



Tunnekasvatus inklusiivisessa päiväkotiympäristössä: tunnetaitojen opettaminen 3-5- vuotiaille kasvattajien näkökulmasta

Ella Heikkilä & Suvi Peltonen

2020 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Tunnekasvatus inklusiivisessa päiväkotiympäristössä:
tunnetaitojen opettaminen 3-5 -vuotiaille kasvattajien näkökulmasta**

Ella Heikkilä
Suvi Peltonen
Sosionomi, AMK
Opinnäytetyö
Maaliskuu 2020

Ella Heikkilä, Suvi Peltonen

Tunnekasvatus inklusiivisessa päiväkotiympäristössä: tunnetaitojen opettaminen 3-5 -vuotiaille kasvattajien näkökulmasta

Vuosi 2020

Sivumäärä 59

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa, miten tunnetaitoja opetetaan inklusiivisessa päiväkodissa 3-5 -vuotiaille. Yhteistyöpäiväkotina toimi Vallipuiston päiväkotinäkökulmasta. Tavoitteena oli tutkia, millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan ja miten kasvattajat kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa. Opinnäytetyössä tutkittiin myös, mitkä asiat työntekijät kokevat haastaviksi tunnetaitojen opettaessa ja mihin he mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys koostuu tunteista, tunnekasvatuksesta ja inklusiosta. Tämän lisäksi opinnäytetyö sisältää tunteiden ja inklusion historiaa. Tutkimuksen aineistokehityksen menetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden näkemyksiä tunnekasvatuksesta ja inklusiosta käytiin läpi teemahaastattelun avulla. Haastattelimme seitsemää kasvattajaa Vallipuiston päiväkodista, jotka työskentelivät 3-5 -vuotiaiden parissa.

Tutkimuksessa selvisi, että kasvattajat kokivat tunnekasvatuksen tärkeänä ja sitä toteutettiin niin arjessa kuin suunnitelluissa opetustuokioissa. Haasteiksi kasvattajat nimesivät kiireen, resurssit ja yhteisen äidinkielen puuttumisen. Työntekijät kokivat inklusion vaikuttavan tunnekasvatukseen ja lisäkoulutusta haluttiin lisää.

Asiasanat: tunnekasvatus, inklusio, kasvattajat, lisäkoulutus, 3-5-vuotiaat

Ella Heikkilä, Suvi Peltonen

Emotional education in an inclusive day care setting: teaching emotional skills to children aged 3-5 in an inclusive kindergarten from employees' perspective

Year 2020

Pages 59

The aim of this thesis was to identify how emotional skills are taught in an inclusive kindergarten for 3-5-year-olds. This thesis was carried out in co-operation with kindergarten Vallipuisto. The aim was to investigate how emotional education is carried out and how the employees experience the effect of inclusion in emotional education. The thesis also examined which factors the employees experience as challenging when they teach emotional skills and in which situations the employees may experience a need for further education.

The theoretical framework for the thesis consisted of the concepts of emotions, emotional education and inclusion. The thesis included also the history of emotions and inclusion. Interviews were used to survey the participants on emotional education and inclusion. The data collection method was qualitative. The interviews were carried out with seven educators who worked among children aged 3-5 years at Vallipuisto kindergarten.

The study indicated that the educators felt that emotional education was important and that it was carried out in daily routines as well as during structured small group sessions. As challenges, the educators named the rush, lack of resources and lack of a shared mother tongue. The employees felt that inclusion had an impact on emotional education and further training was wished for.

Keywords: emotional education, inclusion, further training, educators, 3-5-years-olds

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Tutkimuksen taustaa.....	7
2.1	Yhteistyökumppani	7
2.2	Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset	8
3	Tunteet eli emootiot.....	8
3.1	Tunteiden tutkimisen historia	9
3.2	Tunneteoriat.....	10
4	Lapsen tunnetaitojen kehitys ja tukeminen	12
4.1	Tunne-elämän kehittyminen	13
4.2	3-5-vuotiaiden lasten tunnetaidot	16
4.3	Tunnekasvatus.....	17
5	Inklusio.....	19
5.1	Inklusion historia	20
5.2	Inklusiivinen varhaiskasvatus.....	21
6	Tutkimuksen toteutus	23
6.1	Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmä	24
6.2	Aineiston sisällönanalyysi.....	25
6.3	Opinnäytetyöprosessin eettisyys ja luotettavuus.....	28
7	Tulokset.....	30
7.1	Tunnekasvatus.....	30
7.2	Inklusio	35
7.3	Koulutus	37
8	Johtopäätökset	39
8.1	Kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta ja haasteista	40
8.2	Kokemuksia inklusion vaikutuksesta tunnekasvatuksen toteuttamiseen	42
8.3	Kasvattajien tarve lisäkoulutukseen.....	43
9	Pohdinta.....	45
9.1	Yhteenveto opinnäytetyöprosessista	45
9.2	Ammatillinen reflektointi ja tulosten hyödyntäminen	47
	Lähteet	50
	Kuviot	55
	Taulukot	56
	Liitteet.....	57

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia, miten tunnekasvatus toteutuu kasvattajien näkökulmasta Vallipuiston inklusiivisessa päiväkodissa 3-5 -vuotiaille lapsille. Varhaislapsuudessa tapahtuva emotionaalinen kehitys on merkittävää. Tällöin lapsi opettelee tunteiden tunnistamista, tulkintaa sekä ilmaisua. Ihmisen emotionaaliset kyvyt liittyvät vuorovaikutustilanteisiin, kanssakäymiseen sekä kokemuksiin. Tunnekasvatuksen tärkeimmät tekijät lapsen tunne-elämän kehitykselle ovat tunteiden nimeäminen, havaitseminen sekä niiden hallinta. (Pihlaja & Viitala 2004, 218, 214; Kempainen 2000, 4.)

Vastasyntyneenä ihminen kommunikoi ensimmäiseksi itkun avulla eli tunteet ovat läsnä ihmisen ensiminuuteista lähtien. Lapsen tunteiden kehittyminen rakentuu askeleittain, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tunnetaidot ovat taitoja, joita käytetään päivittäisessä elämässä vaistomaisesti ja ne ovat osa ihmisen sosiaalista käyttäytymistä. Ollakseen hyvinvoiva ja onnellinen, ihmisen on ymmärrettävä omia tunnetilojaan. (Peltonen & Kullberg-Piiola 2005, 12, 17.)

Suomalaista varhaiskasvatusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 15). Inklusiossa on kyse osallisuudesta ja siitä, että kaikilla on tasavertaiset oikeudet saada opetusta tai varhaiskasvatusta omassa lähikoulussa tai päiväkodissa. Inklusiio perustuu vahvasti ideologiseen ajatukseen ja ihmisten väliseen tasa-arvoon. Vuonna 1994 Espanjan Salamancassa järjestettyyn erityisopetuksen kongressiin osallistui yli yhdeksänkymmenen eri hallituksen edustajaa. Tällöin sovittiin yksimielisesti, että tavallisen koulun tai varhaiskasvatuksen tulee ottaa vastaan lapset riippumatta lapsen älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalisesta tai fyysisestä ominaisuudesta. Tämä näkemys on nykyisen inklusioperiaatteen takana. (Takala 2010, 13.)

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tavoitteena oli saada vastaukset neljään tutkimuskysymykseen: 1. Millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan? 2. Miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa? 3. Mitkä asiat työntekijät kokevat haastavaksi tunnetaitoja opettaessa ja tukiessa? sekä 4. Mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta?

Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelut, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tarkoituksena oli haastatella moninaisesti eri ammattinimikkeen omaavia varhaiskasvattajia. Haastateltavat valikoituivat Vallipuiston päiväkodin 3-5-vuotiaiden ryhmien kasvattajista ja heiltä pyydettiin suostumus osallistumiseen. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.

2 Tutkimuksen taustaa

Tässä osiossa käydään läpi opinnäytetyön tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi luvun alussa käsitellään opinnäytetyön aiheen valintaprosessia. Myös opinnäytetyön tutkimuksen tiilaa ja yhteistyökumppani esitellään.

Idea opinnäytetyön aiheeseen lähti työharjoittelun ja harjoittelupäiväkodin henkilöstön myötä. Opinnäytetyön aihe sai alkunsa kasvattajien sekä päiväkodinjohtajan kanssa käytyjen keskustelujen ansiosta. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan työharjoittelujen aikana tehdyt havainnot vaikuttivat opinnäytetyön aiheen valintaan.

Lopullista aihetta opinnäytetyölle lähdettiin suunnittelemaan Vallipuiston päiväkodin johtajan kanssa. Johtajalla oli ideoita ja ehdotuksia siitä, mitä opinnäytetyö voisi tutkia. Heräsi keskustelua siitä, että inklusio varhaiskasvatuksessa on jo arkipäivää, mutta sen oikeanlainen toteutuminen on puutteellista. Lisäksi pohdittiin, että inklusioterminä voi olla yhä hankala ymmärtää. Työharjoittelu Vallipuiston päiväkodissa sekä työskentely inklusiivisessa lapsiryhmässä vahvistivat kiinnostusta inklusioon, koska aihe oli läsnä joka päivä. Tällöin kävi ilmi, kuinka paljon inklusiivisuus todella vaikuttaa päiväkotiarkeen. Vallipuiston päiväkodin puolesta oltiin kiinnostuneita siitä, miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden ja miten se vaikuttaa tunnekasvatuksen toteutumiseen. Opinnäytetyön avulla tutkittiin ja tarkasteltiin työntekijöiden näkemyksiä työskentelystä inklusiivisessa työympäristössä. Toiveena oli, että opinnäytetyön avulla työntekijöiden ääni tuotaisiin näkyville.

2.1 Yhteistyökumppani

Tämän opinnäytetyön yhteistyökumppanina toimi Vallipuiston päiväkotitoimi. Vallipuiston päiväkotitoimi sijaitsee Espoon Leppävaarassa Vallikallion alueella. Päiväkotitoimi valikoitui yhteistyökumppaniksi varhaiskasvatuksen opettajan työharjoittelun myötä. Vallipuiston päiväkodin toiminnassa lähtökohtana on yksilöllinen lapsi, jossa lasta huomioidaan omana itsenään ja hänen yksilöllistä kasvuaan ja kehitystä tuetaan mahdollisuuksien mukaan. Yhteistyö suhteessa huoltajien ja muiden yhteistyökumppanien kanssa on avointa sekä rakentavaa. Lapsen yksilöllisen kasvun tukeminen ja toiminnan sisällön monipuolisuus ovat päiväkodin perusta. Leikin merkitys korostuu lapsen yhteisöllisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. (Vallipuiston päiväkotitoimi 2019; Heikkilä 2019.)

Vallipuiston päiväkodissa on kuusi lapsiryhmää, jotka ovat nimetty Muumilaakson asukkaiden mukaan. 3-5-vuotiaille on kolme ryhmää: Tuutikit, Nipsut sekä Hemulit, joka on erityisryhmä. Nyttit-ryhmässä lapset ovat 1-4 -vuotiaita, Niiskut-ryhmässä 1-3 -vuotiaita ja Vilijonkat-ryhmässä esiopetusikäisiä. Vallipuiston päiväkodissa lapsia kasvatetaan positiivisen pedagogiikan mukaan, jossa tarkoituksena on muun muassa rohkaista ja antaa positiivista palautetta lapselle. Tavoitteena on, että kasvattaja tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet sekä pysähtyy

kuuntelemaan lasta. Ryhmässä on usein haastavia kasvatustilanteita, joten on tärkeää ymmärtää, että näissä tilanteissa lapsi ei osaa käyttäytyä eri tavalla. Tämä ymmärrys auttaa kasvattajaa näkemään lapsen haastavan käyttäytymisen takaa. Vallipuiston päiväkotitoiminta on monikulttuurinen, joten päiväkodissa on oma kieku eli kieli - ja kulttuuriopettaja. Lisäksi päiväkodissa työskentelee myös oma erityisopettaja. (Vallipuiston päiväkotitoiminta 2019; Heikkilä 2019.) Tutkimusta varten haastateltiin kuutta kasvattajaa 3-5-vuotiaiden Nipsut-, Tuutikit- ja Hemulitryhmistä sekä yhtä kasvattajaa 1-3-vuotiaiden Niiskut-ryhmästä. Niiskut -ryhmässä työskennellyt kasvattaja antoi tutkimukseen näkökulmaa kolmevuotiaista lapsista.

2.2 Opinnäytetyön tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tavoitteena oli toteuttaa laadullinen tutkimus ja saada tietoa, miten tunnetaitoja opetetaan Vallipuiston päiväkodissa sekä kuinka työntekijät kokevat inklusiivisuuden vaikuttavan tähän. Tarkoituksena oli kartoittaa henkilöstön jo olemassa olevaa tietotaitoa tunnetaitojen opettamisesta sekä tunnekasvatuksen hyödyntämisestä arjessa. Lisäksi tässä opinnäytetyössä tutkittiin, mitä tunnekasvatukseen liittyviä asioita kasvattajat kokevat vaikeaksi, ja mihin he tarvitsivat mielestään lisäkoulutusta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan?
2. Miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa?
3. Mitä työntekijät kokevat haastavaksi tunnetaitojen opettaessa?
4. Mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevänsä lisäkoulutusta?

Aineistonkeruu toteutettiin haastattelemalla seitsemää kasvattajaa Vallipuiston päiväkodista. Teemahaastatteluilta pyrittiin selvittämään tutkimuskysymyksien mukaisesti henkilöstön itsearviota tunnekasvatuksen toteutumisesta sekä inklusiivisuuden vaikutuksesta. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluin. Laadullisella tutkimuksella saatiin mahdollisimman todennukainen ja luotettava kuva siitä, miten tunnekasvatus toteutuu Vallipuiston inklusiivisessa päiväkodissa kasvattajien näkökulmasta.

3 Tunteet eli emootiot

Tunteet eli emootiot ovat mielensisäisiä kokemuksia, kielteisiä tai myönteisiä. Ihmisillä on luontainen valmius tunteiden kokemiseen ja niiden tuottamiseen. Temperamentti, jonka perimä määrittää, ohjaa kunkin tyypillistä tapaa kokea tunteita. Ihmisen perustunteita ovat ilo, suru, viha, inho, hämmennys ja pelko. (Peltomaa 2012, 289.) Perustunteiden ajatellaan ole-

van kulttuurista riippumattomia eli ne ovat syntyneet evoluution myötä. Tätä selittää esimerkiksi se, että tunteiden aiheuttamat kasvoniilmeet tunnistetaan lähes samalla tavalla kaikkialla, vaikka yhteistä kieltä tai kulttuuria ei olisi. (Nummenmaa 2010, 34.)

Tärkeät asiat ja tapahtumat herättävät ihmisissä tunteita. Tunteiden käsittelytapa ja reagointityyli voivat liittyä kulttuuriin, jossa ihminen on kasvanut ja kehittynyt. Kulttuuriin liittyvät tunnereaktiot opitaan toisten ihmisten reaktioita seuraamalla. Tällaisia tunteita ovat muun muassa kateus, ujostuminen, ylpeys, häpeä sekä halveksunta. Tunteet, jotka opitaan kulttuurin kautta, auttavat ihmistä sopeutumaan ympäristön normeihin ja arvoihin. (Kemppainen 2018, 11.)

Tunnekokemus voi olla tiedostamaton tai tietoinen. Mikäli tunnekokemus on tiedostamaton, sen kuvailtavuus voi olla vaikeaa. Tunnekokemusten hahmottamiseen sisältyy esimerkiksi se, koetaanko tunne miellyttävänä tai epämiellyttävänä. Hahmottamiseen kuuluu myös tunteen vireystilan tunnistaminen eli se, onko tunne kiihtynyt vai rauhallinen. Mitä paremmin tunnekokemuksen tuntee, sitä paremmin sitä pystyy hallitsemaan, säätämään ja vertailemaan. (Kokkonen 2017, 16-20.) Tunteet ohjaavat menettelyämme sosiaalisissa tilanteissa, muuttavat kehomme vireystilaa sekä sitä, miten havainnoimme ympäristön tapahtumia. Tunnereaktiot ovat kehon ja mielen tiloja, joiden tarkoituksena on tehostaa automaattisesti toimintaamme tilanteissa, joissa toimiminen on ehdotonta. (Nummenmaa 2010, 11-13.)

Ihmisen tunteet voivat vaikuttaa fyysiseen olotilaan. Tämä tarkoittaa sitä, että mieli ja keho ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa. Näin ollen tunteet näkyvät reaktiona myös kehossa. Tunnetaitojen avulla ihmisellä on kyky palauttaa tasapaino mieleen ja kehoon voimakkaiden tunne-myrskyjen keskellä. (Puhu niin kuuntelen - Tunnetaidot 2019.)

3.1 Tunteiden tutkimisen historia

Tunteet ovat herättäneet ihmisissä mielenkiintoa jo antiikin ajoilta lähtien. Muinaisessa Kreikassa ajateltiin sielun ”järkipäisen” osan hallitsevan sielusta itsestään syntyviä liikkeitä, joita pidettiin tunteina. Antiikin aikana kreikkalainen filosofi Platon ajatteli, että tunteet ovat pahasta ihmisille ja ne harhauttavat sielun sen ensisijaisesta tehtävästä pois. Platonin mukaan sielun ensisijaisena tehtävänä oli kohoutuminen eli ikuisten totuuksien mietiskely. Antiikin Kreikan aikana filosofi Aristoteles puolestaan ajatteli, että tunteet ovat merkittävä tekijä ihmisen elämässä. Aristoteleen tunneteorian mukaan tunteiden jatkuva kontrolloiminen tai hallitseminen ei taannut hyvää elämää. Tunneteorian lähtökohdaksi on se, että ihminen pystyy oppimaan sekä kokemaan tunteita oikean kasvatuksen kautta. Näin ollen Aristoteles oli tunneteoriallaan oman aikansa edelläkävijä. (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus & Wagenaar 2009, 8.)

John Locke oli merkittävä uudenajan filosofi 1600-luvulla. Locken teorian mukaan ihmisen mieli on kuin tyhjä taulu eli ”tabula rasa”, jota yksilö maalaa oman kypsyytensä kautta. (Nollen-Hoeksema ym. 2009, 8.) Emootioita alettiin kuitenkin tutkimaan vasta 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Varhaisimmat tunneteoriat tutkivat vaistoja, viettejä ja fysiologisia oireita. Kokeellisissa tunnetutkimuksissa käytettiin eläimiä. (Mustavuori 2017, 18.)

Englantilainen luonnontieteilijä Charles Darwin tutki tunteita 1870-luvulla. Darwinilaisen selitysmallin mukaan perustunteiden ilmaiseminen on synnynnäistä. Darwinin tutkimuksiin kuuluu esimerkiksi eurooppalaisten ja alkuperäiskansojen kulttuurin edustajien tunneilmaisujen tutkiminen. Lisäksi Darwin tutki, löytyykö yleismaailmallisia tunteiden ilmaisutapoja kulttuuri- taustasta huolimatta. Darwinin selitysmallissa tunneilmaisut ovat tunteesta johtuvia ilmaisuja, eli kun sama mielentila ilmenee uudestaan, se ilmaistaan samalla tavalla kuin aiemmin. Darwinin tutkimusten mukaan vuorovaikutus syntyy, kun kasvonilmeet ja eleet tulkitaan liittyvän tiettyyn tunteeseen. (Peltomaa 2010, 342- 344.)

Yhdysvaltalainen psykologi ja filosofi William James, itävaltalainen lääkäri ja tutkija Sigmund Freud sekä Charles Darwin ovat olleet edelläkävijöitä emootiotutkimuksissa. Vasta 1970-luvulla emootioiden tutkiminen elpyi uudestaan kognitiivisen koulukunnan synnyn myötä. Tätä ennen vallitsevan behavioristisen ajattelutavan mukaan motiivit ja tunteet riippuivat ulkoisista tekijöistä, eivätkä sisäisistä. Kun behaviorismi oli valta-aatteena, psykologinen tutkimus emootioiden osalta oli vähäistä. Nykypäivänä tunteiden tutkimisessa huomioidaan psykologiset, biologiset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. (Peltomaa 2010, 342-344.)

3.2 Tunneteoriat

Erlaisilla tunneteorioilla voidaan tarkastella tunteiden syntymekanismeja. Esimerkiksi kognitiivisessa selitysmallissa huomioidaan kognitiivisten tekijöiden vaikutus tunteen syntyyn. Selitysmallissa ihminen havainnoi sisäisiä ja ulkoisia ärsykeitä. Havainnoinnin yhteydessä muistitieto ja skeemat eli sisäiset mallit aktivoituvat. Sisäisillä malleilla tarkoitetaan ihmisen omia mielensisäisiä käsityksiä asioista, jotka syntyvät kokemuksista ja oppimisesta. Sisäiset mallit vaikuttavat siihen, mitä tunteita syntyy ja miten tilanteissa on käynyt aikaisemmin. Lisäksi sisäiset mallit vaikuttavat asenteisiin, uskomuksiin ja selviytymisodotuksiin. Niiden avulla ihminen tarkastelee ja ohjaa tunteitaan aktiivisesti. Kognitiivisen selitysmallin mukaan omat tarpeet ovat motivaatiotekijä, joka vaikuttaa ärsykkeiden havaitsemiseen. Näiden edellä mainittujen tekijöiden kautta arvioidaan, onko havainto uhka vai mahdollisuus. Havainnointi aiheuttaa myös kehollisia ärsykeitä. Teorian mukaan, mitä isompi kehollinen ärsyke, sitä merkittävämmäksi havaittu ärsyke oletetaan. Tähän arviointiprosessiin vaikuttavat omien ajatusten ja uskomusten tunnistaminen sekä arviointi. Tunteen ominaisuutta kuvatessaan, ihmiset käyttävät usein kognitiivisia arviointeja. Kognitiivisilla arvioinneilla tarkoitetaan esimerkiksi

havainnoimalla tehtyjä päätelmiä, kuten: ”Olin vihainen, koska minua kohdeltiin epäoikeudenmukaisesti”. (Nolen-Hoeksema ym. 2009, 398; Peltomaa 2012, 348; Vilkkö-Riihelä 2008, 150-151.)

Yhdysvaltalaisien tutkijoiden Stanley Schachterin ja Jerome E. Singerin vuonna 1962 tekemä koeasetelma oli merkittävä kognitiivisen emootioteorian tutkinnalle. Kokeen avulla selvisi, että tunteet ovat tulos kognitiivisesta arvioinnista ja selityksestä. Tutkimuksessa koehenkilöt jaettiin neljään ryhmään ja jokaiselle ryhmän jäsenelle annettiin adrenaliiniruiske. Ruiskeen antamisen jälkeen kahdelle ensimmäiselle ryhmälle kerrottiin sen vaikutuksista, ja kahdelle viimeiselle ryhmälle ei kerrottu. Tämän jälkeen tutkittavat tapasivat luokassa kaksi eri henkilöä, joista toinen oli vihainen ja toinen iloinen. Schachterin ja Singerin tutkimuksesta selvisi, että ne ryhmät, jotka tiesivät adrenaliiniruiskeesta ja sen aiheuttamista fysiologisista muutoksista, eivät antaneet vihaisen tai iloisen henkilön tarjoaman sosiaalisen mallin vaikuttaa itseensä. Ne tutkittavat henkilöt, jotka eivät tienneet ruiskun aiheuttamista vaikutuksista antoivat sosiaalisen mallin vaikuttaa heihin. Tämä kertoo, että kognitiivinen tulkinta ympäristöstä liittyy suuresti tunteiden syntyyn. (Nolen-Hoeksema ym. 2009, 389-400; Peltomaa, 2012, 349.)

Psykologi Richard Lazaruksen teoria on muokkautunut kognitiivisen stressiteorian kautta tunneteoriaksi. Lazaruksen teorian mukaan tunnereaktio syntyy siten, että henkilö tekee tilannearvion, jonka perusteella tämä reagoi tilanteeseen. Tilanteen arviointi tehdään tiedostamattomasti ja tietoisesti. Ensisijaisesti henkilö tulkitsee ärsykkyytään ja tilannetta uskomuksiinsa, arvoihinsa ja tavoitteisiinsa heijastaen. Lazaruksen teorian mukaan tulkitsemisen perimmäisenä tavoitteena on selvittää, onko olemassa oleva tilanne uhka vai ei. Tällaisia mahdollisesti uhkaavia tilanteita voivat esimerkiksi olla putoamisvaara, vaaralliset eläimet tai lähestyvä tuntematon henkilö. Tunneteorian mukaan ihmisen tekemät tilannearviot syntyvät monimutkaisen pohdinnan ja arvioinnin tuloksena. Sekundaarinen eli toissijainen tilanteen arviointi on tietoisempi, mutta hitaampi. Tässä vaiheessa ihminen yrittää löytää positiivista ratkaisua sekä hallita tilannetta. Tilanteen arviointiin liittyy vahvasti myös se, kuinka tärkeäksi tilanne koetaan tavoitteiden, arvojen ja sisäisten mallien kannalta. (Nolen-Hoeksema, ym. 2009, 400.) Lazaruksen mukaan ihmisellä on uhkaaviin tilanteisiin sopivia coping- eli hallintakeinoja. Hallintakeinot ovat aina mielen tasapainoon tähtääviä toimenpiteitä. Kognitiiviset arviointiprosessit vaikuttavat myös hallintakeinoihin. (Peltomaa 2012, 350; Vilkkö-Riihelä 2008, 152.)

Jamesilainen selitysmalli on biologisfysiologinen tunneteoria. Näin ollen selitysmallissa tunteiden synty selitetään kehon muutosten kautta. Tunneteorian lähtökohtana on se, että emootioita ei voi olla ilman kehoa ja sen reaktioita. Teorian mukaan ihminen kokee ärsykkeen kehoonsa, jonka jälkeen kehon muutosten kautta syntyy tunnekokemus. Mitä isompi kehollinen ärsyke, sitä merkittävämmäksi havaittu ärsyke oletetaan. Jamesilaisessa tunneteoriassa ihminen

havainnoi sisäisiä sekä ulkoisia ärsykeitä. Havainnoinnin arviointiprosessiin vaikuttavat omien ajatusten ja uskomusten tunnistaminen sekä arviointi. Myös uusien näkökulmien pohtiminen ja tunnereaktion säätely kuuluvat arviointiprosessiin. (Peltomaa 2012, 344.)

Sosiaaliskonstruktivisen tunneteorian mukaan emootiot ovat syntyneet kulttuurin aikaansaanana. Teorian mukaan tunteet ovat fysiologisia ja luonnollisen kehityksen kautta syntyneitä ominaisuuksia. Sosiaaliskonstruktivisessa teoriassa tunteet muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lähtökohtana on, että tunteisiin voidaan vaikuttaa palkkiolla ja rangaistuksilla. Tunneteorian mukaan sosiaaliset tunteet sisäistetään oppimisen ja saadun palautteen kautta. Lisäksi ihmisen oma käsitys selviytymisestä on tärkeää. Sosiaaliskonstruktivisen tunneteorian mukaan minäkäsitys muuttuu, kun ihminen vahvistaa tunteitaan, hylkää epäilyjä ja tunnistaa positiivisia puolia. (Vilko-Riihelä 2008, 152-153.) Sosiaaliset tunteet kuten ylpeys, häpeä, syyllisyys ja mustasukkaisuus opitaan tunneteorian mukaan ympäristöstä. Kulttuuriset asiat liittyvät tunteiden ilmaisemiseen ja tunteen sisällön omaksumiseen. (Peltomaa 2012, 345.)

4 Lapsen tunnetaitojen kehitys ja tukeminen

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä nimetä sekä tunnistaa omia ja muiden tunteita. Lisäksi tunnetaitoihin sisältyy tunteiden alkuperän ymmärtäminen sekä kyky vaikuttaa siihen, miten tunteet ilmenevät. Tunnetaidot ovat siis paljon enemmän kuin vain tunteista puhumista (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 17). Vuorovaikutuksellisissa tilanteissa tärkeät taidot, kuten esimerkiksi kyky samastua toisen ihmisen asemaan, syntyy tunnetaitojen kautta. Sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistamiseksi ihmisen tulisi osata tunnistaa omat ja muiden tunteet. (Puhu niin kuuntelen - Tunnetaidot 2019.) Tunnetaidot ja niiden opettaminen ovat merkityksellisiä asioita lapsen kehityksen kannalta (Jalovaara 2005, 95-96).

Lapsen minäkäsityksen kehittyessä kyky tunnistaa, ymmärtää sekä ennakoida toisten ihmisten tunnetiloja kehittyä ja tarkentuu. Minäkäsityksellä tarkoitetaan ihmisen tietoisuutta omasta minästään sekä omasta toimimisestaan. Psykologi Daniel Sternin mukaan ihmisen minäkäsityksen kehittyminen tapahtuu lapsen kokemuksen myötä. Tähän vaikuttaa myös kasvattajan kyky asennoitua lapsen tunnemaailmaan. Alustavan minätietoisuuden saavuttaminen tapahtuu noin 1,5-2 vuotiaana, jonka jälkeen kehitys jatkuu vaiheittain (Ihme 2009, 113). Noin kaksivuotias lapsi ei esimerkiksi vielä ymmärrä todellisen ja näytellyn tunnetilan eroa, kun taas 3-4-vuotiaana lapsille kehittyä kyky tunnistaa todelliset tunneviestit näytellyistä. Myös empatia kehittyä vaihe vaiheelta. Noin vuoden ikäinen lapsi saattaa esimerkiksi reagoida toisen lapsen itkuun itkemällä itse, jolloin toisen henkilön tunnetila tarttuu lapseen. Empatian kehittyessä lapsi alkaa ymmärtää, että ihmiset ovat fyysisesti erillisiä, mutta tunteiden erottaminen omista on yhä haastavaa. Myöhemmin lapselle kehittyä niin sanottu elämäntilanteen empatiakyky, jossa lapsi käsittää, että muut ihmiset ovat omia yksilöitään. Tällöin lapsi oppii myös

eläytymään muiden ihmisten kokemuksiin ja elämäntilanteisiin. (Anttila, Eronen, Kallio, Kaninen, Kauppinen & Salo 2009, 86-89; Peltomaa 2012, 159-160.)

Empatia on tärkeä osa vuorovaikutusta, ihmissuhteiden luomista sekä ylläpitämistä (Puhu niin kuuntelen - Tunnetaidot 2019). Noin kaksivuotiaana lapselle kehittyvät sosiaaliset tunteet kuten esimerkiksi empatia, ylpeys sekä häpeä (Anttila ym. 2009, 90). Empatiolla on suuri rooli vuorovaikutuksellisissa tilanteissa ja sosiaalisissa kanssakäymisissä (Vuorovaikutustaitoja voi oppia 2019). Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan halua ja taitoa vaihtaa mielipiteitä, ajatuksia sekä kokemuksia toisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutuksessa keskeistä on se, että kaikki osapuolet antavat oman panoksensa yhteiseen keskusteluun, jolloin syntyy vastavuoroisuus. (Vuorovaikutustaitoja voi oppia 2019.) Varhaiskasvatuksessa lapsen tunnetaidot ilmenevät esimerkiksi kyvykkyytenä leikkiä vuorovaikutuksellisesti toisten lasten kanssa sekä kykynä hillitä omia mielihalujaan (Jalovaara 2005, 96).

Lapsen kehittyvää tunne-elämää voidaan tukea opettamalla tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Kasvattajat voivat tukea lasta esimerkiksi keskustelujen ja ymmärtämisen kautta. (Koivunen & Lehtinen 2015, 143.) Turvalliset ja lämpöiset ihmissuhteet antavat hyvän pohjan lapsen tunnetaitojen harjaantumiseen, joiden pohjalta lapsi oppii tunnistamaan tunteita sekä valitsemaan rakentavia toimintoja (Kärkkäinen 2017, 21).

Lapset reagoivat joskus voimakkaasti tunteillaan, mutta se ei aina tarkoita sitä, että heidän tunne-elämässään olisi ongelmia. Tällaiset reaktiot voivat olla tilapäisiä ja johtua ohimenevistä tilanteista, kuten esimerkiksi huoltajien avioerosta tai läheisen kuolemasta. Lapsen tilapäisiä tunne-elämän vaikeuksia voidaan pitää osana normaalia kehitysvaihetta. Mikäli lapsella on tunne-elämän häiriö, se voi näkyä ahdistuksena, joka saattaa purkautua esimerkiksi aggressiona itseään kohtaan. (Koivunen & Lehtinen 2015, 182.)

4.1 Tunne-elämän kehittyminen

Tunteet ovat läsnä ihmisen elämässä heti alkumetreistä lähtien. Vastasyntynytkin ilmaisee itseään esimerkiksi itkun avulla. Vauva on ensimmäisen elinvuotensa aikana avuton omien tunteuksiensa kanssa ja tarvitsee aikuisen apua hallitakseen tunteitaan. On tärkeää, että huoltaja pystyy virittäytymään tunnetasolla lapsen positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Se, että huoltaja reagoi lapsen ilmeisiin, eleisiin ja äänensävyyn antaa jo vauvaikäiselle kokemuksen siitä, että häntä ymmärretään. (Peltomaa 2012, 164-166.) Kempin (2000, 4) mukaan lapsen tunne-elämän kehitykselle tärkeimpiä tekijöitä ovat tunteiden hallinta sekä havaitseminen. Tunteiden hallinnalla tarkoitetaan tilanteeseen liittyvää asianmukaista ja sopivan voimasta tunteiden ilmaisua. Havaitsemisella Kempin (2000, 4) puolestaan tarkoitetaan tunteiden tietoista tarkkailemista.

Vauvan käyttäytyminen on erilaista nälkäisenä ja väsyneenä verrattuna siihen, kun vauva on kylläinen ja virkeä. Noin 0-6-kuukautisella vauvalla on niin sanotut perustunteet eli hätäännyks, inho, ilo sekä hämmästys. 3-8 kuukautinen vauva kommunikoi jo sosiaalisen hymyn kautta. Pienen lapsen kehityksen kannalta on merkityksellistä, että lapsella olisi sitoutuneita ja pysyviä ihmissuhteita. (Anttila ym. 2009, 90; Qvick 2017, 5; Vauvan sosiaalinen kehitys 2017.)

Pienen lapsen elintärkeät ihmissuhteet syntyvät vuorovaikutuksen kautta. Lapset pyrkivät heti synnyttyään muodostamaan hoitajaansa tunnesiteen, taatakseen itselleen pysyvän hoidon. Katsekontakti on vauvan ja huoltajan ensimmäisiä vuorovaikutuskeinoja. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että vauva katsoo mielellään huoltajansa kasvoja lähietäisyydeltä ja suuntaa katseensa valoa kohti. Otteet, koskettelu ja sylihoito ovat tärkeitä huoltajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen synnylle. Vuorovaikutussuhteen synnylle otollisia tapahtumia ovat esimerkiksi imetys tai pulloruokinta, jolloin vauva ja huoltaja ovat tiivisti lähellä toisiaan. Myös refleksit ovat pienelle lapselle eloonjäämisen kannalta tärkeitä. Näitä elintärkeitä refleksejä ovat esimerkiksi imemisrefleksi sekä pään kääntäminen. (Peltomaa 2012, 159-160.)

8-15 kuukautinen lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan aiempaa monipuolisemmin. Tämän ikäinen lapsi ilmaisee itseään esimerkiksi eri äänensävyillä ja voi matkia huoltajansa ilmeitä sekä reaktioita. Lisäksi noin vuoden ikäisenä lapselle eriytyvät pelko ja kiukku omiksi tunteiksi. (Peltomaa 2012, 164-166; Anttila ym. 2009, 90.)

Erityisesti varhaislapsuuden tunnekokemukset ovat keskeisessä osassa lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Lapsen tunteet kehittyvät vaiheikkaasti; 1-2 -vuotias lapsi voi tuntea jo kateellisuutta, häpeää ja ylpeyttä. Tämän ikäiselle kiukuttelu on normaalia, sillä kiukuttelu ja tahtominen auttavat lasta myöhemmin itsenäistymisessä. Jo kaksivuotias osaa nimetä jotain tunteita kuten esimerkiksi suru, ilo, pelko ja viha. Kun lapsi tulee tietoiseksi tunteistaan, hän oppii säätelemään niitä. Lapsen oppiessa puhumaan ja ymmärtämään kieltä, omien ja muiden tunteiden tarkasteleminen mahdollistuu. (Nummenmaa 2010, 165-175; Anttila ym. 2009, 90.)

Leikki-ikäisenä lapsella kehittyä omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen. Leikki-ikään voidaan katsoa alkavan kaksivuotiaana ja päättyvän kouluikään. Tämän ikäisenä lapsi oppii myös muiden ihmisten tunteiden tunnistamista, ennakoitua ja toisen tunteisiin vaikuttamista. Lisäksi leikki-ikäisenä lapsi oppii tunnekohteiden pysyvyydestä. Tunnekohteen pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii saman henkilön voivan antaa sekä tyydytyksen tunteita, että kiukkuja esimerkiksi rajoitusten takia. (Peltomaa 2012, 172-173.)

Lapsen tunnetaitojen, mielialojen ja tunteiden hallinnan kehittymiseen liittyy oleellisesti itsesäätely. Itsesäätelyn ensimmäisenä kehittyvänä osa-alueena voidaan pitää ulkoista käyttäytymistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii sopeuttamaan tunteitaan ja käytöstään eri

tilanteisiin sekä aikuisen ohjeisiin. (Kärkkäinen 2017, 17-18; Kempainen 2000, 5.) Tunteiden säätelyn kehittyessä lapsi oppii jakamaan monipuolisemmin omia kokemuksiaan. Tunteiden ilmaisu sanallisesti voi tuottaa lapselle vaikeuksia, jolloin ymmärrys ulkopuolisen asemasta alkaa muodostua. Tällöin vuorovaikutuksen kehitys näkyy leikeissä, joissa lapsi saattaa käyttää paljon symboleita. Symbolileikissä lapsi ymmärtää, että esineillä on merkitys, mutta voi tarvita vielä kasvattajan esimerkkiä avuksi. Kolmevuotiaana lapsi osaa yhdistellä aikaisempia kokemuksiaan uusiin kokemuksiin. Tällöin aikuisen tehtävä on olla kuuntelemassa, rohkaimassa ja osallistumassa kun lapsi ilmaisee itseään ja kokemuksiaan. (Peltomaa 2012, 164-166; Anttila ym. 2009, 90.)

Lapsen vuorovaikutuskohtaamiset jättävät muistijälkiä. Muistijälkien avulla vakiintuneet työskentelymallit eli oletukset syntyvät esimerkiksi siitä, saako lapsen tunne vastakaikua huoltajalta. Jo vauvana lapsi oppii, että säännöllistä ruokintaa on mahdollista saada, jos nälästä aiheutuvan epämukavuuden tunteen välittää huoltajalle. Nämä työskentelymallit luovat lapselle järjestystä ja vapauttavat voimavaroja ympäristön havainnoimiseen. (Sinkkonen 2001, 155; Niemelä, Siltala & Tamminen 2003, 98.)

Huoltajien ymmärrys vastata lapsen tarpeisiin vaikuttaa siihen, millainen kiintymyssuhde lapsen kanssa muodostuu. Kiintymyssuhdemalli voi olla turvallinen tai turvaton. Turvaton kiintymyssuhde syntyy lapsen negatiivisten kokemusten kautta tilanteista, joissa huoltaja ei vastaa lapsen tarpeisiin. Tällöin lapsi ei kykene oppimaan turvallisessa ympäristössä tunteiden käsittelyä, eikä saa tukea tunteidensa säätelyyn. (Kiintymyssuhteen merkitys ja sen tukeminen 2019.)

Lapsen mielessä syntyy syuseuraussuhteita, kun tapahtumasarjat tapahtuvat monta kertaa. Tällöin mahdollistuu turvallisen kiintymyssuhteen syntyminen. Turvallinen kiintymyssuhde syntyy, kun lapsen tarpeet huomioidaan ja lapsi luottaa siihen, että kasvattaja on saatavilla. Kiintymyssuhteen syntymistä tukee huoltajien ympärillä oleva luotettava tukiverkosto, johon voi tarpeen tullen turvautua. Tukiverkoston puuttuminen ja vaativan lapsen kasvattaminen vaikuttavat huoltajan fyysiseen ja psyykkiseen jaksamiseen. (Kokkonen 2010, 84-85; Peltomaa 2012, 159-160.)

Turvallinen kiintymyssuhde on tunneside, jossa huoltajat ymmärtävät lapsen tarpeet ja reagoivat niihin odotetulla tavalla. Mikäli reagointi on johdonmukaista ja lapsi kokee tulevansa huomioituksi ja ymmärretyksi, turvallinen kiintymyssuhde voi muodostua. Tällöin turvallisen kiintymyssuhteen omaava lapsi tiedostaa, että hän saa avunpyyntöönsä apua, jos haluaa. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi uskaltaa ilmaista niin positiivisia, kuin negatiivisiakin tunteita. Lapsi ei pelkää, että joutuu torjutuksi ilmaistessaan epämiellyttäviä ajatuksia tai tunteita. Lisäksi turvallisen kiintymyssuhteen omaavat lapset ovat useimmiten sosiaalisia, oma-

toimisia ja empaattisia. Turvallisesti kiintyneet lapset pystyvät sopeutumaan esimerkiksi päivähoitoon ja uusiin hoitajiin helpommin, koska heillä on aktivoitunut muistikokemus siitä, että aikuiset ovat luotettavia. Lapsella voi olla useita kiintymyssuhteita, mutta yksikin turvallinen kiintymyssuhde suojaa myöhempää kehitystä haitalliselta ympäristöltä. (Peltomaa 2012, 159-160.)

Uudet kokemukset auttavat lasta muodostamaan kuvaa omasta itsestään. Lapsen maailma muuttuu uusien kokemusten myötä, mutta aikaisemmat kokemukset pysyvät läpi elämän. Hui-pentumana tälle pidetään lapsen minätietoisuuden ja kielen kehittymistä. Tällöin lapsi voi ilmaista itseään ja pyrkimystään. Intensiivisistä ihmissuhteista lapsi luo sisäisiä malleja esimerkiksi läheisyydestä, turvasta ja omasta arvosta. Sisäiset mallit ohjaavat reagoimaan uusissa tilanteissa. (Sinkkonen 2001, 177.)

4.2 3-5-vuotiaiden lasten tunnetaidot

3-5-vuotiaana lapsi osaa jo hallita jonkun verran tunteitaan, mutta kiukun ja harmituksen tunteet ovat arkipäiväisiä. Tällä ikäkaudella lapsi kokee todennäköisesti uhma- tai tahtoiän, joka kasvattaa lapsesta itsenäisen persoonan. Uhmaiässä lapsi harjoittelee omaa tahtoaan ja sen säätelystä, sekä asettuu tietoisesti vastarintaan auktoriteetteja eli kasvattajia kohtaan. Tämän lisäksi uhmakauden aikana lapsi harjoittelee itsenäistymistä. Tällöin huoltajien tehtävänä on asettaa rajoja lapselle, jotta hänelle kehittyy todenmukainen kuva itsestään. Rajojen asettamisella lapsi oppii, mikä on oikein ja hyväksyttävää. Epätasainen uhmakausi voi loppua nopeasti ja alkaa uudestaan vähän ajan kuluttua. Uhmaikä loppuu noin 4-5 -vuotiaana. (4-5-vuotiaan sosiaalinen kehitys 2017; Kempainen 2000, 137; Pihlaja & Viitala 2004, 217.)

Noin kolmevuotiaana sosiaaliset tunteet, kuten syllisyys ja mustasukkaisuus alkavat ilmetä. Tällöin lapsi kykenee ymmärtämään, millaiset asiat tai tapahtumat aiheuttavat toisessa ihmisessä tunteita. Tämän seurauksena lapsi oppii vaikuttamaan toisten tunteisiin oman käyttäytymisensä avulla. Lapsi oppii myös säätelämään tunneilmaisuaan sosiaalisissa tilanteissa. Taito on olennainen muiden ihmisten toiminnan ennustamisessa ja ymmärtämisessä. Lapsi oppii muodostamaan malleja tai syyseuraussuhteita toisen ihmisen toiminnasta ymmärrettyään sen, että tunteet ovat keskeinen osa ihmisen toiminnassa. (Nummenmaa 2010, 165-175; Anttila ym. 2009, 90.)

Kolmevuotiaalla on kyky samaistua toisen ihmisen olotilaan, aikomuksiin tai tunteisiin. 3-4-vuotiaana lapsi kykenee jo tunteidensa puoliautomaattiseen piilottamiseen, mutta ei vielä tarkoituksellisesti huijaa toisia omilla tunteillaan. 3-4 vuotias kokee tarvetta tulla hyväksytyksi myös silloin, kun tunnekuohut ovat suurimmillaan. Näin ollen lapsen tulisi kokea, että

tulee kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi tunteistaan huolimatta. Lapsen itsetunto kehittyy, kun aikuiset kiittävät, rohkaisevat ja kehuvat häntä. (4-5-vuotiaan sosiaalinen kehitys 2017; Pihlaja & Viitala 2004, 217.)

Neljävuotiaat lapset ovat usein innokkaita, puheliaita sekä aiempaa varmempia niin tutuista, kuin tuntemattomistakin ihmisistä. Tämän ikäisillä lapsilla voi olla vaikeuksia hallita tunteitaan ja näin ollen he saattavat vielä käyttäytyä aggressiivisesti leikeissään. Tämä voi näkyä esimerkiksi myös huutamisena tai tönimisenä. Neljävuotiaat lapset kuitenkin käyttävät riitalanteissa yhä enemmän kieltään, kuin fyysistä käsiksi käymistä. (4-5-vuotiaan sosiaalinen kehitys 2017.)

4-5 -vuotiaana lapsi osaa ottaa jo paremmin huomioon toisten ihmisten tunteita. Tämän ikäisenä lapsi osaa jo lohduttaa sekä osoittaa myötätuntoa toisia kohtaan. 4-5-vuotiaana lapsi alkaa vertailemaan itseään muihin ja itsetunnon kannalta on tärkeää, että saa kasvattajiltaan rohkaisua. Myös vaikeiden tunteiden purkaminen ja niiden jakaminen huoltajien kanssa, ovat tärkeitä kokemuksia lapsen kehityksessä. (4-5-vuotiaan sosiaalinen kehitys 2017; 4-5-vuotiaan persoonallisuuden kehitys 2019.)

Viisivuotiaat lapset ovat avuliaita, sopeutuvia sekä omatoimisia, mutta tämän ikäinen lapsi on yhä kaikin tavoin pieni. Kiukuttelu ja tunteiden ailahtelevaisuus kuuluvat lapsen normaaliin kehitykseen. Viisivuotias osaa käyttää tunteitaan hyödyksi, jolloin omilla tunteillaan huijaaminen mahdollistuu. Lapsen kehityksen kannalta on merkityksellistä, että kasvattaja nimeää lapsen kokemia suuria tunteita sekä ottaa vastaan tunteenpuuskat. (5-6-vuotiaan sosiaalinen kehitys 2018; Pihlaja & Viitala 2004, 217.)

4.3 Tunnekasvatus

Tunnekasvatuksessa lapselle opetetaan tunteista ja siitä, miten niitä voi käsitellä. Lisäksi tunnekasvatuksessa käydään läpi, miksi tunteet tulevat ja miltä ne tuntuvat. On tärkeää, että lapsi oivaltaa tunteiden olevan vaarattomia ja ohimeneviä. Tunnekasvatus tukee lapsen tunteiden käsittelyä, jonka avulla lapsi oppii hyväksymään esimerkiksi turhautumisen tunteen. Kun huoltajat ja muut kasvattajat jakavat lapsen kanssa tunteita, lapsen omien tunteiden säätely kehittyy. (Tunnetaidot 2020; Suutarinen 2017, 22; 4-5-vuotiaan persoonallisuuden kehitys 2019.)

Lapsen ollessa suuren tunnekuohun vallassa on ratkaisevaa, että kasvattaja pysyy rauhallisena ja empaattisena. Kasvattaja voi tavoittaa lapsen tunnetilan tai kokemuksen esimerkiksi äänensävyllään, ilmeillään ja kosketuksellaan. On tärkeää painottaa lapselle, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta niiden suotuisaa ilmaisua on opeteltava. Lisäksi kasvattajan tulisi yrittää ymmärtää lapsen käyttäytymistä ja kokemuksia. Tunteiden harjoittamista, tunnistamista

ja toisen näkökulman pohtimista voi harjoitella lapsen kanssa arkipäivän tilanteissa ja leikeissä. (4-5-vuotiaan persoonallisuuden kehitys 2019.)

Tunne-elämän kehittymisen herkkyyskausi on varhaislapsuudessa, jolloin tunnekasvatuksen opettaminen on suotuisaa. Tunnekasvatuksen merkityksellisimpiä osa-alueita ovat välittäminen sekä huomion osoittaminen lapselle. Pieni lapsi oppii tunnetaitoja muun muassa toisten ilmeitä, eleitä ja käyttäytymistä tarkkaillen. Myös äänensävyyn ja puheen voimakkuutta kuuntelemalla lapsen taidot kehittyvät. Lisäksi lapsen sosioemotionaaliset taidot kehittyvät puheen sävyjä kuuntelemalla ja tunteita nimeämällä. (Suutarinen 2017, 22.)

Tunnekasvatuksen tietoista opettamista voidaan harjoittaa koko lapsuus- sekä nuoruusvaiheen ajan (Kemppinen 2000, 4). Jotta lapsen tunnetaidot kehittyvät, on tunnekasvatuksen oltava systemaattista sekä jokapäiväistä lapsen arjessa. Tunnetaidot eivät synny hetkessä, joten niiden opetteluun tulee varata aikaa. Suutarisen (2017, 22) mukaan ei riitä, että lapsi käy kerhoissa tai kursseilla opettelemassa tunnetaitoja, vaan tunnekasvatusta tulisi saada myös kotona. Lapsi tarvitsee tunnetaitojensa opetteluun aina aikuisen apua. Lapsen tunnetaitojen kehittymisen kannalta on ratkaisevaa, että oppimisilmapiiri on avoin, myönteinen sekä kannustava. Tunnetaitojen kehittyessä myös lapsen itseilmaisuuksensa kehittyvät ja vuorovaikutussuhteet lisääntyvät. (Suutarinen 2017, 22.)

Varhaiskasvatus on tärkeä osa koulutusjärjestelmäämme ja sitäkin tärkeämpi osa lapsen kasvua sekä uuden oppimista. Opetushallituksen laatiman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) arvoperustaan kuuluu lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon, yhdenvertaisuuteen sekä tasa-arvoon. Lapsia tulee ohjata terveelliseen ja kestäväan elämäntapaan. Näin ollen varhaiskasvatuksen tulee tarjota lapsille mahdollisuus tunnetaitojen kehittämiseen. Kasvattajat voivat esimerkiksi havaitsemalla, tutkimalla ja nimeämällä tunteita vahvistaa ja tukea lapsen tunnetaitoja. Positiiviset tunnekokemukset sekä vuorovaikutussuhteet edistävät lapsen oppimista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7, 21-22, 26.)

Varhaiskasvatuksen henkilökunnalta vaaditaan tarkkuutta lapsien tunnetilojen havaitsemiseen. Näin ollen kasvattajien tulisi kyetä muuttamaan tai suuntaamaan omaa toimintaansa lapsien tunnetiloihin tai aloitteisiin sopivaksi. Päiväkodissa ryhmätilanteet ja leikkihetket auttavat lasta kehittämään tunteidensäätelytaitoa sekä huomioimaan myös toisten näkökulmia. Tämä kehittää yhteisöllisyyttä ja vahvistaa myönteistä tunneilmapiiriä päiväkodin sisällä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38-39.) Lapsen temperamentti ja ikä vaikuttavat tunnekasvatukseen. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmälle ja lapselle tulee etsiä sopivat menetelmät tunnetaitojen opettamiseen. Lisäksi myös lasten itsensäätely kehittyä yksilöllisesti, mikä on otettava huomioon tunnekasvatuksessa. (Helenius & Lumelahti 2018, 134; Aro & Laakso 2011, 106-107.)

Lapsi, joka ymmärtää omia tunteitaan, ymmärtää myös toisten tunteita sekä tarpeita. Varhaiskasvatuksessa työskennellään päivittäin erilaisten tunteiden parissa. Tunteita purkautuu toisinaan ristiriitoina ja joskus kiusaamistilanteina, joten on erityisen tärkeää opettaa lapsille kielteisten tunteiden kanavoimista. Kasvattajien tulisi antaa tilaa lapsen luontaisille tunneilmaisuille tukahduttamatta niitä. Esimerkiksi jatkuva nuhtelu lapsen spontaanista innostumisesta voi johtaa siihen, että jatkossa lapsi oppii rajoittamaan tunneilmaisuaan piilottamalla sitä. Tästä voi seurata lapselle muun muassa passiivisuutta tai jopa ahdistusta. Mikäli lasta kuunnellaan ja tunteet hyväksytään, oppii hän kuuntelemaan myös muita. Tunnetaitojen opettaminen myönteisessä ympäristössä voi auttaa esimerkiksi arkaa lasta vähentämään pelkoaan, lisäten samalla itseluottamusta sekä rohkeutta. Päiväkodissa ja ryhmätilanteissa tunnetaitojen opettaminen voi tuntua haastavalta. Tällaisessa tilanteessa kasvattajien tulee muistaa, ettei lapsia kannata painostaa kertomaan omaa tunnetilaansa, mikäli he eivät niin halua tehdä. (Jalovaara 2005, 39, 55, 69, 79; Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 31.)

Luottamukselliset hetket kasvattajien tai huoltajien kanssa auttavat rakentamaan lapsen tunnetaitoja (Kärkkäinen 2017, 45). Myös itsenäisen tekemisen, kokemusten sekä erilaisten elämysten kautta lapsi voi saada itseluottamusta sekä tunnevoimaa. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tukea lapsen vahvuuksia, koska tämä auttaa lasta kehittymään selviytymis- ja sopeutumiskyvyissään. Tavoitteellisella, säännöllisellä ja johdonmukaisella tunnetaitojen opetuksella voidaan luoda myönteisiä kokemuksia lapselle. (Kiviluote 2019, 34-35.)

Erlaisia menetelmiä käyttämällä on mahdollista kehittää lapsen tunnetaitoja. Tunnetaitoja voidaan harjoittaa esimerkiksi luovilla keinoilla, kuten maalaamalla, sadutuksella tai piirtämällä. (Jalovaara 2005, 69, 79.) Lisäksi leikit, laulut ja draamat ovat keskeisiä toimintatapoja tunnekasvatuksen toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa (Kiviluote 2019, 37).

5 Inklusio

Inklusion arvoja ovat osallisuus, yhteisöllisyys ja tasavertaisuus. Inklusiivisessa opetuksessa on kyse siitä, että jokainen saa yhdenvertaista kasvatusta tai opetusta. Lapsen tarvitsemaan tukeen vastataan monimuotoisesti ja se tuodaan hänen luokseen. Pääasiassa inklusio kohdistuu jokaiseen oppijaan ja tarkoituksena on vähentää syrjintää sukupuolen, vammaisuuden, etnisyyden tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella. (Booth, Nes & Strømstad 2003, 1.)

Perustana inklusiolle on tasa-arvo sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 84). Inklusioissa otetaan huomioon ryhmät, joilla on vaarana joutua inklusion ulkopuolelle. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi erityisryhmät. Inklusiivisessa koulussa tai päiväkodissa tunnistetaan esteitä ja pyritään purkamaan niitä. (Saraste 2019; Pihlaja 2009, 146-147.)

Inklusio varhaiskasvatuksessa tarkoittaa käytännössä sitä, että palvelut ja opetus suunnitelma ovat yhteisiä kaikille. Tämä mahdollistaa kaikkien lasten yhteisen toiminnan ja moniäänisen suunnittelun ja arvioinnin. Verrattuna perusopetuksen vahvaan erityisopetuksen perinteseen, varhaiskasvatuksen palvelurakenne on paljon inklusiivisempi. Inklusion onnistumiseksi henkilöstöllä tulee olla ammatillista tietoa ja taitoa sekä ymmärrystä tuen tarpeesta. Onnistuneessa inklusiivisessa päiväkodissa tai koulussa lapset ja vanhemmat kokevat osallisuutta sekä kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet palveluihin. (Hujala & Turja 2011, 264-265.)

5.1 Inklusion historia

“Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs. Educational systems and programmes should be designed and implemented with taking into account the wide diversity of these characteristics and needs. Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child centred pedagogy capable of meeting these needs” (The Salamanca statement and framework for action on special needs education 1994, 8.) Unescon (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Salamancan julistuksessa (1994) koulu määriteltiin paikaksi, jossa myös erityisen tuen tarpeessa olevat lapset voivat opiskella yleisopetuksen luokissa erityisluokkien sijasta. Julistuksen myötä käsite “inclusive education” eli inklusiivinen opetus, tuli tunnetuksi maailmanlaajuisesti. Tällöin integraatiokäsite vaihtui inklusioksi, joka nousi esiin maailmanlaajuisen hallitusten välisen yhteistyöjärjestön YK:n (Yhdistyneet Kansakunnat) vammaisten vuosikymmenen ohjelmassa. (Saloviita 2012.) Integraatiolla tarkoitetaan asioiden yhdistämistä, kun taas inklusio merkitsee sitä, että jotain “otetaan mukaan”. Integraatio voidaan nähdä lähinnä välivaiheena kohti inklusiota, jonka perimmäisenä tarkoituksena on tuottaa kaikille yhteistä opetusta. Pohjoismaissa integraation ja inklusion ero tällä hetkellä on enemmän akateeminen, kuin käytännöllinen. (Moberg ym. 2015, 81, 84-85; Takala 2010, 14.)

YK:n ja Unescon vammaispoliittisiin ohjelmiin sisältyi Unescon julistuksen myötä uusi ajattelutapa inklusiokäsitteen myötä. Tämän kannan kautta yhteiskunnan tuli olla avoin kaikille, henkilön vammasta riippumatta. Uuden katsomuksen kautta apu tuotiin sinne, missä henkilö halusi olla, ilman rajoituksia. Inklusiokäsitteen vakiinnuttua Unescon politiikkaan, sen sisältö alkoi muuttua. Valitettavasti ajan saatossa inklusion käsite alkoi muistuttamaan integraatiokäsitettä eli ehdollista mukaan tuloa. (Saloviita 2012.)

Ennen inklusiokäsitteen syntyä vammaispolitiikassa vallitsi kuntoutusmalli. Kuntoutusmalli syntyi 1960-luvun lopulla, jolloin erilaisuuteen liittyvät asenteet alkoivat lieventyä yhteiskunnassa tapahtuvan muutoksen myötä. Vauraus lisääntyi ja tästä syystä haluttiin lisätä palveluita ihmisille, jotka tarvitsivat apua monimuotoisesti. Tällöin päivähuoltoloiden ja asuntoloiden perustamisen myötä palvelualoille syntyi uusia työpaikkoja. Uusi kuntoutusmalli pyrki kuntouttamaan ihmisiä, jolloin palveluihin syntyi porrastuksia. Ihmiset saivat mahdollisuuden

vastaanottaa yksilökohtaisempaa ja monipuolisempaa tukea, eivätkä automaattisesti joutu-
neet laitoshoitoon. Tukea tarvitsevat ihmiset pidettiin silti erillään muusta yhteisöstä eli hei-
dät segregoitiin. Segregaatiossa oli kyse siitä, että vammaiset tai muut erityistä tukea tarvit-
sevat suljettiin pois omiin oppimisympäristöihinsä. Yhteisöön kuuluminen jäi henkilön omalle
vastuulle, joten integraatio oli ehdollista. Käsitteistö muuttui 1990-luvulla, jonka jälkeen ei
puhuttu enää laitoksista, vaan kuntoutuskeskuksista. (Saloviita 2012; Takala 2010, 14.)

Suomalaiset tutkimukset inklusiosta sijoittuvat pääasiassa koulumaailmaan. Tutkimuksissa
pääasiallisessa roolissa ovat erityisopettajien asenteet sekä erityispedagogiikan toteutuminen.
Elina Viljamaan ja Marjatta Takalan (2017) tutkimuksessa tutkittiin varhaiserityisopettajien
ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksesta il-
meni osan erityiskasvattajien olevan sitä mieltä, että inklusiivinen kasvatusta ei sovi kaikille
lapsille. Tutkimuksesta selvisi, että muutama kasvattajista puolestaan käsitti inklusion lä-
hinnä toimenpiteenä, joka vain ”otettiin käyttöön”. Tutkimuksen mukaan kasvattajat mielsi-
vät positiiviseksi sen, että kaikki saivat osallistua vuorovaikutus- ja oppimistilanteisiin. Näin
ollen kukaan ei jää ulkopuolelle. Viljamaan ja Takalan (2017) tutkimuksessa varhaiskasvatuk-
sen erityisopettajat kokivat henkilöstöön ja talouteen liittyvät resurssit inklusion toteutumi-
sen ehdoiksi.

Leena Kaikkosen (2010) tutkimuksessa ne opettajat, joilla oli aikaisempia hyviä kokemuksia
inklusiosta ja jotka uskoivat omiin kykyihinsä opettaa erityisoppilaita, suhtautuivat pääsää-
ntöisesti positiivisesti inklusioon. Myös Elina Savilahti (2017) tutki kasvatusta ja opetusta in-
klusiivisessa varhaiskasvatuksessa ja tutkimuksensa päätelmässä inklusioasenne erityisopet-
tajien keskuudessa oli keskimäärin myönteinen. Myös inklusioon liittyvässä asenteessa ja
työssä jaksamisessa oli yhteys. Savilahden (2017) tutkimuksen mukaan inklusion tuomana
merkittävänä puutteena nähtiin resurssien puuttuminen. Näin ollen tutkimuksen mukaan il-
man riittäviä resursseja inklusiivisuus ei pysty toteutumaan oikein.

5.2 Inklusiivinen varhaiskasvatusta

Inklusiivisella toimintamallilla tarkoitetaan sellaista varhaiskasvatusta, jossa kaikkien lasten
varhaiskasvatusta toteutuu yhteisessä päivähoitossa (Booth ym. 2003, 1). Inklusiivisella varhais-
kasvatuksella tarkoitetaan ympäristöä, jossa ylistetään yhteisöllisyyttä ja arvostetaan jokai-
sen ihmisen kulttuuria, toimintaa sekä mielipidettä (Elliot, Doxey & Stephenson 2012, 12). In-
klusio voidaan nähdä prosessina, jossa tavoitteena on estää syrjäytymistä sekä hyväksyä ja
tukea yhteisön jäsenten moninaisuutta (Hermanfors 2017, 91). Kun inklusiota ajatellaan pro-
sessina eikä päätepisteenä, yksikään opetus- tai kasvatustila ei voi väittää olevansa täysin
inklusiivinen tai täysin osallistava. Prosessin avulla kasvattaja tunnistaa, kuinka toimia yksilöl-
lisesti ja auttaa lapsia saavuttamaan heille henkilökohtaisesti asetetut tavoitteet. (Elliot ym.
2012, 17.)

Varhaiskasvatuksessa inklusio on sekä käsite että toimintaa ohjaava periaate. Periaatteeseen sisältyvät inklusion arvot ja niiden ymmärtäminen. Näitä arvoja ovat oikeudenmukaisuus, yhteisöllisyys, osallisuus sekä erilaisuuden kunnioittaminen. (Määttä & Rantala 2010, 99.) Osallisuudella tarkoitetaan inklusion näkökulmasta jaettuja kokemuksia sekä vuorovaikutuksellisia keskusteluja ja neuvotteluja. Inklusiivisuuteen liittyy vahvasti osallisuuden tukeminen sekä siihen liittyvien esteiden purkaminen. Tällöin osallisuudessa on kyse kokemuksen laadusta ja siitä, että se on omaan lähiyhteisöön sitoutunutta. (Mäkinen ym. 2009, 18-29.)

Varhaiskasvatuksen tulee edistää lasten osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Osallisuuden kautta lapset oppivat oikeuksistaan, saavat ymmärrystä yhteisöstä sekä valintojensa seuraamuksista. Varhaiskasvatuksessa lapsi tulee kohdata sensitiivisesti, jotta lapselle syntyy positiivinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30.) Muutos kohti inklusiivista ja osallistavaa kasvatusta tulee lähteä sekä ihmisistä, että oppilaitoksien rakenteellisista muutoksista. Inklusiivisessa kasvatuksessa mahdolliset esteet osallisuuden onnistumisessa liittyvät suhtautumiseen erilaisuuteen sekä asenteisiin. (Mäkinen ym. 2009, 18-29.) Varhaiskasvattajille voi olla haastavaa muuttaa omia käsityksiä vanhoista, itselleen tutuista tavoista sekä järjestelmistä (Elliot ym. 2012, 17).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan varhaiskasvatusta kehitetään jatkuvasti inklusioperiaatteen mukaisesti. Inklusiivisessa toiminnassa tavoitteena on edistää osallisuutta, tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikki lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen esimerkiksi kulttuurisesta taustasta tai vammaisuudesta riippumatta. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on edistää lasten kehitystä, kasvua ja oppia. On tärkeää, että huoltajat sekä varhaiskasvatuksen henkilökunta tekevät yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30.) Inklusiivisessa päiväkodissa henkilöstö tekee yhteistyötä eri kumppaneiden kanssa luodakseen ympäristön, joka on kannustava, osallistava sekä yksilöllisyyttä kehittävä. Inklusion prosessiin kuuluu myös kasvattajien osalta tapahtuva jatkuva havainnointi sekä analysointi. (Elliot ym. 2012, 20.)

Turvallisen ja oppimista edistävän päiväkotiympäristön takaamiseksi, inklusiiviset lapsiryhmät vaativat aina koulutetut ja itsevarmat kasvattajat. Näin ollen koulutus tai lisäkouluttautuminen on merkityksellistä. (Pihlaja & Viitala 2004, 234.) Riittävän koulutuksen tuoma tieto inklusiosta lisää työntekijän sitoutuneisuutta lapsiryhmään. Sitoutuneisuus puolestaan edistää vuorovaikutusta lapsen ja varhaiskasvattajan välillä. Kunnan tai kaupungin tulee tarjota lisäkoulutusta inklusioon sekä inklusion tuomiin seurauksiin, sillä erityiskasvatusosaamisen tuominen lähemmäs kasvatushenkilöstöä ja huoltajia edistää inklusioperiaatteen toteutumista. Tämän lisäksi on merkityksellistä, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja on läsnä inklusiivisen päiväkodin arjessa, jakaakseen tietoa muulle kasvatushenkilöstölle. Resurssoinnin lisääminen koetaan välttämättömänä varhaiskasvatuksessa, jos erityistukea saavia lapsia sijoitetaan ei-tukea saavien lasten ryhmään. (Tikka 2013, 12-14; Määttä & Rantala 2010, 94-96.)

Inklusiivisessa kasvatuksessa painotetaan lapsikeskeisyyttä, kokonaisvaltaisuutta ja kokemuk-sellisuutta sekä pyritään näkemään ihmisten moninaisuus jokaisen etuna. (Hermanfors 2017, 91- 95.) Lapsille inklusio merkitsee sitä, että heillä on käytössään tarvitsemansa henkilökoh-taiset resurssit, heitä arvostetaan ja he kokevat voivansa osallistua sekä vaikuttaa (Elliot ym. 2012, 18). Inklusiivisen kasvatuksen periaatetta voidaan tarkastella myös integraation kautta. Näin ollen inklusiivisuus kasvatuksessa tarkoittaa integraatioajattelun mukaan sitä, että lapsi sopeutuu kasvatusyhteisön tavoitteisiin sekä toimintoihin. (Mäkinen, Nikander, Pantzar & Saari 2009, 18.)

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa ja koulumaailmassa korostetaan erilaisten mielipiteiden oikeutusta. Näin ollen tarkoituksena on innostaa lapsia ilmaisemaan omia ajatuksiaan va-paasti, ilman pelkoa toisten reaktioista (Jalovaara 2005, 87). Inklusio näkyy kasvatuksessa lapsien ja koko kasvatusyhteisön tarpeiden huomioimisena sekä joustavien oppimiskokemus-ten tarjoamisena. Kasvattajien käytännön toimintamalliin kuuluu se, että lapsia ei ikinä tuo-mita yksilöinä toiminnastaan tai käytöksestään. Lapsen nolaaminen tai leimaaminen voi ai-heuttaa pitkäkestoista haittaa lapselle, jolla on esimerkiksi itsetunto-ongelmia. (Elliot ym. 2012, 12-13, 30).

Tuen tarpeen varhaisen havaitsemisen vuoksi kasvattajien tulee tarkkailla ja havainnoida las-ten käytöstä. On tärkeää tunnistaa lapsen käyttäytymisestä, mitkä seikat johtavat ongelmakäytökseen. Tuen antaminen tulee aloittaa heti, kun siihen ilmenee tarve. Tällöin kasvattajan ja huoltajien välinen yhteistyö on ehdottoman tärkeää, jotta tuen suunnittelu ja tarpeiden selvittäminen onnistuvat mahdollisimman sujuvasti. Yksilölliset palvelut tulisi koordinoida ja räätälöidä palvelukokonaisuudeksi. (Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki 2020; Hujala & Turja 2011, 262-263.) Espoon kaupunki tarjoaa oppimisen ja koulunkäynnin tukena kolmiportaista tukea. Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan tuen kolmea tasoa: yleistä, tehostettua ja eri-tyistä tukea. Jokainen lapsi tarvitsee kehityksessään ja kasvussaan yleistä tukea, jolla tarkoi-tetaan varhaiskasvatuksen laadukasta toteutusta lapsen kehityksen tukena. Kun varhaiskasva-tus on laadukasta, mahdollistuu tehostetun- tai erityisen tuen tarpeen arviointi. Tehostettu tuki on yleistä tukea intensiivisempää ja tällöin lasta tuetaan useammalla eri menetelmällä. Mikäli lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteet eivät toteudu tehostetulla tuella, tarjotaan erityistä tukea. Tällöin otetaan vahvemmat tukitoimet käyttöön. Aina ennen tehos-tetun- tai erityisen tuen aloittamista laaditaan pedagoginen arvio lapsen tuen tarpeesta. (Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki 2020; Oppimisen ja koulunkäynnin tuki 2020.)

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen aikataulua, toteutusta ja menetelmiä. Lisäksi tutkimuk-sen aineiston analyysia kuvataan vaiheittain. Luvussa tarkastellaan opinnäytetyöprosessin eet-tisyyttä ja luotettavuutta.

Opinnäytetyön suunnitelma hyväksyttiin 13.11.2019, jonka jälkeen Espoon kaupungilta haettiin tutkimuslupaa tutkimuksen toteutusta varten. Prosessi vei odotettua kauemmin, ja tutkimuslupahakemus hyväksyttiin 2.12.2020. Haastattelujen toteutusta varten joulukuu ei ollut suotuisin ajankohta, joten toteutus siirtyi tammi- ja helmikuulle 2020. Yksilöhaastattelukerrat järjestettiin Vallipuiston päiväkodissa kolmena eri päivänä: 31.1.2020, 4.2.2020 sekä 7.2.2020. Haastattelut litteroitiin, analysoitiin ja tulokset raportoitiin. Opinnäytetyö lähetettiin ohjaajalle 13.3.2020 ja opponenteille 14.3.2020 arvioivaa seminaaria varten. Seminaari järjestettiin etänä 20.3.2020. Lopullinen opinnäytetyö jätettiin viikko seminaarin jälkeen, 27.3.2020.

6.1 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti eli laadullisesti. Laadullisen analyysin päämääränä on jäsentää tutkimuksen ominaisuuksia, laatua ja merkitystä kattavasti. Laadullisessa tutkimuksessa konkreettiset laadulliset piirteet tulevat tutkimuskysymyksistä. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat: 1. Millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan? 2. Miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa? 3. Mitä työntekijät kokevat haastavaksi tunteita opettaessa ja tukiessa? sekä 4. Mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta? Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tutkija kohtaa tutkittavat henkilöt kasvotusten sekä antaa henkilöiden kertoa omin sanoin vastaukset, eikä yritä ohjailta tapahtumaa. Tarkoituksena on, että haastattelija pyrkii ymmärtämään henkilöä sekä tämän ajatusmaailmaa. Laadullisen tutkimuksen etu muihin tutkimustapoihin verrattuna on se, että tutkija voi ymmärtää paremmin ja syvällisemmin tutkittavan elämää ja kokemuksia. (Peltomaa 2012, 153.)

Haastattelu voi olla strukturoitu eli haastateltavalla on valmiit kysymykset, jotka esitetään kaikille haastateltaville. Tällöin haastattelija pystyy vertaamaan ja käsittelemään aineistoa. Toinen haastattelumuoto on strukturoimaton eli vapaa haastattelu, jonka perusta on vapaa kommunikointi. Näin ollen haastattelija ja haastateltava puhuvat keskenään ja jokainen haastattelu on oma kokonaisuutensa. (Peltomaa 2012, 24.) Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitunut teemahaastattelu (Liite 1) sijoittuu strukturoidun sekä strukturoimattoman haastattelumuotojen väliin. Teemahaastattelu on näin ollen puolistrukturoitu haastattelumuoto. Tällöin haastattelut eivät etene yksityiskohtaisten kysymysten kautta, vaan paneutuvat ennalta suunnattuihin aiheisiin. Teemahaastattelu on strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, koska teemat ja aihepiirit ovat samoja kaikille, vaikka niissä edetäänkin ilman tiukkoja reittejä. Eteneminen teemojen varassa tuo haastateltavan oman äänen kuuluviin, sillä teemahaastattelussa ei ole suljettuja kysymyksiä, jotka ohjaisivat haastateltavan mielipiteitä tutkijan omia näkökulmia kohti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.)

Opinnäytetyöhön haastateltiin yhteensä seitsemää varhaiskasvattajaa. Tarkoituksena oli haastatella moninaisesti eri ammattinimikkeen omaavia kasvattajia, joten tutkimukseen osallistui kaksi lastenhoitajaa, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelu on vuorovaikutustapahtuma, joten haastateltavan ja haastattelijan persoonat voivat vaikuttaa haastattelu-tilanteeseen. Tämän takia haastattelut ja niistä saatu aineisto, voivat vaihdella. (Peltomaa 2012, 24.)

6.2 Aineiston sisällönanalyysi

Haastattelujen analysoinnin tarkoituksena oli tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston analyysi aloitettiin rajaamalla ja tekemällä päätökset siitä, mitkä aiheet ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Tällöin varmistettiin, että kiinnostuksen kohteet ovat linjassa raportoitujen tutkimuskysymyksen kanssa. Tähän sisältyy aineiston läpikäyminen sekä selkeä kiinnostuksen kohteiden erottaminen. Tällöin kaikki ylimääräinen tutkimukseen liittymätön aineisto jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-92, Laineen 2001 mukaan.)

Aineiston analysointimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, joka voidaan toteuttaa teoriaohjaavana sisällönanalyysinä tai aineisto- tai teorialähtöisenä. Tähän opinnäytetyöhön valittu aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi perustuu päättelyyn, jossa edetään kokemusperäisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysissä tarkoituksena on etsiä merkityssuhteita ja merkityskokonaisuuksia, joissa tieto esitetään sanallisena tulkintana. Tutkimuksessa käytettyyn aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin sisältyy kolme eri vaihetta. Vaiheet ovat: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 112; Vilka 2015, 163.)

Sisällönanalyysin pelkistämävaiheessa eli redusoinnissa tutkittavaa tietoa lähdetään tiivistämään tai pilkkomaan niin, että epäolennaiset asiat karsitaan pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Aineiston sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisistä ilmaisuista muodostettiin pelkistettyjä ilmaisuja (Taulukko 1). Redusointivaiheen apuna käytettiin tutkimuskysymyksiä.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista

Alkuperäiset ilmaisut	Pelkistetyt ilmaisut
<i>"Hankitaan siihen liittyvää kirjallisuutta..."</i>	Kirjallisuuden hankkiminen
<i>"...Just nimetään ja mallinnetaan"</i>	Tunteita nimetään ja mallinnetaan
<i>"Minun mielestäni aikuisen esimerkki on tärkeä."</i>	Aikuisen esimerkin tärkeys

<i>"...sos. emotionaalinen puoli onhan se meidän päätyökenttä."</i>	Sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvattajien päätyökenttä
<i>"Ne on äärimmäisen tärkeitä niin kokonaisvaltaisesti ehkä lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Olennainen osa arkea."</i>	Tunnetaidot olennainen osa päiväkotiarkea
<i>"...nii ois tärkeitä, et oppis sanottaa niit tunteita sen toimimisen sijaan."</i>	Tunteiden hallinnan oppiminen
<i>"No just niissä aamuhetkissä just niinku sanoin, et minkälainen olo/tunnetila sul on tänään."</i>	Tunteiden käsittely aamupiirissä
<i>"...erityisesti jossain ohjatussa tuokiossa niinku erityisesti sitte harjotellaan niit."</i>	Tunnekasvatusta ohjatusti ryhmissä
<i>"...tilanteessa kun lapsi on tosi kuohuneessa tilassa niin sellases tilantees on ihan turhasen kaa et "nyt sinusta tuntuu tältä, koska..."</i>	Lapsen tunnetilan vaikutus menetelmään
<i>"Et mitä vanhempi lapsi ja mitä enemmän taitoja niin asiasta voi jo jutella."</i>	län vaikutus tunnetaitoihin
<i>"Minun ryhmässä on valtaosa muunkielisiä niin se tuo siihen valtavat haasteet..."</i>	Suomi toisena äidinkielenä
<i>"...on niinku iso ryhmä ja on paljon hässäkkää ja tilanteita."</i>	Suuri lapsiryhmä tuo kiirettä
<i>"...et meil on suuret ryhmät ja vähän henkilökuntaa."</i>	Suuri lapsiryhmä ja vähän henkilökuntaa
<i>"Nukketeatterin jälkeen aina lapset sai valita, että mikä tunnekuva kuvasti tätä tarinaa parhaiten."</i>	Nukketeatteri tunnetaitojen tukena
<i>"Ja sitten tietysti sanottamalla."</i>	Tunteita sanoitetaan

Aineistoa klusteroidessa käydään tarkasti läpi alkuperäiset ilmaukset sekä etsitään eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Sisällönanalyysin klusterointivaiheessa samankaltaisuudet ryhmiteltiin pelkistettyjen ilmaisujen ominaisuuksien ja piirteiden mukaisesti (Taulukko 2). Käsitteet yhdistettiin omiksi alaluokiksi, jotka nimettiin niitä kuvaavien käsitteiden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Vilka 2015, 164.)

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaisut	Alaluokat
<i>Kirjallisuuden hankkiminen</i> <i>Aikuisen esimerkin tärkeys</i>	Kasvattajan tietotaidon hyödyntäminen
<i>Tunteita nimetään ja mallinnetaan</i>	Tunteiden tunnistaminen

<i>Tunteita sanoitetaan</i>	
<i>Sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvattajien päätyökenttä</i> <i>Tunteiden hallinnan oppiminen</i>	Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen merkittävää
<i>Tunnetaidot olennainen osa päiväkotiarkea</i> <i>Tunteiden käsittely aamupiirissä</i>	Tunnetaidot vahvasti mukana arjessa
<i>Tunnekasvatusta ohjatusti ryhmissä</i> <i>Nukketeatteri tunnetaitojen tukena</i>	Ohjatut tuokiot
<i>Lapsen tunnetilan vaikutus menetelmään</i> <i>län vaikutus tunnetaitoihin</i> <i>Suomi toisena äidinkielenä</i>	Lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet
<i>Suuri lapsiryhmä tuo kiirettä</i> <i>Suuri lapsiryhmä ja vähän henkilökuntaa</i>	Varhaiskasvatuksen resurssit

Aineiston klusteroinnin jälkeen seurasi abstrahointivaihe (Taulukko 3). Abstrahoinnissa yhdistellään tehtyjä luokituksia niin pitkään, kunnes se ei ole enää mahdollista. Luokittelussa on kyse päättelystä, jossa eri käsiteloukkia yhdistetään niin, että luoduista alakategorioista muodostetaan yläkategorioita ja edelleen niitä yhdistäviä kategorioita. Aineiston luokittelu on tärkeä osa analyysia, sillä se luo kehyksen, jonka avulla aineistoa voidaan tulkita tai pelkistää edelleen. Abstrahointivaiheessa tarkoituksena on erottaa olennainen tieto, jonka avulla luodaan teoreettinen käsitteistö. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 109-110; Hirsjärvi & Hurme 2011, 147, 149.)

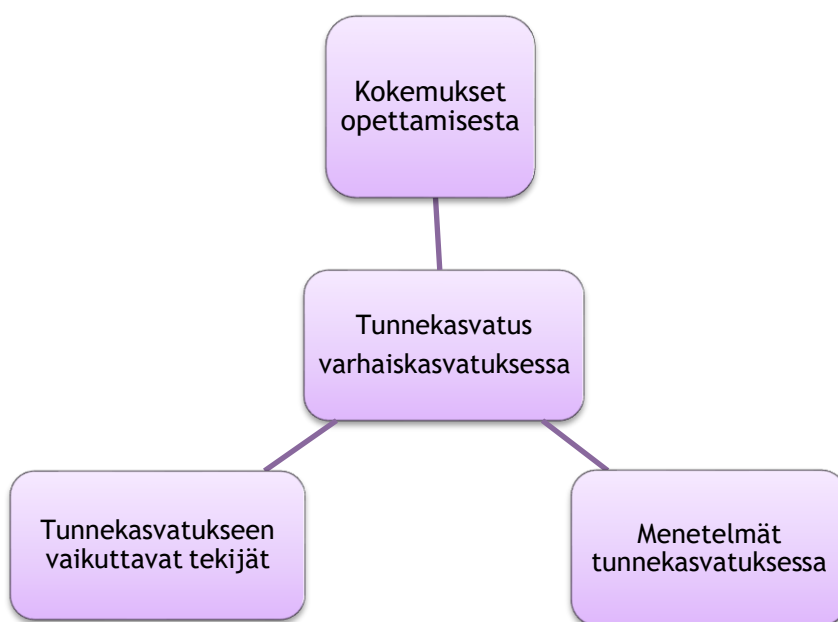
Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokat	Yläluokat
Kasvattajan tietotaidon hyödyntäminen Tunteiden tunnistaminen Ohjatut tuokiot	Menetelmät tunnekasvatuksessa
Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen merkittävää Tunnetaidot vahvasti mukana arjessa	Kokemukset opettamisesta
Lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet Varhaiskasvatuksen resurssit	Tunnekasvatukseen vaikuttavat tekijät

Yläluokat auttavat aineiston tulkintaa ja ne kuvaavat esiin nousseita pääkohtia. Aineiston sisällönanalyyssissä tukena hyödynnettiin opinnäytetyön tutkimuskysymyksiä. Tuloksista tehdyissä johtopäätöksissä (ks. luku 7) on hyödynnetty sisällönanalyyssissä aineistosta johdettuja pää- ja yläluokkia.

Aineiston sisällönanalyysissä pääkategorioita syntyi yhteensä kolme: tunnekasvatus varhaiskasvatuksessa, inklusion haasteet sekä koulutuksen merkityksellisyys. Pääkategoriat johdettiin yhteensä seitsemästä eri yläluokasta. Tunnekasvatukseen varhaiskasvatuksessa sisältyy kolme yläluokkaa: kokemukset opettamisesta, tunnekasvatuksen menetelmät ja tunnekasvatukseen vaikuttavat tekijät. Inklusion haasteiden yläluokkia ovat: resurssien riittämättömyys ja ajan käyttö. Koulutuksen merkityksellisyys -kategorian yläluokaksi muodostui koulutukseen rohkaiseminen ja lisäkoulutuksen tarve.

Kuvio 1: Tunnekasvatuksen pää- ja yläluokat



6.3 Opinnäytetyöprosessin eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekeminen punoutuu tutkimuseetiikkaan eli hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin, aina ideointivaiheesta tutkimuksen julkaisuun. Laadullisen tutkimuksen eettisyyden lähtökohdanna on yksityisyyden sekä ihmisarvon kunnioittaminen, ja tutkimusta tehdessä tulee huomioida henkilötietolainsäädöksen noudatus. Tutkittavilla henkilöillä on itsemääräämisoikeus eli he tekevät päätöksen siihen, osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Päätökseen vaikuttaa tutkittaville annettu riittävä tieto tutkimuksesta ja sen eettisyydestä. Tämän lisäksi koko tutkimusprosessin ajan tutkittavien vahingoittumattomuutta tulee suojella. (Vilkkä 2015, 41-43.)

Haastattelujen vuorovaikutustilanteet pidettiin eettisesti kestävinä ja tutkittavia henkilöitä kunnioitettiin. Lisäksi on huolehdittu, että opinnäytetyöprosessiin osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suoja toteutuu. Yksityisyyden suoja ja sen kunnioittaminen merkitsevät sitä,

että yksittäisiä tutkittavia henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimustekstistä. Haastateltaville luovattiin, että saatua aineistoa käsitellään ja säilytetään sovitulla tavalla ja huolehditaan siitä, että tutkimukseen kerättävä aineisto menee ainoastaan sen alkuperäiseen käyttötarkoitukseen. (Vilkka 2015, 42-43.) Edellä mainittujen eettisten periaatteiden noudattamisen lisäksi tutkimukselle on haettu hyväksytysti tutkimuslupaa Espoon kaupungilta.

Tutkittavia henkilöitä informoitiin opinnäytetyön aiheesta ja tutkittavat osallistuivat haastatteluihin omasta tahdostaan. Ennen jokaisen haastattelun alkua haastateltaville selvitettiin tutkimuksen sisältö ja tarkoitus sekä tietoa haastattelun toteuttamisesta ja luottamuksellisuudesta. Luottamuksellisuuteen sisältyi tieto siitä, että haastattelut käsitellään anonyyminä eli niistä ei ole mahdollista tunnistaa osallistujaa. Lisäksi haastattelujen nauhoittamisesta, nauhoitusten säilyttämisestä sekä lopulta niiden tuhoamisesta keskusteltiin kasvattajien kanssa ennen haastattelun aloittamista.

Luotettavuuden takaamiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelut. Eri-laisista haastattelumuodoista esimerkiksi ryhmähaastattelu olisi ollut epäedullinen tutkittavien henkilöiden ja tutkimuksen kannalta. Tällöin myös eettinen näkökulma sekä tutkimuksen luotettavuus olisi voinut kärsiä. Ryhmähaastattelussa vaarana olisi voinut olla se, että tutkittavat eivät kokisi tilannetta tarpeeksi luottamukselliseksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisätäksemme, haastattelut äänitettiin kahta teknistä laitetta käyttäen. Äänitteet litteroitiin, litteroitu äänite käytiin läpi ja aineiston analysointiin osallistuivat ainoastaan tutkijat. Tässä opinnäytetyössä on myös huolehdittu anonymiteetistä niin, että sitaateista on jätetty pois sellainen tieto, josta olisi mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistunut vastaaja.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset suunniteltiin tarkkaan siten, etteivät ne rajaisi tutkimusaineistoa. Tästä syystä tutkimuskysymykset suunniteltiin avoimiksi. Tutkimuksen tulokset havainnollistettiin tutkimuskysymysten kautta. Opinnäytetyön lopullinen arviointi jää lukijalle ja arvioivalle henkilölle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 163-164.) Tulosten kirjaamisessa selvitettiin, vastaako saatu tieto tutkimuskysymyksiä ja onko aineisto riittävän laaja tutkimusta varten. Tutkimuksessa on käytetty raportoinnin tukena varhaiskasvatukseen sekä tunnetaitoihin liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia. On tärkeää, että kerätty tieto on luotettavaa ja oikeaa. Lisäksi tulee huolehtia siitä, että teoreettisen viitekehyksen lähteet ja lähdeluettelo on merkitty asianmukaisesti. Näillä edellä mainituilla asioilla pystymme osoittamaan tutkimuksemme luotettavuutta.

Jokainen laadullinen tutkimus on kokonaisuutena ainutlaatuinen, joten käytännössä tutkimusta ei voida koskaan toistaa sellaisenaan (Vilkka 2015, 197). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit liittyvät koko tutkimusprosessiin ja erityisesti aineistonkeruuvaiheeseen, analysointiin sekä tulosten kirjaamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ongelmallista on

yleistäminen, sillä tulokset liittyvät tiettyyn aikaan ja paikkaan. Luotettavuudessa kyse on tutkijan rehellisyydestä, koska kyse on hänen havainnoistaan ja ratkaisuistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-135.) Vilkan (2015, 198) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota puolueettomuuteen ja arvovapauteen. Arvovapaassa tutkimuksessa tutkija paljastaa tutkimukseen vaikuttavat omat arvonsa, jolloin tutkimus on läpinäkyvää.

7 Tulokset

Opinnäytetyön tutkimusaineisto saatiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelujen avulla tutkittiin Vallipuiston päiväkodissa työskentelevien työntekijöiden näkemystä inklusiosta ja tunnekasvatuksen opettamisesta 3-5 -vuotiaille inklusiivisessa työympäristössä. Haastattelujen teemoja olivat tunnekasvatus, inklusio sekä koulutus, joita on käytetty tässä luvussa myös tulosten ryhmittelyyn.

Haastattelut toteutettiin tammikuun lopussa sekä helmikuun alussa vuonna 2020. Yksilöhaastattelukertoja järjestettiin kolmena eri päivänä. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän kasvattajaa: kaksi lastenhoitajaa, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Kuusi kasvattajaa työskenteli sillä hetkellä 3-5 -vuotiaiden ryhmissä ja yksi kasvattaja 1-3 -vuotiaiden ryhmässä. Haastattelut kestivät noin 15-30 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin ja niistä syntyi litteroitua materiaalia 44 sivua. Aineiston sisällönanalyysin (ks. luku 6.2) avulla muodostettiin tutkimuksen tulokset. Tuloksiin liitettiin haastateltavien vastauksista suoria lainauksia, jotka ovat tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia sekä merkityksellisiä. Opinnäytetyön tuloksissa haastateltavat esiintyvät ”kasvattaja”-nimellä.

7.1 Tunnekasvatus

Tunnekasvatus oli kaikille haastateltaville tuttu aihe. Vallipuiston päiväkodissa tapahtuvaa tunnekasvatusta kuvailtiin niin, että lapselle opetetaan tunteiden tunnistamista, jossa aikuinen on tukena esimerkiksi nimeämällä niitä. Kasvattajista osa nimesi kaveritaitojen opettamisen osaksi tunnekasvatusta. Lisäksi kasvattajat kokivat, että tunnekasvatus on tärkein tai yksi tärkeimmistä taidoista, mitä lapsi oppii elämässään. Olennaisiksi asioiksi kasvattajat mainitsivat vuorovaikutustaidot, tunteiden sanottamisen ja tunnekuohuista yli pääsemisen.

Kuvio 2: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen merkityksellisyys

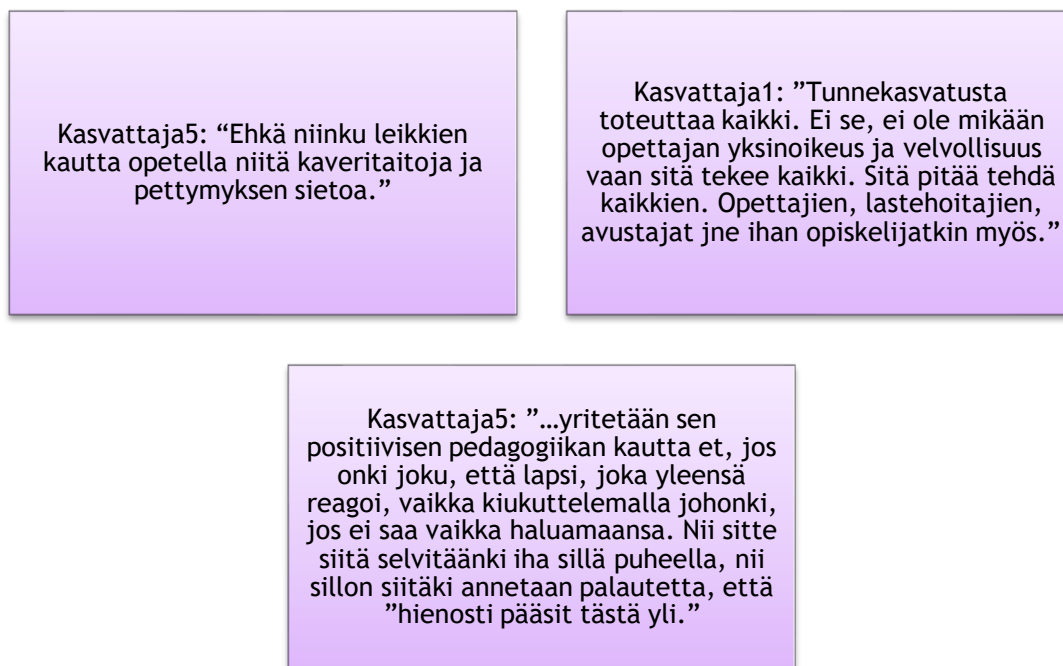
Kasvattaja4: ”Tunnetaidot on minun mielestä aina niinku tärkeitä ja ne on tämän hetkisessä maailmassa myös sellanen, että vuorovaikutustaidot ja sellanen vahva itsetunto kasvaa taakse just niistä tunnetaidoista.”

Kasvattaja4: ”Koska sitte lapset menevät koulumaailmaan ja koulumaailmassa on isot ryhmät, et saa sen oman äänensä kuuluviin ja myös vuorovaikutustaidot on hyvät, että tulee semmosessa isomassakin ryhmässä sitten toimeen.”

Kasvattaja1: ”Tää on yks suurimpia, yks suurin asioista, mitä me voidaan opettaa lapselle et opetetaan hienomotoriikkaa, opetellaan matemaattisia valmiuksia, mutta ne tunne, joka virtaa on kyl se kaikista suurimmat asiat ja varsinkin niinkö varsinkin korostuu mejän ryhmässä.”

Kasvattajat nostivat esiin sen, kuinka tärkeää lasten tunnetaitojen opettaminen on ajatellen esikoulua ja peruskoulua. Tunnekasvatuksen opettaminen kuului kasvattajien mielestä jokaiselle lapsiryhmässä työskentelevälle kasvattajalle (Kuvio 3). Spesifimpää ja ohjattua toimintaa tunnekasvatuksesta käydään pienryhmissä, mutta arkipäiväntilanteiden tunnekasvatukset kuuluvat kaikille. Tunnekasvatusta toteutetaan joka päivä eri arjen tilanteissa, kuten myös ohjatussa toiminnassa. Kasvattajat nostivat esiin siirtymätilanteet, ristiriitatilanteet, vuorovaikutustilanteet ja toimintatuokiot, jolloin tunnekasvatusta toteutetaan usein ja tietoisesti. Erään kasvattajan mielestä lasten isoimmat tunnekuohut tulevat usein siirtymätilanteissa, koska ne ovat lapselle stressaavimmat tilanteet. Lisäksi yksi kasvattaja nosti esiin positiivisen pedagogiikan käytön tunnekasvatuksessa.

Kuvio 3: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen toteuttaminen



Erään kasvattajan mielestä inklusiivisen ryhmän takia tunnekasvatuksessa täytyy hyödyntää monenlaisia eri menetelmiä. Monet kasvattajat nostivat esiin tunteiden sanoittamisen ja nimeämisen merkityksellisyyden. Myös vuorovaikutustilanteet mainittiin merkittävänä osana tunnekasvatusta. Inklusiivisessa lapsiryhmässä esimerkiksi kuvien käyttö tai pikapiirtäminen ovat merkittäviä menetelmiä. Moni kasvattaja kertoi käyttävänsä tunneympyrää tai tunnehyrrää tunnekasvatuksessa (Kuvio 4). Tunneympyrä on kasvattajien mukaan menetelmä, jossa lapsi saa joko osoittaa omaa tunnetilaansa kuvaavaa kuvaa tai pyöräyttää nuolta, jonka jälkeen nuolen osoittamasta kuvasta käydään läpi kyseistä tunnetta. Tämän jälkeen käydään läpi, milloin ja missä tilanteissa lapsi on voinut kokea tätä tunnetta. Tunnehyrrämenetelmä oli kasvattajien mukaan käytössä esimerkiksi aamupiirissä. Myös tunnekortit ja tunnemuistipelit mainittiin tunnetaitojen opetusmenetelminä. Lisäksi yksi kasvattaja kertoi käyttävänsä nukketeatteria apuna tunnekasvatuksessa. Nukketeatterissa tarkoituksena on käsitellä lasten elämässä tapahtuvia tilanteita ja sitä, millaisia tunteita niissä voi herätä.

Kuvio 4: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen menetelmät

Kasvattaja3: ”Tai sitte on tehty sillee et pyöritetään sitä (tunnehyrrää) ja mikä siit tulee, nii sit saa kertoo siit kuvasta, et minkälainen tunne siinä on, ja millon itsellä ois ehkä ollu sellanen tunne, kun siinä kuvassa.”

Kasvattaja3: ”Nii sit sellasta kuvajanaa tavallaa niinku, et ne kuvat on tavallaa siin apuna. Niinku, että on esimerkiks et lyö toista, ja sit siin on niikun raksit päällä että: kun lyöt toista, nii sitte kaverille tulee paha mieli, mutta jos halaat nii sitten kaverilla on hyvä mieli.”

Kasvattaja5: ”Meil on sit kans sellasii kuvasarjoja, puheterapeutit usein tekevät sitte, jos ei oo oikein sitä kielellistä kykyä vielä ymmärtää. Nii sitte sen kuvasarjan avulla voidaan selittää sit sitä tilanetta.”

Aineistosta ilmeni aikuisen mallin merkityksellisyys osana tunnekasvatusta. Tähän sisältyy esimerkiksi se, miten aikuinen käsittelee eri tilanteet lapsen kanssa ja miten ne vaikuttavat lapseen. Muutama kasvattajista kertoi käyttävänsä kirjallisuutta lasten tunnetaitojen tukena. Kirjallisuutta käytettiin muun muassa ”viskareiden” eli viisivuotiaiden kanssa, jolloin Lapsen mieli -kirjan avulla tehtiin maalauksia, joiden kautta lapset pääsivät keskustelemaan tunteista. Eräs kasvattaja kertoi, että heillä järjestetään kerran vuodessa vuorovaikutuskerho, jossa varhaiskasvatuksen opettaja sekä erityisopettaja toimivat ohjaajina.

Lasten ikä huomioitiin tunnekasvatuksessa siten, että esimerkiksi kolmevuotiailla tunnekasvatuksen kerrottiin painottuvan lähinnä tunteiden nimeämiseen. Tätä vanhempien lasten kanssa voitiin ottaa käyttöön jo muunlaisia, monimutkaisempia menetelmiä. Esimerkiksi 4-5-vuotiaiden kanssa on mahdollista keskustella tunteista laajemmin sekä käyttää kuvia ja kirjoja. Lisäksi selkeän kielen käyttäminen tunnekasvatuksessa mainittiin merkittävänä. Osa kasvattajista oli sitä mieltä, että lapsen temperamentilla on vaikutusta siihen, miten lapsi ottaa tunnekasvatuksen vastaan (Kuvio 5).

Kuvio 5: Otteita haastattelusta: iän ja temperamentin vaikutus tunnekasvatukseen

Kasvattaja3: ”Temperamentti sil taval vaikuttaa et toisten kans on helpompi just puheella ja näin niinku rauhallisesti kertoo jotain ja selvittää. Mut sit toiset taas niinkun voi mennä pidempään ja toiset sit haluu ensin yksinään päästä sit sen pahimman tilan ohi, ja sitte vast sitä voidaan yhes käsitellä. Ja sit jos on kovin raivo tai niit kuviakaan on turha siihen sit heti niit tuoda, et se ei sillai johda mihinkään.”

Kasvattaja1: ”No kyllähän se, et täytyy ottaa huomioon toi lasten kanssa, jotka ovat ehkä ei niin temperamenttisia niin tota heidän kanssansa ehkä tuleekin käytyä vähemmän.”

Kasvattaja4: ”Alle kolmevuotiailla on ehkä semmonen, et se kuva ja perussana. Mut sit lähetää 3-5-vuotiaiden ja eskari-ikästen sit pystyy lasten kanssa jo keskustelemaan sitte.”

Kasvattajat kertoivat tunnekasvatuksen toteuttamisen haasteeksi yhteisen äidinkielen puuttumisen. Lapsilla, joilla suomi on toisena kielenä, suomen kielen kehitys voi olla hitaampaa, kuin niillä, joilla se on äidinkielenä. Kasvattajat puhuivat tällöin kuvien käytön tärkeydestä. Myös kulttuurierojen kerrottiin tuovan haasteita tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi moni kasvattaja koki haasteeksi isot ryhmäkoot ja siitä aiheutuvan kiireen. Osa kasvattajista koki, että lasten suuret tunnekuohut tuovat vaativuutta tunnekasvatuksen toteuttamiseen, sillä tällöin lapsi ei välttämättä kykene vastaanottamaan tunnekasvatusta (Kuvio 6).

Kuvio 6: Otteita haastatteluista: haasteet tunnekasvatuksessa

Kasvattaja4: "Ja sellanen, et näitten lapsien kanssa esimerkiksi, tai jos on sos.emotionaalisia et lapsi tarvii tukea sos.emotionaalisissa kasvamisessa, niin kyllä se (tunnekasvatus) ihan sillee lähtee siit ajasta."

Kasvattaja1:"Et jos on kyse tällaisesta tilanteesta, et niinkö lapsi on tosi voimakkaasti aggressiivinen, huutaa ja raivoaa. Et se tilanne käydään läpi sitten vasta sen jälkeen."

Positiivisiksi asioiksi tunnekasvatuksessa koettiin se, kun lapsi osaa nimetä tunteensa ja käyttää eri menetelmiä tunteidensa hallinnassa. Myös positiivisista tunteista keskusteleminen ja niiden jakaminen lasten kanssa mainittiin palkitsevana asiana (Kuvio 7). Yksi kasvattajista kertoi, että vanhemmilta oli tullut positiivista palautetta koskien tunnetaitojen opettamista, sillä samoja asioita käytiin läpi kotonakin. Lisäksi eräs kasvattajista koki palkitsevaksi myös lapsilta tulevan palautteen ja esimerkiksi halun käydä aamupiirissä tunneympyrää.

Kuvio 7: Otteita haastatteluista: positiiviset kokemukset tunnekasvatuksesta

Kasvattaja7: "No kylhän se myönteisten tunteiden jakaminen lasten kanssa puolin ja toisin ja niihin vastaaminen on yks suola eli just se kaikki ilon ja ne hassuttelut ja välittämisen näyttämiset semmosest, et yhdessä kivaa, niin onhan ne nyt hienoja, semmosia voimaannuttavia."

Kasvattaja5: "Ja itseasiassa yks tyttö nyt meidän ryhmässä, joka...Jolla on ollu haasteita suomen kielen oppimisessa ja jolla on ollu itsesäätelyn kans haasteita, nii nyt hän osaa vaik täst mun kaulanauhasta nii sitku hänt harmittaa, nii hän etsi täält mun kaulanauhasta vaik kuvan surullinen ja sit hän näyttää sitä, että noi on kyl kivoja pikku asioita."

7.2 Inklusio

Inklusio käsitteenä oli jokaiselle haastateltavalle tuttu. Kasvattajat kertoivat omin sanoin, mitä termi "inklusiivisuus" tarkoittaa ja vastaukset olivat pääpiirteittäin samanlaisia (Kuvio 8). Inklusio määriteltiin esimerkiksi niin, että tuki tuodaan lapsen luokse ja jokaisella lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea omasta päiväkodistaan. Moni nosti esiin sen, että inklusiivisessa päiväkodissa ei ole erityisryhmiä, vaan kaikki lapset pääsevät samanlaiseen ryhmään. Aihe herätti kasvattajissa vahvoja mielipiteitä osittain puolesta, mutta suurin osa vastaan (Kuvio 10).

Kuvio 8: Otteita haastatteluista: teemana inklusio

Kasvattaja2: "...inklusiivisuus ja inklusio tulee sanasta "included" eli kaikki kuuluu, kaikki on samassa, ketään ei eristetä, kaikki on samassa ryhmässä ja tekee samoja asioita. Ketään ei eriytetä mihinkään, et se sitten onks tää hyvä asia, nii siit voi olla montaa mieltä."

Kasvattaja1: "...mä en oo ollenkaa tän inklusioasian takana, et tää on mielestä ollu hallituksen rahansäästöä, et lopetetaan erityisryhmiä, et jätetään ne lapset tänne meille, missä me ei ikinä pystytä tällaisessa normiryhmässä toteuttaa samanlailla, mitä erityisryhmissä pystytään toteuttamaan."

Moni haastateltavista toi esiin sen, että inklusio on ajatuksena hieno, mutta käytännössä sitä ei pidetty kovinkaan toimivana. Eräs kasvattajista mainitsi toimimattomuuden syyksi sen, että tarvittavia avustajia ei ole saatu inklusiivisiin lapsiryhmiin. Tällöin kasvattajien mukaan kuormittuvat niin lapset, kuin kasvattajatkin työn määrän ja arjen hektisyyden lisääntyttyä. Osa haastateltavista mainitsee sen, että jotkut lapsista selkeästi kärsivät olostaan suuressa ryhmässä, kun pienryhmät olisivat lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta tarpeellisia.

Kasvattajat kokivat, että Vallipuiston päiväkodin inklusiivisuudella on vaikutusta tunnekasvatukseen (Kuvio 9). Haastatteluista selvisi, että suurin osa haastateltavista koki inklusiivisen lapsiryhmän tuovan lisää haasteita tunnekasvatukseen. Moni mainitsi, että inklusiivisessa ryhmässä aika on rajallista, jolloin tunnekasvatukseen ei jää aina tarpeeksi aikaa, vaikka tahtoa ja taitoa siihen olisikin. Eräs kasvattajista pohtii asiaa kuitenkin positiivisen kautta niin, että inklusiivinen lapsiryhmä tuo ainakin lisää sellaisia tilanteita arkeen, jossa tunnekasvatusta voidaan tarvita.

Kuvio 9: Otteita haastattelusta: inklusion vaikutus tunnekasvatukseen

Kasvattaja6: "Tunnekasvatus voi olla vielä entistä tärkeempi sille lapselle, jolla on tarkkaavuuden pulmaa tai muuta sellasta vastaavaa. Et tunnekasvatus on vielä tärkeempää heille."

Kasvattaja3: "No onhan se (tunnekasvatus) sillä tavalla haastavaa justinsa, että jos miettii niitä tuentarpeisi lapsii, et joil on ehkä isot haasteet just niissä vuorovaikutustaidossa..."

Aineiston perusteella lähes kaikki kasvattajat olivat sitä mieltä, että inklusiiviset päiväkotiryhmät tuovat lisähaasteita tai kuormittavat jokapäiväistä arkea. Suurissa lapsiryhmissä lapsien erityistarpeet aiheuttavat erään kasvattajan mukaan sitä, että tunnetaitoja täytyy käsitellä lapsen kanssa yksilökohtaisesti ja vain yksi tunne kerrallaan. Osa haastateltavista kertoi, että käyttäisivät jokapäiväisissä tunnekasvatuksen tilanteissa mielellään esimerkiksi kuvakortteja, mutta kokevat, ettei aikuisen aika aina riitä.

Kuvio 10: Otteita haastattelusta: kokemuksia inklusiosta

Kasvattaja5: “Se (inklusiio) on vähän niinku semmonen kaksteränen miekka. Eli se on hyvä juttu, että tavallaa ei oo mitää eriarvoistamista, et kaikki lapset voi toimii samassa ja kukaan ei tuu tavallaa niinku leimatuksi. Mut sit mun mielestä on kyl sellasii lapsii, jonka paikka on niinku ehkä pienryhmässä tai erityisryhmässä. Et jos toisten lasten turvallisuus vaik on vaarassa tai jos niinku käy ilmi, että lapsi ei vaan kykene toimimaan suuressa ryhmässä, nii must sillon on parempi sitte olla siin pienryhmässä.”

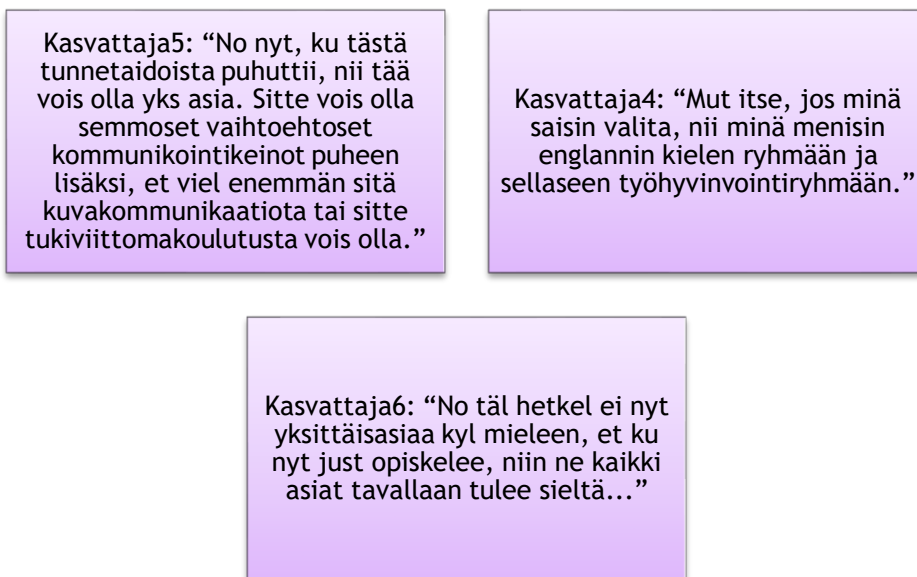
Kasvattaja6: “...jos lapsella on keskittymisen kanssa pulaa ja on iso ryhmä ja ei oo avustajia, niin ei me voida olla sille lapselle avuks. Et sillo se lapsi ei saa... Se lapsi kärsii ite.”

7.3 Koulutus

Pääasiassa lisäkouluttautuminen koettiin merkitykselliseksi. Lähes jokainen haastatteluun osallistuneista kasvattajista koki tarvitsevansa tai haluavansa lisäkoulutusta varhaiskasvatukseen liittyen. Moni toi esiin sen, että varhaiskasvattajana ei voi koskaan olla valmis ja uutta tietoa on jatkuvasti saatavilla. Vallipuiston päiväkodin piirteet monikulttuurisena ja inklusiivisena päiväkotina herättivät ajatuksia siitä, minkälaista koulutusta olisi merkityksellistä saada jatkossa. Kasvattajat toivoivat esimerkiksi erityispedagogiikkaan liittyviä materiaaleja sekä autismin kirjoon liittyvää koulutusta. Erityisesti mielenkiintoa herätti päiväkotisanastoon liittyvät englannin kielen koulutukset tai keskusteluryhmät. Eräs kasvattajista nosti esiin myös sen, että varhaiskasvatuksessa työntekijöillä kohdataan usein työuupumusta, joten koulutuksen lisäksi työhyvinvoinnista huolehtiminen on tärkeää kokonaisvaltaisen jaksamisen kannalta.

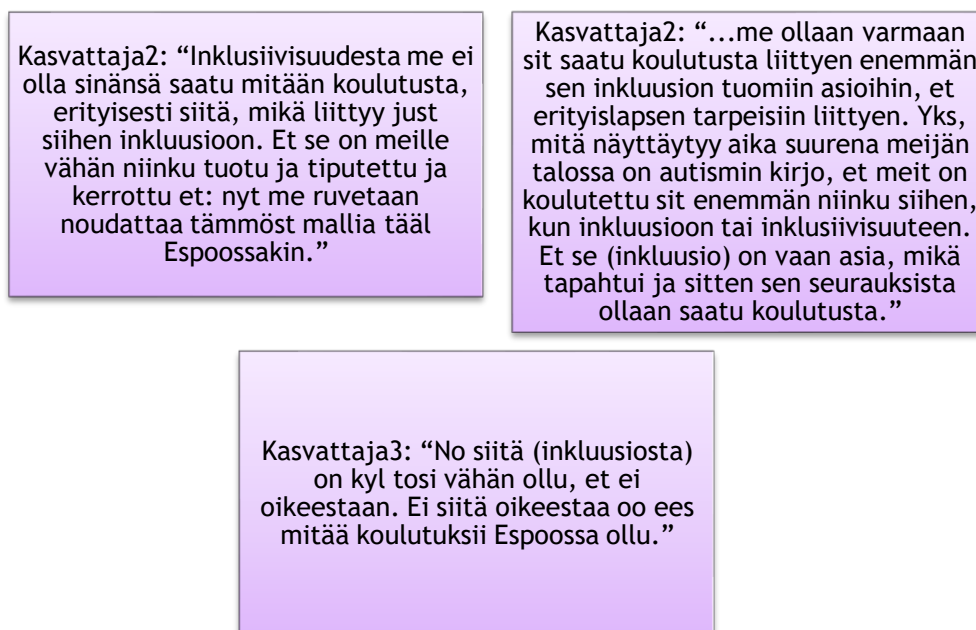
Lisäkoulutukseen liittyvät kysymykset herättivät hieman erilaisia näkökulmia kasvattajilta, jotka olivat erilaisessa elämäntilanteessa. Eräs kasvattaja koki senhetkisen varhaiskasvatukseen liittyvän opiskeluiden vuoksi, ettei tällä hetkellä juurikaan tarvitse lisää koulutusta aiheeseen. Lisäksi yksi kasvattaja oli myös kiinnostunut askarteluun sekä kädentaitoihin liittyvistä koulutuksista.

Kuvio 11: Otteita haastattelusta: kasvattajien ajatuksia liittyen lisäkoulutukseen



Kasvattajat kokivat pääsääntöisesti pääsevänsä haluamiinsa koulutuksiin ja he mielsivät Vallipuiston päiväkodin kannustavan työntekijöitään kouluttautumaan lisää. Vallipuiston päiväkodissa kasvattajien toivotaan käyvän kurseilla ainakin pari kertaa vuodessa, jonka takia kasvattajat osallistuvat koulutuksiin aktiivisesti. Kuitenkin Vallipuiston päiväkodissa vallitsevasta inklusiosta ei ole kasvattajien mukaan pidetty mitään erillistä koulutusta. Osa haastateltavista kuitenkin mainitsee saaneensa tietoa inklusiosta koulustaan tai työnteon kautta.

Kuvio 12: Otteita haastattelusta: inklusioon liittyvät koulutukset



Haastatteluissa ilmeni, että vaikka inklusioon ei suoranaisesti ole tarjottu koulutusta, niin siihen liittyvistä erityispedagogiikan aiheista on järjestetty koulutuksia. Lisäksi mainittiin, että työpaikalla käydyissä tiimikeskusteluissa käsitellään ajankohtaisia asioita, kuten esimerkiksi inklusiota. Suurin osa vastaajista kuitenkin koki, että inklusion toteuttamiseen ja ymmärtämiseen ei yleisesti ole saatavilla tarpeeksi tietoa tai koulutuksia. Moni haastateltava nosti esiin myös sen, että olemalla itse aktiivinen ja tutkimalla vapaa-ajalla aiheeseen liittyvää tietoa tai kirjallisuutta, pysyy ajan tasalla ilman järjestettyä koulutustakin.

Tunnekasvatukseen liittyvistä koulutusaiheisista kysymyksistä selvisi, että lähes kaikki kasvatijat kokevat omaavansa tietotaitoa aiheesta lähinnä koulutusten ulkopuolelta tulleesta kokemuksesta. Eräs vastaajista kertoo itsevarmuuden tunnekasvatuksen opettamiseen tulevan pitkästä työhistoriasta sekä halusta etsiä itse uutta tietoa aiheesta. Lisäksi yksi kasvattaja kertoo, että ei ole suoranaisesti ollut koulutuksessa, jossa käsitellään pelkästään tunnekasvatusta, mutta kokee saaneensa muiden koulutuksien kautta tietoa tunnetaitoihin liittyen. Moni mainitsee jälleen, että halu ja kiinnostus tunnekasvatusta kohtaan vaikuttavat siihen, hakeutuuko itse kyseiseen koulutukseen. Kasvattajat tuovat kuitenkin esiin tunnekasvatuksen merkityksellisyyden ja osa kokee, että työkaluja aiheeseen olisi tärkeä olla saatavilla koulutustarjonnan tai Vallipuiston päiväkodin puolelta.

Kuvio 13: Otteita haastattelusta: henkilökohtaisen asenteen merkitys lisäkouluttautumisessa

Kasvattaja5: "...musta tuntuu, et jokasel sitte työntekijäl on sellanen vastuu selvittää niitä asioita itekseenki, että se (inkluisio) on kuitenkin nyt ehkä tullu jäädäkseen. Nii kyllä se sitte kuuluu jokasen siihen ammattiylypeyteen selvittää niit asioita."

Kasvattaja1: "Et pitää olla se intressi ite siihen et etsii sitä tietoa ja kouluttautuu, et jos itse ei ole omaehtoisesti hakemas niihin koulutuksiin ja hakemas sitä tietoa, nii ei kukaan tuo sitä suoraan tarjottimella, et "tee tämä" vaan kyl sun pitää itte olla valmis tekemään se."

8 Johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastellaan haastatteluiden tuloksia teoriaan ja tutkimuskysymyksiin peilaten. Tuloksista nousseet johtopäätökset jäsenneltiin tähän lukuun tutkimuskysymyksiin pohjautuen. Tutkimuskysymykset ovat: 1. Millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan? 2. Miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa? 3. Mitä työntekijät kokevat haastavaksi tunnetaitoja opettaessa ja tukiessa? 4. Mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta?

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tarkastella lasten tunnetaitojen tukemisen ja kehittämisen mahdollistavia tekijöitä inklusiivisessa Vallipuiston päiväkodissa. Laadullinen tutkimus toteutettiin teemahaastattelua aineistonkeruun menetelmänä käyttäen. Haastattelu oli jaettu kolmeen teemaan: tunnekasvatus, inklusio ja koulutus. Teemahaastattelujen avulla tutkimukseen saatiin kasvattajien henkilökohtaiset näkemykset liittyen tunnekasvatukseen, inklusioon ja lisäkouluttautumiseen.

8.1 Kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta ja haasteista

Haastattelutuloksista voidaan todeta, että varhaiskasvatusyksikön työntekijöillä on yhteneväinen näkemys tunnekasvatuskäsitteestä. Näkemyksen mukaan tunnekasvatus sisältää tunteiden nimeämistä ja opettamista lapselle. Tunteet ovat sallittuja, mutta tunnekasvatuksen avulla omaa tunnetilaa voi muuttaa mukavampaan suuntaan, jolloin ikävään tunteeseen ei tarvitse jäädä vellomaan. (Tunnetaidot 2020.)

Tuloksista voidaan päätellä, että tunnekasvatusta pidettiin yhtenä tärkeimpänä taitona, jonka lapsi oppii varhaiskasvatuksen aikana. Tunnekokemukset varhaislapsuudessa ovat isossa osassa lapsen sosiaalista kehittymistä. Tunnetaitojen avulla lapsi kykenee ottamaan vastaan uutta tietoa, joka näin ollen mahdollistaa oppimisen. Lisäksi tunnetaitojen avulla tunteiden käsittely mahdollistuu, joka on merkittävässä roolissa myös kaveritaitojen opettelussa. Tunnetaitojen kehittyessä lapsi oppii tunneilmaisun säätelyn ja ennakoimisen. (Nummenmaa 2010, 165-175; Anttila ym. 2009, 90.) Lukuisten tutkimusten mukaan hyvät tunnesäätelykyvyt vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin, itsetuntoon ja tunne-elämän tasapainoon (Kanninen & Sigfrids 2012, 82).

Tutkimuksen tuloksien mukaan kasvattajat kokevat tunteiden nimeämisen, tunteista ylipääsemisen ja vuorovaikutustaidot tärkeiksi osa-alueiksi tunnekasvatuksessa. Kasvattajat kokivat kyseisten asioiden olevan merkityksellisiä myös tulevan koulupolun kannalta. ”Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 3, 21.) Kuten kasvattajat totesivat, tunnetaitojen opettamisella on tärkeä rooli lapsen tulevaisuuden oppimiselle ja kehittymiselle. Puutteelliset tunnetaidot voivat johtaa haasteisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Suutarinen 2017, 46).

Varhaiskasvatuksessa kasvattaja ja lapsi ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa päivän aikana. Kasvattajat totesivat toteuttavansa tunnekasvatusta päivittäin arjen tilanteissa, kuten myös suunnitelluissa toiminnoissa. Jangerin (2013, 36) mukaan tunnekasvatus tulee yhdistää osaksi varhaiskasvatuksen jokapäiväistä toimintaa. Lisäksi Janger (2013, 36) kertoo, että sosioemotionaalista kasvua edellyttää riittävä vuorovaikutuksellinen oppimismahdollisuus.

Kasvattajat kokivat, että tunnekasvatuksen tulisi olla jokapäiväistä. Tunnekasvatukseen liittyy kasvattajien mukaan tunteiden nimeäminen sekä ristiriitatilanteista yli pääseminen. Varhaiskasvatuksessa tunnetaitoja opetetaan nimeämällä omia ja toisten tunteita (Jalovaara 2005, 96). On tärkeää, että kasvattaja virittäytyy lapsen tunnetilaan, koska tällöin kasvattaja voi lukea lapsen kehonkieltä ja ennakoida lapsen ei-toivottua käytöstä. Tämän seurauksena kasvattaja pystyy purkamaan tilannetta sanoittamalla ja nimeämällä tunteita. (Kanninen & Sigfrids 2012, 120.)

Kasvattajat nimesivät haastatteluissa monenlaisia tunnekasvatusmenetelmiä ja -materiaaleja, joita he käyttävät tunnekasvatuksessa. Kasvattajan tulee valita tunnekasvatusmateriaali lapsiryhmän tarpeiden mukaan (Helenius & Lummelahti 2018, 134). Tunteiden näkyväksi tekeminen esimerkiksi kuvilla tai piirroksilla, auttavat tunteiden tunnistamisen oppimista (Takala 2010, 82). Kasvattajien mukaan myös materiaalittomia menetelmiä käytettiin. Harju (2016, 20) toteaa, että tunnekasvatus pitäisi aloittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, koska suunnitelmallinen tunnekasvatus koetaan ennaltaehkäisyä.

Kasvattajat kertoivat haastatteluissa, että lasten ikä täytyy ottaa huomioon tunnekasvatuksen toteuttamisen menetelmissä. Tuloksia tarkastelemalla selviää, että kolmevuotiaan kanssa tunnekasvatus ei ole yhtä syvällistä ja laajaa kuin viisivuotiaan kanssa. Pienemmällä lapsilla tunnesanasto ei ole vielä niin kehittynyttä, joten riittää, että kasvattajat ovat läsnä lapsen arjessa ja tekemisessä kertoen tunnesäätelyyn liittyvistä asioista (Kanninen & Sigfrids 2012, 77). Noin 2,5–3 vuoden iässä lapsi osaa jo ilmaista tunteitaan kehon ja sanojen avulla. Lapsi ei kuitenkaan käytä vielä juurikaan mielen sisäisiä tunteensäätelytaitoja, vaan ilmaisee esimerkiksi pettymystään heittäytymällä lattialle itkemään. 5–6 vuoden iässä varsinaiset tunteiden säätelytaidot alkavat useimmiten näkyä lapsen kehityksessä. (Jääskinen 2017, 75.) Kasvattajat kokivat lapsen temperamentilla olevan merkitystä. Kokkonen (2010, 92) sanoo, että lapset ovat vuorovaikutukseltaan erilaisia ja lasten tunteidensäätelykykyyn vaikuttaa lapsen temperamentti. Myös Aro ja Laakso (2011, 106) toteavat, että lapset reagoivat jo syntyessään yksilöllisesti ympäristöön, tilanteisiin ja ihmisiin.

Kasvattajat kokivat, että yhteisen äidinkielen puuttuminen sekä kulttuurierot tuovat haasteita tunnekasvatukseen. Kasvattajat mainitsivat myös kiireen ja lasten suurten tunnekuohujen vaikuttavan tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus on varhaiskasvatuksessa kaiken perusta (Leppänen & Malmi 2013, 6). Männikön ja Ahokaisen (2010, 17) mukaan kiire estää aidon vuorovaikutuksen muodostumista. Kiireen takia kasvattajat eivät välttämättä huomaa kaikkia otollisia tilanteita tunnekasvatuksen näkökulmasta. Saarimäki (2018) kertoo väitöskirjassaan, kuinka lapsi ei pysty vastaanottamaan aikuisen selitystä ison tunnekuohun vallassa. Tällöin tunnekasvatusta on vaikea toteuttaa juuri sinä hetkenä, vaan tilannetta tulee käydä läpi ison tunnekuohun laannuttua. Aro ja Laakso (2011, 107) kertovat, että lasten itsensäätelytaidot eivät etene kaikilla lapsilla samassa aikataulussa.

Lapsen elämässä voi olla kausia, jolloin lapsi kykenee säätelämään käyttäytymistään ja toisena kautena säätely on heikompaa. Tällöin Aron ja Laakson (2011, 107) mukaan tunnekasvatuksen toteuttaminen voi olla haastavaa.

Suomen kielen oppiminen on maahanmuuttajataustaisille lapsille keskeistä, sillä kieli on tärkeä vuorovaikutuksen väline. Kieli on sidoksissa vuorovaikutukseen, lapsen kehittymiseen, uuden oppimiseen, mielipiteen ilmaisemiseen sekä osallisuuteen. (Kieli -ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja 2018, 11.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemässä tutkimuksessa (2019, 97) todettiin, että yhteisen kielen puute vähensi vuorovaikutusta lapsen ja kasvattajan välillä.

Kasvattajat kokivat positiiviseksi sen, kun lapsi oppii nimeämään tunteensa sekä käyttämään eri menetelmiä tunteidensa hallinnassa. Myös positiivisista tunteista keskusteleminen lasten kanssa miellettiin palkitsevana. Kanninen ja Sigfrids (2012, 88) kertovat, että kasvattajan on tärkeää käyttää myönteisiä tunnesäätelykeinoja kasvatuksessa. Positiiviset tunteet lisäävät oppimista ja ongelmanratkaisutaitoja.

8.2 Kokemuksia inklusion vaikutuksesta tunnekasvatuksen toteuttamiseen

Aineistosta kävi ilmi, että inklusiiviset lapsiryhmät tuovat lisähaasteita tunnekasvatukseen. Resurssien riittämättömyys nousi esiin vahvasti tutkimuksesta saadusta aineiston sisällönanalyysistä. Kasvattajien vastausten perusteella tutkimukset osoittivat, että aikuisen aika ei aina riitä tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Suuri osa kasvattajista pyrki kuitenkin näkemään tilanteen positiivisen kautta niin, että inklusio tuo tunnekasvatukseen uudenlaisia tilanteita sekä moninaisempia menetelmiä. Eräs kasvattaja mainitsi, että tunnekasvatus ja tunnetaitojen harjoittelu ovat yleisen tai vahvistetun tuen lapselle entistäkin tärkeämpiä. Lähtökohtana pedagogisessa toiminnassa tulee olla kunnioitus erilaisuutta kohtaan (Pihlaja & Viitala 2004, 225).

Kasvattajien kokemuksista selvisi, että syynä inklusion tuomiin haasteisiin on kasvattajien alhainen määrä lapsiryhmissä. Osa kasvattajista koki, että tarvittavalla määrällä koulutettuja kasvattajia olisi mahdollista vaikuttaa positiivisesti tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tällöin myös inklusioon liittyvät tavoitteet toteutuisivat tunnekasvatuksen monipuolisen toteuttamisen lisäksi.

Hujalan ja Turjan (2011, 264-265) mukaan opetus olisi laadukkainta, mikäli ryhmän rakenne ja määrä olisivat sopivat henkilöstön määrään ja ammatilliseen tietämykseen ja taitoihin verraten. Tämä ei aina toteudu inklusiivisessa ryhmässä, koska resurssit eivät riitä henkilökuntaa tarvittavaan määrään. Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisen edellytyksiin sisältyy varhaiskasvatuksen resursseista huolehtivien tahojen asenteet siitä,

millaisiin tukitoimiin ollaan valmiita panostamaan taloudellisesti (Pihlaja & Viitala 2004, 137).

Lapsen sosioemotionaalisiin ongelmiin liittyy olennaisesti se, että sosiaaliset valmiudet ja tunnetaidot eivät ole ikään nähden tyypillisellä tasolla. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaaliin suhteisiin ja tunne-elämään liittyviä taitoja. Mikäli lapsella havaitaan sosiaalisemotionaalisia ongelmia, kokonaisvaltaisen tuen saaminen mahdollisimman nopeasti on tärkeää kehityksen kannalta. (Pihlaja & Viitala 2004, 219.) Kasvattajat mainitsivat haasteeksi tunnetaitojen monipuoliseen opettamiseen sen, että lapset tarvitsisivat yksilöllistä ja henkilökohtaisesti suunniteltua opastusta. Tällöin lapset tarvitsevat erityyppistä tukea tunnetaitoihinsa, eivätkä yhteisesti järjestetyt tuotiot tunnetaidoista aina ole riittäviä. Lapsiryhmien koon takia monipuolista tunnekasvatusta ei välttämättä ole aikaa toteuttaa. Näin ollen ajan käyttö on rajallista.

Päiväkoti-ikäinen lapsi opettelee tunnistamaan omia ja muiden tunteita sekä nimeämään niitä. Aikuinen voi dialogia käyttäen auttaa lasta nimeämään omia tai muiden tunteita, lapsen omaa näkökulmaa samalla kunnioittaen. (Pihlaja & Viitala 2004, 218, 236.) Kasvattajat mainitsivat, että osalle lapsista riittää tunnekasvatukseen vain dialogi aikuisen kanssa, mutta osa taas vaatii monen vuoden edestä asioiden toistamista ja henkilökohtaista opastusta. Boothin ym. (2003, 2) mukaan inklusiiossa on kyse siitä, että puretaan esteitä oppimisen ja osallisuuden edestä. Osana tätä prosessia ihmisten moninaisuus on oletettavaa ja toivottavaa eikä sitä nähdä ongelmana, vaan ennemminkin rikkautena.

Haastatteluista saadun aineiston perusteella inklusion peruseriaatteiden toteutumiseen on vielä matkaa. Tällä hetkellä suomalaisen koulutuksen ja varhaiskasvatuksen kentällä on vahva pyrkimys kohti inklusiivista, kaikille yhteistä päiväkotia (Mäkinen ym. 2009, 21). Silti Hujalan ja Turjan (2011, 264) mukaan varhaiskasvatusympäristöissä on yhä parantamisen varaa inklusion toteutumisen näkökulmasta.

Inklusion transformoituminen kasvattajien pedagogiseksi toimintatavaksi vaatii inklusiomyönteistä ajattelua. Opetussuunnitelmat edustavat tuoreimpia teoreettisia ja pedagogisia näkemyksiä, joten niitä pidetään kasvatuksellisten muutosten, kuten esimerkiksi inklusion avaimina. (Mäkinen ym. 2009, 21, Connellyn, Clandinin & Fang Hen 1997 mukaan.)

8.3 Kasvattajien tarve lisäkoulutukseen

Aineiston perusteella lähes jokainen haastatelluista kasvattajista kokee tarvitsevansa tai haluavansa lisäkoulutusta. Lisäkoulutuksella tarkoitetaan henkilöstökoulutusta, kuten esimer-

kiksi koulutuspäiviä ja pidempijaksoisia koulutusjaksoja tai kursseja (Kupiainen, Hasu, Kän-
sälä, Leppänen & Kovalainen 2011, 34). Haastatteluissa toistui kasvattajien ajatukset siitä,
että varhaiskasvatuksessa työskennellessä ei koskaan ole täysin valmis lisäkouluttautumisen
kannalta. Pihlajan ja Viitalan (2004, 234) mukaan turvallisen ja oppimista edistävän päiväko-
tiympäristön takaamiseksi inklusiiviset lapsiryhmät vaativat aina koulutetut ja itsevarmat kas-
vattajat. Kasvattajien koulutustaso sekä hyvät täydennys- tai lisäkoulutusmahdollisuudet voi-
vat kompensoida suuresta ryhmäkoosta aiheutuvia ongelmia varhaiskasvatuksessa (Karila, Ko-
sonen & Järvenkallas 2017, 70).

Suomessa monen kunnan varhaiskasvatuksen piirissä on kasvava määrä lapsia, joiden äidinkieli
on jokin muu kuin suomi tai ruotsi (Pihlaja & Viitala 2004, 208). Vallipuiston päiväkotit on mo-
nikulttuurinen, joten yhteisen kielen löytäminen lapsen ja perheen kanssa voi joskus olla
haastavaa. Tästä syystä erityistä mielenkiintoa herätti päiväkotisanastoa harjoittavat englan-
nin kielen keskusteluryhmät tai koulutukset.

Erityispedagogiikka, autismin kirjo sekä vaihtoehtoiset kommunikointikeinot olivat kasvatta-
jien mielestä kiinnostavia ja niihin liittyviä koulutuksia toivottiin koulutustarjontaan. Kyseiset
kiinnostuksen kohteet ovat selkeästi seurausta inklusion tuomista muutoksista lapsiryhmiin.
Lisäksi eräs kasvattaja mainitsi innostaviksi koulutuksien aiheiksi askartelun sekä kädentaidot.
Opinnäytetyön aiheen myötä myös tunnekasvatukseen liittyvät koulutukset mainittiin kiinnos-
tavina.

Kasvattajat eivät juurikaan ole olleet erillisissä koulutuksissa tunnekasvatukseen liittyen.
Moni koki asiantuntemuksensa tunnetaitoihin tulevan kokemuksesta tai esimerkiksi korkeakou-
lusta. Erityiskasvatukseen on kauan liittynyt käsitys siitä, että ainoastaan ”erityiskoulutetut”
ammattilaiset kykenevät edistämään tukea tarvitsevien lasten kehitystä. Kuitenkin kasvatta-
jien tekemällä yhteistyöllä on mahdollista saada lapsen arkielämän kaikki ympäristöt toimi-
maan kokonaisuutena niin, että yhdessä ne toimivat lapsen edun ja tarpeiden mukaisesti.
(Pihlaja & Viitala 2004, 11.)

Haastatteluista ilmeni, että kasvattajien mielestä inklusiosta tai inklusiivisesta kasvatuksesta
ei ole tarjolla riittävästi tietoa tai koulutuksia. Eräs kasvattaja mainitsi varhaiskasvatuksen
opettajien pedagogiset tiimit, joista saa ajankohtaista tietoa pinnalla olevista asioista. Näin
ollen myös inklusiosta on keskusteltu tiimeissä ja uuden tiedon saaminen aiheesta on mah-
dollistunut. Aineistosta selvisi myös se, että tunnekasvatukseen ei ole juurikaan ollut tarjolla
koulutuksia. Moni haastateltavista kuitenkin kertoi, että tietämys tunnetaidoista ja -kasvatuk-
sesta on tullut työhistoriasta tai aiemmista koulutuksista, joissa on sivuttu aihetta.

Päiväkodin resurssointiin sisältyy se, että erityistä tukea tarvitsevien lapsien kanssa työsken-
televillä tulee olla mahdollisuus saada täydentävää koulutusta sekä konkreettista tukea (Pih-
laja & Viitala 2004, 137). Aineistosta selvisi, että kasvattajat kokivat Vallipuiston päiväkodin

kannustavan henkilökuntaa koulutuksiin ja kursseihin. Näin ollen kasvattajat ovat käyneet aktiivisesti lisäkoulutuksissa. Kasvattajat kokivat merkitykselliseksi sen, että kouluttautumiseen rohkaistaan Vallipuiston päiväkodissa. Lisäksi kasvattajat mainitsivat, että päiväkodin tämänhetkinen johtaja on koulutusmyönteinen. Tämä vaikuttaa positiivisesti kasvattajien mahdollisuuksiin päästä haluamiinsa koulutuksiin.

9 Pohdinta

Tässä luvussa käydään itsearviointia opinnäytetyöprosessin tavoitteista ja tuloksista. Opinnäytetyötä reflektoidaan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Luvun lopussa esitetään pohdintaa tutkimuksen tulosten hyödyntämisestä sekä kehitysideasta.

9.1 Yhteenveto opinnäytetyöprosessista

Opinnäytetyöprosessi oli mielestämme haastava, mutta opettavainen kokemus. Opinnäytetyö oli meille kummallekin ensimmäinen kosketus tutkimustyöhön, jonka toteuttamisessa olimme mukana prosessin alusta loppuun. Prosessi tarjosi erinomaisen mahdollisuuden kehittää omaa ammatillista kasvuamme ja samalla tutustua tutkimustyöhön. Koemme kuitenkin, että kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi sujui onnistuneesti. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää, millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan ja miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuksessa. Opinnäytetyössä tutkittiin myös, mitä työntekijät kokevat haastavaksi tunnetaitoja opettaessa ja mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta.

Tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä muuttui sen nykyiseen muotoonsa opinnäytetyöprosessin aikana. Alkuperäisessä suunnitelmassa tarkoituksena oli haastattelujen lisäksi havainnoida päiväkodissa toteutettua tunnekasvatusta, mutta jätimme sen pois prosessin alkuvaiheessa. Koimme, että havainnointi ei ollut oleellista tutkimuksen kannalta, sillä tällöin tutkimus olisi ollut liian laaja. Havainnointi olisi voinut hankaloittaa tärkeiden tutkimustulosten huomioimista.

Tunteet ja tunnetaidot kiinnostivat meitä molempia. Huomasimme varhaiskasvatuksen opettajan työharjoitteluissa, kuinka tärkeää ja jokapäiväistä tunnekasvatuksen opettaminen lapsille on. Opinnäytetyömme aineistosta ilmeni, että tunnekasvatusta toteutetaan monipuolisesti eri menetelmin Vallipuiston päiväkodissa. On tärkeä tiedostaa, että tunnekasvatusta toteutuu niin arkipäivän spontaanisissa tilanteissa, kuin ohjatuissa toiminnoissa. Lisäksi eri menetelmiä pystytään hyödyntämään arkipäivän tunnekasvatuksen tapahtumissa, kunhan ne ovat saatavilla helposti päiväkotiympäristössä. Eräs kasvattaja kertoi esimerkiksi tunnemittarin hyödyistä. Tunnemittari on menetelmä, jossa lapsi pystyy itse määrittämään seinältä senhetkisen tunnetilansa tapahtuman aikana. Nimeäminen, sanottaminen ja tilanteessa ohjastaminen ovat yleisiä toimintoja, joita arkipäivän spontaaneissa tunnekasvatustapahtumissa tehdään.

Koemme uusien menetelmien oppimisen merkityksellisenä, ja saimmekin kasvatettua omia menetelmätietopankkeja kasvattajien haastattelujen avulla.

Vuonna 2018 vahaiskasvatussuunnitelman perusteet päivitettiin ja siihen lisättiin, että varhaiskasvatusta toteutetaan inklusioperiaatteen mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 54). Tuloksien pohjalta voitiin todeta, että inklusiiviset lapsiryhmät tuovat sekä haastetta, että moninaisempia menetelmiä tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Haasteeksi kasvattajat mainitsivat esimerkiksi sen, että erityisen- tai tehostetun tuen tarpeen lapset työllistyvyytensä vuoksi vievät aikaa pois tunnekasvatuksen toteuttamisesta. Moni toi esiin inklusion myötä tulleiden suurien lapsiryhmien ja kasvattajien alhaisen määrän vaikuttavan negatiivisesti ajanhallintaan. Kun aikaa ja kasvattajia on rajallisesti, lapset eivät välttämättä saa sellaista yksilöllistä tunnekasvatusta, jota sillä hetkellä tarvitsisivat.

Haastatteluissa halusimme painottaa koulutusteemaa, koska kyseinen aihe sisältyi tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksen kohteena oli Vallipuiston päiväkotia, joten koulutuskysymykset kohdistuivat Vallipuiston päiväkodin tarjoamiin koulutuksiin ja luentoisiin. Aineiston perusteella Vallipuiston päiväkodin kasvattajat kokevat sekä haluavansa lisää- tai täydennyskoulutusta että olevansa siitä kiinnostuneita. Moni työntekijä korosti oma-aloitteisuuden merkityksellisyttä, varsinkin inklusion ja tunnekasvatuksen tutkimisessa ja opiskelussa. Kasvattajat toivat haastatteluissa esiin itselleen antoisia koulutuksia. Koemme, että ongelma saattaa muodostua tiettyjen koulutuksen suosittuus, jolloin kasvattajat eivät välttämättä pääse haluamaansa koulutukseen. Lisäksi kasvattajat mainitsivat tiedon hankkimisen tukena luennot ja erilaiset vierailut Vallipuiston päiväkodissa, joita päiväkotia tai Espoo tarjoaa. Tämä kertoo mielestämme sen, että järjestetyt luennot Vallipuistossa ovat hyödyllisiä ja osallistumiseen on matala kynnys.

Haastattelut sujuivat mielestämme onnistuneesti ja haastateltavat vastasivat melko sujuvasti esittämiimme kysymyksiin. Muutamalle työntekijälle jouduimme enemmän avaamaan kysymystä: ”Millaisissa tilanteissa tunnekasvatusta toteutetaan ryhmässänne?” Jäimme sen myötä pohtimaan, olivatko suunnittelemaamme kysymykset riittävän selkeitä. Lisäksi koimme hieman haasteita avointen kysymysten luomisessa. Ennen tutkimuksen toteutusta pohdimme, olisiko meidän kannattanut lähettää tutkittaville haastattelukysymykset jo ennen haastatteluja, jotta he olisivat voineet käydä rauhassa kysymykset läpi. Olisiko tämä auttanut työntekijöitä vastaamaan kysymykseen paremmin? Koemme kuitenkin, että jos olisimme lähettäneet kysymykset ennakkoon, olisimme voineet tahattomasti vaikuttaa työntekijöiden näkemyksiin. Vaikka jouduimmekin avaamaan osaa kysymyksistä työntekijöille, saimme ainakin luotettavat ja aidot näkemykset tutkittavilta.

Haastattelussa oli kaksikymmentä kysymystä (Liite 1). Tunnekasvatusta koskevia kysymyksiä oli yhdeksän, inklusiota koskevia kolme ja koulutusta koskevia kahdeksan. Pohdimme, olisiko

inkluusiokysymyksiä kannattanut olla enemmän tai olisiko muiden aihealueiden kysymyksiä pidentänyt rajata. Toisaalta tutkimuskysymykset koostuivat teemaltaan pääasiassa tunnekasvatuksesta, joten luonnollisesti kysymyksistä suurin osa oli tunnekasvatukseen liittyviä. Näin ollen koemme, että haastattelurunko oli toimiva. Lisäksi koemme, että saimme riittävästi aineistoa inkluusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Haastattelurungon toimivuutta korosti mielestämme myös kasvattajilta saatu palaute. Haastattelujen päätyttyä moni kasvattaja kommentoi, että haastatteluissa esittämämme kysymykset olivat onnistuneita.

Koimme aikataulussa pysymisen haasteena opinnäytetyöprosessissa. Alustava suunnitelma oli esittää opinnäytetyö jo joulukuussa 2019. Tämä ei kuitenkaan toteutunut, vaan opinnäytetyö esitettiin maaliskuussa 2020. Tähän vaikuttivat suurimmaksi osaksi opinnäytetyön suunnitelman hyväksyminen, tutkimuslupahakemuksen odottelu sekä haastattelujen ajankohtien sopiminen päiväkodin kanssa. Koimme näiden tekijöiden vaikuttavan hieman motivaatioomme, koska emme pystyneet vaikuttamaan niihin omalla toiminnallamme. Huomasimme tosin jo syksyllä 2019, että opinnäytetyöprosessi tulee venymään. Tällöin teimme päätöksen, että viimeistään keväällä 2020 opinnäytetyömme olisi valmis.

Haastattelujen toteuttamisvaiheeseen kului aikaa suunniteltua enemmän. Tämä johtui siitä, että toteuttamisajankohdan sopiminen päiväkodin kanssa vei aikaa oletettua kauemmin. Olimme suunnitelleet joulukuuta 2019 haastattelujen toteuttamiselle, mutta yhteistyökumppanimme koki, että joulukuuta on liian kiireinen kuukausi aikataulullisesti. Loppujen lopuksi haastatteluiden ajankohdaksi sovittiin vuoden 2020 tammikuun loppu- sekä helmikuun alkupuoli.

9.2 Ammatillinen reflektointi ja tulosten hyödyntäminen

Koemme, että tavoitteet opinnäytetyölle ja työskentelylle oli asetettu selkeästi ja realistisesti. Saavutimme tutkimukselle asetetut tavoitteet ja uskomme, että ne tukivat ammatillista kehittymistämme. Saimme lisää tietoa inkluusiosta ja sen vaikutuksesta tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Koemme, että tulevana ammattilaisina ymmärryksen lisääntyminen tunnekasvatuksesta on arvokasta. Lisäksi tiedollinen osaamisemme kehittyi myös inkluusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja tunnetaitojen merkityksestä.

Aloittelevina tutkijoina koimme opinnäytetyön kirjoitusprosessin vaativana. Prosessikirjoittamiseen sisältyy neljä vaihetta: suunnittelu, luonnostelu, muokkaus sekä viimeistely (Vilka 2015, 80). Vilkan (2015, 209) mukaan tutkimukseen, joka toteutetaan laadullisella tutkimusmenetelmällä, suositellaan prosessikirjoittamista. Tällöin tutkimuksesta paljastuu tutkijan ymmärryksen muuttumisen kehityskaari alkuvaiheen hapuilusta, aina tutkimuksen kattaviin lopputuloksiin saakka. Vaikka monivaiheinen prosessi oli työläs, koemme sen tuottaneen meille arvokasta kokemusta ammatillista kasvuamme ajatellen.

Oman puheen kuunteleminen haastatteluaineiston litterointivaiheessa herätti keskuudessamme reflektointia keskustelua. Kiinnitimme huomiota oman puheemme piirteisiin, joita haluamme vielä kehittää tulevaisuudessa. Teimme huomiot ensimmäisten litterointien jälkeen, joten seuraaviin haastatteluihin onnistuimme jo hieman kehittämään haastattelutyöläisyyttä. Koemme tämän asiana, josta on hyötyä tulevaisuuden haastattelutilanteissa ja esimerkiksi omissa työhaastatteluissa.

Mielestämme opinnäytetyön tekeminen yhdessä parin kanssa oli toimiva ratkaisu. Vuorovaikutustilanteet ja keskustelut toisen tekijän kanssa toivat uusia näkemyksiä ja auttoivat pohtimaan asioita erilaisilta kannoilta. Tällöin myöskään vastuu tutkimuksen onnistumisesta ei ollut vain yhdellä henkilöllä ja vastuun jakautuminen kannusti etenemään opinnäytetyön kirjoitusprosessissa. Prosessin aikana työparista sai tukea askarruttavissa tai haastavissa asioissa. Jälkeenpäin katsottuna, parin tuki oli merkittävässä roolissa opinnäytetyön onnistumisessa.

Koemme, että kommunikaatio ja yhteistyö välillämme sujui ongelmitta. Molempien vahvuudet tulivat esiin ja niitä hyödynnettiin opinnäyteprosessin aikana. Tutkimuksen tekemistä helpotti se, että aiheen sisältö oli molemmille mieluinen ja kiinnostava. Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys sisältää useampaa eri aihealuetta, joten pystyimme jakamaan teoriaosuuden tiedonhakua ja kirjoittamisprosessia. Uskomme, että tutkimuksen toteutus parin kanssa auttoi kehittämään tiimityöskentelytaitojamme.

Opinnäytetyöprosessin aikana korostui tunne siitä, että sosiaali- ja erityisesti varhaiskasvatus on alana mielekäs ja työskentely ihmisten kanssa merkityksellistä. Uskomme, että työskentely opinnäytetyön parissa tukee osaamistamme alalla ja kehittää meitä kasvattajina. Näin ollen koemme, että opinnäytetyön ohella kertynyt tieto valmistaa meitä työelämään. Opinnäytetyöprosessi oli oppimisemme kannalta arvokasta. Prosessin aikana osaamisemme syventyi tunnekasvatukseen ja inklusioon liittyvistä aiheista. Kuten aineiston perusteella tuloksissa ja johtopäätöksissä todettiin (luvut 7.3 ja 8.3), varhaiskasvattajat eivät koskaan ole valmiita, vaan aina on uutta opittavaa ja kehitettävää. Siitä olemme tutkimukseen haastateltujen kasvattajien kanssa samaa mieltä.

Uskomme, että opinnäytetyömme tuo äänen varhaiskasvattajille, jotka työskentelevät inklusiivisessa päiväkotiympäristössä. Mielestämme tutkimuksemme tekee näkyväksi inklusion vaikutukset päiväkotiarjessa vielä sen ollessa ajankohtainen asia. Tutkimus tuo esiin varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten näkemykset inklusion haasteista, joka on mielestämme arvokasta inklusiivisen varhaiskasvatuksen tutkimisen kannalta. Inklusio varhaiskasvatuksessa on nykypäivää ja uskoaksemme se on varhaiskasvatusrakenteen tulevaisuus. Lisäksi toivomme, että opinnäytetyö herättää keskustelua siitä, kuinka tärkeää tunnekasvatus voi olla lapsen tunnetaitojen kehittymisen kannalta.

Opinnäytetyön tulosten pohjalta löysimme kehittämisidean Espoon kaupungin koulutustarjontaan. Tulimme siihen tulokseen, että työntekijöiden ymmärrystä inklusioon ja sen rakentamiseen voitaisiin lisätä Espoon kaupungin kursseilla. Tällä tarkoitamme koulutuksia tai kursseja, jotka nimenomaan käsittelevät inklusiota sekä esimerkiksi siihen liittyviä toimivia rakenteita ja menetelmiä. Haastateltujen kasvattajien mukaan vastaavanlaiset kurssit puuttuvat Espoon kaupungin koulutustarjonnasta. Koemme, että inklusiiviset päiväkotiympäristöt ovat yleistymässä. Näin ollen uskomme, että inklusioon liittyvät koulutukset tulevat tarpeen muihinkin varhaiskasvatyüksiköihin Espoossa.

Opinnäytetyömme tuloksia voidaan hyödyntää Vallipuiston päiväkodin tai Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen toiminnan tarkastelemisessa ja kehittämisessä. Uskomme, että inklusioon liittyvät tutkimukset voivat ajankohtaisuutensa takia olla hyödyllisiä myös muille varhaiskasvatuksen yksiköille. Tutkimuksemme otanta on pieni, joten on hyvä huomioida, että tulokset ovat suuntaa antavia. Näin ollen tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida suoraan yleistää muihin päiväkoteihin.

Mielestämme opinnäytetyömme tuo tietoisuutta ja ymmärrystä siihen, kuinka inklusio vaikuttaa tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Kuten olemme todenneet aikaisemmin, tunnekasvatuksen toteuttamisesta inklusiivisessa ympäristössä ei juurikaan löydy tutkimustuloksia. Koemme, että opinnäytetyömme aihe ja tutkimuksemme on ainutlaatuinen ja erittäin tarpeellinen. Uskomme, että moni kasvattaja pystyy peilaamaan tuloksia omaan arkipäiväänsä ja näin ollen samaistumaan tutkimuksen tuloksiin.

Lähteet

Painetut

Anttila, R., Eronen, S., Kallio M., Kanninen K., Kauppinen L. & Salo S. 2009. Persoona 2 - Kehityopsykologia. 3-7., uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.

Aro, T & Laakso, M. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi- Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 3. painos. Porvoo: Bookwell.

Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. 2003. Developing inclusive teacher education. Lontoo: RoutledgeFalmer.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Fang He, M. 1997. Teacher's Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. Teaching and Teacher Education.

Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. 2012. Inklusio - Vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen. Suomentaja Virtanen, A-K. Kouvola: Solver palvelut Oy.

Helenius, A. & Lummelahti, L. Varhaiskasvatus perusteita 2018. 2. Painos. Helsinki: Books on Demand.

Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestäänselvääkö? Kasvatus & Aika 11(3) 2017.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.

Hujala, E & Turja L. 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell.

Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä - Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.

Kaikkonen, L. 2010. Promoting teacher development for diversity. Teoksessa Rose, R. (toim.) Confronting obstacles to inclusion. Lontoo: Routledge. 171-184

Kanninen, K & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Juva: Bookwell.

Kiviluote, J. 2019. Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan varhaiskasvatuksessa. Turku: JK-Kustannus ja koulutus.

- Kempainen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2015. Kasvu kiikarissa. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. 2010. Juva: WS Bookwell.
- Kärkkäinen, K. 2017. Vahvista lasta. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Jääskinen, A-M. 2017. Mitä Sä Rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologien näkökulma. Kirjassa Aaltola, J. & Valli (toim.), R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustavuori, J. 2017. Tunnevirrassa- Ymmärrä tunteita. Helsinki: Viisas elämä.
- Mäkinen, M., Nikander, E., Pantzar, T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino - Juvenes Print.
- Määttä, P & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Juva: WS Bookwell.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, L., Loftus, G. & Wagenaar, W. 2009. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 15. Painos. Singapore: Seng Lee Press.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Peltomaa, H. 2012. Psykologian verkot käsikirja. 2. painos. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola. 2004. Tunnemuksu. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. Kasvatus 2/2009
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 6., uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS- kustannus.

Vilkko-Riihelä, A. 2008. Lukion kertauskirja - Psykologia. Helsinki: WSOY.

Sähköiset

Harju, K. 2016. Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Viitattu 22.2.2020. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201608252662.pdf>

Janger, H. 2013. ”Se ei oo mitään taikatemppuja” -Työntekijöiden kokemuksia ja näkemyksiä tunnekasvatuksesta 3-5-vuotiaiden lasten päivähoitoryhmissä. Viitattu 12.02.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/58475/Janger_Hanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030 - Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 3.3.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kieli -ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirja. 2018. Vantaa. Viitattu 23.2.2020. https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaa-wwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf

Kiintymyssuhteen merkitys ja sen tukeminen. 2019. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. Viitattu 12.3.2020. <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/vammainen-henkilo-vanhempana/kiintymyssuhteen-merkitys-ja-sen-tukeminen#turvaton>

Kupiainen, M., Hasu, M., Käsälä, M., Leppänen, A. & Kovalainen, A. 2011. Osaamisen aika - Kohti osaamisen tasavertaisen kehittämisen uutta käytäntöä asiantuntijaorganisaatiossa. Viitattu 3.3.2020. https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/109146Ty%c3%b6ymp%c3%a4rist%c3%b6tutkimuksen+raportti-sarja_60.pdf/af19d9b3-45ae-41ce-891c-3ace032563f3

Laadullinen analyysi. 2015. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 27.9.2019. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/laadullinen-analyysi>

Leppänen, M & Malmi, E. 2013. Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. Viitattu 22.2.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/67609/Leppanen_Maarit.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Männikkö, A & Ahokainen, M. 2010. Päiväkodin työntekijöiden ajanhallinta työajalla. Viitattu 22.2.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/7750/Opinnaytetyo_Ahokainen_Mannikko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. 2020. Opetushallitus. Viitattu 5.3.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Puhu niin kuuntelen - Tunnetaidot. 2019. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Viitattu 20.8.2019. <https://www.yths.fi/tunnetaidot>
- Qvick, S. 2017. Tunnekasvatusta yhdessäolon hetkillä. Viitattu 26.8.2019. <http://www.toenpera.fi/pdf/MENETELMAKANSIO%20opinnaytetyo.pdf>
- Saarimäki, H. 2018. Decoding emotions from brain activity and connectivity patterns. Viitattu 4.3.2020. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/29707>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Teemahaastattelu. Viitattu 17.9.2019. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatusta". Viitattu 2.9.2019. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Savilahti, E. 2017. Erityiskasvatusta ja -opetus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa, inklusioasenteet ja työssä jaksaminen varhaiskasvatuksen konsultoivien erityisopettajien arvioimana. Viitattu 30.09.2019. <https://docplayer.fi/53240014-Elina-savilahti-erityispedagogiikan-progradu-tutkielma-kevatlukukausi-2017-kasvatustieteiden-laitos-jyvaskylan-yliopisto.html>
- Suutarinen, M. 2017. Lasten tunnekasvatusta päiväkodissa - Tunneteltta-kerhossa tunteet tutuiksi. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Tampere. Viitattu 25.02.2020. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/124199/Suutarinen_Minna.pdf?sequence=1
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Viitattu 19.9.2019. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Tunnetaidot. 2020. Väestöliitto. Viitattu 20.2.2020. https://www.vaestoliitto.fi/vanhemus/tietoa_vanhemmille/pienten_lasten_vanhemmat/lapsijaseksuaalisuus/seksuaalikasvatuksen-paakohdat/kehotunnekasvatusta/tunnetaidot/
- Vallipuiston päiväkotit. 2019. Espoon kaupunki. Viitattu 18.9.2019. https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatusta_ja_opetus/Varhaiskasvatusta/Varhaiskasvatuksen_toimipaikat/Kunnalliset_paivakodit/Leppavaara/Vallipuiston_paivakoti

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Viitattu 26.8.2019.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Varhaiskasvatuksen laatua arjessa - Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja varhaiskasvatuksessa. 2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 23.2.2020.

https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf

Vauvan sosiaalinen kehitys. 2017. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 2.9.2019.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/0-1-v/vauvan-sosiaalinen-kehitys/>

Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. Viitattu 3.9.2019. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Viljamaa-Takala-issue6-2.pdf>

Vuorovaikutustaitoja voi oppia. 2019. Suomen mielenterveys ry. Viitattu 26.8.2019.

<https://mieli.fi/fi/mielenterveys/ihmissuhteet/vuorovaikutustaitoja-voi-oppia>

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. 2020. Espoo. Viitattu 5.3.2020. [https://www.es-poo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki/Yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki\(101517\)](https://www.es-poo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki/Yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki(101517))

4-5-vuotiaan sosiaalinen kehitys. 2017. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 2.9.2019.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/4-5-v/4-5-vuotiaan-sosiaalinen-kehitys/>

4-5-vuotiaan persoonallisuuden kehitys. 2019. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu

2.9.2019. <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/4-5-v/4-5-vuotiaan-personoallisuuden-kehitys/>

5-6-vuotiaan sosiaalinen kehitys. 2018. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 2.9.2019.

<https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/5-6-v/5-6-vuotiaan-sosiaalinen-kehitys/>

Julkaisemattomat

Heikkilä, E. 2019. Vallipuiston päiväkodin työharjoittelijan haastattelu. Espoo.

Kuviot

Kuvio 1: Tunnekasvatuksen pää- ja yläluokat.....	28
Kuvio 2: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen merkityksellisyys.....	31
Kuvio 3: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen toteuttaminen.....	32
Kuvio 4: Otteita haastattelusta: tunnekasvatuksen menetelmät.....	33
Kuvio 5: Otteita haastattelusta: iän ja temperamentin vaikutus tunnekasvatukseen	34
Kuvio 6: Otteita haastatteluista: haasteet tunnekasvatuksessa	35
Kuvio 7: Otteita haastatteluista: positiiviset kokemukset tunnekasvatuksesta.....	35
Kuvio 8: Otteita haastatteluista: teemana inklusio	36
Kuvio 9: Otteita haastattelusta: inklusion vaikutus tunnekasvatukseen.....	36
Kuvio 10: Otteita haastattelusta: kokemuksia inklusiosta	37
Kuvio 11: Otteita haastattelusta: kasvattajien ajatuksia liittyen lisäkoulutukseen	38
Kuvio 12: Otteita haastattelusta: inklusioon liittyvät koulutukset	38
Kuvio 13: Otteita haastattelusta: henkilökohtaisen asenteen merkitys lisäkouluttautumisessa	39

Taulukot

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista	25
Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista	26
Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista.....	27

Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko.....	58
--------------------------------	----

Liite 1: Haastattelurunko

Haastattelurunko

Esittelemme itsemme.

Tarkoituksena on selvittää, miten tunnekasvatusta toteutetaan Vallipuis-ton päiväkodissa 3-5 -vuotiailla ja miten inklusiivisuus vaikuttaa tähän. Li-säksi kartoitamme, mitä te työntekijät koette haastaviksi ja ei niin haasta-viksi asioiksi. Selvitämme, mihin mahdollisesti haluaisitte lisäkoulutusta, jotta tunnekasvatus ja inklusiivisuus toteutuisi paremmin.

Tutkimuskysymykset:

1. Millä keinoin tunnekasvatusta toteutetaan?
2. Miten työntekijät kokevat inklusiivisuuden näkyvän tunnekasvatuk-sessa?
3. Mitä työntekijät kokevat haastavaksi tunnetaitoja opettaessa ja tu-kiessa?
4. Mihin työntekijät mahdollisesti kokevat tarvitsevansa lisäkoulu-tusta?

Haastattelu nauhoitetaan, ja haastateltavat pysyvät anonyymeinä. Opin-näytetyön valmistuttua nauhoitteet ja litteroinnit tuhotaan. Onko kysyttä-vää? Voidaan aloittaa!

Tunnekasvatus

5. Mitä tunnekasvatuksella mielestäsi tarkoitetaan?
6. Mitä ajattelet tunnetaidoista ja mitä niiden toteuttaminen varhais-kasvatuksessa merkitsevät sinulle?
7. Kuka tai ketkä työntekijät ryhmässä toteuttavat tunnekasvatusta?
8. Millaisissa tilanteissa tunnekasvatusta toteutetaan ryhmässänne?
9. Kuinka usein tunnekasvatusta toteutetaan ryhmässänne?
10. Miten toteutat tunnekasvatusta ryhmässä ja lapsille?
11. Miten lasten ikä otetaan huomioon tunnekasvatuksessa? (ikä (3-5-vuotiaat), temperamentti)
12. Minkä koet haastavaksi tunnetaitoja opettaessasi?

13. Minkä koet palkitsevaksi/positiiviseksi tunnetaitoja opettaessasi?

Inklusiivisuus

14. Miten määrittelet inklusion/inklusiivisuuden varhaiskasvatuksessa?

15. Mitä mieltä olet inklusiivisuudesta varhaiskasvatuksessa?

16. Miten mielestäsi inklusiivisuus vaikuttaa tunnekasvatuksen opettamiseen?

Koulutus

17. Miten/mistä olet saanut tietoa/koulutusta inklusiivisuudesta?

18. Miten Vallipuiston päiväkoti on mielestäsi tarjonnut tietoa/koulutusta inklusiivisuudesta?

19. Mitä mieltä olet siitä, saako inklusiivisuuden toteuttamiseen ja ymmärtämiseen tarpeeksi tietoa ja koulutusta?

20. Miten/mistä olet saanut tietoa/koulutusta tunnekasvatukseen?

21. Miten Vallipuiston päiväkoti on mielestäsi tarjonnut tietoa/koulutusta tunnekasvatuksesta?

22. Mitä mieltä olet siitä, saako tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja ymmärtämiseen tarpeeksi tietoa ja koulutusta?

23. Mihin asiaan tarvitsisit lisää koulutusta mielestäsi?

24. Mihin asioihin olet saanut mielestäsi tarpeeksi koulutusta?

Haluatko lisätä vielä jotain tai kommentoida haastattelua? Kiitos!