

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kertomuksia 3-5-vuotiaiden myötätuntotoeista

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Linda Nurhonen
Syyskuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kerättyjen myötätuntotekokertomusten avulla, minkälaisia ovat tyypilliset 3-5-vuotiaiden myötätuntotekoihin liittyvät kertomukset ja minkälaisia puolestaan ovat tyypillisestä poikkeavat kertomukset myötätuntoteoista. Tutkimuksen avulla lisättiin ymmärrystä siitä, millaisissa tilanteissa myötätuntotekoja esiintyy, mistä toisen avun tarve havaitaan, mitä ovat konkreettiset myötätuntoteot ja mikä on aikuisen rooli myötätuntotekokertomuksissa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi myötätunto ja sen rakentuminen. Myötätuntoa tarkasteltiin yksilön ominaisuutena sekä osana prososiaalista käyttäytymistä. Pääpaino suuntautui kuitenkin myötätunnon toiminnalliseen näkökulmaan. Siinä myötätuntoa tarkasteltiin kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluvat havainnointi toisen avun tarpeesta, empatian tunteminen ja empatiaa seuraava konkreettinen teko toisen kärsimyksen lieventämiseksi. Myötätuntotekoina tässä tutkimuksessa toimivat auttaminen, lohduttaminen, jakaminen ja mukaan ottaminen.

Tutkimuksen metodologisena näkökulmana käytettiin kerronnallisuutta, pohjautuen sosiokonstruktivistiseen viitekehykseen. Myötätunnon toiminnallisuus yhdistettynä kerronnalliseen metodologiaan, muodosti tässä tutkimuksessa myötätuntokertomusten ytimen. Kertomukset kerättiin haastattelemalla neljää lastentarhanopettajaa, jotka olivat kukin omissa tiimeissään havainnoineet lasten myötätuntotekoja noin kuukauden ajan. Lopullinen aineisto muodostui tiimien tekemistä havainnoista, jotka täydennettiin kokonaisiksi ja kattaviksi myötätuntotekokertomuksiksi haastattelujen avulla. Aineistoksi kertyi 51 kertomusta eli narratiivia lasten myötätuntoteoista. Narratiivit analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tyypillisissä myötätuntokertomuksissa tekoina olivat auttaminen ja lohduttaminen yhdessä aikuisen kanssa tai yksin. Tyypillinen kertomus tapahtui vapaan leikin, ulkoilun, ruokailun tai pukeutumistilanteen aikana. Toisen kärsimys havaittiin tyypillisesti toisen lapsen itkusta tai kovasta ponnistelusta jotain asiaa kohtaan. Epätyypillisiä myötätuntotekoja olivat jakaminen ja mukaan ottaminen. Epätyypillistä oli havaita toisen kärsimys pelkästään havainnoimalla toisen kehonkieltä. Aikuisen palaaminen myötätuntotekoon oli epätyypillistä ja sitä esiintyi vain harvoissa kertomuksissa. Yksikään kertomus ei tapahtunut aikuisen ohjaaman toiminnan aikana ja epätyypillistä oli myös se, että kertomus tapahtui siirtymätilanteessa. Lapsi toi vain harvoin sanallisesti omat vastaavat kokemuksensa esille, kuin mitä avuntarvitsija koki. Aikuisen antama positiivinen palaute myötätuntoteoista oli vaihtelevaa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, myötätunto, myötätuntoteko, kerronnallisuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MYÖTÄTUNTO TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ	7
2.1	MYÖTÄTUNTO TUTKIMUSILMIÖNÄ	7
2.2	MYÖTÄTUNTO YKSILÖN OMINAISUUTENA	8
2.3	EMPATIA MYÖTÄTUNNON EDELLYTYKSENÄ	10
2.4	MYÖTÄTUNTO KÄYTÄNTÖNÄ JA TOIMINTANA	12
2.5	MYÖTÄTUNTO KERTOMUKSENA	12
2.6	MYÖTÄTUNTO PROSOSIAALISENA KÄYTTÄYTYMISENÄ	14
2.7	TIIVISTELMÄ MYÖTÄTUNNON TEOREETTISESTA VIITEKEHYKSESTÄ	16
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	19
4.1	KERRONNALLINEN TUTKIMUS	19
4.2	KERRONNALLISUUS KONSTRUKTIVISTISENA JA TULKINNALLISENA TUTKIMUSOTTEENA	21
4.3	AINEISTON KERUU	23
4.4	AINEISTON ANALYYSI	25
5	TULOKSET	30
5.1	TYYPILLINEN MYÖTÄTUNTOKERTOMUS	31
5.1.1	<i>Tyypillinen myötätuntokertomus lohduttamisesta</i>	32
5.1.2	<i>Tyypillinen myötätuntokertomus auttamisesta</i>	34
5.2	TYYPILLINEN MYÖTÄTUNTOKERTOMUS TIIVISTETTYNÄ	37
5.3	EPÄTYYPILLINEN MYÖTÄTUNTOKERTOMUS	38
5.3.1	<i>Jakaminen epätyypillisenä myötätuntokertomuksena</i>	39
5.3.2	<i>Myötätuntokertomukseen palaaminen</i>	41
5.3.3	<i>Mukaan ottaminen epätyypillisenä myötätuntokertomuksena</i>	42
5.4	AIKUISEN ROOLI POSITIIVISEN PALAUTTEEN ANTAJANA	43
5.5	YHTEENVETO TYYPILLISESTÄ JA EPÄTYYPILLISESTÄ MYÖTÄTUNTOKERTOMUKSESTA	44
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	46
6.1	MYÖTÄTUNTO OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA	47
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	49
7	POHDINTA	52
	LÄHTEET	57
	LIITE 1(1)	63

1 JOHDANTO

Tieteellisen mielenkiinnon suuntaaminen myötätuntoon on merkityksellistä, sillä myötätunnon on osoitettu tuottavan ihmiselle paljon hyvää, niin fyysiseen kuin psyykkiseenkin terveyteen. Myötätunnon opettamisen nähdään lisäävän lapsen kykyä toipua stressistä ja vastoinkäymisistä. Lisäksi myötätunto edistää oppimista ja lisää onnellisuutta, itseluottamusta ja optimismia, sekä edistää ryhmään kuulumisen tunnetta. Myötätunto on myös parasta ehkäisyä kiusaamiselle. (Gilbert, 2009.) Tutkimustulokset myötätunnosta ovat myös osoittaneet myötätunnon olevan ominaisuus ihmisessä, jota on mahdollisuus harjoitella ja kehittää. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti lasten myötätunnon vahvistamiseen ja siksi koenkin, että myötätunto aiheena on erittäin tärkeä varhaiskasvatuksen kentällä. Taggartin (2016) mukaan, myötätunnon pitäisi olla kasvatuksen etiikan perusta.

Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) myötätuntoa ei nosteta erikseen esille, vaikka vielä luonnosvaiheessa myötätunto nostettiin tärkeäksi arvoksi ja se mainittiin siellä kahteen kertaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) luonnoksessa myötätunto ja toisten huomioiminen liitettiin ympäristökasvatukseen ja vastuullisuuteen, sekä osaksi tunnekasvatusta. Lisäksi Opetushallituksen tarjoama mahdollisuus verkkokomentointiin koskien varhaiskasvatussuunnitelman perustetyötä osoitti sen, että myötätuntoa pidetään hyvin tärkeänä. Kommentointi oli avoinna Opetushallituksen sivuilla noin kuukauden ajan marraskuussa 2015 kaikille kansalaisille. Verkkokomentointiin osallistuivat huoltajat, lapset, varhaiskasvatuksen henkilöstö ja muut henkilöt, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään varhaiskasvatusta. Kommentteja pyydettiin varhaiskasvatuksen hyvistä käytännöistä ja kehittämiskohteista, osallisuudesta, sekä siitä, minkälaisia tulevaisuuden taitoja ja valmiuksia lasten olisi tärkeä saada harjoitella jo varhaiskasvatuksessa. Tulevaisuuden taitoja koskevista kommentteista löytyi useita toiveita liittyen myötätuntoon, empatiaan ja toisen kuulemiseen ja auttamiseen. Tämäkin osoittaa sen, että myötätuntoa ja toisten huomioimista pidetään tällä hetkellä tärkeänä osana kasvatusta ja varhaiskasvatusta. Ikävä kyllä, myötätuntoa sanana ei kuitenkaan uuteen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 vielä saatu. Tästäkin syystä toivon, että pro-gradu tutkielmani nostaisi myötätunnon tärkeyden varhaiskasvatuksen kentällä esiin ja että kasvattajat kiinnittäisivät myötätuntoon huomiota ja pyrkisivät lisäämään ja vahvistamaan lasten myötätuntoa omalla toiminnallaan.

Empatia ja myötätunto ovat kaksi merkittävintä ja vahvinta tunnetta mietittäessä sosiaalisia suhteita niiden välillä, jotka kärsivät ja jotka yrittävät lieventää kärsimystä. Ne ovat ehkä myös kaksi voimakkainta tunnetta, jotka laitetaan peliin tunnemaailmassa varhaiskasvatuksessa. Mielenkiintoista kyllä, myötätunnon tärkeydestä ja monista positiivisista puolista huolimatta, sen tutkimus varhaiskasvatuksen kentällä on vähäistä. Paanasen ja Lipposen (2015) tutkimus osoittaa, että myötätunnon tukeminen ei ole prioriteettilistan kärjessä varhaiskasvatuksen kehityksessä tai päiväkotien käytännössä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää keräämiäni myötätuntotekokertomusten avulla, minkälaisia ovat tyypilliset 3-5-vuotiaiden myötätuntotekoihin liittyvät kertomukset ja minkälaisia puolestaan ovat tyypillisestä poikkeavat kertomukset myötätuntoteoista. Tutkimuksen avulla lisätään ymmärrystä siitä, millaisissa tilanteissa myötätuntotekoja esiintyy, mistä toisen avun tarve havaitaan, mitä ovat konkreettiset myötätuntoteot ja mikä on aikuisen merkitys myötätuntoteoissa. Pyrin tulosten perusteella johtopäätöksissä kokoamaan yhteen tutkimuksen tärkeimmän annin ja selvittämään, miten kasvattajilla olisi mahdollisuus vaikuttaa lasten välisiin myötätuntotekoihin ja niiden vahvistamiseen. Lisäksi tulosten perusteella pyritään jäsentämään käsitystä siitä, miten toista kohtaan osoitetut myötätuntoteot vaikuttavat teon jälkeiseen vuorovaikutukseen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka esitellään tutkimuksen toisessa luvussa, muodostuu myötätunnosta ja sen rakentumisesta. Myötätuntoa lähestytään useammasta eri näkökulmasta, koska se on ilmiönä hyvin kompleksinen. Pääpaino tutkimuksessa on kuitenkin myötätunnon toiminnallisessa näkökulmassa. Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja neljännessä luvussa avataan tutkimuksen metodologista näkökulmaa, joka tässä tutkimuksessa on kerronnallinen pohjautuen sosiokonstruktivistiseen viitekehykseen. Myötätunnon toiminnallisuus ja kerronnallinen lähestymistapa muodostavat myötätuntokertomusten ytimen. Viidennessä luvussa esitellään tutkimustulokset ja kuudennessa luvussa johtopäätökset sisältäen tutkimuksen

luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnin. Viimeisessä luvussa pohdintaan keinoja vahvistaa päiväkotien myötätuntoista ympäristöä, sekä myötätunnon jatkotutkimusmahdollisuuksia ja tulevaisuuden näkymiä.

2 MYÖTÄTUNTO TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ

Kiintymyksen ja rakkauden kokeminen toisten kanssa on ihmisen tärkein psykologinen tarve (Maslow 1943, 380). Nämä tarpeet, sekä tunteisiin samaistumisen taito, luo meille tunnetilan, jota kutsutaan myötätunnoksi (com-passion), eli tuntemiseksi jonkun kanssa. Käsitteenä myötätunto on ollut buddhalaisuudessa tärkeimmässä roolissa, sillä buddhalaisuudessa myötätunnon katsotaan olevan olennaisen tärkeä ihmisen psyykkisen ja henkisen kehityksen kannalta (Dalai Lama & Cutler 2002, 143). Vaikka myötätunto on inhimillisen perusolemuksen käsitteenä kulkenut yli kaksituhattavuotisen matkan syntyen alun perin uskonnollisen, filosofisen ja sosiologisen aatemaailman rajapinnassa, on se edelleen merkittävä osa inhimillisyyteen kohdistuvaa toimintaa ja tutkimusta (Kanov, Maitlis, Worline, Dutton & Lilius 2004). Myötätuntoa ei ole käsitelty pelkästään uskonnon kautta, vaan lisäksi sitä on käsitelty tieteellisessä tutkimuksessa useasta eri näkökulmasta. Tieteellisessä tutkimuksessa myötätuntoa on käsitelty muun muassa työelämän (Frost, 1999), organisaation (Kanov ym., 2004), hoitotieteen (Fotaki, 2015), myötätunnon opettamisen (Weng, 2013; Jazaieri ym., 2013) ja onnellisuuden (Pessi, 2014) näkökulmasta. Tutkimus myötätunnosta varhaiskasvatuksen parissa on vielä vähäistä.

Tässä luvussa esittelen myötätuntoa tutkimusilmiönä yleensä, sekä tarkastelen tätä kompleksista ilmiötä yksilön ominaisuutena, sekä käytäntönä ja toimintana. Lisäksi esittelen myötätunnon kertomuksena sekä osana pro-sosiaalista käyttäytymistä. Lopuksi teen yhteenvedon tästä myötätunnon teoreettisesta viitekehystä.

2.1 *Myötätunto tutkimusilmiönä*

Myötätunnon ytimessä on perusystävällisyys sekä syvällinen tietoisuus omasta ja muiden kärsimyksistä yhdistettynä haluun ja pyrkimykseen vähentää sitä (Gilbert, 2009). Myötätuntoa voidaan tarkastella yksilön ominaisuutena, myötätuntotekona tai myötätunnon ilmenemisenä,

jossa havainto ja empaattinen tunne johtavat myötätuntotekoon. Myötätunto ymmärretään käsitteenä usein väärin. Sen katsotaan olevan ainoastaan luonteenpiirre, kuten ystävällisyys tai hellyys, vaikka se on paljon enemmän. Goetz, Keltner ja Simon-Thomas (2010) näkevät, että myötätunto on erillinen tunne, eikä sitä pidä sotkea esimerkiksi suruun, iloon, pettymykseen, eikä empatiaan, mikä on ehkä lähinnä myötätunnon käsitettä. Siinä missä empatia kuitenkin tarkoittaa kykyä ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia, myötätunto menee pidemmälle. Myötätuntoon liittyy aina jokin teko, kuten auttaminen, mukaan ottaminen, jakaminen tai lohduttaminen. Mukaan pyytämässä toista pyydetään mukaan oma-aloitteisesti, kun huomataan, että toinen ei muuten pääse mukaan. Lohduttamisessa havaitaan ensin, että joku toinen on huolissaan/hädissään. Tämän havainnon jälkeen tapahtuu teko, joka on esimerkiksi koskettaminen. Auttaminen voi olla joko itse auttamista, tai sitä että hakee jonkun toisen auttamaan tai pyytää jotain toista auttamaan. Jakamisessa annetaan toiselle esimerkiksi jokin esine, kun on huomattu ensin toisen tarve. (Goetz ym., 2010.) Myös Shea (2015) määrittelee myötätunnon olevan myötätuntoa vasta sitten, kun ihminen toimii auttaakseen toista. Eisenberg (2015) näkee myötätunnon olevan käsitteenä lähellä empatiaa ja sympatiaa. Empatia on toisen tunteen kohtaamista ja sympatia puolestaan surun tai huolen tunnetta toisen tilasta tai ymmärrystä toisen tunteesta. Hoffmanin (2007) mukaan myötätunto on sympaattista huolta kärsijää kohtaan sekä halua auttaa häntä. Kanovin ym. (2004) mukaan myötätunto on kolmiosainen ilmiö, jossa aluksi huomataan toisen kärsimys, sitten tunnetaan empaattista huolta ja reagoidaan siihen jotenkin, vähentääkseen toisen kärsimystä.

Koska myötätunto on kuitenkin hyvin kompleksinen ilmiö, sen tarkasteleminen yksilön ominaisuutena sekä käytäntönä ja toimintana auttaa ymmärtämään myötätuntoa ilmiönä. Yksilön ominaisuutena myötätuntoa tarkastellaan yksilön näkökulmasta, kun taas käytännön ja toiminnan näkökulmasta katsottuna ollaan kiinnostuneita siitä, miten myötätuntoteot rakentuvat arjen tilanteissa ja mitä ovat ne säännöt ja normit, jotka vaikuttavat myötätuntoon edistävästi tai estävästi. Tässä tutkimuksessa avataan myötätuntoa sekä yksilön näkökulmasta, että käytäntönä ja toimintana, mutta erityinen kiinnostus tutkimuksessa on käytännön ja toiminnan näkökulmassa.

2.2 Myötätunto yksilön ominaisuutena

Myötätuntoa voidaan tarkastella tunteena, henkilökohtaisena taitona tai luonteenpiirteenä. Yksi tapa määritellä myötätunto on nähdä se tunteena, joka on yhdistelmä hätää, surua, sympatiaa ja

rakkautta. Goetz ym. (2010) ovat kuitenkin todenneet, että myötätunto on erillinen tunne, jota ei tule sekoittaa muiden tunteiden kanssa, esimerkiksi empatian kanssa, jonka katsotaan olevan lähinnä myötätuntoa. Myötätuntoon ei vaikuta ainoastaan kärsimyksen huomaaminen, vaan myös empaattisen huolen laajuus, jota toimija siinä tuntee (Dutton ym., 2014; Kavov ym. 2004).

Psykologiset tutkimukset ovat osoittaneet, että myötätuntoa on vaikeampi tunkea, kun ihmisten välillä on eroja esimerkiksi kulttuurissa, uskonnossa, kielessä, ihonvärissä, sukupuolella tai iässä. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet myös, että ansaittavuus on olennainen osa arviointiprosessissa, joka synnyttää myötätuntoa. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että myötätunnon tuntemiseen voivat vaikuttaa ne mahdolliset kustannukset, joita toisen auttaminen voi aiheuttaa. (Goetz ym., 2010.) Lisäksi jotkut tuntevat enemmän myötätuntoa niitä kohtaan, jotka ovat tärkeimpiä omalle hyvinvoinnille, kuten esimerkiksi oma lapsi vanhemmalle. Nussbaun (2014) mukaan tämä voikin johtaa kahtiajakoon ”me” ja ”he”, ja myötätunto omaa lasta kohtaan voi mennä liiallisuuksiin muiden lasten kustannuksella.

Paul Gilbert (2009) lähestyy myötätuntoa evoluution näkökulmasta ja painottaa sitä, että ihminen on evoluution tulos. Hänen mukaansa miljoonien vuosien kuluessa hoivaaminen osoittautui niin menestyksekkääksi strategiaksi geenilinjan säilyttämisessä, että hoivaaminen on rakentanut ihmisaivoihin ne kyvyt, joiden ansiosta ihmisen on mahdollista tunkea myötätuntoa. Hoivaamisen tärkeys ihmisen aikana on tullut niin tärkeäksi, että kiintymys, rakkaus ja hoiva vaikuttavat merkittävästi aivojen muovautumiseen ja yhteyksien muodostumiseen läpi elämän. Myötätuntoa osakseen saavat lapset ovat itsevarmempia ja luottavaisempia, onnellisempia ja vähemmän alttiita psyykkisille ja fyysisille terveysongelmille, ja he myös välittävät ja kunnioittavat toisia enemmän kuin ne, jotka jäävät niitä vaille. Lisäksi myötätunto vähentää stressihormonien määrää ja se saa olon tuntumaan rauhalliselta. Gilbertin mukaan myötätunto on kuin tärkeä vitamiini mielelle. Myötätunto auttaa myös selviämään erilaisista vastoinkäymisistä, joita elämän aikana koemme. Tutkimusten mukaan vähäosaiset lapset voivat tunkea olonsa turvattomiksi, jolloin heidän stressihormonitaso voi nousta korkeaksi, jolloin taas toisiin kohdistuvaan empatiaan liittyvät aivojen osat voivat olla vähemmän kehittyneet kuin rakastavasta kodista tulevat lapset. Tällaisille lapsille pitäisi erityisesti osoittaa rakkautta, myötätuntoa, lempeyttä ja turvaa. (Gilbert, 2009.)

Paul Gilbertin näkemyksiä tukevat tutkimukset, joissa nähdään turvallisen kiintymyssuhteen aikaansaavan myötätunnon kokemista. Turvallinen kiintymyssuhde nähdään yhteydessä stressinkäsittelytaitoihin ja toimivat stressinkäsittelytaidot puolestaan mahdollistavat paremman kyvyn tuottaa myötätuntoisia ajatuksia ja tekoja. (Mikulincer, Shaver, Gillath & Nitzberg, 836–837.) Lisäksi rakkauden osoittamisen merkitys nousee tärkeäksi myötätunnon kasvualustalla (Goetz ym. 2010, 354).

2.3 Empatia myötätunnon edellytyksenä

Kuten edelle esitettiin, myötätunto ja empatia sotketaan usein toisiinsa, vaikka ne ovat eri asioita. Ne liittyvät silti läheisesti toisiinsa, sillä myötätunnon syntyminen edellyttää kykyä tuntea empatiaa. Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan empatiaa vaativia myötätuntotekoja, on perusteltua esitellä lyhyesti empatia ilmiönä.

Kalliopuska (2005, 51) määrittelee empatian yksinkertaisimmillaan myötäelämisen ja -ymmärtämisen taidoksi. Empatia nähdään taitona muodostaa mielikuvia toisen tunteista, sekä kykyä asettua toisen asemaan. Lisäksi empatia on kykyä vaihtaa tarkastelukulmaa. Jotta empaattinen kanssakäyminen on mahdollista, on samaistuttava hetkeksi toisen rooliin. Aito empatiakyky ilmentää henkistä kypsyyttä. Kyetäkseen aitoon empatiakykyyn, täytyy uskaltaa suhtautua toiseen tarpeeksi eläytyen ilman, että kokee uhkaa tai pelkoa oman identiteetin tai minän menettämisestä. (Kalliopuska 1995, 16.)

Lähes vastasyntyneet vauvat reagoivat toisen lasten itkuun alkamalla itsekin itkeä lohduttomasti. Itku ei ole toisen lapsen ääntelyn jäljittelyä, vaan vauva itkee, koska tuntee pahaa oloa. Vauva ei vielä kuitenkaan ymmärrä, että paha mieli ei ole hänellä, vaan jollakin toisella. Noin puoleen vuoteen mennessä vauva ei jäljittele enää välittömästi toisen tunteita, vaan hän saattaa ensin näyttää surulliselta ja vasta sitten alkaa itkeä. Edellä kuvatut toiminnot ovat empaattisen mielipahan kehityksen alkumuotoja. Lapsi alkaa hakea itselleen lohtua huomattessaan toisella mielipahan noin vuoden ikäisenä. (Helkama 2009, 159-160.) Kahden vuoden iässä lapsi pystyy jo samaistumaan surevaan kaveriin. Hän osaa esimerkiksi lohduttaa toista lasta tuomalla hänelle surevan lapsen nallen, eikä omaa nallea, joka lohduttaisi häntä itseään. (Helkama 2009, 159-160.)

Eisenberg, Smith ja Spinrad (2011, 268) esittävät, että lapsen kyky tunnistaa, sekä käsitellä ja hallita omia tunteitaan, toisin sanoen emotionaaliset itsesäätelytaidot, toimivat pohjana kyvyille tuntea empatiaa, jonka avulla lapsi pystyy myötäelämään sekä ymmärtämään toisen ihmisen tunteita. Tunteet vaikuttavat merkittävästi siihen kompetenssiin, joka kehittyy ihmissuhteiden syntymistä ja säilymistä kohtaan, sekä prososiaalista käyttäytymistä, kuten lohduttamista ja auttamista kohtaan (Kokkonen & Kinnunen 2009, 145.) Myös Revon (2013, 19) mukaan hyvät itsesäätelytaidot vaikuttavat lapsen taitavaan sosiaaliseen kanssakäymiskykyyn. Tunteiden ja empatian kehitys on esitetty taulukossa 1 tiivistetysti.

TAULUKKO 1. Taulukko 1. Yhteenveto tunteiden ja empatian kehityksestä (Harris 1997; Scaffer 1987; Berg Broden 1997; Dunn & Kendrick 1982).

Ikä	Tunteet	Empatia
Vauvat 0-1 v.	Toisten tunnetilojen tulkinta kasvoista, emotionaalisen merkityksen liittäminen tiettyihin objekteihin	Kyky kokea toisen paha olo itsessä, toisen paha olo saa vauvassa aikaan ahdistusta
1-2 v.	Toisten lohduttaminen ja satuttaminen, kiusaaminen, tuotetaan itse erilaisia emootioita aktiivisesti, ei vain reagoida toisen tunnetilaan	Toisen pahan olon aiheuttama ahdistus vähenee, pyrkimys vaikuttaa toiseen, esim. antamalla lelun
2-3 v.	Kyky kuvitella toisen ihmisen olotilaa, havaintoja, aikomuksia tai tunteita	Aktiiviset interventiot toisen ihmisen lohduttamiseksi lisääntyvät. Empaattinen toisen tunnetiloja kohtaan
3-4 v.	Omien tunteiden puoliauomaattinen piilottaminen, ei vielä "huijaa" toisia omilla tunteilla	Tietää jo, että paha olo sijaitsee toisessa, ei itsessä
5-6 v.	Tunnistaa ja nimeää pelon, ilon, surun, vihan ja ujouden. Osaa jo käyttää omia tunteita hyödyksi ja "huijata" niillä muita	Empatia toisen ihmisen elämäolosuhteita kohtaan
7 v.	Tunnistaa em. lisäksi ylpeyden, mustasukkaisuuden, kiitollisuuden, huolestuneisuuden, syyllisyyden ja jännittyneisyyden	

2.4 Myötätunto käytäntönä ja toimintana

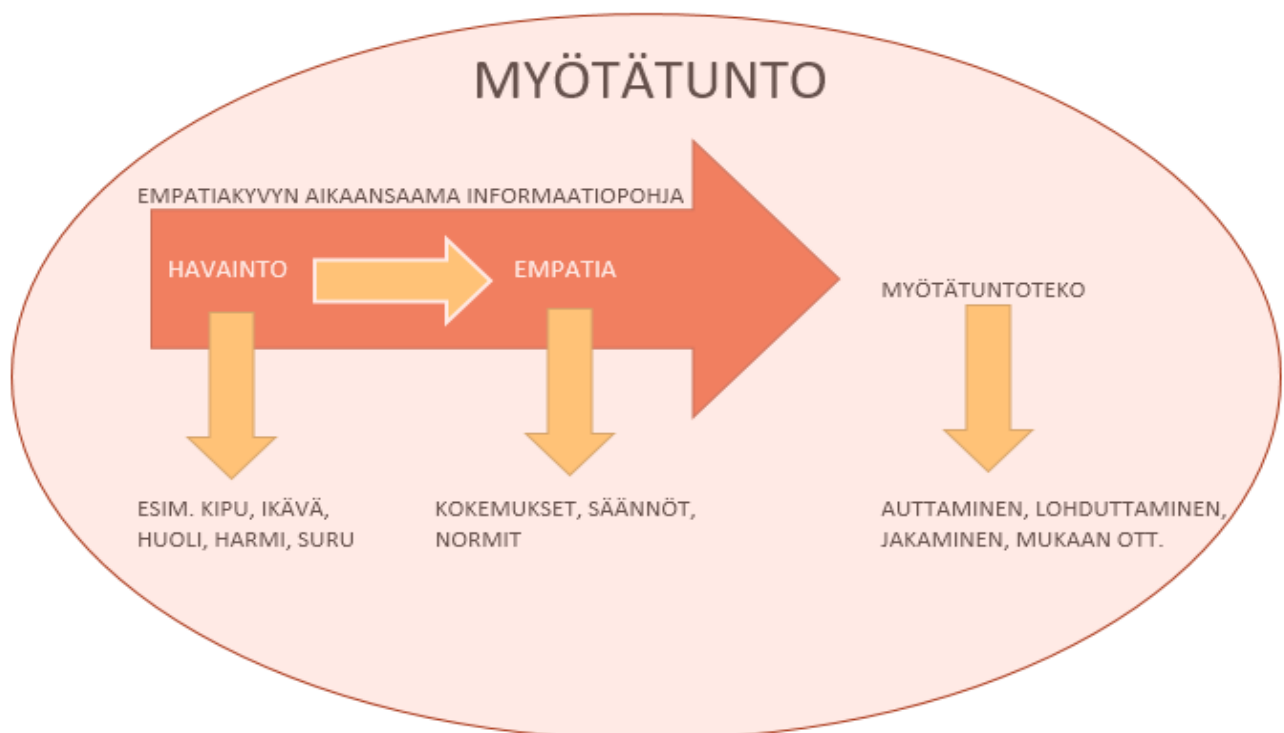
Tarkasteltaessa myötätuntoa käytännön ja toiminnan näkökulmasta saamme tietoa siitä, miten myötätunto rakentuu, tulee esille ja kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten välillä ja erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Myös se, miten ihmiset puhuvat ja minkälaisen merkityksen he antavat myötätunnolle jokapäiväisessä elämässään, kuuluvat tähän näkökulmaan. Lisäksi myötätuntoa voidaan katsoa moniulotteisena prosessina, joka koostuu kolmesta elementistä, havainnosta toisen kärsimyksestä, empatian tunteesta toista kohtaan ja teoista vähentää toisen kärsimystä (Lilius, 2008; Lilius, Worline, Dutton, Kanov & Maitlis, 2011). Tässä näkökulmassa fokus ei ole niinkään yksilöllisessä kapasiteetissa osoittaa myötätuntoa, vaan siinä, että minkälaiset jokapäiväiset yhteisön vuorovaikutuskäytännöt luovat valmiudet myötätuntoon (Lilius ym. 2011). Toisin sanoen tärkeä kysymys on se, mikä mahdollistaa yhteisön jäsenten valmiudet myötätuntoiseen käytökseen niissä tapauksissa, kun toinen kärsii. Toiminnan näkökulmasta myötätuntoa on tutkittu lähinnä työelämä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään erityisesti myötätuntoon moniulotteisena prosessina, jossa havainnoidaan, tunnetaan empatiaa ja toimitaan toisen tuskan lieventämiseksi.

Myös Fotakin (2015) mukaan myötätunto on sosiaalinen ilmiö, jossa myötätunto muokkaa esimerkiksi eriarvoisuutta ja eriarvoisuus muokkaa puolestaan myötätuntoa. Hänen mukaansa korkeatasoinen hoito ja myötätunto ovat yhteydessä toisiinsa. Gilbertin (2009) mukaan hoitohenkilökunnan myötätunto edistää toipumista. Tutkimukset osoittavat myös, että hoitajat, jotka kokevat saavansa myötätuntoa työyhteisössään, ovat avoimia ja luovia (Cole-King & Gilbert 2011).

2.5 Myötätunto kertomuksena

Tutkimuksen lähestymistavaksi on valittu kerronnallinen tutkimus, koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myötätuntoteoista kertomuksina. Kertomuksissa myötätunto nähdään toimintana, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Mielenkiinto myötätuntoon kertomuksena pohjautuu seuraavaksi esiteltävään teoriaan, jonka mukaan myötätuntoteko syntyy havainnosta (kertomuksen alku), empatiasta ja sitä seuraavasta toiminnasta (kertomuksen keskikohta/käännekohta). Koska kertomus tarvitsee myös lopun, tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lisäksi siitä, miten kertomus jatkuu kun myötätuntoteko on tehty.

Tarkemmin määriteltynä myötätunto muodostuu Kanovin ym. (2004) mukaan kolmesta eri vaiheesta, jotka esitetään yksinkertaistetusti kuviossa 1. Nämä kolme vaihetta kuvaavat myötätunnon toiminnallista prosessia. Ensimmäisessä vaiheessa henkilön täytyy havainnoida toisen ihmisen kärsimys. Kärsimys viittaa laajaan kirjoon epämiellyttäviä subjektiivisia kokemuksia. Tällaisia kokemuksia voivat olla esimerkiksi fyysinen ja emotionaalinen kipu, ikävä, huoli, harmi, suru tai jokin muu vastaava kokemus. Toisessa vaiheessa henkilölle herää halu auttaa toista ja henkilö pystyy eläytymään toisen henkilön tunteisiin, eli hän kokee empatiaa kärsijää kohtaan. Näitä prosessin kahta ensimmäistä vaihetta kutsutaan empatiakyvyn aikaansaamaksi informaatiopohjaksi. Informaatiopohja mahdollistaa toiminnan käynnistymisen, joka on prosessin viimeinen eli kolmas vaihe. Kolmannessa vaiheessa empatian tunne johtaa tekoihin, joita kutsutaan myötätuntoteoiksi. Esimerkiksi auttaminen luetaan myötätunnoksi vasta silloin, kun auttaja on käynyt kaikki edellä kuvatut vaiheet läpi (Kanov ym. 2004, 812-814.) Myös Gilbertin ja Cole-Kingin (2011) mukaan myötätunto on monitahoinen ilmiö, joka vaatii myötätuntoteontekijältä herkkyyttä havaita toisen kärsimys. Lisäksi henkilön on tunnettava empatiaa ja sympatiaa toista kohtaan, sekä motivaatiota auttaa muita. Gilbertin ym. mukaan myötätuntoon vaaditaan myös kykyä olla tuomitsematta muita, sekä kykyä kestää ahdinkoa, pystyäkseen kohtaamaan toisen ahdingon.



KUVIO 1. Myötätunnon kolmivaiheinen prosessi (mukaiillen Kanov ym. 2004).

Goezin ym. (2010) mukaan myötätuntoteko ei tapahdu aina, vaikka hätä tai huoli havaittaisiin. Kun huoli havaitaan, alkaa ihmisellä sisäisen arviointiprosessin läpikäyminen. Siinä henkilö arvioi aluksi, tuottaako toisen kärsimys itselle hyötyä. Jos näin tapahtuu, myötätuntoteko jää tekemättä ja henkilö tuntee vahingoniloa kärsijää kohtaan. Mikäli toisen kärsimys ei tuota myötätunnon mahdolliselle antajalle hyötyä, arvioidaan seuraavaksi se, ansaitseeko toinen myötätuntoa. Jos koetaan, että toinen ansaitsee myötätuntoa, arvioidaan vielä omat mahdollisuudet auttamiseen, esimerkiksi onko auttajalla rahaa tai aikaa auttaa kärsijää. Jos tämäkin kohta toteutuu, eli resursseja auttamiseen löytyy, voi myötätuntoteko tapahtua. Myötätuntoteko vaatii myös päätöstä toimia voidakseen tapahtua (Kanov ym.2004).

2.6 Myötätunto prososiaalisena käyttäytymisenä

Hyvät sosiaaliset taidot, jotka ovat opittuja, mahdollistavat toimimisen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Sosiaaliset taidot sisältävät kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan sekä kyvyn tuntea myötätuntoa toista kohtaan. Sosiaalisten taitojensa avulla voidaan ratkaista pulmallisia tilanteita eettisesti oikein ja hyväksytysti. Eettisesti oikeat ratkaisut ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan, joten eri yhteiskunnissa arvostetaan eri aikoina erilaisia asioita (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–23).

Prososiaalinen käyttäytyminen, johon myös myötätunto kuuluu, on hyvä pohja sosiaalisille taidoille. Prososiaalinen käyttäytyminen tarkoittaa kaikkia tekoja, jotka hyödyttävät toisia ihmisiä. Nämä teot ovat siis sosiaalisen käyttäytymisen positiivisia muotoja, epäsosiaalisen käyttäytymisen vastakohtia. (Eisenberg 1998, 702.) Prososiaalinen käyttäytyminen ja toiminta näkyvät toisen auttamisena, anteliaisuutena, huolehtimisena, jakamisena, yhteistyönä, uhrautumisena, lohduttamisena ja hyväntekemisenä. Toiminnan tarkoituksena on toimia toisen ihmisen parhaaksi. (Miller, Berzweig, Eisenberg & Fabes 1991, 55.) Prososiaalinen käyttäytyminen on siis ihmisten välistä positiivista vuorovaikutusta. Siihen liittyy ihmisen auttamishalu, empaattisuus ja ystävällisyys. Kun käyttäytymiseen liittyvät aikomukset ja seuraukset ovat positiivisia, silloin ovat kysymyksessä prososiaaliset taidot. (Miller ym. 1991, 54.)

Myötätunto kuuluu prososiaalisen käyttäytymisen piiriin, vaikka aina kaikki prososiaaliset teot eivät olekaan myötätuntotekoja. Myötätuntoteot, kuten auttaminen, jakaminen, lohduttaminen ja

mukaan ottaminen ovat kaikki prososiaalista käyttäytymistä ja muuttuvat myötätuntoteoiksi vasta silloin, kun tekijällä herää empaattinen huoli toisesta, sekä päätös auttaa toista (Hay & Cook, 2007).

Eisenbergin tutkimuksen (1982, 12) mukaan prososiaaliset taidot ilmenevät pyrkimyksenä toimia toisen ihmisen parhaaksi ja omassa käyttäytymisessä huomioidaan muut ihmiset. Motiivit prososiaaliselle käyttäytymiselle kumpuavat altruismista, empatiasta ja sympatiasta, mutta motiivina voi toimia myös vastapalveluksen periaate. Prososiaalisen käyttäytymisen ilmeneminen on tilannesidonnaista, konkreettista, spontaania ja edellyttää kognitiivista roolinottokykyä. Prososiaalinen käyttäytyminen kuuluu oleellisena osana ihmisen vastavuoroiseen sosiaaliseen toimintaan.

Prososiaalisen käyttäytymisen motiivina voi olla vastapalveluksen periaate (Eisenberg & Mussen 1989, 61, 115-116), mutta useimmiten prososiaalinen käyttäytyminen ei kerro tekojen takana olevaa motiivia, mutta niiden katsotaan silti olevan vapaaehtoisia toisen ihmisen hyväksi tehtäviä tekoja. Konkreettisesti prososiaalinen käyttäytyminen ilmenee auttamisena, antamisena ja jakamisena. (Bar-Tal 1976, 3.) Mikäli motiivina prososiaaliselle käyttäytymiselle toimii siis jokin muu kuin empaattisen huolen herääminen toisesta, teko ei ole myötätuntoteko. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vain myötätuntoteoista, ei kaikesta prososiaalisesta käyttäytymisestä.

Dunfield, Kuhlmeire, O`Connel ja Kelley (2011) puhuvat prososiaalisista teoista, joiden taustalla on huomattu tarve. Tässä tutkimuksessa näitä tekoja kutsutaan myötätuntoteoiksi, silloin kun tarpeen huomaaminen herättää huolentunteen teon tekijälle. Prososiaalinen teko vaatii siis taakseen empaattisen huolen toisesta, muuttuakseen myötätuntoteoksi.

Auttaminen

Dunfield ym. (2011) mukaan auttaminen vastaa välineelliseen tarpeeseen, eli huomattaessa toisen kykenemättömyyden suorittaa jokin tietty tehtävä, vastataan tarpeeseen auttamalla toista. Auttaminen vaatii lapselta taitoa tunnistaa toisen avun tarve ja havaintoa siitä, ettei toinen pysty suorittamaan tehtävää ilman apua. Lapsen on myös tunnistettava toiminnan ongelma ja keksittävä tapa, miten voi selvittää kyseisen ongelman. Hay ja Cook (2007) esittävät, että 3-4-vuotiaat luistavat helposti sosiaalisesta vastuusta auttaa muita, jos he kokevat paikalla olevan muita ihmisiä,

jotka osaavat auttaa heitä paremmin. Samassa tutkimuksessa esitettiin, että lasten mielestä on aikuisen tehtävä auttaa kaveria. Tutkijat esittivät myös, että aikuiset vastaavat lapsen tarpeisiin liian nopeasti säännellyissä sosiaalisissa ympäristöissä, jolloin lapsille ei jää tilaa auttaa sitä, joka tarvitsisi apua.

Lohduttaminen

Lohduttaminen on yritystä vähentää toisen negatiivista tunnetta ja se vaatii lapselta kykyä tulkita toisen emotionaalista tarvetta sekä kykyä määritellä tarpeeseen sopiva reaktio (Dunfield ym. 2011). Lohduttaminen vaatii taitoa tunnistaa toisen emotionaalinen ahdinko, sekä taitoa löytää keino mikä lohduttaisi toista. Tämä taito opitaan noin kaksivuotiaana. (Hoffman 2000.) Lohduttamistekoja tehdään aluksi hoitajille, sitten muille tutuille ja vasta myöhemmin muille eitutuille (Zahn-Vaxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Tässä tutkimuksessa oletuksena kuitenkin on, että 3-5-vuotiaat tekevät lohduttamistekoja jo muille ryhmässä oleville lapsille.

Jakaminen

Brownellin, Svetlovan ja Nicholsin (2009) mukaan jakamisessa on kyse toiminnosta, jossa vastataan toisen materiaaliseen tarpeeseen. Kyetäkseen jakamiseen, on tunnistettava epätasa-arvo itsensä ja toisen välillä. Lisäksi jakaminen vaatii ylipääsemistä halusta pitää tavara itsellään. Jakaminen on tutkimusten mukaan harvinaista verrattuna auttamiseen (Eisenberg 2005), mutta kolmeen ikävuoteen mennessä lapsilla pitäisi olla normatiivinen käsitys siitä, kenen pitäisi jakaa missäkin tilanteessa (Smith, Blake & Harris 2013).

2.7 Tiivistelmä myötätunnon teoreettisesta viitekehystä

Myötätunnon ytimessä on perusystävällisyys sekä syvällinen tietoisuus omasta ja muiden kärsimyksestä yhdistettynä haluun ja pyrkimykseen vähentää sitä (Gilbert 2009). Myötätunto on kompleksinen ilmiö ja sitä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa oleellisinta on myötätunto käytäntönä ja toimintana. Myötätunto sekoitetaan usein empatiaan, joka on kykyä muodostaa mielikuva toisen tunteesta ja asettua toisen asemaan. Myötätunto menee kuitenkin aina empatiaa pidemmälle, toiminnan tasolle. Toiminnan tasolla tarkoituksena on tehdä teko, joka lievittää toisen hätää tai tuskaa. Myötätuntotekoja ovat auttaminen, lohduttaminen, jakaminen ja mukaan ottaminen. (Goetz ym., 2010.) Myötätuntoteko rakentuu

kolmesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa havaitaan toisen kärsimys, jonka jälkeen tunnetaan empatiaa kärsijää kohtaan. Viimeisessä vaiheessa tehdään konkreettinen teko lieventääkseen toisen kärsimystä. (Kanov ym., 2004.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myötätunteon kaikista vaiheista, sekä siitä, mitä tapahtuu, kun myötätuntoteko on tehty.

Myötätunto kuuluu prososiaaliseen käyttäytymiseen, mutta kaikki myötätuntoteot eivät ole prososiaalista käyttäytymistä, koska myötätuntoteot vaativat empaattisen huolen toisesta sekä päätöksen auttaa. Eisenberg (2005) huomauttaakin, että kaikki auttamisteot eivät johdu huolesta toista kohtaan, vaan syynä voi olla esimerkiksi vaikeus paeta toisen avunpyyntöä.

Myötätunnon teoreettista viitekehystä käytetään apuna aineiston analyysissä, etsittäessä tyypillisiä ja epätyypillisiä myötätuntokertomuksia.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lasten myötätuntoa ja myötätuntotekoja on tutkittu vähän varhaiskasvatuksen kentällä ja vähäinenkin tutkimus on tehty pitkälti prososiaalisen käyttäytymisen yhtenä ilmentymänä. Prososiaalinen tutkimus myötätunnosta on keskittynyt kuitenkin myötätunnon tutkimiseen laboratorio-oloissa, eikä ole muutenkaan yleistettävissä. (Hay & Cook 2007). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3-5-vuotiaiden myötätuntotekoja päiväkodin arjessa. Lisäksi tutkimuksessa havainnoidaan myötätuntotekojen rakentumista lasten luonnollisessa toimintaympäristössä ja aikuisen roolia näitä tekoja kuvaavissa kertomuksissa.

1. Minkälaisia ovat tyypilliset aikuisen havainnoimat myötätuntokertomukset 3-5-vuotiaiden ryhmässä?
2. Minkälaisia tyypillisestä poikkeavia myötätuntokertomuksia aikuiset havainnoivat 3-5-vuotiaiden ryhmässä?

Tutkimusasetelma, tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen analyyttiset kehykset pohjautuvat aiempaan tutkimukseen, teoreettiseen kirjallisuuteen sekä tutkijan havaintoihin myötätunnon esiintymisestä varhaiskasvatuksen kentällä.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen kohdetta on tarkoitus tutkia ja tarkastella mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja perusteellisesti ja pyrkimyksenä on paljastaa tai löytää tosiasioita, ei niinkään todentaa jo olemassa olevaa tietoa. (Eskola & Suoranta 2000, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä (Hirsjärvi ym., 152.) Tähän tutkimukseen valittiin laadullinen tutkimusmenetelmä, koska tutkimuksessa on havainnoitu neljää 3-5-vuotiaiden ryhmää ja selvitetty havainnoimalla minkälaisia myötätuntotekoja lapset tekevät jokapäiväisessä päiväkotiarjessa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa tosielämästä ja kyseessä on pieni määrä tapauksia. Lähestymistavaksi laadulliseen tutkimukseen on valittu kerronnallinen tutkimus, koska tarkoituksena oli kerätä aineistoksi pieniä kertomuksia myötätuntoteoista, joissa on alku, keskikohta ja loppu.

4.1 *Kerronnallinen tutkimus*

Kerronnallinen tutkimus ei ole varsinainen tutkimusmetodi, vaan tutkimusote, taustafilosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa. Kerronnallinen tutkimusote liittyy tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen ja lisäksi kertomuksen käsitettä voidaan käyttää, kun kuvataan tutkimusaineiston luonnetta. Aineiston analyysitavat sekä kertomusten käytännöllinen merkitys voivat viitata myös narratiiviseen tutkimukseen. (Heikkinen 2015, 155-156.) Kerronnallinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomusten suhdetta voidaan tarkastella kahdesta päänäkökulmasta. Tutkimus voi joko käyttää materiaalinaan kertomuksia tai sitten tutkimus voidaan ymmärtää kertomukseksi, joka on tuotettu maailmasta (Bowman 2009, 211). Tässä tutkimuksessa materiaalina on käytetty haastateltavien tuottamia kertomuksia, lasten myötätuntoteoista päiväkodin arjessa.

Englannin kielessä lähestymistavassa esiintyy aina sana narrative, joka tulee latinan kielestä. Latinaksi narratio tarkoittaa kertomusta ja narrare kertomista. Suomenkielille käännettynä narratiivisuus voidaan kääntää joko kertomuksellisuuteen tai kerronnallisuuteen. Ensimmäinen viittaa enemmän kertomuksen lopputulokseen, kun taas jälkimmäinen sisältää myös kertomisen prosessin. Christine Boldin (2012, 17) mukaan narratiivisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on koko kerronnallinen prosessi. Boldin näkemykseen viitaten, Heikkinen (2015, 151) perustelee artikkelissaan kerronnallisen tutkimuksen olevan oiva muotoilu suomen kielelle. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on nimenomaan koko kerronnallinen prosessi, eikä pelkästään kertomuksen lopputulos. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten kertomus alkaa, mikä on keskikohta eli tässä tapauksessa myötätuntoteko ja miten tilanne jatkuu tai loppuu myötätuntoteon jälkeen. Tämän takia kerronnallisuus sopii tähän tutkimukseen parhaiten.

Hyvärinen (2015) mukaan on neljä näkökulmaa, joiden mukaan kertomus voidaan määritellä. Nämä näkökulmat täydentävät toinen toisiaan, mutta myös kilpailevat toistensa kanssa. Näkökulmat ovat:

1. Rakennemääritelmä
2. Retorinen määritelmä
3. Kognitiivinen määritelmä
4. Prototyyppinen määritelmä

Tässä tutkimuksessa kertomuksia määritellään rakennemääritelmän mukaan, joten on perusteltua avata rakennemääritelmää tarkemmin.

Rakennemääritelmässä lähtökohtana toimii sellainen teksti, josta on tunnistettavissa ainakin kaksi erillistä tapahtumaa. Rakennemääritelmä auttaa kertovan tekstin erottelun muunlaisista puhetavoista. Selitys, kysymys, luettelo tai mielipide ei ole siis kertomus. (Hyvärinen 2015, 5-6.) Lingvistien William Labov`n ja Joshua Waletzky (1987, 21) mukaan vähimmillään kertomuksessa on kaksi kertovaa lausetta, joiden välillä on aikaero. Asioiden muuttuminen, eli tapahtumat liittyvät olennaisesti kertomukseen (Hyvärinen 2015, 5-6). Tapahtumarakenne eli tapahtumakulun kuvaus voidaan kertoa usealla eri tavalla. Klassinen määritelmä tapahtuman kulusta on Aristotelesin (1998) määritelmä, jossa tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. Keskikohta viittaa johonkin

muutokseen, eli asiat eivät etene tai mene kuten odotetaan. Tutkimukseen osallistuvat tiimit saivat ohjeekseen havainnoida sen, miten tilanne alkoi (miten lapsi havaitsi toisen lapsen tunteen), mitä sitten tapahtui (mikä oli konkreettinen teko) ja miten tilanne jatkui, kun myötätuntoteko oli tehty. Ohjeistus havainnointiin noudatti siis Aristoteleen klassista määritelmää tapahtumien kulusta.

Rakennemääritelmän avulla voidaan erottaa siis kertova teksti muunlaisista puhetavoista, kuten selitykset, kysymykset ja luettelot, jotka eivät ole kertomuksia. Kronikka puolestaan on vaikeampi käsiteltävä. Esimerkiksi ”Nousin ylös, kävin vessassa, söin aamiaista, luin lehden, menin töihin” näyttää selvästi toteuttavan kertomuksen vähimmäismääritelmän ehdot: useat peräkkäiset tapahtumat ja kertovat lauseet. Tällaisesta kronikasta ei kuitenkaan löydy Aristoteleen mukaista draaman etenemistä. Kuten Labov ja Waletzky sanovat, tällaiseen pelkkään kronikkaan voi hyvinkin saada vastaukseksi kysymyksen: ”Entä sitten? Miksi tätä minulle selität?” (Hyvärinen 2015, 7.)

Kerronnallinen tutkimusote liittyy perustavimmassa merkityksessään keskusteluun siitä, miten tietoa voi ylipäättänsä hankkia tai muodostaa. Laadullisessa tutkimuksessa narratiivisuuden esiintulo on muuttanut tietoa- ja tiedonkäsitystä kohti konstruktivismia. Käsitteet tiedosta (epistemologiset taustaoletukset) ja sen kautta käsitykset olevasta todellisuudesta (ontologiset taustaoletukset) ovat muuttuneet erilaisiksi kuin aiemmin vallinneen tieteen ihanteen aikoina. (Guba & Lincoln 2005; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005.)

4.2 Kerronnallisuus konstruktivistisena ja tulkinnallisena tutkimusotteena

Konstruktivistisessä tiedon käsitteessä ei pyritä asiayhteydestä riippumattomaan, ajattomaan ja universaaliin tarkastelutapaan, vaan tietäminen nähdään ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvana (Toulmin 1998). Ontologisesti sosiaalinen maailma on olemassa eri tavalla kuin fyysinen ja materiaallinen luonto. Sosiaalinen maailma on olemassa ihmisten kesken neuvoteltujen merkitysten verkkona. Ihmisten kokema todellisuus on myös perustavasti ajallinen eli temporaalinen. Jerome Bruner (1987) on todennut, että se tieto johon (luonnon)tieteellinen tutkimus on pohjautunut, on erilainen kuin narratiivinen tietämisen muoto. Kertomusten kautta muodostuva tieto onkin syytä ottaa yhdeksi lähestymistavaksi tieteellisessä tutkimuksessa (Heikkinen 2015, 156-157).

Perusajatuksena konstruktivismissa on se, että tieto rakentuu aiemman tiedon ja kokemusten mukaan. Tieto sekä maailmasta, että omasta itsestään on kehittyvä kertomus, joka muuttuu ja rakentuu jatkuvasti. Tieto sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ei siis ole tietoa puhtaasta ja pysyvästä todellisuudesta, vaan tieto on jostakin näkökulmasta, jotakin tarkoitusta varten ja jossakin sosiaalisessa suhteessa merkityksellistä tietoa. (Burr 1995,6; Heikkinen, 2007, 142-145.)

Tämän tutkimuksen näkökulma myötätuntotekoihin on teon havainnoineen kasvattajan henkilökohtainen, joka on muodostunut kasvattajan vuoropuheluna sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niiden lasten kanssa, jotka ovat olleet mukana myötätuntotekoon liittyvässä tilanteessa. Kertomuksen kirjoittamisen vaiheessa merkityksellistä on kertomus itsessään ja sen sisällölliset asiat, jotka kirjoittaja on sillä hetkellä halunnut tuoda esille. Kertomukset on kirjoitettu tiettyä tarkoitusta varten, joka tarkoittaa tässä tapauksessa tätä tutkimusta. Lisäksi haastatteluvaiheessa esitetyt tarkentavat kysymykset kertomuksista ovat muokanneet kertomuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä.

Konstruktionismissä todellisuudella katsotaan olevan ajallinen ja paikallinen luonne ja sillä on aina kulttuurinen ja historiallinen sidos. Meidän tapamme käsittää todellisuutta ei ole välttämättä sama kuin toisten. (Parton ym. 2000,25.) Burrin (1995) mukaan tieto rakentuu tietynä aikana juuri tietynlaiseksi, koska kielessä rakentuneet ja rakentuvat käsitykset todellisuudesta ovat ihmisten välisen historiallisen ja kulttuurisen prosessin tuotteita (Burr 1995, 1-8.) Tutkimuksessa kasvattajat kuvaavat myötätuntotekoja omalla tavallaan, ja näistä kuvauksista on nähtävissä heidän oma kokemuksensa todellisuudesta. Kukin kasvattaja on muodostanut kokemuksensa todellisuudesta sosiaalisissa suhteissa muiden ihmisten kanssa. Lisäksi myötätuntotekokertomus on sidottu kulttuuriseen aikaan ja paikkaan, jossa myötätuntoteko on eletty ja havainnointi kirjoitettu kertomukseksi. Nämä asiat vaikuttavat siihen, että yhteisen ymmärryksen ja käsityksen muodostaminen myötätunnosta saadun tiedon totuudesta on suhteellista.

Narratiivisuudessa kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta, että lopputulos. Tutkimusraportti alkaa viittauksilla aiempiin tutkimuksiin ja rakentaa sitten sekä niiden, että tutkimusmateriaalin pohjalta uuden tarinan uudesta näkökulmasta. Tämän jälkeen raportti siirtyy uudelleen tutkimustiedon kertomusvarantoon, jossa todellisuutta piiritetään sanojen ja kertomusten avulla loputtomasta. (Heikkinen 2015, 157.)

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineiston olen kerännyt haastattelemalla neljää lastentarhanopettajaa. Jokainen haastatteleman lastentarhanopettaja oli ennen haastatteluani havainnoinut antamieni ohjeiden (liite 1) mukaisesti oman tiiminsä kanssa ryhmässään esiintyviä myötätuntotekoja ja kirjoittanut havainnot muistiin. Tiimit havainnoivat sitä, miten lapsi havainnoi toisen lapsen avun tarpeen, mikä on konkreettinen myötätuntoteko, sekä sitä, miten tapahtuma jatkuu myötätuntoteon tapahduttua. Havainnointiin päädyin siitä syystä, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Koska havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä ja se on todellisen elämän ja maailman tutkimista, voidaan sen avulla välttää keinotekoisuus. Havainnointimenetelmiä on kritisoitu kuitenkin siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta ja mahdollisesti myös muuttaa tilanteen kulkua. (Hirsjärvi ym. 2005, 202.) Tämän takia päädyinkin tutkimuksessani siihen, että ryhmään ei mene ylimääräistä havainnoijaa, vaan havainnot tekevät kasvattajat, jotka työskentelevät normaalistikin lasten ryhmässä.

Ryhmät havainnoivat myötätuntotekoja noin kuukauden ajan, minkä jälkeen menin suorittamaan haastattelut. Kolme haastattelua tein joulukuussa 2016 ja yhden maaliskuussa 2017. Haastattelumuotona käytin kerronnallista haastattelua ja haastateltavilla oli haastattelussa tukenaan ryhmän tekemät muistiinpanot havainnoista. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189) mukaan kerronnallisen haastattelun tarkoituksena on pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin voi saada vastaukseksi kertomuksia. Itse pyysin haastattelutilanteessa haastateltavia kertomaan, minkälaisia myötätuntotekoihin liittyviä tapahtumia he ovat havainneet ryhmässään. Pyysin haastateltavia kertomaan, miten tilanne alkoi, mikä oli konkreettinen myötätuntoteko tilanteessa ja miten tilanne jatkui teon jälkeen. Esitin tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä, esimerkiksi ”Miten aikuinen reagoi tilanteeseen ja mikä oli aikuisen rooli kertomuksessa?” tai ”Osaisitko kertoa miten myötätuntoteko vaikutti teon tekijään?” Pyrin saamaan kertomuksista mahdollisimman tarkan käsityksen siitä, miten tilanne alkoi, mikä oli kertomuksen myötätuntoteko ja mitä sitten tapahtui ja mikä oli aikuisen rooli kertomuksessa. Näin sain aineistoksi kertomuksia, joissa on selkeä alku, keskikohta ja loppu. Jo Aristoteles (2000) totesi Runousopissaan, että hyvässä tragediassa on alku (tilanne), keskikohta, ja lopetus. ”Keskikohta” viittaa tässä muutokseen: asiat eivät menekään niin kuin odotettiin, onni

kääntyy, ihmiset joutuvat aivan uuden tilanteen eteen, asiat eivät etene niin kuin oletettiin (Hyvärinen 2015, 6).

Nauhoitin kaikki haastattelut, mikä antoi mahdollisuuden siihen, että haastattelujen jälkeen yhdistin ryhmiltä saamani muistiinpanot kertomuksista, haastatteluissa saamiini lisätietoihin kertomuksista. Esittelen seuraavaksi haastattelun ja ryhmiltä saatujen muistiinpanojen yhdistämisen havainnollistamalla sen kahden konkreettisen esimerkin avulla. Haastateltava kertoo auttamiseen liittyvän myötätuntokertomuksen, jonka hän lukee havainnointivihostaan:

"No tässä esimerkissä mä oon kirjottanut, et Maija pyysi aikuista laittamaan puntit. Aikuinen lupasi. Eteisessä oli kuitenkin hälinää ja aikuisen huomio kiinnitty sit muiden lasten avunpyyntöihin ja Maija jäi oman onnensa nojaan useaksi minuutiksi. Kun aikuinen vihdoon muisti sit Maijan, oli Maijan kaveri Leena auttamassa Maijaa kysyen "Laitanko puntit näin?" Leena oli huomannut Maijan ahdingon ja mennyt apuihin. Aikuinen pyysi anteeksi, että oli tämän unohtanut ja kaikilla oli hyvä mieli."

Kuunneltuani kertomuksen esitin lisäkysymyksiä haastateltavalle siitä, miten Leena oli havainnut Maijan tuskan ja sanoiko aikuinen jotain auttajalle ja kerrottiinko auttamisesta esimerkiksi Leenan vanhemmille tai muille lapsille. Lisäksi kysyin, että osaisitko kertoa, miten kaikkien hyvä mieli tuli esille.

"Siis joo se Maija oli alkanut vähän itkeen siinä, et siitä se kaveri sit huomasi sen ja tää on itse asiassa sellanen tapaus et toi aikuinen tossa olin just mä, et kyllä mä sit kiitin sitä auttanutta tyttöä, en varmaan mitenkään kovin isosti mut kiitin kuiteski. Enkä mä kyllä siitä muistanu sit enää myöhemmin kertoo kellekkään. Et varmaan vois just enemmän näistä kehuu ja sanoo muillekin et ottaa mallia, mut jotenkin se siinä hulinassa unohtuu. Ja siis tytöt lähti sit siitä yhdessä ulos ja molemmat tosi iloisen näkösinä."

Haastattelussa saamani lisätiedot yhdistin tiimin kirjaamiin muistiinpanoihin. Yhdistämisen tein kotona kuuntelemalla nauhoittamiani haastatteluja. Olen lisännyt havainnoijien kirjattuun kertomukseen haastattelussa saamani tarkennukset lihavoidulla tekstillä, jolloin valmis kertomus näyttää seuraavanlaiselta:

"Maija pyysi aikuista laittamaan puntit. Aikuinen lupasi. Eteisessä oli kuitenkin hälinää ja aikuisen huomio kiinnitty sit muiden lasten avunpyyntöihin ja Maija jäi

*oman onnensa nojaan useaksi minuutiksi. Kun aikuinen vihdoinkin muisti sit Maijan, oli Maijan kaveri Leena auttamassa Maijaa kysyen "Laitanko puntit näin?" Leena oli huomannut Maijan ahdingon **koska Maija oli alkanut vähän itkemään ja mennyt apuihin. Aikuinen pyysi anteeksi, että oli tämän unohtanut ja kiitti Leenaa avusta ja kaikilla oli hyvä mieli. Tytöt lähtivät iloisesti yhdessä ulos ja tapahtumaan ei palattu enää myöhemmin.**"*

Toinen esimerkki haastattelun ja havainnoinnin yhdistämisestä ehjäksi kertomukseksi, esitetään samalla tavalla kuin ensimmäinen, niin että alkuperäiseen kertomukseen on lisätty haastattelussa saadut lisäykset lihavoidulla tekstillä.

*"Ruokalassa poika yritti ottaa pinaattilättyjä linjastolta, mutta ei ylettänyt. **Hän yritti useamman kerran, mutta ei onnistunut. Poika ei kuitenkaan pyytänyt apua, mutta alkoi hieromaan silmiään,** koska häntä alkoi itkettämään. Vieressä ollut kaveri havainnoi tämän tuskan ja antoi kaverille lättyjä. Apua saanut kiitti kaveria ja lähti hyvillä mielin viemään lautasta pöytään. Myös auttanut poika näytti tyytyväiseltä ja meni syömään sen kaverin viereen, jota oli auttanut. Aikuinen ei puuttunut tähän tilanteeseen millään tavalla."*

Yhdisteltyäni näin haastattelut ja havainnoinnit sain aineistoksi kokonaisia ja kuvaavia kertomuksia myötätuntoteoista. Kertomuksia kertyi yhteensä 71 kappaletta. Kaikkiin kertomuksiin en saanut haastatteluissa lisätietoja, koska haastateltava ei aina muistanut kaikkea kertomukseen liittyvää tai sitten haastateltava ei ollut itse kirjannut havaintoa ja oli käynyt sen havainnontekijän kanssa vain pikaisesti läpi, eikä tiennyt kysymykseeni vastausta. Pääosin haastateltavat kuitenkin pystyivät tarkentamaan kertomuksia kysymyksien avulla.

4.4 Aineiston analyysi

Narratiivisuudella voidaan viitata myös aineiston analysointitapaan. Heikkinen (2015, 149 –150) viittaa Polkinghorneen (1995), jonka mukaan narratiivisen aineiston analyysi voidaan jakaa kahteen luokkaan: narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysissä kertomusten sisältöjä luokitellaan erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden mukaan. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten pohjalta. Narratiivinen analyysi ei kohdistu huomioita aineiston luokitteluun, vaan muodostaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen, jossa pyritään tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Tutkittavien kertomuksista etsitään narratiiveja, joita voidaan käsitellä aineistolähtöisen

sisällönanalyysin prosessissa. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 24; Hänninen 2015, 165.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia analysoimalla narratiiveja, eli analysointimenetelmänä on narratiivien analyysi. Analysoin narratiivit käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tällä menetelmällä pyrin löytämään myötätuntoteoista erilaisia luokkia, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, tyypillisyyksiä, sekä epätyypillisyyksiä.

Sisällönanalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, mutta myös yksittäinen tutkimusmetodi, jonka voi yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Se tuottaa metodiset raaka-aineet aineiston teoreettiseen käsittelyyn. Sisällönanalyysia voi käyttää sekä kvalitatiivisena, että kvantitatiivisena analyysimenetelmänä. Kun kyseessä on laadullinen sisällönanalyysi, kuten tässäkin tutkimuksessa, menetelmän avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleistetty kuvaus. Sisällönanalyysilla aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten. Johtopäätöksillä, jotka tutkija tekee järjestettyään aineiston, on keskeinen merkitys tutkimuksessa. Laadullista sisällönanalyysia kohtaan onkin esitetty kritiikkiä juuri sen vuoksi, että tutkimus jää helposti keskeneräiseksi ja tyypistyy ainoastaan aineiston tiivistelmäksi (Alila 2013, 108; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Sisällönanalyysia kohtaan esitetyn kritiikin vuoksi, pyrin analyysin jälkeen tekemään huolellisia johtopäätöksiä tuloksista, jotta tulokset eivät jää pelkästään aineiston tiivistelmäksi.

Aloitin aineiston analyysin perehtymällä aluksi teoriaan ja tutustumalla sen jälkeen aineistooni, pitäen samalla mielessä teorian. Kun olin tutustunut aineistoon huolellisesti, aloitin analyysin etsimällä myötätuntokertomuksista sellaiset kertomukset, jotka täyttivät aiemmin esittelemäni Kanovin ym. (2004) myötätuntoteon määritelmät. Kanovin ym. (2004) mukaan myötätunto muodostuu kolmesta eri vaiheesta. Nämä kolme vaihetta kuvaavat myötätunnon toiminnallista prosessia. Ensimmäisessä vaiheessa henkilön täytyy havainnoida toisen ihmisen kärsimys. Kärsimys viittaa laajaan kirjoon epämiellyttäviä subjektiivisia kokemuksia. Tällaisia kokemuksia voivat olla esimerkiksi fyysinen ja emotionaalinen kipu, ikävä, huoli, harmi, suru tai jokin muu vastaava kokemus. Aloin etsiä aineistosta kertomuksia, joissa lapsi havainnoi toisen lapsen kärsimyksen. Toisessa vaiheessa henkilölle herää halu auttaa toista ja henkilö pystyy eläytymään toisen henkilön tunteisiin, eli hän kokee empatiaa kärsijää kohtaan. Etsin myötätuntokertomuksista siis kaikki kirjoitukset, joissa kärsimyksen havaittajalla heräsi halu auttaa toista, joka johti toimintaan. Tähänastista prosessia voisi kutsua empatiakyvyn aikaansaamaksi informaatiopohjaksi, joka mahdollistaa viimeisen vaiheen, eli toiminnan käynnistymisen. Kolmannessa vaiheessa empatian

tunne johtaa tekoihin, joita kutsutaan myötätuntoteoiksi. Etsin seuraavaksi kertomuksista erilaiset myötätuntoteot ja kirjasin ylös löytämäni erilaiset myötätuntoteot, joita olivat auttaminen, lohduttaminen, jakaminen sekä mukaan ottaminen. Mikäli auttaja ei ole käynyt läpi myötätuntoprosessin kaikkia edeltäviä vaiheita ei auttamista lueta myötätunnoksi (Kanov ym. 2004, 812-814.), joten jätin kaikki tällaiset kertomukset pois aineistostani, mitkä eivät täyttäneet Kanovin ym. (2004) myötätunnon määritelmää.

Useimmat aineiston kertomukset, jotka eivät täyttäneet myötätuntoprosessin kaikkia vaiheita ja jotka siitä syystä jäivät pois, liittyivät auttamiseen. Tällaiset pois jääneet auttamiskertomukset eivät sisältäneet selvää kärsimyksen havainnointia ja sitä kautta syntynyttä empatian tunnetta. Useissa tarinoissa lapsi auttoi toista, vaikka toinen ei kärsinytkään tai tuntenut surua tai tuskaa. Tällöin kyseessä ei ollut myötätuntoteko. Esimerkkinä yksi kertomus, joka jäi pois aineistosta kärsimyksen ja empatian puutteen takia:

”Lapset olivat värittelemässä pöydän ääressä odotellessaan, että pääsevät syömään. Pöydän ääressä ollut poika huomasi, että tyttö hänen vieressään tiputti kynänsä lattialle, jolloin poika nosti tytölle kynän välittömästi takaisin. Tyttö kiitti poikaa ja väritykset jatkuivat.”

Kun olin etsinyt aineistosta kertomukset, jotka täyttivät myötätuntoteon kriteerit, jäi minulle 71:stä kertomuksesta analysoitavaksi 51 kertomusta. Saatuani analyysin seuraavaan vaiheeseen kelpaavat kertomukset eroteltua muista kertomuksista, luin jäljelle jääneet kertomukset kertaalleen läpi, pitäen samalla mielessäni myötätunnon teorian. Aloitin analyysin etsimällä kertomuksista konkreettiset myötätuntoteot, joita olivat; auttaminen, lohduttaminen, jakaminen ja mukaan ottaminen. Lajittelin kertomukset myötätuntotekojen mukaan eri väreillä, jolloin sain jo käsityksen siitä, minkä verran mitäkin myötätuntotekoja aineistossa ilmeni. Saatuani kertomukset neljään luokkaan myötätuntotekojen mukaan, aloin käydä läpi kutakin luokkaa tarkemmin löytääkseni niistä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Sisäistettyäni aineistoa ja teoriaa entistä paremmin, tein itselleni teorianpohjalta analysointia varten oman työkalun (kuvio 2). Työkalun tekemiseen käytin apuna Kanovin ym. (2004) myötätunnon määritelmää, yhdistäen siihen kertomuksen alku, keskikohta, loppu- rakenteen. Työkalun avulla etsin kertomuksista esiin nousevia asioita, ja kirjasin ne ylös työkaluuni sopiviin kategorioihin.



KUVIO 2. Työkalu myötätuntokertomusten analysointiin (mukaillen Kanov 2004).

Aloitin kategorisoinnin sijoittamalla jo aiemmin etsimäni myötätuntoteot työkaluun ja merkkäämällä kunkin teon perään lukumäärän siitä, kuinka monesti mikäkin teko esiintyi. Jatkoin analysointia etsimällä eri konteksteja, joissa kertomukset esiintyivät ja yhdistin myötätuntoteot ja teon kontekstin toisiinsa. Näin sain konkreettisesti esille sen, missä tilanteessa mitään myötätuntotekoa esiintyi ja mitkä olivat tyypillisiä ja mitkä epätyypillisiä myötätuntotekoja. Tämän jälkeen etsin kertomuksista sanoja, jotka sopivat työkalun eri kategorioihin ja yliviivasin ne kaikki.

"Lapset olivat lähdössä ulkoilemaan ja eteisessä oli melkoinen hulina. Oli kuravaatekeli. Moni lapsista tarvitsi apua vaatteiden pukemiseen, eikä aikuiset ehtineet kaikkia auttamaan yhtä aikaa, vaan piti vähän odotella. Yksi 4-votias tyttö oli huomannut, että kaveri tarvitsi apua kurahousujen lenksujen kanssa ja väänsi jo itkua, kun ei millään onnistunut niitä laittamaan. Tyttö joka huomasi kaverin tuskan, jätti oman pukemisen hetkeksi kesken ja siirtyi auttamaan kaveria hänen lenksujensa kanssa. Aikuinen huomasi tilanteen ja pyysi tyttöä palaamaan omalle paikalle omien vaatteiden luo, jotta päästää nopeammin ulos. Tyttö oli ehtinyt juuri laittamaan kaverin lenksut ja palasi kiireen vilkkaan omien vaatteiden luo, kuten aikuinen oli käskenyt. Autetulle tuli hyvä mieli, koska oli saanut kaverilta apua ja oli nyt valmiina lähtemään ulos."

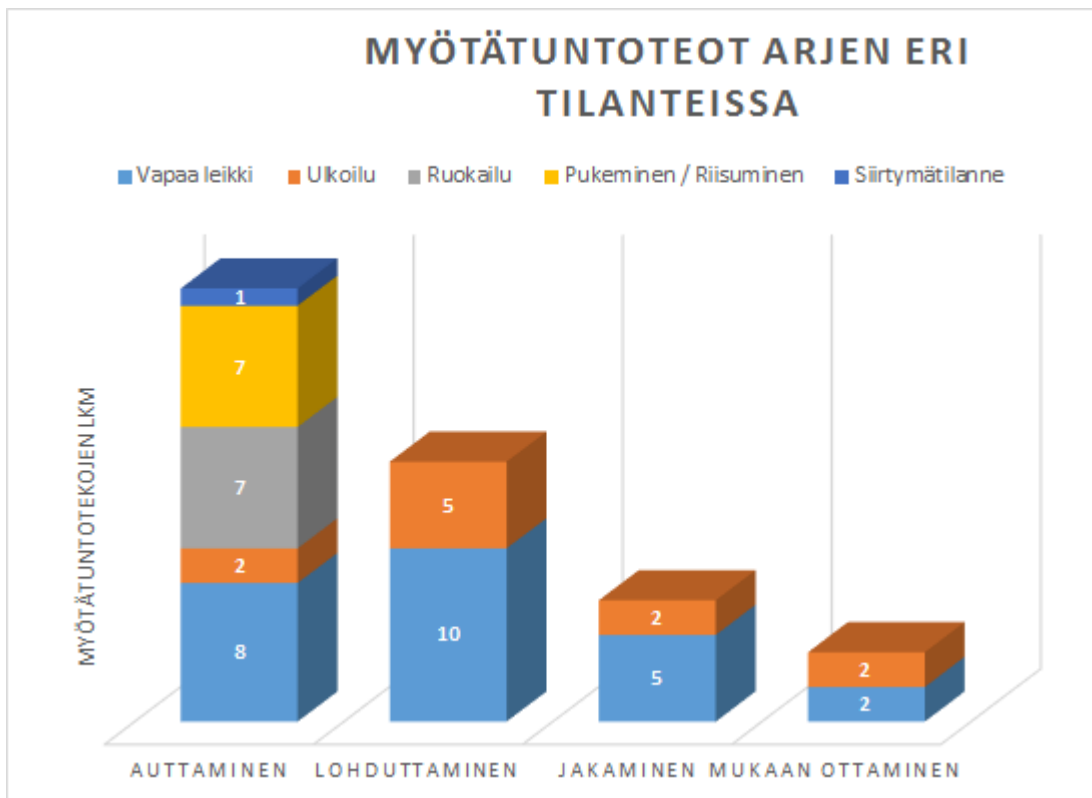
Kun olin löytänyt kertomuksista oleelliset sanat/lauseet ja yliviivannut ne, aloin sijoittaa niitä työkalussa sopiviin kategorioihin. Saatuani valtavan määrän sanoja ja lauseita kategorioihin, aloin käydä kategorioita läpi kiinnittäen huomion siihen, mitkä työkaluuni kirjaamat asiat toistuivat useasti ja mitkä asiat puolestaan esiintyivät vain harvoin. Näin alkoi hahmottua käsitys siitä, millaisia olivat tyypilliset ja millaisia epätyypilliset myötätuntokertomuksiin kuuluvat sisällöt. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykseni muodostuivat lopulliseen muotoonsa.

Seuraavassa analyysin vaiheessa siirsin konkreettisesti usein esiintyvät asiat toiselle puolelle ja harvoin esiintyvät asiat toiselle puolelle taulukkoa. Tein työkalun avulla etsimiini kategorioiden sisällä oleviin sanoihin merkintöjä tyypillisyydestä ja epätyypillisyydestä. Kävin kategorioiden sisällöt yksi kerrallaan läpi, merkatien niiden tyypillisyyden ja epätyypillisyyden. Vähitellen alkoi hahmottua ne seikat, jotka toistuivat kertomuksissa useasti, sekä ne epätyypillisyydet, joita löytyi vain harvoista kertomuksista. Kun olin saanut analysoitua tyypilliset ja epätyypilliset myötätuntokertomukset, etsin niistä hyvät esimerkit tuloksia varten. Saatuani niin sanotun mekaanisen analyysin valmiiksi, keskityin tulosten johtopäätöksiin, sillä esittelemäni analyysi ei yksin riitä, vaan tutkijan tekemillä johtopäätöksillä on keskeinen merkitys, jottei tutkimus jää keskeneräiseksi ja tyvistyy ainoastaan aineiston tiivistelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-103).

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä ovat tyypilliset ja epätyypilliset myötätuntokertomukset 3-5-vuotiaiden lasten päiväkotiarjessa. Tässä luvussa esitetään tutkimustulokset, sekä tarkastellaan ja tulkitaan niitä teoreettisen viitekehyksen avulla.

Myötätuntokertomuksia, jotka täyttivät myötätuntoteonkriteerit, kertyi yhteensä 51 kappaletta. Auttamiseen liittyi 25 kertomusta, lohduttamiseen 15 kertomusta, jakamiseen seitsemän kertomusta ja mukaan ottamiseen neljä kertomusta. Lohduttamistilanteissa aikuinen oli lapsen mukana lohduttamassa kuudessa kertomuksessa. Kahdessa auttamistilanteessa aikuinen auttoi yhdessä lapsen kanssa ja kahdessa kertomuksessa lapsi haki aikuisen auttamaan, mutta ei osallistunut auttamiseen muulla tavoin. Myötätuntokertomukset sijoittuvat päiväkodin arjen eri tilanteisiin. Suurin osa myötätuntoteoista tapahtui vapaan leikin ja ulkoilun aikana. Auttamista havaittiin vapaan leikin ja ulkoilun lisäksi myös ruokailussa, pukemis- ja riisumistilanteissa, sekä yhdessä siirtymätilanteessa. Yksikään myötätuntokertomus ei sijoittunut aikuisen ohjaamaan toimintaan. Edellä kuvattu myötätuntotekojen jakautuminen ja niiden sijoittuminen päiväkodin arjen eri tilanteisiin on esitetty graafisesti kuviossa 3.



KUVIO 3. Myötätuntoteot arjen eri tilanteissa.

5.1 Tyypillinen myötätuntokertomus

Tässä luvussa tarkastellaan tyypillistä myötätuntokertomuksen rakentumista. Mikä on kertomuksen tyypillinen alku, eli miten lapsi havaitsee tavanomaisesti toisen kärsimyksen? Lisäksi tarkastellaan tyypillistä tapahtumapaikkaa, tapahtumatilannetta, konkreettista myötätuntotekoa, sekä aikuisen tyypillistä roolia myötätuntokertomuksessa. Kertomuksen tyypillinen loppu on myös tarkastelun kohteena, eli miten kertomus loppuu tai jatkuu, kun myötätuntoteko on tehty.

Kuten kuviossa 3 näkyy, tyypillisimmät myötätuntokertomukset liittyvät auttamiseen tai lohduttamiseen. Lohduttamista havaitaan tyypillisesti vapaan leikin ja ulkoilun aikana. Auttamisista havaitaan vapaan leikin ja ulkoilun lisäksi tyypillisesti myös pukemis- ja riisumistilanteessa, sekä ruokailussa. Eri myötätuntotekojen esiintymistä eri tilanteissa tukee myös aikaisempi tutkimus, jonka mukaan auttaminen, lohduttaminen ja jakaminen vastaavat erilaisiin tarpeisiin, minkä vuoksi ne tulevatkin esiin erilaisissa tilanteissa (Dunfield ym. 2011), kuten tässäkin tutkimuksessa.

5.1.1 Tyypillinen myötätuntokertomus lohduttamisesta

Seuraavaksi esitellään tyypillisiä myötätuntokertomuksia havainnollistaen niitä aineistosta valikoitujen kertomusten avulla. Ensimmäisenä esitellään tyypillisiä kertomuksia lohduttamisesta. Sen lisäksi, että myötätuntoteko on näissä esimerkeissä tyypillinen, noudattaa koko kertomus tyyliltään muutenkin tyypillisen myötätuntokertomuksen rakenteita.

Esimerkki 1

"Kati veti saman ikäistä kaveria Maria ulkona pulkassa. Pulkka kaatui ja pulkassa ollut Mari tippui kyydistä ja alkoi itkemään. Pulkkaa vetänyt Kati havainnoi pulkasta tippuneen itkun ja juoksi saman tien aikuisen luo kertomaan, että kaveria sattui. Yhdessä aikuinen ja apua hakemaan tullut Kati menivät lohduttamaan itkevää Maria. Lohdutus tapahtui silittämällä itkevän Marin kättä. Itku loppui nopeasti, kun kättä silitettiin ja aikuinen rauhoitteli lasta lisäksi puheella. Kun käsi oli taas kunnossa, halusi lohdutettu Mari takaisin pulkkaan ja tyttöjen leikki jatkui hyvillä mielin."

Esimerkki 2

"Jaakko huomasi, kun kaveri kaatui pihalla ja alkoi itkemään. Jaakko meni välittömästi aikuisen luo ja pyysi häntä auttamaan, koska kaveri oli kaatunut ja satuttanut kätensä. Aikuinen lähti kaatuneen lapsen luo ja poika seurasi mukana. Aikuinen lohdutti kaatunutta poikaa ja silitti hänen kättään. Vaikka vain aikuinen toimi fyysisesti lohduttajana, seurasi poika tilannetta vierestä, kunnes itku ja harmitus loppuivat. Kun käsi oli taas kunnossa, jatkoivat pojat yhdessä leikkejään."

Esimerkki 3

"Kimmo leikki makurissa ja leikkiessään kaatui ja löi päänsä lattiaan. Kimmo alkoi itkeä ja aikuinen huomasi tilanteen ja kävi nostamassa Kimmon syliinsä ja alkoi lohduttaa silittäen Kimmon päätä ja jutellen hänelle rauhoittavasti. Samassa tilassa leikkinyt Maija seurasi tapahtunutta sivusta, mutta hetken kuluttua tuli lohduttavan aikuisen ja Kimmon luo. Maija sanoi" Mä voin puhaltaa". Niin tyttö puhalsi poikaa päähän ja tuli valtavan iloiseksi kun oli saanut lohduttaa itkevää poikaa. Myös pojan itku loppui ja hän palasi omiin leikkeihin ja tyttö jatkoi omia touhujaan. Kummallakin oli jälleen hyvä mieli."

Nämä kolme kertomusta ovat tyypillisiä kertomuksia lohduttamisesta. Tyypillinen kertomus lohduttamisesta alkaa lapsen tekemästä havainnosta, kun toisella lapsella on hätä. Lapsi havainnoi toisen lapsen hädän tyypillisesti toisen itkusta, kuten näissäkin esimerkkikertomuksissa. Näistä kolmesta esimerkistä kaksi viimeistä tukee Hoffmanin (2000) näkemystä siitä, että myötätunnon antajat eivät ole vaikuttaneet tarpeen tai ahdistuksen syntymiseen, vaan ovat ikään kuin sivustaseuraajia. Vain ensimmäisessä esimerkissä voisi ajatella, että pulkkaa vetänyt tyttö aiheuttaa tuskan, koska hänen vetämä pulkka kaatui.

Havainnoituaan toisen itkun, tuntee lapsi empatiaa kärsijää kohtaan ja päättää toimia toisen hädän lieventämiseksi. Kun päätös toiminnasta on syntynyt, lapsi miettii, että pystyykö hän lohduttamaan kärsijää itse, vai tarvitseeko hän siihen apua ja toimii sen mukaan. Tämän tutkimuksen aineistossa oli lähes yhtä tyypillistä, että lapsi lohduttaa itse, kuin että lapsi hakee aikuisen apuun lohduttamaan kanssaan. Muutamassa aineistossa esiintyvässä lohduttamiseen liittyvässä kertomuksessa lapsi oli aluksi koittanut itse lohduttaa, mutta oli kokenut, ettei hän onnistunut, joten tuli vasta sitten hakemaan aikuisen apuun. Näissä kahdessa ensimmäisessä esimerkissä lapsi kokee tarvetta saada aikuinen mukaan lohduttamaan ja kolmannessa esimerkissä aikuinen on jo lohduttamassa, kun lapsi menee mukaan lohduttamaan. Aikuisen malli lohduttajana on hyvä, sillä Brownellin (2013) mukaan prososiaaliset taidot tarvitsevat kehittyäkseen sisäisen valmiuden lisäksi myös sosiaalisen vuorovaikutuksen mallin. Kolmannessa esimerkkitapauksessa tyttö sai aikuiselta mallia lohduttamiseen ja meni hetken päästä mukaan lohduttamaan, seurattuaan ensin aikuista. Kolmannesta esimerkistä ei täysin selviä, että havainnoiko tyttö heti pojan kaatumisen ja odottaa, että aikuinen menee ensin auttamaan. Tämä ajatus tukisi Hayn ja Cookin (2007) käsitystä siitä, että 3-4-vuotiaat välttelevät sosiaalista vastuuta, jos kokevat jonkun muun osaavan auttaa heitä paremmin. Tässä tapauksessa on myös mahdollista, että tyttö havainnoi kaatuneen pojan hädän vasta, kun hän oli jo aikuisen sylissä ja itki.

Lohduttaminen vaatii lapselta myös ymmärrystä siitä, mikä toista lasta lohduttaisi, sekä ymmärrystä toisen tarpeista. Myös konkreettinen teko toisen lohduttamiseksi on osattava, ennen kun pystyy lohduttamaan (Dunfiel ym., 2011). Tyypillisin tapa aineiston kertomuksissa kaverin lohdutukselle on kosketus, kuten näissäkin edellä kuvatuissa esimerkeissä. Kolmannessa esimerkissä lapsi käyttää lohduttamisena puhaltamista kipeään paikkaan. Useissa tapauksissa kosketuksen kanssa lasta lohdutetaan myös sanallisesti. Tässä ensimmäisessä ja kolmannessa

esimerkkikertomuksessa aikuinen lohdutti myös verbaalisesti, lapsi lohdutti verbaalisesti vain kolmannessa esimerkissä, jossa sanoi ennen puhaltamista ” Mä voin puhaltaa” eli kertoi ensin mitä on tekemässä. Toisessa tapauksessa aikuinen lohdutti silittämällä ja lapsi seuraamalla sivusta.

Konkreettisen lohduttamisteon jälkeen kertomus jatkuu tyypillisesti niin, että sekä lohduttajalla ja lohdutetulla on hyvä mieli ja ennen hätää kesken jäänyt toiminta voi jatkuu. Näissäkin esimerkeissä leikki jatkui hyvillä mielin myötätuntoteon jälkeen. Kolmannessa esimerkissä lohduttajan ja lohdutetun leikit jatkuvat erillään, mutta molemmat jatkavat touhujaan hyvällä mielellä. Tyypillinen kertomus loppuu tähän kohtaan, eikä myötätuntotekoon enää palata myöhemmin. Näissäkään esimerkkikertomuksissa tekoihin ei enää palata myöhemmin, esimerkiksi lasten hakutilanteessa.

Nämä kertomukset täyttävät myös aineistosta esiin nousseen tyypillisen tapahtumapaikan ja tapahtumatilanteen kriteerit. Tyypillisiä tapahtumapaikkoja aineiston kertomuksissa ovat ulkoilu, jossa lapsilla ei ole ohjattua toimintaa, eikä aikuinen ole muka lasten leikissä, vaan hän toimii niin sanotusti ”pihavalvojana”, sekä vapaa leikki sisällä. Edellä kuvatut kertomukset lohduttamisesta täyttävät tämän tutkimusaineiston tyypillisen myötätuntokertomuksen piirteet.

5.1.2 Tyypillinen myötätuntokertomus auttamisesta

Seuraavaksi esitetään tyypillisiä myötätuntotekokertomuksia auttamisista esimerkkien avulla. Sen lisäksi, että myötätuntoteko on näissä esimerkeissä tyypillinen, noudattaa koko kertomus tyyliään muutenkin tyypillisen myötätuntokertomuksen rakenteita.

Esimerkki 4

"Lapset olivat lähdössä ulkoilemaan ja eteisessä oli melkoinen hulina. Oli kuravaatekeli. Moni lapsista tarvitsi apua vaatteiden pukemiseen, eikä aikuiset ehtineet kaikkia auttamaan yhtä aikaa, vaan piti vähän odotella. Yksi 4-votias tyttö oli huomannut, että kaveri tarvitsi apua kurahousujen lenksujen kanssa ja väänsi jo itkua, kun ei millään onnistunut niitä laittamaan. Tyttö joka huomasi kaverin tuskan, jätti oman pukemisen hetkeksi kesken ja siirtyi auttamaan kaveria hänen lenksujensa kanssa. Aikuinen huomasi tilanteen ja pyysi tyttöä palaamaan omalle paikalle omien vaatteiden luo, jotta päästää nopeammin ulos. Tyttö oli ehtinyt juuri laittamaan kaverin lenksut ja palasi kiireen vilkkaan omien vaatteiden luo,

kuten aikuinen oli käskenyt. Autetulle tuli hyvä mieli, koska oli saanut kaverilta apua ja oli nyt valmiina lähtemään ulos."

Tässä auttamiseen liittyvässä esimerkkikertomuksessa lapsi havaitsee toisen tuskan, kun huomaa ettei kaveri kovasta yrityksestä huolimatta saa laitettua kurahousujen lenksuja kenkien alle ja loppujen lopuksi häntä alkaa harmittamaan niin paljon, että hän alkaa itkeä. Tyypillisessä auttamistilanteessa avuntarve havaitaan niin, että kaveri yrittää tehdä jotain useampaan otteeseen, onnistumatta siinä. Tyypillinen avun tarve havaitaan useasti myös silloin, kun toisen tekeminen vaatii kovaa ponnistelua, kuten kurottamista jonnekin minne on vaikea ylettyä. Hepachin, Vaishin & Tomasellon (2013) mukaan jo 1,5- vuotiaat saattavat huolestua toisesta seuraamalla toimintaa, kuten tässäkin tapauksessa hätä havaittiin havainnoimalla toisen yritystä laittaa kurahousujen lenksuja. Tässä esimerkissä kovan yrittämisen lisänä oli itku. Kun lapsi oli havainnoinut toisen avun tarpeen ja tuskan, tunsu hän toista kohtaan empatiaa ja päätti toimia. Lapsi koki voivansa auttaa toista ja meni avuntarvitsijan luo auttamaan lenksujen laitossa. Myös Dunfieldin (2011) mukaan auttamisen tarkoituksena on auttaa kykenemätöntä suorittamaan jokin toiminta tai tehtävä ja päästä tiettyyn toiminnan tavoitteeseen. Autettuaan toista, palasi auttaja omalle paikalle pukemaan aikuisen kehotuksesta. Autettu koki tyytyväisyyttä, koska sai kaverilta apua, mutta tästä kertomuksesta ei selviä auttajan tunnetila. Tämä esimerkkikertomus tapahtuu tyypillisessä kontekstissa, eli pukemistilanteessa, tilanteessa, joka ei ole aikuisen suunnittelemaa ohjattua toimintaa. Tässä kertomuksessa aikuinen ei anna positiivista palautetta myötätuntoteosta, vaan pyytää lasta palaamaan omalle paikalleen pukemaan, jopa vähän toruvasti, koska aikuisen mielestä täytyy päästä nopeasti ulos. Myötätuntotekoon ei myöskään palata myöhemmin, vaan asia jää tyypillisen kertomuksen tapaan siihen, eikä kertomus jatku tämän teon osalta mihinkään.

Monet auttamiseen liittyvät myötätuntokertomukset tapahtuvat ruokailutilanteessa, kuten tämäkin seuraava esimerkki:

Esimerkki 5

"Ruokalassa poika yritti ottaa pinaattilättyjä linjastolta, mutta ei ylettänyt. Hän yritti useamman kerran, mutta ei onnistunut. Poika ei kuitenkaan pyytänyt apua, mutta alkoi hieromaan silmiään, koska häntä alkoi itkettämään. Vieressä ollut

kaveri havainnoi tämän tuskan ja antoi kaverille lättyjä. Apua saanut kiitti kaveria ja lähti hyvillä mielin viemään lautasta pöytään. Myös auttanut poika näytti tyytyväiseltä ja meni syömään sen kaverin viereen, jota oli auttanut. Aikuinen ei puuttunut tähän tilanteeseen millään tavalla."

Edellä kuvattu esimerkki on tyypillinen myötätuntokertomus auttamisesta. Kuten tämäkin esimerkki, monet aineiston auttamistilanteet tapahtuivat ruokailutilanteissa. Tässä avun tarve havaitaan ensin työtä vaativalla ponnistelulla ja tämän jälkeen alkavalla itkulla. Havainnointi tapahtuu siis tyypilliseen tapaan ja se tukee Hepachin ym.(2013) näkemystä siitä, että jo 1,5-vuotiaat voivat huolestua toisesta pelkästään toimintaa seuraamalla. Kaveri vieressä havainnoi tilanteen ja tuntee empatiaa toista kohtaa, koska tekee päätöksen auttaa. Auttaminen on toiselle ruoan laittaminen lautaselle, koska kaveri ei siihen itse ylettynyt. Kuten tyypillisessä myötätuntokertomuksessa, niin tässäkin kertomuksessa sekä auttajalla, että autetulle tuli hyvä mieli. Tyypillisyyttä lisää se, ettei tilanteeseen palata myöhemmin.

Seuraavana esimerkkinä tarkastellaan myös auttamiseen liittyvää myötätuntokertomusta, mutta nyt sellaista, jossa aikuinen on mukana auttamisessa.

Esimerkki 6

"Pekka tuli ulkona sanomaan aikuiselle: "Mikkoa harmittaa tuolla joku." Pekka oli huomannut, että Mikko makasi ulkona pihapenkillä ja itki. Aikuinen lähti Mikon luo ja Pekka tuli mukana katsomaan, että mikä sitä kaveria oikein harmittaa. Aikuinen kysyi itkevältä Mikolta, että mikä häntä itkettää. "No kun kaverit ei leiki mun kanssa." Aikuinen kysyi Pekalta, että ottaisiko hän Mikon mukaan leikkiin ja poika lupasi ottaa. Niin pojat alkoivat touhuamaan yhdessä hyvillä mielin ja aikuinen poistui poikien luota."

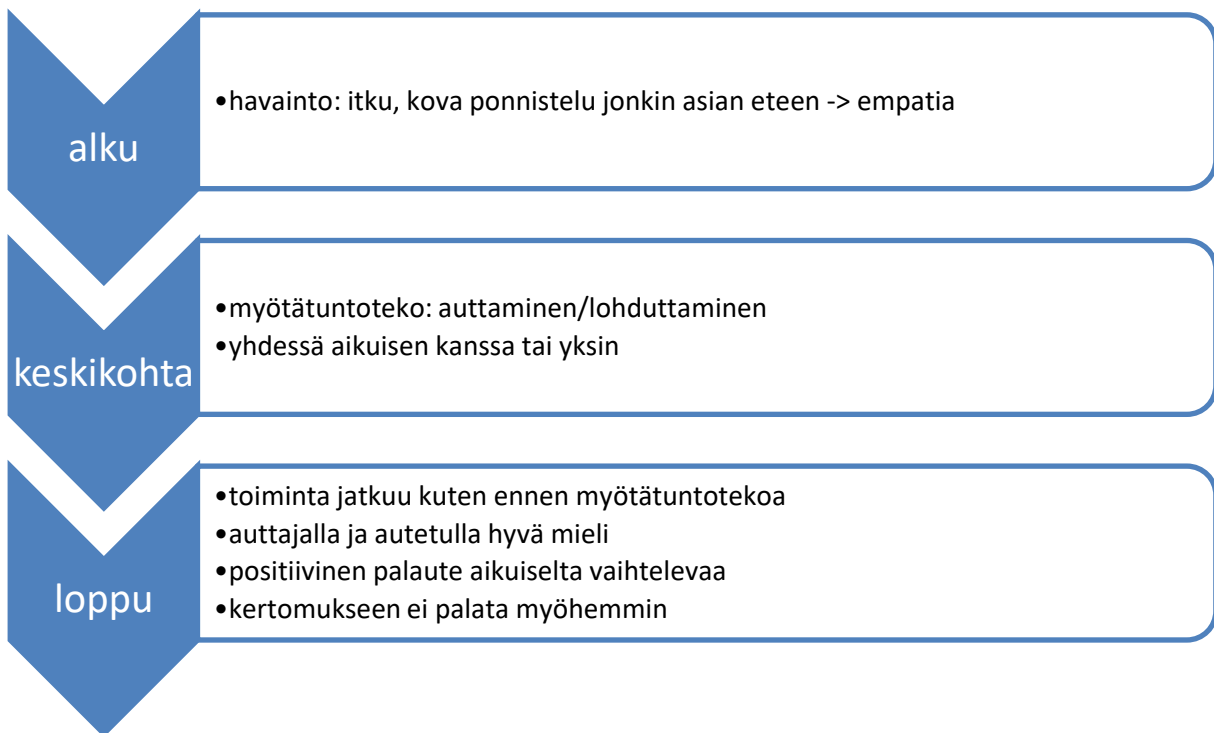
Tämäkin kertomus alkaa tyypillisellä tavalla, eli lapsi havainnoi toisen hädän hänen itkusta. Lapsi kokee, ettei pysty yksin selvittämään kaverin hätää, joten hän menee kertomaan havainnostaan aikuiselle. Hän tuntee kuitenkin empatiaa kaveria kohtaan, koska kokee tarpeelliseksi lähteä kertomaan asiasta aikuiselle. Lisäksi lapsi lähtee aikuisen mukaan selvittämään kaverin hätää, ilman aikuisen erillistä kehotusta. Tämäkin kertomus loppuu tyypilliseen tapaan, eli siihen, että autetulle ja avunhakijalle tulee hyvä mieli. Tyypillistä tässä kertomuksessa oli myös tapahtumapaikka, eli

ulkoilutilanne, jossa ei ollut aikuisen ohjaamaa toimintaa. Aikuinen ei anna erikseen positiivista palautetta pojalle, joka tuli hakemaan aikuisen auttamaan, eikä anna lapsille itselleen tilaa miettiä, miten voitaisiin toimia, jotta tilanne ratkeaisi. Puroila (2013) on todennut myös tutkimuksessaan, että lapsen kerronnallisten oikeuksien olevan hyvin rajoitettuja tietyissä päiväkotiarjen tilanteissa, kuten tässäkin tapauksessa voidaan katsoa tapahtuneen. Tässä kertomuksessa lapsi haki aikuisen auttamaan, koska ei tiennyt, mikä kaveria harmitti.

5.2 Tyypillinen myötätuntokertomus tiivistettynä

Tyypillinen myötätuntokertomus, joka on esitetty kuviossa 4, tapahtui tämän aineiston mukaan vapaan toiminnan, kuten ulkoilun, ruokailun, pukemisen/riisumisen tai vapaanleikin aikana. Kertomukset alkoivat tyypillisesti niin, että lapset havainnoivat toisen avun tarpeen toisen lapsen itkusta tai kovasta ponnistelusta jotain asiaa kohtaan. Tyypillinen keskikohta kertomuksessa oli se, että lapsi joko auttoi tai lohdutti kärsijää yksin tai yhdessä aikuisen kanssa. Lohduttamisessa tyypillistä oli kosketus kärsijää kohtaan. Myötätuntokertomus loppui tyypillisesti siihen, kun myötätuntoteko oli tehty ja auttajalla ja autetulla oli hyvä mieli. Kertomukseen ei palattu myöhemmin ja aikuisen rooli kertomuksessa jäi joko pelkästään havainnointiin tai lasten kanssa auttamiseen tai lohduttamiseen. Aikuinen ei antanut tilaa lasten omille ratkaisuille ongelmatilanteessa ja positiivista palautetta myötätuntoteosta annettiin vaihtelevasti.

KERTOMUKSEN KONTEKSTI: VAPAA LEIKKI, ULKOILU, RUOKAILU, PUKEMINEN/RIISUMINEN



KUVIO 4. Tyypillisen myötätuntokertomuksen rakenne.

5.3 Epätyypillinen myötätuntokertomus

Epätyypilliseksi myötätuntokertomuksiksi tässä tutkimuksessa luokitellaan kertomukset, jotka poikkeavat tyypillisestä kertomuksesta yhdellä tai useammalla tavalla. Epätyypillistä kertomuksessa voi olla itse myötätuntoteko. Poikkeavia myötätuntotekoja ovat jakaminen ja mukaan ottaminen, koska niitä on havaittu tässä tutkimuksessa selvästi muita myötätuntotekoja vähemmän. Muita tapoja, jotka tekevät kertomuksista epätyypillisiä, ovat aikuisen tyypillisestä poikkeava rooli kertomuksessa tai lapsen tekemä havainnointi, joka poikkeaa tyypillisestä havainnoinnista ennen empatian tuntemista. Monesti kuitenkin kertomukset, joissa esiintyy jotain epätyypillistä, ovat muulta sisällöltään pitkälti tyypillisiä kertomuksia. Epätyypillinen myötätuntokertomus voidaan määritellä tuloksissa siis niin, että se kertomus, joka poikkeaa tyypillisestä myötätuntokertomuksesta yhdellä tai useammalla tavalla on epätyypillinen myötätuntokertomus.

5.3.1 Jakaminen epätyypillisenä myötätuntokertomuksena

Seuraava esimerkki epätyypillisestä myötätuntokertomuksesta liittyy jakamiseen, jonka tarkoituksena on vastata toisen materiaaliseen tarpeeseen (Dunfield 2011). Eisenbergin (2005) väite jakamisen harvinaisuudesta verrattuna auttamistekoihin ilmenee tämänkin tutkimuksen tuloksissa. Tämä jakamiseen liittyvä myötätuntokertomus poikkeaa myötätuntoteon lisäksi myös havainnoinnin ja kertomuksen palaamisen osalta tyypillisestä myötätuntokertomuksesta.

Esimerkki 7

"Jaakko katseli vapaan leikki tilanteen aikana kaveriaan, joka näytti vähän surulliselta. Hetken katseltuaan kaveria hän meni kysymään leikkisaha kädessään kaverilta "Eikö sulla ole yhtään työkalua?". Kaveri vastasi, ettei ole. "Haluaisitko sä sitten tämän sahan, niin käyn etsimässä jostain itselleni vaikka sen porakoneen". Kaveri vastasi myöntävästi ja kiitti vielä leikkisahan antanutta poikaa. Poika alkoi leikkimään sahalla, jonka oli saanut. Hetken päästä sahan antanut poika ilmestyi takaisin huoneeseen porakoneen kanssa ja pojat alkoivat leikkimään yhdessä työmiesleikkiä. Aikuinen oli havainnoinut tilannetta vierestä ja kehuu kovasti poikaa, joka oli antanut oman lelunsa toiselle pojalle ja sanoj, että oli tosi hienosti toimittu. Aikuinen kertoi tilanteen myös leikkisahan antaneen pojan isälle kotiin hakutilanteessa ja poika sai vielä isältäänkin kehuja toiminnastaan."

Myötätuntokertomus alkaa lapsen tekemästä havainnosta kaveristaan, joka näyttää surulliselta. Kertomus alkaa jo hyvin epätyypillisesti, koska havainnon tehnyt poika tekee havainnoinnin toisen kehonkielestä, ei esimerkiksi itkusta. Samalla poika havaitsee, että kaveri on ilman lelua. Jakamisen tarkoituksena on vastata toisen materiaaliseen tarpeeseen (Dunfield, 2011). Havainnon tehnyt poika tuntee empatiaa toista kohtaa, sillä on heti valmis antamaan oman lelunsa hänelle ja valmis etsimään itsellensä uuden lelun. Hän jakaa oman lelunsa toiselle, joten kyseessä oleva myötätuntoteko, jakaminen, on epätyypillinen tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Kun kummallakin on lelut ja pojat alkavat leikkiä yhdessä, antaa tilannetta seurannut aikuinen lelunsa jakaneelle pojalle positiivista palautetta. Myös tämä tukee osittain epätyypillisyyttä, sillä monesti positiivinen palaute jää antamatta. Kertomuksessa palataan vielä myötätuntotekoon, kun lapsi haetaan kotiin. Tilanteen havainnoinut aikuinen kertoo jakamistilanteesta lelunsa jakaneen pojan isälle, mikä on tämän tutkimuksen perusteella hyvin epätyypillistä. Tässä kertomuksessa lapsen tekemä havainnointi eli kertomuksen alku, kertomuksen keksikohta eli myötätuntoteko, sekä kertomuksen loppu, olivat kaikki epätyypillisiä.

Toisessa jakamiseen liittyvässä esimerkkitertomuksessa kertomukseen vaikuttaa vahvasti se, mitä on tapahtunut aikaisemmin päivällä, ennen kuin tämä itse kertomus alkaa. Jakamisen lisäksi poikkeuksellista on aikuisen antama tila lasten omalle ratkaisulle.

Esimerkki 8

"Meri, Tuuli ja Lumi leikkivät jättilegoilla. Tuuli tuli sanomaan aikuiselle, että Lumi ei antanut hänelle yhtä tiettyä legoukkeliä, vaikka oli luvannut. Kävi ilmi, että tytöt olivat aikaisemmin leikkineet samassa leikissä, jolloin oli sovittu, että ruoan jälkeen tämä riideltä ukkeli vaihtaa omistajaa Lumilta Tuulille. Lumi kuitenkin ilmoitti, ettei enää halukaan luopua siitä. Aikuinen kysyi, että olikohan täysin reilua, että vain yksi leikkii lellulla, jonka kaikki haluavat. Pohdittiin myös, että miten tilanne nyt ratkaistaisiin. Lopulta Meri juhlallisesti antoi oman tyttölegonsa Tuulille katsoen aikuiseen selkeästi ylpeänä uhratumisestaan. Tuuli kiitti Meriä ja aikuinen kiitti ja kehu Meriä. Leikki jatkui niin, että kaikki olivat tyytyväisiä."

Tässä jakamiseen liittyvässä myötätuntokertomuksessa oleellista on se, mitä lapset ovat sopineet keskenään lellujen jakamisesta ja vuorottelusta. Kun sopimusta ei noudateta, kokevat lapset tarvitsevänsä aikuisen apua tilanteen selvittämiseen. Epätyypillistä kertomuksessa on se, että aikuinen antaa lapsille itselleen tilaa miettiä, miten he voisivat ratkaista tilanteen. Tyypillisesti aikuisella on vastaus ja ratkaisu aina valmiina, mutta tässä kertomuksessa aikuinen kysyy lapsilta, että onko heistä reilua jos vain yksi saa leikkiä tietyllä lellulla ja lisäksi aikuinen haluaa lasten pohtivan, miten tällaisessa tilanteessa voisi toimia. Yksi tytöistä keksii aikuisen avulla, että hän voisi jakaa oman lellunsa tytön kanssa, jolle on tullut paha mieli siitä, että hänelle on aluksi luvattu tietty lellu, mutta sitten ei ole sitä saanutkaan. Kun tyttö tekee myötätuntoteon eli jakaa oman lellunsa, tuntee hän jonkinlaista ylpeyttä teostaan, joka on havaittavissa tytön eleistä. Aikuinen tarttuu hetkeen ja antaa tytölle positiivista palautetta, vahvistaen näin hänen tunnettaan siitä, että toimi hienosti. Kaikki osapuolet jatkoivat leikkiä tyytyväisenä sen jälkeen, kun yksi tytöistä jakoi lellunsa suruissaan olevalla tytölle.

5.3.2 Myötätuntokertomukseen palaaminen

Seuraavaksi esitellään kertomus, jossa kertomuksen alku on tyyppillinen, mutta erityisesti kertomuksen loppu on epätyypillinen.

Esimerkki 9

"5-vuotiaalla pojalla tuli harmitus ja itku jumpan päätteeksi, kun hän tajusi, että tänään ei pelattukaan sählyä. Poika lähti edeltä pukuhuoneeseen, kun ei halunnut harmitukseltaan osallistua loppupiirille. Kun toinen ryhmän poika tuli pukkariin sanoi hän suruissaan olevalle pojalle: Kyllä muakin harmitti ettei pelattu sählyä tällä kertaa, mutta mä tein nää jumpat silti ja varmaan toisella kertaa pääset pelaamaan. Aikuinen kehu poikaa, että hienosti kerroit ja lohdutit kaveria. Poikaa harmitti edelleen hieman. Myöhemmin päiväkodilla pojat leikkivät plusplus-paloilla. Aikuinen kävi kysymässä pojalta, jota oli harmittanut, että vieläkö häntä harmittaa ja hän vastasi että ei harmita. Silloin jo aiemminkin lohduttanut poika näytti plusplus-paloista rakennettua pelikenttää ja sanoi, että mä lohdutin kaveria, että voidaan pelata vähän niin kun sählyä näillä plusplus-paloilla. Kummallakin pojalla oli hyvä mieli ja aikuinen kehu taas lohduttajaa, miten kivasti hän oli tehnyt. Pojat jatkoivat leikkiä ja vielä myöhemmin iltapäivällä tilanteissa mukana ollut aikuinen kehu lohduttanutta poikaa muidenkin lasten kuullen."

Edellä kuvatusta kertomuksesta tekee epätyypillisen myötätuntokertomuksen se, että sekä lohduttaja ja aikuinen palaavat asiaan vielä myöhemmin useammalla tavalla. Myös aikuisen antama positiivinen palaute lohduttajalle useaan kertaan on tämän tutkimuksen mukaan epätyypillistä, koska sitä havaittiin vain vähän. Muuten kertomuksesta voidaan löytää myös tyyppillisen myötätuntokertomuksen piirteitä, mutta tässä kertomuksessa huomio kiinnittyy juuri siihen, miten myötätuntotekoon palataan vielä useamman kerran uudelleen. Lisäksi tässä kertomuksessa lohduttava poika tuo esille omat kokemuksensa siitä, kun häntä on harmittanut. Omien vastaavien kokemusten esille tuominen sanallisesti oli havainnoitu vain kahdessa myötätuntokertomuksessa. Toisessa kertomuksessa, jossa tuotiin esille omat kokemukset, lapset lohduttivat päänsärkyistä kaveriaan kertomalla hänelle omia kokemuksiaan pääkivusta ja sen paranemisesta. Omien vastaavien kokemusten esille tuominen vahvistaa sitä, että auttaja on tuntenut autettavaa kohtaan empatiaa, koska empatian tunteminen Kalliopuskan (2005, 51) mukaan vaatii kykyä muodostaa mielikuva toisen tunteesta ja kykyä asettua toisen asemaan, sekä

samaistumista hetkeksi toisen rooliin. Kun on itse kokenut vastaavanlaista surua, kuten tässä esimerkkikertomuksessa, on helpompi asettua toisen rooliin.

5.3.3 Mukaan ottaminen epätyypillisenä myötätuntokertomuksena

Seuraava esimerkkikertomus liittyy mukaan ottamiseen, mikä on tässä tutkimuksessa vähiten esiintyvä myötätuntoteko, joten siihen liittyvä myötätuntokertomus luokitellaan tässä epätyypilliseksi kertomukseksi.

Esimerkki 10

"Uusi tyttö aloitti ensimmäistä päivää päiväkodissa kesken toimintakauden. Hänen ryhmänsä oli ulkoilemassa kun hän saapui päiväkotiin, joten hänet jätettiin pihalle muiden lasten ja aikuisten luo. Kun äiti lähti pihasta jäi uusi tyttö tiukasti seisomaan ryhmänsä aikuisen viereen pitäen häntä tiukasti kädestä kiinni. Tytön katse oli painautunut maahan. Muut ryhmän lapset olivat huomanneet tytön saapumisen ja kävivät vähän väliä kysymässä häneltä, että tahtoisiko hän tulla leikkimään heidän kanssaan. Tyttö ei vielä halunnut lähteä leikkiin mukaan, mutta aikuinen kehui lapsia, jotka hienosti pyysivät uutta kaveria mukaan. Vielä myöhemmin iltapäivällä ryhmässä aikuinen ja lapset juttelivat siitä, miten kiva on, kun pyydetään mukaan leikkiin, kun huomataan, että jollain ei ole kaveria."

Tässä kertomuksessa lapset havainnoivat toisen lapsen surun siitä, että tyttö takertuu aikuisen käteen ja painaa katseensa maahan. Mahdollista on myös, että lapset tietävät omasta kokemuksestaan ensimmäisen päiväkotipäivän olevan jännittävä. Kun lapset ovat havainneet toisen tytön surun, päättävät he toimia ja mennä pyytämään tyttöä mukaan leikkiin. Toisen mukaan ottaminen, kun havaitaan, että toinen on yksin, on myötätuntoteoista kaikista harvinaisin. Kuten kuviossa 2 esitettiin, vain 8% myötätuntoteoista liittyi mukaan ottamiseen. Uskotaan, etteivät empaattisetkaan lapset, jotka havaitsevat myötätuntoisesti vertaisryhmän jäsenen yksinäisyyden, silti tarjoa tälle aktiivisesti leikkiseuraa (Findlay, Girardi & Coplan 2006, 347–359). Myötätuntoteosta keskustelu myöhemmin iltapäivällä lisää kertomuksen epätyypillisyyttä. Mukaan ottamisen epätyypillisyyttä kuvaa hyvin yhden haastattelun suora lainaus:

"Sit mulla on yks havainnointi niinku ihan et tulee pyytään toista mukaan leikkiin. En muistanu ees laittaa et olik tää sisällä vai ulkona, mutta ihan niinkun selvästi huomaa et tolla ei oo kaveria ja kävi pyytääs mukaan. Se ei tos mun ryhmäs tavallaan oo sillai et aina pyydetäs mukaan, et sillai pisti silmään tollanen. Ja hän

tuli sit leikkiin ilman muuta mukaan kun kävi noin hienosti et osas pyytää mukaan viel sanallisestikin.”

Koska aineistosta ei löytynyt ainuttakaan myötätuntokertomusta, mikä sijoittuisi aikuisen ohjaamaan toimintaan, voidaan epätyypillisenä myötätuntoteon toteutumistilanteena pitää aikuisen ohjaamaa toimintaa. Caplan ja Hayn (2007) mukaan aikuiset eivät usein anna säännellyssä sosiaalisessa tilanteessa aikaa ja tilaa lasten myötätunnolle, mikä voikin ainakin osittain selittää tätä tulosta.

Epätyypillisestä myötätuntokertomuksesta on mahdotonta tehdä samanlaista yleistystä kertomuksen kulusta, kun tyyppillisestä (ks. Kuvio 4), sillä tyyppillisen kertomuksen epätyypilliseksi tekee jo se, että yksikin tyyppillinen osa kertomuksesta muuttuu epätyypilliseksi.

5.4 Aikuisen rooli positiivisen palautteen antajana

Havaintoja tehneet tiimit olivat harvoin kirjanneet ylös sitä, minkälainen rooli aikuisella oli myötätuntoteon jälkeen. Esittäessäni aikuisen roolista tarkentavia kysymyksiä haastatteluissa, selvisi, että aikuiset antoivat lapsille positiivista palautetta myötätuntoteoista havainnointijakson aikana enemmän, kuin mitä olivat aiemmin antaneet. Kaikissa haastatteluissa aikuiset kertoivat kiinnittäneensä havainnointijakson aikana ja sen jälkeen myötätuntotekoihin enemmän huomiota kuin ennen. Näin ollen haastatellut kokivat, että positiivisen palautteen antaminen myötätuntoteoista oli havainnointijakson aikana lisääntynyt, vaikka edelleen koettiin, että palautetta annetaan useimmin ei-toivotusta käyttäytymisestä kuin myötätuntoteoista. Haastateltavat tiedostivat myös, että edelleen positiivinen palaute jää välillä antamatta ja välillä se taas toteutuu.

” Emmä ollu niin fiksu et oisin osannu kehua häntä siitä. Et pitäs kyllä olla niin fiksu et muistas näistä hyvistä teoista aina sanoa ja palkita, eikä aina vaan sanoa niistä ei niin hyvistä jutuista.”

”Siis tajusin sit kun se tilanne oli jo niinku mennyt, et tossahan oli tilanne mistä mun olis pitänyt kehua tota toista, eikä niinku käskee sitä takasin omalle paikalle pukemaan.”

”Huomaa kyl ihan selkeesti, et on alkanut nyt paljo enemmän näistä kehuu lapsii ku ennen, ku ei niihin ennen välttämättä kiinnittäny ees huomioo.”

Haastatteluiden ja kirjattujen havaintojen perusteella positiivisen palautteen antaminen myötätuntoteoista on mahdotonta määritellä joko tyyppilliseksi tai epätyypilliseksi, joten sen voidaan todeta olevan sekä tyyppillistä, että epätyypillistä.

5.5 Yhteenveto tyyppillisestä ja epätyypillisestä myötätuntokertomuksesta

Taulukossa 2 esitetään yhteenveto tyyppillisen ja epätyypillisen myötätuntokertomuksen piirteistä. Tyyppillisessä kertomuksessa esiintyy useimmiten kaikki tyyppillisen myötätuntokertomuksen piirteet, kun taas epätyypillisessä kertomuksessa esiintyy yleensä vain yksi tai kaksi epätyypillisen kertomuksen piirrettä. Vaikka jakaminen ja mukaan ottaminen ovatkin epätyypillisempiä tekoja myötätuntokertomuksissa, niihin liittyvät kertomukset voivat noudattaa muuten pääosin tyyppillisiä myötätuntokertomuksen piirteitä. Eli myös jakaminen ja mukaan ottaminen tapahtuivat tyyppillisesti vapaan toiminnan aikana, tekoihin ei palattu myöhemmin ja teosta syntyi hyvä mieli kaikille osapuolille. Toisaalta taas epätyypillisen myötätuntokertomuksen piirteet saattoivat toteutua myös auttamiseen ja lohduttamiseen liittyvissä kertomuksissa, joten itse myötätuntoteot eivät vaikuttaneet siihen, oliko kertomuksen muut piirteet epätyypillisiä tai tyyppillisiä. Tiivistettynä voidaan sanoa, että myötätuntokertomus on tyyppillinen silloin, kuin kertomuksen sisältö sisältää vain tyyppillisen myötätuntokertomuksen piirteitä. Epätyypillinen myötätuntokertomus sisältää yhden tai useamman piirteen epätyypillisen myötätuntokertomuksen piirteistä, mutta voi sisältää myös tyyppillisen myötätuntokertomuksen piirteitä.

TAULUKKO 2. Yhteenveto tyypillisistä ja epätyypillisistä myötätuntokertomuksista

	Tyypillinen myötätuntokertomus	Epätyypillinen myötätuntokertomus
Kertomuksen konteksti	ulkoilu, vapaa leikki, pukeminen/riisuminen, ruokailu	ohjattu toiminta, siirtymätilanne
Kertomuksen alku	itku, kova ponnistelu jonkun asian eteen	kehonkieli
Kertomuksen keskikohta =Myötätuntoteko	auttaminen, lohduttaminen (kosketus)	jakaminen, mukaan ottaminen
Kertomuksen lopun tunnetila	hyvä mieli kummallakin	hyvä mieli vain jollain osapuolella tai ei kenellekään
Aikuisen antama palaute myötätuntoteosta	positiivinen palaute myötätunnon antajalle	positiivinen palaute myötätunnon antajalle
Kertomukseen palaaminen	kertomukseen ei palata	kertomukseen palataan esim. lapsen kotiinhaku tilanteessa
Empatiaa kokevan omat kokemukset	ei tuoda esille	Tuodaan sanallisesti esille
Aikuisen antama tila lasten ajattelulle	aikuinen antaa valmiin ratkaisun tai hoitaa tilanteen muuten itse	Aikuinen ei anna valmiita ratkaisuja ja antaa tilalle lasten ajattelulle/toiminnalle

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ovat tyyppilliset ja epätyypilliset myötätuntokertomukset, joita 3-5-vuotiaiden ryhmässä havaitaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu pitkälti myötätunnon kompleksisesta käsitteestä. Myötätuntoa käsitellään yksilön ominaisuutena, sekä käytäntönä ja toimintana. Myötätunto nähdään tässä tutkimuksessa toimintana, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Näin ollen myötätuntotekoja lähestytään narratiivisella eli kerronnallisella tutkimusotteella. Kertomusten mielenkiinnon kohteena itse myötätuntoteon lisäksi ovat kertomusten tapahtumahetki, aikuisen rooli kertomuksessa, kertomuksen alku ja loppu, sekä tyyppillisen ja epätyypillisen myötätuntokertomuksen tunnuspiirteet. Kaikki kertomukset myötätunnosta ovat syntyneet lasten luonnollisessa toimintaympäristössä eli päiväkodissa.

Tutkimuksessa selvisi, että tyyppillinen myötätuntokertomus tapahtui ulkoilun, vapaan leikin tai ruokailun aikana. Tyyppillinen tapahtumatilanne oli myös pukeutumis- ja riisumistilanne. Tätä tulosta vahvistaa tutkimus, jonka mukaan auttaminen, lohduttaminen ja jakaminen vastaavat erilaisiin tarpeisiin, minkä vuoksi ne tulevatkin esiin eri tilanteissa (Dunfield ym.2011, Paulus 2014). Tyyppillisessä myötätuntokertomuksessa aikuinen antoi vaihtelevasti positiivista palautetta myötätuntoteosta, eikä tekoihin palattu enää myöhemmin, kuten lapsen kotinhaku tilanteessa. Eisenberg-Berg, Cameron, Tryon ja Dodez havaitsivat 1981 Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessaan, että aikuiset kannustavat tai reagoivat positiivisesti vain harvoin lasten prososiaalisiin tekoihin. Vaikka tutkimus on vanha ja sen aikaisen kasvatuskulttuuri eroaa tämän tutkimuksen kasvatuskulttuurista, ovat tutkimustulokset samankaltaisia kuin tämän tutkimuksen tulokset.

Kertomuksissa tyyppillistä oli se, että aikuisella oli heti valmis ratkaisu, kun hän huomasi esimerkiksi lasten kinastelevan lelusta. Lapsille ei annettu juurikaan tilaa keksiä omia ratkaisujaan, vaan aikuinen ”ryntäsi” heti paikalle auttamaan ja neuvomaan. Eräässä myötätuntokertomuksessa lapsi

komennettiin omalle paikalle pukemaan, hänen ollessa auttamassa kaveria pukeutumisessa. Aikuisten valmiissa ratkaisuissa ja edellä esitetyn kaltaisissa myötätuntoteon estämistilanteissa on useasti syynä päiväkodeissa vallitseva kiireen tuntu. Tällöin aikuinen ei jätä lapsille tarpeeksi aikaa omien ratkaisuiden miettimiseen tai toisen auttamiseen, koska haluaa asioiden etenevän sujuvasti eteenpäin. Säännellyssä sosiaalisessa tilanteessa, kuten päiväkodin arjen vuorovaikutuksessa, aikuinen vastaa lapsen tarpeeseen ja hätään niin nopeasti, että muille lapsille ei jää aikaa reagoida tilanteeseen. Tämä voi aiheuttaa lapsille käsityksen myös siitä, että aikuisella on vastuu sosiaalisesta toiminnasta, eikä lasten tehtävänä ole myötätunnon antaminen muille (Hay & Cook 2007.) Aikuisen lapsen hätään nopeasti vastaaminen selittää osaltaan sen, että aikuisjohtoisessa toiminnassa ei havaittu yhtään myötätuntotekoa. Toinen selittävä syy tälle voi olla aikuisen vaikeus havainnoida tilanteita silloin, kun toimii lapsiryhmän kanssa esimerkiksi toimintatuokiolla tietty päämäärä mielessään. Vastaavasti Puroila (2013) on todennut lapsen kerronnallisten oikeuksien olevan hyvin rajoitettuja tietyissä päiväkotiarjen tilanteissa. Aikuisen tulisikin antaa enemmän tilaa lasten ajattelulle ja toiminnalle ja miettiä, että onko pedagogisesti perusteltua esimerkiksi palauttaa toista lasta auttava lapsi omalle paikalleen vain sen takia, että päästään nopeammin ulos.

Epätyypillisen myötätuntokertomuksen myötätuntotekoja olivat jakaminen ja mukaan ottaminen. Monien tutkimusten mukaan jakamiseen liittyy normatiivisia sääntöjä, ja lapset kehittävät ajatuksen jakamiseen liittyvästä reiluudesta kolmeen ikävuoteen mennessä (Smith, Blake & Harris, 2013). Tässä tutkimuksessa 3-5-vuotiaiden jakamisteot osoittautuivat kuitenkin epätyypilliseksi myötätuntoteoksi, tukien Eisenbergin (2005) väitettä siitä, että jakamisteot ovat harvinaisia verrattuna auttamiseen. Mukaan ottaminen oli koko tutkimuksen epätyypillisin myötätuntoteko, eikä niitä havaittu kuin neljä kappaletta. Toisaalta tutkimuksessa ei ole havainnoitu niitä tilanteita, jolloin mukaan ottamiseen olisi ollut mahdollisuus, mutta se olisi jäänyt tekemättä. On siis mahdollista, että tilanteita, jolloin joku olisi ollut yksin ja kokenut surua sen vuoksia, ei ole esiintynyt tai sitten mukaan ottamista ei tapahtunut, vaikka mahdollisuus siihen olisikin ollut.

6.1 Myötätunto osallisuuden mahdollistajana

Mietittäessä myötätuntotekoja osana suurempaa kokonaisuutta varhaiskasvatuksessa, voidaan myötätuntoteot liittää vuorovaikutustaitoihin, joka mahdollistaa edelleen lasten keskinäisen osallisuuden. Vuorovaikutustaitoja, kuten itsestä ja muista vastuun ottamista sekä tuen ja

myötätunnon osoittamista, oppimalla kasvetaan osallisuuteen (Järvinen & Mikkola 2015). Kuten useiden muidenkin taitojen, myös näiden taitojen oppimisessa aikuisen tuki ja ohjaus ovat tarpeen. Ryhmästä löytyy aina lapsia, jotka erityisesti tarvitsevat tukea sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiselle, mutta kaikki lapset hyötyvät vuorovaikutukseen panostamisesta (Ahonen 2017).

Myötätuntotekojen osoittamisella toista lasta kohtaan on todettu olevan vaikutus yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumiseen, osallisuuteen ja ylipäättään sen on todettu vaikuttavan positiivisesti lasten väliseen vuorovaikutukseen (Gilbert 2009). Tutkimustulokset osoittivat tässä tutkimuksessa, että kasvattajan rooli myötätuntotekoihin liittyvissä kertomuksissa on melko vähäinen. Aikuisen antama positiivinen palaute myötätuntoteoista ei ollut itsestäänselvyys, samoin myötätuntotekojen esiintyminen aikuisjohtoisessa toiminnassa jäi kokonaan havaitsematta. Myötätuntotekoihin palaaminen esimerkiksi lapsen hakutilanteessa näytti tämän tutkimuksen valossa olevan myös hyvin epätavallista. Kasvattajan rooli on kuitenkin myötätuntotekojen rakentumisessa merkittävä, sillä monet tutkimukset (mm. Jazaieri, Jinpa, McGonigal, Rosenberg, Finkelstein, Simon-Thomas, Cullen, Doty, Gross & Goldin 2013; Singer 2014; Weng 2013) osoittavat, että myötätuntoa voi tietoisesti opettaa ja tietysti myös oppia.

Miten aikuinen voisi sitten tukea lasten välisen myötätunnon vahvistumista ja sitä kautta edistää vertaisten keskuudessa koettua osallisuutta? Kuten vuorovaikutustaitojen tukemisessa ylipäättään, aikuisen antama positiivinen palaute myötätuntoteon tehneelle lapselle on olennaista, jotta lapsen käsitys teon merkityksestä vahvistuu. Lisäksi se, millaisen mallin aikuinen antaa myötätuntoisesta käytöksestä toisia kohtaan, on ratkaisevaa. (Ks. myös Ahonen 2017; Hännikäinen 2006.)

Keinoja myötätuntotekojen vahvistamiselle on monia. Luontevinta on hyödyntää niitä arjessa eteen tulevia moninaisia tilanteita, jotka tarjoavat kuin itsestään tilaisuuden myötätunnon osoittamisen harjoitteluun. Esimerkiksi tilanne, jossa joku ryhmän lapsista on jäänyt ilman leluja ja toinen lapsi huomaa tämän, tuntee empatiaa ja on valmis jakamaan omat lelunsa kaverin kanssa, tarjoaa loistavan mahdollisuuden myötätuntotekojen vahvistamiselle. Kun aikuinen huomaa lapsen osoittavan empatiaa ja myötätuntoa leluja jakamalla, auttaa tilanteen huomioiminen ja välittömän positiivisen palautteen antaminen lasta ymmärtämään toimintansa merkityksen. Samalla vahvistuu myös empatiaa osakseen saaneen lapsen kokemus siitä, että hän on kaverilleen

niin tärkeä, että tämä halusi auttaa. Näin rakentuva toiminta tukee osaltaan lasten välistä yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta (Hännikäinen 2006).

Toimiva keino lasten myötätuntotekojen vahvistamiseen on myös se, että teot otetaan myöhemmin uudelleen esille. Esimerkiksi huoltajan hakiessa lasta kotiin, heille kerrotaan lapsen tekemästä myötätuntoteosta lapsen kuullen. Samaan tapaan lapsen tekemästä myötätuntoteosta voidaan kertoa muille lapsille, jolloin heidän ymmärryksensä hyvän vuorovaikutuksen tavoista vahvistuu. Tämä puolestaan lisää mahdollisuutta lasten sosiaaliseen osallisuuteen. Vastaavat keinot ovat varhaiskasvatuksen ammattilaisille tuttuja yleisemmin vuorovaikutustaitojen tukemiseen liittyen (esim. Ahonen 2017) ja siitä syystä on hieman hämmentävää, ettei niitä käytetä kovin aktiivisesti päiväkotiarjessa ilmaantuvien myötätuntotekojen vahvistamiseksi (Roos, Nurhonen & Viitanen tulossa).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, sekä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Perinteisiä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä on alettu kyseenalaistaa arvioitaessa kerronnallisen tutkimuksen laatua ja tutkimustulosten luotettavuutta. (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012, 5-6). Narratiivinen tutkimus kohdistuu ihmisen muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen ja on näin ollen tulkinnallista tutkimusta. Tämän vuoksi tutkija ei ole todellisuudesta erillinen olento ja juuri tämän ominaisuuden vuoksi tutkimuksen perinteiset käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät ole narratiiviseen tutkimukseen sopivia. (Heikkinen, 2015, 163.) Heikkinen ym. (2012, 8, 18) esittävät, että tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja eettisyyden pohtiminen ovat toimivimpia arvioinnin näkökulmia kerronnallisessa tutkimuksessa. Eettisyyden ohella myös toistettavuus liittyy tutkimuksen läpinäkyvyyteen. Tutkijan ajatusten seuraaminen tekstin perusteella vaatii tutkimusprosessista läpinäkyvästi kirjoittamista, jolloin tutkija pystyy välittämään lukijalle omia ajatuksiaan, tunteitaan ja valintojaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 23-31.) Kerronnallisen tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä on myös usein mainittu todentuntu. Heikkinen (2007, 152-154) määrittelee todentunnun seuraavasti: Todentuntu on jotain sellaista, joka tuo tarinan lukijan tai kuulijan mieleen jotain sellaista, jota hän on itse elämässään kokenut. Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan.

Todentuntu ei siis perustu väitelauseisiin eikä perusteluihin vaan siihen, että lukija pystyy eläytymään kertomuksiin omien kokemusensa kautta.

Läpinäkyvyyttä, etiikkaa ja todentuntua olen pyrkinyt tuomaan esiin kirjoittamalla tutkimuksen eri vaiheista mahdollisimman johdonmukaisesti, tarkasti ja ymmärrettävästi. Tutkimus sisältää useita lainauksia kertomuksista, jotka haastatteleman kasvattajat minulle kertoivat. Haastattelin jokaisesta havainnosta tehneestä tiimistä yhtä jäsentä, voidakseni esittää tarkentavia kysymyksiä heidän havainnoistaan ja saada näin kattavia kertomuksia lasten myötätuntoteoista. Luotettavuuden kannalta olisi ollut parasta, että olisin voinut haastatella kaikkia tiimin jäseniä, sillä vaikka olin etukäteen pyytänyt, että tiimit kävisivät yhdessä läpi kirjaamansa havainnot, eivät kaikki osanneet vastata lisäkysymyksiini, jos havainto ei ollut heidän itsensä tekemä. Havainnoinnit, joihin en saanut haastatteluissa tarpeeksi tarkentavia vastauksia, jätin pois aineistosta. Koska havainnoinnin kohteena olivat lapset heidän jokapäiväisessä toiminnassaan päiväkodin arjessa, koin havainnoinnin olevan hyvä aineistonkeruumenetelmä. En kuitenkaan halunnut mennä itse ulkopuoliseksi havainnoijaksi ryhmiin, koska tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien käyttäytymiseen (Grönfors 1985). Tästä syystä koin parhaaksi ratkaisuksi, että havainnoinnin suorittaa ne kasvattajat, jotka muutenkin työskentelevät kyseisten lasten kanssa. Koin tämän ratkaisun lisäävän tutkimuksen uskottavuutta.

Luotettavuuden kannalta on hyvä huomioida, että havainnointiin tutkimusentekotapana liittyy piirteitä, jotka tulee ottaa huomioon arvioidessa luotettavuutta. Kaikkea ei ehdi aina havainnoimaan ja jokainen tulkitsee ja kirjaa havainnot omalla tavallaan. (Eskola & Suoranta 2001.) Tässä tutkimuksessa on ollut useita eri havaintojen tekijöitä ja kirjaajia ja lisäksi havainnoijat ovat tehneet havaintoja samalla, kun ovat työskennelleet lasten kanssa. On selvää, että aikuinen ei havaitse kaikkea mitä päiväkodissa tapahtuu, joten on hyvin todennäköistä, että paljon havaintoja on jäänyt tekemättä tai ne ovat muuttuneet jonkin verran kirjausvaiheessa.

Kuten Heikkinen ym. (2012) toteavat, eettisyys on yksi tapa arvioida narratiivista tutkimusta. Etsiessäni päiväkotiryhmiä, jotka lähtisivät mukaan tutkimukseeni, kuvasin tarkasti tutkimustani, johon hain osallistujia. Tutkimuksesta annettava informointi onkin erittäin tärkeää, sillä se saattaa ratkaista, osallistutaanko tutkimukseen vai ei. Informoin sähköpostitse tutkimukseni tavoitteen, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden, aineistonkeruun toteutustavan, tietojen

suojaamisen, tietojen käyttötarkoituksen ja omat yhteystietoni. Edellä mainitsemani asiat kuuluvat hyvään informointiin (Kuula 2011, 101-102). Tutkittaviani olivat siis haastattelemiini kasvattajat, joiden kanssa suostumus tutkimukseen osallistumisesta tehtiin sähköpostitse. Tutkimuksen osallistumisen sopimuksessa riittää myönteinen vastaus, eikä erillistä allekirjoitusta välttämättä tarvita (Kuula 2011, 99), kuten tässä tapauksessa. Saatua riittävän määrän osallistujia tutkimukseen, oli minun huomioitava myös tutkimuksessani havainnoitavat lapset. Lähetin jokaiselle tutkimukseen lupautuneelle ryhmällä sähköpostin, jonka ryhmän aikuiset välittävät kaikille ryhmänsä lasten vanhemmille. Sähköpostissa pyysin lasten vanhemmilta lupaa käyttää lapsen ryhmässä tehtyjä havainnoiteja tutkimuksessani. Kerroin tutkimuksen olevan täysin anonymisoitu, eli kukaan lapsista ei ollut tutkimuksessa tunnistettavissa, eikä myöskään päiväkotia tai ryhmä, jossa havainnointi oli tehty. Kaikki vanhemmat myönsivät luvan havainnointien käyttämiseen. Tutkimuksessa lainsäädännöllisesti lapsen tutkimukseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa (Kuula 2011, 147), ja kun tämä lupa oli saatu, pystyivät tutkimukseeni osallistuvat ryhmät aloittamaan myötätuntotekojen havainnoimisen.

Tutkimusaiheeni on maailmanlaajuinen, sillä Goetz ym. (2010) näkevät myötätunnon maailmanlaajuisena ja kulttuurista riippumattomana tunteena, vaikkakin myötätuntoa voidaan ilmentää ja kokea osittain eri tavoin eri kulttuureissa. Tekemästani tutkimuksesta ei sen monimutkaisen sosiaalisen todellisuuden vuoksi voi tehdä yleistyksiä (Eskola & Suoranta, 2001), vaikkakin saamani tutkimustulokset tukevat osittain aikaisempia tutkimustuloksia. Lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta, pyrin kuvailemaan tarkasti käsitteitä, määritelmiä sekä taustateorioita. Tutkimuksen tarkalla analyysillä pyrin varmistamaan, että tutkimus voidaan toistaa myös muiden tutkijoiden toimesta (Tynjälä, 1991).

7 POHDINTA

Tämä tutkimus antaa kaiken kaikkiaan syyn pysähtyä miettimään, miten luoda myötätuntoinen ilmapiiri kaikkien varhaiskasvatukseen osallistujien välille ja mikä on meidän kasvattajien tehtävä myötätunnon vahvistamisessa ja opettamisessa. Miten ylläpitää ja kehittää myötätuntokulttuuria? Kasvava kiinnostus myötätuntotutkimusta kohtaan tuo meille uutta ja tärkeää tutkimustietoa myötätunnosta. Myötätunnon tuomia positiivisia vaikutuksia tiedämmekin jo paljon, mutta erityisesti varhaiskasvatuksen kentältä tarvitsemme paljon lisää tutkimusta aiheesta.

Oman tutkimukseni tekeminen lasten myötätuntoteoista osoittautui hyvin mielenkiintoiseksi. Omassa työssäni lastentarhanopettajana, olen alkanut tutkimuksen myötä kiinnittää myötätuntotekoihin ja myötätuntoiseen kasvatuskulttuuriin eri tavoin huomiota kuin ennen, ja olen pyrkinyt omalla toiminnallani ja pedagogisilla ratkaisuilla edistämään myötätuntoista kulttuuria yksikössämme. Tiimit, jotka havainnoivat ryhmiensä myötätuntotekoja tutkimukseeni, kertoivat myös haastatteluissa kokeneensa monia oivalluksia siitä, miten oma pedagoginen toiminta ja oma toiminta yleensä voi tukea lasten välistä myötätuntoa.

Haasteita tutkimuksen tekemiseen toi se, että lähes kaikki aiempi tutkimus ja teoriatieto aiheesta oli englanninkielistä, johtuen siitä, ettei Suomessa kyseistä aihetta ole vielä juuri tutkittu. Englanninkielisten artikkeleiden ja muiden lähteiden etsiminen ja suomentaminen oli aikaa vievää, mutta mielenkiintoista ja opettavaista. Toisaalta juuri aiheen vähäinen tutkimus motivoi uuden tiedon tutkimiseen ja teki tutkimuksesta merkityksellisen ja sopivasti haasteellisen. Tehdessäni tätä tutkimusta, sain myös mahdollisuuden kirjoittaa artikkelia syksyllä ilmestyvään Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2-kirjaan. Kirjan artikkelissa pääsin tuomaan esille tämän tutkimuksen tuloksia osallisuuden näkökulmasta. Tämä mahdollisuus lisäsi motivaatiotani tutkimustani kohtaan, sekä kasvatti työni merkityksellisyyttä. Kokonaisuudessaan koen, että tutkimukseni on merkityksellinen varhaiskasvatuksen kentällä, sekä toivon sen antavan ajattelemisen aihetta kaikille niille aikuisille, jotka toimivat varhaiskasvatuksen parissa.

Tämän päivän "kaikki mulle heti- ajattelussa", sekä muutenkin maailmassa, jossa on paljon pahaa, olisi erityisen tärkeä keskittyä myötätuntoon. Varhaiskasvatuksessa tulisi ylläpitää sekä kasvattaa lapsia myötätuntokulttuuriin. Tomasellon (2009) mukaan kaikki syntyvät maailmaan epäitsekkinä ja auttamishaluisina. Kuitenkin kolmen vuoden iässä myötätunnosta tulee valikoivaa ja harkinnanvaraista (Taylor 2013). Meidän tehtävä varhaiskasvatuksen ammattilaisina olisikin miettiä ja kehittää toimintaa siihen suuntaan, että myötätuntokulttuuri vahvistuisi päiväkodeissa. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus kokea osakseen myötätuntoa niin kasvattajilta kuin toisilta lapsiltakin. Yhtälailla kasvattajilla tulisi olla oikeus myötätuntoiseen työyhteisöön. Tällä tavoin myötätunnon määrä päiväkodissa voisi lisääntyä, sillä myötätuntoa osakseen saavat lapset ovat itsevarmempia ja luottavaisempia, onnellisempia ja vähemmän alttiita psyykkisille ja fyysisille terveysongelmille, ja he myös välittävät ja kunnioittavat toisia enemmän kuin ne, jotka jäävät sitä vaille. (Gilbert, 2009).

Lasten näkemyksiä myötätunnosta tuo esille hyvin se, millaisia kavereita he pitävät hyvinä ja kivoina. Kysellessäni kirjoittamaani artikkelia varten lapsilta hyvän kaverin ominaisuuksia, sain vastaukseksi muun muassa, että hyvä kaveri auttaa, lohduttaa, pyytää mukaan leikkiin ja jakaa leluja.

“Hyvä kaveri on sellainen, joka ei jätä ulkopuolelle vaan pyytää mukaan leikkiin. Eikä se mee piiloon, jos haluan leikkiä sen kanssa, koska joskus joku on mennyt mua piiloon, kun halusin leikkiä sen kaa. Se ei ollut kivaa.”

“Hyvä kaveri ei kiusaa, lyö tai tuu leikkiin kiusaan, niinku häiritseen. Ja se myös pyytää anteeks ja lohduttaa, jos sattuu.”

“Jos meillä tulee riitaa, niin eka leikitään sitä toista ja sitten sitä toista, mitä se toinen haluaa ja kaikki saa leluja.” “Niin me siis vuorotellaan niitä leikkejä ja leluja.”

Lasten mainitsemat hyvän kaverin kriteerit ovat samalla kuvauksia myötätuntoteoista. Toisin sanoen lapset, jotka kykenevät osoittamaan myötätuntoa, koetaan hyviksi kavereiksi. Yhteys näiden kahden asian välillä on merkittävä. Myötätuntoteot lisäävät lisäksi lasten välistä osallisuutta ja niiden sanotaan olevan myös parasta ehkäisyä kiusaamiselle. Kun lapset oppivat huomioimaan, auttamaan ja lohduttamaan toisiaan, tuntemaan empatiaa, jakamaan ja pyytämään mukaan

leikkiin, on osallisuudella loistava edellytykset toteutua. Samalla kun yksittäinen lapsi tulee huomatuksi ja häntä kuullaan, kokee hän olevansa osa vertaisryhmää. Yksinkertaisesti sanottuna lapselle tulee tunne siitä, että hän on muille lapsille tärkeä. Tämän tunteen merkityksellisyyttä lapsen hyvinvoinnille ei voi korostaa liikaa. (Roos ym., tulossa.)

Eräs mielenkiintoinen tutkimustulos myötätunnosta on, että korkeassa sosioekonomisessa asemassa olevat ihmiset (verrattuna alemman statuksen omaaviin) ovat huonompia tunnistamaan muiden emootioita ja kiinnittävät vähemmän huomiota niihin, joiden kanssa ovat vuorovaikutuksessa (Krauss & Keltner, 2009). Erilaiset harjoitukset/keskustelut/analysoinnit toisten tunteiden tunnistamisesta sekä vuorovaikutuksessa toisen kanssa oleminen, vahvistavat myös myötätuntoon oppimista. Toki erilaisia tunneharjoituksia päiväkodeissa tehdäänkin, mutta erityisesti juuri toisten tunteiden tunnistaminen ja vuorovaikutuksessa toisen kanssa toimiminen ovat niitä perustaitoja, joita myötätunnon antaminen vaatii. Goleman(1995) puhuu myötätunnon opettamisen puolesta ja hänen mielestään kaiken täytyy alkaa aikuisen esimerkistä ja empatian opettamisesta. Golemanin (1995) mukaan on olemassa kolmenlaista empatiaa, joista empaattinen huolenpito johtaa empaattisiin tekoihin ja luo välittävän ilmapiirin ympäristöön. Tässä keskeisintä on opettajan oma esimerkki ystävällisestä ja välittävästä käytöksestä, jolla hän kutsuu lapsien samaa asennetta esiin. Pelkästään jo hymyilevä aikuinen voi viestittää lapsille, että he ovat turvassa. Välittävä ja turvallinen ilmapiiri päiväkodissa on myötätuntoisen ympäristön perusedellytys.

Uuteen velvoittavaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 myötätuntoa ei ikävä kyllä saatu vielä sellaisenaan esille, mutta siitä huolimatta myötätunto vaikuttaisi olevan nyt aiheena sellainen, mikä kiinnostaa ja liikuttaa ihmisiä. On siis enemmän kuin toivottavaa, että myötätuntoon kiinnitetään päiväkodissa enemmän huomiota, koko työyhteisön osalta. Vanhemmastakin olisi varmasti joskus kiva kuulla lasta kotiin hakiessaan jotain muutakin, kuin onko ”Pekka” syönyt tai nukkunut tai ketä hän on tänään tuuppinut. Voisiko päivän päätteeksi sanoakin lapsen hakijalle ” Tänään Pekka teki tosi kivasti, kun huomasi kaverin itkevän ja meni sitä lohduttamaan. Se oli Pekalta tosi hienosti tehty!”

Tutkimukseni herättää miettimään keinoja, jotka voisivat auttaa meitä kasvattajia näkemään esimerkiksi kiireen tuntuksen pukeutumistilanteen enemmän mahdollisuutena

myötätuntotekoihin, kun päämääränä nopeaan uloslähtöön? Kriittinen tarkastelu sosiaalisessa konstruktionismissa tarkastelee itsestään selvinä pitämiämme rutiininomaisia toimintoja. Tarkasteltaessa päiväkotia kriittisen konstruktionismin avulla, on mahdollista nähdä paljon totunnaistunutta toimintaa. Totunnaistuneella tarkoitetaan Bergerin ja Luckmannin (2002) mukaan toimintaa, jolla on vakiintunut tapa sekä sosiaalisessa että ei-sosiaalisessa toiminnassa. Kun toteutetaan totunnaistunutta toimintaa, vapauttaa se energiaa muihin toimintoihin. Rutiini toteuttaa tiettyä toimintaa varmistaa sen, ettei voimavaroja kulu suotta hukkaan. (Berger & Luckmann 1966/2002, 63-69). Moni työntekijä päiväkodin arjessa toimii omien kokemusteni mukaan osittain melko totunnaistuneesti. Tällainen toiminta voikin johtaa lapsen kohtaamiseen rutiininomaisesti, jolloin perimmäiset syyt esimerkiksi haastavien tilanteiden synnylle jää tavoittamatta. Esimerkkinä jo aiemminkin käyttämäni pukeutumistilannetta voi mielestäni soveltaa myös tähän totunnaistuneisuuden ajatteluun. Aikuisella, joka on auttamassa lapsia ulos pukeutumisessa, on tietyt rutiinit ja ajatukset siitä, miten pukeminen ja uloslähtö tapahtuvat. Nopeasti, omalla paikalla ilman ylimääräistä toimintaa. Mitäpä jos tilannetta tarkastelisivatkin myötätuntoisten lasten takaa ja unohtaisi sen tutun ja turvallisen tyylin? Mihin meillä oikeastaan on kiire? Miksen kannustaisikin lasta, joka on havainnut toisen tuskan ja on nyt auttamassa häntä? Tämä kriittinen tarkastelutyö onkin mielestäni hyvä pitää mielessä mietittäessä päiväkodin arjen rutinoituneita tapoja.

Tutkimusaiheena myötätuntoteot päiväkodissa on hyvin tuore ja vasta vähän tutkittu. Vaikka viime vuosina myötätunto on kiinnostanut tutkijoita yhä enemmän ja esimerkiksi Nussbaumin (2014) mukaan ihmisten kyky myötätuntoon on ihmislajin menestyksen kantavia voimia, varhaiskasvatuksessa myötätuntoa ei ole juuri tutkittu. Siten tutkimushankkeelle *Constituting Cultures of Compassion in Early Childhood Education (CoCuCo¹)*, joka on ensimmäinen suomalainen myötätunnon rakentamiseen varhaiskasvatuksen arjessa pureutuva hanke, on tilausta.

¹ Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa (CoCuCo) tutkimushankkeessa tunnustetaan ja tutkitaan myötätuntoa, ja sen syntymiseen ja luomiseen yhteydessä olevia sosiokulttuurisia tekijöitä. CoCuCo tutkii myötätunnon syntymistä ja siihen liittyviä tekijä luonnollisissa olosuhteissa, osana päiväkodin arjen vuorovaikutustilanteita. Hankkeessa tutkitaan alle kouluikäisiä lapsia kahdessa eri kulttuurissa, Suomessa ja Singaporessa. Tutkimalla myötätuntoa yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään 'myötätuntokulttuureja': kuinka ne syntyvät, kuinka niitä voidaan rakentaa ja tukea, ja millaiset tekijät kenties ehkäisevät myötätuntokulttuurin syntymistä. Hanke tuottaa uutta tieteellistä tietoa myötätunnosta ja myötätuntokulttuureista. Se antaa tutkittua tietoa pedagogisten mallien rakentamiseen, toteuttamiseen ja ylläpitämiseen.

Koska Suomessa lasten myötätuntoa sen luonnollisessa toimintaympäristössä on alettu vasta hiljattain tutkimaan, olisi jatkotutkimukselle ja tutkimukselle ylipäätään tilausta. Tutkimuksessani on noussut vahvasti esille se, kuinka aikuisten rooli myötätunnon opettajana ja vahvistajana on melko vähäistä, vaikka tutkimustieto osoittaa, että myötätuntoa on mahdollista opettaa ja vahvistaa. Niinpä olisikin tärkeää tutkia esimerkiksi aikuisen toiminnan merkitystä myötätunnon vahvistamisessa ja kehittämisessä. Sen lisäksi, että aikuisten olisi mahdollista vahvistaa lasten myötätunnon käyttäytymistä, on todettu, että yksilön ja yhteisön hyvinvointia voi lisätä myötätunnon avulla (Fotaki 2015). Siksi olisikin tärkeää, että koko työyhteisö, lapset ja aikuiset mukaan lukien, kokisivat myötätuntoa. Lisäksi on tutkittu, että hoitohenkilökunnan myötätunton edistää toipumista (Gilbert 2010) ja hoitajat, jotka kokevat saavansa myötätuntoa työyhteisössään ovat avoimia ja luovia (Cole-King & Gilbert 2011). Nämä tutkimustulokset osoittavat myös, että myötätunnon tutkimista varhaiskasvatuksen kentällä olisi suunnattava koko varhaiskasvatuksen kentälle, ei pelkästään lapsiin. Aikuisten välistä myötätuntoa työyhteisössä ei ole juurikaan tutkittu. Kuitenkin muilla aloilla suomessa myötätunnon merkitystä on alettu tutkimaan, esimerkiksi Myötätunnon mullistava voima (CoPassion) -tutkimushanke selvittää, ovatko myötätuntoiset työpaikat hyvinvoivia työpaikkoja, joissa työntekijät kokevat tekevänsä merkityksellistä työtä. Tämänkaltaiselle tutkimukselle voisi olla myös varhaiskasvatuksen kentällä tilausta.

Toivon tämän tutkimuksen herättelevän varhaiskasvatuksen kentällä työskenteleviä kasvattajia huomaamaan ja huomioimaan erilaiset myötätuntoteot. Toivon, että aikuiset omalla esimerkillisellä käytöksellään antavat lapsille mallia myötätuntoisesta käyttäytymisestä, ja että kasvattajat nostaisivat myötätunnon merkityksen suurempaan rooliin päiväkodin arjessa. Positiivisen palautteen antaminen lapsille myötätuntoteoista ja teoista myös muille kertominen, olisi hienoa saada osaksi päiväkotikulttuuria. Toiveena olisi varhaiskasvatus, jossa kaikilla olisi mahdollisuus kokea myötätuntoa, sekä antaa sitä muille. Myötätunnon avulla myös osallisuuden kokeminen vahvistuisi.

”Jos haluat toisten olevan onnellisia, harjoita myötätuntoa. Jos itse haluat olla onnellinen, harjoita myötätuntoa.” -Dalai Lama

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Bookwell Oy: Juva.
- Aristoteles. (1998). Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Bar-Tal, D. (1976). Prosocial behavior: Theory and research. New York: Halsted Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/2002). The Social Construction of Reality: A Treatise in the sociology of knowledge, London: Allen Lane.
- Bold, C. (2012). Using narrative in research. London: Sage.
- Bowman, W. (2009). Charting narrative territory. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer Narrative inquiry in music education. Troubling certainty. [Dordrecht]: Springer, 211– 222.
- Brownell, C. A., Svetlova, M. & Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*,14(1),117-130.
- Brownell C. (2013). Early development of prosocial behavior: Current perspectives. *Infancy*, 18(1),1-9.
- Brownell, C. & Kopp, C. (2007.) Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations (100-131). New York: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1987). Life is a narrative. *Social Research* 54 (1), 11-32.
- Burr, V. (1995). An Introduction to Social Constructionism. Routledge:London.
- Cole-King, A. & Gilbert, P. (2011). Compassionate care: the theory and the reality. *Journal of holistic healthcare*, 8(3), 29-37.
- Dalai Lama & Cutler, H.C. (2002). Onnellisuuden taito. Elämän opaskirja.Tammi. Tanska: Viborg.

- Dunfield K., Kuhlmeier, V., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1998). *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (2005). The development of empathy-related responding. *Moral Motivation through the Life Span*, 51, 73-117.
- Eisenberg, N. (2015). The association of maternal socialization in childhood and adolescence with adult offspring's Sympathy/Caring. *Developmental Psychology*, 51(1), 7-16.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K. & Dodes, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773-782.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Smith, C.L., & Spinrad, T.L. (2011). Teoksessa Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (toim.) *Handbook of Self-regulation* (263-283). New York: The Guilford Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fotaki, M. (2015). Why and how is compassion necessary to provide good quality healthcare? *International Journal of Health Policy Management* 2015, 4, 199–201.
- Frost P. (1999). Why compassion counts! *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 127-133.
- Gilbert, P. (2009). *The Compassionate Mind. A New Approach to Life's Challenges*. London: Constable.
- Goetz, L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An Evolutionary Analysis and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 36, 351-374.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. (2. p.) Juva: WSOY.
- Hay, D. & Cook, K. (2007). *The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood*.

Hepach, R., VaishA. & Tomasello M. (2013). A new look at Children's prosocial motivation. *Infancy*, 18(1),67-90.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Heikkinen, H. (2007). Narratiivinen tutkimustodellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, WS Brookwell Oy. 142 -158.

Heikkinen, H. (2015). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 149-167. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas,K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action Research and Narrative Inquiry: Five Principles for Validation revisited. *Educational Action Research* 20 (1), 5-22.

Helkama, K. (2009). *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Helsinki: Gaudeamus.

Herman, D. (2009). Basic elements of narrative. Viitattu 6.1.2017.

http://glearning.tju.edu.cn/pluginfile.php/145515/mod_resource/content/1/basic%20elements%20of%20narrative.pdf

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press

Hoffman, M. L. (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. Brownell, C. & Kopp, C. (toim.) *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations*(132-148). New York: The Guilford Press.

Hyvärinen,M. 2015. Kertomuksen tutkimus. Viitattu 5.1.2017.

<http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189–222. Tampere: Vastapaino.

Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Hänninen, V. (2015). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 168-184. Jyväskylä: PS-kustannus. Repo, L. (2013). Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jazaieri, H., Jinpa, G., McKonigal, K., Rosenberg, E., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J., Gross, J. & Goldin P.(2013). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113-1126.

Järvinen, K. & Mikkola, P. (2009). Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Saarijärven Offset: Saarijärvi.

Kalliopuska, M. (1995). Sosiaaliset taidot. 2.painos. Helsinki: Edita.

Kalliopuska, M. (2005). Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.

Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost P. J. & Lilius, J. M. (2004). "Compassion in organizational life". *American Behavioral Scientist*, 47:6, 808–827.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.

Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. (2009). Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet (s.145-158). PS-kustannus.

Kraus, MW., Piff PK., Keltner D. (2009) Social class, sense of control, and social explanation. *J Pers Soc Psychol* 97 (6): 992–1004.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lilius, J. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2),193-218.

Lilius J., Worline, M., Dutton, J., Kanov, J. & Maitlis, S. (2011). Understanding compassion apability. *Human Relations*, 64(7),873-899.

Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation." *Psychological Review*, 50:4, 370–396.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O. & Nitzberg, R. E. (2005). "Attachment, caregiving and altruism: Boosting attachment security increases compassion and helping". *Journal of Personality and Social Psychology*, 89:5, 817–839.

Miller, P., Berzweig J., Eisenberg N. & Fabes, R.A. (1991). *The development and socialization of prosocial behavior*. Victoria: Cambridge University Press, 54-77.

Nussbaum, M. C. (2014). *Compassion and terror*. Teoksessa Ure, M.& Frost, M. (toim.), *The Politics of Compassion* (89-207). NewYork: Routledge.

Paananen, M. & Lipponen, L. (In press.) "Pedagogical Documentation as a Lens for Equality in ECE. *Early Child Development and Care*.

Parton, N. & O'Byrne, P. (2000). *Constructive Social Work. Towards a new practice*. First published in Great Britain 2000. Hacmillan press LTD.

Paulus, M. (2014). *The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share?* *Child Development Perspectives*, 8(2), 77-81.

Pessi, A. (2014). *Myötätunto onnen lähteenä*. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L.(toim.) *Positiivisen psykologian voima* (179-199).Jyväskylä: Ps-kustannus.

Puroila, A-M. (2013). *Young children on the stage. Small stories performed in day care centres*. *Narrative Inquiry*. Vol 23 (2), 323–343.

Roos P., Nurhonen L. & Viitanen E. (tulossa). *Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla*. Teoksessa J. Kangas, J.Vlasov, E. Fonsen, J. Heikka & E. Hujala (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa 2*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkojulkaisu. Viitattu.16.5.2017.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

Shea, S. (2015). *Is it possible to develop a compassionate organization? Comment on "Why and how is compassion necessary to provide good quality healthcare?"*. *International Journal of Health Policy and Management*, 4(11),769.

Smith, C., Blake, P. & Harris, P.(2013). *I should but I won't: Why young children endorse norms of fair sharing but do not follow them*. *Plos One*, 8(3), 1-11.

Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of in early childhood professionalism. *European Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185.

Opetushallitus. Viitattu 10.4.2017.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/vasu2017_verkkokomentointi/103/0/tulevaisuuden_taidot_varhaiskasvatuksessa.

Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Taylor, Z. (2013). The relations of egoresiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831.

Tomasello, M. (2009). *Boston Review Books: Why We Cooperate*. Cambridge, US: The MIT Press.

Toulmin, S. (1998). *Kosmopolis*. Suom. M. Kinnunen. Porvoo: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uud. p.) Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 2(5), 387-398.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Luonnos. (2016). Viitattu 16.12.2016.

http://www.oph.fi/download/177856_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016_LUONNOS.pdf

Varhaiskasvatuksensuunnitelman perusteet (2016). Viitattu 1.6.2017.

http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Weng, H. (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. *Psychological Science*, 24(7), 1171.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.

LIITE 1(1)

MYÖTÄTUNTO:

-Millaisina tekoina myötätunto voi ilmetä:

auttaminen

- Auttaminen voi olla joko itse auttamista, tai sitä että hakee jonkun toisen auttamaan tai pyytää jotain toista auttamaan

mukaan ottaminen

- toista pyydetään mukaan oma-aloitteisesti kun huomataan, että toinen ei muuten pääse mukaan

jakaminen

- Jakamisessa annetaan toiselle esimerkiksi jokin esine, kun on huomattu ensin toisen tarve

lohduttaminen

- havaitaan ensin, että joku toinen on huolissaan/hädissään. Havainnon jälkeen tapahtuu teko, joka on esimerkiksi koskettaminen, kuten halaus

jokin muu teko, mikä?

Kirjatkaa erilliseen vihkoon noin neljän viikon ajan tilanteita, joissa havaitsette ryhmänne lapsen osoittavan myötätuntoa jollakin teolla. Esimerkkejä siitä, millaisia teot voivat olla, on kerrottu yllä. Merkitse ylös, miten lapsi aluksi havainnoi tilanteen, miten myötätunto näkyi tekona ja miten tilanne jatkui teon jälkeen. Nämä muistiinpanot toimivat apuna haastattelussa, jonka tulen tekemään kanssasi mahdollisimman pian kun havaintoaika loppuu. Toivon, että kaikki ryhmän aikuiset kirjaavat havaintojaan ylös, jolloin tutkimusaineistoni tulee olemaan kattavampi, vaikka haastattelenkin vain yhtä ryhmän aikuista.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksestani, vastaan sinulle mielelläni.

Ystävällisin terveisin,

Linda Nurhonen