapsista kyseli innokkaasti tulevien tunnekasvatustuokioiden perään tuokioiden väliviikoillakin.

Pienempi ryhmäkoko olisi varmasti osittain rauhoittanut työskentelyä ja tuonut helpotusta siihen ongelmaan, että isossa ryhmässä lasten maalaukset valmistuivat varsin eri aikoina. Ymmärrän myös hyvin sen lapsen palautteen, jonka mielestä keskusteleminen oli tuokioiden tylsä osuus. Jälkikäteen ymmärsin painottaneeni liikaa tunteen esittelyä ja maalausta pohjustanutta keskustelua. Tätä osiota olisi useimmilla tuokioilla voinut tiivistää ja käsitellä tunteen ilmaisemisen keinoja lyhyesti vasta maalausten katselemisen jälkeen.

Henkilökunnalta suullisesti saamani palaute oli pääosin positiivista. Olin onnistunut pitämään vilkkaan ryhmän työskentelyn hyvin ohjauksessa ja tuokiot sujuivat hyvin. Ainoa kehittämis ehdotus koski ensimmäisen toimintatuokion jälkeen sitä, että jatkossa muistaisin ohjata lapset välittömästi istumaan tyttö-poika-järjestykseen toiminnan rauhoittamiseksi. Näin sitten teinkin.

## 8 MITÄ LAPSET KERTOIVAT TUNTEISTAAN?

Opinnäytetyöni laadullisen tutkimuksen osioissa kuvailen sitä, mitä 6–7-vuotiaat lapset kertovat tunteistaan tunnekasvatustuokioiden yhteydessä. Toimintatuokion rakenne ja ohjaukseni määrittivät pitkälti sitä, mitä lapset kertoivat. Käytin tuokion alussa luettua satua johdatuksena käsiteltävään tunteeseen ja tämän jälkeen esitin kysymyksiä, joilla johdattelin lapset tunnistamaan tunteen omasta elämästään. Maalaamiseen johdattelin lapset siten, että he saivat maalata tunnetta aivan juuri niin kuin halusivat. Osa töistä olikin esittäviä ja osa abstrakteja.

Ohjaus heijastui lasten puheista ja maalauksista. Sadun jälkeen käyty keskustelu käsitte- li lasten omia kokemuksia, jolloin heidän mainitsemansa tunteiden syytkin olivat arki- sia. Maalaamista varten olin ohjeistanut heitä käyttämään mielikuvitusta ja ottamaan vapauksia tunteiden kuvaamiseen. Niinpä maalausten aiheet olivat moninaisempia ja realististen kuvausten lisäksi joukossa oli mielikuvituksen tuottamia aiheita ja myös täysin abstrakteja esityksiä. Pidin tätä hyvänä ratkaisuna, koska mielikuvituksellisen tai abstraktin esittämisen avulla lapsi voi etäännyttää vaikean tai kipeän tunteen, jolloin sitä on kenties helpompi käsitellä.

Aineiston perusteella lapset kertoivat henkilökohtaisista tunnekokemuksistaan varsin monipuolisesti. Erityisesti haasteelliset tunnekokemukset, kuten viha ja pelko saivat lapset kertomaan runsaasti kokemuksiaan. Myös surun kokemuksista kertominen oli lapsille luontevaa. Poikkeuksen tunteiden joukossa teki rakkaus, jonka käsitteleminen oli selvästi lapsiryhmälle hieman vaikeampaa kuin muiden tunteiden käsitteleminen oli ollut. Tämä ilmeni lasten vähäpuheisuutena ja heidän käytöksessään. Kun muiden tun- netuokioiden alussa esittelin käsiteltävän tunteen, osoitti lasten käytös innostusta tai yllättyneisyyttä, joskus jopa lievää pettymystä. Kuultuaan tuokion käsittelevän rakkaut- ta, lapset hymyilivät ujosti ja vilkuilivat toisiaan jännittyneinä. Reaktio oli aivan toinen kuin muiden tuokioiden alkaessa.

## 8.1 Pelko

Ensimmäisellä tunnetuokiolla käsitelty pelko sai lapset kertomaan runsaasti kokemuksiaan. Pelkoa herättäneitä tilanteita olivat olleet yksinjäminen, pimeys, painajaiset, pelottava luonnonilmiö ja pelko fyysisestä loukkaantumisesta. Myös leikit ja pelit olivat aiheuttaneet lapsissa pelkoa. Maalauksissa lapset käyttivät mahdollisuutta ilmaista pelottavia aiheita mielikuvituksensa avulla, ja maalauksissa esiintyikin pelottavia taruolentoja, synkkiä luolia ja polttavaa laavaa. Myös abstrakteja maalauksia oli. Pelosta keskusteleminen tuntui olevan lapsille helppoa ja luontevaa, eivätkä he ujoselleet kertoa kokemuksistaan. On mahdollista, että satukirjaksi valitseman *Hirveää, parkaisi hirviö!* -kirjan päähenkilö auttoi lapsia samaistumaan tunteeseen, olihan hirviökin pieni lapsi, joka äitinsä kanssa keskusteli pelottavasta kokemuksestaan. Tämä samaistumisen mahdollisuus saattoi olla eduksi lapsille. Saattoipa kirjan päähenkilön kokemukset pahan unen näkemisestä kuulua myös lapsen kertomuksesta:

Yhellä, yhellä yöllä näin kerran pahaä unta ja heräsin ja juoksin heti äitiin ja isin viereen kun mua pelotti se uni.

Lasten runsaat ja toisistaan poikkeavat kokemukset pelon tunteesta osoittavat, että pelon tunne on heille tuttu ja he myös tunnistavat sen. Pelon tunteesta vaikutti olevan myös helppo ja luonteva keskustella, ja lapset pysyivät innokkaasti puheenvuoroja. Pelkoa olivat aiheuttaneet monenlaiset asiat.

### Pelko (sadun jälkeen)

Yksinjäminen

Pimeys

Viihde

Luonnonilmiö

Painajainen

Loukkaantuminen

Leikki

### Pelko (maalausten pohjalta)

Loukkaantuminen

Mielikuvitusolento

Luonnonvoima

Paikka

Abstrakti kuvaus

Ei halua kertoa

Lapset käyttivät mahdollisuuden kuvata pelkoa mielikuvituksellisilla tavoilla ja vain yksi maalaus käsitteli reaalielämään liittyvää pelkoa. Muuten maalauksissa esiintyivät mielikuvitusolennot, luonnonvoimat, pelottavat paikat ja pelkoa kuvaavat värit. Osa lapsista ei halunnut kertoa mitä maalaus esitti.

Useassa maalauksessa esiintyi mielikuvitusolentoja:

Se on koko paperi sitä luolaa ja sitten se nukkuu ja mm, toisessa luolassa se ö-, yks toinen hirviö ja sitten öö ja se keltainen on sarvet ja sitten on sitä sinistä ja sekin nukkuu. Ja sitten ne mustat on siinä sinisessä sen tassun jälkiä.

## 8.2 Viha

Vihantunteen aiheuttajina painottuivat erilaiset käskyt, kiellot ja rajoitukset; kaikki sellainen mikä rajoitti lapsen omaa toiminta- tai päätösvaltaa. Myös vertaisten torjunta nousi esiin:

Sillon, kun tota. Kun tota me oltiin mummolassa, me leikittiin piilosta yhen (nimi) kanssa niin tota, ne ei ottanut, ne ei ottanu mua mukaan leikkiin. Ne nauro mulle.

Viha (sadun jälkeen)

Pettymys

Torjunta

Fyysinen olotila

Kiellot

Rajoitukset

Fyysinen ympäristö

Vihaa kuvaavissa maalauksissa toistuivat lapsiin kohdistuneet rajoitukset. Kiellot ja käskyt herättivät kiukkua monessa lapsessa. Joukossa oli myös abstrakteja kuvauksia tunteesta.

Viha (maalausten pohjalta)

Kiellot, rajoitukset

Odottaminen

Abstrakti

Pimeys

Ei halua kertoa

Vihasta lapsilla oli monia kokemuksia erilaisista yhteyksistä. Vahvasti nousivat esiin erilaiset kiellot ja rajoitukset, jotka olivat nostattaneet kiukun ja vihantunteita lapsissa. Eräs lapsi kertoi maalauksestaan seuraavaa:

No kun meidän täytyy lähteä kylässä ja sitten, sitten iskä huutaa sieltä tule ja minä sanon sille en. Mä oon tehnyt puhekuplan. Ja tuolla minun päässäni on tuollainen musta pilvi.

Myös leikin tai toverijoukon ulkopuolelle jättäminen oli herättänyt suuttumusta. Ulkopuolisuuden tunteen olisi voinut odottaa herättävän enemminkin surun tunnetta, mutta kenties lapset kokivat torjutuksi tulemisen epäoikeudenmukaisena ja reagoivat vihalla. Tai vihan tunne peitti alleen vaikeammin kohdattavan surun tunteen. Kenties heidän ikäiselleen on hyväksyttävämpää ilmaista ja tuntea vihaa surun sijasta, varsinkin kun on kyse kaveripiirin tai leikin ulkopuolelle jättämisestä. Maalauksissa lapset esittivät tunnetta myös abstraktein keinoin.

### 8.3 Suru

Surusta keskusteltaessa lapset eivät kertoneet aivan yhtä runsaasti kokemuksiaan. Kerrotut kokemukset olivat henkilökohtaisia ja koskettaviaakin. Lapset surivat menetettyä tai rikki mennyttä tärkeää tavaraa tai kohtaamaansa vähättelevää kohtelua. Myös pettymys toverisuhteissa nousi esiin.

Suru (sadun jälkeen)

Tavaran menetys

Vähättely

Pettymys

Surua käsittelevien maalausten aiheet olivat monipuolisia ja erityisesti abstrakti tunteiden esittäminen oli suosittua. Surun kuvallisessa ilmauksessa korostui abstrakti esittäminen. Useat maalaukset kuvasivat surun värejä ja muotoja. Muissa aiheissa oli vahva yhteys tosielämän surua herättäviin tapahtumiin: kuolemaan, torjutuksi tulemiseen ja pois lähtemiseen.

Suru (maalausten pohjalta)

Kuolema

Torjunta

Pois lähteminen

Abstrakti

Surun tunteeseen liittyi lasten omassa elämässä tavaran menetys, vähättely ja pettymys. Maalausten kautta tunteen aiheuttajiin liittyi vielä kuolema, torjunta ja pois lähteminen. Kaikki yhtä lailla lasten arjesta kumpuavia aiheita. Surua kuvattiin myös pelkillä muodoilla, väreillä ja symbolisesti. Vaikutti siltä, että maalausten kautta lapset kuvasivat vielä syvempiä surun tunteita kuin pelkän keskustelun kautta. Lapsi kertoi maalauksensa aiheesta näin:

Noo kun yks kissa kuoli *ei saa selvää puheesta* ja nyt se hautakin on mennyt ihan rikki koska puut kaatu sen päälle. Ja siellä on mennyt metsäkone. Me ollaan käyty kattoon sitä monta kertaa meiän kavereitten kaa.

#### 8.4 Rakkaus

Rakkautta käsitellyt tunnekasvatustuokio poikkesi muista tuokioista. Aihe oli selvästi lapsille vaikeampi keskusteltava ja lapset tuntuivat ujostelevan siitä puhumista. Lapset eivät pyytäneet yhtä aktiivisesti puheenvuoroja kuin muilla kerroilla ja olivat muutenkin vähäpuheisempia. Vain kolme lasta sanoi ääneen rakkaudelle kohteen.

Rakkaus (sadun pohjalta)



Perhe

Lemmikki

Kohteet löytyivät luontevasti perheenjäsenistä ja lemmikeistä. Maalauksissa lapset käyttivät paljon symbolista tapaa tunteen kuvaamiseksi ja maalasivat sydämiä.

Rakkaus (maalauksessa)

Yhdessäolo

Abstrakti

Symbolinen

Yksi lapsista kertoikin omasta maalauksestaan näin:

Se kuvaa niitä rakkauden- Se kuvaa niitä rakkauden värejä. Ainaku mä yritin laittaa sitä vaaleanpunaista ni mä laitoin siihen päälle vahingossa vaaleansinistä ni siitä tulikin ton väristä.

Rakkautta käsittelevä tuokio poikkesi muista lasten vähäpuheisuudella. Rakkauden kohteita kuitenkin nimettiin ja ne löytyivät luontevasti lasten lähiperheestä, lemmikit mukaan lukien.

Tutkimustulokseni olivat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Wesson ja Salmon (2001, 311) osoittivat tutkimuksessaan, että piirtäminen auttoi 5- ja 8-vuotiaita lapsia kertomaan kokemastaan tunnepitoisesta tapahtumasta. Lapset, jotka saivat piirtää, ja kertoa piirroksen avulla kokemuksistaan, kertoivat kaksi kertaa enemmän kuin lapset, joita oli vain pyydetty sanallisesti kertomaan kokemuksistaan. (Vrt. Patterson & Hayne 2009.) Kuvallinen ilmaisu voi siis toimia tehokkaana keinona auttaa lasta sanoittamaan tunnekokemuksiaan.

Joidenkin puheenvuorojen kohdalla tosin tuli tunne, että lapsi halusi kertoa jotain muuta kuin kokemuksiaan tästä tunteesta. Tarve saada puheenvuoro ja tulla kuulluksi oli voimakas. Silloin lapsen kertoman esimerkin yhteys juuri käsiteltävään tunteeseen jäi heikoksi.

## 9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

### 9.1 Eettisyys

Kun tutkimuskohteena ovat lapset, on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen. Ihmisten kunnioittaminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus ja oikeudenmukaisuus ovat lähtökohtina eettisesti toteutettavalla tutkimustoiminnalle (Diakonia ammattikorkeakoulu 2010, 11). Toimintatuokioiden toteutuksessa pyrin kiinnittämään erityistä huomiota tasa-puolisuuteen.

Lasten oikeuksien sopimuksen artiklassa 12 todetaan, että lapsen oma näkemys häntä koskevissa asioissa tulee huomioida hänen kehitystasonsa ja ikänsä mukaisesti (Suomen Unicef ry, i.a.). Noudattaakseni tätä arvokasta periaatetta, pyysin tutkimusluvat niin lasten vanhemmilta kuin lapsilta itseltäänkin. Pääsin kertomaan henkilökohtaisesti opinnäytetyöni aiheesta ja toteutuksesta aivan harjoitteluni alussa pidetyssä vanhempainillassa. Samassa yhteydessä jaoin perheille kirjalliset lupalaput, joilla vanhemmat saivat myöntää luvan lapsensa tutkimukseen osallistumiselle. Luvat koskivat lasten osallistumista ja kuvatuksi tulemistä, sekä mahdollista lasten maalauksista otettujen valokuvien käyttöä osana opinnäytetyötä. Kaikkien lasten vanhemmilta saatiin lupa tutkimusta varten. Etukäteen olin saanut tutkimusluvan kyseiseltä päiväkotiketjulta opinnäytetyöni toteutusta varten.

Ennen tutkimuksen aloittamista pidin lapsille osana heidän päiväkotiarkeaan tuokion, jossa kerroin heille tutkimuksesta: mitä se tarkoittaa, mitä kaikkea voidaan tutkia, miten tutkimusta tehdään ja miksi minä nyt tein tutkimusta. Lapset saivat tehdä omat pienet kyselytutkimukset ja saivat näin konkreettisen kokemuksen tutkimuksen tekemisestä. Tämän jälkeen lapset saivat viittaamalla kertoa oman mielipiteensä siitä, halusivatko he osallistua tutkimukseen. Yllättävän moni lapsista kieltäytyi. Tämän seurauksena tutkimukseni toteutustapa muuttui. Alkuperäisen kahdeksan tuokion sijaan ohjasin kahdelle lapsiryhmälle neljä tuokiota. Vain toinen ryhmä oli mukana tutkimuksessa. En osaa sanoa, mistä lasten haluttomuus osallistua tutkimukseen johtui. Kenties en ollut osannut kertoa asiaa riittävän ymmärrettävällä tavalla. Tai kenties lasten mielipiteeseen vaikutti

se, mitä muut lapset halusivat. Tulos olisi saattanut olla toisenlainen, jos lapset olisivat saaneet kertoa mielipiteensä niin, että eivät olisi tietäneet toisten mielipidettä.

Lapsilla oli myös toimintatuokioiden aikana vapaus kertoa omista kokemuksistaan haluamallaan tavalla, tai vaieta niistä kokonaan. Tästä muistutin lapsia jokaisella tuokiolla ja usea heistä käyttikin tätä mahdollisuutta hyväkseen. Tämä oli mielestäni tärkeä käytäntö myös sen osoittamiseksi, että heidän tunteitaan ja mielipiteitään kuullaan ja pidetään tärkeinä.

Vanhemmille tiedotin tunnetuokioiden kulusta lasten noutotilanteissa ja harjoitteluni loppuvaiheessa kirjeellä. Kirjeessä kerroin lyhyesti tuokioiden sujumisesta ja myös siitä, että oli vielä liian aikaista kertoa mitään tutkimustuloksia. Näitä olivat jo muutamat vanhemmat kevään aikana ehtineet kysellä.

## 9.2 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden toteamiseksi voidaan käyttää useita kriteereitä. Luotettavuudella tai totuudellisuudella tarkoitetaan sitä, että muiden tulisi saman tutkimusaineiston perusteella päätyä samoihin tuloksiin. Tämän vuoksi tutkimusaineiston, menetelmien ja analyysivaiheen dokumentointi on oltava tarkkaa ja selkeää. Riippuvuudella tarkoitetaan lähes samaa: ulkopuolisten tekemä analyysi johtaa samoihin päätelmiin. Ongelmana voidaan nähdä se, että taustaoletuksena on yksi, oikea tulkinta. Näin ei välttämättä ole. (Kananen 2015, 353.) Vahvistettavuus on tehokas keino tulosten luotettavuuden tarkistamiseksi. Yksinkertaisimmillaan tutkimuskohde voi itse perehtyä tutkimuksen tuloksiin ja vahvistaa ne paikkansa pitäviksi. Toinen vaihtoehto on, että saman ilmiön vahvistamiseksi kerätään useita erityyppisiä aineistoja. Tällöin esimerkiksi haastattelun, kyselyn ja muista tietolähteistä kerätty aineisto voi vahvistaa tutkimuksen tuloksia. (Kananen 2015, 354.) Parhaiten opinnäytetyöni laadun todentamiseen sopii tutkimustulosten totuudellisuuden arviointi. Olen pyrkinyt kuvaamaan sekä aineiston keruun että aineiston käsittelyn mahdollisimman yksiselitteisesti ja niin tarkasti, että kuka tahansa pystyisi toistamaan tutkimuksen samanlaisena. Tulosteni tukena voidaan käyttää myös aikaisempia, samansuuntaisia tutkimustuloksia.

Koska tein opinnäytetyön yksin, en voinut verrata esimerkiksi tutkimustulosten analyysiä työparin kanssa. Tämän korvaamiseksi kävin aineiston kahdesti läpi sisällönanalyysiä tehdessäni. Huomasin päätyväni varsin samantyyppisiin luokitteluihin kummallakin kerralla. Analysointikertojen välillä oli noin 2 kuukautta.

Usein tämän tyyppisissä tutkimuksissa voi ongelmaksi muodostua tutkijan vaikutus lapsiryhmän käytökseen. Tämä on ymmärrettävää, jos tutkija on lapsille vieras ihminen joka ilmestyy paikalle vain tutkimuksen tekoa varten. Oman opinnäytetyön kohdalla minulla oli se etu, että olin jo lapsille tuttu ihminen heidän päivähoitoarjessaan ja samassa roolissa heidän silmissään kuin kuka tahansa päiväkodin henkilökunnasta. Ohjasin lapsille kevään aikana useita muitakin tuokioita ja olin mukana henkilökunnan ohjaamissa toiminnoissa ja oman arvioni mukaan lapset käyttäytyivät tunnekasvatustuokiolla samalla tavalla kuin muulloinkin.

## 10 POHDINTA

Sosiaali- ja terveysalalla eletään suurten muutosten aikaa, eikä päivähoitopalveluita ole mitenkään rajattu näiden uudistusten ulkopuolelle. Vesterinen (2011) listaa päivähoiton tulevaisuuden haasteiksi seuraavat: lapsuuden lyheneminen viestintäteknologian laajentuneen käytön seurauksena, varhaisen puuttumisen tarve, pula lastentarhanopettajakoulutuksen saaneesta henkilökunnasta, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä lisääntynyt teknologian käyttö päiväkodeissa. Myös perheiden pahoinvoinnin lisääntymisen hän näkee yhtenä tulevaisuuden haasteena. Kasvava työttömyys ja päihde- ja mielenterveysongelmat vaativat osaamista ja keinoja lasten, mutta myös perheiden tukemiseksi. (Vesterinen 2011, 121–123.)

Samanaikaisesti hallitus kaavailee päivähoitolakiin muutoksia, joiden mukaan subjektiivista päivähoito-oikeutta rajattaisiin. Tätä ovat kritisoineet voimakkaasti mm. Pelastakaa Lapset ry (2016) ja lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila (Kurttila ja Helander, lausunto 11.11.2015). Päivähoidon rajaamisen suurimpana epäkohtana pidetään sitä, että lasten yhdenvertainen kohtelu vaarantuu. Samanlainen oikeus päivähoitoon ei koskisi enää tasapuolisesti kaikkia lapsia. Erityisessä riskissä olisivat niiden perheiden lapset, joiden perheisiin on kertynyt useita riskitekijöitä ja jotka jo lähtökohtaisesti voivat olla heikommassa asemassa avun hakemisessa.

Varhaiskasvatus kokonaisuudessaan on kasvavien haasteiden edessä pyrkiessään vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin samanaikaisesti niukentuvien resurssien. Henkinen pahoinvointi liittyy ihmisen tunne-elämään ja siksi työkalujen antaminen tunteiden käsitteilyyn, ilmaisemiseen ja sääntelyyn vahvistaa ihmisen kykyä selviytyä erilaisista vastoinkäymisistä. Näkisinkin että varhaiskasvatuksessa on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota lasten tunnetaitoihin ja niiden kehittymisen tukemiseen. Tunnetaidot olisi nostettava vahvemmin esille myös kansallisissa linjauksissa varhaiskasvatuksen toteuttamisesta.

Opinnäytetyöprosessiini liittyi monenlaisia haasteita ja ennakoimattomia muutoksia. Näistä syistä opinnäytetyöni on monilta osin kompromissi. Alkuperäinen suunnitelma laadullisen tutkimuksen tekemisestä korvautui lopulta toiminnallisella opinnäytetyöllä.

Tämä näkyy vahvasti opinnäytetyön rakenteessa, jossa pyrin kuljettamaan rinnakkain sekä toiminnallista että tutkimuksellista osuutta.

Oppimisprosessina opinnäytetyö oli erittäin hyvä kokemus. Monia ongelmia olisin voinut välttää huolellisemmalla suunnittelulla, mutta osa muutoksista tuli täysin yllättäen. Tällöin pyrin löytämään kokonaisuuden kannalta parhaimman ratkaisun. Toiminnallisen kokonaisuuden suunnittelu ja toteuttaminen alusta loppuun antoi minulle hyvin paljon ammatillisen kasvun kannalta. Laadukkaiden tunnekasvatustuokioiden suunnittelussa on otettava huomioon monenlaisia asioita. Sen lisäksi, että huomioi tuokioiden tavoitteet ja sisällöt, täytyy pyrkiä huomioimaan kunkin lapsiryhmän, ja jokaisen lapsen toiminta ja tarpeet. Lisäksi on oltava varmuutta kohdata hetki hetkeltä muuttuvan tilanteen yllätyksellisyys ja oltava riittävästi läsnä lapsille. Koin erityisesti lasten kuvallisen työskenteilyn sopivaksi tavaksi käsitellä tunteita lasten kanssa. Tunsin saavani aivan uudenlaisen ikkunan kuhunkin lapseen hänen maalaustensa ja lapsen niistä kertomien asioiden perusteella. Oman toiminnan seuraaminen tallenteilta oli myös opettavaista. Huomasin, kuinka oma huomioni oli usein niin paljon järjestelyissä ja tilanteen eteenpäin kuljettamisessa, että en aina ollut niin läsnä lapsille kuin olisin toivonut olevani. Ollakseni herkkä ja tunnetasolla helposti lapsen saavutettavissa, tulee minun olla hyvin tietoinen omista tunnereaktioistani ja omasta mielialastani.

Varhaiskasvatukseen suuntautuneiden sosionomien (AMK) osaamisen ydinaluetta ovat muun muassa lapsen kasvun tukeminen ja ohjaamisen taidot ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (Tast 2005, 114–115). Tunnekasvatustuokioiden suunnitteleminen ja ohjaaminen olivat mitä parhain kokemus lasten kasvun tukemisesta. Sain konkreettista kokemusta siitä, mitä kaikkea ohjaustoiminnassa ja sen suunnittelussa tulisi ottaa huomioon. Pääosin tuokiot sujuivat hyvin, mutta varsinkin ne tilanteet, jotka eivät menneet toivotulla tavalla, opettivat minulle kenties eniten. Jokainen lapsi on yksilö ja motivoituu, kiinnostuu ja työskentelee omalla tavallaan. Tämä vaihtelu on tärkeää huomioida toiminnan suunnittelussa ja haasteellista huomioida isossa lapsiryhmässä. Vaikka perheiden kanssa työskentely ei opinnäytetyöni ydintä ollutkaan, sain myös siitä ammatillisuutta tukevia kokemuksia opinnäytetyöni ansiosta. Opinnäytetyöaiheen esittelemisen vanhemmille ja tunnekasvatustuokioiden sujumisesta kertominen lasten vanhemmille noutotilanteissa vahvisti kommunikointi- ja yhteistyötaitojani.

Sadut ja kuvallinen ilmaisu sopivat hyvin lasten tunnekasvatuksen välineiksi. Kummal-lakin menetelmällä voidaan rohkaista lapsia kertomaan omista tunnekokemuksistaan. Maalaamisen yhteydessä lapsia oli luontevampi ohjeistaa käyttämään enemmän myös mielikuvitusta tunteiden kuvaamiseen, mikä näkyi lasten maalauksissa ja kuului siinä mitä lapset maalauksistaan kertoivat. Lapset kertoivat aktiivisesti omista tunnekokemuksistaan erityisesti pelkoa, surua ja vihaa käsitelleillä tunnekasvatustuokioilla. Nämä tunteet heidän oli helppo tunnistaa ja puhua niistä. Rakkautta käsitellyt tunnekasvatustuokio sen sijaan tuntui lapsille olevan hankalampi. Korteniemi-Poikelan ja Cacciatoren (2010) mukaan esiopetusikäiset ovat kehityksessään siinä vaiheessa, jossa lapsi ihastuu tyypillisesti vanhempiansa (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2010, 25). Rakkaus ja sen osoittaminen omia vanhempia kohtaan on tämän ikäiselle lapselle luontevaa. Kenties valitsemani satu, jossa sammakko rakastui ankkiaan, johdatti lasten mielikuvat romanttiseen rakastumiseen vertaista kohtaan. Vaikka 6–7-vuotiaat lapset ovatkin juuri kypsyy-mässä idolirakkauden vaiheeseen (Korteniemi-Poikela & Cacciatore 2010, 35), saattoi valitsemani satu johdattaa lapset heille liian vaikean aiheen äärelle. Kirja, joka olisi esi-tellyt rakkautta monipuolisemmin, myös perheenjäsenten välisenä tunteena, olisi saattanut sopia tähän tilanteeseen paremmin.

Luovista menetelmistä tunnekasvatuksen välineenä on tehty lukuisia opinnäytetöitä ja ne onkin todettu useita kertoja hyviksi välineiksi lasten tunnekasvatukseen. Kuitenkaan sellaisia tutkimuksia, joissa olisi seurattu pidemmällä aikavälillä näiden menetelmien vaikuttavuutta, ei Suomessa ole tehty. Kuinka paljon eroaa muutaman tunnekasvatustuokion vaikutus siitä, mitä vaikkapa vuoden kestäväällä tunnekasvatustohjelmalla voitaisiin päiväkodissa saavuttaa? Epäselväksi minulle jäi myös se, kuinka laajasti erilaiset tunnekasvatustohjelmat ovat maassamme käytössä. Ovatko lapset tältä osin tasa-arvoisessa asemassa, vai onko päivähoiton järjestäjätahojen tai alueiden välillä merkittäviä eroja.

## LÄHTEET

- Apo, Satu 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa Marja Suojala ja Maija Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja!* Lasten Keskus. Hämeenlinna: Painopaikka, 12–29.
- Arvola, Pirjo & Mäki, Silja 2009. Sadun salaisia viestejä. Teoksessa Silja Mäki & Pirjo Arvola (toim.) *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1.* Helsinki: Kustannus Duodecim, 45–66.
- Arvola, Pirjo & Pekkanen, Terttu 2009. Kuvan ja tarinan kohtaaminen lasten ryhmässä. Teoksessa Silja Mäki & Pirjo Arvola (toim.) *Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1.* Helsinki: Kustannus Duodecim, 162–185.
- Berking, Matthias; Wupperman, Peggilee; Reichardt, Alexander; Pejic, Tanja; Dippel, Alexandra & Znoj, Hansjörg 2008. Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy* 46 (11), 1230-1237. Viitattu 20.2.2016.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000579670800171X>.
- Bettelheim, Bruno 1998: *Satujen lumous: merkitys ja arvo.* Helsinki: WSOY.
- Cacciatore, Raisa 2008. *Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään.* Toim. Vuokko Hurme. Helsinki: Väestöliitto.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. *Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. C Katsauksia ja aineistoja 17.* Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Goleman, Daniel 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva.* Helsinki: Otava.
- Hakkola, Kirsi; Laitinen, Sirkka & Ovaska-Airasmaa, Mirja 1990. *Lasten taidekasvatus.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heath, Christian; Hindmarsh, Jon & Luff, Paul 2010. *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life.* Lontoo: Sage Publications Ltd.
- Hogrefe Psychologien Kustannus Oy 2015. *Askeleittain.* Luettu 31.12.2015.  
[http://www.hogrefe.fi/index?product\\_id=801](http://www.hogrefe.fi/index?product_id=801).
- Hänninen, Vilma 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.* Tampere: Tampereen yliopisto.



- Ihanajärvi, Piia & Reijomaa, Laura 2015. Tunnekompassi – Tunteita etsimässä kehokartalta. Opas tunnekasvatuksen tueksi kasvatusalan ammattilaisille. Viitattu 26.2.2016.  
[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88546/Ihanajarvi\\_Piia\\_Reijomaa\\_Laura\\_opas.pdf?sequence=2](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/88546/Ihanajarvi_Piia_Reijomaa_Laura_opas.pdf?sequence=2).
- Kananen, Jorma 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 202. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanninen, Katri & Sigfrids, Arja 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppainen, Pertti 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.
- Keltinkangas-Järvinen, Liisa 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltinkangas- Järvinen, Liisa 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, Marja 2001. Emotion regulation and physical health in adulthood: a longitudinal, personality-oriented approach. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, Marja 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, Marja; Kinnunen, Taru & Pulkkinen, Lea 2001. Direct and Indirect Effects on Adolescent Self-Control of Emotions and Behavioural Expression on Adult Health Outcomes. Teoksessa Marja Kokkonen. Emotion Regulation and Physical Health in Adulthood. A Longitudinal, Personality-Oriented Approach. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 1–14.
- Kokkonen, Marja; Pulkkinen, Lea & Kinnunen, Taru 2001. Low Self- Control of Emotions as an Antecedent of Self-Reported Physical Symptoms: A Longitudinal Perspective. Teoksessa Marja Kokkonen. Emotion Regulation and Physical Health in Adulthood. A Longitudinal, Personality-Oriented Approach. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 26–35.
- Korteniemi-Poikela, Erja & Cacciatore, Raisa 2010. Portaita pitkin. Lapsen ja nuoren seksuaalisuuden kehittyminen. Helsinki: WSOY.
- Kuisma, Titta 2010. Puuvanhus ja pikkukoivu. Kuvittanut Laila Nevakivi. Kärkölä: Kustannus Pieni Karhu.

- Kurttila, Tuomas & Helander, Merike 2011. Lausunto eduskunnan sosiaali- ja terveyslautakunnalle. Viitattu 19.2.2016. [http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/11/LAPS\\_lausunto\\_StV\\_HE802015\\_11112015.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/11/LAPS_lausunto_StV_HE802015_11112015.pdf).
- Lammi-Taskula, Johanna & Karvonen, Sakari 2014. Johdanto. Teoksessa Johanna Lammi-Taskula ja Sakari Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 13–22.
- Malchiodi, Cathy A. 2010. Taideterapian käsikirja. Kuopio: UNIpress.
- Morris, Amanda Sheffield; Silk, Jennifer S.; Steinberg, Laurence; Myers, Sonya S. & Robinson, Lara Rachel 2007. The Role of Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development* 16 (2), 362. Viitattu 14.2.2016. Saatavissa <http://www.nelliportaali.fi>, EBSCO Academic Search Premier –aineisto.
- Mykkänen, Timo; Simonen, Tuija & Vidgren, Mari 2013. Kengurukerho – tunnekasvatusta päiväkotiin. Savonia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Viitattu 20.11.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013061013740>.
- Mäki, Silja & Arvola, Pirjo 2009. Kirjallisuusterapia lasten ja nuorten pahoinvoinnin ennaltaehkäisijänä. Teoksessa Silja Mäki & Pirjo Arvola (toim.) Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Helsinki: kustannus Duodecim, 12–19.
- Nurmi, Jari-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oliver, Gary & Wright, Norman 1998. Jesse Jänis ja punaiset korvat. Suomentanut Tero Kuosmanen. Kuvittanut Sharon Dahl. Tampere: Kirjatoimi.
- Patterson, Tess & Hayne, Harlene 2009. Does Drawing Facilitate Older Children's Report of Emotionally Laden Events? *Applied Cognitive Psychology* 25 (1), 119-126. Viitattu 2.3.2016. Saatavissa <http://www.nelliportaali.fi>, EBSCO Academic Search Premier –aineisto.
- Peltonen, Anne & Kullberg-Piilola, Tarja 2000. Tunnemuksu & murkku. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Peltonen Anne, Kullberg-Piilola Tarja & Kullberg-Turtiainen Marjo 2002. Tunnemuksu ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten-Keskus.

- Pelastakaa lapset ry 2016. Päivähoitolain muutosehdotus: Voiko varhaiskasvatus olla vain joidenkin oikeus? Viitattu 19.2.2016.  
<http://www.pelastakaalapset.fi/media/pelastakaa-lapset-verkkolehti/toiveaiheet/paivahoitolain-muutosehdotus-voi/>.
- Pesäpuu ry 2010. Eväitä työhön ja kohtaamisiin! Viitattu 21.2.2016.  
<http://www.pesapuu.fi/evaskori/>.
- Pesäpuu ry i.a. Nalle 10 vuotta! Viitattu 21.2.2016.  
[http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/materiaalit/nallevihko\\_sivuittain.pdf](http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/materiaalit/nallevihko_sivuittain.pdf).
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel 1977. Lapsen psykologiaa. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Pusa, Tiina 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen ja & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos, 71–77.
- Rozanski, Alan; Blumenthal, James A. & Kaplan, Jay 1999. Impact of Psychological Factors on the Pathogenesis of Cardiovascular Disease and Implications for Therapy. *Circulation* 99: 2192-2217. Viitattu 20.2.2016.  
<http://circ.ahajournals.org/content/99/16/2192.full>.
- Rusanen, Sinikka 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Yliopistopaino, 48–54.
- Rusanen, Sinikka; Kuusela, Mirva; Rintakorpi, Kati & Torkki, Kaisa 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Ruusunen, Tuula 2005. Ilmaisulliset menetelmät – siltoja itseen ja toisiin. Teoksessa Kaarina Ranne, Tuula Sankari, Tuula Rouhiainen-Valo ja Tuula Rusanen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus – Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 54–61.
- Silk, Jennifer S; Steinberg, Laurence & Morris, Amanda Sheffield 2003. Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development* (74), 6, 1869-1880. Viitattu

26.2.2016.

[http://www.jstor.org/stable/3696309?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3696309?seq=1#page_scan_tab_contents).

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2. painos. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Viitattu 2.1.2016

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>.

Suomen Unicef ry, i.a. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 20.3.2016.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>.

Tast, Eeva 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajan näkemänä. Tampereen yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Viitattu 17.4.2016.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96137/Sosionomin\\_AMK\\_osaamisprofiili.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96137/Sosionomin_AMK_osaamisprofiili.pdf?sequence=1).

Tirkkonen, Jenna & Severinkangas, Julia 2013. Matka tunteiden maailmaan: Ohjauskansio perhepäivähoitajille. Savonia ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Viitattu 26.2.2016. <https://www.theseus.fi/xmlui/handle/10024/58659>.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Velthuijs, Max 2002. Rakastunut sammakko. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.

Vesterinen, Marja-Liisa 2012. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuden visio, muutokset ja haasteet. Teoksessa Marja-Leena Vesterinen (toim.) SOTE-ennakointi – sosiaali- ja terveysalan sekä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden ennakointi. Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymä. Raportteja ja tutkimuksia 3. Viitattu 19.2.2016. [http://www.oph.fi/download/133556\\_SOTE-ENNAKOINTI\\_loppuraportti.pdf](http://www.oph.fi/download/133556_SOTE-ENNAKOINTI_loppuraportti.pdf).

Vuori, Suna 2005. Hirveää, parkaisi hirviö! Kuvittanut Katri Kirkkopelto. Helsinki: WSOY.

Wesson, Michaela & Salmon, Karen 2001. Drawing and Showing: Helping Children to Report Emotionally Laden Events. *Applied Cognitive Psychology*, 15 (3), 301-320. Viitattu 2.3.2016. Saatavissa <http://www.nelliportaali.fi>, EBSCO Academic Search Premier –aineisto.

## LIITE 1: SISÄLLÖNLUOKITTELUN VAIHEET.

Sisällönlukittelun kulku lapsen kommentista pelkistettyyn ilmaukseen.

Lapsen kommentti	Yksinkertaistettu sisältö
Pelko: Noo, kun mä olin yhen ööö yhellä koululaisella (nimi) yötä niin silloin me katottiin jotain kauhuelokuvia. Siis sellasii pelijuttuja. Niissä oli yks pelottava kohta.	Peli
Suru: No silloin kun (nimi) ei tuu meille ja se pettää lupauksensa.	Lupauksen pettäminen
Viha: No, tuota, tuo, se, se kun (nimi) ei päästänyt mua leikkimään, minä melkein meinasin lyödä häntä.	Leikin ulkopuolelle jättäminen
Rakkaus: Mut koirasta mä tykkään.	Koira

Luokitteluiden johtaminen yksinkertaistetuista sisällöistä.

Yksinkertaistettu sisältö	Luokka
Pelko: Peli	Viihde
Suru: Lupauksen pettäminen	Pettymys
Viha: Leikin ulkopuolelle jättäminen	Torjunta
Rakkaus: Koira	Lemmikki