



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Rantala Suvi

Lastentarhanopettajien kertomuksia häpeästä ja nolostumisesta päiväkodissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Rantala Suvi	
Työn nimi/Title of thesis Lastentarhanopettajien kertomuksia häpeästä ja nolostumisesta päiväkodissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 66+1
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata häpeän ja nolostumisen tunteita kasvatus- ja opetusmaailman kontekstissa. Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen nousi tunnekasvatuksesta. Päiväkotien toiminnan suunnittelussa on yhä enemmän otettava huomioon ne tunteet, joiden kanssa lapset ja aikuiset ovat päivittäin tekemisissä. Tutkimus osallistuu tunnekasvatuskeskusteluun tuomalla esiin lastentarhanopettajien sekä lasten negatiivisia tunteita opettajien kertomana päiväkodin arjessa sekä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu tunnetutkimuksesta sekä psykologisesta että sosiaalisesta näkökulmasta, häpeän tutkimuksesta sekä kerronnallisuuden metodologisista valinnoista. Tässä tutkimuksessa tunteet nähdään henkilökohtaisina kokemuksina, jotka tapahtuvat ihmisessä sisäisesti, mutta sosiaalisten tilanteiden aiheuttamina ja ovat vuorovaikutuksen sekä soziaalistumisen muokkaamia.</p> <p>Tässä tutkimuksessa kysyttiin millaisista häpeän kokemuksista lastentarhanopettajat kertovat ja millaisena häpeä näyttäytyy päiväkodin arjessa kertomusten mukaan. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan kerronnallista lähestymistapaa. Kerronnallinen tutkimus perustuu uudenlaiseen käsitykseen tiedosta. Tietämisen prosessi muodostuu kertomuksista, joiden avulla ihmiset konstruoivat ympärillään tapahtuvaa. Kerronnallisuudella viitataan tutkimuksissa usein tiedontuottamisprosessiin, tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta tai aineiston analyysia. Kerronnalliseen metodiin liittyy vapaus valita jokaiseen tutkimukseen sopivat menetelmät kertomusten tulkitsemiseen. Se tarjoaa analyysille mahdollisuuden nähdä elämän kokonaisuus sellaisena, kuin se kullekin ihmiselle ilmenee. Tutkimukseen osallistui 3 naislastentarhanopettajaa, joiden työura on kestänyt 1-5 vuotta. Kerronnallisten haastattelujen pohjalta syntyneestä aineistosta pyrin löytämään opettajien kertomuksissaan tekemiä oivalluksia sekä merkitystihentymiä. Analyysia johdatti opettajien kertomusten lisäksi tutkijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus, sillä kerronnallisen näkemyksen mukaan merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa kertojan ja kuulijan välillä.</p> <p>Tutkimuksen tuloksissa opettajien kertomukset kuvasivat häpeää ja nolostumista heidän lapsuudenmuistoissaan sekä työssään päiväkodissa. Arvioinnin kohteeksi joutuminen, opettajan harkitsemattomat kommentit lapsen ominaisuuksista tai taitoa vaativassa tehtävässä epäonnistuminen olivat aiheuttaneet opettajille häpeän kokemuksia lapsuudessa. Puhuttaessa häpeästä opettajuuden kontekstissa esiin nousi syällisyys "hermojen menettämisestä" sekä ristiriidat arvoissa ja kasvatusnäkemyksissä työyhteisön sisällä. Opettajien kertomuksissa häpeä ilmeni soziaalistamisen keinona. Kasvattajan tehtävä on opettaa lapselle oikea ja väärä, ja väärin toimivaan lapseen reagoiminen, kuten toruminen, voi aiheuttaa lapselle nolostumisen tai häpeän kokemuksen. Häpeästä selviytyminen ilmeni kaikkien opettajien puheissa, ja he korostivat positiivisuuden kulttuurin ylläpitämistä tärkeänä tekijänä ympäristössä, jossa lapsen on turvallista epäonnistua ja myöntää virheensä.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt edistämään kuvaamalla läpinäkyvästi kaikkia tutkimuksen vaiheita. Kerronnallisen filosofian mukaan kertojan äänen löytäminen on ollut suuressa roolissa tutkimukseni haastattelu- ja analyysivaiheissa. Häpeää ja nolostumista ei ole vielä juurikaan tutkittu kasvatustieteen näkökulmasta, ja tämä tutkimus vastasi siihen tarpeeseen ilmentämällä häpeää ja nolostumista päiväkodeissa opettajien kertomana. Kertomukset rakentavat kuvaa häpeästä arkisena tunteena, joka on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lapsuudessa koetut asiat vaikuttavat ihmisen loppuelämään. Opettajien kertomukset kuitenkin ilmensivät häpeää ainoastaan aikuisen näkökulmasta sekä muistojen kautta. Jatkotutkimusta tarvitaan, jotta voidaan tarkemmin kuvata millaisia sosiaalisia merkityksiä häpeällä on kasvatuksen kontekstissa.</p>			
Asiasanat/Keywords: häpeä, kerronta, lastentarhanopettaja, muistot, narratiivisuus, tunteet			

Sisältö

1.	Johdanto	1
2	Tunteet ja niiden tutkiminen	3
2.1	Opettajuudesta ja tunnetutkimuksesta	3
2.2	Tunteet ohjaavat toimintaa	5
2.2.1	<i>Tunnekatégoriat</i>	6
2.2.2	<i>Tunnetaidot</i>	7
2.3	Hyvä ja huono häpeä	8
2.3.1	<i>Terve häpeä</i>	10
2.3.2	<i>Itsetuntoa alentava häpeä</i>	10
2.3.3	<i>Häpeä osana tunteiden kirjoa</i>	12
3	Tutkimuskysymykset	15
4	Tutkimuksen metodologinen tausta	16
4.1	Kerronnallinen näkökulma	16
4.2	Kerronnallisen tutkimuksen lähestymistapoja	17
4.3	Kokemukset tiedon luojina	19
4.4	Kerronnallisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä	20
4.5	Sensitiivisten aiheiden tutkiminen	23
5	Tutkimuksen toteutus	26
5.1	Kerronnallinen haastattelu	26
5.2	Aineiston analyysi	29
6	Tutkimuksen tulokset	33
6.1	Jutan tarina	33
6.2	Katjan tarina	36
6.3	Marian tarina	39
6.4	Häpeän kokemukset lastentarhanopettajien kertomana	42
6.4.1	<i>Häpeä ja nolostuminen lapsen elämässä</i>	43
6.4.2	<i>Häpeä opettajan työssä</i>	46
6.5	Häpeä päiväkodin arjessa	48
6.5.1	<i>Häpeä sosialisaaion välineenä</i>	49
6.5.2	<i>Säännöt ja rangaistukset</i>	50
6.5.3	<i>Opettajan pedagoginen rooli</i>	53
7	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	56
8	Johtopäätökset ja pohdinta	59
9	Lähteet	62

1. Johdanto

Tunteet ovat läsnä jokapäiväisessä elämässämme. Ne itkettävät, naurattavat ja laittavat meidät toimimaan. Se, miten käsittelemme tunteitamme, on persoonallista ja vaikuttaa siihen miten muut ihmiset näkevät meidät. Tunteita on tutkittu muun muassa psykologisesta, sosiaalisesta, kulttuuris-historiallisesta ja hengellisestä näkökulmasta. Tunnetutkimuksen ala on kuitenkin melko nuori ja monimuotoinen sekä voimakkaasti sidoksissa psykologian ja sosiologian tutkimukseen. Opettajien tunteita on tutkittu Suomessa vain vähän. Perinteisesti ammattilaisuus ja emotionaalisuus eivät ole sopineet edes samaan lauseeseen, ja opettajan työn tunnepitoisuus onkin noussut julkiseen keskusteluun vasta viime aikoina.

Häpeä on tunne, joka koskettaa jokaista elämämme aikana. Se voi näyttäytyä poskiaan kuumottavana punastumisena, huonona omatuntona tai jopa elämän suuntaa muuttavana mullistuksena. Häpeän avulla opimme tietämään, mikä on oikein ja mikä väärin. Häpeä sanana ei jokapäiväisessä elämässämme käy kuin korkeintaan vierailulla, ja usein haluamme pitää kuumottavat tunteksemme omana tietonamme. Häpeään kun liittyy usein tunne siitä, että on huonompi kuin muut.

Kiinnostuin häpeän tunteesta, kun tutustuin kirjallisuuteen tunnekasvatuksesta. Aloin pohtimaan omia häpeänkokemuksiani ja sitä, miten ne ovat vaikuttaneet siihen millainen ihminen nykyisin olen. Kandidaatintutkielmassani tutkin häpeän merkitystä lapsen itsetunnon. Itsetunto on epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä, ja hyvä itsetunto auttaa omien virheiden myöntämisessä ja niiden korjaamisessa (Keltinkangas-Järvinen, 1994, s. 17-23). Hyvä itsetunto rakentuu vuorovaikutussuhteessa ensin aikuisen ja lapsen sekä myöhemmin vertaisryhmän välillä. Siksi on ensisijaisen tärkeää, että vuorovaikutussuhteet toimivat lapsen itsetuntoa vahvistavasti ja ovat myönteisiä niin sanallisesti kuin sanattomasti (Koivisto, 2011, s. 44-51). Tutkielmaa tehdessäni totesin, että epäonnistumisen tunne liittyy olennaisesti häpeään ja nolostumiseen, ja kiinnostuin selvittämään yhä enemmän sitä, minkälaisia häpeän kokemuksia lastentarhanopettajat ovat kokeneet ja miten päiväkodin arjessa puhutaan, nähdään ja koetaan häpeää.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata häpeän ja nolostumisen tunteita kasvatusta ja opetusmaailman kontekstissa. Tunnekasvatus on trendikäs termi erilaiset tunteet ja

tunnetaidot huomioivalle kasvatukselle, ja se on otettu mukaan vuonna 2014 uudistuneeseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Myös uusi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioi tunnetaitojen oppimisen osana ”Minä ja meidän yhteisömme”-oppimiskokonaisuutta. (Opetushallitus, 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei tunne tunnekasvatusta omana kokonaisuutenaan, mutta Vasussa kuitenkin todetaan, että päiväkodin kasvattajien tehtävänä on edistää kolmea ihmisenä kasvamisen päämäärää: henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioivien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittain lisääminen. (Stakes, 2005.) Tunnekasvatus tukee jokaista päämäärää ja siksi sen asema osana suunnitelmallista kasvatustoimintaa tulisi taata myös uudessa varhaiskasvatuslaissa.

Kerronnallisuus on suuressa roolissa tämän tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kertominen on tietämisen muoto, jonka avulla ihminen jäsentää identiteettejään. Kertomisessa keskeistä on kommunikaatio ihmisten välillä, vuorovaikutuksessa jaetut kokemukset ja yhdessä rakennetut merkitykset. Kerronnallinen näkökulma tutkimukseen antaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden kertoa oman tarinansa, siksi häpeän tutkimiseen kerronnallinen haastattelu oli luonnollinen lähestymistapa. Tutkimukseen osallistui 3 naislastentarhanopettajaa, iältään alle 30-vuotiaita. Kaikki lastentarhanopettajat olivat toimineet työssään alle 5 vuotta. Tutkimus toteutettiin kerronnallisina haastatteluina, joissa jokainen opettaja kertoi omista häpeän muistoistaan, aikuisuuden kokemuksistaan ja näkemyksestään häpeän merkityksestä päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisista häpeänkokemuksia lastentarhanopettajat kertovat, sekä millaisena häpeä näyttäytyy päiväkodin arjessa.

2 Tunteet ja niiden tutkiminen

Tunteita on tutkittu useilla eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, filosofiassa, antropologiassa, sosiologiassa sekä kulttuurintutkimuksessa. Kaikilla tieteenaloilla lähtökohdat tunteiden ymmärtämiseen ovat erilaiset, ja tutkijoilla onkin monia eri käsityksiä siitä, mitä tunteet ovat. Tärkeimmät syyt näihin erimielisyyksiin ovat ensinnäkin se, ettei ole päästy sopuun siitä, mistä tunteet muodostuvat. Lisäksi on erimielisyyksiä siitä, millainen suhde biologialla ja kulttuurilla on tunteen kokemuksessa ja kommunikaatiossa. Perinteiset kahtiajaot järjen ja tunteiden, kehon ja mielen sekä yksityisen ja julkisen välillä ovat johtaneet kognitioiden ja ajattelun tutkimiseen tunteiden sijaan, sillä niitä on vaikeaa tutkia objektiivisesti. Kasvatustieteen tunnetutkimuksessa on vallalla kolme näkökulmaa, jotka ymmärtävät tunteita eri tavoin. Psykodynaaminen käsitys tunteista on, että ne ovat yksityisiä psyykkisiä tapahtumia. Tunteet voidaan toisaalta nähdä myös sosiokulttuurisena ilmiönä opittuina ja jaettuina. Kolmas näkökulma yhdistelee kahta ensimmäistä. (Zembylas, 2007.) Tässä tutkimuksessa tunteet nähdään psyykkisenä ilmiönä, ihmisen henkilökohtaisina kokemuksina jotka tapahtuvat ihmisessä sisäisesti, mutta sosiaalisten tilanteiden aiheuttamina ja ovat vuorovaikutuksen sekä sosiaalistumisen muokkaamia.

2.1 Opettajuudesta ja tunnetutkimuksesta

Kasvatustieteilijät ovat kiinnostuneet opettajien tunteista vasta viimeisten vuosikymmenten aikana. Emotionaalisuus on kuitenkin tunnustettu opettajan työtä määritteleväksi erityispiirteeksi, ja siksi negatiivisistakin tunteista on tullut aika puhua ääneen. Hargreaves on tutkinut opettajan työn tunnepitoisuutta sekä siihen liittyvää tunteiden moninaisuutta. Hargreavesin mukaan opettajuus vaatii erityislaatuista emotionaalista ymmärrystä sekä tunteiden kanssa ja niiden avulla työskentelyä. Hänen tutkimustensa mukaan opettajat arvostavat tunnesidettä oppilaisiinsa ja näkevät oppilaat sekä emotionaalisina että sosiaalisina olentoina oppivien lisäksi. Opettajuuteen liittyy fyysinen ja ammatillinen läheisyys oppilaiden kanssa, joka luo ihmissuhteisiin suurta emotionaalista intensiivisyyttä. Ristiriitaisessa luokkaympäristössä tunteiden intensiivisyys voi kääntyä joskus negatiiviseksi tekijäksi. (Hargreaves, 1998, 2000).

Välittämisen (”caring”) termi nousee usein esiin opettajuuden tunnetutkimuksessa. Zembylas on sekä yksin että Isenbargerin kanssa tutkinut opettajan työn emotionaalisuuden

ominaisuuksia. Tunnepitoisuuteen liittyy kompleksisuutta, jännitteitä sekä haasteita. Opettajien työssään kokemat tunteet muodostuvat arvoista, diskursseista sekä uskomuksista, joita koulujen politiikka ja vallankäyttö tuottavat. Tutkimuksen mukaan opettajien käsitys työnsä tunnepitoisuudesta on yhteydessä heidän käsitykseensä välittämisen roolista opettamisessa ja oppimisessa. Tunnepitoinen työskentely on menetelmä, jolla kuvataan opettajan työn tunteiden kirjoa ja siitä selviytymistä. Tunnepitoisuudesta suoriutuminen vaikuttaa opettajan sitoutumiseen, tyytyväisyyteen ja itsetuntoon. (Zembylas, 2004, Isenbarger & Zembylas, 2006.)

Suomessa opettajien tunteiden tutkiminen on alkanut vasta viime aikoina. Kerronta opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukena -projektissa on kehitetty kerronnallista sekä toiminnallista menetelmää opettajien työssä jaksamisen tukemiseen. Projektin pienryhmissä opettajat kertoivat tunteidensa ristiriitaisuuksista suhteissa itseen ja omiin tunteisiin, lapsien vanhempiin ja kollegoihin sekä opetussuunnitelmatyöhön ja hallinnosta tuleviin odotuksiin. Opettajat olivat työssään kokeneet sekä jaksamattomuuden että ilon hetkiä. (Estola et al., 2006). Opettajien tunteita on tutkittu myös välittämisen ja vallan näkökulmasta. Ylitapio-Mäntylä on tutkinut lastentarhanopettajien muistoja kasvatustilanteista, joissa välittäminen sekä valta esiintyvät sekä heidän lapsuudessaan että työssään opettajana. Välittäminen ja valta rakentuvat ja kietoutuvat kasvatuskäytäntöihin arkipäiväisissä tilanteissa. Ne olivat näkymättöminä läsnä rutinoituneissa toiminnoissa, joita opettajat reflektoivat. Ne levittäytyivät kaikkiin kasvatuksellisiin tilanteisiin, joissa tehtiin jatkuvia ja moniulotteisia päätöksiä. (Ylitapio-Mäntylä, 2013).

Opettajien sekä erityisesti lastentarhanopettajien tunteille ei kasvatustieteen tutkimuskentällä ole vielä löytynyt kovin suurta jalansijaa. Opettajan työn ihmissuhdeluonne ja emotionaalinen ulottuvuus ovat kuitenkin kansainvälisesti sekä kansallisesti tiedostettuja asioita. Kerronnallisen tutkimustradition yleistymisen myötä opettajien tunteet pääsevät yhä enemmän esille. Oulun yliopiston EMOT-tutkimushankkeessa tutkitaan tällä hetkellä 1-5 vuotta työskennelleiden, uransa alkuvaiheessa olevien lastentarhanopettajien sekä peruskoulun opettajien tunteita. Myös tämä tutkimus osallistuu keskusteluun tunnetutkimuksen kentällä, sillä opettajien häpeän kokemuksia ei ole tutkittu. Halusin selvittää, kuinka avoimesti haastattelemani lastentarhanopettajat puhuvat tunteista, jotka ensivaikutelmaltaan usein mielletään vaikeiksi, syvällisiksi ja jopa kaukaisiksi. Opettajien oikeus käsitellä työhön liittyviä tunteitaan puhumalla niistä on tärkeää sekä opettajien hyvinvoinnin, että opettajuuden

tutkimuksen kannalta. Aidot, rehelliset puheenvuorot tunnekokemuksista tuovat kasvatustieteen tutkimukseen opettajuuden arkipäivien realismia.

2.2 Tunteet ohjaavat toimintaa

Tässä luvussa esittelen tunnetutkimusta sekä psykologisesta että sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta. Ihmisen kokemus tunteesta voidaan nähdä subjektiivisena, mutta samalla kulttuurin vaikutuksen alaisena. Psykologian tutkimuksessa ajatellaan, että tunne on monimutkainen prosessi, joka käsittää koko kehon aivojen toiminnasta kehon reaktioihin ja käyttäytymisen muutoksiin. Nummenmaan mukaan (2010, s. 15–16) emotio kehittyy tunteen aiheuttavasta tapahtumasta tiedostamattomien ja automaattisten tunneprosessien kautta tunneprosessin tietoiseen osaan ja tunnekokemukseen. Automaattiset tunneprosessit eivät ole opittuja, vaan ne ovat evoluution kehityksessä muokkautuneita elimistön puolustusjärjestelmiä, jotka perustuvat tarkkaa aivojen hermorojen järjestykseen ja niiden toimintaan. Ne ovat reaktioita, jotka tapahtuvat tiedostamatta ja tahdosta riippumatta. Automaattisten tunneprosessien tarkoituksena on havaita ympäristössä tapahtuvia asioita ja valmistella kehoamme siten, että se on valmis tapahtumasta seuraavaan toimintaan. Ihminen tiedostaa tunteensa vasta silloin, kun hän huomaa kehonsa muutokset ja tiedostaa tunteensa aiheuttajan.

Tunteita ilmaisevilla sanoilla, kuten muillakin kielissä esiintyvillä sanoilla, on monimerkityksellisiä ominaisuuksia. Ne sisältävät sanan konkreettisen merkityksen lisäksi useasti yhtä voimakkaita käsityksiä siitä, minkälainen asian, jota sana kuvaa, tulisi olla. Stereotyyppit ja ennakkoluulot kietoutuvat kieleen. Siksi myös tunnesanat voidaan ymmärtää eri tavoin eri kulttuureissa. Lisäksi tunnesanoja voidaan luokitella niiden merkityksen ymmärtämisen mukaan. Esimerkiksi viha voidaan ymmärtää sanan konkreettisessa merkityksessä joka koostuu tiettyjen tasa-arvoisten tekijöiden summasta. Vihaan voi myös kuitenkin liittyä muita merkityksiä, jotka kuvaavat vain osaa siitä, esimerkiksi väkivalta vihan purkamisen keinona. Silti tunnistamme väkivalta-sanat yhteyden vihaan. (Parrot & Harrè, 1996, s. 41–42.)

Tunteet voivat tarttua ihmisestä toiseen useiden mekanismien kautta. Sanattomat ja sanalliset signaalit välittävät erityisesti positiivisia tai negatiivisia tunteita. Iloiset tai vihaiset kasvoniilmeet voivat aiheuttaa niiden katsojassa samanlaisen tunnekokemuksen. Empatia on sanaton tunnesignaali, joka toimii ryhmätilanteissa. Jo pieni lapsi pystyy asettumaan

toisen tunnetilaan, ja saattaa esimerkiksi tuntea pahaa mieltä silloin, jos joku toinen lapsi itkee. Tunteiden ilmaisun opetteleminen lapsuudessa on tärkeää, sillä lapsuuden emotionaaliset kokemukset vaikuttavat persoonallisuuteen sekä aivojen tunneratojen muodostumiseen ja toimintaan. Voimakkaat, toistuvat tunnekokemukset voivat jättää pysyvät jäljen kehittyviin hermoratoihin. (Jalovaara, 2006, s. 19–20, 27–28.)

Sosiokonstruktivistisen tutkimusnäkökulman mukaan keskeistä tunteiden kokemisessa ja ilmaisemisessa on ajatus siitä, että ne ovat opittuja sääntöjä, jotka eroavat kulttuureissa sen mukaan, miten ihmiset puhuvat ja käsitteellistävät niitä. Tunteet rakentuvat sosiokulttuurisesti, eikä biologisesti, ja ne ovat ihmiset improvisaatiota siitä, miten hän tulkitsee ympärillään tapahtuvia tilanteita. Sekä psykologista että sosiokonstruktivistista näkökulmaa on kritisoitu toisensa poissulkevasta asenteesta, sekä yksilön vallan ja tiedostamisen merkityksen huomiotta jättämisestä. Kolmas tunteiden ymmärtämisen suuntaus pyrkii yhdistämään nämä kaksi toisistaan eroavaa näkökulmaa. Vuorovaikutuksellinen ja toimintaa korostava lähestymistapa sijaitsee ilman rajoja kahden edellisen näkökulman välissä. Se korostaa, että tunteilla on olennainen rooli yksilön ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksellisen näkökulman mukaan eri kansat kokevat tunteita eri tavoilla, ja psykologiset ja sosiaaliset tekijät ovat tärkeässä osassa tiettyjen tunteiden olemassaolon kannalta. (Zembylas, 2007.)

2.2.1 Tunnekatgoriat

Koska tunteet ovat lajinkehityksen aikaansaamia tapoja suojata ihmistä, täytyy niistä löytyä voimakkaita perustunteita, joiden pohjalta muut tunneprosessit rakentuvat. Tunnekokemuksia myös opitaan yhdistämään erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja tapahtumiin, mutta niiden perustalla ovat evoluution myötä kehittyneet automaattiset tunneprosessit tai -reaktiot. Ihmisen tunnemaailma on subjektiivinen, ja tunteiden kirjo on periytyvää sekä kulttuurisidonnaista. Ihmisen tunteiden kirjossa näyttäisi olevan jatkumo voimakkaista, evoluutiossa kehittyneistä, yksinkertaisista tunteista monimutkaisiin ja opittuihin tunteisiin. (Nummenmaa, 2010, s. 35–36.)

Nummenmaa esittää, että ihmisen tunneprosessit voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen:

1. Käyttäytymistilat, alimman tason tunnetilat lähestyminen ja välttäminen ovat kaikkein primitiivisimpiä.

2. Motivaatiotilat palkkio, rankaisu, nälkä, jano ja kipu ohjaavat ihmisen toimintaa ja niille on löydettävissä neurofysiologinen tausta.
3. Mielialat, kuten masentuneisuus, ahdistuneisuus, tyytyväisyys tai huoli syntyvät alkukantaisten reaktioiden pohjalta.
4. Perustunteet: Mielihyvä, pelko, viha, inho ja suru syntyvät alempien tasojen yhdistelmistä.
5. Sosiaaliset tunteet: Nolostuminen, häpeä, ujostuminen, ylpeys, kateus ja halveksunta ovat todennäköisesti oppimisen ja kulttuurien aikaansaamia ja siksi ainutlaatuisia ainoastaan ihmisten lajissa.

Ylemmän tason tunnekokemukset syntyvät alempien tasojen tunnereaktioista, joihin liittyy yleensä fysiologisia tapahtumia, ja jotka ovat evoluution myötä kehittyneitä. Tunnekokemuksiin liittyy fysiologisen lisäksi sosiokulttuurinen aspekti ja sen vuoksi ylempien tasojen tunnekokemusten täytyy olla monipuolisempia ja vaihtelevampia kuin alempien tasojen yksinkertaiset ja keskushermostoon perustuvat tunneprosessit, joiden aiheuttamista kehollisista muutoksista ihminen oppii tulkitsemaan tunnekokemuksiaan. (Nummenmaa, 2010, s. 34–37.) Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy sosiaalisiin tunteisiin, joita Nummenmaakin pitää opittuina ja kulttuurisesti muodostuneina.

2.2.2 Tunnetaidot

Tunnetaitoja käytetään päivittäin tietoisesti ja tiedostamattomasti. Ne ovat aikuiselle yleensä itsestään selviä ja arkipäiväisiä, mutta myös elintärkeä osa sosiaalisia taitoja, jotka ohjaavat ihmisen kognitiivisia toimintoja ja käyttäytymistä. Tunteisiin liittyviä taitoja ovat niiden kokeminen, tunnistaminen, näyttäminen ja hallitseminen. On tilanteita, joihin liiallinen tunteiden näyttäminen ei sovi ja tilanteita, joissa on tilanteen ratkeamisen kannalta syytä näyttää tunteensa. Jotkut voivat reagoida tunteisiin voimakkaan fyysisesti ja silloin täytyy tunnistaa, mistä tunnekokemus johtuu. Ihminen voi myös yrittää sulkea tunteet pois elämästään välttyäkseen liian voimakkailta tunnekokemuksilta, ja tällöin pahimmassa tapauksessa aiheuttaa itselleen tunnelukon, tilan jossa ei enää kykene tunnistamaan itsessään mitään tunteita. (Peltonen, 2005, s. 12–14.)

Emootioiden nimeäminen on olennainen osa tunnetaitojen kehittymistä. Lapsen kanssa on tunnetaitojen opettelun kannalta tärkeää elää hetkessä. Tavallisissa arkipäivän tilanteissa tunteita ei yleensä nimetä, vaan ne koetaan. Aikuisen tunnetodellisuus on jäsenyneempää

kuin lapsen, joten hän ei välttämättä huomaa nimetä ja näin todentaa lapsen kokemia tunteita. Vasta kun kokemus kerrotaan ääneen, jäsenyivät tilanteessa koetut tunteet nimetyiksi kokonaisuuksiksi. Lapsi ei opi tunnistamaan tunteitaan jos aikuinen ei auta häntä nimeämään niitä. (Peltonen, 2005, s.14–15.)

Ympäristön odotusten, normien huomaaminen ja omien tunteiden ymmärtäminen kulkevat lähekkäin lapsen kehityksessä. Ensin lapsi erottaa toisistaan vain sallitun ja ei-sallitun, hyvän ja pahan. Hän yhdistää sallitun toiminnan hyvään mieleen ja positiivisiin tunnekokemuksiin, kun taas kielletyt toiminnot saavat aikaan ympäristössä negatiivisen reaktion lasta kohtaan. Tunnekokemusten nimeäminen ja niiden tunnistamisen opetteleminen jatkuu pitkälle murrosikään saakka ja aikuisen apua tarvitaan jatkuvasti, sillä aikuinen on alusta asti se henkilö, joka reagoi lapsen käytökseen omalla käytöksellään ja antaa palautetta toiminnasta. (Kullberg-Piilola, 2005, s. 18–22.)

Tunteiden näyttäminen on ollut suomalaisessa kulttuurissa paheksuttavaa ja monilla suomalaisilla vanhemmilla on takanaan kotikasvatus, jossa kielletään tunteenpurkaukset. Tunnetaitojen oppimisen kannalta tunteiden kieltäminen ja vihan ja aggression vähätteleminen eivät ole hedelmällisiä toimintatapoja terveeseen tunne-elämään pyrittäessä. Ihmisen tulisi oppia jo lapsena, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja ne kuuluvat inhimilliseen olemiseen. Kullberg-Piilola väittääkin, että lähiaikoina on alkanut murros myös suomalaisessa yhteiskunnassa, ja tunteiden piilottaminen ei enää sovi uuden sukupolven elämäntapaan. Aikuisten haasteena onkin se, kuinka kohdata lapsen negatiiviset tunteet menettämättä lapselle tärkeää turvallisuuden tunnetta. Jos aikuinen ei osaa käsitellä omia negatiivisia tunteitaan, voi lapsen tunteenpurkauksien käsitteleminen osoittautua ongelmalliseksi. (Kullberg-Piilola, 2005, s. 24–27.)

2.3 Hyvä ja huono häpeä

Häpeä on yksi perustunteista. Terve häpeän tunne estää ihmistä rikkomasta yhteiskunnan eettisiä normeja. Häpeä voi kohdistua omaan toimintaan tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Terve häpeä ja itsetuntoa alentava häpeä ovat erilaisia tunteita. Liian voimakas häpeän tunne voi heikentää ihmisen itsetuntoa, saada hänet tuntemaan itsensä arvottomaksi tai huonoksi tai jopa lamauttaa fyysiset tai psyykkiset toiminnot. Ihmisellä voi olla tarve piilotella häpeäänsä, mikä voi johtaa eristäytymisen kautta masentumiseen.

Häpeämisen paljastumista saatetaan peitellä sosiaalisesti epäonnistuneella ylikorostuneella käytöksellä, esimerkiksi itsetehostuksella tai mahtailulla. (Jalovaara, 2006, s. 20–21.)

Häpeä- tai häveliäisyys-sanana etymologia vaihtelee romaanisissa ja germaanisissa kielissä. Esimerkiksi espanjan kieleen on tullut julkista rangaistusta ja hylätyksi tulemista tarkoittavia johdannaisia latinalaisesta sanasta *verecundia*. Germaanisissa kielissä häpeäsanana liittyy voimakkaasta seksuaalisuuteen ja peittämiseen tai salaamiseen. Indoeurooppalaista sanakantaa löytyy muuan muassa ruotsin kielen sanasta *skamm*, suomen kielen häpeästä ja hävystä, kuten myös englannin sanasta *shame*. Ilmaisut ovat yhteydessä konkreettiseen, fyysiseen ja psyykkiseen alastomuuteen. Muita latinalaisia häpeää määrittäviä sanoja ovat huonoon maineeseen ja oikeudellisesti rangaistavaan tekoon liittyvät *infamia* ja *ignominia* tai *pudor*, jolla viitattiin 1500-luvun kansankielissä prostituoituun. (Lidman, 2011, s. 37–38.)

Häpeän tunteen pohjalla on tietoisuus yhteiskunnan normeista ja niiden rikkomisen aiheuttamasta tunnekokemuksesta. Ilmiö on itsessään universaali, sen tulkinta voi vaihdella eri kulttuurien välillä tai jopa saman kulttuurin sisällä. (Lidman, 2011, s. 17.) Häpeän tunteen puuttuminen voi olla merkki epätasapainoisesta tunne-elämästä (Turunen, 2004, s.57). Häpeä on myös aikaan sidottu ilmiö, sillä kulloisetkin arvot ja asenteet määrittelevät sen, mikä on kulttuurissa hyväksyttävää tai kiellettyä toimintaa. Häpeää aiheuttavan toiminnan nimittäjät voivat vaihdella jopa saman kulttuurin ikäluokkien tai koulutustaustojen kesken. Myös itsenäiset yksilöt ja perheyksiköt voivat muokata omaa häpeäkulttuuriansa ja määritellä mikä on sallittua ja mikä ei. Häpeän tunne on taustalla myös monikulttuuristuneessa Suomessa. Esimerkiksi maahanmuuttajalapsella voi olla vaikeuksia sovittaa oman kulttuurinsa ja perheensä normit suomalaisen yhteiskunnan toimintakulttuuriin. (Lidman, 2011, s. 17–20.)

Häpeän tunne perustuu vaatimukseen. Vaatimus on kognitiivista tietoa itse tai muiden asettamista tavoitteista, joita on edullista noudattaa. Häpeän tunteelle on tyypillistä herätä silloin, kun ihminen kokee, ettei ole täyttänyt näitä vaatimuksia. Häpeä voi aiheutua tiedosta, arvelusta, luulosta tai kuvitelmasta. Ihmistä koskevat ympäristön vaatimukset voivat olla mielessä huomaamattomina, ne ohjaavat käyttäytymistä refleksinomaisesti. Ihminen tunnistaa ympäristöstään sen asettamat vaatimukset tietoisesti tai tiedostamattomasti, kuitenkin yleensä omiin tavoitteisiinsa sovittaen. Joskus häpeän tunne kuitenkin pakottaa ihmisen toimimaan vastoin omia halujaan ympäristön paineessa.

Häpeää esiintyy monesti moraalisten vaatimusten, ihanteiden, normien ja tapojen yhteydessä, mutta myös yksilön taitoihin kohdistuvissa vaatimuksissa, kuten osaamis- ja menestymispaineiden alla. (Turunen, 2004, s. 57–59.)

2.3.1 Terve häpeä

Häpeää voidaan pitää luonnollisena osana ihmisen tunnekirjoa, sillä se auttaa ihmistä toimimaan ympäristössään sen odotuksien ja normien mukaan. Kun ihminen toimii hyväksytysti, hän on osaltaan rakentamassa laajempaa sosiaalista ympäristöä jossa kaikilla yksilöillä on hyvä elää ja toimia. Modernin länsimaisen kehityspsykologian näkökulmasta häpeän tunne edistää ryhmään kuulumista ja sopeutumista, sillä hyväksyvässä ympäristössä häpeän kokemukset ohjaavat ja korjaavat käytöstä oikeaan suuntaan. Yksilö kasvaa osaksi yhteisöään arkipäiväisten häpeäkokemusten kautta, joten lapsuuteen täytyy kuulua jonkinlaisia kokemuksia häpeästä. (Lidman, 2011, s. 57–58.)

Häpeän tunne auttaa ihmistä tunnistamaan omia rajojaan ja harkitsemaan tekojensa seurauksia ennen toimintaa. Se osoittaa, että yksilö ei pysty hallitsemaan kaikkea ympärillään tapahtuvaa ja antaa näin luvan olla epätäydellinen, epäonnistua ja tarvita toisia ihmisiä. Tällöin ne voimavarat jotka kulusivat täydellisyyden tavoitteluun vapautuvat hyödyllisempiin tarkoituksiin. Häpeän kokemus voi olla tuskallinen, mutta sillä on suojeleva vaikutus. Se kertoo, että ihmisen on muutettava jotain suhteessa ympäristöönsä. On siis perusteltua väittää, että häpeän tunne auttaa pitämään yhteiskuntaa pystyssä, sillä normien rikkomisesta aiheutuva häpeä estää ihmisiä toimimasta yhteiskuntaa ylläpitävien sääntöjen vastaisesti. (Malinen, 2005, s.87–90.)

2.3.2 Itsetuntoa alentava häpeä

Jos turvaa ja lohdutusta vanhemmiltaan hakeva lapsi tulee torjutuksi, ei hän menetä uskoa heihin, vaan omaan itseensä. Syntyy tunne kokonaisvaltaisesta arvottomuudesta, eikä lapsi koe edes ansaitsevansa aikuisen läheisyyttä. Hylkäämis- ja nöyryyttämistilanteet ovat subjektiivisia kokemuksia, joten vanhempi ei välttämättä edes huomaa lapsen tunnetta torjutuksi tulemisesta. Olivatpa aikuisen toiminnan syyt mitkä tahansa, toiminta tahallista tai tahatonta, lapselle jää torjunnasta pysyvä muistijälki joka voi johtaa suurempaan häpeän tunteeseen. (Malinen, 2010, s. 66–68.) Itsetuntoa alentava häpeä on kokonaisvaltainen ja syvä kokemus omasta riittämättömyydestä kaikilla elämänalueilla. Se syntyy useimmiten

jo varhaisista lapsuuden kokemuksista. Syvän häpeän syitä voivat olla muun muassa vanhempien fyysisen läsnäolon, huomion tai huolenpidon puute, jatkuvat luottamuksen rikkomukset, turvattomuus ja perheväkivalta, terveydestä huolehtimisen laiminlyönti sekä harvoissa tapauksissa tietoinen kaltoin kohtelu ja nöyryyttäminen. (m.t., 2010.) Monet itsetuntoa alentavasta häpeästä kärsivät ovat kokeneet, etteivät syntyneet toivottuina lapsina, ja siksi heille on vaikeaa uskoa olevansa kelpaava ja rakastettu (Kettunen, 2014, s. 26).

Tunnekasvatuksessa tulisi ottaa huomioon häpeä sosialisoinnin välineenä. Lasta rangaistaan huonona pidetystä käytöksestä antamalla negatiivista palautetta. Jo antiikista ja keskiajalta lähtien häpeä on pyritty yhdistämään ei-toivottuun toimintaan jota näin opittaisiin välttämään. Häpeää haluttiin välttää, mutta lapsia kohtaan käytettiin alentavia kasvatustapojen ja häpeä juurrutettiin heihin osana sosiaalistumisprosessia. Vaikka 2000-luvulla häpeää ei enää sanallisesta samaan tapaan kuin aikaisemmin, välittyy lapselle silti tunne häpeästä. Sosiaalinen palaute säilyy lapsen muistissa, vaikkei hän osaisikaan sitä nimetä tai kuvata. Tunnekasvatuksessa on tärkeää, ettei lasta pidetä itsessään pahana, vaikka hän tekisikin jotain ei-toivottavaa. (Lidman, 2005, s. 59–61.)

Häpeää on käytetty kautta aikojen sosiaalistamisen keinona. Liian monet ja toistuvat voimakkaat häpeäkokemukset vaikuttavat ihmiseen ja luovat tunteen riittämättömyydestä. Lapsen tietoinen nöyryyttäminen aiheuttaa hänessä voimakasta häpeää. Usein lapsuudessa koettuja nöyryytyksiä edeltää ilo ja positiiviset tunteet, jotka katoavat häpeän kokemuksen myötä. Mitä suurempi ilo on ennen häpeää, sitä voimakkaampi häpeän isku on. (Malinen, 2010, s. 78.) Erityisen kiusallista häpeä on silloin, kun ihminen haluaisi muuttaa omaa tai muiden käyttäytymistä ja mielipiteitä. Yleisestä mielentilasta poikkeava on uhka vallitsevaan ilmapiiriin samaistuneiden itsearvostukselle. Tällöin ympäristö haluaa osoittaa muutoksen yrittäjän toiminnan arvottomaksi ja aiheuttaa hänelle häpeää käytöksestään. Häpeä voi siis estää joskus tarpeellisiakin muutoksia yhteiskunnissa. (Turunen, 2004, s. 66–67.)

Itsetuntoa alentava häpeä voi johtua häpäisevien kokemusten lisäksi erilaisuudesta tai poikkeavuudesta esimerkiksi omassa kehossa. Sairaus, epämuodostuma tai jopa ihon väri voivat aiheuttaa syvää häpeää. Varhaismodernissa ajatusmaailmassa häpeä oli konkreettisesti tarttuvaa, ja siksi poikkeavia, sairaita ja ei-hyväksytyjä henkilöitä ei haluttu koskea tartuntojen pelossa. Nykymaailmassa häpeä on edelleen laajalle leviävä kokemus.

Ennakkoluulot koskevat valtavirrasta poikkeavia, esimerkiksi bussissa ihmiset eivät halua istua yhteiskunnan hylkimien viereen, jotta häpeää ei yhdistettäisi fyysisesti tai sosiaalisesti ”normaaleihin”. Erilaisuus ei voi olla neutraalia, sillä se johtaa aina arvottavaan vertailuun. Erilaisuus on myös kulttuuri- ja kontekstisidonnaista: se, mikä on yhdessä tilanteessa normaalia voi olla toisessa täysin poikkeavaa. (Lidman, 2011, s. 79–83.)

Krooninen syyllisyys ja häpeä vaikuttavat negatiivisesti ihmisen toimintakykyyn. Syyllisyyden tai häpeän syitä on tärkeää erotella ja tunnistaa, sillä ilman konkreettisia tekoja perustanaan ne voivat aiheuttaa mielenhäiriöitä ja vaikeuksia elämänhallinnassa. Häpeä on yleensä seuraus syyllisyyden tunteesta joten on tärkeää, että ihminen tunnistaa tilanteet, joista on aiheutunut hänelle syyllisyyttä. Jatkuva syyllisyyden tunne ilman konkreettista kohdetta voi estää ihmistä tuntemasta syyllisyyttä niissä tilanteissa, joissa hänen kuuluisi. Esimerkiksi liian nuorena annettu suuri vastuu voi aiheuttaa lapsessa syyllisyyttä siitä, ettei hän voinut venyä oman toimintakykynsä ulkopuolelle. Tämä määrittelemätön syyllisyys voi johtaa itsetuntoa alentavaan häpeään. (Silfver-Kuhlampi, 2008, s. 16–18.) Pitkittynyt häpeän tunne muokkaa ihmisen käsitystä itsestään. Hän voi pitää itseään heikkona, hyödyttömänä, epäonnistuneena tai arvottomana. Syvältä sisimmästä kumpuava riittämättömyyden, kelpaamattomuuden ja tarpeettomuuden tunne leimaa ihmistä paljon enemmän kuin kokemus syyllisyydestä oman toimintansa vuoksi. (Kettunen, 2014, s. 26–27.)

2.3.3 Häpeä osana tunteiden kirjoa

Ihminen saattaa kokea häpeän muiden tunteiden kautta. Tieto siitä, ettei ole täyttänyt ympäristön oletuksia, johtaa nolostumisen tunteeseen ja sitä käsiteltäessä häpeään. Häpeän tunne voidaan sekoittaa myös hämmennykseen tai ujouteen. Nolostumiset ja hämmennykset ovat ohimeneviä elämän tapahtumiin liittyviä reaktioita, joiden yhteisvaikutuksesta häpeä voi syntyä. Häpeä on syvämpi ja pitkäaikaisempi tunne kuin hämmennys tai nolostuminen. Se on ihmisen käsitys itsestä riittämättömänä, jo lapsena minäkuvaan juurtunut kokemus omasta persoonasta huonona tai tarpeettomana. Häpeä muuttaa muotoaan iän myötä ja voi sekoittua toisiin tunteisiin niin voimakkaasti ettei sitä enää aikuisiällä tunnisteta. (Malinen, 2005, s. 76–79.)

Nummenmaan (2010, s. 36) tunnekategorioissa hämmennys, nolostuminen ja ujostuminen on luokiteltu sosiaalisiin tunteisiin, jotka opitaan tiettyssä kulttuurissa sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Malinen (2005, s. 80–87) esittää, että kyseiset tunteet voidaan katsoa häpeän tunteen lähisukulaisiksi. Niissä on monia yhdistäviä piirteitä, kuten fyysiset reaktiot punastumisesta sykkeen nousemiseen ja kehon lamaantumiseen. Näitä lievempiä, ohimeneviä kokemuksia ei kuitenkaan ole syytä suoraan rinnastaa häpeän tunteeseen, sillä vaikka hämmennys ja nolous ovat lähisukua häpeän tunteelle, eivät ne kuitenkaan ole yhtä kokonaisvaltaisia tunteita.

Hämmennys tarkoittaa sitä tunnetta, kun ihminen ei tiedä miten tilanteessa tulisi toimia. Hämmennys voi tulla yllättäen aiheuttaen kokijalleen epävarmuutta ja epämukavaa oloa. Yleensä hämmennykseen liittyy äkillinen huomionosoitus ympäristöltä, esimerkiksi muilta ihmisiltä. Huomio ei välttämättä ole negatiivista, vaan positiivinenkin huomiota osoittava toiminta voi aiheuttaa hämmennystä. Myös tarkkailun kohteena olemisen huomaaminen voi aikaansaada ihmisessä hämmentymisen tilan. Hämmentyminen ei yleensä aiheuta voimakasta negatiivista tunnekokemusta, joten sitä voidaan ajatella häpeän ja nolostumisen lievempänä muotona. (Malinen, 2005, s. 81–82.)

Nolostumisen kokemus liittyy läheisesti hämmentymiseen. Nolostumisella on kuitenkin negatiivinen sävy, sillä se liittyy kielteiseen arvioon omasta itsestä tai omasta toiminnasta. Nolostumisen tunteeseen liittyy kokemukset paljastetuksi tulemisesta ja tilanteen hallinnan menettämisestä. (Malinen, 2005, s. 82–85.) Nolostumisen aiheuttaa yleensä tilanne, jossa ihminen kokee antavansa itsestään epäedullisen tai huonon kuvan ympäristölle. Se voi aiheutua esimerkiksi käyttäytymisnormin rikkomisesta. (Parrot & Harré, 1996, s. 39–41.) Hämmentymisen ja nolostumisen ero näkyy ihmisen käyttäytymisessä tunnekokemuksen aiheuttavan tapahtuman aikana tai sen jälkeen. Hämmentynyt ihminen ei yleensä tee mitään, koska ei osaa päättää kuinka tilanteessa tulisi toimia. Nolostunut ihminen kokee toimineensa väärin tai epäonnistuneensa. Nolostumisen ja häpeän tunteen ero taas on siinä, etteivät nolostumisen kokemukset ole ihmiselle yhtä merkityksellisiä kuin häpeän kokemukset. Nolostuminen on usein ohimenevä ja terveelle itsetunnolle melko helposti käsiteltävä kokemus. (Malinen, 2005, s. 82–85.)

Ujous on ihmisen luonnollinen suojauskeino uutta ja tuntematonta kohtaan. Ujous ei välttämättä ole tunne, vaan ihmisen ominaisuus. Ujouteen liittyy huomion keskipisteenä olemisen ja sen aiheuttama epämukava olo. Ujo ihminen joutuu tasapainoilemaan pelon ja

kiinnostuksen sekä lähestymisen ja vetäytymisen välillä. Ujous voi rajoittaa elämää silloin, kun se estää ihmistä kokeilemasta uusia asioita tai tutustumasta uusiin ihmisiin. Ujouteen ei liity samanlaista kokonaisvaltaista epäonnistumisen tunnetta kuin häpeään. Ujous ei yleensä ole läsnä tutussa ympäristössä tai läheisten seurassa. (Malinen, 2005, s. 85–87.)

Hämmennyksen ja nolostumisen lisäksi häpeän lähitunteena voidaan pitää syyllisyyttä. Häpeä ja syyllisyys sekoittuvat toisiinsa useasti, eikä niiden välistä rajapintaa useinkaan huomaa (Kettunen, 2011, s. 83–84). Häpeän muodostavat ulkoapäin tulevat reaktiot ja palautteet ihmisen toiminnasta. Häpeän tunteen perustalla on ympäristön säännöt ja tarpeet, se ”mitä kuuluu tehdä”. Syyllisyyden erottaa häpeästä sen sisäinen ulottuvuus. Häpeä on reagoimista ulkopuolelta tulevaan palautteeseen, kun taas syyllisyydessä palautteen antaa oma sisäinen ääni, omatunto. Ihminen alkaa tuntea syyllisyyttä kun huomaa, että on toiminut vastoin omassa itsessään olevia käsityksiä oikeasta ja väärästä. (Demos, 1996, s. 75.) Syyllisyys keskittyy yleensä tiettyyn tekoon, häpeä taas kytkeytyy voimakkaasti oman itsen huonouteen eikä niinkään sitä aiheuttaneeseen toimintaan (Silfver-Kuhlampi, 2008, s. 12–13). Häpeää ja syyllisyyttä tunnetaan myös usein yhtäaikaisesti. Kun ihminen kokee toimineensa vastoin oikeaa ja väärää, tuntee hän syyllisyyttä. Syyllisyys voi muuttua häpeäksi silloin, kun vääränlainen käytös johtaa riittämättömyyden ja kelpaamattomuuden tunteisiin. (Malinen, 2010, s. 12.)

3 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan lastentarhanopettajien kertomuksia lapsuuden häpeäkokemuksista. Ricour'n (1992) mukaan kertomus on kokonaisvaltainen tapa jäsentää identiteettiä, sillä kertomuksessa toimintaa paitsi kuvataan, myös suhteutetaan ja järjestetään juoneksi sekä siihen liitetään henkilöhahmoja. Toivoin löytäväni opettajien kertomuksista joitain yhteisiä piirteitä koskien häpeän kokemuksia ja niiden aiheuttamia tunnekokemuksia. Koska häpeää on käytetty sosialisoinnin keinona kotikasvatuksessa (Lidman, 2005), olin kiinnostunut tutkimaan lastentarhanopettajien muistoja ja kokemuksia häpeästä henkilökohtaisessa elämässään, sekä työssään päiväkodeissa. Tässä tutkimuksessa kysytään

1. Millaisista häpeän kokemuksista lastentarhanopettajat kertovat?
2. Millaisena häpeä näyttäytyy päiväkodin arjessa kertomusten mukaan?

Vastaan tutkimuskysymyksiini kerronnallisen kuvauksen avulla. Tutkimuksen tulokset muodostuvat kahdesta teemasta. Tulosten ensimmäisessä osassa esittelen jokaisen tutkimukseen osallistuneen lastentarhanopettajan henkilökohtaisen tarinan, joka muodostui etsimällä haastatteluaineistosta hänelle merkityksellisiä muistoja, merkitystihentymiä tai oivalluksia. Tulosluvun toisessa osassa etsin opettajien kertomuksista yhtäläisyyksiä ja eriäväisyyksiä, sekä suhteutan niitä teoriaan tunteista, häpeästä ja ammatillisuudesta.

4 Tutkimuksen metodologinen tausta

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan kerronnallista lähestymistapaa aineiston keräämisessä, analyysissä ja tulkinnassa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan suhde aineistoonsa voi vaihdella teorialähtöisestä aineistolähtöiseen. Perinteinen käsitys aineistosta hypoteesin todentajana on saanut rinnalleen ajatuksen aineiston käyttämisestä itse hypoteesin keksimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistojen tarkoitus ei ole rajoittaa tutkijan ajatuksia vaan tarjota uusia näkökulmia tutkimusaiheeseen. Tutkimusmenetelmät eivät liity pelkästään ideoiden perustelemiseen, vaan ideoita voidaan etsiä aineistosta erilaisten menetelmien avulla. (Eskola, 2007, s. 159–162.) Kerronnallinen lähestymistapa tutkimukseen tarjoaa kokonaisvaltaisen metodin, joka sisältää tutkimusfilosofian ja tiedonkäsityksen lisäksi käytännön työvälineitä aineiston keräämiseen ja analyysiin.

4.1 Kerronnallinen näkökulma

Narratiivisuus, eli tarinallisuus tai kertomuksellisuus tutkimuksessa perustuu ajatukseen kertomuksista tiedon välittäjinä ja rakentajina. Kerronnallisuuden käsitteen alkuperä on latinan kielen sanoissa *narratio* eli kertomus ja sen verbimuoto *narrare*. Englannin kieleen ovat vakiintuneet substantiivi *narrative* sekä verbi *narrate*. Suomen kielessä sen sijaan on useita vaihtoehtoja narratiivisuuden kuvaamiselle, eikä vakiintunutta termistöä ole vielä muodostunut. (Heikkinen, 2007, s. 142–143.) Tässä tutkimuksessa käytän suomenkielistä termiä kerronnallisuus, joka on synonyymi narratiivisuudelle. Tutkimuksessa käytetään materiaalina lastentarhaopettajien kertomuksia lapsuuden häpeäkokemuksista, jotka muodostuivat vuorovaikutuksellisissa keskusteluissa. Kertomuksen ja tarinan merkittävin ero on siinä, että sama tarina voi sisältää monta erilaista kertomusta. Tarinaa voidaan kertoa myös eri keinoin, kuten suullisesti, kirjallisesti tai kuvallisesti. Kertomukseen liittyy myös olennaisesti esittämisen tapa ja järjestys (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189–190).

Kerronnallisuudella on pitkät perinteet kirjallisuus- ja kielitieteissä sekä filosofiassa (Heikkinen, 2007, s.142). Nykyisen kerronnallisen tutkimuksen juurien nähdään olevan 2. maailmansodan jälkeisissä humanististen tieteiden holistisissa, persoonakeskeisissä ajattelutavoissa sekä venäläisten ja myöhemmin ranskalaisten strukturalististen,

postmodernien sekä psykoanalyttisten tieteenalojen käsityksissä ihmisyydestä (Squire, Andrews & Tamboukou, 2007, s. 3-4). 1980-luvulta lähtien se on laajentunut monille uusille tieteenaloille, ja erityisesti ihmistieteet ovat ottaneet lähestymistavan omakseen. Kerronnallisen tutkimuksen nopeasta noususta on käytetty 1990-luvulta lähtien nimitystä narratiivinen tai elämäkerrallinen käänne. Käänne on perustellusti tapahtunut, sillä kerronnallisuuden ja sen lähikäsitteiden esiintyminen tutkimuskirjallisuudessa on lisääntynyt eksponentiaalisesti erityisesti 1990-luvulla. Kerronnallisuus on saavuttamassa vakiintuneen kannatuksen myös suomalaisessa tiedeyhteisössä. Tieteenalojen välillä on kuitenkin epäselvyyksiä siitä, miten kerronnallisuus ymmärretään, sillä se on tutkimusfilosofisen käsityksen lisäksi myös yhä enemmän käytännöllinen tutkimuksen työväline. (Heikkinen, 2007, s. 142–144.)

4.2 Kerronnallisen tutkimuksen lähestymistapoja

Kerronnallisen tutkimuksen suosion kasvu perustuu uudenlaiseen käsitykseen tiedosta. Tietämisen prosessi muodostuu kertomuksista, joiden avulla ihmiset konstruoivat ympärillään tapahtuvaa. Tieto on yhteinen kulttuurinen kokemusvaranto, josta saa alkunsa ja johon yhtyy jatkuvasti uusia kertomuksia. Ihmiset määrittelevät paitsi ympäristöä, myös itseään, kertomusten avulla. Identiteettiä tuotetaan joka päivä uudelleen sisäisissä ja ulkoisissa kertomuksissa. (Heikkinen, 2007, s. 144.) Kertomuksia tutkimalla voidaan löytää erilaisia ja joskus jopa keskenään ristiriitaisia merkityksien kerroksia, jotka toimivat dialogissa keskenään ja auttavat ymmärtämään yksilöllisiä ja sosiaalisia muutoksia ihmisen elämässä (Squire, Andrews & Tamboukou, 2008, s.1).

Kerronnallinen suuntaus sisältää useita eri lähestymistapoja tutkimukseen, ja ne voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Eri tieteenalojen välisellä yhteistyöllä on luotu yhteinen foorumi, jonne tieteiden edustajat ovat saaneet tuoda oman näkemyksensä ja metodinsa jaettavaksi. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 181.) Heikkinen (2007, s. 144–154) toteaa tieteellisen tutkimuksen käyttävän kerronnallisuuden käsitettä ainakin neljässä eri merkityksessä. Sillä viitataan tiedontuottamisprosessiin, tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, jotka liittyvät kerronnallisuuden osaksi konstruktivistista tiedonkäsitystä. Sitä käytetään myös kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi sillä viitataan aineiston analyysitapaan, ja lisäksi kerronnallisuus liitetään kertomusten käytännölliseen merkitykseen.

Kerronnallisen tutkimuksen alkuaikoina kertomusten ajateltiin kuvaavan ihmisen elämän merkittäviä tapahtumia, ja tutkimus keskittyi analysoimaan erityisesti näiden tapahtumien juonen vaikutuksia ihmisen elämään. Tällaisen tutkimuksen isänä pidetään Labov'ta, joka kehitti mallin persoonallisen kokemuksen kertomisen rakenteesta. Kyseinen malli ei kuitenkaan ollut hänen pääasiallinen tutkimuskohteensa, vaan hän kehitti sen puolustamaan englannin puhekielen merkitystä virallisen kielen rinnalla. (Patterson, 2007, s. 22–24.) Tapahtumakeskeinen näkökulma kerronnallisuuteen ei kuitenkaan ota huomioon useita olennaisia seikkoja kertomuksen olemuksessa. Puheessa ei välttämättä aina kerrota tietystä tapahtumasta, mutta se ei vähennä puheen merkitystä minäkuvan rakentumisessa kertomuksen aikana. Kirjoitettujen, puhuttujen tai visuaalisten symbolisysteemien, kielen, dynaaminen muoto tarkoittaa sitä, että kertomukset väkisinkin irrottautuvat todellisista tapahtumista. Kertomukset saavat uusia ulottuvuuksia ja merkityksiä, eikä niitä kerrota ikinä samalla tavalla kahdesti. Myöskään ei voida unohtaa kertojan ja kuulijan vuorovaikutusta, jolloin he yhdessä rakentavat kertomusta uuteen muotoonsa. Kertoja voi myös tarkoituksella tai huomaamattaan lisätä tai jättää pois asioita, joiden uskoo vaikuttavan kuulijaan. (Squire, 2007, s. 41.)

Kokemuskeskeinen kerronnallinen tutkimus näkee kertomukset peräkkäisinä ja merkityksellisinä, sisimmältään inhimillisinä, rekonstruoivina sekä ilmaisullisina tapahtumina, jotka tuovat esiin elämän käännteitä tai muutoksia. Persoonallinen narratiivi sisältää kaikki peräkkäiset ja merkitykselliset kertomukset, joita ihminen tuottaa kokemuksistaan. Kertomukset voivat koskea jotain tiettyä tapahtumaa, mutta niiden aikakäsitys on joustava, ja niitä määrittelee enemmän jokin teema kuin tapahtumien rakenne. Kokemuskeskeisestä näkökulmasta katsottuna jokin tapahtuma voi olla elämän käännekohta, joka koetaan tärkeäksi. Kertomuksista analysoidaan osasia, joita ei voi välttämättä kirjoittaa puhtaaksi: ristiriitoja ja aukkoja kertomusten välillä, ja itse sanoja sekä myös sanatonta viestintää. Kertomukset nähdään ihmisen olemusta määrittävinä tekijöinä. Ihmisen taipumus muokata tapahtumia mielessään kertomuksen muotoon tekee meistä inhimillisiä. Näin kertomuksista voidaan saada irti syvempiä totuuksia. (Squire, 2007, s. 42–44.)

Kertomukset voivat toimia tutkimusaineistona joko itsenäisesti tai osana muistakin aineiston keruutavoista koostuvaa kokonaisuutta. Aineistoa voidaan tuottaa numeerisesti, lyhyin sanallisin vastauksin tai kertomuksellisesti. Kertomuksiin perustuvaa narratiivista aineistoa voivat olla esimerkiksi haastattelut tai kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavat

kuvailevat käsityksiään tutkimusaiheesta omin sanoin. Tällaisessa aineistossa kerronnallisuus näkyy tekstin proosamaisuudessa, tekstiltä voidaan vaatia juonellisiakin piirteitä, mutta yksinkertaisimmillaan kerronnallinen tekstiaineisto voi olla mitä tahansa kerrontaa. Kerronnallisen aineiston erottaa numeerisesta ja lyhyistä sanallisista vastauksista siinä, ettei sitä voida yksiselitteisesti tiivistää tai järjestää kategorioiksi, vaan se vaatii aina jonkinlaista tulkintaa. Kerronnallinen tutkimusote eroaa myös muista laadullisista analyysimenetelmistä siten, että tutkijan ennalta määriteltyjen tulkintojen sijaan aineistosta pyritään löytämään tutkittavan ääni. Tutkiminen kohdistetaan erityisesti siihen, millä tavalla yksilöt antavat merkityksiä asioille kertomustensa kautta. (Heikkinen, 2008, s.189–191.)

4.3 Kokemukset tiedon luojina

Muistelutyömenetelmän lähtökohtana on ymmärryksen syventäminen omien ja muiden muistojen kautta. Toimintatapojen tuottaminen ja toistaminen tulevat näkyvämmiksi ja tietoisemmiksi muistelutyöskentelyn aikana ja sen jälkeen. Muistojen ääneen kertominen on mieleen palauttamista ja kuulijan kanssa jakamista, jolloin jokaisella kerrotulla muistolla on jokin merkitys koska se halutaan kertoa. Muistelutyömenetelmän on kehittänyt Frigga Haug tutkimuksessa, jossa omien lapsuuden ja nuoruuden muistojen kautta avattiin ja reflektoititiin naiseuteen liittyviä kysymyksiä. Muistelumenetelmässä toimitaan yleensä ryhmässä, joten jokaisen ryhmän työskentely on aina sovellus alkuperäisestä, sillä jokainen ryhmä on ainutlaatuinen vuorovaikutukseltaan. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 30–34.) Muistelutyöhön liittyvät ontologiset käsitykset ja eettiset arvot muodostavat tämänkin tutkimuksen perustan, vaikka kyseessä ei olekaan ryhmässä tapahtuva muistelutyö vaan kuulijana toimii tutkija.

Muistelu käsitteenä voi sisältää elettyjen kokemusten, asioiden ja tapahtumien, kerronta puheen virtana tai kirjoitettuna tarinoina. Muistelija konstruoi ja rekonstruoi kokemuksiaan siinä kontekstissa, jossa muistelutyö tapahtuu. Muistelusta muodostuu menneiden tapahtumien tulkintaa kun asioita palautetaan mieleen, kerrotaan ääneen sekä arvioidaan samanaikaisesti. Ylitapio-Mäntylä erottaa muistelun käsitteestä muiston, joka hän määrittelee henkilökohtaiseksi tarinaksi, johon ei kuitenkaan välttämättä liity henkilökohtaista kokemusta. Muistelutyössä kerrotaan muistoja, jotka synnyttävät samalla uusia muistoja. Muistelutyömenetelmällä kerätty aineisto tallentaa muistitietoa, mutta sen

ei tarvitse olla aineiston ainut tehtävä. Ihmisten jokapäiväisen arjen muistojen tallentaminen voi luoda merkittävää tietoa. Muistelutyömenetelmän lähtökohtana on, että kokemukset ovat tietoa joka tulee näkyväksi kerrottuna. Yksittäiset kokemukset ovat merkityksellisiä, ja ne heijastelevat yleistä. Kertomuksilla on yhteiskunnallinen merkitys, sillä niiden kautta subjektilla on mahdollisuus kyseenalaistaa yhteiskunnan vallitsevia käytänteitä, sekä muuttaa oman elämänsä tapoja. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 33–36.)

Lapsuuden sosiologiassa korostetaan, että elämän muutoksen ja kehityksen jatkuvan prosessinomaisuuden takia lapsuuden raja on liukuva. Lapsuutta voidaan määritellä iän tai suhteen perusteella. Kun aikuiset muistelevat lapsuuttaan, he valitsevat mitä aikakautta pitävät osana lapsuuttaan ja määrittävät sen, milloin lapsuus loppuu. He kertovat kenen lapsia ovat, ja kertomukset jäsenetään ajallisesti niin että niistä selviää, mikä koskee lapsuutta ja mikä aikuisuutta. Aikuisen muisteluista lapsuudestaan voidaan pitää epäluotettavina siksi, etteivät he muista tapahtumia tarpeeksi tarkasti tai kokemukset ovat elämän varrella värittyneitä. Samaan aikaan aikuiset kuitenkin peilaavat muistojaan omaan elämäkokemuksensa ja voivat asettaa kokemukset laajempiin raameihin. Aikuiset voivat tarkastella lapsuudenkokemuksiaan erilaisien kontekstien avulla, kommentoida ja ymmärtää tapahtumia myöhemmän elämän aikana koetun ja kerätyn kokemuksen avulla. (Itäpuisto, 2005, s. 61–63.)

4.4 Kerronnallisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan eettiset valinnat vaikuttavat paljon tutkimuksen kulkuun ja jopa tutkimuksen tuloksiin. Osa kerronnallisen tutkimuksen eettisistä kysymyksistä on yhteisiä koko laadullisen tutkimuksen kentän kanssa, mutta kertomusten tutkimisella on myös omintakeisia piirteitä, joiden vuoksi tutkijan täytyy pohtia eettisiä valintojaan erityisen tarkasti. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 181–184.) Tutkimuksen tehtävä on tehdä asioista ymmärrettäviä ja vastata moniin kysymyksiin, sekä olla itsereflektiivista. Erityisesti kerronnallisessa tutkimuksessa, sen lyhyen tutkimustradition vuoksi, on pystyttävä perustelemaan tehtyjä tulkintoja sillä tiedeyhteisöön ei ole vielä muodostunut yhtenäisiä tulkintasääntöjä. (Tiihonen, 2004, s. 211.)

Laadullisen tutkimuksen yhteisiä eettisiä ongelmia ovat tutkimuksen tunteita herättävä luonne, ratkeamattomat eettiset kysymykset ja tarve niitä koskevaan keskusteluun. Yleisiä

laadullisen tutkimuksen eettisiä ohjeita ovat esimerkiksi tutkittavien vapaaehtoisuus, tietoisuus tutkimuksen mahdollisista vaikutuksista ja tutkijan ehdoton pyrkimys siihen, ettei tutkittavien luottamusta petetä. Laadullista tutkimusta määrittelevät tekijät ovat osaksi myös kerronnallista tutkimusta määrittäviä. Näitä ovat muun muassa se, miten tutkimus kirjoitetaan ja kenelle se suunnataan, sekä tutkijan valinnat siitä, mitä hän tutkimuksessaan nostaa esiin tai jättää pois. Lisäksi tutkimus kehittyy tutkijan teoriantuntemuksen kasvamisen myötä, eikä tutkija voi erottaa itseään tutkimuksestaan missään vaiheessa. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 181–184.)

Kerronnallisen tutkimuksen ominaispiirre on, että se perustuu ihmissuhteisiin. Tutkimuksissa liikutaan usein ihmiselämän herkillä alueilla, ja kohdataan toisen elämän henkilökohtaisia kysymyksiä. Siksi tutkijalla on oltava tarkka käsitys omista motiiveistaan, tavoitteistaan sekä roolistaan tutkijana. Perinteinen sääntöetiikka ei riitä tutkimuksen oikeuttajaksi, sillä ihmisten välisessä kohtaamisessa mitkään säännöt eivät riitä, vaan tarvitaan usein nopeita eettisiä päätöksiä tutkimushetkellä tapahtuvissa herkissä tilanteissa. Kerronnallisen tutkimuksen etiikkaa määrittää ihmissuhdemoraali, joka tarkoittaa käytännön toimintaa ihmissuhteissa, pelkkien ennalta asetettujen ohjeiden noudattamisen sijaan. Moraali on tutkimuksen kulun rehellistä kuvausta, jatkuvasti tutkimuksen aikana muotoutuvia käytäntöjä, joihin ei voida laatia erityisiä ohjeita. Usein eettiset epäonnistumiset on helpompi peittää kuin tuoda esiin, ja siksi jatkuva reflektointi tutkimuksen aikana on tarpeen. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 184–186.)

Kertomuksia halutaan tutkia monista syistä. Kertominen on tietämisen muoto, joka auttaa elämän ajallisuuden ymmärtämisessä: kertomusten avulla ihminen jäsentää identiteettejään, ja niiden avulla päästään käsiksi menneisyyteen. Kertomisessa keskeistä on kommunikaatio ihmisten välillä, vuorovaikutuksessa jaetaan kokemuksia ja rakennetaan luottamusta. Kertomusta voidaan pitää kertojan subjektiivisena totuutena, mutta se ei koskaan ole itsestään selvästi yksityinen, vaan kulttuurisesti jaettujen mallien, perinteiden ja lajityyppien vaikutuksen alainen. Jopa yksityisistä kokemuksista ja muistoista kertominen on kulttuurisesti väritynyttä. Kertomuksellisessa tutkimuksessa on siis otettava huomioon ne kulttuuriset jäsentelyt, joita kertomuksissa esiintyy kerroksittain. Niiden avulla voidaan avata kertomuksen yksilöllisiä ja subjektiivisiä merkityksiä. (Hyvärinen, 2006.)

Kirjoitettuna tapahtumat voivat tuntua tärkeämmiltä kuin puhuttuna ja muisteltuna. Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen merkitystä tutkimuksen kululle tulee pohtia, mutta sen lisäksi se mitä tutkija kirjoittaa voi vaikuttaa niihin, joista kirjoitetaan. Vaikka tiedostetaan, että tutkituista ihmisistä muodostetut olettamukset ja päätelmät ovat sidoksissa tutkijan omiin ajatusprosesseihin, ei useinkaan huomata, kuinka painokkaaksi sanat ja ajatukset muuttuvat kun ne julkaistaan tekstinä. Kielen avulla ihmisen elämää tiivistetään, muotoillaan lauseiksi ja pelkistetään sanoiksi, jolloin se kuvaa elämän monimuotoisuutta ainoastaan osittain. Ihmiset, joista tutkimuksessa kirjoitetaan, suhteuttavat analysoidun ja auki kirjoitetun tekstin omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä sekä arvioivat sitä omasta näkökulmastaan. Tämä on erityisen tärkeää ottaa huomioon olettamuksia ja päätelmiä tehdessä, sillä kyse on ihmisten oikeasta, eletystä elämästä. (Josselson, 2004, s. 292–294.)

Ihmissuhteessa tutkimusta tehdessään tutkijan oma eettinen näkemys on suuressa roolissa tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tutkijan on pohdittava omia motiivejaan tutkimuksen viitekehyksen valinnassa, tutkimusmenetelmien etsinnässä, itse tutkimisessa sekä raportoinnissa. Tutkijan oma elämä näkyy väistämättä jo tutkimusaiheen valinnassa, joka koskettaa tutkittavien lisäksi myös tutkijaa itseään ja hänelle merkittäviä ihmisiä. Vuorovaikutukseen perustuvassa tutkimuksessa tutkijan on annettava osa itsestään tutkimukseen, mutta harkittava sitä, kuinka paljon kertominen vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja mahdollisesti lopputulokseen. Kertomuksia tutkittaessa on myös pohdittava sitä, kenen ehdoilla keskustelua käydään. Tutkijan on pohdittava, onko hän kiinnostunut siitä miten tutkimus näyttäytyy tutkittavan näkökulmasta, vai ennemmin siitä tiedosta, jota tutkimus tuottaa. Myös julkaisuvaiheessa voi herätä eettisiä kysymyksiä. Tutkijan tehtävä on etsiä uusia keinoja tuodakseen tutkittavan ääntä paremmin kuuluviin. Tämä vaatii tarkkaa harkintaa jo tutkimustekstiä kirjoitettaessa sekä herkkyyttä reagoida tilanteisiin intuitiivisesti ja omaan harkintaan luottaen. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 186–187, 196–197.)

4.5 Sensitiivisten aiheiden tutkiminen

Ei ole ennalta päätettyä, mitkä aiheet ovat sensitiivisiä eri ihmisille. Herkät puheenaiheet voivat määräytyä kulttuurillisesti tai olosuhteiden kontekstissa, mutta yleistyksiä herkistä aiheista tutkimuksessa ei kannata tehdä. Tutkimusaiheen mahdollinen herkkyys on kuitenkin otettava huomioon tutkimusmetodologiaa pohdittaessa, jotta tutkimusta ei rajoita tutkittavan traumaattisten kokemusten yllättävä esiintulo ja mahdollinen kertomuksen pysähtyminen. (Hydén, 2007, s. 121–123.) Tässä tutkimuksessa kuunnellaan opettajien kertomuksia lapsuuden häpeäkokemuksista. Oli mahdollista, että itsetuntoa alentava häpeä olisi läsnä kertomuksissa, joten tutkijana minun oli pyrittävä kohtaamaan vaikeatkin muistot eettisesti kestäväällä tavalla.

Ihmissuhdemoraaliin perustuvan tutkimuksen onnistumisen kannalta keskiössä on tutkijan ja tutkittavan välinen suhde (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006). Kerronnallista tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkittavan kertomus pääsee esiin juuri sellaisena kuin hän sen tarkoittaa. Sitä voi rajoittaa tutkijan ja tutkittavan välinen valta-asettelu, jossa tutkija monesti mielletään ylempiarvoiseksi. Tutkimuksen todellisen onnistumisen vuoksi tutkijan täytyy pyrkiä pääsemään tutkittavansa kanssa samalle kokemuksen tasolle, kertomaan yhdessä herkkiäkin tapahtumia. Myös tutkittavan ja tutkimuksen yleisön välinen suhde voi aiheuttaa ongelmia herkistä aiheista keskusteltaessa. Vaikka tutkimuksen pääasiallinen yleisö olisikin kaukana tutkittavan arjesta sijaitseva tiedeyhteisö, täytyy myös muistaa tutkimuksen tulosten vaikutus tutkittavan lähipiiriin. Siksi perinteiset tutkimuseettiset ohjeet on hyvä pitää mielessä myös henkilökohtaisia kertomuksia tutkittaessa. Kaikki mahdolliset tunnistettavat elementit tulee poistaa tutkimusraportista. (Hydén, 2007, s. 130).

Tutkijan ja tutkittavan väliseen valta-asettelun olemassaoloon ja laatuun vaikuttaa myös se, miten tutkija itse asennoituu kohtaamisiin (Itäpuisto, 2005, s. 60–61). Itse tutkijana koin haastattelutilanteet tasa-arvoisina keskusteluina, joissa haastateltavalla saattoi olla jopa enemmän kokemusta kyseisistä tilanteista, sillä he kaikki olivat aikanaan olleet samassa asemassa graduntekijöinä. Myös haastateltavien naissukupuoli ja samanikäisyys kanssani toivat tilanteisiin tasapainoa. Itäpuiston mukaan myös haastateltavalla on valtaa, sillä hän voi kieltäytyä tarinansa jakamisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa, ja hän voi haastattelutilanteessa valita, mitä kertoo ja mitä ei. Valtakysymyksissä on ennemminkin

tärkeää pohtia sitä, millaisia seurauksia tutkijan tekemillä tulkinnoilla on ihmisille. (Itäpuisto, 2005, s. 60–61.)

Tutkijan tekemiä tulkintoja arvioidaan kriittisesti, ja ne voidaan kokea oikeudenmukaisina tai ei. Tutkittavat eivät välttämättä hyväksy yksioikoisesti tutkijan tekemiä tulkintoja itsestään, vaan suhteuttavat niitä omiin kokemuksiinsa. Sensitiivisten aiheiden tutkimisessa tutkijan vastuu on suuri. On tärkeää varmistua tutkittavien mielialasta haastattelun jälkeen, ja neuvoa tarvittaessa hakemaan apua läheisiltä tai asiantuntijoilta. (Itäpuisto, 2005, s. 60–61.) Tämän tutkimuksen haastattelujen yhteydessä kysyin useamman kerran osallistujilta, haluavatko he vielä jatkaa keskustelua aiheesta, tai jäikö jokin sanomatta. Lisäksi pyysin jokaista osallistujaa arvioimaan haastattelua ja kertomaan siitä, miltä aiheesta puhuminen tuntui. Lähetin myös jokaiselle jälkikäteen sähköpostitse kiitoksen osallistumisesta ja pyynnön ottaa yhteyttä, jos mieleen tulee mitä tahansa lisättävää.

Sensitiivisiä aiheita käsiteltäessä olennaista on jättää tilaa herkälle aiheelle. Fyysinen tila voi vaikuttaa kertomuksen muodostumiseen siten, että virallisessa tilassa voi nousta esiin hyvin erilaisia asioita kuin esimerkiksi turvallisuudessa kotiympäristössä. (Hydén, 2007, s. 130.) Häpeäkokemuksesta kertominen voi olla hyvinkin vaikeaa suomalaisessa kontekstissa, sillä häpeä on ollut sisäänrakennettuna kulttuuriimme jo satoja vuosia (Lidman, 2005, s. 59–61). Tutkijana minun täytyi ottaa huomioon se paikka, jossa häpeästä kerrotaan. Paikan täytyi olla haastateltavalle luonteva ympäristö rakentaa kertomustaan, siksi pyysin opettajia ehdottamaan heille mieleistä paikkaa keskustelulle. Marjamäki korostaa vapaaehtoisuuden merkitystä vaikeista aiheista puhuttaessa. Tutkimuksen eettisyyden kannalta jo ensimmäiset yhteydenotot mahdollisiin osallistujiin ovat kriittisessä asemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta. Vapaaehtoisuuden korostaminen, mahdollisuus perua osallistuminen missä vaiheessa tahansa sekä ääninauhoitukseen luvan pyytäminen vahvistavat osallistujien tunnetta siitä, että heidän kokemuksiaan kunnioitetaan. (Marjamäki, 2007, s.113–116.)

Sensitiivisyys voi usein tarkoittaa samaa kuin epämiellyttävä. Sensitiivisistä aiheista puhuminen aiheuttaa ihmisissä monesti ikäviä tuntemuksia, kuten surua, vihaa tai häpeää. Tutkijalla on oltava samaan aikaan herkkyyttä haastateltavan tunteille ja rohkeutta sanoa ääneen ikäviäkin asioita. Ihmiset voivat puhua herkistä aiheista piiloutuen muurien taakse, valikoiden ja värittäen tarinaa onnellisemmaksi kuin se onkaan, tai tunnustaen, ryöpyttäen tutkijan kuultavaksi jopa muitakin elämän hankaluuksiaan. (Itäpuisto, 2005, s. 58–59.)

Haastatteluissani oli mahdollisuus siihen, että osallistujalla nousisi mieleen vaikeita kokemuksia häpeän tunteista, tai jopa syvää jatkuvaa häpeää, mutta se ei ollut haastattelujen tavoite. Niinpä pyrin ennen haastatteluja sekä keskustelun aikana muistuttamaan, ettei kyseessä ole terapiaistunto, eikä tutkimukseni tavoitteena ole uppoutua itsetuntoa alentavan häpeän olemukseen. Jokainen haastateltava sai päättää itse, kuinka paljon kertoi omista lapsuusmuistoistaan ja millaisella intiimiyden tasolla keskustelussa liikuttiin.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen kulkua ja niitä metodologisia ja käytännöllisiä valintoja, joita tutkimuksen toteuttamiseen käytettiin. Esittelen perusteluja haastattelumenetelmän valinnalle sekä haastattelurungon ja kysymysten muodostumiselle. Lisäksi kerron haastattelujen kulusta reflektoin omaa toimintaani jokaisen opettajan kanssa. Esittelen myös haastattelujen pohjalta muodostuneen aineiston sekä metodologiset valinnat, joita tein aineiston analyysin edetessä.

5.1 Kerronnallinen haastattelu

Haastattelujen tavoitteena oli kerätä tutkimuksen aineistoksi kertomuksia, joissa lastentarhanopettajat kertovat häpeästä, nolostumisesta tai syyllisyydestä. Kertomuksiin pyrkivässä haastattelussa kysymyksenasettelun haasteeksi nousee erityisesti tutkijan ja haastateltavan välinen suhde. Uudenlainen käsitys tutkijan ja tiedonantajan suhteesta kyseenalaistaa perinteisen johdattelevan haastattelumallin, jossa haastateltava antaa vastauksia tutkijan ennalta päätettyihin kysymyksiin. Kerronnallisen haastattelun tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaisia, merkitysten värittämiä kertomuksia ennemmin kuin lyhyitä vastauksia tai yleisiä toteamuksia. (Riessman, 2008, s. 23–27.)

Kerronnallista haastattelua voidaan toteuttaa monista eri lähtökohdista. Elämäkerrallisissa haastatteluissa esitetään yksi laaja kysymys, johon haastateltavan toivotaan vastaavan kertomuksella elämänsä kokonaisuudesta. Se voi rakentua joko yhtenäisestä kertomuksesta tai monista pienistä osakertomuksista. Haastattelukysymysten lähtökohtana voivat myös olla useammat kertomusta hakevat kysymykset, joiden muotoilu pyrkii saamaan vastauksen kertomuksen muodossa. Neutraalit ja kontrolloidut kysymykset eivät kuitenkaan aina tavoita haastateltavan kertomusta, haastattelutilanne voi vaatia toimiakseen haastattelijan ja haastateltavan välistä dialogia ja vuorovaikutusta. Olennaista haastattelukysymysten laatimisessa on kuitenkin se, että tutkija on tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja tietoisesti pyrkii pitämään ne kaukana haastateltavan omakohtaisesta kokemuksesta. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 192–203).

Tutkimus toteutettiin kerronnallisena haastatteluna, jossa tutkimusotetta määrittelee kerronnallisen tutkimuksen metodologia ja eettiset periaatteet. Tutkimuksessa esiintyvien

henkilöiden nimet on muutettu. Tutkimukseen osallistui kolme naisopettajaa: Jutta, Katja ja Maria. Haastateltavista osa valikoitui tutkimukseen kontaktien kautta, ja osa tuli mukaan tutkimukseen osana Oulun yliopiston EMOT-tutkimushanketta, jossa tutkitaan 1-5 vuotta alallaan toimineiden opettajien tunteita. Tutkimushankkeen lomassa he suostuivat erilliseen haastatteluun koskien häpeän tunteita päiväkodissa. Kaikki tutkimuksen opettajat elävät uransa alkuvuosia. Aineiston kerääminen aloitettiin lokakuussa 2014 ottamalla yhteyttä opettajiin ja pyytämällä lupaa haastatteluun. Opettajat saivat itse ehdottaa sopivaa aikaa ja paikkaa haastattelulle. Haastattelut sovittiin loka-marraskuulle. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia, ja ne toteutettiin haastateltavan kotona tai muussa rauhallisessa tilassa. Haastatteluille oli olemassa rakentamani runko, mutta kaikki haastattelut etenivät keskustelumaisesti ja alkuperäisestä rungosta jonkin verran poiketen.

Aloitin haastattelukysymysten laatimisen pohtimalla niitä asioita, joita toivoin haastattelussa käsiteltävän. Halusin saada tietoa lastentarhanopettajien omista muistoista, häpeän tai nolostumisen hetkistä joita he olivat kokeneet lapsuudessaan. Toisaalta halusin myös tietää, millaisia asioita aikuiset häpeävät, ja mitä hävetään lastentarhanopettajan roolissa. Muistoissa häpeän kokemuksista minua kiinnosti erityisesti se, häpesivätkö he omia erityisiä ominaisuuksiaan tai elämäntilannettaan vai tekemisiään, jotka saattoivat rikkoa yhteiskunnan yleisesti hyväksytyjä normeja? Kolmanneksi halusin tietää, miten lastentarhanopettajat näkevät häpeän liittyvän päiväkotimaailmaan. Ovatko he huomanneet lasten tai aikuisten kokevan häpeää ryhmässään? Kuinka häpeän tai nolostumisen kokemuksia aiheutetaan toiselle? Neljänneksi halusin kuulla opettajien kertomuksia häpeästä sosialisatiion välineenä päiväkodissa. Millaisia kasvatukseen keinoja ja sääntöjä heillä on, ja miten niiden rikkomiseen reagoidaan? Aiheuttavatko mahdolliset rangaistukset nolostumista tai häpeää ryhmän normeista poikkeavalle lapselle?

Haasteena kysymysten muodostumisessa oli aiheen sensitiivisyys. Kysymykset muotoutuivat prosessissa, joka käytiin läpi yhdessä EMOT-hankkeen tutkijoiden sekä hankeapulaisen kanssa. Kysymyksiä testattiin yhdellä hankkeen tutkijoista, joka toimi prosessissa haastateltavan roolissa. Pohdimme kysymyksille sopivia muotoja, jotta haastateltava tuntisi olonsa mahdollisimman luontevaksi eivätkä aiheen mahdollisesti esiin nostattamat vaikeat sisällöt pääsisi hallitsemaan keskustelua. Pohdimme myös, mikä olisi haastattelun teemoille luonnollinen järjestys. Millaiset asiat opettajilla tulevat ensimmäisenä mieleen kun mainitsen sanan häpeä? Totesimme, että häpeä tunteena on niin henkilökohtainen aihe, että sitä ei välttämättä kannata lähestyä ensin yleisellä tasolla

esimerkiksi päiväkotimaailman kautta. Päädyin jakamaan haastattelun kysymykset teemoihin, jotka perustuvat edellisessä kappaleessa mainittuihin tutkimuksen kiinnostuksenkohteisiin. Haastattelu aloitettiin henkilökohtaisilla muistoilla ja kokemuksilla, joista jatkettiin kohti päiväkotimaailmaa ja sen sisältämiä häpeän kokemuksia.

Lähdin tekemään haastatteluja mukanani haastattelurunko (Liite 1), jota tunsin tarvitsevani sekä omien ajatuksieni selkiyttämiseen että keskustelun avaamisen helpottamiseen. Haastatteluiden edetessä kuitenkin huomasin, että ennakkoon suunnittelemani kysymyksenasettelut toimivat haastateltavien kesken eri tavoilla. Jutan haastattelussa oli pieniä käynnistymisvaikeuksia, ja tarttumapinnan löytäminen aiheeseen tuntui ainakin tutkijan näkökulmasta haastavalta. Kokemattomuuteni haastattelijana vaikutti varmasti tilanteeseen ja hermostuneisuuteni saattoi tarttua haastateltavaan. Lumme-Sandt (2005, s. 139) mainitsee, että vaikeista asioista puhuminen voi ahdistaa enemmän haastattelijaa kuin haastateltavaa, ja näin kävi todennäköisesti ainakin tämän tutkimuksen ensimmäisessä haastattelussa. Tunnelma haastattelutilanteessa oli kuitenkin lämminhenkinen ja keskustelun edetessä hänen mieleensä tuli uusia asioita ja kertomuksia. Välillä keskustelimme aiheen vierestä, mikä tuntui avaavan tilannetta ja helpottavan molempien hermostuneisuutta. Haastattelun loputtua joimme kahvit ja juttelimme meitä yhdistävistä aiheista, opiskelusta ja kasvatusalasta. Jäinkin miettimään, olisiko vapaa keskustelu ennen haastattelun aloittamista lisännyt luottamusta välillemme ja mahdollisesti saanut haastateltavaa avautumaan vapaammin aiheesta.

Katjan haastattelu lähti käyntiin täysin erilaisin keinoin, sillä haastateltava oma-aloitteisesti alkoi luonnostella ajatuskarttaa aiheesta. Hän päätti itse, mistä halusi aloittaa kertomuksensa ja keskusteluamme ohjasi hieman väljemmin etukäteen suunnittelemani kysymykset. Olin itse tilanteessa jo varmempi otteestani tutkijana, silti epäröin liikaa puhumista vastausten ohjailemisen pelossa. Vuorovaikutus oli tässäkin haastattelussa luontevaa, ja juttumme jatkui myös varsinaisen haastattelun jälkeen muilla asioilla. Omaan itsevarmuuteeni vaikutti myös se, että tilana käytimme neutraalia työhuonetta haastateltavan kodin sijaan. Kaikki haastateltavat saivat itse valita tapahtumapaikan, joten olimme myös todennäköisesti heille luontevimmissa tiloissa. Marian haastattelutilanne oli vapautunut alusta lähtien. Viimeisessä haastattelussa otteeni haastattelukysymyksiin oli rentoutunut, ja keskustelu sujui luontevasti poukkoillen kysymysten ja haastateltavan omien kertomusten välillä. Kaikille haastatteluille yhteisiä piirteitä olivat pohdiskeleva ote,

pienien arjen kertomusten jakaminen ja osallistujien kommentit siitä, että he eivät olleet aikaisemmin pohtineet nimenomaan häpeää ja nolostumista päiväkodin kontekstissa.

5.2 Aineiston analyysi

Kerronnallisen luonteensa vuoksi tässä tutkimuksessa oli käytettävä voimakkaasti aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysiä keinona löytää opettajien kertomuksista johtolankoja ja vihjeitä niistä asioista, jotka häpeämisessä ovat olennaisia nimenomaan päiväkodin ja kasvatuksen kontekstissa. Induktiivisuus analyysissa tarkoittaa etenemistä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisyttä. Se perustuu pitkälti tulkintaan ja päättelyyn. Induktiivinen sisällönanalyysi on prosessi, jossa muodostetaan kuvaus tutkimuskohteesta yleiskäsitteiden avulla, ja päätelmiä verrataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 112–113.) Kerronnallisuus tekee aineiston analyysistä aina historiallisen. Tarina sijoittuu aina johonkin aikaan, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen. Kertomuksen historia ja konteksti tarjoavat tutkijalle uuden näkökulman, pyrkimys ei ole jonkin ilmiön yleistettävyyteen vaan sen ymmärtämiseen tietyssä kulttuurisessa tilanteessa. Kerronnallisuuteen liittyvä metodien käytön moninaisuus tarjoaa analyysille mahdollisuuden nähdä elämän kokonaisuus sellaisena, kuin se kullekin ihmiselle ilmenee. (Tiihonen, 2004, s. 204–205.)

Kerronnallisen metodologian sisällä on monia eri tapoja joilla aineistoa voi analysoida. Analyysin tavoitteena on pitää kertomukset ehyinä, ja luoda teoriaa jokaisen yksittäisen haastateltavan puheen pohjalta, ennemmin kuin kertomusten vertailun ja luokittelun kautta. Jokaisessa kerronnallisessa analyysissä ollaan kiinnostuneita nimenomaan siitä, *mitä* haastateltava on sanonut, mutta temaattisessa analyysissä se on tutkimuksen yksinomainen tutkimuskohde, ja siihen pyritään olemaan sekoittamatta kysymyksiä miten, kenelle tai millä tarkoituksella jotain on sanottu. (Riessman, 2008, s. 53–54.) Koin induktiivisen lähtökohdan sekä kerronnallisen metodin hyvin luonnollisena tapana toimia haastatteluaineistoni kanssa. Opettajien kertomuksissa oli samoja piirteitä, mutta silti jokainen heistä puhui häpeästä oman kokemusmaailmansa ja muistojensa kautta. Tunteiden tutkimiseen kerronnallisuus sopii paremmin kuin hyvin, sillä se kunnioittaa yksilön subjektiivista kokemusta, ja antaa tilaa kuulla ja ymmärtää yhden opettajan totuuden.

Hyvärinen (2006) taas jäsentää kertomusten analyysin neljään tapaan. Jokainen perusmalli sisältää erilaisia tapoja käsitellä aineistoa, eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia vaan

tutkimuksessa voidaan yhdistää useampien luokkien keinoja. Ensimmäinen tapa on kertomuksen temaattinen luenta tai sisällönanalyysi. Kertomuksissa esiintyviä teemoja voidaan kerätä ja yhdistellä erilaisin tavoin kokonaisuuksiksi. Suurissa aineistoissa teemojen kerääminen helpottaa johdonmukaista analyysityötä, mutta se voi myös hävittää kertomusten erityisen luonteen, vuorovaikutuksellisuuden. Siksi teemojen poiminta voidaan liittää kertomukseen ja sen kulkuun, jolloin kertomuksessa esiin nousevat teemat nähdään kulttuurisesti rakentuneina, mutta subjektiivisina. Toisessa tavassa kertomuksia jäsennetään kokonaan erilaisella tavalla, luokittelemalla niiden kokonaishahmoja. Kertomuksia voidaan analysoida lajityypin avulla, esimerkiksi romanssin tai tragedian käsitteillä. Voidaan myös pyrkiä paljastamaan yksi kertomuksen malli, johon kaikki tutkimusaineistossa olevat kertomukset sopivat. Nämä analyysitavat kuitenkin helposti hukkaavat sen, mikä jokaisessa tarinassa on uutta ja omanlaista. Sen vuoksi paras tapa luokitella tarinoita kokonaisuuksina on etsiä aineistosta siitä esiin nousevia jäsennyksiä. Analyysin perustana tulee aina olla aineisto, josta nousevilla tekstipätkillä tutkija voi perustella tekemiään johtopäätöksiä.

Kolmas kertomuksellisen aineiston analysoimisen tapa on Hyvärisen (2006) mukaan kertomuksen yksityiskohtien analyysi. Sitä voidaan käyttää kirjallisuustieteen näkökulmasta, jolloin tutkitaan kertomusten sisältöä, mutta myös muotoa, kerrontaa ja vuorovaikutusta. Odotusanalyysi on väline aineiston yksityiskohtaiseen analyysiin, siinä odotuksen käsite jäsentää sekä kertomista että toimintaa. Kertomuksen lukija suhteuttaa kaiken lukemansa odotuksiinsa, joita kertoja pohtii jatkuvasti kertoessaan, jolloin kertomus muodostuu tiettyihin odotuksiin vastaavaksi. Odotusanalyysi ei ole metodi, joka voisi kertoa odotuksen tarkan sisällön. Se ennemminkin suuntaa huomion kertomuksen olennaisiin muutoskohtiin, paikkoihin joista odotuksia voi etsiä. Kertomuksen yksityiskohtia voidaan analysoida myös vuorovaikutuksen näkökulmasta, jolloin jokaista puhuttua lausetta pidetään vasteena jollekin vuorovaikutukselliselle tekijälle keskustelun aikana. Neljäs tapa keskittyykin vuorovaikutuksen tutkimiseen, itse vuorovaikutustilanteen ja sen seurausten analysoimiseen. Haastattelijaa pidetään tietoisesti aktiivisena vuorovaikutuksen osapuolena, joka vaikuttaa kertomuksen syntyyn. Näin aineistoa voidaan analysoida ensin kertojan identiteettien näkökulmasta, sitten tutkia niitä vuorovaikutuksen keinoja, joilla tarina saadaan kerrottua ja viimeiseksi katsoa sitä, miten kertoja ja yleisö luovat keskustelun myötä tietynlaisia omakuvia.

Oman tutkimusaineistoni analyysissä sovelsin Hyvärisen (2006) sisällönanalyysia lisäten siihen myös vuorovaikutuksellista otetta. Aloitin aineiston läpikäymisen litteroimalla äänitetyt keskustelut. Haastattelut olivat suunnilleen samanpituisia, keskustelu kesti noin 45 minuuttia, jonka jälkeen aiheet muuttuivat arkisiksi ja jokaisen haastateltavan kanssa jatkoimme jutustelua vielä useamman hetken. Lisäksi kirjoitin tutkijanpäiväkirjaa haastattelun ilmapiiriin kuvaamiseksi ja omien tuntemusteni avaamiseksi. Litteroituun tekstiin pyrin tallentamaan jokaisen kertojan sellaisena kuin hän haastattelussa minulle avautui. Puheen muuttaminen tekstiksi oli haastavaa, sillä kertojan äänen muuttaminen sanoiksi tuntui latistavan keskustelun tunnelman. Siksi koin tarpeelliseksi merkata myös kohdat, jossa keskustelua sävytti nauru tai jokin asia sanottiin erityisen painokkaasti. Nauru voi ilmaista kertomuksessa huvittuneisuutta, hämmennystä tai jopa nolostumista. Keskusteluissa nauraminen voi korostaa tai häivyttää puheesta esiin nousevia ajatuskokonaisuuksia.

Itse analyysin teko on syytä aloittaa vaiheittain. Aluksi aineistoa voi lukea läpi kiinnittäen huomiota haasteellisiin tilanteisiin ja merkityksien tihtymisiin keskusteluissa. Ensimmäiset alustavat tulkinnat voivat muodostua jo haastattelun jälkeen. Haastattelijalla on myös omia muistikuvia tilanteista, ja se helpottaa aineiston luentaa. Analyysin näkökulmaa valitessa täytyy päättää, keskitytäänkö analyysissä yhteen tai useampaan tilanteeseen tai merkitystihentymään, vai haastateltavan koko prosessiin keskustelun aikana. (Kaunisto, 2014, s. 43–44.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä vastauksia siihen, miten lastentarhanopettajat kokevat häpeän ja miten häpeä ja nolostuminen näkyvät päiväkodin arjessa. Siksi molempien näkökulmien yhdistäminen tuntui mielekkäimmältä ratkaisulta, jotta pystyin huomioimaan sekä opettajien omat kokemukset häpeästä että sen, miten ne liittyvät heidän kasvatuskäsityksiinsä sekä arkiseen työhön päiväkodin häpeäkokemusten keskellä.

Kävin ensiksi läpi jokaisen opettajan henkilökohtaisen prosessin, jossa muisteluiden jälkeen edettiin kohti omaa työtä opettajana, kokemuksia ja oivalluksia. Jokaisen opettajan puheissa nousi esiin niin arjen tapahtumia, kuin syvällisempiä pohdintoja omista kasvatuskäsityksistä ja ammatillisuudesta. Pohdin tarkkaan, mitkä kohdat olivat merkityksellisiä juuri tietyille opettajalle. Keräsin opettajien puheesta merkitystihentymiä ja oivalluksia, jotka nousivat merkityksellisiksi haastattelujen aikana. Rakensin niiden pohjalta jokaisen opettajan oman tarinan, jotka esittelen luvuissa 6.1 - 6.3. Käytin tähän harkintaan myös omia muistojani haastattelujen kulusta, olinhan itsekkin läsnä ja

vuorovaikutuksessa toisena osallistujana. Pysin myös säilyttämään juuri ne termit ja sanamuodot, joita opettajat itse käyttivät kertomuksissaan.

Tie litteroidusta aineistosta tutkimustuloksiksi on monimutkainen. Kerronnallisen aineiston analysoimiseen ei ole vain yhtä oikeaa kaavaa. Aineistolla on tutkimuksessa laaja ja rikas tutkimuspotentiaali, ja aineistoon palataan jatkuvasti analyysia tehdessä. Litteroidusta aineistosta etsitään yhä uudelleen vastauksia ja siihen yhdistellään kokemuksia ja muistoja, joita tutkijalla on haastattelutilanteesta. (Clandinin & Connelly, 2000, s. 130–133.) Tuloslukua kirjoittaessani palasin aineistoon jatkuvasti läpi koko analyysin. Kun olin käynyt läpi jokaisen opettajan kertomuksen yksityiskohtaisesti, aloin suhteuttamaan niitä toisiinsa: etsimään yhtäläisyyksiä tai erilaisuuksia. Valitsin kaikesta litteroidusta aineistosta ne kohdat, joiden ajattelin mahdollisesti vastaavan tutkimuskysymyksiini ja asettelin ne taulukkoon. Taulukossa jokaisen opettajan vastaukset olivat omassa sarakkeessaan, jotta jokaisen oma ääni pysyisi mahdollisimman pitkään mukana. Kävin läpi jokaisen vastaukset ja merkitsin värikoodein samaan teemaan tai merkitystihentymään liittyvät asiat. Seuraavaan taulukkoon asettelin jokaisen opettajan puheenvuorot allekkain edellisessä vaiheessa muodostuneiden teemojen alle. Näin pystyin näkemään sen, mitä kukakin sanoi tietystä aiheesta.

Aineistoon palatessa ja sitä tutkiessa löysin jatkuvasti uusia näkökulmia opettajien kertomuksiin, ja silloin luonnollinen jatkumo oli etsiä kirjallisuudesta teorioita ja ajatuksia, jotka yhdistyivät johonkin opettajan kertomukseen tai sen osaan. Opettajien puheissa esiintyneet teemat saivat vahvistusta kirjallisuudesta. Teorian yhdistämisen tutkimustuloksiin jätin analyysini viimeiseksi osaksi, sillä tutkimukseni on voimakkaasti aineistolähtöinen ja jokaisen opettajan kertomus ansaitsi tulla kuulluksi mahdollisimman omanlaisenaan mahdollisimman vapaana tutkijan teoriaan perustuvista ennakkoletuksista. Pysin harkitsemaan tarkkaan, millaisia päätelmiä tein opettajien puheista. Lisäksi otin huomioon oman osuuteni haastattelun kulussa, sillä kertomukset syntyivät sekä tutkijan että opettajan yhteisessä vuorovaikutuksessa. Keskustelujen vuorovaikutus näkyy erityisesti opettajien tarinoissa luvuissa 6.1 – 6.3, joissa haastattelujen kulku tulee ilmi sellaisena, kuin tutkijana sen koin.

6 Tutkimuksen tulokset

Aloitan tulosten läpikäymisen esittelemällä jokaisen kertojan oman tarinan. Lukiessani haastatteluaineistoa jokaisen kertojan kohdalla nousi esiin merkitystihentymiä ja oivalluksia, jotka ohjasivat kertomuksen kulkua. Tarinat sisältävät tutkijan kuvailua kertomuksen etenemisestä, sekä lainattuja otteita jokaisen kertojan omista sanoista. Näiden tarinoiden tarkoituksena on tuoda esiin jokaisen kertojan oma ääni, ja antaa lukijalle tarttumapintaa tämän tutkimuksen keskeisiin henkilöihin. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan kertomuksia yhteisesti. Millaisista häpeäkokemuksista opettajat kertoivat ja miten häpeä näkyy päiväkotien arjessa heidän mukaansa? Pyrin jatkamaan tarinallisuutta myös tulosluvun yhteisessä osuudessa, ja vastaamaan tutkimuskysymyksiini tutkijan ja aineiston vuoropuhelun muodossa. Aineistonäytteissä kolme pistettä (...) merkitsee lyhyttä tai keskipitkää taukoa, kolme pistettä hakasuluissa [...] tarkoittaa, että tekstistä on jätetty osa pois, isoilla kirjaimilla kirjoitettu teksti painotusta puheessa ja muut nonverbaaliset kertomiskeinot, kuten nauraminen, on merkitty sulkeiden sisään.

6.1 Jutan tarina

Jutta on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi, ja tehnyt sijaisuuksia sekä peruskoulun että varhaiskasvatuksen puolella. Jutan koulutus- ja työura on ollut välillä tauolla hänen saadessaan lapsia. Viimeksi hän on toiminut lastentarhanopettajana keskikokoisen päiväkodin esikouluryhmässä, mutta on tällä hetkellä äitiyslomalla. Kertomuksensa alussa Jutta palasi lapsuuteen. Kun pyysin kertomaan, mitä sanasta häpeä nousee ensimmäisenä mieleen, hän mietti pitkään ennen kuin vastasi.

No mulla tulee joku semmonen itsekriitikki tai semmonen... Niinko itsensä kontrolloiminen. No aivan semmosia perusjuttuja että jos on vähän liian vähillä vaatteilla ja naapurista tulee joku niin sitte semmoset että ei voi toistemme nähen olla alasti... Semmosia jotaki... Tai uimassa ollaan... Mennään alasti uimaan ja sit tulee naapurin pojat sinne. (Naurua)

Kehollisuus oli läsnä Jutan muistoissa, ja hän kertoi myös punastuvansa helposti. Lapsuuden soittoharrastuksen myötä itsekriittisyys ja jännittäminen nousivat esille puhuttaessa häpeästä, ja hän pohtikin sitä, sekoittuuko jännittäminen ja sen fyysiset oireet nolostumisen kokemukseen. Pyytäessäni kertomaan aikuisiän häpeän kokemuksista hän totesi oman käyttäytymisensä aiheuttavan itselleen häpeän kokemuksia.

No ehkä semmonen että ko on puhelias ja paljon ihmisten kans tekemisissä, että vaikka yrittää kuin... olla silleen on suvaitsevainen ja kaikkien kans puhuu muista hyvää... sitten jos joskus niinku oot puhunu jostaki ystävästä toiselle... Ja sitte tajuaaki vaik se ei sinänsä ois paha asia mutta tuota tulee semmonen että no, no tuon ois voinu kans jättää sanomatta... Vähän että semmosii ehkä, niit ei kyllä onneks tuu kauhein usein mutta...

Kertomus siirtyi ammatillisuuteen, ja Jutta toi esiin myötähäpeän tunteen, jonka hän oli kokenut tilanteessa, jossa toisen kasvatusvastuullisen aikuisen käytös oli ollut paljonkin ristiriidassa hänen omien näkemyksiensä kanssa. Myös päiväkodin resurssipula ja sen aiheuttamat vaaratilanteet nousivat esiin noloina kokemuksina. Vanhempien kohtaaminen ”epäammattillisessa” tilanteessa tai vaikean asian puheeksi ottaminen olivat Jutan kertomuksessa jännittäviä tai jopa noloja tilanteita.

Mutta oma nolostuminen kyllä tuli kerran! Meillä oli... sillä (lapsella) oli ongelma pukea. Ja se kiukkuteli niistä vaatteista ja sitten, sit meidän avustaja lähti mukkaan siihen sen lapsen kiukkuun nii meni ite ihan niinkö... hermostu siinä ku se ei saanu sille niitä vaat.. se yritti väkisin sille niitä vaatteita. Ja sit mää tuun pihalta siihen tilanteeseen ku mää kuulen et sillä ei oikein toiminu... Ja siinä oli vanhempiaki! Ja sitte se avustaja alkaa että ku hänellä tulee rytmihäiriö ja kaikkia... Se sillain syytti sitä lasta eikä tajunnu että hänen ei tarvitte mennä siihen mukkaan. Se oli vähän sellanen nolo että hei... että... et ku meidän pitäis olla kaikkien samoilla linjoilla. Tavallaan semmonen nolo on, nolottaa toisen käytös. Jotenki ihan ammatillisesti.

Pyysin Juttua kertomaan omia näkemyksiään häpeästä päiväkodissa. Esiin nousi lasten välinen kiusaaminen, johon aikuinen puuttuu ja lapsi keskustelun myötä ymmärtää tehneensä väärin ja nolostuu. Hän pohti myös tilanteita, joissa lapsi kokee taitojensa olevan arvioinnin kohteena. Häpeän kokemuksen merkitystä lapselle Jutta kuvasi kokemuksena omasta huonoudesta, eikä se välttämättä näy lapsesta päällepäin.

No siinä tilanteessa se ei kyllä näyttäny että sitä hävettäis sitä lasta tai nolottais mutta ehkä se kuitenkin jättää siihen semmoset... Niinkö että mää oon huono. Siisku aikuinen ei... ja kuitenkin se ei oo ees oma vanhempi vaan joku muu... Niinku syyttää sitä. Niin että... Kuvittelisin että siitä kuitenkin jää semmonen tunne, että semmonen...

Kun pohdimme, miten aikuisen tulisi suhtautua lapsen häpeään päiväkodissa, nosti Jutta esiin aikuisen roolin esimerkkinä ja suunnannäyttäjänä. Aikuinen voi toiminnallaan osoittaa lapselle, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja jokainen ihminen on erilainen. Turhien kilpailutilanteiden poistaminen tuo lapselle kokemusta siitä, että vaikka toinen olisikin parempi jossain, niin molemmat ovat ihmisinä yhtä tärkeitä.

Että se on normaalia, että kaikki on jossain taidossa vaikka vähän eri... eri asteilla. Ja sitte se että ku jos tulee joku tilanne, että keskustella siitä... Ja yrittää silleen viiä sitä pois... Ja tuota, että on tullukki sellasia tilanteita että joskus, että ku on ollu sijaisena koulun puolella, että ku on, että ku lapsi on kokenu ettei ossaa, eikä halua edes yrittää, niin sitte ku on niinkö sanonu että hei mää tiian että sää oot jossaki toisessa asiassa aivan tosi hyvä, ja siit että tää juttu on vaan semmonen jota sun pittää nyt harjotella enempi. Että joku joka näyttää olevan

hyvä, että seki on varmasti sitä harjotellu nii näkkee miten se lapsi niinkö siitä sitte uskaltaaki ruveta yrittään.

Pyysin Juttua ketomaan säännöistä ja rangaistuksista, joita hän on nähnyt päiväkodeissa. Hän pohti niiden merkitystä lapsen kannalta. Hän totesi, että aikuinen voi joskus asettaa sääntöjä vain helpottamaan omaa rooliansa, ja hän itse voi säännöistä usein joustaa. Sääntöjen noudattaminen tai noudattamatta jättäminen onkin aiheuttanut joskus ristiriitoja hänen ja työkavereiden välille. Rangaistusten kohdalla ammatillisuus nousi esiin Jutalle tärkeänä asiana. Rangaistusten perusteleminen ja positiivisen kautta toimiminen, esimerkiksi palkitseminen, olivat hänen kertomuksessaan tärkeitä kasvatusarvoja.

Kun aluksi en ole, tai ehotin mutta se tyrmättiin että ei saa palkita ja varsinkaan yhtä lasta ei saa palkita. Mutku se oli todella iso ongelma se kurvaatteiden ja hanskojen laittaminen, nii sitte mäa vaan että mäa nyt vaan teen vaikka toiset on erimieltä niin tehään nyt tämmönen, ja parissa viikossa jäi jo se kiukuttelu pois...Ja se toimi niinku heti. Että vaikka kuin innoissan se lapsi oli sitte siitä.

Jutan kertomus palasi takaisin häpeän merkitykseen lapsen kasvussa. Hän kertoi kokemuksiaan niistä lapsista, joille oman väärän teon myöntäminen on vaikeaa, ja huolestaan heidän leimautumisesta päiväkotiryhmän häiriköiksi. Myös omat taidot kasvattajana saivat kritiikkiä siitä, ettei jokaista tilannetta näe tai ei pysty löytämään häpeää aiheuttavalle tilanteelle parasta mahdollista ratkaisua. Jutta korosti opettajan roolia lapsen itsetunnon kehittämisessä ja totesi, että opettajan harkitsemattomat sanat voivat jättää syvät arvet lapsen minäkuvaan. Hän palasi omiin kouluaikeihinsa:

Semmonen nolo kokemus tuli nyt yhtäkkiä mieleen, ku aina pittää kertoa jos on jotaki näkkee että jotaki kiusataan tai muuta, nii ekaluokalla... mäa sitte kerroin jotaki mitä pojat oli tehny tyhmää välitunnilla, nii opettaja sannoo mulle että Jutta sinä oot kielikello... ja se oli niinko, sen että se oli tosi niinkö nolo. Että mä en oliskaan saanu tommosta sanoa. Tavallaan että kaheksanvuotias lapsi ossaa tehdä sen rajan, että mikä on sellasta mikä kannattaa kertoa, ja mitä ei kannata kertoa... [...] Että tota tommoset taitamattomat sanat, niillä voi sanoa aika tota... niillä voi olla tosi kauaskantiset seuraukset sille itsetunnolle...

Kertomuksen lopussa Jutta palasi omaan rooliinsa äitinä ja lastentarhanopettajana, ja pohti huonojen kokemusten merkitystä lapsen kasvun tiellä.

Ja se... onko se oikeesti sitte niin että ei tarvis ees tulla semmosia... onko ne nolostumisen kokemuksetki niin jossain määrin ihan hyviä, sitte sen, ihmiseksi kasvamisen sillä... tavallaan polussa. Että tota, riippuu minkä paljon niitä on. Että tota... Sitä sanotaan että kuitenkin... Pittää olla niitä huonojaki kokemuksia, ja kokee että kaikkiin ihmisiin ei voi luottaa ja että maailmassa on pahojaki asioita, ja tavallaan että ei voi niinkö vaan...suojella niitä lapsia kaikelta pahalta, ja kaikelta niinkö, inhottavilta tunteilta tai...

Jutan haastattelu päättyi oivalluksiin, kun Jutalle nousi useampikin muisto mieleen lapsuuden ajoilta. Hän koki aiheen tärkeäksi, vaikka onkin ollut pois työelämästä viime

ajat. Hän halusi korostaa tiimin vuorovaikutusta, ja totesi että jokaisen loman jälkeen kannattaisi keskustella ja sopia uudelleen tiimin toimintaohjeet. Näin jokainen kasvatusyhteisön jäsen saa mahdollisuuden pohtia omaa ja muiden välistä vuorovaikutusta sekä vaikuttaa siihen, millaiseksi tulevat arkipäivät työssä muodostuvat.

6.2 Katjan tarina

Katja on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi ja toimii tällä hetkellä toista vuotta lastentarhanopettajana keskikokoisessa päiväkodissa. Hän oli selvästi pohtinut keskustelun aiheuttamme jo ennen kuin saapui paikalle haastatteluun. Hän aloitti kertomuksensa jo ennen kuin ehdin kysyä mitään piirtämällä mieliekartan ja kertomalla episodeista, joita hänellä oli tullut ensimmäisenä mieleen:

No mulla täällä ekana tulee tämmösiä episodeja... (naurua) että yleensä ne, voimakkaimmat semmoset nolous- häpeätilanteet on semmosia että on tehny jonku unohuksen nii tekee jonku moka joka on sitten... semmonen että, semmosta ei sais oikeesti tapahtua (naurua)... Esimerkiksi että unohin, meillä oli tullu uusi lapsi ja meillä on aika vähän lapsilla allergioita. Ja hällä oli sitte muna-allergia ja minähän en niinku, ihan totaalisesti sitä.. mitään ajatusta ollu että tämmöstä pitäis tarkistaa. Niin syötin sitte, tota, hälle semmosta pannukakkua jossa oli kananmunaa ja, ku mie tajusin sen niinku siinä vaiheessa kun se oli syöny siitä ehkä jonku kolme haukkua... muttaku mie mietin et, ei ku mie en ees tajunnu sitä itte, niinku se oli silleen niin nolo tilanne, sillä tuli isä onneks hakkeen sitä poikaa. Just silleen samalla hetkellä, ja se isä jotenki että... eihän tuossa oo niinku munaa tuossa pannukakussa, niin sit mä tajusin että ONHAN SIINÄ... (naurua) Sitte äkkiä veettiin, se isä tietenki veti sen pannukakun siltä nenän eestä ja... No se oli, se oli kyllä tosi noloa.

Kun kysyin, millaisia muistoja Katjalla tulee mieleen häpeästä lapsuudessaan, hän totesi huolettoman luonteensa aiheuttaneen monenlaisia unohduksia ja kömmähdyksiä, jotka ovat aiheuttaneet nolostumisia. Hän ei kertonut yhtään konkreettista kokemusta lapsuudestaan, vaan pysyi kertomuksessaan ammatillisessa maailmassa. Kun kysyin häneltä, kokeeko hän häpeän liittyvän johonkin tiettyyn ominaisuuteen ihmisessä, hän totesi näkevänsä ne enemmän tunteina, jotka heräävät erilaisissa tilanteissa, ikään kuin reaktioina.

(Naurua) Ihan rehellisesti sanoen... Mulla ei oo asiat hirveän järjestyksessä ja, sit töissä se aiheuttaa välillä semmosta kaaoksenpoikasta... Niin sit se nolous ehkä siinä, että aiheuttaa vaikka työkavereille ylimääräistä työtä tai ylimääräistä vaivaa että on taas unohtanu jotaki tai... näitä tulee niinku vähän väliä että... mulla alkaa jo valmiiks olla semmonen ”anteeks anteeks, minä taas”... (naurua) mulla taas unohtu tämmönen ja tämmönen ja...

Katja mainitsi kertomuksessaan myös sen, että hän on opetellut käsittelemään noloja tilanteita ja omia virheitään arvioimalla niitä objektiivisesti ja niiden tietoisella unohtamisella. Kertomuksessaan hän puhui tilanteesta, jossa oli jo toistamiseen pukeut lapselle vaatteita päälle eri tavalla, kuin vanhemmat olivat halunneet. Hän koki

ammattilaisuutensa saaneen kolauksen, kun vanhemmat jo toisen kerran painokkaasti huomauttivat virheestä:

Nii niitä on niinku tietyssä määrin oppinu jo vähän siedättäänki itteään, et jos on tilanne että ei oo, ihan aiheuta hengenvaaraa niin tuota, sitte antaa jo vähän tai yrittää opetella siihen, että heittää niinku toisesta korvasta... Toinen mikä tuolla meillä töissä on niinku aina se kestoaihe niin sehän on se vaatetus. Että siitä on sitte aina saa välillä palautetta ja, no yks oli semmonen oikeasti vähän nolo ku, mie niinku kaks kertaa tyyliin viikon sisällä tein saman virheen... (naurua) Että ku oli vielä semmonen loppukesän, alkusyksyn aika ja me sitte hirveän, me niinku mentiin sen mukkaan että mikä meän mielestä oli lämpötila nii laitettiin päälle. Saatto olla vielä t-paitaaki lapsilla vaikka päällä mutta osalla oliki sitte pitkähihaset tai... [...] Yhelle lapselle ois ehottomasti pitäny laittaa takki päälle ja, ja siitä oli sanottu jo yhen kerran hyvin painokkaasti niin minähän tein tämän sitte niinku toisen kerran tämän saman... (naurua) Se oli jo vähän sitte seki noloa että nojoo... Ei tässä nyt onneksi mittään vaaraa ole muttaku tästä oli jo kerran huomautettu nii, sit se ehkä oli semmonen nolo tilanne...

Katja jatkoi kertomustaan lapsista. Hänen mukaansa kasvattajan tehtävänä päiväkodissa on opettaa, mikä on hyväksyttävää käytöstä ja mikä ei, joten häpeän tunteen opettaminen kuuluu opettajan työn luonteeseen. Katja ei halua saada lapsessa aikaan huonoja tunteita, mutta niiden kanssa toimiminen kuuluu elämään. Kertomuksessaan hän pohti useaan otteeseen omaa rooliaan nuorena opettajana ja pelkoaan siitä, aiheuttaako hänen kasvatuksensa lapselle pahaa.

Että onhan se sillailailla läsnä varmaan joka päivä. Koska lasten välillä sitä semmosta ristiriitaa ja toisten väärinkohtelua tapahtuu muutenki joka päivä. Ja niitä saa niitä ratkoa niitä... tilanteita sitte ja... ja seki on oikeestaan, kyllä sitä aina välillä mieltii että... ettäkö sitä aikuisenaki niihin tilanteisiin monesti tulee vähän niinkö yhtäkkiä tai että ei näe sitä mitä siinä tapahtuu että, kuinkahan monesti sitä on arvioinu tilanteen pieleen ja aiheuttaa sen häpeän tavallaan sille väärälle osapuolelle että... siinä on hyvä pohdinnan paikka kyllä. On että sais sen selvitettyä oikeasti sen, että mitä siellä tapahtuu.

Katjan kertomuksessa nousi esiin lasten yksilöllisyys häpeän tunteen heräämisessä. Hän totesi, että toiset lapset ovat todella herkkiä kritiikille ja aikuisen on harkittava tarkkaan, miten käsittelee asioita. Toisille lapsille taas aikuisen on omalla olemuksellaan ja äänenpainollaan opetettava, millainen käytös ei ole hyväksyttävää. Katjan mukaan tunteiden kirjo lastentarhanopettajan työssä on valtava, ja arkiset päätökset määrittävät pitkälti sen mukaan, miten opettaja tunteitaan käsittelee.

Ja ylipäänsä tämä työ on kyllä semmosta...pelataan tunteilla hyvin paljon ja... päivän aikana ehtii olla vaikka mitä tuntemuksia. Ja tavallaan on ittekkii joutunu tässä ensimmäisten vuosien, tai niinku ekan vuoden ja tämän toisen vuoden alun aikana niin olen hirveästi pohtinu niinko, omia tunnekäsittelytaitoja. Koska mie totesin heti alkuun että tämä on aivan hirmu hankalaa, että ku en ossaa ees omia tunteita aina välttämättä käsitellä oikein, niin sit mulla pitäis tätä opettaa niinku näille lapsille että mulla oli ihan viime syksynä niinku sellanen epätoivonen olo välillä että... miten mä voin opettaa jotain semmosta mikä on mullekkii näin vaikeaa...

Pyysin Katjaa kertomaan omia näkemyksiään siitä, millainen merkitys aikuisen toiminnalla on lapsen häpeäkokemuksissa. Hän kuvasi kertomuksessaan kasvatusnäkemyksiään ja puhui omasta opettajaksi kasvamisestaan. Katjan mukaan aikuisen tehtävänä on herättää lapsen omatuntoa, mutta samalla suojella sitä. Oikean ja väärän opettaminen, mutta myös lapsen ominaisuuksien arvostaminen ja jokaisen erilaisuuden kunnioittaminen on tärkeää. Vaikka aikuisella on enemmän tietoa ja ymmärrystä asioista, on vuorovaikutus silti aina kaksisuuntaista.

No siis... lapsillahan sitä kun, ei sitä suodatinta ole niin tavallaan jossain määrinhän niitä lapsia joutuu opettamaan siihen... Ei nyt varsinaisesti HALUA opettaa, häpeän tunne on ikävä tunne mutta tavallaan niinku opettaa siihen että... Niin. Miten käyttäytyään, mikä on hyväksyttävää käytöstä ja mikä ei niin, kyllähän siinä niinku samalla opetetaan se häpeän tunne tietyllä tavalla (naurua)... Että onhan se sillälailla läsnä varmaan joka päivä. Koska lasten välillä siinä semmosta ristiriitaa ja toisten väärinkohtelua tapahtuu muutenki joka päivä. Ja niitä saa niitä ratkoa niitä... tilanteita sitte. [...] Kyllähän kaikki vuorovaikutussuhteet on niinku kakssuuntasia, että vaikka siinä kasvatussuhteessa onki se tietynlainen hierarkkisuus tai semmonen... että toisella on enemmän tietoa ja ymmärrystä kuin toisella mutta, kyllähän se kommunikaatio on semmosta... mä yritän tehdä siitä mahdollisimman tasavertaista et se lapsiki pystyy siinä omilla, omalla tasollaan niinku osallistumaan jotenki ja ymmärtään.

Kasvatuskeinoista kertoessaan Katja totesi, että on onnellisessa tilanteessa hyvin samanmielisessä työyhteisössään, jossa lapsen etu nähdään tärkeimpänä tavoitteena kasvatukselle. Hän nosti esiin tilanteen, jota hän on pohtinut työssään lähiaikoina. Hän on etsinyt keinoja puuttua kiusaamiseen niin, että myös kiusaaja saa apua pahaan oloonsa. Aikuinenkaan ei aina kykene puuttumaan asiaan parhaalla tavalla, ja joskus tilanteet jäävät huomaamatta.

Tänä syksynä, et sen kans on välillä painiskeltu enemmän, nyt ehkä vähän vähemmän taas viime viikkoina, mutta tuota... Se on siinä mielessä haastavaa, että ku tietää että vähintään, et oikeastaan vielä isompi hätä on sillä kiusaajalla. Että miten sitä auttaa sitte siinä... Koska sille pitää tehdä tietäväksi että näin ei voi tehdä, tää on väärin, ja aiheutat niinku pahaa mieltä ja oloa muille. Mut sitte kuitenkin pitää ymmärtää samalla sitä pientä lasta siinä, et se tekee sen niinku kuitenkin ei sillä tahallaan, et se tulee jostaki... omasta kykenemättömyydestä niinku toimia toisin tai.. että siinäki on välillä menty vähän ojasta allikkoon ja sitte taas.

Katja halusi jakaa kanssani tilanteen, jossa koki itse onnistuneensa kiusaamisen käsittelyssä ja päässeensä lapsen kanssa samalle ymmärryksen tasolle. Kertomuksessa ilmeni, että hän koki, suhteensa juuri tähän tiettyyn lapseen olevan sellaisessa tasapainossa, että hän pystyi puhumaan lapselle hyvinkin syvällisen vertauskuvan avulla. Katjan kertomuksesta voidaan huomioda, kuinka herkkyys jokaisen lapsen yksilöllisille tarpeille on opettajan tärkeä työväline myös ristiriitatilanteita ratkoessa:

Nii oli just tämä kiusaaja... niin tota... hällä sitte oli niinku huonompi viikko, ja se sitte saattaa alkaa raivotessaan niinku raapimaan. Ja oli sitte raapinu multa käsiä aikasempina päivinä, ja me mentiin sitte erikseen ommaan huoneeseen rauhoittumaan, ja sitte siinä mietin et miten mie nyt sen herättelisin, jotenki tajuamaan sen kaverin nii tavallaan, oli ollu jo taukoa ja sit se oli taas alkanu sitä nälvimistä sitte, tiettyjä lapsia kohtaan, ja mie sitte sille näytin niitä minun arpia, et tiiäkö muuten mistä nämä on, nämä minun arvet tässä kädessä. Ja se että en, mie et muistakko kun sie suutuit viimeksi, sinä raavit kynsillä... et mulla tuli nämä jäljet. Että huomaatko että ne on jo paranemassa, ne kohta paranee että... että ei oo niinku mittään hättää. Mut tiäkö ku sie kaverille teet sitä kiusaamista ja sanot pahoja sanoja, tönit ja muuta, että niillä tulee niinku sydämeen semmosia arpia. Ja sitte et jos sää aina teet sitä uudestaan, nii ne ei pääse paranemaan ne arvet. Et jos sää mulleki uudestaan raavit nämä auki niin ne ei pääsekään paranemaan. Niin se oli ehkä semmonen, että mie olin jotenki... mie niinku koin et se herätti sitä, ainaki siinä hetkessä. Ajattelemaan jotenki... ja se meni niinku, hiljaseksi vähäksi aikaa ja muuta. [...] Ja sitten, ku mie selitin tavallaan tämän työkaverille ja sille vanhemmalle, koska mä koin että tämä oli niin erikoinen vertauskuva, lapselle sanoa, siis mie en ehkä sitä ihan joka lapselle sanois, mutta hän on aika älykäs kaveri. Niin sitte sanoin, että jos se vähän puhuu jotaki kummallisia jostaki sydämen arvista niin minä näitä täällä oon sen päähän syöttäny. (naurua)

Kertomuksensa lopussa Katja nosti esiin vielä kerran positiivisuuden merkityksen tunnekasvatuksessa ja myös häpeän kokemuksen kanssa elämisessä. Ymmärtäminen ja läsnäolo ovat Katjan kertomuksessa tärkeitä osia opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa:

Ja ehkä tärkeintä, että ite oon miettiny noitten lasten kanssa että ku näitä tunnekiemuroita pohtii, kaikkein tärkein lopulta on se että osais niinko sanottaa niille lapsille sen, että sinusta taitaa tuntua tältä, että minä ymmärrän. Että tuntuu tältä, ja miten tästä niinku selvittäään...

Katjan haastattelu päättyi hyvin pohdiskevalla otteella. Hän totesi, että jää varmasti pyörittelemään aihetta vielä pidemmäksi aikaa. Lähetin hänelle myöhemmin sähköpostiviestin, jossa pyysin kertomaan niitä asioita, joita olisi vielä halunnut lisätä tai muuttaa. Vastausta ei kuitenkaan tullut, joten Katja oli ilmeisesti hyväksynyt keskustelumme sisällön. Myöskään Jutta tai Maria eivät halunneet lisätä keskustelumme mitään.

6.3 Marian tarina

Maria on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi ja tehnyt sijaisuuksia kolmessa päiväkodissa. Tällä hetkellä hän työskentelee toista vuotta nykyisessä työpaikassaan pienessä, yhden lapsiryhmän päiväkodissa. Keskustelu häpeästä alkoi, kun kysyin mitä hänellä tulee ensimmäisenä sanasta mieleen.

No mulla tullee, että siihen liittyy aina niinku toiset ihmiset jollaki tavalla. Että... että saattaa niinku hävettää se miten ite on käyttäytyny tai jos joku sanoo niinku minun käyttäytymisestä jotaki niin, siitä tullee ehkä se häpeä. Tai kokea myötähäpeää jonku niinku

toisen käyttäytymisestä, mutta kyllä siihen niinku aina liittyy jollaki tavalla, näin niinku toiset ihmiset tai se niinku, yksin on huonon hävetä. (naurua)

Maria alkoi kertoa lapsuudestaan musiikkiluokalla. Konserteissa epäonnistumiset ja koulussa väärin vastaaminen olivat lapsena hänelle noloja asioita. Kun keskustelu kääntyi aikuisuuteen, Maria toi esiin, ettei hänellä ole mielen päällä tällä hetkellä mitään vaivaavaa häpeän kokemusta. Kuukauden sisällä oli kuitenkin tapahtunut tilanne, josta yli pääseminen oli ottanut aikansa.

Mmh... no ne varmaan on semmosia niinku... tilanteita, no esimerkiksi tänä syksynä minä nukuin todella törkeästi pommiin... (naurua) ja tuota... olin menossa aamuvuoroon ja, meillä päiväkotia aukee puol kaheksalta, mulla oli puol kuudelta kello soimassa ja määhän heräsin puol yheksän jälkeen kottoo, ja mul on puhelin äänettömällä ja siihen oli niinku tullu monta puhelua ja, hirvee paniikki... No sitte meillä oli yks opettaja vappaapäivällä silloin, ja se oli yrittäny soittaa, ja määhän sille soitin et määhän oon nukkunu pommiin ja, sit se et ei mittään et se yks joka on niinku, meit on kolme työntekijää nii sitte se oli niinku jo menossa sinne päiväkodille. Ja sitte yks äiti oli mulle yrittäny soittaa, niinku ne oli siellä ovelle ollu ja määhän sille soitin sitte niinku, et anteeks anteeks, et määhän en ala mitään selittelemään et määhän oon vaan niinku nukkunu, ja sitte se et joo, et hän ymmärtää kyllä et ei niinku mittään. Mutta tuota, se oli onneks semmonen päivä, et oli onneks vaan vähän lapsia, et sinne päiväkodille ei ollu ehtiny tulla kettään muita ku tämä niinku yks perhe. Mutta, silloin kyllä (naurua) hävetti...

Opettajan työssään Maria kertoi kokevansa häpeää silloin, jos hän menettää hermonsaa haastavassa tilanteessa. Pieleen menneet suunnitelmat eivät nolota häntä, mutta oman toiminnan seuraukset mietityttävät ja aiheuttavat joskus häpeää jälkikäteen. Puheen siirtyessä lapsiin hän totesi, että näkee melkein päivittäin sellaisia tilanteita, joista voisi kuvitella aiheutuvan noloja kokemuksia lapselle. Myös itku yhdistyi Marian kertomuksessa lapsen häpeän tunteeseen.

No viime viikolla, tai joskus tässä lähiaikoina yks semmonen 5-vuotias tyttö istui ruokapöydässä, sillä oli semmonen ruoka siinä eessä, ja sitte tuota teki semmosen tosi ison yökkäysäänänen siihen niinku, lautaselle. Niinniin siitä määhän olin silleen tosi että ”hei, että hyi”, niinkun näin. Niin se selkeesti meni niinku, no siis tosi noloksi ja silleen niinku... se tuijotti mua vaan sieltä ja, määhän et ei tommosta voi ruokapöydässä että sulla on niinku kavereita siinä ympärillä ja muuta. Et ei kuulu hyviin tapoihin ja... Et se on ehkä semmonen mikä jäi jollaki tavalla mieleen koska se tyttö niinku ihan kattoo mua silleen... (naurua) niinku tosi...

Marian kertomus palasi takasin aikuisiin ja ammattimaailmaan, jossa hän kertoi muiden arvostelun kohteeksi joutumisen ja oman työn korjaamisen olevan hänelle häpeällinen kokemus. Maria toi esille työyhteisön ilmapiirin merkityksen häpeän kokemusten muodostumisessa, ja kertoi oman työpaikkansa hyvän yhteishengen sallivan ystävällistä kritiikkiä ilman toisen nolostumista. Myös lapsilta tuleva kritiikki tai auktoriteetin kyseenalaistaminen kolhaisevat joskus hänen itsetuntoaan. Lasten keskinäinen vuorovaikutus nousi Marian kertomuksessa esiin, ja hän pohti sitä, miten lapset arvottavat

ja luokittelevat toisiaan. Maria kertoi hänen työssään pinnalla olevasta tapauksesta, jossa lapset kiristivät toisiaan toimimaan haluamallaan tavalla.

Niin. Ja että ei välttämättä sitte nää niitä asioita niinku ihan... niinku. Meillä on nyt ollu kuumana puheenaiheena ja ehkä vähän jopa jo jatkuvana puheenaiheena tämä synttäreille kutsuminen. Ja sillä synttäreille kutsumisella uhkaillaan ihan hirveesti silleen että, just eilenki oli tilanne että yks tyttö jolla on kesäkuussa synttärit niin uhkasi että en kutsu teitä minun synttäreille jos ette nyt, tai jotaki muuta vastaavaa, tai vaikka sano vaan huvikseen että en muuten kutsu teitä mun synttäreille. No niin, niin tuota en tiä onko ne sitte lapselle semmosia... niinku jollaki tavalla tollaset uhkailut ja tuommoset tilanteet sit että saako ne niinku, et jos on tehny jotaki ja sit toinen uhkaa tommosella... jollaki nyt kun teit noin niin en kyllä kutsu sinua, että tulleeke niistä niinku semmosta... Häpeän tunnetta.

Lasten yksilöllisyys tuli esiin myös Marian kertomuksessa, ja hän koki omien lapsuuden häpeän kokemustensa auttavan ymmärtämään lapsia, joille on haastavaa esiintyä ryhmän edessä. Sellaisissa tilanteissa hän pyrkii saamaan lapsen olon mahdollisimman turvalliseksi, eikä pakota ketään noloon tilanteeseen. Kuitenkin joissakin tilanteissa aikuisen on opetettava oikean ja väärän toiminnan ero, ottaen huomioon lapsen yksilöllisen herkkyyden. Aikuisen tehtävänä on myös opettaa lapselle selviytymiskeinoja noloihin tilanteisiin.

Niin. Mutta toisaalta, ehkä myös se että...jollaki tavalla nyt kun tälleen niinku nopeasti ajattelee niin tuntuis että semmonen pienet nolostumisen tunteet ja semmoset ei ehkä myöskään oo niinku pahasta, koska niinku sitte myös sen oppiminen että nyt mua nolotti mutta nyt mä pääsen sen yli ja... nyt nämä niinku ihmiset on täällä minun ympärillä ja ne kohtelee minua niinku ennenkin vaikka tein vähän tyhmästi. Niin sekin toisaalta on niinku... tärkeitä oppia, et pystyy luottamaan niihin niinku ympärillä oleviin ihmisiin.

Kun kysyin, haluaako Maria vielä lisätä jotain kertomukseensa, halusi hän vielä puhua vanhemmista ja heidän häpeän tunteistaan. Opettajana hän kokee haastavaksi asettaa sanansa oikein vaikeita asioita käsiteltäessä, jotta vanhemman ei tarvitse hävetä omaa kasvatustaan. Hän korosti vielä omaa kokemustaan työpaikkansa lämpimästä ilmapiiristä, jossa myös vanhemmat otetaan huomioon yhteisön jäseninä ja näin ollen myös nolot tilanteet hoituvat huumorin avulla:

Ja sitten no, ei onneks niinku, meillä on jotenki niin kiva ilmapiiri tuolla niinku sekä perheiden että niinku työkavereitten ja kaikkien kesken, et sinällään ei tartte, ja onneks sattu vielä semmonen et yks minun hyvien kavereitten lapsi on meillä hoidossa, nii sattu onneksi tämän lapsen isä mutta sanoin sille viime viikolla ku se tuli, että, piti siis sanna ku se oli tulossa käymään siellä enemmänki siellä päiväkodissa, että mee vaan ottamaan kengät ja takki pois niinku sinne eteiseen. Niin sit mä että mee vaan ottaan kengät ja housut pois! (naurua) Alko naurattaa ihan hulluna. No mutta niinku, ja hävetti mutta ois hävettäny niinku vielä enemmän jos se ois ollu joku niinku, muu isä että onneksi se oli tämä minun kaveri. (naurua)

Lopuksi Maria totesi, että häpeän tunne on sisäänrakennettuna päiväkodin arkeen, mutta sitä ei tule useinkaan ajateltua. Kasvatustyössään hän on pohtinut enemmän, tuleeko lapselle paha mieli jostain asiasta, tai pitävätkö he hänen suunnittelemaansa toiminnasta. Päiväkotien säännöt ja rutiinit voivat aiheuttaa erilaiseen elämään tottuneelle lapselle erilaisuuden tunnetta ja jopa häpeää, mutta päiväkodin ilmapiiri on olennaisessa osassa lapsen turvallisuuden tunteen luomisessa ja erilaisuuden hyväksymisessä.

Mutta varmaan niinku, musta tuntuu että yleisesti ottaen se ilmapiiri siellä päiväkodissa, nii sehän sitä varmaan paljon tekkee, että mikä on sallittua ja mikä niinku mikä ei. Niin sitten säätelee aikapaljon myös sitä nolouden ja niitä tunteita. Sitten jos on just, ja ehkä niinku tietyllä tapaa semmonen... siis että on säännöt ja rutiinit mutta tietyllä tapaa semmosta niinku vapaata ja kotoisaa oleilua, niin varmaan auttaa siihen että niinku, vaikka niitä kokemuksia tulis niin niistä on helppo päästä yli. Et sitten niinku se turvallinen ilmapiiri tommosessaki asiassa on varmaan tosi tärkeää.

Marian haastattelu päättyi positiivisissa merkeissä. Hän totesi, ettei noloista kokemuksista kertominen ollut ollenkaan noloa. Häpeä aiheena oli hänelle sellainen asia, jota ei ollut aiemmin juurikaan ajatellut, vaikka se ei keskustelussa näkynyt. Hän puhui hyvin avoimesti ja vapautuneesti.

6.4 Häpeän kokemukset lastentarhanopettajien kertomana

Opettajien kertomuksissa puhuttiin häpeästä, nolostumisesta, jännittämisestä ja syyllisyydestä. Jo haastattelutilanteissa häpeä ja nolostuminen muodostuivat synonyymeiksi. Olin etukäteen kertonut haastattelun koskevan häpeän kokemusten lisäksi nolostumista, jotta häpeä-sanana negatiivinen kaiku ei pääsisi leimaamaan keskustelua. Opettajat kuitenkin määrittivät myös itse kertomuksissaan sekä häpeän että nolostumisen tunteita. Nolostuminen yhdistettiin tilanteisiin, joissa on tapahtunut jotain ”noloa”. Tilanteiden kertomiseen liittyi yleensä naurua, joka paljasti opettajien suhtautuvan tilanteisiin huumorilla jälkikäteen kerrottuna, vaikka itse tapahtuman aikaan tunne olisi ollut jotain ihan muuta. Naurun voi toisaalta tulkita myös hermostuneisuuden merkiksi, jolloin tarinan kertominen saattoi aiheuttaa edelleen saman nolostumisen tai häpeän tunteen. Häpeä nähtiin syvempänä tunteena, joka voi nousta tilannetta käsitellessä jopa ajallisesti paljon tapahtuman jälkeen. Jutta liitti häpeään myös jännittämisen tunteen, jonka fyysisiä tuntemuksia, kuten punastumista, hän piti samanlaisena. Katja puhui häpeän lisäksi syyllisyydestä, jota hän tunsikin silloin kun koki, ettei ole onnistunut toimimaan vaikeassa tilanteessa ammattimaisesti.

6.4.1 Häpeä ja nolostuminen lapsen elämässä

Lastentarhanopettajat puhuivat vain vähän omista lapsuudenkokemuksistaan. Lapsuuden muistoissa noloista kokemuksista kerrottiin yleisellä tasolla, eikä kukaan muistellut tilanteita yksittäisinä, vaan muistot ennemmin keräsivät yhteen useita kokemuksia, joita oli voinut tapahtua lapsuuden eri vaiheissa. Opettajien lapsuudenmuistoissa nolostumisen aiheena olivat kehollisuus ja toinen sukupuoli, omien taitojen tai ominaisuuksien arviointi niin itse kuin muiden taholta, oma ajattelemattomuus tai unohdukset sekä opettajan tai muun aikuisen osoittama toruminen. Turusen (2004, s. 57–59) mukaan häpeä voi aiheutua tiedosta, arvelusta, luulosta tai kuvitelmasta. Ihminen tunnistaa ympäristöstään sen asettamat vaatimukset tietoisesti tai tiedostamattomasti. Jutan lapsuudenmuistossa opettaja oli arvostellut hänen puhetapaansa, ja kommentin jättämät jäljet olivat seuranneet Juttaa pitkälle:

Tai sitte omasta äänestä, viidesluokalla opettaja sano että tommonen nasaaliääni, sellasella äänenpainolla että sen niinko aisti että se on vähän huono asia... Niin sit muistaa että se on ollu tosi kauan oli niinko ongelma mulleikki. Niin noloa... Että mullon ollu nasaaliääni vaikka... en noista ääniasioista niin paljon tiiä että onko se kovin huono juttu ku nasaaliääni on kyseessä... (nauraa) Mutta siitä tuli lapsena semmonen olo et se on jotenki huono... huono asia ja sit kuitenkin sen tajus että no mitä mää sille ite voin tehdä... en voi mittää...

Lidman (2011) pitää erilaisuuden pelkäämistä ongelmana, joka johtaa ominaisuuksien arvottamiseen jopa vielä nykyaikana. Jutan kokemuksessa lapsuuden opettaja oli arvostellut Juttaa omien arvostuksiansa mukaan toisista poikkeavaksi nasaaliäänensä vuoksi. Sekä Jutta että Maria olivat harrastaneet lapsena soittamista, ja soittoharrastukseen liittyvät esiintymiset olivat jännittäneet heitä. Arvioinnin kohteeksi joutuminen tai omassa esityksessä epäonnistuminen muistui mieleen noloina hetkinä. Opettajien kertomuksissa esille noussut esiintymisjännitys on tuttu näky päiväkotien ja koulujen ryhmätilanteissa. Monille lapsille muiden huomion kohteeksi joutuminen voi olla koko loppupäivän kulkuun vaikuttava merkittävä kokemus. Maria kertoi nolostumisen kokemuksista, jotka liittyivät harrastukseen, siinä menestymiseen ja esiintymistilanteisiin. Omat epäonnistumiset olivat tulleet jopa arkipäiväisiksi, kun niitä oli tapahtunut tarpeeksi monta kertaa:

Mmh... No ei ainakaan mittään semmosta niinku... niinku isompaa. Niinku ehkä, mitä nyt tälleen nopeesti jos miettii... niin ku harrasti musiikkia ja ku mä olin musiikkiluokalla ja soitin viulua, nii esimerkiks jos oli jotaki konserteja ja tämmösiä ja unohti vaikka mitä pittää niinku... soittaa ku soitettiin kuitenkin ulkoa ja ne kaikki kappaleet niinniin... et sitte jos unohti, nii sitte ehkä niihin on liittyny sellanen että ”voi ei, vähän oli noloo!”

Lapsuudenkokemuksia muistellessaan Katja arvioi oman luonteensa aiheuttavan yleisimmin noloja tilanteita. Katjan identiteettiin kuuluu huolimattomuus ja ”tohelous”, jonka hän on määritellyt nolojen tilanteiden aiheuttajaksi. Hän oli hyväksynyt omat luonteenpiirteensä osaksi persoonallisuuttaan, koska puhui epäonnistumisistaan rennosti ja avoimesti, usein naurun saattelemana:

No onhan niitä varmaan ollu vaikka kuinka paljon... Mä oon vähän semmonen tohelo, luonteeltani, nii mulla just tämän tyyppisiä tilanteita on tullu aina. Ihan lapsesta asti, että aina jotaki tommosia vähän niinku ajattelemattomuus tai unohuslipsahduksia nii... (naurua)

Nauramisella voi toisaalta olla useita merkityksiä kertomuksissa. Se voi olla kerronnan tapa, tavoitteena saada kuulija mukaan. Se voi myös olla yritys vakuuttaa kuulija jostain, kuten tässä tapauksessa siitä, että kertoja on sinut nolojen kokemustensa kanssa. Ihmisen vuorovaikutustyyliin voi kuulua nauraminen, jolloin naurulla voidaan jopa pyrkiä peittelemään omaa epävarmuutta tai nolostumista. Alasuutari (2009) näkee naurun vuorovaikutuksellisenä välineenä, jota voidaan käyttää neuvottelemiseen ja herkkien aiheiden merkitsemiseen.

Aikuisilla ihmisillä on sosiaalisissa suhteissa yleensä odotuksia sekä omasta että toisten käyttäytymisestä. Heillä on myös käsitys siitä, että muilla on heistä samankaltaisia odotuksia. Suurin osa sosiaalisesta kanssakäymisestä on kuin sääntöpeliiä, jossa ihmiset toimivat rutinoituneesti. (Laine, 2005, s. 140.) Lapsilla käsitykset itsestä ja muista ovat vasta muodostumassa. Lapsen käyttäytyminen voi aiheuttaa ristiriitoja ja jopa yhteentörmäyksiä aikuisten maailmassa. Kaikki kolme opettajaa kertoivat tilanteista, joissa kasvattajan puuttuminen lapsen tai lapsiryhmän toimintaan on näyttänyt aiheuttavan häpeän kokemuksia lapsille. Opettajat kertoivat huomaavansa lapsen nolostumisen ilmeistä ja eleistä tai jopa itkusta. Lapsen käytökseen puututtiin kertomuksissa leikkitilanteissa, ruokailutilanteissa ja muissa arkisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsen käytös ei ollut aikuisen mielestä sallittavaa. Maria kertoi näkevänsä nolostumisia päiväkotien arkisissa tilanteissa:

No varmasti niinku... kyllä sitä varmaan melkein päivittäin musta tuntuu että jollaki tavalla niinku, näkkee. Useinhan ne liittyy just niihin tilanteisiin että ku jotaki komennetaan tai, sanotaan että hei nyt sää teit rumasti tai muuta. Niinku jos aatellaan lasten näkökulmasta niin varmaan niinku... monia alkaa niinku semmoset tilanteet sitten nolottaan.

Kaikki opettajat puhuivat kertomuksissaan siitä, että opettajan tehtävä on herätellä lasta huomamaan, että teki väärin, ja tämä voi aiheuttaa lapselle nolostumisen tai häpeän kokemuksen. Kettusen (2014, s.16) mukaan häpeä voidaan nähdä omatuntoon liittyvänä

tunteena, joka muovaa ihmisen eettistä persoonallisuutta. Monilla aggressiivisilla lapsille ei ole tietoa siitä, miten ristiriitoja voi ratkoa ilman voimakkaita reaktioita, ja he tarvitsevat siihen jatkuvaa tukea (Pulkkinen, 2002, s. 60–61). Jutta oli opettajista ainoa, joka toi kertomuksessaan esiin huolen siitä, että lapsi leimautuu ryhmän silmissä häiriköksi, jos aikuinen joutuu jatkuvasti puuttumaan hänen käytökseensä ryhmän edessä.

Ettei voi niinkö... myöntää tehneensä väärin, et siinä on se koko ryhmä. Ja sitte kuulee kun joku lapsi sanoo et ”joo se on semmonen”, ”se on semmonen että... se aina höpöttää”, että tavallaan sitte tulee semmonen leimakin sille. Niin semmonen tuska, että mitä kun mää en keksi että mitä mun pitää tehdä tuon lapsen kanssa. Että, se niinkö, tulee semmonen olo että mun keinot niinko loppuu, eikä niillä muillakaan oo keinoja, ja onneksi on sitte erityislastentarhanopettajalla jotaki keinoja... (naurua) Se on semmonen, et siinä helposti tullee semmonen leima sille.

Oman toiminnan vääräksi myöntäminen muiden ihmisten edessä oli kuitenkin kaikkien opettajien mielestä tilanne, jossa lapselle voi tulla häpeän kokemus. Opettajien kertomuksista kävi ilmi, että lapsilla on hyvin erilaisia tapoja suhtautua torumiseen ja oman teon myöntämiseen. Myös Peltonen (2005, s. 12–14) on sitä mieltä, että jotkut lapset voivat reagoida tunteisiin voimakkaan fyysisesti ja silloin kasvattajan täytyy tunnistaa, mistä tunnekokemus johtuu. Opettajat puhuivat kertomuksissaan siitä, miten toiset lapset reagoivat voimakkaasti pieneenkin torumiseen, ja toiset sulkevat kaikki vuorovaikutuskanavansa kohdatessaan vaikean tilanteen. Jokainen lapsi reagoi yksilöllisesti häpeän tunteeseen, ja myös kotona opitut tavat ja arvot voivat saattaa lapsen noloihin tilanteisiin päiväkodissa. Tästä puhui Maria, jonka kertomuksessa käsiteltiin kehollisuutta ja sukupuolisen tietoisuuden heräämisestä, joka voi aiheuttaa erilaisiin tapoihin tottuneille lapsille nolostumista arkisissa tilanteissa:

Ja, niin jotenki siinä mielessä on niinku kuitenkin vähän nähny muita päiväkoteja, että tuota... tuolla niinku ku on ne tietyt tavat toimia, niin lapset on jotenki niin sillätavalla rutinoituneet niihin, että monet asiat on niille ihan niinku normaaleita ja... niinku semmosia et esimerkiksi vaikka niinku jumppaan ku mennään niin siellä vaihetaan kaikki samassa pukuhuoneessa kaikki vaatteet eikä siellä kukkaan oo silleen et, emmää, jotenki ei oo semmosta käsitystä koska mää jotenki ite muistelen et mulle lapsena saatto olla semmonen, jo alle kouluikäisenäki semmonen että no, äkkiä paita päälle, ja niinku siis semmonen... Ja niinku tommost asiat, et ehkä sitä ei sit niinku ossaa aatellakaan, että miltä, tai jos tulee vaikka uus lapsi päiväkotiin, joka ei oo vaikka ikinä ollu missään, et sit jos se joutuu vaikka tollaseen tilanteeseen, jossa pittää niinku kymmenen muun lapsen eessä vaihtaa nämä jumppavaatteet että onko se siitä niinkun, noloa tai muuta että mitä on perheessä oppinu tai muuta että.

6.4.2 Häpeä opettajan työssä

Opettajat puhuivat avoimesti omista häpeäkokemuksistaan aikuisena, opettajan työssä. Kaikissa kertomuksissa häpeään tai nolostumiseen liittyivät muut ihmiset. Kaikki kolme opettajaa kertoivat kokemuksista, joissa omaan persoonaan liittyvä tapa tai piirre aiheutti tilanteen, jossa toisten ihmisten elämä vaikeutui tai siitä aiheutui vahinkoa. Opettajien kertomuksissa häpeä liittyi yleensä omaan osaamiseen tai kelpaamiseen. Marian kertomuksessa häpeän kokemuksia oli tullut tilanteissa, joissa hänen auktoriteettinsa tai ammattitaitonsa opettajana kyseenalaistettiin. Hän puhui lapsista, jotka mutkattoman suorasti toivat esiin hänen epäonnistumisensa sekä vaikeista keskusteluista vanhempien kanssa, joissa hänen ammattitaitonsa on joutunut koetukselle. Häpeälliseksi hän koki vaikeat tilanteet, joissa hänen ”hermonsa pettivät”, eikä hän pystynyt hallitsemaan itseään ammattimaisesti. Häpeä, joka nousee kun opettaja katuu epäammattimaista käytöstään, on varmasti yleinen tunne opettajien keskuudessa. Hargreavesin (2000) mukaan opettajan työ on tunteiden ammattilaisuutta ja opettaminen sekä oppiminen ovat aina luonteeltaan emotionaalisia. Siksi tunteita ei kannata väheksyä, eikä varsinkaan yrittää tukahduttaa.

Marian kertomuksessa suureen rooliin nousi häpeästä selviytyminen, jonka hän näki tapahtuvan toisten ihmisten avulla. Sosiaalisessa kanssakäymisessä tapahtuvien nolojen tilanteiden käsittelemiseen Maria oli kehittänyt keinoja, ja hän puhui työyhteisöstään turvallisenä paikkana, jossa myös epäonnistumiset ovat sallittuja. Toisessa ääripäässä hän näki työyhteisön, jossa jatkuvasti puututaan toisen tekemisiin ja valintoihin.

Mmh... No ei ehkä suoranaisesti tule mieleen, et ois niinku tapahtunu mut varmaan sitä jonkin verran tapahtuu ja just sitä että jos vaikka niinku... Ite on vaikka tekemässä joittenki lasten kanssa jotaki tai, niinku näin, nii jos vaikka liikaa tullaan puuttumaan siihen mitenkä tehään työtä. Ja jos se ois niinku jatkuvaa, niinniin, niin sitte mutta... musta tuntuu et meillä on ainaki tuolla niin hyvä semmonen niinku ilmapiiri, samalla ehkä vähän semmonen niinku toisille nauramisen (naurua) ilmapiiri, mutta se tapahtuu semmosessa niin ystävällisessä hengessä ja semmosessa, että... että sitä ei niinku koe oikeestaan yhtään semmoseksi niinkun... noloks tai hävettäväks...

Myös Jutan ja Katjan kertomuksissa työyhteisön vuorovaikutus nousi esiin sekä häpeän aiheuttajana että siitä selviytymisen keinona. Tutkimuksien mukaan arvot muodostavat kasvatuskulttuurin ytimen, ja ne toimivat kokemusten, valintojen ja toiminnan taustalla. Työyhteisön arvot voidaan nähdä standardeina, joiden avulla ratkotaan ongelmia. (Nummenmaa, 2006, s.23–25.)

Opettajuuteen liittyvät moraaliset vaatimukset ovat lisääntyneet erityisesti yliopistotasaisen koulutuksen myötä. Opettajat työskentelevät monenlaisten arvojen ja normien keskellä, ja samalla heidän tulisi luoda oma käsityksensä työnsä luonteen ytimestä sekä keskeisistä tehtävistään. (Räsänen, 2007.) Ristiriidat kasvatustieteissä ja -tehtävissä työyhteisön sisällä aiheuttivat noloja tilanteita kertomuksissa, joissa epäammattimainen käytös oli tapahtunut vanhempien edessä. Vanhemmille ”paljastuminen” olikin yksi opettajien häpeän kokemusten aiheuttaja. Jutta kuvasi tilannetta, jossa oli kokenut myötähäpeää toisen työyhteisön jäsenen puolesta tämän toimiessa hänen omien ja myös työyhteisön periaatteiden vastaisesti. Sama henkilö oli noussut jo aiemmin Jutan kertomuksessa esille hänen kuvatessaan tilannetta, jossa työkaveri oli raivostunut lapselle vanhempien nähden (ks. luku 6.1).

[...] Sitte piti muistuttaa just sitä avustajaa muutaman kerra vuojen aikana... Olla semmonen keskustelu, mutta mää olin aluksi syksyllä ensin, mä en uskaltanu siihen puuttua, se piti mua vähän pikkutyttöä ja kohteliki vähän semmosena ja nii sitte... mää kauheesti mietin että miten... miten mää otan asian puheeksi mut sitte sanoin sille toiselle lastentarhanopettajalle ja johtaja oli kans siinä, ja niin se sitte... että haluan ottaa puhheeksi ja on... että se ei oo uus asia. Et se nyt sitte, et sitte se saatto sanoa että ”joo, jollaki kaatu maito, no sinähän se oot kyllä semmonen että sinulla kaatuu ne majjat” tai... et ”miten sinä nämä oot näin nähä hanskat laittanu.” Tämmöstä näin niinku... Joskus... Ja ite oli aina että ääh... Että ei sitä... ei noin niinku oo hyvä (naurua)... Mää yritin että mejjän pittää muistaa että tämä (lapsi) on tässä vasta alottanu tämän vuojen, että tää on jännittävää, ja yritin niinkö aina että mejjän pittää tässä näin...

Jutan lyhyt ura lastentarhanopettajana näkyi hänen kertomuksessaan epävarmuutena puuttua ristiriitoihin kasvatustieteissä. Hän ei uskaltanut sanoa vastaan vanhemmalle työkaverille, joka käyttäytyi epäammattimaisesti ja piti häntä ”pikkutyttöä”. Jutta yritti ensin omalla käytöksellään hienovaraisesti paikkailla tilanteita, mutta lopulta hän kuitenkin koki, että hänen ammatillinen moraalinsa ei kestä enää puuttumattomuutta, ja vei huolensa ylempälle taholle. Katjan kertomuksessa taas ammatilliset ristiriidat eivät olleet suuressa roolissa. Hän kertoi olevansa onnellisessa tilanteessa työyhteisössä, jossa jokainen tekee töitä samojen periaatteiden mukaisesti yhteisten tavoitteiden toteutumiseksi. Ristiriitoja hän koki olevan enemmän varhaiskasvatuksen ylempien päättäjien kanssa. ”Kasvottomien” päättäjien tekemät linjaukset, joiden perusteita hän ei tiennyt, aiheuttivat joskus haasteita hänen omien kasvatustieteisiensä toteuttamiselle:

Kasvotonta, no ei nyt meillä ei oo nyt täysin kasvotonta mut silti, siinä mielessä et mää en nää niitä ihmisiä, mie en välttämättä tiä kaikkea... periaatteita tai, mistä nämä kaikki jutut lähtee tai muuta. En ymmärrä talouskieruroita ja muuta. Mut ehkä enemmänki, ja sitte semmonen et jos mie koen että ympäristökijä vaikuttaa siihen että minä en voi hoitaa

työtäni, niitten omien arvojeni mukaisesti niin silloinhan siitä tulee... semmonen törmäyskurssi ja ristiriita.

Opettajat puhuivat aikuisiän häpeäkokemuksistaan eniten työelämän kautta. Tutkimuksen aiheeksi heille oli kerrottu etukäteen häpeä ja nolostuminen nimenomaan päiväkotikontekstissa, joten heidän kertomuksensa olivat selkeästi ammatillisesti suuntautuneita. Silti voidaan olettaa, että opettajien kertomusten taustalla vaikuttivat omat koko elämän aikaiset kokemukset. Omien ominaisuuksien ja niiden aiheuttamien sattumuksien häpeämistä voi tapahtua myös muilla elämänalueilla. Opettajien kertomuksista ilmeni, että omien tunteiden käsittelemään oppiminen ei ole pelkästään lasten tehtävä, vaan myös ammattilaiseksi kasvamiseen kuuluu työn tunnepitoisuuden hyväksyminen. Malinen (2005, 2010) puhuu itsetuntoa alentavasta häpeästä, joka muodostuu kun pienet ja suuret häpeän kokemukset kasautuvat ja alkavat vaikuttamaan ihmisen identiteettiin ja itsetuntoon. Opettajien kertomuksista ilmeni, että työyhteisön ilmapiirin sekä omien tunteiden merkitys itsetuntoa alentavan häpeän torjumisessa on valtava, sillä opettajan työssä epäonnistumiset, pettymykset ja häpeän tai nolostumisen kokemukset ovat väistämättömiä.

6.5 Häpeä päiväkodin arjessa

Tässä tutkimuksessa puhutaan häpeästä ja nolostumisesta arkipäiväisissä tilanteissa. Opettajat välttelivät kertomuksissaan puhumista vaikeasta, itsetuntoa alentavasta häpeästä osaksi kehotuksestani, mutta myös sen vuoksi, etteivät niin syvät tunteet näyttäyty helposti jokapäiväisessä elämässä. Opettajien kertomusten keskiössä oli päiväkotimailman arkiset tapahtumat, joissa he olivat nähneet ”miedompia” häpeän kokemuksia tapahtuvan jopa päivittäin. Vaikeista tunteista puhuminen on ollut suomalaisessa yhteiskunnassa tabu (Kullberg-Piilola, 2005, Lidman, 2011). Tunteiden piilottaminen on ollut normaalia toimintaa vielä isovanhemmillemme, ja vaikka tutkimuksen opettajat ovat kaikki melko nuoria, enintään kolmekymppisiä, voi vaikeiden tunteiden näyttämistä opettajan työssä edelleen vaikeuttaa historiastamme juontuva käsitys siitä, että ammattilaisen tulee olla aina neutraali eikä näyttää omia tunteitaan lapsille.

6.5.1 Häpeä sosialisaaion välineenä

Tunteita voidaan tarkastella yhteiskunnallisena resurssina. Sosiologia pitää tunteita yhteisöllisenä liikevoimana ja sosiaalisen toiminnan säätelijänä. Tunteet ovat tärkeitä yhteisöjen muovautumisen kannalta, sillä samojen tunteiden jakaminen sitoo ihmisiä toisiinsa. (Isokorpi & Viitanen, 2001, s. 24–25). Kertomuksissaan lastentarhanopettajat jäsensivät sitä tunneilmastoa, joka on vallinnut Suomessa heidän lapsuudessaan 1900-luvun loppupuolella sekä heidän työelämässään 2010-luvulla. Opettajat puhuivat lapsen opettamisesta yhteisön jäsenenä olemiseen ja sen sääntöjen noudattamiseen. Häpeän kokemukset olivat kuin ikäviä kaupanpäällisiä, joita oppiminen vaatii.

Kaikki opettajat määrittivät kertomuksissaan häpeän ikäväksi tunteeksi, jota eivät haluaisi lasten kokevan. Malisen mukaan huonoillekin tunteille on kuitenkin paikkansa elämässä, ja opettajat puhuivatkin häpeästä ja siitä selviytymisestä osana lapsen kasvua. Jokapäiväisessä elämässä ihmiset eivät voi välttää väärin toimimista, tai toisen loukkaamista ajoittain. Ihminen tuntee syyllisyyttä, kun kokee toimineensa vastoin oikeaa ja väärää. Syyllisyys voi kuitenkin muuttua häpeäksi silloin, kun muiden ihmisten reaktiot vääränlaiseen käytökseen johtavat riittämättömyyden ja kelpaamattomuuden tunteisiin. (m.t., 2010.) Syyllisyys voi kuitenkin olla myös kasvattavaa, sillä tunteen aiheuttama paine ja katumus antavat ihmiselle mahdollisuuden pysähtyä, myöntää tekonsa ja pyytää anteeksi (Tagney & Dearing, 2002, s. 180–181).

Opettajien kertomuksissa häpeä on välttämätön paha, josta selviytymiseen on jokaisen opittava. Kaikkien opettajien puheesta välittyi käsitys häpeän tunteesta opettavaisena myös kokemuksena, jonka avulla lapsi oppii, millainen toiminta on oikein ja mikä väärin. Myös Jalovaaran (2006, s. 20–21) mukaan terve häpeän tunne estää ihmistä rikkomasta yhteiskunnan eettisiä normeja. Esimerkiksi Jutta pohti kertomuksessaan huonojen tunteiden merkitystä lapsen maailmankatsomuksen kehittymisen kannalta, ja totesi, että ihmisen kasvun polulle mahtuu myös huonoja tunteita, eivätkä ne välttämättä aina ole pelkästään huonoja vaan myös kasvattavia:

Ja se... onko se oikeesti sitte niin että ei tarvis ees tulla semmosia... onko ne nolostumisen kokemuksetki niin jossain määrin ihan hyviä, sitte sen, ihmiseksi kasvamisen sillä... tavallaan polussa.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että huonotkin kokemukset kasvattavat, eikä lasta voi suojella kaikilta ikäviltä tunteilta. Jutta ja Katja korostivat kertomuksissaan, että vaikka

lapsi toimisikin väärin, ei häntä saa kokonaan tuomita teon perusteella. Väärin tehdessään lapsi on edelleen hyvä, ja aikuisen toruminen ei kohdistu lapseen itseensä vaan ainoastaan hänen toimintaansa. Häpeän tunne voi olla turhan kova rangaistus jokaisesta pienestä virheestä, joita ihmiset päivittäin tekevät (Tagney & Dearing, 2002, s. 180–181). Maria halusi tuoda esiin, että lapsen toiminnan takana on aina jokin syy. Hänen, kuten myös toisten opettajien, kasvatuskäytäntönsä kuuluu keskusteleminen ensisijaisena ongelmanratkaisukeinona. Kiukuttelevan lapsen jäähyllä laittamista hän piti liian rankkana kasvatustekniikana erityisesti herkemmille lapsille:

Mutta en. Joo... Uskon että se on joillekin lapsille, se ois varmaan niinku... kova paikka. Et just niinku se että jos sinne nyt niinku ihan tuosta vaan passitetaan niin ehkä se ei niinku aja sitä... tietenki jos se jätetään sinne yksin ja sit jossaki vasta nyt saat tulla takaisin. Että kyllä siihen aina niinku liittyy se niinku, asia tai tunne tai se, mikä siellä taustalla on mistä kuitenkin jutellaan sitte.

Katja puhui paljon omista tunteistaan opettajana, ja kertoi välillä pelkäävänsä, mitä vahinkoa aiheuttaa lapsen kasvulle opettajana toimiessaan. Samalla hän kuitenkin totesi, ettei voi suojella lapsia kaikelta pahalta ja että lapsen empatiakyvyn kehittyminen ja omatunnon herääminen ovat tärkeitä kasvatustavoitteita. Hän toi myös esiin häpeän lisäksi syyllisyyden tunteen, joka lomittuu kertomuksessa häpeän kanssa samaan huonojen tunteiden kategoriaan. Kuten Kettunen (2011) on kirjoittanut, häpeän ja syyllisyyden tunteet sekoittuvat yleensä toisiinsa. Myös Katjan kertomuksessa syyllisyys ja häpeä liikkuvat samoilla tunteiden rajapinnoilla:

Siinä on kyllä semmosta tiettyä problematiikkaa tuolla päiväkodissa että miten herätät sen omantunnon aiheuttamatta kuitenkaan mitään semmosta pysyvää häpeää... että häpeä ehkä sinänsä onkin vähän huono, et sitä ei tarvis välttämättä niin... niin oppia tuntemaan. Että ehkä se omatunto ois sitte se oikea sana. Ja ehkä jossain määrin myös semmonen... niin. No on se syyllisyys aika ikävä. Sillälailla jos aattelee, niinkö näin aikuisena että... että kun nää on aikuiselleki aika niinku vaikeita, jotenki. Mutta kaipa niillä oma paikkansa on.

6.5.2 Säännöt ja rangaistukset

Säännöt ohjaavat päiväkodin arkea. Sääntöjen noudattamatta jättämisestä seuraa yleensä jonkinlaista torumista ja tai jopa rangaistus, jonka tarkoitus on osoittaa, että lapsi toimi tilanteessa väärin. Opettajien kertomuksista kävi ilmi, että juuri näissä tilanteissa lapselle saattaa tulla häpeän tai nolostumisen kokemus. Pyysin kaikkia opettajia kertomaan säännöistä ja rangaistuksista, joita heidän työyhteisöissään on käytössä. Opettajat kertoivat sääntöjen koskevan yleensä fyysisiä tilanteita, kuten käytävillä juoksemista, leikkitelineissä kiipeilyä tai leikkipaikkojen osallistujamääriä. Sääntöjä perusteltiin yleisimmin

turvallisuudella, mutta Jutta totesi, että joskus aikuinen voi määrätä sääntöjä vain helpottaakseen omaa auktoriteettiaan tai arkisia toimintojaan.

Että näennäisesti ne voi ajatella et ne on kasvatukseen keinoja, mut sitte siellä on myös semmosia jotka vaan helpottaa sitä aikuisen roolia just jotaki... jotaki tuota... mikähän vois olla... ei saa juosta tai, ei saa kiivetä sinne puuhun tai... et seki voidaan niinku verhoilla tavallaan niihin turvallisuusäännoksi mutta minusta se on vaan sitä että ei tarvi ite olla siinä tilanteessa. Oon kuullu niinku että aikuisilla on jotaki liikennemerkkejä että älä pilaa minun päivääni valittamalla... (naurua)

Varhaiskasvatustoiminta tapahtuu päiväkotien lapsiryhmiin muodostuneissa kasvatusyhteisöissä. Niihin muodostuneet toimintakäytännöt luovat puitteet kasvattajien ja lasten, sekä vanhempien väliselle vuorovaikutukselle. (Karila, 2011, s. 80–81). Katja pohti sääntöjä kasvatustapahtumien kautta. Arkipäivien pedagogiset ratkaisut perustuvat työyhteisön arvomaailmaan, ja voivat olla hyvinkin syvälle juurtuneita tapoja. Tapoja kyseenalaistetaan yleensä vain, jos ammattilaisten kasvatustapahtumat eroavat toisistaan. Arvot ovat yleensä kasvatusyhteisön näkymätön, mutta tiedostettu osa. Kasvatus ei voi olla pelkästään kasvatustapahtumien kuvailua, vaan ammattilaisten on pystyttävä ilmaisemaan, millaista hyvän kasvatuksen tulisi olla. (Nummenmaa, 2006, s. 24–25). Siksi myös arkipäiväisiä pedagogisia ratkaisuja tulisi aika-ajoin pysähtyä pohtimaan ja kyseenalaistamaan työyhteisössä. Katja kertoi oman työyhteisönsä olevan yksimielinen siitä, millaisia arvoja he noudattavat ja miten pyrkivät kohti toimivia arkipäiviä:

Mmh. Kyllä niinku jotenki siinä kasvatukseen keinoissa, pedagogiassaki mennään lopulta sinne arvomaailmaan mistä ne sitten juontaa, ja millä tavalla lapsilleki vaikka perustellaan jotaki asiaa. Että... mitä ne nyt... tällöinen toisten kunnioittaminen ja... toisaalta sitten yksilöllinen huomiointi että, ollaan vähän erilaisia ja silti kaikki hyviä ja tehään omalla tavalla ja... Semmonen, no läsnäolo ja se mikä niinku meillä on se että lapsi on tärkein.

Kaikki kolme opettajaa kertoivat, että joustavat säännöistä monesti lapsen edun takia. Kasvattaja käyttää sääntöjen noudattamisessa omaa harkintakykyään, ja lapsen yksilölliset taidot huomioiden voi usein joustaa jopa turvallisuuteenkin liittyvistä säännöistä. Sääntöjen perustelevuus lapselle oli tärkeä tekijä jokaisen opettajan kertomuksissa. Jutta kertoi käyttäneensä auktoriteettiaan ja pyrkineensä toimimaan lapsen edun mukaisesti vaikka säännöissä joustaminen oli ristiriidassa työyhteisön toisten aikuisten mielipiteiden kanssa:

Tai no meillä oli kyllä semmosia että montako lasta voi olla jossaki leikkipaikassa, että niillä oli sellaset omat merkit millä ne niinkö merkitsi sitte että missä leikkipaikassa ne on... Niin seki oli tavallaan silleen, että ku tietää et siellä on kolme niin se toimii se homma, kyllä määhän aika usein sit kuitenkin käytin sitä et ku se oikeesti, että no sää voit mennä sinne vaikka siellä onkin... Niinku määhän niinku... että joku jää ilman kaveria nii... tai haluaisin kauheesti mennä sinne jonnekki leikkipaikkaan nii... et semmosia. Ja sitte ku oli ollu jo jonkun aikaa töissä

niin sitte tavallaan... että määhän voin aikuisena myös tehdä erilain miten joku toinen aikuinen tekkee.

Rangaistuksista puhuttaessa kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä keskustelua ensisijaisena ratkaisuna, jos lapsi rikkoo toistuvasti sääntöjä. Myös useampi muistutus ennen rangaistuksen antamista oli yleistä päiväkodeissa, joissa opettajat olivat työskennelleet. Tärkeiksi seikoiksi opettajien kertomuksissa rangaistuksista nousivat sekä sääntöjen että rangaistusten perustelevuus, yhteisten pelisääntöjen sopiminen ja yhteisen sopimuksen noudattaminen sekä ristiriitatilanteista keskusteleminen. Opettajien näkemyksissä säännöistä ja rangaistuksista näkyi yhteisöllisyyden kunnioittaminen. Päiväkoti on yhteisö, jossa tärkeää on, että jokainen lapsi kokee kuuluvansa ryhmään. Yhteisöt rakentuvat yhteisten keskustelujen, neuvottelujen sekä ryhmän sisäisten jännitteiden pohjalta. (Rasku-Puttonen, 2006, s. 111). Opettajien mukaan aikuisen vastuulla on pysyä turvallisena aikuisena ja taata lapselle mahdollisuus ilmaista myös huonoja tunteitaan ilman rangaistusta, mutta toisaalta opettaa hyviä käytöstapoja ja herätellä omatuntoa perustelluilla säännöillä ja rangaistuksilla. Maria mainitsi myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön johdonmukaista kasvatusta rakentavana tekijänä:

Et sitte pitää että no... aiheuttaako tässä nyt hirveitä traumoja jolleki vai ei, mutta niin... määhän oon ehkä sitä mieltä että, ja niinku just se että... ei ainakaan niinku just sitte et menet sinne että, paikkaan, niinku silleen että ”nyt teit, nyt menet”, vaan ennemminki sitte että antaa niitä mahdollisuuksia että ”hei, nyt sää voit vielä niinku parantaa” ja... sitte jos ei onnistu niin sitte ehkä jää. Meillä ainaki niinku vanhempien kanssa... on yhteiset sopimukset tämmösistä asioista ja vanhemmat aina tietää jos on niinku, joutunut jäähyllä. Ja... joo, ja sitte niinku yhen lapsen kanssa kella on nyt ollu tänä syksynä vähän hankaluuksia niin sen kanssa ollaan äitin kanssa pariinki kertaan istuttu alas ja niinku juteltu kaikesta tämmösestä mitkä niinku helpottais arkeen. Ja näin, ja se äiti on kyllä niinku sen puolella että mielummin niinku sitte oikeesti rauhoittumaan ja pois niistä tilanteista ku että jää niinku sinne pitämään semmosta showta päällä.

Marian kertomuksessa näkyi hänen nykyisen työyhteisönsä positiivinen vaikutus myös hänen omaan opettajuuteensa. Maria kertoi useasti keskustelumme aikana, että heidän päiväkodissaan on pieni, tiivis yhteisö jossa kaikki päiväkodin lapset, aikuiset ja vanhemmat elävät. Päiväkodin pieni koko voi tarjota enemmän mahdollisuuksia luoda lämmin ja salliva ilmapiiri, kun kaikki talossa kulkevat ihmiset tuntevat toisensa hyvin. Säännöt ja rangaistukset on helppo sopia yhdessä, kun koko talossa vallitsee sama arvomaailma.

6.5.3 Opettajan pedagoginen rooli

Lapsista toivotaan usein kasvavan herkkiä ja empaattisia toisten ihmisten tunteille ja tarpeille. Tärkeä osa tässä prosessissa on saavuttaa selkeä ymmärrys siitä, mikä on oikein ja väärin, oppia millaisessa toiminnassa niiden raja ylittyy sekä kehittää halu toimia korjatakseen asian. Toisaalta liian moraalitietoinen lapsi saattaa saada taakakseen pelon epäonnistumisesta, joka johtaa kireään ja itseään kaikesta syyttävään ajattelumaailmaan. (Tagney & Dearing, 2002, s. 180–181.) Kaikkien opettajien kertomuksissa ilmeni samankaltaisia ajatuksia kasvattamisen ristiriidoista, kun he puhuivat häpeästä ja nolostumisesta ammatillisuuden näkökulmasta. Keinot häpeästä selviytymiseen nousivat esiin, kun opettajat puhuivat häpeästä päiväkodin arjessa.

Turvallinen ilmapiiri oli läsnä kaikkien opettajien kertomuksissa häpeästä selviytymisestä. Kullberg-Piilolan (2005) mukaan ihmisen tulisi oppia jo lapsena, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja ne kuuluvat inhimilliseen olemiseen. Jutta korosti kaikki tunteet sallivaa vuorovaikutussuhdetta aikuisen ja lapsen välillä. Katja ja Maria puhuivat häpeästä selviytymisestä eteenpäin menemisen keinoin. Kaikki kolme opettajaa puhuivat positiivisuuden kulttuurin ylläpitämisestä, jossa lapsen on turvallista epäonnistua ja myöntää virheensä. Katjan mukaan kasvattajan rooli on olla sekä lapsen häpeän kokemuksen aiheuttaja että siitä selviytymisessä auttaja:

No siis... ehkä se, että... että pyrkimyksenä ois niinku herättää se omatunto, mutta toisaalta myös pyrkii niinku sanomaan sen, että tätä sattuu kaikille ja kaikki tekee joskus virheitä ja se ei haittaa. Ja tästä opitaan. Et jotenki se... kuitenkin se viimeinen tunnetila johon lapsen jättää ei olis se semmonen hirveä syyllisyys ja häpeä, et sen tunteen niinku tavallaan kävis läpi ja sitte voi todeta että se, tästä mennään niinku eteenpäin ja... ja jotenki aina muistuttaa siinä samassa myöski nistä hyvistä, monesti saatan niinku lapsissa vedotan siihen että mä tiiän et sä oot fiksu. Ja niinku ymmärrät. Mutta että ymmärräthän että tää käytös oli sulla nyt niinku vääränlaista, et näin ei voi tehdä toiselle tai... jotenki. Mut se on aika haasteellista vielä, kyllä sitä välillä jää miettiin, mä ainaki niinku.

Kasvattajan vastuu arkisissa tilanteissa oli Jutan kertomuksessa tärkeä tekijä, kun puhuttiin häpeästä selviämisestä ja vaikeiden tunteiden käsittelystä. Lapsenkin on helpompi oppia, kun näkee ympärillään olevien aikuisten olevan aktiivisia omassa oppimisessaan, suhtautuen uusiin asioihin innolla sekä mielenkiinnolla ja ratkaisua etsien (Karila, 1997, s. 51). Jutta puhui tunteiden käsittelemään oppimisesta ammatillisesti, mutta myös oman äitiytensä kautta. Aikuisen rooli on olla lohduttaja, eikä lähteä mukaan lapsen kiukkuun. Omien lapsuudenkokemusten perusteella ja omia lapsiaan seuratessa, Jutalle on muodostunut käsitys siitä, miten hän voi omalla toiminnallaan näyttää esimerkkiä

tunteiden käsittelemisessä sekä olla turvallinen aikuinen, jolle väärän teon myöntäminen on paras ratkaisu.

No ainakaan ei saa lähteä siihen lapsen johonki kiukkuun mukkaan ja... Vaan olla siinä se aikuinen. Ja semmonen niinku että osoittaa sille sanoin ja esimerkein ja olemuksella että niinku... Kaikki tunteet esimerkiksi on sallittuja ja kaikki on niinku hyviä semmosena ja ollaan erilaisia ja... vaikka joku on toisessa asiassa parempi niin se et se ossaa jotaki asiaa enempi nii ku toinen nii me kaikki ollaans silti yhtä tärkeitä ja jotenki silleen tavallaan niinku osoittaa niille lapsille se. [...] Ja huomaan omista lapsistani että muutamalla on vaikiampi myöntää olevansa tehny väärin... Mut kylläki oon yrittänyt että en vie sitä samallain, se ei oo niin kamala asia jos on jotaki syöny (naurua) tai rikkonu... Että siitä ei tulis semmonen nolo asia. Että, sen niinkö haluaa omille lapsilleen ja sitte tuolla työelämässäki että jos oot tehny jotaki tyhmää, niin siltiki se on aina paras ratkaisu että sää kerrot sen ja haluan niinkö viestittää lapsille sillain, että tota... että mä en oo se pelottava aikuinen jolle ei uskalla mitään kertoa...

Katjan kertomuksessa näkyi elämä aloittelevan opettajan paineissa ja ristiriitaisten tunteiden keskellä. Opettajuus on tunnerikasta työtä, ja opettajan sitoutuminen tunnepitoisuuteen voi olla yhteydessä hänen näkemykseensä välittämisen merkityksestä opetustyössä (Isenbarger & Zembylas, 2006). Hän puhui aikuisen tekemistä valinnoista ja siitä syyllisyyden tunteesta, kun pohtii toimiko tilanteessa oikeudenmukaisesti. Hän haluaa opettaa lapselle herätellä lapsen omatuntoa, mutta toisaalta suojella ja lohduttaa lasta huonojen tunteiden myrskyissä. Päivittäinen voimakas tunnepitoisuus on kasvatustyön voimaannuttava sekä myös voimia vievä puoli. Katja kertoi pohtineensa paljon, sitä, miten hänen käytöksensä vaikuttaa lapsiin ja pelänneensä sen aiheuttavan heille pahaa. Työyhteisö ja vuorovaikutus lasten kanssa kuitenkin kantoivat hänet epäilyksien yli, ja hän totesikin, että kukaan ei voi olla täydellinen ihmisenä tai kasvattajana. Peltosen (2005) mukaan tunnetaitojen opettelussa on olennaista elää hetkessä. Virheiden myöntäminen ja niiden kanssa elämään oppiminen kuuluvat Katjan mukaan sekä lapsen että opettajana kasvamisen polulle:

[...] Mutta sitäki yrittäny sitte toisaalta hyväksyä että jokainen tekkee virheitä ja, ja sitte itekään ei voi kasvattajana täydellinen olla että... kuhan nyt teen... ehkä yrittäny joteki, musta tuntuu et mulla oli hirveästi niinku viime syksynä kävin itsellä läpi semmosta ajatusprosessia, et mie joteki hirveesti pelkäsin sitä et miten mie lapsiin vaikutan. Pelkäsin jotenki tekeväni niille hirveesti pahaa. [...] Kykenen niinku osaamattomuuttani ja ymmärtämättömyyttäni... mutta sitten lopulta kun sen pitää semmoseen vaakakuppiin, et toisaalta mie en ole ensinnäkään siellä päiväkodissa ainoa aikuinen, eikä me päiväkodin henkilökunta olla ainoat aikuiset siinä sen lapsen elämä, eikä ne tärkeimmät edes. Että jotenki yritti sitte laittaa sitä semmoseen perspektiiviin... että vaikka mie nyt ehkä saatan joskus tehäkki jonku virheen nii ehkä se ei maata kaada. Ja sit toisaalta se, että virheensä voi myöntää. Meilläki on onneksi suurin osa lapsista semmosia aika rohkeita et ne uskaltaa meille aikuisilleki, välillä tuntuu et liikaaki, sanoa vastaan. Mutta, periaatteessa se on ihan hyvä että sitte herättelevät, ja voi iteki sitte joskus myöntää että, no niinpä ootte ihan oikeessa, tulipa mulla nyt itellä sanottua huonosti ja, ettehän te tätä tarkottanu tai jotenki...

Käytännöllisistä keinoista häpeän ja nolojen tilanteiden käsittelemiseen opettajat puhuivat kertomuksissaan vain vähän. Katja puhui tunteiden sanoittamisesta osana tunteiden käsittelyn opettelemista, Maria kertoi turvaa luovista rutiineista. Tunteen nimeäminen vähentää tunteen voimaa, ja auttaa tiedostamaan sen sisältöä. Vaikeiden tunteiden käsitteleminen voi olla jopa tärkeämpää kuin onnellisten. Tunteiden yksilöiminen ja nimeäminen on arvokasta, koska se auttaa ymmärtämään niitä, tulemaan toimeen niiden kanssa sekä pääsemään niistä yli. (Sinkkonen & Tähtinen, 2010, s. 10–11.) Jutta korosti ammattilaisten vastuuta arvomaailman jakamisesta ja avointa keskustelua kasvatukseen, johon kuuluu tiimisopimuksen laatiminen ja päivittäminen. Kaikkien opettajien kertomuksista nousi esiin tärkein selviytymiskeino, positiivisuus, jota Jutta kertoi ylläpitävänsä myös palkitsemisen avulla. Tärkeintä säännöissä ja rangaistuksissa hänen mukaansa on, että lapsi oppii positiivisen kautta käsittelemään tunteitaan ja toimimaan omaksi parhaakseen:

Etä tota, että tietenki niistäki sitä aina miettii että justiinsa että... minkälainen palkinto tavallaan lapsille riittää, että se että siitä sen huomaa että sillä on niinku kiva olla itelläki ku se toimii... Etä se ei kiukuttele tai toimii sääntöjen mukkaan. Vai että onko se joku... se riippuu ihan asiasta, mikä se on.

Kaikkien kolmen opettajan kertomuksissa työyhteisön keskinäinen yhteistyö oli olennaisessa roolissa kasvatustyön suunnittelussa, toteutuksessa sekä myös vaikeista tilanteista selviämässä. Opettajat puhuivat arvoista joilla kasvatukseen, säännöt ja rangaistukset, perustellaan. Niiden tulisi olla työyhteisössä samansuuntaiset, jotta arki toimisi sujuvasti. Moniammatillinen tiimityöskentely vaatii jatkuvia tiimin jäsenten välisiä merkitysneuvotteluja ja arvokeskusteluja (Karila, 2011, s.81.) Kaikissa kertomuksissa tiimin vuorovaikutus ei ollut hyvässä tasapainossa, esimerkiksi Jutta puhui paljon erimielisyyksistä työtoverinsa kanssa (ks. luku 6.1) mutta jokainen opettaja piti tiimin yhtenäistä linjaa olennaisena osana toimivaa kasvatusta.

7 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Tuomi ja Sarajärvi (2011) ovat kuitenkin määritelleet joitakin tutkimuksen luotettavuuteen olennaisesti liittyviä asioita, joiden tarkasteleminen auttaa arvioimaan tutkimuksen yleistä luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen koherenssi, eli sisäinen johdonmukaisuus saa painoarvoa laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan oma sitoutuminen, aineistonkeruun menetelmät, tutkimuksen tiedonantajat ja heidän suhteensa tutkijaan, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja tutkimustulosten raportointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 140–141.) Tutkimuksen raportoinnin tulisi olla tarkkaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Aineiston tuottamisen olosuhteet, analyysin synnyn alkujuuret sekä tulosten tulkinta tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvää hyvän luotettavuuden saavuttamiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 231–233). Tutkimuksen toteutusta esittelin luvuissa 4 ja 5 kuvaamalla tutkimusmenetelmää, haastattelujen kulkua ja aineiston analyysia.

Aloitan tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin tutkimusprosessin läpinäkyvyydestä. Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007) mukaan aineiston sekä analyysin kuvaaminen auttaa lukijaa arvioimaan tutkijan tekemiä päätelmiä, ja sitä miten ne ovat muodostuneet. Lisäksi jokainen tutkimus kehittää uusia tapoja tehdä päätelmiä ja raportoida tuloksia, ja lukijan tulee päästä tietoiseksi siitä, miten tutkija on tutkimusmetodinsa valinnut ja soveltanut. Olen pyrkinyt tutkimussuunnitelman laadinnasta lähtien toimimaan mahdollisimman läpinäkyvästi niin tutkimusmetodin valinnan, aineiston keruun kuin sen analysoinninkin suhteen. Valitsin tutkimukseeni kerronnallisen näkökulman, koska sen sisältämä metodologia sekä filosofia sopivat oivallisesti tunteiden tutkimiseen. Pyrin jo tutkimusmetodin valinnassa huomioimaan häpeä-sanana negatiiviset merkitykset, jotka suurimmalla osalla ihmisistä tulevat ensimmäisenä mieleen. Ihmisen kertomuksen kunnioittaminen on ollut suuressa roolissa koko tutkimukseni kulun ajan, ja se on johdattanut minua eteenpäin aina tutkimuksen tekemisen seuraavaan vaiheeseen. Jokainen opettaja oli vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa ja osallistujilla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Olen pyrkinyt raportoimaan haastattelukysymysten muodostumista, itse haastattelutilanteita sekä aineiston käsittelyyn käyttämiäni menetelmiä mahdollisimman läpinäkyvästi. Analyysin kuvaaminen

taulukoiden tai kaavioiden avulla olisi lisätä tutkimukseni läpinäkyvyyttä, mutta niitä ei ole koska en pystynyt jäsentämään monimutkaista ja pitkän ajan kuluessa rakentunutta analyysiprosessia tiivistetyksi kaavioksi.

Haastattelujen kulkua pyrin johdattamaan mahdollisimman vähän. Kokemattomuuteni tutkijana kuitenkin hermostutti minua, ja sorruin esittämään jonkin verran tulkitseviakin kommentteja keskusteluissamme opettajien kanssa. Itse haastattelukysymykset olivat kuitenkin muodostuneet yhteistyössä EMOT-hankkeen tutkijajoukon kanssa, ja näin ollen vertaisarviointia oli käyty jo ennen haastattelujen aloittamista. Aineiston analyysivaiheessa pyrin pitämään yllä opettajien itse käyttämää termistöä, ja puhumaan asioista samoilla sanoilla kuin opettajat keskusteluissamme. Tuloslukuni ensimmäiset kolme osaa kertovat haastattelun kulusta tutkijan näkökulmasta, ja niihin olen valinnut tarkan harkinnan jälkeen ne kohdat, joiden koin olevan merkityksellisiä kunkin opettajan kohdalla. Perusteita tulkinnoilleni etsin paitsi aineistosta, myös tutkijanpäiväkirjastani, jota kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen. Palasin sekä äänitettyyn että litteroituun aineistoon jatkuvasti analyysivaiheen aikana, ja sieltä nousikin jatkuvasti esiin uusia näkökulmia. Analyysin jatkuessa kävin läpi kymmeniä artikkeleja sekä kirjoja, jotka ohjasivat tulkintaani eteenpäin. Tutkimus kehittyy tutkijan teoriantuntemuksen kasvamisen myötä, eikä tutkija voi erottaa itseään tutkimuksestaan missään vaiheessa (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, s. 181–184).

Tutkimustani varten kävin läpi lukuisia teoksia, joissa käsiteltiin häpeää eri näkökulmista. Teorian luotettavuuden kannalta pyrin löytämään mahdollisimman uusia, tieteellisiä julkaisuja. Aihetta on kuitenkin tutkittu vasta vähän, ja hyvin erilaisista lähtökohdista kuin omassa tutkimuksessani. Tutkimukseni tarkoituksena oli kuitenkin myös kuvata häpeää ja nolostumista niissä konteksteissa, joissa niistä on kirjoitettu, ja siksi koin luotettavaksi tuoda myös poikkitieteellistä lähdemateriaalia tutkimukseni teoriaan. Kerronnallinen filosofia arvostaa subjektiivista totuutta, ja siksi useat jopa proosalliset tai omaelämäkerralliset teokset tuntuivat täysin valideilta käytettäväksi tutkimusaiheeni taustoittamiseen. Jäin kuitenkin pohtimaan kahden pääaiheeni, häpeän ja nolostumisen, välistä suhdetta. Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi olisin voinut määritellä itselleni jo alkuvaiheessa tarkemmin sen, minkä näen näiden kahden tunteen erona. Myös haastattelutilanteissa olisin voinut pyytää opettajia tarkemmin määrittelemään sitä, miten he kuvaisivat häpeää ja nolostumista. Näitä määrittelyjä oli löydettävissä aineistosta, mutta ne vaativat enemmän tutkijan omaa tulkintaa.

Tutkijan tekemiä tulkintoja arvioidaan kriittisesti, ja ne voidaan kokea oikeudenmukaisina tai ei. Erityisesti sensitiivisten aiheiden tutkimisessa tutkijan vastuu on suuri. On tärkeää varmistua tutkittavien mielialasta haastattelun jälkeen, ja neuvoa tarvittaessa hakemaan apua mieltä painavien asioiden käsittelemiseen. (Itäpuisto, 2005, s. 60–61.) Tutkimuksen opettajat eivät välttämättä hyväksy tekemiäni tulkintoja, vaan suhteuttavat niitä omaan kokemukseensa keskusteluidemme. Haastattelujen jälkeen otin jokaiseen opettajaan yhteyttä sähköpostitse, ja pyysin lähettämään kommentteja tai lisäyksiä haastatteluiden sisältöön. Kukaan opettajista ei kokenut tarvetta lisätä tai muuttaa mitään. Tutkimuksen valmistuttua lähetän valmiin teoksen kyseisille opettajille, jolloin he saavat arvioida minun tulkintojani heidän kertomuksistaan. Tutkijana olen vastuussa siitä, millaisia tulkintoja teen yksilöistä, jotka ovat jakaneet kanssani ajatuksiaan herkistäkin aiheista. Omien tulkintojeni paljastaminen opettajille on hyvin jännittävä ja erityislaatuinen tilanne, jossa osat vaihtuvat, ja opettajat tulkitsevatkin minua.

Sensitiivisyys usein tarkoittaa samaa kuin epämiellyttävä. Sensitiivisistä aiheista puhuminen voi aiheuttaa ihmisissä monesti ikäviä tuntemuksia. Tutkijalla on oltava samaan aikaan sekä herkkyyttä haastateltavan tunteille että rohkeutta sanoa ääneen ikäviäkin asioita. (Itäpuisto, 2005, s. 58–59.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut kaivella ihmisten syvimpiä häpeän kokemuksia, eikä toimia terapiana. Silti ikävistäkin tunteista puhuminen oli välttämätöntä tutkimuksen aiheen takia. Tavoitteenani on luoda haastattelutilanne sellaiseksi, jossa vuorovaikutus minun ja opettajien välillä olisi luonnollista ja rentoa, eivätkä he kokisi nolostumisen tunteita puhuessaan henkilökohtaisista ja herkistä tunteista tai tapahtumista. Opettajien kommenttien perusteella onnistuin tässä. Päämääräni tässä tutkimuksessa on ollut häpeän ja nolostumisen tunteiden kuvaaminen erityisesti päiväkodin kontekstissa. Opettajien henkilökohtaiset muistot häpeästä limittyivät kertomuksiin päiväkodista ja kasvatusnäkemyksistä. Jokainen opettajista päätti itse, mitä halusi kanssani jakaa, ja tutkijana pyrin yhdistelemään opettajien kertomuksia niiden alkuperäistä sanomaa kunnioittaen.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata häpeän ja nolostumisen tunteita kasvatustieteiden kontekstissa. Tutkimuskysymykseni ovat pysyneet samoilla linjoilla koko tutkimuksen toteutuksen ajan, mutta aineiston analyysin myötä sanavalinnat ja niiden sisältämät merkitykset jonkin verran tarkentuivat. Opettajien kertomukset vastasivat tutkimuskysymyksiini, ja kuvasivat häpeää ja nolostumista sekä arkisissa vuorovaikutustilanteissa sekä syvällisemmin työyhteisöjen arvojen ja kasvatustieteiden kautta. Tutkimukseni toi esiin niitä käsityksiä, joita opettajilla oli kasvatustieteiden taustalla, mutta ehkä tiedostamattomina tai jäsentymättöminä. Katja totesi, että häpeästä olisi mielenkiintoista keskustella myös työyhteisössä, ja olen siitä samaa mieltä. Herkältäkin tuntuja aiheita tulisi pyrkiä käsittelemään työyhteisössä avoimesti, kuitenkin jokaisen omaa vuorovaikutustyyliä kunnioittavalla tavalla. Päiväkotien toiminnan suunnittelussa on yhä enemmän otettava huomioon ne tunteet, joiden kanssa lapset ja aikuiset ovat päivittäin tekemisissä. Tämä tutkimus osallistuu tunnetutkimuksen kenttään tuomalla esiin lastentarhanopettajien sekä lasten ristiriitaisia tunteita juuri päiväkodin arjessa sekä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Opettajat kertoivat häpeästä ja nolostumisesta avoimesti. Olin etukäteen odottanut, että häpeästä puhuminen voisi itsessään olla nolostuttava kokemus, mutta opettajat kommentoivat haastattelua ajatuksia herättäväksi mukavaksi keskustelutuokioksi. Opettajat kertoivat, että aihe oli heille uusi ja jokseenkin vieras, mutta se ei keskusteluissa enempää näkynyt. Opettajat määrittelivät häpeää ja nolostumista hieman eri tavoin. Häpeä nähtiin syvempänä tunteena, kun taas nolostuminen liittyi enemmän tilanteisiin ja tapahtumiin. Myös Malinen (2005) pitää häpeää ja nolostumista helposti sekoittuvina tunteina, mutta erottaa häpeän syvempänä ja pitkäaikaisempaan nopeasti ohi menevästä nolostumisen kokemuksesta. Omista lapsuudenmuistoistaan opettajat jakoivat juurikin näitä noloja tilanteita ja tapahtumia, ja syvällisemmät häpeää nostattavat aiheet jätettiin suurimmaksi osaksi puhumatta. Lasten häpeästä opettajat puhuivat syvällisemmin, peilaten henkilökohtaisesta maailmastaan omaan ammattilaisen rooliinsa.

Opettajien häpeän kertomuksista oli mahdollista tunnistaa samoja piirteitä. Kaikki opettajat puhuivat lapsen väärin tekemisestä ja siihen reagoimisesta häpeää aiheuttavana tekijänä. Arvioinnin kohteeksi joutuminen, opettajan harkitsemattomat kommentit lapsen

ominaisuuksista tai taitoa vaativassa tehtävässä epäonnistuminen olivat aiheuttaneet heille häpeän kokemuksia lapsuudessa. Puhuttaessa häpeästä opettajuuden kontekstissa esiin nousi syyllisyys ”hermojen menettämisestä”, ristiriidat arvoissa ja kasvatusnäkemyksissä, sekä muiden elämän vaikeutuminen oman epäonnistumisen vuoksi. Opettajien kertomuksissa häpeä ilmeni sosiaalistamisen keinona. Häpeä on sitonut yhteisöjä toisiinsa kautta aikojen. (ks. Malinen, 2010, Lidman, 2011.) Opettajien mukaan kasvattajan tehtävä on opettaa lapselle oikea ja väärä, ja väärin toimivaan lapseen reagoiminen, kuten toruminen, voi aiheuttaa lapselle nolostumisen tai häpeän kokemuksen. Lasten yksilöllisyyden tunnistaminen oli opettajille tärkeää, sillä opettajan on suhteutettava oma toimintansa lapsen herkkyyteen sietää nolostumista.

Säännöt ja rangaistukset perustuvat työyhteisön arvoihin ja kasvatusnäkemuksiin. Arkipäivien pedagogiset ratkaisut perustuvat työyhteisön arvomaailmaan, ja voivat olla hyvinkin syvälle juurtuneita tapoja (Nummenmaa, 2006). Kaikille opettajille oli tärkeää, että säännöissä voidaan kasvattajan harkinnan ja lasten taitotason mukaan joustaa. Rangaistuksista puhuttaessa työyhteisöjen normit erosivat jonkin verran, mutta yhteistä kaikille oli keskustelun käyttäminen ensisijaisena ristiriitojen ratkaisukeinona. Häpeästä selviytyminen ilmeni kaikkien opettajien puheissa, kun he kertoivat päiväkodin arjesta ja opettajan pedagogisesta vastuusta. Turvallinen ilmapiiri oli tärkeässä roolissa kaikkien opettajien kertomuksissa. Kaikki kolme opettajaa puhuivat positiivisuuden kulttuurin ylläpitämisestä, jossa lapsen on turvallista epäonnistua ja myöntää virheensä.

Vaikka opettajien kertomuksissa oli paljon yhteistä, jokaisen oma historia ja identiteetti vaikuttivat siihen näkökulmaan, jonka opettajat kertomuksissaan valitsivat suhteessa häpeään, nolostumiseen ja opettajuuteen. Ylitapio-Mäntylä (2009) toteaa muistelutyöstä, että muistojen ääneen kertominen on kuulijan kanssa jakamista, ja jokaisella kerrotulla muistolla on jokin merkitys koska se valitaan kerrottavaksi. Jutan kertomuksessa korostui hänen kokemuksensa myös pienten lasten äitinä. Hän puhui häpeästä sekä kasvattajan näkökulmasta että omien muistojensa kautta, ja toi erityisesti esiin huolensa lapsista, jotka leimautuvat ryhmässä aikuisen julkisen torumisen seurauksena. Katjan näkökulma aiheeseen oli keskustelun alusta alkaen hyvin syvälinen ja kasvattajan vastuuta korostava. Hän toi eniten esiin sitä tunteiden kirjoa, jonka kanssa on opetellut elämäänsä oman opettajuutensa kehittymisen aikana. Marian kertomuksessa ilmeni erityisesti myönteinen työilmapiiri, joka vaikuttaa häpeästä selviytymiseen sekä lapsilla että kasvattajilla. Hänen puheensa oli hyvin positiivisävytteistä ja eteenpäin menemistä korostavaa.

Ammattilaisuuteen on historiallisesti liitetty tiettyjä ominaisuuksia kuten neutraalius, vakaus ja vastuullisuus. Opettajan työ on professiotyötä, vaikka siihen perinteisesti liitetyt piirteet eivät aina sovikaan kuvaamaan opettajuuden todellisuutta. Opettajuus on tunnepitoista työtä (ks. Zembylas, 2004), ja tunteista puhumalla niitä voidaan oppia käyttämään yhä enemmän voimavarana kuin voimattomuutta aiheuttavana kuormittajana. Ammattilaisena toimiminen ei sulje pois omaa tunne-elämää, ja jokaisen opettajan vastuu lapsista sekä heidän kasvunsa tukemisesta edellyttää omien tunteiden reflektointia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opettajan tulisi hallita tunteensa jokaisen päivän jokaisessa tilanteessa, vaan opettajakin on ihminen, kuten tutkimuksen lastentarhanopettajat kertoivat. Lisäksi opettajalla on vastuu toimia tunnekasvattajana, jolloin omien tunteiden käsittelemään oppiminen auttaa myös lasten haastavienkin tunteiden käsittelemisessä. Tutkimuksen lastentarhanopettajien kertomuksissa ilmeni opettajan työn ihmssuhdeluonne ja vuorovaikutteisuus: on inhimillistä tuntoa, ja rohkeaa sanoa se ääneen.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia näen opettajuuden tunnetutkimuksen alalla paljon. Häpeää ja nolostumista ei ole tutkittu tarpeeksi kasvatustieteen näkökulmasta, ja tämä tutkimus vastaa vain pieneen osaan kysymyksistä, joita aiheesta herää. Jatkossa häpeää ja nolostumista olisi kiinnostavaa tutkia lapsen näkökulmasta. Lapsuudentutkimus on tätä päivää, ja olisin erittäin kiinnostunut kuulemaan lasten omia kokemuksia noloista tilanteista heidän elämässään. Lapsuus ymmärretään nykyisin kokonaisena ja täysipainoisena osana ihmisen elämää, eikä ainoastaan matkana aikuisuuteen. Lapsuudessa tapahtuvat asiat vaikuttavat ihmisen loppuelämään, ja siksi olisi erityisen mielenkiintoista tutkia häpeää ja nolostumista lapsen omassa lapsuudessaan koetun näkökulmasta. Häpeän ja syyllisyyden suhdetta on tutkittu erityisesti hengellisestä näkökulmasta (ks. Kettunen, 2011, 2014), mutta niiden merkitys opettajan identiteetin kehittymisessä on vielä epäselvää, ja olisi myös hyvä jatkotutkimusmahdollisuus.

9 Lähteet

- Alasuutari, M. (2009). What is so funny about children? Laughter in parent practitioner Interaction. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 105-118.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. USA, CA: John Wiley & Sons.
- Demos, J. (1996). Shame and Guilt in Early New England. Teoksessa: Harrè, R. & Parrot, G.W. (toim.) (1996). *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions*. (s. 74-88). Iso-Britannia: SAGE Publications.
- Eskola, J.(2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli. L. (toim.) (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (179-204). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2006). Lupa kertoa, aikaa kuunnella, tilaa kasvaa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja. URL: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514280873>. Viitattu 20.4.2015.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Heikkinen, H. (2007). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli. L. (toim.) (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (s. 143-160). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hydén, M. (2007). Narrating sensitive topics. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) (2008). *Doing Narrative Research*. (s. 223-240). Iso-Britannia: SAGE Publications.
- Hyvärinen, M. (2006). Kerronnallinen tutkimus. URL: http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf. Viitattu 17.2.2015.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 189-223). Tampere: Vastapaino.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. (2001). *Tunnevoimaa!* Tampere: Tammi.
- Itäpuisto, M. (2005). *Kokemuksia alkoholiongelmaisten vanhempien kanssa eletystä lapsuudesta*. Kuopion yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus
- Josselson, R. (2004). Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. Teoksessa: Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. (toim.) (2004). *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. (s.292-306). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Nummenmaa, A.R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rausku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 19-34). Vaajakoski: Vastapaino.
- Karila, K. (1997). Lastentarhanopettaja elinikäisenä oppijana ja oppimisen tukijana. Teoksessa: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (1997). *Suorin tie ei ole aina lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku*. (s.50-55). Oulu: Erweko Painotuote.
- Karila, K. (2011). Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa: Nummenmaa, A.R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. (s.80-86). Helsinki: WSOYpro.

- Kaunisto, S-L. (2014). ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei.” Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. *Acta Universatis Ouluensis* 146. Tampere: Juvenes Print.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kettunen, P. (2014). *Häpeästä hyväksyntään*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kettunen, P. (2011). *Kätkeyty ja vaiettu. Suomalainen hengellinen häpeä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Koivisto, P. (2011). Itsetunnon vahvistaminen päivähoidon arjessa. Teoksessa: Alila, K. & Parrila, S. (toim.) (2011). *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010.* (s. 44-54). Oulu: Uniprint.
- Kullberg-Piilola, T. (2005). Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa: Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnetaito*. (s. 18-35). Saarijärvi: Lasten keskus.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lidman, S. (2011). *Häpeä! Nöyryyttämisen ja häpeämisen jäljillä*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Lumme-Sandt, K. (2005). Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelussa. Teoksessa: Ruusuvaara, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* (s. 125-145). Tampere: Vastapaino.
- Malinen, B. (2005). *Häpeän monet kasvot*. Helsinki: Kirjapaja.
- Malinen, B. (2010). *Elämää kahlitseva häpeä*. Helsinki: Kustannus-Osakeyhtiö Kotimaa/Kirjapaja.
- Marjamäki, M. (2007). *Seurantatutkimus itsemurhan tehneiden henkilöiden puolisoitten selviytymisprosessista*. Turun yliopisto. Turku: Painosalama.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Falun: Scanbook.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetussuunnitelman perusteet*. URL: http://oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 8.4.2015.

- Parrot, G.W. & Harrè, R. (1996). Embarrassment and the Threat to Character. Teoksessa: Harrè, R. & Parrot, G.W. (toim.) (1996). *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions.* (s. 39-57). Iso-Britannia: SAGE Publications.
- Patterson, W. (2007). Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) (2008). *Doing Narrative Research.* (s.27-47). Iso-Britannia: SAGE Publications.
- Peltonen, A. (2005). Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa: Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnemuksuu.* (s. 12-18). Saarijärvi: Lasten keskus.
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-Kustannus.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M, Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus.* (s. 111-126). Vaajakoski: Vastapaino.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another.* USA: University of Chicago Press.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* USA: SAGE Publications.
- Räsänen, R. (2007). Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen H.L.T. & Räsänen, R. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä.* (s. 29-45). Acta Universitatis Ouluensis 92. Oulu: Oulun University Press.
- Silfver-Kuhlampi, M. (2008). The sources on moral motivation. Studies on empathy, guilt, shame and values. Helsinki: University of Helsinki, Department of Social Psychology.
- Sinkkonen, M. & Tähtinen, P. (2010). *Lupa tuntea.* Juva: Kirjapaja.
- Squire, C., Andrews M. & Tamboukou, M. (2008). What is narrative research? Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) (2008). *Doing Narrative Research.* (s. 1-27). Iso-Britannia: SAGE Publications.

- Squire, C. (2007). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) (2008). *Doing Narrative Research*. (s. 47-72). Iso-Britannia: SAGE Publications.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Gummerus.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) (2006). *Etiikkaa ihmistieteille*. (s. 181-203). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tagney, J.P. & Dearing, R.L. (2002). *Shame and Guilt*. USA, NY: Guilford Press.
- Tiihonen, A. (2004). Kokemus puhuu, tarina kertoo, tutkija selittää. Tarinoittamalla tiedettä kokemuksista. Teoksessa: Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. (toim.) (2004). *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. (s. 189-221). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint.
- Turunen, K.E. (2004). *Tunne-elämä*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 171. Tampere: Juvenes Print.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2013). Reflecting Caring and Power in Early Childhood Education: Recalling Memories of Educational Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 263-276.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.

Liite 1.

Haastattelurunko

1. Haastattelijan esittely. Olen Suvi Rantala, Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelija. Olen kiinnostunut häpeän ja nolostumisen tunteista ja teen gradua aiheesta. En ole tutustunut aikaisempiin EMOT- hankkeen haastatteluihin, eikä tarkoituksenani ole jatkaa niistä aiheista, joita siellä käsiteltiin. Haastattelujasi käsitellään kuitenkin yhtä luottamuksellisesti ja samat eettiset periaatteet koskevat myös tätä haastattelua.
2. Kertoisitko jotain historiastasi ja työtaustastasi.

Ensimmäinen teema: Muistot

3. Mitä sinulla tulee mieleen häpeästä ja nolostumisesta?
4. Oliko sellaisia asioita jotka hävetti sinua lapsena tai nuorena? Tai nolotti?

Toinen teema: Nykyhetki

5. Hävettääkö sinua nyt aikuisena jokin asia tai tilanne elämässäsi?
6. Entä erityisesti työssäsi opettajana?

Kolmas teema: Miten häpeä näkyy päiväkodissa

7. Miten häpeäminen mielestäsi näkyy päiväkodissa?
8. Tuleeko mieleen jokin tilanne, jossa olet nähnyt lapsen nolostuvan tai häpeävän?
9. Entä tuleeko mieleen jokin tilanne, jossa aikuinen on näyttänyt nolostuvan tai häpeävän?
10. Muistatko sellaista tilannetta työssäsi, jossa joku toinen on aiheuttanut häpeäkokemuksen sanomalla tai tekemällä jotain? Lapsi lapselle, aikuinen lapselle tai aikuinen aikuiselle?

Neljäs teema: Häpeä sosialisoinnin välineenä

11. Miten itse pyrit työssäsi välttämään aiheuttamasta lapsille häpeäkokemuksia?
12. Onnistuuko se aina?
13. Mitä kasvatukseen teillä päiväkodissa on? Millaisia sääntöjä teillä on?
14. Miten niiden rikkomiseen reagoidaan? Mitä mieltä itse olet näistä toimintatavoista? (Esim. jäähy-keskustelu, kinnipitämiskohut mediassa...)

Lopuksi:

15. Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa tähän aiheeseen liittyen?
16. Millaisena koit tämän haastattelun?