


LIISA AHONEN

Varhaiskasvattajan toiminta
päiväkodin haastavissa
kasvatustilanteissa

The background of the cover is white, featuring a decorative pattern of numerous blue, semi-transparent spheres of varying sizes. These spheres are scattered across the page, with some appearing larger and more prominent than others, creating a sense of depth and movement. The spheres have a subtle texture and are rendered with soft shadows, giving them a three-dimensional appearance.



LIISA AHONEN

Varhaiskasvattajan toiminta
päiväkodin haastavissa
kasvatustilanteissa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Virta-rakennuksen auditoriossa 109,
Åkerlundinkatu 5, Tampere,
7. päivänä joulukuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

LIISA AHONEN

Varhaiskasvattajan toiminta
päiväkodin haastavissa
kasvatustilanteissa

Acta Universitatis Tamperensis 2115
Tampere University Press
Tampere 2015



TAMPEREEN
YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2115
ISBN 978-951-44-9970-8 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1610
ISBN 978-951-44-9971-5 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



ESIPUHE

Mielenkiintoni ihmisten väliin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin ja erityisesti niiden tulkinnanvaraisuuteen on syntynyt jo lapsuudessani. Olin hyvin vilkas, iloinen ja aktiivinen lapsi. Sain kuitenkin jo päiväkodissa huomata, että aikuiset tulkitsivat käyttäytymistäni hyvin eri tavalla. Toisten aikuisten mielestä olin hurmaavan eloisa ja verbaalisesti lahjakas lapsi, joka osallistui yhteiseen toimintaan mielellään. Osa aikuisista piti minua kovaäänisenä ja huomionhakuksena ”säveltäjänä”, jolle oman vuoron odottaminen oli vaikeaa. Muistan jo lapsena pohtineeni monta kertaa, miksi aikuiset keskenään mielsivät käyttäytymiseni niin eri tavoilla. Yhä edelleen minun on vaivatonta palauttaa mieliini päiväkodista ja koulusta kasvatustilanteita, joissa aikuiset suhtautuivat minuun suurella lämmöllä, kärsivällisyydellä ja lempeydellä. Yhtä selkeästi muistan myös ne tilanteet, joissa koin aikuisen kohdelleen minua kylmästi ja jopa epäoikeudenmukaisesti eloisuuteni vuoksi.

Siirtyessäni opetustehtäviin alakouluun pääsin tarkastelemaan kasvatustilanteita aikuisen näkökulmasta. Aivan erityisesti minuun vetosi työskentely lasten kanssa, jotka tavalla tai toisella tarvitsivat osakseen enemmän opettajan aikaa ja tukea. Lapset saattoivat olla joko hyvin vilkkaita tai tulistua nopeasti ja näyttävästi. Pysähdyin lukuisia kertoja pohtimaan lasten eriarvoista asemaa päiväkodeissa ja kouluissa. Nykyisin lapsia, joilla on haasteita oppimisessaan, tuetaan varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa jo monin tavoin. Sen sijaan lapset, jotka tarvitsevat runsaasti tukea tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyyn, ovat vaarassa tulla leimatuiksi ”ongelmalapsiksi.” Erityisen vaikean tilanteesta tekee se, että lasten toimintaa saatetaan pitää tahallisenä ongelmakäyttäytymisenä. Sain monia kertoja opettajana huomata, miten suuresti oma toimintani vaikutti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten hyvinvointiin. Riemuitsin huomattessani, miten aikaisemmin hyvin herkästi tulistunut lapsi tukeutui minuun vaikeassa tilanteessa yrittäen säädellä omaa käyttäytymistään. Valitettavasti monia kertoja saatoin myös huomata, miten virheellisesti mitoitmani tuki kostautui haasteellisena kasvatustilanteena.

Maisteriopintojeni ollessa vielä kesken löysin itseni monta kertaa haaveilemasta jatko-opinnoista. Kokemukseni lapsena, äitinä ja ammattikasvattajana kannustivat minua tarttumaan tutkimukseen, joka tavalla tai toisella koskettaisi sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten elämää varhaiskasvatuksessa. Viimeinen

sysäys tutkimusprosessin käynnistymiselle oli erään professorin kommentti, joka painui lähtemättömällä tavalla mieleeni. Kysyin yhdellä kurssilla häneltä, mistä syystä hän luopui käytännön työstä lasten parissa ja ryhtyi tutkimaan varhaiskasvatusta. Hän vastasi, että halusi auttaa useampaa lasta kuin käytännön työnsä kautta olisi mahdollista. Tällöin ajatus väitöstutkimuksestani kristallisoitui mielessäni. Halusin lähteä tutkimaan haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa painottaen varhaiskasvattajan toiminnan merkitystä. Tämän viisaan ja lämminsydämisen kommentin antajasta tuli sittemmin väitöstutkimukseni ohjaaja.

Kiitokset on siten luontevinta aloittaa tutkimukseni ohjaajasta Eeva Hujalasta. Olet hämmästyttävällä tavalla samaan aikaan onnistunut olemaan kannustava ja kriittinen. Ihailen syvästi luottamustasi opiskelijoihisi. Osoittamasi luottamus on kannustanut minua paitsi uskomaan omaan ajatteluuni, myös kyseenalaistamaan sitä rakentavalla tavalla. Yhteistyö kanssasi on ollut tiivistä aina silloin, kun olen kaivannut enemmän peilauspintaa ajattelulleni. Ohjauksellasi olet kannustanut minua murtamaan tiettyjä raja-aitoja ja toisaalta rakentamaan tukevan perustuksen ajattelulleni. Lämmin kiitos kuuluu myös toiselle ohjaajalleni Niina Rutaselle. Kärsivällinen ohjaustapasi on auttanut minua jäsentämään ajatteluani ja tutkimustani kokonaisuutena. Konkreettiset ja yksityiskohtaiset neuvosi ovat ohjanneet ajatteluani oikeille urille silloinkin, kun oma ajattelu on hetkellisesti tuntunut täysin epäjohdonmukaiselta.

Tutkimukseni loppuvaiheen etenemisestä suuri kiitos kuuluu esitarkastajilleni, professori (emerita) Anneli Niikolle ja dosentti Eeva-Liisa Kronqvistille. Kriittisen mutta rakentavan palautteenne myötä sain näköalapaikan tarkastella tutkimustani kokonaisuutena. Tuoreet havaintonne kannustivat minua tarkastelemaan valintojani vielä aikaisempaa kriittisemmin ja analyttisemmin. Selkeän ja johdonmukaisen palautteenne ansiosta tutkimukseni rakenne ja sisältö saivat entistä paremman ja selkeämmän muodon.

Tiivis ja lämminhenkinen seminaariryhmämme on ollut keskeinen tuki tutkimusprosessini nostattamien ajatusten ja tunteiden jäsentäjänä. Vuoroin rohkaiseva ja vuoroin kriittinen palautteenne on kannustanut minua luottamaan itseeni tutkijana. Erityiset kiitokset haluan antaa teille Piia Roos ja Janniina Vlasov! Autoitte minua pyyteettömästi aina, kun apuanne tarvitsin. Apunne oli lämmintä ja konkreettista. Se valoi minuun uskoa ja luottamusta siihen, että olen oikealla tiellä. Lämpimät kiitokset kuuluvat myös teille Kirsi Rytönen, Maarika Pukk, Elina Fonsen ja kaikki muut seminaareihimme osallistuneet.

Haluan kiittää Eija Syrjäläistä, jonka viisaiden ja käytännönläheisten neuvojen ansiosta saatoinkin tarkentaa tutkimukseni menetelmällistä lähtökohtaa. Niin ikään Päivi

Kupilan huomiot ja konkreettiset vinkit auttoivat tutkimukseni loppuvaiheessa keskeisellä tavalla. Lämmin kiitos teille molemmille ajastanne ja rohkaisevasta palautteestanne!

Mervi Eskelinen, apusi työni ulkoasun viimeistelyssä on ollut korvaamaton. Iloisella mielellä ja joustavalla työtavallasi olet keventänyt loppuvaiheen paineitani oleellisella tavalla. Tuija Leppäharju ja Helena Sand. Lämmin kiitos panoksestanne työni kielenhuoltoon. Tarkkojen kommenttienne ansiosta tekstini jalostui kielellisesti aikaisempaa selkeämmäksi ja paremmaksi.

Erytisen suuri kiitos kuuluu myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimussäätiölle, jonka myöntämät apurahat mahdollistivat keskittymiseni täysipäiväisesti tutkimustyöhön vuoden ajan. Aloittelevalle tutkijalle oli erittäin rohkaisevaa saada taloudellista tukea taholta, joka piti tutkimustani tärkeänä ja siten rahoittamisen arvoisena. Apurahojen ansiosta tutkimustyöni eteni nopeasti. Työskentely päiväaikaan mahdollisti minulle myös sen, ettei tutkimustyöni vienyt aikaa perheeltäni.

Haluan kiittää rakkaita vanhempiani Jukkaa ja Riittaa. Kiitos että olette kasvattaneet minua rakkaudella ja kunnioittaen. Kotona olen aina saanut tuntea olevani arvokas juuri sellaisena kuin olen. Kiitos tuestanne sisareni Ella ja Riikka, appivanhempani Ville ja Pirjo, sekä kaikki muut sukulaiset! Rakas ystäväni Elina. Kiitos että olet uskonut minuun koko ajan. Kiitos että olet kannatellut minua epätoivon hetkillä ja toisaalta huumorin keinoin suunnannut ajatuksiani välillä ihan muihin asioihin. Kiitos Annu rohkaisevista sanoistasi ja niistä lukuisista mielenkiintoisista varhaiskasvatusta koskevista keskusteluista, joita olemme yhdessä käyneet. Kiitokset ja halaukset Lealle, Soipalle ja teille kaikille muille rakkaille ystäville!

Rakas aviomieheni Mika. Arvostan sitä, että olet tukenut ja kannustanut minua kaikin tavoin läpi tämän vaiheikkaan matkani tutkimuksen maailmaan. Näet minut tavalla, jolla kukaan muu ei minua näe. Olet aina uskonut, että pystyn ihan mihin vain haluan. Kiitos!

Viimeisenä vaan ei vähäisimpänä, haluan kiittää rakkaita lapsiani Rasmusta ja Minellaa. Olette äidin tärkeimmät aarteet. Juuri te olette opettaneet minulle maailmasta ja elämästä enemmän kuin kukaan muu. Teidän lisäksenne kiitos kuuluu kaikille lapsille, jotka tavalla tai toisella ovat koskettaneet elämääni. Rakkaat kummilapseni Kasper ja Lumia, lastemme Miro-serkku, sekä kaikki ne lukuisat lapset, joita olen saanut opettaa tai muuten kohdata arjessa. Kiitos siitä, että olette omina ainutlaatuisina persoonina opettaneet minulle käsittämättömän paljon erilaisuudesta ja sen aidosta hyväksymisestä, pyyteettömästä välittämisestä, elämänilosta, anteeksi

antamisesta, hetkeen tarttumisesta, elämän kauneuden huomaamisesta sekä aidon läsnäolon merkityksestä! Ilman teitä tätä väitöskirjaa ei olisi koskaan syntynyt. Ja juuri teitä varten se on kirjoitettu. Tämä väitöskirja on omistettu teille!

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta on sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavien kasvatustilanteiden aikana. Vuorovaikutuksen laatua lähestytään vuorovaikutukseen sitoutumisen käsitteen kautta. Sitoutumisen käsitteen avulla huomiota suunnataan erityisesti siihen, kuinka sensitiivinen varhaiskasvattaja on haastavissa kasvatustilanteissa, miten hän aktivoi lasta sitoutumaan toimintaan ja miten hän tukee lapsen autonomiaa. (Pascal ym. 1995; Laevers 1994a.)

Vuorovaikutuksen ohella tarkastellaan varhaiskasvattajan pedagogista toimintaa haastavien kasvatustilanteiden aikana tai niitä ennakoitaessa. Tässä tutkimuksessa haastava kasvatustilanne on määritelty lapsen käyttäytymisen kautta. Haastavissa kasvatustilanteissa lapsi tai lapset käyttäytyvät aggressiivisesti, uhmakkaasti, levottomasti (voimakas vilkkaus, kovaäänisyys, huomionhakuisuus, tarkkaamattomuus), vetäytyvästi tai saavat voimakkaita tunteenpurkauksia. Yllä kuvatun kaltainen käyttäytyminen käsitetään tässä tutkimuksessa lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeena.

Tutkimuksen tieteenfilosofisena orientaatioperustana on sosiaalinen konstruktionismi, jonka mukaan yksilöiden todellisuus rakentuu ja muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1966/2002; Lincoln & Guba 2000; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan etnografista tutkimusmenetelmää. Aineisto on kerätty havainnoimalla kolmea päiväkotiryhmää. Havainnointiaineistoa on täydennetty ryhmissä työskentelevien lastentarhanopettajien teemahaastatteluilta. Tutkimuksen aineistot ovat analysoitu teoriaohjaavasti laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Haastavissa kasvatustilanteissa korostui viisi erilaista varhaiskasvattajan vuorovaikutustapaa. *Lämpimälle vuorovaikutustavalle* ominaista oli varhaiskasvattajan syvä sitoutuminen vuorovaikutukseen haastavissa kasvatustilanteissa. Sitoutuminen näkyi erityisesti varhaiskasvattajan sensitiivisyyden kautta, joka mahdollisti myös lasten tarkoituksenmukaisen aktivoinnin ja autonomian kannattelun. *Eitäinen vuorovaikutustapa* piti sisällään sitoutumatonta vuorovaikutusta, jossa varhaiskasvattajan sensitiivisyys, aktivointi ja lapsen autonomian tukeminen oli

heikkoa. Osittain sitoutunutta vuorovaikutusta ilmeni *ristiriitaisessa, teknisessä ja välttelevässä vuorovaikutustavassa*. Sekä havainnointi- että haastatteluaineiston valossa keskeisimmät pedagogiset toimintatavat haastavissa kasvatustilanteissa olivat *pienryhmätoiminta, ennakointi, positiivinen palaute ja varhaiskasvattajan reflektio*.

Avainsanat: haastavat kasvatustilanteet, sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve, sosiaalis-emotionaaliset taidot, vuorovaikutus, sitoutuminen, emotionaalinen hyvinvointi, pedagoginen toiminta

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine what defines interactive and pedagogical practices of early childhood educators in relation to children with the need of socio-emotional support. The study focuses especially to the quality of the interaction between an adult and a child in challenging educational situations. The quality of the interaction in this study frame is approached through the concept of commitment in the interaction. Through the concept of commitment, the attention is directed in particular on how sensitively an adult faces a child in a challenging educational situations, how the early childhood educator activates the child to engage in activities, and how she/he supports the autonomy of the child. (Pascal ym. 1995; Laevers 1994a.)

In addition to the concept of interaction, the study aims to examine such pedagogical practices, which are applied in challenging educational situations by the early childhood educators. In this study, a challenging educational situation is defined by the interpretation of an educator. In challenging educational situations, a child or children are seen to behave aggressively, defiantly, restlessly (such as extreme busyness, loudness, seeking for attention, hyperactivity or inattention), withdrawal or expressing intense emotional outbursts.

The phenomenon of challenging educational situations is approached in the frame of social constructionism, where the reality of individuals is perceived to be shaped in the interaction process with the environment (Berger & Luckmann 1966/2002; Lincoln & Guba 2000; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). The study is a qualitative in nature with features of ethnographic methods. Research data was collected by the means of observation of the three child care groups. Observation material was supplemented with theme interviews of educators working in the observation groups. The analysis process was conducted by theory guided qualitative content analysis.

As a result, five different styles how an adult faced a child in challenging educational situations were formulated. *Warm interaction* was characterized by an educator's deep commitment to the interaction in challenging educational situations. Commitment was seen to appear particularly through the sensitivity of an adult, which also allowed for appropriate activation and autonomy of children. *Distant*

interaction included uncommitted interaction, where the sensitivity of an adult, and the activation and support for the child's autonomy were weak. Partially committed interaction appeared in *contradictory, mainly technical and evasive interactions* with children. In addition to the significance of interaction in situations, both the observation data as well as the interviews suggest that the main pedagogical practices applied in challenging educational situations by the educators were small group activities, anticipation, positive feedback, and self-reflection of an early childhood educator.

Keywords: challenging educational situations, need of social-emotional support, social-emotional skills, interaction, commitment, emotional well-being, pedagogical practice

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	15
2 TIETEENFILOSOFISENA ORIENTAATIOPERUSTANA SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI.....	22
3 LAPSEN SOSIAALIS-EMOTIONAA LISET TAIDOT.....	32
3.1 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys.....	32
3.2 Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve.....	35
3.3 Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen.....	39
3.3.1 Aggressiivisuus.....	39
3.3.2 Uhmakkuus.....	40
3.3.3 Levottomuus.....	41
3.3.4 Vetäytyvyys.....	43
3.3.5 Tunteenpurkaukset.....	44
4 VUOROVAIKUTUS KASVATUSTILANTEISSA.....	46
4.1 Lasten ja varhaiskasvattajien vuorovaikutus päiväkodissa.....	46
4.2 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksellisessa tutkimuksessa.....	50
4.3 Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen suhde.....	55
4.4 Varhaiskasvattajan uskomukset ja valinnat vuorovaikutuksen taustalla.....	57
5 HAASTAVAT KASVATUSTILANTEET PEDAGOGISISSA KEHYKSISSÄ.....	61
5.1 Pedagoginen toiminta.....	61
5.2 Kasvatustoimintojen organisointi ja hallinta.....	63
5.3 Pedagogisen toiminnan muokkaaminen lasten yksilöllisiä sosiaalis- emotionaalisia tarpeita huomioivaksi.....	65
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT.....	70
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	70
6.2 Etnografia tutkimusmenetelmänä.....	73
6.3 Aineiston keruu.....	77
6.3.1 Esihaastattelu.....	78

6.3.2 Havainnointi.....	79
6.3.3 Haastattelut	83
6.3.4 Tutkimukseen osallistuneet ryhmät.....	86
6.4 Analyysi.....	87
6.4.1 Havainnointiaineiston analyysi.....	88
6.4.2 Haastatteluaineiston analyysi.....	100
7 VARHAISKASVATTAJAN VUOROVAIKUTUSTAVAT	
HAASTAVISSA KASVATUSTILANTEISSA	104
7.1 Haastavien kasvatustilanteiden esiintyminen päiväkodin arjessa.....	105
7.2 Lämmin vuorovaikutus	109
7.2.1 Levottomien lapsien tukeminen ja aktivoiminen	109
7.2.2 Vetäytyvän lapsen arvostaminen.....	113
7.2.3 Vuorovaikutukseen heittäytyminen.....	116
7.2.4 Lapsen tunteiden ja tarpeiden sensitiivinen tunnistaminen.....	118
7.3 Ristiriitainen vuorovaikutus.....	121
7.3.1 Emotionaalisella tilannetajulla on merkitystä.....	122
7.3.2 Vuorovaikutukseen sitoutuminen vaihtelee.....	126
7.3.3 Lapsen kokemuksen osittainen tavoittaminen	131
7.4 Tekninen vuorovaikutus	134
7.4.1 Rutineihin kiinnittyminen	135
7.4.2 Pedagogiikan mekaaninen suorittaminen.....	139
7.4.3 Haastavien tilanteiden selvittäminen teknisesti	142
7.5 Välttelevä vuorovaikutus.....	144
7.5.1 Uhmakkaan ja aggressiivisen käyttäytymisen vältteleminen.....	146
7.5.2 Vetäytyvää tai itkevää lasta ei tyypillisesti vältellä.....	154
7.6 Etäinen vuorovaikutus	156
7.6.1 Lapsen kokemus torjutaan.....	157
7.6.2 Lapsen haasteet huomataan, onnistumista ei.....	162
7.6.3 Lapsen näkökulmasta virheelliset tulkinnat	165
8 PEDAGOGINEN TOIMINTA HAASTAVISSA	
KASVATUSTILANTEISSA	168
8.1 Vuorovaikutuksen laatu heijastuu lapsen käyttäytymiseen	168
8.2 Pienryhmätoiminta mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen	170
8.3 Pedagogisen ennakoinnin keinoin voidaan tukea lasta.....	172
8.4 Positiivisen palautteen suuri voima	174
8.5 Reflektio auttaa kasvattajaa kehittymään työssään.....	177
9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	180
9.1 Johtopäätökset.....	180

9.1.1 Päiväkodin perinteinen toimintakulttuuri synnyttää haastavia kasvatustilanteita	181
9.1.2 Varhaiskasvattajan vuorovaikutus on tärkein tekijä haastavissa kasvatustilanteissa	184
9.1.3 Pedagogisella toiminnalla voidaan välttää ja ratkaista haastavia kasvatustilanteita	188
9.1.4 Haastavat kasvatustilanteet pakottavat varhaiskasvattajat arvioimaan kriittisesti toimintaansa	191
9.2 Tutkimuksen luotettavuus	192
9.3 Tutkimuksen eettisyys	200
9.4 Jatkotutkimusehdotuksia.....	206
9.5 Päätössanat.....	208
LÄHTEET	212
LIITTEET.....	228

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA JA LIITTEISTÄ

Kuviot

Kuvio 1. Havainnointiaineiston sisällönanalyysi visuaalisessa muodossa	100
--	-----

Taulukot

Taulukko 1. Haastavien kasvatustilanteiden esiintyminen päiväkodin toiminnassa	107
Taulukko 2. Varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen toiminta suhteessa lapsen käyttäytymiseen haastavissa kasvatustilanteissa	145

Liitteet

Liite 1. Aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikko (Adult Engagement Scale – AES)	228
Liite 2. Teemahaastattelun runko	229
Liite 3: Näyte litteroidusta kenttäpäiväkirjasta (1)	231
Liite 4: Näyte litteroidusta kenttäpäiväkirjasta (2)	233

1 JOHDANTO

Viime vuosina eri yhteyksissä on keskusteltu kiivaasti lasten ongelmallisen käyttäytymisen lisääntymisestä. Syitä tähän oletettuun muutokseen on etsitty milloin vanhempien kyvyttömyydestä kasvattaa lapsiaan, milloin yhteiskunnan alati kiihtyneestä hektisyydestä ja kasvaneesta informaatiotulvasta (ks. esim. Sinkkonen 2008, 133–135; Papatheodorou 2005, 3). Totutusta normista poikkeavasti käyttäytyvät lapset näyttäytyvät kansainvälisessä tieteellisessä kirjallisuudessa ammattikasvattajia eniten kuormittavana tekijänä (ks. esim. Gray, Miller & Noakes 1994, 1; Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels 2012, 35; Keat 2008, 155). Aggressiivisuuden, uhmakkuuden ja levottomuuden ohella voimakas vetäytyminen tulkitaan poikkeavaksi käyttäytymiseksi, ja sen kohtaaminen kuormittaa varhaiskasvattajia (ks. esim. Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen 2013, 24).

Myös lasten väkivaltaisen käyttäytymisen uskotaan lisääntyneen (Rosenthal & Gatt 2010, 374). Opettajien ammattijärjestön OAJ:n vuonna 2013 teettämän selvityksen mukaan opettajiin kohdistuneet väkivaltatilanteet ovat lisääntyneet. Erityisesti väkivaltaa työssään ovat kohdanneet lastentarhanopettajat: heistä jopa 26 % kertoo kokeneensa väkivaltaa työssään viimeisen vuoden aikana. Väestöliiton tekemän kartoituksen mukaan ammattikasvattajien työssään kokemien kielteisten tunteiden taustalla on usein lasten käyttäytyminen (Rotkirch 2013, 14). Totutun normin vastaisesti käyttäytyneitä lapsia on ollut aina, mutta aikaisemmin heidät on herkästi sijoitettu osaksi erityisryhmiä. 2000-luvulla elää kuitenkin vahvana ihanne inklusiosta ja kaikille avoimesta koulusta (ks. esim. Saloviita 1999), jonka myötä erityisryhmiä on alettu purkaa ympäri Suomen myös päiväkodeista. Ollaan tilanteessa, joka edellyttää huomion suuntaamista yksittäisen lapsen tai lasten sijaan kasvatusympäristöjen kehittämiseen (Määttä & Rantala 2010, 115–117). Tarvitaan enemmän erityisosaamista ja ylipäätään erilaista ideologiaa, mikä sallii erityisen muuttumista osaksi arkista perustoimintaa (ks. myös. Sajaniemi & Mäkelä 2014, 152–153).

Lisääntyneitä ongelmia voidaan pohtia siitäkkin näkökulmasta, aiheuttaako liian traditionaalinen ympäristö itsessään haasteita lasten sopeutumiselle. Lapsen sopeutumattomuus toimintaympäristöön voikin olla ympäristön sopeutumattomuutta erityisiin kehityksen tai käyttäytymisen vaatimuksiin

(Thuneberg 2008, 105). Tutkimusnäyttöä on saatu runsaasti siitä, miten suuri merkitys lapsen ja kasvattajan välisellä suhteella on lapsen hyvinvoinnille. Positiivisen vuorovaikutuksen ja lämpimän kasvattaja-lapsisuhteen uskotaan olevan yhteydessä paitsi lapsen sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin, myös akateemiseen kyvykkyyteen (ks. esim. Curby, Grimm & Pianta 2010, 373; Churchill 2003, 113–118; Whittaker & Harden 2010, 185–191; Berry & O’Connor 2010, 1–14; Malconado-Carreno & Votruba-Drzal 2011, 601–616).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Suuntaamalla huomiota juuri varhaiskasvattajan toimintaan, voidaan tarkastella sitä, miten keskeisesti varhaiskasvattaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa haastavan tilanteen etenemiseen. Varhaiskasvattajaksi tässä tutkimuksessa määrittelen lain mukaisesti päiväkodin kasvatustilanteissa olevat aikuiset eli lastentarhanopettajat, hoitajat ja henkilökohtaiset avustajat. Siljanderin (2002) mukaan *kasvatus* on tavoitteellista vuorovaikutteista toimintaa, joka on sivistyksen ja ihmiseksi tuleminen ehto. *Tilanne*-käsitettä määrittellään sanakirjan (suomisanakirja.fi) mukaan sanoilla *aika*, *paikka* ja *muut vallitsevat olosuhteet jonkin asian yhteydessä*. Tilanne on siis aina ainutlaatuinen tapahtuma, johon vaikuttaa moni tekijä ajan ja paikan lisäksi. Tässä tutkimuksessa *kasvatustilanne on konteksti, jossa tarkastellaan varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellista ja pedagogista toimintaa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa*. Käytän kirjoituksessani käsitteitä kasvatus tilanne ja vuorovaikutustilanne synonyymeina toisilleen, koska kasvatus tilanne on aina myös vuorovaikutustilanne.

Kauppila (2011, 19) luonnehtii ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä sosiaalisesti vuorovaikutukseksi. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 39–41) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perustyyppi on kasvojen tapahtuva vuorovaikutus. Kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ovat läsnä samanaikaisesti verbaalinen, eli kielellinen, ja nonverbaalinen viestintä. Nonverbaaliseen viestintään katsotaan tyypillisesti kuuluvan ilmeet, eleet, kehon asennot ja äänensävyt (ks. esim. Andrews & Herschel 1996, 20). Kallialan (2009, 11) mukaan ”lasta kunnioittavan ja kuuntelevan ilmapiirin aistii erehtymättä, samoin välinpitämättömän ja kohtaamattoman yleissävyn.” Tässä tutkimuksessa huomiota suunnataan varhaiskasvattajan ja lapsen tai lasten väliseen vuorovaikutustilanteeseen kokonaisuutena. Tämän kokonaisuuden muodostavat puhutun kielen ohella nonverbaalinen viestintä ja tilanteen ilmapiiri.

Pedagogiikalla tarkoitan Niirasen ja Kinoksen (2001, 58) tulkintaan nojautuen varhaiskasvattajan periaatteita, oppeja ja käytäntöjä, jotka määrittelevät päiväkodeissa

varhaiskasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja lasten elämää. Näin ollen varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisella ja pedagogisella toiminnalla viitataan niihin konkreettisiin valintoihin, joita varhaiskasvattaja tekee päiväkodissa tietoisesti tai tiedostamattaan. Tällaisia valintoja voivat olla esimerkiksi lapsen kokemuksen tavoittelu, palautteen antaminen ja pedagogisen struktuurin rakentaminen lasten tarpeita vastaavaksi. Niikon (2001, 128–143) mukaan varhaiskasvattajan pedagoginen toiminta päiväkodeissa pohjautuu tietämykseen lapsiryhmän kehityksestä ja tarpeista.

Käsite *haastava* kuvaa ajatteluaani paremmin kuin esimerkiksi käsite ongelmallinen tai hankala, vaikka niitä usein käytetäänkin synonyymeina toisilleen. Sivustysanikirjan (ks. suomisanakirja.fi) määritelmä käsitteestä haastava on *vaativa* ja *kiehtova* tai *haasteellinen*. Esimerkiksi *tehtävä voi olla haastava*. Vuorovaikutustilanne, jossa lapsi ilmaisee tarvitsevansa sosiaalis-emotionaalista tukea esimerkiksi käyttäytymällä aggressiivisesti, määrittyy haastavaksi aina tulkitsijastaan käsin. Näin ollen tilanteen haastavuus ei ole stabiili ja kaikille yhdenmukainen (ks. esim. Smart & Sanson 2001, 11). Totutusta normista poikkeava käyttäytyminen kuitenkin haastaa varhaiskasvattajaa aina jossain määrin (Keat 2008, 155). Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 35) ajattelua mukaillen arkitodellisuudessa esiintyvä ongelma haastaa varhaiskasvattajia kyseenalaistamaan käsitystään vakiintuneesta toiminnastaan ja etsimään tilanteeseen uudenlaista näkökulmaa. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 34) tapaan ajattelen, että yksilön itsensä, tässä tapauksessa varhaiskasvattajan, päätettäväksi jää, murtaako hän vakiintuneen toimintansa raja-aitoja ammatillista mielenkiintoa tuntien vai vastentahtoisesti. Mielestäni tästä näkökulmasta käsite *haastava* sopii erinomaisesti kuvaamaan tutkimukseni kasvatustilanteita, jotka ovat paitsi vaativia myös kiehtovia vaatiessaan meitä tarkastelemaan toimintaamme intensiivisemmin.

Tässä tutkimuksessa haastaviksi kasvatustilanteiksi määrittyvät tilanteet, joilla on selkeä alku ja loppu. Tilanteet käynnistyvät, kun lapsi ilmaisee käyttäytymisessään aggressiivisuutta, uhmakkuutta, levottomuutta, vetäytyvyyttä tai on voimakkaan tunteenpurkauksen vallassa. Aikaisemmassa kirjallisuudessa edellä kuvatut käyttäytymisen muodot on tulkittu kasvattajia paljon kuormittaviksi (ks. esim. Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36; Kyunghwan 2008, 423). Ympäristön kannalta ongelmalliseksi tulkittu käytös luokitellaan usein peruskoulussa käytöshäiriöksi. Samankaltaisesta käytöksestä puhuttaessa päiväkodissa termiksi on vakiintunut sosiaalis-emotionaaliset ongelmat. (Pihlaja 2001, 134.) Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ongelmat kuuluvat käyttäytymishäiriöiden lavean

yläkäsitteen alle. Ne sisältävät esimerkiksi sosiaalisen sopeutumattomuuden ja erilaiset tunne-elämän häiriöt. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 49–50.)

Lapsen sosiaalista ja emotionaalista elämää on lähes mahdotonta käsitellä erillisinä ilmiöinä, sillä lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä ne ovat nivoutuneet erottamattomalla tavalla toisiinsa. (Pihlaja 2003, 60; Ahvenainen ym. 2001, 49–50; Squires & Bricker 2007, 29.) Käsitteitä *sosiaalis-emotionaalinen* tai *sosioemotionaalinen* on käytetty varhaiskasvatuksellisissa tutkimuksissa (ks. esim. Pihlaja 2003, 2008; Alijoki 2006; Viitala 2000, 2014). Myös käsitettä *sosiaalinen kompetenssi* on käytetty usein kuvaamaan lapsen sosiaalis-emotionaalista kyvykkyyttä (ks. esim. Neitola 2011; Repo 2013; Salmivalli 2008; McKown, Gumbiner, Russo & Lipton 2009; Ladd 2005). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä sosiaalis-emotionaalinen viitatessani lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen, sosiaalis-emotionaalisiin taitoihin ja sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeeseen.

Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa, jossa on kuvattu lapsen aggressiivista, levotonta, vetäytyvää ja uhmakasta käyttäytymistä, puhutaan tyypillisesti *ongelmallisesta* tai *haastavasta* käyttäytymisestä. Tässä tutkimuksessa näiden käsitteiden sijaan kirjoitan *sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevista lapsista*. Käytän tätä käsitettä läpi tutkimukseni niin työni teoreettisessa osassa kuin tulososassakin. Laajasti voidaan ajatella, että jokainen lapsi tarvitsee sosiaalis-emotionaalista tukea kehittyessään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän todellisuuden kanssa. Sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. On vaikeaa määritellä, milloin sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve kuuluu lapsen normaaliin kehitykseen ja milloin kyseessä on erityinen kehityksellinen haaste. (Pihlaja 2003, 63.) Toisaalta sosiaalis-emotionaalisen kehityksen ongelmat juontuvat yleensä lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ongelmasta (Pihlaja 2002a, 176–177). Tutkimuksessani lapsia ei määritellä erityistä tukea tarvitseviksi lapsiksi, vaan lähtökohtaisesti ajatellaan, että jokainen lapsi saattaa ajoittain tarvita intensiivisempää tukea sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseensä.

Tutkimuksen tieteenfilosofisena orientaatioperustana on sosiaalinen konstruktionismi, erityisesti Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) tulkinta siitä. Sosiaalisen konstruktionismin keskeinen näkemys on se, että todellisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa vuorovaikutuksen kautta ja se määrittyy aina tulkitsijastaan käsin (Berger & Luckmann 1966/2002; Lincoln & Guba 2000; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tästä orientaatioperustasta käsin huomioni suuntautui luontevasti vuorovaikutuksen tutkimiseen. Oma käsitykseni vuorovaikutuksesta mukailee tiiviisti Bergerin ja Luckmannin käsitystä, jonka mukaan kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus nähdään vuorovaikutuksen perustyyppinä. Vaikka

tutkimuksessani merkityksellisenä taustatietona näyttäytyä käsitys lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksestä, suuntaan huomion kontekstiin, eli tässä tapauksessa päiväkodin kasvatuksellisiin tilanteisiin. Näin ollen lapsen käyttäytymisen määrittelyn tarkoituksena on johdattaa lukija haastavien kasvatustilanteiden äärelle, joissa tilanteiden haastavuus ei määrity yksin lapsesta käsin, vaan tilanteista. Haastavaa kasvatustilannetta määrittää näin varhaiskasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä varhaiskasvattajan pedagoginen toiminta.

Tutkimuksen aineisto on kerätty etnografista tutkimusmenetelmää hyödyntäen havainnoinnin ja haastattelun avulla kolmesta päiväkotiryhmästä. Analyysivaiheessa olen tarkastellut vuorovaikutusta ja sen laatua vuorovaikutukseen *sitoutumisen* käsitteen kautta. Aikuisen osalta keskeisiä käsitteitä ovat *sensitiivisyys*, *aktivointi* ja *autonomia*, joiden kautta aikuisen sitoutuneisuuden tasoa voidaan arvioida (ks. Pascal ym. 1995; Laevers 1994a). Vaikka tutkimukseni huomio kiinnittyy pääasiassa varhaiskasvattajan vuorovaikutukseen sitoutumiseen, on lapsen rooli vuorovaikutustilanteessa vähintään yhtä merkittävä. Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan lapsen kokemusta haastavasta kasvatustilanteesta lähinnä *emotionaalisen hyvinvoinnin* käsitteen kautta. Emotionaalisesti hyvinvoivan lapsen voi tunnistaa lapsen olemuksesta, esimerkiksi hänen eleistään ja ilmeistään. (ks. esim. Laevers 1994a.)

Vuorovaikutus ja pedagogiikka punoutuvat varhaiskasvatuksessa lähes erottamattomalla tavalla yhteen; laadukkaan pedagogiikan taustalla on aina laadukas vuorovaikutus (ks. esim. Kalliala 2009). Päiväkodin arjessa näyttäytyä kuitenkin myös joitakin pedagogisia toimintamalleja ja käytäntöjä, joiden äärelle on syytä pysähtyä tarkemmin. Havainnoinnin ja haastatteluiden keinoin tarkoitukseni oli tavoittaa varhaiskasvattajien pedagogista toimintaa, jota sovellettiin haastavissa kasvatustilanteissa ja niiden ennakoinnissa. Haastattelemalla lastentarhanopettajia saatoin tavoitella myös niitä tulkintoja ja käsityksiä, joita heidän pedagogisen toimintansa taustalla on.

Varhaiskasvatuksellista tutkimusta vuorovaikutuksesta on tehty kansainvälisesti jo melko paljon. Suomessakin vuorovaikutusta on tutkittu jonkin verran. Tutkimuksissa huomio on suunnattu joko lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Strandell 1995), aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Lundan 2009) tai näihin kumpaankin (ks. esim. Suhonen 2009; Metsomäki 2006). Monet tutkimukset ovat myös sivunneet vuorovaikutusta, vaikka tutkimuksen päähuomio on suunnattu varhaiskasvatustyöhön (ks. esim. Puroila 2002; Koivisto 2007). Kotimaisessa tutkimuksessa on saatu näyttöä siitä, miten merkittävällä tavalla lapsen ja varhaiskasvattajan välinen vuorovaikutus linkittyy paitsi lapsen

emotionaaliseen hyvinvointiin ja oppimiseen myös lapsen suhteisiin vertaisryhmänsä jäsenten kanssa (ks. esim. Salminen 2014; Holkeri-Rinkinen 2009; Suhonen 2009; Kalliala 2009). Esimerkiksi Kallialan (2009) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvattajan toiminnan arvioiminen voi johtaa myönteiseen muutokseen niin vuorovaikutuksen kuin pedagogisen toiminnankin osalta. Salminen (2014) tutki lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta suomalaisessa esiopetuksessa kiinnittämällä huomiotaan myös aikuisen hyödyntämiin pedagogisiin käytäntöihin. Kenties lähimpänä omaa tutkimusilmiotäni on Lundanin (2009) väitöstutkimus varhaiskasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Palaan vuorovaikutusta käsitteleviin tutkimuksiin tarkemmin työni teoreettisessa osassa.

Suomessa on tutkittu varsin vähän sellaisia lapsia, jotka tarvitsevat varhaiskasvatuksessa tukea sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa. Tutkimukset ovat painottuneet erityispedagogisesti. Varhaiserityskasvatuksellista tutkimusta ovat Suomessa nostaneet esille esimerkiksi Alijoki (2006), Pihlaja (2003), Tauriainen (2000), Suhonen (2009), Viitala (2014) ja Rusanen (1995). Alijoki (2006) tutki erityistä tukea tarvitsevien lasten siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Pihlaja (2003) taas lähestyi aihetta tutkimalla erityisen tuen tarpeita lasten sosiaalis-emotionaalisella ja kielenkehityksen alueilla. Niin ikään Viitala (2014) tutki sosioemotionaalista erityistä tukea saavia lapsia päiväkotiryhmässä ja Rusanen (1995) ongelmalapsia päivähoidossa. Suhonen (2009) puolestaan tutki erityistä tukea tarvitsevien taaperoiden sopeutumista päiväkotiin ja Tauriainen (2000) henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksityksiä päiväkodin integroidussa erityisryhmässä.

Tutkimukseni aihe on äärimmäisen ajankohtainen. Ensinnäkin integraation yleistymisen myötä lapsiryhmien heterogeenisyys tulee kasvamaan entisestään. Jo nyt integraatio on herättänyt ammattikasvattajissa voimakkaita vastatunteita, neuvottomuutta ja uupumusta kasvavan työtaakan alla (ks. esim. Viitala 2000; Pihlaja 2003; Alijoki 2006). Syytä kasvattajien uupumukseen haetaan kerta toisensa jälkeen ”vaikeista” ja ”ongelmallisista” lapsista sen sijaan, että huomiota suunnattaisiin intensiivisesti päiväkodin kasvatukselliseen ympäristöön. Toiseksi lapsia, joilla ilmenee sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta, ei ole juurikaan tutkittu osana perinteisiä päiväkotiryhmiä, etenkin varhaiskasvattajan toimintaa painottaen. Tämän tutkimuksen keskeinen tehtävä onkin siirtää huomio ”vaikeista” ja ”työläistä” lapsista kohti varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellista ja pedagogista toimintaa.

Tutkimusraporttini alkaa teoreettisesta osasta. Aluksi avaan tutkimukseni suhdetta sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä. Tässä yhteydessä määrittelen myös tarkemmin

aggressiivista, uhmakasta, levotonta ja vetäytyvää käyttäytymistä sekä voimakkaita tunteenpurkauksia. Seuraavaksi siirryn käsittelemään tutkimukseni kannalta keskeistä vuorovaikutuksen ilmiötä avaamalla tärkeitä käsitteitä ja esittelemällä ilmiötä aikaisempien tutkimusten kautta. Raportti etenee tämän jälkeen tutkimusmenetelmiäni, aineistonkeruutani ja analyysiani selventävään lukuun. Tutkimusten tulosten esittelyn jälkeen viimeisenä lukuna on pohdinta, jossa esitän tutkimukseni johtopäätökset, arvioin työni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esittelen jatkotutkimusideoita.

2 TIETEENFILOSOFISENA ORIENTAATIOPERUSTANA SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI

Jäsennän tässä luvussa tutkimukseni tieteenfilosofista orientaatioperustaa, sosiaalista konstruktionismia. Sosiaalinen konstruktionismi on luonteeltaan hyvin monimuotoinen, minkä vuoksi sitä voidaan varioida tutkimuksissa lukuisilla tavoilla. Sosiaalinen konstruktionismi voidaan karkeasti jakaa jyrkkään tai maltilliseen tulkintaan. Oman ajatteluni pohjalla vaikuttaa voimakkaasti Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) tiedonsosiologinen tutkielma todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Bergerin ja Luckmannin tulkinta sosiaalisesta konstruktionismista sijoittuu maltilliseen tulkintaan. Aloitan luvun määrittelemällä sosiaalista konstruktionismia ja sen suhdetta omaan tutkimukseeni. Päätän luvun tarkastelemalla lyhyesti sosiaalisen konstruktionismin kentän hajanaisuutta ja kritiikkiä, jota sosiaalista konstruktionismia vastaan on esitetty.

Sosiaalinen konstruktionismi on tieteellinen viitekehys, jonka mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan (Berger & Luckmann 1966/2002, 11–13; Lincoln & Guba 2000, 177–178; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Maailmaa voidaan konstruoida lukemattomilla erilaisilla tavoilla. Tyypillisesti sosiaalisessa konstruktionismissa ei tunnusteta, ainakaan ilman kriittistä tarkastelua, objektiivisia faktoja. Se, mikä on todellista amerikkalaiselle liikemiehelle, ei ole sitä välttämättä tiibetiläiselle munkille. (Burr 2003, 5–6.) Sosiaaliselle konstruktionismille tyypillinen piirre on kriittinen suhtautuminen tietoon, jota pidetään faktana. Esimerkiksi kulttuurimme vaikuttaa siihen, miten todellisuutta konstruomme. (Burr 1995.)

Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 60–61) mukaan lapsi kehittyy tiiviissä vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa. Kuvaan lapsen kehitystä, erityisesti sosiaalis-emotionaalisten taitojen osalta, tarkemmin seuraavassa luvussa. Taustoittaakseni tulevaa lukua kuvaan jo nyt lyhyesti Bergerin ja Luckmannin käsitystä ihmisluonnosta. Ihmisluontoa ja ihmisyyttä käsitteleviä tulkintoja voidaan pitää todellisuuden sosiaalisen rakentumisen teorian perustana (ks. Impola 2010, 47–48). Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 59) mukaan ihminen

lajina määrittyy erityiseksi verrattuna kaikkiin muihin nisäkäslajeihin. Muut eläinlajit elävät biologisten tekijöiden ennalta määräämissä suljetuissa maailmoissa. Ihmislaji on puolestaan avoin maailmalle (world-openness), eikä hänen maailmaansa sido voimakkaasti biologinen perusta. Berger ja Luckmann (1966/2002, 60–61) eivät missään nimessä kiistä ihmisen biologisen pohjan vaikutusta ihmiselämään, mutta he suuntaavat huomiota voimakkaasti vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Heidän mukaansa suunta, johon ihminen lähtee kehittymään syntymänsä jälkeen, linkittyy hyvin voimakkaasti sosiaaliseen ja kulttuuriseen järjestelmään. Tämän järjestelmän lapselle välittää ”merkitykselliset toiset”, eli significant others.

Koska jokapäiväistä elämää jaetaan yhdessä toisten yksilöiden kanssa, edellyttää se jatkuvaa vuorovaikutusta muiden kanssa. Vuorovaikutuksen taustalla näyttäytyy joukko merkkijärjestelmiä. Merkkijärjestelmät muotoutuvat merkeistä, joihin voidaan pitää esimerkiksi eleitä. Tärkein merkkijärjestelmä on kuitenkin kieli. Kieli on muuntautumiskykyisempi ja monimuotoisempi kuin mikään muu merkkijärjestelmä. Tämä mahdollistaa esimerkiksi sen, että kielen avulla vuorovaikutusta voi tapahtua ilman kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Berger & Luckmann 1966/2002, 46–48.) Kielen merkitys on keskeinen sosiaalisessa konstruktionismissa. Berger ja Luckmann (1966/2002, 39–44) kuitenkin korostavat kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta ja nimeävät sen vuorovaikutuksen perustyyppiksi. Tässä perustyyppissä ovat läsnä kielen ohella ihmisen nonverbaaliset viestit esimerkiksi eleiden ja ilmeiden kautta. Kirjoitan vuorovaikutuksesta tarkemmin luvussa neljä.

Jokapäiväinen elämä sijoittuu Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 31–42) mukaan arkielämän todellisuuteen, jota he nimittävät ihmisen *perustodellisuudeksi*. Tietoisuus on Bergerin ja Luckmannin mukaan intentionaalista, eli se suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Eri kohteet esittäytyvät tietoisuudelle eri todellisuustasojen edustajina. Esimerkiksi arkielämän ja unen henkilöhaamot kuuluvat yksilön tietoisuudessa hyvin erilaisiin todellisuuksiin. Vaikka tietoisuus voi liikkua erilaisilla todellisuuden tasoilla, perustodellisuus erottuu vahvasti muista totuuksista. Perustodellisuus on niin intensiivinen, ettei yksilö voi sitä sivuuttaa.

Tässä perustodellisuudessa toiset ihmiset näyttäytyvät meille *tyypeinä*, esimerkiksi miehenä, eurooppalaisena, asiakkaana tai vaikkapa humoristina. Jos esimerkiksi tyypitämme henkilön englantilaiseksi, pyrimme selittämään hänen käyttäytymistään tai ruokavaliotaan hänen kulttuurisen taustansa kautta. (Berger & Luckmann 1966/2002, 31–42.) Samalla tavalla tyypittäminen näyttäytynee myös lasten kasvatuksessa. Jos olemme tyypittäneet jonkun lapsen mielessämme aggressiiviseksi lapseksi, selitämme hänen käyttäytymistään ensisijaisesti tästä tulkinnasta käsin.

Uskomukset muovaavatkin ammattikasvattajien suhtautumista lapseen ja hänen ilmentämäänsä käyttäytymiseen suuresti (Silver & Harkins 2007, 637–638).

Määrittelyjemme taustalla näyttäytyvät kulttuuristen tekijöiden ohella erilaiset yksilölliset ”totuudet”. Versiomme todellisuudesta muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa päivittäisessä kanssakäymisessämme. Esimerkkinä voidaan tarkastella dyslexiaa ilmiönä. Dyslexiasta on muodostunut yleinen tulkinta eri tahojen välillä. Näitä tahoja ovat esimerkiksi henkilöt, joilla on vaikeuksia lukea ja kirjoittaa, ja toisaalta heitä opettavat sekä diagnosoivat tahot. (Burr 2003, 4.) Samalla tavalla voidaan ajatella lasta, jolla on diagnosoitu vaikkapa ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Lapsen kanssa työskentelevät aikuiset pyrkivät kenties löytämään hänen käyttäytymisestään kyseistä diagnoosia tukevia tapoja käyttäytyä kuten motorista levottomuutta ja tarkkaavaisuuden pulmia. Näin ollen he tarkastelevat lasta ”diagnostisten silmälasien” kautta pysähtymättä lapsen äärelle kokonaisuutena. Lapselle hänen käyttäytymisensä erityisyys on osa jokapäiväistä arkea: lapsi ei todennäköisesti analyttisesti pohdi sitä, mikä hänen toiminnassaan liittyy ADHD-piirteisiin ja mikä vain hänen persoonalliseen tapaansa toimia eri tilanteissa.

Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 30) mukaan ihmiset usein paitsi pitävät arkista elämismaailmaansa itsestään selvänä myös tuottavat sitä toistuvasti ajattelunsa ja toimintansa kautta. Näin ollen voitaisiin jopa ajatella, että varhaiskasvattajat ovat omalta osaltaan tuottamassa haastavia kasvatustilanteita päiväkodin arjessa. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 35) mukaan yksilö pyrkii yleensä kaikin keinoin liittämään arkitodellisuudessa esiintyviä ongelmia osaksi ongelmatonta aluetta hyödyntämällä arkiymmärrystään. Tätä ajatusta mukaillen voidaan ajatella, että varhaiskasvattaja pyrkii selittämään vaikkapa lapsen aggressiivista käyttäytymistä oman arkiymmärryksensä kautta. Arkiymmärryksensä keinoin hän pyrkii myös ohjaamaan lasta jälleen osaksi ongelmatonta varhaiskasvatuksen arkea. Todennäköisesti hän onnistuukin tavoitteessaan, sillä hänellä on ammattitaitonsa kautta runsaasti tietoa, jota voi soveltaa arkiymmärrykseensä.

Toisinaan haaste tai ongelma voi kuitenkin olla laadultaan sellainen, ettei yksilön arkiymmärryksessä ole resursseja sen käsittelemiseen (Berger & Luckmann 1966/2002, 35). Tällainen tilanne voisi tämän tutkimuksen näkökulmasta olla esimerkiksi kasvatustilanne, jossa lapsi ilmentää väkivaltaista käyttäytymistä. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 34) mukaan astuminen oman arkitodellisuuden ulkopuolelle voidaan toteuttaa kahdella tavalla: joko ihminen murtaa arkitodellisuutensa rajaa ammatillista mielenkiintoa tuntien tai vastaa haasteeseen hyvin vastentahtoisesti. Joka tapauksessa haastava tilanne edellyttää

arkiymmärryksen laajentamista. Tämän prosessin myötä vastaavanlaisen tilanteen voi jatkossa kohdata helpommin arkiymmärryksen kautta.

Haastavat tilanteet, jotka edellyttävät itsestään selvänä pidetyn arkitiedon ravistelua, saattavat siis ohjata ihmistä muuttamaan toimintatapojaan ja ajatteluaan. Muutoksen edellytyksenä on se, että ihminen ikään kuin etäännyy hetkellisesti omasta arkielämästään ja pysähtyy arvioimaan sen osa-alueita kriittisesti. Tällaiseen kriittiseen arviointiin voivat johdattaa vaikkapa liikuttava teatteriesitys tai koskettava dokumentti, jonka myötä oma arkitieto näyttäytyy itsestään selvyiden sijaan puutteellisena ja riittämättömänä. Valitettavasti uskomus oman arkitiedon kaiken alleen jättävästä totuudesta johdattaa yksilön helposti takaisin omalle mukavuusalueelleen. Tällöin omat arkielämän toimintaohjeet on helppo hyväksyä ja toiminta niiden edellyttämällä tavalla saattaa jatkua kyseenalaistamatta. (Berger & Luckmann 1966/2002, 54–55.)

Kriittinen tarkastelu ulottuu sosiaalisessa konstruktionismissa itsestään selvänä pitämäämme rutiininomaiseen toimintaan. Esimerkiksi institutioituminen on Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 63–69) mukaan seurausta eri toimijatyyppien luomasta *totunnaistuneesta* toiminnasta. Totunnaistuneella toiminnalla he tarkoittavat vakiintunutta tapaa, jolla toiminta toteutetaan sekä sosiaalisessa että ei-sosiaalisessa toiminnassa. Totunnaistunut toiminta, eli tietynlainen rutiini toteuttaa tiettyä toimintaa, vapauttaa ihmisessä voimavaroja moniin tärkeisiin toimintoihin. Jos rutiinilla hoidettavien toimintojen toimintakoodi pitäisi keksiä kerta kerran jälkeen uudelleen, valuisi energiaa suotta hukkaan. Samalla totunnaistuminen kuitenkin myös säätelee ihmisen toimintaa. Esimerkkinä tästä voidaan mainita instituutioon muodostunut sosiaalisten kontrollien järjestelmät, kuten lait ja säännöt. (Berger ja Luckmann 1966/2002, 63–69.) Totunnaistunut toiminta saattaa myös mahdollistaa vuorovaikutuksellisten pulmien kärjistymisen varhaiskasvatuksen arjessa. Jos varhaiskasvattaja ei arvioi omaa kasvatuksellista lähestymistapaansa aidon kriittisesti, hän saattaa kohdata lapsen rutiininomaisesti, tavoittamatta perimmäistä syytä haastavan tilanteen synnylle.

Tämän tutkimuksen sitoutuminen sosiaaliseen konstruktionismiin näyttäytyy tarkoituksessani suunnata huomiota varhaiskasvattajien pedagogiseen ja vuorovaikutukselliseen toimintaan. Tutkimusprosessini alkuvaiheessa suunnitellessani tutkivani haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa, esiyymmärryksessäni vaikutti voimakkaasti kontekstuaalinen näkökulma (Hujala 1999; Hujala ym. 1999; Hujala 2002). Kontekstuaalinen näkökulma palveli tutkimukseni tieteenfilosofisten sitoutumusten rakentumista. Esiyymmärrykseni haastavista kasvatustilanteista kannusti minua tarkastelemaan ilmiötä nimenomaan kontekstin

näkökulmasta yksittäisten lasten sijaan. Kasvun kontekstuaalinen näkökulma pohjautuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen kehitysteoriaan, joka korostaa sitä, että eläviä organismeja tulisi tutkia niiden luonnollisissa ympäristöissä. Aiemmin lapsuuden ja kasvatuksen tutkimus painottui puhtaasti lapsen tutkimiseen siten, ettei tutkimuksissa ymmärretty lapsen olevan kiinteä ja erottamaton osa kasvuympäristöään. Ekologisen teorian mukaan lapsen käyttäytymistä pitäisi tarkastella siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa lapsi kulloinkin toimii. Ongelmalapsista puhumisen sijaan oleellista onkin puhua ongelmallisista tilanteista. (Huttunen 1990, 16–17). Myöhemmin Bronfenbrenner (2004) muokkasi ekologista teoriaansa ja ryhtyi puhumaan bioekologisesta mallista. Tässä mallissa painotetaan yksilön käyttäytymisen ja ympäristön samanaikaista tarkastelua.

Kontekstuaalinen näkökulma (ks. esim. Hujala 1999; Hujala ym. 1999; Hujala 2002) antoi esiyymmärryksessäni perustan tarkastella haastavia kasvatustilanteita kontekstissaan ja johdatti minua perehtymään sosiaalisen konstruktionismiin. Kontekstuaalisen näkökulman mukaisesti kasvatuksen päämääränä on saavuttaa tasapaino yksilön ja ympäröivän systeemin välillä (Hujala 1999; Hujala ym. 1999; Hujala 2002). Tästä näkökulmasta käsin tuntuu perusteettomalta tulkita haastavia kasvatustilanteita vain lapsen yksilöllisten piirteiden kautta. Hedelmällisempää on lähestyä aihetta siitä näkökulmasta käsin, mitä haastavat kasvatustilanteet kertovat lapsen ja hänen kasvukontekstinsa välisestä vuorovaikutuksesta. Kasvun kontekstuaalisessa tarkastelussa lapsi nähdään kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jota tässä tutkimuksessa lähestytään sosiaalisen konstruktionismin rakentamien käsittein.

Ajatteluni takana vaikuttaa esimerkiksi arkiymmärryksen ja totunnaistuneen toiminnan (ks. Berger & Luckmann 1966/2002) suhde varhaiskasvattajien toimintaan. Sen sijaan, että haastavien kasvatustilanteiden ilmiötä pyrittäisiin lähestymään yksilökeskeisesti lapsen ongelmallisen käyttäytymisen kautta, painotan tutkijana varhaiskasvattajan valintoja. Sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan Tynjälän (1999, 57) mukaan yhteisöä yksilön sijaan; merkitykset nähdäänkin kontekstistaan riippuvaisina. Tiivistetysti voisin määritellä, että sosiaalinen konstruktionismi on tutkijuuttani ohjaava paradigma, jonka kautta tarkastelen haastavan kasvatustilanteen ilmiötä. Sosiaalinen konstruktionismi edustaa tutkimukseni tieteenfilosofista lähtökohtaa, eli tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset perustelut kumpuavat sosiaalisesta konstruktionismista. Siten sosiaalinen konstruktionismi ei näyttäydy tutkimuksessani konkreettisena sitoutumisena esimerkiksi sille luonteenomaiseen diskurssianalyysiin.

Varhaiskasvatuksellisessa vuorovaikutustutkimuksessa sosiaalinen konstruktioismi on ollut teoreettisena pohjana esimerkiksi aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta päiväkodissa tutkineilla Holkeri-Rinkisellä (2009) ja Lundanilla (2009). Koska kieli näyttelee sosiaalisen konstruktioismin tutkimusperinteessä niin keskeistä osaa, Holkeri-Rinkinen ja Lundan ovat analysoineet tutkimuksensa aineiston diskurssianalyysin keinoin. Kielellä on toki keskeinen merkitys tässäkin tutkimuksessa. Kielen avulla minä tutkijana paitsi tuotan kuvaa todellisuudesta tätä tutkimusta lukeville, myös tarkastelen sitä perehtyessäni vuorovaikutukseen haastavissa kasvatustilanteissa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on merkityksellistä keskittyä vuorovaikutuksen sanomaan, jota välittävät sanojen lisäksi äänensävyt ja eleet. Sosiaalisessa konstruktioismissa keskeinen ajatus on, ettei kokemusta tai tietoa voida koskaan erottaa kontekstistaan; todellisuus rakentuu todellisuudeksi aina sosiaalisesti. (Gergen 1985). Haastavat kasvatustilanteet määrittävät haastaviksi sen sosiaalisen todellisuuden kautta, minkä varhaiskasvattajat ja lapset tilanteeseen tuovat.

Sosiaalisen konstruktioismin ohella sosiokulttuuriset teoriat, erityisesti Vygotskyn (1978) sosiokulttuurinen teoria, ovat vaikuttaneet voimakkaasti varhaiskasvatukselliseen tutkimukseen. Sosiokulttuurisia teorioita voidaan pitää orientaatioiltaan samankaltaisina kuin sosiaalista konstruktioismia. Ylipäättään sosiaalisen konstruktioismin kenttä on hyvin hajanainen ja sen käsitteet aiheuttavat hämmennystä. Esimerkiksi käsitteitä sosiaalinen konstruktioismi ja sosiaalinen konstruktivismi käytetään jopa synonyymeina toisilleen. Tästä syystä on merkityksellistä tarkastella lyhyesti näiden teoreettisten suuntausten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tynjälä (1999, 37) korostaa, että konstruktivismilla on monia erilaisia suuntauksia eikä sitä siten tulisikaan nähdä yhtenäisenä teoriana. Konstruktivismia ei liioin tulisi tulkita kapeakatseisesti oppimisteoriaksi vaan pikemminkin paradigmaksi, joka käsittelee tiedon olemusta. Erilaisille konstruktivistisille suuntauksille yhtenäisenä piirteenä näyttäytyy tiedon käsittäminen yksilön tai yhteisöjen rakentamana. Tietoa ei siis konstruktivistisissä suuntauksissa ymmärretä koskaan objektiivisena tietäjästäan riippumattomana totuutena. (Tynjälä 1999, 37.)

Gergen (1985) perustelee artikkelissaan pidättäytymistään termissä sosiaalinen konstruktioismi sosiaalisen konstruktivismiin sijaan sillä, että jälkimmäisellä termillä on viitattu myös 1900-luvun taidesuuntaukseen sekä Piaget'n havaintoteoriaan. Gergen nojaakin valinnassaan Bergerin ja Luckmannin (1966) käsitykseen sosiaalisesta konstruktioismista. Gergen (2009a, 26–29) tunnustaa, että sosiaalisessa konstruktioismissa on paljon yhteistä sosiaalisen konstruktivismiin kanssa:

kummassakin suuntauksessa ajatellaan, että tietoa rakennetaan yhdessä sosiaalisesti. Hän ei kuitenkaan allekirjoita sosiaaliseen konstruktivismiin kuuluvaa ajatusta siitä, että ihmisellä on myös yksilöllinen, muista täydellisen riippumaton mieli. Gergenin (2009a, 26–29) ajattelussa korostuu Bergerin ja Luckmannin (1966) tapaan se, että kaiken keskiössä nähdään ihmisten väliset suhteet.

Kuusela (2001, 19–21) lähestyy sosiaalisen konstruktionismin kentän hajanaisuutta yhdistäen sen eri suuntauksia tunnettuihin teorioihin ja tutkijoihin. Hänen mukaansa sosiaalisen konstruktionismin tunnetuimpia teoreetikoita edustavat Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) ohella Gergen (1985). Sekä Berger ja Luckmann että Gergen lähestyvät maailmaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Näin ollen esimerkiksi yksilö ja yhteiskunta rakentuvat sellaisiksi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisessa konstruktivismissa tarkastellaan sen sijaan yksilön mielen rakentumista sosiaalisten suhteiden kautta. Tätä perinnettä edustaa erityisesti jo aiemmin mainitsemani Lev Vygotskyn (1978) sosiokolttuurinen teoria. Sosiologinen konstruktionismi puolestaan pohtii minän ja maailman rakentumista sosiaalisten rakenteiden kautta. Tällaisina rakenteina pidetään esimerkiksi koulua tai tiedettä. Alan tunnetuimpina tutkijoina pidetään Henry Girouxia ja Nikolas Rosea.

Sosiaalisen konstruktionismin kentän kirjavuus näkyy myös siinä, että tutkijat sitoutuvat siihen hyvin eri tavoin. Sosiaalista konstruktionismia voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta käsin, tulkitaanko sitä jyrkästi vai maltillisemmin. Jyrkästi tulkittuna sosiaalisessa konstruktionismissa ei tunnusteta mitään olemassa olevia faktoja, ja itse asiassa koko totuuden käsite kyseenalaistetaan. Tämän tulkinnan mukaisesti ihmiset voivat siis aidosti ymmärtää vain omia tulkintojaan. (Burr 2003; Suoranta 2008.) Maltillisemmassa sosiaalisessa konstruktionismissa sen sijaan tunnustetaan, että olemassa oleviin tulkintoihimme vaikuttavat kulttuuriin ja aikaan sidottujen tekijöiden lisäksi esimerkiksi yksilönkehitykseen liittyvät biologiset tekijät. (Gergen 1985.) Tulkitsen Bergerin ja Luckmannin tiedonsosiologisen tutkielman edustavan tätä maltillisempaa muotoa. Berger ja Luckmann tunnustavat ihmisen biologisen pohjan kehityksen taustalla, vaikka antavatkin paljon painoarvoa tämän pohjan muovautumiselle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Berger & Luckmann 1966/2002, 60–61). Samaa mieltä on Hacking (2009, 46), jonka mukaan teoria sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta koskee nimenomaan sosiaalisia suhteita eikä kyseenalaista esimerkiksi objektiivisten olioiden olemassaoloa.

Maltillisessa sosiaalisessa konstruktionismissa ajatellaan, että maailma on objektiivisesti olemassa. Sen sijaan maailmasta vallalla oleva tieto on ihmisten sosiaalisesti rakentamaa. (Suoranta 2008, 74.) Kuitenkin myös maltillisemmassa sosiaalisessa konstruktionismissa säilytetään tietty kriittisyys vallalla oleviin

käsityksiin. Esimerkiksi suhtautuminen ”poikkeavuuteen” kulkee käsi kädessä poikkeavuudesta vallalla olevan määritelmän kanssa. Tämän kulttuurisesti tuotetun määritelmän kautta ihmiset rakentavat ymmärrystään poikkeavuudesta ilmiönä ja toisaalta pyrkivät selittämään sitä, mistä se johtuu. Näin ollen näillä yhdessä rakennetuilla ”totuuksilla” on paljon vaikutusta ihmisten toimintaan. (Burr 1995.)

Koska ajatteluni mukailee Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) tulkintaa sosiaalisesta konstruktionismista, tutkimukseni pohjautuu maltilliseen näkemykseen. Tutkimuksessani teorit lapsen sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä ja vuorovaikutuksesta tukevat toisiaan. En lähde kyseenalaistamaan esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä. Sen sijaan tarkastelen kriittisesti varhaiskasvattajan pedagogista ja vuorovaikutuksellista toimintaa osana kasvatustilanteita, joissa lapsi ilmentää aggressiivista käyttäytymistä. Näin toimiessani tiedostan kuitenkin myös sen, miten yleisesti vallalla olevia tulkintojakin voidaan konstruoida lukemattomilla eri tavalla. Esimerkiksi näkemys erityisen tuen tarpeesta lapsen sosiaalis-emotionaalisessa kehityksessä on aina sosiaalinen konstruktio. Lapsen sosiaalis-emotionaalisen erityisen tuen tarve ja laatu vaihtelevat suuresti eri kasvattajien tulkintojen mukaan. (Taggart 2010, 169; O’Brien 2005, 166.)

Jyrkässä sosiaalisessa konstruktionismissa kyseenalaistetaan ne termit, joilla määrittelemme persoonallisuudenpiirteitämme, niin omia kuin muidenkin. Tällöin pohditaan sitä, onko ujo, charmikas tai ystävällinen persoona sellainen vielä silloinkin, kun hän on eristettyä yksin autiolla saarelle. Tässä tulkinnassa persoonan piirteet eivät siis sijaitsekaan sellaisinaan suoraan sisällämme vaan pikemminkin ihmisten välisissä suhteissa. (Burr 2003, 31–33.) Vaikka oma ajatteluni nojaa siihen, että rakennamme kuvaa itsestämme ja toisistamme osana sosiaalista vuorovaikutusta, tunnustan kuitenkin biologiset tekijät, kuten temperamenttipiirteet, persoonaamme vaikuttavina tekijöinä. Hitaasti lämpenevän temperamenttityypin edustajan tapa reagoida ympäristön ärsykeisiin mukailee tiettyä linjaa läpi koko hänen elämänsä. Esimerkiksi uusiin asioihin tutustuminen vie häneltä enemmän aikaa kuin vastaavasti helpon temperamenttityypin omaavalta henkilöltä. Temperamentti näyttääytyy persoonamme biologisena pohjana, mutta sen ilmenemiseen jatkossa vaikuttavat suuresti ympäröivä kulttuuri ja ihmiset. (Thomas & Chess 1977.) Näin ollen ajattelen, että hitaasti lämpenevän temperamenttityypin edustaja ei autiolla saarellakaan syöksyisi suinpäin silittelemään rannalle kiipeävää krokotiilia vaan päätyisi tarkastelemaan sitä jonkin aikaa kauempaa ennen päätöksen tekemistä siitä, millä tavalla olioon tulisi suhtautua.

Vammaisuuden rakentumista ammatti-ihmisten puheessa ja tekstissä tutkinut Vehkakoski (2006, 17–18) kokee edustavansa niin ikään tätä maltillisempaa

sosiaalisen konstruktionismin muotoa. Hän kuvaa tutkimuksessaan olevansa ontologisessa mielessä realististi mutta ajattelevansa epistemologisessa mielessä konstruktionismin mukaisesti. Vehkakoski ei kiellä objektiivisina tosiasioina esimerkiksi eroja ihmisten psyykkisissä ja fyysisissä ominaisuuksissa. Hän kuitenkin korostaa, että erilaisten vammojen nimeäminen ja määrittäminen ovat vahvasti paitsi aikaan myös ympäröivään kulttuuriin sidottuja. Vehkakosken tavoin minä tutkijana ajattelen, että sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve on sosiaalisesti tuotettu käsitys samalla tavalla kuin käyttäytymisen määrittäminen poikkeavaksi tai normaaliksi. Toisin sanoen, vaikka sosiaalis-emotionaalisen tuen takana näyttäytyvä biologinen piirre sijaitsisikin yksilössä itsessään (esim. ADHD), määrittäminen suhtautuminen tähän piirteensä ja käyttäytymiseen voimakkaasti ympäröivän sosiaalisen todellisuuden mukaan.

Tietty hajanaisuus ja eri tulkintamuotojen keskenään ristiriitainenkin käsitteiden käyttö ovat synnyttäneet kritiikkiä sosiaalista konstruktionismia kohtaan. Esimerkiksi Alvesson ja Sköldberg (2009) kritisoiivat sosiaalisen konstruktionismin pinnallisuutta, ihmiskeskeisyyttä ja epärealistisuutta. He edustavat kriittistä realismia, jonka mukaisesti maailma on olemassa itsessään ilman ihmisten sosiaalista konstruointia. Näin kirjoittaessaan Alvesson ja Sköldberg eivät tunnu tekevän eroa sosiaalisen konstruktionismin jyrkän ja maltillisemmän muodon välillä. Kuten aiemmin olen kirjoittanut, tunnustetaan maltillisemmassa muodossa maailman olemassaolo ja esimerkiksi ihmisen kehityksen biologinen perusta. Esimerkiksi Berger ja Luckmann (1966/2002, 60) kirjoittavat ”kehittyvän ihmisolennon olevan vuorovaikutuksessa sekä tietynlaisen luonnonympäristön että tietyn kulttuurisen ja sosiaalisen järjestelmän kanssa.” Toisaalta Alvesson ja Sköldberg (2009) myös myöntävät sen, miten kritiikin osoittaminen sosiaaliselle konstruktionismille on hankalaa juuri sen tulkinnanvaraisuuden vuoksi.

Alvesson ja Sköldberg (2009, 36) kyseenalaistavat Bergerin ja Luckmannin (1966) käyttämää käsitettä *konstruoida*. Heidän mukaansa koko käsitettä ei ole argumentoitu riittävän selkeästi, vaan Berger ja Luckmann käyttävät sitä itsestään selvänä käsitteenä kuvatessaan todellisuuden sosiaalista rakentumista. He myös kritisoiivat Bergerin ja Luckmannin tapaa nähdä yksilö ensisijaisena tekijänä, josta kaikki alkaa ja johon kaikki loppuu. Heidän mukaansa Bergerin ja Luckmannin tiedonsosiologinen tutkielma ei todista tätä tulkintaa riittävästi. Berger ja Luckmann (1966/2002) kuitenkin perustelevat ihmisyksilön suhdetta ympäröivään maailmaan selkeästi. Esimerkiksi sosiaalinen todellisuus on toisaalta instituutioiden maailma, jossa *historiallisuuden* ohella *objektiivisuus* ja *tosiasiallisuus* ovat keskeisiä. Historian välityksellä sosiaalinen maailma ulottuu paljon laajemmalle kuin yksittäisen yksilön elämä

ulottuisi. Objektiivisuudella he tarkoittavat sitä, että instituutiot ovat yksittäisen ihmisen tahdosta ja toiveista riippumattomia. Yksittäisen ihmisen on siis hyvin vaikeaa vaikuttaa näihin tosiasioihin sen enempää kuin luonnon ilmiöihinkään. Toisaalta sosiaalinen maailma nähdään ihmisten tuottamana. Näin Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) ajattelussa korostuukin ihmisen ja maailman välisen suhteen kaksisuuntainen tulkinta. (ks. myös Impola 2010, 53–54.)

Alvesson ja Sköldbberg (2009, 36) myös korostavat, miten tutkittavaa ilmiötä voidaan lähestyä sosiaalisen konstruktionismin sijaan hyvin monesta muustakin näkökulmasta. Esimerkkinä he kuvaavat taloa, jota voidaan tutkia muutenkin kuin vain siitä näkökulmasta käsin, miten talo on rakennettu (konstruoitu). Taloa voidaan heidän mukaansa tutkia esimerkiksi tarkastelemalla sitä, kuinka kestäviä käytettävät rakennusmateriaalit ovat tai miten ihmiset talon sisällä käyttäytyvät. Omassa ajattelussani eroavaisuus maltillisen sosiaalisen konstruktionismin ja kriittisen realismin välillä ei ole suuri. Itse asiassa näen suuntauksissa samoja piirteitä esimerkiksi sen suhteen, miten yksilön tekemiin havaintoihin suhtaudutaan. Sekä kriittisessä realismissa että sosiaalisessa konstruktionismissa yksilön havainnot nähdään pikemminkin yksilön tekemänä tulkintoina havainnoinnin kohteesta kuin absoluuttisena objektiivisena faktana (ks. esim. Berger & Luckmann 1966/2002; Alvesson & Sköldbberg 2009).

Viitaten edellisen kappaleen talo-esimerkkiin voin todeta, että en tässä tutkimuksessa lähesty tutkittavaa ilmiötä vain siitä näkökulmasta, miten haastava kasvatustilanne rakentuu. Itse asiassa tuloksissani en systemaattisesti edes käytä käsitettä konstruoida tai tuottaa. Tuloksissani nojaan vuorovaikutuksen tutkimuksesta kumpuaviin käsitteisiin. Edelleen talo-esimerkkiin palaten voin todeta suuntaavani huomiotani myös ihmisten käyttäytymiseen haastavien kasvatustilanteiden aikana. Sosiaalinen konstruktionismi ei siten tässä tutkimuksessa supista mahdollisuuksiani lähestyä haastavan kasvatustilanteen ilmiötä monipuolisesti. Taustaorientaationa sosiaalinen konstruktionismi antaa väljyydessään tutkijan omalle tulkinnalle paljon tilaa. Väljyys tuo mukanaan kuitenkin tarpeen perustella tutkimuksen valintoja riittävästi. Keskityn tähän perusteluun luvussa kuusi, jossa kuvaan tutkimukseni keskeisiä metodologisia ratkaisuja.

3 LAPSEN SOSIAALIS-EMOTIONAAALISET T Aidot

Kuvaan tässä luvussa lyhyesti lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä sosiaalis-emotionaalisten taitojen osalta sekä tuen tarpeen ilmenemistä tällä alueella. Vaikka haastavissa kasvatustilanteissa ensiarvoisen merkityksellinen on lapsen ja kasvattajan välinen lämmin vuorovaikutussuhde (ks. esim. Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; Hamre & Pianta 2005; O'Connor & McCartney 2007), käyttäytymisen taustalla olevien mekanismien ymmärtäminen saattaa auttaa kasvattajaa kohtaamaan lapsen myönteisemmin (Greene 2010) ja mahdollistaa ehkä sitä kautta varhaiskasvatuksen kontekstin sopeutumista lasten erilaisiin tarpeisiin (Määttä & Rantala 2010; Thuneberg 2008).

3.1 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys käynnistyy jo vastasyntyneenä vauvana. Vaikka sosiaalis-emotionaalisten taitojen taustalla näyttyy joitakin geneettisiä tekijöitä, muovautuvat ne suurelta osin vuorovaikutuksessa lasta ympäröivän sosiaalisen todellisuuden kanssa. (Smart & Sanson 2001, 10; Brown & Conroy 2011, 310; Aro 2011b, 23.) Berger ja Luckmann (1966/2002, 60–61) uskovat, että ihmislapsen sikiövaihe kattaa syntymän jälkeisen elinvuoden, jonka aikana hän käy lävitse monia tärkeitä biologisia kehitysprosesseja. Ihmisorganismi kehittyy siis myös biologisesti tiiviissä vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän kulttuurisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Tällä Berger ja Luckmann viittaavat siihen, että vaikka ihmislapsella on syntyessään tietyt biologiset lähtökohdat, ne muovautuvat edelleen voimakkaasti ympäristön vaikutuksesta. Toisin sanoen, vaikka minuuden geneettinen pohja määrittyy tietynlaiseksi ennen syntymää, minuus subjektiivisesti ja objektiivisesti tunnistettavana identiteettinä tuotetaan sosiaalisesti (Berger & Luckmann 1966/2002, 62).

Merkittävänä sosiaalis-emotionaalisena taitona pidetään *itsesäätelytaitoa* (ks. esim. Roben, Cole & Armstrong 2013, 891; Salmivalli 2008, 74). Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä omia tunteitaan ja niiden pohjalta kumpuavaa käyttäytymistään. Ilman kykyä säädellä omia tunteitaan ja kykyä hyväksyä omia

tunnekokemuksiaan lapsi ei voi olla rakentavalla tavalla osana sosiaalista kanssakäymistä. Itsesäätelytaitojen kehittyessä lapselle aukenee mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa myös silloin, kun hän kokee voimakkaita tunnekokemuksia. Itsesäätelytaitoihin kuuluu näin ollen myös kyky ymmärtää, millainen käyttäytyminen on soveliaista ja tarkoituksenmukaista kussakin tilanteessa. (Aro, 2011a, 11–12.) Esimerkiksi vihan säätelyn katsotaan tyypillisesti kehittyvän kouluikään mennessä. Siinä missä taaperoilta voimakkaat kiukkukohtaukset ovat vielä tyypillisiä ja ikätasoon kuuluvia, kouluikäisen odotetaan yleensä osaavan jo hillitä tunneilmaisuaan. (Roben, Cole & Armstrong 2013, 891; Aro 2011a, 11.)

Itsesäätelytaitojen kautta mahdollistuvat monet arkiset asiat kuten kyky keskittyä ja suoriutua annetuista tehtävistä, kyky ratkaista ongelmia ja kyky keskustella tunteista ja niiden yhteydestä omaan käyttäytymiseen. Kyky tunnistaa omia tunteitaan on ratkaisevan tärkeää suhteessa sosiaalisiin suhteisiin. (Hemmeter ym. 2006, 585; Belacchi & Farina 2010, 376; Parlakian 2003; Aro 2011a, 12.) Kielenkehityksen uskotaan olevan yhteydessä itsesäätelytaitoihin: lapset, jotka osaavat verbaalisesti ilmaista tunteitaan ja tarpeitaan, osaavat säädellä myös tunteenpurkauksiaan paremmin (Roben, Cole & Armstrong 2013, 901). Akateemisten taitojen ja itsesäätelytaitojen välillä on myös selvä yhteys. Hyvien itsesäätelytaitojen kautta lapsen oppiminen mahdollistuu lapsen kyetessä seuraamaan ohjeita ja säätlemään omaa tarkkaavaisuuttaan. (Ervin, Wash & Mecca 2010, 29.)

Temperamenttipiirteet vaikuttavat lapsen tunnekehityksen ja itsesäätelytaitojen taustalla (Smart & Sanson 2001, 10). Temperamentti koostuu synnynnäisistä taipumuksista muodostaen ihmisen persoonallisuuden biologisen perustan. Se ei ole yhtä kuin ihmisen persoonallisuus vaan pikemminkin tapa käyttäytyä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 36–37.) Ehkä tunnetuin temperamenttitutkimus on pitkittäistutkimus (New York Longitudinal study), jossa seurattiin 138:a newyorkilaislasta yli kolmenkymmenen vuoden ajan aina 50-luvulta 80-luvulle asti. Tutkimuksen pohjalta temperamentti määriteltiin käyttäytymistyyliksi, jossa näyttäytyy yhdeksän temperamenttipiirrettä. Temperamentti ei ole vain yksittäinen persoonallisuuden piirre, vaan sillä tarkoitetaan laajemmalla tavalla joukkoa erilaisia piirteitä, jotka pohjautuvat keskushermoston toimintaan. (Thomas & Chess 1977, 21–24; Keltikangas-Järvinen 2004, 48–61, 157–163.)

Temperamenttityypit voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Lapsi, jolla on vaikea temperamenttityyppi, protestoi usein kaikkea uutta voimakkaasti. Hitaasti lämpenevää temperamenttityyppiä edustava lapsi tarvitsee paljon aikaa sopeutuakseen uusiin asioihin, kun taas helpon temperamenttityypin lapsi suhtautuu uusiin asioihin pääasiassa myönteisesti. Vaikeaa temperamenttia edustava lapsi ei

kuitenkaan ole synonyymi vaikealle lapselle. Harva yksilö ilmentää puhtaasti vain yhtä tiettyä temperamenttityyppiä, vaan meissä risteilee elementtejä useammasta tyyplistä. (Thomas & Chess 1977, 22–24; Keltikangas-Järvinen 2004, 157–163.)

Intensiivisesti ja kovaaäänisesti itseään ilmaiseva lapsi mielletään usein haastavammaksi kuin helposti kaikkeen uuteen sopeutuva lapsi. Siitä huolimatta tulkintoihin ovat aina yhteydessä ympäristön ja kulttuurin uskomukset siitä, millaista käyttäytymistä pidetään vaikeana. (Smart & Sanson 2001, 11.) Tunteita ylipäättään ei voida pitää suoraan hyvinä tai pahoina: konteksti määrittelee ne sellaisiksi (Campos, Frankel & Camras 2004, 392). Esimerkiksi Thomas ja Chess (1977) painottavat ympäristön ja lapsen temperamentin yhteensopivuutta, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsi reagoi yksilöllisistä piirteistään käsin ympäristöön, mutta samalla tavalla ympäristö reagoi yksilöllisesti lapseen.

Kyky tuntea empatiaa kanssaihmiä kohtaan on merkittävä tunnetaito. Empaattiset lapset ovat sensitiivisempiä ja ymmärtävät syvällisemmin niin omaa kuin muidenkin käyttäytymistä verrattuna vähemmän empaattisiin lapsiin. Empatian avulla lapsi voi pärjätä menestyksekkäästi sosiaalisissa suhteissaan. (Findlay, Girardi & Coplan 2006.) Kauppilan (2011, 186–187) mukaan empatiaa voi oppia ja opettaa siinä missä muitakin sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa toisilla saattaa olla synnynnäisesti paremmat edellytykset oppia tuntemaan empatiaa toisia kohtaan, mutta kaikille voidaan sitä opettaa. Varhaisimmat oppimiskokemukset empatian saralla lapsi kokee kotonaan. Myöhemmin mukaan astuu ympäröivä maailma vertaisryhmineen ja television välittämien malleineen.

Aikuinen tuki on hyvin suuressa roolissa lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittämisessä. Aikuinen voi omalla käyttäytymisellään mallintaa lapselle, että kaikenlaiset tunteet ovat hyviä ja sallittuja, joskaan niitä ei saa kohdistaa haitallisesti muihin. Aikuinen on riittävän tasapainoinen kohtaamaan lapsen kovimmatkin tunteenpuuskat empatian kautta, ei nöyryyttämällä lasta liiallisella ankaruudella. (Aro 2011b, 26.) Jos aikuinen ei esimerkiksi kiinnitä huomiota lapsen itkuun, lapsi oppii, ettei häntä auteta emotionaalisen hädän hetkellä. Kasvattajan valinnoilla kohdata tai olla kohtaamatta lapsen tunneviestejä onkin kauaskantoinen ja kumulatiivinen suhde lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. (Rosenthal & Gatt 2010, 378.) Jos aikuisella ja lapsella on hyvä, vastavuoroinen ja turvallinen suhde, aikuinen on kyvykäs tunnistamaan lapsen joskus epämääräisiäkin emotionaalisia viestejä. Tunnistamisen kautta aikuinen voi tukea lasta säätämään emotioitaan. Oleellisinta on kuitenkin lapsen kokemus siitä, että aikuinen kohtaa lapsen myös tunnetasolla. Yhdessä aikuisen kanssa voimakkainkaan tunne ei ole pelottava. (Kanninen & Sigfrids 2012, 80.)

Ensiarvoisen tärkeää on Hellstenin ja Pihlajan (2000, 135–138) mukaan aikuisen kyky tarkastella omaa kasvattajuuttaan rehellisesti. Aikuisen on kyettävä olemaan tietoinen tunteistaan ja toiminnoistaan ollakseen tasapainoinen ja turvallinen kasvattaja. Kasvatussuhteen keskeisiä elementtejä ovat heidän mukaansa luottamus, avoimuus ja kommunikaatio. ”Lapsista kasvaa sellaisia, jollaisina heitä pidetään ja jollaisina heitä puhutellaan” (Hansen & Zambo 2007, 277). Ratkaisevan merkityksellistä lapsen tasapainoiselle tunnekehitykselle on se, miten sensitiivinen aikuinen osaa olla. Jos kasvattajat tukevat lasten omaa tunnekehitystä sensitiivisesti, lapset kasvavat olemaan luonnollisessa kosketuksessa niin omien kuin toistenkin tunteiden kanssa. (Hansen & Zambo 2007, 277–278.) Hemmeterin ym. (2006, 590) mukaan suhde ammattikasvattajan ja lapsen välillä on erittäin merkityksellinen suhteessa lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Kasvattajalla tulee olla itsetuntemuksen ohella lapsituntemusta lapsista ylipäättään mutta myös jokaisesta yksilöstä, jonka kanssa hän työskentelee (Hellsten & Pihlaja 2000, 149 – 150).

Sosiaalis-emotionaaliset taidot on yhdistetty siihen, miten yksilö menestyy varhaiskasvatuksessa, peruskoulussa ja aikuisuudessa (ks. esim. McClland, Cameron, Connor, Faris, Jewkes & Morrison 2007; Parlakian 2003; Peth-Pierce 2000). Girard, Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2011, 320) uskovat, että prososiaalisen eli myönteisen käyttäytymisen tukeminen johtaa sosiaalis-emotionaaliseen hyvinvointiin. Varhaiskasvatusikäisten lasten ikä mahdollistaa vielä paljon sosiaalisen kehityksen suhteen. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat avainasemassa tukemaan lasten sosiaalis-emotionaalista kasvua ja kehitystä. Heillä on paljon tietoa, jonka avulla voidaan kehittää sosiaalis-emotionaalisia taitoja. (McCabe & Altamura 2011, 513; 535; ks. myös Lillvist, Sandberg, Björk-Åkesson & Granlund 2009, 51; 58–63.)

3.2 Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve

Sosiaalis-emotionaalinen kehittyminen on hyvin yksilöllistä. Useimmilla lapsilla kehittyminen tapahtuu tasapainoisesti, mutta toisilla lapsilla tähän kehitykseen sisältyy enemmän haasteita. Kehitykseen vaikuttaa suuresti paitsi lapsen synnynnäiset piirteet, kuten esimerkiksi temperamenttityyppi, myös lasta ympäröivä fyysinen ja sosiaalinen todellisuus (Greene 2010.) On hyvin hankalaa arvioida, milloin kyse on pulmista sosiaalis-emotionaalisisessa kehityksessä ja milloin kyseessä on normaali kehitys. Pihlajan (2003, 63) mukaan tähän haasteeseen vastaaminen on erityisesti pedagogisessa mielessä vaikeaa, sillä ammattikasvattajien tulkinnat saattavat johtaa

lapsen luokitteluun erityistä tukea tarvitseväksi. Sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia arvelaan olevan noin 10–15% ikäluokkaa kohden. (Pihlaja 2002a, 176–177.)

Sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve saattaa ilmetä hyvin eri tavoin (Powell, Dunlap & Fox 2006, 25). Haasteet itsesäätelytaidoissa voivat ilmentyä ympäristön näkökulmasta ongelmallisena käyttäytymisenä. Näiden kehityksellisten pulmien takana saattaa näyttäytyä itsesäätelyn ali- tai ylisäätelyä. Alisäätelyssä lapsen on vaikeaa hallita tunteidensa intensiivisyyttä ja hän saattaa esimerkiksi käyttäytyä aggressiivisesti, uhmakkaasti tai impulsiivisesti. Ylisäätelyssä lapsi puolestaan voi käyttäytyä vetäytyvästi. (Aro 2011c, 106.) Toisille lapsille hankalien tunteiden, kuten esimerkiksi vihan ja pettymyksen, sietäminen voi olla hyvin haastavaa. Lapsi saattaa tulistua hyvin nopeasti eikä tällöin kykene säätelemään yllättäen puhjennutta voimakasta tunnettaan. Toiselle lapselle taas tunteesta ylipääseminen saattaa olla vaikeaa ja rauhoittuminen intensiivisen tunnereaktion jälkeen vie paljon aikaa. (Aro 2011c, 108–109; Greene 2008; 2010.) Paljon haastetta tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle tuovatkin erityisesti hankalina pidetyt tunteet, kuten viha, pettymys ja suru (Aro 2011a, 11).

Lapsen totutusta normista poikkeavaa käyttäytymistä pidetään yhtenä suurimpana yksittäisenä tekijänä kasvattajien työssä uupumiseen (ks. esim. Gray, Miller & Noakes 1994, 1; Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels 2012, 35; Keat 2008, 155). Esimerkiksi Väestöliiton (2013) teettämässä kartoituksessa ammattikasvattajien kielletyistä tunteista esille nousi sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten käyttäytymisen kuormittavuus. Kyselyyn osallistuneista 222 ammattikasvattajasta (suurin osa varhaiskasvattajia, peruskoulussa työskenteli joka kymmenes) jopa 49 % piti työssä kokemiansa vaikeiden tunteiden taustalla lasta tai lapsia. (Rotkirch 2013, 14.) Hankalana käyttäytymisenä pidettiin aggressiivisuutta, uhmakkuutta, välinpitämättömyyttä, huomionhakuisuutta, kovaäänisyyttä, voimakkaita tunteen purkauksia ja vetäytyvyyttä (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24–36). Kyunghwan (2008, 423) haastattelemat varhaiskasvatuksen opettajat määrittelivät käyttäytymistä hyvin samalla tavalla. Hankalana käyttäytymisenä he pitivät esimerkiksi sitä, jos lapsi ei seuraa ohjeita, ei keskity, on motorisesti levoton, puhuu liikaa tai ilmentää aggressiivista käyttäytymistä (ks. myös Aubrey & Ward 2013, 441).

Riskitekijöitä sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeelle on useita. Girard, Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2011, 309) ovat vakuuttuneita siitä, että pojat käyttäytyvät aggressiivisesti huomattavasti useammin kuin tytöt. Samoin Papatheodorou (2005, 16) ja Petitclerc ym. (2009, 1481) uskovat, että juuri pojat ilmentävät tyttöjä huomattavasti enemmän ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Myös vaikean temperamenttityypin, kielellisten pulmien ja

myötämielisyyden puutteen, on todettu olevan selkeitä riskitekijöitä haastavalle käyttäytymiselle (Harden, Winslow, Kendziora, Shahinfar, Rubin & Fox 2000). Whittakerin ja Hardenin (2010) tutkimuksen mukaan pienemmät lapset ilmentävät ulospäin suuntautunutta haastavaa käyttäytymistä vanhempia lapsia useammin ja ajautuvat näin ollen myös kasvattajien kanssa useammin konflikteihin.

Alijoen (2006) tutkimuksessa opettajat kokivat sosiaalis-emotionaalista tukea kaipaavat lapset erityisen kuormittaviksi esiopetuksen tavallisissa lapsiryhmissä. Kun sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia oli osana muuta lapsiryhmää, opettajat uskoivat, etteivät heidän resurssinsa riittäneet. Samanlaiseen tulokseen päätyi myös Viitala (2000), joka kartoitti lastentarhanopettajien käsityksiä integraation toimivuudesta. Opettajat kokivat ongelmallisimpina integraation näkökulmasta lapset, joilla oli sosiaalis-emotionaalisia haasteita kehityksessään. Pulmallisena pidettiin myös sitä, että erityislapset aiheuttivat ryhmän toiminnassa ongelmia. Myös Pihlajan (2008, 10) tutkimuksessa kasvattajat suhtautuivat sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin melko negatiivisesti. Kasvattajat kuvasivat lapsia esimerkiksi ”ilkeiksi” ja ”mahdottomiksi”.

Sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve on tyypillisesti nähty niin alan tutkijoiden kuin kentän työntekijöidenkin keskuudessa lapsen yksilöllisenä negatiivisena piirteenä. Monimuotoista oirehdintaa onkin lähestytty puhtaasti yksilökohtaisia ratkaisuja hyödyntämällä. Kuitenkin hedelmällisempää olisi tarkastella tilannetta kokonaisuutena. Sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve liittyy usein lapsen ja hänen ympäristönsä väliseen vuorovaikutuksen ongelmaan. Rakentavampaa olisikin lähestyä ilmiötä näkökulmasta, jonka mukaan sosiaalis-emotionaaliset ongelmat kumpuavat lapsen emotionaalisen kasvun ja kehityksen häirinnästä. (Pihlaja 2001,134–136; Pihlaja 2002a, 176–177.) Thuneberg (2008, 105) uskoo, että ongelmien takana on konteksti, joka ei sopeudu yksilön erilaisiin tarpeisiin. Myös Määttä (2001, 27) mukaan syytä ei-toivottuun kehitykseen etsitään turhan usein lapsesta tai hänen kotioloistaan. Pihlaja (2002a, 178–179) uskoo, että aikuisten tulisi kyetä jossain määrin sopeutumaan erilaisiin lapsiin, eikä pyrkiä normittamaan heitä osaksi tuttua toimintakulttuuria.

Greene (ks. esim. Greene 2011; Greene ym. 2004; Greene ym. 2002) on tutkimusurallaan kritisoinut lapsia rajoittavia ja eristäviä toimintatapoja sekä korostanut vuorovaikutuksen ratkaisevaa merkitystä haastavissa kasvatustilanteissa. Greenen (2008/2010) mukaan toimivan kasvatustilanteen taustalla tulisi olla näkemys siitä, että ”*lapset kyllä toimivat oikein, jos vain osaavat*”. Ajatus on hyvin looginen, jos sitä tarkastelee sen vastakkaiselta puolelta. Eli jos aikuinen olettaa, että lapsi ei vain halua toimia oikein, hän keskittää kaiken energiansa siihen, että saa

lapsen haluamaan käyttäytymään paremmin. Tämä on kuitenkin täysin turhaa ja yleensä nämä yritykset eivät johda kuin suurempiin konflikteihin ja alati kasvavaan turhautumiseen. Miksi? Juuri siitä syystä, että oletamus on Greenen mukaan jo lähtökohtaisesti väärä. Tällaisissa menetelmissä kasvattaja pyrkii usein muovaamaan lapsen käytöstä erilaisten palkinto tai rangaistusmenetelmien kautta, joiden toimivuus käytännössä jää usein varsin vähäiseksi. Jos aikuinen lähestyisi lapsen käytöstä kuin mitä tahansa kehittymässä olevaa valmiutta sen sijaan, että aikuinen vain kuvittelisi lapsen käyttäytyvän huonosti omasta vapaasta halustaan, aikuinen voisi oikeasti saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita lapsen kanssa.

Greeneä (2008; 2010) mukaillen annan esimerkin lapsesta, jolla on todettu lukivaikeus. Ammattikasvattaja, joka ymmärtää lukivaikeuden taustalla olevaa problematiikkaa, tuskin turhautuu, vaikka lapsen lukemisessa on paljon haasteita. Lapsellahan on todettu lukivaikeus, joka selittää ongelman. Kyseessä ei siis ole uhmakkuus aikuisen antamaa ohjetta kohtaan eikä liioin laiskuus tai motivaation puute. Lapsi kyllä yrittää, mutta hänellä ei ole ainakaan vielä riittävästi valmiuksia suoriutua lukutehtävistä. Miksi samalla tavalla ei suhtauduta lapseen, joka tarvitsee sosiaalis-emotionaalista tukea? Greenen mukaan käyttäytymisen pulmien taustalla ovat tismalleen samat mekanismit kuin muissakin kehityksen viivästymissä: lapsella ei vielä ole taitoja vastata hänelle vaikean tilanteen asettamiin haasteisiin. Samaa mieltä on Gersten (2011, 71), jonka mukaan meidän tulee antaa lapselle riittävästi aikaa kehittyä sosiaalisessa ja emotionaalisisessa elämässään aivan samalla tavalla, kuin me annamme aikaa esimerkiksi matemaattisten taitojen kehittymiseen.

Greenen (2008; 2010) mukaan merkityksellistä on se, että aikuinen muokkaa ensi sijassa omaa käyttäytymistään. Aikuisen tulisi pyrkiä kohti empaattisempaa vuorovaikutusta ja samalla tiedostaa omassa toiminnassaan lapsen käyttäytymistä provosoivat piirteet. Greenen kanssa samoilla linjoilla jatkaa Gersten (2011, 70–71). Hänenkin mukaansa lapsi kyllä pääsääntöisesti käyttäytyy rakentavasti, mikäli hänellä on siihen kehitykselliset edellytykset. Käyttäytymisen takana on syynsä jopa silloin, kun syy ei aikuisen mielestä ole hyvä. Käyttäytyminen onkin lapselle strateginen tapa tuoda ilmi omia tarpeitaan ja tunteitaan. Pahin mahdollinen tilanne saavutetaan silloin, kun lapsen tarpeet leimataan vain huonoksi käyttäytymiseksi, eikä aikuinen vastaa lapsen tunteisiin (ks. myös Lindh & Sinkkonen 2009, 51). Myös Repo (2013, 19–22) osoittaa huolensa siitä, miten alhainen sosiaalinen kompetenssi saattaa johtaa pienet lapset rangaistuskierteeseen ja lapsi jää ilman todellista tukea. Lapsi tarvitsee hänen mukaansa empaattista ja kunnioittavaa ohjausta, turvallisia rajoja ja syyliä rangaistusten sijaan.

3.3 Sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmeneminen

Olen tässä teoreettisessa katsauksessa käsitellyt erillisinä alalukuina aggressiivisuutta, uhmakkuutta, tunteenpurkauksia ja vetäytyvyyttä. Olen nimennyt levottomaksi käyttäytymiseksi ylivilkkauden, motorisen levottomuuden, tarkkaamattomuuden, kovaäänisyyden ja huomionhakuisuuden. Toimin näin, koska kirjallisuuden perusteella lapset ilmentävät näitä käyttäytymisen muotoja usein limittäin. Tästä syystä niiden erottelu teoreettisella tasolla ei tuntunut tässä yhteydessä mielekkäältä. Olen kuvannut lasten käyttäytymistä näissä alaluvuissa myös yleisimpien diagnostisten kriteerien kautta, koska kirjallisuudessa näitä käyttäytymisen tapoja kuvataan usein diagnoosien kautta.

3.3.1 Aggressiivisuus

Aggressiivisuus on yksi ulospäin suuntautuneen haastavan käyttäytymisen muoto. Aggressiivisuutta esiintyy kaikissa ihmisissä, ja se voi olla myös positiivisesti liikkeelle paneva voima. Ongelmallisena se sen sijaan näyttää purkautuessaan ympäristön kannalta ei-toivotulla tavalla. Aggressiivisuus voi olla luonteeltaan suoraa tai epäsuoraa, fyysistä tai kielellistä. Sisäänpäin suuntautunut aggressiivisuus saattaa esiintyä vaikkapa tuhrimisena. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.) Aggressiivista käyttäytymistä määritellään usein siten, että sen tarkoituksena on satuttaa, vahingoittaa tai loukata toista yksilöä (Murray-Close & Ostrov 2009, 828). Etenkin poikien kehityksessä näyttää usein kaksi huippupistettä, joiden aikana aggressiivisuutta esiintyy runsaammin. Ensimmäinen vaihe on tyypillisesti 2–4 vuoden iässä ja toinen 15–20 vuoden iässä. Vain pieni joukko ihmisistä on pysyvästi aggressiivisia. (Wahl & Metzner 2011, 344.) Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen haastaa aikuista monin tavoin, sillä väkivaltainen käyttäytyminen saattaa pelottaa ryhmän toisia lapsia ja aikuisia (Alijoki & Pihalaja 2011, 267).

Temperamenttityyppi on yhteydessä siihen, miten helposti lapsi käyttäytyy aggressiivisesti. Vaikka aggressiivisuus itsessään ei olekaan temperamenttipiirre, sellaisena voidaan nähdä lapsen valmius kohdata esimerkiksi turhautumista. Koska aggressiivisuus seuraa usein juuri turhautumisen tunnetta, ovat ne näin linkittyneet toisiinsa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.) Aggressiivisuutta voidaan kuvata sen ilmenismuodon kautta. Aggressiivisuus voi olla luonteeltaan fyysistä, jolloin lapsi pyrkii fyysisesti satuttamaan toista ihmistä. Aggressiivisuus voi myös esiintyä relationaalisesti. Relationaaliseen aggressiivisuuteen kuuluu se, että lapsen

tarkoituksena on vahingoittaa tietyn yksilön suhteita toisiin ihmisiin tai horjuttaa hänen asemaansa ryhmän jäsenenä. Niin ikään relationaaliseen aggressiivisuuteen liitetään tarkoituksellinen halu loukata toisen ihmisen tunteita. Yleensä vanhemmat lapset ilmaisevat nuorempia lapsia vähemmän fyysistä aggressiivisuutta. (Murray-Close & Ostrov 2009, 838.)

Reaktiivisella aggressiivisuudella tarkoitetaan impulsiivista ja vihamielistä käyttäytymistä, jolla lapsi saattaa vastata esimerkiksi turhauttavaan tai provosoivaan tilanteeseen. Proaktiivinen aggressiivisuus puolestaan on jossain määrin suunniteltua ja hallittua väkivaltaista käyttäytymistä joko verbaalisesti tai fyysisesti. (Lindh ja Sinkkonen 2009, 92.) Reaktiivisesti aggressiiviset lapset tulkitsevat vertaisryhmän sosiaaliset viestit usein virheellisesti vihamielisiksi, mikä johtaa räjähtävään raivostumiseen. Proaktiivisesti aggressiiviset lapset puolestaan ovat oivaltaneet, että aggressiivinen käyttäytyminen on tehokas keino saavuttaa haluamansa. Vaikka aggressiivisuus usein jaotellaankin näihin kahteen alaotsikkoon, ne voivat esiintyä saman lapsen käyttäytymisessä eri tilanteissa. (Salmivalli 2008, 62.)

Reaktiivinen aggressiivisuus saattaa kuitenkin Murray-Closen ja Ostrovin (2009, 838) mukaan muuttua proaktiiviseksi aggressiivisuudeksi, jos lapsi kokee saavuttavansa aggressiivisella käyttäytymisellään tavoitteita, joihin hän pyrkii. Tällainen tavoite voi olla esimerkiksi mieluisan lelun ottaminen toiselta lapselta aggressiivisesti. He uskovat kuitenkin, että lapsen taipumus aggressiivisuuteen pääasiassa vähenee sitä mukaa, kun hän oppii sosiaalisesti rakentavampia tapoja toimia erilaisissa tilanteissa. Myös Kanninen ja Sigfrids (2012, 82–83) uskovat lapsen häiritsevän käyttäytymisen vähenevän lapsen tunnetaitojen kehittyessä.

3.3.2 Uhmakkuus

Aggressiivisen käyttäytymisen ja yleisen sopeutumattomuuden ohella myös rajattomuus tulkitaan usein haastavaksi käyttäytymiseksi. Rajattomuudella tarkoitetaan lapsen vaikeutta noudattaa aikuisen asettamia rajoja. Lapselle saattaa muodostua sellainen käsitys, että hän kokee voivansa päättää kaikesta itse. (Pihlaja 2002a, 182.) Rajattomasta käyttäytymisestä puhutaan tyypillisesti uhmakkuutena. Uhmakas käyttäytyminen koetaan usein ammattikasvattajien keskuudessa hyvin stressaavana. Uhmakas käyttäytyminen on myös muita lapsia häiritsevää ja hankaloittaa ryhmän yleisen ilmapiirin rakentamista turvalliseksi ja kannustavaksi. (Fields 2012, 24.)

Uhmakas käyttäytyminen voi olla niin voimakasta, että se määritellään uhmakkuushäiriöksi. Uhmakkuushäiriölle tyypillistä on poikkeuksellisen uhmakas käyttäytyminen, johon kuuluu tarkoituksellinen sääntöjen noudattamattomuus, tottelematon käyttäytyminen, usein toistuvat voimakkaat kiukunpurkaukset, toistuva riitely aikuisten kanssa ja muiden syyttäminen omista virheistä. Uhmakkuushäiriö on melko yleinen; jopa 10 % lapsista kärsii siitä jossain elämän vaiheessa. Sitä ei pidä sekoittaa pienille lapsille tyypillisiin kiukkukohtauksiin. (Terveyskirjasto 2014.) Uhmakkuushäiriö voi olla laajalle levinnyt siten, että se näyttäytyy useammassa ympäristössä, esimerkiksi kotona ja päiväkodissa. Uhmakkuushäiriö voi olla myös suppeampi ilmenemiseltään, jolloin sitä esiintyy pääasiassa vain kotona. (Drugli, Larsson, Clifford & Fossum 2007, 547.) Uhmakkuushäiriö kulkee usein rinnakkain ADHD:n kanssa, jolloin ne esiintyvät lapsella samaan aikaan (Thorell & Wählstedt 2006, 504).

Ulospäinsuuntautunut häiriökäyttäytyminen, kuten uhmakkuus, toimii usein kuin magneettina aikuisen huomiolle. Valitettavasti huomio on tällöin usein luonteeltaan negatiivista. Ammattikasvattajat saattavat kokea, että uhmakkaan käyttäytymisen tarkoituksena on haastaa ja kyseenalaistaa heidän auktoriteettiaan. Näin he saattavat vastata aggressiivisesti pyrkiessään palauttamaan auktoriteettiaan takaisin. Uhmakas käyttäytyminen haastaakin kasvattajia monin tavoin. Uhmakas lapsi säilyy kasvattajan mielessä aktiivisesti lähes koko ajan hänen pyrkiessään ennakoimaan tilanteita siten, ettei mikään vahingossa tulisi laukaisseeksi uhmakasta käyttäytymistä. (Fields 2012, 27.)

3.3.3 Levottomuus

Väestöliiton hankkeen (ks. Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 30–32) mukaan lähes jokaisessa lapsiryhmässä oli lapsia, joiden aktiivisuuden taso oli huomattavasti korkeampi kuin ryhmän muilla lapsilla. Tällaiset äänekkäät ja kaikkeen toimintaan innokkaasti osallistuvat lapset tulkittiin usein huomionhakuiksi. Lapsen jatkuvan huomiontarpeen koettiin vievän aikuisen voimavaroja aikuisen joutuessa toistuvasti säätelemään lapsen toimintaa ja tunteita. Huomionhakuisuus saattoi liittyä myös vertaisryhmän jäseniin, jolloin ryhmän toiminta häiriintyi lapsen huutelusta ja kommentista. Myös lapsen kovaäänisyyttä pidettiin kuormittavana. Kovaääniset ja paljon äänessä olevat lapset saavat päiväkodissa usein aikuisen huomiota osakseen, joskin kieltojen ja käskyjen muodossa. Kovaääninen lapsi ei kuitenkaan Cacciatoren,

Riihosen ja Tuukkasen (2013, 35–36) mukaan ”huuda” tahallaan – hänelle on vain luontaista kommentoida ja ihmetellä ympärillään tapahtuvia asioita.

Tarkkaavaisuushäiriöt ovat tyypillisempiä pojille kuin tytöille, ja niitä esiintyy noin 3–10 % lapsista. Perintötekijöillä on myös osuutta tarkkaavaisuuden pulmiin. (Korhonen, 2002, 45.) Tarkkaavaisuuden pulmat voivat näkyä esimerkiksi ohjeiden noudattamisen vaikeutena, motorisena levottomuutena ja tarkkaavaisuuden ylläpitämisen sekä säätelyn haasteena (Pihlaja 2002b, 207–208; Aro 2011c, 111). Aggressiivisilla ja torjutuilla lapsilla on Wilsonin, Petajan ja Marcilin (2011, 922–923) mukaan muita lapsia matalammat taidot ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Tarkkaavaisuudella on suuri merkitys suhteessa lapsen akateemiseen kyvykkyyteen ja siksi riskiryhmään kuuluvat lapset ovat vaarassa ajautua kouluongelmiin. Jos lapsella on haasteita tarkkaavaisuudessaan, hänellä saattaa esiintyä esimerkiksi impulsivista käyttäytymistä. Tällöin lapsi on kärsimätön ja odottaminen on hänelle hyvin vaikeaa. (Pihlaja 2002b, 207–208; Aro 2011c, 111.) Impulsiivinen lapsi reagoi hyvin spontaanista pieniinkin ärsykkeisiin (Lindh & Sinkkonen 2009, 54). Lapsi, joka on impulsiivinen ja motorisesti levoton, haluaa liikkua paljon. Hyvin vilkas lapsi siirtyy usein vauhdikkaasti toiminnasta toiseen. Riehakas käyttäytyminen on päivittäistä, ja lapsella on vaikeuksia hillitä omaa käyttäytymistään. (Aro 2011c, 111.)

Häiriöherkkyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilö on toimissaan lyhytjänteinen ja hänen huomionsa herpaantuu nopeasti kiinnittyen eri kohteisiin (Lindh & Sinkkonen 2009, 54). ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) puolestaan on diagnosoitu aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, jonka tyypilliset oireet ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Diagnoosin kriteerinä on se, että oireet ovat alkaneet viimeistään seitsemän vuoden iässä ja ovat kestäneet vähintään puoli vuotta. Oireiden pitää esiintyä vähintään kahdessa eri ympäristössä, esimerkiksi päiväkodissa ja kotona. Oireiden tulee olla haitaksi ja lapsen kehitystasoon nähden poikkeavia. ADHD:ta esiintyy enemmän pojilla. Yhtenä selittävänä syynä tähän voidaan pitää sitä, että tyttöjen kohdalla häiriötä ei tunnusteta yhtä helposti. ADHD:hen näyttää liittyvän myös oman toiminnan ohjauksen hankaluutta, poikkeavaa reagointia käyttäytymisestä saatuun palautteeseen ja vireystilan säätelämisen haasteita. (Käypä hoito –suositus 2013.)

On esitetty myös ajatuksia siitä, että ADHD:n takana onkin vain kulttuurinen yhteentörmäys lapsen ja institutionaalisen kasvatusyhteisön taustalla. Tyypillisesti kuitenkin ajatellaan, että ADHD on suoraan yhteydessä oppimisen ja käyttäytymisen pulmiin lapsen keskittymisvaikeuksien vuoksi. (Farrell 2008, 180–183.) Osa Einarsdotirin (2008) haastattelemista varhaiskasvatuksen opettajista Islannissa uskoivat, että huonosti käyttäytyvän lapsen kanssa pärjää paremmin kuin lapsen, jolla

on ADHD. Huono käyttäytyminen väheni heidän mukaansa sitä mukaa, kun lapsi omaksui kasvatuskontekstin toimintakulttuuria ja sääntöjä. ADHD-lasten kohdalla opettajat uskoivat, etteivät lapset voisi näitä sääntöjä omaksua. Todellisuudessa ADHD:n ilmenemiseen kasvatus- ja opetustilanteissa vaikuttavat monet tekijät oppimisympäristössä. (Einarsdottir 2008.) Niin ikään Greene ym. (2002) havaitsivat, että ADHD-lasten opettaminen on huomattavasti stressaavampaa kuin diagnoosittomien lasten.

3.3.4 Vetäytyvyys

Voimakas ujous saattaa ahdistaa lasta siinä määrin, että se ajaa häntä välttelemään sosiaalisia suhteita. Varhaiskasvatuksen kontekstissa lapsilla, joilla on voimakasta ujoutta, esiintyy useammin sopeutumattomuutta ja voimakasta vetäytymistä sosiaalisista tilanteista. (Graham & Coplan 2012, 444.) Ujous tuntuu olevan jossain määrin sosiaalisesti hyväksytympää tytöille kuin pojille (Sadker & Sadker 1994). Ujous on pojille ongelmallisempaa, sillä se johtaa heidän kohdallaan tyttöjä useammin yksinäisyyteen ja ongelmalliseen käyttäytymiseen (Coplan, Closson & Arbeau 2007; Coplan, Prakash, O'Neil & Armer 2004). Poikien kohdalla ujouteen liittyy myös enemmän sosiaalista ahdistuneisuutta (Coplan & Weeks 2009, 248).

Ujo ja vetäytyvä lapsi ei usein uskalla itse osallistua yhteiseen toimintaan päiväkodissa vaan seuraa tilannetta mieluummin hieman sivusta (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 33–35). Niiranen (1995) havaitsi tutkimuksessaan, että arat lapset seurasivat toisten lasten leikkejä sivusta muita lapsia useammin. Tämä ei kuitenkaan johtunut siitä, ettei arkoja lapsia olisi hyväksytty leikkeihin mukaan. Sivusta seuraamisen taustalla näyttäytyi pikemminkin aroille lapsille tyypillinen leikkiin pyrkimisstrategia, joka oli luonteeltaan paljon aikaa vievää ja varovaista. Junntila ym. (2002, 68–72) havaitsivat, että vaikka syrjäänvetäytyvä lapsi halusikin usein liittyä toisten lasten leikkeihin, oli liittyminen heille ongelmallista.

Lapsi itse ei välttämättä osaa määritellä käyttäytymistään ujoudeksi tai vetäytyvyydeksi mutta tunnistaa pian ympäristön kielteisen suhtautumisen hänelle ominaiseen tapaan seurata toimintaa sivusta. Vaikka ujoa ja vetäytyvää lasta tulee kannustaa osallistumaan yhteiseen toimintaan, tulisi hänen tulla hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on. Vetäytyvä lapsi on aivan yhtä arvokas kuin sosiaalisemmatkin lapset. Ammattikasvattaja saattaa turhautua kokiessaan, ettei ole pystynyt huomioimaan vetäytyvää lasta riittävästi. Vetäytyvä lapsi saattaa jäädä kerta toisensa jälkeen syrjään aikuisen huomion kiinnittyessä äänekkäämpiin ja vilkkaampiin lapsiin.

(Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 33–35.) Niirasen (1995) tutkimuksessa arat lapset olivat muita lapsia vähemmän vuorovaikutuksessa ryhmän aikuisten ja lasten kanssa. Vuorovaikutuksen vähäisyys korostui etenkin toimintakauden alkaessa.

Lapsen ujous ja vetäytyvyys kumpuavat usein lapsen temperamenttityypistä, eikä näiden piirteiden taustalla välttämättä ole lainkaan varsinaista pulmaa. Ujo ja vetäytyvä lapsi saattaa olla hyvinkin sosiaalinen jossain tilanteissa, vaikkapa tutussa kotiympäristössä. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 35.) Toisinaan ujous ja vetäytyvyys johtavat kuitenkin lapsen kokemaan yksinäisyyteen. Läheiset sisaruussuhteet suojaavat ujoja lapsia jossain määrin. Lapset, joilla on läheinen sisaruussuhde, kokevat itsensä vähemmän yksinäiseksi kuin muut ujut lapset. Sisaruussuhteet suojaavat ujouden sosiaalis-emotionaalisilta vaikutuksilta siis ainakin jossain määrin. (Graham & Coplan 2012, 443.) Myös ujon lapsen kielellisillä taidoilla on suojaava vaikutus, sillä kielelliset taidot kannattelevat ujoa lasta sosiaalisissa tilanteissa. Kielellisten taitojen avulla lapsi pystyy luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita vertaisryhmänsä jäseniin. Nämä suhteet heijastuvat lasten sosiaalis-emotionaaliseen hyvinvointiin ja kehitykseen, sillä ne vähentävät yksinäisyyden tunnetta ja ahdistusta sekä lisäävät sosiaalista itsevarmuutta. (Coplan & Weeks 2009, 250.)

3.3.5 Tunteenpurkaukset

Tunteenpurkauksilla (vrt. tantrums) tarkoitetaan nimensä mukaisesti lapsen voimakkaita tunteenpurkauksia, joihin liittyy tyypillisesti itkua ja kiukkaa. Tunteenpurkauksia esiintyy tavallisesti pienillä lapsilla noin 1 ½-4 vuoden iässä. Joidenkin arvioiden mukaan tunteenpurkauksia ilmenee keskimäärin kerran päivässä. Tunteenpurkauksien yhteydessä lapsi saattaa huutaa hyvin voimakkaasti, heittäytyä lattialle tai takoa päätänsä seinään. Tunteenpurkausten taustalla saattaa piillä nälkä, väsymys tai järkytys, mutta edes huolellisen ennakoinnin keinoin tätä ikään kuuluvaa ilmiötä on mahdotonta täysin välttää. (Potegal & Davidson 2003; Potegal, Kosorok & Davidson 2003.)

Tunteenpurkauksia pidetään tyypillisimpänä kasvattajaa haastavana käyttäytymisen muotona varhaislapsuudessa. Tunteenpurkaukset ilmenevät erilaisina eri lapsilla. (Potegal & Davidson 2003; Potegal, Kosorok & Davidson 2003.) Tunteenpurkausten taustalta voidaan erottaa kaksi tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvää prosessia, jotka kuitenkin voivat hyvin ilmetä osittain yhtä aikaa

tunteenpurkauksessa. Näitä ovat kiukku ja ahdistus. Kiukku sisältävälle tunteenpurkaukselle ominaista on sen nopea puhkeaminen: kiukun huippu sijoittuu yleensä kohtauksen alkuun, jonka jälkeen tunneintensiiteetti alkaa pudota. Ahdistukseen liittyvät itkeminen ja lohdutuksen hakeminen puolestaan lisääntyvät hitaammin läpi tunteenpurkauksen. (Potegal & Davidson 2003; Potegal, Kosorok & Davidson 2003; Giesbrecht, Miller & Muller 2010.) Tiuhaan toistuvien tunteenpurkauksien arvellaan olevan yhteydessä lapsen myöhempään antisosiaaliseen käyttäytymiseen (Potegal & Davidson 2003).

Lasten tunteenpurkausten uskotaan olevan yhteydessä lapsen emotionaalisen reaktiivisuuden tasoon ja emotionaaliseen kompetenssiin. Emotionaalinen kompetenssi säätelee mm. emotionaalista reaktiivisuutta siten, että tunteiden ilmaisun intensiteetti huomioi myös ympäristön. Lapset, joiden tunteenpurkaukset sisältävät voimakasta kiukkuja, valitsevat muita lapsia useammin aggressiivisia käyttäytymisstrategioita tunteenpurkausten aikana. Lapsille, joiden emotionaalisen reaktiivisuuden taso on korkea, emotionaalisen kompetenssin kehittyminen saattaa olla hankalampaa. Emotionaalista kompetenssia voidaan kuitenkin tukea tunnetaitoja harjoittelemalla kuten tunteita tunnistamalla ja opettelemalla tunteiden säätelystrategioita. (Giesbrecht, Miller & Muller 2010.) Ylipäätään tunteiden säätelyyn vaadittavat taidot kehittyvät osana päivittäistä sosiaalista kanssakäymistä lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välillä (Garner 1995).

Potegalin ja Davidsonin tutkimuksen (2003) mukaan intensiiviset tunteenpurkaukset, jotka sisälsivät paljon kiukkuja, vähenivät lasten iän karttuessa kun taas intensiteetiltään matalammat kiukkuja sisältävät purkaukset lisääntyivät. Tunteenpurkausten onkin yleensä katsottu liittyvän normaaliin kehitykseen lapsen varhaisvuosien aikana, jolloin lapsen itsesäätelytaidot eivät ole vielä kehittyneet säätelymään voimakkaita tunnetiloja. Esimerkiksi vihan säätelyn katsotaan kehittyvän tyypillisesti kouluikään mennessä (Roben, Cole & Armstrong 2013, 891).

4 VUOROVAIKUTUS KASVATUSTILANTEISSA

Lapsen ja varhaiskasvattajan välisellä myönteisellä vuorovaikutuksella ja kasvattaja-lapsi -suhteella uskotaan olevan paljon merkitystä suhteessa lapsen sosiaalis-emotionaaliseen ja akateemiseen kehittymiseen sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (ks. esim. Driscoll & Pianta 2010; Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; Hamre & Pianta 2005; O'Connor & McCartney 2007). Aloitan vuorovaikutusta käsittelevän lukuni määrittelemällä vuorovaikutusta. Tämän jälkeen kuvaan niitä erityispiirteitä, joita liittyy vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä lapsen ja varhaiskasvattajan osalta. Alaluvussa 4.2 kuvaan vuorovaikutusta ilmiönä suhteessa varhaiskasvatukselliseen tutkimukseen. Alaluvussa 4.3 tarkastelen vuorovaikutusta varhaiskasvattajan ja lapsen välisen suhteen kautta. Monissa tutkimuksissa on käytetty opettaja-lapsi -suhteen käsitettä puhuttaessa ilmiöstä varhaiskasvatuksen konteksteissa. Tässä luvussa korvaan käsitteen kasvattaja-lapsi -suhteen käsitteellä. Päätän luvun esittelemällä varhaiskasvattajan uskomuksia ja valintoja, jotka vaikuttavat vuorovaikutuksen taustalla.

4.1 Lasten ja varhaiskasvattajien vuorovaikutus päiväkodissa

”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Kauppila (2011, 19) tiivistää sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteen ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä. Kielen merkitys on luonnollisesti vuorovaikutuksessa keskeinen. Puhuen avulla aikuinen voi kasvatuksellisissa tilanteissa paitsi kiittää, kannustaa ja rohkaista, myös haavoittaa ja jopa nöyryyttää (Värri 2000, 145). Berger ja Luckmann (1966) pitävät sosiaalisen vuorovaikutuksen perustyyppinä kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta, jossa kielen ohella keskeistä roolia näyttävät eleet, ilmeet ja asennot. Kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta toinen ihminen näyttäytyy meille perustavalla tavalla todellisena, jolloin kummankin osapuolen ilmaisut ovat vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tällainen toisen

henkilön todellinen kohtaaminen mahdollistaa omien tulkintojen joustavan muokkaamisen osana vuorovaikutusprosessia. Jäykät ennakkokäsitykset toisesta yksilöstä hälvenevät, sillä kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa käsitykset toisesta osapuolesta muuntuvat jatkuvasti. (Berger & Luckmann 1966/2002, 39–41.)

Tässä tutkimuksessa huomiota suunnataan vuorovaikutustilanteeseen kokonaisuutena. Tämän kokonaisuuden muodostavat puhutun kielen ohella nonverbaalinen viestintä ja tilanteen ilmapiiri. Ilmapiirillä tarkoitan tilanteen tunnelmaa ja henkeä. Kallialan (2009, 11) mukaan kasvatustilanteen ilmapiirin voi todella aistia vain paikan päällä. Nonverbaalinen viestintä käsittää tyypillisesti sanattoman kommunikaation, joka koostuu eleistä, ilmeistä, katsekontaktista ja äänensävyistä (Andrews & Herschel 1996, 20). Nonverbaaliseen viestintään voidaan katsoa kuuluvaksi myös ihmisten välinen etäisyys, kosketus ja hiljaisuus (Chaney & Martin 1995, 56). Lasten vuorovaikutukseen liittyy oleellisesti nonverbaalinen viestintä (Strandell 1995, 26). Esimerkiksi Helsingin yliopiston ylläpitämä, verkossa toimiva äidinkielen viestintäopas, kuvaa nonverbaalista viestintää jakamalla sitä merkkijärjestelmiksi. *Kinesiiikalla* viitataan ilmeisiin, eleisiin, liikkeisiin ja kehonasentoihin. Ilmeiden ja eleiden avulla voidaan paitsi havainnollistaa puhetta, myös säädellä vuorovaikutusta ja ilmaista tunteita. Esimerkiksi kehonasennon kautta ihminen voi viestittää läheisyyttä tai etäisyyttä. (Svinhufvud ym. 2009.)

Puheen tempo ja tauot sekä äänen korkeus, voimakkuus, ja painotusten käyttäminen kuuluvat puheen paralingvistisiin piirteisiin. Nämä piirteet luovat vuorovaikutustilanteen toiselle osapuolelle kuvaa puhujasta ja esimerkiksi hänen asenteistaan sekä tunteistaan. Fyysiseen kontaktiin liittyvät tilankäyttö, eli proksemiikka ja koskettamalla viestiminen, eli haptiikka. Tilankäyttö vuorovaikutustilanteissa näyttäytyy esimerkiksi siinä, millaisen etäisyyden henkilö määrittää fyysisesti itselleen. Proksemiikkaan linkittyä näin ollen vahvasti vuorovaikutustilanteen konteksti (vrt. luennoitsija/perheen äiti lapsensa kanssa). Koskettamalla viestimiseen liittyy esimerkiksi halaamalla lohduttaminen. Nonverbaalinen ja verbaalinen viestintä lomittuvat vuorovaikutustilanteissa tyypillisesti tiiviisti toisiinsa, jolloin niiden karkea erottelu ei ole mielekästä. (Svinhufvud ym. 2009.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa sekä puhutun kielen että nonverbaalisen viestinnän merkitys on keskeinen ja niitä tarkastellaan kokonaisuutena osana vuorovaikutustilanteita. Nonverbaalin viestinnän havainnointi on kuitenkin haastavaa, sillä virheellisten tulkintojen riski on suuri. Havainnoinnissa tulisikin huomioida vuorovaikutustilanteen kulttuurinen konteksti ja siihen osallistuneiden henkilöiden keskinäinen suhde. (Svinhufvud ym. 2009.)

Vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksen kentällä liittyy usein laatukeskustelu. Tulkinnat siitä, mitä laatu on, ovat vaihdelleet eri aikakausina. Tähän tulkintaan vaikuttavat suuresti ympäröivä yhteiskunta ja ne näkökulmat, joihin varhaiskasvatuksen tutkimus kyseisenä aikakautena nojaa. (Dahlberg, Moss & Pence 1999, 1–3.) Laatu koetaan yksilöllisesti, ja se määrittyy suhteessa yksilön omiin kokemuksiin. Näin laatu voidaankin nähdä yksilöllisenä tulkintana ja kokemus laadusta voi vaihdella eri yksilöiden välillä. (Pence & Moss 1994, 172.) Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen liittyy monia laatukriteereitä, joita voidaan painottaa eri tavoin. Kalliala (2009, 67) kuitenkin korostaa, että varhaiskasvatuksen laadusta ei voida puhua kiinnittämättä huomiota vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen laatu pitää sisällään sosiaalisen, emotionaalisen, fyysisen ja ohjauksellisen ulottuvuuden. Nämä elementit yhdessä ovat laadun kriteereitä, eikä laatu toteudu, jos ne eivät ole tasapainossa keskenään. (Pianta ym. 2005, 145.)

Lapsen tapa olla vuorovaikutuksessa poikkeaa perustavalla tavalla aikuisen tavasta. Aikuinen tukeutuu tyypillisesti voimakkaasti verbaaliseen viestintään; lapsen vuorovaikutus on kokonaisvaltaisempaa. Lapsen vuorovaikutuksessa vuorottelevat hänen ei-verbaaliset toimintonsa puheen kanssa. (Strandell 1995, 26.) Tästä syystä lapsi ei välttämättä reagoi aikuisen edellyttämällä tavalla kielellisiin kehotuksiin. Erilainen vuorovaikutuksen tapa saattaa johtaa virheelliseen tulkintaan siitä, että lapsi on tahallaan noudattamatta ohjeita. Vuorovaikutustilanteen jakaminen lapsen kanssa edellyttääkin aikuiselta aitoa läsnäoloa ja tilanteen äärelle pysähtymistä. Kun aikuinen osoittaa olevansa vastaanottavainen ja kuuntelevainen lapsen viesteille, vuorovaikutus voi toteutua laadukkaasti erilaisista kokemusmaailmoista ja kommunikaatiotavoista huolimatta. (Strandell 1995, 183–189; Gersten 2011, 71.)

Lapset oppivat paljon vuorovaikutuksessa aikuisilta, mutta myös aikuiset voivat oppia paljon lapsilta (Corsaro 1985, 307). Aikuinen voi esimerkiksi oppia, miten paljon hänen oma vuorovaikutustyylinsä on yhteydessä lapsen käyttäytymiseen. Vuorovaikutuksen laatu yksittäisissä tilanteissa näyttäytyy lapsen sosiaalisen toiminnan taustalla aina jossain määrin. Sosiaaliseen toimintaan vaikuttaa vuorovaikutushistoria kyseisen henkilön kanssa. Vuorovaikutushistoriaan sisältyy esimerkiksi käsitys siitä, miten toinen osapuoli vastaa aloitteisiin ja millaisia tunteita vuorovaikutustilanteet ovat aikaisemmin pitäneet sisällään. (Poikkeus 2011, 82–83.) Lajunen ja Laakso (2011, 120–122) kuvaavat, miten sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten ja heidän vanhempiensa välille usein muodostuu kielteisen vuorovaikutuksen kehä. Aikuinen turhautuu tilanteissa, joissa lapsi ei vastaa odotetulla tavalla hänen tavanomaisiin kasvatuskeinoihinsa. Tällöin aikuinen saattaa käyttäytyä tunnekuohun vallassa harkitsemattomasti ja epäoikeudenmukaisesti.

Tämä kasvattaa entisestään lapsen epävarmuutta tilanteessa ja provosoi lapsen käyttäytymistä.

Vuorovaikutustapojen takana näyttäytyvät myös erilaiset vakiintuneet roolit. Aikuiset organisoivat vuorovaikutusta päiväkodissa. Tämän vuoksi kasvattajien on tärkeää tiedostaa, miten suorassa yhteydessä heidän ajattelunsa on lasten kokemusmaailmaan. (Rasku-Puttonen 2006, 125.) Jos lapsilla on liian suuri valinnanvapaus suhteessa heidän omiin inhimillisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin resursseihinsa, vastuu valintojen seurauksista on lapsille liian suuri taakka (Tahkokallio 2014, 217). On siis oleellista huomioda, että vaikka laadukkaassa vuorovaikutuksessa pyritään vastavuoroisuuteen, ei vastuu vuorovaikutuksen laadusta saa jakautua tasapuolisesti lapsen ja aikuisen välille. Aikuisella on oltava päävastuu vuorovaikutuksen laadusta lapsen vielä harjoitellessa vuorovaikutustaitojaan. (Pianta 1999; Pramling, Samuelson & Johansson 2009.) Walamies (2007) korostaa niin ikään aikuisen roolia vuorovaikutuksessa. Aikuisen tehtävänä on toimia lapselle tienviittäjänä, peilinä, tukena ja turvana. Näin lapsi saa aidosti mahdollisuuksia luoda merkityksellisiä vuorovaikutteisia tilanteita paitsi oman vertaisryhmänsä, myös kohtaamiensa aikuisten kanssa.

Vuorovaikutuksen muodot ovat melko samanlaisia lapsen ja varhaiskasvattajan välillä, kuin ne ovat lapsen ja hänen vanhempansa välillä. Eroavaisuutena on luonnollisesti kasvattajan ammatillinen rooli suhteessa lapseen. (Pianta 1999; Pianta ym. 2003.) Ammatikasvattajan toiminnan taustalla näyttäytyvät kuitenkin samat eettiset periaatteet kuin vanhempienkin toiminnassa (Värri 2004, 150). Varhaiskasvattajan tulee kyetä vaihtelevaan vuorovaikutuksensa tapaan päivän aikana lukuisia kertoja voidakseen olla eri tilanteissa vuorovaikutuksessa lapsiin. Päivän aikana varhaiskasvattaja on vuorovaikutuksessa milloin yhden lapsen kanssa, milloin koko ryhmän kanssa. Kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksen lumous välittyikin juuri haasteessa, miten kasvattaja kykenee liikkumaan vuorovaikutuksen tyylijajista toiseen. Kasvattajan tulee kyetä huomioimaan yksittäisen lapsen tarpeet ja kyvyt ja samalla huomioda ryhmää kokonaisuutena. (Salminen 2014, 21–22.)

Kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta esiintyy useammalla tasolla. Vuorovaikutuksen muotoja voivat olla ryhmätilanteet tai kahdenkeskiset hetket lapsen kanssa. Kaikki muodot ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle. Työskentely ryhmässä opettaa lapselle sosiaalisia taitoja ja sitä, miten työskennellään yhtä aikaa useamman yksilön kanssa. Kasvattajan tuki on merkityksellistä silloinkin, kun lapsi luo vuorovaikutussuhdetta vertaisryhmän jäseniin pienryhmässä. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 1–14.) Opetuksen äärellä tapahtuva vuorovaikutus on suuressa

roolissa suhteessa lapsen kokonaisvaltaisen kasvuun ja kehitykseen (Curby ym. 2009).

4.2 Vuorovaikutus varhaiskasvatuksellisessa tutkimuksessa

Vuorovaikutusta osana varhaiskasvatusta on tutkittu viimeisten vuosien aikana kiihtyvällä tahdilla. Kotimaiset vuorovaikutustutkimukset ovat kummunneet erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Aihealueeltaan lähimpänä omaa tutkimustani on Lundanin (2009) väitöstutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tutkimuksen teoreettinen pohja nojaa Buberin *dialogiseen vuorovaikutukseen* (ks. Lundan 2009). Lundan tulkitsee aineistoaan mukaillen Buberin dialogisuuden kolmea periaatetta, joita ovat 1) kuunteleminen, 2) tietoiseksi tuleminen ja 3) lapsen hyväksyminen. Holkeri-Rinkisen (2009) väitöstutkimuksen teoreettinen pohja löytyy etnometodologiasta ja sosiaalisesta konstruktionismista. Etnometodologian voi Holkeri-Rinkisen mukaan tiivistää perehtymiseksi ihmisen arkisiin käytäntöihin. Merkityksellistä on suunnata huomiota ihmisten tekemisiin heidän kokemustensa sijaan.

Suhosen (2009) tutkimuksessa tarkasteltiin erityistä tukea tarvitsevien taaperoiden sopeutumista päivähoitoon. Teoreettisessa taustassa painottui Vygotskyn (1978) sosiokulttuurinen teoria, jossa oppimista tulkitaan sosiaalisena ilmiönä. Lisäksi keskeisenä teoriana tässä tutkimuksessa on Bowlbyn (ks. Suhonen 2009) kiintymyssuhdeteoria, jonka perustana pidetään vuorovaikutusta. Niin ikään Salmisen (2014) tutkimuksen taustalla näyttäytyvät sosiokulttuurisesti orientoituneet teoriat ja lisäksi Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria. Metsomäki (2006) on tutkinut lasten ja aikuisten välisiä, sekä lasten keskinäisiä neuvottelusuhteita ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Hän lähestyy vuorovaikutusta käsitteiden *valta* ja *neuvottelu* kautta. Tilanteissa, joissa valta aktivoituu toiminnaksi, Metsomäki hyödyntää erityisesti Foucaultin valtakäsityksiä (ks. Metsomäki 2006). Neuvottelun käsitettä Metsomäki kuvaa vuorovaikutuksena, jossa osallistujat vaikuttavat toisiinsa tiedostaen ja tiedostamattaan.

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ilmiötä on tutkittu viime aikoina paljon strukturoitujen kvantitatiivisten mittareiden avulla. Erilaisten mittareiden avulla tutkija voi suunnata huomiotaan vuorovaikutuksen kannalta keskeisiin asioihin, kuten kasvattajan sensitiivisyyteen ja siihen, kannustaako vai supistaako kasvattaja vuorovaikutuksellaan lapsen mahdollisuutta osallistua. Tahkokallio (2014) tarkasteli tutkimuksessaan lastentarhanopettajien ammatillista kehittymistä

havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Tutkimusaineistossa painottui haastattelujen ohella havainnointi, jossa suunnattiin huomiota esimerkiksi lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusta lähestyttiin Laeversin (1993) sitoutumisen käsitteen kautta. Sitoutumisen käsitettä omassa tutkimuksessaan ovat hyödyntäneet Suomessa myös Kalliala (2009) ja Suhonen (2009). Kuvaan vuorovaikutukseen sitoutumista yksityiskohtaisesti luvussa kuusi.

Vuorovaikutukseen sitoutumista tarkastelevan AES-mittarin (ks. Pascal ym. 1995) ohella verrattain paljon on hyödynnetty esimerkiksi CLASS- menetelmää (Classroom Assessment Scoring System). CLASS- menetelmässä vuorovaikutusta lähestytään kolmen keskeisen elementin kautta. Nämä elementit ovat emotionaalinen tuki, joka pitää sisällään lämpimän ja sensitiivisen kasvattajan, ryhmän organisointi ja ohjauksellinen tuki. (ks. esim. La Paro ym. 2004; Downer, Sabol & Hamre 2010; Salminen 2014.) König (2009) hyödynsi omassa tutkimuksessaan niin ikään mittaria tarkastellessaan lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Hän tarkasteli opettajan vuorovaikutuksen laatua CIS (Caregiver Interaction Scale)-mittarin avulla. Opettajien vuorovaikutuksellista käyttäytymistä on tarkasteltu myös Teaching Styles Rating-mittarin avulla (ks. esim. de Kruif, McWilliam, Ridley & Wakely 2000).

Konstruktivististen teorioiden hyödyntäminen kansainvälisissä varhaiskasvatuksen vuorovaikutustutkimuksissa vaikuttaa olleen suhteellisen vähäistä viime vuosina. Kuitenkin esimerkiksi Walker ja Berthelsen (2008) ovat peilanneet tutkimuksessaan sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmaa inklusioon. Aihetta lähestyttiin tutkimalla autistisia lapsia osana perinteisiä päiväkotiryhmiä Australiassa. Walker ja Berthelsen uskovat, että sosiaalisessa konstruktivismissa korostetaan yksilön ainutlaatuisuutta. Riittävästi lapsen tarpeita tukeva ympäristö mahdollistaa lapsen osallistumisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen vertaisryhmän jäsenten kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus nähtiin tässä tutkimuksessa edellytyksenä sosiaalisen kompetenssin kehitykselle. Tutkimuksessa nojaututtiin voimakkaasti myös Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeeseen tarkasteltaessa autististen lasten leikkimistä vertaisryhmän jäsenten kanssa. Myös Kim ja Darling (2009) nojautuvat tutkimuksessaan sosiaaliseen konstruktivismiin. He tarkastelivat tutkimuksessaan sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia lasten oppimisessa Reggio Emilia-pedagogiikkaa toteuttavassa päiväkodissa Kanadassa. Reggio Emilia-pedagogiikka kumpuaa sosiaalisen konstruktivismiin teorioista, joissa lapset nähdään sosiaalisesti aktiivisina toimijoina.

Teoreettiselta ja metodologiselta taustaltaan lähimpänä omaa tutkimustani on Königin (2009) Saksassa toteuttama tutkimus. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja lapsen vuorovaikutusta vapaan leikin aikana. Huomiota suunnattiin erityisesti

opetuksellisen prosessin laatuun suhteessa lapsen oppimiseen. Saksassa valtaosa varhaiskasvatuksen toiminnasta on vapaata leikkiä. Saksassa vapaalla leikillä tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsi saa vapaasti päättää, leikkiikö tai pelaako hän muiden lasten kanssa, vai osallistuuko hän ohjattuun toimintaan. Königin tutkimuksessa sosiaalinen konstruktivismi oli teoreettinen lähtökohta, jonka mukaan suurta painoarvoa on aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella. Vaikka König kirjoittaaakin sosiaalisesta konstruktivismista, viittaaminen Bergeriin ja Luckmanniin paljastaa, että tutkimuksessa myös sosiaalisella konstruktionismilla on painoarvoa. Tutkija näyttääkin sitoutuvan sosiaalisen konstruktionismin maltilliseen muotoon tai konstruktivistisiin teorioihin ylipäätään. König (2009, 53) uskoo, että sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta tarkasteltuna oppiminen riippuu lapsen mahdollisuuksista konstruoida asioita yhdessä sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutuksen merkitys on keskeinen, sillä vuorovaikutus on avain yhteiseen konstruointiin. Teoreettisen taustan lisäksi yhteisenä tekijänä minun ja Königin tutkimuksen välillä voidaan pitää sitä, että myös König hyödynsi analysissaan vuorovaikutusmittaria (Caregiver Interaction Scale).

Eroja eri tutkimusten välillä on havaittavissa sen suhteen, millaista tapaa varhaiskasvattajan vuorovaikutus päiväkodissa noudattaa. Esimerkiksi suomalaisessa tutkimuksessa (ks. esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Salminen 2014) on havaittu, että varhaiskasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus on pääasiassa luonteeltaan myönteistä. Sen sijaan Kallialan (2009) ja Suhosen (2009) tuloksissa korostuu se, miten vuorovaikutuksen laatu vaihtelee varhaiskasvattajien välillä ja samankin varhaiskasvattajan kohdalla eri tilanteissa. Roos (2015) ei tutkinut vuorovaikutusta itsessään, vaan lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Aineistossa korostuivat kuitenkin myös vuorovaikutukselliset elementit. Lasten kerronnassa aikuiset näyttäytyivät pikemminkin järjestyksen ylläpitäjinä ja riitojen selvittelijöinä kuin aktiivisesti lasten kanssa vuorovaikutukseen pyrkivinä.

Koivisto (2007) uskoo tutkimuksensa valossa, että kiinnittämällä huomiota vuorovaikutuksen laatuun, varhaiskasvattajien vuorovaikutus muuttuu myönteisemmäksi. Tutkimuksen myötä vuorovaikutukselle otettiin enemmän aikaa ja kasvattajat kiinnittivät enemmän huomiota tapaansa puhua lapsille. Koiviston aineiston mukaan esimerkiksi sanattoman vuorovaikutuksen huomiointi korostui. Varhaiskasvattajat pitivät aikaisempaa tärkeämpänä lasten läheisydentarpeeseen vastaamista ja lasten yksilöllisyyden huomioimista. Tätä kautta pedagogiset käytännöt muovautuivat siten, että esimerkiksi pienryhmätoiminnan merkitys arjessa korostui. (Koivisto 2007, 157–160.) Myös Tahkokallion (2014) tuloksissa näkyi opettajien

myönteinen kehittyminen sitoutumisessaan erityisesti sensitiivisyyden ja aktivoinnin osalta. Huomion suuntaaminen toimintaan on siis edellytys kehitykselle.

Lundan (2009) tutki väitöskirjassaan kasvattajan ja lapsen välistä haasteellista vuorovaikutusta päiväkodissa. Lundanin aineistossa korostui, että varhaiskasvattajan emotionaalisella tilannetajulla oli suuri merkitys haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa tilanteiden etenemisen kannalta. Esimerkiksi jos tilanne uhkasi lapsen puolelta lukkiutua täysin, varhaiskasvattaja saattoi purkaa jo olemassa olevaa ristiriitaa pehmentävillä sanavalinnoilla ja puhesävyllä. Holkeri-Rinkinen (2009) ajattelee, että ystävällisellä ja lempeällä puhetavalla on yhteys lasten kokemaan turvallisuudentunteeseen ja ryhmän yleiseen ilmapiiriin. Salminen (2014) puolestaan lähestyi vuorovaikutuksen laatua esiopetusryhmissä ja huomasi, miten opettajan emotionaalinen vire oli vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta keskeinen.

Lundanin (2009) haastattelemien varhaiskasvattajien ajatuksissa korostui ymmärrys siitä, ettei haasteellista tilannetta siirretty lapsen ominaisuudeksi, joka johtaa helposti toisen syytelyyn ja vähättelyyn. Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä myös kiireettömyyden tunnetta, jolloin haastavan tilanteen purkamiseen käytettiin kahdenkeskistä aikaa, eikä sitä siirretty pois päiväjärjestyksestä. Tutkimuksen tuloksissa paljastui myös se, että vuorovaikutuksen dialoginen laadukkuus, toisen hyväksyminen ja hänen tarpeidensa ymmärtäminen, oli helpompaa kahdenkeskisissä tilanteissa. Kahdenkeskinen tilanne oli ensinnäkin rauhallisempi ja antoi varhaiskasvattajalle ryhmätilannetta paremmin mahdollisuuksia tulkita lapsen tarpeita esimerkiksi konfliktin jälkeen. (Lundan 2009, 128–129; Lundan & Suoninen 2006, 453–462.)

Kansainväliset varhaiskasvatuksen vuorovaikutusutkimukset osoittavat, että vuorovaikutus on aina jossain määrin kontekstissidonnaista. Kiinassa tehdyssä tutkimuksessa lastentarhanopettajien vuorovaikutus oli tyyliltään *positiivista, neutraalia* (positiivisen ja negatiivisen väliltä) tai *negatiivista* (Jingbo & Elicker, 2005). Kreikassa toteutetussa tutkimuksessa varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen nähtiin olevan *positiivista, sallivaa, välinpitämätöntä tai rankaisevaa* (Rentzou & Sakellariou, 2010). Ruotsalaisessa tutkimuksessa varhaiskasvattajan tapa kohdata lapset jaettiin puolestaan ryhmiin ilmapiiriin perusteella. *Vuorovaikutteisessa ilmapiirissä* lapsi nähtiin vastavuoroisena kumppanina, ja hänet koettiin kyvykkäänä oppijana. *Epävakaassa ilmapiirissä* lastentarhanopettaja tuntui tietävän lasta paremmin, mikä lapselle oli parhaaksi. Lapsi tulkittiin oppijana olevan kypsyydessä aikuisuutta kohti, eikä niinkään jo nyt aktiivisena oppimisprosessiin osallistujana. *Kontrolloivassa ilmapiirissä* lapsi tulkittiin irrationaaliseksi, jota tuli kasvattaa palkintojen ja rangaistusten muodossa. Lastentarhanopettaja puhui lapsille usein negatiivisesti. (Johansson 2004.)

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että kontekstien väliset erot vuorovaikutuksen laadussa eivät näyttäyty vuorovaikutustapojen jaottelussa. Sen sijaan laatuerot näkyvät selvästi vuorovaikutustapojen esiintymisessä. Esimerkiksi Kiinassa negatiivista vuorovaikutusta esiintyi ehdottomasti eniten. Jopa 48 prosenttia vuorovaikutustilanteista olivat opettajien osalta negatiivisia. Neutraalia vuorovaikutusta esiintyi 40 prosentissa vuorovaikutustilanteita ja positiivista vain 12 prosentissa. Lastentarhanopettajat aloittivat vuorovaikutuksen lasten kanssa yli kaksi kertaa useammin kuin lapset. Näiden aloitteiden myötä opettajat ohjasivat lapsia, pitivät yllä kuria ja huolehtivat lasten tarpeista. Lasten aloittamissa vuorovaikutustilanteissa lapset kertoivat kokemuksistaan, pyysivät ohjeita tai kantelivat vertaisryhmän toverista. Kurin ylläpitäminen, lasten tarpeista huolehtiminen ja ohjaaminen pitivät sisällään yleensä negatiivisen sävyn. Kysymysten kysyminen ja leikkiminen sisälsi yleensä neutraalin sävyn ja hoivaaminen positiivisen. Jos lapsi erehtyi esittämään opettajalle oman idean, vastaus oli 80 % todennäköisyydellä negatiivinen. Positiivista huomiota osakseen verrattain enemmän saivat nuorimmat lapset. Lastentarhanopettajat arvostivat kuria ja tottelevaisuutta sekä arvostivat järjestyksen ylläpitämistä enemmän kuin lasten tunteita. (Jingbon & Elicker 2005.) Myös Irlannissa Hayesin (2008) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat keskittyivät enemmän traditionaaliseen ja didaktiseen opetukseen kuin lämpimään vuorovaikutukseen lasten kanssa.

Kreikassa sen sijaan kasvattajat olivat vuorovaikutuksessa lapsiin pääasiassa positiivisesti, mutta heidän asenteessaan näkyi paljon myös välinpitämättömyyttä. Positiivinen vuorovaikutus piti sisällään lämpimän ja lapseen sitoutuneen vuorovaikutuksen. Välinpitämätön varhaiskasvattaja teki mieluummin jotain muuta, kuin oli vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Sallivaa vuorovaikutustakin esiintyi jonkin verran, mutta rankaisevaa ei juuri lainkaan. Sallivalla vuorovaikutuksella viitattiin varhaiskasvattajaan, joka ei puuttunut lasten ongelmalliseen käyttäytymiseen. Rankaiseva vuorovaikutus käsitti kovan, kriittisen ja ylikontrolloivan otteen. Yksityisissä päiväkodeissa rankaisevaa vuorovaikutustyyppiä esiintyi hieman enemmän kuin muissa, mutta siellä myös positiivista vuorovaikutusta esiintyi enemmän verrattuina muihin. Kunnallisissa päiväkodeissa korostui välinpitämätön vuorovaikutustyyli ja kolmannen sektorin päiväkodeissa taas salliva vuorovaikutustyyli. (Rentzou & Sakellariou, 2010.)

Työkokemuksella uskotaan olevan yhteys siihen, miten laadukkaasti lastentarhanopettajat osaavat tukea vuorovaikutteisesti lapsia leikkitalanteessa. Eräässä tutkimuksessa tarkasteltiin leikkitalanteita ja sitä, esiintyikö leikin aikana tilanteeseen sopivaa vuorovaikutusta ja saiko lapsi osakseen tarkoituksenmukaista

tukea. Onnistunut kokonaisuus saavutettiin tilanteissa, joissa lapsi sitoutui leikkimään ja lastentarhanopettaja saattoi häivyttää itsensä taustalle. Korkeimmin koulutetut ja kohtalaisen pitkään työskennelleet opettajat onnistuivat tässä parhaiten. He osasivat reflektoida leikki-tilanteen aikana lasten kehityksellisiä tarpeita ja suhteuttaa siihen omat strategiansa sekä tuen intensiivisyyden asteen. Heikoimmin leikki-tilanteessa pärjäsivät opettajat, joilla oli matala koulutus ja vähäinen työkokemus. Matalan koulutuksen, mutta runsaan työkokemuksen hankkineet opettajat puolestaan tukivat lapsia liian vahvasti myös tilanteissa, joissa lapsi ei olisi tukea kaivannut. (Trawick-Smith & Dziurgot 2010, 106–128.)

Ainoastaan vuorovaikutuksen korkealla laadulla ei ole merkitystä suhteessa lasten kokemuksiin. Curby, Grimm ja Pianta (2010) havaitsivat tutkiessaan vuorovaikutustilanteita päiväkodissa aamupäivän kahden ensimmäisen tunnin ajan, että vuorovaikutuksen pysyvyydellä on merkitystä. Lapsi ei voi ennustaa tulevaa päiväkodissa, jossa vuorovaikutuksen laatu vaihtelee. Päiväkodissa, jonka vuorovaikutus on johdonmukaista, lasten sääntörikkomuksilla on selkeät seuraamukset. Päiväkodeissa, jonka vuorovaikutuksen laatu vaihtelee, seuraamukset ovat ristiriitaisia. Lapsen sääntörikkomus voidaan sivuuttaa täysin tai lapselle voidaan langettaa tuntuva rangaistus. Ennakoitavuus on yhteydessä lapsen kykyyn keskittyä. Tutkimuksessa havaittiin, että pääsääntöisesti vuorovaikutuksen laatu on pysyvää kahden aamupäivän tunnin ajan. Pysyvyys ei kuitenkaan tarkoittanut suoraan korkealaatuista.

4.3 Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen suhde

Ihmissuhteita muodostuu ympäristöissä, joissa vuorovaikutus toistuu usein samojen ihmisten välillä. Ihmissuhteisiin sisältyy keskinäisiä aikeita, toiveita ja tunteita. Aikaisemmilla tapahtumilla on täten vaikutusta siihen, miten nykyiset kokemukset vuorovaikutuksessa osapuolten välillä tulkitaan ja otetaan vastaan. (Hinde 1987, 23–24.) Esimerkiksi Salminen (2014) uskoo, että vuorovaikutusta voidaankin luonnehtia kasvatuksellisessa ympäristössä ihmissuhteen, eli kasvattaja-lapsi -suhteen näkökulmasta. Myös Gjerstad (2015, 15) pitää aikuisen ja lapsen välisiä suhteita ihmissuhteina; suhteissa näyttäytyvät samankaltaiset odotukset vastavuoroisuudesta ja tarpeiden täyttymisestä kuin muissakin ihmissuhteissa. Lukuisissa tutkimuksissa on löytynyt yhteys kasvattaja-lapsi -suhteen laadun ja lapsen sosiaalis-emotionaalisen sekä akateemisen kehityksen väliltä. Kasvattajan ja lapsen välisellä suhteella uskotaan olevan siis kriittinen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, kasvuille ja

kehitykselle. (Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; Hamre & Pianta 2005; O'Connor & McCartney 2007.)

Vuorovaikutussuhde sosiaalis-emotionaalista tukea runsaasti tarvitsevan lapsen kanssa voi olla aikuiselle hyvin haastavaa ja herättää tässä voimakkaita vastatunteita (Suhonen 2008, 55; Hellsten & Pihlaja 2000, 135; Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 205). Varhaiskasvattajan ja lapsen suhteen uskotaankin olevan yhteydessä lapsen piirteisiin. Tällaisia piirteitä ovat esimerkiksi temperamenttityyppi ja sukupuoli. (Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Hamre & Pianta 2001; Ladd, Birch & Buhs 1999.) Kasvattaja-lapsi -suhteen laatuun vaikuttaa negatiivisesti lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve. Kasvattajan ja lapsen välille muodostuu tyypillisesti konflikteja, mikäli lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve näkyy ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Kasvattajan ja lapsen välinen läheisyys vaarantuu myös, mikäli lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve näkyy sisäänpäin kääntyneenä käyttäytymisenä. (Ladd ym. 1999; Ladd & Burgess 1999.) Lapset, joiden itsesääätelykyky on alhaisempi, ajautuvat vertaisryhmänsä jäseniä useammin konflikteihin kasvattajiansa kanssa. Vastaavasti lapsilla, joiden itsesääätelykyky on verrattain korkea, on useammin läheisempi suhde kasvattajansa kanssa. (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 107–120.) Han ja Thomas (2010, 474) uskovat, etteivät lapset opi hyvin kasvattajiltaan, joiden eivät arvele välittävän itsestään.

Pojilla on useammin konflikteja kasvattajien kanssa kuin tytöillä. Tyttöjen suhde kasvattajiin on pääsääntöisesti läheisempi kuin pojilla. (Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 107–120; ks. myös Rudasill, Reio, Stipanovic & Taylor 2010.) Ewing ja Taylor (2009, 92–105) selittävät tätä tyttöjen ja poikien erilaisten vuorovaikutustapojen kautta. Tytöt jakavat usein asioitaan intiimimmin kuin pojat; poikien suhteissa korostuu aktiivisuus. Koska suuri osa varhaiskasvattajista on sukupuoleltaan naisia, saattavat he kokea vuorovaikutuksen tyttöjen kanssa läheisemmäksi. Ylipäätään lapset, joilla esiintyy runsaasti sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta, ovat riskissä ajautua etäiseen ja hankalaan suhteeseen kasvattajansa kanssa. Tähän riskiryhmään eivät kuulu kuitenkaan lapset, joiden kasvattajat pystyvät tukemaan heitä emotionaalisesti. (Buyse ym. 2008.)

Berryn ja O'Connorin (2010, 1–14) tutkimuksen mukaan lapsilla, joilla oli lämmin suhde kasvattajaansa oli myös paremmat sosiaaliset taidot päiväkodista kuudennelle luokalle saakka kuin lapsilla, joiden suhde kasvattajaansa oli laadultaan heikko. Malconado-Carreno ja Votruba-Drzal (2011, 601–616) uskovat kasvattaja-lapsi -suhteen merkityksen olevan suuri koko ajan aivan varhaiskasvatuksesta kouluikään saakka. He tutkivat suhteen välistä yhteyttä lapsen käytöspulmiin ja akateemisiin taitoihin 4–6 -vuotiaista päiväkotia käyvistä lapsista 9–11 -vuotiaisiin koululaisiin

saakka. Whittaker ja Harden (2010, 185–191) uskovat, että kasvattajan ja lapsen välisen suhteen laadulla on paljon potentiaalia suhteessa kaikkien lasten hyvinvointiin. Aivan erityisen tärkeää se on heidän mukaansa niiden lasten sosiaalis-emotionaalisen kehityksen kohdalla, jotka ovat kaikista haavoittuvaisimpia (ks. myös Hamre & Pianta 2005). Myös Rusanen (2011, 168) korostaa, ettei ole oikein vakuuttaa päiväkodin itsessään olevan hyväksi lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykselle; hyödyt saavutetaan vain turvallisen kasvattaja-lapsi -suhteen myötä.

Tutkimuksissa on ilmennyt, että kasvattaja-lapsi -suhteen laadulla on yhteys lapsen käyttäytymiseen kasvatuksellisessa kontekstissa. Lapset, joilla on hyvä suhde kasvattajiinsa, käyttäytyvät hieman muita lapsia paremmin niin kotona kuin päiväkodissakin. Sen sijaan konfliktit kasvattajien ja lasten välillä liittyvät usein niihin lapsiin, joilla ilmenee ulospäin suuntautunutta käyttäytymistä. Kasvattajan ja lapsen välinen suhde ei pidä sisällään myöskään niin paljon läheisyyden ja positiivisen vuorovaikutuksen elementtejä, jos lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve ilmenee ulospäin suuntautuneena käyttäytymisenä. Erityisesti aggressiivisten, ylivilkkaiden ja epäsosiaalisten lasten kanssa kasvattajat kokevat muita lapsia vähemmän läheisyyttä. (ks. esim. Thjis & Koomen 2009; Whittaker & Harden 2010.) Myös Churchillin (2003) tutkimuksessa selvisi, että kasvattaja-lapsi -suhteen laatu korreloi voimakkaasti lapsen sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kanssa. Koska lapsen luonteenpiirteet, kuten esimerkiksi vaikea temperamenttityyppi, saattavat vaikuttaa voimakkaastikin kasvattajan ja lapsen väliseen suhteeseen, tulisi kasvattajia tukea entistä enemmän suunnittelemaan ja toteuttamaan tilanteita, joiden avulla he voisivat kehittää suhdettaan lapsiin (Churchill 2003, 113–118; ks. myös Drugli ym. 2007, 556–557; Whittaker & Harden 2010, 185–191).

4.4 Varhaiskasvattajan uskomukset ja valinnat vuorovaikutuksen taustalla

Reunamo (2007, 29) kuvaa sitä, miten kokemus päiväkodin arjesta on samassakin ryhmässä jokaiselle lapselle omanlaisensa. Hän antaa esimerkin siitä, miten kaksi lasta piirtää neliön. Kumpikin epäonnistuu tässä piirustustehtävässä. Ensimmäinen lapsi sopeutuu tilanteeseen ja toteaa, ettei hän osaa eikä aio yrittää uudelleen. Todennäköisesti hän tulee turhautuessaan häirinneeksi muuta ryhmää. Toinen lapsi haluaa muuttaa tilannetta ja yrittää piirtämistä uudelleen. Hän saattaa hakea apua aikuiselta. Kummankin lapsen valitsema lähestymistapa vaikuttaa myös aikuisen käyttäytymiseen – halusipa tai tiedostipa aikuinen sitä itse tai ei. Reunamon antaman

esimerkin kautta voidaan tavoittaa sitä, miten varhaiskasvattajan tulkinnat lapsen käyttäytymisestä määrittävät hänen suhtautumistaan lapseen. Kuvaan seuraavaksi aikaisempien tutkimusten kautta, miten paljon tulkintojamme ohjaavat uskomuksemme.

Varhaiskasvattajien uskomukset ja näkemykset sosiaalis-emotionaalista tukea kaipaavista lapsista värittävät heidän lapsista tekemiään tulkintoja. Kasvattajat esimerkiksi arvioivat lasten, joiden kanssa heillä oli lämpimät välit, akateemisia taitoja paremmiksi, kuin niiden lasten, joiden kanssa heillä ei ollut niin lämmintä suhdetta (Malconado-Carrenon & Votruba-Drzalin 2011). Kasvattajien arviointi näyttäytyy subjektiivisena lasten käyttäytymisen kohdalla. Kasvattajat raportoivat konflikteista ylivilkkaiden ja sosiaalisesti estyneiden lasten kanssa usein, mutta eivät raportoi kaikista konflikteistaan muiden lasten kanssa. Kasvattajien uskomukset vaikuttavat myös siihen, miten läheiseksi suhde lapsen kanssa muodostuu. Läheisyyden kokemukseen kasvattajien puolelta vaikuttaa suuresti se, uskovatko he lapsen kykenevän vaikuttamaan itse sosiaalisiin taitoihinsa vai ei. Jos he kokevat, ettei lapsi voi taitoihinsa juuri itse vaikuttaa, on negatiivinen vaikutus vähäisempi läheisyyden kokemiseen suhteessa. Jos taas kasvattaja arvioi, että lapsi kykenee itse vaikuttamaan omiin sosiaalisiin taitoihinsa, on negatiivinen vaikutus suhteeseen merkittävästi suurempi. (Whittaker & Harden 2010, 185–191.)

Erään tutkimuksen kautta on lähestytty myös sitä, miten kasvattajat ratkaisivat hypoteettisia konfliktitilanteita lasten välillä. Merkityksellinen havainto tässä tutkimuksessa oli se, miten vahvasti kasvattajien uskomukset konfliktiin osallistuvasta lapsesta ohjasivat konfliktin ratkaisemisen strategiaa. Vaikeina pidetyt lapset kohdattiin konflikteissa negatiivisemmin. Konflikti pyrittiin selvittämään hyvin nopeasti ja aikuislähtöisesti. Tutkijat korostivat, että näissä tapauksissa lapsen mahdollisuus oppia konfliktien ratkaisemisen kautta sosiaalisia taitoja mitätöitiin, jolloin riskinä oli lapsen ajautuminen konfliktiin uudelleen melko nopeasti. Sen sijaan, että kasvattajat olisivat nähneet konfliktit mahdollisuuksina sosiaalisen kehityksen tukemiseen, he tulkitsivat ne negatiivisiksi valiten usein ratkaisumalliksikin negatiivisen lähestymistavan. Kasvattajat eivät reagoineet positiivisesti myöskään myönteisesti käyttäytyviin lapsiin. Sen sijaan he reagoivat nopeasti negatiiviseen käyttäytymiseen. Tästä saattaa seurauksena olla lasten omaksuma virheellinen kuva siitä, että vain negatiivisen käyttäytymisen myötä saa osakseen aikuisen huomiota. (Silver & Harkins 2007, 632, 637–638; ks. myös Sakellariou & Rentzou 2012.)

Driscoll ja Pianta (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että lastentarhanopettajien pedagogiset uskomukset olivat yhteydessä vuorovaikutussuhteen laatuun. He

tutkivat, edistäisikö suunniteltu kahdenkeskinen tuokio (Banking time) opettajan ja sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen välistä myönteistä vuorovaikutusta. Banking time nimenä kuvaa opettajan ja lapsen välistä suhdetta lisäresurssina lapselle. Banking time-tuokion aikana lapsi valitsee aktiviteetin ja johtaa tuokiota aikuisen keskittyessä katselemaan, kuuntelemaan ja rakentamaan ymmärrystä. Lastentarhanopettajan rooliin tuokion aikana kuuluu havainnoida lapsen toimintaa, kuvailla lapsen toimintaa, sanoittaa lapsen tunteita ja kehittää suhdetta. Opettajien uskomusten ja vuorovaikutuksen laadun yhteys näkyi tuloksissa. Lapsilähtöisempiä menetelmiä noudattavien opettajien tuokiot olivat vaikutukseltaan tehokkaampia kuin aikuislähtöisten opettajien tuokiot. Lapsilähtöisemmän opettajan kanssa tuokiot olivat luonteeltaan vastavuoroisempia ja ilmapiiriltään turvallisia. Läheisyys lastentarhanopettajien ja lasten välillä lisääntyi Banking time-tuokioiden myötä ja vähensi opettajan näkökulmasta haasteita kasvatustilanteissa.

Laajan tutkimusnäytön valossa näyttää siltä, että kasvattajan käyttäytymisen ja lasten akateemisten sekä sosiaalisten taitojen välillä on selkeä yhteys (Curby, Grimm & Pianta 2010, 373). Tästä syystä on tärkeää tiedostaa, miten lasten kanssa toimimiseen ovat suorassa yhteydessä ne tulkinnat, joita lapsista tehdään (Karila 2009, 257; ks. myös Silver & Harkins 2007). Varhaiskasvattajan valinnoilla etenkin haastavissa kasvatustilanteissa on paljon vaikutusta siihen, miten tilanne lapsen kanssa lähtee kehittymään. Uskomusten tiedostamisen lisäksi tarvitaan paljon tietoa lapsen kehityksestä. Viskarin (2003, 155–167) mukaan teoreettinen tieto yksinomaan ei kuitenkaan riitä lapsen kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Tarvitaan myös ymmärrystä ja kokemuksellista tietoa. Kasvatuksessa on kysymys toisen ihmisen kohtaamisesta. Häntä voi aidosti auttaa ja ymmärtää hänen omista tarpeistaan käsin.

Edellä kuvatun kaltainen pyrkimys lapsen tarpeiden ymmärtämiseen näyttäytyy Shuperin, Klein ja Yablon (2014) tutkimuksessa. He tutkivat äidin ja lapsen, sekä varhaiskasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun yhteyttä lasten käyttäytymiseen. Erityisesti huomiota kiinnitettiin aggressiivisesti ja myönteisesti käyttäytyviin lapsiin. Tutkijat havaitsivat, että kun aikuinen mukauttaa omaa toimintaansa ja vuorovaikutustaan suhteessa lapsen tarpeisiin ja hänen ymmärrykseensä, lapsi käyttäytyy positiivisemmin niin kotona kuin päiväkodissakin. Tähän havaintoon liittyi oleellisesti myös aikuisen konkreettinen tuki sosiaalisissa tilanteissa. Kun aikuinen näyttää tai selittää lapselle rakentavamman tavan käyttäytyä, lapsi pyrkii toimimaan tällä tavalla. Jos taas aikuinen, äiti tai varhaiskasvattaja, ilmaisevat negatiivista tai kriittistä asennetta suhteessa lapsen käyttäytymiseen, se on yhteydessä lapsen korkeampaan aggressiivisuuden tasoon sekä kotona että päiväkodissa. Positiivisella palautteella huomattiin niin ikään olevan suuri merkitys

lapsen käyttäytymiseen. Kuitenkin merkityksellistä oli se, että kehuja annettiin aidoissa yhteyksissä. Jos kehuja annettiin turhaan, eli tilanteissa, joissa lapsi ei oikeasti käyttäytynyt hyvin, aggressiivinen käyttäytyminen lisääntyi.

Yksi klassisimmista virheistä voi olla kasvattajan kyvyttömyys antaa lapsen aloittaa ”puhtaalta pöydältä” haastavan kasvatustilanteen jälkeen. Jos lapsi tulistuu jo aamusta, kasvattajilla saattaa olla taipumus kiristää kontrollia loppupäivän ajaksi, jotta haastavia tilanteita ei syntyisi lisää. (Gebbie ym. 2012, 40.) Wachs, Gurkas ja Kontos (2004) huomasivat tutkimuksessaan, miten vaikean temperamenttityypin lapset noudattivat harvoin aikuisen ohjeita vuorovaikutustilanteissa, joissa aikuisten kontrolli oli voimakasta sisältäen suoria käskyjä ja rangaistuksilla uhkailua. Aikuiset sen sijaan tukeutuivat voimakkaaseen kontrolliin eniten juuri vaikean temperamenttityypin omaavien lasten kohdalla. On aikuisen valinta, kiinnittääkö hän huomionsa toistuvasti vain niihin ongelmallisiin alueisiin, joissa lapsi kaipaa vielä paljon tukea, vai suhtautuuko hän positiivisesti lapsen vahvuusalueisiin (Gebbie ym. 2012, 42). Vahvuusalueisiin keskittyminen edesauttaa suuresti lapsen positiivisen omakuvan muodostumista ja vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen myös ongelmallisilla alueilla (Hotulainen 2008, 142; Suhonen 2008, 55).

5 HAASTAVAT KASVATUSTILANTEET PEDAGOGISISSA KEHYKSISSÄ

Varhaiskasvattajien huomiota tulisi tutkimusten mukaan suunnata lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta oleellisiin teemoihin. Tällaisina merkittävänä teemoina pidetään vuorovaikutuksen ohella pedagogista toimintaa ja ympäristön suunnittelemista paremmin lasten tarpeita vastaavaksi. (ks. esim. Koivisto 2007; Oun, Ugaste, Tuul & Niglas 2010.) Aloitan luvun kuvaamalla pedagogista toimintaa ja sen takana näyttäytyviä arvoja. Seuraavaksi käsittelem pedagogista toimintaa suhteessa kasvatustoimintojen organisointiin ja hallintaan. Viimeisessä alaluvussa esittelen tutkimuksiin perustuvia keinoja, joiden avulla lasten sosiaalis-emotionaaliseen tuen tarpeeseen voidaan vastata pedagogisella toiminnalla.

5.1 Pedagoginen toiminta

Pedagogiset käytännöt syntyvät Nummenmaan, Karilan, Joensuun ja Rönnholmin (2007, 31) mukaan pedagogisen kulttuurin ja kasvatuskulttuurin pohjalta niistä käsityksistä, jotka koskevat lasta, lapsen kehitystä ja oppimista. Näin ollen pedagoginen toiminta voi vaihdella eri yksilöiden välillä suuresti. Kasvatus- ja opetusala leimaa vahvasti käsitys siitä, että jokainen toteuttaa työtään omalla persoonallaan ja omiin kasvatuservoihinsa nojaten. Niiranen ja Kinon kuvasivat vuonna 2001 päiväkotipedagogiikan taustalla näyttäytyviä pedagogisia arvoja neljän päävaiheen kautta. Näitä ovat Fröbeliläinen traditio, tuokiokeskeisyyden vaihe, pedagogisen hämmennyksen vaihe ja lapsikeskeisyyden renessanssi. Lapsilähtöisyys näyttäytyy 2000-luvulla tavoiteltavana lähtökohtana laadukkaalle varhaiskasvatukselle (Kalliala 2012, 47). Lapsilähtöinen pedagogiikka syntyi aikuiskeskeisen toimintatavan tilalle, ja sitä perustellaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta (Hujala ym 1999, 21–25). Aikuiskeskeisellä toimintatavalla tarkoitetaan toimintaa, joka kumpuaa lasten sijaan aikuisista. Aikuiset suunnittelevat ja ohjaavat lasten toimintaa osana päiväkodin arkea. (Korhonen 1989, 62.)

Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa vuorovaikutusta lapsen ja häntä ympäröivän fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina, joiden toimintaa ohjaavat heidän yksilölliset tarpeensa, intressinsä ja aktiivisuutensa. Lapsilähtöisen pedagogiikan ajatus onkin mahdollistaa jokaisen lapsen tuleminen kuulluksi omiana ainutkertaisena itsenään. (ks. esim. Hujala ym. 1999, 21–25; Kinon 2001, 30–39; Tauriainen 2000, 34.) Kalliala (2012, 47–48) kiinnittää huomiota käsitteiden aiheuttamaan hämmennykseen. Vaikka lapsilähtöisyys nähdään pedagogisesti tavoiteltavana toimintana, määritellään sitä kentällä vieläkin hyvin eri tavoin. Esimerkkinä Kalliala kritisoi aikuisjohtoisuuden käsitteen käyttämistä synonyymina aikuiskeskeisyydelle. Hänen mukaansa aikuisjohtoisuuden käsitteen vastakohtana voitaisiin pitää lapsijohtoisuutta. Lapset eivät kuitenkaan voi toimia toiminnan johtajina – se on aikuisen tehtävä.

Aikuisjohtoisuuden yhdistäminen lapsilähtöiseen kasvatukseen on Kallialan (2012, 47–48) mukaan paitsi mahdollista myös tavoiteltavaa. Esimerkiksi Kronqvist (2011, 19) kirjoittaa konstruktivistisista oppimisteorioista, joissa aikuisen rooli on silti hyvin merkityksellinen, vaikka lapsi nähdäänkin aktiivisena toimijana. Niikon ja Havu-Nuutisen (2009, 439) tutkimuksessa esiopettajat kuvasivat, että heidän tehtävänä oli olla aikuinen ja opas, joka tukee ja kuuntelee, sekä huolehtii lapsista. Toisaalta merkityksellisenä kasvattajan työssä pidettiin myös sääntöjen asettamista ja valvomista. Edellä kuvatussa toteutuu mielestäni juuri Kallialan (2012) kuvaama lapsilähtöisyys yhdistettynä aikuisjohtoisuuteen eli aikuisen vastuu toiminnan taustalla lapsen aktiivisuuden tunnustamisesta huolimatta.

Vaikka pedagoginen toiminta kumpuaa ainakin osittain kunkin päiväkodin toimintakulttuurista, on jokaisella varhaiskasvattajalla vastuu pedagogiikan laadukkuudesta. Jos varhaiskasvattajat uskovat, että he ovat vastuussa ryhmänsä ilmapiiristä, he ryhtyvät toimimaan sen eteen. Näin uskomukset ja arvot ohjaavat toimintaa myönteisesti. (Stanulis & Manning 2002, 7.) Laadultaan hyvä vuorovaikutussuhde varhaiskasvattajan ja lapsen välillä on avainasemassa pohdittaessa laadukasta pedagogista toimintaa. Laadukkaassa ympäristössä varhaiskasvattaja kuitenkin panostaa myös ilmapiiriin, lasten välisiin suhteisiin ja tietää lapsen elämästä myös päiväkodin ulkopuolella. Varhaiskasvattaja voi tukea lasta ja hänen oppimistaan suunnittelemalla tuokiot ja materiaalit siten, että siirtymätilanteet ja odotusaika ovat lyhyitä. Näin lapset tietävät, mitä heiltä odotetaan ja toiminta mahdollistaa aktiivisen sitoutumisen siihen. (Downer, Sabol & Hamre 2010, 704–706.) Myös Tahkokallio (2014, 219) peräänkuuluttaa suunnitelmallisuuden ja hyvän valmistautumisen merkitystä jotta ryhmän toiminta on kaikille sen jäsenille tyydyttävää.

Pienten lasten kanssa työskenneltäessä kasvattajalla tulee olla paljon tietoa lapsen kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä eri ikävaiheessa sekä ymmärrys siitä, että pieni lapsi on vielä monessa suhteessa haavoittuvainen (Oliveira-Formosinho 2001, 57–72; Alijoki & Pihlaja 2011, 266). Puhuttaessa pienistä lapsista puhutaan aina myös aikuisista. Lapset ovat riippuvaisia aikuisista, ja siten aikuisten teoilla, valinnoilla ja tulkintoilla on aina suuri rooli lapsen kuvaan itsestään. (Kalliala 2009, 5.) Näin ollen on ilmeistä, että pedagogikasta voidaan löytää helposti yhteys varhaiskasvatuksen laatuun. Esimerkiksi Sylvan ym. (2007, 49–65) tutkimuksessa havaittiin, että lastentarhanopettajat, jotka työskentelevät päiväkodeissa, joissa pedagogiseen suunnitelmallisuuteen on panostettu paljon, ovat aktiivisempia työssään. He tukevat lapsen oppimista myös leikki-tilanteissa sen sijaan, että vetäytyisivät täysin tilanteen ulkopuolelle. Kyseiset lastentarhanopettajat eivät keskity vain fyysiseen perushoittoon – vaan pyrkivät tarjoamaan enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutteisiin tilanteisiin ja aktivoivat lapsia.

5.2 Kasvatustoimintojen organisointi ja hallinta

Tahkokallion (2014) mukaan pedagoginen toiminta edellyttävää aina jossain määrin aikuisen tuottamaa hallintaa. Jotta ryhmän toiminta olisi kaikille tyydyttävää, se edellyttää aikuiselta ryhmänhallinnan taitoja. Hyvä hallinta on luonteeltaan sellaista, että se jättää tilaa vuorovaikutukselle ja sallii aidon kohtaamisen. Sitä ei tulisi nähdä alistavana vallankäyttönä. (Tahkokallio 2014, 219.) Satka, Alanen, Harrikari ja Pekkarinen (2011, 12) määrittelevät hallinnan käsitettä kasvatuksessa tavoiksi, joilla pyritään ohjaamaan yksilöiden ja yhteisöjen käyttäytymistä. Gjerstad (2015, 214) määrittelee samaa teemaa vallan käsitteen kautta. Hänen mukaansa valta voi olla luonteeltaan hyvää tai huonoa. Parhaimmillaan aikuisen käyttämä valta näyttäytyy tilanteissa, joissa aikuinen käyttäytymisellään pyrkii tukemaan ja suojelemaan lasta. Aikuinen osaa esimerkiksi auttaa lasta sosiaalistumaan ympäröivään yhteisöön pehmeästi, jonka myötä myös lapsen kyky kriittiseen ajatteluun kehittyy.

Curby, Grimm ja Pianta (2010) havaitsivat positiivisen yhteyden luokkahuoneen (päiväkodissa) organisoinnin ja lasten saaman emotionaalisen tuen välillä. Luokkahuoneen organisointiin liittyivät opettajan ryhmän hallinnan taidot esimerkiksi suunnitellun toiminnan toteuttamisessa ja ryhmän ohjaamisessa aktiiviteetista toiseen. Tutkijat vetivät tästä johtopäätöksen, että hyvin toimiva luokkahuone ja oppimisympäristö mahdollistavat lastentarhanopettajalle enemmän aikaa keskittyä emotionaaliseen tukeen ja sitä kautta olemaan läsnä lapsille.

Emotionaalisesti tyytyväiset lapset puolestaan ruokkivat hyvää ilmapiiriä luokassa ja haluavat usein toimia varhaiskasvattajan ohjeiden mukaisesti. Myös Salminen (2014) uskoo, että keskeinen laatutekijä on opettajan kyky organisoida toimintaa sujuvasti. Sindh ja Sinkkonen (2009, 19) uskovat, että ryhmätyöskentelyn sujuminen edellyttää järjestystä.

Puroila (2002, 98–100) huomasi päiväkotiarkea tutkiessaan, että hallintaa näyttäytyi myös tilanteissa, joissa sen olemassaoloa ei aina tiedostettu. Kasvattajat toteuttivat hallinnan keinoja usein tilanteissa, joissa lapsia sijoitettiin tilaan. Varhaiskasvattajat ennakoivat esimerkiksi toimintatuokioiden aikana, missä järjestyksessä lasten olisi hyvä istua häiriöiden välttämiseksi ohjatun toiminnan ajan. Puroilan mukaan hallintaa ilmeni myös lasten osittamisena esimerkiksi tilanteissa, joissa yksi lapsi kerrallaan siirtyi ruokailuun tai kun lapsia aseteltiin jonoon. Puroila kiinnitti huomiotaan myös siihen, miten tulkinnanvaraista hallinnan käyttö oli tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja ryhtyi rajaamaan lasten liikkumista tai äänenkäyttöä. Varhaiskasvattajan oma toleranssi eli sietokyky suhteessa liikkeeseen ja ääneen on erilainen. Näin ollen joku kasvattajista saattoi käyttää hallintaa tilanteissa, joissa toinen kasvattaja ei nähnyt sitä tarpeelliseksi. Myös konteksti oli merkityksellinen hallinnan käytössä. Sillä oli eroa, miten hallintaa käytettiin ruokailussa tai vaikkapa ulkoleikeissä, kun esiintyi kovaa ääntä tai vilkasta liikkumista. (Puroila 2002, 92–94.)

Holkeri-Rinkinen (2009, 217–218) kiinnitti huomiota siihen, miten varhaiskasvattajan vallassa oli päättää, milloin hän antautui vuorovaikutukseen sitä janoavan lapsen kanssa päiväkodin arjessa. Gjerstad (2015, 8) puolestaan uskoo, että aikuisen pyrkimys vallasta vapaaseen vuorovaikutukseen ei ole realistinen tavoite vaan johtaa pikemminkin piilotettuun vallankäyttöön. Valta on luonteeltaan hyvää silloin, kun sen tavoitteena on parantaa lapsen tilannetta esimerkiksi puuttamalla lapsen väkivaltaiseen käyttäytymiseen tai estämällä lasta juoksemasta varomattomasti autotielle. Lapsen toimintaa hankaloittavasta vallasta voidaan puhua tilanteissa, joissa aikuinen ylisuojelee lasta tai vaatii häntä noudattamaan perustelemattomia mielivaltaisia määräyksiä. (Gjerstad 2015, 216.)

Salminen (2014) tutki opettajan roolin merkitystä lapsen oppimiseen ja kehitykseen suomalaisissa esiopetusryhmissä. Tutkimuksessa havainnoitiin vuorovaikutuksen ja pedagogisen toiminnan laatua opettajan näkökulmasta. Havainnoinnit toteutettiin 49 ryhmässä. Laatuun vaikutti Salmisen tulkinnan mukaan keskeisesti opettajan emotionaalisesti positiivinen vire sekä opettajan kyky organisoida toimintaa luokahuoneessa sujuvasti. Opettajan herkkyys tunnistaa lapsen yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet olivat yhteydessä hänen kykyynsä

tukea niin lapsen sosiaalisia kuin akateemisiakin taitoja. Laatu oli korkeatasoista suurimmassa osassa tutkimusryhmiä. Heikompilaatuisena esiopetus näyttäytyi ryhmissä, joissa opettajien työkokemus oli vähäistä. Salminen kiinnitti huomiota myös siihen, että esiopetusryhmien välillä oli paljon eroa siinä, kuinka positiivinen yleinen ilmapiiri oli ja kuinka paljon lasten aloitteellisuudelle sallittiin mahdollisuuksia.

5.3 Pedagogisen toiminnan muokkaaminen lasten yksilöllisiä sosiaalis-emotionaalisia tarpeita huomioivaksi

Työskenneltäessä lasten parissa, joilla on sosiaalis-emotionaalista tuen tarvetta, työn arvioinnin tulisi pitää sisällään paitsi lapsen kehitystason tuntemisen ja yhteistyön vanhempien kanssa myös kontekstin arvioinnin (Pihlaja2001, 137). Kontekstin muokkaaminen vastaamaan paremmin lasten yksilöllisiä tarpeita voidaan aloittaa tarkastelemalla toimintojen arvojärjestystä sekä sitä, kuinka aktiivisesti aikuiset ovat läsnä lapsille (Thuneberg 2008, 106). Sajaniemen ja Mäkelän (2014, 152–156) mukaan lapsen muita häiritsevään käyttäytymiseen vastataan liian usein siirtämällä lapsi pois lapsiryhmästä. Heidän mukaansa käyttäytymisen taustalla on lapsen kyvyttömyys säädellä omaa toimintaansa, esimerkiksi tarkkaavaisuuttaan. Koska lapsi ei voi oppia ryhmässä toimimisen edellyttämiä taitoja kuin olemalla ryhmässä, tulisi varhaiskasvattajan toiminnan mukautua vastaamaan paremmin lapsen tarpeita. Sensitiivinen varhaiskasvattaja voi tavoittaa lapsen kokemuksen vaikkapa tarkkaavaisuuden herpaantumisen yhteydessä ja antaa lapselle lisää henkilökohtaista tukea. Tuen avulla lapsen on mahdollista liittyä taas osaksi yhteistä toimintaa.

Kiinnittämällä huomiota varhaiskasvattajien viestintään voidaan saavuttaa myönteisempi ilmapiiri päiväkodin toiminnassa. Lapsille suunnatuissa ohjeissa tulisi painottaa kieltojen sijaan niitä asioita, joita lapselta edellytetään. Jos kasvattaja havaitsee esimerkiksi toistuvia konflikteja vapaan leikin aikana, hänen olisi hyvä pysähtyä havainnoimaan tilannetta avoimin mielin. Näin kasvattajalle voisi selvitä, mikä tilanteessa todella on ongelmallista. (Stormont & Reinkee 2009, 27.) Sajaniemi ja Mäkelä (2014, 155) uskovat, että huomattessaan motorista levottomuutta aikuinen voi suunnata lapsen toimintaa luvalliseen liikkumiseen, joka mahdollistaa lapsen tarpeen päästä jaloittelemaan. Tällainen mahdollisuus voi olla vaikkapa koko ryhmän yhteinen jumppahetki tai lapselle tarjottava tehtävä, joka vapauttaa hänet nousemaan ylös ja liikkumaan. Näin varhaiskasvattaja kiinnittää huomiota ongelmallisen käyttäytymisen sijaan tapaan, jolla voi tukea lasta.

Positiivinen palaute on hyvin tehokas pedagoginen toimintatapa myös kaikkein eniten sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Lasten käyttäytymisestä on tärkeää poimia esille onnistumisen hetket, jolloin lapsi voi jatkossakin pyrkiä toimimaan samoin. Positiivisen palautteen antaminen ei vie edes ryhmätilanteessa paljon aikaa, mutta sen myötä lapsi pääsee nauttimaan myönteisestä huomiosta. (Stormontin & Reinkee 2009, 27; Bayat ym. 2010, 498; Powell ym. 2006, 25–35.) Joidenkin lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve ilmenee niin voimakkaana, että kasvattajien on vaikeaa antaa heille positiivista palautetta. Tämän tulkinnan taustalla näyttöä uskomus siitä, ettei positiiviselle palautteelle yksinkertaisesti ole sijaa lapsen käyttäytyessä toistuvasti huonosti. (Fields 2012, 27.) Gersten (2011, 70) korostaa rohkaisua toivotunlaiseen käyttäytymiseen. Hänen mukaansa kasvattajan tulisi omalla toiminnallaan mahdollistaa lapselle tilanteita, jossa tämä voi valita ”hyvän” eli odotetunlaisen käyttäytymisen.

Arjessa eteen tulee vääjäämättä tilanteita, joissa lapsen käyttäytymiseen tulee puuttua. Kasvattajien voikin olla hankalaa löytää tasapainoa positiivisen palautteen ja järjestyksen ylläpitämisen välillä. (Fields 2012, 27.) Selkeät, yksinkertaiset säännöt ja omien odotusten auki puhuminen lapselle on ratkaisevan merkityksellistä. Näin lapselle annetaan realistinen mahdollisuus käyttäytyä odotetulla tavalla, kun hänet on ensin saatettu tavoitteista tietoiseksi. (Steed 2011, 37–38; Zaghlawan & Ostroskyn 2011, 443.) Tapahtumien ennakointi ja lapsen auttaminen hänelle haastavien tilanteiden ylitse luo lapselle turvaa ja luottamusta aikuiseen. Konflikteja ja liian vaikeista haasteista aiheutuvaa mielipahaa voidaan ehkäistä varhaiskasvattajan taitavan ennakoinnin ja oikein mitoitettun tuen avulla. (Alijoki & Pihlaja 2011, 272.) Ylipäätään rutiinit auttavat lapsia selviytymään varhaiskasvatuksen kontekstissa. Rutiinien avulla lapset saavat mahdollisuuden ennakoida tulevia tapahtumia ja ajan kulkua. (Smith 2009, 148.)

Käyttäytymiselle asetettujen odotusten läpikäyminen yhdessä lapsen kanssa on siis tärkeää. Tilanne kannattaa käydä läpi hyvin yksityiskohtaisesti. Lapsille voi esimerkiksi sanoittaa, että he voivat nousta seisomaan omalla paikallaan, jos istuminen aloillaan tuntuu liian haastavalta. Ylipäätään varhaiskasvattajan pedagoginen järjestelmällisyys on merkityksellistä ja panostaminen ennakoiviin ohjeisiin on hyödyllistä. Jokainen pedagoginen tuokio käydään seikkaperäisesti lasten kanssa lävitse. Varhaiskasvattaja kuvaa tuokion tavoitteet selkein ja pilkotoiin ohjein. Kun toiminnalliset ohjeet (esimerkiksi millä tavalla askarteleminen etenee aina siitä lähtien, kun lapsi asettuu työpöydän ääreen) on käsitelty, varhaiskasvattaja kuvaa vielä lasten käyttäytymiselle asettamia odotuksia. (Stormont & Reinke 2009, 26.)

Välitön palaute on myös erityisen tärkeää (ks. esim. Steed 2011, 37–38; Farrell 2008, 188; Powell ym. 2006, 25–35). Palautteen voi antaa nopeasti vaikkapa nostamalla peukalon pystyyn onnistumisen merkiksi tai laskemalla peukalon alas päin, kun lapsen pitää kiinnittää huomiota tapaansa käyttäytyä. Erityisen tehokasta on suunnata positiivista huomiota lapsen lisäksi myös tämän perheeseen. Kun käyttäytyminen alkaa muuttua positiivisempaan suuntaan, sitoutuvat edistyksestä innostuneet vanhemmat vielä tiiviimmin vahvistamaan lapsen positiivista käyttäytymistä myös kotona. (Steed 2011, 37–38.) Lapsenkin sitoutumista voidaan helpottaa valitsemalla lapselle häntä yksilöllisesti motivoivia ja kiinnostavia aihealueita tehtäviin. Kun tehtävät ovat luonteeltaan lapsia aidosti kiinnostavia, hauskoja, luovia ja lapsen kehitystason mukaisia, lapsi sitoutuu toimintaan paremmin. (Powell 2006, 25–35.)

Pienryhmätoiminta on verrattain tuore mutta paljon kiinnostusta herättävä toimintamuoto päiväkodissa. Pienryhmätoiminnasta on saatavilla vielä hyvin vähän kirjallisuutta, mutta käytännössä se tunnetaan melko hyvin osana päiväkotien toimintakulttuuria. Raittila (2013, 69, 75–83) esittelee pienryhmätoimintaa kuudentoista lastentarhanopettajan kanssa käymänsä keskustelun perusteella. Pienryhmätoimintaa toteutettiin Raittilan aineiston mukaan melko kirjavasti. Toisissa päiväkodeissa kaksi lapsiryhmää jaettiin kolmeen pienempään ryhmään, jossa yhdessä oli lapsia noin 15 ja aikuisia kaksi. Toisissa päiväkodeissa pienryhmätoiminta käsitti lapsiryhmän, jossa oli kerrallaan noin seitsemän lasta yhden aikuisen kanssa. Käytännöt vaihtelivat myös sen suhteen, missä määrin ja millä tavalla pienryhmätoimintaa harjoitettiin osana päiväkodin arkea. Toisissa päiväkodeissa pienryhmät olivat kiinteitä, eli ne koostuivat pidemmän ajanjakson samoista lapsista, kun taas toisissa päiväkodeissa pienryhmiä muokattiin tilanteen mukaan. Osa päiväkodeista toteutti pienryhmätoimintaa vain osan päivästä, kun taas toiset saattoivat rakentaa koko päivän pienryhmätoiminnan avulla. Esimerkiksi Viitalan (2000) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat, että pienryhmissä lasten sosiaalisen emotionaalisen tuen tarpeen huomioiminen oli helpompaa kuin suurissa ryhmissä.

Eräässä tutkimuksessa keskeisenä pedagogisen toiminnan uudistuksena oli eräänlainen apulais-systeemi, jossa ryhmän lapset saivat toimia vuorotellen varhaiskasvattajan apulaisena päivän toimintojen aikana. Apulaisia ei siis käytetty perinteiseen tapaan vain muutamissa tehtävissä, vaan apulaiset auttoivat läpi päivän. Erityisesti siirtymätilanteissa, jotka tyypillisesti laukaisivat häiritsevää käyttäytymistä, apulaisysteemi piti lapset kiireisinä. (Gebbie ym. 2012, 37–44.) Siirtymätilanteella tarkoitetaan päivittäisestä toiminnasta toiseen siirtymistä tai paikasta toiseen siirtymistä (Thelen & Klifman 2011, 92). Lapset nauttivat auttamisesta, mutta heistä oli myös mukavaa seurata toisten lasten apulaisina työskentelyä. Näin myös tunteita

kuohuttavat aamupiiri-tuokiot tulivat lapsille mielekkäämmiksi. Opettajat ryhtyivät käyttämään myös visuaalisia kuvia entistä systemaattisemmin kommunikaation ja siirtymätilanteiden tukena. (Gebbie ym. 2012, 37–44.)

Aina ylilyönneiltä ja konflikteilta ei kuitenkaan voida välttyä edes huolellisen struktuurin, ennakoivien ohjeiden ja välittömän palautteen keinoin. Tällöin lapsen käyttäytymiseen saatetaan vastata rangaistusten tai seuraamusten muodossa. Esimerkiksi Repo (2013, 85–96) on jaotellut tutkimuspäiväkodeissaan esiintyviä rangaistuskäytänteitä kolmeen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluivat pehmeät keinot, joissa lapsen kanssa pyrittiin keskustelemaan ja/tai hänet otettiin syliin. Toiseen luokkaan kuuluivat sovittelun keinot, joiden kautta pohdittiin, miten lapsi voisi hyvittää tekonsa toimittuaan väärin. Kolmanteen luokkaan kuuluivat kovat keinot, joihin luokiteltiin esimerkiksi jäähyenkin käyttäminen, eristäminen, lasten uhkailu pienten puolelle siirtämisellä tai jonkin mieluisan asian kieltäminen. Revon, jonka tutkimus painottui pienten lasten kiusaamiseen ja sen ehkäisemiseen, tuloksissa painottui kovien rangaistusten yhteys kiusaamisen jatkumiseen.

Tulostensa valossa Repo (2013) suhtautuukin erityisen kriittisesti rankaisumenetelmiin kuten jäähyenkin ja lapsen eristämiseen ryhmätilanteesta. Eristäminen voi hänen mukaansa olla hyvin haitallista lapselle. Gebbie ym. (2012) sen sijaan korostavat tutkimuksessaan, ettei lasten siirtämistä erittäin häiritsevän käyttäytymisen jälkeen pois ryhmästä käytetty rangaistusmenetelmänä, vaan lapsille annettiin tilaa ja aikaa toipua informaatiotulvasta. Gjerstad (2015, 22–23) tarkastelee tilannetta enemmän koko ryhmän hyvinvoinnin näkökulmasta ja pohtii, miksi yhden lapsen oikeus pysyä ryhmässä ylittää muiden lasten oikeudet työrauhaan ja turvalliseen ilmaperiin. Gjerstad uskookin, ettei esimerkiksi jäähyenkin soveltaminen kasvatuksellisessa yhteydessä ole mustavalkoisesti hyvä tai huono asia. Olennaisempaa on tarkastella sitä tapaa, millä menetelmää sovelletaan. Hetkellinen erillään istuminen ja rauhoittuminen voi olla toiselle lapselle ihan oiva keino, kun taas toinen lapsi saattaa ahdistua tilanteesta suuresti. Samoilla linjoilla Gjerstadin kanssa ovat Eklund ja Heinonen (2011, 235), joiden mukaan jäähy voi olla toimiva käytäntö, mikäli sitä sovelletaan tarkoin harkiten.

Rangaistusten tilalle Repo (2013, 163–174) esittää rajojen asettamista ja luonnollisia seuraamuksia. Koska rajojen asettaminen on aina jossain määrin aikuisen vallan käyttöä, tulisi valtaa käyttää lasta tukien ja opettaen eikä tuhoavasti, Repo (2013) korostaa. Myös Gjerstad (2015, 214) uskoo, ettei tasapainoiseksi aikuiseksi kasveta negatiivisesti valtaa käyttävän aikuisen kanssa, joka alistaa tai vaatii sokeaa tottelevaisuutta. Hänen mukaansa myös psykologinen kontrollointi on tuhoavaa. Siihen saattaa kuulua esimerkiksi lapsen tunteiden ja mielipiteiden manipulointi. Sekä

Gjerstad (2015, 27–29) että Repo (2013) uskovat, että ulkokohtainen rangaistus ilman keskustelua ja asian puimista yhdessä lapsen kanssa näyttäytyy tehottomana koston, joka voi aiheuttaa lapselle emotionaalista pahoinvointia. Sen sijaan luonnollinen seuraamus, esimerkiksi lattialle heiteltyjen värikynien kerääminen yhdessä keskustelulla tehostettuna, auttaa lasta oikeasti ymmärtämään tekojensa syy-seuraussuhteita.

Gersten (2011, 73) uskoo, että lapsi kyllä oppii sosiaalis-emotionaalisia taitoja, jos hän saa varttua lämpimässä ja lapseen luottavassa ympäristössä. Stormontin ja Reinkeen (2009, 32) mukaan kasvattajat luovuttavat haastavammin käyttäytyvien lasten kohdalla liian nopeasti. Ennen kuin he ovat edes yrittäneet muovata omaa pedagogista toimintaansa lapsen kehitystasoa tukevaksi, lapsi ohjataan psykologin luokse arvioitavaksi. Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edun nimissä olisikin merkityksellistä panostaa lapsen toimintaympäristön ja arjen muokkaamiseen niin kotona kuin päiväkodissa ja painottaa vähemmän yksittäisiä kuntoutuskeinoja (Määttä 2001, 28). Pihlaja (2001, 135) korostaa, että on ensiarvoisen tärkeää, että lasten kanssa työskentelevät pedagogit todella tuntevat lasten varhaisvuosien sosiaalis-emotionaalista kehitystä.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tässä luvussa kerron tutkimusprosessini kulusta. Aivan ensimmäiseksi avaan tutkimukseni tarkoitusta ja esittelen tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen kuvaan etnografiaa, joka näyttäytyy työssäni tutkimusmenetelmänä. Tutkimusmenetelmän kuvaamisen jälkeen siirryn esittelemään aineistonkeruutani tarkemmin kuvailen myös niitä päiväkotiryhmiä, joista aineistoni on kerätty. Sen jälkeen siirryn raportoimaan tutkimukseni analyysiä, joka on toteutettu sisällönanalyysillä. Analyysiluvussa kuvaan analyysini etenemistä erillisinä alalukuina havainnointi- ja haastatteluaineistojen osalta. Aineistonkeruun ja analyysin yhteydessä tarkastelen niitä myös luotettavuuden näkökulmasta.

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Lapsi kasvaa ja kehittyy osana häntä ympäröivää sosiaalista todellisuutta (Berger & Luckmann 1966/2002, 11–13). Tähän herkkään kehitykseen punoutuvat siis erottamattomalla tavalla ne tulkinnat, joita lasta ympäröivät aikuiset hänestä tekevät. Tulkintoihin lapsesta vaikuttavat paitsi kasvattajan omat kulttuuriset juuret, myös hänen kasvatuseronsa (Nummenmaa ym. 2007, 31), tietämyksensä lapsen sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä (Oliveira-Formosinho 2001, 57–72), sekä hänen kykynsä olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Vaikka riittävä ajantasainen tieto lapsen kehityksestä on ensiarvoisen tärkeää varhaiskasvattajan työssä, vielä merkityksellisempää on oivaltaa, että haastavat kasvatustilanteet määrittävät suhteessa ympäröivään kontekstiin. Voidaankin ajatella, että haastavan kasvatustilanteen taustalla on aina jossain määrin toimimaton vuorovaikutus lapsen ja kontekstin välillä. (vrt. Hujala ym. 2007, 17–18.)

Vuorovaikutus haastavissa kasvatustilanteissa haastaa kuitenkin varhaiskasvattajaa monin tavoin (Suhonen 2008, 55; Hellsten ja Pihlaja 2000, 135). Tutkimusten valossa näyttää ilmeiseltä, että laadukas vuorovaikutus (Hujala ym. 2007, 165–166; Driscoll ja Pianta 2010, 38–43) ja sitä kautta muodostuva lämmin suhde varhaiskasvattajaan, on edellytys lapsen tasapainoiselle kehitykselle ja

emotionaaliseen hyvinvointiin varhaiskasvatuksen kontekstissa (Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; Hamre & Pianta 2005; O'Connor & McCartney 2007).

Haastavia kasvatustilanteita osana päiväkodin arkea ei ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan. Ainoastaan Arja Lundanin (2009) väitöstutkimuksessa käsiteltiin varhaiskasvattajan ja lapsen välistä haasteellista vuorovaikutusta päiväkodissa. Erityispedagogista tutkimusta, jossa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia on tutkittu osana varhaiskasvatusta, on sen sijaan tehty jonkin verran (ks. esim. Viitala 2014; 2000, Alijoki 2006, Pihlaja 2008; 2003, Suhonen 2009, Rusanen 1995). Tutkimuksissa on esimerkiksi sivuttu varhaiskasvattajien uskomuksia ja näkemyksiä suhteessa lapsiin, jotka kaipaavat osakseen sosiaalis-emotionaalista tukea. Näissä tutkimuksissa on saatu näyttöä myös siitä, miten ongelmallisena sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa tukea tarvitsevia lapsia pidetään. Sen sijaan ilmiötä ei ole niissä tarkasteltu suhteessa vuorovaikutukseen.

Kuten luvussa neljä olen kuvannut, vuorovaikutusta on tutkittu paljon erilaisista näkökulmista käsin. De Kruif ym. (2000, 248) nostavat esille tärkeän näkökulman vuorovaikutustutkimuksesta varhaiskasvatuksessa. Heidän mukaansa on selvää, että vuorovaikutus mielletään nykyisin tärkeäksi laatukriteeriksi varhaiskasvatuksessa. Tämän todistaa runsaslukuinen määrä aihetta sivuavia tutkimuksia. Tutkimuksissa ei kuitenkaan heidän mukaansa ole riittävästi suunnattu huomiota kasvattajien toimintaan ja tämän toiminnan aiheuttamiin seurauksiin esimerkiksi lapsen käyttäytymisessä. Näkemykseen on helppo yhtyä. Lapsia, joilla ilmenee sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta, on tutkittu suuntaamalla paljon huomiota lapsen käyttäytymisen muuttamiseen. Käyttäytymistä on pyritty muuttamaan esimerkiksi opettamalla lapsille sosiaalis-emotionaalisia taitoja, kuten itsesäätelyä ja tunteiden tunnistamista (ks. esim. Hemmeter ym. 2006; Carter & Norman 2010).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että suuntaamalla huomiota lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen kasvatuksellisin keinoin on saavutettu myönteisiä muutoksia päiväkodin arkeen (ks. esim. Bayat, Mindes & Covitt 2010; Steed 2011). Jos huomiota suunnataan voimakkaasti vain lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen, on vaarana sivuuttaa varhaiskasvattajien toiminnan merkitys suhteessa haastavien tilanteiden syntymiseen ja etenemiseen. Tutkimukseni myötä avautuu mahdollisuus tarkastella haastavia kasvatustilanteita suomalaisissa päiväkodeissa suuntaamalla huomiota monipuolisesti vuorovaikutuksen lisäksi varhaiskasvattajan pedagogiseen toimintaan sekä lapsen tilanteessa kokemaan emotionaaliseen hyvinvointiin. Ylipäätään tutkimuksia, joissa tarkastellaan kasvattajan toimintaa erilaista tukea tarvitsevien lasten kanssa, tarvitaan lisää sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen.

Tutkimukseni keskeisimpänä tarkoituksena on siis suunnata huomio *varhaiskasvattajan toimintaan haastavissa kasvatustilanteissa*. Toiminnalla tarkoitan tässä yhteydessä sekä varhaiskasvattajan tekemiä vuorovaikutuksellisia valintoja niin verbaalisella kuin nonverbaalisellakin tasolla, että hänen pedagogista toimintaansa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Koska lasten totutusta normista poikkeavaa käyttäytymistä, eli sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta, pidetään niin ongelmallisena (ks. esim. Gray, Miller & Noakes 1994, 1; Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels 2012, 35; Keat 2008, 155), haluan kääntää huomion varhaiskasvattajan toiminnan mahdollisuuksiin. Toisin sanoen, sen sijaan, että haasteet pyrittäisiin ratkaisemaan lapsen toimintaa muovaamalla, haasteeseen vastataan kiinnittämällä huomiota varhaiskasvattajaan. Tässä tutkimuksessa ei pyritä tavoittamaan syytä siihen, miksi lapset tarvitsevat sosiaalis-emotionaalista tukea enemmän tai mistä tuen tarve kumpuaa. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota käytännön työhön konkreettisia keinoja niin vuorovaikutuksen kuin pedagogisen toiminnankin osalta.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisessa päiväkodin toiminnassa syntyy haastavia kasvatustilanteita?

Kysymyksen avulla pyrin tavoittamaan vastausta paitsi siihen, millaisessa toiminnassa haastavia kasvatustilanteita syntyy myös sitä, miksi ne syntyvät.

2. Millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutus on sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavissa kasvatustilanteissa?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla etsin vastauksia siihen, millaista varhaiskasvattajan kielellinen ja nonverbaalinen vuorovaikutus on haastavissa kasvatustilanteissa. Tarkastelen myös sitä, millä tavalla varhaiskasvattajan vuorovaikutus on yhteydessä lapsen kokemaan emotionaaliseen hyvinvointiin sekä sitä, huomioiko varhaiskasvattaja vuorovaikutuksessaan lapsen yksilöllistä sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta.

3. Millaisia ovat varhaiskasvattajan pedagogiset toimintatavat haastavissa kasvatustilanteissa ja niiden ennakoinnissa?

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla suuntaan huomiota varhaiskasvattajan pedagogiseen toimintaan. Tutkin sitä, pyrkikö varhaiskasvattaja suunnittelemaan toimintaansa haastavia kasvatustilanteita ennakoiden ja mukauttaako hän toimintaansa haastavan kasvatustilanteen

syntyessä. Tarkastelen myös erilaisia keinoja, joita varhaiskasvattaja hyödyntää pedagogisessa toiminnassaan haastavan tilanteen aikana. Tarkastelen varhaiskasvattajan toimintaa suhteessa lapsen yksilöllisen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen huomioimiseen.

6.2 Etnografia tutkimusmenetelmänä

Kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla on monitieteinen lähtökohta. Laadullisessa tutkimuksessa on paljon tieteenfilosofisia vaikutteita hermeneutiikasta, fenomenologiasta ja analyttisestä kielifilosofiasta. (Eskola & Suoranta 1999, 25–26.) Tötön (2004, 9–20) mukaan laadullinen tutkimus koostuu aiemmista tutkimuksista ja teorioista, empiriasta ja tutkijan omasta ajattelusta sekä päättelystä. Eskolan ja Suorannan (2003, 17) mukaan laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta tavoitellaan tunnustamalla oma subjektiivisuutensa. Näin ollen tutkimustulokset eivät ole tutkijasta irrallisia faktoja, vaan tutkija päättää tutkimusasetelmastaan subjektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 19). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla onkin eräänlaista vapautta toteuttaa tutkimustaan joustavasti (Eskola & Suoranta 1999, 16).

Kuten laadullinen tutkimus, myös etnografinen tutkimus kumpuaa monitieteisestä taustasta. Etnografisessa tutkimuksessa on paljon piirteitä humanistisista tieteistä, kirjallisuuden ja historian tutkimuksesta, sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteistä. Eräiden tutkijoiden mukaan kvalitatiivista ja etnografista tutkimusta voidaan pitää lähes synonyymeina toisilleen. (Syrjäläinen 1995, 75.) Etnografisessa tutkimuksessa on kuitenkin tiettyjä piirteitä, joita ei voi suoraan yhdistää mihin tahansa laadulliseen tutkimukseen. Merkittävin näistä on kenttätyö. (Skeggs 2001, 426.) Rastas (2010, 64–65) kuitenkin korostaa, ettei etnografisessa tutkimuksessa ole kyse vain kenttätyötä painottavasta metodista, vaan se tulisi nähdä pikemminkin metodologisena lähtökohtana, jossa dialogisesti keskustelevat tutkija ja tutkittavat, sekä aineisto ja aiemmat teoriat.

Kenttätyön pituutta määritellään etnografisessa tutkimuskirjallisuudessa hyvin eri tavoin. Esimerkiksi Skeggs (2001, 426) puhuu *kohtuullisen ajan* kestäneestä kenttätyöstä. Kohtuullinen aika tuntuu olevan etnografiassa hyvin suhteellinen käsitys. Fettermanin (2010, 8) mukaan klassinen etnografi on kentällä kuudesta kuukaudesta kahteen vuoteen. Huttunen (2010, 46) uskoo, että pitkä kenttätyö voi olla aivan välttämätön tutustuttaessa tutkijalle täysin uuteen kulttuuriin, mutta jo lyhyehkö ajallinen jakso on merkityksellinen; kun kentällä ollaan kauemmin kuin

vaikkapa vain yksittäisen haastattelun ajan, on tutkijan ja haastateltavan välinen suhde erilainen. Van Maanen (1988, 13) korostaa, että voidakseen toteuttaa etnografista tutkimusotetta, tutkijalla tulee olla edes jonkinlainen ymmärrys tutkittavan kulttuurin kielestä, säännöistä ja uskomuksista.

Vaikka tutkimuksessani on paljon piirteitä etnografisesta tutkimuksesta, se ei ole puhdasta etnografiaa kenttäjakson lyhyehkön ajanjakson vuoksi. Etnografia näyttäytyy tutkimuksessani pikemminkin tutkimusmenetelmänä. Myös Metsämäki (2006) hyödynsi etnografista tutkimusotetta väitöskirjatutkimuksessaan ”Suu on syömistä varten”. Metsämäki havainnoi yhden ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteita yhteensä 70 tuntia. Hän kuvaa omassa kirjoituksessaan sitä, miten hän imitoi etnografista tutkimusotetta hyödyntäen etnografialle tyypillisiä aineistonkeruun menetelmiä.

Havainnointijaksoni, yhteensä 15 päivää, oli verrattain lyhyt ajanjakso klassisella etnografisella mittapuulla mitattuna. Sain havainnointijaksosta paljon kuitenkin juuri siitä syystä, että ympäristö oli minulle tuttu. Olen työskennellyt esiopetuksessa ja alakoulussa pääasiassa alkuopetusikäisten lasten parissa. Lasten kanssa toimiminen koulussa ja varhaiskasvatuksessa on luonteeltaan samankaltaista. Myös aikuisten käyttämä ammatillinen kieli ja toimintakulttuuri olivat minulle tuttuja työni ja opintojeni vuoksi. Pääsin siis kentälle saapuessani suoraan aktiiviseen havainnointiin käsiksi sen sijaan, että minun olisi ensin pitänyt perehtyä uuteen toimintakulttuuriin ja sen kieleen sekä käytänteisiin. Lisäksi keskittyminen vain pieneen osaan päiväkodin toimintakulttuuria (haastavat kasvatustilanteet) osaltaan mahdollisti lyhyehkön havainnointijakson. Haastavissa kasvatustilanteissa alkoi melko nopeasti näkyä saturaatiota, eli tilanteet eri ryhmissäkin muistuttivat paljon toisiaan.

Etnografisen tutkimuksen kenttä vaikuttaa kirjavalta: etnografisia tutkimuksia löytyy laidasta laitaan, ja myös tulkinnat etnografian luonteesta ovat osittain ristiriitaisia. Etnografiaa voidaankin määritellä eri tavoin (Gordon, Holland & Lahelma 2007, 188; Hammersley & Atkinson 2007, 1–2). Yhteisenä tekijänä etnografisille tutkimuksille näyttäytyy kuitenkin kiinnostus ihmisen ajatuksia ja käyttäytymistä kohtaan. Etnografinen tutkimus toteutetaan aina tutkimukseen osallistuvien ihmisten luonnollisessa toimintaympäristössä. (Skeggs 2001, 426.) Fettermanin (2010, 1–7) mukaan etnografia on autenttisen ja uskottavan tarinan kertomista tutkittavasta ilmiöstä. Geertz (1973, 12–17) mieltää etnografian tiheäksi kuvaukseksi kulttuurista. Hänen mukaansa kulttuuri on symbolinen järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisesti ja muodostaa toiminnan kontekstin. Tulkintaa kulttuurista voidaan Geertzin mukaan tavoitella analysoimalla sen taustalla näyttäytyviä merkitysverkostoja.

Etnografin tutkimuskonteksti voi olla esimerkiksi luokkahuone, koulu, kaupunki tai kokonainen valtio (Lahelma & Gordon 2007, 31). Keskeisiä tutkimusteemoja kouluetnografiassa ovat olleet erilaiset luokkahuoneessa tapahtuvat prosessit vaikkapa opetukseen liittyvissä tilanteissa. Tutkija pyrkii ymmärtämään tällaisessa tilanteessa koulun ja luokkahuoneen sisäistä kulttuuria osallistumalla siihen. (Lahelma & Gordon 2007, 19–29.) Etnografisessa tutkimuksessa pyritään kirjoittamaan esitys kulttuurista tai valikoidusta osasta kulttuuria (Van Maanen 1988, 1). Tutkimuksessani valikoituna osana kulttuuria näyttäytyvät haastavat kasvatustilanteet, joita olen havainnoinut osana niiden luonnollista ympäristöä – päiväkotia. Havainnoinnin keinoin olen pyrkinyt tavoittamaan autenttisesti ilmiötä ja siihen liittyviä vuorovaikutuksellisia elementtejä. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on rakentaa tulkintaa, jossa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien näkökulmat teoreettiseen tietoon. Näin tutkimuksen kautta saatava tieto on aina jollain tasolla arvosidonnaista ja subjektiivista. (Syrjäläinen 1995, 68, 77.)

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään hyvin monipuolisesti. Tyypillisimpiä aineistonkeruun muotoja ovat osallistuvan havainnoinnin lisäksi haastattelut, keskustelut ja kenttäpäiväkirjan muistiinpanot. (Huttunen 2010, 39–43; Syrjäläinen 1995, 83.) Etnografialle on tyypillistä pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään erilaisia sosiaalisia tilanteita sisäpiirin, eli kentän, perspektiivistä (Fetterman 2010, 20; Patton 2002, 81–84). Fetterman (2010, 20) uskookin, että sisäpiirin perspektiivi on koko etnografisen tutkimuksen sydän. Van Maanen (1988, 49) korostaa, että etnografisessa kertomuksessa tulisi aina olla tilaa myös natiivien näkemyksille, uskomuksille ja selityksille tutkittavasta ilmiöstä. Tästä syystä koen erittäin merkityksellisenä, että tutkimukseni aineisto ei koostu vain havainnointimateriaalista, vaan myös lastentarhanopettajien haastatteluista. Vaikka etnografiassa muun tieteen tavoin pyritään kohti objektiivisuutta, tutkijan oma tausta kuultaa aina tavalla tai toisella läpi aineistosta. Esimerkiksi havaintojen tekemistä ohjaa aina jollain tasolla tutkijan esiymmärrys, koulutustausta ja kulttuuri. (Van Maanen 1988, 45–48.)

Vaikka omassa tutkimuksessani ei tavoitella autenttisesti lasten omaa ääntä, pyrin tavoittamaan lapsen kokemusta vuorovaikutustilanteissa. Karlssonin (2012, 43) mukaan tietoa tarvitaan myös tavoista, joilla aikuinen voi edistää vastavuoroista toimintaa lasten kanssa. Tähän tarpeeseen tutkimukseni vastaa. Tutkiessani vuorovaikutusta haastavissa kasvatustilanteissa, on tutkimuksen kokonaisuuden ja luotettavuuden näkökulmasta ensiarvoisen tärkeää tarkastella lapsen asemaa osana näitä tilanteita. Tulkitsemalla havainnoitsijana lapsen kokemusta tilanteesta, rakennan tulkintojani kuitenkin aikuisen näkökulmasta käsin, jolloin en voi tavoittaa lapsen autenttista kokemusta tyhjentävästi. Lappalainen (2007b, 67) kuitenkin uskoo,

että vaikka etnografisella havainnointitutkimuksella ei voitaisikaan saattaa varsinaisesti lapsen omaa ääntä kuuluville, voidaan sen kautta saattaa näkyväksi lapsen toimintaa mahdollistavia tai rajoittavia käytäntöjä sekä rakenteita.

Tutkijan omalla kokemuksella, osallistumisella ja havainnoinnilla on tärkeä rooli tutkimuksen tuloksissa. Etnografinen tutkimussuunta ei edustakaan siten perinteistä, tutkijaa mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä erottavaa suuntausta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan osallistuva ote sen sijaan koetaan edellytykseksi ilmiön syvällisen ymmärtämisen ja kuvaamisen vuoksi. Tyypillistä on myös se, että tutkimusprosessin aikana aineiston tuotanto, analyysi ja teoretisointi toteutuvat limittäin. (Lappalainen 2007b, Van Maanen 1988.) Samanlainen tutkimusprosessin limittäisyys näyttäytyy yleisemminkin laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1999, 16). Tutkija saattaa esimerkiksi toteuttaa alustavaa analyysiä jo kentällä. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija seilaakin osallistumisen ja analyttisen etäännyttämisen välillä matkallaan kohti syvää ymmärrystä tutkimuksensa kohteesta. (Lappalainen 2007b, Van Maanen 1988.) Tällaisen limittäisen prosessin tunnistan hyvin myös omasta tutkimuksestani. Jo kentällä toteutin alustavaa analyysiä kirjoittaessani tulkintojani ja näkemyksiäni haastavien kasvatustilanteiden yhteydessä kenttäpäiväkirjaani.

Etnografisessa tutkimuksessa havainnoinnin saattaminen tekstuaaliseen muotoon on analysoinnin perusedellytys. Tästä syystä kenttämuistiinpanot näyttävät suurta osaa koko tutkimusprosessissa. (Lappalainen 2007a, 113–134.) Omassa tutkimuksessani kenttämuistiinpanoni ovat koko tutkimuksen annin näkökulmasta hyvin keskeisessä roolissa. Haastavia kasvatustilanteita kuvatessani myös lukijan kannalta on merkityksellistä, että tilanteet kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Riittävän yksityiskohtainen ja tarkka kirjaaminen oli edellytys myös analyysilleni. Haastavien kasvatustilanteiden ohella kirjasin ylös kunkin ryhmän toimintakulttuuria myös yleisemmällä tasolla, jotta voisin halutessani palata ilmiön kontekstointiin perusteellisemmin.

Etnografian kirjoittaminen edellyttää tutkijalta vahvoja päätöksiä siitä, mitä kerrotaan ja miten kerrotaan. Päätösten taustalla vaikuttaa Van Maanenin (1988, 25–26) mukaan vahvasti myös ajatus siitä, kenelle ne kerrotaan. Kirjoittajalla on siis usein jonkinlainen näkemys siitä, keitä hänen lukijakuntaansa kuuluu. Tämä näkemys muokkaa hänen tyyliään ja tapaansa kirjoittaa. Omaa kirjoitustyyliäni on muokannut varmasti jossain määrin oletettu kohderyhmäni, joka koostuneen pääasiassa varhaiskasvatuksen tutkijoista ja kentän työntekijöistä. Tieteellisessä kirjoittamisessa on itsessään jo omat reunaehdotensa viittauskäytänteineen, mutta lisäksi kirjoittamisessani näyttäytyvät juuri kasvatustieteelle tyypilliset käsitteet. Syrjäläinen

(1995, 99) kuvaa etnografista tutkimusraporttia kirjallisen ilmaisun rikkauden kautta; perinteisen raportoinnin sijaan etnografiat sisältävät parhaimmillaan kaunokirjallisia elementtejä ja vaikkapa aforismeja suorien lainausten ohella.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdessa osassa. Aineisto, joka perustuu haastavien kasvatustilanteiden havainnoimiseen, kerättiin keväällä 2013 kolmesta päiväkotiryhmästä. Havainnoin kunkin päiväkotiryhmän toimintaa viiden päivän ajan, eli yhteensä 15 päivää. Havainnoin ryhmien toimintaa limittäin siten, etten viettänyt yhdessäkään ryhmässä peräkkäin useampaa havainnointipäivää. Ryhmät, joiden toimintaa havainnoin, valikoituvat tutkimukseeni kuntien ja kaupunkien varhaiskasvatuspäälliköiden kautta. Otin yhteyttä kolmeen eri kuntaan tai kaupunkiin ja esittelin tutkimusaiheeni. Varhaiskasvatuksen johtajat esittivät minulle tämän jälkeen ehdotuksia siitä, missä alueen ryhmissä suhtauduttaisiin kenties myönteisimmin tutkimukseeni. Varhaiskasvatuksen johtajat olivat ensin itse yhteydessä ryhmien varhaiskasvattajiin, jonka jälkeen he antoivat ryhmän yhteystiedot minulle. Ennen yhteydenottoani päiväkotiryhmiin anoin tutkimusluvan kultakin tutkimukseen osallistuvalla kunnalla tai kaupungilla. Tämän jälkeen olin henkilökohtaisesti yhteydessä päiväkotiryhmien lastentarhanopettajiin ja kerroin heille tarkemmin tutkimukseni luonteesta. Toimitin myös ennen kenttäjaksoani ryhmiin lomakkeet, joilla kysyttiin vanhempien suostumusta lastensa osallistumisesta tutkimukseen. Kaikki vanhemmat antoivat suostumuksensa.

Halusin kerätä aineistoa useammasta kuin yhdestä päiväkodista. Ajattelin, että näin saisin tutkittavasta ilmiöstä monipuolisemman kuvan, joka ei olisi määrittynyt vain yhden päiväkodin toimintakulttuurin näkökulmasta. Tutkijana täytyy tunnustaa myös omat ajalliset resurssit ja niiden suhde tutkimustyöhön. Koska olin päättänyt kerätä aineistoani pääasiassa havainnoinnin keinoin, olisi useamman päiväkotiryhmän havainnointi ollut hyvin haastavaa. Lisäksi jo kenttäjakson aikana koin, että aineistossa alkoi esiintyä saturaatiota. Huolimatta ryhmien heterogeenisyydestä, haastavat kasvatustilanteet toistuivat melko samankaltaisina päivästä toiseen. Tutkimukseni kannalta riittävä aineisto olisi voitu kerätä kokonaisuudessaan lyhyemmässä ajassa. Kuitenkin 15 päivää kestänyt havainnointijakso oli kokonaisuuden kannalta hyvä. Useamman päivän vierailu teki minusta tutun ihmisen päiväkotiryhmissä, jolloin sekä ryhmän aikuisten että lasten oli ehkä helpompaa toimia arkisessa ympäristössään luontevammin.

Syksyllä 2014 täydensin havainnointiaineistoani haastattelemalla havainnointiryhmissä toimineita neljää lastentarhanopettajaa. Havainnoinnin ja haastattelun välillä oli kulunut aikaa reilu vuosi. Kulunut aika havainnointien ja haastatteluiden välillä selittyy haastatteluille asettamani tavoitteen kautta. Olin ajatellut, että haastattelut voisivat osittain toimia havainnointiaineistoni analyysille eräänlaisena laadun arvioimisena. Sosiaalisen konstruktionismin ja etnografian hengessä tämä oli niin ikään perusteltua. Tästä syystä analyysi oli tärkeää saattaa loppuun ennen haastatteluiden toteuttamista. Kuvaan tätä ajatusta tarkemmin luvussa 6.3.3. Aika havainnoinnin ja haastattelujen välillä saattoi olla ratkaisevan tärkeä myös siitä näkökulmasta, että aika antoi lastentarhanopettajille itselleen etäisyyttä tilanteista. Etäisyyden kautta lastentarhanopettajat saattoivat kenties tarkastella tilanne-esimerkkejä objektiivisemmin.

6.3.1 Esihaastattelu

Ennen kenttäjaksoa haastattelin tutkimukseen osallistuvia lastentarhanopettajia lyhyesti siitä, miten lapsi käyttäytyi heidän mielestään haastavissa kasvatustilanteissa. Tämän esihaastattelun keinoin halusin varmistua siitä, että havainnoisin kentällä sellaisia kasvatustilanteita, jotka määrittäisivät tutkimukseen osallistuneille varhaiskasvattajille itselleen haastavina. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta ei ole olemassa vain yhtä totuutta siitä, millainen kasvatustilanne on haastava. Haastava kasvatustilanne määrittyy aina tulkitsijastaan käsin. Lähestyimme haastavia kasvatustilanteita lapsen käyttäytymistä määrittelemällä. Lastentarhanopettajat kuvasivat, millaista käyttäytymistä lapsi ilmentää haastavissa kasvatustilanteissa. Lastentarhanopettajat määrittelivät lapsen käyttäytymistä haastavissa kasvatustilanteissa keskenään hyvin samalla tavalla. Myös aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa käyttäytymistä on määritelty hyvin samalla tavalla kuin omassa tutkimuksessani. Näin ollen teoreettinen kuvaus sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmenemisestä (luvussa 3.3) vastaa myös tutkimukseni lastentarhanopettajien näkemyksiä.

Lasten käyttäytymisen määrittely haastavissa kasvatustilanteissa mahdollisti huomioni suuntaamisen varhaiskasvattajan näkökulmasta haastaviin kasvatustilanteisiin. Lastentarhanopettajien mukaan haastavissa kasvatustilanteissa lapsen käyttäytyminen poikkesi totutuista normeista eikä vastannut lapsen ikätasoon kuuluvaa käyttäytymistä. Haastavissa kasvatustilanteissa lapsen käyttäytyminen oli aggressiivista, uhmakasta, ylivilkasta, tarkkaamatonta, impulsiivista, passiivista,

syryään vetäytyvää tai lapsi oli voimakkaan tunteenpurkauksen vallassa. Olen määritellyt lasten käyttäytymistä haastateltujen lastentarhanopettajien käsitysten ja aiemman teorian pohjalta viiteen pääluokkaan: 1. *aggressiivisuus*, 2. *uhmakkuus*, 3. *levottomuus*, 4. *vetäytyvyys* ja 5. *tunteenpurkaus*. Ryhmään kolme, eli *levottomuus*, olen sijoittanut ylivilkkaan, tarkkaamattoman, huomionhakuisen ja kovaäänisen käyttäytymisen, sillä niiden erottelu pieniin erillisiin ryhmiinsä olisi ollut kokonaisuutta sekoittavaa. Toiseksi lapset, jotka ilmensivät käyttäytymisessään *levottomuutta*, ilmensivät tyypillisesti sen kaikkia edellä listaamiani piirteitä limittäin. *Tunteenpurkauksilla* tarkoitan voimakkaita tunnetiloja, joita lapsi ilmaisee voimakkaalla itkulla ja huutamisella (vrt. tantrums). Näiden määrittelyjen kautta voin lyhyesti kuvata tulosluvussa sitä, miten lasten sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve kyseisessä haastavassa kasvatustilanteessa esiintyy.

Ehdottomasti ongelmallisimpana käyttäytymisenä pidettiin aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivisena käyttäytymisenä lastentarhanopettajat pitivät fyysistä väkivaltaa, jossa lapsi esimerkiksi töni, löi, potki, nipisti tai tukisti ryhmän muita lapsia tai aikuisia. Aggressiivisuudeksi määriteltiin niin ikään verbaalinen aggressiivisuus, jossa lapsi karjui, kiroili ja käyttäytyi vihamielisesti muita kohtaan. Nopea ja toistuva tulistuminen liitettiin aggressiiviseen käyttäytymiseen. Uhmakkaalla käyttäytymisellä opettajat tarkoittivat käyttäytymistä, jolla lapsi joko sanoin, teoin tai elein osoittaa piittaamattomuutta tai suoranaista vastustusta päiväkodin yhteisiä sääntöjä tai aikuisen ohjeita kohtaan.

Levottomaan käyttäytymiseen luetaan tässä tutkimuksessa mukaan kuuluvaksi voimakas vilkkaus, tarkkaamattomuus, motorinen levottomuus, kovaäänisyys ja huomionhakuisuus. Näitä kaikkia levottoman käyttäytymisen osa-alueita lastentarhanopettajat mainitsivat esiintyvän haastavissa kasvatustilanteissa. Vetäytyvällä lapsella lastentarhanopettajat tarkoittivat ujoa ja vetäytyvää lasta, jolle oma-aloitteinen sosiaalinen toiminta tai osallistuminen yhteiseen toimintaan on hyvin vaikeaa. Voimakkaat tunteenpurkaukset pitivät lastentarhanopettajien mukaan sisällään voimakasta itkuja ja/tai huutoa.

6.3.2 Havainnointi

Patton (2002, 62) antaa kuvaavan esimerkin havainnoinnin mielekkästä toteuttamisesta osana tutkimuskohteen luonnollista ympäristöä. Jos yhdeksän sokeaa ihmistä yrittää kertoa, millainen norsu on tunnustelemalla vain yhtä osaa norsusta, norsusta luotu kuva on jokaisessa tarinassa hyvin erilainen. Häntää tunnustellut

henkilö kuvaa norsua aivan erilaisilla käsitteillä ja adjektiiveilla kuin henkilö, joka on tunnustellut norsun päätä. Norsun elämästä ei saada kokonaista käsitystä myöskään tarkkailemalla norsua esimerkiksi sirkuksessa tai eläintarhassa. Jos tutkija haluaa saavuttaa kokonaiskuvan norsusta, tulisi hänen matkustaa Afrikan savannille havainnoimaan norsua. Aivan samalla tavalla minun tutkimuksessani, jossa huomion kohteena ovat haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvatuksen kontekstissa, on mielekästä mennä nimenomaan päiväkotiin havainnoimaan tätä ilmiötä. Jos pyrkisin selittämään ilmiötä vain esimerkiksi haastatteluiden kautta, ei se tekisi oikeutta tutkittavalle ilmiölle. Pelkän haastattelun keinoin olisin kyllä tavoittanut varhaiskasvattajien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, mutta havainnointi mahdollisti minulle laajemman käsityksen koko ilmiöstä.

Havainnoinnin keinoin on tarkoitus kerätä rikasta, yksityiskohtaista tietoa esimerkiksi ihmisen tai ryhmän toiminnasta, käyttäytymisestä, keskusteluista tai yhteisöllisistä prosesseista. Kenttätöön aikana tutkija saakin ainutlaatuisen tilaisuuden sukeltaa tutkimuskohteensa ”todelliseen maailmaan” tietyn ajanjakson ajaksi. (Patton 2002, 4–21.) Saavuin ryhmiin aamulla klo 8.00–9.00 välisenä aikana, ja havainnointini jatkui pääsääntöisesti iltapäivään, noin klo 15.00 asti. Muutamana päivänä poistuin päiväkodista jo kello 13.00. Koska päiväkodin aktiivinen ohjattu toiminta sijoittuu yleensä aamupäiviin, koin aamupäivien aikaisen läsnäolon merkitykselliseksi. Pysin havainnoimaan läpi päivän erilaisia arkisia tilanteita päiväkodissa. En siis ollut määrittänyt etukäteen havainnoivani haastavia kasvatustilanteita esimerkiksi vain ohjattujen tuokioiden aikana. Havainnoin niin ohjattuja tuokioita, pienryhmätuokioita, siirtymätilanteita, päiväunitilanteita, ruokailua, ulkoilua kuin leikkihetkiäkin, eli kaikkea toimintaa, jota päiväkodeissa toteutettiin.

Siirryin kentälle mukanaani kynä ja kenttäpäiväkirja. Havainnointien tekeminen ainoastaan päiväkirjan ja kynän avulla vapautti minut vaihtamaan havainnointitilannetta tarpeen vaatiessa todella nopeasti. Tällaisia hetkiä tuli vastaan useita. Koska tutkimukseni pääasiallisena mielenkiinnon kohteena ovat nimenomaan haastavat kasvatustilanteet ja koska tämänkaltaiset tilanteet luonteensa mukaisesti puhkeavat hyvin nopeasti, oli tärkeää kyetä reagoimaan nopeasti. Jos mukana olisi ollut videotilaitteistoa, uskallan väittää, että siirtymiseni tilanteesta toiseen olisi ollut olennaisesti hitaampaa ja monia arvokkaita tilanteita olisi jäänyt tästä syystä huomioimatta. Koenkin saaneeni tällä tavalla havainnointijaksostani enemmän irti, kuin jos olisin pyrkinyt videoimaan episodeja. Toiseksi videotilaitteiden läsnäolo vaikuttaa aina jollain tavalla tilanteen autenttisuuteen; usein ainakin aluksi henkilöt, joita videoidaan, tiedostavat olevansa kuvattavana ja se saattaa vaikuttaa tilanteen kulkuun. Haastavat kasvatustilanteet ovat luonteeltaan sensitiivisiä ja kentän

varhaiskasvattajien kommentit olivatkin äärimmäisen huojentuneita, kun heitä ei kuvattu.

Tunnistin haastavat kasvatustilanteet päiväkodin arjessa vaivattomasti. Olin selkeästi määritellyt itselleni, että havainnoisin kasvatustilanteita, joissa lapsi ilmentää sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta käyttäytymällä aggressiivisesti, uhmakkaasti, levottomasti, vetäytyvästi tai olisi voimakkaan tunteenpurkauksen vallassa. Lastentarhanopettajille suoritettu esikysely mahdollisti osaltaan sen, että jaoimme tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien kanssa saman näkemyksen lapsen käyttäytymisestä haastavissa kasvatustilanteissa. Varmasti näkemyksemme samankaltaisuuteen vaikutti oleellisesti jakamamme yhteinen kulttuuri ja toisaalta myös koulutuksen, sekä lasten kanssa työskentelyn mukanaan tuoma arkitieto (ks. myös Berger & Luckmann 1966/2002). Aloitin kasvatustilanteen systemaattisen havainnoinnin ja ylöskirjaamisen siitä hetkestä alkaen, kun lapsi ryhtyi ilmentämään käyttäytymisellään sosiaalis-emotionaalista tuen tarvettaan. Tulkitsin kasvatustilanteen päättyneeksi kun edellä kuvattu käyttäytyminen loppui. Usein varhaiskasvattajat merkitsivät näitä haastavia kasvatustilanteita minulle myös verbaalisilla huomautuksilla tai merkitsevilla katseilla.

Pattonin (2002) mukaan havainnointi on kenties paras tutkimuksellinen metodi pyrittäessä ymmärtämään esimerkiksi kompleksisia tilanteita. Koska tutkimukseni keskiössä oli tavoittaa käsitys siitä, millaisia vuorovaikutuksellisia ja pedagogisia valintoja varhaiskasvattaja tekee haastavissa kasvatustilanteissa, soveltuvi havainnointi aineistonkeruun menetelmäksi hyvin. Tutkimuskohteena vuorovaikutus ei ole vain verbaalista kanssakäymistä. Havainnoinnin kautta voidaan tavoitella sekä sitä, miten opettaja näkee lapsen, että miten lapsi näkee opettajan (Jingbo & Elicker 2005, 131). Seuraamalla sivullisena kasvatustilanteita, pyrin tavoittamaan niin varhaiskasvattajan kuin lapsenkin kokemusta tilanteesta. Tutkijan rooli antoi minulle ainutlaatuisen mahdollisuuden pysähtyä tarkastelemaan tilanteissa esiintyvää vuorovaikutusta tarkasti. Kirjasin kenttäpäiväkirjaani ylös paitsi tilanteen verbaalista vuorovaikutusta, myös lapsen ja varhaiskasvattajan eleitä, ilmeitä, äänensävyjä ja yleistä tilanteen välittämää tunnelmaa.

Tilanteet olivat luonteeltaan välillä hyvin hektisiä ja jouduin turvautumaan erilaisiin merkkeihin muistiinpanoja kirjatessani nopeuttaakseni kirjoitustani. Tällaisia merkkejä saattoivat olla huutomerkki (yksi, kaksi tai kolme riippuen siitä intensiteetistä, jolla henkilö puhui) tai vaikka sydän, joka kuvasti erityistä lämpöä puhujan äänessä. Haastavien kasvatustilanteiden jälkeen minulla oli aikaa täydentää kenttäpäiväkirjani tekstiä ja kirjoittaa sitä verbaaliseen muotoon tilanteen ollessa vielä tuoreessa muistissa. Muutamia kertoja minulle tarjoutui mahdollisuus haastatella

lyhyesti varhaiskasvattajaa heti haastavan kasvatustilanteen jälkeen ja sitä kautta reaaliajassa tavoittaa niitä tulkintoja, joita hänellä tilanteesta oli. Kentälle siirtyessäni tavoitteenani oli tavoittaa tällaisia lyhyitä keskusteluhetkiä useammin haastavien kasvatustilanteiden jälkeen, mutta valitettavasti tämä suunnitelma olisi vaatinut toteutuakseen paljon enemmän aikaa. Varhaiskasvattajilla oli usein kova kiire, ja tilanteet arjessa limittyivät niin suuresti toisiinsa, ettei keskustelujen toteuttamiselle yksinkertaisesti ollut aikaa.

Alustavan päätökseni mukaan havainnointieni keskiössä pitivät olla haastavat kasvatustilanteet, joissa aikuisena toimivat päiväkotiryhmien lastentarhanopettajat. Tämä alustava rajaus kumpusi siitä, että lastentarhanopettajat olivat monissa ryhmissä vastuussa pedagogisesti suunnitellusta toiminnasta. En voinut kuitenkaan sivuuttaa hoitajia aineistossani, sillä myös he olivat osallisina haastavissa kasvatustilanteissa. Kysyin luonnollisesti myös hoitajilta luvan havainnoida heitä tutkimustani varten. Pyysin ja sain luvan kolmelta hoitajalta. Käytännössä ryhmien toimintaa oli jaettu kuitenkin melko paljon pienryhmiin, jolloin seurasin pääasiassa lastentarhanopettajien pienryhmiä. Lastentarhanopettajien pienryhmiin oli usein sijoitettu niitä lapsia, joiden koettiin tarvitsevan eniten sosiaalis-emotionaalista tukea. Kuljin kuitenkin vähän väliä ryhmästä toiseen ollen näin valmiina havainnoimaan ajoissa, mikäli haastava kasvatustilanne oli jonnekin kehkeytymässä. Valtaosassa aineistoani haastavissa kasvatustilanteissa esiintyvät lastentarhanopettajat.

Tein tietoisien päätöksen siitä, että en halua ilmaista kunkin tilanteen kohdalla, oliko läsnä oleva varhaiskasvattaja lastentarhanopettaja vai hoitaja. Päädyin tähän ratkaisuun kahdesta syystä. Ensiksi, tutkimukseni tavoitteena ei ollut vertailla näitä eri ammattiryhmiä toisiinsa. Huomioni kohteena oli puhtaasti varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta lapsen kanssa haastavassa kasvatustilanteessa sen sijaan, että olisin peilannut tätä ilmiötä ammattiryhmien välisiin mahdollisiin eroihin. Toiseksi, hoitajia esiintyy aineistoni tilanteissa paljon vähemmän kuin opettajia. Tekemäni valinnan vuoksi puhun tilanne-esimerkkien kohdalla yksinkertaisesti varhaiskasvattajasta. Tällä käsitteellä viitataan lain mukaan kasvatustilanteissa olevaan päiväkodin henkilökuntaan.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi valita passiivisen tai aktiivisen havainnoijan roolin. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on mukana esimerkiksi kehittämistyössä tai projektissa ja vaikuttaa näin ollen aktiivisesti tutkittavaan ilmiöön. Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija sen sijaan ei pyri vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön, vaikka onkin osallisena itse havainnointitilanteessa. (Anttila 1996, 218–224.) Passiivisessa havainnoinnissa tutkija pyrkii siis olemaan mahdollisimman neutraali. Jos havainnoidaan vaikka

luokkahuoneessa, tutkija tarkkailee tilannetta luokan perältä. Näin hän pyrkii olemaan mahdollisimman neutraali henkilö, eikä kiinteä osa ryhmää. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 186–187.)

Omassa tutkimuksessani pyrkimykseni oli pysytellä melko neutraalina hahmona. Pienten lasten kyseessä ollessa en kuitenkaan voinut olla täysin passiivinen, vaan itse asiassa välillä myös toimintaan aktiivisesti osallistuva henkilö. Tällaisia aktiivisia hetkiä olivat ennen kaikkea tilanteet, joissa lapsi tarvitsi apua esimerkiksi kenkien tai vaatteiden kanssa, jos varhaiskasvattaja ei ollut hetkellisesti saatavilla. Toisinaan lapset halusivat myös näyttää minulle esimerkiksi kokoamaansa palapeliä tai muurahaiskekoa. Tällaisissa tilanteissa saatoin ihailla vaikkapa muurahaiskekoa hetken aikaa yhdessä lasten kanssa. Pääsääntöisesti pyrin kuitenkin olemaan neutraali, sillä muuten vaarana olisi ollut se, että minut olisi tempaistu niin syvälle mukaan päiväkodin toimintaan, ettei minulla olisi ollut mahdollisuutta havainnoida ja kirjata havainnoitajani niin intensiivisesti kuin halusin.

Patton (2002, 49–54) kirjoittaa empaattisesta neutraalisuudesta, joka on haastattelutilanteissa välimuoto liian osallistuvan ja liian etäisen tutkijanroolin välissä. Mielestäni empaattinen neutraalisuus soveltuu käsitteenä kuvaamaan erinomaisesti myös omaa tutkijanrooliani kenttätilanteissa. Pattonin mukaan liian osallistuvassa roolissa tutkija ikään kuin humauttaa liian syvälle tutkimuskohteidensa maailmaan. Toisaalta taas liian etäinen rooli saattaa haitata ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Empaattisuuden kautta pyritään aidolla tavalla ymmärtämään ja kiinnostumaan tutkimukseen osallistuvien ajatuksista sekä kokemuksista. Neutraalisuudella kuitenkin pyritään pitämään tutkijan rooli selkeästi mielessä siten, ettei tutkijalle esimerkiksi nouse tarvetta ryhtyä tuomitsemaan toisen ajatuksia tai näkemyksiä. (Patton 2002, 49–54.)

6.3.3 Haastattelut

Havainnointiaineiston analysoinnin jälkeen täydensin aineistoa ryhmissä toimineiden (yhteensä 4 kpl) lastentarhanopettajien haastatteluilla. Haastattelin kutakin lastentarhanopettajaa heidän omalla työpaikallaan yksilöllisesti. Kaksi opettajaa työskenteli yhä samassa päiväkodissa kuin havainnointijaksone aikana, kahden yksikkö oli muuttunut saman kunnan tai kaupungin sisällä. Haastatteluiden ja havainnoinnin välillä oli kulunut aikaa reilu vuosi. Haastatteluiden avulla pyritään tavoittamaan ihmisten kokemuksia, odotuksia, tunteita ja tietämystä tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 4). Koska etnografisessa tutkimuksessa tavoitellaan

tutkittavasta ilmiöstä laajaa kuvaa, eivät haastattelut yksistään riitä tarjoamaan tätä monipuolista empiiristä kokonaisuutta, eivätkä siten voi toimia yksistään tutkimuksen aineistona (Huttunen 2010, 42–43). Haastatteluilla on kuitenkin keskeinen rooli myös etnografisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi Van Maanen (1988, 49) korostaa, että etnografisessa kertomuksessa tulisi aina olla tilaa myös natiivien tulkintoille tutkittavasta ilmiöstä.

Juuri pyrkimys tavoittaa myös ”natiivien”, eli tässä tapauksessa päiväkotiryhmien lastentarhanopettajien tulkintoja haastavista kasvatustilanteista, kannusti minua toteuttamaan haastattelut osana tutkimustani. Haastatteluiden tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja tulkintoja siitä, millaisissa tilanteissa päiväkodin arjessa esiintyi eniten sosiaalis-emotionaalista tuen tarvetta ja millaisia pedagogisia keinoja he hyödynsivät haastavissa kasvatustilanteissa tai niiden ennakoinnissa. Koska tutkimukseni huomio kiinnittyy suuresti juuri vuorovaikutuksen näkökulmaan, kartoitin haastatteluiden kautta myös lastentarhanopettajien näkemyksiä ja uskomuksia vuorovaikutuksen merkityksestä. Täydensin tässä vaiheessa myös ennen kenttäjaksoa toteuttamaani esihaastattelua lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmenemisestä lapsen käyttäytymisessä. Näin toimiessani halusin saada kirjattua yksityiskohtaisesti lastentarhanopettajien näkemykset, sillä esihaastatteluja ei nauhoitettu.

Haastatteluilla oli kuitenkin myös toinen keskeinen merkitys. Halusin peilata lastentarhanopettajien tulkintoja suhteessa omiin tulkintoihini haastavista kasvatustilanteista. Olin toteuttanut havainnointiaineistoni analyysin ennen haastatteluja. Analyysissäni korostui viisi erilaista vuorovaikutustapaa. Haastatteluissa annoin kustakin vuorovaikutustavasta haastateltavilleni esimerkin ilman omaa tulkintaani tai mitään siihen viittaavaa otsikkoa. Poimin aineistoesimerkit siten, että ne olisivat mahdollisimman edustavia tyyppiesimerkkejä aineistoni vuorovaikutustilanteista. Luettuaan esimerkit lastentarhanopettajat saivat esittää oman näkemyksensä tilanteen kulusta vuorovaikutuksen ja pedagogisen toiminnan näkökulmasta. Annoin lastentarhanopettajille tilaa ja aikaa nostaa esimerkeistä esille juuri niitä teemoja, jotka he kokivat merkityksellisimmiksi. Jos esimerkin kuvaaminen oli hyvin niukkaa, esitin heille joitakin tarkentavia apukysymyksiä, joiden avulla tarkoitukseni oli lisätä tulkinnan syvyyttä ja motivoida keskustelemaan aiheesta tarkemmin.

Kukin lastentarhanopettajista muisti havainnointien aikaiset ryhmänsä hyvin, mutta yksittäiset kasvatustilanteet eivät enää heidän omien tulkintojensa mukaan olleet säilyneet heidän muistissaan. Uskon tämän olevan hyvä asia siitäkkin syystä, että opettajat tuntuivat kykenevän arvioimaan tilanne-esimerkkejä melko neutraalisti

siten, etteivät he aktiivisesti pyrkineet tunnistamaan itseään niistä. Toinen tähän neutraalisuuteen vaikuttava seikka oli varmasti pohjustukseni siitä, että eri päiväkodeissa esiintyneet tilanteet olivat melko samankaltaisia ja että niistä oli poistettu tunnistetiedot. Lastentarhanopettajien arviot tilanteiden kulusta olivat hyvin samankaltaisia omien tulkintojeni kanssa. Näin ollen saatoin pitää lastentarhanopettajien tulkintoja eräänlaisina laadun kriteereinä suhteessa omiin tulkintoihini. Esittelen näitä tulkintoja osana analyysilukuani tarkemmin.

Haastattelut toteutin teemahaastattelun keinoin. Teemahaastattelussa tutkijan haastattelua ohjaa eräänlainen tukilista, johon tutkija on ennen haastattelua määritellyt tutkittavan ilmiön kannalta oleelliset väljähköt teemat. Teemahaastattelurungossa on usein myös tarkentavia apukysymyksiä sen varalle, ettei haastattelu joko etene tai se poukkoilee ilmiön kannalta epäoleelliseen suuntaan. Tutkija käy kunkin haastateltavansa kanssa haastattelun aikana läpi listan mukaiset teema-alueet. Sen sijaan teema-alueiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastatteluiden välillä suuresti. Tästä syystä myös teemahaastattelu voi parhaimmillaan ylittää hyvin avoimeen, keskustelunomaiseen vuorovaikutukseen. (Eskola & Suoranta 1996, 65.)

Vaikka teemahaastattelussa onkin rajat verrattuna täysin avoimeen haastatteluun, se vapauttaa haastateltavan esittämään yksilöllisempiä tulkintoja ilmiöstä kuin strukturoitu haastattelu (Eskola & Suoranta 2000, 86–88). Tästä syystä teemahaastattelua pidetäänkin puolistrukturoituna menetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastatteluiden aikana huomasin, miten eri tavalla eri ihmiset orientoituvat haastatteluun. Toisten kanssa haastattelu eteni keskustelunomaisemmin lähennellen paikoitellen avointa haastattelua. Toiset puolestaan halusivat selkeitä kysymyksiä, joihin vastata. Merkityksellistä niin haastatteluiden kuin havainnoinninkin toteuttamisessa ovat tutkijan kyvyt: esimerkiksi sensitiivisyys lukea tutkimukseen osallistuvien ihmisten nonverbaaleja viestejä ja kyky tulkita sitä, miten tutkimusasetelma saattaa vaikuttaa tutkimukseen osallistuvan mielipiteeseen (Patton 2002, 27). Tähän tutkijan sensitiivisyyteen liitän juuri myös kyvyn tulkita haastattelutilannetta yksilöllisesti kunkin haastateltavan kohdalla siten, että toinen kaipaa tuekseen enemmän tarkentavia kysymyksiä kuin toinen.

Teemahaastattelut tavallisesti tallennetaan, jotta haastattelija säilyy mahdollisimman luontevana keskustelukumppanina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 91–92). Nauhuri mahdollisti myös minulle tilaisuuden syventyä kirjaamisen sijaan lastentarhanopettajien kuvauksiin, näkemyksiin ja tulkintoihin, joka puolestaan mahdollisti tilanteessa merkityksellisten tarkentavien kysymysten esittämisen.

Haastattelut kestivät kunkin lastentarhanopettajan kohdalla noin tunnin, joten niiden kirjaaminen reaaliajassa sanasta sanaan olisi ollut sikäläkin hyvin haastavaa.

6.3.4 Tutkimukseen osallistuneet ryhmät

Ensimmäisessä päiväkotiryhmässä oli 22 lasta, joista tyttöjä oli 10 ja poikia 12. Ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa, yksi hoitaja ja yksi henkilökohtainen avustaja. Avustaja oli osoitettu yhdelle lapselle sosiaalisista syistä, mutta hän avusti ryhmää paljon myös yleisellä tasolla. Ryhmän lapset olivat iältään 3–6 -vuotiaita. Ryhmän vanhimmat lapset aloittivat esikoulun aineiston keruuta seuraavana syksynä. Aamun ohjattutoiminta oli yleensä pyritty järjestämään pienemmissä ryhmissä. Yhdestä ryhmästä vastasi näin ollen aina yksi varhaiskasvattaja, jolloin ryhmiä saatiin neljä kappaletta. Muun ajan päiväkotipäivästä lapset viettivät suuressa ryhmässä, joskin vapaan leikin aikana lapsia pyrittiin jakamaan eri tilojen välillä heidän valitsemansa leikin mukaisesti.

Toisessa päiväkodissa toteutettiin tiimipari-työskentelyä. Työparin muodostivat lastentarhanopettaja ja hoitaja, jotka tulivat saman päiväkodin eri lapsiryhmistä. Näistä kahdesta suuresta ryhmästä muodostettiin pienempiä ryhmiä. Lastentarhanopettajan ryhmästä pienempään ryhmään tulivat viisivuotiaat lapset, yhteensä kahdeksan lasta. Hoitaja toi omasta ryhmästään pienempään ryhmään yhdeksän lasta, iältään 4-5 -vuotta. Näin lapsia aamupäivän ajan toimineessa pienemmässä ryhmässä oli kaikkiaan 17, joista 13 oli poikia ja 4 tyttöä. Lastentarhanopettajan vastuualueena oli päivittäin aamupiiri. Välillä lapset toimivat isommassa ryhmässä yhdessä. Toisinaan ryhmä jaettiin kahtia siten, että lastentarhanopettajan ohjauksessa oli osa lapsista ja hoitajan vastuulla loput lapset.

Kolmas havainnoimani ryhmä toimi vuoropäiväkodissa, jossa noudatettiin kiinteitä pienryhmiä joka päivä. Ryhmässä oli 27 lasta, joista tyttöjä oli 15 ja poikia 12. Lapset olivat iältään 3-5 -vuotta. Ryhmä oli jaettu kolmeen kiinteään pienryhmään. Kussakin pienryhmässä toimi yksi varhaiskasvattaja, joko hoitaja tai lastentarhanopettaja. Vuoropäivähoidon luonteesta johtuen ryhmät olivat harvoin kokonaisia siten, että kaikki ryhmään kuuluvat lapset olisivat olleet paikalla. Usein pienryhmissä oli lapsia viidestä seitsemään. Välillä ryhmien rakennetta muovattiin ja sekoitettiin hetkellisesti. Syynä tähän saattoi olla esimerkiksi se, että lastentarhanopettaja halusi pysyä perillä myös muiden pienryhmien lasten kasvusta ja kehityksestä, vaihtelunhalu tai jokin kasvatuksellinen tekijä (esimerkiksi

lastentarhanopettaja saattoi koota eri pienryhmistä pienen porukan, joka hyötyisi vaikkapa sosiaalisten taitojen oppimisesta yhteisen pelin äärellä).

6.4 Analyysi

Sosiaalinen konstruktionismi ei sellaisenaan anna analyttisiä menetelmiä tutkimuksen aineiston analyysiin (Jokinen ym. 1995, 24). Sosiaaliselle konstruktionismille keskeinen kielen merkitys on korostunut tutkimuksessani sen sisältämässä sanomassa, jossa paljon merkitystä on äänenpainoilla ja eleillä. Tässä puhutun kielen, äänenpainojen ja eleiden muodostamassa kokonaisuudessa lapset ja varhaiskasvattajat rakentavat yhdessä todellisuutta. Haastavat kasvatustilanteet ovat kontekstisidonnaisia, eli sidottuja juuri siihen paikkaan, hetkeen ja yksilöihin, joiden välillä vuorovaikutus tapahtuu. Toisin sanoen se mitä yksittäisessä tilanteessa tapahtuu, on aina sen hetken ja tilanteen tuotos. Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä suositetaan usein esimerkiksi diskurssianalyysia, jossa huomiota suunnataan keskeisesti kieleen (ks. esim. Lundan 2009). Analyysissani en keskity siihen, miten kielellä tuotetaan lasta tai haastavaa kasvatustilannetta päiväkodin kontekstissa. Analyysivaiheessa sosiaalinen konstruktionismi on näyttäytynyt paradigmana, joka ohjaa tutkijuuttani. Analyysissa minä tutkijana tuotan tietoa, joka on muotoutunut sosiaalisessa vuoropuhelussa aikaisemman teorian, päiväkodin arjen (havainnointi) ja keskusteluiden (lastentarhanopettajien haastattelut) kanssa.

Syrjäläisen (1995, 89) mukaan etnografisen tutkimuksen analysointi on laadullista sisällönanalyysia. Kuitenkin etnografiassa sovelletaan monia muitakin analyysimenetelmiä ja käytännöt vaihtelevat myös analyysin osalta suuresti (ks. esim. Rastas 2010, 73 – 74). Omaan tutkimukseeni valitsin analyysitavaksi kuitenkin juuri laadullisen sisällönanalyysin, sillä se tuki tutkittavan ilmiön kokonaisuuden haltuunottoa. Sisällönanalyysin avulla saatoin tarkastella haastavia kasvatustilanteita vuorovaikutuksen lisäksi myös varhaiskasvattajan pedagogisen toiminnan ja lapsen kokeman emotionaalisen hyvinvoinnin näkökulmista. Tarkoitukseni oli kuvata tutkimusilmiötä mahdollisimman monipuolisesti, jolloin oli tärkeää, ettei valittu analyysimenetelmä rajoita ilmiön tulkintaa. Tiivistetysti voidaan todeta, että sisällönanalyysi on tekstianalyysia. Aineistona voi toimia kaikki kirjallinen materiaali tai kirjalliseen muotoon muutettu materiaali, kuten litteroidut haastattelut. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–112.) Tutkimuksessani litteroituina aineistoina toimivat sekä havainnointi- että haastatteluaineisto. Havainnointianalyysin tarkoituksena on päästää lukija mukaan alkuperäiseen asetelmaan, jossa havainnointi on toteutettu.

Muistiinpanoista ja merkinnöistä tulee ikään kuin lukijan silmät ja korvat, joiden kautta hän voi kokea aistivansa itse tilannetta. Tästä syystä havainnoinnista kirjoitetun aineiston tulee olla riittävän kuvailevaa. (Patton 2002, 27.) Pysin kuvaamaan haastavia kasvatustilanteita riittävän yksityiskohtaisesti, jotta lukija tavoittaa analyysiin johtanutta ajattelua.

Sisällönanalyysissä etsitään paitsi tekstin merkityksiä, myös pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisessa muodossa. Tiivistetyn kuvauksen tuottaminen on sisällönanalyysissä merkityksellistä. Tiivistetyn kuvauksen kautta aineisto on helpommin lähestyttävä ja myös lukijaystävällisempi. Siitä voidaan linkittää yhteyksiä aiempiin tutkimustuloksiin ja ilmiön laajempaan ymmärtämiseen. Analyysiyksikkö voi olla vaikkapa sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 105–112.) Omassa aineistossani analyysiyksikkö on yksi haastava kasvatustilanne. Olen tuottanut tilanteista tiivistettyjä versioita tulosteni esimerkeiksi, sillä hyvin yksityiskohtaiset kuvaukset eivät näyttäytyisi kovin lukijaystävällisinä. Tiivistelmät tilanteista ovat auttaneet minua myös analyysivaiheessa (ks. luku 6.4.1), mutta myös hyvin tarkat kuvaukset haastavan kasvatustilanteen luonteesta ja tapahtumakulusta ovat olleet analyysini kannalta keskeisiä.

Haasteena tilanne-esimerkkien kohdalla on ollut se, että onnistuu tiivistämään esimerkkiä lukijan kannalta mielekkääseen pituuteen kadottamatta kuitenkaan mitään keskeistä itse tapahtumakulusta. Etnografisessa tutkimusotteessa kenttätyö, haastattelut ja muut aineistonkeruun menetelmät punotaan tiiviisti yhteen (Huttunen 2010, 43). Omassa tutkimuksessani aineisto koostuu havainnoinnin lisäksi haastatteluista, jolloin merkityksellistä on haastatteluiden kontekstointi, eli niiden sitominen muuhun aineistoon (Huttunen 2010, 43). Näin sama ilmiö (haastavat kasvatustilanteet päiväkodissa) esiintyy hieman eri valossa havainnoinnissa ja haastatteluissa, jolloin arvokasta tietoa ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen saadaan kumpaakin kautta.

6.4.1 Havainnointiaineiston analyysi

Alasuutarin (1999, 39–42) mukaan laadullisen aineiston analyysissä on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havainnointiaineistoni oli melko laaja. Litteroituna (riviväli 1, fontti 12) aineistoa oli yhteensä 123 liuskaa. Aivan aluksi lähdin rajaamaan aineistosta haastavat kasvatustilanteet. Huomioni oli kentällä koko ajan ollut haastavissa kasvatustilanteissa, mutta kenttäpäiväkirjaan oli tallennettu myös yleisiä huomioita ryhmien toiminnasta. Tässä vaiheessa jätin

tarkastelun kohteeksi vain haastavat kasvatustilanteet. Tilanteilla oli selkeä alku ja loppu. Tilanteet alkoivat, kun lapsi alkoi ilmentää käyttäytymisellään sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta ja kun hänen sekä varhaiskasvattajan välille syntyi vuorovaikutteinen tilanne. Tilanteet päättyivät kun lapsi ei enää ilmentänyt aggressiivista, uhmakasta, levotonta tai vetäytyvää käyttäytymistä tai kun lapsen tunteenpurkaus laantui. Toisinaan tilanne päättyi vuorovaikutukseen osallistuneiden henkilöiden siirtyessä muihin asioihin. Haastavia kasvatustilanteita oli yhteensä 186 kappaletta.

Aineistomassa vaikutti suurelta ja sen yksityiskohtainen tarkastelu tuntui haastavalta. Lähdin liikkeelle siitä, että luin aineistoani lävitse kerta toisensa jälkeen. Lukemisen aikana kirjoitin koko ajan ylös muistiinpanoja alustavista havainnoistani. Tässä tutustumisvaiheessa listasin erilaisin koodein ylös esimerkiksi erilaisia pedagogisia menetelmiä ja sitä, millaista vuorovaikutusta tilanteissa esiintyi. Saadakseni aineiston hyvin haltuuni, toteutin tilanteista tiivistelmiä ja taulukoita, joiden kautta pystyin kiinnittämään huomioni tilanteen oleellisimpiin kohtiin. Mistä tilanne alkoi? Mitä siinä tapahtui? Mihin tilanne päättyi? Taulukot ja tiivistelmät olivat tässä vaiheessa pikemminkin omia työkalujani ja luovuin niistä ennen varsinaisen analyysin aloittamista, sillä liian tiiviissä muodossa tilanteista oli vaarana kadota keskeisiä elementtejä.

Laadullisen aineiston kohdalla aineisto on tärkeätä saattaa hallittavampaan muotoon (Alasuutari 1999, 39–42). Lisää hallittavuutta lähdinkin tavoittelemaan ryhtyessäni luokittelemaan aineistoni haastavia kasvatustilanteita isompiin ryhmiin. Tässä vaiheessa esitin aineistolle kysymyksen: *millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutus on haastavissa kasvatustilanteissa?* Lukiessani aineistoani lävitse tähän kysymykseen tukeutuen havaitsin, että tilanteissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus suhteessa lapseen saatettiin jakaa karkeasti kolmeen ryhmään. Osassa kasvatustilanteita varhaiskasvattaja ilmensi lämmintä ja sensitiivistä vuorovaikutusta, vaikka lapsen käyttäytyminen olisi ollut esimerkiksi hyvin levotonta tai uhmakasta. Lämpimällä ja sensitiivisellä vuorovaikutuksella tarkoitan varhaiskasvattajan puheellaan, äänensävyillään, eleillään ja ilmeillään arvostavan lapsen kokemusta ja tunteita tilanteessa. Toisissa tilanteissa varhaiskasvattaja vaikutti viileältä ja poissaolevalta, eikä vaikuttanut puheensa, eleidensä, ilmeidensä ja äänensävynsä perusteella tavoittelemaan lapsen kokemusta tilanteesta. Jäljelle jääneissä tilanteissa vuorovaikutuksen laatu vaihteli suuresti. Saman tilanteen aikana varhaiskasvattaja suhtautui hetkittäin empaattisemmin lapseen, mutta hetkittäin hän oli viileä tai poissaoleva.

Usein aineisto kohdataan laadullisessa tutkimuksessa ensin teemoittelun keinoin, jolloin aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelman suhteen merkityksellisiä teemoja (Eskola & Suoranta 1999, 175–176). Toteutinkin tässä vaiheessa teemoittelua ja nimesin nämä kolme pääryhmää otsikoilla *lämmiin, viileä ja vaihteleva*. Layder (1998, 53) kirjoittaa esikoodauksesta, jolla hän tarkoittaa tutkijan huomion suuntautumista mielenkiintoisiin elementteihin aineistossa. Tässä vaiheessa tutkijan ei tarvitse eritellä tekemiään tulkintoja erityisemmin, vaan huomio kiinnittyy aineistoon tutustumiseen. Koin tekeväni juuri tällaista esikoodausta analyysini ensimmäisellä kierroksella. Aineisto oli laaja ja ensimmäinen analyysikierron hyvin aikaavievä. Sen aikana kuitenkin tutustuin aineistooni tarkasti ja edellä kuvattu tilanteiden teemoittelu kolmeen suureen ryhmään auttoi hallitsemaan suurta aineistomassaa.

Ensimmäisen analyysikierron jälkeen huomasin käyttäväni toistuvasti käsitteitä sitoutuminen, sensitiivisyys, aktivointi ja emotionaalinen hyvinvointi. Jo kenttäpäiväkirjassa olin soveltanut näitä käsitteitä paikoitellen, tosin tässä vaiheessa käsitteiden käyttö ei ollut systemaattista eikä perustunut tietoiseen päätökseen niiden hyödyntämisestä. Nämä käsitteet ovat jossain määrin vakiintuneet kulttuuriimme, mutta niitä on käytetty myös hyvin systemaattisesti osana aikaisempia tutkimuksia (ks. esim. Kalliala 2009; Suhonen 2009). Tästä syystä päädyin tutustumaan käsitteisiin syvällisemmin ja päätin ottaa ne analyysini käsitteellisiksi työkaluiksi. Ryhdyin tarkastelemaan tilanteita vuorovaikutukseen *sitoutumisen* käsitteen kautta. Aikuisen vuorovaikutusta tarkastellessani hyödynsin Pascalin ym. (1995) AES (Adult Engagement Scale) mittarin käsitteitä. AES-mittarin mukaan aikuisen sitoutumista vuorovaikutukseen voidaan arvioida kolmen käsitteen kautta. Näitä käsitteitä ovat *sensitiivisyys, aktivointi (stimulation) ja autonomia*. Jokaisen käsitteen sisältöä arvioidaan viisiportaisella mittarilla, ja ne yhdessä luovat käsitystä siitä, miten *sitoutunut* aikuinen on vuorovaikutukseen.

AES-mittari pohjautuu Laeversin (1994a) kehittämään Adult Style Observation Schedule -mittariin. Sitoutuneisuutta Laevers määrittelee ihmisen toiminnan ominaisuutena, joka voidaan tunnistaa keskittyneestä energiasta ja sinnikkyudestä. Sitoutuneisuuteen liittyy olennaisesti Laeversin mukaan myös motivaatio ja suoranainen lumoutuminen toiminnasta. Toiminta on niin mielekästä, että se ikään kuin tempaa mukaansa. (Lavers 1994a, 162–164; Hautamäki 1997, 3.) *Sensitiivisyydellä* tarkoitetaan aikuisen herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja ja kykyä eläytyvästi ymmärtää lapselle merkityksellisiä tilanteita, asioita ja tunteita. Sensitiivisyyteen liittyy kyky empaattiseen ja aitoon lapsen kohtaamiseen, jolloin aikuinen todella haluaa tavoittaa lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin tilan. Sensitiivinen aikuinen kykenee

arvostamaan lasta juuri sellaisena kuin hän on ja ilmentämään vuorovaikutuksessaan lämpöä sekä kiintymystä. Sensitiivinen aikuinen tunnistaa lapsen tarpeen tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Olennaista on myös kyky rohkasta lasta hänen tarpeidensa mukaisesti, kannustaa ja kehua. (Pascal ym. 2005, 97–98; Laevers 1994b, 12.)

Stimuloinnin käsitteen kautta pyritään havainnoimaan sitä, miten hyvin aikuinen pystyy virittämään ja rohkaisemaan lasta tarkoituksenmukaiseen toimintaan, miten hän kykenee huomiomaan lapsen luontaiset mielenkiinnonkohteet ja miten mielenkiintoinen aikuinen itse osaa olla lapsen silmissä. Myöhemmin kirjoitan *stimuloinnin* sijaan *aktivoinnista*, Kallialan (2009) ja Suhosen (2009) tavoin, joiden tutkimuksessa käsite stimulointi on korvattu aktivoinnilla. *Autonomian* käsitteen kautta tarkastellaan taas sitä, antaako aikuinen tilaa ja mahdollisuuksia lapsen omille valinnoille ja aloitteellisuudelle, vai pidättäkö hän vallan tilanteessa yksinomaan itsellään. (Pascal ym. 2005, 97–98; Laevers 1994b, 12.)

Kallialan (2009) mukaan sensitiiviset aikuiset ovat yksi kriittinen elementti, joka takaa laadukkaan varhaiskasvatuksen. Hän uskoo tutkimuksensa perusteella, ettei aikuinen, joka on kohdannut lapsen syvällisellä ja aidolla tasolla, haluaisi enää hevin kohdata lapsia ulkokohtaisesti. Hänen mukaansa aktivointi ja autonomia, siten että ne todella ovat kyseisen lapsen ja kyseisen tilanteen edellyttämällä tavalla oikein mitoitettuja, edellyttää aikuisen herkkyyttä, sensitiivisyyttä. Kalliala uskoo, että työn päiväkodissa voi kokea epäantoisana, jos aikuinen ei halua pysähtyä lapsen kokemuksen äärelle. Kun aikuinen tohtii tarkastella maailmaa lapsen näkökulmasta yhdessä lapsen kanssa, tuntuu työ usein hyvin merkitykselliseltä ja mielekkäältä. (Kalliala 2009, 262–263.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 16) varhaiskasvattajan toivottua toimintaa määritellään seuraavien osa-alueiden kautta: kasvattajan sitoutuneisuus, herkkyyys ja kyky reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin.

AES-mittari kehitettiin Effective Early Learning-projektiin. Tämän kansainvälisen tutkimus- ja kehittämishankkeen lähtökohtana oli ajatus siitä, että lapsen varhaiset vuodet ovat kriittisimmät suhteessa oppimiseen ja niillä on kauaskantoinen vaikutus lapsen tulevaisuuteen. Projektin tehtävänä oli kehittää ja arvioida varhaisen oppimisen laatua osana varhaiskasvatusta Isossa-Britanniassa, Hollannissa ja Portugalissa. Projektin tarkoituksena oli kehittää strategia varhaisen oppimisen laadun parantamiseen Ison-Britannian yksityisissä, julkisissa ja vapaaehtoisissa varhaiskasvatuspalveluissa. Projektin taustalla on aikaisempi tutkimusnäyttö siitä, miten aikuisen opetustyyli on yhteydessä lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen. Projekti käynnistyi vuonna 1993, ja siihen on osallistunut satoja varhaiskasvattajia ja lapsia. (Pascal & Bertram 1999.) Suomessa AES-mittaria osana

omaa varhaiskasvatuksellista tutkimustaan ovat käyttäneet esimerkiksi Marjatta Kalliala (2009) ja Eira Suhonen (2009).

AES-mittarissa aikuisen sitoutumista vuorovaikutukseen pisteytetään viisiportaisen asteikon mukaisesti. Sensitiivisyyteen Pascal ym. (1995) liittävät korkeimmalla sitoutumisen tason asteella (5) aikuisen myönteisen äänensävyyn, myönteiset eleet ja katsekontaktin. Aikuinen nähdään tällä tasolla myös lämpimänä ja kiintymystä osoittavana, sekä kunnioittavana ja arvostavana lasta kohtaan. Tähän korkeimpaan tasoon kuuluu niin ikään aikuisen kyvykkyys rohkaista ja kehua lasta, sekä tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita. Merkityksellistä on myös se, että aikuinen kuuntelee lasta ja vastaa tälle sekä rohkaisee lasta luottamaan. Alimmalla tasolla (1) aikuisen äänensävy on puolestaan negatiivinen ja hän vaikuttaa kylmältä ja etäiseltä. Aikuinen ei kunnioita lasta, vaan kritisoi ja torjuu lapsen. Hän ei ole myöntämielinen lapsen tarpeille ja huolenaiheille eikä kuuntele saati vastaa lapselle. Aikuinen saattaa myös puhua lapsesta tavalla, joka vaikuttaa siltä, ettei lapsi itse olisi tilanteessa läsnä. Tasot 2,3 ja 4 sijoittuvat näiden ääripäiden välimaastoon ja pitävät sisällään sensitiivisyyttä jossain määrin. (Pascal ym. 1995.)

Samoin *aktiivoinnin ja autonomian* käsitteitä on mittarissa lähestytty kuvaamalla korkeimpaan ja matalimpaan tasoon sisältyviä elementtejä. Aktiivoinnin osalta korkeimpaan tasoon liitetään kuuluvaksi esimerkiksi energinen ja elävä aikuinen, joka osaa virittää lapsia käsillä olevaan toimintaan tarkoituksenmukaisesti. Matalimmalla aktiivoinnin tasolla aikuinen puolestaan on rutiininomainen, eikä hän sovita yhteen lapsen kiinnostusta ja havaintoja. Autonomiata luonnehditaan korkeimmalla tasolla esimerkiksi siten, että aikuinen sallii lapsen valita ja tukee tämän valintoja, sekä rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä. Matalimmalla autonomian tasolla aikuisen toiminta ilmenee esimerkiksi autoritaarisuutena, jonka mukaisesti aikuinen jäykästi pakottaa ilman neuvotteluita lapsia sääntöihin ja rajoituksiin. (Pascal ym. 1995.) Lukija voi halutessaan tutustua tarkemmin näihin määritelmiin liitteessä 1 olevan AES-mittarin (Pascal ym. 1995) kautta.

Lasten osuutta vuorovaikutustilanteissa lähestyin pääasiassa käsitteen *emotionaalinen hyvinvointi* kautta. Yritin siis tavoittaa tilanteissa sitä, voiko lapsi emotionaalisesti hyvin. Laeversin (1994a) mukaan lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin liittyy kuitenkin erottamattomalla tavalla myös *toimintaan sitoutuminen*. Laevers (1994b, 5) uskoo, että varhaiskasvatuksen laatua voidaan lähestyä kahden indikaattorin kautta varsin kattavasti. Näitä indikaattoreita ovat lapsen *emotionaalinen hyvinvointi* ja *sitoutuminen*. Laadun arviointi voidaankin hänen mukaansa tiivistää kahteen peruskysymykseen: Voiko lapsi hyvin? Sitoutuuko hän toimintaan? Kallialan (2009, 67) mukaan näitä kriteereitä ei ole tarkoituksenmukaista arvottaa keskenään;

emotionaalinen hyvinvointi luo lapselle mahdollisuuden sitoutua toimintaan, kun taas toisaalta sitoutuminen luo ja ylläpitää emotionaalista hyvinvointia.

Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi on Laeversin (1994a) mukaan rentoutunut. Hän kokee olonsa niin turvalliseksi ja kotoiseksi, että voi olla oma itsensä. Emotionaalisesti hyvinvoiva lapsi on myös luottavainen ja kosketuksissa omiin tunteisiinsa. Emotionaalinen hyvinvointi on vaivatonta tunnistaa tarkkailemalla lasta, joka ilmentää toiminnoissaan rentoutta ja huolettomuutta. Lapsella on hauskaa muiden kanssa ja hänellä on hyvä itsetunto. Sitoutuneisuutta Laevers taas määrittelee ihmisen toiminnan ominaisuutena, kuten ylempänä olen jo kuvannut. (Lavers 1994a, 162–164; Hautamäki 1997, 3.)

Miten lapsen kokemaa hyvinvointia voidaan sitten arvioida? Laeversin (1994a) tavoin, De Schipper ym. (2004) uskovat, että lapsen kokemaa hyvinvointia voidaan tavoittaa tarkkailemalla lasta. Heidän mukaansa hyvinvointiin varhaiskasvatuksen kontekstissa kuuluu se, että lapsi tuntee olonsa luottavaiseksi ja turvalliseksi niin suhteessa häntä hoitaviin aikuisiin kuin ryhmän muihin lapsiin. Puroila ja Estola (2012, 29) ajattelevat niin ikään, että lapsi kertoo omasta hyvinvoinnistaan monipuolisesti. Puheen lisäksi lapsen ilmeet, eleet, äänenpainot, toiminta ja kehonkieli viestivät lapsen kokemasta hyvinvoinnista, kuten hiljaisuus ja vetäytyminenkin. Hännikäinen (2013, 37–39) tiedostaa, että hyvinvointi käsitteenä on abstrakti ja kulttuurisesti väritynyt. Aikuisen tulkinnan kautta voidaan varmasti tavoittaa lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin kokemusta jossain määrin, mutta täysin tyhjentävästi sitä lienee mahdotonta määritellä vain havainnoinnin keinoin.

Jo kenttäpäiväkirjassa minulla oli muistiinpanoja siitä, olivatko lapset toimintaan sitoutuneita esimerkiksi ohjatuilla tuokioilla. Tarkistin näitä tulkintojani suhteessa Lis-Yc-mittariin, josta kumpikin yllä kuvatuista käsitteistä on peräisin. (ks. Laevers 1994a.) Koska tutkimukseni kiinnostuksen kohteena olivat juuri vuorovaikutustilanteet ja päähuomio kiinnittyi varhaiskasvattajan toimintaan näissä vuorovaikutustilanteissa, en ole yksityiskohtaisesti analysoinut lapsen toimintaan sitoutuneisuutta. Sen sijaan olen suunnannut huomiotani emotionaalisen hyvinvoinnin toteutumiseen tilanteissa.

Tekemäni ratkaisu hyödyntää mittareiden käsitteitä vaatii kuitenkin tarkempaa tarkastelua. Voidaan pohtia, miksi en hyödyntänyt itse mittareita analyysini tukena? Ensinnäkin, kummankin mittarin kohdalla edellytyksenä on se, että tilanteita pystytään tarkastelemaan niin tarkoin, että sitoutumisen osa-alueita voidaan pisteyttää viisiportaisen asteikon mukaisesti. Esimerkiksi AES-mittarissa (katso liite 1) aikuisen sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian tasoa voidaan arvioida sen mukaan, onko aikuinen täydellisen sitoutunut (5), pääosin sitoutunut/jonkin verran

sitoutumaton (4), sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät dominoi (3), pääasiassa sitoutumatonta/jonkin verran sitoutuneisuutta (2) tai täydellisen sitoutumaton (1).

Yleensä näin yksityiskohtaisen tarkastelun edellytyksenä ovat videointitallenteet, jotta tutkija voi palata tilanteisiin kerta toisensa jälkeen tai pysäyttää tilanteen pause-näppäimellä tarkempaa tarkastelua varten. Minä tein tietoisin päätöksen siirtyessäni kentälle sen suhteen, etten halunnut ottaa mukaani siirtymisiä rajoittavia videointilaitteita, jotka olisivat saattaneet tuntua tukalilta myös varhaiskasvattajien mielestä. Toiseksi, mittarin käyttäminen sellaisenaan olisi edellyttänyt myös tietoista päätöstä sen hyödyntämisestä jo ennen kentälle siirtymistä, joten missään tapauksessa mittareiden hyödyntäminen jälkijunassa ei olisi tehnyt niille oikeutta. Niin AES- kuin Lis Yc -mittarinkin avulla tarkastellaan usein hyvin lyhyitä, muutaman minuutin kestäviä, periodeja. Minun tutkimuksessani keskeistä oli seurata kokonaisuudessaan haastavaa kasvatustilannetta tilanteen alusta loppuun saakka. Osa tilanteista oli lyhyitä, mutta joukkoon mahtui myös pitkiä, jopa puoli tuntia kestäneitä tilanteita.

Vuorovaikutukseen sitoutumista kuvaavat käsitteet tuntuivat kuitenkin soveltuvan omaan aineistooni ja sen analyysiin niin luonnollisesti, että niiden keinotekoinen muovaaminen erilaiseen muotoon tai niiden korvaaminen toisilla käsitteillä olisi tuntunut tarpeettomalta. Tästä syystä päädyinkin hyödyntämään käsitteitä oman analyysini työkaluina. Käsitteet ohjasivat toisella analyysikierroksellani huomioni kiinnittämistä vuorovaikutuksen näkökulmasta relevantteihin ja yksityiskohtaisiin tekijöihin. Jokaisen tilanteen kohdalla arvioin varhaiskasvattajan *vuorovaikutukseen sitoutumisen* tasoa erityisesti käsitteen *sensitiivisyys* kautta ja lapsen kokemaa *emotionaalista hyvinvointia*. En kuitenkaan sitoutunut pisteuttämään tulkintojani mittareiden tavoin vaan pikemminkin määrittelemään sitä, miksi esimerkit kuuluivat juuri samaan suureen pääryhmään. Hyödynsin mittareiden käsitteitä siis soveltaen.

Tällainen arviointi esimerkiksi varhaiskasvattajan *sensitiivisyyden* osalta edellyttää tulkintaani tutkijana. Kuitenkin mittareiden käyttäminen jo itsessään olisi edellyttänyt tutkijan tulkintaa samalla tavalla. AES-mittarissa (ks. liite 1) kuvataan sensitiivisyyden osalta korkeinta sitoutuneisuuden tasoa esimerkiksi näin: *myönteinen äänensävy, lämmin ja osoittaa kiintymystä ja aktiivointia* esimerkiksi: *virittää tarkoituksenmukaisesti*. Näin voidaankin pohtia sitä, että tulkinta esimerkiksi siitä, millaisia äänensävyjä pitää myönteisenä tai millainen virittäminen on tarkoituksenmukaista, kumpuaa kuitenkin tulkitsijasta käsin ja voi siten määrittäytyä jossain määrin eri tavalla eri tutkijoiden tulkinnoissa. Näin ollen pidän myös mittareiden tulkinnanvaraisuutta yhtenä perusteluna sille, että olen niitä hyödyntänyt hyvin joustavasti. Laadullisen tutkimuksen suola ja sokeri on juuri siinä, että se määrittäytyy pitkälti tutkijan tekemien

tulkintojen pohjalta. Laadullisen aineiston taso on suhteessa tutkijan metodologisiin taitoihin ja sensitiivisyyteen aineiston käsittelyssä (Patton 2002, 5).

Sosiaalisen konstruktionismin hengessä nämä käsitteet soveltuivat niin ikään analyysini keskeisiksi käsitteiksi. Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeistä on kriittinen suhtautuminen itsestään selvinä pidettyihin asioihin (ks. esim. Burr 1995/2003). Haastavissa kasvatustilanteissa tällaisena ”itsestään selvytenä” voitaisiin pitää totutun normin vastaisesti käyttäytyvää lasta, joka itsessään on haastava. Näiden tukikäsitteiden avulla minun oli kuitenkin mahdollista suunnata huomiotani ennen kaikkea varhaiskasvattajan toimintaan haastavissa kasvatustilanteissa. Näin saatoin tarkastella, millaisia vuorovaikutuksellisia valintoja varhaiskasvattaja teki ja miten tilanteet näiden valintojen jälkeen etenivät. Toisaalta näiden käsitteiden valitsemista voitaisiin pitää myös itsestään selvinä. Sosiaalista konstruktionismia edustava Gergen (2009b, 29) kuvaa osuvasti sitä, miten hän kirjoittaessaan vääjäämättä käyttää sanoja, jotka eivät ole ”hänen.” Tällä hän viittaa siihen, että sanat ja käsitteet kumpuavat jostain muualta, kuin hänen muista ihmisistä riippumattomasta mielestään. Tämän ajatuksen kautta voin selittää myös omaa valintaani hyödyntää näitä käsitteitä sellaisenaan; nämä sosiaalisesti tuotetut käsitteet ovat minulle tutkijana tapa tulkita ja rakentaa todellisuutta. Siitä syystä niiden keinotekoinen muuttaminen ei olisi ollut perusteltua.

Tällä toisella aineistokierroksella esitin aineistolle kysymykset: *Sitoutuuko* varhaiskasvattaja vuorovaikutukseen lapsen kanssa? Toteutuuko lapsen *emotionaalinen hyvinvointi*? Tutkiessani varhaiskasvattajan vuorovaikutteista toimintaa, keskityin tarkastelemaan puheen lisäksi nonverbaalia viestintää. Nonverbaalisen viestinnän osalta keskityin erityisesti varhaiskasvattajan äänensävyihin, puheen tempoon, ilmeisiin, eleisiin sekä kehon asentoihin. Kenttämuistiinpanot palvelivat tätä tehtävää hyvin. Olin kirjannut havainnointivaiheessa ylös nonverbaalia viestintää koskevia havaintoja tarkasti. Kenttämuistiinpanoissa saattoi lukea esimerkiksi: ”Varhaiskasvattajan äänensävy on turhautunut... Varhaiskasvattajan katse vaeltaa kiinnittymättä lapseen...Hän kääntää selkäänsä lapselle... Ilme on totinen...” tai: ”Varhaiskasvattaja hymyilee lämpimästi... Varhaiskasvattaja koskettaa lasta kevyesti kyykistyen hänen tasolleen. ...Varhaiskasvattaja puhuu pehmeästi.” Arvioidessani AES-mittarin avulla varhaiskasvattajan vuorovaikutukseen sitoutumista, tarkastelin näitä nonverbaalisen viestinnän havaintoja suhteessa mittariin. Mittariin tukeutuminen auttoi oleellisesti tulosten rakentumisessa myös nonverbaalisen viestinnän osalta.

Lapsen emotionaalista hyvinvointia arvioidessani tukeuduin niin ikään kenttämuistiinpanoihini. Lasten osalta olin kirjannut ylös esimerkiksi: ”Santeri

vaikuttaa ahdistuneelta. Nieveskelee itkua. Kasvot ovat punehtuneet. Katse on painunut maahan. Ääni on hiljainen ja itkuinen.” Tai: ”Esa puhuu kovalla ja kirkkaalla äänellä. Kädet viuhtovat kun hän selittää innostuneena oivallustaan. Esaa naurattaa.” ”Marko näyttää huolestuneelta. Hän pureskelee hihaansa, eikä katso kohti varhaiskasvattajaa. .. Ääni on hiljainen ja epävarma... Ääni kiihtyy ja repii voimakkaammin hihaansa...” Pienten lasten emotionaalisen hyvinvoinnin arvioiminen ”oikein” on toki haastavaa. Kuitenkin uskon Laeversin (1994a) tapaan, että emotionaalisesti hyvinvoivan lapsen tunnistaa helposti. Samoin emotionaalisesti pahoinvoivan lapsen tunnistaminen oli vaivatonta. Pienet lapset eivät vielä peitelleet voimakkaita tunteitaan, vaan ne näkyivät selvästi lapsen eleistä ja äänestä. Toisinaan lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin tilaa oli hyvin vaikeaa tavoittaa. Näin tapahtui erityisesti tilanteissa, joissa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen vaihteli. Pyrin kirjaamaan kuitenkin tarkasti ylös lapsen eleitä, kehonasentoja ja ilmeitä. Näiden kirjausten avulla saatoin tavoitella lapsen kokemusta tilanteesta. Kuten aiemmin olen maininnut, vuorovaikutusta tutkittaessa tutkijan tulee hyväksyä tulkinnanvaraisuus. Tulkinnanvaraisuuden hyväksyminen auttoi minua paitsi luottamaan omiin tulkintoihini, myös arvioimaan niitä kriittisesti.

Toisen analyysikierroksen ja valmiiden käsitteiden mukaan tulemisen myötä kolme teemaryhmää muuttuivat ryhmiksi, joissa ensimmäisessä varhaiskasvattajan sitoutuneisuuden taso suhteessa vuorovaikutukseen oli korkea, toisessa matala. Kolmanteen ryhmään sijoitin tilanteet, joissa sitoutuneisuuden taso vaihteli. Käytännössä ryhmät pysyivät samankaltaisina kuin ensimmäiselläkin analyysikierroksella, mutta käsitteiden myötä oma tulkintani ja tekemäni ratkaisut vahvistuivat entisestään. Käsitteet työkaluina antoivat minulle teoreettista varmuutta siitä, että olin tulkinnut vuorovaikutustilanteita oleellisia seikkoja silmällä pitäen.

Usein esimerkkien avulla on helpompi tavoittaa analyysin toteuttamista käytännön tasolla, joten seuraavaksi esitän kolme esimerkkiä toiselta analyysikierrokseltani. Esimerkkien kautta lukija pääsee näkemään, millä tavalla olen soveltanut mittareiden käsitteitä analyysini työkaluina. Vaaleansinisellä värillä olen kirjoittanut AES- mittarista varhaiskasvattajan sitoutuneisuuden arviointikriteerejä lukijan nähtäville ja kuvannut, miten arvioin lapsen emotionaalista hyvinvointia. Ensimmäinen esimerkki valikoitui ensimmäisen analyysikierroksen teemaryhmästä, jossa vuorovaikutuksen laatu oli hyvää, toinen ryhmästä, jossa laatu vaihteli tilanteen aikana ja kolmas ryhmästä, jossa vuorovaikutus oli laadultaan heikkoa.

Esimerkki A: Sitoutunut

Vilkas ja kovaääninen lapsiryhmä on varhaiskasvattajan johdolla siirtymässä liikuntasalista pois. Matti jumittaa kesken matkan aivan yht'äkkiä. Varhaiskasvattaja hoksaa, että Matin leikkiauto on matkan varrella: ”Onks se sun auto?” (kunnioittaa ja arvostaa lasta, tunnistaa lapsen tarpeet ja huolenaiheet) Matti nyökkää. ”Ota vaan se,” varhaiskasvattaja kehottaa ystävällisesti (myönteinen äänensävy, myönteiset eleet ja katsekontakti). Matti ottaa auton, mutta jumittaa yhä paikoillaan. Varhaiskasvattaja huomaa, että Matin mieltä painaa yhä jokin (kunnioittaa ja arvostaa lasta, tunnistaa lapsen tarpeet ja huolenaiheet) ja hän kysyy asiasta pojalta. Matti vastaa, mutta niin vaimeasti, että sitä ei kuule. Varhaiskasvattaja laittaa korvaa lähemmäksi poikaa (rohkaisee lapsen aloitteellisuutta, kuuntelee ja vastaa lapselle, motivoi lasta) ja Matti kertoo olevansa huolissaan siitä, että auton kyljessä oleva tarra on reunasta hieman irti. Varhaiskasvattaja ottaa liimaa ja kysyy Matilta (myönteinen äänensävy), liimataanko tarra kiinni. Matti nyökkää ja varhaiskasvattaja liimaa tarran liimapuikon avulla uudelleen kiinni. Nyt tarran reuna ei enää repsota. Matti on silmännähdessä (rentoutuneet kasvot ja olkapäät, hymy palaa kasvoille, lapsi katsoo aikuista ilahtuneesti) tyytyväinen ja matka voi jatkua. (emotionaalinen hyvinvointi; lapsi on rentoutunut, olkapäät ja kasvojen lihakset rentoutuvat, lapsi hymyilee ja katsoo onnellisesti kasvattajaa, lähtee ryhmän mukana iloisesti hypähdellen matkaan)

Esimerkki B: Sitoutuneisuuden taso vaihtelee

Varhaiskasvattaja kommentoi turhautuneella äänellä Juusolle: ”Huomasitko sulla on taas homma kesken?” (negatiivinen äänensävy, kritisoi ja torjuu lapsen, ei viritä tarkoituksenmukaisesti) kun Juuso ruokailun jälkeen pyyhki rätillä pöydän sijaan seinää. Varhaiskasvattaja näyttää turhautuneelta ja seisoo kädet puuskassa. Varhaiskasvattaja tuntee kuitenkin huomaavan oman ärtymyksensä ja jatkaa lempeällä äänensävyllä: ”Kun pyyhit pöydän voit mennä vessaan ja pukemaan (myönteinen äänensävy).” Juuso on yhä aika kierroksilla ja harhailee levottomana. Varhaiskasvattaja pysäyttää Juuson lempeällä kosketuksella (tunnistaa lapsen tarpeet, myönteiset eleet ja katsekontakti, myönteinen äänensävy, stimuloi ajattelua) ja kysyy: ”Juuso tiedätkö mitä sun piti nyt tehdä?” Juuso vastaa: ”Pukea.” Juuso lähtee fyysisen pysäyttämisen jälkeen pukemaan hyvillä mielin (hän hymyilee ja hyräilee ja koko olemus vaikuttaa iloiselta). (Emotionaalinen hyvinvointi: tilanteen lopussa Juuso vaikuttaa iloiselta: hän lähtee hymyilevänä ja hyräillen pukeutumaan)

Esimerkki C. Sitoutumaton

On nukkarin siirtymisen aika. Siirtymätilanne on porrastettu tehokkaasti ja se on yleensä hyvin levollinen. Tänäpä Simo on kuitenkin hyvin vauhdikas ja kovaääninen. Simo heittelee kirjoja leikillään ja hekottaa kovaan ääneen. Varhaiskasvattaja puuttuu tiukalla äänellä: ”Simo! Niitä kirjoja ei tollain käsitellä! Sun täytyy vähän miettiä miten tavaroita käsitellään! Et omiakaan tavaroita tollain käsittele.” (negatiivinen äänensävy, puuttuu energia ja into, on autoritaarinen) Simo rauhoittuu hieman hämmentyneenä, mutta jatkaa kotvan päästä riehakasta höröttelyään. Varhaiskasvattaja kommentoi tiukasti: ”Simo, sun piti tulla riisuun!” (negatiivinen äänensävy, kylmä ja etäinen,

autoritaarinen, jäykästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin) Simo tulee näitisti, lopettaa naureskelun. Kun kaverit kuitenkin hieman ”yllyttävät” omalla hullutellullaan, Simo tempautuu riehakkaaseen vauhdikkuuteen ja kikatteluun uudelleen mukaan. Varhaiskasvattaja kommentoi erittäin kyllästyneellä äänellä (ei todellakaan peittele tympääntymistään): ”Hei Simo sun paikka on täällä, älä kuikuile sinne (hyllyn toiselle puolelle). Jokaiselle annetaan oma rauha.” Simo riisuu todella kauniisti ja on aivan hiljaa. Tätä ei huomioida. Simo viikkaa vaatteet kauniisti paikoilleen. Tätä ei huomioida. Simon katse tavoittelee varhaiskasvattajaa kuin pyytääkseen, että tämä huomaisi Simon (ei kunnioita lasta, ei ole myötämielinen lapsen tarpeille ja huolenaiheille, kylmä ja etäinen, rutiininomainen). Simo lähtee rauhallisesti kulkemaan kohti nukkarin ovea, jolloin toinen varhaiskasvattaja huutaa hänen selälleen iloisesti ”Hyviä unia Simo!” Simo ei käänny, eikä vastaa. Simon katse on alas painuneena, olkapäät lysisssä. Simo vaikuttaa olevansa purskahtamaisillaan itkuun. (Emotionaalinen hyvinvointi ei toteudu: Simo vaikuttaa surulliselta, katse suunnattu maahan, olkapäät painuksissa, eikä vastaa varhaiskasvattajan toivotukseen mitään, ja vaikuttaa siltä, että hän nieleskelee itkua.)

Teorialähtöinen analyysi tukeutuu johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin ja tutkittava ilmiö määritellään aiemman tiedon valossa. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija sen sijaan ns. sanoutuu irti aiemmista teorioista ja pyrkii luomaan omasta tutkimusaineistostaan teoreettisen kokonaisuuden. Tutkijan aikaisemmillä havainnoilla, tiedolla ja kokemuksella ei ole sijaa aineistolähtöisessä analyysissä, joka tekeekin sen puhdasoppisesta toteuttamisesta sangen haasteellista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.) Tutkimuksessani teorialähtöisiä elementtejä edustavat juuri edellä kuvatut käsitteet, kuten *sitoutuminen, sensitiivisyys ja aktivointi*, jotka ovat vakiintuneet käyttöön lukemani teorian myötä. Teorialähtöistä lähestymistapaa puoltaa myös se, että ajatteluni ja esiymmärrykseni takana vaikuttaa voimakkaasti myös kontekstuaalisuus ja laajemmin ajateltuna sosiaalinen konstruktionismi. Teorialähtöistä tutkimukseni ei kuitenkaan missään nimessä ole, sillä teorialähtöisen tutkimuksen tavoitteena on testata jo olemassa olevaa teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

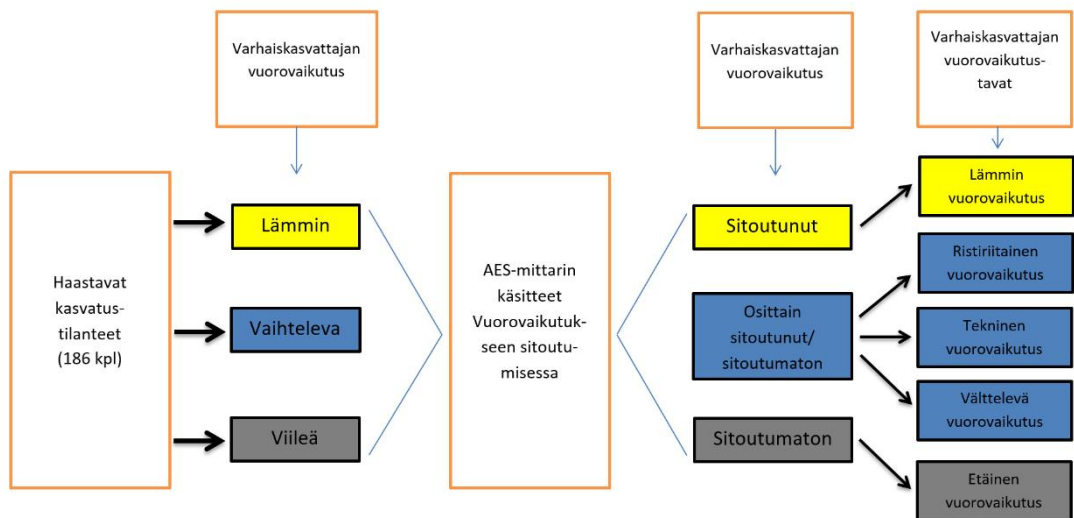
Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet nostetaan esille valmiina, ilmiöstä jo ”tiedettyinä” käsitteinä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Mielestäni teoriaohjaavassa ja abduktiivisessa päättelyssä on niin paljon yhtymäkohtia, että rinnastan niitä seuraavaksi yhteen. Teoriaohjaavassa analyysissä, kuten abduktiivisessa analyysissä, tunnustetaan tietyt teoreettiset kytkennöt, vaikka ne eivät pohjaudukaan suoraan teoriaan. Aineistolähtöisen ja induktiivisen analyysin tavoin myös teoriaohjaavan analyysin analyysiyksiköt valitaan itse aineistosta. Samalla kuitenkin oivalletaan, että tutkijan aikaisempi tieto ohjaa jossain määrin tutkijan tekemiä havaintoja ja tulkintoja. Aineiston analyysivaiheessa voidaan ensin edetä aineistolähtöisesti, mutta myöhemmin siihen liitetään joitakin jo olemassa olevia

selitysmalleja. Tutkijan mielessä vaihtelevat niin aineistolähtöisyys kuin valmiit mallitkin. (Patton 1990, 44–46; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98–99.)

Teoriaohjaavassa analyysissä siis aikaisemman teorian merkitys tunnustetaan, mutta toisin kuin teorialähtöisessä tutkimuksessa, sen tarkoituksena ei ole testata teoriaa, vaan avata uusia ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Pattonin (1990, 44–46) mukaan abduktiivinen analyysi voi painottua eri tavalla deduktiivisen ja induktiivisen analyysin välillä. Näin painotus näyttäytyy eri tutkimuksissa hieman eri tavoin. Omassa tutkimuksessani aiemman teorian olemassa olo on näkynyt osittain jo niissä tulkinnoissa, joita olen kentällä tehnyt. Aiemman teorian vaikutusta ei voida täysin tyhjentävästi käsitellä, sillä vaikka osa tulkinnoistani on varmasti väritynyt tietoisesti aiempien teorioiden valossa, ovat teorit varmasti suunnanneet huomiotani myös tiedostamattomasti. Oleellista on tiedostaa ja myöntää aiempien tulkintojen ja tutkimusten vuorovaikutus omien tulkintojeni kanssa. Myös Rastas (2010, 79) korostaa, että etnografisessa tutkimuksessa kentälle siirryttäessä tutkijalla on jo jonkinlainen tulkintaa määrittävä teoreettinen viitekehys, joka on läsnä aineistoa kerätessä ja sitä analysoitaessa. Aiempi teoria näyttäytyy tutkijan näkemyksissä suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

Tämän toisen analyysikierroksen myötä aineistossa alkoi korostua viisi vuorovaikutustapaa, jotka toistuivat samankaltaisina läpi aineiston. Ensimmäiseen ryhmään sijoittamani tilanteet, joissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus oli lämmintä ja sitoutunutta, säilyivät suurimmaksi osaksi ennallaan. Näin tapahtui myös toisen ryhmän kanssa. Olin sijoittanut tähän ryhmään tilanteet, joissa varhaiskasvattajan sitoutuminen oli heikkoa ja vuorovaikutus oli luonteeltaan viileää. Sen sijaan kolmas ryhmä, johon olin sijoittanut ne tilanteet, joissa sitoutuminen vaihteli, määrittyivät kolmeksi uudeksi ryhmäksi (ristiriitainen, tekninen, välttelevä). Aineiston pohjalta syntyi siis yhteensä viisi erilaista vuorovaikutustapaa, jotka näyttäytyivät läpi aineiston haastavissa kasvatustilanteissa.

Kuviosta 1 lukija voi tarkastella havainnointiaineistoni sisällönanalyysia vuorovaikutuksen osalta visuaalisessa muodossa. Analyysini käynnistyi haastavien kasvatustilanteiden rajaamisella aineistosta. Tämän jälkeen teemoittelin haastavat kasvatustilanteet varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen perusteella kolmeen teemaan. Seuraavaksi poimin analyysini tukikäsitteeksi AES-mittarista (ks. liite 1) aikuisen vuorovaikutukseen sitoutumisen käsitteen. Sitoutumisen käsitteen myötä kolme teemaryhmää saivat uudet otsikot. Analyysin edetessä osittain sitoutunut/osittain sitoutumaton vuorovaikutus jakaantui vielä kolmeksi ryhmäksi. Näin sain tuloksiksi varhaiskasvattajan viisi erilaista vuorovaikutustapaa.



Kuvio 1. Havainnointiaineiston sisällönanalyysi visuaalisessa muodossa

Havainnointiaineistoon perehtymällä etsin myös vastausta kysymykseen siitä, millaisissa päiväkodin toiminnoissa haastavia kasvatustilanteita esiintyi. Jaottelin haastavat kasvatustilanteet päiväkodin toimintojen perusteella esimerkiksi siten, että siirsin kaikki siirtymätilanteiden aikana tapahtuneet haastavat kasvatustilanteet samaan tiedostoon. Analysoidessani haastavia kasvatustilanteita suhteessa päiväkodin toimintoihin kiinnitin huomiota tilanteeseen kokonaisuutena. Tässä vaiheessa tukeuduin jälleen vahvasti kenttämuistiinpanoihini. Olin kirjannut ylös esimerkiksi sitä, kuinka kauan lapset tilanteessa odottivat, millä tavalla heitä aktivoitiin ja kuinka toiminnallisia tuokiot olivat. Kiinnitin huomiota myös siihen, tukivatko varhaiskasvattajat omalla toiminnallaan sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevaa lasta. Analyysivaiheessa saatoin siten tarkastella tilanteiden etenemistä sekä varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisen että pedagogisen toiminnan näkökulmasta suhteuttamalla niitä lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin.

6.4.2 Haastatteluaineiston analyysi

Litteroituani haastatteluaineiston (34 sivua, riviväli 1, fontti 12) ryhdyin teemoittelemaan sitä haastattelurungon mukaisiin teemoihin. Laadullisessa analyysissä on ratkaisevan tärkeää kyetä supistamaan aineiston massaa

suppeammaksi havaintojen joukoksi. Tutkimuksen punainen lanka tosin rajaa hankittavan aineiston määrää laadullisessakin tutkimuksessa, jotta aineistomassa ei olisi kohtuuton tai sisältäisi runsaasti tutkimusongelmien näkökulmasta epäoleellista informaatiota. Esimerkiksi teemahaastatteluiden aiheet on mietitty valmiiksi. Usein aineiston rajaaminen laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tapahtuu vasta analyysivaiheessa. (Alasuutari 1999, 48–51.)

Omassa aineistossani rajaus oli tapahtunut pääasiassa jo teemahaastattelun runkoa rakentaessani (ks. liite 2). Kuitenkin liian orjallinen pidättäytyminen vain tutkimuksen kannalta keskeisissä kysymyksissä olisi saattanut hankaloittaa haastateltavien heittäytymistä keskusteluun. Haastatteluaineiston litterointivaiheessa huomasin, että haastatteluiden kautta olin saanut paljon myös sellaista mielenkiintoista tietoa, joka ei ollut ihan suoraan linjassa tutkimuskysymysteni kanssa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) huomauttavatkin, miten laadullisen aineiston analyysin yksi kompastuskivi on usein se, että aineistosta löytyy paljon kiinnostavia asioita. Myös sellaisia asioita, joita ei ole osannut odottaa kohtaavansa. Runsauden pula voi kuitenkin estää pureutumisen tutkimuksen kannalta relevantteihin teemoihin, jolloin tarkka rajaus nousee arvoon arvaamattomaan. Tarkasti rajattu, riittävän kapea ilmiö mahdollistaa sen, että siitä voidaan kertoa syvällisesti ja mahdollisimman tyhjentävästi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Tätä ohjetta silmällä pitäen päätin keskittyä vain niihin keskeisiin teemoihin, joita haastattelujen kautta oli pyritty tavoittamaan. Haastatteluissa kartoitin lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, millaisissa päiväkodin toiminnoissa lapset yleensä ilmensivät käyttäytymisellään sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. Lisäksi tavoittelin niitä näkemyksiä, kokemuksia ja uskomuksia, joita lastentarhanopettajat liittivät haastaviin kasvatustilanteisiin. Tarkastelin haastatteluiden kautta myös sitä, millaista pedagogista toimintaa lastentarhanopettajat suosivat haastavissa kasvatustilanteissa tai niiden ennakoinnissa. Haastattelun keskiössä olivat niin ikään vuorovaikutukselliset teemat ja tilanne-esimerkkien tulkinta. Teemahaastattelurungossa näkyy tummennettuna ne kysymykset, jotka on systemaattisesti analysoitu. Rungossa on näkyvillä myös esihaastattelua täydentänyt osuus lapsen käyttäytymisen määrittelystä.

Ryhdyin teemoittelemaan haastavia kasvatustilanteita käsittelevää haastatteluaineistoa teemahaastattelurunkoa hyödyntäen vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin teemoihin. Tämä oli ajoittain haasteellista, sillä pedagogikka ja vuorovaikutus punoutuvat arjen kasvatustyössä usein erottamattomalla tavalla toisiinsa. Tällöin niiden käsitteleminen erillisinä teemoina on hankalaa. Aineisto kuitenkin osoitti sen, että erottelu oli jossain määrin mahdollista ja merkityksellistä.

Tässä vaiheessa siirsin siis haastatteluista ne kohdat, joissa viitattiin suoraan vuorovaikutukseen vuorovaikutus-teeman alle ja ne kohdat, joissa puhuttiin pedagogisesta toiminnasta pedagogiikka-teeman alle. Jaoteltuani haastatteluaineiston karkeasti kahteen pääteemaan ryhdyin kirjaamaan tekstikatkelmien viereen asiasanoja.

Asiasana saattoi olla esimerkiksi ”liikennevalot”, jolla viittasin varhaiskasvattajien hyödyntämiin värillisiin paperikiekkoihin. Liikennevalojen tarkoituksena oli antaa lapselle reaaliajassa palautetta hänen käyttäytymisestään. Asiasanana oli myös esimerkiksi ”kehu”, jolla viittasin varhaiskasvattajan lapselle kohdistamaan kielelliseen ja myönteiseen palautteeseen. Muita hyödyntämiäni asiasanoja tässä vaiheessa olivat esimerkiksi ”aktivointi”, ”tiimipalaveri”, ”oma pohdinta”, ”välineet” ja ”aikuisen tuki”. Esimerkiksi asiasanalla ”välineet” viittasin konkreettisiin lapsille suunnattuihin tukivälineisiin, kuten istuinalustaan. Aikuisen tuella puolestani tarkoitin aikuisen tarjoamaa pedagogista ja/tai vuorovaikutteista tukea esimerkiksi ohjeen pilkkomisen tai koskettamisen keinoin.

Asiasanojen avulla saatoin rakentaa teemoittelua yksityiskohtaisemmin kohti pienempiä teemakokonaisuuksia. Pedagoginen teema jakautuikin melko nopeasti kahtia siten, että sen alle muodostui kaksi alateemaa. Toiseen alateemaan sijoitin haastavissa kasvatustilanteissa esiintyviä pedagogisia toimintatapoja ja toiseen niitä toimintatapoja, joilla haastavia kasvatustilanteita pyrittiin päiväkodin arjessa ennakoimaan. Tähän jälkimmäiseen ryhmään kuuluivat esimerkiksi pienryhmätoimintaa koskevat näkemykset. Tulkinnat tilanne-esimerkeistä muodostivat oman teemaryhmänsä, kuten myös lapsen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen esiintyminen päiväkodin eri tilanteissa. Tässä vaiheessa hyödynsin avainkäsitteitä siten, että pyrin luomaan niistä suurempia yläkäsitteitä. Yläkäsitteiden tarkoituksena oli kiteyttää haastatteluaineistosta sen tärkein ydin. Analyysin edetessä pedagoginen ja vuorovaikutuksellinen toiminta nivoutuivat jälleen osittain yhteen. Jalostamalla avainkäsitteistä yläkäsitteitä, aineistossa korostui viisi keskeistä teemaa, joiden kautta varhaiskasvattajan pedagogista toimintaa haastavissa kasvatustilanteissa ja niiden ennakoinnissa voitiin kuvailla. Näitä teemoja olivat *vuorovaikutus, pienryhmätoiminta, ennakointi, positiivinen palaute ja reflektio*.

Riippuen etnografisesta tutkimuksesta, tutkijan ensisijaisena aineistona voi painottua havainnointiaineisto tai haastatteluaineisto. Ne voivat esiintyä tutkimuksessa myös hyvin tasavertaisina, mutta joka tapauksessa haastatteluaineiston analysointi osana etnografista tutkimusta edellyttää sen huolellista kontekstioimista muuhun aineistoon. Tällä tavalla aineistot palvelevat tutkimusta kokonaisvaltaisesti ja pyrkivät valaisemaan, tarkentamaan tai kyseenalaistamaan toisiaan. (Huttunen

2010, 43.) Omassa tutkimuksessani ensimmäisenä aineistona toimi havainnointiaineisto, jota täydentämään ja tarkentamaan rakensin teemahaastattelun ryhmien lastentarhanopettajille. Näin haastatteluaineisto oli jo lähtökohtaisesti kontekstoitu havainnointiaineistoon.

Vaikka aineistot analysoitiin erikseen, käsittelen niiden tuloksia toisiaan täydentävinä. Kahden aineiston tulosten tarkastelu rinnakkain oli hyödyllistä, sillä tulokset tukivat toisiaan hyvin. Toisaalta tuloksissa esiintyi myös hieman ristiriitaisuuksia, joiden äärelle pysähtyminen oli ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärryksen näkökulmasta tärkeää. Avaan tätä tarkemmin tulosten yhteydessä. Pedagogista toimintaa käsittelevät tulokset esitellään omana tuloslukunaan, jossa painottuu haastatteluaineisto, mutta sitä tukee myös havainnointiaineistoni. Haastattelujen kautta saatu käsitys haastavien kasvatustilanteiden esiintymisestä päiväkodin toiminnassa liitetään tiiviisti yhteen havainnointiaineiston kanssa. Samalla tavalla menettelen lastentarhanopettajien tulkitsemien tilanne-esimerkkien kohdalla.

Haastateltavia lastentarhanopettajia oli vain neljä, jonka vuoksi haastatteluaineiston soveltaminen yksittäisenä aineistona olisi ollut liian suppeaa. Koska etnografisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman syvä kuva, oli suhteellisen vähäisen haastatteluaineiston kerääminen työntekijöiden kokonaisuuden kannalta kuitenkin oleellista. Tästä syystä tutkimuksen kannalta haastattelut olivat merkittävä lisä havainnointiaineistoni antiin. Ensiksi, läpi tutkimukseni ajatteluuni on vaikuttanut sosiaalisen konstruktionismin mukainen näkemys siitä, että tulkinnat tilanteesta samankin kulttuurin sisällä ovat hyvin yksilöllisiä. Täten lastentarhanopettajien omat tulkinnat tilanne-esimerkeistä toimivat eräänlaisina laadun arviointeina tekemilleni tulkinnoille. Luetuttamalla tilanne-esimerkkejä lastentarhanopettajilla saatoin tarkastella heidän tulkintojaan suhteessa omiin tulkintoihini ja paikoitellen tavoittaa niitä näkemyksiä, joilla he perustelivat toimintaansa haastavissa kasvatustilanteissa.

7 VARHAISKASVATTAJAN VUOROVAIKUTUSTAVAT HAASTAVISSA KASVATUSTILANTEISSA

Havainnointiaineistossa korostui viisi erilaista varhaiskasvattajan vuorovaikutustapaa, jotka esiintyivät haastavissa kasvatustilanteissa. Vuorovaikutuksen tavat määrittyivät suhteessa varhaiskasvattajan *sitoutumiseen* vuorovaikutukseen kasvatustilanteen aikana. *Lämmin vuorovaikutus* piti sisällään varhaiskasvattajan syvää sitoutumista ja *etäinen* puolestaan sitoutumattomuutta. *Ristiriitaisen, teknisen ja välittelevän vuorovaikutustavan* luonteeseen puolestaan kuului vaihteleva vuorovaikutukseen sitoutuminen. (ks. AES- mittari, liite 1.)

Vuorovaikutustavat esiintyivät tilannekohtaisesti, eli yksittäinen tapa ei ollut ominainen yksittäiselle varhaiskasvattajalle kasvatustilanteesta toiseen. Kunkin varhaiskasvattajan kokemat haastavat kasvatustilanteet olivat aina yksilöllisiä tilanteita, joihin vääjäämättä vaikutti moni asia. Tällaisia asioita saattoivat olla paitsi ryhmän koko ja koostumus, myös hetkeen vaikuttavat elementit, joita minun tutkijana oli hyvin vaikeaa tavoittaa. Tällaisia elementtejä saattoivat olla hankalaksi koettu suhde ja kasvatushistoria yksittäisen lapsen kanssa, väsymys tai vaikkapa päänsärky. Myös Riihonen (2013, 43) korostaa, että varhaiskasvattajan resurssit eri päivinä ja päivän eri hetkinä ovat erilaisia; haastavassa tilanteessa myös varhaiskasvattaja voi hetkeksi ajautua epätasapainoon ja ilmentää vuorovaikutuksessaan kielteisiä piirteitä.

Kaikissa tilanne-esimerkeissä lasten nimet on muutettu. Esimerkeissä esiintyvät lapset sijoittuvat ikävuosiltaan kolmen ja viiden vuoden väliin. Haastavissa kasvatustilanteissa esiintyi lukuisia lapsia. Toiset lapsista ilmensivät sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvettaan käyttäytymisellään useammin kuin toiset ja esiintyivät siksi useammassa esimerkissä. Kussakin esimerkissä lapsella on aina uusi nimi. Pojat esiintyivät haastavissa kasvatustilanteissa huomattavasti tyttöjä useammin, joten he ovat vahvemmin edustettuina myös esimerkeissä. Tilanne-esimerkkejä on tiivistetty, ja niiden sisältöä on muokattu kielellisesti lukijaystävällisempään muotoon.

Aloitin luvun kuvaamalla niitä päiväkodin arkisia tilanteita, joissa haastavia kasvatustilanteita tyypillisesti esiintyy. Tämän jälkeen siirryn kuvaamaan haastavissa kasvatustilanteissa esiintyviä vuorovaikutustapoja yksityiskohtaisemmin.

7.1 Haastavien kasvatustilanteiden esiintyminen päiväkodin arjessa

Haastavia kasvatustilanteita esiintyi havainnointiaineistossani yhteensä 186. Haastava kasvatustilanne syntyi tyypillisesti ohjatun tuokion aikana, mikäli paikalla oli enemmän kuin kymmenen lasta. Tällaisia tilanteita esiintyi aineistossani kaikkiaan 63. Isoissa ohjatuissa tuokioissa aikuisen huomiota vaativat paitsi tuokion pedagogisen sisällön toteuttaminen, myös ryhmä lapsia, joista jokaisella oli omat yksilölliset tarpeensa. Haastava kasvatustilanne syntyi kun joku tai jotkut lapsista ryhtyivät ilmentämään sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvettaan käyttäytymisensä kautta. Tässä tutkimuksessa sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve näyttöäytyi lapsen käyttäytyessä tilanteessa aggressiivisesti, uhmakkaasti, levottomasti, vetäytyvästi tai lapsen ollessa tunteenpurkauksen vallassa.

Ohjatut tuokiot, joissa oli paikalla enemmän kuin kymmenen lasta, näyttöäytyivät aineistossani hyvin perinteisinä ja melko aikuislähtöisinä. Vaikka aikuiset aktivoivat lapsia tuokioiden aikana taitavasti, ei sosiaalis-emotionaalinen tuki useinkaan ollut riittävää kaikille lapsille. Esimerkiksi omaa vuoroa piti toisinaan odottaa melko pitkäänkin. Odottaminen edellyttää lapselta kuitenkin jo melko suurta itsesäätelytaitoa. Myös haastatteleman lastentarhanopettajat korostivat, että haastavia kasvatustilanteita esiintyy erityisen paljon silloin, kun lapsi joutuu odottamaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Zaghawan & Ostrosky 2011, 443; Gebbie ym. 2012, 37–44) odottamisen on niin ikään huomattu provosoivan haastavien kasvatustilanteiden syntyä.

Haastatteluissa lastentarhanopettajat kertoivat arvioivansa lapsiryhmän tarpeita jo suunnitellessaan pedagogisesti ohjattua toimintaa. Erityisen usein lastentarhanopettajat viittasivat levottomasti käyttäytyviin lapsiin, joille paikoillaan istuminen ja odottaminen oli hyvin hankalaa. Haastatteluissa lastentarhanopettajat kertoivat suosivansa tällaisissa tilanteissa toiminnallisia harjoituksia, jotka mahdollistivat lapsen aktiivisen ja fyysisen osallistumisen toimintaan. Havainnointiaineiston perusteella ohjatuilla tuokioilla kyllä toteutettiin toiminnallisia leikkejä. Leikkien välissä lapset kuitenkin odottivat verrattain pitkiä aikoja, jolloin heidän sitoutumisensa käsillä olevaan toimintaan väheni oleellisesti. Sitoutumisen vähentyessä aggressiivinen, uhmakas, levoton ja vetäytyvä käyttäytyminen lisääntyi.

Haastavia kasvatustilanteita esiintyi havainnointiaineistoni perusteella paljon myös siirtymätilanteissa. Tällaisia episodeja aineistossani oli yhteensä 44 kappaletta. Haastatellut lastentarhanopettajat nostivat esille siirtymätilanteet yksittäisenä eniten haastavia kasvatustilanteita laukaisevana tekijänä päiväkodin arjessa. Siirtymätilanteella tarkoitetaan päivittäisestä toiminnosta toiseen siirtymistä tai

paikasta toiseen siirtymistä (Thelen & Klifman 2011, 92). Päiväkodin arjessa siirtymätilanne voi olla esimerkiksi siirtyminen päiväunille, ulkoilemaan tai ruokailemaan. Myös Gebbien ym. (2012) tutkimuksessa siirtymätilanteet näyttäytyivät otollisina hetkinä haastaville tilanteille.

Usein odottaminen ja siirtymätilanteet linkittyvät yhteen päiväkodin arjessa. Etenkin jos koko ryhmä on siirtymässä yhtä aikaa vaikkapa ruokailuun tai pukeutumaan uloslähtöä varten, joutuvat jotkut lapsista vääjäämättä odottamaan. Lastentarhanopettajat kokivat pyrkinensä vähentämään odottamista ja siirtymätilanteiden kuormittavuutta esimerkiksi porrastamalla tilanteita. Toisissa ryhmissä odottaminen kuitenkin siirtyi vain tilanteesta toiseen. Esimerkiksi eräässä ryhmässä uloslähtöä porrastettiin siten, että kerrallaan pukeutumassa oli noin viisi lasta. Muut lapset odottivat pukeutumaan pääsemistä jonon kaltaisessa muodostelmassa lueskellen kirjoja. Näissä tilanteissa esiintyi paljon aggressiivista, uhmakasta ja levotonta käyttäytymistä. Lapset siis odottivat yhä ja turhautuivat tilanteessa. Usein kävi myös niin, että vaikka pukeutuminen oli porrastettua, joutuivat jo puettut lapset odottamaan eteisessä ulospääsyä. Odotusaika siis ikään kuin kaksinkertaistui; ensin odotettiin pukemaan pääsemistä ja sitten ulospääsemistä.

Yhdessä ryhmässä tilanne oli ratkaistu kiinteän pienryhmätoiminnan avulla. Tällöin varhaiskasvattaja siirtyi aina oman pienryhmänsä kanssa ulos omaan tahtiinsa, eikä lapsille tullut juurikaan odottelua. Tässä ryhmässä siirtymätilanteet näyttäytyivät hyvin vähän kuormittavina tilanteina, eikä niissä juurikaan ilmennyt lapsen käyttäytymisellään ilmentämää sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta.

No tosi vähän nyt (esiintyy haastavia kasvatustilanteita siirtymätilanteissa) kun meillä on tosi hyvin saatu porrastettua tota toimintaa, et meillä on maksimissaan se 6-7 lasta pukemassa yhtä aikaa eteistilanteissa ja vessassa ja noin. Se on auttanut ihan huikkeesti kaikkia lapsia toimimaan niissä tilanteissa, mutta erityisesti näiden haastavasti käyttäytyvien lasten kohdalla se on ihan avainasemassa et tuol ei niinku ole kolmeakymmentä lasta yhtä aikaa kuraeteisessä. Että kyllähän ne on semmosia tilanteita missä niinku kaikilla lapsilla iskee semmonen ahdistus ku sä hiki päässä seisot tuolla eteisessä ja odotat aikuista, et joku saa niinku vaatteet päälle ja näin että.

Lastentarhanopettajien mukaan odottaminen ja vapaus provosoivat siirtymätilanteissa esimerkiksi levotonta ja uhmakasta käyttäytymistä. Kun lapsia on paikalla enemmän ja yhdessä odotellaan siten, ettei toiminta ole aikuisjohtoista, voi vapaus olla joillekin lapsille liikaa. Näin ollen opettajat tulkitsivat tilanteissa provosoivaksi myös sen, etteivät kaikki lapset voineet toimia tilanteissa ilman aikuisen toteuttamaa valtaa. Puroila (2002, 92–94) mukaan valta näyttäytyy

kasvatuksellisissa tilanteissa usein siirtymätilanteissa lasten asettamisena esimerkiksi jonoon.

Mielenkiintoista on se, että osa lastentarhanopettajista tulkitsevat vapauden laukaisevan haastavia kasvatustilanteita. Kuitenkaan tämä oletus ei toteutunut leikki-tilanteissa, jotka olivat luonteeltaan usein *vapaata toimintaa*. *Vapaan leikin* tilanteissa esiintyi lapsen sosiaalis-emotionaalista tuen tarvetta vain 13 episodissa. Jos vapauden ajatellaan olevan yhteydessä riskiin haastavien kasvatustilanteiden synnystä, voitaisiin lukumäärän odottavaa olevan verrattain paljon suurempi. Rutanen (2009, 225) kertoo, että vapaa leikki on sanaparina melko vakiintunut osaksi päiväkodin kontekstia ja sillä viitataan usein leikkihetkiin, jotka eivät ole suoraan aikuisen ohjauksen tai määrittämisen alaista toimintaa. Wilzin & Kleinin (2001, 222–223) tutkimuksessa lasten omasta mielestä vapaa leikki on päiväkodin paras asia. Samoin Roosin (2015) tutkimuksessa lapset painottivat leikin ja ystävien positiivista merkitystä osana päiväkotiarkeaan. Leikki itsessään on usein lapsille niin stimuloivaa ja heidän autonomiaansa ruokkivaa, että se tempaa mukaansa sitoutumaan. Ja kun lapsi sitoutuu, hän lumoutuu toiminnasta siinä määrin, ettei esimerkiksi levottomalle käyttäytymiselle ole tarvetta, toisin kuin monissa ohjatuissa tilanteissa, joissa toiminta ei ole riittävän motivoivaa kaikille lapsille.

Alla olevasta taulukosta 1 lukija voi halutessaan tarkastella haastavien kasvatustilanteiden esiintymistä osana päiväkodin arkista toimintaa. Taulukosta lukija näkee myös sen, millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutus on ollut eri tilanteissa. Taulukkoon keltaisella värillä on merkitty haastavat kasvatustilanteet, joissa varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen toiminta on ollut luonteeltaan lämmintä ja harmaalla puolestaan ne tilanteet, joissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus on ollut etäistä. Sinisellä värillä on merkitty haastavat kasvatustilanteet, joissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus on ollut laadultaan vaihtelevaa.

Taulukko 1. Haastavien kasvatustilanteiden esiintyminen päiväkodin toiminnassa

Varhaiskasvattajan vuorovaikutus	Lämmin	Ristiriitainen	Tekninen	Välttelijä	Etäinen	Yhteensä
Ohjattu tuokio	26	16	11	3	7	63
Pienryhmä	15	5	2	1	5	28
Siirtymätilanne	13	13	2	7	9	44
Ruokailu	4	9	3	3	4	23
Ulkoilu	3	4	0	1	3	11
Leikki	5	1	1	2	4	13
Nukkuminen	2	1	1	0	0	4
Yhteensä	68	49	20	17	32	186

Edellä olevasta taulukosta ilmenee miten haastavat kasvatustilanteet ovat keskittyneet päiväkodin ohjattuihin toimintoihin ja siirtymätilanteisiin. Sen sijaan vapaan toiminnan aikana haastavia kasvatustilanteita ei juuri esiinny. Vapaata toimintaa ovat esimerkiksi ulkoilu ja leikki.

7.2 Lämmin vuorovaikutus

Lämpimälle vuorovaikutukselle oli tyypillistä syvä sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Lämpimässä vuorovaikutustavassa varhaiskasvattajan toiminnasta huomasi, että hän oli töissä lapsia varten ja lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen oli hänelle tärkeää. Lämpimissä vuorovaikutustilanteissa lapset kohdattiin kiireettömästi, jopa hektisissä tilanteissa. Varhaiskasvattaja pysähtyi lapsen kokemuksen äärelle, kuunteli lasta arvostavasti ja pyrki tavoittamaan lapsen kokemuksen ja tulkinnan tilanteesta. Varhaiskasvattaja säilyi sensitiivisenä silloinkin, kun lapsi ilmensi voimakkaasti sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvettaan. Varhaiskasvattaja pyrki tunnistamaan lapsen tarpeita mahdollisimman hyvin. Hän myös pyrki turvaamaan lapselle tilaa olla oma itsensä ja hyväksytyt juuri sellaisena kuin hän on. Lämpimissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja oli myös kosketuksessa itseensä kasvattajana ja arvioi herkästi oman toimintatapansa hedelmällisyyttä haastavissa kasvatustilanteissa. Lämpimää vuorovaikutusta esiintyi yhteensä 68 haastavassa kasvatustilanteessa.

Sensitiivisyyden käsitteellä viitataan lämpimän vuorovaikutuksen yhteydessä esimerkiksi varhaiskasvattajan myönteiseen äänensävyyn, ilmeisiin ja eleisiin. *Aktivoiminnan* käsitteen kautta taas viitataan energiseen ja elävään, lasten kiinnostusten kohteita huomioivaan ja tarkoituksenmukaiseen virittämiseen. *Autonomian* käsitteen kautta viitataan puolestani varhaiskasvattajan pyrkimykseen kannatella ja tukea lapsen valintoja ja oma-aloitteisuutta. (ks. AES- mittari, liite 1.) Jokaisen tilanne-esimerkin kohdalla en avaa näitä kaikkia käsitteitä ja niihin liittyviä varhaiskasvattajan toimintatapoja erikseen toistoa välttääkseni. Lukija voi halutessaan palata AES-mittarin tarkempiin kuvauksiin tilanne-esimerkkien yhteydessä.

7.2.1 Levottomien lapsien tukeminen ja aktivoiminen

Ensimmäisen tilanne-esimerkin kautta lukija pääsee tutustumaan kasvatustilanteeseen, jossa toteutuu lämmin vuorovaikutus huolimatta siitä, että ryhmän lapset käyttäytyvät ajoittain hyvin levottomasti ja vaativasti.

”Vauhdikkaat huovuttajat”

Tilanne 1: Varhaiskasvattaja ja 7 lasta huovuttavat saman pöydän äärellä. Tunnelma ryhmässä on lämmin. Vaikka lapset vaativat varhaiskasvattajalta ajoittain varsin kovaäänisestikin apua, hänellä on aikaa kuunnella kunkin lapsen asiaa. Näin myös siinä tapauksessa, että itse asia menisikin ”aiheen sivusta”, eli ei liittyisi askarteluun. Ohjeet ovat lempeitä, riittävän lyhyitä ja selkeitä. Lapset ovat paitsi kovaäänisiä, myös hyvin vilkkaita ja impulsiivisia.

Jere kysyy erittäin kovalla äänellä: ”Onko valmis jo?” Varhaiskasvattaja vastaa lempeästi: ”Ei kultaseni” ja antaa lisäohjeita askartelun jatkamiseen. Varhaiskasvattajasta välittyvä sensitiivinen ja kärsivällinen kuva. Hän osaa neuvoa pieniä askartelijoita sangen konkreettisesti: ”Purista se vesi pois taas, näin.” Varhaiskasvattaja laittaa omat kätensä pienten käsien ympärille ja auttaa lasta puristamaan huopapalasta ylimääräistä vettä pois seisten lapsen takana lavuaarin edessä. Jere meinaa turhautua pöydän äärellä ja ryhtyy ”mölisemään”, eli äänтелеe levottomasti, ei kuitenkaan puhuen. Varhaiskasvattaja ei varsinaisesti puutu ääntelyyn, mutta sen yhä jatkuessa kysyy pojalta: ”Osaatko laskea sataan?” ”Joo”, Jere vastaa innoissaan. ”Pistele sata kertaa niin olet aika lähellä valmista.” Jere innostuu ja ryhtyy pistelemään villaansa sientä vasten laskien ääneen selvästi motivoituneena tehtäväänsä. Kun hän on laskenut sataan asti, varhaiskasvattaja tulee heti katsomaan työtä, pisteleä itse sitä vielä pienen hetken ja sitten huovutus onkin jo valmis. Varhaiskasvattaja on hyvä kannustamaan ja motivoimaan lapsia! Huovutuksen tekeminen on hidasta puuhaa ja vaatii lapsilta pitkäkestoista sitoutumista tehtävään ja roppakaupalla kärsivällisyyttä.

Tilanteen aikana lapsilla esiintyy runsaasti levotonta käyttäytymistä. He ovat motorisesti levottomia ja kovaäänisiä. Heidän tarkkaavaisuutensa suuntaamiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan paljon varhaiskasvattajan tukea. Vaikka tilanteessa täytyy haastavan kasvatustilanteen elementit, varhaiskasvattaja säilyy lempeän lämpimänä. Hänen tavassaan puhua lapsille korostuu välittäminen ja arvostus. Varhaiskasvattaja ei provosoidu, vaikka lapset puhuvat paljon ja myös aiheen sivusta. Sen sijaan, että hän lähtisi kielloillaan rajaamaan lasten keskustelua, hän tulkitsee tilannetta siten, että itse toiminta ei häiriinny, vaikka lapset juttelevatkin paljon. Tunnelma on lämmin koko tilanteen ajan.

Varhaiskasvattaja osoittaa eleillään, ilmeillään ja puheellaan olevansa läsnä lapsille. Hän *sitoutuu* täysin vuorovaikutukseen lasten kanssa. Kun Jeren huomio meinaa herpaantua pitkäjänteisestä huovutustyöstä ja hän ryhtyy turhautuneena meluamaan melko kovaäänisesti, varhaiskasvattaja tunnistaa ilmeisen sensitiivisesti Jeren tarpeen; lapsi kaipaa tilanteessa osakseen *aktivointia* ja kannustusta sitoutuakseen työskentelyyn uudelleen. Tässäkään tilanteessa varhaiskasvattaja ei hiljennä Jereä

autoritaarisesti komentamalla. Jere tarttuu innoissaan aktivointiin ja ryhtyy laskemaan. Kun lapsi on saanut laskettua sataan asti, varhaiskasvattaja saapuu välittömästi hänen luokseen ja pistelee itse työtä vielä hetken. Tällä tavalla varhaiskasvattaja ei tule asettaneeksi Jerelle liian suuria odotuksia kehottamalla häntä pistelemään työtä vielä lisää vaan auttaa työn päätökseen. Jerelle ponnistus on ollut joka tapauksessa suuri, ja hän saa nauttia onnistumisen kokemuksestaan.

Edellä kuvatun aineistoiesimerkin pohjalta saivat myös haastatellut lastentarhanopettajat kuvata näkemyksiään ja tulkintojaan tilanteesta. Lastentarhanopettajat tulksivat episodiat keskenään hyvin samalla tavalla. Erityisesti heidän huomionsa kiinnittyi myönteiseen vuorovaikutukseen. Kaikkien opettajien mukaan tunnelma oli lämmin.

No täähän on maailman parasta vuorovaikutusta, et siinä samalla tehdään ja siinä samalla voi jutella niitä näitä. Rento ilmapiiri ja aikuinen antaa huomiota kaikille ja neuvoo kädestä pitäen ja kehuu näin. Ja se ei oo vain niin, että tehdään näin ja näin, vaan tää on paljon enemmän tämmönen vuorovaikutustilanne. Kuulostaa tosi hyvältä. Ja helpostihan tämä Jere saatiin taas porukkaan mukaan, sillä laskemisella, että se tehos häneen hyvin tällä kertaa.

Lastentarhanopettajat korostivat myös varhaiskasvattajan joustavuuden merkitystä tilanteen hedelmällisen etenemisen näkökulmasta. Sen sijaan, että varhaiskasvattaja lähtisi rajaamaan levottomasti äänitelevän lapsen toimintaa kielloilla, hän pyrki motivoimaan lasta takaisin askartelun pariin. Lastentarhanopettajien mukaan varhaiskasvattaja ei provosoidu haastavasta tilanteesta ja sallii joustavasti lasten myös keskustella keskenään askartelun lomassa, vaikka vähän aiheen sivustakin. Joustavuus näkyi heidän mukaansa myös siinä, että varhaiskasvattaja tuki konkreettisesti loppusuoralla olevan askartelutyön valmistumista pistelemällä sitä hetken aikaa myös itse.

Pointsit tolle kasvattajalle et se pystyy tolla tavalla lukemaan sitä tilannetta ja rauhallisesti ohjaamaan lapsia. Ettei se muiden lasten ohjaaminen häiriinny, et vaikka joku ryhtyy möykkäämään. Eikä siihen tarvi puuttua sillä et ”ole hiljaa, ole hiljaa, ole hiljaa.” Et osataan se huomio kiinnittää johonkin muuhun. Ja toikin et voidaan jutella, et koska lapset juttelee, niillä tulee assosiaatioita tilanteissa, jotka ei välttämättä liity siihen mitä ollaan tekemässä. Mut ne on niitä parhaita oppimistilanteita ja semmosia mihin kannattaa tarttua. Et tossakin oli kivaa, et vaikka aiheen sivusta on juteltu, ni silti se aikuinen pitää ne langat käsissään siinä hommassa.

Omassa tulkinnassani korostuivat samat keskeiset asiat. Kiinnitin huomiotani varhaiskasvattajan positiiviseen ja lasta aktivoivaan tapaan lähestyä haastavaa tilannetta. Tämä kannusti lasta sitoutumaan käsillä olevaan tehtävään. Myös sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeen ilmentäminen käyttäytymisellä loppui sitoutumisen myötä kokonaan. Korostin tulkinnassani myös myönteistä, lämmintä ja lasta arvostavaa vuorovaikutusta, jonka myötä lasten emotionaalinen hyvinvointi toteutui tilanteessa: lapset vaikuttivat rennoilta, iloisilta ja luottavaisilta.

Monissa tilanteissa, joissa esiintyi erittäin vilkas ja tarkkaamaton lapsi sekä lämmin vuorovaikutustapa, varhaiskasvattaja kykeni tulkitsemaan lapsen tarpeita sensitiivisesti. Lapselle tarjottiin mahdollisuuksia liikkua, eikä häneltä edellytetty pitkään paikoillaan olemista. Varhaiskasvattaja sääteli antamaansa tukea tilanteissa taitavasti lisäämällä tukea välittömästi silloin, kun lapsen keskittyminen uhkasi herpaantua ja häivyttämällä tukeaan tilanteissa, joissa lapsi tempautui mukaan toimintaan. Vilkkaille ja tarkkaamattomille lapsille sallittiin tietoisesti mahdollisuuksia ”tipahtaa” toiminnan intensiivisestä seuraamisesta tilanteissa, joissa lapsen oli hyvin haastavaa ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Lapset vaikuttivat tilanteessa ennen kaikkea huojentuneilta ja usein luvallisen herpaantumisen tarjoaman tauon myötä palasivat mielellään menossa olevan toiminnan pariin.

Kuten yllä kuvasin, sitoutuminen pitkäkestoiseen toimintaan, joka vaatii pitkään tarkkaavaisuuden ylläpitämistä, on usein haasteellista vilkkaille ja tarkkaamattomille lapsille. Toinen esimerkki kuvaa Topia, joka saa varhaiskasvattajalta tarvitsemansa tuen tarkkaavaisuutensa säätelyyn askartelutilanteessa myös fyysisesti.

”Tarkkaamaton Topi askartelee”

Tilanne 2: Ollaan askartelemassa. Vilkas Topi, jolle tarkkaavaisuuden ylläpitäminen on ajoittain hyvin vaikeaa, on ollut levoton. Topi ryhtyy leikkaamaan silkkipaperia ja varhaiskasvattaja auttaa häntä; Topi saa nojata varhaiskasvattajaan ja kasvattaja pitelee paperia kun Topi leikkaa sitä. Varhaiskasvattaja antaa tehtävän varrella lisää tarkentavia ohjeita ja Topi sitoutuu leikkaamiseen hyvin, vaikka välillä jutteleekin muita. ”Nyt jo loppusuora” Topi toteaa itse huojentuneena huomattessaan, että työ on kohta leikattu.

Varhaiskasvattaja tulkitsee tilannetta Topin näkökulmasta rakentavasti askartelutilanteessa. Hän tunnistaa Topin kasvavan levottomuuden eikä tulkitse sitä uhmakkuudeksi tai uppiniskaisuudeksi vaan oivaltaa Topin kaipaavan enemmän tukea tarkkaavaisuutensa säätelyyn. Varhaiskasvattaja asettuu lähelle Topia, jolloin

tämä voi rauhoittavasti nojata aikuiseen. Varhaiskasvattaja kannustaa Topin työskentelyä myös pitelemällä paperia hänelle, jotta poika voi keskittyä rauhassa vain leikkaamiseen. Paperin pitäminen on kuin käden ojennus: tule, kuljetaan käsi kädessä loppumatka. Topia ei jätetä selviämään tilanteeseen yksin. Topin olemuksesta näkyy *emotionaalinen hyvinvointi* tilanteessa, joka on varmasti arvokas kokemus kummallekin. Emotionaalinen hyvinvointi välittyy Topin eleistä, ilmeistä, äänensävyistä ja erityisesti luottavaisesta läheisyydestä varhaiskasvattajaan.

7.2.2 Vetäytyvän lapsen arvostaminen

Lämpimälle vuorovaikutukselle oli tyypillistä se, ettei varhaiskasvattaja tukeutunut liian pilkuntarkasti tekemiinsä pedagogisiin suunnitelmiin vaan salli lasten erilaisuuden vaikuttaa myös käsillä olevaan toimintaan. Näin jokaisen lapsen ei tarvinnutkaan suorittaa yhteistä toimintaa saman kaavan mukaisesti, vaan toimintaa muovattiin lapsen yksilölliset piirteet huomioivaan suuntaan. Varhaiskasvattajan toimintaa kuvaa joustavuus. Joustavuus näkyi varhaiskasvattajan toiminnassa esimerkiksi tilanteissa, joissa vetäytyvä lapsi empi yhteiseen toimintaan osallistumista. Tällöin varhaiskasvattajan toiminnassa korostui empaattinen ymmärrys lasta kohtaan. Varhaiskasvattaja antoi lapselle tilaa tarkastella käsillä olevaa toimintaa aluksi etäämmältä. Varhaiskasvattaja pyrki kannustamaan lasta mukaan toimintaan vasta silloin, kun hän tulkitsi lapsen olevan tähän valmis. Näin kannustus ei muuttunut painostukseksi.

Varhaiskasvattaja oli tilanteessa läsnä paitsi fyysisesti, myös emotionaalisesti. Hän oli sitoutunut vuorovaikutukseen lasten kanssa, jolloin hän pystyi huomioimaan lasten emotionaalista tilaa ja yksilöllistä tuentarvetta. Läsnäolon myötä varhaiskasvattaja ei syylistynyt häikäilyihin johtopäätöksiin. Hän tulkitsi tilanteita siitä ymmärryksestä käsin, ettei lapsi kieltäytynyt yhteisestä toiminnasta uhmakkuuttaan. Lasta ei syylistetty, jos yhteiseen toimintaan osallistuminen ei onnistunut kannustuksenkaan jälkeen. Lapselle osoitettiin, että hän on hyvä ja arvokas joka tapauksessa. Jos lapsi rohkeni osallistua kannustuksen myötä yhteiseen toimintaan, häntä kiitettiin lämpimästi. Lapsen osallistumisesta tai osallistumattomuudesta ei kuitenkaan tehty numeroa, jotta ryhmän toiset lapset eivät kiinnittäisi tilanteeseen liikaa huomiota. Varhaiskasvattajan toiminnasta välittyi sanoma siitä, että erilaisuus on täysin hyväksyttyä.

Voimakkaasti vetäytyvien lasten kohdalla varhaiskasvattajan empaattisuus ja läsnäolo ovat korostuneen tärkeässä roolissa. Vetäytyvät lapset ilmaisevat itseään

usein verbaalisesti niukasti, jolloin heidän ajatuksiaan ja tunteitaan voi olla haastavaa tavoittaa. Varhaiskasvattajan empaattinen tilannetaju näyttäytyy vahvasti seuraavassa esimerkissä. Siinä varhaiskasvattaja osoittaa voimakkaasti vetäytyvälle Matille, että hänen ajatuksensa ja tarpeensa ovat tärkeitä.

”Matin auto”

Tilanne 3: Levoton ja kovaääninen lapsiryhmä on varhaiskasvattajan johdolla siirtymässä liikuntasalista pois. Matti jumittaa kesken matkan aivan yht’äkkiä. Varhaiskasvattaja hoksaa, että Matin leikkiauto on matkan varrella: ”Onks se sun auto?” Matti nyökkää. ”Ota vaan se,” varhaiskasvattaja kehottaa ystävällisesti. Matti ottaa auton, mutta jumittaa yhä paikoillaan. Varhaiskasvattaja huomaa, että Matin mieltä painaa yhä jokin ja hän kysyy asiasta pojalta. Matti vastaa, mutta niin vaimeasti, että sitä ei kuule. Varhaiskasvattaja laittaa korvaa lähemmäksi poikaa ja Matti kertoo olevansa huolissaan siitä, että auton kyljessä oleva tarra on reunasta hieman irti. Varhaiskasvattaja ottaa liimaa ja kysyy Matilta, liimataanko tarra kiinni. Matti nyökkää ja kasvattaja liimaa tarran liimapuikon avulla uudelleen kiinni. Nyt tarran reuna ei enää repsota. Matti on silminnähdyn tyytyväinen ja matka voi jatkuu.

Varhaiskasvattaja sitoutuu vuorovaikutukseen Matin kanssa sen sijaan, että hiljaisen ja vetäytyvästi käyttäytyvän lapsen tarpeet työntäisi syrjään kiireen ja vilkkaiden lasten keskellä. Matin kokemus on varhaiskasvattajalle merkityksellinen ja sen äärelle ehditään pysähtyä. Varhaiskasvattaja tulkitsee lapsen erittäin vähäeleistä viestintää ilmeisen oikein ja oivaltaa, että lapsen auto on syystä tai toisesta päiväkodin käytävällä ja se vaivaa Matin mieltä. Varhaiskasvattaja huomioi sensitiivisesti myös sen, ettei pelkkä auton mukaan ottaminen ratkaise pulmaa. Näin hän tulee myös kannatelleeksi lapsen autonomiaa mahdollistamalla lapselle tilaa kertoa huolestaan.

Kun Matti saa ilmaistua huolensa auton repsottavasta tarrasta, varhaiskasvattaja tarjoaa ratkaisua tilanteeseen. Matti tarttuu ehdotukseen hyvillä mielin ja on selvästi äärimmäisen huojentunut siitä, että hän tuli ymmärretyksi ja kohdatuksi tilanteessa. Matin huolen huomaaminen edellytti varhaiskasvattajalta tietoista läsnäoloa hektisessä ja meluisessa siirtymätilanteessa, sillä Matti ei vaadi ääneen apua osakseen. Kun tuntee toisen ihmisen hyvin, se lisää lapsen kokemaa perusturvallisuutta ja rakentaa myönteistä tunneilmastoa, jossa kaikilla on hyvä olla.

Myös seuraavassa episodissa varhaiskasvattaja tuntee lapsen yksilölliset tarpeet hyvin ja kohtaa lämpimästi itkuisen Niilon.

”Niilon hätä”

Tilanne 4: Lapsia tuodaan hoitoon ripotellen. Jo paikalla olevat lapset ovat hajaantuneet kolmeen eri tilaan leikkimään. Niilo tulee itkuisena huoneeseen, jossa varhaiskasvattaja on. Varhaiskasvattaja huomaa Niilon hädän heti, polvistuu tämän eteen ja kysyy hyvin lämpimästi: ”Mitä nyt Niilo?” Niilo vastaa itkuisesti: ”Mä en jaksa enää!” Varhaiskasvattaja kysyy yhä lempeästi polvistuneena: ”Mitä sä et jaksa?” Niilo vastaa itkuisesti: ”Kävellä.” Varhaiskasvattaja vastaa lempeän yllättyneellä äänellä ilman vähäistäkään ivaa: ”Kävellä!” Varhaiskasvattaja ryhtyy selittämään empaattisesti Niilolle, että kohta siirrytään yhdessä musiikkituokioon. Niilon itkuisuus ja ahdistus kaikkoo nopeasti varhaiskasvattajan lämpimän läsnäolon ja rupattelun myötä.

Niilo on voimakkaasti ahdistunut ja itkuinen ilman näkyvää syytä. Niilo ahdistuu usein hyvin herkästi. Varhaiskasvattaja kohtaa lapsen äärimmäisen lempeästi ja lämpimästi. Hän polvistuu lapsen tasolle ja osoittaa siten myös fyysisellä olemuksellaan olevansa aidon kiinnostunut Niilon hädästä. Vaikka Niilon on hyvin vaikeaa pukea sanoiksi syytä omalle voimakkaalle ahdistukselleen, varhaiskasvattajan lämmin empatia tukee ja kannattelee lasta hänelle haastavassa tilanteessa. Niilo ei jää yksin hätänsä kanssa vaan saa osakseen lämpöä, arvostusta, empatiaa, eläytyvää kuuntelua ja välittämistä. Niilon emotionaalinen tila kohenee silmissä ja hetken kuluttua hän vaikuttaa rauhalliselta, tyytyväiseltä ja onnelliselta. Jos kasvattaja pysähtyy kohtaamaan lapsen aidosti, hän kykenee ymmärtämään myös lapsen sanatonta viestintää. Tämän ymmärryksen myötä avautuu mahdollisuus vuorovaikutukseen (ks. myös Koivisto 2007, 133–134).

Koska sosiaaliset tilanteet ahdistavat tyypillisesti voimakkaan vetäytyviä ja ujoja lapsia, lapsi saattaa pyrkiä vetäytymään sosiaalisista tilanteista pois (ks esim. Graham & Coplan 2012, 444). Lämpimässä vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattaja tuntui tiedostavan vetäytyvän lapsen suuren tuen tarpeen suhteessa sosiaalisiin tilanteisiin vertaisryhmän jäsenten kanssa. Uskotaan, etteivät empaattisetkaan lapset, jotka havaitsevat myötätuntoisesti vertaisryhmän jäsenen yksinäisyyden, silti tarjoa tälle aktiivisesti leikkiseuraa (Findlay, Girardi & Coplan 2006, 347–359). Tästä syystä varhaiskasvattajan rooli on aivan keskeinen. Monissa päiväkodin arkisissa tilanteissa varhaiskasvattaja huolehti tarkoin, että myös vetäytyvä lapsi pääsee osalliseksi sosiaalisesta kanssakäymisestä. Usein vetäytyvälle lapselle mahdollistettiin rauhallinen leikinurkkaus, jossa hän sai leikkiä yhden lapsen kanssa. Varhaiskasvattaja säännösti tukeaan taitavasti vetäytymällä taustalle leikkiätilanteesta heti, kun se näytti leikin etenemisen näkökulmasta tarkoituksenmukaiselta.

7.2.3 Vuorovaikutukseen heittäytyminen

Aggressiivisia ja uhmakkaita lapsia käsittelevät esimerkit ovat kunkin vuorovaikutustavan yhteydessä niputettu samaan lukuun, koska lapset saattoivat usein käytännössä ilmentää kumpaakin käyttäytymisen muotoa yhtä aikaa tai limittäin. Aggressiivisesti ja uhmakkaasti käyttäytyvät lapset ovat myös usein nimetty eniten kasvattajille harmia ja huolta tuottavina lapsina (ks. esim. Aubrey & Ward 2013, 441), jolloin heidän käsittelynsä tässä yhteydessä samaan aikaan tuntuu perustellulta. Vaikka aggressiivinen ja uhmakas käyttäytyminen kuormittavatkin varhaiskasvattajia suuresti, lähestyttiin näin käyttäytyviä lapsia myös hyvin lämpimästi. Lämpimän vuorovaikutuksen kautta varhaiskasvattaja usein viestitti lapselle, että tämä on hänelle tärkeä ja arvokas. Aggressiivisuus tai uhmakkuus ei määrittänyt sitä, miten paljon varhaiskasvattaja lapsesta piti. Varhaiskasvattajan arvostava suhtautuminen Vertin pohdintoihin välittyi myös seuraavassa esimerkissä.

”Vertin surunaamat”

Tilanne 5: Vertti käyttäytyy ohjatulla tuokiolla hyvin uhmakkaasti ja aggressiivisesti. Hän kiroilee ja puhuu tuokiota ohjaaville varhaiskasvattajille uhmakkaan aggressiivisella äänellä. Vertille lapsiryhmässä toimiminen on ajoittain hyvin haasteellista runsaiden ärsykkeiden vuoksi. Yksi varhaiskasvattajista menee Vertin luo, polvistuu ja kutsuu Verttiä mukaansa rauhallisella äänellä eteiseen. Vertti nousee ja tuntuu siirtyvän mielellään rauhoittumaan eteiseen yhdessä aikuisen kanssa. Heti eteisessä Vertti vaikuttaa huomattavasti rauhallisemmalta. Eteisessä on kaksi isoa kartonkipuuta, joista toisessa on hymynaama-palloja, toisessa surunaama-palloja. Hyvästä teosta lapsi saa oman henkilökohtaisen hymynaaman, joka kiinnitetään puuhun. Hymynaaman taakse kirjoitetaan kaunis teko, jolla se on ansaittu. Surunaamapuussa on sama logiikka, mutta tylsistä teoista. Vertti juttelee varhaiskasvattajalle: ”Noi surunaamat ei tullu tarkoituksella. Se oli ihan vahinko. Piti potkaista pippeliin, mutta osuikin huuleen ja hampaaseen.” Vertti on hyvin vakavissaan ja keskustelelee aivan tosissaan. Varhaiskasvattaja vastaa lämpimästi: ”Mutta olisko siihen toiseenkaan saanut potkaista?” Vertti: ”No ei.” Varhaiskasvattaja: ”Olis tullut surunaama joka tapauksessa.” Vertti näyttää oivaltavan ja vastaa viisaalla äänellä: ”Niin.” Keskustelu on lämmin ja vastavuoroinen. Minulle välittyi kuva siitä, että se on Vertille hyvin tärkeä ja merkityksellinen

Uhmakkaan aggressiivisesti ja levottomasti käyttäytynyt Vertti saa rauhoittua hetken yhdessä varhaiskasvattajan kanssa. Vertin vilkkautta ja haastavaa käyttäytymistä ei ”demonisoida”, vaan Vertti saa tilaisuuden rauhoittua. Varhaiskasvattaja ei ryhdy myöskään autoritaarisesti kertomaan, miten Vertti toimi väärin ohjatulla tuokiolla.

Vertti avaa itse keskustelun eteisessä olevista kartonkipuista. Varhaiskasvattaja ei lähde mitätöimään Vertin oivalluksia, vaikka ne hänestä saattavatkin kuulostaa jopa huvittavan ristiriitaisilta. Varhaiskasvattaja on tilanteessa hyvin lämmin. Hänen äänensävyensä on pehmeä ja koko fyysinen olemuksensa ilmentää vastaanottavuutta. Hetki on Vertille ilmiselvästi hyvin tärkeä. Hän saa keskustella rauhassa varhaiskasvattajan kanssa. He kumpikin ovat erityisen sitoutuneita vuorovaikutukseen keskenään. Tilanteessa Vertti paitsi oivaltaa aiempien tekojensa merkityksen, tulee kohdatuksi emotionaalista turvaa luovalla hyväksyvällä tavalla. Varhaiskasvattaja viestittää Vertille selvästi koko olemuksellaan, että Vertti on ihana, arvokas poika, vaikka joskus käyttäytyykin ei-toivotulla tavalla.

Lämpimissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja keskittyi lasten emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta keskeisiin teemoihin. Esimerkiksi lasten välisissä riitatilanteissa ei ollut tarpeen aina selvittää ongelmien syntyä juurta jaksain, jos varhaiskasvattaja tavoitti ongelman taustalla näyttävänsä todellisen pulman. Usein tämä pulma liittyi lasten itsesäätelytaitoihin, jotka eivät vielä riittäneet tilanteen kannalta sosiaalisesti rakentavaan ratkaisuun ilman varhaiskasvattajan tukea. Tällaisen tilanteen äärelle pysähtyy varhaiskasvattaja myös seuraavassa episodissa. Hän huomaa, että vuoron odottaminen ja sen antaminen muille on lapsille vielä ajoittain liian monimutkaisia sosiaalis-emotionaalisia taitoja edellyttävä kokonaisuus.

”Kinastelu liukumässä”

Tilanne 6: Ulkona lapsilla tulee riitaa liukumässä; siellä tuupitaan, tönitään ja kiukutellaan suureleisesti. Varhaiskasvattaja menee paikalle ja tekee liukumäen laskemisesta leikin. ”Lähtölaskenta alkaa...1....2....3” varhaiskasvattaja nostaa sormiaan yksitellen pystyyn laskiessaan ja pitää kättään kuin puomina mäen edessä. Kasvattaja eläytyy leikkiin varikkokäynteineen kaikkineen ja lapsillakin on silminnähdyn mukavaa. Laskettelu sujuu hyvässä sovussa taas ja kaikki lapset ovat hymyssä suin.

Vuorottelu liukumässä tuntuu tänään hyvin vaikealta ja mielipaha leviää pienen ryhmän keskuudessa nopeasti. Varhaiskasvattaja tulkitsee tilanteen nopeasti sensitiivisesti lasten kannalta mielekkäällä tavalla – sen sijaan, että hän ryhtyisi kovasti setvimään yleistä käsirsyysä, hän tunnistaa lasten tarpeen aikuisen ohjaukseen ja tukeen liukumässä. Koska vuoron odottaminen ja sen antaminen toiselle on vielä tässä tilanteessa lapsille liikaa, varhaiskasvattaja sitoutuu virittämään leikkiä mielekkäällä tavalla. Liukumäki muuttuu hetkessä formularadaksi ja odottelemisen

muiden laskemisen aikana varikkokäynniksi. Näin odottamisestakin tulee osa leikkiä ja siten mielekästä. Varhaiskasvattaja heittäytyy eläytyen mukaan ja aktivoi lapsia sekä elein että puhein.

Kalliala (2009, 262) uskoo niin ikään aikuisen heittäytymiseen; aikuisen eläytyvä ja innostuva ote tempaa lapset mukaan toimintaan. Kalliala ei myöskään usko, että aikuisen mukaan meneminen leikkitalanteeseen vähentäisi lasten keskinäistä vuorovaikutusta; sensitiivinen aikuinen osaa tulkita tilannetta tavoitellen lasten tuen tarvetta ja osaa häivyttää itsensä taustalle, kun tuen tarve pienenee. Tähän näkemykseen on helppo yhtyä, ja se näkyi lämpimissä vuorovaikutustilanteissa aineistossani läpi linjan.

Sosiaalis-emotionaalisena tukena lämpimissä vuorovaikutustilanteissa toimi myös varhaiskasvattajan iloinen olemus, joka houkutteli lastakin hyvälle mielelle. Varhaiskasvattajan iloinen äänensävy tehostettuna lämpimällä hymyllä ja lapselle suunnatulla myönteisellä huomiolla ehkäisi haastavien kasvatustilanteiden kumuloitumista. Tällaisissa tilanteissa pelkästään varhaiskasvattajan lämmin olemus tai lapsen pään silittäminen ohimennen saattoi muuttaa lapsen uhmakasta käyttäytymistä myönteiseksi. Lämmintä vuorovaikutustapaa toteuttava varhaiskasvattaja ei säästellyt polviaan vaan kyykistyi herkästi lasten tasolle keskustelemaan. Hän viestitti sekä puheellaan että fyysisellä olemuksellaan lapsille, että he olivat hänelle arvokkaita. Tilanteiden haastavuudesta huolimatta lapset saivat osakseen varhaiskasvattajan lämmintä huomiota. Positiivinen huomio oli osoitettu ryhmän kaikille lapsille tasapuolisesti.

7.2.4 Lapsen tunteiden ja tarpeiden sensitiivinen tunnistaminen

Varhaiskasvattajan herkkyyks ja tilannetaju olivat merkityksellisiä erityisesti silloin, kun he olivat tekemisissä lasten voimakkaiden tunteenpurkausten kanssa. Tilanteen vaativuutta korostivat hetket, jolloin lapsen tunteenpurkaus oli alkanut jo matkalla päiväkotiin. Näin varhaiskasvattaja joutui tilanteeseen ikään kuin kesken kaiken, eikä tilanteen synnyn syytä voitu aina tavoittaa.

”Saagan aamukiukku”

Tilanne 7: Saaga tuodaan päiväkotiin itkevänä. Tyttö on selvästi hyvin voimakkaan tunnetilan vallassa, jossa vaihtelevat vuoroin lohduton itku, vuoroin viha. Varhaiskasvattaja kommentoi minulle jälkepäin itkun johtuvan punteista, jotka kuulemma painavat jälleen lasta. Saaga reagoi hyvin herkästi, jos vaatteissa on pienikin ryppy. Ryppejen oikominenkaan ei aina auta, vaan tunteenpurkaus saattaa jatkua hyvin voimakkaana. Itku on hyvin vuolasta ja jatkuu kovana, kunnes varhaiskasvattaja kyykistyy tytön eteen ja kertoo innostavalla äänellä siitä, millainen esitys heille on tänään luvassa. Itku tyyntyy heti ja Saaga pysähtyy kuuntelemaan varhaiskasvattajaa. Hetken kuluttua Saaga lähtee tyytyväisen oloisena touhuihinsa varhaiskasvattajan saattelemana.

Varhaiskasvattaja sitoutuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Hän ei mitätöi lapsen kokemusta tai voimakasta tunnetilaa. Hän tunnistaa sensitiivisesti, että lapsen itkukohtauksen syynä saattaa punttien ohella olla myös jokin muu mieltä harmittava asia, kuten huonosti nukuttu yö tai vanhemmista eroamisen vaikeus. Saaga voi olla myös aistiherkkälapsi, jolle pieni ryppy vaatteessa tuntuu isolta ja ikävältä möykyltä vaatteessa. Varhaiskasvattaja ei takerru punttiasiaan, jota on jo aiemmin yrittänyt selvittää muut aikuiset. Hän ohjaa lapsen huomion muihin asioihin innostavalla, eläytyvällä ja lämpimällä vuorovaikutuksella. Varhaiskasvattaja on myös fyysisesti lähellä lasta kyykistyessään hänen tasolleen. Lapsi tarttuu varhaiskasvattajan innostavaan aloitteeseen erittäin mielellään, ja päivä päiväkodissa lähtee kuin lähteekin mukavasti käyntiin. Varhaiskasvattaja tuntuu tiedostavan, että tällaisessa tilanteessa itse punteista keskusteleminen ei enää ole hedelmällistä: lapsi on niin suuren tunnekuohun vallassa, ettei asian ratkaiseminen keskustelemalla enää siinä kohtaa todennäköisesti onnistuisi.

Varhaiskasvattajan sensitiivisyys näyttäytyi haastavissa kasvatustilanteissa usein juuri tilanteen hienovaraisena tulkintana. Tällainen tulkinta ei aina ole helppoa, etenkin herkästi tulistuvien lasten kanssa. Empaattinen suhtautuminen suuren tunnekuohun vallassa olevaan lapseen edesauttoi kuitenkin aina lapsen tunnetasapainon ja sitä kautta emotionaalisen hyvinvoinnin toteutumista. Näin tapahtui myös seuraavassa episodissa, jossa varhaiskasvattaja säilyi lämpimänä ja rauhallisena Tuukan voimakkaasta tunteenpurkauksesta huolimatta.

”Tuukan turbulenssi”

Tilanne 8: Päiväunihuoneessa ovat kaikki lapset lukuun ottamatta Tuukkaa. Tunnelma on jo hiljainen, vaikka unisatua ei ole vielä ryhdytty lukemaan. Huoneessa on käytössä lakanoita osassa vuoteissa rajaamassa lasten tilaa ja näköyhteyttä toisiin lapsiin. Yksi varhaiskasvattajista ryhtyy lukemaan tarinaa. Päiväunihuoneen ulkopuolelta kuuluu vielä kovaa meteliä. Tuukka tulee villisti sisään. Toinen varhaiskasvattaja istuu Jamin, jolle asettuminen nukkumaan ilman aikuista on hyvin vaikeaa, sängyn äärellä lattialla ja pyytää Tuukkaa viereiseen vuoteeseen. Tuukka protestoi voimakkaasti: ”En mä haluu tänne! En mä haluu tänne!” Varhaiskasvattaja, joka rauhoittelee Jamiä kosketuksella, yrittää rauhoittaa hiljaa jutellen myös Tuukkaa. Tilanne on haastava, sillä muut äsken ylikierröksillä käyneistä lapsista ovat rauhoittumassa lepäämään ja tarinaa jo luetaan. Salissa on Tuukan protesteja lukuun ottamatta mukavan rauhallista. Tuukka jatkaa protestiaan ja tuuppii sängyn vierellä istuvaa varhaiskasvattajaa jaloillaan. ”Mä haluan pois täältä! Tää on ruma ja huono sänky! En halua tänne!” Varhaiskasvattaja rauhoittaa Tuukkaa toisella kädellä, pajaten Jamiä rauhoittavasti toisella kädellään. Kolmas varhaiskasvattaja istuu hyvin vilkkaan Jyrin vierellä, joka makaakin nyt levollisena vuoteessaan. Yht’äkkiä Tuukka hiljenee, mutta varhaiskasvattaja jää yhä hänen ja Jamin väliin istumaan toinen käsi toisen lapsen päällä rauhoittavasti ja toinen toisen ympärillä.

Lakanoilla on rajattu lapsille omaa yksityisyyttä. Tunnelma on kodikas ja lämmin. Suurin osa lapsista rauhoittuikin heti huoneeseen siirryttyään, vaikka meno eteisessä on ollut todella villiä. Varhaiskasvattaja rauhoittaa toisella kädellään Jamiä, toisella Tuukkaa. Hän silittelee lapsia rauhoittavasti, juttelee lempeästi mukavia vuorotellen kummallekin pojalle. Hän osoittaa fyysisellä olemuksellaan ja kosketuksellaan empatiaa lapsia kohtaan. Tuukan protestit laimenevat sitä mukaan, kun varhaiskasvattaja puhuu hänelle pehmeällä ja lämpimällä, empaattisella äänensävyllä. Varhaiskasvattajan kosketus rauhoittaa kumpaakin pojista selvästi. Kumpikin pojista rauhoittuu nopeasti, lähes yllättäen, vaikka tilanne on ollut hyvin haastava, etenkin Tuukan osalta.

Vaikka tilanne on haastava ja hyvin provosoiva, Tuukkaa ei lähdetä siirtämään salin ulkopuolelle. Varhaiskasvattaja ei provosoidu ja korota ääntään huutavan pojan äänen yläpuolelle. Lapsia ei syyllistetä haastavasta tilanteesta. Varhaiskasvattaja oivaltaa, että lapset ovat jo hyvin väsyneitä. Esimerkiksi väsymyksen ajatellaan laukaisevan voimakkaita tunteenpurkauksia (ks. esim. Potegal & Davidson 2003). Varhaiskasvattajan päätös siirtää huutava lapsi päiväunihuoneen ulkopuolelle olisi ollut ehkä perinteisin tapa toimia. Keskustelu hyvin väsyneen ja voimakkaan tunnekuohun vallassa olevan lapsen kanssa ei kuitenkaan olisi muuta kuin pahentanut tilannetta entisestään. Toiminnallaan varhaiskasvattajat myös osoittavat muille lapsille hyväksyvänsä lapset ja heidän tunteensa juuri sellaisina kuin ne ovat.

Lämmin tunnelma on käsin kosketeltava. Tuntuu, että täällä kaikilla on hyvä ja turvallinen olla. Aikuiset sitoutuvat lasten rauhoittamiseen ja läheisyyteen täysin, eikä kellekään tunnu olevan kiire kahville, vaikka täällä päiväkodissa aikuisten kahvitunnin aika on päiväuniaikaan.

7.3 Ristiriitainen vuorovaikutus

Ristiriitaisessa vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen vaihteli. Vuorovaikutukseen sitoutuminen oli luonteeltaan ristiriitaista lasten näkökulmasta, sillä vuorovaikutuksen laatu vaihteli saman tilanteen aikana. Toisinaan tilanteen alussa varhaiskasvattajan vuorovaikutus oli lämmintä, mutta tilanteen edetessä vuorovaikutuksen laatu heikkeni selvästi. Vastaavasti tässä ryhmässä oli myös tilanteita, jotka lähtivät liikkeelle varhaiskasvattajan heikosta sitoutumisesta vuorovaikutukseen ja muuttuivat loppua kohden vahvaksi sitoutumiseksi. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvattaja tunnisti vuorovaikutustilanteen toimimattomuuden ja muutti tämän jälkeen tietoisesti omaa toimintastrategiaansa. Ristiriitaisia vuorovaikutustilanteita esiintyi yhteensä 49.

Myös Puroila (2002, 75–76) huomasi tutkimuksessaan, että varhaiskasvattajien sitoutuminen lasten toimintaan oli vaihtelevaa. Hän kiinnitti huomiotaan siihen, miten erityisesti ohjatuilla tuokioilla aikuisen sitoutuneisuuden taso lasten toimintaan oli suurempaa, joskin osa aikuisista sitoutui lasten toimintaan myös esimerkiksi vapaan leikin tilanteissa. Vaikka oma huomioni kiinnittyi vuorovaikutukseen sitoutumisena haastavissa kasvatustilanteissa Puroilan huomion kohdentuessa aikuisten sitoutumiseen suhteessa lasten toimintaan, yhtäläisyyttä voidaan havaita sitoutuneisuuden tason vaihteluissa. Niin ikään Kalliala (2009) havaitsi, että aikuisten sitoutumisen taso suhteessa vuorovaikutukseen vaihteli.

Seuraavassa alaluvussa ensimmäisessä esimerkissä vuorovaikutukseen sitoutumisen vaihtelu näyttäytyi selvästi. Voimakkaan tunnekuohun vallassa olevan Einon käyttäytyminen ja tunneintensiteetti näyttävät linkittyvän voimakkaasti varhaiskasvattajan kykyyn sitoutua vuorovaikutukseen.

7.3.1 Emotionaalisella tilannetajulla on merkitystä

”Itkukohtaus”

Tilanne 9: Päiväunihuoneessa avallaan verhoja. Suurin osa lapsista on hereillä, muutama vielä nukkuu. Einolla on kohtuullisen voimakas itku/kiukkukohtaus käynnissä, koska hänet on herätetty kesken unien. Varhaiskasvattaja kommentoi: ”Ei kannata potkia ovea, tekee kipeää. Mä lähden pois, tuun takaisin kun sun kanssa voi keskustella.” Huuto yltyy aina kun varhaiskasvattaja puhuu Einolle ”järkeä.” ”Päiväkodissa on kaikille samat säännöt, yhteiset sovitut säännöt. Täällä päiväkodissa ei voi tehdä niin kuin sinä haluat.” ”Mee pois!!!” Eino räähky aivan täysillä. ”En voi mennä, ennen kuin olet rauhoittunut vähän.” Huuto yltyy aina kun Einolle ylipäätään puhutaan. Itku muuttuu pehmeämmäksi, kun varhaiskasvattaja tavoittelee ääneensä enemmän empatiaa ja sanoo: ”Eino, mikä sulla on hätänä?”

Einon itkeminen jatkuu aina vain. Varhaiskasvattaja näyttää hieman avuttomalta. Eino kiroilee aika rankastikin välillä, mutta ei huutaen. Varhaiskasvattaja kantaa Einon päiväunihuoneesta pois, etteivät muut lapset joutuisi kuuntelemaan kiroilua. Hiljalleen itku loppuu.

Eino sallii varhaiskasvattajan jälleen lohduttaa itseään. Konflikti on ohi. Varhaiskasvattaja haluaa Einoa lämpimästi puettuaan hänet ja juttelee asioista kepeästi. Äskeiseen draamaan ei enää palata, vaan varhaiskasvattaja taluttaa Einon lempeästi kädestä kohti välipalapöytää. Pitkään jatkunut itkukohtaus on nyt ohi ja Eino vaikuttaa emotionaalisesti tasapainoiselta.

Einon voimakas ja raivoisa itkukohtaus pahenee aina silloin, kun varhaiskasvattaja ryhtyy puhumaan hänelle päiväkodin säännöistä ja siitä, että kaikki pitää huomioida. Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvattaja yrittää taltuttaa omaa neuvottomuuttaan haastavassa tilanteessa puhumalla Einolle ”järkeä”. Tätä tulkintaa tukee käymäni lyhyt keskustelu varhaiskasvattajan kanssa tilanteen jälkeen. Varhaiskasvattaja kuvasi, kuinka neuvottomaksi itsensä tuntee näin voimakkaiden tunnekuuhujen yhteydessä lapsen kanssa, johon on vaikeaa saada yhteyttä puhumalla. Tilanne näyttäytyi ahdistavana kasvattajalle myös siitä näkökulmasta, että Einon raivoisa kiroileminen oli asia, jolta hän halusi suojella ryhmän muita lapsia. Ehkä säännöistä puhuminen tuo varhaiskasvattajalle tilanteessa tunteen siitä, että hänellä on yhä kasvattajan auktoriteettia, vaikka tilanne onkin äärimmäisen haastava. Toisaalta säännöistä puhuminen saattaa olla varhaiskasvattajan mielestä toimiva keino rauhoittaa lasta ja palauttaa hänet takaisin sosiaalisesti hyväksyttävämpään tapaan käyttäytyä.

Tilanteen alkaessa varhaiskasvattaja ei tavoita Einon tunnekokemusta. Hän jättää Einon emotionaalisesti täysin yksin kommentoidessaan lähtevänsä tilanteesta pois ja

palaavansa vasta, kun tämän kanssa voi keskustella. Varhaiskasvattaja siis sysää vastuun tilanteen ratkaisemisesta Einon vastuulle, vaikka Einon tunnekuuhu on sillä hetkellä niin voimakas, että koko pojan keho tärisee itkun voimasta. Varhaiskasvattaja tulee täten ehkä hieman vahingossa syyllistäneeksi Einoa tämän tunteenpurkauksesta. Lundan ja Suoninen (2006, 453–462) uskovat, että lapsen etäisellä ja syyllistävällä kohtaamisella on olemassa suuri riski saattaa lapsi tilanteeseen, jossa hän muodostaa itsestään pysyvää kuvaa ”häirikkönä” ja ”tuhmana” lapsena. Myös Pihlaja (2008, 12) huomauttaa, että aikuinen saattaa vahingossa tulla vaikuttaneeksi myös siihen kuvaan, jollaisena ryhmän muut lapset näkevät yksittäisen lapsen. Näin toteamus: ”*Mä lähden pois. Tuun takasin kun sun kanssa voi keskustella*” saattaa johtaa myös siihen, että tilannetta seuraavat muut lapset tulkitsevat Einon lapseksi, jonka kanssa on hankalaa puhua.

Eino jää siis hetkellisesti selviytymään voimakkaasta tunnekuuhusta ilman varhaiskasvattajan tukea. Tilanteen täytyy olla Einolle kuormittava. Tilanteessa on myös riskinä se, että Eino kokee oman hallitsemattoman tunnekuuhunsa niin voimakkaaksi, ettei aikuinenkaan kestä tilannetta poistumatta siitä. Rosenthal ja Gatt (2010, 378) uskovat, että kasvattajan valinnoilla kohdata tai olla kohtaamatta lapsen tunneviestejä onkin kauaskantoinen ja kumulatiivinen suhde lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Jos aikuinen ei esimerkiksi kiinnitä huomiota lapsen itkuun, lapsi oppii, ettei häntä auteta emotionaalisen hädän hetkellä.

Välittömästi varhaiskasvattajan tavoitellessa ääneensä enemmän empatiaa kysyessään Einolta, mikä tällä on hätänä, itku muuttuu pehmeämmäksi. Vaste reaktiossa empatiaan on siis välitön. Lundanin (2009, 128–129) tutkimuksessa korostui niin ikään, että aikuisen emotionaalisella tilannetajulla on suuri merkitys haasteellisissa vuorovaikutustilanteissa tilanteiden etenemisen kannalta. Esimerkiksi jos tilanne uhkaa lapsen puolelta lukkiutua täysin, voi aikuinen purkaa jo olemassa olevaa ristiriitaa pehmentävillä sanavalinnoilla ja puhesävyllä. Niin ikään Greene (2010, 88) vakuuttaa, että empatia on tärkein kasvattajan ominaisuus lapsen kanssa, jolla on voimakas tunteenpurkaus.

Vastaavasti heikko sitoutuminen vuorovaikutustilanteeseen provosoi selvästi tunnekuuhua. Varhaiskasvattajan puhuessa autoritaarisen jäykästi päiväkodin säännöistä, lapsen itku voimistuu ja muuttuu hyvin vihaiseksi. Tilanteessa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen on luonteeltaan ristiriitaista lapsen näkökulmasta. Tilanteen alussa varhaiskasvattajan vuorovaikutus ei ole lämmintä, sillä hän ei kykene tavoittamaan lapsen tunnetilaa ja tarpeita sensitiivisesti. Tilanteen lopussa varhaiskasvattaja hylkää jäykän toimintakulttuurin ja kohtaa lapsen emotionaalisesti sitoutuen näin vuorovaikutukseen tämän kanssa.

Edellä kuvatusta esimerkistä haastatellut lastentarhanopettajat löysivät elementtejä sekä positiivisesta, lämpimästä vuorovaikutuksesta että negatiivisesta, jopa provosoivasta vuorovaikutuksesta. Lämpimänä pidettiin ennen kaikkea tilanteen päättymistä, jossa varhaiskasvattaja pitelee hellästi itkuista Einoa sylissään ja juttelee tälle pehmeästi.

Aikuisen toiminnan merkitys korostuu näissä haastavissa tilanteissa. Että mitä enemmän se aikuinen jaksaa niinku selittää, ja mitä enemmän se jaksaa olla menettämättä hermojaan, ja mitä enemmän ollaan sellasia sensitiivisiä kasvattajia, et mennään niis tilanteissa sen lapsen asemaan tavallaan, et mietitään et mikä tolla nyt oikeesti on, ni se on kyl hirveen tärkeetä. Et esimerkiks täs kohdassa mis Einolla oli raivari unien jälkeen ku se oli heränny kesken unien, niin tota ensin täällä aikuinen tavallaan tuohtuu, ”mä lähen täältä nyt pois ku ei sun kans voi keskustella”. Mut sit ku se aikuinen tulee takasin, se ottaakin tavallaan sen Einon syyliin ja muuta ni se tilanne menee pois.

Lastentarhanopettajien vastauksissa korostui myös se, miten merkityksellistä on tilanteen tulkinta sensitiivisesti lapsen tunnetila huomioiden. Vaikka lastentarhanopettajat pitivät päiväkodin säännöistä käytävää keskustelua yhdessä lasten kanssa tärkeänä, koettiin säännöistä puhuminen turhana tilanteessa, jossa lapsen tunneintensiteetti on hyvin voimakas. Lastentarhanopettajat olivat myös yhtä mieltä siitä, että tilanteessa varhaiskasvattaja tuli provosoineeksi Einon intensiivistä tunteenpurkausta. Näin tapahtui varhaiskasvattajan pidättäytyessä joustamattomasti auktoriteettina, jonka tehtävänä on rajata lapsen ei toivottua käyttäytymistä ja palauttaa hänet ”ruotuun.”

Mä aattelen niinku että, mulle tulee tästä aika ikävä olo, että tää lapsi... Et ”pahun sun kanssa vasta ku sun kanssa voi puhua”... Et ei lapsi pysty määritteleen että koska mun kanssa voi keskustella. Et tää on jotenkin.... Et päiväkodissa joo kaikille on samat säännöt ja yhdessä sovitut säännöt, mut tää on nyt just sitä kaavamaisuutta ja se että tarviiko sun... Siis tää lapsi ei tarvi sitä lausetta tähän kohtaan ku se siellä raivoaa.... Tää on nyt hyvää taas siitä miten se aikuinen provosoi sitä lasta, et se lapsi on ihan kiihdyksissä. Ei se tarvi tätä infoo tähän kohtaan, et myöhemmin voi sitte keskustella siitä miten päiväkodissa käyttäydytään.

Greenen (2008/2010) mukaan joustamattomuudella ei voi opettaa joustavuutta. Juuri varhaiskasvattajan herkkyyys tulkita tilanteita ja omaa toimintastrategiaansa joustavasti, on ratkaisevan tärkeää haastavissa kasvatustilanteissa. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja tavoittaa alun joustamattomuuden jälkeen käsityksen siitä, että muokkaamalla omaa toimintatapaansa voi vaikuttaa myös lapsen tunnetilaan.

”Varhaiskasvattaja vaihtaa lennossa toimintatapaansa”

Tilanne 10: Aletaan valmistautua päiväunille. Eteisessä on paljon melua ja protestointia. Lapset eivät halua riisua päiväunia varten. Joosua kieltäytyy itkien kovaäänisesti laittamasta itse vaatteitaan nätisti pinoon naulakkoon. Varhaiskasvattaja komentaa Joosua lyhyin ja viilein käskyin. Alun protestointi on voimistunut ja tilanne on ajautunut tahtojen taisteluksi. Varhaiskasvattaja poimii Joosuan syliinsä kun kiukuttelu yltyy. Joosua kiukuttelee kuitenkin yhä ja nipistää varhaiskasvattajaa. Varhaiskasvattaja vaihtaa lennossa taktiikkaansa pakottavasta tyylistä innostavaan ja motivoivaan tapaan pinota yhdessä vaatteita penkille. Joosua osallistuu leikkiin innoissaan ja itku vaihtuu nopeasti hymyyn. Varhaiskasvattaja ja Joosua pinoavat vaatteita leikin lomassa ja yllättäen tunnelma onkin lämmin, kunnioittava ja vastavuoroinen.

Varhaiskasvattajilla on usein kova kiire eteisessä. Lapset käyttäytyvät toistuvasti levottomasti ennen päiväunia. Riisuminen unia varten provosoi ilmiselvästi haastavia kasvatustilanteita. Esimerkissä varhaiskasvattajalla on kädet täynnä töitä, eikä hän ehdi tai halua pysähtyä yksittäisen kiukuttelijan äärelle. Varhaiskasvattaja yrittää komentamalla saada Joosua riisumaan ja viikkaamaan vaatteensa, mutta Joosua protestoi ohjetta vastaan hyvin kovaäänisesti itkien. Vuorovaikutuksen laadun elementit ovat kukin keskeisiä onnistuneen vuorovaikutustilanteen taustalla; sosiaalisen, emotionaalisen ja ohjauksellisen tuen on oltava tasapainossa, jotta lapsi voi hyvin ja ilmapiiri on myönteinen (Pianta ym. 2000, 145). Edellä kuvatussa esimerkissä tämä tasapaino horjuu varhaiskasvattajan tukeutuessa liikaa voimakkaaseen ohjaamiseen sosiaalisen ja emotionaalisen tuen sijaan.

Yllättäen varhaiskasvattaja vaihtaa toimintastrategiaansa ja sitoutuu vuorovaikutukseen Joosuan kanssa. Tilanteen ilmapiiri muuttuu täysin Joosuan riisuuntuessa ja viikatessa vaatteitaan iloisena. Tilanteessa varhaiskasvattaja tunnistaa lopulta, että Joosua tarvitsee enemmän sosiaalis-emotionaalista tukea osakseen. On helppoa ymmärtää, että varhaiskasvattajan näkökulmasta tällainen rutiniasia ei välttämättä vaadi niin suurta sitoutumista vuorovaikutukseen. Kun lapsia ja kiirettä on paljon, varhaiskasvattajat mainitsivat minulle toivovansa, että ohjeet menisivät perille ilman sen suurempaa tilanteeseen heittäytymistä. Tämä esimerkki kuitenkin osoittaa, että haastavaa kasvatustilannetta ei olisi todennäköisesti edes syntynyt, jos Joosua olisi saanut huomiota ja tukea osakseen alusta asti. Erityisesti herkästi tulistuvat lapset tuntuivat havaintojeni perusteella reagoivan nopeasti mustavalkoisiin sääntöihin ja toimintaohjeisiin, jos ne vain ikään kuin ”tiputettiin” lapsen eteen niitä perustelematta.

7.3.2 Vuorovaikutukseen sitoutuminen vaihtelee

Levottomasti käyttäytyvät lapset esiintyivät ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa useimmin, yhteensä 26 tilanteessa 49 tilanteesta. Ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajan oli ajoittain vaikeaa suhtautua lapsen oivalluksiin innostuneesti. Tällaisissa tilanteissa lapsen arjessa saama oivallus saatettiin mitätöidä vetoamalla kiireeseen tai muiden lasten tarpeisiin. Ristiriitaiselle vuorovaikutustavalle oli kuitenkin luonteenomaista se, että varhaiskasvattaja tiedosti sitoutumattoman vuorovaikutuksensa tilanteen edetessä. Tällöin hän saattoi tarjoutua keskustelemaan lapsen kanssa tämän oivalluksesta. Valitettavasti lasten into kertoa oivalluksistaan oli usein jo tyrehtynyt, eikä sitoutunut vuorovaikutuksellinen tilanne varhaiskasvattajan yrityksestä huolimatta enää toteutunut.

Ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja ei myöskään aina tavoittanut lapsen tarvitsemaa tuen määrää oman toimintansa säätelymiseksi tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvattaja saattoi olettaa, että saman ohjeistuksen tuli riittää kaikille ryhmän lapsille. Näissä tilanteissa varhaiskasvattaja kuitenkin tunnisti pulman haastavan kasvatustilanteen syntyessä. Tällöin hän lisäsi tarjoamaansa sosiaalis-emotionaalista tukea yksittäiselle lapselle. Aineistossani esiintyi esimerkiksi tilanteita, joissa haastava kasvatustilanne päättyi varhaiskasvattajan ryhtyessä pilkkomaan annettuja ohjeitaan selkeämpään muotoon.

Ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen vaihteli kuitenkin ajoittain hyvin paljon. Tällöin varhaiskasvattaja saattoi seilata saman tilanteen aikana sitoutuneen ja sitoutumattoman vuorovaikutuksen välillä useammankin kerran. Seuraava esimerkki kuvaa tällaista tilannetta.

”Jyrin vauhdikas askartelu”

Tilanne 11: Aloitellaan askartelemista. Yhdessä pöydässä on kolme, toisessa neljä lasta. Yksi varhaiskasvattaja ohjaa toista pöytää, toinen toista. Jyri karkaa hetken kuluttua pöydän alle leikkimään. Jyriä kutsutaan takaisin pöydän ääreen. ”Jyri, Jyri!”
Varhaiskasvattaja hakee Jyrin takaisin pöytään. Jyri ottaa kynän ja jatkaa sähläämistä. Varhaiskasvattaja sanoo viileän neutraalisti: ”Ei.” ja ottaa kynän pois. Jyri tarttuu saksiin ja varhaiskasvattaja ottaa saksetkin pois. Varhaiskasvattaja toimii lähes mekaanisesti olematta tunnetasolla tilanteessa läsnä. Kun Jyrin levottomuus kuitenkin jatkuu, varhaiskasvattaja muuttaa lähestymistapaansa. Hän sitoutuu vuorovaikutukseen Jyrin kanssa. Hän yrittää palauttaa Jyrin takaisin työn touhuun, kertoo tälle mitä tämän pitäisi tehdä ja mitä Jyri on jo tehnyt. Varhaiskasvattaja antaa ohjeet lämpimästi ja selkeästi. Jyri tarttuu aloitteeseen välittömästi ja hetken aikaa kaikki sujuu hienosti. Yllättäen ja varoittamatta varhaiskasvattaja nousee pöydästä ja poistuu. Jyri huomaa vuorovaikutustilanteen olevan ohi ja jatkaa välittömästi kynällä leikkimistä. Varhaiskasvattaja huomaa tämän ja kommentoi sivusta hieman välinpitämättömästi: ”Sun aika menee taas ihan muuhun.” Jyri vastaa: ”Jos menee hyvin saanko leikkiä?”
Varhaiskasvattaja: ”Nyt ei mietitä viä sitä asiaa.” Jyrin levottomuus jatkuu koko loppuajan, eikä aikuinen enää sitoudu vuorovaikutukseen hänen kanssaan.

Edellä kuvatusta esimerkistä voidaan huomata, miten lapsen sitoutuminen toimintaan on suoraan suhteessa oikein mitoitettuun sosiaalis-emotionaaliseen tukeen. Tässä tilanteessa Jyri ei vielä kykene kannattelemaan tarkkaavaisuuttaan ilman varhaiskasvattajan tukea. Varhaiskasvattajan yllättävä poistuminen tilanteesta kesken kaiken keskeyttää tarkoituksenmukaisen tuen. Tuen hävitessä myös Jyrin sitoutuminen toimintaan katoaa. Varhaiskasvatuksessa kasvattajiin kohdistuu läsnäolon vaatimus päivän jokaisena hetkenä. Lasten kanssa työskenteleminen edellyttää jatkuvaa sitoutumista käsillä olevaan toimintaan. Välillä sitoutuminen on intensiivisempää, välillä kevyempää. Tämän esimerkin myötä emme voi tavoittaa sitä, miksi varhaiskasvattaja koki läsnäolon ja sitoutuneen vuorovaikutuksen liian suureksi vaatimukseksi. Näin siitäkkin syystä, että Jyrin levottoman käyttäytymisen yhteys varhaiskasvattajan tarjoamaan tukeen näyttäytyi tilanteessa hyvin selkeästi.

Varhaiskasvattajien lapselle osoittaman tuen määrän arvioiminen vaihteli aineistossani verrattain paljon. Lisäksi varhaiskasvattajien kyky perustella lapsille asioita tuntui vaihtelevan. Havainnointijakson aikana kiinnitin usein huomiota siihen, miten toisille lapsille sääntöjen tai toimintatapojen perusteleva oli merkityksellistä. Kun varhaiskasvattaja ei olettanut, että lapsen tulee toimia siten, kuin aikuinen sanoo ilman perusteluita, vältettiin mahdollisesti monta haastavaa kasvatustilannetta. Toimintatapojen perusteleva oli myös yhteydessä haastavien kasvatustilanteiden laantumiseen ennen varsinaista konfliktia.

Aineistoni perusteella lapset eivät sitoutuneet noudattamaan ylimalkaista kieltoa, jolle ei kenties heidän näkökulmastaan ollut mitään järkevää perustelua. Esimerkiksi yhdessä haastavassa kasvatustilanteessa varhaiskasvattaja kielsi levottomia lapsia potkimasta luistinten terillään penkin metallisia jalkoja, mutta lapset jatkoivat potkimista toistuvasti kiellostä huolimatta. Kun varhaiskasvattaja osoitti omalla toiminnallaan pysähtyvänsä asian äärelle ja ryhtyi perustelemaan, miksi potkiminen kannattaa lopettaa (luistinten terät tylsistyvät), potkiminen loppui välittömästi eikä alkanut uudelleen. Kielto kertoi lapsille vain sen, mitä heidän ei pitänyt tehdä, mutta ei tarjonnut mitään vaihtoehtoista tapaa toimia. Älä-alkuisia ohjeita kritisoi esimerkiksi Viljamaa (2008), joka niin ikään ehdottaa kiellon sijaan toivotun käyttäytymismallin esittämistä lapselle.

Seuraavassa esimerkissä levottoman Jorin tunneintensiteetti alkaa kasvaa, koska varhaiskasvattaja ei perustele hänelle, miksi Jori ei tänään mahdu saliin leikkimään. Joria tilanne hämmentää ja kiukuttaa, koska hänen mielestään saliin mahtuu monta lasta yhtä aikaa.

”Leikkitalu”

Tilanne 12: Jori haluaisi valita leikin leikkitalulta, mutta ei malttaisi ensin riisua ulkovaatteita yltään ja laittaa tossuja. Varhaiskasvattaja pysäyttää hänet fyysisesti ja ohjaa myös sanallisesti häntä. Jori: ”Mä haluan saliin... Mä haluan saliin... Mä haluan saliin.” Varhaiskasvattaja: ”Sali on täynnä.” Jori: ”Mä haluan saliin..” Varhaiskasvattaja: ”Mutta salissa on jo niin monta ettei sinne voi mennä.” Jori jää vänkäämään ja yrittää siirtää pyykkipoikia kortilla sivumpaa, jotta hänen oma pyykkipoikansa mahtuisi korttiin. Korttiin on asetettu valmiiksi tarroja, joiden päälle lapset asettavat omat pyykkipoikansa ja voivat näin itsekseen seurata, missä toiminnassa on vielä tarroja (eli tilaa) jäljellä. Varhaiskasvattaja muistuttaa, että vain yksi pyykkipoika per tarra. Jori neuvottelee pitkään, vaatii aikuiselta perusteluita siihen, miksi saliin tänään pääsee vain 6 lasta, vaikka juhlassa siellä on kerralla koko päiväkodin väki. Varhaiskasvattaja laskee yhdessä Jorin kanssa pyykkipoikia ja toistaa, että nyt tilanne on tämä, eikä saliin pääse kuin 6 lasta. Jori jatkaa vänkäämistä asiasta ja varhaiskasvattaja toistaa, että tänään saliin menee vain 6 lasta. Jori: ”Mä en mee sitten mihinkään.” Varhaiskasvattaja: ”Sä voit sitten vielä miettiä.” (levollisesti) Lopulta Jori valitsee toisen leikin ja lähtee leikkimään. ”Hyvä Jori!” Varhaiskasvattaja huikkaa heti iloisesti perään

Varhaiskasvattaja säilyy rauhallisena, vaikka Jorin tunteet kuumenevat ja hän protestoi varhaiskasvattajien tekemää linjausta (leikkitalu, joka määrittää kuinka monta lasta kerrallaan voi missäkin tilassa leikkiä) vastaan. Varhaiskasvattaja ei

kuitenkaan sitoudu vuorovaikutukseen täysin, sillä hän ei huomaa, miten kovasti Jori janoaa selitystä havaitsemalleen ristiriitaisuudelle. Jori ei selvästikään ymmärrä, miksi välillä saliin mahtuu koko päiväkotia, mutta tänään vain kuusi lasta. Jorin havaitsema ristiriitaisuus vaikuttaa hyvin loogiselta. Varhaiskasvattaja ei kuitenkaan tunnista Jorin huolta ja hämmennystä. Hän ei selitä tilannetta, vaan toteaa neutraalisti, ettei tänään saliin mene enempää lapsia. Gjerstad (2015, 45–46) listaa perustelun myös vallankäytön muodoksi, positiiviseksi sellaiseksi. Perustelun kautta lapsi saa mahdollisuuden oppia moraalisten sääntöjen ymmärtämistä. Aikuinen voi perustelun kautta selventää lapselle, mikä ajatus säännön takana on. Näin lapsi saa tilaisuuden oivaltaa, ettei aikuinen vain huvikseen ja autoritaarisesti määrää asioita.

Yhtä merkityksellistä on, että lapsi ymmärtää, millaista käyttäytymistä tai toimintaa aikuinen häneltä edellyttää erilaisissa tilanteissa (ks. esim. Eklund & Heinonen 2011, 218). Ylipäätään odotusten auki puhuminen lapsille oli aineistossani vaihtelevaa; toisinaan lapsille sanottiin selkeästi, millaista toimintaa heiltä odotettiin, toisinaan sanoitus uupui täysin. Seuraavassa esimerkissä Villelle ei ole sanottu selkeästi niitä odotuksia (pukeminen), joita varhaiskasvattaja häneltä edellyttää. Lopulta pukeutuminen alkaa sujua aikuisen siirtyessä tueksi hänen viereensä.

”Ville pukeutuu”

Tilanne 13: Ville on siirretty toiseen huoneeseen vaatteineen, sillä hän on juoksennellut levottomasti meluten eteisessä eikä ole pukeutunut lainkaan. Välillä hän huutelee: ”Mä en pärjää täällä yksin!” ”Miks mä oon täällä yksin?” Ääni ei kuitenkaan ole hätäntynyt, pikemminkin hieman hämmennyt. Villen pukeutuminen ei edisty edelleenkään. Varhaiskasvattaja piipahtaa Villen luo ja kommentoi: ”Voi Ville. Mä lähden kohta kahville, enkä sitten enää ehdi auttaa.” Ville tarttuu sukkaan ja ryhtyy pukemaan sitä. Varhaiskasvattaja juttelee hänelle kun Ville pukee sukan, mutta sitten pojan tarkkaavaisuus herpaantuu, pukeminen pysähtyy ja hän vain juttelee. Tällöin varhaiskasvattaja keskeyttää Villen jutustelun ja antaa lyhyitä, selkeitä ohjeita edistymiseen. Vihdoin pukeminen alkaa edistyä. Lopuksi varhaiskasvattaja juttelee lämpimästi Villen kanssa siitä, miksi pukeutuminen ei tänään ole sujunut. Varhaiskasvattaja kuuntelee Villeä ja on lämmin sekä empaattinen. Kun asiaa on selvitetty (Villen on vielä ilmeisen vaikeaa ilmaista tunteuksiaan verbaalisesti), keskustelu jatkuu mukavana ihan muista asioista ja pian Ville on valmiina lähtemään ulos.

Ville, jonka pukeutuminen ulos ei tänään suju, siirretään toiseen huoneeseen vaatteineen. Ilmeisesti takana on ajatus siitä, ettei Ville häiriintyisi kavereiden seurasta tai toisaalta itse häiritäisi helposti provosoituvia lapsia. Villelle ei kuitenkaan ole

sanoitettu tilannetta riittävästi, sillä Ville ei edelleenkään pukeudu vaan huutelee ihmetteleviä kysymyksiä siitä, miksi hän on yksin toisessa huoneessa. Tilanne on Villelle varmasti hämmäntävä, etenkin kun varhaiskasvattajien mukaan hänellä on pulmia tarkkaavaisuutensa ylläpitämisessä, omantoiminnan ohjauksessa sekä verbaalisessa ilmaisussa. Tänäpäin Ville ei vain yksinkertaisesti syystä tai toisesta selviydy pukeutumisesta itse, vaikka se häneltä fyysisenä toimenpiteenä onnistuukin. Varhaiskasvattaja olettaa joustamattomasti, että koska Ville osaa pukeutua itse, hän ei vain tänäpäin jostain syystä viitsi tehdä niin. Vaikuttaa ilmeiseltä, että tänäpäin Ville ei pysty säätämään tarkkaavaisuuttaan pukeutumisen ajan itsenäisesti ilman varhaiskasvattajan tukea. Varhaiskasvattajan virheellinen tulkinta johtaa siihen, että haastava pukeutumistilanne pitkittyy.

Varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen näkyy tässäkin esimerkissä olevan selvästi yhteydessä lapsen suoriutumiseen tilanteessa. Kun hän vielä sanoittaa yhdessä itseään vielä niukasti verbaalisesti ilmaisevan Villen kanssa tapahtunutta, hän mahdollistaa monia kehityksellisesti tärkeitä asioita. Sanoittaminen tukee tilanteessa paitsi Villen verbaalista ilmaisua, myös oman toiminnanohjaamista ja tarkkaavaisuuden suuntaamista käsillä olevaan toimintaan. Varhaiskasvattajan sitoutuminen on tässäkin esimerkissä suoraan yhteydessä myös lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Tämä näkyy tilanteen päättyessä Villen eleistä, ilmeistä ja äänensävyästä levollisuutena ja iloisuutena. Jos Ville olisi saanut aikuisen tukea ja huomiota heti, kun olisi sitä tarvinnut, pukeutuminen olisi varmaankin sujunut alun alkaen paremmin.

Ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa näyttäytyi edellisen esimerkin tapaan usein ajoittaisia piirteitä lämpimästä vuorovaikutuksesta. Toiset tilanteista sisälsivät sensitiivisyyttä paljon, mutta aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen ei kuitenkaan ollut aukotonta, jolloin lapsen kokemus kokonaisuutena jäi tavoittamatta. Tällaista tilannetta kuvaa myös seuraava esimerkki tulistuvasta Lillistä.

7.3.3 Lapsen kokemuksen osittainen tavoittaminen

”Lilli tulistuu”

Tilanne 14: Lilli tulistuu herkästi ja näyttävästi suhteellisen usein. Ollaan koko päiväkodin yhteisessä laulutuokiossa. Yllättäen Lilli alkaa huudella laululeikin joukkoon ivallisia kommentteja. Lillin takana seisova varhaiskasvattaja tarttuu Lilliin kiinni ja yrittää ohjata häntä luokseen. Lilli rimpuilee melko raivoisesti vastaan samalla huutaen.

Varhaiskasvattaja saattelee hänet tämän vuoksi salista ulos. Lilli itkee äänekkäästi, peittää käsillä korviaan ja huutaa: ”Mä en enää ikinä kuuntele sua! En ikinä kuuntele!”

Varhaiskasvattaja istuu levollisena alas penkille eteistilaan, johon olemme saapuneet. Hän on hyvin rauhallisen ja lempeän olinen. Hän ei katso suoraan Lilliin. Kun Lillin itku hellittää ja hän ryhtyy katselemaan ulos ikkunasta, varhaiskasvattaja kysäisee lempeästi mitä ikkunasta näkyy. Tuntuu kuin Lilli ei edes muistaisi olleensa juuri hyvin vihainen, vaan hän ryhtyy juttelemaan varhaiskasvattajan kanssa niitä näitä.

Sitten varhaiskasvattaja ottaa puheeksi itse asian ja kysyy Lillin mielipidettä siihen, mitä salissa tapahtui ja miksi he ovat nyt tässä. Lilli tuntuu ymmärtävän toimineensa väärin, mutta hän selittää asiattomia kommenttejaan (jotka kohdistuivat salissa toiseen lapseen) sillä, ettei pidä enää kyseisestä pojasta. Varhaiskasvattaja: ”Mutta ei sillain voi tehdä. Varhaiskasvattajalle tulee paha mieli kun se on suunniteltu kaikki laulutkin.” Lilli: ”Mä en haluu.” Varhaiskasvattaja: ”Kannattaa kun säkin osaat laulaa.” Kohta Lilli kertoo, että hänellä on ikävä äitiä, kuin vaihtaakseen keskustelun kulkua aivan toiseen suuntaan. Varhaiskasvattaja lohduttaa lempeästi.

Kohta taas rupatellaan niitä näitä ja sitten jatketaan vielä itse aiheesta keskustelua. Varhaiskasvattaja ehdottaa, että palataan jo takaisin saliin, mutta Lilli ei enää haluaisi takaisin. Salissa tapahtuneesta keskustellaan uudelleen ja Lilli tuntuu ymmärtävän, ettei hän toiminut tilanteeseen sopivalla tavalla. Varhaiskasvattaja ehdottaa, että he ottaisivat Lillille oman tuolin, niin hänellä olisi tarpeeksi tilaa istua. Tämä sopii Lillille mainiosti ja saliin palaaminen sujuu rauhallisesti. Salissa Lilli on jo innostuneena omalla tuolillaan varhaiskasvattajan vieressä uppoutuneena leikkiin. Varhaiskasvattaja leikkii yhdessä Lillin kanssa ja molemmilla tuntuu olevan mukavaa.

Varhaiskasvattaja tulee vahingossa laukaisseeksi aikaan kunnan konfliktin tarttumalla hieman varoittamatta erittäin helposti tulistuvaan Lilliin. Lilli tulistuu erittäin nopeasti ja kaikkien lasten huomio salissa kiinnittyy häneen. Varhaiskasvattaja saattelee Lillin salista ulos, jossa tämän on helpompi rauhoittua ilman lukuisia tuijottavia katseita. Tämä tuntuu tilanteessa täysin oikealta päätökseltä, sillä muut lapset vaikuttavat hämmentyneiltä Lillin aggressiivisesta käyttäytymisestä. Samalla Lilliä itseään tuntuu provosoivan entisestään muiden lasten tuijotus. Varhaiskasvattaja antaa Lillille tilaa. Lilli rauhoittuu, kun hänelle ei puhuta.

Varhaiskasvattaja siis ymmärtää, että tilanteessa, jossa lapsi on suuren tunnekuohun vallassa, on turha puhua. Lilli ei nyt halua myöskään läheisyyttä. Varhaiskasvattaja säilyy kuitenkin samassa pienessä tilassa lähellä Lilliä ja osoittaa omalla lempeällä olemuksellaan, että on valmiina Lilliä varten. Kun Lilli rauhoittuu, varhaiskasvattaja tarjoaa lämpimästi keskusteluaiheeksi ensin hyvin neutraalia asiaa. Tunnelma on lämmin.

Varhaiskasvattaja osoittaa tässä esimerkissä paljon piirteitä, jotka liittyvät tyypillisesti lämpimään vuorovaikutustapaan. Hän ei kuitenkaan ole sitoutunut vuorovaikutukseen täysin. Tämä näkyy selvästi esimerkiksi hänen torjuessaan Lillin näkemyksen tilanteen syystä. Varhaiskasvattaja kääntää keskustelun syyllistävään sävyyn koskemaan laululeikkiä ohjannutta varhaiskasvattajaa. Sitoutumisen herpaantuminen näkyy välittömästi Lillin reaktiossa. Taas hetken aikaa ollaan tilanteessa, jossa rakentava keskustelu ei mahdollistu. Varhaiskasvattaja on kuitenkin riittävän sensitiivinen huomaamaan, milloin Lilli kiihtyy uudelleen. Vaikka hän ei tavoittaisikaan kiihtymiseen johtaneita syitä, hän mukauttaa omaa vuorovaikutuksellista toimintaansa empaattisemmaksi. Varhaiskasvattaja osoittaa sitoutumistaan vielä salissa, jossa hän ryhtyy tukemaan Lillin sosiaalis-emotionaalisia taitoja leikkimällä yhdessä hänen kanssaan.

Varhaiskasvattajan joustamattomuus pidättäytymisenä säännöissä näyttäytyy ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa ajoittain. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja ei tavoita Vallelle harvinaista kokemusta toimimisesta sitoutuneena osana ryhmää. Sen sijaan varhaiskasvattaja tulee joustamattomuudellaan laukaisseeksi haastavan kasvatustilanteen.

”Vallen kuraleikki keskeytyy”

Episodi 15: Pojilla on ulkona mukavat kuraleikit ja ryhmä kurahousuttomia poikia leikkii muiden joukossa yltä päältä kuran peitossa. Leikki on mieluisa ja lapset ovat selvästi hyvin sitoutuneita siihen. Valle käsketään leikistä pois, koska hänellä ei ole kurahousuja. Herkästi tulistuva Valle heittää lapion harmistuneena ja kommentoi kovaan ääneen: ”Plaa, plaa, plaa...” Varhaiskasvattaja puuttuu tilanteeseen. Hän menee Vallen perään, tarttuu kiinni, kyykistyy ja selvittää asian. Valle pyytää anteeksi ja selittää varhaiskasvattajalle, että häntä harmittaa kun kaikki kaverit ovat kuraleikissä, eikä hänellä ole kaveria. Varhaiskasvattaja lohduttaa, että ihan kohta ollaan jo menossa sisälle. Valle lähtee, mutta pyrkii kohta takaisin kuraleikkeihin. Kun hänet kehoitetaan leikistä uudelleen pois, poika harhailee päämäärättömän ja harmistuneen näköisenä pitkin pihaa potkiskellen maata itseksään puhellen, eikä oikein osaa tarttua mihinkään toimeen.

Kuraleikki on lasten mielestä lumoava; joukko poikia on syvästi sitoutunut siihen. Leikki sujuu iloisessa ja hyvässä hengessä, eikä pienintäkään kähinää ilmene, vaikka leikkimässä on yhtä aikaa monia sellaisia lapsia, jotka vielä harjoittelevat sosiaalisissa tilanteissa toimimista kiihtymättä. Haastavan kasvatustilanteen laukaisee varhaiskasvattajan Vallelle suuntaama kehotus siirtyä leikistä pois. Valle on jo yltä päältä kurassa, joten kehotus siirtyä pois lumoavasta leikistä tuntuu joustamattomalta, jopa epäreilulta. Leikissä on myös muita sellaisia lapsia, joilla ei ole kurahousuja yllään. Heitä ei kuitenkaan kehoiteta leikistä pois. Näyttää siltä, ettei varhaiskasvattaja ole huomannut kurahousujen puuttumista muiden lasten kohdalla.

Vallen tulistuttua varhaiskasvattajan vuorovaikutus on lempeän empaattisesti. Lapsen tunnetaso lähtee tyyntymään empatian myötä nopeasti. Valle rauhoittuu ja tavoittelee ääneensä kiihtyneen äänensävyyn sijaan pehmeää sävyä. Valle pystyy hienosti kuvailemaan myös sanallisesti syitä, jotka johtivat hänen turhautumiseensa. Vaikka tunnelma on lämmin ja kumpikin osapuoli vaikuttaa sitoutuneen vuorovaikutukseen keskenään, tilannetta ei saatella loppuun. Varhaiskasvattaja on lohduttanut Vallea ja ottanut vastaan tämän näkemyksen tilanteesta, mutta keskustelu ei johda mihinkään. Vallelle ei osoiteta uutta leikkiä toisten lasten kanssa, eikä varhaiskasvattajakaan enää oikein jaksa sitoutua keskustelemaan hänen kanssaan.

Vallelle leikkiin liittyminen on usein erityisen haastavaa ja siitäkin syystä tuntuu, että Valle jää tilanteen jälkeen aivan yksin. Pian Valle pyrkiikin takaisin kuraleikkeihin, mutta kun hänet kehoitetaan pois leikistä toistamiseen, hän harhailee toimettona ja surullisen näköisenä ympäri pihaa. Jostain syystä varhaiskasvattaja ei enää tavoita Vallen kokemusta, vaan poika jää yksin. Esimerkin tilanne on hyvin ristiriitainen lapsen näkökulmasta.

Monissa kasvatustilanteissa näkyi selvästi, miten suurta vetovoimaa varhaiskasvattajat tuntevat perinteistä aikuisen roolia kohtaan. Tähän perinteeseen liittyi lapsen käyttäytymisen ja asentojen säätely tilanteissa, joihin ei liittynyt ulkopuolisen havainnoitsijan silmin pedagogista logiikkaa. Erityisen joustamattomasti useissa haastavissa kasvatustilanteissa suhtauduttiin nimenomaan lapsiin, jotka tarvitsivat runsaasti tukea sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvattaja saattoi tulkita, että lapsi käyttäytyi levottomasti, jos hän esimerkiksi istui jalkansa päällä. Haastavat kasvatustilanne käynnistyikin useamman kerran tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja ryhtyi säätlemään voimakkaasti esimerkiksi lapsen asentoa. Tällöin lasten olemuksesta saattoi päätellä, että he pitivät toimintaansa puuttumista jopa epäoikeudenmukaisena.

Tällaisissa tilanteissa lapsesta riippuen lapsi ryhtyi käyttäytymään levottomammin tai uhmakkaammin, tai vetäytyi entistä enemmän kuoreensa.

Havainnointijakson aikana en tavoittanut tämän vallan käytön takana vaikuttavaa logiikkaa, mutta haastatteluissa lastentarhanopettajat liittivät vapauden usein esimerkiksi levottomaan käyttäytymiseen. Kenties varhaiskasvattajan tarkoituksena oli asentoa säätelemällä tukea lasta keskittymään käsillä olevaan toimintaan. Valitettavan usein asennon säätely johti kuitenkin lapsen keskittymisen herpaantumiseen ja turhautumiseen. Varhaiskasvattajan toiminnan taustalla saattoi näyttäytyä myös totunnaistunut toiminta (ks. Berger ja Luckmann 1966/2002), jonka mukaisesti varhaiskasvattajan rooliin kuuluu lapsen toiminnan säätelyminen kasvatuksellisissa tilanteissa.

7.4 Tekninen vuorovaikutus

Teknisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja toimi usein näennäisesti pedagogisesti johdonmukaisella tavalla, mutta tukeutui välillä hyvin mustavalkoisesti omiin ennalta päätettyihin suunnitelmiinsa, päiväkodin sääntöihin ja tuttuihin toimintamalleihin. Tästä vuorovaikutus näissä tilanteissa oli osittain sitoutumatonta, eikä lasten tunteita ja tarpeita tunnistettu. Tekninen vuorovaikutus näyttäytyi usein kuormittavissa tilanteissa, joissa varhaiskasvattajan huomiota kaipasivat yhtä aikaa useat lapset. Teknisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvattaja ei ilmentänyt kasvatustilanteissaan kylmän auktoriteetin piirteitä, vaan työ hoitui pikemminkin rutiinilla tilanteiden äärelle sen kummemmin pysähtymättä. Joissakin haastavissa kasvatustilanteissa teknisellä vuorovaikutuksella pystyttiin ratkaisemaan tilanne ulkoisesti siten, että haastava tilanne loppui. Toisinaan lähestymistapa oli liian mustavalkoinen ja etäinen, eikä lasten emotionaalinen hyvinvointi toteutunut. Teknistä vuorovaikutusta esiintyi 20 tilanteessa.

Puroila (2002, 83–84) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että aikuisten toimiminen hoivatilanteissa oli kaksiulotteista. Aikuinen saattoi auttaa lasta mekaanisesti pukeutumaan tai syömään, mutta jakoi huomiotaan puheen tasolla esimerkiksi toiselle aikuiselle. Näin aikuinen siis huolehti lapsen fyysisistä perustarpeista, mutta intensiteetin jakaantuminen esti Puroilan mukaan hoivakokemuksen syvemmän ulottuvuuden toteutumisen. Jotta lapsi kokisi hoivaa myös fyysisen kokemuksen lisäksi sosiaalisella tasolla, edellyttäisi se Puroilan mukaan lapsen kohtaamista myös emotionaalisen tasolla yksilöllisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkimukseni tekninen vuorovaikutustapa muistutti Puroilan tulkintaa hoivatilanteiden

kaksiuloitteisuudesta. Teknisessä vuorovaikutustavassa varhaiskasvattaja oli fyysisesti läsnä ja saattoi esittää jopa virittäviä kysymyksiä, mutta syvälinen sitoutuminen jäi puuttumaan. Huomionarvoista on se, ettei voimakkaan tunteenpurkauksen vallassa olevaa lasta lähestytty aineistossani kertaakaan teknisesti.

7.4.1 Rutiineihin kiinnittyminen

Seuraavassa episodiesimerkissä varhaiskasvattaja sitoutuu ajoittain myönteisesti vuorovaikutukseen Benjaminin kanssa, mutta pitää toisaalta jäykästi kiinni perinteisistä linjauksista suhteessa siivoamisen.

”Benjaminin satuhetki”

Tilanne 16: Benjamin haluaa, että varhaiskasvattaja lukee hänelle kirjaa. Varhaiskasvattaja kehottaa Benjaminia ensin siivoamaan rakennusmiehen lelunsa pois. Benjamin alkaa räplätä leluja ja protestoi uhmakkaasti samalla, ettei laita kypärää pois, koska ei ole sitä ottanutkaan. Varhaiskasvattaja ei jää vänkäämään, vaan sanoo: ”Etkö muista minne ne laitetaan? Mä voin tulla avaamaan oven (kaapista).” Varhaiskasvattaja siirtyy kaapille hyväntuulisena ja avaa Benjaminille oven valmiiksi. Benjamin laittaa tavarat mukisematta kaappiin. Tämän jälkeen hän pääsee varhaiskasvattajan syliin istumaan ja tämä lukee hänelle kirjaa. Benjamin istuu sylissä keskittyneen ja tyytyväisen oloisena. Jori käy varhaiskasvattajan luona. Varhaiskasvattaja hymyilee hänelle lämpimästi. Jori vaatii varhaiskasvattajaa lukemaan hänelle omaa kirjaa. ”Kuule Jori. Nyt luen tätä. Voit tulla tätä kuuntelemaan kun olet kerännyt autot ensin.” Satu keskeytyy joksikin aikaa kun varhaiskasvattaja alkaa opastaa poikien siivoamista (Jori ja Erkki). Benjamin odottaa kärsivällisesti. Erkkikin haluaa tulla kuuntelemaan satua, jolloin varhaiskasvattaja kehottaa hänetkin siivoamaan.

Varhaiskasvattaja jatkaa lukemista, mutta keskeyttää jälleen: ”Siellä on vähä viä autoja.” Erkki: ”Ei oo!!!” Varhaiskasvattaja: ”On siellä, vähän vielä.” Erkki: ”Ei, ne on helikoptereita!” Erkki ryhtyy siivoamaan. Varhaiskasvattaja: ”Vielä on kolme autoa.” Erkki: ”Ei oo...” maristen, mutta hakee helikopterit koppaan. ”No katoppa!!!” Erkki näyttää, että ne ovatkin helikoptereita. Erkki vaikuttaa hyvin uhmakkaalta. Varhaiskasvattaja ei reagoi ja Erkki siirtyy kuuntelemaan satua. Kun varhaiskasvattaja jatkaa tarinaa, on sitä jäljellä enää vähän. Uutta kirjaa ei enää lueta. Varhaiskasvattaja ryhtyy siivoamaan lattialle unohtuneita palomiesvarusteita ja kannustaa Erkkiä ja Joria siivoamaan. Jori ryhtyy, mutta Erkki vastustelee kirja kädessään. Varhaiskasvattaja kertoo, että Erkki saa lukea vasta siivottuaan. Erkki puristaa kirjaa kädessään ja käpertyy se kädessään kyykkyy seinän viereen. Varhaiskasvattaja: ”Sitten mä otan sen pois.” Erkki hieman vastustelee, jolloin varhaiskasvattaja ottaa kirjan häneltä pois ja ryhtyy kannustamaan Erkkiä uudelleen siivouksen pariin. Erkki siivoaa kannustettuna, varhaiskasvattaja kiittää ja antaa kirjan

takaisin. Erkki ryhtyy selailemaan kirjaa kun muut lapset alkavat hiljalleen siirtyä myös leikki/lepohuoneeseen lukemaan.

Benjamin pyytää varhaiskasvattajaa lukemaan kirjaa, mutta varhaiskasvattaja päättää, että ensin pitää siivota lelut pois. Näin hän ei tue lapsen mahdollisuutta valintaan siitä, siivotaanko lelut ennen kirjan lukemista vai satuhetken jälkeen. Benjamin protestoi hieman, mutta varhaiskasvattaja sitoutuu vuorovaikutukseen Benjaminin kanssa ja auttaa häntä lämpimästi. Aktivoinnin jälkeen homma on pian hoidettu ja Benjamin pääsee nauttimaan valitsemastaan sadusta syliin. Benjamin käyttäytyy usein sangen uhmakkaasti ja näyttää siltä, että tällainen rauhallinen hetki varhaiskasvattajan sylissä on hänelle todella tärkeä; syvä tyytyväisyys ja rauhallisuus näkyy pojan kasvoilta.

Pian lukutuokiosta kiinnostuu myös Jori. Varhaiskasvattajan vuorovaikutus muuttuu lämpimästä tekniseksi. Varhaiskasvattaja vaatii jäykästi, että lelut on siivottava ensin pois, ennen kuin voi kuunnella satua. Varhaiskasvattajan vaatimukset häiritsevät paitsi Benjaminin lukuhetkeä, provosoivat myös Erkin käyttäytymistä. Herkkä tuokio keskeytyy joustamattoman struktuurin vuoksi useita kertoja ja se heijastuu väijäämättä voimakkaasti tunnelmaan. Varhaiskasvattaja pysyy rauhallisena kokoajan, mutta joustamattomana keskeyttää Benjaminin lukutuokion lukuisia kertoja vaatiessaan Joria ja Erkkiä siivoamaan. Varhaiskasvattaja sitoutuu siis aluksi voimakkaasti Benjaminin tarpeisiin, mutta kohtaa jäykän teknisesti Jorin ja Erkin. Hektisessä arjessa tällaisia mahdollisuuksia huomioida vain yhtä/muutamaa lasta kerrallaan on vähän ja varhaiskasvattajan joustamattomuuden vuoksi rauhallinen lukutuokio vaihtuu väittelyksi.

Suurin osa haastatelluista lastentarhanopettajista, kolme neljästä, tulkitsi tilanteen lasten näkökulmasta joustamattomaksi. Varhaiskasvattajalle tärkeimpänä asiana näyttäytyi tilanteesta tutuista kaavoista kiinni pitäminen: lelut siivotaan ennen kuin tullaan kuuntelemaan kirjaa. Näin siitäkin huolimatta, että kirjan lukeminen keskeytyy siivouksen vuoksi lukuisia kertoja.

Mulle tuli mieleen et tää siivoaminen on tässä se juttu mikä pitää aina hoitaa. Mut jos sä luet kirjaa ja joku haluaa tulla kuunteleen, niin kyllähän se tilanne on semmonen, et mä sanoisin et tuu kuunteleen ja sen jälkeen pitää kerätä. Et ku se kirja kuitenkin alkaa jostain ja loppuu jostain. Toisaalta sekin se lapsi kuka istuu sun sylissä ja on tullu sun syliin ja halua olla siinä, ni mun mielestä se on sillekki vähä epäreilua jos sulla menee se aika, et hei siä on viä muutama auto. Et tarviiks se sitä kautta hoitaa se asia.....Et aina ei tarvi eikä voi luovia, mutta aina ei myöskään tarvi mennä ihan saman kaavan kautta

Yksi lastentarhanopettajista mainitsi, että tilanteet, joissa aikuista kaippaa monta lasta yhtä aikaa saattavat arjessa tuntua joskus hankalilta ja päätös siitä, millä tavalla tilanne kohdataan pitää pystyä tekemään nopeasti. Tilannetta on lastentarhanopettajien mukaan helpompaa hahmottaa kun sitä tarkastellaan ajan kanssa paperilta sen sijaan, että se tulisi nopeasti eteen arjessa.

Et tää on semmonen tilanne, minkä kans itte joskus joutuu painimaan, et hoidanko mä tän tilanteen tän yhden lapsen kanssa ensin loppuun asti, vai onko se niin et puhutaan kaikille lapsille vuoronperään ja kommentoidaan vähä jokaista tilannetta ja aina keskeytyy se mitä ollaan tekemässä. No varmaan Benjaminillekin tuli semmonen tunne, et kannattiko tätä kirjan lukemista nyt sit odottaa.

Yksi lastentarhanopettaja tulkitsi tilannetta toisin. Hänen tulkintansa tilanteesta oli positiivinen; varhaiskasvattaja selviytyi tilanteessa hyvin kaikkia lapsia johdonmukaisesti ohjeistaen.

Jorikin haluaa et hänelle luetaan. Mutta Jorin pitää ensin kerätä autoleikki pois. Satu keskeytyy kun se aikuinen neuvoo Joria. Elikkä lukee samalla ja kehottaa muita siivoamaan. Sitten tulee tenkkapoo kun aikuisen mielestä on vielä siivottavaa, mutta Erkin mielestä ei oo (nauraa) ... elikkä ne siivoo ne autot, mutta helikopterit jää siivoomatta. Sit ku kirja on luettu niin aikuinen alkaa siivoamaan tavaroita lasten kanssa. Musta tää meni ihan hienosti. Tosi hyvin aikuinen tämän hoiti. Siinä oli näitä mutinoita ja natinoita, mutta sitte lapset siivos kuitenkin ja aikuinen vähän autto.

Kysyessäni häneltä mitä hän ajattelee sadun toistuvasta keskeyttämisestä, hän myöntää, että toisinkin olisi voinut toimia. Lastentarhanopettajan mukaan riippuu kuitenkin hyvin pitkälti lapsista, voiko tällaisessa tilanteessa joustaa vai pitääkö vaatia, että lelut kerätään joka tapauksessa ennen kuin voi tulla kirjan äärelle satua kuuntelemaan.

Se vähä riippuu lapsista. Toisaalta ois voinut miettiä et onko niitä pakko siivota kesken kaiken et siivoaakin vaan sitten sen jälkeen. Et tulkaa vaan tänne kuuntelemaan, siivotaan sitten kohta yhdessä. Mä vois in heti tietää tutuista lapsista, että vaikka ne kuinka lupaa ja kun tulis se siivoamisen kohta niin tulisk in kauhee tenkkapoo, et en siivoo.

Lastentarhanopettajan tulkinnasta voitaisiin päätellä, että tekninen vuorovaikutus ja joustamattomuus tietyissä tilanteissa saattaisi ehkäistä haastavia kasvatustilanteita. Lastentarhanopettaja kuvaa tilannetta siitä, miten lukemisen jälkeen vasta olisikin ollut ”*kauhee tenkkapoo*” ja siivoamisesta kieltäytyminen. Varhaiskasvattajan olisi siis ikään kuin sallittua tässä tilanteessa asettaa Benjaminin etu sivuun varautuessaan mahdollisesti edessä hämöttämään haastavaan kasvatustilanteeseen. Toiset

lastentarhanopettajat tulkitsivat tilannetta siten, että haastava kasvatustilanne syntyi varhaiskasvattajan joustamattomuuden vuoksi joka tapauksessa. Tulkitsin itse tilannetta samoin: haastavaa kasvatustilannetta ei voitu välttää tässä tilanteessa, vaan nyt se sijoittui keskelle kirjan lukemista.

No tää nyt oli oikeestaan tää lelujen siivoaminen semmonen, jossa oli semmonen pieni tahtojen taistelu. Semmonen ihan perinteinen tahtojen taistelu, et siivooppa noi, no en siivoo ihan periaatteesta ku en oo levittäny näitä kyseisiä juurikin (nauraa), mut tässäkin sen aikuisen toiminta, et se on ensin käsitelty Benjaminin asian, kun Benjamin on ensin protestoinut siivoamisesta ja sitte he on yhdessä saanut siivottua ni siitä seuraa palkinto, se kirjan lukeminen. Mut se kuitenkin keskeytyy se lukeminen.

Kolmen lastentarhanopettajan mukaan joustamattomuus ja rutiininomainen suorittaminen itse asiassa provosoivat haastavia kasvatustilanteita syntymään tilanteessa, jossa sitä ei välttämättä olisi esiintynyt laisinkaan. Edellä kuvatussa esimerkissä haastavalta kasvatustilanteelta olisi todennäköisesti vältytty, jos pojat olisivat päässeet mukaan kuuntelemaan kirjaa ennen siivoamista.

Et toisaalta ku aattelee tätäkin tilannetta, et jos ne Jori ja Erkki olis saanu kuunnella sitä satua, ni tätä seuraavaa kirjashowta ei täällä olis varmaan tullu ollenkaan.

Positiivisena kaikki lastentarhanopettajat pitivät aikuisen vuorovaikutusta Benjaminin kanssa esimerkin alussa, jossa poika ei olisi halunnut itse siivota leluja pois ennen kirjan lukemista. Lastentarhanopettajien mukaan varhaiskasvattajan mukaan lähteminen siivoamiseen teki hetkestä myönteisen ja ehkäisi haastavan tilanteen kehittymistä.

Tää alku lähtee kivasti liikkeelle et se ei jääny vänkäämään, vaan lähti viemään taas sillai ratkasukeskeisesti, et mikäs se olikaan se laatikko, et se oli hirveen kiva.

Tekninen vuorovaikutus laukaisee haastavia kasvatustilanteita etenkin silloin, kun lapsen kokemuksen tavoittaminen tilanteessa edellyttäisi sitoutunutta vuorovaikutusta mekaanisen suorittamisen sijaan. Esimerkiksi kiireisessä pukeutumistilanteessa varhaiskasvattajien liiallinen kannustus lasten oma-aloitteiseen pukeutumiseen vaikutti toisinaan jopa painostavalta. Kerrankin eräs pukeutumassa ollut pieni tyttö yritti olla kasvattajien edellyttämä ”iso ja taitava tyttö, joka osaa pukea ihan ilman aikuisen apua”, että hän purskahti voimakkaaseen itkuun epäonnistuessaan täyttämään näitä odotuksia. Tyttö koki ”epäonnistumisensa” niin voimakkaasti, ettei hän halunnut tilanteessa tulla varhaiskasvattajan lohduttamaksi. Rusasen (2011, 164) mukaan kiire päiväkodeissa ajaa aikuiset kannustamaan lapsia liian varhain itsenäistymään, jolloin lapsi ei enää saa olla pieni ja tukeutua aikuiseen.

Juuri tämä vaatimus itsenäisyydestä johti aineistossani useamman kerran haastavan kasvatustilanteen syntymiseen.

Tekninen vuorovaikutustapa korostui tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja kokee, että hänen tulee rajata ryhmän toimintaa tehokkaasti. Puroilan (2002, 92 – 94) mukaan päiväkodin säännöissä ja osin tiedostamattomissa piilosäännöissä korostuvat aikuisen odotukset suhteessa siihen, millaista käyttäytymistä lapselta odotetaan tietyissä tilanteissa. Aikuisen tarve hallita tilannetta korostuu aikuisen kokiessa, että tilanne edellyttää hänen aktiivista puuttumista tilanteen rauhoittamiseksi. Aikuiset tuntuvat pitävän yllä järjestystä päiväkodissa välillä turhan teknisesti. Puroila (2002, 89–90) huomasi, että järjestyksen ylläpitäminen ja kaaoksen välttäminen näyttäytyivät varhaiskasvattajille keskeisenä prioriteettina päiväkodin arjessa. Hänen mukaansa tulkinnanvaraisuus tällaisissa hallintaa aikuisen näkökulmasta vaativissa tilanteissa on pitkälti riippuvainen myös kasvattajan omasta toleranssista ääniin ja vauhdikkaaseen liikkumiseen.

Kentällä tavoitin varhaiskasvattajien ajattelua tällaisen toiminnan takana ja he uskoivat, että pitämällä kiinni tarkasti tietyistä rutiineista ja toimintatavoista, haastavia kasvatustilanteita voitiin ehkäistä. Samoin Puroila (2002, 89–90) kiinnitti huomiota siihen, että järjestyksen ylläpitäminen ja lasten jatkuva kiinnittyminen johonkin toivottuun toimintaan, ehkäisi kasvattajien mukaan häiriöitä. Sivullisena havainnoijana minun oli kuitenkin helppo huomata, miten monessa tilanteessa tällainen uskollisuus tietyille toimintatavoille itse asiassa vain yllytti lapsia käyttäytymään esimerkiksi uhmakkaasti. Tämä näyttäytyy myös seuraavassa episodissa.

7.4.2 Pedagogiikan mekaaninen suorittaminen

Ohjatuissa tuokioissa korostui usein tekninen vuorovaikutustapa. Varhaiskasvattajat tukeutuivat tuokioissa toistuvasti omiin ennalta tekemiinsä pedagogisiin suunnitelmiin tuokion etenemisestä, eivätkä kyenneet aina säilymään herkkinä lasten viesteille ja tarpeille. Puroila (2002, 91) huomasi päiväkotiarkea tutkiessaan, miten päiväkodin piilosääntöihin liittyi usein loppuunsaattamisen vaatimus myös tilanteissa, joissa lapsi itse olisi selkeästi jo halunnut vaihtaa toimintaa. Tämänkaltainen loppuun saattamisen vaatimus näyttäytyy myös seuraavassa esimerkissä.

”Musiikkituokio”

Tilanne 17: Koko päiväkodin yhteinen lauluhetki on kestänyt jo yli 40 minuuttia, eivätkä lapset oikein jaksa enää keskittyä tai osallistua innostuneina sinänsä mukaviin leikkeihin. Häiritsevä käyttäytyminen on lisääntynyt selvästi tuokion edetessä loppua kohden. Vain muutama lapsi on enää sitoutunut leikkiin, pienimmät nuokkuvat, osa on umpiunessa ja isommat hyöriivät omalla paikallaan levottomina. Sara makaa penkillään, Jenni leikkii helmikorullaan, Oskari viihdyttää itseään taas sormimerkeillään. Tuokio olisi nyt ulkopuolisen havainnoijan mielestä viimeistään aika lopettaa, mutta leikki jatkuu yhä.

Levoton käyttäytyminen on lisääntynyt selvästi sitä mukaa, mitä kauemmin tuokio on kestänyt. Lapset eivät ole enää lainkaan sitoutuneita toimintaan, vaan ikään kuin yrittävät vain selvitä tilanteesta puuhaamalla kuka mitäkin. Pienimmät nukkuvat, isommat touhuavat omiaan. Lapset pyörivät paikoillaan, juttelevat ja hauskuuttavat toisiaan. Vaikka tuokio on ollut hyvin aktivoiva ja lapsia tarkoituksenmukaisesti virittävä, päättyy tuokio ikävästi lasten todelliseen uupumiseen. Varhaiskasvattajat eivät huomioi tilannetta. Tuokio jatketaan loppuun suunnitellusti siitä huolimatta, ettei juuri kukaan lapsista ole enää toimintaan sitoutunut. Liian pitkän sitoutumisen vaatimus provosoi haastavan kasvatustilanteen syntymistä ja lisää lasten häiritsevää käyttäytymistä.

Tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja ei syystä tai toisesta kykene vastaamaan läsnäolon vaatimukseen, esiintyi usein teknistä vuorovaikutusta. Tällainen tilanne näkyy seuraavassa esimerkissä.

”Muistipeli”

Tilanne 18: Aamupiiri-hetki on meneillään. Paikalla on 4 lasta, jotka ovat hyvin kovaäänisiä ja vilkkaita. Lapset osallistuvat toimintaan riehakkaan aktiivisesti ja pyöriivät välillä vauhdikkaasti paikoillaan. Varhaiskasvattaja pyytää lapset matolle ja he ryhtyvät pelaamaan muistipeliä. Ennen tätä varhaiskasvattaja on lyhyesti kertonut mitä tänään on luvassa. Taululla kuvat ovat päiväohjelman visuaalisena tukena. Varhaiskasvattaja on pedagogisesti taitava myös muistipelin aikana. Hän opastaa, esittää oppimista tukevia kysymyksiä, jotta lapset oppivat itse pohtimaan, mikä kortti milloinkin kannattaisi kääntää. Tunnetasolla läsnäolo on kuitenkin laimeaa. Välillä varhaiskasvattaja kommentoi melko kyllästyneellä äänellä, esimerkiksi: ”Nousisikseen Aino istuun etkä makais siä lattialla. Kaikki muutkin istuu.” Varhaiskasvattaja ilmaisee koko olemuksellaan, ettei viihdy tuokiolla; hän katselee muualle tympääntyneen näköisenä, kommentoi lapsille kyllästyneellä äänellä ja vaikuttaa ilmeettömältä. Välillä hän kuitenkin kommentoi ilahtuneella äänellä: ”Hyvä!” kun joku lapsista onnistuu kääntämään oikean kortin esiin. Kannustus painottuu usein juuri opilliseen onnistumiseen. Pääasiassa äänen sävyjen variaatio on kuitenkin vähäinen, eikä varhaiskasvattaja jaksa olla juuri nyt lapsille kovin eläväinen ja innostava

Teknisesti tuokiota ohjaava varhaiskasvattaja osaa virittää lapsia aiheeseen taitavasti; hän esittää lapsille mielenkiintoisia ja opettavaisia kysymyksiä. Tunnetasolla hänen läsnäolonsa on kuitenkin hyvin vaihtelevaa. Sitoutuneeseen vuorovaikutukseen kuuluva energinen ja elävä aktiivointi puuttuvat, samoin myönteinen äänensävy, eleet ja ilmeet. Varhaiskasvattajan kyllästymistä ja tympääntymistä on ajoittain täysin mahdotonta olla huomaamatta, välillä hän puolestaan sitoutuu osittain vuorovaikutukseen ja kommentoi lapsille lämpimästi. Varhaiskasvattajalla on selkeästi olemassa paljon tietoa siitä, miten lapset tulisi kohdata ja miten tuokioita voidaan virittää tarkoituksenmukaisesti. Hän ei kuitenkaan jostain syystä pysty sitoutumaan kuin osittain, jolloin tuokio jää pitkälti vain rutiininomaiseksi suoritukseksi, eikä aikuinen huomioi lasten tunnetilaa. Lapsen huomioiminen tunnetasolla ei toteudu seuraavassakaan esimerkissä, jossa Anttonin on enää mahdotonta sitoutua ohjattuun toimintaan.

7.4.3 Haastavien tilanteiden selvittäminen teknisesti

”Antton ei jaksa istua aloillaan”

Tilanne 19: On ohjatun tuokion aika. Tuokio on jatkunut jo jonkin aikaa. Lapset (12) istuvat pitkällä penkeillä, ohjaava varhaiskasvattaja keskellä edessä, toinen varhaiskasvattaja piirin takana. Suurin osa lapsista käyttäytyy ajoittain todella levottomasti; hyöriivät levottomasti paikoillaan ja meluavat kovaäänisesti. Anttonille näytetään keltaista liikennevaloa, sillä hänen levoton käyttäytymisensä on jatkunut jo pidempään ja se häiritsee selvästi myös muita lapsia. Varhaiskasvattaja: ”Nyt Antton jos toi ei loppu, pääset suoraan tonne taakse aikuisen viereen istumaan ja sitte ei oo mahdollisuutta vaikuttaa (päivän ohjelmaan).” Antton höröittää erittäin uhmakkaasti kommentille. ”No niin, nyt siirryt”, ohjaava varhaiskasvattaja lähettää Anttonin matkaan toisen varhaiskasvattajan viereen kevyellä kosketuksella. Antton nauraa yhä uhmakkaasti ja takana istuva varhaiskasvattaja ojentaa häntä suullisesti. Antton istuu alas ja rauhoittuu, mutta vaikuttaa silti ulospäin iloiselta.

Seppo leikkii paidallaan vetäen kädellä kaula-aukkoa päänsä yli, mutta siihen ei puututa. Meno on levotonta. Nyt jutellaan eilisestä kevätjuhlasta. Muitakin lapsia joudutaan ojentamaan useamman kerran, etenkin jo yhden keltaisen merkin saanut Matias tuntuu provosoivan tilannetta yhä. Hän saa uudelleen keltaisen merkin. ”Kuule Matias, täällä on sulle toinen keltainen.” Matias saa uuden mahdollisuuden, mutta Antton on siirretty toisesta huomautuksesta. Näyttää siltä, että varhaiskasvattaja sietää huonoa käytöstä muutaman pojan kohdalla kauemmin kuin Anttonin kohdalla.

Takana istuva varhaiskasvattaja poistuu paikalta valmistelemaan ruokailua. Antton ei jaksa enää istua paikoillaan, vaan valuu pitkin tuolia, äänтелеe ja koskettelee aikuisen tyhjää tuolia. Tähän ei puututa. Antton nostaa ääntään. Tuntuu, että hän janoaa palautetta, myös tutkijalta, sillä hän katsoo minua provosoivasti äännellen voimakkaasti.

Kohta varhaiskasvattaja päästää lapset ruokailuun lasten toiveesta väri-leikin keinoin. ”Se, jolla on pronssia, saa lähteä.” Kenelläkään ei ole tätä väriä, mutta Antton nousee provosoivan suurieleisesti tuoliltaan, äänтелеe ja marssii kohti ovea. ”Sulla ei Antton oo pronssia ja sä tuut viimeisenä ku oot siellä,” varhaiskasvattaja toteaa melko neutraalisti. Antton nauraa uhmakkaasti, mutta muut lapset eivät lähde tähän hekotteluun mukaan. Kun Antton ei saa teollaan aikaan ilmeisen toivomaansa reaktiota, hän tyyntyy paikalleen.

Kun muut ovat siirtyneet jo ruokailuun, varhaiskasvattaja istuu Anttonin viereen ja juttelee tälle nätilä äänellä. ”Tieksä miks sä jouduit tänne?” Antton vastaa lyhyesti. Varhaiskasvattaja pitää pojalle pienen saarnan: ”Aamupiiri ei oo esiintymispaikka. Sä oot fiksu poika, eikä tää oo eka kerta ku tästä puhutaan jne....”. Keskustelu ei ole vastavuoroinen, vaan varhaiskasvattaja kertoo Anttonille millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja Antton kuuntelee. Tämän jälkeen Antton saa poistua syömään. Poika on selvästi rauhallisempi ja vaikuttaa ihan tyytyväiseltä.

Varhaiskasvattaja puhuu rauhallisesti ja neutraalin ystävällisesti koko tuokion ajan, ei siis kiihdy tai näytä vihaiselta. Hän ei kuitenkaan tulkitse tilannetta lasten näkökulmasta ja pysähdy pohtimaan, miksi lapset käyttäytyvät niin haasteellisesti tässä tilanteessa. Näin hän ei vastaanota lasten viestejä siitä, että syystä tai toisesta tuokio ei tänään riitä aktivoimaan lapsia riittävästi siten, että heidän toimintaansa sitoutumisensa olisi mahdollista. Sen sijaan, että varhaiskasvattaja mukauttaisi toimintaansa uudelleen tilanteen vaatimalla tavalla, hän jatkaa tuokion teknisesti loppuun asti. Lasten levotonta käyttäytymistä hän pyrkii rajoittamaan esimerkiksi liikennevaloilla, komentamisella ja paikkaa vaihtamalla. Antton siirretään tilanteesta sivuun takana istuvan varhaiskasvattajan viereen rangaistukseksi.

Tuokion jälkeen varhaiskasvattaja kohtaa Anttonin kahdestaan, eli hän ei ruodi tilannetta koko ryhmän aikana. Varhaiskasvattaja puhuu ajoittain hyvin lämpimästi, mutta vuorovaikutustilanne ei ole vastavuoroinen. Varhaiskasvattaja on ikään kuin jo päättänyt, mikä tilanteessa meni pieleen ja Anttonin tehtäväksi jää päätösten mukailu. Anttonin omat käsitykset ja tulkinnat eivät pääse esille. Näin toimiessaan varhaiskasvattaja ei aktivoi vuoropuhelua ja lapsen omaa ajattelua. Varhaiskasvattaja on siis pääasiassa sitoutumaton vuorovaikutukseen läpi episodin, mutta ei kuitenkaan täydellisen sitoutumaton; hän kuitenkin tavoittelee ääneensä pehmeyttä, eikä täysin torju lasta. Antton vaikuttaa kuitenkin siltä, että varhaiskasvattajan lähellä on turvallista olla ja rauhoittuu keskustelun myötä selvästi, vaikuttaen hyvinvoivalta. Vaikuttaa siltä, että Antton kaipaa aikuisen läsnäoloa ja läheisyyttä hakien tätä käyttäytymällä uhmakkaasti. Paradoksaalista onkin se, että tämän tulkinnan mukaisesti Anttonin pitää käyttäytyä uhmakkaasti saadakseen varhaiskasvattajan läheisyyttä.

Aikuislähtöisiä puhutteluita esiintyi melko paljon myös lasten välisten riitojen ratkaisemisessa. Tekniseen vuorovaikutustapaan sisältyi riitojen nopea kuittaminen anteeksi pyytämällä.

”Esa lyö Iiristä”

Tilanne 20: Esa on ollut sängen levoton ja muut lapset ovat kannelleet hänen tekemisistään jo hyvän aikaa. Nytkin Esa on lyönyt toista lasta vessassa. Iiris kertoo varhaiskasvattajalle Esan lyöneen häntä. Varhaiskasvattaja kuuntelee Iiristä empaattisesti lohduttaen. Varhaiskasvattaja selvittää asiaa ennen päiväunille siirtymistä ja sanoo Esalle: ”Sä olit tehnyt Iiriksellä kipeää vessassa.” Iiris: ”Niin mahaan!” Varhaiskasvattaja: ”Mitä pitäisi tehdä?” Esa on hiljaa, mutta Iiris vastaa: ”Pyytää anteeksi.” Varhaiskasvattaja: ”Niin, pyytää anteeksi niin tulee parempi mieli.” Esa on hiljaa, mutta pyytää kohta anteeksi. Lapset pääsevät siirtymään päiväunihuoneeseen.

Varhaiskasvattaja kohtaa Iiriksen huolen siitä, että häntä on satutettu. Hän sitoutuu hetkeksi vuorovaikutukseen Iiriksen kanssa ja ilmentää äänensävyllään, eleillään ja ilmeillään lämpöä. Hän tunnistaa Iiriksen huolen ja kuuntelee tätä. Varhaiskasvattaja ei kuitenkaan rohkaise lapsia neuvottelemaan riidasta, vaan pikemminkin supistaa vuoropuhelua edellyttämällä anteeksi pyytämistä. Näin välikohtaus taputellaan nopeasti pois päiväjärjestyksestä.

Esa pyytää anteeksi hyvin mekaanisesti. Vaikuttaa siltä, että Esa ei välttämättä ymmärrä syytä siihen, miksi ja mitä pyytää anteeksi. Repo (2014, 175) huomauttaa, että anteeksi pyytäminen voi olla ihan paikallaan tapakasvatuksen nimissä, mutta se ei varsinaisesti opeta lapselle mitään, mikäli lapsen moraalikehitys ei ole vielä herännyt. Tällöin anteeksi pyytäminen jää vain ulkokultaiseksi fraasiksi vailla sisältöä. Sen sijaan riitatilanteiden selvittäminen yhdessä aikuisen kanssa kehittäisi lapsen sosiaalisia taitoja (Repo 2013, 130). Tässä tilanteessa varhaiskasvattaja ei tarjonnut mahdollisuutta riidan selvittämiseksi sosiaalisia taitoja vahvistavalla tavalla. Esimerkin lopussa Esan elekieli on niukkaa ja hän vaikuttaa hyvin sulkeutuneelta. On ilmeistä, ettei Esa voi tilanteessa emotionaalisesti hyvin. Iiris tuntuu sopeutuvan varhaiskasvattajan ratkaisuun siitä, että välikohtausta ei selvitetä anteeksi pyyntöä perusteellisemmin.

7.5 Välttelevä vuorovaikutus

Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja vältteli haastavia kasvatustilanteita. Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja saattoi aluksi sitoutua osittain vuorovaikutukseen lapsen tai lasten kanssa, mutta ennen tilanteen selvittämistä hän poistui paikalta. Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa

varhaiskasvattaja siirsi kasvatuksellista vastuuta mielellään myös ryhmän muille aikuisille ja siirtyi itse toisiin työtehtäviin. Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa lapsen emotionaalinen hyvinvointi ei toteutunut ja usein haastava kasvatustilanne pitkittyi.

Vaikuttaa siltä, että välttelevän vuorovaikutuksen takana näyttäytyi varhaiskasvattajan kokema neuvottomuus siitä, miten haastava tilanne voitaisiin ratkaista. Joissain tilanteissa varhaiskasvattaja vaikutti jopa pelokkaalta kohdatessaan sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Toisinaan näytti siltä, että varhaiskasvattaja koki uupumusta ja turhautumista haastavia kasvatustilanteita kohtaan. Tätä tulkintaa tukevat myös haastateltujen lastentarhanopettajien tulkinnat välttelevästä vuorovaikutuksesta. Välttelevää vuorovaikutusta esiintyi yhteensä 17 tilanteessa. Erityisesti aineistoni perusteella välttelevää vuorovaikutusta sovellettiin uhmakkaasti käyttäytyviä lapsia kohtaan. Tämän lukija voi nähdä taulukosta 2, jossa näkyvät varhaiskasvattajan vuorovaikutustavat suhteessa lapsen aggressiiviseen, uhmakkaaseen, levottomaan tai vetäytyvään käyttäytymiseen ja tunteenpurkauksiin.

Taulukko 2. Varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen toiminta suhteessa lapsen käyttäytymiseen haastavissa kasvatustilanteissa

Lapsi → Aikuinen ↓	Aggressiivisuus	Uhmakkuus	Levottomuus	Vetäytyvyys	Tunteenpurkaus	Yhteensä
Lämmin	3	5	45	10	5	68
Ristiriitainen	3	10	26	6	4	49
Tekninen	3	4	12	1	0	20
Välttelijä	4	7	4	1	1	17
Etäinen	2	7	13	7	3	32
Yhteensä	15	33	100	25	13	186

Seuraavaksi siirryn yksityiskohtaisemmin kuvailemaan välttelevän vuorovaikutustavan esiintymistä haastavien kasvatustilanteiden aikana. Aloitan tarkastelemalla tilanteita, joissa lapsi ilmaisi sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvettaan aggressiivisella ja/tai uhmakkaalla käyttäytymisellä.

7.5.1 Uhmakkaan ja aggressiivisen käyttäytymisen vältteleminen

”Mauri ja kynä”

Tilanne 21: Satu tulee kertomaan tuotuneena varhaiskasvattajalle: ”Mauri otti kynän meiltä!” Varhaiskasvattaja rientää apuun. Mauri seisoo tiukan näköisenä värikynä puristettuna nyrkinsä sisään: ”Tää ei oo teidän!!” Mauri sanoo uhmakkaaseen sävyyn katsoen Satua tiukasti. Varhaiskasvattaja: ”Tarvitseeko Mauri nyt kynää? Sä voit Mauri jättää kynän pöydälle kun et enää piirtele.” Mauri seisoo yhä kynä eteenpäin kohotetussa kädessään. Satu jatkaa omia väritystöitään varhaiskasvattajan ohjatessa hänet takaisin pöydän ääreen yhä ilman menettämäänsä kynää. Mauri seisoo yhä uhmakkaasti kynä kädessään. Hän on juuri vähän aikaa sitten ajellut innoissaan nukan rattailla ympäri huonetta. Varhaiskasvattaja ehdottaa: ”Lähdetkö Mauri ajelemaan?” Mauri koskee rattaita, mutta pui jalkaansa yhä, nyt jo vaimeammin. Varhaiskasvattaja lähtee yllättäen tilanteesta pois, jonka jälkeen Mauri ryhtyy jälleen ajelemaan rattailla. Sadulle ei sanoiteta tilannetta, vaikka häneltä otettiin kynä kädestä.

Mauri käyttäytyy uhmakkaan aggressiivisesti ja pitelee kynää hyvin tiukkana ilmeisen suuren tunnekuohun vallassa. Varhaiskasvattaja lähestyy tilannetta aluksi sensitiivisesti. Hän tulkitsee, ettei Mauri tässä tilanteessa ole kykeneväinen purkamaan tapahtunutta, eikä hän siis yritä tivata tunnekuohuiselta Maurilta syitä, jotka johtivat kynän ottamiseen. Hän ei myöskään pyri väkisin ottamaan kynää pois Maurin kädestä. Varhaiskasvattaja yrittää harhauttaa Maurin ajatuksia muualle, ajeluun nukenvaunuilla. Kun Mauri ilmaisee vieläkin kiukkuaan, joskin jo laimeammin, varhaiskasvattaja poistuu hämmentyneen näköisenä tilanteesta.

Esimerkissä varhaiskasvattaja välttelee tilanteen loppuun saattamista. Tilanne kyllä laukeaa näinkin; Satu jatkaa värittelyään ja Mauri ryhtyy uudelleen ajelemaan nukenvaunuilla, mutta kumpikaan lapsista ei tule todella huomioiduksi. Asiaa ei käsitellä millään tavalla Sadun kanssa ja hänet vain siirretään tilanteesta pois. Tilanne on kuitenkin varmasti hämmentävä myös Sadulle, sillä Mauri ilmaisee aggressiivisuuttaan hyvin uhkaavasti. Varhaiskasvattaja ei sitoudu vuorovaikutukseen Sadun kanssa; hän ei tunnista Sadun tarpeita ja huolenaiheita tilanteessa, eikä siten rohkaise lasta luottamaan aikuiseen. Varhaiskasvattaja kuitenkin sitoutuu osittain vuorovaikutukseen Maurin kanssa, mutta kun Mauri ei vastaa hänen odottamallaan tavalla (palauta kynää Sadulle) vuorovaikutukseen, hän poistuu paikalta. Näin Mauri jää hankalan tunteensa kanssa yksin. Lapsen pitää ratkaista vihantunteensa ja itsensä rauhoittaminen aivan yksin, vaikka näyttää siltä, että se ei hänen sosiaalisen emotionaalisen kehityksensä näkökulmasta ole ehkä mahdollista.

Tässä esimerkissä varhaiskasvattaja ei rohkaissut lapsia neuvottelemaan riidasta ja säännöistä, vaan hänen sitoutumisensa vuorovaikutukseen oli laimeaa. Varhaiskasvattaja olisi voinut omalla käyttäytymisellään mallintaa lapselle, että kaikenlaiset tunteet ovat hyviä ja sallittuja, joskaan niitä ei saa kohdistaa haitallisesti muihin. Varhaiskasvattaja olisi voinut myös osoittaa Maurille, että hän on riittävän tasapainoinen kohtaamaan lapsen kovimmatkin tunteenpuuskat empatian kautta. Tässä esimerkissä vain Mauri sai kokea hetken empatiaa, kun varhaiskasvattaja ei ryhtynyt patistelemaan häntä sovintoon kesken intensiivisen tunteenpuuskan. Koko tilanne jäi kuitenkin ratkaisematta varhaiskasvattajan häivyttäessä tukensa tilanteesta pois.

Kaikki haastatellut lastentarhanopettajat tulkitsivat tilannetta siten, että se jäi kesken varhaiskasvattajan poistuttua tilanteesta liian aikaisin.

Tää jää tässä vähän niin kuin kesken tää juttu, että se jäi niinku tavallaan niitten lasten ratkaistavaksi se tilanne, että aikuinen ei niinku huolehtinut sitä loppuun asti.

Lastentarhanopettajat pohtivat erilaisia syitä siihen, miksi varhaiskasvattaja on poistunut tilanteesta pois ennen kuin tilannetta on selvitetty. Vaikka varhaiskasvattajan autenttista kokemusta tilanteesta ei näiden tulkintojen kautta voidakaan tavoittaa, auttavat nämä pohdinnat tavoittamaan välttelevän vuorovaikutuksen ilmiötä syvällisemmin. Varhaiskasvattajan poistuminen tilanteesta oli yllättävä, sillä samaan aikaan ei ollut mitään akuuttia tarvetta siirtyä muualle. Lastentarhanopettajat selittivät tilannetta kahdella tavalla. He arvelivat, että syynä saattoi olla se, että varhaiskasvattaja ei tilanteessa yksinkertaisesti jaksanut käsitellä sitä perusteellisesti, koska vastaavia tilanteita tapahtuu toistuvasti päiväkodin arjessa.

Mä luulen, et sen on helpompi lähteä. Ja ehkä se on kyllästynyt siihen, et näitä tilanteita tulee monta kertaa päivässä ja se ei jaksu jokaiseen asiaan puuttua ja viedä loppuun asti. Et jos se aikuinen ei puutu siihen asiaan, ni silloinhan se jättää sen lapsen yksin sen tilanteen kanssa, eikä niinku tee sitä työtään.

Toisaalta arveltiin, että varhaiskasvattaja saattoi tuntea olonsa neuvottomaksi tilanteessa, jossa aggressiivisesti käyttäytynyt lapsi ei ryhtynytäkään keskustelun myötä toimimaan tavalla, jollaista varhaiskasvattaja tilanteessa kenties odotti.

Ehkä se tuntu aikuisesta vaikeelta, et kun se Mauri ei suostunut antaa sitä kynää pyynnöistä huolimatta.

Näiden perusteluiden kautta lastentarhanopettajat avasivat myös omia kokemuksiaan tilanteista, joissa he käyttäytyivät välttelevästi. Lastentarhanopettajien mukaan arjessa

usein toistuvat riidat kuormittivat heitä ajoittain siinä määrin, että tilanteesta teki mieli poistua. Samoin he tunnistivat vastaavanlaisia haastavia tilanteita omasta arjestaan päiväkodissa ja selittivät niitä neuvottomuuden tunteiden kautta.

Oma tulkintani näistä välttelevistä vuorovaikutustilanteista oli hyvin samankaltainen lastentarhanopettajien tulkinnan kanssa. Toisissa tilanteissa korostui varhaiskasvattajan neuvottomuus toimia haastavassa tilanteessa ja toisissa taas paikalta poistuminen vaikutti olevan se helpompi tapa ikään kuin ”lakaista tilanne maton alle” siihen sen kummemmin perehtymättä. Pihlaja (1999, 143–145) on antanut esimerkin siitä, miten kasvatustyön rooleja voidaan määritellä. Esimerkiksi *etääntynyttä* roolia Pihlaja kuvaa henkilön kautta, jonka motivaatio työskentelyyn lasten kanssa on heikko. *Sallija* puolestaan ei kykene Pihlajan mukaan rajaamaan lasten toimintaa. Nämä edellä kuvatut roolit kuvaavat mielestäni jollain tasolla välttelevää kohtaamista. Kuten *sallijan*, myös aikuisen *välttelevässä vuorovaikutustavassa* on vaikeaa asettaa rajoja lasten toiminnalle tai käyttäytymiselle johdonmukaisesti. Toisinaan *välttelevässä vuorovaikutustavassa* toimia painottui enemmän *etääntynyt* kasvattaja, joka vältti tilannetta motivaatiopulan vuoksi. Merkityksellinen ero minun ja Pihlajan tulkinnan välillä kuitenkin on se, että tutkimuksessani vuorovaikutustavat vaihtelivat kasvattajilla tilanteesta toiseen, eivätkä ne siis kuvaa ihmistyyppejä sen enempiä kuin pysyviä roolejakaan kasvatustyössä.

Osa lastentarhanopettajista ilmaisi esimerkkiä lukiessaan huolensa siitä, että tilanteessa Satu jäi vaille aikuisen turvaa. Satu ikään kuin tyytyi kohtaloonsa, eikä tilannetta purettu yhdessä hänen kanssaan millään tasolla. Eräs lastentarhanopettajista kuvasi käsitystään siten, että toisinaan on hankalaa miettiä, mihin kaikkeen kannattaa puuttua ja mihin ei. Samalla hän ilmaisi huolensa siitä, että arjessa lapsen todellista kokemusta tilanteesta ei välttämättä tavoita, jos sen äärelle ei todella ehdi pysähtyä. Kokemus, joka varhaiskasvattajan näkökulmasta saattaa vaikuttaa vähäiseltä, voi olla lapsen maailmassa hyvin merkityksellinen.

Et miettii vaan, et minkälainen filis sitte Sadulle jäi, et jäiks hänelle se filis, et hän kertoo kotona et päiväkodissa häntä kiusataan ja aikuiset ei puutu. Näinkin on käyny. Ihan oikeesti. Ihan siis semmosinkin tilanteissa, et ei ees ymmärrä, et joku lapsi kokee tulleensa verisesti loukatuiksi, ja sit painat villasella sen asian ja sit se onkin kotona ollu tosi pahoillaan siitä asiasta ja ollu että häntä aina kiusataan päiväkodissa ja aikuiset ei sano mitään (nauraa). Et se on niinku aina se lasten kokemus erilainen kuin aikuisten. Ihan väkisinkin.

Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa lasten emotionaalista hyvinvointia ei huomioitu juuri lainkaan. Vuorovaikutus jäi hyvin pinnalliseksi. Toisissa tilanteissa välttelevä vuorovaikutustapa provosoi ja pitkitti haastavia tilanteita. Seuraava

esimerkki on kuvaus tällaisesta pitkittyneestä tilanteesta, jossa varhaiskasvattajan on heikosti sitoutunut vuorovaikutukseen Severin kanssa. Esimerkki on hyvin pitkä, mutta olen halunnut säilyttää sen vailla suurta tiivistämistä, jotta lukija voi tavoittaa miten monikerroksisia haastavat kasvatustilanteet voivat olla.

”Severi ja voi”

Tilanne 22: Severi on sotkenut Sinin paidan hihan tahallaan voihin. Sini pahoittaa mielensä ja kertoo tapahtuneesta aikuiselle. Varhaiskasvattaja A tuo Severille paperin ja kehottaa tätä jämekästi pyyhkimään voin Sinin paidasta pois. Severi kieltäytyy ja sulkee varhaiskasvattajan kommentit koko kehonkielensä pois; hän kääntyy selin aina sitä mukaa kun aikuinen lähestyy tai pyrkii puhumaan hänelle. Varhaiskasvattaja B saapuu paikalle piipahdettuaan toisessa huoneessa. Varhaiskasvattaja A siirtää vastuun tapahtuman hoitamisesta hänelle ja kertoo mitä on tapahtunut. Varhaiskasvattaja B: ”Saako Sini laittaa sun vaatteille voita ja jättää siihen? Aikuinen toi sulle ystävällisesti paperiakin. Oli ikävästi tehty.” Severi vastaa uhmakkaasti: ”Saa.” Varhaiskasvattaja B: ”Saako Sini hakea voita ja laittaa sun vaatteille?” Varhaiskasvattaja B yrittää laittaa paperia väkisin vastustelevan Severin käteen ja pyyhkiä yhdessä tämän kanssa voin pois Sinin paidalta. Severin rimpulleveä käsi on toimituksessa mukana, mutta työn tekee varhaiskasvattaja itse. ”Sitten Severi pyydät vielä anteeksi Siniltä.” Severi kieltäytyy. Varhaiskasvattaja B kyykistyy Severin viereen ja pyrkii ottamaan katsekontaktia, jota Severi välttelee. ”Oliko vahinko vai laitoitko tahallasi?” Severi vastustelee yhä. Hän pudistelee päätään ja kieltäytyy vuorovaikutuksesta koko olemuksellaan. Varhaiskasvattaja B on yhä polvillaan Severin vieressä ja selittää, ettei vaatteisiin saa laittaa ruokaa.

Kun tilanne ei näytä ratkeavan Severin vastustelun vuoksi, varhaiskasvattaja B poistuu paikalta ilmeisesti seuraavan tuokion valmistelun nojalla ja jättää tilanteen varhaiskasvattaja A:n vastuulle. Hän ohjeistaa tätä, ettei Severi pääse tilanteesta ennen kuin on pyytänyt anteeksi. Severi pyrkii pöydästä pois. Sinin aamiainen on yhä kesken, kuten Severinkin. Suurin osa muista lapsista on jo syönyt ja poistunut tilasta. Severin ja Sinin pöydässä istuu yhä myös Kalle syömässä aamiaistaan. Varhaiskasvattajat A ja C maanittelevat Severiä: ”Pyydä nyt anteeksi, pääset helpommalla.” Severi ei helly. Maanitteluun ja tilannetta ratkaisemaan ryhtyy samassa pöydässä istuva Kalle, kun aikuiset eivät ole aktiivisesti läsnä tilanteessa. Kalle ottaa harteilleen ilmiselvästi vastuunkantajan ja sovittelijan roolin. Kalle kannustaa Severiä pyytämään Siniltä anteeksi useita kertoja, välillä hän vaatii tätä, mutta ystävällisesti. Severi pyörii levottomasti paikallaan, mutta ei ole aikeissakaan pyytää anteeksi. Lopulta Severi vastaa Kallen kehotuksiin: ”Mä pyysin jo hiljaa anteeksi”. Olen istunut aivan Severin vieressä, mutta en ole kuullut anteeksipyyntöä. Ei myöskään Sini. Kalle kehottaa Severiä pyytämään anteeksi uudelleen, että myös Sini kuulee anteeksipyyntöä. Severi kieltäytyy tiukasti ja pyörii levottomasti paikallaan. Kalle on joko kuullut oikeasti Severin ”hiljaisen anteeksipyyntöä” tai heltyy saadakseen tilanteen ratkaistua. Hän kutsuu varhaiskasvattajaa paikalle ja kertoo tälle, että Severi on pyytänyt hiljaa anteeksi ja että hän on kuullut tämän, vaikka Sini ei kuullutkaan. Varhaiskasvattaja A

kommentoi: ”Kalle tämä asia ei sinulle kuulu.” Mutta kommentoi kuitenkin pian uudelleen: ”Jos on anteeksi pyydetty, on asia kunnossa.”

Siniä, joka ei ole kuullut anteeksipyyntöä, tilanne harmittaa edelleen: ”Mä en kuullut!” Sini parahtaa itkuisella äänellä. Severi käyttäytyy edelleen haasteellisesti: uhmakkaasti, levottomasti ja vältellen kontaktia aikuiseen. Varhaiskasvattaja A puhuu hänelle lempeästi. Hän kannustaa Severiä syömään puuronsa loppuun. Minulle välittyi kuva, että välillä varhaiskasvattajat pakenevat haastavia tilanteita aivan tietoisesti. Nytkin kun Severi ei edelleenkään syö, varhaiskasvattajat puuhaavat muita töitään ja Severi liikkuu levottomasti oman päänsä mukaan ympäri ruokasalia. Severi tarkkailee kiinnostuneena kirjoittamistani ja kun myös Patrik tulee katsomaan, Severi tönäisee tätä. Varhaiskasvattajat eivät näe tätä. Patrik on hämmentyneen oloinen.

Ensimmäisenä tilannetta selvittämään saapunut varhaiskasvattaja A ei sitoudu vuorovaikutukseen lasten kanssa. Hän ei pysähdy kuuntelemaan Severin näkökulmaa tapahtuneeseen, vaan kertoo autoritaarisesti, miten tilanne tulee ratkaista: Severin pitää pyyhkiä voi pois Sinin hihasta. Repo (2013) on luonnollisten seuraamusten kannalla, eli lapsi oppii virheistään saadessaan mahdollisuuden korjata konkreettisesti tekemänsä virheen. Siitä näkökulmasta varhaiskasvattajan vaatimus on hyvin realistinen ja järkeenkäyvä. Greene (2010, 25) kuitenkin korostaa, ettei helposti tulistuvien lasten kanssa, jollainen Severikin on, voida toteuttaa samanlaisia rajojenasettamiskäytäntöjä kuin monien muiden lasten kanssa. Kuitenkin myös Revon (2013) ajattelun taustalla näyttäytyy vahvasti ajatus siitä, että vuorovaikutuksella on suuri merkitys näissä tilanteissa. Tässä tilanteessa varhaiskasvattaja ei edes pyrkinyt tavoittamaan Severin näkemystä, vaan ratkaisi asian liian joustamattomasti itse.

Greene (2010, 81–82) huomauttaakin, että aikuisen auktoriteettiaseman korostaminen ja pakottavat menetelmät eivät suinkaan toimi lapsen kanssa, jonka itsesäätelytaidot eivät vielä ole kehittyneet riittävästi tilanteen edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi Severille ei vielä ole kehittynyt joustavuuteen tarvittavia taitoja, joiden kautta hän voisi pahoitella tekemänsä kepposta ja hyvittää sen Sinille. Greene (2010, 73) uskoo, että aikuisen joustamattomuus yhdistettynä lapsen joustamattomuuteen enteilee konfliktia. Juuri näin tapahtui myös tässä esimerkissä: varhaiskasvattajan joustamaton vaatimus ärsytti Severiä selvästi ja haastava käyttäytyminen lähti kasvamaan entisestään.

Esimerkki etenee mielenkiintoisesti sisältäen monia suunnanvaihdoksia etenkin varhaiskasvattajien toiminnassa. Varhaiskasvattajat paitsi pallottelevat vastuuta tilanteessa toisilleen, myös lähestyvät Severiä vuoroin pakottaen, vuoroin syyllistäen (”Saako Sini laittaa voita sun paidalle ja jättää siihen? Aikuinen toi sulle ystävällisesti

paperiakin”) ja vuoroin maanitellen. Tilanne vaikuttaa ahdistavalta paitsi Sinille, jonka paita on tahrattu, myös Severille, jonka sosiaalis-emotionaaliset taidot eivät riitä tilanteen korjaamiseen (voin pois pyyhkiminen, anteeksi pyytminen).

Sivullinen Kallekin tuntuu ahdistuvan tilanteen pitkittyessä ja kun varhaiskasvattajat väistelevät tilannetta, Kalle ottaa aktiivisen ratkaisijan roolin tilanteessa. Hän pyrkii asiallisesti selvittämään tilannetta ja pyytää myöhemmin varhaiskasvattajan paikalle ”tuomariksi”. Kallen rooli auttajana vesitetään kuitenkin nopeasti ja Kalle saa osakseen vain tylyn huomautuksen siitä, ettei asia kuulu hänelle. Haastava kasvatustilanne pitkittyi ja pitkittyi. Tilanne päättyy lopulta siihen, että kukaan lapsista ei todella tule huomioduksi ja Severin uhmakas käyttäytyminen jatkuu yhä.

Välttelevä vuorovaikutustapa ilmeni myös tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja ilmiselvästi halusi sitoutua vuorovaikutukseen lasten kanssa. Näissä tilanteissa välttelevä vuorovaikutus aktivoitui vain suhteessa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin. Tämä ilmenee myös seuraavassa esimerkissä.

”Virpomisokset”

Tilanne 23: Askarrellaan virpomisoksia pienryhmissä. Pöydän ääressä istuvat varhaiskasvattaja ja seitsemän lasta. Samuel kommentoi riehakkaan uhmakkaasti: ”Tää on ihan perseestä!” Joonas toistaa: ”Perseestä.” Varhaiskasvattaja ei ole kuulevinaan kommentteja, vaikka kommentit sanotaan kovalla äänellä suoraan hänen vieressään. Muutama poika huolehtii siitä, että melua on melko tavalla. He taputtelevat pöytää ja juttelevat keskenään kovaäänisesti ja vilkkaasti. Yksi lapsi on aloittanut näkymättömän ruoan syömisen ja kauhoo näkymätöntä ruokaa pöydästä suuhunsa. Hetkessä kaikki lapset toimivat samoin ja koko ryhmä kauhoo pöytää äänekkäästi. Varhaiskasvattaja kommentoi: ”Annan oksan sellaiselle lapselle, jonka kädet on hienosti pöydän alla.” Lapset rauhoittuvat aikuisen ryhtyessä jakamaan oksia.

Varhaiskasvattaja antaa oksan teosta ohjeet selkeästi. Hän puhuu innostavalla äänellä vaihdellen äänensävyjään runsaasti ja tehostamalla ohjeitaan mukana kutsuvilla äännähdyksillä. Varhaiskasvattaja kannustaa kaikkia katsomaan ja kuuntelemaan ohjeita. Hän tekee jopa höyhenen kiinnittämisestä oksaan erittäin hauskaa ja mielenkiintoista jutellen elävästi ja innoittavasti. Usein hän kuitenkin vetoaa lapsiin sillä, että ei voi antaa askartelutarvikkeita, jos lapset eivät ole rauhallisesti aloillaan. ”En voi antaa höyhentä kun heiluttelet oksaa”. ”Mun täytyy ottaa oksa sulta pois jos vaan heiluttelet sitä.” Varhaiskasvattaja ottaa oksan pois pojalta, joka heiluttelee sitä kädessään toistuvasti. Poika ojentaa kätensä heti takaisin kohti aikuista, jolloin varhaiskasvattaja ojentaa oksan takaisin ja poika ryhtyy rauhallisesti askartelemaan oksaansa. Tyttö puhallelee pöydällä olevia höyheniä. ”Ei, noin ei voi Mira tehdä, muuten otan sulta höyhenet kokonaan pois.”

Varhaiskasvattajan sensitiivisyyden taso vaihtelee: välillä hänen vuorovaikutuksensa on hyvin lämmintä. Varhaiskasvattaja on äärimmäisen innostava ja aktivoiva. Hän kannustaa ja ohjaa lapsia. Hän selvästi viihtyy lasten kanssa ja on halukas sitoutumaan vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Varhaiskasvattaja kuitenkin välttelee haasteellista kasvatustilannetta voimakkaasti. Jos lapset käyttäytyvät varhaiskasvattajan näkökulmasta ei toivotulla tavalla, hän hämmentyy tilanteesta selvästi. Varhaiskasvattaja esittää, ettei kuule tai huomaa kiroilua tai levotonta käyttäytymistä. Hän myös ”kiristää” lapsia askartelutarvikkeilla. ”Kiristäminen” (”Otan sulta oksan pois” tai ”otan sulta höyhenet kokonaan pois”) tuntuu melko tehottomalta keinolta, vaikka lapset saattavatkin sen myötä hetkellisesti lopettaa ei toivotun käyttäytymisen. Lapset kuitenkin tuntuvat pitävän ”kiristämistä” ikään kuin pelinä; vilkasta elämointiä ja kiroilua voi jatkaa lähes loputtomiin kun antaa varhaiskasvattajalle hetkeksi askartelutarvikkeensa. Lapsista aistii sen, että varhaiskasvattajan keinot ylläpitää kuria eivät herätä heissä kunnioitusta. Vaikuttaa siltä, että lapset jopa tiedostavat, että varhaiskasvattaja välttelee heidän käyttäytymistään. He koettelevat rajojaan toistuvasti ja huomatessaan ettei siitä seuraa mitään, käyttäytyminen jatkuu villinä ja railakkaana koko tuokion ajan.

Varhaiskasvattaja sitoutuessa toiseen lapseen tai toisiin lapsiin vältellen vain sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kohtaamista, varhaiskasvattaja antaa toiminnallaan vääränlaista esimerkkiä lapsille. Hän tulee mallintaneeksi hieman vahingossa ryhmän muille lapsille, ettei kaikkia ryhmän lapsia kohdata yhtä lämpimästi. Tällaisella ratkaisulla varhaiskasvattaja vahingossa osoittaa, ettei sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseva lapsi ole arvokas, eikä hänen äärelleen ole tarpeellista pysähtyä. Näissä tilanteissa asiaa ei millään tavalla sanoitettu lapsille, jolloin tilanteen tulkinta jättäytyi lasten vastuulle.

Välttelevässä vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattaja pyrki toisinaan myös siirtämään lasten huomiota pois haastavista tilanteista houkuttelun keinoin, jolloin itse tilanteen äärelle ei tarvitsisi pysähtyä. Houkuttelua saatettiin hyödyntää jopa silloin, kun lapset löivät toisinaan. Varhaiskasvattajat eivät välttämättä pysähtyneet selvittämään tilannetta alkuunkaan. He saattoivat houkutella lapsia tilanteesta esimerkiksi herkelliseen välipalaan vetoamalla. Vaikutti siltä, että usein toistuvia lasten välisiä kahnauksia haluttiin suoranaisesti vältellä. Taustalla saattoi olla ajatus siitä, etteivät varhaiskasvattajat ehdi tai jaksaa puuttua jokaiseen pieneen kahnaukseen, koska niitä esiintyi paljon. Toisaalta varhaiskasvattajat saattoivat tulkita tilannetta myös siitä näkökulmasta, ettei kaikkeen tarvitse aina puuttua. He ehkä ajattelivat, että haastavia kasvatustilanteita voidaan ehkäistä olemalla suuntaamatta niihin paljon huomiota ja toisaalta antamalla lapsille itselleen tilaa ratkaista syntyneitä konflikteja.

Tällainen tulkinta nousi yleisellä tasolla esille myös haastateltujen lastentarhanopettajien näkemyksissä.

Toisinaan välttelevälle vuorovaikutustavalle tyypillinen houkuttelu lähestyi jopa suoranaista painostamista. Näin tapahtuu myös seuraavassa esimerkissä, jossa Ension ja Ilarin riitaa selvitetään painostavaan sävyyn.

”Ension ja Ilarin riita”

Tilanne 24: Ensio ja Ilari juoksevat peräkkäin vessaan ilmeisesti kilvoitellen siitä, kumpi ehtii perille ensin. Ilari tarttuu kipeästi kynsillä Ension selkään ja pian vessassa onkin käynnissä aimo kahakka. Ensimmäisenä paikalle ennättää varhaiskasvattaja, joka on ollut pukemassa yhtä lasta kotiin lähtöä varten. Hän ryhtyy selvittelemään herätyksestä äreiden pikkupoikien kinastelua. Toinen varhaiskasvattaja käy melun yltyessä kurkkaamassa tilannetta ovelta.

Ensimmäinen varhaiskasvattaja saapuu Ilarin ja Ension kanssa vessasta eteiseen ja toinen varhaiskasvattaja kysäisee, onko tilanne jo selvitetty. Ensimmäinen varhaiskasvattaja: ”Ei Ilari vielä muista mitä tapahtui.” Toinen varhaiskasvattaja: ”Ei muista?” (toteavaan sävyyn) Ensimmäinen: ”Ei vielä muista.” Kumpikin viittaavat siihen, että tilanteen on nähnyt aikuinen ja kaikki tosiasiaa tietävät, että Ilari tarttui Ensioa kipeästi selästä kiinni. Toinen: ”Sitten täytyy odottaa ennen kuin voi mennä jakamaan karkit.” Ilari pyytää hyvin nopeasti anteeksi. Ensio antaa. Tämän jälkeen Ilarin kiukuttelu kuitenkin jatkuu. Hän on yhä itkuinen ja kieltäytyy pukemasta. Välillä häntä kannustetaan kuin hieman ”ohimennen”, mutta paljon häntä ei huomioida. Tuntuu, että varhaiskasvattajat pakoilevat ja välttelevät viimeiseen asti Ilarin kiukkuja. Lopulta Ilari pukeutuu itse, joskin vastentahtoisesti.

Ilari siirtyy välipalahuoneeseen, jossa hän menee heti halaamaan kolmatta varhaiskasvattajaa. Varhaiskasvattaja juttelee Ilarille lempeästi: ”Heräsitkös väärällä jalalla? Mennääs katsomaan mitä välipalaa otetaan.” Varhaiskasvattaja saattelee Ilarin lempeästi valitsemaan välipalaa.

Kun Ilari ei halua pyytää anteeksi nipistystään, varhaiskasvattaja ”kiristää” anteeksipyynnön vihjaamalla, ettei karkkeja voida jakaa ennen kuin anteeksi on pyydetty. Ilari pyytää salamannopeasti anteeksi, mutta anteeksipyyntö on hyvin mekaaninen ja vaikuttaa siltä, että sen taustalla ei ole lainkaan aitoa katumusta. Ilari on aggressiivisen tilanteen jälkeen voimakkaan tunnekuohun vallassa, eikä pystyisi asiaa tilanteessa varmasti perusteellisesti vielä käsittelemäänkään. Kukaan varhaiskasvattajista ei kuitenkaan sitoudu vuorovaikutukseen Ilarin kanssa ja niin Ilari jää vaille empaattista lämpöä ja tunteidensa ymmärtämistä. Ilaria ei torjuta täysin, vaan häntä kannustetaan laimeasti sivusta pukeutumaan. Tilassa on läsnä kaksi

varhaiskasvattajaa, joista kumpikin välttelee Ilarin kohtaamista. Esimerkin lopussa Ilari kuitenkin pääsee nauttimaan sitoutuneesta vuorovaikutuksesta kolmannen varhaiskasvattajan kanssa. Hänen emotionaalinen hyvinvointinsa kohenee kuin silmissä hänen päästyä myös fyysisesti lähelle varhaiskasvattajaa, joka osoittaa vuorovaikutuksellaan lämpöä ja empatiaa. Ilarin itku ja mielihaha hälvenee pois. Hän vaikuttaa rentoutuneelta ja tyytyväiseltä kulkiessaan käsi kädessä varhaiskasvattajan kanssa kohti välipalapyötyä.

Sivusta tilannetta havainnoidessani minun oli vaikeaa tavoittaa varhaiskasvattajien toiminnan taustalla näyttäytyvää logiikkaa. Mekaaninen anteeksi pyytäminen vailla asian äärelle pysähtymistä näyttää olevan jälleen uusi esimerkki päiväkodin totunnaistuneesta toiminnasta. Mekaanisessa anteeksi pyytämisessä ei kuitenkaan ole lainkaan sosiaalis-emotionaalisia taitoja tukevaa kasvatuksellista painoarvoa. Anteeksi pyyntö saattoi riittää Ensiolle tilanteen käsittelemiseksi, mutta erityisesti Ilari jäi tilanteessa syrjään pahan mielensä kanssa. Tilanne olisi voinut olla hyvin kasvattava paitsi Ilarille, myös Ensiolle, jos sitä olisi lähestytty yhteisen keskustelun kautta Ilarin rauhoituttua. Ylipäätään tilannetta olisi voitu selvittää vasta hieman myöhemmin Ilarin tunnetilan tasaannuttua. Varhaiskasvattajat eivät antaneet tätä oppimisen mahdollisuutta kummallekaan lapsille tässä tilanteessa, mutta päiväkodin päivä pääsi jatkumaan ennalta sovitun aikataulun mukaisesti.

Välttelevä vuorovaikutustapa näyttäytyi varhaiskasvattajan toiminnassa myös tilanteissa, joissa hänen voimavaransa tai kiinnostuksensa eivät jostain syystä riittäneet sitoutuneeseen haastavan kasvatustilanteen selvittämiseen. Resurssien vähäisyyteen saattaa vaikuttaa esimerkiksi väsymys tai oma henkilökohtainen elämänvaihe. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvattaja usein siirsi vastuuta muille varhaiskasvattajille. Toisinaan kaikki ryhmän varhaiskasvattajat välttelivät haastavaa kasvatustilannetta yhtä aikaa. Tällöin kukaan ei pysähtynyt haastavan tilanteen äärelle ja esimerkiksi lasten levoton hyppiminen eteisen tuoleilta toisille sai jatkua vaaroista huolimatta.

7.5.2 Vetäytyvää tai itkevää lasta ei tyypillisesti vältellä

Välttelevää vuorovaikutusta esiintyi lasten tunteenpurkauksien tai vetäytyvien lasten kohdalla vain kerran. Tunteenpurkaukset olivat usein niin intensiivisiä, ettei niiden vältteleminen olisi ollut edes mahdollista. Lapset saattoivat itkeä ja huutaa hyvin kovaan ääneen, johon reagoivat usein myös ryhmän muut lapset. Seuraavassa esimerkissä voimakkaasti vetäytyvä Sami ei tartu pukeutumistilanteessa

varhaiskasvattajan vuorovaikutuskutsuun, joka johtaa varhaiskasvattajan välttelemään haastavaa tilannetta.

”Sami ei pukeudu”

Tilanne 25: Uloslähtö sujuu mukavasti. Auttamassa on 3-4 varhaiskasvattajaa nyt, kun uloslähtijöitä on yhteisen aamutoiminnan vuoksi useampia. On jo lämmin, joten pukemiseen ei juurikaan kulu aikaa. Valmiit lapset pääsevät suoraan ulos, turhaa odottelua ei juuri ole. Voimakkaasti vetäytyvä Sami kuitenkin jumittuu lattialle, eikä vaihda sisähousuja ulkohousuihin. Varhaiskasvattaja yrittää houkuttaa Samia. Hän puhuu eloisalla äänellä ja houkuttelee: ”Et ehdi pukeen ennen kuin lasken viiteen.” Sami vain jumittaa passiivisesti paikoillaan, eikä tee eleitäkään pukeutuakseen. Lopulta varhaiskasvattaja nostaa Samin ylös ja kertoo auttavansa housuja hieman pois ja ulkohousuja hieman alulle, jotta Samikin ehtisi ulos. Tämäkään ei auta, jolloin varhaiskasvattaja lipeää hämmentyneen näköisenä paikalta muihin hommiin ja toinen varhaiskasvattaja siirtyy auttamaan Samia.

Voimakkaasti vetäytyvä ja hyvin passiivinen Sami ei ryhdy pukeutumaan, vaikka varhaiskasvattaja yrittää aktivoida häntä elävästi. Varhaiskasvattaja vaikuttaa hämmentyneeltä tilanteessa, jossa lapsi ei vastaa hänen vuorovaikutukseensa. Näyttää siltä, että hän on odottanut vuorovaikutukseen heittäytyessään, että lapsi vastaa siihen jollain tasolla. Kun odotukset eivät toteudukaan, varhaiskasvattaja näyttää turhautuvan ja poistuu paikalta vedoten muihin tekemättömiin töihinsä. Hän siis vetäytyy tilanteesta täysin ja vastuu Samista lankeaa toiselle varhaiskasvattajalle. Samin näkökulmasta tilanne on varmasti merkillinen; varhaiskasvattaja pakenee häntä toiseen tilanteeseen, vaikka pukeutuminen on vielä selvästi kesken. Sami jätetään odottamaan toista aikuista, eikä paikalta lähtevä varhaiskasvattaja edes sanoita poistumistaan Samille millään tavalla.

Jälkeenpäin on mahdotonta tavoittaa niitä syitä, jotka johtivat varhaiskasvattajan toimintaan. Saattoi olla, että varhaiskasvattaja koki ristiriitaa päiväkodin itsenäiseen pukeutumiseen kannustavan toimintaohjeen ja pukeutumasta kieltäytyvän lapsen välillä. Ristiriita johti siihen, ettei varhaiskasvattaja tiennyt, miten käsitellä tätä poikkeavaa tilannetta. Toisaalta minä tutkijan ominaisuudessa havainnoimassa tilannetta saatoin tuoda tilanteeseen tahtomattani lisää paineita. Joka tapauksessa varhaiskasvattaja ei kyennyt tilanteessa tukemaan Samin sosiaalis-emotionaalista tuen tarvetta. Hän ei edes yrittänyt selvittää syytä siihen, miksi Sami ei halunnut pukeutua tai lähteä ulos. Varhaiskasvattajan toiminnassa keskeistä oli saattaa käsillä oleva toiminta, eli pukeminen, loppuun ja saattaa Sami muiden lasten pariin ulos. Pidättäytyminen rutineissa ja päiväkodin aikatauluissa on toki jossain määrin

perusteltua, mutta erityisesti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kohdalla rutiinien murtaminen poikkeavissa tilanteissa on ratkaisevan tärkeää. Verbaalisesti itseään hyvin niukasti ilmaiseva Sami ei saanut saatettua varhaiskasvattajien tietoisuuteen omia näkemyksiään ja tunteitaan.

7.6 Etäinen vuorovaikutus

Etäinen vuorovaikutus on luonteeltaan lämpimän vuorovaikutuksen täydellinen vastakohta. Etäisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja ei ollut kiinnostunut lapsen kokemuksista, näkemyksistä ja tulkinnoista, vaan sivuutti lapsen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet. Vuorovaikutus ei ylipäättään ollut vastavuoroista. Etäisessä vuorovaikutustilanteessa varhaiskasvattaja ei sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Hän ei tunnistanut lapsen tarpeita haastavissa kasvatustilanteissa, eikä näin ollen myöskään sallinut lapselle mahdollisuutta ilmaista omaa näkemystään tilanteesta. Varhaiskasvattaja oli toisinaan hyvin viileä ja autoritaarinen, toisinaan taas täydellisen välinpitämätön tai poissaoleva. Etäisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajalle oli tyypillistä haluttomuus kuulla lasta, eikä hän kohdannut lasta lainkaan tunnetasolla. Lapsi/lapset jäivät tilanteessa emotionaalisesti yksin, sillä heidän tarpeitaan ja tunteitaan ei huomioitu. Yhteensä 32 haastavassa kasvatustilanteessa toteutui etäinen vuorovaikutus.

Lapset, jotka käyttäytyvät esimerkiksi aggressiivisesti tai uhmakkaasti, ovat suuressa riskissä ajautua etäiseen ja hankalaan suhteeseen opettajiensa kanssa (Buyse ym. 2008, 367–391). Omassa aineistossani haastavissa kasvatustilanteissa lapsia lähestyttiin lapset vuorovaikutukseen sitoutuneesti 68 tilanteessa. Sitoutuneisuuden taso vaihteli 86 tilanteessa ja 32 tilanteessa esiintyi sitoutumatonta vuorovaikutusta. Haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajan vuorovaikutus oli siis täysin sitoutumatonta tai vain osittain sitoutunutta peräti 118 tilanteessa. Syitä tähän voi olla monia, mutta Howes, Phillipsen ja Peisner-Feinberg (2000, 115) uskovat, että monille kasvattajille tuntuu olevan helpompaa eristää haastavasti käyttäytyvät lapset tai kohdata heidät välinpitämättömästi sen sijaan, että sitoutuisivat rakentamaan näiden kanssa myönteistä vuorovaikutusta.

7.6.1 Lapsen kokemus torjutaan

Etäisissä vuorovaikutustilanteissa toisena osapuolena seitsemässä tilanteessa olivat vetäytyvät lapset. Seuraavassa esimerkissä vetäytyvän Oskun ja varhaiskasvattajan välille ei synny yhteistä jaettua ymmärrystä.

”Osku ja kurahousujen lenkit”

Tilanne 26: Ulkoilussa varhaiskasvattajat juttelevat paljon keskenään. Vetäytyvää ja hyvin niukasti itseään verbaalisesti ilmaisevaa Oskua kiusaa kovasti kun hänen kurahousujen punttien lenkit (jotka on tarkoitus laittaa kengän alle) roikkuvat maassa. Varhaiskasvattajat eivät auta Oskua, vaan kommentoivat, että lenkit ovat jo ihan litimärät, eivätkä ne haittaa Oskua. Osku protestoi hiljaa ja jumittuu paikoilleen seisomaan. Kumpikaan varhaiskasvattajista ei reagoi, vaan he jatkavat rupattelua keskenään. Jonkin ajan kuluttua toinen heistä tuuppaa Oskua kevyesti selkään ja lähtee kävelemään tämän kanssa kohti hiekkalaatikolta. Osku potkiskelee matkalla turhautuneena kurahousujensa lenkkejä, mutta kävelee varhaiskasvattajan kanssa eteenpäin. Kohta varhaiskasvattaja palaa takaisin toisen aikuisen luo ja Osku jää paikalleen seisomaan. Pian varhaiskasvattaja huutaa hänelle: ”Osku! Tuu hakeen täältä lapio!” Osku tulee ja ottaa lapion. Varhaiskasvattajat jatkavat rupattelua. Hetken päästä Osku siirtyy yksin hiekkalaatikolle.

Voimakkaasti vetäytyvä lapsi on silminnähden harmissaan siitä, että kurahousujen lenkit laahaavat maassa. Vaikka lapsi ei ilmaise harmiaan sanallisesti, on hänen eleistään selvästi havaittavissa, että juuri lenkit ärsyttävät häntä. Varhaiskasvattajat huomaavat tämän, mutta sen sijaan, että he sensitiivisesti pyrkisivät tavoittamaan lapsen kokemusta, he päättävät ikään kuin lapsen ”yli”, etteivät lenkit voi häntä häiritä. Näin varhaiskasvattajat tulevat osoittaneeksi sen, etteivät he ole myötämielisiä hänen tarpeilleen ja huolenaiheilleen, vaan torjuvat tämän kokemuksen. Tauriainen (2000, 61) uskoo, että lapsen, jolla on haasteita kommunikaatiossaan, voi olla vaikeampaa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Tässäkin tilanteessa Osku joutuu tyytymään varhaiskasvattajan näkemykseen siitä, että lenkit eivät häntä saa häiritä.

Vaikka esimerkin lopussa Oskua kehoitetaan hakemaan lapio ja lapsi sen saapuu hakemaan, jäävät varhaiskasvattajat yhä keskenään juttelemaan. Lapio ojennetaan hyvin ylimalkaisesti ja vaikuttaa siltä, että koko toiminnan taustalla on vain halu työntää lapsi tilanteesta sivuun hiekkalaatikolle, jotta tämä unohtaisi häntä vaivaavan asian. Lapsi jää tässä episodissa täysin vaille empaattista ymmärrystä hänen hankalana pitämässään tilanteessa. Lapsi ei tule kohdatuksi, eivätkä emotionaalisen hyvinvoinnin kriteerit täyty. Lapsi vaikuttaa koko ulkoilun ajan ilottomalta, eikä pääse leikkiin sisälle.

Tätä esimerkkiä haastatellut lastentarhanopettajat tulkitsivat kahdella tavalla. Kaksi lastentarhanopettajista näki tilanteen hieman varhaiskasvattajan näkökulmasta ymmärtävämmässä valossa. Avaan tätä hetken kuluttua tarkemmin. Kaikkien mielestä vuorovaikutus esimerkissä oli kuitenkin luonteeltaan kylmää. Kukin lastentarhanopettaja nosti esille myös ulkoilutilanteiden problematiikan, jossa toisen aikuisen seura vetää lasten seuraa enemmän puoleensa.

No sellasta välinpitämättömyyttä, että sen lapsen mielipidettä ei kuunneltu ja että se on niinku yhdentekevää. Et siinä vaan sitte jotenkin tulee sellanen kuva, et halutaan se lapsi pois siitä häiritsemästä keskustelua...

Et silloin ne ei oo toiminut niinku töissä kuuluu toimia, et siellä ollaan lapsia varten eikä keskusteluita varten. Et tässä tilanteessa aikuisten seura veti enemmän kuin lasten seura, joka on se meidän työ. Mikä on ikävää, et tällaisia tilanteita tulee, et se lapsi ei oookaan se ykkönen. Tosi kurjaa.

Merkityksellistä oli kuitenkin se, että kaksi lastentarhanopettajaa tulkitsi tilannetta siitä näkökulmasta käsin, että etäisen vuorovaikutustilanteen taustalla näyttäytyi jonkinlainen pedagoginen ajatus.

Täs nyt tietysti tulee semmonen ajatus, et onks sen lapsen tarkoitus laittaa ne ite, et onks ne sen takia maassa roikkumassa, et onks tässä semmonen joku tilanne takana vai.. Semmonen ajatus voi olla takana et sä oot juuri oppinu ne laittaa, et ollaan puoli vuotta opeteltu ja sä oot oppinu, et muistaksä et oo saanu sen tarrankin tuolla. Et se voi olla taustalla, et minkä takia se aikuinen käyttäytyy sillä tavalla. Mä oon kaks vuotta toiminu tietyllä tavalla tämmösen lapsen kanssa ja mä jouduin tekeen varmaan eniten töitä mitä oon koskaan joutunut tekeen kenenkään kanssa, et pystyy oleen vähän semmonen kylmä, että vähä jättää ja vetäytyyn sillai, et se on tietyllä tavalla hyvä sille lapselle et sen pitää itse.

Lastentarhanopettaja siis tulkitsee tilannetta siten, että olemalla lasta kohtaan tilanteessa hieman etäinen ja viileä, kannustaa se lasta toimimaan itsenäisesti ja laittamaan kurahousujen lenkit kenkien alle. Tulkinnassa korostuu suomalaiselle varhaiskasvatukselle tyypillinen näkemys siitä, että lasten itsenäistäminen mahdollisimman aikaisin on hyväksi paitsi lapselle itselleen, myös varhaiskasvattajille (ks. esim. Rusanen 2011). Tulkinnassa jumiudutaan joustamattomasti ajatukseen siitä, että jos lapsi kerran osaa laittaa lenkit itse kenkien alle ja häntä on siihen aiemmin kannustettu, hänen pitää siitä suoriutua itsenäisesti vastaisuudessakin.

Varhaiskasvattaja ei pysähdy pohtimaan tilannetta lapsen näkökulmasta syvällisemmin. Miksi lapsi juuri tänään kaipaa enemmän tukea pukeutumiseensa? Lieneekö syy jossain ihan muualla kuin itse pukeutumisessa? Voisiko olla niin, että lapsi kokee jääneensä päivän aikana vaille varhaiskasvattajan huomiota? Painaako

lapsen mieltä jokin asia, josta olisi helpompi alkaa jutella päästessään lähelle aikuista pukemistilanteessa? Ehkä kaikkiin näihin edellä mainittuihin kysymyksiin olisi voitu löytää vastaus, mikäli varhaiskasvattaja olisi pysähtynyt tilanteessa lapsen kokemuksen äärelle.

Kerran esimerkiksi oli vanhempien kans sovittu et kun hän (eräs lapsi) oli hirmu tarkka sukista ja kengistä ja lahkeet ja kintaitten resorit ja kaikki et niitten piti olla aivan täysin särmässä ja se meni jo vähä niinku neuroottiseksi. Ni vanhempien kans juteltiin et joskus jätetään se huomioimatta et näytetään et niillei oo mitään merkitystä, et vaan meet. Tavallaan samanlainen juttu ku tää, mut jos täs ei ollut tarkoituksenmukasesti sitä hommaa.

Varhaiskasvatuksessa päiväkodin arjessa on monia tilanteita, joissa varhaiskasvattajan on lopulta määriteltävä, milloin lapsen käyttäytyminen saattaa vahingoittaa joko lapsen omaa kasvua tai häiritä ryhmän muita lapsia. Kuitenkaan tällaisessakaan tilanteessa ei lapsen näkökulma saisi jäädä sivuun. Lapsen tulisi päästä mukaan määrittelemään tilannetta, eikä tilanteen tulisi vaikuttaa lapsesta emotionaaliselta hylkäämiseltä.

Edellä olevassa aineistoesimerkissä toinen lastentarhanopettaja pyrki kuvaamaan tilannetta juuri tällaisesta pedagogisesta ajatuksesta käsin. Hän korostaa, että joskus tällaisessa tilanteessa taustalla saattaa olla suunnitelma tietyn ongelmallisena pidetyn käyttäytymismallin purkamiseksi siten, ettei sitä korostettaisi arjen tasolla. Lastentarhanopettaja on kuitenkin tulkinnassaan varovainen, eikä uskalla suoraan olettaa tällaisen ajatuksen sisältyvän juuri tähän tilanteeseen.

Tulkitessani itse kyseistä tilannetta Oskusta ja housun lenkeistä, pidin keskeisenä juuri tilanteen sisältämää vuorovaikutusta ja sen laatua. Tässä tilanteessa ei toteutunut myönteisen vuorovaikutustilanteen elementtejä, vaan aikuinen jätti lapsen selviytymään yksin tilanteessa, johon hänen resurssinsa eivät juuri tuolla hetkellä riittäneet. Erityisen arveluttavaa varhaiskasvattajien toiminta oli siitä näkökulmasta, että Osku oli alisteisessa asemassa paitsi ikänsä, myös kielellisen ilmaisunsa vuoksi. Oskulle ei sallittu edes mahdollisuutta tulla kuulluksi.

Mielestäni on hyvin selvää, ettei Oskun emotionaalinen hyvinvointi täyttynyt; lapsi joutui selviytymään tukalasta tilanteesta itsenäisesti. Lopputulosta ei millään tavalla muuta tai oikeuta se, että taustalla olisi jokin pedagoginen ajatus lapsen omatoimisuuden lisäämisestä. Myös lastentarhanopettajat itse pohtivat kuinka merkityksellistä pienikin tuki olisi tässä tilanteessa Oskulle voinut olla ja miten helposti haastavan tilanteen yli olisi voitu päästä.

Täs ei olis mitään muuta vaadittu, ku aikuinen ois vähän auttanut lasta ja mennyt leikkimään sen kansa. Aikuisen ois pitänyt sanottaa sitä olotilaa, et sua varmaan

harmittaa noi lenksut tuolla, et laitetaas ne nyt ja mennään sitten leikkimään tonne hiekkalaatikolle, mä tuun leikkimään sun kanssa. Sanoittaminen auttaa just sellasta lasta, jonka on vaikeeta ilmaista itseään sanoilla, niin aikuinen auttaa tunnistamaan niitä tunteita ja tuo tunteen, että aikuinen ymmärtää häntä. Että tässä tilanteessa ne aikuiset ei oikein ymmärtäneet sitä lasta. Voi vaikuttaa vähäpätöiseltä jutulta näin, mut se on sille Oskulle iso juttu kun se yrittää saada niiden aikuisten huomion, mutta ei saa. Tosi kurjaa tän lapsen kannalta. Paha mieli tulee ton lapsen puolesta.

Et tässä mua vähä ihmetyttää et miks se aikuinen ei voi, et tehtäs yhdessä sitä renksujen laittamista, et mä autan sua, et olis semmosta kanssakulkiuutta siinä. Ja sit se et hän vie sitä lasta sinne kohti hiekkalaatikko, mut edelleenkin sitä hämää ne kurahousut siinä sitä lasta. En mä tiedä kyllä. Toisaalta aattelee et tähän on vähän semmosta kylmää kohtaamista sen lapsen kanssa, et sä et mee auttaan sitä lasta, etkä oo sillain kanssakulkijana ja sä et viä sitä sinne hiekkalaatikolle asti. Joskus se voi olla myös keino. On vaikeeta sanoo. Et tästä on helppo sanoo et aikuinen kylmästi suhtautuu.

Lastentarhanopettajien kommentoissa korostuu lämpimän vuorovaikutuksen mahdollisuudet ja sen mukanaan tuoma emotionaalinen turva tilanteessa. Lämmin vuorovaikutus ei olisi poissulkenut tilanteessa myöskään sitä, että lapsen toivotaan olevan omatoimisempi. Lastentarhanopettajat ehdottivat, että lenkit olisi voitu laittaa yhdessä ja että sanoittamisen kautta olisi voitu tukea heikosti verbaalisesti itseään ilmaisevan lapsen tunnekokemusta tilanteessa. Näin toimimalla olisi mahdollistettu myös lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittyminen osana vuorovaikutustilannetta.

Voimakkaasti vetäytyvät lapset haastavat varhaiskasvattajia työssään monin tavoin. Lasten syrjäinvetäytyminen ja passiivisuus ovat haastateltavien lastentarhanopettajien mielestä erityisen kuormittavaa tilanteissa, joissa heidän huomiotaan kaipaa myös joukko levottomia lapsia. Seuraavassa episodissa hyvin voimakkaasti vetäytyvä Miro kuormittaa varhaiskasvattajaa passiivisuudellaan.

”Mikael murisee”

Tilanne 27: On ohjatun tuokion aika. Lapset istuvat piirissä pitkillä tuoleilla. Toinen varhaiskasvattaja ohjaa toimintaa piirin keskeltä, toinen seuraa tilannetta sivusta ja tarpeen mukaan tukee tai ohjaa lapsia. Hiljainen ja vetäytyvä Mikael puuttuu yhä piiristä. Hän on jumittanut eteiseen ulkoilun jälkeen. Sivussa istunut varhaiskasvattaja poistuu piiristä hakemaan Mikaelia. Pian Mikael saapuukin tilaan hyvin vastahakoisesti varhaiskasvattajan saattamana. Mikael örisee matalaa kurkkuaäntä saapuessaan ja jatkaa sitä aikuisen asettaessa häntä omalle paikalleen piiriin istumaan. Varhaiskasvattaja kommentoi tiukasti: ”Nyt loppuu tollanen (murina)!!” Mikael jää istumaan, mutta murisee yhä. Tuokio etenee, mutta Mikael murisee yhä. Ääni ottaa häntä selvästi kurkkuun ja välillä hän yskäiseekin selvitellessään käheää kurkkuaan. Kun varhaiskasvattaja, joka on noutanut hänet saliin, poistuu paikalta toisen lapsen kanssa, murina loppuu välittömästi.

Mikaelille siirtymätilanteet ovat haastavia. Hän ”jumittuu”, eli pysähtyy, helposti paikoilleen ja kaipaa paljon varhaiskasvattajan tukea. Ryhmä, jossa Mikael on, on työläs. Siellä on paljon muitakin lapsia, jotka kaipaavat runsaasti varhaiskasvattajien tukea. Vaikuttaa siltä, että Mikael osoittaa mieltään siksi, että hänet on tuotu yhteiseen tuokioon melko autoritaarisesti. Mikael haetaan kylmästi mukaan piiriin, eikä hänen tarpeidensa äärelle pysähdytä. Vaikka Mikael ilmaisee tyytymättömyyttään varhaiskasvattajaa kohtaan hyvin selvästi murisemalla, murinan syytä ei pyritä selvittämään. Näin varhaiskasvattaja osoittaa, ettei ole myötämielinen lapsen tarpeille ja huolenaiheille, vaan painostaa tätä jäykästi mukaan toimintaan. Mikael jatkaa murinaa niin kauan, kunnes hänet saliin kuljettanut varhaiskasvattaja poistuu toisen lapsen kanssa viereiseen huoneeseen. Murina kohdistuu siis hyvin selvästi varhaiskasvattajaan, joka ei halunnut sitoutua vuorovaikutukseen Mikaelin kanssa millään asteella.

Etäiseen vuorovaikutukseen kytkeytyy keskeisesti varhaiskasvattajan aikuiskeskeisyys. Esimerkiksi lasten välisiä riitatilanteita selvitettiin hyvin aikuiskeskeisesti, usein autoritaarisesti. Näin käy myös seuraavassa tilanneesimerkissä.

”Jäähy”

Tilanne 28: Maisalle ja Annille on tullut riitaa. En ole nähnyt tilannetta, kuten ei ole myöskään tilannetta selvittämään saapunut varhaiskasvattaja. Tytöt ovat ilmeisesti hieman tuuppineet ja läpsineet toisiaan. Varhaiskasvattaja puuttuu tilanteeseen tiukasti ja asettaa tytöt istumaan jäähyenkeille eteiseen. Varhaiskasvattaja kommentoi tuhtuneena: ”Ennen kuulumatonta, että kaksi tyttöä on yhtä aikaa jäähyllä!” Hän vahtii jäähyä vieressä. Maisan jäähy päättyy ja varhaiskasvattaja kysyy tältä, ymmärtääkö tyttö miksi joutui jäähyille, mutta vastaakin itse samaan hengen vetoon, ettei toista saa satuttaa. Maisa nyökkää ja poistuu tilanteesta. Jostain syystä Annin jäähy jatkuu yhä ja varhaiskasvattaja juttelee tälle negatiivisella äänensävyllä jäähyajan ajan: ”Mitä ois pitänyt tehdä jos toinen satuttaa toista?” Anni on vaisun oloinen eikä vastaa. ”Kertoa aikuiselle, eikä lyödä toista” varhaiskasvattaja vastaa itse itselleen. Vaikka varhaiskasvattaja on juuri sanonut, että jäähy jatkuu vielä kaksi minuuttia, hän päästää Annin pois jäähyllä. Tytöt ryhtyvät leikkimään uudelleen yhdessä. Leikki tuntuu lähtevän hyvin liikkeelle, vaikka tytöt ovatkin hieman vaisuja jäähyjen jälkeen. Varhaiskasvattaja siirtyy tarkkailemaan leikin kulkua.

Jäähy on melko yleinen rangaistuskäytäntö suomalaisissa päiväkodeissa (ks. esim. Repo 2013, 151–154). Tyypillisesti jäähyenkin tarkoituksena on rauhoittaa lasta tilanteissa, joissa hänen käyttäytymistään pitää säädellä varhaiskasvattajan toimesta. Edellä kuvatussa esimerkissä jäähyenkin käyttäminen vaikuttaa täysin perusteettomalta. Jäähyenkin näyttäytyy tilanteessa häpeäpenkinä, jossa korostetaan lasten epäonnistumista tilanteessa. Varhaiskasvattajan tiukkasanaanainen nuhtelu ja tyttöjen sukupuolen korostaminen lisää lasten häpeän kokemusta. Varhaiskasvattaja tarjoaa tytöille näennäisiä mahdollisuuksia osallistua keskusteluun, mutta tosiasiaassa hän hallitsee monologin etenemistä vastaamalla itse itselleen. Tilanteen etäisyyttä lisää lasten näkökulmasta myös se, ettei jäähyä toteuttamiseen käytännössä liity logiikkaa. Toinen lapsista pääsee jäähyllä aiemmin pois toisen jäädessä vielä penkille. Tilanteessa varhaiskasvattajan etäinen vuorovaikutustapa johtaa lasten emotionaaliseen pahoinvointiin. Lapset ovat hyvin itkuisen oloisia ja katselevat maata posket punoittaen.

7.6.2 Lapsen haasteet huomataan, onnistumista ei

Etäisille vuorovaikutustilanteille oli luonteenomaista varhaiskasvattajan puuttuminen kokonaisuuden kannalta turhilta tuntuviin yksityiskohtiin. Toistuvasti haastaviin kasvatustilanteisiin ajautuvien lasten käyttäytymisestä etsittiin huomauttamista myös tilanteissa, joissa syytä ei ollut. Tällöin huomauttaminen itse asiassa vain edesauttoi

haastavan kasvatustilanteen syntymistä. Yhtä tyypillistä etäisille vuorovaikutustilanteille oli se, etteivät varhaiskasvattajat kiinnittäneet huomiota lapsen myönteiseen käyttäytymiseen. Toisin sanoen varhaiskasvattajat huomasivat lapsen haasteet, mutta eivät monia pieniä onnistumisen hetkiä. Aineistoni mukaan positiivinen palaute oli kuitenkin paras keino tukea lapsen sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Saadessaan positiivista palautetta, lapset tyypillisesti ryhtyivät toimimaan myönteisemmin.

Etäisten vuorovaikutustilanteiden kohdalla minun oli hyvin vaikeaa tavoittaa syytä varhaiskasvattajan toiminnalle. Toisissa tilanteissa tulkitsin, ettei varhaiskasvattaja syystä tai toisesta jaksanut olla läsnä lapsen tarpeille. Toisinaan sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset näyttivät ärsyttävän tai harmittavan varhaiskasvattajaa suuresti. Tällöin varhaiskasvattaja ei kyennyt olemaan lämmin ja empaattinen. Värri (2004, 150–151) korostaa, että vaikka aikuinen joutuisikin kohtaamaan tilanteita, joissa hänen on vaikeaa tunkea aitoa läheisyyttä lapsen kanssa, tulee hänen silti kyetä pedagogiseen kunnioittamiseen. Pedagogisessa kunnioittamisessa lasta arvostetaan ja hänet kohdataan kunnioittavasti myös haastavissa tilanteissa. Etäisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattajat eivät kyenneet pedagogiseen kunnioittamiseen edes lapsen ilmentäessä selkeästi emotionaalista pahoinvointiaan.

Etäisille vuorovaikutustilanteille oli ominaista myös se, että etäinen vuorovaikutus suunnattiin vain yksittäiseen lapseen. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvattaja saattoi olla osittain sitoutunut vuorovaikutukseen ryhmän muiden lasten kanssa, mutta torjui kehonkielellään, eleillään, ilmeillään ja äänensävyllään sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusaloitteita. Esimerkiksi Riihosen (2013, 41–42) mukaan varhaiskasvatus on ihmissuhdetyötä, johon liittyy oleellisesti se, ettei kaikista yksilöistä pidä yhtä paljon. Varhaiskasvatustyössä on aina läsnä se tosiasia, että päiväkodissa työskennellään pienten lasten kanssa. Varhaiskasvattajan vuorovaikutteisilla valinnoilla on paljon merkitystä suhteessa siihen, millaista kuvaa lapsi itsestään rakentaa.

Aineistoni perusteella erityisesti hyvin huomionhakuiset lapset näyttivät usein suorastaan ärsyttävän varhaiskasvattajia. Ärsyyntymisen taustalla voidaan olettaa olevan sosiaalisesti rakentuneen käsityksen siitä, ettei huomionhakuisuus ole syy antaa lapselle huomiota. Toisin sanoen, huomionhakuista lasta huomioimalla lapsi oppii entistä herkemmin vaatimaan huomiota. Tätä tulkintaani tukevat lastentarhanopettajien haastattelut, joissa huomionhakuisuuteen suhtautuminen oli torjuvaa. Rakentavampaa olisi lähestyä tilannetta siitä näkökulmasta käsin, miksi lapsi kaipaa tilanteessa varhaiskasvattajan huomiota runsaasti osakseen.

Huomionhakuisuus osoittaa sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta yhtä selvästi kuin esimerkiksi aggressiivinenkin käyttäytyminen. Lapsi kaipaa tällöin vielä runsaasti varhaiskasvattajan tukea voidakseen tuntea emotionaalista hyvinvointia.

Tällaisissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajien ärsyntyminen näkyi esimerkiksi kylmässä äänensävyssä ja jopa fyysisinä, lasta vuorovaikutuksesta poissulkevina, eleinä. Tällaista tilannetta kuvaa seuraava esimerkki Minnasta.

”Minna kokoaa palapelin”

Tilanne 29: Minna nurkkuu huomiota: ”Täti tuu auttaan” ja taputtaa vieressään olevaa aikuisen tuolia. Hänellä on edessään helpohko palapeli. Varhaiskasvattaja vastaa hieman turhautuneena: ”Sä voit aloittaa itse ensin” ja kääntyy Minnaan selin kohti toista lasta, joka ei sillä hetkellä vaadi huomiota. Minna on harmistuneen oloinen. Kohta varhaiskasvattaja kääntyy uudelleen Minnaan päin, vaihtaa tämän kanssa muutaman sanan pelistä neutraalisti ja kääntyy jälleen selin tähän. Minna ryhtyy kokoamaan palapeliä selittäen samalla varhaiskasvattajan selälle tekemisiään ja montako palaa on jo onnistunut löytämään. On selvää, ettei Minna kaipaa konkreettista apua palapelin kokoamiseen, vaan janoaa varhaiskasvattajan huomiota, läsnäoloa ja osallisuutta puuhasteluunsa. Oskarin ja Martin äänet kasvavat meluisaksi: ”Oskari muistatko, muut vielä nukkuu, saikos silloin puhua kovaa?” ”Täti tuu kattoon!” Minna jälleen pyytää. Varhaiskasvattaja kääntyy kyllästyneen oloisena Minnan puoleen ja vastaa tyyllä äänensävyllä: ”Mä näen tästä. Mikä se on?” Minna osoittaa kannesta valmiin palapelin kuvaa. ”No niin.” varhaiskasvattaja toteaa viileästi ja kääntyy jälleen askartelevien poikien puoleen. Minna saa palapelinsä valmiiksi. Varhaiskasvattaja kehuu aidosti: ”Hyvä! Etkä tarvinnut yhtään aikuisen apua.”

Minna hakee huomiota suurieleisesti tehdessään palapeliä, vaikka ei tarvitse apua itse palapelin kokoamiseen. Varhaiskasvattaja on silminnähden turhautunut tilanteeseen, eikä tahdo olla Minnalle läsnä. Hän puhuu Minnalle lähes koko episodin ajan negatiivisella, tyyllä äänellä ja kääntää fyysisesti selkensä Minnalle kääntyen toisten lasten puoleen. Varhaiskasvattaja ei pysty peittelemään turhautumistaan Minnaan. Kalliala (2009, 161) kiinnitti tutkimuksessaan huomiota siihen, miten joku varhaiskasvattaja saattoi pitää ihan oikeutettuna hetkittäistä epäsensitiivisyyttään. Vaikuttaa siltä, että tässä tilanne-esimerkissä varhaiskasvattaja valitsi juuri tällä tavalla tietoisesti etäisen asenteen Minnaa kohtaan. Tätä tulkintaa tuki tilanteen jälkeen käymäni lyhyt keskustelu varhaiskasvattajan kanssa. Keskustelussa hän kertoi minulle, miten turhautavalta tuntuu Minnan jatkuva huomionkaipuu ja se, ettei varhaiskasvattaja tällöin ehdi huomioimaan muita ryhmän lapsia.

Varhaiskasvattajan perustelu ei tuntunut kuitenkaan tässä tilanteessa oikeutetulta. Tilanteen aikana toiset lapset olivat hyvin sitoutuneita toimintaansa, eivätkä

ilmaisseet kaipaavansa varhaiskasvattajan huomiota. Minna puolestaan ilmaisi tarvettaan hyvin selvästi, mutta siitä huolimatta varhaiskasvattaja halusi sitoutua tässä tilanteessa intensiivisemmin ryhmän muihin lapsiin. Lopun lämmin kehu vaikuttaa Minnaan suuresti; tyttö hymyilee ja on hyvinvoivan oloinen. Kehu on osoitettu koskemaan Minnan suoriutumista. Kiittämisen arvoista tämän varhaiskasvattajan näkökulmasta on siis se, että Minna osasi teknisesti suorittaa palapelin loppuun asti ilman aikuisen apua. Tämä oli tyypillistä etäisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli varhaiskasvattaja antoi lapselle positiivista palautetta, kohdistui se vain ja ainoastaan lapsen suorittamiseen. Varhaiskasvattaja ei tavoittanut tilanteessa lainkaan Minnan kaipuuta jakaa toimintaa yhdessä aikuisen kanssa.

7.6.3 Lapsen näkökulmasta virheelliset tulkinnat

Etäisissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja ei edellä kuvattujen esimerkkien tavoin pyrkinyt siis tavoittamaan lapsen kokemusta tilanteessa. Usein varhaiskasvattaja tyytyi tulkitsemaan haastavaa kasvatustilannetta omien ennakkokäsitystensä valossa. Koska ennakkokäsitysten uskotaan ohjaavan aikuisen uskomuksia lapsen käyttäytymisestä ja taidoista (ks. esim. Malconado-Carrenon & Votruba-Drzalin 2011, 601–616; Whittaker & Harden 2010, 185–191), etäisissä tilanteissa varhaiskasvattajan tulkinnat haastavista tilanteista olivat joskus suorastaan virheellisiä. Varhaiskasvattaja siis tulkitsi lapsen käyttäytyvän häiritsevästi myös tilanteissa, joissa minun tutkijana oli mahdotonta allekirjoittaa tätä tulkintaa. Tällainen lapsen näkökulmasta virheellisenä näyttäytyvä tulkinta näkyy selvästi seuraavissa esimerkeissä.

”Suvi ja kaapinkahva”

Tilanne 30: Ollaan musiikkihuoneessa. Lapset istuvat pitkällä penkeillä. Usein levottomasti käyttäytyvän Suvun tukka tarttuu kiinni hänen selkensä takana olevan kaapin kahvaan. Suvia tilanne luonnollisesti häiritsee ja hän pyrkii siirtymään vaihtokäsiä hieman lähemmäs vierustoveriaan, jotta kahva ei olisi suoraan hänen päänsä takana. Varhaiskasvattaja tulkitsee tilanteen ”väärin” ja kommentoi napakasti: ”Älä!! Suvi, anna toiselle oma tila!” Suvi hämmentyy ja yrittää hiljaisella äänellä selittää tukastaan osoittaen samalla kaapin kahvaa, mutta varhaiskasvattaja ei kuuntele Suvia. Seuraava laulu on jo alkamassa ja varhaiskasvattaja ryhtyy laulamaan ja leikkimään sen tahdissa. Suvi tyytyy kohtaloonsa vavisena ja jää tukalalle paikalle istumaan.

Varhaiskasvattaja tulkitsee Suvin liikkumisen häiritseväksi käyttäytymiseksi, vaikka Suvin liikehdinnän takana on ilmeinen syy: hänen hiuksensa tarttuvat ikävästi hänen takanaan olevan kaapin kahvaan. Suvin levottomuuteen joudutaan usein puuttumaan, mutta tänään varhaiskasvattaja ei tavoita lainkaan Suvin tulkintaa tilanteesta. Koska varhaiskasvattaja ei sitoudu vuorovaikutukseen Suvin kanssa, Suvi tulee tilanteessa väärin ymmärretyksi. Samalla varhaiskasvattaja pidättäytyy tiukasti omassa virheellisessä tulkinnassaan. Suvi on selvästi hyvin hämmentyneen oloinen jäädessään yhä tukalalle paikalle istumaan. Hän istuu paikalla koko tuokion loppuun, eikä todellakaan vaikuta emotionaalisesti hyvinvoivalta. Suvi joutuu tyytymään varhaiskasvattajan virheelliseen tulkintaan uskaltamatta enää korjata tilanteen todellista alkusyytä.

Etäisissä vuorovaikutustilanteissa korostui usein edellä kuvatun kaltainen lapsen näkökulmasta virheellinen tulkinta. Tulkinnasta pidettiin kiinni myös silloin, kun lapsi selvästi osoitti sen olevan virheellinen. Virheellisen tulkinnan riskeistä vuorovaikutuksen laadulle kirjoittaa myös Nummenmaa (2001, 30). Hän on havainnut, että virhetulkinnat saattavat häiritä lapsen kuulluksi tulemistä suuresti. Nummenmaa valaisee virheellistä tulkintaa esimerkin kautta, jossa hoitaja tulkitsee pienen, alle vuoden ikäisen lapsen, kitsemisen väsymykseksi. Lapsi ryhtyy leikkimään sängyssä leluilla lopettaen kitinän, jolloin voitaisiin päätellä, että kitinän taustalla onkin ollut turhautuminen tai tylsistyminen lattialla. Hoitaja pitää kuitenkin tiukasti kiinni omasta tulkinnastaan ja siirtyy nukuttamaan lasta ulos. Tällainen virheellinen tulkinta sulkee Nummenmaan mukaan ulkopuolelle monia vuorovaikutuksellisia mahdollisuuksia tavoittaa toisen todellinen kokemus tilanteesta.

Virheellisiä tulkintoja lienee mahdotonta aivan tyhjentävästi välttää päiväkodin hektisessä arjessa. Kuitenkin niiden olemassaolon tiedostaminen on hyvin merkityksellistä. Virheelliset tulkinnat osoittavat mielestäni selvästi sen, miten kasvatustyön arkeen kuuluu edelleen lapsen tyyppittäminen vaikeaksi tai ongelmalliseksi (ks. myös Berger & Luckmann 1966/2002). Tyyppittäminen on inhimillinen ominaisuus, mutta sen hyväksyminen ilman kriittistä tarkastelua johtaa lasten leimaantumiseen. Leimaantumisen myötä virheellisten tulkintojen kierre vain syvenee, joka vaikuttaa vääjäämättä lapsen käsitykseen itsestään.

Virheelliseen tulkintaan nojautuu varhaiskasvattaja myös seuraavassa esimerkissä, jossa hän tulkitsee lasten innostuneen aktiivisuuden levottomaksi käyttäytymiseksi.

”Pelihetki”

Tilanne 31: Lapset istuvat matolla pelaten muistipeliä yhdessä varhaiskasvattajan kanssa. Varhaiskasvattaja vaikuttaa melko kyllästyneeltä ja poissaolevalta. Näyttää siltä, että häntä turhauttaa suuresti lasten innostunut puheensorina ja huudahdukset pelin lomassa. Pelin loputtua on aika laskea se, kuinka monta korttiparia kukin pelaajista on saanut. Lapsille kuitenkin käsite ”pari” on selkeästi vieras ja monet heistä ryhtyvät innokkaina ja kovaäänisinä laskemaan yksittäisiä kortteja. Varhaiskasvattajaa tämä tuntuu ärsyttävän ja hän kommentoi tilannetta tyyllä äänellä: ”Montako PARIÄ sinulla on? Jos tässä on yksi pari (asettaa samanlaiset kortit vierekkäin), niin montako PARIÄ sinulla on?” Näyttää siltä, että varhaiskasvattaja olettaa lasten toimivan väärin, koska he eivät ole keskittyneet itse tilanteeseen. Varhaiskasvattajalla on eniten pareja ja hän kommentoi voittoa lapsille ivallisesti: ”Voi olla, että mä seurasin tarkiten, enkä luuhannu siä lattialla.”

Varhaiskasvattajan pelihetkellä on pieni ryhmä lapsia, jotka ovat tyypillisesti hyvin levottomia. Varhaiskasvattaja tuntuu tukeutuvan tähän tyyppitykseen lapsista niin voimakkaasti, että hän tulee tulkinneeksi kasvatustilannetta lasten näkökulmasta virheellisesti. Tilanne määrittyy siis haastavaksi vain varhaiskasvattajan tulkinnoissa. Ulkopuolisena tutkijana minä näen tilanteen hyvin toisin. Tulkintani perusteella lapset ovat innostuneita pelistä ja hyvin sitoutuneita toimintaan. Näin siitäkin huolimatta, että varhaiskasvattaja viestittää eleillään, asennoillaan, ilmeillään ja äänensävyillään olevansa hyvin kyllästynyt.

Etäisen vuorovaikutustavan vuoksi lapsilla ei ole pienintäkään mahdollisuutta pyrkiä korjaamaan varhaiskasvattajan tekemää virheellistä tulkintaa. Lapset eivät päässeet kertomaan, että käsitteenä *pari* oli heille vielä vaikea. Toisaalta lapset viestittivät toiminnallaan hyvin selvästi, etteivät ymmärtäneet käsitettä. He nimittäin laskivat tilanteessa yksittäisiä kortteja. Varhaiskasvattaja tulkitsi tämän keskittymättömyydeksi ja tilanne päättyi tähän virheelliseen tulkintaan. Jos varhaiskasvattaja olisi tilanteessa sitoutunut vuorovaikutukseen lasten kanssa, eli olisi ollut läsnä myös tunnetasolla, tilanne olisi edennyt aivan toisin. Näin ollen aineistoni perusteella voidaan todeta, että virheelliset tulkinnat liittyivät nimenomaan etäisiin vuorovaikutustilanteisiin.

8 PEDAGOGINEN TOIMINTA HAASTAVISSA KASVATUSTILANTEISSA

Tässä luvussa kuvailen varhaiskasvattajien pedagogista toimintaa, jota sekä havainnointiaineistoni, että haastatteluaineistoni perusteella sovellettiin haastavissa kasvatustilanteissa tai niiden välttämiseksi. Pedagoginen toiminta määrittyi viiteen luokkaan, joita olivat *vuorovaikutuksen laatu, pienryhmätoiminta, ennakointi, positiivinen palaute ja kasvattajien reflektio suhteessa omaan työhönsä*. Seuraavissa alaluvuissa valotan näitä toimintatapoja yksityiskohtaisemmin peilaten niihin kumpaakin tutkimusaineistoani.

8.1 Vuorovaikutuksen laatu heijastuu lapsen käyttäytymiseen

Vuorovaikutuksen laatu korostui tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä suhteessa haastaviin kasvatustilanteisiin sekä havainnointi- että haastatteluaineistossani. Haastatellut lastentarhanopettajat uskoivat siten kuten minäkin, että pedagogiikan taustalla on aina vuorovaikutus. Heidän mukaansa vuorovaikutuksen laatu on ratkaisevan tärkeää haastavissa kasvatustilanteissa. Koska vuorovaikutuksen ja siten varhaiskasvattajan soveltamien pedagogisten käytänteiden takana vaikuttavat aina myös kasvattajien omat uskomukset (ks. esim. Whittaker & Harden 2010; Pianta ym. 2005; Curby ym. 2009; Aro 2011; Nummenmaa ym. 2007), oli tässäkin tutkimuksessa tärkeää tarkastella opettajien uskomuksia ja näkemyksiä suhteessa haastavaan käyttäytymiseen ilmiönä myös yleisellä tasolla.

Haastellut lastentarhanopettajat kokivat, että suhde runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin askarrutti heitä vähintään jossain määrin. Opettajat ajattelivat, ettei sosiaalis-emotionaalisen tuen tarve ollut lapsen omaa syytä (vrt. esim. Greene 2008; 2010), vaan käyttäytymisen taustalla uskottiin olevan jotain muuta, esimerkiksi neurologisessa kehityksessä tai kotioloissa. Lastentarhanopettajien oma suhtautuminen usein haastavissa kasvatustilanteissa esiintyviin lapsiin mietitytti heitä.

Siis hirveen hyvä ois ku osais suhtautua samalla tavalla (kuin muihin lapsiin), mutta kyllä mä ainakin huomaan itessäni, että mä oon varmaan vähä varautuneempi. Sillai, että jollain tavalla sä niinku pidät semmosta... se uhka on siä sun niskassas, takaraivossas.. Sillai kuitenkin täytyy muistaa et se on lapsi. Se ei oo sen syy et se käyttäytyy sillä tavalla.

Et jos on sellanen lapsi, joka aina vaan haastaa sua ja sit joissain tilanteissa se ei haastakkaan, niin se asenne tuppaa automaattisesti olemaan vääränlainen sitä lasta kohtaan, ihan väkisinkin. Et sä tavallaan odotat koko ajan, koska se taas tulee, ja ennakoit niitä tilanteita ettei se vaan tästäki saa sitä sieppiä.

Vastauksissa korostuu jatkuva varuillaan oleminen, varautuminen pahimpaan. Yksi haastatelluista lastentarhanopettajista kertoi huomaavansa katsovansa runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen käyttäytymistä hieman läpi sormiensa, ettei puuttumisella tulisi provosoineeksi lapsen käyttäytymistä enempää. Muutkin lastentarhanopettajat uskoivat, että varhaiskasvattajat saattavat omalla vuorovaikutustavallaan usein provosoida haastavia kasvatustilanteita. He nostivat esille liian ehdottoman, autoritaarisen tavan puuttua lapsen toimintaan. Vastauksissa alleviivattiin myös sitä, ettei kaikkeen kannata puuttua. Jos sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle huomauttaa kaikesta epäsovinnaisesta käyttäytymisestä, negatiivisuuden kehä on taattu.

...(jos) aikuinen komentaa autoritaarisesti, niin silloin lapsi voi provosoitua eikä ainakaan sitten lopeta sitä kiukutteluansa. Et just pitää joustaa tarpeeksi ja oikeessa kohtaa. Vähän niinku antaa sitä siimaa sille lapsellekin, että lapsikin saa päättää, vaikka aikuinen viimekädessä sitten kuitenkin ohjailisi hienovaraisesti.

Yksi lastentarhanopettajista koki, että vastapainona haastaville kasvatustilanteille oli se, miten paljon hän sai pitää lähellä sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Hän koki pitävänsä heitä sylissä useammin kuin ryhmän muita lapsia. Hän koki, että tämä ulottuvuus toi vuorovaikutukseen mukanaan myös lämpöä, jonka vuoksi suhtautuminen lapseen oli lämmintä myös haastavien kasvatustilanteiden ulkopuolella.

Lastentarhanopettajat kertoivat, että haastava kasvatustilanne haastaa myös heidät tunnetasolla kohtaamaan voimakkaita tunteita. Puheissa korostui kuitenkin aikuisen vastuu vuorovaikutuksen laadusta. Lastentarhanopettajat kokivat, että varhaiskasvattajan on pystyttävä haastavassakin tilanteessa säätämään omia tunteitaan ja säilymään lapselle turvallisena aikuisena. Varhaiskasvattajan oman tunnetilan ja kyvyn säilyä lämpimän rauhallisena haastavassa tilanteessa uskottiin olevan suoraan yhteydessä haastavan tilanteen etenemiseen.

Et kyl se jos sä lähet mukaan siihen lapsen huonoon fiilikseen ja se vuorovaikutus on sitä että aikuinen turhautuu ja tiuskii, ”et oo siellä sitte kun sun kans ei voi puhua”, et kyllä se negatiivinen kehä sit jatkuu. Et kyllä se aikuinen on kuitenkin se joka on vastuussa vuorovaikutuksesta, et ei se oo sen lapsen vastuulla.

Erityisesti kaksi lastentarhanopettajaa korosti sitä, miten tärkeää olisi nähdä lapsi ilman ennakkokäsityksiä. He myönsivät, että saattavat syyllistyä hätäisiin johtopäätöksiin tilanteissa, joissa osallisena on runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseva lapsi. Varhaiskasvattaja ikään kuin odottaa lapselta ”huonoa” käyttäytymistä ja tulkitsee tilanteita turhan hätäisesti odotustensa pohjalta. Sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin suhtaudutaan välillä kriittisemmin kuin ryhmän muihin lapsiin.

...”et nyt sitten tee tätä ja tota”, et niinku etukäteen jo maalaa seinälle sellaisia vääränlaisia toimitatapoja. Vaikka ei välttämättä toimisikaan ja sitten se niinku provosoi sitä lasta toimimaan niin.

Gjerstad (2015, 22) uskoo, että ongelmallisessa tilanteessa merkityksellistä on pysähtyä kuuntelemaan lasta. Taustalta voi löytyä lapsen näkökulmasta varsin erilainen syy käyttäytymiselle, kuin miten aikuinen on tilanteen tulkinut. Opettajien mukaan juuri tästä syystä on äärimmäisen tärkeää pysähtyä lapsen kokemuksen äärelle ja ottaa tilanne vastaan kunkin osapuolen näkökulmaa kunnioittaen.

Sä oot rauhallinen (haastavassa kasvatustilanteessa) ja sieltä kuultaa semmonen empatia, et mä oon tässä. Ja se lapsi ei heti ajattelis, et tolla on toi mielipide jo valmiina ja mä en pysty siihen vaikuttan, et se pystyis myös itse tuomaan sen ajatuksen siihen tilanteeseen. Et ku usein tilanteet on semmosia, että mä aattelen siinä aikuisena jollakin tavalla, mut vähän yllätyinkin kun kuuntelen sen asian lapsen näkökulmasta. Että siä onki tapahtunut siä tilanteessa jotakin, tai se asia lähteekin jostain aiemmasta mitä mä en oo huomioinu, tai onkin tapahtunut jotakin muuta ”et se otti myös multa jotain” tai ”se potkas mua”.

8.2 Pienryhmätoiminta mahdollistaa lapsen yksilöllisen huomioimisen

Erityisen merkittävänä pedagogisena ratkaisuna lastentarhanopettajat pitivät pienryhmätoimintaa. Pienryhmissä varhaiskasvattaja on vuorovaikutuksessa yhtä aikaa vain osaan lapsiryhmästä. Tämän tutkimuksen päiväkotiryhmistä yksi toimi aina pienryhmissä, eli koko päivän kulku rakentui pienryhmätoiminnan mukaan. Kahdessa muussa ryhmässä toimintaa oli sekä pienryhmissä että suuremmissa

ryhmissä. Pienryhmätoiminnassa nähtiin vain etuja. Lastentarhanopettajat kokivat että pienissä ryhmissä toimiminen oli merkityksellistä kaikille lapsille, mutta aivan ratkaisevan tärkeää lapsille, jotka tarvitsevat runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea osakseen.

Ehdottomasti pienryhmätoiminta! Et siitä näkökulmasta jos verrataan suuressa ryhmässä toimimiseen, esim. reilu 20 lasta ja 3 aikuista. Jos se lössi lähtee toimimaan yhdessä esim. jossain jumppahetkessä, niin siellä on tasan tarkkaan enemmän konflikteja kun siinä, että jos mä oon yksin ja mulla on vaan kuus lasta. Kyl se on paljon rauhallisempaa ja lapsia pystyy huomioimaan yksilöllisesti, pystyy suunnitteleen sitä toimintaa sillä lailla, että siä on näille, joilla on haastavaa käyttäytymistä, niin pystyy sitten heille suunnitteleen sellaista toimintaa, joka palvelee sitä heidän persoonansa. Nää kieltäytyjätkin (vetäytyvät lapset) on semmosia, jotka paljon helpommin lähtee mukaan siinä pienessä ryhmässä ku isossa, jossa ei välttämättä uskalla.

Lastentarhanopettajat korostivat, että pienryhmätoiminnassa tärkeintä oli varhaiskasvattajan mahdollisuus huomioida kutakin lapsista yksilöllisemmin. Pienessä ryhmässä lastentarhanopettajat kokivat saavansa luotua lapsiin läheisemmän vuorovaikutussuhteen ja voivansa olla tilanteissa paremmin läsnä. Haastatellut lastentarhanopettajat kokivat huomaavansa esimerkiksi konfliktit pienryhmissä aiemmin kuin isommissa ryhmissä. Tällöin niiden äärelle voitiin pysähtyä ennen tilanteen leimahtamista. Lastentarhanopettajien mukaan lasten käyttäytyminen oli myös erilaista pienissä ryhmissä, eikä esimerkiksi levotonta käyttäytymistä esiintynyt lainkaan yhtä paljon kuin suuremmissa ryhmissä.

Havainnointiaineistoni perusteella haastavaa käyttäytymistä esiintyi myös pienryhmätuokioiden aikana, yhteensä 28 episodissa. Tämä oli verrattain pieni määrä suhteessa siihen, miten paljon pienryhmätoimintaa päiväkodeissa toteutettiin. Pienryhmätoiminta mahdollisti paitsi lasten aktiivisen osallistumisen ohjattuun toimintaa ja se sisälsi hyvin vähän lapsia turhauttavaa odottamista. Ehdottomasti eniten haastavia kasvatustilanteita esiintyi havainnointijaksone aikana ryhmässä, jossa ohjattu toiminta, kuten aamupiirit, oli järjestetty koko lapsiryhmän ollessa samaan aikaan paikalla. Näin siitäkin huolimatta, että ison ryhmän kanssa saattoi olla neljäkin varhaiskasvattajaa. Varhaiskasvattajien määrällä ei ollut yhteyttä haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen. Sen sijaan lasten määrällä oli.

Lastentarhanopettajat uskoivat, että pienryhmässä oli ajallisestikin helpompaa huomioida lasten yksilöllisiä tarpeita. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja sosiaalis-emotionaalisen tuen mitoittaminen lapsikohtaisesti ehkäisi haastavien kasvatustilanteiden syntymistä.

No siis ihan selkee ero (ison ja pienen ryhmän välillä). Siis aivan selkee ero. Se lapsi rauhoittuu. Et jos on 14 lasta ja ne laitetaan puoliksi, ni sen huomaa silmissä kun sen jaat. Sulla on enemmän aikaa sille lapselle, sen ”omanlaiselle” on tilaa. Ja sitte ihan konkreettisesti on aikaa enemmän. Et jos me tehdään jotain, ni mä ehdin olemaan hänen kanssaan enemmän ja ohjaamaan enemmän. Joskus kun olin opiskelemassa ni mulla oli viisas lastentarhanopettaja ohjaamassa, joka sano että: ”muista aina et kymmenen lapsen kanssa pärjää paremmin yksin kun kahdenkymmenen kaksin”. Ja mä oon ihan samaa mieltä.

Haastatteluissa lastentarhanopettajat uskoivat, että pienryhmän etu oli myös se, että ärsykkeiden määrä on vähäisempi verrattuna suurempaan ryhmään, jossa paikalla on monta lasta ja aikuista. Kun ärsykeitä on vähemmän, esiintyy myös haastavia kasvatustilanteita vähemmän. Tämä tulkinta näkyi vahvasti myös havainnointiaineistossani. Lapset, jotka tarvitsivat runsaasti tukea esimerkiksi tarkkaavaisuutensa ylläpitämiseen, hyötyivät varhaiskasvattajan tuen lisäksi rauhallisesta ympäristöstä. Samalla tavalla rauhallinen, intiimimpi ympäristö vaikutti vetäytyviin lapsiin. Lasten oli helpompaa ilmaista itseään pienemmässä ryhmässä, jossa tilaa ja aikaa oli myös rauhalliselle pohtimiselle.

Siellä (isossa ryhmässä) on liikaa sitä mihin se lapsi voi kiinnittää sen huomionsa, muita aikuisia ja lapsia ja kaikki tavarat ja siellä on vaan liikaa sitä kaikkea ärsykettä mikä vie sen huomion, eikä sitten jaksa keskittyä siihen yhteen juttuun.... Ja sit siinä (pienryhmässä) pystyy miettimään ketä siinä ryhmässä on, et pystyy vaikuttamaan niihin tilanteisiin. Mutta jos siinä on kokoajan se päälle kaksikymmentä lasta samassa tilassa niin ymmärtäähän sen nyt, että siellä tulee niitä haastavia tilanteita jatkuvasti.

8.3 Pedagogisen ennakkoinnin keinoin voidaan tukea lasta

Lastentarhanopettajat pitivät myös ennakkointia tärkeänä. Kun oma lapsiryhmä tunnettiin ja siellä tiedettiin esiintyvän haastavia kasvatustilanteita usein, opettajat huomioivat lasten tarpeet jo päivän tai viikon struktuuria suunnitellessaan. Etenkin kaksi lastentarhanopettajaa korosti sitä, miten tärkeää on huomioida lapsiryhmän heterogeisuus ja tarpeet jo siinä vaiheessa kun suunnitellaan yksittäistä toimintatuokiota. Jos ryhmässä on helposti turhautuvia lapsia tai lapsia, joille paikallaan istuminen on hyvin haastavaa, kasvatuksellinen tuokio, jossa tutustutaan vaikkapa numeroihin, rakennetaan toiminnallisen leikin kautta.

Ne tilanteet täytyy käydä läpi etukäteen jo siinä suunnitteluvaiheessa. Et jos mä tiedän, että tällanen haastavasti käyttäytyvä lapsi on paikalla toimintahetkessä, niin mun täytyy suunnitella se tuokio niin, ettei siinä olis semmosta, joka provosoi sitä haastavaa käyttäytymistä. Provosoita voi esimerkiks se, että joutuu istumaan pitkän

aikaa paikallaan. Toiset pystyy kyllä, esimerkiksi jos harjotellaan numeroita, he pystyy istuun ja keskittyy sen 5-10 minuuttia, mutta mä tiedän että yks ei pysty. Et mä en voi sille päivälle suunnitella sitä toimintaa sillain, että mun täytyy suunnitella se numeroitten opettelu esimerkiksi että me otetaan vaikka numeropaloja, sellasia lattiapaloja ja hypitään niitten päällä tavallaan et jos hän on motorisesti hyvin levoton. Niin siinä kohtaa se täytyy suunnittelussa ottaa huomioon.

Yksi lastentarhanopettajista kertoi, miten he päätyivät muokkaamaan ryhmän tarpeista käsin viikkostruktuuriaan siten, että he ulkoilivat aina maanantaisin aamupäivällä metsässä. Opettajan mukaan lapset vaikuttivat usein maanantaiaamuisin hyvin levottomilta, ja metsäretki rauhoitti lapsia käynnistäen sitä kautta viikon mukavammin.

Kerran tehtiin semmonen ratkasu, ku maanantait on usein aika hankalia, ku tullaan uusiksi ryhmään ja pitää hakee sitä omaa paikkaansa, et mentiinkin metsäretkelle aina maanantaiaamuisin aamupiirin jälkeen. Siellä metsässä ne lapset jotenkin löysi tilansa ja kaverinsa jotenkin helpommin, paremmin. Et täällä se neljä seinää oli liikaa. Et se rauhotti paljon niitä maanantaipäiviä, et se otettiin viikkorytmiin.

Pedagogisen ennakkoinnin suhteen ristiriitaisuus haastattelu- ja havainnointiaineiston välillä oli ilmeinen. Havainnointiaineiston perusteella ennakointia tapahtui pääasiassa pienryhmätuokioilla, joiden sisältö oli rakennettu hyvin toiminnalliseksi. Toiminnallisuutta toki hyödynnettiin myös isompien ryhmien ohjattujen tuokioiden aikana. Tällöin lasten kasvaneeseen levottomuuteen puututtiin esimerkiksi liikunnallisella laululekillä. Oleellinen ero tässä toimintatavassa oli kuitenkin se, ettei toimintaa alun pitäen ollut suunniteltu toiminnalliseksi. Tällaisissa tilanteissa ennakkoinnista ei siis voinut puhua, sillä oletusarvona oli, että kaikille lapsille riitti sama tuen määrä. Näissä tilanteissa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset eivät saaneet osakseen juurikaan enempää tukea kuin ryhmän muutkaan lapset. Heidän ikään kuin odotettiin suoriutuvan toiminnasta samalla tavalla kuin muidenkin.

Ennakointina lastentarhanopettajat pitivät myös visuaalisia kuvia, joiden kautta lasten on helpompaa hahmottaa päivän kulkua tai vaikkapa vessassa käymistä. Apua koettiin saavan myös muista tukivälineistä, kuten sektorikellosta, jonka avulla lapsi saattaa seurata ajan kulkua toimintatuokiassa. Penkille asetettava aktiivisyys auttaa lastentarhanopettajien mukaan levotonta lasta istumaan paikoillaan. Havainnointiaineistoni perusteella edellä kuvattuja välineitä hyödynnettiin ennakkoinnissa kuitenkin hyvin vähän. Visuaaliset kuvat kyllä kulkivat joidenkin varhaiskasvattajien kaulanauhoissa mukana, mutta niiden pedagoginen hyödyntäminen oli vähäistä. Poikkeuksena voidaan pitää liikennevaloja, eli pahvisia

värikippejä, joiden avulla lapselle pyrittiin antamaan reaaliajassa palautetta hänen käyttäytymisestään.

Lastentarhanopettajat kuvasivat myös sitä, miten ennalta saatetaan sopia istuinpaikoista siten. Tällöin ennakointi näyttäytyi siten, ettei esimerkiksi kahta hyvin vilkasta lasta aseteta lähekkäin istumaan tuokiolle, jossa olisi tärkeää keskittyä kuuntelemaan. Havainnointiaineistoni perusteella ennakointi tapahtui paljon säätelemällä istumapaikkoja tai järjestystä jonossa. Verrattain paljon käytettiin esimerkiksi tyttö-poika järjestystä, jonka arveltiin rauhoittavan etenkin levottomia poikia. Ennakointia näkyi paljon myös tilanteissa, joissa lapsiryhmän koostumusta mukautettiin tulevaa toimintaa silmällä pitäen. Lapsia sijoitettiin esimerkiksi pienryhmiin yhdessä varhaiskasvattajien kesken harkiten sitä, keitä lapsia kannattaisi laittaa samaan ryhmään.

Lastentarhanopettajien mukaan ennakoitina siirtymätilanteisiin saatetaan kehittää aktivoiva leikki. Tällainen toiminnallinen leikki voi olla esimerkiksi parin etsintä muistitehtävän muodossa tai vaikka motorista kehittymistä tukeva jumppaharjoitus, joka mahdollistaa lasten liikkumisen odotustilanteissa. Havainnointiaineistoni perusteella edellä kuvatun kaltainen aktivointileikki siirtymätilanteiden yhteydessä tempaisi lapset mukaansa, eikä levottomuutta näissä tilanteissa esiintynyt oikeastaan lainkaan. Toisissa ryhmissä aktivoivia leikkejä siirtymätilanteiden kohdalla sovellettiin useammin kuin toisissa, mutta kaikissa ryhmissä ne vähensivät lasten levottomuutta oleellisesti. Havainnointiaineistossani ennakointi näkyi tehokkaimpana tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja pyrki ennakoimaan lapsille tulevaa asiaa omalla äänenpainollaan, eleillään tai toiminnallaan. Tällaisella toiminnalla varhaiskasvattajan tarkoituksena oli herättää ja terästä lasten huomiota esimerkiksi ennen tärkeää ohjetta.

8.4 Positiivisen palautteen suuri voima

Positiivisen palautteen voima on suuri ja se on yhteydessä lapsen myönteisempään käyttäytymiseen sekä itsetuntoon (Burnett 2002, 5–16; Hotulainen 2008, 142; Suhonen 2008, 55; Stormont & Reinke 2009, 27; Eklund & Heinonen 2011, 224). Positiivisen palautteen merkitystä korostivat kaikki haastatellut lastentarhanopettajat. Heidän mukaansa positiivisen palautteen myötä tapahtuu todellista oppimista. Myös havainnointiaineistossani korostui varhaiskasvattajien pyrkimys antaa positiivista palautetta usein ryhmän kaikille lapsille. Positiivisen palautteen tehokkuus näytti kuitenkin linkittyvän varhaiskasvattajan vuorovaikutuksen tapaan; lämpimissä

vuorovaikutustilanteissa positiivinen palaute näytti muovaavan lapsen käyttäytymistä positiivisempaan suuntaan. Näin sen sijaan ei käynyt tilanteissa, joissa vuorovaikutukseen vain osittain sitoutunut varhaiskasvattaja antoi sen. Tähän saattoi olla syynä se, ettei lapsi tulkinnut kehua aidoksi varhaiskasvattajan eläytymättömän äänensävyyn vuoksi.

Vaikka lastentarhanopettajat korostivat positiivisen palautteen merkitystä, he myönsivät, että toistuvasti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalle lapselle on toisinaan vaikeaa antaa positiivista palautetta. He kertoivat kiinnittäneensä huomiota siihen, miten negatiivinen palaute saattoi kasautua toistuvasti tiettyjen lasten kohdalle, joiden toimintaa opettajien oli usein rajoitettava yleisen turvallisuuden vuoksi. Lastentarhanopettajat olivat työssään huomanneet selkeän yhteyden positiivisen palautteen ja lapsen myönteisemmän käyttäytymisen välillä. Negatiivisen palautteen uskottiin yksistään olevan jopa haitallista lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle, sillä kielteisen palautteen kautta lapsi ei saa mahdollisuutta oppia toimimaan toisella tavalla.

Et tule niinku niin paljon semmosta negatiivista, et täytyy ihan miettiä ja pysähtyä ajatteleen asiaa. Ja ehkä myöskin välillä jättää sanomatta jotakin, kun sä et aina voi kaikesta sanoa ja olla huomauttamassa.

Kukin lastentarhanopettajista korosti sitä, että jokaiseen asiaan ei tarvitse eikä pidäkään puuttua paljon sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Lastentarhanopettajat rinnastivat jatkuvan asioista huomauttamisen negatiiviseen kierteeseen, jossa lapsi saa osakseen liian paljon kielteistä, rajoittamiseen perustuvaa huomiota. Tämä asia näkyi myös kentällä havainnoissa; oli melko helppoa tavoittaa ne tilanteet, joissa varhaiskasvattaja ihan tarkoituksella katsoi esimerkiksi lievää uhmakkuutta läpi sormiensa. Tätä neutraalia sivuuttamista ei pidä kuitenkaan sekoittaa välttelevään kohtaamistapaan, jossa välteltiin akuutisti haasteellista tilannetta.

Monissa yhteyksissä (ks. esim. Greene 2008; 2010; Gersten 2011, 70; Rosenthal & Gatt 2010, 375; Pihlaja 2002, 179) on korostettu sitä, miten tietyistä odotuksista luopuminen sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kohdalla on merkityksellistä. On käytännössä aivan turhaa odottaa, että esimerkiksi ylivilkas lapsi pystyisi liikkumaan koko ajan rauhallisesti päiväkodin käytävillä tai kykenisi istumaan hiljaa paikoillaan aamupiirissä. Jos lapselta edellyttää käyttäytymistä, johon hän ei vielä yksinkertaisesti kehityksensä kautta kykene, tulee kasanneeksi lapselle liian kovat paineet. Tällöin ollaan vaarassa ajautua negatiivisen palautteen ja haastavien kasvatustilanteiden kierteeseen.

Kaikki lastentarhanopettajat uskoivat, että arjessa on hetkiä, jolloin positiivista palautetta voi antaa ihan jokaisen lapsen kohdalla. Toisinaan se vaatii tilanteen äärelle pysähtymistä ja tietoisien päätösten tekemistä. Päätöksen myötä varhaiskasvattaja voi suunnata huomionsa keskitetysti lapsen vahvuuksiin ja hyviin ominaisuuksiin. Yksi lastentarhanopettajista kertoi, että he ovat rehellisesti myös tiimissä pohtineet kielteisen palautteen kerääntymistä yksittäisen lapsen harteille. Keskustelun myötä he ovat yhdessä päättäneet lähteä katkaisemaan kierrettä.

Ja sitte se, että joskus on pitänyt ihan tietoisesti tehdä töitä, että löytää sen hyvän siitä lapsesta, josta tuntuu, että siellä on vaan sitä negatiivista. Että kun on tehnyt töitä sen eteen ja antanut oikein sitä positiivista, niin huomaa kuinka se lapsikin oikein puhkeaa kukkaan tavallaan. Että kaikista löytyy se hyvä, mutta joidenkin kohdalla joutuu tekeen enemmän töitä, että sen löytää. Ja se, että me ollaan siitä keskenämmekin puhuttu me työkaverit täällä, että joskus ollaan pysähtytty, että huomaatteko, et nyt me annetaan tuolle lapselle tosi paljon negatiivista palautetta, että nyt yritetään huomata tosi paljon niitä positiivisia asioita ja nostaa niitä esille. Ja sit kun tehdään töitä sen eteen niin me huomataankin aika äkkiä miten se lapsi muuttuu. Et se on aikamoinen voima se positiivinen palaute.

Tutkimukseeni osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat positiivisen palautteen antamisen helpommaksi silloin, kun asian äärelle pysähdyttiin rehellisesti. Toinen merkittävä tekijä positiivisen palautteen antamisen kynnyksen madaltamisena oli kyky tavoittaa lapsi kokonaisvaltaisesti sosiaalis-emotionaalisten tarpeiden sijaan. Erityisesti kaksi lastentarhanopettajaa korosti sitä, ettei haastavaa käyttäytymistä saisi pitää *taballisena*, eikä lasta pitäisi tulkita *ilkeäksi*. Heidän mukaansa myös pysähtyminen omien tulkintojen äärelle oli arjen keskellä tarpeellista ja auttoi heitä näkemään lapsen käyttäytymisen taakse.

... ja monesti se pitää tiedostaa se asia et se ei johdu niistä lapsista itsestään, ei kukaan lapsi oo ilkeä ilkeyttäen, vaan sillä on joku muu asia joka vaikuttaa siihen käyttäytymiseen. Jotenkin sen ymmärtämisen kautta tulee se positiivisuus ja sen ymmärtäminen ja korostaminen.

Yksi lastentarhanopettajista tunnisti myös oman ammatillisen kasvuprosessinsa yhteyden positiivisen palautteen antamisen lisääntymiseen. Hän koki, että varmuus ja ammatillinen kypsäminen olivat antaneet hänelle enemmän resursseja haastavissa kasvatustilanteissa toimimiseen.

Kyllä joskus alkuaikoina muistan, et se on kehittynyt itellä se ammatillisuus siihen, et silloin tuli kyllä lähettyä siihen lapsen tunnetilaan enemmän mukaan. Et se ammatillisuus ei silloin ollut ehkä niin vahva, et kyl silloin tuli tahtomattaan

enemmän kohdistettua negatiivista huomioo lapseen, mitä ois ehkä tarvinnu. Et nyt yrittää enemmän ajatella sen positiivisemmän kautta.

8.5 Reflektio auttaa kasvattajaa kehittymään työssään

Haastavien kasvatustilanteiden jälkeen kukin lastentarhanopettaja kertoi reflektoineensa haastavaa tilannetta itsekseen ja yhdessä kollegoiden kanssa, toisinaan myös yhdessä lasten kanssa. Reflektoinnilla tarkoitetaan Nykysuomen sanakirjan mukaan mietiskelyä, harkintaa ja heijastusta. Tässä yhteydessä reflektiolla tarkoitetaan varhaiskasvattajan oman pedagogisen ja vuorovaikutuksellisen toiminnan arviointia yksin tai yhdessä muiden varhaiskasvattajien tai lasten kanssa.

Reflektointia pidettiin äärimmäisen tärkeänä. Reflektoinnin myötä lastentarhanopettajat pyrkivät käsittelemään haastavaa kasvatustilannetta monipuolisesti. He kertoivat pyrkivänsä jälkeen päin hahmottamaan, mikä heidän toiminnassaan oli ollut hyvää ja mitä pitäisi kehittää. Reflektion merkitystä korostettiin erityisesti suhteessa lapsen tarvitsemaan sosiaalis-emotionaaliseen tukeen. Lastentarhanopettajat kertoivat pohtineensa, miten tärkeää lapsen näkökulman tavoittaminen olisi viimeistään reflektoinnin vaiheessa. Lastentarhanopettajat pohtivat esimerkiksi jälkepäin, mikä haastavan kasvatustilanteen laukaisi ja miten tilanne olisi voitu välttää. Usein jälkikäteen lastentarhanopettajat kertoivat löytäneensä toiminnastaan puutteita lasten sosiaalis-emotionaalisten tarpeiden tukemisessa.

Kyllä ne on mielessä ja sitä miettii, että mitenkä mä oisin voinut tehdä niin, että olis päästy mukavammin tästä tilanteesta. Ittekseni ja työkavereiden kanssa. Välillä tuntuu, että ne voimat meni siihen hetkeen, että ei enää jaksaisi, mutta se helpottaa sitten kun saa purkaa niitten kavereitten kanssa ja tosiaan illallakin vielä joskus miettii, että mitenkä mä oisin vielä voinut.

Erityisesti reflektiota yhdessä kollegoiden kanssa pidettiin tärkeänä myös työssä jaksamisen näkökulmasta. Haastatellut lastentarhanopettajat kokivat, että oli voimaannuttavaa purkaa haastavia tilanteita yhdessä toisten kanssa ja peilata omaa toimintatapaansa suhteessa muiden tapaan toimia. Haastavat tilanteet jäävät lastentarhanopettajien mieliin, ja niiden käsitteleminen yhdessä auttaa myös päästämään tilanteista irti.

Vähintään itse ja jos se on ollut iso konflikti ni en pysty jättään sitä taka-alalle. Jos on semmonen lapsi, joka todella haastaa, niin siin tiimipalaverin aluks puhutaan siitä, et mitä ajatuksia ja sillai ja toisaalta myöskin puretaan, et jos on ollu jokin tilanne ja

meil on alkanu palaveri ni oon purkanu, et vitsit ku ärsyttää, ku se tunne on jotenkin niin pinnalla, voi hitsit mua ärsyttää, en tia toiminko nyt oikein. Et se semmonen tietämättömyys nousee välillä itellekki, et teinks mä nyt oikein ja hitsit mun olis pitänyt yrittää tätä ja semmonen oman työn arvioiminen, reflektointi nousee sieltä. Ollaan puhuttu kollegan kans myös sitä, et työnohjaus ei olis huono juttu tämmösessä tilanteessa. Ku joutuu, ei ehkä ihan päivittäin, mutta viikottain hyvin voimakkaiden tunteiden kans, et joutuu välillä lähteen vähän tilanteesta pois, et sä saat niinku ittes pidettyä ja näin. Ja toisaalta myös välillä sä saat potkun tai lyönnin ja välillä oot itse että (vihastesi) argh, et tulee semmonen epävarmuus ittestä et meneekö tää nyt oikein ja oisko pitäny sillain. Onneks on semmonen koko joukko, et kaikki on semmosia ihmistyyppeinä, että pystyy jakamaan tunteitakin. Olis kauheeta jos ei pystyis ja pitäis olla vaan sillai... Et se on tuki.

Haastava kasvatustilanne saattaa aiheuttaa kasvattajassa neuvottomuuden tunteita ja kokemuksen siitä, että hän ei yksinkertaisesti tiedä, miten tilanteessa tulisi toimia. Miller (1994, 30) kuvaa, miten stressaavat tunteet seuraavat kasvattajia usein kotiin heidän omaan siviilielämäänsä. Gray, Miller ja Noakes (1994, 1) ajattelevat niin ikään, että juuri haastavasti käyttäytyvien lasten kohtaaminen on ammattikasvattajille kuormittavin ja vaikein yksittäinen tekijä heidän työssään. Tämä saattaa johtaa negatiiviseen oravanpyörään, jossa uupunut opettaja kokee ammatti-identiteettinsä horjuvan ja ryhtyy viljelemään negatiivisia asenteita lasta ja tämän vanhempia kohtaan.

Reflektoidessaan omaa toimintaansa haastavissa kasvatustilanteissa, lastentarhanopettajat kokivat usein kaipaavansa lisää tukea työhönsä. He uskoivat hyötyvänsä koulutuksista ja kaipaavansa toisinaan työnohjausta etenkin haastavimpien tilanteiden jälkeen. Aivan erityisesti lastentarhanopettajat toivoivat saavansa käytännön työhönsä riittävästi konsultaatiotukea. He toivoivat, että asiantuntija voisi tulla lapsiryhmään havainnoimaan kasvatustilanteita. Tällöin mahdollistuisivat käytännölliset neuvot varhaiskasvattajien toiminnan ja vuorovaikutuksen kehittymiseen. Erityislastentarhanopettajan konsultaatiota arvostettiin, mutta sitä pidettiin arjessa riittämättömänä. Lastentarhanopettajat kokivat, ettei yksittäinen tunti erityisopettajan kanssa tuonut riittävästi työkaluja arjen haastaviin kasvatustilanteisiin.

Lastentarhanopettajien vastauksista oli selvästi havaittavissa, miten kuluttavina haastavat kasvatustilanteet arjessa näyttäytyivät. Lastentarhanopettajat pyrkivät omien sanojensa mukaan toimimaan tilanteissa hyvin ja lasta kunnioittavasti. Tämä oli kuitenkin vaikeaa, koska arjessa tilanteet tulevat usein eteen hyvin nopeasti. Kun tilanteeseen ei voinut varautua ennalta, saattoi lastentarhanopettajan oma tunneintensiteetti yllättää hänet itsensäkin tilanteessa.

Lastentarhanopettajat toivoivat saavansa myös riittävästi henkilökuntaa voidakseen järjestää toimintaa entistä enemmän pienryhmissä. Tämä toive näyttäytyi hieman ristiriitaisena havainnointiaineiston kanssa. Riittävä henkilökunta on ilman muuta hyvin keskeinen laatukriteeri varhaiskasvatustyössä. Pienryhmätoiminnan toteutumiseen ryhmissä riitti aineistoni valossa hyvin kolme tai neljä varhaiskasvattajaa. Esteenä pienryhmätoiminnalle näytti pikemminkin olevan aikataulujen joustava soveltaminen esimerkiksi tilojen käytön ja ulkoilun suhteen.

Lastentarhanopettajat mainitsivat joskus reflektoidensa haastavan kasvatustilanteen tapahtumia myös yhdessä lapsen kanssa. Havainnoidessani sain todistaa muutamia tällaisia tilanteita. Toisinaan tilanteet olivat hyvin vastavuoroisia ja lapsi pääsi rakentamaan käsitystä haastavan tilanteen etenemisestä yhdessä varhaiskasvattajan kanssa. Toisinaan reflektion todellinen tarkoitus ei toteutunut ja haastava kasvatustilanne käsiteltiin hyvin aikuislähtöisesti. Tällöin varhaiskasvattaja antoi lapsen käyttäytymisestä palautetta. Lapsi itse ei päässyt refleктоimaan tapahtunutta, eikä varhaiskasvattajan toimintaa tilanteessa käsitelty laisinkaan.

Lastentarhanopettajat eivät kuvanneet haastatteluissa tarkemmin sitä, miten he käsittelevät lapsen kanssa haasteellista kasvatustilannetta jälkeenpäin. Kuitenkin yksi opettaja korosti rehellisyyttä myös tässä tilanteessa. Varhaiskasvattajan ei tarvitse näyttäytyä lapselle virheettömänä henkilönä. Sen sijaan mallia voi näyttää myös sinä, miten omat virheet voi käsitellä reilusti niitä peittelemättä. Lastentarhanopettaja kertoi uskaltavansa pyytää anteeksi myös lapselta, jos oma toiminta tilanteessa ei tunnu jälkikäteen rakentavalta.

Et pyytää anteeksi, että nyt mä sanoin vähän rumasti tai jotain, että tai saattaa liian monta kertaa jo syyttää, vaikkei olis tehnytään, niin sanoa, että anteeks, nyt mä olin kyllä tosi väärässä. Kyllä mä ainakin osaan pyytää anteeksi.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Aloitan tutkimukseni päätösluvun esittelemällä tulosteni pohjalta tekemäni johtopäätökset. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimusprosessini luotettavuutta. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen tutkimukseni suhdetta etiikkaan ja avaan lukijalle sitä, millaista eettistä pohdintaa tutkimustyön toteuttaminen minulta on edellyttänyt. Neljännessä alaluvussa esitän jatkotutkimusehdotuksia. Päätän viimeisen luvun päätössanoihin.

9.1 Johtopäätökset

Lasten sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve on aikaisempien tutkimusten valossa näyttäytynyt ammattikasvattajia runsaasti kuormittavana tekijänä (ks. esim. Viitala 2000; Alijoki 2006; Pihlaja 2008; Rotkirch 2013; Gray, Miller & Noakes 1994; Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels 2012; Keat 2008). Lasten totutusta normista poikkeava käyttäytyminen on yhdistetty voimakkaasti lapsen omiin henkilökohtaisiin piirteisiin (ks. esim. Harden ym. 2000) ja kodin vuorovaikutusongelmiin (Miller 1994b; Viitala 2014; Pihlaja 2008). Kenties juuri tästä syystä haastavia kasvatustilanteita on pyritty välttämään suuntaamalla yksittäiselle lapselle tai koko lapsiryhmälle sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen kohdentuvia interventioita. Näiden interventioiden tarkoituksena on ollut paitsi opettaa lapselle sosiaalis-emotionaalisia taitoja, myös lisätä ammattikasvattajien tietämystä lapsen sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä (ks. esim. Hemmeter ym. 2006; Carter & Norman 2010; Rosenthal & Gatt 2010; Girard ym. 2011). Interventioista koetaan saaneen hyötyä jo verrattain lyhyessä ajassa (Bayat, Mindes & Covitt 2010; Steed 2011). Näyttää siltä, että sosiaalis-emotionaalisten taitojen harjoittelusta hyötyvät kaikki lapset (ks. esim. Stormont & Reinke 2009; Hemmeter ym. 2006; Girard ym. 2011; Rusanen 1995). Sosiaalis-emotionaalisten taitojen uskotaan olevan syvästi yhteydessä paitsi lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin, myös akateemiseen kyvykkyyteen ja sitä kautta lapsen menestymiseen varhaiskasvatuksessa ja koulussa (ks. esim. McClland ym. 2007; Parlakian 2003; Peth-Pierce 2000).

Tutkimusten valossa voidaan päätellä, että varhaiskasvattajilla on jo verrattain paljon tietoa lapsen sosiaalis-emotionaalisesta kehityksestä (ks. esim. Lillvist ym. 2009; McCabe & Altamura 2011). Tämä vahvistaa näkemystä siitä, että sosiaalis-emotionaaliseen tuen tarpeeseen vastaaminen juuri varhaiskasvatuksessa on ratkaisevan merkityksellistä. Kuitenkaan etenkin Suomessa varhaiskasvatuksellisen tutkimuksen huomiota ei ole suunnattu riittävästi varhaiskasvattajan vuorovaikutukselliseen ja pedagogiseen toimintaan haastavissa kasvatustilanteissa. Nykyisin kuitenkin ajatellaan yhä enenevässä määrin, että esimerkiksi lapsen ilmentämä aggressiivinen tai levoton käyttäytyminen ei kerro vain lapsen ongelmista, vaan on pikemminkin merkki kontekstin ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ongelmista (ks. myös. Thuneberg 2008; Pihlaja 2001, 2002a). Seuraavaksi tähän näkemukseen nojautuen esittelen keskeisimmät johtopäätökset, joita olen tutkimukseni pohjalta muodostanut.

9.1.1 Päiväkodin perinteinen toimintakulttuuri synnyttää haastavia kasvatustilanteita

Haastavia kasvatustilanteita oli aineistossani kaikkiaan 186. Suurin osa aineistoni haastavista kasvatustilanteista syntyi päiväkodin ohjatuilla tuokiolla, joissa oli läsnä yhtä aikaa enemmän kuin kymmenen lasta. Tällaisia tilanteita oli yhteensä 63. Erityisesti vaatimus hiljaa ja ”kunnolla” paikoillaan istumisesta provosoi lasten käyttäytymisessä levottomuutta, uhmakkuutta ja vetäytymistä. Ohjatut tuokiot etenivät tyypillisesti hyvin aikuislähtöisesti ja pitivät sisällään päivä toisensa jälkeen samankaltaisena toistuvia aiheita. Tyypillistä oli esimerkiksi päivämäärän, viikonpäivän ja säätilan seuraaminen. Toisinaan näytti siltä, että lasten mielestä tällaiset ”kalenteri-hetket” olivat pitkästyttäviä. Tämän vuoksi lasten toimintaan sitoutuminen oli verrattain heikkoa. Monta kertaa sivullisena havainnoitsijana jäin pohtimaan, mikä funktio näillä ohjatuilla tuokiolla itse asiassa oli. Oliko ajatuksena opettaa lapsia toimimaan osana isompaa ryhmää, jolloin on tärkeää myös osata istua aloillaan ja antaa muille puheenvuoroja? Vai oliko sisältö, esimerkiksi viikonpäivien oppiminen, keskeistä?

Merkityksellistä oli huomioideni mukaan kuitenkin se, että lapset (myös ne eniten sosiaalis-emotionaalista tukea osakseen kaipaavat) kyllä osasivat toimia osana isoa ryhmää ja odottaa omaa vuoroaan tilanteissa, jotka todella kiinnostivat heitä. Tällaisia tilanteita saattoivat esimerkiksi olla tuokiot, jossa lapset saivat osallistua tulevan viikon toiminnan suunnitteluun. Näissä tuokioissa haastavia kasvatustilanteita ei

syntynyt. Hyvin tärkeää oli myös varhaiskasvattajan kyky ”lukea” ryhmän lasten sen hetkistä tilannetta sensitiivisesti. Aineistossani näyttäytyi useamman kerran tilanteita, joissa loppuun saattamisen vaatimus provosoi haastavia kasvatustilanteita esiin ohjatuilla tuokiolla.

Esimerkiksi innostavat ja toiminnalliset laulu-leikkituokioiden saattoivat aluksi olla monipuolisesti lapsia aktivoivaa toimintaa, johon lapset sitoutuivat syvästi. Erityisesti runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea osakseen kaipaaville lapsille nämä tuokioiden olivat kuitenkin usein aivan liian pitkiä. Lapsen sitoutuminen vaihtui tuokion loppua kohti esimerkiksi levottomuudeksi tai vetäytymiseksi omaan kuoreensa. Usein varhaiskasvattaja jatkoi tuokion suunnittelemallaan tavalla loppuun asti huomioimatta lasten ilmiselviä viestejä sitoutumisen herpaantumisen vuoksi. Näin toimiessaan hän ei osoittanut olevansa kykeneväinen joustamaan omasta suunnitelmastaan.

Tutkimuksissa odottaminen ja ohjatut tuokioiden ovat näyttäneet aikaisemminkin kenttänä, jossa syntyy haastavia kasvatustilanteita (ks. esim. Zaghawan & Ostrosky 2011; Gebbie ym. 2012). Ohjatun tuokion suunnittelemisella huomioiden lasten omat tarpeet, on keskeinen rooli laadukkaassa varhaiskasvatuksessa (Salminen 2014; Tahkokallio 2014; Downer, Sabol & Hamre 2010). On merkityksellistä, millaista huomiota varhaiskasvattaja on kiinnittänyt suunnitteluvaiheessa tuokion etenemiseen ja siinä käytettäviin opetusta tukeviin materiaaleihin; aktiviteettien tulee seurata toisiaan soljuvasti siten, ettei turhaa odotusaikaa pääse kertymään (Downer, Sabol & Hamre 2010, 704–706). Opettajan kyky organisoida ryhmän toimintaa on vuorovaikutuksen ohella suoraan suhteessa siihen, miten laadukkaana toiminta näyttää lasten näkökulmasta (Curby, Grimm & Pianta 2010; Salminen 2014).

Puroila (2002, 91) huomasi päiväkotiarkea tutkiessaan, miten päiväkodin piilosääntöihin liittyi usein loppuunsaattamisen vaatimus myös tilanteissa, joissa lapsi itse olisi selkeästi jo halunnut vaihtaa toimintaa. Puroilan tutkimuksessa varhaiskasvattajat myös uskoivat, että lasten jatkuva sitoutuminen toimintaan ehkäisee häiritsevää käyttäytymistä (ks. myös Tahkokallio 2014, 217). Samalla tavalla haastattelemani lastentarhanopettajat uskoivat, että lasten kokema vapaus laukaisee haastavia kasvatustilanteita. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittavat, että itse asiassa vaatimus loppuun saattamisesta ja liian pitkään toimintaan sitoutumisesta synnyttivät haastavia kasvatustilanteita. Merkityksellistä oli se, että lastentarhanopettajat haastatteluissa korostivat tuokioiden suunnittelusta kaikkien lasten tarpeita vastaaviksi. Käytännössä tuki ei usein ollut riittävää lapsille, jotka tarvitsivat apua sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa. Vaikka varhaiskasvattajat

aktivoivat lapsia toisinaan hyvinkin taidokkaasti, leimasi ohjattuja tuokioita toistuvasti odottaminen ja loppuun saattamisen vaatimus.

Myös siirtymätilanteet provosoivat haastavien kasvatustilanteiden syntymistä toistuvasti, yhteensä 44 tilanteessa. Selvimmin tämä näkyi ryhmässä, jossa kaikki lapset siirtyivät yhtä aikaa esimerkiksi ulkoiluun. Näin siinäkin tapauksessa, että eteiseen saattoi tulla vain viisi lasta kerrallaan pukeutumaan. Tämän ajan muut lapset odottivat eteisen ulkopuolella. Toinen merkittävästi haastavia kasvatustilanteita synnyttänyt siirtymätilanne päiväkodissa oli siirtyminen päiväunille. Tähän siirtymiseen liittyi usein paitsi levottomuutta, myös paljon uhmakkuutta. Lapsia häiritsi se, että heidän piti riisuuntua päiväunille. Päiväunille siirtymisen käytännöt tuntuivat olevan melko perinteisiä kaikissa ryhmissä. Kaikkien piti mennä nukkumaan ja kaikkien piti ennen päiväunihuoneeseen siirtymistä riisuuntua. Tietynlainen joustamattomuus näyttäytyi myös näissä tilanteissa.

Lasten unentarve on hyvin erilainen. Toisen hoitopäivät ovat pitkiä alkaen aamuvarhain, jolloin unentarve saattaa olla parikin tuntia. Toisilla lapsilla hoitopäivät ovat lyhyempiä tai unentarve itsessään on vähäisempi. Miksi lasten on pakko mennä päiväunille saman kaavan mukaisesti erilaisista tarpeistaan riippumatta? Usein tätä pakkoa perustellaan sillä, että lasten on hyvä rauhoittua runsaasti virikkeitä sisältävän päivän aikana. Näin päiväunia perustelivat myös tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat. Tämä perustelu tuntuu erittäin loogiselta, etenkin kun aineiston valossa näytti ilmeiseltä, että etenkin lasten levoton käyttäytyminen lisääntyi selvästi aamupäivän edetessä kohti keskipäivää. Rauhoittua voi kuitenkin monella tapaa. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla lyhyempi lepoaika päiväunihuoneessa, jonka jälkeen lapsi saisi siirtyä hiljaa huoneen ulkopuolelle puuhailemaan hiljaisia tehtäviä. Toinen vaihtoehto voisi olla se, ettei päiväunille olisi pakko mennä ensinkään, vaan hiljaisia ja rauhallisia töitä voisi jäädä puuhaamaan kaikessa rauhassa.

Entä mikä on syynä siihen, että lasten pitää riisuuntua alusvaatteilleen päiväunia varten? Toki toisten lasten tulee herkästi kuuma, ja siksi he viihtyvät kevyissä vaatteissa päiväunien ajan, mutta toiset lapsista protestoivat tätä käytäntöä voimakkaasti. Kentällä ollessani en tavoittanut sitä näkemystä, joka tämän toimintatavan taustalla oli. Siirtymätilanteissa haastavia kasvatustilanteita synnytti myös lapsille suunnattu itsenäistymisen paine. Esimerkiksi Rusanen (2011, 164) uskoo, että paineen takana näyttäytyy päiväkodin kiireinen arki. Tähän näkemykseen on helppo yhtyä aineistoni valossa. Varhaiskasvattajat kannustivat lapsia pukeutumaan ja riisuuntumaan mahdollisimman itsenäisesti. Valitettavasti tämä kannustus oli paikoitellen pikemminkin painostusta. Pukeutumistilanteissa lapsia kiitettiin ennen kaikkea pukeutumisen onnistuttua ilman varhaiskasvattajaa. Sen

sijaan yrittämisestä ei kiitetty. Lapset, jotka eivät vielä syystä tai toisesta selviytyneet tilanteesta ilman varhaiskasvattajan tukea, ilmensivät voimakkaasti sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. Jos tähän tarpeeseen ei vastattu, haastava kasvatustilanne kehittyi nopeasti.

Toisinaan varhaiskasvattajien olisi syytä pysähtyä tarkastelemaan tietyn etäisyyden päästä niitä hetkiä päiväkodin arjessa, jolloin haastavia kasvatustilanteita eniten syntyy. Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Downer, Sabol & Hamre 2010; Thelen & Klifman 2011) on todettu, että siirtymätilanteiden sujuvuuteen vaikuttaa keskeisesti se, miten hyvin aikuinen on ne suunnitellut. Vakiintuneiden käytäntöjen ravistelu on tietenkin aluksi hankalaa. Toimintakulttuurin muovaantuminen voi viedä aikaa. Prosessiin voi liittyä epäonnistuneita kokeiluja ennen juuri kyseiselle ryhmälle sopivan tavan löytymistä. Merkityksellistä on kuitenkin Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) mukaan se, ryhtyykö venyttämään arkitietonsa rajoja ammatillista ylpeyttä tuntien vai hyvin vastentahtoisesti. Tähän valintaan voi aidosti vaikuttaa omalla kohdallaan vain varhaiskasvattaja itse.

9.1.2 Varhaiskasvattajan vuorovaikutus on tärkein tekijä haastavissa kasvatustilanteissa

Haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajan tekemät vuorovaikutukselliset ratkaisut olivat merkittäviä kahdella tapaa. Ensiksi heidän tekemänsä ratkaisut olivat selvästi yhteydessä haastavan kasvatustilanteen etenemiseen. Toiseksi ratkaisut linkittyivät voimakkaasti lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin. Haastavissa kasvatustilanteissa vuorovaikutuksen tavoista esiintyi eniten *lämmin* vuorovaikutus. Se toteutui yhteensä 68 haastavassa kasvatustilanteessa. Varhaiskasvattajan lämmin vuorovaikutus rohkaisi lasta vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, jossa merkityksellisiä olivat yhdessä jaettu ymmärrys tilanteesta lapsen tunteet ja tarpeet huomioiden.

Tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja tavoitteli ääneensä ja olemukseensa empatiaa, lapsen voimakaskin tunnereaktio alkoi hiiptä. Tällöin lapsen olemuksesta näkyi hänen tyytyväisyytensä tullessaan kohdatuksi ymmärtäväisesti suurten tunteidensa kanssa. Kasvattajan empaattisuuden merkityksestä haastavissa tilanteissa on kirjoittanut myös Lundan (2009) ja Greene (2008; 2010). Empatian tavoittelemisen ei kuitenkaan arjessa ole aina helppoa, etenkin jos haastava kasvatustilanne syntyy toistuvasti saman lapsen kanssa. Tällaisissa tilanteissa omien ennakkokäsitysten äärelle pysähtyminen olisi ratkaisevan tärkeää. Omien ennakkokäsitysten uskotaan

aikaisempien tutkimusten kautta olevan yhteydessä kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Malconado-Carrenon & Votruba-Drzalin 2011; Whittaker & Harden 2010).

Omien ajatusten ja tunteiden tiedostaminen voi johtaa positiiviseen muutokseen varhaiskasvattajan oman vuorovaikutuksen suhteen, kuten haastattelemani lastentarhanopettajat uskoivat. Esimerkiksi lapsen aggressiivista ja levotonta käyttäytymistä tulisi lähestyä siitä näkökulmasta, että lapsi kaipaa tilanteessa syystä tai toisesta aikuisen intensiivisempää tukea. Lapsi ei tällaisessa tilanteessa hyödy rangaistuksista, koska ei lähtökohtaisesti toimi ”tahallaan” väärin. Tulosteni perusteella oletan, että pohjimmiltaan haastavissa kasvatustilanteissa on aina kyse ympäristön riittämättömästä tuesta suhteessa lapsen sosiaalis-emotionaalisiin valmiuksiin.

Huomionarvoista lämpimässä vuorovaikutustavassa oli myös varhaiskasvattajan ilmiömäinen herkkyys tulkita ”oikein” tilanteita, joissa lapsi kaipasi osakseen runsaampaa tukea sosiaalis-emotionaalisiin taitoihinsa. Curby ym. (2010, 373–384) uskovat, että lämpimästi kohdatut lapset myös pyrkivät pääasiassa toimimaan aikuisen antamien ohjeiden mukaisesti. Tällainen mielikuva minullekin välittyi haastavia kasvatustilanteita havainnoidessani. Varhaiskasvattajan sensitiivisyys ja tilannetaju olivat yhteydessä lapsen kokemaan emotionaaliseen hyvinvointiin ja toimintaan sitoutumiseen. Tullessaan ymmärretyksi tarpeineen ja tunteineen lapsi osallistui yhteiseen toimintaan mielellään. Koivisto (2007, 133–134) uskoo, että sensitiivinen aikuinen on kykeneväinen tavoittamaan lapsen kokemuksen myös silloin, kun lapsi ilmaisee itseään hyvin niukasti verbaalisesti. Aineistoni perusteella olen täysin samaa mieltä. Varhaiskasvattaja tavoitti lämpimän vuorovaikutuksen keinoin lapsen kokemuksen ja huolenaiheet myös tilanteissa, joissa lapsi oli hyvin vetäytyvä tai ilmaisultaan niukka.

Vaikka lämmintä vuorovaikutusta esiintyi yksittäisistä vuorovaikutustavoista eniten, oli varhaiskasvattajan vuorovaikutus vaihtelevaa tai etäistä yhteensä 117 haastavassa kasvatustilanteessa. Aikaisemmissa varhaiskasvatuksellisissa tutkimuksissa varhaiskasvattajien vuorovaikutusta on luonnehdittu pääasiassa myönteiseksi (ks. esim. Holkeri-Rinkinen 2009; Salminen 2014). Omissa tuloksissani painottuivat kuitenkin vaihteleva ja etäinen vuorovaikutus. Syynä tähän eroavaisuuteen pidän huomioni suuntaamista juuri haasteellisiin kasvatustilanteisiin, jotka luonteensa vuoksi haastavat varhaiskasvattajia enemmän kuin vuorovaikutus osana tavallista kasvatustilannetta. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan lapsen piirteet ovat voimakkaasti yhteydessä lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen (ks. esim. Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Hamre & Pianta

2001; Ladd, Birch & Buhs 1999). Tästä syystä sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevat lapset ovat riskiryhmässä ajautua kielteiseen vuorovaikutukseen kasvattajien kanssa (Whittaker & Harden 2010, 185–191; Churchill 2003, 113–118; Rudasill & Rimm-Kaufman 2009, 107–120). Tähän tutkimusnäyttöön nojautuen ajattelen, että vuorovaikutus haastavissa kasvatustilanteissa on lähtökohtaisesti erilaista verrattuna vuorovaikutukseen osana muita kasvatustilanteita.

Etenkin etäinen vuorovaikutustapa oli yhteydessä lapsen emotionaaliseen pahoinvointiin. Lundan ja Suoninen (2006, 453–462) uskovat, että lapsen etäisellä ja syyllistävällä kohtaamisella on olemassa suuri riski saattaa lapsi tilanteeseen, jossa hän muodostaa itsestään pysyvää kuvaa ”häirikkönä” ja ”tuhmana” lapsena. Aineistoni perusteella minun oli mahdotonta tavoittaa, miksi varhaiskasvattaja saattoi ensimmäisessä tilanteessa ilmentää hyvin lämmintä vuorovaikutusta ja toisessa hetkessä hyvin etäistä vuorovaikutusta. Kalliala (2009, 267) pohtii, että sitoutumattoman vuorovaikutuksen taustalla saattaa joskus näyttäytyä myös se, ettei aikuinen itse tulkitse vuorovaikutustaan heikoksi. Kenties aikuinen ei itse ole päässyt osalliseksi laadukkaasta vuorovaikutuksesta päiväkodin kontekstissa, eikä siten osaa edes pyrkiä sitä kohti. Näin ollen aikuisen etäinen vuorovaikutustapa ei välttämättä ole lainkaan tietoinen valinta.

Tulosteni perusteella päiväkodin toimintasäännöistä ja –tavoista kiinni pitäminen oli ajoittain tärkeämpää kuin lapsen tarpeiden äärelle pysähtyminen. On ilman muuta selvää, että päiväkodin kaltaiseen toimintaympäristöön vakiintuu rutuiinomaisia toimintatapoja. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) mukaan tällainen totunnaistunut toiminta vapauttaa voimavaroja muuhun toimintaan, kun tiettyjä rutuiineja ei tarvitse ratkaista kerta toisensa jälkeen uudelleen. Totunnaistunutta toimintaa kuvaa mielestäni hyvin symbolinen käsite kaksiteräisestä miekasta. On totta, että esimerkiksi käsitys arjen toimintastruktuurista tulee jakaa yhdessä kaikkien varhaiskasvattajien kesken. Yhteiset pelisäännöt ja aikataulut mahdollistavat useamman yksilön toimimisen yhdessä. Kuitenkin rutuiinomaisen toiminnan taakse voi hyvin myös piiloutua; varhaiskasvattaja saattaa toimia tietyn toimintakaavan mukaisesti ja hoitaa työnsä näennäisen ”hyvin”.

Tällaisesta toiminnasta sain runsaasti esimerkkejä haastavien kasvatustilanteiden osalta. Varhaiskasvattaja kyllä huolehti lapsista esimerkiksi fyysisen turvallisuuden ja tehtävien loppuun saattamisen suhteen. Tällöin kyseessä oli kuitenkin vain lapsen fyysistä perustarpeista tai lapsen tehtävien suorittamisesta vastaaminen ilman todellista vuorovaikutteisuutta. Tällaisena totunnaistuneena toimintana näyttäytyy edelleen esimerkiksi lasten sijoittaminen tyttö-poika- järjestykseen jonossa tai toimintatuokioilla (ks. myös Puroila 2002). Toimintaa toteutetaan yhä, koska sen

ajatellaan usein rauhoittavan erityisesti vilkkaita poikia. Toimintaa ei kuitenkaan kenties ole tarkasteltu siitä näkökulmasta käsin, millaisena se näyttäytyy tytöille, jotka joutuvat toimimaan rauhoittavina ”välikkappaleina” tilanteessa.

Ristiriitaiselle, tekniselle, välttelevälle ja etäiselle vuorovaikutukselle oli yhteistä esimerkiksi lapsen asennon säätelyminen. Lasten istuma-asentoa säädeltiin toistuvasti. Tyypillisesti lapselta edellytettiin istumista ”kunnolla”, joka tarkoitti pyllyn pitämistä penkissä ja jalkojen pitämistä lattialla. Istumista säädeltiin erityisesti ohjatuilla tuokioilla, siirtymätilanteissa ja ruokailussa. Vuorovaikutustapojen välillä oli sävyeroja suhteessa siihen, miten istumista säädeltiin. Etäisessä vuorovaikutustavassa varhaiskasvattaja sääteli lasten asentoa hyvin rutiininomaisesti pysähtymättä pohtimaan sitä, miksi lapselle tai ryhmälle tuottaisi häiriötä yksittäisen lapsen istuminen toisen jalkansa päällä. Myös lämpimässä vuorovaikutustavassa varhaiskasvattaja sääteli lasten asentoa. Tällöin säätelyn taustalla oli kuitenkin tietoisuus lapsen sosiaalis-emotionaalisesta tuen tarpeesta. Etenkin levottomia lapsia istuminen tukevasti auttoi keskittymään yksittäiseen tärkeään ohjeeseen. Ratkaiseva ero etenkin etäiseen vuorovaikutustapaan oli se, ettei lapsen istumista säädely rutiininomaisesti ja toistuvasti. Lisäksi tapa, jolla asia ilmaistiin, oli oleellisesti erilainen. Erilaisuus ei välttämättä näyttäytynyt valituissa sanoissa, vaan äänensävyssä.

Huomion suuntaaminen varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisiin ratkaisuihin olisikin tärkeää juuri edellä kuvatusta syystä. Oman vuorovaikutuksen sävyerojen tavoittaminen eri tilanteiden välillä voi olla vaikeaa, sillä näennäisesti toiminta voi olla hyvin samanlaista. Esimerkiksi lapselta voidaan edellyttää hyvin samanlaisia asioita, jopa samankaltaisia sanoja käyttäen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Merkityksellistä onkin tavoitella sitä, kumpuavatko varhaiskasvattajien edellyttämät asiat lapsen todellisista tarpeista. Suuri painoarvo tulisi olla varhaiskasvattajan nonverbaalisessa viestinnässä. Mitä varhaiskasvattajan äänensävyt, elee ja kehon asennot viestittävät lapselle? Nonverbaalisen viestinnän tarkastelu on tärkeää erityisesti työskenneltäessä pienten lasten parissa. Lasten vuorovaikutuksessa puheen sijaan painottuu juuri nonverbaalinen viestintä (ks. esim. Strandell 1995, 183–189; Gersten 2011, 71).

Koska aikaisempien tutkimusten valossa näyttää ilmeiseltä, että lapsen emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaalis-emotionaalinen sekä akateeminen kehitys kulkevat käsi kädessä kasvattajan ja lapsen välisen suhteen kanssa, ei vuorovaikutuksen merkitystä ole enää perusteltua vähätellä (ks. esim. Baker 2006; Hamre & Pianta 2001; Hamre & Pianta 2005; O’Connor & McCartney 2007). Tärkeimpänä laatuksena varhaiskasvatuksessa on myös Rinkisen (1994) haastatteleminen vanhempien mukaan lapsen hyvä olo päivähoitossa (ks. Holkeri-

Rinkinen 2009, 16). Tutkimustulokseni osoittavat, että haastavien kasvatustilanteiden kohdalla tärkein ratkaiseva tekijä on varhaiskasvattajan vuorovaikutustapa.

9.1.3 Pedagogisella toiminnalla voidaan välttää ja ratkaista haastavia kasvatustilanteita

Koska pedagoginen toiminta ja vuorovaikutus punoutuvat varhaiskasvatustyössä voimakkaasti yhteen (ks. esim. Kalliala 2009), on ilmiöiden tarkastelu erikseen haastavaa. Olen ylempänä tarkastellut vuorovaikutusta yksityiskohtaisesti, joten keskityn tässä yhteydessä kuvaamaan pedagogista toimintaa *pienryhmätoiminnan, positiivisen palautteen ja ennakoimisen* näkökulmasta. Vuorovaikutuksen merkitys nousee esille myös näiden yhteydessä jollain tasolla. Vaikka vuorovaikutuksen merkitys haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen, välttämiseen ja ratkaisemiseen on tärkein yksittäinen tekijä, voidaan haastavia kasvatustilanteita lähestyä tarkastelemalla myös pedagogista toimintaa. Tällä tavalla huomiota voidaan suunnata selkeämmin päiväkodin konkreettiseen toimintakulttuuriin.

Pienryhmätoiminta korostui pedagogisen toiminnan näkökulmasta tärkeimpänä tekijänä suhteessa haastavien kasvatustilanteiden välttämiseen ja ratkaisemiseen. Haastavia kasvatustilanteita esiintyi myös pienryhmätoiminnan aikana. Tällaisia tilanteita oli yhteensä 28. Luku määrittyy kuitenkin suhteellisen vähäiseksi suhteessa siihen, miten paljon pienryhmätoimintaa toteutettiin ryhmien arjessa. Yhden ryhmän koko toiminta oli järjestetty kiinteiden pienryhmien mukaan. Kahdessa muussa ryhmässä esimerkiksi askartelut ja osa siirtymätilanteista sekä ruokailuista oli toteutettu pienryhmissä. Näin ollen voin päätellä, että pienryhmä toimintaympäristönä ei ole yhtä todennäköinen haastaville kasvatustilanteille kuin toiminta suuremmissa ryhmässä.

Pienryhmätoiminnan aikana toteutuneissa haastavissa kasvatustilanteissa ei kuitenkaan ollut mainittavaa eroa suurempiin ryhmiin suhteessa varhaiskasvattajan vuorovaikutustapaan. Tulos oli hieman hämmäntävä verrattessani sitä lastentarhanopettajien haastatteluihin. Haastatteluissa kukin lastentarhanopettajista korosti, että pienryhmissä sitoutuminen vuorovaikutukseen lasten kanssa oli oleellisesti helpompaa. Helpompana pidettiin myös lapsen yksilöllisten tarpeiden tukemista ja huomioimista. Pienryhmien merkityksellisyys kiteytyi siihen, että varhaiskasvattajien oli helpompaa huomioida kerrallaan pienempää joukkoa lapsia.

Pienryhmätoiminta mahdollisti myös haastavien kasvatustilanteiden ennakoimista huomattavasti paremmin kuin vastaava toiminta suuremmissa ryhmässä. Tämä näkyi

sekä havainnointi- että haastatteluaineistossani. Lastentarhanopettajat kokivat tavoittavansa lapsen näkemyksen tilanteesta helpommin pienryhmässä. Tällöin he todennäköisesti olivat itse panneet merkille tekijöitä, jotka tilanteeseen johtivat. Tätä kautta yhteisen tulkinnan muodostaminen lapsen kanssa koettiin helpommaksi. Pienryhmätoiminta mahdollisti myös suurempaa ryhmää paremmin lasten aktiivisen osallistumisen käsillä olevaan toimintaan. Lasten sitoutuminen toimintaan toteutui tästä syystä todennäköisemmin pienryhmätuokioiden aikana. Pienryhmissä tyypillisesti askarreltiin tai tutustuttiin esimerkiksi matemaattisiin ja kielellisiin teemoihin. Edellä kuvatun kaltainen toiminta edellyttää lapselta paljon sosiaalis-emotionaalisia valmiuksia, esimerkiksi keskittymistä. Keskittyminen oli lapsille helpompaa pienemmän ryhmän kanssa, koska ympäristön ärsykeitä oli vähemmän.

Aktiivisen toimintaan osallistumisen lisäksi pienryhmätoiminnoissa ei ollut juurikaan odottamista. Odottaminen on tulosteni valossa merkittävällä tavalla yhteydessä haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen. Odottamisen aiheuttama paine oli poissa myös siirtymätilanteista, jotka toteutettiin pienryhmissä. Tämä näkyi erittäin selkeästi ryhmässä, jossa toimivat kiinteät pienryhmät. Siirtymätilanteet sulautuivat osaksi arkista toimintaa tavalla, joka ei korostanut siirtymistä toiminnasta toiseen. Kuitenkin myös pienryhmätoiminnassa oli havaittavissa loppuun saattamisen vaatimus. Suunniteltu askartelutehtävä tuli toteuttaa loppuun suunnitellussa ajassa, vaikka lapsen keskittyminen olisi herpaantunut useamman kerran. Siltä osin varhaiskasvattajan joustamattomuus saattoi laukaista haastavia kasvatustilanteita myös pienryhmätoiminnan aikana. Merkityksellinen ero suurempiin ryhmiin oli kuitenkin se, että varhaiskasvattaja pyrki omalla toiminnallaan kannattelemaan lapsen keskittymistä. Aikuisen konkreettinen, fyysinen tuki oli lähellä ja nopeasti käytettävissä.

Pienryhmätoimintaa on tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti osana varhaiskasvatusta vasta hyvin vähän, vaikka se käytäntönä on jo hyvin yleinen. Kuitenkin aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaista näyttöä pienryhmätoiminnan hyödyistä kuin minunkin tutkimuksessa. Esimerkiksi Viitala (2000), Raittila (2013) ja Neitola (2010) nostivat esille tutkimuksissaan pienryhmän merkityksen. Heidän mukaansa pienryhmätoiminnan myötä aikaa lasten yksilölliselle huomioimiselle oli enemmän. Erityisesti Viitalan (2000) tutkimuksessa, joka käsitteli lastentarhanopettajien käsityksiä integraation toimivuudesta, pienryhmätoiminnan merkitystä korostettiin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Myös Rusanen (2011, 164) näkee pienryhmätoiminnassa myönteisiä piirteitä. Hänen mukaansa esimerkiksi ryhmän suuri koko heijastuu aikuisen ja lapsen väliseen

vuorovaikutukseen, koska suuressa ryhmässä ei ole riittävästi aikaa kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen.

Pienryhmätoiminnan lisäksi positiivisen palautteen merkitys oli suuri sekä haastavien kasvatustilanteiden välttämiseen että lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen. Haastatellut lastentarhanopettajat kuvasivat, miten he arjessa näkivät välittömän vasteen positiivisen palautteen ja lapsen myönteisen käyttäytymisen välillä. He myös korostivat sitä, miten ratkaisevan tärkeää positiivinen palaute oli juuri niille lapsille, jotka tarvitsivat runsaasti tukea sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Positiivisen palautteen avulla myös havainnointiaineistossani korostui tilanteita, joissa haastava kasvatustilanne vältettiin. Toisaalta positiivinen palaute auttoi lasta myös jo syntyneen haastavan kasvatustilanteen aikana.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu niin ikään yhteys lapsen myönteisen käyttäytymisen ja positiivisen palautteen avulla (ks. esim. Stormont & Reinkee 2009; Bayat ym. 2010; Powell ym. 2006). Toisaalta myös uskotaan, että kasvattajien on vaikeaa antaa positiivista palautetta lapsille, jotka käyttäytyvät toistuvasti uhmakkaasti tai aggressiivisesti (Fields 2012). Positiivisen palautteen antamiseen tulikin haastattelemieni lastentarhanopettajien mukaan tietoisesti keskittyä niiden lasten kohdalla, joiden kanssa usein syntyi haastavia kasvatustilanteita. Merkityksellistä oli myös se, että vaikka tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvattajat viljelivät positiivista palautetta runsaasti osana päiväkodin toimintaa, oli sen tehokkuus yhteydessä vuorovaikutustapaan. Hieman samankaltaiseen johtopäätökseen päätyi myös Shuper, Klein ja Yablon (2014), jotka havaitsivat yhteyden aidon positiivisen palautteen ja lapsen myönteisen käyttäytymisen välillä. Heidän mukaansa positiivinen palaute saattoi kuitenkin myös laukaista lapsen ei-toivottua käyttäytymistä, mikäli palaute annettiin turhaan tai virheellisesti.

Omissa tuloksissani positiivisen palautteen voima linkittyi varhaiskasvattajan lämpimään vuorovaikutustapaan. Positiivista palautetta annettiin kuitenkin runsaasti myös teknisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Tällöin palautteen vaste lapsen käyttäytymiseen oli kuitenkin hyvin heikko. Lapset eivät kyenneet tulkitsemaan positiivista palautetta aitona tilanteissa, joissa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen oli heikkoa tai vaihtelevaa. Sen sijaan tuloksissani ei ollut viitteitä siihen, että lasten käyttäytyminen olisi tällaisen mekaanisen palautteen antamisen myötä muuttunut esimerkiksi aikaisempaa levottomammaksi.

9.1.4 Haastavat kasvatustilanteet pakottavat varhaiskasvattajat arvioimaan kriittisesti toimintaansa

Kuten tutkimukseni on osoittanut, huomion suuntaaminen haastavissa kasvatustilanteissa varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin on ensiarvoisen tärkeää. Huomion suuntaamisella varhaiskasvattajan toimintaan nostetaan lapsen oikeus tasapainoiseen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen ja tukeen keskeiseksi tavoitteeksi. Vaikka suomalainen varhaiskasvatus on pääpiirteissään hyvin laadukasta, osoittaa tutkimukseni, että haastavien kasvatustilanteiden osalta siinä on vielä paljon kehitettävää.

Haastatteleman lastentarhanopettajat korostivat reflektion keskeistä merkitystä haastavien kasvatustilanteiden jälkeen. Reflektiolla he viittasivat paitsi itsereflektioon, myös työttiin yhteiseen reflektioon. Toisinaan haastavaa kasvatustilannetta refleктоitiin myös yhdessä lapsen kanssa. Koiviston (2007, 104) mukaan kasvattajan terveeseen ja vahvaan itsetuntoon liittyy oleellisesti se, että kasvattaja kykenee tunnistamaan vahvuuksiensa ohella ne osa-alueet, jotka vaativat kehittämistä. Myös Koro (1993, 41) uskoo siihen, että yksilön tulisi kehittyäkseen kyetä refleктоimaan kriittisesti toimintaansa ja sen taustalla näyttäytyvää ajattelua. Viitalan (2014) tutkimuksessa sosiaalis-emotionaalista erityistä tukea saavien lasten kanssa työskentelevät kasvattajat nimesivät niin ikään reflektion omasta kasvattajuudestaan merkitykselliseksi. Reflektion merkitystä korostavat myös Skattebol (2010), Pihlaja (1999) ja Kauffman ym. (2006).

Tauriainen (2000) kuitenkin havaitsi omassa tutkimuksessaan, että varhaiskasvattajat kaipaavat enemmän tukea oman käytännön työnsä itsearviointiin. Jotta omaa työtä voitaisiin kehittää aidosti, vaatii se hänen mukaansa myös asenteiden ravistelua. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että aihetta asenteiden ravisteluun on. Päiväkodeissa oli käytössä paljon yksittäisiä pedagogisia välineitä, joiden avulla toimintaa pyrittiin jäsentämään paremmin lasten tarpeita vastaavaksi. Tällaisena välineenä mainitsen tässä yhteydessä esimerkiksi liikennevalot, joilla annettiin lapselle palautetta hänen käyttäytymisestään visuaalisessa muodossa. Merkityksellinen havainto näiden välineiden osalta tutkimuksessani oli kuitenkin se, ettei yksittäinen väline määrittynyt arjen toiminnassa hyväksi tai huonoksi. Välineen teho oli suoraan yhteydessä varhaiskasvattajan ilmentämään vuorovaikutustapaan.

Oleellista olisikin tarjota varhaiskasvattajille oikein kohdennettua täydennyskoulutusta (ks. esim. Niikko 1988) ja konkreettista konsultaatiotukea, oman toiminnan kehittämiseksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu paljon viitteitä siitä, miten kriittinen merkitys konsultaatiotuella on (ks. esim. Alijoki 2006;

Mashburn ym. 2008; Downer ym. 2009 a; Downer ym. 2009 b; Curby ym. 2009). Riittävän tuen avulla päivittäinen kanssakäyminen sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa on mahdollista toteuttaa lapsen tarpeet huomioiden (Brennan, Ama & Gordon 2002, 15).

Tulosteni valossa on selvää, etteivät varhaiskasvattajat aina koe pystyvänsä vastaamaan haastaviin kasvatustilanteisiin niiden edellyttämällä tavalla. Aikaa käytetään paljon siihen, että pohditaan, mikä lapsessa on ”vikana”, kun hän käyttäytyy esimerkiksi aggressiivisesti tai uhmakkaasti. Oikein kohdennetulla konsultaatiolla varhaiskasvattajat saattaisivat siirtyä lapsen tarkastelusta oman toimintansa, ja sitä kautta koko päiväkodin toiminnan, tarkasteluun. Tätä kautta he voisivat omaksua toimintaansa enemmän piirteitä lämpimästä vuorovaikutustavasta. Tutkimukseni tulokset varhaiskasvattajan toiminnan yhteydestä haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen ja etenemiseen haastavatkin varhaiskasvattajat kehittämään omaa ammattiosaamistaan. Vuorovaikutuksellisen ja pedagogisen toiminnan kehittymisen myötä päiväkodit olisivat jälleen astetta lähempänä kaikille avointa, tasavertaista ja laadukasta varhaiskasvatusta.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Aloitan tämän luvun tarkastelemalla tiivistetysti tutkimustani uskottavuuden näkökulmasta. Tämän jälkeen pohdin työni luotettavuutta seikkaperäisemmin tarkastelemalla tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia ja etnografista tutkimusotetta. Olen tarkastellut luotettavuutta erikseen kuvatessani aineistoni keruuta ja sen analyysia, joten tässä yhteydessä sivuan vain valitsemaani analyysimenetelmää lyhyesti. Päätän luotettavuuden arvioinnin pohtimalla vaihtoehtoisia teoreettisia lähtökohtia tutkimukselleni.

Käytän uskottavuuden tarkastelussa apunani neljää uskottavuuden käsitettä. Tynjälä (1991, 390) on mukailnut nämä käsitteet Lincolnin ja Guban (1985, 290–301) näkemyksen pohjalta. *Totuusarvolla* viitataan siihen, vastaavatko tutkijan johtopäätökset tutkittavan kohteen todellista tilaa. *Sovellettavuus* kuvaa puolestaan sitä, voidaanko tutkimuksen tuloksia soveltaa muihin tutkimuskohteisiin. (Tynjälä 1991; Lincoln & Guba 1985.) Totuusarvo ja sovellettavuus näyttäytyvät tutkimuksessani kahdella tapaa. Ensiksi, olen havainnoinut haastavia kasvatustilanteita useampana päivänä ja kolmessa eri lapsiryhmässä. Haastavia kasvatustilanteita esiintyi yhteensä 186 kappaletta. Lisäksi haastavat kasvatustilanteet toistuivat eri ryhmissä hyvin samankaltaisina. Näin ollen päättelen, että tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset

todella vastaavat tutkittavan kohteen todellista tilaa. Toisaalta totuusarvon tavoittelemisen sosiaalisen konstruktionismin hengessä on ongelmallista, sillä totuus määrittyy aina tulkitsijastaan käsin. Olen kuitenkin tutkijana pyrkinyt toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja kuvannut tulkintoihini johtanutta analyysia sekä päättelyä avoimesti. Totuusarvoa olen pyrkinyt lisäämään myös peilaamalla omia tulkintojani haastavista kasvatustilanteista lastentarhanopettajien tulkintoihin.

Samalla tavalla voin perustella myös tutkimuksen sovellettavuutta muihin tutkimuskohteisiin ja käytäntöön. Koska aineistoa on kerätty useammasta kuin yhdestä ryhmästä, se mahdollistaa aineiston soveltamisen myös muihin kohteisiin. Tässä yhteydessä täytyy kuitenkin muistaa, ettei aineiston kerääminen kolmesta päiväkotiryhmästä millään tavalla oikeuta minua tutkijana kuvittelemaan, että samanlaiset tulokset olisivat toistuneet kaikissa suomalaisissa päiväkodeissa. Itse asiassa etnografisella tutkimusmenetelmällä tai laadullisella tutkimuksella ylipäättään ei edes pyritä löytämään täysin yleistettäviä vastauksia. Siitä huolimatta tuloksiani voidaan soveltaa haastavien kasvatustilanteiden tutkimuksessa tulevaisuudessa. Ilmiön luonteesta johtuen, tuloksia voidaan soveltaa myös perusopetuksen piirissä tapahtuvaan tutkimukseen. Tutkimukseni tulokset palvelevat myös käytäntöä monella tapaa. Avasin yhteyttä käytäntöön tarkemmin johtopäätösten yhteydessä.

Pysyvyydellä tarkoitetaan tutkijan kykyä huomioida tutkimuksen aikana tapahtuvia vaihtelevia tekijöitä. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi erilaiset ulkoiset tekijät tai itse tutkimuksesta aiheutuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 390; Lincoln & Guba 1985, 290–301.) Tutkittava ilmiö itsessään oli luonteeltaan sellainen, että siihen vaikuttivat monet sellaiset asiat, joita minun tutkijana oli mahdotonta tavoittaa. Tästä syystä ulkoisten tekijöiden arvioiminen on erittäin vaikeaa. Toki näkyvimpien ulkoisten tekijöiden pohtiminen oli helpompaa. Olin esimerkiksi varautunut tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvattajien mahdollisiin poissaoloihin. Olimme etukäteen sopineet, että tällaisissa tilanteissa lastentarhanopettajat ilmoittaisivat asiasta minulle ja havainnointipäivää siirrettäisiin. Sijaisten toiminnan havainnoiminen ei olisi tuonut minulle realistista kuvaa päiväkodin haastavista kasvatustilanteista. Lapsille vieras sijainen olisi muuttanut tutkimuksen luonnetta oleellisesti. Tutkimuksellista pysyvyyttä tuki myös se, että keräsin itse aineiston alusta loppuun saakka. Näin olin henkilökunnalle ja lapsille tuttu aikuinen. Myös kenttäpäiväkirjan muistiinpanot mukailivat samaa linjaa, koska ne kirjasi ylös sama henkilö läpi tutkimuksen.

Toisaalta lisää uskottavuutta tutkimuksen tuloksille olisi mahdollisesti saatu hyödyntämällä useampaa havainnoitsijaa. Näin tutkimuksen tuloksia ei voitaisi pitää yksittäisen tutkijan henkilökohtaisina näkemyksinä. Neljäntenä uskottavuuden kriteerinä onkin *neutraalisuus*, joka vastaa jossain määrin kvantitatiivisen tutkimuksen

käsitettä objektiivisuus. Etnografisessa tutkimuksessa neutraalisuuteen suhtaudutaan hyvin rehellisesti. Van Maanen (1988, 45–48) uskoo, että tutkimuksessa tavalla tai toisella ovat läsnä tutkijan esiyttäminen tutkittavasta ilmiöstä. Myös sosiaalisessa konstruktionismissa tilanteiden tulkinnallisuus hyväksytään. Tämä tulkinnallisuus korostuu ajattelussani ja sitä kautta tutkimuksessani eri tasoilla. Ensinnäkin, haastavan kasvatustilanteen määrittäminen haastavaksi edellyttää aina kulttuurisesti ja sosiaalisesti tuotettua tulkintaa.

Hyvänä esimerkkinä mieleeni palaa dokumenttielokuva ”Adoption hinta”, jonka on ohjannut Katrine Kjaer. Dokumentti seurasi tyttöä, joka adoptoitiin Etiopiasta Tanskaan. Etiopiassa lapsen vilkas käyttäytyminen sulautui luonnollisella tavalla ympäristöön, eikä sitä tulkittu ongelmalliseksi. Etiopiassa lapsi tanssi ja lauloi yhdessä kyläyhteisön kanssa. Tanskassa lapsen käyttäytymistä vieroksuttiin kuitenkin suuresti. Lapsi kiipeili pöydillä, tanssi ja juoksi ”sopimattomina” ajankohtina, puhui toisten puheen päälle ja käyttäytyi ”arvaamattomasti”. Tanskassa lapsi sai useita diagnooseja, joiden kautta poikkeavaa käyttäytymistä pyrittiin selittämään. Lopulta hänet sijoitettiin lastensuojelulaitokseen, jossa olisi resursseja vastaamaan hänen erityisiinsä tarpeisiinsa.

Tässä tutkimuksessa tulkinnallisuuden roolia on huomioitu esimerkiksi antamalla tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien määrittellä sitä, millainen kasvatustilanne heidän mielessään määrittäytyi haastavaksi. Tietoisuus todellisuuden sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta ohjasi ajattelua myös tutkimuksen analyysivaiheessa. Tässä tutkimuksessa haastavat kasvatustilanteet syntyivät usein silloin, kun varhaiskasvattaja ja lapsi eivät jakaneet sosiaalista todellisuutta tilanteeseen soveltuvasta käyttäytymisestä. Varhaiskasvattajilla oli mielessään sosiaalisesti rakentunut kuva siitä, miten päiväkotikäinen lapsi yleensä käyttäytyy esimerkiksi ohjatuilla tuokiolla. Kun lapsi mursi tätä kuvaa käyttäytymällä esimerkiksi levottomasti tai aggressiivisesti, varhaiskasvattaja pyrki palauttamaan hänet vuorovaikutuksellisen ja pedagogisen toimintansa kautta osaksi ”ongelmatonta” sosiaalista todellisuutta. Toisaalta tilanne näyttäytyi haastavana myös lapselle. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotetut säännöt esimerkiksi hiljaa paikoillaan istumisesta, eivät välttämättä kohtaa lainkaan lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen kanssa.

Tutkimukseni teoreettisessa taustassa painottuvat myös käsitykset lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksestä ja tässä kehityksessä esiintyvistä tuen tarpeista. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) teoria todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta osaltaan tuki tämän kehityspsykologisen teoriataustan liittämistä osaksi tutkimustani. Berger ja Luckmann uskovat, että ihmisen käyttäytymisen

taustalla vaikuttaa aina jossain määrin biologia, mutta ihmislapsi kehittyy silti tietynlaiseksi vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. Oma näkemykseni on hyvin samankaltainen. Uskon, että jokaisella lapsella on syntyessään tietyt biologiset tekijät, jotka vaikuttavat lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. Tällaisina tekijöinä pidän esimerkiksi temperamenttityyppiä ja lapsen neurologista järjestelmää. Silti lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen vaikuttaa biologista perustaa ratkaisevammin vuorovaikutussuhteet perheen, vertaisryhmän, varhaiskasvattajien ja muiden lapselle merkityksellisten ihmisten kanssa. Tästä syystä sosiaalis-emotionaalisen kehityksen esittelemisen tässä tutkimuksessa oli keskeistä.

Niin ikään olen kirjoittanut vuorovaikutuksesta ja kasvattaja - lapsi suhteen merkityksestä melko laajasti. Sen sijaan, että olisin tukeutunut yksittäiseen vuorovaikutusteoriaan, halusin esitellä haastavan kasvatustilanteen ilmiön näkökulmasta oleellista tutkimusnäyttöä aiemman kirjallisuuden kautta mahdollisimman monipuolisesti. Aikaisempiin tutkimuksiin perehtyminen oli minulle tutkijana ilmiön kokonaisvaltaisen ymmärtämisen näkökulmasta merkityksellistä. Yhtä merkityksellisenä pidän sitä, että lukija voi tutustua tähän tutkimustaustaan. Aikaisemmat tutkimukset vahvistivat käsitystäni siitä, että huomion suuntaaminen varhaiskasvattajan toimintaan on ratkaisevan tärkeää.

Sosiaalinen konstruktionismi ja etnografinen tutkimusote soveltuivat mielestäni erinomaisesti yhteen. Kummastakin näkökulmasta tarkasteltuna todellisuus määrittyy aina suhteessa ilmiön sosiaaliseen ja luonnolliseen ympäristöön. Sosiaalinen konstruktionismi ja etnografinen tutkimusote heijastuvat luonnollisesti myös tutkimustuloksiini esimerkiksi tavalla, jolla kirjoitin tuloksiani tekstuaaliseen muotoon. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalle sallitaan perinteisenä pidetyn tieteellisen kirjoittamistyylin sijaan luovempi ja rikkaampi verbaalinen ilmaisu. Tutkimukseni tulososassa kirjoitustyylini tarkoituksena onkin kuvata tilanne-esimerkkejä mahdollisimman rikkaasti myös käyttämäni kielen osalta. Sekä sosiaalisen konstruktionismin että etnografisen teorioiden perinteeseen tukeutuen hyväksyn, että tutkijana tuottamani tieto on aina jollain tasolla subjektiivista ja arvosidonnaista (ks. esim. Syrjäläinen 1995; Berger & Luckmann 2002).

Raatikainen (2006, 93) kuvailee tekstissään erilaisia näkemyksiä tieteen arvovapaudesta. Osa näkemyksistä on hyvin tiukkoja, toisissa taas tunnistetaan jokaisen tieteenalan sisällä löytyvän pyrkimystä arvovapauteen ainakin jossain määrin. Raatikainen esittelee näkemyksen, jonka mukaan ihmistiede ei voi koskaan olla täysin arvovapaata tutkimusta. Tulkitsen asiaa samalla tavalla. On ilmeistä, että tutkijan arvot ovat läpi tutkimuksen läsnä tavalla tai toisella. Tilanne-esimerkkien kohdalla kirjoitan toisinaan ”näyttää siltä...” tai ”vaikuttaa, että...”. Näillä ilmaisuilla

olen pyrkinyt osoittamaan lukijalle, että tulkintani tilanteesta on vain yksi tulkinta. Esimerkiksi välttelevän vuorovaikutustavan yhteydessä minulle saattoi välittyä tunne siitä, että varhaiskasvattaja koki neuvottomuutta uhmakkaan lapsen kanssa toimiessaan.

Tällaisissa tilanteissa en kuitenkaan voinut tavoittaa varhaiskasvattajan toiminnan taustalla näyttäytyviä tunteita selkeästi. Tällä tarkoitan sitä, että tutkijana minun oli mahdotonta tavoittaa täysin pitävästi sitä, oliko välttelevän vuorovaikutustavan takana esimerkiksi kyllästyminen tai neuvottomuus. Välttelevissä vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvattaja myös tyypillisesti poistui kerran tai useita kertoja tilanteen ulkopuolelle, jolloin hänen eleidensä ja ilmeidensä tulkinta oli vaikeaa. Tästä syystä kirjoitan paikoitellen tulkinnastani mahdollisimman neutraaliin sävyyn (”näyttää siltä”). Tässä yhteydessä on syytä todeta, että tekemäni tulkinnat välttelevän vuorovaikutustavan takana saivat kuitenkin merkittävää vahvistusta haastatellessani lastentarhanopettajia. Heidän mukaansa haastavia kasvatustilanteita teki välillä mieli vältellä. Tätä he perustelivat juuri kokemallaan neuvottomuudella tai toisaalta turhautumisella samankaltaisiin tilanteisiin kerta toisensa jälkeen.

Jo tutkimusongelman rakentaminen tai löytäminen kumpuaa jossain määrin aina tutkijan arvopohjasta. Myös tutkimusongelman rajaaminen voi heijastaa tutkijan arvomaailmaa. Päätökseni rajata tutkimuksen kohdetta vain päiväkodissa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden tarkasteluun, jätti huomioni ulkopuolelle kontekstuaalisen (ks. esim. Hujala ym. 2007) tarkastelun näkökulmasta yhden keskeisen elementin, eli kodin. Kuitenkin tutkimuksen potentiaalın täyttämiseen liittyy aina vahvasti myös työn rajaaminen. Koska tässä tutkimuksessa keskiössä olivat vuorovaikutustilanteet lapsen ja varhaiskasvattajan välillä päiväkodissa, oli tutkimusta syytä rajata juuri tekemälläni tavalla. Vaikka henkilökohtaisesti pidän kodin ja päiväkodin välistä yhteistyötä erittäin merkityksellisenä, en tämän tutkimuksen puitteissa kokenut voivani nostaa tätä teemaa esille tutkimuksen tarkoitusta palvelevalla tavalla.

Tutkimusta tehtäessä on tärkeää pohtia omia arvoja, niin avoimia kuin kätkeytyjäkin. Koska olen työskennellyt itsekin lasten parissa, ennen kentälle siirtymistä minun tuli tiedostaa rehellisesti omat kasvatuservoni ja näkemykseni esimerkiksi erilaisten pedagogisten käytäntöjen suhteen. Esimerkiksi Gordon ym. (2007, 43) olivat itse valmistautuneet koulussa tapahtuvaan aineistonkeruuseen pyrkimällä käsittelemään huolellisesti omia näkemyksiään ja ajatuksiaan koulusta. Myös Lappalainen (2007c, 66) kuvaa haastetta nähdä tuttu ympäristö uusin silmin tehtyään lastentarhanopettajataustaisena etnografista tutkimusta päiväkodissa. Vaikka olenkin työskennellyt ammattikasvattajana ja haastavat kasvatustilanteet ovat

olleet erottamaton osa työni todellisuutta, en ole koskaan työskennellyt päiväkodin kontekstissa. Tämä saattoi osaltaan auttaa minua tulkitsemaan tilanteita päiväkodissa ikään kuin tuoreiden ”silmälasiin” lävitse ilman, että omat piintyneet käsitykseni ja toimintatapani olisivat häirinneet tätä yritystä suunnattomasti.

Tutkimukseni tulosten luotettavuutta perustelen etnografisella tutkimusmenetelmällä, jonka mukaisesti aineistoa oli tarkoituksenmukaista kerätä havainnoinnin lisäksi haastattelemalla. Havainnointi ja haastatteluaineistojen käsittely rinnakkain vahvistivat tekemiäni tulkintoja, mutta myös nostivat esille tiettyjä ristiriitaisuuksia. Ristiriitaisuus näyttäytyi erityisesti havainnointieni ja lastentarhanopettajien kuvaaman pedagogisen ennakkoinnin kohdalla. Lastentarhanopettajat kuvasivat ennakoineensa sosiaalis-emotionaalista tuen tarvetta puheessaan runsaammin, kuin saatoin kentällä huomata. Johtopäätösten tekemisessä minua auttoikin näiden kahden aineiston löydösten vuorovaikutteinen peilaaminen toisiinsa. Ainoastaan reflektion osalta en voinut tätä peilaamista toteuttaa. Reflektion osalta saatoin tukeutua vain lastentarhanopettajien haastatteluihin, sillä kentällä en havainnoinut varhaiskasvattajien keskinäisiä keskusteluita tai palaveriteita. Poikkeuksena mainittakoon, että muutamia kertoja pääsin havainnoimaan haastavien kasvatustilanteiden jälkeen tapahtunutta varhaiskasvattajan ja lapsen välistä reflektointia.

Koin yllättäviä haasteita pyrkiessäni kirjoittamaan sosiaalisesta konstruktionismista osana tutkimustani. Kuten jo luvussa kaksi kuvasin, sosiaalisen konstruktionismin kenttä on hyvin väljä, ja sitä voidaan soveltaa tutkimuksissa hyvin erilaisin keinoin. Tämä väljyys ja tulkinnanvaraisuus voivat pahimmillaan johtaa siihen, että kaikki tutkimus voidaan oikeilla sanavalinnoilla kytkeä sosiaaliseen konstruktionismiin. Palasin tämän väljyyden mukanaan tuomiin haasteisiin yhä uudelleen ja uudelleen tutkimusprosessini aikana. Ajoittain tuntui siltä, että häilyin jossakin realismin ja sosiaalisen konstruktionismin rajamaastossa. Realismia ajattelussani edustivat jossain muodossa käsitykseni lapsen sosiaalis-emotionaalista kehityksestä. Kuitenkin ajattelussani painottui voimakkaasti ymmärrys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta ja sen kontekstisidonnaisuudesta. Tämä ymmärrys ajoi minua kerta toisensa jälkeen palaamaan sosiaalisen konstruktionismin teorian äärelle.

Vastatessani tähän väljyyden mukanaan tuomaan haasteeseen, tukeuduin vahvasti Bergerin ja Luckmannin käsitykseen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. Bergerin ja Luckmannin teoreettiseen ajatteluun palaaminen oli aina palkitsevaa. Jokaiselle lukukerralla koin löytäneeni uusia yhtymäkohtia omaan ajatteluuni. Luin paljon sosiaalisesta konstruktionismista myös muista tulkinnoista käsin. Tämä auttoi luomaan käsitystä siitä, miten sosiaalinen konstruktionismi määrittänyt juuri minulle.

Tutustuminen tähän kirjavaan teoreettiseen kenttään kuitenkin hämmensi minua. Erityisesti analyysivaiheessa puntaroin uudelleen tieteenfilosofisia sitoumuksiani. Syynä oli, että valtaosa sosiaalisen konstruktiosnimin hengessä tehdyistä tutkimuksista on analysoitu suuntaamalla huomiota puhtaasti kieleen. Tässäkin tilanteessa minua auttoi tukeutuminen Bergerin ja Luckmannin (1966/2002) näkemykseen, jonka mukaan kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on vuorovaikutuksen tavoista autenttisin. Kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskeinen merkitys kielen lisäksi on esimerkiksi äänensävyillä, ilmeillä ja eleillä. Tästä lähtökohdasta käsin huomion suuntaaminen vuorovaikutukseen kielen, nonverbaalin viestinnän ja yleisen ilmapiirin osalta analyysissani oli perusteltua.

Valitsin aineistojeni analyysitavaksi laadullisen sisällönanalyysin esimerkiksi diskurssianalyysin sijaan. Diskurssianalyysillä saavutetut tulokset olisivat tuottaneet kuvaa kasvattajan ja lapsen positioista haastavissa kasvatustilanteissa. Tätä näkökulmaa on edustanut jo Lundan (2009). Sosiaalinen konstruktionismi ei määrittele tiettyjä analyysimenetelmiä (Jokinen ym. 1995, 24), vaan valinta analyysin toteuttamisesta jää tutkijalle itselleen. Näkemykseni mukaan laadullinen sisällönanalyysi soveltuu hyvin etnografisesti kerätyn aineiston analyysiin (ks. myös Syrjäläinen 1995, 89). Etnografisen tutkimusotteen avulla tarkoituksena on tuottaa tiheää kuvausta tutkittavasta kulttuurista (Geertz 1973, 12–17). Tästä syystä aineiston tulee olla mahdollisimman runsas ja kattava.

Aineistossani esiintyi kaikkiaan 186 haastavaa kasvatustilannetta, joten tiheän kuvauksen toteuttaminen oli mahdollista. Sisällönanalyysi sopi runsaan aineistomassan käsittelyyn hyvin sovellettavuutensa ansiosta. Etnografiselle tutkimusotteelle uskollisena lähdin tutustumaan aineistooni ensin mahdollisimman aineistolähtöisesti. Sisällönanalyysin keinoin tämä oli mahdollista. Analyysimuoto soveltui hyvin myös tekstin muokkaamiseen, tiivistämiseen ja toisaalta sen seikkaperäiseen kuvaamiseen. Laadullinen sisällönanalyysi taipui elävään analyysiprosessiin myös silloin, kun ryhdyin toteuttamaan analyysiani teoriaohjaavasti.

Haastatteluaineiston analysoin niin ikään laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Jälkeenpäin olen pohtinut, olisiko haastatteluaineiston osalta pitänyt sittenkin turvautua diskurssianalyysiin tai johonkin toiseen narratiiviseen analyysikeinoon. Havainnointiaineiston kohdalla erinomaisesti toiminut analyysitapa näyttäytyi yllättävän haasteellisena haastatteluaineiston kohdalla. Esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin olisin voinut tulkita haastatteluja kenties syvällisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Teemoittelun avulla tapahtuva sisällön käsittely tuntui toisinaan vaikealta, sillä teemat näyttäytyivät ajoittain liian suurpiirteisinä

analyysivälineinä. Diskurssianalyysi olisi voinut mahdollistaa aineistomassan ekologisemman käsittelyn. Diskurssianalyysin keinoin olisin voinut saavuttaa käsitystä siitä, miten varhaiskasvattajat tuottavat puheessaan sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Toisaalta tähän on vastannut jo Viitala (2014) tutkimuksessaan. Voin kuitenkin todeta, että sisällönanalysilla analysoitu haastatteluaineisto täytti sille asettamani tavoitteet. Lähtökohtaisesti tärkeimpänä tarkoituksena oli arvioida vuorovaikutustavoista tekemiäni johtopäätösten laatua lastentarhanopettajien tulkintojen avulla. Haastatteluilla pyrittiin myös täydentämään havainnointiaineistoa erityisesti pedagogisen toiminnan osalta.

Tutkimusta toteuttaessani pohdin toisinaan, olisiko joku muu teoreettinen lähtökohta soveltunut työhöni paremmin. Erityisesti pohdin tätä aihetta kirjoittaessani tätä luotettavuus-lukua. Uskon, että tämä tutkimus olisi voitu toteuttaa myös tukeutumalla sosiokulttuuriseen teoriaan, kuten Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeeseen. Tässä yhteydessä lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä olisi voitu tarkastella siitä näkökulmasta käsin, miten varhaiskasvattaja tukee lasta haastavissa kasvatustilanteissa oppimaan tilanteen edellyttämiä sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Jälkeenpäinkin on helppo ajatella, että esimerkiksi lämmin vuorovaikutustapa johtaa lapsen sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehittymiseen varhaiskasvattajan tulkittessa lapsen yksilöllisiä tarpeita sensitiivisesti. Tällainen ratkaisu olisi kuitenkin edellyttänyt tutkimukseeni hieman toisenlaista näkökulmaa, eli sitoutumista oppimisteorioihin. Tämä olisi luonnollisesti ollut todella mielenkiintoista ja antoisaa, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksesta käsin perusteetonta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnata huomiota mahdollisimman keskeisesti *varhaiskasvattajan toimintaan*. Näin ollen tämän tutkimuksen keskiössä ei ollut lasten oppiminen, vaan aikuisen toiminnan tarkastelu suhteessa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin.

Myös hermeneutiikka olisi voinut soveltua tutkimukseni tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi. Tiivistetysti voidaan todeta, että hermeneutiikassa tieto nähdään tulkintoina, jotka muovautuvat jatkuvassa prosessissa (Anttila 1998). Siljanderin (1988, 115–119) mukaan hermeneuttiselle kehälle ominaista on alati muovautuva tulkintaprosessi. Vaikka yksiselitteistä alkupistettä ei voidakaan tälle kehälle asettaa, on tulkintaprosessin pohjalla aina jossain määrin tutkijan oma esiyymmärrys. Esiyymmärryksen merkitystä on mielestäni mahdotonta kiistää tutkimuksissa, joissa lähestytään tavalla tai toisella tulkinnanvaraisia ilmiöitä. Kuten olen monta kertaa esittänyt, haastava kasvatustilanne on aina tulkinnanvarainen. Tästä syystä myös hermeneuttinen lähestymistapa olisi voinut palvella tutkimustani hyvin. Hermeneuttiseen kehään liitetään myös tutkittavan ilmiön monipuolinen tarkastelu,

jossa jatkuvassa dialogissa ovat ilmiön yksittäiset elementit ja ilmiön kokonaisuus. Tutkijan tulkinta muovautuu ja elää läpi koko tutkimusprosessin, eikä hermeneuttiselle kehälle siten voida osoittaa pääte pistettä. (Siljander 1988, 115–119.) Tästä näkökulmasta käsin hermeneutiikka olisi palvellut tutkimustani hyvin. Haastavien kasvatustilanteiden tarkastelu edellytti huomion suuntaamista sekä pieniin yksityiskohtiin (äänensävyt, ilmeet) että suuriin kokonaisuuksiin (haastavan tilanteen eteneminen, pedagoginen toiminta). Erityisesti jos olisin jatkanut haastavien kasvatustilanteiden tarkastelemista pidemmällä aikajänteellä ja jos tutkimusprosessi olisi sisältänyt varhaiskasvattajien toiminnan kehittämistä, hermeneutiikka olisi ollut oiva tieteenfilosofinen lähtökohta.

9.3 Tutkimuksen eettisyys

Aloitin eettisen pohdintani tarkastelemalla tutkimukseni keskeisiä käsitteitä *haastavaa kasvatustilannetta ja sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevaa lasta*. Sosiaalis-emotionaalisesti tukea tarvitsevasta lapsesta kirjoittaminen saatetaan tulkita lasta leimaavaksi, sillä tuen taustalla näyttäytyy lapsen totutusta normista poikkeava käyttäytyminen. Bergerin ja Luckmannin (1966/2002, 79) mukaan kaikenlainen poikkeaminen sosiaalisesti rakentuneesta tiedosta johtaa yksilön luokitteluun poikkeavaksi. Esimerkiksi Viitala (2014) arvioi hyvin kriittisesti omassa tutkimuksessaan sosio-emotionaalista erityistä tukea tarvitsevista lapsista puhumista. Hänen mukaansa sanaparina *erityinen tuki* on jo jossain määrin leimaavaa, samoin kuin esimerkiksi lasten *ongelmakäyttäytyminen*.

Vielä tutkimukseni aineistoa kerätessä käytin käsitettä *haastava käyttäytyminen*, sillä tämän käsitteen kautta kuvataan aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa esimerkiksi lapsen aggressiivista tai uhmakasta käyttäytymistä. Koska omaan ajatteluuni liittyy vahvasti Greenen (2010/2008) näkemys siitä, että *lapsi käyttäytyy oikein, mikäli osaa*, käsitteen vaihtaminen sosiaalis-emotionaalisen tuen tarpeeseen oli perusteltua. Toisin sanoen tähän ajatukseen sisältyy käsitys siitä, etteivät lapset tahallaan käyttäydy haastavasti. Esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen on ajattelussani yhteydessä varhaiskasvattajan tilanteessa väärin mitoitettuun sosiaalis-emotionaaliseen tukeen.

Haastavasta kasvatustilanteesta puhuminen edellyttää myös tarkempaa pohdintaa. Haastava kasvatustilanne saatetaan tulkita monissa yhteyksissä lasta leimaavaksi. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kohtaamaan tämän eettisen haasteen siitä näkökulmasta käsin, että meistä jokainen käyttäytyy joskus totutusta normista

poikkeavalla tavalla. Haluankin korostaa, että haastavissa kasvatustilanteissa esiintyvä lapsi ei missään tapauksessa ole synonyymi haastavalle lapselle. Tutkimukseni aineiston valossa moni lapsi ilmensi käyttäytymisessään sosiaalis-emotionaalisen tuen tarvetta. On ilman muuta totta, että toiset lapsista ilmensivät tuen tarvetta huomattavasti useammin kuin toiset. Tämä ei kuitenkaan ollut tutkimuskysymysteni valossa merkittävä tieto, eikä huomioni kohteena ollutkaan suoranaisesti lapset, vaan varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta kasvatustilanteissa. Tästä syystä huomion kiinnittäminen siihen, kuinka monta kertaa kukakin lapsista tarvitsi sosiaalis-emotionaalista tukea, olisi ollut tarpeetonta.

Niin Viitala (2014) kuin minäkin, olemme pohtineet asiaa kuitenkin käsittäakseni melko samankaltaisesta näkökulmasta. Koska kieleemme ja tapamme puhua liittyvät niin oleellisesti paitsi arkiseen kommunikointiin, myös tutkimuksen tekemiseen, on ilmiöitä käsitteellistettävä aina jollain tasolla. Minun työssäni käsitteet *sosiaalis-emotionaalinen tuen tarve ja haastavat kasvatustilanteet* on perusteltu aiemman teorian valossa. Olen itse tulkinnut näitä käsitteitä myös nimenomaan siitä näkökulmasta, millainen kasvatustilanne näyttäytyy *varhaiskasvattajalle* haastavana. Uskon, että näkökulma ehkäisee yksittäisen lapsen tai lasten leimaamista ainakin osana omaa tutkimustani.

Kuulan (2006a, 124) mukaan tutkimuseettisistä normeista tärkeimpien joukkoon kuuluu tutkittavan yksityisyyden kunnioittaminen. Hän nostaa esille tärkeän ajatuksen siitä, miten yksityisyyden käsite muuttuu kuitenkin huomattavasti haasteellisemmaksi, kun siirrytään lääketieteen puolelta tutkimaan vaikkapa yksilön ajatuksia, arvoja tai näkemyksiä. Vaikka tutkimusten teossa jo opinnäytetöiden kohdalla alleviivataan yksilön anonymiteetin suojaamista, ei pelkkien ilmeisten tunnistetietojen, kuten nimen tai osoitteen, kätkeminen riitä turvaamaan tutkittavan yksityisyyttä. Juuri tätä aihealuetta sivuaa erityisesti myös oma eettinen pohdintani. Koska haastavat kasvatustilanteet osana varhaiskasvattajien arkea kuormittavat heitä monin eri tavoin, ne myös nostattavat pintaan haastavia tunteita. Neuvottomuus, ärtymys, suuttumus ja syyllisyys voivat johtaa toisinaan kasvattajan kokemaan ammatillista huonommuudentunnetta. (Riihonen 2013, 41–46).

Varhaiskasvattajan työ ylipäätään kumpuaa hyvin voimakkaasti yksilön omasta persoonasta. Voidaankin ajatella, että haastavat kasvatustilanteet ilmiöinä ovat luonteeltaan herkkiä ja intiimejä. Tästä syystä olen halunnut tehdä kaikkeni, ettei ketään yksittäistä varhaiskasvattajaa tunnistettaisi aineistostani. Olen rajannut varhaiskasvattajien osalta kaikki tunnistetiedot ikää, nimeä ja ryhmää koskien pois siten, että aineistoesimerkin yhteydessä puhun aina *varhaiskasvattajasta*.

Aineistoesimerkkejä olen lisäksi käsitellyt siten, että olen poistanut sieltä joitakin murreilmaisuja tai yksittäiselle varhaiskasvattajalle ominaisia verbaalisia ilmaisuja.

Tunnistetietojen huolellisesta piilottamisesta huolimatta on mahdollista, että tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat pyrkivät tunnistamaan aineistoesimerkeistä joko itsensä tai ryhmän muita aikuisia. Olenkin pohtinut paljon sitä, millä tavalla tutkittavan työyhteisön jäsenet itsessään käsittelevät tutkimuksessa esiin nousseita teemoja. Toivon, ettei työyhteisön sisällä syyllistyttäisi omien tai toisten virheiden esille nostamiseen ja toisten työtavan moralisointiin tai tuomitsemiseen. Uskon, että tässä tilanteessa auttaa tietoisuus siitä, ettei yksikään vuorovaikutustapa ollut yksittäiselle varhaiskasvattajalle tyyppinen tai pysyvä tapa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Vuorovaikutuksen tapa muuttui tilanteesta toiseen. Toisena suojaavana tekijänä pidän sitä, että haastavat kasvatustilanteet olivat eri ryhmissä hyvin samankaltaisia. Näin ollen yksittäisten tilanteiden tunnistaminen ja muistaminen osana juuri omaa päiväkotiryhmää on varmasti vaikeaa.

Kuula (2006a, 125) uskoo, että tutkittava itse määrittää omia yksityisyyden rajojaan määrittellessään sekä itselleen että tutkijalle niitä teemoja, joiden puitteissa on valmis jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Jäin pohtimaan sitä, millä tasolla tiedemaailman ulkopuolella elävä henkilö voi ymmärtää, millaisella intensiteetillä tutkija hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan analysoi? Tiedemaailman toimintakulttuuri voi olla siihen perehtymättömälle melkoinen kulttuurishokki. Pohdin tätä ennen kentälle siirtymistä siitäkin näkökulmasta, tiedostavatko tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat sitä, kuinka paljon havaintoja heistä ja heidän toimintavoistaan kirjaan ylös. Vaikka Kuulan (2006a, 136) mukaan on erittäin tärkeää antaa tutkittavalle tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja sen toteutustavasta sekä julkaisemisesta, voiko ihminen kuitenkaan lopullisesti ymmärtää mihin sitoutuu?

Toisaalta Kuula (2006a, 136–137; 2006b, 204–206) kirjoittaa lohdullisesti siitä, miten tutkijan omissa käsissä on se tapa, jolla hän havaintonsa ja analyysinsä maailmalle tekstin muodossa avaa. Vaikka empiriasta löytyisi paljon materiaalia, johon tutkija suhtautuisi analyysivaiheessa hyvinkin kriittisesti, on kirjoittamiseen silti monta eri tapaa. Tutkija itse määrittää sen, kirjoittaako hän tutkittavistaan kunnioittavaan sävyyn siitäkin huolimatta, että hän itse jakaa tyystin toisenlaisen arvomaailman. Olen pyrkinyt mahdollisimman neutraaliin sävyyn niissäkin tilanteissa, joissa varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen on ollut hyvin heikkoa. Tämä ei kuitenkaan ole ollut helppoa, sillä tavoitteenani on ollut nostaa esille myös vuorovaikutuksen toisen osapuolen, eli yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän, kokemusta tilanteesta omien tulkintojeni kautta. Koska lapsi on aina jossain määrin alistaisessa asemassa suhteessa aikuisen käyttämään valtaan, voidaan

vuorovaikutustilanteiden kriittisellä tarkastelulla suunnata varhaiskasvattajien huomiota vuorovaikutuksen laadun keskeiseen merkitykseen.

Tutkijan kokemana empatia suhteessa tutkittavaan voi olla myös yksi yksityisyyttä suojaava tekijä, kun tutkija sitoutuu tunnetasolla tekemään parhaansa tutkittavan yksityisyyden suojelemiseksi. Empatiakyky ja sen ilmentäminen saattavat olla suuressa osassa myös aineistoa kerätessä, jolloin tutkittavan voi olla helpompaa avautua hankalilta tuntuvistakin asioista. (Kuula 2006a, 127–134.) Uskon, että edellä kuvatun kaltainen empaattinen ymmärrykseni rohkaisi lastentarhanopettajia puhumaan rohkeasti myös arkaluonteisista asioista. Halusin omilla sanavalinnoillani, ilmeilläni ja eleilläni tuoda haastattelutilanteissa esille sen, ettei häpeään tai ammatilliseen huonommuudentunteeseen ollut aihetta. Haastateltuja lastentarhanopettajia helpotti heidän omien sanojensa valossa tietoisuus siitä, että olen itsekin työskennellyt lasten kanssa. Tämän vuoksi jaan osittain saman todellisuuden arjen hektisyydestä ja useasta yhtä aikaa aikuisen huomiota kaipaavasta lapsesta. Omat kokemukseni auttoivat minua myös tulkitsemaan kasvatuksellisia tilanteita ilman tuomitsemista; tutkijana vuorovaikutuksen monikerroksisen prosessin äärelle pysähtyminen on monin verroin helpompaa kuin kasvatustehtävässä samaan aikaan toimittaessa.

En haastatellut suoraan lapsia tutkimuksessani. Silti he olivat tärkeässä roolissa osana tutkimukseni havainnointiaineistoa. Vaikka varsinainen lapsen ääni ei työssäni pääsekään lasten omasta suusta esille, pyrin tuomaan lapsinäkökulmaa esille havaintojeni kautta. Suhtauduin tehtävääni nöyrästi ja tiedostan, että tulkintani havainnointitilanteissa ovat kuitenkin aikuisen tulkintoja lasten tulkintojen sijaan. Siitä huolimatta uskon voivani tarjota jonkinlaisen näköalapaikan myös lasten kokemuksiin. On mahdollista, että arvioidessani lapsen emotionaalista tilaa haastavassa kasvatustilanteessa, olen tehnyt virheellisiä tulkintoja, tai en ole tavoittanut lapsen kokemusta kokonaisuudessaan. Lasten kanssa ammattikasvattajana työskennelleenä uskon kuitenkin vilpittömästi, että lapsi kertoo emotionaalista hyvinvoinnistaan sanojen lisäksi kehollaan, ilmeillään ja eleillään (ks. esim. Laevers 1994a; Hautamäki 1997; De Schipper ym. 2004; Puroila & Estoila 2012). Siten hyvinvoivan lapsen voi tunnistaa myös havainnoinnin keinoin.

Kaikkien tilanteissa esiintyvien lasten nimet on muutettu ja murreilmaisuja, sekä muita tunnistetietoja karsittu. Ainoastaan lasten sukupuoli on alkuperäisistä tunnistetiedoista säilynyt muuttumattomana. Edes ikää en ole maininnut aineistoesimerkkien kohdalla erikseen, sillä yksittäisen lapsen ikä ei oman tutkimukseni valossa ole merkittävä informaatio. Lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltavaan erityisryhmään, jonka itsemääräämisoikeus toteutuu

yhteiskunnassamme rajoitetusti. Juuri tästä syystä suostumus lapsen osallisuuteen tutkimuksessa tulee ensin pyytää lapsen huoltajilta. Jos suostumus huoltajilta saadaan, tulee tutkijan pyytää suostumusta suoraan myös lapselta itseltään. Tämä on ensiarvoisen tärkeää myös eettisestä näkökulmasta; lapsella tulee olla mahdollisuus vaikuttaa häntä koskeviin päätöksiin hänen ikätasonsa mukaisesti. (Kuula 2006b, 147 – 151.) Anoin ensimmäiseksi tutkimusluvut kuntien tai kaupunkien sivistysjohtajilta. Tämän jälkeen pyysin suostumusta tutkimukseni tekemiseen ryhmissä toimivilta aikuisilta, jonka jälkeen kysyin lasten vanhemmilta suostumusta lastensa osallistumisesta tutkimukseen. Kentälle siirtyessäni pyysin suostumusta myös lapsilta itseltään.

Ehdottomasti eniten minua jännitti etukäteen lasten oman suostumuksen pyytäminen. Tutkimukseeni osallistuneet lapset olivat vielä varsin pieniä, alle kouluikäisiä. Tästä syystä minua arvelutti erityisesti se, miten saisin selitettyä lapsille, mitä tutkimus ja siihen osallistuminen tarkoittaa. Olin pohtinut asiaa jo lyhyesti ennen kentälle siirtymistä yhdessä ryhmien lastentarhanopettajien kanssa. Olimme sopineet, että lastentarhanopettajat kertovat saapumisestani ja sen syystä lapsille etukäteen. Olimme myös yhdessä sopineet, että saisin riittävästi aikaa itseni ja tutkimukseni esittelemiseen ennen havainnoinnin aloittamista. Lapset olivat hyvin kiinnostuneita vieraasta aikuisesta ja he kuuntelivat mielellään esittelyäni. Pyrin selittämään heille tilannetta mahdollisimman käytännönläheisesti. Selitin heille tekeväni tutkimusta päiväkodin arjesta. Yritin lähteä liikkeelle siitä, mitä tutkiminen tarkoittaa tässä yhteydessä. Jossain ryhmässä lapset osallistuivat tutkimus-käsitteen avaamiseen yhdessä. Käsitteen äärelle pysähtyminen oli tärkeää, sillä tutkimisesta puhutaan myös vaikkapa lääkärin vastaanotolla. Sen sijaan tutkija voi tutkia vaikkapa kukan kasvamista

Kerroin, että minun tutkimukseni kohteena ovat päiväkodin tapahtumat. Erityisesti seuraisin aikuisen toimintaa tilanteissa. Selitin lapsille, että kirjoitan tutkimuksesta kirjan. Kerroin, että kirjaa varten keräsin heidän päiväkotiryhmästään ja kasvatustilanteista muistiinpanoja siksi, että muistaisin varmasti kaikki tärkeät yksityiskohdat ryhtyessäni kirjoittamaan. Lapsia kiinnosti kovasti myös värikäs kenttäpäiväkirjani ja he tiedustelivat, oliko se juuri se kyseinen kirja, jota kirjoitan. Uskon, että aktiivinen osallistuminen keskusteluun tarkentavien kysymysten muodossa oli lasten keino hahmottaa kokonaisuutta. Lapset antoivat suostumuksensa tutkimuksen tekoon ilman ainoatakaan poikkeusta. Korostin heille, että he voisivat koska tahansa muuttaa mieltään ja pyytää minua lopettamaan havainnoinnin. Tällaista tilannetta ei tullut kuitenkaan eteen ja lapset tuntuivat suhtautuvan minuun hyvin myötämielisesti.

Tutkimuksen jälkeen olen kuitenkin pohtinut tilannetta uudelleen siitä näkökulmasta käsin, riittikö pelkkä kielellinen keskustelu lasten todelliseen ymmärrykseen. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut toteuttaa pieni käsinukke-näytös. Yksi käsinukke olisi voinut esittää tutkijaa, toinen varhaiskasvattajaa ja kolmas lasta. Näin tilanteen olisi voinut konkretisoida lapsille kenties selkeämmin. Minua arvelutti myös se, etteivät kaikki ryhmän jäsenet osallistuneet keskusteluun aktiivisesti. Aina on mahdollista, että joku näistä hiljaisimmista lapsista antoi suostumuksensa ryhmäpaineen vuoksi. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka joku ei olisikaan halunnut osallistua tutkimukseen, olisi sen ilmaiseminen voinut olla ryhmätilanteessa ylivoimaista. Toisaalta kuten edellisessä kappaleessa kuvasin, kerroin lapsille, että he voisivat muuttaa mieltään ja pyytää minua lopettamaan havainnoinnin vaikkapa tutun varhaiskasvattajan välityksellä.

Kolmanneksi pohdin asiaa siitä näkökulmasta, kannustiko aikuisen esittämä pyyntö lapsia suostumaan tutkimukseen. Päiväkodissa aikuinen on kuitenkin aina tavalla tai toisella valta-asemassa suhteessa lapseen, ja luvan myöntäminen saattoi olla myös opittu kohtelias tapa. Mikään hetki tai tapahtuma kenttätyön aikana ei kuitenkaan antanut minulle syytä huoleen lasten vastentahtoisesta osallistumisesta. Lapset suhtautuivat läsnäolooni hyvin luontevasti myös todella haastavissa kasvatustilanteissa. Tosin tällaisissa tilanteissa pyrin kirjaamaan muistiinpanojani kohteliaan etäisyyden päästä tilanteen intimitteettiä kunnioittaen. Kokonaisuutena minulle jäi tunne siitä, että lapset olivat oikeastaan aika otettuja siitä, että päiväkodin arjesta tehtäisiin kirja. Näin erityisesti siksi, että juuri he saivat osallistua kirjan syntyyn omalta osaltaan.

Ennen kentälle siirtymistäni pohdin myös paljon rooliani tutkijana. Pohdin, tulisivatko toiset lapset erottumaan ryhmästä siitä näkökulmasta käsin, että havainnoisin vain haastavia kasvatustilanteita. Tämä pelko osoittautui kuitenkin aiheettomaksi. Ensinnäkin monet lapsista olivat osallisina haastavissa kasvatustilanteissa. Toiseksi kirjoittelin kenttäpäiväkirjaani pitkin päivää myös haastavien kasvatustilanteiden ulkopuolella täydentäessäni edeltäneitä tilanteita ja kirjatun ylös myös paljon yleisiä huomioita. Olin pohtinut etukäteen paljon sitäkin, miten lapset saattaisivat ottaa minuun kontaktia kentällä ja miten tämä vaikuttaisi kykyyni havainnoida. Lapset toki ottivat kontaktia; toiset enemmän, toiset vähemmän. Hymyjä vaihdettiin puolin ja toisin usein. Toisinaan ihmettelin lasten kanssa luonnonihmeitä. Toisinaan lapset kutsuivat minut ihailemaan heidän piirustuksiaan. Välillä avustin lapsia esimerkiksi pukeutumisessa. Pääasiassa sain kuitenkin havainnoida päiväkodin tilanteita neutraalina hahmona ja lapset tuntuivat kunnioittavan kirjoittamistani.

Mielenkiintoista oli myös huomata, miten lapset ensimmäisen päivän jälkeen suhtautuivat minuun eri tavalla kuin kasvatusvastuussa oleviin aikuisiin. Pääsin osalliseksi myös lasten ”salatusta” maailmasta, jota ei raotettu kasvatusvastuussa oleville aikuisille lainkaan. Tällaisia tilanteita esiintyi vaikkapa pienryhmätuokioiden aikana varhaiskasvattajan poistuessa hetkeksi toiseen huoneeseen. Näissä tilanteissa lapset saattoivat hihitellen kiroilla ja puuhata yleisesti ”kiellettyjä” asioita tai jakaa salaisuuksia. Minun ei siis tulkittu jakavan samaa aikuisten roolia kuin ryhmän muiden aikuisten. En kuitenkaan päässyt osalliseksi myöskään lasten omaa ryhmää näissä tilanteissa, sillä esimerkiksi puheita ei suoraan osoitettu minulle – minun vain sallittiin olevan näissä tilanteissa neutraalisti läsnä. Tein tietoisesti päätöksen, että en kerro ryhmän aikuisille tästä lasten ”salaisesta” maailmasta mitään, enkä aktiivisesti puutu lasten toimintaan, mikäli kenenkään turvallisuus ei olisi vaarassa.

Kenties lasten mielestä oli hieman kiehtovaakin se, että olin aikuinen, mutta en kasvattajan roolissa. Tutkijan roolin omaksuminen oli itsellenikin aluksi haastavaa. Ammattikasvattajana teki mieli auttaa ja opastaa lapsia enemmän, tai ylipäätään jakaa heistä kasvatuksellista vastuuta. Pysyttäydyin lestissäni kuitenkin melko tarkasti muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Joitain kertoja jouduin puuttumaan vaaralliseksi tulkitsemaani toimintaan, jos läsnä juuri sillä hetkellä ei ollut ryhmän varhaiskasvattajaa. Tällainen tilanne oli esimerkiksi ulkona kiviä suuhun laittava pikkuinen taapero tai toista lasta selvästi pöydän päältä alas tuuppaamaan lähtenyt lapsi.

9.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus jätti mieleeni paljon avoimia kysymyksiä, joihin tämän tutkimuksen keinoin ei ollut tarkoituksenmukaista etsiä vastauksia. Mielenkiintoista olisikin tarkastella näitä avoimia kysymyksiä uusien tutkimusten kautta, jolloin ilmiöstä voitaisiin rakentaa kokonaisvaltaisempaa kuvaa. Esittelen seuraavaksi näitä avoimia kysymyksiä ja tarjoan niihin syventymiseen myös joitakin tutkimuksellisia ideoita.

Kentälle siirtyessäni tavoitteenani oli tavoittaa varhaiskasvattajien näkemyksiä, tulkintoja ja uskomuksia haastavien kasvatustilanteiden kulusta heti tilanteiden jälkeen lyhyillä haastatteluilla. Näin toimimalla olisin voinut saavuttaa tietoa yksityiskohtaisemmin niistä syistä, joiden vuoksi varhaiskasvattaja toimi tilanteessa tietyllä tavalla. Valitettavasti tämä tavoitteeni ei onnistunut kuin muutamien tilanteiden jälkeen, sillä varhaiskasvattajien työ on luonteeltaan niin hektistä, ettei yksittäisten kasvatuksellisten tilanteiden äärelle pysähtyminen arjessa ollut

mahdollista. Mielenkiintoista voisikin olla haastavien kasvatustilanteiden äärelle pysähtyminen yhdessä tilanteeseen osallistuvien varhaiskasvattajien kanssa vaikkapa videointitallenteiden kautta. Tällaisessa tutkimuksessa havainnointijakso voisi olla oleellisesti lyhyempi ja pitää sisällään vain joitakin tallennettuja haastavia kasvatustilanteita. Tallenteen avulla palaaminen haastavaan tilanteeseen antaisi varhaiskasvattajalle itselleen mahdollisuuden analysoida toimintaansa tavalla, joka ei kiireisessä arjessa välttämättä ole mahdollista.

Lisää syvyyttä tällaiseen tutkimukseen saataisiin myös saattamalla lapsen omaa ääntä paremmin kuuluville. Haastavien kasvatustilanteiden jälkeen olisi mielenkiintoista pyrkiä tavoittamaan lapsen kokemuksia, näkemyksiä ja tulkintoja lasta itseään haastatteleamalla. Ongelmalliseksi tämän idean toteuttamisen tekee haastavien kasvatustilanteiden luonne. Ensiksi, jos tukeudutaan ajatukseen siitä, että *”lapset toimivat oikein, jos osaavat”* (Greene 2008; 2010) voidaan pohtia, millaisia mahdollisuuksia pienellä lapsella olisi pukea ainakaan verbaaliseen muotoon haastavaa tilannetta? Toisaalta, miten myötemielinen lapsi tällaiselle haastattelulle olisi vieraan tutkijan kanssa voimakkaan tunnekuohun jälkeen? Kuvitetuista tunnekorteista voisi olla apua etenkin niiden lasten kohdalla, joille tunteiden nimeäminen on vielä haastavaa. Toisaalta näissä tilanteissa aikuisen tulkinta tilanteen kulusta näyttelisi kuitenkin yhä verrattain suurta roolia, jolloin lapsen kokemus voisi jäättyä varjoon.

Aineistossani pojat olivat yliedustettuina haastavissa kasvatustilanteissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia lapsia itsessään, jonka vuoksi syytä tälle yliedustukselle tilanteissa ei voitu etsiä. Kirjallisuuden valossa kuitenkin näyttää siltä, että pojat käyttäytyvät tyttöjä useammin aggressiivisesti (ks. esim. Girard ym. 2011, 309; Papatheodorou 2005, 16; Petitclerc ym. 2009, 1481). Tästä syystä varhaiskasvatuksellista tutkimusta olisi hyvä toteuttaa myös siitä näkökulmasta, tuottaako päiväkotiympäristönä pojille enemmän haasteita sopeutua toimintaan kuin tytöille. Aihe on perusteltu myös siksi, että suurin osa varhaiskasvattajista edustaa naissukupuolta, joka saattaa johtaa sukupuolten välisten toimintakulttuurien yhteen törmäykseen.

Seuraavana jatkotutkimusajatuksena esitän, että pienryhmätoimintaa ja sen erilaisia muotoja tarkasteltaisiin yksityiskohtaisemmin. Vaikka pienryhmätoiminta on varhaiskasvatuksen kentällä jo melko tuttu toimintamalli, kirjallisuutta ja tutkimuksia aiheen tiimoilta löytyy sängen vähän. Pienryhmätoiminnan merkitys korostui tutkimukseni myötä suhteessa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseviin lapsiin. Varhaiskasvattajat kokivat, että pienryhmätoiminta mahdollistaa lapsen kokemusten ja yksilöllisten tarpeiden äärelle pysähtymisen suurempaa ryhmää huomattavasti

paremmin. Koska erityispedagogisia pienryhmiä lakkautetaan nyt niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin kiihtyvällä tahdilla integraation myötä, olisi pienryhmätoiminnan tarkastelu osana suurten lapsiryhmien toimintaa merkityksellistä. Olisi erittäin mielenkiintoista pohtia sitä, millainen pienryhmätoiminnan muoto olisi toimivin. Tulisiko pienryhmien rakennetta muovata vai tulisiko pienryhmien toimia kiinteinä? Kuinka suuri osa arjesta tulisi olla pienryhmätoimintaa ja miten tähän toimintaan määrittyisi suurempi ryhmä?

Viimeiseksi jatkotutkimusideaksi haluan nostaa selkeästi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lasten ”salaisesta” maailmasta, jota sivusin edellisessä luvussa. Roosin (2015) tutkimus osoitti, että lasten todellisuus päiväkotiarjesta jakautui kahtaalle; toisessa todellisuudessa lapset toimivat aikuisten asettamissa raameissa ja toisessa vertaisryhmän jäsenten ehdoilla. Havainnointijaksone aikana oli mielenkiintoista huomata, miten lapset tutustuivat yleisesti kiellettyihin asioihin, kuten kiroiluun tai sitä ilmaiseviin käsimerkkeihin, yhdessä varhaiskasvattajilta piilossa. Lapset näyttivät ihailevan näissä tilanteissa eniten uskaliaimpia lapsia, eli niitä, jotka rohkenivat sanoa hurjimpia kiro sanoja. Voisi olla mielenkiintoista tarkastella aihetta tarkemmin myös siitä näkökulmasta, millä tavalla lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa rakentavat keskinäisiä hierarkioitaan näiden yleisesti antisosiaalisina pidettyjen toimintatapojen kautta.

9.5 Päätössanat

Haastavien kasvatustilanteiden äärelle pysähtyminen oli äärimmäisen kiehtovaa ja palkitsevaa. Olen itse kohdannut työni kautta useita haastavia kasvatustilanteita. Tunnistin samoja vahvoja tunteita, joita varhaiskasvattajat kuvasivat haastavien kasvatustilanteiden yhteydessä kokeneensa. Muistin myös sen, miten haastavat kasvatustilanteet seurasivat minuakin kotiin työpäivien jälkeen. Tilanteiden reflektointi oli usein paitsi antoisaa, myös ahdistavaa. Oman toiminnan arvioiminen ei aina ole helppoa, etenkin voimakkaasti kuormittavien tilanteiden jälkeen. Kiireisessä arjessa haastavan kasvatustilanteen äärelle pysähtyminen reaaliajassa on hyvin vaikeaa. Tilanteet tulevat vastaan hyvin nopeasti ja saattavat vaatia aikuiselta nopeaa reagointia. Erityisen hankalina olen henkilökohtaisesti pitänyt tilanteita, joissa hetkellisesti vastakkain asettuvat yksittäisen lapsen ja koko ryhmän etu. Tällöin esimerkiksi väkivaltaisesti käyttäytyneen lapsen ja hänen käyttäytymistään säikähtäneiden muiden lasten tukeminen yhtä aikaa on ollut vaikeaa.

Tutkijana tilanteiden seuraaminen yksityiskohtaisesti oli opettavaista siitäkin syystä, että saatoin tavoittaa haastavien tilanteiden etenemiseen johtaneita syitä. Lapsen käyttäytyminen oli aina suhteessa varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellisiin ja pedagogisiin valintoihin. Tämän tiedostaminen haastoi myös minua murttamaan arkisen ymmärryksen raja-aitoja. Sen sijaan, että selittäisin lapsen käyttäytymistä lapsen yksilöllisten piirteiden kautta, minun tulee selittää sitä pikemminkin oman toimintani kautta. Tästä huolimatta pidän kasvattajien tietoisuuden lisäämistä lasten erilaisista sosiaalis-emotionaalisista tarpeista erittäin tärkeänä. Tietoisuus on avain ymmärrykseen ja sitä kautta oman toiminnan muokkaamiseen lapsen tarpeita paremmin vastaavaksi.

Empatia olisi tärkein asia tuloksistani yhteen sanaan kiteytettynä. Empaattisen ymmärryksen suuri voima näkyi erittäin selvästi haastavissa kasvatustilanteissa. Lapsen tunnetilat mukailivat varhaiskasvattajan vuorovaikutusta aina, mutta erityisesti empatian vaste lasten emotionaaliseen hyvinvointiin oli ilmeinen. Empatian kautta tilanteiden selvittäminen tapahtui lasten kokemusta ja tunteita huomioiden lämpimässä ilmapiirissä. Lämmintä vuorovaikutusta oli suorastaan ihastuttavaa seurata. Lapsi rauhoittui ja varhaiskasvattajan arvostava vuorovaikutustapa tarttui lapseen. Lämpimissä vuorovaikutustilanteissa lapsella oli hyvä ja turvallinen olla. Varhaiskasvattaja hyväksyi hänet juuri sellaisena kuin hän oli. Lapsen aikaisempi käyttäytyminen ei määrittänyt häntä, vaan hänet nähtiin arvokkaana ja ainutlaatuisena yksilönä.

Pienelle lapselle läheisyyden kokemus on aina tärkeää. Läheisyyden tarjoamista pitäisi arvostaa kasvattajien taholta kuitenkin aikaisempaa enemmän. Erityisesti varhaiskasvatuksen arjen tulisi olla niin joustavaa, että tilaa ja mahdollisuuksia varhaiskasvattajan sylissä istumiseen olisi enemmän. Erityisen tärkeää läheisyys on lapselle voimakkaiden tunnekokemusten jälkeen. Muistan lukuisia kertoja, kun olen istunut tunnekuohusta elpymässä ollut lapsi polvillani ja silitellyt selkää samalla korvaan kuiskaten: ”Olet ihana poika/tyttö. Pidän sinusta todella paljon.” Viimeistään siinä vaiheessa olen saanut tuntea pieniltä harteilta pakenevan kireyden ja nähnyt huojentuneen hymyn kasvoilla: ”Tuo pitää minusta kuitenkin. Kaiken tämän jälkeenkin.”

Oman työni näkökulmasta minun oli helppoa tuntea empaattista ymmärrystä aineistoni varhaiskasvattajia kohtaan myös tilanteissa, joissa sitoutumisen aste oli vaihtelevaa. Näin siitäkin huolimatta, että tuskallisen selvästi sivullisena tutkijana saatoin tavoittaa vain osittain sitoutuneen vuorovaikutustilanteen yhteyden lasten emotionaaliseen tilaan. Kuitenkin arjessa työskenneltäessä eteen tulee lukuisia tilanteita, joissa joka ikisen lapsen kokemuksen äärelle pysähtyminen on suoranaisesti

mahdotonta. Lohdullista on se, etteivät lapset edellyttäkään meiltä täydellistä sitoutumista läpi päivän; heillä on päiväkodissa paljon muutakin puuhaa. Suurissa ryhmissä usean lapsen käyttäytyessä levottomasti yhtä aikaa on inhimillistä, ettei varhaiskasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen ole aukotonta. Tällöin tilannetta olisi hyvä tarkastella toiminnan mielekkyyden näkökulmasta ja pohtia sitä, miksi niin moni lapsi käyttäytyy yhtä aikaa tilanteessa levottomasti. Yksi haastatelluista lastentarhanopettajista korosti armollisuutta itseään kohtaan; hänen mukaansa riittää, että yrittää parhaansa. Täydellistä kasvattajaa ei ole, ja siksi hänen mukaansa oli oleellista myös hyväksyä itsensä keskeneräisenä. Tähän ajatukseen on helppo yhtyä: pakonomainen täydellisyyteen pyrkiminen lisää ammattikasvattajan suorituspaineita ja johtaa väijäämättä vuorovaikutuksen aidoimman olemuksen kadottamiseen.

Etäisissä vuorovaikutustilanteissa lasten ahdinko oli niin käsin kosketeltavaa, että neutraalina sivustaseuraajana pysyttelemisen oli hirvittävän vaikeaa. Etäisten tilanteiden jälkeen tuntui pahalta. Olen kenttäjaksoni jälkeen pohtinut paljon sitä, miksi ihmeessä aikuiset eivät toisinaan tavoita lasten ilmiselviä viestejä? Tai jos tavoittavat, eivät ota niitä tosissaan? Aineistoni perusteella voidaan kuitenkin perustellusti olettaa, ettei resurssipula, ainakaan ulkoinen sellainen, näyttäytynyt useinkaan etäisen vuorovaikutuksen taustalla. Myös pienryhmissä esiintyi etäistä vuorovaikutusta, siitakin huolimatta, että varhaiskasvattajaa kohden oli vain muutamia lapsia. Ulkoisten resurssien ohella työssämme näyttäytyvät myös henkilökohtaiset sisäiset resurssimme. Käytännön työstä minun on vaivatonta palauttaa mieliini hetkiä, jolloin kovan päänsäryn tai erittäin huonosti nukutun yön jälkeen täydelliseen sitoutuneisuuteen liittyvä, hetkeen eloisasti heittäytyminen, on ollut liian suuri este ylitettäväksi.

Maininnan arvoista on ehdottomasti se, miten tutkimuksestani rajautui pois useita tilanteita, joissa varhaiskasvattajien vuorovaikutus haastavien kasvatustilanteiden ulkopuolella oli todella lämmintä. Monia kertoja sain todistaa huippulaadukasta pedagogiikkaa ja seurata syvästi sitoutuneiden lasten toimintaan uppoutumista osana päiväkodin arkisia hetkiä. Mieleeni on erityisesti painunut yksittäinen tilanne, jossa lämpimästi hymyilevä varhaiskasvattaja huomioi kutakin lasta vuorollaan. Huomion jakamista ei estänyt se, että hän oli jonkin aikaa ainoana aikuisena vastuussa ulkoilevasta lapsiryhmästä. Varhaiskasvattaja keinutti lapsia ja heittäytyi heidän jutusteluunsa mukaan. Samalla hän ennätti ihastella yhden lapsen löytämää pajunkissaa. Hetken kuluttua hän riensi lasten hippaleikkiin mukaan tai rakentamaan hiekkakakkuja lasten kanssa. Varhaiskasvattajasta näkyi, että hän oli lapsia varten töissä. Tällaisia tilanteita näyttäytyi arjessa paljon, ja minulle jäi tunne siitä, että pääasiassa toiminta oli hyvin vuorovaikutteista.

Vaikka tämän tutkimuksen osalta matkani haastavien kasvatustilanteiden maailmaan onkin päättymässä, tulee se vahvasti jatkumaan muissa muodoissa tulevaisuudessa. Tutkimuksen teko on vaikuttanut minuun hyvin syvällisellä tasolla. Paitsi että vuorovaikutustilanteiden äärelle pysähtyminen ja niiden yksityiskohtainen analysointi on ollut antoisaa, olen löytänyt paljon yhtymäkohtia omaan elämäni. Tulevaisuudessa aion kantaa tämän prosessin myötä oppimiani asioita mukaan äitinä, opettajana, ammattikasvattajana, kouluttajana, aviovaimona, tyttärenä, sisarena ja ystävänä. Vuorovaikutuksen laatu, sen osoittama lämpö, ehdoton hyväksyntä ja arvostus, kuuluvat meistä jokaiselle. Lämmin vuorovaikutus tekee tästä maailmasta – tilanne kerrallaan – meille kaikille paremman paikan elää. Yksi suurimpia viisauksia, joita olen koskaan kuullut, on oiva tapa päättää tämä kirja.

”Rakasta minua vahvimmin silloin, kun sitä vähiten ansaitsen, sillä silloin sitä eniten tarvitsen.”

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos, Tutkimuksia 270.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (Toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS Kustannus, 260–273.
- Alvesson, M. Sköldbberg, K. 2009. (Post-) positivism, social constructionism, critical realism: three reference points in the philosophy of science. Teoksessa: Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. Second edition. London: Sage Publications, 15–52.
- Andrews, P. & Herschel, R. 1996. Organizational Communication. Empowerment in a Technological Society. Boston: Houghton Mifflin co.
- Anttila, P. 1998. Hermeneuttinen tieteenperinne. www.metodix.com. Viitattu 7.10.2015
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi.
- Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 10–18.
- Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 20–40.
- Aro, T. 2011c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat varhaislapsuudessa. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti, 106–118.
- Aubrey, C. & Ward, K. 2013. Early years practioners' views on early personal, social and development. Emotional and Behavioral Difficulties, 18 (4), 435–447.
- Baker, J.A. 2006. Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. Journal of School Psychology, 44, 211–229.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What Does RTI (Response to Intervention) Look Like in Preschool? Early Childhood Educ J 2010, 37, 493–500.
- Belacchi, C. & Farina, E. 2010. Prosocial/Hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. Aggressive Behavior, 36, 371–389.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966/2002. The Social Construction of Reality: A Treatise in the sociology of knowledge, London: Allen Lane.
- Berry, D. & O`Connor, E. 2010. Behavioral risk teacher-child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. Journal of Applied Developmental Psychology 31, 1–14.

- Brennan, E.M., Ama, S.M. & Gordon, L.J. 2002. Inclusion of children with emotional or behavioral challenges in child care settings: An observational study. Research and training center on family support and children's mental health. Portland State University. Portland OR.
- Bronfenbrenner, U. 2004. Making Human Being Humans: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks CA, Sage.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, W.H. & Conroy, M.A. 2011. Social-emotional competence in young children with developmental delays: our reflection and vision for the future. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 310–320.
- Burnett, P.C. 2002. Teacher Praise and Feedback and Student's Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22, 5–16.
- Burr, V. 2003. *Social Constructionism*. New York: Routledge.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Buyse, E., Verschueren, K., Daimen, S., Van Damme, J. & Maes, F. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*. 46 (4), 367–391.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammatillainen lasten tunteiden tulkkiina. Teoksessa: M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammatikasvattajan kielletyt tunteet. Väestöliitto, 21–40.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. 2004. On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75 (2), 377–394.
- Carter, D. R. & Van Norman, R. K. 2010. Class-wide Positive Behavior Support in Prschool: Improving Teacher Implementation Through Consultation. *Early Childhood Educ J* 38, 279–288.
- Chaney, L. & Martin, J. 1995. *Intercultural Business Communication*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Churchill, S.L. 2003. Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31 (2), 113–118.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Researchs Methods in Education*. London: Routledge.
- Coplan, R.C. & Weeks, M. 2009. Shy and soft-spoken: Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development*, 18, 238–254.
- Coplan, R.J., Closson, L. & Arbeau, K. 2007. Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 988–995.
- Coplan, R.J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. 2004. Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friedship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ Ablex.
- Curby, T., Grimm, K.J. & Pianta, R.C. 2010. Stability and Change in Early Childhood Classroom Interactions During the First Two Hours of a Day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373–384.
- Curby, T.W., Locasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2009. The Realtions of Observed

- pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20 (2), 346–372.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M. & Wakely, M. B. 2000. Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 247–268.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van I Jzendoorn, M.H. & Van Zeijl, J. 2004. Goodness-of-fit in center day care: relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2), 257–272.
- Downer, J. Sabol, T.J. & Hamre, B. 2010. Teacher-Child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21 (5), 699–723.
- Downer, J.T., Kraft-Sayre, M.E. & Pianta, R.C. 2009a. Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20 (2), 321–345.
- Downer, J.T., Locasale-Crouch, J., Hamre, B. & Pianta, R. 2009b. Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources. *Early Education and Development*, 20 (3), 431–455.
- Driscoll, K.C. & Pianta, R.C. 2010. Banking time in Head Start – Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21 (1), 38–64.
- Drugli, M.B., Larsson, B., Clifford, G. & Fossum, S. 2007. Pervasive and non-pervasive conduct problems in a clinic sample aged 4-8 years: child, family and day-care/school factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (5), 547–559.
- Einarsdottir, J. 2008. Teaching children with ADHD: Icelandic early childhood teachers' perspectives. *Early Childhood Development and Care*, 178 (4), 375–397.
- Eisenhower, A.S., Baker, B.L. & Blachen, J. 2007. Early Student-Teacher Relationships of Children with and without Intellectual Disability: Contributions of Behavioral, Social and self-Regulatory Competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–385.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesätelytaitojen tukeminen arjessa. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell oy, s. 216–235.
- Ervin, B., Wash, P.D. & Mecca, M.E. 2010. 3-year study of selfregulation in Montessori and non-Montessori classroom. *Montessori Life*, 2, 22–31.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003/1999/1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ewing, A.R. & Taylor, A.R. 2009. The Role of Child Gender and ethnicity in Teacher-Child Relationship Quality and Children's Behavioral Adjustment in Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92–105.
- Farrell, M. 2008. *Educating special children. An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge.
- Fetterman, D.M. 2010. *Ethnography. Step-by-step*. Applied social research methods series, Vol:17.

- Fields, B. 2012. Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction for early school years children who exhibit oppositional and defiant behavior. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 24–28.
- Findlay, L.C., Girardi, A. & Coplan, R.J. 2006. Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 347–359.
- Garner, P. W. 1995. Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *Journal of Genetic Psychology*, dec95, 156 (4), 417–430.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. London: Fontana Press.
- Gebbie, D.H., Ceglowski, D., Taylor, L.K. & Miels, J. 2012. The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Educ J* (2012) 40, 35–46.
- Gergen, K. J. 2009a. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. 2009b. *Relational Being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K. J. 1985. The Social Constructionist movement in moderns psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266–275.
- Gersten, M. 2011. Addressing children's challenging behavior. *Teaching with respect. Challenging behavior exchange*, 70–73.
- Giesbrecht, G. F., Miller, M. R. & Muller, U. 2010. The anger-distress model of temper tantrums: associations with emotional reactivity and emotional competence. *Infant and Child Development*, 19, 478–497.
- Girard, L-C., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2011. Training Early Childhood Educators to Promote Peer Interactions: Effects on Children's Aggressive and Prosocial Behaviors. *Early Education and Development*, 305–323.
- Gjerstad, E. 2015. *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2007. *Ethnographic research in educational settings*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffrey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 188–203.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T. Palmu, T. ja Tolonen, T. 2007. *Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta*. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Graham, A.A. & Coplan, R.C. 2012. Shyness, sibling relationships, and young children's socioemotional adjustment at preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 435–449.
- Gray, P. Miller, A. and Noakes, J. 1994. *Challenging behavior in schools: an introduction*. Teoksessa P. Gray, A. Miller and J. Noakes (Toim.) *Challenging behavior in schools. Teacher support, practical techniques and policy development*. London and New York: Routledge, 1–5.
- Greene, R. W. 2011. Collaborative Problem Solving Can Transform School Discipline. *Phi Delta Kappan*, 93.2, 25–28.
- Greene, R.W. 2010. *Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja josutamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Greene, R.W. 2008. *Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Porvoo: WS Bookwell oy.

- Greene, R. W., Ablon, S. J., Goring, J. C., Raezer-Blakely, L. & Markey, J. 2004. Effectiveness of collaborative problem solving in affectively dysregulated children with oppositional-defiant disorder: Initial finding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72.6, 1157–1164.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. 2002. Are Students with ADHD More Stressfull to Teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10.2, 79–89.
- Hacking, I. 2009. *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. 1990. *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide.* London: Longman.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice.* 3. painos. New York: Routledge.
- Hamre, K. H. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eight Grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Han, H. S. & Thomas, M. S. 2010. No child misunderstood: enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Educ J* 37, 469–476.
- Hansen, C.C. & Zambo, D. 2007. Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 273–278.
- Harden, B.J., Winslow, M.B., Kendziora, K.T., Shahinfar, A., Rubin, K.H., Fox, N.A., ym. 2000. Externalizing behaviors in Head Start children: An ecological exploration. *Early Education and Development*, 11, 357–385.
- Hautamäki, A. 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement scale for young children. Lis-Yc.Studia Paedagogic 14. Helsinki & Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuslaitos, koulutuksen arviointipalvelut. Englannin kielinen alkuperäisteos 1994.
- Hayes, N. 2008. Teaching matters in early educational practice: The case for a nurturing pedagogy. *Early Education and Development*, 19 (3), 430–444.
- Hellsten, E. ja Pihlaja, P. 2000. Päiväkodin hoidolliset mahdollisuudet. teoksessa J. Sinkkonen ja P. Pihlaja (Toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Helsinki: Sanoma Pro, 56–72.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. *School Psychology Review*, 35 (4), 583–601.
- Hinde, R.A. 1987. *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta.* Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Holopainen, L. & Lappalainen, K. 2011. Pedagoginen näkökulma kouluhyvinvointiin. Teoksessa: K. Pohjola (Toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109–117.
- Hotulainen, R. 2008. Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus.. Helsinki: Gaudeamus, 137–148
- Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. 2000. The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. *Journal of School Psychology* 38, 113–132.
- Hujala, E. 2002. The Curriculum for Early Learning in the Context of Society. *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 95–104.
- Hujala, E. 1999. Challenges of Childhood Education in a Changing Society. Teoksessa: C. Heng Keng (Toim.) Excellence in Early Childhood Education. Kualalumpur: Pelanduk, 133–152.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: T-Print.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa: M. Hyvärinen, J. Ruusuvoori & P. Nikander (Toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoidon kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 29.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (Toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Impola, K–H. 2010. Peter L. Berger ja Thomas Luckmann – todellisuus ja oikeus. Teoksessa T. Kotkas & S. Lindroos-Hovinheimo (Toim.) Yhteiskuntateorioiden oikeus. Helsinki: Tutkijaliitto, 45–87.
- Jingbo, L. & Elicker, J. 2005. Teacher-Child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal of Early Year Education*, 13 (2), 129–143.
- Johansson, E. 2004. Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and learning. *International Journal of Early Childhood*, 36 (2), 9–26.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Pösö, T. 1995. Tulkitseva sosiaalityö. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & T. Pösö (Toim.) Sosiaalityö, asiakkuus ja sosiaaliset ongelmat – konstruktionistinen näkökulma. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 9–31.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa: K. Laine & M. Neitola (Toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura 51–94.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallialala, M. 2009. Kato mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Helsinki: PS Kustannus.

- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (Toim.) Lapsuus, lapsuuden istituutiot ja lasten toiminta, Tampere: Vastapaino, 249-262.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: L. Karlsson & R. Karimäki (Toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen Kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 57, 17–63.
- Kauffman, J.M., Mostert; M.P., Trent; S.C. & Pullen, P.L. 2006. Managing classroom behaviour. A Reflective case-based approach. New York: Pearson Education.
- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Helsinki: PS Kustannus.
- Keat, J.B. 2008. Decreasing child defiance: is inquiry indispensable? *Early Childhood Educ Journal*, 36, 155–160.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kern, L. & Clemens, N.H. 2007. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the schools*, 44, 65–75.
- Kernan, M. Singer, E. & Swinnen, K. 2011. Introduction. teoksessa M. Kernan & E. Singer (Toim.) *Peer relationships in early childhood education and care*, New York, NY: Routledge, 1–14
- Kim, B. S. & Darling, L. F. 2009. Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Educ J* 37, 137–145.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (Toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy, 1–57.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa.” *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 311.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, T. 2002. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa: P. Pihlaja & P-L. Svärd (Toim.) *Eritykskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: Bookwell oy, sivut: 39–53.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Helsinki: PS Kustannus, 13–30.
- Kuula, A. 2006a. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*. Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Kuula, A. 2006b. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2001. Sosiaalisen konstruktionismin liike sosiaalitieteissä. Teoksessa: P. Kuusela & M. Saastamoinen. *Ruumis, minä ja yhteisö*. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Kuopio: Kuopion Yliopiston selvityksiä E, 17–44.
- Kyungghwa, L. 2008. ADHD in American early schooling: from a cultural psychological perspective. *Early Child Development and care*. 178 (4), 415–439.
- Käypä hoito –suositus 2013. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, lapset ja nuoret). <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi5006>. Viitattu 14.4. 2014

- König, A. 2009. Observed classroom interaction processes between pre-school teachers and children: Results of a video study during free-play time in German pre-schools. *Educational Child Psychology* 26 (2), 53–65.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The Classroom assessment scoring systems: Findings from the pre-kindergarten year, *The Elementary School Journal*, 104 (5), 409–426.
- Ladd, G. W. 2005. *Children Peer Relations and social competence*. New Haven CT: Yale University Press.
- Ladd, G.W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, P.S. 1999. Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child development*, 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. 1999. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910–929.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. 1997. *A Process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. 1994 a. *The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education*. Teoksessa: F. Laevers (Toim.) *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*. Belgia: Leuven University Press.
- Laevers, F. 1994 b. *The Innovative Project Experiential Education*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lajunen, K. & Laakso, M-L. 2011. Ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 120–146.
- Lappalainen, S. 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 113–134.
- Lappalainen, S. 2007b. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007c. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Layder, D. 1998. *Sociological Practice. Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björk-Åkesson, E. & Granlund, M. 2009. The construct of social competence – How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41 (1), 51–63.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 2000. *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. Teoksessa: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Sage Publications, California: Thousand Oaks.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Lindh, R. ja Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus.
- Lundan, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Lundan, A. & Suoninen, E. 2006. Haasteellisen lapsen kohtaaminen. *Kasvatus* 5/2006, 453–462.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. 2011. Teacher-Child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between- child analysis. *Child development*, 82 (2), 601–616.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, D. & Early, D.M. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. 2011. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools*, 48 (5), 513–540.
- McCelland, M.M., Cameron, C.E., Connor, C.M., Faris, C.L., Jewkes, A.M. & Morrison, F.J. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McKown, C., Gumbiner, L.M., Russo, N.M. & Lipton, M. 2009. Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38 (6), 858–871.
- Metsomäki, M. 2006. "Suu on syömistä varten." Lasten ja aikuisten kohtaamisia perhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 291.
- Miller, A. 1994a. Mainstream teachers talking about successful behavior support. Teoksessa: P. Gray, A. Miller and J. Noakes (Toim.) *Challenging behavior in schools. Teacher support, practical techniques and policy development*. London and New York: Routledge, 30–41.
- Miller, A. 1994b. Parents and difficult behavior: always the problem or part of the solution. Teoksessa: P. Gray, A. Miller and J. Noakes (Toim.) *Challenging behavior in schools. Teacher support, practical techniques and policy development*. London and New York: Routledge, 92–107.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J.M. 2009. A Longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, May/June 2009, 80 (3), 828–842.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Juva: WS Bookwell oy.
- Määttä, P. 2001. Yhteistyö vanhempien kanssa – perhekeskeisyyttä vai perhelähtöisyyttä. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (Toim.) *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14, 27–29.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turku: Painosalama oy.
- Neitola, M. 2010. Mikä pitää varhaiserityisopettajan alalla. Varhaiskasvatuksen laatutekijät ja työhyvinvointi. Teoksessa L. Turja & E. Fonsen (toim.). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Juvenes Print, s. 153–174.

- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu University Press oy.
- Niikko, A. 1988. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosio-emotionaaliset taidot. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2009. In search of Quality in Finnish Pre-School Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (5), 431–445.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, Nro 24.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (Toim). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Helsinki: PS Kustannus, 58–85.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K. Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperusteinen työssäoppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa: K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Helsinki: PS Kustannus, 25–57.
- O'Brien, T. 2005. Social, emotional and behavioural difficulties. Teoksessa: A. Lewis & B. Norwich (Toim.) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press, 166–179.
- O'Connor, E. & Mc Cartney, K. 2007. Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44, 240–269.
- Oliveira-Formosinho, J. 2001. The Specific Professional Nature of early Years Education and Styles of Adult/Child Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9 (1), 57–72.
- Oun, T., Ugaste, A., Tuul, M. & Niglas, K. 2010. Perceptions of Estonian pre-school teachers about the child-centered activities in different pedagogical approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 391–406.
- Papatheodorou, T. 2005. Behaviour problems in the early Years. A Guide for understanding and support. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Parlakian, R. 2003. Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers. Washington, DC: Zero to Three.
- Pascal, C. & Bertram, T. 1999. The Effective Early Learning Project: The Quality of Adult Engagement in Early Childhood Settings in the UK. Paper presented at 9th EECERA conference: Helsinki, Finland.
- Pascal, C., Bertram, A.D., Ramsden, F., Georgeson, F., Saunders, M. & Mould, C. 1995. Effective Early Learning Research Project: Evaluating and developing quality in early childhood settings: A Professional Development programme. Manual. Worcester College of Higher Education: Amber Publishing.
- Patton, M. Q. 2002. (3.painos). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. 1990 (2.painos). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Pence, A. & Moss, P. 1994. Towards an inclusionary approach in defining quality. Teoksessa A. Pence & P. Moss. (Toim.) *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman publishing.

- Peth-Pierce, R. 2000. *A Good beginning: sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed*. Bethesda, MD: The Child Mental Health Foundation and Agency Network.
- Petitclerc, A., Bolvin, M., Dionne, G., Zoccolillo, M. & Tremblay, R.E. 2009. Disregard for rules: the early development and predictors of a specific dimension on disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (12), 1477–1484.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2005. Features of pre-kindergarten programs, classrooms and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Stuhlman, M. 2003. Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Toim.) *Handbook of Psychology: Vol 7. Educational Psychology*, Hoboken: Wiley & Sons, 199–312.
- Pianta, R.C. 1999. *Encancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society*, 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. 2003. *Varhaiseryityskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Pihlaja, P. 2002a. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (Toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Sanoma Pro, 176–203.
- Pihlaja, P. 2002b. MBD-tyyppiset ongelmat lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd (Toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Sanoma Pro, 204–219.
- Pihlaja, P. 2001. *Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta*. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (Toim.) *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2001: 14*, 134–151.
- Pihlaja, P. 1999. *Työntekijä ja lapsi*. Teoksessa J. Sinkkonen ja P. Pihlaja (Toim.) *Ulos umpikujasta. Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* Juva: WS Bookwell oy, 135–152.
- Poikkeus, A-M. 2011. *Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana*. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Potegal, M. & Davidson, R. 2003. Temper Tantrums in young children: 1. Behavioral composition. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 24 (3), 140–147.
- Potegal, M., Kosorok, M. R. & Davidson, R. J. 2003. Temper Tantrums in young children: 2. Tantrum duration and temporal organization. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24 (3), 148–154.
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & young children*, January/March 2006, 19 (1), 25–35.
- Pramling Samuelson, I. & Johansson, E. 2009. Why Do Children Involve teachers in their Play and Learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 77–94.
- Puroila, A.M. 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulu: Oulu University Press.

- Puroila, A.M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kysymysten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, Vol 1 (1), 22- 43 .
- Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*. Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. ja Sorvali, I. Hakapaino oy, Helsinki, 93–107.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa: M. Hyvärinen, J. Ruusuvuori & P. Nikander (Toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoidon kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (Toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti, 192–215.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Helsinki: PS Kustannus.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. 2010. The Quality of Early Childhood Educators: Children’s Interaction in Greek Chil Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367–376.
- Reunamo, J. 2007. *Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Riihonen, R. 2013. Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa: M. Oulasmaa ja R. Riihonen. *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Väestöliitto, 41–46.
- Roben, C.K.P., Cole, P.M. & Armstrong, L.M. 2013. Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*. 84 (3), 891–905.
- Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Rosenthal, M.K. & Gatt, L. 2010. Learning to Live Together: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 373–390.
- Rotkirch, A. 2013. Vastajaat ja taustat. Teoksessa: M. Oulasmaa ja R. Riihonen (Toim.) *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. Väestöliitto, 8–18.
- Rudasill, K.M. , Reio Jr, T.G., Stipanovic, N. & Taylor, J.E. 2010. A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology* 48, 389–412.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. 2009. Teacher-child relationship quality. The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Rusanen, E. 2011. *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Finn Lectura.
- Rusanen, E. 1995. *Ongelmalapset päivähoidossa? Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 207–226.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (viitattu 11.02.2015.)
- Sadker, D. & Sadker, M. 1994. *Failing at fairness: How our schools cheat girls*. New York: Simon & Shuster Publisher.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Helsinki: PS Kustannus, 136–159.
- Sakellariou, M. & Rentzou, K. 2012. Cypriot pre-service kindergarten teacher's beliefs and intensions about the importance of teacher/child interactions. *Early Childhood Educ Journal*, 39, 413–420.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in finnish preschool classrooms. *Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisu* 512.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Helsinki: PS Kustannus.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa: M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen (Toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Shuper, E.E., Klein, P.s. & Yablon, Y.B. 2014. Quality of care at home and in daycare and social behavior in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184 (7), 1063–1074.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen / Pauli Siljander*. Helsinki: Otava
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55/1988.
- Silver, C. & Harkins, D. 2007. Labeling, Affect, and Teachers' Hypothetical Approaches to Conflict Resolution: An Exploratory Study. *Early Education and Development* 18 (4), 625–645.
- Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Skattebol, J. 2010. Affect: A Tool support pedagogical change. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 31 (1), 75–91.
- Skeggs, B. 2001. *Feminist ethnography*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont & L. Lofland (Toim.) *Handbook of ethnography*. London, 426–442.
- Smart, D. & Sanson, A. 2001. Children's social competence. The role of temperament and behaviour. *Family Matters* Nro 59, 10–15.
- Smith, J. 2009. Blending effective behavior management and literacy strategies for preschoolers exhibiting negative behavior. *Early Childhood J*, 37, 147–151.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. http://www.stm.fi/sosiaali_ja_terveyspalvelut/sosiaalipalvelut/lastensuojelu, viitattu 27.4.2015.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stanulis, R.N. & Manning, B.H. 2002. The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 30 (1), 3–8.

- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Steed, E.A., Adapting the behavior education program for preschool settings. *Beyond behavior*, Fall 2011, Volume 20 (1), 37–41.
- Stormont, M & Reinke, W. The Importance of Precorrective Statements and Behavior-Specific Praise and Strategies to Increase Their Use. *Behavioral Supports*, 26–32.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. *Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suhonen, E. 2008. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (Toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Svinhufvud, K., Mickwitz, A., Suojala, M. & Korhonen, S. <http://www.kielijelppi.fi>. Helsingin yliopisto. Viitattu 16.8.2015.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I. Totsika, V., Ereky-Stevens, K. Gilden, R. & Bell, D. 2007. Curricular quality and day-to-day learning activities in pre school. *International Journal of Early Years Education*, 15, 49–65.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (Toim.) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus, 68–112.
- Taggart, B. 2010. Vulnerable children: Identifying children ”at risk”. Teoksessa: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart. (Toim.) *Early Childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. New York: Routledge, 166–191.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Research report 351. Helsingin yliopisto.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.thl.fi/fi/tilastot/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lastensuojelu>, viitattu 27.4.2015.
- Terveyskirjasto. 2014. Lasten uhmakkuushäiriö. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/_tk.koti?p_artikkeli=dllk00384. Viitattu 24.4.2014.
- Thelen, P. & Klifman, T. 2011. Using daily transition strategies to support all children. *Young Children*, July 2011, 92–98.
- Thijs, J. & Koomen, H.M.Y. 2009. Toward a further understanding of teachers reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*. 24 (2), 186–197.
- Thomas, A. ja Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel inc.
- Thorell, L.B. & Wählstedt, C. 2006. Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. *Infant and Child Development*, 15, 503–518.

- Thuneberg, H. 2008. Psykykinen hyvinvointi varhaislapsuudessa. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (Toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 95–108.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. 2010. Untangling Teacher-Child Play Interactions. Do teacher Education and Experience Influence "Good Fit" Responses to Children's Play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 106–128.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002/2004/2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387–398.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, oppaia 56, Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research* 297.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 501.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Viljamaa, J. 2008. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki/Jyväskylä: Minerva.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauten mahdollisuus. Teoksessa: M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (Toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus. *Kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere University Press.
- Wachs, T.D., Gurkas, P. & Kontos, S. 2004. Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (4), 439–457.
- Wahl, K. & Metzner, C. 2011. Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *J Child Fam Stud*, 21, 344–355.
- Walamies, M. 2007. *Eettinen kasvu ja dialogisuus. Valokiilassa päiväkodin draamaprosessi*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Walker, S. & Berthelsen, D. 2008. Children with autistic spectrum disorder in early childhood education programs: A Social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 40 (1), 33–51.
- Whittaker, J.E.V. & Harden, B.J. 2010. Beyond ABCs and 123s: Enhancing teacher-child relationship quality to promote children's behavioral development. *NHSA Dialog*, 13 (3), 185–191.
- Wilson, B. J., Petaja, H. & Mancil, L. 2011. The attention skills and academic performance of aggressive/rejected and low aggressive/popular children. *Early Education and Development* 22 (6), 907–930.

- Wilz, N.W. & Klein, E. 2001. "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 209–236.
- Zaghlawan, H.Y. & Ostrosky, M.M. 2010. Circle Time: An Exploratory Study of Activities and Challenging Behavior in Head Start Classrooms. *Early Childhood Educ J* 38, 439–448.

LIITTEET

Liite 1. Aikuisen sitoutuneisuuden arviointiasteikko (Adult Engagement Scale – AES)

5=täydellinen sitoutuneisuus, 4=pääosin sitoutunut/jonkin verran sitoutumatonta, 3=sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät dominoi, 2=pääasiassa sitoutumatonta/jonkin verran sitoutuneisuutta, 1=täydellisesti sitoutumaton

SENSITIIVISYYS – TASO 5

Aikuinen:

- myönteinen äänensävy
- myönteiset eleet ja katsekontakti
- lämmin ja osoittaa kiintymystä
- kunnioittaa ja arvostaa lasta
- rohkaisee ja kehuu
- tunnistaa lapsen tarpeet ja huolenaiheet
- kuuntelee ja vastaa lapselle
- rohkaisee lasta luottamaan

AKTIVOINTI - TASO 5

- energinen ja elävä
- virittää tarkoituksenmukaisesti
- sovittaa yhteen lapsen kiinnostukset ja havainnot
- motivoi lasta
- stimuloi keskustelua, vuoropuhelua, aktiivisuutta, ajattelua
- jakaa ja laajentaa lapsen toimintaa
- voi olla non-verbaalinen

AUTONOMIA – TASO 5

- sallii lapsen valita ja tukee valintoja
- tuottaa tilaisuuksia kokeiluille
- rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja vastuullisuutta
- rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista ja säännöistä

SENSITIIVISYYS – TASO 1

- negatiivinen äänensävy
- kylmä ja etäinen
- ei kunnioita lasta
- kritisoi ja torjuu lapsen
- ei ole myötämielinen lapsen tarpeille
- ei kuuntele tai vastaa lapselle
- puhuu toisille lapsesta ikään kuin lapsi ei olisi paikalla

AKTIVOINTI – TASO 1

- rutiininomainen
- puuttuu energia ja into
- ei sovita yhteen lapsen kiinnostusta ja havaintoja
- puuttuu rikkaus ja selkeys
- on sekava
- ei viritä tarkoituksenmukaisesti
- supistaa, vähentää vuoropuhelua, aktiivisuutta, ajattelua

AUTONOMIA – TASO 1

- ei anna sijaa lapsen valinnoille ja kokeiluille
- ei rohkaisee lapsen ideoita
- ei anna lapsille vastuuta
- ei salli lapsen arvioida produktion laatua
- on autoritaarinen ja dominoiva
- jäykästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin, neuvotteluja ei sallita

(Pascal ym. 1995; suomennos mukailtu Kallialan 2009 mukaan)

Liite 2. Teemahaastattelun runko

Haastavasti käyttäytyvä lapsi päiväkodissa

- Millainen käyttäytyminen on mielestäsi haastavaa? Miksi?
- Millainen käyttäytyminen on mielestäsi erityisen vaikeaa kohdata ammattikasvattajana? Miksi?
- Miksi lapsi käyttäytyy haastavasti? Millaisia syitä haastavan käyttäytymisen taustalla on?
- Onko sinulla riittävästi ammatillisia edellytyksiä, aikaa ja tilaa haastavan käyttäytymisen kohtaamiseen? Jos on, perustelee. Jos ei, perustelee.
- Millaista tukea kaipaisit haastavasti käyttäytyvien lasten kohtaamiseen? Miksi?

Pedagogiset käytännöt

- Huomioidaanko päiväkodissanne pedagogisin järjestelyin (siirtymätilanteet, päivän rytmitys, pienryhmät yms.) haastavasti käyttäytyvät lapset?
- Millaisissa tilanteissa haastavaa käyttäytymistä esiintyy eniten?
- Huomioidaanko näissä tilanteissa lapsen tuen tarvetta erityisellä tavalla? Miten?
- Miten haastavat kasvatustilanteet selvitetään päiväkodissa? Millaisia pedagogisia käytäntöjä sovelletaan haastavissa kasvatustilanteissa? Miksi?
- Tuetaanko haastavasti käyttäytyvää lasta kasvatuksellisin keinoin (esim. tunnetaidot, sosiaaliset taidot)? Miten lasta tuetaan ja millaisissa tilanteissa?
- Käsitelläänkö yhdessä lapsen kanssa haastava kasvatustilanne? Milloin kasvatustilanne käsitellään? Miksi juuri tällöin? Miten se käsitellään?
- Puretaanko haastavia kasvatustilanteita myöhemmin yhdessä kollegoiden kanssa? Miksi? Miten?
- Onko kollegoiden kanssa yhdessä sovittu miten haastavissa kasvatustilanteissa toimitaan? Millaisia asioita olette sopineet? Miten muut tukevat tilanteessa?

Vuorovaikutus

- Miten haastavaan käyttäytymiseen tulisi mielestäsi vastata (äänensävy, eleet, ilmeet)?
- Onko vuorovaikutuksella merkitystä suhteessa haastavaan käyttäytymiseen?
- Millaiseen vuorovaikutukseen pyrit lapsen kanssa haastavissa kasvatustilanteissa?
- Arvioitko suoriutumistasi haastavan kasvatustilanteen jälkeen? Miten?
- Millainen vuorovaikutus provosoi haastavaa käyttäytymistä?
- Millainen vuorovaikutus ehkäisee haastavaa käyttäytymistä?
- Oletko huomannut eroa eri vuorovaikutustyylien välillä suhteessa haastavan kasvatustilanteen etenemiseen? Nopeuttaako/hidastaako tietynlainen vuorovaikutus tilanteen selvittämistä?
- Millainen vuorovaikutussuhde sinulla on haastavien kasvatustilanteiden ulkopuolella lapsiin, jotka usein käyttäytyvät haastavasti? Miksi? Kuinka paljon haastava käyttäytyminen vaikuttaa sinun ja lapsen väliseen suhteeseen?

Käydään läpi viisi aineistoesimerkkiä haastavista kasvatustilanteista. Luetaan analyysiesimerkit läpi ja opettaja saa kommentoida niiden pohjalta esiin nousseita ajatuksiaan ja tulkintojaan.

Liite 3: Näyte litteroidusta kenttäpäiväkirjasta (1)

On aamupiirin aika. Paikalla on 14 lasta, joista vain 4 on tyttöjä. Paikalla on kaksi aikuista. Lapset istuvat piirissä pitkillä penkeillä vierekkäin. Osa lapsista odottaa aikuisen ohjetta hiljaa paikoillaan. Muutama poika juttelee keskenään kovaäänisesti. Pojat naureskelevat ja hauskuuttavat toisiaan vitsailemalla. Erityisesti yksi pojista hyörii levottomasti paikoillaan. Aikuinen A: ”Elmeri, peppu penkkiin” (hiljaisella ja lempeällä äänellä kun Elmeri pyörii penkillä). Elmeri istuu alas ja aikuinen A kysyy viikonpäivää. Kaikki lapset saavat vastata yhtä aikaa kun ensin yhdessä lasketaan kolmeen. Elmeri pyörii yhä paikallaan. Aikuinen B kommentaa tätä tiukalla äänellä: ”Peppu penkkiin!” Ei mitään tehoa. Elmeri pyörii yhä levottomasti paikoillaan, ei kuitenkaan vaikuta lainkaan uhmakkaalta. Aikuinen A puuttuu: ”Hei Elmeri, näytän sulle tällaista (ranteessa kiinnitettynä liikennevalo-kiekot) väriä (keltainen) ja se tarkoittaa sitä, että pitää istua kunnolla peppu penkissä.” Elmerin istumista korjataan sanallisesti niin kauan, että Elmeri istuu ”kunnolla” pyöly penkissä jalat maassa. Elmeri on jo turhautuneen näköinen. Tänään paikoillaan istuminen on hyvin vaikeaa ja näyttää ilmiselvästi siltä, että Elmeri haluaisi päästä jo jaloittelemaan.

Aikuinen B istuu piirissä, tosin omalla tuolillaan. Hän vaikuttaa hyvin totiselta. Hän pysyy melko ilmeettömänä, eikä reagoi lasten aloitteisiin. Viikonpäivä, kuukausi ja säätila on katsottu. Elmeri ja osa muista lapsista ovat yhä levottoman oloisia. Etenkin Elmeri näyttää siltä, että on ääri rajoillaan (kasvot punottavat, motorinen levottomuus lisääntyy koko ajan vaikka hän yrittää hillitä sitä, katse harhailee seinillä). Aikuinen A alkaa puhua lapsille innostavasti viikon tulevasta ohjelmasta. Lapset tarttuvat keskusteluun ilman ainoatakaan poikkeusta. Elmerin pyöriminen loppuu ja hän kommentoi tapahtumia kovalla ja iloisella äänellä. Aikuinen A hymyilee Elmerille. Kun suuri osa lapsista alkaa puhua toistensa päälle iloisella ja kovalla äänellä, aikuinen A korottaa ääntään. Ei kuitenkaan vihaisesti. ”Puhutaanpas vuorotellen niin kaikki saa sanoa!”

Lapset viittaavat innoissaan. Lasten kasvot näyttävät iloisilta. On selvää, että viikon tapahtumista puhuminen on heille tosi antoisaa. Aikuinen jakaa joitain puheenvuoroja viittaamalla, kunnes sanoo: ”Nyt en jaa enää puheenvuoroja.” Ja näyttää samalla kädellään stop-merkkiä. Lapset tyytyvät aikuisen rajaukseen, vaikka joillakin on ollut vielä käsi pystyssä. Kaikki ovat kuitenkin ehtineet kommentoida, eikä kukaan näytä harmistuneelta.

Yhteisen keskustelun jälkeen lapset ovat huomattavasti sitoutuneempia aamupiiriin kuin kalenteria katsottaessa. Seuraavaksi aikuinen A kertoo, että on aika katsoa keitä on paikalla. Lapset merkitsevät taululle ketä on paikalla. Tänään lasten kuvat laitetaan lattialle kuva lattiaan päin ja lapset saavat nostaa oman kuvansa muistipelin omaisesti lattialta siten, että kukin saa kääntää vain yhden kortin vuorollaan. Lapset tuntuvat pitävän leikistä ja sitoutuvan siihen (omaa vuoroa odotetaan innostuneina).

Kuvien laittamisen jälkeen seuraa odottelua ennen kuin aikuinen A jatkaa puhettaan. Levottomuus palaa lapsiin nopeasti. Aikuinen B: ”Elmeri hei, älä häiritse toisia!” (tylyllä äänellä kun Elmeri pyörii penkillään). Elmeri ryhtyy toistamaan kaiken A aikuisen puheen. Aikuinen A laittaa sormensa suunsa eteen ja kommentoi: ”Elmeri sulla ei oo puheenvuoro.” Elmeri: ”Elmeri sulla ei oo puheenvuoro.” Nauraa ja kolme muutakin poikaa yhtyy nauruun. Aikuinen A. ” No niin, jatketaanpas....” Elmeri: ”No niin, jatketaanpas...” (nauraa nyt jo hieman uhmakkaasti) Aikuinen A: ”Elmeri katsoppas mallia siitä vierestä!” (ääni on tiukempi ja hieman turhautunut, vielä kuitenkin melko rauhallinen). Elmeri jatkaa puheen toistamista, kunnes aikuinen A käynnistää vauhdikkaasti loruttelun. Elmeri heittäytyy innoissaan lorutteluun mukaan, eikä äskeisestä keppostelusta näy enää jälkeäkään. Aikuinen A päästää Elmerin lorun aikana myös liikkeelle. Elmeri saa laskea lasten kuvat taululta kapulalla koskettaen. Elmeri on nyt todella innoissaan ja toimintaan sitoutunut.

Liite 4: Näyte litteroidusta kenttäpäiväkirjasta (2)

Ollaan lähdössä ulos. Eteisessä pukeutumassa on yhtä aikaa seitsemän lasta (3 poikaa, 4 tyttöä) ja kaksi aikuista. Osa lapsista meluaa kovaan ääneen. 2 poikaa pyörii lattialla, eivät pue. Aikuinen C: ”Aika kova melu täällä... (rauhallisella äänellä). Aikuinen D: ”Katsokaapas Masaa!”(innostuneella ja kovalla äänellä) Lapset katsoo. ”Masa taitaa olla niin taitava, ettei tarvitse apua!” Osa lapsista rauhoittuu ja ryhtyy pukemaan. Osa hyörii edelleen. Äsken levottomana hyörinyt Elsa ryhtyy pukemaan ja katsoo kysyvä katse kasvoillaan aikuisia. Aikuinen C: ”Elsakin taitaa olla niiiiiin taitava, ettei yhtään tarvi apua!” Aikuinen C ja D auttavat kaikista riehakkaimmin käyttäytyviä Paavoja ja Mikkoa. Mikko: ”Aaa... Pussi!! (kikatusta) Kikkeli!! (kikatusta)” Paavo nauraa ääneen. Aikuinen C: ”No niin ja sitten rauhoitutaan” (lempeästi). Aikuiset auttavat poikia ja kun pukeminen etenee, pojat rauhoittuvat hieman.

Elsa yrittää kaikkensa selviytyäkseen pukemisesta. Elsa katselee muita lapsia ja aikuisia, mutta kukaan ei vastaa katseeseen. Elsa alkaa itkeä kovaan ääneen kun ei toisellakaan yrityksellä onnistu saamaan punttia oikein kengän päälle. Aikuinen D: ”Tarvitko Elsa apua?” Elsa huutaa jo nyt tosi kovaa, kasvot ovat punaiset. Ei sano mitään. Aikuinen D laittaa puntin kengän päälle, Elsa itkee yhä. Aikuinen silittelee selkää ja vetää haalareiden vetoketjun kiinni. Elsa avaa vetoketjun kiukkuisesti ja jatkaa itkuaan. Aikuinen D: ”Kuule Elsa miksi sä avaat sen (vetskarin), kun mä laitoin sen kiinni?? (närkästyneesti) Elsa huutaa: ”Kun mä haluan itse!!!” Aikuinen D: ” Ei oo kyllä kauheen kivaa kun sä avaat kun pyysit apua.” (Elsa ei ole pyytänyt apua. Aikuinen kuulostaa närkästyneeltä.) ”Mutta hyvä juttu, että osasit itse” (pehmeämmin kun Elsa vetää kiukkuisena vetoketjun itse kiinni). Elsa itkee yhä siirtyessään ulos. Aikuiset jäävät auttamaan muita lapsia.