



MIRJA KÖNGÄS

"Eihän lapsil ees oo hermoja"

Etnografinen tutkimus lasten
tunneälystä päiväkotiarjessa



MIRJA KÖNGÄS

”Eihän lapsil ees oo hermoja”
Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 10
maaliskuun 9. päivänä 2018 klo 12



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

MIRJA KÖNGÄS

”Eihän lapsil ees oo hermoja”
Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2018

Lapin yliopisto
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

© Mirja Köngäs

Taitto: Taittotoalo PrintOne

Kansi: Elina Virtanen

Myynti:

Lapland University Press

PL 8123

96101 Rovaniemi

puh. 040 821 4242

julkaisu@ulapland.fi

www.ulapland.fi/LUP

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2018

Painettu:

Acta Universitatis Lapponiensis 368

ISBN 978-952-337-063-0

ISSN 0788-7604

Pdf:

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 235

ISBN 978-952-337-064-7

ISSN 1796-6310

Tiivistelmä

Köngäs, Mirja

”Eihän lapsille oo hermoja” - Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2018

Acta Universitatis Lapponiensis 368

ISBN 978-952-337-063-0

ISSN 0788-7604

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lasten tunneälyn näyttäytymistä päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä ymmärrettäväksi mahdollisuudet kehittää lasten tunneälyä päiväkodissa. Tutkimus tarkastelee lasten vertaiskulttuurin erityispiirteitä ja tunneälyä osana päiväkotiarkea. Tutkimus pohjaa John Mayerin ja Peter Saloveyn nelihaaraiseen tunneälyteoriaan sekä William Corsaron näkemyksiin lasten vertaiskulttuurista päiväkodissa. Tutkimuksessa keskitytään lasten tunneälyyn kohdistuvaan RULER -sovellukseen, joka koostuu akronyyeistä Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing ja Regulating. RULER -sovellus on aikaisempien tutkimusten mukaan muun muassa vähentänyt lasten keskittymis- ja käytöshäiriöitä sekä edistänyt päiväkotiyhteisön taitoja tukea lasten kehitystä.

Tutkimus on toteutettu kolmessa suomalaisessa päiväkodissa pääasiallisesti etnografisen ei-osallistuvan videoinnin menetelmin syyskuusta 2012 helmikuuhun 2013. Aineistoa on yli 50 tuntia ja lisäksi havaintomateriaalia puhtaaksikirjoitettuna 53 sivua (fontti Times New Roman 12 ja riviväli 1). Aineisto on analysoitu muodostamalla etnografista tiheää kuvausta mikroanalyysein ja osallistumiskehikon avulla. Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen on kiinnitetty erityistä huomiota, muun muassa refleksiivisyyden kautta.

Tulokset olivat varsin yhtenäiset jokaisessa tutkimuspäiväkodissa. Tutkimuksessa tuli esiin, kuinka tunneäly toimii kantavana tekijänä lasten vertaiskulttuurissa. Tulokset rakentuvat RULER:n akronymien ympärille. Lapset olivat tarkkoja *tunnistamaan tunteita* ja emotionaalista viestintää sekä itsessään, toisissaan että aikuisissa ja ohjau-
tuivat tämän pohjalta tiettyihin käytösvalintoihin ja tietynlaiseen tunteen ilmaisuun. Vertaisen *tunteiden ymmärtämisen* kautta lapset tukivat toistensa omanarvontunnon kehittymistä ja *tunteiden esittämisen* avulla muodostivat ymmärrystä sosiaalisista käytösnormeista. *Tunteiden sanoittamisen* ja *tunteiden säätelyn* avulla lapset saivat aikaan hyväksyntää sekä itselleen että vertaisilleen. Lasten vertaiskulttuurin sisällä tunneäly mahdollisti yhteyden kokemukset vuorovaikutuksessa. Suurimmat tunneälyn käytön haasteet tulivat esiin tilanteissa, joissa lapsella oli vaikeuksia ymmärtää vertaisen non-verbaalin viestinnän taustalla olevan tunteen merkitys. Risteytyessään henkilöstön ammattikulttuuriin lasten luottamus omaan tunneälykkääseen toimintaan näyttäytyi erittäin haastavana sekä lasten tunneälykkäät ilmaisut kokivat selkeitä muutoksia.

Tutkimus osoitti, kuinka lasten tunneälytaidot ovat keskeinen osa lasten emotionaalista kehitystä. Tunneälyn kehitykseen mahdollistavia tilanteita on päiväkotiarjessa useita. Tutkimus antaa työkaluja kehittää päiväkodin toimintamalleja lisäämällä peda-

gogista osaamista kasvatuspsykologisesta näkökulmasta käsin. Tutkimus antaa viitteitä mahdollisuuksiin tehokkaasti ja pitkällä tähtäimellä vähentää lasten ja nuorten syrjäytymistä, käytös- ja oppihäiriöitä sekä kiusaamisen uhkaa. Tutkimus osaltaan edesauttaa yhteiskunnallista keskustelua suomalaisen varhaiskasvatuksen laadusta ja lisää keskustelua päiväkodin emotionaalisista haasteista työyhteisöllisyyden näkökulmasta.

Avainsanat: tunneäly, tunteet, etnografia, videon havainnointi, lapset, vertaiskulttuuri, päiväkotit, varhaiskasvatus

Abstract

Köngäs, Mirja

”But kids don’t even have nerves” - An ethnographic study of children’s emotional intelligence in everyday lives of kindergarten

Rovaniemi: University of Lapland, 2018

Acta Universitatis Lapponiensis 368

ISBN 978-952-337-063-0

ISSN 0788-7604

The purpose of this study is to portray the appearance of children’s emotional intelligence in kindergarten. The aim of the study is to identify the possibilities to develop children’s emotional intelligence in kindergarten. This study takes in to consideration the specific features of children’s peer culture and emotional intelligence as a part of daily life in kindergarten. The study is based on The Four-Branch Model of emotional intelligence by John Mayer and Peter Salovey and also on Theory of Children’s Peer Culture by William Corsaro. This study concentrates on The RULER Approach of children’s emotional intelligence. RULER stands for Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions. Previous studies have shown use of The RULER Approach to help reduce concentration problems and behavioral difficulties in kindergarten and also enhance teachers’ ability to support children’s emotional development.

This study has been conducted in three Finnish kindergartens mainly by nonparticipating video ethnography from August 2012 to February 2013. The collected data consists of over 50 hours of video recordings and also 53 sheets of observational material (font Times New Roman and spacing 1). Data has been analyzed by creating an ethnographic thin description with the help of microanalysis and participation framework. In this study reliability and ethics have been regarded with particular attention for example by reflexivity.

All of the results were consistent from one kindergarten to another. Emotional intelligence was found as a key element to the actions within children’s peer culture. The results are built around RULER acronyms. Children were precise in *recognizing* emotions and emotional information in themselves, in peers and in adults. Due to that ability, children decided on certain behavioral models and emotional expressions. Children used the *understanding* of peer’s emotions to endorse each other’s growth in dignity and *expression* of emotions to form personal understanding in social conducts. With *labeling* and *regulating* emotions children received and forwarded acceptance. Emotional intelligence enabled experiences of togetherness inside children’s peer culture. The most notable challenges with the use of emotional intelligence occurred when a child did not understand the meaning of an emotion behind a peer’s nonverbal communication. A great deal of difficulty was also evident in situations when operating in crossfire with adult’s working culture. Children found it challenging to trust in their

actualization of emotional intelligence around adults and were invariably adjusting their behavior due to appearance of an adult.

This study showed how the usage of emotional intelligence is a fundamental factor in children's emotional development in kindergarten. Situations with possibilities to enhance emotional intelligence were numerous. This study gives an indication of tools to improve kindergartens operational model by increasing pedagogic expertise from an educational psychology point of view. This study suggests guidelines to achieve efficient and long-term prevention of social exclusion, behavioral problems, learning difficulties and bullying. The study contributes partly to the public discussion about the quality of early education and compounds discussion about kindergartens emotional challenges.

Key words: emotional intelligence, emotions, ethnography, videon observation, children, peer culture, kindergarten, early education

Kiitokset

”Tutkimusten esipuheista löytyy yleensä ainoat todisteet siitä, että kirjoittaja on ihminen”, on kirjoitettu Kulttuurintutkimus-lehden pääkirjoituksen alkusanoina. Jos jostain kumman syystä ihmisyyden fakta uhkasi jäädä tässä väitöstyössäni tieteellisyyden varjoon, pyrin sen vielä tässä varmistamaan seuraavien lämpimien kiitosten kautta.

Kiittäminen on ohjaajaani Kaarina Määttä mitä korkeimmin hatunnostoin. Sydämeellinen kiitos Kaarina, että jaksoit nähdä minut mielessäsi tulevana tohtorina kaikki nämä vuodet, silloinkin kun minä itse siirsin väitöskirjatyön äitiyden ja vaimouden edeltä harrastukseksi. Kiitos, että jaksoit, kun viimeisten kuukausien aikana kaipasin kaiken sen avun, jonka useimmat ohjattavat käyttävät vuosien varrella. Kuten varmasti kaikki muutkin ohjattavanasi olleet, tahdon mainita erityiskiitoksen siitä ilmiömäisestä nopeudesta, jolla aina vastasit sähköpostiviesteihin. On ollut korvaamattoman arvokasta pystyä luottamaan asiantuntijuuteesi ja lempeään tukeesi.

Esisijaisesti kiitos kuuluu tutkittavilleni ja tutkimuksen mahdollistaneille tahoille päivähoidon piirissä. Kiitollisena muistan apurahoin väitöskirjani etenemistä tukeneita, tutkimuksenteon alkutaipaleella Jenny ja Antti Wihuri säätiötä sekä loppuvaiheessa Lapin yliopiston rehtori Mauri Ylä-Kotolaa. Suuret kiitokset kuuluvat myös apurahahakemusten suosituksia kirjoittaneille Taina Kinnuselle, joka on toiminut etnografisena innoittajanani vuosikymmenen, sekä Marjatta Kallialalle, Tanja Äärelälle ja Satu Uusiautille. Kiitos esitarkastajilleni Eija Syrjäläiselle ja Jyrki Huuskolle. Oli mieltäylyntävää saada palautetta onnistuneista ratkaisusta sekä opettavaista katsoa omaa työtään toisten silmin. Erityiskiitos Eija Syrjäläiselle vastaväittäjäkseni suostumisestaan. Koen kunniakseni saada keskustella tutkimuksestani hänen kanssaan.

Äärimmäinen kiitos Elina Virtaselle väitöskirjan kannen suunnittelusta. Tiesin aina, että juuri niissä käsissä työstä tulee täydellinen. Kiitos Paula Niemelälle, joka oli apuna väitöskirjan viitteiden viidakossa sekä engelsmanni Steve Pennyille, jonka punakynä korjasi lähes kaikki prepositiot ja artikkelit englanninkielisestä tiivistelmästäni.

Tahdon kiittää ystäviäni, vaikka kovin ulkopuolisena olen teidät tutkimuksenteostani pitänyt. Kiitos, jotka olette kutsuneet minut elämäänne ja kotiinne, antaneet kummilapsia rakastettavaksi, viettäneet aikaa ulkomailla ja koti-Suomessa seikkaillen, olleet lapsenvahteina elämäni valoille ja juhlineet kanssani aamuyöhön ja siitä yli. Vaikka hyvin vähän olemme väitöskirjasta koskaan puhuneet, elämästä sitäkin enemmän. Kiitos, että olette muistuttaneet minua kaikesta muustakin mikä on tärkeää. Olen ansioistanne laupiaampi itseäni kohtaan.

Kiitos lapsuudenperheelleni. Äidille, jolta olen saanut tunteen (”Mikään määrää rahaa, materiaa tai kuuluisuutta ei voi ikinä voittaa ihmistä, sielua ja tunteita.”). Sekä isälle, jolta olen saanut älyn (”Aivoille kun tarjoaa terveellistä ruokaa ja puhtaan luon-

non ilmaa, voi se ajatella järkevästi.”) Isoveljelleni Markolle, joka sai vanhempiemme opit kolme vuotta ennen minua ja kärsivällisesti koko lapsuuden ajan osoitti minulle, millaista on ollut saada osakseen aitoa tunneälyä ja arvostusta joka ikinen päivä. Kiitos myös ”siskolleni” Paulalle, joka on sujuvasti jatkanut sisaruksen roolia. Ilman niitä kokemuksia ja oivalluksia, joita lapsuudenperheeni on antanut, tätä tutkimusta ei varmasti olisi syntynyt.

Kiitosten alussa viittaamassani Kulttuurintutkimuksen -lehden pääkirjoituksessa todettiin myös, että ” -- *perhe, jonka tuki on ollut tutkimustyössä tärkeä, mutta jolta pyydetään myös anteeksi, kun äiti tai isä on ollut viime vuodet niin hajamielinen.*” Tämän osuuden tarpeettomuudesta kohdallani olen onneksi pitänyt huolta koko tutkimuskenteen ajan. Työhuoneeni on ollut aina avoin ja sylini vapaa. Murto-osan tunneälystä olen kirjoittanut tähän tutkimukseen. Suurimman osan siitä olen pyrkinyt jakamaan lapsilleni Mihkulle ja Minnille katsein, kosketuksin ja sanoin. Suurin kiitos tähän loppuun aviomiehelleni Mikolle, jota ilman ei minulla olisi tätä perhettä, eikä siis oppia suuremmista tunteista, mitä olisin voinut kirjoista koskaan oppia.

Lohjalla, syntymäpäivänäni tammikuussa 2018

Mirja Köngäs

Sisällys

OSA I Johdanto

1. Johdanto	19
1.1 Aiheen valinnan taustaa.....	19
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys.....	21
1.3 Tutkimuksen rakenne.....	23

OSA II Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2. Lapset luomassa omaa kulttuuriaan	27
3. Miten määritellään tunneäly?	30
4. Tunneällyn käsitteellistäminen eri teorioiden hallussa	32
4.1 John Mayerin, Peter Saloveyn, David Caruson teoria.....	32
4.1.1 Vuoden 1990 teoretisointi tunneälystä.....	33
4.1.2 Vuoden 1997 teoretisointi tunneälystä.....	34
4.1.3 Nelihaarainen tunneällyn malli.....	35
4.2 Lasten tunneällyn kehittämisen sovellus Preschool RULER.....	38
4.3 Daniel Golemanin teoria.....	42
4.4 Reuven Bar-Onin teoria.....	44
4.5 Yhteenveto tunneälyteorioiden eroista.....	46

OSA III Tutkimuksen metodologinen viitekehys

5. Etnografia metodologiana	53
5.1 Etnografian määritelmä.....	53
5.2 Etnografian historia.....	54
5.3 Moninainen etnografia.....	55
5.4 Etnografialla lähelle ihmistä ja tunteita.....	57
6. Tieteenfilosofiset sitoumukset	58
6.1 Tieteenfilosofia osana tutkimuksen tekemistä.....	58
6.2 Päättyä teorian ja aineiston pohjalta.....	58
6.3 Tutkimuksesta tieteeksi.....	59
6.4 Paradigma todellisuutena.....	60
6.5 Tutkimuksen vaiheittainen toteuttaminen.....	61

7. Lapsuudentutkimus	62
7.1 Lapsista tehtävän tutkimuksen määrittely.....	62
7.2 Uusi lapsuudentutkimus.....	65
7.3 Etnografista lapsuudentutkimusta.....	66
7.4 Päiväkotietygrafia.....	67
8. Refleksiivisyys	69
8.1 Termin 'reflektiivisyys' lähtökohdat.....	69
8.2 Refleksiivisyys vai reflektiivisyys?.....	70
8.3 Refleksiivisyys välitön osa tieteellisyyttä.....	71
8.4 Refleksiivisyys etnografiassa.....	72
8.5 Refleksiivisyyden auki kirjoittaminen.....	74
9. Etnografia aineistonkeruun menetelmä	77
9.1 Lähtökohdista etnografiseen aineistonkeruuseen.....	77
9.2 Etnografinen havainnointi.....	77
9.2.1 Osallistuva ja ei-osallistuva havainnointi.....	78
9.2.2 Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa.....	78
9.2.3 Kriittisyys havainnointimenetelmää kohtaan.....	79
9.2.4 Tutkimuspäiväkirja etnografian apuna.....	80
9.3 Visuaalinen antropologia ja videografia.....	80
9.3.1 Videointi tukemassa muita aineistonkeruun menetelmiä.....	81
9.3.2 Videoinnin kritiikki.....	83
9.3.3 Videoinnin hyödyt verrattuna suoraan havainnointiin.....	84
9.3.4 Videointiaineiston analysoinnista.....	85
9.3.5 Videoinnin vaikutus tutkittaviin.....	85
10. Etnografia analysointimenetelmänä	87
10.1 Analyysitavat tulosten työstämismenetelmät.....	87
10.2 Koodaus, teemoittelu ja tyypittely.....	88
10.3 Tiheä kuvaus, mikroanalyysi ja osallistumiskehikko.....	89

OSA IV Tutkimuksen toteuttaminen

11. Reflektiot osana tutkimuksen tekoa	93
11.1 Etnografinen minuuteni suunnannäyttäjänä.....	93
11.2 Tutkimusaiheen epistemologinen reflektio.....	95
11.3 Kenttätöiden metodologinen reflektio.....	97
11.4 Itsereflektio tutkijan ja tunkeilijan rooleista kentällä.....	98
11.4.1 Tutkijana lapsille.....	98
11.4.2 Tunkeilijana aikuisille.....	100
11.5 Tutkimuksen etnografisen toteutumisen lasten parissa.....	103
11.6 Tutkimuksen etnografisena kenttänä päiväkotit.....	105

12. Analysointi	107
12.1 Analysoinnin toteutus tässä tutkimuksessa.....	107
12.2 Kenttävaiheen merkitys analysoinnin herättäjänä.....	108
12.3 Analysointini vaiheet.....	110
12.4 Videoiden viidakossa.....	112
12.5 Tulkintojen saavuttamisen havainnollistaminen.....	113
12.6 Tulosten esittämisen rakenne.....	120

OSA V Tutkimuksen tulokset

13. Tunteiden havaitseminen (RULER)	125
13.1 Negatiivisten tunteiden ylivalta.....	125
13.2 Kun ei kuule omia ajatuksiakaan.....	128
13.3 Aikuisen valjastaminen vertaisen tunteiden käsittelijäksi.....	131
13.4 Vertaisen tunteiden huomioonottamisen pakko.....	139
14. Tunteiden ymmärtäminen (RULER)	147
14.1 Hämmentyneisyyden vallassa.....	147
14.2 Aikuisen tunteiden ymmärtämisen vaikeus.....	155
15. Tunteiden sanoittaminen (RULER)	160
16. Tunteiden esittäminen (RULER)	169
17. Tunteiden säätely (RULER)	176
17.1 Tunteiden säätely päiväkotiarjen helpottajana.....	176
17.2 Tunteiden säätelyllä stressittömään yhdessäoloon.....	180

OSA VI Pohdinta

18. Pohdinta	189
18.1 Luotettavuus ja eettisyys.....	189
18.2 Päiväkodin henkilöstö ja lasten tunneäly.....	192
18.3 Päiväkotiarhi ja lasten tunneäly.....	194
19.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	200
Lähteet	207
Liitteet	230

Taulukko- ja kuvioluettelo

Taulukot

<i>Taulukko 1. Älykkyyden ja tunneällyn käsitteet</i>	31
---	----

Kuviot

<i>Kuvio 1. Ensimmäinen koordinointi tunneälystä.</i>	33
<i>Kuvio 2. Alkuperäinen tunneällyn nelihaarainen malli.</i>	35
<i>Kuvio 3. Tunneälytaitojen osiot.</i>	36
<i>Kuvio 4. Nelihaaraisesta tunneälyteoriasta ohjatut RULER osa-alueet.</i>	40
<i>Kuvio 5. RULER:n sisältämät nelihaaraisen tunneälyteorian osa-alueet.</i>	40
<i>Kuvio 6. RULER:n osa-alueiden perussisällöt.</i>	41
<i>Kuvio 7. Tutkimukset, joiden fokuksena lapset ja lapsuus.</i>	62
<i>Kuvio 8. Analysoinnin eteneminen tässä tutkimuksessa.</i>	111
<i>Kuvio 9. Analysoinnin esimerkki 1.</i>	116
<i>Kuvio 10. Analysoinnin esimerkki 2.</i>	120

Liiteluettelo

<i>LIITE 1. Mayer-Salovey tunneälyteorian nelihaaraisen mallin alakategorioita.</i>	230
<i>LIITE 2. Tiedotekirje tutkittavien lasten vanhemmille.</i>	231
<i>LIITE 3. Palautettava lupalappu tutkittavien lasten vanhemmille.</i>	232
<i>LIITE 4. Tiedote päiväkodin henkilökunnalle.</i>	233
<i>LIITE 5. Tutkimuspäiväkirjan sisältämät analysointikysymykset.</i>	234
<i>LIITE 6. Analysointikysymykset teemoiksi tiivistettynä.</i>	237

**“The higher we soar the
smaller we appear to those
who cannot fly”**

OSA I Johdanto

1. Johdanto

1.1 Aiheen valinnan taustaa

Väitöskirjan johdatuslause “The higher we soar the smaller we appear to those who cannot fly” on tunnetun 1800-luvun lopun filosofin Friedrich Nietzschen käsi-alaa. Juurikin Nietzschen aikakaudella kasvoi arvostus nähdä lapset itsenäisinä ja arvokkaina yksilöinä ”pienien aikuisten” sijaan. Nykyään lapsia jo kunnioitetaan tutkimuksellisesti merkittävinä informanteina. Ei pieni koko tai vuosien vähyyks kokemuksessa tee kenenkään todellisuudesta vähempiarvoista, kuten sitaatti kuvastaa. Mietelause viittaa tässä tutkimuksessa lisäksi siihen, miten lapset voivat vaikuttaa pieniltä siitä syystä, että emme itse osaa asettua samaan tasoon heidän kanssaan. Ehkä me aikuiset olemmekin ne, jotka vaikuttavat pieniltä seisossamme vakaasti aloillamme sillä välin, kun lapset lentävät korkealla taivaalla. Lasten tunteet ovat sallitusti vapaita ja kahlitsemattomia. Nietzsche tyypillinen asenne ennakkoluulottomasti haastaa todellisuuden perspektiivejä, sopii hyvin tämän tutkimuksen kiteyttäväksi teemaksi. Tutkimuksen alussa sitaatti luo oletuksia tutkimuksen maailmankatsomuksesta ja lopussa paketoit ymmärryksen sisällön tuloksista.

Muistan, kun tutustuin ensimmäisen kerran termiin tunneäly. Daniel Golemanin menestysteoksen ”Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva” tenttiminen oli osa ensimmäisenä yliopistovuoteni suorittamaa Kehityopsykologian perusteet -kursssia keväällä 2001. Koin silloin Golemanin teosta lukiessani samoja valaistuksen tunteita, joita koen yhä tänä päivänä pohtiessani tunneälyn kiehtovaa logiikkaa. Uskon osansa olleen Golemanin taidokkaalla tiedejournalismilla, mutta lähtökohtaisesti tunneälyn neurologian esittely antoi minulle kattotermit ja käsitteet omille, pitkään muhineille, ajatuksilleni yksilöiden tunteiden kautta nähtävälle samankaltaisuudelle. Olin innoissani, että teoksen ideologiassa todistettujen tieteellisten faktojen avulla jokainen yksilö sai ansaitsemansa arvon ja ymmärryksen. Huomasin suunnittelevani jo tuolloin, 16 vuotta sitten, miten minä voisin ottaa tunneälyn tietoisuuden edistämisen osaksi tulevaisuuttani. Ensi tuli luentoessesi, sitten pro gradu -tutkielma ja nyt väitöskirja.

Tunneäly on älykkyyttä korreloiva synnynnäinen neurobiologinen valmius vastaanottaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita, sekä kehittää näitä valmiuksia taidoiksi, joiden seurauksena yksilö voi edesauttaa omaa ja toisten hyvinvointia säätelämällä tunneprosessejaan ja tunnereaktioitaan. Lyhyesti voidaan sanoa tunneälyn perustaitojen suuntaavan tunteiden tunnistamisesta kohti kontekstikohtaista tunteiden asiaankuuluvaa ja järjellä perusteltua käyttöä. Muidenkin neurologisten kykyjen tapaan, myös tunneälyn kehityksen tärkeimmät ajanjaksot sijoittuvat varhaislapsuuteen mukaillen aivojen tunnekeskusten kehitystä. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 503, 506.) Tässä tutkimuksessa esitellään kolmen vallalla olevan tunneälyteorian sisällöt ja erot, sekä

avataan väärinkäsityksiä tieteellisen tunneälytutkimuksen jäätyä Suomessa popularistisen teoretisoinnin varjoon.

Tunneälytutkimus Suomessa on tähän saakka keskittynyt lähes yksinomaan yritysmaailmaan. On todistettu, että tämä metataito on suoraan verrannollinen menestykseen ja työhyvinvointiin sekä johtajien että toimihenkilöiden tasolla. Samaan aikaan lasten ja nuorten pahoinvoinnista ilmiönä puhutaan yhä enemmän, mutta lasten tunneälyä ei ole tutkittu juuri lainkaan. Vaikka yhä olen sitä mieltä, että paras tapa oivaltaa tunneälyn ydin, on Golemanin teos ”Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva”, niin teoreettisen viitekehyksen puolesta suosittelen ehdottomasti tukeutumaan John Mayerin ja Peter Saloveyn nelihaaraiseen tunneälyteoriaan, jonka tutkimustuloksiin myös Golemanin teos pohjaa.

Perehtyessäni tunneälyn käsitteellistämisen historiaan ja teorioiden erkaantumisen vaiheisiin, kaipasin silti auttamattomasti täsmällisempiä tutkimustuloksia lasten tunneälyyn liittyen. Toive toteutui vihdoin vuonna 2013, kun törmäsin uutiseen Yalen yliopistoon juuri nimetystä tunneälytutkimuksen keskuksesta (Center for Emotional Intelligence), jossa rehtori Peter Saloveyn johtamana keskitytään nelihaaraisen tunneälyteoria pohjalta kehitettyyn RULER -sovellukseen, joka tarjoaa käytännön tuen menetelmän tunneälyn kehittämiseen kouluissa ja päiväkodeissa ottaen huomioon kasvattajien suuren merkityksen prosessissa. RULER:a on kehitelty, testattu ja tutkittu jo vuodesta 2005 lähtien. (Salovey, 2013.) Otin sen välittömästi kantavaksi teemaksi analysointia suunnitellessani. RULER:n avulla voin avata näkymän hetkiin, joissa kasvattajilla on tilaisuus kehittää lasten tunneälyä päiväkotitarjessa.

RULER:n akronyymeina toimivat suomennettuna [tunteiden] havaitseminen, ymmärtäminen, sanoittaminen, esittäminen ja säätely. RULER:n käytön tuloksia ovat olleet mm. lapsilla ahdistuksen, masennuksen, oppimisvaikeuksien sekä keskittymis- ja käyttöhäiriöiden väheneminen, itseohjautuvuuden ja ongelmanratkaisukykyjen kehittyminen; päiväkodin työyhteisöllä tukemisen taitojen ja vaikuttavuuden kehittyminen, sekä yhteistoiminnassa positiivisemmän ilmapiirin saavuttaminen ja kiusaamisen huomattava väheneminen. (Mayer 2012; Salovey 2013.) Tutkimus RULER:n ympärillä on parhaillaan laajempaa kuin koskaan aiemmin.

Samaan aikaan keväällä 2001, kun suoritin Kehityopsykologian perusteet -kurssia, suoritin myös samaan kokonaisuuteen kuuluvaa Sosiaalipsykologian - kurssia, jonka tenttikirjana oli Harriet Strandellin teos ”Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana”. Tämä teos ensinäkin avasi silmiäni tavalle tehdä tutkimusta (etnografia) ja toiseksi, se sai minut pohtimaan millaisia tunneoppeja Suomessa lasten plastisiin aivoihin sisäistyy päiväkodinomaisissa olosuhteissa. Olin aina kokenut, että lapset tiedostavat olevansa aikuisista erillinen joukko, jotka noudattavat kollektiivisesti tiettyjä lainalaisuuksia tarkkaillen intuitiivisesti aikuisten toimintaa. Lähtiessäni etsimään ajatusteni pohjalta tieteellistä tutkimustietoa, päädyin William Corsaron päiväkodeissa tehtyihin etnografisiin tutkimuksiin lasten vertaiskulttuurista. Kyseinen teoreettinen viitekehys toimii punaisena lankana tämän tutkimuksen tulosten tarkastelussa.

Corsaro määrittelee lasten kulttuurin vakaaksi asetelmaksi rutiineja, toimintatapoja, sanomattomia sääntöjä, artefakteja, arvoja ja merkityksiä, joita lapset tuottavat ja ja-

kavat vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (Corsaro 2012, 489). Corsaron mukaan lapset muodostavat oman päiväkotikulttuurinsa ”tulkitsevan uudistamisen” kautta. Toisien sanoen lapset mukauttavat kokemuksiinsa aikuisten yhteiskunnasta omaan ajatteluunsa ja toistuvien yhteisten aktioiden kautta opettavat toisilleen tavoista suhtautua ympäröivään todellisuuteen. Kantavina teemoina on usein jakaminen ja sosiaalinen osallisuus, pyrkimys käsitellä yhdessä hämmennystä, huolia, pelkoja ja konflikteja päiväkotiarjessa, sekä aikuisten sääntöjen ja autoritaarisuuden vaatimuksissa selviytyminen. Parhaimmillaan lasten itsensä luomaan päiväkotikulttuuriin kuulumisen voi luoda emotionaalisen turvan perustaa pitkälle aikuisuuteen. (Corsaro & Eden 1999, 525.)

Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo yhteiskunnassamme yhä äänekkäämmin käydyt pohdinnat varhaiskasvatuksen laadullisuudesta ja päiväkotiarjen kuormittavuudesta sekä tutkijoiden että päiväkodin työntekijöiden kertomana. On äärimmäisen merkittävää saada mahdollisuus nähdä sisälle lasten kokemaan päiväkotiarkeen ja saada näkökulmaa uusiin tilanteisiin, joissa henkilöstölle avautuu mahdollisuus lisätä lasten tunteiden käsittelyä. Suomessa ei ole toista tutkimusta, joka syventyisi vahvasti tieteellisen tunneällyn teoreettiseen taustoitukseen ja liittäisi sen lasten luomaan päiväkotikulttuuriin. Juuri nyt koen olevan aika tämän tutkimuksen kaltaisille keskustelunavauksille.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Itselleni tutkimuksen tarkoitus on aina ollut selvä, kuitenkin kaikki eivät ole innostustani jakaneet. ”Tunneäly” -käsitteenä on punainen vaate monelle ja ymmärrän hyvin miksi. Tietämättä sen olevan yleiskäsite jokaisen synnynnäisten neurobiologisten aivoalueiden rakenteelle ja toiminnalle, mieleemme nousee vain kaikki tabloidilehtien testit horoskoopin vieressä. Pro gradu -vaiheessa keskustellessani aiheestani erään psykologian professorin kanssa, sain tylyn vastaanoton, että ”miksi tutkia jotain mitä ei ole olemassakaan?”. Päätin kuitenkin jatkaa valitsemallani tiellä niiden vuoksi, jotka haluavat tunneällynsä olevan olemassa. Tähän tarkoitukseen lapset toimivat enemmän kuin hyvin.

Tutkimuksessa pyritään tekemään näkyväksi sanomattomia sääntöjä ja merkityksiä, joiden avulla lasten tunneällyn käyttöä voidaan vertaiskulttuurissa kuvata. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta ja ajankohtaista tietoa lasten keskinäisen toiminnan merkityksistä osana tasapainoisen tunneällyn kehittymistä päiväkodissa, sekä varhaiskasvattajien mahdollisuuksista tukea, kehittää ja sanoittaa tunneälyä päiväkotikulttuurissa. Ensisijaisesti keskitytään lasten tunneälytaitojen käyttöön lasten itsensä luoman kulttuurin erityispiirteiden mukaan, mutta myös välillisesti verraten vuorovaikutustilanteisiin, jossa osallisena on päiväkodin henkilökuntaa. Tutkimus yhdistää sekä tunneäly- että lapsilähtöisen lapsuustutkimuksen näkökulmia.

Päivähoidon riittämättömät resurssit, emotionaalisen opetuksen mahdollisuudet ja varhaisen tuen tärkeys ovat herättäneet keskustelua suomalaisessa yhteiskunnassa ja medioissa enenevässä määrin jo vuosien ajan. Työvoimapolitiittisesti ajateltuna päiväko-

din asiakkaina pidetään yhä lasten vanhempia, jonka perusteella päivähoidon karkeat raamit suunnitellaan. Lasten varhaisten vuosien merkitys tasapainoisessa kasvussa on kuitenkin kiistaton. Tutkimus edistää suomalaisen päiväkotikulttuurin kehittämistä sekä tietoutta lasten tunneälytaitojen tukemisen merkityksestä nykyisten kasvatushaasteiden purkamiseen pedagogisen tuen vahvistamisen avulla. Tutkimuksessa sivuutetaan lapsen tunneälykehityksen kannalta merkittäviä näkökulmia nykyisen varhaiskasvatuksen pedagogisen tuen toteutumisen puitteista. Muun muassa tutkimusorganisaatio Socca:n työkirjamääritelmän (2008:3) mukaan ”*pedagogisen tuen tavoitteina ovat henkilöstön lapsen kehitystä ja sen osa-alueita koskevan tietoisuuden vahvistaminen, lapsihavainnoinnin ja pedagogisen osaamisen lisääminen sekä lapsen kehityksen varhaisen tuen tehostaminen*” (Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 2).

Tutkimukselle on annettu yksi pääkysymys:

Millä tavoin lasten tunneäly ilmenee päiväkotiarjessa RULER -sovelluksen valossa?

Tuloksissa tunneälyä päiväkotiarjessa tarkastellaan lasten näkökulmasta, jolloin painottuvat vertaiskulttuurissa toimiminen sekä välillisesti kohtaamiset aikuisten kanssa. Tämä lähestymistapa kattaa peruseriaatteet sekä Corsaron teoriasta että RULER -sovelluksesta. Säilyttääkseni taustalla alkuperäiseen Mayer-Saloveyn nelihaaraisen tunneälymallin teorian, johon RULER -sovellus pohjaa, tukeudun tulososiossa ajoittain vahvasti neurologisiin tutkimustuloksiin tunteiden tunnistamisesta, säätelystä ja yhteydestä tunneilmaisuihin. Tässä nostan arvoon myös suomalaisten tutkijoiden toteuttamat tutkimukset.

Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu etnografisella menetelmällä. Etnografia tutkimusmetodina avasi näkyvyyden lasten toimijuuteen vaikuttaviin käytänteisiin, mahdollisuuksiin, rajoitteisiin ja rakenteisiin, sekä mahdollisti lasten osallisuuden tutkimukseen luontevasti. Tunneäly ilmenee usein juuri vuorovaikutuskontekstiin sidottuna ominaisuutena, joten metodologinen ratkaisu kerätä aineisto etnografisesti oli siinäkin mielessä perusteltu. Sekä etnografia että lapsilähtöinen lapsuustutkimus määrittelevät lapset tasavertaisina sosiaalisen totuuden tulkitusijoina ja sitoutuvat lasten näkemyksiin tuottaessaan tietoa (James 2007, 246-247; James & Prout 2015, 8-9; Lange & Mierendoff 2009, 80-81; Lappalainen 2007b, 67). Etnografian filosofiset taustasitoumukset tukevat näkemystä lasten päiväkotikulttuurista lasten sisäisenä, omaehtoisesti luotuna merkitysten ja käytänteiden järjestelmänä. Näin ollen tavoite lasten oman kulttuurin ymmärtämisestä ja tunneälyn havaitsemisesta juuri tuossa kulttuurisessa kontekstissa on metodologisesti linjassa muiden tutkimusvalintojen kanssa.

Tutkimuksen aineistot on kerätty kolmesta suomalaisesta päiväkodista ikäryhmissä 3-6 -vuotiaat ajanjaksolla syyskuu 2012 – helmikuu 2013. Yhdestä päiväkodista on lisäksi kenttämuistiinpanoja ajanjaksolta huhtikuu 2011 – heinäkuu 2011. Aineistonkeruu on tehty pääasiassa videoiden. Videokamera oli sijoitettuna häiriöttömään leikkitalaan, jossa ei yleensä ollut aikuisen välitöntä valvontaa. Kameran paikka vaihteli

kaikissa päiväkodeissa ainakin kerran havainnointijakson aikana. Kenttämuistiinpä-
noja tuli puhtaaksikirjoitettuna 53 sivua (fontti Times New Roman 12 ja riviväli 1) ja
videomateriaalia yli 50 tuntia.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni jakautuu kuuteen osaan; (1.) Johdanto, (2.) Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, (3.) Tutkimuksen metodologinen viitekehys, (4.) Tutkimuksen empiirisen osan toteuttaminen, (5.) Tutkimuksen tulokset ja (6.) Pohdinta. Tunnettuna järjestyksen ystävänä koin suurta tarvetta pilkkoa tutkimukseni selkeästi rajatuiksi kokonaisuuksiksi. Ongelmakseni vain oli koitua rajojen löytyminen, koska huomasin pikkutarkasti laajentavani kokonaisuuksia loputtomiin. Reflektoin tämän johtuneen paitsi omasta luonteestani, mutta myös faktasta, että sekä tunneälystä että lasten vertaiskulttuurista on Suomessa varsin niukasti tietoutta saatavilla. Häivyttääkseni varmasti tunneällyn popularistisen kalskahduksen tästä tutkimuksesta olin kerännyt alkuperäisen käsikirjoituksen teoreettiseen ja metodologiseen viitekehykseen yli 100 sivua enemmän tekstiä mitä lopullisessa väitöskirjassa on. Luovuin kuitenkin lopussa ylimääräisistä teksteistä hyvillä mielin, mikä mielestäni kertoo tutkijuuteni kasvun rakentumisesta sekä uskosta tutkimuksen luotettavuuteen, jossa jokaisella osalla on riittävä merkityksensä.

Teoreettisen viitekehysten osassa pidin ensiarvoisen tärkeänä tuoda laajasti julki tunneällyn teoretisoinnin alkutaipaleen vaiheet sekä tunnetuimpien teoreetikkojen yhteyden nykyisten tunneälyteorioiden jakautuneisuuteen. Lasten kulttuurin keskit-
tyessä yksiselitteisesti William Corsaron teoretisointiin pidin tämän luvun tiiviinä. Tulin myös lopputulokseen, että suomalaisesta päiväkotiarjesta tehdyt tutkimukset tai tutkimukset muista tunnekasvatuksen menetelmistä kuin neurologisesta tunneälystä, olisivat vieneet tutkimuksen ydintä liian kauas alkuperäisestä tutkimusaiheesta. Tämä tutkimus keskittyy saamaan näkyviin tunneällyn nimenomaan lasten itsensä luomassa vertaiskulttuurissa ja tunneällyn kehittämisen mahdollisuudet näissä hetkissä.

Metodologisessa viitekehyksessä tuon esiin tutkimuksen teon järjestelmällisyyttä ja säännönmukaisuutta. On useita tapoja toteuttaa tutkimusta, mutta koskaan valmis tutkimus ei ole sattumanvarainen. Törmäsin itse alituisen edellisen kaltaisiin lauseisiin aloittaessani väitöskirjan kokoamista. Nämä turhauttivat minua kaivattessani ennemmin selkeitä ohjeita mikä on esimerkiksi epistemologia, mitkä ovat tiheän kuvauksen tarkat määritelmät tai mitä eroa on metodilla aineiston keruu- ja analysointimenetelmänä. Halusin jättää laajasti näkyviin tutkimuksen teon polkuja ja valintoja. Toivon tämän tutkimuksen metodologisen osan ohjaavan lukijan ymmärrettävästi läpi tutkimuksen teon moninaisuuden perustellusti esiteltyin valinnoin ja selkeyttävin kokonaisuuksin. Tutkimuksen empiirisen osan toteutuksessa käyn reflektoiden läpi tutkimuksen etno-
grafista otetta, kenttätöytä sekä niihin lomittunutta filosofiaa. Analysoinnissa pyrin tuomaan yksityiskohtaisempaan tarkasteluun tapaa, jolla tulkinat aineistosta on tehty mikroanalyysin ja osallistumiskehikon tarjoamia keinoja hyväksi käyttäen.

Väitöskirjan otsikko ”Eihän lapsil ees oo hermoja” on katkelma aineistosta kahden esikouluikäisen pojan keskustelusta (s. 160), jossa he käyvät läpi miten pelkät sanat eivät riitä välittämään totuutta, vaan mukana on oltava tunteenilmaisuja, joiden avulla voi tulkita toista ja muodostaa aidon mielikuvan ympäröivästä todellisuudesta. Otsikko viittaa myös siihen vallalla olleeseen (uskallanko sanoa osittain lapselliseen) epäilyyn, onko tunneäly neurobiologista tiedettä vai persoonallisuuden piirteitä, temperamenttia tai luonteenpiirteitä. Tunneälyssä on kyse aivoihin sijoittuvasta emotioita ohjailevista aivoalueiden yhteyksistä, jotka näkyvät rektioina, toimintana ja ajatuksina. Lapsilla on hermot, saa olla hermot ja kuuluu olla hermot. Yksinkertaisuudessaan otsikko kuvaa tietenkin sitä faktaa, miten eritasoisia tunneälyvalmiuksia lapsilla päiväkodissa oli. Toiset osasivat säädellä tunteita, eli hermojensa menetystä, kun taas toiset vasta harjoittelivat tunteiden ymmärtämistä, ollen sitä mieltä, ettei lapsilla edes ole hermoja. Otsikko tiivistää myös ajatuksen siitä, miten päiväkodissa usein odotettiin lasten olevan aikuisten kaltaisessa tunteiden suvannossa, tasaisia ja mukautuvaisia, ilman liiallista hermostumista. Tätä lapset itse asiassa olivatkin, ottaen huomioon kaiken sen stressin ja tunnemyrskyt, johon monet joutuvat päivien aikana. Aikuisten seurassa lapset kontrolloivat usein salamannopeasti hermonsansa niin hyvin, ettei niiden olemassa oloa olisi aina edes uskonut olevankaan.

OSA II Tutkimuksen teorettinen viitekehys

2. Lapset luomassa omaa kulttuuriaan

Nykytutkimuksessa lapsia arvostetaan merkittävinä tiedon antajina (Farrel 2015, 191; Karlsson 2010, 122; Rainio 2010, 15). Tutkimukset lasten itsensä luomasta kulttuurista ovat toivottuja (Corsaro 2018, 127). Yhteiskunnallisesti ajateltuna lapsuus ei häviä mihinkään, vaikka lapset kasvavat aikuisiksi. Lapsuus on jokapäiväinen huomioitava asia, vaikka lapsuuteen osallistujat vaihtuvat alituisen. (Corsaro 2018, 3-4; James & Prout 2015, 8-9.) On kuitenkin vanhentunutta ajatella, että lapsuus olisi vain kehityskausi johonkin parempaan. Sosialisatiossa ei ole kyse vain aikuisten taitojen ja tietojen oppimista, vaan lapsen kyvystä ja yhtenäisyydestä sisäistää tietoa ympäriltään, kehittää sitä eteenpäin ja keksiä jotain uutta. Lapsi ei muutu tasa-arvoiseksi yhteiskunnan jäseneksi vasta aikuiseksi ohjaamisen, valmistamisen ja opettamisen tuloksena, vaan lapset ovat kulttuurisesti merkittäviä osallistujia kaikissa ikävaiheissaan. Lapset osaavat kollektiivisesti ja yhteistyöllä neuvotella, jakaa ja rakentaa omaa yhteisöllisyyttään aikuisten kulttuurin innostamana ja sen rinnalle. Lapsuuden sosiologian uranuurtaja William Corsaro käyttää tästä nimitystä 'tulkitseva uudistaminen'. (Corsaro 2012, 488; Corsaro 2018, 18.)

Tulkitsevan uudistamisen (interpretive reproduction) käsite pitää sisällään ajatuksen, että lapset kulkevat yhdessä merkityshakuisesti kohti kulttuurista olemista. Lapset eivät vain omaksu aikuisilta saatua tietoa, vaan tulkitsevat sitä aktiivisesti, luovasti ja sosiaalisesti vertaistoiminnassaan. Ollessaan yhteisessä tilassa, lapset luovat täten oman (mikro)kulttuurinsa, jossa vallitsevat tietyt erityispiirteet ja hiljaiset säännöt, ja puhutaan usein myös vertaiskulttuurista. Tulkitsevuus viittaa kuitenkin myös lapsista riippumattomiin pakotteisiin, joita he joutuvat kohtaamaan yhtenäisen kulttuurinsa luonnissa. Näitä ovat ylempältä taholta luodut rajoitteet ja säännöt, joiden sisällä lasten kohtaaminen ja kulttuurin luominen tapahtuu (kuten päiväkotit, harrastukset, leikkikenttä), ja johon vaikuttavat ympäröivät (makro)kulttuuri ja yhteiskunta. (Corsaro 2012, 489; Corsaro 2018, 4.) Lasten itsensä luoma kulttuuri muodostuu lapsille luontaisesti leikkien, jossa aikuisten kulttuurin antamaa tietoa toistetaan leikin sisältönä yhdessä vertaisten kanssa samalla rakentaen omaa minuuttaan yhteisössä (Corsaro & Molinari 2000, 256). Lapset luovat oman kulttuurinsa pohjalta myös innovatiivisia ajatuksia omasta osallisuudestaan yhteiskuntaan ja aikuisten kulttuuriin niinkin varhaisessa vaiheessa kuin 2-vuotiaana (Corsaro 2012, 488).

Corsaro kuvaa lasten tulkitsevan reproduktion toteutumista mallilla hämähäkin verkosta, jossa ytimenä on perhe, josta lähtevät säikeet kuvaavat kaikkia niitä elämänalueita, joissa lapset poimivat aikuisilta sisälleen tulkintoja todellisuudesta (kuten lapsuus ja nuoruus). Verkon kerrokset kuvaavat vertaiskulttuureita, joihin lapsi osallistuu (päiväkotit, koulu, harrastukset). (Corsaro 2017, 24-25.) Näiden säikeiden ja kerrosten

kautta lapset sisäistävät pysyvää mielikuvaa kulttuurisesta olemisesta. Varhaisten kokemusten sisältämät opit perheen ja vertaisten parista kulkevat yksilön mukana koko elämänsä. Samalla tavoin kuin hämähäkki lähtökohtaisesti ohjautuu verkon kutomiseen perinnöllisen käyttäytymisen ja biologian kautta, voivat kuitenkin ulkoiset muuttuvat tekijät suuresti vaikuttaa lopputulokseen. Sosiaalisissa konteksteissa saadut vastareaktiot ennalta opittuun muokkaavat lapsen uskomuksia totuudesta. Kasvu aikuiseksi ei suinkaan tapahdu lineaarisesti. Lapset ovat alituisen erilaisten sosiaalisten ryhmittymien keskuksessa mitä vanhemmaksi he kasvavat ja saavat vuorovaikutuksessa oppeja, joista tulee fundamentaalinen olettamus maailmasta. Lapsen kehitys ei ole aikuisuuden matkimista, vaan aikuisten ja vertaisten kanssa koettujen toimintamallien arvioimista ja ottamista osaksi omaa ajatteluaan johdattamaan kohti oletettava loogisuutta. Lapset käyttävät ja testaavat näiden olettamusmalliensa toimivuutta sosiaalisissa keskuksissa (kuten päiväkodissa ja vertaiskulttuurissa). (Corsaro 1993, 358, 363)

Tulkitsevan uudistamisen näkökulmasta lapset ovat aina osallisena vähintään kahteen kulttuuriin; heidän itsensä luomaan, sekä aikuisten aikaansaamaan ja nämä kulttuurit toimivat yhdessä, limikkäin sekä rinnakkain joka päivä (Corsaro 2012, 489; Corsaro 2015, 26-27; Corsaro 2017, 87). Kahden kulttuurin välissä tasapainoilu luo haasteensa esimerkiksi päiväkotiarkeen. Aikuisten luomien rutiinien noudattaminen saa aikaan keskeytyksiä ja epävarmuutta, jota lapset voivat purkaa ja vastustaakin vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Corsaro 2017, 128). Päiväkodissa vertaiskulttuurin kantavina teemoina ovat yleisimmin jakaminen ja sosiaalinen osallisuus, pyrkimys käsitellä yhdessä hämmennystä, huolia, pelkoja ja konflikteja päiväkotiarjessa, sekä aikuisten sääntöjen ja autoritaarisuuden vaatimuksissa selviytyminen. (Corsaro & Eder 1990, 214-215). Vaikka päiväkodissa useat tavat voivat siirtyä ikäryhmältä toiselle, ei lapsi astu valmiiksi rakennettuun yhteisöön, vaan kulttuuriset erityispiirteet muodostuvat paikalla olevien lasten kesken. Nämä tavat kohdata kanssaeläjiä säilyvät pohjana tuleviin sosiaalisiin kohtaamisiin elämässä. (Corsaro 2017, 24-25.) Lapsilla on tarve oppia. Lapset yrittävät joka päivä järkeistää aikuisten tekojen, sanojen ja viestinnän kautta, mitä on todellisuus ja elämä, jossa he opettelevat toimimaan. Ollessaan yhdessä lapset tuottavat olettamiensa totuuksien kaltaista vuorovaikutusta leikin ja yhteisöllisyyden kautta. (Corsaro 2018, 24-25.) Lapset opettavat toisilleen rinnakkaistoimintojen kautta tavoista ymmärtää ympäröivää todellisuutta aikuisten kulttuurin sisällä ja kohti aikuisuutta. Lapset mukauttavat sisäistämäänsä kokemuksia omaan ajatteluunsa ja kokevat turvalliseksi toistaa niitä vertaisen kanssa. (Corsaro & Eder 1990, 214-215; Corsaro 2012, 489; Corsaro 2018, 18.) Tulkitsevan uudistamisen kautta lasten itsensä luoma kulttuuri on vakaa asetelma rutiineja, toimintatapoja, hiljaista tietoa, artefakteja, arvoja ja merkityksiä (Corsaro 2012, 489; Corsaro 2017, 18; Corsaro & Eder 1990, 197).

Parhaimmillaan lasten itsensä luomaan päiväkotikulttuuriin kuulumisen voi luoda emotionaalisen turvan perustaa pitkälle aikuisuuteen (Corsaro & Eder 1990, 214-215), mutta myös vaikeus ymmärtää kyseessä olevan vertaiskulttuurin sääntöjen vivahteita (esimerkiksi siirryttäessä uuteen päiväkotiryhmää) voi ilmentyä sopeutumattomuutena (Corsaro 2003, 37; Karlsson 2003, 31-32; Kopisto 2003, 277; Törrönen 2000, 151).

Lapset luovat toiminnalleen ja leikeilleen oman tilan, jota he haluavat myös suojella (Corsaro & Molinari 2000, 256). Vertainen ei automaattisesti ole yhtä kuin ystävä (Corsaro 2018, 127, 168). Leikkutilanne on hauras hetki jakamisen tunteesta ja yhteistä tilaa voidaan puolustaa rajustikin (Corsaro 2018, 158). Leikkiin, ja tämän myötä vertaiskulttuuriin, astuminen vaatii sisäänpääsyn strategioita (kuten sanaton sisäänpyrkimys, leikin ”saartaminen” ja kritiikistä pidättäytyminen), jotka voivat aikuisen silmään vaikuttaa kiusaamiselta tai itsekkyydeltä (Corsaro 2018, 166). Aikuista tarvitaan lasten leikkien kehittymisen tukena, mutta on myös osattava pysähtyä arvostavalla tavalla seuraamaan mitä leikissä lasten näkökulmasta tapahtuu (Corsaro & Molinari 2000, 256). Aikuiset eivät usein ymmärrä kunnioittaa leikkien ja ohjattujen toimintojen välistä aikaa, vaikka se voi kertoa vertaiskulttuurin erityispiirteistä eniten (Corsaro 2003, 37; Karlsson 2003, 19; Kronqvist 2001, 61; Strandell 1995, 14, 48). Corsaron mukaan lapset ovat parhaita tietolähteitä pyrittäessä ymmärtämään lapsuutta ja lasten tapaa kokea maailma (Corsaro & Molinari 2000, 256).

3. Miten määritellään tunneäly?

Tunneälystä puhuttaessa on otettava huomioon, että vallalla on kolme toisistaan eroavaa teoriapohjaa. Alkuperäinen määritelmä on John Mayerin ja Peter Saloveyn teoria, populaarisesti tunnetuin on Daniel Golemanin teoria ja tunneälyn mittauksesta on tunnettu Reuven Bar-Onin teoria. Mayer ja Salovey ovat tarkentaneet teoriaansa myöhemmin yhdessä David Caruson kanssa ja määrittelevät sen osaksi älykyyttä, kun taas Goleman ja Bar-On sisällyttävät teorioihinsa persoonallisuuden piirteitä ja sosioemotionaalaisia taitoja.

Tämä väitöskirjatutkimus nojaa Mayerin ja Saloveyn teoriapohjaan, johon myös muut teoriat lähtökohtaisesti pohjaavat. Tunneäly ymmärretään neurologiseksi valmiudeksi vastaanottaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita, sekä kehittää näitä valmiuksia taidoiksi, joiden seurauksena yksilö voi edesauttaa omaa (ja toisten) hyvinvointia säätelämällä tunneprosessejaan ja tunnereaktioitaan. Tunneälyn pohjan ajatellaan kehittyvän jo sikiöaikana aivojen kehittyessä, mutta tärkeimmät tunneälyn kehityksen ajanjaksot sijoittuvat varhaislapsuuteen mukaillen aivojen tunnekeskusten kehitystä. Tunneälyn käyttöä ja kehittämistä voi opettaa aivojen synapsiratojen harjaannuttamisella ja reaktioiden uudelleenautomatisoinnilla missä iässä tahansa. (Goleman 2013; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 503, 506.)

Tunneäly on älykyyttä korreloiva synnynnäinen neurobiologinen elementti. Tunneälystä puhuttaessa yleensä viitataan myös tämän neurobiologisen elementin käyttöön. Tunneälyn määritelmä käsittää siis myös tunteiden käsittelykyvyn, joka nousee neurologisista prosesseista. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 503.) Tunneälyn hypoteesi on muuttunut tutkimusten saatossa paradigmaksi, jossa esitetään tunneyhteyksien syntyminen aivojen tiettyissä osissa ja näiden yhteyksien toimivuuden korreloivan suoraan yksilön menestykseen elämässä, oli se sitten urallaan, ystävyysuhteissa tai henkisessä hyvinvoinnissa. (Bar-On 2006, 14; Emmerling & Goleman 2003, 15; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 503.) Tunneäly liittyy alana tiiviisti älykyyden, tunteiden ja persoonallisuuden psykologian tutkimuskirjallisuuteen. Emootio viittaa tunnekokemukseen (sisältäen fysiologiset reaktiot ja kognitiot), joka ilmaisee informaatiota tiettyssä kontekstissa. Älykkyys viittaa valmiuteen arvioida todenmukaisesti edellä mainittua informaatiota. Tunneäly on yhteyksissä tunnepohjaisten tietojen käsittelyyn samalla tavoin kuin kielellinen älykkyys käsittelee älyllistä valmiutta arvioida verbaalista informaatiota ja tämän tiedon vaikutuksia ajatteluun ja toimintaan, tai spatiaalinen älykkyys käsittelee valmiutta arvioida moniulotteista tietoa ja tämän vaikutuksia ajatuksiin ja toimintoihin. (Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 397-399.)

Koska tunneäly ymmärretään älykyytenä, on se osa laajempaa kokonaisuutta muiden älykkyyksien rinnalla. Näin ollen tunneälyä voidaan nähdä laajemmin myös

mentaalisen valmiuden piirteenä, jolloin se on osa muita mentaalisia kokonaisuuksia, joihin kuuluu muun muassa luovuus. Vielä laajemmin ajateltuna tunneäly on siis osa luonteenpiirteitä tai persoonallisuutta. Tunneäly voi toimia positiivisena elementtinä yksilön elämässä, mutta tunneäly voi myös aiheuttaa negatiivisia tunteita tai epämiellyttäviä toimia. Yksilöstä riippuen tunneäly voi olla merkittävä tekijä joissain elämän tärkeissä toimintamalleissa. Esimerkiksi ongelmakäyttäytyminen tai päihteiden liikakäyttö ja korkea tunneäly eivät yleensä korreloi keskenään. On myös monia positiivisia piirteitä elämässä, joilla ei ole tekemistä tunneällyn kanssa. Tunneällyn tutkimuksen nähdään olevan vielä kehitysvaiheessaan tarkkojen ennustusten ja määrittelyjen suhteen. (Caruso 2013; Mayer 2004.) Ihminen on psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, jossa tunneäly toimii yhtenä osana persoonallisuuden ja älykkyyden kanssa. Samalla tavoin kuin ihmisillä on laaja valikoima älyllisiä kykyjä, on heillä myös laaja valikoima mitattavia emotionaalisia kykyjä, jotka perustavanlaatuisesti vaikuttavat yksilön toimintaan ja ajatteluun (Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 267; Salovey 2015). Tunneällyn käsitteen ymmärtäminen helpottuukin tarkastellessa sitä rinnakkain älykkyyden käsitteellistämisen kanssa.

Taulukko 1. Älykkyyden ja tunneällyn käsitteet.

Yleinen älykkyys lyhennetään kirjaimella g, joka viittaa g-tekijää (general intelligence factor) (Suomen Mensa ry 2013).	Tunneäly lyhennetään kirjainyhdistelmällä EI, joka viittaa emotionaalisiin tekijöihin (emotional intelligence) (Mayer; Salovey & Caruso 2008, 503).
Yksilön älykkyyttä voidaan mitata keskittymällä g-tekijään ja ilmoittamalla se älykkyysosamääränä lyhenteellä IQ (intelligence quotient) (Suomen Mensa ry 2013).	Yksilön tunneälykkyyttä voidaan mitata keskittymällä tunnepitoisen informaation käsittelyyn ja ilmoittamalla se tunneosamääränä lyhenteellä EQ (emotional quotient) (Bar-On 2006, 15).
Älykkyyttä on kyky oppia, soveltaa opittua ja ratkoa ongelmia, sekä hahmottaa erilaisia asioiden välisiä suhteita, joka nähdään yksilön taitona käyttää ja kehittää omia kykyjään (Suomen Mensa ry 2013).	Tunneäly on kyky toteuttaa tiedon prosessointia omista ja toisten tunteista, sekä soveltaa kyseistä tietoa, tavalla, joka edistää yksilön hyvinvointia (Mayer; Salovey & Caruso 2008, 503).
Älykkyys ilmenee taitona ymmärtää ja käsitellä abstrakteja asioita (Suomen Mensa ry 2013).	Tunneäly ilmenee taitona ymmärtää omia kokemuksiaan ja tunteita ja saada ne hyväksytyksi nähtäväksi (Mayer; Salovey & Caruso 2008, 506).
On olemassa myös monia muita persoonallisuuden piirteitä, joita älykkyysosamäärä ei mittaa (Suomen Mensa ry, 2013).	On olemassa myös monia muita persoonallisuuden piirteitä, joita tunneällyn määritelmä ei kata (Mayer; Salovey & Caruso 2008, 505-506).

4. Tunneälyn käsitteellistäminen eri teorioiden hallussa

4.1 John Mayerin, Peter Saloveyn, David Caruson teoria

Alkuperäisen tunneälyteorian luoja ovat John Mayer ja Peter Salovey. Teoriaa tarkennettaessa myöhemmin mukaan tuli David Caruso. Salovey teki 80-luvulla Yalen yliopistossa tutkimusta tunteista ja kognitioista, kun samaan aikaan hänen ystävänsä John Mayer tutki tunnetiloja ja muistia New Hampshiren yliopistossa. He pyrkivät tuottamaan koehenkilöille tunteita laboratorio-olosuhteissa nähdäkseen niiden vaikutuksen ajatusprosesseihin. Tutkimuksissa heidät yllätti ihmisten vaihtelevuus tunteiden tulkinnassa, ymmärtämisessä, reagoinnissa ja säätelyssä. Tämä tulos kuitenkin aluksi sivuutettiin sen ollessa ohi tutkimuksen varsinaisen tarkoituksen, joka oli löytää piirteitä, joissa tunnetilat edistivät hyviä ratkaisuja, eivätkä ainoastaan vaikeuttaneet päätöksentekoa tai ulosantia. (Salovey 2008; Salovey 2013.)

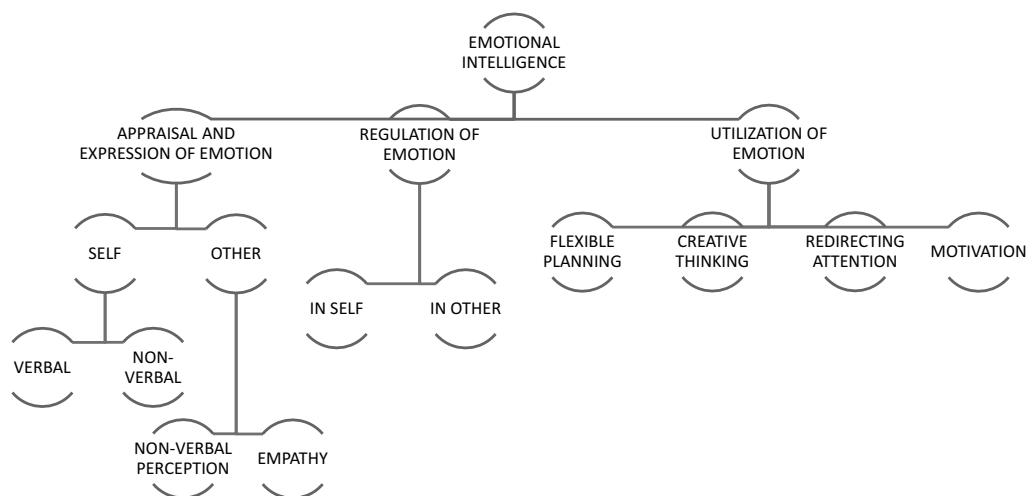
John Mayer oli kouluttautunut sekä kliinisen, että kokemuksellisen psykologian alalla, ja Salovey taas mielsi itsensä kvantitatiiviseksi laboratoriotutkijaksi, joka oli kiinnostunut psykologisista sovelluksista. Saloveyn professori Roger Weissberg kuitenkin vaati häntä ottamaan huomioon laboratoriotutkimuksissa myös koehenkilöiden tunnemuuttujat potentiaalisina mahdollisuuksina vaikuttaa koulukiusaamiseen, ystävyysuhteiden muodostamiseen, konfliktien ratkaisuun, luokkahuoneilmapiiriin ja niin edelleen. (Salovey 2013.) Peter Salovey ja John Mayer keskustelivat tutkimuksistaan vapaa-ajallaan ja huomasivat molemmat pohtineensa voisiko koehenkilöiden tunnevaihtelut olla merkittävä tulos laboratorion ulkopuolella. Mayer pohti, että ehkä tunteiden vaihtelevuudessa on kyse älykkyydestä, tunneälystä. Tästä lähti innostus tutustua termiin ja kehitellä mahdollista teoriaa sen ympärille. (Mayer 2014, 11; Salovey 2013.)

Tutustuttuaan enemmän tunneälyn termiin, Mayer ja Salovey huomasivat, sitä käytettäneen muutamissa julkaisuissa, mutta varsinaista yhtenäistä käsitteellistämistä tai teoriapohjaa ei ollut luotu (Greenspan 1989; Leuner 1966; Payne 1985; Salovey 2013). Mayerin ja Saloveyn innostus kehittää tunneälyteoria juonsi juurensa siitä huomiosta, että silloiset älykkyyssmittarit eivät huomioineet yksilöllisiä eroja emotionaalisen informaation havaitsemisen ja hallinnan osalta (Goleman & Emmerling 2003, 14; Mayer 2014, 19; Salovey 2008). Persoonallisuuden psykologina, Mayerilla oli toive kehittää teoria, joka voisi keskitetympin tavoittaa ajatuksen yksilöllisyydestä kokonaisuutena, sekä tutkia persoonan kokovaltaista luonteenlaatua ja kuvata millaisia vaikutuksia tämän todistamisella meihin kaikkiin on (Mayer 2014, 13).

4.1.1 Vuoden 1990 teoretisointi tunneälystä

Mayer ja Salovey perehtyivät teorioihin niin tunteiden ja älykkyyden tutkimuksessa kuin estetiikassa, keinoälyssä, neurologiassa ja kliinisessä psykologiassakin. (Mayer 2001, 5, 7). Tietojen pohjalta he kirjoittivat konferenssisielmän aiheesta, mitä tunneäly voisi olla ja myöhemmin julkaisivat ”Emotional Intelligence” nimisen artikkelinsa *Imagination, Cognition and Personality* -lehdessä. (Mayer & Salovey, 1990; Salovey 2013;). Artikkelin kuitenkin sai laimean vastaanoton silloisilta lukijoiltaan (Mayer 2014, 11-12; Salovey 2013). Artikkelia kritisoitiin liian erikoiseksi ajatukseksi uudesta älykkyydestä ja monet lehdet torjuivatkin kyseisen kirjoituksen julkaisun (Salminen 2000, 246).

Tunneällyn historiassa lasketaan, että vuodesta 1990 lähtien tunneälyä on tutkittu omana alanaan, joskin myös Mayer ja Salovey sisäistivät sen alkuun osaksi sosiaalista älykkyyttä. Mayer ja Salovey määrittivät tunneällyn sosiaalisen älykkyyden muodoksi, joka sisälsi joukon älyllisiä kykyjä, jolla seurata omia ja muiden tunteita, erotella niitä ja käyttää tätä informaatiota ohjaamaan ajattelua ja toimintaa. (Bar-On 2005, 1; Caruso 2004, 2; Cherniss 2000, 4; Goleman 2000, vii; Matthews, Roberts & Zeidner 2002, xii; Mayer 2001, 7, 197; Mayer 2002, xi; Mayer & Salovey 1990, 189; Mayer & Salovey 1993, 433; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 504.)



Kuvio 1. Ensimmäinen koordinointi tunneälystä (Mayer & Salovey 1990, 190).

Niin ikään vuonna 1990 empiirisen yhteistutkimuksen myötä tunneällyn piirteet operationalisoituivat valmiudeksi. (Mayer, Salovey & DiPaolo 1990). Tästä seurannut Mayerin ja Saloveyn pääkirjoitus *Intelligence* -aikakauslehdessä vuonna 1993 eritteli älyllisten kykyjen ja yksilöllisten ominaisuuksien eroja. Julkaisussa annettiin esimerkki, että ulospäinsuuntautuneisuus on ominaisuus, joka voi olla riippuvainen sosiaalisesta taidosta tai olla seurausta siitä, mutta kuitenkin se on ennemminkin toimintatapa kuin valmius. Verrattuna taas tietämys siitä mitä toinen henkilö ajattelee, on älyllinen

valmius. Valmius on kyky, joka nousee neurologisista prosesseista tai on jollain tapaa älykkyyttä korreloiva, kuten tunneäly. (Mayer & Salovey 1993, 435; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 504.)

Tunneällyn tutkimus kyti hiljalleen vuoteen 1995, jolloin Daniel Goleman julkaisi menestysteoksensa tunneälystä, joka samalla määräsi myös Mayerin ja Saloveyn loppuelämän suunnan. Kasvava kiinnostus tunneälyä kohtaan sai heidät edelleen tarkentamaan alkuperäistä teoriaansa, ja jollaisena se esitetään yhä tänäpäivänäkin. (Mayer 2014, 35; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 504; Salovey 2013.) Uudelleenteoretisointiin tuli mukaan David Caruso, joka oli tutustunut 80-luvulla Peter Saloveyhin tehdessään tohtoriopintojen harjoittelua Yalen yliopistossa ja ystäväystynyt myöhemmin John Mayerin kanssa tutkijakoulussa innostuen tunneällyn tutkimuksesta. (Caruso 2013.) Golemanin julkaisu sai aikaan myös tunneällyn mittaristojen kehittämisen, koska Mayerilla ja Saloveylla oli ollut aiemmin vain ajatus, että tunneäly on tutkittava elementti, mutta varsinaisia mittareita ei vielä siinä vaiheessa ollut. Oli vain olettamuksia, mitä mittaukset tulisivat oletettavasti ennustamaan. (Salovey 2013.) Mayer ja Saloveyn ensimmäiset tunneälymittarit olivat kyselylomakkeita, jotka perustuivat itsearviointiin. Ongelmana oli kuitenkin se, ettei testi kunnolla kattanut kaikkia tunneällyn osa-alueita, vaan painopiste oli tunteiden säätelyn arvioinnissa. (Kokkonen 2003, 116–117; Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 407.)

4.1.2 Vuoden 1997 teoretisointi tunneälystä

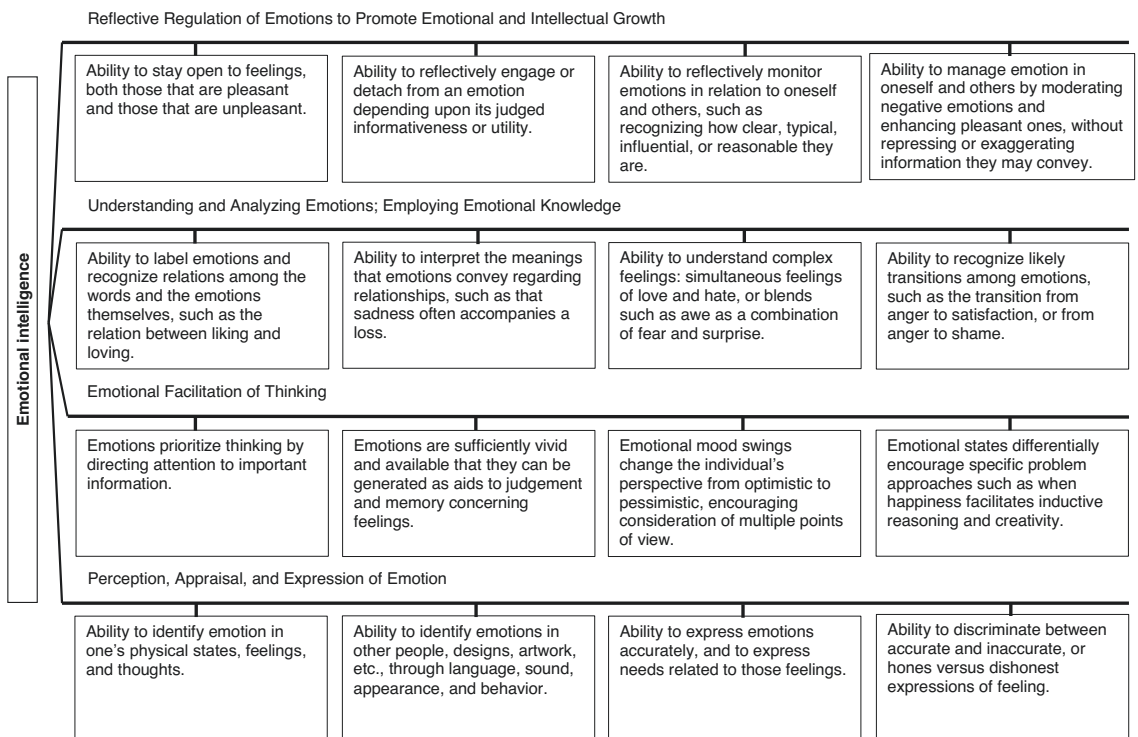
Vuonna 1997 Mayerin, Saloveyn ja Caruson tavoitteena tunneällyn käsitteen määrittelyssä oli se, että teoria koskisi ainoastaan tunteita sekä tunteiden ja kognition vuorovaikutusta ja että se eroaisi yksilön persoonallisuutta kuvaavista ominaisuuksista (Bar-On 2005, 1; Kokkonen 2003, 115; Mayer 2014, 35). He myös pohtivat vakavasti voisiko teoriaan sisällyttää persoonallisuuden piirteitä, kuten Goleman oli tehnyt ja koska yleisö tuntui olevan siitä erittäin kiinnostunut. He olivat itsekin kiinnostuneita persoonallisuuden vaikutuksesta päätöksen tekoon ja sosiaalisuuteen. Tunneällyn teorian alle näitä muuttujia ei kuitenkaan voinut yhdistää jo tutkimuksellisista lähtökohdista ajatellen, koska ne eivät korreloineet älykkyyttä tavalla, joka säilyttäisi tunneällyn alkuperäisen määrittelyn. (Mayer 2014, 14.) Mayer ja Salovey toteavat, että tunneäly on vain yksi muuttuja monien muiden mentaalisten kykyjen, kognitiivisten tyylien ja sosioemotionaalisten ominaisuuksien joukossa, joten sen tulisi ennustaa tärkeitä päätelmiä samoilla tasoilla, joita löydetään muiden samankaltaisten psykologisten muuttujien joukosta (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 509).

Mayer-Saloveyn teoria erotellaan muista tarkennuksella ”ability model of emotional intelligence”. En käytä suomennosta kyvykkyys, koska alkuperäinen termi ei ilmene teksteissä muodossa ability to do something, joka merkitsisi kykyä tehdä jotain. Mayer-Salovey-Caruson teoria pyrkii todistamaan, että meillä on syntyessään älyllinen *valmius* nimeltä tunneäly, joka voi kuitenkin ilmentyä tunneälykkäinä kykyinä (Mayer & Salovey 1997, 5). Toisin sanoen ihmisten aivoissa on tunteiden käsittelyn kehittymiselle varatut alueet, joihin yhteydet kehittyvät. Mayer, Salovey ja Caruso erittelevät itse aina tarkasti miten heidän teoriaansa kuuluu tulkita, jotta se jättää persoonallisuuden

piirteet ulkopuolelle (Mayer 2012; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 504). Mayer-Saloveyn määrittelemä tunneäly on se, jonka pohjalta kaikki vallalla olevat tunneälyteoriat pohjautuvat.

4.1.3 Nelihaarainen tunneälyn malli

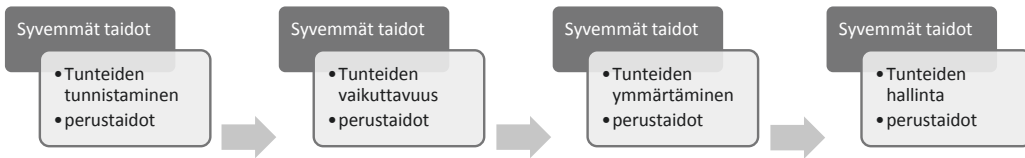
Mayer, Salovey ja Caruso esittelevät teoriaansa nimellä four-branch model (nelihaarainen malli). Termi ”branch” tuli käyttöön viittauksena sekä vuoden 1990 että vuoden 1997 kuvioihin, joissa linjat haarautuvat keskikohdasta ulospäin. Nimi olisi yhtä hyvin voinut olla nelialainen malli tai joku muu. Jokainen haara kuvaa joukon taitoja, jotka yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen tunneälyn. (Mayer 2012.)



Kuvio 2. Alkuperäinen tunneälyn nelihaarainen malli (Mayer & Salovey 1997, 11).

Tunneälyn taidot voidaan jakaa karkeasti neljään eri osioon ja tunneälykykyjä voidaan ajatella näiden osioiden läpi kulkemisena. Lähtöpisteenä on perustavanlaatuisia psykologisia prosesseja, joista jatketaan kohti haastavampaa emootioiden ja kognition yhteistoimintaa, jonka tarkoituksena on palvella henkilökohtaista itsehallintaa ja tavoitteita. Jokaisella neljällä osiolla on myös oma syvyytensä lapsuudessa kehittyvistä suhteellisen yksinkertaisista perustaidoista hioutuen iän myötä yhä syvemmiksi taidoiksi. Esimerkiksi kyky havaita perustunteita (kuten viha, suru ja ilo) ilmeissä ja

äänenpainoissa voi kehittyä tunnesekoitusten ja mikroilmeiden (kuten halveksunta, sääli ja kuvotus) tunnistustaidoksi. (Mayer 2012; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mayer, Salovey & Caruso, Sitarenios 2001, 237).



Kuvio 3. Tunneälytaitojen osiot.

Ensimmäinen osio on tunteiden vastaanottaminen ja tunnistaminen, joka käsittää tunnetilojen oikeaoppisen havaitsemisen ja tulkitsemisen niin itsessään kuin toisten ihmisten ilmeissä, musiikin rytmissä ja taideteosten tunnelmassa. Ensimmäisen osion kysymyksiä olisi; Mitä tunnen? Mitä toinen tuntee? Mitä tunnetta kohde tuo julki? (Caruso 2015; Goleman 2000, 18.)

Toinen osio käsittää taidon ymmärtää ensimmäisessä haarassa mainittujen elementtien suhteita muihin aistituntemuksiin ja ymmärtää, että tämä voi vaikuttaa alkuperäisen tunteen ilmaisuun ja miten vaihtuvat tunnetilat voivat muokata mielipiteitä asioista ja antaa erilaisia näkökulmia tilanteiden ratkaisuihin. Näin ollen oikein tulkitettuna ja tunnetilansa tiedostaen tunteita voidaan käyttää ajattelun tukena erilaisissa tunnepitoisissa tilanteissa. Toisen osion kysymyksiin kuuluisi; Onko tämä tunnetila hyvinvointiani tukeva? Auttaako kokemani tunne keskittymään ja motivoimaan vai viekö tunne niitä harhaan? Mitä ajatteleamalla pääsisin tunnetilaan, joka edistäisi pyrkimyksiäni? (Caruso 2015; Goleman 2000, 18)

Kolmas osio on ymmärtää tunteita, tunnekieltä ja signaaleja, joita tunteet välittävät ja ilmaisevat. Tunneiden ymmärtäminen käsittää ajatuksen siitä, miten yksilön perustunteet ovat sekoittuneet monimutkaisempiin tuntemuksiin ja miten kontekstuaalisuus voi vääristää tunnekokemuksia. Tunneiden ymmärtäminen tarkastelee myös ovatko tunnereaktiot asianmukaisia tietyissä sosiaalisissa tilanteissa tai vaikka kertomakirjallisuudessa. Osioon kuuluu myös tunteiden sanoittaminen ja erottaminen toisistaan. Tunneiden ymmärtämistä voisi hahmottaa kysymällä; Mikä johti minut tähän tunnetilaan? Mitä eri tunteita koen ja miksi? Onko tunnereaktioni mitoitettu oikein suhteessa tilanteeseen? (Caruso 2015; Goleman 2000, 18.)

Neljäs osio on hallinnoida ja säädellä tunteita saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. Tunneiden hallinta käsittää tunteiden kontrolloimisen itsessään ja muissa, sekä emotionaalisen tiedon hyväksikäytön muun muassa motivaation ylläpitämiseen ja sosiaalisesti järkevään käyttäytymiseen. Millaiset ajattelumallit ylläpitävät hyvinvointia tukevia tunteita itsessäni? Miten voin edesauttaa toisia ihmisiä kokemaan positiivisia tunteita heidän hyvinvointinsa edistämiseksi? Millaiset tunnereaktiot edistävät eettisesti yhtei-

sen hyvän toteutumista ja mitä voin omalta osaltani tehdä? (Caruso 2015; Goleman 2000, 18.)

Nykyään Mayer ajattelee nelihaaraista mallin ennemminkin esittelevän tunneälyyn liittyvien ongelmanratkaisun aloja kuin tarkkaa rajausta neljästä täsmennetystä mentaalista valmiudesta. Mayer uskoo, että jokaisella älykkyyden alalla on tietyt ongelmajoukkonsa, joihin älykkyyttä voidaan soveltaa. Nelihaarainen malli esittelee tietynlaisia ongelma-kohtia tunneälyllä ratkaistavaksi. Tällaisten ongelmakokonaisuuksien ratkaiseminen edellyttää ihmisiltä mentaalista tulkintaa kyseisestä ongelmasta ja vastausasettelua tiettyihin kysymyksiin. (Mayer & Scarantino 2015, 38)

Nelihaarainen malli on jatkumo ajatusprosesseja, joita tunteiden kokeminen eri tilanteissa saa aikaan. Jokaisella ihmisellä on omat kokemuksensa, jonka vuoksi reagoitavat eri konteksteissa vaihtelevat ja saavat aikaan erilaisia tunnetiloja. Tunne tai ajatus itsessään ei ole koskaan väärä tai tuomittava, mutta on eri kulttuuriset normit, joiden mukaan odotetaan tunteita säädeltävän. Saadessaan itsensä tuntemaan hillitymmin tai syitä ja seurauksia puntaroiden sekä kaikki tunteet hyväksyen, helpottuu tunnereaktioidenkin hallinta. Ensisijaisen tärkeää on oppia osioiden taidot kronologisesti. Vain tulkitsemalla oikein oman tunteensa, voi sitä tarkastella, jäsentää ja lopulta säädellä. Aivomme ovat rakentuneet kehityksessään tukemaan tämän jatkumon toteutumista ja lapsia tulisi tukea jokaisen osion perustaitojen hallinnassa. Tämä kuitenkin myös vaatii kasvattajalta itseltään tunneälyä. Jokainen yksilö pyrkiikin toteuttamaan hyvinvointiaan tietoisesti tai tiedostamatta opettettujen ajatus-, tunne- ja toimintamallien raameissa sopeuttaen maailmankuvansa näihin uskomuksiin.

Käytännössä osioiden perustaidot ovat; Ensimmäisessä osiossa tunnereaktioiden tunnistaminen oikein, jotta tunteiden kanssa työskentely voi jatkua. Jos emme tunnista tunnetta oikein, johtaa se koko prosessin vääryyteen suuntaan, eikä lopputulos ole välttämättä hyvinvointiamme tukeva, vaikka siihen pyrimme. Toisessa osiossa tunteiden vaikutuksen ja käyttömahdollisuuksien ymmärtäminen, jotta voimme keskittyä, tehdä päätöksiä ja kohdentaa tarkkaavaisuutta. Tunteet vaikuttavat mitä asiaa ajattelemme ja mitä siitä ajattelemme. Ollessamme pelokkaita saatamme hyökätä tarpeettomasti tai ollessamme vihaisia, saatamme vetäytyä tilanteista, joissa olisi suotavaa olla avoin. Kolmannessa osiossa osataan erotella tunne ja tunnetila, sekä sanoittaa ne. Ymmärretään primäärit tunnereaktiot ja mitä ne saattavat saada aikaan ja mitkä ovat todennäköiset sitä seuraavat tunnetilat joko itsessä tai jossain toisessa ihmisessä henkilön persoonana huomioon ottaen. Ymmärretään, että tunteet kumpuavat toisista tunteista ja tietystä kontekstista. Ymmärretään miksi tunnemme niin kuin tunnemme ja mistä se tunnereaktio on lähtöisin. Muun muassa lasten tunneälyn opetusohjelma RULER perustuukin iskulauseisiin: "If you can name it, you can tame it and if you can feel it, you can heal it." Neljännessä osiossa ymmärrämme, että tunteet viestivät meille jostain tärkeästä informaatiosta. Meidän tulisi pysyä avoimina tunteillemme, jotta voimme tehdä hyviä päätöksiä. Päästäksemme parhaaseen lopputulokseen, täytyy meidän osata kasvattaa tai vähentää jotain tunnetta, kuten myös luoda tai estää joitain tunteita. Tunteiden ja järjen yhteistyön pyrkimyksenä on saada itsemme ajattelemaan

tilanteiden eri puolia, jotka muuttavat tunnetilamme hyvinvointia edistävään suuntaan, jolloin aivomme ovat ohjelmoituja uskomaan asioiden olevan hyvin. (Caruso 2012.)

Jokaisessa esitellyssä osiossa esiintyy myös yksilöllisiä eroja. Toiset ihmiset esimerkiksi ovat tarkempia lähtökohtaisesti tunnetilojen havaitsemisessa, tunnistaen tunteet ilmeistä ja asennoista. Tällaisia yksilöllisiä eroja voidaan mitata. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 507.) Jokainen kykyalue nelihaarisesta mallista voidaan operationalisoida muodollisesti joukoksi ratkaistavia ongelmia ja testattavien vastauksia verrataan osuudeltaan ennalta määrättyyn kriteeristöön. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 508.) Tämän pohjalta Mayer, Caruso ja Salovey kehittivät tunneälytestinsä MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) vuonna 1998. Se oli kykytesti, jonka pyrkimyksenä oli rajoittaa itsearviointien epäluotettavuutta. Pian tämän jälkeen he kehittivät lyhyemmän MSCEIT- testin (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test). Tämä testi mittaa testattavan suoritustasoa tunneälyä vaativissa tehtävissä. Testit sisältävät ongelmia, jotka koehenkilön tulisi osata ratkaista mahdollisimman hyvin tunneällyään hyväksikäyttäen. (Caruso 2004, 4-7; Goleman & Emmerling 2003, 10, 15, 17; Kokkonen 2003, 116–117).

Tällä hetkellä John Mayer tutkii persoonallista älykkyyttä, josta hän oli kiinnostunut jo tunneälytutkimuksen alkuvaiheissa. Peter Salovey on Yale yliopiston presidentti ja vahvasti mukana perustamassaan tunneälytutkimuksen keskuksen (Center for Emotional Intelligence) ohjelmissa. David Caruso luennoi tunneällyn tutkimuksesta, käsitteellistämisestä ja teorioiden eroista ympäri maailmaa. (Caruso, 2015; Mayer 2014, 43; Salovey 2015).

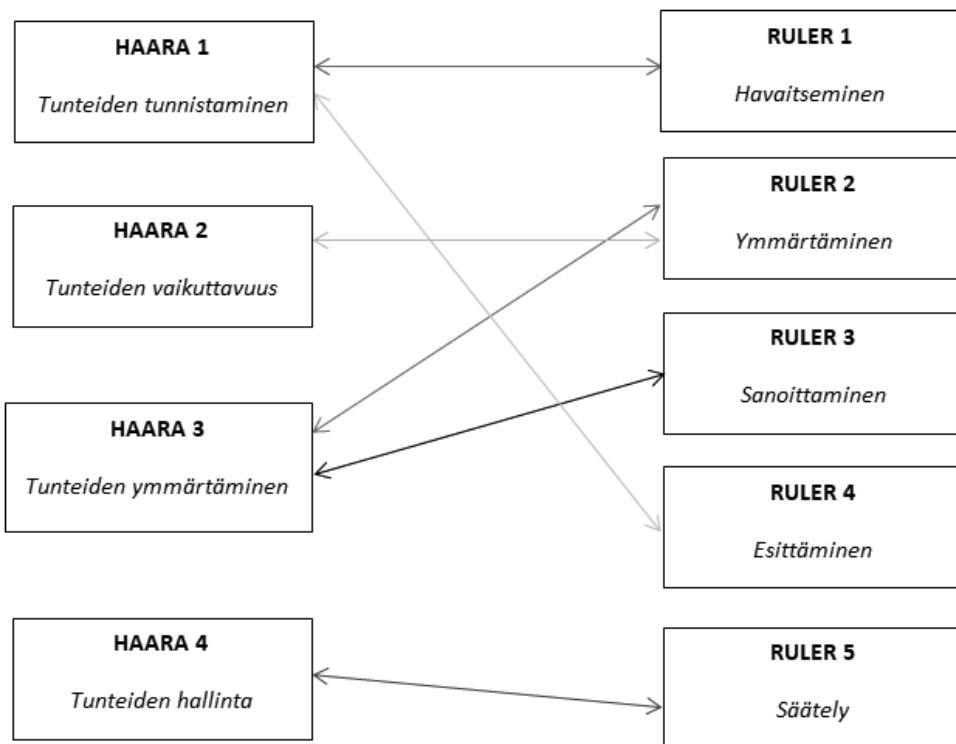
4.2 Lasten tunneällyn kehittämisen sovellus Preschool RULER

Mayer-Saloveyn nelihaaraisen tunneälymallin pohjalta on Yalen yliopistossa kehitetty päiväkotieihin sovellus Preschool RULER lasten ja hoitohenkilökunnan tunneällyn kehittämiseen. Viitataan tutkimuksessa sovellukseen nimellä RULER ilman Preschool-etuliitettä. Päiväkotiarki koostuu suurimmalta osin lasten toimisesta vertaiskulttuurissa. Saadessamme RULER -sovelluksen osa-alueet kasvattajien nähtäville vertaiskulttuurin kontekstista, voimme myös Suomessa tukea lasten tunneälyä jokaisen hoitopäivän aikana. RULER -sovelluksen tarkoituksena on auttaa henkilökuntaa ottamaan tunneäly osaksi päiväkodin arkea; ohjaamalla lapsia tunnistamaan omia ja toisten tunnetiloja (Recognize), ymmärtämään tunteiden merkitys tekojen takana (Understand), nimeämään tunteita (Labeling), viestimään tunteistaan (Expressing), sekä säätelemään omia negatiivisia tunteita (Regulating). Tunneällyn kehittämisen toiminnan neljä ankkuria; (1.) Charter, (2.) Mood Meter, (3.) Meta-Moment ja (4.) Blueprint, mukailevat alkuperäisen teorian sisältöä lasten ja neuroplastisuuden näkökulmasta. RULER on kehitelty alkuperäisen tunneälyteorian kolmannen myötävaikuttajan, David Caruson, toimesta ja lanseerattu Yalen tunneälytutkimuksen keskuksessa (Center for Emotional

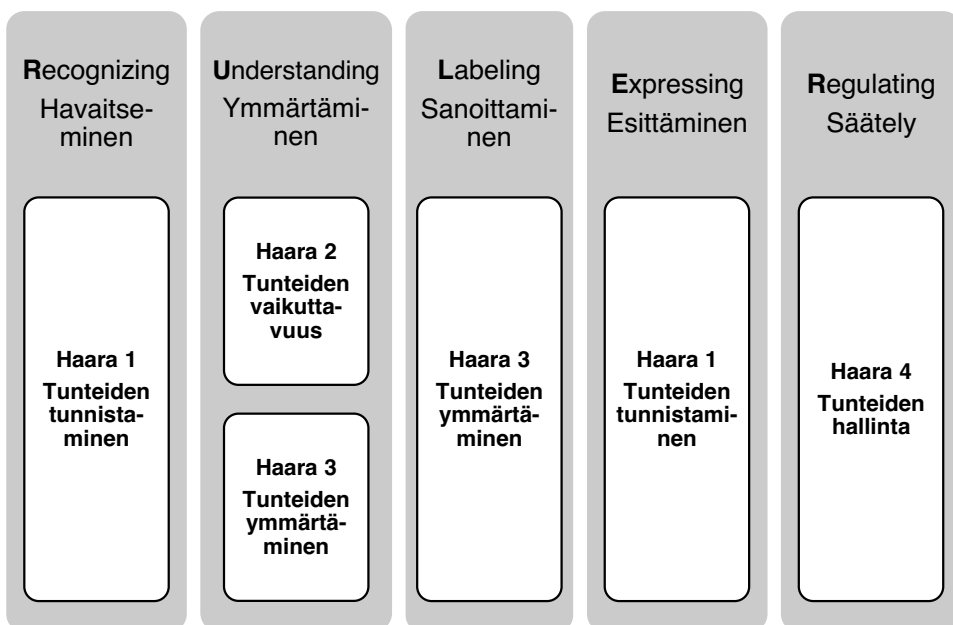
Intelligence) Mark Bracketin toimiessa johtavana tutkijana. (Brackett 2015; Caruso 2015; Mayer 2012; Salovey 2013.)

(1.) Charterin ajatuksena on korvata keskittyminen päiväkodin autoritaarisiin sääntöihin toiveilla millaista kohtelua ja tunteita koko yhteisö saisi aikaan. Päiväkodin ilmapiirillä on valtava merkitys lasten tunneällyn tukemisessa. Sekä aikuiset että lapset avaavat toiveitaan tavoista olla yhteydessä toisiinsa, käsitellä konflikteja ja asettaa yhteisiä päämääriä positiivisen ympäristön aikaansaamiseksi ja negatiivisten tunnetilojen ehkäisemiseksi. (2.) Mood Meterin avulla sekä aikuiset että lapset päiväkodissa opettelevat tarkastelemaan omia muuttuvia tunteitaan päivän aikana ja havainnoimaan miten ne vaikuttavat valintoihin ja toimintatapoihin, joita toteuttavat. Mood-Meter ohjaa tunteiden syvällisempään nimeämiseen ja erottamaan hienovaraisia eroja samankaltaisten tunteiden välillä. (3.) Meta-Moment tukee vaikeiden tunteiden käsittelyä, jotta lapsi tai aikuinen ei tunnekaappauksen vallassa tekisi huonoja valintoja, vaan osaisi pysäyttää itsensä ja kysyä millä tavoin hän haluaa parhaimmillaan toimia ja pyrkiä tätä kohti. (4.) Blueprint auttaa konfliktien ratkaisemisessa ja niistä oppimisessa. Blueprint opettaa erittelemään osapuolten tunteita ja näkemään asiaa toisesta näkökulmasta ja tätä myötä kohtelemaan kaikkia päiväkodin jäseniä tasapuolisesti ja ymmärryksellä. (Bailey, Olsen, Sneed & Tominey, 2015; Brackett 2015; Caruso 2015.)

RULER perustuu täysin alkuperäisen tunneälyteorian nelihaaraiseen malliin, mutta usein neljän haaran muuttuminen viideksi akronyymiksi mietityttää. RULER on sovellus neljästä tunneällyn haarasta alakategoriat huomioonottaen, sopien kokonaisuutena osuvammin lasten parissa toimimiseen. Nelihaarainen malli pitää sisällään noin 16 alakategoriaa, mutta nämä haarat ovat kuitenkin enemmänkin ymmärrykselle suuntaa-antavia ajatuksia kokonaisuuksien sisällöistä kuin vakiintuneita osa-alueita, (kuten esimerkiksi Daniel Golemanin tunneälyteoriassa), joten niiden sanamuodot tai tarkka siteeraaminen on vähäistä (Liite 1). (Caruso 2015; Green 2015.) Voitaisiin jopa sanoa, että RULER on uusin määritelmä tunneälylle, esimerkiksi Yale yliopiston Center for Emotional Intelligence:n tutkimuksellinen johtaja Mark Brackett käyttää RULERin määritelmiä suoraan verrannollisena tunneällyn kuvailemisen kanssa (Brackett 2015). Yksinkertaisuudessaan ensimmäinen haara (tunteiden tunnistaminen) on jaoteltu akronyymien Recognize (havaitseminen) ja Expression (esittäminen) välille. Tunteiden ymmärtäminen jakautuu myös kahteen akronyymiin; Understanding (ymmärtäminen) ja Labeling (sanoittaminen), joista Understanding pitää sisällään myös toisen haaran (tunteiden vaikuttavuus).



Kuvio 4. Nelihaaraisesta tunneälyteoriasta ohjatut RULER osa-alueet.



Kuvio 5. RULER:n sisältämät nelihaaraisen tunneälyteorian osa-alueet.

Tunteiden havaitseminen	Tunteen ymmärtäminen	Tunteiden sanoittaminen	Tunteiden esittäminen	Tunteiden säätely
<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi osaa havaita tunteen synnyn sisällään • Lapsi huomaa vertaisensa kokevan jotain tunnetta • Lapsi tunnistaa tunteita herättäviä elementtejä musiikista, piirustuksista, saduista jne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi ymmärtää tilanteiden johtavan tunteisiin ja että tunteiden takana voi olla useampia tunteita ja ajatuksia • Lapsi ymmärtää tunteiden ja tunnetilojen vaikuttavan omaan ja vertaisten reaktioihin ja toimintaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi osaa erotella eri tunteita ja tunnetiloja toisistaan • Lapsi osaa nimetä sekä omia että vertaisten kokemia tunteita • Lapsi osaa kuvailla tuntemuksiin sanoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi osaa tuoda julki tunteitaan tavalla, joka auttaa muita ymmärtämään hänen tarpeitaan • Lapsi osaa tuoda julki tunteitaan tavalla, joka välttää konfliktin syntymistä • Lapsi osaa tunnistaa teeskennellyt tunteet aidoista 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsi osaa ohjata tunnetilojaan negatiivisesta kohti positiivista tukahduttamatta tunteitaan • Lapsi osaa auttaa vertaisiaan pois negatiivista tunteista kohti positiivisempia • Lapsi kykenee vastaanottamaan negatiivisia tunteita antamatta sen vaikuttaa itseensä

Kuvio 6. RULER:n osa-alueiden perussisällöt.

Tunteet seuraavat loogisia polkuja. Jokainen tunneälyn haara on osa jatkumoa, joka lähtee matalasta voimakkuudesta korkeampaan. Jokaisella tunteella on omat liikkeensä ja vuoronsa. Tunteet eivät ole irrationaalisia ja yhtäkkisiä tapahtumia, vaan jatkuvaa virtausta vaikutteineen. (Caruso & Salovey 2004, 20; Mayer 2012; Mayer ym. 2001, 237; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506.) Perustunteet jaotellaan usein miellyttävyys-epämiellyttävyys ja rauhallisuus-kiihtyvyys -nelikenttään (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60; Nummenmaa 2009, 5; Nummenmaa 2015), mikä on myös yleinen tapa kuvata tunteita kehitettäessä lasten tunneälyä (Brackett 2015). Aivokuvantamisella on voitu paikallistaa tiettyjen perustunnejärjestelmien kytkettyminen, mikä todentaa niiden olevan yhtenäisesti edustettuna kaikilla ihmisillä (Nummenmaa 2015). Näillä perustunnejärjestelmillä (viha, ilo, pelko, inho, suru ja hämmästys) on omat tehtävänsä ihmisen hyvinvoinnin lisäämiseksi. Ihminen pyrkii aina omalla käyttäytymisellään tukalasta tilanteesta seesteiseen tilaan, vaikka pakeneminen ei enää merkitsisi kirjaimellisesti karkuun juoksemista tai puolustus fyysistä hyökkäämistä. Tunne mekanismit aivoissamme ovat kuitenkin samat, aktivoiden tietyt neuroniradat toimimaan, vaikka pyrimmekin kompensoimaan reaktioitamme myös yhteistyössä tietoisien toiminnan avulla. (Goleman 1997, 47, 50; Mayer, Salovey & Caruso 2004, 199; Nummenmaa 2017, 35; Pitkänen 2003, 1474-1475.)

4.3 Daniel Golemanin teoria

Daniel Goleman on opiskellut kliinistä psykologiaa Harvardissa yhdistäen siihen mielenkiinnon kohteensa antropologian ja sosiologian. Harvardissa vahva vaikuttaja Golemanilla oli David E. McClland, joka on tunnettu menestykseen johtavien elementtien tutkimuksesta. McClland myös mahdollisti Golemanin jatko-opiskelut Aasiassa aiheena muinaiset psykologiset järjestelmät ja meditaatio stressin lieventäjinä. Toimiessaan myöhemmin luennoitsijana Harvardissa suositteli McClland Golemanille uraa *Psychology Today* -aikakausilehdessä. Tästä toimesta Goleman siirtyi vuonna 1984 *New York Times* -aikakausilehden tiedejournalistiksi aihealueenaan psykologia ja sen sivualat. (Goleman 2015) Työssään Goleman kirjoitti aika ajoin tunteista, neurologiasta ja mielen voimasta, mutta lähestymistapa ei kuitenkaan aina sopinut lehden viitekehukseen. Golemania kiinnosti uusien vaikutusta herättävien ajatusten esiintuonti ja arviointi ja ennen kaikkea hänelle oli jäänyt mieleen Mayerin ja Saloveyn vuoden 1990 kirjoitus tunneälystä. Goleman otti yhteyttä Mayeriin ja Saloveyhin saadakseen lisää tietoa, ja kehitti teorian ympärille vapaa-ajalla omaa tutkimustaan, joka johti menestysteokseen *Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva* vuonna 1995. Teoksen pohjalta julkaistiin kansikuvajuttu Golemanille tutussa *New York Times*-lehdessä, joka sai valtavan suosion muuttaen samalla myös John Mayerin ja Peter Saloveyn elämän. Heidänkin tähän asti lähes tuntematon artikkelinsa saavutti laajan lukijakunnan ja sai heidät palaamaan täysipäiväisesti tunneälytutkimuksen pariin. (Goleman 2015; Mayer 2014, 11.)

Menestysteoksen kirjoittamisen aikaan, Goleman esitteli ajatuksen, että koulujen tulisi ottaa tunneopetus osaksi opetussuunnitelmiaan. Vuonna 1993 hän perusti Eileen Growaldin and Tim Shriverin kanssa CASEL-organisaation, joka on akateemisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen tutkimukseen keskittyvä laitos. CASEL:n johtoon astui tunnettu psykologi Roger Weissberg, joka oli yliopistoaikoina ohjannut myös Peter Saloveyta kohti tunnetutkimusta. CASEL toimi ensin Yalen yliopiston lapsitutkimuksen osastolla, kunnes siirtyi nykyiseen sijaintiinsa Illinoisin yliopistoon Chicagoon. CASEL on tehnyt perustavanlaatuisia työtä sosiaalisemotionaalisen oppimisen (SEL) tuomiseksi kouluihin ympäri maailmaa ja toiminta lasten tunneälykasvatuksessa on aktiivisempaa kuin koskaan. (Goleman 2015.) SEL:n periaatteita toteutetaan myös Yalen tunneälyn tutkimuksen keskuksessa Marc Brackettin johdolla RULER-sovelluksen muodossa. (Bailey ym. 2015; Brackett 2015).

Golemanin ajatuksista julkaistiin useita artikkeleita ympäri maailmaa ja teosta käännettiin ahkerasti. Useat kirjoitukset loivat tunneälystä popularisemman kuvan sisältäen liioitellumpia otsikoita älykkyydestä ja elämän menestystekijöistä mitä Golemankaan oli tarkoittanut. (Goleman 2015.) Goleman halusi menestysteoksellaan avata tunneälyä uutena mullistavana käsitteenä älykkyydestä ennemmin kuin tarkkana teoriapohjana. Vasta vuonna 1998 Goleman esitteli tunneälyyn pohjautuvan teoriasensa menestykseen johtavista ominaisuuksista, kun liike-elämän osaajat innostuivat Golemanin menestysteoksesta ja Goleman yhdisti tunneälyn McCllandin oppeihin urasuoriutujista. Golemania häiritsee nykyinen tunneälyteorioiden erottelu termillä

”soveltavat teoriat”, koska hänen mielestään myös hänen teoriapohjansa kohtaa samat kriteerit kuin Mayer ja Saloveyn teoria esitellessään hienovaraisia kykyjä, jotka yhdistävät tunnepohjaiset sekä kognitiiviset taidot, joita ei voi perinteisillä älykkyystesteillä mitata. (Goleman 2000; Goleman 2015) Goleman kertoo kuitenkin teoriansa eroavan ollessaan keskittynyt työssä menestymisen ymmärtämisen. Teoria esittelee raamatun tunteälylle, jotka reflektoivat yksilön potentiaalia hyödyntää taitojaan itsetuntemuksessa, itsehallinnassa, sosiaalisessa tiedostamisessa ja ihmissuhteiden hallinnassa. Siinä missä Mayerin ja Saloveyn teoria esittelee potentiaalimme saavuttaa tiettyjen kykyjen hallinta kussakin tunteälyn osiossa, esittelee Golemanin teoria, millaiset saavutetut kyvyt ja sitä kautta opitut taidot vaaditaan tietyissä hänen määrittelemissään osa-alueissa, jotta ne voivat johtaa menestymiseen elämässä. (Emmerling & Goleman 2003, 16) Goleman puhuu teoriassaan enemmänkin emotionaalisesta kompetenssista, joka on opittu kapasiteetti pohjautuen tunteälyyn, joka johtaa merkittävään suoriutumiseen työssä. (Emmerling & Goleman 2003, 16-17; Goleman 2000, 2.)

Golemanin ajatus tunteälystä sisällyttää vahvan neurologisen pohjan ja jakautuu viiteen osa-alueeseen: Tunteiden tiedostaminen (mitä ajattelemme ja miksi ajattelemme näin), tunteiden hallinta (kognitiivista kontrollia kohdata stressaavat tunteet tavalla, joka edistää hyvinvointia ja oppimista, eikä saata henkilöä vaikeuksiin), empatia, motivaatio ja sosiaaliset suhteet. Goleman haluaa painottaa, että korkea tunteäly koostuu jokaisen osa-alueen hallinnasta. Henkilö voi olla hyvä tiedostamaan tunteensa ja olemaan varsin empaattinen, mutta ei kuitenkaan hallitsemaan tunteitaan käytännössä. Tällöin hänellä on tietynlainen tunteälyn profiili, jota ei voi verrata esimerkiksi älykkyysosamäärään lukuna. Tunteälyä ei ole olla vain mukava ihminen, vaikka usein kritisoidaan Golemanin teorian näin väittävän. Goleman painottaa, että tunteälyä voi olla ottaa puheeksi vaikeita asioita, vaikka toinen ei haluaisi, sekä tietää, että keskustelu on pakko käydä ja osata hoitaa se kunnioittavasti. (Goleman 2013.) Kuten Mayer ja Saloveynkin teoriassa, nousee Golemanin teoriassa merkittävimmäksi kyvyksi tunteiden havainnointi, tunnistaminen ja oikein tulkitseminen. Goleman tunnetaan yhteistyöstään Dalai Laman kanssa ja hän on ollut aina kiinnostunut alitajunnasta, intuitiosta ja meditoinnista, eli tietoisuus siitä, mitä todellisuudessa haluamme, vaikka emme osaisi sanoittaa sitä ja tämän hän liittää myös tunteälyteoriansa ensimmäiseen osa-alueeseen. Ensimmäiseen osa-alueeseen hän sisällyttää myös henkilön oman arvomaailman ja etiikan. Hän perustelee teorian ”soveltavia” osa-alueita sillä, että ihmisen aivot harvoin toimivat yksistään hyötyjen ja haittojen pohtimisella päätöksen teossa, vaikka saatamme luulla tekevämme niin. (Goleman 2012; Goleman 2013.)

Goleman on ollut vahva vaikuttaja myös tunteälyn yhdistämisessä liike-elämän puolelle. Vuonna 2004 Goleman kirjoitti näkemyksistään artikkelin, josta tuli Harvard Business Review:n siihen asti kysytyin artikkeli (Goleman 2015). Tämän jälkeen Goleman toimi yhtenä perustajana Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, joka toimii samalla ajatuksella liikemaailmalle kuin CASEL kouluille, eli tuottaa yhteistyössä tutkimustietoa tunteälyn vaikutuksista työelämän kontekstissa. Kyseisen organisaation jäseninä ovat lähes kaikki merkittävimmät tunteälyn tutkijat, kuten Peter Salovey, David Caruso, Reuven Bar-On ja Marc Brackett. (Consortium

for Research on Emotional Intelligence in Organizations 2015.) Nykyään Goleman luennoi ja kirjoittaa keskittymisestä ja fokuoimisesta. Keskittyminen ja hetkeen py-sähtyminen ovat Golemanin mielestä ainoa mahdollisuus kehittää tunneälyä ja lisätä hyvinvointiamme. Golemanin uusin aluevaltaus on uusi näkökulma kasvatukseen, niin sanottu Triple Focus. Tämän parissa Goleman toimiikin nyt nykyään puhuen fokuoinnista ja keskittymisestä. (Goleman 2013.)

4.4 Reuven Bar-Onin teoria

Reuven Bar-On on ansioitunut kliinisen psykologian alalla työskenneltyään sekä yksityisellä sektorilla että valtiolla. Bar-On suoritti maisterin tutkintonsa Yhdysvalloissa, jonka jälkeen Bar-On saavutti tohtorin tutkintonsa Etelä-Afrikassa vuonna 1988. Bar-Onin väitöskirja vuonna 1985 oli ensimmäinen, jossa käytettiin termiä EQ (”Emotional Quotient”, suom. Tunneälyosamäärä) kuvaamaan näkökulmaansa määrittää emotionaalista ja sosiaalista pätevyyttä. Bar-Onin olettaamus väitöskirjaa tehdessään oli, että tehokkaan emotionaalisen ja sosiaalisen toimivuuden tulisi lopulta johtaa yksilön kokonaisvaltaiseen psykologiseen hyvinvointiin. Bar-Onin väitöskirjatutkimuksen otsikkona toimi ”The Development of a Concept of Psychological Well-Being”. Väitöskirjansa työkaluksi hän kehitti tunnettua EQ-i -testiä (Emotional Quotient Inventory™). Samalla tavoin kuin John Mayer ja Peter Salovey, myös Reuven Bar-On hyötyi Daniel Golemanin vuoden 1995 tunneälyteoksen tuomasta julkisesta mielenkiinnosta. Tämä antoi Bar-Onille innostuksen syventää tutkimustaan tunneälystä ja käytti siinä pohjana Mayerin ja Saloveyn teoriaa. Bar-On on ainoa vallalla olevista tunneälytutkijoista, joka yhdisti alkuperäiseen teoriaansa mukaan testausta tukevan mittariston. (Bar-On 2013.)

Reuven Bar-Onin vuonna 1997 julkaisema tunneälyteoria kuvaa tunneälyn suurena joukkona toisiinsa yhteyksissä olevia emotionaalisia ja sosiaalisia kompetensseja, taitoja ja käytösmalleja, jotka määräävät kuinka hyvin ymmärrämme ja ilmaisemme itseämme, ymmärrämme toisiamme ja olemme suhteessa heihin, sekä selviydymme päivittäisistä vaatimuksista, haasteista ja paineista. Bar-On jaottelee mallinsa selkeästi kahteen osaan; Ensimmäinen osa on termin käsitteellistäminen, toisin sanoen teoria. Toinen osa on psykometrinen näkökulma, eli sosiaalisen tunneälyn mittaaminen, joka pohjautuu teoriaan ja on luotu tukemaan sitä. Valitettavan usein pelkkää Bar-Onin luomaa tunneälyn testiä EQ-i™ viitataan teoriaksi, vaikka se on luotu mittaristoksi, kuin mikä tahansa muukin kvantitatiivinen testi, havainnollistamaan yksilöiden eroavuuksia tiettyillä tunneälyn osa-alueilla. (Bar-On 2013.)

Bar-On painottaa teoriassaan jatkuvuutta suhteessa aiempiin tutkimuksiin tunteista, älykkyydestä ja sosiaalisen älykkyydestä. Bar-Onille on tärkeää, että tunneälyn teoretisoinnissa seurataan polkua, joka on lähtenyt jo Darwinista, kulki läpi Thron-diken, Dollin ja Welcherin ajatusten ja joissa ilmentyvät seuraavat viisi pääelementtiä, jotka Bar-On liittää teoriaansa tunneälystä; 1. Kyky ymmärtää tunteitamme, sekä tunteidemme ja itsemme ilmaiseminen. 2. Kyky ymmärtää toisten ihmisten tunteita ja olla

yhteydessä heihin, 3. Kyky hallita ja säädellä tunteitamme, jotta ne toimivat hyödyksemme, eivätkä itseämme vastaan, 4. Kyky selviytyä muutoksesta ja ratkaista ongelmia sekä suhteessa itseen että toisiin ihmisiin, ja 5. Kyky luoda positiivinen tunnetila ja motivoida itseään. Jokainen näistä viidestä kokonaisuudesta jakautuu toisiinsa yhteydessä oleviin tekijöihin, joita on yhteensä 15. Nämä alaosa-alueet ovat itsetietoisuus, emotionaalinen itsetuntemus, itsevarmuus/emotionaalinen itseilmaisu, riippumattomuus, empatia, sosiaalinen vastuuntunto, interpersoonalliset ihmissuhteet, stressinsietokyky, impulssikontrolli, realisointi, joustavuus, ongelmanratkaisukyky, itsensä toteuttaminen, optimismi, onnellisuus/hyvinvointi. (Bar-On 2013.)

Toisena merkittävänä huomiona tunneällyn teoretisoinneissa Bar-On pitää tapaa, jolla tietoa aiheesta on kerätty; Onko lopputuloksiin päädytty lasten kehitystä havainnoimalla, pitkäaikaistutkimuksilla, neurologisilla tutkimuksilla, empiirisellä tai tilastollisella työllä tai muilla tieteellisillä lähestymistavoilla? Tätä tietoa tulisi Bar-Onin mukaan verrata aiempiin tutkimustuloksiin vähintään aihetta sivuavista tutkimuksista, jotta voidaan arvioida yhteneväisyyttä. Yhteneväisyyttä Bar-On toivoisi myös tunneällyn testauksen saralla. Koska kaikki teoriat ja mittarit tunneällystä ovat yhä keskeneräisiä, toivoisi hän kattavaa yhteistutkimusta, jossa mittarit (EQ-i™, MSCEIT™, and EIC™) tukisivat toisiaan ja tuloksista voitaisiin faktorianalyysin avulla tulkita tunneällyn merkittävimpiä elementtejä. (Bar-On 2013.) Myös Caruso on todennut, että tunneällyn eri teorioiden sisällöllä ja testausmenetelmillä on vahva pohja sillä, minkä alan edustaja kukakin teoreetikko on ollut opiskeluistaan lähtien (Caruso 2003).

Vaikka vallalla olevien teorioiden sisällöissä ja tunneällyn käsitteellistämisessä on merkittäviä eroja, kuvailevat kaikki teoretikot melko yksimielisesti tunneälykkään henkilön vahvuudet. Bar-On kertoo tunneälykkään henkilön pääperiaatteina olevan yksilön omien vahvuuksien ja heikkouksiensa ymmärtäminen, sekä olla tietoinen itsestään ja omista tunteistaan, ajatuksistaan ja niiden vaikutuksesta itseensä ja ympäristöönsä. Suhteessa toisiin ihmisiin tunneälykkäällä yksilöllä on kyky olla tietoinen toisen tunteista ja tarpeista, sekä tavoittaa ja ylläpitää yhteistoiminnallisia, rakentavia ja yhteisesti tyydyttäviä ihmissuhteita. Tärkeintä tunneälykkäällä yksilöllä on tehokkaasti hallita muutosta niin henkilökohtaisella kuin sosiaalisellakin tasolla. (Bar-On 2013.)

Bar-On on tunnustettu jäsen useissa eri organisaatioissa, järjestöissä ja yliopistoissa. Golemanin Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations -organisaatioon Bar-On valittiin ensimmäisenä jäsenenä perustajien jälkeen. Bar-On on tunneällyn alalla tunnettu kvantitatiivisista mittareistaan. EQ-i on ensimmäinen laillistettu tunneällyn testi ja sitä on käännetty yli 30 kielelle ja jo ensimmäisen viiden olemassaolovuotensa aikana rikkoi miljoonan käyttäjän rajapyykin tehden siitä käytetyimmän testin tunneällyn mittauksessa. Bar-Onin kehittelemiä testejä ovat muun muassa EQ-i, EQ-i:YV™, Bar-On EQ-360™, Bar-On EQ-interview™, Star Performer Profiling™, Bar-On Prenatal Anxiety Scale™, Bar-On & Rock Spiritual Quotient Inventory™ ja Bar-On & Rock Moral Quotient Inventory™. Tällä hetkellä Bar-On luennoi ja konsultoi tunneällyn aiheesta, sekä toteuttaa kvantitatiivisia mittauksia muun muassa organisaatioiden kehityksen tueksi. Bar-On uskoo, että tunneällystä seuraava askel on ihmisyyden kokonaisvaltainen psykologinen ymmärtäminen useita eri ennakkotekijöi-

tä yhdistelemällä, joita ovat fyysiset ja terveydelliset tekijät, kognitiiviset ja adaptiiviset tekijät, emotionaaliset ja persoonalliset tekijät (mukaan lukien tunneäly), sosiaaliset ja interpersoonalliset tekijät sekä motivationaaliset tekijät. (Bar-On 2013.)

4.5 Yhteenveto tunneälyteorioiden eroista

Oman haasteensa suomalaisessa tunneälytutkimuksessa ovat kielelliset erot. Alkuperäiset tutkimukset tunneälystä ovat englannin kielellä ja erottelevat teoriat toisistaan pohjaamalla perustelut sanoin, jotka voitaisiin suomenkielessä kaikki suomentaa samalla tavalla. On tärkeä pysyä johdonmukaisena milloin käytetään termejä ”trait”, ”competence”, ”ability” kuvaamaan joko synnynnäistä kykyä, tai opittua taitoa. Samoin myös sanat ”emotion”, ”feeling”, ”affect”, ”mood” erottelevat toisistaan tunteen, tunnetilan ja mielialan. Alkuperäisteoksiin, mahdollisimman tuoreisiin määrittelyihin sekä kritiikkiteksteihin viittaaminen on validiuden kannalta tärkeää. Vaikka tutkimukseni lähtökohta on tunneälyn näkyminen päiväkotikäisissä lapsissa, koen tärkeäksi esitellä tieteellisen tunneälyn synnyn, teoriat ja erot. Tärkeää se on myös siksi, että suomalaisessa kirjallisuudessa usein törmää epäkohtiin, jotka lisäävät tunneäly-käsitteen vääristymistä. Tämä on myös syy siihen, miksi olen jättänyt tunneälyä koskevan teoriaosuuden normaalia laajemmaksi. Käytän tässä tutkimuksessa myös Golemania ja Bar-Onia lähteinä, koska useat heidän ajatuksensa tukevat alkuperäistä tunneälyn teoriaa.

Karkeasti jaoteltuna tunneälyn teoriat jakautuvat kahteen ulottuvuuteen. Toisessa tunneäly nähdään selvästi psyykkisenä kykynä. Toisessa tunneäly koostuu sekä kognitiivisista taidoista että persoonallisuuden eri puolista ja motivaatiosta, joka johtaa tunteiden käsittelyn soveltamiseen arkielämässä. Jälkimmäisiä kutsutaan nimellä ”mixed models”, soveltavat mallit (Goleman 2001, 29; Mayer 1999, 50; Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 401; Zeidner, Matthews, Roberts, McCann 2003, 70). Olen pro gradu tutkimuksessani perustellen erotellut teoriat termein Mayerin ja Saloveyn tunneälyllisen valmiuden teoria, Bar-Onin sosiaalisen tunneälyn teoria ja Golemanin tunneälyllisen pystyvyyden teoria, joista kahta viimeistä kutsun nimellä ”sovelletut mallit”. (Kupulisoja 2006, 3-4, 19-23). Suomalaisessa kirjallisuudessa voidaan puhua myös ”sekoitetuista malleista” (Saarinen 2007, 43). Mayer, Salovey ja David Caruso haluavat tehdä selkeän erottelun eri teorioiden välillä (Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 401; Zeidner, ym. 2003, 70), johon kuitenkin Golemanin ja Bar-Onin mielestä ei ole tarvetta (Bar-On 2006, 11; Emmerling & Goleman 2003, 3; Goleman 2005, xiii).

Siinä missä Mayer ja Salovey ovat tunneälytutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pioneerit, on Golemanin ansiota, että tunneälytutkimus on herättänyt yleisön kiinnostuksen, joskin kolikon toisena puolena Golemanin ajatusten siteeraaminen on vääristänyt tietoisuutta alkuperäisen teorian sisällöistä. Bar-On on ansioitunut maailmalajuisesti omaa teoriaansa tukevien määrällisten mittaristojen luomisessa. Soveltavien mallien vuoksi tunneäly on kuitenkin jo terminä vahvasti popularisoitunut. Mayer on ymmärtänyt jälkikäteen, miten heidän alkuperäisistä julkaisuistaan on voinut tulkita väärin mitä he tarkoittivat tunneälyn ilmentymisellä ja tunneälyllä valmiutena, joka

on johtanut sovellettävien mallien syntyymiseen (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 504). Mayer on kuitenkin erittäin huolestunut populaarisesta tunneällyn kuvasta, jossa tunneällyn käsite on venytetty äärimmilleen kattamaan kaikkea persoonallisuuden piirteistä sosioemotionaalisiin taitoihin. Tämän vuoksi Mayer ja Salovey vaativatkin, että vain heidän teorian saisi tunnustuksen tunneällyn teoriana palauttaakseen uskottavuuden aiheeseen sen ollessa neurologisesti tutkittava älyllinen ominaisuus, jota voi verrata perinteiseen määritelmään älykkyydestä. Mayerin ja Saloveyn mielestä on valitettavaa miten popularistisen median aikaan saama innostus on jättänyt monelle harhaluulon yksilöiden menestyksestä elämässä älykkyyssomäärästä välittämättä. Pettymys jo pelkästään tunneällyn termiä kohtaan on ollut suuri, kun lupausten takaa löytyi vain koelma erilaisia luonteenpiirteitä. Tällöin mediassa on vain lainattu tieteellistä termiä ja käytetty sitä kuvaamaan vääriä asioita, käsittelemättä mitä tieteellinen tunneäly on.

Mayer, Salovey ja Caruso muistuttavat, että vaikka luullaan Golemanin menestysteoksen, ”Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva”, esittelevän tieteellisen tunneällyn teorian, on se todellisuudessa vain loistava ja helppolukuinen tiedejournalistinen näkemys useista eri tutkimuksista (Caruso 2012; Mayer 2014, 12, 35; Salovey 2013) ja luodessa kolme vuotta myöhemmin vuonna 1998 oman tunneälyteorian, pohjasi Goleman teoretisointinsa toisten tekemälle tieteelliselle tutkimustyölle, eli tässä tapauksessa Mayer ja Saloveyn alkuperäiseen tunneälyteoriaan. Pahoillaan vääristä uskomuksista on myös Goleman itse ja onkin aina mielellään myöntänyt teorian olevan sovellus Mayerin ja Saloveyn kunnioitetulle työlle. Goleman ei pidä teorioita rinnakkaisina tai kilpailevina, koska myös hän näkee tunneällyn olevan neurologinen kokonaisuus, mutta keskittää teorian ennemminkin tämän olemassa olevan tunneällyn käytön mahdollisuuksiin edistäen yksilöiden mahdollisuuksia menestykseen työelämässä, jonka hän jakaa tiettyihin osa-alueisiin. Tämän teorian hän katsoo olevan ihan yhtä validi kuin alkuperäisen Mayer ja Saloveyn tunneälyteoriankin. Mayer ja Salovey kritisoivat, että monet sovellettujen mallien väittämät ovat saaneet popularististen julkaisujen myötä paikkansa myös tieteellisissä artikkeleissa. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 505-506.) Goleman myös on pyrkinyt korjaamaan kirjoitustensa pohjalta tehtyjä virhearviointia, kuten että tunneäly ennustaisi valtaosaa menestystekijöistä. Golemanin mielestä on valitettavaa, että hänen ajatuksiaan on julkisuudessa tulkittu väärin räjähdysmäisenä buumina erotella järki ja tunne tai tunneäly ja älykkyyssomäärä, ja että tunneäly luokitellaan usein hänen löydöksekseen. (Emmerling & Goleman 2003, 9; Goleman 2001 29-30; Goleman 2005, xiii.)

Goleman näkee kuitenkin tunneällyn teoretisoinnin kulkevan samoja paradigmaattisia polkuja kuin mikä tahansa psykologian tutkimusala. Hän pohjaa perustelunsa Thomas Kuhnin (1962) teoriaan, jossa jokainen uusi käsite hakee tarttumispintaa vallalla olevista teorioista ja kehitys jatkuu lineaarisena perustellen paremmuutensa, kunnes teoria kehittyy itse paradigmaksi. Tällöin alkaa niin sanotusti eloonjäämistäistelu, koska kaikki uudet käsitteet pyrkivät hakemaan tarttumispintaa tästä paradigmasta ja tunnustamaan paremmuuttaan. Tunneällyn kanssa näin on käynyt sitten vuoden 1990 Saloveyn ja Mayerin teoretisoinnin. (Goleman 1998, 2; Goleman & Emmerling 2003, 3-4.) Goleman toteaa, että samaan aikaan kuin jotkut ovat sitä mieltä, että tutkimuksen

pitäisi johtaa yhteen ”oikeaan” teoriaan, sen identifioimiseen ja määrittämiseen, voisivat kolme vallalla olevaa tunneälyteoriaa ennemminkin valaista toinen toisiaan. Goleman ajattelee, että erimielisyyden käsitteen sisällöistä ovat yleisiä mille tahansa uudelle teorian kehitykselle ja tieteellisille löydöksille ja pääasia on, että tunneälyn olemassaoloa vastakkaisasettelut ja väittelyt eivät voi poistaa. (Emmerling & Goleman 2003, 9.)

Mayer, Salovey ja Caruso kuitenkin ajattelevat, että käyttäessään termiä ”tunneäly” ja ajatustensa pohjana alkuperäistä Mayer ja Saloveyn määritelmää, loi Goleman varjon myös tieteellisen tunneälyn teorian sisällölle ja valitettavan moni pyrki ratsastamaan Golemanin suosiolla johtaen tunneälyn teoriaa harhaan. (Mayer 2001, 7-8.) Kun tunneäly oli kerran määritelty kansan parissa ryppääksi positiivisia ominaisuuksia, lähestymistavat jatkoivat käsitteen leventämistä. Mayer ja Salovey pahoittelevat, että jopa Bar-On on määritellyt vuonna 1997 tunneälyn joukoksi taitoja ja osaamisalueita ilman kognitiivisen kapasiteetin käyttöä. (Bar-On 1997, 14; Mayer, Salovey & Caruso, 2000, 237; Mayer, Salovey & Caruso 2008; 505.) Vaikka Golemanin panostus tunneälyn tietoisuudessa on ollut välttämätön, johti kategorisointi näkökulmaan, jossa tunneälykyys nähdään järjestetyn kaikenkattavana. (Locke 2005, 428). Caruso uskoo, että myös sillä millaisista lähtökohdista johtavat tunneälytutkijat tulevat, on merkitystä eri tunneälyteorioiden suuntautumiseen. (Caruso 2004, 1.)

Mayer ja Salovey määrittelevät Golemanin tunneälyteorian yhdistelevän emotionaalisisina kompetensseina persoonallisuuden piirteitä kuten onnellisuus, luotettavuus, innovaatio ja ryhmätyötaidot, jotka Goleman luokittelee osaksi tunneälyä. Mayer ja Salovey näkevät, että Golemanin teoria väittää virheellisesti, että voisimme ennustaa tunneälyllä menestystä elämässä käyttämällä muuttujia kuten onnellisuus, positiivisuus ja kestävyys. Ongelma kuitenkin on, että soveltavien mallien psykologiset ominaisuudet ovat toisistaan irrallisia itsenäisiä kokonaisuuksia sekä empiirisesti että käsitteellisesti. Ne eivät esimerkiksi korreloi tutkimuksissa keskenään. Vaikkakin arviot tunneälyn paradigman rakenteista ovat osoittaneet merkittävää hyödyllisyyttään ja ennustettavuutta sovelletuissa konteksteissa, väitteet tunneälyn suhteellisesta tärkeydestä verrattuna perinteisiin älykkyyden muotoihin vaativat lisää empiiristä tutkimusta havaitakseen paremmin yksittäisten ennusmerkkien osallisuuden tiettyjen kriteereiden sisällä. (Emmerling ja Goleman 2003; Mayer 2012; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 505.) Caruso täsmentää, että esimerkiksi puhuttaessa onnellisuudesta osana tunneälyä, täytyy muistaa, että korkean tunneälyn omaava henkilö voi olla ajoittain hyvinkin onneton kontekstista riippuen. Suurempi emotionaalinen tietoisuus ja ymmärrys johtavat myös epäitsekäisiin vaikeisiin päätöksiin, jotka voivat sisältää surun ja epätoivon tunteita. (Caruso 2015.)

Mayer ja Salovey yhdessä muiden alkuperäisen tunneälyn teorian tutkijoiden kanssa arvioivat, että tunneäly voi hyvinkin ennustaa tiettyjä tärkeitä menestystekijöitä elämässä, mutta heidän mielestään popularistiset sovellettavat mallit esittävät, että korkeasti tunneälykäs henkilö omaa määrittelemättömän etuisuuden elämässään (Mayer 1999, 50; Mayer & Cobb 2000, 178; Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 411-412). Mayer ja Salovey tyrmäävät jo tutkimuksellisistakin lähtökohdista lausahdukset kuten ”90% menestyjän ja perustyöläisen eroista on lähtöisin tunneälytekijöistä”. (Mayer; Salovey

& Caruso 2008, 509) Ihmiset tulevat täysin toimeen ilman tunneällynsä kehittämistäkin ja menestyvät elämässään siitä huolimatta. Henkilö voi olla erittäin pessimistinen, mutta silti olla tunneälykäs. (Mayer 2014, 202.) Alkuperäisen teorian mukaan tunneällyn suora vaikutus menestykseen on ehkä vain prosentti, vaikka onkin varsin merkittävä ja vasta nykyään ymmärrettävissä, tutkittavissa ja kehitettävissä. (Caruso 2015.) Työssä menestymisen paras ennustaja on perinteinen älykkyys, mutta koska ammateissa on valtava määrä älykkäitä henkilöitä, nousee kestävässä uramenestyksessä ja johtajuudessa tärkeäksi myös korkea tunneäly (Caruso 2012). Goleman puhuu samasta aiheesta käyttämällä termiä ”star performers” (tähtisuoriutujat) (Goleman 2005, xiii). Goleman korjaa virheellisiä tulkintoja hänen ajatuksistaan kertomalla, että merkittävintä takia työssään hyvin suoriutumiseen ei suinkaan ole yksistään tunneäly. Kiistämättä perinteinen älykkyys on tärkeä osa menestystä, mutta vertaillaessa todella merkittävästi urallaan suoriutuneita yksilöitä, nousee tunneäly ennustettavuudessa erityiseen asemaan. Golemanin mukaan perinteinen älykkyys yksinään ei ennusta tässä merkityksessä menestystä yhtä hyvin ominaisuudet, jotka sisältävät kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia valmiuksia. (Emmerling & Goleman 2003, 6). Goleman korjaa popularistisia väitteitä sanomalla, että siinä missä tekninen osaaminen ja älykkyysosamäärä ovat asioita, joita henkilö tarvitsee saadakseen haluamansa työpaikan, nousee tunneällyn merkitys suhteessa, tuleeko henkilö olemaan hyvä työssään ja menestymään siinä pitkällä tähtäimellä. (Goleman 1999.)

Bar-Onin teoriassa on Mayerin ja Saloveyn mielestä hyvinä elementteinä emotionaalinen itsetietoisuus ja empatia, mutta lisäyksiä, kuten vakuuttavuus ja itsensä toteuttaminen, he eivät allekirjoita kuuluvaksi tunneällyyn. Mayerin ja Saloveyn mielestä häiritsevää on myös se, että Bar-Onin teoria koostuu ”ominaisuuksista” (eng. trait), vaikka mitään loogista selitystä ei ole, miksi jokin tietty ominaisuus (eli tarkemmin sanottuna yksilön tunnusomainen ominaispiirre tai peritty tunnistettava erityispiirre) on osana teorian määrittelyä, kun taas joku toinen ominaisuus ei. Mayer kritisoi myös, että tietyt emotionaaliset kyvyt perustellaan ainoastaan sillä, kuinka hyvin ne korreloivat työssä menestymisen kanssa. Tällainen teorioiden eriyvyys vaikeuttaa automaattisesti minkään pysyvän maailmanlaajuisen käsitteellistymisen rakentumista. Tämän vuoksi Mayer ja Salovey pyytävät kerta toisensa jälkeen kääntämään katseensa heidän tunneälyteoriaansa, jonka he näkevät ainoaksi validiksi ja johdonmukaiseksi. (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 505-506.)

Vaikka teorioissa on perustavanlaatuisia eroja, jokaisessa teoriassa yhteistä on ajatus, että tunteiden oikeanlainen tunnistaminen ja hallitseminen ovat avainasemassa tunneälykkään yksilön nimeämisessä, sekä että teoriat parhaimmassa tapauksessa laajentavat näkemystä ihmisten älykkyudesta. Voimme tunneällyn avulla ymmärtää esimerkiksi erityisherkan henkilön tunteiden välittävän elintärkeää tietoa. (Goleman 2001, 30; Mayer 1999, 50). Kehitystyö tunneällyn teorian ja käsitteellistämisen parissa jatkuu yhä ja tiivistyy uusien tutkimusten myötä. (Salovey 2013) Eriävistä teorioistaan huolimatta kaikki tunnetuimmat tunneälytutkijat Goleman, Mayer, Salovey ja Bar-on, sekä heidän aktiiviset yhteisjulkaisijat David Caruso, Robert Emmerling ja Mark Brackett ovat enemmän tai vähemmän tuttuja keskenään jo opiskelua ajoilta, tai jopa lapsuudesta. He

kaikki toimivat yhdessä tunneälyn tutkimuslaitoksen The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (CREIO) jäsenistössä ja julkaisevat samoissa teoksissa.

OSA III Tutkimuksen metodologinen viitekehys

5. Etnografia metodologiana

5.1 Etnografian määritelmä

Etnografia on laadullista tutkimusta merkityksistä inhimillisissä yhteisöissä ja niiden sisältämissä (mikro)kulttuureissa. Etnografian taustalla vaikuttaa filosofinen ajatus, että sosiaalinen todellisuus voidaan tavoittaa tutkimalla ilmiötä sen luonnollisessa ilmentymiskontekstissa (Eskola & Suoranta 2003, 25; Syrjäläinen 1994, 74). Etnografi tarkkailee erilaisten yksittäisten yhteisöjen kulttuurisia järjestelmiä, pyrkien kuvausten ja tulkintojen kautta tuottamaan teoreettisia, analyttisiä ja tiheitä kuvauksia vuorovaikutusprosessien merkityksistä. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kulttuurisen ilmiön, sosiaalisen ryhmän tai systeemin liittäminen täsmällisten kuvausten avulla yleisempiin päätelmiin niistä ilmiöistä, joihin havaitut kohtaamiset perustuvat. (Creswell 1998, 58; Emond 2005, 123-124; Hammersley 1992, 11, 29; Hammersley & Atkinson 2007, 1-2; Metsämuuronen 2005, 207; Tesch 1990, 15-16.) Etnografiassa tutkitaan ihmisten ”sosiaalista toimintaa ja sille annettuja merkityksiä”, ei ”käyttäytymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä”. Etnografinen tutkimussuuntaus on perusteltu silloin kun; (1.) tutkitaan sosiaalisen ilmiön luonnetta, (2.) aineisto on strukturoimaton, (3.) tutkimuskohteena on pieni määrä tapauksia, (4.) analyysi tähtää inhimillisen toiminnan tarkoituksien ja merkitysten selvittämiseen, ja (5.) tulkinta tukee pääasiallisesti tilanteiden konkreettisiin kuvauksiin ja selityksiin (Atkinson & Hammersley 1994, 248).

Etnografista tutkijutta voidaan kuvata kutsumukseksi. Etnografisen tiedonhaun palo voi olla sisäsyntyisessä tavassa tarkkailla ympäristöään ja sen periaatteet voi hallita opiskelematta sitä. (Lévi-Strauss 1997, 57.) Tieteelliseksi etnografisen toiminnan määrittelee kolme samanaikaisesta toteutuvaa tehtävää; (1.) Tutkittavaa ilmiötä lähestytään empiirisen havainnoinnin kautta. (2.) Tutkimusta ei voi lähestyä ennalta määrätyn koodauksen mukaan, jolloin tutkijan on oltava valmis muuttamaan ennakkokäsityksiään tutkimuksen edetessä. (3.) Tutkimustulokset on yhdistettävä osaksi laajempaa historiallista ja kulttuurista viitekehystä. (Atkinson & Hammersley 2007, 79; Baszanger & Dodier 1997, 8-19; Emond 2005, 123; Fielding 2016, 320; Tolonen & Palmu 2007, 110-111.) Parhaassa tapauksessa etnografisen tutkimus voi herätellä yhteiskunnallisia keskusteluja aiheista, jotka rajoittavat ihmisten toiminnanvapautta, kehitystä, yhteenkuuluvuutta tai suvaitsevaisuutta (Lappalainen 2007a, 14). Kohtaamme monia (mikro)kulttuureja päivittäin, mutta emme silti näe esiripun taakse. Etnografia pyrkii tekemään sen puolestamme.

Usein etnografia -termillä viitataan tutkimuksen kenttätutkimukseen, joka on pienen ryhmän intensiivistä havainnointia, jossa kaikille informaatiomuodoille herkis-

tytään syvällisesti. Kenttätöön ajallisen keston riittävyys on noussut toistuvasti esiin, koska tavoitteena on hahmottaa tutkittavien arjen rutiinit, fyysiset ja institutionaaliset asetelmat, uskomukset toimintojen takana sekä kielelliset ja semioottiset järjestelmät, jotka ohjaavat kulttuurin erityispiirteitä. (Atkinson & Hammersley 2007, 3-4; Corsaro & Eder 1999, 525; Emond 2005, 127; Fielding 2016, 320-321.) Etnografiaan kokonaisuutena kuuluu kuitenkin kenttätöön lisäksi myös muun muassa teoreettista esitutkimusta, kenttien kartoitusta, muistiinpanoja havainnointikontekstissa, oman reflektion tunnistamista, eettisyyden pohtimista (Eskola & Suoranta, 2000, 105-107; Salo 1999, 29; Skeggs 1995, 192-193), tutkimuspäiväkirjan täydentämistä, heittäytymistä kulttuurin sisäisiin lainalaisuuksiin ja ulkopuolisuuden tunteen sietämistä.

Etnografia on matka koko tutkimuksen teon ajan. Matka yllättää usein sekä teoreettisesti, fyysisesti että henkisesti. Etnografiassa ei testata etukäteen päätettyä hypoteesia tai pyritä todistamaan tiettyjen muuttujien välisiä yhteyksiä (Atkinson & Hammersley 2007, 79; Emond 2005, 124; Tolonen & Palmu 2007, 31), vaan etnografi on herkeämättä avoinna uusille kokemuksille, henkilöille, tunteille ja yhteyksille. Etnografi ei keskity suppeasti tutkimusongelmaan, vaan pyrkii hahmottamaan kokonais kuvan, jonka vuoksi tutkittavan ryhmän koko arki on tarkastelun alla, vaikka kaikki havainnot eivät liittyisikään alkuperäiseen kysymyksenasetteluun (Alasuutari 1989, 62; Denzin 1996, 135; Shweder 1996, 17-18). Kulttuurin sisälle pääsy on vaikeaa, koska ei voida tarkkaan ennakoida lähestymistapoja, joita hyväksyntä vaatii, vaikka olisi teoreettisesti perehdytty vastaavien ryhmien erityispiirteisiin. Etnografian ei tarvitse kehittyä yhdeksi tutkittavan kulttuurin jäsenistä, mutta hänen on saatava luotua suhde, jossa tutkittavat voivat toimia autenttisesti tutkimuksen aikana. Kentältä poistuminen voi myös saada tutkijassa aikaan pettymyksen tunteita jättäessään kulttuurin ihmiset taakseen tai epävarmuutta onko aineisto tarpeeksi luotettava kuvaus kulttuurin todellisuudesta. Epistemologisesti on tiedostettava solipsismi (on mahdotonta todistaa varmaksi mikään muu kuin omat sisäiset oletukset), joka muistuttaa, että etnografiset tulokset omaavat konstruktiivisen luonteen (Shweder 1996, 49; Suoranta 1995, 146).

5.2 Etnografian historia

Etnografia viittaa terminä kansasta (etno) kirjoittamiseen (grafia). Ulla-Maija Salo (1999) toteaa tutkimuksessaan, että grafia voisi sanana viitata myös piirtämiseen tai kertomiseen, mutta kulttuurintutkimuksen sisällä kyse on lähinnä deskriptiivisestä kirjoittamisesta. (Goetz & LeCompte 1984, 12-13; Salo 1999, 15; Spindler 1982, 3.) Etnografian juuret ulottuvat antropologian historiaan 1800-luvun lopun kolonialismiin, jolloin teollistuneiden maiden yhteiskuntatieteilijät (kuten Bronislaw Malinowski ja suomalainen Edvard Westermarck) matkustivat tarkkailemaan itselleen tuntemattomia kansoja ja heimoja (kuten Franz Boasin tutkimusmatkat eskimoiden ja intiaanien pariin). Keskiössä antropologeilla oli tarkastella kulttuureja muodostumisensa ainutkertaisissa olosuhteissa, jotka olivat länsimaiselle arjelle vieraita. Merkittävimpinä tutkimustapoina olivat pitkäkestoinen läsnäolo kulttuurin parissa sekä osallistuva ha-

vainnointi. Kyse oli ihmisten ja kulttuurien pitkittäisestä vertailevasta kenttätutkimuksesta, jonka tarkoituksena oli kuvata ja tätä kautta ymmärtää erilaisuutta. (Atkinson & Hammersley 2007, 1-2; Denzin & Lincoln 1994, 6-7; Emond 2005, 123-124; Eskola & Suoranta 2000, 105-109; Goetz & LeCompte 1984, 12-13; LeCompte & Preissle 1993, 4-6; Silverman 2001, 44; Spindler 1982, 3.)

Antropologien innoittamana myös sosiologisen tutkimuksen kenttätutkimus kehittyi 1920-luvulta lähtien nykyetnografiaa tukevaan suuntaan, kun ryhmä chicagolaisia sosiologeja sukelsi havainnoinneissaan oman yhteiskunnan sisäisiin mikrokulttuureihin. Niin sanottu Chicagon koulukunta (muun muassa Charles H. Cooley, W. I. Thomas, Robert E. Park ja Herbert Blumer) tarkkailivat alakulttuureja, jotka toimivat valtakulttuurin rinnalla, mutta silti yleisesti totutuista arkitavoista poiketen, kuten lähiö- ja slummitutkimukset sekä siirtolaisuus. (Atkinson, Delamont & Housley 2008, 91; Silverman 2001, 238.) Sosiologien tutkimukset keskittyivät alkuun lähinnä länsimaisissa suurkaupungeissa esiintyviin ilmiöihin, erona antropologien tutkimuksiin, jossa tavoitteena oli ymmärtää vieraita kulttuureja. Myöhemmin antropologian, etnologian ja laadullisen sosiologisen tutkimuksen väliset rajat ovat laajentuneet huomattavasti ja etnografia on arvostettu tutkimussuuntaus useilla tieteenaloilla sekä Suomessa että kansainvälisesti. (Atkinson & Hammersley 2007, 1-2; Eräsaari 1995, 50; Eskola & Suoranta 2000, 109-110; Holland, Gordon, Lahelma, Thomson 2008, 188; Palmu 2003, 6.)

Kasvatuksen pariin etnografia rantautui 1970-luvulla, kun niin sanotun uuden kasvatussosiologian nousun aikaan, kun tarkkailtuaan yhteiskuntansa tutkimattomat takapihat ja varjoiset kujat, kiinnostuivat pohjoisamerikkalaiset sosiologit myös koulun päivittäisestä elämästä, oppilaiden ja opettajien välisistä kommunikointitavoista ja niiden yhteyksistä oppimiseen ja yhteiskuntaan (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 181). Kasvatuksellisen etnografian voidaan katsoa tehneen tuloaan jo 1950-luvulta lähtien, kun etsittiin vastareaktiota kvantitatiivisille kasvatopsykologisille mittauksille, testeille ja tilastoille. Etnografiat korostivat, että standardoidut tulokset eivät voineet kuvata ja selittää koulun sisällä tapahtuvaa todellisuutta. (Delamont 1978, 61; Kansanen 1990, 281; Simola 1995, 155.) Empiirisen kasvatustutkimuksen parissa kiinnostuttiin havainnoivasta kenttätutkimuksesta ja kulttuurien käsitteistä ja kasvatustutkimuksen ala laajeni sosiaalisiin rakenteisiin, kasvatuskulttuuriin malleihin ja kasvatuksen alakulttuuriin ilmiöihin (Delamont 1978, 67-68; Goetz & LeCompte 1984, 29). Varhaiskasvatuksen etnografisia uranuurtajia ovat olleet päiväkotitutkimuksillaan William Corsaro vuodesta 1990 ja Suomessa Harriet Strandell väitöskirjatutkimuksellaan vuonna 1995.

5.3 Moninainen etnografia

Pitkälle on kuljettu 1800-luvun lopulta nykypäivän etnografiaan. Siinä missä pioneeriantropologien määränpää oli kuvata alkuperäiskansoja pysyvissä yhteisöissään, joudutaan nyt esittämään kysymys siitä mitä on kulttuuri ja missä kulkee kentän rajat?

Mikä on enää ”alkuperäistä” ihmisten nykyaikana siirtyessä hajaantuen elinoloista toiseen? (Clifford 1988, 338; Malkki 1995, 515-516.) Oman lisänsä tuo jatkuva digitalisoituminen, jonka avulla tiiviitkin sosiaaliset yhteisöt voivat olla yhteydessä toisiinsa päivittäin tuhansien kilometrien erotuksella näkemättä koskaan toisiaan (kuten interaktiiviset pelikulttuurit). Etnografiassa kantavana teemana on ajatus, että mikä tahansa jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa oleva ihmisryhmä luo omaa kulttuuriaan (Patton 2002, 81). Etnografian kiinnostus on nähdä millaista ryhmän jäsenen näkökulmasta on kulttuurin arki, eli millaisia uskomuksia, arvoja, asenteita, normeja, kieltä, tapoja ja toteutettavia rituaaleja tai tuotoksia jäsenet käyttävät ylläpitäessään kulttuurinsa lainalaisuuksia (Christensen & Johnson 2002, 48 & 389; Merriam 2009, 27). Etnografia haastaa perinteisen ajattelun ajasta ja paikasta (Salo 1999, 15).

Samoin kun kentän rajat voivat nykyetnografiassa häilyä, voivat vaihdella myös tavat havainnoida. Perinteinen erottelu osallistuvaan ja ei-osallistuvaan havainnoijaan ei enää aina riitä. Etnografian alle mahtuu paljon erilaisia metodologisia lähestymistapoja (Atkinson 1990, 33-34; LeCompte & Preissle 1993, 3; Reinhartz 1992, 46; Salo 1999, 12;). Havainnointi voi tapahtua myös ainoastaan kulttuuristen tuotosten, kuten kirjoitusten tai nauhoitusten parissa (Silverman 2001, 45). Etnografia ei ole vain yksi tapa tehdä tutkimusta (Boyle 1994, 160), vaan se voidaan nähdä myös tutkimusprosessin teoriana (Skeggs 1995, 190-191) tai tutkimusstrategiana (Geertz 1973, 10). Grafi ja deskriptio johdattavat etnografian kuitenkin aina tutkimusaineiston analyysiin sen tekstuaalisessa muodossa, oli kyseessä sitten havainnointi-, haastattelu-, ääni- tai videomateriaalia (Silverman 2001, 45). Analyysien perustuessa pääosin visuaaliseen materiaaliin, voidaan tutkimusta kuvata käsittein ”visual anthropology”, ”visual ethnography” ja ”visual sociology” (Pink 2013, 10-12). Sosiaalitieteissä voidaan jopa puhua määritelmästä ”collaborative representation”, kun sekä tutkija että tutkittavat yhdessä tuottavat visuaalista aineistoa (Metsomäki 2006, 72).

Myös etnografian sisällä voidaan tehdä tarkennuksia siitä millaisesta tutkimuksesta on kyse, kuten tunnustuksellinen etnografia, elämänhistoria, autoetnografia, feministinen etnografia tai etnografiset kertomukset (Creswell 2007, 93; LeCompte, Millroy & Preissle 1992, xv-xvi). Etnografiat voidaan myös jakaa tieteenalojen kysymyksenasettelujen mukaisesti, kuten sosiologinen, psykologinen tai kasvatustieteellinen etnografia (Goetz & LeCompte 1984, 12-13; Gordon 2002, xi-xii; Kullberg 2004, 17; Pole & Morrison 2003, 5; Spindler 1982, 3; Syrjäläinen 1991, 45; Vääräinen 2003, 18). Etnografia voidaan nimetä myös sen mukaan, missä kontekstissa sitä tehdään, kuten päiväkotietnografia. Toiset voivat puhua etnografiasta verbinä tarkoittaen konkreettista tutkimuksen tekemistä, kun taas toiset substantiivina tarkoittaen tutkimustuloksia, loppupäätelmiä (Pole & Morrison 2003, 18-19; Salo 1999, 15). Kasvatusantropologinen ja kasvatuksen ilmiöihin liittyvä etnografinen tutkimus rinnastetaan usein toisiinsa (Suoranta 2008, 140), vaikka, niiden tieteenfilosofisista yhtäläisyyksistä huolimatta, etnografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ilmiötä, kun taas kasvatusantropologia pyrkii tulkinnan kautta reagoimaan voimassa olevaan teoreettiseen paradigmaan (Eskola ja Suoranta 1998, 104; Geertz 1993, 5, 15-17; Pietilä 2006, 432; Pietilä-Litendahl 2014, 106).

5.4 Etnografialla lähelle ihmistä ja tunteita

Etnografinen ihmiskäsitys tarkastelee yksilöitä tavoitteellisina toimijoina, joiden aktiivilla on aina päämäärä. Yksilön päämääriin ja suunnitelmallisuuteen vaikuttavat hänen arvottamansa asiat ja tunteet niihin liittyen. Yksilöiden toistuvien yhteisten toimintojen ja arvojen avulla syntyy kulttuureita, jossa vuorovaikutuksen ja tunteiden välineenä toimii kommunikointi, jonka merkityksiä kulttuurin ulkopuolinen etnografi pyrkii ymmärtämään. (Syrjäläinen 1994, 77) Etnografi pyrkii tunteita ja kokemusta tutkissaankin tavoittelemaan jakoa ja järjestystä. Hän tekee sen paitsi lausuttujen sanojen ja toteutettujen aktioiden kautta, mutta myös havainnoimalla nonverbaaleja viestejä, sekä ottaen huomioon kontekstin. (Rantala 2005, 140, 145.)

Postmodernin representaation kriisi 1980-luvulla kyseenalaisti toisen ihmisen ymmärtämisen. Onko tutkimuksellisesti edes mahdollista tavoittaa toisen tunteita ja kokemuksia, etenkin kulttuurien rajat ylittäviä? (Beatty 2013, 421; Rantala 2005, 139; Siikala 2007, 26.) Andrew Beatty (2013, 421) näkee nykyisen tunnetutkimuksen nimenomaan toteutuvan etnografian keinoin. Tunteet ovat linkittyneitä menneeseen ja paljastavat osansa siitä historiasta, joka näyttäytyy yhtäaikaaisesti perustavanlaatuisena inhimillisyytenä, sosiaalisesti konstruoituna sekä persoonallisen omalaatuisena (Nussbaum 2001, 177). Beatty painottaa narratiivisuutta ja mahdollisimman yksityiskohtaista havainnointia tunteiden kirjavuuden ja ainutlaatuisuuden vangitsemiseksi, mitä muilla keinoin, edes haastatteleamalla, ei voida saavuttaa. Beatty näkee tunteiden erityisyyteen keskittymisen antropologian suurimpana tehtävänä tulevina vuosina. (Beatty 2013, 421)

Antropologisesta emootiotutkimuksesta puhuttaessa viitataan usein Clifford Geertzin (1973) näkemyksiin. Geertz vertaa ihmisten ajatuksia merkittäviin symboleihin, joihin vastataan ja joiden avulla saadaan aikaan yhtenäisyyttä ja eriävyyttä ja luo kulttuurille pohjan. Geertzin mukaan ihmisten välinen kommunikaatio on täynnä näitä symboleja, joiden kautta myös emootiot ilmentyvät ja mukautuvat. (Geertz 1973, 89.) Emootiotutkimus yleisestikin tarkastelee tunteita kulttuurien ydinkäsitteenä, sekä millainen on kulttuurin ja persoonallisuuden välinen suhde. Usein tunneilmaisut jäävät kulttuurin sisällä vaille yhtenäistä tarkennettua terminologiaa, kun käytetään metaforia, kertomuksia ja sananlaskuja. (Lahti 1997, 19.)

Kulttuurit arvottavat tunteet eri tavoin. Tunnetutkimuksessa etnografian huomio kiinnittyy usein siihen mistä emootioista puhutaan ja miten. Koska tunteet saavat merkityksensä kontekstien kautta, on tärkeää tarkastella mihin ärsykkeeseen emootioilla reagoidaan. Etnografialla on myös haaste tiedostaa millaisen lähestymistavan valitsee tunteiden ja kontekstien tarkastelussa. (Lahti 1997, 18-20; Lutz & White 1986, 406, 417; Rantala 2005, 145.)

6. Tieteenfilosofiset sitoumukset

6.1 Tieteenfilosofia osana tutkimuksen tekemistä

Tieteellisen tutkimuksen tekeminen on pitkä prosessi päästä sanomaan ”minusta tuntuu, että...”. Tieteellistä tietoa pyritään tuottamaan puolueettomasti, mutta tutkimukseen kirjoitetaan auki tieto siitä ymmärryksestä, että tulokset ovat aina jollain tavalla yhteyksissä tutkijan omiin arvoihin (aksiologia) ja maailmankuvaan (ontologia). Tutkija olettaa tiedon olevan löydettävissä tietyistä kohteista (epistemologia) ja tietyillä tavoilla (metodologia). Tutkija sitoutuu käyttämään tieteelliselle yleisölle ymmärrettävää kieltä ja terminologiaa, vaikka kirjoittaa myös itsensä luettavaksi osaksi tutkimuksen totuudellisuutta (retoriikka). Nämä tutkijan filosofiset taustasitoumukset ohjaavat tutkimusta eniten, mutta ovat usein kuitenkin samalla tiedostamattomia. Tutkijan on usein kysyttäessä helppo tuoda esiin uskomuksensa maailmankuvastaan, ihmiskuvastaan, arvoistaan tai tutkimuksen tarkoituksesta (teleologia), mutta niiden filosofinen paikantaminen on haastavaa. (Creswell 2007, 17; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 120-122; Kangas 2008, 27-28; Syrjäaho 2008, 11-13.)

Yleisimmin filosofinen jakautuminen tapahtuu kattokäsitteissä rationalismi ja empirismi. Rationalismi näkee ihmisen ajattelun toimivan tiedon lähteenä ja korostaa järjen, rationaalisuuden, merkitystä. Rationalismi ei näe, että omakohtainen kokemus olisi tiedon muodostamisessa merkittävää, vaan asia voi olla totuus ilman kokemuksen tuomaa varmuutta. Empirismi näkee ihmisen tyhjänä tauluna, joka muodostaa henkilökohtaisen totuuden kokemustensa kautta. Empirismin mukaan kaikki todennettavissa oleva tieto edellyttää kokemusta, tunnetta aisteissa, jotka luovat representaatioita todellisuudesta. (Aaltola 2015, 21; Aaltio-Marjosola 2002.)

6.2 Päätelyä teorian ja aineiston pohjalta

Tutkimusta lähdetään harvoin tekemään nolla-pisteestä, jossa käsitellään aihetta, mitä kukaan muu ei olisi aiemmin kiinnostunut tarkastelemaan syvemmin. Tieto siitä, että oma totuus ei ole ainoa näkemys käsillä olevan aiheen olemuksesta, saattaa tutkijat aina ensin aiemmin toteutetun tutkimustiedon pariin, joka on myös sama, jonka joukkoon tutkija haluaa tutkimuksensa sijoittuvan ja josta poimii käsitteitä, ja johon omia havaintojaan peilaa (teoreettinen viitekehys). (Creswell 2007, 15; Eskola & Suoranta 2000, 80; Pihlaja 2001, 45.) Tieteen tekemisen merkitystä usein kritisoidaan, koska myös arkielämässä ihmiset käyttävät samoja päättelyn periaatteita, jossa johtopäätökset tehdään joko kokemuksen kautta yksityistapauksia arvioimalla yleisesti oletetun totuu-

den pohjalta (deduktio), omaan maalaisjärkeen pohjaten yleisen totuuden arvioiminen yksityistapauksista (induktio) tai yhdistelemällä näitä, jossa arvioidaan yleisten oletuksien osuvuutta jonkun tietyn yksityistapauksen kohdalla (abduktio). Tutkimuksen teon yhteydessä näistä puhutaan teorialähtöisyytenä (teoria, jo yleisesti tiedetty, ohjaa tutkimusta ja tulosten johtopäätöksiä), aineistolähtöisyytenä (aineisto, tuoreet tiedot, ohjaavat tutkimusta ja tulosten johtopäätöksiä) ja teoriasidonnaisuutena (yhteydet teoriaan, joko vahvistaen tai kumoten, ohjaavat tutkimusta tulosten johtopäätöksiä aineiston analysoinnin yhteydessä). (Eskola 2001, 135-140; Eskola & Suoranta 1998, 83; Grönfors 1982, 33-37; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-99.) Päättelyminen voidaan nähdä myös täysin arkiajattelulle päinvastaisena tietoisena ontologisena pohdiskeluna (Varto 1992, 59-60).

6.3 Tutkimuksesta tieteeksi

Tutkimukseen usein lähdetäänkin juuri siksi, että halutaan varmentaa tai luoda uskomuksia itse tärkeänä kokemastaan aiheesta, jonka luonnetta halutaan syvemmin ymmärtää. Perustutkimus ei kuitenkaan pyri ensisijaisesti käytännön sovelluksiin (kuten ohjaava tai soveltava tutkimus), vaan on karkeasti jaoteltuna joko (kvantitatiivisesti) kartoittavaa, selittävää, ennustavaa tai (kvalitatiivisesti) kuvailevaa, tulkitsevaa tai ymmärtävää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 151-157; Nurmi 1997, 59-63.) Tieto saa tieteen nimikkeen vasta, kun se tuodaan julkisuuteen ennalta määrättyjen säännösten luomana ja tiedeyhteisön hyväksymänä, joka tarkastelee onko tutkimuksesta totuudeksi (logiikka); Pystyykö tutkimus kertomaan totuutta aiheesta tutkijan ”yli”, eli voidaanko tutkimus toistaa ja saada sama tulos (replikoida)? Ovatko viitekehys, taustaolettamukset, metodologia ja tulokset suhteessa keskenään (validiteetti)? Onko tutkimusprosessi toteutettu tieteelliselle tutkimukselle ennalta määrättyjen oletusten mukaisesti (reliabiliteetti)? Tieteelliset tutkimuksen teon luonne on korjata jo voimassa olevia ”totuuksia”, joko vahvistaen (verifoiden) niitä tai kumoten ne uusilla näkemyksillä. (Eskola 2001, 135-140.) Näiden vuoksi tiedeyhteisö myös odottaa uuden tutkijan kääntyvän aiempien tieteellisten tutkimustulostietojen puoleen etsiessään lähtökohtia omalle ”minusta tuntuu” -lauseelleen.

Tieteen tuottamista voi kuvitella astumisena labyrinttiin, jossa vain avaamalla yhden reitin varrella olevia ovia ja toteuttamalla siellä vaadittuja tehtäviä, pääsee ulos kertomaan tietonsa ja kokemuksensa muille aiheesta kiinnostuneille. Tutkija joutuu perustelemaan miksi päätti seurata tiettyä reittiä (tieteenfilosofia) ja millä keinoilla siellä vaadituista tehtävistä suoriutui (tutkimusstrategia). Tieteellisen tutkimuksen tekemisen yhteydessä korostetaan joskus tieteenfilosofisia ja metodologisia sitoumuksia toisiinsa tavalla, joka saa ne näyttämään täysin ankkuroiduilta, ja ettei ole mitään menetelmällisiä tai filosofisia keinoja erottaa niitä toisistaan ilman koko tutkimuksen jäsenyisyyden murtumisen (Varto 1992, 48), mutta suhtautuminen todellisuuteen ei ole vakaumus, sitoumus tai puoluepoliittinen valinta, joten näkökulmia voi vaihtaa ja kompromisseja ja yhdistelmiä tehdä. Kvalitatiivisen tutkimuksen oletuksia on sen

lähtökohtainen ilmaisullinen rikkaus, metodien monitasoisuus ja tulkinnan kompleksisuus. (Alasuutari 1999, 75; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 76-77; Syrjäaho 2008, 11-13; Tuomi & Sarajärvi 2002, 9.)

Tutkimuksissa toteutetaan usein myös triangulaation periaatetta, jolloin tutkittavaa ilmiötä lähestytään useilla eri menetelmillä tai monenlaisten aineistojen kautta (Cohen & Manion 1991, 270-272; Kankkunen 2007, 193-194; Lincoln & Guba 1985, 301; May 2003, 130; Morrow 1994, 37). Lähestyminen tapahtuu sen mukaan, onko kyseessä aineistotriangulaatio (enemmän kuin yksi aineisto samalta tai useammalta tutkittavien joukolta), tutkijatriangulaatio (enemmän kuin yksi tutkija on mukana tutkimuksessa, joko osittain tai kokonaan, saman tai samaa ilmiötä sivuavan aiheen parissa), teoriatriangulaatio (enemmän kuin yksi teoreettista näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen), menetelmätriangulaatio (enemmän kuin yksi tutkimusaineiston hankintamethodi) (Eskola & Suoranta 1998, 69-70; Rothbauer 2008, 892-894; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141) vai analyysitriangulaatio (enemmän kuin yksi tutkimusaineiston analyysimethodi) (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142-143).

6.4 Paradigma todellisuutena

Tieteenfilosofia perustuu aina tieteelliseen ja loogisuuteen pyrkivään ajattelutapaan, ja näin ollen eroaa uskonnoista (Nurmi 1997, 142; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 76-77). Tutkimuksen tekemistä ohjaa tutkijan oma tieteellinen tutkimusala ja sen piirissä uskotut näkemykset todellisuudesta (paradigma), sekä usein myös rinnakkaiset tieteenalat tai teoriapohjat. Paradigman syntyvät olettamuksista (hypoteeseista) ja voimassa olevat uskomukset kumoutuvat aina uusilla hypoteeseilla. Tätä tieteenkulkua pähkinänkuoressa on, vaikka niin sanotut kriittiset tutkijat voivat kokea vastustusta tiedeyhteisöltä yrittäessään muuttaa hallitsevaa paradigmaa. (Kyrö 2004, 59-60.)

Paradigmaattiset uskomukset jakautuvat empirismin alla karkeasti ottaen relativismiin ja realismiin, jotka molemmat laajentuvat omiin tarkennettuihin suuntauksiinsa (Lincoln & Guba 2000, 176). Tutkimuksen sisällöstä käy usein nopeasti ilmi kumpaan uskonjärjestelmään tutkijan taustasitoumukset kuuluvat, vaikka niitä ei erikseen kirjattaisikaan näkyviin. Jos tutkimus keskittyy tarkkailemaan mitä ”puhutaan”, kuinka usein ja missä, on kyse realismista. Kun taas tutkija haluaa ymmärtää mitä halutaan ”sanoa” ja mitä saada aikaan, puhutaan relativismista. ”Puheena” voi toimia esimerkiksi katse, kosketus, väkivalta, hiljaisuus, tekstiviesti tai mikä tahansa tapa saada itsensä ymmärretyksi.

Laadullisen tutkimuksen paradigma uskoo todellisuuden limittyvän sosiaalisuuteen, jolloin ei ole yhtä oikeaa konkreettista totuutta, vaan useita kontekstisidonnaisia tulkintoja, jotka rakentuvat todellisuudeksi. Tämä on usein myös laadullista tutkimusta toteuttavan tutkijan uskomus, jolloin maailmankuva ja ihmiskäsitykset pohjaavat jollain tavalla ajatukseen, että totuus voi vaihdella yksilöiden kesken sekä sosiaalisesti että psykologisesti ja tutkija itse on tästä syystä vahvasti mukana tuottamassa tutkimuksen tulkintaa totuudesta. Näin ollen myös metodologia perustuu usein yhdessä tekemiseen. (Creswell 2007, 15-18; Kangas 2008, 27-28; Merriam 2009, 8-9.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää merkityksiä ja itseisarvoja, joihin ihmismielen prosessit pyrkivät teoillaan, eli miten ihmisten todellisuuskuva rakentuu ja millaisia tulkintoja kokemusten ja sosiaalisuuden pohjalta tehdään (Bogdan & Biklen 2007, 7; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342; Merriam 2009, 14-17; Syrjäläinen 1994, 77). Tutkimusaiheet ja -tulokset ovat laadullisen tutkimuksen kentässä moninaiset, jonka vuoksi myös tieteenfilosofisten taustaoletusten kirjo on laaja. Tutkimustrategiana voi olla monenlaisia metodeja, empiiristä aineistoa, näkökulmia ja analyysiä jo yhdenkin tutkimuksen sisällä. (Alasuutari 1999, 75; Coffey & Atkinson 1996, 4; Denzin & Lincoln 1994, 2-3.)

6.5 Tutkimuksen vaiheittainen toteuttaminen

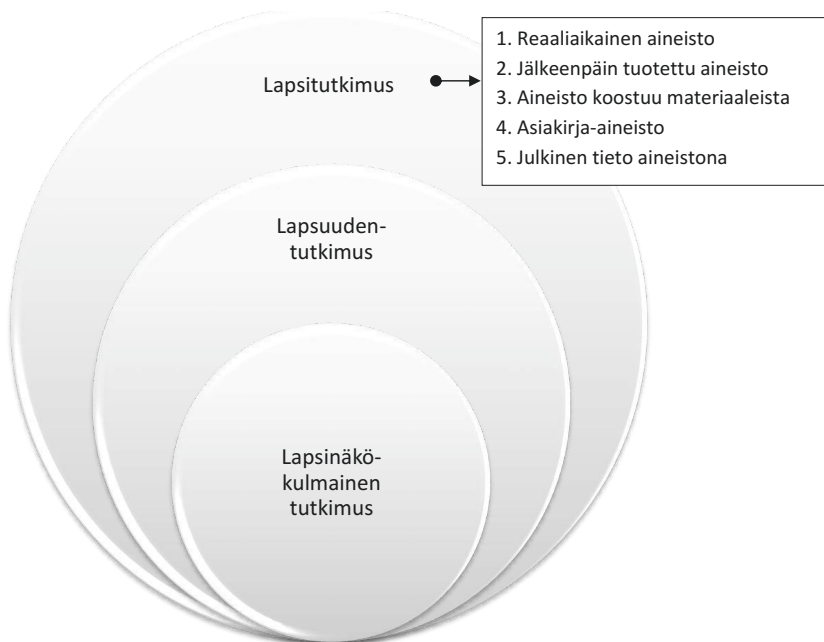
Tieteenfilosofiset taustasitoumukset ovat merkittävä osa tutkimuksen kokonaisuutta, mutta tutkijalle ne ovat harvoin ensisijaiset ja tietoisesti ohjaavat motiivit tieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Tutkijalla on ehkä tiedossa kohde (tutkittavat), paikka (kenttä) tai aihe (teoria), jonka tietämystä haluaa syventää. Tiedonintressi tarkoittaa itseään motivoivan ja ohjaavan pohdinnan muotoilemista tutkimuksen tavoitteeksi, joka tehdään ongelmanasettelun kautta. Ongelmanasettelu voi pilkkoutua yhdeksi tai useammaksi tutkimustehtäväksi, jotka taas tarkentuvat tutkimuskysymyksiksi, joiden muotoilusta voidaan päätellä tieteenfilosofisia lähtökohtia tutkimukselle kysymyksillä; Haluanko kartoittaa (luoda uutta), selittää (löytää syy-seuraussuhteita) vai kuvailla (esitellä ilmiön autenttisia piirteitä)? Vaatiiko tutkimus erityisiä tilannejärjestelyjä vai tapahtuuko tutkimus luonnollisessa kontekstissaan? Onko tutkimustehtävässä kiinnostuksen kohteena nykyisyydessä tapahtuva vai menneisyydessä tapahtunut ilmiö? (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151-157; Kyrö 2003, 63; Syrjäaho 2008, 11-13; Yin 2014, 10-11.)

Ongelmanasettelu paljastaa myös osan metodologiasta, eli siitä millaisin yleisesti hyväksytyin tieteellisin menetelmin tuottaisiin tietoa, jossa erehdysten mahdollisuus on minimoitu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 120-121; Karma 1983, 10). Metodologia liittyy myös vahvasti päättelytapoihin. Tutkija kysyy itseltään millainen data (aineisto) toisi parhaiten esiin tutkimustehtäväni luonteen? Mitkä tutkimustavat (menetelmät) antaisivat parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiini? Mitkä menetelmät valitsen ja miksi? Nämä menetelmät yhdessä muodostavan tutkimusstrategian ja sisältävät sekä aineiston keräys- että analysointimenetelmät, eli metodit. Tätä kokonaisuutta kutsutaan tutkimusasetelmaksi ja tutkimusasetelman toteuttamista tutkimusprosessiksi. (Anttila 2006, 282; Alasuutari 1999, 72; Kyrö 2004, 105; Lincoln & Guba 2000, 107-108; Metsämuuronen 2003, 215.) Tutkimusprosessin pitäisi olla looginen jatkumo alkaen tieteenfilosofiasta ja loppuen tutkimuksen tulosten arviointiin (Eskola & Suoranta 2000, 80; Pihlaja 2001, 48; Töttö 1997, 126-128). Tutkija itse voi lähteä liikkeelle hyvin useasta kohtaa jatkumoa, mutta kaikki elementit on lopulta oltava käytynä läpi, mikä yleensä toteutuukin omalla painollaan tutkimuksen edetessä, tiedostaen tai tiedostamatta. Terminologiakin risteilee usein melko vapaamuotoisesti tutkimuksesta toiseen, jos edes kirjoitetaan auki lainkaan.

7. Lapsuudentutkimus

7.1 Lapsista tehtävän tutkimuksen määrittely

Lapsuus ja lapset, sekä ryhmänä että yksilöinä, voivat näyttäytyä tutkimuksissa usein eri tavoin (Alanen 2009, 9; Karlsson 2010, 121-122; Karlsson 2012, 19, 24). ”Lapsuus” käsitteenä määritellään yleensä ihmiselämän ajanjaksoksi, joka erotetaan aikuisuudesta juridisesti, biologisesti ja sosiaalisesti (James & James 2008, 106, 125; James & James 2012, 14-15; Bardy 1996, 208). Lapsuutta voidaan tarkastella lasten lapsuutena, yhteiskunnallisena rakenteena, stereotyyppioina aikuisten ajattelussa tai kulttuurisesti aikuisten lapsuuksissa (Bardy 1996, 200-204), sekä myös miten nämä toteutuvat lasten ajattelussa (Riihelä 1996, 3-4). Lapsuus voidaan nähdä syvemmin myös sosiaalisena konstruktiona, joka on riippuvainen kontekstista sekä ajallisesti että logistisesti. ”Lapsi”-käsitteen määrittely ja näkökulma lapsuuden aktioista on riippuvainen teoreettisista taustasitoumuksista. (James & James 2008, 1; Jenks 2005, 30-31.) Joissain yhteyksissä sosiologinen ja psykologis-pedagoginen määritelmä lapsuudesta nähdään toisistaan eroavina (Alanen 2009, 12-13). Tutkimusten sisällä käytettävät termit paikantavat kertomaan kenen lapsuutta tutkimus käsittelee ja millaiseen näkökulmaan sitä verrataan.



Kuvio 7. Tutkimukset, joiden fokuksena lapset ja lapsuus.

Lapsitutkimus tarkoittaa yleisesti ottaen lapsista tehtävää tutkimusta, ja toimii katto-terminä tarkennettumille suuntauksille. Lapsitutkimus -käsite riittää usein kertomaan tutkimuksen luonteen. Lapsitutkimusta voidaan eri suuntausten lisäksi jaotella siten kuka lapsena olemisesta kertoo. Onko kyseessä tutkimus, joka esittelee aineistonsa (1.) lasten tai vanhempien reaaliaikaisena tuotoksena (kuten videointi), (2.) jälkikäteen tuotettuina faktoina (kuten muistelu), (3.) materiaalina (kuten piirustukset), (4.) asiakirjoina (kuten poliittiset säännökset) tai (5.) julkisena tietona (kuten median välittämät keskustelut). (Karlsson 2012, 19.)

Lapsuudentutkimus on osa yhteiskunta- ja kulttuurintutkimusta. Lapsuudentutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia näkökulmia lasten ja lapsuuden tarkastelu sisältää tai on sisältänyt. Tutkimussuuntaus kehittyi 1980-luvulla sosiologien ja kasvatustieteilijöiden parissa, mutta nykyisin lapsuudentutkimus yhdistää avoimesti useita eri tieteenalojen tutkijoita. Alun makroperspektiivistä on tiivistytty tiukemmin rajattuihin kiinnostuksen kohteisiin. Yhteistä kaikelle lapsuudentutkimukselle on tavoite ymmärtää lapsia ja lapsuutta yhteisöjen jäsenenä ja kulttuurien toimijoina, joiden vuoksi yhteiskunta muokkaa rakenteitaan. (James, Jenks & Prout 1998, 260; James & Prout 2015, ix.)

Lapsinäkökulmainen tutkimus on noussut terminä tutkimukseen ja käytännön työhön, kun on tarvittu käsitettä kuvamaan lasta tutkimuksen informanttina. Lapsinäkökulmainen tutkimus on lapsi- tai lapsuudentutkimusta, joka keskittyy tavoittamaan lasten näkökulman ja tämä näkyvä koko tutkimusprosessin läpi (tutkimuskysymyksissä, aineiston hankinnassa, tutkimusmenetelmän valinnassa, analyysissä sekä tuloksissa). Lapsinäkökulmainen tutkimus tavoittelee tietoa kaiken ikäisten lasten kasvusta, oppimisesta, kommunikoinnista, sekä toiminnasta näiden ympärillä, jonka avulla lapset luovat omaa kulttuuriaan yhteisöissä. Lähtökohtana on nimenomaan tieto, jota saadaan lapsilta itseltään ja jonka tuottamiseen lapset osallistuvat. Tutkimuksissa tieto saadaan tutkittavaan muotoon olemalla avoin lasten viesteille, kokemuksille, mielipiteille, painotuksille, aktioille sekä yhtenäisille tavoille toimia erilaisissa konteksteissa. Kontekstin reunaehdot voivat tutkimusten mukaan määräytyä joko kulttuuriksi, sosiaalisiksi, historiallisiksi tai yhteiskunnallisiksi. Lasten tavat toimia ovat usein verrannollisia toimintaympäristöön, aikaan, ilmapiiriin sekä toisiin toimijoihin ja heidän tavoitteisiinsa. Tämä tarkoittaa lapsilähtöisessä tutkimuksessa myös vahvaa havainnointia mm. aikuisien, päiväkotien, ja koulujen vuorovaikutusverkostoja kohtaan. Tutkija voi myös pitää aikuisia tärkeinä tiedontuottajina lapsiryhmän merkitysisältöjen hahmottamisessa. Lapsinäkökulmainen tutkimus toteutetaan yleensä yhteisökeskeisesti. (Alanen 2009, 9; Christensen & James 2000, 2-3; Karlsson 2010, 120-124; Karlsson, 2012, 22-25.) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen selkeän tavoitteen vuoksi tutkimuksia voidaan toteuttaa poikkitieteellisesti, eivätkä tieteenalat rajoita tutkimuskohdetta tai analyysia siitä, miten lasten elämän ja lapsuus näyttäytyvät (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 175; Karlsson 2012, 24). Lasten näkökulmien nostaminen valokeilaan ei ole uusi ilmiö, vaikkakin yleistymässä oleva sellainen (Karlsson 2012, 23).

Lapsinäkökulmainen tutkimus voidaan jaotella myös alakäsitteisiin ”lapsinäkökulma” ja ”lasten näkökulma”. Lapsinäkökulma tutkimuksessa keskittyy tekemään näky-

väksi lasten toimintaa, merkityksiä ja sisältöjä aikuisen käsittein ja tieteellisin keinoin. Aikuinen pyrkii luomaan saamansa autenttisen aineiston ja aiempien tutkimusten avulla näkemystä lasten ajatuksista lapsuudestaan. Lasten näkökulma tutkimuksessa näyttäytyy lasten kulttuurin sisäisinä symboliviesteinä, kuten sanoina, ääninä ja ilmeinä, joita tutkija pyrkii tulkitsemaan ymmärtääkseen lasten kokemuksia, tunteita ja ymmärrystä lapsuudesta. (Sommer, Pramling, Samuelsson & Hundeide 2010, 22-23.) Määritellyt lapsinäkökulmaisen tutkimuksen sisällä hakevat luontaisesti yhä paikkaansa. On myös esitetty, että käsite ”lapsikeskeisyys” nousisi lapsi-informanttien tutkimuksissa ydintermiksi. Lapsikeskeisyyden ajatuksena on korostaa lasten subjektiutta suhteessa tutkittavana kohteena oloon. Lapset eivät ole aina ensisijaisesti vain toimijoita sanoilla, vaan lasten viesteistä tulisi pyrkiä kuulemaan se johdonmukainen ja aito ajatus, johon he antamallaan informaatiolla pyrkivät. (James & James 2008, 17 & 19.) Subjektius kuitenkin rakentuu osista, sillä lapsi ei ole koskaan riippumaton ympäristöstään. Vaikka subjektiuus näkyisi hetkessä, on taustalla ja tulevassa muuttuvuus olosuhteisiin, joka muokkaa subjektiuttamme jatkuvassa kontekstisidonnaisessa vuorovaikutuksessa. (Qvortrup 1987, 22-26; Rainio 2010, 7; Thorne 1987, 93.) Tässä piilee myös rikkaus, jota lapsinäkökulmainen tutkimus on saanut laajennuttuaan sosiologiasta tieteiden väliseksi alaksi (Rainio 2010, 8).

Lapsista tehtävän tutkimuksen parissa esiin nousevat myös termit lapsilähtöisyys sekä lapsialoitteisuus. Lapsilähtöisyys paikantuu tutkimuksen tekoa enemmän lasten parissa tehtävään käytännön työhön, jossa lasten tarpeet ja toiveet pyritään ottamaan parhaalla mahdollisella tavalla huomioon. Lapsilähtöisyys juontaa juurensa jo 1700-luvun ajatteluun (Rousseau) sekä 1900-luvun reformipedagogiikkaan. Painotuksia julkaisujen luonteesta riippuen voi olla useitakin. (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary 2010; Hytönen 2007, 10-11; Olson & Bruner 1996, 11-12). Lapsialoitteisuus eroaa lapsilähtöisyydestä sillä, että käytännön työtä suunniteltaessa lapsilta itseltään halutaan kuulla miten heidän tarpeensa ja toiveensa tulisivat parhaiten otettua huomioon, kun lapsilähtöisessä toiminnassa suositellut toimet kasvatuksesta ja turvallisuudesta toteavat ammattilaiset (Tinworth 1997, 24).

Aineistot nousevat lapsista tehtävissä tutkimuksissa usein merkkipaaluiksi myös terminologian suhteen. Karkeasti voidaan rajata, että lapsitutkimuksessa analysoidaan pääasiassa aikuisten tuottamaa aineistoa ja lapsinäkökulmaisessa lasten tuottamaa aineistoa. Karimäki ja Riihelä ovat tarkentavat lapsitutkimuksen aineistot kymmeneen kategoriaan, johon kuuluvat aikuisten tuottamat aineistot; (1.) aikuisten omat lapsuusmuistot, (2.) lapsen yhteiskunnallinen asema asiakirjojen ym. valossa, (3.) lapsuuden skeemat aikuisten ajattelussa, (4.) lapsuuden historiallisuus ja sukupolvien vaikutus aikuisten ajattelussa sekä (5.) tutkijan omat muistot lapsuudesta ja tutkittavasta lapsuuden ilmiöstä; sekä lasten tuottamat aineistot; (6.) lapsuusmuistot lasten kertomina, (7.) lapsuus lasten tuotoksissa, (8.) lapsuuden skeemat lasten ajattelussa sekä (9.) lapsuuden historiallisuus ja sukupolvien vaikutus lasten ajattelussa; ja viimeisenä aineistot, jota (10.) aikuiset ja lapset rakentavat yhdessä lasten lapsuudesta, esimerkiksi videoinnin avulla. (Karimäki 2008, 2; Karlsson 2012, 37-38.)

7.2 Uusi lapsuudentutkimus

Eräs pyrkimys tiivistää lapsuudentutkimuksen laajuutta, on niin sanottu ”uusi lapsuudentutkimus”. Uusi lapsuudentutkimus kehittyi 1990-luvulla usein eri tieteenalojen, kuten sosiologisen, antropologisen, käyttäytymistieteellisen, oikeuden ja kulttuuris-historiallisen, tutkimuksen yhteisenä tarpeena saada lapsen ääni kuuluviin. Näkökulma lapsia tutkittaessa muuttui funktionaalisesta enemmän tulkinnalliseen ja aiempi keskittyminen rakenteiden tarkasteluun vaihtui toiminnan ja toimijoiden suuntaan. Tutkimusasetelmat siirtyivät niin sanotusti lapsen tasolle, pois järjestetyistä koetilanteista. (Alanen 1998, 131; Christensen & Prout 2002, 481; Graue & Walsh 1998, 55-58; James & James 2004, 214; Karlsson 2010, 122; Prout 2005, 143; Rainio 2010, 14; Riihelä 1996, 50; Roos & Rutanen 2014, 30; Strandell, 1992, 20.) Vaikka lapsuudentutkimuksessa on yhä tänä päivänäkin tärkeä nostaa esiin lapsuuden turvaamisen problematiikkaa ammatillisella tasolla, sitoi se lapsuuden tutkimuksen painopisteen näkemään lapset inkompetenttina ryhmänä. Merkittävyyden eritaso-arvoisuutta lisäsi näkemys aikuisista ”valmiina” ja lapsista kypsymättöminä kansalaisina, joiden aikuisuuteen valmentamiseen etsittiin tutkimuksilla parhaita mahdollisia keinoja. Lapsuus ei näin ajateltuna saanut ansaitsemaansa arvostusta, vaan negatiivisen miellelyhtymän. Aikuisuuden ja lapsuuden ydinmerkitysten rajavedot näyttäytyivät liian tarkkaan piirretyiltä ja usein tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan lapsuutta sen aikuisuuteen verrattaessa puuttuvista ominaisuuksista käsin. Lapset määriteltiin usein ennemmin ”ei olevan vielä” kuin ”olevan” jotain. Tutkimusten tähdätessä hyvään, sivutuotteena oli aikuisen ideologinen valta suhteessa lapsiin. (Christensen & Prout 2002, 481; Graue & Walsh 1998, 60-69; Hart 2006, 7; Hurd & Alice 1996, 81; James & James 2004, 214; James & Prout 2015, 4-6; Karlsson 2012, 42-43; Nikander & Zechner 2006, 521; Punch 2002, 321-322; Strandell 1992, 21.)

Uuden lapsitutkimuksen keskiössä on lasten kulttuurin viestein kerrotut näkemykset lapsen asemasta ja osallisuudesta yhteiskuntaan. Lapset koetaan valideina toimijoina ja kulttuurin tuottajina, oli sitten kyse makrotasolla yhteiskunnasta tai mikrotasolla vertaiskulttuureista. Uuden lapsitutkimuksen myötä lapsuus pyritään nostamaan itseisarvoksi tutkimuksissa, ilman yhteyttä aikuisten intresseihin, sekä nähdä lapset myös universaalisti yksilöllisinä toimijoina. Lapsuuden elementit rakentuvat tietystä ajasta, paikasta, kontekstista, seurasta, mahdollisuuksista, tavoista, perinteistä ja niin edelleen, joita ei voi yhdellä kehityspsykologisella suuntauksella totuudenmukaisesti selittää. Uusi lapsuudentutkimus suhtautuu lapsiin syntymästä asti yksilöinä, joiden toiminta on muuttuvaa, mutta kuitenkin kiinni hetkessä, tilanteissa ja yhteisöissä, ja joita alituinen vuorovaikutus muihin ihmisiin ja ympäristöön muokkaa. (Alasuutari 2009, 54; Farrel 2015, 191; Karlsson 2010, 122; Prout 2005, 144; Rainio 2010, 15; Riihelä 1996, 51.) Lapsuus on sosiaalinen konstruktio eikä niinkään universaali totuus tai ilmiö, vaan se omaa muuttuvan luonteen eri kulttuureissa. Kvantitatiivisesti pohdittuna lapset ovat yhteiskunnallisen analyysin muuttuja, jota ei voi tarkastella erotettuna muista muuttujista. Uusi lapsuudentutkimus pyrkii luomaan näkyväksi yhteiskunnallista lapsuutta ja sen prosesseja, johon usein etnografinen tutkimus soveltuu parhaiten. (James & Prout 2015, 8-9.)

7.3 Etnografista lapsuudentutkimusta

On useita menetelmiä saada tieteellistä tietoa lasten kokemuksista ja edellisen kahden vuosikymmenen aikana etnografia on noussut yleiseksi lähtökohdaksi kuvata lasten elämää (Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Qvortrup 2000, 78), varsinkin koulu- ja päiväkotikonteksteissa (Strandell 2010, 94). Uuden lapsuudentutkimuksen ydinperiaatteet ovat varsin yhtäläisiä etnografisen ideologian kanssa. Siinä missä uusi lapsuudentutkimus on tuottanut lisääntyvässä määrin etnografista tutkimusta, on myös etnografinen tutkimus tuottanut lisää tietoa uudelle lapsuudentutkimukselle. Sekä etnografia että uusi lapsuudentutkimus määrittelevät lapset tasavertaisina sosiaalisen totuuden tulkitsijoina ja sitoutuvat lasten näkemyksiin tuottaessaan tietoa. (James 2007, 246-247; James & Prout 2015, 8-9; Lange & Mierendoff 2009, 80-81; Lappalainen 2007b, 67.) Lasten elämänvaiheiden ja sosialisoinnin ymmärtämisen kannalta etnografiset pitkittäistutkimukset olisivat tervetulleita (Corsaro & Eden 1999, 525).

Lapset ovat muuttumassa etnografian avulla yhä enemmän subjekteista objekteiksi, jotka rakentavat omaa lapsuuttaan sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Etnografia mahdollistaa havainnoinnin ja ymmärtämisen lasten aktioihin ja syihin suhteessa sekä vertaisiin että aikuisiin. Etnografia mahdollistaa uudella tavalla näkyvyyden lasten toimijuuteen vaikuttaviin käytänteisiin, mahdollisuuksiin, rajoitteisiin ja rakenteisiin, sekä mahdollistaa lasten osallisuuden tutkimukseen luontevasti. (James 2007, 250-251; James & Prout 2015, 8; Vanderbeck 2010, 33.) Jotta autenttinen merkitysverkosto voi avautua, pelkkä etnografinen metodivalinta ei riitä. Tutkijalla on vastuu lähestyä asioita lasten luottamuksen kautta, jotta tavoitteet voivat toteutua.

Tutkijaorientoitunut tapa kerätä aineistoa on kyselevä ja samalla mahdollisesti myös johdatteleva. Kertomiseen pohjautuva tapa on usein vastavuoroinen ja antaa ennemminkin lapsen olla se, joka johdattelee. Jos tutkimusintressinä on selkeä kysymys, johon lapsilta halutaan sanallinen vastaus, on haastattelu perusteltua. Kuitenkin itse haastattelutilannetta tulisi myös analysoida, sillä lapset suhtautuvat tilanteeseen usein ennalta opitun kolmiosaisen vuorovaikutusrakenteen mukaisesti, jossa (1.) aikuinen kysyy, (2.) lapsi vastaa ja (3.) aikuinen arvioi lasten vastausta. Lapset haluavat vastata oikein, jolloin he myös pohtivat mitä kysyvä aikuinen haluaa kuulla ja mikä on vastauksessa relevanttia. Pienille lapsille haastattelunomainen keskustelu ei synny itsestään, jonka vuoksi tilannetta hallitsevien valtaroolien vaikutuksen minimoiminen on haasteellista. (Alvesson 2011, 85-86; Einarsdóttir 2007, 204-205; Fargas-Malet, ym. 2010, 179-180; Gillies & Alldred 2002, 43; Högbäck & Aaltonen 2015, 17, 20-21; Karlsson 2012, 44-45; Pelkonen & Louhiala 2002, 130; Punch 2002, 325; Roos & Rutanen 2014, 31.)

Etnografian ja uuden lapsuudentutkimuksen automaattista yhdistämistä on toisaalta myös kritisoitu ajatuksella, että kykeneekö niin sanotun ”vieraan kulttuurin tutkija” kuulemaan lasten rehellisen äänen aineistosta? Ovatko lapset etnografille vieras ryhmä ja tämän hetkinen lapsuus liian tuntematon kenttä luotettavaan analysointiin? Salliiko lasten kulttuuri koskaan aikuista sisälle maailmaansa? (Gallacher & Gallagher 2008, 503-504; Lange ja Mierendoff 2009, 81; Lappalainen 2007b, 66; Punch 2002, 330; Tisdall, Davis & Gallagher 2009, 4-5; Warming 2011, 139-140.) Toinen kritiikin aihe

lapsuudentutkimuksen ja etnografian yhdistämisessä on mikro-orientaatio. Useimmat lapsuudentutkimuksen etnografiat keskittyvät pieneen otantaan ja marginaalisiin ryhmiin (poislukien laaja-alaiset tutkimukset kuten Young Lives Study 2014), kertoen näin ollen mahdollisesti suppeammin lapsuudesta kuin kvantitatiiviset makrotason tilastoinnit. (Boyden, Knowls, Morrow & Spencer 2014; Konstantoni & Kustatscher 2015, 232.) Usein kuitenkin tarvitsemme juurikin mikrotason tietoa käytännön työssä lasten kanssa. Kaikki menetelmät saada tietoa siitä, miten lapset voivat aidosti nauttia osallisuudestaan erilaisiin yhteisöihin ja millä tavoin aikuiset tätä vastavuoroisuudellaan voivat tukea, ovat tervetulleita. (Karlsson 2012, 43). Kritiikki on myös yksi suurimmista kehityksen edistäjistä. Lapsuudentutkimuksen etnografien tulee näin entistä painavammin pohtia oman tutkimuksen lapsilähtöisyyttä, lapsuuden luonnetta ja lasten kulttuurin erityispiirteiden esitiedon omaksumista.

7.4 Päiväkotietnografia

Etnografiaa toteutetaan usein kentillä, joiden sisällä oletetaan toimivan kulttuuri tai kulttuurit vahvoin merkitysjärjestelmin. Näihin kulttuureihin etnografian on yksinkertaisin sukeltaa ennalta hankitun esitiedon turvin, jotta kentän toimijoiden (sekä kulttuurin jäsenten että heihin vaikuttavien henkilöiden) autenttisuus avautuu tutkijalle helpommin, joka on tutkimuksen toteutuksen kannalta välttämätöntä. Kun tutkittava ilmiö on erottamattomasti yhteydessä kentän kontekstiin, on tällöin hyvä identifoida metodi tarkentamalla se esimerkiksi päiväkotietnografiksi, kuten kyseinen tutkimus. Tässä tutkimuksessa tutkittava ilmiö, tunneäly lasten omassa kulttuurissa päiväkodin arjessa, ilmenee suurelta osin sekä kulttuurin sisäisten toimijoiden (lapset) merkitysverkoston että päivähoiton muiden henkilöiden (aikuiset) laatimien rajoitusten puitteissa. Esitiedon avulla tulee tutkijalle näkyvämmäksi ne kirjoittamattomat säännöt, joiden mukaan kentällä eletään; kuka, mitä, kenelle ja millä tavalla. Tämä on hyvä ottaa huomioon sekä etnografisen tutkimuksen suunnittelu- että toteutusvaiheissa.

Päiväkoti on keskeisimpiä sosiaalisia risteystiloja alle kouluikäisille lapsille. Mukana on myös varhaiskasvatuksen elementti ja tiivis yhteys rinnalla hallitsevaan aikuisten työkulttuuriin, sekä eroavuus niin sanotusta synnyinkulttuurista, eli perheestä. Etnografille tällainen jatkuvan sosiaalisen ja mikrokulttuurisen vuorovaikutuksen konteksti on hyvin otollinen tutkimuskenttä. Päiväkodin sisäinen kulttuuri on myös vahvasti riippuvainen yksilöllisistä arjen käytännöistä, arvoista, uskomuksista, käsityksistä, yhteisön piirteistä ja ekologiasta (Corsaro 1996, 419-420; Weisner 2006, 308-310). Lapset toimivat päiväkodissa vaihtelevien sosiaalisten taitojen, ilmaisutapojen, oppimistyilien ja elämäkokemusten pohjalta (Karlsson 2010, 125; Corsaro & Eden 1999, 522). Jotta lasten ainutlaatuisuus ei jäisi hahmottamatta, eikä lapsia informanteina rinnastettaisi liikaa aikuisiin, suositaan päiväkodeissa lapsilähtöisiä tutkimusmenetelmiä (Punch 2002, 321-322), kuten päiväkotietnografiaa.

Päiväkodissa lasten ja aikuisten valtasuhde on aina eittämättä läsnä (Christensen & James 2000, 6; Corsaro & Eden 1999, 522). Lapsilla on toive sopeutua ryhmään ja olla

merkittäviä sekä vertaisille että aikuisille (Karlsson 2010, 125). Päiväkotietnografiassa tutkijan on pyrittävä havainnoimaan myös lasten sisäiset tarpeet toiminnan takana. Lapsille tulisi myös mahdollisuus kokea turvalliseksi kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (James 2007, 253, 255). Jo tämän tarpeen havaitseminen vaatii etnografilta pyrkimystä valta-asetelmien purkuun (Davis, Watson & Cunningham-Burley 2000, 213). Valta-asetelma voi myös vaikeuttaa etnografian työn sujuvuutta, joko aineistonkeruun tai analysoinnin kohdalla. Usein aikuisilla on vaikeuksia astua lasten maailmaan havainnoijan tai osallistujan asemasta (Gaskin, Miller & Corsaro 1992, 16), jos luontaisesti on omaksunut lasten seurassa opettajan tai auttajan roolin. Tällöin kuitenkin valitettavasti aikuisten käsitykset lapsista voivat harhauttaa tutkijaa jättämään analysoinnin ulkopuolelle merkittäviä toimintoja selittäen ne itselleen automaattisesti aikuisen ajattelun viitekehyksestä käsin (Gaskin, Miller & Corsaro 1992, 17).

Päiväkotietnografiassa tutkijan on oltava aidosti sitoutunut lasten kokemusmaailman tavoittamiseen, mikä kuitenkin ei ole aivan yksinkertaista (Corsaro & Eden 1999, 525). Tutkijan on hahmotettava omat lapsuuskokemuksensa, joiden pohjalta käsitykset lasten itsensä luomasta päiväkotikulttuurista alkuun tehdään (Emond 2005, 127). Myös tutkijan henkilökohtaisilla sosiaalisilla taidoilla, eläytymiskyvyllä ja persoonallisuuden piirteillä on vaikutusta lasten suhtautumiseen (Atkinson & Hammersley 2007, 78). Yleisin tapa omaksua lasten kulttuurin periaatteet on poistua aikuisuuden mukavuusalueelta ja vastaanottaa lasten omintakeinen tapa kertoa tärkeitä asioita arjestaan ja lasten poikkeavat tavat ilmaista ajatuksiaan (Emond 2005, 125; Riihelä 2012, 229). Vain reflektoiden itseään voi tutkija löytää parhaan roolituksen itselleen lasten parissa (Emond 2005, 125), eikä kopioiden muiden (päiväkoti)etnografien osallisuuden tapaa kentällä. Usein puhutaan myös sensitiivisestä havainnoinnista (Sommer ym. 2010, 119), josta pohjoismaisessa varhaiskasvatuksessa on keskusteltu jo pitkään (Broström 2012, 260).

Lapset eivät usein niinkään vaivaannu tutkijan havainnoinnista, koska ovat useimmiten halukkaita huomiolle (Hedegaard 2008, 204), mutta jos he kokevat ilmaisunvapauden olevan auktoriteetin läsnä rajoittunutta, valikoivat lapset sanoja ja toimintojaan (Riihelä 2012, 231). Tämän vuoksi päiväkotietnografiassa tulisi painottua ilmaisuvapaudeltaan sallivat aineistonkeruumenetelmät. Lapset ovat valitettavan tottuneita päiväkodissa siihen, että he eivät yllä aikuisten (valta-) asemaan, jolloin heidän sanomaansa ei oteta yhtä tosissaan kuin aikuiset työkulttuurissa keskenään, eivätkä kaikki ajatukset myöskään ole sallittuja tuoda julki (Punch 2002, 325). Tämä sisäistetty toimintamalli rajaa tutkimuksessa valtavasti pois lasten autenttisuudesta. Usein avuksi voi olla jokin tarkaksi rajattu tutkimuskysymys, jolle annetaan vapaus hioutua kenttävaiheen edetessä, vaikka yleensä etnografiassa lähdetään aineistonkeruuseen vieläkin väljemmin ennakoasetelmin. Ilman vahvaa esitietoa, ennakkoon toteutettua itsereflektointia ja tutkimuskysymysten oletettavuutta aineiston runsaudenpula voi yllättää päiväkotietnografian. Lasten luoman päiväkotikulttuurin hektisen merkitysverkoston ilmentyminen voi olla liian haastavaa pelkän osallistuvan havainnoinnin avulla, jos tutkimukseen haluaa sisällyttää lasten viestinnän monimuotoisuuden.

8. Refleksiivisyys

8.1 Termin 'reflektiivisyys' lähtökohdat

Reflektiivisyyden käsitettä voisi ajatella kattoterminä, jonka osa-alue refleksiivisyys on (Toskala & Hartikainen 2005, 77). Reflektiivisyyden käsitteestä löytyy viittauksia jo 1200-luvulta, jolloin on puhuttu mielen kääntymisestä itseään kohti, hetkestä, jolloin pysähtyy ulkopuoliseksi toiminnastaan havainnoimaan sen aikaansaamat tunteet (Anttila 2005, 77-78). William James toi reflektiivisyyden käsitteen esiin jo ennen 1900-lukua puhuessaan minuuden kehittymisestä ja kyvystä ajatella itseämme ajattelijoina (James 1890, 296; Mezirow 1996, 22).

Laajemmin reflektiivisyyden käsitettä on kuvaillut John Dewey vuoden 1910 tekstissään käsittäen sen syvälliseksi pohdinnaksi, jossa haetaan perustelut mielen ristiriidoille ja jossa yksilö etsii ajattelustaan väitteitä, jotka tukevat sekä nykyistä että mennyttä ajattelumallia. Deweyn esittämänä reflektiivisyys on ottaa huomioon sinnikkäästi ja aktiivisesti, mutta myös harkiten, sen mihin kokemukset pohjautuvat, sekä myös mitä kohti päättelyt johtavat. (Dewey 1910, 6; Dewey 1933, 9; Mezirow 1996, 20-22.)

Sosiologi Jack Mezirow, joka tunnetaan pioneerina uudesta tavasta nähdä aikuisuuden oppimisprosessi, nosti teoriassaan vahvasti esille myös reflektiivisyyden käsitteellistämisen. Mezirow kuvaili artikkelissaan reflektiivisyyden seitsemän tasoa (tietoisuus omista ajatuksistaan, tunteistaan, syy-seuraussuhteestaan, arvoistaan, terminologiastaan, rajallisuudestaan sekä kulttuurisuudestaan suhteessa tarkasteltavaan kohteeseen), jotka kohdistuvat havaintoihin, ajatteluun tai toimintaan ja siihen miten yksilö on tottunut tarkastelemaan näitä itsessään. (Mezirow 1981, 12-13) Mezirow painotti myös, että vain kriittisen reflektiivisyyden kautta yksilöt voivat aidosti myös ymmärtää kanssaeläjiensä reaktioita ja toimintamalleja (Mezirow 2012, 78-80). Mezirow erottelee refleksiivisyyden taustalta merkitysperspektiivi-käsitteen, jolla hän kuvaa yksilön olettamuksien kokonaisuutta, jotka luovat tulkinnan tietyn kokemuksen merkityksestä. Kriittisen reflektion käsitteellä Mezirow kuvaa yksilön henkilökohtaista merkitysperspektiivien oikeellisuuden kyseenalaistamista sekä syy-seuraussuhteeseen syventymistä. (Kauppi 2004, 200; Lindh 2015, 57-58; Mezirow 1996, 8.) Vuonna 1991 reflektiivisyyden ajatus rantautui lapsuustutkimukseen, kun havaittiin lapsen pääasiallisen hoitajan onnistuneen reflektiivisyyden prosessin korreloivan merkittävästi suhdeluilla lapsen turvalliseksi kokeman kiintymyssuhteen muodostumiseen (Fonagy & Target 1995, 496; Main 1991, 128-129; Toskala & Hartikainen 2005, 76-77).

8.2 Refleksiivisyys vai reflektiivisyys?

Usein tutkimuksissa risteilevät sekä termit refleksiivisyys että reflektiivisyys. Usein käsitteitä käytetään myös synonyymeinä, vaikka ne eroavat ontologisesti toisistaan. Usein englanninkielisissä teoksissa suositaan termiä *reflectivity* kuvaamaan molempia, joskin joskus erotellaan omakseen myös termi *reflexivity*. Termien suomenkieliset perusmuodot reflektio ja refleksio juontuvat tutusta arkikielenkin sanasta refleksi, joka on automatisoitunut fysiologinen heijastereaktio ärsykkeeseen. Suomalaisessa kirjallisuudessa on yleisemmin käytössä käsite reflektio kuin refleksio. Tutkimuksen aikana toteutetun reflektion kuvailun yhteydessä puhutaan Suomessa yleisimmin refleksiivisyydestä. (Beck 2007, 5; Giddens 2007, 59; Hedman 2015, 25; Lash 2007, 158; Puustinen 2006, 188; Suutari & Lakso 2008, 336; Tiuraniemi 2006, 47-48; Toskala & Hartikainen 2005, 75.) Tutkimusten yhteydessä puhutaan usein myös itsereflektiosta, jota voidaan pitää synonyyminä refleksiivisyyden kanssa (Niemelä, Suua & Väisänen 2009, 60; Tiuraniemi 2002, 165, 171; Toskala & Hartikainen 2005, 117).

Vaikka yleisesti katsoen termejä voidaan käyttää ristiin merkityksen häiriintymättä, voi termien käsitteellistämässä olla suuriakin eroja. Esimerkiksi Anttila lainaa Coulonia (1995) todetessaan, että refleksiivisyys viittaa nykyhetkeen, jossa tapahtuman sosiaalisuus on havaittavissa ja refleksiivisen toiminnan olevan tiedostamatonta, kun taas reflektio on tietoista pohdiskelua menneestä (Anttila 2005, 340, 416). Coulon kuitenkin vaikuttaa puhuvan teoksessaan enemmän fysiologisesta refleksiivisyydestä¹, jossa refleksit ovat automatisoituneita kehon tuottamuksia viitatessaan itse Grafinkelin vuoden 1967 tekstiin² (Coulon 1995, 22; Garfinkel 1967, 8). Refleksiivisyyden liittäminen vuorovaikutukseen ja yksilön tietoiseen toimintaan parantaakseen osaltaan sosiaalista kontekstia on kuitenkin myös yleistä (Alvesson & Sköldberg 1994; Hedman 2015, 25; Högbäck & Aaltonen 2015, 13; Puustinen 2006, 56-57; Tiuraniemi 2002, 171). Kaikilla termeillä viitataan tavalla tai toisella niin sanottuihin mielen heijasteisiin. Refleksio voi tiivistyä tarkoittamaan harkintaa, mietiskelyä, heijastusta, kun taas reflektio opitun asian pohdiskelua, jäsentämistä ja ”sulattelua” (Korpela 2016; Niemelä, Suua & Väisänen 2009, 60.) Sanakirjamääritelmän mukaan reflektion (*reflection*) voi ymmärtää ’heijasteena’, joka on tapahtuma menneestä. Kun taas refleksio (*re-flexion*) on ’takaisin taivutusta ja liikkuvuutta’, joka voisi viitata keskittymisenä menneessä vakiintuneeseen, tavoitteena päästä pidemmälle eteenpäin. (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary 2010.) Reflektio merkitsee aina jo tapahtuneen tarkastelua, kun taas refleksiolla voidaan viitata projektiin, jossa suunta on tulevaan keskittymisessä. Reflektiivisyys on askel taaksepäin, kun taas refleksiivisyys askel eteenpäin. Reflektiivisyys-

1. ”Reflexivity must not be mistaken with reflection. When it is said that people have reflexive practices, it does not mean that they think about what they are doing. Members have no awareness of the reflexive character of their actions. They would be incapable of pursuing engaged practical action if they were to maintain an awareness of the reflexive character of their action” (Coulon 1995, 22.)

2. ”Not only do members take that reflexivity for granted, but they recognize, demonstrate, and make observable for each other the rational character of their actual, and that means their occasional, practices while respecting that reflexivity as an unalterable and unavoidable condition of their inquiries. (Garfinkel 1967, 8.)

dessä pyritään objektiiviseen asemaan, kun taas refleksiivisyudessa ollaan vahvasti läsnä kokemuksessa. (Hedman 2015, 25; Skarp 2013, 16-17.) Reflektiivisyys voi kohdistua tiettyihin tutkimuksemme osa-alueisiin, jolloin pohdimme mitä ja miksi tuli tehtyä, mutta refleksiivisyudessa pohdimme itseämme tutkijana ja kyseisten tutkimusvalintojen tekijänä, ja myös itseämme että tutkimusta kokonaisuutena. Joissain tutkimuksissa refleksiivisyys jaotellaan myös tasoihin osa-alueensa mukaan, kuten teoreettinen tai metodologinen refleksiivisyys. (Högbacka & Aaltonen 2015, 12-13.)

Molemmissa termeissä ydinmerkityksenä on kokemus. Reflektiivisyudessa neutraalisti asetetaan kaiken tapahtumien yläpuolelle ulkopuolisen perspektiiviin (ns. lentäjän asema), kun taas refleksiivisyudessa tarkastellaan nimenomaan omia tuntemuksia, ajatuksia ja konnotaatioita käsillä olevaan tapahtumaan, kokemuksen sisältä käsin (ns. uimarin asema); Kuka olen tässä tilanteessa? (Skarp 2013, 17-18) Miksi koen itseni sellaiseksi tässä tilanteessa? Miten oletan muiden tulkitsevan itseäni tässä tilanteessa? Miksi? Onko tapahtuma minulle merkityksellinen? Kuinka paljon? Miksi? Usein reflektiivisyyttä kuvataan myös jo opitun asian käsitteellistämisenä, kun taas refleksiivisyyttä valmistelemattomana oppimisena hetkessä (Lash 2007, 161; Skarp 2013, 17; Suutari & Lakso 2008, 336).

Vaikka termeille ei ole yksiselitteistä määritelmää muodostunut, pyrkivät ne kaikki selittämään omalla tavallaan samoja sisältöjä. Reflektiivisyys (subjekti) on kattotermi, joka on kykyä arvioida omia tai toisten sisäistyneitä malleja ymmärryksen lisäämiseksi, reflektio (verbi) taas viittaa tämän kyvyn tavoitteelliseen käyttöön yksilötasolla, jossa arvioidaan olosuhteita ja toimintaa. Refleksiivisyys (subjekti) on yksilön henkilökohtainen tiedostaminen tiettyjen kokemusten olevan osa itseään ja näin ollen hänellä itsellään on myös valta säädellä tunteita ja ajatuksia kokemukseen liittyen. Refleksiosta käytetään useimmiten termiä itsereflektio, joka on yksilön pyrkimys muodostaa tietoisista sekä tiedostamattomista mielikuvista kokonaisuus, joka selittää hänen nykyisiä tunteitaan, ajatuksiaan, uskomuksiaan, oletuksiaan tai toiveitaan. (Hedman 2015, 25; Lash 2007, 161; Puustinen 2006, 188; Skarp 2013, 17-18; Suutari & Lakso 2008, 336-337; Toskala ja Hartikainen 2005, 77-78.) Käyttäytyminen on yhteydessä yksilön kulloiseenkin mielentilaan, ja mielentilaan yksilö voi vaikuttaa ymmärtämällä kokemuksiaan, eli refleksiivisyydellä (Toskala & Hartikainen 2005, 78). Kokemukset ovat usein tiedostamattomia tunteita, oletuksia ja tarpeidentuottajia, jotka näyttävät vain meille itsellemme oman mielemme sisällä. Jotta voimme kehittyä toimintamalliessamme, tulee kokemusten sisältämät palaset saada itsereflektiolla lauseiden muotoon.

8.3 Refleksiivisyys välitön osa tieteellisyyttä

Pierre Bourdieu on tunnettu refleksiivisyyden vaatimuksesta osana tutkimuksen tekoa. Bourdieun mukaan tutkijan itsensä kriittinen tarkastelu on toteutettava kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa. Tähän tarkasteluun liittyy arvioiva pohdinta tutkijan taustoista, lähtökohdista, tutkimuksenteon perusteista ja suhteesta tutkittavaan ilmiöön, (Bourdieu 1993, 271; Bourdieu & Wacquant 1995, 70; Maton 2003, 57; Wacquant

2005, 36), sekä millä tavoin tutkija havainnoi, tulkitsee ja käsitteellistää tutkimuskon-
tekstinsa (Atkinson & Hammersley 2007, 15-16; Hein 2004, 59; Myerhoff & Ruby
1982, 33; Wasserfall 1997, 152). Huomion arvoista on myös kulloisenkin tieteenpe-
rinteisten olettamusten tiedostaminen ja henkilökohtainen kyseenalaistaminen (Lil-
jeström 2004, 11-12).

Samalla tavoin kuin muutkin tutkimuksen tekemisen osiot, myös refleksiivisyys
elää läpi tutkimuksen. Toskala ja Hartikainen erottelevat refleksiivisyyden prosessin
vaiheiksi teoksessaan ”Minuuden rakentuminen” (2014). Toskalan ja Hartikaisen mu-
kaan prosessi etenee tunnetilan havaitsemisessa itsessään, tunnetilan taustalla olevan
kokemuksen tunnistamiseen, sen analysointiin ja käsitteellistämiseen, jonka jälkeen
yksilö voi luoda sekä uuden ymmärryksen kokemuksestaan että uuden merkityksen
tunnetilalleen. Yksilö etäännyttää itsensä mennessä tulkituista faktoista assimiloiden
uuden ajattelun ja uudistuneet faktat osaksi henkilökohtaista minuuttaan suhteessa
kokemukseen ja tunnetiloihinsa. (Toskala 2005, 113.) Toskala liittää emootiot vahvas-
ti refleksiivisyyden lähtökohdaksi (Toskala 2006, 55 & 60).

Refleksiivisyys on vahva osa tutkimuksen arviointia; mitä valintoja tehtiin ja mitä
suljettiin pois ja millä perustein näihin valintoihin päädyttiin. Vaikka refleksiivisyys
näkyvät usein kirjallisesti tutkimuksen loppuvaiheessa, kuuluisi se olla taustalla jo suun-
nittelusta lähtien. (Högbacka & Aaltonen 2015, 9, 12; Konstantoni & Kustatscher
2015, 229-230; Latvala 2006, 251-252; Lindh 2015, 39; Saaranen-Kauppinen & Puus-
niekka 2006, 27; Tuomi & Sarajärvi 2002, 88-89.) Refleksiivisyys kasvattaa tutkijaa
tutkimuksen edetessä. Tutkija paikantaa itseään suhteessa yksityisyyteensä ja yhteisöl-
lisyyteensä, joiden kautta hakee uutta ymmärrystä tutkittavaan ilmiöön vaihtoehtoisin
näkökulmin. Tutkittava ilmiö näyttäytyy refleksiivisyyden kautta paljon laajempana
kokonaisuutena mitä esitiedon pohjalta voidaan päätellä. Tärkeää tutkimuksellisen re-
fleksiivisyyden toteutumisessa läpi tutkimusprosessin on reaktiivisuuden (eli emootio-
pohjaisen toteamisen) muuttuminen refleksiivisyydeksi (eli kohti kriittistä arviointia).
(Haraway 1988, 587; Hertz 1997, xii-xiii; Tiuraniemi 2002, 169-170; Toskala 2006,
62; Paju 2017, 204; Ojanen 2008, 2.)

8.4 Refleksiivisyys etnografiassa

Antropologiaan refleksiivisyys asettui 1960-luvun lopulta lähtien. Thomas Kuhn piti
esitelmän London School of Economics –konferenssissa vuonna 1965, jossa hän toi
esiin ajatuksen tiedon yhteydestä sosiaalisiin elementteihin. Kuhnin ajatukset saivat
antropologit pohtimaan onko valheellista kuvitella, että heidän läsnäolonsa, ja koloni-
saatio ylipäänsä, eivät vaikuttaisi saamaansa tietoon tutkittavissa vieraisissa kulttuureissa.
Tämä jälkeen myös antropologisissa tutkimuksissa tuotiin yhä refleksiivisemmin ilmi
tutkijan omia lähtökohtia suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Davies 2008, 10-11; Kerä-
nen 1998, 109-110; Lindh 2015, 37-38.)

Etnografinen tutkimusote kokemuksellisuudessaan jo ohjaa kohti reflektiivisyyttä.
Etnografin tutkijanluonne on usein osa hänen elämäntapojaan tutkimuksen teon

ulkopuolellakin, jolloin kenttätöön käytäntö herättää sisäisen kritiikin kokemaansa kohtaan, joka suuntaa kuin itsestään kohti reflektiivisyyttä (Anttila 2005, 7; Pole & Morrison 2003, 29). Etnografiassa tutkijan on tarkasteltava sekä fyysisen läsnäolonsa vaikutuksia suhteessa aineistoon että henkisen ajatusmallien vaikutusta suhteessa tuloksiin (Wacquant 2005, 38; Salo 1999, 17). Bourdieu puhuu episteemisestä reflektiivisyydestä (Bourdieu 1993, 271; Högbäck & Aaltonen 2015, 23).

Etnografiassa reflektiivisyys on ydinmenetelmiä tuottaa sosiaaliset kokemukset metodin mukaiseksi tiedoksi. Reflektiivisyys etnografiassa jakaa ajatuksen yksilön konnotaatioista, sosiaalisen kanssakäymisen vaikutuksesta ja kulttuurisen kontekstin ymmärtämisestä (Angrosino & Mays de Perez 2000, 673-676; Hervik 1994, 79). Etnografian omat tieteenfilosofiset sitoumukset ovat rakentuneet tutkimukselliseen ajatteluun, jolloin tämä on lähtökohtainen konteksti koko tutkimukselle. Samaan aikaan kun aktiot tapahtuvat kentällä, tapahtuvat ne tietyin merkityksin ja symbolein tutkijan ajattelussa, joka vaikuttaa havainnointiin, tulkintaan ja analysointiin. Reflektiivisyyden voidaan ajatella olevan kyky tarkastella näitä merkityksiä objektiivisesti ja tuoda merkittävät havainnot sanoitettavaan muotoon tutkimuksessa ja käyttää tätä tietoa suhteessa toimintaansa, kuten tutkimuksen tekoon tai sosiaaliseen kanssakäymiseen. Reflektiivisyyttä on myös kuvattu kyvyksi kommunikoida omien kokemusten sisältöjä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Alvesson & Skoldberg 1994, 187). Käytännössä reflektiivisyys helpottaa epävarmuutta ja arvokonflikteja (Anttila 2005, 90).

Reflektiivisyyden tiedostaminen korostuu lapsien parissa tehtävissä etnografioissa, joissa eittämättä ovat läsnä vallankäytön elementit ja tutkijan roolitukset kentällä (Konstantoni & Kustatscher 2015, 229-230). Lasten kanssa toimiessa reflektiivisyys on usein tunnerikas prosessi. Lasten hektisen rakentuvan nonverbaalin viestinnän vuoksi päiväkotietnografioissa voi reflektiivisyyttä joutua toteuttamaan kerta toisensa jälkeen. Tutkija voi joutua refleктоimaan useaan kertaan samoja ilmentymisiä eri konteksteissa. Toisaalta tämä on usein myös etnografille tutkimuksen suola ja saa aikaan kokemuksen tutkittavan ilmiön ymmärtämisestä ja kulttuurin sisälle pääsemisestä. (Anttila 2005, 78; Davis, Watson & Cunningham-Burley 2000, 207; Delamont 2007, 211.)

Selkeää ohjekirjaa etnografisesta reflektiivisyydestä ei ole, joten vaatimukset piilevät etnografian perusteluissa. Reflektiivisyyden prosessi kyseenalaistaa tutkijan tiedontuottamisen prosessit ja haastaa aikaansaadut representaatiot, joista huolimatta tutkimustulosten tulisi viitata mahdollisimman ”puhtaaseen” tutkimustulokseen tutkijan persoonasta riippumatta (Pillow 2003, 192; Tiuraniemi 2002, 191). Useimmiten etnografian odotetaan mahdollistavan lukijalle näkökulman tutkijan ajatusmalleihin sekä niiden muuttumiseen kentän vaikutuksesta (Coffey 1999, 7-8). Toisinaan taidokkaana reflektiivisyytenä pidetään myös kirjoittaa tutkija ulos tekstistä ennemmin kuin siihen sisään. Reflektion oletetaan tällöin olevan tutkimuksellinen vaihe kentällä ja analyysivaiheessa, mutta ei tarpeellinen enää, kun etnografi siirtyy kirjoittajaksi. (Eräsaari 1995, 52-55.)

8.5 Refleksiivisyyden auki kirjoittaminen

Kenttä määrittelee usein etnografisen tutkimuksen sisällön ja varsinkin sen ollessa tutkijalle ominainen konteksti toimia arjessa, refleksiivisyys voi nousta merkittäväksi luotettavuuden perusteluksi tutkimuksessa. Refleksiivisyyden näkyminen tekstissä on yksi tutkimusvalinnoista. Usein etnografiset tutkimukset omaavat narratiivisen luonteen, jolloin myös tutkijan minä-kertoja voi olla luonnollisemmin läsnä lisäten sympaattisuutta ja luottavuutta. Lähtökohtaisesti kuitenkin kerronnallisuuden tulisi keskittyä kentän toimijoiden suhteiden avaamiseen ja luomaan dialogin lukijan ja kertojan välillä, eikä toimia tutkijan itserefleksiona läpi tutkimuksen. Mikä on tarpeeksi ja mikä on liikaa? (Ahmed, Kilby, Lury, McNeil, Skeggs 2000, 13-14; Eräsaari 1995, 80; Fontana & Frey 2005, 719; Pillow 2003, 176-177.)

Lähtökohtaisesti tutkimusta varten tuotetun refleksiivisyyden tulisi tukeutua vain ohuesti persoonallisuuteen (Högbacka & Aaltonen 2015, 10) ja korostetusti minä-muodon tulla esille vain jos se edistää tutkitun ilmiön esilletuonnin ymmärtämistä tavalla, jota ei voida muulla tavoin perustella (Behar 1996, 14; Högbacka & Aaltonen 2015, 16.) Vaikka osa tutkijoista kokee merkittäväksi tuoda julki omat henkilökohtaiset positionsa (Gillies & Alldred 2002, 39-40; Högbacka & Aaltonen 2015, 13), voi itsensä identifioiminen kansalaisuuden, iän tai muun vastaavan ominaisuuden mukaan herättää kysymyksen stereotyyppioinnista sekä tutkijan taidosta eritellä ilmiö ulkoisista tekijöistä (Behar 1996, 13; Högbacka & Aaltonen 2015, 14; Rastas 2005, 94).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija voi refleksiivisyydellään myös kuvata omaa suhdettaan kenttään. Aineistonkeruun tapahtuessa osallistuvalla havainnoinnilla, on todennäköistä, että tutkijan läsnäolo luo kentästä tutkimuksen ajan kontekstin, jollainen se ei ollut ennen tutkijaa, eikä tule olemaan tutkijan jälkeen. Tämä ei poista tutkimustulosten luotettavuutta, mutta vaatii etnografilta refleksiivisyyden esiin tuomista myös analysointivaiheessa. Koulu- ja päiväkotietnografioita toteutetaan usein tutkijan ollessa kaksoisroolissa toimien etnografina ammattinsa harjoittamisen aikana. Tällöin myös runsaampi refleksiivisyys on perustelua. Ei-osallistuvalla havainnoinnilla tai videoinnilla toteutetussa etnografiassa voi riittää reflektio kentän ja ilmiön valikoitumisesta tutkimuskohteeksi. (Coffey 1999, 37; Palmu 2003, 11; Vuorisalo 2013, 74-75.) Tunteita herättävässä tutkimuksessa omia reaktioita on hyvä sekä tarkkailla että tietysti määrin kirjata ylös, jotta lukija voi tulkita tutkijan emotionaalisen viitekehyksen merkitystä tutkimusasetelmiin ja -raporttiin (Copp & Kleinman 1993, 55; Högbacka & Aaltonen 2015, 16 & 21; Lindh 2015, 40).

Vaikka reflektio on kaivattu apuväline, kun tutkija tuntee olevansa lukossa oman tekemisensä kanssa, näkyvät nämä pohdinnat vain harvoin kokonaisuudessaan tutkimustekstissä (Högbacka & Aaltonen 2015, 10). Lukossa oleminen on oletettava osuus jossain vaiheessa tutkimuksen tekemistä, mutta tutkijan päästyä haasteista eteenpäin, ongelman voimakkuus pienenee, jolloin myös sen esiintuomisen merkittävyys vähenee, mikä voi saada tutkimuksen tekemisen näyttäytymään helpolta. Reflektioiden näkyminen puuttuminen tutkimusraportissa voi osaltaan myös luoda mielikuvan koko refleksiivisyyden prosessin arvottomuudesta, vaikka todellisuudessa se on sekä tutkijan

oikeus että velvollisuus, sekä oikein käytettynä vahva apuväline (Högbacka & Aaltonen 2015, 28). Voidaan myös pohtia onko syytä keskustella tutkimuksen teon liiallisesta tehokkuusilmioistä, jos reflektiivisyyden pariin ei vaadita pysähtymään (Högbacka & Aaltonen 2015, 19). Tutkimusta varten tuotetun refleksiivisyyden tulisi tekstin avulla ohjata kohti laajemman tutkijakunnan yhteisiä pohdintoja (Holland & Ramazanoglu 2002, 2002; Högbacka & Aaltonen 2015, 27).

Antropologien vieraiden kulttuurien hahmottaminen nosti uudella tavalla esiin tarpeen refleksiivisyydelle, tulkintojen nimenomaan perustuen vahvasti tutkijan analyttiseen kykyyn kuvata tuntemattoman kansan ainutlaatuisuutta mahdollisimman objektiivisesti. Etnografian kohdalla keskustelun aiheena on usein ollut kentän liiallinen tuttuus. On kyseenalaistettu vaikuttaako tutkijan identiteetti liikaa tulkintoihin ja sokeuttaa uutuudelta. (Coffey 1999, 21; Palmu 2003, 8.) Usein etnografisissa tutkimusteksteissä refleksiivisyyttä kuvataan katsomalla tuttua ulkopuolisen katseella, vanhaa uusin silmin ja näkemällä kauas, vaikka on lähellä. Näiden toistamisen lisäksi etnografian tulisi kuitenkin myös avata reflektioitaan juuri oman tutkimuksen (kentän, ilmiön ja osallistujien) valintakriteereistä käsin.

Samalla tavoin kuin tutkimus on ote sen hetken todellisuudesta, taltioituvat myös kenttä ja tutkittavat kuin pysähtyneinä tutkimuksen sivuille. Vielä vuosienkin jälkeen voi etnografi mieltää tutkittavat juuri samanlaisina kuin he olivat tutkimushetkellä. Refleksiivisyyttä on myös ulkoistaa itsensä kentästä, kun aineistonkeruu on ohi ja koko tutkimuksesta, kun se on valmis. Onnistuneen refleksiivisyyden ansiosta tutkijan on mahdollista kasvaa tutkimuksensa läpi eri rooleissa. Esitiedon omaavana kentälle astuva tutkija voi kehittyä itsereflektioiden kautta aineiston analysoijaksi ja uudelleen valmiin tutkimustekstin kertojaksi. Vaikka tutkittaviin voi kiintyä ja he voivat piirtyä tarkasti etnografian mieleen, tulee ymmärtää, että tutkija on kuitenkin aina ylimääräinen osa kentän todellisuutta. Siinä missä tutkija vaikuttaa hetkellisesti kenttään, voi kenttä vaikuttaa tutkijaan loppuelämäksi. (Ahmed, ym. 2000, 14; Coffey 1999, 37; Palmu 2003, 11; Staerklé & Green 2014, 93-94.)

Tässä tutkimuksessa reflektioiden auki kirjoittamisen valinta on tehty irrottamalla reflektiivisyyden prosessi teoreettisesta viitekehyksestä. Teoriaosuudet olen pyrkinyt pitämään esitiedon kartuttamisena lukijalle, jolloin hän voi palata kanssani kokemaan tämän nimenomaisen tutkimuksen toteutumista osassa 4 ”Tutkimuksen toteuttaminen”. Halusin välttää liiallista narratiivisuutta muiden lukujen sisällä, jotta lukija saa objektiivisemmän käsityksen tutkimukseeni vaikuttaneista teorioista, filosofisista taustasitoumuksista ja metodologisista pääperiaatteista. Mielestäni näin ollen lukujen välillä toteutuu selkeä yhtäläisyys, jolloin jo sisällysluettelosta lukija voi poimia tarkasteltavaksi itselleen merkittävät luvut. Tulososiossa myös pyrin pitämään painon teoreettisuuteen linkittävänä, yleistettävyyttä tukien. Tein valinnan, että kyseinen tutkimus on enemmän osa tiedettä kuin osa minua. Kerron tutkimuksessani oman tutkimustarinani tietystä ilmiöstä tavalla, jonka uskon olevan nähtävissä samankaltaisena muiden aihepiiriin perehtyvien osalta. Vertaan itseäni matkaoppaan kirjoittajaan, joka voi kyllä kertoa miten matkansa koki, mitä tunsu, miltä auringonlasku näytti tai kuinka suolaista vesi oli, mutta samalla minun tulee jakaa oppaassani tieto mistä tämä kaikki

löytyy ja luottaa, että tarkoilla reittiohjeillani muutkin innostuvat asioihin perehtymään. Vaikka toivoisin, että kaikki yhtyisivät tutkimustuloksiini, filosofisesti ajateltu en usko sen olevan mahdollista, koska toivon mukaan lukijakunnassa tulee olemaan useiden eri filosofoiden kannattajia ja yksilöitä eri kehällä hermeneuttista spiraalia. Parhaimmassa tapauksessa tutkimus herättää kiinnostuksen ymmärtää lasten kehitystä, tunnemaailmaa ja päiväkodin mahdollisuuksia ja resursseja, ja saman elämänkatsomuksen omaavat henkilöt voivat yhtyä tuloksiini. Eksistentiaalis-hermeneuttisesti kuitenkin ymmärrän, että kaikille ihmisille minun totuuteni, vaikka kuinka sen takana seisaisin sekä tieteellisesti että henkilökohtaisesti, ei tule toistumaan samankaltaisena.

9. Etnografia aineistonkeruumetodina

9.1 Lähtökohtia etnografiseen aineistonkeruuseen

Etnografinen aineistokeruu on harvoin jäseneltyä, eikä sitä toteuteta ennalta tarkkaan rajattujen raamien puitteissa. Lähtökohta etnografiseen aineistonkeruun on yhteydessä tutkimuksen tieteenfilosofiin sitoumuksiin. Tutkittavan ilmiön merkitykset ja ympäristön vuorovaikutus nousevat prosessinomaisesti vähitellen aineistoksi, koska kenttä nähdään jäsenten omaehtoisesti tuotettuna käytänteiden järjestelmänä. Termi ”aineistonkeruu” on askarruttanut etnografiasta puhuttaessa, koska voidaan myös ajatella, että analysoitava materiaali ennemminkin taltioituu tutkijan kautta kentällä vietetyn ajan saatossa. Vaikka etnografilla olisi määritelty tietty aineiston kehikko valmiina, vasta kentällä kulttuurin jäsenten sanat, teot, nonverbaalit viestit ja symbolit muodostavat käyttökelpoisen materiaalin. Ilmiötä on mahdollista tutkia monenlaisista aineistoista, joka antaa etnografillekin mahdollisuuden useiden menetelmien käyttöön kentällä. Etnografi voi lähteä tavoittelemaan aineistoaan esimerkiksi erilaisten havainnointien, haastattelujen, videoinnin tai dokumenttien ja artefaktien kautta. Etnografin on hyvä pohtia, mikä aineistotyyppi sopisi parhaiten oman tutkimuksen ongelmanasetteluun. Etnografiassa suositetaan ennemmin harkintaa kuin otantaa ja joskus analysoitavaksi valikoituu vain osa saaduista materiaaleista. (Atkinson & Hammersley 2007, 3-4; Fielding 2016, 321-322; Högbacka & Aaltonen 2015, 19; Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2012; Pole & Morrison 2003, 3; Rutanen 2012b, 90.) Yksittäisinä aineistonkeruumenetelminä on hyvä välttää niin sanottuja epätydyttäviä tutkimusmenetelmiä, joilla keskitytään aidon vuorovaikutuksen sijasta oletamusten pohjalta tuottamaan kyseisiä tapahtumia (kuten haastattelut, esikoodatut lomakkeet ja laboratorio-olosuhteet) (Heritage 1996, 230-231).

9.2 Etnografinen havainnointi

Havainnointi, eli observointi, on aitojen tapahtumien systemaattista tarkkailua. Etnografiasta havainnointia aineistonkeruumenetelmänä käytetään usein vuorovaikutuksen arvioinnissa sekä tutkimuksissa, joissa epäillään yksilöiden kykyä tai halukkuutta reflektointiin. Etnografinen havainnointi on yleensä strukturoimatonta (verraten yksityiskohtaisesti jäseneltyyn systemaattiseen ja standardoituun havainnointiin) ja tukee aiemmista tutkimuksista saatuun esitietoon tutkittavasta ilmiöstä, jonka avulla havainnointia voi ohjailla. (Anttila 2014; Flick 1998, 137; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 201-203; Merriam 2009, 96.) Hankittaessa aineisto havainnoimalla tulee olla

valmis myös refleksiivisyyteen, koska tutkijan mieli on objekti, jonka läpi seuloutuu aineistoon tärkeitä ja ei-tärkeitä elementtejä. Etnografiselta havainnoijalta vaaditaan kykyä sulautua joukkoon hukkumatta sekaan. Havainnoija opettelee tuntemaan tutkittavansa kirjaamalla aktioiden mahdollisimman autenttisesti, mutta pitämään katseensa ulkopuolisenä tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi (Bogdan & Biklen 2007, 93; Emond 2005, 126; Merriam 2009, 103; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012).

9.2.1 Osallistuva ja ei-osallistuva havainnointi

Valittuaan aineistonkeruumenetelmäkseen etnografisen havainnoinnin tulisi tutkijan pohtia näkyvyyttään kentällä. Havainnoijan osallistumisen asteesta puhutaan paljon ja useat tutkijat ovat sitä teksteissään jäsenelleet. (Atkinson & Hammersley 2007, 79-82; Emond 2005, 124; Flick 1998, 137-138; Merriam 2009, 100-101; Törrönen 1999, 28-29.) Osallistumisen asteesta puhuessa voidaan tarkoittaa tutkimuksesta riippuen tutkijan kentällä viettämää aktiivista aikaa tai kentän osallistujien aktioihin yhtymisen määrää (ns. aktiivinen tai passiivinen osallistuva havainnoija) (Delamont 2007, 206; Lappalainen, 2007, 113; Patton 2002, 266; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012). Toimiva tapa erotella osallistumisen aste on ajatus jatkumosta, jonka ääripäissä ovat täysin vaihtoehtoinen objektiivinen tarkkailija ja täysin mukana oleva toimija (engl. the participant - observer continuum) (Bogdan & Biklen 2007, 88; Jones 2005, 139-140; Metsämuuronen 2010, 227; Robinson & Savenye 2008, 1050).

Osallistuva havainnoitsija elää arkea tutkittavien rinnalla, usein pitkänkin ajan, kuten kuukausia, tulkiten ammattitaidollaan yhteisön sosiaalisia prosesseja (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 352; Gordon, Holland & Lahelma 2007, 188; Merriam 2009, 28; Patton 2002, 275; Patton 2002, 81). Osallistuvankin havainnoinnin aikana täytyisi pystyä seuraamaan yhteisön jäsenten kaikkea viestintää äänenpaineista katseisiin ja kosketukseen (Anttila 2014, 219-220). Ei-osallistuva havainnoitsija haluaa pysytellä tutkittavien katseilta mahdollisimman piilossa. Tällaista ”suoraa havainnointia” edustaa vanhan ajan laboratorio-olosuhteet, joissa tutkittavien arki pyrittiin simuloimaan lasin taakse (ns. piilohavainnointi). Nykyisessä etnografisessa ei-osallistuvassa havainnoinnissa käytetään kuitenkin avointa suoraa havainnointia jo eettisyydenkin vuoksi. Tällaisessa havainnoinnissa voidaan saada hyvin tarkkaa ja vertailtavissa olevaa materiaalia, mutta etnografian voi olla vaikea pysytellä neutraalina ja ilmeettömänä suhteessa tutkittaviin ollessaan kuitenkin heidän yhteisönsä sisällä. Usein ei-osallistuvassa havainnoinnissa tulee tarve syventää ymmärrystä esimerkiksi haastatteluilla. (Anttila 2014, 221-223; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.)

9.2.2 Tutkijan rooli osallistuvassa havainnoinnissa

Osallistuvan havainnoinnin takana on usein tutkimusvalinta, jolla pyritään saamaan tutkittavien hyväksyntä. Tutkija esiintyy kentällä kahdessa roolissa aineistonkeruun aikana; sekä osallistujana että seuraajana. Osoittaessaan osallistumisellaan oman hyväksyntänsä kentän toimijoita kohtaan, sallivat hekin myöhemmin helpommin tutkijan siirtyä seuraajan rooliin. Jos tutkija reflektoi ennakkoon olevan mahdotonta olla täysin ulkopuolinen, on parempi viettää aikaa luottamuksen synnyttämiseen yhteisössä ennen

yksityiskohtien tarkkailua. (Anttila 2014, 220; Paju 2017, 208-209.) Mahdollisuus kuitenkin aina on, että tutkija koetaan ainakin joidenkin osalta loppuun asti ulkopuolisenä häiriötekijänä. Tästä huolimatta tutkijan tulee suhtautua kaikkiin havaintoihinsa objektiivisesti. Varsinkin lapsitutkimuksessa käytettävässä etnografisessa osallistuvassa havainnoinnissa tulee välttää pyrkimystä ”olla yksi kulttuurin jäsenistä”. Tutkija voi yrittää mieltää itsensä lasten ystäväksi, auttajaksi, ei-aikuiseksi, auktorittomaksi tai viihdyttäjäksi (Hedegaard 2008, 202; Holmes 2008, 202; James 2007, 253-254; Lappalainen 2007b, 67), mutta loppujen lopuksi määrittelyn tekevät lapset itse (Atkinson & Hammersley 2007, 87; Bourdieu 1990, 14; Christensen 2004, 175; Corsaro & Molinari 2000, 180; Jenks 2000, 70; Konstantoni & Kustatscher 2015, 229; Mayall 2008, 110; Mukherji & Albon 2010, 76; Strandell 1995, 24). Usein helpoin valinta on kertoa oma roolinsa rehellisesti tutkittavien kulttuurille ominaisella kielellä. Tutkijan on hyvä valmistaa myös itseään epämukavuuteen siitä, ettei tiedä kenen pariin kentällä kuuluisi (Tolonen 2001, 44-45).

9.2.3 Kriittisyys havainnointimenetelmää kohtaan

Kritiikki havainnointia kohtaan aineistonkeruumenetelmänä kohdistuu yleensä kontrolliefektiin (osallistuva havainnointi) ja eettisyyteen (ei-osallistuva havainnointi). Kontrolliefektistä puhuttaessa tarkoitetaan havainnoijan riskiä muuttaa tutkittavien reagoiteja, kentän arkea tai aktioiden luonnetta läsnäolollaan. Ongelmaa pyritään vähentämään totuttamalla tutkittava yhteisö tutkijaan ennen varsinaisen havainnoinnin alkua, mutta koska uuden ihmisen toivottaminen yhteisön sisäpiiriin vaatii sosiaalista mukautumista, voi se vaikuttaa yksilöllisesti jäsenten autenttiseen toimintaan ryhmässä. Kontrolliefekti voi ilmetä myös tutkijan sitouduttua emotionaalisesti liikaa tutkittavien elämään, jolloin tulkintojen objektiivisuus voi heikentyä. Lasten kanssa tehtävän havainnoinnin kohdalla ei ole lainkaan tavatonta, että muutos käytöksessä on säännönmukaista joka kerta, kun aikuinen on läsnä. Lapset ovat tottuneet alituisesti mukauttamaan autenttista toimintaansa aikuisen olettamuksen mukaiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 202-203; Konstantoni & Kustatscher 2015, 229; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Ei-osallistuva havainnoija voi välttää kontrolliefektin pysymällä mahdollisimman etäisenä tai jopa näkymättömänä. Tämän sanotaan toisaalta tuovan eettisen ongelman, että tietävätkö tutkittavat milloin heitä tarkkaillaan. Myös ei-osallistuvassa havainnoinnissa on tulkinnan pulma, ellei refleksiivisyyttä ole toteutettu riittävästi. Tutkijan on voitava luottaa omiin tulkintoihin havaintojen luonteesta, eikä ole eettisesti oikein manipuloida vastauksia esiin, jotka muuten jäisivät mahdollisesti tilanteesta epäselväksi. Mitään takeita ei näin ollen myöskään ole, että tulkinnat ovat relevantteja tai oikein ymmärretty. (Anttila 2014, 224; Atkinson & Hammersley 2007, 87; Högbacka & Aaltonen 2015, 17; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Lapsitutkimuksessa täysin ulkopuoliseksi jättäytyvä tutkija voi luoda hämmentävän kontrastin lasten mielikuvaan aikuisista, jolloin tämä epävarmuus verottaa lasten rohkeutta olla oma itsensä (Emond 2005, 125).

9.2.4 Tutkimuspäiväkirja etnografin apuna

Etnografinen havainnointi on yhtä aikaa keräävää että tulkitsevaa. Sen kuuluu olla myös tieteellistä ja valikoivaa. Tämä voi olla helpommin sanottu kuin tehty. Havainnoija voi olla kentällä pitkiä päiviä viikoista toiseen ja harjoitella yhtä aikaa sekä tutkimuksen tekemistä, ilmiön löytämistä että sopeutumista yhteisöön. Aktiivisuus, motivaatio sekä epävarmuus vaihtelevat päivästä toiseen. Materiaalia voi tuntua tulevan ylitsevuotavasti tai ei tarpeeksi ja sisältö voi vaikuttaa sekavalta tai vain toistavan itseään. Kentän toimijat voivat vältellä ja syrjiä. Etnografinen havainnointi voi olla raskas prosessi sekä henkisesti että fyysisesti. Myös itse kentälläoloaika voi vaatia oman reflektointiprosessinsa. Tähän etnografinen havainnoija voi varautua pitämällä tutkimuspäiväkirjaa. Tutkimuspäiväkirja on muusta havainnointimateriaalista poikkeavaa tekstiä omista tunteistaan, vaikeuksistaan, onnistumisista, ideoista, tulkinnoista tai havaintojen sitomisesta esitietoon. Kenttämuistiinpanot taas ovat niitä, joihin pyritään kirjoittamaan mahdollisimman autenttisesti nähty ja kuultu tapahtuma ja konteksti, päivämäärät ja kellonajat. Nykyisin tutkimuspäiväkirjat voivat olla blogeja ja niistä voidaan koostaa oma osansa tutkimustekstiin. Tutkimuspäiväkirja voi myöhemmin tukea niin reflektointia kuin analysointiakin. (Emond 2005, 132; Eskola & Suoranta 1998, 102-103; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52-53; Richards & Morse 2007, 146; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.)

9.3 Visuaalinen antropologia ja videografia

Pitkään etnografia toimi pääasiallisesti vain havaintojen ja haastattelujen voimin. Yhä useammin näiden tukena käytetään ääni- ja kuvatallenteita ja päädytään metodivalinnoissa ns. visuaaliseen antropologiaan, kuten valokuviiin, videokuvaukseen ja piirtämiseen. (Atkinson & Hammersley 2007, 4; Bogdan & Biklen 2007, 117; Eräsaari 2000, 118; Merriam 2009, 28; Morphy & Banks 1999, 2-3; Paju 2009, 212.) Toisin kuin stereotypisesti ajatellaan, visuaalinen antropologia liittyy muuhunkin tutkimukseen kuin etnografisen elokuvan tuotantoon (Kupiainen 2017, 18). Vaikka visuaalisuus tutkimuksessa kiehtoi jo toisen maailmansodan aikaan, ja sosiologisessa tutkimuksissa äänitteiden käyttö yleistyi 1950-luvulla, akateeminen kiinnostus visuaalista metodologiaa kohtaan heräsi vasta 1970-luvulla. (Harper 2003, 242-243; Heath 1997, 185; Hughes-Freeland 2004, 204; Kupiainen 2017, 30-32; Morphy & Banks 1999, 17-19.) Suomalaisessa tutkimusperinteessä visuaalisen antropologian käyttö on vielä marginaalisessa asemassa (Eräsaari 2000, 118; Kupiainen 2017, 24; Paju 2009, 213). Suomessa yliopisto-opetukseen visuaalinen antropologia tuli 1970-luvulla, mutta yhäkin sen järjestäminen on satunnaista (Metsola 2017, 121 & 132). Visuaalisen kulttuurin tutkimuksen käsite kehittyi 1990-luvulla ja käsittelee visuaalista antropologiaa enemmän mediallystä visuaalisuutta (Häkkinen 2017, 86).

Visuaalisen antropologian rinnakkainen on videografia. Videografia terminmukaisesti keskittyy nimenomaan videoidun materiaalin käyttöön, siinä missä visuaaliseen antropologiaan kuuluu muitakin visuaalisuuden muotoja. (Atkinson ja Hammersley

2007, 4; Bogdan & Biklen 2007, 117; Merriam 2009, 28; Paju 2009, 212.) Videografia on yleisintä vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Perinteisestä havainnoinnilla toteutettavasta etnografiasta, jossa painopisto on ryhmästä ja instituutiosta, videografia eroaa painottaen huomiota tutkitun kulttuurin toimintoihin ja sosiaalisiin tilanteisiin. (Knoblauch 2006, 72; Paju 2009, 220.) Videografiassa varsinainen havainnointi alkaa vasta litterointivaiheessa. Videografia ei keskity kentällä oloon, vaan tarkkaan analyysiin videoidusta materiaalista. (Honkasalo 2008, 8; Malinowski 2002, 20; Paju 2009, 221.) Videografille videonauhat ovat kenttä. Videografian analyysissä haetaan näkyviin tutkittavan yhteisön vuorovaikutuksen rakenteita ja tapoja. Videografian analyysissä tarkastellaan samanteemoisten tilanteiden toistumista eri konteksteissa ja näin ollen tuoden esiin niiden yhteiset piirteet ja tutkittavan ilmiön tulokset. (Paju 2009, 221) Videografia vaatii vahvan esitiedon, jotta voi luotettavasti tulkita kontekstin ja merkityksen (Knoblauch; Schnettler & Raab 2006, 20; Kupiainen 2017, 23).

Visuaalisen antropologian on sanottu ottavan refleksiivisyyden huomioon videografiaa paremmin. Videografiaa on verrattu perinteisen dokumentoinnin ideologiaan, jossa totuuden on oletettu tulevan ilmi videoituna aineistona (ns. tieteellis-realistinen viitekehys). Tällainen lähestymistapa pyrkii kuvaamaan katkoksettomia pitkiä ottoja tavoittaakseen koko tilanteen kontekstin. (Paju 2009, 220; Pink 2013, 120-122.) Visuaalisen antropologian teoriassa painotetaan enemmän etnografiaa osatotuutena, sekä tutkijan näkökulmana tai katsojan mieltämänä tarinana (ns. refleksiivinen viitekehys), eikä uskota kontekstin aitoon välittymiseen edes videomateriaalin avulla (Harper 2003, 244-245; Paju 2009, 213). Videoivat etnografit tekevät monenlaisia valintoja suhteessa kuvaamiseen. Toisilla kamera on mukana tutkittavien nähtävillä ”kuvaamassa” koko ajan, oli se sitten päällä tai ei. Tällöin tutkija haluaa identifioitua yhteen kameran kanssa. Toiset tutkijat taas käyttävät videokuvaamista vain tallentaakseen tiettyjä rituaaleja. (Pink 2013, 121-122; Paju 2009, 214.)

Visuaalisen antropologian ja videografian kaltaiset aineistonkeruumenetelmät sekä yleistyvä digitaalisuus nostavat jälleen kysymyksen etnografian määrittelystä (Häkkinen 2017, 85; Kupiainen 2017, 35; Paju 2009, 222). Videoinnin käytön hyötyjä etnografisessa aineistonkeruussa ei kuitenkaan voi kiistää. Jokainen etnografi varmasti toivoisi havainnointinsa aikana saada pysäyttää tapahtumat hetkeksi, ja tämän videoitu aineisto mahdollistaa. Videoinnin mahdollistaminen myös helpottuu sekä teknisesti että taloudellisesti koko ajan. (Kupiainen 2017, 33; Metsola 2017, 120; Paju 2009, 213.) Videointi sopii varsin hyvin nonverbaalin viestinnän tutkimiseen, jota esimerkiksi tunneällyn ilmeneminen suurelta osin on; eleitä, ilmeitä, liikkeitä, ääniä, katseen suuntaamista, kosketusta ja niin edelleen. Kuvaaminen voi paljastaa uuden näkökulman vakiintuneeseen oletukseen tietyistä ilmiöistä, instituutioista ja toiminnasta. (Paju 2009, 215.) Videointi tuo mahdollisuuden kehollisuuden tarkemman huomioimisen sosiaalisen vuorovaikutuksen erityispiirteiden tunnistamisessa (Emmison & Smith 2000, 211-212).

9.3.1 Videointi tukemassa muita aineistonkeruumenetelmiä

Perinteisessä etnografisessa tutkimuksessa videokuvaus ei vielä osu suosituimpien aineistonkeruumenetelmien joukkoon. Tästä syystä myös esikuvat ja perinteet videokuvak-

sen osalta ovat vähäisiä verrattuna havainnointiin ja haastatteluun. Riippuen tutkijasta tämä voi olla hyvä tai huono asia. Toisaalta etnografi saa vapaammat kädet toteuttaa näkemystään kentällä, hakea itselleen toimivinta tapaa toimia ja mahdollisesti luoda metodologisesti jotain uutta, mutta toisaalta tutkimusvalinnat ja raportointi voivat vaatia enemmän perusteluja. (Emmison & Smith 2000, 54; Eräsaari 2000, 119.) Usein videointi on tukemassa perinteisempiä etnografisen aineistonkeruun menetelmiä ja se toimii sekä avoimissa tutkimusympäristöissä (kuten julkinen tapahtuma tai tila), joissa osallistujat eivät ole ennakkoon määriteltävissä, että suljetuissa tutkimusympäristöissä (kuten ohjattu tapahtuma tai instituutio), joissa voi olla ennakkotietona aikatauluja tai toimintaohjeita (Vienola 2004, 71).

Videointi on nykyajan arjessa yleinen tapa havainnoida ympäristöämme ja jakaa tilanteita suuremmalle sosiaaliselle yleisölle. Tästäkin syystä videointi toimii luonnollisena jatkumona myös perinteisille aineistonkeruumuodoille etnografiassa. Pelkkä suora havainnointi jättää eittämättä osan potentiaalisesta materiaalista havainnoimatta tilanteiden heikkyuden vuoksi. Kaikkea ei pysty ja ehdi kirjata ylös, jolloin videointi helpottaa etnografian urakkaa. Videointi voi toimia loistavana lisänä myös tutkimuskysymysten tarkennuttua, jolloin tutkijalla on selkeä fokus videointitarpeelleen. (Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Paju 2009, 214; Rutanen 2012b, 89-90; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 74; Walsh, Bakir, Lee, Chung, Chung, Campuzano ym. 2007, 52.) Videoaineisto ikään kuin pysäyttää ajan kentällä ja mahdollistaa paluun menneeseen, katvealueen puitteissa tosin. Videoinnin voi toteuttaa myös ulkopuolisen kuvaajan avulla, jos tutkija haluaa keskittyä suoraan havainnointiin, minimoida kontrolliefektin vaikutusta tai varmistaa teorian ja aineiston synkronoinnin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 72).

Videointi on vertailusta huolimatta vähintään tasapuolinen aineistonkeruumenetelmä suoran havainnoinnin ja haastattelujen kanssa. Varsinkin vastavuoroista kommunikointia käsittelevissä tutkimuksissa on tärkeä saada taltioitua kaikki viestinnän muodot. (Elderkin-Thompson & Waitzkin 1999, 114; Emmison & Smith 2000, 190; Heath & Luff 1993, 316-317; Vienola 2004, 76; Alexander 2016, 502.) Ihmiset viestivät toisilleen aikeistaan, tunteistaan ja asemastaan ruumiin kielellä. Ihmiset tuottavat olemuksellaan vihjeitä kanssaeläjilleen omasta maailmankatsomuksestaan, arvoistaan ja oletetuista tavoista toimia tietyissä tilanteissa. (Emmison & Smith 2000, 211-212.) Nämä ovat huomattavasti helpompi poimia aineistoon videoilta kuin tapahtumahetkellä paperille. Videoinnin kautta voi myös paremmin havaita mitä viestejä tutkittavat antavat suhteessa itsensä paikantamiseen. Jokaisen henkilökohtaisen tilan jakaminen, omaan turvapaikkaan vetäytyminen tai tietyn tilan tavoittelu kertovat paljon henkilön persoonasta (Emmison & Smith 2000, 208). Tällaiset huomiot jäävät usein ilman videointia suorassa havainnoinnissa ilmeikkäämmän viestinnän varjoon.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa videointi on yleisempää, jolloin toisinaan materiaalit jaotellaan havainnointiaineistoihin ja rekonstruoituihin aineistoihin. Tällöin havainnointiaineistoista puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan videoitua aineistoa, josta voi havainnoida tapahtumat mahdollisimman totuuden mukaisesti yhä uudelleen. Rekonstruoituja aineistoja taasen ovat ne paperille ylöskirjatut huomiot

tilanteista, joiden luotettavuus nähdään heikompana. (Jordan & Henderson 1995, 50-52.) Se, antaako videoitukaan materiaali totuutta tilanteista, nousee keskustelun aiheeksi aina yhä uudelleen (Kupiainen 2017, 26). Nykyaikana myös videoiden muokaus on arkipäiväistä, joten videomateriaalillakin voi halutessaan antaa yleisölle täysin väärän totuuden.

9.3.2 Videoinnin kritiikki

Tutkija voi kohdata haasteita hyvinkin suunnitellun videoinnin kohdalla. Videokamera, kuten mikä tahansa muukin digitaalinen laite, on altis teknisille ongelmille. Ääniraita ei aina taltioitu tarpeeksi kuuluvaksi, varsinkin ulkona, suuressa joukossa tai hiljaa puhuttaessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Walsh, ym. 2007, 51.) Kuvakulmat voivat olla epäedullisia, tarkennukset riittämättömiä ja automaattinen valaistus sokaista kuvan hetkellisesti. Lasten kanssa tehtävän videotyöskentelyn kohdalla lapset voivat peittää videokameraa, kääntää selän videokameralle (mikä vaikeuttaa ilmeiden tulkintaa) tai liikkua liian lähellä videokameraa. Katvealue on yksi suurimmista jatkuvista ongelmista videokuvauksen kohdalla. Tärkeitä tilanteita voi tapahtua kameran ulottumattomissa, jolloin ollaan vain äänimateriaalin varassa. Tämä taas vaikeuttaa tutkittavien tunnistamista luotettavasti, sekä rajaa pois nonverbaalin viestinnän. Videokameran sijoittelu on aina merkittävä valinta, varsinkin seisovalla jalustalla tai kiinteässä paikassa kuvattaessa. On ongelmallista saada kuvattua tarpeeksi laaja alue tai pitää tutkittavat luonnollisesti videokameran kuvaussäteessä. Jos kameraa taasen siirretään tutkittavien mukana tai kohdistetaan tiettyyn toimintaan, voi se laukaista osallistujissa kontrolliefektin aina uudelleen, jolloin tutkimuksen luotettavuus on vaarassa. (Danby & Baker 1998, 163; Jordan & Henderson 1995, 54-55; Pramling-Samuelsson & Lindahl 1999, 36; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 71-72.) Videokamera ei myöskään taltioi aidossa kontekstissa välittyviä hajuja tai lämpötilan vaihteluja, jotka voivat joissain tutkimuksissa olla merkittäviä tietoja osallistujien käyttäytymiseen (Jordan & Henderson 1995, 54-55; Paju 2009, 222).

Ongelmia voi tulla myös anonymiteetin säilyvyydestä videokuvaustutkimuksissa. Varsinkin lapsitutkimuksissa, jos lapsilla ei ole tarvittavaa ymmärrystä ollako esillä julkaisussa vai ei. (Heath & Luff 1993, 307-308; Paju 2017, 216-217; Vienola 2004, 37.) Keskustelua on käyty minkä verran on tarpeen tai tarpeetonta liittää kohtauskuvia tutkittavista tekstiin, jolloin tunnistus on todennäköistä. Pohdintaa on käyty myös siitä, miten näkyvällä paikalla videokameran tulisi eettisyyden nimissä olla. Tutkija voi myös luottaa videomateriaaliinsa liikaa ja olettaa sen kertovan aukottoman totuuden tutkitavasti ilmiöstä. (Paju 2009, 222; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 73-74; Walsh, ym. 2007, 48-49.) Tosiasiassa myös videokameran ulkopuolella voi tapahtua asioita, jotka vaikuttavat kuvattavien toimintaan (Walsh, ym. 2007, 47-48). Esimerkiksi päiväkodissa henkilökunnan jäsen istumassa ja vahtimassa leikkejä.

Analysointi itsessään yllättää usein videoivan etnografin, koska materiaalia kertyy hetkessä valtavasti ja analysointi on erittäin hidasta, eikä videoiden määrää ole osannut arvioida. Litterointi kaikesta materiaalista ei usein ole edes mahdollista ja toimivien videontoisto-ohjelmien käyttö voi olla vaikeaa. Videoiden kelaamiseen aina uudelleen

yhdenkin kohtauksen sisällä voi viedä kohtuuttomasti aikaa. (Paju 2009, 220; Rutanen 2012b, 90.) Videokameran nauhoitusaika akun tai tallennustilan vuoksi on myös rajallinen, jolloin aina ei voida varmistua siitä, että taltioituna on miten tutkittava tilanne on alkanut tai päättynyt, jolla voi kuitenkin olla ratkaiseva merkitys analysointia tehdessä (Heath & Luff 1993, 308; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 73).

9.3.3 Videoinnin hyödyt verrattuna suoraan havainnointiin

Jokainen kynä-paperi –menetelmällä aineistonkeruuta tehnyt etnografi tietää tilanteen, jossa hektisen havainnointitilanteen jälkeen kenttämuistiinpanot ovatkin ruttussa, kastuneet, repeytyneet, suttaantuneet, osa hukassa tai oma käsiala on vaikeasti luettavaa. Jo tästä syystä videointi on ylivoimainen apu havainnoinnissa. Videokamera tallentaa suunnitellun keskittymispisteen lisäksi valtavasti muutakin materiaalia ja avaa tutkijalle uuden näkymän, vaikka olisi ollut tilanteessa läsnä. Suoralla havainnoinnilla vetäytyvämmät osallistujat voivat jäädä havaitsematta samalla intensiteetillä mitä aktiivisemmat toimijat. Usein myös eleet, ilmeet, äännähdykset ja katseen kohdistamiset merkitsevät valtavasti, mutta ovat usein tarkoituksella mahdollisimman piilotettuja. Parhaassa tapauksessa videokamera taltioi nämä kaikki analysointia varten. Etnografi ei usein myöskään löydä heti parasta kuvausta tapahtumille, joten tieto tilanteen uusimisesta lievittää kiireen tuntua. (Fetterman 2009, 81; Goode 1994, 158-160; Gordon; Holland & Lahelma 2000, 184-185; Heath & Hindmarsh 2002, 102-103; Lindahl 1996, 77; MacDougall 2011, 101; Paju 2017, 210; Rutanen 2012b, 90; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Walsh, ym. 2007, 45-46; Vienola 2004, 75.) Videokamera mahdollistaa myös tutkijan itsensä kuvaamisen osallistuvassa havainnoinnissa, joka voi olla suuri apu reflektoinnissa.

Videokameralla on mahdollisuus olla objektiivinen ja kuvata niin sanotusti totuuden. Tutkijasta on kiinni minkä totuuden ja millä tavalla (tutkijan päätökset videokameran asetelusta, kuvatuista tilanteista, kohdistetuista henkilöistä), sekä siitä millaisen totuuden videonauhoista tulkitsee. Vaikka videokamera on vääristelemätön, ihmismieli on valikoiva ja sensuroiva. (Jordan & Henderson 1995, 54-55; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Silverman 2001, 193; Vienola 2004, 73.) Usein hyvä ratkaisu etnografisessa aineistonkeruussa videoimalla on tutkijan poistua itse fyysisesti tilanteesta ja antaa vain digitaalisen laitteen taltioida näkymä. Videokamera on näkymättömämpi vaihtoehto kuin fyysinen henkilö kynän ja paperin kanssa. Videokameraan tottuu helpommin ja sen tarkoituksen unohtaa nopeammin mikä minimoi kontrolliefektiä (Jordan & Henderson 1995, 55-56). Videokamera ei reagoi mihinkään, eikä anna nonverbaalia viestintää, videokameran ei voi pelätä arvostelevan tai ymmärtävän asioita väärin. Videokamera on eettisin mahdollisuus tarkkailla tutkittavilta ”piilossa”. Videomateriaali on lähes ehtymättömästi analysoitava. Samaa videomateriaalia voidaan käyttää usean eri tutkimusilmiön tarkasteluun. Videomateriaali on loistava toiminnan ja toimintakontekstin välisen yhteyden tarkasteluun. (Heath & Hindmarsh 2002, 103; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 78.) Videomateriaalista voidaan etsiä nopeasti tarvittava ja palauttaa mieliin oivalluksia, joita ei ehkä ehtinyt kirjoittaa ylös (Kupiainen 2017, 27; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Vienola 2004, 73).

9.3.4 Videointiaineiston analysoinnista

Etnografisessa tutkimuksessa on perinteisesti ajateltu kentän riittävän hahmottamisen olevan suhteessa etnografian kentällä viettämään aikaan. Videoinnin kohdalla tutkijan läsnäolo tutkittavan yhteisön parissa voi olla minimaalinen. Videointi mahdollistaa kentän siirtymisen sellaisenaan tutkijan mukana missä hän videoita haluaakaan litéroida ja analysoida. (Paju 2009, 222.) Kuitenkin siinä missä etnografi säästää aikaa kentällä olossa, käyttää hän sen analysoinnissa. Videoaineistoa analysoitaessa jossain vaiheessa etnografille muodostuu ”valikoiva silmä” sen suhteen mihin kannattaa keskittyä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012). Videoinnin valikoituessa aineistonkeruumenetelmäksi, on tutkija usein jo ennakoanut aineiston analysointia. Aineistosta halutaan löytää aineksia, jotka vaativat tarkkaa keskittymistä ja mahdollisuutta palata samojen kohtausten pariin useamman kerran (Rutanen 2012b, 90; Vienola 2004, 72). Ihanteellisinta olisi katsoa kaikki videomateriaalit ensin analysoimatta läpi, jonka jälkeen keskittyä tiettyihin elementteihin ja teemoihin (Vienola 2004, 75-76), mutta todellisuudessa se ei ole aina ajallisesti mahdollista. Videomateriaalin analysoinnissa kannattaa kiinnittää huomiota myös kuvakulmiin. Usein esimerkiksi korkealta kuvatut henkilöt voivat näyttäytyä mielikuvallisesti normaalia heikommalta ja alhaalta kuvatut taas hyökkäävämmiltä. (Paju 2009, 219; Paju 2017, 209; Seppänen 2002, 170.) Aineistoon tottumiseen on hyvä varata aikaa.

Materiaali voi olla aluksi pettymys, kun se on kaikkea muuta kuin elokuvamaista rauhallisesti lipuvaa toiminnan virtaa. Kuten todettu, videokamera taltio kuitenkin aitoa elämää ja se on kaikissa yhteisöissä välillä kaoottista, tökkivää ja epäselvää. Videoaineisto voi analyysin alkuvaiheissa herättää paniikin tunteita siitä, että se ei ole runsaudestaan huolimatta käyttökelpoista (Paju 2009, 220; Paju 2017, 216). Usein tämä korostuu silloin, kun suunnitelmissa on julkaista tutkimuksessa pysäytyskuvia tekstin ohella. Visuaalinen materiaali tutkimusraportissa vaatii merkittävää kuvanlukutaitoa, koska sen tarkoitus on antaa viitteitä teorian, kuvien ja analyysin välille (Räsänen 2015, 248). Kuvien avulla voidaan hakea tukea omille tulkinnoilleen. Kuvat avaavat tutkimusta tavalla, johon sanallisuus ei välttämättä kykene. Esimerkiksi primitiivisten emootioiden ja aistimusten ilmeet ja eleet ovat universaaleja. Jokaisella meistä on olettaimus tai muisto emootioiden aikaansaamista ajatuksista tai tunnetiloista, jolloin analyysissa voi riittää tunteen nimeäminen, vaikka kuvamateriaalia ei olisi tutkimusraportissa saatavilla. Kuvattomissa tutkimuksissa lukijoiden on luotettava etnografian kykyyn tulkita näkemäänsä. Etnografinen analyysi videoaineistosta ei tarkoita vain kuvien esiin tuoman informaation kielellistämistä, vaan tärkeintä on välittää sanoin se tieto, joka tukee tutkittavan ilmiön raportointia (Kupiainen 2017, 23).

9.3.5 Videoinnin vaikutus tutkittaviin

Etnografinen aineistonkeruu videoiden vaatii usein niin sanottua paikantunutta etiikkaa, jossa yleispäteviä ohjenuoria ei voida orjallisesti noudattaa, vaan tulee joustavasti nähdä kontekstin vaatima eettisyys (Kupiainen 2017, 30; Paju 2009, 217). Tämä kulkee usein käsi kädessä itsereflektion vaatimusten kanssa. Jo se, ilmoittaako tutkija joka kerta erikseen avatessaan videokameran vai ei, on eettinen valinta. Jossain tapauksissa

tutkija kulkee kamera valmiudessa koko kentälläoloaikansa välttyäkseen korostamasta videointitapahtuman ajoittumista (Paju 2009, 217). Eettisyys nousee usein esiin myös suhteessa kentän muihin kuin suoran havainnoinnin kohteisiin. Jossain tapauksissa nämä henkilöt ovat tutkittaviakin herkempiä reagoimaan videoinnin tuomiin uhkiin (Lindahl 1998, 85, 89-90; Salo 1999, 36, 40). Kuten muun muassa siihen kuka videoita näkee tai kuka litterointia tekee (Salo 1999, 36). Videokamera ei vain tallenna kentän elämää, vaan kietoutuu osaksi yhteisön sosiaalista elämää (Hunleth 2011, 85; Vienola 2004, 72). Tapahtuupa aineistonkeruu etnografisessa tutkimuksessa minkä tahansa välineen ja metodin kautta, tärkeimmäksi nousee kuitenkin aina tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen muodostumisen onnistuminen tavalla, joka parhaiten tukee tutkimusilmiön saavuttamista (Paju 2017, 218).

Lasten parissa tehtävän etnografisen tutkimuksen havainnointi on videoimalla huomattavasti helpompaa, koska toiminta on usein äärettömän nopeatempoista ilman perinteisiä aikuisia koskevia kohteliaisuussääntöjä, kuten oma vuoron odottaminen, ulosannin harkitseminen ja paikallaan pysyminen. Lasten kulttuurin vangitseminen videoiden vaatii yksityiskohtaista ja lähikontaktista kuvaamista (Walsh, ym. 2007, 59). Lasten suhtautuminen videokameraan ei noudata mitään selkeää linjaa. Toisinaan lapset taistelevat huomiosta olla kuvaussäteen keskipisteessä (Paju 2009, 217), kun taas toisinaan eivät ole sitä huomaavinaankaan (Paju 2017, 211). Usein kameran luoma merkitys muotoutuu tutkijan – tietoisten tai tiedostamattomien – tutkimusasetel-mavalintojen mukaan (Paju 2017, 212). Lapset eivät niinkään miellä videokameraa kiinnostavana laitteena, vaan mahdollisuutena nähdä itsensä ulkopuolisen silmin (Paju 2017, 211). Videokamera toimii ikään kuin lasten kulttuurin peilinä heille itselleen ja heistä itsestään.

10. Etnografia analysointimenetelmänä

10.1 Analyysitavat tulosten työstämisvälineinä

Tutkimus on syklimäinen prosessi, jossa analysointi on vain yksi osa toimintaa, valintoja ja refleksiivisyyttä (Atkinson ja Hammersley 2007, 3; Coffey & Atkinson 1996, 4; Latvala 2006, 251-252; Lindh 2015, 39; Pole & Morrison 2003, 74). Voidaan sanoa, että analysointi koostuu etsimisestä, löytämisestä, erittelystä ja yhdistelystä. Laadullisessa analysoinnissa yleisesti muovautuneena syklinä on (1.) nostaa aineistosta kuvauksia, joita (2.) luokittelemalla yhdistellään analyysi (3.) tulkinnaksi merkityksistä tutkittavassa ilmiössä. (1.) Kuvaus merkitsee tutkijan valitsemia otantoja aineistostaan, (2.) analyysi taas toteutuu vertailemalla omaa dataa valitsemaansa viitekehukseen ja (3.) tulkinta saadaan esiin, kun tutkija perustelee miten ilmiötä voisi ymmärtää toteuttamansa tutkimuksen avulla. (Dey 2005, 53; Ford 2014; Wolcott 1999, 51; Reifel 2007, 27.) Analysointimenetelmien valinta pohjautuu yleensä ongelmanasetteluun (Lähdesmäki, ym. 2012). Analyysimenetelmien toteuttaminen toimii vain työvälineenä tulosten esiin saamiseksi. Tulokset itsessään muodostuvat analyysin ja tulkinnan summana. Analyysitapojen avulla jäsennetään aineistoa mahdollisimman osuvasti esimerkiksi teemoittelun, koodauksen tai lähiluvun kautta. Analysoinnin on tarkoitus olla systemaattista, mutta ei liian rajoittunutta tai kaavamaisista. (Coffey & Atkinson 1996, 10; Corsaro & Eder 1999, 525; Eskola & Suoranta 1998, 62-63; Hammersley 1998, 21 Lähdesmäki, ym. 2012.)

Etnografisessa analysoinnissa pyritään yleisesti ottaen erottelemaan aineistosta tutkittavien toiminnan merkityksiä. Keskeistä on toimintojen, käytänteiden ja seurausten yhteyksien löytäminen ja kuvaaminen mahdollisimman todellisuutta jäljittelevinä. Tutkijan tulkinnat tulevat kuitenkin pohjautua tutkittavien tulkintoihin, joten analysointi ei ole yksinkertaisesti toteutettu. Kuten missä tahansa tutkimuksen teossa, myös etnografisessa analysoinnissa pohjatyo merkitsee. Kun etnografi kirjoittaa auki omat tulkinnalliset lähtökohtansa, tuntee tutkittavan kulttuurin erityispiirteiden vaikutuksen tutkittavien tapoihin tulkita, pitää mielessään kontekstisidonnaisuuden sekä solipsismin, ja tarkastelee aineistoaan useiden jaottelujen valossa, voidaan tuloksia pitää luotettavina. (Alasuutari 2001, 69-71; Heikkinen, ym. 2005, 342; Merriam 2009, 14; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 28; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 57-58; Syrjäläinen 1994, 96.) Raija Raittila kirjoittaa väitöskirjassaan aiheesta osuvasti termillä ”reflektiivinen tiedontuottaminen” (Raittila 2008, 53).

Aineisto ja analyysi kulkevat käsi kädessä. Tutkimusaineiston laajuudesta keskustellaan usein. Yksiselitteisesti datan määrä on riittävä, kun aineiston avulla voidaan tutkimusraportissa kattavasti perustella analyysin pohjalta esitetyt tulkinnat ja tulokset.

set. Tämä usein todentuu kentällä aineistonkeruussa tavoitettaessa saturaatiopiste, eli kylläntyminen. Etnografi havaitsee tämän, kun tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet ja samat tapahtumakaavat toistavat itseään. (Corsaro & Eder 1999, 528; Eskola & Suoranta 1998, 63, 65; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 49-50.) Tutkijan on merkittävää kuitenkin tiedostaa myös inhimillinen kyllästyminen aineiston keräämiseen, joka voi johtua kentän olosuhteista, innostuksesta päästä analysoimaan tai kiireestä saattaa tutkimus loppuun. Aineistoon onkin hyvä ottaa etäisyyttä aika ajoin, jolloin palatessaan datan pariin voi reflektoida onko kyse kylläntymisestä vai ”kyllästyminen”. Ollakseen validi tutkimus, saturaation tulee nousta kentästä, ei tutkijasta, käsin. Analysointivaiheessa aineistoa on helppo rajata ja karsia, joten aineistoa harvoin on liikaa. Mutta toisaalta myös pelkän laajan datan kerääminen ei tee tutkimuksesta yhtään sen laadullisempaa tai luotettavampaa (Eskola & Suoranta 1998, 62).

10.2 Koodaus, teemoittelu ja tyypittely

Analyysissa aineistoa pyritään ikään kuin puristamaan yhteen, kunnes jäljellä ovat merkittävimmät ydinelementit. Näitä elementtejä pitäisi voida kommentoida, kyseenalaistaa ja keskusteluttaa sekä tutkijan oman ajattelun että aiempien tutkimustulosten kautta. Yleisiä analyysitapoja laadullisessa tutkimuksessa ovat koodaus, teemoittelu ja tyypittely. Koodaus voi toimia kattoterminä kaikenlaiselle aineiston järjestämiselle, josta etsitään säännönmukaisuutta kokoamalla ja nimeämällä, usein ns. memokirjoitusten avulla, jotka ovat muistiinpanoja ja reunamerkintöjä varsinaisen kenttäaineiston yhteydessä. Koodaaminen voi olla sekä teoria-, että aineistolähtöistä. (Coffey & Atkinson 1996, 31; Eskola & Suoranta 2000, 155; Flick 1998, 180-181; Ford 2014; MacLure 2014, 165; Saldaña 2013, 8; Salo 2015, 177.) Vaikka tutkija ei täsmentäisi koodaavansa, voi hän joidenkin mielestä sitä tehdä alleviivatessaan kohtia tai merkiten tapahtumia värikoodein. Tästä syystä myös joissain kirjoituksissa esitetään koodauksen olevan aineistolle välttämätön analysointitapa (Basit 2003, 145; Layder 1998, 28-29; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012), kun taas joissain tutkimuksissa ilmaistaan koodauksen sopimattomuus omaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2000, 155; Saldaña 2013, 3). Koodauksen alle voi saada kategorioita mistä elementistä vain. Koodaus voi olla laadullista tai määrällistä ja yhtä lailla voidaan koodata sanoja kuin tunnelmaisujakin. (MacLure 2014, 171; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Saldaña 2013, 8; Salo 2015, 178.)

Teemoittelussa etsitään toistuvia teemoja, jotka nousevat usein luonnollisesti esimerkiksi haastatteluaineistosta kysymysten perustella. Teemat voidaan löytää myös teoriasta, jos tutkimusilmioistä nousee esiin eri kokonaisuuksia, joille voidaan etsiä yhteisiä nimittäjiä. Tyypittelyssä mennään teemoittelua astetta syvemmälle ja etsitään aineistosta tutkittavalle aiheelle tyypillisiä elementtejä, joiden avulla tiivistetään ilmiötä laajemmiksi kuvauksiksi. Analyysi voi esimerkiksi edetä koodauksesta teemoitteluun ja teemat voidaan tiivistää edelleen tyypeiksi. Näin ollen analysointi rakentuisi pienistä paloista kohti yleistettäviä tilannekuvauksia. (Alasuutari 1999, 39-40; Coffey & At-

kinson 1996, 26-27; Kangas 2008, 88-89; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 93-94.) Analysointi voisi yhtä hyvin edetä myös toisin päin samankaltaisten tyyppiepisodeiden kautta teemojen rakentamiseen, jonka mukaan luoda merkittävät koodaukset tulkintaa varten. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 94-95.) Myös Marjatta Kalliala puhuu etnografisesta analysoinnista palasten tunnistamisena. Yhdistelemällä erilaisia palasia saa samanaiheisia kuvia. Palasista tulee koota tutkimuskysymystensä kaltaiset kuvat, vaikka suurin osa palasista jäisi käyttämättä. (Kalliala 2011, 79.) Yhtä merkittävää kun hakea analysoinnissa yhtäläisyyksiä, on huomioida poikkeuksia, joita myös voi luokitella tai teemoitella (Coffey & Atkinson 1996, 46-47; Kangas 2008, 89).

10.3 Tiheä kuvaus, mikroanalyysi ja osallistumiskehikko

Etnografisen tutkimuksen merkittävimpana analysointitapana pidetään usein tiheää kuvausta. Tiheä kuvaus on analyysitapa kuten koodaaminen, teemoittelu tai tyyppitelykin. Yksinkertaisuudessaan tiheän kuvauksen tunnistaa tutkijan yksityiskohtaisista tapahtumien kuvailuista. (Eskola & Suoranta 2003, 105; Lappalainen 2007a, 3; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 44.) Tiheä kuvaus on kuitenkin muutakin kuin tämä niin sanottu rikas kuvaus, vaikka näistä kahdesta kuvauksesta voidaankin jossain yhteyksissä puhua rinnakkain. Tiheä kuvaus on ennemminkin ohuen kuvauksen vastakohta. Ohut kuvaus esittää faktoja riippumatta niiden kontekstista tai merkityksistä, mutta tiheässä kuvauksessa etnografi pyrkii kirjoittamaan auki tapahtumia tulkiten tutkittavien kokemuksellisuuden tilanteesta. Tulkinta tapahtuu analysoimalla tarkkaan tutkittavaa kontekstia, eleitä, ilmeitä, äännähdyksiä, asentoja, katseita, sanoja ja niin edelleen. Tiheässä kuvauksessa tulee esille tutkittavien merkityksenannot tietyissä sosiaalisissa tilanteissa tutkijan tulkitsemana. Tämä vaatii esitietoa tutkittavasta kulttuurista ja sen erityispiirteistä, jotta viestinnän taustalla olevia itseisarvoja ja merkityksiä voidaan tulkita suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Corsaro & Eder 1999, 523; Denzin 1998, 324; Geertz 1973, 9.) Esimerkiksi päiväkodissa tiikerileikki näyttäytyy täysin erilaisena lapsille mitä aikuisille (Kalliala 2003, 197). Tiheässä kuvauksessa etnografian tulee löytää aineistosta toistuvaa tutkittaville merkityksellistä symboliikkaa, joka vaikuttavat tutkittavan ilmiön ilmenemiseen (Becker 1996, 64; Merriam 2009, 22). Tämän tavoittamiseksi hyödynnetään usein myös muita analysointitapoja rinnakkain tiheän kuvauksen kanssa (Coffey & Atkinson 1996, 16).

Lasten oppimista tutkittaessa hyväksi on havaittu mikrogeneettisen lähestymistavan analyysi, mikroanalyysi, jossa keskitytään tarkennetusti muutoksen hetkiin. Mikroanalyysi keskittyy toiminnan tai ymmärryksen kehittymisen tai muuttumisen taustalla olevien mekanismien tunnistamiseen. Mikroanalyysi pyrkii toteuttamaan ikään kuin nopeutettua pitkittäistutkimusta pilkkomalla oppimisen hetkiä osiin ja syventymällä dialogeihin ja nonverbaaliin viestintään. Oppimisen hetkiä toistetaan, kunnes toivottu oppiminen tapahtuu ja analyysin avulla nostetaan esiin merkittävimmät ymmärryksen muutokseen johtaneet elementit. Kehityopsykologisesti ajateltuna mikrogeneettinen lähestymistapa haastaa keskittymään miten opitaan, eikä vain tarkastelemaan mitä

ja missä iässä opitaan. (Erickson 1992, 201; Flynn, Pine & Lewis 2006, 152; Granott & Parziale 2002, 12; Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger & Fogel 2005, 42; Opfer & Siegler 2004, 304; Pine, Lufkin, Kirk & Messer 2007, 242; Siegle & Crowley 1991, 606; Siegler 2006, 472; Vogler, Schallert, Park, Song, Chiang, Jordan ym. 2013, 220.) Muun muassa Niina Rutanen on osaltaan analysoinut oman lasten vuorovaikutusta ja paikantamista käsittelevän väitöstutkimuksensa videoaineiston mikroanalyttisesti. Rutasen tutkimus toimii esimerkkinä analyysimenetelmien joustavuudesta, sillä kun mikrogeneettisessä lähestymistavassa yleensä keskitytään yksilöiden kautta yleistämään muutosta, keskittyi Rutanen muutosyksikkönä lasten vuorovaikutteiseen viestintään. (Rutanen 2007, 6; Rutanen 2012a, 48.)

Yleensä keskusteluanalyysiin liitetty Goffmanin kehittämä analyysitapa osallistumiskehikko (ja esittämismuotti) on myös tapa saada jäsenneiltyä tapahtumarikkaita keskustelutilanteita (Goffman 1981, 3, 132-133; Goodwin 1987, 115; Marinova 2004, 214; Marks 2012, 3; Peräkylä & Stevanovic 2016, 38; Seppänen 1997, 156). Osallistumiskehikossa erotellaan eri roolituksia keskustelijoille, kuuntelijoille ja sivusta seuraajille. Hyvin harvoin keskustelut tutkimusaineistoissa etenevät vuoroittaisina kahden ihmisen selkeinä lauseina. Äänessäolija(t) antavat selkeitä analysoitavia roolituksia muille osallistujille muun muassa osoittamalla puheensa tietyille tahoille (ns. ratifoidut osallistujat), mutta myös vastaanottajat (ns. ei-ratifoidut osallistujat) luovat omilla reaktioillaan ja vasta-aktioilla osallistumiskehikon asettumista. Analyysitavassa painottuvat sanojen lisäksi myös erilaiset nonverbaalin viestinnän keinot. Osallistumiskehikon avulla voidaan myös analysoida keskittymistä, kielellisiä valintoja ja kontekstia. Osallistumiskehikko on hyvin dynaaminen, koska se voi muuttua heikosti osallistujien vaihtaessa roolia tai osallistujamäärän vaihdeltaessa. (Goffman 1981, 137-138; Goodwin 2007, 20-21; Monaco & Pontecorvo 2010, 344; Seppänen 1997, 156-158; Seppänen 1998, 30.)

Osallistumiskehikon avulla tarkastellaan vuorovaikutuksen järjestymistä tietyssä kontekstissa, sekä kiinnitetään huomiota mahdollisuuksiin päästä sisälle keskusteluun. Tällöin keskustelussa on oletettavia valtasuhteita ja käytetään tarkempia kuvauksia (esittämismuotti) niin sanotuista ”esittäjästä” (kuka viestii), ”tekijästä” (kenen määräämää viestintä on) sekä ”toimeksiantajasta” (kenen ajatuksia viestintä ilmaisee). (Goffman 1981, 144-146; Marks 2012, 3-4; Seppänen 1997, 161-162.) Vaikka etnografia ja keskusteluanalyysi on koettu jossain määrin kolikon toisina puolina (keskusteluanalyysin keskittyessä mikrotason muutoksiin, kun taas etnografian luovan kokonaiskuvaa tietystä kulttuurista ja ilmiöstä), ovat ne osallistumiskehikon avulla tutkimuksellisesti toisiaan tukevia, varsinkin analysointivaiheessa (Lindholm 2016, 331). Viestiminen on merkittävä osa mitä tahansa kulttuuria ja viestinnän yksityiskohtaisen tarkkailun avulla voidaan ymmärtää tutkittavan ilmiön kannalta varsin olennaisia vuorovaikutuksellisia toimintamalleja.

OSA IV Tutkimuksen toteuttaminen

11. Reflektiot osana tutkimuksen tekoa

11.1 Etnografinen minuuteni suunnannäyttäjänä

Ruth Behar kertoo teoksensa ”The Vulnerable Observer” esipuheessa koskettavasti antropologiasta ja refleksiivisyydestä. Beharin kaunokirjallinen tapa puhua antropologiasta elämäntapana myötäilee vahvasti omia tuntemuksiani etnografina. (Behar 1996, 5.) Etnografina olemme muokkaamassa sitä todellisuutta, jota yritämme tavoittaa (Altheide & Johnson 1998, 285; Atkinson & Hammersley 2007, 17; Behar 1996, 5). Refleksiivisyys etnografiassa on ilmiössä elämisen huumasta poistumista, takaisin katossa elävästä karpäsestä työpöydän ääreen siirtymistä ja pohtimista; Mikä osa minun menneisyyttäni näkyy kenttäpäiväkirjan muistiinpanoissa, analyysin tulkinnassa ja kentän tapahtumissa? Mitä minä tutkijana olen luonut kyseisessä kontekstissa, sekä mitä todellisuutta tai illuusiota olen tuonut mukaan kentälle? Miten tulen löytämään ne itse luomieni rivien välistä ja miten saan kirjoitettua sen irralleen varsinaisista tutkimustuloksista, faktoista, nimettömistä totuuksista, jotka jokainen muukin voisi löytää omassa tutkimuksessaan, omalla menetelmällään?

Lähtökohtaisesti tutkimus rakentuu yleensä etnografian omista päätöksistä ja tutkimusilmion reflektointi tapahtuu omien mielenprosessien kautta. Tutkimuskentän osallistajat ovat harvoin osallisena päätökseen aloittaa etnografinen tutkimus tietystä näkökulmasta. Tutkijan omien valintojen seuraaminen jatkuu läpi aineiston rajaimisen, järjestelyn ja analysoinnin, vaikka saakin tukea teoreettisesta viitekehystä. (Lindh 2015, 38.) Tutkimukseen vaikuttavat näkyvien valintojen lisäksi etnografian tunneprosessit tutkimuksen edessä (Copp & Kleinman 1993, 55; Högbäck & Aaltonen 2015, 16). Etnografi kokee usein haastavana tuoda avoimesti esiin oletuksiaan tutkittavista (Latvala 2006, 251; Lindh 2015, 38), vaikka se voisi toimia tukena refleksiivisyydelle, joka taas johtaisi luotettavampaan raportointiin. Omalla kohdallani tutkimus osui yhteiskunnallisesti otolliseen aikaan, koska hallituksen suunnittelemaat varhaiskasvatuslain uudistukset herättivät paljon keskustelua medioissa. Etnografisen tieteenperinteen mukaan, tavoitellessani refleksiivisyyttä omiin konnotaatioihin päiväkodin henkilökunnan arjen kokemuksista, perehdyin laajasti esimerkiksi Vain kaksi kättä -työryhmän julkaisemiin materiaaleihin, vaikka ne eivät populaarisuutensa vuoksi lähdeaineistoksi voineet päätyäkään (Blomqvist, Heiskanen, Muikku, Mälkönen & Tilli 2015; Lindh 2015, 38).

Itse ajattelen osallisuuteni tutkimuksen lopputulokseen mielikuvalla, että aineistoni on kuin videomateriaalia vieraasta todellisuudesta ja minun tapani nähdä, tulkintani ja esitietoni yhdessä ovat videon tekstitys, jota ilman materiaalin mahdollistama ymmärrys lasten tunneilyn kannalta tarkastellessa olisi heikompa. Joku toinen tutkija – toi-

nen ”tekstittäjä” – löytäisi videomateriaalista varmasti omalle tutkimusaiheelleen jotain muuta merkittävää. Tämä tutkimus on minun tieteenfilosofiin taustasitoutuksiini liitoksissa oleva näkemys suomalaisen päiväkodin arjesta kolmessa päiväkodissa, josta kenttäaineistossa ja teoriassa selvästi toistuvien yhtäläisyyksien avulla nostan raporttini mikrotasolta makrotasolle. Refleksiivisyyteni avulla pyrin täyttämään puuttuvia palasia lukijalle omista analysoinneistani sekä lähtökohdistani. Haluan tekstissä esiintyvällä itsereflektiolla avata lukijalle tiedon tuottamisen prosessejani (Lindh 2015, 57; Suominen 2015, 270), ja nitoa tutkimukseni eettisesti hyväksyttäväksi, tilannetietoiseksi ja kokemusheräksi kokonaisuudeksi (Högbacka & Aaltonen 2015, 13; Konttinen 2010, 54), jollaisesta hyvänä esimerkkinä minulle on toiminut Johanna Lindh:n kuvaus kristillistä poikkiuskovaisuutta käsittelevän tutkimuksensa teon refleksiivisyydestä (Lindh 2015, 56-57).

Tarkoituksettoman refleksiivisyyden polulle huomasi astuvani joka kerta, kun edessä oli seminaari, konferenssi tai apurahahakemus. Omaa tutkimusta ja tekstiä piti kirjoittaa yhä uudelleen tiivistäen ja selväsanaisemmin. Joka kerta puntaroin mikä on ydin, jonka haluan muiden varmasti ymmärtävän. (Helenius, ym. 2015, 207, 210; Svinhufvud 2013.) Näissä hetkissä tutkija käy reflektoiden läpi koko tutkimuksensa sen hetkistä tilaa ja hakee varmuutta tekemilleen tutkimusvalinnoille. Pitkään työestetävissä tutkimuksissa kyseisiä hetkiä tulee useammin ja tutkija voi kokea niiden olleen merkittäviä vaiheita saattaa tutkimus reflektoidumpaan ja luotettavampaan lopputulokseen, vaikka ne hidastaisivat raportin syntymistä. (Högbacka & Aaltonen 2015, 28; Lindh 2015, 56.) Itse olen pitkän väitöskirjaprosessin aikana kasvanut tutkijanalusta oppinäytteen tekijäksi, vaikka voisi kuvitella sen tapahtuvan toisin päin. Itse olen kokenut nimenomaisen tutkimuksen tekemisen olevan helppoa; teorian sisäistämisen, akateemisen kirjoittamisen ja etnografisen havainnoinnin toteuttamisen. Nämä minulle tulevat kuin luonnostaan. Se, että kyseessä on teksti, jossa minun tulee pohtia kohderyhmääni (akateemiset arvioijat) ja vaaditun foorumin kaltaista sisällöntuottoa, on ollut haastavampaa, koska olen samalla halunnut säilyttää option, että tutkimukseni voi olla tulevaisuudessa hyödyksi muullekin yleisölle ja saan teoriaosuudessa tuotua julki väärinymmärryksiä suhteessa tunneälyn käsitteellistämiseen Suomessa. Tässä on ollut toisaalta myös haaste saada tutkimus syvenemään vähintään yhtä paljon kuin laajenemaan. (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 211-212; Flick 2007, 40-41.)

Reflektoin laajojen teoreettisen ja metodologisen osien kohdalla myös ajatusta siitä, että onko kyseessä lukijan huomioonottaminen vai enkö itse ole saanut jäseneltyä sisältöä tarpeeksi syvällisesti, jonka vuoksi olen hyvin yksityiskohtainen? Onko kyseessä sittenkin niin sanottua raakatekstiä, joka tiivistyy ja yksinkertaistuu tieteelliseksi tekstiksi, kun ne asettuvat itseäänselvyyksiksi omaan ajatteluuni? (Helenius, ym. 2015, 204) Tarkastellessani tekstiäni viimeistelyvaiheessa, huomasi miten helppoa tiivistäminen ja yleistäminen olisi, mutta kuitenkin tarpeetonta, jos tekisin sen vain osoittaakseni sisäistäneeni kirjoittamani. Lukijaa ajatellen halusin jättää tekstit suhteellisen laajoiksi, koska varsinkin tunneälyn teorioiden jakaantuminen eri teoreetikoiden kesken on relevantti otanta käsitteen historiasta ja ilmiön määrittelyn vakiintumisesta.

Olen myös kokenut tieteenfilosofisten tekstien puuttellisuuden väitöskirjoissa, niiden ollessa kuitenkin tieteellisen tutkimuksen lisäksi opinnäytetöitä, joten päädyin itse säilyttämään tieteenfilosofiaa yhden kappaleen verran. Myös otsikointi, tutkimuksen rakenteen aukikirjoittaminen ja oman tutkimuksen esittelyn selkeä erottaminen teoriasta ovat olleet tietoisia päätöksiä yksinkertaistaa eri lukijakuntia ajatellen halutun tiedon löytyminen. Väitöskirjan käsikirjoituksessa on perusteltua näkyä tutkijan perehtyneisyys tutkimuksen tekemiseen ja metodologiaan, kun taas myöhemmissä tutkimuksissa se ei olisi enää relevanttia.

11.2 Tutkimusaiheen epistemologinen reflektio

Tämän tutkimuksen päämääränä on saattaa kirjalliseen muotoon merkityksiä, joiden avulla lasten tunneälyn käyttöä voidaan kuvata heidän itsensä luoman kulttuurin erityispiirteissä päiväkodissa. Tutkimustehtävänä on pyrkiä luomaan mielenkiinto uusiin tutkimuksiin, lisätä teorian tietoa sekä tehostaa oppimista. Tiedonintressinä on ollut lisätä sekä omaa että muiden ymmärrystä lasten autenttisista tavoista käyttää tunneälyään. Lähtökohdat tutkimuksen teolle olivat sekä vahvasti teoreettis- että menetelmäpohjaiset. Tutkija ei aina tiedosta maailmankuvansa ja uskomustensa vaikutusta tutkimusprosessin kulkuun (Lindh 2015, 39), mutta perehdyttyäni jo aiemmin teorioihin tunneälystä ja lasten itsensä luomasta kulttuurista, oli tämän tutkimuksen kohdalla selvää mitä haluan tutkia. Uskoin myös vahvasti ajatukseeni siitä, millä tavoin saisin ideologiselle maailmankatsomukselleni (Anttila 2006; Blaikie 2007, 16) sopivan aineiston. Terminologiaa tuntematta tutkimusvalintojani kuitenkin suuntasivat näin ollen alusta asti selkeät tieteenfilosofiset sitoumukset.

Uskomukseni siitä, että lasten tunneäly on puolueettomasti synnynnäinen kyky meillä kaikilla, ja jonka käyttö riippuu valinnoista ja kohtaamisista elämässämme, sai tieteenfilosofisen käsitteensä eksistentialismista. Mayer-Saloveyn tunneälyteorian vahva neurologisuus (Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 268; Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 416) tuki ajatustani mahdollisuuksista kehittää tunneälyn käyttöä. Eksistentialistisesti ajateltuna lapset ovat sidottuja olemassaolonsa viitekehykseen ilman valinnan vapautta (Lehtinen 2013, 47-49; Saarinen 2002, 240), mikä taas vastuuttaa aikuiset pohtimaan lapsille tuottamia oppeja. Eksistentialismi arvottaa emootiot korkealle, niiden luoden elämään merkitystä ja olevaisuutta pelkän olemassaolemisen sijaan (Appignanesi 2008, 89-90; Lehtinen 2013, 48; Saarinen 2002, 242), mikä tukee tämän tutkimuksen sanomaa lasten tunneälystä pitkän tähtäimen hyvinvoinnin mahdollistajana.

Ihmiskäsitykseni pohjaa myös vahvasti yksilöiden itseisarvojen tavoitteluun, joka toistuu hermeneuttisessa tieteenperinteessä. Hermeneutiikassa pyritään ymmärtämään näitä itseisarvoja kuvaamalla kontekstien ja tapahtumien välisiä toistuvia yhteyksiä (Anttila 2014; Haaparanta & Niiniluoto 1994, 69; Ricœur 2005, 160). Tässä tutkimuksessa siis poimin aineistostani lasten kulttuurille ilmeisiä tapoja toimia jonkun itseisarvoisen asian toteutumiseksi, samalla tarkkaillen millä tavoin lapset käyttävät tunneälyään tilanteessa hyväksi ja mitä seuraamuksia tällä lasten kulttuurissa on. Us-

kon, että perustavanlaatuiset itseisarvot kuten yhteenkuuluvuudentunne, hyväksyntä ja arvostus ohjaavat luontaisesti toimintojamme, mutta oletetut tavat itseisarvojensa saavuttamiseen mukautuvat kokemusten kautta. Tätä voidaan ymmärtää hermeneuttisen kehän kautta.

Hermeneuttinen kehä havainnollistaa tapaamme oppia ja kehittyä. Kehä on loputtoman spiraalin muotoinen, koska se pyörii kohti oletettua totuutta aiheesta muokaten alkuperäisiä käsityksiämme. Jokainen kerros on uusi oivallus aiheen luonteesta. Lähtökohtaa kutsutaan esiymmärrykseksi (eli olettamus, joka aiheesta ennakkoon on) ja kehän pisteet ovat kokemuksia, jolloin uusi oivallus lähti muokkaamaan omaa ymmärrystä aiheesta. (Gadamer 2004, 35-36; Kempainen & Latomaa 2002, 80-82; Teräväinen 1990, 82; Tontti 2005, 60; Varto 1992, 69). Toistuvat kokemukset, esimerkiksi lapsilla tunneälänsä käytön seuraamuksista, ohjaavat heidän uskomuksiaan toimivista menettelytavoista. Se, millaisia kokemuksia itseisarvoista ja niiden tavoittelun keinoista lapset tulevat saamaan, eivät ole heidän käsissään (Lehtinen 2013, 47-49; Saarinen 2002, 240). Varhaisten vuosien oppi kuitenkin vaikuttaa tutkitusti pitkälle tulevaisuuteen ja ohjaa maailmankatsomusta (Aaltonen, ym. 2008, 10; Barlow, Bennet & Goleman 2012, 3-4; Corsaro & Eder 1999, 521-522; Goleman & Senge 2014, 9; Goleman 2008, 3-4; Goleman 2014; Kontu, Sajaniemi, Suhonen & Ukkonen 2008, 6; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506). Näin ollen on varsin merkittävää millä tavalla lapset saavat tietoista tai tiedostamatonta oppia tunneälänsä käyttöön kotona, vertaisuhteissa ja päivähoitossa. Eksistentiaalisissa itseisarvot näkyvät vapautena valita, mikä omalle ihmisyydelleen on parasta (Lehtinen 2013, 47-49).

Oma ajatukseni lasten kulttuurista omaehtoisena käytänteiden järjestelmänä kulkee rinnakkain Corsaron teorioiden kanssa (Corsaro 2012) ja koska näen tunneälän vuorovaikutuskontekstiin sidottuna ominaisuutena, osui etnografia tutkimusstrategiana oletetusti linjaan ontologian kanssa. Etnografian filosofinen ydin on ajatuksessa, että sosiaalinen todellisuus voidaan tavoittaa tutkimalla ilmiöitä sen luonnollisessa ilmentymiskontekstissään (Eskola & Suoranta 2003, 25; Syrjäläinen 1994, 74). Jatkumona tieteenfilosofisille taustasitoumuksille epistemologiaksi asetui deskriptiivisyys, koska uskon tiedon lasten tunneälän käytöstä heidän kulttuurissaan löytyvän tarkasta ja laajasta kuvailusta, joka mahdollistui havainnoimalla ja videoimalla. Koska deskriptiivisyys ei pyri luomaan uutta teoriaa, kumoamaan paradigmoja tai yksiselitteisesti määrittelemään ilmiöitä, jättää se tilaa hermeneuttiselle uskolle totuuden jatkuvasta syklimäisestä luonteesta (Gadamer 2004, 35-36; Kempainen & Latomaa 2002, 80-82; Teräväinen 1990, 82; Tontti 2005, 60; Varto 1992, 69), joka puoltaa ontologista ajattelua. Ongelmanasettelun kuuluu myös olla linjassa tieteenfilosofisten taustasitoumusten kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151-157; Kyrö 2003, 63; Syrjäaho 2008, 11-13; Yin 2014, 10-11), joten deskriptiivisyyden toteuttaminen näkyy myös tutkimuskysymykseni kuvailevassa luonteessa: Millä tavoin lasten tunneälä ilmenee päiväkotiarjessa RULER -sovelluksen valossa?

Vuorovaikutusta tulkitsevan tutkimuksen merkitykset voidaan nähdä eri tavoin. Yhteistä on ajatus, että vain sopeutumalla yhteisön luomaan symboliikkaan, on mahdollisuus nähdä säännönmukaisuuksia (Sivunen 2007, 32), mutta se, mitkä merkitykset

ovat tutkimuksen kannalta relevantteja, vaihtelevat. Tässä tutkimuksessa filosofisesti ajateltuna sekä toimijan intentio että vastaanottajan reaktio merkitsevät. Tunneällyn tutkimus ei ole vain toisissa aikaansaaman vaikutuksen arviointia, vaikka se vahvasti voi vaikuttaakin lapsen tapaan käyttää tunneällynsä eri osa-alueita tulevaisuudessa. Tärkeää on tavoittaa lapsen emotionaalinen kokemus, vaikka se poikkeaisikin yleisestä kulttuurisesta symboliikasta. Tärkeä on myös kuvailla mitä se saa aikaan kulttuurin järjestelmissä ja miten tunneällyn käyttöä tuetaan tai rajoitetaan, sekä pohtia tämän seuraamuksia. Hermeneuttisen kehän ideologian mukaan uskon, että merkitykset syntyvät lapselle osana ensimmäisen kiintymyssuhteen kokemuksesta, jonka jälkeen tämä tiedostamaton esitieto voi assimiloitua tai akkommodoitua uusien kokemusten myötä, joita tarjoavat muun muassa vertaiset ja lasta hoitavat henkilöt omien opittujen merkitystensä pohjalta.

11.3 Kenttätöön metodologinen reflektio

Tutkimuskenttäkseni valikoituivat 3-6 -vuotiaiden päiväkotiryhmät sopien tunneällyn kehitykseen nähden ikäjakaumansa puolesta potentiaaliseen joukkoon. Tutkimusluvut hain ja sain neljään kunnalliseen päiväkotiin, joista olin kysynyt johtajilta halukkuuden jo aiemmin. Itse en kokenut minkään tahon toimivan niin sanottuina ”portinvartijoina”, kuten monessa etnografisessa tutkimuksessa verrataan henkilöitä, jotka täytyy vakuuttaa tutkimuksesta ennen lupaa kentälle pääsyyn, oli se sitten virallinen tai epävirallinen taho tai merkittävä ryhmän jäsen (Atkinson & Hammersley 2007, 4; Creswell 2007, 117; Delamont 2007, 213). Vanhemmille tein tiedotteet ja lupalaput, jotka toimitin henkilökohtaisesti, jotta pystyin samalla kertomaan tutkimuksestani (Liite 2 & 3). Järjestin myös jokaisessa tutkimuspäiväkodissa infotilaisuuden halukkaille vanhemmille ja henkilökunnan jäsenille kysymyksiä ja lisätietoa varten. Kaikki vanhemmat antoivat kirjallisen lupansa tutkimukselle, mutta yksi vanhemmista perui sanallisesti suostumuksensa myöhemmin. Logistisista syistä jätin lopulta yhden päiväkodeista aineistonkeruusta pois, jotta ehdin toteuttamaan kolmessa muussa kiertävän tutkijan menetelmää. Lukukauden ajan vietin kussakin päiväkodissa vuoro päivin aikaa tehden suoraa havainnointia, kun samaan aikaan kahdessa muussa päiväkodissa pyörivät videokamerat, joiden käynnistämisestä huolehtivat päiväkodin työntekijät. Videokamerat nauhoittivat niin kauan kunnes cd:t olivat täynnä, joten sammuttamisesta ei tarvinnut huolehtia. Päivän päätteeksi työntekijä vaihtoi tyhjän cd:n videokameraan seuraavaa kuvaushetkeä varten valmiiksi. Videokamera oli sijoitettuna häiriöttömään leikkitalaan, jossa ei yleensä ollut aikuisen välitöntä valvontaa. Kameran paikka vaihteli kaikissa päiväkodeissa ainakin kerran havainnointijakson aikana. Kenttämuistiinpanoja tuli puhtaaksikirjoitettuna 53 sivua (fontti Times New Roman 12 ja riviväli 1) ja videomateriaalia yli 50 tuntia.

Tutkimusta suunnitellessa koin tärkeäksi laajan esitiedon kartuttamisen sekä tunneällystä että lasten vertaiskulttuurista, jotta aikani ei kuluisi itsestäänselvyyksien ihmettelyyn. Halusin oppia tuntemaan tutkimusaiheeni, -kenttäni ja -yhteisöni teoreet-

tisen perusteellisesti ennen tutkimuksen aineistonkeruuvaihetta, mikä on hektisessä lapsitutkimuksessa eduksi (Karlsson 2012, 43). Etnografisen menetelmän kuvataan usein hämmentävän alkuun vaikeaselkoisuudellaan ja säännöttömyydellään, ikään kuin lukisi kirjaa, jonka juonesta ei saa kiinni, päähenkilöt vaihtelevat ja sivuhuomauksia on alituisesti (Geertz 1993, 9-10; Honkasalo 1994, 15). Itselleni tämä hetki oli enemmänkin tunneälyteorioiden lokeroinnissa, vaikka olin tehnyt työtä sen eteen jo pro gradu -tutkielmaa työstäessäni. Suomessa varsinaista tunneälyn teorioiden ja tieteellisyyden debattia ei ole koskaan käyty, joten saadakseni selvyuden mihin teoreettiseen leiriin haluan kuulua ja miten teoriat kokonaisuuksina, historiana, mittauksina ja tieteellisinä julkaisuina eroavat toisistaan, oli perfektionistille iso työ. Lasten luoman kulttuurin kirjallisuuteen oli helpompi sukeltaa, koska tutkimuksellisesti vahvana esikuvana minulla on toiminut aina Corsaron teorioiden viitekehys. Kuitenkin koska kyseessä on suomalaisen yhteisön tutkimus, laajensin ymmärrystä perehtymällä myös päiväkotietnografian Harriet Strandellin sekä päiväkodin laadullisuuden asiantuntijan Marjatta Kallialan teksteihin. Lasten tunneälyä ja heidän luomaansa päiväkotikulttuuria käsittelevänä tutkimuksena tämä on Suomessa ensimmäinen laatuaan.

Hakeuduin päiväkotiin työsuhteeseen kerätäkseni vuoden ajan havainnoimalla aineistoa, jota oli tarkoitus syventää myöhemmin tutkimuskysymysten tarkennuttua muista päiväkodeista videoimalla. Työskentely yhtä aikaa lastentarhanopettajana, varajohtajana ja väitöskirjatutkijana osoittautui kuitenkin ajan puolesta mahdottomaksi yhtälöksi. Puolet työskentelystäni oli tarkoitus kulua suoraan havainnointiin, mutta tämä kuormitti muiden työntekijöiden työtä siinä määrin, etten voinut olla osallistumatta päiväkodin rutiineihin. Näin en kuitenkaan kokenut saavani kaipaamaani aineistoa, joten tein päätöksen aloittaa videoinnit aikaisemmin. Olin aineistonkeruuta pohtiessani reflektoinut osallistuvan havainnoinnin olevan kohdaltani toimimaton metodi. Vaikka varhaisimmat antropologit kirjoittivat usein aineistonsa jälkikäteen vietettyään aikaa vieraiden kulttuurien arjessa (Anttila 2014; Gothóni 1997, 142; Hastrup 1990, 45), mielestäni tällöin tieto voi olla useaan kertaan omassa päässä arvottunutta, jolloin se on enemmänkin muistojen taltioimista paperille. Teknologia mahdollistaa nykyetnografian sisältämään reaaliaikaista materiaalia kentältä (Kupiainen 2017, 33; Metsola 2017, 120; Paju 2009, 213) ja tähän tulisi mielestäni luotettavuuden vuoksi pyrkiä. Toisaalta tiedostan myös, että todennäköisesti etnografian pioneiritkin ovat kirjoittaneet tilanteissa vähintään tutkimuspäiväkirjan tyyllisiä muistiinpanoja, joiden pariin he ovat refleksiivisesti palanneet kenttävaiheen jälkeen (Mezirow & Lehto 1995, 29; Lindh 2015, 54; Pösö 2005, 125).

11.4 Itsereflektio tutkijan ja tunkeilijan rooleista kentällä

11.4.1 Tutkijana lapsille

Suhtautumiseni lapsiin pyrin pitämään irrallisuudestani huolimatta inhimillisenä. Joka kerta tilaan asettuessani pyrin katsekontaktiin ja hymyyn, keskustelin lyhyesti, että teen samassa tilassa heidän kanssaan omia koulujuttujani ja jos kokevat minut tai kirjoit-

tamisen häiriöksi, voisivat siitä kertoa. Olin valmistautunut joka kerta poistumaan tilasta ja lopettamaan havainnoinnin, jos lapset olisivat näin halunneet. Mielestäni oli velvollisuuteni lasten tunneällyn tutkijana palkita lapset ”vapaudelle”, jos he asian ottaisivat kanssani puheeksi. Näin ei kuitenkaan kertaakaan käynyt. Muutaman kerran lapset halusivat jutella ”koulujutuistani” ja kerroin rehellisesti lasten kulttuurin sanoin mitä teen. Jos lapsi halusi syliin istumaan, otin. Jos lapset halusivat minut pelaamaan, en mennyt. Näitä toiveita tapahtuikin ainoastaan päiväkodissa, jossa itse olin työskennellyt, joten osa havainnoitavista lapsista olivat minulle tuttuja entuudestaan. Varsinaista tunnesidettä en kokenut solmivani kenenkään tutkittavan kanssa. En kohdannut ongelmia ns. over rapport -roolissa, jossa tutkija sitoutuu liiaksi tutkimansa kulttuuriin toimijoihin ja erityispiirteisiin sokeutuen merkityksille (Atkinson & Hammersley 2007, 87-88). Vaikka tutkijan sanotaan olevan lapsille läsnä tietyn näköisenä, kuuloisena, pukeutuneena, koin että videokamera hallitsi kyseistä roolia minua enemmän. Minä henkilönä jäin melko abstraktiksi asiaksi. Lapset muun muassa kysyivät henkilökunnalta, että katsovatko heidän vanhempansa tai päiväkodin aikuiset videoita ja välillä hämmentyivät kuullessaan, että videoita katsoo vain tutkija, jonka läsnäoloa he eivät olleet juuri edes havainnoineet.

Paljon pohdintaa käytin lasten suostumuksen varmistamiseksi. Haastavaksi lapsesta itsestään lähtevän suostumuksen tavoittamisen tekee lasten vaikeus ymmärtää tutkimuksenteon prosessia ja merkityksiä (Atkinson & Hammersley 2007, 42; Corsaro & Eder 1999, 522; Emond 2005, 127; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26-17; Mäkelä 2010, 68). Sama toki pätee useissa muissakin tutkimuksissa (Anttila 2014; Kuula 2006, 128-129; Merriam 2009, 96; Mäkelä 2010, 79). Lapsi voi olla halukas vuorovaikutukseen tutkijan kanssa, mutta ei halukas jakamaan heidän kohtaamisissaan esiintynyttä tiedonantoa kenenkään muun kanssa, tai lapsi voi haluta osallistua joihinkin tutkimuksen osa-alueisiin (kuten haastatteluun), mutta taas toisiin ei (kuten videointiin). Näin ollen eettisinkin olettaus tutkimuksen teosta voi epäonnistua ellei reflektoida lapsen tilaa koko kentälläoloajan. (Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Warming 2006, 62). Tässä tutkimuksessa eettiseksi haasteeksi suostumuksen osalta osoittautui mahdottomuus nähdä millä tavalla päiväkodin henkilökunta johdatti videoinnin lasten tietoisuuteen. Ohjeistin päiväkotien työntekijöitä käynnistämään videokameran lasten läsnäollessa tai tiedottamaan lapsia ennakkoon, että päivän aikana videokamera saattaa olla päällä. Itse esitellessäni lapsille tutkimusta, kerroin punaisesta valosta videokamerassa, joka kertoisi sen olevan päällä ja mahdollisuudesta aina pyytää aikuista sammuttamaan videokameran, jos eivät halunneet sen seuraavan leikkejään. Olin myös varautunut jättämään tietyt videot huomiotta, jos materiaalista selvästi huomaa, etteivät lapset olisi halunneet olla kuvattavina.

Mielestäni onnistuin profiloitumaan lapsille aikuisena, joka tekee hetken omia töitään samassa tilassa kuin he, ihan kuin siivooja tai sisäilman mittaajat, jotka myös pyöriivät tilassa silloin tällöin. Eivät hekään kiinnittäneet hiljaisen kohteliasta hymyä enempää huomiota lapsiin, joten miksi suoraa havainnointia tai videointia tekevän tutkijankaan pitäisi? Usein etnografit miettivät myös päiväkodissa tutkimusta tehdessä minkä verran pitäisi puuttua konfliktitilanteisiin tai nähdessään lapsen toimivan vaa-

rallisesti (Corsaro & Eder 1999, 526; Lehtinen 2000, 60 & 64; Viitala 2014, 54-55; Vuorisalo 2013, 75-76). Itse reflektoin näitä tilanteita ennen kentälle menoa. Pyrin pohtimaan millaisia ovat aikuiset, joita lapset luontaisesti kentällä tapaavat ja miten he toimivat suhteessa näihin tilanteisiin? Näistä reaktiotavoista valitsisin vähiten autoritaarisen. Jos vaikka lapsen vanhempi näkisi vieraiden lasten riitatilanteen, puuttuisiko hän siihen ja millä tavoin? Itse hain mielestäni pakollisissa tilanteissa katsekontaktia lapsiin ja viestin ilmein joko hämmästyksiäni (jos esimerkiksi konflikti oli lievä tai molemminpuolinen) tai paheksuntaani (jos esimerkiksi konflikti oli mielestäni epäreilu). Jos tilanne olisi saanut kiusaamisen mittasuhteet, olisin ensisijaisesti osoittanut non-verbaalisesti läsnäolon tilassa (asennon muutos, yskäisy tms.), jotta tilanne olisi toivon mukaan rauennut. Jos tämä ei olisi auttanut, olisin puuttunut lyhyesti keskustellen. Myöhemmin olisin tilanteen kertonut henkilökunnalle, mutta tilanteen aikana en olisi toista aikuista hakenut. Kiusaamistilanteita ei havainnoinnin aikana kuitenkaan tullut yhtäkään. Jos näin lapsen toimivan vaarallisesti, priorisoin ääneti huomioni muistiinpanojen sijasta tilanteeseen, mutta päätin puuttua vain äärimmäisissä tilanteissa, joita itse asiassa ei edes tullut. Suoran havainnoinnin aikana en ollut huolissani aineiston keräämisen onnistumisesta, koska tiesin, että pääasiallinen aineisto tulisi kuitenkin videonauhoista. Luotin videoaineistoon autenttisuudenkin osalta enemmän.

11.4.2 Tunkeilijana aikuisille

Päiväkotietnografoissa lapsia tutkittaessa kentän aikuisilla on usein erilaisia odotuksia ja oletuksia suhteessa tutkijaan ja tutkimukseen (Delamont 2002, 157; Lindahl 1998, 86-87; Paju 2009, 211; Salo 1999, 34). Myös tutkijat kokevat usein suhteiden luomisen kasvattajiin haasteellisempänä kuin tutkimukselliset suhteet lapsiin (Palmu 2003, 36; Saikkonen & Miettinen 2005, 312; Salo 1999, 34-38; Vuorisalo 2013, 71). Ennen aineistonkeruun aloitusta kenttävaihe käynnistyy suhteiden luomisella ja erilaisiin positioihin pyrkimisellä (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, 52-54; Delamont 2002, 157; Koivula 2010, 58-59; Vuorisalo 2013, 74), joka voi innostuksen lisäksi sisältää häpeän ja pelon tunteita (Conaway 1987, 53; Holmila 2005, 25; Kortteinen 1992, 363; Ojanen 2008, 10), koska tutkija tiedostaa olevansa ulkopuolinen (Ojanen 2008, 10). Tutkija voi tuntea olevansa yksin välitilassa muiden kentän selkeiden toimijoiden keskellä ja kokea tulevaisuuden kohdelluksikin tällä tavoin (Honkasalo 1994, 17; Lappalainen 2007b, 73; Vuorisalo 2013, 74), jonka vuoksi samaistuminen tutkittavien kaltaiseen auktoriteetin alla olemiseen voi korostua (Palmu 2003, 36). Kasvattajilla on institutionaalinen intuitio toimia sanomattomien sääntöjen mukaan kasvattamisessa (Epstein 1998, 30), joten tästä kieltäytyvä tutkija voi antaa yhteisössä heidän mielestään valtasuhteita uhkaavaa viestiä lapsille (Corsaro & Eder 1999, 526; Lappalainen 2007b, 69-70).

Epävarmuutta tutkijalle voi herättää myös tiedottomuus millä toimintatavoilla saa sekä lapsille että aikuisille välitettyä joka päivä tutkijan roolinsa (Koivula 2010, 59; Palmu 2003, 36; Rastas 2007, 69-70). Omasta mielestäni tämä pohdinta kuuluu tehdä ennen kentälle astumista. Perusteellisella ennakkoinnilla, esitiedolla ja tiedottamisella tutkijan roolin viestiminen päiväkodin kentälle helpottuu, jos tutkija on itse osannut

reflektoida oman tutkijuutensa. Tämän vuoksi on merkittävää kirjata selvästi metodologiset valinnat, kuten onko tutkija pääsääntöisesti osallistuva havainnoija, suora havainnoija, videoiva havainnoija vai haastattelija, ja mitä se merkitsee kaikkien kentän toimijoiden kannalta. Etnografin kuuluu myös tuoda avoimesti julki omat oikeutensa tutkijana. Aiheesta puhutaan vähän ja se välittyy useista tutkimuksista yhä hautautuvan liiallisen varovaisuuden alle. Mielestäni jotta lapsia tutkivassa päiväkotietnografiassa aikuiset osaavat suhtautua oikein tutkimukseen ja tutkijaan, tulee heitä kunnioittaa perusteellisella tiedottamisella, jossa keskustellaan avoimesti oikeuksista ja velvollisuuksista, jonka jälkeen tutkija saa keskittyä vain aineistonkeruuseen. Itse toimitin päiväkotien johtajien mukana tiedotelaput ryhmiin ennen kentälle tuloa. Pyysin myös saada tulla päiväkodin sisäiseen palaveriin kertomaan tutkimuksesta, vastaamaan kysymyksiin ja sopimaan odotuksista. Vaikka vastaanotto henkilökunnan puolelta oli kovin hiljaista, koin itse luovani heille mahdollisuudet yhteisiin sopimuksiin, joita kunnioittaisin ja joita pyysin heidän kunnioittavan. Tutkimusaika on kuitenkin myös päiväkodin aikuisille stressaava. Tämä voi ilmetä joko liiallisena ohjeistamisena, varautuneisuutena tutkijaa kohtaan, kiinnostuksen puutteena tutkimusta kohtaan tai varovaisuutena omien normaalien toimintojensa suhteen (Eerola-Pennanen 2013, 50-51; Pramling-Samuelsson & Lindahl 1999, 40-41). Tärkeä on myös muistaa, että tutkijan ei tarvitse olla samaa mieltä kentän toimijoiden kanssa, vaikka onkin merkittävää pyrkiä pääsemään sisälle heidän ajatteluunsa vaikuttaviin näkemyksiin (Lindh 2015, 56).

Aiemmin etnografia oli ennen kaikkea yhteisön mukana elämistä (Atkinson & Hammersley 2007, 3; Davies 1999, 32; Rastas 2007, 66) ja usein päiväkotitutkijat ovat kokeneet paineita osallistumisen pakosta (Eerola-Pennanen 2013, 51; Viitala 2014, 55) varsinkin jos he olivat ainoana aikuisena läsnä lasten kanssa. On totta, että havainnointitilanteissa tapahtuu paljon, johon tutkija inhimillisesti haluaisi puuttua tai korjata väärinkäsityksiä, mutta etnografin kuuluu pidättäytyä vaikuttamisesta kentän tapahtumiin, ellei se palvele tutkittavaa aihetta. Henkilökunta voi osoittaa tyytymättömyytään, jos tutkija ei toimi lasten ongelmatilanteissa oletetun ”aikuisen” roolin mukaan samalla tavalla kuin he tekisivät, mutta tutkijalla on oikeus keskittyä tutkimusilmioinsä kannalta merkittäviin erityispiirteisiin (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353-354; Paju 2009, 214). Henkilökunta saattaa myös olettaa tutkijalla olevan vahvoja mielipiteitä ongelmatilanteisiin tai heidän toimintaansa kohtaan (Paju 2013, 49-51; Viitala 2014, 55). Toisaalta myös on paljon päiväkotietnografioita, joissa kenttätö kaikkien osallistujien kesken on ollut mutkatonta. Usein yhteinen kieli on helppo löytää ja kaikki haluavat toimia lapsen etua ajatellen. Kun työyhteisö on vapautunut, ei tutkijankaan tarvitse jännittää. (Lehtinen 2000, 56; Pramling-Samuelsson & Lindahl 1999, 40-41.)

Minulla oli selkeä visio pysytellä ryhmän ulkopuolella ilman oma-aloitteista kontaktia lapsiin, jotta valtasuhde lapsiin olisi verbaalisesti minimissä (Corsaro & Eder 1999, 526; Gillies & Alldred 2002, 43; Högbäck & Aaltonen 2015, 16; Paju 2009, 214). Painotin myös päiväkodin henkilökunnalle, että eivät asettaisi minua tilanteeseen, jossa joutuisin puuttumaan lasten turvallisuuden vuoksi tilanteisiin. Pyysin, sekä suullisesti että osana kirjallista tiedotetta (Liite 4), mahdollisuutta keskittyä patsasmaiseen identiteettiin;

”Lasten itsensä luomaan kulttuuriin on vaikea asettua, koska aikuinen on aina häiriö lasten leikkeihin ja keskinäiseen kanssakäymiseen. Kyseisessä tutkimuksessa tutkija voi olla vain havainnoitsija, eikä lasten auktoriteetti. Havainnoitsija ei selvitä riitoja tai ehdota käytös-malleja lapsille, vaan pelkää kirjaa ylös sen, miten lapset itse --”

–Kirjallinen tiedote henkilökunnalle 07.09.2012

Mielestäni jos tutkija kokee kenttätöissä epävarmuutta ”paljastumisestaan” viestinnäl-lään kasvatustieteen ammattilaiseksi (Koivula 2010, 59; Vuorisalo 2013, 75) tai yrityksinä toimia henkilökunnan mieliksi (Vuorisalo 2013, 76) tai peläten mitä asioita voi kirjata ylös (Palmu 2003, 35), on se selkeä viesti refleksiivisyyden tarpeelle, jota voi toteuttaa vaikka tutkimuspäiväkirjan muodossa. Myöskään en kannata liiallista tunteellisuutta kentällä suhteessa tutkittaviin lapsiin. Jos tutkija kuluttaa suoran havainnoinnin aikana aikaa yksinäisen lapsen kanssa leikkimiseen, se voi sotkea tutkimuksen tavoitetta ja ken-tän valtasuhteita. Loppujen lopuksi myös yksinäinen lapsi jää tutkijan kenttävaiheen loputtua uudelleen yksin, joten kenttävaiheen aikana saavutettu yhteys palveli pääosin tutkijan omaa omatuntoa. Tutkija voi luoda lapsiin lämpimän ja välittävän kontaktin ilman yhteistä toimintaa. Lapselle usein riittää saadessaan aikuiselta vahvistuksen, että on huomioitu, hyväksytty ja arvostettu, joka voi rohkaista suhteiden luomista vertaisiin uudella tavalla (Brackett 2015; Corsaro & Eder 1999, 525; Rogers 2006, 256; Viitala 2014, 159). Jos itse näin havainnointini aikana lapsen olevan selkeästi vertaisryhmän ulkopuolinen, keskustelin kasvattajien kanssa epävirallisesti heidän ajatuksistaan yksi-näisten lasten sosiaalistamisesta ryhmään.

Vaikka monia asioita voi kenttätutkimuksessa ennakoida ja moneen asiaan pyrkiä vaikuttamaan, lopulta kuitenkin ei voi tietää, miten kaikki kentän osallistujat suh-tautuvat tutkimukseen. Tämäkin voi muuttua tutkimuksen aikana useaan otteeseen. Vain oman osuutensa tutkijana voi päättää ja omat reagoinnit suhtautumiseen reflek-toida. Itse olen useimmiten kokenut olevani ulkopuolinen päiväkodissa, niin lapsena, pro gradun tekijänä, maisterin tutkinnon hallinnon harjoittelijana, työntekijänä ja nyt väitöskirjatutkijana. Olettamukseni oli, että minua ei helposti hyväksyttäisi päi-väkodin arjen säännöstöä hallitsevien toimijoiden puolelta. Tämä varmasti vaikutti omaan esille tulooni tutkijana. Etnografi voi käsitellä ei-toivotuksi kokemisensa usein eri tavoin, kuten itkulla, unina tai päiväkirjan kirjoittamisella (Gordon, Holland & Lahelma 2007, 49; Paju 2013, 38). Itse pyrin käsittelemään epävarmuuden tunteeni vahvalla ennakkoinnilla, joka ilmeni perusteellisella tiedottamisella tutkimuksesta ja mi-nun roolistani tutkijana. Kenttätöissä omiin ensimmäisiin tunnereaktioihin on syytä suhtautua varauksella (Lindh 2015, 40). Reflektoin, että siinä missä lapsena olin taker-tunut tunteideni turvaksi yhteen ainoaan vertaiseen, tukeuduin nyt titteliin ”tutkija”, jonka sisällön määrittelin selkeästi sekä itselleni että päiväkotien aikuisille.

Refleksiivisyys antaa parhaimmillaan mahdollisuuden pohtia oman esitietonsa puutteellisuutta (Högbacka ja Aaltonen 2015, 21). Tutkija voi sekä kertoa tutkimuk-sensa ongelmakohdan, että pohtia taustoja ja vastauksia niihin (Högbacka & Aaltonen 2015, 27). Pohdin vahvasti ennakkoon henkilökunnan vaikeaa asemaa tutkijan läsnä ollessa ja pyrin pohtimaan päiväkodin arjen dynamiikkaa. Päiväkodeissa vaihtuvuus

on luonnollisesti suurta. Ovat tietyt henkilöt, jotka säilyvät tilassa vuodesta toiseen (vakituiset työntekijät) pitäen yllä päiväkodin normistoa. Muut toimijat päiväkodin arjessa muuttuvat vuodesta toiseen (lapset, vanhemmat, vaihtuvat työntekijät), mutta kuitenkin samalla muodostaen suurimman osan kentän toimijoista. Lastentarhanopettajan habitus on hierarkkinen ja heijastaa valtasuhteita (Coffey 1999, 32, 36-37; Hertz 1997, viii; Isokorpi 2004, 140-141; Kinon 1997, 33, 35-36; Kokljuschkin 2001, 32), joten vahvan ja erilaisen habituksen omaava tutkija voi näyttäytyä heidän työlleen häiriönä, siinä missä aikuinen lasten vapaalle toiminnalle (Corsaro & Eder 1999, 525; Lehtinen 2000, 69; Strandell 1995, 113-114). Tieto tutkimuksen yleistävästä luonteesta ja yksityiskohtaisesta tarkkailusta aiheuttaisi varmasti kenelle tahansa ahdistusta (Gordon; Holland & Lahelma 2007, 46 Paju 2013, 34). Pysin tätä ajatusta mielessä pitäen mahdollisimman ystävälliseen ja häiriöttömään toimintaan. En viettänyt aikaa kahvihuoneissa ja muistutin jatkuvasti henkilökunnan oikeudesta toimia minua huomioon ottamatta. Esimerkiksi jos en itse ollut ottanut selvää, että suunnittelemani havainnointipäivänä tutkimallani ryhmällä oli koko päivän retki, oli se minun itse vastuulla, ei päiväkodin aikuisten.

Pääsääntöisesti päiväkodin aikuisten suhtautuminen minuun oli varautuneen asiallista. Muutaman kerran jouduin muistuttamaan roolistani tutkijana ja kysymään haluaisivatko henkilökunnan jäsenet keskustella kanssani tutkimuksen sisällöstä, koska tulkitsin tyytymättömyyttä tavastani olla havainnointipäivinä lasten parissa hiljaa läsnä. Jouduin myös keskustelemaan videokameran käytöstä. Tutkimuslupaa pyytäessäni keskustelin johtajien kanssa mahdollisuudesta henkilökunnan käynnistää videokamera kerran päivässä muutaman kerran viikossa ja vaihtaa täysi cd. Työntekijöille tämä toive ei kuitenkaan ollut itsestäänselvyys ja sen ymmärrettävästi koettiin rajoittavan muutenkin hektistä toimintaa, sekä aistin työntekijöiden epäilyksen heidän kuvaamisestaan. Useaan otteeseen videoita purkaessani ne olivat tyhjiä tai videokamera oli käynnistetty aikaan, jolloin kuvattavassa tilassa ei ollut ketään. Pidensin videokameroiden paikallaoloaikaan päiväkodeissa ja kerroin tarvitsevani tietyn määrän materiaalia videoille, vaikka oma havainnointiaikani päättyikin päiväkodeissa. Tämän jälkeen videointi onnistui ja sain kasaan yli 20 tuntia materiaalia kustakin päiväkodista.

11.5 Tutkimuksen etnografinen toteutuminen lasten parissa

Etnografia on kohdannut epäilyä lasten äänen tavoittamisesta (Anttila 2014, 224; Gallacher & Gallagher 2008, 503-504; Högbäck & Aaltonen 2015, 17; Lange & Mierendoff 2009, 81; Lappalainen 2007b, 66; Punch 2002, 330; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012; Tisdall, Davis & Gallagher 2009, 4-5; Warming 2011, 139-140), vaikka onkin arvostettu tutkimusmenetelmä lapsuudentutkimuksessa (James & Prout 2015, 8-9; Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Qvortrup 2000, 78). Itselleni tärkeää oli tavoittaa se yksi näkökulma todellisuudesta, joka saadusta videoaineistosta välittyi yhdistettynä valitsemini teorioihin. Tämän avulla voin tieteellisesti paikantaa sekä tutkimukseni että itseni tutkijayhteisöön, jossa tavoitteena on lasten kuuleminen sekä

ymmärtäminen, tunteiden arvostaminen, minuuden kehittäminen ja tulevaisuuteen panostaminen. Jokainen etnografinen tutkimus on myös kokoelma sen hetken kulttuuria ja historiallista aikaa (Clifford 2010, 6; Hammersley 1992, 5). Todennäköisesti kymmenen vuoden kuluttua tämän tutkimuksen tulokset eivät olisi enää samoja, vaan toivon mukaan hermeneuttisen spiraalin ilmaisemalla tavalla myös tunneälyn kehittäminen päiväkodeissa olisi kehittynyt tutkimusten saatossa. Hypoteesien synnyttäminen, paradigmojen kumoaminen ja eri näkökulmien tarkastelu ovat ainoa keino saada myös lapsuudentutkimusta eteenpäin. Yhteiskuntamme kaipaa mikrotason tutkimusta, joka paljastaa miten tämän yhteiskunnan aikana voimme luoda lapsille parhaiten kasvua tukevia yhteisöjä. (Karlsson 2012, 43.)

Tämä tutkimus on lapsinäkökulmaista sekä lapsilähtöistä tutkimusta. Lapsilähtöisen tutkimuksen ymmärrän olevan lapsista itsestään lähtevän tiedon tarkkailua ilman aikuisten ohjailua. Lapsinäkökulmainen tutkimus taas ottaa huomioon päiväkodin aikuisten rajoitteiden hallitsemana kontekstina. Lapset luovat kulttuuriaan, sekä oppivat ja muuttuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Corsaro 2012, 488-489; James & James 2008, 19), joten halusin ottaa tässä tutkimuksessa osaltaan huomioon myös aikuisten sääntöjen ja vertaisten osallisuuden tunneälyn ilmentymiseen lasten kulttuurissa. Lasten ymmärtäminen sosiaalisina osallistujina vaatii symmetrisen eettisyyden toteutumista (Christensen & Prout 2002, 482). Lapsilla on oikeus olla tuntematta painostusta aikuisen hyväksymisestä osaksi kulttuurinsa arkea (Emond 2005, 127-128; Hill 2005, 81). Itselleni oli tärkeää mahdollistaa lasten päiväkotiarkea mahdollisimman vähällä häiriöllä. Toisinaan tutkimuksissa päädytään ratkaisuun, jossa tutkittavat lapset siirretään erilliseen tilan videokuvausta varten (Strandell 1997, 446), mutta tässä tutkimuksessa oli merkittävää taltioida lasten aidon päiväkotiarjen mukaisia toimintaa, jolloin en halunnut tutkimuksen luovan mitään erikoisjärjestelyjä päiväruutiineihin ja kameran sijoitus leikkutilassa ennakoitiin mahdollisimman pysyväksi.

Vaikka koin videoinnin olevan ehdottomasti minulle sopivin aineistonkeruumuoto, jäin hieman kuitenkin kaipaamaan yhteyttä lapsiin, kuulla heidän kertovan mitä jännittäviä pieniä asioita päiväkodissa oli sinä päivänä tapahtunut ja miltä se oli kenestäkin tuntunut (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 29; Vuorisalo 2013, 79). Tiedostin kuitenkin resurssien rajallisuuden ja lasten kulttuuriin hyväksytyksi tuleminen ajallisen keston olevan esteinä liittämään tutkimukseeni myös osallistuvaa havainnointia. Esitietoni pohjalta en myöskään uskonut sen tai haastattelun tuovan videointiin verrattavissa olevaa autenttisesti yhtä laadukasta materiaalia tunneälystä lasten omaehtoisessa kulttuurissa. Olisin kokenut haastattelun olevan itselleni enemmänkin sanomattomien sanojen etsimistä, kuin sanottujen sanojen tulkintaa, koska usein lapsilla on valta-aseman vuoksi oletus kolmiosaisesta vuorovaikutusrakenteesta, jossa (1.) aikuinen tiedustelee, (2.) lapsi vastaa ja (3.) aikuinen arvioi mielessään lapsen vastauksen (Fargas-Malet, ym. 2010, 179-180; Högbäck & Aaltonen 2015, 20-21; Karlsson 2012, 44-45; Punch 2002, 325; Rutanen 2012b, 94-95). Tämän asetelman muuttamiseksi tutkijan läsnäolon tulisi olla hyvin rauhallista, osallistuvaa ja pitkäjänteistä, ja jonka lisäksi tutkijan persoonallisuus vaikuttaisi onnistuisiko lasten vapautuneisuus lopulta kuitenkaan (Konstantoni & Kustatscher 2015, 229; Pennanen 2010, 182). Nautin litterointi-vai-

heessa omalla tavallani siitä, että videoiden perusteella opin tuntemaan lasten tavat, eleet, äänen ja parhaimmat ystävät. Tutkimusaiheena oli kuitenkin ensisijaisesti lasten tunneäly heidän omassa kulttuurissaan hetkinä ilman aikuisia, joten tutkijana minun oli luovuttava yhdestä etnografisen tutkimuksen annista itselleni.

11.6 Tutkimuksen etnografisena kenttänä päiväkotiki

Esitieto ohjasi minua aineistonkeruun menetelmää valittaessa, mutta myös ajatuksissa päiväkodista etnografisena tutkimuskenttänä. Lapsuus on kaikille omakohtaisesti tuttua, useille myös päiväkotiki hoitopaikkana, joillekin päiväkotiki myös työpaikkana. Päiväkodin oletettu tuttuus tutkijalle puhututtaa useissa päiväkotietnografioissa. Lähtökohtaisesti antropologian historiallisia peruseriaatteita seurattaessa kentän liiallinen tuttuus on ristiriita (Atkinson & Hammersley 2007, 9; Coffey 1999, 20-21). Usein päiväkodissa työskennelleet tutkijat reflektoivat tutkimuksissaan vaikeutta nähdä tuttu uusin silmin ja asennoitua uuteen käytännön rooliin (Atkinson & Hammersley 2007, 87-88; Koivula 2010, 59; Lappalainen 2007b, 66; Syrjäläinen 1994, 79; Viitala 2014, 54, 56). Itselläni taas on aina ollut tunne, että päiväkodissa asiat voitaisiin tehdä usealla tavalla toisin, joten irtaantuminen työn vaatimista rutiineista ja työyhteisön oletuksista sujui helposti ja samaistuminen ennemmin lapsiin kuin aikuisiin oli luontevaa. Etnografisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan joissain tapauksissa kentälle ”pääsystä ja pois pääsystä” (Eräsaari 1995, 11-13, 50; Palmu 2003, 12) samassa lauseessa, joka on mielestäni hieman erikoinen tapa yrittää yhdistää kenttävaiheen aloittamisen mahdollistavat käytännöt sekä analysoinnin yhteydessä vaadittava refleksiivinen itsensä etäännyttäminen tutkittavasta yhteisöstä.

Usein tutkimuksissa kommentoidaan katsottavan tuttua kenttää yhtä aikaa läheltä ja kaukaa (Koivula 2010, 57-58; Palmu 2003, 10-11). Omasta mielestäni irtautuminen ei voi olla etnografille noin yksinkertaista ilman syväluottavaa reflektointia useissa tutkimuksen vaiheissa. (Ahmed 2000, 56-57) Refleksiivisyyden kuuluu olla hieman haastavaa (Holland & Ramazanoglu 2002, 119; Högbäck & Aaltonen 2015, 27; Pillow 2003, 188, 195). Tästäkin syystä koin itselleni suoraa havainnointia turvallisemmaksi vaihtoehdoksi videonin aineistonkeruun menetelmänä, jotta voin pysähtyä pohtimaan omia syviä konnotaatioitani ennen kuin kirjoitan havaintojani tilanteesta ylös. Jos olisin kerännyt aineistoni pelkällä havainnoinnilla, en usko, että olisin ehtinyt tilanteessa eritellä tuntemuksiani eri rooleissa. Tuttuudesta oli kuitenkin myös suunnaton apu, koska se mahdollisti kulttuuriin syventymisen nopeammin. Minulla ei ollut tarvetta kirjata ylös kaikkea näkemääni ja kuulemaani, vaan pystyin sulkemaan pois päiväkodin arjen ”itsestäänselvydet” ja keskittyä näkemään tälle tutkimukselle merkittäviä elementtejä. Myös tässä oli esitieto suuressa merkityksessä. Yhdyn Geertzin (1973) ajatukseen, että teoreettisen viitekehysten tunteminen edesauttaa kokemusten ymmärtämisessä osana tutkittavaa ympäristöä (Anttila 2006, 276-277; Geertz 1973, 12, 26-27; Kortteinen 1992, 364; Rastas 2007, 32). Etnografinen tutkimus pyrkii analysoinnissa tiheään kuvaamiseen (Coffey & Atkinson 1996, 16; Corsaro & Eder 1999, 523-524; Seppä-

lä-Pänkäläinen 2009, 44), ja itse koen, että päästäkseen aidosti tähän, perusteellinen teoreettinen esitieto mahdollistaa etsittävien piirteiden löytämistä huomattavasti.

Kentällä olon luomista tuntemuksista sekä henkisestä raskaudesta keskustellaan toisinaan (Coffey 1999, 6; LeCompte & Preissle 1993, 90-93). Tässä tutkimuksessa koin kentälläoloni välilliseksi videoinnin ollessa pääaineistonkeruumenetelmä, joten myöskään tämä aika ei saanut aikaan suurempia negatiivisia tunnereaktioita, joita en olisi osannut odottaa jo työskennellessäni päiväkodissa. Vaikka aineistonkeruu vei paljon aikaa ja tiesin litteroinnin tulevan olemaan haastavaa, oli päällimmäisenä tunteena riemu ja helpottuneisuus, jotka syvenivät litteroinnin edetessä. Minulle etnografia muodostui oivaltamisen menetelmäksi. Se, että oman hermeneuttisen spiraalini kehät saivat todistuksensa ja tiedonintressin tiivistyminen ohjasi minua tutkimuksellisesti ”omieni pariin”. Täällä en tarkoita tutkimaani kulttuuria tai yhteisöä, vaan tieteenalaa ja tutkijoita, joiden joukkoon voin itseni luokitella. He, jotka analysoivat tapahtumia ja konteksteja samalla tavalla kuin minä, nostavat merkittäviksi itseisarvoiksi samoja asioita kuin minä ja pääpaino on tutkimansa kokemansa kulttuurin ymmärtäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Teoreettisesta viitekehystä löysin tuloksia ja pohdintoja, joita olin ajatellut jo lapsena ja tunsin tulleeti kotiin ajatusteni kanssa. Kerta toisensa jälkeen videoista paljastui hypoteesejani tukevia merkityksiä ja erityispiirteitä. Lasten tunneällyn tulkitseminen heidän itsensä luomassa kulttuurissa nousi päivä päivältä silmissäni arvokkaammaksi arvoksi, jonka halusin kunnioituksella sanoittaa muillekin lasten hyvinvoinnin edistämiseksi.

12. Analysointi

12.1 Analysoinnin toteutus tässä tutkimuksessa

Pyrin etnografisella analyysilläni selvittämään tutkittavieni (päiväkotilasten) toteuttamien aktioiden tarkoituksia ja merkityksiä. Tulkintani tukeutuu pääasiassa toistuvien vuorovaikutustilanteiden kuvaamiseen ja raportointini esittelee miten tekemieni tutkimusvalintojen kautta olen saanut tietoa lasten tunneälän ilmentymisestä heidän itsensä luoman kulttuurin erityispiirteet huomioon ottaen. Tavoittelen raportillani läpileikkausta mahdollisesta tunneälän ilmaisun normista, jota 3-6 -vuotiaat lapset suomalaisessa päiväkodissa käyttävät sekä siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Toivon mukaan tutkimustulosten pohjalta uudet paradigmat, tutkimukset ja keskustelunavaukset ovat mahdollisia.

Näen analysoinnin valaistumisen tavoitteluna. Tulkintaani ohjaavat ahaa-elämys-hetket, joita saan tarkastellessani omaa aineistoani, jolloin koen ymmärtäväni mitä tietoa teoreettisen viitekehýkseni tutkijat ovat halunneet kirjoituksillaan todentaa. Koen samaistumista heidän tutkimuksiinsa ja yhteyttä tutkimusyhteisöni. (Flick 2007, 102, 106; Lahelma & Gordon 2007, 36; Pehkonen, Lindblom-Ylänne, Paavilainen & Ronkainen 2013, 7, 126; Smith 2002, 20.) Koen hetket tienviittoina, jotka ohjaavat minua oikeaan suuntaan. Sillä, minkä analysointimenetelmän avulla ahaa-elämys syntyy, ei ole suurta merkitystä, koska ne toimivat vain välinearvoina tulkinnan tavoittelussa (Coffey & Atkinson 1996, 10; Corsaro & Eder 1999, 525; Eskola & Suoranta 1998, 62-63; Hammersley 1998, 21; Lähdesmäki, ym. 2012). Minulle oikea tapa tavoitella tutkimukseni raportointia oli siirtyä vahvan teoreettisen esitiedon sekä kenttävaiheen kokemuksen siivittämänä tarkkailemaan aineistoani eri analysointitapojen (kuten mikroanalyysi, osallistumiskehikko ja tiheä kuvaus) avulla. Näistä saamani materiaalin avulla voin reflektoida tutkimieni päiväkotilasten tunneälyä asettamani tutkimuskysymyksen valossa ja saada aikaan raportin, jossa avaan tuloksia kuvaavin esimerkein ja episodein. (Högbacka & Aaltonen 2015, 20.)

Suhtauduin analysointiin kokeilevalla mielellä. Koska analysointiin ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa, ovat kuvailut analysoinnin toteutuksesta usein pelkistettyjä. Sannon ”aineistosta nousee” ei mielestäni riitä kuvaamaan prosessia ja oivalluksia, joita analysoinnin aikana tapahtuu. Jos aineistolta ei ”kysy”, ei se myöskään vastaa. (Eskola 2010, 180; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 202) Analysoinnin erittely on myös osa koko tutkimuksen refleksiivisyyttä, jolloin suhtauduin useiden menetelmien testaamiseen ennemmin kokeilunhaluna kuin epävarmuutena (Anttila 2005, 90; Högbacka & Aaltonen 2015, 28; Konstantoni & Kustatscher 2015, 229-230; Lindh 2015, 39). Peruseriaatteena analysoinnissa pidin aineistooni tutustumista; aineiston katso-

minen innostuneessa mielentilassa, litteroitujen episodien lukeminen yhä uudelleen, vastausten hakeminen erilaisiin kysymyksiin (kuten; kuka/ketkä teki, mitä teki, miksi teki, miksi juuri hän, mitä teolla tavoiteltiin, miten tekeminen näkyi, miten tekeminen alkoi, miten tekeminen loppui, ketkä vaikuttivat tekemiseen, millä tavalla läsnäolijat toivat ilmi tekemistä), mitä tunnistettavissa olevia yhtäläisyyksiä aineistossani oli esitietona käyttämieni teorioiden kanssa, löytyikö aineistosta vahvistusta kenttävaiheessa nousseille oletuksilleni, sekä mikä aineistossa tuntui vieraalta tai oletuksieni vastaiselta. (Dey 2005, 53; Ford 2014; Reifel 2007, 27; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 27; Sunstein & Chiseri-Strater 2012, 88, 358; Wolcott 1999, 51.) Tutustuin aineistooni kuin uuteen ihmiseen tutustutaan ja opitaan toisesta monenlaista uutta tietoa. Osa on merkityksellistä, osa vähemmän merkityksellistä, mutta kaikki luovat pohjaa sille tuttuudelle, että uskaltaa luottaa saamiinsa vastauksiin lopulta tärkeimmissä (tiedonintressiä vastaavissa) kysymyksissä. Lähtiessäni lopulta varsinaisen tulkitsemisen polulle, huomasin saaneeni käsiini täysin uuden näköisen materiaalin, ei pelkkää pintaa, jota käsittelemätön aineisto on, vaan minulle helposti lähestyttävissä olevan paketin dataa. (Kalliala 2011, 79; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012.) Vaikka aineisto voi alkuun vaikuttaa pettymykseltä, sekaiselta ja hallitsemattomalta, sekä herättää epätoivonkin tunteita, saa siitä omansa uskaltautuessaan käyttämään aikaa aineistonsa parissa (Paju 2009, 220; Paju 2017, 216).

12.2 Kenttävaiheen merkitys analysoinnin herättäjänä

Suunnitelmani empiirisen aineiston keräämisestä sai mutkia matkaan ensimmäisen havainnointikuukauden aikana kenttäni arjen todellisuuden valjettua minulle. Etnografinen suora havainnointi oli ollut tarkoitus toteuttaa päivätyöni ohella vuoden ajan, mutta tämä osoittautui mahdottomaksi. Vaikka olin sopinut menettelystä kyseiseen ansiotyöhön alkaessani ja päiväkodiksi olin valikoinut tutkimusta ajatellen potentiaalisimman kentän, ei roolinvaihto lastentarhanopettajasta tutkijaksi käynytkään helposti. Muut työntekijät kokivat tutkimustapani (istua, tarkkailla ja tehdä muistiinpanoja) hämmentäväksi. Heillä oli vaikea suhtautua työtoveriin, joka tietyn aikaa päivästä ei puuttunut lasten kurinpidollisiin haasteisiin tai ollut käytettävissä petien petauksiin tai ruokien siivoamiseen. Vaikka tämän piti teoriassa olla kaikille selvä menettelytapa, mutta käytännössä se aiheutti negatiivisia tunteita koko työyhteisöön. En kokenut havainnointia mielekkääksi ja rennoksi, vaan muistiinpanoihin kertyi yhä enemmän merkintöjä siitä, miten ahdistunut olin olettamistani tulkinnoista suhteessa itseeni. Saatoin huomata ahdistuksen myös työvertaisissani, jotka pelkäsivät minun kirjoittavan myös heidän tavastaan työskennellä lasten kanssa, vaikka aikuiset näyttäytyvät vain välillisenä osana empiiristä aineistoani. Kenenkään yksittäisen aikuisen toiminta ei edes poikennut tietyistä toimintamalleista päiväkodista toiseen, vaikka näin keskitetyssä tutkimuksessa voi tietyn toimijan valinnat nousta episodeissa esiin. Tutkimukseni tavoitteena ei ole aikuisten toteuttaman kasvatuksen arviointi, vaan kentällä muodostuvien suhteiden rakenteet, johon aikuiset päiväkodissa auttamattomasti liittyvät. (Lappalainen 2006,

4; Strandell 2012, 25; Vuorisalo 2013, 68.) Lopulta minun oli hylättävä havainnointi pääasiallisena aineistonkeruumuotona ja tällöin videointi astui kuvaan. Jatkoisin ansiotyötäni vielä vuoden ajan, jolloin keräsin työpäivien päätteeksi epävirallisia muistiinpanoja huomioista lasten tunneällyn käytöstä ja samankaltaisuuksista, joita teoreettisesta viitekehyksestä olin lukenut. Käytin ansiotyötä hyväkseni reflektoidakseni oletuksiani päiväkotielämästä ja tutustuttaen itseni kyseiseen instituutioon uudelleen. Koin tämän mahdollisuutena saada arvokasta käytännön esitietoa, jota videoiden toteutettava etnografia usein vaatii, jotta voidaan luottaa tulkintoihin kontekstista ja merkityksistä (Knoblauch, Schnettler & Raab 2006, 20; Kupiainen 2017, 23). Päätin ansiotyöni vuoden sisällä keskittyäkseni aineiston keräämiseen nopeammalla aikataululla (3kk).

Videointiin liittämäni havainnointijakson alusta alkaen huomasin tutkimuspäiväkirjaan kertyvän yhä enemmän merkintöjä analysointiin liittyen, joten luotin olevani nyt aineistonkeruussa oikeilla jäljillä. Ilokseni koin, että jo teoreettisen viitekehyksen kirjoituksen aikana mukana kulkenut analysoinnin ideointi jatkui kenttätyötä tehdessä muistiinpanojen oheen raapustettuina ajatuksina, joista myöhemmin kokosin reflektoitavan kokonaisuuden ennen varsinaisen analysointivaiheen aloitusta.

”Heräsi ajatus, että ihana miten lapset eivät peittele tunteita ja antavat reaktioiden näkyä pidempään, kuin aikuiset, jotka pyrkivät piilottamaan nonverballiikkaa ja pohtivat liikaa miltä omat reaktiot näyttää. Niin videoissaki tämä voi toimia hyvin analysointina, koska jo havainnoinnissa näkee niitä alkukantaisia reaktioita lasten ilmeistä, kehosta, äänestä ym.”
Tutkimuspäiväkirjamerkintä 25.9.2012

”Mahtava miten huomaan nyt asioita, joista ymmärrän Corsaron ja Strandellin puhuneen kirjoituksissaan. Että miten lasten keskinäinen kulttuuri toteutuu, miten siihen pääsee sisään ja miten dynamiikka toimii ja miten lapset sanomattomasti sitä kunnioittavat. Uskon näistä oivalluksista olevan mulle valtavasti apua sitten analysoinnissa, kun ei tarvi ikään kuin keksiä pyörää uudelleen, vaan kehittää jo olemassa olevien tietojen avulla jotain syvempää.”
Tutkimuspäiväkirja 5.10.2012

”Nelihaaraisen mallin esimerkkejä helppo käyttää suoraa analysoinnin apuna, kun lähtee pohtimaan mitä kaikkea tarkkailla videoista. Eli hukassa ei ainakaan tarvi olla, että mitä voisi aineistosta etsiä. Esim. Salovey ja Caruso kirjassa oli ohjeet miten tunneällyään voi tavoitella konfliktitilanteessa, joten voin seurata analysoinnissa miten nämä piirteet näyttävät toteutuvan vertaiskulttuurissa.”
Tutkimuspäiväkirjamerkintä 11.10.2012

”Tärkeää sitten muistaa, että tavoittelen analyysissä tunneälyä lasten vertaiskulttuurissa. En voi olettaa mikä sai aikaan vaikka konfliktin, vaan muistan mitä ovat lasten kulttuurin erityispiirteet teoriassa ja tarkastelen videoista mielestäni tunneälypainotteista tilannetta ne kirjoittamattomat säännöt ensin huomioon ottaen.”
Tutkimuspäiväkirjamerkintä 16.10.2012

”Analysoinnin kannalta lasten toimintojen samankaltaisuus ja tiettyjen teemojen toteutumisen toistuvuus päiväkodista toiseen on loistava asia, koska saan videoista sitten helposti useita

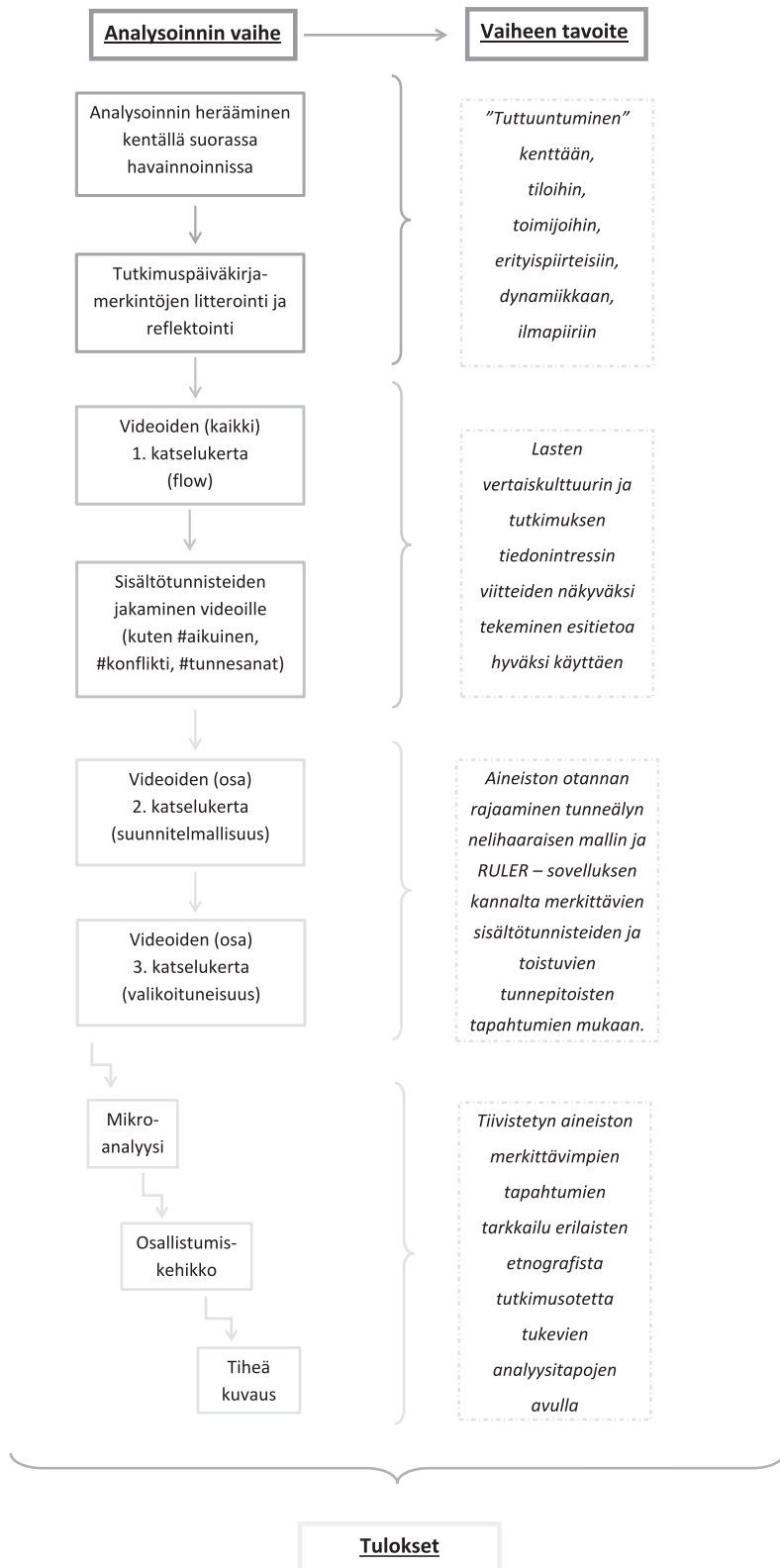
*eri episodeja jaoteltua saman koodin alle ja keskittyä tarkkailemaan niitä ikään kuin oma-
na miniaineistona, josta vetää yleistettäviä johtopäätöksiä.” Tutkimuspäiväkirjamerkintä
23.11.2012*

*”Kannattaisiko analysoinnissa teemoitella myös suorია/epäsuoria/piilotettuja vihjeitä tunne-
ällyn käytöstä tai käytön odotuksista? Odottavatko vertaiset (tai aikuiset) tiettyä tunnetoi-
mintaa tai reaktiota, ja millä tavalla tuovat sen julki? Miten kohde siihen subtautuu? Ja
pohdi millä tavoin päiväkodin säännöt tuovat julki tunneällyn käytön oletuksia? Miten lapset
tuovat julki tunnepitoisessa tilanteessa, että tiedostavat aikuisten toiveen tietystä tunteesta,
toiminnasta tai reaktiosta?” Tutkimuspäiväkirjamerkintä 5.12.2012*

12.3 Analysointini vaiheet

Etnografisessa analysoinnissa minulla arvostus oli enemmän harkinnassa kuin otan-
nassa, jonka vuoksi sallin itseni keskittyä tulkinnan hakemisessa tiettyjen videoiden ja
tapahtumien ympärille (Atkinson & Hammersley 2007, 3-4; Fielding 2016, 321-322;
Högbacka ja Aaltonen 2015, 19; Lähdesmäki, ym. 2012; Paju 2009, 220; Pole ja Mor-
rison 2003, 3; Rutanen 2012b, 90). Luotin saaneeni laajasta teoreettisesta viitekehys-
sestä, pitkäaikaisesta suorasta havainnoinnista ja tutkimuspäiväkirjojen tarkasta reflek-
toinnista esitietoa niin sanotun valikoivan silmän muodostumiseen suhteessa aineistoni
merkittävimpien elementtien tarkasteluun (Patton 2002, 533; Saaranen-Kauppinen &
Puusniekka 2012). Tutkimustehtäväni eivät niinkään liittyneet siihen mitä sanotaan ja
kenelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012), vaan millaisia viitteitä tunneällystä
on nähtävissä vertaiskulttuurissa. Koko aineiston tarkka litterointi, ottaen huomioon
verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän, sosiaalisten suhteiden verkostot ja hehtisesti
muuttuvat osallistujat, ei ollut ajallisesti mahdollista tai tarpeellista. Aineisto näyttäy-
tyi ikään kuin dokumenttina, josta tutkijana pyrin keräämään toistuvat ydinelementit
ja yleistettävänä näkyvät indeksit. (Atkinson & Hammersley 2007, 186-187; Jordan &
Henderson 1995, 48-49.) Laajan aineiston kanssa yhdistetään usein myös määrällistä
analysointia saadakseen numeraalisesti aineisto järjestelmälliseen muotoon (Coffey
& Atkinson 1996, 16; Vuorisalo 2013, 94). Itselläni tämä toteutui hyvin ohimennen
kirjoitellen tutkimusvihkon sivuun, esimerkiksi montako kertaa videon aikana joku
lapsista hymyili tai kuinka monen eri kohteen kanssa käytiin keskustelua. Jos luku-
määrien mukaan tehdyt tarkastelut antoivat viitteitä tunneällyn ilmentymisen sään-
nönmukaisuudesta, koostin lopuksi aina tiivistelmän itselleni, jossa avasin numeroita
kirjallisen selonteon muotoon. Raportoinnissa käyttämäni episodit tiivistävät tuloksia
tutkittavasta ilmiöstä ja ovat yksittäisiä, mutta tyypillisiä valikoituja esimerkkejä tilan-
teista, jotka toistuivat kaikissa päiväkodeissa ja samankaltaisissa konteksteissa läpi koko
aineiston. Episodien määrän rajaaminen kertoi mielestäni asian henkilökohtaisesta
sisäistämisestä. Tutkijana minulla ei ollut laajan teoreettisen julkituonnin ja selkeän
yhteyden luomisen jälkeen tarvetta perustella havaintojani ja tulkintojani useilla esi-
merkeillä samasta tilanteesta.

Analysoinnin eteneminen



Kuvio 8. Analysoinnin eteneminen tässä tutkimuksessa.

12.4 Videoiden viidakossa

Videoita tuli valtava määrä (113 kappaletta) ja olen kiitollinen jokaisesta. Videoiden kesto oli noin 32 minuuttia kappaleelta, joskin mukaan mahtui myös videoita, joissa oli vahingossa kuvattu tyhjää huonetta, tai lapset poistuivat tilasta aikaisemmin. Videot kuvasivat kolmea päiväkotia ja tein kyseisissä päiväkodeissa samalla myös kiertävää havainnointia päivittäin ja videot keräsin viikon lopussa. Useinkaan en ehtinyt videoita katsomaan, vaan tallensin ne tietokoneelle sekä kovalevyille odottamaan varsinaista analysointia. Kenttämuistiinpanoihin kiinnitin enemmän välitöntä huomiota ja ne sisälsivät tutkimuspäiväkirjan kuin huomaamatta. Pysin litteroimaan tekstit aina heti koneelle, tai vähintään tarkistamaan, että saan selvän omasta käsialastani tai jos haluan lisätä jotain mitä en ollut ehtinyt havainnointihetkessä kirjoittaa. Lisäsin myös kuvauksia tunnelmasta, äänenpaineista ynnä muusta nonverbaalista viestinnästä sekä omista tuntemuksista kyseiseltä tutkimuspäivältä. Videoavusteisen etnografian havainnoinnin sanotaan usein alkavan vasta litteroinnissa, koska videografia ei keskity kentällä oloon, vaan tarkkaan analyysiin videoidusta materiaalista (Honkasalo 2008, 8; Malinowski 2002, 20; Paju 2009, 221). Myös minulle ensisijaisesti videot olivat kenttä, josta hain lasten vertaiskulttuurin tunneälykkään vuorovaikutuksen menettelytapoja. Videografian analyysissä tavoitellaan usein samansisältöisten tilanteiden toistumista muuttuvissa konteksteissa, jolloin yhteiset piirteet voidaan tulkita merkityksiksi (Paju 2009, 221).

Pohjustin analysointia katsomalla videoita läpi flow-tunteen mukaan samalla kuin kirjoitin väitöskirjan teoria- ja menetelmäosioita valmiiksi. Kun koin suurta mielenkiintoa videoiden katseluun, jätin muun kirjoituksen ja pääsin videoiden avulla ikään kuin takaisin kentälle havainnoimaan. Sain videoista yleiskuvan missä tilassa ne oli kuvattu ja millainen oli kuvattujen lasten jakauma sekä kuinka monessa aikuinen oli videon vuorovaikutuksessa mukana. Mielenkiintoista oli myös nähdä itsensä tekemässä havainnointia tietämättäni videokameran olevan päällä. Sain materiaalia reflektoida uudella tavalla tutkijuuttani ja lasten suhtautumista minuun. Videoinnin korvaamattomia hyötyjä olikin saada pysäyttää ja kelata videoita lukemattomia kertoja. Toki tämä myös vei suhteettoman paljon aikaa, koska videoista löytyisi loputon määrä ihmeteltävää. Kokosin ensimmäisten katselukertojen jälkeen videoihin tunnisteita kuten 'aikuinen', 'konflikti', 'lohdutus', 'nonverballiikka', 'väärinymmärrys', 'tunnesanat', 'tunnepitoinen leikki' ja niin edelleen, jotka kertoivat minulle havainnoista sisällöistä. (Vienola 2004, 75-76) Myöhemmin analysointimateriaalia tiivistäessäni (eli videoiden toinen ja kolmas katselukerta) koin parhaimmiksi videot, joissa kamera laitettiin päälle hetki ennen kuin lapset saapuivat tilaan. Näin ollen pääsin videoiden avulla mukaan heti sen hetken tunnelmaan ja dynamiikan syntymiseen. Toki usein leikin aloituksessa oli jo tietyt asetelmat ja oletetut vuorovaikutusroolit olemassa, joita olin reflektoinut tutkimuspäiväkirjassani paljon, mikä oli arvaamattoman suuri apu analysoinnin kannalta (Emond 2005, 132; Eskola & Suoranta 1998, 102-103; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 52-53; Richards & Morse 2007, 146; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012).

Nähdessäni videoissa kärjistyviä tunnepitoisia tilanteita lähdin enemmän tarkkailemaan vuorovaikutusta takaisin päin. Kelasin nähdäkseni mistä tilanteet syntyivät, millaisia viitteitä tunteista vuorovaikutuksessa näkyi, millaista oli toimijoiden verbaalisuus ja nonverbaalisuus, tapahtuiko väärinymmärryksiä vai loivatko konfliktia lasten eritavalla omaksuttujen ”tunneälyprofiilien” ristiriita. Pysin pääsemään sivustaseuraavan lapsen kaltaiseen ajatusmalliin videoita tulkitessani. Videoita saatoinkin katsoa pätkitellen alusta loppuun viisikin kertaa, mikä vain lisäsi tunnetta, että videointi oli ehdottomasti oikea tapa kerätä pääasiallinen etnografinen aineistoni (Rutanen 2012b, 90; Vienola 2004, 72). Pelkän suoran havainnoinnin menetelmällä olisin huolehtinut jäikö muun muassa joku merkittävä ilme, ele tai vetäytyvämmän osallistujan asennonmuutos minulta havaitsematta. Vaikka videoiden katseluun meni odottamattoman paljon aikaa, kolikon toisena puolena se kuitenkin myös lievitti välittömän tulkinnan tuntua (Fetterman 2009, 81; Goode 1994, 158-160; Gordon, Holland & Lahelma 2000, 184-185; Heath & Hindmarsh 2002, 102-103; Lindahl 1996, 77; MacDougall 2011, 101; Paju 2017, 210; Rutanen 2012b, 90; Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2012; Walsh, ym. 2007, 45-46; Vienola 2004, 75). Toki kaikissa videoissa ei ollut edellä mainitun kaltaisen pitkäaikaisesti eskaloituvia tunneälyn ilmentymiseen vaikuttavia erityispiirteitä. Lasten kulttuuriin kuuluu hektisyys (Corsaro & Eder 1999, 525; Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Rutanen, 2012, 89-90), joten myös tunnepitoiset tilanteet ja tunneälyn käytön ilmentyminen niissä oli nopeatempoista, eikä välttämättä vaikuttanut dynamiikkaan konfliktin rauettua. Videoiden katseluissa en kokenut hämmennyksen hetkiä tai epäilystä aineiston riittämättömyydestä.

12.5 Tulkintojen saavuttamisen havainnollistaminen

Ajatus analysoinnin toteutuksesta on kulkenut mukana vahvasti jo metodivalinnoista. Tämän tiedon avulla olen voinut pohtia koko prosessin ajan tapoja, joilla saada toivomani tietoa esiin ja tutustua menetelmiin, joiden avulla se parhaiten onnistuisi. Tiheä kuvaus oli luonnollinen valinta etnografiseen tutkimukseeni, tavoitteenani saada esiin toistuvaa tutkittavilleni merkityksellistä symboliikkaa nimenomaan tunneälyn ilmentymisen näkökulmasta. Koin kuitenkin epävarmuutta kuvauksen syvyyden tavoittamisessa, joten halusin tueksi keinoja, joilla voin pilkkoa episodin kuvauksen vielä eritellymmin osiin. Mikroanalyysi ja osallistumiskehikko sopivat sekä aineistooni, tutkimusilmistöön, että ennen kaikkea minuun etnografina, sopivimmin. Mikroanalyysillä keskityin hetkiin, jossa tapahtui tunnepitoinen muutos esimerkiksi leikissä tai ilma-
piirissä ja yritin vangita tavoitellut itseisarvon kontekstista. Tällaista lähestymistapaa mikroanalyysiin on toteuttanut muun muassa Niina Rutanen väitöskirjassaan ”Water in action. Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care.” (Rutanen 2007, 38). Jaettuani muutoksen hetken mikroanalyysillä kolmeen segmenttiin (alku-, toiminta- ja päättymisvaihe) pilkoin vielä toimintavaiheen osallistumiskehikon ja esittämismuotin avulla toimijoihin ja heidän tunnepitoiseen nonverbaaliseen viestintään ja vuorovaikutukseen, joka ilmentää hyvin erilaisia tunneälyprofileja

kaikilla ihmisillä, tunneälyn ollessa sosiaalisissa yhteyksissä esiin tuleva neurologinen ominaisuus (Bechara & Bar-On 2006, 14; Caruso 2012; Mayer 2012; Mayer & Salovey 1997, 5; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 268, 270; Mayer; Salovey & Caruso 2000b, 416; Salovey 2013). Koin analyysitapojen yhdistämisen tuottavan luotettavaa ja onnistunutta tiheää kuvasta, jonka esikuvana minulla oli toiminut päiväkotietnografian pioneeri William Corsaro, sekä Suomen tutkimuksissa Harriet Strandell ja Marjatta Kalliialla.

Tutkimuksen teon varrella nousi valtavasti ideoita analysointiin ja kysymyksiä, joita halusin aineistolleni esittää. Nämä kysymykset on kerätty liitteeseen 5 siinä muodossa kuin ne tutkimuspäiväkirjassani, muistiinpanoissani sekä teorian ohessa olevissa huomautuksissani olen kirjoittanut. Tiivistin analysoinnissa kysymykset teemoiksi (Liite 6), joita tarkastelin videoiden suunnitelmallisissa läpikäymisessä (toinen katselukerta). Kolmatta katselukertaa varten valikoin tietyt videot, kontekstit ja tapahtumat tuloksia parhaiten ilmentäviksi kokonaisuuksiksi, joita tarkastelin valittujen analyysitapojen (mikroanalyysi ja osallistumiskehikko) avulla päätyäkseni etnografiseen tiheään kuvaukseen osana raportointia. Käyn seuraavassa niistä läpi kaksi ilmentääkseni tapaani tehdä tulkintoja.

EPISODI 35.

1. (ohut kuvaus) Anni, Liisa ja Meiju leikkivät kotileikkiä
2. pienessä käsienpesutilassa.
3. Anni yrittää ottaa pöydältä lelua.
4. Liisa – Anni: *Heiii!! Ei! Se oli mulla!*
5. Anni – Liisa: *”No ko pliiiii! Kiltti Liisa, lainaatko mulle sitä?”*
6. Liisa ei sano mitään, Anni ottaa lelun leikkiinsä. Liisa siirtyy
8. kauemmas yhteen nurkkaan leikkimään.
9. Liisa: *”Tää tekis aina täällä ruokaa.”*
10. Anni: *”Joo.”*

Episodin 35 tiheää kuvausta tavoitellaan ensin mikroanalyysin avulla keskittyen ohuesta kuvauksesta muutoksen hetkeen. Ensimmäinen muutoksen hetki tapahtuu riveillä 3-5. Leikin tunnelma on rauhaisa ja lähes äänetön, kunnes Anni tavoittelee lelua, jonka Liisa kuitenkin kokee omakseen. Annin aktion takana on tavoite oman, Liisan kanssa rinnakkain tapahtuvan, leikkinsä kehittämisen mieluisammaksi. Liisan rektioiden takana on tarve suojella omaa leikkiään säilyttäen sen mieluisuuden. Molempien lasten itseisarvojen takana on vahvat lasten vertaiskulttuurille ominaiset erityispiirteet (Corsaro 2018, 24-25; Corsaro & Molinari 2000, 256).

Saadakseni esille tiheään kuvaukseen kaipaamaani verbaliikan ja nonverbaliikan analysointia, lisään seuraavassa muutoksen hetken käsittelyyn osallistumiskehikon analyysia. Ensimmäinen toimija muutoksen aikaan saamiseksi on Anni, kuitenkin tietämättään toimintansa haitallisuudesta, koska Liisa ei aktiivisesti lelulla leiki. Liisa ottaa toimijan roolin vahvasti ja automatisoituneen tunnereaktion pohjalta. Liisan

äänen voimakkuus on korkea ja kova, äänensävyssä käskevyyttä, puolustautumista ja ärtymystä, ja sanoitus lyhyttä. (Caruso & Salovey 2004, 29-30; Sajaniemi 2015.) Myös verbaliikka ilmentää negatiivista Annin toimintaa kohtaan, mutta ei kuitenkaan Annia kohtaan henkilönä millään tavalla. Liisan ilme viittaa säikähdykseen ja hyökkäävyyteen (silmät ensin laajenevat ja myöhemmin poskipäät kiristyvät) (Caruso 2012; Nummenmaa 2016b, 726; Sajaniemi 2015) ja eleenä käsi ulottuu reaktiivisesti kohti lelua.

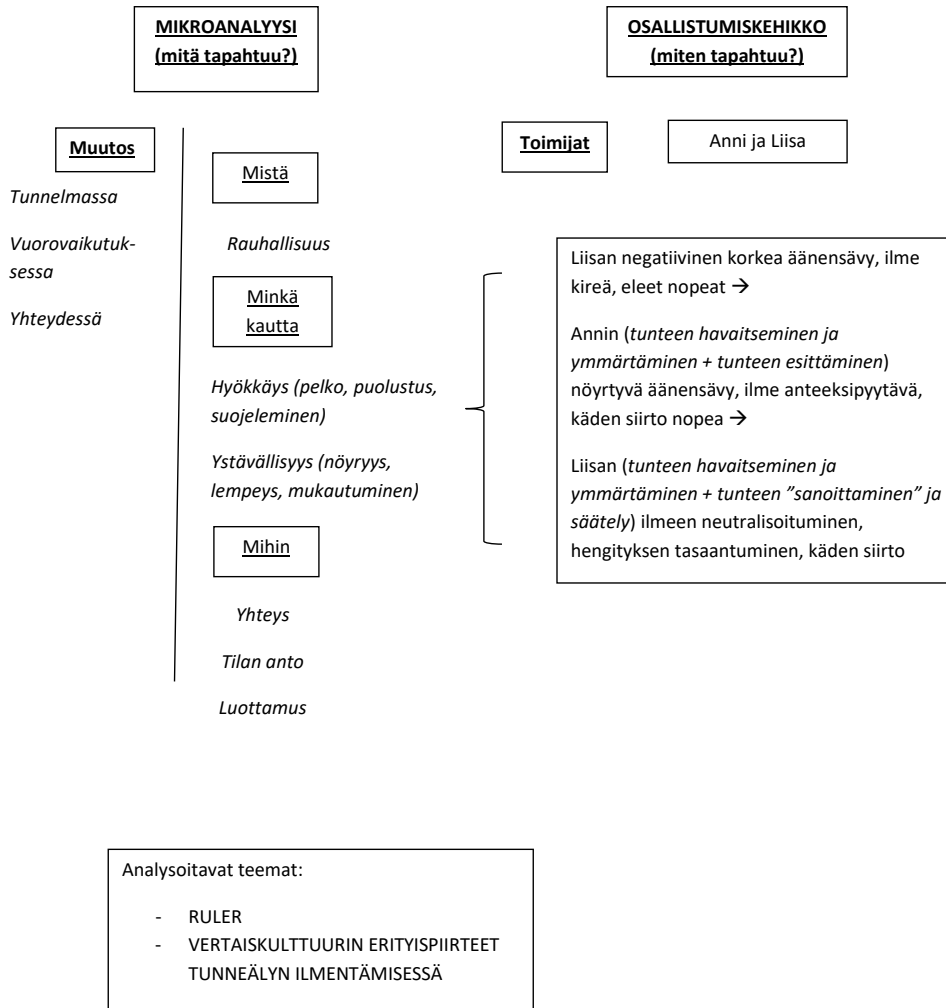
Tilanne kuitenkin raukeaa varsin nopeasti Annin sietäen Liisan negatiiviset reaktiot ymmärtäen ne lasten kulttuurin erityispiirteiden kautta, jossa leikin suojeleminen on yleistä, sallittua ja omakohtaisen kokemuksen kautta hyväksyttyä 3-6 -vuotiaiden parissa (Corsaro 2018, 24-25; Corsaro & Molinari 2000, 256). Koin aineistossa tämän olevan suoraan verrannollinen lasten henkilökohtaiseen turvallisuuden tunteeseen ryhmässä, ja laajenevan koskemaan yleisesti myös leikin oheismateriaalin, toisin sanoen lelujen, suojelemista. Annin ilmeet (suupielet vetäytyvät irvistyksen omaiseen hymyyn, pää painuu alas, silmät suurenevat), verbaliikka ja eleet (käsi vetäytyy reaktionomaisesti lelusta pois) viestivät Liisalle alistumisesta, ystävällisyydestä ja jakamisenhalusta. Annin sanallinen viestinsä on linjassa edellä kuvatun reaktiivisuuden kanssa, joka kieliä tunteiden aitoudesta.

Anni korostaa Liisan valta-asemaa suhteessa tavoittelemaansa leluun sanoittamalla toiveensa lasten kielellä ("Pliiiiis" ja "Kiltti Liisa"). Tämä peilautuu välittömästi Liisan tunnetilaan saaden ärtävyyden ja hyökkäävyyden väistymään (Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270; Nummenmaa 2016b, 725), jota Liisa viestijänä ilmentää tietoisella hiljaisuudella. Lasten kulttuurissa sanomattomuus, toisin sanoen hyökkäävyyden lopetus, on merkki hyväksynnästä. Aikuisten välisessä kommunikaatiossa taas konfliktin jälkeinen sanomattomuus voisi jättää epäilyn ärtävyydestä ja suvaitsemattomuudesta. Tämän opitun oletuksen pohjalta, aikuiset eivät välttämättä osaisi tulkita edellä mainittua tilannetta lasten vertaiskulttuurin säännösten tunneälytoiminnaksi oikein. Lasten kulttuurin tunneälykkäät toiminnot voivat olla usein vastakkaisia aikuisten työskulttuurin erityispiirteille. Työkulttuurin sisällä aikuiset toteuttavat työtään eläen samassa ajassa ja tilassa lasten vertaiskulttuurin kanssa. (Corsaro 2003, 37; Corsaro & Molinari 2000, 256; Karlsson 2003, 19; Kronqvist 2001, 61; Strandell 1995, 14, 48.)

Tilanteen toinen muutoshetki on riveillä 7-9, kun Liisa luovuttaa tilaa Annin leikille siirtyen kauemmas leikkimään. Liisa kokee luottamusta Annin kunnioitukseen hänen leikkiään kohtaan (ei tarvetta jäädä puolustamaan leikkialuettaan enää) ja haluaa ilmaista halukkuutensa rinnakkaisten leikkien jakamiseen sanoittamalla siirtymisensä syytä iloisella äänensävyllä ja Anniin kohdistetulla katseella odottaen vastausta ("Tää tekis aina täällä ruokaa"), johon Anni vastaa hyväksyvästi "Joo".

Molemmat lapset tulkitsevat ja esittävät kyseessä olevassa episodissa tunteitaan vertaiskulttuurille ominaisen verbaliikan kautta tunneälykkäästi. Anni havaitsee Liisan tunteen (nelihaaraisen tunneälyteorian RULER-sovelluksen ensimmäinen osio), jolloin mukauttaa omaa tunteiden esittämistään (RULERin neljäs osio) korostetun ystävälliseksi. Liisa ymmärtää sanoista ja nonverbaliikasta Annin tunteen (RULERin toinen osio) ja lasten kulttuurille tyypillisesti vaikenemalla "sanoittaa" tunteensa (RULERin kolmas osio) ja säätelee tunteitaan ajatuksillaan (RULERin viides osio).

Tilanteessa on havaittavissa ymmärrys vertaiskulttuurissa esitettävän tunneällyn symboliikkaa kohtaan, joka johtaa tilanteen rauhoittumiseen ja siitä seuranneeseen hyväksyntään. Lapset pelaavat tunneälykkäästi toistensa eleitä, katseita ja viestintää, joka saa aikaa vuorovaikutuksen sujuvuutta. Toistuessaan vertaisten ja aikuisten kanssa päivittäin tällaiset tunteiden pelaamisen tilanteet kehittävät lapsen aivoissa yhteenasettumisen järjestelmää autonomisessa hermostossa, mikä välttämätöntä sosiaalisen säätelyn oppimiseksi (Sajaniemi 2015).



Kuvio 9. Analysoinnin esimerkki 1.

EPISODI 58

1. (ohut kuvaus) Iines, Heli ja Arla tulevat nukkarisiin
2. leikkimään. Huoneessa myös yksi toinen leikkipari ja hoitaja
3. KAISA petaamassa petejä.
4. Iines kuiskaa Helille jotain.
5. Arla - Iines: *"Ei saa kuiskia porukassa!"*
6. Tytöt eivät vastaa mitään.
7. Arla - Iines, Heli: *"Hei, ette te voi...!"*
8. Hoitaja AINO tulee huoneeseen.
9. Arla - AINO: *"AINO! Iines ja Heli kuiskii keskenään!"*
10. *keskenään!"*
11. Hoitaja AINO kävelee Arlan ohi ja puhuu KAISALLE petien
12. petaamisesta ja lasten vaatteista.
13. AINO - Iines, Heli: *"Hei, ei saa kiusata"*
14. Tytöt eivät kommentoi ja AINO jatkaa puhetta KAISAN
15. kanssa. KAISA työntää samalla Arlaa pois pedattavan
16. sängyn edestä.
17. KAISA - Arla: *"Menes nyt siitä... Iineksellä on*
18. *tänään vähän... on vähän..."*
19. AINO - Iines, Heli: *"Onkos tytöillä joku ongelma?"*
20. Tytöt eivät vastaa. Arla poistuu huoneesta.

Ensimmäinen muutoksen hetki tapahtuu riveillä 4-7, jolloin kolme tytön yhteys särkyy Iineksen jakaessa Helin kanssa hetken jättäen samalla Arlan ulkopuolelle. Yhteenkuuluvuus on kantava teema lasten vertaiskulttuurin erityispiirteissä (Corsaro 2018, 166; Corsaro & Eder 1990, 215; Sajaniemi, 2015), jota tavoitellaan ja joka näkyi aineistossani vahvasti määrittävän lasten omanarvontuntoa. Arlan hätäntyneen väliintulon takana on itseisarvo kuulua ryhmään ja olla hyväksytty. Iineksen tavoitteena on luoda tai ylläpitää yhteyttä Helin kanssa lasten vertaiskulttuurille tyypillisesti sulkemalla muut verbaliikan ulkopuolelle (Corsaro 2018, 158; Corsaro & Eder 1999, 524). Muutoksen käynnistäjä on Iines, joka kuitenkin pitäytyy koko episodin ajan etäällä kontaktista Arlaan.

Osallistumiskehikon mukaan toimijoita ovat enemmänkin Arla ja aikuiset. Vaikka Arla hakee tukea aikuisilta nimenomaan saadakseen Iineksen ja Helin toimijoiksi tilanteeseen, ei hän siinä onnistu. Rivillä 4 Iineksen kuiskaus tehdään Arlan vieressä nähtävillä, mutta kuitenkin Iineksen kehonkieli paljastaa, että asia on nimenomaan Arlalta salattava. Iineksen keho on kääntyneenä pois päin Arlasta ja pitää kädellä kiinni Helistä ikään kuin jo vetäen häntä kauemmas Arlasta. Helin ilme kuiskauksen alussa kohdistuu Arlaan, mutta pian kääntyy pois päin välttämättä katsekontaktin. Näistä eleistä Arla osaa päätellä, että kyseessä ei ole asia, joka hänen kanssaan tullaan seuraavaksi jakamaan, vaan asia, joka on nimenomaan uhka hänen ryhmästä erkaantumiselle. (Sajaniemi 2015.) Tämän vuoksi Arla reagoi toimintaan välittömästi kielteisesti rivillä 5. Arla kääntää korvansa tyttöihin päin ja pyörittelee silmiään, miten usein tehdään yksilön ”etsiessä” ääntä.

Rivillä 6 tytöt sivuuttavat Arlan hädän olla mukana ryhmässä. Ines ja Heli kääntävät selän Arlalle, joka osoittaa hämmentymisen merkkejä; Arla keskeyttää lauseensa (rivi 7) ja katselee ympärilleen, sekä koettaa saada katsekontaktia ja siirtyä tyttöjä lähemmäs nopein askelin ilmaisten halukkuutensa olla vielä heidän kanssaan. Verbaalisesti Arla sanoittaa sekä rivillä 5 että 7 paheksunnan tyttöjen ulkopuoleistavaan käytökseen, joka ei ole Arlan mielestä reilua, mikä ilmenee jokaisen sanan nousevana intonaationa. Arla myös tiedostaa vaikeuden päästä kahden muun lapsen leikkiin mukaan, koska vilkaisnessaan heitä, he eivät reagoi Arlan, Ineksen ja Helin episodiin millään tavalla. Lasten vertaiskulttuurissa on hyvin yleistä ikään kuin äänieristetyssä kuplassa leikkiminen (Strandell 1995, 27, 37), jonka ulkopuolelle Arla kokee olevansa vaarassa nyt jäädä suhteessa Inekseen ja Heliin, joiden kanssa leikitilaan tuli. Arla ei ymmärrä ulosjättämisen syytä, jonka huomaa äänenpainoissa, jotka ovat lyhyiden huudahduksen kaltaisia.

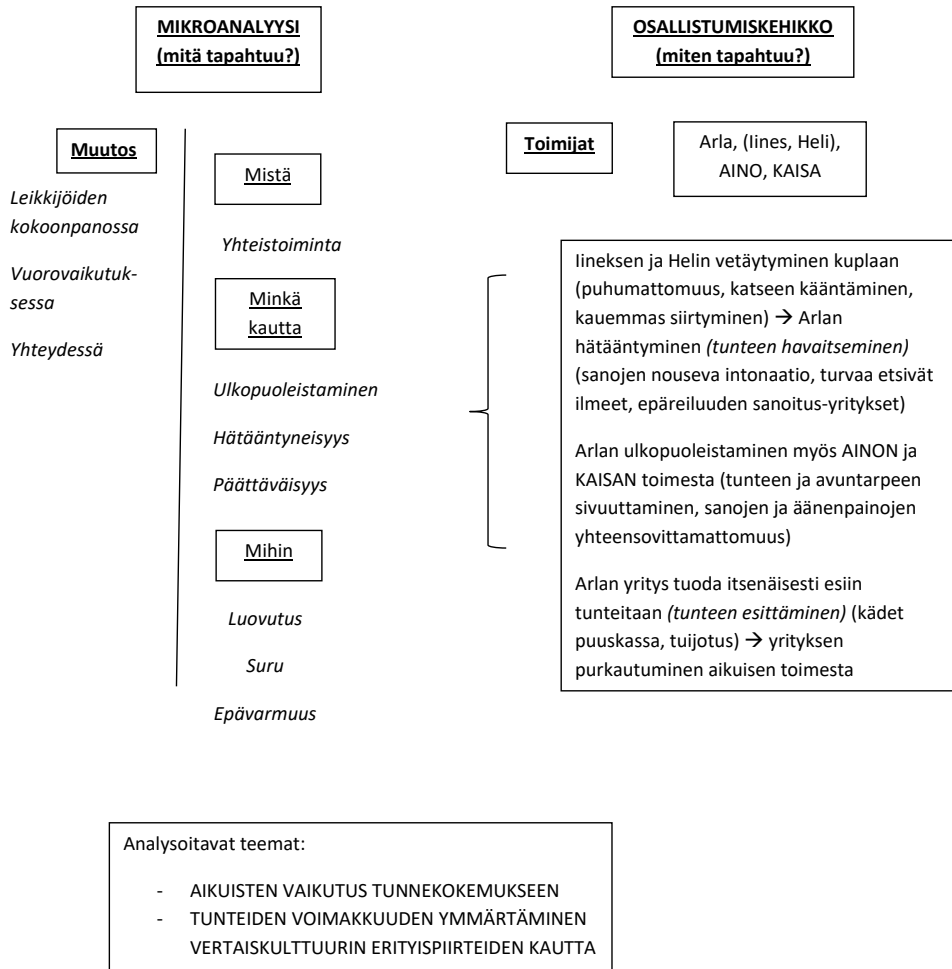
Arla hakee välitöntä tukea aikuisesta ennemmin kuin huoneessa olevista toisista vertaisista. Vertaillen lasten vertaiskulttuurin ja päiväkodin aikuisten työkuultuurien erityispiirteitä oletus avun saamiseen aikuiselta kuuluisi ainakin olevan huomattavasti oletettavampaa (Corsaro 2018, 166). Huoneessa samaan aikaan sänkyjä pedannut Kaisa-aikuinen ei kiinnitä mitään huomiota tyttöjen tilanteeseen, jonka vuoksi on oletettavaa, että Arla hakee tukea tilaan juuri tulleelta aikuiselta, johon toivoo saavansa kontaktin, koska tällä aikuisella ei ole näkyvää toimintoa kesken (rivit 9-10). Aino-aikuinen on kuitenkin selvästi ajatuksissaan jo toteuttamassa asiaansa Kaisalle ja tämän vuoksi ohittaa Arlan sekä fyysisesti että henkisesti (Corsaro 2012, 489; Corsaro 2015, 26-27; Corsaro 2017, 87). Aikuinen kohdistaa puheensa toiselle aikuiselle ja on ikään kuin samankaltaisessa toiminnan äänieristetyssä kuplassa mitä nukkarissa leikkivät kaksi muuta ulkopuolista lasta (rivit 11-12). Aino-aikuinen kohdistaa kuitenkin puhettaan ja katseensa Kaisa-aikuisen luo kävelyn lomassa Inekselle ja Helille rivillä 13. Äänensävy aikuisella on tasainen ja vain ohuesti puuttuva. Viesti on selvästi näennäisesti lausuttu, koska se ei saa aikaan minkäänlaista reaktiota Ineksessä ja Helissä, eikä myöskään aikuisia reagoimaan tyttöjen vastavuoroisuuden puuttumiseen. Arlankin ilme paljastaa, että hän ei edes oleta tyttöjen reagoivan aikuisen lakonisiin sanoihin. Arla tuo negatiivisia tunteitaan julki laittamalla kädet puuskaan ja seisomalla vakaasti Ineksen ja Helin vieressä tuijottaen heitä kiivaasti silmät viivoina ja hengittäen syvään nenän kautta useaan kertaan (Caruso & Salovey 2004, 30).

Seuraava muutoksen heti tapahtuu riveillä 15-16, kun toinen aikuinen, Kaisa, puuttuu tilanteeseen. Kaisa kohdistaa ennemminkin negaationsa Arlaan, joskaan ei tuo lainkaan paheksuntaa ilmi äänenpainoilla, mutta eleenä lapselle fyysinen siirtäminen voi tuntua yhtä pahalta (Corsaro & Eder 1990, 214-215). Arlan kiivas tuijotus Inestä ja Heliä kohtaan heittää ja Arlan ilme muuttuu takaisin huolestuneeksi ja Kaisa-aikuisen puhutellessa häntä olkapäät painuvat hieman ja ryhti madaltuu ja hän siirtyy kauemmas. Riveillä 17-18 Kaisa-aikuinen yrittää lyhyesti ja vaikeaselkoisesti sanoittaa Arlalle, ettei olisi niin huolissaan tyttöjen käytöksestä, mutta samalla jatkaa omaa aktiivista toimintaansa sänkyjen petaamisen parissa. Lohdutukseksi voidaan tässä tapauksessa ennemmin lukea aikuisen äänenpaino kuin sanat. Aino-aikuisen kysymys Inekselle ja Helille on ennemmin huvittuneen utelias kuin herättävä, eikä se siksi saakaan vastakai-

kua keneltäkään (rivi 19). Arla siirtyy kauemmas seuraamaan Aino-aikuisen ja Iineksen ja Helin vuorovaikutusta, mutta kun huomaa etteivät tytöt aio Ainolle vastata tai edes katsoa häntä, eikä Aino-aikuisen aio pyrkiä minkäänlaiseen vuorovaikutukseen tyttöjen kanssa asian tiimoilta, Arla poistuu huoneesta äänettömästi (rivi 20).

Kyseisessä episodissa Arla tiedostaa lasten vertaiskulttuurin sanomattomien uhkakuvien läsnäolon tilanteesta, jonka vuoksi reagoi hätäntymisellä. Arlaa kohtaan ei käyttäydytä tunneälykkäästi, joten hän on tilanteessa hämillään. Arla tunnistaa oman tunteensa hädäksi (nelihaaraisen tunneälymallin RULER-sovelluksen ensimmäinen osio) ja hakee siihen tukea tiedollisesti luontaisimmasta kohteesta, eli aikuiselta. Aineistosta ilmeni miten lapset kokivat aikuiset vaaran uhatessa pelastuskeinona ja väärin tehtyään tuomitsijoina. Aikuiset kuitenkin epäonnistuvat keskittymään Arlan tunteen esittämiseen (RULERin neljäs osio), jonka vuoksi Arla yrittää puolustaa itse itseään lasten vertaiskulttuurille ominaisesti elein ennemmin kuin sanoin (Corsaro & Fingerson 2005, 141-142; Strandell 1995, 163). Puolustus on oikeutettua ja voidaan tästä syystä luokitella tunneälyn käytöksi. Tunneälyä ei ole olla aina miellyttävä ja mukautuva, vaan uskaltaa rohkeasti hyökkäämättä osoittaa ansaitsevansa parempaa kohtelua (Caruso 2015; Goleman 2000, 18; Mayer 1999, 50).

Edellä kuvatun episodin kaltainen tilanne on päiväkodeissa hyvin yleinen. Se on kuitenkin myös hyvä esimerkki tunneälyn kehittämisen pedagogisen tuen toteutumisen haasteista. Jos vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä tunnepitoisissa tilanteissa on luonteelta toistuvasti tunneälyn osa-alueiden huomaamattomuutta ja ulkopuoleistamisen hiljaista hyväksymistä, on lasten vaikea oppia, että kokemiensa tunteiden sanoittamisella tai esittämisellä olisi positiivista vaikutusta (Corsaro 2012, 488, 491-493; Kalliala 2003, 189-190; Kalliala 2014; Mäntymaa ym. 2003, 461; Pihko 2013; Sajaniemi 2015). Tällä on myös suuri vaikutus kehittyvien aivojen rakenteellisuuteen päiväkotikäisillä lapsilla (Karlsson 2016; Mäntymaa ym. 2003, 463).



Kuvio 10. Analysoinnin esimerkki 2.

12.6 Tulosten esittämisen rakenne

Pyrin pitämään tulosten esittämisen samankaltaisen rakenteen sisässä kappaleesta toiseen tavoittaakseni selkeyden ja johdonmukaisuuden. Olen tiivistänyt analysoinnin avulla kaikissa tutkimuspäiväkodeissa yhtenäiset selkeimmät toistuvimmat tunneälyn ilmentämisen aktiot lasten kulttuurissa, josta tuon esiin esimerkkiepisodeja kuvaamaan tilannetta mahdollisimman autenttisesti pohjaten tutkittavien kokemuksia ilmeisiin, eleisiin, sanoihin ja aktioihin. Toisin sanoen kaikki tuloksissa esiintyvistä episodeista toistuivat omanlaisinaan jokaisessa tutkimuspäiväkodissa. Tämä varmisti sen, ettei päiväkotikohtaisen kontekstin (kuten tilat, koko tai työntekijät) esiintuomiselle ollut tarvetta ottaen huomioon anonyymiteetin menettämisen uhan. Tutkimus kohdistuu kuitenkin lasten itsensä luoman kulttuurin kuvaamiseen päiväkodin muusta kontekstista erillisenä. Tulkitseen kappaleessa episodien yhteyteen useista samankaltaisista

tilanteista analysoimani elementit, joissa olen ottanut huomioon tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, eli käyttäen hyväksi aiempia tutkimuksia lasten vertaiskulttuurin erityispiirteistä sekä lasten neurologisesti kehittyvästä tunneälystä. Edellä mainitulla tavalla saadun kokonaisuuden avulla tuotan omilla tutkimusvalinnoillani ja tieteellisellä otteella uutta tietoa tässä tutkimuksessa.

Tulosten esittämisessä seuraan seuraavanlaisia sisältöjä: 1. Mitä lapsi/lapset viestivät (tekevät/sanovat, tiheä kuvaus) 2. Mitä lapsi tavoittelee viestinnällään (nelihaaraisen tunneälymallin haara, RULERin osa-alue tai itseisarvo) 3. Minkä vuoksi toiminnan/verbaliikan valinnat tehty edellä mainitulla tavalla (lasten kulttuurin erityispiirteet, aikuisten ammattikulttuurin yhteys ja tunneällyn neurologia) 4. Millaisia yhteyksiä valinnoilla on vuorovaikutukseen tai yksilötasolla (millä tavalla osallistujien tunneällyn käyttö tai käytön puute on yhteydessä tilanteen kulkuun tai tutkittavien kokemuksiin tilanteessa). Tämän rakenteen kautta toteutan tavoitettani selvittää tutkittavien aktioiden tarkoituksia ja merkityksiä vuorovaikutustilanteiden kuvaamisella ja kooten tästä vastaukset tutkimuskysymykseeni: Millä tavoin lasten tunneäly ilmenee päiväkotiarjessa RULER -sovelluksen valossa?

Anonymiteetin vuoksi en julkaise missä päiväkodissa kyseiset episodit tapahtuivat, enkä tarkkaa havainnointiajankohtaa. Kuitenkin olen pitänyt huolen, että mikään päiväkoti ei ole ylliedustettuna. Olen myös varmistanut, että esillä on vain episodeja, jotka olisivat voineet tapahtua samankaltaisina missä tutkimuspäiväkodissa tahansa sisältäen samat lasten kulttuurin erityispiirteet, itseisarvot toiminnalle ja vertaisten reagoinnit. Nimet on arvottu jokaiseen episodiin erikseen, joten sama peitenimi voi esiintyä usealla eri lapsella episodista riippuen, jolloin päättely henkilöllisyydestä ei mahdollistuisi. Isoin kirjaimin kirjoitetut peitenimet ovat aikuisia samalla edellä mainitulla logiikalla esitettyinä. Myös episodien numerot on arvottu. Episodien esitystyyli mukailee Harriet Strandellin tutkimusta (1995) ja tulosten esitystyyli Marjatta Kallialan tutkimusta (2011).

OSA V Tutkimuksen tulokset

13. Tunteiden havaitseminen (RULER)

13.1 Negatiivisten tunteiden ylivalta

Tunneällyn perustavanlaatuisin ilmentymä on kyky havaita tunteita. Yksinkertaisimmillaan lapsi näkee toisen henkilön kokevan esimerkiksi iloa, surua tai vihaa. Merkkejä tunteen havaitsemiseen lapsi voi saada toisen ihmisen sanoista, äänestä, ilmeistä tai eleistä. Lapsi voi myös tunnistaa jonkun musiikin aiheuttavan surullisen olon, sadun herättävän pelon tunteen tai tunnistaa mitä mielialaa piirustus esittää. Nämä ovat perustavanlaatuisia taitoja kaikenlaiseen onnistuneeseen sosiaaliseen kontaktiin. Ennen tunteen havaitsemista toisessa, tunteita kuitenkin täytyy havaita itsessään. (Caruso 2015; Goleman 2000, 18; Nummenmaa 2015.) Koin videoiden katselussa, että häiriötömmässä tilassa, eli yleensä huoneessa, jossa ovi kiinni, lasten vertaiskulttuuri avautui kamerallekin kuin leikiten.

Lapset, joilla oli haasteita, joko tunnistaa tai hyväksyä, kokemiaan tunteita, joutuivat niin sanotun ”tunnekaappauksen” valtaan. Tunnekaappauksessa ihminen ajautuu selittämättömiin ylilyönteihin toiminnassaan (Goleman 1997, 40-41). Tunneällyn tundesäätelyn keskuksia kutsutaan usein aivojen ”ylätieksi” aivojen rakenteellisuudesta ja kehityksen hierarkkisuudesta johtuen. Ylätien kehitys lopulliseen muotoonsa on hidasta ja kestää koko lapsuuden ajan nuoruuteen asti. ”Alatieksi” kutsutaan jo kohdussa kehittyviä aivojen osia, jotka ovat yhteisiä ihmisille ja eläimille ja ovat vastuussa järjettömiltä tuntuvista reagoinneista. Tunnekaappauksen aikana, jolloin lapsi ei tunnista kokemaansa tunnetta, aivot tulkitsevat tilanteen siinä määrin vaaralliseksi, että se katkaisee tiedonkulun yhteyden ylä- ja alatiek väliltä. (Huttu & Heikkinen 2017, 36-37; Partinen & Kaajala-Selkama 2016; Parviainen 2016; Pihko 2013.) Emootio saa kyllä aikaan kohdistettuja fyysisiä toimintoja suojellaksemme selviytymistä oletetulta uhalta, mutta samalla sulkee pois päätöksenteosta muun muassa loogisen päättelyn ja muistitoiminnot (Caruso 2012; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60; Nummenmaa 2009, 1-3; Nummenmaa 2016b, 725; Pihko 2012, 1526-1527).

Videoista oli havaittavissa miten lapset liukuivat erilaisista tunteista toiseen alituisella syklillä ja olivat äärimmäisen tarkkaavaisia tunnepitoisten tilanteiden tarkkailussa. Tunnekaappaukseen lapsi joutui kohdatessaan epämääräisen, nimenomaan ahdistavan, tunteen itsessään. Lapsi toisinaan heijasti kyseisen tunteen itsensä ulkopuolelle fyysiseen hyökkäävyyteen, mikä on lapsen neurologisen kehityksen kannalta ymmärrettävää. Päiväkoti-ikäisten lasten etuotsalohkojen kehittymättömyyden vuoksi on heillä taipumus räjähtää niin sanottuun ’hyökkää, pakene tai jähmety’ – moodiin jo ennen kuin heillä on mahdollisuus havaita tunteensa (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60;

Nummenmaa 2009, 1-2; Nummenmaa 2016a, 7; Nummenmaa 2016b, 725; Nummenmaa & Sams 2011, 33-35; Tuomaala 2012).

EPISODI 50.

Kalle, Matti ja Lassi vapaan leikin aikaan häiriöttömässä tilassa. Kalle varastanut Lassin kengät, eikä suostu antamaan niitä takaisin sekä Lassin että Matin pyynnöistä huolimatta.

Matti (tylsistyneenä) – Kalle: *”Anna oikeesti!”*

Kalle ei vastaa, heiluttaa kenkiä kädessään ja juoksee kauemmas. Lassi katsoo hieman lanvistuneena Mattia ja Kallea vuoronperään. Matti siirtyy sohvalle jatkamaan leikkiä, jossa oli aiemminkin.

Matti – Lassi: *”Anna olla ja tuu kattoo ku teen sähköä”*

Lassi lähtee kävelemään Mattia kohti. Kalle juoksee Matin edestä kenkiä heiluttaen.

Kalle (lällättäen) – Lassi: *”Kikkakakka, pikkunakki, oot tyhmä!”*

Matti ja Lassi vilkaisevat Kallea ja sitten toisiaan ja pyörittävät molemmat päätään. Lassi jatkaa matkaa Matin luo kääntäen selän Kallelle. Kalle juoksee poikia kohti hurja ilme kasvoillaan ja yrittää lyödä Lassiä kengillä selkään. Lassi väistää, mutta Kalle jatkaa lyömisyrityksiään. Lassi kaatuu sohvalle ja nostaa jalan eteen suojakseen.

Kalle – Lassi: *”Älä sä potki kuule mua!”*

Matti on selvästi kyllästynyt Kallen yksin hallitsemaan leikkiin, eikä jaksaisi kuluttaa koko leikkiaikaa Kallen perässä juoksemiseen. Hyvin usein häiriöttömään tilaan päässeet lapset ilmaisivat haluaan käyttää saamansa ajan tehokkaasti sanoen esimerkiksi ”Leikitään nyt oikeesti jotain jo” tai ”Leikitään hiljempaa ettei vaan jouduta nukkarista pois”. Myös Lassi haluaa siirtyä kenkien jahtaamisesta johonkin muuhun toimintaan, pois Kallen aloittamasta leikistä, joka oli muuttunut luonteeltaan ärsytystä ja turhautumista herättäväksi. Kalle, kuten hyvin usein muutkin lapset saatuaan vallan ohjata leikkiä, olisi ollut hyvin halukas jatkamaan yhteistä kisailua ja yrittääkin sitä muutama otteeseen juoksentelemalla Lassin ympärillä ja provosoimalla sanoin. Se, että Lassi ja Matti vaikuttavat valitsevan toisen leikin, ei vielä saa Kallessa hallitsematonta tunnetta esiin, mutta kun pojat ilmaisevat Kallen paheksuntaa pyörittämällä päätään ja keskinäistä yhteenkuuluvuuttaan puhumattomuudellaan ja kääntämällä selän Kallelle, huomaa Kalle olevansa vaarassa jäädä ryhmän ulkopuolelle. Kalle reagoi ikään kuin hyökkäämällä vaaraa kohti, vaikka tunne on vain hänen itsensä sisällä.

Ärsyke tiettyjen tunteiden, ja sitä kautta toimintojen, herättämiseksi kulkee aistin (kuten näkö) kautta aivoihin nanosekunneissa käynnistäen tiedostamattamme kehon valmistautumaan tulevaan mielen reaktioon (Caruso 2012; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60; Nummenmaa 2009, 1; Nummenmaa 2016b, 725). Tunneälyn perustavanlaatuinen lähtökohta, eli tunteen synnyn havaitseminen on siis tila, joka tavoitetaan vasta, kun automatisoituneet järjestelmämme ovat valpastuttaneet kehon reagoimaan (Bechara & Bar-On 2006, 14; Nummenmaa 2016b, 725; Nummenmaa & Sams 2011, 33-35). Ärsykkeen havaitsemisen jälkeen, (joka episodin tapauksessa oli Kallelle ryhmästä syrjäyttäminen) seuraa tunne (pelko, häpeä, raivo), fysiologisen tilan muutos (kädet puristuvat kenkiin, kasvojen lihakset kiristyvät), tunnekokemus (olen hylätty,

olen epäkelpo, toiset eivät hyväksy minua), käyttäytymisvaste (hyökkääminen juoksemalla kohti ja lyöminen lujaa) sekä mahdollisesti tunneilmaus (kiukkuinen ääni, toisen syyttäminen) (Bechara & Bar-On 2006, 14; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270; Nummenmaa 2009, 4; Nummenmaa 2016b, 725).

Emootiot pyrkivät ohjaamaan käytöstämme myönteisen minä-kuvan varjelemiseen (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60), kuten episodissa voidaan tukita Kallen positiivisen kuvan itsestään horjuvan vertaisten negatiivisten vastareaktioiden vuoksi, joka johtaa voimakkaan emotion pohjalta voimakkaaseen toimintoon. Ihmisillä on niin kutsuttu yhteenasettymisen järjestelmä, jota kuvaan yhteydestä puhumisena. Yhteenasettymisen järjestelmä kuvaa autonomisen hermoston tilaa, jossa ihminen pystyy olemaan turvallisessa yhteydessä toiseen ihmiseen. Tällöin yksilö on yhtä aikaa rento, mutta keskittynyt. Tunne yhteyden menettämisestä vertaisen kanssa on kaiken ikäiselle yksilölle vaikea tunne hyväksyä. Aivoissa aktivoituvat tällöin samat alueet kuin silloin kun ihminen kokee fyysistä kipua. (Sajaniemi 2015.) Episodissa Kallen sisällä voi velloa torjutuksi, halveksituksi ja/tai hylätyksi tulemisen tunteet, jonka vuoksi hän kokee Lassin fyysisestikin loukanneen itseään ("Älä sä kuule potki mua!") ja olevansa tilanteessa uhri.

Negatiivisten ja loukkaavien tunteiden syntyminen aiheutti Kallelle sietämättömän kokemuksen, jollaiseen tuntemiseen jokainen voi varmasti samaistua jossain vaiheessa elämäänsä. Lasten kulttuurissa tällainen epäreilu hyökkääminen otettiin usein vastaan rauhallisesti. Videoissa ei näkynyt yhtään tilannetta, jossa kaksi lasta olisi yhtä aikaisesti ajautunut tunnekaappauksen valtaan. Tällöin tilanne olisi varmasti saanut vakavammat mittasuhteet aikaan. Tunnekaappaukset, jotka johtivat fyysiseen räjähtävyyteen, olivat useimmiten valtataisteluita, joissa tavalla tai toisella "hävinnyt" osapuoli menetti kontrollinsa, kun taas "voittaja" osasi säilyttää päätöksenteon kyvyn, valitsi hän sitten puolustautumisen (kuten edellä mainitussa episodissa), aikuiselle kertomisen, piiloutumisen, rauhoittelun tai jonkun muun lasten vertaiskulttuurille tyypillisen tavan (Corsaro 2018, 158). Oli tapa mikä tahansa, ei se silti saanut tunnekaappauksen vallassa olevaa lasta tunnistamaan tunteitaan, varsinkin kun aikuiset eivät videoissa kertaakaan auttaneet kyseisiä lapsia tunteiden havaitsemiseen. Jäädessään toistuvasti vaille tunteesäätelyn tukea aikuisilta, kehittyvät lapsen aivot reagoimaan aina ensisijaisesti vain alkukantaisimmilla osillaan, eli 'alatiellä', tunneälyn sijaan (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003, 461; Pitkänen 2003, 1477; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23; Unicef 2014, 3-4; Ylinen 2011, 35).

Aikuisten ollessa välittömässä läheisyydessä lapset harvoin hyökkäsivät fyysisesti kehtään päin. Videoissa tapauksia ei ollut ainoatakaan, mutta tätä ei toki voida kokonaan poissulkea, koska videoiden lähtökohtainen ajatus oli kuvata lasten keskinäistä vuorovaikutusta, ei tapahtumia aikuisten seurassa. Aivomme punnitsevat tiedostamattamme jatkuvasti ympäristömme turvallisuutta, uhkaavuutta ja miellyttävyyttä, jonka mukaan säätää käyttäytymistämme itselle edullisimpaan suuntaan (Nummenmaa 2015). Koki lapsi aikuisen turvana tai uhkana, oli selvää, että hyökkääminen ei ollut validi tapa reagoida sisäiseen epävarmuuteensa aikuisten ollessa näköetäisyydellä. Tilanteet, joissa lapset eivät osanneet havaita tai tunnistaa tunteitaan liittyi yleensä useiden tunteiden

yhtäaikaiseen purkaukseen, sekä nimenomaan vertaiskulttuurin erityispiirteiksi ymmärrettävissä tilanteissa, kuten jakaminen ja sosiaalinen osallisuus (Corsaro 2018, 24-25).

Tunnekaappauksessa henkilö ei koe voivansa hallita emootioitaan, joka voi johtaa tunteiden patoamiseen ja karttamiseen, vaikka tunteita pitäisi pyrkiä nimenomaan kuuntelemaan nähdäkseen mikä on uhka, jolta aivomme pyrkivät meitä tilanteessa suojelemaan (Brackett & Salovey 2006, 35; Caruso 2012; Saarinen 2007, 77). Vaikka tämä on lapsille luontaisesti haastavaa, onnistuu sen kehittäminen aikuisen opastuksessa turvallisessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Goleman 1997, 242; Huttu & Heikkinen 2017, 41; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mäntymaa ym. 2003, 464; Parviainen 2016; Pihko 2013; Pitkänen 2003, 1477; Sajaniemi 2015; The Urban Child Institute 2015, 1; Ylinen 2011, 36). Tunteiden tukahduttaminen itse asiassa voi olla terveydelle huomattavasti haitallisempaa kuin tunnekaappauksen mukaan tempautuminen (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 63).

13.2 Kun ei kuule omia ajatuksiakaan

Haastavaksi omien tunteiden synnyn havaitsemisen teki päiväkodissa vallitseva ilma- piirin strukturoimattomuus. Tilanteet, joissa vapaa leikki tarkoitti aikaa, jolloin lapset saivat itse muodostaa leikkiryhmiä ja valita seuransa, sekä saivat luottaa leikkinsä pysyvän häiriöttömänä ja tarkkaavaisuuden tilanteen kulusta olevan aikuisella, sujuivat lähes poikkeuksetta ilman tunnekaappauksia. Sama päti tilanteisiin, joissa samassa tilassa toimi vain muutama lapsi. Jos päiväkodin säännöt olivat selkeät, loogiset ja kunnioittavat, valvonta kyseisessä tilassa ei edes vaatinut aikuisen välitöntä läsnäoloa, vaan lapset ohjautuivat säännönmukaiseen toimintaan aktiivisesti suljetussa keskinäisessä vuorovaikutuksessakin. Jos taas vapaa leikki tarkoitti useita eri leikkiryhmittymiä samassa tilassa ilman johdonmukaisia päiväkodin sääntöjä (käyttäytyminen, seuraamukset, melutaso), vain harvat kykenivät ilmaisemaan kokemiaan tunteita rauhallisesti videoissa näkyvän puolen tunnin ajan. Lapsille oli selvästi vaikeaa keskittyä leikin tuomaan positiiviseen tunteeseen, kun ympärillä oli jatkuvaa melua ja liikettä. Tällöin lapset vaikuttivat joutuvan kamppailemaan erilaisten tunteiden aiheuttamassa tulvassa.

EPISODI 37.

Kasper ja Leevi tulevat välipalan jälkeen isoon huoneeseen leikkimään palikoilla istuen lattialle. Huone jaettu keskeltä pitkillä tuoleilla, jonka toiselle puolelle tulee kaksi poikaa rakentamaan majoja. Huoneen yhdessä nurkassa kolme tyttöä leikkii lääkäritavaroilla.

Kasper (naureskellen): *”Kuka haluaa olla Pelle Pömpö?”*

Ei osoita puhettaan kenellekään, eikä odota vastausta. Kukaan ei reagoi, kaikki puuhaavat omissa leikeissään, jopa Leevi tuntuu keskittyneen enemmän rinnakkaisleikkiin, kuin yhteyteen Kasperin kanssa. Kasper jatkaa itseksensä jutteluun.

Kasper (naureskellen): *”Kuka haluaa olla Ville Pönttö? Kuka haluaa? Nostaa käden ylös, joka haluaa! Tästä tulee juna. Mies meni junaan ja kato Leevi, kato. Mies meni junaan ja junavaunu katkeaa. Aaaaaaaa! Mä tipahdan raiteille! Äääääää!”*

Leevi vilkaisee Kasperin junaesitystä, jossa hän vetää palikoita irti toisistaan ja puhuu taukoamatta. Kasper ei edes antaisi Leeville puheenvuoroa, jonka mielestä selvästi tilanne ei edes vaadi häneltä muuta kuin hetkittäistä huomiota. Leevi jatkaa omaa rakenteluaan ja Kasper äänтелеe yhä leikkillään junallaan.

Tilassa käy aikuisia auttamassa majan rakennuksessa ja huoneeseen tulee välipalalta lisää lapsia. Kaksi poikaa siirtelee penkkejä nukkekotileikkiin. Kasper vilkuilee kaikkia ja puree palikoita, on kiinnostuneen oloinen kaikkien leikeistä. Menee tyttöjen luo osoittelemaan palikoillaan.

Kasper - tytöt: *"Jiihaa! Kimppuun! Makkaratikku!"*

Kasper palaa yhtä nopeasti kuin oli mennytkin, mutta ei malta istuutua alas leikkimään, vaikka Leevi leikkii yhä rauhallisesti. Kasper puhuu itsekseen leikkiäänellä ja palaa tyttöjen luona käymään.

Kasper: *"Makkaraa! Makkaratikku! Kuumaa makkaraa päin naamaa!"*

Tytöistä Riina tulee vauvanpeitolla löyhyttelemään Kasperin luo hymyillen.

Riina - Kasper: *"Siinä sulle vähän tuuletusta, että rauhotut"*

Kaksi poikaa lisää tulee toiselle puolelle huonetta majaleikkiin ja kaikkien lasten äänet ovat jo kohonneet ja liikkeet nopeutuneet. Kasperin leikki muuttuu yhä enemmän pelkäksi ääntelyksi, eikä malta istua paikalla ollenkaan. Käy tyttöjen leikissä ohimennen.

Kasper - tytöt: *"Äääääää! Vibreetä myrkkyä! Äääääää! Ja siihen kuolee!"*

Kasper nostelee jalvoja isoeleisesti ja tömistelee, hakkaa palikkalullallaan itseään otsaan. Lisää lapsia tulee huoneeseen, jotka aloittavat leikin, mutta Kasper ei vaikuta kuuluvan mihinkään leikkiin enää. Yhä useampi lapsi poistuu alkuperäisestä leikistään seuraamaan muiden toimintaa. Kasper nojailee hetken sänkyyn, vaeltaa ääneti leikkien välillä, yrittää ottaa kontaktia alkuperäiseen leikkiveriinsa Leeviin.

Kasper - Leevi: *"Leevi, kato. Mä oon vampyyri. Kato. Kato Leevi. Mä puren itteeni. Kato. Leevi. Mulla jää jälki. Äääääää. Oon vampyyri. Leevi"*

Enää Kasperille ei riitä Leevin hetkittäinen katse, vaan hokee Leeviä katsomaan, vaikka tämä katsoo jo. Kasper hakee toisista leikeistä leluja ja painaa niitä korvilleen ja heiluttaa päätään. Äänтелеe ja heittää lelun lattialle.

MARIA - Kasper: *"Nuo ei Kasper kyllä kestä heittämistä"*

Kasper nostaa lelun ylös, mutta sama yliaktiivisuus jatkuu. Painaa leluja korvilleen, pyörittää päätä ja kiljuu. Osa muistakin lapsista toimii yhtä hektisesti. Kasper puree ja repii leluja.

Episodin alussa Kasper ja Leevi aloittavat leikkinsä lasten vertaiskulttuurille tyypillisesti rinnakkaisleikkinä, jossa luotto toisen läsnäoloon ja yhteyteen on vahva ja tämän ylläpitämiseen riittää vain katse. Kasper tuntee olonsa leikkisäksi ja turvalliseksi tilassa, jossa muutamia lapsia selvästi rajautuvien leikkiensä sisällä. Vaikka Kasperin muodostamat sanat kuulostavat kysymykseltä kaikille, on siinä enemmän kyse oman hauskuuden osoittamisesta ja yhteisöllisyyden kunnioittamisesta, jossa otetaan huomioon, että tilassa samaan aikaan muita, mutta keneltäkään ei edes odoteta reaktiota. Samaan tapaan voisi kuvitella hyväntuulisen aikuisen saapuvan työpaikalle, jossa muut jo tekevät töitä pöytiensä takana ja tulija huikkaa, että "Eikö olekin kaunis päivä tänään?" ja muut hymyilevät vain vastaukseksi. Lasten kulttuurin tavat ilmentää tunnetilojaan (kuten

tässä iloisen yhteisöllisyyden ilmentämistä) eivät lähemmin tarkasteltuna juurikaan eroa aikuisten tavoista.

Mitä enemmän lapsia samaan tilaan tulee, kohoaa myös jokaisen yksilöllinen tarkkaavaisuus ja tarve saada äänensä kuuluviin. Kasperille välittyä aistien kautta yhä enemmän virikkeitä ja vaikka ne eivät saa aikaan välttämättä siinä hetkessä ahdistusta negatiivisena tunteena, saavat ne aikaan keskittymiskyvyttömyyttä ja fyysistä rauhattomuutta. Toiset lapset havaitsevat nämä kyllä, mutta eivät paheksu, koska päiväkodissa elävät lapset ovat hyvin tietoisia rajoituksissa, joiden sisällä toimitaan ja osaavat varsin taitavasti suhtautua tovereidensa tuntemuksiin, kuten episodissa tyttö, joka käy Kasperia hellästi ”rauhottamassa”.

Myöhemmin Kasperin lisääntyvän tunteiden käsittelyn haasteen huomaa siinä, että enää Kasperille ei riitä yhteyden luomiseen Leevin katse kuten aiemmin, vaan hän kokee toisen olevan tavoittamattomampi, vaikka istuu vieressä. Kasper vaikuttaa ”räpiköivän” eleillään melussa ja vilinässä kuin kala kuivalla maalla. Iloisuuden tunteen tilalle hiipii Kasperin huomaamatta hervottomuus ja ylikuormittuneisuus, joka johtaa myös aikuisten silmin sääntöjen vastaiseen toimintaan (kaverin uhkailu lellulla, toisten leikkeihin sotkeutuminen, lelun heittäminen). Kasper tuskin itse tunnistaa olevansa stressaantunut tilanteessa tai liioittelevansa liikeratoja tai äännähdyksiä. Kasper toimii tavalla, joka on yleistä liiallisessa kuormittavuudessa toimivilla lapsilla. Vaikka Kasperin toiminnot voivat aikuisista vaikuttaa häirinnältä ja sopimattomalta käytökseltä, kukaan lapsista ei kritisoi tai ihmettele Kasperin käytöstä. Kasper ei koe olevansa ulkopuolinen tai erilainen tilanteessa vertaisten taholta. Vaikka leikkihuoneen tunnelma on välillä lähes kaoottinen, kenelläkään lapsista ei ole tarvetta kohdistaa tunteitaan hyökäten tai puolustautuen. Lasten vertaiskulttuurin sääntöjen mukaan kukaan ei käyttäydy epäkunnioittavasti toista kohtaan, vaan Kasperin käytös on lapsille loogista. Tunnekaappauksen syyt eivät ole sisäisissä negatiivisissa tunteissa vaan täysin ulkoistetavista konteksteista lähteviä. Aivojen stressikuormitus voi kuitenkin purkautua paljon myöhemmin väsymyksenä tai kiukkuisuutena.

Melu on todettu olevan yksi suurimpia ahdistuksen aiheuttajia päiväkotiympäristössä (Brattico & Kujala 2009, 135; Jokitulppo 2011; Keltikangas-Järvinen 2012, 91). Lapset, jotka vasta harjoittelivat tunneällyn perustaitoja, kuten esimerkissä Kasper tunteiden tunnistamista itsessään, häiriintyivät huomattavasti aikaisemmin ympärillä tapahtuvasta synkronoimattomuudesta mitä vertaiset, jotka jo osasivat valjastaa tiettyjä tunneällyn osa-alueitaan käyttöön. Joskin suuri osa lapsista ajautui pitkään melua tuottavassa tilassa lopulta jossain määrin itsensä kontrolloimattomuuteen (kuten kykenemättömyys pysyä omassa leikissään, vaikeus keskittyä sopimaan leikin säännöistä toinen huomioon ottaen, epäily muiden lasten aikeista rikkoa turvaamansa leikki). Kun lapsen aivot joutuvat olemaan jatkuvasti valppaina, kuten edellä kuvatussa tilanteessa, joka on valitettavan arkipäivää monessa päiväkodissa, välittyä aggressiivisuuteen ja hyperaktiivisuuteen liittyvä välittäjäaine korkeapitoisuuksina, kun taas mielihyvää tuottava välittäjäaine alhaisena, saaden aikaan ärtyneisyyttä ja impulsiivisuutta (Mäntymaa ym. 2003, 463; Sinkkonen 2000, 17). Jos aivot tottuvat reagoimaan alatiellä, eikä lapsi saa tilaa ja ohjausta rauhoittaa itseään, vahvistuvat aivoalueet, jotka saavat

aikaan pelkoa, ahdistusta ja stressiä (Huttu & Heikkinen 2017, 36-37; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mäntymaa ym. 2003, 461; Partinen & Kaajala-Selkama 2016; Parviainen 2016; Pihko 2013; Pitkänen 2003, 1477; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23; Unicef 2014, 3-4; Ylinen 2011, 35). Kyseistä tunnekaappauksen muotoa voidaan kutsua postnataalistressiksi (Karlsson 2016), ja sen on todettu voivan aiheuttaa solu-tuhoa aivoissa sekä vähentävän yhteyksiä tai estäen niiden syntymisen (Mäntymaa ym. 2003, 463). Pienessä mittakaavassa stressihormonin vapautuminen on hyvä asia, mutta pitkään jatkuneena se keskeyttää lapsen aivoissa monet hyödylliset kehityksen alla olevat prosessit (Caruso, 2012; Juujärvi & Nummenmaa, 2004, 60). (Huttu & Heikkinen, 2017, 46-47; Nummenmaa, 2009, 1; Nummenmaa, 2016, 725).

13.3 Aikuisen valjastaminen vertaisen tunteiden käsittelijäksi

Ryhmäytyminen oli päiväkodeissa ensisijaisen tärkeä lähes jokahetkinen elementti, joka jollain tasolla väritti kaikkea tunneälän ilmentämisen valintoja ja varsinkin tunteita, joita lapset kokivat päiväkodin arjessa. Lähtökohtaisesti lapset olivat taitavia tunteiden havaitsemisessa sekä itsessään että vertaisissaan. Päiväkodeissa samassa tilassa oli usein monta leikkiryhmittymää käynnissä yhtä aikaa. Lasten kulttuurille on ominaista tietynlaiset leikin sisään pyrkimisen strategiat (Corsaro 2018, 166), jotka luonnollisesti epäonnistuessaan aiheuttivat lapsissa negatiivisia tunteita. Omaa leikkiä suojellakseen leikin sisällä olevat lapset koettivat aktiivisesti valjastaa aikuisia kohtaamaan leikistä erilliseksi jäävän vertaisen tunteet, jotta heidän oma leikkinsä saisi jatkua keskeytyksettä. Kuvasin tutkimuspäiväkirjassani kyseisiä tilanteita ”kuplassa leikkimisenä”, jossa haluttiin sulkea ulkopuolelle kaikki ihmiset, äänet ja tapahtumat.

Tällaiseen kuplassa leikkimiseen kaivattiin usein aikuisen apua, kun pettymyksen tunne kaverissa havaittiin, mutta haluttiin samalla suojella omaa leikkiä. Jos leikin luonne oli rinnakkaisleikki, jossa kaikki osapuolet tekivät itsenäisesti samaa asiaa (esim. rakentelu istuen piirissä) oli mukaan pääseminen helpompaa, mutta jos leikissä oli itseisarvona tavoittaa yhteys tiettyyn henkilöön, ei sen sisään haluttu ketään muita, eikä leikki olisi voinut jatkua esim. toisen ihmisen kanssa samanlaisena.

EPISODI 10. 1/5

Karri ja Leo ovat tulleet hetki sitten nukkariin lelulaatikon kanssa ja ovat lattialla leikkimässä, kun Ilpo tulee huoneeseen ja yrittää istuutua poikien seuraan.

Leo (hämmästyneesti) – Ilpo: *”Heei Ilpo! Ei! Me nyt leikitään!”*

Leo estää kädellä Ilpoa istumasta heidän seuraan.

Karri (perustellen) – Ilpo: *”Ja mä sain tän hämähäkin!”*

Ilpo yrittää yhä istuutua poikien seuraan useamman kerran ja Leo estää häntä kädellään aina uudelleen jo hieman hätäntyen.

Leo – Ilpo: *”Ei! Ilpo! Nyt me leikitään!”*

Ilpo (turhautuneesti) – Leo: *”Et sä määrää!”*

Ilpo esittää ampuvansa Leoa kädessä olevallaan lelulla. Leo ei reagoi Ilpoon millään tavalla, vaan kääntyy katsomaan ovelle MIINAAN päin apua kysyvällä katseella.

Lasten leikkien itseisarvot vaihtelivat seurasta sisältöön. Joskus oli merkittävää saada rinnalleen leikkiin juuri joku tietty henkilö/henkilöt, kun taas joskus jostain leikistä muodostui kuin huomaamatta loistava tarina, jonka parissa useat lapset viihtyivät. Usein, jos joku leikki oli sisältönä saanut aikaan riemua, pyrittiin siihen palaamaan mahdollisimman samankaltaisena. Tällöin leikkiin oli hyvin hankala muiden päästä. Kyseisessä episodissa vaikuttaisi olevan kyse henkilökemiasta. Ikätoveri ei automaattisesti käy ystävistä (Corsaro 2018, 127, 168), vaan ystävyyden muodostuminen on oma sosiaalinen prosessinsa (Joutsenniemi 2007, 92; Laakasuo, Rotkirch, Verg & Jokela 2016, 71; Saramäki, Leicht, López, Roberts, Reed-Tsochas, Dunbare 2014, 945). Leo ja Karri tietävät saavansa yhdessä aikaan leikin, jossa kokevat yhteyttä, vaikka varsinainen leikki ei ole vielä edes ehtinyt alkaa, kun Ilpo saapuu paikalle. Leon ihmettelevästä äänensävyistä ja ehdottomista eleistä voi päätellä, että on itsestäänselvyys, että heillä on Karrin kanssa kahdenkeskinen leikki. Ilpo taas ei näe asiaa samalla tavalla, koska pojat istuutuivat juuri, eikä sääntöjä ollut vielä leikkiin muodostettu. Tästä syystä Ilpo oletti, ettei ehkä tarvitsisi käydä läpi lasten vertaiskulttuurille erityisiä ”rituaaleja” leikkiin päästäkseen (Corsaro 2018, 166) (kuten leikin kiertely, kunnioittava viestintä leikkiä kohtaan tai sulautuminen lelulla leikin juoneen). Karri ilmaisee Ilpolle sääntöjen olevan jo muodostumassa ja leluosallistujat valittu kertomalla saaneensa hämähäkin.

Leo havaitsee Ilpossa hermostumisen ja epäreiluuden tunteet ja että Ilpo ei näe tilannetta samalla tavalla kuin he Karrin kanssa. Lapset olivat päiväkodeissa hyvinkin huomioonottavaisia vertaisensa pettymyksen tunteita kohtaan, jos heillä itsellään oli tasapainoinen tunnetila. Karrilla ja Leolla ei ollut syytä hermostua Ilpolle, koska he tiesivät olevansa tilanteessa ”voittajia”. Lapset eivät koskaan tahallaan halunneet pahaa mieltä toverilleen tai ilkeyttään sulkea leikistä pois. Kyseisessä episodissa kukaan pojista ei käyttänyt haukkumasanoja toisesta tai keskittyneet mihinkään henkilökohtaiseen epäkohtaan. Tätä tapahtui videoissa todella harvoin. Toki jos lapsi koki itsensä (oikeutetusti tai ei) uhatuksi, tulleensa itse kohdeksi epäoikeudenmukaisesti tai päivän aikana oli joutunut altistumaan pitkän ajan postnataalistressille, saattoi tilanne kärjistyä molemminpuoliseen negatiiviseen impulsiivisuuteen ja hetkittäin täyttää jopa kiusaamiseen viittaavia elementtejä. Näin ollen nousi myös esiin lapsia, jotka pyrkivät käyttämään epäreilua valtaa johtaakseen leikkejä, joissa julmaltakin tuntuvalla tavalla karsittiin osallistujia oman mielen mukaan, mutta nämäkin tilanteet olivat ymmärrettävissä itseisarvoja tarkastellessa ja muuttivat kyllä muotoaan, jos lapset hallitsivat tunteiden havaitsemisen itsessään ja toisissa. Niin sanottujen pomottavienkin lasten jokainen tilanne ja jokainen toimintavalinta tavoittelivat jotain positiivista henkistä pääomaa. Tavat olivat usein vääriä kyllä, mikä hyvin luonnollista, kun kyseessä vuoro-vaikutusta opettelevia lapsia, mutta tarkoitus aktioiden taustalla oli aina lapsen oman hyvinvoinnin kannalta ymmärrettävä. Näin ollen videoissa varsinaista kiusaamisen kriteerit täyttävää toimintaa ei ollut, jossa itseisarvona aktioilla olisi ollut yhden vertaisen tietoinen alistaminen. Piirteitä tällaisen toiminnan mahdolliseen kehittymiseen kuitenkin oli nähtävissä ja uhka kiusaamisen profiilin vahvistumisesta joillain lapsilla oli olemassa. Kiusaaminen on valtataistelua tunteista, joka olisi ehkäistävissä jo päiväkotitasolla suunnitelmallisella tunnekasvatuksella (Repo 2015, 48-49).

Merkittävää episodissa on Leon nonverbaali tapa saada tukea aikuiselta. Leo ja Karri eivät koe olevansa alakynnessä tai etteivät pystyisi itseään puolustamaan, jonka vuoksi tarvitsisivat aikuista. Pojat nimenomaan priorisoivat yhteisen rauhallisen leikin alkamisen sen edellä, että lähtisivät kinastelemaan Ilpon tunteiden kanssa, jotka näyttivät yltyvän kohti tunnekaappausta. Videoissa oli havaittavissa, että ollessaan kuuloetäisyydellä aikuisista, leikkikuplassa olevat apset eivät kokeneet olevansa vastuussa vertaisen tunteesta, vaan heidän mielestään aikuisen tehtävä olisi ottaa vertainen haltuun, kun he sulkeutuvat oikeutetusti tekemiseensä. Katsekontaktin saaminen aikuiseen oli onnistuessaan useimmissa tapauksissa ehdottomasti toimivin keino saada toivomansa apu paikalle. Se, miten apu toimi, ei ollut aina kuitenkaan taattua.

EPISODI 10. 2/5

MIINA (tiukasti kysyen) – Ilpo: *”Hei Ilpo! Hei, mikä sun leikin nimi on?”*

Ilpo (ärsyyntyneesti) – MIINA: *”No en tiiä!”*

Ilpo siirtyy pojista kauemmas. Pojat vilkuilevat välillä Ilpoa, joka huokailee, eikä katso ketään.

MIINA – Ilpo: *”Tuutko mun kaa tekeen jotain?”*

Ilpo pyörittää päätään.

Leo (ikään kuin tulkaten Ilpoa) – MIINA: *”Ei”*

Karri (samoin tulkaten Ilpoa) – MIINA: *”Nou”*

MIINA lähestyy oven suulta Ilpoa kädet puuskassa.

MIINA (tiukasti)– Ilpo: *”Laita pois sit se elukka. Mut siihen et mene, siihen ei saa mennä”*

Leo (innostuen) – MIINA: *”Niin ku pitäis mennä pelaamaan, jos ei oo lupaa leikkiä”*

MIINA (innostuen) – Ilpo (+Leo): *”Juu! Ooksä pelannu vielä?”*

Ilpo kävelee pojista kauemmas, räplää lelua kädessään tylsistyneesti, ei katso MIINAA, pistää lattialle makoilemaan. Karri ja Leo jatkavat omaa leikkiään.

Ilpossa on selvästi havaittavissa turhautumisen, kyllästymisen ja yksinjäämisen tunteita. Ilpo tiuskaisee, mutta ei jatka huutamista (eli ei ole tunnekaappauksen vallassa), huokailee, mutta ei sano mitään (ei halua kritisoida poikien leikkiä, koska se vaikeuttaisi hänen sisäänpääsyä), pyörittää päätään vastaukseksi (tottelee, mutta ei halua jatkaa keskustelua). Leo ja Karri pyrkivät tulkitsemaan aikuiselle missä mennään. He vastaavat Ilpon tunteen puolesta ja osaavat samaistua siihen mitä Ilpo kokee, ehkä oltuaan itse usein Ilpon roolissa päiväkodissa. Pojat puhuvat rauhallisesti ja selvästi välittävät mihin toimintaa Ilpo jatkaa, kun tuli syrjäytetyksi heidän leikistä. Leo ehdottaa pelaamista, joka ilmeisesti on ollut osa aiemmin sovittua ajanvietettä, josta ikään kuin muistuttaa aikuista. Pojilla ei ole tarvetta aggressiivisesti suojella leikkiään, koska aikuinen on paikalla ja lasten kulttuurissa tällöin tunnekaappauksen valtaankaan joutuminen ei johdaisi hyökkäävyyteen. Pojat kykenevät näin ollen sekä havaitsemaan Ilpon tunteet että ottamaan ne huomioon. Kun Ilpo siirtyy pojista kauemmas, saavat he ikään kuin tilaa omalla leikkikuplalleen ja siirtyvät heti leikin sisään käyttämään leluilla vuorosanoja.

EPISODI 10. 3/5

Ilpo – MIINA: *”Joo, olen”*

MIINA – Ilpo: *”Oletko sä pelannu?”*

Ilpo – MIINA: *”Olen.”*

MIINA – Ilpo: *”Ooks pelannu kaikki jo loppuun?”*

Ilpo – MIINA: *”Kaks peliä vaan”*

MIINA (pohtien) – Ilpo: *”Kaks vaan...”*

MIINA (ovea kohti kävellessä) – ANNI (toisessa huoneessa): *”Olitsä Ilpolle luvannu leikkii?”*

ANNI – MIINA: *”Juu, olen juu - -”*

MIINA käy keskustelua ANNIn kanssa viereisessä huoneessa. Karri ja Leo puhuvat lelujen jaosta keskenään, jolloin Ilpo pomppaa makaamasta istumaan ja kääntyy poikiin päin, ollen kuitenkin pojista suhteellisen kaukana pitkän penkin takana.

Ilpo (innostuen) - pojat: *”Hei se oli vaan maailman -- krokotiili!”* (koko lause ei kuulu)

Leo (ystävällisesti) - Ilpo: *”Nii tai ku tää oli semmonen jäälohikäärme”*

MIINA tulee takaisin huoneeseen ja aloittaa puheensa Ilpolle toisessa huoneessa jo ennen ovea saapumistaan.

MIINA (kiukkuisesti) – Ilpo: *”Et mene häiritsemään toisten pelejä! Eiku leikkejä!”*

Karri – Ilpo (toistaa MIINAN lauseen tiukasti katsomatta Ilpoa): *”Et häiritse meän leikkejä”*

MIINA – Ilpo: *”Joo ei, ei, sitä mä otan sut pois”*

Ilpo leikkii penkillä kahdella lelulla koko ajan kun MIINA huoneessa. Ilpo ei katso poikia, eikä reagoi MIINAN lauseeseen tai paikalla oloon millään tavalla. Karri kuitenkin katsoo Ilpoon päin.

Karri – Ilpo: *”Et häiritse!”*

MIINA kääntyy Ilpoon päin, laittaa kädet lanteilleen ja ottaa tiukan ilmeen.

MIINA (turhautuneen kiukkuisesti) – Ilpo: *”Nyt Ilpo! Viimeinen varoitus! Sitte lukemaan kirjoja.”*

Karri - Ilpo: *”Älä häiritse”*

MIINA kääntyy poikiin päin ja näyttää rauhoittumisen merkkiä käsillään.

MIINA – Karri, Leo: *”No niin, olkaapa nyt häiriintymättä siinä ja tehkää te juttujanne. Teillä onki paljon eläimiä siellä.”*

Kukaan pojista ei reagoi MIINAAN millään tavalla. Ilpo poistuu huoneesta leikkien, Karri ja Leo leikkivät omilla leluillaan ja juttelevat, MIINA poistuu huoneesta myös. Hetken kuluttua kuitenkin Ilpo hiippailee takaisin huoneeseen, mahdollisimman kauas pojista kuitenkin.

Episodin alussa aikuinen poistuu huoneesta, jolloin Ilpo saa uuden mahdollisuuden koettaa leikkiin sisään, tällä kertaa vertaiskulttuurille hyväksytyllä strategialla (Corsaro 2018, 158), puhuen lelullaan poikien leikkiin. Ilpo ikään kuin ei itse tavoittelisi poikien leikkiin, vaan Ilpon lelu. Ja jos lelu hyväksyttäisiin, olisi Ilpolla luonnollisesti mahdollisuus sujahtaa leikin sisään. Ilpo myös pysyy fyysisesti kaukana pojista kunnioittaen heidän leikkikuplaansa, saadenkin Leolta ystävällisen vastauksen rinnakkaisleikille tyypillisesti.

Karri selvästi haluaa säilyttää vain heidän kahden leikin ja MIINAN tultua huoneeseen näkee mahdollisuutensa taas tulleen. Vaikka sanat on kohdistettu Ilpolle (”Et häiritse meidän leikkejä”) on ne tarkoitettu MIINAlle vahvistukseksi siitä, että Ilpon kuuluu mennä tekemään muita asioita, koska hänen läsnäolonsa ja kommentointinsa rikkoo heidän leikkikuplansa. On oletettavaa, että Ilpo tulisi yrittämään leikkiin uudestaan, jos saa tilaan jäädä. Myös MIINA tuntuu ymmärtävän, että Karrin kommentti oli osoitettu hänelle, koska hän siihen vastaa (”Joo ei, ei, sitä mä otan sut pois”), vaikkakin myös näennäisesti Ilpolle. Ilpolta ei kukaan kuitenkaan edes odota minkäänlaista vastausta.

Vaikka Ilpo ei tee mitään muuta kuin leikkii hiljaa, katsomatta ketään, omaa leikkiään kaukana toisista, näkevät sekä Karri että MIINA hänet häiriönä. Karrilla itsellä jo ärsyttää, jonka hän kyllä havaitsee itsessään ja ottaa sen huomioon verbaalisissa valinnoissaan pyrkien yhä tiukemmin saamaan Ilpoa pois huoneesta. Karrilla varmasti myös ärsyttää aikuinen, joka yhtä vahvasti toimii häiriötekijänä heidän leikkinsä onnistumiseen nähden (Corsaro & Eder 1999, 525; Lehtinen 2000, 69; Strandell 1995, 113-114). Aikuinenkin havaitsee Karrin tunteet ja kehottaa heitä sulkeutumaan omaan leikkikuplaansa, mutta todellisuudessa se on melko mahdotonta, jos aikuinen ei tätä mahdollisuutta heille takaa omalla toiminnallaan. Vaikka lapset päiväkodissa halusivat olla sympaattisia ja toisten tunteita huomioon ottavia, oli se usein haastavaa ilman selkeitä toimintamalleja sekä lapsilta että aikuisilta. Kaikenlainen päättämättömyys ja epäjohtonmukaisuus saivat aikaan kiristyvän nosteen tilanteissa, jotka olivat voineet alkaa hyvinkin lempeästi. Aikuisella on usein vaikeuksia tunnistaa miten tilanteissa kuuluisi toimia sekä päiväkodin säännöt että lasten ymmärtäminen huomioon ottaen (Corsaro 2003, 37; Karlsson 2003, 19; Kronqvist 2001, 61; Strandell 1995, 14, 48).

EPISODI 10. 4/5

Karri – Ilpo: *”Ilpo! Mää sanoin jo, et älä tuu häiritsemään meitä!”*

Ilpo – Karri: *”Emmä häiritsekään!”*

Karri – Ilpo: *”Tai sä saat leikkiä omilla eläimillä. Ja me leikitään täällä.”*

Rinnakkaisleikki jatkuu pienen hetken. Leo näyttää Ilpolle heidän leikistään dinoa kannattelemassa toista dinoa.

Leo (nauraen) – Ilpo: *”Hei Ilpo! Kato!”*

Ilpo kokee Leon lähestymisen hänelle tarjoukseksi yhtyä leikkiin ja ennen kuin Leo edes ehtii Karrin viereen pöydälle jatkamaan leikkiä, menee Ilpo heidän väliselle penkille istumaan.

Leo (hämmästyneen kiukkuisesti) – Ilpo *”Mitä se sano?! Et häiritse meän leikkejä!”*

Ilpo (turhautuneesti) – Leo: *”Kyl täs pöydäs saa olla!”*

Karri (huutaa toiseen huoneeseen katsoen): *”Ilpo häiritsee meidän leikkiä!”*

Leo (huutaa myös toiseen huoneeseen katsoen): *”Ilpo häiritsee meän leikkiääääää!”*

Arttu tulee huoneeseen peliä kädessä ja ANSA seuraa perässä ja juttelevat pelistä.

Leo – ANSA: *”Hei? Ilpo häiritsee mejän..”*

ANSA (puhuu päälle iloisesti vähätellen) – Leo: *”Eiiihän Ilpo häiritse”*

Ilpo (innostuen) – pojat: *”No niin!! Emmä häiritse!”*

Ilpolla on tavoitteena pyrkiä poikien leikkiin uudelleen, jonka pojat tietävät jo episodin alussa Ilpon saapuessa takaisin huoneeseen. Alkuperäinen huoneesta poistuminen oli vain keino saada aikuinen pois tilanteesta. Ilpo osoittaa tällä tavoin hyvin selvästi pojille olevansa halukas heidän mukaansa, mutta kykenevänsä myös kunnioittamaan poikien leikkiä pysyttelemällä kaukana. Ilpo havaitsee poikien tunteet, eikä lähde niitä vastaan taistelemaan. Ilpon tarkoitus ei ole aidostikaan häiritä poikia, tai rikkoa heidän mielenkiintoista leikkiään, vaan olla lähellä, jotta voisi mahdollisesti tulla pyydettyksi mukaan. Sanomattomasti myös pojat tämän ymmärtävät ja Karrikin lupaa Ilpon leikkiä samassa huoneessa, koska sekin on parempi vaihtoehto kuin päästää Ilpo muuttamaan heidän leikkinsä dynamiikka tai pyytää aikuinen taas turhaan hoitamaan tilanne. Aikuisten silmin tilanne voisi jopa näyttää ärsyttämiseltä tai kiusaamiselta kumman vain taholta, jonka vuoksi aikuiset käyttävät tiukkoja äänensävyjä lasten kanssa, kun kokevat lasten toistuvasti toimivan vastoin käskyjä. Ilpo kuitenkin vain toteuttaa aikuisen hänelle jättämiä mahdollisuuksia pyrkiä lasten kulttuurin strategioita käyttäen mukaan mie-luisaan leikkiin ja tämän ymmärtävät myös Leo ja Karri.

Uudelle kierrokselle episodissa lähdetään, kun Ilpo luulee strategioidensa tuottaneen tulosta ja tulleen hyväksytyksi leikin sisään, kun Leo puhuttelee häntä iloisesti. Ilpo leikki yksin hiljaista rinnakkaisleikkiä, kunnes Leo otti häneen kontaktia. Leo ei ymmärrä Ilpon odotusta päästä heidän leikkiinsä, vaan olettaa Ilpon leikkivän tyytyväisenä yksin. Leon kommentti on tyyppillinen hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden osoitus nimenomaan rinnakkaisleikissä läsnäolijalle, kun taas Karri on tunnistanut koko ajan Ilpon tarpeen osallistua heidän tekemiseen, jonka vuoksi kiivaasti halunnut Ilpon huoneesta pois. Leo hämmästyä Ilpon toimintaa ja pojat ymmärtävät, että on parempi hakea taas tukea aikuiselta. Huuto toiseen huoneeseen on varmasti osoitettu MIINAlle, koska ANSAn tullessa huoneeseen pojat varovaisesti osoittavat asiansa. ANSA ei osaa tulkita tilannetta millään tavalla häiritsemiseksi, eikä edes koe tarvetta asiaan puuttua, koska kukaan ei huuda, lyö tai tee mitään muutakaan tunnekaappaukseen viittaavaa. Herää kysymys, miksi lasten on päiväkodissa ajauduttava alkukantaiseen käytökseen ennen kuin aikuinen kysyy mitä kuuluu? Tai kysyykö vielä silloinkaan? Aineiston videoissa ei näkynyt yhtään ainoata tilannetta, jossa aikuinen olisi pilkkonut tilanteen osiin ja antanut puheenvuoron jokaiselle tilanteeseen osallistuneelle kysyen miltä heistä tilanne tuntui.

EPISODI 10. 5/5

Karri – ANSA: *”Häiritseeee!”*

Ilpo – pojat: *”Mä vaan istun! Tää on häiritsemistä, kun -- ”*

Ilpo tönnii lelullaan Leon leluja ja puhuu, että sellasta olisi kiusaaminen, ANSA puhuu päälle.

ANSA (hieman toruvalla äänellä) – Ilpo: *”Hei!!! Ilpoo!”*

ANSA jatkaa Artun kanssa pelistä puhumista, että voisivat mennä toiseen nurkkaan pelaamaan.

Leo – Ilpo: *”Ei oo...”*

Ilpo – pojat: *”On on! Se on häiritsemistä, jos mä -- ”*

Karri (puhuu päälle selittävällä äänellä) – Ilpo: *”Ku sä seuraat, se on häiritsemistä”*

Ilpo – Karri: *”Ei ku jos toiset leikkii ja sitte tulee ja tönii ja tekee näin ja -- ”*

Ilpo tönii leluillaan Karrin leluja samalla selittäen, pojat kuuntelevat, MIINA tulee huoneeseen.

MIINA (syyttävästi) – Ilpo: *”Hei, hei, Ilpo. Oliko sut tähän pyydetty?”*

Karri, Leo (yhteen ääneen) – MIINA: *”Eiii!”*

MIINA – Ilpo: *”No nii, sit pois”*

Ilpo (huutaen) – MIINA: *”Ei!! Ku ne sanoo et mä häiritseen, mutta ku mä vaan leikin tässä omia leikkejä ja ne vaan vinkuu!”*

MIINA - Ilpo: *”Shhh! No... Eiku.. No kun... Sä.. Sä... Noilla on nyt se oma leikki. Sulla oli se joku... Se pelipari...”*

MIINA samalla ohjaa kädellä Ilpoa pois pöydästä. Ilpo ei katso enää ketään, vaan lähtee juoksemaan pois tilasta. MIINA kävelee perässä poistuen huoneesta. Karrin ja Leon leikki pääsee jatkumaan.

MIINA (juttelee perään) - Ilpo: *”Kuka se sun pari oli? Ilpo? Kuka se sun pari?”*

MIINA (kuulua toisesta huoneesta): *”Mihin se Ilpo meni? Että pelaamaan. Ilpo?”*

Episodin alussa Karri turhautuu ja koettaa saada ANSAn ymmärtämään, että he ovat yrittäneet aloittaa leikkinsä monta kertaa ja jatkuvasti Ilpo on roikkunut leikin syrjässä mukana heidän tahtomattaan. Karrin äänensävyistä paistaa tunne, että ikään kuin hän kokisi moraalista vastuuta Ilpon tunteiden huomioon ottamisesta, mutta samalla ei haluaisi itse sotkeentua tilanteeseen millään tavalla, koska lähtökohtaisesti se ei hänelle kuulu. ANSA taas kokee olevansa ikään kuin ohikulkumatkalla ja ei myöskään koe asiakseen puuttua poikien tilanteeseen, koska siinä ei ole mitään selvää vaaraa kenellekään. Tämä alistaa pojat suhtautumaan tilanteeseen ymmärtävästi aikuisen puolesta. Ilpo kertoo hyvin perustellen mikä olisi häiritsemistä ja yrittää tuoda pojille mielikuvan, että hän olisi nimenomaan häiritsemätön osa leikkiä ja että on osoittanut olevansa kunnioittava poikien tunteita kohtaan pysymällä fyysisesti sivussa koko ajan. Pojat kuuntelevat ja vastavuoroisesti kertovat omia näkemyksiään siitä, että Ilpon symbolinen ”seuraaminen” (vaikka Leo ja Karrihan ovat olleet koko ajan samassa tilassa) luo häiriön heidän yhteyteensä, jota kuuluisi kunnioittaa täydellä huomaamattomuudella. MIINAN tullessa molemmat pojat osoittavat hyvin selvästi tunteensa siitä, että nyt on aika viedä Ilpo pois. Vasta poikien korottaessa selvästi ääntään ja osoittaessa jättävänsä Ilpon leikin ulkopuolelle, aikuinen tarttuu toimeen ja ohjaa Ilpon pois heidän leikkikuplastaan. Vaikka kosketus on pieni, on se merkityksenä iso ja selkeä. Ilpo kokee ymmärrettävästi myös olevansa tilanteessa uhri, koska hän on toteuttanut herkkiä sisäänpääsyn rituaaleja poikien kanssa ja aikuinen on ikään kuin jättänyt aukkoja hänelle osallistumisen yrittämiseen. Aikuinen kritisoi koko episodin ajan ’häiritsemistä’, mitä Ilpo ei missään vaiheessa miellä tekevänsä. Päinvastoin, Ilpo kokee toimivansa toisten tunteet huomioon ottaen, mutta saanut silti aikuisen että poikien tyrmyksen osakseen.

Päiväkodissa hyvin usein tunteiden havaitseminen ja sen mukaan toimiminen, kuten muikin vuorovaikutus, oli kuin sanatonta tanssia ja peilaamista. Peilaamisen merkittävyys nousee usein esiin empatiasta ja tunneälyn kehittämisestä puhuttaessa (Brackett &

Salovey 2006, 39; Goleman 2014, 61, 63). Neurologisen tunneälyn näkökulmasta niin sanotut ”peilisolut” helpottavat jokapäiväistä kanssakäymistämme pyrkien aivojamme asettumaan samaan tunnetilaan toisen ihmisen kanssa (Hari 2003, 1467; Nummenmaa 2016b, 726; Sajaniemi 2015). Neurologinen peilisolujärjestelmä, joka vastaa motorisesta toistettavuudesta, toimii pohjana myös tunteiden jäljittelylle, vaikka aktivoituukin eri alueessa (Nummenmaa 2016a, 8; Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen 2014, 650). Peilaamisen tunnistamisen avulla on helppo havaita onko lasten vuorovaikutus pohjimmiltaan hyväntahtoista vai ei. Tämä voi olla myös yksi mahdollisuus, miksi aikuiset eivät havaitse tunneopetuksen tarvetta esimerkiksi episodin kaltaisissa hetkissä, joissa yhteistoiminta näyttää ulospäin rauhallisesti soljuvalta. Harmillista kuitenkin oli havaita videoista, että lapset joutuivat käyttämään välillä kohtuuttoman kauan aikaa ja tunneälykässtä lähestymistä *aikuisen* kanssa, päästäkseen kaipaamaansa lopputulokseen *vertaisen* kanssa. Sama oli havaittavissa myös niin päin, että lapset joutuivat vertaisen kanssa kontaktissa ollessaan nostamaan itseisarvoksi tavat toimia, joilla pystyivät välttämään jotain negatiivista aikuisten taholta. Tämä on linjassa Corsaron jo yli 30 vuotta sitten tekemien havaintojen kanssa (Corsaro 1979, 329-330, 335; Corsaro & Eder 1990, 200), mutta silti asia, jonka kanssa painimme yhä 2010-luvun päiväkotiarjessa.

Tunneälyn näkökulmasta lapsilla on oikeus olla ottamatta ketä tahansa leikkiin mukaan, vaikka yleisesti lapsia ohjeistetaan ”ottamaan kaikki mukaan” ja ”ketään ei saa jättää ulkopuolelle”. Näillä lauseilla tietenkin pyritään aikuisten taholta vain hyvään, että ketään ei jätettäisi yksin, mikä on kiusaamisen yleisin muoto (Repo 2015, 36). Ei kuitenkaan aikuistenkaan päivittäiseen miellyttävään vuorovaikutukseen riitä, että toinen osapuoli sattuu olemaan saman ikäinen. Miksi siis tämä riittäisi lapsille päiväkodissa usean tunnin ajan? Lapsilla päiväkotia on usein ainoa mahdollisuus saada viettää aikaa tiettyjen henkilöiden seurassa. Erityisen hyvä leikki saa lapsella samat mielihyvää tuottavat välittäjäaineet virtaamaan mitä aikuisella kulinarismi, seksi tai päihheet. Tällaisesta leikistä käytin tutkimuspäiväkirjassani nimitystä ”superleikki”. Leikin aikana vapautuu myös noradrenaliinia, joka yhdistetään innokkuuteen ja valpastumiseen, joka on sama aivoreaktio, joka aikuisilla tapahtuu päästessään työntoissa niin sanottuun ”flow”-tilaan. (Huttu & Heikkinen 2017, 142.) Tilanteiden mielihyvä ymmärrettävästi vähenee huomattavasti, jos henkilöt eivät saa päättää osallistujiaan itse, oli sitten kyseessä lapsi tai aikuinen.

Päiväkodissa olisi merkittävää tunneälyn positiivisen kehittymisen kannalta tarttua episodin kaltaisiin hetkiin tavalla, joka osoittaa lapsille sosiaalisten läheisten suhteiden tärkeyden hyvinvoinnin edistäjänä ja tukea tätä toimintaa, mutta myös samalla kohdistaa huomio ulosjääneen tunteisiin kuten pettymykseen, yksinäisyyteen ja epäoikeudenmukaisuuteen. On tärkeää, että kaikki osapuolet tunnistaisivat tilanteessa syntyvät tunteet, joka on nelihaaraisen tunneälymallin ensimmäinen haara, ja arvostaisivat niihin kätkeytyvää tietoa (Brackett 2015). Jokaisen lapsen tulisi oppia näkemään olevansa arvostettu ja tärkeä, vaikka ei pääsisi sisään haluamaansa leikkiin. Myönteisen mielialan on todistettu vaikuttavan positiivisesti oppimiseen hermostojen säätelyjärjestelmien kautta (Bar-On 2012, 41-42; Brackett & Salovey 2006, 39-40; Boyatzis 2001, 242; Mayer & Salovey 1997, 5; Sajaniemi 2015; Ylinen 2011, 63). Mielialasta puhutaan,

kun se on pitkittynyt tunnetila, joka on seurausta neurologisesti ymmärrettävästä emootiosta, joka syttyy ja sammuu nopeana automatisoituneena reaktiona (Bechara & Bar-On 2006, 14; Brackett, Gray, Kiehl, Reis, Salovey & Shamosh, 2007, 1390; Korkeila 2008, 691; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 268; Nummenmaa 2009, 2). Myönteisestä mielialasta puhuttaessa neurologisen tunneälyteorian yhteydessä ei tarkoiteta persoonallisuuteen yhdistettäviä mielialoja tai temperamenttia (Caruso 2012; Mayer 2012; Mayer & Salovey 1997, 5; Mayer, Salovey & Caruso 2000b, 416; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 268; Salovey 2013).

Jatkuvia henkilölle tyypillisiä mielialoja voidaan kategorisoida luonteeksi, temperamentiksi tai persoonallisuudeksi. Selvittämättömien negatiivisten mielialojen hallitsevuus saa aikaan stressiä sekä fyysisesti että psyykkisesti, rajoittaen yksilön hyvinvointia ja toimintaa. (Caruso & Salovey 2004, xxxviii; Goleman 1997, 24; Korkeila 2008, 690; Nummenmaa 2016b, 725, 730; Tuomaala 2012.) Tietoinen pyrkimys yrittää tukahduttaa aidot emotionaaliset reaktiot kuormittavat sympaattista hermostoa siinä määrin, että tämä voi lopulta johtaa muun muassa sydän ja -verisuonielimistön ongelmiin (Goleman 1997, 210; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 62; Karlsson 2016). Nykyisin puhutaan enenevässä määrin emootioiden ja suolistosairauksien yhteyden ymmärtämisen merkityksestä (Brachman, Lehmann, Maric & Herkenham 2015, 1535-1536; Muir, O'Dushlaine, Rossin, Lee, Holmans & Breen, 2015, 207; Rea, O' Mahony, Dinan & Cryan 2017, 7), joka on linjassa suomalaisen pitkäaikaistutkimuksen kanssa, jossa tunteiden säätelyn teoreettisena viitekehyksenä toimi Mayer ja Saloveyn tutkimukset. Kyseisessä tutkimuksessa todettiin jo 2000-luvun alussa yhteys tunteiden ongelmalliseen hallintaan ja ruuansulatusongelmiin miehillä ja kipuihin ja väsymykseen naisilla. (Kokkonen, Pulkkinen & Kinnunen 2001, 31.)

13.4 Vertaisen tunteiden huomioonottamisen pakko

Entä sitten tilanteet, joissa aikuinen ei ollut kuuloetäisyydellä ja lapset olisivat halunneet sulkeutua leikkikuplaansa, mutta muut olettivat saavansa tulla mukaan? Kyseiset tilanteet jakautuivat usein kahteen eri versioon mitä ilmeisimmin leikkijöiden niin sanotut tunneälyprofiilit huomioon ottaen, jolloin lapset tunnistivat kuka lapsi osaisi sietää pettymystä tulleen syrjäytetyksi leikistä ja kuka ei. Lapset halusivat suljettujen ovien taakse leikkimään pois aikuisten näköpiiristä, jolloin tätä tilaisuutta suojeltiin voimakkaasti, joka luonnollisesti vaikutti käytösvalintoihin vertaisten kanssa. Suljetussa tilassa pyrittiin välttämään konflikteja, jotta aikuinen ei tulisi paikalle ja mahdollisesti käyttäisi valtaansa poistaa henkilöitä tilasta. Toisaalta suljetut ovet antoivat myös mahdollisuuden ”pomottavien” lasten mielivaltaisemmalle käytökselle kaikkien lasten tiedostaen edellä mainitut uhkakuvat. Kyseiset niin kutsutut pomottavat lapset olivat myös juuri niitä lapsia, jotka heikoimmin kohtasivat pettymyksen tunteita itsessään tai tunnistivat tunteidensa esittämisen merkityksen, josta saamme lukea myöhemmissä episodeissa. Parhaiten leikit suljetussa tilassa toimivat lasten leikkiessä kahdestaan, tai mahdollisesti kolmestaan, mutta jo tätä suurempi joukko sai aikaan valtataistelun

elementtejä. Seuraavassa episodissa pojat Topi ja Sauli ehtivät ensimmäisinä suljettuun leikkutilaan, josta ovatkin kovin riemuissaan, mutta koska tilassa sai päiväkodin sen hetkisen säännön mukaan olla kolme lasta kerrallaan, saapui myös Essi paikalle sulkien oven perässään.

EPISODI 46. 1/4

Topi ja Sauli tulevat leikkihuoneeseen pehmolelujen kanssa. Katsovat huoneen läpi. Ovat kovin innoissaan. Puhuvat pehmoleluillaan toisilleen ja heiluvat huoneessa.

Sauli (innoissaan) – Topi: *”Tää haluaa kuunnella taas sitä v****ilua!”* (kirosana)

Topi (nauraen) – Sauli: *”Joo! Nii tääki!”*

Samaan aikaan Essi tulee huoneeseen poikien perässä. Essi ei huomaa, että pojilla jo kesken oma juttu, koska vaikka ovat hyvin riemuissaan aloittamassa leikkiään, puhuvat hieman hiljempaa kiroilun vuoksi.

Essi – pojat: *”Mitä leikitään?”*

Pojat katsovat toisiinsa pikaisesti hieman säikähtäen, mutta myös hieman harmissaan ja kävelevät nojatuolille päin. Sauli heiluttelee leluaan kävellessään ja Topi katsoo maahan.

Sauli (tylsistyneesti huokaisten) – Essi: *”Leikitään sit vaik kottii”*

Essi hämmästy poikien innottomuudesta ja reagoi katsoen hämillään hetken.

Topi ja Sauli näkevät mahdollisuuden tulleen toistaa aiemmin leikkimäänsä hyvää leikkiä. He molemmat innostuvat jo ensisijaisesti huoneen tyhjyydestä ja toiseksi tunnistavat yhdestä lauseesta mitä leikkiä toinen tarkoittaa. Tällöin leikin sääntöjä ei tarvitse keksiä ja leikin ei tarvitse muotoutua alusta vieden arvokasta leikkiaikaa suljetussa tilassa. On kun saapuisi valmiiksi katettuun pöytään hyvän ystävän kanssa. Kiroilu ja muut aikuisten maailmaan liittyvät paheksuttavat tavat loivat jännitystä ja olivat usein merkki vahvasta siteestä lasten välillä, joka tuli esiin kunnioittavan leikin onnistumisena. Muun muassa kiroilu tai pieni sääntöjen rikkominen olivat keino ylläpitää luottamussuhdetta ystävän kanssa, toimintojen ollessa merkki siitä, että yhdessä he ovat vapaita sanomaan tai tekemään aikuisten taholta paheksuttaviakin asioita, ilman pelkoa siitä, että toinen kertoisi aikuiselle. Tällöin itseisarvo teoilla on lasten vertaiskulttuurin näkökulmasta jälleen hyvä ja tärkeä, vaikka aikuisen silmiin se voisi vaikuttaa korjattavalta tai huolestuttavalta asialta. Vaikka lapset käyttivät kiro sanoja tai testasivat muilla tavoin aikuisten auktoriteettia suljettujen ovien takana, eivät he silti olleet emootioissaan erityisen aggressiivisia tai kykenemättömiä tunnistamaan tai esittämään tunteitaan tunneälykkäästi. Lapset, jotka taas kääntyivät aikuisten puoleen herkästi, saivat usein osakseen negatiivista kohtelua vertaisilta, koska lasten kulttuurille tämä viesti kyseisen lapsen itse rikkovan yhteyden muihin ja mahdollisuuden luottamuksellisen ystävyyden muodostukseen. Tästä syystä myös usein pitäydettiin kertomasta aikuiselle totuutta suljettujen seinien sisällä tapahtuvista asioista, vaikka usein näin uhattiin tai vaikka kohtelu yltyi selvästi epäreiluksi. Aikuisten väliintulon tavat eivät suurimmassa osassa tapauksia tukeneet tunneälykästä valintaa tehnyttä lasta.

Episodissa Essin saapuessa huoneeseen pojat luovat toisiinsa hetkellisen, mutta merkittävän katseen, jonka myös Essi havaitsee, vaikka ei ymmärrä syitä, koska ei kuullut

poikien aiempaa keskustelua leikin aloittamisesta. Ihmissytemme perustuu kanssakäymiseen, kulttuurien määrittämiin normeihin ja tunteiden kanssa käsi kädessä kulkevaan kognitiiviseen tietoisuuteen ympäröivistä olosuhteista. Ilman näitä tunnereaktioita, joka näkyvät nonverbaalina viestintänä toisillemme, emme välttämättä kykenisi järkevään päätöksen tekoon. (Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara 2003, 1790; Brackett, ym. 2007, 1385; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270; Nummenmaa 2006, 301; Nummenmaa 2009, 3; Nummenmaa 2015; Nummenmaa 2016b, 729-730; Saarinen 2007, 73; Tuomaala 2012.) Kohdatessamme eläimen tunnistamme helposti eläimistä tunnereaktioita, koska heillä ei ole syitä tukahduttaa näitä ilmaisujaan. Samalla tavoin ihmiset omaavat universaaleja tunnereaktioita (tunneilmaisuja), joista voimme tulkita toistemme aikomuksia. Tämän pohjalta teemme sitten myös valintoja omasta käyttäytymisestäämme. Saatamme kuitenkin myös tulkita tunteet väärin, koska primäärit aidot tunnereaktiot ovat näkyvissä niin lyhyen hetken. (Caruso 2012; Damasio 2012, 165; Mayer & Salovey 1997, 12; Myllyneva 2016, 51; Nummenmaa 2009, 3; Nummenmaa 2015; Nummenmaa ym. 2014, 648-649; Saarinen 2007, 39; Tuomaala 2012.) Tai koska, kuten kyseisessä episodissa Essillä, tieto kaikista tilanteen asiahaaroista puuttuu. Tästä syystä Essillä on vaikea tavoittaa kontekstin kokonaiskuvaa siitä, miksi häntä ei ehkä kaivata leikkiin. Pojat tiedostavat, että Essi ei ole heidän leikkikuplansa ja sanomattoman luottamusringin jäsen, joten eivät voi kertoa kiroiluleikistään, mutta heillä ei myöskään ole Essiä vastaan persoonana mitään ongelmaa, jonka Sauli yrittää osoittaa ”alistumalla” koti-leikkiin.

EPISODI 46. 2/4

Essi (tiuskaisee kiukustuneesti) – Sauli: *”Saan minä ainaki -- ”* (loppu ei kuulu, koska ovi menee samalla kiinni)

Sauli istuuntunut (”lösähtänyt”) nojatuoliin, Topi seisoo nojatuolin vieressä, näprää leluun hiljaa, katsoo maahan. Sauli katsoo Essiä kunnelleen.

Sauli (tiukasti) – Essi: *”Me ollaan siinä kyllä kans mukana!”*

Essi (surullisesti) – Sauli: *”No niin ootki!”*

Sauli säikähtää, paukuttaa lelullaan hermostuneesti omiin jalkoihin, Topi yhä seisoo vieressä, mutta nostaa katseen maasta kohti Saulia. Sauli yrittää naurahtaa ja katsoo vuoroin Essiä ja vuoroin leluun, yrittää hymyillä Essille.

Sauli (nolona pahoillaan) – Essi: *”Heiiiii... Emmä sanonu et mä... Mut me... Me kaikki... Me ihmisetki ollaan täs mukana...”*

Essi (huojentuneempana) – Sauli: *”Ni’in! Niin te ootteki...”*

Essi kävelee puhuessaan nojatuolia kohti, mutta ennen kuin pääsee tuolin luo, Sauli pomp-paa ylös ja kävelee ovelle.

Sauli (vaivaantuneena): *”Haluuksä... Öööö.. Mä käyn hakeen marsun, mun marsun”*

Episodissa tapahtuu lyhyessä ajassa selviä merkittäviä tunteenmuutoksia, jotka ovat riippuvaisia vertaisen reaktioista, mutta myös tunneällyn ilmaisusta. Essi kokee epävarmuutta ja loukkaantumista ajatuksesta, että ei ole tervetullut poikien luo ilman syytä, johon olisi itse voinut vaikuttaa. Tämä tulee esiin kiukkuna, jolla puolustele

omaa sisääntuloaan huoneeseen, koska sääntöjen mukaan paikalla saa olla kolme. Sauli taas loukkaantuu Essin kiukkuisesta äänensäyvästä, koska alun perinkin luopui omasta superleikin mahdollisuudestaan Topin kanssa ja oli valmis ottamaan Essin vastaan ja leikkimään hänelle oletettavasti miellyttävää leikkiä. Essi taas koki Saulin olevan ilkeä reaktiossaan hänelle, koska tunsikin olevansa oikeutetusti uhri jo poikien osoittaessa hänen ulkopuolisuutensa huoneeseen tullessa. Tämä saa aikaan surun Essissä, mikä kuuluu äänessä sanojen hiljentymisenä ja nopeuden laskemisena. Sauli havaitsee surun Essin tunteiden ilmaisussa ja nonverbaalisissa reaktiivisissa viestinnässä, joka laukaisi vastareaktion oletetusti perääntymistä, vetäytymistä, hämmennystä ja tarvetta palauttaa vertaisen tunnetila neutraalille tasolle. Vaikka tämä onnistuu helposti ja Essin äänensävy viestii, että he puhuvat samasta asiasta ja ovat samaa mieltä, jättää se jälkeensä valpastuneisuuden Saulissa, joka ilmenee penkistä nousemisena, kun Essi pyrkii lähelle. Tämä oli videoissa hyvin yleinen tapa (varsinkin pojilla) suodattaa hermostuneisuuden tunne, jonka vertainen oli saanut aikaan. Siinä missä hyökkääminen ei ollut luontainen reaktio negatiivisen tunteen kohdatessa, jonkin asteinen ”pakeneminen” oli. Lapset pyrkivät fyysisesti kauemmas henkilöstä, joka sai hänet yhtäkkisesti tuntemaan häkellyttävää oloa. Aggressiivisuus näyttäisi olevan lapsilla enemmän opittu tapa tuoda tunteitaan julki kuin jähmettyminen tai pakeneminen. Syntymästään asti lapsi on lähökohtaisesti ohjelmoitu valmistautumaan hyvinvointiin ja vastaanottamaan hoivaa, apua ja hyväntahtoisuutta (Huttu & Heikkinen 2017, 36-37; Partinen & Kaajala-Selkama 2016; Parviainen 2016; Pihko 2013; Sajaniemi 2015).

Merkittävää episodissa on myös vastuun tunne vertaisen tunteiden huomioonottamisesta. Sauli asetti itsensä tähän asemaan ikään kuin hänen ja Topin puhemiehenä vastatessaan alun perin ensimmäisenä Essin kysymykseen mitä leikkisivät. Topi ilmaisee omaa sivustaseuraajan rooliaan vältellen katsekontaktia. Saulin hätääntymistä Essin surun korjaamiseksi tilanteessa lisää Essin tunteiden kohdistus nimenomaan Sauliin (”Niin ootkin”), kun taas Sauli pyrkii puhumaan koko ajan me-muodossa tarkoittaen itseään ja Topia. Kun Sauli hätäisesti täsmentää sanallisesti tarkoittavansa ”ihan kaikkia ihmisiä”, on Essille selvää, että uusi ryhmittymä, johon he kaikki kolme kuuluvat, on muodostunut.

Tunteiden jaettavuus on merkittävä eroavuus muihin älyllisiin toimintoihin. Ajatuksemme, toiveemme ja muistomme pysyvät halutessaan omassa tiedossa, mutta tunteet ovat sosiaalisia reaktioita. Kuitenkin siinä missä alkukantaiset ihmiset tarvitsivat tunneilmaisuja viestiäkseen ryhmälleen hyödyllisimmän motivaatiotilan valinnasta, kallistuu nykyajan ihminen yhä useammin hillitympiin tunneilmaisuihin. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270; Nummenmaa 2009, 3; Nummenmaa 2016b, 726; Pihko 2012, 1526-1527.) Yllä olevassa episodissa sekä Saulin että Essin tunteiden ilmaisujen reaktiot saavat toisen vastaamaan niihin oletetulla tavalla. Alkuun Sauli tuo ilmi ”laumautumistiaan” Topin kanssa, jossa jaetaan yhteinen nonverbaalinen tunneilmaisuus suhteessa miten Essin paikalla oloon tulisi suhtautua. Vaikka ”motivaatiovalinta” tilanteessa on selvästi Essille myönteinen ja pojat ovat valmiita yhteiseen leikkiin, viestii se silti ymmärrettävästi Essille ulkopuolisuudesta. Vasta kun tunteiden näyttämisen ketju Essin ja Saulin välillä päättyy uuden ryhmittymän

syntymiseen, korvaten Saulin ja Topin ”lauman”, tasaantuvat Essin tunteet. Vaikka emootiot ovat automatisoituja, ne eivät ole refleksien tavoin muuttumattomia, vaan yksilöille on hyödyllistä kyetä säätelemään tunteitaan (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270). (Nummenmaa 2016b, 725).

EPISODI 46. 3/4

Topi ja Essi katsovat toisiaan. Essi hymyilee ja Topi varovaisesti vastaa hymyyn. Sauli palaa pian nojatuolille ja kaikki pysyvät paikoillaan, leikki ei ala, vaan tunnelma vaivaannuttava. Pojat vähän leluillaan tönivät toisiaan ja rauhallisesti äänтелеvät niillä pysyen silti paikoillaan. Juttelevat hetken onko Angry Birdillä hampaita, Essi on vierellä, seuraten poikien vuorovaikutusta.

Essi (ehdottaen) – pojat: *”Täältä tulee koira”*

Pojat taistelevat leluillaan leikisti myös Essin lelun kanssa. Essi hetken nauraa, mutta leikki ei silti käynnisty. Kaikki yhä samoilla paikoilla, Sauli istuu nojatuolissa ja Topi ja Essi molemmilla puolilla. Taistelu leluilla loppuu, kun Essin pitää laittaa hiuksiaan ja toteaa, ettei saa enää hänen leluihin törmätä. Pojat lopettavat heti. Topi yrittää yhä uudelleen törmäillä leluillaan Saulin leluun. Topi yrittää myös juoksennella huoneessa ja ikään kuin yllyttää Saulia nousemaan tuolista ja leikkimään hänen kanssaan, kun taas Sauli pysyttelee Essin lähellä nojatuolilla. Sauli kuitenkin joka kerta taistelee hyväntahtoisesti Topin lelua päin omalla lelullaan, kun Topi käy lähellä leikkimässä. Essi katselee vieressä.

Topi (lelulla) – Sauli (lelulle): *”Tää kakkaa sen silmään, plöts”*

Essi (tylsistyneesti) – pojat: *”Hei, mitä me oikeesti leikitään?”*

Topi (enemmän itseksensä) – Essi, Sauli: *”Eläimillä”*

Sauli (sovittelevasti) – Essi, Topi: *”Mä leikin kottii”*

Topi: *”Mä leikin eläintä, plöts”*

Essi katsoo Topiin päin nopeasti tiukan kiukkuinen ilme kasvoillaan sanomatta sanaakaan.

Topi (sovittelevasti) – Essi: *”Mitääää?!”*

Essi nousee ylös, vilkaisee Sauliin, joka varovasti hymyilee. Essi heilauttaa päätään nostaen nenän kohti kattoa ja kävelee suurieleisesti kohti ovea kädet puuskassa.

Sauli (hieman hämillään, naureskellen, sovittelevasti) – Essi: *”Heiii... Minne sä...*

Essi? Minne sä nyt oikeen meet?”

Essi ei puhu mitään, poistuu ovesta jättäen sen auki. Sauli katsoo Topiin hymynkarettaan pidätellen.

Essillä alun epävarmuus siitä, miksi häntä ei kaivata leikkiin, näkyy läpi koko episodin tarkkailuna ja hapuilevina leikinaloituksina. Essi vetäytyy mieluummin odottamaan poikien keksivän leikin, kun taas myös pojat odottavat Essin keksivän leikin, koska heillä oli jo mielessä mitä haluavat tehdä, mutta se ei onnistu kuin kahdestaan. Pojat samalla ohimennen toteuttavat ”normaalia” taisteluleikkiä, joka yleisesti toimi hyväksytyynä leikin aloituksena useimpien poikien seurassa. Sauli kuitenkin pysyttelee Essin vierellä koko episodin ajan istuen tuolissaan, koska tietää että on lupautunut leikkimään joko yhtenä ryhmänä tai ei ollenkaan. Saulin paikallaan olon vuoksi leikki

ei etene virtauksenomaisesti, vaikka kaikki ovat hyväntahtoisia toisilleen. Essi toivoisi yhteistä leikkiä poikien kanssa, jonka ilmaisee uudestaan kysymällä mitä leikkisivät, mutta pojat taas yrittävät vain Essiä miellyttääkseen olla tarjolla leikkiverieiksi, koska oikeasti haluaisivat leikkiä aiempaa superleikkiään.

Videoista ilmeni, että yleisimmin tarve esittää kysymys ”Mitä leikittäisiin?” tai toteamus ”Leikitään nyt oikeasti jotain”, muutoin kuin yhdessä olon alkaessa, ilmaisi leikkijöiden erilaisista odotuksista leikin sisällöstä tai roolituksista ja ennakoivat ristiriitoja. Yleisintä se oli usean leikkijän muodostaessa yhteistä tekemistä, jolloin oletettavasti oli useita mielipiteitä mistä leikki kertoisi. Poikkeuksena hassutteluleikin yhteydessä naureskellen esitettynä, jolloin leikille ei edes tarvinnut syntyä tarinaa, vaan hyvänolon tunne saavutettiin pelkästään olemalla kosketuksessa toisiin esimerkiksi leikkipainilla, hyppimällä yhteiseen kasaan tai pyörimällä toistensa päällä. Fyysinen turvallinen läheisyys ja toisen viipyminen ihan vierellä on merkittävä tunnesäätelyä edistävä voimavara (Goleman 1997, 272; Huttu & Heikkinen 2017, 91-95; Häkkinen, Miettinen, Mikkonen, Pitkämäki, Sovelius & Varjola, 2015, 15-16; Karlsson 2016; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Sajaniemi 2015).

Episodissa Essi osoittaa kysymyksellään mitä he leikkisivät selvästi myös sen, ettei ole halukas poikien kakkaavien eläinten leikkiin. Sauli on valmis lopettamaan leikin välittömästi sanovansa leikkivänsä koti-leikkiä. Tämä on jälleen kerran Saulilta enemmän osoitus Essille ottavansa tämän tunteet huomioon, kuin varsinainen halu leikkiä ”kotista”, koska Sauli ei tee elettäkään aloittaakseen mitään leikkiä koko episodin aikana. Topi haluaisi pitää kiinni poikienkaltaisesta leikistä ja sanoo yhä leikkivänsä eläintä. Päästäessään leikkiin kuuluvan äänen, Essi turhautuu ja osoittaa tyytymättömyyttään Topiin päin tiukalla katseella ja nopeilla liikkeillä. Kaikki lapset tilanteessa osaavat tulkita toistensa tunteet sanattomasti. Essi ei ole varsinaisen kiukun vallassa tai lähelläkään tunnekaappausta. Essin liioitellut eleet ovat ikään kuin varmistusta siitä, että pojat näkevät, että mitä mieltä hän on poikien tavasta leikkiä ilman, että sitä tarvitsee sanoa ääneen. Pojatkaan eivät koe hätääntymistä, vaan yrittävät lepyttelevällä äänensävyllä saada Essiltä vähän ymmärrystä sille, että toivoisivat suljettujen ovien sisällä tehtävän edes jotain. Essin poistuminen on seurausta koko episodin aikaisesta leikinaloittamisen vaikeudesta, kuin niinkään Topin yksittäisestä äänneestä. Essillä turhauttaa varmasti myös itsellään, että mahdollisuus suljettujen ovien takana käytävään leikkiaikaan ei onnistunut ja osoittaa mieltään tätä kohtaan kollektiivisesti. Saulilla ja Topilla on yhä selvä yhteys keskenään, joka käy ilmi yhteisistä katseista. Saulia huvittaa koko tilanne, että he yrittivät alun perin salata kiroiluleikin Essiltä ja esittää leikkiin sopeutuvia, mutta päätyen silti kakkaavilla eläimillä ajamaan Essin pois. Sauli tietää heidän toimineen oikein, eikä tästä syystä ole oikeasti huolissaan Essin esitetystä kimpaantumisesta.

Tunnepohjaista tietoa on ympärillämme jatkuvasti ja kohtaamme sitä joka päivä arkisissa kanssakäymisissä, kuten lapset päiväkodissa vertaiskulttuurissa. Tunneinformaation kanssa toimiminen vaihtelee yksilöiden tunneälyvalmiuksien mukaan. Tunneälykkäälle henkilölle on usein vaivattomampaa ylläpitää positiivisia sosiaalisia suhteita ja välttää konflikteja. Tärkeintä ei kuitenkaan välttämättä ole olla itse korkealla kaikissa tunneälyn elementeissä, vaan tunnistaa millä tasolla voi luottaa omaan

tunneälynsä ja missä osa-alueissa pyytää tukea muilta. (Mayer 2012; Mayer 2014, 131; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 510; Nummenmaa 2016b, 729.) Tunneälyn hallitsemisen tavoite on löytää paras mahdollinen tapa toimia tunnereaktioidemme kanssa, jotta se johtaisi kokonaisvaltaiseen hyvinvointiimme, mutta kuitenkin ottaen huomioon osallistumamme kulttuurin normit ja sosiaalisuuden lainalaisuudet, etiikan sekä moraalin (Brackett, ym. 2007, 1390; Emmerling & Goleman 2003, 21; Mayer ym. 2001, 236; Nummenmaa 2015; Nummenmaa 2016b, 726).

EPISODI 46. 4/4

Sauli (naureskellen todeten) – Topi: *”Essi meni pois sun takia”*

Topi (tympääntyneesti) – Sauli: *”No mitä siitä...”*

Sauli (selvittäen) – Topi: *”Se ei tabdo leikkii eläintä”*

Topi (selittäen) – Sauli: *”No selvä. Mä sanoin, mä tarkotin, että mä oon koira siinä leikissä!”*

Sauli katsoo Topia, joka kävellyt Saulin luo penkille. Sauli ei sano sanaakaan, hieman hymyilee, pomppaa penkistä ja pyörittelee päätään ja huokaa.

Sauli (tylsistyneesti): *”Voi v****”* (kirosana)

Topi kävelee perään ovesta ulos ja toteaa yhtä tylsistyneesti.

Topi (kuiskaten itselleen): *”Voi v****”* (kirosana)

Hetken ulkopuolella oltuaan pojat juoksevat uudelleen huoneeseen ja hyppäävät sohvalle.

Sauli - Topi: *”Jee! Saadaan olla kahdestaan!”*

Topi (kuiskutellen ja hyväksyntää hakien) – Sauli: *”Eiks ollu hyvä pelastus? Se ku sanoin et leikitään eläintä! Tehään se huomennaki.”*

Sauli katsoo Topia, mutta ei lähde keskusteluun mukaan.

Topi – Sauli: *”Mitä me nyt leikitään? GTA:ta? Että ne v****ilee toisilleen?”*

Sauli (innostuen) – Topi: *”Joo!! Mä käyn hakee --”*

Sauli ja Topi kokevat vastuuta yhä Essin tunteista, vaikka tavallaan saivat mitä alun perin halusivat, eli tyhjän huoneen, jossa leikkiä. Poikien ei olisi tarvinnut käydä läpi tilannetta sanallisesti, mutta osasivat olettaa myös seuraamuksia, joita tilanteesta voisi tulla, jos Essi kertoisi aikuiselle, ettei leikki onnistunut. Pojatkin voisivat joutua tilasta pois tai aikuinen voisi yrittää ohjailla heidän leikkiään esimerkiksi oikeasti koti-leikin suuntaan. Topi on ennemminkin harmistunut, että leikkiaikaa kulunut jo paljon Essin tulon vuoksi ja heidän leikkinsä ei koskaan päässyt alkamaan. Sauli tietää, että asia on pakko hoitaa loppuun asti ja kokee yhä olevansa vastuussa enemmän Essin huomioonottamisesta, vaikka molemmat pojat toteavat poismenon olleen Topin ”joustamattomuuden” syytä. Topi yrittää sanoa tarkoittaneensa ihan muuta mitä molemmat pojat kuitenkin tietävät Topin tarkoittaneen. Sauli ymmärtää, että tämä tulisi olemaan Topin ”virallinen” selitys aikuiselle, jos tilanne siihen etenisi. Että Topi olisi muka oikeasti tarkoittanut leikkivänsä eläintä koti-leikissä, mutta että Essi vain ymmärsi väärin.

Kyseistä toimintaa tapahtui videoilla jossain määrin, että lapsi keksi pelastautumiskeinon aikuisen kysymyksiä vastaan siitä, miten tilanne olisi muka mennyt tai mitä kuka oli muka tarkoittanut. Vertaisille tämä aika harvoin meni läpi, vaan toimi ennem-

min rauhaneleenä, joka otettiin joko hyväksyen tai hyläten vastaan. Tällainen toiminta entisestään vaikeutti aikuisen tulkintaa tilanteissa, joissa aikuinen ei lähtenyt juurta jaksain kyseenalaistamaan epäjohdonmukaisilta tuntuvia selityksiä, syitä ja seuraamuksia. Sauliin Topin selitys ei uppoa, vaan hymyillen ja päätään pyöritellen osoittaa, että hän kyllä tietää miten tilanne meni ja mitä Topi oli tuntenut. Sauli ajattelee joutuvansa selittämään tilannetta aikuisen kanssa ja lähtee jo toista huonetta kohti päivitellen kiroten ikään kuin itseksensä tilannetta mihin Topi heidät asetti. Sauli ei syyllistä Topia, mikä osoitus yhteydestä heidän välillään. Topin kiroilu on enemmän yhteyteen vastaamista, kuten kiroilu alussa. Osoitus, että ovat molemmat samalla puolella. Tunnelma oli silti leppoisa ja pojat rauhallisia aikuisen kohtaamisen suhteen, mikä ilmeni rauhallisista liikkeistä ja kasvojen lihasten rentoudesta.

Hetkeä myöhemmin pojat saapuvat yhtä innoissaan kuin alussa tilaan ja huomatesaan sen olevan yhä tyhjä, näkevät tilaisuutensa superleikkiin jälleen tulleen. Lyhyesti pojat keskustelevat tilanteesta, jolloin Topi yrittää muuttaa konfliktiin johtaneen käännekohdan itselleen saavutukseksi, jolloin näyttäytyisi pelastajana kuin hankaluuksien aiheuttajana. Topi kokee, että myös seuraavana päivänä he voisivat vain pitää päänsä ja haluta leikkiä omaa leikkiään. Päiväkodissa yhteiseen leikkiin suostuminen nousi usein ryhmäytymisen mahdollistumisen elementiksi. Sauli ei lähde tähän keskusteluun enää turhaan, jolloin Topi näkee parhaaksi vain palata alkuperäiseen suunnitelmaan superleikistä ja antaa aiemman episodin olla. Tästä myös Sauli innostuu ja vastaan leikin aloitukseen myönteisellä verbaliikalla.

Episodissa avautuu myös Corsaron tulkitsevan uudistamisen piirteet, joita lapset toteuttavat korkeamman tahon rajoitteissa rakentaessaan kulttuuriaan ja opetellessaan vuorovaikutusta. Tällä on luonnollisesti yhteys kohtaamisiin vertaisen kanssa. (Corsaro 2012, 488; Corsaro 2018, 18; Corsaro & Molinari 2000, 256.) Tunneälyn näkökulmasta aineistoa tarkasteltuani näkisin myös, että aikuisten aikaansaamat rajoitteet estivät omalla tavallaan autenttisen lasten kulttuurin tunneälykkään sosiaalisuuden rakentumisen. Lähtökohtaisesti lapset olivat halukkaita ja kykeneväisiä ilmaisemaan ja tunnistamaan tunteita sekä itsessään että vertaisissa, mutta joiden kätkeyminen tai muokkaaminen oli vahvasti yhteydessä oletettuihin seuraamuksiin aikuisten taholta.

14. Tunteiden ymmärtäminen (RLER)

14.1 Hämmentyneisyyden vallassa

Tunnesäätelymallit ovat aktiivisen kehityksen alla koko lapsuuden ajan ja toimintamallit tallentuvat varhaisten tunnekokemusten yhteyteen rakentuvasta emotionaalisesta tiedosta jatkuvassa vuorovaikutuksessa, johon leikki-ikäisenä vaikuttavat jo ympäröivän yhteisön oletetut käytösnormit (Corsaro 2012, 488; Mäntymaa ym. 2003, 461; Pihko 2013), esimerkiksi päiväkodissa. Merkittävin taito vuorovaikutuksessa kehittyville aivoille olisi päivittäinen emotionaalisen itsesäätelyn harjoittelu, tasapainoisen aikuisen avulla nuoruuteen asti, otsalohkojen hitaan kehityksen tueksi. Emotionaalisesti positiivisen vahvistuksen avulla lasten tunnesäätelyn aivoalueet edesauttaisivat lasta sisäistämään kyvyn itsenäisesti hillitsemään epämiellyttävien tunnetilojen syvyyttä ja kestoja, sekä tuottamaan ja jakamaan miellyttäviä tuntemuksia (Aimone, Deng & Gage 2010, 325; Brackett 2015; Brunner, Neubrandt, Van-Weert, András, Kleine Borgmann & Jessberger 2014, 1; Goleman 2014 67; Mäntymaa ym. 2003, 461; Sajaniemi 2015; Ylinen 2011, 35), joka on yksi osa-alue tunneälyn nelihaarisessa mallissa (Mayer 2004; Salovey 2013). Lapsen käytös antaa selkeä vihjeen onko varhaiset tunnekokemukset, opitut tunnelmaisut ja ympäristön vaatimukset sopivassa suhteessa lapsen ikään nähden (Mäntymaa ym. 2003, 461). Seuraavassa episodi jakautuu kahteen kokonaisuuteen. Ensimmäisessä tarkastellaan millaisia yleisiä seuraamuksia poikien leikissä vertaisen tunnesignaalien ymmärtämättömyydessä oli ja episodin toisessa osassa millä tavalla vertaisen tunteiden ymmärtäminen ilmeni samaisessa tilanteessa.

EPISODI 5. 1/2

Miska, Hans ja Onni leikkivät ison majan sisällä, Perttu ja Patrik tulevat huoneeseen.

Patrik (iloisesti) – (majan ympärillä): *”Halooooo...”*

Perttu ja Patrik kurkkaavat majaan ja juttelevat sisällä olevien poikien kanssa iloisesti miten maja rakennettu ja saakohan se olla huomiseen asti pystyssä.

Perttu (kysyvästi) – pojat: *”Mä laitan teille tölkin tänne katon päälle”*

Perttu laittaa kahvilaleikkiin (josta Perttu ja Patrik tulossa) kuuluvan peltisen purnukan, jossa palikoita, majan päälle. Majassa olevat pojat alkavat potkia jaloillaan kattoa, jotta purkki pomppii ja palikat lentelevät sen sisältä. Kaikki viisi poikaa nauravat sekä äänellään että ilmeillään. Majassa olevat pojat Miska, Hans ja Onni tulevat leikistä ajattamaan Perttua ja Patrikia sotahuudon saattelemana. Kohta Hans kääntyy ja pitää käsiään edessä, jotta saa napattua Patrikin kiinni. Pitää kiinni kolme sekuntia ja päästää, molemmat pojat nauravat. Onni seuraa tilannetta ja tekee samoin Pertulle.

Onni – Miska, Hans: *”Tässä se on!”* (tarkoittaa syyllistä leikissä)

Onni pitää Perttua kiinni odottaen vastausta pojilta. Hakee katseellaan ja iloisella ilmeellä Miskan ja Hansin katsetta, jotka yhä juoksevat ympyrää. Perttu pysyy ensin paikoillaan muutaman sekunnin, sitten yrittää pyristellä pois ja pian hymy haihtuu kasvoilta. Kaikki tämä ehtii tapahtua kuudessa sekunnissa.

Perttu (kiukkuisesti) – Onni: *”Ai!”*

Perttu katsoo Miskaan ja Hansiin päin niin ettei edes kiinnitä huomiota Pertun olotilaan, vaan pitää yhä tiukemmin kiinni. Miska ja Hans ovat pysähtyneet ja katsovat tilannetta vakavina. Perttu hämmentyy tästä ja hänenkin iloinen hymynsä vaihtuu vaivaantuneeseen hymyyn ja katselee ympärilleen. Yhä kuitenkin pitäen kiinni Pertusta.

Perttu (tiukasti) – Onni: *”Ai sanoin!”*

Perttu tuijottaa vakavana ja hämillään Miskaa ja Hansia, jotka katselevat muualle ja lattiaan, välillä toisiaan, mutta eivät sano mitään. He havaitsivat ettei Pertulla ole enää yhtään mukavaa. Onni ikään kuin jähmettyy tunnemyrskyn (riemusta hämmennyksen kautta epävarmuuteen) vallitessa ja Onni selvästi pohtii miten tilanne muuttui hänen kohdallaan tällaiseksi. Hän ei edes havaitse pitelevänsä Perttua yhä tiukasti kiinni.

Perttu (huutaen lujaa toiseen huoneeseen) - RIA: *”RIIIIIIIIAAAAA!!!!Tääääällä!
Takahuoneessa!!!”*

Onni havahtuu omista ajatuksistaan ja jähmettyneestä tilastaan säikähtäen Pertun avunhuutoa aikuiselle. Onni heittää Pertun nopeasti otteestaan pois. Perttu kaatuu kylki edellä sängyn laita vasten ja itkee kipuaan isoon ääneen.

Perttu – Onni: *”Oikeesti!!”*

Onni juoksee majan taakse piiloon.

Poikien yhteisleikki alkaa tavalla, joka oli vertaiskulttuurissa hyvin yleinen. Kolmella pojalla oli mielenkiintoinen leikki, johon toiset kysyvät lupaa huutelemalla varovasti ulkopuolelta (”Haloooo”). Kukaan ei oleta voivansa mennä mukaan leikkiin tai majaan ilman leikkikuplan osallistujien lupaa. Majan pojat olisivat saattaneet huutaa takaisin: ”Ei saa tulla!”, jolloin Perttu ja Patrik olisivat todennäköisesti keksineet muuta tai poistuneet takaisin alkuperäiseen leikkiinsä. Koska majasta ei kuulunut torjuvaa vastausta, uskalsivat he kurkata sisään. Tässä ilmentyi jälleen lasten vertaiskulttuurin sääntöjen kunnioittavuus. Lapset eivät missään nimessä epämääräisesti kulkeneet toiminnasta toiseen, vaan kaikessa tarkkailtiin vertaisten tunteita ja sanomattomia rituaaleja (Corsaro 2017, 24-25). Samaa toimintaa mitä aikuiset tekisivät sosiaalisissa kohtaamisissa esimerkiksi työpaikalla.

Keskustelu kaiken viiden kesken sujuu miellyttävästi ja antaa näin ollen viittauksen siitä, että kyseessä ei ole superleikin kaltainen leikkikupla, johon on merkitty tietyt osallistujat ja toiminnot. Tämä antaa Pertulle mahdollisuuden ehdottaa heidän liittymistään leikkiin lisäämällä jonkun kiinnostavan uuden juonen, jollaisena toimii kahvilaleikin peltipurkki. Sanaton hyväksyntä, eli toisin sanoen kieltämisen puuttuminen, kävi suostumuksesta. Videoista oli havaittavissa, että yhtä harvinaista kuin oli pyyntö ”Pääsenkö leikkiin?” vapaan leikin aikana, oli myös vastaus leikin aloittamiseen. Suostumus ilmaistiin erittäin usein vaikenemisella ja mahdollisesti pelkällä katseella. Leikin aloituksen kieltäminen sitä vastoin yleisemmin sanoitettiin. Jos lapsi tai lapset sanoivat

”Ei” johonkin asiaan, sitä se myös tarkoitti ja siitä pidettiin kiinni, mahdollisuuksien niin salliessa.

Varsinainen vertaisen tunteen ymmärtämättömyys tapahtuu, kun Onni haluaa toistaa Hansin ja Patrikin tekemän leikkiutilanteen Pertun kanssa. Leikkien sanomattomien sääntöjen olemassa olon ja väriin vertaisiin kohdistetut odotukset tunteista ajavat Onnin ongelmiin. Perttu hakee hyväksyntää alkuperäisiltä leikkiveroiltaan Miskalta ja Hansilta, jonka toteuttamisessa Perttu on ikään kuin väline. Hyvin usein videoista oli nähtävissä tilanne, jossa jotain leikkijää tai sivullista lasta puhuteltiin kuin lelua. Tämä ei ollut huomiotta jättämistä tai ilkeää, vaan yksinkertaisesti tapa kommunikoida leikin sisällä muille leikkijöille. Siinä missä lelut saivat usein ihmisyyden arvon, ei ihmisen kohtelemistakaan ”leluna” nähty pahana asiana. Tämä tuli toistuvasti videoissa esiin lauseissa kuten ”Saara ois tuolla odottamassa siskoaan”, ”Ekin ei ole tässä leikissä leikittävä magneeteilla” tai ”Anni-koira nukkuis koko yön ja kohta se herää”. Yllä olevan episodin tilanteessa oli kuitenkin mukana fyysinen epämiellyttävä kosketus, joka saa aivoalueet automaattisesti reagoimaan torjunnalla. Emootioiden tarkoitus on jo miljoonia vuosia ollut suojella meitä eloonjäämistämme uhkaavilta vaaroilta ja aivot ovat rakentuneet tätä päämäärää silmällä pitäen (Bar-On 2006 17; Bechara & Bar-On 2006, 13; Goleman 2001, 29-30; Elliot, Eder & Harmon-Jones 2013, 310; Emmerling & Goleman 2003, 6-7; Hari 2003, 1469; Mayer ym. 2001, 236-237; Nummenmaa 2015; Nummenmaa 2016b, 727; Nummenmaa 2017, 35, 38; Nummenmaa & Sams 2011, 31; Saarimäki, Gotsopoulos, Jääskeläinen, Lampinen, Vuilleumier & Hari 2016, 2571).

Kehitysneuropsykologian dosentti Nina Sajaniemi puhuu vakaalisesta jarrusta, joka mahdollistaa samanaikaisesti jännityksestä syntyneen valpastuneisuuden ja silti ilon ja onnen kokemisen, jollainen ei ole mahdollista muilla elävillä kuin ihmisillä. Tästä on kyse episodissa poikien takaa-ajoleikissä. Kasvojen ilmeet ja ääni viestivät riemua, vaikka mieli ja keho oli valpastunut toimimaan kuin oikeasti vaarallisessa takaa-ajotilanteessa. Kun tilanne muuttuu aidosti epämiellyttäväksi, näkyy se kasvoilta ja äänestä hermostuneisuutena, jännityksenä ja ärtymyksenä. (Sajaniemi 2015.) Vakaallinen jarru oli videoiden avulla nähtävissä vahvana osana superleikin muodostumista ja yhteyden muodostumista leikkijöiden välillä. Yhteyden katkeaminen sai aikaan tunteen epäarvostuksesta, ulkopuolisuudesta ja hylätyksi tulemisesta omana itsenään (Sajaniemi 2015).

Onni oli mahdollisesti hakenut hyväksynnän ja yhteyden tuntemista Hansin tavoin uskaltessaan koskea vertaiseen provokatiivisella tavalla, mutta jäätyään vaille muiden – hänen mielestään – loogista jatkoa, hämmentyi. Kosketus on aina sosiaalinen viesti ja signaali yhtenäisyydestä. Hyvän ystävän tönäisy voi saada miellyttävän olon, kun taas tuntemattoman halaus tuntua pahalta. (Nummenmaa, 2015.) Perttu ei halua olla leikin väline, vaan kokee itsensä leikin täysivaltaisena jäsenenä nimenomaan kysytyään ja saatuaan luvan vertaiskulttuurille tyyppillisesti (Corsaro, 2018, 166) ja osoittaa epämiellyttävän tunteensa selvästi. Onni hakee silti yhä yhteyttä alkuperäisten leikkiveroiansa Hansin ja Miskan kanssa, toteuttaessaan Hansin hyväksi osoittaman juonen kulun. Tämä kuitenkin sulkee pois mahdollisuuden seurata Pertun reaktioita.

Onni hämmentyy siinä määrin toisten tunteiden ymmärtämättömyydestään, ettei osaa tulkita Pertunkaan ahdinkoa. Ja kaikki tämä vain kuudessa sekunnissa, mutta toisaalta se oli kaksi kertaa yhtä pitkä aika mitä Hans aemmin piti Patrikia otteessaan, jolloin leikki virtasi sujuvasti. Jos leikkiin olisi tullut muutos, että toisia pidetään kiinni, olisi sen pitänyt tapahtua jo ensimmäisessä kiinniotossa tai viimeistään nyt kiinniotetun taholta iloisenä reaktiona. Onnin hapuilu toisten tunteiden ymmärtämisen kanssa ilmeni selvänä vaikeutena sopeutua leikkiin (Corsaro 2003, 37; Karlsson 2003, 31-32; Kopisto 2003, 277; Törrönen 2000, 151).

Perttu koettaa saada Onnia ymmärtämään hänen tunteensa sekä pyristelemällä, mutta myös sanoittamalla selvästi kahteen kertaan ”Ai”, vaikka varsinaista kipua hän ei varmaan tuntenut. Lopulta Perttu tekee verrattain harvinaisen päätöksen huutaa aikuinen apuun, eikä esimerkiksi Patrikia. Mutta toisaalta hän näki etteivät toiset pojat aio sanoa tai tehdä mitään tilanteessa, jättäen hänet turvaamaan ainoaan varmaan keinoon, eli uhkaan aikuisesta. Onni on hyvin hukassa sen kanssa, mitä tilanteessa tapahtui niin nopealla syklillä. Hän koki leikkivänsä tavalla, jonka joku toinen jo osoitti hyväksytyksi ja hän ylläpiti yhteyttään alkuperäisten kumppaneiden kanssa, kuitenkin myös lähestyksen riemulla uusia leikkijöitä. Perttu on hyvin loukkaantunut siitä, että Onni vahingoitti häntä fyysisesti (”Oikeesti!”), vaikkakin vahingossa. Tämä ei ollut odotettavaa eikä tarkoituksenmukaista. Onni on pelästynyt, pahoillaan ja hämmentynyt juostessaan majan viereen turvaan, ikään kuin leikin alkuun, jolloin kaikki oli vielä hyvin.

Lähtökohtaisesti kaikenlaisen selviytymisen puolesta puhuvat kiivaimmin alkukantaisimpien aivoalueidemme limbisen järjestelmä, joka lähettää vahvoja viestejä uhkakuvista ja pelastautumiskeinoista (Bar-On ym. 2003, 1790; Brackett, Reis, Shamosh, Kiehl; Salovey & Gray 2007, 1390; Cherniss 2001, 10, 30; Goleman 2001, 30; Goleman 2014, 27; Emmerling & Goleman 2003, 23; Hari 2003, 1469; Huttu & Heikkinen 2017, 36); Mayer, Salovey & Caruso 2008, 505; Nummenmaa 2009, 6-7; Pitkänen 2003, 1476). Pelkojärjestelmän sensitiivisyys on neurologisesti poikkeuksellista tehden pelkojen sisäistämisestä tehokkaampaa kuin minkään muun asian oppiminen (Nummenmaa 2016b, 727). Vaikka tämä on ihmisen alkukantaisen selviytymisen kannalta ymmärrettävää, voi se aiheuttaa ongelmia nykyisessä arkielämässämme, kun tiedostamattomasti aivomme käskevät meitä reagoimaan potentiaalisiin pelkosignaalihin karttamisella (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60-61). Pelon kehitys tapahtuu aivoissa vahvimmin lapsuudessa. Tämä toisaalta myös luo mahdollisuuksia ahdistuksen vähentämiseen tunneällyn tietoisella kehittämisellä (Goleman 1997, 14; Gullone 2000, 429-430). Pelko on kuitenkin vaikeasti hoidettavissa, koska se kulkee kognitiota nopeampaa reittiä kohteeseensa, jolloin tieto saavuttaa tunteen vasta, kun keholliset muutokset ovat jo käynnissä (Nummenmaa 2006, 303).

EPISODI 5. 2/2

ELINA saapuu huoneeseen. Onni majan takana katsomassa ovelelle, Hans ja Miska majan vierellä lähellä ovea ja Patrik majasta kauempana, Perttu noussut ylös ja kävellyt lähemmäs ovea.

Hans (syyttäen) – ELINA: ”Onni teki!”

Miska vilkaisee nopeasti Hansiin ja sitten Onniin, joka vetäytyy hieman majan taakse ja vilkaisee hätääntyneesti Perttuun.

Miska (puolustaan) – ELINA: *"Noi kiusas meitä!"*

Onni (syyttäen) – ELINA: *"Nii!! Ne heitteli leluja tuohon päälle!"*

Miska (selittäen) – ELINA: *"Näin!"*

Miska näyttää miten heittelee palikoita majan katolle. Perttu ja Patrik olivat juoksun aikana molemmat heittäneetkin muutaman palikan, mutta se oli täysin osa leikkiä. Onni on kävellyt Miskan viereen.

ELINA (totisena) – Perttu, Patrik: *"Perttu ja Patrik... Teillä ei ollu leikkiä tässä."*

Perttu alkaa uudelleen itkeä ja selittää itkuisesti jotain mistä ei saa ELINAKaan selvää. Samaan aikaan Onni, Miska ja Hans puivat keskenään tapahtunutta, jota ELINA ei kuitenkaan kuule, koska yrittää saada selvää mitä Perttu sanoo.

ELINA (tiukasti) – Perttu, Patrik: *"No niin Perttu ja Patrik, siivotkaa nuo palikat ja --"*

Patrik katsoo hämmästyneenä ja epäuskoisena ELINAa, Perttu laittaa kädet nyrkkiin ja osoittaa niillä tiukasti kohti lattiaa ja huutaa päälle.

Perttu (raivoissaan) – ELINA: *"ENKÄ!!!"*

ELINA (totisena) – Perttu: *"No hyvä, minä siivoan, mutta sinä et ikinä enää pääse sitten kahvilaleikkiin."*

Perttu (raivoissaan) – ELINA: *"Pääsenpäsi!"*

ELINA – Perttu: *"Ei. Sun leikit loppu siihen."*

Perttu (epäuskoisena) – ELINA: *"Miksi??!! Haluan kotiin! Mä haluan kotiin jo!"*

ELINA kerää palikoita lattialta peltiseen rasiaan takaisin. Hans ja Miska keräävät ELINALle palikoita apuna hiljaa. ELINA hymyilee pojille.

ELINA (tyytyväisenä) – Hans, Miska: *"No kiitos!"*

Onni seuraa hyvin mietteliäänä majan vierellä. Pyörittelee paidan kulmaa ja tunkee toista kättä taskuun. Miska ja Hans myös heiluttelevat jalkojaan rauhattoman näköisinä ja katselevat maahan.

Hans (syyllisenä) – ELINA: *"Mä potkin niitä palikoita tuolta katon läpi"*

Miska – ELINA: *"Nii mäki ja sit mä sanoin et... et... et mennään kattoon ketkä tuolla niitä tekee ja --"*

ELINA (puhuu päälle totisena) – Hans, Miska: *"No mutta miks Perttu itkee?"*

Miska (vaikeana ja hiljaisesti) – ELINA: *"No ku... Onni heitti sitä --"*

Hans (puhuu päälle selittäen) – ELINA: *"Ja sillä osu käsi tähän."*

Hans demonstroi miten Perttu kaatui sängynkulmaan ja mihin kohtaan kättä osui.

ELINA (totisena) – Hans, Miska, Perttu: *"Käsi osui... Laitetaanko kylmägeelipussukka siihen?"*

Kaikki episodiin osallistuneet pojat tietävät miten tilanne eteni. Onni yhä peloissaan ja hämillään kuitenkin siitä, ettei ymmärrä miten tilanteeseen päädyttiin ja nyt se on hieman myöhäistä edes selvittää. Perttu on kiukkuinen kokiessaan Onnin loukanneen hänen fyysistä koskemattomuuttaan. Perttu on hämmästynyt siitä, että aikuinen ei tullessaan osoita hänen itkuaan kohtaan minkäänlaisia tunteita, ei itse asiassa koko epi-

sodin aikana, vaan pitäytyy hyvin eleettömänä ja välinpitämättömänä oloisena. Jo syntymästä itku on ihmisillä keino ilmaista kuulluksi tulemisen tarpeitaan, kun aivokuoren tunnesäätelyn alueet eivät vielä toimi (Huttu & Heikkinen 2017, 36; Sinkkonen 2000, 20). Kehon vastaanottaessa ruokaa, hellyyttä ja tyyntyyttä, syntyy aivoissa palkkiosysteemillä toimivia mielihyvää tuottavia välittäjäaineita. Aivoissa muovaantuvat yhteydet positiiviseen vastavuoroisuuteen ja oppimiseen, sekä luottamus minän tärkeydestä. (Pihko 2013; Unicef 2014, 7; Ylinen 2011, 35.) Videoissa oli havaittavissa, että lähes poikkeuksetta, jos lapsi osoitti aikuiselle selviä reaktiivisia herkkiä tunteitaan (kuten itku) tai tarpeitaan esimerkiksi päästä fyysiseen läheisyyteen, olivat aikuiset vastaanotettavaisia ja lämpimiä tunneilmaisuisiaan. Aikuinen vastasi helpoimmin lasten kaikkein yksinkertaisiin ja automatisoituneisiin tunneilmaisuihin, mutta tunteiden kerrostuneisuus tai piilottelu ei saanut aikuista pysähtymään tunneälykkäästi lasten äärelle vapaan leikin aikana. Usein tämä tuki oli lapsille vertaiskulttuurissa tarkoituksenakin kätkeysään aitoja tunteitaan aikuisilta.

Episodissa aikuinen käyttäytyy vahvasti ammatillisen työkalutensa sanelemassa roolissa. ELINA ottaa tietokoneen tavoin vastaan informaatiota ja lausuu tulkinna kuin laskennallisena lopputuloksena. Sajaniemen mukaan on valitettavaa miten usein suomalaisissa kasvatusympäristöissä unohdetaan käyttäjä hyväksen sanatonta viestintää, vaan toimitaan ilmeettöminä (Sajaniemi 2015). ELINA tuo sanatonta julki, että koska Hans, Miska ja Onni ovat pysyneet heille määrättyssä leikissään ja Perttu ja Patrik poistuneet heille luvatussa leikistä vieden mukanaan leikkiesineen väärään huoneeseen, on totuudenmukainen kerronta luotettavaa ennemmin Miskan ja Onnin taholta. Hansin alkuperäistä syytöstä ELINA ei rekisteröi millään tavalla. Edes Pertun äärimmäisen vahva reaktio ei saa ELINAA epäilemään tilanteen kulkua, vaan Pertun tunnekaappaus tarttuu ELINAN tunnekeskuksiin negatiivisella tavalla estäen hänenkin tunneälykkään ilmaisun. Luotettavuus majan leikin alkuperäisten lasten kerrontaan säilyy episodin loppuun asti. Se, että pojat hyvin tunneälykkäästi ja rohkeasti tuovat esiin oman osallisuutensa ei saa ELINAA kuitenkaan kysymään Pertulta hänen itkunsa syytä, vaan luottamus tilanteen selvittämiseen on pojilla. ELINA itse ei ollut halukas tilannetta selvittämään, vaan pääsemään siitä eroon kuin selkokielistä ohjekirjaa lukien, jossa säännöt on säännöt, oli konteksti mikä tahansa. Episodin loppuun asti ELINAN elekieli on hyvin niukkaa ja tunteetonta.

Aineistosta oli huomattavissa usein myös aikuisten emootioiden kasaantumisen ja tekemiensä tunteettomien käytösvalintojen yhteys, jotka kuitenkin eivät lapsille selvästi olleet ymmärrettäviä, vaan hämmentävän epäloogisia. Kehittyvän lapsen aivojen kannalta parasta kasvuvoimaa on aikuisen kohdistama toistuva myönteinen nonverbaalinen viestintä (Huttu & Heikkinen 2017, 38; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Sajaniemi 2015). Nonverbaali palaute sosiaalisissa tilanteissa on ehdoton edellytys aivoyhteyksien muodostumiselle ja asettumiselle (Parviainen 2016). Vaikka genetiikka luo pohjapiirustuksen aivojen toiminnalle, ympäristön vaikutus muokkaa sitä (Sajaniemi 2015; Salovey 2008; Sinkkonen 2000, 17; Unicef 2014, 3). Samalla tavalla jatkuva emotionaalisen viestinnän puutteellisuus aiheuttaa pysyviä vaurioita lapsen aivoihin juurruttaen haitalliset yhteydet toimimaan, mikä on suoraan suhtees-

sa käyttäytymiseemme ja uskomuksiimme todellisuudesta (Goleman 1997, 273-274; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Mäntymaa ym. 2003, 464; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23-24; Unicef 2014, 3). Tunteet miellyttävästä ja epämiellyttävästä ovat merkkejä, jonka avulla kokemuksia koodataan (arvotetaan, luokitellaan ja käsitellään). Tunneaivuoreen kehittyessä lapsi oppii toistamaan tai välttämään tiettyjä toimintoja, jotka johtavat tavoiteltuihin tunteisiin (Huttu & Heikkinen 2017, 40, 119; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23). Tutkimukset osoittavat, että päivittäinen yhteistyö aivojen ja lapsena saadun hoivan kesken määrittää ennalta-arvaamattoman pitkälle ihmisen kehityksen kulun (Parviainen 2016; Sajaniemi 2015; Unicef 2014, 3).

Aineistossa oli havaittavissa, että jos aikuinen ei kyennyt asettumaan vertaisen asemaan tai hoitamaan tilannetta toivotulla tavalla [kuten aiemmassa episodissa 10 (5/5) s. 137] kokivat päiväkotikiikarit lapset olevansa ikään kuin moraalisesti pakotettuja ottamaan vertainen huomioon tunneälykkäästi. Tässä kyseisessä episodissa se tapahtuu poikkeuksellisen rohkeasti asettaen itsensä mahdolliselle tulilinjalle saadakseen konteksti avautumaan ELINAlle. Toisaalta tämä on ymmärrettävää sillä, että myös ELINAN poikkeuksellinen suhtautuminen saattaa Pertun tarpeettoman kovalle stressille, jota lasten on vaikea seurata sivusta. Ihmisellä on synnynnäinen moraalinen vastavuoroisuuden oletus, että apua kaipaavia autetaan. Tämän kehityskauden aikana on niinkin varhain kuin 1,5-2 vuotiaana, jonka ikäisenä lapsi erityisesti ahdistuu nähdessään toista kohdeltavan huonosti (Sajaniemi, 2015). Episodissa on huomattavaa vertaisen tunteiden ymmärtämisen näkökulmasta se, että siinä missä Hans ja Miska yrittävät pelastaa Pertun tulilinjalta, eivät he halua syyttää Onnia, joka selvästi pahoillaan ja hädissään seisoo majan varjossa. Hans keskeyttää Miskan lauseen tilanteen kulusta siirtäen Pertun itkun syyksi kivun, jota koki kaatuessaan, eikä teon, jonka Onni toteutti. ELINAHAN kysyi miksi Perttu itkee ja itkun syyksi on helpompi laittaa koettu kipu, kuin leikkiveri, joka jo näyttää kärsivän. Tähän ELINANIN on helppo löytää episodin lopussa ratkaisu (" -- laitetaanko kylmägeelipussukka siihen?").

Aineistosta oli havaittavissa useita lukuisia pieniä arjen hetkiä, jossa lasten vertaisen tunteen lempeä ymmärtäminen (vaikka itse olisi ollut eri mieltä) tuli hyvin esiin, joista muutama esimerkki seuraavassa.

EPISODI 15.

Risto ja Panu pelaavat lattialla Afrikan tähteä. Saana ja Maiju pelaavat lattialla Kanin loikkaa. Heidän välissään on pitkä penkki. Molemmat omissa leikkikuplissaan, eivätkä reagoi toisiinsa millään tavalla. Kunnes poikien noppa lentää tyttöjen peliin kaataen pupuja. Tytöt katsovat noppaa, eivät poikia, nostavat pupuja pystyyn sanomatta sanaakaan. Pojat katsovat toisiaan hymynkare huulillaan, teatraalisesti toisilleen näyttämällä jännittämisen ilmettä. Pojat konttaavat penkin alle katsomaan tyttöjen kasvoja. Tytöt eivät yhäkään katso poikia, mutta molemmat hymyilevät nostellessaan kaatuneita pupuja. Risto ojentaa hyvin hitaasti kättään kohti noppaa ja vetää sen hyvin varovaisesti omalle puolelleen koko ajan hymyillen. Tytöt hymyilevät, kuitenkin kertaakaan nostamatta katsettaan pelistään. Pojat ottavat nopan ja heidän pelinsä jatkuu samalla tavalla kuin aiemmin, samoin tytöillä.

EPISODI 32.

Viisi poikaa lukee kirjoja nukkarin lattialla. Jaakko saa kirjansa luettua ja lähtee viemään sitä kirjakoriin.

Jaakko (itseksensä): *”Nyt loppu lukeminen”*

Jaakko kävelee Ollin ohi ja vahingossa potkaisee samalla tämän lelukoiraa. Olli katsoo kiukustuneesti Jaakkoon ja nappaa lelun syliinsä ja halaa ja pussaa sitä.

Olli (hätäisesti) – Jaakko: *”Hei! Se oli mun hauva! Sä satutit sitä!”*

Jaakko (hämmentyneesti) – Olli: *”Täh? Ai mistä muka?”*

Jaakko huomaa Ollin olevan otsa kurtussa ja vaikka katsoo leluaan, Olli ymmärtää hänen pahoittaneen mielensä leikkikoiran puolesta ihan kuin se olisi oikea.

Jaakko (aidosti) – Olli: *”Anteeksi”*

EPISODI 25.

Amanda ja Erno ovat saaneen rakentamansa majan valmiiksi ja menevät sisään.

Erno – Amanda: *”Pelkääksä pimeää?”*

Amanda – Erno: *”En”*

Erno – Amanda: *”No hyvä, sit se vois olla koiranpentu, joka leikisti pelkää”*

Erno – Amanda (leikkikoira): *”Ei hätää, ei mitään pelättävää... Tämä on katto vain, katso! Näyttää ensin pimeältä, mutta tuolla perällä kajastaa valoa... Ei mitään hätää, ei pimeässä ole mitään pelättävää, minä olen tässä sinun kanssa...”*

Erno varmistaa etteihän Amanda oikeasti pelkää, jos he leikkivät pimeässä.

Lapset eivät vain tunnista neet, mutta myös ymmärsivät todella hyvin vertaistensa tunteita. Yleisimmin suurimmat ongelmatkin kuitenkin saatiin aikaan siitä, että tunteiden ymmärtämättömyydessä oli katkos. Edellisissä pienissä episodeissa näkyy hyvin arkipäivän kunnioittaminen toisen tunteita kohtaan. Kyseisissä tilanteissa lapset olisivat olleet varsin onnistuneita informantteja siitä, mitä vertainen ajatteli tai mitä sanattomasti tilanteessa sovittiin. Onneksemme lasten autenttista tietoa otetaankin yhä enemmän huomioon tutkimuksissa (Farrel 2015, 191; Karlsson 2010, 122; Rainio 2010, 15). Yhteisymmärrys vuorovaikutuksessa koostui videoissa merkittävältä osin ennemmin nonverbaalin kuin verbaalin viestinnän keinoista. Lapsille eleet, ilmeet ja tempo ajoivat saman asian kuin aikuisilla tarkkaan harkitut sanat. Pienten lasten kanssa toimiessa nonverbaalikka sanoittaa tilanteen aidosta vaarasta tai turvasta (Sajaniemi 2015). Tämä on lapsen kehitystä ajatellen ymmärrettävää, sillä mitä nuorempi lapsi, sitä enemmän hänen on turvaututtava nonverbaalisesti viestimään tarpeistaan saadakseen toivotun lopputuloksen. Vaikka vasta noin 8 kuukauden kuluttua syntymästä etuotsalohkot alkavat kehittyä, jo 2 kuukauden ikäiset aivot herkistyvät oppimaan tunneälyä. (Huttu & Heikkinen 2017, 40, 119; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23.) Aivot mukautuvat tunnistamaan ja hyväksymään omia ja toisten tunteita, joka tunneälyn kehityksen ensimmäinen osa-alue (Brackett 2015; Mayer, 2004; Salovey, 2013).

14.2 Aikuisen tunteiden ymmärtämisen vaikeus

Lapset hakeutuvat alituisesti kohti kulttuurinsa luomista, jossa vahvimpana esimerkkinä ovat tulkinnat aikuisten viestinnän merkityksistä ja kommunikaation vastavuoroisuudesta (Corsaro 2012, 488; Corsaro 2017, 24-25; Corsaro & Molinari 2000, 256). Aineistossani kyseiset elementit olivat hyvin yksioikoisesti aikuisten minimaalisen positiivisen tunnelatauksen sävyttämiä lasten vapaan leikin aikaan. Päiväkodissa lasten ja aikuisten kulttuurit lomittuivat monitasoisesti siten, ettei lasten kulttuuria oikeastaan voinut olla olemassa täysin itsenäisenä yksikkönä (Corsaro 2012, 489; Corsaro 2015, 26-27; Corsaro 2017, 87). Lasten itsensä luoma kulttuuri ei nouse aikuisesta lähtöisin tai aikuisen seurassa, mutta nimenomaan aikuisten luomat oletukset säännösteltynä ja ymmärrettynä (Corsaro 2018, 130). Aikuisten ymmärtämättömyys lasten vertaiskulttuurin erityispiirteitä kohtaan loi vastavuoroisesti lapsille vaikeuksia tunnistaa aikuisen tunteita ja merkityksiä.

EPISODI 29. 1/3

Vapaan leikin aika on alkanut ja ANNA antanut luvan Jonnelle, Taistolle ja Fransille tulla viettämään aikaa kolmestaan nukkarisiin. ANNA asettelee videokameraa paremmin. Pojat juoksevat riemuissaan pomppien huoneeseen.

Jonne (innoissaan) – ANNA: *”Meillä oli yks leikki aikasemmin, että jos näky kamerasta, nii sitte joutu vankilaan!”*

ANNA (hätäisesti) – Jonne: *”Okei, mutta ettehan koskenu kameraan?”*

Jonne perääntyy hieman laskien katseen nopeasti maahan ja pyörittää päätään sanomatta mitään.

ANNA (rohkaisevan innostuneesti) – Jonne: *”No hyvä. Sehän oli sitten näppärästi keksitty! Mut ettehan oikeesti kullat koske siihen, kun se on sellanen arvokas.”*

Jonne nostaa katseen maasta helpottuneena ja iloisena, hymyilee ANNALLE leveästi ja lähtee hyppimään muiden poikien luo. Toiset pojat kuulivat myös ANNAn ”kehun” Jonnen hyvin keksitystä leikistä ja menevät kameran lähelle. ANNA poistuu huoneesta.

Episodin alussa Jonne ottaa kontaktia luottavaisesti ANNAan kertoen heidän aiemmasta leikistään iloisena. ANNA reagoi aluksi säikähtäen, ettei vain kameralle ole käynyt mitään, vaikka näkee sen olevan kunnossa. Reaktio on automaatio, mutta ei sovi Jonnen oletukseen siitä, että keskustelukumppani vastaisi hänen iloonsa kiinnostuneisuudella. Jonne perääntyy hieman, joka oli yleinen reaktio lapsilla tilanteessa, kun joku sai hänelle hämmentyneisyyden vyöryn aikaan. ANNA huomasi Jonnen eleistä reaktionsa sopimattomuuden ja pyrki tasoittamaan tilannetta innostuneemmalla äänensävyllä sekä kutsumalla poikia hellittelynimellä ”kullat”. Tämän johdosta ei vain Jonne, mutta muutkin pojat riemastuivat aikuisen positiivista palautetta heidän leikeistään ja rohkaistuivat kameran lähelle. Kamera aiheutti arvokkaana materiana varmasti stressiä henkilökunnalle, joka pyrki varjelemaan sen ehjänä pysymistä keskellä lasten leikkejä. Pojat hassuttelivat kameralle ja ANNA salli tämän poistuessaan sanattomasta hymyillen huoneesta, jättäen tilaan iloisen ilmapiirin. Tällaisia vihjeitä aikuisen hyväk-

synnystä, luottamuksesta ja tunnetilasta lapset oletettavasti tulkitsevat päivittäin päiväkodissa. Lapset toki olivat oppineet tunnistamaan vertaisten lisäksi myös aikuisten erilaisia tunneälynprofileja, joiden kautta säätelivät omaa ilmaisuunsa.

Tunneälystä on puhuttu paljon johtajien toivottuna ominaisuutena liiketalouden maailmassa. Samalla tavoin kuin johtajille on tärkeä opettaa taitoja lukea tunteita ihmisten sanattomasta viestinnästä, ymmärrystä tunnetilojen vaikutuksesta oppimiseen ja käytökseen, tietoa tunteiden lähtökohdista sekä kykyä luoda, muuttaa tai ylläpitää tunnetiloja ryhmässä (Caruso 2012), toimisivat nämä kasvattajien työkaluina lisätä hyvinvointia päivähoidossa. Lasten päiväkotikulttuurissa henkilökunnalla on johtajien kaltainen valta ja auktoriteetti. Tutkimuksellisesti kiinnostus varhaisen kiintymyssuhteen jälkeisten jatkuvien vuorovaikutussuhteiden merkityksestä emotionaaliseen hyvinvointiin lisääntynyt (Corsaro 2012, 491-493; Kalliala 2003, 189-190; Kalliala 2014; Sajaniemi, 2015). Tunneälyn osa-alueilla on neurologisesti omat aikaikkunansa sijoittuen lapsuuteen, jonka vuoksi tutkijat painottavat tunneälyn tukemisen tärkeyttä estääkseen vaikeat ongelmat yksilön myöhemmässä elämässä (Brackett 2015; Goleman 1997, 273-274; Goleman 2014; Mäntymaa 2003, 464; Unicef 2014, 3-4). Niin sanotun Heckmanin käyrän mukaan alle kolmevuotiaisiin kohdistetut tukitoimet tuottavat eniten hyötyä tulevaisuutta ajatellen (Heckman 1999, 2-3; Unicef 2014, 7).

EPISODI 29. 2/3

Pojat hyppivät kameran edessä ja esiintyvät kameralle iloisina, kunnes MAARIT avaa oven ja näkee pojat kameran luona.

MAARIT (kiukkuisesti) – pojat: *”Hei! Älkääs vaan kosketko siihen!”*

Taisto (puolustautuen) – MAARIT: *”Mä en koskekaan!”*

Taisto ja Frans hyppäävät kameran viereltä pois. Jonne jähmettyy paikoilleen ja katsoo ihmeissään MAARITia.

Jonne (hämmentyneenä) – MAARIT: *”Me vaan leikitään mitä ei.. Että miten.. Me vaan... leikitään.”*

Jonne (innostuen perustellen) – MAARIT: *”Leikitään!”*

Pojat uudestaan hyppäävät kameran eteen ja tekevät hassuja irvistyksiä kasvat lähellä kameraa.

MAARIT (kärsimättömästi) – pojat: *”Tuol on autot, mut mitään te ette leiki! Hei? Mikä teän leikin nimi on?!”*

Pojat lopettavat tekemisensä ja katselevat toisiaan hiljaa.

MAARIT (tivaamalla) – pojat: *”Mikä teän leikki on?!”*

Taisto – MAARIT: *”No Jonne haluaa eläimiä, mut mä sit mindcraftii.. Ja noi haluis leikkii jotain muuta..”*

Jonne ja Frans katselevat muualle, Taisto takeltelee sanoissaan ja katselee selittäessään muualle kuin MAARITia ja heiluttelee jalkoja ja raapii päätään.

MAARIT (tiukasti) – pojat: *”Ottakaapa täältä tavarat mitä te leikitte, hei.”*

Frans (hiljaa itseksensä): *”Mä haluan lähteä pois...”*

Episodi saa toisenlaista jatkoa MAARITin astuessa kuvioon. MAARIT tuo julki paheksuntansa poikien toimintaan kohtaan heti oven avattuaan. Reaktio on todennäköisesti sama automaatio mikä aiemmin ANNalla, mutta biologisen vasteen jälkeenkään MAARIT ei osoita luottamusta poikien kykyyn vain leikkiä kameran edessä. Pojat ovat hämillään saadessaan nyt kovin negatiivisävytteistä palautetta toiminnastaan, toisin kuin muutama minuutti aikaisemmin kehuja. Jonne yrittää selittää MAARITille, että kyseessä on vain harmiton leikki, toisin sanoen iloa ja mielihyvää tuottava yhteinen toiminta, ja tehostaa viestiään äänensävyllään muuttaen sen innostuneeksi. MAARIT tuo esiin vahvan mielipiteensä siitä, että kyseinen toiminta ei ole leikkiä. Tässä pääsemme dikotomiaan siitä, mikä toiminta täyttää leikin tunnuspiirteet päiväkodissa? Aikuisten kulttuurin määritelmä? Vai lasten? Onko se toiminta, joka lasten vertaiskulttuurissa on toisia kunnioittavaa ja yhdessä rakennettua ja ylläpidettyä mielihyvän välittäjäaineet liikkeelle laittavaa lasten keskinäistä toimintaa vai onko sen oltava aikuisten työkuultuuriin sopivaa järjeistämällä selitettävää tekemistä tietyillä esineillä tai säännöillä?

Videoista oli havaittavissa yhteys aikuisten väsymyksen ja lasten riehakkuuden usein päättyvän aikuisen kysymykseen ”Mikä leikin nimi on?”. Aikuinenhan hakee tällä kysymyksellä järjestystä, rauhoittumista ja keskittymistä, mutta lasten vertaiskulttuurin erityispiirteiden mukaan kysymys leikin nimestä on hämmentävä. Vaikka lapset nimeäisivät leikkinsä – mitä eivät juuri koskaan osanneet tehdä – riittäisikö aikuiselle se? Olisiko MAARIT episodissa muuttanut suhtautumistaan poikien toimintaan kuullaessaan, että leikin nimi sattuu olemaan esimerkiksi Kameravankila? Episodissa pojat hämmentyvät olleensa tilanteessa, jossa hassuttelu on tuomittavaa, ellei sille ole jotain nimeä? Aikuisen suhtautuminen, sanat ja odotukset ovat poikien silmiin epäjohtomukaisia ottaen huomioon ANNAn aiemman hyväksynnän heidän leikilleen ja lasten kulttuurin menettelyn leikin muodostumiseen. Frans jopa kokee haluavansa poistua tilasta. Frans osoitti ilon tunteita lasten ollessa kolmestaan, mutta vaivaantuneisuutta ja vetäytyneisyyttä MAARITin kommunikoidessa poikien suuntaan.

EPISODI 29. 3/3

Pojat alkavat puhumaan yhteen äänen mitä leikkisivät, mutta MAARIT puhuu päälle.

MAARIT (toteaa) – pojat: *”Ottakaapa täältä nyt lelut..”*

Jonne (hikkaisten) – pojat: *”Mä käyn hakee magneetit!”*

MAARIT (selittäen) – Jonne: *”Ei saa olla magneeteilla täällä, ku ne häviää. Magneetit häviää, jos ne tuuaan tänne. Jonne, älä mene, ku magneetit häviää, jos haet.”*

Jonne pysähtyy matkalla ovelle ja juoksee hypäten sängylle, jossa Taisto jo on. Frans seisokelee hiljaa seinän vierellä. Taisto hyppää samalla sängyltä alas ja Jonne hymyilee. Jonnekin hyppää sängyltä alas ja Taisto hyppää samalla sängylle. Pojat nauravat ja Frans hyppää sängylle myös.

MAARIT (tiukasti) – pojat: *”Hei, Ei hypitä! Te tuutte tänne ja... Ei hypitä! Te tuutte tänne ja otatte jotain tekemistä!”*

Taisto (pettyneesti) – MAARIT: *”Ei!”*

MAARIT (totisena) – Taisto: *”Kyllä! Hyppiä ei sängystä toiseen...”*

Frans ja Jonne leikkipainivat lattialla ja Taisto liittyy seuraan. Pojat nauravat. Yrittävät olla kiinnittämättä huomiota MAARITiin.

MAARIT (totisena) – pojat: *”Otatte jotain tekemistä nyt!”*

Pojat pysäyttävät toimintansa, eivät katso MAARITia. Istuvat lattialla ja pohtivat katsellen toisiaan.

Jonne (ehdottaen iloisesti) – pojat: *”Hei, ollaanks Starwarsia?”*

Taisto (neuvotellen) – pojat: *”Eiku hei ollaanko munamiestä?”*

Jonne, Frans (innostuen) - Taisto: *”Joo!”*

Pojat eivät koko aikana katso MAARITia. Tunkevat jalkojaan paidan sisään ja kävelevät kyyryssä, hieman törmäilleen toisiinsa ja nauraen. MAARIT jatkaa kävelyään ovelle.

MAARIT (suostuvaisena) – pojat: *”No okei. Mut sellasta hyppimistä ei, mä tuun kohta kattoon, jos täällä tulee sellasta hyppimistä, niin..”*

Pojat eivät katso MAARITiin, vaan leikkivät omassa kuplassaan. MAARIT kävelee huoneesta ja sulkee oven ennen kuin on edes lopettanut lauseensa.

Vaikka pojat yrittävät kehittää nopeasti uusia leikkejä (kamerahassuttelu, magneetit, sängyltä pomppiminen, painiminen) saavat ne kaikki kiukkuisen tyrmäyksen MAARITilta, kunnes pojat voivat tarjota leikille tunnisteiden Munamies. MAARIT kokee näin, että tunnisteiden ”Munamies” kautta leikillä on todennäköisesti säännöt ja olettaa niiden käyvän yksin päiväkodin, ja hänen juuri muistuttamiensa, sääntöjen kanssa. Episodin lopussa MAARITin poistuessa leikki kuitenkin nopeasti muuttui tekemiseksi, jossa on elementtejä edellisistä leikkiyhteyksistä (hassutellaan kameralle, pompitaan sängyltä, painitaan) ja tämä sujuu ilman konflikteja tai sotkemista. Vaikka päiväkodissa on jonkintasoinen valtasuhde olemassa (Christensen & James 2000, 6; Corsaro & Eden 1999, 522), ei sen tarvitse aina merkitä hierarkiaa. Valitettavasti kuitenkin jo aikuisten ammattikulttuurin sisällä on sanomatonta valta-asema eri ammattikunnan edustajilla (Coffey 1999, 32, 36-37; Hertz 1997, viii; Isokorpi 2004, 140-141; Kinon 1997, 33 & 35-36; Kokljuschkin 2001, 32), joka päiväkodeissa heijastui myös lasten suhtautumiseen eri asemassa olevien aikuisten sääntöjen tottelemisessa.

Lasten on kovin vaikea päiväkodissa tulkita aikuisen tunteita ja tätä kautta toiminnan agenda, jos ei saa vertaiskulttuurille tyypillistä viestintää osakseen. Näen tällä olevan suoran yhteyden siihen, miksi lapset jakoivat aidot tunteensa huomattavasti useammin vertaisten kanssa suljettujen ovien takana. Aikuisten eleettömyys tai tunteiden teeskentely sai lapset tuntemaan epävarmuutta ja epäuskoa. Videoissa esiintyvissä tilanteissa aikuiset olivat huomattavasti rajoittuneempia tunteidensa esittämiseen, sanoittamiseen ja reflektoimiseen päiväkodissa mitä lapset. Tunneällyn hallinnassa ja kehittymisessä tunteiden tiedostaminen ja sanoittaminen ovat kuitenkin merkittäviä osa-alueita (Brackett 2015; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Mayer, 2004; Salovey, 2013). Aikuisten vaikeus hahmottaa vapaan leikin rakentumista lasten vertaiskulttuurissa (Corsaro 2003, 37; Karlsson 2003, 19; Kronqvist 2001, 61; Strandell 1995, 14 & 48) oli oletettavasti myös yhteydessä lasten haluun vetäytyä päiväkodille tyypillisen epäsuoran kasvatuksen ulottumattomiin ohjattujen tilanteiden ulkopuolella. Aikuinen pyrkii opetusinstituutioissa käyttämään vuorovaikutuksen kasvattamiseen,

aktivoimiseen ja tarkistamaan mitä lapset opeista muistavat. Lapset ovat myös hyvin tottuneita siihen, että aikuinen odottaa heiltä tiettyjä ennalta määrättyjä vastauksia. (Alvesson 2011, 85-86; Einarsdóttir 2007, 204-205; Fargas-Malet ym. 2010, 179-180; Gillies & Alldred 2002, 43; Högbacka & Aaltonen 2015, 20-21; Högbacka & Aaltonen 2015, 17; Karlsson 2012, 44-45; Pelkonen & Louhiala 2002, 130; Punch 2002, 325; Roos & Rutanen 2014, 31.)

Kari E. Nurmi on jo 1990-luvulla käsitteellistänyt kasvatuksen mielestäni hyvin: ”Kasvatus on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, jota pidetään edullisena. Kasvatus on reaali maailmassa ja sekä kasvattajan että kasvatettavan ajatusmaailmassa tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa sanallista ja muita ilmaisukieliä käytetään välineinä pyrittäessä tuottamaan suhteellisen pysyviä vaikutuksia kasvatettavan ajatusmaailmaan.” (Nurmi 1997, 61.) Missä ja milloin kasvatusta tapahtuu nyky Suomen päiväkodeissa? Opetus ja kasvatus ovat kaksi täysin eri asiaa. Aineistoni ei sisältänyt yhtään päiväkodin ohjattua opetus-tuokiota, mutta hiljaisesta kasvatuksesta oli valtavasti materiaalia. Puhun hiljaisesta kasvatuksesta samalla ajatuksella mikä on hiljaisessa tiedossa, koska varsinainen kasvatustyö on johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa, kuten Kari E. Nurmen otteesta todetaan. Mutta mikä painoarvo sitten on aineistossani esiintyvillä vuorovaikutuksessa sisäistettävillä sattumanvaraisilla ja johdonmukaisuudessa onnistumattomilla yhteyksillä tunneällyn ilmaisusta kasvatettavan ajatusmaailmaan? Tulkintani mukaan merkittävä. Suurin osa lasten itsensä luoman kulttuurin tunneilmaisuuksista olivat jollain tavalla yhteydessä kontekstiin, jossa niitä toteutettiin, jota hallitsi päiväkodin sääntöjen noudattaminen.

15. Tunteiden sanoittaminen (RULER)

Sanoina päiväkodissa toimii valtava määrä symboleja teoissa ja nonverballiikassa, kuten aiemmin on todettu. Puhetta voi olla tönäisy, katse, hymy, hiljaisuus ja niin edelleen (Nummenmaa 2015; Strandell 1995, 20-21). Varsinainen tunteiden nimeäminen oli harvinaista, mutta odotettavaakin ottaen huomioon lasten ikäasteen kielellisen kehityksen. Tällaisiakin keskusteluja toki kuitenkin käytiin, jossa lapsilla oli mahdollisuus jakaa toisilleen ajatuksia tunteista vertaiskulttuurille tyypillisesti.

EPISODI 45.

Jami, Dani ja Nuutti leikkivät hiljaista rinnakaisleikkiä palikoilla. Jami ei millään saa kahta palikkaa yhteen ja purkaa turhautumistaan ärähtämällä kovaan ääneen itseksensä ja lyömällä palikat maahan. Muut pojat säikähtävät.

Jami (itseksensä kiukkuisena): *”Äääää! Miten tää menee rikki!”*

Dani (säikähtäen, mutta itsensä pysäyttäen): *”Mit...!”*

Dani (hymyillen huomattessaan Jamin kiukun aiheen): *”Mit... Mittääälälläääätädädää!”*

Jami (yhä kiukkuisena): *”Ei saa nauraa!”*

Nuutti (puolustautuen) – Jami: *”Emmä nauranu!”*

Jami (hieman rauhoittuen) – pojat: *”Silti, ei saa kenelleen.. Toisel menee hermo!”*

Nuutti (todeten) – Jami: *”Ei lapsil mee hermot. Eihän lapsil ees oo hermoja.”*

Jami (rauhallisen päättäväisesti) – Nuutti: *”On. Menee hermot sitte... Kaikilla on hermot.”*

Nuutti katsoo Jamiä ihmeissään, joten Jami yrittää opettaa Nuuttia.

Jami – Nuutti: *”Jos mulla vaikka lähtis tästä tää pyrstö, nii voisin sanoa, että ’kiva,kiva.’”*

Nuutti (ihmetellen) – Jami: *”Nii et toinen huijaa jotain, tai jotain muuta tosi hauskaa.”*

Jami (turhautuneemmin) – Nuutti: *”Emmä sitä tarkottanu, vaan sitä että jos on pahalla tuulella ja sanoo ’kiva’--”*

Nuutti (keskeyttää) – Jami: *”Niin se tarkottaa sit... Et jollaki oli joku sana tai että hyvä vitsi.”*

Jami (selittäen turhautuneesti eri äänillä) – Nuutti: *”Ei tarkota aina! Joskus kiva tarkottaa ’Joo, onpa tosi kiva jooooo’ elikkä tyhmää”*

Nuutti (hämällään hiljaisesti) – Jami: *”Eikä tarkota...”*

Molemmat pojat jatkavat rakentelua hiljaa.

Jamin reaktiivinen purkaus turhautumiseen rikkoo huoneen hiljaisuuden ja säikäyttää pojat. Danin reaktiivinen vastapurkaus on kohteen, eli Jamin, tunteiden tilan pikainen tarkkailu. Huomatessaan syyn ärähtämiseen, Dani jatkaa omaa puuhaansa, koska mitään tarvetta muulle reagoinnille ei ole. Dani huomaa Jamin eleistä sen olleen ymmärrettävä kiukku, joka ei heihin rinnakkaisleikkijöihin vaikuttanut millään tavalla. Nuutti sen sijaan ei tätä ymmärrä ja olettaa Jamin syytöksen olevan kohdistettuja myös hänelle, eikä osaa tulkita Jamin raivostumista leluun. Jami lähtee selittämään omaa tunnetaan, että välillä menee hermot, eli että tunnekaappaus käväisee ohimennen aivoissa vahvan negatiivisen tunteen käydessä ylivoimaiseksi. Nuutti ei usko lapsilla edes olevan hermoja. Nuutti ei näin ollen osaa tunnistaa Jamin tai Danin tunteita kontekstissa ja on tunneälyvalmiudessaan kehittymättömämmällä tasolla toisiin verrattuna tässä tapauksessa. Nuutin ymmärtämättömyys sanojen ja tunteiden vuorovaikutuksesta ja nonverbaalisanon merkityksestä tunteiden tulkittuna sanojen ohitse, saa hänet hämilleen, vaikka Jami vahvasti korostaa painatuksiaan. Nuutti takertuu kerta toisensa jälkeen vain sanojen merkityksiin, vaikka Jami yrittää pelata äänensävyillä ja eleillä osoittaen Nuutille eri tunnetiloja. Tunneälyä Jamin puolelta on myös osata antaa olla ja lopettaa keskustelu, kun havaitsee toisen kehittymättömyyden. Jami ei lähde haastamaan tai vaatimaan toista ymmärtämään hänen näkökantansa asiaan, vaikka puhuu päättäväisesti ja ilmeisesti ajattelee olevansa asiassa oikeassa. Korkean tunneälyn omaava yksilö kiinnittää huomiota tunteiden käyttöön, ymmärtämiseen ja säätelyyn käyttäkseen niitä apuna mukauttamaan suhtautumistaan ja tekemään valintoja, jotka parhaiten hyödyttävät heitä itseään ja muita (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 503).

Vaikka tunteiden nimeäminen oli harvinaista, oli tunteiden sanoittaminen sitä vastoin voimissaan. Aiempiin huomioihin pohjaten on arvattavaa, että nonverbaalinen viestintä tunteista oli vahvaa; teatraalisia poistumisia huoneesta, tiukkoja katseita, kivun teeskentelyä ja niin edelleen. Mutta halusin tarkastella myös millä tavoin sanallisesti lapset esittävät toisilleen tuntemuksiensa tilaa. Kuten todettu, lapset olivat hyvin herkkiä tunnistamaan tunteita vertaisessaan ja ymmärtämäänkin niitä. Videoista oli todettavissa toistuvana myös se, että jos vertaisen tunne havaittiin, mutta ei ymmärretty, haluttiin siihen silti reagoida. Toki tässäkin oli eroja lasten oma tunneälyvalmius huomioon ottaen, että lapset, jotka eivät itsessään tunnistaneet tunteita kovin hyvin, eivät sitä yhtä aktiivisesti tiedustelleet myöskään vertaiselta.

Yleinen toisen tunnetilan tiedustelu ja sanoitus tuli leikin aikana lelujen avulla; ”Sil-lä äsyttyis”, ”Onko se koira kiukkuinen?”, ”Miksi se pöllö on niin hiljaa koko ajan? Ja niin edelleen. Tämä oli yleistä havaitessa leikkitoimitissa lieviä emotion muutoksia tai jos leikittiin samassa tilassa aikuisten kanssa. Suurempien tunteiden sanoittamisen yksi merkittävä piirre oli ystävyys. Henkilöt, joiden kanssa useimmiten saatiin aikaan kahdenkeskisen yhteyden kantama superleikki, luokitteivat kategoriaan ”ystävä”. Ystäville jaettiin tunteidensa syitä ja ystävien tunteita kuunneltiin. Seuraavissa episodeissa ensin (episodi 26) tytöt avaavat ystävyystään ja tunteidensa sanoitusta mielihyvän kontekstin avulla, kun taas jälkimmäisessä (episodi 8), pojat käyttävät ystävyystään ja sen antamaa turvaa apuna poistamaan kontekstin mielipahaa.

EPISODI 26.

Inka ja Klara istuvat sängyllä, kun aikuinen käynnistää kameran. Samaan aikaan kuuluu käytävästä aikuisen ääni.

AIKUINEN – INKA: ”Hei Inka, nyt ne tytöt tuli.”

AIKUINEN – tytöt toisessa huoneessa: ”Ida! Inka tahto leikkiä sun kaa, nii tuuk-sä tänne?”

Klara poistuu saman tien huoneesta, heiluttaa kädellä tytöille ja Ida hyppää innoissaan Klaran paikalle Inkan viereen.

Inka – Ida: ”Arvaa mitä? Mä pyysin Klaran tänne vaan hetkeks ku mulla ei ollu ketään kaveria, mut se lähti heti ku sä tulit”

Ida – Inka: ”Arvaa mitä? Sillon ku sä olit poissa, nii mä en kertonu syytä, mut mä itkin koko ajan. Koska mulla oli vaan ikävä.”

Tytöt painavat päät toista vasten ja hymyilevät.

Episodissa Inkan ja Idan ystävyys sanoitetaan heti alussa ja on hyväksyttävä olettamus myös Klaran mielestä. Klara ymmärtää tunneälykkäästi ystävyys olevan oma sanaton erityispiirteensä vertaiskulttuurissa ja siirtyy sivuun yhteydestä, joka pysyy olemassaan, vaikka toinen osapuoli ei olisi sillä hetkellä paikalla. Klara ei osoita pettymyksen tunteita tai hylätyksi tulemisen kokemusta millään nonverbaalilla eleellä tai emootioiden reaktiivisuudella. Klara poistuu muihin leikkeihin ja Ida tulee ”omalle paikalleen”. Inka sanallisesti vahvistaa heidän yhteytensä olevan voimassa saman vahvuisena kuin aiemmin, vaikka Inkalla oli toinen ystävä vierellä (”Mä pyysin Klaran tänne vaan hetkeks ku mulla ei ollu ketään kaveria, mut se lähti heti ku sä tulit”). Ida vahvistaa Inkalle takaisin ystävyys voimassaolon ja sanoittaa tämän tunteillaan ja kertoen tunteen ilmaisuis-taan ja heidän kahden välisestä luottamuksesta jakaa tunteiden ilmausten merkityksiä, syitä ja seuraamuksia (” -- mä en kertonu syytä, mut mä itkin koko ajan. Koska mulla oli vaan ikävä”)

EPISODI 8. 1/3

SAIJA laittaa kameran päälle. Riku istuu nojatuolissa lelu paidan alla, Eino makaa mahallaan sängyllä naama kiinni patjassa, Jere vaelttaa pehmolelu paidan alla, Karri pötköttää sängyllä myös. Jere katsoo Rikua, joka katsoo takaisin pitkään silmiin ja hieman hymyilee käsi suun edessä. SAIJA katsoo poikia tiukasti ja jättää oven auki poistuessaan. Jere ja Riku katselevat yhä toisiaan SAIJAN poistuttua ja kohta Jere menee silittämään pehmolelullaan Einin päätä ja käy viereen makaamaan. Riku käy laittamassa oven kiinni.

Jere – Eino: ”Miks sullon paha mieli?”

Eino (purskahtaa itkuun) – Jere: ”No kun SAIJA oli tuhma ja kiusaa ja --”

Jere (naurahtaa lohduttavasti) – Eino: ”Ai tuhma?! No mut sehän on aikuinen! Eihän se voi kiusaa!”

Eino (lohduttomasti) – Jere: ”Ei niin! Mut kuitenkin...”

Episodin alun nonverbaliikka poikien välillä paljastaa tilassa olleen juuri jonkun konfliktin, jossa Eino on ollut vastaanottavana osapuolena ja Riku ja Jere sivustaseuraajina.

Rikun ja Jeren sivustaseuraamus näkyy ulkopuolisuutta kuvastavissa hermostuneissa eleissä, joka ilmeni katsoen toisiaan silmiin hakien katseista yhteisymmärryksen symboliikkaa. Videoista ilmeni, että konflikteissa aikuisen toruma lapsi suuntasi katseensa yleensä vertaisista pois päin, toisin sanoen maahan, kun taas sivulliset, osallistumiskehikon termein ns. ei-ratifoidut osallistujat (Goffman 1981, 137-138; Goodwin 2007, 20-21; Monaco & Pontecorvo 2010, 344; Seppänen 1997, 156-158; Seppänen 1998, 30), hakivat viestintää toisistaan.

SAIJAn poistuttua huoneesta pojat sulkevat tilanteen konkreettisesti vain heidän käyttöönsä laittamalla oven kiinni sen jälkeen, kun SAIJA oli tarpeeksi kaukana. Tämän jälkeen pojat jatkavat ”kuplassa”, jossa prioriteetti on Einon lohduttaminen vaikeassa tunnetilassa. Episodissa on havaittavissa todella hyvin se, millainen rooli aikuisilla päiväkodissa on. Eino kokee surua ja epäileluutta, mutta on siitä aikuisen läsnä ollessa vaiti ja tyytyy kohtaloonsa. Ystävilleen hän kuitenkin avaa asiaa heti sanoittaen syynsä lohduttomuuteensa. Eino tunnistaa hänen tunteensa tulleen SAIJAn toiminnasta, mutta kaikille pojille tämä näyttäytyy silti mahdottomuutena, että aikuinen olisi toiminut millään tavalla väärin. Jopa Eino itse on sitä mieltä, että eihän se ole mahdollista, että aikuinen tekisi ”tuhmasti”. Aikuinen on aina oikeassa. Aikuinen on esimerkki. Aikuinen ja päiväkodin aikuisten esittämä aikuisuus on todellisuuden kriteeri, jota kohti lapsetkin kuvittelevat heidän kuuluvan pyrkiiä.

Edellä mainittu on kuitenkin valitettavan väärä kuvitelma, kuten olemme saaneet useista tuloksista todeta; Hyvin usein videoissa nimenomaan lasten toiminta täytti vertaiskulttuurin sääntöjen mukaisesti tunneällyn piirteet, mutta aikuisten työkalut rinsa noudattamat säännöt taas sotivat tilanteissa tunneällyn käyttöä vastaan. Tunneällyllinen valmius, johon Mayer ja Salovey teoriassaan viittaavat (Mayer 2001, 10–11) ja josta käytän persooniin keskittyessä nimitystä tunneällyprofiilit, olisi tärkeä tunnistaa, jotta lapsi ei väärin kokemusten myötä luopuisi tunneällykkästä käyttäytymisestään luullen sen olevan väärä tapa tulkita omaa ja toisten todellisuutta. Yhä useammin tulkintoja tehdessäni mieleeni muistui kuulemani ajatus, että lapsuudesta ei pitäisi kasvaa pois kohti aikuisuutta. Lapsen ei kuulu muuttua aikuisen ohjaamisen lopputuloksena tasa-arvoiseksi kansalaiseksi, vaan lapsen kuuluu saada nimenomaan säilyttää itsensä kokonaisuutena ja saada kehittää tätä oppia itsestään ja ympäröivästä maailmastaan aikuisten opastuksella. Ei ole tärkeää opettaa aikuisten taitoja, vaan kunnioittaa lapsen sen hetkiseen elämään kuuluvia merkittäviä kykyjä, joilla lapsuuden todellisuudesta tulisi mahdollisimman harmonista ja tulevaan kantavaa. Lapsen nykyisyyttä ei saisi uhrata tulevaisuudelle. Lasten sisällä on merkittävintä tietoa lapsuuden ymmärtämisestä ja lasten kokemuksista sen hetkisestä maailmankatsomuksestaan (Corsaro & Molinari 2000, 256).

Tutkimusten mukaan instituutioiden kasvatus- ja opetustilanteissa aikuisilla on usein määräävä asema ja he tekevät paljon kysymyksiä lapsille, joista osa on kuitenkin epäloogisia ja epäaitoja. Niiden avulla ei selvitetä, mitä lapsi itse ajattelee. Sen sijaan aikuinen odottaa ennalta määriteltyä vastausta. Toimintahetken tai oppitunnin ajasta opettaja on äänessä jopa 70-90 % päiväkodissa ja koulussa. (Alvesson 2011, 85-86; Fargas-Malet ym. 2010, 179-180; Högbäck & Aaltonen 2015, 20-21; Karlsson 2012,

44-45; Roos & Rutanen 2014, 31.) Lapset voidaan kyllä opettaa hyvin käyttäytyviksi, kuuliaisiksi ja sääntöjää noudattaviksi. Lapset mukautuvat sääntöjen tottelemiseen varsin hyvin. Jos aikuinen sanoo että ei saa tehdä tiettyä asiaa ja lapsi saa siitä tarpeeksi usein tarpeeksi negatiivisen tunneseurauksen, toiminto jossain vaiheessa loppuu. (Gottman 2014.) Siinä missä tiedot ja tavat vaativat toistoa, tunteet ja toiminnot voivat asettua tietämättämme tiukasti paikoilleen jo yhdestä kerrasta. Tunnekokemukset jäävät elämään aivojen ”alatielle” (limbiseen järjestelmään ja mantelitulmakkeeseen), jonka vuoksi ne aktivoituvat uudelleen automaattisesti. (Huttu & Heikkinen 2017, 120; Unicef 2014, 4.) Yhteydet neuronien välillä ovat geneettisesti ohjautuneita ja syntyvät nanosekunneissa, mutta voivat kestää eliniän (Huttu & Heikkinen 2017, 32, 116; Parviainen 2016; Pihko 2013; Salovey 2008; The Urban Child Institute 2015, 1; Unicef 2014, 12).

Päiväkoti-ikäisen lapsen aivot ovat plastisuudessaan (uusien synapsiyhteyksien syntyminen) vilkkaimmillaan. Plastisuus nähdään lapsen fyysisen ja psyykkisen terveyden kulmakivenä, muutoksen mahdollistajana ja psyykkisen kestävyuden kehittäjänä. (Emmerling & Goleman 2003, 21; Huttu & Heikkinen 2017, 32; Karlsson 2016; Nummenmaa 2016b, 726; Unicef 2014, 3.) Nimenomaan plastisuus mahdollistaa kymmene tuntee eläimiä monimutkaisempia ja eritasoisia tunnejakumioita (Emmerling & Goleman 2003, 21; Nummenmaa 2016b, 726). Kuusivuotiaiden aivoissa suurin osa yhteyksistä on lopun ikäänsä pysyvillä paikoilla (Unicef 2014, 7) ja seitsemään ikävuoteen mennessä plastisuuden aktiivisuus putoaa puoleen aiemmista tasoista (Unicef 2014, 12). Plastisuutta ilmenee nimenomaan tunneälyyn yhdistettävissä aivojen osissa kuten etuotsalohko, amygdala ja hippokampus (Emmerling & Goleman 2003, 23). Plastisuutta on kahta muotoa; kokemusta odottava ja kokemuksesta riippuva. Kokemusta odottava plastisuus tarvitsee aistihavainnoilta aktiivisia signaaleja tietyn aikaikkunan sisällä yhteyksien muodostumiseen ja kokemuksesta riippuva tarvitsee vuorovaikutusinformaatiota. (Mäntymaa ym. 2003, 460; Parviainen 2016; Sajaniemi 2015.) Aivot eivät kykene olemaan staattisissa tilassa, vaan plastisuus muuntaa aivojen hermoyhteydet ympäristön vaatimusten mukaisiksi (Parviainen 2016).

EPISODI 8. 2/3

Eino (epäreiluttaa kokien) – Jere: *”Mut mun äiti sano et mä saan ottaa sen!”*

Päiväkodissa oli lelupäivä, mutta ilmeisesti Eino lelu ei ollut ollut sopiva leikkiesine aikuisten mielestä, että sillä olisi leikit sujunut sääntöjen puitteissa, vaan lelu otettiin pois.

Riku (rohkaisten) – Eino: *”No mut sit sä sanot aikuiselle sen!”*

Eino kääntyy katsomaan poikia ja pohtii hetken, mutta painaa uudelleen kasvot käsiinsä.

Eino (itkee) – Jere, Riku: *”Älkää olko niin lähellä siinä!”*

Riku ja Jere siirtyvät sängyn toiseen päähän kauemmas rauhallisesti. Jere hyräilee jotain laulua ja Riku menee hetken päästä uudestaan Eino vierheen makaamaan täsmälleen samaan asentoon missä Eino.

Riku (lohduttaen) – Eino: *”Mullaki alkaa kobta itkettämään”*

Karri (ihmeissään) – Riku: *”Täh?! Miks?? Itkettääks sulla?”*

Rikulla ei oikeasti itketä, pyörittää totisena hiljaa päätään Karrille. Eino on yhä pää käsiin

hautautuneena ja hakkaa nyrkeillä maahan. Karri ja Jere kuiskivat keskenään. Eino katsah-
taa tiukasti poikiin.

Eino – Karri, Jere: *”Ei saa nauraa kun toisella... Ei oo hauskaa!”*

Jere säikähtää, vakavoituu ja astuu askeleen taaksepäin.

Jere (hädissään) – Eino: *”Emmä nauranu! Ku mä laitoin vaan tähän näin...”*

Laittaa käden suun eteen samalla tavalla kuin äsken kuiskiessaan.

Jere (selittäen) – Eino: *”...ettei tuu aivastus. Ku mä en halunnu aivastaa.”*

Episodissa Eino kokee vaikeutta tunnetilansa hallitsemiseksi sen risteytyessä useisiin olet-
tamuksiin todellisuudesta. Pojat pyrkivät rohkaisemaan Einoa korjaamaan väärinkäsi-
tyksen (*”No mut sit sä sanot aikuiselle sen!”*) ja näyttämään olevansa Einon kanssa samaa
mieltä ja että Eino voisi saada aikuisen näkemään Einon myös olevan asiassa oikeassa.
Eino ei kuitenkaan uskalla luottaa, että tilanne etenisi toivotulla tavalla, joten kokee par-
haaksi pitäytyä nykyisessä tilassa haudaten kasvot uudelleen käsiin luovuttamisen elkein.
Eino kokee selvästi hämmennyksen tunteita halutessaan fyysistä etäisyyttä kaikista. Pojat
ymmärtävät Einon tunteen ja antavat hetkeksi tilaa loukkaantumatta. Riku peilaa Einon
tunnetta (*”Mullaki alkaa kohta itkettämään”*) ja asentoja, osoittaen tällä yhteytensä vah-
vuutta ja tukea Einon tunteille. Karri ei kuitenkaan ymmärrä Rikun tekoa, joka jälleen
hyvin osoittaa miten eri tasoilla lapset olivat tunneällyn haarojen sisäistämässä.

Einon käytös ilmaisee myös tunnekaappaukselle ominaista reaktiivisuutta nyrkkien
hakkaamisella lattiaan. Eino tietää, ettei voi kohdistaa tunnemyrskyään hyökkäyksellä
keneenkään, koska turhautumisen kohde on aikuinen. Pojat tietävät olevansa turvassa
Einon alkukantaisilta reaktioilta, koska he nimenomaan ovat kuplan suojeleva tekijä
yhteytensä ansiosta. Pojat sopeuttavat omaa toimintaansa ja vastauksiaan Einon tun-
teen mukaan. Jere teeskentelee pidättäneensä aivastusta, koska ei halunnut lisätä Einon
negatiivista tunnetilaa oletuksella heidän nauraneen hänelle tai kuiskineen loukkaavia
asioita. Lasten päiväkotikulttuurissa oli tärkeää hyväksyä toisten reaktiot, eikä pyrkiä
muuttamaan niitä (Mayer 2001, 11).

Tunneällyssä erotellaan toisistaan tunteet (reaktiiviset emootiot) ja tunnetilat (mie-
liala). Tunne-sanaa käytetään arkikielessä yleisimmin viittaamaan subjektiiviseen tun-
nekokemukseen; *”Olen iloinen/surullinen/pettynyt”* jne. Vaikkakin subjektiivisuus on
merkittävä osa tunnereaktiota, ja ohjaa usein toimintaamme, neurobiologiset tunteet
liittyvät yksilön vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. (Bechara & Bar-On 2006, 14;
Brackett ym. 2007, 1390; Korkeila 2008, 691; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 268;
Nummenmaa 2009, 2.) Lapsilla myönteinen mieliala toteutuu neljän biologisen jär-
jestelmän kautta; saadessaan toteuttaa uteliaisuuttaan ja sitä kautta oivaltamisen nau-
tintoa, vauhdikkaasta fyysisestä läheisyydestä vertaisten kanssa, hoitokokemuksista,
jotka lisäsivät turvallista kiintymistä, tai kumppanuuden kokemisesta vertaisen kanssa
(Sajaniemi 2015).

EPISODI 8. 3/3

Yhtäkkiä huoneen ovi aukeaa nopeasti ja SAIJA tulee sisään. Karri pomppaa äkkiä pois Jer-
ren luota paniikinomainen hymy kasvoillaan. Eino pyörähtää selälleen ja muka temppuilee

jaloillaan. Riku piilottaa päänsä Einon taakse. Jere katsoo vuoronperään SAIJAA ja Einoa huolestunut ilme kasvoillaan.

Eino (esittäen iloista): *"Joo! Se oli kyllä hauska juttu!"*

SAIJA (tiukasti) – pojat: *"Onnistuuko nyt?"*

Karri (rauhallisesti) – SAIJA: *"Onnistuu"*

Jere yhä vilkuilee Einoa ja yrittää saada katsekontaktin SAIJAAN. Tämä ei onnistu, vaan SAIJA kääntyy lähteäkseen huoneesta.

Jere (isoon ääneen) – Eino: *"Joko sulla on parempi mieli?"*

SAIJA lähtee huoneesta ja sulkee oven perässään sanomatta sanaakaan. Eino ei sano mitään, eikä edes katso Jereä. Eino makaa lattialla selällään. Jere menee silittämään Einoa lelullaan. Eino nousee istumaan ja tuijottaa seinään pitkän aikaa. Toiset pojat puhuvat, että jotkut lelutkin voivat pitää itkuääntä.

Eino (kiukkuisesti selittäen) – pojat: *"Mä en ees haluis et täällä on yhtään hoitajia!"*

Jere (samaistuen) - Eino: *"Emmäkään, sais tehä enemmän niinku haluaa!"*

Eino (hieman rauhoittuen) - pojat: *"Vois vaan kattoo telkkaria ja pelata."*

Riku: *"Pelata x-boxiin ja änärii!"*

Kaikki pojat alkavat puhua peleistä ja pelaamisesta. Einon paha mieli haihtuu ja leikit pian alkavat aiheena aiempi pelikeskustelu.

Episodissa näkyy SAIJAN saapuessa huoneeseen todella hyvin mikä ero tunteiden sanoittamisessa vertaisten ja aikuisten kesken oli. Siinä missä ystävää haluttiin tukea liikuttavassa tunnetilassa ja ystäville pyrittiin sanoittamaan tunteistaan, aikuisilta tämä tieto haluttiin salata. Videoista tehtyjen johtopäätösten mukaan oli oletettavissa, että kuka tahansa aikuinen olisi tilanteeseen astunut, olisi lasten reaktio ollut juuri kuvatulainen. Kaikki pojat järjestäytyivät salamannopeasti kuin esitystä varten asemiin ja toteuttivat korvaavia toimintoja. Eino esitti iloista ja sanoitti nopeasti jotain positiivisuuteen viittaavaa, kuitenkin jalat kasvojen eteen nostettuna, jotta SAIJA ei näe hänen itkeneen. Jos kaikki olisivat olleet hiljaa, SAIJA olisi ehkä kyseenalaistanut mikä huoneessa oli tilanne, koska yleensä lasten leikki suljetussa tilassa oli fyysisesti aktiivista. Riku ei halua, että SAIJA näkee hänen ilmeestään lohduttamisen merkit, joka paljastaisi tunneilmapiirin surulliseksi. Karri on pojista episodin aikana vähiten Einon tunteeseen asettuva ja ottaa sanansaattajan aseman suhteessa aikuiseen. Karrin nonverbaliikka ei paljasta tilanteen totuutta. Jere on ainoa, joka pyrkii saamaan SAIJAN näkemään tilanteessa tarvittavan avun. Jere oli episodin alussakin juuri se, joka luotti eniten, ettei aikuinen voi tahallaan tuottaa lapsille pahaa mieltä ("No mut sehän on aikuinen! Eihän se voi kiusaa!"). Aikuinen ei kuitenkaan vastaa Karrin katseeseen eikä ilmeisesti edes kuule Jeren sanallista yritystä saada apua.

Lapsilla itsellään olisi usein ollut työkalut toteuttaa vuorovaikutteista tunteiden kehittämistä vertaiskulttuurin sisällä, mutta tietoisuus päiväkodin sääntöjen rajoitteista esti tunneälyn laajamittaisen potentiaalın käytön. Videoista oli havaittavissa, että ollessaan surullisia lapset usein käyttäytyivät kuin peläten jäävänsä kiinni jostain kiellytystä, jos aikuinen saisi tietää heidän tunteensa. Lapset eivät uskaltaneet puolustaa itseään tai pyytää apua epäreiluun kohteluun, vaikka se ei olisi ollut aikuisen aikaansaamaa. Kuten

todettu, voidakseen toimia vertaiskulttuurissa vapaasti, oli lasten sopeuduttava aikuis-
ten työkulttuuriin. Minkä tahansa kulttuurin jäsen haluaa olla hyväksytyt ja pelkää
sosiaalista hylkäämistä. Kulttuurin sisälle kuulumisen vaatii aina jonkinasteista itse-
sääteleyä asioissa, joissa pelkää saavansa osakseen paheksuntaa tai rangaistuksia. (Kor-
keila 2008, 691.) Aineiston perusteella lapsilla surun tiedostettu tunteminen sai useissa
tapauksissa aikaan pelon aikuisten paheksunnasta tai surun kokemisen negatiivisista
seuraamuksista päiväkodissa. Tunne oli lasten vertaiskulttuurin näkökulmasta selvästi
ymmärrettävä asia, koska leikkikuplan sisällä olevat vertaiset pitkälle osallistuivat surua
kokevan yksilön tunteen piilotteluun.

Edellä mainittu oli nähtävissä myös yllä olevassa episodissa. Kukaan ei missään
vaiheessa poistunut tilasta kertomaan aikuiselle tai väheksynyt Einon kokemaa surua.
Einon surun kokeminen vaikutti kaikkiin leikkikuplassa oleviin lapsiin. Jos aikuinen
videoissa havaitsi lapsen kokemuksen, saattoivat reaktiot olla moninaiset. Jos lapsi itki
surullisesti, kohtasi aikuinen hänen lämpimästi ja koskettaen. Jos lapsi kiukkutteli surul-
lisesti, sai se aikaan korkeintaan lohduttelevia sanoja tai kiukkua myös aikuiselta. Jos
lapsi vaati parempaa kohtelua, sai se yleensä aikaan autoritaarisen kylmän lähestymisen
aikukselta. Kuitenkin tulee muistaa, että videoissa kuvatut tilanteet keskittyivät vain
lasten vapaan leikin aikaan päiväkodissa, joka prosentuaalisesti oli pieni koko hoito-
päivän ajasta. Aikuisten toimintaa ei voi liiaksi voi kritisoida siitäkään syystä, että he
mahdollisesti kokevat olevansa helpommin turvaa henkiviä totisena kuin antaen kaikki
itsensä sisällä pauhaavat tunteet näkyä.

Toisaalta lapset myös sanoittivat videoiden perusteella halua olla yhteydessä aikuisen
kanssa ja tämän onnistuttua puhuivat sen aikaansaamasta ilosta keskenään ja pohtivat
millä tavalla saisivat aikuisen uudelleen leikkiin mukaan. Eräässä tapauksessa lapset
puhuivat haluavansa aikuisen mukaan kädenvääntökisaan ja toivoivat, että saisivat ai-
kuisen, jolla olisi sisua. Hetken keskusteltuaan päätyivät kuitenkin siihen, että sisuakin
tärkeämpää on olla malttia, koska ”malti on valttia”. Aikuksen pääseminen yhteyteen
lasten kanssa tapahtui äärimmäisen helposti. Kutsuin tätä tutkimuspäiväkirjassani kä-
sitteellä ”Narnian ovesta sisään astumisena”. Jos aikuinen laskeutui sisään tavalliselta
näyttävään tilaan uteliaisuudella, leikkien ja kiireettömästi, pääsi hän uuteen maagiseen
paikkaan, jossa hänet otettiin poikkeuksetta riemulla vastaan, lasten itsensä luomaan
kulttuuriin.

Episodissa Eino sai kaipaamansa tukea vertaiskulttuurista ja ystävydestä. Episodin
lopussa Eino avoimesti reflektoi ajatuksiaan ja sai sanoittamalla tunteensa korjaavan
kokemuksen ystävien samaistumisesta hänen tunteisiinsa. Vertaiskulttuurin erityispiir-
teiden kannalta tilanne oli hyvin tyypillinen, jossa lapset yhdessä käsitelivät huolia ja
aikuisten vaatimuksista selviytymistä. Kokemukset vertaiskulttuuriin kuulumisesta
turvaavat lapsen emotionaalista itseluottamusta tulevaisuudessa. (Corsaro & Eder
1990, 214-215.) Tunneälyn kehittymisen kannalta tilanteen olisi toivonut aikuisen
osalta menevän toisin.

Tunneälyn käytön ja kehityksen potentiaalinen valjastaminen päiväkodissa tulisi lähteä
ensisijaisesti aikuisten työkulttuurin rakenteellisista epäkohdista ilmapiiriin helpottu-
miseksi. Tähän nimenomaan pyrkii tunneälyn nelihaaraisen mallin RULER sovellus,

jossa keskitytään aikuisten osaamisen kautta kehittämään lasten tunneälykästä toimintaa vertaisten seurassa. Varmistaen ensin kasvattajien tietotaidon aiheesta, voidaan tunneälyn opetus jalkauttaa jatkuvaan käytäntöön. Tällä on tutkittu olevat positiivisia vaikutuksia sekä lapsiin että kasvattajiin yksilöinä, ja ryhmään yhteisönä. Koulutasolla RULERin avulla toimiminen on vähentänyt lasten kokemaa ahdistusta, masennusta sekä aggressiivista käytöstä, kuten kiusaamista. Lapset kontrolloivat vääränlaista aktiivisuuttaan ja ovat keskittyneempiä ohjatuissa opetustilanteissa ja käyttävät parempia vuorovaikutustaitoja vertaisten kesken. Tunneälykoulutuksen sisäistäneet kasvattajat kokevat opettamisen miellyttävämpänä, saavat parempaa palautetta esimiehiltään ja kokevat vähemmän stressiä ja uupumusta työssään. (Brackett 2015.) Suomessa RULERia työkaluna käyttäviä päiväkoteja tai kouluja ei ole vielä yhtään.

16. Tunteiden esittäminen (RULER)

Tunteiden esittämisen yksi tunnuspiirre on epäaitojen tunteiden tunnistaminen (Brackett 2015). Lasten vertaiskulttuurissa kuitenkin epäaitojen tunteiden esittäminen toimi joissain tapauksissa kaikkien osanottajien tiedostamina valkoisina valheina, joilla osoitettiin toisille sanatonta pahoittelua tai omaa sopeutumistaan joukon mielipiteeseen. Sanoilla tai väittämien sisällöllä ei ollut tässä merkitystä. Käänteisellä tavalla samaa tapaa käytettiin myös testaamaan omaa asemaansa ryhmässä, kuten seuraavassa episodissa.

EPISODI 45.

Ilpo, Veeti ja Tomi yrittävät keksiä joukolleen nimeä.

Veeti (pohtien): *"Palomies.. Junior.."*

Veeti (leikkitylsistyneesti pyöritellen silmiään) – pojat: *"Hei, muistatteko sen Palomies Samin? Mä vihaan sitä ohjelmaa! Mut se tulee telkkarista, mälsääää!"*

Tomi (selittäen) - pojat: *"Mut se oli nuorena... ku mä olin nuori, nii mun mielestä ihan hyvä."*

Ilpo (selittäen) - pojat: *"Nii mun mielestä. Sillon nuorena oli mun par.. tai mun mielestä hyvä ohjelma!"*

Tomi (pohtien) - pojat: *"Se on mun mielestä vieläki hyvä, koska mä oon nuoren ikänen."*

Ilpo (samaistuen) - Tomi: *"Nii.. mä oon nuorena tykänny siitä aika paljon"*

Veeti (hermostuneesti) - pojat: *"No.. ei se.. oo kauheen huono.."*

Veeti sukii hiuksiaan. Kukaan ei puhu hetkeen mitään, Tomi tuijottaa Veetia koko ajan. Veeti yrittää vältellä katsetta, mutta kun Tomi vaan katsoo, naureskelee hieman katsellen maahan ja potkiskelee jalallaan, kunnes levittää kätensä ikään kuin luovuttaen ja katsahtaa Tomiin päin takaisin, joka katsoo jo hieman virnuillen.

Veeti (nolona nauraa) – Tomi: *"Mitääää?"*

Tomi (kiusoitellen) – Veeti: *"Aaaaa, eka sä vihaa sitä ja nyt sit se ei ookaan enää niin huono."*

Ilpo (jatkaen Tomin asenteella matkien Veetiä): *"Joo!Eka et mä vihaan sitä ja sit se ei ookkaan ööööö niin huono!"*

Ilpo (jatkaa Veetin matkimista kiusotellen): *"Mä vihaan sitä! Eiku öö, mä tykkään siitä vähän! Mä vihaan niinku mä tykkään."*

Veeti painaa kädet kasvojen eteen ja nauraa nolona.

Episodissa Veeti koettaa saada muut mukaansa Palomies Sami -ohjelman vähättelyyn. Tunne ei alun perin edes välttämättä ole aito, koska puuskahdukset ja silmienpyörit-

telyt ovat liioiteltuja. Toki voi olla, ettei Veeti ohjelmasta pidä, ja koettaa saada pojat olemaan kanssaan samaa mieltä. Itseisarvona tilanteessa on kuitenkin oman arvoasteikkonsa testaaminen. Että saako hän muut samaistumaan omaan tunteeseensa ja näin ollen pitämään hänen mielipidettään korkealla, joka olisi suoraan verrannollinen omaan suosioonsa poikien kesken. Se, että Veeti otti asian puheeksi teatraalisella asenteella ja ilman välttämätöntä kontekstia, vihjaa sen myös olevan vain oman roolinsa tarkastelua. Veeti kokee sen mahdolliseksi tehdä leikkikuplan sisällä, tietäen ettei tule hylätyksi, vaikka pojat olisivatkin eri mieltä. Veeti tarkkailee koko episodin ajan toisten reaktioita hyvin tarkkaavaisena ja pyrkien vain lopettamaan keskustelun huomattessaan ettei arvonsa korottaminen muiden silmissä onnistunut tällä tavalla. Ilmapiiri on kuitenkin koko ajan rento ja hyväntuulinen.

Tunteiden esittäminen näyttäytyy myös omien emotionaalisten tarpeidensa julkituontina ilman negatiivisia tuntemuksia vertaisten taholta. Tämä oli RULERin haara, jossa jo selvästi näkyi lasten tunnevalmiuksien eriateisuus. Tämä on luonnollistakin RULERin osa-alueiden hierarkia ymmärtäen. Siinä missä oli oletettavaa, että suurin osa lapsista hallitsi tunteiden tunnistamisen, eli tunneälyn perustavimman kyvyn, oli tunteiden esittämisessä jo joillain haasteita.

EPISODI 13. 1/3

Sannilla, Elsalla ja Nellillä nukkekodin kaltainen hevostallileikki kesken eteisessä. Sanni komentaen ohjailee mihin tyttöjen kuuluu mikäkin lelueläin laittaa. Nelli ja Elsa ovat enimmäkseen hiljaa ja tottelevat. Nelli siirtyy lähemmäs samassa leikissä olevia leluautoja. Sanni nousee ja tulee Nellin viereen samalla tönäisten Nelliä kauemmas painollaan.

Nelli (kivuliaasti) – Sanni: *"Au! Älä... työnnä..."*

Sanni ei reagoi mitenkään Nelliin, ei edes katso. Nelli jää hämillään kauemmas katsomaan, kunnes kohta kurottautuu kohti autoja, joita oli ollut järjestelemässä leikkiin.

Nelli (varovaisesti) – Sanni: *"Mun pitäisi oikeesti laittaa..."*

Sanni estää Nellin käden, mutta ei katso Nelliin päin. Nellin ilme muuttuu kiukkuseksi, eikä suostu siirtämään kättään pois, vaan painaa vastaan. Sanni kääntyy vihaisella ilmeellä katsomaan Nelliin päin.

Sanni (kivahtaa) – Nelli: *"Sä oot mun tiellä!"*

Nelli ottaa käden pois ja pyörittelee lelua kädessään.

Nelli (hiljaisesti) – Sanni: *"... Mun pitää laittaa nää..."*

Sanni jatkaa leikkiä katsomattakaan Nelliin. Nellin asetettua autonsa hevostallin pihalle, Sanni ottaa Nellin lelun ja ajaa sen kauemmas.

Sanni (toteaa) – Nelli: *"Ei kuulu tähän."*

Nelli (hiljaisesti): *"Mä en enää leiki..."*

Elsa tulee Nellin luo istumaan, hymyilee ja Nelli istuu takaisin hymyillen. Sanni katsoo tyttöjä ja poistuu leikistä sanomatta sanaakaan. Tytöt siirtelevät pikkulelut uudelleen mielensä mukaiseen järjestykseen.

Nelli (huokaisten helpottuneesti): *"No nyt tästä mahtuu kulkemaan!"*

Episodin alussa on nähtävissä kuinka vahvasti yhden henkilön toiminta voi vaikuttaa koko leikin dynamiikkaan. Sannilla on ehdoton mielipide lelujen paikasta, jota hän järkähtämättömästi olettaa tyttöjen myös toteuttavan. Sannin mielestä leikki toteutuu parhaiten hänen tavallaan asetella lelut ja mitä pikemmin lelut on aseteltu, voi varsinainen leikkiminen alkaa. Nellin edetessä autojen luo, Sanni ajattelee tämän olevan osa asettelujen kokonaisuutta ja menee väliin osoittamaan oikeat paikat. Sanni on leikkikuplassa, jossa hän haluaa sulkea pois kaiken muun ja suojelee leikkiä päättäväisesti. Sannin itseisarvo toiminnalle on hyvä, vaikka toteutus sotii vertaiskulttuurin kunnioitusta vastaan. Sanni kokee toteuttavansa eleitä kohti hyvää yhteistä leikkiä, kun taas Elsa ja Nelli eivät selvästi koe mahtuvansa Sannin leikkikuplaan, vaan olevan pakotettuja suorittamaan näennäisiä fyysisiä aktioita. Yhteys puuttuu täysin, mutta Sanni ei tätä havaitse.

Sanni ei käytä ehdottomuuden keinoja testatakseen asemaansa ryhmässä, kuten Veeti edellisessä episodissa (45), vaan olettaa roolinsa olevan oikeutettu. Sanni ei näe tarvetta siirtyä omasta mielestään parhaimmista leikkiratkaisuista tasa-arvoon, toisin kuin Veeti ymmärsi. Sanni kokee Nellin omatoimisen asettelun leikin häirinnäksi ja puuttuu tähän tiukasti hämmentäen Nelliä entisestään. Sanni on sisäistänyt vertaiskulttuurin erityispiirteen sinnikkäästi haluta hallita omaa itseyyttään, mutta jakamatta näitä pyrkimyksiä toisten kanssa, saa Sannin näyttämään toisia alistavalta. Sosiaalinen osallisuus tuottaa yhteisiä merkityksiä on ydinelementtejä vertaiskulttuurin toteutumisessa (Corsaro 2018, 158) ja vaikka Sanni toivoisi leikin johtavan tähän, on hänellä suuria vaikeuksia tuoda julki emotionaalisia tarpeitaan valitsemillaan keinoilla.

Elsan ja Nellin osoittaessa sanomatonta sidettä keskenään hymyilemällä toisilleen ja asettumalla toistensa tueksi Sanni ottaa välitöntä fyysistä etäisyyttä. Kuten todettua, oli yleistä, että lapsi, joka koki hämmennyksen tunteita, ikään kuin irtaantui sen aiheuttaneesta kohteesta. Tämä voidaan ymmärtää ikään kuin tunnekaappauksen esiasteena, jossa epämiellyttävyyttä valtaa kropsen ja saa ennakkoinnin tavoin lähtemään toiseen suuntaan mahdollisen uhan ollessa lähellä. Emootiot eivät nouse tasolle, jossa varsinainen pakeneminen, jähmettyminen tai hyökkääminen olisi tarpeen, vaan keho reagoi kuin karttaisi jotain mahdollisesti vaarallista. Tunneällyn kannalta kehon reaktioita tarkastelemalla voimme päästä käsiksi tiedostamattomaan ajatuksenkulkuun paremmin. Jos kaikki saamamme tunteet olisivat tietoisia, ei aivoilla riittäisi kapasiteettiä mihinkään muuhun (Nummenmaa, 2015). Tunnereaktiomme voivat vaihdella lähes huomaamattomasta äärireaktioihin (Bechara & Bar-On 2006, 14; Nummenmaa 2016b, 725). Ilossa tavoittelemme jotain itselle arvokasta, surussa koemme menettävämme jotain itselle arvokasta, vihassa koemme esteen tavoitteellemme, inhossa jokin loukkaa periaatteitamme ja niin edelleen (Caruso 2012). Ristiriita lasten vertaiskulttuurin erityispiirteillä ja aikuisten ammatillisen kulttuurin odotuksilla vaikeutti lasten mahdollisuuksia tunnistaa päällekkäisiä tunteita. Luonnollisin tapa oli etäännyminen.

Sannin poistuessa leikkikuplasta ottivat Nelli ja Elsa paikkansa siinä välittömästi. Sekä Nellin että Elsan nonverbaalikka ilmensi yhteyteen hakeutumisen tilaa; Syvä hengitys (huokaus), äänen sointuvuus ja asettaminen aiempaa korkeammalle, kasvojen ilmelihakset rentoutuivat ja vartalon ja pään asennot nousivat suuremmaksi. Nelli myös sanoittaa ahdistavuuden poistumista itsellekseen (”No nyt tästä mahtuu kulkemaan!”)

EPISODI 13. 2/3

Sanni hakee hevostallin vierestä leluja ja siirtyy leikkimään niillä hetkeksi viereisen pöydän alle, katsellen tyttöjen leikkiä. Pian Sanni lähestyy tyttöjä ja kommentoi heidän uutta järjestelyään.

Sanni (varovaisesti) – tytöt: *”Ei, ku tässä ois liukumäki...”*

Nelli (voimallisena) – Sanni: *”Et sä voi sanoa, ku sä et enää ees halunnu leikkiä.”*

Sanni (kiukkuisen harmitellen): *”No en niin!”*

Nelli kääntää Sannille selän ja jatkaa puhettaan Elsalle.

Sanni (kivahtaa) – tytöt: *”Mä en edes haluis leikkiä teän kaa!”*

Nelli jatkaa juttua Elsalle. Sanni jää seisomaan Nellin selän taakse ja yrittää vuorovaikutusta kohta uudestaan.

Sanni (iloista esittäen) – Nelli: *”Hei, laitetaan se porras vaikka tähän!”*

Sanni osoittaa varpaillaan paikkaa. Nelli katsoo Sannin varvasta ja asettaa portaat kauas Sannin osoittamasta paikasta. Sannin kasvoille kohoaa kireä ilme. Nelli ei katsokaan Sannia. Elsa pysyttelee vaitonaisena ja katselee maahan eikä tyttöjä.

Nelli (päättäväisesti): *”Hevoset kuuluu tänne.”*

Sanni (tiukasti) – Nelli: *”Ei kun tänne!”*

Nelli (rallatellen päättäväisesti): *”Eieieieie, ei kuulu.”*

Sanni (kiukkuisesti) – Nelli: *”Kuuluu!”*

Nelli (yhä päättäväisesti) – Sanni: *”Eipäs nyt kuulukaan, ku täällä on tällä kertaa ritarit vabtimassa hevostaan!”*

Sanni (kysyvästi uhaten hiljaisesti) – tytöt: *”Mä en enää leiki teän kaa... Tai leikin mä Elsan kaa...”*

Nelli poistuu kauemmas hakemaan leluja. Elsa katsoo maahan vaivaantuneena ja hiljaa.

Sanni (turhautuneesti) – tytöt: *”Miks te ette leiki mun kaa? Elsa leikiks mun kaa autoilla?”*

Elsa katsoo maahan ja vastaa hyvin hiljaa.

Elsa (varovasti) – Sanni: *”No ko mä leikin Nellin kaa...”*

Sanni (ei kuule) – Elsa: *”Häh?”*

Elsa (yhä varovasti) – Sanni: *”Mä haluun leikkii Nellan kaa, ku--”*

Sanni (puhuu päälle kiukkuisesti) – Elsa: *”Nella Nella ja Nella! Te ette haluu leikkii mun kaa!”*

Nelli (rauhoitellen) – Sanni: *”Halutaan me, mutta --”*

Sanni (tiuskaisee päälle) – Nelli: *”Ettehän te haluu! Ei Elsa ainakaan!”*

Aikuinen kävelee ohi ja vilkaisee tyttöjä. Kaikki tytöt väläyttävät hymyn kasvoilleen ja laulavat muka iloisesti, kunnes aikuinen menee ohi ja kaikkien ilmeet palaavat yhtä vakaviksi kuin aiemmin.

Sannilla on halu ja toive leikkiä tyttöjen kanssa, eikä saa nautintoa itsenäisestä leikistä, vaikka lelut ovat samoja ja hän saisi asetta ne mielensä mukaan. Sanni kaipaa leikkikuplaan, jossa Elsa ja Nelli ovat, ymmärtämättä miksi ei pääse, vaikka yrittää varovaisesti. Sanni on hämillään Nellin yhtäkkisestä voimaantumisesta. Nelli sai edellisen episodin lopussa Elsan rinnalleen jakamaan samaistumisen kokemuksen, joka loi Nelliin

motivaatiota ja uskoa säilyttää leikki heidän yhteisenään ja suojella sitä Sannilta, joka itse ulkopuolelta itsensä. Nelli koki tulleen kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi Elsan taholta altruistisesti, joka sai Nellin luottamaan omaan arvoonsa, Sannin itselleen oikeuttamaansa arvoa vastaan (Sajaniemi 2015). Nyt Nelli osasi myös odottaa Sannin yrittävän määrätä lelujen järjestelystä.

Vaikka episodin asetelma voi näyttää ulkoisesti samalta kuin aiemmin, on se symbolisesti hyvin eri. Nyt Nelli ja Elsa ovat leikkikuplan sisällä, kun taas Sanni sen laitamilla. Ihmisillä on biologinen tarve kuulua joukkoon ja saada positiivista palautetta sosiaalisessa kommunikaatiossa. Sannille oli huolestuttava kokemus joutua jäämään tietoisesti ilman huomiota puhuessaan Nellin kääntyneelle selälle, joka saa Sannin tulistumaan. Sanni huomaa kuitenkin pian joutuvansa palaamaan vertaiskulttuurin perinteisiin malleihin leikkiin soluttautumisessa ja yrittää iloisesti ehdottaa muutosta leikkiin. Sanni ei kuitenkaan saa tällä tavalla Nellin luottamusta yhteyden mahdollisuuteen, päinvastoin, Nelli tekee hyvin selväksi asenteellaan, että koska Sanni käyttäytyi häntä kohtaan väärin, ei Nellikään ole nyt vastuussa Sannin tunteista. Nelli sanoittaa leluilla ajatuksiaan Sannin aiempaa käyttäytymistä kohtaan ja siitä, että he ovat Sannin kanssa nyt leikkikuplassa; ”Eipäs nyt kuulukaan [hevoset sinne], ku täällä on ritarit tällä kertaa vahtimassa hevosiaan!”. Eli Sanni ei kuulu heidän leikkiin tällä kertaa, koska lelujen järjestelystä vastaa nyt heidän kahden suojattu määräysvalta. Kyseisessä tilanteessakin tytöt peilaavat toisiaan, vaikka eivät ole yhteisymmärryksessä leikin osallistujista. Tilanne on hyvin samankaltainen kuin episodissa 10 (s. 131) Karrin ja Ilpon välillä. Videoista huomasit miten taitavia lapset olivat neuvottelemaan ja vertailemaan omaa arvopääomaansa suhteessa leikin osallisuuteen ja osallistujiin.

Testaillessaan eri toimintamalleja sisäänpääsyn strategiaksi, lapset keräsivät itselleen neurologista tunnepankkia siitä miten, milloin ja kenen kanssa kannatti toimia. Ihmisaivoista ei ole paikannettavissa yhtä osa-aluetta, joka keskittyisi emootioiden käsittelyyn samalla tavoin kuin esimerkiksi näköaivokuori mahdollistaa näön. Tunteiden kohdalla toiminnasta vastaa laajempi hermoverkosto yhteyksineen (konnektomi) sensorisiin, motorisiin sekä assosiativisiin alueisiin. (Elliot, Eder & Harmon-Jones 2013, 310; Mayer ym. 2001, 236-237; Nummenmaa 2016b, 727; Nummenmaa 2017, 35, 38; Nummenmaa & Sams 2011, 31; Saarimäki ym. 2016, 2571.) Kaikki tieto aivoissa kulkee neuronien välillä yhdysratoja pitkin ja yhdysradat ovat kiinnittyneitä neuroneihin synapseilla (Huttu & Heikkinen 2017, 32, 116; Parviainen 2016; Pihko 2013; Salovey, 2008; The Urban Child Institute, 2015, 1; Unicef 2014 12). Lapsen aivot kehittyvät pääosin muutaman ensimmäisen elinvuoden aikana, jolloin synapsiyhteydet kiinnittyvät paikalleen. Tällöin yhteyksiä neuronien välille syntyy ikään kuin varmuuden vuoksi liikaa. Ajan myötä tarpeettomaksi havaitut yhteydet sammuvat ja tarpeelliseksi luokitellut yhteydet vahvistuvat. Aivojen kehittyminen on siis yhteyksien vahvistamista, purkamista ja uudelleen rakentamista, joka tapahtuu synapsin lisäävän tai hillitsevän neuronin herkkyyttä ulkopuolelta tuleville viesteille. (Huttu & Heikkinen 2017, 116; Karlsson 2016; Mäntymaa, 2004; Parviainen 2016; Pihko 2013) (The Urban Child Institute 2015; Sajaniemi 2015; Unicef 2014, 12.)

Tunneällyn opettelussa on kyse eri aivojen osista mitä kognitiivisessa oppimisessa. Tunneällyn opettelussa on usein kyse pois-oppimisesta ja tunneälykkäiden yhteyksien vahvistamisesta aivoissa. Kun väärä tunnetoimintamalli on juurtunut aivoihin, on sitä vaikea käsitteellistää pois, koska aivojen osat, jotka kattavat tunneällyn, eivät käsittele ideoita ja sanoja. Joten kun esimerkiksi uuden liiketoimintasuunnitelman oppiminen on uusien hermoyhteyksien luomista, on tunneällyn opettelu pääasiallisesti haitallisten yhteyksien tarpeellisuuden sammuttamista. Tunneäly voidaan neurotieteellisesti erottaa puhtaasti kognitiivisesta älykkyydestä, jonka toiminnot tapahtuvat ainoastaan neokorteksissa (Goleman 2001, 30). Tämän vuoksi useinkaan ei pidä paikkaansa, että tunneäly itsestään kehittyisi aikuisuudessa, ellei haitallisia juurtuneita synapsiyhteyksiä pyritä muuttamaan. Kyse ei myöskään ole muiden elämönhallinnan taitojen opettelusta, vaan tiettyjen tunneällyn osa-alueiden kehittämistä. (Bar-On 2012, 41; Caruso 2015; Cherniss & Goleman, 2001, 228-229; Goleman, 1999; Mayer 2004; Salovey, 2008.)

Episodissa Nellin tietäessä vakiinnuttaneensa valta-asemansa Elsan kanssa, (Sannin osoittaessa turhautumistaan Elsan sanoittamisesta valita Nelli hänen sijastaan), yrittää hän avata ajatuksiaan rauhallisemmin Sannille. Nelli tunnistaa Sannin epäreiluuden tunteen olevan aito, koska Sannin tunneälyprofiiliin ei kuulu syy-seurassuhteiden ymmärtäminen. Kuitenkin merkittävämpänä muutoksen aiheuttajana oppimistilanteessa oli aikuisen välillinen osallisuus. Tytöt jälleen nopeasti pyrkivät sekä verbaalilla että nonverbaalilla tavalla esittämään valheellisia tunteita, jotka sammuivat välittömästi aikuisen ”uhan” poistuttua. Teeskennellyn hymyn tunnistaa siitä, että silmien asento ei muutu, vaan vain suupielet nousevat (Caruso 2012). Vaikka aikuinen vain käveli tilanteen ohi, sai se työissä valtavan muutoksen aikaan, jonka tulemmme tässä seuraavassa episodin osassa huomaamaan.

EPISODI 13. 3/3

Sanni (tomerasti) – tytöt: *”Mäki voim leikkii tätä jos haluun!”*

Nelli (varovaisesti) – Sanni: *”Nii me halutaanki”*

Sanni (uhmaten) – Nelli: *”No Elsa ei ainakaan halua, se sano niin!”*

Elsa (alistuneena) – Sanni: *”Haluun mä”*

Sanni (innostuneena) – tytöt: *”No niin, mitä me leikitään?”*

Elsa ja Nelli ovat hiljaa. Sanni istuu leikin keskelle. Nelli siirtelee leluja samaan järjestykseen, johon Sanni oli ne aiemmin asetellut.

Sanni (ikään kuin itseksensä jutellen): *”Jos tää menee torniin, niin hepat pitää jättää tähän... Tänne tornin toiselle puolelle pääsee tästä... Ai nii ja hevossella, hevoset jätettiin tähän sillon... Ja nää kaikki tulis portaita alas... Tänne ei enää mahtuis nää...”*

Sanni ei edes katso tyttöjä, eikä tytöt Sannia. Sanni hymyilee ja leikkii iloisen oloisena. Sekä Elsa että Nelli katsovat maahan, eivätkä hymyile. Toistavat liikkeitä, joita Sanni tekee leluillaan. Elsa välillä puree hermostuneesti leluhevosen kaviota. Pian Nelli ja Sanni aloittavat edellisen kaltaisen valtataistelun, kun taas Elsa yrittää pitäytyä näkymättömänä. Loppuvideon aikana (10 minuuttia) Elsa ei sano sanaakaan, tai katso tyttöjä kertaakaan tai hymyile ollenkaan, vaikka liikuttelee eläimiä ja autoja leikissä käsketyin mukaisesti.

Episodin hillityn valtataistelun ilmeneminen johtui siitä, että leikki tapahtui eteisessä, eli aikuisten läheisyydessä. Kun kuvatun kaltainen tilanne tapahtui suljettujen ovien takana, olivat reaktiot loppuun asti samanlaisia mitä Nellin ja Elsan toiminta episodin keskimmaisessa osassa (2/3). Tämä ei kuitenkaan poistanut tilanteissa tunteidensa esittämisen kanssa kamppailevien yksilöiden reaktioita ja toimintaa. Kuten Sanni tässä episodissa, myös muutkin saman tunneälyprofiilin omaavat lapset, tukeutuivat vahvasti käyttämään hyödykseen aikuisen karttamisen aiheuttamaa tunnelatausta kontekstissa. Sanni vaatii välittömästi aikuisen poistuttua paikkansa luovuttamista leikkikuplassa. Nelli myös välittömästi luovuttaa paikan Sannille. Aivan kuin aikuisen ohikävelyn ilmavirta olisi puhkaissut leikkikuplan ja Sanni sai hypättyä sinne sisään. Sanni vaatii myös Elsan valitsemaan puolensa syyttämällä tätä hänen ulkoistamisestaan. Myös Elsa vastaa pakon sanelemana haluavansa leikkiä Sannin kanssa, vaikka tiesi sen tarkoittavan jälleen äänettömäksi toimijaksi alistumista. Sanni ei osaa lukea tyttöjen verbaliikkaa tai osoittaa omia emotionaalisia tarpeitaan yhteisestä leikistä tavalla, joka saisi aikaan yhteyden muodostumisen. Tämän kautta myös Elsan ja Nellin yhteys on menetetty, koska mahdollisuus superleikkiin on poistunut ja molemmat palaavat toiminnoissaan haluttomasti lähtöasetelmiin. Sanni määrittelee oman arvonsa ainoastaan sen mukaan pääseekö leikkiin sisään, ettei edes näe muita vertaiskulttuurissa yhteyden muodostumiseen ja arvontoon vaadittavia kriteereitä. Sanni huokuu helpottuneisuutta, koska pyrkiessään ja onnistuessaan pääsemään minkä tahansa ryhmittymän sisään, yksilö kokee omaavansa tarpeellisen määrän ”lauman” arvostamia asioita itsessään (Sajaniemi 2015). Valitettavaa olisi, että Sanni, tai muut lapset, sisäistäisivät kyseisen kaltaisissa tilanteissa tunneälyn kannalta virheelliset toimintamallit toimimaan, joka vain korostaisi hallinnan väärinkäyttöä ja omien tunteiden esittämisen vaikeutta.

17. Tunteiden säätely (RULER)

17.1 Tunteiden säätely päiväkotiarjen helpottajana

Tunteiden säätely on nelihaaraisen mallin viimeinen osa-alue, ja se pohjaa edellisten kykyjen sisäistämisen vahvuuteen (Mayer 2012; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mayer ym. 2001, 237). Tunteiden säätely ei ollut harvinaista päiväkodissa, vaan myös siitä oli useita esimerkkejä nähtävillä aineistostani. Vertaiskulttuurin erityispiirteiden avulla vertaisen positiivisten tunteiden vahvistaminen, joka on osa tunteiden säätelyä, näkyi muun muassa pyyteettöminä kehuina leluja, rakennelmia, ideoita tai ulkonäköä kohtaan. Se näkyi myös esimerkiksi hymynä, katseena, rohkeutena sanoa mitä ajattelee tai taputuksena olalle. Tunteiden säätelyn vaikeus näkyi leikin pätkittäisyytenä ja suunnan vaihtoina, toisin sanoen luonnollisen virtauksen epäonnistumisena tai aitojen tunteiden peittelynä, kuten esimerkiksi episodissa 46 (3/4) sivulla 143. Kaikessa ryhmytyksessä tapahtuu tunteiden vaihtelua ja tunteiden säätelyn kannalta epäonnistuneita leikkijuonen käänteitä olivat ne, joissa yksilö/yksilöt koettivat arvottaa itseään väärin keinoin, projisoivat omaa sisäistä epävarmuutta muihin, vaativat vertaisilta tunteiden säätelyä itsensä puolesta, kokivat tunteidensa esittämisen vaikeutta tai aikuisen liiallista kontrollointia suoraan tai välillisesti. Leikkisisällöissä tunteiden säätelyn hallitseminen näyttäytyi varsinkin poikien leikeissä perinteistä taisteluleikkiä moniulotteisempana. Kyseessä olevissa leikeissä oli mukana laajempi näkökulma tunteisiin kuin vain hyvän ja pahan ehdoton dikotomia. Leluilla osoitettiin tunneälyä taistelujen lomassa tai lohduttaen loukkaantunutta, surren vahingoittuneita tai ollen myös itse alttiita haavoittuvuuteen.

EPISODI 43.

Jaakko ja Valtteri leikkivät takahuoneessa dinosauruksilla hyvässä yhteisymmärryksessä leikkiäänin.

Jaakko (voimakkaasti lelulla puhkuen) - Valtteri: *"Tää tulis ja ois valtava ja ei ees huomais, että se ois siinä ja jäis alle"*

Valtteri (leluäänellä piipittäen) - Jaakko: *"Ou nouuuuuu!! Tää meni aivan muussiksi ja yrittää huutaa täältä apua!"*

Jaakko (yhä voimaa lelullaan esittäen) - Valtteri: *"Hei, mitä sinä siellä teet? Nouse ylös!"*

Valtteri (piipittää) - Jaakko: *"Tällä ois jalka poikki, eikä tää vois liikkua"*

Jaakko (tavallisella äänellä) - Valtteri: *"Se itkis, nii sitte tää huomais, että sillä on hätä."*

Jaakko (lelullaan hellästi) – Valtteri: *”Hei, voi ei, mitä sinä siellä?! Missä emosi on? Tule nostan sinut mukaani ja vien sairaalaan. Älä hätäile pikkuinen, sinä selviät kyllä!”*

Missään vaiheessa episodina pojilla ei ole tarvetta valtataisteluun, joka oli yleinen piirre kahden pojan leikkiessä rauhallisessa tilassa kahdestaan leluilla. Vain harvoin kukaan hakeutui oma-aloitteisesti tilanteeseen, jossa kahdenkeskinen leikki ei sujunut. Näin tapahtui yleensä vain aikuisen ohjaillessa, tai esimerkiksi jos toiset olivat vielä välipalalla tai lähteneet jo kotiin. Silloin myöskään lapsilla ei ollut tarvetta päästä suljettujen ovien sisälle leikkimään, vaan saattoivat toteuttaa väliaikaiselta tuntuva tekemistä myös aikuisten silmien alla. Kaikissa päiväkodeista kamera siirrettiin hetkeksi myös yleiseen leikkitalaan, mikä jälkikäteen ajateltuna oli hyvä mahdollisuus vertailla leikkien eroavuuksia suhteessa suljettuihin tiloihin. Yksilökohtainen tunteiden ”hienosäätö” niin sanoakseni, näkyi taas varsin ohikiitävässä hetkessä leikin keskellä.

EPISODI 6.

Urho hakee Jooan äskettäin rakentamat palikat kauempaa rikkoen ne omiin tarkoituksiin. Jooa vilkaisee hetken kuluttua Urhon rakennelmaa ja tajuaa Urhon hakeneen hänen säästämänsä palikat. Jooa vilkaisee taakseen tarkistaakseen asian, kääntyy takaisin, hengittää syvään ja ulos kerran nenän kautta pysäyttäen muut toiminnot siksi aikaa, ottaa kolmen sekunnin hetken ja jatkaa rakentamista itseksensä antamatta asian vaikuttaa omaan tekemiseensä.

EPISODI 16.

Tytöt leikkivät koiraleikkiä, jossa Sara on äiti ja muut tytöt koiria. Leikkiäiti on alkamassa iltasadulle.

Sara (lempeällä leikkiäänellä) – tytöt: *”No niin petiin!”*

Aisa (kiukkuisesti) – Sara: *”Ei tän oo pakko mennä petiin! Tää koira saa kuunnella missä haluaa!”*

Sara katsoo toisia tyttöjä, jotka katsovan vaivaantuneina maahan. Aisa tuijottaa Saraa kädet puuskassa. Sara hengittää syvään, huokaisee ja hymyilee sitten Aisalle rauhoittavasti ja alkaa lukea. Aisa laittaa makaamaan siihen kohtaan missä oli.

Molemmissa episodeissa lapsi käyttää sisäistä pysähtymistä ja ruumiillisen reaktion sammuttamista keinona säädellä omia tunteitaan. Sekä Jooa että Sara osaavat priorisoida tunteensa ja tekemisensä sekä kanavoida aktiivisuutensa käsillä olevaan tekemiseen. Jooa ja Sara eivät anna negatiivisuuden vaikuttaa itseensä, vaan nousevat tietoisesti sen yläpuolelle omalla hyväksi kokemallaan toiminnalla. Kumpikaan lapsista ei myöskään vie vertaista mukana mahdolliseen negatiiviseen tunteeseensa, jolloin se mahdollisesti lisääntyisi, vaan sammuttavat sen jo itsessään. Tunneälykkäät ratkaisut vaikuttivat molemmille tilanteissa helpoilta. Leikit eivät kuitenkaan olleet superleikkejä, vaan arkipäiväistä olemista muiden samanikäisten kanssa. Tunteita ei siis tästäkään syystä ollut alun perin investoitu kyseisiin tekemisiin.

Tunteiden säätelyynsä luottavat lapset vaikuttivat stressittömiltä päivän aikaan, eivätkä ajautuneet herkästi tunnekaappauksen valtaan, vaan punnitsivat etenemisvaihtoehtoja tunneälykkäästi ja rohkaisivat vertaisia samaan. Kyseiset lapset virtasivat tehokkaasti sekä lasten vertaiskulttuurin sisällä että aikuisten odotettujen paineiden keskellä. Tunteiden säätely on merkki aivojen ylätien aktiivisesta toiminnasta (Partinen & Kaajala-Selkama, 2016). Tunteiden säätelyn sisäistäminen näkyi myös vähempänä pelkona aikuisen reaktioita vastaan. Lapset, jotka osasivat käyttää tunteiden säätelyä leikkissä vertaisten kanssa vertaiskulttuurin erityispiirteiden olettamalla tavalla, eivät reagoineet niin vahvasti kontekstin muutoksiin aikuisen taholta (esimerkiksi jos aikuinen tuli yhtäkkiä huoneeseen, poisti leikkimateriaaleja tai käski siivot lelut).

EPISODI 42.

Matti juttelee ANNI:n kanssa päivällä tapahtuneesta jalkapallotilanteesta. Juttu jää kesken, kun Antti tulee eteisestä ja ANNI kääntyy puhumaan hänelle.

ANNI (ystävällisesti) – Antti: *”Kuule, sun pitäis varmaan vähän kerätä noita legoja tuolta lattialta”*

Antti (epäreiluutta kokien) – ANNI: *”Matti! Miks sä et auta?!”*

ANNI (selittäen) – Antti: *”Ei kato, ei Matti kyllä ollu tässä leikkissä ollenkaan.”*

Matti (korjaten) – ANNI: *”Kyllä mä olin.”*

ANNI (ihmetellen) – Matti: *”Olikö tässä lattialla?”*

Matti nyökkää ilman mitään epäreiluuden tunnetta ja valmiina siivoamaan sotkunsa.

ANNI (epäileväisenä) – Matti: *”No sit mee kerään kaverina”*

Matilla olisi ollut hyvin helppo välttää kurja siivoaminen väittämällä ettei sotkut ole hänen, koska ANNI ei sitä tunnu uskovan, vaikka Matti niin rehellisesti kertoo. Matille velvollisuudentunto oli automaatio, joka meni sen yli, että lelujen siivoaminen koettiin lähtökohtaisesti ikäväksi puuhaksi. Matti ei myöskään turhautunut, että hänen juttunsa ANNI:n kanssa jäi sen vuoksi kesken ja että ANNI ohitti hänen jalkapallotarinaransa välittömästi Antin tultua, ammattikulttuurin vaatimusten esittämiseksi. Antin julkituonti ei ole tunteita säätelevä, vaan hän kohdisti syytöksensä suoraan ja tarpeettomasti Mattiin. Matti ei kuitenkaan antanut tämän vaikuttaa oman asenteeseensa, vaan oli silti valmis auttamaan leikkiveriaan siivoamisessa.

Tunteiden säätely näkyi paitsi omien tunnetilojensa arviointina, mutta myös keinoina auttaa vertaista potentiaalisesti ahdistavissa tilanteissa. Tunnekaappausta ennakoivan tuen välineitä ovat poistaa uhkaa aiheuttava elementti, keskittyminen rauhoittumiseen, tieto tunnetilan herkkyydestä, persoonallisesti laukaisevien tekijöiden välttäminen ja tieto kyseessä olevan henkilön yksilöllisestä tunneälyprofiilista (Partinen & Kaajala-Selkama 2016). Videoista oli nähtävissä, että lapsilla päiväkodissa näitä tapahtui kahdella seuraavassa nähtävällä tavalla; joko leikin keinoin (episodi 12) tai samaistuen vertaisen kokemukseen (episodi 30). Edeltävässä lapsi yrittää säätää vertaistaan päästämään negatiivisesta tunteestaan irti ja jälkimmäisessä käsittelemään sen.

EPISODI 12.

Rosalla ärsyttää kun Eemeli ja Olavi haluavat leikkiä taisteluleikkiä pehmoleluillaan, vaikka Rosa olisi toivonut yhteistä leikkiä. Eemeli menee hakemaan oman hamsterilelunsa lokerostaan. Rosa jää Olavin kanssa kahdestaan.

Rosa (päättäväisesti) – Olavi: *”Ja sillä on sitte huulipunaa!”*

Olavi (ihmeissään) – Rosa: *”Siis kellä?”*

Rosa (itsestäänselvyytenä) – Olavi: *”No sillä ton marsulla.”*

Olavin silmät laajenevat ja hän astuu askeleen etäämmäksi Rosasta, kääntää katseen maahan ja on hiljaa. Eemeli tulee huoneeseen takaisin.

Eemeli – Rosa, Olavi: *”Niin no mä sanoin et se on hamsteri tai marsu tai jotain...”*

Olavi yrittää kuiskata Eemelillä jotain, mutta Rosa puhuu tomakasti päälle.

Rosa (tiukasti) – Eemeli: *”Sillä on sitte huulipunaa!”*

Eemeli pysähtyy, keskeyttää tuolille istumisensa, katsoo huvittuneella ilmeellä ensin Olavia ja sitten kääntyy katsomaan Rosaa tyrmistynyt ilme kasvoillaan. Olavi yrittää puhua Rosan päälle isolla äänellä.

Olavi (selittäen) – Eemeli: *”Tiäkkö mitä? Mulla on se sellanen dinojuna-kirja ja --”*

Eemeli ei kuuntele Olavia, vaan tuijottaa Rosaa ällistyneellä ilmeellä.

Rosa (sarkastisesti) – Eemeli: *”Saanks mä laittaa tota huulipunaa?”*

Rosa nappaa leikkihamsterin Eemelin kädestä ja pyyhkii sormella hamsterin suuta. Olavi raapii päätä hymyillen, Eemeli tuijottaa huvittuneena vuoroin Olavia, vuoroin Rosaa.

Olavi (pohtien) – Rosa, Eemeli: *”Se on kyllä ennemminkin hilloa...”*

Yleisimpänä keinona toimi vertaisen ajatuksen suuntaaminen uuteen leikkijuoneen. Lapset yrittivät syrjäyttää vertaisen mahdollisesti ahdistusta aiheuttavia ajatuksia jollain mukavalla ja innostavalla. Jos ahdistava tunne oli jo nähtävissä, tarjosi lapsi tukeaan keskittymällä kuulemaan vertaisen syitä ja seuraamuksia. Lapset mukailivat luontaisesti yhtä RULERin tunneälän kehittämisen ankkureista, Blueprint:a, joissa tunnepitoinen hetki jaetaan osiin päämääränä oppia tunteidensa säätelyä (Caruso 2012). Lapset jakoivat vertaisilleen ajatuksia siitä mitä itse kokee ja mikä siihen on vaikuttanut, sekä mitä tunteet saavat aikaan. Vertaisten kautta odotetaan saavan apua omien tunteidensa hallitsemiseen samaistumisen kautta, jonka vertaiset ovat yleensä valmiita antamaan yhteydellisessä vuorovaikutuksessa.

EPISODI 30.

Tytöt ovat tulleet hetki sitten nukkariin ja pohtivat leikin juonta. Lotta sanoo olevansa koirien hoitaja ja muut ovat koiria. Lotta juoksee hakemaan pehmolelukoiraansa ja Maaria ja Viivi juoksevat iloisina mukana. Piia ja Peppi eivät vaikuta leikistä innostuneelta, vaan jäävät huoneeseen. Kohta kuitenkin Peppikin lähtee hakemaan lelua ja Piia jää istumaan sängyn nurkalle, nyplää paidan helmaa ja katsoo maahan. Toiset tytöt tulevat takaisin huoneeseen heitellen pehmolelujaan iloisesti ilmaan. Peppi huomaa Piian alakulon ja menee viereen rauhallisesti istumaan.

Piia (hyvin hiljaa) – Peppi: *”Mä en oikeen tykkää olla tätä, kun.. Kun mulla ei oo sitä pehmolelua ku äiti ei muistanu, että on lelopäivä ja ku... mä en oo koskaan nähnyt oikeeta koiraa.. Ku mulla on allergia ja..”*

Peppi kuuntelee Piian juttua, eikä kiinnitä huomiota ympärillä lelujen kanssa ilakoiviin tyttöihin.

Peppi (kysyvästi) – Piia: *”Mennään vaikka kohta pelaan kahdestaan jotain peliä?”*

Piia innostuu silmät suurina ja nyökyttää iloisesti Pepille ja hyppää sängynreunalta, tulee kameraa kohti puolihyppelyä, heittelee kameralle lentosuukkoja ja heiluttelee päätään onnellisena.

Molemmissa episodeissa ystävä otti huomioon vertaisen tunteet ja pyrki omalla ajattelullaan ja ehdotuksillaan poistamaan mahdollista pahaa mieltä. Poikien tapauksessa (episodi 12) Eemeli ei edes tarvitse apua, vaan osaa myös itse suhtautua tilanteeseen huumorilla ja jopa Rosan tunteita huomioon ottaen. Jo Olavin läsnäolo, tilanteen korjausyritykset ja samalla aallolla Eemelin kanssa oleminen saavat ilmapiirin pysymään rentona Rosan tunteiden esittämisen vaikeudesta huolimatta. Tyttöjen tilanteessa (episodi 30) Peppi oli valmis uhraamaan oman leikkiosallisuutensa ja paikan suljettujen ovien takana ollakseen ystävänsä kanssa tunnistaessaan Piian ahdingon. Kertoessaan rehellisesti tunteistaan ja hienosti ne tunnistaen ja sanoittaen mahdollistui Piian välitön pelastus negatiivisten tunteiden vallasta positiivisten tunteiden syöksyyn. Isompien ryhmäleikkien osalta tunteiden säätely näkyi videoissa vuorovaiikutteisena leikin keskeytymisen sietämisenä ilman, että se teki leikistä katkonaista. Leikin sisään mahtuivat kritisoinnilta vaikuttavat komennot vaihtelevista asioista, esimerkiksi ettei palloa saanut heittää liian läheltä koriin, lääkärirelut olivat epäjärjestykseen aseteltuja hyllylle tai milloin piirroshahmojen nimet lausuttiin väärin ja niin edelleen. Tunnesäätelyn avulla näihin tilanteisiin sopeuduttiin osana vertaiskulttuurin ilmaisua ilman henkilökohtaista loukkaantumista. Aineistossa annoin arvoa lasten tunteiden säätelylle jopa pienissä asioissa, kuten toisen vessassa käynnin hyväksymisenä ja paikan pitämisenä leikissä sen aikaa tai toisten turhautumattomuutena kaverin housujen nostoon kesken heittovuoron, koska nämä olivat myös tilanteita joissa lapset osoittivat pelkoa menettää asemansa leikissä.

17.2 Tunteiden säätelyllä stressittömään yhdessäoloon

Jokainen analysointia varten keräämäni episodi tunnisteella ”leikki sujuu ongelmitta” sisälsi selkeitä piirteitä tunteiden säätelystä, joko yhdellä tai useammalla leikkijällä. Lapset, jotka ajallisesti kauiten saivat pidettyä yllä superleikkiä keskenään, omasivat tunteiden säätelyn verrattain hyvin. Leikkitalanteet suljettujen ovien takana toimivat tämänkin osa-alueen havainnointina mainiosti. Niin sanotun vakaalisen jarrun hallitseminen kyseisillä leikkijöillä oli vahva.

EPISODI 11.

Matti ja Olli rakentelevat palikoilla avaruusaluksia nukkarissa.

Matti – Olli: *”Anna mulle sun käsi.”*

Olli ojentaa kätensä ja Matti kopsauttaa sillä hellästi Ollia itseään otsaan hymyillen.

Matti (leikkisästi) – Olli: *”Sä löit ittees!”*

Olli nauraa ja lyö leikillään kaksi kerta Matin avoimeen kämmeneen. Matti heittäytyy hymyillen kasvot edellä sängylle esittäen, että häntä sattui. Olli katsoo hetken hymyillen ja sitten ilme vakavoituu.

Olli (kysyvästi) – Matti: *”Mattiiiii... Ei voi käydä noin kipeetä oikeesti?”*

Matti ei puhu mitään, makaa mahallaan sängyllä, mutta vilkaisee käsien lomitse Olliin päin ja hymyilee.

Olli (innostuu haastamaan nauraen) – Matti: *”Mä rikon sun tän jos sä et kato. Mattiiiii? Oikeesti rikon, ihan oikeesti.”*

Matti on liikkumatta. Olli pitelee Matin rakennelmaa kädessä ja käy sen kanssa välillä sängyllä esittämässä, että Matti näkisi hänellä se oikeasti olevan. Matti ei reagoi. Olli menee lattialle ja irrottaa Matin aluksesta yhden osan.

Olli (leikkisän tosissaan) – Matti: *”No niin, kato. Ku sä et kattonu, nii mä rikoin sun aluksen.”*

Matti vilkaisee käsien lomasta nopeasti, hymyilee, mutta laittaa kasvot äkkiä takaisin käsiin. Olli katsoo sivusta, kunnes kiipeää Matin selän päälle ja yrittää kääntää Matin kasvot itseensä päin, mutta Matti ei suostu.

Olli (nauraen) – Matti: *”Mattiiiii!”*

Olli (hieman turhautuneella äänellä) – Matti: *”Mattiiiii!”*

Matti kääntyy saman tien katsomaan Olliin päin hymyillen.

Matti (iloisesti) – Olli: *”Moi! Mitä kuuluu?”*

Olli (innostuneesti) – Matti: *”Kato. Ku sä et kattonu, nii mä rikoin sun aluksen!”*

Matti (leikisti kiukkuisesti) – Olli: *”Nyt sä korjaat sen”*

Olli (leikisti tylästi) – Matti: *”Ei.”*

Matti (nauraen) – Olli: *”Joo.”*

Olli (leikkisästi todeten) – Matti: *”Sä et kattonu.”*

Matti (leikisti tiukasti) – Matti: *”Korjaa nyt heti!”*

Olli (lauleskellen ja nauraen) – Matti: *”Minä en korjaaaaaa.”*

Matti (leikisti uhaten) – Olli: *”Mä lasken! Yy..”*

Olli (innoissaan nauraen) – Matti: *”Kaa, koo!”*

Olli hyökkää omalla lelualuksellaan kohti Mattia ja päästelee taisteluäänä. Matti estää kädellään ja pyörittää päätä, leikisti mököttää laittaen kädet puuskaan ja nenän kohti kattoa.

Matti (muka ilmeettömänä) – Olli: *”E ei, korjaa! Än yy tee nyt!”*

Olli ottaa hymyillen saman ilmeen ja asennon mitä Matilla ja pyörittää päätään. Matti pomppaa Ollin lelua kohti.

Matti (leikisti haastaen) – Olli: *”Ku sä et korjaa, nii mä rikon sun!”*

Olli kiljaisee nauraen ja hyppää myös kohti omaa rakennelmaansa lattialla, mutta päästää irti, kun Matti sai otteen siitä ensin. Matti nostaa lelualuksen ilmaan.

Matti (leikisti ilkeästi) – Olli: *”Kun sä et korjaa mun, mä rikon sun.”*

Matti (jatkaa leikillään uhkaamista) – Olli: *”Se on mun kädessä... Mä voin heittää...”*

Matti (nauraa) – Olli: *”Korjaa heti nyt! ... Yksi, ka ka ka kaksi, kaksi ja puoli, ko ko kolme, viisi!”*

Olli katselee leikillään välinpitämättömänä hymy huulillaan.

Olli (innostaen) – Matti: *"Heitä vaan!"*

Matti katsoo hieman hämmentyneenä Ollia ja kääntää päätään ja muuttaa ilmeensä vurnis-tykiseksi ja kysyväksi.

Olli (yllyttäen) – Matti: *"Laita vaan lattialle, heitä se!"*

Matti tiputtaa aluksen, joka menee rikki. Olli leikillään hyökkää Mattia päin. Olli juoksee Matin alukselle ja nostaa sen ilmaan leikisti uhaten heittää sen.

Matti (säikähtäen) – Olli: *"Hei! Ei!"*

Matti yrittää napata aluksen, mutta Olli nostaa ylemmäs. Matin hymy hyytyy.

Matti (loukkaantuneesti) – Olli: *"Heiiiii!!! Mä en leiki enää ollenkaan!"*

Olli laskee aluksen ja katsoo Mattia tarkkaavaisesti itse vielä hieman hymyillen.

Olli (kysyvästi) – Matti: *"Ai oikeesti?"*

Matti käyttää hymyn kasvoillaan, mutta ottaa sitten neutraalimman ilmeen.

Matti (päätäväisesti, mutta lempeästi) – Olli: *"Joo' oikeesti."*

Olli (kysyvästi) – Matti: *"Ai ihan oikeesti?"*

Matti (leikisti tiukasti) – Olli: *"Joo, mä lopetan."*

Olli (pahoitellen ja innostaen) – Matti: *"Ei ku mä teen Matti meille yhteisen aluk- sen, jooko? Matti? Että ei tehä kahta, vaan tehään yks yhteinen!"*

Olli (hellän anelevalla leikkiäänellä) – Matti: *"Matti? Matti!!!!!!?"*

Matti (leikisti tiukasti) – Olli: *"Ei."*

Olli kääntää teatraalisesti päätään, nenä kohti kattoa ja tuhahtaa leikisti loukkaantuneena. Matti katsoo Ollia ja menee heti lähemmäs.

Matti (anteeksipyytävänä ja innostaen) – Olli: *"Okei! Tee alus!"*

Olli (hymyillen) – Matti: *"Okei!"*

Pojat asettuvat takaisin vierekkäin rakentelemaan. Hetken hiljaisuuden jälkeen Matti avaa keskustelun aiemman pohjalta.

Matti (leikisti tosissaan) – Olli: *"Älä riko enää ikinä mitään mikä kuka ikinä"*

Olli lauleskelee ja rakentelee.

Matti (ystävällisesti) – Olli: *"Mitä mä sanoin?"*

Olli (toistaa katsomatta Mattiin) - Matti: *"Että mä en saa rikkoo ikinä."*

Matti (leikisti itkien) – Olli: *"Nii ku sä koskit Olli! Yhyyyy!"*

Poikien rakentaminen jatkuu.

Episodi on pitkä, mutta yksiselitteinen. Siinä näkyy hyvin miten soljuvaa tunteiden esittäminen, ymmärtäminen ja huomioon ottaminen voi lasten vertaiskulttuurissa olla. Videoista oli havaittavissa, että hyvin usein, kuten tässäkin episodissa, leikin pääsisältö oli oletetuilla tunneilmaisuuilla pelaaminen. Molemmat pojat luottavat toisiinsa ja ky-kyyn lukea tarkoituksia sanojen takana. Kommunikaatio on jatkuvaa vuorovaikutteista virtausta. Poikien keskinäinen luottamus näkyy heti episodin alussa, kun Olli antaa Matille kätensä, vaikka ei tiedä mitä varten. Matti myös tietää, että hänellä on sano- maton lupa koskea Olliin provokatiivisesti. Molempien lasten voimakkuus lyönneissä on harkittu. Aidon hymy näkeminen ylläpitää tunnelman leikkisyyttä. Tämän vuoksi Matti muutaman kerran paljastaa kasvonsa Ollille maatessaan mahallaan sängyllä. Kun Olli ei näe Matin kasvojen ilmeitä, on tulkitseminen leikkisyydestä vaikeampaan.

Vaikka Matti paljastaa toisella kerralla vain silmänsä, voi Olli tulkita niistä automatoituneena vastareaktion tunteen vilpittömyyden ja näin ollen jatkaa leikin juonena olevaa haastamista.

Tunneälykäs henkilö tunnistaa muutokset emootio-pohjaisissa fysiologisissa reaktioissa. Tunneäly toimii yhtenä osana yhteistyössä älykkyyden ja persoonallisuuden kanssa. (Mayer, Salovey, Caruso 2008, 503.) Alkukantaisimmat aivojen osat ovat yhtenäisiä sekä ihmisillä että eläimillä, mutta evoluution myötä ihmisten aivojen myöhemmin kehittyneet osat kuorikerroksessa poikkeavat alkuperäisestä, joka selittää ihmisten ja eläinten erot muun muassa häpeän, ylpeyden ja turhautumisen tunteissa (Bechara & Bar-On 2006, 14; Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 270; Nummenmaa 2009, 5; Nummenmaa 2016b, 726; Nummenmaa & Sams 2011, 32). Ihmisen aivot kehittyvän ikään kuin alhaalta ylös, jolloin ensin kehittyvät yhtenäiset aivoalueet matelijoiden kanssa, seuraavaksi aivoalueet nisäkkäiden kanssa, jonka jälkeen yhtenäiset aivoalueet kädellisten kanssa ja viimeisenä uniikit osa-alueet, jotka yhtenäisiä vain ihmisille ja johon viitataan puhuttaessa tunteiden säätelystä, yhteenasettumisjärjestelmästä ja ylätiestä (Huttu & Heikkinen 2017, 36-37; Mayer, Salovey & Caruso 2008, 506; Mäntymaa ym. 2003, 461; Partinen & Kaajala-Selkama 2016; Parviainen 2016; Pihko 2013; Pitkänen 2003, 1477; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 23; Unicef 2014, 3-4; Ylinen 2011, 35).

Episodin jatkuessa Olli ilmaisee äänensävyllä alkavaa turhautumistaan vaikeuteen saada Matti antamaan suoraa tulkittavaa ilmettä. Matti reagoi tähän välittömästi ystävällisyydellä ja kääntää itsensä kohti Ollia ja osoittaa olevansa mukana leikissä. (”Moi! Mitä kuuluu?”) Seuraava muutoksen kohta leikissä tapahtuu, kun Olli jatkaa Matin leikillistä uhkaavaa laskemista (”Kaa, koo!”) ja hyökkää lelullaan taistelemaan Mattia päin. Matti ei halua lähteä muuttamaan leikkiä, vaan jatkaa Ollin vaatimista korjaamaan lelunsa. Matti kuitenkin osoittaa tämänkin liioitelluilla leikkieleillä vakavuuden sijaan. Tämäkään ei toimi Olliin, joka vastaa kirjaimellisesti samalla mitalla takaisin osoittaen ehdottomuutensa lelun korjaamattomuuteen, samoin elein kuin Matti suostumattomuutensa leikin sisällön muuttamiseen; kädet puuskassa, nenä kohti kattoa ja päätä pyörittäen hymyn kare huulillaan. Tällöin myös Matti päättää koettaa samaa toistamisen taktiikkaa, uhaten rikkovansa Ollin lelun. Hyväntahtoisuuden ja leikin juonellisuuden ylläpidon havaitsee siinä, että molempien hyökätessä kohti Ollin lelua, ei Olli ala repimään sitä Matin kädestä, vaan luovuttaa rakennelman heti Matille, vaikka tietää Matin aikovan uhata rikkoa sen.

Tunneälyn kehittämisessä pyritään loppupeleissä valjastamaan yksilön tunteiden säätely potentiaalisimpaan mittaansa. Videoista oli havaittavissa, että päiväkotikäisillä lapsilla siihen on vielä loistavat mahdollisuudet. Lapset muodostivat joka päivä itselleen tunneälyvalmiuksien varastoa aivoihinsa, mikä oli nähtävissä muun muassa keskusteluissa, konflikteissa, ratkaisuisissa, vertaisen huomioon ottamisessa ja yhdessä opettelussa menetelmillä, joita Corsaro kutsuu tulkitsevaksi uudistamiseksi. Lapset suhtautuivat jokapäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin kuin tuntosarvet pystyssä. Tunneälyn kehittämisessä pyrittäessä tunteiden säätelyn sisäistämiseen, jolloin se pitää sisällään kyvyt tunnistaa tunteita toisissa ja itsessä, tekemään päätöksiä yli alkukantaisien reaktioiden, sanoittamaan tunnereaktioita ja ymmärtämään millaisia tunnetiloja

tunnereaktiot voivat saada aikaan ja millä kustannuksella. Tunteiden säätely on neurologisesti tehokkainta ennen uhkien varsinaista kohtaamista tai emootioiden tukahduttamista, joita onnistuivat tekemään myös Jooa (episodi 6 s. 177) ja Sara (episodi 16 s. 177). (Goleman 1997, 211-213; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61-62; Nummenmaa 2016b, 731.) Systemaattisen kehityksen kautta aivojen neuroniradat muotoutuvat tukemaan uusia tunneälykkäämpiä toimintamalleja (Brackett ym. 2007, 1390; Cherniss & Goleman 2001, 229; Emmerling & Goleman 2003, 21; Emmerling & Goleman 2003, 23; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64; Mayer ym. 2001, 236; Nummenmaa, 2015; Nummenmaa 2016b, 726).

Episodissa Matilla ei ole aikomusta tai halua rikkoa Ollin rakennelmaa. Kumpikaan pojista ei koe toista vastaan mitään negatiivista tai tahdo, että toinen ajattelisi hänen toimivan epäkunnioittavasti tai ilkeästi. Tämän vuoksi Matti kysyy Ollilta kasvoiltaan, onko tämä oikeasti tosissaan sanoessaan, että lelun voi rikkoa. Pojat puhuvat täysin ymmärrettävästi keskenään tunteillaan, vaikka vain Olli käyttää sanoja. Ollille esineillä ei ole samanlaista tekoarvoa kuin Matilla, jonka vuoksi antaa rakennelmansa rikottavan, sekä sen vuoksi myös ajattelee voivansa tämän jälkeen rikkoa Matinkin rakennelman. Olli näkee tämän uuden juonenkäänteen lisäämisenä leikkiin, joka osa vertaiskulttuurin tapaa leikkiä (Corsaro 2018, 158). Kuten todettua, on superleikissä useimmiten kyse tunteista, joita se saa aikaan, eikä niinkään materiaasta, joilla leikkejä toteutetaan. Episodissa pojat ovat kiintyneitä keskinäiseen leikkisyyteensä enemmän kuin rakennelmiin, mutta koska lelut kuitenkin voviat saada vertaiskulttuurissa lähes leikkitoverin arvon, kuten olemme todenneet, on niidenkin säilymisessä oma roolinsa.

Aineistosta oli nähtävissä arvojärjestys leikkitalanteen onnistumista kohtaan seuraavanlaisesti; Merkittävintä olivat superleikkiin kykeneväiset vertaiset, toisena tulivat merkittävät lelut tai rekvisiitat, kolmantena rinnakkaisleikin osallistujat, jotka mahdollistivat uuden juonen leikkiin, ja neljäntenä leikille merkityksettömät vertaiset tai aikuiset ja lelut, joilla ei ollut osaa käynnissä olevassa leikissä. Lelujen kunnioittaminen on havaittavissa Ollin alkuperäisessä tavassa ”rikkoa” Matin lelu, eli ottaa siitä yksi helposti korjattava palanen irti. Matista samainen lelujen kunnioittamisen näkee siitä, ettei Matti voi uskoa, että Olli on valmis oman rakennelmansa rikkomiseen ja tarkistaa sen erikseen leikistä ulkopuolisella äänellä. Matti kuitenkin on hyvin eri mieltä uudesta leikkijuonesta rikkoa hänenkin lelunsa. Matti aidosti säikähtää, kun huomaa Ollin kuvitelleen, että antamalla luvan rikkoa oman aluksensa, voi hän myös jatkaa leikkirikkomisen koskemaan Matin alusta. Olli vain uhkailee rikkovansa aluksen ja ei anna rakennelmaa Matille, koska hän itse luopui omastaan äskeisessä samankaltaisessa leikkitaistelussa.

Matti sanoittaa tyytymättömyytensä leikin uuteen suuntaan (”Hei! Mä en enää leiki!”) ja Olli reagoi tähän välittömästi laskemalla aluksen, josta Matti voi saada sen käsiinsä. Videoista oli havaittavissa, että tyyppillinen tapa viestiä vertaiselle välitöntä harmistumistaan oli todeta poistuvansa leikistä. Yhteinen leikki ja ryhmään kuuluminen olivat kaikkien lastenkulttuurin jäsenten tiedossa merkittävänä asiana ja ilmoittamalla luopuvansa tästä, oli mahdollista saada toiset ymmärtämään loukattuja tunteitaan. Tätä kuitenkin yleensä testattiin vain, jos lapsella oli olettaus (oikea tai

väärä) omasta arvostaan leikkijoukossa. Jos arvo oli itse itselleen annettu, eli lapsella oli vaikeuksia tunteiden esittämisessä ja ymmärtämisessä, johti se lopulta turhautuneeseen tivaamiseen ”Miksi te ette leiki mun kans?”. Tästä astetta varovaisempi tapa oli kysyä lelun avulla kesken leikin ”Miks ne ei leiki tän kaa?” tai vielä pelokkaammassa tunteessa sanottiin ”Tää on hyvä, tää on kiltti, tää ei oo pahis, ne voi olla tän kaa!”. Kaikki edellä mainitut ovat suoria lainauksia, jotka toistuivat videossa usein samankaltaisissa konteksteissa ja ilmaisivat tyytymättömyyttään tilanteeseen ja toivetta leikin jatkumisesta yhteisenä. Viimeisimpänä olivat lapset, jotka alistuivat pahaan oloonsa ja avasivat tunteitaan korkeintaan ystävän seurassa. Lapset, joilla oli annettu arvo ryhmässä tai jotka vaativat itselleen arvon ryhmässä, pääsivät yleensä leikkiin uudestaan mukaan. Mutta vain lapset, jotka osasivat tilanteessa säädellä tunteitaan rauhoittumalla, saivat vastaanansa aidosti anteeksipyytävän asenteen, kuten yllä olevasta episodista oli nähtävissä. Olli havaitsee välittömästi Matin tunnetilan ja pyrkii pahoittelemaan menneensä leikissä liian pitkälle. Dynamiikka on sama kuin episodin alussa, jolloin vuorostaan Olli ilmaisi turhautumistaan Matin jatkaneen kasvojensa piilottelua liian kauan.

Episodin jatkuessa Matti haluaa antaa Ollille positiivisen vasteen hymyilemällä, mutta myös osoittamalla olevansa haluton jatkamaan alusten varasteluleikkiä (”Joo’o, oikeesti”). Olli havaitsee tehneensä virhearvion ja sen loukanneen Mattia. Olli kyselee leikistä erillisellä äänellä, onko Matti tosissaan (”Ai ihan oikeesti?”). Saatuaan myöntävän vastauksen, Olli pyrkii korjaamaan tilanteen pyytämällä anteeksi kaikilla nonverbaalisilla keinoilla (ääni, eleet, ilme) ja sanoittaen symbolisesti haluaan korjata tilanteen ja palata yhteyteen Matin kanssa (” -- mä teen Matti meille yhteisen aluksen --”). Saamatta tähän ansaitsemaansa vastetta, kokee Olli olevansa myös jo oikeutettu osoittamaan omaa loukkaantuneisuutta. Videoissa tunteiden säätelyn hallinneet lapset eivät anelleet tarpeettoman kauan anteeksiantoa. Kyseiset lapset osasivat suhteuttaa kontekstin ja siinä tapahtuneet tunteet. Merkittävä erityispiirre tunteiden säätelyssä onnistuvilla lapsilla oli kyky olla jäämättä tunteisiin kiinni, vaan päästää niistä menemään tarpeen vaatiessa, mikä on merkittävä osa nelihaaraisen tunneälymallin tunteiden hallintaa (Brackett 2015; Caruso 2015). Nämä olivat usein tilanteita, joissa kehittymättömämmän tunneälyvalmiuden omaavilla lapsilla tuli ongelmia, mikä aiheutti jatkuvan stressitilan (postnataalistressin).

Stressi itsessään ei ole huono asia, vaan se voi olla aikaan paneva voima, mutta säätelämättömästä stressistä voi koitua haitallinen kierre, jos lapsi ei saa tukea vakaalisen jarrunsa painamiseen aikuiselta, vaan suhteuttaa oletukset vaadituista toimintamalleista vahingollisten vuorovaikutuskokemusten pohjalle. Liian varhain altistuneesta luontaisesti epäloogisesta vuorovaikutuksesta muodostuu lapselle aivoihin jatkuva stressitila, jonka korjaaminen on haastavaa ja voi myöhemmin nousta esiin epäluottamuksena lasta hoivaaviin tahoihin, sekä vaikeutena päästää tunteita nousemaan tietoisuuden tasolle. (Huttu & Heikkinen 2017, 41; Sajaniemi 2015; Sinkkonen 2000, 17; Unicef 2014, 3.) Kolmevuotiaalla lapsella synapsien määrä ja aivotoiminnan aktiivisuus ovat vähintään kaksinkertaiset aikuisen yhteyksien määrään ja nopeuteen verrattuna (Pihko 2013; Unicef 2014, 12) ja noin neljävuotiaaksi mennessä aivojen koostaa puuttuu vain kolmannes lopullisesta ja asioiden sisäistäminen tapahtuu nopeammin kuin enää

milloinkaan. Sekä hyvässä että pahassa. (Goleman 1997, 238; Pihko 2013; Sajaniemi 2015; Salovey 2013.) Varsinainen muistikeskus tallentaa tietoa 3-4 -vuotiaasta lähtien, mutta faktuaalinen tapahtumamuisti aloittaa toimintansa hippokampuksessa vasta noin 5-6 -vuotiailla. Vasta tällöin kokemus kiinnittyy tiettyyn aikaan, paikkaan ja ihmiseen ja siirtyy oppimistuloksena aivokuoren yhteyksiin muuttuen tiedoksi jäämättä vain irralliseksi reaktioksi. (Huttu & Heikkinen 2017, 121.)

Episodissa leikki jatkuu yhteisymmärryksessä, mutta Matti haluaa ottaa puheeksi, että häntä loukkasi Ollin tapa intoutua leikkuroolin huumaan siinä määrin, ettei osannut tulkita hänen tunnetaan ("Älä riko enää ikinä mitään mikä kuka ikinä."). Matti ystävällisesti vielä varmistaa, että onhan hän tullut kuulluksi ja ymmärretyksi Ollin taholta ("Mitä mä sanoin?"). Tapa viestii ja sanoittaa asiat Ollille on todennäköisesti malli, jollaisen Matti on sisäistänyt jo varhaisessa kiintymyssuhteessa ja jollaisen kokee onnistuneesti tulokselliseksi. Matin tapa ei syyllistänyt, paheksunut tai väheksynyt toista lainkaan (verrattuna esimerkiksi lauseeseen: "Kuunteletko sinä edes?") Todennäköisesti Mattiinkin on suhtauduttu konfliktien jälkeen ymmärtäväisesti, johdonmukaisesti ja arvostavasti. Tunteiden säätelyn sisäistäminen toimi kuin suojakilpenä epäloogista kohtelua vastaan.

Vakaalisen jarrun vahvistuminen tapahtuu kärsivällisellä yhteydellä pienen lapsen tunteisiin. Äidin matkiessa onnellisena vastasyntyneen vauvansa eleitä ja ääniä, hän samalla luo pohjaa tunteiden säätelylle. Geeniperimämme tarvitsee tuekseen säätelytekijöitä, jotka ohjaavat geneettistä toimintaa. Nämä niin kutsutut epigeneettiset tekijät eivät vaikuta DNA:han, mutta neuronitasolla periytyvät sukupolvelta toiselle esimerkiksi ravinnonsaannin, ympäristöolosuhteiden tai tunnekasvatuksen elementteinä. (Häkkinen ym. 2015, 15-16; Karlsson 2016; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017.) Jo pitkään on tiedetty varhaisimmissa kiintymyssuhteissa hyvän poikivan hyvää ja haasteet haasteita. Nykyisin ollaan tutkimuksissa kiinnostuneita myös muista kiintymyssuhteista, kuten niistä, jotka muodostuvat hoitohenkilöiden ja vertaisten kesken. Myös näillä on vahva yhteys siihen millaisia oletusmalleja lapsen aivoihin muodostuu siitä miten kanssaeläjien kanssa toimitaan. (Corsaro 2012, 491-493; Kalliala 2003, 189-190; Kalliala 2014; Sajaniemi 2015.)

OSA VI Pohdinta

18. Pohdinta

18.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisellä tutkimuksella on tiettyjä arviointinormeja, joihin tutkijan tulee pyrkiä. Arviointinormit ja jopa niiden käsitteet kuitenkin vaihtelevat suuresti tutkimusten välillä. Jo laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tieteellinen arviointi tekevät kah-tiajaon. (Becker 1996, 65; Eskola & Suoranta 2000, 211; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 25.) Laadullisessa tutkimuksessa, jossa tavoitellaan tutkittavien tulkinnallisuutta, keskittyy tieteellisyyden arviointi lähinnä luotettavuuteen ja eet-tisyyteen (Lähdesmäki, ym. 2012). Vaikka kokemuksia kuvailtaessa, on tavoitteena myös kulttuurinen yleistettävyyys, ei esimerkiksi triangulaation tarkoitus usein toteudu (Eskola & Suoranta 1998, 71; Kankkunen 2007, 194; Lahelma & Gordon 2007, 30; Lähdesmäki, ym. 2012). Luotettavuuden mittareina kyseenomaisten tutkimusten kohdalla voidaan ennemminkin pitää uskottavuutta ja siirrettävyyttä (Lincoln & Guba 1985, 290-291; Lähdesmäki, ym. 2012). Triangulaatiolla pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta käyttämällä useita eri menetelmiä, aineistoja tai teorioita (Atkinson & Hammersley 2007; Kankkunen 2007, 193-194; Rothbauer 2008, 892; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 27-28; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 212; 183-184; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Ensisijaista on, että tutkimuksessa käytetyt menetelmät sopivat tutkimustehtävien tarkasteluun ja, että käytetyt käsitteet osuvat tutkimusongelmaan (Flick 1998, 223; Kirk & Miller 1986, 29-30; Lähdesmäki, ym. 2012; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 27; Silverman 2001, 148). Tästä syys-tä tutkijan on merkittävää erotellen kirjoittaa auki omia valintojaan tutkimusenteon eri vaiheissa (Tynjälä 1991, 388-389).

Liitän itse luotettavuuteen jonkin asteisen refleksiivisyyden vaatimuksen. Refleksiivisyyden pohdinnan toteutuminen tulisi mielestäni sisällyttää luotettavuutta tavoittelevaan laadulliseen tutkimukseen. Myös eettisistä näkökulmista refleksiivisyyden huomioiminen on lapsitutkimuksissa merkittävää. Käsitellen luotettavuuden käsitettä osana refleksiivisyyttä muun muassa kappaleissa ”Etnografista lapsudentutkimusta” (7.3) sekä ”Refleksiivisyyden auki kirjoittaminen” (8.5). Luotettavuudesta yleisesti enemmän ”Visuaalisen antropologian ja videografian” (9.3) kappaleessa. Uskon vah-vasti myös tutkijan omien (tieteen)filosofisten uskomusten ohjaavan kaikkia tutkimuk-sellisia valintoja. Itse olisin kokenut laadullisen tutkimuksen toteuttamisen hämmen-tävänä ilman esioletusta omasta ontologiasta ja epistemologiasta. Tietäessäni mihin uskon ja millä tavalla tietoa on mahdollista tavoitella, etsin maailmankuvaani tukevat menetelmät. Tämä tutkimus on ontologialtaan lähinnä eksistentiaalis-hermeneuttista (totuus on yksilöille mahdollistettujen samankaltaisten valintojen aikaansaamien ko-

kemusten tulkinnoissa sosiaalisessa kontekstissa), ja nojaa epistemologiassaan deskriptiivisyyteen (tarkka ja laaja kuvailu mahdollistaa tiedon löytymisen). Epistemologia ei ota kantaa niinkään totuuden sisältöön, vaan siihen miten totuus on mahdollista saada esiin ja mikä sen tiedon luonne on (Kyrö 2004, 61; Lincoln ja Guba 2000, 107-108).

Eksistentialismi keskittyy ensisijaisesti olemisen filosofiaa, jossa pyritään näkemään olemisen suhteessa elämän mielekkyyteen. Olenko vain materiaa, joka toistaa hengissä pysymisen toimintoja, kuten syömistä, nukkumista ja työtä, vai olenko erityinen fyysinen olemus, joka omilla valinnoillaan ja päätöksillään vaikuttaa omaan olemiseensa ja elämisensä merkitykseen? Eksistentialisti haluaa nähdä ihmisten toteuttavan aitoa olemista kyseenalaistamalla muiden luomia totuuksia elämänkulkunsa varrella. (Appignanesi 2008, 8-9; Lehtinen 2013, 47-50; Saarinen 2002, 213-232.) Hermeneutiikan periaate kiteytyy sen kreikkalaiseen perimään; Hermes oli jumalten sanansaattaja, joka selitti ihmisille heidän kielellään mitä jumalat ajattelivat. Hermeneutiikan tavoitteena on tuoda täsmällisempään tietoisuuteen tietyn ilmiön olemassaolo tutkittavassa kohteessa. Hermeneutiikka keskittyy merkitysisältöihin esimerkiksi kulttuurissa tai ihmismielessä. Hermeneutiikkaa sanotaan myös tulkinnalliseksi menetelmäksi, koska tutkija analysoi kuvaamiaan havaintoja teoreettisten olettamusten kautta, jolloin ilmiö saa merkityksensä vasta, kun se on osa tutkittavan ilmiön suurempaa kokonaisuutta. (Anttila 2014; Haaparanta ja Niiniluoto 1994, 69; Riecke 2005, 160.)

Luotettavuutta arvioi myös viime kädessä lukijan kokemus siitä, vaikuttavatko tulkinnot yhtenäisiltä tutkittavien kokemusten kanssa. On tutkijan ammattitaidosta kiinni, miten hyvin hän saa tekstissään konstruoitua tutkittavien tuottamia näkemyksiä ja myös miten hyvin hän saa ne itse tuotettua luettavaan muotoon tutkimuksessaan. (Eskola & Suoranta 2000, 220; Geertz 1988, 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 30; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 27-28.) Toisin sanoen välittykö tekstissä tulkinnot tutkittavista vain sopivasti vai todella osuvasti (Becker 1996, 65-66)? Onko tutkija toistanut vain tutkittavien sanoja vai tulkinnut rivien välistä (Kirk & Miller 1986, 41-42; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 26)? Aiheesta voidaan puhua myös uskottavuutena ja sen voidaan ajatella heijastavan kvantitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää pätevyden käsitettä (Becker 1996, 66; Lincoln & Guba 1985, 301).

Tärkeää on aineistonkeruun huolellinen ja suunnitelmallinen toteuttaminen. Tutkijalle uskottavuuden tunteen tuo usein kylläntyminen, kun toistuvuus kentällä on ilmeistä (Kirk & Miller 1986, 29-30). Videoaineistossa luotettavuuteen vaikuttaa osaltaan datan onnistunut tallennus. Onnistuneen videoaineiston pariin on helppo palata koko analysoinnin ajan. (Lindlof 1995, 215; Metsämuuronen 2003, 45-47; Vienola 2004, 74.) Siirrettävyyttä voidaan laadullisissa tutkimuksissa tarkastella tarpeellisen tiheän kuvauksen ansiosta. Tutkimustuloksia ei ole tarkoitus yleistää stereotypisesti, vaan lukijat voivat siirrettävyyden avulla päätellä missä muissa vastaavissa konteksteissa tulkinnot voivat olla päteviä. (Corsaro & Eder 1999, 526; Lincoln & Guba 1985, 316; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012, 50.)

Eettisyys tutkimuksenteossa kiteytyy yleensä kolmen näkökulman ympärille. Tarkastellaan (1.) tutkimusaiheen, (2.) tutkimusmenetelmien ja (3.) analysoinnin oikeutusta (Bogdan & Biklen 2007, 49; Kuula 2006, 11; Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen

2002, 70-72). On puhuttu myös niin sanotuista Mengele- ja Manhattan-tapauksista, joissa ensimmäisessä keskitytään tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan ja jälkimmäisessä vastuuseen raportointivaiheessa (Mäkelä 1987, 180; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2012). Tärkeäksi tutkimuksenteon eettisyydessä nousee tutkittavien tieto ja suostumus tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26-27; Kuula 2006, 130-132), sekä tutkimustulosten rehellinen julkituonti (Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002, 73). Lapsuudentutkimuksessa tavoitteena on usein lasten hyvinvoinnin parantaminen. Tutkimusten toivotaan myös tuovan uutta tietoa epäkohdista tai väärinymmärryksistä lasten arjessa. (Hill 2005, 81; Mayall 1999, 11; Strandell 2010, 108.) Tästä tavoitteesta voidaan myös puhua termillä 'Starting Strong agenda' (Farrel 2015, 189).

Kasvatusalan tutkija tekee usein havaintoja jo kenttävaiheessa epäkohdista, joihin toivoisi tutkimustuloksillaan positiivisempaa muutosta. Objektiiivisesti tutkija tiedostaa yhteiskunnalliset toiminnan raamit, mutta subjektiivisesti rohkeasti puolustaa oikeaksi näkemäänsä tulkintaa kasvatuksen tilasta, koska vain siten kehitys on mahdollista. (Nurmi 1997, 34-35.) Lähtökohtaisesti lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa noudatetaan samoja eettisiä periaatteita, mitä missä tahansa tutkimuksessa, jolloin puhutaan eettisestä symmetriasta. Tutkimuksessa ei tehdä eroa tutkittavien iän perusteella, vaan keskitytään tilannekohtaisesti arvioimaan eettisiä käytäntöjä tutkimuksessa. (Christensen & Prout 2002, 482; Strandell 2010, 103.) Kuitenkaan tutkija ei voi sivuuttaa faktaa siitä, että lasten ymmärrys tutkimukseen osallistumisesta on varsin eri tasolla kuin yleisesti ottaen aikuisten (Corsaro & Eder 1999, 526; Konstantoni & Kustatscher 2015, 231; Morrow & Richards 1996, 100; Punch 2002, 49-50). Tutkijan on ansaittava eettisellä toiminnallaan lasten luottamus (Alderson & Morrow 2011, 43; Hedegaard 2008, 204; Kustatscher 2014, 687; Pelkonen & Louhiala 2002, 129). Tutkijan pitää olla myös herkkä aistimaan lasten tavoista viestiä epämukavuudestaan suhteessa tutkittavana oloon (Konstantoni & Kustatscher 2015, 232; Kustatscher 2014, 688).

Tässä tutkimuksessa pidin videointia eettisesti korrektina valintana. Varmistin, että lapsilla oli aina suora näköyhteys kameraan kuvattavassa huoneessa. Lapset suhtautuivat kameraan pääsääntöisesti positiivisesti, jotkut jopa ystävän tavoin jutellen kameralle leikkiensä sisällöstä. Yleisesti ottaen kamera oli yhdentekevä lapsille. Auktoriteettina se näyttäytyi vain väljästi. Lapset saattoivat kikatella, että ”kamera kuulee ja näkee kaiken mitä me tehdään.” Toki minulla on tieto vain siitä millaiset reaktiot ovat päätyneet videolle. Jos lapset ilmaisivat negatiivisuutensa videointia kohtaan, olin ohjeistanut henkilökuntaa sulkemaan kameras. Jos kameraa ei suljettu, mutta havaitsin sen olevan lasten tahdon vastaista, en käyttänyt loppuvideota analysoinneissa. Seuraavassa kuvattun kaltainen esimerkki.

EPISODI 18.

ASTA laittaa kameras päälle. Ida ja Anni pyörivät huoneessa.

Ida (toteaa) – ASTA: ”*Se ei voikaan kuvata meitä nyt*”

ASTA kävelee ovea kohti, eikä kommentoi mitään.

Ida (odottaen reaktiota) – ASTA: ”ASTA? ASTAAA? ASTA!”
ASTA kulkee ovea kohti ja jättää kameran auki.
ASTA (vähätellen) – Ida: ”Ei sillä oo mitään väliä.”

Olen pohtinut eettisyyden näkökulmaa teoreettisesti myös ”Etnografisen havainnoinnin” (9.2) ja ”Visuaalisen antropologian ja videografian” (9.3) kappaleissa sekä tutkimuskohtaisesti kappaleissa ”Tutkijana lapsille” (11.4.1) ja ”Tutkimuksen etnografinen toteutuminen lasten parissa” (11.5).

18.2 Päiväkodin henkilöstö ja lasten tunneäly

Ihmistieteissä tukeudutaan tutkimuksessa yleisesti ottaen neljään näkökulmaan; Tutkitaan joko toimintaa (esim. varhaiskasvatus), toiminnan vastaanottajaa (esim. esikoululainen), toiminnan suorittajaa (esim. lastentarhanopettaja) tai toimintaan vaikuttavia tekijöitä (esim. varhaiskasvatuksen toimivuutta säätelevät, rajoittavat tai määrittävät tekijät). (Kempainen & Latomaa 2002, 75; Metsämuuronen 2010, 34.) Lähdin tähän tutkimukseen oletuksella saattaa kasvattajille näkyväksi tilanteita, joissa lapset oppivat tunteita ja sosiaalisuutta vertaiskulttuurissa. Aiemmista tutkimuksista kun oli luettavissa, että vertaiskulttuuri ei näyttäydy aikuisille helposti. Halusin antaa päiväkodin aikuisille tietoa lasten tunneälystä, sen käytöstä ja itseisarvoisesta merkityksestä, jotta aikuiset saavat tukea tunnekasvatukseensa neurologisesta teoriapohjasta. Yllättävää kuitenkin oli havaita miten toistuvasti kaikkien RULER:n osa-alueiden kohdalla jokaisessa tutkimuspäiväkodissa aikuisten olemuksella olikin jo valtava yhteys lasten tunneälyn käyttöön. Tutkimuksen aikana avautuneen uuden tiedon pohjalta keskittyisin nyt tarkkailemaan enemmän myös sitä, millaista tunneälyn käyttöä aikuiset itseasiassa jo opettavat lapsille nykypäivänä päiväkodissa hiljaisen kasvatuksen kautta. Päiväkodin säännöillä oli oletettua suurempi rooli arjen etenemisessä ja linkittymisessä lasten vertaiskulttuuriin. Kuitenkaan poikkeuksia päiväkotikohtaisesti ei ollut, vaan jokaisessa päiväkodissa aikuisten menettelytavat olivat kuta kuinkin samat.

Kuten tuloksissa on luettavissa, säännöt tulivat esiin päivittäin sekä lasten että aikuisten puheessa. Tilanteet, joissa lapset selkeimmin reagoivat tunneälyn esittämisen muutoksella, olivat ne, joissa aikuiset käyttäytyivät kuin näkymättömään sääntökirjaan tukeutuen kommunikaatiossaan lasten kanssa, kuten episodissa 29 (s.156 alkaen). Vuorovaikutus useissa episodeissa näyttäytyy aikuisten taholta tunteettomalta ja ehdottomalta, joka saa lapset varuilleen harjoitellessaan tunneällynsä käyttöä ja syy-seuraus-yhteyden sisäistämistä. Pohdin tällaisilla tilanteilla olevan selvä yhteys siihen, mihin suuntaan lasten tunneäly päiväkodissa kehittyi.

Päiväkoteja on kuvattu mediassa provokatiivisesti viidakoiksi tai tarhoiksi. Oma, tutkimuspäiväkirjassani usein toistuva, vertauskuva päiväkodille oli vankila, joka ei vaikuta vähemmän provokatiiviselta kuin aiemmatkaan. Kuitenkin, samalla tavoin kuin viidakko tai tarhakaan ei väitä lasten olevan eläimellisiä tai tilojen epäinhimillisiä, ei vankilankaan tarkoitus ajatuksissani ole kuvata lasten vapauden riistoa tai kurjia oloja.

Vankila käsitteenä kuvaa hyvin sitä hierarkiaa jonka saamme tuloksista havaita aikuis-
ten osalta. Säännöt olivat kaiken yläpuolella. Hyvästä käytöksestä ei juurikaan mainittu
mitään, mutta sääntöjen rikkomisesta varoiteltiin ja sen seuraamukset tehtiin selväksi.
Työntekijät olivat henkilöitä, jotka jalkauttivat nämä säännöt toimintaan ja pitivät
niistä vartijoiden omaisen jyrkästikin kiinni. Vaikutti siltä, että määrällisesti suurin ti-
lassa oleva joukko yksilöitä (eli lapset) muodosti oman alakulttuurinsa, sanomattomat
sääntönsä ja toimintamallinsa, joita toteuttivat valta-asetelmien sallimien rajoitusten
raameissa, usein valtakulttuurilta salaa, samaistuen toistensa kokemuksiin. Samalla
tavoin kuin vankilakulttuurit usein kuvataan. Ne tunneilmaitus, jota tehtiin vertaisten
kanssa, eivät päteneet säännöistä vastaavien kanssa.

Tutkimuspäiväkirjassani puhuin paljon myös ”arjen materiaalityöstä”, jota aikuiset
suorittivat yrittäessään samalla kohdata lapset vertaiskulttuurissa. Aikuiset viikkasivat
vaatteita, sijasivat petejä, siivosivat hyllyjä, valmistelivat askarteluja, kirjoittivat viik-
ko-ohjelmia, korjasivat leluja ja niin edelleen. Käsillä tehtävä työ vei aikuisen katsekon-
taktin pois lapsesta ja usein keskeytti puheen jollain tavalla, kuten tulosten episodissa
42 (s.178 alkaen).

Kuten episodissa 10 (s.133 alkaen) aikuinen suhtautui vapaaseen leikkiin usein
epäroivasti tietämättä milloin asioihin voi puuttua, saa puuttua tai on tarpeen puuttua
ja usein jopa poistuivat tilasta lasten tunteiden kuumentuessa. Tulosten mukaan kas-
vatuksellista otetta vaativat tilanteet, ilman selkeää kirjoitettua sääntöä, saivat monet
aikuiset hämillään. Tutkimuspäiväkirjassa pohdin, miten olisi merkittävää tarkastella
myös sitä, missä tilanteissa lapset villiintyivät ja missä taas jättivät aikuisen huomiotta.
Jälkimmäinen ilmeni esimerkiksi aineiston videossa, jossa aikuinen pyysi toisten kanssa
lattialla piirissä leikkivää lasta siivoamaan toiseen huoneeseen jättämänsä lelut. Puo-
lentoista minuutin (90 sekuntia) aikana aikuinen käytti lapsen nimeä 11 kertaa, sanoi
”tulehan” 9 kertaa, koski lasta 5 viisi kertaa, kuitenkin saamatta mitään vastareaktiota
lapselta. Aikuinen poistui huoneesta, eikä enää palannut pyyntöönsä tämän jälkeen.
Kuten tuloksissa episodin 29 (s. 156 alkaen) kuvauksessa käy ilmi, oli aikuinen aika
hukassa sen suhtaan millaisia hallinnan keinoja aikuisella oli, jos hän ei ollut tilanteen
tasalla mikä oli lasten vertaiskulttuurin erityispiirteisiin soveltuvaa toimintaa.

Jossain määrin videoista oli nähtävissä todellista aikuisen henkisten resurssien
rajapinnoilla oloa, kuten tulososion episodissa 5 (s.150), jolloin lasta ei osattu koh-
data tunneälykkäästi tai edes ottaa vastaan lasten emotionaalista viestintää. Aikuiset
torjuivat hellyydenosoituksia lapsilta tai olivat äkkipikaisia lasten leikeistä, vahingoista
ja riemuleikistäkin. Aikuisen kehollinen ja verbaalinen ulostuonti mukaili stressioi-
reita ja tätä jonkin verran sanoitettiin työtovereille. Pohdin, että siinä missä lasten
stressi purkaantuu, purkaantuu aikuistenkin. Yksi päiväkodin säännöistä oli sanallinen
anteeksipyyttäminen, aikuisten kuitenkin sivuuttaen tämän omalla kohdallaan täysin,
vaikka sille olisi ollut tarvetta esimerkiksi episodissa 5 (s.150 alkaen). Mielestäni on
sanomattakin selvää tällaisen epäjohdonmukaisuuden olevan yhteydessä lasten tun-
neälyn kehitykseen, jonka parista kaipaisimme lisää tutkimusta.

Surun ilmaisemisen salaaminen oli yllättävä tulos aineistostani, jota käsittelen
episodissa 8 (s.162). Aikuiset kuitenkin kohtasivat lasten selvät surun merkit suurim-

maksi osaksi huomioon ottavasti. Lapset olivat kuitenkin varsin yhdenmukaisia surun peittelystä tutkimuspäiväkodeissa. Suru oli tunne, joka oltiin valmiita ilmaisemaan vertaiskulttuurissa, mutta ei aikuisten nähden. Toisaalta lapset peittelivät useita muitakin autenttisia tunteitaan aikuisilta, joten ehkä suru ei tehnyt tästä syystä poikkeusta. Reflektoidessani itseäni tämän yllättävän tuloksen äärellä, huomasin myös ehkä itse aikuisena nostavani surun tunteen arvossaan tai tunnevoimakkuudessaan korkeammalle kuin muut päiväkodissa yleisesti esiintyneet tunteet. Aikuiselle itkeminen on huomattavasti harvinaisempaa kuin lapselle. Meille aikuisille itku ja surun tunne on lohduton, tunnesäätelymme kohdalla vaikea reaktio, joka alkukantaisuudessaan tulee kohdatessamme erittäin suurta menetystä tai hallitsemattomuutta. Päiväkodissa lapset taas itkevät useista syistä ja pienemmistäkin menetyksistä. Aikuiselle riemun, naurun, yllätyksellisyyden, inhon ja pelonkin tunteet ovat lähtökohtaisesti helpommin käsiteltävissä kuin sellainen suru, joka saa vuolaasti itkemään. Lapselle tunteet ovat lähtökohtaisesti samanarvoisia, joita myöhemmin aikuisten avulla arvotetaan kokemuksiksi. Ne ovat lapsuudessa merkityksissään samalla viivalla, joita myöhemmin joko avataan, tukahdutetaan tai käsitellään.

Siinä missä aikuisten läsnäolo negatiivisessa tunnetilassa sai muutoksia lasten tunteiden ilmaisussa, oli aikuisen positiivisella läsnäololla huomioitava yhteys varsinkin lasten tunteiden säätelyyn, joka on tunneällyn haastavin osa-alue. Puhuin tuloksissa episodin 8 (s. 167) yhteydessä tästä Narnian sisäänkäyntinä. Samalla tavoin kuin Clive Staples Lewisin fantasiakirjasarjassa sisäänkäynti mielikuvitukselliseen Narnian maahan avautui seikkailunhaluisille ja puhdassydämisille lapsille tavallisen vaatekaapin kautta, on aikuisilla päiväkodissa mahdollisuus päästä sisään uuteen ulottuvuuteen avaamalla sydämensä, mielensä ja tunteensa lasten tasolle. Kun aikuinen saapui varovasti uteliaan ja leikkisin mielin lasten vertaiskulttuurin alueelle, saattoi hän päästä sisään valloittavaan paikkaan, joka ulkoisesti näytti arkipäiväiseltä nukkarilta tai leikkihuoneelta. Poikkeuksetta aikuisen aito, innostunut ja tyyni mielenkiinto lasten toimia kohtaan, ilman arkisen materiaalityön oheistoimintaa, saivat lapset ilmaisemaan hyvinvointia, ystävällisyyttä ja innostusta.

18.3 Päiväkotiarki ja lasten tunneäly

Tutkimusprosessia voi esittää hermeneuttisen kehän kautta, jolloin esiyymmärryksenä toimii teoreettinen viitekehys, jota tarkennetaan matkan kuluessa sekä tieteenfilosofian, terminologian että aineistojen kautta. Tavoitteena tutkimusprosessin hermeneuttisessa kehässä on selkeyttää ilmiöön liittyvien käsitteiden sisältöä tutkimassaan kontekstissa sekä merkityssuhteita kuvattuun aineistoon. (Gadamer 2004, 35-36; Kempainen ja Latomaa 2002, 80-82; Teräväinen 1990, 82; Tontti 2005, 60; Varto 1992, 69.) Koko tutkimuksen läpi olen painottanut esitiedon ja refleksiivisyyden merkitystä tämän tutkimuspolun varrella. Tulkitsin sekä RULER:n että Corsaron vertaiskulttuurin teoreettisten viitekehysten olevan sisältöinä yhtenäisiä oman ajatteluni kanssa. Koin, että mitä enemmän perehdyin esitietoon, sitä vähemmän hämmennyin videoissa ilmenevistä

erityispiirteistä. Kaikki tuntui luontaiselta. Kuin olisin opetellut uuden kielen ja saanut tuntikausia videomateriaalia opettelemaani kieltä autenttisesti puhuvien tavasta kertoa tunneälystä. Matka oli kiehtova ja inspiroiva.

Tietoisuus neurologisesta tunneälyteoriasta on Suomessa minimissä. Tieteellisissäkin julkaisuissa keskitytään usein popularistiseen teoretisointiin. Näin ollen kun näemme puhuttavan tunneälystä, puhutaan aiheesta ikään kuin polun puolesta välistä katseltuna. Ymmärtääksemme käsitettä ”tunneäly” meidän on vääjäämättä tutustuttava hieman aivojemme tapaan toimia, välittää tietoa ja reagoida (Caruso 2012; Mayer 2012; Mayer & Salovey 1997, 5; Mayer; Salovey & Caruso 2000, 268; Mayer; Salovey & Caruso 2000, 416; Nummenmaa 2015; Salovey 2013).

Tunneäly oli ilmiö vuonna 1995, kun Daniel Golemanin ”Emotional intelligence – Why does it matter more than IQ” –teos ilmestyi. Sama tapahtui pienemmässä mitakaavassa Suomessa vuonna 1997, kun Golemanin teos suomennettiin. Niittäessään mainetta tunneällyn isänä, Goleman kehitti oman teoriansa keskittyen aikuisten urakehitykseen ja työssä menestymiseen, vaikka suurin osa Golemanin menestysteoksesta viittaa tutkimuksiin varhaislapsuudesta. Tunneäly tuli tunnetuksi bisnesmaailman teoriana ja lapsikeskeisyys jäi taka-alalle. Tunneällyn puhumisesta, siteeraamisesta ja käsitteellistämisestä tuli ilmiö, trendi. Tunneäly itsessään ei voi milloinkaan olla ilmiö sen enemmän tai vähemmän kuin mikään muukaan fysiologinen ominaisuus ihmislaajissa. Ilmiö määritellään olevan: ” -- huomiota herättävä tapahtumien joukko, joka tiivistyy jonkin aiheen ympärille, erottuu selvästi taustastaan ja syntyy kun tarina leviää tehokkaasti ihmisten välillä ja aktivoi heitä lupauksillaan” (Hilliaho & Puolitaival 2015, 14). Ilmiön synty lähtee tarinan löytymisestä, jolla saadaan tarkasti rajattu, innostunut ryhmä mukaan. Pian tämän jälkeen mukaan ilmiön synnyttämiseen tulevat mukaan vahvistajat, kuten mielipidejohtajat, jotka kertovat ilmiöstä suurelle yleisölle. Golemanin tunneällyn teoretisoinnissa näitä olivat muun muassa Dalai Lama, sekä suuret yritysjohtajat ja tunnetut journalistit. Lopulta ilmiö pitää joko juurruttaa, uudistaa tai unohtaa. Ilmiöillä on aina elinkaari. (Hilliaho & Puolitaival 2015, 14.) Golemanin teoksen jälkeinen popularisointi on seurannut tieteellisen tunneällyn varjona jo kaksikymmentä vuotta ja lyönyt leimansa useiden ihmisten mieleen tunneälystä vain aikansa ”mediasanana”, kun todellisuudessa neurologisen tunneällyn hyödyt ovat tutkittuja ja merkittäviä.

Tunneälyä on ensimmäisiä kertoja tutkittu nimenomaan kasvatus- ja kehityspsykologisista lähtökohdista, vaikka vasta viime vuosina sen pariin on palattu. Tunneällyn tutkimuksen nähdään saaneen alkusysäyksen vuodesta 1921, jolloin Edward Thorndike keräsi Journal of Educational Psychology – lehden artikkeliinsa ammattilaisten määritelmiä älykkyydestä ja toi julkisuuteen termin sosiaalinen älykkyys, joka laajensi käsitystä tunteista osana älykkyyttä. (Bar-On 2005, 1; Boyatzis, Goleman & Rhee 2000, 343; Goleman 1998, 42; Goleman 1999a, 64; Kokkonen 2003, 114.) Kyseinen ”*Intelligence and its use*” -artikkeli käsitteli nimenomaan lapsitutkimuksen kautta älykkyyden yksilöllistä erilaisuutta sekä eri älyn muotojen ymmärtämisen merkitystä pitkälle yksilön tulevaisuuteen ja siten koko yhteiskunnan hyväksi (Thorndike 1920, 231-235). Lapsipsykiatrian tutkimuksessa Michael Beldoch oli ensimmäinen, joka käytti tunneä-

lyn käsitettä vuonna 1964 verraten tunneherkkyyttä älykkyyden osaksi g-tekijän tavoin (Beldoch 1964, 31 & 40). ”Emotional intelligence” -termi otsikoi myös sekä Barbara Leunerin vuoden 1966 että Stanley Greenspanin vuoden 1898 artikkeleita heidän puhuessaan lapsitutkimuksessa Jean Piagetin ajatuksista (Greenspan, 1989; Leuner, 1966). Ensimmäisen väitöskirjan tunneälystä julkaisi Wayne Payne vuonna 1985, jossa hän esitteli ajatuksiaan tunneälyn kehittämisestä ja tunteiden patoamisen haitallisuudesta lapsuudesta aikuisuuteen (Payne 1985, 59). Beldoch, Leuner ja Payne liittivät kaikki tunneälyn käsitteen lapsitutkimukseen ja toimivat myöhemmällä urallaan lasten tunnetaitojen merkityksen edistämisestä yhteiskunnallisen hyödyn takaamiseksi.

Sanotaan, että varhaiskasvatukseen sijoitettu euro maksaa itsensä yhteiskunnalle seitsenkertaisesti takaisin, mutta samalla on todettava, että laadullisen varhaiskasvatuksen laatua on monenlaista ja vaikea aidosti mitata euroissa, määrissä ja prosenteissa. Aiheesta ei ole Suomessa vielä laajasti tieteellistä tutkimusta. (Alila 2013, 283, 304.) Alkusysäys tälle tutkimukselle tuli palavasta halusta nähdä millaisia yhteyksiä lapsilla tänä päivänä on tunneälyn kehitykseen päiväkodissa. Suomalaisissa päiväkodeissa osataan ylläpitää järjestystä ja opitaan viikonpäivät, pidetään kiinni kellontarkasta ulkoiluajasta ja maistellaan kaikkea ruokaa. Näennäisesti kaikki on siis hyvin. Mutta samalla tavalla kouluissa menestymme hyvin PISA-testeissä, mutta kouluviihtyvyyss on vuodesta toiseen alhaista. Haluammeko päiväkotien näyttävän hyvältä paperilla vai haluammeko lastemme voivan hyvin?

Lapsen joutuessa toistuvasti päivähoidossa selviytymään yksinäisyyden tunteista ja konfliktitilanteista yksin tai aikuisen lyhyellä mustavalkoisella ohjeella, vahvistuvat alituisen ne ajatus- ja käytösmallit, jotka luovat pohjaa syrjäytyneisyydelle, kiusaamiselle ja ongelmakäyttäytymiselle. Mitä kokemuksia ja oppeja lapsemme oppivat päiväkodin arjessa? Ahkerasti opetellaan saksien käyttöä tai ettei hiekkaa saa syödä. Miten on tunteiden laita? Mitä neurologisia polkuja vahvistamme lasten aivoissa hoitopäivän aikana? Toki varhaisimmat kiintymyssuhteet vauvasta, tai jopa sikiöajasta, lähtien luovat alkuperäisen pohjan lasten aivojen rakenteelle ja ensisijaiset hoitajat, eli yleisesti vanhemmat, opettavat tunteiden säätelyä, hallintaa ja ymmärrystä. Mutta nykyään, valitettavan useat lapset viettävät jo ensimmäisen kolmen vuoden ajan elämästään kokopäiväisessä päiväkotihoidossa niin paljon aikaa, että oppiminen tässä instituutissa on valtaisaa. Mukaan tulevat opettajiksi henkilöt, joilla ei ole primääriä kiintymyssuhdetta lapsiin ja vertaisiin, joilla on täysin omat lähtökohdat tunteiden oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa taustalla on uskomus, että lapset ovat tunneälynä suhteen ikään kuin hermeneuttisen spiraalin ensimmäisillä kehillä. Lapsi voi mukauttaa tietoisesti toimintansa kyseessä olevan päiväkotikulttuurin hallitsevia merkitysjärjestelmiä vastaavaksi, mutta pitää samalla kiinni omasta ensimmäisessä kiintymyssuhteesta opitusta tavastaan suhtautua todellisuuteen, varsinkin jos saa sille jatkuvasti tukea kotoa tai muualta yhteiskunnasta. Tämä voi toimia sekä hyvinvointia edistävänä että haittaavana piirteenä. Aivojen rakenteellisuus kehittyy jo kohdussa (Huttu & Heikkinen 2017, 14 & 116; Mäntymaa, 2004; Parviainen, 2016) ja jopa kolmen ensimmäisen raskauskuukauden aikana lähes kaikki aivojen miljardeista hermosoluista (neuronit) ovat kehittyneet (Huttu & Heikkinen 2017, 32). Biologian on uskottu antavat kaikille

ihmisille yhtenäistettävissä olevat valmiudet ja herkkyysskaudet tiedon vastaanottamiseen (Ylinen 2011, 36). Kysymys siitä, mitkä yhteydet aivot kokevat säästämisen arvoiseksi, on tunneällyn kehityksenkin kannalta merkittävä (Goleman 1997, 242; Huttu & Heikkinen 2017, 41; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2017; Mayer; Salovey & Caruso 2008, 506; Mäntymaa ym. 2003, 464; Parviainen 2016; Pihko 2013; Pitkänen 2003, 1477; Sajaniemi 2015; The Urban Child Institute 2015, 1; Ylinen 2011, 36). Jos varhaisin kiintymyssuhde ei ole rajoittanut oikeutta terveeseen epäilyyn ja kyseenalaistamiseen, voi lapsi syventää uskomuksiaan tietyissä merkityksissä ja itseisarvojen tavoittelumalleissa edeten hermeneuttisella kehällä. Vahingollisten, kuten hyvinvointia edistävienkin, kokemusten ajankohdalla on merkitystä niiden vaikutukseen tunneällyyn (Mäntymaa ym. 2003, 463).

Päiväkoti on keskeisimpiä sosiaalisia risteystiloja alle kouluikäisille lapsille. Mukana on myös varhaiskasvatuksen elementti ja tiivis yhteys rinnalla hallitsevaan aikuisten työkuulttuuriin, sekä eroavuus niin sanotusta synnyinkulttuurista, eli perheestä. Päiväkodin sisäinen kulttuuri on myös vahvasti riippuvainen yksilöllisistä arjen käytännöistä, arvoista, uskomuksista, käsityksistä, yhteisön piirteistä ja ekologiasta (Corsaro 1996, 419-420; Weisner 1996, 307-311). Päiväkodin sosiaalinen vuorovaikutus on valtava yhdistelmä erilaisia hiljaisia tulkintoja merkitysten sisällöistä. Päiväkodissa yhtenäisyyttä lasten toimintoihin luovat säännöt ja aikuisten normit, jotka kuitenkin vain näennäisesti ohjaavat lasten merkitysten luomista. Lapset ovat varsin mukautumiskykyisiä esittämään aikuisille odotetun reaktion tai vastauksen, vaikka lasten kulttuurin kontekstissa hallitseva normi olisi päinvastainen. (Einarsdóttir 2007, 204-205; Fargas-Malet ym. 2010, 179-180; Karlsson 2012, 44-45; Punch 2002, 325; Roos & Rutanen 2014, 31.) Harriet Strandell puhuu aiheesta päiväkodissa ilmenevinä merkitysten kompromisseina, jotka mahdollistavat toimintojen jatkumisen, mutta eivät muuta uskomuksia lapsen sisästä (Mandell 1986, 62; Strandell 1995, 158).

Lapset taiteilevat päiväkodissa tunneällyn oppimisen rajoilla joka päivä tilanteesta toiseen. Kannattaako ajatella toista saavuttaakseen optimaalisimman ratkaisun? Kannattaako puolustaa omaa ajatustaan ja tunnettaan? Onko se oikeutettua? Mitä siitä seuraa? Kannattaako pyytää aikuinen paikalle? Entä jos vain uhkailee kavereita aikuisen hakemisella? Kannattaako olla hiljaa ja olla näyttämättä tunteitaan? Kannattaako yrittää toiselle hyvä mieli kehuilla? Tai uuden leikin aloittamisella? Kun aikuiset eivät ole johdonmukaisia reaktioissaan siitä, että miten lapsen kannattaa toimia, ei lapsi välttämättä osaa erottaa mikä olisi tunneälykäs valinta. Tilanteissa aikuiset reaktiot vaihtelevat johtuen siitä etteivät he näe, kuuntele tai usko, tai uskovat toisia ja ovat liian kiireisiä, tiukkoja, väsyneitä tai epäloogisia hetkestä toiseen. Vaikka lapset käyttäisivätkin lähtökohtaisesti luontaisia tunneälykkäitä valintoja keskenään, oppivat he tulkitsevan uudistamisen kautta sammuttamaan näitä toimintamalleja saadessaan siitä toistuvasti epämiellyttävien välittäjäaineiden syöksyyn mielessä ja kehossa aikuisten toimesta. Aikuisen siis täytyisi pystyä tarjoamaan muuttumaton vastike toistuviin lapsen kulttuuriin kuuluviin tunnepohjaisiin tilanteisiin, jotta lapsi oppisi käyttämään tätä radastoa aivoissaan. Päiväkodissa yllättävän orjallisesti lapset ajattelivat aikuisista hyvää. Aikuiset ja niiden säännöt olivat normi ja totuus. Negatiivisia tunteita padottiin

enemmän itsesyytökseltä vaikuttavaan tapaan, kuin että lapsi epäilisi tullessa kohdeluksi epäreilusti aikuisen taholta.

Videoista nähtävä aikuisten tunteiden avaamisen vähyys sellaisenaan vaikuttaa häiritsevästi lasten mahdollisuuksiin luoda ja ylläpitää tunneälykkäästi ehjää vuorovaikutusta päiväkodissa, jopa vertaiskulttuurissaan. Aikuiset olivat huomattavasti aktiivisempi ja lempeämpiä vastaamaan lasten *toimintapyyntöihin* kuin *tunnepyyntöihin*. Kun lapsi toi ilmi turhautumistaan siihen, ettei ole mitään tekemistä, pyysivät aikuiset yleensä kanssaan pelaamaan. Kun lapsi valitti, että toiset eivät ota häntä leikkiin, ohitti aikuinen avunpyynnön toteamalla, että keksiä jotain muuta tekemistä. Tietenkään tämä ei ollut näin suoraviivaisen yleistettävää, mutta hyvin tyypillistä. Aikuinen käytti aikaa yksinäisen lapsen kanssa toimimiseen, mutta ei samaa aikaa yksinäisen lapsen kanssa keskusteluun. Videoista oli havaittavissa myös, että hyvin usein konfliktit lasten kesken hoidettiin muualla kuin toisten nähden. Tässä syinä voivat olla lasten nolaamisen pelkääminen, toisten lasten leikkien häiritseminen tai tällaisissa tutkimuksellisissa asetelmissa jo pelkästään kameran läsnäolo, jolta aikuinen halusi välttyä. Vertaiset kuitenkin joka kerta osoittivat mielenkiintoa nähdä ja kuulla tilanteen kulku.

Neurobiologisestikin ajateltuna lapsilla ovat vähäiset mahdollisuudet valita mitään muuta kuin se mitä heidän aivoilleen on annettu mahdolliseksi oppia, joka taas on vahvasti liitoksissa kasvattajiin heidän elämässään: vanhempiin, vertaisiin, päivähoitoon ja ympäristöön. Jokainen ihminen on lähtökohtaisesti sidottu ulkopuolisiin olosuhteisiin ilman valinnan vapautta, kuten syntymäpaikkansa, -aikansa, lapsuudenperheeseen ja ympäristöön. Eksistentiaalisuus ei ota kantaa millaisia valintoja ihmisten tulisi elämässä tehdä, jotta olemisen mielekkyys täyttyisi. Omaa eksistenssiään, tarkoituksiaan ja tavoitteitaan ihminen voi lopulta perustella vain itselleen, eikä tieto ole erotettavissa olemisesta. (Lehtinen 2013, 47-49; Saarinen 2002, 240.) Valintoja ohjaava tieto istutetaan ihmisiin yleensä tarkoituksettomasti lapsuudessa. Neuroplastisuus muokkaa tiedostamattomia reagointimallejamme, jotka vaikuttavat käytökseen, tunnesäätelyyn, muistiin, oppimiseen ja päätöksentekoon, eli valinnan tekemisen taitoihin. Eksistentiaalisissa emootioiden merkitys nousee suureen tärkeyteen tiedon tuottajana (Appiganesi 2008, 89-90; Lehtinen 2013, 48; Saarinen 2002, 242).

Päiväkodin säännöt pohjautuvat hyvää tarkoittavaan perimään, siitä ei ole epäilytäkään. Taustalla on ajatus muun muassa rauhallisuudesta, toisten huomioon ottamisesta ja aikataulun sujuvuudesta. Arvojen ollessa hyvät, sen välineinä käytetyt tavat voivat kuitenkin olla moninaiset ja usein kovin väärätkin. Henkilökohtaisesti uskon arvopohjien olevan kaikilla ihmisillä suhteellisen samoja (kuten omanarvontunne, rakkaus ja turvallisuudentunne), vaikka usein biologia saa meidät tavoittelemaan niitä äärimmäisillä keinoilla. Koen Maslow:n tarvehierakian kuvaamaan hyvin tapaamme olla elossa. Pelkkä ravinto ja lämpö eivät riitä. Janoamme olla myös eksistentiaalisesti elossa. Lapsillekaan ei siis riitä, että opetamme, että säännöt käskvät olla lyömättä, haukkumatta tai jättämättä huomiotta, vaan tarvitsemme emotionaalisen pohjan ohjekirjojen noudattamiselle. Saadessamme toiset näkemään omat ja vertaisten itseisarvot ja niiden yhteydet toimintaan, saamme aikaiseksi pysyviä positiivisempia välineitä arvojen saavuttamiseen.

Videoissa näkyi tilanteita, joissa lapsi sääntöä noudattaen toisti sanan ”anteeksi” oikeassa kohdassa, mutta ilman syvempää tunnetta. Tämä ei poistanut pahaa mieltä vertaisilta, mutta väärintekijä palasi omaan toimintaansa kokien pahoittelutyönsä olleen tehty. Ilman tunnetta ja itseisarvoa sana ”anteeksi” ei merkitse mitään. Se on suomenkielen sana, jonka kuuluisi kuvastaa pahoillaan oloa toiselle aiheuttaman negatiivisen tunteen puolesta. ”Anteeksi” kuuluisi viitata haluun välittää toiselle oma tunne, että aikoo toimia toista kunnioittavammin tulevaisuudessa ja tukea toista nykyisessä negatiivisessa tunteessaan. Pelkkä ulkoisesti vaadittu tietyn sanan toistaminen ei kehitä lapsesta empaattista. Saadakseen perustelun päiväkodin säännöille, tulisi niiden emotionaalinen yhteys kertoa lasten kulttuurille ominaisella kielellä. Kautta aikojen lapset ovat kaivanneet tietää miksi ja tuomaan julki tarpeensa. Videoissa oli havaittavissa jatkuvia miksi-kysymyksiä lapsilla toistensa lauseisiin, joihin oli tunnepohjainen vastaus, mutta lapset eivät osanneet toisilleen vastata, mutta joissa aikuisella olisi ollut mahdollisuus lyhyesti sisäistää tunneällyn oppi lasten päivään:

EPISODI 84

Sakke: *”Apua, en halua, että tää mun rakennelma kaatuuuuuu!”*

Olli: *”Miks?”*

Sakke: *”No ko... No emmä tiä, että ku mutta --”*

EPISODI 66

Aleksi: *”Ei saa sit rikkoa tuota mun alusta ku käyn vessassa”*

Eki: *”Miks?”*

Aleksi: *”Että ku... Nii että mä käyn vessassa, että ei saa rikkoa sitä sillä välin.”*

EPISODI 3

Aasa: *”Älkää alottako sit majan rakennusta ilman mua”*

Oona: *”Miks?”*

Aasa: *”No... No... No okei, mut laittakaa vaa tyynt!”*

Aivojen rakenteet muuttuvat oppimisen aikana (Karlsson 2016), ja oppimisen aikana kahden neuronin on oltava synapsien välityksellä aktivoituneena mahdollisimman samanaikaisesti (Ylinen 2011, 37). Tieto siitä, missä ja milloin aivojen osissa oppiminen tapahtuu, on tunneällyn ymmärtämisen kannalta merkittävää, mutta tunneällyn käytännön kehittämisen kannalta merkittävintä on tieto keinoista, jotka toimivat aivojen muokkaamisessa parhaiten (Anderson & Della Sala 2012, 5). Vanhasta pois-oppimisessa on tarkoitus saattaa tietoisuuteen eri aivokerrosten tietoa ja muokata yhteyksiä. Voi olla, että tunnejälki, ja tämän myötä reaktio, on käytössä vain yhdessä osassa aivoja, kun toisessa aivokerroksessa siitä ei ole havaintoakaan. Tunnesäätelyn ongelmissa on pitkälti kyse ala- ja ylätien yhteyden pysyvyyden mahdollistamisesta tai muidenkin kuin matelija-aivojen valjastamisesta käyttöön, miten asian haluaakin ilmaista (Partinen & Kaajala-Selkama, 2016). Koska tunneällyn perusta muotoutuu lapsuudessa, silloin myös sen tukemiseen panostaminen hyödyttää eniten.

19.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen hyöty käytäntöön on paitsi lasten kulttuurin avautuminen näkyvämmäksi päiväkodin henkilöstölle ja ymmärryksen lisääminen tunneällyn muotoutumisesta hiljaisen kasvatuksen myötä päiväkodissa, mutta myös tutkimus voi vaikuttaa vertaisarvioitujen julkaisujen ja median kautta lisäämään tietoa ja tutkimusta Preschool RULER:n kaltaisista toimintaperiaatteista päiväkodeissa. Kasvattajilla ja päättäjillä olisi tällöin huomattavat resurssit estää yksilöiden syrjäytymistä, lisätä lasten emotionaalista hyvinvointia, poistaa käytöshäiriöitä ja lisätä päiväkotien työhyvinvointia.

Tämän tutkimuksen kannalta päiväkotia nähdään paikkana, jossa mahdollisuuksia eksistentiaalisten elämänvalintojen tiedostamiseen joko tuetaan tai rajoitetaan. Päiväkotia on monelle lapselle toinen hallitseva kasvatusympäristö kodin ohella, ja jossa yhdistyvät oman kodin opit, vertaisten oppimat opit, päiväkodin sosiaalisuuden opit sekä varhaiskasvattajien henkilökohtaiset opit. Päiväkotia on myös usein ensimmäinen vahvan kyseenalaistamisen ja neuroplastisuuden muovautumisen tila lapsen elämässä. Lapsella on oikeus tulla ohjatuksi luottamukseen omista mahdollisuuksistaan elämän mielekkyyden rakentamiseen sekä yksilönä että (mikro)kulttuurien sisällä. Päiväkotia voi instituutiona tarjota tukea tähän eksistentiaaliseen pohdintaan, jolloin kasvattajat opettavat lasta uskomaan tiedon löytymiseen muualtakin kuin toisten toteuttamista totuuksista. Tässä tutkimuksessa elämän miellyttävyyden rakentuminen kiteytyy tunneällyn hallitsemisen näkökulmaan, jonka toteutumiseen lapsuudessa kasvattajilla on äärimmäinen vaikutus. Tätä kautta lapsista kasvaa aikuisia, jotka positiivisten tunnereaktioidensa avulla tiedostavat mahdollisuutensa oman (ja läheistensä) elämän merkittävyyden toteutumiseen rajatuista, valintojen ulkopuolisista olosuhteista, kuten ajasta, paikasta ja ympäristöstä, huolimatta.

Laadullisuuden takaamiseksi päivähoidossa on merkittäväksi tekijäksi todettu kykenevä päivähoitohenkilökunta. Tämän taustalla keskeistä ovat koulutus ja osaaminen. Laadullisessa varhaiskasvatuksessa ymmärretään lapsen kehitystä, kyetään organisoimaan pedagogisia tilanteita sekä kyetään sensitiiviseen ohjaukseen ja vuorovaikutukseen. (Karila 2016, 42.) Myös henkilöstön työiihtyvyydellä ja mahdollisuuksia kehittää osaamistaan on oma roolinsa varhaiskasvatuksen laadullisessa onnistumisessa. Nykyajan pelko on, että päiväkodin kuormittavuus uhkaa sekä lasten että aikuisten päivittäistä hyvinvointia. Tämän tunnistaminen, käsitteleminen ja vaikutusten minimointi, antamatta sen vaikuttaa lapsiin, vaatii päivähoidon henkilökunnalta erityisiä taitoja. Ei voida myöskään sivuuttaa sitä seikkaa, että johtajuus päiväkodeissa on usein niin sanotusti näkymätöntä, jolloin ainoaksi ohjaajaksi jää sääntöjen ohjekirja. (Karila 2016, 42-43.)

Tunneällyn opettamisen RULER -sovellus lähtee liikkeelle aina ensisijaisesti henkilöstön koulutuksella. Sillä tavoin mahdollistuu yhtenäinen tavoitteellisuus, yhteiset toimintamallit ja keskinäinen ymmärrys pedagogisen tuen merkityksestä päivittäisessä vuorovaikutuksessa lasten kulttuurin keskellä. Tutkimus antoi viitteitä siitä, millainen tilanne suomalaisissa päiväkodeissa voi tällä hetkellä olla. Esimerkiksi laajempi näkö-

kulmia yhdistelevä pitkäaikaishanke avaisi varmasti näkymiä aiheeseen vielä syvemmin. Aineistoni perusteella aikuisten kuormittuneisuudesta johtuvilla negatiivisilla reagoineilla oli suora yhteys lasten tunneälyilmaisuihin päiväkodissa.

Suomessa autoritaarinen päivähoito on ollut pitkään kunnioitettavaa. Ongelma kuitenkin on siinä, että tunteiden patoaminen vie valtavasti energiaa ja häiritsee keskittymistä. Aivot keskittyvät koko ajan johonkin. Esimerkiksi kouluarvosanoissa systemaattisesti heikomman menestyksen saavuttavalla voi uskomukseni mukaan olla oppimisvaikeuksien taustalla ongelmana aivojen keskittyminen väärin asioihin. Jos esimerkiksi perhetaustan kuormittavuus (kuten päihdeongelma) vaatii aivojen tiettyjä hermoratoja työskentelemään kuormittavan aktiivisesti koulun ulkopuolella ja aivoissa selviytymisen kannalta rationaalisimmat hermoradat pysyvät paikoillaan, saa se aikaan keskittymisen mahdottomuuden. Jo pelkästään jatkuvien stressioireiden vallassa oleminen estää oppimisen. Monelle koulu tai päiväkotiki voi valitettavasti olla ainoa paikka antaa aivojen turvallisesti levätä. Biologisen selviytymisvaistomme vuoksi oppiaineissa annetut tiedot syrjäytyvät aivojen alatiien ottaessa alituisesti vallan.

Ymmärrettävästi päivähoidossa kaikkia tunteita ei voi näyttää, joten tunneälykoulutuksessa opetetaan kasvattajille myös tunteen purkauksien estämisstrategioita, sekä niiden vastaanottostrategioita. Tunnistetaan itselle vaikea tilanne ja pyritään hoitamaan tilanne ennakkoiden niin, että se aiheuttaa mahdollisimman vähän epähaluttua tunnereaktiota. Tai kohdataan tilanne niin, että tunteen saa purettua johonkin huomaamattomaan toimintaan ja käsittelemään myöhemmin. Tehokkain strategia, jota ei ole syytä unohtaa, on sosiaalinen tuki, joka haetaan nonverbaaleilla tavoilla kanssaeläjästä (Caruso 2012) ja joka toimi videoiden mukaan vahvana lasten vertaiskulttuurissa. Jaettu negatiivinen tunne on puolitettu tunne ja jaettu positiivinen tunne on tuplattu tunne. Rakentavaa olisi käydä ohimennen läpi tilanteita lasten kulttuuri huomioon ottaen, jolloin ymmärrettäessä sen erityispiirteet, johtaisi se todennäköisemmin oikeiden kysymysten esittämiseen ja rivien välistä kuunteluun. Aikuinen voisi rohkaista lasta puhumaan omista ajatuksistaan ja olla ymmärtäväinen kaikkia osapuolia kohtaan.

Tunnetaidoissaan epävarmoille aikuisille päiväkodissa tekisi hyvää nähdä, että kaikki lasten toiminta on jonkun asian summa ja jokaisella on oma hyvä sisäinen syynsä toimia niin kuin toimii. Yleensä lasten, joita aikuisten on vaikea ymmärtää, aktioiden taustalla on ylilpulppuava leikin ilo, epävarmuus omasta roolista tai osaamisestaan, jännitys leikin kiellättävyydestä, raivo väärinkohtelusta, pelko hylätyksi tulemisesta tai jokin muu emootiopohjainen vaste. Jo 3-6 -vuotiaat lapset kykenevät ottamaan vastaan tunnepohjaista opetusta kyseessä olevassa tilanteissa, jolloin tunneaitit ovat avoinna. Jos asiaan palataan myöhemmin, voi lapsella olla vaikea samaistua enää tilanteeseen, ja näin ollen joillekin lapsille tuntimuotoiset opetukset tunteista menevät ohi.

Valitettava resurssipula ja persoonalliset erot tunneälyprofileissa päiväkodin henkilöstönkin kesken ovat kuitenkin todellisuutta, joten helpolla muutokset valtakunnallisella tasolla tuskin tulevat. Yksittäisten päiväkotien kohdalla tilanne on kuitenkin huomattavasti valoisampi. Tässä tutkimuksessa esitetyt uhkakuvat eivät tietenkään ole suoraan yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomen päiväkoteja, mutta kokemukseni

mukaan parannukset päiväkotien kuormittavuuteen ovat hyvin toivottuja. Lähtökohtaisesti tilanteet helpottuisivat jo turvaamalla tunneälykkäästi rauha vapaan leikin hetkiin. Aineistosta oli nähtävissä 12 lasta leikkivän samassa tilassa kahden aikuisen vaikuttaessa voimattomilta ja haluttomilta tarkkailla lasten sanomisia ja tekemisiä. Jos seinien sisällä vallitsisi yhdessä toteutettavat tunnekeskeiset toimintatavat, pääsisi kuormittavuus vähenemään, keskittyminen lisääntymään ja sekä työn, että leikin mielekkyys kasvaisi. Lasten kesken kyseinen ilmapiiri olisi videoista päätellen todennäköisesti helpostikin organisoitavissa.

Lapset ovat sisäistäneet päiväkotien nykyisetkin säännöt ja normit jopa niin hyvin, että niistä muistutetaan toisia alituisen vapaan leikin aikana suljetussa tilassa. On siis enemmän kuin oletettavaa, että jos päiväkodin ”sääntöihin” lukeuduttaisi tunneopetusta ja toista kunnioittavaa konfliktinhoitotaitoa, iskostuisivat myös ne lasten itsensä luoman päiväkotikulttuurin normistoon ja vapaaseen leikkiin. Tunneälyn kehitys ei tarvitse olla oppiaine vaan vallitseva toimintamalli päiväkodissa. Tunneälykkään toiminnan ollessa päiväkotikulttuurin erityispiirre, jota aikuiset esimerkillään osoittavat ja jota lapset näin ollen automaattisesti oppivat, toistavat ja mukailevat tulkitsevan uudistamisen avulla, voisi kuroa kiinni kuilua lasten vertaiskulttuurin ja aikuisten ammattikulttuurin välillä. Aineistoni mukaan mahdollisuudet ovat olemassa muuttaa suomalaisissa päiväkodeissa ongelmalliseksi koettu strukturoimattomuus, sekä raskas ilmapiiri ja johtajuuden vähydestä johtuvat ongelmat.

Meillä Suomessa on valtavasti loistavaa materiaalia ja osajia lasten tunnekasvatukseen liittyen. Mistä siis johtuu, että aihe on yhä melko vieras sekä päiväkotien että koulujen arjessa? Omaa rooliaan näyttölee tietysti poliittisesti päätetyt järjestelyt, mutta itse uskon, että useat ihmiset mieltävät tunneopit asioiksi, joihin heillä tai heidän opettavillaan ei ole mahdollisuutta tai kykyä tai että se vaatisi kohtuuttoman paljon resursseja suhteessa muihin arjen vaatimuksiin. Tämän tutkimuksen toivoisin osaltaan avaamaan silmiä siitä, että tunnetaidot ovat kaikkien tavoitettavissa pysyvästi, koska tunneälyssä on kyse yksilön itsensä mahdollistamista neurologisista muutoksista. Kaikki, joilla on ihmisen aivot, pystyvät kehittämään tunneälyään. Toki se vaatii pitkäjänteistä ja johdonmukaista työtä, mutta hyödyt pysyvät aivoissa automaattisesti pitkälle tulevaisuuteen mahdollistaen yksilön hyvinvointia tukevien itseisarvojen tavoittelun sosiaalisesti hyväksytysti. Ja tätä tarkoitusta vartenhan päiväkodit ja koulut kasvattajineen ovat.

Tässä tutkimuksessa esitetty RULER -sovellus ei ole ainoa oikea tunnekasvatuksen malli missään nimessä, mutta ainoa vaihtoehto tässä tutkimuksessa esitettäväksi pohjatessaan nimenomaan nelihaaraisen tunneälymallin pohjalle ja jonka työkaluina toimivat ankkurit on kehitetty näitä kokonaisuuksia silmällä pitäen keskittymään päiväkotii-ikäisiin lapsiin ja heidän kasvattajiinsa päivähoidossa. Pienten lasten tunteista ja päiväkodin aikuisten yhteydestä lasten emotionaaliseen hyvinvointiin voin esimerkkinä mainita tuoreen Oulun yliopistossa julkaistun Kristiina Kurjen väitöstutkimuksen ”Young children’s emotion and behaviour regulation in socioemotionally challenging situations.” (Kurki 2017). Suurin osa Suomessa toimivista tunnekasvatusmalleista toimii varmasti tehokkaasti kohti parempaa tulevaisuutta opetteliijoilleen. Korkea

tunneäly on toisilla ihmisillä syntymästä asti vaalittu taito, jollain se vaatii vähän työtä ja toisilla paljon. Jotkut eivät edes halua kehittää tunneälyään ja kokevat silti elämänsä täysin tyydyttäväksi.

Tutkimuksessani yhdeksi selkeäksi teemaksi tulosten tarkastelussa sivussa on nousut myös hypoteesi lasten toimintatapavalintojen kiinteästä yhteydestä yleistettäviin emotionaalisiin itseisarvoihin sekä yksilöllisesti että kulttuurinjäsenenä. Kutsun tätä käsitteellä ”toiminnan itseisarvoinen ohjautuminen”. Hermeneutiikassa yksilöiden toiminnan uskotaan aina ohjautuvan jonkun itseisarvoisen merkityksen mukaisesti. Näitä merkityksiä pyritään ymmärtämään kuvaamalla kontekstien ja tapahtumien välistä toistuvia yhteyksiä. Ymmärtäminen tapahtuu hermeneuttisen filosofian mukaisesti jatkuvana ilmiön kehittymisen prosesseina sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvien uudistuvien yksilöllisten tulkintojen mukaan, toisin sanoen hermeneuttiseksi kehäksi. Aksiologia eli arvoteoria käsittelee arvokäsitteiden ongelmaa: mitä arvot ovat, minkä tyyppisiä arvoja on olemassa ja miten arvoista voidaan saada tietoa. Aksiologian peruskäsitteitä ovat arvo, epäarvo, ja yhdentekevä. Arvokäsite voi olla välinearvo, itseisarvo, norminmukainen tai objektiivinen arvo. Aksiologia näkyy usein tutkijan reflektoinnissa, mutta sitä välttämättä kirjoiteta auki.

Entä mitkä ovat sitten päiväkodissa kunkin kasvattajan kasvatukselliset ja ammatilliset arvot, päiväkodin sääntöjen arvot, suunnitelmallisesti toteutettavan arvot? Päiväkoti on kuitenkin monelle ajallisesti lähes yhtä merkittävä arjen kasvatusympäristö mitä perhe. Päiväkodissa kasvatukset ja menetelmät jakautuvat mahdollisesti jopa viidelle eri henkilölle yhden päivän aikana. Tämä on lapselle haastava konteksti sisäistää yhtenäisiä tunneälyn oppeja. Vauvojen kanssa osaamme luontaisesti peilata tunteita, innostua vauvan riemunkiljahduksista, päristää hymyillen kun vauva päristää, näyttää kieltä mallina ja sanoittaa hyväksyvästi kiukun tunteita. Missä vaiheessa tämä muuttuu ja miksi? Hyväksynnän tilalle tulee liian usein sääntökirja ja tavoite on saada lapsi niin sanotusti yleisesti hyväksytyyn hallintaan. Monelle lapselle jää hyvin lyhyeksi aika oppia pitkäaikaisessa vuorovaikutuksessa vakaalisen jarrun käyttöön ottoa osaavan aikuisen kanssa. Liiallinen stressihormonille altistuminen vioittaa aivojen tunnekeskuksia reagoimaan väärin tarpeettomiin uhkiin, joka taas voi aikuisuuden myötä johtaa tunnekaappauksiin ja selittää muun muassa perheväkivallan tekoja (Caruso 2012; Huttu & Heikkinen 2017, 46-47; Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60; Nummenmaa 2009, 1; Nummenmaa 2016b, 725).

Tutkimuksessa tiedon väliaikaisuus on oletettava tapa edetä, kun taas elämässä näin ei ole. Esiymmärryksemme sitoutuu yhteisöllisyyteen, (mikro)kulttuureihin, joissa toimimme. Pieni lapsi ymmärtää saavansa äidin avun itkemällä, myöhemmin itkun tilalle opitaan huutaminen, iän karttuessa puolittaisen sanan sanominen ja lopulta oikea pyytäminen. Samalla lapsi on oppinut mitä eroa näillä on ja mitä ne viestittävät ja miksi pyytäminen on yleisesti hyväksytyin tapa saada toiselta apua. Lapsen ymmärrys aiheesta on sekä syventynyt että muokkautunut täysin alkuperäisestä esiyymmärryksestä, joka sekkin oli kuitenkin luonnollinen vuorovaikutuksellinen tapa toimia. Useiden elämän suurten kysymysten esiyymmärrys kumoutuukin lapsuudessa sosiaalisessa kanssakäymisessä joko negatiivisena tai positiivisena kokemuksena. Hermeneuttisesti tunteet

näyttäytyvät merkittävänä tiedon välittäjinä todellisuudesta. Tunteet mahdollistavat asiayhteyksien luomisen tavalla, jota pelkkä järki ei voi toimittaa. (Anttila 2014.)

Lasten tunneälyoppimista voisi hyvin kuvata hermeneuttisella kehällä, jossa esiymmärrys tunteista, tunteiden säätelystä, vastavuoroisuudesta sekä tunteiden käytöstä ja hallinnasta muokkautuvat kohtaamisissa vertaisten ja varhaiskasvattajien kanssa päivittäin. Jotta spiraali suuntaisi kohti tunneälykästä aikuisuutta ja eksistentiaalistista mielekkyyttä, kaipaavat lapset tukea näihin hetkiin. Siinä missä tutkimuksen teossa tulkinta vaatii refleksiivistä läsnäoloa aineistolle, vaatii päiväkodin arjessa tulkinta tunneälykästä läsnäoloa lapselle. Pelkän rationaalisuuden keinoin on mahdoton päästä sisälle toisen ajatus- ja tunnemaailman merkityksiin. Tämä tietenkin vaatii omien esiymmärrysten kriittistä tarkastelua.

Ei tule unohtaa myöskään tosiseikkaa, että joillekin lapsille nimenomaan päiväkotia osaavineen ammattilaisineen voi olla koko elämän pelastus. Päiväkotia voi olla juurikin se paikka, jossa aivojen oikeat polut aktivoituvat ja lapsi saa tukea itseluottamukseen ja omanarvontuntoon, jota kotona ei kyetä opettamaan. Lasten itsensä luoma kulttuuri voi myös olla terapeutin ja tyynnyttävä paikka käsitellä tunteitaan tai heikkoa kohtelua kotona (Corsaro 2018, 133). Liputan vahvasti varhaisen tuen puolesta, koska panostamalla varhaislapsuudessa lapsen tunneälyn osa-alueisiin toistuvasti, on sillä valtava merkitys tulevaisuuteemme. Vaikka keskustelua käydään paljonkin kotihoidon ja päivähoiton paremmuudesta suhteessa sosiaalisten, kehityksellisten ja toiminnallisten tarpeiden tyydyttämisestä, ei siitä ole kattavaa tutkimustietoa saatavilla (Karila 2016, 42).

Tutkimustulokset antavat aihetta ajatella, että ainakin osassa suomalaisista päiväkodeista olisi syytä harkita toimia pedagogisen tuen uudelleenarviointiin lasten tunneälyn kehityksen ja ylläpidon turvaamiseksi päivähoitossa. Lähtökohtaisesti huomiota tulisi kiinnittää jo päiväkotiin sijoittuvien ammattinimikkeiden koulutuksen alla, mutta viimeistään osana täydennyskoulutusta. Mitä ilmeisimmin myös päiväkotien resurssit vaativat uudelleentarkastelua sekä tilojen, ryhmäkokojen että henkilöstön työnkuvan osalta lasten vertaiskulttuurissa ilmenevää tunneälyä tukevimmiksi. Selkeän johtajuuden puuttuminen tulisi nähdä suurena puutteena päivähoitotarjonnassa ja yhteisten ammatillisten tavoitteiden sanoittamista ja kirjaamista tulisi lisätä. Päiväkodin arjessa muutosta vaatisi henkilökunnan keinot havaita lasten sisäiset ja (mikro)kulttuuriset tarpeet paremmin. Henkilökunnan oman tunneälyn käytön mahdottomuus henkisen kuormituksen, kiireen, melun ja stressioireiden vuoksi tulisi pyrkiä minimoimaan lasten hyvinvoinnin parantamiseksi. Päiväkodin henkilöstölle tulisi tarjota välineitä tavoittaa lasten kulttuurinen luottamus, jolloin yhteys lasten ja aikuisten välillä voisi siirtyä uhkakuvista turvasatamaksi. Päiväkotipäivän ollessa yhteistä arkea, ilman nykyisen kaltaista rajua kuilua lasten luoman kulttuurin ja aikuisten ammattikulttuurin välillä, mahdollistuisi näkymä lasten tunne-elämän haasteisiin ja vahvuuksiin. Tämä johtaisi varhaisempaan tukeen sitä tarvitseville ja näkisin sen johtavan pitkällä tähtäimellä kohti madaltuneita tilastoja syrjäytymisessä, kiusaamisessa, oppimisvaikeuksissa ja masentuneisuudessa.

Erittäin suotavaa olisi ottaa tunteiden neurologisen tilan tarkastelu myös yhteistyöohjelmiin muun muassa neuvoloiden ja koulujen kanssa, sekä osaksi yhteistoimin-

nallista kasvatuskumppanuutta kodin ja päiväkodin välillä. Erityisellä kiinnostuksella tutustuisin myös Suomessa (Preschool) RULER:n antamiin mahdollisuuksiin lisätä varhaiskasvatuksen laadullisuutta tieteellisesti tutkituilla ja loistavia tuloksia saaneilla valmiilla tunneällyn työkaluilla (ankkurit). Näkisin näiden erinomaisesti soveltuvan suoraan myös suomalaisessa yhteiskunnassa toteutettavaksi ilman kulttuurista eroavuutta, tunteiden neurologisen universaalisuuden vuoksi. Päiväkodin henkilöstö saisi työkaluja useiden edellä mainittujen haasteiden ratkaisemiseksi, sekä noudattamaan opetussuunnitelmissaan lasten henkistä hyvinvointia punaisena lankana. Keskittymällä kohentamaan päiväkodin henkilöstön tunnekasvatuksen osaamista, sekä päiväkodin ilmapiiriä, työntekijöiden työhyvinvointia ja tiimiytymisen tavoitteiden selkeytymistä, korjaantuisivat tunneällyn kehitykseen liittyvät ongelmat jo huomattavasti. Lasten saadessa kehittyä vertaiskulttuurissaan aikuisten tunneälykkäällä tuella, olisivat luonnollisesti hyödyt myös pitkällä tähtäimellä näkyviä.

Seuraavassa tutkimuksessani toivoisin voivani nostaa keskiöön aikuisten merkityksen lasten tunneällyn kehityksen elementtinä päiväkodissa, sen jo tultua niin vahvasti esiin tässä tutkimuksessa sivujuonteena. Toivoisin myös voivani tulevaisuudessa toteuttaa visuaalista etnografiaa yhteistyön keinoin lasten kanssa Video-Stimulated Recall-menetelmää (virikkeitä antava haastattelu) hyväksikäyttäen. Haluaisin vielä autenttisemmin saada vastauksia lasten kokemuksista tietyissä videokuvatuissa tilanteissa. En kuitenkaan yhäkään näkisi itseäni tekemässä osallistuvaa havainnointia, koska en koe sen olevan riittävän luotettava tapa saada lasten ääni kuuluviin. Tälle sain vahvistusta tutustuessani tämän tutkimuksen lähteisiin, joissa jossain tapauksissa tutkijat kokivat lasten pelleilyn kameralle häiritseväksi ja jatkuvana tekijänä, kuten Elina Paju väitöskirjatyössään (Paju 2009, 216). Minun aineistossani pelleily ei erityisesti toistunut ohime-neviä hassutteluja lukuun ottamatta. Koen, että pelleily osallistuvassa videoetnografiasa voi heijastella lasten tavoitetta saada emotionaalinen vaste tilanteeseen osallistuvalla tutkijalta tai henkilökunnan edustajalta. Lapsi näin peilaa omaa toimintaansa aikuisten reaktioihin. Pelkän videokameran kanssa, kuten tässä tutkimuksessa, ”ylimääräinen” pelleily oli turhaa, koska tavoiteltu vaste jäi saamatta. Tämä antaa ymmärtää osallistuvassa videografiassa pelleilyn olevan lapsen hetki oppia yhteisöistä, yhteenkuuluvuudesta, säännöistä, rajoista ja niiden venymisestä sekä muiden suhtautumisesta itseensä.

Usein visuaalisen antropologian yhteistyölle perustuvat tutkimukset antavat kamerat tutkittaville ja näin ollen saavat ehkä sellaistaakin tietoa, jota eivät olisi itse huomanneet tai ymmärtäneet olevan merkityksellistä ennen kuin se toistui useiden tutkittavien kuvauksissa (Paju 2017, 207). Lapsuuden tutkimuksen parissa pidetään tärkeänä antaa lasten kuvata omaa arkeaan, jolloin lasten oma maailma avautuisi autenttisemmin ja tutkijan vaikutus minimoituisi (Kullman 2012, 3; Paju, 2017, 207). Itse toivoisin, että vaikka kuvaaminen tapahtuisi tämän tutkimuksen kanssa samankaltaisena, voisin myöhemmin katsoa tutkittavien lasten kanssa tutkimuksen kannalta merkittäviä videoita, jolloin he saisivat kertoa mitä tilanteessa omasta mielestään tapahtuu. Tavoittelisin lasten autenttista ääntä vertaiskulttuurista, tunteista ja toiminnan itseisarvoisesta ohjautuvuudesta. Toivoessaan lasten itsensä tuottamaa tietoa, on tutkijan löydettävä lapsille luontaisia tapoja osallistua tutkimukseen. Leikin ja mielikuvituksen varjolla on

mahdollista lähestyä sitä minkä he itse kokevat mielenkiintoiseksi kertoa aikuiselle. Lapset ovat sopivissa asetelmissa hyvin innokkaita kertojia, jos aikuinen on riittävän valpas kuuntelija. (Karlsson 2012, 45-46.)

Tämä tutkimus herättää myös kiinnostuksen muun muassa päiväkodin henkilöstön ammattikulttuurin syvempään tutkimukseen sekä henkilöstön omiin kokemuksiin päiväkotikulttuurin tunneälystä. Ehdottomasti RULER – sovelluksen pilottimuotoinen kokeilututkimus inspiroisi minua suuresti sekä pitkäaikaistutkimus muun muassa tunneälyn ja syrjäytymisen, kiusaamisen tai ystävyysuhteiden näkökulmasta nimenomaan suomalaisen kulttuurikäsitteen kontekstissa. Tunneälyn aihepiiristä löytyy tietysti loistavia tutkimusmahdollisuuksia myös vanhemmuuden ja parisuhteen rakentamisen kohdalla.

Lähteet

- Aaltio-Marjosola, Iris (2016). Uuden tieteellisen tiedon tuottaminen. *Methodix*. <https://methodix.net/2014/03/15/aaltio-marjosola-iris-uuden-tieteellisen-tiedon-tuottaminen/> (haettu 17. 5 2016).
- Aaltola, Juhani & Valli, Raine (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, Riitta ym. (2008). Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5 vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Ahmed, Sarah ym. (2000). Introduction: Thinking through feminism. Teoksessa Sarah Ahmed ym. (toim.) *Transformations: Thinking Through Feminism*. London & New York: Routledge, 1-25.
- Ahmed, Sara (2000). Who Knows? Knowing Strangers and Strangeness. *Australian Feminist Studies*, 15 (31), 49-68.
- Aimone, James, Deng, Wei & Gage, Fred (2010). Adult neurogenesis: integrating theories and separating functions. *Trends Cognitive Science*, 14 (7), 325-337.
- Alanen, Leena (1998). Lapsena yhteiskunnassa. Teoksessa Elina Saksala (toim.) *Muutoksen sosiologia*. Helsinki: YLE Oy, 126-133.
- Alanen, Leena (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Alasuutari, Maarit (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54-70.
- Alasuutari, Pertti (1989). Erinomaista, rakas Watson: Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, Pertti (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti (2001). Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alderson, Priscilla & Morrow Virginia (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. Lontoo: Sage Publications.
- Alexander, Victoria (2016). Analysing visual materials. Teoksessa Nigel Gilbert & Paul Stoneman (toim.) *Researching Social Life*. Lontoo: Sage Publications, 501-519.
- Alila, Kirsi (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Altheide, David & Johnson, John (1998). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 283-312.
- Alvesson, Mats (2011). *Interpreting Interviews*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, Mike & Della Sala, Sergio (2012). Neuroscience in education: an (opinionated) introduction. Teoksessa Mike Anderson & Sergio Della Sala (toim.) *Neuroscience in Education: The good, the bad and the ugly*. Oxford: Oxford University Press, 3-13.
- Angrosino, Michael & Mays de Perez, Kimberly (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 673-702.
- Anttila, Pirkko (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi Oy.

- Anttila Pirkko (2006). Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi Oy.
- Anttila, Pirkko (2016). Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Metodix. <https://metodix.net/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/> (haettu 18.5.2016).
- Appignanesi, Richard (2008). Mihin uskovat eksistentiaalistit. Suomennos: Susanna Tuomi-Giddins. Keuruu: Otava.
- Atkinson, Paul (1990). *The Ethnographic Imagination: textual construction of reality*. London: Routledge.
- Atkinson, Paul, Coffey, Amanda & Delamont, Sara (2003). *Key Themes in Qualitative Research*. Walnut Creek: AltaMira.
- Atkinson, Paul, Delamont, Sara & Housley, William (2008). *Contours of Culture: Complex Ethnography and the Ethnography of Complexity*. Plymouth: AltaMira Press.
- Atkinson, Paul & Hammersley Martin (1994). *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 248-260.
- Atkinson, Paul & Hammersley, Martin (2007). *Ethnography principles in practice*. Lontoo: Sage Publications.
- Bailey, Graig, Olsen, Svea, Sneed Caitlin & Tominey, Shauna (2015). Yale Center for Emotional Intelligence. Yale Center for Emotional Intelligence: *Preschool RULER: Promoting Emotional Intelligence In Early Childhood*. <http://ei.yale.edu/preschoolruler/> (haettu 3. 11 2015).
- Bardy, Marjatta (1996). Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. *Osat/vuosik*. Stakes, Tutkimuksia 70. Jyväskylä: Gummerus.
- Barlow, Zenobia, Bennet, Lisa & Goleman, Daniel (2012). *Ecoliterate: How Educators Are Cultivating Emotional, Social, and Ecological Intelligence*. California: Jossey-Bass.
- Bar-On, Reuven (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema (Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias)* 16, 13-25.
- Bar-On, Reuven (2012). The Impact of Emotional Intelligence on Health and Wellbeing. Teoksessa Annamaria Di Fabio (toim.) *Emotional Intelligence – New Perspectives and Applications*. Rijeka: InTechOpen, 29-50.
- Bar-On, Reuven (2013) Reuven Ber-On: The Bar-On model: The EI conceptual aspect. <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/the-ei-conceptual-aspect/> (haettu 6. 11 2015).
- Bar-On, Reuven, Tranel, Daniel, Denburg, Natalie & Bechara, Antoine (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126 (8), 1790-1800.
- Basit, Tehmina (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45 (2), 143-154.
- Baszanger, Isabelle & Dodier, Nicolas (1997). *Ethnography: relating the part to the whole*. Teoksessa David Silverman (toim.) *Qualitative research: Theory, method and practice*. Lontoo: Sage Publications, 8-23.
- Beatty, Andrew (2013). Current Emotion Research in Anthropology: Reporting the Field. *Emotion Review*, 5 (4), 414-422.
- Beck, Ulrich (2007). *The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization*. Teoksessa Ulrich Beck, Antohony Giddens & Scott Lash (toim.) *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1-56.
- Bechara, Antoine & Bar-On, Reuven (2006). Neurological subtrates of emotional and social intelligence: Evidence from patients with focal brain lesions. Teoksessa John Cacioppo, Penny Visser & Cynthia Pickett (toim.) *Social neuroscience: People thinking about thinking people*. Cambridge: MIT Press, 13-40.
- Becker, Howard (1996). *The Epistemology of qualitative reserach*. Teoksessa Richard Jessor, Anne Colby & Richard Shweder (toim.) *Ethnography and human development: Contex and meanings in social inquiry*. Chicago: University of Chicago Press, 53-71.
- Behar, Ruth (1996). *The Vulnerable Observer. Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston: Beacon Press.

- Beldoch, Michael (1964). Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Models of Communication. Teoksessa Joel Davitz (toim.) *The Communication of Emotional Meaning*. Connecticut: Greenwood Press, 31-42.
- Blaikie, Norman (2007). *Approaches to Social Enquiry: Advancing Knowledge*. Cambridge: Polity Press.
- Blomqvist, Anni-Maija ym. (2015). Vain kaksi kättä. <http://vainkaksikatta.fi> (haettu 5.5.2017)
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education.
- Bourdieu, Pierre (1990). In *Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1993). Concluding remarks: For a sociogenetic understanding of intellectual works. Teoksessa Creig Calhoun, Edward LiPuma & Moishe Postone (toim.) *Bourdieu: Critical perspectives*, Cambridge: Polity Press, 263-276.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Lois (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Mexico city: Grijalbo.
- Boyatzis, Richard (2001). How and Why Individuals Are Able to Develop Emotional Intelligence. Teoksessa Cary Cherniss & Daniel Goleman (toim.) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 234-253.
- Boyden, Jo, Knowles, Caroline, Morrow, Virginia & Spencer, Grace (2014). *Young Lives: an International Study of Childhood Poverty: Round 3, 2009*. Essex: UK Data Service.
- Boyle, David (1994). Styles of ethnography. Teoksessa Janice Morse (toim.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 159-185.
- Brachman, Rebecca, Lehmann, Michael, Dracan, Maric & Herkenham, Miles (2015). Lymphocytes from Chronically Stressed Mice Confer Antidepressant-Like Effects to Naive Mice. *The Journal of Neuroscience (Society for Neuroscience)*, 35 (4), 1530 –1538.
- Brackett, Marc (2015). Emotional Intelligence. Our Best Hope for Safe, Caring, and Effective Schools. Hayfield Secondary School, 2nd Annual Community Conversation on Teen Stress: Fostering Wellness and Resiliency. 9.5.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=tssRNwDvk6c>
- Brackett, Marc, Reis, Deidre, Shamosh, Noah, Kiehl, Kent, Salovey, Peter & Gray, Jeremy (2007). Emotional Intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage*, 35 (3), 1385-1391.
- Brackett, Marc & Peter Salovey. Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brattico, Elvira & Kujala (2009). Detrimental noise effects on brain's speech functions. *Biological Psychology*, 81 (3), 135-143.
- Broström, Stig (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 20 (3), 257-269.
- Brunner, János ym. (2014) Adult-born granule cells mature through two functionally distinct states. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4131194/pdf/elife03104.pdf>.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2019). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cantor, Nancy & Kihlstrom, John (2011). Social intelligence. Teoksessa Robert Stenberg (toim.) *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 359-379.
- Caruso, David (2003). Defining the inkblot called emotional intelligence. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*. 1 (2).
- Caruso, David (2012) Emotional Intelligence. The Knowledge Stream lecture, The Digital October Center. 9. 4 2012. <http://www.knowledgestream.ru/en/lectures/21>
- Caruso, Davis (2013). Emotionally intelligent manager. Human Capital & Talent Day, Graduate School of University of the Pacific. 10. 9 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=yBkxSRC-VXX4>

- Caruso, David (2015). About Emotional Intelligence. Emotional intelligence (EI) skills group. <http://www.eiskillsgroup.com/about-ei/>.
- Caruso, David & Salovey Peter (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, Raymond (1986). Intelligence: Its Structure, Growth and Action. *Advances in Psychology*, 35, iii-xxii.
- Cherniss, Cary (2001). Emotional Intelligence and Organizational Effectiveness. Teoksessa Cary Cherniss & Daniel Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-13.
- Cherniss, Cary & Goleman, Daniel (2001). Training for Emotional Intelligence: A Model. Teoksessa Cary Cherniss & Daniel Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 209-233.
- Christensen, Larry & Johnson, Robert (2002). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Christensen, Pia (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18 (2), 165-176.
- Christensen, Pia & James, Allison (2000). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Lontoo: Falmer Press, 1-9.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9 (4), 477-497.
- Clifford, James (2010). Introduction: Partial Truths. Teoksessa James Clifford & George Marcus (toim.) *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. California: University of California Press, 1-26.
- Clifford, James (1988) *The Predicament of Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coffey, Amanda (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. California: Sage Publications.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1991). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Conaway, Mary Ellen (1987). The Pretense of the Neutral Researcher. Teoksessa Tony Larry, Whitehead Conaway & Mary Ellen Conaway (toim.) *Self, Sex and Gender in Cross-Cultural Fieldwork*. Urbana: University of Illinois Press, 52-63.
- Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (2015). Members. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. <http://www.eiconsortium.org/> (haettu 24.9.2015).
- Copp, Martha & Kleinman, Sherryl (1993). *Emotions and Fieldwork*. California: Sage Publications.
- Corsaro, William (1979). 'We're Friends, Right?': Children's Use of Access Rituals in a Nursery School. *Language in Society*, 8 (3), 315-336.
- Corsaro, William (1993). Interpretive Reproduction in the 'Scuola Materna'. *Europea Journal of Psychology of Education*, VIII (4), 357-374.
- Corsaro, William (1996). Transitions in Early Childhood: The Promise of Comparative, Longitudinal Ethnography. Teoksessa Richard Jessor, Ann Colby & Richard Shweder (toim.) *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago: University Press of Chicago Press, 419-457.
- Corsaro, William (2003). *We're friends, right?* Washington: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4 (4), 488-504.

- Corsaro, William (2018). *The Sociology of Childhood* 5th edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corsaro, William & Eden, Donna (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16 (1), 197-220.
- Corsaro, William & Eden, Donna (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), 520-531.
- Corsaro, William & Fingerson, Laura (2005). Development and Socialization in Childhood. Teoksessa John DeLamater (toim.) *Handbook of Social Psychology*. Boston: Springer. 125-155.
- Corsaro, William & Molinari Luisa (2000). Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim) *Research with children: Perspectives and practices*. Lontoo: Routledge Falmer, 179-200.
- Coulon, Alain (1995). *Ethnomethodology. Qualitative Research Methods Volume 36*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.
- Damasio, Antonio (2012). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Berkley: G. P. Putnam's sons.
- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998). What's the problem?: Restoring social order in the preschool classroom. Teoksessa Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence: Arenas of action*. London: Falmer Press, 157-186.
- Davies, Charlotte (1999). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. Lontoo: Routledge.
- Davies, Charlotte (2008). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. Lontoo: Routledge.
- Davis, John, Watson, Nick & Cunningham-Burley, Sarah (2000). Learning The Lives of Disabled Children: Developing a Reflexive Approach. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research With Children. Perspectives and Practices*. Lontoo & New York: Routledge, 201-225.
- Delamont, Sara (1978). Sociology and the classroom. Teoksessa Roland Meighan & Len Barton (toim.) *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms: a Reappraisal*. Driffield, Yorkshire: Neferton Books, 59-72.
- Delamont, Sara (2002). *Fieldwork in educational settings*. Lontoo: Falmer.
- Delamont, Sara (2007). *Ethnography and Participant Observation*. Teoksessa Clive Seale & Giampietro Gobo (toim.) *Qualitative Research Practice*. Lontoo: Sage Publications, 205-218.
- Denzin, Norman (1996). The epistemological crisis in the human disciplines: Letting the old do the work of the new. Teoksessa Anne Colby & Richard Jessor (toim.) *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*. Chicago: University of Chicago Press, 122-151.
- Denzin, Norman (1998). The art and politics of Interpretation. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 313-344.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Dewey, John (1910). How we think. <https://archive.org/stream/howwethink000838mbp#page/n9/mode/2up>. (haettu 9.3.2014)
- Dewey, John (1933). *How we think*. Chigago: Regnery.
- Dey, Ian (2005). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*. London & New York: Routledge.
- Eerola-Pennanen, Paula (2013). *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Einarsdóttir, Jóhanna (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 197-211.
- Elderkin-Thompson, Virginia & Waitzkin, Howard (1999). Differences in Clinical Communication by Gender. *Journal of General Internal Medicine*, 14, 112-121.

- Elliot, Andrew, Eder, Andreas & Harmon-Jones, Eddie (2013). Approach–avoidance motivation and emotion: Convergence and divergence. *Emotion Review*, 5 (3), 308-311.
- Emerson, Robert, Rachel Fretz & Linda Shaw (2001). Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa Paul Atkinson, Coffey Amanda, Delamont, Sara, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: SAGE Publications, 352-369.
- Emmerling, Robert & Goleman, Daniel (2003). Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, [On-line serial], 1 (1).
- Emmison, Michael & Smith, Philip (2000). *Researching the Visual. Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. Lontoo: Sage Publications.
- Emond, Ruth (2005). Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (toim.) *Researching children's experience: Methods and approaches*. Lontoo: Sage publications, 123-141.
- Epstein, Debbie. (1998). Are you a girl or are you a teacher? The 'least adult' role in research about gender and sexuality in a primary school. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.), *Doing Research About Education*. London: Falmer Press, 27-41.
- Eräsaari, Leena (1995). Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, Leena (2000). Sosiaalityötä "linssin takaa. Teoksessa Synnöve Karvinen, Tarja Pösö & Mirja Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117-145.
- Erickson, Frederic (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. Teoksessa Margaret LeCompte, Wendy Millroy & Judith Preissle (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 201-225.
- Eskola, Jari (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Juhani Aaltola ja Rainer Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2003). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fargas-Malet, Montserrat, McSherry, Dominic, Larkin, Emma & Robinson, Clive (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (2), 175-192.
- Farrel, Ann (2015). Ethics in Early Childhood Research. Teoksessa Ann Farrell, Kagan Sharon Lynn & Tisdall Kay (toim.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. Lontoo: Sage Publications, 187-201.
- Fetterman, David (2009). *Ethnography: Step-by-Step*. Applied Social Research Methods Series. Volume 17. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fielding, Nigel (2016). *Ethnography*. Teoksessa Nigel Gilbert (toim.) *Researching Social life*. Lontoo: Sage Publications, 319-357.
- Flick, Uwe (2007). *Designing Qualitative Research*. The Sage Qualitative Research Kit. Lontoo: Sage Publications.
- Flick, Uwe (1998). *Introduction to Qualitative Research*. Lontoo: Sage.
- Fonagy, Peter & Target, Mary (1995). Understanding the violent patient: The use of the body and the role of the father. *International Journal of psychoanalysis*, 76, 487-502.
- Fontana, Andrea & Frey, James (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 695-725.
- Ford, Heather (2014). *Qualitative codes and coding. If it moves, code it*. Oxford: Oxford Internet Institute. <https://www.slideshare.net/hfordsa/qualitative-codes-and-coding>
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Gallacher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15 (4), 499-516.

- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gaskins, Suzanne, Miller, Peggy & Corsaro, William (1992). Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretive Study of Children. *New Directions for Child Development*, 1992 (58), 5-23.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- Geertz, Clifford (1993). Ethnic conflict: three alternative terms. *Common Knowledge* 2 (3), 54-65.
- Giddens, Anthony (2007). *Living in a Post-Traditional Society*. Teoksessa Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (toim.) *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press. 56-110.
- Gillies, Val & Alldred, Pam (2002). The Ethics of Intention: Research as a Political Tool. Teoksessa Melanie Mauthner, Maxine Birch, Julie Jessop & Tina Miller (toim.) *Ethics in Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 32-52.
- Goetz, Judith & LeCompte, Margaret (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goleman, Daniel (1997). *Lahjakkuuden koko kuva*. Suomeksi: Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, Daniel (1999). Daniel Goleman Explains Emotional Intelligence. Allan Gregg In *Conversation* <https://www.youtube.com/watch?v=ZsdqBC1tHTA>
- Goleman, Daniel (2000). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. Teoksessa Cary Cherniss & Daniel Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace. How to Select for, Measure, Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 13-27.
- Goleman, Daniel (2001). An EI-Based Theory of Performance. Teoksessa Cary Cherniss & Daniel Goleman (toim.) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 27-44.
- Goleman, Daniel (2008). Introduction. Teoksessa Linda Lantieri (toim.) *Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Canada: Sounds True Inc, 1-4.
- Goleman, Daniel (2012). Daniel Goleman Introduces Emotional Intelligence. Big Think. <https://youtu.be/Y7m9eNoB3NU>, (haettu 23. 4 2012).
- Goleman, Daniel (2013) An evening with Daniel Goleman. Action for Happiness event, Lontoo. 24. 10 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=15LHOZgItC4>
- Goleman, Daniel (2014). The Case for Teaching Emotional Literacy in Schools. Daniel Goleman Blog. 7. 12 2014. https://www.goodreads.com/author/show/829.Daniel_Goleman/blog (haettu 23. 5 2017).
- Goleman, Daniel (2015). Biography. In his own words. Daniel Goleman info. 2015. <http://www.danielgoleman.info/biography/> (haettu 23. 9 2015).
- Goleman, Daniel & Senge, Peter (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence: More Than Sound.
- Goode, David (1994). *A World without Words: The Social Construction of Children Born Deaf and Blind*. Philadelphia: Temple University Press.
- Goodwin, Charles (1987). Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly*, 50 (2), 115-131.
- Goodwin, Charles (2007). Interactive footing. Teoksessa Elizabeth Holt & Rebecca Clift (toim.) *Reporting talk: Reporting speech interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-46.
- Gordon, June (2002). *Beyond the Classroom Walls: ethnographic inquiry as pedagogy*. Lontoo: Routledge.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Lontoo: MacMillan.

- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2007). *Ethnographic Research in Education*. Teoksessa Paul Coffey ym. (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 188-203.
- Gothóni, René (1997). Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa Anna Maria Viljanen & Minna Lahti (toim.) *Kaukaa haettua*. Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta. Helsinki: Suomen Antropologinen seura, 136-148.
- Gottman, John (2014). *The Art of Emotional Coaching*. Esittäjä John Gottman. Dongguk University, Soul. 4. 11. 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=dUE0kaQnQoo> (haettu 16.1.2015)
- Granott, Nina & Parziale Jim (2002). *Microdevelopment: Transition processes in development and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graue, Elisabeth & Walsh, Daniel (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. California: Thousand Oaks.
- Green, Rachel (2015). Mayer and Salovey model of emotional intelligence. The Emotional Intelligence Institute. <http://www.theeiinstitute.com/what-is-emotional-intelligence/4-mayer-and-salovey-model-of-emotional-intelligence.html> (haettu 2. 11. 2017).
- Greenspan, S. (1989). *Emotional Intelligence*. Teoksessa Kay Field, Ed Bertra & Glorye Wool (toim.) *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. Madison: International Universities Press, 254-270.
- Grönfors, Martti (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Gullone, Eleonora (2000). The development of normal fear: a century of research. *Clinical Psychology Review*, 20 (4), 429-451.
- Haaparanta, Leila & Niiniluoto, Ilkka (1994). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Häkkinen, Liisa (2017). Visuaalisen kulttuurin tutkimus yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Jari Kupiainen & Liisa Häkkinen (toim.) *Kuvatut kulttuurit*. Johdatus visuaaliseen antropologiaan. Turenki: Hansaprint Oy, 85-99.
- Häkkinen, Hanna ym. (2015). Epigenetiikka haastaa käsityksiämme periytymisestä ja evoluutiosta. *Tieteessä tapahtuu* 33 (2), 13-19.
- Hammersley, Marty (1998). *Partisanship and credibility: the case of anti-racist educational research*. Teoksessa Paul Connolly & Barry Troyna (toim.) *Researching 'race' in educational settings*. Buckingham: Open University Press, 21-33.
- Hammersley, Martyn (1992). *What's Wrong with Ethnography?: Methodological Explorations*. Oxon: Routledge.
- Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies* 14 (3), 575-599.
- Hari, Riitta (2003). Sosiaalisen kognition hermostollinen perusta. *Duodecim (Suomalainen Lääkäri-seura Duodecim)*, 119 (15), 1465-1470.
- Harper, Douglas (2003). *Framing Photographic Ethnography. A Case Study*. *Ethnography*, 4 (2), 241-266.
- Hart, Jason (2006). *Saving children: What role for anthropology?* *Anthropology today*, 22 (1), 5-8.
- Hastrup, Kirsten (1990). *The Ethnographic Present: A Reinvention*. *Cultural Anthropology*, 5 (1), 45-61.
- Heath, Christian (1997). *The analysis of activities in face to face interaction using video*. Teoksessa David Silver (toim.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. Lontoo: Sage Publications, 183-200.
- Heath, Christian & Hindmarsh, John (2002). *Analysing Interaction: Video, Ethnography and Situated Conduct*. Teoksessa Tim May (toim.) *Qualitative Research in Action*. Lontoo: Sage Publications, 99-121.
- Heath, Christian & Luff, Paul (1993). *Explicating face-to-face interaction*. Teoksessa Gilbert Nigel (toim.) *Researching social life*. Lontoo: Sage Publications, 306-327.
- Heckman, James (1999). *Policies to Foster Human Capital*. Chicago: University of Chicago.

- Hedegaard, Mariane (2008). The role of the researcher. Teoksessa Mariane Hedegaard, Marilyn Fleer, Jytte Bang & Pernille Hviid (toim.) *Studying children. A cultural-historical approach*. Berkshire: Open University, 202-208.
- Hedman, Eerika (2015). *Facilitating Leadership Team Communication*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heikkinen, Hannu L. T, Huttunen Rauno, Niglas, Katrin & Tynjälä Päivi (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 36 (5), 340–354.
- Hein, Sergei (2004). *Embodied Reflexivity in Qualitative Psychological Research: The Disclosive Capacity of the Lived Body*. Teoksessa Serge Shohov (toim.) *Advances in Psychology Research*. New York: Nova Science Publisher, 57-74.
- Helenius, Jenni ym. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelua tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Saara Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: University Press, 191-217.
- Heritage, John (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia (Garfinkel and Ethnometodology)*. Suomentaneet Ilkka Arminen ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Hertz, Rosanna (1997). *Introduction: Reflexivity and Voice*. Teoksessa Rosanna Hertz (toim.) *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks: Sage Publications, vii-xviii.
- Hervik, Peter (1994). *Shared Reasoning in the Field: Reflexivity beyond the Authors*. Teoksessa Kirsten Hastrup & Peter Hervik (toim.) *Social Experience and Anthropological Knowledge*. New York: Routledge, 78-100.
- Hill, Malcolm (2005). *Ethical Considerations in Researching Children's*. Teoksessa Sheila Greene & Diane Hogan (toim.) *Researching children's experience. Approaches and Methods*. Lontoo: Sage Publications, 61-86.
- Hilliaho, Lauri & Puolitaival, Johanna (2015). *Ilmiön kaava*. BALTO print Liettua: Talentum Media Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2015). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Högbacka, Riitta & Aaltonen, Sanna (2015). *Refleksiivisyyden ulottuvuudet*. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: University Press, 9-31.
- Holland, Janet & Ramazanoglu, Caroline (2002). *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Lontoo: Sage Publications.
- Holland, Janet, Gordon, Tuula, Lahelma, Elina & Thomson Rachael (2008). *Young female citizens in education: emotions, resources and agency*. *Pedagogy, Culture and Society*, 16 (2), 177-191.
- Holmes, Robyn (2008). *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Holmila, Marja (2005). *Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat*. Työpapereita 4/2005, Helsinki: Stakes.
- Honkasalo, Marja-Liisa (1994). *Etnografia ja tutkiva subjekti - kertomuksia tiedonkeruumatkalta ja kenttätyöstä*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 1, 15-23.
- Honkasalo, Marja-Liisa (2008). *Etnografia terveyden, sairauden ja terveydenhuollon tutkimuksessa*. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 1, 4-17.
- Hughes-Freeland, Felicia (2004). *Working images: epilogue*. Teoksessa Ana Alfonso, Laszlo Kurti & Sarah Pink (toim.) *Working images: visual research and representation in ethnography*. Lontoo: Routledge, 204-218.
- Hunleth, Jean (2011). *Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology*. *Childhood*, 18 (1), 81-93.
- Hurd, Tracey & McIntyre, Alice (1996). *The Seduction of Sameness: Similarity and Representing the Other*. Teoksessa Sue Wilkinson & Celia Kitzinger (toim.) *Representing the Other. A Feminist & Psychology Reader*. Thousand Oaks: Sage Publications, 78-83.
- Huttu, Tiina & Heikkinen, Kirsi (2017). *Pää edellä. Näin tuet lapsesi aivojen kehitystä*. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, Juhani (2007). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.

- Isokorpi, Tia (2004). Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: WSOY.
- James, Allison (2007). *Ethnography in the Study of Children and Childhood*. Teoksessa Paul Anthony ym. (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage Publications, 246-258.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & James, Adrian (2004). *Constructing Childhood Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- James, Allison & James, Adrian (2008). *Changing Childhood in UK: Reconstructing discourses of risk and protection*. Teoksessa Allison James & Adrian James (toim.) *European Childhoods: Cultures, politics and childhoods in Europe*. New York: Palgrave Macmillan, 105-126.
- James, Allison & James, Adrian (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Lontoo: Sage Publication.
- James, Allison & Alan, Prout (2015). *A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems*. Teoksessa Allison James & Alan Prout (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Routledge, 7-34.
- James, William (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt & Co.
- Jenks, Chris (2000). *Zeitgeist Research on Childhood*. Teoksessa Pia Christensen & James Allison (toim.) *Research With Children: Perspectives and Practices*, Lontoo: Falmer Press, 62-77.
- Jenks, Chris (2005). *Childhood*. New York: Routledge.
- Jokitulppo, Jaana (2011). *Melu päiväkodissa - meluvalokokeilun käyttökokemuksia*. Akustiikkapäivät 11.-12.5.2011, Tampere: Akustinen Seura ry. <http://www.akustinenseura.fi/wp-content/uploads/2013/08/Jokitulppo.pdf>
- Jones, Liz & Somekh, Bridget (2005). *Observation*. Teoksessa Cathy Somekh & Bridget Lewin (toim.) *Research Methods in Social Science*. Lontoo: Sage Publications, 138-146.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. *The Journal of the Learning Sciences*, 4 (1), 39-103.
- Joutsenniemi, Kaisla (2007). *Living arrangements and health*. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Juujärvi, Petri & Nummenmaa, Lauri (2004). *Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi*. *Psykologia*, 39 (1), 59-66.
- Kalliala, Marjatta (2003). *Korvaamaton leikki*. Teoksessa Jari Sinkkonen (toim.) *Pesästä lentoon*. Helsinki: WSOY, 184-209.
- Kalliala, Marjatta (2011). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, Marjatta (2014). *Henkilökohtainen tiedonanto 17.10.2014*.
- Kangas, Seija (2008). *Sateenvarjon alla. Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä*. *Acta Universitatis Lapponiensis* 136. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kankkunen, Tarja (2007). *Monimediaisuuden äärellä*. Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 177-205.
- Kansanen, Pertti (1990). *Education as a discipline in Finland*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (4), 271-284.
- Kaplan, Robert & Saccuzzo, Dennis (2013). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Kalifornia: Wadsworth.
- Karila, Kirsti (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karimäki, Reeli (2008). *Näkökulmia 2000-luvun suomalaisen lapsuuteen*. Suomen kansantietouden tutkijain seura ry., Elore, 15 (1).
- Karlsson, Hasse (2016). *Raskausajan psyykinen vointi ja lapsen aivojen kehitys*. FinnBrain –tutkimusryhmä. Jyväskylä. 4. 5. 2016. http://ksetu.fi/wp-content/uploads/2016/07/Ensikoti_Jyv%C3%A4skyl%C3%A4-5_2016.pdf. (haettu 20.8.2017)
- Karlsson, Liisa (2003). *Sadutus – avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WSOY.
- Karlsson, Liisa (2010). *Lapsinäkökulmainen tutkiminen ja aineiston tuottaminen*. Teoksessa Kirsi Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 121-141.

- Karlsson, Liisa (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) Sukulaisia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17-63.
- Karlsson, Linnea (2013). Ohjelmoituvatko aivot jo raskauden aikana? Suomen Akatemian tutkimusohjelman Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (SKIDI-KIDS) päätösseminaari, Helsinki. 3.- 4. 12. 2013. <http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/lapset/karlsson-linnea-skidi-031213.pdf>. (haettu 20.8.2017).
- Karma, Kai (1983). Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Kauppi, Antti (2004). Työ muuttuu - muuttuuko oppiminen? Teoksessa Päivi Tynjälä, Jussi Välimaa & Mari Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-212.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (2012). Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kempainen, Tapani & Timo Latomaa (2002). Ensi askelia tieteen tiellä. Johdatus tiedonhakuun ja tieteelliseen kirjoittamiseen. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keränen, Marja (1998). Tieteet retoriikkana. Teoksessa Kari Palonen & Silkkä Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tampere: Vastapaino, 109-134.
- Kinos, Jarmo (1997). Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Painosalama Oy.
- Kirk, Jerome & Marc Miller (1986). Reliability and validity in qualitative research. California: Sage Publications.
- Knoblauch, Hubert (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. Teoksessa Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab & Hans-Georg Soeffner (toim.) Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt: Peter Lang, 69-85.
- Knoblauch, Hubert, Schnettler, Bernt & Raab, Jürgen (2006). Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research. Teoksessa Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab & Hans-Georg Soeffner (toim.) Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt: Peter Lang, 9-29.
- Koivula, Merja (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kokkonen, Marja (2001). Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, Marja & Pulkkinen, Lea. Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions. Personality and Individual Differences, 27, 913-932.
- Kokkonen, Marja, Pulkkinen, Lea & Kinnunen, Taru (2001). Low Self-control of Emotions as an Antecedent of Self-reported Physical Symptoms: A Longitudinal Perspective. European Psychologist, 26-35.
- Kokljuschkin, Mikael (2001). Unelmien päiväkotit. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Konstantoni, Kristina & Kustatscher, Marlies (2015). Conducting Ethnographic Research in Early Childhood Research: Questions of Participation. Teoksessa Ann Farrell & Kagan Sharon (toim.) The SAGE Handbook of Early Childhood Research. Lontoo: Sage Publications, 223-240.
- Konttinen, Outi (2010). Lapset ja nuoret lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen ja Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 43-65.
- Kontu, Elina, Sajaniemi, Nina, Suhonen, Eira & Ukkonen, Arja (2008). Varhaiskasvatuksesta kaikki alkaa. Tammenlastuja : Suomen Kulttuurirahaston sisäinen tiedotuslehti 4, 6-7.
- Kopisto, Kaisa (2003). Osallistuva havainnointi pienten lasten tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Hytönen (toim.) Educational Environment in Early Childhood in Estonia and Finland. Artikkelikoelma. Helsinki: Yliopistopaino, 269-279.
- Korkeila, Jyrki (2008). Stressi, tunteiden säätely ja immunitteetti. Duodecim, 124 (6), 683-692.

- Korpela, Jukka (2016). *Pienehkö sivistysanakirja. Datatekniikka ja viestintä*. Tampereen teknillinen yliopisto. <https://www.cs.tut.fi/~jkorpela/siv/sanatr.html> (haettu 22. 11 2016).
- Kortteinen, Matti (1992). *Kunnian kenttä. Hanki ja jää: Hämeenlinna*.
- Kronqvist, Eeva-Liisa (2001). "Ystävykset yhdessä – vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa Eeva Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus, 59-74.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullman, Kim (2012). *Experiments with Moving Children and Digital Cameras*. *Children's Geographies*, 10 (1), 1-16.
- Kupiainen, Jari (2017). *Visuaalinen antropologia 2010-luvulla*. Teoksessa Jari Kupiainen & Liisa Häkkinen (toim.) *Kuvatut kulttuurit- Johdatus visuaaliseen antropologiaan*. Turenki: Hansaprint Oy, 17-40.
- Kupulisoja, Mirja (2006). *3-6 –vuotiaiden lasten tunneäly päiväkodissa. Katsaus tieteelliseen tunneälyyn ja lasten päiväkotikulttuuriin. Pro gradu –tutkielma*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kurki, Kristiina (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socioemotionally challenging situations*. *Acta Universitatis Ouluensis E 174*. Tampere: Juvenes Print.
- Kustatscher, Marlies (2014). *Informed consent in school-based ethnography – using visual magnets to explore participation, power and research relationships*. *International Journal of Child, Youth, and Family Studies*, 5 (4), 686–701.
- Kuula, Arja (2006). *Yksityisyyden suoja tutkimuksessa*. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis & Salla Lötjönen (toim.) *Eetiikka ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124-140.
- Kylmä, Jari, Pietilä, Anna-Maija & Vehviläinen-Julkunen, Katri (2002). *Terveysten edistämisen lähtökohtia*. Teoksessa Anna-Maija Pietilä ym. (toim.) *Terveysten edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. Helsinki: WSOY, 62-76.
- Kyrö, Paula (2003). *Tieteellinen tutkimusprosessi*. Metodix. <https://metodix.net/category/artikkeli/prosessi/> (haettu 18. 5 2016).
- Kyrö, Paula (2004). *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Saarijärvi: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laakasuo, Michael, Rotkirch, Anna, Verg, Venla & Jokela, Markus (2016). *The Company You Keep: Personality and Friendship Characteristics*. *Social Psychological and Personality Science*, 8 (1), 66-73.
- Lähdesmäki, Tuuli ym. (2012). *Menetelmäpolkua humanisteille*. <http://www.jyu.fi/mehu>. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007). *Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan*. Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Lahti, Minna (1997). *Mustasukkaisuutta ratkottiin haulikolla : Emootiot antropologian tutkimuskohdeena*. *Suomen Antropologi* 22 (3), 17-30.
- Lamiell, James (2010). *William Stern (1871-1938): A Brief Introduction to His Life and Works*. Lengerich/Berlin: Pabst Science Publishers.
- Lange, Andreas & Mierendorff, Johanna (2009). *Method and methodology in childhood research*. Teoksessa Jens Qvortrup, William Corsaro & Michael-Sebastian Honig (toim.) *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 78-95.
- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lappalainen, Sirpa (2007a). *Mikä ihmeen etnografia?* Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14. .
- Lappalainen, Sirpa (2007b). *Rajamaalla: etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa*. Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65-88.

- Lappalainen, Sirpa (2007c). Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113-133.
- Lash, Scott (2007). Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community. Teoksessa Ulrich Bec, Anthony Giddens & Scott Lash (toim.) *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 110-174.
- Latvala, Johanna (2006). Katsoa lähelle kaukaa. Teoksessa Anu Hirsiaho, Mari Korpela & Liisa Rantalaaho (toim.) *Kohtaamisia rajoilla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 247-262.
- Lavelli, Manuela, Pantoja, Andréa, Hsu, Hui Chin, Messinger, Daniel & Fogel, Alan (2005). Using Microgenetic Designs to Study. Teoksessa Douglas Teti (toim.) *Handbook of Research Methods in Developmental Science*. Malden: Blackwell Publishing Ltd. 40-65.
- Layder, Derek (1998). *Sociological Practice. Linking Theory and Social Research*. Lontoo: Sage Publications.
- LeCompte, Margaret, Millroy, Wendy & Preissle, Judith (1992). Preface. Teoksessa Margaret LeCompte, Wendy Millroy & Judith Preissle (toim.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, California: Academic Press, xv-xvi.
- LeCompte, Margaret & Preissle, Judith (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000). Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 55. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lehtinen, Torsti (2013). Eksistentialismi. Vapauden filosofia. Latvia: Jelgava Printing House.
- Lehtola, Satu ym. (2016). Miten varhainen stressi vaikuttaa aivojen kehitykseen? *Duodecim*, 132 (15), 1345-1351.
- Leuner, Barbara (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15 (6), 196-203.
- Lévi-Strauss, Claude (1997). *Look, Listen, Read*. New York: Basic Books.
- Liljeström, Marianne (2004). Feministinen metodologia: mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen : keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Lincoln, Yvonne S. & Guba, Egon (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. Lontoo: Sage Publications, 163-188.
- Lindahl, Marita (1996). *Inläring och erfارande. Ettäringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindahl, Marita (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindh, Johanna (2015). Antropologon refleksiivisyys tutkijan oppimisena. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Höglbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: University Press, 35-60.
- Lindholm, Camilla (2016). Keskusteluanalyysi ja etnografia. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta, tekijä*. Tampere: Vastapaino, 331-348.
- Lindlof, Thomas (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Locke, Edwin (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behaviour* 26, 425-431.
- Luoma, Ilona (2016). Raskausajan psyykinen hyvinvointi: lapsen mielenterveyden varhaiset juuret? *Duodecim*, 132, 975-981.
- Lutz, Catherine & White, Geoffrey (1986). The Anthropology of Emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15 (1), 405-436.
- MacDougall, David (2011). Anthropological Filmmaking: An Empirical Art. Teoksessa Eric Margolis & Luc Pauwels (toim.) *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Lontoo: Sage Publications, 99-114.

- MacLure, Maggie (2014). Classification or wonder: Coding as an analytic practice in qualitative research. Teoksessa Rebecca Coleman & Jessica Ringrose (toim.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 164-183.
- Main, Mary (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. Teoksessa Peter Marris, Joan Stevenson-Hinde & Colin Murray Parkes (toim.) *Attachment Across the Life Cycle*. New York: Routledge, 127-159.
- Mäkelä, Klaus (1987). Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset normit ja tietosuojat. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi, 180-195.
- Mäkelä, Klaus (2010). Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 67-89.
- Malinowski, Bronislaw (2002). *Argonauts of the Western Pacific. An account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge.
- Malkki, Liisa (1995). Refugees and Exile: From Refugee Studies to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, 24 (1), 495-523.
- Mandell, Nancy (1986). Peer Interaction in Day Care Centers: Implications for Social Cognition. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 55-79.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (2017) Varhaisten kokemusten vaikutus aivojen kehitykseen. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/vanhemmuus_ja_kasvatus/lapsen_ja_vanhemman_varhainen_yu/varhaiset_kokemukset_ja_aivojen/ (haettu 3. 8 2017).
- Mäntymaa, Mirjami, Luoma, Ilona, Puura, Kaija & Tamminen, Tuula (2003). Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim*, 119, 459-465.
- May, Tim (2003). *Social Research. Issues, methods and process*. Philadelphia: Open University Press.
- Marinova, Diana (2004). Two Approaches to Negotiating Positions in Interaction: Goffman's (1981) Footing and Davies and Harre's (1999) Positioning Theory. *U. Penn Working Papers in Linguistic*, 10, 211-215.
- Marks, Annie (2012). Participation Framework and Footing Shifts in an Interpreted Academic Meeting. *Journal of Interpretation*, 22 (1), 1-28.
- Maton, Karl (2003). Pierre Bourdieu and the Epistemic Conditions of Social Scientific Knowledge. *Space & Culture*, 6 (1), 52-65.
- Mayall, Berry (1999). Children and Childhood. Teoksessa Suzanne Hood, Berry Mayall & Sandy Oliver (toim.) *Critical Issues in Sociology Research: Power and Prejudice*. Buckingham: Open University Press, 10-24.
- Mayall, Berry (2008). Conversations with children: Working with generational issues. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with children*. New York: Routledge, 109-124.
- Mayer, John (1999). Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology? *Monitor. American Psychological Association*, 30 (9), 50.
- Mayer, John (2004). Statement of My View of EI and the Popular View. University of New Hampshire. *Emotional Intelligence*. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Controversies/eicontroversy%20missed%20the%20point%203.htm.
- Mayer, John (2012) The University of New Hampshire: Emotional Intelligence: Four Branch Model. The University of New Hampshire. 2012. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20What%20is%20EI/ei%20fourbranch.htm.
- Mayer, John (2014) *Personal intelligence: The power of personality and how it shapes our lives*. New York: Scientific American/Farrar, Straus and Giroux.
- Mayer, John & Cobb Casey (2000). Educational Policy in Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review* 12 (2), 163-183.
- Mayer, John & Salovey, Peter (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 3 (9), 185-211.

- Mayer, John & Salovey, Peter (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer, John & Salovey, Peter (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa Peter Salovey & John Sluyter (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks, 3-35.
- Mayer, John, Salovey, Peter & Caruso, David (2000a). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, John, Salovey Peter & Caruso, David (2000b). Models of Emotional Intelligence. Teoksessa Robert Sternberg (toim.) *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 396-420.
- Mayer, John, Salovey, Peter & Caruso, David (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, John, Salovey, Peter & Caruso, David (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- Mayer, John, Salovey, Peter, Caruso, David & Sitarenios, Gabriel (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Mayer, John, Salovey, Peter & DiPaolo, Marc (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3 & 4), 772-781.
- Mayer, John & Scarantino Andrea (2015). Q & A On Emotional Intelligence With John (Jack) D. Mayer. The Official Newsletter of the International Society for Research on emotion. (<http://emotionresearcher.com/q-a-on-emotional-intelligence-with-john-jack-d-mayer/>).
- Merriam, Sharan (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metsämuuronen, Jari (2010). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsola, Mirja (2017). Etnografinen elokuva ja visuaalinen antropologia Suomessa. Teoksessa Jari Kuipiainen & Liisa Häkkinen (toim.) *Kuvatut kulttuurit. Johdatus visuaaliseen antropologiaan*. Turku: Hansaprint Oy, 103-138.
- Metsomäki, Marjo (2006). Suu on syömistä varten . Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 291. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mezirow, Jack (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32 (3), 3-24.
- Mezirow, Jack (1996). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentanut Leevi Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Mezirow, Jack (2012). Learning to Think Like an Adult; Core Concepts of Transformation Theory. Teoksessa Edward Taylor & Patricia Cranton (toim.) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 73-97.
- Monaco, Camilla & Pontecorvo, Clotilde (2010). The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 341-371.
- Morphy, Howard & Banks, Marcus (1999). Introduction: Rethinking Visual Anthropology. Teoksessa Marcus Banks & Howard Morphy (toim.) *Rethinking Visual Anthropology*. New Haven & Lontoo: Yale University Press, 1-36.
- Morrow, James (1994). *D. Critical theory and methodology*. California: Sage Publications.
- Morrow, Virginia & Richards, Martin (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10 (2), 90-105.
- Muir, Walter, O'Dushlaine, Colm, Rossin, Lizzy, Lee, Phil, Holmans, Peter & Breen, Gerome (2015). Psychiatric genome-wide association study analyses implicate neuronal, immune and histone pathways. *Nature Neuroscience*, 18 (2), 199-209.

- Mukherji, Penny & Albon, Deborah (2010). *Research methods in early childhood*. Lontoo: Sage Publications.
- Myerhoff, Barbara & Ruby, Jay (1982). Introduction. Teoksessa Jay Ruby (toim.) *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1-35.
- Myllyneva, Aki (2016). *Psychophysiological Responses to Eye Contact*. Acta Universitatis Tamperensis 2196. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Niemelä, Mika, Suua, Pirkko & Väisänen, Leena (2009). Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Nikander, Pirjo & Zechner, Minna (2006). Ikäetiikka – elämänkulun ääripää, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71 (5), 515-526.
- Nummenmaa, Lauri (2006). Kognitio ja emootio. Teoksessa Heikki Hämäläinen, Antti Revonsuo, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.), *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 301-310
- Nummenmaa, Lauri (2009). Tunteiden aivomekanismit. http://becs.aalto.fi/~lnummen/PDFs/Tunteiden%20aivomekanismit_MAO.pdf (haettu 5. 7 2017).
- Nummenmaa, Lauri (2015) Tunteet mielessä, aivoissa ja kehossa. Järki & Tunne - Mieli 2015 -päivät, Turku. 11. 2 2015. https://www.youtube.com/watch?v=B_1sfeznk7k
- Nummenmaa, Lauri (2016a). Keholliset tunteet. *Psykologianopettaja*, 1, 7-10.
- Nummenmaa, Lauri (2016b). Tunteiden neurobiologia. *Suomen Lääkärilehti*, 71 (10) 725-731.
- Nummenmaa, Lauri (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu*, 35 (2), 35-39.
- Nummenmaa, Lauri, Glerean, Enrico, Hari, Riitta & Hietanen, Jari (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 111 (2), 646-651.
- Nummenmaa, Lauri & Sams, Mikko (2011). Tunteet mielessä ja aivoissa. Teoksessa Leif Andersson, Ilari Hetemäki, Riitta Mustonen & Ari Sihvola (toim.) *Kaikki irti arjesta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-44.
- Nurmi, Jari-Erik (1997). Maailmakuvan vaikutus oman elämän muotoutumiseen. Teoksessa Jan Ryhman (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä*. Tieteen päivät 1997. Helsinki: WSOY, 58-69.
- Nurmi, Kari E (1997). Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nussbaum, Martha (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojanen, Karoliina (2008). Kenttäkokemuksesta tiedoksi. *Elore (Suomen kansantietouden tutkijain seura)*, 15 (1), 1-17.
- Olson, David & Bruner Jerome (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. Teoksessa David Olson & Nancy Torrance (toim.) *The Handbook of Education and Human Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 9-28.
- Opfer, John & Siegler, Robert (2004). Revisiting preschoolers' living things concept: A microgenetic analysis of conceptual change in basic biology. *Cognitive Psychology*, 49, 301-332.
- Paju, Elina (2009). Kamera, kenttä ja etnografinen tieto. *Visuaalisen etnografian annista aineistontutunnolle*. *Sosiologia*, 46 (3), 210-223.
- Paju Elina (2013). Lasten arjen ainekset: etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Paju, Elina (2017). Kameran kanssa lasten parissa kodissa ja päiväkodissa. Teoksessa Jari Kupiainen & Liisa Häkkinen (toim.) *Kuvatut kulttuurit*. Johdatus visuaaliseen antropologiaan. Turenki: Hansaprint Oy, 204-219.
- Palmu, Tarja (2003). Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Parviainen Tiina (2016) Yksilön matka minuksi - miten aivot kehittyvät? Kehittyvät aivot – tulevaisuuden toivot. Jyväskylän yliopiston Monitieteisen Aivotutkimuskeskuksen kansainvälinen luentotapahtuma, Jyväskylä. 16. 3 2016. <http://docplayer.fi/23348881-Yksilon-matka-minuksi-miten-aiivot-kehittyvat-tiina-parviainen-director-centre-for-interdisciplinary-brain-research-university-of-jyvaskyla.html>
- Patton, Michael (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Payne, Wayne (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Cincinnati: The Union For Experimenting Colleges And Universities.
- Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari, Paavilainen, Eija & Ronkainen, Suvi (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Pelkonen, Risto & Louhiala, Pekka (2002). Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 126-136.
- Pennanen, Suvi (2010). Lapset, tieto ja media. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen ja Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 177-195.
- Peräkylä, Anssi & Stevanovic, Melisa (2016). Kehollinen läsnäolo. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lidholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 32-46.
- Pietilä, Piritta (2006). Näköaloja kasvatustutkimukseen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37 (5), 430-441.
- Pietilä-Litendahl, Pirita (2014). Kasvatus, toimijuus ja voimaantumisen. *Kasvatustutkimus andalusialaisten naisten arjesta*. Acta Universitatis Lapponiensis 157. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pihko, Helena (2012) Kehittyvät aivot joustavat. *Duodecim*, 128 (10), 1526-1527.
- Pihko, Helena (2013) Kaltoinkohtelun vaikutukset kehittyviin aivoihin. Suomen Lääkäriliiton Lääkäripäivät, Helsinki. 1. 11 2013. <http://www.laakaripaivat.fi/2013/media/tiedotteet/ennakkoinfon-tiedotteet/kaltoinkohtelun-vaikutus-kehittyviin-aivoihin/index.html>
- Pihlaja, Juhani (2001). *Tutkielmaa tekemään*. Lahti: Soceda.
- Pillow, Wanda (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16 (2), 175-196.
- Pillow, Wanda (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *Qualitative Studies in Education*, 16 (2), 175-196.
- Pine, Karen, Lufkin, Nicola, Kirk, Elizabeth & Messer, David. A microgenetic analysis of the relationship between speech and gesture in children: Evidence for semantic and temporal asynchrony. *Language and Cognitive Processes* 22 (2), 234-346.
- Pink, Sarah (2013). *Doing Visual Ethnography. Media and Representation in Research*. Thousand Oak, California: Sage Publications.
- Pitkänen, Asla (2003). Tunteiden neurobiologiaa. *Duodecim*, 119 (15), 1471-1478.
- Pole, Christopher & Morrison, Marlene (2003). *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Pramling-Samuelsson, Ingrid & Lindahl, Marita (1999). Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp (Understanding small children's world – with video). Stockholm: Liber.
- Pösö, Tarja (2005). Kun paikka menee tutkijaan. Teoksessa Sakari Hänninen, Jouko Karjalainen & Tuukka Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes. 118-135.
- Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. Oxon: Routledge.
- Punch, Samantha (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.

- Puustinen, Sari (2006). Suomalainen kaavoittajaprofessio ja suunnittelun kommunikatiivinen käänne. Vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat ja mahdollisuudet suurten kaupunkien kaavoittajien näkökulmasta. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu A 34. Espoo: Frenckellin Kirjapaino Oy.
- Qvortrup, Jens (2000). Macroanalysis of Childhood. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Lontoo: Falmer Press, 77-97.
- Qvortrup, John (1987). Introduction. *International Journal of Sociology*, 17 (3), 3-37.
- Rainio, Anna Pauliina (2010). *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Educational Sciences* 233. Helsinki: University Print.
- Raittila, Raija (2008). Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 333. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rantala, Taina (2005). Oppimisen iloa etsimässä - kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Räsänen, Marjo (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Lahti: Aldus.
- Rastas, Anna (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78-102.
- Rastas, Anna (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaaliset juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Rea, Kieran, O' Mahony, Siobhain, Dinan, Timothy & Cryan, Jhon (2017). Visceral pain: role of the microbiome-gut-brain axis. *The Biochemist* 39 (2), 6-9.
- Reifel, Stuart (2007). Hermeneutic text analysis of play: Exploring meaningful early childhood classroom events. Teoksessa Amos Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge, 25-42.
- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Repo, Laura (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. Helsinki: Picaset Oy.
- Richards, Lyn & Morse, Janice (2007). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. New York: Sage Publications.
- Ricœur, Paul (2005). Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa Jarkko Totti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 140-163.
- Riihelä, Monika (1996). Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia* 66. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, Monika (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura ry, 197-235.
- Robinson, Rhonda & Savenye, Wilhelmina (2008). *Qualitative Research Issues and Methods: An Introduction for Educational Technologists*. Teoksessa David Jonassen (toim.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A project of an Association of Educational Communications and Technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1045-1072.
- Rogers, Bill (2006). Teaching students with emotional behavioural disorders. Teoksessa Peter Clough, Philip Garner, John Pardeck & Francis Yuen (toim.) *Handbook of emotional and behavioural difficulties*. Lontoo: Sage Publications, 245-259.
- Roos, Piia & Rutanen, Niina (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3 (2), 27-47.
- Rothbauer, Paulette (2008). Triangulation. Teoksessa Lisa Given (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. California: Sage Publications, 892-894.

- Rushton, Philippe (1990). Sir Francis Gallon, Epigenetic Rules, Genetic Similarity Theory, and Human Life-History Analysis. *Journal of Personality*, 58 (1), 117-140.
- Rutanen, Niina (2007). Water in action. Encounters among 2- to 3-Year-Old Children, Adults, and Water in Day Care. *Social psychological studies* 15. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rutanen, Niina (2012a). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 1 (1), 44-56.
- Rutanen, Niina (2012b). Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 83-105.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna (2006). KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/metelmäopetus/> (haettu 17. 5 2016).
- Saarimäki, Heini ym. (2016). Discrete Neural Signatures of Basic Emotions. *Cerebral Cortex*, 26 (6), 2563-2573.
- Saarinen, Esa (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 215-260.
- Saarinen, Mikael (2007). Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Saikkonen, Tuija-Leena & Miettinen, Sari (2005). Kouluetnografi – missä olet? Tutkijajosition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus, Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36 (4), 307-319.
- Sajaniemi, Niina (2015) Varhainen vuorovaikutus. Helsingin yliopiston avioin yliopisto, *Studia Generalia -luentosarja Arki - parasta aikaa*, Helsinki. 24. 9 2015. https://www.youtube.com/watch?v=of4V_rbQm1A
- Saldaña, Johnny (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Lontoo: Sage Publications.
- Salo, Ulla-Maija (1999). Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, Ulla-Maija (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högback (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Salovey, Peter (2008) Dr. Peter Salovey - Yale University Chicago. Haastattelu. <https://youtu.be/zfZkbyjP7w0>, (30. 6 2008).
- Salovey Peter (2013). Emotions Matter! The Past, Present and Future of Emotional Intelligence -symposium, Yale University. 1. 10 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=IGqc8EHV9jk>
- Salovey, Peter (2015) Yale University, About, University Leadership and Organisation, University Leaders, President Peter Salovey. Yale University. 10. 9 2015. <http://www.yale.edu/about/salovey.html>.
- Saramäki, Jari, Leicht, Elizabeth, López, Eduardo, Roberts, Sam, Reed-Tsochas, Felix & Dunbare & Robin (2014). Persistence of social signatures in human communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 (3), 942-947.
- Seppälä-Pänkäläinen, Tarja (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, Eeva-Leena (1997). Osallistumiskehikko. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 156-176.
- Seppänen, Eeva-Leena (1998). Läsnaolon pronominit: tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujaan. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Seppänen, Janne (2002). Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Tampere: Vastapaino.

- Shweder, Richard (1996). True Ethnography: The Lore, the Law, and the Lure. Teoksessa Richard Jessor, Anne Colby & Richard Shweder (toim.) *Ethnography and Human Development: Context and meaning in social inquiry*. Chicago: The University Press of Chicago Press, 15-53.
- Siegle, Robert & Crowley Kevin (1991). The Microgenetic Method. A Direct Means for Studying Cognitive Development. *American Psychologist*, 46 (6), 606-620.
- Siegler, Robert (206). Microgenetic Analyses of Learning. Teoksessa Deanna Kuhn, Robert Siegler, William Damon & Richard Lerner (toim.) *Handbook of Child Psychology. Cognition, Perception and Language*. New Jersey: John Wiley and Sons Inc. 464-510.
- Siikala, Anna-Leena (2007). Kosmoksen keskus ja sen valtiattaret. Teoksessa Eija Stark & Laura Stark (toim.) *Kansanomainen ajattelu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25-50.
- Silverman, David (2001). *Interpreting Qualitative Data*. Lontoo: Sage Publications.
- Simola, Hannu (1995). Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sinkkonen, Jari (2000). Lapsen psyykinen kehitys. Teoksessa Päivi Pihlaja & Jari Sinkkonen (toim.) *Ulos umpikujasta - Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Juva: WS Bookwell Oy, 15-34.
- Sivunen, Anu (2007). Vuorovaikutus, viestintäteknologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. *Jyväskylä Studies in Humanities* 79. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Skarp, Ari-Pekka (2013). Valmennusta vaivattoman toiminnan näkökulmasta. *Ratkes - Ratkaisu- ja voimavarakeskeisen kulttuurin lehti*, 19 (1), 16-28.
- Skeggs, Beverley (1995). Theorising, Writing and Ethics: the Production of Ethnography. Teoksessa Beverley Skeggs (toim.) *The Production of Feminist Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press, 190-207.
- Smith, Dorothy (2002). Institutional ethnography. Teoksessa Tim May (toim.) *Qualitative research in action*. Lontoo: Sage Publications, 17-52.
- Sommer, Dion, Samuelsson, Ingrid & Hundeide, Karsten (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Lontoo: Springer.
- Spindler, George (1982). *Doing the ethnography of schooling*. New York: Hilt, Rinehart and Winston.
- Staerklé, Christian & Green, Eva (2014). Ryhmäkeskeisyydestä moniarvoisuuteen: ryhmienvälinen reflektiivinen tieto. Teoksessa Marja Ahokas, Salla Ahola, Liisa Myyry & Inari Sakki (toim.) *Arki-ajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus*. Vantaa: Hansaprint, 92-100.
- Strandell, Harriet (1992). Uusi lapsi on syntynyt? Uuden lapsitutkimuksen arviointia. *Nuorisotutkimus*, 10 (4), 19-27.
- Strandell, Harriet (1995). Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana – Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Strandell, Harriet (1997). Doing reality with play. Play as a children's resource in organising. *Childhood*, 4 (4), 445-464.
- Strandell, Harriet (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Kaisa Vehkalahti, Niina Rutanen, Hanna Lagström & Tarja Pösö (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92-112.
- Strandell, Harriet (2012). Lapset iltapäivätoiminnassa. Koululaisten valvottu vapaa-aika. Helsinki: Gaudeamus.
- Sunstein, Bonnie & Chiseri-Strater, Elizabeth (2012). *FieldWorking: Reading and Writing Research*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Suomen Mensa ry. (2015). Suomen Mensan lehdistömateriaalit. 7. 10 2013. <http://www.mensa.fi/wordpress/wp-content/uploads/2013/09/Mit%C3%A4-on-%C3%A4lykkyys.pdf> (haettu 2. 9 2015).
- Suominen, Jaakko (2015). Hankehakujen ja rahoituksen tutkimusta ohjaava vaikutus. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: Tampere University Press, 269-296.

- Suoranta, Juha (1995) Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Suoranta, Juha (2008). Suomalaisen kasvatustutkimuksen neljä kautta. Päivitetty käsikirjoitus, jonka varhainen versio on julkaistu teoksessa Juha Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen: professori Matti Telemäen juhla-kirja. Tampere: Taju, 130-170. <http://suoranta.files.wordpress.com/2008/07/suomalaisenkasvatustutkimuksen-nelja-kautta.pdf>.
- Suutari, Timo & Lakso, Timo (2008). Kehittävä asiantuntija - Reflektiivisten yksilöiden rooli innovaatio. Teoksessa Nina Mustikkamäki & Markku Sotarauta (toim.) Innovaatioympäristön monet kasvot. Tampere: Tampere University Press, 332-361.
- Svinhufvud, Kimmo (2013). Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja graduohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta. Väitöskirja. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Syrjäaho, Teija (2008). Osaamisen kehittäminen ja strategisuus: tulkinnallinen tutkimus rahoitusalan yrityksessä. Turun yliopiston kauppakorkeakoulun julkaisuja D 1. Turku: Uniprint.
- Syrjäläinen, Eija (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Syrjälä, Laadullisen tutkimuksen työtapoja, Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Syrjäläinen, Eija (1991). Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Oulu: Oulun yliopisto, 32-49.
- Teräväinen, Juha (1990). Johdatus filosofiaan. Helsinki: Kirjapaja.
- The Urban Child Institute (2015) Off to a good start : social and emotional development of Memphis's children. Tennessee: The Urban Child Institute.
- Thorndike, Edward (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Thorne, Barrie (1987). Re-visioning women and social change: Where are the children? Gender and Society, 1 (1), 85-109.
- Tinworth, Sue (1997). Whose good idea was it? Child initiated curriculum. Australian Journal of Early Childhood, 22 (3), 24-29.
- Tisdall, Kay, Davis, John & Gallagher, Michael (2009). Introduction. Teoksessa Kay Tisdall, John Davis & Michael Gallagher (toim.) Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis. Lontoo: Sage Publications. 1-11.
- Tiuraniemi, Juhani (2006). Kognitiivis-konstruktiovinen psykoterapia. Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti, 3 (1), 46-50.
- Tiuraniemi, Juhani (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Esko Keskinen & Pekka Niemi (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Helsinki: Hakapaino Oy, 165-195.
- Tolonen, Tarja (2001). Nuorten kulttuurit koulussa - Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Väitöskirja. Valtiotieteellinen tiedekunta, sosiologian laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja (2007). Etnografia, haastattelu ja valta(positiot). Teoksessa Sirpa Lappalainen ym. (toim.) Etnografinen metodologia. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tontti, Jarkko (2005). Olemisen haaste - 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa Jarkko Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50-81.
- Törrönen, Maritta (1999). Lasten arki laitoksessa - Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsinki University Press
- Törrönen, Maritta (2000). Lapsen arjen subjekteina. Teoksessa Synnöve Karvinen, Tarja Pösö & Mirja Satka (toim.) Sosiaalityön tutkimus – metodologisia suunnistuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 146-167.
- Töttö, Pertti (1997). Pirullinen positivismi: Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus Kustannus.

- Toskala, Antero (2006). Pyrkimys ihmisen tietoprosessien ymmärtämiseen minuuden rakentumisen ja psykoterapian perustana: historiallinen tarkastelu. *Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti*, 3 (2), 53-63.
- Toskala, Antero & Hartikainen, Katja (2005). *Minuuden rakentuminen: Psykkinen kehitys ja kognitiivis-konstruktiiivinen psykoterapia*. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Tuomaala, Ellen (2012). Tunteet värinä elämässä. Tunnetaidot. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura, 07. 11 2012. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunteet-v%C3%A4rin%C3%A4-el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, Päivi (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22 (5-6), 387-398.
- Unicef (2014). *Building Better Brains: New Frontiers in Early Childhood Development*. New York: UNICEF Publications.
- Väättäin, Hanna (2003). *Rumbasta rampaan. Vammaisen naistanssijan ruumiillisuus pyörätuolikipatanssissa*. Väitöskirja, Åbo Akademi. Turku: University Press.
- Vanderbeck, Robert (2010). Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto & Lapsuuden tutkimuksen seura & Tampereen yliopiston Lapsuuden ja perheen tutkimuksen yksikkö (PerLa), 33-73.
- Varto, Juha (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vernon, Philip (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4 (1), 42-57.
- Vienola, Vuokko (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Jorma Enkenberg, Erkki Savolainen & Pertti Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus -taitava opettaja*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 71-81.
- Viitala, Riitta (2014). Jotenki häiriöksi. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Virtanen, Mirjam (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi. *Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Vogler, Jane ym. (2013). A Microgenetic Analysis of Classroom Discussion Practices: How Literacy Processes Intermingle in the Negotiation of Meaning in an Online Discussion. *Journal of Literacy Research*, 45 (3), 211-239.
- Vuorisalo, Mari (2013). Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 467. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Wacquant, Lois (2005). Epistemic Reflexivity. Teoksessa Pierre Bourdieu & Lois Wacquant (toim.) *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press, 36-47.
- Walsh, Daniel ym. (2007). *Using Digital Video in Field Based Research With Children*. Teoksessa Amos Hatch (toim.) *Early childhood qualitative research*. New York: Routledge, 43-62.
- Warming, Hanne (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18 (19), 39-53.
- Warming, Hanne (2006). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. Teoksessa Alison Clark, Anne Trine Kjørholt & Peter Moss (toim.) *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Polity Press, 51-70.
- Wasserfall, Rachel (1997). Reflexivity, Feminism and Difference. Teoksessa Rosanna Hertz (toim.) *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks: Sage Publications, 150-168.

- Weisner, Thomas (2006). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. Teoksessa Richard Jessor, Anne Colby & Richard Shweder (toim.) Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry. Chicago: University of Chicago Press, 305-324.
- Wolcott, Harry (1999). Ethnography: A Way of Seeing. Oxford: AltaMira Press.
- Yin, Robert (2014). Case Study Research: Design and Methods. California: Sage Publications.
- Ylinen, Aarne (2011). Aivojen kuntoutumisen neurobiologisten haasteet. Kuntoutus, 35-38.
- Zeidner, Moshe, Matthews, Gerald, Roberts Richard & McCann, Maureen (2003). Development of Emotional Intelligence: towards a multi-level investment model. Human Development, 46 (2-3), 69-96.

Liitteet

LIITE 1. Mayer-Salovey tunneälyteorian nelihaaraisen mallin alakategorioita.

1. TUNTEIDEN HAVAITSEMINEN, SISÄISTÄMINEN JA JULKITUONTI
 1. Kyky tunnistaa tunteensa fyysisestä tilasta, tuntemuksista tai ajatuksista
 2. Kyky tunnistaa tunteita toisissa ihmisissä, taideteoksissa, musiikissa jne. kielen, näyttäytymisen tai käyttäytymisen perusteella
 3. Kyky tuoda esiin tunteitaan tilanteen vaatimalla tavalla ja tuoda esiin tarpeitaan kyseisiin tunteisiin liittyen
 4. Kyky erotella aidon ja epäaidon tai tilanteeseen nähden validin ja epävalidin tunteen välillä
2. TUNTEET PÄÄTÖKSENTEON TUKENA
 1. Tunteet priorisoivat ajattelun ohjaamalla huomion merkitykselliseen informaatioon
 2. Tunteet ovat riittävän tunnistettavissa ja käytettävissä olevia, jotta ne voidaan valjastaa päätöksentekoa ja muistia koskevien tuntemusten avuksi
 3. Tunneperusteiset mielialan vaihtelut muuttavat yksilön näkökulmia optimismista pessimismiin rohkaisten harkitsemaan useita eri katsontakantoja
 4. Tunnetilat eritasoisesti rohkaisevat tiettyihin ongelmien lähestymistapoihin, esimerkiksi onnellisuus luo induktiivista päättelykykyä ja luovuutta
3. TUNTEIDEN YMMÄRTÄMINEN JA ANALYSOINTI; EMOTIONAALISEN TIEDON TYÖSTÄMINEN
 1. Kyky nimetä tunteita ja tunnistaa sanojen ja tunteiden välinen yhteys, sekä tunteiden hierarkkinen suhde, kuten rakastamisen ja pitämisen välillä
 2. Kyky tulkita merkityksiä, joita tunteet ilmaisevat ihmissuhteissa, kuten menetyksen jälkeen seuraa suru
 3. Kyky ymmärtää vaikeaselkoisia tuntemuksia: yhtäaikaaisesti koettua vihaa ja rakkautta tai ihmettyksen, yllätyksen ja pelon sekoitusta
 4. Kyky tunnistaa oletettavia siirtymiä tunteista toiseen, kuten vihasta turhautumiseen tai vihasta häpeään
4. TUNTEIDEN REFLEKTIIVINEN HALLINTA EMOTIONAALISEN JA KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN EDISTÄMISEKSI
 1. Kyky pysyä sekä miellyttävillä että epämiellyttävillä tunteilla avoimena
 2. Kyky reflektiivisesti liittyä tunteisiin tai irtaantua tunteista riippuen niiden haitallisuudesta tai hyödyllisyydestä
 3. Kyky reflektiivisesti tarkkailla tunteita liittyen itsen tai toisiin, kuten tunnistaa kuinka selviä, tyyppillisiä, vaikuttavia tai realistisia ne ovat
 4. Kyky hallita tunteita itsessään ja toisissa negatiivisia tunteita muuttamalla ja positiivisia tunteita tehostamalla patoamatta tai liioittelematta tunteiden välittämää tietoa

LIITE 2. Tiedotekirje tutkittavien lasten vanhemmille.

Hei Vanhemmat!

12.09.2012

Tämä tiedote koskee väitöskirjatutkimuksen havainnointijaksua, jonka teen lapsesi päiväkotiryhmässä viikosta 38 alkaen.

Olen Lapin yliopiston tohtoriopiskelija, joka tekee väitöskirjatutkimusta lasten tunneälystä ja lasten itsensä luomasta kulttuurista päiväkodissa. Tutkimuslupa on myönnetty tammikuussa 2011 ja uusittu syyskuussa 2012 [REDACTED]. Vuoden 2011 tein havainnointia lastentarhanopettajan työni ohella. Nyt on aika tiedottaa Teitä tutkimukseni tarkoituksesta ja käytännöstä. Ohessa myös lupalappu havainnointiin/videointiin, sekä kysely halukkuudestanne erilliseen infotilaisuuteen. Tilaisuudessa voidaan käsitellä laajemmin tunneälyn käsitettä ja lasten luomaa kulttuuria, sekä tutkimusmenetelmäni etnografiaa (havainnointia). Tutkimuksesta voitte myös esittää kysymyksiä milloin vain tutkimuksen kuluessa. Lopussa yhteystietoja. Tutkimus ei sisällä tunnistettavaa tietoa päiväkodista, kyseisestä ryhmästä, henkilökunnasta tai kunnasta, jossa tutkimus toteutetaan. Videointia toteutetaan noin tunti päivässä silloin kun itse en ole paikan päällä. Videokamera sijoitetaan yhteen huoneeseen, yhteen tiettyyn paikkaan ja lapset tulevat olemaan tietoisiavideoinnista. Videot puretaan havainnointijakson aikana vain tutkijan omaan käyttöön.

Etnografinen tutkimus tarkoittaa tutkijan astumista uuteen kulttuuriin ja tämän erityispiirteiden ja tapojen havainnoimista. Kyseisen tutkimuksen kulttuurina on lasten päiväkotiryhmässä itsensä luoma yhteisö. Samalla tavoin kuin aikuisten työyhteisössä muodostuu oma ilmapiirinsä, tapahtuu näin myös lapsilla päiväkodissa. Havainnoin tunneälyn ilmentymistä tässä yhteisössä. Päiväkodin henkilökuntaa ei tutkita tai havainnoida muuten kuin välillisinä toimijoina lasten tilanteissa, esim. miten lasten toimintatavat muuttuvat aikuisten läsnäollessa. Itseisarvo tilanteissa on aina tulkita lasten toiminnan syitä ja seurauksia.

Tunneäly määritellään sisäiseksi kyvyksi ymmärtää tunteita itsessään, sekä muissa ja käyttää tätä taitoa tilakseen eri tilanteissa. Tutkimus esittelee vertaillen vallalla olevat kolme tunneälyteoriaa (Daniel Goleman, John Mayer & Peter Salovey ja Reuven Bar-On). Lasten kulttuuria tarkastellaan Harriet Strandellin ja William Corsaron ajatusten pohjalta, joissa lapset nähdään osallistuvina, neuvottelevina ja omat sääntönsä luovina persoonina.

Suurkiitokset avustanne!
Ystävällisesti: Mimmu

Tutkija
Kasvatustieteen maisteri
Mirja Kupulisoja
p. [REDACTED]

Ohjaaja
Lapin yliopiston vararehtori
Kasvatuspsykologian professori
Kaarina Määttä
p. [REDACTED]

LIITE 3. Palautettava lupalappu tutkittavien lasten vanhemmille.

Lapseni osallistuminen Mirja Kupulisola väitöstutkimukseen, joka toteutetaan päiväkodissa havainnoiden/videoiden.

Kyllä, lastani saa havainnoida tutkimusta varten

Ei, lastani ei saa havainnoida tutkimusta varten

Haluan, että erillinen infotilaisuus järjestetään

Vanhemman/vanhempien allekirjoitus

LIITE 4. Tiedote päiväkodin henkilökunnalle.

Mirja Kupulisaja

07.09.2012

Empiirisen aineiston keruu etnografiseen väitöskirjatutkimukseen kenttänä [REDACTED] ryhmä/ryhmät syksyllä 2012. Aiheena lasten itsensä luoma kulttuuri ja tunneälyn ilmentyminen, kehittyminen ja muotoutuminen.

Empiirinen aineisto tarkoittaa kokemusperäistä tutkimuksen tekoa. Eli tutkimus rakentuu hypoteesien/olettamusten pohjalta, jolle haetaan todennukaisuutta omien kokemusten ja havaintojen pohjalta. Edellä mainittujen lisäksi analysoin havainnointiaineistoa mm. Harriet Strandell:n ja William Corsaron teorioihin nojaten.

Etnografinen väitöskirjatutkimus tarkoittaa ensisijaisesti opinnäytetyötä tohtorin tutkintoon. Etnografia on osa kulttuuriantropologiaa, jossa mennään sisään johonkin kulttuuriin ja tutkitaan kulttuurin eri tapoja ja erityispiirteitä. Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää luoda luottamuksellinen suhde tutkittaviin tai pysytellä täysin etäisenä, jotta tutkimusaineisto olisi mahdollisimman luotettavaa. Lasten itsensä luomaan kulttuuriin on vaikea asettua, koska aikuinen on aina häiriö lasten leikkeihin ja keskinäiseen kanssakäymiseen. Kyseisessä tutkimuksessa tutkija voi olla vain havainnoitsija, eikä lasten auktoriteetti. Havainnoitsija ei selvitä riitoja tai ehdota eri käytösmalleja lapsille, vaan pelkästään kirjaa ylös sen, miten lapset itse ratkaisevat konfliktitilanteet tunneälyllään ja kulttuurinsa ominaispiirteitä apunaan käyttäen. Henkilökunnan tai aikuisen rooli havainnoinnin kohteena on välillinen ja analysointi kohdistuu ainoastaan lapsen toimintaan ja ajattelumalleihin. Henkilökunnan olisi tärkeä toimia juuri samalla tavalla kun arjessa yleensä. Tutkija voi esittää lapsille tarkentavia kysymyksiä, jotta voi paremmin ymmärtää heidän ajattelumaailmaansa ja kulttuurin sääntöjä.

Etnografia on juurikin kentällä tehtävää työtä, eli tutkija istuu ja kirjoittaa tutkimukselleen merkittäviä tilanteita ylös. Apuna voi myös käyttää videokameraa, josta tilanteita myöhemmin purkaa ja analysoi. Etnografia on menetelmä, jossa tarkkaa aineistonkeruuaikaa ei voi ennalta määrittää. Usein myös tutkimuskysymykset muotoutuvat lopullisesti vasta aineiston keruun aikana. Etnografisen tutkimusmenetelmän hienous piileekin sen arvaamattomuudessa, hypystä uuteen maailmaan ja innosta tuoda se muillekin ymmärrettäväksi.

Tunneälyä käsitellään tutkimuksessani laajasti, koska kyseessä on Suomen ensimmäinen lasten kulttuurin parissa tehty tutkimus tunneälystä. Tunneälyä tarkastellaan vallalla olevien teorioiden pohjalta ja jaotellaan nämä toisistaan hieman poikkeavat teoriat suomalaisten termien mukaan. Tätä ei ole vielä Suomessa tehty, vaan meillä puhutaan yleisesti käsitteestä ”tunneäly” ja liitetään se yleensä aikuisten työympäristöihin ja johtajuuteen. Väitöskirjatyöni on siis ensisijaisesti tutkimus tunneälystä, toiseksi lasten kulttuurista.

Tutkimuksesta pidetään niin halutessa infotilaisuuksia vanhemmille, joihin myös kaikki päiväkodin henkilökunnasta ovat ystävällisesti tervetulleita. Tutkimukselle myönnetty tutkimuslupa koskee [REDACTED].

Tutkimus tehdään Lapin yliopistoon, kasvatustieteen laitokselle, ohjaajana kasvatopsykologian dekaani ja yliopiston vararehtori Kaarina Määttä.

LIITE 5. Tutkimuspäiväkirjan sisältämät analysointikysymykset.

1. Miten lasten tunneälykäs toiminta muuttuu siirtyessä vertaiskulttuurista aikuisten alaisuuteen?
2. Milloin tapahtuu tunteiden
 - 2.1. ymmärtämistä,
 - 2.2. sanoittamista,
 - 2.3. esittämistä tai
 - 2.4. hallintaa.
 - 2.5. Mitkä tilanteen kulusta on samankaltaista,
 - 2.5.1. miksi?
 - 2.6. Mikä erilaista,
 - 2.6.1. miksi?
 - 2.7. Mikä olisi oletettavaa jos toimittaisiin toisella tavalla?
3. Milloin tilanteet onnistutaan ratkomaan tunneälyllä ja
 - 3.1. miten se lasten kulttuurissa se näkyy,
4. millaisin toiminnoin toiselle osoitetaan tunneälyä?
5. Miten tunneäly-tilanteista näkyy, että kyseessä on lasten itsensä luoma säännöstö, joka toteutuu ryhmästä ja päiväkodista toiseen?
 - 5.1. Ja miten se vaihtelee kun aikuinen tulee lasten kulttuuriin vaikuttamaan tilanteisiin?
6. Millaisia toistuvia lauseita esiintyi tunnepitoisissa tilanteissa? (kuten ”Mä meen kertoon aikuiselle!”, ”Ei noin saa tehdä, sun pitää..”, ”Me ei olla enää sun kans!”, ”Miks te ette leiki mun kaa?”, ”Voitaisko olla vaikka, että..”)
 - 6.1. Mihin lasten vertaiskulttuurin itseisarvoon niillä pyrittiin?
7. mikä oli kantava teema tunteen puolesta valikoidussa episodissa?
 - 7.1. konfliktit,
 - 7.2. vetäytyminen,
 - 7.3. turhautuneisuus,
 - 7.4. epäymmärrys,
 - 7.5. hätäantyneisyys,
 - 7.6. yhteistoiminta,
 - 7.7. ratkaisujen teko,
 - 7.8. riemuleikki
 - 7.9. muu, mikä?
8. Miten nämä tunneälytilanteet etenivät (hox! Mitä itseisarvoa lapsi teollaan tavoitteli?!), eli:
 - 8.1. millaisia tunneälykkäitä valintoja lapset teki ja
 - 8.2. mihin lopputulokseen siinä päädyttiin tai että
 - 8.3. miten näkyi, että lapsi ei osannut tehdä tunneälykstä valintaa ja
 - 8.4. millaiseen lopputulokseen se sitten vei?
 - 8.5. Miten nämä on ymmärrettävissä lasten kulttuurin ominaispiirteiden mukaan?
 - 8.5.1. Entä miten aikuiset liittyivät näihin tilanteisiin?
(Hox! Mitä itseisarvoa aikuinen tavoitteli??!!)
 - 8.5.2. Joko suoraan tulemalla tilanteeseen tai
 - 8.5.3. lapsen mennessä kertomaan, tai
 - 8.5.4. lapsen uhkaillessa aikuisella tai
 - 8.5.5. muistuttaessa säännöistä (neki eri reaktiotavat, koska uhkailua pelättiin, muistutus ei vielä ollut uhka),
 - 8.6. miten aikuinen tuki tai
 - 8.7. oli tukematta lasten tunneälyä tilanteissa,
 - 8.7.1. mihin tunteisiin se johti lapsissa? (sivustaseuraajissa tai uhrissa tai pahantekijässä?)
 - 8.7.2. Mitä lapset oppi siinä hetkessä tunneälystä päiväkodissa?
 - 8.7.3. Ja mahdollisesti koko loppuelämässä?
 - 8.7.4. Mitä se hetki opetti lapsille tunneälystä?
 - 8.7.5. mitä lapset opettivat tilanteessa toisilleen tunneälystä?

9. Miten tunneälyhetkissä näkyi lasten kulttuurin erityispiirteet, kuten
 - 9.1. sinnikäs/jatkuva yritykset hallita itse omaa elämäänsä
 - 9.2. jakaa em. pyrkimyksiä toisten kanssa (kiikkua leikkitornien tai hiekkakasan päälle ja katsoa aikuisia alaspäin, jolloin kokee olevansa isompi, tai lallattaa aikuisille/kiusoitella tms.),
 - 9.3. ystävyys/jakaminen/sosiaalinen osallisuus =
 - 9.3.1. tuottaa yhteisiä merkityksiä asioille/esineille/tekemisille,
 - 9.3.2. selittää/jakaa yhteisiä merkityksiä keskustelussa)
 - 9.4. yhteistoiminnallisen tilan puolustaminen/ toisten häirinnän vastustaminen.
 - 9.5. Aikuisten suhtautuminen em. tilanteisiin
 - 9.5.1. tunneälykkäästi, miten?
 - 9.5.2. ei tunneälykkäästi, miten?
10. Lasten erityispiirteiden ymmärtämisen kautta, mitä se kertoi
 - 10.1. Lapsen omasta tunneälystä
 - 10.2. Vertaisen tunneälyn (tarpeen) havaitsemisesta
 - 10.3. Oman tunneälyn kehittämisestä
 - 10.4. Vertaisen tunneälyn kehittämisestä
 - 10.5. Aikomansa tunneälytoiminnan piilottelusta
 - 10.5.1. Miksi?
 - 10.6. Mitkä asiat tunneälyn ilmentämiseen (aikuiset, säännöt, päiväkodin ilmapiiri..)
 - 10.6.1. Vaikuttiko jotkin asiat toistuvasti lasten tunneälyhetken valintojen muodostumiseen?
 - 10.6.1.1. Miten?
11. Millaisia tunneälyvalintoja lapset tekivät konfliktihetkissä?
 - 11.1. Lohdutus
 - 11.2. Uhkaus
 - 11.3. Huomiottajättäminen
 - 11.4. Uudella leikillä ”harhautus”
 - 11.5. Leluilla riitely
 - 11.6. Erkaantuminen eri ”leikkileireihin”
 - 11.7. Keskustelu (tunnesanat)
 - 11.8. Muuta?
12. Miten tunneälyä tarvitsevan hetken oivaltaminen/olettaminen näkyi lapsissa? (RULER1 Recognize)
 - 12.1. Omien
 - 12.2. Vertaisen
 - 12.3. Aikuisen
 - 12.3.1. Kuuntelu
 - 12.3.2. kysymysten esitys,
 - 12.3.3. väärinkäsitysten välttäminen
 - 12.3.4. tilanteen ymmärtämiseen pyrkiminen.
13. Miten tunteiden käyttäminen näkyi em. tilanteissa lapsilla? (RULER4 Expressing)
 - 13.1. Suru
 - 13.2. Viha
 - 13.3. Mykkäkoulu
 - 13.4. Puolustautuminen
 - 13.5. Syyttely
 - 13.6. Vetäytyminen
 - 13.7. Muuta?
14. Miten tunteiden hyväksyminen näkyi em. Tilanteissa lapsilla (RULER2 Understanding)
 - 14.1. Omien
 - 14.2. Vertaisen
 - 14.3. Miten aikuinen vaikutti tilanteeseen?
15. Miten tunteiden säätely näkyi lapsilla (RULER5 Regulating)
 - 15.1. Oma aloitteisesti
 - 15.2. Vertaisen tuella
 - 15.3. Aikuisen tuella

16. Kehonkielen merkit tunneilyn käytöstä lapsilla?
 - 16.1. Hengitys
 - 16.2. Vartaloon asento
 - 16.3. Pään asento
 - 16.4. Käsien asento
 - 16.5. Äänen korkeus, paino, rytmi
 - 16.6. Kosketus
 - 16.7. Silmien isontaminen
 - 16.8. Suun kireys/hymy
 - 16.9. Kasvojen lihasten kireys
 - 16.10. Katseen suuntaaminen
 - 16.10.1. Mitä vastareaktioita saa aikaan vertaisissa?
17. Lasten kulttuurin sanasto tunteille (RULER3 Labeling)
18. Miten täsmennetyt RULER teesit näkyvät?
 - 18.1. ”Emotions matter”
 - 18.1.1. Tilanteet, joissa tunteiden näyttäminen/sanoittaminen tai näyttämättä/sanoittamatta jättäminen saa aikaan jotain suhteessa muihin/itseensä)
 - 18.2. ”If you can feel it, you can heal it”
 - 18.2.1. Miten lapset lähtevät toimimaan oman tai toisen tunteen hallitessa?
 - 18.2.2. Miten tunteista pyritään pääsemään selvytyteen?
 - 18.2.3. Miten aikuinen auttaa tai vaikeuttaa näiden tunteiden esiintuomista/ymmärtämistä?
 - 18.3. ”If you can name it, you can tame it”
 - 18.3.1. Miten tunteiden sanoittaminen näkyy lapsilla?
 - 18.3.2. Miten se näkyy suhteessa toisiinsa, entä suhteessa aikuisiin?
 - 18.3.3. Miten aikuiset auttavat lasta tunteiden sanoittamisessa tai
 - 18.3.4. Miten he pyrkivät sanoittamaan omia tai ylipäänsä tunteita?
 - 18.3.5. Miten tunteista puhutaan päiväkodissa?

LIITE 6. Analysointikysymykset teemoiksi tiivistettynä.

1. Mayer-Saloveyn nelihaaraisen tunneälyteorian RULER-malli
 - Tunteiden havaitseminen (**R**ULER)
 - Tunteiden ymmärtäminen (**R**ULER)
 - Tunteiden sanoittaminen (**R**ULER)
 - Tunteiden esittäminen (**R**ULER)
 - Tunteiden säätely (**R**ULER)
2. Tunneäly lasten vertaiskulttuurin erityispiirteiden kautta ymmärrettynä
 - Lasten itseisarvot tunneälytoimintojen takana
 - Tunneäly konfliktissa
 - Miten tunneälyä ilmenettiin suhteessa vertaiseen?
3. Kehonkieli tunneälyn ilmentäjänä
4. Aikuisten vaikutus lasten tunneälyn ilmentämiseen