

Sari Degerlund

# **TAPASIMME KERTOMUKSESSA**

Diskurssitutkimus traumasensitiivisen pedagogiikan  
puhehetkistä varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu -tutkielma  
12/2024

# TIIVISTELMÄ

Sari Degerlund: Tapasimme kertomuksessa: Diskurssitutkimus traumasensitiivisen pedagogiikan puhehetkistä varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa.

Pro Gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

12/2024

---

Tämän diskurssitutkimuksen tutkimuskohteena on traumasensitiivinen pedagoginen puhe eli kieli, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksen opettajan ja 3–5-vuotiaan lapsen välisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa liikutaan sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofisessa viitekehyksessä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta traumasensitiivisestä pedagogiikasta varhaiskasvatuksessa Suomessa ja tämän kautta lisätä lasten hyvinvointia.

Tutkimusaineisto koostuu tapauskertomuksista, jotka ovat osa kahta Yhdysvalloissa kirjoitettua koulutuskirjaa. Kirjojen sisältämissä tapauskertomuksissa kerrotaan ja kuvataan traumasensitiivisen pedagogiikan puhehetkiä varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa. Tutkijan systemaattisen läpikäynnin tuloksena aineistoon valikoitui yhtenäinen 22 tapauskertomuksen joukko.

Tutkimustulokset osoittavat, että traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu kuudesta eri diskurssista, jotka ovat jaettavissa kahteen kategoriiaan. Ensimmäisessä kategoriassa pyritään synnyttämään luottamus lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille kahden ensimmäisen diskurssin avulla: 1. Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssi ja 2. Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi. Toisessa kategoriassa pyritään auttamaan lasta jo syntyneen luottamuksen kautta seuraavilla diskursseilla: 3. Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi, 4. Tässä hetkessä olemisen diskurssi, 5. Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi ja 6. Lapsen kanssa olotilan säätelemisen diskurssi. Tutkimustulokset osoittavat lisäksi, että varhaiskasvatuksen opettajan tuottamalla traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskursseilla, joita hän tuottaa lapsen kokiessa traumaattista stressiä, on merkittävä rooli lapsen henkisen kestävyuden vahvistajana. Lisäksi lapselle mahdollistuu traumahetkien käsittely leikin kautta, kun varhaiskasvatuksen opettaja luo traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla lapselle turvallisen tilan, joko havainnoimalla tai osallistumalla leikkiin.

Traumasensitiivisen pedagogiikan ytimessä on luottamuksen rakentaminen. Luottamus muodostetaan etenemällä sensitiivisesti lapsen ehdoilla sekä kunnioittamalla hänen rajojaan. Tästä rakentuu traumasensitiivisyyden sensitiivisyyden ydin, minkä jälkeen tulee pedagogiikan toiminnallinen ydin. Sen kautta lasta voidaan tukea toipumaan traumasta, vahvistaa lapsen resilienssiä eli henkistä kestävyyttä sekä auttaa lasta käsittelemään traumaa leikin kautta. Ilman sensitiivistä kohtaamista ei ole traumasensitiivistä pedagogiikkaa. Yhteiskunnassa tulee lisätä tietoisuutta traumasta ja sen vaikutuksista, jotta ymmärretään, kuinka keskeistä on kohdata trauman kokenut henkilö sensitiivisistä lähtökohdista.

Avainsanat: Trauma, traumasensitiivinen pedagogiikka, varhaiskasvatus, resilienssi, leikki, diskurssitutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Sari Degerlund: We met in the narrative: A Discourse Study of Trauma-Sensitive Pedagogy  
Speaking Moments in Early Childhood Education in the United States.

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

December 2024

---

The research topic of this discourse study is trauma-sensitive pedagogical speech, or language, that builds social reality in the interaction between an early childhood education teacher and a child between the ages of three and five in early childhood education in the United States. The study moves within the scientific framework of social constructionism. The study aims to raise awareness of trauma-sensitive pedagogy in the early childhood education in Finland and thereby increase children's well-being.

The research material consists of case narratives from two educational books written in the United States. The case stories in these books tell and describe the speaking moments of trauma-sensitive pedagogy between an early childhood education teacher and a child in early childhood education in the United States. As a result of the researcher's systematic review, a uniform set of 22 case reports was selected for the data.

The results show that trauma-sensitive pedagogy consists of six different discourses, which can be divided into two categories. The first category aims to create trust between the child and the early childhood education teacher through the first two discourses: 1. The discourse of progress on the child's terms, 2. The discourse of respect for the child's boundaries. The second category aims to help the child through the trust that has already been created with the following discourses: 3. The discourse of receiving the child's request for help, 4. The discourse of being in the present moment, 5. The discourse of safe adult presence, and 6. The discourse of regulating the state of being with the child. The results of this study also show that the discourses of trauma-sensitive pedagogical speech which the early childhood education teacher produces when the child is experiencing traumatic stress play a significant role in strengthening the child's mental endurance. In addition, when an early childhood education teacher uses trauma-sensitive pedagogical speech to create a safe space for the child, either by participating in the play or observing it, it makes it possible for the child to deal with trauma moments through play.

At the heart of trauma-sensitive pedagogy is building trust. This trust can be built by advancing sensitively on the child's terms and respecting the child's boundaries. This builds the core of the sensitivity of trauma sensitivity, followed by the functional core of pedagogy, through which the child can be supported to recover from the trauma, strengthen the child's resilience, and help the child deal with the trauma through play. Without this sensitive encounter, there is no trauma-sensitive pedagogy. In society, we need to raise awareness of trauma and its effects so that it is understood how essential it is to confront a person who has experienced trauma from a sensitive point of view.

Keywords: Trauma, trauma-sensitive pedagogy, early childhood education, resilience, discourse research

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei  
 Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: [Listaa tähän kaikki tekoälysovellukset ja niiden versiot, joita olet käyttänyt tutkielmaprosessin aikana.]

Käyttötarkoitus: [Kuvaa tähän yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen ja miten tekoälyä on sovellettu opinnäytteeseen tutkielmaprosessin aikana.]

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: [Luettele tähän kaikki opinnäytteen vaiheet ja osiot, joissa tekoälyä on tutkielmaprosessin aikana käytetty.]

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>VARHAISKASVATUS YHDYSVALLOISSA JA SUOMESSA</b> .....	<b>12</b>
2.1	Varhaiskasvatus (early childhood education) ja esiopetus (preschool).....	13
2.2	Varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat asiakirjat .....	15
2.3	Pedagogisen toiminnan viitekehys Yhdysvalloissa ja Suomessa.....	17
<b>3</b>	<b>TRAUMAN TUOMAT HAASTEET LAPSEN ELÄMÄSSÄ</b> .....	<b>23</b>
3.1	Trauma ja traumatisoituminen; Psykkinen trauma.....	23
3.2	Traumaattinen stressi (traumatic stress) .....	26
<b>4</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA KANSASÄÄTELIJÄN ROOLISSA</b> .....	<b>28</b>
4.1	Traumasensitiivinen pedagogiikka (trauma-sensitive pedagogy).....	28
4.2	Lapsen resilienssi ja sen vahvistaminen.....	32
4.3	Leikki lapsen traumahetkien ilmaisukeinona .....	35
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>38</b>
5.1	Tutkimustehtävä.....	38
5.2	Laadullisen tutkimuksen menetelmävalinnat .....	39
5.3	Diskurssianalyysi.....	41
5.4	Tutkijan asema .....	47
5.5	Tutkimusaineisto ja kohderyhmä .....	48
5.6	Tutkimusaineiston analyysi .....	51
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>59</b>
6.1	Traumasensitiivinen pedagogiikan rakentuminen.....	59
6.2	Luottamuksen rakentaminen lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille .....	60
6.2.1	<i>Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssi</i> .....	60
6.2.2	<i>Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi</i> .....	62
6.3	Luottamuksen synnyttäjä varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasta .....	63
6.3.1	<i>Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi</i> .....	64
6.3.2	<i>Tässä hetkessä olemisen diskurssi</i> .....	66
6.3.3	<i>Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi</i> .....	67
6.3.4	<i>Lapsen kanssa olotilan säätelemisen diskurssi</i> .....	68
6.4	Toisen tutkimuskysymyksen tulokset: Varhaiskasvatuksen opettajan tuottama traumasensitiivinen pedagoginen puhe lapsen henkisen kestävyuden vahvistajana .....	70
6.4.1	<i>Myötätunnonpuhe</i> .....	71
6.4.2	<i>Luottamuspuhe</i> .....	72
6.4.3	<i>Selviytymispuhe</i> .....	73
6.4.4	<i>Rauhoittamispuhe</i> .....	74
6.4.5	<i>Tunnesäätelypuhe</i> .....	76
6.5	Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset: Traumaattisen tilanteen käsittely leikin kautta .....	77
6.5.1	<i>Turvallisen tilan diskurssi</i> .....	78
6.5.2	<i>Tunnesäätelyn diskurssi</i> .....	79
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>82</b>
7.1	Tutkimustulosten pohdinta ja johtopäätökset.....	82
7.2	Luotettavuus ja eettinen pohdinta .....	91
7.3	Jatkotutkimusaiheet .....	95

KIITOKSET .....	97
LOPPUSANAT .....	98
AINEISTO .....	99
LÄHTEET .....	100
LIITTEET .....	113
Liite 1: Tutkimuskysymyksen kaksi ja kolme analyysin kulkua .....	113
Liite 2: Aineiston tutkimusluvut .....	114

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. AINEISTON KIRJOJEN A JA B ESITTELY .....	48
TAULUKKO 2. AINEISTON TAPAUSKERTOMUSTEN LUKUMÄÄRÄ JA SIJAINTI KIRJOISSA 49	
TAULUKKO 3. TAPAUSKERTOMUSTEN MÄÄRÄ ENNEN JA JÄLKEEN AINEISTON SYSTEMAATTISEN LÄPIKÄYNNIN .....	54
TAULUKKO 4. TUTKIMUSKYSYMYS, JOIHIN KIRJOJEN TAPAUSKERTOMUKSEN KOHDENTUVAT 55	
TAULUKKO 5. DISKURSSIANALYYSIN KULKUA .....	57

## KUVIOT

KUVIO 1. YHDYSVALTOJEN JA SUOMEN VARHAISKASVATUSKÄSITTEET SEKÄ IKÄLUOKAT (USAHELLO, 2024; VARHAISKASVATUSLAKI (540/2018); PERUSOPETUSLAKI (21.8.1998/628); LAKI KAKSIVUOTISEN ESIOPETUKSEN KOKEILUSTA (1046/2020)) .....	14
KUVIO 2. DAP-VIITEKEHYS (DAP-GUIDELINES =DEVELOPMENTALLY APPROPRIATE PRACTICE IN CONTEXT (NAEYC YM., 2022, S. 77, SUOM. SD). .....	18
KUVIO 3. VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISEN TOIMINNAN VIITEKEHYS (OPETUSHALLITUS, 2022, S. 40) .....	18
KUVIO 4. 9 LAPSEN KEHITYKSEN JA OPPIMISEN PERIAATETTA (9 PRINCIPLES) (NAEYC YM., 2022, S. 108, SUOM. SD) JA NIIDEN YHTEYS SUOMALAISEN VARHAISKASVATUSKONTEKSTIN PEDAGOGISEN TOIMINNAN VIITEKEHYSKSEN ”LAAJA-ALAISEEN OSAAMISEEN” (OPETUSHALLITUS, 2022. S.40). .....	20
KUVIO 5. DAP- VIITEKEHYSKSEN KUUSI KÄYTÄNNÖN SUUNTAVIIVAA (NAEYC YM. 2022, S. 225, SUOM. SD) JA NIIDEN YHTEYS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN PEDAGOGISEN TOIMINNAN VIITEKEHYSSESSÄ ESITETTYIHIN VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAPERIAATTEISIIN (OPETUSHALLITUS, 2022, S.40)..	21
KUVIO 6. DISKURSSIN KÄSITE (PIETIKÄINEN & MÄNTYNEN, 2020, S. 14). .....	42
KUVIO 7. TUTKIMUKSESSA ESIINTYVÄT KIELENKÄYTTÖ, KONTEKSTI JA TOIMINTA SEKÄ NIIDEN VÄLINEN KIINTEÄ YHTEYS DISKURSSIANALYYSISSÄ. PIETIKÄISEN & MÄNTYSEN (2020, S.22) KUVIOTA MUKAILLEN.....	44
KUVIO 8. TRAUMASENSITIIVISEN PEDAGOGIIKAN RAKENTAVAT KUUSI DISKURSSIA. ....	59
KUVIO 9. VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN TUOTTAMAT TRAUMASENSITIIVISEN PEDAGOGISEN PUHEEN DISKURSSIT, JOTKA VAHVISTAVAT LAPSEN HENKISTÄ KESTÄVYYTTÄ HÄNEN KOKEISSANSA TRAUMAATTISTA STRESSIÄ 70	

**KUVIO 10. TRAUMASENSITIIVISEN PEDAGOGISEN PUHEEN DISKURSSIT, JOTKA TUKEVAT LAPSEN TRAUMAKOKEMUKSEN ILMAISUA LEIKIN KAUTTA..... 77**

# 1 JOHDANTO

*Olen katsonut samalla tavalla maailmaa aikuisuuteen asti ja näen sen nyt vasta sellaisena kuin se on tässä ja nyt. Ennen minun katsettani ohjasivat lapsuudessani minuun jäänyt trauman jälki, joka näytti todellisuuden menneisyydestäni käsin. Se mikä muutti tapani nähdä maailman, olivat kohtaamiset tuolissa vastatusten yhden ihmisen kanssa. Näinä hetkinä sain elää trauman jättämän jäljen nykyhetkessä turvallisesti uudelleen ja toipua siitä. Tämä tie ei ollut helppo eikä lyhyt, mutta mahdollinen, koska minut kohdattiin traumasensitiivisesti turvallisessa ympäristössä. Olen tästä ikuisesti kiitollinen. Näen nyt sen, mitä minun olisi pitänyt aina nähdä. Elämän tässä ja nyt – ilman jatkuvaa pelkoa.*

Puhun yllä olevassa sitaatissa kokemuksestani, minkälaista on ollut elää aikuisikään asti trauman jäljen kanssa. Trauman ei välttämättä tarvitse kulkea ihmisen mukana lapsuudesta aikuisuuteen, vaan jälki on mahdollista katkaista varhaisemmassakin vaiheessa. Lapsella on mahdollisuus alkaa toipua traumastaan jo varhaisessa vaiheessa, jos hänellä on lähellään yksikin ihminen, jolla on taitoa kohdata lapsi traumasensitiivisesti. Turvallinen ja sensitiivinen aikuinen voi auttaa alulle toipumisen prosessin, joka tukee lapsen tervettä kehitystä (Nicholson ym., 2019 & Nicholson ym., 2023a; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Lähestyn aihetta varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta, sillä olen alan maisteriopiskelija ja aihe on lähellä sydäntäni. Näen tärkeäksi puhua traumasta ja sen kohtaamisesta lapsen kasvun varhaisvaiheessa, koska trauma on yleinen ilmiö lasten keskuudessa (Costello ym., 2002, Ryan ym., 2017 & van der Kolk, 2015). Cprekin ja kumppaneiden (2020) tutkimuksen mukaan traumaattiset tilanteet aiheuttavat pienten (1–5-vuotiaiden) lasten normaalin kehityksen viivästyistä. Tämänhetkisen maailmantilanteen huomioon ottaen, esimerkiksi sotien aiheuttamat traumat ovat enenevässä määrin nähtävissä myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Esimerkiksi monet Ukrainan sodasta paenneet perheet ovat löytäneet kodin Suomesta, jossa heidän lapsensa jatkavat kasvuaan varhaiskasvatuksessa ja kouluissa (Opetushallitus, 2023). Maahanmuuttoviraston tilaston mukaan 14 700 ukrainalaista lasta (0–13-vuotiaita) sai Suomen kansalaisuuden maaliskuun 2022 ja helmikuun 2024 välillä

(Maahanmuuttovirasto, 2024). Meidän tulisi pystyä tarjoamaan heille tukea ja turvaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja kouluissa.

Lisäksi Suomesta löytyy todennäköisesti ylisukupolvisen trauman jälkiä kantavia lapsia, joiden kannettavaksi ovat siirtyneet heidän vanhempiensa kantamat käsittelemättömät traumat (Viheriälä & Rutanen, 2010). Vantaalla 2.4.2024 tapahtunut kouluampuminen on yksi erittäin surullinen esimerkki siitä, miten trauma syntyy ja jättää jäljen kokonaiseen yhteisöön, niin kouluun, perheisiin kuin valtakunnallisesti (Yle, 2024). On tärkeää, ettei lapsi jää traumaattisen tilanteen jälkeen yksin. Tapahtumasta puhumisella ja sen kohtaamisella sekä käsittelyllä yhdessä aikuisen kanssa on suuri merkitys traumasta toipumisessa. Traumalla on myös hyvin kokonaisvaltainen vaikutus lapsen kehitykseen ja kykyyn oppia asioita (Nicholson, ym., 2023, Viheriälä & Rutanen, 2010 & Degerlund, 2023). Siksi varhaiskasvatuksen opettajien tulisi olla koulutettuja ja tietoisia siitä, kuinka trauman kokeneen lapsen kanssa on hyvä toimia. Valitettavasti aiheesta on vielä hyvin vähän tietoa suomalaisella kasvatuksen kentällä. Tämän vuoksi on tärkeää jakaa tietoa aiheesta, sekä ymmärrystä siitä, että meidän kaikkien on mahdollista oppia tämä traumasensitiivisen kohtaamisen taito.

Yksi keino, jolla varhaiskasvatuksessa voidaan edesauttaa lapsen toipumista traumasta, on kohdata lapsi traumasensitiivisesti traumasensitiivisen pedagogiikan avulla, jota tutkin tarkemmin tässä pro gradu -tutkielmassani. Jotta tähän kohtaamiseen hetkeen päästään, on kentällä oltava tietoa sekä taitoa traumasensitiivisestä pedagogiikasta. Tämän ymmärryksen rakentamisessa on keskeistä tiedostaa, miten traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu eri diskursseina varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä puheessa ja miten tällä vuorovaikutteisella puheella on mahdollista tukea lapsen terveen resilienssin eli henkisen kestävyuden kasvua ja kehitystä. Traumansensitiivinen pedagoginen puhe auttaa lasta toipumaan traumasta sekä sietämään jatkossa paremmin elämän vastoinkäymisiä.

Resilienssillä viitataan tässä tutkimuksessa lapsen kykyyn selvitä ja palautua traumatakauman aiheuttamasta traumaattisesta stressitilanteesta. Traumatakauma on hetki, jonka laukaisee (trigger) lapsessa traumaa muistuttava tilanne, paikka tai tapahtuma (van der Kolk, 2015a). Traumatakauman aikana lapsen hermostossa syntyy taistele tai pakene -reaktio, sillä lapsi kokee olevansa

vaarassa ja siirtyy niin sanottuun selviytymistilaan (van der Kolk, 2015a; van der Kolk & McFarlane 1996). Tämän seurauksena lapsen vireystila yli- tai alivirittyy, jolloin lapsi pyrkii taistelemaan (fight) tai pakenemaan (flight) hetkessä tai hän jäätyy (freeze) traumatakauman aikana, eikä kykene liikkumaan (Nicholson ym. 2023; van der Kolk & McFarlane 1996; Van der Kolkin, 2015a). Tässä astuu kuvaan varhaiskasvatuksen opettajan kyky toimia traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla ja palauttaa lapsi nykyhetkeen.

Suomalaisella kasvatuksen kentällä ei ole vielä laajalti käytössä traumasensitiivistä pedagogiikkaa, vaikka tähän on jo tarjolla esi- ja perusopetuksen opettajille lisäkoulutusta esimerkiksi Ammattikorkeakoulu Laureassa (Laurea, 2024)<sup>1</sup>. Traumasensitiivistä pedagogiikkaa on sovellettu kansainvälisellä kentällä, ja se on käytössä muun muassa Yhdysvalloissa (Nicholson ym., 2019 & Nicholson, ym., 2023; Degerlund, 2023).

Tämän kasvatustieteellisen diskurssitutkimuksen tarkoituksena on varhaiskasvatuksen opettajien tietoisuuden lisääminen traumasensitiivisestä pedagogiikasta ja sitä kautta lapsen hyvinvoinnin lisääminen. Tutkimuskohteena on traumasensitiivinen pedagoginen puhe eli kieli, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofisessa viitekehyksessä. Tutkimuksessa saatujen tulosten kautta saadaan pedagogista tietoa, jonka avulla on mahdollista laajentaa varhaiskasvatuksen opettajien traumasensitiivistä pedagogista osaamista Suomessa. Tämä tieto auttaa ammattilaisia ymmärtämään miten heidän tulisi toimia traumasensitiivistä otetta vaativissa pedagogisissa tilanteissa, joissa lapsi kokee traumaattista stressiä. Tutkimus on monitieteinen (kasvatustiede, psykologia ja lääketiede) ja psykologisesti orientoitunut, sillä trauma on psykologinen ilmiö.

Tarkoituksena on lähestyä aihetta laadullisen tutkimuksen keinoin ja analysoida analyttisellä diskurssianalyysillä yhdysvaltalaisen tutkijoiden ja asiantuntijoiden kirjoittamaa kahta koulutuskirjaa, joissa käsitellään traumainformoituja lähestymistapoja kuten traumasensitiivistä pedagogiikkaa ja traumasta toipumista leikin kautta (Nicholson, ym., 2023a & Nicholson ym., 2023b). Koulutuskirjat sisältävät tapauskertomuksia varhaiskasvatuksen opettajien ja lasten välisistä traumasensitiivisen pedagogisen vuorovaikutuksen ja leikin hetkistä varhaiskasvatuksessa. Analysoitavan aineiston

tapaukset (22 kappaletta) sisältävät kerrontaa ja kuvausta näistä traumasensitiivisen pedagogiikan puhehetkistä varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä. Tapaukset ovat luotu Yhdysvalloissa kirjan kirjoittajien tekemien haastatteluiden sekä kirjoittajien kokemusten pohjalta. Kirjat ovat kirjoitettu vasten yhdysvaltalaisesta kasvatuksen kenttää, mikä täytyy ottaa huomioon tulosten siirrettävyydessä suomalaiselle kasvatuksen kentälle.

Tutkimuksessa lähdetään etsimään analyyttisellä diskurssianalyysillä vastausta siihen, miten traumasensitiivisen pedagogiikan todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta eri diskursseina. Lisäksi tutkitaan, miten tällä puheella voidaan tukea lapsen terveen resilienssin kasvua ja kehitystä traumaattisissa stressitilanteissa. Lopuksi keskitytään tutkimaan lapsen leikkihetkien merkitystä traumakokemuksen ilmaisukeinona. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen on varhaiskasvatuksen lakisääteinen velvollisuus (Opetushallitus, 2022), ja tässä tutkimuksessa rakennettavan ymmärryksen avulla on mahdollista edistää tätä tehtävää traumasensitiivisesti. Kohderyhmä, jota tutkimukseni tarkastelee, ovat 3–6-vuotiaat varhaiskasvatusikäiset lapset, mikä vastaa yhdysvaltalaisessa kontekstissa 3–5-vuotiaita varhaiskasvatusikäisiä (early childhood education) lapsia (Weisenfeld ym., 2023).

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta traumasta ja traumasensitiivisestä pedagogiikasta suomalaisella varhaiskasvatuksen kentällä ja tämän kautta lisätä lasten hyvinvointia. Tutkimuksessa saadut tulokset auttavat ymmärtämään, mistä traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu, miten varhaiskasvatuksen opettaja voi hyödyntää sitä työssään lasten kanssa sekä miten sen avulla on mahdollista edistää lapsen toipumista traumasta ja kasvattaa lapsen henkistä kestävyyttä.

---

<sup>1</sup> Kiitos, Stevens, M.

## 2 VARHAISKASVATUS YHDYSVALLOISSA JA SUOMESSA

Tämän diskurssitutkimuksen laajana kontekstina toimii yhdysvaltalainen varhaiskasvatus. Yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen avaaminen on tärkeää sen ymmärtämiseksi, missä kontekstissa tutkimuksessa analysoitavaa traumasensitiivistä pedagogista puhetta tuotetaan. Käsittelen tätä kontekstia pedagogisesta näkökulmasta, koska tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on traumasensitiivinen pedagoginen puhe eli kieli, jota tuotetaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä yhdysvaltalaisessa varhaiskasvatuksessa sen rakentaessa sosiaalista todellisuutta eri diskursseina. Puheen keskiössä ovat ne varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen väliset traumasensitiiviset pedagogisen puheen hetket, joissa traumasensitiivistä pedagogiikkaa rakennetaan, lapsi kokee traumaattista stressiä tai käsittelee traumakokemustaan leikin kautta.

Erittelen tätä laajaa kontekstia yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen laatua ohjaavan perusasiakirjan kautta, jossa määritellään 0–8-vuotiaiden lasten kehitystasoon sopiva laadukas pedagoginen lähestymistapa (Vanoner, 2016). Asiakirjan on laatinut kansallinen pienten lasten koulutusyhdistys, The National Association for the Education of Young Children eli NAEYC (NAEYC ym., 2022). Traumasensitiivisen pedagogisen puhehetken mahdollistamiseksi on otettava tarkasteluun, minkälaiset pedagogiset laatuvaatimukset yhdysvaltalaisessa varhaiskasvatuksessa on. Näin voidaan rakentaa ymmärrys siitä, minkälaiset mahdollisuudet traumasensitiivisen pedagogiikan toteutumiselle on tämän tutkimuksen laajassa kontekstissa.

Yhdysvaltalaisen pedagogisen toiminnan viitekehyksen vertaaminen suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin on välttämätöntä tutkimuksessa saatujen tulosten siirtämiseksi kotimaiseen varhaiskasvatuskontekstiin. Lisäksi suomalaisten opetussuunnitelmien tarkastelu on välttämätöntä, koska

tutkimukseni kohderyhmä on iältään 3–5-vuotiaat. Tämä kohderyhmä on suomalaisessa kontekstissa rinnastettavissa 3–6-vuotiaisiin varhaiskasvatusikäisiin lapsiin (Weisenfeld ym., 2023), johon sisältyy sekä varhaiskasvatus- että esiopetusikäiset lapset (Kuvio1).

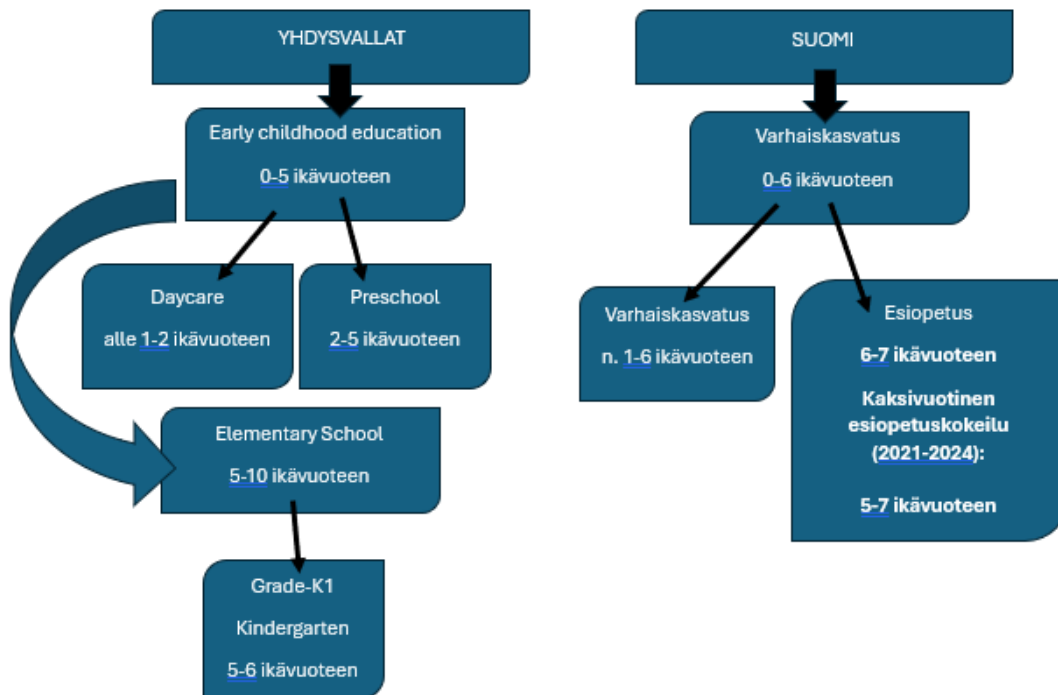
Lähden kuvailemaan Yhdysvalloissa toteutettavaa varhaiskasvatusta (early childhood education) aluksi sen rakenteiden kautta käyttämällä apuna tutkimukseen perustuvaa tietoa aiheesta. Aluksi selvitän, mitä keskeisillä käsitteillä varhaiskasvatus (early childhood education) ja esiopetus (preschool) tarkoitetaan niin Yhdysvalloissa kuin Suomessa ja avaan käsitteiden sisältämien lasten ikäryhmien suhdetta toisiinsa. Lopuksi etenen Yhdysvaltojen ja Suomen varhaiskasvatuksen laatua ohjaaviin asiakirjoihin sekä niissä käytettäviin pedagogisen toiminnan viitekehyksiin, joita vertaan toisiinsa. Kontekstien vertaamisella voidaan muodostaa ymmärrys siitä, miten trauma on otettu tai voidaan ottaa yhdenvertaisesti huomioon varhaiskasvatuksen pedagogiikassa Yhdysvalloissa ja Suomessa.

## *2.1 Varhaiskasvatus (early childhood education) ja esiopetus (preschool)*

Yhdysvalloissa 3–5-vuotiaiden varhaiskasvatusta (early childhood education) järjestetään, niin yksityisellä kuin julkisella sektorilla, erilaisissa opetusympäristöissä osavaltiokohtaisesti (USAHello, 2024; Barnett, 2010). Tässä tutkimuksessa keskitytään aineistossa esiintyvään yhteen kontekstiin, esiopetukseen (preschool, ikäluokat 3–5), joka on osa yhdysvaltalaista varhaiskasvatusta (early childhood education) (USAHello, 2024; Barnett, 2010). Yhdysvalloissa lapsi voi aloittaa esiopetuksen nuorempaan kuin Suomessa aikaisintaan 2-vuoden ikäisenä (USAHello, 2024), mutta Barnettin (2010) mukaan moni lapsista aloittaa esikoulun noin 3 vuoden iässä. Suomessa esiopetus aloitetaan yleensä vuotta ennen peruskoulun aloitusta eli 6-vuotiaana, mistä on säädetty myös perusopetuslaissa (21.8.1998/628 26a §). Rajaani 2-vuotiaat lapset tutkimuksen ulkopuolelle, koska aineistoni ikäryhmä koostuu pääasiassa 3–5-vuotiaista lapsista.

Rajaamani yhdysvaltalainen konteksti, joka sisältää 3–5-vuotiaat varhaiskasvatusikäiset lapset, vastaa Suomessa käytettävää

varhaiskasvatuksen käsitettä (early childhood education), johon sisältyy varhaiskasvatusikäiset 3–6-vuotiaat lapset sisältäen esiopetuksen ja sen sisältämät oppimisympäristöt (Weisenfeld ym., 2023). Käsitteitä ei voida kuitenkaan käsitellä identtisinä, sillä niihin sisältyy muun muassa opetusohjauksellisia ja opetuksen järjestämiseen sekä sen osallistumismaksuun sisältyviä eroja (Vlasov, 2018; Karch, 2013). Yhdysvaltalaisen varhaiskasvatukseen (early childhood education) kuuluvan esikoulun (preschool) tarkoituksena on valmistaa lapset leikkikoulua (kindergarten) ja tulevaa peruskoulua (elementary school) varten, kuten Suomessa esikoulu valmistaa lasta tulevaa peruskoulua varten (Karch, 2013; Opetushallitus, 2014).



**KUVIO 1.** Yhdysvaltojen ja Suomen varhaiskasvatuskäsitteet sekä ikäluokat (USAHello, 2024; Varhaiskasvatuslaki (540/2018); Perusopetuslaki (21.8.1998/628); Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020))

Varhaiskasvatuksen ollessa Yhdysvalloissa pääasiassa maksullista samaan kontekstiin sisältyy myös Head Start-ohjelma (Head Start Program), joka tarjoaa

maksutonta esiopetusta vähävaraisille perheille (USAHello, 2024; Pac, 2021; Göncü & Howes, 2018; Vanover, 2016; Barnett, 2010; Ludwig & Miller, 2007;). Ohjelma on liittovaltion rahoittama ja noudattaa poikkeuksellisesti liittovaltiollista ohjausta (USAHello, 2024; Pac, 2021; Göncü & Howes, 2018; Ludwig & Miller, 2007; Barnett, 2010). Yllä määritellyn kontekstin ulkopuolelle jäävät muun muassa esileikkikoulu (prekindergarten, ikäluokat 4–5) ja leikkikoulu (kindergarten, ikäluokat 5–8) (Schachter ym., 2022; USAHello, 2024; K12 academics, 2024, 2024a). Yhdysvalloissa lapset aloittavat peruskoulun (elementary school) leikkikoululla (kindergarten) noin 5-vuoden ikäisenä (USAHello, 2024; Barnett, 2010). Lapsi osallistuu Yhdysvalloissa leikkikouluun (kindergarten) peruskoulun (elementary school) ensimmäisenä vuonna ja se on osa oppivelvollisuuteen kuuluvaa peruskoulutusta (K12 academics, 2024; USAHello, 2024).

Eri osavaltioiden välillä on kuitenkin eroja siinä, minkä ikäisenä lapsen varhaiskasvatukseen sisältyvä (early childhood education) esiopetus (preschool) päättyy ja hän siirtyy leikkikouluun (kindergarten) (Ratnam, 2023). Ratnam (2023) mukaan jopa 46 osavaltiota 51 osavaltiosta vaatii, että lapsi on täyttänyt tai täyttää 5-vuotta sinä vuonna, kun hänen leikkikoulunsa alkaa. Tämän tutkimuksen yhdysvaltalaisen kontekstin rajausta on tehty tämän osavaltioiden toteuttaman enemmistön sekä aineiston sisältämän ikäryhmän, 3–5-vuotiaat varhaiskasvatusikäiset lapset, näkökulmasta. Käytän jatkossa viitatessa yllä rajaamani kontekstiin siitä yhtenäistä nimitystä varhaiskasvatus (early childhood education).

## *2.2 Varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat asiakirjat*

Yhdysvalloissa osavaltiot (50 kappaletta sekä Washington D.C ja The District of Columbia) järjestävät varhaiskasvatusta mukautettuna osavaltion tarpeita vastaavaksi (Göncü & Howes, 2018; Connors & Morris, 2015). Yhdysvalloissa eri osavaltioissa järjestettävää varhaiskasvatuksen laatua ohjaa muun muassa kansallinen varhaiskasvatuksen ammatillisen kehittämisjärjestön NAEYC:n ja kumppaneiden (2022) laatima perusasiakirja ”Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Serving Children from Birth Through Age 8”. Tässä laatua ohjaavassa asiakirjassa määritellään mitä on lapsen ikä ja

kehitystason mukainen laadukas varhaiskasvatus 0–8-vuotiaille varhaiskasvatusikäisille lapsille (NAEYC ym., 2022 & Vanover, 2016). Määritelmä perustuu tieteelliseen näyttöön alan tutkimuksesta, minkä lisäksi asiakirjan laatimisessa on käytetty apuna varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammatillista näkemystä ja kokemusta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (NAEYC ym., 2022).

Suomen kontekstissa varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaa Opetushallituksen laatima velvoittava asiakirja, Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022). Näiden perusteiden mukaan laaditaan niin paikalliset (kunnat, kuntayhtymä ja yksityinen palveluntuottaja) kuin lasten varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden kautta itse varhaiskasvatusta toteutetaan (Opetushallitus, 2022). Valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ohjaa varhaiskasvatuslaki (540/2018) ja esiopetussuunnitelman perusteita ohjaa perusopetuslaki (21.8.628/1998). Toisin kuin Suomessa, Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksella ei ole valtakunnallista ohjausta (Opetushallitus, 2022; Vlasov, 2018; Connors & Morris, 2015). Karchin tutkimuksen (2013) mukaan Yhdysvalloissa yksityinen sektori hallitsee vahvasti varhaiskasvatusta (Göncü & Howes, 2018). Julkisen sektorin asemaa ei paranna se, että se on hyvin hajanainen eikä sen valvonta ole järjestelmällistä (Karch, 2013). Toisin sanoen Yhdysvaltojen varhaiskasvatusjärjestelmä ei ole yhtenäinen verrattuna suomalaiseen järjestelmään, jolla on valtiollinen ohjaus (Karch, 2013; Vlasov, 2018; Göncü & Howes, 2018). Yhdysvalloissa niin yksityisellä kuin julkisella sektorilla järjestettävä varhaiskasvatus vaihtelee muun muassa laadun näkökulmasta (Connors & Morris, 2015).

Yhdysvalloissa eri osavaltiot toteuttavat vähintään minimivaatimuksia varhaiskasvatuksen järjestämisessä (NAEYC ym., 2022 & Vanover 2016). Minimistandardit vaihtelevat osavaltioittain. Osavaltio myöntää lisenssin (state's license), joka antaa varhaiskasvatusyksikölle luvan toimia (Vanover, 2016 & Puni-Nyamesem ym., 2023). Tämä osavaltion myöntämä lisenssi ei vielä takaa, että varhaiskasvatus on laadukasta vaan siihen vaaditaan laadun varmistukseksi akreditointi (accreditation) eli valtuuttaminen erillisen järjestön, esimerkiksi NAEYC:n, taholta (Vanover, 2016 & Puni-Nyamesem ym., 2023). NAEYC on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen ammatillisen kehityksen järjestö, jonka tavoitteena on edistää laadukasta lasten koulutusta ja hoitoa syntymästä

kahdeksaan ikävuoteen asti (Vanover, 2016, s. 9). Tämä voittoa tavoittelematon järjestö varmistaa, että varhaiskasvatusyksikkö toimii laadukkaiden standardien mukaisesti (Vanover, 2016 & Puni-Nyamesem ym., 2023). NAEYC ei ole ainoa Yhdysvalloissa toimiva varhaiskasvatuksen laadun valtuuttaja, mutta Puni-Nyamesem ja kumppaneiden (2023) mukaan, sen on todettu takaavan korkeamman laadun verrattuna muihin valtuuttajiin. Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) huolehtii kansallisella tasolla muun muassa varhaiskasvatuksen laadun arvioinnista (Vlasov ym., 2018).

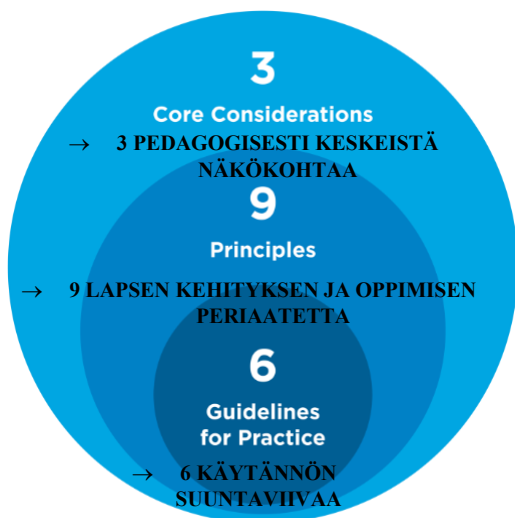
Tutkimuksessa tarkastellaan yhdysvaltalaista varhaiskasvatuskontekstia NAEYC:in laatimien laadukkaan varhaiskasvatuksen standardien näkökulmasta. Perusteena tälle on, että aineiston tapauskertomukset sisältävät traumasensitiivisen pedagogiikan kuvausta, jolloin tapauskertomusten varhaiskasvatusyksiköt ottavat pedagogiikassa trauman olemassaolon huomioon. Tästä, trauman tunnistamisesta ja sensitiivisestä huomioimisesta opetuksessa, on erikseen määritelty osio NAEYC:in laatimassa perusasiakirjassa (NAEYC ym., 2022). Tämän tiedon perusteella tapauskertomuksien varhaiskasvatusyksiköt toteuttavat todennäköisesti ainakin osittain NAEYC:in perusasiakirjan suosituksia ja sen sisältämää pedagogisen toiminnan viitekehystä.

### *2.3 Pedagogisen toiminnan viitekehys Yhdysvalloissa ja Suomessa*

Seuraavaksi tarkastellaan Yhdysvaltojen ja Suomen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehyyksiä vasten toisiaan. Vertailun kautta voidaan nähdä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja muun muassa traumasensitiivisen pedagogiikan huomioinnissa.

Yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehystä tarkastellaan NAEYC:n (2022) varhaiskasvatuksen laatua ohjaavassa perusasiakirjassa määritellyn viitekehysten, *Developmentally appropriate practice guidelines in context*, kautta (Kuvio 2). Tästä viitekehyksestä käytetään NAEYC:n (2022) varhaiskasvatuksen laatua ohjaavan asiakirjan käyttämää lyhennettä *DAP-guidelines* eli *DAP-viitekehys* (Kuvio 2). Suomalaisessa kontekstissa varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys on määritelty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2022 (Kuvio 3). Näitä

viitekehyksiä verrataan keskenään, minkä lisäksi vertailussa käytetään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, koska Suomessa esiopetusta ohjaa erillinen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014). Yhdysvaltojen ja Suomen pedagogisen toiminnan viitekehyksiä voidaan verrata toisiinsa, sillä viitekehysten sisällöt vastaavat monin paikoin toisiaan niiden graafisesti esitetyn muodon eroavaisuuksista huolimatta (Kuvio 2 & Kuvio 3).



**KUVIO 2.** DAP-viitekehys (DAP-guidelines =Developmentally Appropriate Practice in Context (NAEYC ym., 2022, s. 77, suom. SD).



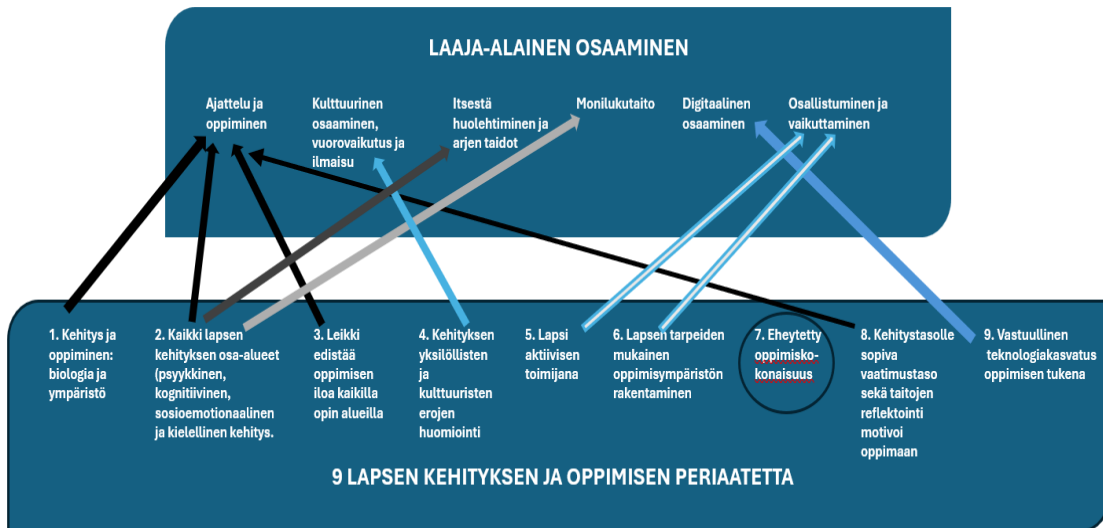
**KUVIO 3.** Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Opetushallitus, 2022, s. 40)

DAP-viitekehysten pedagogisen toiminnan perustana on kolme keskeistä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiikkaa ohjaavaa periaatetta (3 Core Considerations) (Kuvio 2): yhteisöllisyys (commonality), yksilöllisyys (individuality) ja konteksti (context) (NAEYC, 2022, s. 77). Tämän pedagogisen toiminnan ytimessä on lasten oikeus oppia ja kehittyä täyteen potentiaaliinsa, inklusion periaatteisiin pohjautuva arvoperusta, joka korostaa jokaisen yksilön arvokkuutta sellaisenaan, sekä sosiokulttuurinen oppimiskäsitys (NAEYC ym., 2022). Tämä ajatus on hyvin yhdenmukainen verrattaessa sitä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyyn arvoperustaan, jossa on keskiössä muun muassa lapsen etu ja inklusiiviset periaatteet, sekä oppimiskäsitys, ”jonka mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa” aktiivisena toimijana (Opetushallitus, 2022, s.23). Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjaavat yllä määritelty arvoperusta, jonka lisäksi pedagogiikan keskiössä on kasvatusta ja varhaiskasvatustieteeseen perustuva ammatillinen osaaminen sekä ymmärrys lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Tämän lisäksi toteutettavan pedagogiikan tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista (Opetushallitus, 2022, s.24).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagoginen määritelmä ei eroa merkittävästi NAEYC:n laatua ohjaavan perusasiakirjan määrittelemästä pedagogiikasta, jota ohjaa tieteellisen tietoon perustuvat käsitykset lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Nämä on määritelty DAP- viitekehyksen kuvion (Kuvio 2) keskustan yhdeksässä lapsen kehitystä ja oppimista määrittelevässä periaatteessa (9 Principles) (NAEYC ym., 2022). Nämä yhdeksän lapsen kehitystä ja oppimista määrittelevää periaatetta sisältävät ajatuksen lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja oppimisesta niin yksilönä, yhteisön jäsenenä kuin osana ympäristöään sisältäen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt (Kuvio 4). Suomalaisessa kontekstissa ajatus vastaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiteltyä pedagogisen toiminnan viitekehyksen kohtaa ”Laaja-alainen osaaminen” (Kuvio 3 & 4), jossa korostetaan pedagogiikan lähtökohtana lapsen laaja-alaisen osaamisen kehittämistä yksilönä sekä, yhteisön ja ympäröivän maailman jäsenenä (Opetushallitus, 2022). Tätä taitoa lapsi tulee tarvitsemaan jatkuvasti kehittyvässä maailmassa (Opetushallitus, 2022). Alla olevassa kuviossa (Kuvio 4) on esitetty yksityiskohtaisemmin, mihin laaja-alaisen osaamisen kuhunkin osa-alueeseen yhdeksän lapsen kehityksen ja oppimisen periaatetta yhdistyvät sekä mitä nämä periaatteet ovat.

Kuten kuviossa neljä on nähtävissä jää eheyttetty oppimiskokonaisuus ilman yhdistävää tekijää laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa. Tämä johtuu siitä, että suomalaisessa kontekstissa eheyttetty oppimiskokonaisuus on esitelty Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, koska esiopetuksessa toteutetaan ”eheyttettyä opetusta” (Opetushallitus, 2014, s. 30)



**KUVIO 4.** 9 Lapsen kehityksen ja oppimisen periaatetta (9 Principles) (NAEYC ym., 2022, s. 108, suom. SD) ja niiden yhteys suomalaisen varhaiskasvatuskontekstin pedagogisen toiminnan viitekehyksen ”Laaja-alaiseen osaamiseen” (Opetushallitus, 2022. s.40).

DAP-viitekehys sisältää tämän kokonaisuuden, koska esiopetus (preschool) alkaa yhdysvaltalaisessa kontekstissa aikaisinaan 2-vuotiailla lapsilla (USAHello,2024). Suomalaisen kontekstin kokonaisuus on kuitenkin sama, vaikka pedagogisen toiminnan viitekehys jakautuu kahteen erilliseen opetussuunnitelmaan.

Nämä lasten kehitystä ja oppimista tukevat periaatteet ovat NAEYC:n ja kumppaneiden (2022) mukaan tieteelliseen tutkimukseen perustuvia. Voidaan siis ajatella, että pedagogiikan keskiössä on ”oppiva ja hyvinvoiva lapsi”, kuten on myös suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen viitekehyksen keskiössä (Kuvio 2) (Opetushallitus, 2022, s.40).

Kaavion pohjalla (Kuvio 5) on viimeinen kohta, jossa määritellään itse pedagoginen toiminta käytännössä kuuden suuntaviivan mukaan (6 Guidelines for practice). Suuntaviivat on esitelty tarkemmin seuraavassa kuviossa (Kuvio 5). Kuviossa viisi on esitelty yhteys suomalaisen varhaiskasvatuskontekstin pedagogisen toiminnan viitekehyksen pohjalla esiteltyihin (Kuvio 3) varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteisiin.



**KUVIO 5.** DAP- viitekehyksen kuusi käytännön suuntaviivaa (NAEYC ym. 2022, s. 225, suom. SD) ja niiden yhteys Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pedagogisen toiminnan viitekehyksessä esitettyihin varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteisiin (Opetushallitus, 2022, s.40).

Kuviosta viisi on nähtävissä, että yhdysvaltalaisista ja suomalaisista pedagogista toimintaa ohjaavat periaatteet vastaavat hyvin toisiaan. Molemmissa viitekehyksissä nähdään tärkeänä luoda lapsen kehitystä ja oppimista tukeva huolehtiva opetusympäristö, yhteistyössä vanhempien ja lasten kanssa sekä hyvässä ammatillisessa yhteistyössä varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken. Tätä työtä tukee pedagogisen toiminnan havainnointi, dokumentointi ja arviointi sekä jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaamaan kehitetyt pedagogiset kokonaisuudet. Nämä kuusi suuntaviivaa ohjaavat opetusta ja ovat kaikki tärkeitä edistettäessä lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista (NAEYC ym., 2022). NAEYC ja kumppanit (2022) tähdentävät kohdan kuusi, olevan kaikista tärkein, jossa painotetaan varhaiskasvatuksen opettajan ammattimaista toimintaa, joka on kaiken opetustyön peruslähtökohta.

Ainoa merkittävä ero viitekehysten välillä on kohdassa 1.) ”Luodaan huolehtiva, yhdenvertainen yhteisö oppimiselle”, johon yhdysvaltalaisessa kontekstissa sisältyy myös ajatus trauman tunnistamisesta ja sen

huomioonottamisesta opetustilanteissa ja oppimisympäristössä (NAEYC ym., 2022). Tätä ei ole otettu lainkaan huomioon suomalaisessa viitekehyksessä (Opetushallitus 2022, 2014). Tähän puutteeseen pyrin vastaamaan tällä diskurssitutkimuksella, jotta tulevaisuudessa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikassa osattaisiin ottaa trauma huomioon traumasensitiivisellä pedagogisella puheella.

# 3 TRAUMAN TUOMAT HAASTEET LAPSEN ELÄMÄSSÄ

Traumatutkijoista hollantilainen psykologi Bessel A. van der Kolk (2015), on tutkinut traumaa 1970-luvulta eteenpäin, ja hänen ajatteluunsa pohjaan tutkimuksessa käytettävän käsitteen traumasta ja sen aiheuttamasta traumaattisesta stressistä. Tutkimuksessa avataan käsitteitä trauma ja traumaattinen stressi laajentamaan ymmärrystä siitä, minkälainen vaikutus pitkäaikaisella traumaattisella stressillä on lapsen kehitykseen. Lisäksi kerrotaan, miten trauman aiheuttamiin haasteisiin voidaan vaikuttaa toipumisen näkökulmasta traumasensitiivisellä pedagogiikalla varhaiskasvatuksessa sekä tukea sen avulla lapsen kykyä sietää vastoinkäymisiä jatkossa paremmin vahvistamalla lapsen resilienssiä. Tässä varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli kanssasäätelijänä, kun ajatellaan Leo Vygotskyn (1896–1934) sosiokulttuurista kehitysteoriaa ja sen sisältämää ajatusta lähikehityksen vyöhykkeestä (The Zone of Proximal Development) (Vygotsky, 1978).

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välistä traumasensitiivistä pedagogiikkaa, joka rakentuu vuorovaikutteisessa puheessa. Vaikka tutkimuksen aineisto on kerätty Yhdysvalloissa, se ei merkittävästi muuta näkökulmaa siihen miten kohtaamme lapsen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Syvennyn aiheeseen avaamalla ensin aiheen keskeisiä käsitteitä, joita ovat trauma ja traumatisoituminen, traumaattinen stressi, traumasensitiivinen pedagogiikka, resilienssi ja sen vahvistaminen sekä leikki lapsen traumahetkien ilmaisukeinona.

## *3.1 Trauma ja traumatisoituminen; Psyykinen trauma*

Erittelen trauma käsitteenä sen fyysisestä ja psyykkisestä näkökulmasta, vaikka tutkimuksessani keskityn näistä kahdesta lähtökohtaisesti psyykkiseen traumaan ja sen aiheuttamiin haasteisiin lapsen kehityksessä. Lisäksi käsittelen psyykkisen

trauman syntyä siitä näkökulmasta, millaisissa tapauksissa traumaattinen kokemus (kesto ja voimakkuus) voi mahdollisesti johtaa lapsen traumatisoitumiseen eli psyykkisen trauman syntyyn. Tämän tiedostaminen on oleellista muodostettaessa ymmärrystä siitä, miten trauma vaikuttaa lapsen kehitykseen ja kasvuun sekä siitä, miten lasta voidaan tukea traumasta toipumisessa traumasensitiivisen pedagogiikan avulla.

Ajateltaessa trauman syntyä lähdetään oletuksesta, että trauma on ihmiseen hänen elämänsä aikana syntyvä jälki. On myös mahdollista, että lapsi syntyy maailmaan trauman kanssa. Tällöin kyseessä voi olla synnynnäinen lääketieteellinen trauma eli vamma (Duodecim Terveyskirjasto, 2016) esimerkiksi, jos lapsi syntyy ilman toista yläraajaa. Tämä on kuitenkin hyvä erottaa tutkimuksessa käytettävästä psyykkisen trauman käsitteestä, joka syntyy pääasiassa lapsuudessa (childhood trauma), jonkin järkyttävän tapahtuman (fyysinen tai psyykinen) seurauksena ja on luonteeltaan psykologinen ilmiö (Felitti ym., 1998 & 2019). Toki lapsi, jolla on synnynnäinen trauma, voi joutua elämänsä aikana kiusaamisen kohteeksi erilaisuutensa vuoksi, mikä voi synnyttää lapselle psyykkisen trauman (Felitti ym., 1998 & 2019).

Psyykinen trauma voi syntyä fyysisen kehoon kohdistuvan tai psyykkisen mieleen kohdistuvan järkyttävän tapahtuman seurauksena, joissa lapsi voi olla osallisena tai sivustakatsojana (Duodecim, 2016, Maanmieli & Sarvela, 2022, Viheriälä & Rutanen, 2010 & Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, YTHS, 2023; SMASHA, 2014a). Traumaattinen fyysinen tapahtuma voi olla esimerkiksi vakava auto-onnettomuus (Viheriälä & Rutanen, 2010), jossa lapsi istuu takapenkillä kyydissä. Tällaisessa onnettomuudessa lapselle voi syntyä pään alueelle fyysisiä vammoja kovan iskun takia, jolloin hänelle syntyy trauma fyysisen kehoon kohdistuvan järkyttävän tapahtuman seurauksena (Duodecim, 2016).

Onnettomuudessa trauman psyykinen puoli syntyy siitä, että tapahtuma on luonteeltaan vakava traumaattinen tapahtuma, joka järkyttää lapsen mieltä ja aiheuttaa lapsen kehossa poikkeuksellisen stressitilan eli traumaattista stressiä (Viheriälä & Rutanen, 2010, Korhonen, 2021 & YTHS, 2023). Aavaan tarkemmin traumaattisen stressin käsitettä luvussa 3.2. Traumaattisia tapahtumia ovat esimerkiksi Felitin ja muiden tutkijoiden (1998 & 2019) tutkimustuloksissa esittämät lapsuuden haitalliset kokemukset (ACE=Adverse childhood experience), joissa lapsi voi olla kokijana tai sivustakatsojana. Lapsuuden

haitallisia kokemuksia ovat esimerkiksi onnettomuus, väkivalta, hyväksikäyttö, ryöstö sekä läheisen äkillinen menetys. Trauman synnyttämiä tapahtumia voivat olla myös yhteiskuntaa tai ympäristöä koskettavat tapahtumat, kuten sota, pandemia tai luonnonkatastrofit (Viheriälä & Rutanen, 2010; Korhonen, 2021; YTHS, 2023; van der Kolk, 2015a).

On myös hyvä huomioida, että jokainen lapsi on yksilö. Sama traumaattinen tilanne, esimerkiksi luonnonkatastrofi, vaikuttaa jokaiseen lapseen yksilöllisesti eli siihen traumatisoituuko lapsi kyseisestä tilanteesta vai ei. Se miten lapsi reagoi traumaattiseen tapahtumaan riippuu muun muassa iästä, kehitysvaiheesta, turvaverkostosta, hermostollisesta herkkyydestä ja mahdollisesti yksilön resilienssistä (Viheriälä & Rutanen, 2010, Korhonen, 2021 & Nicholson ym., 2023a; McFarlane & Yehuda, 1996). Nicholson ja kumppanit kuvaavat (2023, s.30) hienosti trauman yksilöllistä vaikutusta lapseen seuraavasti:

*On myös hyvä huomioida, että trauma on yksilön kokemus tapahtuneesta ja sidoksissa hänen [lapsen] oman hermojärjestelmänsä herkkyyteen. Joten tapahtuman voimakkuutta ei voida määrittellä tapahtumalla itsellään, vaan trauman määrittelee lapsen oma kokemus siitä.*

Vaikka traumaattinen tilanne ei aina aiheuta lapsessa traumatisoitumista sen ollessa yksilöllistä (Korhonen, 2021, Nicholson ym., 2023a; Hipp, 2023), voidaan kuitenkin vahvasti olettaa, että tämänkaltainen vakava auto-onnettomuus on kenen tahansa lapsen mieltä järkyttävä tapahtuma. Etenkin siinä tapauksessa, jos onnettomuudessa esimerkiksi menehtyisivät lapsen molemmat vanhemmat (Fellitti ym., 1998, 2019).

Tätä vakavaa traumaattista tilannetta on hyvä verrata vähemmän vakavaan tilanteeseen, jossa lapsi esimerkiksi putoaa pulkan kyydistä laskiessaan sillä mäkeä alas. Toki lapselle tulee tästä paha mieli ja varmasti pieniä kolhujakin, mutta yleensä tämänkaltainen tilanne korjaantuu aikuisen lohdutuksella ja turvallisella sylihetkellä (Viheriälä & Rutanen, 2010). Lapsen perusturvallisuuden säilyminen tämänkaltaisissa tilanteissa on tärkeässä roolissa, jolloin lapsen kyky palautua tilanteesta paranee (Korhonen, 2021).

Lapsi, joka on psyykkisesti traumatisoitunut traumaattisen tapahtuman vuoksi, palaa mielen ja kehon tasolla takaisin tähän traumaattiseen hetkeen tilanteissa ja paikoissa, jotka muistuttavat traumaattista hetkeä (van der Kolk, 2015a). Traumaattista tilannetta muistuttavat hetket laukaisevat (trigger) traumatakauman (van der Kolk, 2015a) eikä lapsi ymmärrä tilanteen olevan

toisintoa menneestä (van der Kolk & McFarlane 1996; Nicholson ym., 2023a). Näistä ärsykkeistä lapsen sisällä aktivoituu automaattisesti taistele tai pakene -reaktio, jolloin lapsen sydämensyke ja stressitaso nousevat hänen kehonsa aktivoituessa selviytymistilaan (van der Kolk, 2015a; van der Kolk & McFarlane 1996). Van der Kolk & McFarlane (1996, s.13) mukaan tämä saattaa näkyä esimerkiksi ulkopuoliselle suhteettoman suurena tunnekuohuna (huutoa, itkua, kauhun tunteita) tilanteeseen nähden (Nicholson ym., 2023a). Lapsi on tällöin ylitai alivirittyneessä (fight, flight, freeze) tilassa, koska hän luulee olevansa vaarassa (van der Kolk & McFarlane 1996; Van der Kolk, 2015a; Leitch, 2017). Trauma voi siis olla laadultaan fyysinen tai psyykinen, mutta yhteistä näille molemmille on niiden kehoon ja mieleen jättämä muistijälki tapahtuneesta (Nicholson ym., 2023a; van der Kolk, 2015a; van der Kolk & McFarlane 1996). Traumatakauma voi van der Kolk (2015a) mukaan aktivoitua, vaikka itse traumaattisesta tapahtumasta olisi kulunut useita kymmeniä vuosia. Tämänkaltaisessa tilanteessa avainasemassa onkin lapsen kohtaaminen varhaiskasvatuksessa traumasensitiivisesti, jonka avulla lapsi voidaan palauttaa turvallisesti takaisin tähän hetkeen pois traumamuistosta, ja samalla edesauttaa hänen toipumistansa (Nicholson ym., 2023a).

### *3.2 Traumaattinen stressi (traumatic stress)*

Traumaattinen stressi (traumatic stress) on luonteeltaan voimakkaasti haitallista stressiä eli toksista stressiä (toxic stress), joka on haitallista lapsen kehitykselle, etenkin pienelle lapselle, jonka hermostollinen kehitys on vasta alussa (Shonkoff, 2014). Traumaattisen stressin synnylle on tyypillistä, että lapsi joutuu sietämään toistuvasti ja pitkäkestoisesti haitallista traumaattista kokemusta, kuten väkivaltaa, kaltoinkohtelua tai hyväksikäyttöä (Felitti ym., 1998, 2019; Shalev, 1996) ilman, että lapsen rinnalla on turvallinen aikuinen auttamassa häntä palautumaan tästä haitallisesta tilanteesta (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014). Shalevin (1996, s. 77) mukaan traumaattinen stressi syntyy psyykkisen traumatisoitumisen ja toksisen stressin yhteisvaikutuksesta. Traumaattinen stressi on erittäin haitallista lapsen kehitykselle (Cprek ym., 2020), sillä se aiheuttaa pysyviä hermostollisia muutoksia lapsen aivoissa (Nicholson ym., 2023a; Teicher & Samson 2016; Shonkoff, 2014; Feder, 2009). Altistuminen

pitkäaikaisesti haitalliselle toksiselle stressille voi alentaa lapsen stressinsietokykyä, jolloin hän alkaa stressaantua asioista, joista muut lapset, joilla ei ole vastaavaa altistusta, eivät stressaannu (Shonkoff, 2014).

Stressi ei ole aina haitallista lapselle, sillä yksi stressin muodoista on Shonkoffin (2014) tutkimuksen mukaan positiivinen stressi (positive stress), jota lapsi voi kokea esimerkiksi tavallisissa elämään kuuluvissa muutostilanteissa esimerkiksi mentäessä ensimmäisenä päivänä päiväkotiin. Positiivinen stressi on Shonkoffin (2014) mukaan osa lapsen normaalia kehitystä, ja lapsi oppii säätelemään tämänkaltaista stressiä hyvin, kun hänellä on vierellään turvallinen aikuinen, joka tukee lasta stressinsäätelytaitojen harjoittelussa. Siedettävä stressi (tolerable stress) on positiivista stressiä astetta vaativampi stressin muoto, jota lapsi saattaa kokea esimerkiksi läheisen kuoltua (Shonkoff, 2014). Siedettävä stressi altistaa lapsen mahdolliselle negatiiviselle kehitysvaikutukselle, mutta siltä suojaava tekijä on turvallisen aikuisen kanssasäätelyvä läsnäolo, jonka avulla lapsi pääsee palautumaan kokemuksesta turvallisesti ja siedettävässä ajassa (Shonkoff, 2014). Ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa siedettävä stressi voi Shonkoffin (2014) mukaan muuttua toksiseksi stressiksi (toxic stress), joten turvallisen ja säätelevän aikuisen läsnäolo lasta stressaavissa vaikeissa elämäntilanteissa näyttäisi olevan merkittävä.

Traumaattinen stressi syntyy traumaattisen kokemuksen aikana ja toistuu myös traumakokemuksen jälkeen. Psykologi Bessel van der Kolk kiinnostus traumaa kohtaan heräsi aivan aluksi hänen tavattuaan Vietnamin sodasta kotiin palaneita sotaveteraaneja, joiden arkeen paluu sodan jälkeen osoittautui vaikeaksi. Pitkällisen selvitystyön jälkeen van der Kolk (2015) ymmärsi, että sotaveteraanit kärsivät traumaattisen stressin aiheuttamista jälkioireista eli traumaperäisestä stressihäiriöstä (posttraumatic stress disorder) (DUODECIM Terveyskirjasto, 2021 & Huttunen, 2018). Vakavan traumaattisen tapahtuman, kuten sodan, aiheuttama stressitila ylittää usein lapsen oman käsittely- ja sietokyvyn rajat, jolloin hänen on hyvin vaikeaa hallita mielen ja kehon tasolla traumaattista stressiä ja palautua siitä omilla kyvyillä (Shonkoff, 2014). Tässä astuu kuvaan varhaiskasvatuksen opettajan turvallinen ja kanssasäätelyvä rooli lapsen traumaattisen kokemuksen rinnalla.

# 4 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA KANSSASÄATELIJÄN ROOLISSA

Varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli esimerkiksi lapsen tunnetilojen sekä vireystilan säätelijänä ajateltaessa psykologi Leo S. Vygotskyn (1896–1934) sosiokulttuuriseen teoriaan perustuvaa lähikehityksen vyöhykettä (The Zone of Proximal Development) (Vygotsky, 1978). Varhaiskasvatuksen opettajalla on mahdollisuus ohjata ja säädellä lapsen toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä tilanteissa, joissa hän havaitsee lapsella esimerkiksi suuren tunnereaktion lapsen kohdatessa traumaattista tilannetta muistuttavan tilanteen tai paikan eli traumatakauman laukaisevan (trigger) tekijän. Pieni lapsi vasta harjoittelee omaa säätelytaitoaan, jossa hänen on mahdollista yltää siihen lopputulokseen, joka on hänen oman kehitystasonsa rajoissa. Varhaiskasvatuksen opettajan avulla hänen on mahdollista yltää omaa kehitystasoaan ylemmälle tasolle (Vygotsky, 1978). Tätä lapsen yksin suorittamaa kehitystasoista säätelyä ja sitä, mihin hän yltää aikuisen avustuksella kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (Vygotsky, 1978). Säätelyä on mahdollista toteuttaa niin puheen, kuin kehonkielen avulla, ja tässä astuu kuvaan traumasensitiivinen pedagogiikka.

## *4.1 Traumasensitiivinen pedagogiikka (trauma-sensitive pedagogy)*

Voidaan sanoa, että traumainformoitua kohtaamista varhaiskasvatuksessa ei ole tutkittu Suomessa, koska tutkimusta aiheesta kotimaisella tutkimuskentällä ei ole juuri lainkaan löydettävissä (Degerlund, 2023). Kansainvälisestäkin tutkimus aiheesta (laadullinen, määrällinen ja mixed method) on vähäistä ja suurin osa siitä on toteutettu Yhdysvalloissa (Degerlund, 2023). Tästä näkökulmasta traumatietoisuuden lisääminen suomalaisella kasvatuksen kentällä on hyvin

perusteltua. Traumasensitiivinen kohtaaminen on kehitetty alun perin vastaamaan terveydenhuollon tarpeita (TIC= trauma-informed care = traumatietoinen hoito) Yhdysvalloissa, jotta traumatisoitunut potilas osataan kohdata sen vaatimalla sensitiivisyydellä (SAMHSA, 2014; Sarvela, 2023; Sarvela, 2023a). Sarvelan (2023) mukaan myös Suomeen on viime vuosina kehitetty ensimmäinen traumainformoidun työotteen koulutusmalli (TIT), jonka avulla yhteiskunnan eri organisaatiot voidaan kouluttaa toimimaan työssään traumasensitiivisesti. Trauman koskettaessa ihmisiä sekä yksilöinä että yhteiskunnallisella tasolla (SMASHA, 2014a), on tätä traumasensitiivistä kohtaamista ryhdytty kehittämään myös laajalti yhteiskunnassa toimiviin muihin organisaatioihin ja instituutioihin terveydenhuollon lisäksi, kuten opetuksen ja kasvatuksen kentälle (SMASHA, 2014a; Sarvela, 2020; Holmes ym., 2015; Loomis, 2018; Chudzik ym., 2023). Opetuksen ja kasvatuksen kentällä tästä traumasensitiivisestä kohtamisesta voidaan käyttää nimitystä traumasensitiivinen pedagogiikka.

Käsitteenä traumasensitiivinen pedagogiikka ei ole Suomessa vakiintunut, koska se on tutkimusaiheena hyvin nuori. Käytän tutkimuksessani käsitettä, jonka olen johtanut Yhdysvalloissa kirjoitetusta kahdesta koulutuskirjasta, joiden sisältäminä tapauskertomuksia käytän tutkimuksessani aineistona (Nicholson ym., 2023a & Nicholson ym., 2023b). Kirjoissa käytetään termiä Trauma-sensitive teaching strategies/Trauma-responsive practice, jotka olen suomentanut käsitteeksi traumasensitiivinen pedagogiikka. Traumasensitiivinen pedagogiikka (trauma-sensitive pedagogy) kuvaa parhaiten kirjan kuvaamaa pedagogista toimintaa, jota varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa traumasensitiivisestä näkökulmasta erilaisissa opetustilanteissa lasten kanssa.

Lähden tässä ihmistieteellisessä (Raatikainen, 2005) tutkimuksessa siitä olettamuksesta (Cohen, 2018), että varhaiskasvattajalla oleva pohjatieto lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta on oleellisessa asemassa hänen kyvyssään tukea näiden taitojen kehittymistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan avulla. Näin ollessa, on asia oletettavasti myös trauman kohdalla. Varhaiskasvattajalla tulee olla tarvittava tieto ja ymmärrys eli hänen tulee olla traumainformoitu (Holopainen ym., 2021), jotta hän kykenee toteuttamaan traumasensitiivistä pedagogiikkaa traumatietoisien ajattelunsa pohjalta

(SMASHA, 2014) ja näin tukemaan lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista turvallisessa ympäristössä (SMASHA, 2014a).

Traumasensitiivisellä pedagogiikalla tarkoitetaan lähestymistapaa, jolla varhaiskasvatuksen opettaja vastaavat traumaan, sekä siihen miten se näkyy lapsessa ja hänen ympärillään (SMASHA, 2014a). Traumasensitiivisellä pedagogiikalla tarkoitetaan sitä, että kasvattaja yhdistää työssään jo olemassa olevan pedagogiseen osaamiseen traumatietoisuuden eli tiedon ja ymmärryksen traumasta sen synnystä, ilmenemisestä ja vaikutuksista lapsen kehitykseen, ja sen pohjalta hänellä on kyky toimia kasvatustilanteissa traumasensitiivisesti (Nicholson ym., 2019 & Nicholson ym., 2023a; Holmes ym., 2015; Loomis, 2018; Avery ym., 2021; Chudzik ym., 2023).

Toki varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa pedagogista työtään tämänhetkisen ajattelunsa kautta sekä sen pohjalta, mikä on lapsen edun ja hyvinvoinnin mukaista velvoittavien asiakirjojen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022) ja lain mukaan (Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991), Varhaiskasvatuslaki (540/2018)). Tämä käsitys on heijastuma ajastamme ja kulttuurista, jossa nyt elämme, ja se todennäköisesti tulee muuttuman ajan kuluessa (Cohen, 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajan toteuttaessa traumasensitiivistä pedagogiikkaa hän huomioi ja vastaa lapsen reaktioon tämän kokiessa traumatakaumaa. Traumatakauman lauetessa, se aiheuttaa lapsessa taistele tai pakene -reaktion (van der Kolk & McFarlane 1996), jolloin lapsi todennäköisesti reagoi nykyhetken tilanteeseen nähden suuremmalla tunteella, lapsen luullessa elävänsä menneessä traumahetkessä (Nicholson ym., 2023a; van der Kolk & McFarlane 1996). Varhaiskasvatuksen opettaja voi tällöin tuottaa omassa puheessaan rauhallista ja vahvistavaa sanomaa siitä, että lapsi on turvassa tässä hetkessä, jonka avulla lapsi saadaan palautumaan traumatakaumastaan takaisin tähän hetkeen. Rauhallisuus on tärkeää siitä syystä, että lapsen hermosto on taistele tai pakene -reaktion aiheuttamassa yli- tai alivirittyneessä tilassa (van der Kolk & McFarlane 1996; Leitch, 2017). Tästä syystä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on kanssasäädellä lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978) lapsen vireystila optimaaliselle tunnesäätelyn vyöhykkeelle (Optimal Zone of Regulation) ja laukaista lapsen toksinen stressi siedettävän ajan kuluessa oman rauhallisen olemuksensa avulla (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014).

Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettaja osoittaa lapselle, että tilanne on turvallinen eikä hän ole vaarassa. Nicholsonin ja kumppaneiden (2023a) mukaan traumasensitiivisen pedagogiikan toimintatapojen tavoitteena on saada lapsi palautumaan rauhalliseen tilaan hänen kokiessaan triggerin aiheuttamaa traumatakaumaa ja siitä johtuvaa yli- tai alivireystilaa. Varhaiskasvatuksen opettaja voi näin vapauttaa lapsen traumaattisen stressin vaikutuksilta, mitä syntyy tässä lapsen kokemassa takaumahetkessä (Nicholson ym., 2023a).

Yllä kuvatun kaltainen tilanne on kuvattu muun muassa Nicholsonin ja kumppaneiden (2023a) kirjan tapauskertomuksissa, jossa varhaiskasvatuksen opettaja auttaa lentokoneen ääntä pelästynyttä lasta palautumaan tähän hetkeen. Lentokoneen ääni on toiminut traumatakauman laukaisevana tekijänä eli triggerinä. Varhaiskasvatuksen opettaja toistaa tilanteessa rauhoittavia lauseita ”Sinulla ei ole mitään hätää” ja ”Olemme tässä”, kertoen missä he ovat ”Olemme päiväkodin pihalla” sekä, mikä tuottaa tuon kovan äänen taivaalla ”Se oli vain lentokone” (Nicholson ym., 2023a). Näin lapsi ymmärtää, että hänen kokemansa sisäinen kauhu aikaisemmin valtatiellä todistamasta traumaattisesta auto-onnettomuudesta, ei ole läsnä tässä hetkessä ja hän on turvassa (Nicholson ym., 2023a). Varhaiskasvatuksen opettajan traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla lapsen hermosto rauhoittuu ja hän palaa nykyhetkeen. Lisäksi turvallisen kosketuksen ja hoivan elementti on tärkeä, jos lapsi on vastaanottavainen esimerkiksi sylille tai halaukselle. Tästä lapsi saa kehoonsa aistikokemuksen siitä, että hän on turvassa. Tilanne on myös tärkeää ottaa tosissaan ja kuunnella, mitä lapsi haluaa kertoa tilanteesta niillä kyvyillä ja tavalla, joka on lapselle siinä hetkessä luontainen (Viheriälä & Rutanen, 2010). Tilanteen vähättely saattaa uudelleen traumatisoida lasta, sillä lapsen jäädessä yksin ilman turvaa hän ei pääse palautumaan toksisesta stressireaktiosta normaaliin vireystilaan (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014).

Toimiminen traumasensitiivisesti ehkäisee uudelleentraumatisoitumisen ja edesauttaa trauman uudelleen elämistä turvallisessa ympäristössä, jolloin siitä on myös mahdollista alkaa toipua (SMASHA, 2014a). Tämänkaltaisen kokemuksen läpikäyminen on myös mahdollista aikuisiällä turvallisessa ympäristössä, johon olen saanut mahdollisuuden traumapsykoterapeutin vastaanotolla. Trauman vaikutuksiin puuttuminen jo lapsen kehityksen varhaisvaiheessa on kuitenkin aina toivottavampi ratkaisu. Traumasensitiivinen

pedagogiikka tukee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaista inklusiivista arvomaailmaa, koska se palvelee kaikkien lasten hyvinvointia eikä ainoastaan trauman kokeneiden (Nicholson ym., 2023a). Traumasensitiivinen pedagogiikka ei ole terapiamuoto, vaikka sillä on terapeuttisia vaikutuksia (O'Hara, 2019). Varhaiskasvatuksen opettajalla on Nicholsonin ja kumppaneiden (2023a) mukaan tärkeä rooli toimiessaan traumasensitiivisen pedagogiikan kautta: helpottaa traumatisoituneiden lasten stressiä, ja mahdollisuus vahvistaa heidän resilienssiä eli kasvattaa lapsen henkistä kestävyyttä.

#### *4.2 Lapsen resilienssi ja sen vahvistaminen*

Elämä tuo lapsen eteen monia erilaisia arkisia tilanteita, joissa häneltä vaaditaan henkistä kestävyttä, resilienssiä (resilience), eli taitoa kohdata ja sietää vastoinkäymisiä sekä kykyä palautua näistä tilanteista (Ripatti ym., 2023, Duodecim Terveyskirjasto, 2021; Joutsenniemi & Lipponen, 2015; Feder ym., 2009; Masten & Coatsworth, 1998). Tätä arkipäivästä taitoa (Ripatti, 2023; Joutsenniemi & Lipponen, 2015), jota voidaan myös kutsua joustavuudeksi ja kriisinkestävydeksi (Finto, 2024), tarvitaan myös aikuisuudessa. Puhuttaessa traumaattisista tilanteista, voidaan niiden ajatella olevan laadultaan voimakkaita tapahtumia, joissa lapselta vaaditaan suurta ponnistelua selvitä sekä palautua tilanteesta, johon lapsi tarvitsee normaalia enemmän resilienssiä (Satapathy ym., 2022). Satapathy ja muiden tutkijoiden (2022) mukaan resilienssillä on merkittävä positiivisesti edistävä vaikutus siinä, miten lapsi lopulta toipuu traumasta. Tämän vuoksi lapsen resilienssiä olisi hyvä pyrkiä vahvistamaan.

Traumaattiset tilanteet, joissa lapsi kokee voimakasta traumaattista stressiä, vaikuttavat todennäköisesti pitkällä aikavälillä lapsen psyykkiseen hyvinvointiin sitä heikentävästi (Ripatti ym., 2023; Feder, 2009). Jatkuva traumaattisen stressin voi johtaa pitkäaikaisena ja toistuvana lapsen alentuneeseen resilienssiin eli kykyyn sopeutua vastoinkäymisiin ja palautua niistä (van der Kolk & McFarlane 1996, s.9 ja 13; Ripatti ym., 2023). Van der Kolk (2015a, s.54) mukaan traumatisoituneilla ihmisillä on usein alentunut stressinsietokyky eli pienetkin tilanteet, jotka saattavat aiheuttaa stressiä laukaisevat heissä herkästi ja nopeasti ison stressireaktion, josta kestää pitkään

palautua takaisin normaaliin vireystilaan. Toisin sanoen traumatisoitunut lapsi saattaa olla jatkuvasti kroonisesti ylivirittynyt, jolloin hänen hermostonsa käy ylikierröksillä (Leitch, 2017) ja reagoi herkästi ja voimakkaasti ulkoisiin ärsykkeisiin (van der Kolk & McFarlane 1996; Southwick ym., 2005; Shonkoff, 2014). Traumatisoituneen lapsen ollessa jatkuvasti toimintakykynsä ääri rajoilla hän ei mitään todennäköisemmin palaudu tilannetta edeltävälle tasolle eli lapsi ei täysin toivu tapahtuneesta alentuneen resilienssin vuoksi (van der Kolk & McFarlane 1996; Ripatti ym., 2023).

Suomalaisten vankien resilienssiä tutkineessa Ripatin ja kumppaneiden (2023) raportissa kerrotaan vangeilla olevan usein alentunut resilienssi todennäköisesti siksi, että he ovat kohdanneet elämänsä aikana toistuvia vastoinkäymisiä. Tuloksista selvisi, että vankien (15–72 vuotta) resilienssi oli alhaisempi verrattuna perusväestöön (15–29 vuotta), mutta korkeampi verrattaessa koulukotiin sijoitettujen nuorten (13–17 vuotta) resilienssiin. Koulukotiin sijoitetuilla nuorilla ei ole todennäköisesti ollut mahdollisuutta lyhyen elämänsä aikana kehittää kykyä sietää vastoinkäymisiä, jos heidän elinympäristönsä on ollut turvaton jo nuoruudesta asti. Samaa ajatusta tukee tulos, jonka mukaan tutkimukseen osallistuneet suomalaiset kantaväestön edustajat omaavat nuoresta iästään huolimatta tutkimukseen osallistuneista ryhmistä korkeimman resilienssin (Ripatti ym., 2023) todennäköisesti vakaan kasvualustansa ja elämäntilanteensa ansiosta.

Traumatisoituneen lapsen kohdalla olisi hyvä pyrkiä vahvistamaan heidän resilienssiään, joka parantaisi kykyä selvitä tästä hetkestä, mutta myös tulevaisuuden vastoinkäymisistä, olettaen, että lapsen resilienssi on alentunut verrattuna lapsiin, joiden kasvuolosuhteet ovat olleet pääasiassa turvalliset (van der Kolk & McFarlane 1996; Holmes ym., 2015). Tilanteet, joissa lapsi joutuu takaisin traumahetkeen, ovat juuri niitä hetkiä, jolloin varhaiskasvatuksen opettajalla on hyvä tilaisuus osoittaa lapselle, että hän kykenee selviämään tilanteesta takaisin tähän hetkeen eikä hän ole harjoittelunsa kanssa yksin (Nicholson ym., 2023a).

Yksi lapsen resilienssiä vahvistavia tekijöitä on tutkimuksen mukaan (National Scientific Council on the Developing Child, 2015) se, että lapsella on yksi turvallinen ihmissuhde, joka tukee hänen tervettä kehitystään (Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Varhaiskasvatuksessa tulisi ottaa tämä huomioon ja pyrkiä tukemaan traumatisoitunutta lasta traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta vahvistaen hänen resilienssiään (Nicholson ym, 2023a, Nicholson ym., 2023b). Se, mitä varhaiskasvatuksen opettaja voi tehdä, on osoittaa lapselle traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta, että hän on läsnä, luotettava ja tukee lasta hänen sitä tarvitessa. Tämän lisäksi tulisi pyrkiä vähentämään lapsen ympäristöstä häntä merkittävästi stressaavia tekijöitä sekä pyrkiä vahvistamaan ja kehittämään lapsen kehittyviä taitoja kuten sosioemotionaalisia taitoja (Masten & Coatsworth, 1998; Leitch, 2017), jotka auttavat lasta jatkossa selviytymään haastavista tilanteista paremmin (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Varhaiskasvatuksen opettajan sanoittaessa ja peilattaessa traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta lapsen tunteita, on lapsen mahdollista oppia tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan, jonka kautta hänelle kehittyy kyky selvitä ja palautua traumaattisesta stressitilanteesta aikaisempaa paremmin (Nicholson ym., 2023a). Näiden hetkien avulla hänen resilienssinsä vahvistuu.

Kognitiivisella joustavuudella näyttäisi Southwicken ja kumppaneiden mukaan (2005) olevan positiivinen yhteys yksilön kykyyn selvitä stressaavista tilanteista ja palautua niistä. Toisin sanoen, jos lapsi uskoo, että hän selviää traumatakauman aiheuttamasta traumaattisesta stressitilanteesta, hän todennäköisemmin selviää ja palautuu siitä paremmin (Southwick ym., 2005). Jotta tämä tunne syntyy, lapsi tarvitsee ensin kokemuksen siitä, miten tilanteesta on mahdollista selvitä. Tähän lapsi tarvitsee varhaiskasvatuksen opettajan tukea (Southwick ym., 2005). Tästä syntyvää kehitystä voidaan kutsua myös posttraumaattiseksi kasvuksi, jonka lapsi saavuttaa käytyään Joutsenniemen ja Lipponen (2015) sanoin ”psykologisen ja kognitiivisen kamppailun trauman kanssa” ja ”siitä syntyneeseen kasvuun”. Tämän seurauksena lapsen psyykinen sietokyky stressaavia tilanteita kohtaan kasvaa eli hänen resilienssi vahvistuu (Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Ripatti ja kumppanit (2023, s. 167) kiteyttivät asian hienosti sanomalla ”*Resilienssi voi vahvistua kaikkialla, missä vanki tulee kohdatuksi*”. Tämä sama pätee varmasti myös lasten kohdalla. Resilienssin vahvistaminen auttaa lasta selviytymään paremmin myöhemmässä elämässä (Ripatti ym., 2023; Hughes ym., 2017; Holmes ym., 2015; National Scientific Council on the Developing

Child, 2015), koska tällöin hänellä on usko omaan kykyynsä kohdata vastoinkäymisiä ja selviytyä niistä. Traumahetken säätelyn ja resilienssin vahvistamisen tukena voivat myös olla ne hetket, jolloin lapsi leikkii ja pyrkii leikin kautta ja sen avulla ilmaisemaan kokemaansa.

### *4.3 Leikki lapsen traumahetkien ilmaisukeinona*

Ymmärtääksemme paremmin sitä, miten varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea ja kanssasäädellä lasta traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla, on hyvä katsoa asiaa lapsen näkökulmasta (Landreth, 2024). Lapsen luonnollinen tapa ilmaista itseään on leikin kautta ja sen avulla verbaalisella tai non-verbaalisella puheella (Landreth, 2001; Koivula & Laakso, 2022; Nicholson ym., 2023b; Landreth, 2024; Erikson, 1962; Piaget, 1951). Kehityopsykologi Erik Eriksonin (1902–1994) mukaan lapsen kyky leikkiä läpi omat kokemuksensa on suurin itseparannuskeino lapselle (Erikson, 1962). Sekä Eriksonin että Landrethin (1962, s. 213; 2001) mukaan lapsen kokiessa olonsa turvattomaksi hän tarvitsee yhden turvallisen aikuisen läsnäoloa pystyäkseen leikkimään kokemansa läpi. Eriksonin (1962) mukaan leikkiterapian toiminta perustuu tähän havaintoon, johon se perustuu vielä nykyäänkin. Tämän ajatuksen pohjalta voisi ajatella, että varhaiskasvatuksen opettajan tuodessa turvaa lapselle traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta, lapsi kykenee leikin avulla ilmaisemaan omaa traumaattista kokemusmaailmaansa (Nicholson ym., 2023b; Erikson, 1962; Landreth, 2001). Varhaiskasvatuksen opettajan säätelevä läsnäolo näyttäisi olevan välttämätön. Traumasensitiivisen pedagoginen puhe, joka tukee lapsen leikkihetkiä, joissa hän ilmaisee traumakokemustaan, ei ole terapiamuoto, vaikka sillä on terapeuttisia vaikutuksia vaan se on pedagoginen toimintamalli (O'Hara, 2019).

Elämäntyöstään leikkiterapian parissa tunnetun professori Landrethin (2001) mukaan lasten puhuma leikin kieli ansaitsisi virallisen nimikkeen maailmassa puhuttavien kielten joukossa (University of North Texas (UNT), 2024). Tämä leikin kieli tuotetaan mielikuvituksen maailmassa, jossa lapsi voi turvallisesti kokea ja käydä läpi vaikeitakin asioita (Landreth, 2001; Landreth, 2024). Tutkimuksen kohderyhmän ollessa 3–5-vuotiaat varhaiskasvatusikäiset lapset, voidaan Vygotskyn (1978) teorian mukaan ajatella tässä tutkimuksessa

käsiteltävän leikin olevan kehitystasoltaan roolileikkiä, jossa abstrakti ajattelu tulee mahdolliseksi (Koivula & Laakso, 2022). Roolileikissä lapsen on mahdollista ajatella elävänsä eri ajassa ja paikassa, missä todellinen tilanne on, ja kuvitella sen tapahtumat ja näin luoda jotain mitä ei ole olemassa. Tämä mahdollistuu kehityspsykologi Jean Piagetin (1896–1980) (1951) mukaan leikin symbolisen elementin kautta (Landreth, 2001; Landreth, 2024). Leikissä syntyy aikaisemmin avaamani ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa lapsi voi yltää ylemmälle kehityksen tasolle kuin mitä hänen oma kehityksensä taso on (Vygotsky, 1978). Varhaiskasvatuksen opettajalla on tällöin mahdollisuus traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla tukea lapsen yritystä säädellä omaa oloaan traumaattisen takauman aikana lapsen omaa kehitystasoaan korkeammalla tasolla (Nicholson ym., 2023b). Näin lapsi voi oppia uusia taitoja toipua traumaattisesta kokemuksesta.

Findlingsin ja kumppaneiden (2006; Myers, 2011) leikkitutkimuksen mukaan traumahistoriaa omaavat lapset leikkivät eri tavalla kuin lapset, joilla ei ole traumaattista kokemusta taustalla. Tämä näkyy heidän mukaansa muun muassa siinä, että traumatisoituneen lapsen leikki keskeytyy useasti, on intensiivisyydeltään hyvin korkeaa tasoa ja lapsen käytöksessä on havaittavissa välttelevää leikkikäyttäytymistä. Jatkotutkimuksen mukaan (Myers ym., 2011) traumatisoituneen lapsen leikissä ei välttämättä ole nähtävissä kronologista aikajanaa, vaan lapsi on saattaa juuttua toistamaan traumaattista tapahtumaa leikeissään eli leikki on laadultaan toistuvaa leikkiä (Nicholson ym., 2023b).

Leikki on ikään kuin lapsen keino säädellä ja hallita hänelle käsitettävällä ja turvallisella tavalla omaa ympäristöään ja sitä mitä siinä tapahtuu sekä ilmaista omia tunteitaan ja ristiriitoja (Landreth, 2001; Landreth, 2024). Landrethin (2024) mukaan lapselle vaikean tunteen käsittely voi tapahtua leikin kautta esimerkiksi siten, että lapsen valitsema lelu toimii eräänlaisena tunteen symbolina (Piaget, 1951), johon heijastaa tämä tunne ja ilmaista se leikin kautta turvallisesti (Landreth, 2001; Landreth, 2024). Näinä hetkinä varhaiskasvatuksen opettajan tulisi olla valppaana ja havainnoida tarkasti mitä lapsi pyrkii leikissään ilmaisemaan aikuiselle (Landreth, 2024). Tämä leikin hetki, jossa lapsi esimerkiksi kertoo tarinaa siitä, miltä hänestä tuntuu, kun hänen toinen vanhempansa on menehtynyt, syntyy Vygotskyn mukaan (1978) lapsen sisäisestä motivaatiosta yrittää ymmärtää vanhempansa kuolemaa. Tässä

hetkessä varhaiskasvatuksen opettajalla on hyvä tilaisuus tukea lasta traumasensitiivisen puheen avulla traumaattisesta kokemuksesta eteenpäin (Nicholson ym., 2023b).

Nicholsonin ja kumppaneiden (2023a) kirjan tapahtumakertomuksissa kuvataan tätä tuettua leikkihetkeä, jossa vanhempansa menettäneen lapsen valitsema lelu, nukke, toimii surun tunteen symbolina (Landreth, 2024; Piaget, 1951). Lapsi leikkii nukeilla ja kuvittelee yhden niistä kuolleen. Toisin sanoen lapsi heijastaa tunteen kokemastaan nukkeen ja pyrkii ilmaisemaan tunnetta leikkiessään sillä. Leikkihetken aikana varhaiskasvatuksen opettaja liittyy leikkiin mukaan traumasensitiivisen puheen avulla ja tekee ohjaavia kysymyksiä, joiden kautta selviää, että lapsi yrittää kertoa leikkiessään olevansa vanhempansa kuolemasta surullinen ja yrittää ymmärtää mitä kuolema tarkoittaa (Nicholson ym., 2023a). Turvallisen aikuisen tuen avulla lapsi saa kerrottua ajatuksiaan kokemastaan traumasta, jolloin hän tulee kuulluksi eikä ole tunteensa kanssa yksin (Landreth, 2001; Piaget, 1951). Tällä on Landrethin (2001) mukaan parantava vaikutus lapseen. Piagetin (1951) sanoin, lapsi saa tällöin mahdollisuuden leikkiä turvallisessa ympäristössä kokemuksensa läpi. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen opettajan olisi hyvä oppia kuuntelemaan tätä leikissä tuotettua puhetta ja kohdata lapsi hänen tasoltaan käsin, jolloin hän voi kuulla ja ymmärtää, mitä lapsi yrittää leikin kautta kertoa esimerkiksi aikaisemmin kokemastaan traumaattisesta hetkestä.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Tutkimustehtävä

Tämän laadullisin menetelmin toteutettavan diskurssitutkimuksen tutkimuskohteena on traumasensitiivinen pedagoginen puhe eli kieli, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Analyysin kohteena ovat tapauskertomukset, joissa kerrotaan ja kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välisiä traumasensitiivisen pedagogiikan vuorovaikutushetkiä varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa. Aluksi analysoidaan sitä, miten traumasensitiivisen pedagogiikan todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta eri diskursseina. Lisäksi tutkitaan minkälaisilla, traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskursseilla voidaan vahvistaa lapsen resilienssiä eli kykyä selvitä ja palautua traumaattisesta stressistä sekä tukea lasta käsittelemään traumaattisia tilanteita leikin kautta. Tavoitteena on lisätä varhaiskasvatuksen opettajien tietoa ja ymmärrystä traumasensitiivisestä pedagogiikasta ja sitä kautta lisätä lasten hyvinvointia. Seuraavaksi esittelen kolme tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu eri diskursseina varhaiskasvatuksen opettajien ja lasten välisessä puheessa?
2. Minkälaiset erilaiset varhaiskasvatuksen opettajan tuottamat traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssit vahvistavat lapsen resilienssiä eli kykyä selvitä ja palautua traumaattisesta stressistä?
3. Minkälaiset varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen väliset traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssit tukevat lapsen kykyä käsitellä traumaattista tilannetta leikin kautta?

## 5.2 Laadullisen tutkimuksen menetelmävalinnat

Tarkoituksena on lähestyä tässä ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmävalinnoilla, koska pyrin ymmärtämään, tutkittavaa ilmiötä sen selittämisen sijasta (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on, traumasensitiivinen pedagoginen puhe eli kieli, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta, jota lähdän analysoimaan analyyttisellä diskurssianalyysillä (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016; Suoninen, 2021). Kyseessä on täten diskurssitutkimus, jossa Pietikäisen ja Mäntynen (2020) mukaan ollaan kiinnostuneita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvän toiminnan ja siinä käytettävän kielen välisestä suhteesta. Diskurssitutkimus on Pietikäisen ja Mäntynen mukaan monitieteistä laadullista tutkimusta (2020), joka jo itsessään on vankka peruste laadullisten tutkimusmenetelmien valinnalle. Määrällisten menetelmien yhdistäminen ihmistieteelliseen tutkimukseen ei ole poissuljettua, vaan niiden läsnäolo voi täydentää laadullista tutkimusta (Alasuutari, 2011; Juhila 2021). Tässä tutkimuksessa rajaan kuitenkin määrälliset menetelmät tutkimuksen ulkopuolelle, koska niiden läsnäolo ei ole tutkimustehtävän näkökulmasta tarpeellista. Lisäksi analyysin kohteena on kieli eikä numeeriset yksiköt ja niiden analyysistä löytyvät tilastolliset yhteydet, kuten yleensä määrällisessä eli kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Alasuutari, 2011; Juhila, 2021). Laadulliselle tutkimukselle tyypilliset menetelmävalinnat ovat nähtävissä muun muassa tutkimuksen tutkimuskysymysten asettelussa sekä aineiston ja analyysimenetelmän valinnassa.

Ensimmäiseksi tutkimuskysymyksissä painottuu, ”mitä- ja miten-kysymykset miksi-kysymysten” sijaan, joita suositaan kvantitatiivisissa eli määrällisissä tutkimuksissa (Juhila, 2021). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tutkimuskysymysten muotoilulla pyritään löytämään ymmärrys tutkittavaan aiheeseen ja saamaan vastaus tutkimuskysymyksissä etsittäviin kysymyksiin. Laadullinen tutkimus menetelmävalintana palvelee tässä tapauksessa parhaiten tutkimukseni tavoitetta pyrkiä ymmärtämään tutkittavien välistä vuorovaikutusta ja siitä syntyviä merkityksiä, joita varhaiskasvatuksen opettaja ja lapsi rakentavat puheen kautta keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Pietikäisen ja Mäntynen (2020, s.121) sanoin laadullisen ”tutkimuksen

kohteena on siis ihmisten kokemus- ja merkitysmaailma”. Näistä tässä tutkimuksessa painottuu kokemusten tuottamien merkitysten tutkimus (*merkityksellistäminen*), jotka syntyvät toimijoiden eli puhujien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa puheen kautta, tietyssä kontekstissa eli tilanteessa, ajassa sekä paikassa, joita ei voida diskurssitutkimuksessa erottaa toisistaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Wood & Kroger, 2000). Tutkimuksen toimijat ovat varhaiskasvatuksen opettaja ja lapsi. Laajana kontekstina toimii yhdysvaltalainen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen arki sekä sen tapahtumahetket ja toimintaympäristö ja lähikontekstina tapauskertomuksen genre. Näitä tapahtumahetkiä määrittävät aina myös kunkin kontekstin sosiaalisesti tuotetut rakenteet ja tavat, joilla näissä rakenteissa toimitaan eli sovitut käytänteet (Pietikäinen & Mäntynen, 2020).

Toiseksi laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan tutkimuksen aineisto on empiirinen eli aineiston keruu perustuu ilmiön havainnointiin ja tutkittavien kokemukseen ilmiöstä (Vuori, 2021). Aineiston voi kerätä itse esimerkiksi haastattelemalla tutkimukseen osallistuvia henkilöitä, mutta tutkimuksessa on myös mahdollista käyttää jo valmiiksi kerättyä aineistoa. Hyödynnän tässä tutkimuksessa valmista empiiristä tekstimuotoista aineistoa, joka koostuu 22 tapauskertomuksesta. Aineiston tapauskertomukset ovat osa kahta yhdysvaltalaisista koulutuskirjaa, joiden kirjoittajat ovat keränneet tapauskertomusten aineiston yhdistäen useaa (haastattelu, päiväkirjamerkinnot, kirjailijoiden kokemusten kirjaaminen) aineistonkeruumenetelmää (Nicholson, ym., 2023a & Nicholson ym., 2023b).

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tarkastelen aineistoa kokonaisuutena asettamani tutkimustehtävän sekä asettamani teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, vaikka Alasuutarin (2011) mukaan samaa aineistoa on mahdollista tarkastella useasta eri näkökulmasta. Aineiston koko on pienempi verrattuna määrälliselle tutkimukselle tyypilliseen aineiston kokoon, jonka otanta voi vaihdella kymmenistä tuhansiin tutkimukseen osallistuviin henkilöihin (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juhila 2021). Laadullisen tutkimuksen aineiston valinnassa on keskiössä aineiston laatu ei niinkään sen määrä ja valittuja aineiston keruun menetelmiä voidaan käyttää niitä yhdistellen, jos tutkimustehtävä sitä vaatii (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineiston koko tuskin saavuttaa saturaatiopistettä eli kylläntyä (Tuomi &

Sarajärvi, 2018), koska sen koko ei ole niin merkittävän suuri. Jos näin kävisi, tarkoittaisi se, että aineisto alkaisi jossain kohtaa toistaa itseään eli analyysin edetessä aineistosta ei toisin sanoen enää löytyisi mitään uutta tietoa tutkittavaan ilmiöön nähden (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### 5.3 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin alkulähde on Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan filosofian, sosiologian ja kirjallisuudenteorioissa, mutta sitä sovelletaan nykyään monella tieteenalalla muun muassa kasvatustieteissä. Wood & Krogerin (2000) mukaan ei voida kuitenkaan puhua vain yhdestä tavasta tehdä diskurssianalyysiä, vaan paremminkin monista. Tässä diskurssitutkimuksessa analyysimenetelmänä käytetään erityistä analyysitapaa, analyyttistä diskurssianalyysiä, koska siinä keskitytään analysoimaan analyyttisesti kielenkäyttöä ja sen vaihtelua eikä valtasuhteiden analysointia, johon kriittinen diskurssianalyysi keskittyy (Jokinen ym., 2016; Fairclough, 2003). Toki kielenkäytön analysointi on aina myös osa tätä foucault'laista kriittistä diskurssianalyysiä (Foucault, 1972), mutta se ei ole analyysin syvin tarkoitus, vaan analyysin tuloksena nousseen mahdollisen yhteiskunnallisen eriarvoisuuden esille nostaminen (Fairclough, 2003; Suoninen, 2021).

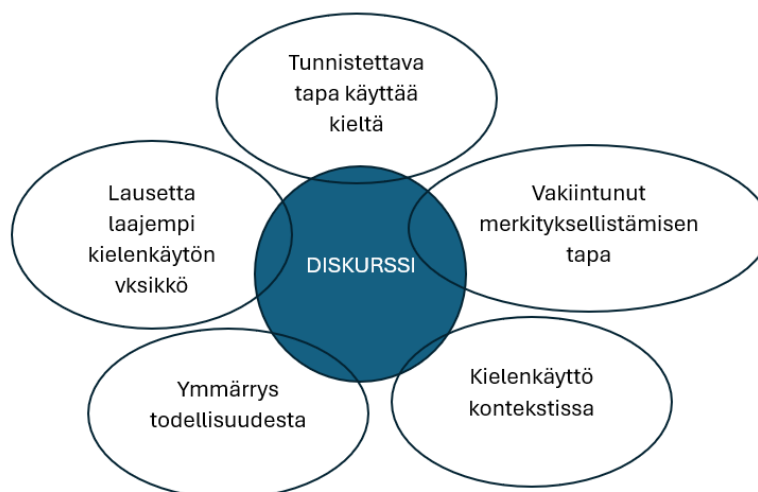
Tässä tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on keskittyä ainoastaan tähän sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen kielenkäytön kautta eli siihen, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu (*konstruoi*) sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri *merkityssysteemeinä* eli *diskursseina* kielenkäytön eli puheen kautta (Vuori, 2021a; Jokinen ym., 2016; Fairclough, 2003; Wood & Kroger, 2000; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Se, että kielellistämme sanomalla esimerkiksi ”Aurinko on keltainen” kuvastaa sitä, mitä näemme maailmassa, mutta samalla konstruomme eli rakennamme sosiaalista todellisuutta siitä mikä ja millainen tuo ilmiö taivaalla on (Suoninen, 2021; Jokinen ym., 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Kuten Jokinen (2016, s.188) määrittelee diskurssianalyysin

*kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä.*

Toisin sanoen Suonisen (2021) sanoja mukailien analyttisen diskurssianalyysillä pyritään tukimaan tarkemmin, sitä miten ”arkinen kielenkäyttö saa asioita tapahtumaan” (Wood & Kroger, 2000).

Analyysissä liikutaan sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofisessa viitekehyksessä ja keskeisiä analyttisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat *diskurssit* (a discourse) eli merkityssysteemit, *merkitys*, *konstruoida* eli merkityksellistää, *konteksti* eli tapahtumatilanne ja *genre* eli vuorovaikutuskonteksti (Jokinen, 2016a; Pietikäinen & Mäntynen, 2020).

Pietikäisen ja Mäntynen (2020, s. 14) mukaan diskurssin käsite tulee alkujaan ranskan kielestä, sanasta discours, jossa sanalla tarkoitetaan ”puhetta”, ”esitelmää”, ”juttelua” ja ”jaarittelua”. Sana ”discours” polveutuu alkujaan taas latinankielisestä sanasta discursus, jolla puhuja tarkoittaa ”ympäriinsä juoksemista” (Pietikäinen & Mäntynen, s.14). Arkikielessä sanalla diskurssi tarkoitetaan yhä juttelua (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Tieteellisessä kontekstissa diskurssin käsite kuvaa Pietikäisen ja Mäntynen (2020, s. 19) sanoin ”kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana”, joka ilmenee eri diskursseina, joilla maailmaa konstruoidaan eli rakennetaan merkityksellistämällä sanallisen tai sanattoman puheen eli kielen kautta (Wood & Kroger, 2000; Potter, 1996).



**KUVIO 6.** Diskurssin käsite (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s. 14).

Nämä puheessa tuotetut diskurssit voidaan määritellä hyvin moniulotteisesti riippuen tutkittavasta ilmiöstä ja sitä määrittävästä analyysin painopisteestä

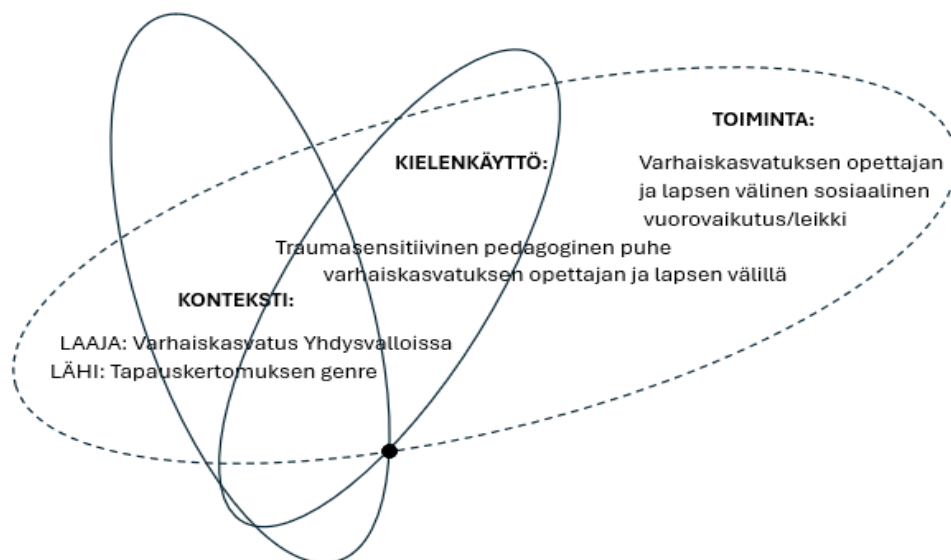
(Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Wood & Kroger, 2000; Potterin & Wetherell, 1987). Pietikäisen ja Mäntynen (2020, s. 14) mukaan diskurssin käsite on mahdollista ajatella yllä olevan kuvion (Kuvio 6) mukaisesti toisiinsa yhteydessä olevina kehinä, joilla kuvataan muun muassa diskurssin käsitteen käyttöä ja sen soveltamista tutkittavan ilmiön mukaan.

Tässä tutkimuksessa yllä olevasta kuviosta (Kuvio 6) diskurssin käsitteessä painottuvat kielenkäytön kontekstisidonnaisuus, ymmärrys todellisuudesta, jota puhe tuottaa sekä lausetta laajempi kielenkäytön yksikkö (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Diskurssit, joita tässä tutkimuksessa tutkitaan kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen traumasensitiivisen pedagogisen puheen vuorovaikutushetkiä, joista muun muassa traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu eri diskursseina. Näitä diskursseja tuotetaan eri tilanteissa, jolloin diskurssin käsitteeseen sitoutuu vahvasti myös konteksti eli diskurssin käsite on kontekstisidonnainen (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016a; Wood & Kroger, 2000). Sillä on merkitystä missä tapahtuma ja vuorovaikutustilanteessa puhetilanne käydään ja ketkä tilanteessa tuottavat puhetta.

Diskurssianalyysissä kielenkäytöllä ajatellaan olevan toiminnallinen funktio eli tarkoitus, se ”miten ja mitä asioita kielellä tehdään” (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s.5; Potterin & Wetherell, 1987). Koska kielenkäytön ajatellaan rakentavan eli *konstruoivan* sosiaalista todellisuutta eli rakentavan ymmärrystä todellisuudesta sen sijaan, että se kuvaisi kielen avulla maailmaa sellaisenaan (Suoninen, 2021; Jokinen ym., 2016; Wood & Kroger, 2000). Täten analyysin kohteena ei ole itse kielen rakenne vaan se mitä kielellä rakennetaan toiminnan kautta (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Wood & Kroger, 2000; Potterin & Wetherell, 1987). Pietikäisen & Mäntynen (2020), mukaan diskurssitutkimuksen kielikäsitys:

*--nojautuu -- funktionaaliseen kielikäsitukseen, [jossa] –diskurssitutkijan näkökulmasta kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa – siis silloin, kun kieltä käytetään.*

Näin ollen diskurssianalyysi vaatii analyysoijalta kontekstin ja ilmiön tuntemusta, jotta hän kykenee kielestä päättämään siihen liittyviä merkityksiä, kuten tässä tutkimuksessa yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen ja traumasensitiivisen pedagogiikan tuntemusta (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016a; Wood & Kroger, 2000; Potterin & Wetherell, 1987).



**KUVIO 7.** Tutkimuksessa esiintyvät kielenkäyttö, konteksti ja toiminta sekä niiden välinen kiinteä yhteys diskurssianalyysissä. Pietikäisen & Mäntynen (2020, s.22) kuviota mukaillen.

Yllä olevasta kuviosta (Kuvio 7) käy hyvin ilmi kontekstin (yhdysvaltalainen varhaiskasvatus, tapauskertomuksen genre), toiminnan (varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välinen sosiaalinen vuorovaikutus/leikki) ja kielenkäytön (traumasensitiivinen pedagoginen puhe varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä) välinen kiinteä yhteys (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Tekstin analysointi jää ontoksi, jos aineiston tapauskertomuksen sisältämä puhe analysoidaan irrallaan kontekstista (Wood & Kroger, 2000; Potterin & Wetherell, 1987). Tässä tutkimuksessa tutkijan tulee siksi olla perehtynyt traumaan, traumaattiseen stressiin, traumasensitiiviseen pedagogiikkaan, varhaiskasvatuksen opettajan rooliin kanssasätelijänä sekä yhdysvaltalaiseen varhaiskasvatukseen ymmärtääkseni missä viitekehyksessä analyysissä liikutaan. Aineistossa

(Nicholson ym., 2023a, s. introduction) esiintyvä lause, jossa varhaiskasvatuksen opettaja puhuu lapselle kertoen, että:

*That loud sound was an airplane way up high in the sky. You are safe down here on the ground with me.*

saisi aivan eri merkityksen riippuen siitä puhuuko sen aikuinen lapselle sodassa vai varhaiskasvatuksen opettaja lapselle päiväkodissa. Tällöin on kyseessä kaksi täysin erilaista kontekstia, joissa tuotetun puheen merkitykset eroavat toisistaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2020).

*Genre*, jossa analyysissä liikutaan, on tapauskertomuksen genre (Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s.79). Hyrkäsen vuonna 2006 suomentamat Sigmund Freudin (1856–1939) klassiset psykoanalyttiset tapauskertomukset sisältävät tapauskertomusille tyypillistä kerrontaa. Niissä Freud kuvaa potilaanaan olleiden henkilöiden tapauksia, joista hän lopulta tekee psykoanalyysin analysoimalla tätä potilaskertomusta. Freud (Hyrkäs, 2006) kuvaa teoksessa esimerkiksi hysteerisen Doran (pseudonyymi), joka on ollut hänen potilaanaan, tapausta vuodelta 1905. Freudin tapauskertomuksissa sosiaalisen toiminnan kehyksenä on toiminut psykoterapeuttisessa istunnossa käyty vuorovaikutus lääkärin ja potilaan välillä (Freud & Hyrkäs, 2006). Pietikäisen ja Mäntynen (2020) mukaan genre määrittelee kehykset sosiaaliselle toiminnalle, jossa puhetta tuotetaan (Fairclough, 2003).

Tämän tutkimuksen aineiston tapauskertomusten sisältämä sosiaalinen toiminta eli vuorovaikutuskonteksti, jossa vuorovaikutus tapahtuu, (Jokinen ym., 2016a; Pietikäinen ja Mäntynen, 2020) on opetuksellista ja kasvatuksellista toimintaa. Tapauskertomuksen genren voidaan tässä tapauksessa ajatella olevan yksinkertaistetusti traumasensitiivisen pedagogisen puheen vuorovaikutushetki, jota kuvataan ja kerrotaan lukijalle tapauksenomaisesti. Tapauskertomuksessa toimijoita ovat varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatusikäinen 3–5-vuotias lapsi ja tapahtumapaikka on yhdysvaltalainen varhaiskasvatus (preschool),

Jokisen (2016) mukaan genren käsite sisältää ajatuksen siitä, että vuorovaikutuskonteksti määrittää puheen tuottamiselle tietyt reunaehdot (Potter, 1996; Fairclough, 2003). Reunaehtoina ovat tässä tapauskertomuksen genressä varhaiskasvatusympäristön sekä varhaiskasvatuksen opettajan luomat raamit

lapsen mahdollisuudelle tuottaa puhetta traumakokemuksestaan yhteisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen on todennäköisesti luotettava varhaiskasvatuksen opettajaan voidakseen puhua olotilastaan tai tuottaa puhetta sanattomasti eleiden avulla. Lisäksi lapsen on koettava olevansa turvassa uskaltaakseen lähestyä varhaiskasvatuksen opettajaa. Lapsen uskallukseen vaikuttaa todennäköisesti suurelta osin se, että varhaiskasvatuksen opettaja on suuremmassa valta-asemassa suhteessa lapseen omasta opettajapositiostaan käsin. Jos kyseessä ei ole suora varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen vuoropuhelun litterointi eli purkaminen kirjoitettuun muotoon, tapauskertomuksen genreen sisältyy lisäksi tapahtuman kertojan tulkinta siitä mitä hänen havaintojensa perusteella tilanteessa on tapahtunut (Wood & Kroger, 2000). Tapauskertomus sisältää usein tämänkaltaisen suoran vuoropuhelun eli dialogin lisäksi itse tapahtuman kuvausta ja kerrontaa, joka on varhaiskasvatuksen opettajan havainnointia siitä, mitä tilanteessa on tapahtunut.

Genreen sisältyy näin ollen kielitutkimuksen käsite *tekstityyppi*, jolla itse toimintaa kuvataan kielellisesti (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Pietikäisen ja Mäntynen (2020, s. 78) mukaan ”Tekstityyppi on diskurssitutkijalle väline, jolla voi tarkastella genreen ja sosiaalisen toiminnan kielellistä rakentumista”. Tutkimuksen tapauskertomukset genreinä sisältävät ajatuksen siitä, että ne ovat kertovaa ja kuvailevaa tekstiä sisältäviä tapauksen kuvauksia, joissa kerrotaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisistä traumasensitiivisen pedagogisien puheen vuorovaikutushetkistä. Tässä tutkimuksen aineistossa yhdistyvät deskriptiivinen eli kuvaileva (henkilöt ja paikat) ja narratiivinen eli kertova (tapahtumat) tekstityyppi, joiden avulla pyritään rakentamaan kertovaa ja kuvailevaa toimintaa kielen avulla (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Kertovaan tekstityyppiin sisältyy dialogin kautta tehty tarinnan kerronta, joka vie tarinaa eteenpäin. Laaja- ja lähikonteksti, jossa tapahtumat tapahtuvat, pysyy tässä genressä samana. Myös toimijat pysyvät samoja, vaikka olisikin kyse eri henkilöistä eivät heidän roolinsa toimijoina (varhaiskasvatuksen opettaja ja lapsi) muutu. Tätä avataan aineiston analyysin toteutuksessa tarkemmin.

## 5.4 Tutkijan asema

Diskurssianalyysissä tutkijan positiolla eli asemalla on suuri merkitys, koska tutkijalla on keskeinen rooli analyysiprosessin kielen tulkitsijana hänen ollessaan omasta positiostaan käsin itse osa tätä kielellisen maailman rakentumista. Tämän vuoksi tutkijan omaa kielellistä roolia analyysiprosessin kulussa on oleellista tarkastella (Juhila, 2016).

Tässä tutkimuksessa tutkija asettuu ennen kaikkea tulkitsijan rooliin suhteessa analysoitavaan aineistoon (Juhila, 2016). Tulkitsijan roolissa tutkijalla on erilaisia mahdollisuuksia tulkita aineistoa sen kanssa käytävällä vuoropuhelulla, joka syntyy Juhilan (2016, s. 340) sanoin ”tutkijan ja tutkittavan eli analyysin ja aineiston” välisestä dialogisesta suhteesta. Analyysin pääasiallinen kohde on toki aina aineisto, mutta tutkija on oleellinen osa tätä aineistoa käydessään sen kanssa vuoropuhelua esimerkiksi kokoamalla siitä tutkimusta parhaiten palvelevaa kokonaisuutta (Juhila, 2016). Tutkijan oma ajattelu ja vuoropuhelu suhteessa tutkittavaan ilmiöön eli tulkinta siitä, millainen puhe avaa mahdollisuuden löytää vastauksen tutkimustehtävään, asettaa tutkijan tulkitsijan rooliin. Tämä asettaa tutkijalle myös valtavan vastuun siitä, ettei hän lähde ylitulkitsemaan aineistoa oman kokemuksensa pohjalta ja väitä löytäneensä sieltä jotain, mitä sieltä ei todellisuudessa ole nähtävissä.

Tulkitsijan rooli on näkyvää myös siinä, minkälainen oma subjektiivinen näkökulma tutkijalla itsellään on tutkittavasta aiheesta (Juhila, 2016). Tutkimuksessa nostetaan esille konstruktionistinen näkökulma, jossa liikutaan sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofisessa viitekehyksessä painottaen merkitysten synnyn tutkimusta kielen kautta (Suoninen, 2021; Vuori, 2021a; Jokinen ym., 2016; Jokinen ym., 2016a; Fairclough, 2003; Wood & Kroger, 2000; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Jokinen ym., 2016a Lisäksi tutkimuksessa tuotetaan kokemusnäkökulma, joka on lähtöisin kirjoittajan omista kokemuksista. Tällä kokemusnäkökulmalla tuodaan esille tutkijan oman kokemusmaailman vaikutusta tutkittavaan ilmiöön eli traumasensitiiviseen pedagogiseen puheeseen sekä traumaan ja traumatisoitumiseen. Kokemusnäkökulmassa pohditaan tutkijan subjektiivista kokemusta ja tutkittavan aiheen välistä suhdetta, josta tieto syntyy eli kokemuksen epistemologiaa (Jokinen, 2021). Tämä tuottaa vahvan tulkitsijan position suhteessa

analysoitavaan aineistoon, koska tutkija ei todennäköisesti pysty katsomaan tutkittavaa ilmiötä täysin objektiivisesti henkilökohtaisen elämäkokemuksensa vuoksi (Juhila, 2016). Tällainen objektiivisuuden tavoittelu ei edes ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Henkilökohtaisen kokemuksen esille nosto on tässä tutkimuksessa poliittinen teko, koska tuomalla esille omia yksityiselämässä koettuja epäkohtia, jotka heijastuvat ympärillä olevassa yhteiskunnassa, luodaan toive muutoksesta yhteiskunnassa vallitsevaan tilanteeseen tutkimuksen lukijoiden kautta.

Kokemusnäkökulma luo vastapainoa maskuliiniselle, niin kutsutulle kovalle tutkimukselle, asettumalla feministisen tutkimuksen kentälle. Tutkijan omien kokemusten esille nostolla on täten perusteltu paikka tässä tutkimuksessa.

### 5.5 Tutkimusaineisto ja kohderyhmä

Hyödynnän tutkimuksessa valmista empiiristä tekstiaineistoa, joka koostuu kahdesta yhdysvaltalaisen tutkijoiden ja asiantuntijoiden kirjoittamasta koulutuskirjasta. Käytän valmista aineistoa tutkimustani varten siitä näkökulmasta, että on eettisempää käyttää jo aiheesta kerättyä tietoa ja tutkia sen sisältöä ennen uuden tiedon keräämistä. Lisäksi traumasensitiivinen pedagogiikka ei ole suomalaisella kasvatuksen kentällä vielä yleisessä käytössä. Koulutuskirjoissa aiheena ovat traumainformoidut lähestymistavat varhaiskasvatuksen ammattilaisille, kuten traumasensitiivinen pedagogiikka ja traumasta toipuminen leikin kautta:

#### TAULUKKO 1. Aineiston kirjojen A ja B esittely

Kirja A: Tekijät ja julkaisuvuosi	Nimi ja kustantaja
Nicholson, J., Perez, L., Kurtz, J., Bryant, S. & Giles, D. (2023a).	Trauma-informed practices for early childhood educators : relationship-based approaches that reduce stress, build resilience and support healing in young children, (Second edition.). Routledge.
Kirja B: Tekijät ja julkaisuvuosi	Nimi ja kustantaja
Nicholson, J., Kurtz, J., Edwards, L., Iris-Wilbanks, J., Watson-Alvarado, S., Jevgjeviki, M. & Torres, V. (2023b)	Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play: a practical guide for early childhood educators, (1st ed., Vol. 1). Routledge.

Aineisto koostuu kirjojen sisältämistä 22 tapauskertomuksesta, yhteensä 55 sivua (Taulukko 2), joissa kerrotaan ja kuvataan varhaiskasvatusympäristössä tapahtuneita traumasensitiivisen pedagogiikan vuorovaikutushetkiä varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatusikäisten 3–5-vuotiaiden lasten välillä. Perusteluna ikäryhmän rajaukselle on yhdysvaltalaisen varhaiskasvatuksen kontekstin rajaus, joka tuotiin esille tutkimuksen luvussa 2.1. Alla olevasta taulukosta käy ilmi tapauskertomusten lukumäärä ja sijainti kirjoissa A ja B.

**TAULUKKO 2.** Aineiston tapauskertomusten lukumäärä ja sijainti kirjoissa

<b>Kirja A</b>		<b>Kirja B</b>	
<b>TK A</b>	<b>S</b>	<b>TK B</b>	<b>S</b>
TK1A	Introduction	TK1B	33–34
TK2A	51	TK2B	37–39
TK3A	72	TK3B	75–76
TK4A	74–75	TK4B	78–79
TK5A	92–94	TK5B	81–82
TK6A	95	TK6B	140 & 142–143
TK7A	105–107	TK7B	151–152
TK8A	116–117	TK8B	163–165
TK9A	134	TK9B	167–171
TK10A	149–150	TK10B	179–183
		TK11B	185–188
		TK12B	190–194
<b>Yhteensä</b>		<b>Yhteensä</b>	
<b>10 KPL</b>	17 S	12 KPL	38 S
<b>Kokonaismäärä</b>			
<b>TK 22, S 55</b>			

**TK A** = Tapauskertomus kirjassa A

**TK B** = Tapauskertomus kirjassa B

**S** = Sivua

Tapauskertomukset ovat koodattu kirjainyhdistelmällä TK A tai TK B, jotta lukijan on tulevassa analyysissä helpompi hahmottaa, kummassa kirjassa tapauskertomus sijaitsee. Lisäksi tapauskertomukset ovat numeroitu molempien kirjojen osalta erikseen samasta syystä eli TK1A on kirjasta A ensimmäinen aineistoon valittu tapauskertomus ja TK1B on vastaavasti kirjasta B ensimmäinen aineistoon valittu tapauskertomus. Kirjasta A aineistoon valittuja tapauskertomuksia on yhteensä 10 kappaletta ja kirjasta B yhteensä 12 kappaletta (Taulukko 2). Avaan valintaprosessia tarkemmin seuraavassa luvussa

## 5.6 Tutkimusaineiston analyysi.

Kirjan A aineisto on kerätty haastattelemalla kymmeniä varhaiskasvatuksen sekä mielenterveyden ammattilaisia eri puolilla Yhdysvaltoja sekä kirjaamalla ylös kirjan kirjoittajien, joilla on varhaiskasvatuksesta vuosikymmenien kokemus, yhteisiä kokemuksia vuorovaikutushetkistä lasten parissa varhaiskasvatuksessa. Kirjan B aineisto koostuu kirjatusta havainnoista sekä päiväkirjamerkinnoista esiopetusikäisten lasten ja varhaiskasvatuksen opettajan välisistä vuorovaikutushetkistä (Nicholson ym. 2023a).

Kirjan B tapauskertomukset rajautuvat esiopetukseen ja ovat täten varhaiskasvatuksen opettajan ja esiopetusikäisen lapsen välisiä vuorovaikutushetkiä (Nicholson ym., 2023b). Ne soveltuvat kirjoittajien mukaan varhaiskasvatuksen opettajille, jotka opettavat 3–6-vuotiaita varhaiskasvatusikäisiä lapsia (Nicholson ym., 2023b).

Nämä kertomukset ovat kirjoittajien (Nicholson ym. 2023a & Nicholson ym., 2023b) mukaan kuvauksia tilanteista, jotka on luotu haastatteluiden sekä kirjoittajien kokemusten pohjalta, joiden tulkintaa tapauskertomukset ovat. Kirjoittajien mukaan kertomukset luotiin haastattelemalla kymmeniä varhaiskasvatuksen sekä mielenterveyden ammattilaisia eri puolilla Yhdysvaltoja sekä hyödyntämällä kirjoittajien kollektiivisiä kokemuksia kirjoittajilta (Nicholson ym. 2023a), joilla on aiheesta vuosikymmenien kokemus. Kertomukset ovat kuitenkin yksityisyyden suojattu, eikä niistä voi päätellä alkuperäistä tapahtumahetken kohdetta tai paikkaa, koska ne ovat yhdistelmiä eri hetkistä. Lähestyn tapauskertomuksia varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta rajatakseni ammattilaisten joukkoa suppeammaksi, vaikka hetkissä on ollut mukana laajempi varhaiskasvatuksen ja mielenterveyden ammattilaisten joukko.

## 5.6 Tutkimusaineiston analyysi

Keskityn analysoimaan diskurssianalyysin avulla muun muassa sitä, miten traumasensitiivisen pedagogiikan todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisen traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta eri diskursseina. Asettamani tutkimustehtävän mukaisesti diskurssianalyysissä painottuu vuorovaikutuksen eli sekä kielenkäytön että sen tilanteen, jossa kieltä käytetään, analysointi (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016). Valtasuhteiden analysointi olisi myös yksi mahdollinen tutkimuslinja, varhaiskasvatuksen opettajan ollessa valta-asemassa suhteessa lapseen, mutta rajaan sen tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Lähden analyysissä ajatuksesta, että puhe, jota tuotamme, on se sitten kirjoitetussa tai kuullussa muodossa on sen hetkistä todellisuuttamme rakentava ilmiö eli osa todellisuutta sen sijaan, että se olisi kuva todellisuudesta sellaisenaan (Suoninen, 2021; Jokinen ym., 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2020, s.5; Wood & Kroger, 2000). Kielenkäyttöä voidaan kuvata myös todellisuutta kuvaavana ilmiönä, mutta tässä diskurssitutkimuksessa oleellisempaa on kielen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa todellisuutta rakentava näkökulma eli sosiaalinen konstruktionismi (Jokinen ym., 2016a). Tutkimuksen diskurssianalyysissä liikutaan näin ollen sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofisessa viitekehyksessä, johon perustuu ajatus kielenkäytöstä sosiaalista todellisuutta rakentavana ilmiönä (Jokinen ym., 2016a, s.21; Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Diskurssianalyysin ollessa sidottu aina johonkin kontekstiin (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016a; Wood & Kroger, 2000) ja siksi analyysissä tulee ottaa huomioon sosiaalisen vuorovaikutuksen tapahtumaympäristö, jota Jokinen ja kumppanit (2016a) nimittävät vuorovaikutuskontekstiksi, eli varhaiskasvatusympäristö, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Koska tutkimuksen aineisto on tuotettu Yhdysvalloissa, tulee tämä myös ottaa huomioon analyttisessä pohdinnassa.

Ilmiötä analysoidaan analyttisen diskurssianalyysin kautta, koska tutkimuskysymyksissä on kiinnostuttu löytämään muun muassa vastaus siihen, miten traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu eri diskursseina varhaiskasvatuksen opettajien ja lasten välisessä puheessa. Tämä analyysi

lähestyy kyseistä diskurssia, jossa rakennetaan traumasensitiivistä todellisuutta varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välillä. Analyysissä painotetaan merkitysten ja merkitysten tuottamisen tapojen analysointia, koska kiinnostuksen kohteena on löytää vastaus, miten- kysymyksiin, joilla pyritään selvittämään Jokisen ja Juhilan sanoin ”miten eli millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä ihmiset tuottavat merkityksiä” (Jokinen & Juhila, 2016, s.224). Analyysin kohteena ovat tapauskertomukset, jotka ovat valittu aineistoon systemaattisesti läpikäymällä kirjojen yksi ja kaksi sisältämät tapauskertomukset.

Diskurssianalyysi toteutettiin Jokisen (2016, s. 21) kirjan ohjeiden mukaisesti, jossa hän jakaa diskurssianalyysin viiteen teoreettiseen lähtöoletukseen:

1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Jokisen ja kumppaneiden (2016a) suosituksen mukaisesti yllä olevista teoreettisista lähtökohdista tutkimuksen panopisteeksi on valittu sitä parhaiten tukeva kokonaisuus, jossa painottuu kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentava luonne, merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuus sekä kielenkäytön seurauksia tuottava luonne.

Aloitin analyysin käymällä koko aineiston systemaattisesti läpi järjestäen sen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi aineistotyyppiä valitun tapauskertomuksen genren mukaan. Käytin systemaattisen läpikäynnin suuntaviittana lähikontekstin eli genren määrittelemää ajatusta sosiaalisen toiminnan kehiksestä, jossa puhetta tuotetaan (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen, 2016). Pyrin systemaattisella läpikäynnillä siihen, että sosiaalisen toiminnan viitekehys on yhteneväinen jokaisessa tapauskertomuksessa. Toisin sanoen kävin systemaattisesti jokaisen tapauskertomuksen läpi ja varmistin, että tapauskertomuksen sosiaalinen toiminta on opetuksellista ja kasvatuksellista toimintaa, joka koostuu varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatusikäisen

3–5-vuotiaan lapsen välisestä traumasensitiivinen pedagogisen puheen vuorovaikutushetkestä laajemmassa kontekstissa eli yhdysvaltalaisessa varhaiskasvatuksessa, jonka olen määritellyt tutkimukseni ensimmäisessä luvussa.

Käytännössä toteutin tämän yliviivaamalla eri korostusväreillä jokaisesta tapauskertomuksesta löytyvät toimijat: varhaiskasvatuksen opettaja ja 3–5-vuotias lapsi. Tapauskertomukset, joissa olivat muut toimijat eivät valikoituneet aineistoon mukaan. Tämä oli suurin aineistoa karsiva tekijä. Toistin saman kontekstin kohdalla, yliviivaamalla korostusvärillä käsitteen esiopetus (preschool), johon sisältyy 3–5-vuotiaat lapset. Tässä tutkimuksessa olen viitannut esiopetukseen käsitteellä varhaiskasvatus. Hylkäsin tapauskertomukset, joiden vuorovaikutusympäristö oli leikkikoulu (kindergarten) tai jokin muu varhaiskasvatuksen ulkopuolelta. Näin varmistin, että tutkimuksen konteksti on yhteneväinen, kuten sen tulee tässä tutkimuksessa olla (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016a; Wood & Kroger, 2000; Potterin & Wetherell, 1987). Laajempi konteksti oli tapauskertomuksissa jo lähtökohtaisesti yhteneväinen, koska kaikki kertomukset ovat kerätty eri puolilta Yhdysvaltoja. Lisäksi varmistin, että tapauskertomusten tekstityyppi on kaikissa tapauskertomuksissa sekä kertovaa, johon dialogit sisältyvät, että kuvailevaa tekstityyppiä, jotta genren tekstityyppi on myös yhteneväinen koko aineistossa (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Rajasin aineiston ulkopuolelle myös ohjailevan eli instruktiivisen ja erittelevän eli ekspositorisen tekstityypin (Pietikäinen & Mäntynen, 2020), koska tutkimuksessa on tarkoitus analysoida varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua puhetta ja sitä kuvailevaa ja kertovaa puhetta eikä sitä ohjailevaa tai erittelevää puhetta.

Tämän jälkeen peilasin aineistoon valikoituja tapauskertomuksia kirja kerrallaan asettamieni tutkimuskysymysten kautta. Tarkoituksena oli valikoida aineistoon tapauskertomukset, joista on mahdollista löytää vastaus esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Lähdin ensimmäiseksi systemaattisesti läpikäymään koko aineiston tapauskertomukset molemmista kirjoista peilaten niitä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa etsin vastusta traumasensitiivisen pedagogiikan rakentumiseen eri diskursseina. Tämä kysymys on tutkimuksen päätutkimuskysymys, jonka alakysymyksiä kaksi seuraavaa tutkimuskysymystä

ovat. Ensimmäinen tutkimuskysymys ohjasi ensisijaisesti aineiston rakentumista. Täten yliviivasin molempien kirjojen tapauskertomuksista kohdat, joissa kuvataan traumasensitiivisen pedagogiikan kuvausta. Tämän yliviivauksen tuloksena aineiston ulkopuolelle jäivät vain kertomukset, joissa oli esimerkki toiminnasta ilman traumasensitiivistä pedagogiikka tai joissa sitä ei ollut kuvattu lainkaan. Kirjan A aineiston tapauskertomukset, joita oli alussa 18 kappaletta, valikoituivat yhtenäiseksi 10 tapauskertomuksen joukoksi (Taulukko 3).

**TAULUKKO 3.** Tapauskertomusten määrä ennen ja jälkeen aineiston systemaattisen läpikäynnin

Kirja	Tapauskertomukset ennen aineiston läpikäyntiä	Aineistoon valitut tapauskertomukset
Kirjan A	18	10
Kirjan B	21	12
Kirjan A & B yhteensä	39 kpl	22 kpl

Kirjan B tapauskertomukset, joita oli lähtötilanteessa 21, valikoituivat yhteneväiseksi 12 tapauskertomuksen joukoksi (Taulukko 3). Aineiston tapauskertomusten kokonaismääräksi muodostui näin yhteensä 22 tapauskertomusta (Taulukko 3). Aineiston ollessa kokonaisuutena yhtenäinen, se lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska analyysi on tehty yhtenäisestä joukosta tapauskertomuksia.

Alla olevasta taulukosta on nähtävissä mihin tutkimuskysymykseen kirjojen tapauskertomukset kohdentuvat (Taulukko 4). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta koko aineiston tapauskertomuksista (yhteensä 22 kappaletta). Tutkimuskysymykseen kaksi etsin vastausta kirjan A tapauskertomuksista (yhteensä 10 kappaletta). Valikoidessa niitä yliviivasin aineistosta kohdat, joissa kerrotaan tai kuvataan varhaiskasvatuksen opettajan tuottamaa traumasensitiivisen pedagogiikan puhehetkeä, joka vahvistaa lapsen resilienssiä eli henkistä kestävyyttä, traumaattisen stressin aikana. Jokaisessa kirjan A 10 tapauskertomuksessa oli yllä etsimääni kuvausta, joten ne kaikki valikoituivat toisen tutkimuskysymyksen aineistoksi. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityin kirjan B tapauskertomuksiin (yhteensä 12

kappaletta), koska kirjassa käsitellään traumaattisen hetken käsittelyä leikin kautta, joka on kolmannen tutkimuskysymyksen aiheena. Kirjan B 12 tapauskertomuksesta kaksi (TK3B & TK7B) eivät kuitenkaan vastanneet tutkimuskysymyksen aiheeseen, koska ne eivät sisältäneet lainkaan leikin elementtiä (Taulukko 4; Taulukko 2). Tästä syystä kolmannen tutkimuskysymyksen aineistoksi valikoitui toisesta kirjasta 10 tapauskertomuksen joukko, joista nämä kaksi tapauskertomusta TK3B ja TK7B jäivät tämän ulkopuolelle (taulukko 2). Olen selventänyt aineiston tapauskertomusten kohdentumista kaikkiin tutkimuskysymyksiin yksitellen alla olevassa taulukossa (Taulukko 4).

**TAULUKKO 4.** Tutkimuskysymys, joihin kirjojen tapauskertomuksen kohdentuvat

Tutkimuskysymys	Kirja	Tapauskertomusten lukumäärä tutkimuskysymystä kohden
1	Kirja A & Kirja B	10 + 12 = 22
2	Kirjan A	10
3	Kirjan B	12 - 2 = 10 (TK3B ja TK7B jätetty pois)

Saatuani aineiston yhtenäiseksi, aloin analysoimaan aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan. Kävin koko aineiston 22 tapauskertomusta läpi lukemalla ne ja tekemällä havaintoja tapauskertomuksista asettamani ensimmäisen tutkimuskysymyksen, ”Miten traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu eri diskursseina varhaiskasvatuksen opettajien ja lasten välisessä puheessa?”, pohjalta. Tosin sanoen etsin kappaleita, lauseita ja virkkeitä, joissa esiintyi traumasensitiivistä pedagogiikkaa kuvaavia ja kertovia puhehetkiä. Tässä ohjaavina teoreettisina suuntaviivoina olivat tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä nouseva tieto traumasta ja traumatisoitumisesta (psykkinen trauma), traumaattisesta stressistä ja traumasensitiivisestä pedagogiikasta sekä varhaiskasvatuksen opettajan kanssasäatelevästä roolista lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978). Teoreettisesta viitekehystä tarkastelun ulkopuolelle jäivät vielä tässä vaiheessa leikki lapsen traumahetkien ilmaisukeinona ja resilienssi ja sen vahvistaminen, joita tarkastelen myöhemmin tutkimuskysymysten kaksi ja kolme yhteydessä.

Lukiessani läpi kokoamaani yhtenäistä aineistoa, keräsin löytämäni havainnot systemaattisesti talteen jokaisesta tapauskertomus kerrallaan. Käytännössä toteutin tämän poimimalla talteen aineistosta keskustelusitaatit, joissa puhuttiin traumasensitiivistä pedagogista dialogia tai kuvattiin ja kerrottiin sanallisella tai sanattomalla toiminnalla tuotettua vuorovaikutteista puhetta tutkittavasta aiheesta (Wood & Kroger, 2000). Tapauskertomuksesta yksi poimin esimerkiksi seuraavan kohdan, jossa kuvataan ja kerrotaan hetkestä, jossa lapsi säikähtää päiväkodin pihalla ollessaan taivaalla lentävän lentokoneen kovaa ääntä, minkä jälkeen varhaiskasvatuksen opettajan auttaa lasta traumasensitiivisen pedagogisen puheen keinoin:

*Anthony is riding a tricycle at his preschool when a loud airplane flies overhead. He starts to cover his ears and screams repeatedly "no, no, no, no" over and over. His preschool teacher, Lawanda, walks over to Anthony, bends down to his eye level and using a calm and reassuring voice tells him, "Anthony, you are safe, you are here in preschool where the teachers will take care of you. That loud sound was an airplane way up high in the sky. You are safe down here on the ground with me. Let's take some deep breaths together. (Nicholson et al., 2023a, p. introduction) TK1A*

Aloitin keräämieni havaintojen analysoinnin kysymällä itseltäni, "Miten traumasensitiivinen pedagoginen puhe ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä puheessa?". Miten-kysymyksen avulla pyrin löytämään tavat, joilla merkityksiä (ilmiöllä oleva tarkoitus tai sisältö) muotoillaan kielen avulla (Suoninen, 2021) sekä selvittämään, miten traumasensitiivinen pedagogiikka lopulta rakentuu näiden kielellisten muotoilujen kautta eri merkityssysteemeinä eli diskursseina (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Jokinen ym., 2016a). Toisin sanoen pyrin selvittämään, miten traumasensitiivinen pedagogiikka on kielellistetty puheessa ja, miten sen todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toiminnan kautta sekä mitä siitä seuraa (Jokinen ym., 2016a). Analysoin puhetta kysymällä itseltäni, mitä varhaiskasvatuksen opettaja viestii lapselle puheellaan, niin sanallisella kuin sanattomalla puheellaan ja, mitä tästä seuraa?

Alla olevassa taulukossa on esimerkki analyysin kulusta (Taulukko 5). Taulukossa viisi nähdään, miten varhaiskasvatuksen opettaja kielellistää sanomalla "You are safe" eli pyrkii rakentamaan todellisuutta, jossa lapsi voi kokea turvaa. Traumasensitiivisen puheen avulla varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa tämän turvan tunteen kertomalla lapselle kontekstin eli missä hän on (varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa), mistä ääni tuli (lentokoneesta taivaalla),

jolla hän kuvastaa sitä, mitä näemme maailmassa, mutta samalla konstruoi eli rakennamme sosiaalista todellisuutta siitä mikä ja miten tuo ilmiö (lentokone on turvallinen) esiintyy (Suoninen, 2021; Jokinen ym., 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2020) kyseisessä kontekstissa, jossa vuorovaikutus tapahtuu.

## TAULUKKO 5. Diskurssianalyysin kulkua

(Kirja A) Tapauskertomus1A (TK1A) <b>Havainto:</b> <b>Traumasensitiivisen pedagogiikan</b> <b>puhehetki</b>	<b>Mitä kielellä rakennetaan toiminnan kautta?</b> → <b>kielellistäminen:</b> Miten traumasensitiivinen pedagoginen puhe ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä puheessa?	<b>Puheessa syntyvä merkitys:</b> <b>sanalla tai ilmiöllä oleva tarkoitus tai sisältö</b>	<b>Diskurssit:</b> (merkityssysteemit) Käsitteellistäminen eli abstrahointi
Anthony is riding a tricycle at his preschool when a loud airplane flies overhead. He starts to cover his ears and screams repeatedly "no, no, no, no" over and over. His preschool teacher, Lawanda, walks over to Anthony, bends down to his eye level and using a calm and reassuring voice tells him, "Anthony, you are safe, you are here in preschool where the teachers will take care of you. That loud sound was an airplane way up high in the sky. You are safe down here on the ground with me. Let's take some deep breaths together."	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kertoo puheella, että lapsi on turvassa, missä hän on ja mistä ääni tuli.</li> </ul> <p>"Anthony, you are safe, you are here in preschool where the teachers will take care of you. That loud sound was an airplane way up high in the sky. You are safe down here on the ground with me. Let's take some deep breaths together."</p> <p>"His preschool teacher, Lawanda, walks over to Anthony, bends down to his eye level and using a calm and reassuring voice tells him,"</p> <p>→ Ilmaisee turvaa puheella, jossa Varhaiskasvatuksen opettaja sanoittaa, ettei aio rikkoa lapsen fyysisiä rajoja vaan kunnioittaa niitä olemalla lähellä, mutta ei koske tai tule lähemmäs.</p>	→ Luo turvaa → Synnyttää ja kasvattaa luottamusta	<b>Kunnioitan rajojasi diskurssi</b>  <b>Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi</b>  (lapsi lähestyy opettajaa, opettaja lähestyy lasta tämän ollessa siihen valmis)

Toisin sanoen traumasensitiivisellä puheellaan varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa lapselle turvallisuuden tunteen kertomalla, että tämä hetki on turvallinen siitä huolimatta, että taivaalla lentäneen lentokoneen ääni oli pelottava.

Tässä astuu kuvaan kontekstisidonnaisuus, joka luo pohjan käsitteelliselle ajattelullemme riippuen siitä, missä kontekstissa vuorovaikutus tapahtuu. Sana "turvallisuus" sisältää monia merkityksiä, jotka heijastuvat sekä kontekstiin, jossa sanaa käytetään, että kielen käyttäjiin eli toimijoihin, jotka kieltä käyttävät (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Varhaiskasvatuksessa turvaksi mielletään usein se, että lapsi ei ole siellä yksin vaan hänellä on ympärillään turvallisia aikuisia, jotka huolehtivat hänestä ja ajattelevat hänen etuaan. Turva rakentuu traumasensitiivisessä pedagogiikassa ensisijaisesti siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisee turvaa puheellaan, jossa hän sanoittaa, ettei aio rikkoa lapsen fyysisiä rajoja. Hän kunnioittaa lapsen rajoja olemalla lähellä, mutta ei koske tai mene lähemmäs – olemalla turvallinen aikuinen. Lisäksi

fyysinen oppimisympäristö on pyritty suunnittelemaan turvalliseksi: pihat ovat aidattu, leikkivälineet sekä leikkittelineet ovat turvallisia. Lapselle on toisin sanoen rakennettu turvallinen varhaiskasvatusympäristö. Tilanne olisi ihan toinen, jos lapsi ja aikuinen olisivat sodassa, kuten kuvasin aikaisemmin avatakseni kontekstin merkitystä. Siinä tilanteessa sama lentokone ei olisi turvallinen, mutta aikuisen lapselle suoma turva syntyisi ainoastaan hänen tuomasta lohdutuksesta, jota aikuinen pystyisi tässä turvattomassa ympäristössä tarjoamaan lapselle.

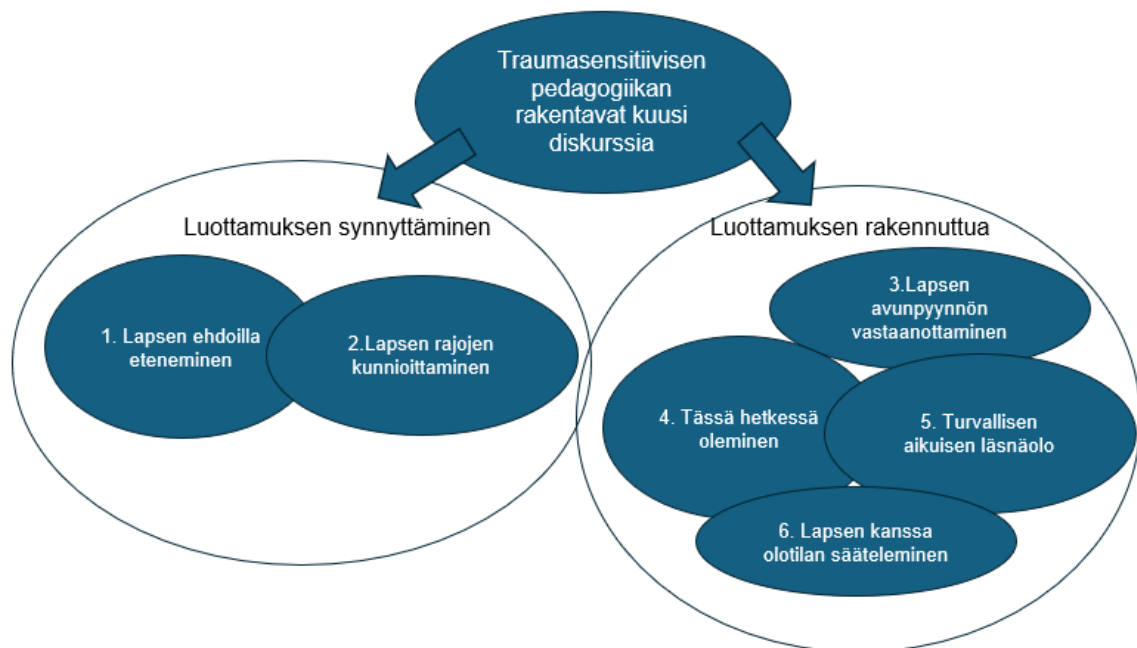
Seuraavien tutkimuskysymysten analyysi, joiden eteneminen on esitetty yksityiskohtaisemmin liitteessä yksi, eteni yllä kuvatun kaltaisesti, mutta ohjaavana kysymyksenä toimi kyseisen tutkimuskysymyksen sisältämä ajatus. Toisen tutkimuskysymyksen puheen tuottajana toimi varhaiskasvatuksen opettaja, ja analyysin kohteena oli puhe, jota varhaiskasvatuksen opettaja tuotti lapsen kokiessa traumaattista stressiä, jolla varhaiskasvatuksen opettaja pyrki tukemaan lapsen resilienssin kasvua. Kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaavana kysymyksenä oli: ”Miten tukea antava traumasensitiivinen pedagoginen puhe ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä puheessa lapsen käsitellessä traumaattista tilannetta leikin kautta?” Tämän kautta varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista auttaa lasta käsittelemään traumaattista kokemustaan leikin kautta.

Analyysin osalta täytyy ottaa myös huomioon, että tapauskertomuksissa tuotettu puhe on Amerikan englantia ja tutkija on äidinkieleltään suomenkielinen. Tämä tuottaa väistämättä tehtyyn analyysiin näiden kahden kielen välistä tulkintaa. Analyysi on pyritty tekemään alkuperäiskielellä, mutta tutkija on käyttänyt apuna ajoittain tekemiään vapaita käännöksiä, jotta tekstin sisältö on auennut laajemmin. Näiden kahden kielen välinen rajapinta aiheuttaa väistämättä tehtyyn analyysiin tulkintaa, joka ei välttämättä tavoita kaikkia alkuperäistekstin ulottuvuuksia.

# 6 TULOKSET

## 6.1 Traumasensitiivinen pedagogiikan rakentuminen

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin tuloksena hahmottui, miten traumasensitiivisen pedagogiikan toiminnallinen viitekehys eli itse traumasensitiivinen pedagogiikka rakentuu vuorovaikutuksessa eri diskursseina. Analyysin tuloksena, jossa käytiin läpi systemaattisesti kaikki aineiston 22 tapauskertomusta, tuotettiin kuusi traumasensitiivisen pedagogiikan rakentavaa diskurssia. Nämä kuusi diskurssia voidaan jakaa kahteen kategoriaan (Kuvio 8).



**KUVIO 8.** Traumasensitiivisen pedagogiikan rakentavat kuusi diskurssia.

Kuten kuviosta kahdeksan näkyy, ensimmäisessä kategoriassa pyritään synnyttämään luottamus lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille. Tähän kategoriaan kuuluvat kaksi ensimmäistä diskurssia: 1.) Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssi, 2.) Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi. Toisessa

kategoriassa, jossa pyritään auttamaan lasta jo syntyneen luottamuksen kautta, sisältyvät neljä viimeistä diskurssia: 3.) Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi, 4.) Tässä hetkessä olemisen diskurssi, 5.) Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi ja 6.) Lapsen kanssa olotilan säätämisen diskurssi (Kuvio 8). Esittelen nämä traumasensitiivistä pedagogiikkaa rakentavat kuusi diskurssia yksityiskohtaisemmin seuraavissa alaluvuissa.

## ***6.2 Luottamuksen rakentaminen lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille***

Aineistossa esiintyvät usein seuraavat kaksi luottamusta rakentavaa diskurssia: 1.) Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssi, 2.) Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi, mikä osoittaa sen, että luottamuksen rakentaminen on ensisijaisen tärkeä osa traumasensitiivisen pedagogiikan rakennetta. Traumasensitiivinen pedagogiikka lähtee liikkeelle lapsen ehdoilla ja hänen rajojaan kunnioittaen. Näin lapseen luodaan luottamuksellinen yhteys ja turvallisuuden tunne traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta. Tulososiossa esiintyvät alkuperäiset sitaatit ovat esitetty vain alkuperäisellä kielellä Amerikan englanniksi. Lisäksi vuoropuheluissa esiintyvä lyhenne ECE Teacher (early childhood education teacher) viittaa varhaiskasvatuksen opettajaan.

### **6.2.1 Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssi**

Traumasensitiivisessä pedagogiikassa ja sitä vuorovaikutuksessa tuottavassa puheessa on kaksi toimijaa lapsi sekä aikuinen, joka on tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettaja. Nämä kaksi osallistujaa kohtaavat puhehetkessä, johon molempien on oltava halukkaita osallistumaan. Varhaiskasvatuksessa niin Yhdysvalloissa, kuin Suomessakin lapsen edun ensisijaisuus on tärkein lähtökohta opetukselle ja kasvatukselle (Opetushallitus, 2022; NAEYC, 2022). Tästä näkökulmasta on jopa itsestään selvää, että myös traumasensitiivinen pedagogiikka lähtee rakentumaan lapsen ehdoilla etenemisen diskurssista käsin, jossa lapsi kohdataan hänen toivomassa tahdissa ja hänen toivomallaan tavalla.

Aineistosta löytyi esimerkkejä, jossa varhaiskasvatuksen opettaja kohtaa lapsen tämän ehdoilla kielellistämällä puheessaan, että hän ymmärtää lapsen/lapsien tarvitsevan aikaa siirtyessään yhteiseen piiriin löytääkseen ensin

luottamuksen ja turvallisuuden tunteen. Kyse tässä tapauskertomuksessa on kyse luottamuksen synnyttämisestä ja uskalluksesta, kun lapset keräävät rohkeutta uskaltaakseen liittyä yhteiseen piiriin:

*ECE Teacher: Ms. Jarissa [The leading ECE teacher] says, "Alegna (child B) and Jeremy (child A), we really care about you and hope you can think about joining all of us for circle time. When you are ready, I am here to support you and go with you to circle. (TK4A)*

*ECE Teacher: Ms. Jarissa [The leading ECE teacher] then says to Monika [assisting ECE Teacher] loud enough for the children to hear, "If Jeremy (child A) and Alegna (child B) are not ready, they can choose to play with something else, we will miss them but want them to feel safe and to decide on their own when they are ready to join us. (TK4A)*

Tapauskertomuksessa lapsille luodaan turvallisuuden tunne antamalla heille aikaa (when you are ready) ja tilaa sekä tukea (I am here to support you and go with you to circle). Päävastuussa oleva varhaiskasvatuksen opettaja luo lapsille myös ajatuksen siitä, että he ovat toivottuja ja tervetulleita mukaan yhteiseen piiriin sanomalla, että hän ja muut vertaiset välittävät heistä (we really care about you) ja toivovat heitä mukaan yhteiseen toimintaan (and hope you can think about joining all of us for circle time). Puheesta ei kuitenkaan välity pakko vaan vapaaehtoisuus, jolloin lapselle itselleen jää valta päättää siitä, koska hän on valmis etenemään muiden luo piiriin. Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettaja/t rakentavat todellisuutta, jossa edetään lapsen ehdoilla. Tämän diskurssin kautta varhaiskasvatuksen opettajat synnyttävät lapsen ja itsensä välille luottamusta ja turvallisuuden tunteen, jonka avulla lapsi oppii luottamaan häntä hoitaviin aikuisiin.

Antamalla lapsille (Lapsi A ja Lapsi B) aikaa, varhaiskasvatuksen opettajat rakentavat yhteistä luottamusta, jonka syntyä voidaan kuvata tapauskertomuksen lopputuloksella:

*Jeremy [child A] then looked over at Monika [assisting ECE Teacher] and said, "Can you sit with me in circle?" Ms. Monika replied, "Yes" and walked over with him to the circle. Jeremy decided to sit right outside but near the circle while holding Ms. Monika's hand. Alegna [child B] continued playing the rest of circle time alone with the dolls. (TK4A)*

Avustava varhaiskasvatuksen opettaja on tapauskertomuksen aikana pysynyt lähellä molempia lapsia ja kiinnittänyt positiivista huomiota heidän leikkeihinsä piirin ulkopuolella. Lopulta Lapsi A rohkaistuu ja kysyy avustavalta varhaiskasvatuksen opettajalta, että tämä tukea häntä tulemalla istumaan piiriin hänen kanssaan ("Can you sit with me in circle?"). Tässä hetkessä on nähtävissä

luottamuksen syntyminen, kun lapsen on annettu edetä omaan tahtiin eli on edetty lapsen ehdoilla. Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssilla on yhtäläisyyksiä seuraavan, lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssin kanssa, joka on myös omiaan synnyttämään luottamusta lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille.

### 6.2.2 Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi

Toinen aineiston analyysissä tuotettu traumasensitiivistä pedagogiikkaa rakentavan tärkeä, jopa hallitseva eli hegemoninen diskurssi on ”Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssi”. Diskurssi sisältää nimensä mukaisesti ajatuksen siitä, että rajoja kunnioittava osapuoli on varhaiskasvatuksen opettaja. Hän välittää traumasensitiivisellä pedagogisella puheellaan lapselle luottamusta ja turvaa siitä, ettei aio rikkoa lapsen turvallisia rajoja vaan etenee lapsen lähelle siinä tahdissa, johon lapsi itse on valmis eli toisin sanoen kunnioittaa lapsen rajoja. Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa lapselle todellisuutta, jossa lapsi voi luottaa siihen, ettei hänen rajojansa rikota.

Kuten seuraavassa tapauskertomuksen esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisee turvaa puheellaan kertomalla lapselle, ettei aio rikkoa lapsen fyysisiä rajoja vaan kunnioittaa niitä. Tämän hän osoittaa olemalla lapsen lähellä ja ensin kysymällä onko tämä yksi niistä päivistä, jolloin lapsi kokee turvattomuutta ja tarvitsee siihen varhaiskasvatuksen opettajan tukea (“Is it one of the days we need to put on our helmets together and walk around our classroom to make sure everything is safe?”). Kun lapsi antaa tähän myöntävän vastauksen varhaiskasvatuksen opettaja kumartuu lapsen katseen tasolle, mutta ei koske häneen (And so, she [teacher] would get down on his [child] level when he [child] said yes). Tämän jälkeen he aloittavat yhteisen rutiinin, jolloin he yhdessä laittavat mielikuvituskypärät suojaksi omiin päihinsä ja aloittavat yhdessä kiertämään ympäri varhaiskasvatusryhmän kotialuetta varmistaakseen, että se on sinä päivänä turvallinen (when he [child] said yes, and most days in the beginning, he [child] said, yes, so they both put their helmets on, and they took a tour together of the entire classroom to make sure everything is safe?”).

*ECE Teacher: After grandma left, the teacher would say, “Is it one of the days we need to put on our helmets together and walk around our classroom to make sure everything is safe?” And so,*

*she [teacher] would get down on his [child] level when he [child] said yes, and most days in the beginning, he [child] said, yes, so they both put their helmets on, and they took a tour together of the entire classroom. Jerome [child] would examine every corner, every nook, and all the toys and say, "This is safe" or "There is no danger here." (TK11B)*

Samaa traumasensitiivisen pedagogiikan diskurssia toteuttaa seuraavan tapaukseton varhaiskasvatuksen opettaja. Hän sanallistaa pelokkaalle lapselle, joka on piiloutunut peloissaan varhaiskasvatuksessa pöydän alle ja jähmettynyt sinne (taistele tai pakene -reaktio) (van der Kolk & McFarlane 1996), että "Aion vain istua lähelläsi" (Nicholson ym., 2023b, s.76).

*ECE Teacher: So, I softly said to Katie [child], "I am going to sit near you. I'm here if you want to come sit closer to me or you need some help." I also said, "Katie, when you are ready, I am right here." (TK3B)*

Näin aikuinen rakentaa lapselle todellisuutta, jossa tämä on turvassa pöydän alla ja kukaan ei tule sinne ilman hänen lupaansa. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoo, että hän on lähellä, jos lapsi tarvitsee häntä, mutta ei riko lapsen rajoja tulemalla liian lähelle tai koskemalla. Lapsi saa itse valita hetken, jolloin hän on valmis tulemaan lähemmäksi (I'm here if you want to come sit closer to me --).

Lapsi on aina jo pelkästään ikänsä ja kehitystasonsa puolesta valta-asemaltaan alisteisessa asemassa aikuiseen eli tässä tapauksessa varhaiskasvatuksen opettajaan nähden. Varhaiskasvatuksen opettaja on lisäksi positioltaan auktoriteetti suhteessa lapseen. Tämä asettaa lapsen alisteiseen asemaan, jolloin hän ei ole itse kykenevä määrittelemään omia rajojaan, jos varhaiskasvatuksen opettaja ei anna siihen mahdollisuutta. Tästä näkökulmasta lapsen rajojen kunnioittaminen nousee merkittävään rooliin.

### ***6.3 Luottamuksen synnyttyä varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lasta***

Aineiston tapauksetonuksista nousi esille aikaisemman kahden diskurssin lisäksi neljä selkeää traumasensitiivistä pedagogiikkaa rakentavaa diskurssia: 3.) Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi, 4.) Tässä hetkessä olemisen diskurssi, 5.) Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi ja 6.) Lapsen kanssa olotilan säätämisen diskurssi, joilla pyritään auttamaan lasta jo lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille syntyneen luottamuksen kautta. Näiden seuraavan neljän diskurssin kautta, varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista

auttaa lasta tämän sitä toivoessa, tuoda lapsi tähän hetkeen, olla turvallisena aikuisena läsnä lapselle sekä säädellä lapsen kanssa tämän viireys- ja tunnetilaa (van der Kolk & McFarlane 1996; Vygotsky, 1978). Toisin sanoen traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteeseen kuuluu kiinteästi varhaiskasvatuksen opettajan osuus kanssasäätelijänä lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978).

### 6.3.1 Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi

Kun lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille on rakentunut luottamus, lapsen on mahdollista ottaa vastaan apua ja tukea varhaiskasvatuksen opettajalta. Traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteen kiinteäksi osaksi näyttäisi kuuluvan se, että lapsi peilaa aikuiselta oppimaansa toimintamallia eli traumasensitiivistä pedagogista puhetta, jonka kautta lapsi voi oppia pyytämään tukea traumahetkeä muistuttavissa tilanteissa, joissa hän kokee turvattomuutta.

Seuraavassa tapauskertomuksessa, lapsi osoittaa vertaisiaan ja aikuisia kohti omista sormistaan tehdyllä kuvitteellisella pyssyllä aina, kun tuntee olonsa uhatuksi, koska ei vielä osaa pyytää tilanteessa varhaiskasvatuksen opettajalta apua.

*Vincent [child] walked around the classroom and pretending his fingers were guns and he would regularly shoot at the other kids. When he was angry at Teacher Claudia, he would pretend to shoot her. He even closed one of his eyes as if to aim. Teacher Claudia would say to him, "Vincent, there are no guns at school, not even pretend." If he continued to pretend to shoot her, she would tell him, "We don't allow guns at our school because it is our job to keep you and everyone safe." (TK8B)*

Kun lapsi alkaa luottamaan varhaiskasvatuksen opettajaan pyssyleikki vähenee ja selviää, että hän pyrkii toiminnallaan pitämään oman äidin ja muut turvassa pahoilta ihmisiltä (After a few months, this type of play decreased as Vincent [child] began to build relationships and trust with his caregivers. When Julie asked Vincent why he wanted to shoot people, he said, "To protect mommy" and "To protect people from bad guys.").

*After a few months, this type of play decreased as Vincent [child] began to build relationships and trust with his caregivers. When Julie asked Vincent why he wanted to shoot people, he said, "To protect mommy" and "To protect people from bad guys." -- Remember, my [teacher] job is to keep you and everyone here safe. If you feel worried or scared or unsafe, instead of using a pretend gun, together we can find another way to help you feel safe. -- Vincent came up with some ideas*

*of things that would help him feel safe, such as going to a teacher for help (Teacher Claudia)(TK8B).*

Yhteisen luottamuksen synnyttyä (After a few months, -- Vincent [child] began to build relationships and trust with his caregivers), varhaiskasvatuksen opettaja keskustelee lapsen kanssa ja he yrittävät yhdessä keksiä muita toimintamalleja tilanteisiin, joissa lapsi kokee turvattomuutta (If you feel worried or scared or unsafe, instead of using a pretend gun, together we can find another way to help you feel safe). Tähän lapsi keksii yhdeksi keinoksi sen, että hän voi mennä pyytämään opettajalta apua auttaakseen pitämään itsensä turvassa (Vincent came up with some ideas of things that would help him feel safe, such as going to a teacher for help (Teacher Claudia). Tällä lapsi ilmaisee luottamusta varhaiskasvatuksen opettajaa kohtaan, koska ajattelee voivansa pyytää apua häneltä. Lapsi muistaa, miten aikuinen on yrittänyt auttaa häntä pysymään turvassa aikaisemmin puheen avulla vastaavassa tilanteessa (-- Remember, my [teacher] job is to keep you and everyone here safe). Lapsen pyrkiessä jatkossa hakemaan varhaiskasvatuksen opettajalta turvaa oman puheensa avulla, näissä hetkissä nousee merkittävään osaan varhaiskasvatuksen opettajan reaktio tähän lapsen avunpyyntöön – onko se vastaanottava vai ei.

Konkreettinen avunpyynnön hetki oli tapauskertomuksessa, jossa lapsi oli mennyt peloissaan pöydän alle ja jähmettynyt (taistele- ja pakene reaktio) (van der Kolk & McFarlane 1996) sinne. Tässä hetkessä hänen varhaiskasvatuksen opettajansa on ojentanut kätensä lähelle pöytää ja lasta tarjotakseen tukeaan, jolloin lapsen on mahdollista tarttua halutessaan varhaiskasvatuksen opettajan käteen ja pyytää apua.

*ECE Teacher: I moved my hand so that Katie [child] could reach it if she wanted to. After about a minute, she reached out to my hand and grabbed it. After another minute, I then said, "May I come in?" Katie scooted back and allowed me to sit under the table with her." (TK3B)*

Lapsi tarttuu opettajan ojentamaan käteen (After about a minute, she reached out to my hand and grabbed it) kertoen sillä sanattomasti, että on valmis kohtaamiseen ja pyytää opettajan apua. Varhaiskasvatuksen opettaja tarttuu aloitteeseen ja kysyy lapselta, saako hän tulla pöydän alle ("May I come in?"). Lapsen tehdessä varhaiskasvatuksen opettajalle tilaa pöydän alla hän kertoo sanattomasti, että haluaa tukea ja apua sekä on valmis ottamaan sitä vastaan (Katie scooted back and allowed me to sit under the table with her). Tässä

tapauskertomuksessa on nähtävissä, miten lapsi lähestyy turvallista aikuista ja hakee turvaa kehollisesti eli sanattomalla puheella ja pyytää varhaiskasvatuksen opettajaa tukemaan häntä. Tämä avaa varhaiskasvatuksen opettajalle mahdollisuuden auttaa lasta hänen kokiessa traumatakaumaa. Ilman, että lapsi on valmis ottamaan apua vastaan opettajalle ei tule tilaisuutta tukea lasta, joten luottamuksen synnyttäminen on ensiarvoisen tärkeää.

### 6.3.2 Tässä hetkessä olemisen diskurssi

Traumasensitiivisen pedagogiikan ytimessä ovat puheen keinot, joilla lapsi saadaan pois stressaavasta traumatakauman aiheuttamasta pelkotilasta (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014). Näiden diskurssien avulla varhaiskasvatuksen opettaja pystyy muun muassa palauttamaan lapsen menneestä traumatakaumasta tähän hetkeen ja vähentää lapsen stressiä (Shonkoff, 2014; van der Kolk & McFarlane 1996). Tässä hetkessä olemisen diskurssi rakentaa lapsen ja varhaiskasvatuksen opettajan välille todellisuutta, jossa lapsi voi kokea turvaa siitä, että tapahtuma, jota hän on säikähtänyt ei ole tätä päivää vaan mennyttä ja lapsi on turvassa tässä hetkessä. Puheen avulla rakennetaan ajatusta siitä, että olemme tässä hetkessä menneen sijasta.

Seuraavan tapauskertomuksen kautta, käy hyvin ilmi, miten lapsi voidaan palauttaa traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla tähän hetkeen. Tapauskertomuksessa kerrotaan lapsesta, jolle on jäänyt psyykinen trauma (Duodecim, 2016, Maanmieli & Sarvela, 2022, Viheriälä & Rutanen, 2010 & Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, YTHS, 2023; SMASHA, 2014a) hetkestä, jolloin hän on herännyt keskellä yötä savun hajuun ja koko perhe on joutunut pakenemaan äkillisesti omasta kodistaan. Tapahtumakertomuksen esimerkissä lapsi piirtää kokemuksestaan paperille ja varhaiskasvatuksen opettaja kyselee lapselta tapahtuneesta, mikä laukaisee lapsessa traumatakauman (van der Kolk & McFarlane 1996).

*ECE Teacher: "Mario [child], you are with me in our classroom, and you are safe now. That was then, and now you are safe and your family is safe. I am here with you and will stay with you. You are safe here." He did not respond verbally but she could see his body relax slightly." (TK2B)*

Varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa puheella lasta keskittymään tähän hetkeen (That was then,) kertomalla hänen olevan turvassa tässä hetkessä (-- and know

you are safe and your family is safe.) ja kertomalla missä hän on (Mario, you are with me in our classroom, and you are safe now.). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja kertoo, että lapsi voi luottaa siihen, että aikuinen on hänen tukenansa eikä lähde hänen luotaan pois (I am here with you and will stay with you). Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa traumasensitiivisellä pedagogisella puheella lapselle todellisuutta siitä, että lapsi on turvassa ja asiat, jotka tapahtuvat ovat tätä päivää eli he elävät tässä hetkessä eivätkä menneisyydessä.

### 6.3.3 Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi

Traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteeseen näyttäisi myös kuuluvan diskurssi, jolla luodaan lapselle tila, jossa hän voi ilmaista itseään turvallisesti, niin että aikuinen ei varsinaisesti osallistu sanallisella puheella toimintaan. Tässä keskiöön nousee varhaiskasvatuksen opettajan valvova ja hiljainen läsnäolo eli turvallisen aikuisen läsnäolo (Landreth, 2001; Piaget, 1951), jonka avulla lapselle jää turvallinen tila ilmaista itseään. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on rakentaa sanattomalla läsnäolollaan todellisuutta, jossa lapsi kokee aikuisen olevan hänelle läsnä tässä hetkessä. Tämä turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi kytkeytyy vahvasti lapsen mahdollisuuteen ilmaista traumahetkiään leikin kautta, koska lapsi tarvitsee tuekseen turvallisen aikuisen pystyäkseen tähän (Nicholson ym., 2023b; Erikson, 1962; Landreth, 2001).

Seuraavassa tapauskertomuksessa lapsi leikkii yksin kahdella nukella ja kertoo niiden kautta traumaattisesta tilanteesta, jossa hän joutuu muuttamaan pois lapsuudenkodistaan toiseen kotiin (Child: I don't want to go over there to that house). Toinen nukeista on lapsi ja toinen on aikuinen. Aikuinen leikissä pakottaa lasta muuttamaan (Parent: No, you've got to pack your bags and we have to move). Varhaiskasvatuksen opettaja havainnoi leikkiä.

*Teacher Sal shares a story of how he and his team supported a child who was experiencing a stressful event. -- When Enna [child] comes to [pre]school, she picks out dolls and puppets and uses her fingers to create scenes where she pretends to be both the parent and the child. She talks to the figures. This is typically how the scene goes:*

*Child: I don't want to go over there to that house.*

*Parent: No, you've got to pack your bags and we have to move.*

*Child: Sure, OK, I'm ready to do it. But I am feeling really sad, and I don't want to leave.*

*Parent (yelling): No, we're leaving here!*

*This type of play and behavior occurs every day with Enna. (TK10B)*

Opettaja ilmaisee olemalla läsnä (Teacher Sal shares a story of how he and his team supported a child who was experiencing a stressful event), että lapsi on turvassa. Turvallisen aikuisen läsnäolon ansiosta lapsella on mahdollisuus kertoa leikin kautta kokemastaan traumaattisesta tilanteesta varhaiskasvatuksen opettajalle. Lapsi tietää olevansa turvassa leikkiessään ja pyrkii kertomaan sen kautta kokemasta pahasta olostaan (Child: Sure, OK, I'm ready to do it. But I am feeling really sad, and I don't want to leave.). Se, mitä lapsi pyrkii näissä hetkissä kertomaan varhaiskasvatuksen opettajalle, on arvokasta tietoa, koska sen avulla varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista auttaa lasta.

#### 6.3.4 Lapsen kanssa olotilan säätelämisen diskurssi

Traumasensitiivisen pedagogiikan rakenne ei olisi kokonainen ilman aineistosta tuotettua diskurssia, joka koostuu varhaiskasvatuksen opettajan kanssasäätelystä lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978). Tämän avulla varhaiskasvatuksen opettajan on mahdollista auttaa lasta pysymään tunnesäätelyn optimaalisella vyöhykkeellä (Optimal Zone of Regulation) palauttamalla lapsen vireystilan normaaliksi. Näin lapsi vapautuu toksisesta stressistä siedettävän tai positiivisen stressin puolelle varhaiskasvatuksen opettajan rauhallisen säatelevän olemuksen ja puheen avulla (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014). Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa "Lapsen kanssa olotilan säätelämisen diskurssin" kautta puheessaan todellisuutta, jossa hän auttaa lasta tunnistamaan hänen oman sen hetkisen olotilansa pysymällä itse rauhallisena ja peilaamalla lapsen tunteet. Varhaiskasvatuksen opettajan säädelläessä olotilaa lapsen kanssa, lapsen on mahdollista yltää omien säätelytaitojensa yläpuolelle ja palautua traumatakauman aiheuttamasta toksisesta stressitilasta tähän hetkeen (Vygotsky, 1978; Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014). Varhaiskasvatuksen opettaja toisin sanoen säatelee lapsen olotilaa hänen kanssaan.

Tapauskertomuksessa, jossa lapsi C on joutunut kodissaan todistamaan toiseen vanhempansa kohdistuvaa väkivaltaa (psykkinen trauma), hänelle laukeaa traumatakauma, jos hän näkee toista lasta (--particularly a girl, is being treated poorly, he becomes triggered) kohdeltavan huonosti. Tapauskertomuksen hetkessä kyse on siitä, että lapsi A ei jakanut lelua toisen lapsen B kanssa. Lapselle C laukesi (trigger) tästä taistele tai pakene -reaktio ja hän alkoi hyperventiloimaan (Marcus was hyperventilating) ja hänen kehonkielessään näkyy jännittyneisyys (fists were clenched, and she noticed his face looked scrunched up.).

*ECE Teacher: "Marcus [child C] was hyperventilating and the teacher could barely understand a word. His fists were clenched, and she noticed his face looked scrunched up." (TK3A)*

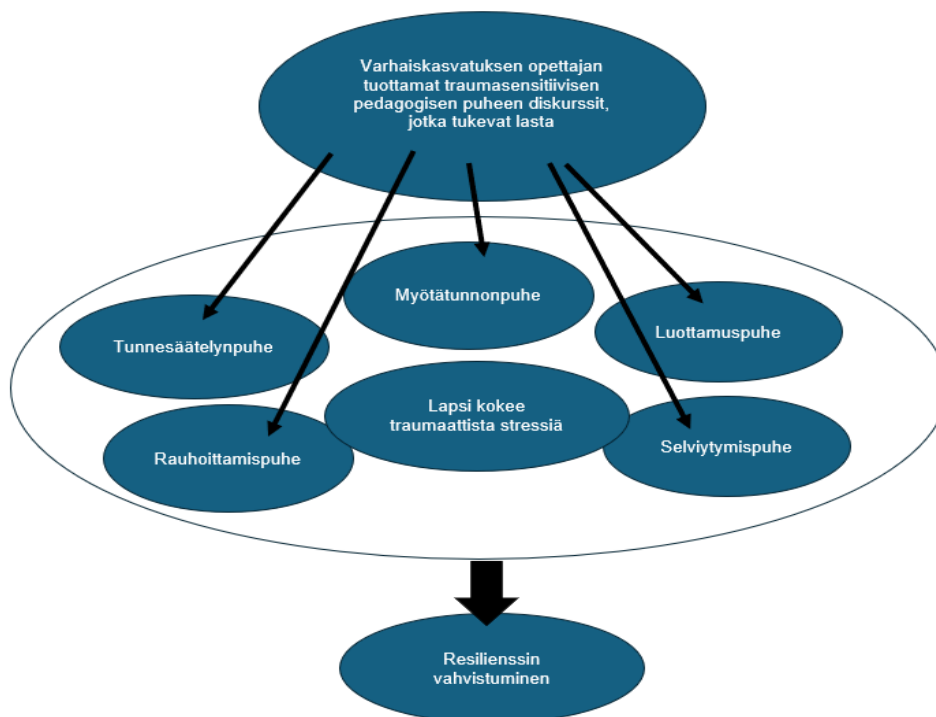
Opettaja huomioi lapsen C olotilan ja tulee avuksi säätelemällä hänen olotilaansa lähikehityksen vyöhykkeelle. Varhaiskasvatuksen opettaja osoittaa omalla kehollisella olotilallaan lapselle, että lapsella ei ole vaaraa ja tilanne on turvallinen (She spent time with him and provided a soothing tone and calming space for him). Lapsi C voi jälleen saavuttaa kehollisesti rauhallisen olotilan, kun varhaiskasvatuksen opettaja säätelee lapsen olotilaa hänen kanssaan lähikehityksen vyöhykkeellä (After some time with the teacher, his [Marcus's] speech slowed, he seemed more regulated.)

*ECE Teacher: She said to him, "You are safe here Marcus [child C], no one is hurting Maria [child B]. We are here to help her, and all the children stay safe." She spent time with him and provided a soothing tone and calming space for him. After some time with the teacher, his [Marcus] speech slowed, he seemed more regulated. Once he appeared calm, the teacher said, "I can see in your body that you are calm now." She asked Marcus if he was ready to talk about what happened and Marcus agreed. (TK3A).*

Vielä lopuksi lapsen C rauhoituttua varhaiskasvatuksen opettaja (Once he appeared calm, the teacher said) sanoittaa hänelle tunnetilan, jonka hän näkee lapsessa C ("I can see in your body that you are calm now.") eli pelaa lapsen tunteet. Näin lapsen on mahdollista oppia tunnistamaan oma kehollinen tunnereaktio.

#### 6.4 Toisen tutkimuskysymyksen tulokset: Varhaiskasvatuksen opettajan tuottama traumasensitiivinen pedagoginen puhe lapsen henkisen kestävyuden vahvistajana

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan roolia kanssasäätelijänä traumasensitiivisen pedagogisen puheen keinoin. Tutkimuskysymyksen analyysissä selvitettiin minkälaiset varhaiskasvatuksen opettajan traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssit tukevat lapsen resilienssin eli henkisen kestävyuden vahvistumista hänen kokiessa traumaattista stressiä. Analyysissä käytiin systemaattisesti läpi 10 tapauskertomusta eli ensimmäisen kirjan tapauskertomukset, ja sen tuloksena tuotettiin yhteensä viisi varhaiskasvatuksen opettajan traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssia (puhekehystä). Nämä diskurssit ovat 1.) Selviytymispuhe, 2.) Luottamuspuhe 3.) Rauhoittumispuhe 4.) Myötätunnonpuhe ja 5.) Tunnesäätelypuhe.



**KUVIO 9.** Varhaiskasvatuksen opettajan tuottamat traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssit, jotka vahvistavat lapsen henkistä kestävyyttä hänen kokeissansa traumaattista stressiä

### 6.4.1 Myötätunnonpuhe

Toisen tutkimuskysymyksen analyysin tuloksena löytyi varhaiskasvatuksen opettajan tuottama traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssi, myötätuntopuhe, jonka avulla lapseen luodaan luottamuksellinen yhteys. Kaiken perustana näyttää olevan, että opettaja kohtaa lapsen, ottaa hänen tilanteensa vakavasti ja osaa suhtautua siihen myötätuntoisesti. Tämä vaatii opettajalta ymmärrystä traumasta ja traumatisoitumisesta, jotta hän osaa toimia tilanteessa traumasensitiivisesti (Holopainen ym., 2021; SAMSHA, 2014). Näin opettaja rakentaa todellisuutta, jossa lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi ja ymmärretyksi eikä hänen hätäänsä sivuuteta. Tämä vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että hänellä on rinnallaan luotettava ja turvallinen aikuinen, joka tukee lasta. Tämä vahvistaa lapsen resilienssiä traumaattista stressiä aiheuttavissa tilanteissa (National Scientific Council on the Developing Child, 2015; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Aineiston tapaukset alkavat lapsen kohtaamisella, joista alla esitetään muutama aineistoesimerkki.

*ECE Teacher: I went over to him [child] to check in and ask how he was feeling. I said that I was thinking about him and wondering where he was and if he was okay. (TK8A)*

*ECE Teacher: One day, when Luna [child] arrives at preschool with her aunt, her teacher, Juan, notices Luna is feeling sad and withdrawn. Juan kneels down to greet Luna at her eye level. When Juan asks Luna how she is doing,-- (TK9A)*

*ECE Teacher: The teacher just listened to him and stayed calm. She said to him, "You are safe here Marcus, no one is hurting Maria. We are here to help her, and all the children stay safe." (TK3A)*

Opettaja kohtaa lapsen menemällä hänen luokseen (I went over to him to check in and ask how he was feeling) ja kohtaamalla lapsen hänen tasoltaan (Juan kneels down to greet Luna at her eye level). Varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisee tällä, että näkee ja kuulee (The teacher just listened to him --) lapsen. Varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisee puheessaan, että hän on nähnyt, että lapsella ei ole kaikki hyvin (if he was okay) ja haluaa olla avuksi (I said that I was thinking about him and wondering where he was --) eli toisin sanoen yrittää ymmärtää lapsen tilannetta myötälävän ja hyväksyvän puheen avulla.

## 6.4.2 Luottamuspuhe

Traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteeseen kuuluu analyysin perusteella kiinteänä osana luottamuksen rakentaminen lapsen ja aikuisen välille. Luottamuksen rakentaminen näyttäisi olevan myös oleellisessa osassa vahvistamaan lapsen resilienssiä hetkissä, joissa hän kokee traumaattista stressiä. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoo puheellaan, että hän on luotettava ja turvallinen aikuinen, joka pysyy lapsen vierellä tukena tilanteessa kuin tilanteessa (National Scientific Council on the Developing Child, 2015; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Seuraavassa tapauskertomuksen kohdassa varhaiskasvatuksen opettaja sanallistaa puheessaan, että hän lupaa olla lapsen luottamuksen arvoinen, pysyä hänen luonaan ja kertoa, jos lähtee johonkin. Tapauskertomuksessa lapselle on lauennut (trigger) traumatakauma tilanteessa, joka muistuttaa häntä toisen vanhempansa äkillisestä kuolemasta. Lapsi kokee traumaattista stressiä, joka käy hänen voimilleen ylivoimaiseksi ja lapsi hakeutuu aikuisen syviin hakemaan turvaa (finally when she couldn't handle the stress anymore, turned and ran to her teacher and collapsed into her lap with a shaking body).

*ECE teacher: "Alisa [child] immediately looked distressed, began itching her head and finally when she couldn't handle the stress anymore, turned and ran to her teacher and collapsed into her lap with a shaking body. Her teacher reassured Alisa that she was safe, that the teachers would never leave without telling her first and that her father was coming to pick her up as he always did at the end of the day." (TK2A)*

Lapsi tarvitsee, läheisensä äkillisen poismenon seurauksena, vakuutteluja siitä, etteivät muut aikuiset lähde hänen luotaan vaan heidän läsnäoloonsa voi luottaa (Her teacher reassured Alisa that she was safe, that the teachers would never leave without telling her first and that her father was coming to pick her up as he always did at the end of the day). Tähän varhaiskasvatuksen opettaja vastaa käyttämällä luottamuspuhetta, joka vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että hänen rinnallaan on turvallisia ja luotettavia aikuisia tukemassa häntä, mikä edesauttaa lapsen henkisen kestävyuden vahvistumista (National Scientific Council on the Developing Child, 2015; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

### 6.4.3 Selviytymispuhe

Analyysin tuloksena nousi esille varhaiskasvatuksen opettajan tuottama traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssi, joka rakentaa todellisuutta, jossa lapsen on mahdollista selvitä traumaattista stressiä aiheuttavasta tilanteesta, koska hän ei ole vaarassa eikä hän ei ole yksin. Lapsi saa aikuisen avulla kokemuksen siitä, että hänen on mahdollista selvitä traumatakauman kaltaisesta tilanteesta (Southwick ym., 2005), jolloin hänelle jää tilanteesta positiivinen kokemus.

Seuraavassa tapauskertomuksen kohdassa varhaiskasvatuksen opettaja (Lawanda) ilmaisee puheellaan, rauhallista ja rohkaisevaa ääntä käyttäen (using a calm and reassuring voice), että he voivat selvitä tilanteesta yhdessä.

*ECE teacher: His preschool teacher, Lawanda, walks over to Anthony [child], bends down to his eye level and using a calm and reassuring voice tells him, "Anthony, you are safe, you are here in preschool where the teachers will take care of you. That loud sound was an airplane way up high in the sky. You are safe down here on the ground with me. Let's take some deep breaths together" (TK1A)*

Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa lapselle todellisuutta siitä, että tilanteesta on mahdollista selvitä yhdessä. Hän pyytää lasta keskittymään tähän hetkeen kertomalla hänen olevan varhaiskasvatuksessa (you are here in preschool), jossa lapsella ei ole vaaraa tosin kuin lapsen todistamassa menneessä traumaattisessa auto-onnettomuudessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja puhuu auki, ettei lapsi ole tilanteessa yksin, vaan hänellä on aikuisia tukena (you are here in preschool where the teachers will take care of you). Seuraavaksi varhaiskasvatuksen opettaja sanallistaa, että taivaalta tullut kova ääni ei ole vaaraksi, koska se tuli vain ohi lentäneestä lentokoneesta (That loud sound was an airplane way up high in the sky). Lopuksi varhaiskasvatuksen opettaja pyytää lasta keskittämään ajatukset omaan kehon toimintaan eli hengitykseen, joka auttaa lasta palautumaan tähän hetkeen, joka on turvallinen. Toisin sanoen tilanteessa rakennetaan traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla hetki, josta lapsen on mahdollista selvitä varhaiskasvatuksen tuottaman selviytymispuheen avulla.

Tämä kokemus vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että samankaltaisista tilanteista on myös mahdollista selvitä opettajan osoittamalla tavalla, jolloin lapsen henkinen kestävyys vastaavanlaista stressaavaa tilannetta kohtaan

vahvistuu. Tapauskertomuksen lopussa lapsi harjoittelee oppimiaan taitoja leikin kautta, jossa hän käyttää samaa opettajan hänelle opettamaa tekniikka. Hän puhuu roolileikissään selviytymispuhetta koirille, kun koirat alkoivat haukkua kuvitteellisen auton takapenkillä.

*ECE teacher: Recently, Lawanda observed Anthon [child] practicing these strategies in the dramatic play area where he was pretending to be driving a car with two dogs in the back seat. When the dogs started to bark, Anthony turned around and said to them, "You are safe, you are going to be okay." He then gestured as if he was turning on the radio in his pretend car and said, "I am putting on a song for you so you can take a nap and feel better." (TK1A)*

Lapsi sanoo koirille heidän haukkuessaan, että he ovat turvassa eikä heillä ole mitään hätää ("You are safe, you are going to be okay."). Lisäksi hän laittaa koirille musiikkia soimaan radiosta, jonka avulla koirat voivat rauhoittua ja ottaa päiväunet (He then gestured as if he was turning on the radio in his pretend car and said, "I am putting on a song for you so you can take a nap and feel better."). Aivan kuten varhaiskasvatuksen opettajakin käytti selviytymispuheessaan rauhallista ja rohkaisevaa ääntä, jonka avulla lapsen oli mahdollista rauhoittua, myös lapsi mallintaa samaa puhetta hätäntyneille koirille roolileikissään.

#### 6.4.4 Rauhoittamispuhe

Yksi keino vahvistaa lapsen resilienssiä hetkissä, joissa hän kokee traumaattista stressiä, on vähentää lapsen ympäristöstään häntä merkittävästi stressaavia tekijöitä. Aineistosta nousi esille, että varhaiskasvatuksen opettajan tuottama traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssi, rauhoittamispuhe, on omiaan vähentämään lapsen stressiä lapsen kokiessa traumaattista stressiä. Tällöin varhaiskasvatuksen opettaja kuuntelee, pysyy rauhallisena, sanoittaa lapsen tunteet ja antaa hänelle aikaa, mikä rakentaa lapselle rauhallisen tilan. Rauhoittumispuhe auttaa palauttamaan lapsen vireystilan takasin optimaaliselle tunnesäätelyn vyöhykkeelle (Optimal Zone of Regulation), mikä laukaisee lapsen traumaattisen stressin siedettävän ajan kuluessa (Nicholson ym., 2023a; Shonkoff, 2014), jolloin lapsi ei traumatisoidu uudelleen.

Seuraavassa tapauskertomuksessa lapsi kokee traumaattista stressiä, joka on lauennut (trigger), kun lapsi C näkee, miten päiväkodin pihalla olevalla hiekkalaatikolla erästä lasta B kohdellaan kaltoin toisen lapsen A toimesta. Tällöin varhaiskasvatuksen opettaja alkaa rakentamaan traumasensitiivisellä

pedagogisella puheella hetkessä rauhallista tilaa, jossa lapsen C on mahdollista palautua tilanteesta rauhassa aikuisen tukemana. Varhaiskasvatuksen opettaja huomaa lapsen C hädän (Marcus was hyperventilating -- His fists were clenched, and she noticed his face looked scrunched up) ja ottaa sen tosissaan (teacher could barely understand a word –His [child] fists were clenched, and she noticed his face looked scrunched up.), jonka jälkeen hän auttaa lasta lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978) säätelemällä häntä oman rauhallisen olotilansa kautta (The teacher just listened to him and stayed calm. She said to him, “You are safe here Marcus [child C], no one is hurting Maria [child B]. We are here to help her, and all the children stay safe.”).

*ECE Teacher: Marcus [child C] was hyperventilating and the teacher could barely understand a word. His fists were clenched, and she noticed his face looked scrunched up. The teacher just listened to him and stayed calm. She said to him, “You are safe here Marcus, no one is hurting Maria [child B]. We are here to help her, and all the children stay safe.” She spent time with him and provided a soothing tone and calming space for him. After some time with the teacher, his speech slowed, he seemed more regulated. Once he appeared calm, the teacher said, “I can see in your body that you are calm now.” She asked Marcus if he was ready to talk about what happened and Marcus agreed. (TK3A)*

Opettaja pysyy lapsen C vierellä, mutta ei painosta häntä rauhoittumaan sanallisesti vaan antaa sen tapahtua lapsen C kehossa omalla painollaan (She spent time with him and provided a soothing tone and calming space for him. After some time with the teacher, his speech slowed, he seemed more regulated.). Varhaiskasvatuksen opettaja pysyy itse rauhallisena lapsen C lähellä, mikä auttaa lasta C pääsemään samaan tunnetilaan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Rauhallisen tilan rakentamisessa varhaiskasvatuksen opettaja käyttää rauhoittamispuhetta sen sanallisessa ja sanattomassa (kehollisessa) muodossa.

Kun rauhallisuus alkaa näkyä lapsen C kehossa opettaja auttaa lasta ymmärtämään tämän muutoksen sanoittamalla lapsen tunteet hänelle (Once he appeared calm, the teacher said, “I can see in your body that you are calm now.”). Tästä pääsemme seuraavaan traumasensitiivisen puheen diskurssiin, jossa varhaiskasvatuksen opettaja tuottaa lapselle tunnesäätelypuhetta.

#### 6.4.5 Tunnesäätelypuhe

Tutkimuksen tulosten mukaan se, että varhaiskasvatuksen opettaja sanoittaa lapsen tunteet traumaattista stressiä aiheuttavassa tilanteessa, auttaa lasta ymmärtämään paremmin omia tunteitaan. Varhaiskasvatuksen opettajan tuottaman traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssin, tunnesäätelypuheen, avulla lapsi oppii tunnistamaan ja säätelemään omia tunteitaan paremmin. Tämä kehittää lapsen sosioemotionaalisia taitoja ja näin vahvistaa lapsen henkistä kestävyyttä, joka auttaa lasta selviytymään paremmin haastavista tilanteista jatkossa (Masten & Coatsworth, 1998; Leitch, 2017; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

Seuraavassa tapauskertomuksessa varhaiskasvatuksen opettaja auttaa lasta sanoittamaan itse oman tunnetilansa käyttäen apunaan pussia, jonka sisällä on erilaisia tunneilmaisussa auttavia esineitä. Lapsi on käpertynyt pöydän alle ja opettaja yrittää selvittää, mitä on tapahtunut ja mikä lapsella on.

*ECE Teacher: First, I pulled out the frog and asked if he felt jumpy which he [child] replied with a quiet no. The race car came out and I wondered if his heart was racing fast like a car. Still no response from Ahmed. Then I tried the rocking chair and asked might his body be rocky? After some thought, he pulled out of the bag on his own a small, twisted coil. He began a conversation about what happened that made him feel twisted up inside like the small coil. (TK8A)*

Opettaja rohkaisee lasta kertomaan olotilastaan erilaisten lapselle tuttujen esineiden, kuten sammakon ja auton avulla (First, I pulled out the frog and asked if he felt jumpy which he replied with a quiet no). Esineet ovat lapselle helposti lähestyttäviä eivätkä ne ole pelottavia, minkä lisäksi lapsen on helpompi ymmärtää niitä kuin puhumista tunteista niitä kuvaavilla nimillä (vihainen, surullinen, iloinen). Varhaiskasvatuksen opettaja esittää lapselle tunneilmaisua auttavien esineiden avulla kysymyksiä, joihin lapsen on mahdollista vastata yksinkertaisilla ja lyhyillä vastauksilla tai olla vastaamatta näin halutessaan. Lapsen ei näin ollen tarvitse itse nimetä tunnetta, vaan hänen ajattelunsa ohjataan tarkastelemaan omaa kehon tuntemusta, jota voidaan kuvata esineen kautta ja sen avulla.

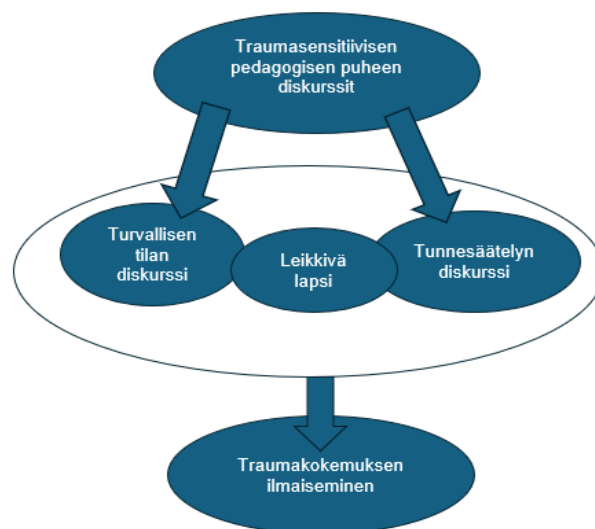
Kun varhaiskasvatuksen opettaja tarjoaa lapselle aikaa (After some thought) ja mahdollisuuden itse sanoittaa esineen avulla (he pulled out of the bag on his own a small, twisted coil) minkälainen olotila hänellä on, lapsi alkaa ymmärtämään mistä olotila johtuu.

*ECE Teacher: He [child] began a conversation about what happened that made him feel twisted up inside like the small coil. As he spoke, he shared how he was upset that the other children were making fun of him and telling him what to do. As I listened closely to his story, he began to shift from hiding and curled up in a ball in a corner, to coming back to a calmer state. (TK&A)*

Varhaiskasvatuksen opettajan kuunnellessa (As I listened closely to his story) lapsen kertomusta (He [child] began a conversation about what happened) siitä, mikä sai hänen olonsa huononemaan (As he spoke, he shared how he was upset that the other children were making fun of him and telling him what to do) auttaa lasta palautumaan rauhalliseen keholliseen olotilaan (he began to shift from hiding and curled up in a ball in a corner, to coming back to a calmer state). Toisin sanoen varhaiskasvatuksen opettajan sanaton läsnäolo tukee lapsen vireystilan palautumista sen optimaaliselle tunnesäätelyn vyöhykkeelle (Optimal Zone of Regulation). Tunnesäätelypuhe voi olla niin sanallista kuin sanatontakin.

### 6.5 Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset: Traumaattisen tilanteen käsittely leikin kautta

Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä selvitettiin minkälaiset varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen väliset traumasensitiivisen puheen diskurssit tukevat lapsen kykyä käsitellä traumaattista tilannetta leikin kautta.



**KUVIO 10.** Traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssit, jotka tukevat lapsen traumakokemuksen ilmaisua leikin kautta

Analyysin tuloksena tuotettiin kaksi keskeistä traumasensitiivisen pedagogisen puheen diskurssia, jotka tukevat lapsen traumahetken ilmaisemista leikin kautta (Kuvio 10). Nämä diskurssit ovat 1.) Turvallisen tilan diskurssi ja 2.) Tunnesäätelyn diskurssi. Analyysissä käytiin systemaattisesti läpi toisen kirjan 10 tapauskertomusta jättäen analyysistä pois tapauskertomukset TK3B ja TK7B, koska niiden sisältö ei vastannut tutkimuskysymykseen.

### 6.5.1 Turvallisen tilan diskurssi

Analyysin tuloksena nousi esille, että traumasensitiivisen pedagogisen puheen merkitys turvallisen tilan rakentajana, turvallisen tilan diskurssi, on merkittävä, jotta lapsi kykenee ilmaisemaan traumahetkiään leikin kautta. Opettaja ohjaa kysymykset leikin sisältöön ja leikin hahmoihin, joiden kautta lapselle on turvallisempaa vastata aikuiselle ajatuksistaan (Piaget, 1951; Landreth, 2001; Landreth, 2024). Opettaja on tässä hetkessä mukana roolileikin maailmassa (Vygotskyn, 1978; Koivula & Laakso, 2022) lapsen kanssa. Opettaja on leikissä mukana tosissaan ja osoittaa, että hän on kiinnostunut siitä mitä, lapsi tekee esittämällä lapselle avoimia kysymyksiä aiheesta, jota lapsi leikkii. Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla lapselle todellisuuden, jossa lapsella on turvallinen tila ilmaista itseään leikin kautta, mikä tukee lapsen mahdollisuutta käsitellä traumaattista tilannetta leikin kautta.

Seuraavassa tapauskertomuksessa, jossa lapsi yrittää käsitellä vanhempiensa eroa ja siitä seuranneita uusia asumusjärjestelyjä leikin kautta, varhaiskasvatuksen opettaja osallistuu leikkiin (Teacher Lisa bent down to his eye level and asked Calvin) ja esittää leikissä olevasta hahmosta (baby) kysymyksiä (“Where is the baby going when it flies away?”).

*ECE Teacher: Teacher Lisa bent down to his eye level and asked Calvin [child], “Where is the baby going when it flies away?” (TK1B)*

*Child: Calvin replied, “The baby is flying away to get some superpowers.” (TK1B)*

*ECE Teacher: Teacher Lisa then asked, “What do the superpowers do?” Calvin explained that he was visiting a magical princess who gives him some of her superpowers. “Wow,” said Teacher Lisa. She continued with another question, “Does this princess say anything or just give the baby superpowers?” (TK1B)*

Varhaiskasvatuksen opettaja rakentaa todellisuutta, jossa lapsen on mahdollista ilmaista itseään turvallisesti vapaassa tilassa leikin kautta, esittämillään avoimilla kysymyksillä, jotka hän ohjaa leikin sisältöön (“What do the superpowers do?”) tai sen hahmoihin/esineisiin (“Does this princess say anything or just give the baby superpowers?”). Vaikka aihe, jota lapsi käsittelee koskettaa traumaattista kokemusta, ja on siksi vaikea, sen käsittely tulee lapselle mahdolliseksi, koska varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa toiminnan traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla leikkiin eikä suoraan lapsen reaali maailman kokemukseen. Aikuinen rakentaa näin lapselle avoimen ja turvallisen tilan ilmaista itseään olemalla itse turvallisena aikuisena läsnä (sanaton) tilanteessa ja osallistumalla (sanallinen) leikkiin.

Turvallinen tila on myös mahdollista luoda sanattoman läsnäolon kautta, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja ei osallistu leikkiin vaan havainnoi sitä. Alla olevassa tapauskertomuksessa varhaiskasvatuksen opettaja kuuntelee (Jessie just listened to Mario without using any words) ja havainnoi (By simply bearing witness to what Mario was communicating about his inner world as he drew), kun lapsi piirtää kokemustaan tulipalosta (he drew his picture of being surrounded by flames), josta heidän piti yöllä äkillisesti paeta.

*First, Jessie just listened to Mario [child] without using any words. She would sit in close proximity to Mario and observe. She understood that this was a way of giving him her attuned attention. By simply bearing witness to what Mario was communicating about his inner world as he drew his picture of being surrounded by flames, Jessie was reinforcing that he was not alone. (TK2B)*

Varhaiskasvatuksen opettaja on lapsen turvana olemalla läsnä hänelle lapsen piirtäessä pelottavaa kokemusta kuvitteellisena tapahtumana paperille. Tämä mahdollistaa sen, että lapsi voi käsitellä kokemustaan mielikuvituksensa kautta piirtämällä sen paperille.

### 6.5.2 Tunnesäätelyn diskurssi

Keskeinen osa sitä, että lapsi kykenee käsittelemään traumaattista kokemustaan leikin kautta, on varhaiskasvatuksen opettajan traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta tehtävä tunnesäätely. Analyysin tuloksena löytyi toinen diskurssi, jossa varhaiskasvatuksen opettaja auttaa lasta ymmärtämään tunnekokemustaan liittyen hänen traumaattiseen kokemukseensa.

Tunnesäätelyn diskurssin avulla aikuinen esittää leikkiin ja sen hahmoihin liittyviä tunnekysymyksiä, joiden kautta lapsen on turvallista käsitteellistää omaa kokemustaan.

Seuraavassa tapauskertomuksessa lapsi yrittää leikin kautta käsitellä toisen vanhempansa kuolemaa. Lapsi leikkii neljällä nukella, jotka ovat syömässä päivällistä. Leikissä olevista nukeista kaksi ovat vanhempia ja kaksi ovat lapsia.

*Child: Oh no, he is dead.*

*ECE Teacher: Who is dead?*

*Child: It is the dad. He is dead.*

*ECE Teacher: What does dead mean, Preeta?*

*Child: It means you don't come back. You can't eat any more. You won't live at your home with your kids. You are in heaven.*

Leikin aikana yksi nukeista kuolee ja opettaja osallistuu leikkiin ja yrittää ottaa selvää siitä, kuka on kuollut (Who is dead?) Lapsi kertoo avoimesti, että se on isä (It is the dad. He is dead). Tämän jälkeen opettaja ohjaa kysymyksensä koskettamaan tunnetta, jonka kuolema saattaa herättää lapsessa, kysymällä, tietääkö lapsi mitä kuolema tarkoittaa (What does dead mean, Preeta?). Lapsi vastaa kysymykseen oman käsityskykynsä mukaan, jonka jälkeen varhaiskasvatuksen opettaja ohjaa kysymyksen suoraan koskettamaan tunnetta, jota leikissä oleva aikuinen nukke voisi tuntea hänen menetettyään puolisonsa (How does this doll feel [pointing to the adult doll who is not dead]?). Varhaiskasvatuksen opettaja yrittää auttaa lasta ymmärtämään tunteita, joita eloon jäänyt vanhempi saattaa tuntea.

*ECE Teacher: How does this doll feel [pointing to the adult doll who is not dead]?*

*Child: She cries a lot and is sad.*

*ECE Teacher: She is sad because this doll is in heaven and won't live at home any longer?*

*Child: [Nods yes.]*

*ECE Teacher: And how does this doll feel [pointing to young child doll]?*

*Child: Sad. (TK4B)*

Lapsi vastaa, että toinen aikuisista nukeista itkee paljon (She cries a lot and is sad.) Opettaja antaa vastaukseen tunnetta selittävän kysymyksen (She is sad because this doll is in heaven and won't live at home any longer?), johon lapsi nyökkää myöntävästi ([Nods yes.]). Tätä kautta lapselle tulee mahdolliseksi löytää surun tunne myös itsessään, mihin varhaiskasvatukseen opettaja ohjaa lapsen ajatukset seuraavalla kysymyksellään (And how does this doll feel [pointing to young child doll]?), jonka hän osoittaa leikissä olevalle lapsinukelle. Tähän lapsi vastaa, että pieni nukke on myös surullinen (Sad). Varhaiskasvatuksen opettaja kanssasäatelevällä tunnesäätelyn diskurssilla lapsen on mahdollista käsitellä omaa traumaattista kokemustaan leikin avulla ja oppia ymmärtämään sen herättämiä tunteita.

# 7 POHDINTA

## *7.1 Tutkimustulosten pohdinta ja johtopäätökset*

Monet asiat, jotka me aikuiset koemme haastaviksi, kuten menetys, ikävä, muutto tai muuttuvat elämäntilanteet ovat lapsille vielä haastavampia, koska heillä ei ole vielä yhtä kehittyntä kykyä käsitellä näitä elämän vaikeita asioita. Edellä kuvatut asiat ovat meille aikuisillekin haastavia, joten kuinka voisimme olettaa, että lapsi selviytyy esimerkiksi toisen vanhemman selittämättömän läsnäolon puutteesta ilman minkäänlaisia reaktioita? On erittäin inhimillistä, että lapsi kokee, reagoi ja näyttää kokemansa surun, kaipuun, tuskan, pelon ja kivun niillä keinoilla, joilla hän ikäkaudelleen suhteutettuna osaa ja kykenee. Ne eivät ole välttämättä meille aikuisille helpoimpia ilmaisukeinoja ymmärtää, mutta meidän tulisi pyrkiä asettumaan lapsen asemaan ja tarkastella, että mitä hän yrittää käytöksellään viestiä meille. Lapsi saattaa mahdollisesti ilmaista ikävää isäänsä kohtaan, mikä tuntuu hänestä todella pahalta. Tämä voi purkautua ulos aggressiona ja vihana muita kohtaan, koska ainoa asia, jota lapsi kaipaa on oman vanhemman läheisyys, jota hän ei voi saada.

Lukiessani aineiston tapauskertomuksia, liikutuin useaan kertaan ja eniten niissä kohdissa, jossa lapsi kokee menetystä tai joutuu luopumaan jostain eikä ymmärrä syytä miksi. Lapsi ei voi, kuten ei aikuinenkaan aina, valita kuka hänen rinnalleen jää ja kuka siitä lähtee. Näinä elämän vaikeissa hetkissä varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajan tulisi olla lapsen rinnalla ja tukea häntä traumasensitiivisesti. Liikutuin erityisesti tapauskertomuksesta, jossa pieni lapsi ei tiennyt syytä siihen, miksi hänen isänsä oli lähtenyt pois ja näkisikö hän isäänsä enää koskaan. Lapsi ei myöskään tiennyt, miten puhua asiasta. Traumasensitiivisesti olisin halunnut kohdata hänet kysymällä ”Voinko halata sinua? Olen tässä ja ei ole mitään hätää. Et ole yksin.” Ollessani itse lapsi, olisin

toivonut, että yksikin aikuinen olisi halannut minua ja sanonut, ettei sinun tarvitse selvitä tästä kaikesta yksin.

Lapsen edun toteutuminen ja sen ensisijaisuus on varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tärkein tehtävä, jonka kautta tuetaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014). Myös traumasensitiivisen pedagogiikan kohdalla lapsen etu on ensisijainen (Nicholson ym., 2023a; Nicholson, ym., 2023a). Tämän tutkimuksen edetessä on kuljettu matka, jonka aikana on käsitelty aikuisen mahdollisuutta vaikuttaa lapsen edun toteutumiseen. Tutkimus tarkasteli yhtä mahdollista sensitiivistä lähestymistapaa, jonka avulla lapsen kehitys ei jää jälkeen vaan, jolla varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lapsen normaalin kehityksen ja kasvun edistymistä turvallisen aikuisen kulkiessa vierellä lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015). Tämä sensitiivinen lähestymistapa kohdentui tässä tutkimuksessa traumaan ja ymmärrykseen siitä, miten sensitiivinen traumaa kokenutta lasta lähestyvän aikuisen täytyy olla, jotta traumaattista stressiä kokeva lapsi saadaan palautumaan taistele tai pakene -reaktiosta normaaliin vireystilaan, eikä hänellä ole edessään jatkuva traumaattisen stressin kierre (Holopainen ym., 2021; SMASHA, 2014; SMASHA, 2014a). Puhe, jota tuotamme tässä hetkessä, traumasensitiivinen pedagoginen puhe, on keskeisessä asemassa helpottamaan lapsen oloa tuoden hänelle turvaa ja kokemuksen siitä, että tilanteesta on mahdollista selvitä yhdessä turvallisen aikuisen tukemana (Southwick ym., 2005; Masten & Coatsworth, 1998).

Meillä aikuisilla ihmisillä on tässä suuri valta-asema. Voimme valita kuulla lasta ja kohdata hänet sensitiivisesti sanallisella tai sanattomalla puheella tai voimme päättää sivuuttaa lapsen, olla kohtaamatta häntä ja vaatia häntä selviämään tilanteesta yksin sanomalla hänelle "Mikä sinulla on? Lopeta tuo ja käytäydä kunnolla!". Lapsi ei kuitenkaan näissä tilanteissa voi käytökselleen mitään, koska hänen hermostonsa käy yli- tai alikierroksilla eikä hänellä ole ulospääsyä yksin traumatriggerin laukaisemasta traumatakaumasta (Nicholson ym. 2023; van der Kolk & McFarlane 1996; Van der Kolk, 2015a). Lapsi tarvitsee tähän aikuisen sensitiivistä kohtaamista ja tukea. Näissä tilanteissa voimme myös tehdä paljon vahinkoa ja uudelleen traumatisoida lapsen, jos hänet jätetään yksin kokemaan traumaattista tilannetta uudelleen (SMASHA, 2014a).

Aikuisen onkin parempi esittää itselleen mielessään kysymys ”Mistä lapsen käytös voi mahdollisesti johtua?” (van der Kolk & McFarlane 1996).

Tutkimuksen keskiössä oli traumasensitiivinen pedagoginen puhe, jota tuotetaan varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksessa Yhdysvalloissa. Juuri tämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotetun kielen eli puheen analysoinnin tuloksena oli mahdollista nostaa esiin ne traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteelliset tekijät, jotka rakentavat lapsen ja aikuisen välistä yhteistä todellisuutta. Analyttisen diskurssianalyysin tuloksena selvisi, että traumasensitiivinen pedagoginen puhe rakentuu ennen kaikkea luottamuksen ympärille. Sensitiivistä yhteyttä ei synny lapsen ja aikuisen välille ilman luottamusta, joka rakennetaan kahden ensimmäisen diskurssin, Lapsen ehdoilla etenemisen diskurssin ja Lapsen rajojen kunnioittamisen diskurssin, avulla. Luottamus täytyy siis ensisijaisesti rakentaa. Voi jopa väittää, että traumasensitiivisen pedagogiikan toteuttaminen, jolla edistetään lapsen tervettä kehitystä, on mahdotonta toteuttaa ilman luotettavan ja sensitiivisen aikuisen läsnäoloa, jonka avulla synnytetään luottamus lapsen ja aikuisen välille (Nicholson ym., 2019 & Nicholson ym., 2023a; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015). Tässä on käsitteen traumasensitiivinen, sensitiivisyyden ydin.

Jos omaa tiedon siitä, mitä trauma ja traumatisoituminen tarkoittaa, on helppoa sanoa, että toimii traumasensitiivisesti. Se, mitä käsitteen osalla sensitiivinen tarkoitetaan, ei kuitenkaan ole lainkaan itsestään selvää. Näyttäisi siltä, että käsitteen sensitiivinen osa, määrittäytyy sitä kautta, miten kohdata lapsi aidosti hänen hädän hetkellään, oli kyseessä sitten traumatakauma tai ei. Trauman ymmärrys auttaa hahmottamaan, mikä lapsella mahdollisesti on, kun hän kokee traumatakaumaa (Nicholson ym., 2023a). Ymmärrys traumasta ei yksin riitä eikä se poista sensitiivisen kohtaamisen tarpeellisuutta muissakaan tilanteissa, joissa lapsi kokee hätää (Nicholson ym., 2023a). Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla tieto siitä, mitä on trauma, mutta se ei yksin riitä, vaan hänellä pitää on ensisijaisesti taito lähestyä lasta trauman edellyttämällä henkisellä ja fyysisellä sensitiivisyydellä, jotta hän saa luotua yhteyden lapseen (SAMHSA, 2014; SMASHA, 2014a; Sarvela, 2023; Sarvela, 2023a; Sarvela, 2020). Luottamuksen rakentaminen on täten määrittelevä osa traumasensitiivisen pedagogiikan rakennetta.

Tämän luottamuksellisen yhteyden synnyttyä, varhaiskasvatuksen opettajalla on mahdollisuus tukea lasta traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla eli toteuttaa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) edellyttämää lapsen etua (Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991), Varhaiskasvatuslaki (540/2018)), jota toteuttamalla edistetään lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Tämä ajatus on siirrettävissä suoraan suomalaiselle kasvatuksen kentälle, koska lapsen edun ensisijaisuus on myös keksinen osa Yhdysvaltojen varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (NAEYC, 2022). Tämän arvon toteutumisessa on todennäköisesti laadullisia eroja Suomen ja Yhdysvaltojen välillä, koska Yhdysvalloissa varhaiskasvatuksessa ei ole valtiollista laadunohjausta toisin kuin Suomessa (Opetushallitus, 2022; Vlasov, 2018; Connors & Morris, 2015). Yhdysvaltalaisessa varhaiskasvatuksessa riittää osavaltion myöntämä lisenssi, jonka saatuaan varhaiskasvatusyksiköllä on lupa toimia vaadittujen minimivaatimusten mukaan, mikä ei siis vielä takaa varhaiskasvatuksen olevan laadukasta (Vanover, 2016 & Puni-Nyamesem ym., 2023). Laadukkuuden takaa paremmin erillisen järjestön valtuuttaminen kuten NAEYC:n akkreditointi, jota ei läheskään kaikilla varhaiskasvatusyksiköillä ole (Vanover, 2016, NAEYC ym., 2022 & Puni-Nyamesem ym., 2023).

Tämän tutkimuksen valossa emme voi olla varmoja siitä, että traumasensitiivinen pedagogiikka saavuttaa tasavertaisesti jokaisen lapsen edes yhdysvaltalaisessa kontekstissa, josta se on löytänyt tiensä tähän tutkimukseen. Yhdysvaltojen varhaiskasvatuksen kenttä, jota yksityinen sektori dominoi ja, jossa osavaltioilla ei ole valtionohjausta (Karch, 2013; Vlasov, 2018), ei anna sellaista kuvaa, että osavaltioilla olisi yhdenvertainen mahdollisuus toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta tai lapset olisivat tasavertaisessa asemassa toteutettavan varhaiskasvatuksen laadun suhteen. Tällaisessa järjestelmässä on todennäköistä, että lapset, joiden perheillä on enemmän varallisuutta, ovat paremmassa asemassa päätyä varhaiskasvatusyksikköön, jossa toteutetaan laatustandardeiltaan parempaa ja ohjatumpaa varhaiskasvatusta ja, jossa myös trauma on todennäköisemmin otettu oppimisympäristössä kokonaisvaltaisemmin huomioon (Barnett, 2010; NAEYC, 2022). Suomessa nykyinen tilanne trauman suhteen on ehkä vieläkin kehnompia, sillä sitä, ei tällä hetkellä oteta pedagogisen toiminnan viitekehyksessä huomioon millään tavalla (Opetushallitus, 2022;

Opetushallitus, 2014). Trauman huomioon ottaminen suomalaisissa opetussuunnitelmissa olisi eduksi etenkin siksi, että Suomessa on valtiollinen laadunvalvonta varhaiskasvatuksessa, jossa pyritään takaamaan jokaiselle lapselle tasavertaiset mahdollisuudet kasvaa, kehittyä ja oppia omaan täyteen potentiaaliinsa (Opetushallitus, 2022; Vlasov ym., 2018). Tällä hetkellä tämän tavoitteen toteutuminen ei ole kuitenkaan mahdollista, koska lapsia, joilla on traumaattinen tausta, ei suomalaisessa varhaiskasvatuksessa huomioida sen vaatimalla traumasensitiivisyydellä.

Suomessa on kuitenkin herätty aiheen äärelle, koska tällä hetkellä Suomessa on vireillä ACElife tutkimushanke (2023), jonka kautta tutkitaan lapsuuden haitallisten kokemusten (ACE = adverse childhood experience) seurauksia ja niihin vaikuttavia keinoja, joilla näitä voidaan mahdollisesti ehkäistä. Tutkimushankkeeseen osallistuu eri sidosryhmiä Suomessa muun muassa Mannerheimin Lastensuojeluliitto, SOS-lapsikylä, oikeusministeriö, poliisihallitus ja sosiaali- ja terveysministeriö (ACElife, 2023). Lisäksi vuoden 2025 Educa-messujen, pohjoismaiden suurin opetus- ja kasvatusalan tapahtuma, tarjonnasta löytyy Maarit Sorjosen ja Virpi Jussilan pitämä puheenvuoro, jonka aiheena on ”Traumainformoitu työote ja turvan tunteen luominen”<sup>2</sup>. Puheenvuoro on suunnattu muun muassa varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Kehityskulku näyttäisi vahvasti siltä, että trauman tunnistaminen ja tunnistaminen sekä sen kohtaaminen traumasensitiivisesti tulee olemaan osana tulevaisuutta myös Suomessa.

Kun lapsi huomioidaan traumasensitiivisesti, on ymmärrettävä, että traumasensitiivisen pedagogiikan toteuttaminen ei ole yksisuuntainen prosessi, vaan se näkyy vuoropuheluna lapsen ja aikuisen välillä. Traumasensitiivistä pedagogiikkaa rakentavissa diskursseissa aloite on välillä lapsella ja välillä varhaiskasvatuksen opettajalla, mutta toiminta toteutetaan yhdessä lapsen ja aikuisen välillä käytävässä vuorovaikutteisessa puheessa. Tätä kuvaavat luottamuksen syntymisen jälkeiset diskurssit, joista muodostuu pedagogiikan toiminnallinen ydin: 3.) Lapsen avunpyynnön vastaanottamisen diskurssi, 4.) Tässä hetkessä olemisen diskurssi, 5.) Turvallisen aikuisen läsnäolon diskurssi ja 6.) Lapsen kanssa olotilan säätämisen diskurssi.

Luottamuksen synnyttyä lapsi uskaltaa pyytää varhaiskasvatuksen opettajalta tukea, johon aikuinen vastaa kertomalla, että tämä hetki on turvallinen,

olemalla läsnä ja säätelemällä lapsen olotilaa hänen kanssaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978). Eli varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii tässä traumatietouttaan hyödyntämällä palauttamaan lapsen tähän hetkeen lapsen kokemasta traumatakauman aiheuttamasta traumaattisesta stressihetkestä, joka usein näkyy ulospäin lapsen suhteettoman suurena tai pienenä tunnereaktiona tilanteeseen nähden (van der Kolk, 2015a; van der Kolk & McFarlane 1996; Leitch, 2017). Täten traumasensitiivisessä pedagogiikan rakenteessa yhdistyy aikaisemmin käsitelty traumasensitiivisyys äsken esiteltyyn traumatietoisuuteen.

Seuraavien tutkimuskysymysten traumasensitiivinen pedagoginen puhe on heijastumaa traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteesta. Traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteen sisälle kytkeytyy varhaiskasvatuksen opettajan merkittävä puherooli, jonka kautta hän toimii työssään kanssasäätelijänä lapsen rinnalla lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978). Tämä on heijastumaa siitä, miten traumasensitiivistä pedagogiikka toteutetaan käytännön työssä niin sanattoman kuin sanallisen kautta, puheen kautta (Wood & Kroger, 2000; Potter, 1996). Lapsesta täytyy kasvattaa henkisesti kestävä (Satapathy, 2022) ja siihen auttavat varhaiskasvatuksen opettajan tuottamat traumasensitiivisen pedagogisen puheen hetket lapsen kokiessa traumaattista stressiä, jota tarkasteltiin toisessa tutkimuskysymyksessä.

Varhaiskasvatuksen opettajan tuottamassa traumasensitiivisessä puheessa ydinasiassa ovat, kuten traumasensitiivisen pedagogiikan rakenteessakin, lasta ymmärtävä puhe, myötätunnonpuhe sekä luottamuspuhe, joiden kautta lapseen luodaan ensin luottamuksellinen yhteys. Tästä näkökulmasta on mahdollista muodostaa ymmärrys sille, miksi esimerkiksi Vantaan kouluampumavälikohtauksen jälkeen tuotettava puhe aikuisten ja yhteiskunnan taholta on ensisijaisen tärkeää (Yle, 2024). Tällä puheella synnytetään parhaassa tapauksessa luottamuksellinen yhteys lapseen, jonka luottamus yhteiskuntaan ja sen turvallisuuteen on hetkellisesti horjunut täysin ymmärrettävistä syistä. Lapsi voidaan palauttaa turvalliseen tilaan ja käydä yhteinen keskustelu vaikeista tunteista, kun portti keskusteluyhteydelle on ensin avattu.

Tämänkaltaisista vaikeuksista selviäminen ei kuitenkaan yksin riitä tukemaan lasta tulevaisuudessa. Tulevaisuutta varten lapsen sisälle täytyy kehittyä kyky kohdat jatkossa eteen tulevat vaikeudet hänen sisälleen syntyneellä

uskolla ja taidolla. lapsi tarvitsee tähän kokemuksen siitä, että ”Minä pystyn tähän!” (Southwick ym., 2005), vaikka esimerkiksi kouluun tai varhaiskasvatukseen meneminen väkivaltatilanteen jälkeen pelottaa. Tässä astuu kuvaan varhaiskasvatuksen opettajan tuottama selviytymispuhe, jonka kautta hän voi viestittää lapselle, ettei lapsi ole traumaattista stressiä aiheuttavassa tilanteessa yksin. Lapsen henkisen kestävyuden vahvistamisella on lapsen traumasta toipumiselle merkittävä edistävä vaikutus (Satapathy, 2022), jonka vuoksi sen vahvistaminen on keskeistä. Tässä astuu kuvaan itse traumasensitiivisen pedagogiikan toiminnallinen ydin, jolla voidaan käytännössä toteuttaa se, että lapsesta kasvaa henkisesti kestävä. Tällöin lapsi voi alkaa toipua traumasta, koska saa siihen tarvitsemansa tuen. Tähän tarvitaan kanssasäätelevän turvallisen aikuisen tukea (Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015).

Oleellista lapsen henkisen kestävyuden vahvistajana on myös kasvattaa hänen taitoaan säädellä omia tunteitaan sekä tunnistaa niitä eli tulisi kehittää lapsen sosioemotionaalaisia taitoja (Masten & Coatsworth, 1998; Leitch, 2017; National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Olen itse vasta aikuisena opetellut tunnistamaan omia tunteitani ja säätelemään niitä sekä palauttamaan itseni ylivilittyyneisyydestä tai alivireestä vireystilan optimaaliselle säätelyalueelle (The optimal Zone of Regulation) (Nicholson ym., 2023a). Tämä on auttanut minua selviytymään monista sosiaalisista tilanteista paljon paremmin kuin, mitä ennen tätä sosioemotionaalisen säätelytaidon kehittymistä olisi ollut mahdollista. Myös nykyään tilanteissa, joissa joki asia ympäristössäni laukaisee traumatakauman, osaan itse palauttaa itseni tästä takaisin nykyhetkeen, koska olen saanut harjoitella tätä ensin turvallisessa ympäristössä. Tämän taidon harjoittaminen aikuisen traumasensitiivisen pedagogisen puheen tuella varhaiskasvatuksessa jo lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa on oleellisessa asemassa, koska se tukee lapsen tervettä kehitystä (Holmes ym., 2015; Loomis, 2018; Avery ym., 2021; Chudzik ym., 2023) sekä auttaa katkaisemaan trauman jäljen ehkäisten sen siirtymistä aikuisuuteen (Nicholson ym., 2019 & Nicholson ym., 2023a; Masten & Coatsworth, 1998; Southwick ym., 2005; Joutsenniemi & Lipponen, 2015). Toki taidon opettelu vie aikaa, eikä se tapahdu yhdessä yössä ja on myös ymmärrettävä, että kehityskulku ei ole täysin suoraviivainen.

On erittäin ymmärrettävää, että koulussa tapahtuneen traumaattisen väkivaltatilanteen jälkeen (Duodecim, 2016, Maanmieli & Sarvela, 2022, Viheriälä & Rutanen, 2010 & Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, YTHS, 2023; SMASHA, 2014a) lapsen tai aikuisen stressinsietokyky on hetkellisesti alentunut, koska ympäristö, joka muistuttaa tapahtuneesta traumaattisesta välikohtauksesta ei tunnu turvalliselta ja aiheuttaa traumaattista stressiä (Van der Kolk, 2015a; Shalevin, 1996; Shonkoff, 2014). Keho reagoi tähän traumaattista hetkeä muistuttavaan paikkaan herkästi virittymällä eri kehon aisteilla, mikä voi laukaista taistele tai pakene -reaktion, jolloin lapsen hermosto yli- tai alivirittyy eikä pysy vireystilan optimaalisessa sietoikkunassa (van der Kolk & McFarlane 1996; Van der Kolk, 2015a; Leitch, 2017). Edellä käsitelty tilanne vaikuttaa meihin kuitenkin yksilöllisesti eikä tilanne välttämättä traumatisoi jokaista tilanteessa mukana ollutta, vaan traumatisoituminen riippuu lapsen iästä, kehitystasosta, turvaverkosta sekä henkisestä kestävyydestä (Viheriälä & Rutanen, 2010, Korhonen, 2021 & Nicholson, 2023; McFarlane & Yehuda, 1996). Jokainen meistä voi kuitenkin varmasti tunnistaa elämästään tämänkaltaisia hetkiä, jolloin meneminen uudelleen paikkaan, jossa on kokenut jotain mieltä järkyttävää herättää kehossa ja mielessä vaikeita tuntemuksia. Pelkästään tilanteesta puhuminen voi aiheuttaa saman reaktion, minkä vuoksi on hyvä muistaa, että tilanteessa tulee aina edetä lapsen ehdoilla, jolloin pysytään siedettävän stressin puolella (Shonkoff, 2014; Van der Kolk, 2015a). Traumaattisen tilanteen käsittely on usein suotavampaa tehdä muiden elementtien kautta, kuin puhumalla suoraan tapahtuneesta eli keskittyä tähän hetkeen tai mielikuvituksen avulla johonkin ihan muuhun. Tähän voi lapsen kanssa yhtenä hyvänä keinona hyödyntää leikin maailmaa (Piagetin, 1951; Landreth, 2001; Landreth, 2024).

Traumasensitiivisen pedagogiikan käytännön työtä voidaan toteuttaa myös lapselle ominaisen ilmaisukeinon, leikin kautta, (Landreth, 2001; Koivula & Laakso, 2022; Nicholson ym., 2023b Landreth, 2024; Erikson, 1962; Piaget, 1951). Tätä lähestymistapaa tarkasteltiin kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välinen traumasensitiivinen pedagoginen puhe mahdollistaa lapselle traumahetken käsittelyn leikin kautta. Tämä kuitenkin vaatii sen, että tilasta luodaan traumasensitiivisen pedagogisen puheen kautta lapselle turvallinen sille, että varhaiskasvatuksen opettaja osallistuu tai havainnoi lapsen leikkiä eli on läsnä sekä auttaa lasta ymmärtämään

traumakokemustaan kanssasäätelemällä hänen tunteitaan (Vygotsky, 1978). Näiden kahden diskurssin, Turvallisen tilan diskurssin ja Tunnesäätelyn diskurssin, kautta lapselle luodaan turvallinen tila, jossa hän uskaltaa ilmaista itseään leikin kautta ja purkaa traumaattista kokemustaan turvallisesti aikuisen tukemana (Piaget, 1951; Erikson, 1962; Landreth, 2001; Landreth, 2024). Kun lapsi pääsee purkamaan traumaattisen kokemuksensa turvallisessa ympäristössä, se ehkäisee trauman siirtymistä aikuisuuteen, jolloin voidaan ehkäistä ylisukupolvinen traumasiirtymä aikuisuudessa omille lapsille (Viheriälä & Rutanen, 2010). Traumasensitiivisellä pedagogisella puheella tuetaan näin ollen lapsia, jotka elävät tässä ja nyt, mutta myös lapsia, jotka eivät ole vielä syntyneet.

Toteuttaaksemme tätä työtä, on tutkimuksen tulokset pyrittävä siirtämään yhdysvaltalaisesta kontekstista kotimaiseen varhaiskasvatuskontekstiin. Siirrettävyydessä tulee huomioida suomalaisen varhaiskasvatuksen rakenne, jossa varhaiskasvatus ja esiopetus toteutetaan erillisten opetussuunnitelmien ohjaamina. Näin ollen yhdysvaltalaisessa kontekstissa toteutettava traumasensitiivinen pedagogiikka, joka on suunnattu tämän tutkimuksen rajauksen pohjalta 3–5-vuotiaille lapsille, voidaan eriyttää koskemaan 3–6-vuotiaita varhaiskasvatusikäisiä lapsia (Weisenfeld ym., 2023) sekä lapsia, jotka siirtyvät tämän jälkeen esiopetuksen piiriin vuodeksi ennen perusopetuksen alkua noin 6-vuotiaana (Perusopetuslaki, 21.8.1998/628 26a §). Tutkimuksessa tutkittua traumasensitiivistä pedagogiikkaa on täten mahdollista toteuttaa niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkin pedagogisen toiminnan viitekehyksessä, koska tutkimuksen alussa tuli osoitettua, että nämä ovat varsin yhteneväiset yhdysvaltalaisen pedagogisen toiminnan (DAP-viitekehys) viitekehyksen kanssa. Traumasensitiivisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii rinnalleen yhteiskunnan raamit, jotka nostavat esille ja tunnustavat trauman olemassaolon yhteiskunnassa sekä laajalti myös lasten keskuudessa (Costello ym., 2002, Ryan ym., 2017 & van der Kolk, 2015). Trauma täytyy myös tunnistaa lasten kehitystä viivästyttävänä tekijänä (Cprek ym., 2020), johon tulisi puuttua jo lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa traumasensitiivisen pedagogisen puheen avulla.

Suomessa toteutettu SÄRÖ-hanke eli Särkyneet eheäksi -hanke on yksi hieno esimerkki toiminnasta, jossa trauma on tunnustettu ja tunnistettu rikos- ja

päihdetaustaisten keskuudessa olevana vakavana traumatisoitumisen muotona, joka on lähtöisin lapsuudesta ja vaikuttaa ihmisen aikuiselämään (McAlester ym., 2024, s. 5)<sup>3</sup>. Hankkeen avulla on pyritty vastaamaan tähän lievittämällä trauman vaikutuksia aikuisten rikos- ja päihdetaustaisten vankien elämässä traumasensitiivisellä työotteella ja saamaan särkyneet jälleen eheiksi. Traumalla on kauaskantoiset jäljet, jos siihen ei puututa tarpeeksi varhaisessa vaiheessa elämää. Tämän tapaamisen aika, jonka vietimme tässä yhteisessä kertomuksessa, sanelee myös tulevien tapahtumien kerronnallisen kulun. Voimme olla osaltamme vaikuttamassa niihin niiden myönteisen alun osalta.

---

<sup>2</sup> Kiitos, Romu, A., <sup>3</sup> Kiitos, Itäkare, S.

## *7.2 Luotettavuus ja eettinen pohdinta*

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdinta kuuluu kiinteänä osana tutkimuksen tekemiseen ja sen avulla voidaan varmistaa tutkimuksen laadukkuus sekä sen tekoprosessin oikeudenmukainen ja moraalisesti oikein toteutettu tieteellinen tutkimusprosessi (Kuula, 2011). Tutkimusprosessin on ennen kaikkea edettävä Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti, jolloin tutkimusta tehdään huolella, siinä käytettyjen muiden tutkijoiden julkaisuihin viitataan asianmukaisesti antamalla heille heidän työstään asianmukainen kunnia sekä noudattamalla työskentelyssä rehellisyyttä sekä tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (TENK), 2023; Kuula, 2011).

Tutkimuksen aineistohallintaa on aina hyvä pohtia luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksen aineiston ollessa julkisesti saatavilla olevia koulutuskirjoja, tämä rajaa jo itsessään pois tietynlaiset toimenpiteet aineistohallinnasta. Esimerkiksi aineiston keräämisen sijaan tulee keskittyä siihen, miten aineistoa käsitellään ja säilytetään sekä miten siitä koostetaan laadukas ja yhtenäinen kokonaisuus. Tärkeintä tässä on, että aineiston sisältöä eli koulutuskirjoista koottuja tapauskertomuksia, käsitellään kunnioittavasti hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK, 2023; Kuula, 2011) sekä vain niiltä osin, kun siihen on saatu lupa. Tarkemmin sanottuna aineistoon viitataan asianmukaisesti, kohtelemalla sitä huolella perehtymällä sen sisältöön ajan kanssa, kunnioittamalla siinä käsiteltyä aihetta lähestymällä sitä sensitiivisesti ja

asianmukaisesti sekä hankkimalla tarvittavat luvat aineiston käyttöä varten. Sensitiivisyys on tässä tutkimuksessa pyritty huomioimaan puhumalla herkästä aiheesta harkiten ja kunnioittamalla siihen osallistuneita henkilöitä käyttämällä heistä tutkijan kirjoittamissa osuuksissa heille annettuja yleisiä toimijoiden nimiä lapsi ja varhaiskasvatuksen opettaja.

Mahdollista tutkimuslupaa ei ole tarpeen hakea, koska aineistona toimineet kaksi koulutuskirjaa ovat julkisia asiakirjoja, joka ovat kenen tahansa saatavilla sekä käytössä avoimesti. Tutkimuslupaa ei myöskään tarvitse hakea siitä näkökulmasta, että tutkimukseen ei ole hankittu joukkoa tutkittavia henkilöitä, joiden avulla tutkittava aineisto olisi kerätty. Tutkimuslupaa haetaan, jos tutkimukseen osallistuvat henkilöt haetaan esimerkiksi jonkin yrityksen tai organisaation kautta (Kuula-Luumi, 2021). Aineiston kirjoihin liittyy kuitenkin tekijänoikeudellinen näkökulma, jonka vuoksi sen käyttö tutkimuksessa vaatii tekijänoikeuden hakemista kirjan kustantajalta. ”Jos aineistoon liittyy tekijänoikeuksia, aineiston tekijänoikeuden haltija määrää aineiston käyttötavat ja aineiston käyttöön on saatava oikeudenhaltijan suostumus.” (Tietoarkisto, 2023, aineistohallinnan suunnittelu).

Kirjat, joissa aineistona toimivat tapauskertomukset ovat, on julkaissut Taylor & Francis Group (2024), joka ”julkaisee kirjoja akateemisesta tutkimuksesta ja ammatillisesta kehityksestä ja on maailman johtavin akateemisen kirjallisuuden kustantaja” (Taylor & Francis, 2024b). Konserni julkaisee Routledgen kautta yhteiskuntatieteellisiä sekä ihmistieteellisiä kirjoja. Kyseinen aineisto kuuluu tähän julkaisuryhmään (Taylor & Francis Group, 2024) ja se on julkaistu Routledgen toimipisteistä Yhdysvalloissa New Yorkin osavaltiossa ja Englannissa Lontoon Miltonissa. Routledgen julkaisujen osalta löytyi tieto, että kirjan käyttöön opinnäytetyön aineistona tulee pyytää suostumus kirjallisena (Routledge, Taylor & Francis Group, 2024). Suostumuksen pyytämistä varten sivustolta löytyy suora linkki (<https://www.routledge.com/contacts/rights-and-permissions>), jonka kautta luvat on mahdollista hakea kohdasta Request Books Permission (Routledge, Taylor & Francis Group, 2024). Molemmille kirjoille on haettu ja myönnetty luvat PLSclearin kautta (Liite 2).

Lisäksi aineiston yhteneväiseksi kokoamisessa tulee noudattaa huolellisuutta sekä systemaattista etenemistapaa, joka tulee avata lukijalle

yksityiskohtaisesti. Näin voidaan taata kootun aineiston olevan laadukas kokonaisuus (TENK, 2023). Täten myös koko tutkimuksen raportointi alusta loppuun asti tulee avata yksityiskohtaisesti jättämättä pois mitään sellaista, joka voisi antaa väärän kuvan tutkimuksen lopputuloksesta. Kuitenkin inhimilliselle erheelle on jätettävä tilaa, koska tutkimuksen on tehnyt ihminen eikä kone, vaikka nekin ovat erehtyväisiä.

Vaikka aineiston kohderyhmänä ovat lapset, ei ihmistieteelle mahdollisesti vaadittua eettistä ennakoarviointia, jolla ”varmistetaan, ettei tieteellinen toiminta vaaranna tutkijoiden ja tutkittavien terveyttä ja turvallisuutta” (TENK, 2023, s.13) ollut tarpeen hakea. Eettinen ennakoarviointi tehdään ennen aineiston keruun aloittamista (TENK, 2023), joten aineiston ollessa jo kerättynä ei ole mahdollista vaikuttaa siihen, onko ennen tämän aineiston keruuta tehty eettinen ennakoarviointi. Tutkijan on luotettava, että näin on menetelty, koska aineisto on vertaisarvioitu. Koska kyseessä on tieteellinen julkaisu, tulee sen noudattaa hyviä tieteellisiä menettelytapoja, joihin eettinen ennakoarviointi kuuluu (TENK, 2023). Suomessa noudatetaan eurooppalaista tutkimuseettistä ohjeistusta koskien hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023) ja Yhdysvalloissa vastaava on ORI eli The Office of Research Integrity (U.S Department of Health & Human Services, 2024), joka tutkii myös mahdolliset tiedevilpit.

Laadullisen tutkimusprosessin ja tulkintojen luotettavuutta vahvistaa se, että koko tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat, päätökset ja niiden perustelut sekä tutkijan oma reflektointi valintoihin liittyen ovat kirjoitettu auki lukijalle selkeästi ja yksityiskohtaisesti (Aaltio & Puusa, 2020). Tähän tutkija on pyrkinyt tutkimusta tehdessä koko prosessin ajan. Tämä poikkeaa määrällisestä tutkimusprosessista siinä määrin, että määrällisen tutkimusprosessin luotettavuutta voidaan myös mitata muun muassa tutkimustulosten yleistettävyyden perusteella, jota useinkaan ei voida tehdä laadullisen tutkimuksen kohdalla (Aaltio & Puusa, 2020). Tämä johtuu siitä, että laadullinen tutkimus sisältää subjektiivisuuden elementin sen tutkiessa muun muassa ihmisten kokemusmaailmaa ja niihin liittyviä tulkintoja (Aaltio & Puusa, 2020; Puusa & Julkunen, 2020; Jokinen, 2021). Laadullisen tutkimuksen laadukkuutta voidaan tarkastella tutkimukseen valittujen ja siinä käytettyjen laadullisten menetelmien kautta (Aaltio & Puusa, 2020), kuten tässä tutkimuksessa käytetyn diskurssianalyysin kautta.

Erityisesti tässä diskurssitutkimuksessa on pohdittava kielen ja puheeseen liittyvää luotettavuutta ja etiikkaa. On otettava huomioon, että tutkija on äidinkieleltään suomenkielinen eikä näin ollen ole Amerikan englannin asiantuntija. Tutkija on kuitenkin lukenut englantia kolmannelta vuosiluokalta lähtien lukioon asti eli yhteensä 10 vuotta, sekä saanut hyvät arvosanat sekä kielen käytön kirjallisesta osaamisesta kuin puhutusta sujuvuudesta. Tämän taustan voidaan nähdä takaavan riittävän ymmärryksen tässä tutkimuksessa vaadittuun englanninkielisen aineiston analyysiin. Tutkijalle vieraan kielen sanojen merkitysten ymmärtäminen ei tuota ongelmaa, vaikka niiden hienojakoisin viesti saattaa jäädä joiltain osin pimentoon. Tämä johtuu siitä, että suomen kieli on tutkijan niin kutsuttu tunnekieli, jota ei voida täysin verrata koulussa opiskeltuun englannin kieleen. Kuitenkin englannin kielen opiskelun alettua jo varsin varhaisessa vaiheessa, kahdeksan vuoden iässä, on siihen muodostunut jonkinasteinen tunneside toisin kuin tutkijan opiskelemaan ranskan kieleen, jonka hän on aloittanut vasta 13-vuotiaana. Myös tästä syystä tutkimuksen Amerikan englannin kielisestä aineistosta tehty analyysin voidaan ajatella olevan laadultaan riittävällä tasolla. Tämän lisäksi tutkija on pyrkinyt siihen, että tutkimuksessa käsitelty ilmiö, traumasensitiivinen pedagogiikka, on pyritty analysoimaan tapauskertomuksista tarkasti ja aihetta kunnioittaen sen vaatimalla sensitiivisyydellä. Lisäksi tässä on ollut apuna tutkijan oma aikaisempi elämäkokemus traumasta ja traumatisoitumisesta, joka lisää tutkittavan ilmiön syvällistä ymmärtämistä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan diskurssianalyysissä voidaan ymmärtää käsiteltävää ilmiötä myös niiden asioiden kautta, joita tekstissä ei käsitellä.

Diskurssianalyysi on hyvin työlästä ja tarkkaa, joten edes suomenkielisestä aineistosta ei olisi ollut mahdollista löytää kaikkia varhaiskasvatuksen ja lapsen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotettuja viestejä, joilla toimijat rakentavat sosiaalista todellisuutta uudelleen (Pietikäinen & Mäntynen, 2020; Suoninen, 2016). Analyysissä on kuitenkin pyritty siihen, että siinä tuotettiin kaikki tarpeellinen tieto tutkittavasta aiheesta. Tutkimus keskittyi löytämään aineistosta vastausta tutkimuksessa esitettyihin tutkimuskysymyksiin, jotka ohjasivat analyysin kulkua ja sen avulla tuotettujen eri diskurssien muodostumista (Pietikäinen & Mäntynen, 2020). Prosesissa on kuitenkin otettava huomioon se, että siinä tehtävään kielen analyysin vaikuttaa aina niin tutkijan, aineiston

tuottaneiden ja koonneiden ihmisten sekä tutkittavan ilmiön yhteinen sosiaalinen merkitysympäristö (Puusa & Julkunen, 2020). Analyysissä tuotetut diskurssit ovat näin ollen monien sosiaalisesti tuotettujen merkitysten yhteistä tulkintaa.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineiston analyysi toteutetaan diskurssianalyysillä, nousee keskiöön tutkijan taito reflektoida omia valintojaan. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa se, että tutkittava ilmiö, traumasensitiivinen pedagogiikka, on määritelty eheäksi (Aaltio & Puusa, 2020). Näin ollen tutkittavan ilmiön ympärille ei jää epäselvyyttä siitä, mitä ollaan tutkimassa. Lukija saattaa kysyä itseltään ollaanko tutkimassa pelkästään traumaa, pedagogiikkaa vai terapiamuotoa. Tällöin nousee keskiöön tutkijan selkeä tutkimusilmiön määrittely, jonka kautta lukijalle muodostuu selkeä kuva siitä, että tutkimuksen kohteena oleva ilmiö koostuu pedagogisesta toimintamallista, jonka kiinteänä osana on ymmärrys traumasta eli traumasensitiivisestä pedagogiikasta, joka ei ole terapiamuoto, vaikka sillä on terapeuttisia vaikutuksia (O'Hara, 2019).

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tieteellistä tietoa, mutta sen on kunnioitettava tieteellisiä arvoja sekä ihmisyyttä eikä näin ollen saa loukata sen kohteena olevia henkilöitä (Kuula, 2011; Aaltio & Puusa, 2020). Tästä tutkija itse on ennen kaikkea vastuussa, koska hän tekee useita eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä ratkaisuja tutkimusprosessin aikana. Näiden kyseenalaistaminen sekä reflektointi nousee keskiöön ja tutkijan on osattava tunnistaa valintojensa vaikutus tieteellisessä tutkimusprosessissa (Kuula, 2011). Diskurssianalyysiä tehdessä tutkijan aseman asettuessa tulkitsijan rooliin, on hänellä suuri valta ja vastuu näistä tekemistään tulkinnoista (Juhila, 2016), joiden totuudenmukaisuutta voidaan punnita sitomalla ne tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä diskurssianalyysin teoriaan. Tutkijan oman kokemuksen myötä, tutkimuksessa nousee väistämättä esiin kokemusasiantuntijan rooli, jonka on annettu puhua tieteen rinnalla tuoden siihen arvokasta elämäkokemuksen tuomaa näkökulmaa.

### *7.3 Jatkotutkimusaiheet*

Rohkaisen tulevaisuudessa tutkijoita tarttumaan tähän aiheeseen ja viemään rohkeasti traumasensitiivistä pedagogiikkaa jatkotutkimuksen muodossa

suomalaiselle kasvatuksen kentälle niin varhaiskasvatukseen kuin kouluihin. Varteenotettava ajatus olisi toteuttaa laadullisin menetelmin toteutettu tapaustutkimus, jossa traumasensitiivinen pedagogiikka viedään kasvatuksen kentälle ja seurataan sen vaikutuksia lasten hyvinvointiin. Tutkimuksen osana voisi olla koulutus, jossa koulutetaan kasvatusalan ammattilaisia traumasensitiivisen työtteen lisäksi traumatietoiseksi eli tehdään kasvatusinstituutioista traumainformoitu.

Lisäksi nostan tulevaisuuden tutkimuskohteeksi opetussuunnitelmien kehittämistyön, jossa lähdetään kehittämään niin varhaiskasvatukseen, esiopetuksen, kuin perusopetuksenkin opetussuunnitelmia traumainformoituun suuntaan lisäämällä niiden pedagogisen toiminnan viitekehukseen kohta, jossa huomioidaan trauma kokonaisvaltaisesti psyykkisessä, fyysisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. Tästä voisi toteuttaa laadullisen tai määrällisen seurantatutkimuksen, jossa seurataan uudistuksen vaikutuksia opetustyöhön ja lasten hyvinvoinnin kehittymiseen.

# KIITOKSET

Kiitän traumapsykoterapeuttiäni Päivi Lehtoa jo päättyneestä terapiayhteistyöstä. Sinun avullasi voin elää tässä ja nyt! Lisäksi terapiayhteistyöllä on ollut merkittävä vaikutus tämän tutkimusprosessin kannalta. Kiitos! Kiitos myös pro gradu - tutkielman ohjaajalleni Susanna Itäkareelle kannustuksesta, viisaista sanoista, lempeydestä, ymmärryksestä sekä lukuisista vinkeistäsi. Kiitos ennen kaikkea rakkaalle Simo Inkiselle ja Kupu-kissalleni tuesta ja kannustuksesta, Hanna Grönholmille ja Veera Tossavaiselle rehellisestä ja tarkasti suoritetusta oikoluvusta. Kiitos myös koko graduseminaari ryhmälle kannustuksesta, vinkeitä ja avusta. Kiitos teille kaikille!

Tampereella 10.12.2024 Sari Degerlund

# LOPPUSANAT

*Se trauma tai ne traumat, joita olen kantanut mukani ovat tuoneet minut tähän päivään. Nyt on se hetki, kun olen valmis päästämään niistä irti. Kokemani traumaattiset hetket tulevat aina olemaan osa minua, mutta minä en ole yhtä kuin traumani vaan olen minä tässä ja nyt.*

- *Voin vihdoin hengittää vapaana jatkuvasta pelosta.*

# AINEISTO

Nicholson, J., Perez, L., Kurtz, J., Bryant, S. & Giles, D. (2023a). *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches that Reduce Stress, Build Resilience and Support Healing in Young Children* (Second edition). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003302575>

Nicholson, J., Kurtz, J., Edwards, L., Iris-Wilbanks, J., Watson-Alvarado, S., Jevgiovikj, M. & Torres, V. (2023b). *Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play : a practical guide for early childhood educators*. (1st ed., Vol. 1). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003326113>

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). 11. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (169–180). Gaudeamus.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- ACElife (2023). ACElife tutkii haitallisten lapsuudenkokemusten seurauksia ja vaikuttavia ehkäisykeinoja. Haettu Joulukuu 2, 2024, osoitteesta [www.ancelife.fi](http://www.ancelife.fi)
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2>
- Avery, J. C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M., & Skouteris, H. (2021). Systematic Review of School-Wide Trauma-Informed Approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–397.  
<https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>
- Barnett, W. S. (2010). Universal and Targeted Approaches to Preschool Education in the United States. *International Journal of Child Care and Education Policy (Seoul)*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-1>
- Chudzik, M., Corr, C., & Wolowiec-Fisher, K. (2023). Trauma: Early Childhood Special Education Teachers' Attitudes and Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 51(1), 189–200. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01302-1>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=5103697>
- Connors, M. C., & Morris, P. A. (2015). Comparing state policy approaches to early care and education quality: A multidimensional assessment of quality rating and improvement systems and child care licensing regulations.

*Early Childhood Research Quarterly*, 30, 266–279.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.006>

Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A., & Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 99–112.

<https://doi.org/10.1023/A:1014851823163>

Cprek, S. E., Williamson, L. H., McDaniel, H., Brase, R., & Williams, C. M. (2020). Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Risk of Childhood Delays in Children Ages 1–5. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 37(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00622-x>

Degerlund, S. (2023). *Yhteistä ymmärrystä ja turvaa etsimässä: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus traumatisoituneen lapsen traumainformoituun kohtaamiseen varhaiskasvatuksessa*. Kandidaatintyö. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202304123668>

De Schipper, E. J., Marianne Riksen, W. J., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>

DUODECIM Terveyskirjasto (2021a). Traumaperäinen stressihäiriö, lääketieteen sanasto. Haettu Huhtikuu 17, 2024, osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/ltt04510/traumaperainen-stressihairio>

DUODECIM Terveyskirjasto (2021). Resilienssi, lääketieteen sanasto. Haettu Kesäkuu 13, 2024, osoitteesta

<https://www.terveyskirjasto.fi/ltt04449/resilienssi?q=resilienssi>

DUODECIM Terveyskirjasto (2016). Trauma, lääketieteen sanasto. Haettu osoitteesta huhtikuu 17, 2024, osoitteesta

<https://www.terveyskirjasto.fi/ltt03497>

EDUCA (2023). Ohjelma. Traumainformoitu työote ja turvan tunteen luominen. Haettu Joulukuu 2, 2024, osoitteesta

<https://educa.messukeskus.com/tapahtumassa/ohjelma/?mkdtt=20250124&mkl=list&ohjelma=11593>

Erikson, E. H. (1962). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suomennos E., Huttunen. Gummerus.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research* (1st ed., pp. vi–vi). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Translator Sheridan Smith. A.M. Routledge.
- Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews. Neuroscience*, *10*(6), 446–457.  
<https://doi.org/10.1038/nrn2649>
- Felitti, V.J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, *14*(4), 245–258.  
[https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (2019). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, *56*(6), 774–786.  
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.04.001>
- Finto (2024). Resilienssi. Finto, Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu. Haettu osoitteesta kesäkuu 13, 2024 <https://finto.fi/yso/fi/page/p25253>
- Findling, J. H., Bratton, S. C., & Henson, R. K. (2006). Development of The Trauma Play Scale: An Observation-based Assessment of The Impact of Trauma on The Play Therapy Behaviors of Young Children. *International Journal of Play Therapy*, *15*(1), 7–36. <https://doi.org/10.1037/h0088906>
- Göncü A. & Howes, C. (2018). Early Educational Practices in Canada and the United States. Teoksessa M., Fler & B., van Oers (toim.), *International handbook of early childhood education*. Springer (s. 709–720).  
<https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
- Hipp, T. (2023). Trauma ja traumatisoituminen. Teoksessa J., Linner Matikka & T., Hipp (toim.), *Traumainformoitu työote* (s. 14–25), (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523704954>

- Holmes, C., Levy, M., Smith, A., Pinne, S., & Neese, P. (2015). A Model for Creating a Supportive Trauma-Informed Culture for Children in Preschool Settings. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), (1650-1659).  
<https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s10826-014-9968-6>
- Holopainen, J., Maanmieli, K. & Kortesoja, S. (2021). *Kohti traumainformoidun kirjallisuusterapian käyttöä*. Scriptum: Creative Writing Research Journal, (1–44). <https://doi.org/10.17011/scriptum/2021/2/1>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet. Public Health*, 2(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Huttunen, M. (2018). Traumaperäinen stressihäiriö. Lääkärikirja Duodecim. Duodecim Terveyskirjasto. Haettu Kesäkuu 13, 2024, osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00526>
- Jokinen, A. (2016). 6. Poliitikkojen puheet puntarissa. Kaupunginvaltuutettujen asunnottomuuspuheiden retoriikka. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 145–172). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>
- Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 04.11.2024.]
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). 3. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 216–250). Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016a). 1. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 21–42). Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>

- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>
- Joutsenniemi, K., & Lipponen, K. (2015). Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu. *Suomen lääkärilehti*, 70(39), 2515–2519.  
<http://www.fimnet.fi/cl/laakarilehti/pdf/2015/SLL392015-2515.pdf>
- Juhila, K. (2016). 7. Tutkijan positiot. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 332–359). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 15.05.2024.]
- K12 academics (2024). Kindergarten in the United States. K12 academics. Haettu Kesäkuu 13, 2024, osoitteesta <https://www.k12academics.com/school-grades/kindergarten>
- K12 academics (2024). Pre-kindergarten. K12 academics. Haettu Kesäkuu 13, 2024, osoitteesta <https://www.k12academics.com/school-grades/pre-kindergarten>
- Karch, A. (2013). *Early Start : Preschool Politics in the United States* (Vol. 9780472029075). University of Michigan Press.  
<https://doi.org/10.3998/mpub.813135>
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2022). Lapsen varhainen kehityskommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M., Koivula, A., Siippainen, P., Eerola-Pennanen & M-L., Böök. *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 74–88) (3. korjattu ja laajennettu painos.). Vastapaino.
- Korhonen, L. (2021). Traumaattiset kokemukset ja traumaperäiset häiriöt, Pulassa lapsen kanssa. Duodecim terveyskirjasto. Haettu Kesäkuu 13, 2024, osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/pla00031/traumaattiset-kokemukset-ja-traumaperaiset-hairiot?q=psykkinen%20ja%20trauma>

- Kuula, Arja. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>
- Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuoja. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Viitattu 15.05.2024.]
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta (1046/2020). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>
- Landreth, G.L. (2001). Facilitative dimensions of play in the play therapy process. Teoksessa G.L., Landreth. *Innovations in Play Therapy* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203768440>
- Landreth, G. L. (2024). *Play therapy: the art of the relationship* (Fourth edition.). Routledge.
- Landreth, G. L. (2001). *Innovations in play therapy: issues, process, and special populations*. Brunner-Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203768440>
- Laurea, (2024). Traumainformoitu lähestymistapa koulun arjessa – lisäkoulutusta esi- ja perusopetuksen opettajille. Haettu Toukokuu 8, 2024, osoitteesta <https://www.laurea.fi/koulutus/taydennyskoulutukset/traumainformoitu-lahestymistapa-koulun-arjessa---lisakoulutusta-esi--ja-perusopetuksen-opettajille/>
- Leitch, L. (2017). Action steps using ACEs and trauma-informed care: a resilience model. *Health & Justice*, 5(1), 5–5. <https://doi.org/10.1186/s40352-017-0050-5>
- Loomis, A. M. (2018). The Role of Preschool as a Point of Intervention and Prevention for Trauma-Exposed Children: Recommendations for Practice, Policy, and Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(3), 134–145. <https://doi.org/10.1177/0271121418789254>
- Ludwig, J., & Miller, D. L. (2007). Does Head Start Improve Children’s Life Chances? Evidence from a Regression Discontinuity Design. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(1), 159–208. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.1.159>

- Maahanmuuttovirasto (2024). Tilastot, kansainvälinen suojelu, päätökset 3/2022–2/2024. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions/23330?start=626>
- Maanmieli, K., & Sarvela, K. (2022). *Yhteinen mieli: traumatietoutta mielenterveystyöhön*. Basam Books. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523795136>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons From Research on Successful Children. *The American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- McAlester, M., Soukkio, S. & Barman, B. (2024). SÄRÖ-ohjaajan opas. Silta-valmennusyhdistys ry. Haettu Joulukuu 2, 2024, osoitteesta [https://cdn.prod.website-files.com/63f8984898df868312304b38/65f7d92af881a44999f9c7b5\\_Saro\\_ohjaajanopas2024%20\(1\).pdf](https://cdn.prod.website-files.com/63f8984898df868312304b38/65f7d92af881a44999f9c7b5_Saro_ohjaajanopas2024%20(1).pdf)
- McFarlane, A. C. & Yehuda, R. (1996). Resilience, Vulnerability, and the Course of Posttraumatic Reactions. Teoksessa B. A., van der Kolk, A. C., McFarlane & L., Weisæth. *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press.
- McLean, C., Austin, L.J.E., Whitebook, M., & Olson, K.L. (2021). Early Childhood Workforce Index – 2020. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley. <https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/report-pdf/>
- Myers, C. E., Bratton, S. C., Hagen, C., & Findling, J. H. (2011). Development of the Trauma Play Scale: Comparison of Children Manifesting a History of Interpersonal Trauma With a Normative Sample. *International Journal of Play Therapy*, 20(2), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0022667>
- The National Association for the Education of Young Children (NAEYC), (2018). Staff-to- Child Ratio and Class Size. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff\\_child\\_ratio\\_0.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio_0.pdf)
- The National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Friedman, S., Brian L. Wright, & Marie L. Masterson.

(2022). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8, Fourth Edition (Fully Revised and Updated): Vol. Fourth edition*. The National Association for the Education of Young Children.

<http://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,uid&db=nlebk&AN=2956940&site=ehost-live&scope=site>

Nicholson, J., Perez, L., & Kurtz, J. (2019). *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches that Support Healing and Build Resilience in Young Children* (1st ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315141756>

O'Hara, C. A. (2019). From therapy to therapeutic: the continuum of trauma-informed care. *Children Australia*, 44(2), 73–80.

<https://doi.org/10.1017/cha.2019.4>

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022*. Opetushallitus.

Oppivelvollisuuslaki (30.12.2020/1214). Saatavilla

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>

Pac, J. (2021). Early Childhood Education and Care Programs in the United States: Does Access Improve Child Safety? *The Social Service Review (Chicago)*, 95(1), 66–109. <https://doi.org/10.1086/713077>

Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-Staff Ratios in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS One*, 12(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>

Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Saatavilla

<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26>

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1st ed.). Käännös C., Gattegno & F. M., Hodgson (1999). Taylor & Francis Group.

<https://doi.org/10.4324/9781315009698>.

Pietikäinen, S. (2020). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.

<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517688253>

- Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* (1st ed.). SAGE Publications, Limited.  
<https://doi.org/10.4135/9781446222119>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology : beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). 12. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.181–193). Gaudeamus.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. 2005. [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet\\_-\\_tiedett%C3%A4\\_vai\\_tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa)
- Ratnam, G. (2023). Kindergarten Age in USA – What Age Do Kids Start School (A Guide For Parents). Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://parenting.firstcry.com/articles/kindergarten-age-in-usa-what-age-do-kids-start-school-a-guide-for-parents/>
- Ripatti, K., Manninen, M., & Rautanen, M. (2023). Resilienssi. In M. Rautanen, K. Harald, & S. Tyni (Eds.), *Vankien terveys ja hyvinvointi 2023: Wattu IV -vankiväestötutkimus* (pp. 161–168). (THL Raportti; Vol. 2023, No. 7). THL - Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202311149631>
- Routledge, Taylor & Francis Group (2024). Rights and Permissions. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://www.routledge.com/contacts/rights-and-permissions>
- Ryan, Lane, S. J., & Powers, D. (2017). A Multidisciplinary Model for Treating Complex Trauma in Early Childhood. *International Journal of Play Therapy*, 26(2), 111–123. <https://doi.org/10.1037/pla0000044>
- SAMHSA (2014). Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services. Treatment Improvement Protocol (TIP) Series 57. HHS Publication No. (SMA) 13 4801. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. <https://store.samhsa.gov/sites/default/files/d7/priv/sma144816.pdf>

- SAMHSA (2014a). Substance Abuse and Mental Health Services Administration. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. HHS Publication No. (SMA) 14-4884. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. <https://store.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf>
- Sarvela, K. (2023). Traumainformoidun liikkeen juuret ja tavoitteet. Teoksessa J., Linner Matikka, T., Hipp & J., Barkman, J. *Traumainformoitu työote* (s. 140–158). (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Sarvela, K. (2023a). Traumainformoitu lähestymistapa. Siirtymä oikeudenmukaisempaan toipumisen kulttuuriin. Teoksessa J., Linner Matikka, T., Hipp & J., Barkman, J. *Traumainformoitu työote* (s. 26–42). (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Sarvela, K. (2020). Traumainformoidun hoivan taustaa. Teoksessa K. Sarvela & E. Auvinen (toim.), *Yhteinen kieli – traumatietaisuutta ihmiskohtaamiseen* (s. 9–21). Basam books. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523790414>
- Satapathy, S., Dang, S., Sagar, R., & Dwivedi, S. N. (2022). Resilience in Children and Adolescents Survived Psychologically Traumatic Life Events: A Critical Review of Application of Resilience Assessment Tools for Clinical Referral and Intervention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 23(1), 288–300. <https://doi.org/10.1177/1524838020939126>
- Schachter, R. E., Jiang, Q., Piasta, S. B., & Flynn, E. E. (2022). “We’re More Than a Daycare”: Reported Roles and Settings for Early Childhood Professionals and Implications for Professionalizing the Field. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1183–1196. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01252-8>
- Shalev, A. Y. (1996). Tress versus Traumatic Stress: From Acute Homeostatic Reactions to Chronic Psychopathology. Teoksessa B. A., van der Kolk, A. C., McFarlane & L., Weisæth. *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press.
- Shonkoff, J. P. (2014). Excessive stress disrupts the development of brain architecture: National Scientific Council on the Developing Child. *Journal of Children's Services*, 9(2), 143–153. <https://doi.org/10.1108/JCS-01-2014-0006>

- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 255–291.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>
- Suoninen (2016). 2. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 43–62). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517685276>
- Suoninen, E. (2021). Diskurssianalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 10.10.2024]
- Taylor & Francis Group (2024). About Us. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://www.taylorfrancis.com/about-us>
- Taylor & Francis (2024b). Authors. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://taylorandfrancis.com/who-we-serve/academia/authors/>
- Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual Research Review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266.  
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>
- Tietoaarkisto (2023). Aineistonhallinnan käsikirja.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- University of North Texas (UNT) (2024). College of education, Center for Play Therapy. Our Story. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://cpt.unt.edu/our-story/>

- USAHello (2024). What are the U.S. education levels? USAHello. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://usahello.org/education/children/grade-levels/#early-childhood>
- U.S Department of Health & Human Services (2024). ORI, The Office of Research Integrity. Haettu Maaliskuu 12, 2024, osoitteesta <https://ori.hhs.gov/>
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta annetun valtioneuvoston asetuksen 1 §:n muuttamisesta, (1586/2019). Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20191586>
- van der Kolk, B. A. (2005). Developmental Trauma Disorder. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-06>
- Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score : brain, mind, and body in the healing of trauma*. Instaread. <https://www.vlebooks.com/Product/Index/1515689?page=0&startBookmarkId=-1>
- Van der Kolk, B. A. (2015a). *The body keeps the score : mind, brain and body in the transformation of trauma ([Uusi painos])*. Penguin Books.
- van der Kolk, B. A. & McFarlane (1996). *The Black Hole of Trauma*. Teoksessa B. A., van der Kolk, A. C., McFarlane & L., Weisæth. *Traumatic stress: the effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press.
- Vanover, S. T. (2016). *Finding quality early childcare : a step-by-step guide for parents about what matters most*. Rowman & Littlefield.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Saatavilla <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viheriälä, L. & Rutanen, M. (2010). Lapsen psyykkisen trauman hoito. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 126(22), (2671–7). <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo99180.pdf>
- Vlasov, J. (2018). *Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland*. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis; No. 1926). Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0841-4>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen*

laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Haettu Kesäkuu 6, 2024, osoitteesta

[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_Perusteet-ja-suositukset\\_web.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf)

Vuori, J. (2021). Yleiset analyysitavat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 15.05.2024.]

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Käännös M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Harvard University Press.

Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., & Edwards, B. (2018). *Early Childhood Workforce Index – 2018*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California, Berkeley.

<http://cscce.berkeley.edu/topic/early-childhood-work-force-index/2018/>

Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Text* (1st ed.). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781452233291>

Yle (2024). Kouluampuminen järkyttää paikallisia: ” Alue oli ennen turvallinen, nyt pelottaa”, sanoo vantaalaisnuori. Haettu huhtikuu 5, 2024, osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20081760>

Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). Saatavilla

[https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, YTHS (2023). Terveystietopankki, Psykkiset traumat. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, YTHS. Haettu kesäkuu 6, 2024, osoitteesta

<https://www.yths.fi/terveystietopankki/psykkiset-traumat/?cn-reloaded=1>

# LIITTEET

## Liite 1: Tutkimuskysymyksen kaksi ja kolme analyysin kulkua

### TUTKIMUSKYSYMYKSEN KAKSI ANALYYSIÄ

Kirja A

Tapauskertomus 2A (TK2A)

Havainto:

Varhaiskasvatuksen opettajan traumasensitiivinen pedagoginen puhehetki, joka vahvistaa lapsen resilienssiä (kykyä selvitä ja palautua tilanteesta), traumaattisen stressin aikana.

When Jenna turned around and soon learned that her mother was gone, she began crying for her mom inconsolably, "Mama, mama, where did my mama go?" A "disappearing mom" was a major stress trigger for Alisa—whose mother died unexpectedly when she was four months old from an appendicitis attack. Alisa immediately looked distressed, began itching her head and finally when she couldn't handle the stress anymore, turned and ran to her teacher and collapsed into her lap with a shaking body. Her teacher reassured Alisa that she was safe, that the teachers would never leave without telling her first and that her father was coming to pick her up as he always did at the end of the day. This allowed Alisa to calm down, to return to playing at the water table and to stop itching her head.

Mitä kielellä rakennetaan toiminnan kautta?

→ kielellistäminen:

Miten varhaiskasvatuksen opettajan lapsen resilienssiä traumaattisen stressin aikana vahvistava puhe ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan tuottamassa puheessa?

- Opettaja kertoo puheellaan, että lapsi voi luottaa häneen.

Her teacher reassured Alisa that she was safe, that the teachers would never leave without telling her first and that her father was coming to pick her up as he always did at the end of the day.

- Opettaja sanallistaa puheessaan, että hän lupaa olla lapsen luottamuksen arvoinen ja pysyä hänen luonaan ja kertoo jos lähtee johonkin. Lisäksi opettaja vahvistaa puheellaan sitä, että muutkin aikuiset (her father), jotka ovat lapsen elämässä ovat luotettavia evätkä katoa hänen luotaan yhtäkkiä.

Puheessa syntyvä

merkitys:

sanalla tai ilmiöllä oleva tarkoitus tai sisältö

- Varhaiskasvatuksen opettaja ilmaisee olevansa luotettava ja turvallinen aikuinen
- Varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii rakentamaan luottamusta lapsen ja itsensä välille
- Lapsi tulee kuulluksi eikä ole yksin tilanteessa

Diskurssit:

(merkityssysteemit)  
Käsitteellistäminen eli abstrahointi

Luottamuspuhe

### TUTKIMUSKYSYMYKSEN KOLME ANALYYSIÄ

Kirja B

Tapauskertomus 1B (TK1B)

Havainto:

Traumasensitiivisen pedagogiikan puhehetki, jossa lapsi käsittelee traumaattista tilannetta leikin kautta.

After observing Calvin's play,

Teacher Lisa bent down to his eye level and asked Calvin, "Where is the baby going when it flies away?"

Calvin replied, "The baby is flying away to get some superpowers." Continuing with open-ended questions with the goal of supporting Calvin to perceive that she was listening to him as well as interested in learning more about what he was communicating, Teacher Lisa then asked, "What do the superpowers do?" Calvin explained that he was visiting a magical princess who gave him some of her superpowers. "Wow," said Teacher Lisa. She continued with another question, "Does this princess say anything or just give the baby superpowers?" Calvin did not answer and was quiet. Teacher Lisa took his lead and continued observing Calvin's play in silence. She noted in her mind that Calvin could tolerate her observing his play and asking questions, but not too many. After 5 minutes Calvin said, "It is a secret." Teacher Lisa nodded to acknowledge his comment, but she did not say anything. She wanted to be careful not to push Calvin past his window of tolerance as her primary goal was to increase his feelings of safety in sharing with her. Calvin then added, "Do you want to know the secret?" Teacher Lisa affirmed with a soft tone, "Yes," and Calvin said, "The magical princess has the power to bring mommies and daddies back together."

Mitä kielellä rakennetaan toiminnan kautta?

→ kielellistäminen:

Miten tukea antava traumasensitiivinen pedagoginen puhe ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan ja lapsen välisessä puheessa lapsen käsitellessä traumaattista tilannetta leikin kautta?

- Opettaja on leikissä mukana tosissaan ja osoittaa, että on kiinnostunut siitä mitä lapsi tekee esittäen avoimia kysymyksiä aiheesta, jota lapsi leikkii.

Teacher Lisa bent down to his eye level and asked Calvin, "Where is the baby going when it flies away?"

Calvin replied, "The baby is flying away to get some superpowers."

- Opettaja kertoo kysymyksellään, että on seurannut, mitä lapsi tekee, koska hän osaa esittää leikin sisällöstä kysymyksiä. Hän osoittaa tällä myös, että on kiinnostunut siitä mitä lapsi tekee. Lisäksi hän kertoo, että on mukana leikin maailmassa.
- Opettaja ohjaa kysymykset leikin sisältöön ja leikin hahmoihin, joiden kautta lapselle on turvallisempaa vastata aikuiselle ajatuksistaan. Opettaja on toisin sanoen mukana leikin maailmassa. AIKUINEN LUO TÄLLÄ LAPSELLE TURVALLISEN TILAN ILMAISTA ITSEÄN LEIKIN KAUTTA, JOKA TUKEE HÄNEN

Puheessa syntyvä

merkitys:

sanalla tai ilmiöllä oleva tarkoitus tai sisältö

- Lapsi saa mahdollisuuden kertoa ajatuksiaan avoimesti antamalla haluaman vastauksen

- Aikuinen rakentaa turvallisen tilan lapselle ilmaista itseään olemalla läsnä tilanteessa ja osallistumalla leikkiin.

- Lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi

- Aikuinen on kiinnostunut siitä mitä lapsi tekee

- Aikuinen osallistuu leikkiin

- Lapsi saa ilmaista tunteitaan leikissä

Diskurssit:

(merkityssysteemit)  
Käsitteellistäminen eli abstrahointi

Turvallisen tilan diskurssi

Lapsella on mahdollisuus ilmaista omia tunteitaan ja ristiriitoja aikuisen tukemana leikissä olevien hahmojen tai esineiden kautta.

- Aikuinen rakentaa turvallisen tilan lapselle ilmaista itseään olemalla läsnä tilanteessa ja osallistumalla leikkiin.

## Liite 2: Aineiston tutkimusluvat

### Kirja 1



#### **PARTIES:**

1. **Taylor and Francis Group LLC (Books) US** (Licensor); and
2. **Sari Degerlund** (Licensee).

Thank you for your recent permission request. Some permission requests for use of material published by the Licensor, such as this one, are now being facilitated by PLSclear.

Set out in this licence cover sheet (the **Licence Cover Sheet**) are the principal commercial terms under which Licensor has agreed to license certain Licensed Material (as defined below) to Licensee. The terms in this Licence Cover Sheet are subject to the attached General Terms and Conditions, which together with this Licence Cover Sheet constitute the licence agreement (the **Licence**) between Licensor and Licensee as regards the Licensed Material. The terms set out in this Licence Cover Sheet take precedence over any conflicting provision in the General Terms and Conditions.

#### **Licence Terms**

Licence Date: 08/05/2024  
PLSclear Ref No: 93655

#### **The Licensor**

Company name: Taylor and Francis Group LLC (Books) US  
Address: 711 3rd Avenue  
New York  
10017  
United States  
US

#### **The Licensee**

Licensee Contact Name: Sari Degerlund  
Licensee Address:

[Redacted]  
Finland

#### **Licensed Material**

title: Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators  
ISBN/ISSN: 9781032298979  
publisher: Taylor and Francis Group LLC (Books) US

Number of words	329
Page numbers	Introduction
Number of pages	1
Identifier / First few words	Anthony is riding a tricycle at his preschool when
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	456
Page numbers	40-41
Number of pages	2
Identifier / First few words	Two-year-old Mateo and his family are experiencing...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	212
Page numbers	46
Number of pages	1
Identifier / First few words	A stranger walks into Ahman's classroom.
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	231
Page numbers	51
Number of pages	1
Identifier / First few words	Three-year-old Alisa was playing at...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew

Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	439
Page numbers	66-67
Number of pages	2
Identifier / First few words	Paloma began to cry today about a teeny tiny...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Pam, a child care provider, written by: Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	354
Page numbers	72
Number of pages	1
Identifier / First few words	Three friends, Marcus, Rene and Maria were playing...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	433
Page numbers	74-75
Number of pages	2
Identifier / First few words	Ms. Jarissa is a preschool teacher at Pacific....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	327
Page numbers	75

Number of pages	1
Identifier / First few words	The same classroom scenario could look very....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	407
Page numbers	76
Number of pages	1
Identifier / First few words	Sandra Gonzales-Pabón, early childhood instructional...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Sandra Gonzales-Pabón's interview written by: Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew)
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	216
Page numbers	84
Number of pages	1
Identifier / First few words	Beginning: Teacher rings the chimes, begins to...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	797
Page numbers	92-94
Number of pages	3
Identifier / First few words	Michael, a three-and-a-half-year-old boy....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No

Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	386
Page numbers	95
Number of pages	1
Identifier / First few words	Miguel is a 4-year-old male child who lives with...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	741
Page numbers	106-107
Number of pages	2
Identifier / First few words	Christalia, a 5 year old child, started attending our inclusive...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	423
Page numbers	116-117
Number of pages	2
Identifier / First few words	I was at the writing table with a group of six children, all four...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Lakshmi Padmanabhan Personal Reflection written by: Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	123
Page numbers	134

Number of pages	1
Identifier / First few words	Luna, a four-year-old child, is typically....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	257
Page numbers	149-150
Number of pages	2
Identifier / First few words	Kara, a mother experiencing homelessness, and her...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	346
Page numbers	155
Number of pages	1
Identifier / First few words	John is a 28-month-old male toddler who has a...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	273
Page numbers	162
Number of pages	1
Identifier / First few words	Olivia is a four-year-old female child whose...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Nicholson Julie, Perez Linda, Kurtz Julie Bryant Shawn & Giles, Drew
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No

Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No

### For Use In Licensee's Publication(s)

usage type	Book, Journal, Magazine or Academic Paper-Thesis or Dissertation
Will your dissertation be placed in an online repository?	Yes
Author	Sari Degerlund
Estimated publication date	31.12.2025
Language	Other
Other language	Finnish
Other relevant information	The title of the thesis is a working title at the moment, so it will become more accurate during the process.
Other territory	Finland
Title of dissertation/thesis	Kohtaamisen taito: Traumasensitiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen opettajan työvälineenä matkalla kohti lapsen vahvempaa resilienssiä.
University or institution	University of Tampere
Unlimited circulation?	Yes

### Rights Granted

Exclusivity:	Non-Exclusive
Format:	Thesis/Dissertation
Language:	Finnish
Territory:	Finland
Duration:	Lifetime of Licensee's edition
Maximum Circulation:	Maximum print circulation: 50 copies
Additional Terms:	Permission is non-transferable and granted on a one time, non-exclusive basis and extends only to usage specified in the request. Any other use including re-use requires additional permission. Permission extends only to material owned by Taylor & Francis Group. Please check the acknowledgements in our title for material not owned by Taylor & Francis Group before submitting your request. If another source is acknowledged then you must apply to the owner of the copyright for permission to use this material. Each copy containing our material must bear the following credit line: From: Title, Author (s)/Editor(s), Copyright (insert © Year) and Imprint. Reproduced by permission of Taylor & Francis Group.

### Payment Details

Fee Payable:	£0.00 [+ VAT if applicable]
Payment Terms:	Strictly 30 days from date of Licence

## **GENERAL TERMS AND CONDITIONS**

### **1. Definitions and Interpretation**

1.1 Capitalised words and expressions in these General Terms and Conditions have the meanings given to them in the Licence Cover Sheet.

1.2 In this Licence any references (express or implied) to statutes or provisions are references to those statutes or provisions as amended or re-enacted from time to time. The term **including** will be construed as illustrative, without limiting the sense or scope of the words preceding it. A reference to in **writing** or **written** includes faxes and email. The singular includes the plural and vice versa.

### **2. Grant of Rights**

2.1 Subject to payment by Licensee of the Licence Fee in accordance with paragraph 3 below, Licensor grants to Licensee the non-exclusive right to use the Licensed Material as specified in the Licence Cover Sheet.

2.2 The rights licensed to Licensee under this Licence do not include the right to use any third party copyright material incorporated in the Licensed Material. Licensee should check the Licensed Material carefully and seek permission for the use of any such third party copyright material from the relevant copyright owner(s).

2.3 Unless otherwise stated in the Licence Cover Sheet, the Licensed Material may be:

2.3.1 subjected to minor editing, including for the purposes of creating alternative formats to provide access for a beneficiary person (provided that any such editing does not amount to derogatory treatment); and/or

2.3.2 used for incidental promotional use (such as online retail providers' search facilities).

2.4 Save as expressly permitted in this Licence or as otherwise permitted by law, no use or modification of the Licensed Material may be made by Licensee without Licensor's prior written permission.

### **3. Payment**

3.1 Licensee must pay to Licensor the Licence Fee by means of either credit card or on receipt of an invoice, as selected by Licensee during the licence application process via the PLSclear service.

3.2 If payment is by invoice, Licensee agrees to pay the Licence Fee in full by no later than the payment date specified in the relevant invoice.

### **4. Copyright Notice and Acknowledgement**

4.1 Licensee must ensure that the following notices and acknowledgements are reproduced prominently alongside each reproduction by Licensee of the Licensed Material:

4.1.1 the title and author of the Licensed Material;

4.1.2 the copyright notice included in the Licensed Material; and

4.1.3 the statement "Reproduced with permission of the Licensor through PLSclear."

## **5. Reversion of Rights**

5.1 The rights licensed to Licensee under this Licence will terminate immediately and automatically upon the earliest of the following events to occur:

5.1.1 the Licence Fee not being received by Licensor in full by the payment date specified in the relevant invoice;

5.1.2 the Licensed Material not being used by Licensee within 18 months of the Licence Date;

5.1.3 expiry of the Licence Duration; or

5.1.4 the Maximum Circulation being reached.

## **6. Miscellaneous**

6.1 By using the Licensed Material, Licensee will be deemed to have accepted all the terms and conditions contained in this Licence.

6.2 This Licence contains the entire understanding and agreement of the parties relating to its subject matter and supersedes in all respects any previous or other existing arrangements, agreements or understandings between the parties whether oral or written in relation to its subject matter.

6.3 Licensee may not assign this Licence or any of its rights or obligations hereunder to any third party without Licensor's prior written consent.

6.4 This Licence is governed by and shall be construed in accordance with the laws of England and Wales and the parties hereby irrevocably submit to the non-exclusive jurisdiction of the Courts of England and Wales as regards any claim, dispute or matter arising under or in relation to this Licence.

## Kirja 2



### **PARTIES:**

1. **Taylor and Francis Group LLC (Books) US** (Licensor); and
2. **Sari Degerlund** (Licensee).

Thank you for your recent permission request. Some permission requests for use of material published by the Licensor, such as this one, are now being facilitated by PLSclear.

Set out in this licence cover sheet (the **Licence Cover Sheet**) are the principal commercial terms under which Licensor has agreed to license certain Licensed Material (as defined below) to Licensee. The terms in this Licence Cover Sheet are subject to the attached General Terms and Conditions, which together with this Licence Cover Sheet constitute the licence agreement (the **Licence**) between Licensor and Licensee as regards the Licensed Material. The terms set out in this Licence Cover Sheet take precedence over any conflicting provision in the General Terms and Conditions.

### **Licence Terms**

Licence Date: 09/05/2024  
PLSclear Ref No: 93662

### **The Licensor**

Company name: Taylor and Francis Group LLC (Books) US  
Address: 711 3rd Avenue  
New York  
10017  
United States  
US

### **The Licensee**

Licensee Contact Name: Sari Degerlund  
Licensee Address: [REDACTED]  
Finland

### **Licensed Material**

title: Supporting Young Children to Cope, Build Resilience, and Heal from Trauma through Play  
ISBN/ISSN: 9781032352619  
publisher: Taylor and Francis Group LLC (Books) US

Number of words	96
Page numbers	Introduction
Number of pages	1
Identifier / First few words	Ada, a 4-year-old girl, in our...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Clairissa, preschool teacher; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	77
Page numbers	Introduction
Number of pages	1
Identifier / First few words	We had a young child in our care....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Jenna Juarez Ornbaun, written by: Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	201
Page numbers	32
Number of pages	1
Identifier / First few words	Kim Adams, owner of Barron Park Preschool in Palo Alto...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Kim Adams; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	489
Page numbers	33-24
Number of pages	2

Identifier / First few words	In the second example, we see a young child using play...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Teacher Lisa; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	1049
Page numbers	37-39
Number of pages	3
Identifier / First few words	Mario, age 6, and his family woke up in the...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	489
Page numbers	47-49
Number of pages	3
Identifier / First few words	My name is Rose Messina, and I am a licensed...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Rose Messina; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	557
Page numbers	55-56
Number of pages	2
Identifier / First few words	Teacher Wendi. "I remember this one..."
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Teacher Wendi; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie

Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	487
Page numbers	75-76
Number of pages	2
Identifier / First few words	Lindsay, a preschool teacher, shares...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Lindsay, a preschool teacher; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	360
Page numbers	78-79
Number of pages	2
Identifier / First few words	Teacher Karen Galicia, a social-emotional specialist....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Teacher Karen Galicia,; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	715
Page numbers	81-82
Number of pages	2
Identifier / First few words	Sal Mana has been a preschool teacher for almost 14 years...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Sal Mana; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.

Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	279
Page numbers	102
Number of pages	1
Identifier / First few words	One little girl, Marta, I was working...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjavikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	870
Page numbers	124-126
Number of pages	3
Identifier / First few words	The teacher in this vignette, Barb O'Neil, uses an approach she calls,...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Barb O'Neil; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjavikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	275
Page numbers	140
Number of pages	1
Identifier / First few words	Carina, age 4½, comes from a family where...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjavikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	332
Page numbers	142-143

Number of pages	2
Identifier / First few words	An open-ended question can be delivered...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	382
Page numbers	151-152
Number of pages	2
Identifier / First few words	Teacher Isa had set up an art activity. DeSean, age 4,
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Teacher Isa; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	596
Page numbers	155-156
Number of pages	2
Identifier / First few words	Daniel Nieves Rivera, a mental health specialist working...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Daniel Nieves Rivera; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	363
Page numbers	163-165
Number of pages	3
Identifier / First few words	At the beginning of the year, Vincent walked around...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes

Author of original work	Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	1335
Page numbers	167-171
Number of pages	5
Identifier / First few words	Lafeshia Edwards, early childhood mental health consultant Lafeshia....
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Lafeshia Edwards; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	688
Page numbers	174-177
Number of pages	4
Identifier / First few words	Ryan Kurada, kindergarten teacher Pedro, a
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Kindergarten teacher Pedro; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	1193
Page numbers	179-183
Number of pages	5
Identifier / First few words	Sal Mana, preschool teacher Sal Mana has
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Sal Mana; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgjovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No

Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	1233
Page numbers	185-188
Number of pages	4
Identifier / First few words	Rose Messina, licensed clinical social worker and program
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Rose Messina; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgiovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No
Number of words	965
Page numbers	190-194
Number of pages	5
Identifier / First few words	Theresa Sanchez-Perez, Education Manager...
Are you reusing the full article or chapter?	Yes
Author of original work	Theresa Sanchez-Perez; Edwards, Lafeshia ; Iris-Wilbanks, Jonathan ; Watson-Alvarado, Samantha ; Jevgiovikj, Maja ; Torres, Valentina Kurtz, Julie ; Nicholson, Julie
Are you the author of the content that you are requesting to reuse?	No
Additional Information	I would use this text as data in my thesis.
Will you be changing or editing the text?	No

### For Use In Licensee's Publication(s)

usage type	Book, Journal, Magazine or Academic Paper-Thesis or Dissertation
Will your dissertation be placed in an online repository?	Yes
Author	Sari Degerlund
Estimated publication date	31.12.2025
Language	Other
Other language	Finnish
Other relevant information	The title of the thesis is a working title at the moment, so it will become more accurate during the process.
Other territory	Finland

Title of dissertation/thesis	Kohtaamisen taito: Traumasensitiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksen opettajan työvälineenä matkalla kohti lapsen vahvempaa resilienssiä.
University or institution	University of Tampere
Unlimited circulation?	Yes

### Rights Granted

Exclusivity:	Non-Exclusive
Format:	Thesis/Dissertation
Language:	Finnish
Territory:	Finland
Duration:	Lifetime of Licensee's edition
Maximum Circulation:	Maximum print circulation: 50 copies

Additional Terms:	Permission is non-transferable and granted on a one time, non-exclusive basis and extends only to usage specified in the request. Any other use including re-use requires additional permission. Permission extends only to material owned by Taylor & Francis Group. Please check the acknowledgements in our title for material not owned by Taylor & Francis Group before submitting your request. If another source is acknowledged then you must apply to the owner of the copyright for permission to use this material. Each copy containing our material must bear the following credit line: From: Title, Author (s)/Editor(s), Copyright (insert © Year) and Imprint. Reproduced by permission of Taylor & Francis Group.
-------------------	---

### Payment Details

Fee Payable:	£0.00 [+ VAT if applicable]
Payment Terms:	Strictly 30 days from date of Licence

## GENERAL TERMS AND CONDITIONS

### 1. Definitions and Interpretation

1.1 Capitalised words and expressions in these General Terms and Conditions have the meanings given to them in the Licence Cover Sheet.

1.2 In this Licence any references (express or implied) to statutes or provisions are references to those statutes or provisions as amended or re-enacted from time to time. The term **including** will be construed as illustrative, without limiting the sense or scope of the words preceding it. A reference to in **writing** or **written** includes faxes and email. The singular includes the plural and vice versa.

## **2. Grant of Rights**

2.1 Subject to payment by Licensee of the Licence Fee in accordance with paragraph 3 below, Licensor grants to Licensee the non-exclusive right to use the Licensed Material as specified in the Licence Cover Sheet.

2.2 The rights licensed to Licensee under this Licence do not include the right to use any third party copyright material incorporated in the Licensed Material. Licensee should check the Licensed Material carefully and seek permission for the use of any such third party copyright material from the relevant copyright owner(s).

2.3 Unless otherwise stated in the Licence Cover Sheet, the Licensed Material may be:

2.3.1 subjected to minor editing, including for the purposes of creating alternative formats to provide access for a beneficiary person (provided that any such editing does not amount to derogatory treatment); and/or

2.3.2 used for incidental promotional use (such as online retail providers' search facilities).

2.4 Save as expressly permitted in this Licence or as otherwise permitted by law, no use or modification of the Licensed Material may be made by Licensee without Licensor's prior written permission.

## **3. Payment**

3.1 Licensee must pay to Licensor the Licence Fee by means of either credit card or on receipt of an invoice, as selected by Licensee during the licence application process via the PLSclear service.

3.2 If payment is by invoice, Licensee agrees to pay the Licence Fee in full by no later than the payment date specified in the relevant invoice.

## **4. Copyright Notice and Acknowledgement**

4.1 Licensee must ensure that the following notices and acknowledgements are reproduced prominently alongside each reproduction by Licensee of the Licensed Material:

4.1.1 the title and author of the Licensed Material;

4.1.2 the copyright notice included in the Licensed Material; and

4.1.3 the statement "Reproduced with permission of the Licensor through PLSclear."

## **5. Reversion of Rights**

5.1 The rights licensed to Licensee under this Licence will terminate immediately and automatically upon the earliest of the following events to occur:

5.1.1 the Licence Fee not being received by Licensor in full by the payment date specified in the relevant invoice;

5.1.2 the Licensed Material not being used by Licensee within 18 months of the Licence Date;

5.1.3 expiry of the Licence Duration; or

5.1.4 the Maximum Circulation being reached.

**6. Miscellaneous**

6.1 By using the Licensed Material, Licensee will be deemed to have accepted all the terms and conditions contained in this Licence.

6.2 This Licence contains the entire understanding and agreement of the parties relating to its subject matter and supersedes in all respects any previous or other existing arrangements, agreements or understandings between the parties whether oral or written in relation to its subject matter.

6.3 Licensee may not assign this Licence or any of its rights or obligations hereunder to any third party without Licensor's prior written consent.

6.4 This Licence is governed by and shall be construed in accordance with the laws of England and Wales and the parties hereby irrevocably submit to the non-exclusive jurisdiction of the Courts of England and Wales as regards any claim, dispute or matter arising under or in relation to this Licence.