

Tunnetaidot ja niiden harjoittelu esiopetuksessa
Loimu-äänileikkisovelluksen avulla

Pro Gradu -tutkielma

Tuuli Pekkarinen

Luokanopettajan koulutusohjelma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tunnetaidot ja niiden harjoittaminen Loimu-äänileikkisovelluksen avulla esiopetuksessa

Tekijä: Tuuli Pekkarinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma x / Maisteritutkielma__ Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 81, 3

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tutkimuksen aiheena on tunnetaitojen merkitys esiopetuksessa ja niiden harjoittaminen Loimu-äänileikkisovelluksen avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla tunnetaitojen harjoittelua esiopetuksessa esikouluopettajien näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mitä perustunteita esikoululaisilla esiintyy äänileikkien aikana.

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Se pyrkii ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa ilmiötä. Sen ei ole tarkoitus tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa. Tutkimuksessa käytetään menetelmänä Stimulated recall –haastattelua. Lisäksi tutkimuksessa on piirteitä videoetnografisesta tutkimuksesta. Aineisto on kerätty haastattelemalla esikouluopettajia sekä havainnoimalla videomateriaalia esikoululaisten äänileikkituokioista. Tutkimukseni pyrkii selvittämään, miten äänileikin avulla voi harjoitella tunnetaitoja, millaisia tunnetaitojen harjoitteluun sopivia piirteitä Loimu-äänileikeissä on, ja mitä perustunteita äänileikeissä esiintyy. Lisäksi tutkimuksessani selvitetään, mikä on tunnetaitojen harjoittelun merkitys esiopetuksessa.

Tulokset osoittavat, että äänileikit soveltuvat hyvin esikoululaisten tunnetaitojen harjoitteluun. Äänileikki on luonteeltaan sopiva leikkiliseen oppimiseen, sillä siinä täyttyvät leikkiläisen oppimisen kaikki seitsemän periaatetta. Äänileikeissä käytetyt erilaiset äänet ja musiikki saavat esikoululaisissa aikaan vapautumisen tunnetta. Äänileikit kehittävät paitsi tunnetaitoja, myös tärkeää kuuntelemisen taitoa. Äänileikeissä näyttäytyi kaikkia kuutta perustunnetta ja niiden alatunteita. Eniten äänileikit tuottivat esikoululaisille ilon tunteita. Tutkimuksessa selvisi, että tunnetaitoja pidetään merkittävänä taitoina, joilla on vaikutusta moniin muihin esiopetuksessa ja arjessa tarvittaviin taitoihin. Esikouluopettajien mukaan nykyään yhä useammalla esikoululaisella on haasteita tunnetaidoissa. Aikuisen tuki tunnetaitojen harjoittamisessa on tärkeä. Aikuinen toimii mallina ja esimerkkinä esikoululaisen arjessa.

Avainsanat: tunnetaidot, tunteet, äänileikki, leikki, leikillisuus, esiopetus

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	6
2 TUNTEET JA TUNNETAIDOT VUOROVAIKUTUKSESSA	9
2.1 Tunteet.....	9
2.2 Tunnetaidot.....	11
2.3 Tunnetaitojen harjoittelu.....	14
3 LEIKKI JA LEIKILLISYYS ESIOPETUKSESSA	17
3.1 Leikin määrittelyä	17
3.2 Leikki ja leikillisuus esiopetuksessa	20
4 DIGITAALISET LEIKIT JA TARINAT ESIOPETUKSESSA	24
4.1 Digitaalinen leikki	24
4.2 Digitaalinen tarinankerronta	27
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
6.1 Laadullinen tutkimus.....	30
6.1.1 Videoetnografinen tutkimus.....	31
6.1.2 Stimulated Recall -menetelmä	32
6.2 Kohdejoukko ja konteksti	32
6.3 Aineistonkeruu	34
6.3.1 Havainnointi ja videointi.....	34
6.3.2 Stimulated Recall -haastattelu.....	36
6.4 Aineiston analyysi	38
6.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	39
6.4.2 Havainnointiaineiston analyysi	40

7 TULOKSET	43
7.1 Tunnetaitojen harjoittelu äänileikin avulla	43
7.2 Esikouluopettajien tulkintoja esikoululaisten tunteista äänileikin aikana .	45
7.3 Perustunteiden näyttäytyminen äänileikeissä	47
7.3.1 <i>Avarusseikkailu</i>	48
7.3.2 <i>Kävele ja näyttele tunteet</i>	52
7.3.3 <i>Huuda Hep! -luontevahvuudet</i>	53
7.4 Tunnetaitojen harjoittelu esikouluopettajien näkökulmasta	55
7.5 Aikuisen rooli tunnetaitojen harjoittelussa	56
8.0 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	58
8.1 Tulosten yhteenveto	58
8.2 Johtopäätökset	60
8.2 Jatkotutkimusaiheita	64
8.3 Luotettavuus ja eettisyys.....	65
8.4 Lopuksi	68
LÄHTEET	70
LIITTEET	82
Liite 1 Saatekirje	82
Liite 2 Suostumuslomake.....	84
Liite 3 Haastattelurunko	85

KUVIOT

Kuvio 1 Perustunteisiin liittyvät ilmeet (Opetushallitus 2022).....	10
Kuvio 2 Perustunteet ja niiden alatunteet (Matilainen & Puustinen 2021, 67–68).....	11
Kuvio 3 Yhteenveto perustunteiden näkymisestä esikoululaisten toiminnassa Avarusseikkailun aikana.....	48
Kuvio 4 Leikillisen oppimisen näkökulmat (mukailtu Kangas 2014, 83–86) äänileikeissä.....	61

TAULUKOT

Taulukko 1 Esimerkki havaintojen yhdistämisestä alaluokiksi ja teemojen luomisesta alaluokkien pohjalta.....	40
Taulukko 2 Esimerkki videoaineiston havainnoinnista.....	42

JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee esikouluikäisten lasten tunnetaitojen harjoittamista äänileikin avulla. Kiinnostuin aiheesta, koska äänileikki on uusi tapa oppia tunnetaitoja, kehon tietoista käyttöä ja motorisia taitoja yhdessä muiden kanssa hauska ja toiminnallisesti oppien. Erityisesti äänileikki tunnetaitojen harjoittelun välineenä kiinnostaa minua. Tunnetaitoihin liittyviä sisältöjä on käsitelty aikaisemmin, esimerkiksi musiikin, tarinoiden ja satujen avulla. Nykyään tunnetaitojen ja leikin merkitystä tuodaan esille yhä enemmän erilaisissa perusopetusta ja varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsitellään kouluissa ja päiväkodeissa osana laaja-alaisia sisältöjä ja oppiaineita. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kirjaamisesta perusopetuslakiin tehtiin kansalaisaloite vuonna 2021. Se ei kuitenkaan saanut tarpeeksi kannatusta, jotta se olisi edennyt eduskunnan käsittelyyn. (Kansalaisaloite 2021.)

Nykyään arjessa painottuu tarve osata erilaisia taitoja monipuolisesti. Näitä tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ovat joustavuus, motivaatio, toisista välittäminen ja itsenäinen ajattelu. Taitoja harjoitellaan päivittäin eri arjen tilanteissa sekä kotona että kouluissa. Aina huoltajilla ei ole valmiuksia tai aikaa opettaa lapsille tarvittavia taitoja, joten koulujen merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa ja oppimisessa korostuu. (Köngäs 2019, 180–181.) Yesilyaprakin (2001) mukaan tunnetaitojen kehittyminen on tärkeää kaikilla koulutuksen tasoilla aina päiväkodista korkeakoulutukseen. Tunnetaidoilla on vaikutus kouluarkeen. Niillä on vaikutusta akateemisiin taitoihin ja niiden avulla voidaan ehkäistä erilaisia kurinpidollisia ongelmia ja konflikteja oppilaiden välillä. Tunnetaitojen kehittäminen auttaa myös kohtaamaan erilaisia sosiaalisia ja psyykkisiä haasteita. (Kilic, Var & Kumandas 2014, 931.) Myös opettajan tunnetaidot ovat ratkaisevassa asemassa. Opettaja on oppilaille esimerkki omalla toiminnallaan. Oppilaat ja opettaja ovat

vuorovaikutuksessa joka päivä erilaisissa tunteiden käsittelyä ja tunnetaitoja vaativissa tilanteissa. Näin ollen opettajan tunnetaidot tai niiden puute ovat mallina oppilaille. (Harvey, Bimler, Evans, Kirkland & Pechtel 2012, 629.) Nykyään tunnetaitojen merkitystä ymmärretään paremmin ja niiden opetteluun on kehitetty erilaisia työkaluja.

”Leikki on lapsen työtä” -sanonta voi olla kulunut, mutta sen sanoma on edelleen tänä päivänä tärkeä. Leikin nähdään olevan lapsen elämän pääsisältöä (Opetushallitus 2016b, 3). Myös Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksessa on huomioitu leikki. Sopimuksen (60/1991, §31) mukaan lapsella on oikeus ikänsä mukaiseen leikkimiseen. Leikkiminen on lapselle luonnollinen tapa tutkia ympäristöä, sekä oppia uutta ja kokeilla omia rajojaan turvallisesti. Leikin on myös tarkoitus olla hauskaa ja tuoda lapselle elämään iloa ja onnellisuutta. Leikin sanotaan olevan elämän perusedellytys. Kaikki ihmiset ja eläimet leikkivät ja sen avulla laajentavat elämänpiiriään. Leikki on myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä. (Järvillehto 2014, 112.) Nykyään leikki ei ole aina perinteistä leikkimistä leluilla tai muiden kanssa yhdessä. Digitalisaation ja teknologian kehittymisen myötä leikin luonne on muuttunut. Perinteisen leikin lisäksi nykyään on erotettavissa myös erilaisia hybridileikkejä, joissa käytetään teknologiaa tai digitaalisia alustoja osana leikkiä. Puhtaasti digitaaliset leikit puolestaan sijoittuvat kokonaan digitaaliseen ympäristöön. (Koivula & Mustola 2015.)

Tässä tutkimuksessa on keskiössä tunnetaitojen harjoittamisen ja digitaalisen leikin yhdistäminen. Tutkimuksessani digitaalinen leikki ja tunnetaidot yhdistyvät äänileikeissä. Äänileikkien käyttämistä tunnetaitojen harjoittelussa ei ole tutkittu ainakaan suomalaisessa kontekstissa. Äänileikin voisi mieltää myös peliksi, mutta tässä tutkimuksessa lähestyn sitä leikin ja leikillisyyden käsitteen kautta ja ajattelen sen olevan yksi digitaalisen leikin ja leikillisen oppimisen muodoista.

Aloitin käsittelemällä tutkimukseni keskiössä olevia tunnetaitoja. Käsittelen tunnetaitoja koskevassa toisessa luvussa lisäksi tunteita ja tunnetaitojen harjoittelamista. Kolmannen luvun teemana on leikki. Leikin määritelmä on monipuolinen ja leikkiä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tuon luvussa esille

tunnetun kasvatopsykologisen, kulttuurihistoriallisen ja vapaan näkemyksen leikistä. Luvussa tarkastelen esikoululaisen kehitys- ja ikätasolle tyypillistä leikkiä. Käsittelen luvun lopuksi leikkiä ja leikillisyyttä esiopetuksessa. Neljännessä luvussa lähestyn leikkiä digitaalisesta näkökulmasta. Aluksi määrittelen digitaalisen leikin ja sen jälkeen tarkastelen digitaalista tarinankerrontaa. Viidennessä luvussa esittelen tutkimustavoitteet ja tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa käsittelen tutkimuksen empiiristä toteuttamista; kohdejoukkoa, kontekstia, aineistonkeruuta ja sen analysointia. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimustulokset. Kahdeksannen luvun aluksi esitän yhteenvedon tuloksista sekä esitän niistä tekemäni johtopäätökset. Sen jälkeen nostan esille mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohdin lasten ja nuorten ruutuajan lisääntymistä sekä digitaalisten laitteiden ja median käyttöä.

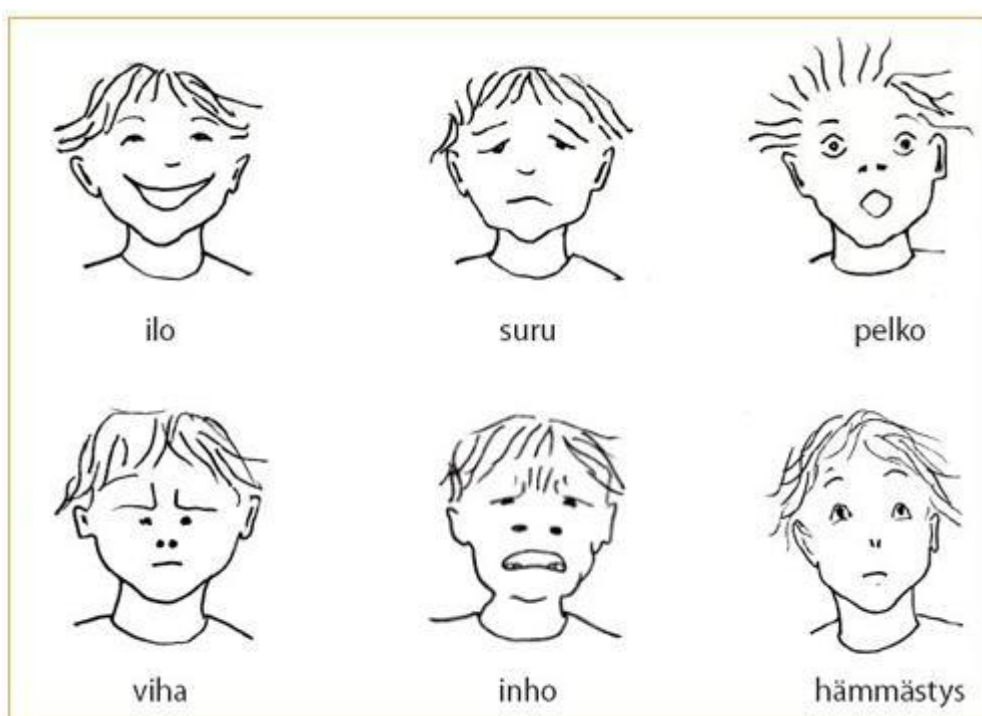
2 TUNTEET JA TUNNETAIDOT VUOROVAIKUTUKSESSA

2.1 Tunteet

Tunne voidaan jakaa kolmeen eri tekijään; tuntemiseen tai kokemiseen, heräämiseen ja ilmaisemiseen (Keltikangas-Järvinen 2015, 73). Tunteet syntyvät, kun ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Matilainen & Puustinen 2021, 65). Tähän ympäristöön voi liittyä muita ihmisiä tai ärsykejä. Tunteet ovat mukana kaikessa mitä teemme, ja ne ohjaavat toimintaamme. Tunteiden ajatellaan olevan myönteisiä ja kielteisiä. Kuitenkin ihmisen omakohtaisesta kokemuksesta riippuu, millaisina ne koetaan. Ihmisen on mahdollista tuntea sekä myönteiseksi että kielteiseksi miellettyjä tunteita samanaikaisesti (Braniecka, Trzebinska, Dowgiert & Wytykowska 2021, 1). Tunteet sekä kuluttavat että antavat ihmisille energiaa. Ihmisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että kaikenlaisia tunteita saa ja pystyy ilmaisemaan. (Opetushallitus 2022.)

Tunnereaktioiden perusta on biologinen. Tämä tarkoittaa sitä, että emme voi itse vaikuttaa tunteiden syntyyn. (Matilainen & Puustinen 2021, 65.) Tunteet näkyvät ihmisen ilmeiden ja eleiden välityksellä, sekä muussa ihmisen toiminnassa (Nurmi, ym. 2010, 105). Tunteet ilmenevät, kun niiden aiheuttajat, emootiot siirtyvät solusta toiseen aiheuttaen reaktion. Tunteet voivat syttyä ja sammua todella nopeasti, eikä ihminen aina tiedosta kaikkia omia tunteitaan. Tunnetila syntyy tunnereaktion jälkeen ja se on helpommin tunnistettavissa. (Köngäs 2019, 69.) Tunnetilat eivät ole pysyviä, vaan kypsyneellä tunne-elämän hallinnalla ihminen voi joustavasti ja asteittain hallita niitä (Nurmi, ym. 2010, 106). Tunteita voidaan määritellä niiden ensisijaisuuden tai toissijaisuuden mukaan. Ensisijaisia tunteita ilmaistaan tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. Toissijaiset tunteet syntyvät silloin, kun ihminen pyrkii hillitsemään, peittämään, arvioimaan tai hallitsemaan esisijaisia tunteita. (Myllyviita 2017, 40–41.)

Tutkimuksessani hyödynnän Ekmanin (2009) määritelmää perustunteista. Ekmanin mukaan on olemassa kuusi perustunnetta. Niitä ovat ilo, suru, viha, pelko, inho ja hämmästys. Perustunteet ovat samanlaisia kaikilla ihmisillä. Tunteisiin liittyvät ilmeet ja eleet ovat niissä universaaleja (Köngäs 2019, 85), eli kaikilla ihmisillä samanlaisia. (Matilainen & Puustinen 2021, 66–67.) Perustunteet voidaan kuvailla ilmeiden avulla. Videoidun aineiston havainnoinnissa kiinnitän huomiota perustunteiden näkymiseen esikoululaisten kasvoilla. Käytän ilmeiden tunnistamiseen Opetushallituksen (2022) tunnetaitoja käsittelevän julkaisun kuviota (Kuvio 1) perustunteiden ilmeistä.



Kuvio 1 Perustunteisiin liittyvät ilmeet (Opetushallitus 2022)

Jokaisella perustunteella on omat tehtävänsä ihmisen elämässä. Ilon tehtävänä on viedä ihmistä kohti tärkeitä asioita ja toimia sosiaalisissa tilanteissa ihmisten välisenä yhteytenä. Suru puolestaan kertoo siitä, että sen kohde, ihminen tai asia, on tärkeä. Vihan tehtävänä on antaa voimaa puolustaa omia rajoja ja oikeuksia, sekä edistää omia päämääriä. Pelon tehtävä on auttaa ihmisiä

suojautumaan uhkaavilta asioilta. Inhon tehtävä on pitää huoli siitä, että vältämme vääriltä tuntuvia asioita sekä ruokia ja juomia, jotka ovat haitallisia. Hämmästyksen tehtävänä on puolestaan auttaa muuttamaan toimintaa ennalta- arvaamattomissa tilanteissa. (Matilainen & Puustinen 2021, 66–67.) Muut tunteet pohjautuvat perustunteisiin. Ne voivat olla joko perustunteiden yhdistelmiä tai niiden alatyypppejä. Matilaisen ja Puustisen (2021, 66–67) mukaan ilon perustunne voi näyttäytyä esimerkiksi onnellisuutena ja rauhallisuutena. Tutkimukseni kannalta on tärkeää, että kykenen tulkinnoissani hyödyntämään perustunteiden alatunteita, jotta esikoululaisten tunneskaalaa voidaan ymmärtää paremmin. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2) on esitettynä perustunteet ja niiden alatunteet Matilaisen ja Puustisen (2021, 67–68) mukaan.



Kuvio 2 Perustunteet ja niiden alatunteet (Matilainen & Puustinen 2021, 67–68)

2.2 Tunnetaidot

Tunnetaidot ovat taitoja, joiden avulla tunnistetaan, ymmärretään, käsitellään sekä ilmaistaan tunteita tilanteisiin sopivilla tavoilla (Sharp 2001, 1). Niillä on

yhdessä tunteiden käsittelykyvyn ja itsesäätelytaitojen kanssa tärkeä rooli lapsen kehityksessä (Rossi 2016, 3–4). Yleensä lapsilla, joilla on hyvät tunnetaidot, on enemmän ystäviä ja parempi itsetuntemus (Hansen & Zambo 2007, 277). Tunnetaidot eivät ole vain omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa, vaan niihin liittyy myös kyky tunnistaa ja tulkita toisen ihmisen tunteita (Ahonen 2017, 21). Tunnetaitoja voidaan jakaa omien tunteiden ilmaisemiseen ja säätelyyn, sekä omien ja toisten tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen (Koivula & Laakso 2017, 7).

Säätelykeinot ovat tärkeässä osassa tunteiden käsittelyssä. Niiden avulla tunnetilaa tai ihmisen yleistä vireystilaa voidaan lisätä tai rauhoittaa. (Matilainen & Puustinen 2021, 76.) Tunteiden käsittelyllä voidaan tarkoittaa ihmisen kykyä ensin tunnistaa tunteet, nimetä ne ja tuoda ne ihmisten tietoisuuteen. Tunteiden käsittely tapahtuu oman pään sisällä ja sen voidaan ajatella olevan eräänlaista psyykkistä työtä. Psyykkisen työn tarkoituksena on yhdistää tunteet ajatteluun ja järjestää niitä sen mukaan. (Isokorpi 2004, 24.)

Tunteita ei ole aina helppo tunnistaa. Keholliset reaktiot, kuten sykkeen nousu tai vatsakipu jännittäessä, helpottavat omien tunteiden tunnistamista. Jokaisen ihmisen tunteiden kokeminen on yksilöllistä fyysisellä eli kehollisella tasolla. Kehollinen ja tunteellinen maailma ovat tiiviisti liitoksissa toistensa kanssa. (Niemi 2013, 191–192.) Tunteiden tunnistamisen jälkeen on tärkeää, että tunteet saavat nimen ihmisen mielessä. Nimen avulla tunne konkretisoituu ja sen avulla voidaan kertoa tunteesta muille. Muiden on helpompaa ymmärtää tunteelle annetun nimen avulla henkilön käyttäytymistä. Nimetyt tunteet voimakkuuden tunnistaminen on myös tärkeää, jotta sitä voidaan käsitellä oikeanlaisilla säätelykeinoilla. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea tunteiden tunnistamisessa ja niiden voimakkuuden arvioimisessa. (Matilainen & Puustinen 2021, 71–73.)

Tunteiden ei kuuluisi hallita ihmisten elämää ja käyttäytymistä. Niiden ymmärtäminen on avainasemassa oman käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnassa. Ymmärryksen avulla ihminen voi käsitellä tunteitaan ja hallita niitä. (Robertson 2019, 7.) On tärkeää hyväksyä omat tunteensa, jotta niitä voi

ymmärtää. Joskus ihminen toimii tunteidensa vallassa ei-hyväksyttävällä tai jopa vaarallisella tavalla. Siksi on tärkeää, että harjoitellaan tunteidensäätelykeinoja, joiden avulla toimintaa mukautetaan ympäristön kannalta toivottuun suuntaan. Kuitenkin kaikki tunteet, myös negatiiviset ja ei-toivotut, ovat sallittuja ja hyväksyttäviä. (Matilainen & Puustinen 2021, 74.)

Jääskisen ja Pelliccionin (2017) mukaan tunteiden ilmaiseminen helpottuu, jos tunteella on nimi ja se on jollain tavalla säädely. Ihminen käyttää tunteen nimeä sanallisen ilmaisun keinona. Tunteita voi nimen lisäksi ilmaista liikkeen, luovan toiminnan, ilmeiden tai eleiden avulla. Tunteen ilmaisemista voidaan ajatella niin lyhyen kuin pitkän aikavälin toimintana. Lyhyen aikavälin tunneilmaisussa on tärkeää, että tunne saadaan ilmaistua tilanteeseen sopivalla tavalla silloin kun on sen aika. Pitkä aikavälin tunneilmaisun tavoitteena on purkaa tunnepatoumia tai -kuormaa. (Matilainen & Puustinen 2021, 77.)

Tunneäly liittyy tiiviisti tunnetaitoihin. Tunneälyn merkitys on tärkeä kaikessa vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. Älykkyydessä ei ole kyse pelkästään akateemisista taidoista, numeroiden ja sanojen analyysistä, vaan älykkyyden ymmärretään olevan paljon muutakin (Robinson & Aronica 2009, 12). Koulumaailmassa, kuten esiopetuksessa, vuorovaikutusta tapahtuu paljon sekä oppilaiden että oppilaiden ja opettajien välillä. Koska koulumaailmassa on paljon vuorovaikutusta ihmisten välillä, tunneälykkyyden merkitys korostuu. Golemanin (1998) ja Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunneälyn merkitys oppimisessa ja oppilaiden koulunkäynnissä on suuri. Toisten tunteiden ymmärtäminen paremmin on avain toisen käyttäytymisen oppimiseen. (Chong, Lee, Roslan & Baba 2015, 2.)

Tunneäly pohjautuu Thorndikesin 1920-luvulla kehittämään teoriaan sosiaalisesta älykkyydestä, joka liittyy kykyihin luoda ja pitää yllä suhteita toisiin ihmisiin. Gardner laajensi teoriaa tunneälystä moniälykkyyden yhteydessä kuvailemaan ihmisten kykyä ymmärtää omia ja muiden tunteita ja ajattelua. Tunneäly-käsitteen teki tunnetuksi Daniel Goleman julkaisemassaan teoksessa *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. (Rahila, Zaki, Memon & Thurasamy 2021, 3.) Hänen mukaansa tunneälykkäitä ihmisiä ovat ihmiset, jotka pystyvät

tunnistamaan, ohjailemaan ja hallitsemaan tunteitaan, sekä tunnistamaan omia ja muiden ihmisten mielialoja (IRB Media 2021, 3).

Tunneäly sisältää kyvyn hyväksyttävään tunnekäyttäytymiseen ja erilaisten päätelmien tekemiseen sen avulla (Chong, Lee, ym. 2015, 2). Tunneäly voidaan määritellä aivojen mahdollisuudeksi ottaa vastaan, ymmärtää ja käsitellä tunteita. Toisaalta se voi tarkoittaa kykyä kehittää aivojen mahdollisuuksia taidoiksi, joiden avulla voi säädellä tunnereaktioita ja -prosesseja. Tunneäly on osaltaan synnynnäistä. Se auttaa ihmistä määrittelemään, millä tavalla reagoida erilaisissa tilanteissa. Sen avulla ihminen voi myös valita tilanteeseen sopivan tavan reagoida ja käyttäytyä. (Köngäs 2019, 36, 177.)

2.3 Tunnetaitojen harjoittelu

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnetaitojen harjoittelusta puhutaan vuorovaikutustaitojen harjoittelun yhteydessä. Tunnetaidot lukeutuvat esiopetuksessa osaksi opetuksen yleisiä tavoitteita. (Opetushallitus 2016a, 34.) Tunnetaitojen harjoittelu alkaa tunteiden ja omien kokemusten havainnoinnista ja niiden pohtimisesta (Opetushallitus 2022). Matilaisen ja Puustisen (2021, 69) mukaan tunnetaitoihin kuuluvan tunnesäätelyn tavoitteellinen harjoittelu on taitoharjoittelua siinä missä esimerkiksi kertotaulujen oppiminen ja harjoittelu. Heidän mukaansa tunnesäätelytaitoja opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tunteiden tunnistaminen on pohjana tunnetaitojen harjoittelulle (Peltokorpi & Saarela 2019, 4). Tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen avulla voidaan selvittää tunteen voimakkuus. Voimakkuutta voidaan arvioida eri tavoilla. Lapsi voi voimakkuuden arvioinnin avulla huomata, että elämä ei ole koko ajan yhtä tunnetta, vaan päivän aikana voi tuntea monia, voimakkuuksiltaan erilaisia tunteita. (Matilainen & Puustinen 2021, 74.)

Tunnetaitojen säännöllisellä harjoittelulla on huomattu olevan myönteisiä vaikutuksia koulunkäynnissä. Esimerkiksi Helsingissä Laakavuoressa oppilaille toteutetun kaksi vuotta kestäneen pilottihankkeen tulosten mukaan lasten

keskittyminen ja yhdessä viihtyminen paranivat merkittävästi. Lisäksi tärkeät tunteiden säätelemisen taidot paranivat lapsilla ja näin ollen rasismi, kiusaaminen ja kiukkupuuskat vähenivät. Pilotissa tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetettiin systemaattisesti yhdellä tunnilla viikossa kahden vuoden ajan. (Helsingin kaupunki 2021; Virtanen 2021.) Suomen lisäksi pilotteja on toteutettu myös muualla. Pohjois-Makedoniassa maan oma sosiaalipolitiikan ministeriö, UNICEF ja Iso-Britannian hallitus ovat olleet tukemassa ohjelmaa tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi esiopetuksessa. Pilottiin osallistuneissa päiväkodeissa lapset oppivat ilmaisemaan paremmin tunteitaan, olemaan empaattisempia ja tulemaan paremmin toimeen toistensa kanssa, sekä välittämään enemmän ympäristöstään. Yksi merkittävimpiä tuloksia on myös se, että lapset tunsivat itsensä onnellisemmiksi. (UNICEF 2019.)

Tunnetaitoihin liittyy keskeisesti sosiaalinen kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. Erilaiset taidot toisten tunteiden ymmärtämiseksi ja toisen kanssa kommunikoidmiseksi ovat osa sosioemotionaalista kompetenssia. Sillä tarkoitetaan kykyä olla yhteydessä erityisesti sosiaalisen ympäristön kanssa. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, tarkoituksenmukainen tilanteeseen sopiva kommunikointi ja omien, sekä toisten ihmisten tunteiden ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen. (Siffredi, Liverani, Smith, ym. 2021, 2.) Ihmis- ja ystävyysuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen, sekä ristiriitatilanteiden selvittäminen ovat sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeitä osia. Vaikka osa näistä taidoista liittyy enemmän tunteisiin ja osa puolestaan vastuulliseen sosiaaliseen käyttäytymiseen, yksilön kehityksessä ja käyttäytymisessä taidot esiintyvät yleisimmin toistensa kanssa yhtä aikaa. (Koivula & Laakso 2017, 6.)

Weissbergin mukaan osioemotionaalaisella alueella on yhteensä viisi kehitystehtävää. Ensimmäinen niistä liittyy itsetuntemukseen ja -tietoisuuteen. Toinen liittyy itsesäätelyyn, kykyyn tunnistaa omia tunteita ja säädellä niitä. Kolmas liittyy sosiaaliseen tietoisuuteen, toisten tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen. Neljäs niistä liittyy ihmissuhteisiin - kykyyn luoda ihmissuhteita ja ylläpitää niitä rakentavilla tavoilla. Viides liittyy vastuulliseen päätöksentekoon, kykyyn tehdä omaan käytökseen ja vuorovaikutukseen

liittyviä päätöksiä. (Määttä, Koivula, Huttunen, Paananen, Närhi, Savolainen & Laakso 2017, 7.)

3 LEIKKI JA LEIKILLISYYS ESIOPETUKSESSA

3.1 Leikin määrittelyä

Leikkiä on haastavaa määrittellä, koska sitä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Tutkimuksessani ajattelen leikin lapsille vapaaehtoiseksi, mielekkääksi, hauskaksi ja mielihyvää tuottavaksi toiminnaksi (Samuelsson & Carlsson 2008, 624). Lisäksi ajattelen, että leikin avulla voidaan edistää oppimista. Leikkiä voi ilmetä joko perinteisissä ympäristöissä tai uudemmissa, kuten digitaalisissa oppimisympäristöissä. (Åkerfelt & Laitinen 2016, 14–15) Leikin käsitteen kannalta on tärkeää ymmärtää, millaisena toimintana leikki yleensä käsitetään, miten leikin voi tunnistaa ja millaisena toimintana leikki näyttäytyy lapsen näkökulmasta (Seppänen 2018, 106). Leikillä on suuri merkitys esiopetuksessa ja se on vahvasti esillä myös esiopetuksen työtavoissa (Siklander & Kangas 2020, 223–225). Jotta esikouluikäisen lapsen leikkiä voitaisiin tarkastella, on tärkeää ymmärtää, millaisia leikkejä tyypillisesti esikouluikäinen kehitystasonsa puolesta leikkii.

Fröbelin vapaan tulkinnan mukaan leikki on lapsen elämän pääsisältöä ja tuottaa lapselle iloa, vapautta, tyydytystä ja rauhaa, sekä mahdollisuuden kehittyä omalla lähikehityksen vyöhykkeellä. Fröbel näkee leikin erityisesti lasten omana toimintana. (Sintonen, Ohls, Kumpulainen & Lipponen 2015, 8.) Piaget tarjoaa leikkiin kehityspsykologisen näkökulman. Hänen mukaansa leikki heijastaa lapsen ajattelua ja ajattelun kehittymisen vaihetta. Vygotskin kulttuurihistoriallisen näkökulman mukaan leikki kuljettaa lapsen kehitystä. Leikeissä lapsella on mahdollisuus suoriutua asioista, jotka olisivat muuten liian haastavia. (Opetushallitus 2016b, 3.) Psykoanalyttikot, kuten Eriksson ja Freud, mieltävät leikin terapeutiksi lapselle. Leikkiessä lapsi saa irtautua todellisuudesta ja muokata sitä itselleen sopivaksi, sekä ilmaista tunteitaan. (Hughes 2010, 24–25.)

Leikki on perusedellytys ihmisen kasvulle ja kehitykselle. Leikkiessä ihmisen tavoitteena on saada mielihyvää itselle tai muille luomalla uusi ja ainutlaatuinen todellisuus (Tamminen 2001, 12). Kaiken ikäiset ihmiset voivat leikkiä. Lapselle leikki on kuitenkin erityisen tärkeää, sillä se mahdollistaa sellaisia toimintoja, joita lapsi tosielämässä ei osaa tai pysty vielä tekemään (Helenius & Lummelahti 2014, 87). Leikki toimii pohjana lasten luovalle ja kriittiselle ongelmanratkaisulle. Erilaiset ratkaisut ja kokeileminen leikin avulla kehittävät lapsen mielikuvitusta ja lapsen on mahdollista saada sen kautta uusia kokemuksia. (Barr & Borkett 2015, 275.) Leikin avulla lapsi saa mahdollisuuden käsitellä myös ongelmiaan monipuolisesti (Bruce 2004, 12–13). Leikin avulla kieli, mielikuvitus ja ajattelu kehittyvät. Se on yhteydessä lapsen terveyteen ja hyvinvointiin. Leikillä on tärkeä rooli lapsen sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän kehittymisen tukena. (Hännikäinen 1992, 10.) Erilaiset leikkikalut tai materiaalit toimivat motivoivina tekijöinä lasten leikeissä ja niiden avulla voidaan saavuttaa uusia elämyksiä (Dunderfelt 2010, 79).

Raja leikin, työn, oppimisen tai muiden aktiviteettien välillä ei ole aina selvä. Rubin, Feinin ja Vanderbergin mukaan toiminnan tulee täyttää viisi ehtoa, jotta se voidaan luokitella leikiksi. Ensinnäkin aktiviteetin tulee olla itsessään motivoivaa ja tehty oman mielenkiinnon vuoksi. Toiseksi sen tulee olla vapaasti osallistujien valitsemaa toimintaa. Kolmanneksi toiminnan tulee tuottaa iloa ja olla tekijälleen miellyttävää. Neljänneksi aktiviteetin tulee olla vapaamuotoista. Siinä saa olla mukana esimerkiksi näyttelemistä. Aktiivinen osallistuminen on viimeinen edellytys sille, että toiminta täyttää leikin ehdot. (Hughes 2010, 4–5.) Edellä esitettyjen periaatteiden mukaan leikki on siis vapaaehtoista ja omasta sisäisestä motivaatiosta lähtöisin olevaa toimintaa. Tarkemmin tarkasteltuna leikkiä, kuten kaikkea muutakin toimintaa ohjaavat tietyt säännöt. Leikkijät ovat vuorovaikutuksessa leikin aikana toistensa kanssa ja neuvottelevat koko ajan leikin säännöistä. Näin he yhdessä mukauttavat leikin sääntöjä sen edetessä. (Sintonen, ym. 2015, 9.) Leikki voidaan ajatella myös selkeänä sisäisen motivaation tilana ja sen mukaisena toimintana (Järvilehto 2014, 111).

Lapsen näkökulmasta leikki on toimintaa, jonka hän kokee mielekkääksi ja toimintaa, johon saa uppoutua ja käyttää omaa mielikuvitustaan (Siklander &

Kangas 2020, 225). Esikouluikäiselle lapselle on ominaista mielikuvituksen vilkkaus. Lapsi käyttää mielikuvitusta leikeissään. (Dunderfelt 2010, 78.) Lapsen fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen kehitys mahdollistavat myös lapsen leikkien kehittymisen ja leikki puolestaan vaikuttaa omalta osaltaan lapsen kehitykseen. Leikille ovat ominaisia myös vaihtuvat ympäristöt ja ajat. Lapset voivat leikkiä missä vain ja milloin vain (Walker & Weidenbenner 2019, 3). Leikin määrää ja tarpeellisuutta on myös kyseenalaistettu ja aikuiset eivät aina ymmärrä, miksi leikki on lapsille niin tärkeää. Aikuiset voivat joskus nähdä lasten leikit ja pelit turhana ja ei-tuottavana toimintana, vaikka ne sisältävät Pearcen (2009) mukaan luovaa toimintaa (Mustola, Koivula, Turja & Laakso 2018). Kaikki luova toiminta; leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen ilmaiseminen ja kokeminen sekä tutkiminen ovat lapsille luontaisia tapoja ajatella ja toimia (Ojala, Härkönen, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus & Opetusministeriö 2008, 16).

Toimiessaan ja leikkiessään erilaisissa ympäristöissä lapset kehittävät tietojaan ja taitojaan eri osaamisen alueilla (Opetushallitus 2016a, 12), sekä kasvavat ja kehittyvät. Myös lasten leikit saavat vaikutteita ympäröivästä maailmasta. Leikkejä käytetään apukeinona toisten ihmisten toiminnan jäljittelyssä ja uusien roolien omaksumisessa. Symbolisten leikkien, kuvitteellisten kohtauksien ja uusien roolien esittäminen yleistyy (Hughes 2010, 5). Lasten leikeillä on tärkeä merkitys vuorovaikutustaitojen, eläytymiskyvyn ja empatian kehittymisen kannalta. Yhdessä toisten lasten kanssa leikityt leikit auttavat lapsia jakamaan omia kokemuksiaan. Yhdessä leikkiessä myös yhteistyötaidot kehittyvät. (Kahri 2001, 17–18.) Leikkiminen muiden ihmisten kanssa vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Järvilehto 2014, 113). Tärkeiden tunteiden käsittelyyn tarvittavien itsesäätelytaitojen harjoittelu tapahtuu myös vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa leikkien (Riihonen & Koskinen 2020, 195).

Esikouluikäinen lapsi on siinä iässä, että erilaiset fyysiset leikit, joissa on kiipeilyä, hyppimistä tai seikkailua, alkavat kiinnostaa yhä enemmän (Dunderfelt 2010, 79). Fyysinen kehitys mahdollistaa lapsen toimintojen muuttumisen itsenäisemmiksi (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila

2010, 72, 121). Kognitiivinen kehitys on tiiviisti yhteydessä oppimiseen ja koulunkäyntiin. Leikin nähdäänkin olevan yksi tehokkaimmista tavoista oppia uutta (Järvilehto 2014, 119). Bergenin mukaan leikin rooli oppimisessa on tärkeä. Leikki tukee monilla tavoilla lasten toimijuutta. Leikin avulla lapset kommunikoivat toistensa kanssa. Se mahdollistaa erilaisten materiaalien ja tekniikoiden käsittelyn, sekä ajatusten käsittelyn ja tavoitteiden saavuttamisen. Leikki mahdollistaa lapselle myös omien ideoiden ja ajatusten esille tuomisen. (Vartiainen 2020, 124.)

3.2 Leikki ja leikillisuus esiopetuksessa

Perusopetuslaissa (628/1998, 2§) esiopetuksen tavoitteeksi on asetettu lasten kasvun ja kehityksen tukeminen. Esiopetuksessa ohjataan lapsia eettisyyteen ja kasvatetaan yhteiskunnan jäsenyyteen sekä ihmisyyteen. Esiopetus antaa lapsille tarvittavia tietoja ja taitoja. Osana varhaiskasvatusta esiopetuksen on tarkoitus parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012, 5§) mukaan esiopetuksessa, kuten varhaiskasvatuksessakin, tärkeänä osana ovat sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistaminen leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla. Esiopetuksessa käytettävä pedagogiikka ja toiminta on suunniteltava siten, että sen avulla kunnioitetaan lasten mielenkiinnon kohteita ja huomioidaan heidän ikätasonsa. (Opetushallitus 2016a, 13–14.) Esiopetussuunnitelman uudistuksessa korostettiin leikin ja leikillisyyden merkitystä opetuksessa (Ranta 2021, 12; Opetushallitus 2016b, 3; Rasi, Keskitalo, Vuojärvi, Kangas, Ruokamo & Siklander 2018, 19).

Leikki on vahvasti esillä esiopetuksen työtavoissa. Leikillisyyden lisäksi korostetaan havainnollisuutta, toiminnallisuutta, mielikuvitusta ja tarinallisuutta. Leikki ja leikillisuus voivat tarkoittaa lähes samaa asiaa. Hyvösen (2008) ja Kankaan (2010) mukaan leikin käsite viittaa enemmän toimintaan ja leikillisuus puolestaan ajatteluun ja toiminnan laatuun. (Siklander & Kangas 2020, 223–225.) Leikillisuus on tärkeä oppimisen tukipilari. Sen myötä lapsi pystyy

toimimaan ryhmässä ja kehittämään omaa toimijuuttaan. Leikki sallii lapselle kaikenlaiset tunteet, myös epäonnistumisen. (Siklander & Kangas 2020, 235.)

Tutkimuksessani painottuu leikillisyyden näkökulma oppimiseen. Leikin ja leikillisyyden käyttäminen opetuksessa tuo oppimiseen hauskuutta, mielekkyyttä, iloa ja virkistystä. Suomalaisen sananlaskun mukaan ”Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa”.

Kankaan (2014) mukaan leikillistä oppimista voidaan kuvata seitsemän erilaisen näkökulman kautta, joita ovat leikillisuus, luovuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys, kehollisuus, mediarikkaus ja oppimisen ilo. Ensimmäinen näkökulma, leikillisuus, viittaa huumoriin ja tekemisen kautta saavutettuun oppimisen iloon. Kun sitoutuu leikilliseen toimintaan, vapautuu tekemisessä luovuutta, joka on toinen näkökulmista leikillisyyteen opetuksessa. Luovuuden avulla mahdollistetaan oman mielikuvituksen ja ajattelun, sekä uusien ajatusten käyttäminen. Kolmas näkökulmista on tarinallisuus. Tarinoiden avulla voidaan opetella uutta tai ratkaista ongelmia, sekä kokea tunteita. Neljäs leikillisyyden näkökulmista on yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys leikillisyydessä tarkoittaa yhteisten pelien ja tekemisen kautta oppimista. Kuten jo aiemmin totesin, leikillisuus edistää kokonaisvaltaista oppimista. Leikillisen oppimisen viides piirre on kehollisuus, joka tarkoittaa erilaisten liikuntaa ja kehollisia pelejä tai leikkejä sisältävän toiminnan liittämistä opetukseen. Kuudes näkökulma on mediarikkaus. Leikillisyydessä hyödynnetään erilaisia medioita ja monipuolisia virtuaalisia oppimisympäristöjä, sekä laitteita. Oppilaat voivat joko itse tuottaa sisältöjä tai seikkailla valmiissa ympäristöissä. Seitsemäs, ja viimeinen näkökulma leikillisyyteen on oppimisen ilo. Oppimisen ilo on tärkeää kaikessa oppimisessa. Siihen liittyvät tunteet, joita oppimisprosessissa koetaan ja etenkin tavoitteiden saavuttamisesta tai uuden oppimisesta saatu onnistumisen tunne. (Kangas 2014, 83–86.)

Leikillisestä ja pelillisestä oppimisesta käytetään englannin kielessä playfulness-käsitettä. Leikillisyyden termin ajatellaan kuvaavan paremmin suomen kielessä sekä leikillisissä, että pelillisissä ympäristöissä tapahtuvaa oppimista, koska se ottaa huomioon myös asenteet tekemistä kohtaan. Leikillinen oppiminen

tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmapohjaisen oppimisen yhdistämistä toiminnalliseen ja oppijaosallistavaan tapaan oppia. Sen avulla yhdistetään opetussuunnitelman tavoitteita ja leikkiä ja leikillisyyttä, sekä pelejä ja pelillisyyttä. (Kangas 2010, 38; Kangas 2014, 74–75.) Vartiaisen mukaan lapsi ei tietoisesti itse käytä leikkiä oppimisen välineenä, vaan oppii sen avulla (Korkeakivi 2022, 27). Kangas (2014) nostaa esille, että erilaisissa leikillisyyttä koskevissa tutkimuksissa ja pelitutkimuksissa käy ilmi tarve koko kehon avulla tapahtuvaan oppimiseen. Leikillinen oppiminen yhdistää emotionaalisen, kognitiivisen ja kehollisen oppimisen. Leikillisyyttä voidaan hyödyntää monipuolisesti erilaisten taitojen harjoittelussa. Sitä on tutkittu esimerkiksi sosiaalisten taitojen harjoittelun välineenä päiväkotikäisillä lapsilla. Tutkimuksessa tutkittiin päiväkotikäisten sosiaalisten taitojen kehittymistä ulkoillessa. Tutkimuksessa havaittiin, että sosiaaliset taidot paranivat ja käytökseen liittyvät haasteet vähenivät harjoittelun ansiosta. (Tersi & Matsouka 2020, 12.) On osoitettu, että digitaalisia välineitä käyttämällä voidaan kehittää myös matemaattisia ja kielellisiä taitoja. Myös erilaiset vuorovaikutuksen taidot, kuten neuvottelemisen taidot kehittyvät lasten käyttäessä yhdessä digitaalisia laitteita. (Magnusson 2021, 10–11.)

Siklanderin ja Kankaan (2020) mukaan leikillinen oppiminen saa alkunsa sytykkeestä. Sytykkeillä tarkoitetaan asioita, jotka herättävät lasten kiinnostuksen ja pitävät sitä yllä. Leikillisessä oppimisessa sytykkeet voivat liittyä yhteisöllisyyteen, oivaltamiseen, tunteisiin, luovuuteen, kehollisuuteen tai tarinallisuuteen. Kaikki asiat eivät itsessään ole oppilaille motivoivia ja ei ole yhdentekevää, mitä ja millä tavalla asioita heille opettaa. Opettaja on tärkeässä asemassa leikillisen oppimisen edistäjänä ja sytyttämässä innostuksen oppimiseen. (Siklander & Kangas 2020, 230–232.) On tärkeää kuitenkin muistaa, että kaikki oppilaat ovat yksilöitä, ja sellainen sytyke, joka tehoaa yhteen, ei välttämättä tehoa kaikkiin.

Eräässä amerikkalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että leikillisuus on voimaannuttava, merkityksellinen ja iloa tuottava tapa oppia. Leikillisyyden avulla koetut tunteet ja niiden näkyminen oppilaissa oli hyvin monipuolista. Voimaannuttavuus ilmeni esimerkiksi itsenäisyytenä ja vapautena ja näyttäytyi

oppilaiden kykynä tehdä päätöksiä, ottaa riskejä, sekä keskustella ja kysyä apua. Merkityksellisyys ilmeni keskittymisenä, inspiraationa ja aitoutena. Se näkyi luovana toimintana ja yhteistyönä, sekä kuvitteluna ja ongelmanratkaisuna yhdessä muiden kanssa. Iloisuuden nähtiin tuntuvan yhdessäolona, hauskuutena, luottamuksena ja myös hyvällä tavalla haasteena. Se näyttäytyi ystävyyssuhteina, yllätyksellisyytenä, kilpailuna ja juhlimisena. (Solis, Ertel, Mardell, Fan, LeVangie, Maurer & Scarpate 2021, 12–13.)

Nykyään digitalisaation myötä teknologiaa käytetään kaikenikäisten arjessa yhä enemmän. Esiopetuksessa, kuten muualla koulumaailmassa on otettava huomioon, että nykyään lapset tarvitsevat erilaisia taitoja kuin vaikkapa lapset kaksikymmentä tai viisikymmentä vuotta sitten. Esimerkiksi teknologian käyttöön liittyvät opetusmenetelmät ja niissä opittavat taidot ovat tärkeitä lapsille. Prenskyn mukaan digitaalisten oppimispelien käyttäminen osana opetusta antaa nykylapsille mahdollisuuden oppia heille luontevalla tavalla. Pelien avulla voidaan oppia tavoilla, jotka perinteisessä luokkahuoneessa eivät olisi mahdollisia. Niissä voi olla myös osana lapsille tärkeitä asioita tai vaikutteita ympäröivästä maailmasta. (Vesterinen & Mylläri 2014, 57.) Tällaiset leikilliset digitaaliset ympäristöt voidaan nähdä uusina elementteinä muuttuvassa koulukulttuurissa (Rasi, ym. 2018, 19). Digitaalisen leikin nähdään Arnottin mukaan antavan myös lapselle mahdollisuuden osallistua yhteiskunnan toimintaan ja oppia hyödyntämään digitaalista maailmaa ja sen mahdollisuuksia. (Koivula & Mustola 2015.)

4 DIGITAALISET LEIKIT JA TARINAT ESIOPETUKSESSA

4.1 Digitaalinen leikki

Digitaalinen leikki on ainutlaatuinen leikkimuoto. Tutkimuksessani lähestyn digitaalisen leikin käsitettä äänileikkien kautta. Ajattelen digitaalisen leikin olevan erilaisten määritelmien mukaisesti sosiaalista, leikillistä ja mielikuvituksellista, yhteistä toimintaa (Edwards 2018, 3). Koska tutkimukseni käsittelee esikoululaisia, ja leikillisyyttä korostuu esiopetuksen työtavoissa, näen sen myös tärkeänä osana digitaalista leikkiä. Esimerkiksi Koivulan ja Mäyrän (2015) mukaan pienten lasten tavassa hyödyntää digitaalisia pelejä ja leikkejä korostuvat usein leikilliset piirteet.

Digitaalista leikkiä, kuten perinteistä leikkiä, voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Digitaalisen leikin sisällöt ja teknologian käyttäminen erottavat sen perinteisestä leikistä (Koivula & Mustola 2015). Vaikka digitaalinen ja perinteinen leikki eroavat toisistaan teknologian käytön vuoksi, yhteistä niissä ovat leikin eri vaiheet ja leikin kehittyminen sen edetessä (Mustola, ym. 2018). Perinteisen ja digitaalisen leikin rajanveto ei ole aina selkeä. Perinteisestä ja digitaalisesta leikistä on erotettavissa myös välimuoto, hybridileikki. Kultiman ja Mäyrän mukaan hybridileikeissä yhdistyvät materiaaliset lelut ja digitaaliset alustat (Koivula & Mustola 2015). Hybridileikiksi voidaan siis ajatella esimerkiksi olevan nukeilla tai muilla välineillä leikityn leikin kuvaaminen kännykällä ja videon lataaminen sosiaalisen median alustalle. Digitaalisissa leikeissä puolestaan leikkiminen tapahtuu kokonaan joko digitaalisilla alustoilla tai välineillä.

Joskus digitaalisen leikin nähdään olevan täysi vastakohta perinteiselle leikille. Digitaalista peliä ja leikkiä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että niillä on sekä myönteisiä, että kielteisiä vaikutuksia lapsen kehitykseen. Digitaalisen leikin nähdään esimerkiksi parantavan lasten kykyä olla vuorovaikutuksessa ja

neuvotella toisten kanssa. Sen myös nähdään parantavan yhteistyötaitoja ja sosiaalisia taitoja, sekä vaikuttavan positiivisesti mielenterveyteen. (Bochicchio, Valerio, dell'Orco, Maldonato, Vitelli & Scandurra 2018, 264.) Digitaalisten pelien ja leikkien ei nähdä olevan vain tärkeitä ja nykyaikaisia opetusvälineitä kouluissa. Niiden nähdään olevan myös itsessään motivoivia, innostavia ja luovan kiinnostusta. (Papadakis 2018, 10.)

Eräässä tutkimuksessa digitaalisen leikin ja pelin mahdollisuuksista sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen mahdollistajana nuorilla havaittiin, että sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kehittyvät, kun nuori on vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa pelien aikana. Vuorovaikutus voi olla aikuisen käyttäytymisen mallintamista. Se voi olla myös nuoren johtamaa yhteistoimintaa ja tiedon jakamista. Tutkimuksessa osoitettiin, että digitaalista leikkiä voidaan käyttää sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelussa. (Lim 2021.) Digitaalinen leikki antaa lapsille lisäksi mahdollisuuden toimia ympäristöissä, joissa muuten ei pystyisi toimimaan. Digitaalisen leikin ja pelin avulla voi rikkoa sääntöjä ja tehdä asioita ja temppuja, jotka eivät muuten olisi millään tavalla fyysisesti mahdollisia tai yhteiskunnallisesti hyväksytyjä. (Salonius-Pasternak & Gelfond 2005, 9.) Erityisesti kasvatuksen kentällä digitaalisiin leikkeihin ja peleihin kohdistuu myös epäluuloa (Lim 2021). Digitaalisten pelien ja leikkien nähdään lisäävän epäsosiaalista käyttäytymistä ja eristäytymistä (Bochicchio 2018, 264). Kalaš (2010) esittää digitaalisten leikkien kielteisenä vaikutuksena sen, että teknologian käyttäminen varhaiskasvatuksessa lisää lasten asemaa passiivisina tiedon vastaanottajina. Hänen mukaansa lapset ovat pelatessaan yksinäisiä ja eristyksessä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ilman roolileikkejä tai muita aktiviteetteja. (Mustola, ym. 2018.) Yleensä digitaalisissa leikeissä ei olla suorassa vuorovaikutuksessa toisten leikkijöiden kanssa. Siinä ei voi kommunikoida vaikkapa toista pelaajaa koskettamalla. (Salonius-Pasternak & Gelfond 2005, 6.)

Digitaaliset leikit voivat olla myös ääneen pohjautuvia. Ääneen pohjautuvat leikit ja pelit vastaavat huoleen ruutuajan lisääntymisestä ja aistikanavien kuormittumisesta. Nykyään opetuksessa pyritään hyödyntämään multimediamyöristöjä. Ne on tarkoitettu eri aistien stimuloimiseen

oppimisessa. Multimedian käytöllä voidaan parhaimmillaan herättää kiinnostus ja motivaatio oppimiseen. (Tapola & Veermans 2012, 78–79.) Vaikka erilaisia aistikanavia samaan aikaan hyödyntävä opetus on monille hyödyllistä monipuolisuutensa vuoksi, voi se kuormittaa herkimpiä oppilaita.

Äänileikin määrittelemisen on haastavaa, sillä sitä koskevaa tutkimusta ei ole juurikaan olemassa. Äänileikin käsite esiintyy myös musiikissa. Musiikissa äänileikit tarkoittavat kuitenkin eri asiaa kuin tämän tutkimuksen kontekstissa. Äänileikeissä yhdistyvät digitaaliset ja interaktiiviset tarinat, äänimaisemat ja erilaisten taitojen harjoittelu, sekä osallisuus ja toiminnallisuus. Äänileikkiin osallistuvat lapset ovat leikissä mukana aktiivisesti ja he noudattavat leikeissä annettuja ohjeita. Äänileikki voidaan mieltää yhdeksi digitaalisen leikin muodoksi, koska siinä käytetään apuna teknologiaa. Äänileikit edistävät lapsen auditiivista oppimistapaa ja harjaannuttavat lasta erilaisten äänten tunnistamisessa. Niiden avulla myös lapsen keskittymiskyky, ryhmätyötaidot ja kärsivällisyys kehittyvät. (Lappalainen 2022.)

Alun perin ääneen pohjautuvia leikkejä ja pelejä on kehitetty näkövammaisia varten. Äänipelit mahdollistavat näkövammaisten ihmisten oppimisen virtuaalisissa ympäristöissä. Tutkimuksissa on osoitettu, että ääneen pohjautuvat leikit ja pelit ovat lisänneet ja helpottaneet oppimista, sekä edistäneet kognitiivista kehitystä etenkin sokeilla oppilaille (Balan, Moldoveanu, Moldoveanu & Dascalu 2014, 6542). Näissä ääneen pohjautuvissa leikeissä ja peleissä kaikki visuaaliset elementit on korvattu äänellä. Tapahtumapaikkoja ja tarinaa kuvaillaan erilaisten äänien ja puheen avulla. (Röber & Masuch 2005, 2.)

Uteliaisuus ääniin ja niiden kanssa leikkimiseen on ihmiselle luonnollista. Äänimaailma ympärillämme tarjoaa mahdollisuuksia keskittyä hetkeen ja toisiin leikkijöihin, sekä tehdä äänimaailmaan retkiä toisten kanssa yhdessä toimien. (Huhtinen-Hildén 2019, 40.) Äänet ovat ihmiselle tärkeä keino ilmaista itseä ja kommunikoida muiden kanssa. Ilmaisuuksien kehittyminen kehittyy koko ajan ja myös äänien kirjo muuttuu ihmisen kasvaessa ja kehittyessä. (Huhtinen-Hildén 2020, 7.)

4.2 Digitaalinen tarinankerronta

Digitaalinen tarinankerronta tarkoittaa tarinoiden kertomista kuvien, videoiden ja äänien avulla. Digitaalisella ja perinteisellä tarinankerronnalla on sama päämäärä; saada yleisössä aikaan tunnekokemuksia ja kertoa tarinan sanomaa. (Viitanen, Harju, Niemi & Niemisilta 2014, 188.) Digitaalinen tarinankerronta voidaan nähdä menetelmänä, jossa omia elämäntarinoita kerrotaan median välityksellä joko tietyille kohderyhmälle tai maailmanlaajuisesti. Digitaalisissa tarinoissa koetaan elämyksiä eri aistien avulla. Kuullut tarinat kehittävät mielikuvitusta ja niiden avulla voi kokea tunteita ja tunne-elämyksiä. Kuunneltavien tarinoiden avulla myös kuuntelutaidot harjaantuvat. (Hakanurmi & Kantola 2020, 8–9.)

Digitaalisten tarinoiden vaikutusta lasten tunnetaitojen harjoittelussa on tutkittu vielä varsin vähän. Niiden vaikutusta aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen, sekä lapsen tunteidenkehitykseen tutkitaan parhaillaan Tampereella. Tutkimuksessa osa lapsista katsoi digitarinoita, jotka liittyivät tunteisiin, kun taas toinen osa katsoi luonto-ohjelmia. (Toivanen 2020.) Tutkimuksessa havaittiin, että tunnepitoisia digitarinoita katsoneet lapset puhuivat enemmän tunteista ja heidän leikeissään esiintyivät digitarinoiden hahmot (Vaittinen 2022, 22).

Digitaalinen tarinankerronta voi olla myös interaktiivista. Interaktiivisessa tarinassa lukijalle on jätetty valintoja, jotka vaikuttavat tarinan etenemiseen. Lukija voi esimerkiksi itse päättää, mitä päähenkilö sanoo, tekee tai millaisen valinnan hän tietyssä tilanteessa valitsee. (Giannatos, Nelson, Cheong & Yannakakis 2011, 25.) Kovácsin, Marjakin, Nuosmaan ja Kultavirran (2021) kehittämässä Touhukas interaktiivinen tarina -menetelmässä painotettiin lasten osallisuutta ja toiminnallisuutta. Tarinoissa hyödynnetään teknologiaa ja internetiä. Tarina ohjataan etäyhteyden avulla reaaliaikaisesti ja lapset saavat siinä omalla toiminnallaan vaikuttaa tarinan etenemiseen. Ohjaaja on paikalla Teams-yhteydellä. Ohjaaja lukee tarinaa ja tarinan elävöittämiseksi käytetään

erilaisia kuvia ja rekvisiittaa. Ohjaajalla on koko ajan näkö- ja kuuloyhteys lapsiin. (Kovács, Marjak, Nuosmaa & Kultavirta 2021, 1.)

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa Loimu-äänileikkien hyödyntämisestä tunnetaitojen opettelussa ja harjoittelussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka Loimu-äänileikkisovelluksen äänileikkejä voi hyödyntää tunnetaitojen opettelussa. Pysin selvittämään, millaisia tunteita äänileikin avulla tunnetaan, ja millä tavalla äänileikki auttaa tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen, käsittelemisen ja ilmaisemisen harjoittelussa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, mikä on tunnetaitojen harjoittelun merkitys esiopetuksessa.

Tutkimuksen pääkysymys on:

1. Miten äänileikin avulla voi harjoitella tunnetaitoja esiopetuksessa?

Pääkysymystä tarkentamaan esitin seuraavia alakysymyksiä:

- 1.1 Mitä tunnetaitojen harjoitteluun sopivia piirteitä on Loimu-äänileikeissä?
- 1.2 Millaisia tunteita äänileikit herättävät?
- 1.3 Mikä on tunnetaitojen harjoittelun merkitys esiopetuksessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkin tunteiden ilmenemistä äänileikeissä ja tunnetaitojen harjoittamista Loimu-äänileikkisovelluksen avulla. Hyödynnän tutkimuksessani esikouluopettajien näkökulmaa ja ammattitaitoa, sekä videomateriaalia esikoululaisten leikkituokioista. Käytän tutkimuksessani useita menetelmiä. Useampia menetelmiä käyttämällä tutkijalla on mahdollisuus laajentaa näkökulmaansa tutkittavasta aiheesta. Useita menetelmiä käyttämällä voidaan saada samasta tilanteesta myös eriäviä mielipiteitä. Menetelmien käyttäminen toistensa tukena lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39.) Tässä tutkimuksessa eri menetelmiä käytetään tutkittaessa samaa tilannetta. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa hyödynnän videoetnografiaa ja Stimulated recall -menetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2011, 23; Patrikainen & Toom 2004).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan asettama tutkimusongelma tai -kysymys ja näkökulma, josta ongelmaa tarkastellaan. Laadullisessa tutkimuksessa erilaisia ilmiöitä tutkitaan kokonaisvaltaisesti, sillä ymmärretään, että eri tapahtumat ovat yhteydessä toisiinsa ja voivat muodostaa suhteita toistensa kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ensisijaisesti ole yleistettävän tiedon tuottaminen. Tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, ja tutkijan sekä tutkittavan näkökulmien huomioiminen tutkimuksessa (Patrikainen & Toom 2004, 240). Tavoitteena on myös muodostaa erilaisia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2000, 9).

Laadullisessa tutkimuksessa käytetty analyysi on induktiivista. Lähtökohtana ei ole teorioiden tai hypoteesien kokeileminen, vaan kerätyn aineiston ja tiedon ajatellaan olevan ainutlaatuista ja sitä käsitellään ja tulkitaan sen mukaisesti.

Laadullisessa analyysissä edetään aina yksityisestä yleiseen päätelmään. Tutkimussuunnitelman ja -kysymysten mukautuminen tutkimuksen edetessä on myös tavallista laadullisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

6.1.1 Videoetnografinen tutkimus

Videoetnografia on yksi havainnoinnin muodoista. Tässä tutkimuksessa käytän videoetnografisen tutkimuksen menetelmää saadakseni lisää tietoa esikoululaisten käyttäytymisestä, ilmeistä, eleistä ja vuorovaikutuksesta leikkituokion aikana. Pajun (2009) mukaan etnografisessa tutkimuksessa merkityksellistä on aika, jonka tutkija viettää kentällä. Videoinnin avulla tutkija voi tuoda kentän sellaisenaan mukanaan ja tehdä litteroinnin ja analyysin missä vain. (Köngäs 2019, 85.) Etnografista tutkimusta tekevä henkilö pyrkii ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä ikään kuin sisältä käsin, esimerkiksi havainnoimalla tilanteita paikan päällä tai olemaan osallisena tutkimassaan toiminnassa tai ilmiössä (Eskola & Suoranta 2000, 103).

Joskus videoinnin tarpeellisuutta tai videointia menetelmänä voidaan kyseenalaistaa. Esimerkiksi Goldman (2007, 5) käsittelee videoetnografiaa, videointia menetelmänä ja niiden ongelmia. Videoinnin tarpeellisuuden kyseenalaistaminen liittyy siihen, millaiseksi videoitu aineisto mielletään. Jos aineistolla on tarkoitus vain todistella asioita, videointi menetelmänä ei ole välttämättä tarkoituksenmukainen. Tässä tutkimuksessa tärkeää oli kuitenkin ymmärtää ja tulkita esikoululaisten reaktioita ja tunteita, joten videointi oli ensiarvoisen tärkeää. Ilman videomateriaalia havainnot tilanteesta olisivat voineet jäädä vähäisiksi. Videoetnografiaa pidetään paljastavampana menetelmänä kuin perinteistä etnografiaa tai valokuvaesityksiä. Siinä yhdistyvät perinteinen etnografia ja aineiston tallentaminen videoinnin avulla. Videoetnografialle sopivin tapa on tallentaa erilaisia ryhmätilanteita ja sosiaalista vuorovaikutusta ihmisten välillä. (Shrum, Duque, Ynalvez 2007, 215–216).

6.1.2 Stimulated Recall -menetelmä

Stimulated Recall -menetelmä pohjautuu Bloomin (1953) ajatukseen siitä, että vihjeiden tai muiden ärsykkeiden avulla ihminen voi kokea aiemmin tapahtuneen tilanteen uudestaan. Kokemus voi olla hyvin tarkka, mikäli ärsykejä on riittävästi. Konkreettiset, esimerkiksi visuaaliset tai auditiiviset, ärsykkeet auttavat henkilöä palaamaan takaisin koettuun tilanteeseen henkisellä tasolla. Sen vuoksi Stimulated recall -menetelmän teoreettinen perusta onkin siinä, millä tavalla on mahdollista päästä palaamaan niihin ajattelun prosesseihin, joita ihmisellä oli alkuperäisessä tilanteessa. Ihmisen ajattelu muovautuu koettujen tilanteiden yhteydessä sekä lyhyt-, että pitkäkestoisen muistin osalta. Ericssonin ja Simonin (1996) mukaan ajattelun prosessit siirtyvät pitkäkestoiseen muistiin. Tehtävien suorittamisesta ihmisen lyhytkestoiseen muistiin jää ikään kuin palautuskohtia, joiden avulla tilanteen uudelleen kokeminen on mahdollista. (Gass & Mackey 2016, 14.) Tietojen hakeminen pitkäkestoisesta muistista on myös mahdollista, mutta niiden raportoiminen on silloin työläämpää (Patrikainen & Toom 2004, 242).

Stimulated recall -menetelmää sovelletaan osana erilaisia tutkimuksia, mutta aineistonkeruu tapahtuu menetelmän mukaisesti virikkeiden avulla haastatteluna. Menetelmällä toteutetussa haastattelussa tutkijan tavoitteena on yhteistyössä tutkittavan kanssa tuottaa tulkintaa ilmiöstä, josta ollaan kiinnostuneita. Aineiston kerääminen tulee toteuttaa mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä mahdollisimman pian alkuperäisen tilanteen jälkeen. Näin ollen alkuperäinen tilanne on vahvasti muistissa ja virikkeen avulla sitä vahvistetaan entisestään. (Patrikainen & Toom 2004, 240–242.)

6.2 Kohdejoukko ja konteksti

Tutkimushenkilöinä ovat kaksi esikouluopettajaa ja heidän esiopetusryhmänsä. Toinen opettajista on koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettaja ja toinen

luokanopettaja. He toimivat molemmat opettajina samassa esikouluryhmässä, jossa on yhteensä 18 esikoululaista. Ryhmässä oli tutkimuksen toteuttamisen aikana sairauspoissaoloja, jonka vuoksi vain 13 heistä osallistui tutkimukseen. Ryhmä valittiin tutkimukseen sen perusteella, että he kuuluvat äänileikin kohdeikäryhmään. Heillä oli lisäksi aiempaa kokemusta tunnetaitojen tavoitteellisesta harjoittelusta, joten tunnetaidot ja niiden harjoittelu erilaisten tehtävien avulla ei ollut heille kokonaan vierasta. Lainatessani esikouluopettajien haastatteluista saamiani vastauksia, käytän opettajista lyhenteitä H1 ja H2.

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä ja ihmisen toimintaa tutkimuksen kohteena. Kohdejoukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siihen, että tutkittavien ääni pääsee kuuluville. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

Tutkimuksessani hyödynsin esikouluopettajien näkökulmaa, ammattitaitoa ja oppilaantuntemusta oppilaiden tunteiden ilmaisun tulkinnessa. Opettajilla on paras tietämys siitä, millaisina oppilaat näyttäytyvät eri tilanteissa.

Tutkimuksen kontekstina on Loimu-äänileikkisovellus ja sen käyttäminen esiopetuksessa. Loimu-äänileikkien on tarkoitus helposti käytettävän sovelluksen ja monipuolisten leikkien avulla ohjata ja kannustaa aitoon vuorovaikutukseen. Äänileikit ovat ääneen perustuvaa materiaalia ja ne ovat eräänlaista digitaalista tarinankerrontaa. Loimu-äänileikit ovat sovelluksen tekijöiden mukaan ääniohjaukseen perustuvia toiminnallisia pelejä, leikkejä ja tarinoita. Tekijät kertovat, että heidän tavoitteenaan on sovelluksen avulla vähentää lasten ruutu-aikaa. Tavoitteena on tehdä lapsista leikkien päähenkilöitä ja parantaa äänileikkien avulla tunnetaitojen osaamista ja luovuutta. Tarkoituksena on sovelluksen avulla tuoda myös leikkimielisyyttä ja leikillisyyttä sekä lasten, että aikuisten arkeen. (Loimuplay.fi 2022)

Tutkimuksessani käytän kolmea leikkiä Loimu-äänileikkisovelluksesta. Ensimmäinen leikki, *Avaruusleikki* on osallistava tarina ja se on suunniteltu tukemaan kehollista ilmaisua ja liikkumista. Leikki alkaa lähtölaskennasta ja matkasta avaruuteen. Avaruudessa mietitään itselle harmittavia tilanteita ja

heitetään ne pois mielestä avaruuteen. Sen jälkeen esitetään toive ja mietitään se omassa mielessä. Sen jälkeen alkaa matka takaisin maan pinnalle. Toisessa äänileikissä esikoululaiset kävelevät musiikin mukana ja näyttelevät. Leikin nimi on *Kävele ja näyttele tunteet*. Leikissä ensin ohjeistetaan liikkumaan musiikin mukana ja musiikin pysähtyessä näyttelemään lukijan sanoma tunne. Leikissä käsitellyt tunteet ovat ilo, suru, viha, hämmästys ja rakkaus. Kolmas leikki käsittelee luontevahvuuksia. Leikissä opastetaan lyhyesti, mitä luontevahvuudet ovat. Sen jälkeen lukija sanoo luontevahvuuksia ja leikkijä huutaa ”Hep!”, kun luontevahvuus on myös hänen oma luontevahvuutensa. Leikin nimi on *Huuda Hep! -luontevahvuudet*. Siinä käsitellyt luontevahvuudet ovat ystävällisyys, uteliaisuus, sinnikkyys, luovuus, innostuneisuus, reiluus, huumorintajuisuus ja harkitsevaisuus.

6.3 Aineistonkeruu

6.3.1 Havainnointi ja videointi

Äänileikkituokiot toteutettiin toukokuussa 2021. Äänileikki videoitiin esikoululaisille tutussa arkiympäristössä, lappilaisessa päiväkodissa. Valitsin tämän päiväkodin ja ryhmän tutkimukseeni, koska ryhmä oli iältään äänileikin kokeilemiseen sopiva. Päiväkodissa oli myös aikaisemmin tehty tunnetaitoihin liittyviä harjoitteita, joten aihe ei ollut kokonaan vieras esikoululaisille. Lisäksi päiväkodista ilmaistiin kiinnostusta osallistua tutkimukseen.

Sovin toisen esikouluopettajan kanssa sähköpostitse tutkimuksen aloittamisesta. Aluksi sovimme äänileikkien videoinnista, aikatauluista ja opettajien osallistumisesta tutkimukseen. Esikouluopettaja välitti saatekirjeen (Liite 1) ja suostumuslomakkeen (Liite 2) esikouluryhmän oppilaiden huoltajille. Saatekirjeessä oli selitettynä tutkimuksen tarkoitus, sekä tutkittavien huoltajia varten tärkeitä tietoja tutkimuksesta ja sen kulusta. Saatekirjeessä vakuutin, että videoidut aineistot eivät missään vaiheessa päädy tutkimuksen ulkopuolisten

henkilöiden tarkasteluun. Tällä tavalla turvataan lasten anonymiteetin säilyminen koko tutkimuksen ajan. (Ruoppila 1999, 32.) Huoltajalla oli kuitenkin valta kaikesta huolimatta päättää, osallistuuko lapsi tutkimukseen (Nieminen 2021, 33; Alasuutari 2009, 147).

Videoitavaksi valitsin yhteensä kolme äänileikkiä. Ensimmäisessä videoiduista leikeistä, Avaruusseikkailussa matkustettiin raketilla avaruuteen. Seikkailu oli muita leikkejä pidempi ja kesti vajaa yhdeksän minuuttia. Leikki on suunniteltu tukemaan kehollista ilmaisua ja liikkumista, mutta siinä on myös tunnetaitojen harjoitteluun sopivia piirteitä. Kaksi muuta leikkiä ovat tunnetaitoihin liittyviä. Ne kestävät molemmat noin kaksi minuuttia. Toisessa leikeistä kävellään musiikin tahdissa ja näytellään tunteita ohjeiden mukaan. Toisessa leikissä pohditaan luontevahvuuksia. Leikissä ohjeistetaan huutamaan ”Hep!”, kun leikissä mainittu luontevahvuus kuuluu leikkijän omiin luontevahvuuksiin. Molemmissa tunnetaitoleikeissä on ohjeet leikin jatkamiselle varsinaisen äänileikin päätyttyä.

Videoin kaikki leikit tablettitietokoneen kameralla sekä havainnoin ne. Videoidun aineiston avulla pystyin palaamaan tilanteisiin uudelleen niin monta kertaa kuin oli tarpeellista. Kamera taltioi valikoimatta kaikki visuaaliset ilmiöt kuvan peittoalueelta, eikä valikoi kuvauskohteitaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa erityisen tärkeää oli kameran asettelu siten, että jokaisen leikkijän toiminta näkyi selkeästi videolla. Kamera oli aseteltu niin, että se kuvasi koko tilaa ja kaikki leikkijät mahtuivat kameran kuvaaman alueen sisälle. Videoilta oli mahdollista nähdä leikkijöiden nonverbaalista viestintää ja sosiaalista vuorovaikutusta toisten leikkijöiden kanssa puheen ja muun liikkeen lisäksi (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Emmison & Smith 2000, 211–212). Kuvaamisen avulla tutkija voi saada aiemmin oletetun näkökulman tilalle uuden näkökulman ilmiöstä, instituutiosta tai ihmisten toiminnasta (Paju 2009, 215).

Äänileikkejä varten esikoululaiset jaettiin kahteen ryhmään. Ryhmäjaon avulla varmistettiin se, että lasten ilmeet ja eleet näkyvät yksilöllisemmin. Videon katsojana pystyin näin ollen helpommin keskittymään yksittäisen lapsen

vuorovaikutukseen ja viestintään. Ryhmäjako tehtiin myös siksi, että leikkimistä varten varattu tila oli rajallinen, eivätkä kaikki mahtuneet leikkimään siinä yhtä aikaa. Esikouluopettajat jakoivat ryhmän kahtia käyttäen apunaan oppilaantuntemusta. Opettaja kykenee näin työssään ottamaan oppilaat huomioon yksilöinä. Oppilaantuntemusta parantaa oppilaan persoonallisuuden tunteminen ja sen huomioiminen opetuksessa. (Kääriäinen 1989, 12.)

Toinen opettajista (H1) oli mukana ensimmäisen ryhmän leikkituokiossa. Hän leikki lasten kanssa tuokion ensimmäisen leikin, Avarusseikkailun. Gunilla Lindqvistin mukaan opettajan leikkiminen mukana muuttaa leikin enemmän draaman muotoon. Tällöin kysymys ei ole kokonaan vain lasten vapaasta leikkimisestä, vaan myös opettajan pedagogisesta toiminnasta. (Helenius & Korhonen 2004, 8.) Kaksi muuta leikkiä liittyvät leikit lapset leikkivät ilman opettajan mukanaoloa. Ensimmäisen ryhmän esikoululaisista viisi leikki Avarusseikkailun uudelleen ilman opettajan läsnäoloa. Toinen opettaja (H2) oli mukana jälkimmäisen ryhmän leikkituokiossa. Toisen ryhmän lapset leikkivät kaikki leikit ilman opettajaa.

Videoaineisto käsittää sekä ensimmäisen että toisen leikkituokion esikoululaisten kaikki äänileikit ja äänileikkeihin kuuluvat niiden jälkeen yhdessä leikityt jatkoleikit. Aineistoon kuuluu myös leikkien jälkeen kuvatut lyhyet videot, joissa esikouluopettajat keskustelevat esikoululaisten kanssa äänileikeistä. Videoaineistoa leikkituokioista kertyi yhteensä 1 tunti 2 minuuttia ja 51 sekuntia.

6.3.2 Stimulated Recall -haastattelu

Haastattelin molemmat opettajat videoitujen äänileikkituokioiden jälkeen toukokuussa 2021. Haastattelujen ja alkuperäisen tilanteen välillä kului aikaa kaksi viikkoa. Aikataulutaminen lähemmäs alkuperäistä tilannetta ei ollut mahdollista. Molempien opettajien haastattelut koskivat leikkituokiota, joissa he olivat itse mukana.

Esikouluopettajien haastattelut toteutettiin Stimulated recall -menetelmään sopivina virikkeellisinä puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Haastattelussa käytetään menetelmän mukaisesti apuna virikkeitä, jotka liittyvät keskusteltavaan tilanteeseen (Patrikainen & Toom 2004, 239). Tässä haastattelussa virikkeenä toimivat videot esikouluryhmästä leikkimässä Loimu-äänileikkejä. Esikouluopettajien haastattelua varten loin haastattelurungon (Liite 3) ja leikkasin virikkeeksi tarkoitetut videot lyhyemmiksi ja paloittelin niitä. Haastattelurunkoon kirjoitin alustavia kysymyksiä ja keskustelun paikkoja.

Tunnetaidot voidaan nähdä sensitiivisenä aiheena. Koska tutkimuksessa on kyse lasten ilmaisun ja tunnetaitojen harjoittelun tutkimisesta, koin virikkeitä sisältävän haastattelun sopivaksi menetelmäksi aineistonkeruuseen. Virikkeellinen haastattelu voidaan nähdä sopivana, mikäli haastattelu koskee sensitiivistä tai eettisesti kiisteltyä aihetta (Siltaoja & Sorsa 2020, 1064). Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu lomakehaastattelun ja teemahaastattelun väliin, ollessaan osin suunniteltu ja osin puolestaan kokonaan avoin. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään samat tai liki samat kysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Tämä antaa haastateltavalle mahdollisuuden ilmaista vapaasti itseään ja syventää keskustelua eri aiheista. Tämä on erityisen tärkeää hyvän haastattelusuhteen luonnissa. (Aleandri & Russo 2015, 519.) Haastattelutilanteessa haastattelijalla ja haastateltavalla on tietyt roolit. Roolit pysyvät yleensä samana koko tilanteen ajan. Pääsääntöisesti haastattelija kysyy kysymyksiä ja haastateltava vastaa kysymyksiin. (Ruusuvuori 2010, 269.) Haastattelussa pyrin siihen, että tilanne on enemmän keskustelunomainen ja vuorovaikutuksellinen. Haastattelutilanne perustuu samoihin vuorovaikutuksen keinoihin kuin kasvokkain käytävät keskustelut. Haastattelun päämääränä on saada tietoa tutkittavasta aiheesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.)

Tutkimushaastattelun etuna on haastattelun joustavuus; kysymysten tai haastattelun aiheiden järjestystä voidaan muuttaa ja niitä voidaan toistaa tarpeen vaatiessa uudelleen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Haastattelija voi tilanteessa esittää tarkentavia kysymyksiä tai lisäkysymyksiä. Hän pystyy lisäkysymysten avulla pyytämään

haastateltavaa selventämään vastauksiaan ymmärrettävämmiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Haastattelija voi pyytää myös haastateltavaa perustelemaan näkemyksiään, jolloin saadaan syvennettyä tietoja tutkittavasta aiheesta. Haastattelu mahdollistaa ihmisen huomioimisen subjektina ja aktiivisena osallistujana aineiston tuottamisessa. Se antaa haastateltavalle vapauden tuoda esille omia näkemyksiä tutkimusaiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Litteroitua aineistoa oli yhteensä 11 A4 arkillista, fonttikoolla 12, rivivälillä 1.

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto koostuu videoaineistosta ja esikouluopettajien haastatteluista. Koska tutkimuksessa on kaksi erillistä aineistoa, on ne myös analysoitu erikseen. Haastatteluista saatu aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Havainnointi on tehty perustunteiden esiintymisen mukaisesti ikään kuin teoriaohjaavasti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä on olemassa selkeästi toisistaan erotettavia vaiheita. Kuitenkin vaiheet ovat tiiviisti yhteydessä toistensa kanssa ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Aineiston analysointi alkaa jo tutkimuskysymyksen asettamisesta. Sen jälkeen valitaan menetelmät, jonka avulla aineisto kerätään. Keräyksen jälkeen aineisto järjestetään ja luokitellaan ja siitä etsitään tutkimuskysymykseen liittyviä ilmiöitä. Vasta sen jälkeen alkaa varsinainen analysointi ja tulosten muodostaminen. Analyysiin kuuluu myös vuoropuhelu aikaisempien tutkimusten kanssa ja jatkotutkimusaiheiden esittäminen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12.)

6.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Analysoin esikouluopettajien haastatteluista saamani aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aloitin haastatteluiden käsittelyn litteroinnilla. Litteroinnilla tarkoitetaan äänen muuntamista kirjoitettuun muotoon, jotta sitä olisi helpompi hallita (Ruusuvuori, ym. 2010, 13). Litteroin aineiston tarkasti, jättämättä siitä mitään pois. Kuuntelin aineistoa monta kertaa, jotta sain kaiken litteroitua sanatarkasti.

Aineisto harvoin tarjoaa suoraan tutkimuskysymykseen sopivia vastauksia. Jotta siitä saataisiin esille ne asiat, jotka tutkimuksen kannalta ovat kiinnostavia, täytyy sille esittää analyyttisiä analyysikysymyksiä (Ruusuvuori, ym. 2010, 13.), joiden avulla aineisto voidaan pelkistää. Pelkistämisessä aineistosta karsitaan pois kaikki epäolennainen esimerkiksi alleviivaamalla aineistosta tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Aloitin pelkistämisen etsimällä litteroidusta aineistosta tutkimukseni kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Pelkistämällä saadaan aineistosta esille ikään kuin raakahavaintoja, joita tarkastellaan (Alasuutari 1995, 40).

Pelkistämisen jälkeen listasin ilmaukset erilliseen tiedostoon. Aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillisesti aloin sen jälkeen etsimään ilmauksista samankaltaisuuksia. Yhdistin sen jälkeen samankaltaisia ilmauksia ja muodostin niistä alaluokkia. Alaluokkien muodostamisen jälkeen yhdistin samaan aiheeseen liittyvät alaluokat yläluokiksi ja muodostin niistä teemat (Taulukko 1). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Taulukko 1 Esimerkki havaintojen yhdistämisestä alaluokiksi ja teemojen luomisesta alaluokkien pohjalta

<p><i>"Ne lapset, joilla se tunneilmaisu on rikkaampaa, ni se näkyy. Ja taas, ne, jotka on epävarmempia, eikä oo tottunu näyttämään, ni heistä on vaikeampi erottaa sitä, että mikä tunne siellä on millonki menossa." H2</i></p>	<p>Hankala erottaa, mikä tunne esikoululaisella on. Esikoululainen ei pysty hallitsemaan omaa toimintaa leikin aikana.</p>	<p>Esikouluopettajien tulkintoja esikoululaisten tunteista äänileikin aikana</p>
<p><i>"Ja siinä näki sen yhenki, jolla on tunteitten kanssa niinkö tekemistä, ni hän alko semmosen hirinän ja tavallaan niinkö otti semmosen puolittain vähän niinkö laitto leikiksi tai alko vähän pelleileen." H1</i></p>	<p>Äänileikin aikana näyttäytyy erilaisia tunteita.</p>	
<p><i>"Mutta kyllähän tuo ilo tuossa näky ja tavallaan seki, että ne alkaa niinkö keskenään yhdessä ryhmässä toimimaan." H1</i></p>		
<p><i>"Innostuneisuus ainaki välitty osalla. Samalla muistan, että osa oli vähän hämillään, eikä tienny, et mitä on tapahtumassa. Ja juuri semmoset lapset, joiden tunneilmasu ei ole ehkä vielä niin rikasta, ni niillä se epävarmuus näkyy ja oli jotenki ootettavissakin, että ne hakkee niinku toisilta tukea." H2</i></p>		

6.4.2 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnoinnin avulla saadaan suoraa ja välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta erilaisissa tilanteissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 213). Tässä tutkimuksessa havainnoin kuvaamaani videoaineistoa äänileikkituokiosta. Videota analysoidessani keskityin esikoululaisten ilmeisiin ja eleisiin sekä tunneilmaisuun. Analyysissä käytin hyödykseni Ekmanin (2009) määritelmää kuudesta perustunteesta (Kuvio 1). Hänen mukaansa perustunteita ovat ilo, suru, viha, pelko, inho ja hämmästys. Nämä kuusi

sisältävät aina myös muita tunteita, jotka ovat ikään kuin niiden alatunteita. Käytän myös alatunteita apuna esikoululaisten tunteiden havainnoinnissa. (Matilainen & Puustinen 2021, 67.)

Tein analyysia varten taulukon (Taulukko 2), johon ensimmäiseen sarakkeeseen tulivat allekkain kaikki esikoululaiset tunnuksella Esikoululainen 1, Esikoululainen 2, ja niin edelleen. Ensimmäiseen sarakkeeseen oppilaan alle listasin myös hänen leikkimänsä leikit. Toiseen sarakkeeseen kirjasin esikoululaisen tunteen äänileikin aikana. Jos tunne oli tulkintani mukaan jokin perustunteen alatunteista, kirjasin sen sulkuihin. Kolmanteen sarakkeeseen kirjasin ajan, jolloin tunne esiintyi videolla. Neljänteen sarakkeeseen kirjasin huomioita, joita tunteen esiintymiseen liittyi. Huomio saattoi liittyä esimerkiksi äänileikkiin tai esikoululaisen toimintaan tunteen esiintymisen aikana. Tunnetaitoja koskevissa leikeissä otin huomioon sen, että varsinkin ensimmäisessä leikissä, jossa käveltiin musiikin mukana ja näyteltiin tunteita, esikoululaisia aina ohjattiin näyttämään tietty tunne. Kiinnitin siksi juuri tässä leikissä huomiota tunteisiin, joita esiintyy tunteiden näyttämisen välillä, sekä leikissä esiintyneiden tunteiden ilmaisutapoihin.

Taulukko 2 Esimerkki videoaineiston havainnoinnista

	Mikä tunne? (perustunne)	Missä kohti?	Huomioita toiminnasta.
Esikoululainen 1			
Avarusseikkailu (opettaja mukana)	pelko (jännittyneisyys)	00.10–00.29	siirtyy opettajan kainaloon
	hämmästyminen (kiinnostus)	00.50–00.59	
	ilo	02.10–02.25	aletaan laskea lähtölaskentaa
	hämmästyminen (uteliaisuus)	03.01–03.10	
	ilo (leikkisyys)	03.27–03.57	leikissä saavutaan avaruuteen
	ilo (onnellisuus)	04.03–04.06	
	pelko (jännittyneisyys)	04.29–04.36	hakeutuu makaamaan ihan toisen esikoululaisen viereen
	ilo (rauhallisuus)	04.55–05.09	
	suru	05.20–05.29	leikissä mietittiin harmittavia asioita
	ilo	05.35–05.48	
	hämmästyminen (uteliaisuus)	06.36–06.50	
	ilo	07.05–07.35	iloista naurua ja ilon kiljahduksia muiden kanssa
	ilo (leikkisyys)	08.04–08.16	
	ilo (tyytyväisyys)	08.18–08.35	toteamus siitä, että reissu avaruuteen oli mahtava

Katsoin videot moneen kertaan, jotta sain jokaisen esikoululaisen tunneilmaisun kirjattua taulukkoon. Kirjasin tunneilmaisua aluksi suoraan taulukkoon. Kirjasin tunneilmaisua myös paperille, mutta kirjoitin sen myöhemmin puhtaaksi taulukkomuotoon. Analyysissäni en ottanut kuvankaappauksia esikoululaisten ilmeistä, vaan kirjasin ne suoraan taulukkoon. Tuloksiin liitetään joskus kuvia tutkittavista, jos tutkittavana ovat heidän ilmeensä ja eleensä (Ruusuvoori 2010, 276). Tässä tutkimuksessa päätin, että en esitä kuvia tutkittavista, sillä kunnioitan heidän anonymiteettiään. Käytän heidän tunteidensa kuvailuun perustunteiden määritelmää ja kuvailen heidän toimintaansa tunteiden esiintymisen aikana.

7 TULOKSET

7.1 Tunnetaitojen harjoittelu äänileikin avulla

Äänileikin nähdään haastattemieni esikouluopettajien mukaan olevan sopiva väline tunnetaitojen harjoitteluun esiopetuksessa. Molemmat opettajat pitävät hyvänä sitä, että äänileikit ovat valmiita materiaaleja, ja niitä voi käyttää luontevasti osana muuta opetusta. Opettajat nostavat esille äänileikkien helppokäyttöisyyden. Kuten alla esitetyssä lainauksessa käy ilmi, toinen opettajista pitää äänileikkien hyvänä puolena sitä, että ne eivät vaadi suunnittelua. Näin ollen niistä säästyneen ajan voi käyttää lapsiryhmän tarpeisiin. Toinen opettaja näkee äänileikin apuvälineenä opettamiseen.

”Äänileikit on kivoja. Ne on kiva, ko ne on valmiita. --- Helppo käyttää ja sitä me tarvitaan varhaiskasvatukseen kyllä, että mejän suunnittelu aika, vaikka sitä pitäis olla, ni se meinaa olla liian vähästä. Että se lapsiryhmä vie sen ajan muuten. Ni on kiva, ko on olemassa tämmönen, mitä on helppo käyttää.” H1

Osallistavat tarinat ovat yksi äänileikkien leikkityypeistä. Esikouluopettajat näkevät osallistavat tarinat esikoululaisille, ja miksei nuoremmillekin lapsille, sopivan tasoisina. Niiden avulla voi tunnetaitojen lisäksi kehittää omaa mielikuvitusta ja heittäytyä mukaan seikkailuun tarinan avulla. Lainauksesta käy ilmi, että tutun ja turvallisen ympäristön merkitystä korostetaan edelleen myös äänileikkien yhteydessä. Toinen opettaja näkee, että tunteiden näyttämisen ja esikoululaisen itseilmaisun kynnyksensä laskee, kun ympäristö on turvallinen. Myös erilaiset tarinat ja tehtävät, joissa on itseilmaisua auttavat esikoululaisia kehittämään itseilmaisun taidossa.

”No siinä se tulee luontevasti, jos lapsilla on turvallinen ja tuttu ympäristö, missä lähteä näitä tunteita näyttämään ja helpompi tempautua siihen mukkaan siihen sadun tai tämmöseen kuvitteelliseen maailmaan.” H2

Toinen opettaja näkee äänileikin olevan väline, jonka avulla esikoululaiset uskaltavat paremmin lähteä mukaan harjoittelemaan erilaisia taitoja. Alla olevan lainauksen mukaisesti hän kertoo, että ajattelee äänileikin olevan ikään kuin terapeuttista tekemistä esikoululaisille. Äänileikeissä keskitytään leikkihetkeen ja toiminta tapahtuu vain äänen ohjaamalla tavalla.

”Koska me mennään seikkailuun mukaan ja niinkö tavallaan siinä on niinku joku tämmönen mielikuva, millä lähetään sinne tekemään. Ni sitte niinkö uskaltaa paremmin tehdä ja se on niinku leikkiä, se on mielikuvitusta, se on tavallaan niinku semmosta no ei nyt terapeuttista, tai on se leikkiterapiaa tai jotain tämmöstä.” H1

Tunnetaitoihin liittyvissä äänileikeissä käytetään musiikkia. Molempien esikouluopettajien mukaan musiikki rentouttaa esikoululaisia ja saa heissä aikaan vapautumisen tunnetta. Toinen opettajista nostaa esille, että musiikki tai ääni voi saada esikoululaisissa aikaan tunnereaktioita ja nostaa niitä esille. Toinen opettaja nostaa esille myös ajatuksen siitä, että musiikki antaa leikissä aina tauon eri tunteiden välillä ja siten esikoululaiset voivat siirtyä luontevasti uuteen tunteeseen. Musiikki tuo tunnetaitojen harjoitteluun myös leikinomaisuutta ja sen mukana liikkuminen tuottaa esikoululaisille iloa. Esikouluopettajien mielestä musiikkia ja muita taustääniä voisi olla leikeissä vielä enemmän.

”Sää saat jonkun musiikin tai äänen mukana kumpuamaan susta semmosia, että mitä se herättää.” H2

Molemmat esikouluopettajat pitävät kuuntelemisen taitoa tärkeänä. Äänileikkien avulla kuuntelemisen taidot kehittyvät leikkimisen ohella. Toisen kuunteleminen nähdään tärkeänä osana kaveritaitoja. Kuunteleminen ei ole aina pelkästään toisen sanallisen viestinnän kuuntelemista, vaan se voi olla myös toisen tunteiden tulkintaa ja niihin reagoimista järkevällä tavalla.

7.2 Esikouluopettajien tulkintoja esikoululaisten tunteista äänileikin aikana

Molempien esikouluopettajien mukaan esikoululaisia jännitti äänileikkituokion alussa. Tuokion alussa leikitty avaruusseikkailu on heidän mukaansa esikoululaisille uusi kokemus ja luonnollisesti myös siksi jännittävä. He nostavat esille myös sen, että tilannetta kuvataan ja paikalla on esikoululaisille ennestään tuntematon ihminen. Jännitys näkyy heidän mukaansa suurimmalla osalla esikoululaisista hiljaisena jännityksenä ja hihittelynä, sekä levottomuutena. Toinen opettajista nostaa esille myös sen, että eräällä esikoululaisella jännitys näkyy jopa pelkona ja hän siirtyy opettajan kainaloon hakemaan turvaa. Toinen opettajista kertoo, että tilanteen outous tai tuttuus vaikuttaa siihen, miten pystyy heti aluksi heittäytymään mukaan toimintaan. Esikouluopettajien mukaan alkujännityksen jälkeen alkoi näkyä enemmän innostuneisuutta ja iloa leikeissä. Lainauksesta käy ilmi, että yhdessä toimiminen ja leikkiminen tuottaa iloa esikoululaisille.

”Mutta kyllähän tuo ilo tuossa näky ja tavallaan seki, että ne alkaa niinkö keskenään yhdessä ryhmässä toimimaan.” H1

Kuten lainauksista käy ilmi, esikouluopettajat kertovat, että esikoululaisilla, joilla on enemmän haasteita tunnetaidoissa, on myös hankalampaa heittäytyä

mukaan varsinkin äänileikkeihin, joissa käsitellään tunteita. Heidän mukaansa haasteet näyttäytyvät epävarmuutena. Opettajat eivät olleet yllättyneitä, että tuokiossa näkyy epävarmuutta ja se heijastuu tunteiden ilmaisemiseen. Epävarmuus näyttäytyy opettajien mukaan lisääntyneenä levottomuutena ja pelleilynä. Toinen opettajista nostaa esille myös sen, että osa esikoululaisista oli hieman hämillään tilanteessa. Opettajat nostavat esille sen, että esikoululaiset hakevat turvaa ja mallia aikuisen lisäksi toisiltaan.

”Ja siinä näki sen yhenki, jolla on tunteitten kanssa niinkö tekemistä, ni hän alko semmosen hirinän ja tavallaan niinkö otti semmosen puolittain vähän niinkö laitto leikiksi tai alko vähän pelleileen.” H1

”Innostuneisuus ainaki välitty osalla. Samalla muistan, että osa oli vähän hämillään, eikä tienny, et mitä on tapahtumassa. Ja juuri semmoset lapset, joiden tunneilmasu ei ole ehkä vielä niin rikasta, ni niillä se epävarmuus näkyy ja oli jotenki ootettavissakin, että ne hakkee niinku toisilta tukea.” H2

Opettajat kertovat, että esikoululaisilla on nähtävissä monia eri tunteita leikkien aikana. Oppilaantuntemus auttaa opettajia tekemään huomioita esikoululaisten tunteista ja niiden ilmaisemisesta. He nostavat esille, että heidän kokemuksensa mukaan varsinkin hyvin tunteita ilmaisevat lapset ilmaisevat niitä rikkaammin myös äänileikkien aikana. Taas selvästi ne, joilla tunteiden ilmaiseminen on epävarmaa, näyttäytyvät epävarmoina. Toinen opettajista kertoo, että lapsen, jonka tunneilmaisus on epävarmaa, tunnetilaa on hankala tulkita ja tunnetta toiminnan takana vaikea erottaa.

”Ne lapset, joilla se tunneilmaisus on rikkaampaa, ni se näkyy. Ja taas, ne, jotka on epävarmempia, eikä oo tottunu näyttämään, ni heistä on vaikeampi erottaa sitä, että mikä tunne siellä on millonki menossa.” H2

Opettajat kertovat harjoitelleensa tunteisiin liittyviä eleitä ja kehollista ilmaisua paljon esikoululaisten kanssa. Toinen opettajista nostaa esille, että hänelle oli yllätys, että esikoululaiset käyttävät vain vähän kehoa tunteiden ilmaisemiseen äänileikin aikana. Hän kertoo alla olevan lainauksen mukaisesti, että esikoululaisten ilmaisussa korostuvat heidän ilmeensä.

”Niinkö tavallaan ne käytti vaan ilmeitä, että niillä ei ollu koko keho mukana, et se oli mulle oikeastaan vähän yllätys, Että osallahan oli kyllä sitte, ku vihaaki näytettiin, ni oli nyrkikki, mutta sitte saatto olla vaan et niinkö pysähyttiin siihen asentoon ja kasvoille tuli vaan se ilme.” H1

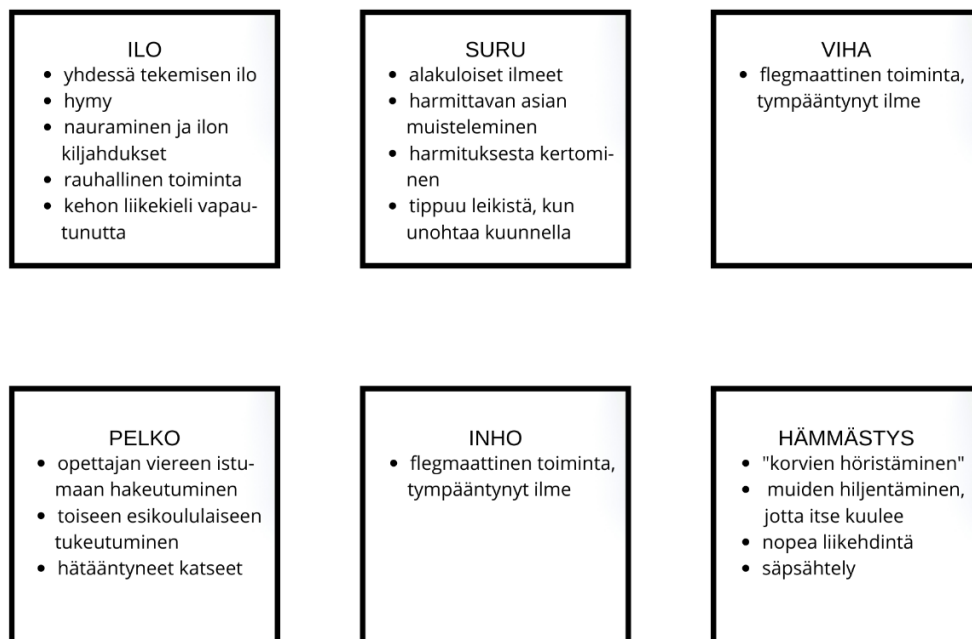
Esikouluopettajien mukaan esikoululaiset pitävät erilaisista leikeistä ja sama näkyy myös äänileikeissä. Joku lapsista pitää enemmän osallistavasta tarinasta, kun taas toisen mielestä leikit, joissa käsitellään tunnetaitoja tunteita näytellen ja omia luontevahvuuksia etsien, ovat mielekkäämpiä. Yksilöerot näkyvät äänileikeissä paljon. Toinen opettajista nostaa esille sen, että jotkut esikoululaisista ovat ikään kuin koko ajan tiettyssä roolissa. Hän kertoo, että heillä on oma käyttäytymismallinsa, jonka perusteella he suhtautuvat uusiin asioihin, joka äänileikkikin tässä tapauksessa on heille. Opettaja nostaa esille sen, että eräällä esikoululaisella on ikään kuin tapana valmistautua jo ennalta pettymyksiin ja se käyttäytymismalli näkyy hänen mukaansa myös äänileikkituokiossa. Lopuksi opettaja mainitsee, että hänen mielestään edellä mainittu esikoululainen kuitenkin koki onnistumisen ja osallisuuden kokemuksia tuokion aikana.

7.3 Perustunteiden näyttäytyminen äänileikeissä

7.3.1 Avarusseikkailu

Ensimmäisessä äänileikkituokiossa leikkineet seitsemän esikoululaista leikkivät ensin Avarusseikkailun opettajan (H1) kanssa. Leikkituokion loppuun ensimmäisen ryhmän viisi esikoululaista leikkivät vielä leikin uudelleen ilman opettajan mukanaoloa. Toisessa äänileikkituokiossa esikoululaisia oli yhteensä kuusi. He leikkivät Avarusseikkailun vain kerran. Opettaja (H2) ei ollut mukana heidän leikissään.

Avarusseikkailussa molemmissa ryhmissä näyttäytyy kaikkia kuutta perustunnetta ja niiden alatunteita. Alla esitetyssä kuviossa (Kuvio 3) on näkyvillä perustunteet ja esikoululaisten toimintaa, eleitä ja ilmeitä tunteen esiintymisen aikana. Tunteiden ilmaiseminen oli esikoululaisilla ainakin leikin alussa hyvin hillittyä. Leikin edetessä tunteiden ilmaiseminen voimistuu ja esikoululaiset ilmaisevat itseään rohkeammin.



Kuvio 3 Yhteenvedo perustunteiden näkymisestä esikoululaisten toiminnassa Avarusseikkailun aikana

Käsittelen perustunteet järjestyksessä siten, että aloitan ilosta, jota selkeästi näyttäytyy leikissä eniten. Iloa näyttäytyy jokaisella esikoululaisella perustunteena ja sen alatunteina. Ilon jälkeen siirryn käsittelemään pelkoa. Pelkoa esiintyy varsinkin Avaruusseikkailun alussa molemmissa ryhmissä. Se kuitenkin pääosin näyttäytyy jännityksenä ja yhdellä esikoululaisella myös hätäntymisen tunteena. Sen jälkeen siirryn käsittelemään hämmästyä, surua, vihaa ja inhoa, sekä niiden alatunteita. Lopuksi vertailen ensimmäisen ryhmän tunteiden näyttäytymistä opettajan kanssa ja ilman opettajaa leikityissä Avaruusseikkailuissa.

Perustunteista ilo näyttäytyy eniten esikoululaisten ilmeissä, eleissä ja toiminnassa. Iloa näyttäytyy Avaruusseikkailussa perustunteena todella paljon. Jokainen esikoululainen hymyilee ja kasvat välittävät ilon tunnetta. Ilo näyttäytyy eri äänileikin kohdissa eri tavoilla. Selkeästi esikoululaisille iloa tuottaa yhdessä tekeminen ja niissä kohdissa, joissa esimerkiksi lasketaan yhdessä lähtölaskentaa ja väistellään meteoriitteja, iloa näyttäytyy esikoululaisilla eniten. Äänileikissä myös ohjataan esikoululaisia toimimaan yhdessä ja näin ollen kokemaan tällaista yhdessä tekemisen ja kokemisen iloa. Ilo näyttäytyy perustunteen lisäksi leikillisyytenä. Leikillisyyden tunnetta näyttäytyy erityisesti silloin, kun esikoululaiset liikkuvat leikin mukana ja käyttävät kehoa itseilmaisussa. Ilo ja leikillisuus lisääntyvät entisestään leikin edetessä. Ilo alkaa kasvojen lisäksi välittymään koko kehosta ja sitä alkaa myös kuulemaan entistä enemmän. Ilonpurskahduksia ja -kiljahduksia on kuultavissa äänileikin loppupuolella kohdissa, jossa lapset toimivat yhdessä. Toisessa äänileikkituokiossa leikkineet lapset laittavat läpsyt toisilleen iloisesti ohjeiden mukaan leikin lopussa.

Ilo ei aina näyttäydy liikkeen tai toiminnan yhteydessä. Rauhallisuus, tyytyväisyys, ylpeys ja toiveikkuus ovat ilon tunteita, joita näyttäytyy Avaruusleikissä. Niitä näyttäytyy tilanteissa, joissa leikki on rauhallista. Näin tapahtuu, kun leikissä on esimerkiksi saavuttu avaruuteen, asetuttu makaamaan paikalleen ja kuunnellaan ohjeita. Tyytyväisyys näyttäytyy yhdellä esikoululaisena vahvasti tilanteessa, jossa toinen esikoululainen hakeutuu ihan hänen viereensä makaamaan lattialle. Myös viereen hakeutunut esikoululainen

näyttää tyytyväiseltä. Rauhallisuuden tunnetta näyttäytyy tilanteissa, joissa odotellaan ja ollaan paikoillaan. Äänileikki myös omalta osaltaan ohjaa esikoululaisia kohti rauhallisuuden tunnetta. Ohjeita saadaan vain yhden aistikanavan kautta ja ne ovat hyvin rauhalliset. Erilaiset äänitehosteet ja äänet lisäävät rauhoittumista ja rauhallisuuden tunnetta. Näin ollen esikoululaiset pystyvät kuuntelemaan ohjeita paremmin ja toimimaan niiden vaatimalla tavalla.

Avarusseikkailun jälkeen keskustellaan leikitystä äänileikistä. Pääosin esikoululaiset ovat iloisia ja näyttävät ilon tunteita keskustelussa. Ilon tunne näyttäytyy ensimmäisessä ryhmässä myös ylpeytenä tilanteessa, jossa opettaja kehuu heidän muistamaansa lähtölaskentalaskua, jossa lasketaan kymmenestä nolnaan. Molempien ryhmien esikoululaiset ovat ylpeitä siitä, että he kuuntelivat ohjeet leikin aikana tarkasti.

Varsinkin ensimmäisellä ryhmällä näyttäytyy äänileikkituokion alussa perustunteista eniten pelkoa. Neljä seitsemästä esikoululaisesta vaikuttaa pelokkaalta, kun tuokio on alkamassa. Tunne kuitenkin näyttäytyy heillä enemmän pelon alatunteena, jännityksenä. Tilassa valot ovat himmeällä ja tilanne on kaikille ihan uusi. Yhden esikoululaisen jännitys kasvaa niin suureksi, että hän hakeutuu istumaan opettajan lähelle. Hän siirtyy ihan opettajan kylkeen kiinni ja opettaja ottaa hänet kainaloon. Myöhemmin sama esikoululainen hakee turvaa toisesta esikoululaisesta ja asettuu makaamaan ihan tämän viereen. Leikin lopuksi käydyssä keskustelussa hän toteaa, että onneksi he eivät oikeasti käyneet avaruudessa. Hän kertoo myöhemmin, että olisi tullut vanhempia ikävä, jos reissu olisi oikeasti suuntautunut avaruuteen.

Edellä mainitun esikoululaisen lisäksi jännityksen tunnetta on havaittavissa myös muilla esikoululaisilla molemmissa ryhmissä. Heidän on kuitenkin helppo olla leikissä mukana, ja he pystyvät leikkimään sitä normaalisti. Ensimmäisen ryhmän jännitys näyttäytyy levottomuutena. Esikoululaiset juttelevat toisilleen, eivätkä malta pysyä paikallaan. Toisen ryhmän jännitys näyttäytyy enemmän hiljaisena jännityksenä. Esikoululaiset vilkuilevat toisiaan ja hakevat näin ollen toisistaan turvaa uudessa tilanteessa. Myös pelon alatunteena hätäännystä esiintyy välillä, kun eräs esikoululainen ei pysy mukana leikissä. Hän ei malta

kuunnella ohjeita ja hätääntyy, kun muut jatkavat leikkimistä ja hän on tupahtaa leikistä.

Ilon ja pelon tunteiden lisäksi eniten näyttäyty hämmästyä ja sen alatunteita. Hämmästyä näyttäyty eniten kiinnostuksena ja uteliaisuutena äänileikkiä ja sen avaruusmatkaa kohtaan. Joillakin esikoululaisilla hämmästyä näyttäyty säikähdysten ja hämmennyksen tunteina. Uteliaisuus ja kiinnostus näkyy esimerkiksi siten, että esikoululainen nousee nopeasti lattialta ylös ja näyttää kuuntelevan erityisen tarkasti mitä äänileikissä seuraavaksi tapahtuu. Avaruusseikkailussa on muutamia kohtia, joissa tilanteet vaihtuvat rauhallisesta, täysillä tekemiseen hetkessä. Muutama esikoululainen säikähtää näitä tilanteita, mutta useimmat näyttäytyvät näissä tilanteissa juuri uteliaina ja kiinnostuneina. Hämmästyä näyttäyty muutamalla esikoululaisella hämmennyksen tunteena. Heidän tunneilmaisunsa ei näytä kovin vahvalta. Heidän hämmennyksensä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa he eivät ole muistaneet kuunnella ohjeita tarkasti, tai joku toinen tekee asioita, joita ohjeissa ei ole sanottu.

Surun tunnetta avaruusseikkailussa ei esiinny juurikaan. Esikoululaisilla surua näyttäytyä kuitenkin äänileikin kohdassa, jossa pyydetään miettimään heitä harmittaneita asioita niiden avaruuteen heittämistä varten. Harmittavien asioiden miettiminen saa esikoululaiset näyttäytymään surullisen lisäksi alakuloisina. Eräällä esikoululaisella on alakuloinen ilme aina, kun leikissä on rauhallisempi hetki. Vihaa esiintyy Avaruusseikkailussa hyvin vähän - vain yksittäisillä esikoululaisilla. Toisessa ryhmässä harmittavien asioiden miettimisen aikana yhden esikoululaisen viha näyttäytyä ärtymyksenä. Leikin jälkeen hän myös sanoittaa tunteensa ja kertoo, millaisen tilanteen muistelu johti tunteen syntymiseen. Inhon tunnetta esiintyy yksittäisillä esikoululaisilla tilanteissa, joissa odotellaan seuraavia ohjeita, tai ollaan paikallaan. Inhon tunne esiintyy tällöin tympääntyneisyytenä.

Ensimmäisen ryhmän äänileikkituokiossa ilman opettajaa leikityssä Avaruusseikkailussa esikoululaiset ovat selkeästi vapautuneempia. Leikki on heille tuttu ja he voivat antautua leikkimään sitä ilman, että tarvitsee jännittää, mitä leikissä tapahtuu seuraavaksi. Heidän ilonsa näkyy selvemmin jo

aikaisemmin Avaruusseikkailun aikana. Pelon ja hämmästyksen tunteet vähenevät myös, eikä vihan, inhon tai surun tunteita näyttäydy ollenkaan. Kuitenkin samat esikoululaiset, joilla oli tarvetta hakeutua toisen viereen ja olla toisen lähellä, tekevät niin edelleen. Tämä heijastuu vielä vahvemmin ilon ja tyytyväisyyden tunteina. Edelleen on nähtävissä paljon iloa, joka heijastuu yhdessä tekemisestä. Lopuksi esikoululaiset ottavat kaikki toisiaan käsistä kiinni ja leikkivät aivan lähellä toisiaan.

7.3.2 Kävele ja näyttele tunteet

Kävele ja näyttele tunteet -äänileikki ohjaa esikoululaisia näyttämään ilon, surun, vihan, hämmästyksen ja rakkauden tunteita. Leikissä on niiden lisäksi havaittavissa ilon ja hämmästyksen tunteita. Leikissä ohjeistetaan esikoululaisia jatkamaan leikkimistä varsinaisen äänileikin jälkeen siten, että yksi leikkijöistä sanoo tunteen ja muut esittävät sitä. Myös tässä tilanteessa esiintyy erilaisia tunteita.

Ensimmäisessä leikkituokiossa leikkinyt ryhmä näyttäytyy heti leikin alussa aktiivisempänä ja leikillisempänä. Esikoululaiset kuuntelevat ohjeet ja alkavat sen jälkeen iloisesti leikkimään leikkiä. Toisessa leikkituokiossa leikkinyt ryhmä on alussa rauhallisempi ja tyytyväisempi tilanteeseen. He kuuntelevat ohjeet tarkemmin ja ovat rauhallisempia ohjeiden kuunteluvaiheessa. He ikään kuin syttyvät hitaasti, mutta kun ovat päässeet alkuun, toiminta alkaa myös sujumaan jouhevasti.

Musiikki näyttäytyy rentouttavana ja vapauttavana elementtinä molemmissa leikkituokioissa. Musiikki saa esikoululaiset ilmaisemaan enemmän iloa ja sen alatunteita, enimmäkseen leikillisyyttä. Ilo ja leikillisuus näkyvät esikoululaisilla jokaisessa kohdassa, kun musiikki soi. He hyppelehtivät, nauravat ja hymyilevät, sekä antavat läpsyjä toisilleen, kun tulevat vastakkain tilassa. Esikoululaiset näyttävät nauttivan, kun saavat leikkiä yhdessä, ja tunteiden esittäminen on selkeästi heille mieluista.

Leikissä mainittuja tunteita esikoululaiset näyttelevät jokainen innokkaasti. Heidän kasvoiltaan näkee selkeästi, mikä tunne on missäkin kohtaa menossa. Esimerkiksi ilon kohdalla kasvoilla on hymyileviä ilmeitä ja lisäksi jotkut esikoululaisista näyttävät peukaloa. Surun kohdalla hartiat laskevat ja suupielet valahtavat alas. Hämmästyksen kohdalla moni esikoululainen nousee varpailleen ja levittää kätensä, sekä avaa suunsa suureksi. Vihan tunteen kohdalla kulmakarvat kurtistuvat ja osa puristaa kätensä nyrkkiin. Rakkaus puolestaan aiheuttaa osalle esikoululaisista naurun purskahduksia ja he eivät osaa oikein näyttää tunteen kohdalla mitään. Varsinkin ensimmäisen ryhmän esikoululaiset ovat hämillään. Toisessa ryhmässä näkyy enemmän ihastuneita ilmeitä ja lapset nostavat kädet sydämen päälle rinnalle.

Äänileikissä ohjeistetaan lopuksi jatkamaan leikkimistä. Ensimmäinen ryhmä päättää äänestää, kuka saa ensimmäiseksi aloittaa tunteiden sanomisen muille. Yksi esikoululaisista näyttäytyy hyvin päättäväisenä ja hän ottaa ikään kuin johtajan aseman tilanteessa. He saavat yhdessä äänestettyä kuka aloittaa. Leikki tuottaa selkeästi todella paljon iloa ja havaittavissa on myös jännitystä siitä, kuka saa seuraavan vuoron olla edessä ja sanoa tunteen. Jännitystä aiheuttaa myös mikä tunne seuraavaksi sanotaan. Tilanteessa on havaittavissa yhdessä tekemisen ilon ja leikkillisyyden lisäksi ainakin yhdellä esikoululaisella myös pettymyksen tunnetta, kun hän ei pääse heti sanomaan muille, mitä tunnetta heidän tulee näyttää.

7.3.3 Huuda Hep! -luonteenvahvuudet

Huuda Hep! -luonteenvahvuudet -äänileikki ohjaa esikoululaiset pohtimaan heidän omia luonteenvahvuuksiaan. Leikin pohtiva luonne saa esikoululaiset näyttäytymään rauhallisina. Rauhallisuus on iloon liittyvä alatunne. Luonteenvahvuuksien pohtiminen tuottaa esikoululaisille iloa. Aluksi leikissä näyttäytyy molemmilla ryhmillä jonkin verran jännitystä. Kaikki eivät heti uskalla huutaa "Hep!", kun heidän oma luonteenvahvuutensa sanotaan leikkiäänitteellä. Kuitenkin jännitys laantuu hyvin nopeasti, ja kun esikoululaiset huomaavat

muidenkin huutavan, heittäytyvät he rohkeasti mukaan. Jotkut esikoululaiset katselevat paljon toisia, näyttävät epävarmoilta, ja ehkä huutavat ”Hep!” vain, koska muutkin huutavat.

Suurin osa esikoululaisista pohtii todella tarkasti luonteenvahvuuksia ja miettii, onko heillä juuri tätä luonteenvahvuutta itsellään. Esikoululaisten ilmeistä näkee, kuinka he nauttivat, kun he ymmärtävät, että heillä voi olla monenlaisia luonteenvahvuuksia. Esikoululaisilla näyttäytyy tässä tilanteessa jonkin verran ilon alatunnetta, ylpeyttä. Muutenkin luonteenvahvuuksien pohtiminen näyttää tuottavan esikoululaisille paljon iloa. Esikoululaisten kasvoille nousee hymy joka kerta, kun he pääsevät ilmaisemaan Hep-huudolla tietyn luonteenvahvuuden olevan heidän oma vahvuutensa. Erityisesti huumorintajuisuus aiheuttaa monissa esikoululaisissa leikillisiä ilmeitä ja eleitä, sekä toisten esikoululaisten vilkuilua.

Luonteenvahvuusleikki aiheuttaa esikoululaisille myös jonkin verran hämmennystä. Selkeästi kaikki luonteenvahvuudet eivät ole esikoululaisille tuttuja. Näitä ovat sinnikkyys, huumorintaju sekä luovuus. Leikin aikana opettaja nopeasti selittää, mitä nämä luonteenvahvuudet ovat, esimerkiksi näyttelemällä ja kuvailemalla niitä lyhyesti sanallisesti. Esikoululaiset osaavat sen jälkeen iloisesti huutaa ”Hep!”, jos luonteenvahvuus on myös heidän oma luonteenvahvuutensa.

Luonteenvahvuusleikissä ohjataan jatkamaan leikkiä varsinaisen äänileikin jälkeen siten, että jokainen leikkijä saa sanoa yhden eniten itseensä sopivan luonteenvahvuuden. Tämä tuottaa myös selkeästi iloa esikoululaisille, ja he ovat innoissaan siitä, että pääsevät vielä kertomaan muille omista luonteenvahvuuksistaan. Joitakin esikoululaisia oma vuoro jännittää ja heidän ilmeensä ovat jopa hieman pelokkaat. Kuitenkin he rohkaistuvat ja uskaltavat kaikki vuorollaan sanoa oman luonteenvahvuutensa. Muiden kommentit ja katseet oman vuoron jälkeen tuottavat esikoululaisille ilon tunteita. Joillakin nämä ilon tunteet näkyvät ylpeyden tunteena ja joillakin puolestaan näyttäytyy tyytyväisyyden ja rauhallisuuden tunteita.

7.4 Tunnetaitojen harjoittelu esikouluopettajien näkökulmasta

Molempien haastattelemieni esikouluopettajien mukaan esikoululaisilla on yhä enemmän haasteita tunnetaidoissa. Heidän mukaansa haasteita on tunnetaitojen jokaisella osa-alueella; tunteiden tunnistamisessa, käsittelemisessä, ymmärtämisessä ja ilmaisemisessa.

”Me huomattiin, että osalla lapsista ne tunnetaidot, että niihin tosissaan tarvitaan tukea.” H1

”Selkeästi lapsilla on puutteita näissä asioissa, ni tullee enempi lapsia, joitten kanssa tarvis harjotella, ihan joka päivästä sais olla niitten harjoittelu.” H2

Esikouluopettajat kokevat, että tunnetaidot vaikuttavat esikoululaisten sosiaalisiin taitoihin. Erilaiset kaveri- ja ystävyystaidot, sekä koululaistaidot koetaan erityisen tärkeiksi. Niihin kuuluvat kyvyt luoda ja ylläpitää ystävyyssuhteita. Tunnetaitojen harjoittelu voisi heidän mukaansa olla jokapäiväistä toimintaa.

Esikouluopettajat kertovat, että lapset tarvitsevat tunnetaitoja omien tunteiden tunnistamiseen ja niistä puhumiseen. Toinen opettaja nostaa esille, että lapsille jää joskus paha mieli ihan tavallisistakin tapahtumista. Paha mieli voi nousta esille pitkänkin ajan päästä koetusta tapahtumasta. Esikouluopettajat näkevät tunnetaitojen harjoittelulla olevan vaikutusta siihen, että lapsi pystyy sanoittamaan tällaiset pahan mielen kokemukset ja näin ollen käsittelemään ne paremmin.

”Nii, että jostain ne vaan sitte pulpahtaa, ja ne pystyy sitte sanomaan, purkaan, pois.” H1

Haasteet tunnetaidoissa heijastuvat lapsen kykyyn heittäytyä erilaisiin aktiviteetteihin. Tällaisia aktiviteetteja ovat esimerkiksi leikit ja draamatehtävät, joita tehdään yhdessä. Varsinkin tunneilmaisussa olevien haasteiden merkitystä lapsen heittäytymiskykyyn korostetaan. Toinen opettajista nostaa esille sen, että varsinkin esiopetuksen kevätlukukaudella esikoululaiset alkavat olla jo niin isoja, että kaikki eivät enää samalla tavalla uskalla tai kehtaa heittäytyä leikkeihin ja peleihin, vaan tarvitsevat siihen aikuisen kannustusta ja tukea.

7.5 Aikuisen rooli tunnetaitojen harjoittelussa

Esikouluopettajat korostavat aikuisen antaman tuen merkitystä tunnetaitojen harjoittelussa. Tuttu aikuinen ja turvallinen ympäristö luovat esikoululaisille mahdollisuuden kokeilla uusia asioita, onnistua ja epäonnistua turvallisesti, kasvaa ja kehittyä, sekä olla omana itsenään. Esikouluopettajat näkevät, että esikoululaiset ovat tottuneet siihen, että aikuinen on mukana kaikessa toiminnassa. Aikuinen suunnittelee toiminnan, jota sitten yhdessä esikoululaisten kanssa toteutetaan arjessa.

Esikoululaiset tarvitsevat yhä enemmän tukea tunteiden harjoittelussa. Perustunteiden; ilon, surun, vihan, pelon, inhon ja hämmästyksen ilmeet ja eleet eivät ole kaikille lapsille tuttuja, eivätkä lapset tiedä, miltä tunteet tuntuvat tai miltä niiden voisi ajatella tuntuvan. Erilaiset tunteet ja tunnekokemukset ovat heidän mukaansa näyttäneet vaikkapa toisen vahingoittamisena sanoin tai fyysisesti. He kertovat, että he ovat esiopetuksessa käsitelleet tunteita laajasti ja harjoitelleet niihin liittyviä ilmeitä ja eleitä esimerkiksi kuvaamalla niitä tablettitietokoneella. Toinen opettaja nostaa esille sen, että tunteiden opetteluun myötä niitä on opittu hallitsemaan paremmin erilaisissa arkisissa tilanteissa.

”Vihaki tuli siinä lyömisenä mut sitte opelteltiin, että voi vaikka nyrkkiin puristaa käen, että se on sitä vihan tunnetta, että missä se tuntuu.” H1

Esikouluopettajat kertovat esimerkiksi leikkien ja pelien, sekä erilaisten kerhojen olevan tärkeitä tunnetaitojen harjoittelun välineitä ja paikkoja. Esikouluopettajat kertovat kirjoista ja kirjasarjoista, joissa käsitellään tunnetaitoja ja erilaisia tunteikkaita tilanteita ja niiden ratkaisemista. Toinen opettajista nostaa esille tunnetaitojen harjoittelun riitatilanteissa ja niiden selvittämisessä. Tilanteissa käydään tarkasti läpi, miltä kenestäkin tuntuu ja vasta sen jälkeen mietitään, mitkä teot ovat johtaneet tilanteeseen. Heidän mielestään on tärkeää, että tunnetaitoja harjoitellaan esikoululaiselle sopivalla tasolla. Esikoululaisille opetetaan millaisissa tilanteissa mitäkin tunnetta tunnetaan, miltä se näyttää ja mitä tunteen kanssa kuuluu tehdä. Aikuisen tuki ja malli on tällaisessa toiminnassa heidän näkemyksensä mukaan tärkeässä asemassa.

”Et ihan käestä pitäen saapi sanoa, et miten, missä tilanteessa oot surullinen ja minkä näköset kasvot sulla on silloin ko oot surullinen ja mitä silloin tehhään ko toinen on surullinen.” H2

8.0 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

8.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulosten mukaan äänileikki on esikouluikäisille lapsille sopivan tasoinen väline harjoitella tunnetaitoja. Tuloksista käy ilmi, että äänileikkejä voisi käyttää apuna myös nuorempien lapsien tunnekasvatuksessa. Esikouluopettajien mukaan äänileikit ovat hyviä välineitä opetuksessa, sillä ne ovat valmiita ja helppokäyttöisiä, sekä niitä voi käyttää ihan sellaisenaan opetuksen apuvälineenä. Valmiin materiaalin käyttäminen antaa esikouluopettajien mukaan enemmän aikaa keskittyä esikouluryhmään ja jokaiseen esikoululaiseen yksilönä. Äänileikin nähdään olevan väline, jonka avulla voi uppoutua leikkiin ja omaan mielikuvitukseen. Se voi olla joillekin esikoululaisille jopa terapeuttinen väline. Äänileikeissä käytetyt tehosteet ja musiikki ovat tärkeitä elementtejä. Ne rentouttavat esikoululaisia ja saavat aikaan tunnekokemuksia. Lisäksi ne tuovat leikkeihin mukaan enemmän leikillisyyttä.

Tulosten mukaan äänileikkituokiossa on havaittavissa kaikkia kuutta perustunnetta. Esikouluopettajien mukaan kuitenkin tunteiden ilmaiseminen rajoittuu esikoululaisilla lähinnä ilmeisiin. Joissakin tilanteissa on havaittavissa myös kehollista ilmaisua. Esikouluopettajien mukaan äänileikkituokiossa eniten esiintynyt tunne on ilo. Havainnointiaineistosta saadut tulokset ovat samansuuntaisia. Molemmista tuloksista selviää, että iloa esiintyy kaikissa kolmessa äänileikissä eniten ja sitä esiintyy jokaisella esikoululaisella. Ilo näyttäytyy paitsi päätunteena, myös sen eri alatunteina. Leikkien vauhdikkaimmissa ja toiminnallisimmissa kohdissa ilo näyttäytyy leikillisyytenä. Rauhallisissa kohdissa ilo näyttäytyy tyytyväisyytenä ja rauhallisuutena. Ilo näyttäytyy myös ylpeyden tunteena.

Äänileikit ovat esikoululaisille uusia ja niiden aiheuttamaa hämmästyksiä esiintyy esikoululaisilla paljon. Hämmästyksiä näkyy muuttuvissa tilanteissa, ja sitä on havaittavissa suurella osalla esikoululaisia. Hämmästyksiä näkyy muun muassa kiinnostuksena ja uteliaisuutena äänileikkien ohjaamia tehtäviä kohtaan. Tulokset osoittavat, että hämmästyksen lisäksi esikoululaisille aikaisemmin tuntemattomasta toiminnasta viestii pelon tunne. Pelkoa esiintyy sekä esikouluopettajien, että havainnointiaineistosta saatujen tulosten mukaan esikoululaisilla varsinkin äänileikkituokion alussa. Pelko kuitenkin näyttäytyy enemmän jännityksenä. Sitä esiintyy tulosten mukaan myös tilanteissa, jossa äänileikin tempo vaihtuu rauhallisesta nopeaan ja räväkkään. Pelko näyttäytyy näissä tilanteissa säikähdystenä. Jännitys saa esikoululaiset hakemaan turvaa sekä opettajasta, että toisista esikoululaisista. Se näkyy muun muassa siten, että esikoululaiset siirtyvät lähemmäs istumaan tai makaamaan tai hakevat turvaa katseellaan.

Surua esiintyy äänileikeissä varsin vähän. Esikouluopettajat eivät nosta esille surun tunteen näkymistä leikeissä. Kuitenkin havainnointiaineiston mukaan äänileikkien aikana näyttäytyy myös vähän surullisuuden tunnetta ja sen alatunnetta, alakuloisuutta. Suru näyttäytyy tilanteissa, joissa muistellaan harmittavia asioita Avaruusseikkailun aikana, sekä tilanteissa, joissa esikoululaiset eivät saa heti toimia haluamillaan tavoilla. Surun lisäksi vähiten esiintyviä perustunteita ovat inho ja viha. Viha näkyy leikissä, jossa näytellään tunteita, mutta myös Avaruusseikkailun aikana samassa tilanteessa kuin suru – harmittavien asioiden muistelussa. Vihan tunteet olivat kuitenkin leikeissä nopeasti ohimeneviä. Inhon tunnetta ei esiinny perustunteena äänileikissä ollenkaan. Inho esiintyy vain sen alatunteena, tympääntyneisyytenä. Tunne on myös luonteeltaan nopeasti ohimenevä.

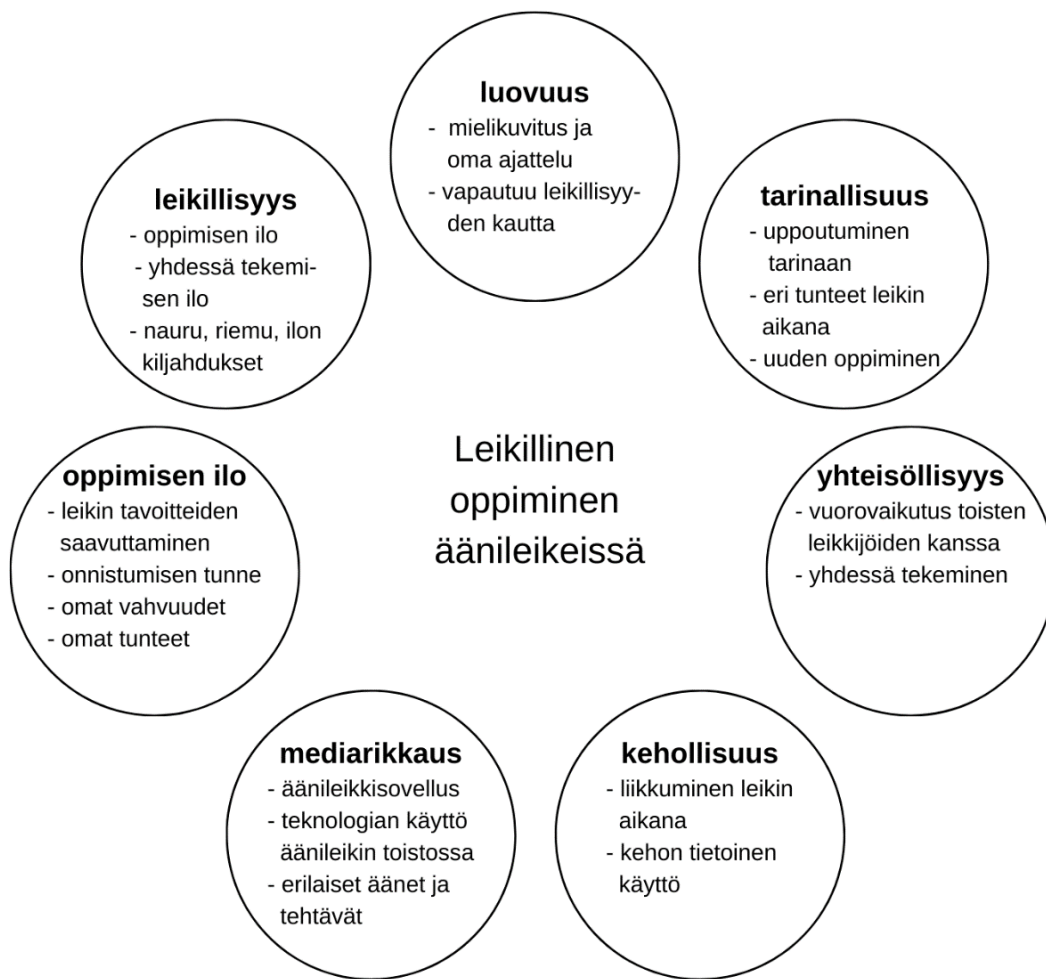
Tutkimuksen tuloksista selviää, että esikouluopettajat pitävät tunnetaitoja tärkeinä taitoina. Esikoululaiset tarvitsevat heidän mukaansa tunnetaitoja paitsi tunteiden kanssa toimimiseen, myös kaverisuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, sekä koululaistaitojen hankkimiseen. Tunnetaidoilla on tärkeä rooli esikoululaisen arjessa. Puutteet tunnetaidoissa vaikuttavat esikoululaisten heittäytymiskykyyn ja mielikuvitusta vaativan toiminnan toteuttamiseen.

Esikouluopettajat näkevät, että nykyään esikoululaisilla on yhä enemmän haasteita tunnetaidoissa. Heidän mukaansa harjoittelemine voi olla jokapäiväistä toimintaa esiopetuksessa.

Tulosten mukaan esikouluopettajat korostavat aikuisen roolia tunnetaitojen harjoittelussa. Aikuinen toimii mallina ja esimerkkinä erilaisissa tunteiden käsittelyä vaativissa tilanteissa ja on läsnä esikoululaisten arjessa joka päivä. Aikuiset toimivat tunnetaitojen opettajina ja opettavat esikoululaisia toimimaan omien tunteidensa kanssa ympäristöön ja tilanteisiin sopivilla tavoilla. Aikuisen tehtävänä on ohjata lapsen tunne-elämän kehitystä. Aikuinen tukee tunteiden tunnistamisen, sekä säätelyn opettelua ja ohjaa lasta toimimaan omien ja toisten tunteiden kanssa. Aikuiset opettavat myös lapsia suhtautumaan toisen tunneilmaisuuksiin tilanteisiin sopivilla tavoilla. Aikuisen on tärkeää osata valita tunnetaitojen harjoitteluun välineitä esikoululaisen ikä- ja kehitystason mukaan.

8.2 Johtopäätökset

Äänileikki on sopiva väline tunnetaitojen harjoitteluun esikoulussa. Sen nähdään olevan uudenlainen väline, joka on helppokäyttöinen ja osaltaan tukee opettajan mahdollisuutta keskittyä lapsiryhmään, sekä jokaiseen esikoululaiseen yksilönä. Äänileikin luonne on leikillinen ja sen voidaan ajatella olevan leikillistä oppimista. Leikillistä oppimista kuvaavat Kankaan (2014, 83) mukaan seitsemän näkökulmaa; leikillisuus, luovuus, tarinallisuus, yhteisöllisyys, kehollisuus, mediarikkaus ja oppimisen ilo. Kuviossa (Kuvio 4) on esitetty äänileikistä tehtyjä havaintoja, jotka sopivat leikillisen oppimisen määritelmään.



Kuvio 4 Leikillisen oppimisen näkökulmat (mukailtu Kangas 2014, 83–86) äänileikeissä

Leikillisuus tarkoittaa huumorin ja tekemisen kautta saavutetun oppimisen ilon saavuttamiseen leikeissä. (Kangas 2014, 83–85.) Äänileikeissä leikillisuus näkyy yhdessä tekemisen ilona. Toisten kanssa toimiminen ja siitä nauttiminen välittyvät äänileikeistä. Esikoululaiset leikkivät yhdessä, ottavat toisiaan käsistä kiinni, nauravat ja jopa kiljahtelevat ilosta äänileikkien aikana. Tällainen oppimisen ilo vapauttaa luovuutta. Luovuuden avulla oman mielikuvituksen käyttöä ja omaa ajattelua saadaan tuotua mukaan toimintaan. (Kangas 2014, 85.) Omaa luovuutta ilmaistaan äänileikeissä vapaammissa kohdissa, esimerkiksi musiikin soidessa. Äänileikin avulla voidaan uppoutua tarinoihin ja käyttää omaa mielikuvitusta. Oman mielikuvituksen ja omien mielikuvien

käyttäminen leikeissä antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden itse kuvitella ja nähdä tapahtumat omanlaisinaan. Äänileikit sopivat leikilliseen oppimiseen tarinallisuutensa vuoksi. Tarinallisuus mahdollistaa tunteiden kokemisen, ongelmanratkaisun ja uuden opettelemisen (Kangas 2014, 85). Äänileikeissä on mahdollisuus uppoutua tarinaan vaikkapa matkustamalla avaruuteen. Uuden oppiminen onnistuu myös äänileikkien eri tarinoiden tai leikkien avulla. Ne on suunniteltu tukemaan oppimista. Esimerkiksi tunnetaitojen tai kehon tietoisien käytön harjoittelu onnistuu äänileikkien avulla.

Leikillisen oppimisen yksi tärkeimmistä näkökulmista on yhteisöllisyys, jota myös äänileikit tukevat. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys tukee yhteisöllistä, sosiaalista toimintaa, jossa tehdään asioita ja opitaan yhdessä toisten kanssa. (Kangas 2014, 85.) Äänileikit ohjaavat yhdessä tekemiseen ja toisten kanssa yhdessä oppimiseen. Niissä on paljon vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa muiden kanssa. Yhdessä toimiessa äänileikeissä käytetään omaa kehoa ja liikutaan, sekä toimitaan liikkumalla tilassa. Äänileikkeihin liittyy leikillisen opetuksen näkökulma, kehollisuus. Näkökulma käsittää ajatuksen siitä, että leikillinen oppiminen sisältää liikkumista ja kehollisia leikkejä, sekä pelejä sisältäviä aktiviteetteja (Kangas 2014, 85.) Äänileikkejä leikitään tabletin, tietokoneen tai muun älylaitteen välityksellä. Silloin väistämättä tulee myös äänileikeissä kysymykseen median ja teknologia käyttö, mediarikkaus, joka on yksi leikillisen oppimisen näkökulmista (Kangas 2014, 86). Kun äänileikkejä leikitään digitaalisten laitteiden avulla, on se myös ikään kuin mediassa leikkimistä. Sovellus on osa mediaa, koska se on virtuaalinen oppimisympäristö. Äänet, tehtävät ja musiikki lisäävät sovelluksen mediarikkautta.

Viimeisen leikillisen oppimisen periaatteen, oppimisen ilon kohdalla ympyrä ikään kuin sulkeutuu. Leikillisessä oppimisessa ilon näkökulmaan liittyvät oppimisprosessissa koetut tunteet, saavutetut tavoitteet ja onnistumisen kokemukset (Kangas 2014, 86). Äänileikeissä voi turvallisesti kokea tunteita osana leikkiä, onnistua ja kokea oppimisen iloa. Äänileikkien avulla voi myös oppia uutta mielekkäällä tavalla. Oppimisen ilossa kiteytyy ikään kuin koko äänileikki, ilon kokeminen ja uuden oppiminen hausalla tavalla yhdessä muiden kanssa.

Äänileikeissä esiintyy paljon tunteita. Äänileikki on itsessään jo leikillisen oppimisen periaatteiden mukaan tunteita herättävä tapa oppia. Äänileikeissä esiintyy kaikkia Ekmanin (2009) määritelmän mukaisia perustunteita, sekä niiden alatunteita. Leikeissä voi huomata, että tunteita on paljon erilaisia ja, että eri tilanteissa eri oppilailla näyttäytyvät tunteet eivät välttämättä ole toistensa kanssa samanlaisia. Jotkut tunteet ovat myös ohimeneviä ja nopeita. Tunteet näkyvät toiminnassa, ilmeissä ja eleissä. Joissakin tilanteissa tunne kestää kauemmin ja joissakin tilanteissa se on ohi hetkessä. Tunnetilat eivät ole pysyviä, vaan voivat vaihtua hyvinkin nopeasti. Kuitenkin ihmisille yleensä kehittyy kyky hallita ja hillitä tarpeen vaatiessa omaa tunneilmaisuaan. (Nurmi, ym. 2010, 105–106.)

Tutkimuksessani esikouluopettajat kertovat, että esikouluun tulevilla lapsilla on yhä enemmän haasteita tunnetaidoissa; tunteiden tunnistamisessa, ymmärtämisessä, käsittelyssä ja ilmaisemisessa. Koulujen ja päiväkotien aikuiset kertovat haasteista myös eri medioissa. Yhä useampi kasvattaja on uupunut ja kouluarki on raskaampaa. Tunteiden käsittelyn ja itsesäätelyn haasteet, sekä koululaisten ahdistus ja käytösongelmat ovat lisääntyneet. (Matilainen & Puustinen 2021, 65.) Yesilyaprak (2001) on jo 2000-luvun alussa tuonut esille, että tunnetaitoja on tärkeää kehittää kaikilla koulutuksen asteilla, sillä niiden avulla voidaan ehkäistä kurinpidollisia ongelmia ja sosiaalisia konflikteja, sekä välttää psyykkisiä haasteita (Kilic, Var & Kumandas 2014, 931). Aikuisen tulisi ymmärtää, että lasten toiminta on monen asian summa ja kaikilla on syynsä toimia niin kuin he toimivat. Usein taustalla ovat tunteet; ilo leikistä, epävarmuus omasta toiminnasta, jännitys siitä, miten leikki tulee jatkumaan, viha siitä, että joku toinen kohteli väärin tai pelko siitä, jääkö ulkopuolelle. Jo 3–6-vuotiailla lapsilla on kyky harjoitella tunnetaitoja erilaisissa tunteita herättävissä tilanteissa. Jotkut muistavat tunnepitoiset asiat paremmin kuin toiset. (Köngäs 2018, 201.)

Tunnetaidot vaikuttavat esikoululaisten arkielämässä. Ne vaikuttavat kaverisuhteisiin ja niiden ylläpitämiseen. Matilainen ja Puustinen (2021, 64–65) kertovat, että tunteiden tiedostaminen on tärkeää itsesäätelyn taidon kehittymisen kannalta. Heidän mukaansa tunteilla ja niiden tunnistamisella on

tärkeä osa ihmisen hyvinvoinnissa. Tunteista on tullut tärkeä osa suomalaisten peruskoulujen opetusta. Esikouluopettajien mukaan tunnetaitojen harjoittelua voisi lisätä entisestään koulupäivien aikana. Tunnetaitoja on tärkeää harjoitella tavoitteellisesti, mutta niiden harjoittelu arjessa tapahtuvissa tilanteissa on myös luontevaa ja tällöin harjoittelu on heti yhdistetty käytännön tilanteisiin (Matilainen & Puustinen 2021, 72). Aikuisen rooli tunnetaitojen harjoittelussa on tärkeä. Aikuinen tukee ja ohjaa lasta turvallisen tunteiden hallinnan opettelussa.

Nykyään on tarjolla yhä enemmän tarkoituksenmukaisesti erilaisten taitojen oppimiseen tuotettuja materiaaleja. Esimerkiksi Internet on pullollaan ideoita ja sovelluksia. Oppijoille on tarjolla erilaisia tapoja oppia joustavasti ja yksilöllisesti. Tulevaisuudessa oppimateriaalit varmasti vielä kehittyvät ja monipuolistuvat niin teknologian kehityksen kuin ihmisen oppimisprosessien ymmärryksen lisääntyessä.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessani tutkin esikouluopettajien näkemyksiä tunnetaitojen harjoittelemisesta äänileikkisovelluksen avulla. Nykyisen tutkimuksen laajentaminen sellaisenaan olisi mahdollista. Suuremman kohdejoukon avulla voitaisiin saada enemmän ja monipuolisempaa tietoa Loimu-äänileikeistä tunnetaitojen harjoittelun välineenä.

Äänileikki on suhteellisen uusi digitaalisen leikin muoto ja sitä on tutkittu varsin vähän. Äänileikki leikin muotona on uusi ja sitä voisi hyödyntää varhaiskasvatuksen lisäksi myös perusopetuksessa. Olisi mielenkiintoista tutkia, mitä kaikkea äänileikkien avulla voi oppia ja miten sitä voi hyödyntää monipuolisen opetuksen apuvälineenä eri oppiaineiden sisällöissä.

Loimu-äänileikkisovellus on kehitetty myös muiden taitojen kuin tunnetaitojen harjoittelemiseen. Tutkimusta voisi tehdä siis myös muiden taitojen harjoittelemisesta sovelluksen avulla.

Yhtenä näkökulmana olisi myös lasten kokemukset äänileikeistä ja erilaisten taitojen harjoittelusta äänileikkien avulla. Tällöin voisi olla tarpeellista haastatella lapsia heidän kokemuksistaan äänileikkien leikkimisestä. Äänileikin käytön tutkiminen lasten kotona erilaisten taitojen harjoittelun välineenä voisi olla myös yhtenä näkökulmana. Äänileikin käyttämisen hyötyjä voisi tutkia joko huoltajien tai lasten näkökulmasta.

8.3 Luotettavuus ja eettisyys

Päätin pohtia tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä vasta tutkimuksen lopussa. Tutkimuksessani käsittelen tunnetaitojen harjoittelua Loimu-äänileikkisovelluksen avulla. Tutkimukseni on laadullinen, joten sen tarkoituksena ei ensisijaisesti ole yleistettävän tiedon tuottaminen, vaan enemmän ilmiön tai yksittäisen tapauksen tutkiminen. (Patrikainen & Toom 2004, 240). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tulkintojen muodostaminen ja niiden tarkastelu (Metsämuuronen 2000, 9).

Laadulliset tutkimuksen luotettavuutta käsitellään useimmiten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetti kuvaa sitä, millä tavalla tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoituskin tutkia. Reliabiliteetin tutkiminen tarkoittaa tutkimuksen toistettavuuden tutkimista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.) Tutkimuksessani pyrin validiteetin varmistamiseksi käsittelemään teoriaa ja tutkimusaineistoja tutkimuskysymysten valossa. Reliabiliteetin varmistaminen on puolestaan empiirisessä tutkimuksessa haastavaa, sillä tutkimuskohteena olevat ihmiset ovat ainutlaatuisia yksilöitä. Myös heidän toimintansa on yksilöllistä. Tutkimuksessa käyttämäni aineisto oli pieni, vain kahden opettajan haastattelut ja ryhmien äänileikkituokiot, joten tutkimusasetelman ja tutkimuksen toistaminen toisessa kontekstissa ei luultavasti tuottaisi samankaltaisia tuloksia. Tulokset eivät siis ole kovin yleistettäviä, mikä on laadulliselle tutkimukselle yleistä.

Tutkimuksessani käytin kahta aineistonkeruumenetelmää. Kahden menetelmän käyttäminen tuo tutkimuksessani tulkintoihin monipuolisuutta ja samoja tilanteita voi tarkastella kahdesta eri näkökulmasta joustavasti. Tutkimuksessa menetelmät tukevat toisiaan ja vahvistavat tulkintoja.

Tutkimuksessani on piirteitä videoetnografiasta. Videoetnografian eettisyyteen liittyy monia kysymyksiä. Tärkeimpänä kysymyksenä pidän sitä, millä tavalla havainnoinnissa ja tutkimuksessa huomioidaan videoinnin vaikuttaminen tutkittavien käyttäytymiseen. Tutkimuskohteenani olivat esikoululaiset, sekä heidän opettajansa. Aineistoni keräsin aluksi videoimalla ja sen jälkeen haastatteleamalla ja havainnoimalla. Ennen videointia on Goldmanin (2007, 3) mukaan tärkeä pohtia sitä, millä tavalla videokuvaaminen saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Hänen mukaansa on tärkeää, että videoinnin kohteena oleville kerrotaan etukäteen, miksi tilanne videoidaan ja mihin tarkoitukseen videota käytetään. Videointitilanne on jännittävä, varsinkin pienille lapsille. Myös se, että tutkijana olin lapsille vieras, lisäsi tilanteen outoutta ja jännittävyttä.

Havainnointi menetelmänä voi olla haasteellinen, jos havainnoija, eli tutkija, on ryhmälle ennalta tuntematon henkilö. Ryhmä ei välttämättä näyttäydy samanlaisena kuin se näyttäytyisi tutulle ihmiselle. Tämän vuoksi havainnointitutkimuksissa tutkijat käyttävät usein paikalla tutustumassa ryhmään ennen havainnoinnin aloittamista. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 213.) Tutkimuksessani kuitenkin päätin hyödyntää ryhmän esikouluopettajien näkökulmaa ja oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemuksen tärkeyden nosti esille myös toinen esikouluopettajista haastattelussaan.

”Sitte se, että nyt tietenki, että sie et tunne nuita lapsia, mutta siinä on nyt semmosia lapsia, että aattelin, että ne ei ois uskaltanu tai ajattelin, että ne lähtee nuin hyvin mukaan, elikkä se rohkeuski tuli siinä”. (H1)

Opettajan oppilaantuntemuksen lisäksi päätin havainnoida ryhmästä saamaani videomateriaalia itse ikään kuin ulkopuolisen silmin. Näin ollen kokemukset lapsista eivät vaikuttaneet omiin havaintoihini, vaan tein ne puolueettomasti ilman ennako-odotuksia. Näin ollen tutkimuksen objektiivisuus ei kärsinyt (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 213). Tynjälän mukaan on tärkeää, että tutkija arvioi tutkimustilannetta. Hänen mukaansa erilaiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, sekä ulkoiset, että myös tutkimuksesta tai ilmiöstä johtuvat, tulee ottaa huomioon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139.) Tutkimuksessani otin huomioon sen, että olin ennalta tuntematon lapsille, eivätkä he olleet tottuneet siihen, että heidän leikkituokioitaan kuvataan.

Lapsia tutkittaessa on tärkeää muistaa, että lapsia tulisi suojata kaikilta haitoilta, joita tutkimuksesta voi heille seurata. Tutkimuksiin ei saa myöskään liittyä ennalta tiedettyjä riskejä, jotka voivat pahimmillaan vaikuttaa lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Ruoppila 1999, 29.) On tärkeää, että tutkija muistaa erityisen sensitiivisyyden, kun tutkimuskohteena ovat lapset. Lasta täytyy myös suojella kunnioittamalla lapsen intymiteettiä. (Ruoppila 1999, 26.) Tutkimusluvut ja tutkimukseen suostuminen ovat lasten kohdalla tarkkaan harkittavia asioita. Lapset ovat Morrowin ja Richardsin mukaan haavoittuvia, heillä on vähäinen kompetenssi, eikä heillä ole itsellään valtaa päättää omista asioistaan. Fyysisten ja psyykkisten kykyjen ollessa aikuisia heikompia, täytyy aikuisten puolustaa lapsia ja kunnioittaa heitä. On tarkkaan harkittava mitä aikuinen voi päättää lapsen puolesta ja millaisia tutkimuksia lasten kanssa voidaan tehdä. (Ruoppila 1999, 27–28.)

Tutkimuksessani luotettavuuteen vaikuttaa se, että Stimulated recall -menetelmällä toteutetun haastattelun ja alkuperäisen tilanteen välillä kului aikaa kaksi viikkoa. Haastattelu tulisi menetelmän mukaan toteuttaa mahdollisimman pian alkuperäisen tilanteen jälkeen. Kuitenkaan tässä tapauksessa se ei ollut mahdollista. Alkuperäisiin tilanteisiin pystyi kuitenkin palaamaan videoiden avulla, ja esikouluopettajat nostivat haastatteluissa esille myös omia tuntemuksiaan alkuperäisistä tilanteista.

8.4 Lopuksi

Nykyajan lapsista puhuttaessa voidaan käyttää käsitettä diginatiivi. Se tarkoittaa ihmistä, jolle teknologia, tietokoneet, videopelit, media ja internet ovat luonnostaan todella tuttuja. Diginatiivit puhuvat digitaalisuutta ikään kuin äidinkielenään. (Prensky 2005, 8.) Lasten median ja eri teknologioiden käyttö on muuttunut vuosien kuluessa. Median käyttöä on tutkittu 2000-luvun eri vaiheissa ja tutkimuksissa on huomattu, että lasten ja nuorten median käyttö on lisääntynyt koko ajan.

Rideoutin, Vandewaterin ja Wartellan (2003) Yhdysvalloissa 2000-luvun alussa tehdyn tutkimuksen mukaan alle kouluikäiset lapset käyttivät erilaisia medioita ja laitteita keskimäärin kaksi tuntia päivässä. Myös Marshin ym. (2005) Iso-Britanniassa tekemän kyselytutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia. Tutkimuksessa vanhemmat raportoivat lastensa television, tietokoneiden, elektronisten lelujen, konsolipelien, musiikkisoittimien ja puhelimien käyttöä. (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop & Scott 2016, 243.) Erilaisia virtuaalisia maailmoja on ollut olemassa kauan, mutta ne ovat alkaneet kiinnostaa lapsia ja nuoria yhä enemmän 2000- ja 2010-luvuilla (Marsh 2010, 25). Teknologian kehittyminen on mahdollistanut laitteiden ja median monipuolisemman käytön. Koska laitteita voi nykyään kantaa koko ajan mukana ja ne ovat yhä helppokäyttöisempiä, myös nuorilla ja lapsilla on helpompaa päästä käsiksi erilaisiin digitaalisiin sisältöihin ja palveluihin. Mobiilimuksut 2013 -raportin mukaan lapset ensimmäisiltä luokilta aina murrosikään saakka viettivät enemmän aikaa mobiililaitteilla kuin aikaisemmin. Laitteet mahdollistavat jatkuvan yhteydenpidon. Varsinkin varhaisnuorille ja teineille erityisesti puhelimen nähtiin olevan yhteydenpitovälineen lisäksi oleilupaikka, jossa viihdyttiin entistä enemmän. Puhelin nähtiin paikkana, jossa voitiin ilmaista omaa identiteettiä ja se myös mahdollisti välittömän pääsyn internetiin. (Noppi 2014, 49.)

Lisääntyneen median ja digitaalisten laitteiden, sekä pelien käytön nähdään lisäävän passiivisuutta ja eristymistä muista (Mustola, ym. 2018). Digitaalisten

pelien ja leikkien lisääntyessä lasten perinteinen leikkiminen toisten kanssa on jäänyt vähemmälle ja tilalle on tullut ruudun äärellä vietettävä aika. Vaikka nykyajan teknologia mahdollistaa lähes mitä vain ja sovellusten avulla voi oppia monia tärkeitä asioita, eivät ne kuitenkaan voi korvata kasvokkain käytävää vuorovaikutusta. Äänileikki vastaa omalta osaltaan juuri tähän ongelmaan. Se on digitaalinen, helppokäyttöinen sovellus, mutta sitä leikkiessä ollaan kuitenkin vuorovaikutuksessa myös muiden leikkijöiden kanssa, eikä kerrytetä muutenkin jo paljon kertyvää ruutuaikaa.

Ruutuajan vähentäminen on tarpeellista monille lapsille. Ruutuaikaa kertyy sekä kotona, että koulussa, myös ikään kuin varkain. Pienet lapset ovat herkkiä ja heidän aistinsa joutuvat koulussa tai päiväkodissa koko ajan äärimmilleen, koska lapsiryhmät ovat usein varsin suuria ja erilaisia aistiärsyksiä on päivän mittaan paljon. Ruutu lisää aistikuormitusta entisestään. Äänileikit eivät lisää lasten ruutuaikaa, koska niissä keskitytään vain kuuloaistin avulla saatuun audittiiviseen tietoon ja ärsyksiin. Äänileikki omalta osaltaan tukee rauhallisuuden tunteen syntymistä rauhallisella ilmaisulla ja sillä, että siinä suositaan pääasiassa vain yhtä aistikanavaa tiedon lähteenä. Liiallinen median ja älylaitteiden käyttäminen kuitenkin vaikuttaa lapseen esimerkiksi koukuttamalla heitä laitteiden lähes jatkuvaan käyttöön. Tällöin median ja digitaalisten laitteiden käyttäminen saattaa muodostua ongelmaksi. Aron (2021, 43) mukaan erityisesti lapset, joilla on haasteita tarkkaavaisuudessa ja itsesäätelyssä, käyttävät mediaa ja digitaalisia laitteita liikaa.

LÄHTEET

Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.

Alasuutari, M. (2009). *Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa?* Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere. Vastapaino.

Aleandri, G. & Russo, V. (2015). *Autobiographical questionnaire and semi-structured interview: Comparing two instruments for educational research in difficult contexts*. Teoksessa Alevriadou, A. (toim.) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 514-524.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.179>

Aro, T. (2021). *Älylaitteiden vaikutus lasten ja nuorten itsesäätelyyn*. e-Erika. 1/2021(39–44). <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1592/1509>

Balan, O., Moldoveanu, A., Moldoveanu, F. & Dascalu, M.-I. (2014). *Audio games- a novel approach towards effective learning in the case of visually-impaired people*. University Politehnica of Bucharest, Faculty of Automatic Control and Computer Science.

Barr, K. & Borkett, P. (2015). *Play is universal*. Teoksessa Moyles, J. (toim.) *The Excellence of Play*. (4th ed.). Open University Press.

Bohicchio, V., Valerio, P., dell'Orco, S., Maldonato, N. M., Vitelli, R. & Scandurra, C. (2018). *A Review on the Effects of Digital Play on Children's Cognitive and Socio-Emotional Development*. 9th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom 2018).
https://www.researchgate.net/publication/338660010_A_Review_on_the_Effects_of_Digital_Play_on_Children's_Cognitive_and_Socio-Emotional_Development

- Braniecka, A., Trzebińska, E., Dowgiert, A. & Wytykowska, A. (2014). *Mixed Emotions and Coping: The Benefits of Secondary Emotions*. Department of Psychology, University of Social Sciences and Humanities. Warsaw, Poland. <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0103940&type=printable>
- Bruce, T. (2004). *Virittäytymisaika valmistaa vapaasti virtaavaan leikkiin*. Teoksessa Lastentarhaopettajainliitto ry. *Leikin aika*. Lastentarhaopettajainliiton julkaisu. Forssa. Painotalo Auranen. https://www.sotkamo.fi/wp-content/uploads/2018/07/Vaka_Leikin-aika.pdf
- Chong, A. M., Lee, P. G., Roslan, S. & Baba, M. (2015). *Emotional Intelligence and At-Risk Students*. SAGE Open. <https://doi.org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/2158244014564768>
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämäkaaripsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki. WSOYpro.
- Ekman, P. (2009). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Holt McDougal.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the Visual; Images, Objects, Contexts, and Interaction in Social ja Cultural inquiry*. Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gass, S.M., & Mackey, A. (2016). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813349>
- Getting Better. *Digitalinat varhaiskasvatuksessa – lapsen tunteidenkehitys ja vuorovaikutustaidot*. <https://gettingbetter.fi/wp-content/uploads/2021/07/Digitalinat-tutkimus-hanke-varhaiskasvatus.pdf>
- Giannatos, S., Nelson, M., Cheong, Y.-G., & Yannakakis, G. (2011). *Suggesting New Plot Elements for an Interactive Story*. Proceedings of the AAAI

Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment, 7(2), 25-30. <https://ojs.aaai.org/index.php/AIIDE/article/view/12474>

Goldman, R. (2007). *Video Representations and the Perspectivity Framework: Epistemology, Ethnography, Evaluation and Ethics*. Teoksessa Goldman, R. (toim.) *Video research in the learning sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hakanurmi, S. & Kantola, M. (2020). *Kerro ja ohjaa digitaalisia tarinoita*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 132.

Hansen, C. C. & Zambo, D. (2007). *Loving and Learning with Wemberly and David; Fostering Emotional Development in Early Childhood Education*. *Early Childhood Education Journal*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0124-9>

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J. & Pechtel, P. (2012). *Mapping the classroom emotional environment*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 628-640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.005>

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2014). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus. 2. painos.

Helenius, A. & Korhonen, R. (2004). *Leikin kehitys ja aikuisen tehtävä lasten ohjauksessa*. Teoksessa Lastentarhaopettajainliitto ry. *Leikin aika*. Lastentarhaopettajainliiton julkaisu. Forssa. Painotalo Auranen. https://www.sotkamo.fi/wp-content/uploads/2018/07/Vaka_Leikin-aika.pdf

Helsingin kaupunki. (2021). *Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen vahvasti vuodessa selvästi oppilaiden sosiaalisia taitoja ja paransi luokkien ilmapiiriä*. <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/tunne-ja-vuorovaikutustaitojen-opettaminen-paransi+luokkien-ilmapiiria>
Luettu 3.3.2022.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki. Tammi.

- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development*. SAGE.
- Huhtinen-Hildén, L. (2019). *Elämän ja arjen musiikkia*. Teoksessa Karjalainen, A.-L. (toim.) *Luovan toiminnan työtavat. Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2020). *Arjen avuksi, ilmaisun innostajaksi*. Teoksessa Huhtinen-Hildén, L. & Lamppu, M. (toim.) *Soivia sanoja ja vauhdikkaita vaatteita – Luovaa toimintaa varhaiskasvatuksessa*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. TAITO-sarja 68. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-261-2>
- Hännikäinen, M. (1992). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- IRB-Media. (2021). *Summary of Daniel Goleman's Emotional Intelligence*. IRB-Media. E-kirja.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. PS-kustannus.
- Kahri, M. (2001). *Lapsen arki on leikkiä: Ensiaskleet 0–3 vuotiaan maailmaan*. Pienperheyhdistys.
- Kangas, M. (2010). *The School of The FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments*. Acta Electronica Universitatis Lapponensis. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011291055>
- Kangas, M. (2014). *Leikillisyyttä peliin: näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen*. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) *Oppiminen pelissä*. Vastapaino.
- Kansalasioite. (2021). *Tunne- ja vuorovaikutustaidot -oppiaineen kirjaaminen perusopetuslakiin*. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/8354>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. WSOY.
- Kilic, S., Var, E. C. & Kumandas, H. (2014). *Effect of Parental Attitudes on Skills of Emotional Management Young Adults*. WCES. Teoksessa Uzunboyulu, H.

(toim.) (2015). *The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences*. Volume 191. 930–934.

Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. *Lapsen varhainen kehitys kommunikation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista*. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 108–128.

Koivula, M. & Mustola, M. (2015). *Leikisti pelissä : pohdintaa lasten digitaalisesta leikistä*. Teoksessa Koskimaa, Suominen, J., Mäyrä, F., Harviainen, J.T., Friman, U. & Ajouranta, J. (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2015*. Tampereen yliopisto. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2015/artikkeli-leikisti-pelissa-pohdintaa-lastendigitaalisesta-leikista>

Korkeakivi, R. (2022). *Hyvä leikki narraa oppimaan*. Opettaja-lehti.

Kovács, S., Marjak, P., Nuosmaa, M. & Kultavirta, A. (2021). *Touhukas interaktiivinen tarina: Osallistava pedagoginen menetelmä varhaiskasvatukseen*. LBD & Pedagogiikka. <https://journal.laurea.fi/wp-content/uploads/sites/14/2021/12/touhukas-interaktiivinen-tarina-osallistava-pedagoginen-menetelma-varhaiskasvatukseen-1.pdf>

Kääriäinen, H. (1989). *Oppilaantuntemus: Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun*. Finn Lectura.

Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja" : etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/K%c3%b6ng%c3%a4s_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.

Lappalainen, J. *Metkan Äänityöpajassa pysähdystään äänen äärelle. Mediakasvatusta suomea toisena kielenään puhuville sekä erityistarpeisille*. Metka mediakasvatuskeskus. Luettu 14.2.2022. <https://mediametka.fi/metkan-aanityopajassa-pysahdytaan-aanen-aarelle/>

- Lim, F. V. (2021). *The Possibilities of Digital Play in Advancing Effective Social and Emotional Learning*. Ed Magazine (02; *Mainstreaming and Advancing Social and Emotional Learning*).
<https://www.globalcitizenshipfoundation.org/article/the-possibilities-of-digital-play-in-advancing-effective-social-and-emotional-learning>
- Loimuplay.fi (2022). <https://www.loimuplay.fi/> Luettu 14.2.2022.
- Magnusson, L. O. (2021). *Digital technology and the subjects of literacy and mathematics in the preschool atelier*. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 1–13.
- Marsh, J. (2010). *Young children's play in online virtual worlds*. *Journal of Early Childhood Research* 8(1): 23-39. <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X09345406>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, J., Bishop, J. & Scott, F. (2016). *Digital play: a new classification*. *Early Years*, 36:3, 242–253.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Matilainen, M. & Puustinen, M. (2021). *Maltti ja Sinni. Harjoitteita itsesääätelytaitojen oppimiseen*. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki. Methelp.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L. & Laakso, M.-L. (2018). *Reconsidering passivity and activity in children's digital play*. *New Media and Society*, 20(1), 237-254. <https://doi.org/10.1177%2F1461444816661550>
- Myllyviita, K. (2017). *Tunne tunteesi*. Duodecim. E-kirja.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 17/2017.
<http://oph.fi/julkaisut/2017/lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa>

Niemi, P. (2013). *Resuinen ja rikas : itsetunto, identiteetti, tunteet ja tahto*. Päivä.

Nieminen, L. (2021). *Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu*. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etikka_web.pdf

Noppiari, E. (2014). *Mobiilimukset: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Tampereen yliopisto: Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9483-3>

Nummelin, T. (2020). *Hallitse stressiä: Tunnetaidoilla irti paineista*. Atena. E-kirja.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2010). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki. WSOYpro.

Ojala, V., Härkönen, U., Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Opetusministeriö. (2008). *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki. Stakes.

Opetushallitus. (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2016b). *Leikki esiopetuksessa: tukimateriaali*. Opetushallitus https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf

Opetushallitus. (2022). *Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin*. Opettajien aineisto. Opetushallitus <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/1-tunteet-mita-ne-ovat> Luettu 17.2.2022; 18.3.2022.

Paju, E. (2009). *Kamera, kenttä ja etnografinen tieto. Visuaalisen etnografian annista aineistontuotannolle*. Sosiologia, 46 (3), 210–223.

Papadakis, S. J. (2018). *The use of computer games in classroom environment*. International Journal of Teaching and Case Studies 9(1):1.
<http://dx.doi.org/10.1504/IJTCS.2018.10011113>

Patrikainen, S. & Toom, A. (2004). *Stimulated Recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä*. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. PS-kustannus. Jyväskylä.

Peltokorpi, J. & Saarela, I. (2019). *Tunnetaidoista hyvinvointia. Tunnetaito-opas*. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Prensky, M. (2005). *Listen to the Natives*. Educational Leadership, 63(4) 8–13.

Rahila, H. A., Zaki, S., Memon, N. & Thurasamy, R. (2021). *Exploring the Interplay of Trait Emotional Intelligence an ESL Teacher Effectiveness: Is Self-Efficacy the Mechanism Linking Them?* SAGE Open.
<https://doi.org/10.1177/215824402110613>

Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.

Rasi, P., Keskitalo, T., Vuojärvi, H., Kangas, M., Ruokamo, H. & Siklander, P. (2018). *Oppimisympäristöt, tosielämä ja teknologia*. Teoksessa Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.) *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press.

Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. PS-kustannus.

Robertson, E. (2019). *Master Your Emotions: Develop Emotional Intelligence and Discover the Essential Rules of When and How to Control Your Feelings*. C-S Publication. E-kirja.

Robinson, K. & Aronica, L. (2009). *The element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Allen Lane.

Rossi, C. A. (2016). *The development and validation of the emotion knowledge and awareness test*. Massachusettsin yliopisto. <https://doi.org/10.7275/8351985.0>

Ruoppila, I. (1999). *Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä. Atena.

Ruusuvuori, J & Tiittula, L. (2005). *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere. Vastapaino.

Ruusuvuori, J. (2010). *Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Röber, N. & Masuch, M. (2005). *Playing audio-only games: a compendium of interactions with virtual, auditory worlds*. Digital Games Research Conference 2005: Worlds in Play. https://www.researchgate.net/publication/221217529_Playing_Audio-only_Games_A_compendium_of_interacting_with_virtual_auditory_Worlds

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tampere. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 27.1.2022; 8.4.2022.

Salonius-Pasternak, D. E. & Gelfond, H. S. (2005). *The next level of research on electronic play: potential benefits and contextual influences for children and sdolecents*. Human Technology 1(1):5–22. Jyväskylän yliopisto. https://www.researchgate.net/publication/285049606_The_Next_Level_of_Rese

[arch on Electronic Play Potential Benefits and Contextual Influences for Children and Adolescents](#)

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). *The playing learning children: Towards a pedagogy of early childhood*. Scandinavian Journal of Educational Research, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>

Seppänen, K. (2018). *Perinneleikit osana lasten kulttuuria*. Teoksessa Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) *Leikin ammattilaiset: Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut, Helsingin yliopisto.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232536/Leikin_ammattilaiset.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy: A practical guide for teachers, parents, and those in the caring professions*. London. David Fulton Publishers.

Shrum, W., Duque, R. & Ynalvez, M. (2007). *Lessons of the Lower Ninth: Methodology and epistemology of video ethnography*. Technology in Society 29 (2007) 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2007.01.009>

Siffredi, V., Liverani, M. C., Smith, M. M., Meskaldji, D. E., Stuckelberger-Grobéty, F., Freitas, L. G. A., . . . Leuchter, R. H. (2021). *Improving executive, behavioural and socio-emotional competences in very preterm young adolescents through a mindfulness-based intervention: Study protocol and feasibility*. Early Human Development, 161, 105435.
<https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2021.105435>

Siltaoja, M. & Sorsa, V. (2020). *Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa*. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.

Siklander, P. & Kangas, M. (2020). *Leikillisuus esi- ja alkuopetuksessa – miten sytyttää innostus oppimiseen*. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Solis, S. L., Ertel, K. E., Mardell, B., Fan, S., LeVangie, S., Maurer, G. & Scarpate, M. (2021). *Empowering, meaningful, and joyful: Playful learning in six schools in the United States*. A Pedagogy of Play working paper. http://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20USA%20indicators%20working%20paper_FINAL_25%20Jan%202021.pdf

Tamminen, T. (2001). *Leikkiä elämää varten*. Teoksessa Sulku, S. (toim.) *Leikkivä ihminen*. Helsinki. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000.

Tapola, A. & Veermans, M. (2012). *Herätä ja tue kiinnostusta ja motivaatiota*. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Laatua E-oppimateriaaleihin: E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Tersi, M. & Matsouka, O. (2020). *Improving Social Skills through Structured Playfulness Program in Preschool Children*. International Journal of Instruction 13(3). 259–274. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.13318a>

Toivanen, J. (2020). *Tampereella alkaa tutkimus digitarinoiden vaikutuksesta lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen*. Tampereen kaupunki. https://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/ajankohtaista/tiedotteet/2020/08/18082020_3.html Luettu 4.3.2022.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.

UNICEF. (2019). *Learning Social and Emotional Skills in Pre-School*. <https://www.unicef.org/northmacedonia/learning-social-and-emotional-skills-pre-school> Luettu 3.3.2022.

Vaittinen, A. (2022). *Digisisällöt sosioemotionaalisen kehityksen tukena: Pilottitutkimus Digitarina-intervention vaikuttavuudesta*. Psykologian Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/137600/VaittinenAnna.pdf?sequence=2>

Vartiainen, J. (2020). *Leikitään tutkijaa – pedagogisia näkökulmia leikilliseen tiedekasvatukseen*. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Vesterinen, O. & Mylläri, J. (2014). *Peleistä pelillisyyteen*. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) *Oppiminen pelissä; Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere. Vastapaino.

Virtanen, A. (2021). *Helsingiläiskoulussa opetettiin lapsille tunne- ja vuorovaikutustaitoja: tulokset ällistyttyviä – ”Tämä voisi olla kokonaan oma oppiaineensa”*. Helsingin uutiset. <https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/3994589> Luettu 3.3.2022.

Walker, G. & Weidenbenner, J. V. (2019). *Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning*. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1108%2FJRIT-03-2019-0046>

Åkerfelt, T.-L. & Laitinen, M. (2016). *Leikki esiopetuksessa. Tukimateriaali*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf

LIITTEET

Liite 1 Saatekirje

Hei!

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopettajaopiskelija Lapin yliopistolta.

Pyydän tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaani varten. Teen tutkielmaa tunnetaitojen harjoittelemisesta Loimu-äänileikkisovelluksen avulla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia tunteita lapsilla herää äänileikkien aikana ja miten äänileikkien leikkiminen auttaa lapsia tunnetaitojen harjoittelussa.

Aineiston kerääminen tapahtuu Stimulated recall -menetelmällä. Siinä hyödynnetään aikaisemmin kuvattua videomateriaalia haastattelussa. Aluksi videoin lasten toimintaa äänileikin aikana. Leikkaan videosta pienempiä kohtia, joissa tunteita ja tunnetaitojen harjoittelua näkyy parhaiten. Sen jälkeen haastattelen opettajaa ja haastattelun yhteydessä näytän leikkaamiani kohtia. Tutkimuksessani hyödynnän varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmaa, asiantuntijuutta ja oppilaantuntemusta.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai päiväkodin nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Alkuperäiset tutkimusaineistot eivät missään tutkimuksen vaiheessa päädy kenenkään ulkopuolisen nähtäville.

Jos tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta päiväkodin

henkilökunnalle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimus liittyy pro gradu -tutkielmaan, joka julkaistaan yliopiston kokoelmassa. Ohjaajani tutkimuksessa on yliopistonlehtori Marjaana Kangas.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tuuli Pekkarinen

*Puhelin: 044500*****

Sähköposti: tupekkar@ulapland.fi

Liite 2 Suostumuslomake

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN PÄIVÄKOTIIN.

HUOLTAJAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen tunnetaitojen harjoittelua äänileikkien avulla koskevaan tutkimukseen. _____

En anna lapselleni lupaa osallistua tunnetaitojen harjoittelua äänileikkien avulla koskevaan tutkimukseen. _____

Päiväys:

Huoltajan allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Puhelinnumero ja/tai sähköpostiosoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

Pyydän palauttamaan luokan omalle opettajalle tiistaihin 11.5.2021 mennessä.

Liite 3 Haastattelurunko

TAUSTAA TUNNETAITOJEN HARJOITTELUSTA

1. Millaisia tunnetaitoharjoituksia olette tehneet aikaisemmin?
2. Kuinka tärkeässä osassa tunnetaitojen harjoittelu on varhaiskasvatuksessa – esiopetuksessa?
3. Onko tunnetaitojen harjoittelu teillä tavoitteellista vai enemmän arjessa tapahtuvaa?
4. Millä tavalla harjoittelun vaikutukset ovat huomattavissa arjessa?

VIDEOIHIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET (H1) – tarvittaessa videoita voi toistaa

Katsotaan video avaruusseikkailun aloituksesta. Videolla on mukana myös haastateltava opettaja.

Millaisia tunteita videolla esiintyi? Oliko siellä jotain yllättävää lasten tunteissa, eleissä tai toiminnassa? Keskustellaan videosta ja lasten toiminnasta.

Katsotaan avaruusseikkailusta leikatut videopätkät loppuun.

Mitä tunteita videolta nyt välittyi? Millaisena lasten toiminta näyttäytyi?

Katsotaan ensimmäinen suoraan tunnetaitoihin liittyvä leikki. (Leikissä liikutaan musiikin tahdissa ja musiikin pysähtyessä näytellään tunne)

Millaisia tunteita, ilmeitä tai eleitä videolla nyt näyttäytyi? Millaista oli lasten toiminta? Oliko videolla jotain yllättävää? Keskustellaan videosta ja leikistä.

Katsotaan toinen tunnetaitoihin liittyvä leikki. (Leikissä huudetaan "Hep!", kun mainittu luontevahvuus on myös leikkijän oma luontevahvuus)

Millaisia asioita siellä videolla nyt näkyi? Keskustellaan videosta ja leikistä.

Katsotaan videonpätkiä toisesta Avaruusseikkailu-leikki kerrasta. Haastateltava opettaja ei ole mukana leikissä.

Millaisia tunteita, ilmeitä ja eleitä siellä leikissä näyttäytyi? Oliko leikki erilaista, kun opettaja ei ollutkaan mukana? Keskustellaan leikistä yhdessä.

VIDEOIHIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET (H2) – tarvittaessa videoita voi toistaa

Katsotaan video avaruusseikkailun aloituksesta.

Millaisia tunteita videolla esiintyi? Oliko siellä jotain yllättävää lasten tunteissa, eleissä tai toiminnassa? Keskustellaan videosta ja lasten toiminnasta.

Katsotaan avaruusseikkailusta leikatut videopätkät loppuun.

Mitä tunteita videolta nyt välittyi? Millaisena lasten toiminta näyttäytyi? Keskustellaan Avaruusseikkailusta.

Katsotaan ensimmäinen suoraan tunnetaitoihin liittyvä leikki. (Leikissä liikutaan musiikin tahdissa ja musiikin pysähtyessä näytellään tunne)

Millaisia tunteita, ilmeitä tai eleitä videolla nyt näyttäytyi? Millaista oli lasten toiminta? Oliko videolla jotain yllättävää? Keskustellaan videosta ja leikistä.

Katsotaan toinen tunnetaitoihin liittyvä leikki. (Leikissä huudetaan "Hep!", kun mainittu luontevahvuus on myös leikkijän oma luontevahvuus)

Millaisia asioita siellä videolla nyt näkyi? Keskustellaan videosta ja leikistä.

KESKUSTELLAAN ÄÄNILEIKEISTÄ

1. Voiko äänileikkejä hyödyntää tunnetaitojen harjoittelussa? Millä tavalla?
2. Mikä on äänileikkien paras puoli?
3. Oliko jotain kehitettävää?
4. Onko aikuisella kynnystä heittäytyä leikkeihin mukaan?
5. Heräsikö äänileikeistä keskustelua lasten kanssa leikkimisen jälkeen?
6. Oliko äänileikkien taso sopiva lapsille? Ovatko ohjeet sopivan tasoisia?
7. Millainen kokonaiskuva leikkimisestä ja leikeistä jäi?