

Julia Lindgren

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN
MENTALISAATIOON PERUSTUVA
REFLEKTIIVINEN KYKY ALLE
KOLMEVUOTIAIDEN LASTEN HAASTAVIEN
TUNNEILMAISUJEN AIKANA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Julia Lindgren: Varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnot, varhaiskasvatus

Huhtikuu 2020

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvaa opettajien ja alle kolmevuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Opettajien ja lasten välistä vuorovaikutusta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opettajien mentalisaatioon perustuvan reflektiivisen kyvyn näkökulmasta. Mentalisaatiolla tarkoitetaan opettajan kykyä pohtia ja ymmärtää lapsen ulkoisen käytöksen takana olevia mielentiloja, kuten tunteita ja kokemusmaailmaa. Opettajan reflektiivisellä kyvyllä puolestaan tarkoitetaan mentalisaatioon perustuvaa toimintaa, jossa opettaja kykenee sanoittamaan lapsen tunnetilaa ja kokemusmaailmaa lapsen haastavien tunneilmaisujen aikana. Tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää sitä, millaisina reagoititapoina varhaiskasvatuksen opettajien reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Toisekseen tutkimuksessa selvitettiin sitä, millä tavoin opettajat ilmentävät reflektiivistä kykyä sanoittamalla omaa ja lapsen kokemusmaailmaa näissä tilanteissa jälkepäin näytettävien videotallenteiden perusteella. Kolmanneksi selvitettiin sitä, minkä tekijöiden opettajat kokivat vaikuttavan mentalisaation onnistumiseen alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä.

Alle kolmevuotiaiden lasten haastavilla tunneilmaisulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lasten levottomuutta, uhmakkuutta, aggressiivisuutta, vetäytymistä ja voimakkaita tunteenpurkauksia. Näitä tunneilmauksia on aiempien tutkimusten mukaan pidetty varhaiskasvatuksen henkilöstöä kuormittavimpina. Teoreettisessa viitekehyksessä korostetaan haastavien tunneilmaisujen olevan osa lasten normaalia kehitystä ja kasvattajien vastuuta tukea lapsia näiden tunteiden säätelyssä. Tämän tutkimuksen keskeisenä näkökulmana on, että varhaiskasvatuksen opettajan mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky vastaa parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tunnesäätelyavun tarpeisiin ollen avaimena lapsen ulospäin haastavana ilmenevän käytöksen syiden ymmärtämiselle sekä lapsen tarpeiden mukaiseen reagoititapaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa oli kohdennetun etnografian piirteitä. Tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimuksen aineistoksi kerättiin menetelmätriangulaatiota hyödyntäen sekä videoita havainnointiaineistoa että tutkittavien opettajien teemahaastatteluaineistoa. Videoaineiston analysoinnissa sovellettiin Ericksonin (1992) laadullista mikroanalyysiä teoriaohjaavasti. Haastatteluaineisto puolestaan analysoitiin hyödyntämällä sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tuloksissa opettajien reflektiivinen kyky ilmeni viitenä erilaisena reagoititapana. Opettajien toimivan mentalisaation luokka jakautui kahteen erilaiseen reagoititapaan. Näistä toinen kuvasi reflektiivisen kyvyn ilmentämistä ja toinen mentalisaatiota ilman sen sanoittamista lapselle. Lapsen tunteiden sanoittamista tapahtui huomattavan harvoin, vain alle kymmenessä prosentissa kaikista tilanteista. Opettajien puutteellinen mentalisaatio ilmeni kolmena erilaisena reagoititapana. Nämä reagoititavat ilmenivät opettajien käytöksessä siten, että he joko eivät reagoineet millään tavalla lapsen tunneilmaisuun, heidän reagoititapansa oli negatiivissävytteistä tai reagointi oli ristiriitaista vaihdellen sekä toimivan että puutteellisen mentalisaation muotoja. Opettajat kuitenkin kykenivät jälkepäin näytettyjen videotallenteiden perusteella ilmentämään reflektiivistä kykyä kaikissa tilanteissa. He toivat haastatteluissa runsaasti esille omia arvojaan, periaatteitaan ja kasvatustiimissä sovittuja käytänteitä, joiden voidaan katsoa tukevan toimivan mentalisaation esiintymistä vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Opettajat eivät kuitenkaan kokeneet saaneensa koulutuksestaan juurikaan valmiuksia vuorovaikutukseen alle kolmevuotiaiden lasten kanssa, vaan kokivat sen perustuvan pääosin omiin henkilökohtaisiin valmiuksiin ja tulkintoihin. Mentalisaation toteutumisen haasteista he nostivat voimakkaasti esiin kokemuksensa resurssien puutteellisuudesta ja oman jaksamisensa rajallisuudesta alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että tutkituilla opettajilla on lähtökohtaisesti toimiva reflektiivinen kyky, mutta se ilmenee osittain puutteellisin tavoin arjen vuorovaikutustilanteissa. Tutkimustulosten myötä ilmeni tarvetta mentalisaation toteutumista tukeviin täydennyskoulutuksiin sekä riittävien resurssien varmistamiseen. Jatkotutkimukset ovat tarpeen ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen sekä opettajien mentalisaation ilmentämisessä tarvittavien valmiuksien kehittämiseksi.

Avainsanat: varhaiskasvatus, mentalisaatio, reflektiivinen kyky, haastavat tunneilmaukset, alle kolmevuotiaat
Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN HAASTAVAT TUNNEILMAISUT	4
2.1	ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN SOSIAALISEMOTIONAAISET TAIDOT JA NIIDEN KEHITYS	4
2.2	MÄÄRITELMÄT ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN HAASTAVISTA TUNNEILMAISUISTA.....	6
2.3	MILLAINEN VUOROVAIKUTUS VASTAA LAPSEN TARPEISIIN HÄNEN HAASTAVIEN TUNNEILMAISUJENSA AIKANA?	11
2.3.1	<i>Lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaaminen positiivisen ja lämpimän vuorovaikutuksen keinoin varhaiskasvatuksessa</i>	14
2.3.2	<i>Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemat haasteet lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaamisessa</i>	18
3	KASVATTAJAN MENTALISAATIOON PERUSTUVA REFLEKTIIVINEN KYKY	21
3.1	MENTALISAATION HISTORIAALLINEN TAUSTA JA LÄHIKÄSITTEET	23
3.2	MENTALISOIVAN VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS LAPSEN PSYKKISELLE KEHITYKSELLE ...	25
3.3	MENTALISAATION ILMENEMINEN VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA.....	27
3.4	MENTALISAATION ILMENEMISEN KRITERIT KASVATTAJAN JA LAPSEN VÄLISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA.....	32
3.4.1	<i>Lapsen mieli on aikuisen mielessä – onnistunut mentalisaatio</i>	32
3.4.2	<i>Kasvattaja ei tavoita lapsen mieltä – epäonnistuneen mentalisaation muodot</i>	36
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU	44
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUS JA KOHDENNETTU ETNOGRAFIA.....	44
5.2	TUTKIMUSAINESTON KERUU MENETELMÄTRIANGULAATION AVULLA	46
5.2.1	<i>Videoitu havainnointiaineisto</i>	47
5.2.2	<i>Teemahaastatteluaineisto</i>	50
5.3	AINEISTOJEN ANALYYSIMENETELMÄT	51
5.3.1	<i>Laadullinen mikroanalyysi videoaineiston analysoinnissa</i>	52
5.3.2	<i>Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi haastatteluaineiston analysoinnissa</i>	56
6	TULOKSET	59
6.1	AINEISTOSSA ILMENNEET TUNNEILMAISUTILANTEET	59
6.2	AINEISTOSSA ESIINTYNEET MENTALISAATIOON PERUSTUVAT REFLEKTIIVISEN KVVYN ILMENTÄMISEN TAVAT	60
6.2.1	<i>Reagointitapana reflektiivisen kyvyn ilmentäminen</i>	63
6.2.2	<i>Reagointitapana toimiva mentalisaatio ilman sanoittamista</i>	68
6.2.3	<i>Puutteellinen mentalisaatio – opettaja ei reagoi ollenkaan lapsen tunneilmaisuu</i> <i>73</i>	
6.2.4	<i>Puutteellinen mentalisaatio – opettaja reagoi negatiivissävytteisesti lapsen tunneilmaisuu</i>	75
6.2.5	<i>Puutteellinen mentalisaatio – ristiriitainen reagointitapa lapsen tunneilmaisuu</i> ..	78
6.3	HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI	80
6.3.1	<i>Opettajien reflektiivisen kyvyn ilmeneminen videopätkien perusteella</i>	80
6.3.2	<i>Vaikuttavat tekijät toimivan mentalisaation toteutumiseen varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa</i>	83
7	POHDINTA	92

7.1	MILLAISINA REAGINTITAPOINA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN REFLEKTIIVINEN KYKY ILMENEÄ ALLE KOLMEVUOTIAIDEN LASTEN HAASTAVIEN TUNNEILMAUKSIEN AIKANA?	92
7.2	MITEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAT ILMENTÄVÄT REFLEKTIIVISTÄ KYKYÄÄN JÄLKEENPÄIN JA SANALLISTAVAT SIIHEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ?	98
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	103
7.4	TUTKIMUKSEN EETTISTEN VALINTOJEN TARKASTELUA	105
7.4.1	<i>Alle kolmevuotiaat lapset eettisyyden erityiskysymyksenä</i>	107
7.4.2	<i>Tutkijan rooli aineistojen keruussa</i>	109
7.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	110
LÄHTEET		113
LIITTEET		123
LIITE 1: TUTKIMUKSEN TEEMAHAASTATELUN RUNKO		123

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	LAPSEN HAASTAVIEN TUNNEILMAISUJEN ILMENEMISEN KRITERIT TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.	10
TAULUKKO 2.	”LAPSEN MIELI ON KASVATTAJAN MIELESSÄ” – ONNISTUNEEN MENTALISAATION KRITERIT	34
TAULUKKO 3.	KASVATTAJAN REFLEKTIIVISEN KYVYN ILMENEMISEN KRITERIT LAPSEN TUNNEILMAISUJEN AIKANA TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	41
TAULUKKO 4.	TUTKIMUSKYSYMYSTEN, AINEISTONKERUUMENETELMIEN SEKÄ AINEISTON ANALYYSIMENETELMIEN YHTEYDET TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA	52
TAULUKKO 5.	VIDEOAINEISTOESIMERKIN LITTEROINTI	54
TAULUKKO 6.	VIDEOAINEISTOESIMERKIN LITTEROINNIN LUOKITTELU	55
TAULUKKO 7.	TARINAMUOTOINEN EPISODIESIMERKKI TULOSOSUUTEEN	56
TAULUKKO 8.	OPETTAJAN REFLEKTIIVISTÄ KYKYÄ KUVAAVAN HAASTATELUAINEISTON LITTEROINTI- JA LUOKITTELUESIMERKKI	57
TAULUKKO 9.	HAASTATELUAINEISTO-OSUUDEN AINEISTOLÄHTÖISEN ANALYSOINNIN MUODOSTUMISEN HAVAINNOLLISTAVA TAULUKKO	58
TAULUKKO 10.	TULOSSISSA ILMENNEIDEN HAASTAVIEN TUNNEILMAISUJEN MÄÄRÄ JA JAKAUTUMINEN EPISODEISSA	60
TAULUKKO 11.	OPETTAJIEN REAGINTITAPOJEN JAKAUTUMINEN AINEISTON EPISODEISSA 61	
TAULUKKO 12.	AINEISTON EPISODIEN HENKILÖMITOITUKSEN SUHDE TOIMIVAAN JA PUUTTEELLISEEN MENTALISAATIOON	61
TAULUKKO 13.	OPETTAJIEN REAGINTITAPOJEN JAKAUTUMINEN ERI TUNNEILMAISUISSA	62
TAULUKKO 14.	OPETTAJIEN KOKEMUKSET TOIMIVAN MENTALISAATION TOTEUTUMISEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ HAASTATELUAINEISTOSSA	83

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen voidaan sanoa perustuvan vuorovaikutukseen kasvattajien ja lasten välillä (Karila & Alasuutari 2006, 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan vuorovaikutuksen olevan perustana kaikelle oppimiselle. Niissä linjataan lasten kasvavan, kehittyvän ja oppivan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Tässä vuorovaikutuksessa tulisi korostua myönteiset tunnekokemukset, lapsen hyvinvointi ja turvallisuuden tunne. (Opetushallitus 2019, 21–22, 24.) Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa erityisesti on kyse vuorovaikutuksesta kaikkein herkimmissä kehitysvaiheessa olevien pienten ihmisten kanssa, millä on valtava merkitys koko lapsen myöhemmän elämän kannalta (Helenius & Lummenlahti 2018, 152; Kanninen & Sigfrids 2012, 27). Aiemmassa tutkimuksessa taaperopedagogiikan tärkeimmäksi osa-alueeksi onkin nimetty responsiivinen ja lapsen tarpeisiin vastaava vuorovaikutussuhde kasvattajan ja lapsen välillä (Farell ym. 2016, 44). Kasvatusvuorovaikutus onkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskeinen osaamisalue, ja siinä tunteilla ja niiden jakamisella on ensiarvoisen tärkeä merkitys (Karila & Alasuutari 2006, 9).

Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuden tutkimukset korostavat sitä, että vain laadukas varhaiskasvatus tuottaa lapsille suotuisia ja positiivisia vaikutuksia (Karila 2016, 43). Alle kolmevuotiaiden lasten laadukkaan varhaiskasvatuksen tulisi pitää sisällään sensitiivistä ja ennakoitavaa vuorovaikutusta siihen sitoutuneiden, koulutettujen kasvattajien kanssa mahdollisimman pienessä ja pysyvässä ryhmässä (Kalland 2011, 169–170). Alle kolmevuotiaiden lasten tarpeisiin vastaa ja heidän oppimistansa ja kehitystään tukee lämpimät ja läheiset vuorovaikutussuhteet varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa sekä sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisen korostaminen. Kasvattajien tulee kyetä vastavuoroiseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, sanoittamaan lapsille tapahtumia ja vastaamaan asianmukaisesti lasten aloitteisiin. Alle

kolmevuotiaiden lasten osalta kaikki oppiminen tapahtuu läheisessä vuorovaikutuksessa kasvattajien kanssa arjen tilanteissa ja rutiineissa, kuten perushoitotilanteissa, kiireettömästi ja ilman suorittamista. (Laurin & Goble 2018; Parlakian 2003.)

Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin käynyt ilmi, että varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee Suomessa päiväkotien välillä huomattavan paljon (Kalliala 2012, 15; Repo ym. 2019). Erityisiä laadun vaihteluita on havaittu juuri alle kolmevuotiaiden lasten pedagogiikassa, johtuen varhaiskasvatuksen henkilöstön riittämättömästä osaamisesta ja taidoista toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista pedagogiikkaa lasten nuoren iän vuoksi (Repo ym. 2019). Myös kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen laadun on todettu vaihtelevan huomattavasti eri päiväkotien välillä alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Siinä on ollut löydettävissä vakaviakin, välitöntä puuttumista vaativia puutteita. Vuorovaikutuksen laadun onkin todettu olevan suurimmaksi osaksi riippuvainen varhaiskasvatuksen henkilöstön omasta henkilökohtaisesta motivaatiosta, osaamisesta ja työetiikasta, koska ulkopuolinen seuranta ja arviointi on ollut puutteellista. (Kalliala 2008, 11, 186–188.) Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatukseen osallistumiseen voi siten liittyä kehityksellisiä riskejä, jos kasvattajan vuorovaikutus on heikkolaatuista. Alle kolmevuotias lapsi tarvitsee aikuisen huomion ja reagoinnin jokaiseen aloitteeseensa ja signaaliinsa erityisesti tunnetilojen soinnuttamisessa. Se luo haasteen ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, koska lapsen täytyy sopeutua ryhmän muidenkin lasten tarpeisiin eikä hänen yksilöllisiin signaaleihinsa ole aina mahdollista vastata riittävän nopeasti. (Kalland 2011, 156; Keltikangas-Järvinen 2012, 157–158.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvan varhaiskasvatuksen opettajien ja alle kolmevuotiaiden lasten välisen vuorovaikutuksen laatua opettajien mentalisaatioon perustuvan reflektiivisen kyvyn näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on opettajien reflektiivinen kyky lasten haastavien tunneilmauksien aikana. Lasten haastavilla tunneilmauksilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa taaperoikäisten lasten levottomuutta, uhmakkuutta, aggressiivisuutta, vetäytymistä ja voimakkaita tunteenpurkauksia, jotka ilmenevät lapsen käytöksen tasolla tunneilmausajan aikana (vrt. Ahonen 2015). Mentalisaatiolla puolestaan tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan kykyä

pohtia ja ymmärtää lapsen ulkoisen käytöksen takana olevia mielentiloja, kuten tunteita, ajatuksia ja kokemusmaailmaa (Viinikka 2014, 6–7). Opettajan reflektiivisellä kyvyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa mentalisaatioon perustuvaa, käyttäytymisen tasolla näkyvää toimintaa, jossa opettaja tunnistaa ja sanoittaa lapselle omaa ja lapsen tunnetilaa, käytöstä ja kokemusmaailmaa lapsen haastavien tunneilmaisujen aikana. (Kalland 2006, 278; Kalland 2014, 31; Pajulo, 2004.) Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että mentalisaation avulla kasvattaja pystyy tavoittamaan lapsen kokemusmaailman ulkoisen käyttäytymisen taustalla ja pystyy näin tekemään lapsen kannalta sensitiivisiä ratkaisuja ja auttamaan lasta tunteiden säätelyssä. Tämä taito johtaa lämpimän ja laadukkaan vuorovaikutussuhteen syntymisen kasvattajan ja lapsen välille, mikä puolestaan on ensisijaisen tärkeää lapsen suotuisan oppimis- ja kehittymiskyvyn edistämiseksi. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 5; Pajulo & Pyykkönen 2011, 94; Pajulo & Pyykkönen 2014, 142.)

Ilmiön tutkimukselle on tarvetta, koska sitä on varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittu aiemmin vain hyvin niukasti. Vielä ei siis tiedetä sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden ryhmissä lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Tutkimuksen tulokset ovat tarpeen ilmiön nykytilanteen kartoittamiseen ja sen myötä mahdollisesti varhaiskasvatuksen opettajien reflektiivisen kyvyn, taaperopedagogiikan ja laadukkaamman vuorovaikutuksen kehittämistarpeen osoittamiseen lasten tarpeita paremmin vastaavaksi.

2 ALLE KOLMEVUOTIAAN LAPSEN HAASTAVAT TUNNEILMAISUT

Tässä luvussa käsitellään lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja haastavien tunneilmaisujen osuutta osana lapsen normaalia kehitystä. Lisäksi luodaan katsaus siihen, millaista kasvattajan vuorovaikutuksellisen toiminnan tulisi olla, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla alle kolmevuotiaan lapsen kehitystä. Tiedetään, että lapsen kolmella ensimmäisellä ikävuodella on perustavanlaatuisen ja kauaskantoisen merkittävä vaikutus koko hänen loppuelämälleen. Näiden vuosien kokonaisvaltainen kehitys muodostaa perustan lapsen koko persoonallisuuden perusrakenteelle, minäkäsitykselle, maailmankuvalle, perusuottamukselle sekä käsitykselle ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Kaiken tämän optimaaliselle kehittymiselle on vaatimuksena laadukas varhainen vuorovaikutus sensitiivisten ja emotionaalisesti tärkeiden sekä saatavilla olevien hoitajien kanssa. Vuorovaikutus ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana muovaa lapsen aivojen toimintaa pysyvästi ja ohjelmoi lapsen aivot toimimaan joko hyvien kokemusten avulla optimaalisesti tai huonojen kokemusten takia olemaan jatkuvassa turvattomuuden herkkyytilassa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 7, 20.)

2.1 Alle kolmevuotiaan lapsen sosiaalisemotionaaliset taidot ja niiden kehitys

Lapsen sosiaalisemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee tunteidensa käsittelyyn, kuten kykyä ilmaista ja säädellä tunteitaan. Niiden avulla lapsi kykenee toimimaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla vuorovaikutuksessa ympäröivien ihmisten kanssa. (Ahonen, 2017, 16.) Tärkeimpänä sosiaalisemotionaalisena taitona voidaan pitää itsesäätelytaitoa, joka tarkoittaa kykyä säädellä tarkoituksenmukaisesti omaa käyttäytymistä,

tunteita sekä kognitiivisia toimintoja, kuten tarkkaavuutta (Aro 2011, 21). Lapsen sosiaalisemotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa häntä ympäröivien ihmisten kanssa, ja taitojen kehitys alkaa jo vastasyntyneenä varhaisessa vuorovaikutuksessa hänen hoitajiensa kanssa. Myöhemmin myös muun muassa toiset lapset sekä erilaiset kasvatusinstituutiot muovaavat kehitystä. (Ahonen 2017, 16–19.) Myös lapsen geneettisellä perimällä, erityisesti temperamentilla eli synnyntäisellä taipumuksella reagoida ympäristön ärsykkeisiin ja omiin tunnetiloihin, on vaikutusta sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitykseen. (Ahonen 2017, 16–19; Keltikangas-Järvinen 2015, 36.)

Sosiaalisemotionaalisilla taidoilla, erityisesti omien tunteiden säätelykyvyllä, on todettu olevan merkittävä rooli ihmisen menestymisessä elämässä. Niiden on todettu olevan yhteydessä muun muassa parempaan koulumenestykseen sekä parempiin sosiaalisiin taitoihin ja mielenterveyteen. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 64; Karsten ym. 2017.) Lapsen optimaalinen sosiaalisemotionaalinen kehitys muodostaa lisäksi perustan kaikelle oppimiselle ja liittyy myös lapsen kognitiivisiin ja akateemisiin taitoihin (Pihlaja 2018, 142). Näiden tekijöiden vuoksi lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen tukeminen ja kehittäminen on varhaiskasvatuksessakin ensisijaisen tärkeää.

Hutun ja Heikkisen mukaan (2017, 36) lapsen kokemilla tunteilla on erittäin merkittävä vaikutus hänen aivojensa toimintaan. Suurin osa ihmisen aivoista onkin vastuussa tunteiden tunnistamisesta ja käsittelystä. Tunteet ovat lapsen aivoille kuin huutomerkkejä, jotka merkitsevät tärkeitä asiat, varoittavat uhkista, motivoivat toimintaa ja ovat oikeastaan mukana lähes kaikissa mielentiloissa. Aivojen limbiseen järjestelmään kuuluva manteliumake on ikään kuin aivojen tunnekeskus, jolla on kytköksiä lähes kaikkialle muualle aivoihin. Sen tehtävänä on tulkita toisten ihmisten viestejä sekä varoittaa vaaroista. (Huttu & Heikkinen 2017, 36.) Lapsen kokemissa tunnekuohuissa hänen aivojensa limbinen järjestelmä ikään kuin asettaa aivot oikosulkuun eikä lapsella ole keinoja käsitellä tunteitaan, vaan hän tarvitsee aina kasvattajan tynnyttelävää rauhoitteluapua mahdollisimman nopeasti (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 31–32).

Tunteiden varsinainen säätely tapahtuu aivojen etuotsalohkossa. Säätelymekanismi kehittyy valmiiksi vasta nuoruusiässä, joten pieni lapsi ei pysty yksin säätelymekanismiaan tunteitaan onnistuneesti. Pieni lapsi tarvitsee aikuisen kanssasäätelyapua, ja vain vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa hän voi näitä

taitoja pikkuhiljaa oppia. Kasvattajan kanssasäätelyapua kutsutaan lapsen tunnetilojen peilaamiseksi eli yhteen soinnuttamiseksi. Sen teho perustuu aivoissa sijaitseviin varhaisiin peilausjärjestelmiin ja peilisolujen toimintaan. Niiden avulla kasvattajan ja lapsen tunnetilat sointuvat helposti yhteiseen viireeseen. Kasvattajan on mahdollista eläytyä lapsen tunnetiloihin huomaamalla ne itsessään ja sen mukaan muokkaamaan omaa tunneviestintäänsä, kuten ilmeitä, eleitä ja äänensävyään. Tällä tavoin kasvattaja osoittaa lapselle, että hänen tunnetilansa on tullut nähdyksi ja tunnistetuksi. Tunteiden yhteen soinnuttaminen auttaa lasta kokemaan, että tunnetiloja voi ja kannattaa jakaa ja hänen on kasvattajan avulla mahdollista sietää ja hallita kaikenlaisia tunnetilojaan. Kasvattajan omat jo kehittyneet tunteidensäätelyjärjestelmät siis mahdollistavat myös lapsen tunnetilojen säätölemisen. (Sajaniemi ym. 2015, 35, 94–97.)

2.2 Määritelmät alle kolmevuotiaan lapsen haastavista tunneilmaisista

Kielteisiksi tai haastaviksi tunteiksi voidaan kutsua tunteita, joita ihmiset yleisesti kokevat hankalina ja joita he eivät haluaisi kokea. Näitä ovat esimerkiksi suru, ikävä, pelko, pettymys, häpeä ja kiukku. Nämä tunteet ovat kuitenkin ihmiselle tarpeellisia ja tärkeitä. Niiden avulla ihminen pystyy puolustamaan itseään, omaa reviiriään ja oikeuksiaan sekä ottamaan etäisyyttä toisiin ihmisiin ja laittamaan vastaan itseensä kohdistuvassa vääryydessä. Näitä tunteita ei saa siis lapseltakaan kieltää, vaan niitä täytyy opettaa tunnistamaan, nimeämään ja sitä kautta hallitsemaan. (Cacciatore & Hurme 2008, 8; Puura 2019, 150–151.)

Alle kolmevuotiaan lapsen tunteet viriävät herkästi ja ilmenevät voimakkaina (Siren-Tiusanen 2001, 15). 1–2 -vuotiaan lapsen tapa osoittaa kiukkuja ja muita negatiivisia tunteita on hallitsematon, eikä hänellä vielä ole juuri ollenkaan taitoa säädellä omia tunteitaan. Hän tarvitseekin aina aikuista avuksi tunteidensa säätelyyn ja sen osoittamiseen, että kaikista tunteista selvittää ja päästään yli. (Cacciatore & Hurme 2008, 51–54; Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 125–129.) 2–3 -vuotias lapsi puolestaan elää voimakkaan oman tahdon heräämisen aikakautta, jota voidaan kutsua uhmaiäksi (Huttu & Heikkinen 2017, 42). Tällöin lapsi huomaa osaavansa jo monia asioita ja haluaa vaikuttaa asioiden

kulkuun haastamalla ja vastustamalla aikuisen ohjeita. Hän kokee omistavansa ympärillään olevia erilaisia asioita ja haluaa puolustaa oikeuksiaan niihin. Tämä kehitysvaihe pitää sisällään lapsen kokemia voimakkaita negatiivisia tunteita ja on samalla erittäin merkittävä vaihe lapsen itsetunnon kehittymisessä. Lapsi on pulassa omien voimakkaiden tunteidensa kanssa, eikä pysty niitä hallitsemaan. Lapsi ei usein itsekään tiedä mitä haluaa, mutta peilaa ympäristön reaktiosta sitä, saako hän olla oma itsenäinen yksilönsä. (Cacciatore & Hurme 2008, 55–58; Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 130–141.)

Aiempien tutkimusten mukaan lasten haastavien tunneilmaisujen ilmenemistä kasvatustyössä on pidetty yhtenä varhaiskasvatuksen työntekijöitä kuormittavimpana tekijänä. Aikuisia kuormittavimmiksi lapsen haastaviksi tunneilmauksiksi on näissä tutkimuksissa nimetty voimakkaimpina lasten aggressiivisuus ja uhmakkuus. Lisäksi ylivilkkaus, huomionhakuisuus, kovaäänisyys, voimakkaat tunteenpurkaukset ja voimakas vetäytyvä käytös ovat koettu haastaviksi. (Ahonen 2017, 28–30; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36.)

Seuraavaksi esitellään tässä tutkimuksessa käytettävät lapsen haastavien tunneilmaisuiden ilmenemisen kriteerit, jotka ovat tulleet esille jo aiemmissa tutkimuksissa (mm. Ahonen 2015; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013). Nämä haastavien tunneilmaisujen ilmenemistavat voidaan jaotella ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin haastavan käyttäytymisen tapoihin. Taaperoikäisillä ulospäin ilmenevät haastavat tunneilmaukset ilmenevät käytöksenä, joka näkyy aggressiivisuutena, levottomuutena tai yliaktiivisuutena, uhmakkuutena tai jatkuvana vastarintana sekä toistuvina voimakkaina tunteenpurkauksina tai kiukkukohtauksina. Taaperoikäisen sisäänpäin ilmenevä haastavana koettavat tunneilmaisut ilmenevät puolestaan vetäytyvänä eli arkana tai pelokkaana käyttäytymisenä erityisesti uusissa tilanteissa (Aro 2011, 108–109; Pihlaja 2018, 155–158).

Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen on usein huipussaan noin 2–3-vuoden iässä (Ahonen 2017, 32–36; Cacciatore & Hurme 2008, 40). Lapsen kyky tunteidensa säätelyyn on vasta kehittymässä, eikä hän ilman aikuisen säätelyapua kykene vielä säätelemään aggression tunteitaan, kuten suuttumusta, vihaa tai raivoa. Sen vuoksi ne kanavoituvat ympäristön kannalta haitallisella tavalla, kuten ympäristön hajottamisena tai toisten ihmisten

satuttamisena tai loukkaamisena. (Ahonen 2017, 32–36.) Lapsen aggressiivisuuden ilmenemiseen vaikuttaa sekä hänen temperamenttinsa että hänen sosiaalisesta ympäristöstään saamat mallinsa. Lapsen auttaminen hänen aggression tunteiden säätelyssään on merkittävän tärkeää, koska puuttumattomuudella on voimakas yhteys myöhemmän iän ongelmiin, kuten käytös- ja tarkkaavuushäiriöihin, ihmissuhdeongelmiin, päihteiden käyttöön ja jopa nuoruusiän rikollisuuteen (Aro 2011, 109). Lapsen tunteiden säätelyssä on keskeistä ymmärtää, että tämä aggression tunne on lapselle sallittu ja luonnollinen ja se on eri asia kuin aggressiivinen käyttäytyminen. Lapsen aggression tunne on hänelle hyödyllinen ja antaa muun muassa voimaa ja rohkeutta tehdä asioista sekä on keskeinen tunne oman tahdon kasvussa. Rangaistukset ja järkiperaiset perustelut eivät siis ole tunteen vallassa olevalle lapselle hyödyksi, vaan hänen tarpeenaan on aikuisen empatia ja ymmärryksen osoitus sekä hyväksytyt, vaihtoehtoiset tavat kanavoida aggression tunnettaan ulos, kuten seinän työntäminen tai paperin repiminen. Vasta tunteen mentyä ohi ja lapsen rauhoituttua tilanne voidaan käydä hänen kanssaan yksityiskohtaisesti läpi ja sopia toimintatavoista jatkossa, esimerkiksi asettamalla selkeät rajat sille, miten tätä tunnetta voi ilmaista ilman muiden ihmisten turvallisuuteen kohdistuvaa vaaraa. (Ahonen 2017, 32–36; Cacciatore & Hurme 2008, 8–9; Pihlaja 2018, 155–156.)

Lapsen uhmakas käyttäytyminen johtuu hänen vielä joustamattomasta ja mustavalkoisesta ajattelusta sekä oman tahdon heräämisestä. Uhmakkuutta ilmentävän lapsen on vaikea noudattaa sääntöjä, ja hän kieltäytyy toimimasta aikuisen antamisen ohjeiden mukaisesti ja kyseenalaistaa niitä paljon. Hän on lisäksi konfliktiherkkä vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa sekä haluaa ja uskoo voivansa päättää kaikista asioista itse. Aikuisen antamat kiellot, rangaistukset ja tiukemmat rajoitukset usein vain pahentavat tilannetta. Uhmakkuutta ilmentävän lapsen tarpeena onkin tilanteiden ennakointi, selkeä käsitys siitä, mitä häneltä odotetaan missäkin tilanteessa sekä sääntöjen ja ohjeiden perustelu niiden takana olevan syyn selittämisellä. (Ahonen 2017, 37–41; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36.)

Lapsen levoton käyttäytyminen voi ilmetä voimakkaana vilkkautena ja aktiivisuutena, tarkkaavuuden ongelmina, kovaäänisyytenä tai niin sanottuna huomionhakuisuutena ja aikuisen huomion ”nälkänä”. Levottomasti käyttäytyvä

lapsi tarvitsee aikuisen sitoutunutta ja vahvaa tukea toimintansa ohjaamiseen eri arjen tilanteissa, kuten tukea toimintansa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen jälkikäteen. (Ahonen 2017, 43–46.) Taaperoikäisen huomionhakuisuus aikuista kohtaan, esimerkiksi kovaäänisyyteenä ja huomion ”vaatimisena”, on lapselle usein myös keino pysyä aikuisen mielessä ja saada näin tarpeensa huomatuksi ja täytetyksi. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36; Sinkkonen 2012, 153.)

Lapsen voimakkaat tunteenpurkaukset juontavat juurensa usein lapsen kokemista pettymyksistä ja omien rajojen kohtaamisesta. Ne herättävät lapsessa voimakkaita ja vaikeasti säädeltäviä kiukun ja ahdistuksen tunteita, jolloin lapsi menettää itsensä hallinnan ja tunteet ottavat vallan hänestä. Tällöin itku ja kiukku purkautuu voimakkaasti ja hallitsemattomasti. Kiukustumisesta johtuvat tunteenpurkaukset ovat usein räjähtäviä, kun taas ahdistuksesta johtuvat kehittyvät usein hitaasti ja lapsi hakee itkullaan aikuiselta lohdutusta. Tällaiset voimakkaat tunteen purkaukset (eng. tantrums) ovat 1–4-vuotiailla lapsilla erittäin yleisiä ja toistuvat usein päivittäin. Niiden taustalla on puutteellinen kyky ilmaista sanallisesti omia ajatuksia, haluja ja tarpeita, mikä asettaa heidät riskiin aikuisten väärintulkinnolle. Näissä tilanteissa lapsen tarpeena on aikuisen empaattinen ja rauhoittava läsnäolo sekä vakuuttelu siitä, että tilanteesta kyllä yhdessä selvitään ja tunne menee pian ohitse. (Ahonen 2017, 51–53; Aro 2011, 108–109.)

Lapsen sisäänpäin suuntautuva vetäytyvä käyttäytyminen ilmenee vaikeutena tai haluttomuutena osallistua yhteiseen sosiaaliseen toimintaan, kuten leikkeihin tai ohjattuun toimintaan. Uusissa tilanteissa se voi tulla esiin mykistymisenä, tarkkailuna, katsekontaktin välttelynä, poiskääntymisenä ja turvallisen aikuisen luo hakeutumisenä. Lapsen käytös voi vaikuttaa aralta, pelokkaalta tai estyneeltä ja erityisesti taaperoikäisenä ilmetä eroahdistuksena. (Ahonen 2017, 48–50; Aro 2011, 113; Pihlaja 2018, 157–158.) Lapsen vetäytyvää käytöstä ei usein pidetä yhtä ongelmallisena kuin ulospäin suuntautuvia haastavia tunneilmauksia, mutta se tavallisesti huolestuttaa kasvattajia ja lapsen tukeminen koetaan aikaa vieväksi ja vaivalloiseksi (Ahonen 2017, 49–50).

Lapsen vetäytyvä käytös liitetään usein ujouteen, joka on lapsen perinnöllinen ja biologistaustainen temperamenttipiirre. Ujous temperamenttipiirteenä on erittäin pysyvä piirre, ja siinä on tyyppillistä erilainen

välttämiskäyttäytyminen uusissa tilanteissa, mutta se ilmenee eri tavoin eri ikävaiheissa ja ympäristöissä. Ujous ilmenee myös fysiologisesti epämiellyttävinä kehollisina tuntemuksina, kuten sydämen tykytyksinä ja siten itsensä korostuneena tarkkailuna. Kasvattajalla on suuri merkitys lapsen vetäytyvän käytöksen ilmenemiseen varhaiskasvatuksessa. Lapsen tarpeena on aikuisen voimakas rohkaiseva ja lempeä tuki. Lasta tulisi rohkaista menemään uusiin tilanteisiin houkuttelemalla ja pikkuhiljaa kannustaen ilman pakottamista. Lisäksi olisi tärkeää hyödyntää pienryhmätoimintaa sekä yksilöllisiä sopimuksia osallistumisen tavoista apuna. Kasvattajan sensitiivisyyden on todettu vähentävän ujouden ilmenemistä ja lisäävän lapsen itsevarmuutta, kun taas sensitiivisyyden puutteen ja voimakkaan kontrollin on todettu olevan yhteydessä ujouden pysyvyyteen sekä lapsen arkuuteen ja ahdistuneisuuteen. (Keltikangas-Järvinen 2019, 17–37, 59, 79–83.)

Taulukkoon 1 on koottu kirjallisuuden pohjalta tässä tutkimuksessa käytettävät kriteerit lasten haastavien tunneilmaisujen ilmenemisestä lapsen käyttäytymisen tasolla.

TAULUKKO 1. Lapsen haastavien tunneilmaisujen ilmenemisen kriteerit tässä tutkimuksessa.

Aggressiivisuus	<ul style="list-style-type: none">• Aggressio, viha, suuttumus tai raivo• Ympäristön hajottaminen• Toisten ihmisten satuttaminen tai loukkaaminen
Uhmakkuus	<ul style="list-style-type: none">• Vaikeua noudattaa sääntöjä• Kasvattajan antamista ohjeista kieltäytyminen tai niiden kyseenalaistaminen• Konfliktiherkkyyden vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa• Joustamaton ajattelu; halu päättää kaikista asioista itse
Levottomuus	<ul style="list-style-type: none">• Voimakas vilkkaus tai aktiivisuus• Tarkkaamattomuus• Kovaäänisyys• Huomionhakuisuus tai aikuisen huomion "näлкä"; huomion vaatiminen omien tarpeiden täyttämiseksi

Voimakkaat tunteenpurkaukset

- Voimakas kiukun, ahdistuksen tai surun tunne
- Tunteiden hallitsemattomuus ja voimakas purkautuminen
- Pettymysten tai omien rajojen kohtaaminen
- Kiukun räjähtävä ilmaisu tai ahdistuksen hitaasti kehittyvä ilmaisu ja lohdutuksen hakeminen

Vetäytyminen

- Vaikeus osallistua yhteiseen toimintaa, kuten leikkiin tai ohjattuun toimintaan
- Tarkkailu, mykistyminen, poiskääntyminen tai katsekontaktin välttely
- Turvallisen aikuisen luo hakeutuminen
- Arka tai pelokas käytös
- Eroahdistus

Lähteet: (Ahonen 2017, 32–53; Aro 2011, 108–109, 113; Cacciatore & Hurme 2008, 8–9; Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36; Keltikangas-Järvinen 2019, 17–37, 59, 79–83; Pihlaja 2018, 155–158; Sinkkonen 2012, 153.)

2.3 Millainen vuorovaikutus vastaa lapsen tarpeisiin hänen haastavien tunneilmaisujensa aikana?

Haastavaltakin tuntuvien tunteiden, kuten uhmakkuuden tai aggressiivisuuden, ilmaisu ja säätelämisen harjoittelu kuuluvat lapsen normaaliin sosioemotionaaliseen kehitykseen ja kasvattajan tulisikin suhtautua niihin opetteluna (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 9). Lapsen psyykkiset taidot, kuten tunteidensäätelytaito, kehittyvät samalla periaatteella harjoittelua vaativana taitona, kuin fyysiset taidotkin. Lapsen aivojen tunnereaktioita synnyttävät limbisen järjestelmän alueet kehittyvät paljon aiemmin kuin tunteiden säätelyyn ja hillintään tarvittavat aivojen kuorikerrosten alueet. Sen vuoksi lapsen ja kasvattajan välisessä vuorovaikutuksessa lapsen tunteiden tunnistaminen ja niiden säätelyssä auttaminen on ehkä keskeisin vuorovaikutuksen osa-alue. (Puura 2019, 71–72, 139.) Omien tunteiden säätelytaidon oppiminen on siis lapselle vaikeaa ja vaatii häneltä monta kehitysetappia ennen sen saavuttamista. Lapsen haastavat tunneilmaisut ovat hallitsemattomia, koska lapsen tunteita säätelevä aivojen etuotsalohko on vielä hyvin kehittymätön. Lapsen ollessa tunteenpurkauksensa vallassa hänen aivojensa mantelitumake ikään kuin katkaisee yhteyden hänen aivojensa eri osien väliltä, eikä lapsi kykene tällöin ajattelemaan järkipäisesti. (Huttu & Heikkinen 2017, 41–45.)

Ahosen (2017) määritelmän mukaan lapsen haastavat tunneilmaisut ovat merkinä hänen sosiaalisemotionaalisen tuen tarpeestaan, jota jokainen lapsi

tarvitsee kasvattajiltaan, mutta eri määriä. Lapsen haastavat tunneilmaisut johtuvat siis tämän määritelmän mukaan lapsen kyvyttömyydestä käyttäytyä toisin ilman aikuisen apua. Sen vuoksi haastavasti ulospäin käyttäytyvä lapsi tulisikin Ahosen (2017) mukaan kohdata aina suurella ymmärryksellä ja lämmöllä sekä pyrkiä näkemään hänen viestinsä ulkoisen käytöksen takaa. Lapsen rankaiseminen, syyttely tai itsenäisen rauhoittumisen vaatimus tunneilmaisujen aikana on siis hyödytöntä eikä johda oppimiseen, vaan päinvastoin heikentää lapsen kehittyviä tunteiden säätelytaitoja (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 10–12).

Lapsen psyykkiselle kehitykselle vuorovaikutus ja sen laatu läheisten aikuisten kanssa ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana on ensiarvoisen tärkeää (Puura 2019, 31). Laadukas, alle kolmevuotiaan lapsen sosiaalisemotionaalista kehitystä tukeva, varhainen vuorovaikutus vaatii sitä, että kasvattaja auttaa lasta pärjäämään omien tunteidensa kanssa ja säätelemään niitä (Keltikangas-Järvinen 2012, 26). Lapsen itsesäätelytaitoja tukeakseen kasvattajan tulee kyetä olemaan sensitiivinen ja responsiivinen lasta kohtaan eli tunnistaa herkästi lapsen tarpeita ja viestejä sekä vastata niihin oikeaan aikaan (Laakso 2011, 63–64). Tässä kehityksessä kasvattajan tarjoamalla avulla ja vuorovaikutustavalla on kauaskantoinen merkitys. Kasvattajan antamassa tuessa lapsen tunneilmaisujen aikana on keskeistä, että lapsi sen avulla vähitellen oppii tunnistamaan ja nimeämään kokemiaan tunteita itsessään. Lapselle tulee syntyä automaattinen olettaus siitä, että kasvattajat ovat vaikeissakin tilanteissa tunneperäisesti saatavilla, ja heidän kykynsä auttaa tunteiden kanssa pärjäämisessä ja säätelyssä voi aina luottaa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 80–81; Puura 2019, 142.)

Haastavienkin tunteiden ilmaisutilanteissa lapsen tulee voida luottaa siihen, että kasvattaja ei pelästy hänen tunteitaan, vaan tietää mitä tehdä, tarjoaa turvaa, estää vahinkojen sattumisen ja ennen kaikkea kykenee hillitsemään omat tunteensa (Cacciatore & Hurme 2008, 36, 44). Kun kasvattaja onnistuu pysymään rauhallisena ja turvallisena näissä tilanteissa, lapsellekin syntyy taito rauhoittaa itsensä ja luottamus siihen, että hän kyllä selviää ja pystyy sietämään tunteitaan (Aro & Laakso 2011, 27). Lisäksi kasvattajan vuorovaikutustavan lapsen tunneilmaisujen aikana tulee vähentää lapsen kokemaa epämukavuutta ja lisätä lapsen myönteisiä tunteita sekä myönteistä vuorovaikutusta heidän

välillään. Näin lapsen on mahdollista oppia, että aikuiselta opittuja säätelystrategioita käyttämällä hän pääsee tunteistaan yli. (Laakso 2011, 71–72.)

Lapsen kielen kehitys on tiiviissä yhteydessä hänen itsesäätelytaitojensa kehitykseen. Se mahdollistaa lapselle pikkuhiljaa kyvyn sanoittaa kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan, minkä myötä hänelle syntyy paremmat mahdollisuudet säädellä käytöstään, ja lisäksi lapsi tulee helpommin kuulluksi ja ymmärretyksi aikuiselle. Vuorovaikutuksessa taaperoikäisen lapsen kanssa lapsen vielä heikkojen kielellisten taitojensa vuoksi aikuiselta vaaditaan erittäin paljon herkkyyttä lapsen kokemusten tavoittamiseen ja siten hänen itsesäätelyn tuen tarpeeseen vastaamiseen. (Ahonen 2017, 20–21; Aro 2011, 21.) Lapsen tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen ääneen lapselle hänen tunneilmaisujensa aikana onkin keskeisin keino, jonka avulla lapsi vähitellen oppii yhdistämään kokemansa tunteen sitä vastaavaan sanaan ja näin tunnistamaan, erottamaan ja säätelämään tunteita itsessään. Kasvattajan tulisikin kyetä tavoittamaan lapsen kokema tunnetila hänen ulkoisen käytöksensä takaa ja arvailevaan sävyyn nimetä lapselle ääneen hänen kokemia tunteitaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 80–81; Puura 2019, 142.)

Taaperoikäisten lasten haastavana pidettävän käytöksen tutkimuksissa onkin käynyt ilmi, että taaperon vahva kielitaito on selkeästi yhteydessä vähempään haastavaan käytökseen, kuten aggressiivisuuteen, uhmakkuuteen ja voimakkaisiin tunteenpurkauksiin (Radesky 2018; Roberts ym. 2018). Sen sijaan toisen tutkimuksen mukaan lapsen kielellisten taitojen huonomman tason taaperoiässä on todettu olevan yhteydessä huonompaan tunteiden säätelykykyyn vielä leikki-iässä (Aro ym. 2014).

Konkreettisesti, lapsen tunteiden säätelytaitoja tukevassa arjen kasvatusvuorovaikutuksessa kasvattajan tulee toimia lapsen tunnetilojen kanssa säätelijänä. Kasvattajan tulee seurata lapsen mielentiloja ja suunnata toimintaansa niiden perusteella (Keltikangas-Järvinen 2012, 26). Lapsen tunteiden ollessa huipussaan aikuisen ei ole syytä tehdä mitään muuta kuin olla lapselle läsnä, sanoittaa lapsen kokemaa tunnetta ja pysyä hänen rinnallaan sekä fyysisesti että psyykkisesti. Voimakkaan tunnereaktion ollessa huipussaan ei ole syytä kysellä, selitellä tai opettaa, vaan aina ensin auttaa lasta lempeästi ja sensitiivisesti rauhoittumaan. Vasta sen jälkeen on aika käsitellä tapahtunutta. Lapsen tunteita ei saa tukahduttaa, vaan ymmärtää ne viesteinä lapselle tärkeistä

asioista ja tarpeista. Aikuisen tulee ymmärtää, että lapsen vaikeitakaan tunteita ei ole syytä ratkaista, poistaa tai sammuttaa, vaan lapsen tulee aikuisen avulla oppia sietämään aivan kaikenlaisia tunteita itsessään ja oppia olemaan pelkäämättä niitä sekä luottamaan, että ne menevät aina ohiitse. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 19–21.) Lapsen tunnereaktion hyväksyminen ja sanoittaminen järkipuheen sijaan onkin ensiarvoisen tärkeää. Pelkkä lapsen tunteiden sanoittaminen ja tunteiden nimeäminen aktivoi tutkitusti hänen aivojensa etuotsalohkoa, joka rauhoittaa mantelitulmakkeen reaktiota. Lasta tulee kannustaa kertomaan ääneen haluamisiaan ja toistaa niitä sanallisesti hänelle takaisin, jotta hänelle tulee kokemus siitä, että hän on tullut ymmärretyksi. Lisäksi lapselle voi opettaa vaarattomia fyysisiä keinoja voimakkaiden tunteiden ilmaisemiseen, kuten seinän työntämistä tai paperin repimistä sekä estää hänen mahdollisesti aggressiivinen käytöksensä lempeästi, mutta määrätietoisesti. (Cacciatore & Hurme 2008, 55–58; Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 130–141; Huttu & Heikkinen 2017, 42–45.) Jos lapsi ei saa aikuiselta apua tunteidensa säätelyyn, hänelle ei synny kokemusta ja taitoa siitä, miten omia tunnetiloja on mahdollista säädellä, vaan yrittää niitä vain omin voimin tukahduttaa, mikä johtaa mielen pahoinvointiin (Kanninen & Sigfrids 2012, 33).

2.3.1 Lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaaminen positiivisen ja lämpimän vuorovaikutuksen keinoin varhaiskasvatuksessa

Lapsen sosiaalisemotionaalista kehitystä tukeva pedagogiikka varhaiskasvatuksessa perustuu erilaisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittamiseen, tunnetaitojen oppimiseen sekä siihen, että kasvattajat itse ovat tietoisia omista tunteistaan ja kykenevät niitä turvallisesti säätelyyn ja mallintamaan (Pihlaja 2018, 163–165). Lapsen ilmentäessä haastavia tunteita varhaiskasvatuksessa kasvattajan tärkeimpänä tehtävänä on pyrkiä lievittämään lapsen epämiellyttävää tunnetta myötätuntoisella tunteen jakamisella, sanoittamisella ja näin auttaa lasta selviytymään yli tunteestaan (Puura 2019, 150–153). Lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen kehitystä edistää vuorovaikutus turvallisen ja läsnä olevan kasvattajan kanssa, joka osoittaa lapselle emotionaalista tukea, lämpöä ja hänen tunteidensa hyväksyntää. Sen sijaan lapsen tarpeiden ymmärtämättömyys, emotionaalisen ilmapiirin kylmyys, epäjohdonmukaiset

kasvatusmenetelmät sekä kasvattajien mielenterveysongelmat voivat uhata lapsen sosiaalisemotionaalista kehitystä (Pihlaja 2018, 149–151).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa onkin todettu, että kasvattajan sensitiivisyys on tärkein yksittäinen ominaisuus, joka on laadukkaan vuorovaikutuksen taustalla. Siihen katsotaan kuulevan herkistyminen lapsen tarpeille, kyky tulkita lapsen tunteita ja tarpeita sekä emotionaalinen tilannetaju. Kasvattajan tulisi kyetä sitoutuneeseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, missä hän antautuu vuorovaikutukseen lasten kanssa ja on heille täysin läsnä, jolloin lasten viestien ja tarpeiden huomaaminen mahdollistuu. (Ahonen & Roos 2019, 25–27.) Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajan taidossa kohdata lapsen haastavia tunneilmaisuja keskeistä on kohdistaa katse lapsen ulkoisen käytöksen taakse ja miettiä sitä, mitä tekijöitä tämän tunneilmaisun taustalla voisi olla. Tärkeää on pysähtyä lapsen tunnekokemuksen äärelle ja olla hänelle läsnä (Lahtinen & Rantanen 2019, 31, 108).

Aiemmat tutkimukset lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa korostavat positiivisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen merkityksellisyyttä kasvattajien vuorovaikutustapana näiden tunteiden kanssasäätelyssä lasten kanssa. Kasvattajien tulisikin näiden seuraavaksi esiteltävien tutkimusten perusteella lasten haastavien tunneilmaisuihin vastaamisessa keskittyä lapsen tunneilmaisun äärelle pysähtymiseen, tunteiden peilaamiseen empaattisesti ja lapsen kokemien tunteiden sanoittamiseen. Keskeistä olisi myös, että tunneilmaisutilanteet käytäisiin lapsen kanssa keskustellen läpi niiden mentyä ohitse ja arkisessa vuorovaikutuksessa keskityttäisiin onnistumisien huomaamiseen. Tärkeää olisi myös ennakoida haastavia tunneilmaisutilanteita johdonmukaisten rutiinien ja strukturoidun ympäristön avulla.

Lapsen voimakkaan tunnetilan onnistuneessa kohtaamisen voidaan Kannisen ja Sigfridsin (2012, 83–87) mukaan nähdä olevan viisi askelta. Kasvattajan tulee ensinnäkin lapsen havainnoinnin ja tarkkailun avulla kyetä tunnistamaan lapsen kokema tunne. Se mahdollistuu lapsen ilmeitä, eleitä, ruumiinkieltä ja äänenpainoja havainnoimalla sekä lapsen asemaan eläytymällä. Toisekseen kasvattajan tulee luoda ilmapiiri, jossa kaikkien tunteiden kokeminen on sallittua ja jossa kasvattaja on lapsen saatavilla ja kykenevä pysähtymään lapsen tunnekokemusten äärelle. Lapsen tunnekokemuksen ollessa huipussaan

kasvattajan tulee empaattisesti ja eläytyvästi peilata lapsen kokema tunnetila hänelle takaisin nimeämällä se ja samalla pysyä itse rauhallisena. Lopuksi lapsen rauhoituttua kunnolla ja hänen tunnetilansa mentyä ohitse on aika tilanteen läpikäynnille sekä neuvottelulle siitä, miten ensi kerralla voitaisiin toimia mahdollisesti toisin ja mikä on toivottavaa käyttäytymistä näissä tilanteissa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 83–87.)

Ahosen (2015) tutkimuksen tuloksissa keskeisimmiksi pedagogisiksi toimintatavoiksi lasten haastavien tunneilmaisujen ehkäisemiseksi nousi esiin pienryhmätoiminta, tilanteiden ennakointi, positiivisen palautteen antaminen lapsille sekä kasvattajan tekemä oman toiminnan reflektointi jälkikäteen. Näistä merkityksellisimpinä toimintatapoina varhaiskasvatuksen henkilöstö näki pienryhmätoiminnan sekä oman toiminnan reflektoinnin, jossa he pyrkivät viimeistään tavoittamaan lapsen näkökulman tilanteissa. Oman toiminnan reflektoinnin myötä he usein löysivätkin puutteita omasta toiminnastaan lapsen tukemisessa. (Ahonen 2015.) Lisäksi lasten yksilöllisyyden salliva pedagogiikka, aikuisen joustavuus ohjatuissa hetkissä ja niiden keston vähentäminen vähensivät Ahosen (2017, 150–151, 153, 180–183) mukaan tehokkaasti haastavien tilanteiden ilmenemistä.

Powell, Dunlap ja Fox (2006) ovat puolestaan kehittäneet lasten emotionaalisen kompetenssin vahvistamisen mallin, jonka tarkoituksena on vahvistaa lasten sosiaalisemotionaalisia taitoja ja ehkäistä niiden luomia ongelmia varhaiskasvatuksen kontekstissa. Heidän mukaansa kaiken pohjana on positiivinen vuorovaikutussuhde lapsen ja kasvattajan välillä, jossa kiintymys ja luottamus jo taaperoiässä on ensisijaisen tärkeää. Kasvattajan tulee huomata ja tulkita oikein lapsen viestit, huomioida häntä positiivisessa valossa ja luoda lämmin vuorovaikutussuhde heidän välillensä. Tässä vuorovaikutuksessa empatian ja lapsen tunteiden säätelyn harjoittelu on keskeistä. Pedagogisessa toiminnassa tulee heidän mukaansa pitää keskiössä päivittäisiä rutiineja, strukturoitua fyysistä ympäristöä sekä toimintaa, joka sitouttaa lapsen toimimaan. Lapsia tulee huomioida positiivisessa valossa ja jättää vähäinen huono käytös huomioimatta. Sen sijaan autoritäärisen ja rankaisemiseen perustuvan kasvatustyylin on todettu olevan Powellin, Dunlapin ja Foxin (2006) mukaan yhteydessä voimakkaampaan haastavan käytöksen ilmenemiseen.

Gerstenin (2011) mukaan opettaminen lasta kunnioittaen on avainasemassa lasten haastavan käyttäytymisen ehkäisemisessä varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa lapsi oppii aina parhaiten välittävissä ja lämpimässä ympäristössä. Lähtökohtana on se, että kasvattaja ymmärtää lapsen ulkoisen käyttäytymisen aina viestittävän jotakin lapsen tarvetta. Kaikenlaisen lapsen käytöksen tarkoituksena on siis viestittää kasvattajalle jokin lapsen sen hetkinen tarve, kuten tarve lohdutukselle tai turvallisuuden tunteelle, eikä lapsi siinä tapauksessa vielä osaa sitä sanallisesti ilmaista. Keskeisintä on huomioida, että tätä lapsen tarvetta ei saa jättää huomioimatta hänen mahdollisesti haastavan ulkoisen käytöksen vuoksi. Kasvattajan tulisi myös tunnistaa lapsen todellinen kehitystaso ja asettaa hänelle sen mukaisesti realistiset odotukset sen mukaan mihin hän todella kykenee eikä sen mukaan mihin kasvattaja haluaa hänen kykenevän.

Gerstenin (2011) keskeisenä ajatuksena onkin, että lapsi kyllä aina toimisi oikein tai paremmin, jos vain suinkin osaisi. Kasvattajan tulisi myös huomioida aina lapsen hyvä ja onnistunut käytös sekä suunnitella etukäteen, miten minkäkinlaiseen haastavaan käytökseen on hyvä reagoida johdonmukaisesti ja loogisesti. Kasvattajalla tulisi ehdottomasti itsellään olla vahvat tunnetaidot, ja hänen tulisi pystyä pysymään rauhallisena, miettiä rauhassa vaihtoehtoisia ratkaisuja ja käyttäytyä kunnioittavasti lasta kohtaan kuormittavissakin tilanteissa. Lisäksi lapselle itselleen tulisi antaa tilaa sanallistaa ajatuksiaan ja osallistua ongelmien ratkaisuun. Myös Fettigin, Schultzin ja Ostroskyn (2013) mukaan lasten haastavan käytöksen ehkäisyssä tulisi huomioida haastavan käytöksen ehkäisystrategioiden käyttäminen, kuten päivittäiset rutiinit ja selvät kehitystasoiset käytösodotukset, korvaavien sosiaalisemotionaalisten taitojen opetus lapsille sekä haastavaan käytökseen suhtautuminen loogisten seuraamusten avulla.

Gloecklerin ja Niemeyerin (2010) tutkimuksessa puolestaan vertailtiin kahta yhdysvaltalaisista taaperoryhmää sekä heidän opettajiensa vuorovaikutusta lasten kanssa. Tarkoituksena oli tutkia opettajan vuorovaikutustavan vaikutusta lasten tunteiden säätelyyn. Ryhmässä, jossa opettajan vuorovaikutustapa lasten kanssa oli ennakoimaton eikä opettaja sitoutunut toimimaan fyysisesti ja psyykkisesti lähellä lapsia, vaan jätti heidän oman onnensa nojaan tunneilmaisujensa aikana, ilmeni runsaasti lasten haastavaa käyttäytymistä,

kuten levottomuutta, aggressiivisuutta, huomionhakuisuutta sekä poissaolevuutta. Sen sijaan taaperoryhmässä, jonka opettaja sitoutui vuorovaikutukseen lasten kanssa, oli heille saatavilla sekä fyysisesti, psyykkisesti että emotionaalisesti, tunnisti lasten yksilölliset tarpeet ja tuki heitä tunteiden säätelyssä, lapset hakeutuivat mielellään fyysiseen läheisyyteen opettajan kanssa, hakivat häneltä kontaktia ja lohdutusta, sitoutuivat toimintaan keskittyneesti ja olivat helposti opettajan rauhoitettavissa. (Gloeckler & Niemeyer 2010.)

2.3.2 Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemat haasteet lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaamisessa

Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että varhaiskasvatus ympäristönä luo haasteita lasten haastavien tunneilmaisujen kohtaamiseen heidän kehitystään tukevasti. Ahosen (2017) tutkimuksessa on käynyt ilmi, että päiväkotien niin sanottu perinteinen toimintakulttuuri, johon kuuluu muun muassa aikuiskeskeinen, omissa toimintasuunnitelmissa pitäytyvä toiminta ja lasten osallistumisen rajoittaminen odottamis- ja hiljaa olo -vaatimuksilla, on syynä lasten haastavien tunneilmausten ilmenemiselle. Suurin osa näistä tilanteista tapahtuukin ohjatuilla tuokioilla, joissa on läsnä enemmän kuin 10 lasta kerrallaan, tai siirtymätilanteissa. (Ahonen 2017, 150–151, 153, 180–183.)

Varhaiskasvatuksessa kasvattajilla on todettu olevan kyllä paljon tietoa siitä, miten lapsen haastaviin tunneilmaisuihin tulisi oikeaoppisesti suhtautua, mutta samalla vaikeuksia toteuttaa näitä periaatteita käytännön toiminnassa (Ahonen 2017, 21). Kasvattajat tavallisesti käyttävät varhaiskasvatuksessa paljon aikaa siihen, että he pohtivat, mikä lapsessa on vikana, kun hän ilmentää haastavia tunteita sen sijaan että he kohdistaisivat huomionsa omaan toimintaansa lapsen tukemiseksi näissä tilanteissa. (Ahonen 2015.) Myös Quesenberryn ym. (2014) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat lasten haastavan käytöksen, erityisesti aggressiivisuuden sekä voimakkaat tunteenpurkaukset merkittävänä ongelmana varhaiskasvatuksessa. Ne aiheuttavat opettajille stressiä, turhautumista sekä keinottomuuden ja toivottomuuden tunteita. Näiden tilanteiden tehokkaana ehkäisyä olisi sosiaalisemotionaalisten taitojen opetus lapsille, mutta useimmiten näissä

tilanteissa keinoina käytetään lasten poistamista tilanteesta ja jäähyjä. (Quesenberry ym. 2014.)

Kasvattajalle onkin tavallisesti haastavaa auttaa lasta hänen tunteidensa säätelyssä varsinkin lapsen tunteiden ollessa erityisen voimakkaita (Kanninen & Sigfrids 2012, 75). Ahosen mukaan (2017, 66–70) työskentely haastavasti käyttäytyvän eli sosiaalisemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa koetaan varhaiskasvatuksessa ajoittain hyvin raskaana ja kuluttavana. Niin sanottu haastava käyttäytyminen aiheuttaa kasvattajassa usein negatiivisia tunteita, kuten ärsyyntymistä tai pelkoa. Lisäksi kasvattajat eroavat paljon siinä, miten he näissä tilanteissa kykenevät omia tunteitaan tunnistamaan ja säätelemään riippuen heidän omista lapsuuden kokemuksistaan. Lapsen haastavien ja negatiivisten tunteiden myötätuntoinen jakaminen ja lapsen auttaminen tunteidensa säätelyssä voi olla kasvattajalle itselleen haasteellista. Lapsen turhautuminen tai kiukku voi olla kasvattajan näkökulmasta vaikea kestää, koska nämä lapsen reaktiot saattavat herättää aikuisessa itsessäänkin vastaavia voimakkaita tunnereaktioita. Kasvattajan onkin näissä tilanteissa tärkeää pysähtyä tunnistamaan myös oma tunnetilansa, jotta hän onnistuu ottamaan vastaan lapsen tunteet sekä auttaa häntä niiden ilmaisemisessa ja säätelyssä, koska ilman harjoittelua lapsi ei voi sitä koskaan oppia. (Pihlaja 2018, 146–147; Puura 2019, 157.) Lapsella ei ole kykyä eikä tunnesanastoa säädellä näitä tunteita itsenäisesti, ja lapset ovatkin aikuisten armoille sen suhteen, miten he omilla tunnetaidoillaan onnistuvat lapselle tunteiden säätelyssä tarvittavia taitoja välittämään. (Kanninen & Sigfrids 2012, 75.)

Tiedetään, että kasvattajien omat arvot ja uskomukset heijastuvat voimakkaasti heidän tavoittelemaansa vuorovaikutustapaan kasvatustilanteissa. Jos kasvattaja esimerkiksi uskoo lapsen haastavien tunneilmaisujen olevan tahallista aikuisten ärsyttämistä tai uhmaamista, hän suhtautuu usein lapseen vihamielisesti ja etäisesti. (Ahonen 2017, 58–64.) Cassidy ym. (2017) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien oma psyykinen hyvinvointi on yhteydessä heidän lapsille antamaansa emotionaaliseen tukeen sekä taaperoiden haastavien tunneilmauksien esiintymiseen. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajan itsearvioiman omien tunteiden säätelytaidon ja empaattisuuden on todettu olevan yhteydessä empaattisempaan suhtautumiseen lapsen negatiivisia tunteita kohtaan (Swartz & McElwain 2012).

Aiemmassa tutkimuksessa on myös käynyt ilmi, että lasten haastavan käytöksen lisäksi myös työpaikan huono ilmapiiri sekä työpaikan resurssipula aiheuttavat henkilöstössä haastavia tunteita (Rotkirch 2013, 8–17). Resurssipulaan on katsottu kuuluvan muun muassa suuret ryhmäkoot, henkilöstövaje, käyttöasteiden mittaamiset sekä henkilökunnan siirtely ryhmistä toisiin. Näiden tekijöiden on koettu johtavan siihen, että lapset eivät tule kohdatuksi ja voivat alkaa käyttäytyä haastavasti, suunniteltu toiminta estyy ja ongelmat johtavat työntekijöiden uupumiseen sekä turhautumiseen. Kuitenkin on käynyt ilmi, että samoillakin resursseilla ja samalla alueella päiväkotien erot henkilöstön kokemissa haastavissa tunteissa voivat olla hyvinkin suuria. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 64–78.)

3 KASVATTAJAN MENTALISAATIOON PERUSTUVA REFLEKTIIVINEN KYKY

”Mentalisaatio tarkoittaa pyrkimystä ymmärtää samanaikaisesti itseä ja toista. Se on aktiivista, myönteistä ja uteliasta ihmettelyä ja kuvittelua, joka auttaa tulemaan tietoiseksi oman tai toisen ihmisen käyttäytymisen taustalla olevista ainutkertaisista mielentiloista, näkökulmista ja kokemuksista.” (Mattila & Rantala 2019, 20.)

Mentalisaatio teoreettisena käsitteenä perustuu brittiläisen psykoanalytikko Peter Fonagyn johdolla 1990-luvulta alkaen kehitettyyn psykologiseen teoriaan, jonka taustalla on psykoanalyttinen perinne sekä kiintymyssuhdeteoria (Allan, Fonagy & Bateman 2008, 8; Fonagy ym. 2002, 27–40). Mentalisaation ajatellaan olevan vain ihmisille ominainen kyky, jonka keskeisimpänä piirteenä on kyky pohtia samanaikaisesti sekä oman että toisen ihmisen ulkoisen käytöksen takana olevia mielentiloja. Näihin mielentiloihin katsotaan kuuluvan muun muassa omat ja toisen ihmisen ajatukset, tunnetilat, aikomukset, tarpeet, toiveet ja unelmat. Mentalisaation onnistuessa ihminen pyrkii ymmärtämään sitä, mitä hänen ja toisen ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu tiedostaen, että molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ovat erillisiä persoonia, joilla on omat halut, tarpeet ja ajatukset. Lisäksi onnistuneessa mentalisaatiossa ihminen kykenee ymmärtämään, että sekä hänen oma että toisen ihmisen ulkoinen käyttäytyminen johtuvat näistä kummankin omista ja ainutkertaisista mielensisäisistä tiloista. (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 3–4, 25; Kalland 2006, 377; Larmo 2010; Mattila & Rantala 2019, 20; Pajulo 2004; Viinikka 2014, 6–7.)

Mentalisaation operationalisoitu käsite reflektiivinen kyky (eng. reflective function, RF) kuvaa mentalisaation tapahtumista käytännön toimintana. Sen avulla yksilöiden mentalisaatiokykyä on mahdollista mitata, arvioida ja verrata

toisiinsa. (Kalland 2006, 378; Kalland 2014, 31.) Reflektiivinen kyky ei ole vain yksilön mielensisäistä pohdintaa, vaan siihen kuuluu tietoinen ja ulospäin näkyvä mentalisaatioon perustuva toiminta vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Ilmentäessään reflektiivistä kykyä yksilö pyrkii tietoisesti tavoittamaan toisen ihmisen mielentiloja, ponnistelee toimiakseen toisen ihmisen tarpeiden mukaisesti sekä tunnistaa ja sanoittaa omaa ja toisen ihmisen tunnetilaa, käytöstä ja kokemusmaailmaa. Toisin sanoen ihminen ikään kuin pitää kahta mieltä samaan aikaan mielessään. (Kalland 2006, 278; Kalland 2014, 31; Pajulo 2004.)

Kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa kasvattajan reflektiivinen kyky ilmenee kasvattajan kykynä havaita, pohtia ja sanallistaa lapsen ulkoisen käytöksen taustalla olevia tunteita, tarpeita, ajatuksia ja kokemuksia arkipäiväisissä tilanteissa. Samalla kasvattaja havaitsee, pohtii, sanallistaa ja on tietoinen omista mielentiloistaan sekä niiden vaikutuksesta heidän väliseen vuorovaikutukseensa. (Larmo 2010; Kalland 2014, 26; Viinikka 2014, 6–7.) Kasvattaja, jolla on toimiva reflektiivinen kyky, haluaa kurkistaa lapsen ulkoisen käytöksen taakse, on myönteisellä tavalla utelias lapsen mieltä kohtaan ja ponnistelee tämän kokemusmaailman tavoittamiseksi. Samalla hän kuitenkin tiedostaa, että hän ei voi koskaan varmuudella tietää lapsen mielentiloja, vaan kykenee tulkitsemaan lasta joustavasti ja löytämään vaihtoehtoisia selityksiä lapsen käyttäytymiselle sekä korjaamaan ajoittaiset väärinymmärrykset lapsen kanssa. Tämä kaikki mahdollistaa kasvattajan sensitiivisen vuorovaikutuksen lapsen kanssa. Kasvattajan puutteellinen reflektiivinen kyky puolestaan altistaa lapsen mielen väärintulkinnolle, vuorovaikutusongelmille ja jopa lapsen tarpeiden laiminlyömiselle ja pahoinpitelylle. (Kalland 2014, 31; Pajulo & Pyykkönen 2011, 71.)

Tämän tutkimuksen keskeisenä näkökulmana on, että varhaiskasvatuksen opettajan mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana vastaa parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tunnesäätelyavun tarpeisiin näissä tilanteissa. Se on avain lapsen ulospäin haastavana ilmenevän käytöksen syiden ymmärtämiselle sekä sensitiiviselle reagoinnille näissä tilanteissa. Tässä tutkimuksessa siis tarkastellaan opettajien reflektiivistä kykyä sekä heidän käyttäytymisessään ilmenevien reagoititapojen osalta että heidän omina sanallisina kuvauksinaan

mentalisaatioon perustuvasta toiminnastaan lasten haastavien tunneilmauksien aikana.

3.1 Mentalisaation historiallinen tausta ja lähikäsitteet

Mentalisaatiolla psykologisena teoriana on tiivis yhteys aiemmista psykologisista teorioista mielen teoriaan (eng. theory of mind) sekä kiintymyssuhdeteoriaan. Lisäksi sillä on yhteyksiä kasvatustieteellisessäkin tutkimuksessa paljon käytettyyn sensitiivisyyden käsitteeseen. Mielen teoria on keskeinen näkökulma siinä, miten yksilön on mahdollista ymmärtää toisen ihmisen mielentiloja. Mielen teorian mukaan ihmiselle kehittyy lapsuuden aikana ymmärrys siitä, että kaikilla muilla ihmisillä on hänestä erillinen, tunteva ja ajatteleva mieli eli toiset ihmiset muun muassa tuntevat ja ajattelevat eri tavalla, eri näkökulmasta kuin hän itse. (Fonagy ym. 2002, 147; Kalland 2006, 392.) Kiintymyssuhdeteoria puolestaan on John Bowlbyn alun perin 1970-luvulla kehittämä psykologinen teoria, jonka keskeisenä ajatuksena on, että lapsi kiintyy häntä hoitaviin aikuisiin, joiden tarjoama vuorovaikutuksen laatu täyttää tietyt ehdot. Teorian mukaan lapsi hakee turvaa näistä aikuisista erityisesti silloin, kun hän kokee uhkaa, pelkoa tai hätää ja pyrkii pitämään tämän kiintymyksen kohteen lähellänsä esimerkiksi itkemällä. (Bowlby 1991.)

Kiintymyssuhde voi lapsen ja aikuisen välillä kehittyä joko turvalliseksi tai turvattomaksi lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana, ja tämän kiintymyksen laadulla katsotaan olevan merkittävä vaikutus lapsen sekä sosiaaliseen, emotionaaliseen että kognitiiviseen kehitykseen. Jotta kiintymyssuhteesta muodostuisi turvallinen, ja lapsen kehitystä siten edistävä, kiintymyksen kohteena olevan aikuisen tulee olla lapsen saatavilla ja aktiivisessa, sensitiivisessä ja iloa tuottavassa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, havaiten lapsen hädän ja muiden tarpeiden signaalit heti ja tulkiten sekä vastaten niihin lapsen kannalta oikein. Teorian mukaan lapsi valitsee ensisijaiseksi ja tärkeimmäksi kiintymyksen kohteeksi aikuisen, joka on hänelle responsiivisin ja eniten läsnä, eli useimmiten äidin, mutta hän voi muodostaa kiintymyssuhteita sen lisäksi myös muiden häntä hoitavien aikuisten kanssa. (Bowlby 1991; Rusanen 2011, 57.)

Sekä psykologisessa että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty paljon sensitiivisyyden käsitettä määriteltäessä aikuisen tavoiteltavaa toimintaa laadukkaassa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Sensitiivisyyden käsitteen sisällöstä ei kuitenkaan ole täysin yhtenäistä ja täsmällistä määritelmää, vaan sitä on lähestytty monesta näkökulmasta käsin. Esimerkiksi psykologisessa kiintymyssuhdeteorian pohjalta kehitetyssä emotionaalisen saatavilla olon teoriassa lasten psykologi Zeynep Biringen (2000, 105–106) määrittelee kasvattajan sensitiivisyyteen kuuluvan lapsen viestien ja aloitteiden havaitsemisen, nopean ja joustavan vastaamisen niihin. Lisäksi keskeisenä sensitiivisyyden kriteerinä pidetään turvallisen tunneilmapiirin luomista, jossa lapsi uskaltaa ilmaista kaikkia tunteitaan ja jossa myös aikuinen ilmaisee lapselle todenmukaisesti omia tunteitaan. (Biringen 2000, 105–106.) Aikuisen sensitiivisyyttä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa pidetään avaintekijänä lapsen turvallisen kiintymyssuhteen kehittymiselle, koska sen avulla aikuisen on mahdollista päätellä lapsen käytöksen takana olevaa mielentilaa ja näin vastata lapsen tarpeisiin oikealla tavalla (Pajulo 2004).

Mentalisaation käsitettä ja aikuisen reflektiivistä kykyä voidaan kuitenkin pitää täsmällisempänä ja yhtenäisemmin määriteltynä lapsen ja aikuisen välisen laadukkaan vuorovaikutuksen piirteenä, koska aiemman tutkimuksen valossa aikuisen reflektiivisen kyvyn voidaan sanoa olevan aikuisen ja lapsen välisen laadukkaan vuorovaikutuksen ydinalue, jonka myötä laadukkaan vuorovaikutuksen muut osa-alueet tulevat mahdollisiksi. Aikuisen reflektiivisen kyvyn on nimittäin todettu olevan yhteydessä sekä aikuisen sensitiivisyyteen että lapsen turvalliseen kiintymyssuhteeseen aikuisen kanssa mahdollistamalla näiden kahden osa-alueen tapahtumisen. Siis ilman mentalisaation perustuvaa reflektiivistä kykyä aikuisen ei ole mahdollista olla sensitiivinen lapsen tarpeille eikä muodostaa turvallista kiintymyssuhdetta lapsen kanssa. (Pajulo & Pyykkönen 2011, 94; Pajulo & Pyykkönen 2014, 142; Stacks ym. 2014.) Näiden tekijöiden vuoksi mentalisaatio ja kasvattajan reflektiivinen kyky on valittu tämän tutkimuksen näkökulmaksi tarkasteltaessa opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta.

3.2 Mentalisoivan vuorovaikutuksen merkitys lapsen psyykkiselle kehitykselle

Vuorovaikutus mentalisaatiokykyisen aikuisen kanssa on lapsen kehitykselle kahdella tavalla erittäin merkittävää. Ensinnäkin lapsen normaalille, tasapainoiselle psyykkiselle kehitykselle mielessä pitämisen kokemus on tärkeää, koska aikuisen mielestä unohtuminen merkitsee uhkaa koko lapsen olemassaololle ollen samalla ahdistavin lapsen peloista (Sinkkonen 2012, 108). Lapsen tulee voida luottaa siihen, että aikuinen pitää häntä mielessään, tunnistaa hänen kokemuksensa ja tunteensa sekä osoittaa ymmärtävänsä, miltä lapsesta tuntuu (Kalland 2014, 33). Toiseksi vuorovaikutus mentalisaatiokykyisen aikuisen kanssa on edellytys lapsen oman mentalisaatio kyvyn kehittymiselle ja sen myötä tuo lukuisia muitakin hyötyjä hänen kehitykseensä. Lapsen oma mentalisaatiokyky alkaa kehittyä jo vauvaiän varhaisessa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, joka kykenee eläytymään lapsen mieleen ja kokemusmaailmaan. Tällainen aikuinen kykenee vastaamaan oikein lapsen viesteihin ja tällaiseen aikuiseen lapsi kykenee muodostamaan turvallisen kiintymyssuhteen. (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 93; Larmo 2010; Mattila & Rantala 2019, 35; Salo & Kalland 2014, 39.) Mentalisaatiokykyisillä lapsilla on todettu olevan parempi tunteidensäätelykyky, paremmat sosiaaliset taidot sekä joustavampi suhtautuminen vastoinkäymisiin (Mattila & Rantala 2019, 37).

Lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä toimimaan niiden mukaan vain sen myötä, että hän saa kokea toisen ihmisen ajattelevan häntä omana yksilönään hänen omista tarpeistaan ja viesteistään käsin. Pieni lapsi ilmaisee tarpeitaan ja tunteitaan sanattomasti käytöksellään ja koko kehollaan käyttäen erilaisia ilmeitä, eleitä ja äänneitä. Kasvattajan tulee tällöin tuoda nämä lapsen viestit sanalliseen muotoon ja kertoa lapselle, miten hän lapsen viestin siinä hetkessä ymmärtää lisäksi käyttäen äänenpainoja, katsetta ja kosketusta vastaamaan lapsen omaa sisäistä kokemusta. Näin lapsi tunnistaa kokemuksen itsessään ja saa yhteyden oman tunnetilansa kehollisen viestin sekä aikuisen sanattoman peilauksen ja sanallisen kuvauksen välillä. Näin lapsi alkaa vähitellen tunnistamaan omia tunnetilojaan. (Keinänen & Martin 2019, 21, 26.)

Jotta lapsen oma mentalisointikyky ja sen myötä tunteiden säätelykyky voi kehittyä kasvattajan tunteiden peilauksen tulee vastata nimenomaan lapsen mielentilaa, ei kasvattajan omaa. Kasvattajan tulisi pystyä samanaikaisesti näkemään oma toimintansa itsensä ulkopuolelta käsin niin sanotusti lapsen silmin sekä lapsen toiminnan lapsen itsensä näkökulmasta eli ymmärtää mitä tunteita tai ajatuksia lapsen toiminnan takana on ja mitä hän haluaa niillä kertoa. Kasvattajan tuli kyetä sanoittamaan ja jakamaan kaikkia lapsen kokemia tunteita, vaikka itse tuntisi tai ajattelisi toisin. Lapsen näkökulman säilyttäminen aikuisen mielessä on kuitenkin aikuiselle haastavaa, koska hänen omat tunteensa ja tarpeensa helposti ohittavat kyvyn olla tietoinen lapsen tarpeista. (Keinänen & Martin 2019, 21, 26; Mattila & Rantala 2019, 12, 35.)

Aikuisen mentalisaatiokykyä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa on aiemmin tutkittu erityisesti vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, mutta vielä vain vähän varhaiskasvatuksen opettajan tai muun henkilöstön ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Aiemmissä tutkimuksissa vanhemman mentalisaatiokyvyn on todettu vaikuttavan lapsen kiintymyssuhteen laatuun niin, että korkeatasoisen mentalisaatiokyvyn on todettu ennustavan lapsen turvallisen kiintymyssuhteen kehittymistä (Lalonde ym. 2015; Zeegers ym. 2017). Lisäksi on todettu, että interventioiden avulla on mahdollista parantaa vanhemman mentalisaatiokykyä ja siten lisätä turvallisen kiintymyssuhteen kehittymisen todennäköisyyttä (Lalonde ym. 2015). Aikuisen reflektiivisen kyvyn on todettu olevan voimakas ennustaja aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadusta. Puutteellisen reflektiivisen kyvyn on todettu olevan yhteydessä tyytymättömyyteen vanhemmuudessa, vähäisempään kommunikointiin ja vähemmän sitoutuneeseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa sekä lapsen turvattomaan kiintymyssuhteeseen. Toimivan reflektiivisen kyvyn omaamilla aikuisilla tulokset olivat taas päinvastaiset. (Rostad & Whitaker 2016.)

Mentalisaatioon perustuvan vanhemmuuden on todettu edistävän taaperoikäisen lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä. Sen on todettu liittyvän siihen, että mentalisaatiokyvyn avulla vanhempi tunnistaa lapsen tunteita ja muita mielentiloja paremmin sekä sanoittaa niitä lapselle enemmän, mikä auttaa lasta organisoimaan omat mielentilansa ja ulkoisen käytöksensä yhteen ja siten pikkuhiljaa säätelämään niitä itsenäisesti. Vanhemman masentuneisuuden ja omien tunteiden säätelyvaikeuksien on puolestaan todettu olevan negatiivisessa

yhteydessä mentalisaatioon perustuvaan vanhemmuuteen. (Senehi, Brophy & Valloton 2018.) Lisäksi äidin heikon omien tunteiden säätelykyvyn on todettu olevan yhteydessä huonompaan mentalisaatiokykyyn hänen alle puolentoista vuoden ikäisen lapsen kanssa ja aiheuttavan vähemmän uteliaisuutta olla kiinnostunut lapsen mielentiloista sekä huonompaa kykyä tunnistaa lapsen mielentiloja. Jos aikuinen ei tunnista omia tunteitaan eikä ole tietoinen niistä, on hänen vaikea tunnistaa niitä myös lapsessa. (Schultheis, Mayes & Rutherford 2019.) Myös äidin reflektiivisen kyvyn on todettu olevan yhteydessä lapsen parempaan tunteidensäätelykykyyn jo vauvaiästä alkaen (Heron-Delaney ym. 2016).

Jo vuoden ikäinen lapsi pystyy muodostamaan kiintymyssuhteen vanhempiensa lisäksi myös kokonaan uuteen ihmiseen, kuten varhaiskasvatuksen opettajaan tai muuhun päiväkodin henkilöstöön, vaikka he eivät olisikaan koko ajan läsnä lapsen elämässä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 38–40; Read 2014, 24.) Koska kasvattajan mentalisaatiokyvyn on todettu olevan edellytys lapsen kiintymyssuhteen syntymiseen, voidaan päätellä, että mentalisaatiota tapahtuu myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä (Pajulo & Pyykkönen 2011, 94; Pajulo & Pyykkönen 2014, 142; Stacks ym. 2014).

3.3 Mentalisaation ilmeneminen varhaiskasvatuksen kontekstissa

Varhaiskasvatuksen kontekstin osalta Farkas ja kollegat (2017) tutkivat chileläisten varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuvaa reflektiivistä kykyä vuoden ikäisten lasten kanssa verrattuna lasten vanhempien reflektiiviseen kykyyn. Tutkimuksen mukaan opettajilla todettiin olevan keskimäärin huomattavasti korkeampi mentalisaatiokyky sekä lapsen mielentilojen sanoittamisen kyky puheessaan (reflektiivinen kyky) kuin alhaisen ja keskimääräisen tuloryhmän lasten äideillä. Korkeakoulutettuihin äiteihin verrattuna heidän välillään ei todettu olevan juurikaan eroa. Valtaosalla opettajista todettiin olevan keskimääräinen tai korkea mentalisaatio- ja reflektiivinen kyky ja vain harvoilla todettiin niissä puutteita. (Farkas ym. 2017.) Suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa on tehty yksi pro gradu-tutkielma haastattelututkimuksena taaperoryhmässä työskentelevien kasvattajien reflektiivisestä kyvystä ja tulosten mukaan niin ikään kaikilla

kymmenellä osallistujalla oli vähintään lähes normaali tai sitä korkeampi reflektiivinen kyky (Urpoviranko 2016). Varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatiokykyä on todettu voitavan myös lisätä kasvatustapahtumia refleктоimalla, muistelemalla ja visualisoimalla sekä niistä keskustelemalla muiden työyhteisön kasvattajien kanssa (Hower-Reisner, Furstaller & Wininger 2018).

Mentalisoivan opettajan tunnusmerkkeinä voidaan Keinäsen ja Martinin (2019) mukaan pitää suhtautumista oppilaisiinsa yksilöinä ja henkilökohtaisen tunnesuhteiden luomista jokaisen oppilaan kanssa. Mentalisoivat opettajat pitävät vuorovaikutusta oppilaiden kanssa keskeisenä ja luovat ilmapiirin, jossa oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyksi ja välitetyksi. Tällöin opettaja toimii oppilaslähtöisesti ja asettaa yksilöllisiä vaatimuksia jokaisen oppilaan omista lähtökohdista käsin. Mentalisoivat opettajuus on kuitenkin todettu olevan vaikeasti toteutettavissa ajan- ja resurssien puutteen sekä koulutuksesta tulevan tiedonpuutteen vuoksi (Keinänen & Martin 2019, 127–129.)

Mannerheimin lastensuojeluliiton tekemän linjauksen mukaan lapsen optimaalisen kasvun ja kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa vaatii henkilöstöltä lapsen näkökulmaa korostavaa vuorovaikutusta, jota voidaan toteuttaa mentalisaatioon perustuvan työtavan avulla. Sen katsotaan olevan lähtökohtana aikuisen sensitiivisyydelle lasta kohtaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 5.) Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi toteuttaa mentalisaatioon perustuvaa työtapaa Mannerheimin lastensuojeluliiton mukaan (2017) noudattamalla sen keskeisiä tunnusmerkkeinä, jotka ovat uteliaisuus lapsen sisäisiä kokemuksia kohtaan kaikissa arjen tilanteissa sekä kyky eläytyä lapsen kokemukseen tilanteista. Lisäksi tärkeinä tunnusmerkkeinä pidetään lapsen tunteiden sanoittamista ja myötätuntoista suhtautumista niihin sekä vuorovaikutuksen virheiden ja väärinymmärrysten korjausta molempien osapuolten ajattelutapoja sanoittamalla. Kasvattajan tulisi myös kyetä kannustavan ja myönteisen palautteen antamiseen lapsille sekä pohtimaan oman käytöksensä ja tunneilmaisujensa vaikutusta lapsiin sekä ymmärtää lapsen mielen erillisyys hänen omasta mielestään. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 6, 13–14).

Mentalisaatio -näkökulman sijaan sensitiivisyyden käsitteen avulla on varhaiskasvatuksenkin kontekstissa tutkittu kasvattajien ja lasten välistä

vuorovaikutusta jonkin verran. Näitä tutkimuksia voidaan pitää tämän tutkimuksen aiheen kannalta myös merkittävänä, koska kasvattajan sensitiivisyyden edellytyksenä on hänen mentalisaatiokykynsä, toisin sanoen siis kasvattajan mentalisaatiokyky mahdollistaa sensitiivisyyden ilmenemisen eikä sitä voi tapahtua ilman onnistunutta mentalisaatiota (Pajulo & Pyykkönen 2011, 94; Pajulo & Pyykkönen 2014, 142; Stacks ym. 2014). Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä myös se, että varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivisyyden on todettu edistävän taaperoikäisten lasten tunteiden säätelykykyä (Mortensen & Barnett 2019).

Kasvatustieteiden tohtori Liisa Ahonen (2015) on aiemmin tutkinut väitöskirjassaan sensitiivisyyden näkökulmasta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja 3–5 -vuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Tätä hänen tutkimustaan voidaan pitää tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpinä samantapaisen ilmiön tutkimuksena suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ahosen (2017, 58–64) mukaan lapsen vuorovaikutus ammattikasvattajien kanssa on lapsen kehitykselle hyvin merkityksellistä ja vaikuttaa muun muassa hänen sosioemotionaalisten taitojensa kehitykseen sekä akateemisiin taitoihin. Aineistoksi tutkimuksessa kerättiin sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilökunnan jäsenten havainnointi- että haastatteluaineistoa. Tutkimuksessa suunnattiin huomio erityisesti kasvattajan toimintaan näissä haastavissa tilanteissa ja tarkasteltiin sitä, miten hän pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan tilanteen etenemiseen. Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena oli, että juurikin kasvattajan vuorovaikutustapa lapsen kanssa hänen haastavien tunneilmaisujen aikana on tärkein vaikuttava tekijä sekä tilanteiden etenemiseen että lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. (Ahonen 2015.)

Ahonen on tutkimuksessaan tunnistanut viisi erilaista varhaiskasvatuksen ammattikasvattajan vuorovaikutustapaa 3–5 -vuotiaan lapsen haastavissa tunneilmauksissa. Lapsen tarpeisiin vastaavassa lämpimässä vuorovaikutustavassa kasvattaja on syvästi sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja se on aikuiselle tärkeää. Hän kohtaa lapset kiireettömästi, pysähtyy heidän kokemustensa äärelle ja pyrkii tavoittamaan lapsen kokemuksen tilanteesta. Kasvattaja suhtautuu lapseen empaattisesti ja sensitiivisesti vaikeidenkin tunneilmaisujen aikana ja ymmärtää, että lapsen haastava ulkoinen

käytös johtuu lapsen tunnekokemuksesta eikä ole tahallista. Lämpimässä vuorovaikutuksessa kasvattaja ei rankaise lasta, provosoidu tämän käytöksestä, syytä lasta tai korosta omaa valta-asemaansa, vaan osaa arvioida omaa toimintaansa suhteessa lapsen todellisiin tarpeisiin. Hän sallii joustavan osallistumisen toimintaan lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan, esimerkiksi sallimalla levottoman lapsen liikkumisen, suhtautumalla empaattisesti vetäytyvään lapseen ja viestittämällä lapsen arvokkuutta aggressiivisten ja uhmakkaidenkin lasten kanssa. Lämpimän vuorovaikutustyylin kasvattaja on olemukseltaan iloinen ja helposti lähestyttävä ja elää hetkessä. (Ahonen 2017, 78–94.)

Sen sijaan lapsen tunteiden säätelyn tarpeisiin vastaamaton vuorovaikutus voi Ahosen (2017) mukaan ilmetä ristiriitaisena, teknisenä, välttelevänä tai etäisenä vuorovaikutustapana. Ristiriitaista vuorovaikutustapaa kuvaa kasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen lasten kanssa vain osittain. Tällöin hänen toiminnassaan on piirteitä lämpimästä vuorovaikutustavasta, mutta se toisinaan herpaantuu eikä kasvattaja tällöin kykenekään tavoittamaan lapsen kokemusta, näkökulmaa ja tarpeita tilanteissa. Teknisessä vuorovaikutustavassa kasvattajalla ei ole aitoa tunneyhteyttä lapsiin vaan hän pitää tiukasti kiinni rutiineista ja suunnitelmista sekä selvittää lasten haastavia tunneilmaisuja mekaanisesti ja mustavalkoisesti. Välttelevässä vuorovaikutustavassa kasvattaja puolestaan välttelee erityisesti lasten aggressiivisia ja uhmakkaita tunnetiloja ja kokee neuvottomuutta tai riittämättömyyttä niiden kanssa sekä siirtää vastuuta tilanteista mielellään muille työntekijöille. Etäisessä vuorovaikutustavassa kasvattaja suhtautuu lapsiin etäisesti ja viileästi eikä hakeudu aitoon vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Kasvattaja ei huomioi lasten yksilöllisiä tarpeita, kokemuksia tai ajatuksia, vaan ohjaa heitä kieltojen ja komentojen avulla. Hän tulkitsee lasten käytöstä omista ennakkokäsityksistään käsin ja torjuu lapsen oman kokemuksen tilanteista. Siinä kasvattaja huomaa kyllä lapsen haasteet, mutta ei juurikaan anna hänelle kannustusta tai positiivista palautetta. (Ahonen 2017, 96–135.)

Ahosen (2017) lisäksi Marjatta Kalliala (2008) on aiemmin tutkinut varhaiskasvatushenkilöstön sensitiivisyyttä, nimenomaan alle kolmevuotiaiden lasten kanssa Helsingin yliopiston psykologian laitoksen ja opetuskoulutuslaitoksen yhteisessä vuosina 2002-2003 suoritetussa Kengu-Ru -

projektissa. Projektin tavoitteena oli lisätä alle kolmevuotiaiden lasten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa vahvistamalla lapsen toissijaista kiintymyssuhdetta varhaiskasvatuksen omahoitajaan ja samalla lisäämällä henkilöstön aktiivisuutta ja sensitiivisyyttä vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Kalliala 2008).

Kallialan tutkimuksesta kävi ilmi, että varhaiskasvatuksessa kasvattajan ja taaperoikäisen lapsen välinen vuorovaikutus oli merkittävässä roolissa päiväkodin kaikessa toiminnassa ja aikuisen käsitykset lapsesta olivat yhteydessä siihen, minkälaiseen vuorovaikutustapaan hän lapsen kanssa pyrki. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyyden osalta ilmeni, että osallistuneiden päiväkotien tasoerot sen suhteen olivat huomattavan suuret ja oli löydettävissä vakaviakin, välitöntä puuttumista vaativia puutteita lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kasvattajat saattoivat olla etäisiä, kylmiä ja kyvyttömiä vastaamaan lasten tarpeisiin. Kasvattajien ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatu saattoi Kallialan (2008) mukaan vaihdella myös silloin, vaikka vuorovaikutus olisi toisinaan laadukas ja henkilöstö pysyi samana. Vuorovaikutuksen laadun todettiin olevan suurimmaksi osaksi riippuvainen varhaiskasvatuksen henkilöstön omasta henkilökohtaisesta motivaatiosta, osaamisesta ja työetiikasta, koska ulkopuolinen seuranta ja arviointi vaikutti puuttuvan kokonaan. (Kalliala 2008, 11, 186–188.)

Myös Harkoman tekemän pro gradu -tutkielman (2016) mukaan suomalaisten taaperoikäisten päiväkotiryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen henkilöstön keksimääräinen sensitiivisyyden taso vastasi epäjohdonmukaisesti sensitiivistä vuorovaikutustyyliä, jossa oli kyllä runsaasti sensitiivisyyden piirteitä eikä siinä ilmennyt erityistä negatiivisuutta, mutta ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa kasvattajat saattoivat vaikuttaa toisinaan poissaolevilta ja etäisiltä. Aiemmissa tutkimuksissa on kuitenkin käynyt ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyyttä taaperoikäisten lasten kanssa voidaan lisätä tehokkaasti lisäkoulutuksen avulla sekä suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa että kansainvälisestikin (Harkoma 2016; Santelices, Farkas & Aracena 2017).

3.4 Mentalisaation ilmenemisen kriteerit kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa

Tässä luvussa esitellään kasvattajan reflektiivisen kyvyn ilmenemisen kriteerit arkisessa käytännön vuorovaikutuksessa lapsen kanssa neljänä erilaisena reagoititapana lapsen tunneilmaisuihin. Näistä yksi tapa kuvaa onnistunutta mentalisaatiota, jossa lapsen mieli on aikuisen mielessä ja kolme muuta tapaa erilaisia epäonnistuneen mentalisaation muotoja. Nämä neljä reagoititapaa muodostavat aiemman teoreettisen tiedon valossa kriteerit varhaiskasvatuksen opettajan reflektiivisen kyvyn ilmenemisen luokitteluun tämän tutkimuksen havainnointiaineistosta.

3.4.1 Lapsen mieli on aikuisen mielessä – onnistunut mentalisaatio

Kasvattajan reflektiivinen kyky arkisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ilmenee yksinkertaisesti siten, että aikuinen havainnoi lasta ja ottaa huomioon hänen tarpeensa ja yksilöllisen näkökulman tapahtumiin arjen eri tilanteissa (Mattila & Rantala 2019, 27). Tällöin kasvattaja pohtii lapsen ulkoisen käyttäytymisen takana olevaa ainutkertaista kokemusta, tunnetta, tarpeita ja ajatuksia ja kiinnittää huomionsa siihen, mitä tilanteissa lapsen näkökulmasta tapahtui, mitä hän ajatteli ja tunsu ja miten hän ilmaisi näitä mielentilojaan. Samanaikaisesti hän on tietoinen omasta näkökulmastaan ja mielentiloistaan sekä niiden näyttäytymisestä lapsen näkökulmasta ja onnistuu myös yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa niin, että kykenee näkemään niiden vuorovaikutuksellisuuden keskenään. (Viinikka, Soudander & Oksanen 2014, 107.)

Reflektiivisen kyvyn omaava kasvattaja havaitsee ja tunnistaa erityisen herkästi lapsen tunneilmaisuja ja sanallistaa sekä nimeää niiden syitä ja ilmenemistä auttaen lasta tunteidensa säätelyssä (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 64). Kasvattaja tiedostaa, että haastavasti ulospäin ilmenevän käytöksen aikana lapsi todellisuudessa tarvitsee kasvattajaa kaikista eniten avukseen tunteidensa säätelyksi (Mattila & Rantala 2019, 145). Reflektiivisen kyvyn avulla kasvattaja ei sivuuta tai vähättele lapsen tunnekokemuksia, mutta ei myöskään pyri korjaamaan niitä eikä kiinnitä lapsen huomiota nopeasti toisaalle, vaan uskaltaa pysähtyä lapsen tunnekokemuksen äärelle myötätuntoisesti

peilaten sitä takaisin lapselle. (Mattila & Rantala 2019, 137; Puura & Mäntymaa 2014, 64.)

Kasvattajan reflektiiviseen kykyyn kuuluva lapsen tunteiden peilaaminen tarkoittaa sitä, että lapsen tunneilmaisujen aikana aikuinen samanaikaisesti osoittaa omilla ilmeillään, äänensävyillään, kehollaan sekä sanoittamalla, että hän ymmärtää ja tavoittaa lapsen tunnekokemuksen, mutta että hänellä itsellään on toisenlainen kokemus samasta asiasta. Kasvattaja siis esimerkiksi viestittää lapselle, että lapsen kaatuessa tähän sattui, mutta tilanne ei ole vaarallinen, vaan kasvattaja on läsnä ja huolehtii kyllä lapsesta. Tällöin lapsi tunnistaa kokemuksensa kasvattajan peilauksesta ja huomaa, että kasvattaja ei kuitenkaan hätääntynyt, joten hän voi luottaa kasvattajan kognitiiviseen arvioon tilanteesta ja rauhoittuu itsekin. On tärkeää, että lapsi voi luottaa kasvattajan emotionaaliseen saatavuuteen ja oppii, että tunnekokemuksia voi jakaa ja toinen ihminen voi ymmärtää, miltä hänestä tuntuu. Näin kasvattaja on tavoittanut lapsen käytöksen taustalla olevan kokemuksen ja samalla arvioinut sitä suhteessa reaali maailmaan eli lapsi kaatui ja tunsikin kipua, mistä syystä hätääntyi ja lapsen kokema kipu on todellista, mutta hätääntymiseen ei reaali maailmassa ole syytä. Toisin sanoen siis lapseen sattui, mutta se ei ollut vaarallista. (Kalland 2013, 41–43, Mattila 2019, 40.)

Kasvattajan reflektiivisen kyvyn tunnistaa myös siitä, että vuorovaikutuksessa lapsen kanssa heillä on runsaasti jaetun tarkkaavuuden hetkiä. Se tarkoittaa sitä, että lapsi ja kasvattaja kiinnittävät samaan aikaan tarkkaavuutensa eli huomionsa johonkin samaan kohteeseen. Samalla aikuinen useampaan kertaan sanoittaa heidän tarkkaavuutensa kohdetta lapselle eli kertoo, mitä hän arvelee lapsen kohteesta ajattelevan. Lapsen tunneilmaisujen aikana jaettu tarkkaavuus ilmenee siten, että tunteita herättävissä tilanteissa aikuinen lapsen tunneilmaisujen aikana osuvasti sanoittaa ja kuvailee lapselle sitä, mitä hän arvelee lapsen mielessä liikkuvan näinä hetkinä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10.)

Reflektiivisen kyvyn avulla kasvattaja hyväksyy, että jokaisella ihmisellä, myös lapsella, on oma yksilöllinen näkökulma asioihin ja se on ihan yhtä oikea kuin aikuistenkin. Kasvattaja ei siis voi koskaan lapsen puolesta valmiiksi tietää ja ennalta arvata lapsen todellista kokemusta asioista tai väitellä siitä lapsen kanssa, vaan hänen tulisi havainnoida lasta ilman ennakkotulkintoja. Jos hän

esimerkiksi havaitsee lapsen itkevän hän ei automaattisesti tulkitse sen tarkoittavan lapsen kiukuttelua. Sen sijaan hän on utelias lapsen omaa näkökulmaa kohtaa ja pyrkii selvittämään lapselta arvailevaan ja ihmettelevään sävyyn, mikä lapsen oma tulkinta asioista kulloinkin mahtaa olla. (Mattila & Rantala 2019, 22–25, 107, 109–112.) Lisäksi kasvattaja kykenee sanallisesti korjaamaan lapselle omat väärinymmärryksensä, esimerkiksi lapsen rimpuillessa sylissä ”Ai et tainnutkaan haluta syliin, vaan takaisin lattialle”. (Puura & Mäntymaa 2014, 64.)

Tästä teoreettisesta tiedosta voidaan koota yhteenvedona onnistuneen mentalisaation kriteerit Taulukkoon 2 kasvattajan ja lapsen välisessä käytännön vuorovaikutuksessa seuraavasti:

TAULUKKO 2. ”Lapsen mieli on kasvattajan mielessä” – onnistuneen mentalisaation kriteerit

”Lapsen mieli on kasvattajan mielessä” – onnistuneen mentalisaation kriteerit

- Kasvattaja havaitsee ja pohtii lapsen käytöksen takana olevaa kokemusta ja tunnetta, tarpeita, ajatuksia sekä samanaikaisesti omia ajatuksia ja tunteita ja molempien vaikutusta heidän väliseen vuorovaikutukseen.
- Kasvattaja tunnistaa lapsen tunteita ja auttaa lasta tunteidensa säätelyssä. Kasvattaja ei ohita, vähättele tai korjaa niitä, vaan sanoittaa lapsen tunteita ja ajatuksia ja pysähtyy niiden äärelle.
- Lapsen tunteiden peilaaminen; kasvattaja samanaikaisesti osoittaa omilla ilmeillään, äänensävyillään, kehollaan sekä sanoittamalla, että hän ymmärtää ja tavoittaa lapsen tunnekokemuksen, mutta että kasvattajalla itsellään on toisenlainen kokemus samasta asiasta.
- Jaettu tarkkaavaisuus; lapsi ja kasvattaja kiinnittävät samaan aikaan tarkkaavuutensa eli huomionsa johonkin samaan kohteeseen. Samalla kasvattaja toistuvasti sanoittaa heidän tarkkaavuutensa kohdetta lapselle eli kertoo, mitä hän arvelee lapsen kohteesta ajattelevan.
- Kasvattaja ajattelee joustavasti ja on utelias lapsen näkökulmaa kohtaan sanallistaen sitä arvailevaan ja pohtivaan sävyyn eikä tiedä valmiiksi lapsen kokemusta. Kasvattaja kykenee korjaamaan ajoittaiset omat väärinymmärryksensä niitä sanoittamalla.

Lähteet: (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 64; Kalland 2013, 41–43; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10; Mattila 2019, 22–25, 27, 40, 107,

109–112, 137, 145; Puura & Mäntymaa 2014, 64; Viinikka, Soudander & Oksanen 2014, 107.)

3.4.1.1 Onnistuneen mentalisaation hyödyt lapsen kehitykselle ja vaatimukset kasvattajalle

Kasvattajan reflektiivisellä kyvyllä on lukuisia merkittäviä etuja hänen vuorovaikutukseensa lapsen kanssa ja sen on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan vahva ennustaja aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadukkuudesta (Rostad & Whitaker 2016). Voidaan sanoa, että kasvattajan reflektiivinen kyky on hyvän kasvatustuorovaikutuksen ydinosa, joka mahdollistaa monen muun hyvän vuorovaikutuksen osa-alueen. Reflektiivinen kyky mahdollistaa kasvattajan sensitiivisen vuorovaikutuksen lapsen kanssa ja sen myötä turvallisen kiintymyssuhteen muodostumisen heidän välilleen. Lisäksi se auttaa kasvattajaa tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan ja toimintaansa, selvittämään erimielisyyksiä rakentavasti. Se myös vähentää kasvattajan impulsiivisuutta ja estää ajoittaisten vihamielisten tunteiden ja ajatusten siirtymistä lapseen kohdistuviksi teoiksi. Lapsen näkökulmasta reflektiivisen kyvyn omaava kasvattaja on ymmärtäväisempi ja joustavampi lasta kohtaan eikä ohita tai vähättele hänen kokemuksiaan. Tällöin maailma näyttyy lapselle turvallisena, mielenkiintoisena sekä ennustettavana paikkana. (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 320; Kalland 2014, 28, 31; Mattila & Rantala 2019, 21–22, 27.)

Kasvattajan on kuitenkin psyykkisesti raskasta säilyttää reflektiivisen kykynsä eri arjen tilanteissa, ja se vaatii häneltä jatkuvaa työtä sen eteen. Kyky on myös rajallinen ja herkästi haavoittuva, eikä kenenkään ei ole mahdollista mentalisoida aivan jatkuvasti. Reflektiivisen kyvyn hyödyntäminen onnistuukin parhaiten sopivassa tunnevireyden tilassa levänneenä, tyynenä ja stressittömänä. Kasvattajan omien tunteiden säätelykyky on merkittävä tekijä mentalisaation toteutumisen mahdollistajana. Stressaantuneena kasvattajan kyky eläytyä lapsen kokemukseen heikkenee, ja hänen reagoinnistaan tulee helposti negatiivista ja vuorovaikutus muovautuu passiiviseksi ja latteaksi. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kasvattajan silloin tällöin tapahtuva epäonnistuminen mentalisaatiossa ei kuitenkaan vaaranna automaattisesti lapsen kehitystä, vaan väärinkäsitykset ja erityisesti niiden selvittäminen lapsen

kanssa vauhdittavat hänen kehitystään. (Fonagy ym. 2002, 4; Keinänen & Martin 2019, 12; Mattila & Rantala 2019, 32–33, 63.)

3.4.2 Kasvattaja ei tavoita lapsen mieltä – epäonnistuneen mentalisaation muodot

Kun kasvattajalla on puutteellinen reflektiivinen kyky, hän ei pysty tavoittamaan lapsen mielentiloja lapsen ulkoisen käyttäytymisen takana, vaan hänen toimintaansa ohjaa niin kutsutut esimentaaliset eli mentalisaatiota edeltävät selviytymiskeinot. Kasvattajan kyvyttömyys tavoittaa lapsen mielentiloja voi johtua siitä, että hänen kykynsä on tilapäisesti pettänyt esimerkiksi stressin tai unenpuutteen vuoksi tai vaihtoehtoisesti siitä, että hänelle ei ole alun perinkään omassa lapsuudessa kehittynyt omaa kykyä mentalisaatioon lapsuuden vaikeuksien, traumojen tai mielenterveyden ongelmien vuoksi. (Mattila & Rantala 2019, 64–83.)

Puutteellinen reflektiivinen kyky voi painottua siten, että kasvattaja on kokonaan haluton tai kyvytön tavoittamaan lapsen mielentiloja tai siten, että hän kyllä havaitsee niiden ilmentymät, mutta tulkitsee ne lapsen näkökulmasta täysin väärin (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 38–39.) Näin tapahtuessa lapsi ei saa kokemusta tunteidensa ja ajatuksiensa ymmärretyksi tulosta eikä pääse jakamaan tunnekokemuksiaan. Lisäksi puutteellisen reflektiivisen kyvyn omaava kasvattaja suhtautuu usein lapseen kielteisesti, vihamielisesti tai torjuvasti sekä on välinpitämätön hänen emotionaalisia tarpeitaan kohtaa eikä ole tunnetasolla hänen saatavillaan. Tällöin kasvattaja ei voi tunnistaa lapsen yksilöllistä, aikuisesta erillistä, kokemusmaailmaa, mikä usein jo täyttää lapsen henkisen laiminlyönnin tunnusmerkit. (Keisala 2016; Puura & Mäntymaa 2014, 65.)

Aiemman teoreettisen tiedon valossa kasvattajan puutteellinen reflektiivinen kyky voi käytännön vuorovaikutuksessa lapsen tunneilmaisujen aikana ilmetä kolmena erilaisena reaktiotapana, joihin seuraavaksi syvennyttään. Nämä reaktiotavat ovat a. Kasvattaja ei reagoi lapsen tunneilmaisuuksiin, b. Kasvattaja ei tavoita lapsen tunnekokemusta ja c. Kasvattaja humpsahtaa lapsen tunnekokemukseen.

Ensimmäisessä mahdollisessa reagoitavassa kasvattaja ei reagoi mitenkään lapsen tunneilmaisuuksiin, vaan ohittaa täysin lapsen kokemuksen eikä

vastaa siihen ollenkaan. Lapsi siis esimerkiksi satuttaa itsensä ja itkee, mutta kasvattaja ei huomio sitä ollenkaan tai reagoi mitenkään eikä lapsen mielentiloilla ole aikuiselle mitään merkitystä. Tällöin aikuisella on vallalla niin sanottu uskottelutila, jossa hänen sisäinen ja ulkoinen maailmansa on irtautunut toisistaan. (Mattila & Rantala 2019, 64–83.)

Toisessa mahdollisessa reagoititavassa kasvattaja ei kykene eri syistä tavoittamaan lapsen tunnekokemusta, vaan hänen omat mielentilansa ovat hänellä päällimmäisenä mielessä, jolloin lapsen oma kokemusmaailma tukahtuu (Kalland 2013, 41–43). Tällöin kasvattajalla on lapsen mielentilojen ja kokemusmaailman sijaan mielessään vain omat tunteensa ja mielentilansa sekä elämänsähistoriansa aikana mahdollisesti opitut haitalliset asenteet ja toimintatavat lasta kohtaan. Sen vuoksi lapsen tunnetason kohtaaminen estyy, lapsen tunnetilalla ei vaikuta olevan merkitystä aikuiselle eikä aikuinen kykene tavoittamaan lapsen kokemusta tilanteesta. Kasvattaja saattaa esimerkiksi ajatella, että ”eipä minuakaan ole koskaan lohdutettu ja ihan hyvin olen pärjännyt”. Sen myötä lapsen tunnekokemus mitätöityy eikä hän saa sille sanoja. Kasvattaja saattaa esimerkiksi vain sanoa, että ”Ei tullut edes verta, joten ei sattunut, ei hätää”, vaikka lapsen kokemus asiasta olisi täysin toinen. Tällöin kasvattaja siis ikään kuin etäännyttää itsensä lapsen kokemuksesta tai ei ymmärrä lapsella olevan hänestä erillinen, oma kokemusmaailmansa ja että lapsi kokee asiat eri lailla kuin kasvattaja itse. Lapsi ei siten pysty tunnistamaan omaa kokemustaan kasvattajan peilauksesta, vaan joutuu tukahduttamaan tunteensa ja pikkuhiljaa oppii, että voimakkaita tunteita ei kannata jakaa aikuisen kanssa. Lapsi ei myöskään pysty muodostamaan pysyvää minuutta ja on turvaton sekä tunteidensa armoilla, koska ei opi tunnistamaan niitä itsessään. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10; Mattila & Rantala 2019, 64–83.)

Kasvattaja ei tässä reagoititavassa kykene miettimään vaihtoehtoisia selityksiä lapsen käytökselle ja tavallisesti suhtautuu vihamielisesti lapseen. Hän kokee tietävänsä valmiiksi lapsen ajatukset, tunteet ja tarpeet ja usein ajattelee lapsen jatkuvasti uhmaavan ja inttävän vastaan tahallaan ärsyttääkseen, jolloin syntyy paljon väärinkäsityksiä ja rangaistuksia lapselle ilman lapsen todellisten tarkoitusperien selvittämistä. Lapsen rooli on olla vain kasvattajan tekojen kohteena, jolloin hänelle ei synny arvoa omille tunteille ja tarpeille, vaan kasvattajan tulkinta asioista sisäistyy lapsen todellisuudeksi. Tähän tapaan voi

myös kuulua erilaiset sopimattomat reagoitavat lapsen tunneilmaisuille, kuten nauraminen, sarkastiset kommentit tai juurikin lapsen tarkoitusperän vääristyminen kiusanteoksi. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10; Mattila & Rantala 2019, 64–83.)

Kolmannessa mahdollisessa reagoitavassa kasvattaja kyllä tunnistaa lapsen tunnekokemuksen, mutta ikään kuin humpsahtaa siihen mukaan, eikä lapsi sen vuoksi saa apua tunteensa säätelyyn (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10). Tällöin kasvattaja ajautuu peilaamaan lapsen tunnekokemusta liian suoraan hänelle takaisin eli esimerkiksi hätäntyy itse lapsen hätäntyessä tai suuttuu lapsen suuttumuksesta, jolloin lapsi saa kokemuksen siitä, että tilanne, jossa tunne syntyi, oli oikeasti vaarallinen, eikä hän saa kasvattajalta turvaa eikä tunteidensäätelyapua, vaan lapsen hätä kasvaa ja hänen on entistä vaikeampi rauhoittua. (Kalland 2013, 41–43.)

3.4.2.1 Epäonnistuneen mentalisaation syyt ja seuraukset lapsen kehitykselle

Kasvattajan puutteellisesta reflektiivisestä kyvystä voi olla pitkään jatkuessaan vakavia seurauksia kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja lapsen kehitykseen. Reflektiivisen kyvyn puute pitkäkestoisena toimintatapana on lapsen kehitykselle hyvin haitallista ja estää sekä hidastaa lapsen kaikkea oppimista. Lisäksi se altistaa lapsen mielenterveyden häiriöille. Samalla se on haitallista myös kasvattajalle itselleen aiheuttaen kyvyttömyyttä ennustaa ja säädellä omia reaktioita ja tunnetilojaan, tekee elämästä arvaamatonta ja on yhteydessä myös kasvattajan omille mielenterveyden ja persoonallisuuden häiriöille. Kasvattajan puutteelliseen reflektiiviseen kykyyn tulisi siis puuttua aina mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Keisala 2016; Larmo 2010; Kalland 2014, 34–36.)

Kasvattajan puutteellisen reflektiivisen kyvyn ilmenemiseen eri arjen tilanteissa lapsen kanssa voivat vaikuttaa monet eri tekijät. Se voi ilmetä joko tilapäisesti silloin tällöin ohimenevistä syistä tai johtua siitä, että aikuiselle ei ole alun perinkään omassa lapsuudessa kehittynyt kykyä mentalisaatioon. Reflektiivinen kyky vaihtelee huomattavastikin eri henkilöiden välillä ja tunnusomaista sille on suurikin vaihtelu samalla henkilöllä eri tilanteissa. (Larmo 2010; Kalland 2014, 34; Mattila & Rantala 2019, 64–83.)

Tilapäisten reflektiivisen kyvyn puutteiden taustalla on kasvattajan oman mielen kuormittuminen. Mielen kuormituksen aikana ihmisen aivojen toiminta muuttuu niin, että niiden limbinen alue, joka on vastuussa tunteista, ylikuormittuu eikä se saa yhteyttä aivojen kuorikerrokseen, jossa varsinainen ajattelu tapahtuisi. Sen vuoksi ihminen ei onnistu tietoisesti pohtimaan ja tarkastelemaan omia ja toisen ihmisen tunteita. Tätä kuormitusta voivat arjessa aiheuttaa kiire, väsymys, kiihtyneet mielentilat ja stressi sekä isoista että pienistä murheista. Mielen kuormituksen sietokyky on yksilöllistä geenien ja lapsuuskokemusten sekä omien tunteidensäätelytaitojen takia. (Kalland 2014, 34–36; Mattila & Rantala 2019, 84–101.) Aiemmassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, että äideillä, joilla on huonompi omien tunteiden säätelytaito, esiintyy enemmän epäonnistunutta mentalisaatiota sekä on vähemmän uteliaisuutta lapsen mielentiloille (Scultheis ym. 2019). Lisäksi monet ympäristön haasteet kuormittavat mieltä, kuten varhaiskasvatusympäristö niukkoine resursseineen tai ristiriitaiset käsitykset, arvot ja normit lasten kasvatuksesta. Myös lapsen kehityksen vaikeudet, erityisesti puheen kehityksen viiveet tai ylipäättään vuorovaikutus taaperoikäisten kanssa, jotka eivät vielä osaa ilmaista itseään sanoin, johtavat usein väärinymmärryksiin ja haasteisiin mentalisaation osalta. (Kalland 2014, 34–36; Mattila & Rantala 2019, 84–101.)

Pitkään jatkuvassa ja usein toistuvassa reflektiivisen kyvyn puutteessa on usein taustalla kasvattajan omaan elämänselämään liittyvät syyt, joiden takia hänen kykynsä ei ole alun perinkään päässyt kehittymään optimaalisesti. Lapsuuden kasvuolosuhteilla, erityisesti varhaisella vuorovaikutuksella ja kiintymyssuhteen laadulla, on ratkaiseva merkitys kasvattajan oman reflektiivisen kyvyn kehitykselle. Se, miten yksilöä kohdellaan varhaisissa ihmissuhteissa, muodostuu hänen sisäiseksi olettamuksikseen tiettyjen tunteiden, kuten suuttumuksen, kanssa toimimiseen ja siihen, miten niissä tilanteissa tekisi luonnostaan mieli toimia. (Kanninen & Sigfrids 2012, 206–209; Mattila & Rantala 2019, 84–101.)

Aikuisen, joka on lapsena saanut kokea turvallisen kiintymyssuhteen vanhempiinsa ja siten kokenut itseensä kohdistuvaa mentalisaatiota, on kehittynyt siinä itsekkin ja hänen on helppo jatkaa samalla tyylillä aikuisuudessaan ja olla kiinnostunut muiden mielentiloista (Mattila & Rantala 2019, 84–101). Myös hermoston osalta hänelle huomattavasti helpompaa säilyttää tietoinen ja harkittu

mentalisaatiokyky sekä omien tunteiden säätely haastavissakin tilanteissa. Tällöin tunneinformaatio pääsee hänen tietoiseen harkintaansa ja säätelyyn aivokuoren otsalohkon alueella. Sen sijaan turvaton lapsuuden kiintymystyyli ja koettu emotionaalisen huolenpidon puute lapsuudessa altistaa aikuisen reflektiivisen kyvyn puutoksille ja sen herkälle katkeamiselle vähäisessäkin mielen kuormituksessa. Tällöin aikuisen on vaikea tietoisesti käsitellä tunneinformaatiota ja hän helposti ajautuu niin sanottuun automaattiseen, tiedostamattomaan mentalisaatioon, josta on vastuussa autonomisen hermoston ei-kielelliset viestit sekä varhaiset hermoratajärjestelmät. Tällöin voimakkaiden tunnetilojen aikana kasvattaja ei pysty tietoisesti pohtimaan lapsen näkökulmaa ja tunteita tilanteissa, vaan esimerkiksi vaaratilanteissa automaattisena ja harkitsemattomana tekona huutaa lapselle. (Keinänen & Martin 2019, 48–56.) Lapsuuden kokemuksia olisi tärkeä oppia käsittelemään ja refleктоimaan, koska sen myötä kasvattajan on mahdollista muokata toimintaansa lapsen tarpeita vastaavaksi. (Kanninen & Sigfrids 2012, 206–209; Mattila & Rantala 2019, 84–101.)

Taulukossa 3 on kirjallisuuden pohjalta koostettu yhteenveto aikuisen neljästä mentalisaatioon perustuvasta reagoitavasta lapsen tunneilmaisuihin ja niiden ilmenemisen kriteereistä aikuisen käyttäytymisen tasolla. Näitä kriteereitä käytetään apuna tämän tutkimuksen aineistojen analysoinnissa.

TAULUKKO 3. Kasvattajan reflektiivisen kyvyn ilmenemisen kriteerit lapsen tunneilmaisujen aikana tässä tutkimuksessa

ONNISTUNUT MENTALISAATIO	KASVATTAJA EI REAGOI LAPSEN TUNNEILMAISUUN	KASVATTAJA EI TAVOITA LAPSEN TUNNEKOKEMUSTA	KASVATTAJA HUMPSAHTAA LAPSEN TUNNEKOKEMUKSEEN
<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen tunteen äärelle pysähtyminen ja jaettu tarkkaavuus lapsen tunnetilaan • Lapsen tunteen ja mielentilan havaitseminen ulkoisen käytöksen takaa • Lapsen tunteen tunnistaminen ja myötätuntoinen peilaaminen; tunteen säätelyssä auttaminen • Uteliaisuus lapsen näkökulmaa kohtaan sanallistaen sitä arvailevaan ja pohtivaan sävyyn <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen tunteen ja mielentilan sanoittaminen ääneen • Mahdollisten väärinymmärrysten korjaus sanoittamalla • Kasvattajan omien tunteiden onnistunut säätely 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen tunnekokemus ohitetaan eikä reagoida tai vastata millään tavalla 	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvattaja ei tavoita lapsen tunnekokemusta TAI Lapsen kokemuksella ei merkitystä aikuisen toiminnalle ▪ Aikuinen toimii omien mielentilojen ja opittujen asenteiden tai toimintatapojen mukaisesti ▪ Lapsen kokemuksen ohittaminen, vähättely tai korjaaminen ▪ Ei lapsen tunteiden peilaamista ▪ Joustamaton ajattelu ja lapsen mielentilojen valmiiksi tietäminen • Ei lapsen tunteiden tai mielentilojen sanoittamista ääneen • Sopimattomat reagoitavat, kuten nauraminen, sarkasmi, kiusanteon tai tahallisuuden ajatukset 	<ul style="list-style-type: none"> • Lapsen tunnekokemuksen liian suora peilaaminen takaisin <ul style="list-style-type: none"> ▪ esim. hätäntyminen lapsen hädästä tai suuttumisen suuttumuksesta ▪ Lapsi ei pääse yli tunnekokemuksestaan, vaan hätä kasvaa ja on vaikea lohdutettava

Lähteet: (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 64; Kalland 2013, 41–43; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017, 8–10; Mattila 2019, 22–25, 27, 40, 64–83, 107, 109–112, 137, 145; Puura & Mäntymaa 2014, 64; Viinikka, Soudander & Oksanen 2014, 107)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvaa varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuvaa reflektiivistä kykyä alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmauksien aikana. Tarkoituksena on kohdistaa huomio opettajien vuorovaikutustapaan näissä tilanteissa ja etsiä vastauksia siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kykenevät ymmärtämään alle kolmevuotiaan lapsen ulospäin haastavana ilmenevän käyttäytymisen taakse ja saavuttamaan yhteyden lapsen omaan, ainutkertaiseen mieleen ja kokemusmaailmaan näissä tilanteissa. Lisäksi tavoitteena on selvittää sitä, minkä taustatekijöiden opettajat kokevat vaikuttavan mentalisaation onnistumiseen alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Millaisina reagointitapoina varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmauksien aikana?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään sitä, millaisina reagointitapoina opettajan reflektiivinen kyky ilmenee hänen käyttäytymisessään lasten haastavien tunneilmaisujen aikana varhaiskasvatuksen arjen vuorovaikutustilanteissa.

- 2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat ilmentävät reflektiivistä kykyä sanoittamalla omaa ja lapsen kokemusmaailmaa näissä tilanteissa jälkeenpäin näytettävien videopätkien perusteella?**

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan sitä, millä tavoin opettajat kuvailevat omaa ja lapsen kokemusmaailmaa eli sanoittavat

reflektiivistä kykyään jälkeen päin näytettävien videopätkien tilanteissa, jotka on nauhoitettu opettajan omasta toiminnasta lasten haastavien tunneilmauksien aikana.

3. Minkä tekijöiden varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vaikuttavan mentalisaation onnistumiseen alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä?

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyritään puolestaan tuomaan esiin opettajien kokemuksia taustatekijöistä, jotka heidän mukaansa vaikuttavat lasten haastavien tunneilmaisuiden kohtaamiseen mentalisaation näkökulmasta.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU

5.1 Laadullinen tutkimus ja kohdennettu etnografia

Tämä tutkimus on tehty laadullisena tutkimuksena, jossa on kohdennetun etnografian piirteitä. Kuvaan ja perustelen tässä luvussa tekemiäni metodologisia valintoja tämän tutkimuksen osalta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuvan reflektiivisen kyvyn ilmenemisen tapoja alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään sitä, miten ihmiset konstruoivat ympärillään olevaa maailmaa ja mitkä asiat heille ympäristössään ovat merkityksellisiä. Näitä merkityksiä voidaan tutkia laadullisin menetelmien ja sen myötä kuvailla, selittää ja ymmärtää sosiaalisia ilmiöitä. (Flick 2018, 5.) Puusan ja Juutin (2011, 48) mukaan laadullinen tutkimusote sopii lähtökohdaksi erityisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvien ilmiöiden tutkimiseen, mitä tässä tutkimuksessa edustaa varhaiskasvatuksen opettajan ja alle kolmevuotiaiden lasten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva opettajan reagoititapa lasten haastaviin tunneilmaisuihin.

Pitkäkestoinen ja intensiivinen kenttätyö on perinteisen etnografian perusta. Etnografian voidaan siis sanoa olevan koko tutkimusprosessia määrittelevä ja ohjaava tutkimusote. Sille ei ole löydettävissä yhtä kaiken kattavaa määritelmää, mutta sen tyypillisinä piirteinä on halu tarkastella ja tehdä näkyväksi kulttuurisia ilmiöitä sekä niiden merkitystä ihmisille. Kenttätyön aikana tutkimusaineisto tyypillisesti kerätään pitkäkestoisen osallistuvan havainnoinnin keinoin tutkittavien luonnollisessa ympäristössä. Sen avulla pyritään

tavoittamaan tutkittavat ihmiset arkisessa ympäristössään sekä kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Etnografiassa tutkimusaineisto käsittää perinteisesti runsaan määrän kenttämuistiinpanoja havainnoinnista sekä esimerkiksi haastatteluja, asiakirjoja tai valokuvia. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 11–12, 16, 21.)

Olen soveltanut tämän tutkimuksen teossa Knoblauchin (2005) näkemystä kohdennetusta etnografiasta, joka on yksi etnografian suuntaus. Kohdennetussa etnografiassa poiketaan perinteisestä etnografiasta erityisesti siinä, että aineistonkeruun kentällä tapahtuvat jaksot ovat suhteellisen lyhyitä. Knoblauchin (2005, 1–2) mukaan suuntauksessa ollaan kiinnostuneita erityisesti ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kentällä oloajan lyhyttä tässä suuntauksessa kompensoidaan audiovisuaalisen teknologian hyödyntämisellä aineistonkeruussa, mikä mahdollistaa suuren aineistomäärän keräämisen lyhyessäkin ajassa. Lisäksi pitkän kentällä vietetyn ajan sijaan kohdennetussa etnografiassa käytetään paljon aikaa kerätyn audiovisuaalisen aineiston intensiiviseen ja tarkkaan analysointiin. (Knoblauch 2005, 1–2, 9.)

Tämän lisäksi kohdennetussa etnografiassa ollaan kiinnostuneita kohdennetusti vain ennakkoon valitusta ja tarkkaan rajatusta ilmiöstä. Lyhyiden, intervalleina toteutuvien kenttäjaksojen aikana tutkijan roolina on olla ulkopuolinen havainnoija, joka nauhoittaa kerättävän aineiston digitaalisia välineitä hyödyntäen esimerkiksi videon muotoon massiivisten kenttämuistiinpanojen tekemisen sijaan. Tällöin kentällä tapahtuvan intensiivisen ajankäytön sijaan aika on mahdollista käyttää aineiston analysointiin kerättyjen nauhoitusten avulla. (Knoblauch 2005, 7–9.)

Tässä tutkimuksessa kohdennetun etnografian piirteitä soveltaen suoritin aineistonkeruun suhteellisen lyhyiden kenttäjaksojen aikana keräämällä laajan havainnointiaineiston tutkimuksen kohteena olleista alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmistä. Havainnointiaineisto kerättiin audiovisuaalisessa muodossa videokameran avulla tarkkaa analysointia varten. Lisäksi olen tässä tutkimuksessa kerättyssä videoaineistossa kiinnostunut vain tarkkaan rajatusta ilmiöstä eli opettajan reflektiivisestä kyvystä alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Samaa ilmiötä tarkastelen tässä tutkimuksessa myös tutkittavien omasta näkökulmasta

haastatteluaineiston avulla. Seuraavaksi käyn tässä luvussa tarkemmin läpi aineistonkeruun ja analysoinnin periaatteita ja etenemistä.

5.2 Tutkimusaineiston keruu menetelmätriangulaation avulla

Tutkimuksen aineistonkeruussa hyödynsin menetelmätriangulaatiota, minkä avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tietoa useammasta eri perspektiivistä tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi (Flick 2007, 41). Olen päätenyt tähän valintaan myös siksi, koska triangulaation on todettu lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2011, 160). Tutkimuksen aineistoksi kerättiin siis sekä videoitua havainnointiaineistoa että tutkittavien opettajien haastatteluaineistoa.

Tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettaja, jotka työskentelivät alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä. Osallistuvat päiväkodit valittiin satunnaisesti edellyttäen, että päiväkodissa oli vähintään yksi alle kolmevuotiaiden lasten ryhmä. Kaikki osallistuvat päiväkodit ovat kunnallisia Päijät-Hämeessä sijaitsevia päiväkoteja. Tutkimukseen osallistuviin opettajiin sain yhteyden ottamalla ensin yhteyttä päiväkotien johtajiin, jotka sitten halutessaan antoivat opettajan yhteystiedot tarkempaa osallistumishalukkuuden tiedustelua varten. Osallistujia oli suhteellisen vaikea löytää, koska monet eivät kokeneet oman toimintansa videointia miellyttäväksi, mutta reilun kymmenen yhteydenoton jälkeen kolme osallistujaa oli antanut suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseksi.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä, joissa oli tutkimusaineiston keruun hetkellä kussakin 12–13 lasta. Kasvatustiimeihin kaikissa päiväkotiryhmissä kuului opettajan lisäksi kaksi lastenhoitajaa. Ensimmäinen tutkimukseen osallistunut opettaja oli koulutukseltaan lastentarhanopettajaopistokoulutuksen käynyt varhaiskasvatuksen opettaja, jolla oli työkokemusta yli 20 vuotta tältä alalta. Toinen osallistuja oli koulutukseltaan ammattikorkeakoulun käynyt sosionomi, jolla oli työkokemusta noin 12 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana. Kolmas osallistuja oli puolestaan yliopistosta valmistunut kasvatustieteiden kandidaatti, jolla oli työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana kertynyt aineistonkeruun aikana noin neljä vuotta.

Aineistojen keruut tapahtuivat osallistuneissa ryhmissä tammikuun alun ja helmikuun lopun 2020 välisenä aikana. Tutkittaville kerrottiin tutkittavana ilmiönä olevan opettajan ja alle kolmevuotiaiden lasten välinen vuorovaikutus lasten tunneilmaisujen aikana, eikä aivan tarkkaa näkökulmaa tuotu heille esiin, jotta ei se vaikuttaisi tarpeettomasti heidän toimintaansa aineistonkeruun aikana.

5.2.1 Videoitu havainnointiaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu sekä videoidusta havainnointiaineistosta että teemahaastattelun avulla kerätystä haastatteluaineistosta, joista kumpikin luovat tutkittavasta ilmiöstä kuvaa hieman eri näkökulmista. Havainnointiaineiston avulla on mahdollista selvittää sitä, toimivatko tutkittavat todellisuudessa siten, kuin he kertovat haastatteluaineistossa toimivansa. Havainnointiaineiston on todettu sopivan erityisen hyvin tutkimuksiin, jossa tarkastellaan tutkittavan käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa toisten ihmisten kanssa. (Vilkkä 2006, 24–25, 37–38.) Tämän tutkimuksen videoidun havainnointiaineiston avulla etsitään vastauksia siihen, millaisina reagointitapoina opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky ilmenee lasten haastavien tunneilmaisujen aikana varhaiskasvatuksen arjessa.

Ericksonin (2006, 177) mukaan ihmisten välinen sosiaalisen vuorovaikutus on kovin monimutkaista, joten sen tutkiminen on haastavaa. Hänen mukaansa niin sanottujen perinteisten tutkimusmenetelmien kuten haastatteluiden, havainnoinnin ja kyselyiden avulla siitä on mahdotonta saada tarkkaa tietoa. Erickson (2006, 177) linjaa, että sosiaalisen vuorovaikutuksen todellisesta rakentumisesta voidaan saada parhaiten tietoa audiovisuaalisten tallenteiden avulla, joista puolestaan on aineistonkeruun jälkeen mahdollista tehdä tarkkoja havaintoja hetki hetkeltä tapahtuvan koodauksen avulla.

Videoidun aineiston voidaan katsoa olevan kenttämuistiinpanojen avulla tapahtuvaa havainnointia parempi aineistonkeruumenetelmä, koska sen avulla tutkimuksen kohteena olevaa sosiaalista vuorovaikutusta on mahdollista tarkastella kokonaisvaltaisemmin hetki hetkeltä ja aineiston pientenkin yksityiskohtien äärelle on mahdollista palata ja pysähtyä yhä uudelleen. Tällöin aineisto tarjoaa pääsyn myös arjen toiminnan muuten huomaamattomien asioiden tarkasteluun. Ihmisen havainnointikyky on kerralla hyvin rajallinen, joten

vuorovaikutustilanteita on syytä katsoa ja kuunnella useita kertoja, jolloin jokaisella kerralla tulkinta tutkittavasta ilmiöstä syvenee ja aineiston tapahtumia on mahdollista nähdä tarkemmin ja kriittisemmin. (Erickson 2006, 178; Walsh ym. 2007, 45–46.)

Monista hyvistä puolista huolimatta havainnointiaineiston videointi ei kuitenkaan tuota täysin tutkijasta riippumatonta aineistoa, vaan siinäkin tutkija valinnat muun muassa videon tauotuksista, aloitus- ja lopetusajankohdista sekä sijoittumisesta tutkittaviin nähden vaikuttavat aineistoon tallentuviin ilmiöihin. (Erickson 2006, 178.) Videoidun havainnointiaineiston heikkouksina voidaankin pitää videon kuvakulman rajallisuutta, jolloin aina jotakin tärkeää vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta voi jäädä kuvan ulkopuolelle. Videoituun aineistoon liittyy myös muutamia eettisiä kysymyksiä, kuten se, että tutkittavat joutuvat esiintymään videoaineistossa tunnistettavasti omilla kasvoillaan ja nimillään, mikä voi vaikeuttaa tutkimuslupien ja -suostumusten saamista sekä aineiston jatkohyödyntämistä ja säilyttämistä. (Walsh ym. 2007, 47–49.)

Videoaineistonkeruuprosessi kulki kaikissa osallistujaryhmissä saman kaavan mukaan. Aluksi sovimme tutkittavien opettajien kanssa lyhyet kahdenkeskiset tapaamiset, jossa kävimme läpi aineistonkeruun toteutuksen aikatauluja ja herääviä kysymyksiä. Samalla jaoin kuhunkin lapsiryhmään tutkimussuostumukset ja -tiedotteet osallistuvalla opettajalle, muille ryhmän työntekijöille sekä ryhmän lasten vanhemmille. Ennen aineistonkeruun aloittamista jokaisen osallistujaryhmän kanssa oli vielä niin sanottu tutustumiskäynti, jossa vietin yhtenä aamupäivänä reilun tunnin verran aikaa ilman kuvaamista kussakin lapsiryhmässä. Tällöin ryhmän lapset sekä työntekijät pääsivät tutustumaan läsnäolooni ryhmässä, mikä on erityisen tärkeää huomioida onnistuneen videoaineiston keräämisessä (Walsh ym. 2007, 51).

Lisäksi videokuvauksen huolellinen etukäteissuunnittelu ja valmistelu on keskeistä onnistuneen aineiston keräämisen varmistamiseksi. Ensinnäkin kuvauskaluston tekninen toimivuus tulee varmistaa etukäteen. Videokuvauksen aikana yksinkertaisuuteen pyrkiminen on keskeistä. Kamera ei siis saisi juurikaan liikkua eikä näkymää saa zoomata, jotta kamera pystyy keräämään mahdollisimman laajalla näkökulmalla tilassa olevat ihmiset ja heidän välisen vuorovaikutuksensa nauhalle mahdollisimman neutraalisti. (Erickson 2006, 177;

Walsh ym. 2007, 51.) Näitä periaatteita pyrin kuvauksen aikana mahdollisimman tarkasti toteuttamaan.

Tässä tutkimuksessa tutkijan roolina oli olla ulkopuolinen havainnoija, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija tarkkailee ilmiötä sen ulkopuolelta eikä osallistu tutkimuskohteen toimintaan (Vilkkä 2006, 43). Pyrin käytökselläni ja toiminnallani videoaineistonkeruun aikana siihen, että häiritsisin tai vaikuttaisin muuten tutkittavan opettajan tai lapsiryhmän normaaliin arjen toimintaa mahdollisimman vähän. Sijoituin kuvaustilanteissa aina mahdollisimman kauas lapsista ja aikuisista huoneen reunoille tai nurkkiin pois kulkuväyliltä ja oviaukkojen edestä ja pyrin pysymään mahdollisimman paljon liikkumatta, koska kuvaajan liikkumattomuuden on todettu auttavan tutkittavia olemaan häiriintymättä kuvauksen kohteena olemisesta (Erickson 2006, 178). Lisäksi pyrin neutraaliin, mutta ystävälliseen elekieleen ja ilmeisiin ja vältin esimerkiksi katsekontaktin ottamista lapsiin, mutta annoin lasten kuitenkin tulla katsomaan kädessäni olevaa kameraa, jos he siitä kiinnostuivat. Tätä tapahtui kuitenkin vain harvoin.

Videoaineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2020 jokaisessa ryhmässä kolmena päivänä videoimalla tutkittavan opettajan ja hänen lapsiryhmänsä lapsien välistä vuorovaikutusta. Videoaineistoa kerättiin joko kokopäiväisesti tai vain aamupäivän tai iltapäivän ajan, riippuen yhteisten aikataulujen sopivuudesta. Videoinnin määrä riippui myös siitä, oliko ryhmässä paikalla lapsia, joilla ei ollut lupaa videoinnissa näkymiseen. Ensimmäisessä tutkimusryhmässä vietin tutkijana ajallisesti eniten aikaa, koska ryhmässä oli lapsia, joilta tutkimuksen videointiin osallistuminen oli kielletty, joten siellä kuvaaminen oli pätkittäisempää ja jouduttiin useammin keskeyttämään, jos kyseiset lapset tulivat kameran kuvakulmaan. Ensimmäisessä ryhmässä vietin tutkijana kahtena päivänä noin 7 tuntia ja yhtenä päivänä noin 4 tuntia aikaa videoitua havainnointiaineistoa keräten. Kahdessa muussa ryhmässä kaikilla lapsilla oli lupa osallistua tutkimuksen videoaineiston keruuseen, joten näissä ryhmissä keräsin aineistoa kummassakin yhtenä päivänä noin 4 tuntia ja kahtena päivänä noin 2 tuntia.

Kaikista ryhmissä videointia ei tehty wc-käyntien ja päiväuniajan aikana eikä myöskään pääsääntöisesti ulkoiluajoina tai päiväkodin eri ryhmien yhteisissä tapahtumissa, koska siellä paikalla oli ryhmän ulkopuolisia lapsia ja aikuisia, joilla ei ollut luonnollisesti kuvauslupaa. Muuten videoaineistoa kerättiin kaikissa arjen

tilanteissa, kuten pukemis- ja riisumistilanteissa, ruokailuiden aikana sekä ohjatun ja vapaan leikin tai toiminnan aikana, aina kun opettaja oli paikalla lapsiryhmässä. Kaikista kolmesta ryhmästä kustakin tutkimusaiheen kannalta relevanttia videoaineistoa, joka sisälsi opettajan ja alle kolmevuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta, kertyi noin 4 tuntia 14 minuuttia – 4 tuntia 43 minuuttia.

5.2.2 Teemahaastatteluaineisto

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto on puolestaan kerätty käyttämällä teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Teemahaastatteluille on tyypillistä, että haastattelukysymykset kohdennetaan vain tiettyihin, rajattuihin ja aiheen kannalta relevantteihin teemoihin. Lisäksi teemahaastatteluun kuuluu, että kaikille tutkittaville esitetään samat kysymykset, mutta niihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Myös haastatteluaineiston laatu ja luotettavuus tulee varmistaa huolellisella ennakkosuunnittelulla, haastattelumenetelmään perehtymisellä ja myös teknisten välineiden toimivuuden varmistamisella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 184.)

Teemahaastatteluaineiston avulla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymysten mukaisesti toisaalta siihen, miten opettajat ilmentävät jälkeempään näytettävien videopätkien perusteella reflektiivistä kykyään sanoittamalla omaa toimintaansa videolla näkyvissä tilanteissa. Toisaalta vastauksia etsittiin myös siihen, minkä tekijöiden opettaja kuvaa vaikuttavan mentalisaatio kykynsä onnistumiseen omassa työssään alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä.

Tutkittavien opettajien teemahaastattelut tehtiin helmi-maaliskuussa 2020 videoaineistojen keruun jälkeen. Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluina, jotka nauhoitettiin litterointia varten. Opettajien haastattelut jakautuivat kolmeen pääteemaan, joista ensimmäisessä käsiteltiin tutkittavien taustatietoihin, kuten koulutukseen, työkokemukseen sekä lapsiryhmän vuorovaikutuskäytänteisiin liittyviä asioita. Haastattelun toisessa osuudessa opettajat pääsivät katsomaan heidän omaa toimintaansa koskevasta videoaineistosta kolmea noin minuutin mittaista videopätkää. Videopätkät katsottiin haastattelun aikana yksi kerrallaan ja katsomisen jälkeen opettajilta kysyttiin heidän reflektiivistä kykyään paljastavia kysymyksiä, jotka olivat:

1. Voisitko ensimmäiseksi kuvailla lyhyesti sitä, mitä näkemässäsi tilanteessa tapahtui ja miten se eteni?
2. Muistatko mitä itse ajattelit tuossa tilanteessa silloin kun se tapahtui ja sen aikana? Entä mitä tunteita se sinussa herätti?
3. Miten arvelet, että lapsi koki tuon tilanteen? Mitä ajattelit lapsen tuntevan ja ajattelevan tilanteen aikana?
4. Mitä itse ajattelet tilanteesta nyt jälkeenpäin? Haluaisitko että tilanne olisi edennyt jollakin toisella tavalla sinun toimintasi suhteen? Miten?

Kolmantena pääteemana puolestaan käsiteltiin opettajan mentalisaatio kyvyn toimivuuteen vaikuttavien tekijöiden mukaisia teemoja, kuten tutkittavien käsityksiä hyvästä vuorovaikutuksesta lasten tunneilmaisujen aikana ja heidän omiin vuorovaikutustaitoihinsa mahdollisesti vaikuttaneita asioita. Tämän tutkimuksen teemahaastattelun runko on nähtävissä Liitteessä 1.

Haastatteluihin valmistautumisen aikana koostin kunkin lapsiryhmän videoaineistosta kolme noin minuutin mittaista tilannetta, joissa opettaja on vuorovaikutuksessa jonkun lapsiryhmänsä lapsen kanssa lapsen haastavan tunneilmaisun aikana. Videot valittiin sen perusteella, että jokaisessa kolmessa videopätkässä esiintyy eri lapsi ja eri tunneilmaisuus. Kahden opettajan teemahaastattelut toteutettiin heidän työpaikallaan ja nauhoitettiin litterointia ja analysointia varten. Nämä haastattelut kestivät kumpikin kokonaisuudessaan noin 30–40 minuuttia. Kolmannen opettajan haastattelu toteutettiin sähköpostihaastatteluna henkilökohtaisten syiden vuoksi, eikä hän siten valitettavasti pystynyt osallistumaan haastattelun toiseen osuuteen eli videopätkien katsomiseen ja niiden reflektointiin.

5.3 Aineistojen analyysimenetelmät

Videoaineiston analysoinnissa on sovellettu Ericksonin (1992) laadullista mikroanalyysiä teoriaohjaavasti ja haastatteluaineisto on puolestaan analysoitu hyödyntämällä teoriaohjaavaa sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Alla taulukkoon 4 on koottu tutkimuskysymysten, aineistonkeruu menetelmien ja aineiston analyysimenetelmien väliset yhteydet. Seuraavaksi tässä luvussa syvennytään tarkemmin ensin videoaineiston mikroanalyysin ja sen jälkeen teemahaastatteluaineiston sisällönanalyysin toteuttamiseen tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 4. Tutkimuskysymysten, aineistonkeruumenetelmien sekä aineiston analyysimenetelmien yhteydet tässä tutkimuksessa

Tutkimuskysymys:	Aineistonkeruumenetelmä:	Aineiston analyysimenetelmä:
1. Millaisina reagoititapoina varhaiskasvatuksen opettajien reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmauksien aikana?	Videoitu havainnointiaineisto	Teoriaohjaava videoaineiston mikroanalyysi
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat ilmentävät reflektiivistä kykyä sanoittamalla omaa ja lapsen kokemusmaailmaa näissä tilanteissa jälkeinpäin näytettävien videopätkien perusteella?	Teemahaastatteluaineisto	Teoriaohjaava sisällönanalyysi
3. Minkä tekijöiden varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vaikuttavan mentalisaation onnistumiseen alle kolmevuotiaiden lasten ryhmässä?	Teemahaastatteluaineisto	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

5.3.1 Laadullinen mikroanalyysi videoaineiston analysoinnissa

Erickson (1992, 217–222) määrittelee laadullisen mikroanalyysin tekemisessä olevan viisi päävaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa videoitu vuorovaikutustapahtuma katsotaan läpi kokonaisuudessaan ilman pysäytyksiä ja samalla kirjoitetaan ylös kenttämuistiinpanojen tapaan pelkistyksiä keskeisistä tapahtumista. Toisessa vaiheessa tapahtuma katsotaan uudelleen pysäyttäen videota tarvittaessa ja muodostetaan tapahtumien kokonainen aikajana sisältäen vuorovaikutuksessa tapahtuvat tärkeät tapahtumat ja niiden organisoituminen.

Kolmannessa vaiheessa kirjoitetaan auki nämä tärkeät tapahtumat kokonaisvaltaisesti sisältäen videossa esiintyvien henkilöiden sekä verbaali että non-verbaali viestintä keskittyen henkilöiden väliseen vastavuoroiseen vuorovaikutukseen sekä tarkistetaan tehdyt kirjaukset vielä videolta. Neljännessä vaiheessa toistetaan kolmatta vaihetta lyhyissä pätkissä niin kauan, että koossa on tarpeeksi tarkka kuvaus kerätystä aineistosta, mikä mahdollistaa tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Lisäksi episodit luokitellaan ja koodataan yhteisiin tekijöihin tässä vaiheessa. Viimeisessä eli viidennessä vaiheessa luokiteltuja episodeja verrataan keskenään ja etsitään samankaltaisuuksia niiden välillä sekä identifioidaan niin kutsuttu tyyppiesimerkki saman luokan episodien joukosta, jonka avulla voidaan kuvata muitakin luokan episodeja. (Erickson 1992, 217–222; 2006, 183–185.)

Videoaineiston analysoinnissa mikroanalyysiä varten tulee Ericksonin (2006, 178) mukaan ottaa huomioon se, että kentältä kerätty videoaineisto ei vielä itsessään ole tutkimuksen aineisto, vaan ennen analysoinnin aloittamista tutkimuksessa tarvittava aineisto tulee määrittellä ja etsiä kerätyn aineiston joukosta. Siispä ensimmäisenä vaiheena tämän tutkimuksen videoaineiston mikroanalyysissä tallensin kaiken kerätyn videoaineiston tietokoneelle ja katsoin ne läpi samalla merkiten ylös tässä tutkimuksessa tarvittavan aineiston eli tilanteet, jossa tutkittava opettaja on vuorovaikutuksessa alle kolmevuotiaan lapsen kanssa ja tässä tilanteessa lapsi ilmentää haastavaa tunnetta. Tässä vaiheessa käytin apuna teoriaohjaavasti lapsen haastavien tunneilmaisujen määrittelmiä tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä, jotka olivat levottomuus, uhmakkuus, aggressiivisuus, voimakkaat tunteenpurkaukset ja vetäytyminen (ks. Taulukko 1). Tutkimusaineiston määrittelyn jälkeen kohdistin analysoinnin vain näihin rajattuihin tilanteisiin. Näistä tilanteista, jotka alkavat, kun lapsi alkaa ilmentämään haastavaa tunneilmaisua, ja kun lapsen ja opettajan välille syntyy vuorovaikutusta, ja päättyy lapsen tunneilmaisun laannuttua tai opettajan siirtyessä pois tilanteesta, kutsutaan tässä tutkimuksessa jatkossa episodeiksi (vrt. Ahonen 2015; Laakso 2009; Rutanen 2012).

Kokonaisuudessaan episodeja tämän tutkimuksen videoaineistosta löytyi 146 kappaletta. Mikroanalyysin ensimmäisessä vaiheessa katsoin nämä episodit ilman pysäytyksiä läpi ja samalla kirjasin ylös alustavasti pelkistyksiä episodien keskeisistä tapahtumista eli tässä tapauksessa määrittelin teoriaohjaavasti sen,

mitä tunneilmaisua lapsi episodissa ilmentää (ks. Taulukko 1). Lisäksi kuvailin sen, miten opettaja vuorovaikutuksellaan siihen reagoi. Toisessa vaiheessa katsoin episodit uudestaan tällä kertaa kirjaamisen ajaksi pysäyttäen ja kirjasin ylös episodin tapahtumien aikajanana sisältäen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvat keskeiset elementit ja niiden organisoituminen, kuten mitä tapahtuu episodin alussa, miten tilanne etenee ja mitä opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tilanteen aikana tapahtuu. Kolmannessa vaiheessa tarkensin vielä näitä vuorovaikutuksen keskeisiä elementtejä kirjoittamalla ylös osapuolten sekä verbaalin että nonverbaalin vuorovaikutuksen episodien aikana. Tässä vaiheessa episodeista oli luotu ikään kuin litterointi, joka sisälsi videoissa tapahtuvan vuorovaikutustilanteen muodostumisen kuvaamisen tilanteen alusta, opettajan reagoinnista, tilanteen mahdollisesta jatkumisesta ja päättymisestä. Vuorovaikutusta kuvattiin tällä lailla tarkasti vain opettajan ja kulloinkin kyseessä olevan lapsen välillä, muut tilanteessa esiintyneet henkilöt ja heidän toimintansa mainittiin vain lyhyesti. Alla Taulukossa 5 esimerkki episodin litterointi edellä mainittujen vaiheiden jälkeen.

TAULUKKO 5. Videoaineistoesimerkin litterointi

<p>Episodi 111, kesto 0 min 35 s</p>	<p>O = opettaja T1 = tilanteessa esiintyvä lapsi</p> <p>On ruokailutilanne. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja ja kaikki lapset. T1 alkaa itkeä huoneen sivussa ja pitelee otsaansa.</p> <p>O: tulee paikalle. "Mikä tuli t1?" kysyy ja hieroo käsillään tytön päätä. "Voi voi voi" sanoo lempeästi ja kumartuu tytön puoleen. "Ei hätää, pysy kuule siellä rakentamassa" sanoo ja kuljettaa tytön1 takaisin huoneen nurkassa olevaan leikkipaikkaan.</p> <p>T1: menee opettajan perässä leikkipaikalle ja lopettaa itkemisen</p> <p>O: "Laitetaas tää tänne. Ootsä tekemässä tornia?" kyselee ja näyttää tytölle taas leluja</p> <p>T1 käy istumaan lelulaatikon viereen ja alkaa leikkimään</p> <p>O: jää seisomaan tytön vierelle ja katselee muita lapsia.</p>
--	---

Tämän jälkeen nimesin kuhunkin episodiin siinä esiintyvän lapsen tunneilmaisun sekä opettajan reagoitavan mentalisaation näkökulmasta hyödyntäen näiden käsitteiden teoreettisia kriteereitä (ks. Taulukko1 ja Taulukko 3). Sitten luokittelin episodit eri dokumentteihin ensin sen perusteella mitä tunneilmaisuja episodeissa esiintyy ja sen jälkeen tunneilmaisuluokkien sisällä opettajan mentalisaatiotavan mukaiseen järjestykseen. Lopulta episodit luokiteltiin sen

perusteella, mikä on opettajan reagoititapa mentalisaation näkökulmasta kussakin tilanteessa. Näitä luokkia löytyi viisi kappaletta, jotka ovat toimivan mentalisaation osalta reflektiivisen kyvyn ilmentäminen sekä mentalisaatio ilman sanoittamista. Puutteellisen mentalisaation osalta luokat olivat ei reagoititapa, negatiivissävytteinen reagoititapa sekä ristiriitainen reagoititapa. Luokittelun jälkeen kustakin mentalisaatioluokassa olevia episodeja vertailtiin keskenään ja sen perusteella kirjattiin ylös niiden yhteisiä tekijöitä. Alla Taulukossa 6 esimerkiepisodeja, joka luokiteltu lapsen tunneilmaisun ja opettajan mentalisaatiotavan mukaisesti.

TAULUKKO 6. Videoaineistoesimerkin litteroinnin luokittelu

<p>Episodi 111, kesto 0 min 35 s</p>	<p>On ruokailutilanne. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja ja kaikki lapset. Tyttö1 alkaa itkeä huoneen sivussa kovaan ääneen ja pitelee otsaansa.</p> <p>O: tulee paikalle. "Mikä tuli tyttö1?" opettaja kysyy ja hieroo käsillään tytön päätä. "Voi voi voi" hän sanoo lempeästi ja kumartuu tytön puoleen. "Ei hätää, pysy kuule siellä rakentamassa" opettaja sanoo ja kuljettaa tytön1 takaisin huoneen nurkassa olevaan leikkipaikkaan.</p> <p>T1: menee opettajan perässä leikkipaikalle ja lopettaa itkemisen</p> <p>O: "Laitetaan tää tänne. Ootsä tekemässä tornia?" opettaja kyselee ja näyttää tytölle taas leluja</p> <p>T1 käy istumaan lelulaatikon viereen ja alkaa leikkimään</p> <p>O: jää seisomaan tytön vierelle ja katselee muista lapsia.</p>	<p>LAPSEN TUNNEILMAISU:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ruokailutilanne • 2 kasvattajaa ja 12 lasta <p>Ilmenevät kriteerit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ahdistuksen tunne, itsensä satuttaminen • itkun purkautuminen • hitaasti kehittyvä, lohdutusta etsivä <p>LUOKKA: TUNTEENPURKAUS</p>	<p>OPETTAJAN MENTALISAATIOTAPA:</p> <p>Ilmenevät kriteerit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • havaitseminen • tunnistus ja peilaaminen • säätelyapu • äärelle pysähtyminen • ei sanoitusta <p>Luokka: TOIMIVA MENTALISAATIO ILMAN SANOITUSTA</p>
---	--	--	--

Lopulta jokaisen luokan tunneilmaisusta identifioitiin tyypiesimerkki, jonka avulla tulososuudessa voidaan kuvata opettajien reagoititapojen ilmenemistä eri tunneilmaisujen aikana ja eri mentalisaatioluokissa. Tulososuutta varten nämä tyypiesimerkit kirjoitettiin niin sanotusti tarinamuotoon, jotta lukijan on helpompaa niitä seurata. Alla Taulukossa 7 edellisten episodiesimerkkien episodi muokattuna tarinamuotoon.

TAULUKKO 7. Tarinamuotoinen episodiesimerkki tulososuuteen

Olivian otsan kolahdus (tunteenpurkaus)
Episodin kesto 35 sekuntia.
<i>On ruokailutilanne meneillään. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja ja 12 lasta. Kaksivuotias Olivia alkaa itkeä kovaan ääneen huoneen sivussa ja pitelee otsaansa. Opettaja tulee nopeasti hänen luokseen ja kysyy lempeästi ”Mikä tuli Olivia?” Opettaja hieroo käsillään Olivian päälakea ja otsaa. ”Voi voi voi” hän sanoo lempeästi ja kumartuu Olivian puoleen. ”Ei hätää, pysy kuule siellä rakentamassa” opettaja sanoo ja kuljettaa Olivian takaisin huoneen nurkassa olevaan leikkipaikkaan. ”Laitetaas tää tänne. Ootsä tekemässä tornia?” opettaja kyselee ja näyttää Olivialle leluja. Olivia käy istumaan lelulaatikon viereen ja alkaa leikkimään opettajan näyttämillä leluilla. Opettaja jää seisomaan tytön vierelle ja katselee muita lapsia.</i>

5.3.2 Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi haastatteluaineiston analysoinnissa

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan systemaattista laadullisen, tekstimuotoisen tutkimusaineiston analyysitapaa, jonka avulla pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti sekä löytämään aineistosta tekstin merkityksiä. Tarkoituksena on kuvata tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on haastatteluaineiston kohdalla tehty toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teoriaohjaavasti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen teoreettista viitekehystä on käytetty apuna analyysissa tuomalla sieltä käsitteitä ikään kuin valmiina ja jo tiedettyinä asioina ilmiöstä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla sisällönanalyysissä on ollut aineistolähtöisiä piirteitä eli aineistosta tehdyt pelkistykset on ryhmitelty aineiston ehdolla sieltä esiin nouseviin teemoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 122, 133.)

Ennen haastatteluaineiston analysointia haastatteluiden nauhoitukset litteroitiin tekstimuotoon sanatarkasti haastattelu kerrallaan. Litterointia kertyi haastatteluista yhteensä noin 18 sivua (fontti 12, riviväli 1,5). Litteroinnin jälkeen luin kutakin haastattelua useampaan kertaan läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi. Sen jälkeen luokittelin haastatteluaineiston tutkimuskysymysten mukaisesti luokkiin, koska analysointi toteutettiin tutkimuskysymys kerrallaan kahdessa osassa. Toiseen osaan kuului haastatteluaineisto, joka liittyi opettajien reflektiivisen kyvyn ilmentämiseen

jälkeen päin näytettyjen videopätkien perusteella ja toiseen osaan kuului loput aineistosta, jonka avulla vastattiin kysymykseen siitä, mitkä tekijät opettajien kokemusten mukaan vaikuttavat vuorovaikutuksen muotoutumiseen alle kolmevuotiaiden lasten kanssa. Haastatteluiden analysoinnissa keskityin etsimään vastauksia vain näihin ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Opettajien reflektiivistä kykyä kuvaavassa haastatteluaineistossa analysoin opettajien vastaukset yhtä videopätkää koskeva haastatteluosuus kerrallaan. Tein analysoinnin teoriaohjaavasti suhteessa mentalisaation ilmenemisen kriteereihin samoin kriteerein kuin videoaineiston luokittelut (ks. Taulukko 3). Tavoitteena oli selvittää siis sitä, miten opettaja kykenee sanoittamaan mentalisaatiotaan eli omaa ja lapsen näkökulmaa video pätkien perusteella haastattelutilanteessa. Alla on lyhyt katkelma tästä aineisto-osuudesta ja sen luokittelu mentalisaatiotavan mukaan.

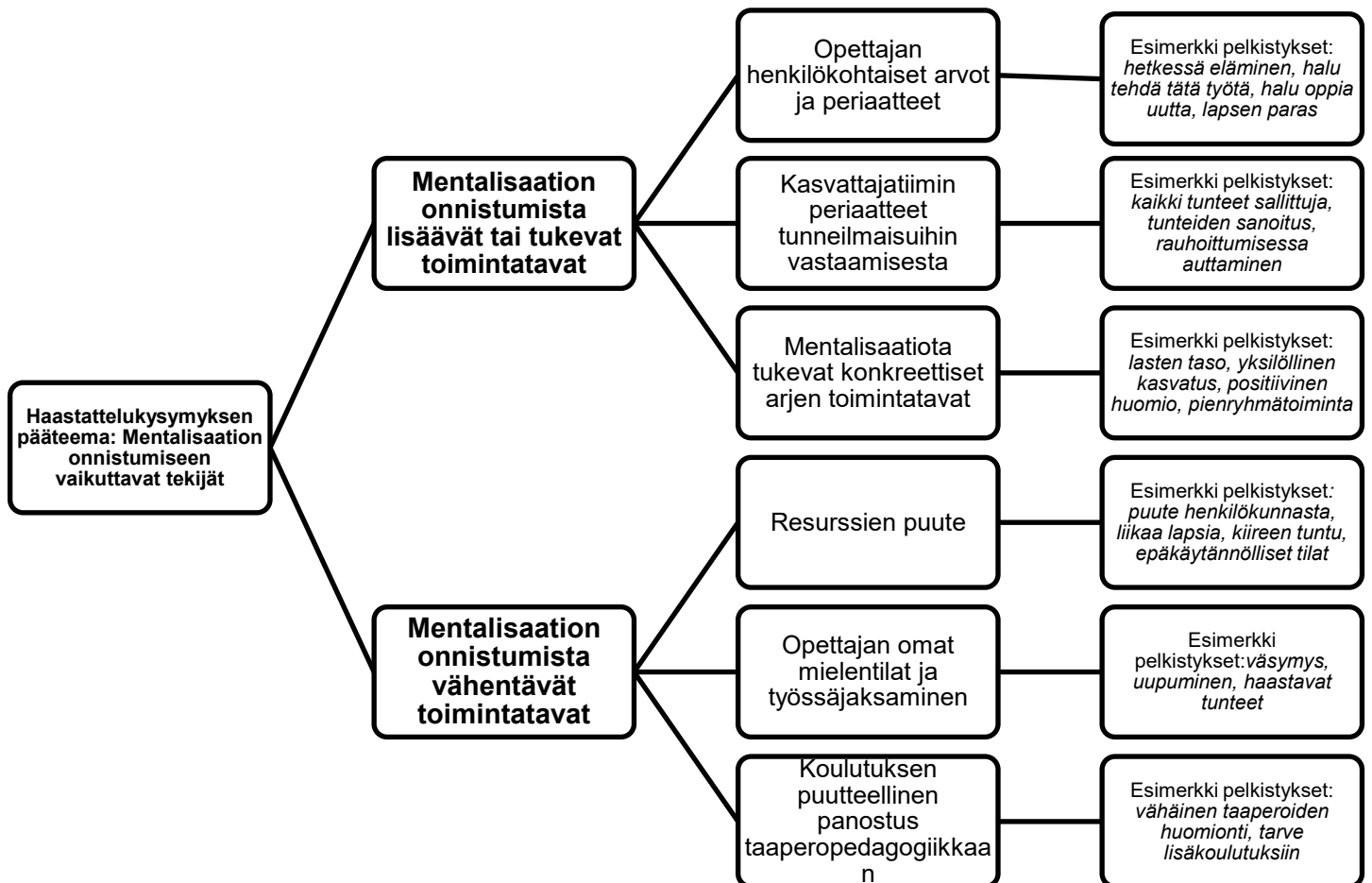
TAULUKKO 8. Opettajan reflektiivistä kykyä kuvaavan haastatteluaineiston litterointi- ja luokitteluesimerkki

HAASTATTELUKATKELMA:	MENTALISAATIOTAPA:
<p>”No sen että mä tiedän että sä olet väsynyt ja mä tiedän mistä tää johtuu, miltä susta nyt tässä tuntuu että, että tota et silleen lapsen jo niin hyvin että jos on hyvät unet nukuttu niin tämmösenä ei herätä siihen, siihen iltapäivään niin. Ja tavallaan tieto siitä että se menee kyllä kohta ohi mut todennäköisesti sä et halua nyt mua mutta tavallaan sä tarvitset mua tässä että tota.”</p>	<p>KRITEERIT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsen tunnetilan havaitseminen - tunnistaminen - lapsen tunteen ja mielentilan sanoittaminen - uteliaisuus lapsen näkökulmaa kohtaan <p>Luokka: reflektiivisen kyvyn ilmentäminen</p>

Mentalisaation onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä koskevan aineisto-osuuden litteroinneista pelkistin siinä ilmenneet keskeiset asiasisällöt tiiviimpään muotoon. Pelkistyksistä kahdeksi pääteemaksi aineistosta löytyi selkeästi mentalisaation toimivuutta tukevia ja toisaalta vähentäviä tekijöitä. Pelkistykset jaoteltiin siten ensin näihin pääteemoihin ja niiden sisällä vielä alateemoihin. Mentalisaation toimivuutta koskevia alateemoja aineistosta nousi kolme kappaletta, jotka olivat

opettajan henkilökohtaiset arvot ja periaatteet, kasvattajatiimin periaatteet lasten tunneilmaisuihin vastaamisessa sekä mentalisaatiota tukevat konkreettiset arjen toimintatavat. Mentalisaation toimivuutta vähentäviä alateemoja aineistosta löytyi niin ikään kolme kappaletta ja ne olivat resurssien puute, opettajan omat mielentilat ja työssäjaksaminen sekä koulutuksen puutteellinen panostus taaperopedagogiikkaan. Alla olevassa taulukossa 9 on havainnollistettu tämän toisen haastatteluaineistoa koskevan tutkimuskysymyksen analysointi.

TAULUKKO 9. Haastatteluaineisto-osuuden aineistolähtöisen analysoinnin muodostumisen havainnollistava taulukko



Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan tämän tutkimuksen tuloksia tarkemmin tutkimuskysymyskerrallaan aloittaen videoaineiston tuloksista.

6 TULOKSET

6.1 Aineistossa ilmenneet tunneilmaisutilanteet

Aineisto koostui yhteensä 146 lasten haastavasta tunneilmaisutilanteesta. Kaikkia haastavaksi määriteltyjä tunneilmaisuja esiintyi näissä tilanteissa melko tasaisesti. Yleisimmät ilmenneet tunneilmaukset, jotka ilmenivät lapsen haastavana käytöksenä, olivat lapsen uhmakkuus ja voimakkaat tunteenpurkaukset, joita kumpaakin esiintyi 35 tilanteessa eli 24% kaikista tunneilmaisuuista. Seuraavaksi yleisimpiä tunneilmaisuja olivat levottomuus (28 kpl eli 19,2%) ja aggressiivisuus (25 kpl eli 17,1%). Vähiten haastavista tunneilmaisuuista esiintyi vetäytymistä, jota ilmeni 24 tilanteessa eli 16,4% kaikista tunneilmaisutilanteista. Aineistossa esiintyneet haastavat tunneilmaisut vastasivat hyvin samoja kriteerejä kuin luokittelussa apuna käytetyt aiemmista tutkimuksista tulleet haastavien tunneilmaisujen kriteerit.

Joissakin tilanteissa saattoi ilmetä samalla lapsella peräkkäin piirteitä useammasta haastavasta tunneilmauksesta, kuten esimerkiksi aluksi uhmakkuutta, joka kehittyi voimakkaaksi tunteenpurkaukseksi. Nämä tilanteet on luokiteltu sen mukaan, millä tunneilmauksella kyseisen lapsen tunneilmaisuus alkoi. Joissakin episodeissa esiintyi yhtä aikaa tai muuten samassa tilanteessa useampien lasten haastavia tunneilmauksia ja nämä puolestaan on analyysissä kirjattu kahdeksi tai useammaksi eri tunneilmaisutilanteeksi sen mukaan, kuinka monta lasta ilmaisi haastavia tunteita.

TAULUKKO 10. Tuloksissa ilmenneiden haastavien tunneilmaisujen määrä ja jakautuminen episodeissa

Haastava tunneilmaisu	Osuus kaikista episodeista
Levottomuus	28 (19,2%)
Uhmakkuus	35 (24,0%)
Aggressiivisuus	25 (17,1%)
Tunteenpurkaukset	35 (24,0%)
Vetäytyminen	24 (16,4%)
Yhteensä	146 (100%)

Haastavia tunneilmaisuja esiintyi selvästi eniten pukemis- ja riisumistilanteissa (27% ilmaisuista) sekä vapaan leikin aikana (46% ilmaisuista). Tutkimuksen kohteena olevissa lapsiryhmissä vain osa lapsista ilmaisi ylipäätään näitä valittuja haastavia tunteita ja joukossa oli monia lapsia, jotka eivät kertaakaan ilmentäneet mitään näistä tunneilmauksista. Sen sijaan joukossa oli myös lapsia, jotka esiintyivät suurimmassa osassa episodeja. Tässä tulosten raportoinnissa lapsia ei kuitenkaan yksilöidä, vaan jokaisessa tilanteessa kyseisessä tilanteessa esiintyvällä lapsella on uusi keksitty nimi. Lisäksi tilanne esimerkeissä kerrotaan lapsen ikä ikävuoden tarkkuudella.

6.2 Aineistossa esiintyneet mentalisaatioon perustuvat reflektiivisen kyvyn ilmentämisen tavat

Havainnointiaineistosta nousi viisi erilaista opettajien reagoititapaa alle kolmevuotiaiden lasten haastaviin tunneilmaisiin. Ne noudattivat osittain aiemmista tutkimuksista esiin tulleita aikuisen neljää reagoititapaa lapsen tunneilmauksiin, mutta joitakin eroja löytyi. Aineistosta ei löytynyt yhtäkään lapsen tunneilmaisutilannetta, jossa opettaja olisi humpsautanut lapsen tunnekokemukseen eli peilannut lapsen tunnekokemusta hänelle liian suoraan takaisin, esimerkiksi hätäntymällä lapsen hädästä tai suuttumalla lapsen suuttumuksesta. Toimivan mentalisaation luokka, jossa lapsen mieli on aikuisen mielessä, jakaantui tässä tutkimuksessa kahteen erilliseen reagoititapaan, joista toinen kuvasi täysin reflektiivisen kyvyn ilmentämistä ja toinen mentalisaatiota ilman sen sanoittamista lapselle. Puutteellisesta mentalisaation ilmenemisestä reagoititapoina tämän tutkimuksen aineistosta löytyi kolme luokkaa. Ensimmäisessä luokassa opettaja ei reagoi lapsen tunneilmaisuun ja toisessa

luokassa opettajan reagoititapa lapsen tunneilmaisuuksiin on negatiivisävytteistä. Kolmantena reagoititapana tämän tutkimuksen aineistosta löytyi tilanteen aikana vaihteleva, ristiriitainen reagoititapa, jossa toimivan ja puutteellisen mentalisaation muodot vaihtelivat lapsen tunneilmaisun aikana. Myöskään mentalisaation toimivuuden kannalta opettajan vastuulla olevien lasten määrällä ei vaikuttanut olevan juurikaan merkitystä, vaan sekä toimivan että puutteellisen muotoja esiintyi yhtä lailla sekä henkilömitoituksen mukaisissa että sen ylittävissä ja alittavissa tilanteissa. Henkilömitoitus alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa on vähintään yksi henkilö neljää lasta kohden (OKM 2019).

TAULUKKO 11. Opettajien reagoititapojen jakautuminen aineiston episodeissa

Reagoititapa	Osuus kaikista episodeista
Reflektiivisen kyvyn ilmentäminen	14 (9,6%)
Mentalisaatio ilman sanoitusta	73 (50,0%)
Ei reagoititapaa	15 (10,3%)
Negatiivisävytteinen reagoititapa	26 (17,8%)
Lapsen tunneilmaisuuksiin hupsahtaminen	0 (0%)
Ristiriitainen reagoititapa	18 (12,3%)
Yhteensä	146 (100 %)

TAULUKKO 12. Aineiston episodien henkilömitoituksen suhde toimivaan ja puutteelliseen mentalisaatioon

Henkilöstömitoitus	Toimivan mentalisaation esiintyminen	Puutteellisen mentalisaation esiintyminen
Alle 4 lasta / opettaja	43 %	31 %
Tasan 4 lasta / opettaja	25 %	34,5%
Yli 4 lasta / opettaja	32 %	34,5%
Yhteensä	100 %	100 %

Reflektiivistä kykyä ilmentäessään, jossa opettaja myös sanoittaa lapselle ääneen lapsen tunteita ja kokemusmaailmaa, esiintyi tässä tutkimuksessa vain noin 9,6 prosentissa kaikista episodeista. Lapsen tunteita peilaavaa mentalisaatiota ilman ääneen sanoittamista lapselle esiintyi kuitenkin 50 prosentissa kaikista episodeista. Eri tavoin puutteellisia mentalisaatio tilanteita, joissa lapsen tunneilmaisuuksiin ei reagoitu lainkaan tai se ohitettiin tai mitätöitiin, esiintyi siten 40,4 prosentissa kaikista episodeista. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla opettajalla esiintyi useampia reagoitintapoja tilannekohtaisesti, mutta joillakin heistä painottui toimivat mentalisaatiotavat ja toisilla taas puutteellisen mentalisaatiotavat. Tässä tutkimuksessa opettajia ei kuitenkaan vertailla tai yksilöidä eri reagoitintapojen mukaan, vaan eri ryhmissä tapahtuneet haastavat tunneilmaisutilanteet ja reagoitintavat analysoitu yhtenä kokonaisuutena.

Taulukossa 13 on listattuna reagoitintapojen jakautuminen eri tunneilmaisuuksissa. Seuraavaksi tässä luvussa käydään reagoitintapa kerrallaan läpi niiden ilmeneminen aineistossa käytännön vuorovaikutuksessa opettajan ja alle kolmevuotiaan lapsen välillä lapsen haastavan tunneilmaisun aikana.

TAULUKKO 13. Opettajien reagoitintapojen jakautuminen eri tunneilmaisuuksissa

Tunneilmaisut Reagoitintavat	Levottomuus	Uhmakkuus	Aggressiivisuus	Tunteen- purkaukset	Vetäytyminen
Reflektiivisen kyvyn ilmentäminen	2 (7,1%)	5 (14,3 %)	0 (0%)	5 (14,3%)	2 (8,3%)
Mentalisaatio ilman sanoitusta	11 (39,3%)	16 (45,7%)	18 (72%)	13 (37,1%)	16 (66,7%)
Ei reagoitintapaa	5 (17,8%)	2 (5,7%)	2 (8%)	2 (5,7%)	4 (16,7%)
Negatiivissävytteinen reagoitintapa	7 (25%)	6 (17,1%)	3 (12%)	10 (28,6%)	0 (0%)
Ristiriitainen reagoitintapa	3 (10,7%)	6 (7,1%)	2 (8%)	5 (14,3%)	2 (8,3%)

Yhteensä	28 (100%)	35 (100%)	25 (100%)	35 (100%)	24 (100%)
----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

6.2.1 Reagointitapana reflektiivisen kyvyn ilmentäminen

Keskeisimpänä erottavana tekijänä muista reagointiluokista tässä luokassa ilmeni se, että reflektiivisen kyvyn määritelmän mukaisesti opettaja ilmensi ulospäin näkyvää mentalisaatioon perustuvaa toimintaa sanoittamalla lapsen tunnetilaa ja kokemusmaailmaa tunneilmaisutilanteiden aikana (Kalland 2006, 278; Kalland 2014, 31; Pajulo 2004). Reflektiivisen kyvyn ilmentämisen tilanteissa oli tyypillistä se, että opettaja pysähtyi lapsen tunnetilan äärelle ympäristön tapahtumista huolimatta ja antoi lapselle pitkäkestoista tukea tunteiden säätelyssä, niin kauan kunnes lapsen tunneilmaisuus laantui. Opettajan reagoinnista lapsen tunnetilaan kävi ilmi, että hän oli utelias lapsen mielentilaa kohtaan ja kykenee sanoittamaan ääneen lapselle sitä, mitä arvelee lapsen tuntevan ja kokevan. Opettaja ei pysynyt tiukasti omassa kannassaan, inttänyt lasta vastaan tai rajannut hänen toimintaansa tarpeettomasti, vaan kykeni ajattelemaan joustavasti, pitämään lapsen tunteet ja tarpeet vuorovaikutuksen keskiössä sekä korjaamaan väärinkäsityksiään lapsen mielentiloista ja täyttämään lapsen tarpeet kussakin tilanteessa. Tämän reagointiluokan episodien aikana opettajan toiminnasta huokui lempeys ja lapsen arvostus ja hän kykeni asettumaan myönteiseen ja iloa tuottavaan vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Nämä kaikki osa-alueet näkyivät lapsen käytöksessä tunneilmaisujen nopeana rauhoittumisena, tyytyväisyytenä ja rentoutena. Seuraavaksi tässä luvussa käydään läpi esimerkkiepisodeiden avulla tunneilmaisuus kerrallaan opettajan reflektiivisen kyvyn ilmenemisen reagointitavan konkreettista ilmenemistä tutkimusaineistossa.

Lasten ilmentäessä levotonta käytöstä, kuten voimakasta vilkkautta, kovaäänisyyttä tai huomionhakuisuutta (Ahonen 2017, 43) opettajan reagointitavassa näkyi opettajan kyky ymmärtää lapsen levottoman käytöksen takana oleva viesti sekä sen sanoittamisena lapselle ja tunneilmaisutilanteen äärelle pysähtymisenä. Opettaja kykeni täyttämään lapsen levottoman käytöksen takana olevan tarpeen, kuten lapsen huomion nälän ja auttoi vuorovaikutuksellaan lasta säätelämään levottomuuden tunnettaan, mikä näkyi

lapsen levottoman käytöksen rauhoittumisena ja tyytyväisenä olemuksena. Siitä huolimatta, että lapsi ilmensi levotonta käytöstä, aikuinen pysyi myönteisenä ja pyrki luomaan iloa tuottavaa vuorovaikutusta heidän välilleen sekä pystyi ajattelemaan joustavasti tilanteessa eikä alkanut komentamaan tai rajaamaan lapsen toimintaa tarpeettomasti.

Sofian saavutus (levottomuus)
Episodin kesto 1 minuutti.
<i>Meneillään on pukemistilanne eteisessä. Lapset laittavat penkillä istuen kenkiä jalkaan ennen ulos siirtymistä. Paikalla on opettaja yksin kuuden lapsen kanssa. Yksivuotias Sofia istuu penkillä kolmen muun lapsen kanssa ja on juuri saanut jalkansa kengän sisään. Opettaja istuu lattialla penkin edessä ja puhuu ovella olevalle lapselle ja samalla auttaa yhtä toista penkillä istuvista lapsista. Sofia äänтелеe, liikuskelee levottomasti ja hakee katseellaan opettajan huomiota. Opettaja ei heti huomaa häntä. Sofia äänтелеe uudelleen huomattavasti kovempaa ja nostaa kengässä olevaa jalkaansa ylöspäin. Opettaja kääntyy tyttöä kohti, ottaa häneen katsekontaktin ja sanoo innostuneella äänellä samalla elehtien levitellen käsiään "Saitko sä? Ohhoh!" ja siirtyy istumaan suoraan tytön eteen. "Aika hienosti!", opettaja sanoo ja auttaa samalla kengät kokonaan lapsen jalkoihin. Opettaja katsoo Sofialle hymyillen ja hän vastaa hymyyn. "Taitava olet!". Yksi muista lapsista puhuu opettajalle, joten hän kääntyy hetkeksi tätä lasta kohti. Pian opettaja kääntyy takaisin Sofian luokse. "Oi, oi, nosta vähän. Laitetaan lenksut. Sit paina se jalka, paina vaan." Sofia tekee kuten pyydetään. "Oi hyvä! Hienosti!" opettaja sanoo, näyttää peukkuja lapselle ja nauraa. Sofia nousee penkiltä ja koskettelee käsillään opettajan kasvoja. Opettaja heiluttelee kasvojaan ja sanoo "Kyllä olet tosi taitava!" ja ohjaa samalla käsillään tytön takaisin penkille istumaan. Sofia jää istumaan penkille ja opettaja kääntyy auttamaan muita penkillä olevia lapsia. Pian opettaja laittaa vielä Sofian kenkien alle lenksut loppuun ja sanoo ihailien "Minun ihmeelliset [ryhmän nimi] lapset!" Sofia koskettelee opettajan kasvoja jälleen hanskoillaan ja opettaja nauraa. Sofia alkaa nauraa myös. Opettaja jatkaa muiden lasten auttamista ja Sofia jää silmin nähden tyytyväisenä istumaan penkille.</i>

Yllä olevassa esimerkki episodissa yksivuotias Sofia alkaa ilmentää levotonta tunnetta kovaäänisenä ja huomionhakuksena käytöksenä, koska haluaisi tulla nähdyksi ja huomatuksi onnistumisen kokemuksensa vuoksi. Opettaja selvästi ymmärtää Sofian ulkoisen käytöksen takana olevan viestin, on utelias lapsen kokemusta kohtaan ja sanoittaa sitä ääneen hänelle. Opettaja pysähtyy pitkäksi aikaa Sofian tunneilmaisun ja kokemuksen äärelle ja selvästi tunnistaa tilanteen merkityksellisyyden lapselle, vaikka joutuukin muutaman kerran nopeasti vastaamaan toisten tilanteessa olevien lasten tarpeisiin. Opettaja myös peilaa lapsen kokemaan iloa ja ylpeyttä saavutuksestaan omassa innostuneessa ja ylpeässä tunneilmauksessaan. Hän säätelee Sofian levotonta tunnetilaa antautumalla kiireettömään vuorovaikutukseen hänen kanssaan, käyttää runsaasti positiivista huomiointia ja luo iloa tuottavaa vuorovaikutusta heidän

välilleen. Sofian tarve nähdyksi ja huomatuksi tulemisesta täyttyy opettajan reagoititavan myötä kirkkaasti ja hän jää episodin loppuksi selvästi hyvällä mielellä ja tyytyväisenä seurailemaan ympärillä olevia tapahtumia.

Lapsen ilmentäessä uhmakasta käytöstä, esimerkiksi kieltäytymällä toimimaan aikuisen antamien ohjeiden mukaisesti (Ahonen 2017, 37) opettajan reflektiivinen kyky näkyi lapsen rajojen ja mielipiteiden kunnioituksena ja joustavana ajatteluna, jolloin aikuinen ei lähtenyt inttämään asioista lapsen kanssa, vaan osasi sanoittaa lapsen mielentiloja ja pitää ne mielessään päällimmäisenä omien mielentilojen sijaan sekä tarpeen tullen korjaamaan väärinkäsityksiä sanoittamalla niitä ääneen lapselle. Myös uhmakkuutta ilmentävissä tilanteissa aikuinen pysähtyi lapsen tunneilmaisun äärelle ja toimi lapsen tunne säätelyn apuna, jolloin lapsen uhmakkuus ei lähtenyt eskaloitumaan, vaan tyypillisesti laantui nopeasti ja lapsi vaikutti tyytyväiseltä.

Venlan muuttuvat mielentilat (uhmakkuus)

Episodin kesto 26 sekuntia.

<i>Lapsiryhmä on naulakoiden luona leikkimässä maatilan eläimillä. Paikalla on opettaja, kaksi lastenhoitajaa ja ryhmän kaikki 12 lasta. Yksivuotias Venla on tullut harmissaan opettajan syliin istumaan. Opettaja silittää hänen päätään ja sanoo eläytyvästi "Niin, sä et halunnut ollenkaan sitä". Yksi muista lapsista tulee heidän luokseen ja ojentaa Venlalle lelua. Venla läppäisee kädellään ojennetun lelun pois. Opettaja sanoo lelun tuoneelle lapselle "Kiitos [lapsen nimi], mutta Venla ei nyt halua sitä". Samalla Venla muuttaa mielensä ja nappaa ojennetun lelun kuitenkin käteensä. "Ai haluaa kuitenkin, joskus se mieli muuttuu, niin", opettaja sanoo lempeästi. Venla nousee opettajan sylistä ja lähtee leikkimään lelullaan. "No niin, nyt sä voit mennä leikkimään", opettaja sanoo.</i>
--

Uhmakkuutta koskevassa esimerkki episodissa yksivuotias Venla on harmistunut kohtaamastaan pettymyksestä, mikä näkyy hänen käytöksessään tässä tilanteessa uhmakkaana käytöksenä, johon liittyy konfliktiherkkyttä ja joustamatonta ajattelua. Opettaja on pysähtynyt Venlan tunnetilan äärelle ja toimii hänen tunteensa säätelyn apuna sanoittamalla lapsen mielentiloja hänelle ääneen myötätuntoiseen sävyyn. Se vaikuttaa täyttävän Venlan tarpeet tunnetilastaan yli pääsemisessä ja hän muuttaa mielensä joustavampaan suuntaan ja lähtee tyytyväisenä jatkamaan leikkimistä. Opettaja siinäkin tapauksessa onnistuu sanoittamaan lapsen muuttunutta mielentilaa ja toiminnan jatkumista.

Reflektiivisen kyvyn ilmentämisen luokkaan ei kuulunut yhtäkään episodista, jossa lapsi olisi ilmentänyt **aggressiivista käytöstä**, kuten ympäristön hajottamista tai toisten ihmisen satuttamista (Ahonen 2017, 32 – 36). Tämä ilmeni siten, että yhdessäkään aineistossa olleessa lapsen aggressiivisuuden ilmaisu tilanteessa opettaja ei sanoittanut lapselle ääneen hänen tunnetilaansa näissä tilanteissa.

Opettajan reflektiivinen kyky **lapsen voimakkaiden tunteenpurkauksien**, kuten kiukun tai ahdistuksen itkuna ilmenemisen aikana (Ahonen 2017, 51) näkyi opettajan reagoinnissa voimakkaana myötätuntona ja empaattisuutena lasta kohtaan ja lapsen tunteen säätelyn apuna käytettiin usein syliä ja fyysistä lohduttamista. Opettaja pysähtyi pitkäksi aikaa lapsen tunteenpurkauksen äärelle ja auttoi häntä sen säätelyssä, kunnes se oli laantunut kokonaan. Opettaja eläytyi voimakkaasti lapsen tunnetilaan, oli utelias lapsen mieltä kohtaan ja sanoitti sitä runsaasti arvailevaan ja pohtivaan sävyyn.

Ellan väsykiukku (tunteenpurkaus)

Episodin kesto 4 minuuttia ja 30 sekuntia.

Yksivuotias Ella on herännyt päiväunilta ensimmäisenä kesken unien kiukkuisena. Paikalla tilanteessa on opettaja ja Ella kahdestaan naulakoiden luona. Ella kurottua ottamaan ulkovaatteitaan naulakosta. Opettaja sanoo hänelle lempeästi "Nyt me ei vielä Ella lähdetä ulos". Ella kääntyy opettajaa kohti ja itkee lohduttomasti. Opettaja ottaa Ellan syliinsä lattialle ja sanoo eläytyen "Voi kulta!". Ella itkee ja pyristelee opettajan pois sylistä. Opettaja päästää hänestä irti ja sanoo voimakkaasti eläytyen lapsen tunnetilaan "Ei. Mä tiedän et kun sä heräät vähän aikasin, niin sua harmittaa. Ei me otetan niitä vaatteita kun ei me ruveta pukemaan vielä. Tän takin sä saat jos sä haluat" ja laittaa vetoketjua kiinni lapsen fleecetakista. "Laitetaanko tossut jalkaan?" opettaja kysyy lempeästi. Ella itkee ja pudistaa päätään. Opettaja jatkaa: "Ei tossujakaan. Ei me vielä Ella lähetä ulos, täytyy välipala ensin syödä. Mihin sä laitoitkaan sun ankan, mihin?" Ella itkee ja istuu lattialla opettajan edessä. "Ei, sua harmittaa vaan, etkä sä halua mitään. Etsä halua mitään?" Ella nojautuu opettajan syliin. "Mä tiedän, oih" opettaja sanoo eläytyvästi. Ella kiipeää kunnolla opettajan syliin.

Opettaja pyrkii kiinnittämään tytön huomiota ympäristön tapahtumiin juttelemalla niistä rauhallisesti ja Ella keskittyy hetken katselemaan ympäristön tapahtumia, mutta sitten kiemurtelee uudestaan opettajan sylissä, itkee hieman ja sitten pyrkii taas takaisin syliin: "Heräsitsä vähän kesken unien?" opettaja sanoo lempeästi. Ella itkee ja kiemurtee lattialla opettajan edessä. Opettaja silittelee hänen päätänsä ja selkää. "Niin mä tiedän sen. Mennäänkö vielä hörppää vettä vähäsen?" Lapsi pudistaa päätään. "Ei vettäkään. Onkohan siellä kohta hereillä kavereita? Mitä luulet?" Lapsi itkee edelleen istuen lattialla. Lapsen itku alkaa vähän laantua ja opettaja juttelee neutraalisti hänelle. "Nyt sieltä taitaa kuule [lastenhoitaja] tulla kahvilta. Ihmetteleeköhän se että mikä heppatakki sulla on?". Ella ei enää itke vaan liikuttelee istuen varpaitaan ja katsoo niitä, mutta alkaa pian uudelleen itkeemään. Opettaja sanoo eläytyen "Eiks se ihmettele sitä? Ei" Lastenhoitaja saapuu paikalle. Ella nousee lattialta ja menee nopeasti opettajan syliin. Opettaja halaa häntä pitkään. Sitten Ella

lähtee pikkuhiljaa tutkimaan lähellä olevia leluja ja opettaja ja lastenhoitaja juttelevat keskenään tapahtuneesta.

Esimerkki episodissa yksivuotias Ella on herännyt kesken päiväunien ja on voimakkaan tunnepurkauksen vallassa pitkän aikaa. Opettaja pysähtyy kiireettömästi Ella tunneilmaisun äärelle ja antautuu kokonaisvaltaisesti hänen tunnetilaansa säätelevään vuorovaikutukseen Ellan kanssa. Opettaja ilmentää läpi pitkän episodin poikkeuksellisen voimakasta myötätuntoa ja empatiaa Ellan tunneilmaisua kohtaan ja on koko ajan hänen käytettävissään tunnetilan säätelyssä, kunnes se on kokonaan laantunut. Opettaja eläytyy Ellan kokemaan tunnetilaan voimakkaasti, peilaa sitä äänensävyissään ja olemuksessaan lapselle takaisin ja sanoittaa Ellan kokemia tunteita ja mielentiloja hänelle ääneen useampaan kertaan. Opettaja säilyy kärsivällisenä ja lempeänä läpi koko episodin ja kykenee ajattelemaan joustavasti Ellan kokemusmaailma mielessään, vaikka Ellan tunneilmaisut ovat erityisen voimakkaita, pitkäkestoisia ja toistuvia. Ellan tarpeet tunneilmaisuun vastaamiseen tulevat selvästi täytetyksi ja hän pääsee tunnepurkauksestaan yli ja pääsee jatkamaan tyytyväisen oloisena toimintaa.

Lapsen ilmentäessä vetäytyvää käytöstä, kuten arkaa, pelokasta tai estynyttä käytöstä (Aro 2011, 113; Pihlaja 2018,157 – 158) reflektiivisen kyvyn avulla opettaja huomaa vetäytyvän lapsen ja sanoittaa hänelle hänen tunnetilaansa. Opettaja antaa vetäytyvälle lapselle voimakasta fyysistä tukea ja täyttää lapsen tarpeen turvan hakemisesta. Opettaja on sensitiivinen ja hienotunteinen lasta kohtaan ja antaa hänelle tilaa ja aikaa tarkkailla tilannetta. Opettaja pysyy vetäytyvän lapsen vierellä, puhelee hänelle lempeästi ja arvostavasti sekä ylläpitää kiireetöntä ilmapiiriä. Samalla lapsen olemuksesta paistaa rentous ja tyytyväisyys vetäytymisestä huolimatta.

Eevin jännä paikka (vetäytyminen)

Episodin kesto 27 sekuntia.

Meneillään on vapaan leikin tilanne ryhmähuoneessa. Paikalla on opettaja ja viisi lasta. Kaksivuotias Eevi arastelee kuvaajan läsnäoloa ja kävelee opettajan luokse varovaisesti. Opettaja huomaa hänet ja ojentaa hänelle kätensä, johon Eevi tarttuu. Opettaja ottaa Eevin halaukseen. ”Tuutkos sieltä? Onks tää jännittävää onko? Pitäiskös räkä pyyhkiä?” opettaja juttelee lempeästi. Eevi hymyilee opettajalle ja vastaa ”Pitäis”. ”No mennääs”, opettaja sanoo ja he lähtevät käsi kädessä kohti ovea.

Esimerkki episodissa kaksivuotias Eevi ilmentää vetäytyvää tunneilmaisua arkana käytöksenä ja turvallisen aikuisen luo hakeutumisenä. Opettaja huomaa ja tunnistaa Eevin tunnetilan ja kokemuksen tilanteesta, pysähtyy sen äärelle ja tarjoaa hänelle fyysistä läheisyyttään tueksi sekä sanoittaa hänen kokemustaan ääneen. Eevi saa turvaa opettajan reagoitavasta ja rentoutuu selvästi sekä vaikuttaa iloiselta ja tyytyväiseltä tarpeensa tullessa täytetyksi.

6.2.2 Reagoititapana toimiva mentalisaatio ilman sanoittamista

Selvästi suurin osa aineiston episodeista eli 73 kappaletta (50,0%) kaikista lasten tunneilmaisutilanteista kuului luokkaan, jossa opettajan reagoititapaa voidaan kutsua toimivaksi mentalisaatioksi ilman sanoittamista. Siinä on muilta osin paljon samoja piirteitä kuin reflektiivisen kyvyn ilmentämisessä eli opettajan reagoitavasta voidaan selvästi havaita, että hän tunnistaa lapsen tunnetilan omassa mielessään ja viestittää sen myös lapselle eleillään ja toiminnallaan, mutta hän ei sanoita lapsen tunnetilaa lapselle ääneen (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 3–4, 25; Kalland 2006, 377). Lapsen 'mieli on siis aikuisen mielessä', mutta lapsi ei saa sanoja kokemukselleen. Muuten opettajan toiminnasta näkyy lempeys, myötätuntoisuus ja pyrkimys myönteiseen vuorovaikutukseen. Opettaja ajattelee joustavasti, ei pakota, jakele rangaistuksia tai intä lapselle vastaan, vaan ilmentää kärsivällisyyttä ja fyysistä läheisyyttä. Tunteiden sanoittamisen sijaan opettaja käyttää tässä reagoitavassa lasta rauhoittelevaa puhetta, järkiperaisii selityksiä tilanteeseen liittyen, kehottaa lasta toimimaan tietyllä tavalla tai antaa hänelle sanallisia toimintaohjeita tai sanoo lyhyitä kommentteja ilmentääkseen lapsen tunneilmaisun tulleen huomatuksi, kuten sanomalla myötätuntoisesti "joo". Myös tämän reagoititavan myötä lapsen tunneilmaisuu vaikuttaa laantuvan melko nopeasti ja hänen olemuksensa vaikuttaa jälkikäteen tyypillisesti rennolta ja tyytyväiseltä.

Lapsen levottomaan käytökseen vastatessaan tässä luokassa opettaja tavoittaa lapsen tunnetilan ja tarpeen ulkoisen käytöksen takana ja pysähtyy lapsen tunneilmaisun äärelle ja auttaa sen säätelyssä antamalla lapselle lempeästi toimintaohjeita ja tukemalla vuorovaikutuksellaan lapsen keskittymiskykyä käsillä olevaan toimintaan. Opettaja on kärsivällinen ja antaa myönteistä palautetta sekä kehuu lasta onnistumisissa ja sitoutuu keskeytyksettä

auttamaan lasta levottomuuden säätelyssä. Näiden tekijöiden myötä lapsen levottomuus vaikuttaa laantuvan ja lapsi ilmentää tyytyväisyyttä.

Aino odottaa ruokailun alkamista (levottomuus)

Episodin kesto 30 sekuntia.

<i>Ruokailutilanne on alkamassa. Paikalla on opettaja ja viisi lasta. Yksivuotias Aino on kääntynyt istumaan penkillään väärinpäin, liikuskelee levottomasti ja katselee opettajan ruuan laittamista lautasille. Opettaja huomaa Ainon levottoman liikuskelun ja sanoo hänelle ”Minäpäis laitan Aino sulle lapun täältä ensin, sitten mä rupeen laittamaan, että kerkee noi ekat ruuat vähän jäähtymään” ja lähtee hakemaan hänelle ruokalappua. Aino kääntyy penkissä oikein päin ja seuraa katseellaan opettajaa. ”Noniin hyvä” opettaja sanoo ja laittaa hänelle lapun kaulaan.</i>
--

Tässä esimerkki episodissa yksivuotias Aino alkaa ilmentää levotonta käytöstä odottelutilanteessa ja hänen on vaikea odottaa ruuan saamista paikoillaan niin sanotusti oikeassa asennossa omalla tuolillaan istuen. Opettaja huomaa tämän ja tavoittaa lapsen kokemuksen hänen ulkoisen käytöksensä takaa eikä lähde häntä tarpeettomasti rajaamaan ja siten mahdollisesti tilannetta eskaloimaan, vaan antaa hänelle Ainon tarpeen mukaista huomiota ja hakee Ainolle ruokalapun kaulaan merkinä siitä, että ruokailu on ihan pian alkamassa. Aino vaikuttaa tyytyväiseltä tähän ratkaisuun ja hänen levoton käytöksensä laantuu. Opettaja antaa Ainolle sen jälkeen positiivista huomiota ja kehuja.

Lapsen uhmakkaan käytöksen aikana opettaja selittää sanallisesti hänelle hänen tunneilmaisunsa syitä ja seurauksia ja perustelee rajoituksiaan, mutta ei varsinaisesti sanoita lapsen kokemaa tunnetta. Hän kuitenkin selvästi tavoittaa lapsen kokemuksen asiasta ja pysähtyy lapsen tunneilmaisun äärelle auttamaan sen säätelyssä kunnioittaen lapsen rajoja ja mielipiteitä. Opettaja kykenee pitämään lapsen kokemuksen ja mielen päällimmäisenä mielessään ja ajattelemaan joustavasti omien mielentilojensa suhteen eikä ohita tai korjaa lapsen kokemusta. Opettajan toiminnassa korostuu lempeys ja myönteisyys sekä lapsen onnistumisissa kehuminen komentamisen ja inttämisen sijaan.

Leon väsynyt kimpaantuminen (uhmakkuus)
--

Episodin kesto 44 sekuntia.

<i>Riisumistilanne on menneillään päiväunille siirtymistä varten. Paikalla on opettaja ja kaksi lasta. Yksivuotias Leo seisoskelee tossut kädessään naulakoiden edessä ja katselee itseään peilistä samalla kun opettaja auttaa toista lasta. Toinen lapsi kävelee Leon lähelle, joka huitaisee käsillään toista lasta kohti. Opettaja tulee heidän lähelleen ”Leo, ei me oteta tossuja sinne sänkyyn mukaan, ei” opettaja sanoo hänelle lempeästi ja ohjaa häntä takaisin kohti omaa naulakkopaikkaa. Leo alkaa itkeä ja kyykistyy maahan. Opettaja nostaa hänet syliinsä ”Emme me ota tossuja sänkyyn, sulla on siellä</i>
--

se pupu” opettaja sanoo eläytyvästi. Leo itkee yhä ja viskaa tossunsa kädestä maahan. ”Sul on siellä muru se pupu, on. Et sä enää muistanu et sul on pupu siellä” opettaja sanoo lempeästi ja pussaa Leoa otsalle ja kantaa hänet nukkarihuoneeseen. Leo jatkaa itkemistä, mutta rauhoittuu pian.

Esimerkki episodissa yksivuotias Leo harmistuu, koska ei saa ottaa tossujaan mukaan päiväunille ja ilmentää sen vuoksi uhmakasta käytöstä kieltäytymällä toimimaan aikuisen antamien ohjeiden mukaisesti ja heittämällä tossunsa pois. Opettaja tavoittaa Leon kokemuksen asiasta ja osoittaa myötätuntoa ja empatiaa häntä kohtaan. Hän perustelee tekemäänsä rajoitusta muistuttamalla Leolle, että hänen unilelupupunsa odottaa häntä sängyssä, mutta ei sanoita Leon tunnetta ja kokemusta tilanteesta. Opettaja ei kuitenkaan ohita Leon tunneilmaisua, vaan pysähtyy hänen tunneilmaisunsa äärelle ja auttaa sen säätelyssä käyttäen syliä apuna.

Kun lapsi ilmentää aggressiivista käytöstä tunteita peilaava opettaja reagoi siihen jämäkästi, mutta lempeästi ja myötätuntoisesti. Opettaja vaikuttaa ymmärtävän lapsen suuttumuksen tunteen eikä lähde syyttelemään tai rankaisemaan lasta siitä, vaan tarjoaa vuorovaikutuksellaan säätelyapua lapselle ja mallintaa hänelle oikeaa toimintaa näissä tilanteissa, esimerkiksi silittämällä ja pyytämällä aggression kohteelta anteeksi. Opettaja ei kuitenkaan sanallista lapselle ääneen lapsen kokemaa tunnetilaa, kuten suuttumusta. Tyypillistä on, että opettaja hyvin nopeasti pysähtyy lapsen aggressiivisen käytöksen äärelle ja menee lapsen lähelle ohjaamaan toimintaa oikeaan suuntaan tai tarvittaessa poistaa lapsen tilanteesta ja sanoittaa hänelle oikeaa toimintaa ja sen syitä, esimerkiksi ”toiseen sattuu, jos teet noin”. Huomion arvoista on kuitenkin, että kaikissa tilanteissa, joissa lapsi ilmentää aggressiivista käytöstä, opettaja ei huomioi lainkaan aggression kohteeksi joutunutta lasta, eikä nämä lapset tyypillisesti näkyvästi reagoi joutuessaan toisen lapsen aggression kohteeksi, vaan saattavat vain väistää aavistuksen kauemmas. Tähän asiaan palataan reagoimattomuuden -luokassa.

Aada tönii toista (aggressiivisuus)

Episodin kesto 1 minuutti 23 sekuntia

Meneillään on kenkien pukemistilanne eteisessä. Paikalla on opettaja, joka istuu lattialla penkin edessä ja viisi lasta hänen lähellään. Kaksivuotias Aada istuu opettajan edessä penkillä ja työntää vieressään olevaa lasta penkin reunaa kohti. Toinen lapsi alkaa kirkua kovaan ääneen. Opettaja kumartuu lähelle Aadaa ja ottaa kiinni hänen

käsivarsistaan ja sanoo lempeästi, mutta napakasti "Älä työnnä [toista lasta], [toinen lapsi] ei halua". Aada huitasee toista lasta uudelleen. "Ei. Mm-m, ei työnnetä kaveria" opettaja sanoo napakasti ja pudistelee Aadalle päätään. "Silittää voi", opettaja sanoo lempeästi ja näyttää mallia. "Laita sitten lapaset" opettaja sanoo Aadalle ja siirtyy auttamaan muita lapsia. Aada laittaa hanskat käteensä ja jää istumaan penkille tyytyväisen oloisena.

Tässä esimerkki episodissa kaksivuotias Aada ilmentää aggressiivista käytöstä tönimällä vieressään olevaa toista lasta. Opettaja puuttuu tilanteeseen heti lempeästi, mutta jämäkästi ja pysähtyy sen ääreen. Hän ei lähde syyttelemään tai rankaisemaan Aadaa tämän käytöksestä, vaan kieltää sen ja näyttää hänelle vaihtoehdoisen, sallitun tavan toimia tuossa tilanteessa. Opettaja vaikuttaa tavoittavan lapsen kokemuksen tilanteesta, mutta hän ei kuitenkaan sanoita Aadan kokemaa mahdollista suuttumuksen tunnetta. Aadan aggressiivinen käytös loppuu ja hän vaikuttaa tilanteeseen tyytyväiseltä jälkikäteen.

Lapsen voimakkaan tunteenpurkauksen kohdatessaan tässä luokassa opettaja käyttää tyypillisesti runsaasti niin kutsuttua rauhoittelevaa, myötätuntoista puhetta ja käyttää esimerkiksi seuraavia fraaseja; "kaikki hyvin", "ei hätää", "mikä tuli?", mutta ei pyri arvailemaan sävyyn sanoittamaan lapsen kokemusta tai tunnetilaa tilanteessa. Opettaja tarjoaa lapselle pitkäkestoista fyysistä läheisyyttä ja lohdusta, pitää häntä sylissään ja silittää sekä pysähtyy lapsen tunneilmaisun äärelle kiireettömästi. Opettajan myötätuntoisuuden ja lapsen kokemuksen tavoittamisen voi nähdä hänen eleistään ja ilmeistään. Opettaja usein selittää tilanteissa sanallisesti lapsen tunteenpurkaukseen liittyviä syitä ja seurauksia, kuten "sähän leikit tällä lelulla" tai "ei voi sitä syödä, tulee maha kipeäksi" ja antaa lapselle sanallisia ohjeita toiminnan viemisestä eteenpäin. Opettaja toimii tilanteissa lempeästi ja myönteisesti ja lapsen mieli vaikuttaa olevan hänen mielessään. Hän kuitenkin pyrkii ratkaisemaan tilanteen melko nopeasti esimerkiksi suuntaamalla lapsen huomiota tunneilmaisusta muihin ympärillä oleviin asioihin.

Olivian otsan kolahdus (tunteenpurkaus)

Episodin kesto 35 sekuntia.

On ruokailutilanne meneillään. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja ja 12 lasta. Kaksivuotias Olivia alkaa itkeä kovaan ääneen huoneen sivussa ja pitelee otsaansa. Opettaja tulee nopeasti hänen luokseen ja kysyy lempeästi "Mikä tuli Olivia?" Opettaja hieroo käsillään Olivian päälakea ja otsaa. "Voi voi voi" hän sanoo lempeästi ja kumartuu Olivian puoleen. "Ei hätää, pysy kuule siellä rakentamassa" opettaja sanoo ja kuljettaa Olivian takaisin huoneen nurkassa olevaan

leikkipaikkaan. "Laitetaas tää tänne. Ootsä tekemässä tornia?" opettaja kyselee ja näyttää Olivialle leluja. Olivia käy istumaan lelulaatikon viereen ja alkaa leikkimään opettajan näyttämillä leluilla. Opettaja jää seisomaan tytön vierelle ja katselee muita lapsia.

Esimerkki episodissa kaksivuotias Olivia on satuttanut itsensä kolauttamalla päänsä pöydänkulmaan ja alkaa itkemään voimakkaasti. Opettaja huomaa tämän välittömästi ja menee hänen luokseen lohduttamaan häntä. Opettaja selvästi pystyy eläytymään Olivian kokemukseen, mikä näkyy hänen eleissään ja äänensävyissään. Opettaja käyttää rauhoittelevaa puhetta Oliviaa lohduttaessaan, mutta ei sanoita hänen kokemaansa tunnetilaa. Opettaja ohjaa Oliviaa sanallisesti takaisin leikkimisen pariin ja pyrkii näin ratkaisemaan tilanteen suuntaamalla Olivian huomiota melko nopeasti muihin asioihin pois tunneilmaisusta. Olivia myöntyy tähän ja jatkaa leikkimistä.

Lapsen ilmentäessä vetäytyvää käytöstä opettaja sallii lapsen fyysisen läheisyyden tarpeen eri tilanteissa esimerkiksi pitämällä vetäytyvää lasta sylissä, kädestä kiinni tai kyykistymällä hänen viereensä. Lisäksi opettaja käyttää myös vetäytyvän lapsen kanssa rauhoittelevaa ja myötätuntoista puhetta, kuten "kaikki hyvin" tai "on turvallista", mutta ei suoraan sanoita lapselle ääneen hänen kokemaansa tunnetilaa. Opettaja suhtautuu lapseen lempeästi ja kannustavasti sekä pyrkii jatkuvaan kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Opettaja on hienotunteinen ja herkkä lapsen viesteille eikä käskytä, vaadi tai pakota lasta tekemään asioita, vaan ohjaa häntä yksilöllisesti antamalla aikaa tarkkailla ja osallistua omaan tahtiin ja tarvittaessa yhdessä opettajan kanssa.

Isla tarkkailee tilannetta (vetäytyminen)

Episodin kesto 34 sekuntia.

Ruokailutilanne on alkamassa. Paikalla on opettaja ja kaksi lasta. Kaksivuotias Isla kävelee oman pöytänsä ympärillä. Opettaja huomaa tämän ja sanoo lempeästi: "Mee vaan Isla sinne omaan tuoliin, sä voit kiipee sinne." Isla kävelee kuitenkin opettajan luokse ja ottaa tätä kädestä kiinni. Opettaja johdattaa tytön takaisin omalle paikalleen. "Sä tarviit mua niinkö? Kiipee vaan", opettaja sanoo lempeästi. Isla kiipeää tuolilleen hitaasti ja tarkkailee samalla ympäristöään. Opettaja seisoo hänen vierellään kärsivällisesti ja kiireettömästi. "Kyllä, minä oon tässä ihan lähellä. Sul on kaikki ihan hyvin". Isla pääsee tuolilleen istumaan ja opettaja siirtää hänet lähelle pöytää ja menee laittamaan ruokia valmiiksi.

Esimerkki episodissa kaksivuotiaan Isla ilmentää vetäytyvää käytöstä ja hänen on vaikea mennä omalle tuolilleen istumaan ilman opettajan tukea. Opettaja

havaitsee, tunnistaa ja sanoittaakin tämän Islan tarpeen ja antaa hänelle fyysistä läheisyyttä tunteen säätöä tukeksi. Opettaja käyttää rauhoittavaa puhetta, mutta ei suoraan sanoita Islan kokemaa jännityksen tunnetta tilanteessa. Opettaja suhtautuu Islan vetäytyvään käytökseen lempeästi ja kannustavasti ja antaa hänelle aikaa kiireettömästi tarkkailla tilannetta ja suoriutua tehtävästä omaan tahtiin. Lopulta Isla pääseekin omalle paikalleen istumaan ja vaikuttaa rentoutuvan.

6.2.3 Puutteellinen mentalisaatio – opettaja ei reagoi ollenkaan lapsen tunneilmaisuuksiin

Lasten haastavista tunneilmaisutilanteista yhteensä 15:ssä eli noin 10,2% kaikista episodeista opettaja ei reagoi lapsen tunneilmaisuuksiin millään tavalla. Näissä tilanteissa tyypillistä on se, että opettajalla on vastuullaan samanaikaisesti enemmän kuin suhdeluvuissa määritelty neljä lasta eli näissä tilanteissa 5 – 7 lasta. Syynä reagoimatta jättämiselle vaikuttaakin tässä luokassa olevan tilanteessa olevat muut lapset ja heidän tarpeidensa täyttäminen tai auttaminen. Opettaja ei siis välttämättä näe tai huomaa lapsen tunneilmaisua ollenkaan tai hän ei pysty irrottautumaan lapsen luokse johtuen muiden lasten ohjaamisesta. Vaikuttaa myös siltä, että opettaja ei välttämättä aina reagoi lapsen levottomaan käytökseen, jos se ei kyseisessä tilanteessa häiritse ketään eikä siten näe syytä reagoida siihen.

Väinö ei tahdo pukea (uhmakkuus)

Episodin kesto 12 sekuntia

On pukemistilanne naulakoilla. Paikalla on opettaja ja kolme lasta. Kaksivuotias Väinö istuu lattialla ja opettaja on kumartunut häneen puoleensa ja laittaa hänelle vaatteita valmiiksi "Pukemisaika, vaatteet päälle", opettaja sanoo hänelle lempeästi. Väinö pudistelee päätään "En halua sitä" ja potkii jaloillaan istuvilleen vaatteitaan. Opettaja ei reagoi häneen mitenkään, vaan lähtee auttamaan muita lapsia.

Emma jää oman onnensa nojaan (vetäytyminen)

Kesto 8 minuuttia 48 sekuntia

Ollaan leikkihuoneessa. Paikalla on opettaja ja seitsemän lasta. Kaksivuotias Emma seisoskelee varuillaan keskellä huonetta ja katselee ympärilleen sekä väistelee muita lapsia, jotka liikkuvat tilassa. Opettaja käy istumaan huoneessa olevalle penkille ja Emma kävelee hitaasti hänen vierelleen seisomaan. Opettaja juttelee toisen työntekijän kanssa, joka on lähdössä kotiin ja seurailee lasten touhuja, mutta ei kiinnitä Emmaan huomiota. Toiset lapset käyvät näyttämässä opettajalle lelujaan. Emma seisoo opettajan lähellä, mutta väistelee muita lapsia ja tarkkailee ympäristöään ja

koskettelee kädellään niskaansa. Opettaja nousee penkiltä ja käy katsomassa toisten lasten leikkiä. Emma jää seisomaan paikalleen levottomasti liikuskellen, koska toinen lapsi seisoo hänen edessään. Opettaja palaa istumaan penkille ja ohjeistaa muita lapsia, mutta ei reagoi Emmaan.

Emma seisoo paikoillaan, koskettelee käsillään hiuksiaan ja seuraa katsellaan tarkasti ympärillä liikkuvia muita lapsia. Yksi lapsista peruuttaa autollaan häntä päin ja hän yrittää väistää kohti opettajaa ja laskee kätensä opettajan jalalle. Opettaja juttelee ympärillään olevien muiden lasten kanssa eikä huomioi Emmaa. Emma siirtyy vähän lähemmäksi opettajaa ja katselee lattialle. Opettaja katsoo Emmaa ja sanoo "Mitäs Emma rupeis tekemään?" Toinen lapsi tulee kuitenkin samaan aikaan paikalle kirjan kanssa ja opettaja alkaa katsomaan sitä tämän lapsen kanssa. Emma jää seisomaan opettajan vierelle ja pyrkii katsomaan myös kirjaa ja steppaa jaloillaan paikoillaan. Opettaja lukee kirjaa ja kolme lasta on hänen ympärillään. "Siellä on polvi, missäs teidän polvi on?" opettaja kysyy. Emma katsoo myös polviaan ja liikuttaa kättään niitä kohti mutta ei kuitenkaan kovin lähelle Lastenhoitaja tulee huoneeseen ja Emma kääntyy katsomaan häntä päin pitäen kättään taas niskassaan. Opettaja jatkaa kirjan lukemista ja Emma kääntyy taas katsomaan sitä, Ympärillä on myös kaksi muuta lasta katsomassa. Hetken päästä kirjan luku loppuu ja opettaja alkaa seuralla muiden lasten leikkiä ja Emma jää seisomaan hänen viereensä. Opettaja selvittelee kahden lapsen välillä alkanutta kiistaa ja Emma seisoo edelleen opettajan vieressä, haukottelee ja katselee ympärilleen vähän levottomasti liikuskellen ja paidan helmaansa näpräillen Opettaja juttelee ja ohjeistaa muita lapsia eikä kiinnitä Emmaan huomiota.

Yllä olevissa esimerkki episodeissa kaksivuotiaat Väinö ja Emma jäävät kokonaan vaille asianmukaista aikuisen säätelyapua tunneilmauksilleen. Syynä tähän vaikuttaa olevan se, että opettaja ei koe voivansa pysähtyä lapsen tunneilmaisun äärelle, koska tilanteessa olevat toiset lapset vaativat hänen huomiotaan.

Huomionarvoista on myös se, että **toisen lapsen aggressiivisen käytöksen kohteeksi joutuneisiin lapsiin** opettajat eivät reagoi mitenkään eivätkä nämä lapset myöskään tyypillisesti aggression kohteeksi jouduttuaan ilmennä tässä tutkimuksessa käsiteltäviä haastavia tunnereaktioita, kuten esimerkiksi tunteenpurkausta itsensä satuttamisen vuoksi tai muutakaan helposti havaittavia reaktioita, vaan tyypillisesti vain saattavat väistää hieman kauemmas. Heidän kokemuksensa äärelle opettajat eivät tämän tutkimuksen episodeissa kertaakaan kuitenkaan pysähdy tai niitä sanoita.

Helmi joutuu toisen lapsen aggressiivisen käytöksen kohteeksi

Episodin kesto 31 sekuntia

Meneillään on leikkitilanne nukkarihuoneessa. Paikalla on opettaja ja neljä lasta. Kaksivuotias Onni ajaa nukenvaunuillaan kohti toista lasta, kaksivuotiaista Helmiä, joka on huoneen nurkassa. Onni törmää Helmiä kylkeen tarkoituksella useita kertoja. Helmi pitelee kylkeään ja alkaa itkeä vaimeasti. Opettaja huudahtaa neutraalisti

kauempaa "Hei Onni, ei Helmin päälle. Mmm, joo ei" Onni peruuttaa kauemmas ja Helmi lähtee nurkasta pois omien vaunujensa kanssa. Onni ajaa vaunujensa kanssa hänen ohitse

Niiloa lyödään pikkuautolla

Episodin kesto 34 sekuntia

On leikkitalanne ryhmähuoneessa. Paikalla on opettaja ja kaksi lasta. Molemmat lapsista leikkivät autotalolla ja opettaja istuu heidän vieressään ohjaamassa leikkiä. Kaksivuotias Leevi lyö autolla yksivuotias Niiloa päähän. Niilo ei reagoi tähän muuten, kun vetäytymällä hieman kauemmas. Opettaja kääntyy Leevin puoleen ja sanoo "E-ei, ei niin". Hän siirtyy lähemmäksi Leeviä ja ohjaa sanallisesti heidän leikkiään.

Molemmissa yllä olevissa esimerkki episodeissa toinen lapsista joutuu toisen aggressiivisen käytöksen kohteeksi, mutta heidän kokemuksensa ääreen ei pysähdytä tai niitä huomioida, vaan tilanne jatkuu aggressiivista käytöstä ilmentävän lapsen kieltämisen jälkeen, kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan.

6.2.4 Puutteellinen mentalisaatio – opettaja reagoi negatiivissävyyteisesti lapsen tunneilmaisuu

Tämän luokan episodeissa opettaja ei vaikuta tavoittavan lapsen tunnekokemusta tilanteessa, vaan hän reagoi siihen negatiiviseen sävyyn ohittaen, väheksyen tai mitätöiden lapsen tunnekokemuksen. Tällaisia episodeja aineistosta löytyi yhteensä 26 kappaletta eli noin 17,8% kaikista episodeista. Tässä reagoitavassa aikuinen ei pysähdy lapsen tunneilmaisun äärelle eikä auta häntä säätelemään tunnettaan eikä silloin luonnollisesti myöskään sanoita ääneen lapsen tunteita. Lapsi jää näissä tilanteissa yksin säätelemään tunnettaan. Sen sijaan opettaja pitää tiukasti kiinni rutinoituneista toimintatavoista, ei pyri vastavuoroiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa, vaan antaa lyhyitä käskyjä tai toimintaohjeita usein kauempaa eikä kykene ajattelemaan joustavasti lapsen näkökulmasta, vaan vaikuttaa ärtyneeltä ja kärsimättömältä.

Lapsen levottoman käytöksen aikana opettaja ei pyrkinyt vastavuoroiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa, vaan antoi hänelle sanallisia käskyjä, vaatimuksia tai ohjeita ikään kuin ohimennen. Opettaja ei pysähtynyt lapsen tunneilmaisun äärelle auttamaan sen säätelyssä, vaan lapsen täytyi pärjätä yksin tunnetilansa kanssa. Ohjaustilanteet vaikuttivat jäävän lapsen

näkökulmasta aika irrallisiksi ja lapset vaikuttivat tilanteissa hämmentyneiltä. Tilanteiden ilmapiiri vaikutti kiireelliseltä ja opettajan toiminnasta kävi ilmi oman auktoriteetin korostus ja ärtyneisyys.

Levottomat pukijat
Episodin kesto 1 minuutti 13 sekuntia.
<i>On pukemistilanne naulakoilla. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja ja neljä lasta. Opettaja ottaa naulakoista lapsille ulkovaatteita lattialle. Häntää laittaa kaksivuotiaalle Aleksille vaatteet ja tämä istuu niiden viereen lattialle. Sitten hän laittaa kaksivuotiaan Jennan vaatteet samoin. Kumpikaan ei ala heti pukemaan vaan puuhailevat muita juttuja tilassa. Opettaja menee Aleksin luokse ja ohjaa hänet takaisin omien vaatteidensa luokse kädellään. "Aloita tuosta" opettaja sanoo ja antaa hänelle kaulurin käteen ja lähtee muualle. Aleks pyörittelee kauluria kädessään ja hypähtelee paikoillaan. Laittaa sen kohti päätänsä, mutta pudottaa pään takaa lattialle ja alkaa nauraa. Nostaa sen taas ylös ja pyörii levottomasti paikoillaan. Opettaja tulee jälleen Aleksin luo. "Hei rauhotus nyt pukemaan" opettaja sanoo hieman ärtyneesti ja kävelee Aleksin ohitse hakemaan Jennaa takaisin vaatteidensa luo. Opettaja ottaa kiinni Jennan käsivarresta ja kuljettaa hänet takaisin omien vaatteidensa luokse. "Aloita tossuista, istu alas" hän ohjeistaa Jennaa ja ottaa samalla Aleksin käsivarresta kiinni rauhoittaakseen tätä ja auttaa kaulurin tälle oikealle paikalleen.</i>

Esimerkki episodissa kaksivuotiaat Jenna ja Aleks ilmentävät levotonta käytöstä ja heidän on vaikeaa keskittyä meneillään olevaan toimintaan eli ulkovaatteiden pukemiseen. Opettaja ei pysähdy heidän tunneilmaisujen äärelle ja auta heitä säätlemään levottomuuden tunnettaan, vaan latelee heille sanallisia ohjeita ja käskyjä ikään kuin ohimennen ja jatkaa sitten muuta toimintaa. Lapset eivät selvästikään kykene ilman aikuisen säätelyapua näitä ohjeita toteuttamaan, vaan levoton käytös jatkuu ja opettajan täytyy useampaan kertaan yrittää rauhoitella heitä, mikä ei kuitenkaan vaikuta tehoavan vastavuoroisen vuorovaikutuksen puuttuessa. Tunnelma tilanteessa on hieman ärtynyt ja kiireinen.

Lapsen uhmakkaan käytöksen aikana lapsen tunneilmaisu tyypillisesti ohitetaan, vaikka opettaja selvästi huomaa sen. Lapselle annetaan ohimennen lyhyitä käskyjä tai ohjeita, mutta lasta ei pysähdytä auttaman tunneilmaisun säätelyssä tai ohjeiden noudattamisessa. Lapsen tunneilmaisu tai tilanteen selittäminen eivät vaikuta opettajan toimintaan eikä opettaja tilanteessa kykene ajattelemaan tilannetta joustavasti lapsen näkökulmasta. Opettaja vaikuttaa ärtyneeltä ja kärsimättömyydellä ja hänen puhetapansa on tiuskiva.

Eetun kokemus ei tule ymmärretyksi (uhmakkuus)
Episodin kesto 48 sekuntia.
Ollaan ulkona ryhmän omassa pihassa. Paikalla on kaikki 13 lasta sekä opettaja ja lastenhoitaja. Kaksivuotiaalla Eetulla on leikkitraktori kädessään. Kaksivuotias Joonas tulee hänen luokseen ja yrittää ottaa sitä pois häneltä. Eetu laittaa traktoria selkänsä taakse piiloon. Opettaja tulee paikalle ja sanoo ”Tuo Joonas oli leikkimässä sillä ensin”. Eetu alkaa itkeä voimakkaasti ja Joonas saa otettua häneltä traktorin itselleen. ”Joo joo”, opettaja sanoo hieman närkästyneesti. Eetu itkee, pudistaa päätään ja huutaa painokkasti ”Ei!” ”Kohta vapautuu sulle kun hän ei enää leiki”, opettaja sanoo. Eetu huutaa jälleen ”Ei!”, pudistelee päätään, nyyhkyttää ja lähtee kävelemään pois tilanteesta. Opettaja katselee ympärilleen muiden lasten leikkejä.

Tässä esimerkki episodissa kaksivuotias Eetu harmistuu, koska joutuu antamaan lelun toiselle lapselle, mikä laukaisee hänessä uhmakasta käytöstä. Opettaja ei tavoita Eetun tunnetta ja näkökulmaa tilanteesta eikä pyri auttamaan häntä tunteensa sanoittamisessa tai säätelyssä, vaan kommentoi tilannetta kauempaa hieman ärtyneen oloisesti. Eetu jääkin yksin tunnetilansa kanssa ja yrittää omin avuin sitä säädellä.

Tässä reagoitavassa **lapsen ilmentäessä aggressiivista käytöstä** opettaja tyypillisesti kieltää lasta huutamalla kiellon jostain kauempaa eikä tule lapsen luokse ja pysähdy tunnetilan äärelle selvittämään asiaa, vaan jatkaa kauempana muuta tekemistä mahdollisesti muiden lasten kanssa.

Onni törmäilee nukenvaunuilla (aggressiivisuus)
Episodin kesto 31 sekuntia
<i>Meneillään on leikkutilanne nukkarihuoneessa. Paikalla on opettaja ja neljä lasta. Kaksivuotias Onni ajaa nukenvaunuillaan kohti toista lasta, kaksivuotiasta Helmiä, joka on huoneen nurkassa. Onni törmää Helmiä kylkeen tarkoituksella useita kertoja. Helmi pitelee kylkeään ja alkaa itkeä vaimeasti. Opettaja huudahtaa neutraalisti kauempaa ”Hei Onni, ei Helmin päälle. Mmm, joo ei” Onni peruuttaa kauemmas ja Helmi lähtee nurkasta pois omien vaunujensa kanssa. Onni ajaa vaunujensa kanssa hänen ohitse.</i>

Tässä esimerkkiepisodissa kaksivuotias Onni ilmentää aggressiivista käytöstä törmäämällä useita kertoja toiseen lapseen nukenvaunuillaan. Opettaja kieltää Onnia, mutta ei tule selvittämään tilannetta heidän lähelleen tai pysähdy sen äärelle, vaan huudahtaa kiellon kauempaa huoneen toisesta päästä, koska on ohjaamassa siellä muita paikalla olevia lapsia. Onni kuitenkin lopettaa törmäilyn ja lähtee tilanteesta pois.

Lapsen tunteenpurkauksien aikana tässä reagoitavassa opettaja mitätöi lapsen tunnekokemuksen tai ohittaa sen kokonaan. Samalla opettaja

ilmaisee, että hänen oman kokemuksensa mukaan lapsella ei ole niin sanotusti "oikeaa syytä" itkeä tai hermostua, vaan saattaa pitää lapsen tunneilmaisua kiusantekona tai huomionhakuisuutena. Opettaja selvästi kokee näissä tilanteissa, että hänen oma kokemuksensa tilanteesta on oikea ja lapsella väärä. Hän usein jatkaakin lapsen ohjaamista eteenpäin kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. Lapsi jää yksin säätelemään tunteitaan ja tilanteet usein pitkittyvät.

Juhon tunteenpurkaus mitätöidään
Episodin kesto 43 sekuntia.
On pukemistilanne naulakoilla. Paikalla on opettaja ja kaksi lasta. Opettaja auttaa kaksivuotiaalle Juholle ulkovaatteita päälle ja laittaa hänen hanskojaan hihojen sisään kunnolla. Juho katselee toisen lapsen touhuja. Hän nostaa kättään, jonka opettaja on juuri laittanut hanskan hihan sisään ja alkaa itkemään kovaan ääneen. Opettaja ottaa hänen nostamastaan kädestä kiinni ja sanoo ärtyneesti "Sul ei ole syytä itkeä sen takia, sanot mielummin korjaatko vähän tota. Ei tommosesta pienestä voida rutista" ja korjaa Juhon hanskan asentoa ja jatkaa sitten laittamalla hänen vetoketjunsä kiinni. Juho toistaa hiljaisella äänellä "Voitko" ja rauhoittuu puettavaksi. Opettaja sanoo "Voitko korjata, niin, sitten kenkiä" opettaja sanoo pojalle, joka lähtee eteiseen päin. Opettaja jatkaa toisen lapsen auttamista pukemisessa.

Tässä esimerkki episodissa kaksivuotias Juho saa voimakkaan tunteenpurkauksen, koska hänen hanskansa menee ilmeisesti huonoon asentoon ja hän alkaa itkeä kovaan ääneen. Opettaja ei tässä tilanteessa kykene tavoittamaan Juhon tunnekokemusta ja näkökulmaa, vaan kokee, että Juholla ei ole niin sanotusti oikeaa syytä itkeä ja että hänen tunnekokemuksensa on väärä. Juho tottelee opettajan ohjetta ja lopettaa itkemisen, mutta hänen tunnekokemuksensa tulee mitätöidyksi eikä hän saa siihen sanoja.

Opettajan negatiivissävytteistä reagoititapaa ei ilmennyt lapsen vetäytyvän käytöksen aikana.

6.2.5 Puutteellinen mentalisaatio – ristiriitainen reagoititapa lapsen tunneilmaisuuun

Viimeisenä reagoititapana aineistosta löytyi ristiriitainen reagoititapa, jolle oli tyypillistä, että opettajan reagoititapa lapsen haastaviin tunneilmaisuihin vaihteli voimakkaasti tilanteen aikana ja se vaikutti melko ristiriitaiselta. Tavallisesti näissä tilanteissa korostui puutteellisen mentalisaation muodot, mutta hetkittäin mentalisaatio saattoi ilmetä toimivana ilman lapsen tunnetilan sanoittamista.

Opettaja saattoi ilmaista lapselle hetkellisesti lempeyttä ja myötätuntoa, mutta heti perään joustamattomuutta, lapsen kokemuksen ohittamista ja ärtyisyyttä. Tilanteista jäi kokemus siitä, että opettaja, että vuorovaikutus lapsen kanssa oli melko pätkittäistä eikä opettaja syystä tai toisesta kohdannut lasta tilanteessa kunnolla. Hän saattoi kysyä lapselta jotain tai muuten ohjata häntä vuorovaikutuksellaan nopeasti, mutta heti sen jälkeen jäi passiiviseksi tai vaihtoehtoisesti reagoida lapsen tunneilmaisuuksiin vasta pitkällä viiveellä. Reagoiminen ilmeni samanlaisena kaikissa tunneilmauksissa. Tässä esimerkkinä lapsen tunteenpurkauksessa sekä vetäytyvässä käytöksessä ilmenevä ristiriitainen reagoititapa.

Alman pyllähdys (tunteenpurkaus)

Episodin kesto 1 minuutti 32 sekuntia.
--

<i>Lapset leikkivät kotileikkurinurkkauksessa. Paikalla on opettaja ja neljä lasta. Opettaja on lähdössä kävelemään pois päin nurkkauksesta ja nostaa samalla leikkiautoa pois tieltään. Hänen jalkansa osuu vahingossa yksivuotiaan Alman jalkoihin ja hän pyllähtää maahan. Alma alkaa itkemään voimakkaasti kovaan ääneen. Opettaja kääntyy häntä kohti ja sanoo hieman närkästyneesti "Mikähän nyt tuli?". "Mikä tuli?" hän jatkaa pehmeämmin ja nostaa tytön lattialta pitäen kiinni hänen molemmista käsistä. Alma itkee voimakkaasti edelleen. Opettaja ottaa Alman toisesta kädestä kiinni ja lähtee kuljettamaan häntä kanssaan kohti huoneen toista päätä. Opettaja sanoo itsekseen "Mä en nyt kyllä yhtään nähnyt" ja kuljettaa tyttöä kädestä kiinni pitäen kohti lelulaatikkoa, johon vie yhden kädessään olevan lelun. Hän pysähtyy Alman kanssa lelulaatikon luokse ja pyyhkii nenäliinalla hänen kasvojaan. Alma itkee edelleen voimakkaasti. "Pyyhitäkö?", opettaja kysyy ja niistää hänen nenäänsä. "Vähän vaikuttas kyllä siltä." hän vastaa lastenhoitajalle, joka tiedustelee, onkohan tyttö tulossa kipeäksi. Opettaja kuljettaa tytön kädessään nojatuolin luokse ja käy siihen istumaan ja ottaa tytön syliinsä istumaan. "Oi voi voi" hän sanoo lempeästi ja pyyhkii taas tytön kasvoja nenäliinalla ja keinuttaa häntä polvellaan. Alma itkee yhä, mutta hieman laimeammin. Opettaja jatkaa hänen köröttelyänsä ja juttelee samalla lastenhoitajan kanssa ja silittää tytön päätä. Alma lopettaa itkemisen ja haukottelee opettajan sylissä ja alkaa tarkkailla ympäristön tapahtumia.</i>
--

Tässä esimerkki episodissa yksivuotias Alma saa voimakkaan ja pitkäkestoisen tunteenpurkauksen pyllähdettyään lattialle. Opettajan reagoititapa hänen tunneilmaisuuksiinsa vaihtelee tilanteen edetessä. Aluksi hän pysähtyy hetkeksi Alman tunneilmaisun äärelle, mutta heti perään jättää sen huomioimatta ja lähtee toimittamaan tilanteeseen nähden tarpeetonta lelun siivoamista. Tilanteen lopussa opettaja jälleen pysähtyy Alman tunneilmaisun äärelle ja lohduttaa häntä, mutta ei täysin sitoudu vuorovaikutukseen hänen kanssaan, vaan samalla juttelee toiselle työntekijälle.

Lotta kertoo paidastaan (vetäytyminen)
Episodin kesto 1 minuutti 47 sekuntia.
<i>Lapset ovat heräilemässä päiväunilta ja laittavat naulakoilla sisävaatteita päälle. Paikalla on opettaja, lastenhoitaja sekä vaihteleva määrä lapsia (yli 5). Kaksivuotias Lotta istuu opettajan sylissä ja tarkkailee pitkän aikaa ympäristön tapahtumia. Opettaja ohjaa sanallisesti muita lapsia pukemisessa. Lotta puhelee sylissä istuessaan paidastaan "Isi laittaa tän pesuun" ja osoittaa paitaansa, mutta opettaja ei huomaa häntä jutellessaan muiden lasten kanssa. Lotta laskeutuu lattialle istumaan ja opettaja siirtyy auttamaan muita lapsia.</i>

Tässä esimerkki episodissa kaksivuotias Lotta ilmentää vetäytyvää käytöstä ja on hakeutunut turvallisen aikuisen syliin tarkkailemaan ympäristöään. Opettajan vaihteleva reagoititapa Lotan tunneilmaisuuksiin ilmenee siten, että hän toisaalta auttaa Lottaa säätelämään tunnetilaansa antamalla hänelle fyysistä läheisyyttä, mutta toisaalta hän ei kuitenkaan ole vuorovaikutuksessa lapsen kanssa eikä reagoi hänen keskustelunaloituksiinsa ja lopulta Lotta jää yksin lattialle istumaan.

Edellä on käyty läpi videoidusta havainnointiaineistosta ilmenneet opettajien reagoititavat alle kolmevuotiaiden lasten haastaviin tunneilmauksiin. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan samaa ilmiötä opettajien teemahaastatteluaineiston näkökulmasta.

6.3 Haastatteluaineiston analyysi

Tässä luvussa käydään läpi teemahaastatteluaineiston analysoinnin tulokset haastatteluaineistoa koskeneiden tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin millä tavoin opettaja sanallistaa mentalisaatiotaan eli ilmentää reflektiivistä kykyään lapsen haastavissa tunneilmauksissa jälkeinpäin näytettävien, hänen omaa toimintaansa koskevien videopätkien perusteella. Toisen haastatteluaineistoon liittyvän tutkimuskysymyksen avulla puolestaan selvitettiin sitä, mitä tekijöitä opettajien kokemusten mukaan liittyy toimivan mentalisaation onnistumiseen varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa.

6.3.1 Opettajien reflektiivisen kyvyn ilmeneminen videopätkien perusteella

Haastatteluaineiston analyysissä kävi ilmi, että heidän mentalisaatiokykynsä sanallistaminen erosi huomattavasti siitä, miten mentalisaatiokyky näyttäytyi

videoaineistossa hänen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Yhdellä tutkittavista opettajista ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollisuutta osallistua tähän tutkimuskysymykseen. Muiden kahden osallistujan kuudesta videopätkästä kaikissa kuudessa tilanteessa opettaja ilmensi toimivaa mentalisaatiota reflektiivisenä kykynä jälkeen päin eli kykeni tavoittamaan lapsen tunteen ja kokemusmaailman tilanteissa ja sanallistamaan sitä ääneen sekä myös arvioimaan sanallisesti omaa toimintaansa tilanteissa. Huolimatta videoitujen tilanteiden sanoittamisen vähyydestä, jälkeinpäin videonauhojen perusteella kaikissa tilanteissa opettaja kykenee sanoittamaan ja pohtimaan lapsen tunteita ja mielentiloja ja pohtimista sekä refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa niihin, esimerkiksi arvioimalla sitä, kokiko hän, että näytetyssä tilanteessa olisi ollut syytä toimia toisin, kun hän oli toiminut. Tämä tapahtui myös niissä tilanteissa, joissa opettajan reagoititapa ilmeni eri tavoin puutteellisena mentalisaationa havainnointiaineistossa.

Opettaja kykeni sanallistamaan kaikissa näytetyissä videopätkissä lapsen kokemusmaailmaa ja lapsen kokemia tunteita tilanteessa monipuolisesti ja rikkaasti. Opettajat kuvailivat sitä, miten lapsen ajattelu mahdollisesti tilanteen aikana eteni, mitä lapsi olisi omassa mielessään halunnut ja mitkä syyt ehkä lapsen tunneilmaisun takana oli. Lisäksi opettajat onnistuivat sanallistamaan sitä, mitkä olivat lapsen tarpeet tunneilmaisunsa säätelyssä tilanteissa, miten aikuisen oma toiminta mahdollisesti vaikutti lapsen kokemukseen tilanteesta ja millainen kokemus lapsella tilanteen jälkeen jäi suhteessa edellä mainittuihin asioihin. Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, että opettajat kykenivät jälkeen päin videoiden katsomisen yhteydessä ymmärtämään lapsen kokemusmaailmaa, tunteita ja ajatuksenkulkua. Seuraavissa lainauksissa opettaja sanallistaa lapsen tunteenpurkauksen aikana mahdollisesti kokemia tunteita ja mielentiloja.

”No sen että mä tiedän että sä olet väsynyt ja mä tiedän mistä tää johtuu, miltä susta nyt tässä tuntuu että, että tota et silleen lapsen jo niin hyvin että jos on hyvät unet nukuttu niin tämmösenä ei herätä siihen, siihen iltapäivään niin. Ja tavallaan tieto siitä että se menee kyllä kohta ohi mut todennäköisesti sä et halua nyt mua mutta tavallaan sä tarvitset mua tässä että tota.”

”No mä jotenkin ajattelen että siitä huolimatta vaik hänel oli harmitusta ja kurja mieli niin tota niin hän koki olevansa turvassa et tavallaan se sellanen ajatus mikä siel seinälläkin lukee; lapsel on

oikeus kiukutella ja kokea silti olevansa turvassa niin se on tärkeää että aikuinen on siinä siitä huolimatta että.”

Oman toimintansa reflektoinnissa jälkeen päin katsottavien videoiden perusteella opettajat sanallistivat hyvin vähän omia tunteitaan, jotka alkuperäisissä tilanteissa oli herännyt, mutta kykenivät monipuolisesti arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa lapsen tunneilmaisuun ja tuomaan esiin vaihtoehtoisia toimintatapoja, jotka olisivat näissä tilanteissa paremmin vastanneet lapsen tarpeisiin. Opettajat kokivat oman läsnäolonsa ja roolinsa olleen tärkeitä lapsen tunneilmaisun säätelyssä. He sanallistivat sitä, että lapsen tuntemisen kautta tuleva ennakoitaito siitä, miten lapsi tyyppillisesti tietyissä tilanteissa reagoi auttoi heitä oikeiden toimintatapojen valinnassa. Silti he korostivat tapahtumien tilannekohtaista etenemistä ja tilanteen mukaan reagoimista, eivätkä he haluaisi päättää valmiiksi sitä, mitä lapsi kulloinkin tarvitsee ja jyrätä lapsen kokemusta tilanteissa, eivätkä voi siten täysin ennakoida tilanteiden etenemistä. Opettajat kertoivat pyrkivänsä toimimaan tilanteissa niin, että lapsi pääsee yli tunteestaan ja hänelle jää hyvä mieli tilanteiden jälkeen, eli lapsen parhaan ajattelemisen. Seuraavissa lainauksissa opettajat refleктоivat omaa toimintaansa ja sen toimivuutta lasten tunneilmaisuvideoiden katsomisen jälkeen.

”No joo siis tota jos mä oisin pystynyt tos tilanteessa lähtee niin mä oisin varmaan lähteny tän tytön kanssa ja kattonu niinkun jotain muuta tekemistä hänelle niinkun siinä tilanteessa, mutta sitten taas musta tuntuu, että mun täytyy ihan silmä kovana kattoo miten ne toimii siellä, miten toimii se ryhmä missä oli kolme rummuttamassa ja tekemässä jotain koska meillä on varsinkin yksi lapsi tässä ryhmässä, joka on erittäin impulsiivinen ja tulee niinkun hyvin nopeesti niinkun toiselle voi löydä tai just jos on jotain kädessä niin tapahtuu, niin sen takia mä luulen et mä seurasin nyt tota tilannetta”

”Niin en mä ollu ajatellu sitä tilannetta, niitä vaan tulee et sit ne aina vaan mietitään et miten tota miten se sit kulloinkin saadaan, saadaan hoidettua silleen et kaikki jäis siitä semmoselle hyvälle mielelle ja tota jaja sekin että lapsi saa sen tunteensa ja harminsa ilmasta siinä et se ei oo niinkun kiellettyä tai sanoa et sä et voi noin tai tottakai hän voi reagoida ja hän valitsi siihen sopivan paikan ja ja tota sit hän oli kuitenkin valmis, hän halusi olla siinä tekemisessä niin paljon mukana et hän oli valmis tulemaan siel päin takasin. En mä, todennäköisesti toiminisin samantyyppisesti jatkossakin.”

Kaiken kaikkiaan jälkeen päin näytettyjen videopätkien perusteella kävi ilmi, että huolimatta havainnointiaineistossa ilmenneestä hyvin vähäisestä lapsen tunneilmausten sanoittamisesta ja mentalisaation puutteellisesta ilmenemisestä, opettajat kuitenkin kykenivät jälkeen päin rauhallisessa tilanteessa ilmentämään mentalisaatioon perustuvaa reflektiivistä kykyä lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. He myös kykenivät refleктоimaan omaa toimintaansa ja arvioimaan sen toimivuutta jälkeenpäin.

6.3.2 Vaikuttavat tekijät toimivan mentalisaation toteutumiseen varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa

Toisen haastatteluaineistoon liittyvän tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään sitä, mitä tekijöitä opettajien kokemusten mukaan liittyy toimivan mentalisaation toteutumiseen varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Opettajien kokemukset asiasta jakautuivat analysoinnissa kahteen pääteemaan; toimivan mentalisaation onnistumista lisääviin ja toisaalta vähentäviin tekijöihin. Seuraavassa taulukossa 14 on koottu yhteen haastattelujen teemojen pääteemat ja niihin liittyvät alateemat, joita seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin.

TAULUKKO 14. Opettajien kokemukset toimivan mentalisaation toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä haastatteluaineistossa

Mentalisaation onnistumista lisääviä tekijöitä:	Mentalisaation onnistumista vähentäviä tekijöitä:
a. Opettajan henkilökohtaiset arvot ja periaatteet	a. Kokemus resurssien puutteesta
b. Kasvattajatiimissä sovitut periaatteet lasten tunneilmaisuihin vastaamiseksi	b. Opettajan omat mielentilat ja työssäjaksaminen
c. Kasvattajatiimissä sovitut konkreettiset arjen vuorovaikutustavat lasten kanssa	c. Kokemus koulutuksen puutteellisesta alle kolmevuotiaiden lasten pedagogiikan painotuksesta

6.3.2.1 Mentalisaation onnistumista lisääviä tekijöitä

Ensinnäkin opettajat kertoivat oman toimintansa takana olevan periaate siitä, että lasten kanssa tulisi elää hetkessä ja reagoida aina tilanteen mukaan ottaen lähtökohdaksi lasten toiminnan, johon aikuiset sitten reagoivat sopeuttaen

toimintansa sen mukaan. Opettajat kokivat, että aikuisen aito läsnäolo, lämpö ja lempeys olivat tärkeitä arvoja vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Opettajilla oli lisäksi halua tehdä juuri valitsemaansa työtä ja kuvasivat vaikutusmahdollisuuttaan tehdä arjesta hyvää ja laadukasta esimerkiksi resurssien puutteesta huolimatta.

”Meil on aivan ihanat lapset ja tota kaiken kaikkiaan arki sujuu tosi hyvin semmosella. Ei oo hirveen tarkkaa määriteltyä missä, missä kukakin on vaan jotenkin mennään siinä tilanteessa ja tota meillä kaikenkaikkiaan aikuiset näkee hyvin missä pitää kullonkin olla että, että semmonen. Miten se arki siitä lähtee niin on paljon siitä kiinni miten lapset siinä tilanteessa toimii ja me aikuiset toimitaan sit siinä mukana.”

He kuvasivat myös halua ja avoimuutta oppia lisää ja reflektoida omaa toimintaansa, kun huomasivat tilanteita, joissa olisi ehkä pitänyt toimia toisin tai olivat tehneet virheitä reagointitapojensa suhteen. Opettajat kokivat myös työhyvinvointinsa olevan tärkeässä roolissa vuorovaikutuksen onnistumisen suhteen ja korostivat vapaa-ajalla tapahtuvan palautumisen tärkeyttä esimerkiksi elämäntapojen, ihmissuhteiden ja harrastusta kautta. He kokivat myös vanhemmilta, kollegoilta ja lapsista saatavan positiivisen palautteen auttavan työssä jaksamisessa. Myös tiimin toimivuus ja henkilökemioiden yhteensopivuus nähtiin vaikuttavan sekä ryhmän työntekijöiden että lasten hyvinvointiin.

”Normaalisti huolehdin työhyvinvoinnistani perheen, ystävien ja harrastusten voimin, hyvillä yönillä ja elämäntavoilla. Töissä jaksamiseen auttaa positiivisen palautteen saaminen etenkin työkavereilta, lapsilta ja vanhemmilta sitä saa pyytämättäkin, mikä on myös palkitsevaa.”

”Tiimin toiminnalla on hirveen iso merkitys et joskus on tiimejä, jotka toimii paremmin ja elikkä ne henkilöiden kemia, mikä siinä on niin toimii paremmin ja joskus huonommin ja se on vähän sellasta.”

”Se että siin tiimissä on hyvä olla se myös sitten, siinähan ne lapset sitä arkeaan kuitenkin elää et oon kyllä tällä hetkellä tosi tyytyväinen työhöni tällä hetkellä.”

Opettajat toivat haastatteluissa paljon myös esille käsityksiään lapsen tarpeista ja hyvästä tunneilmaisutilanteissa. Opettajat kertoivat toimintansa pohjalla olevan ajatus lapsen hyvästä päivästä, hyvästä ja turvallisesta olostä sekä

mahdollisimman hyvästä hyvinvoinnista. He kuvasivat, että lapsi haluaa tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä huomioiduksi aikuisen toiminnan kautta. Lapsen tulisi kokea itsensä tärkeäksi ja tietää opettajan olevan aidosti läsnä ja luottaa aikuisen turvallisuuteen ja säätelyapuun hankalissakin tunneilmaisutilanteissa. Lapsen hyvinvointia tukeakseen lapsella tulisi myös olla vaikutusmahdollisuuksia omassa arjessaan.

”No kyl ylipäänsä semmonen on tärkeätä että et aikuiset on läsnä ja lapset tulevat nähdyksi ja kuulluksi ja voivat siinä omassa arjessaan vaikuttaa. No se lapsen hyvä päivä ja lapsen hyvä ja turvallinen olo on niinkun se, se ykkös asia meille että. Tää on kuitenkin heidän paikka suurimman osan heidän hereillä olo ajasta ja valveilla olo ajasta ja se on tärkeätä että he voi täällä mahdollisimman hyvin”

Opettajien kertoman mukaan heidän koulutuksensa on ollut vain hyvin pienessä roolissa siinä, miten heidän tapansa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja vastata heidän tunneilmauksiinsa on muodostunut. Sen sijaan he kuvasivat heidän omilla arvoillaan, persoonallisuudellaan ja yksilöllisellä työtavallaan olevan enemmän merkitystä näissä asioissa. Opettajat kuvasivat omien toimintatapojen muokkautuneen työkokemuksensa ja kollegoiden vaikutusten perusteella. Lisäksi erityisesti korostui opettajien oman vanhemmuuden ja lapsuuden rooli vuorovaikutustapojen muotoutumisessa. Ne opettajat, joilla oli jo omia lapsia, korostivat vuorovaikutustapaansa vahvasti vaikuttavan eläytyminen lasten vanhempien asemaan ja lasten arvokkuuteen omille vanhemmilleen sekä lasten kohtelemista siten, kun he toivoisivat omia lapsiaankin kohdeltavan. Lisäksi he kokivat oman lapsuutensa myös muovanneen omaa vuorovaikutustapaansa lasten kanssa ja vaikuttaneen erityisesti siihen, miten he tänä päivänä sallivat lasten tunteita ja toisaalta osaavat säädellä omia tunteitaan.

”En mä usko että se on sieltä [koulutuksesta] että se on kyllä, sieltä saadaan sitten muita asioita, että tota varmasti tietysti nää työvuodet tässä taustalla, tietysti siinä on myös se että siinä olis myös mahdollisuus siihen että joku ehkä leipääntys eikä niinkun et kuitenkin on sen verran vuosia taaksepäin että ehkä se on että tää on vaan niin mun juttu ja noi lapset on niin tärkeitä ja niitten se hyvä olo on niin niinku tärkeätä että et jotenkin se ajatus aina että et niinkun et mä hoidan heidän, näitten vanhempien lapsia samallailla kun mä toivosin että mun omia lapsia hoidetaan niin

ehkä se on se juttu että jotenkin se on mulle tosi ominainen tapa tehdä töitä että olla siellä lattialla lasten kanssa ja niinkun reagoida siihen mitä ne lapset siinä hetkessä tuo ja nähdä heidät. Se on ehkä semmonen.”

Opettajat olivat selvästi kasvatustiimeissään paljon keskustelleet lasten tunneilmauksiin vastaamisen periaatteista ja sopineet yhteisiä toimintatapoja, joita näissä tilanteissa tulisi hyödyntää. Ensinnäkin opettajat kokivat tärkeänä sen, että lasten tunnetiloja havainnoidaan ja ne tulevat nähdyksi ja niihin reagoidaan. Opettajat kertoivat ajattelevansa, että kaikenlaiset tunteet kuuluvat elämään ja lapsen kehitykseen ja tässä kehitysvaiheessa ne tyypillisesti ilmenevät hyvin spontaanisti ja voimakkaasti, joten niin sanottu hetkessä eläminen ja tilannekohtainen eteneminen on tärkeää. Opettajat tavoittelivat toimintatapaa, jossa kaikki lasten tunteet olisivat sallittuja ja lapsia autettaisiin tunteiden ilmaisuisissa niitä sanoittamalla ja niiden syitä selittämällä. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että aikuisen ja lapsen välillä olisi niin syvä luottamus, että hän uskaltaisi ilmaista kaikki tunteensa aikuiselle eikä patoaisi niitä sisälleen.

”Tavoittelemme tapaa, mikä sallii kaikki lapsen tunteet. On tärkeää opettaa lapsille jo nuorena, ettei ole väärää tai huonoja tunteita, vaan kaikki tunteiden kirjat on sallittu. Tärkeä seikka onkin, miten tunteensa ilmaisee, ja siinä meidän tulee lapsia opettaa. Ilon hetkillä iloitsemme lapsen kanssa, surun, vihan yms. tunteiden aikana emme jätä lasta missään nimessä yksin, vaan hakeudumme hänen kanssaan omaan rauhaan yhdessä, jos rauhoittuminen ei muiden seurassa onnistu. Syli ja tunteiden sanoittaminen on tärkeää, samaten kuvista hyötyvät monet lapset: näyttää kuvia tunteista, pyydetään lasta osoittamaan, millainen tunne hänellä kenties on. Onnistunut vuorovaikutus on sitä, kun lapsi uskaltaa estoitta vuodattaa tunteensa niiden sisälleen lukitsemisen sijaan: lapsi uskaltaa olla täysin oma itsensä vain sellaisille, keihin aidosti luottaa.”

Opettajat kokivat oman roolinsa olevan tärkeä lasten tunneilmaisujen säätelyssä ja rauhoittelussa. He kertoivat, että heidän olisi tärkeää pysyä rauhallisina kaikissa lasten tunneilmaisutilanteissa ja ajatella lapsen tunteen olevan erillinen, lapsen omassa mielessä oleva eikä vaikuttaa aikuisen käytökseen negatiivisella tavalla. Aikuinen ei saisi miettiä tilanteita omasta näkökulmastaan, vaan pyrkiä toimimaan niin, että lapsen näkökulma on mielessä päällimmäisenä ja tilanteissa edetään sen mukaisesti. Opettajat kertoivat, että heillä on pääsääntöisesti aina

varma tunne siitä, että he ymmärtävät lasten tunteita ja pystyvät vastaamaan niihin aistimisen ja vaistoamisen keinoin.

”No ainakin se rauhallisuus, se et pysyy itse rauhallisena et se on lapsen tunne, se ei sais olla niinkun mun tunne et mun täytyy pysyä siinä tilanteessa semmosena aikuisena ja rauhallisena ja ajatellen niin, että miten lasta voi auttaa aina tilanteessa niinkun eteenpäin ja mikä auttaa häntä. Ei niinkään niinkun sillälailla omalta näkökantilta ajattele sitä asiaa vaan yrittää ymmärtää mikä on johtanu tähän ja miten tästä nyt päästäs irti. Et lapsen näkökulmasta, joo.”

Toimivan mentalisaation onnistumista tukevien konkreettisten arjen toimintatapojen osalta opettajat kuvaisivat pitävänsä tärkeänä sitä, että lasta ei pakoteta toimimaan aikuisen päätösten mukaisesti, vaan huomioidaan lapsen oma mieli ja ajatukset, jotka saattavat muuttua esimerkiksi miettimisajan saamisen jälkeen. Opettajat kokivat tärkeäksi arjen periaatteeksi sen, että työssä keskitytään juuri lapsiin, mennään konkreettisesti heidän tasolleen ja otetaan aktiivisesti kontaktia heihin sekä osallistutaan heidän leikkeihinsä. Arjessa pyritään antamaan rauha aikuisen ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle, eikä esimerkiksi puhuta aikuisten kesken niin sanotusti lasten ohitse, jos he ovat paikalla.

”Meillä on periaate, että lasten läsnäollessa emme puhu toisillemme heidän päiden yli, vaan keskitymme nimenomaan lapsiin. Olemme heidän tasollaan, eli yleensä lattialla, otamme heihin kontaktia ja osallistumme lasten leikkeihin. Pyrimme siihen, että jos joku meistä on lasten kanssa esimerkiksi leikkimässä palikoilla tai lukemassa heille kirjaa, ei kyseistä aikuista häiritä vaan hänelle ja lapsille annetaan rauha. Lapsille lukemisen lisäksi heille jutellaan paljon, arjenjokaisessa hetkessä. Heiltä kysellään kuulumisia ja ajatuksia, ja he vastaavat niihin oman taitonsa mukaan. Monille riittää, että heiltä kysytään, ja he vastaavat joko toistelemalla sanoja tai ihan vain hymyilemällä tullessaan huomioiduksi.”

Opettajat kertoivat pyrkivänsä mahdollisimman yksilölliseen opetukseen ja kasvatukseen, jossa lapsen tarpeet tulisivat huomioiduksi ja lapsen kanssa toimittaisiin hänelle yksilöllisesti sopivalla tavalla. Opettajat kertoivat kokevansa tärkeäksi myös positiivisten asioiden huomaamisen lapsen toiminnassa ja siihen huomion kiinnittämisen sekä pienryhmätoiminnan rauhoittavan vuorovaikutustilanteita. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä moniammatillista yhteistyötä oman tiimin kesken ja siinä jatkuvan keskustelun käyntiä lasten kasvusta ja kehityksestä sekä yhteisten toimintatapojen sopimisesta.

”No me puhutaan kyllä lapsista aika paljon tossa tiimipalaverissa aina että aina ajankohtasista asioista ja sitten me sovitaan että voi melkein sanoo et ne on aina aika muuttuvia ne tavoitteet että et kun lapset kasvaa, muuttuu, tilanteet muuttuu niin ei oo niinku ollenkaan samanlaisia aina ne lapsetkaan niin me joudutaan aika paljon puhumaan mitä me nyt tehään tässä tilanteessa kun tää yks laps käyttäytyy tällä tavalla ja miten me tehdään ja että tota mitä me ollaan niinku tehty koska ennen kun me ollaan keritty juttelemaan siitä niin jokainen on tehny jotain ja sit me puhutaan et mikä on se yhteinen tapa et miten ois hyvä toimia. Et kyllä me aika paljon puhutaan et tavoitteena on se että jokainen kuitenkin sais sen yksilöllisen niin kun opetuksen tavallaan tai sen mitä se tietty lapsi tarvitsee niin tota se on niin että lapselle tavallaan tavoitteet ja meidän tekemiselle tavoitteet. Näin.”

Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksissa on nähtävissä se, että he pitävät omaa rooliansa lasten tunneilmaisuuissa tukemisessa tärkeänä ja että he ovat sekä itsenäisesti että kasvatustiimissään pohtineet asiaa lapsen näkökulmasta ja lapsen tarpeista käsin sekä pyrkivät toimimaan niiden mukaisesti.

6.3.2.2 Vaikuttavat tekijät mentalisaation puutteelliseen ilmenemiseen arjen tilanteissa

Opettajat kertoivat haastattelussa myös tekijöitä, jotka vähentävät mentalisaatiossa onnistumista tai luovat haasteita siihen. Tärkeimpänä haasteita luovana tekijänä hyvin vahvasti esiin nousi opettajien kokemus liian niukoista resursseista alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Opettajat kuvasivat sitä, että henkilökunta ei läheskään aina ole mitoituksen mukainen ja erityisesti aamulla, aamupäivällä ja iltapäivällä on puutetta henkilökunnasta, koska kaikki tiimin työntekijät eivät ole paikalla työvuorojen asettumisen vuoksi ja henkilökuntaa siksi onkin liian vähän suhteessa lasten määrään suurimman osan päivästä. Sen vuoksi opettajille toisinaan tulee kokemus niin sanotusta liukuhihnatyöskentelystä ja tunteiden käsittely hetket ja niihin vastaaminen menee helposti ohitse, koska toisaalla tulee uusi tilanne, joka vaatii välitöntä puuttumista. Opettajat kokevat, että lapsia tässä suhteessa on vain liikaa kolmelle työntekijälle ja he toisinaan joutuvatkin pyytämään apua muista lapsiryhmistä, koska muuten ei vain pärjätä. Opettajat kokivat suuren lapsimäärän tuovan arkeen myös kiirettä ja vähentävän mahdollisuuksia keskittyä tarpeeksi vuorovaikutukseen yksittäisten lasten kanssa. Opettajat eivät kokeneet tämänhetkisten alle kolmevuotiaiden lasten ryhmien olevan parhaita

mahdollisia kasvupaikkoja tämän ikäisille lapsille suurten ärsykemäärien vuoksi. Yhdessä ryhmässä myös epäkäytännölliset tilat koettiin vaikeuttavan tunnesäätelytilanteiden käsittelyä.

”Sen haluisin kertoa, että lapsia on ehkä liikaa kolmelle aikuiselle. Varsinkin kun yks lähtee vielä puolen päivän aikaan pois että monesti tarvitaan huutaa apua että ei pärjätä, et tulee muista ryhmistä apuun. Kun tää on niin käsityötä tää pienten kanssa tekeminen niin tarvis olla paljon enemmän työntekijöitä.”

”Kuitenkin monesti päivässä henkilökuntaa on suhteessa lapseen sen verran vähän, että monta herkkua hetkeä käsitellä tunteita menee sivuun, kun toisella puolella huonetta syttyy jo toinen kiista leluista. Jakotilat ovat myös omasta mielestäni epäkäytännölliset, sillä kaksi käytössä olevaa huonetta ovat etäällä toisistaan.”

Lisäksi opettajat kokivat omiin mielentiloihinsa ja jaksamiseensa liittyvien asioiden vaikuttavan vuorovaikutukseen lasten kanssa. Osa heistä kuvaisi oman mielentilansa, kuten väsymyksen heikentävän kykyä vastaanottaa lasten tunneilmaisuja ja sanoittaa niitä ja aiheuttavan halua tukahduttaa niitä nopeasti ja mennä vain eteenpäin toiminnassa pysähtymättä niiden äärelle, mikä usein alkaa kaduttaa jälkeensä. Lisäksi työ saatettiin kokea uuvuttavana eikä vapaa-aika riittänyt palautumiseen työpäivän jälkeen. Ammatin vähäinen arvostus ja siihen liittyvä yhteiskunnallinen keskustelu koettiin myös vaikuttavan tähän. Yhdessä ryhmässä kuvattiin myös ikäkauden lapsuudelle tyypillisen tarpeettoman kurin ja ruumiillisen kurituksen mahdollista vaikuttavuutta opettajan tunteiden säätelyn haastavuuteen ja rauhalliseen ja hillittyyn toimintaan työssään.

”Ainakin oma mielentila. Jos olet väsynyt, nukkunut huonosti yöllä, olet kasvattajana paljon huonompi vastaanottamaan lapsen tunneilmaisuja. Ne saatetaan haluta tukahduttaa nopeasti, että asioissa päästään eteenpäin. Jälkikäteen tällainen kaduttaa, vaikka aikuisillakin on oikeus huonoihin päiviin.”

” Ei vaan osaa aina eikä aina jaksa, joskus on niinkun ihan itekkin väsynyt niin huomaa että ei esimerkiksi jaksa puhua niin paljon kun pitäisi puhua ja selostaa asioita tälläiselle alle kolmevuotiaalle pitää puhua paljon ja selkeästi ja sanottaa kaikkee koko ajan niin sit jos on ite väsynyt niin sit huomaa esimerkiksi näitä tilanteita että ei aina oo ihan täpöllä mukana mutta yrittää.”

Opettajat kuvasivat haastatteluissa myös lasten tunneilmaisuja, jotka he itse kokivat erityisen haastaviksi tai epämiellyttäväiksi kohdata. Eniten mainintoja sai lasten kiukku ja uhmakkuus. Opettajat kertoivat, että vaikka ymmärsivätkin näitä tunteita ja niiden syitä, niin he kokivat uupumusta niihin vastaamisessa sekä toisinaan ne aiheuttivat opettajissa itsessäänkin raivostumisen tunnetta ja vaativat omien tunteiden säätelyä ja oman suhtautumistavan miettimistä. Lisäksi lasten voimakas vanhempien kaipuu ja ikävä koettiin haastavaksi kohdata omien rajallisten vaikuttamismahdollisuuksien vuoksi siihen ja lisäksi lasten pidempiaikainen alakuloisuus tai masentuneisuus sai maininnan.

”No mul on semmonen ainakin että jos niinkun laps on semmonen korvaton, kuulematon että tota. En tiä onko se nyt tunneilmasu vai tota, uhmakkuus, jääräpäisyys, semmonen että ei niinkun. Niin niissä tilanteissa mä huomaan et mua niinkun rupee raivostuttamaan et kun tekee, niin sillen mä joudun aina nieleksiä ja miettiä että miten itse suhtaudun siihen.”

Yliopistokoulutuksen käynyt opettaja toi myös esiin sen, että koulutuksessa oli panostettu liian vähän alle kolmevuotiaiden lasten pedagogiikkaan ja asioiden soveltaminen tälle ikäluokalle sopivaksi oli jäänyt suurelta osin oman aktiivisuuden varaan, joten hän koki, että tarvetta tähän ikäluokkaan kohdistuvalle täydennyskoulutukselle on.

”Omassa koulutuksessani alle 3-vuotiaiden lasten huomiointi jäi valitettavan vähäksi monella osa-alueella. Pääpaino oli yli 3-vuotiaissa lapsissa. Kuitenkin se, että pääsin opiskelijana harjoitteluun alle 3-vuotiaiden ryhmään, loi hyvän pohjan oppimiselle, ja yritin koulun luennoilla soveltaa kuulemiani asioita myös niille kaikista pienemmille lapsille. Enemmän kuitenkin tarvittaisiin koulutuksiin.”

Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajat kokivat merkittäviäkin haasteita tavoittelemansa vuorovaikutustavan toteuttamisessa alle kolmevuotiaiden lasten kanssa. Näistä voimakkaimmin nousi esiin kokemus resurssien puutteellisuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista lasten tarpeisiin vastaamisessa. Heidän vastauksissaan oli nähtävissä se, että he tunnistivat monipuolisesti tekijöitä ja tilanteita, joiden vuoksi lapsen tarpeet eivät aina tule

täytetyksi varhaiskasvatuksen arjessa ja samalla kykenivät arvioimaan oman toimintansa toimivuutta näissä tilanteissa.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimuskysymys kerrallaan tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tietoon ja tutkimukseen sekä nostan esille jatkotutkimusehdotuksia. Lopuksi pohdin vielä tutkimuksen aikana tehtyjä eettisiä valintoja sekä tutkimuksen luotettavuutta.

7.1 Millaisina reagoititapoina varhaiskasvatuksen opettajien reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmauksien aikana?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää sitä, millaisina reagoititapoina varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky ilmenee alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana. Vastauksia tähän kysymykseen etsittiin videokuvaamalla opettajien ja heidän päiväkotiryhmiensä alle kolmevuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta erilaisissa arjen tilanteissa. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat reagoivat lasten haastaviin tunneilmaisuisin ilmentäen sekä toimivaa että puutteellista mentalisaatiokykyä tilannekohtaisesti vaihdellen. Tunneilmaisutilanteiden taustatekijöillä, kuten henkilökunnan ja lasten välisellä suhdeluvulla ei vaikuttanut olevan merkitystä mentalisaation toimivuuteen videoaineiston mukaan, vaan sekä toimivaa että puutteellista mentalisaatiotapaa esiintyi sekä suhdeluvun ylittävissä että alittavissa tilanteissa.

Opettajan toimiva mentalisaatiokyky näyttäytyi tutkimuksen tuloksissa kahtena alaluokkana: reflektiivisen kyvyn ilmentämisenä tai mentalisaationa ilman lapsen tunneilmaisun sanoittamista. Toimiva mentalisaatiokyky ilmeni lasten haastavien tunneilmaisujen aikana siten, että opettaja pysähtyi lapsen tunnekokemuksen äärelle ja antoi lapselle pitkäkestoista tunteidensäätelyapua, kunnes lapsen tunnetila laantui. Opettaja asettui myönteiseen, lempeään ja lasta arvostavaan vuorovaikutukseen lapsen kanssa sekä ilmensi uteliaisuutta lapsen tunteita ja muita mielentiloja kohtaan ja pyrki tavoittamaan lapsen ulkoisen

käytöksen takana olevan viestin. Tämä näyttäytyi lapsen tyytyväisyytenä, rentoutena ja tunneilmaisujen nopeana tasaantumisena. Kuitenkin vain huomattavan harvassa tilanteessa opettaja ilmensi reflektiivistä kykyä eli ilmensi ulospäin näkyvää mentalisaatioon perustuvaa toimintaa sanoittamalla lapsen tunnetilaa ja kokemusmaailmaa tunneilmaisutilanteiden aikana (ks. Kalland 2006, 278; Kalland 2014, 31; Pajulo 2004). Sen sijaan kaikissa muissa toimivan mentalisaation tapauksissa opettajan reagoitavasta voitiin selvästi havaita, että hän kyllä tunnistaa lapsen tunnetilan ja viestittää sen myös lapselle eleillään ja toiminnallaan, mutta hän ei sanoita lapsen tunnetilaa lapselle ääneen. Tunteiden sanoittamisen sijaan opettaja tyypillisesti käytti tässä reagoitavassa lasta rauhoittlevaa puhetta tai järkiperaisii selityksiä tilanteeseen liittyen.

Tämän tunteiden sanoittamisen vähyyden voidaan nähdä olevan merkittävä tulos tässä tutkimuksessa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen kannalta. Ensinnäkin lapsen tunteiden nimeäminen ja sanoittaminen ääneen lapselle hänen tunneilmaisujensa aikana on keskeinen tunnusmerkki kasvattajan reflektiivisestä kyvystä, minkä on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan vahva ennustaja aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadusta (Rostad & Whitaker 2016). Kasvattajan reflektiivisen kyvyn tiedetään mahdollistavan kasvattajan sensitiivisen vuorovaikutuksen lapsen kanssa ja sen myötä turvallisen kiintymyssuhteen muodostumisen heidän välilleen. Lisäksi se auttaa aikuista tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan ja toimintaansa suhteessa lapseen (Allen, Fonagy & Bateman 2008, 320; Kalland 2014, 28, 31; Mattila & Rantala 2019, 21–22, 27.)

Toisekseen kasvattajan reflektiivisen kyvyn on myös todettu olevan keskeisin keino, jonka avulla lapsi vähitellen oppii yhdistämään kokemansa tunteen sitä vastaavaan sanaan ja näin tunnistamaan, erottamaan ja säätelemään tunteita itsessään (Kanninen & Sigfrids 2012, 80–81; Puura 2019, 142, 150–153). Hutun ja Heikkisen (2017, 42–45) mukaan pelkkä lapsen tunteiden sanoittaminen aktivoi tutkitusti lapsen aivojen etuotsalohkoa, joka puolestaan saa lapsen tunnereaktioita prosessoivan manteliumakkeen reaktiot rauhoittumaan. Lisäksi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 26) veloitetaan henkilöstöä auttamaan lapsia tunteidensa ilmaisussa ja sääteilyssä nimeämällä lasten kokemia tunteita. Mielenkiintoista on erityisesti se, että vaikka opettaja pysähtyy lapsen tunneilmaisun äärelle, kohtaa hänet

myötätuntoisesti selvästi tunnistaen lapsen tunneilmaisun sekä puhuu lapselle rauhoittelevasti, hän ei silti tilanteen aikana sanoita lapsen kokemaa tunnetta.

Toisaalta molemmissa opettajan toimivaa mentalisaatiota kuvaavassa luokassa, huolimatta siitä sanoittiko opettaja lapsen tunneilmaisua vai ei, lapsen haastava tunneilmaisuus laantui nopeasti ja lapsen olemuksesta paistoi tyytyväisyys ja rentous jälkeensä. Voisi siis ajatella, että molemmat reagoitavat tilanteiden aikana olivat lapsen tarpeiden mukaisia ja lapsen tunneilmaisun takana oleva viesti tulee ymmärretyksi. Vastaava tulos on nähtävissä Ahosen tutkimuksessa (2015) lämpimän vuorovaikutustavan yhteydessä. Ahosen (2017, 78–94) mukaan kasvattajan lämmintä vuorovaikutustapaa lasten haastavissa tunneilmauksissa kuvaa kasvattajan syvä sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa sekä empaattinen ja sensitiivinen kohtaaminen. Kun kasvattajan reagoi lämpimällä vuorovaikutustavalla lapsen haastaviin tunneilmaisuihin, oli se voimakkaassa yhteydessä lapsen kokemaan emotionaaliseen hyvinvointiin, tyytyväisyyteen ja tarpeiden täyttymiseen. Ahosen tutkimuksessa ei kiinnitetty huomiota siihen sanoittiko kasvattaja lapsen tunteita lämpimän vuorovaikutustavan yhteydessä vai ei.

Muutoinkin aiemmassa tutkimuksessa on vielä hyvin niukasti puhuttu lapsen tunnetilojen sanoittamisen merkityksestä ja enemmänkin korostettu kasvattajan kokonaisvaltaista, usein nonverbaalia ja kehollista tukea lapsen tunneilmaisujen säätelyssä. Keskeisenä kriteerinä lapsen tunneilmaisuihin reagoimisessa on pidetty sitä, että kasvattaja ymmärtää lapsen tunnetilojen viestittävän jotakin lapsen tarvetta sekä huomaa ja tulkitsee ne oikein omassa mielessään (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 19–21; Gersten 2011; Powell, Dunlap & Fox 2006). Lisäksi on tuotu esiin, että kasvattajan roolina lapsen tunneilmaisutilanteissa olisi olla turvallinen ja läsnä oleva kanssasäätelijä, joka pysähtyy lapsen tunneilmaisun äärelle ja hyväksyy hänen tunteensa samalla hilliten omaa tunneilmaisuaan (Aro & Laakso 2011, 27; Cacciatore & Hurme 2008, 36, 44; Kanninen & Sigfrids 2012, 83–87; Lahtinen & Rantanen 2019, 31, 108; Pihlaja 2018, 149–151). Tämänkin tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä, että vaikka opettaja ei tilanteessa nimennytkään lapsen tunneilmaisua, hän silti esimerkiksi rauhoittelevan ja myötätuntoisen äänensävyn sekä kehollisten viestien avulla onnistui peilaamaan lapsen kokemaa tunnetta ja näin auttamaan lasta tunnetilansa säätelyssä.

Opettajien reagoinnissa lasten haastaviin tunneilmaisuihin esiintyi kuitenkin myös eri tavoin ilmenevää puutteellista mentalisaatiota melko usein. Puutteellisen mentalisaation luokissa opettaja ei joko reagoanut lapsen tunneilmaisuuksiin millään tapaa, ohitti tai mitätöi lapsen tunneilmaisun reagoimalla siihen negatiivisävytteisesti tai reagoi hyvin ristiriitaisesti sitoutumatta kunnolla lapsen tukemiseen. Tätä voidaan pitää osoituksena siitä, että opettajan reagointi lasten haastaviin tunneilmaisuihin on laadultaan vaihtelevaa mentalisaation toimivuuden kannalta. Tämä tulos on linjassa aiempien kasvattajien sensitiivisyyttä varhaiskasvatuksessa tarkastelleiden tutkimusten kanssa (mm. Ahonen 2015; Harkoma 2016; Kalliala 2008), joissa kasvattajien sensitiivisyyden on todettu vaihtelevan huomattavasti sekä eri päiväkotiryhmien välillä että silloin, vaikka kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus olisi toisinaan sensitiivistä.

Ahosen (2015, 107) tutkimuksessa koskien kasvattajien vuorovaikutustapaa 3–5 -vuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisujen aikana noin 37 prosentissa kaikista tunneilmaisutilanteissa kasvattajan vuorovaikutustapaa kuvailtiin lämpimäksi, jossa kasvattajan sensitiivisyys toteutuu. Erilaisia puutteellisen sensitiivisyyden vuorovaikutustapoja hänen tutkimuksessaan ilmeni siten yhteensä noin 63 prosentissa tapauksista. Kyseisessä tutkimuksessa oli tutkittavana koko lapsiryhmän henkilöstö eikä vain varhaiskasvatuksen opettajat, kuten tässä tutkimuksessa, joten voi olla, että tämän tutkimuksen huomattavasti korkeampi prosenttiosuus lapsen tarpeisiin vastaavan vuorovaikutustavan osalta selittyy osittain sillä. Korkeammin koulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien on nimittäin todettu tarjoavan muuta henkilöstöä lämpimämpää ja lasten tarpeet huomioivampaa vuorovaikutusta (Manning ym. 2017; OECD 2006).

Ahosen tutkimuksen puutteellisen sensitiivisyyden vuorovaikutustapojen luokat sisälsivät myös suurimmaksi osaksi samoja piirteitä kuin tämän tutkimuksen puutteellisen mentalisaation luokat. Molemmissa tutkimuksissa oli löydettävissä ristiriitaisen reagoititavan tai vuorovaikutustavan luokat, joissa kasvattajan vuorovaikutus lapsen haastavan tunneilmaisun aikana vaihtelee laadultaan tilanteen aikana ollen toisinaan laadultaan lapsen tarpeita vastaavaa ja toisinaan taas heikkoa (Ahonen 2015, 121). Tämän tutkimuksen negatiivisävytteisen reagoititavan kanssa samoja piirteitä löytyi Ahosen tutkimuksessa kasvattajan teknisen vuorovaikutustavan kanssa, jossa

kasvattajan vuorovaikutus oli rutinoitunutta ilman lapsen tunteiden tunnistamista tai niiden äärelle pysähtymistä (Ahonen 2015, 134). Yhtenäistä negatiivissävytteiseen reagoititapaan oli myös Ahosen etäinen vuorovaikutustapa, jossa kasvattaja ei ollut kiinnostunut lapsen kokemusmaailmasta vaan sivuutti sen täysin ilman lapsen kohtaamista ja oli välinpitämätön tai poissa oleva (Ahonen 2015, 156).

Alle kolmevuotiaiden lasten osalta Harkoman (2016, 50) pro gradu – tutkimuksessa suomaisten taaperoikäisten ryhmissä työskentelevien varhaiskasvatuksen henkilöstön keskimääräistä sensitiivisyyden tasoa kuvailtiin epäjohdonmukaisesti sensitiiviseksi. Vuorovaikutuksessa oli runsaasti sensitiivisyyden piirteitä, mutta poissaolevuutta ja etäisyyttä toisinaan. Kallialan (2008) tutkimuksessa koskien varhaiskasvatushenkilöstön sensitiivisyyttä alle kolmevuotiaiden lasten kanssa kävi puolestaan ilmi, että tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien tasoerot sensitiivisyyden osalta olivat huomattavan suuria. Lisäksi oli löydettävissä vakaviakin puutteita lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa, mikä ilmeni aikuisten etäisenä tai kylmänä käytöksenä sekä kyvyttömyytenä vastata lasten tarpeisiin. Kallialan (2008) tutkimuksessa kävi myös ilmi, että aikuisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatu saattaa vaihdella myös silloin, vaikka vuorovaikutus olisi toisinaan laadukas ja henkilöstö pysyisi samana. (Kalliala 2008, 11, 186–188.) Kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajilla todettiin olevan keskimäärin korkeampi sensitiivisyyden taso, kuin sosionomeilla tai lastenhoitajilla (Kalliala 2011, 249–250).

On siis viitteitä siitä sekä tämän tutkimuksen että muiden aiempien tutkimuksen tuloksissa, että kasvattajien ja alle kolmevuotiaiden lasten välisen vuorovaikutuksen laadussa on vaihtelua suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, mikä ei ole lasten edun mukaista. Toki myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vuorovaikutuksessa lasten kanssa oli nähtävissä yksilöeroja ja toisilla heistä mentalisaatio oli pääasiassa toimivaa, kun toisilla taas puutteellista, mutta tässä tutkimuksessa ei lähdetty vertailemaan opettajia toisiinsa.

Yleisesti tiedetään, että kasvattajien puutteellinen reflektiivinen kyky voi pitkään jatkuessaan aiheuttaa vakaviakin seurauksia lapsen kehitykseen hidastaen kaikkea lapsen oppimista ja altistamalla häntä mielenterveyden häiriöille (Larmo 2010; Kalland 2014, 34 – 36). Lisäksi sen on todettu altistavan lapsen mielen väärintulkinnoille, vuorovaikutusongelmille ja jopa lapsen

tarpeiden laiminlyömiselle. (Kalland 2014, 31; Pajulo & Pyykkönen 2011, 71.) Tämän tutkimuksen ollessa poikkileikkaustutkimus tähän ilmiöön, ei sen tulosten perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista arvioida opettajien puutteellisten mentalisaatiotapojen pysyvyyttä tai pitkäkestoisuutta ja sitä kautta mahdollista haittaa lasten kehitykselle, vaan sitä varten lisätiedon keräämiseksi tarvittaisiin seurantutkimusta tästä ilmiöstä. Lisäksi tulee huomioida, että vaikka vuorovaikutussuhde varhaiskasvatuksen opettajan ja muunkin henkilöstön kanssa on tärkeässä osassa lapsen kehityksessä, on lapsen elämässä runsaasti muitakin merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita, jotka voivat turvata lapsen kehitystä ja tasoittaa mahdollisia puutteita muissa ympäristöissä. Tiedetäänkin, että lapsen kehityksen vaarantumiseen tarvitaan usein niin sanotusti kasautuvia riskitekijöitä, joita ilmenee useammassa ympäristössä, kuten esimerkiksi sekä kotona että varhaiskasvatuksessa (Evans, Li & Whipple 2013).

Kasvattajan satunnaisesti puutteellinen reflektiivinen kyky ei siis automaattisesti vaaranna lapsen kehitystä, vaan keskiössä olisi taito sanoittaa myös tapahtuneita väärinkäsityksiä ja selvittää niitä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, mikä itseasiassa vauhdittaa lapsen kehitystä. Aiemmissa tutkimuksissa onkin todettu kasvattajan reflektiivisen kyvyn olevan rajallinen ja herkästi haavoittuva kasvattajan oman mielen kuormittuessa, esimerkiksi stressin, väsymyksen tai voimakkaiden tunteiden seurauksena. Tällöin kasvattajan kyky eläytyä lapsen kokemukseen heikkenee ja hänen reagoinnistaan tulee helposti negatiivista tai passiivista. (Fonagy ym. 2002, 4; Keinänen & Martin 2019, 12; Mattila & Rantala 2019, 32–33, 63.)

Tiedetään, että kasvattajan kyky sietää oman mielen kuormitusta on yksilöllistä geenien, lapsuuskokemusten, elämänhistorian tapahtumien sekä omien tunteidensäätelytaitojen vuoksi. (Kalland 2014, 34–36; Mattila & Rantala 2019, 84–101.) Pitkään jatkuvassa ja usein toistuvassa reflektiivisen kyvyn puutteessa on usein taustalla kasvattajan omaan elämänhistoriaan ja lapsuuden kasvuolosuhteisiin liittyvät syyt, joitten takia hänen kykynsä ei ole alun perinkään päässyt kehittymään optimaalisesti. Tällöin omien voimakkaiden tunnetilojen aikana aikuinen ei pysty tietoisesti pohtimaan lapsen näkökulmaa ja tunteita tilanteissa, vaan reflektiivinen kyky katkeaa herkästi vähäisessäkin mielen kuormituksessa (Keinänen & Martin 2019, 48–56).

Reflektiivisen kyvyn toimivuuden ylläpito vaatii opettajalta valtavasti psyykkistä työtä ja omia tunteita jo itsessäänkin ja kun siihen lisätään varhaiskasvatusympäristön mahdollisesti luomat haasteet sen katkeamiselle, kuten niukat resurssit tai ylipäätään vuorovaikutus taaperoikäisten kanssa, jotka eivät vielä osaa ilmaista itseään sanoin, johtavat ne usein haasteisiin mentalisaation toimivuuden osalta. (Kalland 2014, 34–36; Mattila & Rantala 2019, 84–101.) Haastetta luo lisäksi erityisesti mentalisaatio lasten haastavien tunneilmaisujen aikana, jotka tutkitusti kuormittavat myös kasvattajan mieltä (Ahonen 2017, 66–70; Kanninen & Sigfrids 2012, 75; Quesenberry ym. 2014)

Näkisin, että jo opettajakoulutuksessa olisi tärkeää huomioida näitä opiskelijoiden väistämättäkin vaihtelevia jokaisen oman elämänhistorian aikana muovautunutta kykyä mentalisaatioon. Tiedetään, että esimerkiksi omien lapsuuskokemusten käsittelyn ja reflektoinnin myötä kasvattajan on mahdollista muokata toimintaansa paremmin lapsen tarpeita vastaavaksi (Kanninen & Sigfrids 2012, 206–209; Mattila & Rantala 2019, 84–101). Opiskelijoilla tulisi siis olla jo opettajakoulutuksen aikana mahdollisuus oppia ymmärtämään omia reagoititapoja ja mentalisaatiota tukevia keinoja. Näiden asioiden käsittelyssä myös jo työelämässä olevat varhaiskasvatuksen opettajat voisivat hyötyä, jotta mahdollisuudet reflektiivisen kyvyn ilmentämiselle stressaavissakin tilanteissa olisivat heille paremmat.

7.2 Miten varhaiskasvatuksen opettajat ilmentävät reflektiivistä kykyään jälkeenpäin ja sanallistavat siihen vaikuttavia tekijöitä?

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineiston kautta selvittämään sitä, miten he toisaalta ilmentävät mentalisaatioon perustuvaa reflektiivistä kykyä jälkeenpäin näytettävien videoaineistopätkien perusteella sekä sitä, minkä tekijöiden he kuvaavat vaikuttavan mentalisaation toimivuuteen alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että haastatteluaineistosta saadut tulokset opettajien reflektiivisestä kyvystä olivat osittain ristiriidassa videoaineistosta saatujen tulosten kanssa.

Vaikka videoaineistossa näkyvistä reagoititavoista kävi ilmi, että vain harvoissa tilanteissa opettaja ilmensi reflektiivistä kykyä eli ulospäin näkyvää

mentalisaatioon perustuvaa toimintaa sanoittamalla lapsen tunnetilaa ja kokemusmaailmaa tunneilmiasutilanteiden aikana, jälkeensä näytettävien videoaineisto-pätkien perusteella opettajat kuitenkin kykenivät kaikkien kuuden videopätkän jälkeen sanoittamaan sekä omaa että lapsen tunnetilaa ja kokemusmaailmaa näissä tilanteissa. Tämä tapahtui myös huolimatta siitä, ilmenikö näytettävällä videopätkällä toimivaa vai puutteellista mentalisaatiotapaa. Voidaan siis päätellä, että opettajilla kyllä on lähtökohtaisesti toimiva reflektiivinen kyky, mutta se ei syystä tai toisesta aina tule esiin arjen toiminnassa. Tämä on linjassa myös aiemman varhaiskasvatuksen opettajien reflektiivisen kyvyn tutkimuksen kanssa, jossa opettajilla valtaosalla (84%) on todettu olevan keskimääräinen tai korkea tasoinen mentalisaatiokyky (Farkas ym. 2017).

Sama ilmiö näkyi myös siinä, että opettajat toivat haastatteluissa esiin runsaasti omia arvojaan, periaatteitaan ja kasvatustiimissä sovittuja käytänteitä, joidenka voidaan katsoa tukevan toimivan mentalisaation esiintymistä vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näitä tekijöitä olivat muun muassa halu aitoon läsnäoloon, lasten lämpimään kohtaamiseen, lasten kuulluksi ja nähdyksi tulemiseen sekä lasten tukemiseen tunneilmiasutilanteissa tunteita sanoittaen. Nämä periaatteet toteutuivat kuitenkin videoaineiston perusteella vain osassa tilanteita. Samoin on todettu myös Ahosen (2017, 21) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on todettu olevan kyllä paljon tietoa siitä, miten lasten tunneilmiasuihin tulisi oikeaoppisesta suhtautua, mutta samalla vaikeuksia toteuttaa näitä periaatteita käytännön toiminnassa.

Tätä voisi osaltaan selittää se, että opettajat nostivat esiin haastatteluissa voimakkaasti myös kokemuksiaan resurssien puutteesta ja oman jaksamisen rajallisuudesta alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Kaikki haastateltavat kertoivat, että kokevat resurssien olevan puutteellisia alle kolmevuotiaiden lasten tarpeisiin nähden erityisesti siinä, että henkilökuntaa on paikalla liian vähän suhteessa lapsimäärään suurimman osan päivästä. Tämä puolestaan johtaa heidän mukaansa siihen, että keskittyminen vuorovaikutukseen yksittäisten lasten kanssa on kovin haasteellista. Haastatteluissa opettajat nostivat myös esiin omien mielentilojensa, kuten väsymyksen tai uupumuksen heikentävän heidän kykyään ottaa vastaan lasten tunnetiloja ja sanoittaa niitä.

Opettajat siis tunnistivat monipuolisesti omassa työssään varhaiskasvatuksessa esiintyviä tilanteisiin liittyviä taustatekijöitä, joiden on tutkimuksissakin todettu aiheuttavan tilapäistä mentalisaatiokyvyn haavoittumista, mikä puolestaan johtaa kyvyttömyyteen eläytyä lapsen kokemukseen (ks. Fonagy ym. 2002, 4; Keinänen & Martin 2019, 12; Mattila & Rantala 2019, 32–33, 63). Tämän tutkimuksen tuloksissa onkin viitteitä siitä, että opettajien puutteellinen mentalisaatiokyky ei tämän tutkimuksen tilanteissa johtuisikaan siitä, etteikö opettajilla olisi osaamista ja kykyä lasten kokemusmaailman tavoittamiseen vaan pikemminkin siitä, että se ei erilaisista tilannekohtaisista syistä aina ole mahdollista varhaiskasvatuksen kontekstissa.

On hyvin huolestuttavaa, että jokainen opettajista nosti haastatteluissa voimakkaasti esiin kokemuksen puutteellisista resursseista alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa. He kuvaisivat puutteellisten resurssien vaikuttavan siihen, että lasten tunneilmaisutilanteita menee ohitse eikä niiden äärelle ole aina mahdollista pysähtyä. Tämä on seurausta siitä, että samanaikaisesti täytyy jo olla toisaalla selvittelemässä uutta tilannetta. He toivoivat lisäresursseja työnsä toteuttamiseksi sillä laadulla, mihin heillä on osaamista, mikä varmasti lisäisi myös heidän työhyvinvointiansa ja työssäjaksamista.

Aiemmin on todettu, että sekä lasten haastava käytös että työpaikan resurssipula, (mm. henkilöstöpula ja käyttöasteiden mittaamiset) aiheuttavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle itselleen haastavia tunteita (Rotkirch 2013, 8–17), mikä puolestaan on riskitekijänä heidän mentalisaatiokykynsä säilymiselle arjen tilanteissa (ks. Fonagy ym. 2002, 4; Keinänen & Martin 2019, 12; Mattila & Rantala 2019, 32–33, 63). Ensinnäkin lasten haastavan tunneilmausten on todettu aiheuttavan opettajille itselleen stressiä, turhautumista sekä keinottomuuden ja toivottomuuden tunteita (Quesenberry ym. 2014.) Ahosen mukaan (2017, 66–70) työskentely haastavasti käyttäytyvän eli sosiaalisemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa koetaan varhaiskasvatuksessa ajoittain hyvin raskaana ja kuluttavana. Niin sanottu hankala käyttäytyminen aiheuttaa kasvattajassa usein negatiivisia tunteita, kuten ärsyyntymistä tai pelkoa. Aikuiset eroavatkin paljon siinä, miten he näissä tilanteissa kykenevät tunteitaan tunnistamaan ja säätelemään. Lapsen turhautuminen tai kiukku voi olla aikuisen näkökulmasta vaikea kestää, koska

nämä lapsen reaktiot saattavat herättää aikuisessa itsessäänkin vastaavia voimakkaita tunnereaktioita.

Toisekseen työpaikan resurssipula, johon voidaan varhaiskasvatuksessa katsoa kuuluvan muun muassa suuret ryhmäkoot, henkilöstövaje, käyttöasteiden mittaamiset, henkilökunnan siirtely ryhmistä toisiin, on todettu johtavan siihen, että lapset eivät tule kohdatuksi ja voivat alkaa käyttäytyä haastavasti. Tällöin esimerkiksi suunniteltu toiminta voi estyä ja ongelmat johtaa työntekijöiden uupumiseen sekä turhautumiseen. (Riihonen & Tuukkanen 2013, 64–78.)

Kuten jo mainittu, opettajan reflektiivisen kyvyn ylläpitäminen on emotionaalisesti hyvin haastavaa varsinkin varhaiskasvatusympäristössä, joten tarvittaisiin keinoja, joilla näitä taitoja ja valmiuksia voitaisiin paremmin tukea. Aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyyttä taaperoikäisten lasten kanssa voidaan lisätä tehokkaasti lisäkoulutuksen avulla sekä suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa että kansainvälisestikin (Harkoma 2016; Kalliala 2008; Santelices, Farkas & Aracena 2017). Varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatiokykyä on todettu voitavan myös lisätä kasvatustapahtumia refleктоimalla, muistelemalla ja visualisoimalla sekä niistä keskustelemalla muiden työyhteisön kasvattajien kanssa (Hower-Reisner, Furstaller & Wininger 2018). Lisäksi kuitenkin tarvittaisiin vähintäänkin vähimmäisresurssien saatavuuden varmistus koko varhaiskasvatuspäivän ajaksi.

Opettajat eivät myöskään kokeneet, että olisivat juurikaan saaneet koulutuksistaan valmiuksia toimia vuorovaikutuksessa lasten kanssa heidän haastavien tunneilmaisujensa aikana, vaan enemmänkin henkilökohtaisten kokemustensa kautta, kuten omasta työkokemuksesta tai vanhemmuudesta. Tämän osalta kävi toteen myös aiempien tutkimusten havainnot siitä, että kasvattajien henkilökohtaiset tekijät, kuten arvot, uskomukset ja käsitykset lapsesta ovat voimakkaassa yhteydessä siihen, millaista vuorovaikutustapaa he lapsen kanssa tavoittelevat (Ahonen 2017, 58–64; Kalliala 2008, 11, 186–188). Näiden lisäksi myös opettajien omalla psyykkisellä hyvinvoinnilla ja omien tunteiden säätelytaidoilla on todettu olevan voimakas yhteys heidän lapsille antamaan emotionaaliseen tukeensa (Cassidy ym. 2017; Swartz & McElwain 2012). Vuorovaikutuksen laadun onkin todettu olevan suurimmaksi osaksi

riippuvainen varhaiskasvatushenkilöstön omasta henkilökohtaisesta motivaatiosta, osaamisesta ja työetiikasta (Kalliala 2008, 11, 186–188).

Näin se ei kuitenkaan saisi olla. Opettajan toiminta varhaiskasvatuksessa tulisi perustua kasvatustieteellisesti perusteltuun toimintatapaan, ei jokaisen omiin käsityksiin, tulkintoihin tai elämänhistorian aikana muissa yhteyksissä opittuihin valmiuksiin. Miten on mahdollista, että kasvattajien vuorovaikutustapa lasten kanssa todetaan yhä uudelleen olevan varhaiskasvatuksessa laadultaan kovin vaihtelevaa (mm. Ahonen 2015; Harkoma 2016; Kalliala 2008) ja kasvattajien henkilökohtaisista käsityksistä ja motivaatiosta riippuvaista (mm. Ahonen 2017, 58–64; Kalliala 2008, 11, 186–188), vaikka samalla tämän vuorovaikutustavan linjataan olevan perustavanlaatuinen osa varhaiskasvatusta ja perustana kaikelle lasten oppimiselle siellä (Opetushallitus 2019, 21–22, 24)? Näkisin, että olisi tarvetta tieteelliseen näkemykseen perustuvalla täydennyskoulutukselle, jolla tavoiteltaisiin laadukkaampaa ja yhtenäisempää vuorovaikutustapaa ja tavoiteltavaa kasvattajaroolia varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi hyötyä tuesta heidän omiin vuorovaikutus- ja tunteiden säätelytaitoihin, jotta ne olisivat yhtenäisiä ja asianmukaisia lasten tarpeisiin nähden.

Tavoiteltava, lasten tarpeisiin perustuva vuorovaikutustapa tulisi kuitenkin lisäksi linjata selkeämmin ja yksiselitteisemmin velvoittamaan koko varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Suomalaisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joka on velvoittava, valtakunnallinen määräys siitä, kuinka varhaiskasvatusta tulee suomalaisissa varhaiskasvatuksen muodoissa toteuttaa, otetaan vain hyvin pinnallisesti ja hajanaisesti kantaa siihen, millaista henkilöstön ja lasten välinen vuorovaikutus tulee varhaiskasvatuksessa olla ottaen huomioon tämän vuorovaikutuksen perustavanlaatuinen merkitys lasten oppimiselle ja kehitykselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei ole löydettävissä tiettyä kohtaa, jossa linjattaisiin yksiselitteisesti lasten ja kasvattajien välisestä tavoiteltavasta vuorovaikutuksesta, vaan sitä kuvailevaa tekstiä on ripoteltu pienissä osissa ympäri dokumenttia. Kasvattajia velvoittava kuvailu siitä, miten tällainen laadukas vuorovaikutus käytännön tilanteissa toteutetaan ja saadaan aikaan jää määrittelemättä ja kasvattajan oman tulkinnan varaan, mikä voi omalta osaltaan myös ylläpitää vuorovaikutustapojen hajanaisuutta varhaiskasvatuksessa.

Huolimatta opettajien kokemuksesta puutteellisista resursseista videoaineiston episodeissa ei kuitenkaan ollut nähtävissä johdonmukaisesti sitä, että opettajien mentalisaatio olisi ollut toimivaa silloin, kun resurssit, kuten henkilöstömitoitutus, oli kunnossa tai edes silloin, vaikka opettaja olisi ollut vain kahden kesken lapsen kanssa tämän tunneilmaisun aikana. Sen sijaan sekä toimivaa että puutteellista mentalisaatiota esiintyi yhtä lailla sekä henkilömitoutuksen alittavissa, mitoituksen mukaisissa, että sen ylittävissä tilanteissa (ks. Taulukko 12). Onko lasten tunneilmaisujen äärelle pysähtyminen todella resurssien puutteen takia mahdotonta? Miksi videoaineistossa kuitenkin oli nähtävissä, että toisinaan mentalisaatio kuitenkin toteutui, vaikka ulkoiset resurssit, kuten suhdeluku ei olisikaan ollut kunnossa ja toisaalta taas mentalisaatio oli puutteellista, vaikka resurssit ulkoisesti näyttivät olevan hyvinkin kunnossa ja tilanne kiireetön?

Tämän tutkimuksen puitteissa on mahdollista saada tästä tietoa kuitenkin vain rajallisesti, koska videoimalla kerätyssä havainnointiaineistossa kameran tallentama kuvakulma on aina rajallinen, jolloin aina jotakin tärkeää vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta voi jäädä kuvan ulkopuolelle, kuten tässä kohtaa kuvan ulkopuoliset vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät (Walsh ym. 2007, 47–49). Tässä tutkimuksessa ei siis ollut mahdollista ottaa huomioon laajempia opettajan reagoititapoihin liittyneitä olosuhteita, kuten sitä mitä kaikkea muuta sellaista ryhmässä tapahtui samanaikaisesti, mikä vaati opettajalta tarkkaavuutta tai reagoitua toisten lasten tunneilmaisuihin reagoinnin lisäksi.

7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä luvussa nostan vielä lyhyesti esille muutamia keskeisiä jatkotutkimusehdotuksia tässä tutkimuksessa tutkitusta ilmiöstä. Yhteenvetona voidaan todeta sekä tämän tutkimuksen tulosten että aiemman tiedon ja tutkimuksen valossa, että varhaiskasvatus työympäristönä luo haasteita opettajien reflektiivisen kyvyn toteutumiseen arjen tilanteissa ja jatkotutkimukset ovat tarpeen tämän ilmiön paremmaksi ymmärtämiseksi ja sen toteutumisen tueksi varhaiskasvatuksessa.

Ensinnäkin mentalisaatiota ilmiönä on pääosin tutkittu vain vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja sen tutkiminen varhaiskasvatuksen kontekstissa on vielä ollut hyvin niukkaa. Sen vuoksi jatkotutkimukset olisivat tarpeen selvittämään sitä, miten mentalisaatio varhaiskasvatuksessa eroaa ja mitä sen toteutumiseksi vaaditaan juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatus on kuitenkin ryhmämuotoista kasvatusta ja opetusta ja siellä on kasvattaja-lapsi -suhteen lisäksi aina läsnä lukuisia muitakin vuorovaikutussuhteita sekä kasvattajilla että lapsilla esimerkiksi vertaisiin tai muuhun henkilöstöön. Voisi siis päätellä, että mentalisaatiossa varhaiskasvatuksen kontekstissa voisi olla jossain määrin erilaisia lainalaisuuksia, kuin vanhempi-lapsi -suhteessa, joten jatkotutkimuksia varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvasta mentalisaatiosta tarvitaan esimerkiksi ryhmätasolla tarkastellen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tarvetta olisi seurantatutkimukselle laajemmalla otoksella, jotta voitaisiin selvittää esimerkiksi opettajien mentalisaatiokykyä ilmentävien reagoititapojen pysyvyyttä ja esiintyvyyttä pitkällä aikavälillä. Olisi mielenkiintoista saada selville toistuvatko tämän tutkimuksen tulokset lasten tunnetilojen sanoittamisen vähyydestä tai toimivan ja puutteellisen mentalisaation jakautumisesta laajemmassa otoksessa tai esimerkiksi isompien lasten ryhmissä. Seurantatutkimusten ohella voitaisiin myös selvittää opettajien mentalisaatiokykyyn vaikuttavien taustatekijöiden, kuten opettajien elämänhistorian, omien tunnetaitojen tai koulutustaustan yhteyttä heidän reagoititapoihinsa.

Lisäksi opettajien reflektiivisen kyvyn edellytysten tukemiseen varhaiskasvatuksessa vaikuttaisi olevan tarvetta, joten tutkimusta tulisi myös kohdentaa näiden edellytysten vahvistamiseen, esimerkiksi tutkimalla erilaisten teoretietoon pohjautuvien täydennyskoulutuksen vaikutuksia opettajien mentalisaatiokyvyn lisäämiseen varhaiskasvatuksessa, kuten on esimerkiksi sensitiivisyyden osalta jo aiemmin tehty ja saatu hyviä tuloksia (mm. Harkoma 2016; Kalliala 2008). Voitaisiin myös tutkia, että onko lisäresursseilla, kuten henkilöstön lisäämisellä vaikutuksia mentalisaatiokyvyn toimivuuteen, kuten voitaisiin olettaa. Voitaisiin myös tutkia sitä, että jos jo opettajankoulutukseen lisätään koulutusta oman elämänhistorian käsittelyyn ja omien tunnetaitojen

käsittelyyn niin onko sillä vaikutusta opettajien työelämässä ilmentämään mentalisaatiokykyyn.

Tämä tutkimus tarjosi ensimmäisen katsauksen tähän vielä niukasti varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittuun ilmiöön, joten vielä on tarvetta jatkotutkimukselle ymmärryksen syventämiseksi ja toivottavasti aikanaan käytäntöjen kehittämiseksi.

7.4 Tutkimuksen eettisten valintojen tarkastelua

Hamiltonin ym. (2013, 65) mukaan tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa on kaksi merkittävää peruseriaa. Tutkimuksen ja tutkijan tekemien valintojen tulee kunnioittaa ja osoittaa vastuullisuutta sekä tutkimukseen osallistujia että tiedeyhteisöä kohtaan. Kunnioituksen ja vastuullisuuden osoittamiseksi tiedeyhteisöä kohtaan tämän tutkimuksen teossa on noudatettu sen kaikissa vaiheissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) linjaamia hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia. Näistä keskeisimpinä koko tutkimusprosessia kuvaavina periaatteina voidaan tässä tutkimuksessa pitää pyrkimystä rehellisyyteen, avoimuuteen, tarkkuuteen ja yleiseen huolellisuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa sekä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten tutkimus- ja raportointimenetelmien käyttämistä.

Kunnioituksen ja vastuullisuuden osoittamiseksi tutkimukseen osallistujia kohtaan on tämän tutkimuksen teossa huomioitu sekä osallistuneiden aikuisten eli varhaiskasvatuksen opettajien ja muun videoaineistolla näkyvän henkilöstön osalta että tutkittavan opettajan lapsiryhmässä olleiden alle kolmevuotiaiden lasten osalta. Keskeisimpinä eettisinä periaatteina voidaan tutkimukseen osallistujien näkökulmasta pitää vapaaehtoista, tietoon perustuvaa suostumusta tutkimukseen osallistumisesta sekä oikeutta vetäytyä pois tutkimuksesta sen kaikkien vaiheiden aikana (Clark 2020, 686; Hamilton ym. 2013, 71–72). Lisäksi tutkimukseen osallistuvien oikeutena voidaan pitää mahdollisuutta pysyä anonyymeina valmiissa tutkimuksessa (Clark 2020, 685; Mäkinen 2006, 114).

Tämän tutkimuksen toteuttamiseksi haettiin lupa tutkimuksen toteutus kaupungilta sekä suostumukset tutkimukseen osallistumisesta kysyttiin kirjallisesti sekä tutkimuksen kohteena olleilta varhaiskasvatuksen opettajilta että muulta heidän lapsiryhmänsä henkilöstöltä, jotka mahdollisesti saattoivat

toisinaan näkyä tai olla paikalla videoaineiston keräämisen aikaan. Lisäksi tutkittavien päiväkotien johtajilta kysyttiin suullinen lupa tutkimuksen toteuttamisesta heidän päiväkodissaan tutkittavien opettajien etsimisen yhteydessä puhelimitse. Kerättyjen tutkimussuostumusten voidaan sanoa olevan vapaaehtoisia ja tietoon perustuvia, koska kirjallisiin tutkimussuostumuksiin oli laajasti kirjattu ylös tutkittavaan ilmiöön, tutkittavien oikeuksiin, tutkimuksen aineistonkeruun vaiheisiin ja aikatauluihin liittyviä asioita, joita heidän kanssaan käytiin ennen tutkimussuostumusten kirjoittamista myös suullisesti läpi. Tutkimukseen osallistujat saivat myös tietoonsa tutkimuksen tietosuojaselosteen ennen suostumuksen allekirjoittamista. Heidän kanssaan käytiin sekä suullisesti että kirjallisesti läpi mahdollisuus kieltäytyä ja vetäytyä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkittaville ei kuitenkaan täysin tarkasti suostumuksen yhteydessä kerrottu tutkittavan ilmiön tarkkaa näkökulmaa, vaan heille kerrottiin tutkimuksen koskevat opettajan ja alle kolmevuotiaiden lasten välistä vuorovaikutusta lasten tunneilmaisujen aikana, jotta tutkimustulosten luotettavuus ei kärsisi. Vaikka heidän tiedostaan jäi pois ilmiön rajaukset haastaviin tunneilmaisuihin ja mentalisaation näkökulmaan, arvioisin, että heidän saamansa tieto tutkittavasta ilmiöstä oli riittävän tarkka tietoon perustuvan suostumuksen kriteerien täyttymiseen.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymisestä pidettiin tässä tutkimuksessa huolta useammallakin tavalla. Ensinnäkin sekä kerätty videoaineisto että äänitetty haastatteluaineisto säilytettiin asianmukaisesti salasanasuojatuissa tiedostoissa, jotta kukaan muu kuin tutkija itse ei päässyt niihin käsiksi. Aineiston litteroinnin yhteydessä ei myöskään missään vaiheessa käytetty tutkittavien nimiä tai muita tunnistetietoja, vaan tutkittavien opettajien lapsiryhmille annettiin koodinimet Keltaiset, Siniset ja Punaiset eikä muita nimiä käytetty tunnistamaan osallistujia. Aineistojen analysoinnissa tässä tutkimuksessa tehtiin valinta siitä, että tutkittavia opettajia ja heidän toimintaansa ei missään vaiheessa vertailla tai tuoda esiin minkä ryhmän opettajasta tai lapsista missäkin analyysiesimerkissä on kyse, joten heitä ei voida tutkimustuloksista yksilöidysti tunnistaa, vaikka se olisikin ehkä ilmiöön vaikuttavien taustatekijöiden kannalta ollut mielenkiintoista. Kerättyjä aineistoja ei myöskään jatko käytetä missään muussa yhteydessä tutkimuksen

valmistumisen jälkeen, vaan kaikki aineisto tuhotaan asianmukaisesti, kuten tutkimusluvissa on sovittu.

7.4.1 Alle kolmevuotiaat lapset eettisyyden erityiskysymyksenä

Tutkimuksen videoaineiston keräämiseen osallistuneet alle kolmevuotiaat lapset ja tutkimusluvan kysyminen heiltä muodostavat tämän tutkimuksen kannalta keskeisen eettistä pohdintaa vaativan näkökulman. Pienten lasten oma, tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumiseen muodostaa haasteen tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta (Brooks ym. 2014; Olli 2019). He ovat usein aikuisten päätösvallan armoilla halunsa tai toisaalta oikeutensa puolesta tutkimuksiin osallistumisessa. He saattavat joutua osallistumaan tutkimuksiin aikuisten painostavan vaikutuksen tai miellyttämishalunsa kautta tai toisaalta erilaiset portinvartijat, kuten tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajat, varhaiskasvatuksen opettajat tai heidän vanhempansa voivat estää omalla päätöksellään heidän osallistumisensa tutkimukseen, vaikka heillä olisi halua tai se voisi olla heille eduksi. (Brooks ym. 2014, 85). Tavallisesti pieniä lapsia koskevissa tutkimuksissa asia on ratkaistu niin, että lasten huoltajilta kysytään kirjallinen lupa lapsen osallistumisoikeudesta tutkimuksen tekoon ja lasten oma näkökulma pyritään selvittämään havainnoimalla heidän reagoitiansa tutkijan läsnäoloon (Olli 2019, 105). Näin on toimittu tässäkin tutkimuksessa.

Tutkimuksen videoaineiston keruuseen osallistuneilta alle 3-vuotiailta lapsilta ei kysytty suoraan sanallisesti tietoon perustuvaa suostumusta tutkimukseen osallistumiseen, koska arvioin, että he eivät pysty sitä kokonaisvaltaisesti ymmärtämään. Sen sijaan kirjallinen suostumus lapsen oikeudesta osallistua tämän tutkimuksen videoaineiston keräämiseen kysyttiin lasten huoltajilta etukäteen. Aineistonkeruutilanteessa tavoittelin lasten omaa näkökulmaa halusta osallistua tutkimukseen heidän eleitä, toimintoja ja olemusta havainnoimalla sekä mahdollistamalla kuvauksen kohteena olosta poistuminen. Lisäksi aineistonkeruutilanteissa pyrin tutkijana mahdollisimman vähän vaikuttamaan lasten normaaliin toimintaan pysyttelemällä pois heidän läheltään tai tieltään huoneiden reunoilla ja nurkissa sekä olemalla ottamatta minkäänlaista oma-aloitteista kontaktia heihin. (vrt. Pursi 2019.)

Alle 3-vuotiaiden lasten mahdollista stressiä kuvauksen kohteena olemisesta pyrittiin lievittämään tekemällä tutustumiskäyntejä tutkimuskohteessa kameravälineistön kanssa, jolloin he tottuivat ja saavat halutessaan tutustua kameraan ja tutkijan läsnäoloon. Tällöin tutkittavan opettajan tekemän arvion mukaan joko kerroin lapsille lyhyesti ja yksinkertaisesti siitä, minkä takia olen tullut heidän lapsiryhmäänsä vierailulle ja että minulla on videokamera mukana tai tutkittava opettaja selitti sitä itse lapsille luontevissa tilanteissa, kun lapset ensimmäisiä kertoja huomasivat läsnäoloni. Pääosin lapset suhtautuivat läsnäolooni tutkijana hyvin neutraalisti ja vaikuttivat toimivan normaalien arkisten toimien mukaisesti sen kummemmin häiriintymättä. Jotkut yksittäiset lapset satunnaisesti hakivat minuun katsekontaktia, halusivat tulla näyttämään jotakin lelua tai tutkimaan kameraa hetken ajaksi ja sallin tämän ystävällisesti, mutta neutraalisti ottamatta heihin oma-aloitteista kontaktia, jolloin he lähtivät pian takaisin omiin leikkeihinsä.

Alle kolmevuotiaiden lasten kannalta myös keskittyminen lasten haastaviin tunneilmaisuihin tämän tutkimuksen analysoinnissa voisi asettaa heidät niin sanotusti epäedulliseen valoon, mutta tämän tutkimuksen näkökulmassa ja teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty korostamaan näiden haastavina ilmenevien tunteiden kuuluvan lapsen normaaliin kehitykseen ja lapsen keinottomuutta niiden säätelyyn ilman kasvattajan säätelyapua. Tutkimus kohdistuukin siten lasten käytöksen tarkastelun sijaan varhaiskasvatuksen opettajien toimintaan näissä tilanteissa ja korostaa heidän rooliaan ja vastuutaan lasten tukemiseen ja auttamiseen näissä tilanteissa. Tutkimuksen tuloksista ei voida myöskään tunnistaa yksittäisten lasten toimintaa, koska lapsille on annettu uudet koodinimet ja jokaiseen esimerkki katkelmaan eri nimet, joten ei voida tunnistaa sitäköön esiintyykö joku lapsi esimerkeissä useampaan kertaan.

Toisaalta tässä tutkimuksessa alle kolmevuotiaat lapset voidaan nähdä olleen jossain määrin painostettuja osallistumaan tutkimusaineiston keräämiseen aikuisten tekemien päätösten mukaisesti, mutta toisaalta tässä tutkimuksessa tutkittu ilmiö, mentalisaatio, pyrkii nimenomaan tavoittamaan lasten kokemusmaailmaa ja tuomaan sen merkityksellisyyttä esille kasvatustieteelliseen keskusteluun, joten tutkimukseen osallistumisen voidaan nähdä myös edistävän lasten edun toteutumista.

7.4.2 Tutkijan rooli aineistojen keruussa

Viimeisenä keskeisenä eettisenä näkökulmana tämän tutkimuksen teossa käsittelen omaa rooliani tutkijana erityisesti aineistojen keräämisessä. Yleisesti voidaan sanoa, että tutkimuksen tekeminen on aina jonkinlainen interventio tutkimukseen osallistujien elämään ja mitä vapaamuotoisempia ja tuttavallisempia aineistonkeruu tilanteet ovat, sitä enemmän ne luovat eettisiä ongelmia osallistujien näkökulmasta (Vilkkä 2006, 56). Toisaalta tutkimuksen eettisyyteen liittyy aineistonkeruun aikana myös se, että tutkittavat kohdataan kunnioittavasti ja heihin suhtaudutaan myötätuntoisesti luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi (Hyvärinen 2017, 33). Tällaisessa pidempikestoisessa aineistonkeruussa samojen ihmisten kanssa tutkijan ja tutkittavien välille usein muodostuu erityinen ja läheinenkin vuorovaikutussuhde ja molemmat osapuolet oppivat toisistaan monia asioita. Tutkijan onkin oltava tarkkana, että suhteesta ei muodostu tarpeettoman läheinen ja tuttavallinen, jotta se ei vaikuta haitallisesti tutkittavan itsestään paljastamien asioiden kannalta. (Gaudet & Robert 2018, 134.)

Jo ennen tutkimusaineiston keruun alkua pohdin sopivaa rooliani tutkijana erityisesti havainnointiaineiston keruun aikana näiden näkökulmien kautta. Toisaalta roolini tutkijana oli olla täysin ulkopuolinen havainnoija, joka ei osallistu millään tavalla tutkittavien toimintaan eikä ota minkäänlaista kontaktia heihin ja pidin tätä rooliani tärkeänä tutkimusaineiston laadun ja luotettavuuden kannalta. Toisaalta kuitenkin koin liian etäisen ja ilmeettömän ulkoisen olemuksen mahdollisesti aiheuttavan erityisesti lapsissa, mutta myös aikuisissa hämmennystä ja ehkä ahdistustakin. Näiden pohdintojen perusteella pyrin aineistonkeruutilanteissa toisaalta pysymään ulkopuolisen tarkkailijan roolissa, neutraalina ja pidättyväisenä, mutta toisaalta pyrin olemuksellani viestimään hyväntahtoisuutta, empatiaa ja ystävällisyyttä eleilläni ja ilmeilläni luottamuksellisen ja myönteisen ilmapiirin luomiseksi.

Tutkittavasta ilmiöstä riippumatta aistin jo tutkittavia varhaiskasvatuksen opettajia etsiessäni, että aineistonkeruu videokuvaamisen muodossa vaikutti yleisesti koettavan varhaiskasvatuksen opettajissa melko jännittävänä ja epämiellyttävänäkin. Ennen aineistonkeruun alkua useampikin osallistujista ilmaisi kokevansa jännitystä kuvaamisen kohteena olemisesta, mikä luo myös

haastetta tutkijan rooliini sekä kunnioittavana, empaattisena ja hienotunteisena suhtautumisena tutkittaviin aineistonkeruun aikana että myös tutkimustulosten raportoinnissa. Tutkittavat varhaiskasvatuksen opettajat ovat antaneet ennen tutkimusprosessin alkua vapaaehtoiset suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta, ja heillä on ollut tiedossa oleva oikeus vetäytyä pois tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Silti koin ristiriitaa toisaalta tutkimustulosten avoimesta ja tarkasta raportoinnista ja toisaalta hienotunteisuudesta ja kunnioituksesta tutkittavia kohtaan, koska tutkimuksen tuloksissa oli nähtävissä myös jossain määrin puutteita heidän vuorovaikutuksessaan lasten tarpeita kohtaan. Pyrinkin huomioimaan tämän valitsemalla melko neutraaleja käsitteitä tulokategorioihin ja jättämällä mainitsematta tulosten raportoinnissa yksittäisten opettajien tunnistukseen liittyviä koodinimiä, vaan sen sijaan kaikkien opettajien reagoitavat analysoitiin sekoitettuina keskenään.

7.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan perinteisesti tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetillä tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli sitä olisiko tutkijasta tai muista taustatekijöistä riippumatta mahdollista päätyä samoihin lopputuloksiin. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että onko tutkimuksessa käytetyt mittarit mitanneet juuri sitä, mikä on ollut tarkoituskin ja mistä on haluttu tietoa. (Hamilton ym. 2013, 135; Mäkinen 2006, 87; Roberts, Priest & Traynor 2006, 41–44.) Reliabiliteetti ja validiteetti käsitteinä sopivat nykyisen käsityksen mukaan kuitenkin melko huonosti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ja siihen on niiden pohjalta kehitelty laadullisen tutkimuksen ominaisuudet paremmin huomioivat käsitteet, joiden avulla seuraavaksi arvioidaan tämän tutkimuksen luotettavuutta laadullisena tutkimuksena (Roberts, Priest & Traynor 2006, 44–45).

Validiteetin käsitteeseen liittyvä totuusarvo kuvaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, kuvaavatko saadut tulokset tarkasti juuri tutkimusaineistoa ja tutkittavien omia perspektiivejä ilmiöön ja missä määrin toisaalta tutkijan omat ennakkokäsitykset ja näkökulmat ilmiöstä ovat mahdollisesti aiheuttaneet siihen vinoumaa (Noble & Smith 2015, 34). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen

totuusarvoa on pyritty lisäämään menetelmätriangulaatiolla ja digitaalisten nauhoitusten tekemisellä sekä havainnointi- että haastatteluaineistojen keruussa. Ensinnäkin tutkimusaineiston laatua voidaan pitää edellytyksenä tutkimuksen analysoinnin luotettavuudelle ja laadun varmistamiseksi huolellinen aineistonkeruun etukäteissuunnittelu on keskeistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Näitä toimenpiteitä tutkimusaineiston laadun varmistamiseksi on kuvattu tarkemmin tutkimuksen menetelmäluvussa.

Koska tutkimusaineistona on ollut samasta ilmiöstä sekä havainnointi- että haastatteluaineistoa, ovat aineistot itsessään tuoneet ilmiötä esille tutkittavien osalta kahdesta hieman eri näkökulmasta ja tuovat näin laajempaa ymmärrystä siitä. Lisäksi videointi ja haastatteluiden nauhoitukset ovat mahdollistaneet tarkan ja yksityiskohtaisen aineistojen litteroinnin ja näihin tallennuksiin on ollut tutkimuksen analysoinnin aikana mahdollista palata yhä uudelleen aineistojen sisältöjä varmistaakseen. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on myös käytetty runsaasti esimerkkiepisodeja ja -katkelmia tutkimusaineistoista, jolloin lukijan on myös mahdollista arvioida analysoinnin osuvuutta. Kuitenkin tutkimuksen kohteena oleva mentalisaatio ilmiönä on tutkimusaineiston analysoinnissa vaatinut myös tutkijalta jossain määrin mentalisaatioon liittyvää reflektiivistä kykyä tulkita videoaineistossa näkyvien lasten ja aikuisten toimintaa, vaikka sitä ohjaamassa onkin ollut teorian tiedosta johdetut kriteerit.

Reliabiliteetin käsitteeseen liittyvä yhdenmukaisuuden käsite kuvaa laadullisessa tutkimuksessa puolestaan tutkijan työn ja tutkimuksen raportoinnin luotettavuutta, sitä että tutkijan tekemät valinnat ovat selvästi, avoimesti ja läpinäkyvästi selvitettävissä ja kerrottu lukijoille ja sitä, että tutkijasta riippumatta oltaisiin tutkimusprosessissa päädytty samoihin lopputuloksiin (Noble & Smith 2015, 34). Tämän tutkimuksen raportoinnissa on pyritty avoimeen ja läpinäkyvään tutkimusprosessin ja sen vaiheiden kuvaamiseen metodien valinnasta saatuihin tuloksiin ja päätelmiin ja lisäksi tuotu esiin prosessiin liittyviä haasteita ja niiden ratkaisutapoja. Näitä valintoja ja päätöksiä tutkimusprosessin kulkuun liittyen on myös tehty vahvasti nojaten aiempaan teoreettiseen tietoon, minkä voidaan katsoa lisäävän tutkijasta riippumattomia lopputuloksia. Haasteena tässä voidaan kuitenkin pitää tutkijan suhteellista kokemattomuutta tutkimusprosessin läpiviennissä.

Viimeiseksi tutkimuksen luotettavuuden osalta käsitellään tutkimustulosten yleistettävyyttä eli sitä voisiko tutkimuksessa saavutettuja tuloksia yleistää toisiin olosuhteisiin, konteksteihin tai ryhmiin esimerkiksi suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (Noble & Smith 2015, 34). Aaltion ja Puusan (2011, 157–158) mukaan vaikka laadullisten tutkimusten tulokset eivät tavallisesti ole yleistettäviä muihin olosuhteisiin, niin ne voivat kuitenkin kuvata tutkittavaa ilmiötä osuvasti ja olla hyödyllisiä lisäten ymmärrystä siitä. Arvioisin, että näin on myös tämän tutkimuksen ja sen tulosten osalta. Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä oli varhaiskasvatuksen opettajien mentalisaatioon perustuva reflektiivinen kyky alle kolmevuotiaiden lasten haastavien tunneilmaisuiden aikana, ja tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä tästä vielä vähän tutkitusta ilmiöstä. Tutkimuksessa päädyttiin tuloksiin, jotka kuvasivat tätä ilmiötä useammasta näkökulmasta ja olivat suurelta osin johdonmukaisia aiemman teoreettisen tiedon ja saman aihepiirin tutkimustulosten kanssa, mitä kuvattiin tämän tutkimuksen pohdintaluvussa. Arvioisin siis, että tutkimuksen tulokset ja tutkittavan ilmiön ymmärryksen lisäys tuovat hyödyllistä tietoa alle kolmevuotiaiden lasten pedagogiikkaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). Helsinki: JTO.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. (Väitöskirja). Viitattu 27.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia!: Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa* (1. painos). Hämeenkyrö: Kasvusto.
- Allen, J., Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice* (1. painos). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 21–25). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. & Laakso, M.L. (2011). Taaperoikäisen kehityksen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 26–31). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., Laakso, M., Määttä, S., Tolvanen, A. & Poikkeus, A. (2014). Associations Between Toddler-Age Communication and Kindergarten-Age Self-Regulatory Skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, 57(4), 1405–1417. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0411

- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1). 104–114. <https://doi.org/10.1037/h0087711>
- Bowlby, J. (1991). *Attachment and Loss. Volume 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Brooks, R., te Riele, K., & Maguire, M. (2014). *Research Methods in Education: Ethics and education research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cacciatore, R. & Hurme, V. (2008). *Kiukkukirja: aggressiokasvattajan käsikirja - vauvasta kouluikään*. Helsinki: Väestöliitto.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. (2019). *Sisu, tahto, itsetunto: portaat itkupotkuraivareista aggression hallintaan*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Cacciatore, R. Riihonen R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 24–36). Helsinki: Väestöliitto.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(11), 16661–678. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Clark, A. (2020). Visual ethics beyond the crossroads. Teoksessa L. Pauwels & D. Mannay (toim.), *The sage handbook of visual research methods* (s. 682–693). London: SAGE Publications, Inc.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. Teoksessa M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (toim.), *The handbook of qualitative research in education* (s. 201–225). New York: Academic Press.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P. Elmore (toim.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 177–191). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Evans, G., Li, D. & Whipple, S. (2013). Cumulative Risk and Child Development. *Psychological Bulletin*, 139, 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>

- Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G. & Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home? *Early Education and Development*, 28(7), 839–857. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1287994>
- Farrell, A., Kagan, S. L. & Tisdall, E. M. (2016). *The SAGE handbook of early childhood research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fettig, A., Schultz, T. R. & Ostrosky, M. M. (2013). Collaborating with parents in using effective strategies to reduce children's challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 16(1), 30–41. <https://doi.org/10.1177/1096250612473127>
- Flick, U. (2007). Concepts of triangulation. Teoksessa U. Flick (toim.), *Qualitative Research kit: Managing quality in qualitative research* (s. 38 – 54). London: SAGE Publications.
- Flick, U. (2018). *The sage handbook of qualitative data collection*. London: SAGE Publications.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Gaudet, S. & Robert, D. (2018). *A journey through qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gersten, M. (2011). Addressing Children's Challenging Behavior: Teaching with Respect. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, (197), 70–73.
- Gloeckler, L. & Niemeyer, J. (2010). Social-Emotional Environments: Teacher Practices in Two Toddler Classrooms. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(1), 1–9.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). Ethics in research. Teoksessa L. Hamilton & C. Corbett-Whittier. *Research Methods in Education: Using case study in education research* (s. 64–80). London: SAGE Publications Ltd.
- Harkoma, S. (2016). Aikuisen pedagogisen sensitiivisyyden kehittäminen taaperoryhmässä toteutetun PedaSens-intervention avulla. (Pro gradu - tutkielma). Viitattu 27.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172906>
- Helenius, A & Lummenlahti L. (2018) *Varhaiskasvatus: perusteita*. Helsinki: BoD – Book on Demand.

- Heron-Delaney, M., Kenardy, J. A., Brown, E. A., Jardine, C., Bogossian, F., Neuman, L., de Dassel, T. & Pritchard, M. (2016). Early Maternal Reflective Functioning and Infant Emotional Regulation in a Preterm Infant Sample at 6 Months Corrected Age. *Journal of Pediatric Psychology*, 41(8), 906–914. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv169>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. & Wininger, A. (2018). 'Holding mind in mind': the use of work discussion in facilitating early childcare (kindergarten) teachers' capacity to mentalise. *Infant Observation*, 21(1), 98–110. <https://doi.org/10.1080/13698036.2018.1539339>
- Huttu, T. & Heikkinen, K. (2017). *Pää edellä. Näin tuet lapsesi aivojen kehitystä*. Helsinki: WSOY.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry.
- Kalland M. (2006). Mentalisaatio, reflektiivinen kyky ja psykoanalyysi Peter Fonagyn ajattelussa. Teoksessa K. Mälkönen, P. Sammallahti, K. Saraneva & T. Sitolahti (toim.), *Psykoanalyysin isät ja äidit - teoreettisia näkökulmia* (s. 377–395). Helsinki: Gummerus.
- Kalland, M. (2011). Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 147–171). Helsinki: WSOY.
- Kalland, M. (2014). Vanhemman mentalisointikyky. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 26–39). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kalland, M. (2013). Mentalisaation ja reflektiivisen kyvyn vahvistaminen vanhemmuudessa. Teoksessa N. Mellenius, N. Remsu & T. Vartia (toim.), *Vuorovaikutus kuvassa: videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö* (1. painos, s. 39–50). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliiton Lasten ja Nuorten Kuntoutussäätiö.

- Kalliala, M. (2008). *Kato mua!: kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalliala, M. (2011). Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411>
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa?: aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kanninen K. & Sigfrids A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Karila, K. & Alasuutari, M. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016:6. Verkossa osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>
- Karsten, A. E., Foster, T. D., Decker, K. B. & Vallotton, C. (2017). Toddlers Take Emotion Regulation Into Their Own Hands With Infant Signs. *YC: Young Children*, 72(1), 38–43.
- Keinänen, M. & Martin, M. (2019). *Mieli meissä: Tasapainoista arkea mielentämisen keinoin*. Helsinki: Kirjapaja.
- Keisala, S. (2016). *Väkivalta ja laiminlyönti kasvatuksessa. Tunnista, puutu ja auta*. Ensi- ja turvakotien liitto. Verkossa osoitteessa: <https://virtuaalikirja.fi/ensijaturvakotienliitto/kirjat/vakivalta-ja-laiminlyonti-tunnista-ja-puutu/sisalto/#last>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys* (5. painos). Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). *Ujot ja introvertit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), 1–14. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Laakso, R. (2009). Arjen rutiinit ja yllätykset - etnografia lastenkotityöstä. (Väitöskirja). <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7808-6>
- Laakso, M. L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.L. Laakso (toim.),

- Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60–73). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lalonde, M., Dreier, M., Aaronson, G., & O'Brien, J. (2015). The Value of Reflective Functioning within an Academic Therapeutic Nursery. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 69, 346–371.
- Larmo A. (2010). Mentalisaatio - kyky pitää mieli mielessä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 126(6), 616–622.
- Laurin, D., & Goble, C. (2018). Enhancing the Diapering Routine: Caring, Communication, and Development. *YC Young Children*, 73(3), 18–24.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2017). *Mielenlukutaitoa! Opas turvallisen päiväkotiryhmän rakentamiseen*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13.
- Mattila, L. & Rantala, J. (2019). *Mitä ihmettä?: Opi ymmärtämään lapsesi mieltä*. Helsinki: Gummerus.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2019). Intrusive parenting, teacher sensitivity, and negative emotionality on the development of emotion regulation in early head start toddlers. *Infant Behavior and Development*, 55, 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.01.004>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34–345. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD
- OKM. (2019). *Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta*. Säädos 1586/2019.
- Olli, J. (2019). Pienten ja muuten kuin sanoilla kommunikoivien lasten oma suostumus eli hyväksyntä havainnointi- tai videointitutkimukseen osallistumiseen. Teoksessa A. Alanko, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II: Tutkimuseettisestä sääntelystä*

- elettyyn kohtaamiseen* (s. 105–121). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Pajulo M. (2004). Vauvan tunnetila ja sen säätely - Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvallisessa kiintymyssuhteessa. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 120(21), 2543–2549.
- Pajulo, M. & Pyykkönen, N. (2011). Mentalisaatiokyky varhaisessa vanhemmuudessa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (s. 71–94). Helsinki: WSOY.
- Pajulo, M & Pyykkönen, N. (2014). Mentalisaatiokyvyn arviointi. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 142–157). Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington DC: Zero to Three.
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 19(1), 25–35.
- Puura, K. (2019). *Näin kasvatat lapsestasi mukavan aikuisen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Puura, K & Mäntymää, M. (2014). Aivojen kehitys ja mentalisaatio. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 55–66). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. (Väitöskirja). Viitattu 27.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>

- Puusa, A., & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). Helsinki: JTO.
- Quesenberry, A. C., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., & Hamann, K. (2014). Child care teachers' perspectives on including children with challenging behavior in child care settings. *Infants and Young Children, 27*(3), 241–258. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000012>
- Radesky, J. (2018). Toddler Language Delays and Difficult Behavior Go Hand in Hand. *NEJM Journal Watch. Pediatrics & Adolescent Medicine*. <https://doi.org/10.1056/nejm-jw.NA47792>
- Read, V. (2014). *Developing attachment in early years settings: nurturing secure relationships from birth to five years* (2.painos). London: Routledge.
- Repo, L. ym. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riihonen, R & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 64–78). Helsinki: Väestöliitto.
- Roberts, P., Priest, H., & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20*(44), 41–45. <https://doi.org/10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560>
- Roberts, Y., Curtis, S., Estabrook, M., Norton, S., Davis, S., Burns, S., ... Wakschlag, S. (2018). Talking Tots and the Terrible Twos: Early Language and Disruptive Behavior in Toddlers. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 39*(9), 709–714. <https://doi.org/10.1097/DBP.00000000000000615>
- Rostad, W. & Whitaker, D. (2016). The Association Between Reflective Functioning and Parent-Child Relationship Quality. *Journal of Child & Family Studies, 25*(7), 2164–2177. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0388-7>
- Rotkirch, A. (2013). Vastaajat ja taustat. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 8–17). Helsinki: Väestöliitto.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.

- Rutanan, N. (2012). Alle kolmevuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 44-56.
- Salo S. & Kalland M. (2014). Lapsen mentalisointikyky. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 39–55). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M., & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santelices, M. P., Farkas, C. & Aracena, M. (2017). Evaluation of the effectiveness of a pilot program that promotes sensitive response in the educational staff of chilean nursery schools. *Children and Youth Services Review*, 75, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.023>
- Schultheis, A. M., Mayes, L. C. & Rutherford, H. J. V. (2019). Associations between Emotion Regulation and Parental Reflective Functioning. *Journal of Child & Family Studies*, 28(4), 1094–1104. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01326-z>
- Senehi, N., Brophy-Herb, H., & Vallotton, C. (2018). Effects of maternal mentalization-related parenting on toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.001>
- Sinkkonen, J. (2012). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Siren-Tiusanen, H. (2001). Alle kolmevuotiaan lapsen kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius (toim.), *Pienet päivähoitossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 15–33). Helsinki: WSOY.
- Stacks, A. M., Muzik, M., Wong, K., Beeghly, M., Huth-Bocks, A., Irwin, J. L. & Rosenblum, K. L. (2014). Maternal reflective functioning among mothers with childhood maltreatment histories: links to sensitive parenting and infant attachment security. *Attachment & Human Development*, 16(5), 515–533. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.935452>
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202–226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Verkossa osoitteessa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Urpoviranko, K. (2016). *'Mielet mielessä'*. *Haastattelututkimus taaperoiden kanssa työskentelevien varhaiskasvattajien kyvystä nähdä lapsi ryhmässä*. (Pro gradu -tutkielma). Viitattu 28.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201610172902>
- Viinikka, A. (2014). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Viinikka, A, Soudander J & Oksanen, E. (2014). Reflektiivinen työote perheryhmän ohjaamisessa. Teoksessa A. Viinikka (toim.), *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa* (s. 97–121). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Walsh, D. J., Bakir, N., Byungho Lee, T., Chung Y. & Chung, K. ym. (2007). Using Digital Video in Field-Based Research with Children. Teoksessa J. Hatch (toim.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 43–62). New York: Routledge.
- Zeegers, M. A. J., Colonesi, C., Stams, G.-J. J. M., & Meins, E. (2017). Mind Matters: A Meta-Analysis on Parental Mentalization and Sensitivity as Predictors of Infant-Parent Attachment. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1245–1272. <https://doi.org/10.1037/bul0000114>

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen teemahaastattelun runko

1. Taustatietokysymykset:

- Mikä on koulutuksesi? Millainen työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksessa?
- Millainen on nykyinen lapsiryhmäsi ja kasvatustiimisi siinä? Mitä haluaisit niistä lyhyesti kertoa?
- Miten kuvailisit aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta yleisellä tasolla teidän ryhmässänne? Onko teillä sen suhteen joitakin yhteisiä periaatteita, tavoitteita, ihanteita, sopimuksia, toimintatapoja, tausta-ajatuksia tmv.?

2. Opettajien reflektiivinen kyky videopätkien perusteella (3kpl/haastattelu):

- Voisitko ensimmäiseksi kuvailla lyhyesti sitä, mitä tilanteessa tarkalleen ottaen tapahtui (ketä paikalla, mitä tekivät, miten tilanne eteni jne.)?
- Muistatko mitä itse ajattelit tuossa tilanteessa silloin kun se tapahtui ja sen aikana? Entä mitä tunteita se sinussa herätti?
- Entä mitä luulet, mitenköhän lapsesi koki tuon tilanteen? Mitä ajattelit lapsen tuntevan ja ajattelevan tuolloin?
- Entä mitä itse ajattelet tilanteesta nyt jälkeenpäin, onko jokin muuttunut siitä, miten koit nämä asiat tilanteen aikana verrattuna nyt videolta katsomisen aikana? Haluaisitko että tilanne olisi edennyt jollakin toisella tavalla sinun puolestasi? Miten?

3. Reflektiivisen kyvyn toimivuuteen vaikuttavat tekijät:

- Miten kuvailisit omia taitojasi ja valmiuksiasi toimia vuorovaikutuksella alle kolmevuotiaan lapsen kanssa lapsen tunneilmaisujen aikana? Mistä olet näissä tilanteissa tarvittavia taitoja oppinut ja saanut itsellesi/Miten oma tapasi toimia on muotoutunut?
 - Millainen on ryhmässänne tavoittelevanne vuorovaikutustapa lasten tunneilmaisujen aikana ja millaisilla keinoilla niihin pyritte?/ Millaista on mielestäsi onnistunut vuorovaikutus lapsen kanssa hänen tunneilmaisujensa aikana?
 - Millaiset lasten tunneilmaisut aiheuttavat sinulle hankalia tunteita/on epämiellyttäviä/haastavia? Entä mitä tekijöitä mielestäsi liittyy vuorovaikutustilanteisiin lapsen kanssa hänen tunneilmaisuidensa aikana, jotka epäonnistuvat tai et onnistu toimimaan haluamallasi tavalla?
 - Miten koet oman lapsuutesi vaikuttaneen taitoihin ja valmiuksiin olla lasten kanssa vuorovaikutuksessa heidän tunneilmaisujen aikana? Muistatko miten aikuiset sinun lapsuudessasi reagoivat eri tunnetiloihisi? Miten ajattelet sen vaikuttaneen omiin toimintatapoihisi tänä päivänä?
 - Miten koet, että päiväkotiympäristö ja sen tarjoamat puitteet mahdollistavat näissä tilanteissa toimimisen haluamallasi tavalla?
 - Millaisena koet oman työhyvinvointisi tällä hetkellä ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
- Onko vielä jotain mitä haluaisit sanoa tai lisätä haastattelun aiheista?