

Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina

4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi

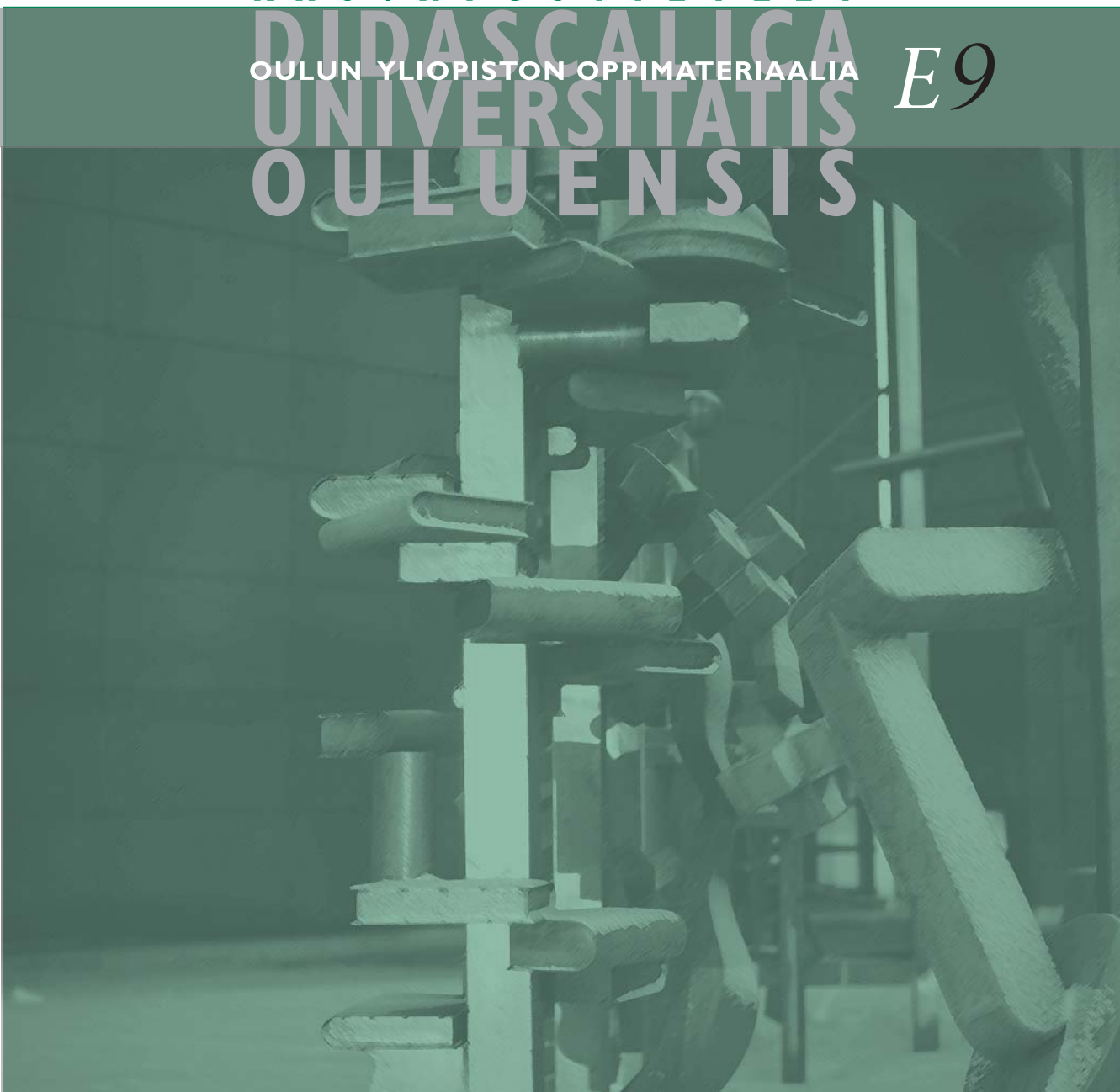
*Kasvatustieteiden tiedekunta,
Oulun yliopisto*

Marika Koivuniemi, Susanna Kinnunen, Kristiina Mänty, Piia Näykki & Hanna Järvenoja

K A S V A T U S T I E T E E T OULU 2020

DIDASCALICA
OULUN YLIOPISTON OPPIMATERIAALIA
UNIVERSITATIS
OULUENSIS

E9



Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina

*4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen
tukemiseksi*

*Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto*

*Marika Koivuniemi, Susanna Kinnunen, Kristiina Mänty,
Piia Näykki & Hanna Järvenoja*

ISBN 978-952-62-2647-7
ISBN 978-952-62-2648-4 (PDF)
ISSN 1457-3555

©tekijät ja Oulun yliopisto 2020

PunaMusta
VANTAA 2020

Koivuniemi, Marika, Kinnunen, Susanna, Mänty, Kristiina, Näykki, Piia, Järvenoja, Hanna, Everyday socio-emotional challenges as learning situations. 4T-model for supporting child's developing emotion regulation skills

University of Oulu, Faculty of Education

Abstract

Emotions and emotion regulation skills play an important role in our everyday lives. These skills influence social relations and general wellbeing, and they are also an inherent part of lifelong learning skills. Emotion regulation covers the abilities to identify emotions and the causes of emotions, and control emotional reactions and emotion-related actions in challenging (learning) situations.

The development of emotion regulation skills begins already in early childhood. Children rehearse these skills in their everyday activities and in social interactions. Still, how emotion regulation skills develop is heavily dependent on the support children receive from their meaningful adults. Early childhood education provides a venue to support these skills in a positive way. Everyday challenges that children face in day-care context can provide opportunities to practice emotion regulation skills with the support from early childhood education and care (ECEC) professionals. Therefore, it is important to deepen ECEC professional's understanding of how children's emotion regulation skills develop and provide them means to support children's emotion regulation in practice.

4T-model is developed to respond to this need: It helps ECEC professionals to 1) increase their understanding of children's emotion regulation skills, 2) recognize the key-moments in everyday activities where children can rehearse emotion regulation, 3) acquire more versatile ways to support children in learning emotion regulation skills and 4) monitor children's abilities to regulate emotions in everyday activities. The 4T-model is a research-based, tested training program, which is openly available for day-care centers to be implemented as a part of their practice. The training module introduces the basis of emotion regulation and connects the theoretical understanding with the day-care practices by providing examples as well as guided observation and discussion exercises.

Overall, this handbook provides means and ideas for early childhood education personnel to examine their own and children's actions in everyday day-care situations. The handbook aims to introduce 1) practical examples of what emotion regulation is and how these skills can be supported in day-care, and 2) how 4T-model can be used to support the professional development of early childhood education personnel.

Keywords: socio-emotional challenges, everyday learning situations, emotion regulation, emotion regulation support, professional development, early childhood education, self-regulated learning

Koivuniemi, Marika, Kinnunen, Susanna, Mänty, Kristiina, Näykki, Piia, Järvenoja, Hanna, Arjen sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina. 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi

Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiivistelmä

Tunteet ja niiden säateleminen ovat suuressa roolissa elämässämme, vaikuttaen oppimiseen, sosiaalisten suhteiden muodostumiseen sekä yleiseen hyvinvointiin. Tunteiden säätelytaidot ovat tärkeitä oppimisen taitoja, joiden avulla ihminen kykenee tunnistamaan, tulkitsemaan ja hallitsemaan omia tunteitaan ja toimintaansa erilaisten tunteita herättävien tilanteiden aikana. Tunteita voidaan säädellä monin eri tavoin, ja tunteiden säätelytaitojen monipuolinen tukeminen kannattaa aloittaa mahdollisimman varhain. Päiväkotiarjessa kohdatut erilaiset sosioemotionaaliset haasteet tarjoavat erinomaisia tilanteita näiden taitojen harjoitteluun yhdessä turvallisen aikuisen kanssa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tärkeä rooli lasten tunteiden säätelytaitojen oppimisessa. Henkilöstön tietoisuuden lisääminen lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta on tärkeää. Näin voidaan auttaa varhaiskasvatushenkilöstöä syventämään ymmärrystä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittämisestä ja tarjota heille entistä monipuolisempia välineitä lasten tunteiden säätelytaitojen tukemiseen käytännössä. *4T-toimintamalli* on kehitetty vastaamaan tähän tarpeeseen, eli auttamaan varhaiskasvatushenkilöstöä *tiedostamaan, tunnistamaan, tukemaan ja tarkkailemaan* lasten tunteiden säätelytaitoja osana päiväkotiarjen oppimistilanteita. 4T-toimintamalli on tutkimukseen perustuva, testattu koulutuskokonaisuus, jonka jokainen päiväkotivoi toteuttaa osana omaa toimintaansa. Koulutuskokonaisuus esittelee monipuolisesti tunteiden säätelyn teoriaa yhdistäen sen päiväkotiarkeen erilaisten esimerkkien sekä havainnointi- ja keskustelutehtävien avulla.

Tästä käsikirjasta varhaiskasvatushenkilöstö saa eväitä oman ja lasten toimijuuden tarkasteluun osana päiväkotiarjen tilanteita. Käsikirjan tavoitteena on (1) esitellä käytännön esimerkkien avulla, mitä tunteiden säätely on ja miten näitä taitojen voidaan tukea päiväkodeissa, ja (2) kertoa, mikä 4T-toimintamalli on ja kuinka sitä voidaan käyttää päiväkodeissa varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen kehittymisen tukena.

Asiasanat: ammatillinen kehittyminen, arjen oppimistilanteet, sosioemotionaaliset haasteet, tunteiden säätely, tunteiden säätelytaitojen tuki, varhaiskasvatus

Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Sisällys	7
1 Esipuhe	9
2 Päiväkotiarki oppimisympäristönä	13
2.1 Oppiminen.....	13
2.2 Haastavat arjen tilanteet lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimisen mahdollistajana.....	15
3 Tunteiden säätely	19
3.1 Tunteiden säätelyn kehitys	19
3.2 Tunteiden säätelytaitojen vaikutukset lapsen elämään.....	21
3.3 Tunteiden säätelystrategiat – Keino ratkaista sosioemotionaalisesti haastavia arjen tilanteita.....	22
4 Varhaiskasvatushenkilöstön tuki – Pohja lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle	29
4.1 Ohjaavaa tukea tunteiden kanssasäätelyllä	32
4.2 Oppimista edistävä kanssasäätely edellyttää jatkuvaa tunnetukea ja aktiivista havainnointia	39
4.3 Tunteiden kanssasäätely, jatkuva tunnetuki ja aktiivinen toiminnan havainnointi edistävät yhdessä parhaiten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä.....	42
5 4T-toimintamalli	45
5.1 Mikä on 4T-toimintamalli?.....	45
5.2 Toimintamallin toteutus käytännössä	48
5.3 4T-toimintamallin vaiheiden ja osavaiheiden esittely	54
5.3.1 Vaihe 1: Tiedosta (orientaatio).....	54
5.3.2 Vaihe 2: Tunnista	54
5.3.3 Vaihe 3: Tue.....	55
5.3.4 Vaihe 4: Tarkkaile.....	56
5.3.5 Vaihe 5: Loppuarviointi.....	57
6 Loppusanat	59
Lähdeluettelo	65
Liite	75

1 Esipuhe

Lapset kohtaavat päiväkotiarjen toiminnoissaan paljon erilaisia tunteita herättäviä tilanteita, joiden aikana tunteiden säätelytaidoille on suuri tarve. Nämä tilanteet voivat olla esimerkiksi lasten välisiä konflikteja tai aikuisen ja lapsen välillä ilmeneviä erimielisyyksiä, lapsen vaikeutta keskittyä oletettuihin toimintoihin, koti-ikävää, pelkoa tai muita oppimiseen ja toimintaan liittyviä haasteita (Estola ym., 2016; Kurki ym., 2018). Päiväkodissa lapset ovat osa isoa lapsiryhmää ja vuorovaikutusta toisten lasten ja päiväkodin henkilöstön kanssa on paljon. Samalla syntyy paljon haastavia tilanteita, joissa tarvitaan taitoja säädellä omaa toimintaa ja tunteita. Nämä tilanteet voivat pahimmillaan johtaa erilaisiin konflikteihin ja ilman aikuisen tukea jopa siihen, että lapset omaksuvat epäsuotuisia tapoja ratkaista ristiriitoja. Parhaimmillaan nämä hetket taas ovat arvokkaita oppimistilanteita, joissa lapset voivat harjoitella aikuisten tukemana erilaisia tunteiden säätelyn tapoja pieni askel kerrallaan haasteiden ratkaisemisessa.

Haastetilanteet, joita kohtaamme varhaiskasvatuksessa päivittäin, eivät siis ole pelkästään arkea kuormittavia ongelmatilanteita, vaan tärkeitä arjen oppimisen hetkiä niin lapsille kuin aikuisillekin. Lasten tunteiden säätelytaitojen oppimisen kannalta on olennaista, että päiväkodissa vallitsee lämmin ja positiivinen vuorovaikutus, jossa aikuinen suhtautuu sensitiivisesti lasten tunneilmaisuihin (ks. Ahonen, 2015; Alijoki ym., 2013; Curby & Brock, 2013; Haslip ym., 2018; Salminen, 2014) ja antaa lapsille ikätasoon ja lasten kohtaamiin haasteisiin sopivaa tukea säädellä tunteita (Kurki ym., 2017; Silkenbeumer ym., 2018). Tämä vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että hänellä on lähellä turvallinen aikuinen, jonka silmissä hän on arvokas ja että hänen kaikki tunteensa ovat sallittuja. Etenkin lasten kokemissa haasteellisissa tilanteissa aikuisen tuoma haasteisiin ja lapsen kykyihin sopiva konkreettinen tuki auttaa lasta harjoittelemaan omien tunteiden ja toiminnan säätelyä uusilla tavoilla. Pedagogisesti sensitiivinen, turvallinen ja oppimaan innostava sekä säätelytaitojen oppimista tukeva vuorovaikutus on nostettu keskeiseksi teemaksi myös varhaiskasvatuksen arvopohjassa ja uudistetussa lainsäädännössä. Näin ollen se on myös vaatimuksena varhaiskasvatuksen laadukkaalle toteuttamiselle

(Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§; Opetushallitus, 2018; Vlasov ym., 2018).

Tämän varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun käsikirjan tavoitteena on tarjota (1) teoria- ja käytännön tason tietoa lasten tunteiden säätelystä ja siitä, miten nämä taidot ovat perustana lapsen oppimisen taidoille sekä (2) esitellä tunteiden säätelytaitojen tukemiseen kehitetty tutkimusperustainen 4T-toimintamalli (*Tiedosta, Tunnista, Tue ja Tarkkaile*). Käsikirjassa perehdytään 4T-toimintamallin teoreettiseen taustaan ja tavoitteisiin sekä toimintamallin käyttämiseen kirjallisuuden ja konkreettisten käytännön esimerkkien avulla. Käsikirjassa pohjustetaan 4T-toimintamallin periaatteiden soveltamista käytännön työhön päiväkodin arjessa ja perustellaan, kuinka mallin toteuttaminen a) auttaa henkilöstöä tiedostamaan aiheeseen liittyvän teorian, b) ohjaa henkilöstöä tunnistamaan arjen oppimistilanteet, joissa lapset oppivat tapoja säädellä tunteitaan, c) vahvistaa henkilöstöä tukemaan lasten tunteiden säätelyn kehittymistä tietoisesti ja monipuolisesti, ja d) antaa välineitä arjen tilanteiden ja tarjotun tuen vaikutusten tarkkailuun.

4T-toimintamallissa näkyy viimeaikaisen pedagogisen ajattelun muutos, jossa korostetaan varhaiskasvatuksen merkitystä osana lasten ja nuorten oppimispolkua (Määttä ym., 2017). Mallin pedagogiset toimintatavat pohjautuvat ajatukseen jatkuvasta oppimisesta, jossa lasten tunteiden säätelytaitoja tukeva vuorovaikutus nähdään kiinteänä osana varhaiskasvatuksen arkea, ei arjen irrallisena opetustuokiona. Toimintamallin taustalla vaikuttava oppimiskäsitys tukee myös uuden lapsuudentutkimuksen painottamaa näkemystä lapsista aktiivisina toimijoina ja vaikuttajina omassa arjessaan (esim. Kangas ym., 2018; Venninen ym., 2014). 4T-toimintamalli korostaa erityisesti arjessa luonnollisesti esiintyvien sosioemotionaalisten haasteiden tiedostamista oppimistilanteina, joissa lasten tunteiden säätelytaitojen oppimista voidaan tukea ja harjoitella lapsen omaa toimijuutta tukevalla tavalla. Samalla tuetaan myös varhaiskasvatushenkilöstön jo olemassa olevien vahvuuksien ja hyvien käytäntöjen toteuttamista sekä ammatillista kehittymistä paitsi lasten oppimistaitojen edistäjänä, myös oman toiminnan tarkkailijana ja kehittäjänä. Toimintamalli tarjoaa näin varhaiskasvatuksen henkilöstölle

tukea myös varhaiskasvatuksen lainsäädännön ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen toteuttamiseen varhaiskasvatuksen arjessa.

Seuraavissa käsikirjan luvuissa kuvataan ensin lyhyesti 4T-toimintamallin teemojen taustalla oleva teoreettinen perusta. Tämän jälkeen avataan yksityiskohtaisemmin 4T-toimintamallin tavoitteet ja rakenne sekä toimintamallin käytännön toteutuksen ohjeistus.

Lämpimät kiitokset kaikille toimintamallin kehitystyössä mukana olleille päiväkodeille, yhteistyökumppaneille ja hankkeen rahoittajalle.

Oulussa 4.5.2020

Marika Koivuniemi
Susanna Kinnunen
Kristiina Mänty
Piia Näykki
Hanna Järvenoja

Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Learning and Educational Tecnology Research Unit (LET)
TunTuVa-hanke



2 Päiväkotiarki oppimisympäristönä

Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan osana ympäröivää maailmaa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisympäristömme ja siihen mukanaamme tuomat tunteet ovat hyvinkin keskeisessä roolissa kaikessa oppimisessa. Oppimista pysähdytään kuitenkin harvoin miettimään tästä näkökulmasta, ja keskiöön nousevat usein erilaiset ohjatut opetustuokiot ja uuden tiedon omaksuminen. Tarve olisi kuitenkin keskittyä tarkastelemaan oppimista enemmän tunteiden näkökulmasta ja pohtia, miten tunteet linkittyvät oppimiseen, ja miten tunteiden säätelytaitojen avulla voidaan tukea kaikkea oppimista.

Päiväkoti oppimisympäristönä on hyvin erityinen, jossa nimenomaan arjen oppimisen hetket tarjoavat paljon mahdollisuuksia uuden oppimiselle etukäteen suunniteltujen opetustuokioiden lisänä. Erityisesti erilaiset tunteita herättävät haastavat arjen tilanteet mahdollistavat tunteiden säätelytaitojen harjoittelun, jos nämä tilanteet tunnistetaan ja hyödynnetään varhaiskasvatushenkilöstön toimesta. Tässä kappaleessa pohditaan tarkemmin sitä, mitä on oppiminen, miten tunteet linkittyvät osaksi oppimista ja millainen päiväkotiarhi on oppimisympäristönä.

2.1 Oppiminen

Oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa uudet tiedot ja taidot rakentuvat aiemman ymmärryksen päälle. Keskeisessä roolissa on oppijan kyky säädellä omaa oppimistaan: tällöin puhutaan oppimisen itsesäätelystä, joka tarkoittaa oppijan taitoa ottaa vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Itsesäätöinen oppija toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti asettaen omalle oppimiselleen tavoitteita sekä suunnitellen toimintansa siten, että asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Oppimisen itsesäätelyssä keskeistä on oman toiminnan aktiivinen tarkkaileminen ja kyky muuttaa tavoitteita tai suunnitelmia tarvittaessa. Olennaista on myös tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen ja saadun tiedon hyödyntäminen uusien tavoitteiden ja suunnitelmien tekemisessä (Hadwin ym., 2011; Zimmerman, 2002).

Oppimisen itsesäätelyllä viitataan paitsi ihmisen kykyyn säädellä omaa tiedollista toimintaansa, myös keinoihin arvioida, suunnata ja säädellä omaa motivaatiota ja tunteita (Boekaerts, 2011; Pintrich, 2000; Zimmerman,

2002). Oppiminen ei toisin sanoen ole vain tiedollista toimintaa ja taitoja, vaan motivaatiolla ja tunteilla on oppimisessa keskeinen rooli. Motivaatio on eräänlainen voima toiminnan takana, joka muun muassa ohjaa oppijaa oppimistaitojen kehittämisessä ja käytössä. Tunteilla puolestaan on keskeinen rooli erilaisten (oppimis)kokemusten tulkinnessa. Usein itselle merkityksellisiin asioihin liittyy voimakkaampia tunteita kuin asioihin, jotka ovat vähemmän merkityksellisiä.

Tunteet ja niiden säätelyminen ovatkin suuressa roolissa oppimisessa, sillä arjessa kohtaamamme haasteet voivat saada meissä aikaan suuriakin tunteita, kuten esimerkiksi turhautuneisuutta, omien kykyjen epäilyä sekä hermostuneisuutta, jolloin tunteiden säätelylle on tilausta. Ihmisen ei kuitenkaan tarvitse olla tunteidensa armoilla, vaan hän voi kehittää kykyä säädellä omia tunteitaan. Tämä tarkoittaa prosessia, jossa tunnekokemuksen syitä ja seurauksia yritetään ymmärtää ja tarvittaessa niiden vahvuutta pyritään tietoisesti madaltamaan tai kokonaan uudelleen suuntaamaan. Ratkaisevaa on se, millä tavalla reagoimme kohtaamiimme haasteisiin. Saavatko epäilyksen ja hermostuneisuuden tunteet meistä toiminnan lamauttavan yliotteen, vai pystymmekö käsittelemään tunteemme niin, että voimme ratkaista haasteelliset tilanteet rakentavalla tavalla? Se, millä tavalla toimimme ja reagoimme kohdatessamme haasteita sisältää tärkeää informaatiota taidoistamme säädellä tunteitamme. Tunteiden säätelytaitojen avulla siis mahdollistetaan ja tuetaan kaikkea oppimistamme. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimisen itsesäätelytaidot ovatkin yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Pintrich, 2000). Ne myös herättävät oppijassa suurempaa innostuneisuutta opittavaa asiaa kohtaan (Zimmerman, 2002) ja vaikuttavat positiivisesti oppijan hyvinvointiin muun muassa vähentämällä stressiä (Salmela-Aro ym., 2016: Tuominen-Soini ym., 2012). Tunteiden säätelytaitojen merkitys ulottuu siis laajasti koko elämäämme.

Taito säädellä omia tunteita osana muuta toimintaa ei kuitenkaan ole automaattista tai kehity itsestään. Nämä taidot mahdollistavat oppimista, mutta ovat myös itsessään oppimisen kohde. Tunteiden säätelytaitojen oppiminen ja liittäminen aktiiviseksi osaksi oppimisen taitoja vaatii harjoittelua ja toisten tukea. Oppimisen itsesäätelytaitojen harjoittelu alkaa jo varhain osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä yhdessä turvallisten ja

taitavien aikuisten kanssa ja jatkuu läpi elämän. Koska oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, toisten ihmisten kokemukset ja esimerkit vaikuttavat monin tavoin oppimistaitojen kehittymiseen. On tärkeää muistaa, että meistä jokainen voi kehittää omia oppimisen itsesääätelytaitoja ja tulla pieni askel kerrallaan taitavammaksi oppijaksi. Ainakin yhtä tärkeää on myös muistaa, että lapsilla näiden taitojen harjoitteluun vaatii paljon tukea ja toistoja, sitä enemmän, mitä pienempi lapsi on kyseessä.

2.2 Haastavat arjen tilanteet lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimisen mahdollistajana

Päiväkotikiikaiset lapset oppivat arjen tilanteissa koko ajan uutta. He oppivat muun muassa, miten toimia ryhmässä, miten pukea vaatteet, miten keskittyä kuuntelemaan tai miten odottaa vuoroaan. Nämä ja monet muut tilanteet voivat olla aluksi haasteellisia ja myös herätellä lapsissa erilaisia tunteita, jotka voivat liittyä esimerkiksi ympäristössä vallitsevien sääntöjen muistamiseen ja noudattamiseen, yhteiseen toimintaan keskittymiseen, oman toiminnan arviointiin, palautteen vastaanottamiseen ja jännityksen, tylsistymisen, pettymysten tai turhautumisen kohtaamiseen (Kurki, 2017). Lapsi, joka ei kykene vastaamaan kohtaamiensa haasteiden vaatimuksiin, voi reagoida näihin tilanteisiin monella tavalla. Tämä saattaa ilmetä lapsen aggressiivisena, uhmakkaana tai levottomana käytöksenä, tilanteesta pois vetäytymisenä tai toisinaan voimakkaina ilon ja riehaantumisen tunteina, joita lapsen on haastavaa hallita (Ahonen, 2017). Nämä sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvat tunteita herättävät arjen tilanteet ovat konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä tässä käsikirjassa tarkoitetaan sosioemotionaalisilla haasteilla.

Varhaiskasvatuksen rooli lasten tunteiden säätelytaitojen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta on merkittävä. Varhaiskasvatuksen luonne itsessään mahdollistaa panostamisen lasten tunteiden säätelytaitojen tukemiseen eri tavalla kuin esimerkiksi koulu, sillä varhaiskasvatuksen huomattavasti väljempi päiväohjelma tarjoaa enemmän tilanteita tunteiden säätelytaitojen tukemiseen (Ahonen, 2017). Ongelmaksi kuitenkin usein muodostuu se, kuinka aikuiset pitävät arjen sosioemotionaalisia haasteita, kuten riitatilanteita tai lapsen kiukun ilmaisuja ongelmina, joita pitää välttää,

ratkaista ja kitkeä pois. Kuitenkin nämä haasteet voivat sopivan tuen avulla olla lapselle kullanarvoisia oppimistilanteita muun muassa omien tunteiden säätelyn ja ryhmässä toimimisen taitojen oppimisen kannalta.

Oppimisen näkökulmasta *oppimista edistävät haastavat tilanteet ovat tilanteita, jotka haastavat sopivasti; eivät liikaa, eivätkä liian vähän*. On esimerkiksi todettu, että tilanteissa, joissa vihan ja kiukun tunteet ehtivät nousta voimakkaiksi, epäonnistutaan useammin tilanteen hallinnassa ja ajaututaan isoon konfliktiin (Arsenio & Lover, 1997). Oppimisen kannalta ihanteelliset tilanteet ovatkin nimenomaan niitä arjen haastavia tilanteita, joissa lapsen taidot ovat koetuksella, mutta suurta konfliktia ei ole vielä päässyt syntymään. Tämän kaltaisissa tilanteissa haasteet eivät uhkaa toimintaa ja oppimista vaan ovat nimenomaan mahdollisuuksia oppia uutta turvallisessa ja tukea tarjoavassa ilmapiirissä (Boekaerts & Pekrun, 2015). Oppimisen kannalta olennaista onkin, että aikuinen huomaa tuen tarpeen, ennen kuin ongelma kasvaa liian suureksi.

On kuitenkin selvää, että kun puhutaan pienistä lapsista, tunteiden säätely edellyttää monenlaisia valmiuksia, joita kehittyvällä pienellä lapsella ei välttämättä vielä ole (Fox & Calkins, 2003). Lapsen voimakkaat tunteen purkaukset, kuten voimakas pahan mielen tunne, aggressiivinen käytös tai voimakas riehaantumisen tunne, ovatkin selkeitä viestejä siitä, että lapsi tarvitsee erityisesti aikuisen tukea kohtaamansa sosioemotionaalisen haasteen kanssa. Näiden lisäksi lapsi voi viestiä tuen tarpeesta myös hiljaisiin viestein, kuten esimerkiksi vetäytymällä. Lapsen viestien taustalla olevat sosioemotionaaliset haasteet voivat eskaloitua hyvinkin nopeasti ja vaatia nopeita ratkaisuja. Tästä huolimatta nimenomaan aikuisen rauhallinen, harkitseva ja kiireetön läsnäolo on yksi parhaista lääkkeistä tilanteen ratkaisemiseen (Ahonen, 2017). Tilanteiden ratkaisemisen ohella olennaista on myös tarjota lapselle mahdollisuus ymmärtää omia tunnereaktioitaan ja oppia uudenlaisia strategioita niiden käsittelyyn. Tämä mahdollistuu muun muassa aikuisen tarjoaman monipuolisen tunteiden säätelyn tuen avulla, josta puhutaan lisää varhaiskasvatushenkilöstön tukea koskevassa kappaleessa.

Aikuisen roolia ei voi liiaksi korostaa lapsen tunteiden säätelyn tukijana (Koivula & Laakso, 2017; Määttä ym., 2017). Päiväkodissa aikuisen

tehtävänä on mahdollistaa lapselle tunteiden säätelytaitojen oppiminen osana päiväkodin arjen oppimistilanteita. Tämä on kirjattu myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan, jossa korostetaan päiväkodin arkea oppimistilanteina. Jotta tähän tavoitteeseen päästään, henkilöstön tulee aktiivisesti havainnoida päiväkotiarjen tilanteita ja tarkkailla potentiaalisten arjessa tapahtuvien sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä ja etenemistä:

Yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat auttavat luomaan ilmapiiriltään turvallisen, muita kunnioittavan ja yhteisvastuullisen oppimisympäristön. Turvallisessa ilmapiirissä erilaisten tunteiden näyttäminen on sallittua ja henkilöstö auttaa lapsia tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lapsia rohkaistaan kysymään, ja lasten kysymyksiin vastataan. (Opetushallitus, 2018, s. 33)

3 Tunteiden säätely

Tunteiden säätelytaidot ovat tärkeitä oppimisen taitoja, joilla viitataan ihmisen kykyyn tunnistaa, tulkita ja hallita omia tunteitaan erilaisten tunteita herättävien tilanteiden aikana (Boekaerts & Pekrun, 2015; Gross, 2015). Tunteiden tunnistamiseen liittyy kyky ennakoida ja tunnistaa omia tunnereaktioita ja analysoida niiden alkuperää ja laatua. Tunteiden hallintaan taas liittyy kyky säädellä tunteiden ilmaisemisen tapaa, niiden voimakkuutta ja kestoja, sekä mukauttaa omaa toimintaa kunkin tilanteen ja omien tai tilanteelle asetettujen tavoitteiden mukaisella tavalla (Wolters, 2003).

Taitavat tunteiden säätelijät kohtaavat arjessa epämieluisia tilanteita siinä missä kuka tahansa muukin, mutta heidän tavoissaan toimia korostuu erityisesti sosiaalisesti hyväksytyt toimintatavat, esimerkiksi rauhallinen keskustelu ja omien mielipiteiden esille tuominen toisia kunnioittaen (Whitebread & Basilio, 2012). Tunteiden säätelytaitojen avulla ihminen kykenee vähentämään epäasiallista käyttäytymistään, kuten toisille huutamista, nimittelyä tai toisen fyysistä satuttamista. Yhtä tärkeää kuitenkin on, että ihminen osaa säädellä tunteitaan tavoilla, jotka helpottavat tai parantavat omaa oloa tunteita herättävissä tilanteissa. Taitava tunteiden säätelijä kykenee myös oppimistilanteissa käsittelemään ja ennakoimaan omia tunnereaktioitaan siten, että oppimisprosessiin liittyvät haasteet voidaan ratkaista luovuttamatta. Ylipäätään hän pystyy arvioimaan omat voimavaransa haasteita kohdatessaan ja etsimään tukea tarvittaessa. Näin voi välttyä esimerkiksi uupumukselta (Salmela-Aro ym., 2016; Tuominen-Soini ym., 2012).

3.1 Tunteiden säätelyn kehitys

Kyky tuntea erilaisia tunteita on ihmiselle synnynnäistä, mutta tunteiden säätely puolestaan kehittyy muiden säätelytaitojen ja kielellisen kehityksen mukana (Koivula & Laakso, 2017). Jo päiväkotikäiset lapset kykenevät säätelämään omia tunteitaan erilaisia sosioemotionaalisia haasteita kohdatessaan. Kehittyvän lapsen valmiudet säädellä tunteitaan tai toimintaansa eroavat kuitenkin aikuisen tunteiden säätelytavoista, sillä pieni lapsi ei esimerkiksi kykene vielä aikuisen tavoin reflektoidaan

tilanteita ja niiden herättämiä tunteita tai hahmottamaan oman toimintansa pitkän tähtäimen vaikutuksia. Lapsen tunteiden säätelytaitojen oppiminen on yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat muun muassa lapsen temperamentit tekijät, neurobiologinen kypsyminen, käsitteellisen ymmärryksen kehittyminen sekä tarjolla oleva tuki (Calkins ym., 2016; Fox & Calkins, 2003). Esimerkiksi vauva-aikana lapsi oppii tunnistamaan erilaisia tunteita ilmeistä, eleistä ja äänensävyistä ja vähitellen lapsi pystyy säätelemään käyttäytymistään sen perusteella, miten hoitaja vastaa hänen tunne- ja muihin viesteihin. Nämä varhaiset vuorovaikutussuhteet auttavat lapsen havainnointikyvyn, tarkkaavuuden ja tapahtumien välisten yhteyksien tunnistamisessa, jotka myös luovat tärkeän pohjan lapsen tunteiden säätelytaidon kehittymiselle (Aro, 2011). Lapsen kehityksen ollessa näin alkuvaiheessa, erityisesti pienten lasten tunteiden säätely keskittyy kuitenkin vielä refleksinomaisesti ulkoisten tapahtumien ja sisäisten biologisten tarpeiden, kuten väsymyksen ja nälän, hallintaan (Kurki, 2017).

Taaperoiikään siirryttäessä lapsen reviiiri alkaa laajentua ja säännönmukaisuudet, tutut käytänteet ja järjestys, samoin kuin ympäristön tutkiminen ja itsenäisesti toimiminen alkavat kiinnostaa lasta entistä enemmän (Bronson, 2000; Murray ym., 2015). Kuitenkin omien taitojen ja kykyjen rajojen ymmärtäminen on vielä tämän ikäiselle haastavaa, minkä seurauksena erilaiset sosioemotionaaliset haasteet ja niiden aiheuttamat turhautumisen ja pettymyksen tunteet ovat yleisiä (Aro, 2011). Taaperoiässä lapsi alkaa omaksua tunteiden säätelyn kannalta tärkeitä taitoja, jotka pienin askelin auttavat lasta nimeämään tunteita, ymmärtämään hänelle annettuja ohjeita ja arvioimaan tilanteita (Koivula & Laakso, 2017). Erityisesti noin kolmannen ikävuoden tietämillä, tunteiden säätelytaitojen kehittymisessä alkaa tapahtua nopeaa kehitystä. Tähän vaikuttaa paljon lapsen kielellisten taitojen kehittyminen. Tässä iässä lapsi kykenee jo tunnistamaan erilaisia tunteita, havaitsee niiden vaikuttavan toimintaan ja alkaa ymmärtää kuinka tietynlaiset tilanteet aiheuttavat tietynlaisia tunteita ja kuinka omilla tunteilla voi vaikuttaa toisten toimintaan (Aro, 2011; Kurki, 2017).

Neljänteen ikävuoteen siirryttäessä, lapset tulevat entistä tietoisemmiksi omista tunteistaan, kulttuurisidonnaisista säännöistä ja oman toiminnan kontrolloimisesta, mikä herkistää heitä entisestään tunteiden säätelyn

oppimiseen (Fox & Calkins, 2003). Edellytykset tälle luo lapsen mielen teorian kehittyminen, sillä tässä iässä lapsi jo ymmärtää, että muillakin ihmisillä on oma tietoisuus, ajatukset ja tunteet, jotka eivät aina välttämättä ole samoja kuin heidän omansa. Kun lapsi ymmärtää, että tunteet ja ajatukset vaikuttavat meidän toimintaamme, syntyy pohja tunteiden säätelyn oppimiselle. Näin lapsi oppii vähitellen ennakoimaan muiden toimintaa ja ymmärtämään heidän motiivejaan (Aro, 2011). Noin kuuteen ikävuoteen siirryttäessä, lapsi ymmärtää syy- ja seuraussuhteita entistä paremmin. Tämä näkyy muun muassa siinä, että lapsi kykenee hyödyntämään opittuja strategioita ymmärtääkseen ja jäsentääkseen tunteitaan, mutta myös tunteita aiheuttavia tilanteita entistä paremmin (Koivula & Laakso, 2017). On huomioitava, että vaikka lapset ovat lähtökohdiltaan tunteiden säätelyyn liittyvien valmiuksien suhteen erilaisia, jokainen kehitysvaihe saa polttoaineensa vuorovaikutussuhteista. Näin lasta ympäröivien aikuisten tuki on olennainen kehitystä edistävä tekijä (Kurki, 2017; Murray ym., 2015; Määttä ym., 2017).

3.2 Tunteiden säätelytaitojen vaikutukset lapsen elämään

Lasten tunteiden säätelytaidoilla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen psyykkisen ja fyysisen terveyden edistämisessä sekä erilaisten käyttäytymisongelmien ehkäisemisessä (Määttä ym., 2017). On havaittu, että lapset, jotka oppivat jo varhaisessa vaiheessa tunteiden säätelytaitoja, kykenevät keskittymään ohjeiden kuunteluun paremmin, suuntaamaan omaa huomiotaan tilanteen kannalta olennaisiin asioihin sekä toimimaan sujuvammin yhteistyössä opettajien ja ikätovereiden kanssa (Whitebread & Basilio, 2012). Lapset, joilla on havaittu tunteiden säätelytaitojen hankaluuksia, ovat vähemmän suosittuja leikkitovereidensa keskuudessa kuin muut lapset (Määttä ym., 2017). Tukemalla lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä jo päiväkotiiässä luomme myös tärkeän pohjan lasten kouluun sopeutumiselle (Blair & Razza, 2007).

Kykenemättömyys hallita omia tunneilmauksiaan koulussa voi olla esteenä oppimiselle ja vaikuttaa häiritsevästi sosiaalisten suhteiden muodostumiseen (Boekaerts, 2011; Boekaerts & Pekrun, 2015). Tukemalla lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä voidaan muun muassa vaikuttaa ennaltaehkäisevästi kiusaamistilanteiden syntyyn, jotka usein

ovat pitkän jatkumon tulosta, ja joita voi edeltää monenlaiset sosiaalisten suhteiden haasteet, kuten ongelmat vallan suhteissa, kaveruudessa, tasavertaisuudessa, kiusoittelessa ja toisen vahingoittamisessa (Huuki ym., 2016). Lapset, jotka hallitsevat tunteiden säätelytaidot kykenevät paremmin tunnistamaan ja ymmärtämään omia sekä toisten tunteita, asettumaan toisten asemaan, osoittamaan empatiaa, ja ymmärtämään käyttäytymisen sosiaalisia normeja paremmin (Weissberg ym., 2015). Tämä auttaa lapsia ratkaisemaan vertaissuhteissa syntyviä ristiriitoja, jolloin konfliktinomaisia ristiriitatilanteita voi syntyä vähemmän. Tämän lisäksi hyvät tunteiden säätelytaidot ovat myös yhteydessä ihmisen minäpystyvyyden muodostumiseen, eli ihmisen kykyyn uskoa itseensä ja selviytymiseensä erilaisten haasteiden edessä (Boekaerts & Pekrun, 2015). Minäpystyvyyssuostomusten on todettu luovan perustan itsensä kehittämislle, oppimislle ja sille, kokeeko muutokset mahdollisuutena vai haasteena (Bandura, 2006; Bandura ym., 1996). Kun uskomme kykyihimme selviytyä, pienet arjen haasteet eivät pääse näyttäytymään toimintaa ja oppimista uhkaavana asiana vaan nimenomaan mahdollisuutena oppia uutta turvallisessa ja tukea tarjoavassa ilmapiirissä. Tutkimus on osoittanut, että pohja näille motivationaalisille uskomuksille rakennetaan jo lapsuudessa, joten ihan mitättömästä asiasta ei ole kyse (Laitinen, ym., 2016; Mantzicopoulos, ym., 2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 26) sivutaan tunteiden säätelyn teemoja ja erityisesti tunteiden ilmaisu ja itsesäätely on nostettu tärkeiksi itsestä huolehtimisen ja arjen taidoiksi:

Lapsia autetaan tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä. Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita. Lapsia ohjataan myös kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisten kehoa.

3.3 Tunteiden säätelystrategiat – Keino ratkaista sosioemotionaalisesti haastavia arjen tilanteita

Erilaisten tunteiden tunnistaminen ja sellaisten tilanteiden tunnistaminen ja havaitseminen, joissa erilaisia sosioemotionaalisia haasteita kohdataan, ovat tärkeä osa tunteiden säätelytaitoja, sillä ilman näiden seikkojen

tunnistamista myöskään erilaisten tunteiden säätelystrategioiden valinta ja käyttö ei olisi mahdollista. On kuitenkin tärkeää muistaa, että se, kuinka tunteita kannattaa säädellä, riippuu paljon myös tilanteesta. Ei siis ole yhtä oikeaa tapaa menestyksekkääseen tunteiden säätelyyn (Gross & Thompson, 2007). Tärkeää onkin, että valitut tunteiden säätelystrategiat sopivat kulloiseenkin tilanteeseen (Gross & Thompson, 2007).

Tunteiden säätely tapahtuu erilaisten strategioiden avulla. Yksi tapa ryhmitellä tunteiden säätelyn keinoja on jakaa ne kahteen eri luokkaan, (1) ennakoiviin tilannesidonnaisiin sekä (2) reaktiosidonnaisiin säätelykeinoihin (Gross, 2015; Kokkonen, 2017). Ennakoivat tilannesidonnaiset keinot mahdollistavat toimimisen arjessa siten, että koemme riittävästi meitä miellyttäviä tunteita ja vältämme mahdollisimman usein kielteiseksi kokemiemme tunteiden syntymisen. Reaktiosidonnaiset tunteiden säätelykeinot auttavat meitä silloin, kun ennakkoyrityksistä huolimatta epämiellyttäviä tunteita ilmenee ja ne haittaavat hyvinvointiamme (Kokkonen, 2017). Näiden luokkien sisään voidaan sijoittaa yhteensä viisi eri tunteiden säätelyn strategiaa, joita ovat (a) tilanteen valinta, (b) tilanteiden muuttaminen, (c) tarkkaavuuden siirto, (d) kognitiivinen muutos sekä (e) reaktion muutos. Näistä neljä ensimmäistä strategiaperhettä kuuluvat ennakoiviin tilannesidonnaisiin tunteiden säätelyn keinoihin ja viimeinen reaktiosidonnaisiin keinoihin (Gross, 2015; Gross & Thompson, 2007). Strategioiden avulla ihminen voi vaikuttaa ja hallita omia tunteitaan eri tavoin ja tätä kautta myös vaikuttaa omaan ajattelutapaansa sekä toimintaansa niin haasteellisten sosioemotionaalisten tilanteiden aikana kuin myös pitkällä aikavälillä (Gross, 2015). Seuraavaksi käydään lyhyesti läpi, mitä nämä erilaiset tunteiden säätelyn strategiat ovat (ks. Kuva 1) ja miten ne voivat näkyä käytännössä.

Ennakoivat tilannesidonnaiset strategiat

Tilanteen valinta
Tilanteen muokkaus
Tarkkaavuuden siirto
Kognitiivinen muutos



Reaktiosidonnaiset strategiat

Reaktion muutos

Ennakoiden ennen tilannetta/
Tilanteen aikana

Tilanteen aikana/
jälkeen

Kuva 1. Tunteiden säätelystrategiat.

ESIMERKKI

5-vuotias Maija saapuu aamulla päiväkotiin. Perusluonteeltaan Maijaa kuvataan usein hiljaiseksi, rauhalliseksi ja sosiaalseksi lapseksi. Ensi töikseen Maija katsahtaa ympärilleen nähdäkseen, ketä kavereita on jo saapunut paikalle ja millaiset leikit ovat meneillään. Kotileikkinurkkauksessa on meneillään rauhallinen kotileikki, jossa parhaillaan hoidetaan nukkea. Nukkarissa puolestaan leikitään vauhdikasta hippaleikkiä, jonka tiimellyksessä osa leikkijöistä on "muuttunut" karjuviksi dinosauruksiksi.

Maija katselee hetken aikaa tilannetta, hänen paras ystävänsä juoksee iloisena nukkarissa meneillään olevassa hippaleikissä mukana. - Näyttää kivalta leikiltä, Maija ajattelee. Karjuvat dinosaurukset saavat hänet kuitenkin hieman pelokkaaksi. - En pidä dinosauruksista, ne ovat jännittäviä, on seuraava ajatus. Aamu-unisena omaa lempipehmoletuaan tiukasti kainaloonsa rutistaen Maija päättää liittyä kotileikkinurkkauksessa meneillä olevaan leikkiin, vauhdikkaan dinosaurushippaleikin sijaan.

Tilanteen valinta voi olla hyvinkin tehokas tapa säädellä omia tunteitaan (situation selection, Gross, 2015; Gross & Thompson, 2007). Tällä tarkoitetaan sitä, että henkilö arvioi tilanteeseen liittyviä vaihtoehtoja ja tekee tilanteita koskevia valintoja sen perusteella millaisia toivottuja (tai ei toivottuja) vaikutuksia kullakin vaihtoehdolla on henkilön tuntemuksiin (Gross & Thompson, 2007). Yllä olevassa esimerkissä tämä käy ilmi hyvin, kun Maija miettii, liittykö hän toisten lasten mukana rauhalliseen

kotileikkiin vauhdikkaan dinosauruksilla maustetun hippaleikin sijaan. Vauhtia ja vaarallisia tilanteita rakastava lapsi saattaa ilman isompaa tuumaustaukoa liittyä mukaan vauhdikkaaseen hippaleikkiin, kun taas hieman arempi lapsi voi jättää kyseisen leikin helpommin väliin. Näin teki myös esimerkin Maija.

Maija on hetken ollut mukana kivassa kotileikissä. Hän peittelee nukon päiväunille vaunuihin. Parhaan kaverin seuraa hänellä on kuitenkin hieman ikävä ja se surettaa, sillä on maanantai, eivätkä he ole päässeet leikkimään yhdessä viikonlopun aikana. Perjantaina heillä jäi kesken kiva heppaleikki. Maija päättää käydä kysymässä dinosaurushippaleikissä mukana juoksevalta Miralta, haluaisiko hän jatkaa perjantaista leikkiä hänen kanssaan.

Tilanteiden muuttaminen tunteiden säätelystrategiana viittaa tilanteeseen, jossa henkilö pyrkii muuttamaan tilannetta tai muiden ihmisten toimintaa hänelle suotuisalla tavalla (situation modification, (Gross, 2015; Gross, & Thompson, 2007)). Esimerkissä, Maija pyrkii muuttamaan tilannetta itselleen mieluisammaksi hyvinkin aktiivisesti, kun hän pyytää parasta ystäväänsä, jonka seuraa ikävöi, mukaan yhteiseen leikkiin. Tämän onnistuessa tilanne muuttuisi Maijan kannalta mieluisammaksi, ikävän tunne häviäisi ja näin myös hänen olisi mukavampi jatkaa leikkejä.

Maijan vielä miettiessä, mihin leikkiin ryhtyä, ovat leikit kotileikinurkassa jo samaan aikaan hyvässä vauhdissa. Viljami (4,5v) ja Aada (5v) leikkivät yhdessä kotia. Viljami työntää rattaissa olevaa nukkea ja Aada tekee nukelle ruokaa. Ruoka valmistuu pian ja Aada lähestyy pieni leikkilautanen kädessään nukkea pyrkimyksenään antaa vauvalle hieman itse tekemäänsä ruokaa. Aada menee ja yrittää ottaa Viljamin nukkea pois rattaista. Viljami yrittää estää Aadaa tuloksetta. Hoitaja tulee paikalle ja kertoo Aadalle, että hänen pitää odottaa omaa vuoroaan, koska nukke oli ensin Viljamin leikissä. Tämä tuntuu Aadasta ikävältä, eikä hän ei malttaisi millään odottaa.

Koska odottaminen ei tunnu kivalta vaihtoehdolta, Aada etsii pienen pehmokoiran lelulaatikosta ja alkaa syöttää sitä. Leikki jatkuu sopuisasti tästä eteenpäin ja sekä Aada että Viljami ovat tyytyväisiä leikin kulkuun.

Tilanteen valintaan ja tilanteen muuttamiseen liittyvät strategiat auttavat yksilöitä säätelemään itse tilannetta. *Tarkkaavuuden siirto* (attentional deployment) viittaa puolestaan yksilöiden tapaan säädellä tunteitaan kohdistamalla huomiotaan omien tunteidensa kannalta suotuisalla tavalla (Gross, 2015; Gross, & Thompson, 2007). Pienet lapset kykenevät jo varhain tämän kaltaisiin tapoihin säädellä tunteitaan: he voivat esimerkiksi siirtää huomion pahaa mieltä tai pelkoa aiheuttavasta asiasta/toiminnasta muualle (Boekaerts, 2007; Bronson, 2000; Op 't Eynde ym., 2007). Tarkkaavuuden siirto ilmenee hyvin yllä olevassa esimerkissä, jossa Aada tylsistyy oman vuoronsa odottamiseen. Tarkkaavuuden siirtäminen pehmokoiran hoitoon mahdollistaa sen, että Aada pääsee harmistuksen tunteista eroon ja leikit voivat jatkua sopuisasti eteenpäin. Todellisuudessa huomion suuntaaminen voi tapahtua myös muilla tavoin, kuten esimerkiksi suuntaamalla oma huomio erityisesti tunteita herättäviin tilanteisiin ja niiden seurauksiin tai sitten itse niihin tunteisiin, mitä kukin tilanne itsessä herättää.

Ennen lounashetkeä Petri ja Milla kerääntyvät yhdessä pelaamaan Afrikan tähteä. Tällä kertaa Petri voittaa pelin ja hän iloisena tuulettaa nyrkillä kohti ilmaa. - Jes, mä voitin, en ole koskaan vielä voittanut Afrikan tähdessä, hän hihkuu. Millaa alkaa harmittaa tosissaan. - Minä en tykkää hävitä, se on kurjaa ja tylsää, hän ajattelee. Hetken mökötettyään hän kuitenkin muistaa, että kuinka mukavaa heillä oli kuitenkin yhdessä pelatessaan. - Mulla oli vaan huono tuuri ja ei se voittaminen oikeastaan ollutkaan tärkeintä ja on mukavaa, että Petri sai välillä voittaa, Milla lopulta ajattelee.

Kognitiivinen muutos ja uudelleenarviointi strategiana (Gross & Thompson, 2007) viittaa tilanteisiin, jossa henkilö pyrkii *muuttamaan omaa ajatteluaan* tilanteesta ja sille asetetuista vaatimuksista tai muuttamaan tilanteen toiminnan merkitystä itselleen (esim. Gross, 2014). Aikuiselle tai isommalle lapselle tällainen säätelytapa voi tarkoittaa vaikkapa sitä, että pyrkii ymmärtämään tilannetta toisen osapuolen näkökulmasta ja sillä tavoin myös muuttaa ja rauhoittaa omia haasteeseen liittyviä tunnereaktioitaan. Näin tapahtuu yllä olevassa esimerkissä, jossa Afrikan tähti -pelissä hävinnyt Milla helpottaa pettymystään ajattelemalla, että pelissä häviäminen oli vain huonoa tuuria, eikä koko voittaminen ole

lopulta niin tärkeää. Toiminnalle asetettujen vaatimusten ja merkityksen uudelleenarviointi onkin tehokas tapa hallita erilaisia pettymyksen tai epäonnistumisen tunteita (Loewenstein, 2007; Schutz ym., 2006). Pienille lapsille tämän kaltaisten strategioiden käyttö on haasteellista, koska heidän ymmärryksensä omasta toiminnasta ei ole vielä kyllin syvällistä (Davis ym., 2010; Stansbury & Zimmerman, 1999).

Lounasaika lähestyy päiväkodissa. Lapset ovat pitkän aamu-ulkoilun jälkeen levottomia ja nälkäisiä. Tämä saa lapset riehaantumaan, ja ääntä ja menoa alkaa olla leikkihuoneessa jo aivan riittävästi. Riemukkaan ja vauhdikkaan leikin tiimellyksessä Viljami ja Petteri törmäävät toisiinsa ja kolauttavat päät yhteen. Pojat säikähtävät tilannetta ja hiljenevät hetkeksi.

Kumpaakaan lapsista ei satu pahemmin, mutta väsynyttä Viljamia alkaa harmittaa, hänen otsaansa sattuu ja häntä väsyttää. Lopulta Viljami alkaa itkeä kovaäänisesti, sillä hän tarvitsee aikuisen lohdutusta. Kovaääninen huuto kiinnittää opettajan huomion ja hän tulee paikalle. Myös muut lapset kerääntyvät Viljamin ja Petterin ympärille katsomaan, mitä on tapahtunut.

Reaktion muutos (response modulation; ks. Gross & Thompson, 2007) viittaa tilanteisiin, joissa omiin fysiologisiin, kokemuksellisiin tai käyttäytymiseen liittyviin toimintoihin pyritään vastaamaan mahdollisimman suoraan. Esimerkiksi tunteiden ilmaisu sanoin tai elein on yksi tähän strategiaperheeseen kuuluva tunteiden säätelytapa, joka voi myös toimia tehokkaana tapana vaikuttaa toisiin ihmisiin ja tätä kautta myös itse tilanteeseen (Gross & Barrett, 2011; Gross & Thompson, 2007). Esimerkiksi turhautumisen tunteita kohdatessaan lapsi saattaa ilmaista tunteensa suoraan huutamalla, mököttämällä tai ilmaisemalla sanallisesti turhautumista. Tämä toimii tehokkaana viestinä muille, että lasta harmittaa jokin asia, mutta tunteen suora ilmaisu voi myös joissain tilanteissa helpottaa ja tasoittaa lapsen voimakasta tunnetilaa. Yläpuolella oleva esimerkki on hyvä osoitus tämän kaltaisesta tilanteesta, jossa itsensä satuttanut lapsi saa muiden ja opettajan huomion nimenomaan kovasti itkemällä. Myös tunneilmaisun tukahduttaminen on reaktion muutos -strategiaperheeseen kuuluva säätelytapa. Lapsi voi tukahduttaa tunneilmaisuaan esimerkiksi yrittämällä olla itkemättä, jotta ei näyttäisi

muille pahaa mieltään. Vaikka kaikilla tunteiden säätelystrategioilla on oma paikkansa, tämän säätelytavan toistuva käyttäminen on todettu vaikuttavan haitallisesti tunteisiin, ihmissuhteisiin ja oppimiseen, ja jopa olevan yhteydessä masennusoireisiin (Goldin ym., 2008). Onkin tärkeää, että myös päiväkodissa on tilaa ilmaista tunteita eri tavoin, ja että lasta autetaan ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti aggressiivisen käytöksen tai tukahduttamisen sijaan.

Päiväkotikäisten lasten kyky käyttää erilaisia tunteiden säätelyyn liittyviä strategioita on vielä kehittymässä. Edellä läpikäytyjen strategioiden hyödyntäminen ei ole helppoa, vaan vaatii lapselta kykyä hyödyntää erilaisia kognitiivisia kontrollikeinoja tunteiden säätelyyn (Aro, 2011). Esimerkiksi kyky tunnistaa ja arvioida haastavaa tilannetta, sen syy- ja seuraussuhteita sekä samalla hallita omaa toimintaa tilanteen aikana voi olla aikuisellekin haasteellista. Kun lapsi, joka ei ole vielä valmis ratkomaan arjessa kohtaamiaan haastavia tunteita herättäviä tilanteita itsenäisesti, joutuu tilanteeseen, jossa aikuisen tukea ei ole saatavilla, lapsen hyödyntämät strategiat ovatkin helposti epäsuotuisia. Tällaisissa tilanteissa erilaiset tunteista kumpuavat reaktiot voivat olla voimakkuudeltaan, kestoltaan, tai tyypiltään tilanteeseen sopimattomia tai muuten kypsymättömiä (Gross & Jazaieri, 2014). Tällaisia tilanteita voivat olla erilaiset riitatilanteet, joita yritetään ratkoa fyysisin keinoin, ottamalla lelu väkisin toisen kädestä tai tönimällä tai lyömällä toista lasta. Usein myös pyrkimys saada oma tahtonsa periksi raivokkaasti huutamalla, voi olla esimerkki tämän kaltaisista tilanteista. Nämä strategiat voivat toisinaan olla lapsen näkökulmasta tehokas tapa ratkoa sosioemotionaalisia haasteita, varsinkin, jos se auttaa heitä saavuttamaan halutun lopputuloksen. Toisaalta arempi lapsi voi tämän kaltaisissa tilanteissa vetäytyä kokonaan, kun keinoja tai rohkeutta käyttää niitä asian ratkaisemiseen ei ole. Siinä, missä voimakas uhmaaminen voi tuottaa negatiivisten kokemusten kierteen sosiaalisen paheksunnan takia, vetäytyminen voi puolestaan aiheuttaa lapsessa toistuvaa pettymystä ja pahaa mieltä sekä antaa muille vääränlaisia signaaleja tilanteen ratkaisemisesta. Näiden kokemusten välttämiseksi lapset tarvitsevat aikuisen aktiivista tukea erilaisia sosioemotionaalisia haasteita kohdatessaan, jotta he saavat mahdollisuuden oppia erilaisia toimintatapoja tilanteiden ratkaisemiseksi.

4 Varhaiskasvatushenkilöstön tuki – Pohja lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle

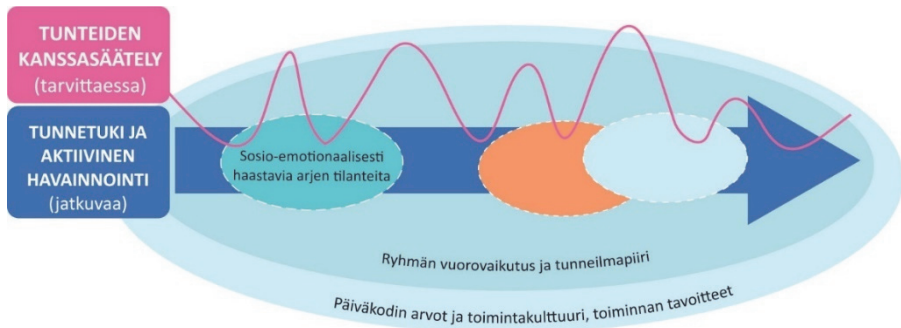
Lapset tarvitsevat tukea sosioemotionaalisten tilanteiden ratkaisemisessa ja omien tunteiden säätelytaitojen oppimisessa, sillä heidän kykynsä hyödyntää ja arvioida omia säätelytapojaan ovat vasta kehittymässä. Tunteiden säätelytaitojen oppiminen on vahvasti yhteydessä kokemuksiimme läheisistä ihmissuhteista sekä laajemminkin koko siihen kulttuuriseen kontekstiin, jonka vaikutuspiirissä elämme. (ks. Koivula & Laakso, 2017; Perry & Calkins, 2016) Varhaiskasvatuksen henkilöstö onkin yksi tärkeä toimija lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa varhaisvuosina (Denham ym., 2012; Määttä ym., 2017; Whitebread & Basilio, 2012). Tätä korostetaan myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa:

Henkilöstöllä on keskeinen rooli lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun ja kehittymisen tukemisessa. Lasten kanssa opetellaan tunnistamaan ja ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti. (Opetushallitus, 2018, s. 32)

Lapsia rohkaistaan ja ohjataan tunnistamaan, ilmaisemaan ja säätämään erilaisia tunteita. Lapsia ohjataan toimimaan toiset huomioon ottaen erilaisissa ristiriitatilanteissa. (Opetushallitus, 2016, s. 23)

Lasten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä erilaiset tunteiden säätelystrategiat rakentuvat ja niitä harjoitellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, joten vuorovaikutuksen laadulla on suuri merkitys lasten tunteiden säätelytaitoihin (ks. Eisenberg ym., 1998; Silkenbeumer ym., 2018). Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutuksen laatu ja ryhmässä vallitseva tunneilmapiiiri muotoutuvat päiväkodin arvojen, toimintakulttuurin ja toiminnan tavoitteiden pohjalta (ks. Kuva 2). Nämä kaikki puolestaan rakentavat perustaa lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen mahdollisuuksille sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Kuva 2 havainnollistaa tunteiden säätelytaitojen tukeen liittyvää prosessia, joka rakentuu päiväkodin tunneilmapiiiriin

pohjalle, ja jossa yhdistyvät ohjaava tuki tunteiden säätelyssä eli kanssasäätely sekä jatkuva aktiivinen arkitoimintojen havainnointi.



Kuva 2. Lasten tunteiden säätelytaitojen tukeminen varhaiskasvatuksen arjessa.

Varhaiskasvatushenkilöstö tukee lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä ja oppimista eri tavoin: he edistävät lasten tunnetietoisuuden rakentumista, antavat lapselle esimerkkejä hyvistä tunteiden säätelytavoista sekä tukevat niiden käytön harjoittelua. Tämä tapahtuu esimerkiksi mallintamalla, avustamalla tai ohjaamalla lasta säätelmään tunnekokemuksia ja -ilmaisuja sekä ymmärtämään omia ja toisten tunteita. Lisäksi he auttavat lasta tulkitsemaan tunteita herättävää tilannetta kontekstin ja toisten ihmisten tavoitteiden näkökulmista, sekä myötävaikuttavat häntä ratkaisemaan ongelmatilanteita parhaalla mahdollisella tavalla (Boekaerts & Pekrun, 2015; Denham ym., 2012; Silkenbeumer ym., 2018.) Lapsen tunteiden säätelytaitojen kokonaisvaltainen tukeminen vaatiikin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tietoa tunteiden säätelystä sekä taitoa hyödyntää tietoa ja tunteiden säätelymalleja omassa toiminnassaan (Perry ym., 2007). Lisäksi he tarvitsevat käytännön ymmärrystä siitä, miten ja millaisin keinoin lasta voidaan tukea. Tietoisuuden lisääminen tunteiden säätelytaitojen tukemisesta on olennaista, sillä usein odotukset ja oletukset lapsen kyvystä säädellä tunnetilojaan ohjaavat sitä, miten aikuinen toimii lasten kanssa ja kuinka hän esimerkiksi ohjaa, tukee tai lohduttaa lasta (Aro, 2011). Myös työntekijän emotionaalinen kyky (emotional ability) sekä tapa käsitellä omaa tunne-elämäänsä on yhteydessä siihen, kuinka hän kykenee

vastaamaan lasten tunneilmaisuihin, keskustelemaan omista ja lasten tunteista ja tukemaan lasten tunteiden säätelytaitoja (Denham ym., 2012).

Sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitavat opettajat luovat päiväkodin oppimisympäristöstä lasta tukevan ja rohkaisevan, jossa lasten kyvyt ja vahvuudet otetaan huomioon. Taitavat opettajat ohjaavat lapsia konfliktien ratkaisemisessa, kannustavat heitä yhdessä oppimiseen sekä toimivat kunnioittavan ja tilanteeseen sopivan vuorovaikutuksen sekä myönteisen käyttäytymisen roolimalleina (Koivula & Laakso, 2017). Mitä monipuolisempi ja syvempi ymmärrys päiväkodin henkilöstöllä on tunteiden kanssa- ja itsesäätelystä ja niiden eri strategioista, sitä tietoisemmin, kohdennetummin ja rikkaammin he pystyvät kohtaamaan tilanteet oppimisen näkökulmasta ja tarjoamaan tukea niin lapsille yksilöinä kuin myös koko lapsiryhmälle. Jotta tunteiden kanssa säätely toteutuisi lasten oppimisen kannalta suotuisalla tavalla, on tärkeä tiedostaa erilaisten tuen strategioiden eli aikuisen toimintamallien merkitys lasten oppimiselle ja tunteiden säätelytaitojen kehittymiselle (ks. Gross, 2015, Kurki ym., 2016). Henkilöstön vahva tietopohja sekä luottamus siihen, että kykenee käyttämään strategioita ja tarjoamaan tukea tehokkaasti, tukee heitä pedagogisen toiminnan toteuttamisessa (Oakes ym., 2018).

Tukeakseen lasta tunteiden säätelyssä, on olennaista, että varhaiskasvatushenkilöstö pohtii myös omien arvojensa ja asenteidensa vaikutuksia vuorovaikutuksessa ilmeneviin toimintatapoihin ja tarkastelee niitä suhteessa varhaiskasvatuksen kansalliseen arvopohjaan eli siihen, mitä hyvän varhaiskasvatuksen tulisi tavoitella (ks. Vlasov ym., 2018). Myös työyhteisön toimintakulttuurin tason reflektointi arvoista, asenteista ja toimintatavoista on tarpeellista. Päiväkodissa lapset omaksuvat ja oppivat päiväkodin ja oman ryhmänsä toimintakulttuurissa vallitsevia tapoja ilmaista tunteita sekä keinoja säädellä kaikkia tunneprosessin eri ilmiöitä: tunteita laukaisevia tekijöitä, tunnetiloja, tunnekokemuksia ja tunteiden ilmaisua (ks. Koivula & Laakso, 2017). Tämän vuoksi on esimerkiksi hyvä pohtia, millä tavalla päiväkodissa suhtaudutaan erilaisiin tunneilmaisuihin, ovatko tietyt tunteet sallitumpia kuin toiset ja jos ovat, niin mistä tämä johtuu. On hyvä myös pohtia, millaisia käytäntöjä konfliktitilanteissa suositaan ja miksi.

4.1 Ohjaavaa tukea tunteiden kanssasäätelyllä

Aikuisen aktiivisesta ja tietoisesta tunteiden säätelyn ohjaavasta tuesta käytetään käsitettä *tunteiden kanssasäätely* (co-regulation). Käsitteen juuret palautuvat suurelta osin oppimisen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan (esim. McCaslin, 2009; Silkenbeumer ym., 2016). Kanssasäätelyä voidaan kuvata prosessiksi, jossa jaetaan itsesäätelyn prosesseja toisen, säätelytaidoiltaan taitavamman kanssa (Hadwin & Oshige, 2011). Lapsen ja varhaiskasvatuksen ammattilaisen kohdalla kanssasäätelyllä viitataan toimintaan, jossa tuetaan lapsen omien tunteiden säätelytaitojen kehitystä mallintamalla tai säätelemällä tunteita ja tilanteita yhdessä lapsen kanssa. Kanssasäätely tarkoittaa siis toimintaa, jossa aikuinen auttaa lasta säätelemään toimintaa ja tunteita kussakin tilanteessa. Taitava kanssasäätelijä ei kuitenkaan vain ratkaise sen hetkistä tilannetta, vaan auttaa lasta kehittämään omia säätelytaitojaan pitkällä tähtäimellä ja lapsen oman kehitystason mukaisesti (Colman ym., 2006; Volet ym., 2009).

Sosioemotionaalisissa tilanteissa, jossa lapsi ja aikuinen yhdessä säätelevät lapsen toimintaa ja tunteiden aiheuttamia reaktioita, aikuisen rooli vaihtelee. Hetkittäin, kun tilanne sitä edellyttää, aikuinen voi ottaa selvästi vastuun tai ohjaavan roolin suhteessa lapseen (ks. Järvenoja ym., 2015; Volet ym., 2009). Kun aikuinen näkee, että lapsi kykenee ottamaan enemmän vastuuta, hän voi jättäytyä taaemmas ja tehdä tilaa lapsen omalle toiminnalle ja auttaa lasta käynnistämään sopivia strategioita. Tämä edellyttää sitä, että aikuinen kanssasäätelijänä seuraa tilannetta silloinkin, kun toiminnallinen vastuu on enemmän lapsella. Omalla toiminnallaan aikuinen voi siis mahdollistaa, mutta myös rajoittaa lapsen omaa tunteiden säätelyä ja sen monipuolista kehittymistä. Siksi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä tukevan ohjauksen on tapahduttava tietoisesti, lapsen oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla. Kuten McCaslin (2009, 137) kuvaa, se, mitä teemme ja kenen kanssa vaikuttaa siihen, millaiseksi tulemme.

Kanssasäätelyssä on siis kyse vuorovaikutussuhteesta, jossa aikuinen on välillä tietoinen toimija, välillä tietoinen tarkkailija. Kanssasäätelijänä aikuinen on aina aktiivinen, vaikka jättääkin tilaa lapsen omalle itsesäätelylle. Kanssasäätelyn tarkoituksena on asteittainen siirtyminen

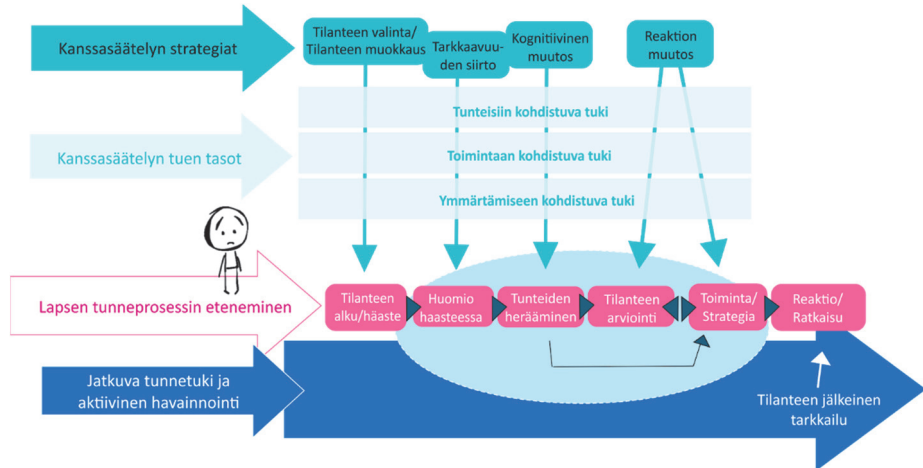
kohti lapsen itsenäisempää tunteiden säätelyä (Silkenbeumer ym., 2018), minkä vuoksi on tärkeää, että aikuinen osaa myös luovuttaa kanssasäätelyn prosessissa tilaa lapsen omalle toiminnalle ja tukea häntä vain tarvittaessa. Tuen tarjoamisen kannalta on kuitenkin tärkeää muistaa, että tunteiden säätelytaitojen kehittyminen on yksilöllinen oppimisprosessi eikä tapahdu hetkessä, vaan vaatii jatkuvaa harjoittelua oppimista tukevassa vuorovaikutuksessa. Tiivistäen voidaan sanoa, että toimivassa kanssasäätelyn prosessissa vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä vastaa aina lapsen tarpeita ja kehitystasoa (Gillespie, 2015).

Kanssasäätelyn strategioita sosioemotionaalisesti haastaviin tilanteisiin

Aikuinen voi käyttää lasten tunteiden säätelytaitojen tukemiseen monenlaisia kanssasäätelyn strategioita arjen sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden eri vaiheissa. Myös kanssasäätelystrategiat voidaan jakaa ennakoiviin tilannesidonnaisiin strategioihin ja reaktiosidonnaisiin strategioihin (Gross, 2015; ks. myös Kokkonen, 2017). Ne voidaan myös jaotella kolmelle tasolle sen perusteella, kohdistuvatko ne lasten *tunteisiin*, heidän *toimintaansa* vai *tilanteen ymmärtämiseen* (Kurki ym., 2016; ks. myös Silkenbeumer ym., 2018). Tuen strategian valinta riippuu aina tilanteesta, ja valintaan vaikuttavat lasten tarpeet ja lasten säätelytaitojen taso, mutta myös aikuisen tavoitteet, tilanteen luonne ja konteksti (Kurki ym., 2016).

Kuvaan 3 on havainnollistettu, miten lapsen tunneprosessi etenee haastavassa tilanteessa ja miten tuen eri strategioita voidaan kohdistaa eri vaiheisiin tätä prosessia (ks. Kuva 3). Vaikka strategiat vaikuttavat eri kohdassa tunneprosessia eri tavalla, niitä voidaan käyttää kuitenkin ”ristiin”, esimerkiksi lapsen voimakkaan tunnereaktion aikana (myöhäinen tunneprosessin vaihe) voi aikuinen kanssasäädellä vaikkapa ohjaamalla huomiota muualle (ennakoiva strategia) tai tuomalla lohtua, ja vaikuttaa näin tunneprosessin kulkuun ja lapsen tunteiden säätelyyn. Erilaiset tuen strategiat eivät ole myöskään toisiaan poissulkevia, vaan niitä käytetään usein tilanteessa samanaikaisesti, sillä lapsi voi tarvita tilanteessa monenlaista tukea. Lisäksi, jos tilanteessa on osallisena useampi lapsi, heistä jokainen voi tarvita erilaista tukea. Esimerkiksi, toista lasta tönäissyt lapsi saattaa tarvita hetkessä enemmän ohjausta rakentavampien tunteiden

säätelystrategioiden käytössä, kun taas satutettu lapsi tarvitsee enemmän lohdutusta ja turvaa asian käsittelyssä. Jos ristiriitatilanne muodostuu puolestaan aikuisen ja lapsen välille, aikuisen tulee kyetä arvioimaan tilannetta etäältä ja tukemaan lasta tilanteen edellyttämällä tavalla. Tuen oikea-aikaisuus ja oikea rytmi syntyvät lapsen toiminnan ja tilanteen oikeanlaisesta lukemisesta, joka mahdollistuu tietoisien ja aktiivisten havainnoinnin avulla.



Kuva 3. Tunteiden säätelyn tuki sosioemotionaalisesti haastavassa tilanteessa.

Esiopetusryhmän opettaja on jo muutaman päivän ajan laittanut merkille, että yksi ryhmän lapsista, Aatu, ei ole liittynyt ryhmän muiden lasten meneillään oleviin leikkeihin entiseen tapaansa, vaan on jäänyt toistuvasti katselemaan leikkejä sivusta. Lapset olivat keksineet uuden leikin muutamaa päivää aiemmin ja sama leikki oli jatkunut jo usean päivän ajan. Opettaja on ohjannut Aatua hienovaraisesti muiden mukaan ja pyytänyt myös muita lapsia huomioimaan Aatua leikin tiimellyksessä. Tämä ei kuitenkaan ole helpottanut tilannetta, vaan Aatu vetäytyy tilanteesta myös seuraavan leikin alkaessa.

Opettaja kysyy Aatulta, onko kaikki hyvin, kun hän ei halua mennä toisten kanssa leikkimään, mutta Aatu ei juuri sillä hetkellä osaa kertoa syytä vetäytymiselleen. Opettaja kysyy, haluaisiko Aatu leikin sijaan tehdä jotain muuta, esimerkiksi piirtää tai tehdä palapelejä. Aatu valitsee, että haluaa mennä piirtämään opettajan kanssa. Piirtämisen

aikana Aatu kertoo opettajalle, että häntä harmittaa, koska hänelle oli jäänyt leikissä hiljaisen robotin rooli, vaikkei hän niin halunnut. Koska lapset leikkivät päivästä toiseen samaa leikkiä, Aatu alkoi jäädä leikkien ulkopuolelle. Opettaja kehuu nyt Aatua, että hän osasi kertoa, mikä hänen mieltään vaivasi. Opettaja juttelee Aatun kanssa roboteista ja ehdottaa, että he piirtäisivät ja kuvittelisivat yhdessä sellaisen robotin, jollainen Aatu haluaisi olla. Aatu innostuu tästä ja piirtelee vauhdikkaasti.

Ennen kuin seuraava vapaampi hetki lasten leikeille alkaa, opettaja järjestää leikin kulkua yhdessä lasten kanssa sellaiseksi, että Aatun uudelle robottihahmolle löytyy luonteva paikka leikissä. Ella ja Matti pyytävät Aatun mukaan rakentamaan linnaa ja sanovat Aatulle, että heistä on kivaa, kun Aatukin on jälleen leikissä mukana. Opettaja antaa lapsille myönteistä palautetta hienosta toiminnasta. Leikkihetken lopussa ryhmän toisetkin lapset haluavat piirtää opettajan kanssa oman leikkihahmonsaa.

Ennakoivat tilannesidonnaiset tuen strategiat konkretisoituvat varhaiskasvatuksen arjen haastavissa tilanteissa esimerkiksi vaihtoehtoisten toimintojen tarjoamisena (tilanteen valinta), toiminnan uudelleen organisointina (tilanteen muuttaminen), huomion ohjaamisena toisaalle (tarkkaavuuden siirto) sekä tilanteeseen liittyvistä tunteista ja tilanteesta keskusteluna (kognitiivinen muutos). (ks. Gross, 2015; Kokkonen, ym., 2017) Ennakoivien tilannesidonnaisten strategioiden tarkoituksena on huomioida lasten tunneviestejä ja suunnitella ja organisoida tilanteita ja lasten toimintaa, lasten yksilölliset tarpeet huomioiden, ennen kuin voimakkaat tunteet nousevat pintaan. Niiden avulla pyritään ennaltaehkäisemään epäsovivaa tai lasta haavoittavaa toimintaa ja kannattelemaan myönteistä ilmapiiriä. Esimerkiksi, kuten yllä oleva Aatusta kertova esimerkki kuvaa, jos opettaja on havainnut, että joku lapsista ei helposti liity ryhmän muiden lasten meneillään oleviin leikkeihin, opettaja voi tarpeen mukaan organisoida leikin kulkua jo ennen leikin aloitusta sellaiseksi, että lapselle järjestyy luontaisesti paikka leikissä. Vaihtoehtoisesti hän voi järjestää lapselle muita lasta kiinnostavia toimintamahdollisuuksia. Näin toimiessaan aikuinen tarjoaa samalla myös lapselle mahdollisuuksia harjoitella ennakoivia tunteiden säätelystrategioita, kuten tilanteiden valintaa ja muuttamista. Vastaavissa tilanteissa opettajan

tuen merkitys myös ryhmän yhteenkuuluvuuden ja myönteisen ilmapiirin luomiseksi on tärkeää. Tähän liittyy olennaisesti lasten välisten suhteiden ja hyväntahtoisen sosiaalisuuden tukeminen (Harkoma, 2018). Esimerkiksi, kun leikkitilanteessa toinen lapsi osoittaa myötätuntoa leikistä vetäytyvälle lapselle ja pyytää mukaan leikkiin, on tärkeää, että teko huomioidaan ja kannatellaan tällaista lasten välistä myönteistä toimintaa ja vahvistetaan samalla lasten myönteisten toimintatapojen ja tunteiden säätelytaitojen oppimista.

Pienten ryhmä on siirtymässä ruokailusta lepoaikaan. Osa lapsista lukee kirjoja ja osa leikkii unileluillaan. Mari laittaa oman uniharsonsa hetkeksi lattialle ja kumartuu ottamaan kirjaa. Salla huomaa harson lattialla, ottaa sen ja alkaa huiskuttaa harsolla. Mari huomaa harsonsa kadonneen ja alkaa itkeä. Salla kiittää jo harson kanssa ympäri eteistä iloisesti hypähdellen. Kun Mari huomaa, että harso on Sallalla, hän lähtee juoksemaan tämän perään. Hän saa harsosta kiinni ja alkaa kiskoa sitä itselleen.

Opettaja ei ole nähnyt tilanteen alkua ja opastaa huoneen toiselta puolelta Maria, ettei saa ottaa toiselta kädestä. Sallan ote harsosta lipeää irti ja hän lentää istualleen törmäten samalla hänen takanaan leikkivään Toniin. Kaikki kolme lasta itkevät, kun opettaja ennättää heidän luokseen. Maria rutistaa omaa uniharsoaan, mutta häntä harmittaa edelleen se, että Salla oli ottanut hänen harsonsa. Opettaja kyykistyy lasten vierelle ja sanoo rauhallisesti ja lempeästi, että onpa harmi, kun teitä sattui. Hän lohduttaa ja silittää Tonia ja Sallaa, joita sattui.

Vieressä harson kanssa seisova Mari nyhkyttää ja opettaja kysyy Marilta, miksi tämä yritti ottaa Sallan kädestä harsoa. Mari ei pysty vastaamaan, joten opettaja laittaa käden Marin olkapäälle ja rauhoittelee, ettei ole mitään hätää. Mari rauhoittuu ja sanoo, että minun harso, jolloin opettaja hoksaa, että harso olikin ollut alun perin Marilla. Opettaja ottaa lapsia kädestä ja ehdottaa, että käydään yhdessä etsimässä myös Sallalle jokin unilelu.

Reaktiosidonnaisia tuen strategioita ovat suorat, lapsen tunteisiin, ymmärtämiseen tai toimintaan haasteellisen tilanteen aikana osoitetut

sanalliset ja/tai fyysiset tuen tavat. Reaktiosidonnaisia strategioita käytetään silloin, kun voimakkaat tunteet ovat jo nousseet pintaan ja lasta tarvitsee esimerkiksi lohduttaa tai rauhoittaa ja tilanne täytyy purkaa auki keskustellen tilanteen ratkaisemiseksi. Reaktiosidonnaisia tuen strategioita ovat muun muassa tunteiden ja tilanteen sanoittaminen, tunteista kysyminen, lohduttaminen ja rauhoittaminen, fyysinen tai sanallinen ohjaus, tilanteesta kysyminen, erilaisten ratkaisumallien ehdottaminen, lasten oman ajattelun tukeminen ja fyysinen tai sanallinen ohjaaminen (Kurki ym., 2018). Reaktiosidonnaisten strategioiden tarkoitus on tukea lasta säätelemään tunteitaan haastavassa tilanteessa sekä arvioimaan ja ymmärtämään paremmin, mistä tunteet syntyvät. Yllä olevan esimerkin mukaisissa tilanteissa, joissa lapsi jo kokee voimakkaita negatiivisia tunteita, aikuisen rauhallinen tunneviestintä ja tilanteen mukainen toiminta, kuten rauhoittava ja lempeä kosketus tai kysymys lapsen tunnetilasta ja sen syistä voivat lievittää lapsen voimakkaita tunteita. Näin toimien aikuinen luo turvallista tilaa lapsen tunteiden säätelyn harjoitteluun ja auttaa lasta saamaan myönteisen oppimiskokemuksen omien tunteiden säätelytaitojen kehityksen tueksi.

Tilanteen eri vaiheisiin kohdistuvien strategioiden lisäksi tilanteissa on tärkeää tunnistaa, mille *tuen tasolle tai tasoille* tuki kulloinkin kohdistetaan: tunteisiin, toimintaan ja/vai ymmärtämiseen. Tuen tasoja kehityksellisestä näkökulmasta tarkastellessa tulee muistaa, että säätelytaitojen kehittyminen on yksilöllistä ja hyvin moninaisten taustatekijöiden vaikuttama prosessi (Murray ym., 2015). Tämä tarkoittaa, että tukea tulee tarjota ennemmin lapsen tunteiden säätelytaitojen tason kuin lapsen ikätason mukaisesti. Näin erilaiset tuen tavat saattavat painottua eri tavalla, lapsen taitotasosta riippuen. Tunteiden säätelytaitoja kehityksen näkökulmasta tarkastellessa on tärkeää huomioida, että sen sijaan, että tunteiden säätelytaidoissa saavutettaisiin lopullinen taso tietyssä iässä, erilaiset tunteet haastavat eri aikoina ja vaativat erilaisia, jokaiselle tuen tasolle suunnattuja tuen tapoja (ks. Silkenbeumer ym., 2018).

Lasten tunteisiin suunnattu tuki (esim. tunteiden sanoittaminen, tunteista kysyminen, lohduttaminen, rauhoittaminen) lisää tunteiden ymmärtämistä ja sallivaa tunneilmapiiiriä (Silkenbeumer ym., 2018). Esimerkiksi, jos lapsi näyttää ahdistuneelta, jo hellä katse ja silittäminen myötätunnon

osoituksena voivat tuoda lapselle turvaa ja lohtua niin, että lapsi kykenee rauhoittumaan, kuvaamaan tunteitaan ja myös keskustelemaan tunteistaan ja niiden syistä. Empatia ja fyysinen turva laskevat lapsen stressitasoa, jolloin tunteiden säätely on helpompaa. Tunteiden havaitseminen ja tiedostaminen sekä niiden sanoittaminen ja selittäminen helpottavat lasta tunnistamaan ja ymmärtämään tunteitaan haastavassa tilanteessa, mikä auttaa vähentämään negatiivisia tunnetiloja (Morris ym., 2007; 2011). Tunteista (myös vaikeista tunteista, esim. viha, pelko, suru, ylijännittyneisyys) avoimesti, myönteisesti ja rakentavasti keskusteleminen on tärkeää, sillä se edesauttaa lapsia voimaan paremmin ja löytämään keinoja parempaan tunnetilaan ja tarjoaa näin lapsille välineitä tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn. Tällainen suora, keskustelun avulla tapahtuva ohjaus, jos se ei ole harhaanjohtavaa tai ylireagoivaa, auttaa lapsia myös omaksumaan tietoa tunteista. (ks. Denham ym., 2012.)

Tarvittaessa aikuinen voi tarjota lapsille myös *lasten toimintaan kohdistuvaa tukea*, mikä tarkoittaa, että aikuinen esimerkiksi kysyy lapsilta tilanteen tapahtumista, ehdottaa heille erilaisia tilanteen ratkaisumalleja tai uudelleenohjaa lasten toimintaa omalla esimerkillään ja toiminnallaan, sanallisesti ja/tai fyysisesti (Kurki ym., 2016). Näin toimimalla aikuinen lisää lasten strategiatietoisuutta ja auttaa lapsia rakentamaan perusvalikoimaa tehokkaista tunteiden säätelyn tavoista ja rutiineista (ks. Silkenbeumer, ym., 2018). Esimerkiksi riitatilanteessa, jossa näyttää siltä, että lapset eivät löydä itse ratkaisua leikin jatkamiseen ja useampi tilanteessa mukana olevista lapsista kokee tilanteessa jo voimakasta suuttumusta, aikuinen voi ehdottaa erilaisia vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi ja tarvittaessa myös ohjata lapsia näiden vaihtoehtojen toteuttamisessa. Näin toimii myös opettaja edellä kuvatussa esimerkkitilanteessa, kun hän lähtee hakemaan Sallalle unilelua yhdessä lasten kanssa. Aikuinen voi myös suunnata ja ohjata lasten toimintaa kohti vaihtoehtoista leikkiä tai muuta askareta, jolloin lasten huomio siirretään toisaalle suuttumusta tuottaneesta tilanteesta. Samalla lapsi oppii vähitellen itsekin uudelleen ohjaamaan omaa toimintaansa haasteita kohdatessaan, ja oppii, kuinka voi ehkäistä tilanteiden kehittymistä konfliktiksi asti.

Lasten ymmärrykseen kohdistuvaa tukea on käytännön toiminnan tasolla esimerkiksi tilanteen ja sen herättämien tunteiden ymmärtämisen

tukeminen. Haastavan tilanteen avaaminen ja siihen liittyvien syy- ja seuraussuhteiden selvittäminen eri näkökulmista yhdessä lasten kanssa tukee lasten ymmärryksen muodostumista kyseisestä tilanteesta ja sekä omien että muiden tunnereaktioiden syistä. Näin lapset oppivat tulkitsemaan ja arvioimaan tilanteita ja siihen liittyviä tunteita useasta näkökulmasta sekä valitsemaan joustavasti tilanteisiin sopivia ratkaisukeinoja ja soveltamaan niitä. (Kurki ym. 2016; Silkenbeumer ym., 2018.)

Aikuisen tarjoamaan tukeen liittyen on havaittu, että päiväkodissa tuki kohdistettiin herkemmin lapsen toimintaan kuin lapsen tunteisiin (Kurki ym., 2016). Lisäksi on havaittu, että opettajat eivät puhu haastavissa tilanteissa tunteista vaan pyrkivät usein selvittämään tilanteet nopeasti ja mahdollisimman vähin tunneilmauksin (Silkenbeumer ym., 2018). Myös opettajien tuen strategioita koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat selittivät harvoin lasten negatiivisia tunnetiloja (Ahn & Shifter, 2010). Kuitenkin juuri tunteiden sanoittaminen ja tunnetietouden edistäminen on havaittu tehokkaiksi kanssasäätelyn strategioiksi lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta (Denham ym., 2012; Izard, 2009). Tunteisiin kohdistuva tuki luo perustavanlaatuisen pohjan lasten tunteiden säätelyn strategioiden omaksumiseen ja käyttämiseen (Silkenbeumer ym., 2018). Kun lasten kykyä ilmaista ja sanoittaa tunteitaan vahvistetaan, heille kehittyy siitä tärkeä keino tunteiden säätelyyn sekä tunteiden ja kognitiivisten taitojen välisen suhteen ymmärtämiseen. Näillä taidoilla on edelleen tutkitusti myönteistä vaikutusta myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Izard, 2009.)

4.2 Oppimista edistävä kanssasäättely edellyttää jatkuvaa tunnetukea ja aktiivista havainnointia

Tunteiden kanssasäätelyn onnistumisen edellytys lasten tunteiden säätelytaitojen edistämisessä on *jatkuvan tunnetuen* tarjoaminen varhaiskasvatuksen arjen jokaisessa hetkessä. Siinä missä kanssasäättely on tarpeen mukaista, lapsen tarpeisiin sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa vastaavaa strategista tukea, on tunnetuki jatkuvaa ja sen kulmakivenä on aikuisen emotionaalinen tapa olla läsnä lapsille. Toimiva, oppimista edistävä tunteiden kanssasäättely rakentuu jatkuvan tunnetuen eli

positiivisen ja lämpimän, lasten tunteet ja tarpeet sallivan sekä niihin vastaavan vuorovaikutuksen varaan. Tällainen vuorovaikutus sisältää aikuisen taholta sekä positiivista tunteiden ilmaisua että kiinnostuksen ja hyväksynnän osoittamista lasten tunteille (Metsäpelto ym., 2001). Käytännön toiminnan tasolla jatkuvaa tunnetukea on esimerkiksi aktiivinen kuunteleminen, tunteiden ilmaiseminen, lasten ja aikuisten tunteiden sanoittaminen ja tunteista keskusteleminen, toiminnan ja oppimisympäristön rikastaminen (mm. tunneilmaisun monipuolinen mahdollistaminen; taide, musiikki, liikunta, draama, leikit) sekä odotusten, tavoitteiden ja sääntöjen kertaus ja niistä neuvottelu (esim. Brown & Sax, 2013; Clunies-Ross ym., 2008; Denham ym., 2012; Fancourt, ym., 2019; Ritz ym., 2014).

Myönteisen palautteen, myönteisten tunteiden osoittamisen ja johdonmukaisen sääntöjen asettamisen on havaittu olevan yhteydessä hyviin itsesäätelytaitoihin (Laakso, 2011). Myönteinen ja rohkaiseva palaute lasten tunneilmaisuihin auttaa lapsia sekä sietämään että säätelemään tunteita. Se motivoi lasta myös toimimaan rakentavalla tavalla ja ottamaan aikuisen tuen vastaan haastavissa tilanteissa. Samalla lapset oppivat, että tunteita voidaan jakaa, ne ovat tarpeellisia ja niitä on mahdollista käsitellä. (Denham ym., 2012). Varhaiskasvatustoimintaa suunnitellessa onkin tärkeää pohtia, kuinka lasten kanssa voidaan lisätä erilaisia myönteisiä tunnekokemuksia, kuten yhteisiä ilon hetkiä, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä oppimisen ja onnistumisen riemua. Tietoisuus omista ja toisten tunteista ja taito ilmaista niitä tekee sosiaalisesti vastuullisen käyttäytymisen mahdolliseksi ja luo ryhmään hyväksyvää ilmapiiriä. (Koivula & Laakso, 2017.)

Sekä tunteiden kanssasäätely että jatkuvan tunnetuen tarjoaminen vaativat aikuiselta lasten toiminnan *aktiivista havainnointia* koko päivän ajan, mutta erityisesti havainnoinnin merkitys korostuu niissä hetkissä, jotka eivät ole aikuisen ohjaamia. Aktiivinen havainnointi edesauttaa aikuista tiedostamaan lasten erilaisia toimintamalleja sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa ja tunnistamaan, *millaista* kanssasäätelyä kukin lapsi tilanteessa tarvitsee ja *milloin*, sekä toimimaan sen myötä haastavissa tilanteissa lasten yksilölliset tarpeet huomioiden (Kurki ym., 2018; La Paro ym., 2004). Aktiivinen havainnointi tarkoittaa, että aikuinen osoittaa

välitöntä tietoisuutta ja kiinnostusta siihen, mitä lasten kesken tapahtuu sosioemotionaalisissa haasteissa ja kuinka näitä haasteita ratkaistaan (Kurki ym., 2018). Aktiivisen havainnoinnin avulla sensitiivinen aikuinen pyrkii siis lasten tunteiden ja tarpeiden herkkään tunnistamiseen ja oikea-aikaiseen vastaamiseen tavalla, joka on sopusoinnussa lapsen ilmaisun ja tunnetilan kanssa. Lisäksi sensitiivisen aikuisen toiminnasta puuttuu tunkeileva käyttäytyminen ja hän toteuttaa tunteiden kanssasäätelyä harkiten ja tietoisesti. (ks. Laakso, 2011.) Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi ei löydä paikkaansa leikissä ja vetäytyy pois tilanteesta peläten samalla jäävänsä kokonaan leikin ulkopuolelle, aikuisen aktiivinen tilanteen havainnointi auttaa ymmärtämään syitä lapsen toiminnalle. Aktiivisen havainnoinnin avulla hän voi reagoida lapsen toimintaan ja tunteisiin tietoisemmin paitsi kyseisen lapsen myös koko ryhmän lasten tunteiden säätelyn kehitystä rakentavalla tavalla.

Kanssasäätelyn vaikutuksen varmistamiseksi on tärkeää, että lasten toimintaa ja tuen vaikutusta jäädään tarkkailemaan aktiivisesti myös tilanteen ratkettua (Kurki ym., 2018; van de Pol ym., 2010): Miten lapset selviävät tilanteesta? Jos kanssasäätelyä vielä tarvitaan, muuttuuko tai suureneeko tuen tarve? Pääsevätkö lapset kiinni uudesta tekemisestä ja jatkuuko leikki rauhallisesti riidan jälkeen vai toistuvatko samat riidat yhä uudestaan? Passivoituuko joku lapsista tilanteen jälkeen tai jääkö hän hämmentyneeksi siitä, mitä tilanteessa tapahtui ja mitä häneltä seuraavaksi odotetaan? Näin toimimalla varmistetaan, että lapset pääsevät jälleen keskittymään leikkeihin, sosiaaliseen toimintaan ja oppimiseen hyvällä mielellä. Lisäksi varmistetaan, että epäsuotuisat käyttäytymismallit jäävät vähemmälle ja lapset pääsevät harjoittelemaan uusien tilanteiden hoitamista rakentavilla tunteiden säätelyn keinoilla. Jos aikuinen ei havainnoi lasten toimintaa aktiivisesti, vaan esimerkiksi puuttuu tilanteeseen vain ohimennen ja jatkaa omaa toimintaansa, hän ei tiedä, miten tarjottu tuki vaikuttaa. Lisäksi, jos etenkin pienten lasten kesken tulee toistuvasti ristiriitoja, eikä aikuinen tiedä mitä tilanteiden välillä on tapahtunut, tekee tämä oikeanlaisen tuen tarjoamisesta haastavampaa eikä tuki kohdistu välttämättä juuri siihen lapseen, joka sitä eniten tilanteessa tarvitsee. (Kurki ym., 2018.)

4.3 Tunteiden kanssasäätely, jatkuva tunnetuki ja aktiivinen toiminnan havainnointi edistävät yhdessä parhaiten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä

Aikuisen antama jatkuva tunnetuki, kanssasäätely (Silkenbeumer ym., 2016) sekä aktiivinen havainnointi muodostavat yhdessä lasten tunteiden säätelytaitojen harjoittelulle ja niiden edistymiselle parhaimman pohjan (Kurki ym., 2018). Erityisesti lasten, joilla on havaittu käytösongelmia ja oppimisvaikeuksia, on todettu hyötyvän aikuisen lämpimästä ja sensitiivisestä läsnäolosta ja tunnetuesta (Hamre & Pianta, 2005). Sen sijaan pelkkä tilanteisiin puuttuminen ja toiminnan kontrollointi, erityisesti, jos se on sävyltään negatiivista, saattaa lisätä lapsen ahdistavaa oloa ja epäonnistumisen kokemuksia, josta voi seurata lapselle ongelmien kasautumista ja hankalan käytöksen kierre (Grusec & Davidov, 2007).

Aikuisen aktiivinen tilanteen havainnointi ja herkkyys vastata lapsen tuen tarpeisiin oikea-aikaisesti ja -tasoisesti auttaa lasta selviytymään haasteellisesta tilanteesta paremmin tilanteen edellyttämällä tavalla. Näin toimien tilanteisiin voidaan puuttua tarvittaessa jo ennen kuin ne ehtivät kehittyä suuremmiksi konflikteiksi. Samalla lapselle tarjoutuu myös turvallinen ja oppimisen kannalta suosiollinen tilaisuus harjoitella tunteiden säätelyä ja oppia yhdessä aikuisen kanssa rakentavia tapoja ratkaista arjessa eteen tulevia tilanteita. (Fried, 2011; Kurki ym., 2016; 2018; McCoy & Raver, 2011; Silkenbeumer ym., 2018.)

Itsenäisesti toimiessaan pieni lapsi pyrkii usein ratkaisemaan arjen ongelmia fyysisen toiminnan kautta, kuten vaikkapa repimällä lelun toisen lapsen kädestä riitatilanteessa. Aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja toiminnan aktiivinen havainnointi näissä tilanteissa mahdollistaa tilanteen oikeanlaisen tulkinnan ja lapsen toiminnan ja huomion ohjaamisen uudelleen, jolloin voidaan välttyä isommalta riidalta ja oppia samalla rakentavia tapoja ratkoa ristiriitoja. Tilanteen oikeanlainen havainnointi ja tulkinta auttavat aikuista näkemään riitatilanteen oppimistilanteena ja arvioimaan tuen tarpeen: ilmapallojen heittelykisasta liian riehakkaaksi yltyneen leikin aikana aikuinen voi rauhallisen ja lämpimän vuorovaikutuksen säestämänä aktivoida erilaisia kanssasäätelyn strategioita, kuten rauhoittaa lasten tunnetilaa sanoittamalla tilanteen kulkua ja siinä

ilmeneviä tunteita, muistuttaa säännöistä, pysäyttää leikin hetkeksi ja pohtia lasten kanssa tilanteen jatkoa, ehdottaa vaihtoehtoja tapaa leikkiä tai ohjata lapsia vaihtamaan leikkiä kokonaan. Toisinaan on tarpeen käyttää monenlaisia kanssasäätelyn tapoja ja tukea vahvasti lasten toimintaa, toisinaan taas lapset kykenevät jo itse pienen muistutuksen avulla ratkomaan tilanteita rakentavasti. Erilaisiin haaste- ja ristiriitatilanteisiin reagoinnin jälkeen on erityisen tärkeää muistaa palata nopeasti takaisin normaaliin toimintaan ja lämpimään tunnetukeen. Näin erityisesti haastavasti käyttäytyvä lapsi saa tarvitsemaansa positiivista palautetta ja hyviä kokemuksia vuorovaikutuksesta muiden kanssa.

Toisinaan haasteelliset tilanteet ehtivät saada lapsessa aikaan voimakkaan tunnereaktion. Esimerkiksi väsynyt lapsi on saattanut ajautua riitaan ikätoverin kanssa ja turhautumisen tunteiden vallassa pyrkiä satuttamaan toista. Tällöin tilanteen sovittelu ja ratkaiseminen välittömästi saattaa olla lapselle ylivoimaista ja on parempi auttaa häntä tunnistamaan ja rauhoittamaan tunnereaktioitaan. Tämän jälkeen keskustelu riitatilanteesta ja sen syistä ja seurauksista voidaan käydä läpi ja yhdessä miettiä, miten suurten tunteiden noustessa on hyvä toimia vastaisuudessa (Kurki, 2017).

Kuten esitetyt esimerkkitalanteet jo havainnollistavat, aikuisen on tärkeää havainnoida lasten toimintaa, jotta hän tunnistaa kuinka paljon ja millaista tukea lapsi tarvitsee. Tunteiden säätelytaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää tarjota lapsille myös mahdollisuuksia löytää tilanteeseen ratkaisukeinoja itsenäisesti (Kurki, 2017; Pino-Pasternak ym., 2010). Joustava, tarpeen mukainen tunteiden kanssasäätely voi kannatella lasta sosioemotionaalisesti haastavassa tilanteessa, jolloin lapselle tarjoutuu mahdollisuus opetella lisää tunteiden säätelyä ja myös sosiaalisia taitoja (Denham ym., 2012). Olennaista kaikkiin tilanteisiin ja päiväkodin arjen toimintaan liittyen on, että lapset voivat kokea kaikkien tunteidensa olevan sallittuja ja hyväksytyjä ja että heidän kanssaan ollaan valmiita keskustelemaan näistä haastavista tilanteista, niihin liittyvistä tunteista sekä tunteista johtuvasta toiminnasta (ks. Koivula & Laakso, 2017).

5 4T-toimintamalli

Edellisissä luvuissa on keskitytty tarkastelemaan tunteiden säätelytaitojen oppimista osana päiväkotiarjen tilanteita ja osoitettu, kuinka tärkeä aikuisen rooli on lasten tunteiden säätelytaitojen oppimisen kannalta. Tämän tiedon vieminen päiväkodin arkeen on tärkeää. Tässä kappaleessa esittelemme yhden tavan tiedon viemiseksi käytäntöön. Esittelyssä on 4T-toimintamalli, jonka avulla varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä tuetaan lisäämällä heidän tietoisuuttaan lasten tunteiden säätelystä ja näiden taitojen tukemisesta päiväkotien arjessa. Kappaleessa esitellään 4T-toimintamallin tavoitteet ja tarkoitus sekä se, millaisen kokonaisuuden toimintamalli muodostaa ja miten toimintamallin käytännön toteutus voidaan toteuttaa päiväkodeissa.

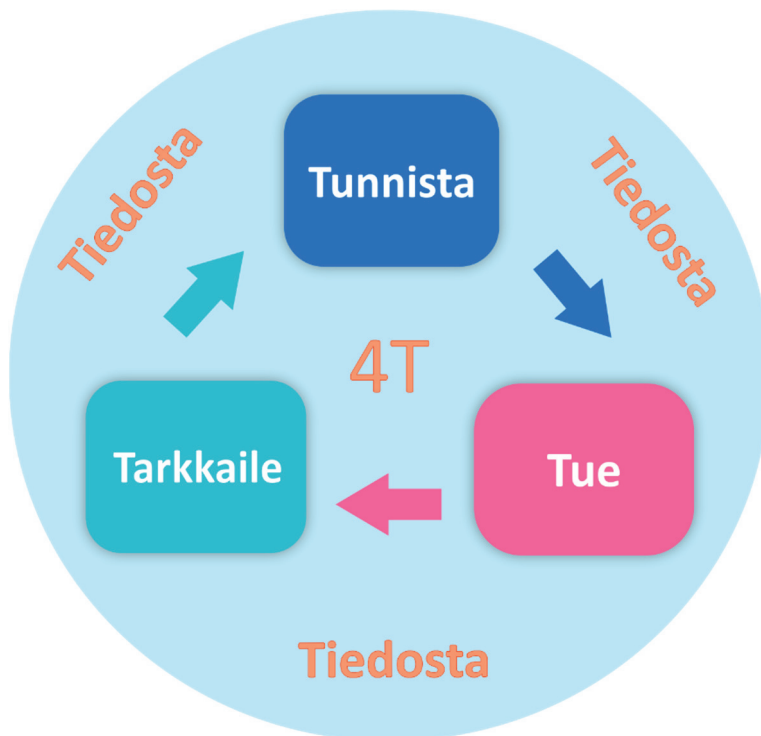
5.1 Mikä on 4T-toimintamalli?

4T-toimintamalli on koulutuskokonaisuus, joka auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä havainnoimaan lasten toimintaa ja vuorovaikutustilanteita lasten tunteiden säätelyn näkökulmasta ja tunnistamaan mahdollisuuksia tukea lasta näissä taidoissa eri tavoin. Jokainen päiväkotitoimintamalli voi käydä läpi osana omaa arkeaan. Sen toteuttamisen tukena käytetään monipuolista online-tukimateriaalia, jonka avulla päiväkotitoimintamallin hyödyntämisessä ja jossa tarjotaan paljon teoreettisen ja käytännön tason vinkkejä eri toimintamallin vaiheisiin. Toimintamalli on suunniteltu itsesäätöisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Toimintamallin tavoitteena on auttaa varhaiskasvatushenkilöstöä:

1. Tiedostamaan, mitä on tunteiden säätely, miten lasten tunteiden säätelytaidot kehittyvät ja miten lasten tunteiden säätelyn oppimista voidaan tukea arjessa.
2. Tunnistamaan arjen haastavat sosioemotionaaliset tilanteet, jotka ovat ainutlaatuisia arjen oppimistilanteita, sekä tunnistamaan lasten erilaiset tavat viestiä tuen tarpeesta näiden tilanteiden aikana.
3. Tukemaan lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimista hyödyntäen erilaisia tunteiden säätelyn tuen strategioita arjessa kohdattujen sosioemotionaalisten haasteiden aikana.

4. Tarkkailemaan arjen haastavia oppimistilanteita, joissa tukea tarvitaan. Esimerkiksi miten lapsi toimii, miten sinä itse toimit, miten tilanne päättyy ja mikä on tuen vaikutus.

Näistä neljästä tavoitteesta rakentuu *4T-toimintamalli* (tiedosta, tunnista, tue ja tarkkaile). Vaikka 4T-mallissa on neljä eri osiota, aikuisen toiminnassa varhaiskasvatuksen arjessa nämä kaikki ovat luonnollisesti läsnä usein yhtäaikaaisesti ja toinen toistaan tukien (ks. Kuva 4).



Kuva 4. 4T-toimintamallin tavoitteet.

4T-toimintamalli tukee lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä tuomalla päiväkodin arkeen uusia tapoja toteuttaa kokopäiväpedagogiikkaa siten, että tunteiden tukemisen tavat ja menetelmät kietoutuvat osaksi arjen tilanteita ja jo olemassa olevia käytänteitä. Näin lasten oppimista ja kehitystä voidaan kohdistetusti tukea monenlaisissa arjen tilanteissa.

Korostamalla kokopäiväpedagogista näkökulmaa päiväkodin arjessa 4T-toimintamalli vahvistaa voimassa olevan varhaiskasvatussuunnitelman arvojen ja oppimiskäsityksen mukaista toimintaa, jossa korostetaan nimenomaan lapsen roolia aktiivisena toimijana, osana henkilöstön ja lasten muodostamaa oppijoiden yhteisöä (Opetushallitus, 2018). Jotta päiväkodissa tapahtuvan toimintakulttuurin muutos olisi mahdollinen, varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen kehityksen tukeminen lisäämällä heidän pedagogista osaamistaan on tärkeää. Erityisesti opetustuokiokeskeisyydestä tulisi siirtyä näkemään kaikki arjen pienetkin tilanteet arvokkaina lasten oppimisen näkökulmasta (Kataja, 2018).

4T-toimintamallissa varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista kehittymistä tuetaan hyödyntäen oppimisen itsesäätelylle ominaisia menetelmiä (self-regulated learning, Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2002). Näiden menetelmien avulla kannustetaan varhaiskasvatushenkilöstöä toimimaan tavoitteellisesti omassa työssään, arvioimaan aktiivisesti omassa työssään kohtaamiaan tilanteita ja omaa toimintaansa tilanteiden aikana sekä jakamaan aktiivisesti tietoa kollegoiden kanssa. Tämä luo pohjan varhaiskasvatushenkilöstön ammatilliselle kehitykselle, sillä nimenomaan aktiivinen toimijuus ja oman toiminnan jatkuva arviointi nostavat esiin onnistumisia, kehittämisen kohteita ja tekevät myös näkyväksi toiminnassa tapahtuvan kehityksen (Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 2008; Zimmerman, 2002).

Oman toiminnan tarkkailu niin yksilö- kuin organisaatiotasolla on siis erityisen hyödyllistä arjen toiminnan kehittämisen kannalta. Siksi 4T-toimintamallissa yhdistetään teoreettinen tieto erilaisiin arjen havainnointitehtäviin ja vertaistuellisiin arviointikeskusteluihin. Näin mahdollistetaan aktiivinen vuoropuhelu tunteiden säätelyn tukeen liittyvän teoreettisen ymmärryksen ja käytännön toiminnan välillä (Han, 2014).

Organisaatiossa henkilöstön ammatillista kehittymistä voidaan erityisesti tukea kehittämällä organisaation työskentelyilmapiiriä. Onkin havaittu, että nimenomaan työyhteisöt, joissa vallitsee luottamuksellinen suhde työntekijöiden välillä, mahdollistavat organisaatiossa tapahtuvan toiminnan kehittämisen ja tarkkailun mm. erilaisten työskentelymenetelmien kautta (Harkoma, 2018). Myös 4T-toimintamallia hyödyntävien päiväkotien on

hyvä pitää mielessä, että parhaat tulokset saadaan aikaiseksi, kun sitoutetaan kokeiluun mukaan koko työyhteisö päiväkodin johdosta alkaen.

Lapsen taitojen kehittymisen tukeminen vaatii kasvattajalta paitsi teoreettista tietoa tuettavasta asiasta, myös kasvattajan kykyä soveltaa näitä oppeja omassa toiminnassaan (Perry ym., 2007). Lisäämällä varhaiskasvatushenkilöstön teoreettista tietoisuutta ja ohjaamalla heidän ammatillista kehittymistään oppimisen itsesäätelyn menetelmin, 4T-toimintamalli auttaa henkilöstöä myös itse säätämään tunteitaan ja toimintaansa, ja näin entistä paremmin tukemaan lasten tunteiden säätelyn kehittymistä osana päiväkodin arkea.

Seuraavissa alaluvuissa kerrotaan tarkemmin 4T-toimintamallin käytännön toteutuksesta sekä kuvataan vaihe vaiheelta 4T-toimintamallin eteneminen ja sen sisällään pitämät tehtävät.

5.2 Toimintamallin toteutus käytännössä

Seuraavaksi esitellään tarkemmin, kuinka toimintamallin käytännön toteutus voidaan toteuttaa. Esittelyssä ovat toimintamallin vaiheet ja niiden sisällään pitämät materiaalit. Lisäksi toimintamallin testauksen yhteydessä esiin nousseet käytännön vinkit esitellään. Lopuksi pohditaan, kuinka päiväkodeissa voidaan mahdollistaa toimintamallin läpikäyminen osana päiväkodin normaalia arkea.

4T-toimintamallin vaiheet ja materiaalit

4T-toimintamalli muodostaa koulutuskokonaisuuden, joka jakaantuu viiteen eri vaiheeseen: (1) Orientaatio (tiedosta), (2) Tunnista, (3) Tue, (4) Tarkkaile, ja (5) Loppuarviointi. Toimintamallin jokainen vaihe jakautuu pienempiin osavaiheisiin, joiden tarkoituksena on (a) auttaa käyttäjiä tunnistamaan toimintamallin teemojen tarpeen ja merkityksellisyyden (***Tutustu aiheeseen***), (b) yhdistämään opittu teoria omaan työarkeen erilaisten havainnointitehtävien kautta (***Havainnoi***) sekä (c) antaa pohjan suoritettujen tehtävien arviointia varten (***Keskustele***) (ks. Kuva 4). Jokaisen vaiheen lopussa varataan aikaa kollegoiden kanssa käytäville ryhmäkeskusteluille, joiden tarkoituksena on paitsi jakaa vaiheiden aikana

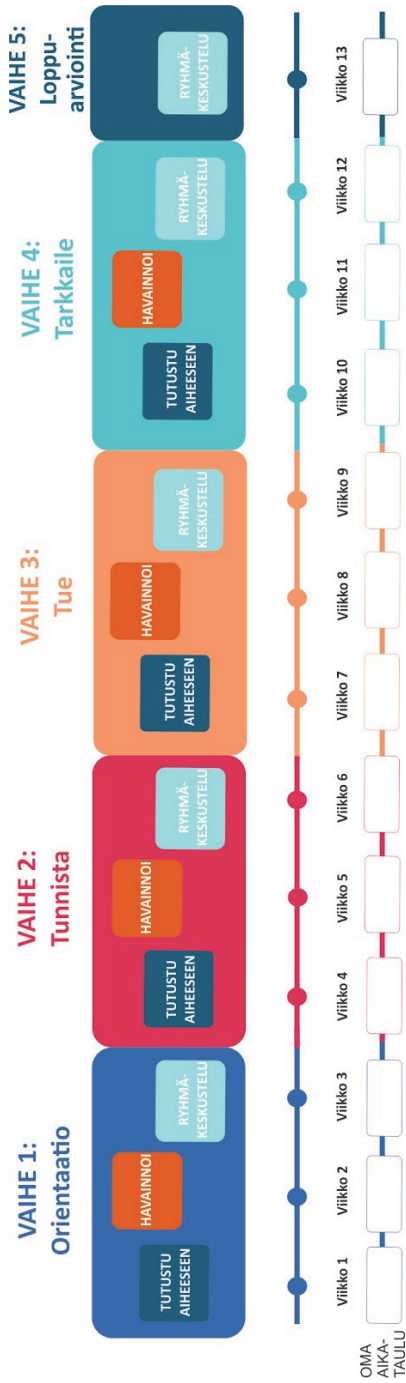
tehtyjä havaintoja kollegoiden kanssa, myös auttaa arviointikysymysten kautta käyttäjiä arvioimaan sekä omaa että työyhteisön toimintaa lasten tunteiden säätelyn tuen näkökulmasta. Toimintamallin eri vaiheisiin suunnitellut keskustelut toimivatkin tärkeänä oman toiminnan arvioinnin työkaluna nostaen esiin niin päiväkodissa tapahtuneet onnistumiset kuin myös kehittämistä vaativat osa-alueet.

4T-toimintamallin online-tukimateriaali pitää sisällään materiaaleja useissa eri muodoissa:

1. **4T-Käsikirja** tarjoaa teoreettista tietoa tunteiden säätelystä ja säätelytaitojen tukemisesta lyhyiden käytännön esimerkkien avulla.
2. **Oppimislogi** pitää sisällään kaikki toimintamallin eri vaiheiden tehtävät ohjeistuksineen ja tehtäväpohjineen tarjoten samalla myös mahdollisuuden omien ajatusten ylös kirjaamiseen sekä välineen oman oppimisen seurantaan läpi koko toimintamallin. Oppimislogin voi joko tulostaa itselleen tai sitten täyttää sitä elektronisena versiona omalla tietokoneella (ks. Liite).
3. **Asiantuntijavideot** johdattelevat käyttäjän heti toimintamallin ensimmäisessä vaiheessa toimintamallin isoihin pääteemoihin: (a) 4T-toimintamallin esittely, (b) arjen oppimistilanteet ja (c) tunteiden säätely.
4. **Tietoiskut** ovat lyhyitä asiantuntijapuheenvuoroja, joissa syvennyttään jokaisen vaiheen pääteemoihin. Nämä toimivat johdantona vaiheen alussa ennen varsinaisten havainnointitehtäviin syventymistä.
5. **Case-esimerkit** havainnollistavat toimintamallin pääteemoja arjen oppimistilanteiden kautta. Esimerkit koostuvat aidoista päiväkotiympäristöistä kuvatuista esimerkeistä, joiden tapahtumia on kuvattu teoreettisista lähtökohdista käsin. Videot vievät toimintamallin teoreettiset lähtökohdat käytännön tasolle.

4T-toimintamallin kesto

4T-toimintamalli on suunniteltu 13 viikkoa kestäväksi koulutuskokonaisuudeksi, jossa yhden viikon aikana edetään toimintamallissa yksi osavaihe eteenpäin. Näin fokus toimintamallin ja sen teemoihin pysyy arjessa mukana koko koulutuksen ajan. Toimintamallin rakenne on joustava ja sen rytmityksessä voi hyvin huomioida oman päiväkodin aikataululliset puitteet. Materiaaleista löytyy toimintamallin läpikäymisen suunnittelun tueksi vinkkejä ja suunnittelupohjia (ks. Kuva 5), jotka auttavat päiväkoteja aikataulutamaan toimintamallin etenemisen juuri omaan aikatauluunsa sopivaksi.



Kuva 5. 4T-toimintamallin rakenne.

Vinkkejä käytännön toteutukseen

4T-toimintamalli on testattu koulutuskokonaisuus ja on saanut varhaiskasvatuksen kentällä erittäin positiivisen vastaanoton. Toimintamallin testauksen aikana keräsimme varhaiskasvatushenkilöstön parhaat vinkit toimintamallin onnistuneeseen läpikäymiseen:

1. Suunnittele työskentely huolellisesti.

“Tutustukaa aivan aluksi toimintamallin rakenteeseen, jotta tiedätte mitä on tulossa.”

“Sopikaa työtiimissänne/päiväkodissänne ainakin seuraavat asiat: miten työskentelette, missä työskentelette, milloin työskentelette, minkä verran yksin ja ryhmässä ja miten integroitte toimintamallin osaksi arkeanne. Toimintamallin joustava rakenne tarjoaa monia mahdollisuuksia.”

2. Toimintamallin ottaminen osaksi arkea voi tuntua aluksi haasteelliselta, eikä tätä kannata säikähtää. Tässä vinkkejä siihen, miten testipäiväkodeissa tässä onnistuttiin. Voit hyödyntää joko näitä tai keksii omia luovia ratkaisuja.

“Varasimme viikoittaisista tiimipalavereista aina lyhyen ajan toimintamallin asioista keskusteluille. Näin varmistimme, että etenimme koko ajan suunnitelman mukaisesti.”

“Sovimme yhdessä etukäteen, mistä tehtävistä/asioista keskustelemme milloinkin ja miten jokainen valmistautuu yhteisiä tapaamisia varten. Jokainen sitoutui pitämään näistä sopimuksista kiinni, sillä tämä oli meidän yhteinen matka.”

“Sovimme, että jokainen käy materiaaleja ja havainnointitehtäviä aluksi läpi itsenäisesti ja ryhmäkeskusteluille varasimme kunnolla aikaa, joissa kävimme yksilötehtävien ja ryhmäkeskusteluiden muita asioita yhdessä läpi. Päiväkodin johtaja ja muu henkilöstö tuki meitä tässä.”

“Sovimme alussa, että suoritamme kaikki toimintamallin tehtävät ja vaiheet ryhmässä. Jaoimme kaikki muistiinpanot toistemme kanssa ja keskustelimme teemoista säännöllisesti. Muistiinpanot olivat

työtilamme pöydällä koko ajan kaikkien käsillä muistuttamassa tärkeistä teemoista.”

“Päiväuniaikoina ehti välillä hyvin syventyä materiaalien läpikäymiseen ja muistiinpanojen tekemiseen.”

“Sovimme johtajan kanssa yhdessä, milloin voimme varata rauhallista aikaa toimintamallin tehtävistä keskusteluun. Johtajan tuki oli meille todella tärkeää.”

3. Tarkkaillkaa edistymistä ja aikataulussa pysymistä aktiivisesti ja sopikaa päiväkodistanne tutor-henkilö, jolle raportoitte kaksi kertaa toimintamallin aikana edistymisestänne. Tutor-henkilö voi olla jonkin toisen tiimin työntekijä tai vaikkapa päiväkodin johtaja tai varajohtaja. Näin varmistatte, että pysytte aikataulussa ja etenette suunnitelmanne mukaan.

“Meidän etenemisen kannalta oli tärkeää, että tutor-henkilöt kävivät vierailulla ryhmässämme ja keskustelemassa vähintään yhden tiimimme jäsenen kanssa toimintamallin etenemiseen liittyvistä asioista. Tämä auttoi pysymään aikataulussa, mutta toi myös uutta näkökulmaa meidän ajatuksiimme sekä oman oppimisen ja edistymisen tunnistamiseen.”

Toimintamallin läpikäymisen mahdollistaminen päiväkodeissa

Toimintamallin läpikäyntiin varattu aika on sijoittamista niin päiväkodin ja sen henkilöstön osaamiseen kuin myös lasten tulevaisuuteen. Tästä syystä, toimintamalliin perehtymisen tulisikin olla koko päiväkodin yhteinen asia ja siksi toimintamallin läpikäymisen mahdollistamiseksi on päiväkodeissa tärkeää pysähtyä miettimään, millä tavalla henkilöstölle mahdollistetaan toimintamalliin perehtyminen. Ensinnäkin toimintamallin toteutuksen suunnitteluvaiheessa on hyvä kokoontua yhteen, kertoa suunnitelmista ja toiveista etenemisen suhteen. Esimerkiksi, millaisia työskentelytapoja halutaan käyttää, miten aika toimintamallin perehtymiseen saadaan järjestymään tai millaista apua/tukea henkilöstö tarvitsee, jotta he voivat pysyä suunnitelmassaan. Toimintamallin online-tukimateriaali sijaitsee esimerkiksi verkossa. Hyvä olisi siis esimerkiksi pohtia, miten henkilöstön jäsenet saavuttavat nämä materiaalit. Onko heillä mahdollista käyttää

tietokoneita tai älypuhelinta materiaalin saavuttamiseksi? Tai vastaavasti riittääkö työaika koko koulutuskokonaisuuden läpikäymiseksi, vai tarvitaanko tämän suhteen jotain väliaikaisia joustoja?

Toimintamallin läpikäymisen tueksi on myös suositeltavaa sopia päiväkodin sisältä tutor-henkilö, jonka tarkoituksena on tarjota tukea toimintamallia läpikäyville työntekijöille ja auttaa heitä tunnistamaan, millaisia asioita he ovat erityisesti oivaltaneet toimintamallin aikana. Tutor-henkilö voi olla toisen lapsiryhmän työntekijä tai vaikkapa päiväkodin johtaja tai varajohtaja, joka toimii keskustelukumppanina ja tuo uutta näkökulmaa toimintamallin teemoihin ja keskusteluihin sekä auttaa oman edistymisen tunnistamisessa.

Tutor-henkilön tehtävänä on siis toimia vertaistukena, kannustaa ja kutsua koolle toimintamallia läpi käyvän työtiimin jäsenet (tai vaikka yksikin heistä, jos kaikkien mukana olo on vaikeaa järjestää) kaksi kertaa toimintamallin läpikäymisen aikana (esimerkiksi vaiheen 2 jälkeen ja vaiheen 4 alussa). Kokoontumisten tarkoituksena on keskustella toimintamallin läpikäymiseen liittyvistä asioista esimerkiksi kahvikupposen äärellä. Keskustelujen tarkoituksena on pohtia muun muassa seuraavia teemoja:

1. Mitä kuuluu?
2. Missä toimintamallin vaiheessa olette tällä hetkellä menossa?
3. Oletteko onnistuneet pysymään alkuperäisessä aikataulussanne? (Jos olette, niin mikä on auttanut teitä noudattamaan aikataulua? Jos ette, niin millaisia haasteita teillä on ollut ja miten nämä ongelmat olisi mahdollista ratkaista?)
4. Millaisia ajatuksia toimintamallin teemat ovat teissä herättäneet?
5. Mikä on ollut suurin oivallus, minkä olette tehneet tähän mennessä ja miksi se on merkityksellinen työllenne?
6. Miten aiotte jatkaa tästä eteenpäin?

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja siksi juuri puhaltamalla yhteen hiileen ja toisia tukien päästään entistä parempiin oppimisen tuloksiin päiväkodeissa, ehkäpä jopa löydetään uusia tapoja ja rutiineja päiväkotien työskentelyyn.

5.3 4T-toimintamallin vaiheiden ja osavaiheiden esittely

Seuraavaksi esitellään toimintamallin eri vaiheiden tavoitteet ja kulku. Tarkemmat tehtävien kuvaukset sekä alusta niiden suorittamiselle löytyy Oppimislogista, joka on myös tämän käsikirjan liitteenä (ks. Liite). Tämän lisäksi kaikki 4T-koulutuskokonaisuuteen liittyvä materiaali löytyy 4T-toimintamallin online-tukimateriaalista. Online-tukimateriaali on nähtävillä osoitteessa <https://tuntuvahanke.wordpress.com/materiaalipankki/>

5.3.1 Vaihe 1: Tiedosta (orientaatio)

Tämän vaiheen tarkoituksena on esitellä toimintamalli sekä perehtyä toimintamallin teoreettisiin lähtökohtiin. Tarkempina tavoitteena on:

ymmärtää, mitä oppiminen osana päiväkodin arjen tilanteita tarkoittaa ja millaisiin erilaisiin tilanteisiin oppiminen voi kohdistua.

ymmärtää, mitä tunteiden säätely on ja miten näitä taitoja voidaan oppia.

ymmärtää, mikä 4T-toimintamalli on, miten se voi auttaa käyttäjää heidän työssään ja miten sitä käytetään.

Vaihe jakautuu kolmeen eri osavaiheeseen: Tutustu aiheeseen, Havainnoi ja Keskustele. Nämä vaiheet pitävät sisällään neljä (4) erilaista tehtävää (ks. Liite, Tehtävät 1–4). Vaiheen tehtävien aikana käyttäjä pääsee tarkastelemaan oman osaamisensa sen hetkistä tilaa sekä tutustumaan toimintamallin pääteemoihin ja suunnittelemaan tulevien viikkojen etenemistä yhdessä kollegoiden kanssa. Tarkemmat tehtävien ohjeistukset löytyvät Oppimislogista ja online-tukimateriaalista.

5.3.2 Vaihe 2: Tunnista

Tämän vaiheen aikana pysähdytään pohtimaan tarkemmin päiväkodin arjen oppimistilanteita. Keskitymme erityisesti lasten kohtaamiin sosioemotionaalisiin haasteisiin ja pyrimme online-tukimateriaalin ja arjessa tapahtuvan havainnoinnin avulla tunnistamaan entistä tietoisemmin päiväkotiarjessa ilmenevät lasten kohtaamat sosioemotionaaliset haasteet

oppimistilanteina sekä lasten yksilöllisen tavan reagoida näissä tilanteissa. Tarkempana tavoitteena on:

ymmärtää, että päiväkodin arki on pullollaan arvokkaita oppimistilanteita, joiden avulla lapsille voidaan opettaa erilaisia tunteiden säätelytaitoja.

ymmärtää, että näiden arvokkaiden oppimistilanteiden hyödyntäminen vaatii aktiivista arjen tilanteiden havainnointia.

tunnistaa lasten yksilölliset tavat reagoida tunteita herättäviin arjen tilanteisiin.

Vaihe jakautuu kolmeen eri osavaiheeseen: Tutustu aiheeseen, Havainnoi ja Keskustele. Nämä vaiheet pitävät sisällään neljä (4) erilaista tehtävää (ks. Liite, Tehtävät 5–8). Vaiheen tehtävien aikana pohditaan erityisesti sitä, millaiset tilanteet haastavat lasten tunteiden säätelyä päiväkotiarjessa niin teoreettisella kuin käytännönkin tasolla. Tarkemmat tehtävien ohjeistukset löytyvät Oppimislogista ja online-tukimateriaalista.

5.3.3 Vaihe 3: Tue

Tämän vaiheen aikana keskitytään tarkastelemaan teoreettisella ja käytännön tasolla, millaisia tunteiden säätelyn tuen tapoja voidaan hyödyntää silloin, kun lapset kohtaavat sosioemotionaalisia haasteita. Lisäksi kannustamme arvioimaan omaa tapaasi tukea lapsia näiden haasteiden aikana ja miettimään, miksi valitset juuri nämä tavat toimia. Tarkempana tavoitteena on:

tulla tietoiseksi niistä merkeistä, jotka viestivät kanssasäätelyn tarpeesta.

ymmärtää, millaisia lasten tunteiden säätelyn tuen strategioita on.

ymmärtää omaa toimintaa ja merkitystä lapsen tunteiden säätelyn tukijana.

Vaihe jakaantuu kolmeen eri osavaiheeseen: Tutustu aiheeseen, Havainnoi ja Keskustele. Nämä vaiheet pitävät sisällään kolme (3) erilaista tehtävää (ks. Liite, Tehtävät 9–11). Tehtävien keskiössä on, millaista tunteiden säätelyn tukea lapselle voi tarjota ja kuinka käyttäjät itse toimivat arjessa, kun lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn tukea. Näihin perehdytään niin teorian

kuin käytännön kautta. Tarkemmat tehtävien ohjeistukset löytyvät Oppimislogista ja online-tukimateriaalista.

5.3.4 Vaihe 4: Tarkkaile

Tämän vaiheen aikana keskitytään tarkastelemaan teorian ja käytännön näkökulmista, mitä arjen oppimistilanteiden eri vaiheissa tapahtuu ja miten lapset reagoivat heille kohdistettuun tunteiden säätelyn tukeen. Tarkempana tavoitteena on:

ymmärtää tilanteiden kokonaisvaltaisen ja jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkitys lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimiselle.

tiedostaa, että tunteiden säätelyn oppiminen on prosessi, mikä edellyttää, että toiminnan seurauksia seurataan myös tilanteen jälkeen, sillä tunnetilat ja -kokemukset voivat vaikuttaa vielä myöhemminkin lapsen toimintaan.

auttaa käyttäjää valitsemaan jatkossa tietoisemmin lapselle sopivan (oikea-aikaisen ja oikeatasoisen) tunteiden säätelyn tuen tavan.

Vaihe jakautuu kolmeen eri osavaiheeseen: Tutustu aiheeseen, Havainnoi ja Keskustele. Nämä vaiheet pitävät sisällään kolme (3) erilaista tehtävää (ks. Liite, Tehtävät 12–14). Tehtävien aikana pohditaan erityisesti, millä tavalla käyttäjät tarkkailevat lasten toimintaa ja tarjoamansa tunteiden säätelyn tuen vaikutusta lasten toimintaan. Lisäksi tutustutaan tarkemmin siihen, miten teoriassa korostetaan aktiivisen arvioinnin ja tarkkailun merkitystä lasten tunteiden säätelyn näkökulmasta. Lopuksi suunnataan katseita vielä tulevaan ja pohditaan, kuinka päiväkotieihin voidaan rakentaa lasten tunteiden säätelytaitoja tukeva päiväkotiarhi ja kuinka päiväkodin henkilöstön ja organisaation arvot vaikuttavat heidän toimintaansa lasten tunteiden säätelyn näkökulmasta. Tarkemmat tehtävien ohjeistukset löytyvät Oppimislogista ja online-tukimateriaalista.

5.3.5 Vaihe 5: Loppuarviointi

Tämän vaiheen tarkoituksena on koota toimintamallin aikana käydyt asiat yhteen ja suunnitella päiväkotien tulevaisuuden toimintaa lasten tunteiden säätelyn tuen näkökulmasta. Tarkempana tavoitteena on:

arvioida oppimaanne.

tehdä konkreettinen suunnitelma, jonka avulla pystytte entistä tehokkaammin hyödyntämään arjen oppimistilanteet ja tukemaan lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä.

Vaihe 5 pitää sisällään toimintamallin kaksi viimeistä tehtävää: Tehtävät 15 ja 16 (ks. Liite). Näiden tehtävien aikana pysähdytään arvioimaan omaa oppimista jo toimintamallin alusta tutuksi tulleen oppimisnavigaattoritehtävän avulla sekä yhdessä oman päiväkodin tiimiläisten kanssa keskustellaan oppimastanne ja siitä, kuinka tulisi toimia, jotta opittu saataisiin juurrutettua päiväkotien jatkuvaan arkeen. Tarkemmat tehtävien ohjeistukset löytyvät Oppimislogista ja online-tukimateriaalista.

6 Loppusanat

Tänä päivänä meiltä kaikilta vauvasta vaariin edellytetään monenlaisia taitoja luovia erilaisten odotusten, vaatimusten, tehtävien ja usein ennalta määrittelemättömien haasteiden ristiaallokossa. Kun tietoa ja mahdollisuuksia on tarjolla jatkuvasti ja eri kanavista, voi olla vaikeaa hallita omaa tekemistään, asettaa ja pysyä tavoitteissa ja keskittyä olennaiseen. Tämä johtuu pitkälti siitä, että meidän on jatkuvasti omaksuttava uusia asioita, seuloa olennainen informaatiotulvan seasta ja kasvettava kehityksen mukana. Nykypäivänä ihmiseltä odotetaan jatkuvaa uuden oppimista enemmän kuin koskaan ennen. Jos oppimisen taidot ovat puutteelliset, voivat jatkuva muutos, odotukset ja valinnat johtaa emotionaalisiin haasteisiin, jaksamisen ongelmiin ja oman hyvinvoinnin hiipumiseen. Itsesääntöisen oppimisen mekanismit tarjoavat työkaluja hallita tätä kaaosta, tehdä valintoja, tunnistaa haasteita ja niiden syitä ja toimia strategisesti. Itsesääntöisen oppimisen taitojen opettelu ja kehittyminen onkin nostettu keskeisiksi suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteiksi. Kyky tunnistaa omia tunteita, niiden syitä ja seurauksia ja taito säädellä omaa toimintaa ja tunteita haastavissa tilanteissa on osa näitä taitoja. Tunteiden säätely suojelee ylikuormittumiselta, mahdollistaa oppimisen, kiinnostuksen suuntaamisen ja pitkäjänteisen, tavoitteellisen toiminnan sekä rakentavan sosiaalisen kanssakäymisen. Tunteiden säätely on kuitenkin taito, jota pitää kehittää, opetella ja harjoitella jatkuvasti. Lasten taitojen kehittyminen edellyttää paljon tukea ja yhdessä säätelyä meidän aikuisten kanssa, tilanteesta ja vuodesta toiseen. Kukaan ei ole seppä syntyessään!

Arjen toistuvat tilanteet ovat lapsille luonnollisia tilanteita oppia uutta, kehittyä ja kasvaa. Myös tunteiden säätelyä opitaan osana arjen toimintaa, todellisissa vuorovaikutustilanteissa yhdessä muiden kanssa. Varhaiskasvatushenkilöstön kyky tunnistaa ja tukea lasta varhaiskasvatuksen arjen sosioemotionaalisissa haasteissa onkin osoitettu viimeaikaisissa tutkimuksissa erityisen tärkeäksi lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Koivula & Huttunen, 2018; Kurki, 2017). Tämän osaamisen kehittämiseen kaivataan kentän toimijoiden keskuudessa tukea. Myös koulutuksen ammattilaiset tunnistavat varhaiskasvatuksen kentän tarpeen ja peräänkuuluttavat

tutkimusperustaiseen tietoon perustuvien konkreettisten menetelmien kehittämistä käytännön työn tueksi (Määttä ym., 2017). TunTuVa-hankkeessa kehitetty ja hankkeen useassa eri tutkimuspäiväkodissa testattu 4T-toimintamalli vastaa tähän tarpeeseen. Se pyrkii lisäämään ymmärrystä tunteiden säätelystä, sen kehittymisestä ja tukemisesta. Tunteiden säätelytaitojen oppiminen sidotaan lapsen kehitykseen ja erityisesti osaksi laajempia oppimisen taitoja. 4T-malli nostaa esiin, että tunteiden säätely on keskeinen osa uuden oppimista, arjen toimintaa ja edellytys kehittyä itsesääntöisenä oppijana. Tältä pohjalta malli rakentaa uudenlaista oppimisen näkökulmaa jokapäiväisessä arjessa ilmeneviin sosioemotionaalisesti haastaviin tilanteisiin sekä luo käytänteitä varhaiskasvatushenkilöstön pedagogisen toiminnan ja henkilöstön ammatillisen kehittymisen arvioinnin tueksi. Toimintamalli tekee näkyväksi päiväkodin tarjoamaa rikasta vuorovaikutusympäristöä, joka tarjoaa hyvät edellytykset lasten erilaisten oppimistaitojen, erityisesti tunteiden säätelytaitojen, kehityksen tukemiseen. Toimintamalli syventää näkemystä päiväkodin arjen haastavista tilanteista oppimisen kannalta arvokkaina hetkinä ja vahvistaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutosta opetustuokiokeskeisyydestä kokopäiväpedagogiikan ajatusta tukevaksi. Saman aikaisesti toimintamalli haastaa tarkastelemaan käsityksiä laajemminkin aikuisen roolista, vallan ja vastuun suhteesta, lapsikäsitteestä ja lapsen oppimisesta (ks. Kataja, 2018).

4T-Toimintamallin koulutusrakenne auttaa henkilöstöä tarkastelemaan ja reflektoimaan päiväkodin sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita kokonaisvaltaisemmin ja näkemään lapsen tunteiden säätelytaitojen tukemisen jatkuvampana ja sensitiivistä läsnäoloa vaativana prosessina. Prosessinomainen ja sensitiivinen tilanteiden havainnointi ja tulkitseminen syventää ja tehostaa lasten säätelytaitojen tuen yksilöllisten tarpeiden tunnistamista eli ymmärrystä siitä, millaista tukea kukin lapsi tarvitsee ja milloin. Lisäksi se auttaa toimimaan ja tukemaan haastavissa tilanteissa tietoisesti, tilanteen ja lapsen tarvitseman tuen edellyttämällä tavalla. Oikea-aikainen ja -tasoinen tuki ja sensitiivisyys lasten tunteille ja tarpeille vahvistaa lasten omia säätelytaitoja ja toimintamahdollisuuksia ja edistää yhteenkuuluvuuden ja myönteisen ilmapiirin rakentumista koko lapsiryhmän tasolla.

Toimintamalli perustuu tuoreimpaan tutkimustietoon ja jalkauttaa tietoa lasten tunteiden säätelystä osana laajempaa oppimisen itsesäätelyn viitekehystä. Sen tavoitteena on tuoda tutkimuksesta nousevia toimintamalleja tunteiden säätelyn tukemisesta lähemmäksi varhaiskasvatuksen kentän toimijoita. Toimintamallin toteuttamisen ytimessä on työyhteisön ammatillisen kehittymisen näkökulma. Toimintamalli sekä ajantasaistaa henkilöstön tietoisuutta lasten tunteiden säätelytaidoista ja niiden tukemisen moniulotteisuudesta, että vahvistaa jo olemassa olevien hyvien tukikäytäntöjen ja tunnetaito-materiaalien merkitystä ja niiden pedagogista reflektointia lasten tunteiden säätelytaitojen näkökulmasta. Tätä tukee toimintamallia testanneiden työntekijöiden kokemus siitä, kuinka mallin toteutuksen aikana oli alkanut tietoisemmin näkemään erilaiset haasteet ja riitatilanteet oppimisen näkökulmasta: *“ei enää heti ensimmäisenä ajattele, että taasko nuo tappelevat, vaan ahaa, tässä on hyvä oppimisen hetki käsillä!”*. Suurin osa toimintamallia testanneista työntekijöistä korosti, että toimintamallin avulla oli saanut erityisesti tärkeää teoreettista tietopohjaa ja sen myötä paitsi varmistusta omalle toiminnalle ja sen kehittämislle niin myös yhteistä kieltä asioista puhumiselle ja toiminnan pedagogiselle perustelulle.

4T-toimintamallissa toteutetaan reflektiivistä työtapaa, mikä tarkoittaa omien arvojen, asenteiden ja toiminnan tiedostamista ja jatkuvaa arviointia. Testipäiväkotien työntekijät kertoivat, että toimintamallin testauksen aikana arjen oppimistilanteita oli alettu hyödyntämään tietoisemmin. Esimerkiksi, yhdessä testipäiväkodissa tuotiin esille, että he olivat havahtuneet havainnointitehtäviä purkaessaan miettimään, kuinka yksipuolisesti he olivat tottuneet havainnoimaan tilanteita vasta silloin, kun ne olivat jo *“aika isosti päällä”*. Nyt he olivat alkaneet yhdessä pohtimaan, millaisia ennakoivia strategioita lapset olivat saattaneet käyttää ennen tilanteiden kärjistymistä. Myös toisessa päiväkodissa kerrottiin, että toimintamallin ansiosta heidän päiväkodissaan oli alettu kiinnittää huomiota lasten toimintaan kokonaisvaltaisemmin: *“huomioimalla ainoastaan lasten väliset konfliktit ja suuret tunteiden ilmaukset, saatamme vahingossa jättää huomiotta sen kaiken hyvän, mitä lasten toiminnassa on”*. Toimintamalli auttoi myös omien toimintamallien aktiivisempaan tarkkailuun. Useat työntekijät painottivat, että toimintamalli haastoi pohtimaan omaa

käyttäytymistä ja reagointia erilaisissa arjen tilanteissa sekä myös kokeilemaan erilaisia strategioita lasten kanssa toimiessa.

Toimintamalliin sisältyvät arviointikeskustelut rakentavat myös työntekijöiden välistä vertaistuen kulttuuria säännöllisemmäksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi, kuten seuraava työntekijän kuvaus heidän päiväkodissaan tapahtuneista muutoksista osoittaa: *“Toimintamallin innostamana olemme tehneet useita pieniä muutoksia työarkeemme. Keskustelemme lasten tunteiden säätelyn tukemisesta aktiivisesti tiimipalavereissa ja vanhempien kanssa. Olemme myös yhdessä sopineet, että mahdollistetaan lasten tunteiden säätelyn tukeminen arjessa ja otetaan rauhassa aikaa arjen oppimistilanteiden läpikäymiseen”*. Arviointikeskustelut tukevat tavoitteellista pohdintaa päiväkodin toimintakulttuurista, arvoista, tunteista, ilmapiiristä ja yhteisistä tavoitteista. Niiden avulla henkilöstö voi yhdessä purkaa haastavia tilanteita, tarkastella tilanteissa käytettyjä toimintatapoja, määrittää toiminnalle pedagogiset perustelut ja muuttaa tarvittaessa toimintaa. Arviointikeskustelut tukevat osaltaan työyhteisön laadunarviointityötä, joka varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tasolla toteutetaan pitkälti itsearviointina eli oman pedagogisen toiminnan tarkasteluna varhaiskasvatusta ohjaavien tavoitteiden suuntaisesti (Vlasov ym., 2018).

Määttä ja kollegat (2017) tuovat lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemista koskevassa raportissaan esille, että näitä taitoja käsitellään osana alan yliopisto-, ammattikorkeakoulu- ja opistotason koulutusta. Huomattavaa on kuitenkin se, kuinka tätä aihetta ei juurikaan käydä läpi omana alueenaan vaan osana useita eri opintojaksoja ja useista eri näkökulmista, jolloin kokonaiskuva lapsen sosioemotionaalisen kehityksen etenemisestä sekä niiden tukemisen merkityksestä voi jäädä opiskelijalle rakentumatta. Raportissa esitetäänkin, että erityisesti lasten sosioemotionaalisten taitojen tunnistamiseen ja vahvistamiseen liittyvää koulutusta tarvitaan enemmän. Tämän lisäksi tuodaan myös esille, että oppilaitosten ja työelämän välillä tapahtuvaa yhteistyötä tulisi kehittää, sillä esiin tuotiin muun muassa huoli siitä, että opiskelijoiden siirtyessä työelämään he ovat taipuvaisia omaksumaan päiväkotien vakiintuneet käytännöt, vaikka ne olisivatkin ristiriidassa opiskelijoiden oppimien asioiden kanssa (Määttä ym., 2017). Raportin vahva viesti on, että

käytännön tason toimijoiden lisäksi tietoa lasten tunteiden säätelytaidoista ja tukemisesta tulisi jakaa eri koulutusasteiden opiskelijoille. Hankkeen 4T-toimintamalli vastaa myös tähän haasteeseen. Toimintamalli tarjoaa erinomaisen konkreettisen tukimateriaalin varhaiskasvatuksen koulutukseen, esimerkiksi kurssikokonaisuuden muodostamiseen tai harjoittelun ohjaukseen ja mallin pohjalta onkin jo rakennettu kasvatustieteen kandidaatin perustutkintoon sisältyvä opintojakson osakokonaisuus, joka tulee myös osaksi valtakunnallista avointa oppimisympäristöä.

Kaikkiaan 4T-toimintamallin avulla tehdään lasten sosioemotionaalisia arjen haasteita ja tuen tarpeita näkyvimmiksi laajasti lisäämällä alan osaajien ja sitä kautta myös vanhempien tietoisuutta näistä haasteista, mutta myös niiden tukemisesta sekä kokonaisvaltaisesta merkityksestä lapsen myöhemmälle oppimiselle, kehitykselle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Toimintamallin toteuttaminen tuottaa tärkeää tietoutta ja keskustelupintaa kodin, päiväkodin ja koulun välisen yhteistyöhön ja niihin liittyviin siirtymiin. Sosioemotionaalisen tuen tarpeista ja niihin vastaamisesta tarvitaan lisää keskustelua niin yhteiskunnassa, kodeissa, varhaiskasvatuksen toimipaikoissa kuin varhaiskasvatushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksissakin (Määttä ym., 2017).

Lähdeluettelo

- Ahn, H. J. & Stifter, C. (2010). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa* (Acta Universitatis Tamperensis 2115) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98158>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Niilo Mäki instituutti.
- Arsenio, W. F. & Lover, A. (1997). Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 531–542.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222.
- Blair, C. & Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. Teoksessa P. Schutz, R. Pekrun & G. Phye (toim.), *Emotion in education* (s. 37–56). Academic Press.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.), *Handbook of regulation of learning and performance* (s. 408–425). Routledge.

- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2015). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa Corno L. & Anderman E. M. (toim.), *Handbook of educational psychology* (s. 76–90). Routledge.
- Broekhuizen, M., Slot, P., Aken, M. & Dubas, J. (2016). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135–153.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brown, E. D. & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 337–346.
- Calkins, S. & Hill A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. Teoksessa L. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 229–248). Guilford Press.
- Calkins, S. D., Perry, N. E. & Dollar, J. M. (2016). A biopsychosocial model of self-regulation in infancy. Teoksessa L. Balter & C. Tamis-LeMonda (toim.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues: Third edition* (s. 3–20). Taylor and Francis.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhus, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Colman R., Hardy, S., Albert, M., Raffaelli, M. & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421–437.
- Curby, T. W. & Brock, L. L. (2013). *Teachers' emotional consistency matters for preschool children*. [http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Curby_et_al._\(2013\)_EED.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Curby_et_al._(2013)_EED.pdf)
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C. & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498–510.
- Denham S., Bassett, H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143.

- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerback, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Gillespie, L. (2015). It takes two: The role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young Children*, 70(3), 94–96.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W. & Gross, J. (2008). The neural bases of emotion regulation: Reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological psychiatry*, 63(6), 577–586. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2007.05.031>
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Teoksessa J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (2. painos, s. 3–20) Guilford Press.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26.
- Gross, J. & Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review: Journal of the international Society for Research on Emotion*, 3(1), 8–16.
- Gross, J. & Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Teoksessa J. Gross (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 3–24). Guilford Press.
- Grusec, J. & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 284–308). Guilford Press.
- Estola, E., Karlsson, L., Puroila, A-M. & Syrjäla L. (2016). Teoksessa L. Karlsson, A-M. Puroila, E. Estola (toim.), *Välkkeitä, valoja ja varjoja: Kertomuksia lasten hyvinvoinnista* (s. 112–117). N-Y-T-NYT.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241–273.
- Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R. & Müllensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions? Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERS-ACA). *PloS one*, 14(2), e0211362. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211362>

- Fox, N. & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117–127.
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. Teoksessa B. Zimmerman, & D. Schunk (toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 65–84). Routledge.
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Han, S. (2014). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42, 171–179.
- Harkoma, S. (2018). Ryhmäsensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiöön. Vieraskynä / Tutkittua varhaiskasvatuksesta. Haettu osoitteesta <https://tutkittuvarhaiskasvatuksesta.wordpress.com/2018/11/02/pedas-ens-interventiotutkimus/>
- Haslip, M., Allen-Handy, A. & Donaldson, L. (2018). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: a social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507027>
- Huuki, T., Lehto, N. & Louhimo, H. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet: (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*. Juvenes Print.
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annu Rev Psychol*, 60, 1–25.
- Järvenoja, H., Järvelä, S. & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204–219.
- Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) (2018). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2: Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Suomen varhaiskasvatus.

- Kataja, E. (2018). Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa 2/5, osallisuus kokopäiväpedagogiikan ja perushoitotilanteiden näkökulmista. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=gRO1ERgvdnw>
- Koivula, M. & Huttunen, K. (2018). Children's Social-Emotional Development and its Support: Guest Editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 177–183.
- Koivula M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae rerum socialium 174) [Doctoral dissertation. University of Oulu]. JULTIKA University of Oulu repository. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-1697-3>
- Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 310–337.
- Kurki, K., Järvenoja H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62.
- Laakso, M-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60–79). Niilo Mäki instituutti.

- Laitinen, S., Lepola, J. & Vauras, M. (2017). Early motivational orientation profiles and language comprehension skills: From preschool to grade 3. *Learning and Individual Differences*, 53, 69–78.
- La Paro, K., Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 5, 409–426.
- Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. Teoksessa J. Gross, (toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 180–203). Guilford Press.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., Strati, A. & Watson, J. (2017). Predicting kindergartners' achievement and motivation from observational measures of teaching effectiveness. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 214–232.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychology*, 44(2), 137–146.
- McCoy, D. & Raver, C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741–761.
- Metsäpelto R-L., Pulkkinen, L. & Poikkeus, A-M. (2001). A search for parenting style: A cross-situational analysis of parental behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127(2), 169–192.
- Morris, A., Silk, J., Morris, M., Steinberg, L., Aucoin, K. & Keyes, A. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213–225.
- Morris, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S. & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. OPRE Report #2015-21, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus.

- Oakes, W., Schellman, L., Lane, K., Common, E., Powers, L., Diebold, T. & Gaskill, T. (2018). Improving educators' knowledge, confidence, and usefulness of functional assessment-based interventions: Outcomes of professional learning. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 534–565.
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (3. muut. p.). Määräykset ja ohjeet 1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 3a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Op 't Eynde, P., Corte, E. & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning? Teoksessa P. Schutz & R. Pekrun (toim.), *Emotion in education* (s. 185–204). Elsevier.
- Perry, N. & Calkins, S. (2016). A biopsychosocial perspective on the development of emotion regulation across childhood. Teoksessa P. M. Cole & T. Hollenstein (toim.), *Emotion regulation: A matter of time* (s. 3–30). Routledge.
- Perry, N., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27–50.
- Pino-Pasternak, D., Whitebread, D. & Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent-child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction*, 28(3), 219–272.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 451–502). Academic Press.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis D. & Green, J., (2014). Behaviour management in preschool classrooms: insights revealed through sustematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181–197. <https://doi.org/10.1002/pits.21744>.

- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704–718.
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms* (Jyväskylä studies in education, psychology and social research 512) [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44798>
- Schutz, P., Hong J., Cross, D. & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E., Holodynski, M. & Kärtner, J. (2016). The role of co-regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 4, 16–32.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E. & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72–81.
- Stansbury, K. & Zimmerman, L. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behavior problems. *Child Psychiatry*, 30(2), 121–142.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014) Supporting children's participation in Finnish childcare centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.

- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Volet, S., Summers, M. & Thurman, J. (2009). High-Level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128–143. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). Guilford Press.
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Journal of Curriculum and Teacher Education*, 16(1), 15–34.
- Winne, P. & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation in self-regulated learning. Teoksessa D. Schunk & B. Zimmerman (toim.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and application* (s. 297–314). Lawrence Erlbaum.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Liite

Oppimislogi – Tehtävät ja ohjeet työskentelyn tueksi

SISÄLLYS

Mikä on oppimislogi?

Näin hyödynnät oppimislogia 4T-toimintamallin aikana

Toimintamallin vaiheet ja tehtävät

Vaihe 1: Orientaatio

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen

Osavaihe 2: Havainnoi

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu

Vaihe 2: Tunnista

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen

Osavaihe 2: Havainnoi

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu

Vaihe 3: Tue

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen

Osavaihe 2: Havainnoi

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu

Vaihe 4: Tarkkaile

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen

Osavaihe 2: Havainnoi

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu

Vaihe 5: Loppuarviointi

MIKÄ ON OPPIMISLOGI?

Dokumentoinnilla on tärkeä merkitys oppimisessa ja ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Tämä oppimislogi on yksi vaihtoehtoinen tapa dokumentoida oppimaasi 4T-toimintamallin toteutuksen aikana.



Oppimislogiin on keskitetysti koottu kaikki 4T-toimintamallin sisällään pitämät tehtävänannot ja tehtävät. Jokaisen tehtävän yhteyteen on varattu tilaa sinun vastauksillesi ja muistiinpanoillesi. Oppimislogin tarkoituksena on kannustaa sinua dokumentoimaan oppimiasi asioita ja oivalluksiasi yhteen paikkaan. Tämä auttaa sinua jäsentämään oppimaasi, seuraamaan edistymistäsi, mutta myös palaamaan tarvittaessa nopeasti jo aiemmin tekemiisi oivalluksiin. Näin oppimistasi asioista muodostuu kokonaisuus.

NÄIN HYÖDYNÄT OPPIMISLOGIA 4T-TOIMINTAMALLIN AIKANA

Suosittelemme täydentämään oppimislogia säännöllisesti jokaisen vaiheen aikana. Tämä helpottaa ryhmäkeskusteluihin osallistumista, sillä ne pohjaavat suurimmilta osin toimintamallin sisällään pitämiin tehtäviin.

Voit tulostaa oppimislogin käyttöäsi varten, tai vastaavasti tallentaa dokumenttipohjan tietokoneelle, Google Driveen tai johonkin muuhun tietokantaan, mistä sinun on sitä helppo käyttää työarkesi yhteydessä.

Suositus on, että suoritat toimintamallin tehtävät sen aikataulun mukaisesti, jota olette sopineet yhdessä päiväkodissanne noudatettavan. Näin etenette toimintamallin teemojen kanssa samaa matkaa, jolloin saatte enemmän irti myös reflektioivista ryhmäkeskusteluista.

4T-toimintamallin on tarkoitus olla jokaiselle käyttäjälle pieni oppimismatka tunteiden säätelytaitojen maailmaan, jossa päiväkodin arkisilla tilanteilla on iso merkitys. Tehtävät pohjautuvatkin paljon teidän omiin kokemuksiinne ja kannustavat arvioimaan tekemiänne havaintoja tunteiden säätelyn ja oppimisen itsesäätelyn teorioiden näkökulmasta. Tästä syystä kannustamme tutustumaan huolellisesti toimintamallin online-tukimateriaaliin. Tämä auttaa ymmärtämään arjen tilanteiden tapahtumia myös teoreettisista lähtökohdista

käsin, mikä tukee varhaiskasvatustyön tekemistä ja antaa samalla uusia virikkeitä siitä, miten lasten oppimistaitoja voidaan tukea jo päiväkodeissa.

Onnea matkaan!

TOIMINTAMALLIN VAIHEET JA TEHTÄVÄT

4T-toimintamalli muodostaa koulutuskokonaisuuden, joka jakaantuu viiteen eri vaiheeseen: (1) Orientaatio, (2) Tunnista, (3) Tue, (4) Tarkkaile, ja (5) Loppuarviointi. Toimintamallin jokainen vaihe jakautuu pienempiin osavaiheisiin, joiden tarkoituksena on (a) auttaa käyttäjiä tunnistamaan toimintamallin teemojen tarpeen ja merkityksellisyyden (Tutustu aiheeseen), (b) yhdistämään opittu teoria omaan työarkeen erilaisten havainnointi tehtävien kautta (Havainnoi) sekä (c) antaa pohjan suoritettujen tehtävien arviointia varten (Keskustele) (ks. Kuva 4). Jokaisen vaiheen lopussa varataan aikaa kollegoiden kanssa käytäville ryhmäkeskusteluille, joiden tarkoituksena on paitsi jakaa vaiheiden aikana tehtyjä havaintoja kollegoiden kanssa, niin myös arviointikysymysten kautta auttaa käyttäjiä arvioimaan sekä omaa että organisaation toimintaa lasten tunteiden säätelyn tuen näkökulmasta. Toimintamallin eri vaiheisiin suunnitellut keskustelut toimivatkin tärkeänä oman toiminnan arvioinnin työkaluna nostaen esiin niin päiväkodissa tapahtuneet onnistumiset kuin myös kehittämistä vaativat osa-alueet.

Vaiheet pitävät sisällään erilaisia tehtäviä. Jokaisen tehtävän edestä löydät symbolin, joka kertoo, minkä tyyppisestä tehtävästä on kyse. Symbolit ja niiden selitykset on kuvattu alla.



Oppimisnavigaattori



Ryhmäkeskustelu



Tutustu aiheeseen



Katso video
(asiantuntijapuheen-
vuoro, tietoisuus tai
case-video)



Havainnoi

Tehtävä 1: Oppimisnavigaattori



Ennen kuin aloitat toimintamallin materiaaleihin tutustumisen, vastaa ensin alla oleviin väittämiin ”Kyllä” tai ”Ei”. Visualisoidaksesi tuloksesi voit värittää alla olevasta kolmiosta niiden kysymysten numerot, joihin vastasit ”Kyllä”.

Minä oppijana: Teoreettinen ymmärrykseni

1. Tunteiden säätely on minulle aiheena erittäin tuttu
 2. Tiedostan, miten lapset voivat säädellä omia tunteitaan
 3. Tunteiden kanssasäätely on minulle aiheena tuttu
 4. Ymmärrän aktiivisen tarkkailun merkityksen lasten tunteiden säätelyn näkökulmasta
- ### Organisaation taso
5. Päiväkodissamme tarjotaan kouluttautumismahdollisuuksia lasten tunteiden säätelyn tukemisen tueksi
 6. Päiväkodissamme mahdollistetaan tiimien säännölliset keskustelut ryhmän pedagogisesta toiminnasta
 7. Keskustelemme tiimissämme säännöllisesti lasten tunteiden säätelytaidoista ja niiden tukemisesta.

8. Tiimissämme mahdollistetaan tunteiden säätelyn tukea vaativiin tilanteisiin pysähtyminen.
9. Tiimissämme on yhteisesti sovittu, miten toimitaan, kun lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn tukea
10. Päiväkodissamme on yhteisesti sovittu, miten toimitaan, kun lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn tukea.

Minä oppijana: teorian soveltaminen käytännössä

11. Tunnistan tunteiden säätelyn arjen toiminnassa
12. Tunnistan lasten kohtaamat sosioemotionaaliset haasteet käytännössä
13. Tunnistan lasten viestit, jotka kertovat tuen tarpeesta
14. Tunnistan lasten hyödyntämät tunteiden säätelyn tavat arjessa
15. Hyödynnän useita eri tunteiden säätelyn tuen tapoja työssäni
16. Tarkkailen aktiivisesti lasten toimintaa työssäni.



VAIHE 1: ORIENTAATIO

Tämän vaiheen tarkoituksena on esitellä toimintamalli sekä perehtyä toimintamallin teoreettisiin lähtökohtiin. Orientaatio-vaihe pitää sisällään yhteensä 3 tehtävää (Tehtävät 2, 3 ja 4).

Tavoitteena on:

1. Ymmärtää, mitä oppiminen osana päiväkodin arjen tilanteita tarkoittaa ja millaisiin erilaisiin tilanteisiin oppiminen voi kohdistua.
2. Ymmärtää, mitä tunteiden säätely on ja miten näitä taitoja voidaan oppia.
3. Ymmärtää, mikä 4T-toimintamalli on, miten se voi auttaa käyttäjää heidän työssään ja miten sitä käytetään.

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen

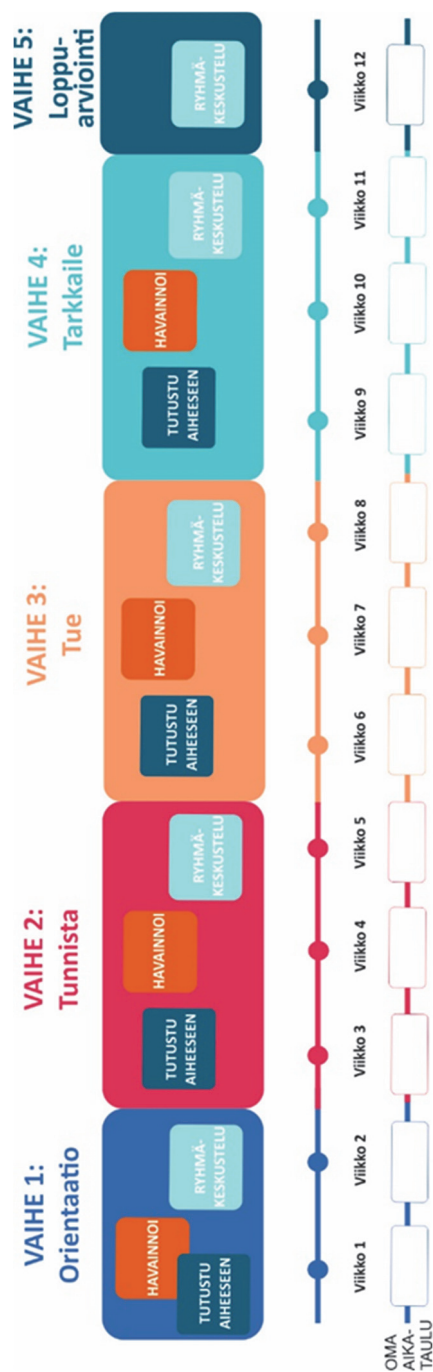


Tehtävä 2



Aloittakaa tutustumalla 4T-toimintamalliin (ASIAANTUNTIJAPUHEENVUORO 1 – 4T-toimintamallin esittely). Halutessanne voitte katsoa myös videon Huolella mietityt tavoitteet ammatillisen kehityksen perustana. Tehkää tämän jälkeen yhdessä suunnitelma toimintamallin toteuttamiseksi vastaamalla seuraaviin kysymyksiin. Aikataulutuksen apuna voitte käyttää seuraavan sivun kuvaa.

Miksi toimintamalli on teille tärkeä?	
Mitä haluatte saavuttaa toimintamallin avulla?	
Mikä on teidän aikataulunne, milloin toimintamallin tulee olla käytynä loppuun?	
Millä tavalla teidän tulee työskennellä, jotta pysytte tavoitteessanne? (Kirjatkaa työskentelytavat ylös)	



Osavaihe 2: Havainnoi



Tehtävä 3



Tutustukaa itsenäisesti tai ryhmässä toimintamallin materiaaleihin (Käsikirja ja asiantuntijapuheenvuorot 2 ja 3). ASIANTUNTIJAPUHEENVUORO 2 käsittelee aihetta: Päiväkotiarjen oppimistilanteet. Kun olet katsonut videon, pohdi, millaisia ajatuksia teema sinussa herättää ja kirjaa ylös ajatuksesi vastaamalla alla oleviin kysymyksiin.

Pohdi, miksi päiväkoti on hyvä oppimisympäristö lapsille.	
Mitä ovat arjen oppimistilanteet?	
Mitä erilaisia asioita päiväkotiarjen oppimistilanteiden aikana voi oppia?	

ASiantuntijapuheenvuoro 3 käsittelee teemaa: Tunteiden säätely – Mitä se oikeastaan on. Videon katsomisen jälkeen, pohdi, millaisia ajatuksia teema sinussa herättää. Kirjaa ylös ajatuksesi vastaamalla alla oleviin kysymyksiin.

Mitä tunteiden säätely tarkoittaa?	
Mihin tunteiden säätelyä tarvitaan?	
Miten tunteita voidaan säädellä?	
Tunteiden säätely on opittava taito. Mitä tämä tarkoittaa päiväkotiympäristön ja toiminnan suunnittelun näkökulmasta?	
Miten sinä reagoit tunteita herättävissä tilanteissa? Miten säätelet omia tunteitasi? Mikä on helppoa ja mikä vaikeaa?	

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu



Tehtävä 4

Keskustelkaa havainnoistanne vertaisryhmässä tai työtiimissä alla olevien kysymysten avulla. Voitte tehdä muistiinpanoja alla olevaan taulukkoon.

Mikä tekee päiväkotiarjessa kohdatuista sosioemotionaalisista haasteista lasten tunteiden säätelytaitojen kannalta tärkeitä oppimistilanteita?	
Mitä opit lasten tunteiden säätelystä?	
Millaisia havaintoja teit suhteessa aiempaan tietämykseesi? (Eli mitä opit? mitä oivalsit?)	
Tarkistakaa aiemmin tekemänne etenemissuunnitelma ja keskustelkaa, miten aiotte liittää toimintamallin osaksi työarkeanne seuraavan 2 kuukauden aikana?	

VAIHE 2: TUNNISTA

Tämän vaiheen aikana pysähdytään pohtimaan tarkemmin päiväkodin arjen oppimistilanteita. Keskitymme erityisesti lasten kohtaamiin sosioemotionaalisiin haasteisiin ja pyrimme online-tukimateriaalin ja arjessa tapahtuvan havainnoinnin avulla tunnistamaan entistä tietoisemmin päiväkotiarjessa ilmenevät lasten kohtaamat sosioemotionaaliset haasteet oppimistilanteina sekä lasten yksilöllisen tavan reagoida näissä tilanteissa. Tunnista-vaihe pitää sisällään yhteensä 4 tehtävää (Tehtävät 5, 6, 7 ja 8).

Tavoitteena on:

1. Ymmärtää, että päiväkodin arki on pullollaan arvokkaita oppimistilanteita, joiden avulla lapsille voidaan opettaa erilaisia tunteiden säätelytaitoja.
2. Ymmärtää, että näiden arvokkaiden oppimistilanteiden hyödyntäminen vaatii aktiivista arjen tilanteiden havainnointia.
3. Tunnistaa lasten yksilölliset tavat reagoida tunteita herättäviin arjen tilanteisiin.

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen



Tehtävä 5: Oppimisnavigaattori

Mitä ajattelet lasten kohtaamista sosioemotionaalisista haasteista (mitä nämä tilanteet mielestäsi ovat ja miten suhtaudut näihin tilanteisiin arjessa)? Kirjaa vastauksesi ylös.

Tehtävä 6



Katso TIETOISKU 1 (Millaiset tilanteet haastavat lapsia päiväkotiarjessa) ja kirjaa ylös, millaisia sosioemotionaalisia haasteita lapset kohtaavat omassa päiväkotiryhmässäsi ja miksi.

Osavaihe 2: Havainnoi



Tehtävä 7

Katso TIETOISKU 2 (Miten lapset säätelevät omia tunteitaan) ja suorita sen jälkeen havainnointitehtävä, jossa kirjaat aktiivisesti ylös YHDEN PÄIVÄN AJAN niin paljon erilaisia lasten kohtaamia sosioemotionaalisia haasteita, kuin vain mahdollista. Kirjaa ylös mahdollisimman yksityiskohtaisesti seuraavat asiat seuraavalla sivulla olevaan havainnointitaulukkoon.

Mitä tilanteessa tapahtuu?	Mikä johti tilanteeseen?	Miten lapsi reagoi / lapset reagoivat tilanteen aikana?	Millaisia tunteiden säätelystrategioita lapsi hyödyntää / lapset hyödyntävät tilanteen aikana?

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu



Tehtävä 8

Keskustele havainnoistasi (reflektoiden) vertaisryhmässä / työtiimissäsi seuraavien kysymysten avulla.

Millaisia erilaisia sosioemotionaalisia haasteita kirjaisitte ylös?	
Mikä tekee näistä tilanteista arjen oppimistilanteita ja miksi?	
Millaisia tunteiden säätelystrategioita lapset onnistuivat hyödyntämään?	
Mitä muita tunteiden säätelystrategioita lapset olisivat tarvinneet/voineet hyödyntää?	



Katsokaa seuraavaksi yhdessä video Case 1 online-tukimateriaalista ja jatkakaa keskustelua alla olevien kysymysten avulla.

Mieti arjessa tekemiäsi havaintoja uudelleen. Olisitko voinut kiinnittää joihinkin eri asioihin huomiota tai jättää jotain huomioimatta? Miksi?	
Miten videolla esitetty tapa analysoida tilanteita voisi auttaa sinua työssäsi?	
Palatkaa vielä lopuksi takaisin tehtävän 5 oppimisnavigaattorissa esitettyyn kysymykseen (mitä ajattelet lasten kohtaamista sosioemotionaalisista haasteista; mitä nämä tilanteet mielestäsi ovat ja miten suhtaudut näihin tilanteisiin arjessa). Mitä ajattelet nyt lasten kohtaamista sosioemotionaalisista haasteista (mitä nämä tilanteet mielestäsi ovat ja miten suhtaudut näihin tilanteisiin arjessa), onko ajattelussanne tapahtunut muutoksia? Jos on, kerro kollegoillesi, millaisia.	

VAIHE 3: TUE

Tämän vaiheen aikana keskitytään tarkastelemaan teoreettisella ja käytännön tasolla, millaisia tunteiden säätelyn tuen tapoja voidaan hyödyntää silloin, kun lapset kohtaavat sosioemotionaalisia haasteita. Lisäksi kannustamme arvioimaan omaa tapaasi tukea lapsia näiden haasteiden aikana ja miettimään, miksi valitset juuri nämä tavat toimia. Tue-vaihe pitää sisällään yhteensä 3 tehtävää (Tehtävät 9, 10 ja 11).

Tavoitteena on:

1. Tulla tietoiseksi niistä merkeistä, jotka viestivät kanssasäätelyn tarpeesta.
2. Ymmärtää, millaisia lasten tunteiden säätelyn tuen strategioita on.
3. Ymmärtää omaa toimintaa ja merkitystä lapsen tunteiden säätelyn tukijana.

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen



Tehtävä 9: Oppimisnavigaattori

Kerro alla olevaan laatikkoon, mistä tiedät, että lapsi tarvitsee tunteiden säätelytaitojen tukea ja millaista tukea lapsi tarvitsee? Katso tämän jälkeen TIETOISKU 3 (Tuen tarve) ja TIETOISKU 4 (Tuen tavat). Näiden jälkeen voit siirtyä Havainnoi-osioon, jossa tarkastelet tuen strategioiden hyödyntämistä omassa työssäsi.

Osavaihe 2: Havainnoi



Tehtävä 10

Havainnoi yhden päivän ajan, millaisia kanssasäätelyn strategioita hyödynnät työssäsi. Kirjaa havaintosi ylös alla olevaan havainnointitaulukkoon.

Tilanne?	Miksi päätit puuttua tilanteeseen ja tukea lasta / lapsia?	Miten tuit lasta sosioemotionaalisen haasteen aikana?	Kerro perustellen, miksi hyödynsit valitsemaasi tuen tapaa?

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu



Tehtävä 11

Keskustele havainnoistasi (reflektoiden) vertaisryhmässä / työtiimissäsi alla olevien kysymysten avulla.

Kuvaile syitä ja tilanteita, jotka saivat sinut tarjoamaan lapsille tunteiden säätelyn tukea.	
Millaisia tuen strategioita käytit?	
Onko joitain tuen strategioita, joita huomaat jättäväsi vähemmälle käytölle työssäsi? Miksi?	
Millä tavalla tarjoamasi tuki tukee lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä? (Miten pyrit ensisijaisesti ratkaisemaan tilanteen? Millaisia tunteiden säätelyn tapoja tarjoamasi tuki opetti?)	



Katsokaa seuraavaksi yhdessä video Case 2 online-tukimateriaalista ja jatkakaa keskustelua alla olevien kysymysten avulla.

Mitä ajatuksia ja tunteita case-esimerkki sinussa herättää?	
Kun nyt katsot tekemiäsi arjen havainnointeja, tuleeko mieleesi asioita, joita olisit voinut tehdä toisin? (enemmän/vähemmän tukea, erilaista tukea, olisiko tilanne ollut ennakoitavissa)	
Keskustelkaa vielä, millä tavalla voisitte kehittää oppimisympäristöä tukemaan entistä paremmin lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä (jatkuvan tunnetuen merkitys)?	
Palaa vielä lopuksi takaisin tehtävässä 9 esitettyyn oppimisnavigaattori kysymykseen. Mitä ajattelet nyt, kuinka lapset viestivät tunteiden säätelyn tuen tarpeesta ja mistä tiedät, millaista tukea tarvitaan, onko ajattelussasi tapahtunut muutoksia? Jos on, kerro kollegoillesi, millaisia ne ovat.	

VAIHE 4: TARKKAILE

Tämän vaiheen aikana keskitytään tarkastelemaan teorian ja käytännön näkökulmista, mitä arjen oppimistilanteiden eri vaiheissa tapahtuu ja miten lapset reagoivat heille kohdistettuun tunteiden säätelyn tukeen. Tarkkaile-vaihe pitää sisällään yhteensä 3 tehtävää (Tehtävät 12, 13 ja 14).

Tavoitteena on:

1. Ymmärtää tilanteiden kokonaisvaltaisen ja jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkitys lapsen tunteiden säätelytaitojen oppimiselle.
2. Tiedostaa, että tunteiden säätelyn oppiminen on prosessi, mikä edellyttää, että toiminnan vaikutuksia seurataan myös tilanteen jälkeen, sillä tunnetilat ja -kokemukset voivat vaikuttaa vielä myöhemminkin lapsen toimintaan.
3. Auttaa käyttäjää valitsemaan jatkossa tietoisemmin lapselle sopivan (oikea-aikaisen ja oikea-tasoisin) tunteiden säätelyn tuen tavan.

Osavaihe 1: Tutustu aiheeseen



Tehtävä 12: Oppimisnavigaattori

Kirjaa ylös, millä tavalla sinä tarkkailet työssäsi lasten toimintaa ja millaista tietoa saat näin toimiessasi? Katso tämän jälkeen TIETOISKU 5 (Arvioinnin ja havainnoinnin merkitys arjen oppimisen näkökulmasta). Näiden jälkeen voit siirtyä havainnointiosioon.

Osavaihe 2: Havainnoi



Tehtävä 13

Tarkkaile työssä kohtaamiasi sosioemotionaalisia haasteita, joissa tuet lasten tunteiden säätelyä. Kuvaa, millaisia nämä tilanteet ovat ja kiinnitä huomiota erityisesti siihen, miten tilanne jatkuu tarjoamasi tuen jälkeen (miten lapsi reagoi tukeen, lisääntyykö tai vähentyykö tuen tarve tai muuttuuko tuen tarve)? Kirjaa havaintosi alla olevaan havainnointitaulukkoon.

Miksi lapsi tarvitsi tukea?	Millaista tukea tarjosit?	Miten lapsi reagoi tarjoamaasi tukeen?	Miten tilanne jatkui tuen annon jälkeen (muuttuiko tuen tarve, ratkesiko ongelma)?

Osavaihe 3: Ryhmäkeskustelu



Tehtävä 14

Keskustele havainnoistasi (reflektoiden) vertaisryhmässä / työtiimissäsi alla olevien kysymysten avulla. Aloittakaa katsomalla Case 3 online-tukimateriaalista.

Keskustelkaa videon ja tekemienne arjen havaintojen pohjalta, miksi tuen vaikutusta on tärkeää seurata?	
Mitä havainnointitehtävä opetti sinulle tilanteiden kokonaisvaltaisen tarkkailun tärkeydestä?	
Miten voit hyödyntää havainnoinnin ja tarkkailun aikana saamaasi tietoa lasten tunteiden säätelytaitojen tukemisen välineenä?	
Mikä viestii lapsille antamasi tuen hyödyllisyydestä?	
Palaa vielä takaisin tehtävässä 12 esitettyyn oppimisnavigaattori kysymykseen. Mitä ajattelet nyt, millä tavalla tarkkailet työssäsi lasten toimintaa, millaista tietoa tämä sinulle antaa, voisitko toimia jollain tapaa toisin (jos kyllä niin miten)?	



Katsokaa lopuksi TIETOISKU 6 (Näin rakennat arjen tilanteista tunteiden säätelytaitojen kehitystä tukevan oppimistilanteen) ja TIETOISKU 7 (Arvot tunteiden säätelyn tuen taustalla). Nämä johdattelevat katseet jo toimintamallin toteutuksen jälkeiseen aikaan, miettimään sitä, miten voisitte pysyvästi integroida toimintamallin läpikäynnin aikana opittua tietoa osaksi jokapäiväistä arkeanne.

VAIHE 5: LOPPUARVIOINTI

Tämän vaiheen tarkoituksena on koota toimintamallin aikana käydyt asiat yhteen ja suunnitella päiväkotinne tulevaisuuden toimintaa lasten tunteiden säätelyn tuen näkökulmasta. Loppuarviointi-vaihe pitää sisällään yhteensä 2 tehtävää (Tehtävät 15 ja 16).

Tavoitteena on:

1. Arvioida oppimaanne.
2. Tehdä konkreettinen suunnitelma, jonka avulla pystytte entistä tehokkaammin hyödyntämään arjen oppimistilanteet ja tukemaan lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymistä.

Tehtävä 15: Oppimisnavigaattori

Vastaa alla oleviin väittämiin ”Kyllä” tai ”Ei”. Huomaa, että kysymykset jatkuvat seuraavalla sivulla. Visualisoidaksesi tuloksesi voit värittää alla olevasta kolmiosta niiden kysymysten numerot, joihin vastasit ”Kyllä”. Vertaa vastauksiasi aiempiin vastauksiisi (Tehtävässä 1). Muuttuivatko vastauksesi?

Minä oppijana: Teoreettinen ymmärrykseni

1. Tunteiden säätely on minulle aiheena erittäin tuttu
2. Tiedostan, miten lapset voivat säädellä omia tunteitaan
3. Tunteiden kanssasäätely on minulle aiheena tuttu
4. Ymmärrän aktiivisen tarkkailun merkityksen lasten tunteiden säätelyn näkökulmasta

Organisaation taso

5. Päiväkodissamme tarjotaan kouluttautumismahdollisuuksia lasten tunteiden säätelyn tukemisen tueksi
6. Päiväkodissamme mahdollistetaan tiimien säännölliset keskustelut ryhmän pedagogisesta toiminnasta
7. Keskustelemme tiimissämme säännöllisesti lasten tunteiden

säätelytaidoista ja niiden tukemisesta.

8. Tiimissämme mahdollistetaan tunteiden säätelyn tukea vaativiin tilanteisiin pysähtyminen.

9. Tiimissämme on yhteisesti sovittu, miten toimitaan, kun lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn tukea

10. Päiväkodissämme on yhteisesti sovittu, miten toimitaan, kun lapsi tarvitsee tunteiden säätelyn tukea.

Minä oppijana: Teorian soveltaminen käytännössä

11. Tunnistan tunteiden säätelyn arjen toiminnassa

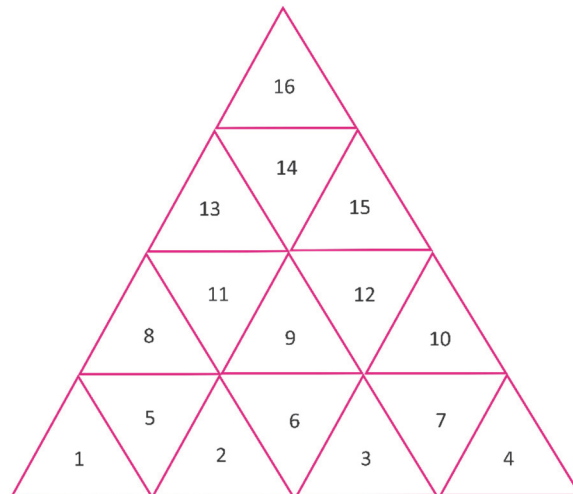
12. Tunnistan lasten kohtaamat sosioemotionaaliset haasteet käytännössä

13. Tunnistan lasten viestit, jotka kertovat tuen tarpeesta

14. Tunnistan lasten hyödyntämät tunteiden säätelyn tavat arjessa

15. Hyödynnän useita eri tunteiden säätelyn tuen tapoja työssäni

16. Tarkkailen aktiivisesti lasten toimintaa työssäni.



Tehtävä 16



Keskustelkaa lopuksi (reflektoiden) vertaisryhmässä / työtiimissänne toimintamallin sisällöistä ja niiden annista. Hyödyntäkää alla olevia kysymyksiä keskustelujenne tukena.

Mikä oli toimintamallin suurin anti ja miksi?	
Mitkä ovat teidän vahvuutenne lasten tunteiden säätelyn tukemisessa?	
Millä tavalla voitte kehittää päiväkotinne toimintakulttuuria siten, että se mahdollistaa entistä saumattomammin lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen osana arjen oppimistilanteita? Millaisia konkreettisia toimenpiteitä tämä vaatisi?	
Pohtikaa yhdessä, miten viette toimintamallin aikana käsiteltävät asiat osaksi päiväkotinne arkea: ➤ Mitkä ovat tavoitteenne? ➤ Tehkää suunnitelma, joka auttaa saavuttamaan asettamanne tavoitteet. Miten arvioitte toimintanne kehittymistä? (Voisiko toimintamalli olla tässä jotenkin apuna?)	

**Olette menestyksekkäästi
suorittaneet 4T-toimintamallin.**

**Onnea tulevaan!
Teette hienoa ja arvokasta työtä!**



Kirjoittajat:

Hanna Järvenoja

KT, Apulaisprofessori, Oulun yliopisto

Susanna Kinnunen

KT, Tutkijatohtori, Oulun yliopisto

Marika Koivuniemi

KM, Projektikoordinaattori, Oulun yliopisto

Kristiina Kurki

KT, Tutkijatohtori, Oulun yliopisto

Piia Näykki

KT, Tutkijatohtori, Oulun yliopisto

