



Tuomaala Sanna

“Et se on meidän aikuisten vastuulla tukea näitten lasten tunteita”

Esiopetuksen opettajien kertomuksia tunnetaitokasvatuksesta ja lasten haastavasta
käyttäytymisestä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

Varhaiskasvatus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Et se on meidän aikuisten vastuulla tukee niitten lasten tunteita” Esiopetuksen opettajien kertomuksia tunnetaitokasvatuksesta ja lasten haastavasta käyttäytymisestä (Sanna Tuomaala)

Pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2022

Tarkastelen tutkimuksessani esiopetuksen opettajien kokemuksia tunnetaitokasvatuksesta ja haastavasta käyttäytymisestä heidän kertomustensa pohjalta. Sekä aiempi tutkimus aiheesta että kokemukset kentältä ovat osoittaneet tunnetaitokasvatuksen yhä merkittävämmäksi osaksi tämän päivän varhaiskasvatusta ja esiopetusta, sillä useiden tutkimusten mukaan haasteet lasten sosiaalis-emotionaalisissa taidoissa ovat viime vuosina lisääntyneet. Alle kouluikäistenkin lasten kanssa työskentelevät kohtaavat työssään väkivaltaa ja sen uhkaa.

Tämä tutkimus on toteutettu narratiivista tutkimusmenetelmää käyttäen, ja aineistona toimii neljän esiopetuksen opettajan haastattelut. Haastattelujen analysointi tapahtuu narratiivista analyysia mukaillen. Tutkimukseni avulla selvitän, kuinka merkittävänä esiopetuksen opettajat pitävät tunnetaitokasvatusta työssään, miten se ilmenee heidän omissa lapsiryhmissään ja millaisena kasvattajan rooli suhteessa lasten tunnetaitojen kehittymiseen rakentuu heidän kertomuksissaan. Lisäksi selvitän opettajien kokemuksia haastavasta käyttäytymisestä heidän opettamissaan lapsiryhmissä, erilaisista haastavan käyttäytymisen muodoista sekä valmiuksista ja resursseista vastata haastavaan käyttäytymiseen.

Aineistoni kertomusten valossa esiopetuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat ovat hyvin tietoisia tunnetaitokasvatuksen hyödyistä ja pitävät sitä tärkeänä osana omaa opetus- ja kasvatustyötään. Opettajien ammatillista iteluottamusta ja jaksamista haastavat lapset, joilla on suuria pulmia tunteiden käsittelyssä, ja joista osa oireilee jopa huomattavan väkivaltaisesti. Opettajat kokevat, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia ja resursseja vastata tällaiseen käyttäytymisen haasteeseen. Haastavan käyttäytymisen muodoista eniten kertomuksia syntyi lasten väkivaltaiseen käyttäytymiseen liittyen. Lisäksi vetäytyvät lapset ja haasteet pettymystensietokyvyssä koetaan arkea kuormittavana. Tutkimuksessani ilmenevistä erilaisista haasteista huolimatta opettajilla on vahva halu nähdä haastavankin käyttäytymisen taakse, ja löytää keinoja lasten oikeanlaiseen tukemiseen yhdessä lähitiimin ja moniammatillisen työryhmän avulla.

Avainsanat: tunteet, tunnetaidot, haastava käyttäytyminen, työssä jaksaminen, väkivalta inen käyttäytyminen, väkivallan uhka, opettajien ammatillisuus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tunteet ja tunnetaidot	8
2.1	Tunteiden määrittely	8
2.2	Tunteiden ja tunnetaitojen kehittyminen	11
3	Yhdessä oppimassa – lapsi, kasvattaja ja tunteet	15
3.1	Tunnetaitoja tukemassa.....	16
3.2	Lapsi ja kasvattaja ryhmässä.....	19
4	Haastava käyttäytyminen	22
5	Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset	26
5.2	Narratiivinen tutkimusmenetelmä	27
5.3	Aineiston keruu ja analysointi.....	29
5.4	Narratiivinen analyysi	33
6	Tutkimustulokset	38
6.1	Kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana	39
6.1.1	<i>Tärkeät tunnetaitokasvattajat</i>	40
6.1.2	<i>Tunnetaitokasvatuksen kertomukset opettajien omassa työssä</i>	44
6.1.3	<i>Tunnetaitomateriaalit apuna kasvatuksessa</i>	46
6.1.4	<i>Valmiudet ja resurssit auttaa ja tukea</i>	48
6.1.5	<i>Kasvattajan omat tunteet työssäjaksamisen kertomusten pohjalta</i>	52
6.2	Haastava käyttäytyminen opettajien kertomuksissa.....	58
6.2.1	<i>Pettymysten sieto</i>	59
6.2.2	<i>Vetäytyvät lapset</i>	60
6.2.3	<i>Väkivallan uhka ja väkivaltainen käyttäytyminen</i>	63
6.3	Ammatillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse.....	67
6.3.1	<i>”Että tääkin olis hyvin voitu lähettää tutkimuksiin, mutta selvittiin banaanilla”</i>	70
6.3.2	<i>”Et halutaan olla ns. mukavia vanhempia”</i>	72
7	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset	76
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	78
7.2	Pohdinta.....	81
	Lähteet	84
	Liite 1	93
	Liite 2	94
	Liite 3	95

1 Johdanto

Työstäessäni tätä pro gradu -tutkielmaa on lehtien palstoilta luettavissa lähes päivittäin opetus- ja kasvatusalan epäkohtia, jotka koskevat sekä alan työoloja että palkkausta. Opettajat järjestävät parhaillaan lakkoja ympäri Suomen, sillä työolot alalla koetaan aina vain kuormittavampana, eikä palkkataso opettajien mukaan vastaa työn vaativuutta. Opettajien mukaan erilaiset haasteet työkentällä, sekä opetustoimen että varhaiskasvatuksen puolella, ovat lisääntyneet, minkä seurauksena opettajat väsyvät liian suuren työkuorman alla (Opetusalan ammattijärjestö, 3.5.2022).

Matilaisen ja Puustisen (2021, s. 65) tuoreessa, aiempiin tutkimuksiin pohjautuvassa teoksessa viitataan mittaviin puutteisiin, joita yhä useammalla lapsella on tunnesäätelyn taidoissa. Myös Ahosen (2017, s. 10) tutkimuksesta ilmenee, että haasteet sosioemotionaalisissa taidoissa ovat lisääntyneet lapsilla tasaisesti vuosi vuodelta, mikä vaikuttaa suorasti myös opettajien työhön ja työssä jaksamiseen. Lisäksi monet kansainväliset tutkimukset osoittavat, että työskentely sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa on ajoittain hyvin raskasta ja kuluttavaa (Ahonen, 2017a, s. 66). Puolestaan lapsen näkökulmasta tunnetaitojen harjoittelu voi olla parhaimmillaan mielekästä ja innostavaa puuhaa yhdessä aikuisen kanssa (Pöyhönen & Livingston, 2020b, s. 6).

Tunnetaitojen pulmia omaava lapsi tarvitsee tuekseen pedagogisesti suunniteltua tunnetaitojen harjoittamista sekä turvallisen, omaa tunnesäätelyään hyvin hallitsevan aikuisen (Sandberg, 2021, s. 162). Aiemmat tutkimustulokset sekä omat havaintoni ja kokemukseni varhaiskasvatuksen ja opetustoimen kentältä ovat korostaneet tunnetaitokasvatuksen merkitystä tämän päivän opettajien työssä. Tätä tutkielmaa suunnitellessani olin kiinnostunut saamaan selville, millaisena esiopetuksen opettajat tunnetaitokasvatuksen näkevät ja kokevat sekä miten he sitä omassa työssään harjoittavat. Lisäksi olin kiinnostunut kuulemaan haastavan käyttäytymisen muodoista, joita opettajat työssään kohtaavat. Koska tunnetaitokasvatus ja haastava käyttäytyminen nivoutuvat niin vahvasti toisiinsa, päätin lähteä tutkimaan pro gradu -työssäni sekä tunnetaitoja esiopetuksen opettajien näkökulmasta että haastavaa käyttäytymistä heidän kertomanaan.

Tein kandidaatintutkielman vuonna 2017 yhdessä parini kanssa aiheesta lasten tunnetaidot. Olen osittain tässä tutkimuksessani voinut hyödyntää jo aiemmin tutkimaani teoriaa aihepiiristä, mutta peilaan sitä kuitenkin nyt laajemmin eri näkökulmista tutkimusaineistostani

nousseiden asioiden valossa. Olen myös kerännyt runsaasti uutta ja tuoreempaa tutkimustietoa aiemmin hankkimani teorian tiedon lisäksi. Jos haasteet tunnetaidoissa ovat viime vuosina selkeästi lisääntyneet, on aihepiirin ympärille syntynyt myös valtavasti teoria- ja tutkimustietoa. Tutkimuksessani käytän paljon myös aivan viime vuosina julkaistua materiaalia lasten tunnetaitoihin sekä haastavaan käyttäytymiseen liittyen.

Tutkimus koostuu haastattelemieni opettajien kertomusten pohjalta löytyvistä tutkimusaiheista käsittelevistä narratiiveista. Haastateltavakseni valikoin tietoisesti juuri esiopetuksen opettajat, sillä se on ammattiryhmä, joka on myös itseäni lähellä työskennellyäni esiopetuksen opettajana. Perusopetuslain (865/2005, 7§) mukaan esiopetuksen opettajana voi työskennellä varhaiskasvatuksen opettaja, jolla on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai aiemmin suoritettu lastentarhanopettajan pätevyys. Myös luokanopettaja on kelpoinen antamaan esiopetusta (Perusopetuslaki 865/2005, 7§). Tutkimuksessa käytän haastattelemistani esiopetuksessa työskentelevistä opettajista termiä esiopetuksen opettaja, sillä se on yhtenäinen nimitys haastattelemilleni opettajille koulutustaustasta riippumatta. Lisäksi termiä käytetään paljon kentällä, ja esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestö OAJ käyttää termiä esiopetuksen opettaja, kun puhuu joko varhaiskasvatuksen opettajista tai luokanopettajataustaisista esiopetusta antavista opettajista.

Esiopetusikä ja siirtymävaihe kouluun on kehitysvaiheena kiehtonut minua jo pitkään. Suomessa esiopetus kohdistuu yleisimmin 6-vuotiaisiin lapsiin. Ojalan (2015, s. 5) mukaan esiopetus on pedagogisesti suunniteltua, tavoitteellista toimintaa, jossa esiopetuksen omien tavoitteiden ohella orientoidaan lapsia koulun opetussuunnitelman tavoite- ja sisältöalueisiin. Myös koulumaisessa opiskelussa tarvittavia taitoja harjoitellaan (Ojala, 2015, s. 5). Olen huomannut, että esiopetusikä on myös tunnetaitojen kehityksen näkökulmasta mielenkiintoinen, sillä ikään liittyy jo monenlaista osaamista, mutta kokemukseni mukaan myös erilaisia haasteita, etenkin ryhmässä toimimisen näkökulmasta. Kyrönlammen, Mäkitalon ja Uiton (2020, s. 9, 31) mukaan esi- ja alkuopetusvuosien aikana edistetään kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointia, kehitystä ja kasvua sekä luodaan pohja oppimisen polulle. Heidän mukaansa esiopetuksen opettajana työskentelevät ovatkin tärkeässä vaiheessa lapsen oppimisen polun näkökulmasta, sillä esiopetusiässä lapsille alkaa muodostua käsitys itsestään oppijana. Vaikka niin kutsuttujen akateemisten taitojen oppiminen esiopetusvuonna onkin tärkeää, on elämäntapojen oppimiseen ja ihmiseksi kasvamiseen liittyvät taidot myös hyvin keskeisiä (Kyrönlampi ym., 2020, s. 9, 31). Ojala (2015, s. 24) vahvistaa edellistä näkemystä

korostaessaan yhtenä keskeisenä esiopetuksen tavoitteena sosiaalisten taitojen ja lasten myönteisen minäkäsityksen vahvistamista.

Kiviluote (2019, s. 13) viittaa moniin aiemmin tehtyihin sosioemotionaalista kompetenssia käsitteleviin tutkimuksiin korostaessaan, että jo varhaiskasvatuksessa tulisi aloittaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ja vahvistaminen, minkä jälkeen tuen tulisi jatkua myöhemmin eri kouluasteilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lasten tunnetaidot nostetaan esille laaja-alaista osaamista käsittelevässä kohdassa *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* seuraavalla tavalla: ”Lasten tunnetaidot vahvistuvat, kun heidän kanssaan opetellaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita. Lapsia ohjataan myös kunnioittamaan ja suojelemaan omaa ja toisten kehoa.” Puolestaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tunnetaidot nostetaan esille esiopetuksen tehtäviä ja yleisiä tavoitteita sisältävästä kohdasta Arvoperusta: ”Esiopetus tukee lasten kykyä ymmärtää arvoja, noudattaa terveellisiä elämäntapoja sekä kehittää tunnetaitojaan ja kauneudentajuun.”

Vaikka Kiviluote (2019, s. 13) on hyvillään, että sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) että Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on nostettu tunnetaidot esille, tulisi niiden hänen mukaansa olla opettajien työtä ohjaavissa asiakirjoissa aiempaa painokkaammin ja selkeämmin esitettynä, jotta niiden opettamisen merkitys ja lapsille koitua hyöty olisi mahdollisimman suuri. Kiviluoteen (2019, s. 13) mukaan tunnetaitojen opettamiseen tulisi osoittaa resursseja sekä antaa selkeämmät ohjeet sen suhteen, miten ja milloin tunnetaitoja opetetaan. Lapsen kehityksen kannalta tilanne on aina sitä parempi, mitä varhaisemmin hän saa tarvitsemaansa oikeanlaista tukea (Kiviluote, 2019, s. 13).

Tutkielmani koostuu seitsemästä pääluvusta, joista tämä ensimmäinen johdattelee lukijan tutkittavaan aiheeseen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostaa seuraavat pääluvut: toisessa pääluvussa määrittelen ja käsittelen sekä tunteita että tunnetaitoja, kolmannessa käsittelen tunnetaitojen kehittymistä kasvattajan antaman tuen näkökulmasta, ja neljännessä pääluvussa pureudun haastavaan käyttäytymiseen. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni sekä tutkimukseni toteutusta. Pääluku sisältää tietoa narratiivisesta tutkimusmenetelmästä, aineiston keruusta ja sen analyysistä narratiivista analyysia mukailleen. Tämän jälkeen kuudennessa luvussa esittelen tutkimustuloksia, jotka olen jakanut kolmen laajemman teeman alle: Kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana, Haastava käyttäytyminen opettajien kertomuksissa sekä Ammatillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse. Seitsemäs pääluku pitää sisällään tutkimuksen yhteenvedon ja johtopäätökset, tutkimuksen

eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä lopuksi pohdintaa. Lähdeluettelon jälkeen tutkimuksen lopusta löytyvät liitteinä haastateltavien kanssa käytetyt Tietoa tutkimuksesta haastateltaville -lomake (Liite 1), Suostumuslomake haastateltaville (Liite 2) sekä Teemahaastattelun runko (Liite 3).

2 Tunteet ja tunnetaidot

Aiempi tutkimus osoittaa, että sekä tunteiden että tunnetaitojen selittämiseksi ei ole löytynyt selkeää, yhtenäistä määrittämistapaa. Niiden määrittelemiseksi tuo lisähaastetta laaja käsitteistö, jossa käsitettä kuvaavilla termeillä on hienoisia merkityseroja keskenään, mutta arjessa niillä tarkoitetaan yleensä samoja asioita.

2.1 Tunteiden määrittely

Tunteet eivät ole luonteeltaan yksiselitteisiä. Se onkin Molanderin (2003, s. 22) mukaan yksi syy monimutkaisen tunnesanaston syntymiseen, ja osin myös käsitteiden päällekkäisyyteen. Tunteet ovat kiinnostaneet eri tieteenaloja, ja näkökulmat tunne-elämysten kuvauksissa vaihtelevat biologisten näkökohtien ja fysiologisten tapahtumaketjujen selittämisestä aina tunneilmaisujen ja käyttäytymisen sosiaalisten merkitysten tarkasteluun (Molander, 2003, s. 22). Puolimatka (2004, s. 19) nostaa esille myös kulttuurillisen näkemyksen yhtenä tunteiden määrittelemiseen vaikuttavana tekijänä, sillä se, miltä meistä tuntuu, riippuu myös kulttuurin meille opettamista tavoista. Nurmi (2013, s. 16) ja Rantanen (2011, s. 39) määrittelevät tunteet spontaaniksi reaktioksi, joita erilaisissa kohtaamisissa syntyy ja joiden tehtävä on viestittää meille jotakin. Tunteet kertovat meille tarpeistamme (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 47; Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 28). Nurmen (2013, s. 16) mukaan ne suojaavat meitä ja asettavat asioita tärkeysjärjestykseen elämässämme. Myös huolehtiminen ihmissuhteista vaatii tunteiden olemassaoloa (Nurmi, 2013, s. 16).

Tunteet voidaan Pöyhösen ja Livingstonin (2019b, s. 30) mukaan jakaa myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin, joista myönteiset tuovat energiaa ja kielteiset kuluttavat sitä. Kaikenlaiset tunteet ovat kuitenkin tärkeitä, sillä ne valmistelevat toimimaan ja kertovat olennaisia asioita ympäristöstämme (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 30). Pulkkinen (2022, s. 66) huomauttaa, että tunteet ovat keskeinen osa myös ihmisten välistä vuorovaikutusta, sillä ihmiset sekä tarkkailevat toistensa tunteita että reagoivat niihin. Tunteet aiheuttavat ihmisissä fysiologisia reaktiota ja ne näkyvät puheen lisäksi ilmeissä, eleissä ja asennoissa (Pulkkinen, 2022, s. 66).

Myöskään tunnetaito ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Vastaavia käsitteitä on useita ja itse tunnetaito-käsitettä on vähemmän määritelty. Ahosen (2017a, s. 16) mukaan tunnetaidot kuuluvat osana laajemman käsitteen, sosiaalis-emotionaalisen kehityksen, piiriin. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen joukkoon kuuluu erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee, jotta hän

kykenee käsittelemään tunteitaan ja toimimaan muiden ihmisten kanssa sosiaalisesti rakentavalla tavalla (Ahonen, 2017a, s. 16). Kiviluote (2019, s. 22) viittaa kokonaisvaltaisen tunne-elämän kompetenssiin eli tunne-elämän pätevyyteen tai pystyvyyteen, jonka yhtenä osa-alueena ovat tunnetaidot.

Lahtisen ja Rantasen (2019, s. 24) sekä Koskimies-Tikkasen (2016, s. 12) mukaan tunnetaitokäsitettä tutkitaan paljon tunneäly-käsitteen kautta. Koskimies-Tikkanen (2016, s. 12) kuitenkin huomauttaa, että käsitteet eivät ole toisilleen synonyymejä ja tunneäly-käsitteestä onkin tutkijasta riippuen erilaisia mielipiteitä. Esimerkiksi Goleman (2012, s. 361) viittaa Saloveyn ja Mayeriin määrittäessään tunneällyn kyvyksi hallita ja havaita niin omia kuin muidenkin tunteita, sekä taidoksi ottaa tunteista oppia myös ajatteluun ja toimintaan. Nurmiraanan, Leppämäen ja Horpun (2009, s. 55) mukaan tunneällyn perustana toimii tunteiden säätelykyky.

Jalovaaran (2005, s. 96) mukaan tunnetaitoja ovat aggressioiden ja ongelmien käsittelykyky, turhaumien sietokyky sekä impulssien eli hetken mieltäjohteiden hallinta. Lasten kohdalla tunnetaito voi hänen mukaansa tarkoittaa esimerkiksi lapsen taitoja leikkiä kavereiden kanssa tai kykyä hillitä mielihalujaan jonkin tavoitteen saavuttamista varten. Lisäksi kyky suvaita erilaisia ihmisiä ja kohdata heidät aidosti kuuluvat tunnetaitoihin (Jalovaara, 2005, s. 96). Pöyhösen ja Livingstonin (2019b, s. 28-29) mukaan hyviin tunnetaitoihin kuuluu kyky tunnistaa, nimetä sekä ilmaista itsessä ja muissa herääviä erilaisia tunteita turvallisella ja ymmärrettävällä tavalla. Heidän mukaansa tunnetaidot voidaan jakaa kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat: tunnesanojen osaaminen, tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaiseminen, tunteiden voimakkuuden säateleminen, tunteiden takana olevien tarpeiden ymmärtäminen sekä tilanteiden ratkaiseminen niin, että tunteen kautta nouseva tarve tyydyttyy (Pöyhönen & Livingston 2019b, s. 28).

Hintikka (2016, s. 19) määrittelee tunne- ja itsesäätelytaidot vaistonvaraisiksi taidoiksi, jotka ohjaavat tekojamme sosiaalisen käyttäytymisen ohella. Tekojen lisäksi ne ohjaavat hänen mukaansa unelmiamme, ajatuksiamme ja päätöksiämme. Kun tunnetaitoina voidaan pitää tunteiden tunnistamista, nimeämistä, ilmaisemista ja säätelyä (Hintikka, 2016, s. 19; Kiviluote, 2019, s. 5), sisältyy sosioemotionaalisiin taitoihin tunnetaitojen lisäksi myös sosiaalisia taitoja, jotka ovat keskittyneet vuorovaikutuksen ympärille (Hintikka, 2016, s. 19). Koska lasten sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys nivoutuvat niin vahvasti käytännön elämässä toisiinsa, käsittelee Ahonen (2017a) niitä kirjoituksissaan tiiviinä kokonaisuutena, ja pitää niiden erottelua lähinnä keinotekoiselta. Ahonen (2017a, s. 16) määrittelee myös tunnetaidoiksi lapsen

kyvyn ilmaista ja käsitellä tunteitaan, sekä tapaa olla muiden lasten ja aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa.

Myös itsesäätelyn taito on käsitteenä moniulotteinen. Sen määrittelyä ohjaakin tutkijan teoreettinen viitekehys sekä asiayhteys (Aro, 2011, s. 10). Ahosen (2011, s. 6, 18) ja Kärkkäisen (2017, s. 17) mukaan itsesäätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä tunteita, toimintaa ja käyttäytymistä, se auttaa toisten kanssa toimiessa ja toimintatapojen löytämisessä tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehityspsykologinen näkökulma itsesäätelykyvylle on lapsen kehittyvä kyky säädellä käyttäytymistään, emootioitaan ja kognitiivisia toimintojaan, kun puolestaan Vohsin ja Bauemeisterin (2004) mukaan se säätelee motivaatiota, tunteita, impulsseja, haluja, ajatuksia, tarkkaavaisuutta ja suorituksia (Aro, 2011, s. 10). Rose-Krasnor ja Denham (2009, s. 165) nostavat itsesäätelyn määrittelyyn myös kyvyn säädellä tunnereaktioita ja vireystilaa. Itsesäätelyä voidaan pitää myös vuorovaikutussuhteiden ja kaveritaitojen perustana (Laaksonen, 2022, s. 50).

McKown ym. (2009, s. 867) kirjoittavat sosiaalisesta kompetenssista viitatessaan lasten kykyyn oppia sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Salmivallin (2008, s. 71-73) mukaan sosiaalista kompetenssia pidetään ikään kuin sosiaalisen kyvykkyyden kattoterminä. Sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät myönteisen käyttäytymisen lisäksi kyky säädellä negatiivista käyttäytymistä sekä kyky luoda ja pitää yllä positiivisia ihmissuhteita suhteessa toisiin lapsiin sekä aikuisiin (Ladd 2005, s. 193; Poikkeus, 2011, s. 86). Neitola (2011, s. 19) määrittelee väitöskirjassaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueiksi muun muassa sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot. Sosiaaliset taidot ovat hänen mukaansa kyky tehdä yhteistyötä sekä kyky liittyä ryhmään. Sosiokognitiivisiin taitoihin puolestaan kuuluvat käsitys itsestä, itsearvostus, sosiaaliset tavoitteet ja aikeet muita kohtaan sekä sosiaalisiin tilanteisiin liittyvä ymmärtäminen (Neitola, 2011, s. 19; Ojala, 2015, s. 43, 79).

Ahonen (2017a, s. 17) huomauttaa, että sosiaalista kompetenssia ja sosiaalis-emotionaalisia taitoja ei ole syytä käsitteinä asettaa vastakkain, sillä niitä molempia käytetään laajasti ja eri tutkijat voivat käyttää termejä asiayhteydestä tai painotuksesta riippuen hieman eri tavalla. Käsitteenä sosiaalis-emotionaaliset taidot ovat vakiintuneet sosiaalista kompetenssia laajemmin käytännön arkeen (Ahonen, 2017a, s. 17). Kuten yllä on laajalti tullut ilmi, tunnetaidot-käsitteen määrittely sekä kirjoitusasu vaihtelevat tutkijasta ja asiayhteydestä riippuen. Vaikka käsitteillä on keskenään hienoisia vivahde-eroja, käytän tutkimuksessani niitä termejä, joita tutkijat omilla kirjoituksissaan ovat käyttäneet. Otsikossa käytän omasta

mielestäni sopivinta termiä: tunnetaidot. Sitä käytetään yleisesti myös varhaiskasvatuksen kentällä ja useimmissa materiaaleissa, jotka näitä taitoja tukevat.

2.2 Tunteiden ja tunnetaitojen kehittyminen

Nummenmaan (2010, s. 165) mukaan tunteet ovat merkittävästi läsnä aivan elämämme ensi hetkistä lähtien ja siksi ne eroavatkin ihmisen muista sosiaalisista ja ajattelutoiminnoista. Ensimmäinen kommunikaatioyritys ulkomaailman kanssa vastasyntyneellä on itkeminen, mikä Nummenmaan (2010) mukaan on selkeä osoitus kielteisistä tunteista, joita kohdun ulkopuoliseen maailmaan siirtyminen vastasyntyneelle aiheuttaa. Vastasyntyneet viestivät aikuisille sisäisiä tilojaan, ja tunneilmaisuna itkeminen on lapsen ensimmäinen keino ottaa yhteyttä lähellä oleviin (Nummenmaa, 2010, s. 165). Mäntymaa, Puura, Aronen ja Carlson (2016, s. 26) kutsuvatkin vauvan ja vanhemman syntymän jälkeistä kommunikaatiota tunnekommunikaatioksi. Tunteet ovat vastasyntyneiden käyttämä ensimmäinen kieli- ja merkkijärjestelmä (Nummenmaa, 2010, s. 165; Nurmiraanta ym., 2009, s. 52-53).

Tunteet kypsyvät Nummenmaan (2010, s. 166-169) mukaan eri yksilönkehityksen vaiheessa ja vain syntymän jälkeisen elämän välittömään turvaamiseen liittyvät tunteet ovat ihmisillä valmiiksi kehittyneitä. Mäntymaa ym. (2016, s. 32) mukaan ensimmäiset tunteet vastasyntyneillä ovat mielihyvän ja mielihänen tunteita. Vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa vauva oppii heidän mukaansa pikkuhiljaa erottelemaan niistä esimerkiksi nälän, kylläisyyden, kivun tai väsymyksen tunteet. Puoleen ikävuoteen mennessä kehittyvät kategoriset tunteet, kuten mielihyvystä erottuva ilo, kiinnostuksesta hämmästys ja pahasta olosta suru, kiukku, pelko tai inho (Mäntymaa ym., 2016, s. 32).

Pöyhösen ja Livingstonin (2019b, s. 30) mukaan jo pieni vauva kokee perustunteet, jotka ovat ikään kuin biologisesti ihmisiin ohjelmoitu. Heidän mukaansa ihmisellä on syntyessään kuusi perustunnetta, jotka ovat viha, pelko, suru, hämmästys, inho ja ilo. He myös muistuttavat, että kaikilla perustunteilla on oma, tärkeä tehtävänsä, kuten turvassa pitäminen, valmisteleminen tai suojeleminen joltakin. Kun lapsi kasvaa, laajenee tunteiden kirjo perustunteista hieman monimutkaisempiin tunteisiin, joita ovat muun muassa ikävä, kateus, häpeä ja syyllisyys (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 30).

Vastasyntyneellä on siis eri tutkijoiden mukaan tunteisiin liittyviä valmiuksia jo syntyessään, vaikka pieni lapsi ei kykenekään heti samanlaiseen tunteiden viestimiseen ja kokemiseen kuin

aikuinen. Nummenmaan (2010, s. 166-169) mukaan monella osa-alueella tapahtuu kuitenkin nopeaa kehitystä: tunteiden kokemisessa, ilmaisemisessa, säätelyssä sekä tietoisessa ymmärryksessä tunnejärjestelmien toiminnasta, jollaisia ovat esimerkiksi tunteiden tarttumisen. Pienten vauvojen tunteita koskeva tutkimus perustuu Nummenmaan (2010) mukaan useimmiten tunnereaktioiden mittaamiseen, joiden kautta on pystytty selvittämään, kuinka taitavia tunteiden käyttäjiä pienet vauvat ovat. Tämä on osoitettu muun muassa mittaamalla tunteisiin liittyviä kehollisia reaktioita, kuten kasvonilmeitä sekä keskus- ja ääreishermoston toimintaa (Nummenmaa, 2010, s. 166-169).

Jo muutaman kuukauden ikäinen vauva tekee johtopäätöksiä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen pohjalta siitä, mikä tunne on oikein ja mikä väärin (Nurmi, 2013, s. 18). Lapselle kehittyy jo hyvin varhain kyky erotella kasvoilta toisten ihmisten tunneilmaisuja, mikä onkin tärkeä vuorovaikutuksellinen kyky (Nummenmaa, 2010, s. 171-172; Salo, 2012, s. 91-92). Nummenmaan (2010, s. 171-172) mukaan tarkka aikuisten tunneilmaisujen seuraaminen ja tunnistaminen on vauvalle tärkeää, koska tunneilmaisuja tarkkailemalla lapselle voi paljastua, mitkä asiat ympäristössä ovat hyödyllisiä ja mitkä haitallisia. Vaikka vauvat eivät kykene ymmärtämään puhuttua, monimutkaista kieltä, tunneilmaisuja tarkkailemalla he voivat kuitenkin saada paljon tietoa sekä ympäristön tapahtumista että niiden mahdollisista hyödyistä ja haitoista (Nummenmaa, 2010, s. 171-172).

Tutkimuskirjallisuutta lukiessani tuli vahvasti esille, kuinka suuri merkitys varhaisilla ihmissuhteilla, oikea-aikaisella hoivalla ja huolenpidolla sekä kiintymyssuhteella on tunteiden oikeanlaisen kehittymisen kannalta. Nurmen & Schulmanin (2013, s. 29) mukaan ensimmäinen kiintymyssuhde on tunteiden ilmaisun ja säätelytaitojen kehittymisen kannalta erittäin tärkeä. Talalan (2019, s. 14) mukaan ydintarpeista turvallinen kiintymys on pohja kaikelle muulle. Ojala (2015, s. 18) viittaa Mahlerin tulkintaan varhaisesta kehityksestä kirjoittaessaan peruskiintymyksen häiriintymisestä, jolla oletetaan olevan lapsen minätunteen kehittymiselle haitallisia vaikutuksia. Tämä voi myöhemmin ilmetä muun muassa pakonomaisena tarpeena tunnekuohuille, kyvyttömyytenä erotella omaa minää toisista, heikkona sääntöjen sisäistämisenä, empatian puutteena ja vaikeutena solmia pysyviä ihmissuhteita (Ojala, 2015, s. 18; Pulkkinen, 2022, s. 65).

Useiden tutkimusten mukaan lähtökohdat lapsen itsesäätelylle luodaan vastasyntyneen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen oma itsesäätely sekä minäkuvan jäsentymisen kehittyvät muiden ihmisten kautta tulevan säätelyn pohjalta, sillä vastasyntyneen tarpeet, kuten

lämmönsäätely, ravinnonsaanti sekä myöhemmin tarkkaavaisuuden, tunteiden ja nukkumisenkin säätely liittyvät vuorovaikutukseen lapsen ja vanhemman välillä (Ahonen, 2011, s. 8; Kärkkäinen, 2017, s. 20-21; Laakso, 2011, s. 60; Lajunen, Andell & Ylenius-Lehtonen, 2015, s. 19; Matilainen & Puustinen, 2021, s. 38-39; Mäntymaa ym., 2016, s. 27; Ojala, 2015, s. 18; Pulkkinen, 2022, s. 65-66). Varhaisen vuorovaikutuksen kautta lapsi saa kokemuksia, joita ilman aivot eivät parhaalla mahdollisella tavalla pääse kehittymään (Kokkonen, 2010, s. 79). Vauvan saadessa runsaasti läheisyyttä, kehittyvät hänellä sekä tunnetaidot että oman kehonsa arvostus ja rajat (Cacciatore, 2008, s. 50; Lajunen ym., 2015, s. 19). Matilainen ja Puustinen (2021, s. 38-39), Puolimatka (2010, s. 67) sekä Sinkkonen ja Kalland (2016, s. 78) korostavat pysyvää, luotettavaa ja emotionaalista suhdetta aikuiseen, joka on kiintynyt myös lapseen, jotta lapsen tunne-elämä pääsee kehittymään tarvittavalla tavalla. Näin lapsi oppii omien ja myös toisten tunteiden ja tarpeiden tunnistamista (Pulkkinen, 2022, s. 65-66; Sinkkonen & Kalland, 2016, s. 78).

Vanhempien vuorovaikutustyyli sekä erityiset toimintatavat ja kasvatustoimenpiteet ovat useiden tutkijoiden mukaan merkittävä tekijä lasten tunteiden säätelyn kehittymiselle (Ahonen, 2017a, s. 21; Kerns, Abraham, Schlegelmilch & Morgan, 2007, s. 33-34; Kokkonen, 2010, s. 80; Mäntymaa ym., 2016, s. 31). Lisäksi Pulkkinen (2022, s. 65) korostaa, että ensimmäiset mallinsa toisten huomioon ottamisesta, vastuullisesta sosiaalisesta käyttäytymisestä sekä hyvistä vuorovaikutustaidoista lapsi saa kodin ihmissuhteista. Hänen mukaansa vasta sen jälkeen tulee muu elämämpiiri, johon lapsi osallistuu. Sosiaalisen toiminnan ohjaukseen liittyvä vastuu ulottuu kuitenkin myös perhepiirin ulkopuolelle (Pulkkinen, 2022, s. 65).

Edellä mainittujen lisäksi on kuitenkin syytä muistaa, että vaikka sosiaalis-emotionaaliset taidot kehittyvätkin tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä hoitavien ihmisten kanssa, on biologialla eli geneettisellä perimällä myös tässä osansa. Sekä Ahonen (2017a, s. 17) että Nurmi ja Schulman (2013, s. 40-43) muistuttavat, että esimerkiksi lapsen neurologinen perimä ja temperamentti-piirteet ovat syntymässä saatuja ominaisuuksia, joita ei kasvatuksen avulla voida muuttaa. Tämän lisäksi elämäntilanne, jota lapsi elää, vaikuttaa heidän mukaansa osaltaan hänen tunne-elämänsä kehittymiseen. Kasvatuksen keskeinen tehtävä onkin tukea lapsen kehitystä itseilmaisussa ja toisten ihmisten kanssa toimimisessa geneettisistä lähtökohdista huolimatta (Ahonen, 2017a, s. 17; Nurmi & Schulman 2013, s. 40-43).

Tunnetaitojen kehittymisen näkökulmasta esiopetusikäinen lapsi ymmärtää Cacciatoren (2008, s. 68-69) mukaan jo, että hänen ajatuksiaan ja tunteitaan eivät toiset näe. Hän ei välttämättä

kerro enää avoimesti kaikkia asioita, ja haluaa toisinaan olla myös yksin omien ajatustensa kanssa (Cacciatore, 2008, s. 68-69). Riihosen ja Koskisen (2020, s. 42-43) mukaan tässä ikävaiheessa oleva lapsi osaa jo hieman säädellä tunteitaan ja odottaa vuoroaan ainakin hetken. Tavanomaisesti kehittynyttä lasta ei tässä iässä jouduta useinkaan enää rajoittamaan fyysisesti, mutta sanallista ohjausta hän voi vielä vahvistikin kaivata voimakkaiden tunteiden tullessa (Riihonen & Koskinen, 2020, s. 42-43). Cacciatoren (2008, s. 68-69) mukaan esiopetusiässä oleville lapsille voidaan opettaa tunteiden hallinnasta jo tärkeitä menetelmiä. Myös kiusaamisesta on hänen mukaansa tärkeä puhua, sillä omatunto on alkanut vahvistua ja oikean ja väärän raja selkiytyä. Cacciatore (2008, s. 88) lisää, että esikouluikässä lapsi kokeilee yleensä omaa tunteiden hallintakykyä kasvattamalla uhoaan, mutta ei välttämättä vielä osaa rauhoittaa ajoissa itseään. Voimakkaaksi kasvanut tunne voi kiehtoa ja sen hallintaa opetellaan (Cacciatore, 2008, s. 68-69, 88). Myös syällisyyden ja häpeän tunteet tulevat tässä ikävaiheessa Kiviluoteen (2019, s. 44-45) mukaan tutuiksi. Lisäksi ystävyysuhteet alkavat olla merkityksellisiä ja sosiaalisia taitoja harjoitellaan kovasti (Kiviluote, 2019, s. 44-45).

3 Yhdessä oppimassa – lapsi, kasvattaja ja tunteet

Vaikka tunteet ovatkin meissä läsnä aivan syntymähetkestämme lähtien (Nummenmaa, 2010, s. 165), eivät tunnetaidot ole kuitenkaan kenelläkään valmiiksi kehittyneitä, vaan niitä täytyy harjoitella siinä missä muitakin taitoja (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 29). Valoisa puoli tunnetaidoissa onkin, että koska ne ovat taitoja, niitä voi aina harjoitella (Kerola & Sipilä, 2017, s. 66). Pöyhösen ja Livingstonin (2019b, s. 29) mukaan aikuinen voi tukea lapsen tunnetaitojen kehitystä monella tavalla. Tunnetaitojen oppimisella on heidän mukaansa monenlaisia hyötyjä elämän eri osa-alueilla: toimivat tunnetaidot tukevat lapsen itsetuntoa, auttavat kaverisuhteissa pärjäämistä, tekevät arjesta kotona sujuvampaa, tukevat päiväkodissa ja koulussa myös opillista menestymistä sekä vahvistavat niin psyykkistä kuin fyysistäkin terveyttä (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 29).

Koska tunnetaidot kuuluvat opeteltavissa oleviin asioihin, tarvitsevat lapset Cacciatoren (2008, s. 85) mukaan ohjeita oppiakseen hallitsemaan tunteita. Lasten on hänen mukaansa mahdollista oppia jo pienenä, että tunteet ovat vain osa minua, eikä minä itse. Cacciatore (2008) myös korostaa, että lapsi oppii sitä paremmin puhumaan tunteista, mitä enemmän niistä hänelle puhutaan. Sen myötä lapsen on hänen mukaansa myös helpompi ymmärtää erilaisia tunteita, eivätkä ne ole vain epämääräisiä aaltoja, joiden edessä lapsi on avuton. Tunteista puhumisen avulla lapsi oppii hänen mukaansa lisäksi hahmottamaan syitä erilaisille tunteille sekä sitä, että tunteet tulevat ja menevät. Lasta voi Cacciatoren (2008) mukaan helpottaa myös tieto siitä, että kielteisiä, vaikeita ja kipeitäkin tunteita on toisinaan ihan kaikilla. Lapsen on tärkeä saada kuulla, että vaikka tunteiden hallinta voi olla toisinaan haastavaa, on se kuitenkin mahdollista ja sitä voidaan opetella yhdessä (Cacciatore, 2008, s. 85).

Cacciatore (2008, s. 26-48) korostaa myös, että lapsia tulisi valmentaa pienestä pitäen sekä vaikeuksista selviämiseen että mielihyvän tavoitteluun. Pieni lapsi on hänen mukaansa alussa hyvin avoin tunteiden osoittamisessa, eikä osaa peitellä niitä: lapsi kiljuu ja haluaa estoitta ja tunteet purskahtavat näkyviin välittömästi. Cacciatoren (2008) mukaan lapsi luottaa ja tarvitsee aikuisen apua, sillä hän ei kykene aluksi itse tyynnyttämään itseään. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä vahvemmin hän Cacciatoren (2008) mukaan elää hetkestä ja tunteesta toiseen osaamatta yhdistää niitä. Pieni lapsi ei hänen mukaansa muista juuri ollutta naurua tai itkua. Lapsella tunteet alkavat ja loppuvat usein aikuisen avulla, sillä lapsi tarvitsee aikuista osoittamaan, että asiat ovat hyvin (Cacciatore, 2008, s. 26-48).

Koska aikuisen merkitys lapsen tunnetaitojen oikeanlaiselle kehitymiselle on tutkimusten valossa keskeinen, käsittelen seuraavassa alaluvussa aikuisen roolia olla lapsen tunnetaitojen tukijana. Aikuisen tuen ja ohjauksen lisäksi kirjallisuudessa korostetaan ryhmän merkitystä sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehitymiselle. Käsittelenkin toisessa alaluvussa ryhmän merkitystä ja mahdollisuuksia tunnetaitojen kehitymiselle ja niissä tukemiselle.

3.1 Tunnetaitoja tukemassa

Poikkeus (2011, s. 97) korostaa, että aikuisen rooli kasvattajana on turvata lasta moninaisten tunteiden kohdatessa häntä sekä tukea tunteiden hallinnassa ja niiden käsittelemisessä. Koska tunteet määrittelevät lasten ja nuorten psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista elämää enemmän kuin järki, muuttuu heidän suora tunteiden ilmaisunsa tunteiden hallitsemisen kyvyksi vasta kasvatuksen ja monien sosiaalisten kokemusten kautta (Poikkeus, 2011, s. 97).

Koska pienen lapsen taidot pärjätä uhman, ärsytyksen ja tunnekuuhujen kanssa ovat vähäiset, voi aikuinen opettaa lapselle itsehillintää olemalla suuttumatta ja provosoitumatta itse (Jalovaara, 2005, s. 20). Ahonen (2017a, s. 66) huomauttaakin, että lapsen turvallisen kehityksen kannalta on äärettömän tärkeää, että kasvattaja itse on riittävän tasapainoinen kohdatakseen voimakkaimmatkin lapsella heräävät tunteet rauhallisesti ja empaattisesti. Tällöin hän osoittaa lapselle, että yhdessä päästään voimakkaimpienkin tunnemyrskyjen yli (Ahonen, 2017a, s. 66; Nurmi & Schulman, 2013, s. 39). Aro (2011, s. 26-27), Pöyhönen & Livingston (2020b, s. 69) sekä Ranta (2021, s. 71) korostavat, että aikuisen toimiessa rauhallisena lapsen vaikeissa tunnekuuhuissa, omaksuu lapsi rauhoittavan aikuisen osaksi itseään ja tällä tavalla oppii rauhoittamaan myöhemmin myös itse itseään. Tunteet ja kokemukset lohdutetuksi tulemisesta ja rauhoittavasta aikuisesta lapsuudessa ovat merkittäviä asioita myöhempää tunteiden säätelyä ajatellen (Aro, 2011, s. 26-27; Pöyhönen & Livingston, 2020b, s. 69; Ranta, 2021, s. 71).

Aikuisen tulisi olla tukemassa lapsen tunnesäätelyä niin, että mikään tunne ei jää päälle, vaan säätelyä tukemalla autetaan lapsi tilanteesta eteenpäin (Ahonen, 2017a, s. 66). Näin lapsi pikkuhiljaa oivaltaa, että pahinkin tunne menee aina jossakin vaiheessa ohi, eikä voimakkaat tunteet ole vaarallisia (Cacciatore, 2008, s. 56; Kärkkäinen, 2017, s. 32). Kokemukset siitä, että rauhoittuminen ja itsehillintä ovat mahdollisia, voivat onnistua aluksi vain aikuisen avulla ja hänen opettamin keinoin (Cacciatore, 2008, s. 44, 56).

Jalovaaran (2005, s. 20-21) mukaan kasvattajat viestivät suhtautumistaan lapsen tunteisiin ilmeillään, eleillään ja sanallisella palautteellaan. Lapsen tulisi saada peilata kaikenlaisia tunteita ilman häpeän tunnetta, jotta hän voi oppia hyväksymään tunteensa (Jalovaara, 2005, s. 20-21). Tunneilmaisujen tukahduttaminen ei tee pienen itsetunnolle hyvää, sillä omaa tahtoa pitää olla myös lupa ilmaista (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 32-33). Lasten tulee vain hiljalleen oppia sekä hänelle itselleen sopivat että ympäristönkin hyväksymät tavat siihen (Cacciatore, 2008, s. 58). Kuohuvatkaan tunteet eivät ole pahuutta, vaan kuuluvat osana normaaliin kehitykseen (Cacciatore, 2008, s. 10, 58; Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 32-33). Kokemus siitä, että lapsi itse, tai hänen kokemansa tunne ei ole paha, on lapselle tärkeä (Puolimatka, 2010, s. 79-80). Kun lapsi huomaa, ettei hän tule hylätyksi voimakkaidenkaan tunteidensa takia, vaan kasvattaja kestää myös hänen vihan tunteensa, auttaa se häntä Nurmen ja Schulmanin (2013, s. 32, 39-43) sekä Puolimatkan (2010, s. 70) mukaan myöhemmin käsittelemään paremmin ristiriitaisia tunteitaan. Lisäksi itsesäätely- ja -hillintätaitojen, moraalin sekä empatiataitojen kehittymisen edellytyksenä on heidän mukaansa lupa vaikeiden tunteiden ilmaisuun. Turvallisessa ilmapiirissä lapsi uskaltaa näyttää kielteisiä ja vaikeitakin tunteita (Puolimatka, 2010, s. 70).

Nurmi ja Schulman (2013, s. 40-43) huomauttavat, että lapset käyttäytyvät ristiriitatilanteissa eri tavalla: kun toinen pitää tunteensa sisällään, ilmaisee toinen kokemansa tunteet hyvin avoimesti. Kolmas voi heidän mukaansa siirtää tunteensa toisiin ihmisiin, jolloin aikuisen tulisi olla läsnä ennen tilanteen eskaloitumista. Kun lapsen tunne-elämää rakennetaan, on lapsen tunteisiin vastaamisella ja ohjaamisella sekä aikuisen omalla mallilla suuri merkitys (Nurmi & Schulman, 2013, s. 40-43). Kasvattaja on aina omalla toiminnallaan lapselle myös tunnemalli (Talvio & Klemola, 2017, s. 160). Jalovaaran (2005, s. 96) mukaan empatiataitoja lapsi oppii läsnäolevalta kasvattajalta, jonka lapsi kokee turvallisena ja rakastavana. Jotta kasvattajasta voisi tulla lapselle tunnemalli, on sen luomisen perusedellytyksenä turvallisuus (Jalovaara, 2005, s. 96).

Aikuinen voi Aron (2011, s. 26) ja Puolimatkan (2010, s. 79-80) mukaan antaa kielteisen tunteen vallassa olevalle lapselle rajat, ja kertoa, mitä kielteinen käyttäytyminen voi saada aikaan. Näin lapsen vihan tunnetta voi kehittää rakentavammaksi (Aro, 2011, s. 26; Puolimatka, 2010, s. 79-80). Yhtäläillä voidaan tukea myös prososiaalisia taitoja eli käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia, kertomalla lapselle mitä kohtelias ja reilu käyttäytyminen puolestaan saavat aikaan (Aro, 2011, s. 26). Nurmi ja Schulman (2013, s. 40-43) muistuttavat, että vaikka aikuisen on laitettava lapsille kieltoja ja rajoja, on vajavaisten itsesäätelytaitojen vuoksi hyvä

antaa aina myös ajatteluapua, myötätuntoa ja kannattelua. Pelkän ei-sanana lisäksi, tai sen tilalta, tarvittaisiin myös toimintavaihtoehto (Nurmi & Schulman, 2013, s. 40-43).

Selkeä struktuuri sekä kotona että varhaiskasvatuksessa on tunnetaitojen pulmia omaavalle lapselle niin Ahosen (2017a, s. 196-198) kuin Kerolan ja Sipilänkin (2017, s. 80) mukaan keskeinen tukimuoto, johon kasvattajan kannattaa panostaa. Heidän mukaansa struktuuri jäsentää lapselle arkea ja sen toimintaa, lisäksi sen avulla lapsi voi ennakoida tulevaa. Kaikki lapset hyötyvät heidän mukaansa struktuurista, mutta sen merkitys korostuu sitä vahvempänä, mitä enemmän sosiaalis-emotionaalista tukea lapsi tarvitsee. Äkilliset, yllättäen tulevat muutokset kuormittavat lasta ennakoimattomuutensa vuoksi ja lisäävät riskejä konfliktitilanteiden muodostumiselle (Ahonen, 2017a, s. 196-198; Kerola & Sipilä, 2017, s. 80). Lisäksi Ahosen (2017a, s. 20-21) mukaan kasvattajan on tärkeä tiedostaa, että lapsen kielellinen kehitys on vahvasti yhteydessä itsesäätelytaitojen kehitykseen. Tullessaan kuulluksi ja ymmärretyksi on lapsen helpompi hänen mukaansa myös säädellä omaa käyttäytymistään. Siksi kasvattajalta edellytetään erityistä herkkyyttä työskennellessä lasten kanssa, jotka ilmaisevat itseään kielellisesti niukasti kehityksellisten pulmiensa vuoksi (Ahonen, 2017a, s. 20-21).

Mitä enemmän lapsella esiintyy pulmia tunnetaidoissa, sitä enemmän aikuisen tulisi muistaa Ahosen (2017a, s. 204-207) sekä Riihosen ja Koskisen (2020, s. 176-177) mukaan huomioida joka päivä lapsessa hyvä. Lapset, joilla on runsaasti pulmia sosioemotionaalisissa taidoissa, saavat heidän mukaansa yleensä päivien aikana paljon negatiivista huomiota. Joskus lapsen käyttäytyminen voi heidän mukaansa olla niin haastavaa, että positiivisen palautteen antaminen voi tuntua hyvin vaikealta. He korostavat kuitenkin aiempia tutkimuksia, jotka ovat osoittaneet, että positiivisen palautteen antamisella on suuri ja myönteinen vaikutus sekä lapsen itsetuntoon että hänen käyttäytymiseensä. Positiivinen palaute edistää heidän mukaansa myös oppimista ja kannustaa lasta välittömään myönteiseen käyttäytymiseen. Vaikka positiivinen palaute itsessään ei välittömästi poistakaan lapselta haasteita sosioemotionaalisissa taidoissa, motivoi ja kannustaa se yleensä harjoittelemaan näitä taitoja ahkerammin (Ahonen, 2017a, s. 204-207; Riihonen & Koskinen, 2020, s. 176-177). Joistakin lapsista voi positiivisen palautteen vastaanottaminen tuntua Ahosen (2017a, s. 208-209) mukaan ylivoimaisen vaikealta tai vastenmieliseltä. Taustalta löytyy hänen mukaansa usein negatiiviseen huomioon ja turvattomuuteen liittyviä ihmissuhteita. Tällöin on lähdettävä liikkeelle hyvin neutraalisti ja pikkuhiljaa laajennettava palautetta (Ahonen, 2017a, s. 208-209).

Suhde aikuisen ja sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen välillä on Ahosen (2017a, s. 207) mukaan aina erityisen merkityksellinen. Hänen mukaansa esimerkiksi aggressiiviseen käyttäytymiseen liitettyjen riskien on todettu vähenevän myönteisen ja turvallisen lapsi-kasvattaja -suhteen myötä. Sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskentelevältä aikuiselta vaaditaan Ahosen (2017a) mukaan usein myös tavallista enemmän joustoa. Koska lapsella ei ole vielä riittävästi taitoja toisten huomioimiseen, on aikuisella hänen mukaansa suurempi vastuu vuorovaikutuksen laadukkuudesta. Hänen mukaansa on myös olennaista, että lapsi osallistetaan kehitystaso huomioon ottaen häntä koskevien asioiden suunnitteluun ja hankalien tilanteiden jälkeensä läpikäymiseen. Lapselle on tärkeä kertoa etukäteen keinoista, joilla aikuinen tulee tukemaan lapsen itsesäätelyn keinoja hankalissa tilanteissa (Ahonen, 2017a, s. 207, 199-200).

3.2 Lapsi ja kasvattaja ryhmässä

Lapset saavat Cacciatoren (2008, s. 38) mukaan kokemuksia erilaisista ryhmistä usein jo melko pieninä. Ryhmytyksistä tärkein tapahtuu koulun alkaessa, mutta hänen mukaansa jo ennen tätä useat lapset kuuluvat johonkin isompaan joukkoon. Repo (2013, s. 27) huomauttaa, että yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen tehtävistä on opettaa lapsia kehittämään itsesäätelytaitoja ja hallitsemaan negatiivisia tunteita. Tunnetaitojen kehittymisen kannalta vertaisryhmä, jossa lapsi on tasa-arvoisessa suhteessa toisten lasten kanssa, on hänen mukaansa ensiarvoisen tärkeä. Myös aikuisen rooli näiden taitojen oppimisen tukijana on merkittävä (Repo, 2013, s. 27).

Päiväkodissa ja esiopetusta käydessä lapsi pääsee luontaisesti opettelemaan ryhmässä toimimista ja itsesäätelytaitojen harjoittamista (Nurmi & Schulman, 2013, s. 43). Ryhmässä lapsi oppii käyttämään energiaa yhteisten tavoitteiden puolesta ja hallitsemaan omia tunteitaan, sillä on opittava toimimaan ryhmän edun mukaisesti omien tunteiden kuten pettymyksen, innostuksen ja taisteluvietin hillitsemisessä (Cacciatore, 2008, s. 39). Puolimatka (2010, 67, s. 71) huomauttaa kuitenkin liian suurten lapsiryhmien haitoista, jolloin vastakaikua tunteille on hankalampi saada, minkä vuoksi lapsi ei ehkä tule tietoiseksi omista tunteistaan eikä pääse niihin käsiksi. Pieni lapsi tarvitsee hänen mukaansa lähelleen aikuisen, jolla on kiinnostusta kohdata lapsen tunteet ja reagoida niihin. Tästä näkökulmasta suuret lapsiryhmät eivät ole lapsen tunnekehitystä ajatellen heille hyväksi (Puolimatka, 2010, s. 67, 71).

Ryhmässä lapsella on mahdollisuus monipuolisten leikkitaitojen harjoittamiseen (Pulkkinen, 2022, s. 67). Tunnetaitojen näkökulmasta leikki on keskeisessä asemassa ja toimiikin hyvänä

harjoittelukenttänä (Nurmi & Schulman, 2013, s. 43; Pulkkinen, 2022, s. 67). Leikin ja leikkitaitojen tukemisella on useiden tutkimusten mukaan havaittu olevan paljon myönteisiä vaikutuksia lasten emotionaalisen alueen kehittymiseen. Ojalan (2015, s. 115) mukaan leikki vapauttaa lapsia ja erilaiset negatiiviset tunteet kuten vihantunne, ahdistus, ärtyneisyys ja stressi voivat leikin avulla vähentyä. Leikki edistää hänen mukaansa joustavuutta, kielen kehitystä sekä vähentää emotionaalisia ja sosiaalisia ongelmia. Lisäksi se auttaa rakentamaan vahvan pohjan oppimiselle (Ojala, 2015, s. 115).

Vaikka leikki on Lehtisen, Turjan ja Laakson (2011, s. 236, 247) mukaan pääsääntöisesti lapselle luontainen tapa toimia, voi vajavaisten itsesäätelytaitojen vuoksi leikkiminen toisten lasten kanssa tuottaa suuria vaikeuksia. Lapselle voi heidän mukaansa tuottaa haasteita toisten kanssa neuvottelemisen tai toisten aikomusten ja tunnetilojen ymmärtäminen. Lisäksi leikkiin keskittymisessä sekä sääntöjen noudattamisessa ja ymmärtämisessä voi heidän mukaansa olla hankaluuksia. Näissä tilanteissa lapsi tarvitsee kasvattajalta paljon tukea (Lehtinen ym., 2011, s. 236, 247). Omalla läsnäolollaan aikuinen tuo leikkiin myös pitkäjänteisyyttä (Lehtinen ym., 2011, s. 252-253). Leikkitaitojen oppiminen on erittäin tärkeä taito, joka vaikuttaa lisäksi lapsen itsetuntoon sekä nähdyn ja kuullun tulemisen kokemukseen vertaisryhmässä (Lehtinen, Turja & Laakso, 2011, s. 236, 247).

Pienryhmätoiminta on Ahosen (2017a, s. 183-188) mukaan vakiintunut suomalaiseen varhaiskasvatukseen yhtenä pedagogisen toiminnan muotona, ja sen on todettu ehkäisevän tehokkaasti haastavien kasvatustilanteiden syntymistä. Pienryhmätoimintaa sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kannalta puoltaa hänen mukaansa monet tekijät: aikuisen yksilöllisempi tuki, ärsykkeiden vähäisempi määrä, vahvempi kokemus osallisuudesta ja positiivisen kannustuksen ja kehujen määrä. Edellä mainitut ovat Ahosen (2017a) mukaan huomattavasti paremmin lapsen saavutettavissa, kun ryhmäkoko on pieni. Lapsen kuormittuminen ja stressitaso pysyvät täten matalampana, minkä seurauksena haastavia tilanteita ja konflikteja syntyy yleensä päivän aikana vähemmän kuin isossa lapsiryhmässä (Ahonen, 2017a, s. 183-188). Konfliktitilanteiden pysyminen minimaalisena vahvistaa myös sosioemotionaalisia haasteita omaavan lapsen itsetuntoa (Pöyhönen & Livingston, 2021, s. 33).

Asettamalla lapselle turvalliset rajat ja vaatimalla niiden noudattamista, voi kasvattaja edistää lapsen sopeutumista lapsiryhmään (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, s. 24-25; Kiviluote, 2019, s. 19). Vanhemmalla kotona voi Cacciatoren ym. (2013, s. 24-25) mielestä olla ajatus, jonka mukaan vanhempi haluaa välttää viimeiseen asti autoritääristä ja ankaraa

kasvatustyyliä, jotta iloisia ja läheisempiä hetkiä tulisi lapsen kanssa arjessa enemmän. Vaikka ajatus on hyvä, ei vanhempi Cacciatoren ym. (2013) mukaan ehkä huomaa edesauttavansa lapsen vaikeuksia ymmärtää sääntöjä ja rajoituksia toisaalla, kuten lapsiryhmässä toisten kanssa toimiessa. Cacciatoren ym. (2013) mukaan yhteisiä sääntöjä on vaikea noudattaa toisessa ympäristössä, kun toinenkaan ympäristö ei niitä vaadi. Oikeudenmukainen käyttäytyminen toisten lasten kanssa on heidän mukaansa vaarassa, jos lapsi toimii vain omaa parastaan ajatellen. Tällöin rajojen asettamisen puutteesta johtuvan haastavan käyttäytymisen kehä on valmis (Cacciatore ym., 2013, s. 24-25).

Aiemmat tutkimukset ovat siis osoittaneet, että aikuinen voi omalla toiminnallaan olla monelta osin vahvistamassa ryhmän sisällä tapahtuvaa tunnetaitojen kehitystä niin yksilö- kuin ryhmätasollakin. Kokkosen (2010, s. 13) mukaan aikuinen on myös avainasemassa sosiaalisten tunteiden kehittämisessä, jotka vaikuttavat selkeästi ryhmän toimintaan. Hänen mukaansa myönteisten tunnekokemusten kautta omaan ryhmään kuuluvien me-henki voimistuu. Empatian, kiintymyksen ja innostuksen tunteet ovat tarpeen ryhmän toiminnan ja koossa pysymisen kannalta (Kokkonen, 2010, s. 13).

4 Haastava käyttäytyminen

Kasvatusalalla kuormittavimpana tekijänä pidetään Ahosen (2017a, s. 28) mukaan lasten haastavaa käyttäytymistä, jollaiseksi luokitellaan etenkin uhmakas ja aggressiivinen käyttäytyminen. Näiden lisäksi hänen mukaansa myös voimakas vetäytyminen, ylivilkkaus ja tarkkaamattomuus sekä voimakkaat tunteenpurkaukset nähdään haastavana käyttäytymisenä. Ulospäin suuntautunut haastava käyttäytyminen häiritsee myös toisia lapsia ja aikuisia, minkä vuoksi se nähdään hänen mukaansa erityisen ongelmallisena. Siihen on myös aina oltava valmiina reagoimaan, jotta toisten lasten turvallisuus voidaan taata (Ahonen, 2017a, s. 28).

Haastava käyttäytyminen linkittyy vahvasti tunnetaitoihin, sillä Kerolan ja Sipilän (2017, s. 40-41) mukaan yleistäen voisi sanoa, että haastavan käyttäytymisen taustalla on aina jonkinlainen tunteiden ilmaisemisen vaikeus. Kun on taito ilmaista tunteitaan sanoin, ja kokemus siitä, että tulee ymmärretyksi, ei ole tarve turvautua esimerkiksi väkivaltaiseen käytökseen (Kerola & Sipilä, 2017, s. 40-41, 66). Haastava käyttäytyminen johtuu lähes aina ihmisen suhtautuessa ympäristöönsä ensisijaisesti tunteidensa kautta (Takala & Kontu, 2016, s. 84). Tunteiden osuus käyttäytymiseen on selkeä, sillä tunteet vaikuttavat siihen, miten ihminen reagoi motorisesti tai tiedollisesti (Kerola & Sipilä, 2017, s. 16).

Haastavaa käyttäytymistä määritellään eri tavoin. Ahosen (2017a, s. 29) mukaan haastavan käyttäytymisen käsitteetkin vaihtelevat ja niihin liittyy helposti riski väärästä informaatiosta sekä sitä kautta lapsen leimaantumista. Terminä haastava käyttäytyminen on suhteellisen uusi ja sitä pidetään jo itsessään melko kuvaavana ja informatiivisena: se kertoo lapsen käyttäytyvän jollakin tavalla ongelmallisesti ja sen vuoksi se vaatii kasvattajaltakin enemmän (Ahonen, 2017a, s. 29; Kerola & Sipilä, 2017, s. 16, 18). Haastavaan käyttäytymiseen liitetään sekä Kerolan ja Sipilän (2017, s. 18) että Takalan ja Konnun (2016, s. 81) mukaan usein termit ongelma- tai häiriökäyttäytyminen, häirikkö tai sopeutumaton. Tällaisten termien määrittelemisen on heidän mukaansa aina sosiaalinen tapahtuma, sillä toimintatapa voi olla poikkeavaa tai häiriintynyttä silloin, kun se selkeästi poikkeaa ihmisten tavanomaisesta tavasta toimia tietyissä tilanteissa. Vaikka normaalin ja poikkeavan välillä ei olekaan selkeästi piirrettyä rajaa, tunnustetaan arjen todellisuudessa haastava käyttäytyminen yleensä hyvin selvästi (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18; Takala & Kontu, 2016, s. 81). Haastavaan käyttäytymiseen liittyykin myös sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisen ongelmia (Kerola & Sipilä, 2017, s. 16).

Haastavalla käyttäytymisellä on Kerolan ja Sipilän (2017, s. 18) mukaan kuitenkin aina viesti kerrottavana. Viestille ei ole heidän mukaansa vain löytynyt sosiaalisesti hyväksyttävää, esimerkiksi sanallista muotoa. Kerola ja Sipilä (2017, s. 18, 88) huomauttavatkin, että aikuisen täytyy yrittää nähdä aina haastavan käyttäytymisen taakse ja pyrittävä ymmärtämään, mitä haastavasti käyttäytyvällä on sanottavana. Haastavalla käyttäytymisellä reagoidaan Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan aina johonkin. Usein se on heidän mukaansa stressiä, pahaa oloa, pelkoa, ylivoimaisilta tuntuvia haasteita, taitojen puutteita, avuttomuuden kokemuksia tai kommunikoinnin pulmia. Se voi olla toimintamallina opittua, ja haastavasti käyttäytyvä tarvitseekin Kerolan ja Sipilän (2017, s. 84) mukaan määrätietoista ja tinkimätöntä ohjausta negatiivisten mallien poisoppimisesta. Uusien, toimivien mallien oppimisella voidaan rakentaa toimivia selviytymiskeinoja ja vaikuttaa paremman itsetunnon kehittymiseen (Kerola & Sipilä, 2017, s. 84).

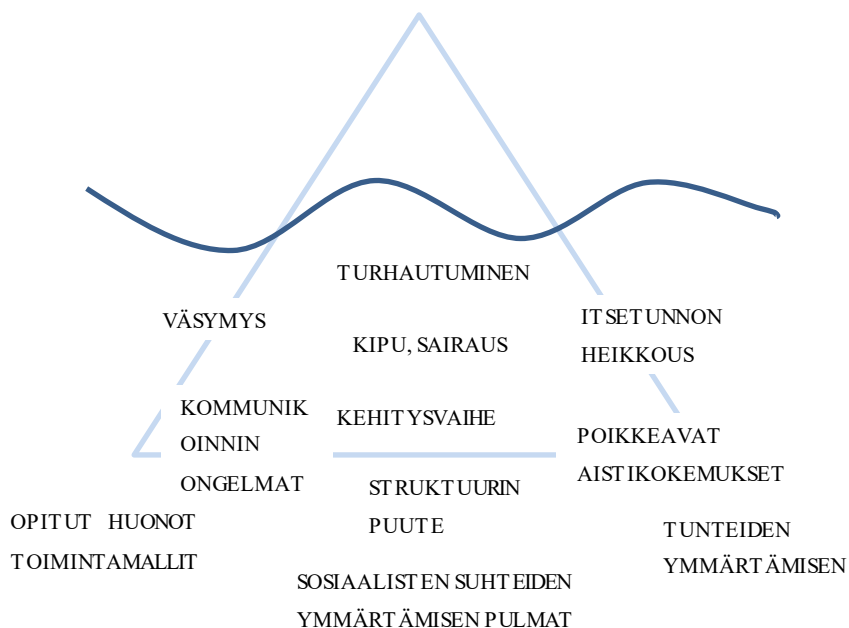
Haastava käyttäytyminen heijastuu useiden tutkimusten mukaan väijäämättä myös koulumaisissa taidoissa menestymiseen, vaikka haastavasti käyttäytyvän lapsen akateemiset taidot voivatkin olla samalla tasolla muiden samassa kehitysvaiheessa olevien lasten kanssa. Kouluvalmiuden näkökulmasta sosiaalis-emotionaalisia taitoja pidetäänkin tärkeämpänä lähtökohtana, kuin esimerkiksi kykyä lukea (Ahonen, 2017a, s. 31; Salmivalli, 2008, s. 91-92; Toivio & Nordling, 2013, s. 99). Haastava käyttäytyminen ja puutteelliset tunnetaidot voivat vaikeuttaa koulunaloitusta ja synnyttää negatiivisen kierteen heti koulutaipaleen alussa kouluelämää kohtaan (Koskimies-Tikkanen, 2016, s. 11).

Yksi yleisimmistä ja vaikeimmista haastavan käyttäytymisen ilmenemismuodoista on väkivaltaisuus joko itseä tai muita kohtaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18, 21; Nummenmaa, 2019, s. 222-225). Se on Nummenmaan (2019, s. 222-225) mukaan käyttäytymistä, joka aiheuttaa toisille pahaa oloa tai vahinkoa. Hänen mukaansa aggressio purkautuu joillakin ihmisillä ristiriitatilanteissa, ja vaikka luonnon näkökulmasta aggressio on monesti jopa välttämätöntä, on se kuitenkin sosiaalisissa piireissä ei-toivottu käyttäytymisen muoto. Väkivallan kohteeksi joutumisella on Nummenmaan (2019) mukaan suuria vaikutuksia sekä yksittäiselle uhrille, että koko yhteiskunnan toiminnan näkökulmaa ajatellen. Tämän vuoksi onkin Nummenmaan (2019) mukaan vuodesta toiseen pyritty tutkimaan ja selvittämään, mistä väkivalta tulee ja minkälainen ihminen turvautuu väkivaltaiseen käytökseen. Hänen mukaansa on selvää, että säännöllisesti aggressiivisesti käyttäytyvällä ihmisellä on muutoksia tunteiden ja niiden säätelyn alueen toiminnassa. Jos kyseessä on geneettisesti määräytyvä ominaisuus tai

varhaisen vuorovaikutuksen puutteen aiheuttama seuraamus, on siihen valitettavasti hankalampaa jälkikäteen vaikuttaa (Nummenmaa, 2019, s. 222-225).

Riihonen ja Koskinen (2020, s. 15) tiivistävät väkivaltaisen käyttäytymisen monen tekijän yhteissummaksi. Taustalla voivat heidän mukaansa vaikuttaa lapsen neurobiologisia, joskus perittyjäkin ominaisuuksia, keinottomuutta, mallioppimista, vuorovaikutussuhteiden ongelmallisia asetelmia, haastavia temperamenttipiirteitä, virheellisiä uskomuksia ja ajatusnivoumia tai kasvatuksellisten seikkojen ja lapsen saaman tuen määrän vaikutuksia. Lisäksi stressi ja traumaattiset kokemukset voivat altistaa väkivaltaiselle käyttäytymiselle (Riihonen & Koskinen, 2020, s. 15). Cacciatoren ym. (2013, s. 25-26) mukaan sekä hyvin vapaa että huomattavan tiukka kasvatustyyli aiheuttavat lapsessa usein turvattomuuden tunteen, jonka seurauksena lapsi rakentaa itselleen kuoren. Tällöin lapsen haastava käyttäytyminen voi näyttäytyä vetäytymisenä tai välinpitämättömyytenä, lapsen ilmaisu on hyvin niukkaa ja hän yrittää välttää tilanteita, joissa käsitellään erilaisia tunteita, kuten lämpimää kohtaamista (Cacciatore ym., 2013, s. 25-26).

Kerola ja Sipilä (2017, s. 38) korostavat, että ilmeneepä haastava käyttäytyminen ulospäin miten tahansa, on se lähes aina jäävuoren huippu ja yritys kertoa jotakin. Kuten jäävuorimalleissa yleensäkin, on jäävuoren näkymätön alaosa laajempi ja moninkertainen suhteessa näkyvään osaan, tässä tapauksessa ongelmakäyttäytymiseen (Kerola & Sipilä, 2017, s. 38). Mielestäni belgialaisen Theo Peetersin (1995) luoma alkuperäinen malli, jota olen tähän tutkimukseeni hieman Kerolan ja Sipilän (2017, s. 38) mallista mukailnut, havainnollistaa selkeästi esimerkkejä haastavan käyttäytymisen syistä, jotka pinnan alla voivat olla aiheuttamassa ei-toivottua käytöstä. Malli on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Theo Peetersin mukailtu jäävuorimalli (vrt. Kerola & Sipilä, 2017, s. 38).

Yllä oleva jäävuorimalli osoittaa, että syitä haastavaan käyttäytymiseen voi olla erilaisia. Kerolan ja Sipilän (2017, s. 40-41) mukaan tietynlainen käyttäytymismalli on joskus saanut muotonsa jo varhaisessa lapsuudessa, joskus se liittyy sen hetkiseen elämänvaiheeseen. Hyvin varhain syntynyt käyttäytymisen malli voi heidän mukaansa liittyä turvattomuuden ja perusturvallisuuden kokemuksiin lapsuudessa. Joskus lapsi joutuu kokemaan liian usein liian suuria muutoksia elämässään, joita ei ole ehtinyt eikä osannut käsitellä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 40-41). Cacciatoren ym. (2013, s. 22) mukaan vaikeuksien johtaminen käyttäytymisongelmiin riippuu paljolti myös siitä, miten vanhemmat kykenevät rauhoittamaan ja lohduttamaan lasta sekä selittämään hänelle asioita. On paljon aikuisesta kiinni, miten hän kuulee lapsen sanattomankin viestit ja vastaa niihin (Cacciatore ym., 2013, s. 22-23). Ahonen (2017a, s. 184-185) viittaa myös varhaiskasvatukseen huomauttaessaan, että haastavien kasvatustilanteiden näkökulmasta sekä ryhmäkoko että varhaiskasvatuksen laatu ovat olennaisia. Varhaiskasvattajalta vaadittu herkkyyys ja tilannetaju ovat hänen mukaansa monessa asiassa ratkaisevia. Motivoituneiden, kouluttautuneiden ja sensitiivisten varhaiskasvattajien ryhmässä voivat lapset parhaiten (Ahonen, 2017a, s. 184-185).

5 Tutkimuksen toteutus ja tutkimuskysymykset

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa laadullisesta eli kvalitatiivisesta tutkimuksesta käytetään myös ilmaisuja pehmeä, ymmärtävä, ihmistieteellinen ja tulkinnallinen tutkimus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 16). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivinen luonne korostuvat (Coolican, 2014, s. 253; Puusa & Juuti, 2011, s. 47). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää tutkimustuloksia saavuttamalla esimerkiksi tilastollisia yleistyksiä, vaan laadullisen tutkimuksen avulla kuvataan ilmiötä tai tapahtumaa ja pyritään ymmärtämään tietynlaista toimintaa (Coolican, 2014, s. 253; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86, 98).

Teorian merkitys on laadullisessakin tutkimuksessa olennainen. Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 25) pitävät teoriapitoisuutta jopa kaiken laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Tutkimustyypiltään laadullinen tutkimus on heidän mukaansa usein kuitenkin empiiristä. Heidän mukaansa teorialla voidaan tieteessä tarkoittaa joko systemaattisia tietojärjestelmiä tieteenalan sisällä tai esimerkiksi yleisiä käsityksiä. Tutkimuksen teoria ja sen viitekehys tarkoittavat hyvin pitkälle samaa asiaa, sillä ne molemmat muodostuvat käsitteistä ja käsitteiden välisistä merkityssuhteista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 23-27). Tutkimukseni teoreettista viitekehystä voisi kuvata ikään kuin kehyksinä tutkimukselleni, sillä juuri niiden kautta tutkin asiaa.

Kiviniemen (2015, s. 74) mukaan laadullista tutkimusta kuvataan usein prosessina. Tätä prosessinomaisuutta kuvastaa se, että tutkimuksen alussa eivät tutkimuksen eri vaiheet ole välttämättä vielä selkiytyneet, vaan tutkimusaineiston keruuta tai tutkimustehtävää koskevat päätökset muotoutuvat usein vähitellen tutkimusprosessin aikana (Kiviniemi, 2015, s. 74). Näin kävi myös itselleni tutkimuksen edetessä. Pohdin ensin kovasti sopivaa tutkimusmenetelmää tutkimukselleni, kunnes päätinkin lähteä etenemään aineiston keräämisen pohjalta ja tehdä lopullinen päätös eri tutkimusmenetelmien väliltä vasta aineistosta saatua sisältöä tutkiessani. Tämä oli hyvä ratkaisu, sillä aineistoa läpi käydessäni huomasin sen sisältävän paljon erilaisia narratiiveja, eli kertomuksia, ja tämän jälkeen olikin selkeää lähteä toteuttamaan tutkimusta narratiivista tutkimusmenetelmää käyttäen.

Tutkimuksellani lähdin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksilleni, jotka liittyvät sekä tunnetaitoihin että haastavaan käyttäytymiseen, ja jotka nivoutuvat vahvasti toisiinsa. Tutkimustani ohjaavat seuraavat kysymykset:

1. Millaisena tunnetaitokasvatus ilmenee esiopetuksen opettajien kertomuksissa?
2. Millaisia haastavan käyttäytymisen kokemuksia esiopetuksen opettajien kertomuksissa ilmenee?

5.2 Narratiivinen tutkimusmenetelmä

Narratiivisen tutkimuksen määrittely ei ole aivan suoraviivaista tai yksiselitteistä. Hännisen (2002, s. 15) mukaan narratiivisen tutkimuksen teoria ja metodologia eivät ole täysin yhtenäisiä tai selvärajaisia, vaan narratiivisuutta voidaan pitää ikään kuin avoimena keskusteluverkostonä. Sen piiriin voidaan nähdä kuuluvaksi kaikki tutkimukset, joissa ymmärtämisen välineenä käytetään kertomuksen, tarinan tai narratiivin käsitteitä (Hänninen, 2002, s. 15). Heikkisen (2001, s. 185) sekä Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006, s. 181) ovat samoilla linjoilla, sillä heidän mukaansa narratiivisuus on laaja kirjo erilaisia lähestymistapoja ja hajanainen kokoelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta, ei selkeä yhtenäinen laadullisen tutkimuksen suuntaus, metodi tai koulukunta.

Narratiivisuuden käsite tulee Heikkisen (2001, s. 186-189) mukaan latinan kielestä. Substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Englannin kielessä vastaavat sanat ovat *narrative* ja *narrate*. Suomen kielessä on Heikkisen (2001) mukaan puolestaan käytetty termejä tarinallisuus, kerronnallisuus ja narratiivisuus. Termeillä on keskenään hienoisia merkityseroja, mutta niihin ei useinkaan ole hänen mukaansa tarkoituksenmukaista puuttua, kun puhutaan narratiivisesta tutkimuksesta. Heikkinen (2018, s. 170-171) kirjoittaa myöhemmin, että viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana narratiivisen tutkimuksen lisääntyessä Suomessakin voimakkaasti, on käsitteistökin muuttunut siinä määrin, että narratiivisuuden suomennokseksi on näyttänyt vakiintuneen käsitteenä kerronnallisuus.

Kertomuksella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan lähes mitä tahansa aineistoon perustuvaa kerrontaa, joka sisältää tulkittavissa olevia visuaalisia tai auditiivisia merkityksiä (Heikkinen, 2001, s. 186-189; Squire ym., 2004, s. 5). Sellaisia voivat olla esimerkiksi kirjallinen aineisto tai haastattelu (Heikkinen, 2001, s. 186-189). Hyvärinen (2017, s. 175) viittaa Hermaniin huomauttaessaan samasta asiasta: raja kertomuksen ja ei-kertomuksen välillä on hyvin pieni, ja

esityksistä useat voivat täyttää kertomuksen ominaisuuksia enemmän tai vähemmän. Oleelliseksi nousee siitä esiin nostettavissa oleva tarinallinen merkitysrakenne (Hänninen, 2018, s. 192). Tässä tutkimuksessa narratiivinen tutkimusaineisto on suullisesti esitettyä kerrontaa.

Laitisen ja Uusitalon (2008, s. 111) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan siis kertomuksiin ja kertomiseen tiedonvälittäjänä. Lähtökohtana narratiivisuudessa on ajatus siitä, että kertomukset ovat ihmiselle sisäinen ja luonteenomainen tapa jäsentää itseään, kokemuksiaan ja elämäänsä (Laitinen & Uusitalo, 2008, s. 111). Kertomusten kautta tutkittavat kertovat tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, johon sisältyy Heikkisen (2018, s. 180) mukaan kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Lisäksi ne voivat pitää sisällään henkilökohtaisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä (Heikkinen, 2018, s. 180).

Pinnegar ja Daynesin (2007, s. 5) mukaan narratiivisen tutkimuksen alkupisteenä on kokemukset eletyissä ja kerrotuissa tarinoissa. Clandinin ja Rosiek (2007, s. 39-40) kuitenkin korostavat, että kokemus on aina moniulotteinen, eikä sitä voida täysin tyhjentävästi tai kokonaisvaltaisesti koskaan ilmaista. Kokemuksen käsite onkin narratiivisessa lähestymistavassa keskeinen (Erkkilä, 2008, s. 201; Hyvärinen, 2017, s. 176). Narratiivisessa tutkimuksessa kertojan kokemuksiin suhtaudutaan kuten esimerkiksi fenomenologisessa tutkimuksessa: kertomukset ovat kertojalle itselleen aina tosia (Erkkilä, 2008, s. 201). Kertominen ja kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta, kun halutaan ymmärtää ihmistä ja hänen toimintaansa (Heikkinen, 2018, s. 170).

Narratiivisen tutkimuksen tekee kiehtovaksi juuri kertojan äänen kuuleminen tarinoissa ja hänen näkökulmansa ymmärtäminen. Lähtökohta narratiivisessa suuntauksessa onkin Erkkilän (2008, s. 195) mukaan kertojan näkökulma. Hänen mukaansa tavoiteltavampaa on ymmärtää yksilön ainutlaatuiset näkökulmat, kuin tiettyjen asioiden paikkansapitävyys eri lähteiden avulla. Kontekstin käsite narratiivisessa suuntauksessa kattaa tarinan sijoittumisen tiettyyn sosiaaliseen strukturiin, aikaan ja paikkaan (Erkkilä, 2008, s. 195, 198-199). Kertomukset jäsentävät eettistä paikkaamme maailmassa, ja ajallisuuden ymmärtämisessä kertomus tietämisen muotona lienee ihmisen tärkein väline (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Erkkilän (2008, s. 201) mukaan narratiivista tutkimusta käytetään usein elämäkerrallisessa tutkimuksessa, mutta kaikki narratiivinen tutkimus ei kuitenkaan ole elämäkerrallista. Kerronnallista aineistoa on mahdollista koota myös ajallisesti suppeammalta jaksolta (Erkkilä, 2008, s. 201).

Vaikka narratiivinen tutkimusote onkin viime vuosina lisääntynyt, on tutkimusmenetelmänä narratiivisuutta kohtaan esitetty Aaltosen ja Leimumäen (2019, s. 119) mukaan myös kritiikkiä. Heidän mukaansa kerronta ja kertomukset voidaan ymmärtää eri tavoilla, ja eri tieteiden välillä niiden käyttö tulkinnan ja analyysin osalta voivat vaihdella. Myös kertomusten tulkinta on herättänyt mielipiteitä, sillä narratiivisessa tutkimuksessa kertomusten loputon tulkinta on mahdollista (Wilde, 2008, s. 1). Myös Heikkinen (2018, s. 176-178) huomauttaa, että tutkijan olisi perinteisen tiedonkäsityksen pohjalta pysyteltävä puolueettomana ja objektiivisena, mutta laajojen tulkinnallisten mahdollisuuksien vuoksi se ei tässä täysin toteudu. Narratiiviselle tutkimusmenetelmälle luonteenomainen tietämisen tapa ja tiedon luonne puolustavat sitä kuitenkin yhtenä tieteellisen tutkimuksen lähestymistapana (Heikkinen, 2018, s. 176-178, 184-186).

Tutkimukseni pohjautuu vahvasti konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, joka Heikkisen (2018, s. 176-177) mukaan tietoteoreettisen relativismin edustajana korostaa tietämiseen liittyvää suhteellisuutta. Sen mukaan tieto on aina ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. Tämä poikkeaa perinteisestä tiedonjärjestyksestä, jonka mukaan tiede pyrkii aina yleispätevään, ajattomaan ja kontekstistaan riippumattomaan universaaliin tarkastelutapaan (Heikkinen, 2018, s. 176-177). Konstruktivistisen tiedonkäsitteen mukaan ihminen on konstruoija eli aktiivisen tiedon rakentaja, joka pohjaa tietonsa aikaisempien kokemusten ja tietonsa varaan (Heikkinen, 2018, s. 178; Marttila, 2014, s. 380). Hänen tietonsa sisältää aina tulkintoja ja subjektiivisia mielikuvia (Marttila, 2014, s. 380). Jokaisen ihmisen käsitys niin itsestään kuin ympäröivästä maailmasta on konstruktivistisen käsityksen mukaan jatkuvasti kehittyvä kertomus, joka alati rakentuu ja muuttaa muotoaan (Heikkinen, 2018, s. 178).

5.3 Aineiston keruu ja analysointi

Aineiston tutkimukselleni olen kerännyt haastattelemalla neljää esiopetuksen opettajana työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut ovatkin Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 11) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 83-85) mukaan yksi yleisimmistä ja käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Heidän mukaansa tutkimuksessa, jossa halutaan tietää ihmisten ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia tai toimintatapoja sekä ymmärtää niitä, onkin luonnollista kysyä niitä ihmisiltä itseltään. Haastattelu on lisäksi heidän mukaansa joustava tapa saada tietoa asioista, sillä kysymyksiä voi toistaa ja ne voidaan esittää siinä järjestyksessä, kun haastattelija katsoo aiheelliseksi.

Menetelmänä se sopii moniin tarkoituksiin ja lähtökohtiin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 11, 14, 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83-85). Yleisesti kvalitatiivisen aineiston ominaispiirteitä ovat sen monitasoisuus, kompleksisuus ja ilmaisullinen rikkaus (Alasuutari, 2011, s. 84).

Metodina haastattelu koetaan yleensä miellyttäväksi, sillä se tulee lähelle käytännön arkea ja haastateltavat tietävät usein etukäteen, miksi heidät on valittu haastateltaviksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 11). Myös itse koin, että haastattelutilanteet olivat miellyttäviä, keskustelevia ja vahvasti haastateltavien arkeen peilautuvia, vaikka aihepiiri ja haastavien tilanteiden muisteleminen toivatkin haastateltavien mieleen myös rankkoja kokemuksia, ja nosti tunteita pintaan vielä haastatteluhetkelläkin. Haastattelun avulla onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 11) mukaan mahdollista saada tallennettua syvällistä tietoa aihepiiristä. Keskustelunomaisissa, vuorovaikutuksellisissa haastatteluissa tutkija saa mahdollisuuden lähestyä arkoja ja vaikeita tutkittavia asioita, joita ei ehkä muilla keinoin saataisi selville (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 35).

Itseäni haastattelumetodissa kiinnosti juuri Hirsjärven & Hurmeenkin (2008, 11, s. 35) mainitsema mahdollisuus saada selville ihmisten antamat merkitykset kokemillean tapahtumille. Toisessa yhteydessä Hirsjärvi & Hurme (2008, s. 41) painottavat haastateltavan kokemusten, tunteiden, käsitysten ja ajatusten välittämistä haastattelua tekevän tutkijan keskeiseksi tehtäväksi. Itse koin kiinnostavana myös sen, että ihminen nähdään heidän mukaansa tutkimustilanteessa aina subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda itseään koskevia, aihepiiriin liittyviä asioita mahdollisimman vapaasti esille. Olin myös hyvilläni siitä, että haastattelutilanteissa sain tutkimukseeni osallistuvilta hyvin kuvaavia esimerkkejä erilaisista haastavista kasvatustilanteista. Myös täsmennyskysymykset ovat Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 36) mukaan haastattelussa sallittuja, niitä myös itse haastattelun aikana käytin. Edellä mainittuja ominaisuuksia pidetäänkin heidän mukaansa juuri haastattelun etuna kyselylomakkeeseen verrattaessa.

Vaikka haastattelu voikin vaikuttaa vain tekniseltä suorittamiselta, se ei ole sitä, vaan haastattelu on tieteellinen metodi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 12), johon perehdyin itekin ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä. Haastatteluun sisältyy yllä mainittujen hyvien ominaisuuksien lisäksi kuitenkin myös ongelmia, sillä käsitysten, tietojen, uskomusten, arvojen ja merkitysten tutkiminen ei ole useinkaan Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 12) mukaan ongelmatonta. Heidän mukaansa haastattelusta saatuihin tuloksiin sisältyy väistämättä aina

myös tulkintaa. Lisäksi haastattelu ja siitä saadun aineiston analysointi on aikaa vievää (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 12).

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytettyjä haastattelumuotoja ovat lomakehaastattelu, puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu sekä strukturoitu haastattelu eli syvähaastattelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Omassa tutkimuksessani käytin teemahaastattelua, jota siis kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Koin Hirsjärven & Hurmeen (2008, s. 16) tavoin, että teemahaastattelun valintaan vaikuttivat ajatukseni yksilöstä ainutkertaisena olentona omine kokemuksineen, sekä haluni ymmärtää ja päästä ikään kuin lähemmäksi haastateltavia, heidän ajatuksiaan, elämyksiään ja kokemuksiaan.

Nimi teemahaastattelu kertoo Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 48) mukaan siitä, että menetelmässä oleellista on haastattelun eteneminen tiettyjen keskeisten teemojen varassa, ei niinkään yksityiskohtaisten kysymysten. Teemahaastattelussa valitaan heidän mukaansa etukäteen teemoja ja niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä, joiden varassa haastattelu etenee. Teemahaastattelu on avoin haastattelumuoto, jonka aikana voidaan tarkentaa ja syventää asiaa lisäkysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48). Tässä tutkimuksessani haastattelun runkona käytin luomaani teemahaastattelupohjaa (Liite 3), jonka kysymykset perustuvat teoreettiseen viitekehykseen. Tuomi & Sarajärvin (2018, s. 88) huomauttavat, että teemahaastattelua varten luodut kysymykset perustuvat pääosin jo tutkittavasta ilmiöstä tiedettyyn, jolla he viittaavat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Hyvärinen (2019, s. 90-91) mukaan kertomuksia voi löytyä kerronnallisen haastattelun lisäksi esimerkiksi juuri teemahaastatteluista, kuten itselläni kävi. Keskeinen peruste kertomusten kokoamisessa on kokemustiedon välittäjinä olevat kertomukset (Hyvärinen, 2017, s. 174).

Haastattelin tutkimustani varten neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka toimivat kaikki haastatteluhetkellä esiopetuksen opettajina. Haastattelemani opettajat asuivat ja työskentelivät eri puolella Suomea. Kolme haastattelemani opettajista oli minulle ennestään tuttua, yksi opettajista oli itse kiinnostunut tutkimusaiheestani, ja siitä kuultuaan ilmoittautui vapaaehtoisesti mukaan osaksi tutkimustani. Haastateltavien valintaan vaikutti tieto siitä, että heillä kaikilla oli kokemusta sekä tunnetaitokasvatuksesta että haastavasta käyttäytymisestä. Haastattelututkimuksen etuna onkin mahdollisuus valita henkilöitä, joilla on tietoa aiheesta tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86). Henkilöitä haastateltaviksi valitaan usein myös sillä perusteella, että he edustavat jotakin tiettyä ryhmää (Hirsjärvi &

Hurme, 2008, s. 83), kuten tässä tutkimuksessa esiopetuksen opettajina työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia.

Työkokemusta alalta haastattelemillani opettajilla oli kolmesta vuodesta 30 vuoteen. Yksi haastattelemistani opettajista oli kasvatustieteen maisteri ja kaksi kasvatustieteen kandidaattia, joista molemmilla oli lisäksi maisterivaiheen opinnot kesken. Pisimpään alalla työskennellyt opettaja oli valmistunut lastentarhanopettajaksi opettajankoulutuslaitokselta.

Haastattelua varten tein teemahaastattelurungon, jonka kaikki haastateltavani saivat itselleen etukäteen vajaan viikko ennen varsinaista haastattelua joko whatsapp-sovelluksen tai sähköpostin välityksellä. Näin heillä oli mahdollisuus pohtia haastattelukysymyksiä etukäteen. Koska haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, onkin Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85-86) mukaan perusteltua antaa haastattelukysymykset haastatteluun osallistuville hyvissä ajoin etukäteen. Tämä on heidän mukaansa myös haastattelun onnistumisen kannalta olennainen tapa toimia.

Äänitin kaikki tekemäni haastattelut kahden äänityslaitteen avulla. Haastatteluista kolme suoritin kasvokkain, yhden tein puhelinhaastatteluna. Haastattelut kestivät 30 minuutista 59 minuuttiin, suurin osa haastatteluista kesti vajaan tunnin verran. Kasvokkain tehdyn haastattelun eduksi koin mahdollisuuden havainnoida haastateltavien kerronnan lisäksi myös heidän ilmeitään ja eleitään. Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, s. 86) toteavat haastattelun eduksi haastattelijan mahdollisuuden toimia samalla havainnoitsijana, ja muistiin voidaan kirjata kerrotun asian lisäksi myös tapa, jolla se kerrotaan. Haastattelua verrataankin usein keskusteluun, sillä molempiin sisältyy sekä kielellistä että ei-kielellistä kommunikaatiota (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 42). Ei-kielellinen kommunikaatio kielellisen kommunikaation rinnalla auttoi myös itseäni saamaan vahvemman kuvan opettajien kertomuksissa vastaan tulleista tilanteista. Tämä ei-kielellinen kommunikaatio ei luonnollisestikaan ollut samalla tavalla nähtävissä haastattelussa, jonka tein puhelimen välityksellä. Ennen varsinaisia haastatteluja varasin kunkin haastateltavan kanssa sopivan, rauhallisen tilan haastattelujen tekemisiä varten. Haastattelupaikkana toimiikin parhaiten mahdollisimman häiriötön tila (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 74).

Haastatteluaineiston käsittely aloitetaan litteroimalla haastattelu eli muuttamalla aineisto tekstiksi (Ruusuvoori & Nikander, 2017, s. 427). Litteroinnista käytetään myös nimitystä sanasanainen puhtaaksikirjoitus (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 138). Litteroin haastattelemani aineiston sana-sanalta ylös, jolloin litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 45 sivua. Vaikka

haastateltavien määrä ei olisikaan suuri, kertyy teemahaastattelun avulla usein runsas aineisto, josta kaikkea materiaalia ei pysty, eikä ole tarpeenkaan analysoida (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 135). Myös itse jouduin tekemään rajauksia aineistoa analysoidessani.

Käytin litterointivaiheessa kirjainsymbolien lisäksi myös esimerkiksi kahdenlaisia hymiöitä tekstikirjoitusten välissä. Ne kuvasivat haastateltavan nauravan tai herkistyvän kertoessaan kokemuksestaan. Tämä auttoi minua aineiston tulkinnassa myöhemmin. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, s. 429) mukaan toisinaan litteroitaessa onkin syytä kuvata puheesta myös muuta kuin vain sanallisia piirteitä. Tällaisia voivat heidän mukaansa olla esimerkiksi juuri naurahdukset, äänen korotukset tai tauot. Litterointi oli merkittävä vaihe myös aineiston analysoinnin kannalta, sillä siinä pääsin tutustumaan haastattelun jälkeen ensimmäistä kertaa kunnolla omaan aineistooni (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 437).

5.4 Narratiivinen analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa yleensä, kuten narratiivisessakaan tutkimuksessa, ei ole oikeaa tai yhtä ehdottomasti parasta aineiston analysointitapaa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 136; Puusa, Hänninen & Mönkkönen, 2020, s. 223). Narratiivisessa tutkimuksessa usein käytetyt aineiston analyysimenetelmät ovat Erkkilän (2008, s. 200) mukaan joko *narratiivien analyysi* tai *narratiivinen analyysi*. Narratiivien analyysi on hänen mukaansa tapa, jossa narratiiveja luokitellaan ja tematisoidaan. Siinä hänen mukaansa tavoitteena on usein enemmän yleispätevän tiedon etsiminen, kun taas narratiivisessa tavassa painotetaan yksittäisen kertojan ääntä. Erkkilän (2008) mukaan narratiivinen analyysi on uudenaisempi analyysitapa, jonka yhä lisääntynyt narratiivinen tutkimus on tuonut mukanaan. Siinä keskeistä on kuulla ja säilyttää kertojan ääni, analysoida erilaisia kerronnan tapoja ja kontekstia sekä analysoida kertojan ja tutkijan välistä yhteistyötä tarinan tuottamisessa (Erkkilä, 2008, s. 200). Itse päädyin analysoimaan tutkimusaineistoani narratiivisia analyysitapoja mukaillen.

Narratiivisiakin analyysimenetelmiä on valtava joukko ja uusia kehitellään koko ajan (Hänninen, 2018, s. 195; Puusa ym., 2020, s. 223). Lisäksi on monenlaisia eri päätyyppisiä, joihin niitä luokitellaan (Hänninen, 2018, s. 195). Näin aloittelevana tutkijana tämä narratiivisten analyysimenetelmien viidakko teki analyysitavan valinnasta ja ylipäättään analyysiprosessista vähintäänkin haasteellista. Lisää haastetta toi se, että vaikka narratiivisesta analyysistä onkin paljon kirjallisuutta, on siitä kuitenkin vain hyvin vähän ohjeita sen suhteen, kuinka varsinainen analyysi konkreettisesti tulee tehdä (Lichtman, 2013, s. 256). Myöskään

Hyvärisen (2019, s. 90) mukaan narratiivisen analyysin tekemiseen ei ole valmiita ohjeita, eikä yhtä oikeaa, alusta loppuun asti sovittujen vaiheiden kautta etenevää tapaa sen toteuttamiselle. Tutkijan tulee kuitenkin hänen mukaansa soveltaa erilaisia käytössä olevia analyttisiä välineitä aineistonsa käsittelyssä, sillä kertomuksen analyysia ei voida uskottavasti tehdä vain yhtä mallia soveltaen. Lisäksi haastatteluun aineistona sisältyy harvoin vain yhtä tiettyä tekstityyppiä, minkä vuoksi tutkijan on hyvä osata soveltaa erilaisia analyysitapoja (Hyvärinen, 2019, s. 90).

Aineisto voi koostua yhdestä yhtenäisestä kertomuksesta, tai kuten omakin aineistoni, useimmiten se sisältää useampia pienempiä kertomuksia (Hyvärinen, 2019, s. 90). Hämmisen (2018, s. 195) ja Puusan (2020, s. 223) mukaan analyysitapojen valintaan vaikuttaa se, mitä halutaan tietää. Tämän jälkeen aineistoa luokitellaan heidän mukaansa usein sen perusteella, ollaanko kiinnostuneita enemmän kertomisen tavasta vai kertomusten sisällöstä. Oma tutkimukseni keskittyy enemmän kertomusten sisältöön. Jo haastattelutilanteissa huomasin ajatukseni narratiivisesta tutkimusotteesta vahvistuvan. Kuulin haastateltavilta opettajilta paljon erilaisia tarinoita, eri aikaan sisältyviä pidemmän aikavälin kertomuksia ja lyhyitä, kuvailevia ja kokemuksiin painottuvia kertomuksia.

Kun olin saanut litteroidun aineiston valmiiksi, luin aineiston läpi useaan kertaan, haastattelu kerrallaan. Aineiston onkin aluksi tärkeä ”saada puhua” tutkijalle (Puusa ym., 2020, s. 223). Sen jälkeen toimin Hyvärisen (2019, s. 91) ohjeen mukaisesti paikantaen aluksi aineistosta erilaiset kertomukset ja niiden funktiot. Analysoinnin kohteena olivat kertomukset, joissa Aaltosen ja Leimumäen (2019, s. 119) mukaan ihminen tulkitsee, välittää, esittää ja rakentaa haastattelutilanteessa omaa todellisuuttaan.

Koska kertomukselle ei ole asetettu selkeitä määritelmiä, tekee se Hyvärisen (2019, s. 91-92) mukaan aineistolähtöisen analyysin hieman ongelmalliseksi. Kertomuksen teoreetikot ovat pyrkineet hänen mukaansa määrittelemaan ja rajaamaan kertomusta, jotta se olisi helpompi tunnistaa sen eri lajeineen. Tarinan ajalliset tapahtumat nousevat merkittäviksi useissa määritelmissä, toisissa painopiste siirtyy hänen mukaansa enemmän kokemuksellisuuteen. Kognitiivisen narratologian edustaja David Herman on nostanut esille lähestymistavan, jossa ei ole olennaista pohtia eroja kertomusten ja ei-kertomusten välillä, vaan sitä, kuinka paljon tai vähän kerronnallisuutta aineistossa on (Hyvärinen, 2019, s. 91-92).

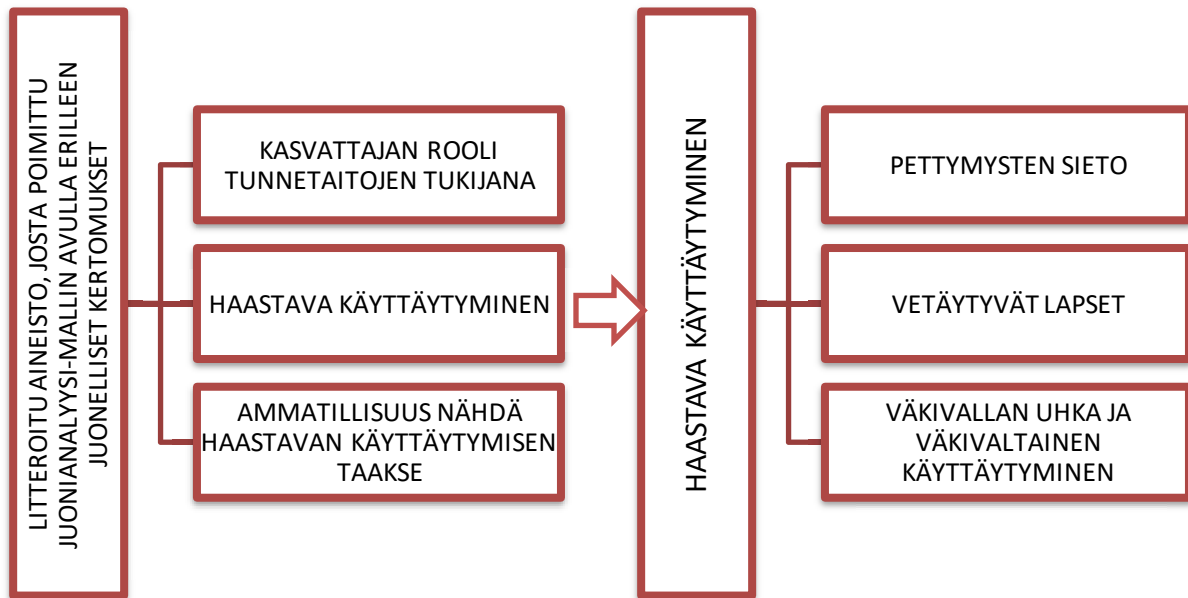
Aineistosta on mahdollista löytää laajoja, juonellisia kertomuksia, sekä pieniä, erillisiä kertomuksia (Hyvärinen, 2019, s. 91-93). Omasta aineistostani nousi muutama laajempi,

juonellinen kertomus, joilla oli alku, keskikohta ja loppu, ja joiden loppuratkaisuun vaikutti useampi tekijä. Yksi näistä kertomuksista on referoidusti luettavissa tutkimukseni kohdassa 6.3.1: ”*Että tääkin olis hyvin voitu lähettää tutkimuksiin, mutta selvittiin banaanilla.*” Juonianaalyysi onkin Hämmisen (2018, s. 199-200) mukaan yksi yleisimmistä tavoista tarkastella kertomuksia. Sen avulla hänen mukaansa tarinan lopputilannetta peilataan suhteessa alkutilanteeseen, selvitetään millaisten tekijöiden kautta ja kenen henkilöiden varassa tarina etenee.

Kun kertomukset puolestaan ovat pieniä, voidaan aineistoa analysoida teemojen kautta, esimerkiksi tutkien, mikä tai mitkä teemat nostavat kertomuksia esiin (Hyvärinen, 2019, s. 93). Myös Hämminen (2018, s. 203) esittelee yhtenä narratiivisen analyysin tapana teemojen ja käsitteiden kautta jäsentyvän analyysin. Hänen mukaansa sen avulla voidaan kertomuksesta poimia tiettyjä teemoja tai käsitteitä ja eritellä niitä. Yhtenä esimerkkinä voidaan hänen mukaansa kerronnasta etsiä vaikkapa luonnehdintoja siitä, millaisena sen päähenkilö kertomuksissa näyttäytyy: onko hän tapahtumien uhri vai toimija, eli aikaansaaja (Hämminen, 2018, s. 203). Myös omassa aineistostani on nähtävissä, kuinka opettajien rooli toimijana ja uhrina vaihtelee. Tutkimustulosten ensimmäisessä osassa *Kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana* on opettajien kertomuksista luettavissa selkeä ammatillinen iteluottamus suhteessa tunnetaitokasvatukseen, opettajien omaan rooliin siinä ja sen merkitykseen. Puolestaan tutkimustulosten toisessa osassa *Haastava käyttäytyminen opettajien kertomuksissa* on usean opettajan rooli enemmän uhrin osassa. Opettajien kertomuksissa koetaan neuvottomuutta, avuttomuutta ja riittämättömyyttä laajojen, erinäisten haasteiden keskellä.

Tutkimusaineistostani on nostettavissa useita yksittäisten teemojen kautta analysoitavia lyhyempiä, kokemuksellisia kertomuksia. Aineistoa tutkiessani löysin kolme selkeää pääteemaa, jotka nostivat esiin useita kertomuksia. Teemat ovat *kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana*, *haastava käyttäytyminen* sekä *ammattillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse*. Esitellessäni tutkimustuloksia käytän tulosten otsikoinnissa näitä kolmea pääteemaa. Jaotellessani pieniä kertomuksia pääteemojen alle, oli kertomukset jaettavissa edelleen yksityiskohtaisempiin, pääteemojen alle syntyisiin ikään kuin alateemoihin tai -kategorioihin. Esimerkiksi teeman *haastava käyttäytyminen* alta löytyi kolme selkeää haastavan käyttäytymisen muotoa, joista kertomuksia syntyi kaikkein eniten. Teemat olivat *pettymysten sieto*, *vetäytyvät lapset* sekä *väkivallan uhka ja väkivaltainen käyttäytyminen*. Analysointivaiheessa jätin aineistosta sellaiset haastavan käyttäytymisen muodot ja niistä syntyneet kertomukset pois, jotka olivat yksittäisiä, toisista haastatteluista puuttuvia ja ei-

juonellisia kertomuksia. Aineiston rajaaminen onkin usein välttämätöntä, mutta sen tulee olla myös perusteltua (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen, 2019, s. 15). Alla oleva kaavio (KUVIO 2) kuvastaa esimerkkiä teemojen ja käsitteiden kautta tapahtuvasta analyysistä, jota mukailin tutkimukseni analyysivaiheessa pienempiä kertomuksia etsiessä ja kategorioidessani.



KUVIO 2. Esimerkkikaavio teemojen ja käsitteiden kautta tapahtuvasta analyysistä.

Ruusuvooren ym. (2019, s. 18) mukaan aineistoa teemojen kautta analysoidessa tulee olla tarkkana, sillä minkä tahansa teemojen kautta tapahtuva lajittelua ei voida pitää analysointina. Hänen mukaansa liian yleinen teema, kuten vaikkapa lapsuus, voi toimia hyvänä apuvälineenä luokittelussa, mutta ei sovellu analysoinnissa käytettäväksi teemaksi. Analysoinnissa käytetyn teeman tulee esimerkiksi yhdistää kokemuksia, pyrkimyksiä ja laittaa pohtimaan teeman kautta omaa ja toisten toimintaa (Ruusuvoori ym., 2019, s. 18).

Löysin selkeästi aineistostani myös Hyvärisen (2019, s. 93-94) esittelemää, haastatteluille tyypillistä iteratiivista, tavan kertomukseksi kutsuttua kerrontaa. Siinä tyypillistä on, että ei kerrota vain yhdestä erityisestä aiheeseen liittyvästä tapahtumasta, vaan esiin nousee paljon sellaista, jota on tapahtunut yhä uudestaan (Hyvärinen 2019, s. 93-94). Tällaista kerrontaa nousi esille muun muassa väkivaltaa työssään usein kohdanneiden opettajien kertomuksissa. Opettajat kertoivat kokemuksistaan, joissa lapsi hermostuu ja puree, lyö tai sylkee heidän päälleen. Tapahtumat olivat vilkoittaisia, toisilla jopa päivittäisiä. Kukaan opettajista ei

kertonut, kuinka kerran yksi lapsi oli lyönyt häntä. Sama koski myös opettajien kertoessa haastavasta käyttäytymisestä: esille nostettiin asioita, joita ilmenee usein ja jotka vaikeuttavat heidän arkeaan säännöllisesti. Kerrontaa syntyi, kun kokemus oli toistuvaa ja sitä tapahtui usein.

Kuten on tullut esille, narratiivista aineistoa analysoidessa joutuu usein soveltamaan, mukailemaan ja yhdistelemään erilaisia menetelmiä, eikä kertomuksen analyysia voi uskottavasti tehdä vain soveltaen yhtä mallia (Hyvärinen, 2019, s. 90). Koska oma aineistoni sisälsi erilaista kerrontaa, tuli myös analysointivaiheessa pohtia sopivia analyysitapoja eri mallien avulla. Luin paljon narratiivista tutkimusta ja analysointia käsittelevää kirjallisuutta, jonka pohjalta aineistolleni soveltuivat parhaiten yllä esiteltyt juoniansalyysin sekä teemojen ja käsitteiden kautta jäsentyvän analyysin mallit.

6 Tutkimustulokset

Esittelen alla keskeiset tutkimustulokset, jotka olen jakanut analyysivaiheessa esitettyjen eniten narratiiveja synnyttäneiden teemojen sekä niiden alle syntyneiden pienempien kategorioiden alle. Kolme laajempaa teemaa on otsikoitu: Kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana, Haastava käyttäytyminen opettajien kertomuksissa sekä Ammatillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse. Näistä jokaisen alle on alaotsikoilla jaettu teemaa pienempiin kokonaisuuksiin, jotka synnyttivät selkeitä narratiiveja teeman sisällä. Lisäksi vertaan saamiani tutkimustuloksia aiemmin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Tutkimushaastattelun aluksi esiopetuksen opettajat määrittivät vapaamuotoisesti kertoen tunnetaidot -termin. Esiin nousi tunteiden sanoittamisen, tunnistamisen, tunteiden kanssa toimimisen ja tunteiden hallinnan taidot. Kaikenlaisten tunteiden hyväksyminen ja tunteiden salliminen sekä niiden kanssa eläminen nostettiin tässä kohtaa olennaisena esille. Myös kaveritaidot liitettiin osaksi tunnetaitoja: toisten huomioiminen ja empatiakyky vuorovaikutuksessa.

Vo4: Tavallaan et jokaiselle tunteelle on se paikka ja ne, ne on niinku oleellinen osa sitä elämää ja niitten kans osataan toimia kohtuuden rajoissa, sanotaanko näin. Kaikkien tunteiden kanssa.

Kaikki haastatteleman opettajat näkivät tunnetaitokasvatuksen yksimielisesti myös tärkeänä osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta.

Vo1: Siis mun mielestä tunnetaitokasvatus tämmösessä niinkö eskariryhmässä tai lapsiryhmässä, niin sillähän on äärettömän iso merkitys. Itikki mitä nyt ajattelen sinne alkuaikoihin, niin tunnetaitokasvatus ja sen tuominen esille sinne lapsiryhmään, niin sehän on muuttunu tosi paljon. Että se on niinku nähty, että se on ihan äärettömän tärkeää, että lapsi oppii tota noin niin sanottaan niitä omia tunteitaan ja kerton miltä tuntuu. Ja että siellä ihan niinku käyään niitä tunnetaitoja läpi, niin se on erittäin tärkeä asia.

Vo2: Kyllähän se on noussu hirveen tärkeäksi asiaksi ja sitä niinku odotetaan että sitä on meillä. Ja hirveesti on materiaalia.

Vo3: Kyllä mää nään, että se on tosi tärkeä asia. Että paljon on meidänkin ryhmässä semmosia lapsia, joilla on haasteita niissä tunteiden hallinnassa. Että joku tunnereaktio jos tulee niin voimakkaana, että se sitten haittaa sitä kaikkea muuta niinku esiopetukseen osallistumista. Että se on tosi tärkeää kyllä.

Vo4: Mää nään sen ihan äärimmäisen merkittävänä ja se on oikeestaan semmonen niinku omanki tavallaan toiminnan ydin, ydin miten mä lähen omaa niinku ryhmän toimintaa ja pedagogiikkaa rakentamaan. Niin nimenommaan sen niinku tunnetaitojen vahvistamisen pohjalta.

Vaikka esiopetuksen opettajat näkevät tunnetaitokasvatuksen lisääntymisen ja siihen huomion kiinnittämisen positiivisena muutoksena, nousi heidän kertomuksissaan esille myös tunnetaitokasvatuksen tarpeellisuus ja jopa välttämättömyys opettajien kokemuksina lisääntyneistä haasteista lasten tunnetaidoissa.

Vo2: Mutta toisaalta mää nään sitäki, että nyt niinku niitä tunnetaitojen haasteita on ehkä enemmän aikasemmin. Tai lapsilla on enemmän moninaisia haasteita, jotka ehkä myös liittyy niihin tunnetaitoihin.

Virtasen (2015, s. 12) mukaan emotionaalinen osaaminen opettajien ammattitaidon kannalta onkin noussut keskeiseksi, sillä aivan kuten haastattelemani opettajat olivat kokeneet, viittaa Virtanen (2015, s. 12-13) myös useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan opettajat kohtaavat työssään yhä enemmän moninaisia haasteita, kompleksisen kasvatustodellisuuden sekä nopeasti muuttuvan työympäristön. Huomattavia haasteita tuovat muun muassa aggressiivisuuden ja häiriökäyttäytymisen lisääntyminen (Virtanen, 2015, s. 12-13).

6.1 Kasvattajan rooli tunnetaitojen tukijana

Opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluvat Sutelan (2022, s. 138) ja Virtasen (2015, s. 12-13) mukaan tunteet. Omien tunteiden ohjaamisen lisäksi opettajan tulee heidän mukaansa kyetä säätelemään ja ohjaamaan myös lasten tunteita niin, että yhteistoiminta olisi sosiaalisesti ja emotionaalisesti tasapainossa. Opettajien työssä näkyekin jatkuva sosiaalinen, älyllinen ja emotionaalinen vuorovaikutussuhde (Virtanen, 2015, s. 12-13). Tunteet ovat väistämättä mukana myös kaikessa pedagogisessa toiminnassa (Sutela, 2022, s. 138). Opettajia voidaan syystäkin kutsua tunnetyöläisiksi (Virtanen, 2015, s. 12-13, 19).

Tässä aluvussa käsitelen kasvattajien kertomuksista esiin nousseita asioita heidän omasta roolistaan ja kokemuksistaan tunnetaitokasvattajina. Opettajat näkivät oman roolinsa tunnetaitojen tukijana merkittävänä, he kertoivat minkälaista tunnetaitokasvatusta ryhmissä än toteuttavat ja mitä apuvälineitä ja materiaaleja heillä on käytössään työnsä tukena. Opettajien kertomuksista nousi esille heidän kokemuksensa omista valmiuksista ja resursseista olla tukemassa lapsia tunnetaidoissa sekä erilaisten tilanteiden synnyttämistä henkilökohtaisista tunteista ja työssä jaksamisesta.

6.1.1 Tärkeät tunnetaitokasvattajat

Haastattelemieni opettajien kertomuksissa opettajat pitivät omaa ja muiden kasvattajien roolia lasten tunnetaitojen kehityksen tukemisessa merkittävänä.

Vo1: No mun mielestä mehän ollaan keskiössä, jos aatellaan varhaiskasvatusta.

Vo4: Et se on meidän aikuisten vastuulla tukee niitten lasten tunteita. Et lapsi, lapsi harjoittelee, me autetaan. Et lasten vastuulla ei oo se, et miten hän niitä tunteita, tunteita käsittelee tai miten ne näyttäytyy niinku ulos, et lapsen vastuulle ei voida sitä sysätä, kun niitä taitoja ei vielä voi olla.

Vo3: Ehkä mä nään oman roolini siinä, että jotenki tuua sitä näkökulmaa, että ne tunteet on niin normaaleja asioita ja kaikilla meillä ne tunteet on. Ja tunteita herää, että me ei olla koneita.

Opettajat pitävät omaa esimerkkiään ja sitä, että myös aikuisten omat tunteet saavat näkyä, tärkeänä.

Vo1: Kuitenki nykypäivänä lapsethan näkee sillain että jollakin aikuisella on suru tai tällain, että se on jotenki myös lapselle sitten luonnollisempi asia.

Ahonen (2017a, s. 67) harmittelee vallalla olevaa ajatusta, jonka mukaan ei olisi ammatillista näyttää omia tunteitaan työssä. Kaiken inhimillisen toiminnan taustalla vaikuttaa hänen mukaansa kuitenkin aina tunteet. Tunteita pitäisi käsitellä avoimesti sen sijaan, että niitä yritettäisiin tukahduttaa tai kieltää (Ahonen, 2017a, s. 67). Virtanen (2012, s. 44-45) on samaa mieltä huomauttaessaan, että emotionaalisesti itsetietoinen opettaja kykenee puhumaan

työssään avoimesti myös omista tunteistaan, vaikka se suomalaisessa työkuulttuurissa ei usein olekaan aivan mutkatonta, koska tunteista puhumista helposti vieroksutaan.

Vo2: Jotenkihan me ollaan tietynlainen peili sille lapselle.

Myös Ahonen (2017a, s. 67) puhuu aikuisesta peilinä lapselle. Heijastamalla omaa käyttäytymistään peilin kautta, omaksuu lapsi hänen mukaansa sosiaalis-emotionaalisia taitoja. Onkin tärkeää, että aikuinen on rehellinen omien tunteidensa näyttämässä (Ahonen, 2017a, s. 67). Se on Sutelan (2022, s. 142) mukaan myös vastuullista, jotta lapset eivät luule opettajan huonon päivän johtuvan heistä. Samalla lapset saavat hänen mukaansa mahdollisuuden myötätunnon osoittamiseen tai jopa lohduttamisen harjoitteluun. Tietenkin opettajan tulee aina huomioida lasten ikätaso ja tapa kertoa omista tunteistaan, ei lasten päälle ei ole tarkoitus kaataa asioita, jotka eivät heidän ikätasolleen kuulu (Sutela, 2022, s. 142).

Lasten kehitykseen ja vanhemmuuden tukemiseen erikoistuneet psykologit Pöyhönen ja Livingston (2019b, s. 36) kehottavat aikuisia mallintamaan tunnetaitoja lapsille. Tällä he tarkoittavat tunnetaidoissa ohjeistamisen ja tunteista puhumisen lisäksi aikuisen oman esimerkin suurta vaikutusta lapseen. Heidän mukaansa lapset tarkkailevat aikuisten tapoja toimia tilanteissa, jotka herättävät tunteita. Aikuisten tulisi heidän mukaansa rohkeasti kertoa lapsille ääneen omista tunteistaan silloin, kun ne ovat lapsen kannalta olennaisia. Lapset aistivat herkästi erilaisia tunnetiloja ja olisi parempi, ettei lapsen tarvitsisi arvuutella mistä näkyvissä olevat negatiiviset tunteet aikuisessa johtuvat (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 36).

Rajojen asettaminen haastavankin käytöksen tai tunnetaitopulmien alla oli opettajien kertomuksissa usein esillä. Rajoilla osoitetaan opettajien mukaan rakkautta, välittämistä ja turvaa. Mitä tahansa käyttäytymistä ei voida hyväksyä, ja rajoja asettamalla turvataan sekä tunnekuohuissa olevan lapsen että ryhmän muiden lasten ja aikuisten turvallisuus. Opettajat kokevat usein, että lapsi myös kaipaa voimakkaissa tunnekokemuksissa aikuista rajoittamaan ja rauhoittamaan, kun omat keinot siihen ovat vielä puutteelliset ja kehittymättömät.

Vo4: Että kuitenkin oot siinä kohtaa se turvallinen aikuinen. Ja usein semmoselle aikuiselle sitten lapsi uskaltaa näyttää niitä tunteita ja just nimenomaan, no käyttäytyä tavallaan, no näyttää ne voimakkaat tunteet ja tulee sitten haastavammatki tunteet paremmin esiin.

Rauhoittavan ja empaattisen aikuisen läsnäolo auttaakin lasta palauttamaan pikkuhiljaa taas yhteyden itseensä (Ahonen, 2017a, 52; Ranta, 2021, 71). Aikuinen toimii tällöin ikään kuin

aputunnesäätelijänä, jonka kautta lapsi alkaa oppia myös itsenäisesti hallitsemaan omaa tunnesäätelyään (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 41).

Kertomuksissa korostettiin opettajan roolin lisäksi kuitenkin myös koko tiimin merkitystä sekä ryhmän että yksittäisen lapsen tunnetaitokasvatukseen sitoutumisessa. Tunnetaitokasvatus ei voi opettajien kertomusten mukaan olla vain ryhmän pedagogisen johtajan, opettajan, tehtävänä. Sekä Kerolan ja Sipilän (2017, s. 120) että Rannan (2021, s. 33) mukaan toiminta tulee olla koko tiimin osalta tavoitteellista ja siihen tulee sitoutua, jotta työllä on merkitystä. Koko henkilöstön lämminhenkinen ja johdonmukainen sitoutuminen toimintaan turvaa lapselle varmimmin myös onnistumisen kokemuksia (Ahonen, 2017b, s. 156). Haastava käyttäytyminen haastaakin koko ryhmän luottamukselliseen yhteistyöhön, sillä opettajan tai avustajan rooli käy liian raskaaksi selvittää ja vastata yksin haastavasta käyttäytymisestä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 120).

Yhteistä näkemystä ja tavoitteellisuutta tunnetaitokasvatukseen haettiin tiimipalaverissa keskustelemalla, jotta yhtenäinen linja löytyisi.

Vo4: Ja kasvattajatiimissä se pitää olla niinku selkee. Et siinä pitää pystyy antaa tilaa ja aikaa niille lasten tunteille ja kasvattajien tuntee ne omien, oman ryhmän lasten tarpeet.

Koko ryhmän henkilöstön yhteiset, sovitut pelisäännöt ja toimintamallit ovatkin avainasemassa haastavan käyttäytymisen voittamisessa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 60). Myös Kivijärven ja Linnoven (2015, s. 12-13) mukaan perusta haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa toimimiseen on työyhteisön sitoutuminen johdonmukaiseen ja samansuuntaiseen toimintaan.

Haastattelemieni opettajien kertomuksissa nousi selkeästi esille kodin merkitys tunnetaitokasvatuksessa, sekä vanhempien oma malli tunteiden näyttämisen, nimeämisen ja hallitsemisen tavoissa. Lapsen kokonaiskehityksen kannalta onkin tärkeää, että myös vanhemmat osallistuvat aktiivisesti sosiaalisten ja tunnetaitojen tukemiseen kotona (Ojala, 2015, s. 49). Vanhempien itsetuntemuksella ja tunteiden tiedostamisella on suuri merkitys sille, miten vanhempi vastaa lapsen tunteisiin (Puolimatka, 2010, s. 71). Kiinteä yhteistyö vanhempien kanssa onkin keskeistä (Borg, 2016, s. 463; Laru, Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 47), sillä monenlaisten tunteiden ja tunnekuohujen tärkein harjoituskenttä onkin Cacciatoren (2008, s. 42) mielestä lapselle juuri koti. Tunnetaitokasvatusta ei opettajien mielestä voidakaan ikään kuin sysätä vain varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen tehtäväksi.

Vo2: Mulla itellä on semmonen olo, että ei se pelkästään niinku eskarin tai tämmösen niinku summa oo, että siihen kyllä täytyy laskea muutakin kuin sen mitä me opetetaan siellä, että se pohja sille luuaan, tunnetaidoille luuaan mun mielestä jo ihan siellä vuorovaikutuksessa siellä ihan varhaislapsuudessa ennen eskaria.

Haastattelemani opettajat haluavat olla tukemassa myös kotien tunnetaitokasvatusta ja kokevat, että pääsääntöisesti vanhemmat ottavat apua ja erilaisia keinoja mielellään vastaan kasvatusalan ammattilaisilta.

Vo4: On annettu kotiin käyttöön tunnemittareita tai jos on just haastavaa käyttäytymistä tai muuta, ni sitä yleensä sitten lähetään yhdessä liikkeelle, että tuetaan niissä tunteissa. Ovat kyllä olleet hyvin ilosia ja kiitollisia (vanhemmat). Tottakai oon kysynyt, että haluatteko käyttöön, mut ovat kyllä mielellään sit ottaneet. Että kättä pidempää kotiinkin, jos on ollut haasteita.

Kotikasvatuksen tukeminen kannattaakin, sillä se voi useiden tutkimusten valossa tehostaa lapsen kehittymistä ja oppimista merkittävästi (Laru ym., 2013, s. 47; Ojala, 2015, s. 114; Virtanen, 2012, s. 80-81). Virtasen (2012, s. 71, 80-81) mukaan palvelualttiit opettajat kykenevät rakentavalla tavalla huolehtimaan yhteistyöstä kodin kanssa, ja toimivat omaaloitteisesti ja aktiivisesti yhteistyön takaamisen eteen. Hänen mukaansa opettajat näkevätkin yleensä yhteistyön vanhempien kanssa pitkän aikavälin sijoituksena, jonka myötä vanhemmat voidaan saada sitoutumaan lapsen oppimisen asioihin.

Terminä tunnetaitokasvatus on opettajien mukaan monelle vanhemmalle suhteellisen vieras, ja asioista keskustelemalla vanhemmat ovat usein huomanneetkin alkaa kiinnittää asiaan huomiota enemmän myös kotona. Opettajat kertovat, että hedelmällisin ja parhaiten lasta palveleva lähtökohta tunnetaitokasvatukseen on yhdessä kodin kanssa tehty työ samanlaisin periaattein.

Vo1: Omassa työssä on huomannu sen, että kun vanhempien kans käyt tuommosia keskusteluja, niin se että vanhemmat niinku sanoo, että ai niin tosiaan, meillä ei hirveesti niinku oo kotona sitä sanotettu niinku lapsen niitä tunteita, niin tavallaan sieltä on niinku saanu semmosta että hei, että tosiaan, että onpa hyvä, että mepä ruetaan tekkeen kotonaki sitä.

Vanhempien mentalisaatiokyvyn vahvistamista pidetäänkin perustellusti tärkeänä, kun pyritään tukemaan lapsen haastavaa käyttäytymistä. Mentalisaatiokyvyn vahvistamisen tavoitteena on saada vanhemmat pohtimaan omia toimintamalleja, sekä niiden vaikutusta lapseen (Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2016, s. 86).

Työkokemus näyttäytyi kertomuksissa vahvuutena, jonka myötä ammatillisuus ja keinot toimia tunnetaitokasvattajina olivat vuosi vuodelta lisääntyneet. Opettajat kokevat kasvaneensa itsekin lasten mukana.

Vo1: On oppinu myös niinku ite tässä tunnetaitokasvatuksessa tukemaan lapsia. Jos ajattelee vaikka nyt 10 vuotta taakspäin, että jotenki niinku siinä niinku ite kasvaa mukana.

Ikä ja kertynyt työkokemus ovatkin tekijöitä, jotka vaikuttavat suotuisasti opettajan itsetuntoon. Iän mukana kertynyt hiljainen tieto ja aiempi kokemus vastaavista tilanteista, johtaa usein oikeanlaisiin päätöksiin ja hyviin ratkaisuihin (Virtanen, 2012, s. 46-47). Sutelan (2022, s. 123-124) mukaan puolestaan vastavalmistuneet opettajat kääntävät helposti lasten käytöksen omaksi syykseen ja voivat pitää itseään sen vuoksi huonona opettajana, joskus jopa haastavan käyttäytymisen aiheuttajana.

6.1.2 Tunnetaitokasvatuksen kertomukset opettajien omassa työssä

Esiopetuksen opettajien kertomuksia analysoidessani kiinnitin huomiota siihen, että jokainen opettaja tekee tietoisesti hyvin paljon tunnetaitokasvatukseen liittyvää työtä niin lapsiryhmänsä kuin yksittäistenkin lasten kanssa. Tunnetaitokasvatuksen kerrottiin olevan kaikessa toiminnassa mukana, ja opettajat kokivat heillä olevan ikään kuin tuntosarvet jatkuvasti hereillä sen suhteen, mitä asioita ryhmästä nousee kulloinkin esille.

Vo3: Että jos tulee jotaki niinku sieltä ryhmästä nousee joku tietty, vaikka pettymyksen sietäminen on hankalaa, niin sitä voijaa sitten käsitellä yhdessä.

Opettajat pitävät varhaista puuttumista ja ennakointia tärkeänä. Kertomuksissa korostettiin erityisesti tunteiden sanoittamista esiopetuspäivien aikana ja arkipäivän erilaisten tilanteiden merkityksiä, joissa tunteita herää ja jotka ovat tärkeitä ja hyviä opetuksen paikkoja.

Vo2: Että sillä mä piän niitä ihan arjen tilanteita tärkeinä, että ne tullee tiettenki aina sillain lapsen tasosesti ja lapsi on ite sillon kokemassa sitä

tunnetta ko sitä käsitellään. Tai sillain varmasti vahvempi oppimistilanne kuin se, että yritetään kuvasta päätellä että mikä tällä on tää tunne ja sillälaila.

Tunnetaitokasvatuksessa onkin Pöyhösen ja Livingstonin (2020a, s. 31) mukaan olennaista, että aikuinen malttaisi pysähtyä tunteiden äärelle, joita lapsella arjessa herää. Sen lisäksi, että lapselle voi opettaa arjen eri tilanteissa tunteiden sanoittamista tai pohtia yhdessä missä tai miltä jokin tunne tuntuu, sujuvoittaa heidän mukaansa tunnetaitojen oppiminen myös arkea ja lapsen tunnekuohutkin laantuvat usein nopeammin.

Säännöllisiä tunnetaitotuokioita järjestetään kolmen opettajan esiopetusryhmissä. Usein tuokiot on suunniteltu säännöllisesti eteneviksi, esimerkiksi jonkun materiaalin pohjalta. Joskus tuokioilla on puolestaan enemmän aikaa arjen tarinoille ja niistä herääville tunteille, kuten juuri tehdyn yhteisen retken tai juhlapyhän jälkipuintia tunteiden näkökulmasta. Viikonlopun kuulumisten yhteydessä tai ruokapäätakeskusteluissa opettajat esittävät usein lasten kertomuksiin välikysymyksiä: Miltä se sinusta tuntui?

Ahosen (2017a, s. 77) mukaa ohjattujen tuokioiden suunnittelussa olennaista on lapsi- ja ryhmäkohtaisten tavoitteiden mukainen eteneminen. Kun ryhmässä on sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, tulee hänen mukaansa erityistä huomiota kiinnittää realistisiin odotuksiin. Tavoitteet voivat ja niiden tulee olla erilaisilla lapsilla aina erilaisia (Ahonen, 2017a, s. 177).

Se, miten yksittäisen lapsen tunteisiin tai tunnereaktioihin on mahdollista vastata, näkyy opettajien kertomuksissa vahvasti siinä, kuinka paljon pienryhmätoimintaa harjoitetaan. Kaikki haastattelemi opettajat näkevät pienryhmätoiminnan merkittävänä tunnetaitokasvatuksen mahdollistajana.

Vo4: Et niinku pienryhmissä toimitaan, mikä on itellekki hirveen tärkeä. Et meil on yks ryhmä, mut meil on kolme pienryhmää, missä me toimitaan ja tuetaan, tuetaan ja kuullaan ja nähdään ne lapset ja pystytään vastaamaan niiden tarpeisiin.

Myös Ahonen (2017a, s. 186) painottaa, että mitä enemmän lapsella on sosiaalis-emotionaalisia haasteita, sitä pienemmästä lapsiryhmästä hän hyötyy. Tämä korostuu hänen mukaansa etenkin tilanteissa, joissa tarvitaan kaikkein eniten ponnistelua.

Sen lisäksi, että opettaja on itse tukemassa lasten tunnetaitojen kehitystä esiopetuksen arjessa, oli kertomuksista löydettävissä myös ryhmän ja toisten lasten merkitys taitojen oppimiselle.

Vo4: Pienryhmän kanssa ku toimitaan, ni yhdessäki pohditaan ja niinku kaverinki tunteita. Tietenkää ei aleta kenenkään tunteita niinku puhumaan, jos hän ei halua itse puhua niistä, mutta et jos huomataan et jollaki on kurja, kurja olo tai harmittaa joku, ni ihan kysästä, et tarviiko apua ja et kuka vois auttaa ja mietitään yhdessä keinoja siihen. Et monesti se kaverin tuki on myös hirveen tärkeä. Et ei pelkästään et aikuinen auttaa lasta tunnetaidoissa, vaan opetellaan niinku kaikki auttaan toinen toisiamme.

Sosiaalisuuden, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettamisessa vertaisryhmä onkin verraton voimavara (Kerola & Sipilä, 2017, s. 110). Myös Ojalan (2015, s. 49) mukaan yksi lähestymistapa sosiaalisten ja tunnetaitojen opetteluun onkin yhteisöllinen. Siinä lähtökohtana on hänen mukaansa ajatus, jonka mukaan koko lapsiryhmä on taitojen kehittämisessä mukana. Tällöin myöskään erityisesti kehittämistä tarvitseva lapsi ei tunne olevansa ongelmansa kanssa yksin, vaan hän voi saada tukea toisilta lapsilta ja oppia heiltä hyviä käytösmalleja (Ojala, 2015, s. 49).

6.1.3 Tunnetaitomateriaalit apuna kasvatuksessa

Kaikkien haastattelemieni esiopetuksen opettajien kertomuksissa tuli esille, että he käyttävät tunnetaitokasvatuksen tukena jotakin siihen tarkoitukseen luotua materiaalia. Opettajat ovat kiinnittäneet huomiota, että myös uudet esiopetusmateriaalit ja kirjasarjat ovat selvästi sisällyttäneet tarinoihinsa tunnetaitokasvatusta ja erilaisia kaveritaitoihin liittyviä teemoja perinteisten kirjainten tai numeroiden opetteluun rinnalle. Tätä opettajat pitävät hienona muutoksena. Opettajat kokevat, että kun asia tulee tarinoiden kautta muun oppimisen ohessa, on lastenkin helppo samaistua tarinoihin ja löytää niistä yhtymäkohtia myös omiin kokemuksiinsa.

Vo1: Sitten tosiaan vaikka nyt aattelee jonku tuommosen eskarikirjan perusteella, niin sieltä justinsa nousee lapsilta se, että hei, määki olin sillon surullinen tai näin. Että tavallaan se tuuaan mun mielestä sillain luontevasti tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa esille.

Materiaaleista jo pidempään käytössä ollut Askeleittain-materiaali mainittiin kolmessa kertomuksessa. Askeleittain-ohjelma on luotu koskemaan lapsia varhaiskasvatuksesta aina 5. luokkalaisiin oppilaisiin, ja siinä käsitellään ja pyritään oppimaan monipuolisen materiaalin avulla empatiataitoja, tunteiden säätelyä sekä itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja (Kerola & Sipilä, 2017, s. 114). Lisäksi opettajat kertoivat, että heillä on käytössä uudempia tunnetaitomateriaaleja, kirjasarjoja, tunnetaitokortteja, tunnekuvia ja tunnetaitomittareita. Opettajien mukaan tarjonta tunnetaitomateriaalien suhteen on lisääntynyt viime vuosina valtavasti. Mukaan on tullut selkeästi havaittavaa kaupallisuutta, eikä aina hankittu materiaali osoittaudukaan niin toimivaksi, kuin esittelystä on saanut ymmärtää. Opettajat kertovat, että materiaalien valinta vaatii tällä hetkellä perehtyneisyyttä, kriittisyyttä sekä oman ryhmän tunnetaitojen tuntemusta, jotta valittu materiaali vastaa käytännössä niihin tarpeisiin, joita ryhmässä ilmenee. Ahosen (2017a, s. 215) mukaan materiaalien varsinaisessa käytössä oleellista onkin se, että niiden tarpeellisuus on etukäteen harkittu.

Opettajien mukaan hyvät ja toimivat tunnetaitomateriaalit innostavat lapsia ja tunnetaitojen harjoittelu sujuu ikään kuin leikin ohessa. Kokkosen (2010, s. 100-102) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa käytetyt menetelmät ovat yleensä lapsia aktivoivia, elämyksellisiä, toiminnallisia ja vuorovaikutteisia. Niitä ovat hänen mukaansa esimerkiksi roolileikit, draamalliset menetelmät, harjoitukset, parikeskustelut ja ryhmätyöt. Seppäsen (2021, s. 190-191) mukaan erilaisten konkreettisten materiaalien avulla lapsi pääsee kokemaan myös itsensä osalliseksi tunnekasvatustyöhön. Hänen mukaansa osallisuuden kokemus tuottaa lapsessa iloa ja innostusta sekä eri tavalla merkityksellisyyttä kuin aikuisjohtoinen ja ohjauksellinen opetus. Lasta osallistava toiminta motivoi, tuntuu mielekkäältä ja opettaa yhdessä olemista ja tekemistä (Seppänen, 2021, s. 190-191).

Hyvät ja toimivat materiaalit olivatkin opettajien kertomuksissa hyvä tuki ja apu tunnetaitokasvatustyöhön, mutta jokainen opettaja kertoi kasvatuksellisesti merkittävämmäksi tunnetaitokasvatukseksi arjessa vastaan tulevat tilanteet, joihin ammattilaisina osaavat tarttua, ja joiden kautta lasten on helpointa samaistua opittavaan asiaan. Kokkosen (2010, s. 100-102) mukaan tiivistetysti tunnetaitomateriaalien hyödyistä voisikin sanoa, että erilaiset tunteiden säätelyä opettavat ohjelmat tukevat usein lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja antavat valmiuksia selvitä haasteista, joita elämässä väistämättä kohdataan. Tämän lisäksi ne auttavat lapsia omaksumaan henkilökohtaisia arvoja, asenteita ja ihmissuhdetaitoja (Kokkonen, 2010, s. 100-102).

6.1.4 Valmiudet ja resurssit auttaa ja tukea

Haastattelemieni opettajien kertomuksista oli selkeästi löydettävissä ammatillinen itsevarmuus suhteessa arjen tunnetaitokasvatukseen ja tietämykseen siitä, miten tunnetaitokasvatusta tulee harjoittaa. Opettajat havainnoivat aktiivisesti arjen tilanteita ja tarttuvat rohkeasti esille tuleviin asioihin. He käyttävät suunnitteluaikaansa tunnetaitohetkiä valmistellen ja valitsevat materiaaleja pohtien ryhmiensä tarpeita. Tietämys asioista ja halu tehdä arjen tunnetaitotyötä on vahvaa.

Vo4: Kyllä mä koe, että se on itseasiassa mun yks niinku suurimmista vahvuuksista. Nimenomaan se lapsen kohtaaminen. Ja ehkä jopa se näiden suurten, tai haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen myöskin. Et löytää niitä keinoja.

Opettajien realistinen itseluottamus heijastuu Virtasen (2012, s. 49) mukaan varmuutena tehdä työtä ja toimia rohkeasti tehtävässään. Itseluottamuksen perustana on hänen mukaansa varmuus omista arvoista ja päämääristä. Hyvän itseluottamuksen myötä opettajien omanarvontunne on vahva, joka puolestaan antaa heille luottamuksen omiin kykyihinsä, uskalluksen ottaa haasteellisetkin tehtävät vastaan ja uskovon selviytyvänsä niistä (Virtanen, 2012, s. 49).

Yksilön itsensä ja hänen koulutuksessaan saamaa pätevyyttä sekä kykyä suoriutua työtehtävissä kutsutaan Ojalan (2015, s. 180) mukaan kompetenssiksi. Hänen mukaansa kompetenssi koostuu tiedoista, taidoista, kyvyistä ja asenteista, joita kukin työtehtävä edellyttää. Edellä mainitut muodostuvat hänen mukaansa arvoista, kokemuksista, koulutuksen antamista tiedoista sekä sosiaalisissa verkostoissa toimimisesta. Puhuttaessa kvalifikaatiosta, otetaan edellisten lisäksi mukaan myös työn vaatimukset (Ojala, 2015, s. 180). Opettajien kokema työn merkityksellisyys sitouttaakin yleisesti työntekijöitä työhön ja työpaikkaan (Martela & Pessi, 2018, s. 363).

Laadukasta varhaiskasvatusta pidetään tärkeänä (Ojala, 2015, s. 180). Ojala (2015, s. 180) tarkentaa vielä, että laatu muodostuu monista eri tekijöistä, joista eräs keskeisimmistä on kasvattajan ja opettajan kyvykkyyteen liittyvät osatekijät. Opettajien kyvykkyyttä tarkastellaankin hänen mukaansa usein osaamisen ja kompetenssin näkökulmasta. Virtanen (2015, s. 12-13) lisää, että opettajien ammatilliseen osaamiseen kuuluu kiinteästi myös emotionaalinen kompetenssi. Jotta opettajalla on mahdollisuus selvitä emotionaalisesti haastavista tilanteista työssään, on hänen tiedostettava Virtasen (2015) mukaan omat

emotionaaliset valmiutensa. Hänen mukaansa vaativaa ihmissuhdetyötä tekevät joutuvat työssään säätelemään omaa tunneilmaisua tavallista enemmän. On osin paradoksaalista, että opettajan on samanaikaisesti pidettävä lapsiin sekä ammatillista etäisyyttä että tunnepitoista välittämistä (Virtanen, 2015, s. 12-13, 19).

Huomattavan haastavat, väkivaltaista käyttäytymistä sisältäneet tilanteet, joita muut haastattelemistani esiopetuksen opettajista kuin Vo4 olivat kokeneet, saavat opettajat kokemaan myös avuttomuutta ja voimattomuutta. Opettajat kertoivat, etteivät he ole omasta mielestään saaneet tällaisia tilanteita varten riittävästi välineitä tai keinoja toimia.

Vo3: Mää koen, että vois ne valmiudet olla paljon paremmatkin.

Pidempään alalla työskennelleet haastateltavat kertoivat kokemuksen tuoneen varmuutta ja valmiuksiakin kohdata erilaisia, myös haastavia, tilanteita. Kuitenkaan väkivaltaiseen käytökseen ei heilläkään ollut kertomustensa mukaan riittäviä resursseja vastata. Lisäksi jokaisen väkivaltaa sisältäneen kokemuksen jälkeen joutuvat he usein pitkään pohtimaan, toimivatko he tilanteessa itse oikein. Estolan, Uiton ja Karikosken (2020, s. 31) mukaan onkin hyvin tyypillistä, että opettaja jää tilanteiden jälkeen miettimään, tekikö oikein tai miten voisi jatkossa hoitaa tilanteen paremmin. Kerola ja Sipilä (2017, s. 121) huomattavat, että haastavissa, ehkä väkivaltaakin sisältävissä tilanteissa toimivilta kasvattajilta vaaditaan itsetunnon lisäksi valtavasti energiaa, sosiaalista taituruutta ja usein myös fyysistä nopeutta ja voimaa. Tällaisissa tilanteissa tulee väistämättä myös tilanteista, jolloin omia toimintatapojaan joutuu joskus katumaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 121).

Opettajat kertoivat, että väkivaltatilanteiden jälkeen heille ei ole järjestetty mahdollisuutta jälkipuenteihin, joissa rankkoja kokemuksia voisi käydä jälkikäteen yhdessä toisen kanssa läpi. Jälkipuinnit helpottaisivat väkivaltaa työssään kohdanneiden opettajien mielestä tilanteesta selviämistä ja helpottaisi kohtaamaan mahdollinen vastaava tilanne joskus uudelleen.

Vo3: Meillä ei ollu kyllä mitään sovittuja menetelmiä, että jos tulee joku tiukka tilanne, että me jotenki purettaisiin se jollaki porukalla, meillä ei ollu mitään tämmöstä.

Haastavan käyttäytymisen tilanteet tulisi Kerolan ja Sipilän (2017, s. 29, 34-37) mukaan aina voida purkaa joko oman henkilöstön kesken tai työnohjauksessa, sillä tilanteet ovat usein myös fyysisesti vaativia. Heidän mukaansa tunnereaktiot, joita tilanteet työntekijöissä aiheuttavat, rasittavat lisäksi psyykkisesti. Usein tilanteet voidaan heidän mukaansa hoitaa oman

henkilökunnan kesken, ja mahdollisimman nopea purku onkin koettu hyvänä apukeinona. Siinä heidän mukaansa huomio keskittyy työntekijöihin, ja sen avulla on voitu vähentää negatiivisia jälkireaktioita. Samalla on heidän mukaansa tärkeä miettiä keinoja tulevaisuuden varalle ja pohtia sitä, miten tilanteet olisivat jatkossa vältettävissä. Tärkeintä kuitenkin on, että tilanteen kaikki osapuolet pääsevät tapahtuneen jälkeen jälleen tasapainoon ja jatkamaan yhteiselo (Kerola & Sipilä, 2017, s. 29, 34-37).

Lisäksi opettajien keskuudessa kaivataan ohjeita väkivaltaisesti käyttäytyvän lapsen kanssa työskentelyyn.

Vo3: Seki helpottais, että jos olis jotaki, josta tietäis miten niissä sitten toimitaan.

Kerola ja Sipilä (2017, s. 29) huomauttavatkin, että haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa työskentelevien tulee olla kouluttautuneita esimerkiksi oikeaan kiinnipitoon, jotta he eivät vahingoita otteillaan itseään tai toista, ja saavat tarvittavaa varmuutta tilanteisiin. Riihonen ja Koskinen (2020, s. 222) ovat samaa mieltä painottaessaan, että turvallisen fyysisen rajaamisen tilanteisiin tarvitaan työntekijöiltä sekä osaamista että usein myös koulutusta.

Kynnys pyytää apua haastavissa tilanteissa vaihtelee. Osa haastateltavista kertoi, että kynnys avun pyytämiseen on vuosien myötä madaltunut ja kokemuksen kautta on oppinut huolehtimaan omastakin jaksamisesta paremmin. Rankkoja väkivaltaisia tilanteita läpi käyneet puolestaan kokevat, että vaikeissa hetkissä ei osannut aina olla edes vailla apua, meni vain tilanteesta toiseen ja yritti selvittää.

Vo2: Meillähän oli aika paljon siis semmosta selviämistä. Oikeestaan se on niinku jäläkikätteen niinku sitten enemmän avautunu se, että huhhuh, että olipa siellä melekosta.

Vo1: Siinä jotenki aluksi tuntuu, että on jotenki yksin. Sitten se myös menee siihen, että sää jotenki vaan, vaan niinku meet kon- koneena eteenpäin ja ajattelet että kyllä tästä vielä selvitään, kyllä tästä selvitään, eli tavallaan että ihan ei oo saanut heti sellaista apua, mitä olis tarvinnut. On menny ihan siihenki, että on joutunu aivan tosiaan loppuun palamaan siinä tilanteessa.

Kerola ja Sipilä (2017, s. 41, 44) muistuttavat, että haastavan käyttäytymisen hoidossa ja totuttujen toimintamallien muuttamisessa parempaan on syytä muistaa aina moniammatillinen yhteistyö, yksin ei kannata yrittää. Haastavan käyttäytymisen tyrehdyttämistyössä tarvitaan ryhmä, joka sitoutuu yhteiseen, määrätietoiseen toimintaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 41, 44).

Vo3: Ku oiski joku semmonen katkasija, mitä napsauttamalla sais sen homman toimimaan. Että monesti sitä kokkeilee yhenlaista, se toimii ehkä viikon ja sitten kokkeilee toisenlaista. Ja se pitemmän päälle se on aika kuluttavaaki, että itekki alkaa turhautua, että kokkeillu sitä ja tätä ja tuota ja siltiki niinku tuntuu, että se lapsi ei, sen asiat ei mee etteenpäin. Sitä tuntuu, että sitä vaan koettaa niinku jotenki selviytyä.

Kerolan ja Sipilän (2017, s. 47) mukaan onkin tavanomaista, että pitkään haastavissa tilanteissa toimineille tulee tunne, että mikään ei auta ja kaikki on jo kokeiltu. On ehkä kokeiltu palkitsemista, rankaisemista, huomiotta jättämistä ja montaa muuta keinoa. Tarkemmassa tarkastelussa tulee heidän mukaansa kuitenkin usein esille, että kokeilut eivät ehkä ole ollut kovin pitkäaikaisia ja voivat perustua muistitietoon. Erilaiset kaavakkeet tai muu keino asioiden kirjaamiseen on heidän mukaansa tärkeää, jotta edistymistä ja arviointia voidaan seurata. He painottavatkin, että sekä arviointi että seuranta ovat muutoksen lähtökohtia, vaikka voivatkin tuntua helposti teoreettiselta ja hitaalta keinolta ratkaista ongelma. Lisäksi kehityksen aikaansaamiseksi on uskottava muutoksen mahdollisuuteen ja aloitettava määrätietoinen toiminta sen eteen (Kerola & Sipilä, 2017, s. 47, 53).

Kertomuksissaan opettajat kokivat, että oman tiimin tuki haastavissa tilanteissa on erityisen merkittävä. Se koettiin myös tahona, jolta saa parhaimman tuen tilanteisiin.

Vo4: Ja tiimissä meillä toimii hyvin, ja on niinku silleen sopimuksetkin, että pystyy tavallaan muut komppaan siinä kohtaa, kun yks tarvii, niinni pystyy tavallaan koppaamaan sen muun ryhmän ja sit irtautumaan kunnolla niinku käsittelemään lapsen kanssa sen tilanteen ja tunteet.

Vo3: Ja heille voi huokasta, että taasko tää päivä on tämmönen.

Sosiaalisella tuella onkin keskeinen vaikutus olla lievittämässä erilaisia elämässä vastaan tulevia paineita (Rauramo, 2012, s. 105). Keskinäinen avoimuus ja luottamus ovat haastavien tilanteiden kanssa toimivan yhteisön keskellä tärkeitä, jotta keinoja tilanteiden voittamiseksi voidaan ylipäättään miettiä ja saavuttaa (Ahonen, 2017a, s. 252; Kerola & Sipilä, 2017, s. 118).

Avoimet ja luottamukselliset välit omaava, hyvään yhteistyöhön kykenevä työyhteisö saa aikaan myös tuloksekkaampaa työtä (Rauramo, 2012, s. 105). Myös Tuominen (2018, s. 125) viittaa aiempiin tutkimuksiin, joissa löydöksenä tiimin keskellä vallitseva turvallisuus, ennen kaikkea psykologinen turvallisuus, mahdollisti huipputulokset.

Päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, koulukuraattori ja muu moniammatillinen tiimi mainittiin kertomuksissa apua ja toisinaan helpotusta tuovina tahoina. Opettajilla on kuitenkin pääasiassa tunne, että henkilöt, jotka eivät elä arkea päivittäin heidän ja haastavien tilanteiden kanssa, eivät täysin kykene ymmärtämään mitä he työssään kokevat tai kuinka tilanteet heitä kuormittavat. Usein helpotusta tuomaan tarkoitetut kommentit ja käytännönneuvot ovat jo kauan sitten kokeiltu, eikä hyvin haastaviin tilanteisiin opettajien mukaan todellisia ratkaisuja ole ollut usein auttamaan tulleillakaan ammattilaisilla.

6.1.5 Kasvattajan omat tunteet työssäjaksamisen kertomusten pohjalta

Haastattelemani opettajat kertoivat pohtineensa paljon myös itsessään herääviä tunteita toimiessaan voimakkaan tunnereaktion vallassa olevan lapsen kanssa. Virtasen (2015, s. 14-15) mukaan opettajien onkin tärkeä kohdata omat tunteensa, sillä sitä kautta lisääntyy myös ymmärrys niiden vaikutuksesta omaan työhön. Tärkeimpänä asiana nähdään kuitenkin läsnäolon taito ja emotionaalisesti toimivan vuorovaikutuksen rakentaminen lasten kanssa (Virtanen, 2015, s. 14-15). Myös luottamuksen rakentumisen vahvuus ja vaikuttavuus on tärkeä ymmärtää (Rauhala, 2020, s. 72). Opettajan työn sujuvuutta helpottaa luottamussuhteen syntyminen, sillä se poikii yleensä paljon emotionaalista mielihyvää kaikissa (Virtanen, 2015, s. 14-15).

Golemanin (2012, s. 161) mukaan se, miten hyvin tuntee oman tunne-elämän, asettaa myös rajat toisen tunteiden ymmärtämiselle ja empatiakyvyille. Hänen mukaansa empatiaa voidaan pitää ihmisen sosiaalisena tutkana. Jos siis emme ymmärrä oman toimintamme taustalla vaikuttavaa tunnetta, on Paakkasen (2022, s. 176) mukaan vaikea nähdä sitä myös lapsessa, joka käyttäytyy esimerkiksi vihaisesti, koska pelon tunne hallitsee häntä juuri sillä hetkellä voimakkaasti. Paakkasen (2022) mukaan on helpompi sallia toisen olla haavoittuvainen, jos rohkenee tunnustaa haavoittuvuutta myös itsessään. Omat tunteet ovat hänen mukaansa ikään kuin työkalu tulkita ja ymmärtää toisia. Tunnetaitojen opettaminen on haastavaa, ellei opettaja itse ole tunneälytaitoinen (Virtanen, 2015, s. 15). Lisäksi erilaisten vastaantulevien tilanteiden

kannalta tunneälykkäimmin hoidetut kohtaamiset ovat selkeästi helpoin, tehokkain ja nopein tapa välttää suuremmilta ongelmilta ja tilanteiden eskaloitumiselta (Tuominen, 2020, s. 60).

Opettajien mukaan tunnetaitokasvatuksen lisääntyminen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä on ollut innostavaa ja tunnetaitoja on mielekästä opettaa. Innostuksen tunteen vastapainona on kuitenkin haastavat kasvatustilanteet, joita lasten tunnetaitojen pulmat aiheuttavat. Edellisessä kappaleessa esiin nousseiden opettajien omien tunteiden kuten avuttomuus, voimattomuus ja neuvottomuus lisääntyminen arjessa vie voimavaroja työltä ja kuormittaa sekä henkistä että fyysistä jaksamista. Väkivallan uhka ja sen kohtaaminen työssä synnyttää opettajissa monenlaisia tunteja ja ajatuksia, eivätkä kokemukset ole helppoja.

Vo1: Ne on todella rankkoja kokemuksia. Ja se on tosi semmonen, semmonen ihan jotenki ahistavakin tilanne, kaikkienensa siinä ryhmässä.

Vo2: Oli se, se oli kyllä raskas vuosi. Että siellä kävi sijaisiakin ja nekin oli ihan, tuntu että ihan uupuneita sitten keväällä.

Onkin olemassa runsaasti kansainvälistä tutkimusta, joka osoittaa, että sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentely on ajoittain hyvin raskasta ja kuluttavaa (Ahonen, 2017a, s. 66). Opettajat kokevat myös, että heidän vastuullaan on suojella ryhmän muita lapsia väkivaltaisesta oireilevilta lapsilta, mikä tuo lisää painetta ja jopa ahdistuksen ja riittämättömyyden tunteita.

Vo1: Omassa ryhmässä ollut myös sitä, että ihan tosissaan sun energia menee siihen, että sää tavallaan suojelet niitä toisia lapsia ja myös itseä siltä. Että tavallaan sillonhan sun niinku se tavallaan fokus on oikeestaan siinä, et sää niinku koko ajan kontrolloit, että mitä seuraavaksi tapahtuu. Ja se on, se on todella, vie energiaa iteltä, että se tilanne vie ihan siihen, että sulta loppuu täysin niinku voimat.

Nämä haastattelusta esiin nousseet opettajien tunteet ovat hyvin yhteneväisiä Kerolan ja Sipilän (2017, s. 23-24) esiin nostamissa tunteissa työntekijöillä, jotka joutuvat vastaamaan haastavista tilanteista työssään: ottamaan kiinni, estämään ja suojelemaan sekä toisia lapsia että itseään. Työntekijöiden edellä mainittujen tilanteiden myötä syntyvinä tunteina he listasivat muun muassa ahdistuksen, pelon, riittämättömyyden, epätoivon, epäonnistumisen ja suuttumuksen tunteet. Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 154) lisäävät edellisiin vielä hermostuneisuuden, ärtyneisyyden ja jopa vihan tunteen. Myös Riihonen ja Koskinen (2020, s. 230) tunnistavat

edellä kuvatut opettajien moninaiset tunteet haastavissa kasvatustilanteissa. Opettajien vastuu lasten turvallisuudesta oppimistilanteissa kuormittaa ennen kaikkea valvonnan, ennakoivan toiminnan sekä tapaturmatilanteiden osalta (Työturvallisuuskeskus TTK, 2010, s. 10). Väkivaltainen, haastava käyttäytyminen aiheuttaa usein stressiä haastavasti käyttäytyvän lapsen lisäksi koko ryhmälle sekä häntä ohjaaville aikuisilla (Ahonen, 2017a, s. 66; Kerola & Sipilä, 2017, s. 23-24) ja synnyttää tunteen, että erityistarpeinen lapsi romuttaa koko muun ryhmän saaman opetuksen ja kasvatuksen laadun (Riihonen & Koskinen, 2020, s. 264).

Väkivaltaisesti oireilevien lasten huomioiminen vie usein niin paljon aikaa ja voimavaroja, että opettajat murehtivat aikaa jäävän liian vähän hiljaisille ja rauhallisille lapsille. Myös Ahonen (2017a, s. 49) sekä Riihonen ja Tuukkanen (2013, s. 64) huomauttavat, että kun levottomasti tai aggressiivisesti käyttäytyvät lapset vievät ryhmän henkilökunnan huomiosta niin suuren osan, on vaarana, että hiljaiset ja vetäytyvät lapset jäävät helposti vaille aikuisen huomiota eivätkä tule kuulluiksi. Tämä aiheuttaa työntekijöissä usein turhautumista, väsymystä ja vihastumisenkin tunnetta (Riihonen & Tuukkanen, 2013, s. 64).

Vo1: Että tämä, tämä jolla on se valtava, valtava niinkun tunne-elämän puutos tai tämmönen, niin se vie sen koko ryhmän huomion. Ja jotka on niinku semmosia vähän hiljaseempia ja arkoja, niin sulla ei riitä niille sitä, sitä huomiota mitä pitäis myös olla. Että se on niinku tosi haastavaa.

Opettajien kertomuksissa tuli esille myös oman luonteen ja ammatti-identiteetinkin kriisi siinä kohtaa, kun työtä ei voikaan tehdä enää omalla persoonallaan, vaan tilanne vaatii käyttäytymään toisella tavalla.

Vo1: Siinä niinku sää, sää et voi olla semmonen luova ja aito, vaan sää oot hyvin semmonen konemäinen ja semmonen että sullon niinku semmonen tuntosarvet koko ajan pystyssä, että mitä tapahtuu sun selän takana. Elikkä semmonen koko ryhmässä tuntuu semmonen jännittyneisyys, koska se lähtee sieltä aikuisista käsin. Ei me olla siinä tilanteessa rentoja.

Riihosen ja Tuukkanen (2013, s. 64) mukaan työntekijät väsyvät ja turhautuvat, kun eivät pääse toteuttamaan itseään ammatillisesti haluamallaan tavalla. Tätä opettajat harmittelivat eniten lasten, mutta myös oman jaksamisensa näkökulmasta. Kerolan ja Sipilän (2017, s. 32) mukaan stressin sosiaalinen vaikutus näkyy tyypillisesti juuri haastattelemieni opettajien kuvaamissa tilanteissa. Kun ryhmässä on koko ajan uhka haastavasta käyttäytymisestä, kohoo heidän

mukaansa ympärillä olevien ihmisten stressitaso, mikä puolestaan lisää haastavasti käyttäytyvän stressitasoa entuudestaan. Näin stressi muodostaa heidän mukaansa itseään kasvattavan, heikosti hallittavan noidankehän. Kun ilmapiiri saisi olla rento, ei kenenkään tarvitsisi pelätä ja jännittää toinen toistaan (Kerola & Sipilä, 2017, s. 32, 125).

Paakkasen (2022, s. 104) mukaan lyhyellä aikavälillä stressihormonien avulla voidaan saada hyviä työtuloksia ja ylimääräistä energiaa toimia, mutta pitkään jatkunut stressitila rasittaa kuitenkin kehoa ja mieltä liikaa. Tällöin se hänen mukaansa vahingoittaa muistia ja opettajienkin mainitsemaa kykyä olla luova. Hyvien päätösten tekeminen, ongelmien ratkaiseminen ja tilanteiden selkeänä näkeminen hänen mukaansa myös heikentyy. Näiden lisäksi pitkäaikainen työstressi altistaa Paakkasen (2022) mukaan erilaisille fyysisille sairauksille. Myös ympäristö kärsii stressaantuneen henkilön läheisyydessä ja ahdistus ja pelkotilat tarttuvat (Paakkanen, 2022, s. 104). Opettajien huoli ryhmän tunneilmapiiristä heidän ollessaan stressaantuneita ei siis ole aiheeton.

Haastattelemani opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että voivat tehdä työnsä mahdollisimman hyvin ja lapsen etua ensisijaisesti ajatellen. Toistuvasti haastavia tilanteita läpi käyneet opettajat kertoivatkin kokevansa huonoa omaa tuntoa siitä, etteivät he väsyneinä kykene tukemaan kaikkia lapsia niin hyvin kuin toivoisivat.

Vo2: Työntekijän jaksaminen vaikuttaa siihen, että paljonko sitä niinku, miten sitä jaksaa niinku ennakoija tilanteita ja jaksaa niinku tukea sitä lasta siinä vaiheessa, ku se on vielä ehkä tuettavissa ja sillä tavalla.

Vo3: Kyllä itestäki huomaa semmosia tunteita, ettei jaksais aina tarttua siihen. Että ei vaan ennää jaksais mennä puuttumaan, vaikka tietää, että se on niitten yhteisesti sovittujen sääntöjen vastaista, ja se lapsi kyllä itekki tietää.

Opettajan työ on Virtasen (2012, s. 85-87) mukaan täynnä kohtaamisia, eritasoista auttamista ja usein hyvin hektistä. Syyllisyydentunto on hänen mukaansa tuttua monelle opettajalle. Friman (2016, s. 127) nostaa esille jopa näkemysten itsekriittisyydestä korkeasti koulutettujen ihmisten helmasyntinä, jota yliopistokoulutuksen painottama asioiden kriittinen pohdinta ja punnitseminen olisivat synnyttäneet. Opintojen jälkeen kriittinen ajattelu siirtyisi oman työn tarkasteluun (Friman, 2016, s. 127). Lahtisen ja Rantasen (2019, s. 159) mukaan riittämättömyys onkin työuraansa aloittelevan opettajan yksi perustunteista. Virtanen (2012, s.

85-87) jatkaa, että ammatillisen kasvun myötä kuitenkin omiin menettelytapoihin kohdistunut kritiikki yleensä vähenee ja opettaja pystyy ymmärtämään ja hyväksymään rajallisuutensa suhteessa omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa. Tämä vähentää hänen mukaansa myös kokemuksia epäonnistumisesta ja vähentää itsesyytöksiä.

Osa haastateltavista kertoi kokevansa työssä vastaantulevat tunteet vahvasti myös itsessään. Virtasen (2012, s. 70) mukaan opettajan työtä tekevät kokevat toisinaan niin sanottua myötätuntouupumusta. Tämä on hänen mukaansa tyypillistä etenkin hyvin empaattisille ihmisille, sillä kyky asettua vahvasti toisen asemaan saa tuntemaan hetkellisesti samoja tunteita kuin toinen. Tämä vahvistaa halua ja kykyä auttaa, mutta voi myös uuvuttaa (Virtanen, 2012, s. 70). Opettajat kertoivat murehtivansa esimerkiksi lapsen tilassa tapahtuvaa muutosta huonompaan suuntaan. Lasten eteen halutaan tehdä kaikkensa.

Vo3: Ja se tuntuu pahalta semmonen, jos mennee lapsen asiat takapakkia tietyllä lailla. Että kun on saanut jo jollaki lailla toimiin sen homman ja sitten yhtäkkiä pakka on taas levällään. Mietitään, mitä me tehhään tämän lapsen hyväksi, että sillä ois helpompi olla täällä eskarissa ja muilla samoten.

Useasta haastattelusta löytyi kertomuksia tottumisesta. Opettajat tiedostavat, että esimerkiksi väkivallan kohtaamiseen työssään ei saisi tottua tai alkaa normalisoida sitä, mutta kun tilanteisiin ei ole saanut apua ja sitä jatkuu kuukaudesta tai jopa vuodesta toiseen tietyissä päiväkodeissa, voi siihen alkaa jollakin tasolla myös tottumaan. Sitä ei kukaan opettajista kuitenkaan haluaisi tapahtuvan. Hankalia ja haastavia tilanteita ei aina edes viitsisi ottaa puheeksi ja kertoa, millaista arki haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa ryhmässä päivästä toiseen voi olla.

Vo2: Ja sitten hyvin paljon on sitä, tai niinku on tapahtunut niinki, että siihen on alkanu tottumaan. Että siihen vähän niinku tottu ja turtu.

Myös Kerolan ja Sipilän (2017, s. 118) sekä Sutelan (2022, s. 124) mukaan henkilöstöllä on vaarana tottua aggressiiviseen tunneilmaisuuun ja mitä hankalampiin käyttäytymisen muotoihin.

Osa opettajista oli saanut apua haastavissa tilanteissa myös työnohjauksen kautta. Ulkopuolisen, konsultoivan ammatti-ihmisen apu ja tuki työyhteisölle voikin olla haastavissa tilanteissa merkittävä (Ahonen 2017a, s. 235-255; Kerola & Sipilä, 2017, s. 118-119; Kivijärvi & Linno, 2016, s. 6). Ahosen (2017a, s. 235-255) sekä Kerolan ja Sipilän (2017, s. 118-119)

mukaan ohjauksellisessa tuessa tärkeintä onkin keskittyä siihen, että haastavien kasvatustilanteiden keskellä ei kuluteta omaa ja toisten tunne-energiaa loppuun, vaan ammatillinen ote saataisiin säilytettyä. Heidän mukaansa myös pätevyyden tunteen vahvistaminen ja onnistumisen ilon ylläpitäminen koko yhteisön kesken antaa voimaa tehdä työtä ja on merkittävä työssä viihtymiseen vaikuttava tekijä. Ahonen (2017a, s. 255) huomauttaa, että ryhmissä, joissa esiintyy haastavia kasvatustilanteita usein, tulisi työnohjauksellista tukea toteuttaa säännöllisesti, osana arkea. Työnohjauksen tarkoituksena ei hänen mukaansa ole valmiiden ratkaisujen löytäminen haastaviin tilanteisiin, vaan enemmänkin työntekijän omien oivallusten ja oppimisen tukeminen.

Toisinaan rankat kokemukset kuormittavat niin, että myös työterveyden mukaantulo on tarpeellista.

Vo1: On sitten tosiaan joutunu niinku ihan sanomaan, pyytämään siihen jo ihan semmosta apua, että nyt oikeesti täytyy tapahtua ja sitten siinä on ollu myös työterveyshuolto aika hyvin mukana. Ja mun mielestä se on ollu tosi, tosi niinku se avaintekijä.

Jatkuva väkivallan uhka synnyttää Kerolan ja Sipilän (2017, s. 10) mukaan pelkoa ja psyykkistä stressiä. Nämä puolestaan heidän mukaansa traumatisoivat. Henkisesti kuormittavaa työtä tekevän onkin tärkeä oivaltaa, että pidemmällä aikavälillä kertynyt ja energiaa vievä tunnekuorma tulisi myös purkaa pois, jotta työssä jaksaa ja viihtyy (Virtanen, 2012, s. 45).

Kaikesta huolimatta lapsen onnistumisen kokemukset ja se, kun huomaa lapsen taitojen menneen selvästi eteenpäin pitkän yhteisen harjoittelun tuloksena, lisää opettajien kokemusta tunnetaitotyön tekemisen merkittävydestä. Myös ilon tunne lapsen puolesta tuntuu tällöin vahvasti opettajissakin.

Vo3: Ne on niin pitkän tähtäimen juttuja, mutta muistan miten esimerkiksi vasta tunsin iloa, kun yks lapsi, jolla on tämmöstä itsetunnon heikkoutta ja pettymykset on tullu aina hirmu suurina, ni sano vanhemmilleen kun hankala asia ei sujunu, että ei mun tarvi tätä vielä osata, että mää harjottelen. Että jotaki hänen siinä ajattelussa oli tapahtunut ja jotaki semmosta kärsivällisyyttä oli tullu. Semmosta armollisuutta justiin itseä kohtaa, mitä oli opeteltu, että ei tarvi osata heti. Tuntu hyvältä se.

Kasvatustyö nähdäänkin Tuukkasen (2013, s. 19) mukaan monien haasteiden ja vaatimusten ohessa tekijää palkitsevana työnä. Hänen mukaansa voimia hektisen arjen keskellä jaksamiseen antavat juuri lasten onnistumisen kokemukset, heidän vilpitön ilonsa ja työntekijän tunne siitä, että on jossakin osa-alueessa onnistunut. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle tehdystä tutkimuksesta (2012) käy lisäksi ilmi, että työntekijälle tuo esimiehen ja tiimin antamaa positiivista palautetta vielä enemmän iloa lapsen ja perheen kanssa saavutettu sujuva yhteistyö, sekä henkilökohtaisesta suorituksesta nauttiminen lapsen oivaltaessa ja oppiessa uutta (Tuukkanen, 2013, s. 19).

Vaikka kokemukset opettajilla ovat olleet välillä hyvinkin rankkoja, on kertomuksista poimittavissa myös huumoria asioiden käsittelyn ja tunnelman keventämisen keinona.

Vo2: Meillä nousi tämmönenki asia esille, että kuin pahalta se maanantaisin tuntui se työ, mutta perjantaina siihen oli jo tottunu.

Kaikkeen ihmisten väliseen kanssakäymiseen tarvitaan Kerolan (2017, s. 127) mukaan iloa ja leikkimielisyyttä. Huumorin avulla voi hänen mukaansa löytää selviytymiskeinoja ja voimaa jopa kaikkein rankimpia kokemuksia sisältävän arjen keskelle. Tuominen (2020, s. 97-98) on samoilla linjoilla kirjoittaessaan, että tiimin keskeisimpiä yhteenkuuluvuuden lisäämisen ja paineiden purkamisen keinoja onkin yhteinen, vapauttava huumori. Yhdessä nauraminen on koettu jopa välttämättömänä, jotta töitä kyetään tekemään paineen alaisina (Tuominen, 2020, s. 98).

6.2 Haastava käyttäytyminen opettajien kertomuksissa

Tässä aluvussa käsitelen opettajien kertomuksista nousseita haastavan käyttäytymisen muotoja, jotka ovat vaikuttaneet eniten opettajien työhön ja siinä selviytymiseen. Kertomuksia syntyi pettymysten sietokyvyn heikkoudesta sekä tilanteista, joissa lapsi ikään kuin lukkiutuu, eikä näytä minkäänlaisia tunteita. Kaikista eniten narratiiveja syntyi, ja selkeästi haastavimmaksi tekijäksi opettajat kokivat työssään lasten väkivaltaisen käyttäytymisen ja sen lisääntymisen viime vuosina. Kolme neljästä haastattelemastani opettajasta oli kokenut, tai kokee tälläkin hetkellä, säännöllisesti tilanteita, joissa ryhmän lapsi tai lapset turvautuvat väkivaltaiseen käytökseen vahvojen tunnekokemustensa purkamisen keinona.

Lähes jokainen opettaja toi kertomuksissaan esille tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmien esiintymisen lapsiryhmissään, mutta niihin opettajat pääsääntöisesti kokivat löytävänsä keinoja

ja pystyvänsä auttamaan lapsia esimerkiksi pienryhmätoiminnan, aistiärsykkeiden karsimisen, apuvälineiden tai tauottamisen keinoja käyttäen. Ryhmänäkökulmasta katsottuna osa opettajista kokee lisäksi haasteena niin sanotun tunnetilan tarttumisen, jolloin toimintamallitkin voidaan oppia ryhmässä sellaiselta lapselta, jolla on suuret haasteet ja vielä paljon oppimista tunnetaidoissa. Cacciatoren ja Korteniemi-Poikelan (2020, s. 51) sekä Pöyhösen ja Livingstonin (2020b, s. 69) mukaan tunteet tarttuvat helposti ihmiseltä toisella. Heidän mukaansa puhutaan aivoissamme olevista niin sanotuista peilisoluista, jotka peilaavat erityisesti muiden tunteita ja kopioivat niitä tahattomasti ja huomaamatta. Myös Ranta (2021, s. 155) tiedostaa mallioppimisen negatiivisen puolen kirjoittaessaan kehitystä ja oppimista haittaavista kaverisuhteista vertaisryhmässä.

6.2.1 Pettymysten sieto

Kaikki haastattelemiini esiopetuksen opettajat toivat esille haasteet lasten pettymystensietokyvyssä. Pidempään alalla työskennelleet kokivat, ettei haasteet pettymysten siedossa ole mikään uusi ilmiö, mutta haasteita näissä taidoissa on ilmennyt heidän ryhmässään viime vuosina yhä useammalla lapsella.

Vo1: Niinku nousee ekana esille tällä hetkellä pettymystensietokyky. Et siinä on aika monellakin lapsella sitä haastetta.

Vo4: Pettymysten sieto on kyllä välillä haastavaa ollut. Et ei pysty käsitteleen pettymyksiä tai sitten on niin vahva se oma tahto syystä tai toisesta, varmaan siinäki just nimenomaan se, että ei oo ne tunteet vielä niin hallussa, tai tunnetaidot, niin näkyy sitten ihan niinku konkreettisine raivareina.

Pöyhösen ja Livingstonin (2020b, s. 58) mukaan pettymyksen tunne on lapsesta vaikea, sillä se haastaa lapsen minäkäsitystä olla pärjäävä ja osaava. Haastattelemiini opettajat ovat pohtineet myös mahdollisia syitä ja selityksiä kokemalleen lisääntyneelle haasteelle lasten pettymystensietokyvyn kanssa. Opettajat olivat havainneet tilanteita, joissa joidenkin vanhempien on ollut vaikea nähdä lapsen pettymys, ja lapselle on voitu antaa helpommin jokin asia periksi.

Vo1: Että sen vanhemman on ehkä vaikeee niinku nähä se lapsen pettymys. Niin annetaan sitten helpommin joku asia periksi. Tätähän ei tietenkään voi yleistää.

Ahonen (2017a, s. 53) korostaa, että lapset tarvitsevat rajoja ja niistä on aina vastuussa aikuinen, vaikka ne voivat aiheuttaa lapsille useinkin pettymyksen tunteita. Pettymyksen sietoa tulisi hänen mukaansa vain sitten harjoitella yhdessä sietämään. Pöyhösen ja Livingstonin (2020b, s. 56-57) mukaan lapsi nimittäin oppii käsittelemään rakentavalla tavalla elämään kuuluvia pettymyksiä vain harjoittelemalla niiden kohtaamista. Lisäksi he huomauttavat, että aikuisen tehtävä ei ole ratkaista asiaa poistamalla lapselta pettymyksen aiheita, vaan tsemptata ja lohduttaa häntä, ja olla lähellä.

6.2.2 Vetäytyvät lapset

Opettajien kertomuksissa nousi esille haastavina tilanteet, joissa lapsi ikään kuin lukkiutuu tai vetäytyy, ja tunteiden näyttäminen tai nimeäminen tuntuu ylivoimaisen vaikealta. Myös yhteistyö toisten kanssa voi tämän vuoksi olla haastavaa. Jos tunnetaitoja on opeteltu pitkään, tehty erilaisia harjoituksia ja annettu aikaa, mutta lapsi ei edelleen kykene sanoittamaan tai ilmaisemaan juuri minkäänlaisia tunteita, tuntee opettajat keinottomuutta olla avuksi lapsen tunnetaitojen kehittymisen tukena.

Vo4: Sit semmonen lapsi, joka ei näytä niinku tunteita suuntaan eikä toiseen. Et ei oikein niinku mistään saa kiinni. Et lapsi on vähän semmonen saippuapala niiden tunteidensa kanssa, että ei vaan niinku, mikään tunne ei vaan näy. Niin sitten tuota, et niissäki tilanteissa on tietenki sitten haastava, haastava tukee.

Vo3: Joittenki lasten kohalla, kun kysyy, että no miltä se sunsta tuntuu, ni vastaus on aina että en mää tiää.

Vo4: Semmoset, jotka niinku ei koskaan tiedä mitään, aina vastaus et en mä tiää, ni se on niinku tosi, tosi vaikeeta. Mitä näet kuvassa? En mä tiää. Et etkö sä oikeesti hahmota, vai eiks oo motivoitunut vai... Et ne koen itse omasta näkökulmasta haastavina.

Kertomuksissaan opettajat kokevat tärkeäksi lasten innostamisen ja motivoimisen uusiin, opittaviin asioihin. Kuitenkin lapset, joita on haastavaa saada innostumaan tai mukaan

tekemisiin, haastaa myös opettajia, jotka haluavat yrittää kaikin keinoin tukea lapsen kasvua ja kehitystä eteenpäin.

Vo4: Jotka ei motivoitu mistään. Ei kiinnostu mistään, ei kiinnity mihinkään. Ni ite nään sen myös niinku haastavana. Et, et kun ei saa tavallaan motivoitua lasta oikein mihinkään, ni on hirveen vaikee sitten tukee sitä kasvua ja kehitystä, kun ei saa edes oikeen niinku tietoa, et mikä, mikä niinku se haaste siellä taustalla on sitten.

Niinpä opettajia huolestaa, osaavatko he tukea tällaisia lapsia oikealla tavalla, kun eivät toisinaan saa ollenkaan kiinni heidän tunteistaan tai ajatuksistaan.

Vo3: Joskus tuntuu, et ne tunnekokemukset tulee niin voimakkaana, et se lapsi menee ihan lukkoon siitä tunteesta. Ja sitten voi olla haastavaa nimetäkin että miltä tuntuu.

Pöyhösen ja Livingstonin (2019b, s. 32) mukaan tällaisten lasten tarpeet voivatkin jäädä huomioimatta, mikäli he eivät osaa ilmaista tunteitaan. Siksi olisikin heidän mukaansa tärkeää oppia tunteiden ilmaisua. Tunteiden patoaminen kuluttaa psyykkistä hyvinvointia ja vie energiaa (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 32).

Opettajat pohtivat omaa rooliaan näissä tilanteissa, jotka voivat heidän mukaansa vaatia usein aikaa ja monenlaisiakin kokeiluja, jotta lapsi avautuisi näyttämään ja osoittamaan avoimesti erilaisia tunteitaan.

Vo3: Oma roolini olis siinä, että auttais lasta niinku nimeämään sen tunteen ja sitten myöskin löytämään keinoja siihen, että miten sen pystyy hyväksyyn, niin sitten auttaa että lapsi pystyy myös päästään siitä tunteesta irti, että ne on (tunteet) niinku pilviä taivaalla, että niitä tulee ja sitten ne menee, ettei tavallaan jäis lukkoon sen tunteen kans.

Opettajien mukaan lasten kanssa, jotka ikään kuin lukkiutuvat tunteinensa, tulee olla hyvin hienovarainen ja toimia erityisen sensitiivisesti. Liika tungettelevaisuus ja ikään kuin väkisin yrittäminen usein vain pahentavat tilannetta. Vetäytyvyys kumpuaa usein lapsen temperamenttityypistä, ja lapsi kaipaakin ennen kaikkea aikaa ja kannustusta (Ahonen, 2017a, s. 48-49; Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 99-104; Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 148-149).

Toisinaan vetäytymisen taustalla on lapsen kyvyttömyys ymmärtää toisten lasten sosiaalisia viestejä tai vastata niihin vuorovaikutusta rakentavalla tavalla (Ahonen, 2017a, s. 48-49).

Vetäytyvillä lapsilla, joille tunneilmaisu tuottaa paljon työtä, on usein haasteita myös sosiaalisessa kanssakäymisessä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 109). Ahonen (2017a, s. 48) määrittelee vetäytyvän käyttäytymisen haluttomuutena tai vaikeutena osallistua sosiaaliseen toimintaan. Syrjäanvetäytyvät lapset vaikuttavat viihtyvän yksin, mutta vetäytyminen on pitkälti Kerolan ja Sipilän (2017, s. 109-110) mukaan oppimisen tulosta. Vetäytymisellään lapsi on heidän mukaansa ehkä karkottanut kaverit ympäriltään. Opettajatkin kokevat tällöin neuvottomuutta sosiaalisesti avuttoman oppilaan kanssa. Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan onkin tärkeä muistaa, että vaikka lapsi näyttääkin viihtyvän yksin, oppii ja kehittyy ihminen kuitenkin aina vuorovaikutuksen kautta. Myös kaikkein yksinäisinkin kaipaa heidän mukaansa yhteyttä toisiin. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi voisikin sanoa sosiaalisten taitojen opettamista (Kerola & Sipilä, 2017, s. 109-110).

Opettajien huoli vetäytyvistä lapsista heidän tunne-elämänsä sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta on aiheellinen, nimittäin erityinen alttius torjutuksi tulemiselle vertaisryhmässä ja myöhemmässä elämässä on Ojalan (2015, s. 53) mukaan juuri vetäytyvillä sekä aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla. Torjutuksi tuleminen ja kiusaamisen kohteeksi joutuminen lisäävät yleensä entisestään vetäytyvää tai aggressiivista käyttäytymistä (Ojala, 2015, s. 53).

Ahonen (2017a, s. 49) huomauttaa, että vaikka vetäytyviä ja sisäänpäin suuntautuneita lapsia ei ehkä pidetä yleisesti yhtä ongelmallisina kuin lapsia, jotka käyttäytymisellään häiritsevät muita, kokevat kasvattajat heidän vetäytyvän käyttäytymisensä kuitenkin suhteellisen kuormittavana. Tämä johtuu hänen mukaansa huolesta lapsen kehityksen suhteen, kun lapsi ei kykene osallistumaan yhteisesti ohjattuun toimintaan, minkä lisäksi hän vetäytyy usein vuorovaikutustilanteista toisten lasten kanssa. Toisena kuormitusta lisäävänä ja aikaa vievänä tekijänä hän mainitsee sinnikkään ja jatkuvan kannustamisen ja huomioimisen, jota tällaiset lapset tarvitsevat huomattavasti toisia enemmän (Ahonen, 2017a, s. 49). Myös Cacciatore ym. (2013, s. 26) viittaavat opettajien tunteita koskevaan tutkimukseen (2012), jossa vetäytyminen, ilmeetön, eleetön ja välinpitämätön lapsi koettiin jopa ulospäin reagoivaa lasta vaikeammin ymmärrettävänä ja käsiteltävänä.

6.2.3 Väkivallan uhka ja väkivaltainen käyttäytyminen

Ennen tämän kappaleen alla esittelemiäni tutkimustuloksia, avaan hieman väkivallan käsitettä. Väkivallalla ymmärretään käsitteenä mitä tahansa hyökkäävää käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on toisen ihmisen vahingoittaminen (Rantaeskola, Hyyti, Kauppila & Koskelainen, 2014, s. 6-7). Rantaeskolan ym. (2014, s. 6) mukaan väkivalta jaetaan usein fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan, joista molemmat vahingoittavat ihmistä. Tässä kappaleessa lasten fyysiseen väkivaltaan luettavissa oleva käyttäytyminen voi korostua, mutta kuten Rantaeskola ym. (2014, s. 6) huomauttavat, henkistä väkivaltaa syntyy silloin, kun fyysisen väkivallan uhka on läsnä. Tämän perusteella opettajien kertomuksista ilmenee molempia väkivallan muotoja. Rantaeskola ym. (2014, s. 6-7) kirjoittavat myös työväkivallasta, joka voidaan määritellä työssä tapahtuvaksi, normaalista poikkeavaksi tapahtumaksi tai käytökseksi, jonka yhteydessä työntekijää on uhattu tai vahingoitettu niin, että hänen hyvinvointinsa on vaarantunut sen seurauksena.

Haastatteluistani löytyi paljon kertomuksia tilanteista, joissa opettajat kohtaavat väkivaltaista käyttäytymistä työssään. Kolme neljästä opettajasta oli kohdannut tai kohtaa tälläkin hetkellä esiopetusryhmässä työskennellessään väkivaltaa tai sen uhkaa ryhmän lapsen tai lasten taholta. Väkivalta on kohdistunut joko ryhmän aikuisiin, toisiin lapsiin tai ympäristöön. Opettajien tehtävä on ollut myös suojella väkivaltaisesti käyttäytyvää lasta itsensä satuttamiselta. Opettajien kertomuksissa kaikkein suurimmaksi haasteeksi työssä koettiin juuri väkivaltaa sisältävät tilanteet: niiden hoitaminen, väkivaltaan puuttuminen ja arjen eläminen tilanteessa, joissa väkivallan uhka on koko ajan läsnä ja tilanteet ovat ennakoimattomia.

Vo2: Semmoset, mitkä hirveen paljon ittiä pohituttanu monelta kantilta, niin on ne semmoset, mitkä rikkoo semmosen oman fyysisen koskemattomuuden. Että se on jotenki niinku pysäyttävä paikka, jos tulee yllättäen nyrkistä naamaan, tai tuota potkastaan tai purastaan tai kynsitään, tai sitten yritetään luistimella potkasta jalakaan. Nää on ollu semmosia tilanteita, että huhhuh, että miten tässä ei oo käynnyhtään pahemmin.

Suomen perustuslaki takaa Suomen kansalaisille oikeuden muun muassa koskemattomuuteen ja turvallisuuteen (Suomen perustuslaki, 2. luku: perusoikeudet, 7. §). Kerola ja Sipilä (2017, s. 10-11) kuitenkin huomauttavat, että monen haastavasti käyttäytyvän ihmisen kanssa työskentelevän arjessa henkilökohtainen koskemattomuus on jatkuvasti vaarassa. Mustelmat, raapima- tai puremajäljet eivät ole harvinaisia, kun henkilö työskentelee aggressiivisesti

oirehtivan lapsen tai aikuisen kanssa (Kerola & Sipilä, 2017, s. 10-11). Edellä mainittu olisi voinut olla myös jonkun haastattelemani opettajan kertomuksesta.

Vo1: Ja mun mielestä se on sillain, että tavallaan on avattu silmät sille, että myös varhaiskasvatuksen puolella voi olla, niin jostakin syystä lapsi, joka todellakin on ihan itselleen, toisille lapsille mutta myös niille kasvattajille ihan, siis fyysinen uhka. Plus sitten se henkinen puoli lisäksi.

Työväkivaltaa tutkineet Rantaeskola ym. (2014, s. 10) puhuvat riskiammattiteista, kun luettelevat ammatteja, joissa kohdataan kaikkein eniten uhkailua, häirintää ja väkivaltaa. He listaavat yhdeksän eniten työssä väkivaltaa ja sen uhkaa kokevat ammattiryhmät, joiden joukossa viidentenä mainitaan opetustyössä työskentelevät. Lisämainintana opetusalan työntekijöiden kohdassa mainitaan: ”Myös varhaiskasvatuksen työntekijät” (Rantaeskola ym., 2014, s. 10).

Vaikka opettajat kertoivat tilanteista, joissa ryhmän aikuiset olivat saaneet väkivaltaisen käyttäytymisen seurauksena jopa sairauslomaa vaativia fyysisiä vammoja, ja heiltä oli rikottu omaisuutta, kuten silmälasia nyrkeillä lyöden, on väkivaltapuhe ollut vielä jokseenkin vierasta varhaiskasvatuksen piirissä. Kuitenkin osa opettajista kertoi havahtuneensa viime vuosina siihen, että terminä väkivalta kuvaa tekojen todellista luonnetta rehellisemmin ja aidommin kuin esimerkiksi fyysisen kontaktin ottaminen tai aggressiivinen käyttäytyminen. Opettajat kertoivat käyttävänsä itse termejä toisinaan vielä rinnakkain, ja valikoivansakin terminologiaa tilanteen mukaan riippuen esimerkiksi siitä, puhutaanko lapsen vanhempien, työkavereiden vai työterveyslääkärin kanssa.

Vo2: Kyllä se on meille aika vierasta puhua siitä väkivallasta semmosena asiana kuin se oikeesti on. Että eihän me puhuta vaikka laittomista uhkauksista, jos meille sanotaan että mää tapaa sut, eikä me puhuta niinku pahoinpitelystä silloin ku nyrkki heiluu. Että me enemmän pohitaan sitä, että mitä me tehtiin väärin tai semmosta. On pitänyt ihan herätellä sitä keskustelua, että hei oikeesti...

Opettajat kertoivat myös kohtaavansa tilanteita, joissa joutuvat yllättäen pohtimaan omaa toimintaansa siitä näkökulmasta, miten tilanteesta edetään eteenpäin ottamatta lisää riskejä. Usein tulee vastaan tilanteita, joihin on välttämätöntä puuttua. Haastava käyttäytyminen onkin usein sellaista, että huomiotta jättäminen ei tule kyseeseen, vaan tilanteisiin on pakko puuttua (Kerola & Sipilä, 2017, s. 28).

Vo2: Jotenki siinä vaiheessa, ku sulla on se lapsi siinä, sää oot jotenki lukinnu sen siinä, että se ei pääse vahingoittaan ittiä ja sua, ja sillä on ne luistimet vielä yhä jalassa, ja mietit miten pääsen tästä tilanteesta etteenpäin. Se on ihan hirveä, oikeestaan aika hirveä tilanne. Sillä on kaks teräasetta jaloissa ja sitten se on hepuleissaan siinä, ni nehän viuhuu ja vaikka mihin suuntaan ne luistimet.

Vo1: Kun se lapsi ei pysty niinku kontrolloimaan omia tunteitaan, vaan ne menee niin yli, että sitten on jo toiset lapset ja aikuinen vaarassa.

Vo3: Että kuka siinä sattuu lähimpänä olemaan, niin hän sitten saa niskaansa sen.

Opettajat ovat pohtineet paljon keinoja ja olleet huolissaan myös väkivaltaisesti käyttäytyvien ja tunteiden hallinnan pulmia omaavien lasten sosiaalisten taitojen kehitymisestä, sillä tällaiset lapset aiheuttavat helposti ryhmän toisissa lapsissa pelkoa, eikä heidän kanssaan mielellään vapaaehtoisesti leikitä.

Vo2: Kun ei ihan niinku pysty sääteleen omaa toimintaa, tai niinku käyttäytyy haastavasti, aggressiivisesti, fyysistä kontaktia helposti ottaen, ni se näkyy myös siinä, että voi olla haasteita löytää kavereita ja olla kavereitten kans.

Vo3: Ja sitten toisetki lapset ei halua leikkiä semmosen lapsen kanssa, ja ne alkaa vähän niinku pelkäämäänki sitä.

Etenkin ryhmän herkät lapset voivat kokea voimakastakin pelkoa ja ahdistusta, kun joutuvat tekemisiin väkivaltaisesti käyttäytyvän lapsen kanssa (Cacciatore ym., 2013, s. 29). Kanninen ja Sigfrids (2012, s. 75) huomauttavat, että hyvät tunnetaidot omaavat lapset ovat yleensä kaveripiirissä suositumpia. Laaksosen (2022, s. 63-64) ja Ojalan (2015, s.45) mukaan ei-suositujen ja torjuttujen lasten ominaisuuksiin liitetään usein aggressiivisuus, kärsimättömyys sekä piittaamattomuus säännöistä ja toisten tunteista. Toistuvat kokemukset torjutuksi tulemisesta vertaisryhmässä vaikuttavat negatiivisella tavalla myös lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan (Lehtinen ym., 2011, s. 247). Jatkuvan aggressiivisen käytöksen ikävin seuraus lapselle usein on oman pahan olon lisäksi leimautuminen tietynlaiseksi (Cacciatore ym., 2013, s. 29). Sekä kiusaajilla että kiusatuksi joutuvilla lapsilla on usein yhteisenä piirteenä vaikeus käsitellä tunteita (Kumpulainen, 2016, s. 102).

Haastatteleman opettajat painottivat paljon kertomuksissaan ennakoinnin merkitystä, huolellista suunnittelua ja yhtenäisiä linjauksia koko tiimiltä ryhmässä, jossa on väkivaltaisesti käyttäytyvä lapsi tai lapsia. Toisinaan on kuitenkin tullut vastaan tilanteita, joissa lapsen käyttäytymisestä ei ole voinut millään tavalla ennakoida sitä, milloin seuraava väkivallanteko tapahtuu. Silloin arki lapsiryhmässä koettiin hyvin kuluttavana.

Vo3: Sitten on lapsi, että häntä ei tarvi ku katsoa väärällä lailla tai sanoa joku väärä sana, niin hän saattaa alkaa hirmu aggressiiviseksi.

Vo1: Ku on lapsia, et sen käyttäytymisestä näkee, niinku vaikka silmistä et se toiminta alkaa niinku kiihtymään, että sää pystyt niinku ennakoimaan sitä. Mutta sitten sillon ku on semmonen aivan, et se tulee niin ennakoimatta, sää et pysty ajattelemaan, se tulee niinku nollasta sataseen, niin siellä tulee semmosia ihan väkivaltatilanteita ja vaarallisia tilanteita, että siellä on sillon vaarassa toisten lasten ja myös oma turvallisuus. Et siinä joutuu sitten ihan tosiaan äärimmäiseen tilanteeseen ja sitten jos se toistuu päivittäin, niin se, se on todella vaikee tilanne.

Myös Riihosen ja Koskisen (2020, s. 211) mukaan toisinaan, vaikka ennakoitaisiin kaikin keinoin, osa lapsista vain menettää täysin malttinsa. Ennakoinnin avulla kuitenkin mahdollisesti edessä olevien kielteisten tunteiden kokemista pyritään välttämään ja myönteisiä lisäämään (Nummenmaa, 2019, s. 280). Kerolan ja Sipilän (2017, s. 19-20) mukaan ennen väkivaltatilannetta useimmat lapset osoittavat käytöksellään jonkinlaisia ennusmerkkejä siitä, että tilanne on muuttumassa haastavaksi ja on syntymässä väkivallan uhkaa. Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä onkin heidän mukaansa reagoiminen näihin ennusmerkkeihin tarkoituksenmukaisesti ja suunnitelmallisesti. Ennusmerkkien havaitseminen ja ennakoivat toimenpiteet ovat tärkeitä myös siksi, ettei fyysistä rajaamista tarvitsisi käyttää (Kerola & Sipilä, 2017, s. 19-20, 29). Tunnereaktion jo sytyttyä on lapsen tunteiden säätelyyn huomattavasti vaikeampi vaikuttaa kuin ennakoivasti (Tompuri, 2016, s. 107). Ennakoinnin merkitystä ei voida liikaa korostaa haastavan käyttäytymisen voittamisessa, sillä haastavaa käyttäytymistä on turha hämmästellä, jos ennakoinnista ei huolehdita (Kerola & Sipilä, 2017, s. 84).

Vaikka haastatteleman opettajat kertoivat vaikeista väkivaltatilanteista työssään, väsymyksestä ja erilaisista tilanteiden aiheuttamista kielteisistäkin tunteista, kiinnitin huomiota siihen, miten arvostavasti opettajat itse lapsista aina puhuivat, olipa heillä minkälaisia haasteita tahansa.

Huoli väkivaltaisesti käyttäytyvistä lapsista, ja halu tehdä heidän tulevaisuutensa eteen omalta osaltaan kaiken, mihin vain pystyvät, oli selvästi havaittavissa kertomuksista. Haastavankin käyttäytymisen takaa opettajat pystyivät näkemään lapsen, jolla on pohjimmiltaan samat tarpeet kuin kaikilla toisillakin lapsilla.

Vo4: Kyl sen huomaa et ku tosiaan on useammassa päiväkodissa ollu ja tosi erilaisia tuen tarpeita, et on ihan niinku pakolaisleiritraumoista ja on kaikenmaailman koulunlykkäystä ja erityisen tuen lapsia ollu, ja justiin kaikenlaista, ni kyllä ne perusrungot ja perusasiat siellä kuitenkin on niinku kaikilla samanlaiset. Ja samanlaisia lapsia sieltä taustalta löytyy tietyllä tavalla kuitenkin.

Mattilan (2011, s. 35-36) mukaan lapsen periaatteellinen arvostaminen kuuluukin lapsityössä työskentelevien ammattitaitoon, ja jokaisen lapsen ainutkertaisuuden muistamista voidaan pitää aivan kuin sen kivijalkana. Arvostamisen voi nähdä siitä, kuinka merkittävänä jokaisen lapsen nähdyksi tulemistä pidetään omana itsenään, vahvuuksineen ja haasteineen (Mattila, 2011, s. 35-36).

6.3 Ammatillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse

Opettajat halusivat kertomuksissaan korostaa paitsi haastavia tilanteita, joissa tunnetaitojen pulmat näkyvät arjessa, myös vahvaa halua ymmärtää lasta ja nähdä haastavankin käyttäytymisen taakse. Myös Pöyhönen & Livingston (2019b, s. 36) huomauttavat, että jos kasvattaja keskittyy vain lapsen käytökseen, voi taustalla olevat tarpeet jäädä huomaamatta. Lapsen leimaaminen lähtökohtaisesti haastavaksi voi olla esteenä sille, ettei haastavan käyttäytymisen taustalla olevia syitä lähdetä edes selvittämään (Talala, 2019, s. 187). Ammattikasvattajan on pystyttävä sietämään myös negatiivisia tunteita, joita lapsella ehkä häntäkin kohtaan syntyy (Seppänen, 2021, s. 187).

Haastattelemilleni opettajille oli hyvin selvää, että lapsi ei käyttäydy haastavasti ilkeyttään tai ilman syytä, ja heidän mielestään onkin ammatillista pyrkiä aina tunnetaitokasvatukseen lisäksi pohtimaan yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla, mitä tarpeita käyttäytymisen takana on, ja tarvitseeko lapsi muutakin apua ja tukea, kuin koko ryhmälle tarkoitettua perinteistä tunnetaitokasvatusta.

Vo2: Mää koen sen sillä tavalla, että lapsi on sillon tavallaan haastava, kun, kun minä en ehkä ymmärrä tai tavoita sitä hänen niinku tavoitetta tai mikä, mihin hän niinku pyrkii sillä toiminnallaan. Tai en tavota, en pääse siihen, että miten mä autan sitä lasta osallistumaan siihen ryhmään. Että mä en pääse siihen niinku käsiksi, että mikä hätä sillä lapsella on. Ja se voi olla juurikin se tosi hirmu kiltisti toimiva lapsi, joka sitten jollaki toisella tapaa tuo jotaki semmosta niinku esille, jotaki muuta.

Opettajien mukaan joskus haastavan tilanteen aiheuttaa jokin tunnetila lapsella, josta aikuinen ei saa kiinni tai jota lapsi ei ehkä itsekään osaa sanoittaa. Haastatteleman opettajat olivat Kerolan ja Sipilän (2017, s. 84) kanssa yhtä mieltä siitä, että esimerkiksi muutokset ovat yleensä erityisen vaikeita henkilöille, joilla on käyttäytymisen ongelmia. Tähän sopivana vastatoimena käytetäänkin aiemmin tässä tutkimuksessa esiin nostettua ennakoitua, josta myös Kerola ja Sipilä kirjoittavat (2017, s. 84).

Vo2: On joku vähän erilainen uuempi tilanne vaikka, joka tuntuu hassulta ja sitten tulee pömpelit siinä tai semmonen jumi, tai sitten tuntuu että lähtee aivan kierroksille ja semmosta. Siirtymätilanteet on aika semmosia kriittisiä ja tilanteet, missä on jotaki uutta. Jonotustilanteet tai sitten semmonenki että ollaan pienessä tilassa isolla porukalla. Tai tulee paljon aistiärsykeitä.

Syy haastavalle käyttäytymiselle kuitenkin opettajien mukaan selviää yleensä aina jossakin vaiheessa. Taustalla voi olla kehityksellisiä tekijöitä, tai puolestaan aikuisen näkökulmasta pieniä, sen hetkisen lapsen elämäntilanteen aiheuttamia muutoksia, jotka ovat kuitenkin hänelle suuria ja jotka ovat voineet jäädä lapsen kanssa käsittelemättä. Lapsi heijastaa opettajien mukaan olemuksellaan ja käyttäytymisellään esiopetuksessa vahvasti sitä, millaista arkea kodeissa kulloinkin eletään.

Vo3: Kaikki mitä kotona on meneillään ja tämmöset asiat ne vaikuttaa.

Kodin ilmapiiri heijastuu vahvasti lapsen elämään, ja esimerkiksi vakavat ja pitkäkestoiset erimielisyydet kotona ovat omiaan aiheuttamaan häiriintymisen riskin lapselle, vaikka vanhemmat koettaisiinkin erikseen turvallisina (Sinkkonen & Kalland, 2016, s. 79).

Toisinaan tunne-elämän pulmina näyttäytyvä käyttäytyminen menee opettajien mukaan ajan kuluessa ja lasta huomioiden ohi, toisinaan tilanne vaatii pitkäkestoisempaa ja

moniammatillisempaa apua ja tukea. Opettajat korostavat kertomuksissaan sitä, ettei haastava käyttäytyminen johdu aina taitamattomuudesta tunnetaidoissa tai siitä, etteikö lapsi tietäisi miten toimia tai käyttäytyä, vaan taustalla voi olla asioita, jotka ohjaavat lasta tietyissä tilanteissa opittujakin taitoja enemmän.

Vo2: Se niinku että ei aina kyse oo siitä, että ei ois sitä taitoa käsitellä sitä tunnetta, vaan on kysymys pikemminki siitä, että on niin kuormittunu jostaki syystä. Että voi olla niistä aistiärsykkeistä tai sitten vaikka niistä kotiolosuhteista, että sitä taitoa ei juuri sillä hetkellä pysty käyttään.

Toisaalta siellä voi olla tunnetaitojen niinku pulmien takana joku muu syy. Ainaki itellä on sitä kokemusta, että siellä voi olla autismin jotain, tai adhd, tai siellä taustalla voi olla lapsen niinku joku kehityksellinen asia. Tai sitten siellä voi olla perhetaust- tai perheolosuhteisiin liittyvä asia. Että oon huomannu, että on ollu semmosia lapsia itellä, että siitä juurikin siitä haastavasta käyttäytymisestä voi päätellä vähän, että miten on kotona menny. Että se aaltoilee vähän sillä tavalla, että miten siellä, siellä mennee.

Vo4: Yhen kaverin kans oli, et se oli semmosta et hän alko kiljumaan. Sieltä löyty sitten sisarusuhteiden mustasukkasuutta esimerkiksi taustalta. Et koki niinku jäävänsä perheessä vaille sitä huomiota, ni se sitten purkautu tuolla eskarissa. Et se tietenki häiritsi myös muiden toimintaa, ku vaikka ruokapöydässä toinen alkaaki kiljahtelemaan, ni se oli tietenki oma prosessinsa päästä kärryille että missä syy ja miten sitten auttaa ja tukee.

Mut syy selvis.

Opettajat pohtivat haastavaa käyttäytymistä, joka voi ilmetä ulkoisesti samalla tavalla, esimerkiksi väkivaltakäyttäytymisenä, mutta jonka taustalla voi olla hyvinkin erilaisia tekijöitä neuropsykiatrisista haasteista traumataustaan. Lapsuudessa koetun trauman oireilu voikin Haravuoren ym. (2016, s. 96) mukaan ilmetä lapsilla monella eri tavalla, joita ovat muun muassa ahdistuneisuus, aggressiivisuus ja tuhoava käyttäytyminen. Kerolan ja Sipilän (2017, s. 14) mukaan myös esimerkiksi autismin kirjo sekä tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen häiriöt diagnosoidaan käyttäytymisen perusteella. Haastavan käyttäytymisen juuret voivat heidän mukaansa löytyä poikkeavista aistitoiminnoista, joita neurologisiin oireyhtymiin usein liittyy. Tällöin haastavan käyttäytymisen voi laukaista mikä tahansa valo, ääni, haju tai vaikka näköhavainto (Kerola & Sipilä, 2017, 14, s. 71).

Sekä traumataustan että voimakkaiden neuropsykiatristen haasteiden suhteen opettajat kokevat, että perinteinen tunnetaitokasvatus yksistään on usein keinona toimimaton, vaikka pelkän käyttäytymisen perusteella voisi ajatella lapsen tarvitsevan kipeästi juuri tunnetaitokasvatusta käyttäytymisen ja tunnesäätelyn pulmia helpottamaan. Näissä tilanteissa haasteet eivät kuitenkaan olleet enää lapsilla tahdonasia, vaan avuksi on tarvittu vahvempaa apua ja tukea.

Vo2: Ja molemmista (samalla tavalla väkivaltaisesti käyttäytyivistä lapsista, joilla keskenään hyvin erilainen tausta) vois olettaa, että tarvis tämmöstä tunnetaitokasvatusta, vaikka se juurisyy voi olla aivan eri. Että onko se sitten apu sille lapselle se tunnekasvatus? Voi toki olla, voi toki olla, mutta jotenki täytyy nähdä senki taakse.

Kuten haastattemieni opettajien kertomuksissa tuli ilmi, on joillakin lapsilla tarve sosiaalis-emotionaaliselle tuelle äärettömän suuri.

Vo1: Siis semmosessa ihan tosi tosi väkivaltatilanteessa, niin siinä ei riitä pelkästään mun mielestä päiväkodin työntekijöiden ammattitaito, vaan sillan tarvitaan ihan todella, todella aivan tämmöstä niin kuin aivan psykologista, psykiatrista auttamista.

Esimerkiksi emotionaalisesti traumaattisten kokemustensa vuoksi tällaiset lapset tarvitsisivat psykiatrista hoitoa vaurioitumisensa hoitamiseen (Ahonen, 2017a, s. 42-43). Kuten tässäkin tutkimuksessa on tullut ilmi, myös Ahosen (2017a, s. 42-43) mukaan ei ole tavatonta varhaiskasvatuksessa, että ryhmässä on tällaisiakin lapsia. Hänen mukaansa heidän oirehdintansa on erityisen voimakasta ja merkittävästi myös muiden hyvinvointia vaarantavaa. Ahonen huomauttaa (2017a, s. 42-43) että tilanteet ovat erityisen tukalia, koska ammattitaitoisimmatkaan varhaiskasvatuksen työntekijät eivät ole kuitenkaan mielenterveyden ammattilaisia. Moniammatillinen yhteistyö on tällöin avainasemassa, sekä mahdollisuus työnohjaukseen ja esimiehen tukeen työntekijöiden jaksamisen näkökulmasta (Ahonen, 2017a, s. 42-43).

6.3.1 ”Että tääkin olis hyvin voitu lähettää tutkimuksiin, mutta selvittiin banaanilla”

Yhden opettajan haastattelusta nousi mielenkiintoinen narratiivi, joka vahvistaa ammatillisuuden merkitystä nähdä lapsi ryhmässäkin yksilönä, niin tuen tarpeiden kuin koko ryhmänkin toimivuuden näkökulmasta. Opettajalla oli kokemus lapsesta, joka menetti

päivittäin tunteidensa hallinnan raivoamalla ja yrittämällä hajottaa paikkoja päiväkodissa. Opettaja lähti pohtimaan, mihin aikaan päivästä lapsen voimakkaat tunnereaktiot tulivat ja huomasi niiden ajoittuvan aina lähelle lounasaikaa.

Opettaja päätti kokeilla lapselle ylimääräistä pientä hedelmävälipalaa aamupalan ja lounaan välissä, jonka hän tarjosi lapselle muiden aikuisten huolehtiessa sillä aikaa ryhmän toisista lapsista. Pian huomattiin, että välipala toimi. Ilman sitä lapsi kannettiin aina retkiltä tai ulkoa itkevänä ja huutavana takaisin päiväkodille. Lapsella tuli sananmukainen ”nälkäkiukku” ja verensokerit ehtivät laskea syöntien välissä liian matalalle aiheuttaen hallitsemattomat kiukkukohtaukset. Nälkäisenä tai väsyneenä heräävät tunteetkin herkemmin ja tuntuvat voimakkaammilta, lisäksi niiden säätelyminen on tuolloin huomattavasti vaikeampaa kuin virkeänä ja kylläisenä (Pöyhönen & Livingston, 2019b, s. 37).

Haastavan tilanteesta teki se, että ryhmän muu henkilökunta ei tukenut opettajaa ja hänen ammatillista näkemystään lapsen tilanteen ratkaisemisessa, vaan heidän mukaansa ylimääräinen välipala yhdelle lapselle oli muiden lasten näkökulmasta epäreilua. Opettajan ollessa poissa töistä, ei lapsi ollut saanut ylimääräistä välipalaansa. Kerola ja Sipilä (2017, s. 60) painottavat, että koska lapsi ei itse kykene ohjaamaan omaa käyttäytymistään, tulisi häntä ympäröivien aikuisten tuki olla selkeää ja yhtenäistä. Aikuisten johdonmukaisella toiminnalla on erityisesti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevalla lapselle ratkaiseva merkitys (Ahoon, 2017a, s. 252). Jos ympäröivien aikuisten toiminta ja odotukset häntä kohtaan vaihtelevat suuresti, hämmentyy lapsi entistä enemmän (Kerola & Sipilä, 2017, s. 60).

Lapsen kanssa työskennellyt opettaja korostaakin kertomuksessaan ammatillisuutta nähdä yksilölliset tuen tarpeet, joihin kaikilla lapsilla on oikeus. Tuki voi olla jokaisen lapsen kohdalla erilaista.

Vo4: Et tavallaan mejän kasvattajien rooli ja se niinku ammattitaito tämmösissäki, että kuinka pienellä me pystyttiin turvaamaan jokaiselle se hyvä ja mukava varhaiskasvatus- tai esiopetuspäivä sen sijaan, että yks aikuinen on kiinni raivoavassa ja paikkoja rikkovassa lapsessa, ja se huomio menee muilta sitten tähän.

Mutta et just tässä on se niinku tasapäistäminen, kun jokainen, tai kun lapset ei oo tunnetaidoissakaan samalla viivalla. Et toiset tarvii, tarvii

enemmän, joskus se voi olla se välipala tai aikuinen siinä vieressä. Ihan mikä tahansa se onkin.

Että tääkin olis hyvin voitu lähettää tutkimuksiin, mutta selvittiin banaanilla.

Ajattelen, että kertomuksen opettaja oli sisäistänyt omaan toimintaansa Pihlajan (2019, s. 164) sekä Sandbergin (2021, s. 58) peräänkuuluttamaa lapsen yksilöllisyyden ymmärtämistä, huomioimista ja kuulemista, jotka heidän mukaansa ovat lapsen kanssa työskentelyn lähtökohtia. Lisäksi Kivijärvi ja Linnove (2016, s. 6) muistuttavat, että jo laki edellyttää kasvattajia lasten yksilöllisten tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tarkoituksenmukaisen tuen tarjoamiseen.

6.3.2 ”Et halutaan olla ns. mukavia vanhempia”

Kun haastatteleman opettajat pohtivat yleisesti haastavan käyttäytymisen takaa nousevia syitä, ei luonnollisestikaan yksiselitteisiä vastauksia löytynyt. Narratiiveja syntyi kuitenkin paljon sen jälkeen, kun oli poissuljettu havaittavissa olevat kehitykselliset pulmat tai traumaattiset kokemukset haastavaa käyttäytymistä selittävinä tekijöinä. Kerola ja Sipilä (2017, s. 72) huomauttavat, että aikuinen voi joutua tekemään pitkää ja huolellista ”salapoliisityötä” selvittääkseen syyn haastavalle käyttäytymiselle. Oli kuitenkin useampi tekijä, jotka monen eri opettajan kertomuksissa toistui, ja joiden arveltiin vaikuttavan ainakin osaltaan tunnetaidoissa ilmenneiden haasteiden pulmiin ja niiden syntyyn.

Yhtenä tekijänä opettajat peräänkuuluttivat näissäkin kertomuksissa rohkeutta olla turvallinen, rajoja asettava vanhempi myöskin kotona. Säännöt kuitenkin suojelevat lasta ja helpottavat hänen mahdollisuuksiaan toimia yhteistyössä toisten kanssa (Seppänen, 2021, s. 187). Tätä opettajat ovat halunneet muistuttaa myös vanhemmille heidän kanssaan käymissään keskusteluissa, sillä osa opettajista koki, että jotkut lasten käyttäytymisen haasteet voisivat johtua mahdollisesta rajojen puutteesta kotona, jolloin rajojen noudattamisen vaikeus näkyy eskarissa, jossa rajoja asetetaan ja joiden noudattamisesta pidetään myös kiinni.

Vo4: Usein se on ihan se, että uskaltaako laittaa rajoja. Et se on hirveen, hirveen monesti takana. Aiheuttaa lapselle tietenki sitä epävarmuutta, kun ei pysty vastaamaan sellasista asioista, mistä vanhemmat antaa tavallaan vastuun. Et halutaan olla ns. mukavia vanhempia.

Älylaitteita ja niiden vaikutuksia lasten käyttäytymisen pulmiin ja vuorovaikutustaitoihin oli moni opettaja pohtinut. Useampi kertoi pohtineensa, onko älylaitteet kotona sekä lasten että vanhempien käytössä vaikuttaneet vuorovaikutukseen lasten ja vanhempien välillä, ja sitä kautta lapsen vuorovaikutustaitoihin myös vertaisryhmässä.

Vo3: Voiko olla jotku älylaitteet, että semmonen vuorovaikutus vanhempien kans ois jotenki vähentyny tai vaikutunu?

Myös erilaisten pelien ja videoiden ikärajojen kiinnipitämisestä ovat opettajat joutuneet käymään keskustelua lasten vanhempien kanssa. Pelimaailma tulee puheissa herkästi eskaripäiviinkin mukaan. Paavonen (2016, s. 98-99) viittaa yli 2000 aiheesta tehtyyn tutkimukseen, jotka yhdenmukaisesti osoittavat lasten mediankäytöllä (ennen kaikkea televisio ja videopelit) olevan selkeä yhteys käyttäytymisen ongelmiin ja aggressiivisuuteen. Paavonen (2016) huomauttaa myös, että mediasta on tullut yksi osa perheiden arkea ja sen myötä perheenjäsenten välinen vuorovaikutus ja perheiden arkiset toimintatavat ovat muuttumassa. Vaikka media voi myös yhdistää perheenjäseniä yhteisten ajanviettotapojen kautta, liittyy lisääntyneeseen median käyttöön kuitenkin paljon huolenaiheita (Paavonen, 2016, s. 98).

Vo4: Mä luulen et iso haaste, tai iso niinku syy on myöskin noissa niinku tunnetaitojen haasteissa noi pelimaailmat ja kuinka paljon saa pelata. Ja saa isompien pelejä ja ohjelmia kattoo ja pelata, mut ei kuitenkaan pysty ymmärtään niitä. Ni siinä tulee sitten se ristiriita.

Mediatarjonnan lisääntyminen ja lasten mahdollisuus aikuisten tietämättä päästä erilaisiin sisältöihin älypuhelimilla sekä tableteilla, voi Paavosen (2016, s. 98) mukaan altistaa jo hyvin nuoria sellaisten asiasisältöjen pariin, joita lapsi ei kehitystasonsa ja ikänsä puolesta pysty vielä käsittelemään. Hallitsematon ja kontrolloimaton median käyttö nähdäänkin hänen mukaansa selkeänä riskitekijänä lapsen psykososiaaliselle kehitykselle. Myös Kerola ja Sipilä (2017, s. 75) tiedostavat median haastavan tämän päivän perhe-elämää monelta osin. Heidän mukaansa on kuitenkin vanhempien tehtävä laatia sopimukset ja luoda säännöt lasten mediankäytölle. Riippuvuus pelejä ja videoita kohtaan vaarantaa lasten ja nuorten kehitystä monelta eri osialueelta, sillä psyykkisten riskien lisäksi median parissa vietetty aika on pois ulkona olemisesta, liikunnasta ja esimerkiksi koulutehtävistä (Kerola & Sipilä, 2017, s. 75).

Paavonen (2016, s. 100) näkee kuitenkin positiivisena asiana median suhteen sen, että se on yksi harvoista ympäristön lisäämistä riskitekijöistä, joihin voidaan suhteellisen helposti ja

suoraan vaikuttaa. Keskeisenä keinona onkin vanhempien tietoisuuden lisääminen median haitoista (Paavonen, 2016, s. 101), jota haastattelemistani opettajista suurin osa olikin tehnyt. Väkivaltaa sisältävien filmien ja videoiden katselu voi toimia aggressiivisena käyttäytymismallina lapsille (Ojala, 2015, s. 52; Pulkkinen, 2022, s. 187). Se, minkälaisia malleja lapsi saa virtuaalimaailmassa tai todellisessa elämässä, ei ole samantekevää, sillä mallioppimisella on paljon merkitystä lasten käyttäytymiselle (Pulkkinen, 2022, s. 187). Tämän lisäksi rajojen puute tai kokemus siitä, että asiat annetaan helpommin periksi aggressiivisesti käyttäytymällä, lisäävät väkivaltakäyttäytymistä lapsilla entisestään (Ojala, 2015, s. 52).

Kertomuksissaan opettajat peräänkuuluttavat rajojen asettamisen lisäksi myös lapsille tärkeitä arjen rutiineja kotiin, struktuuria ja kiinteitä rakenteita. Niiden puuttuminen synnyttää opettajien kokemusten mukaan levottomuutta ja lisää haastavaa käyttäytymistä. Joidenkin perheiden arki näyttäytyy opettajien kertomuksissa hektisenä: järjestetään paljon toimintaa, ja kohtaamisia lapsen ja hänen tunteidensa kanssa jää päiviin vain vähän.

Vo4: Arki on monellaki täynnä kaikkea, et lapselle ei oikeen niinku jää tilaa siihen olla, olla lapsi niiden kaikkien tunteidensa kanssa. Pitää olla aina valmis siirtyyn paikasta a paikkaan b.

Vo3: Oisko sitten että jotenki lapset kokee stressiä enempi ku ennen.

Nykyelämän kiire aiheuttaa lapsillekin stressireaktioita, eikä tunteiden hallinta ole silloin helppoa (Lantieri & Goleman, 2008, s. 11). Kuten aikuisen, myös lapsen voimavarat ehtyvät, jos arki on hyvin kiireistä (Pöyhönen & Livingston, 2020b, s. 29). Tässäkin asiassa opettajat kokivat, että keskustelu vanhempien kanssa on kannattanut ja yhteisymmärrystäkin yleensä kuitenkin löytynyt.

Vo4: Ne rajat just. Ja sitten niinku vanhemmat ei välttämättä niinku hoksaa. Ja sit ku ruetaan puhumaan, ni et ihan totta, että näinhän me toimitaan, että eihän me kyllä laiteta rajoja tai ei oo sitä struktuuria siinä arjessa, et onhan se arki aika hektistä, ja ei oo niitä kiinteitä rakenteita. Ja niitä sitten lähetään perheittenki kanssa rakentamaan, et ne ottaa ne, sen arjen niinku struktuurin paremmin haltuun ja niinku ne rakenteet, et siel on se pysyvyys tietyllä tavalla lapselle. Et se arki toistuu kuitenkin, tietyt rutiinit toistuu samanlaisina. Se rutiinomaisuus on usein myös avain tässä.

Lisäksi opettajat nostivat esille struktuurin puuttumisen joidenkin lasten arjesta, mikä synnyttää helposti levottomuutta ja lisää haastavaa käyttäytymistä. Kaikki lapset hyötyvät struktuurista ja selkeästä arjesta, mutta lapselle, jolla on tunnetaitojen pulmia, se on kaiken a ja o (Ahonen, 2017a, s. 196; Kerola & Sipilä, 2017, s. 80). Riittävän ennakoitava, turvallinen arki luo tasapainoisen tunne-elämän kehittymiselle pohjan (Pöyhönen & Livingston, 2020b, s. 27).

Myös aggressiivista käyttäytymistä tutkinut psykologian professori Lea Pulkkinen (2022) huomauttaa lapsilta puuttuvan kodista usein juuri näitä toimintaa ohjaavia rakenteita. Pulkkinen (2022, s. 191-192) mukaan se voi johtaa äärimmillään kaaokseen, jossa vanhemmat eivät odota lapsilta johdonmukaista käyttäytymistä, vaan voivat olla epäselviä ja arvaamattomia odotuksissaan lapsia kohtaan. Tämä ei puolestaan tyydytä lapsen tarvetta kyvykkyyteen (Pulkkinen, 2022, s. 191-192). Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta rutiinit ovat tärkeitä, sillä ne lisäävät turvallisuuden tunnetta ja auttavat ennakoimaan omaa elämää (Pöyhönen & Livingston, 2020b, s. 31).

7 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut saada narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen tietoa esiopetuksen opettajien tunnetaitokasvatustyöstä sekä heidän kokemuksistaan haastavasta käyttäytymisestä lapsiryhmätyöskentelyssä esiopetusikäisten lasten kanssa. Opettajien kertomusten pohjalta löytyneet tutkimustulokset vastasivat hyvin jo aiemmin aiheesta tehtyä tutkimusta, ja saamilleni tutkimustuloksille olikin hyvin löydettävissä teoriapohjaa tueksi. Tutkimukseni toi esille sekä hyvin tiedostettua ja taitavasti suunniteltua tunnetaitokasvatustyötä, mutta myös monia epäkohtia kentältä, jotka liittyivät haastavaan käyttäytymiseen ja opettajien vaikeisiin kokemuksiin suhteessa niihin.

Tutkimustulosteni ensimmäisessä osiossa opettajien kertomuksista löytyi yksimielinen näkemys tunnetaitokasvatuksen merkityksellisyydestä esiopetuksessa sekä opettajien kokema oma, tärkeä rooli tukea lapsia tunnetaitojen kehityksessä. Kaikki opettajat käyttivät tunnetaitokasvatuksessa hyödykseen siihen valmistettua materiaalia, mutta arjen tilanteista ja lasten puheista nousevat tarpeet ja niihin välitön vastaaminen nähtiin kuitenkin kaikkein parhaiten lasta palvelevana tunnekasvatuksena. Tutkimustulosten ensimmäisen osion alku näyttäytyi valoisana, ja huomasin opettajien olevan hyvin tietoisia tunnetaitokasvatuksen hyödyistä. Lisäksi he vaikuttivat itse olevan hyvin motivoituneita opettamaan tunnetaitokasvatusta ja huomioimaan lasten tunteet lähes kaikessa tekemisessä.

Ensimmäisen tutkimustulososion lopussa opettajat kuitenkin kertoivat kokemuksistaan suhteessa omiin valmiuksiin ja olemassa oleviin resursseihin lasten tunnetaitojen tukemisessa. Tässä kohtaa opettajien kertomuksista oli tulkittavissa edelleen vahva halu toimia ja tietoisuus tunnetaitokasvatuksen merkityksestä, mutta samaan aikaan osa opettajista koki myös selkeää riittämättömyyttä ja ahdistustakin sen suhteen, että ryhmän kaikkien lasten kanssa ei ollut mahdollista tasapuolisesti järjestää tunnetaitokasvatusta. Syynä tähän oli useimmiten huomattavan haastavasti käyttäytyvä lapsi tai lapset, jotka veivät opettajilta sekä ajan että voimavarat. Ahosen (2017, s. 253-254) esittelemät väitöskirjatutkimuksen tulokset ovat tältä osin hyvin yhteneväiset omien tutkimustulosteni kanssa, sillä Ahonen teki johtopäätöksen siitä, että kentälle annettu tieto ja haasteiden takana oleva teoria ovat ehkä edelleen liian kaukana todellisuudesta ja käytännön realiteeteista. Lisäksi pelkkä tieto ei yksistään auta jaksamaan ryhmässä, jossa aikuisen voimavaroja vievät ehkä useat sosiaalis-emotionaalista tukea vaativat lapset (Ahonen, 2017, s. 253-254).

Tutkimustulosten tarkastelun toinen osio käsittelee kolmea haastavan käyttäytymisen muotoa, jotka synnyttivät eniten kertomuksia. Ne liittyivät pettymysten sietoon, vetäytyviin lapsiin ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Näistä huolestuttavimpia kertomuksia syntyi väkivallan uhkaan ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen liittyen. Myös tässä kohti nousi vahvasti esille opettajien jaksaminen, joka heijastui kertomuksissa myös opettajien työn laatuun. Väitöstutkimuksessaan myös Ahonen (2017a, s. 253-255) pohti vahvasti varhaiskasvatuksen työntekijöiden jaksamista. Hän korosti useiden tutkimusten osoittaneen, että varhaiskasvattajilla on tänä päivänä runsaasti tietoa lasten sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehityksestä ja niiden tukemisesta. Siitä huolimatta henkilöt, jotka työskentelevät näiden haasteiden parissa, ovat työssään ylivoimaisesti kuormittuneimpia (Ahonen, 2017a, s. 253-255).

Opettajien kuormittumiseen liittyvät tulokset synnyttivät itsessäni huolta opettajien ja koko varhaiskasvatuksen laadun lisäksi myös lasten näkökulmasta, sillä sekä lähdekirjallisuus että tutkimusaineistoni toivat vahvasti esille kasvattajan merkittävän roolin lasten oikeansuuntaisen tunnetaitojen kehityksen tukemisessa. Perustelut opettajien työssäjaksamisen tukemiselle ovat siis selkeät ja moninaiset.

Keskeisenä tutkimustuloksena on sekä tunnetaitojen opettamisen merkitys lapsen kasvuun ja kehitykselle että ymmärrys haastavan käyttäytymisen takana olevista syistä, jotta lapsen yksilöllinen tuki mahdollistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimustulosten viimeisessä osiossa keskeisenä näkykin opettajien ammatillisuus nähdä haastavan käyttäytymisen taakse. Tässä kohti myös mediankäytön osuus haastavan käyttäytymisen ilmentymisessä nousi opettajien kertomuksissa vaikuttavana tekijänä. Kun kasvattaja voi mahdollistaa lapselle oikeanlaisen avun ja näkee sen myötä lapsen hyvinvoinnin edistyvän, kokee hän itsekin onnistumista ja merkityksellisyyttä suhteessa työhönsä. Tutkimusaineistoni vastasi molempiin asettamiini tutkimuskysymyksiin laajasti ja ymmärrettävästi. Tutkimustulokset eivät täysin yllättäneet, mutta haastavan käyttäytymisen kertomukset ja sen vaikutus opettajien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin jäi kovasti pohdituttamaan. Se synnytti paljon ajatuksia myös varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta.

On vielä huomioitava, että vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään esiopetusikäisiin lapsiin ja heidän tunnetaitojensa tukemiseen, ei tunnetaitokasvatus koske vain esiopetusta. Kiviluoteen (2019, s. 22) mukaan useissa tutkimuksissa on todettu tunnetaitojen opettamisen hyödylliseksi jo varhaislapsuudesta lähtien. Tunne-elämän ongelmilla on hänen mukaansa yhteyksiä niin

koulu- ja oppimisvaikeuksiin kuin itsetunnon ongelmiin, minäkäsitykseen ja itsearvostukseenkin. Kompetenssin ongelmat ovat tyypillisesti yhteydessä myös itsesäätelyn vaikeuksiin, toiminnanohjaukseen sekä erilaisiin käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteisiin (Kiviluote, 2019, s. 22). Kiteytänkin tämän tutkimustulosten tarkastelukohdan haastattelemani opettajan lainaukseen:

Vo4: Tunnetaitokasvatuksesta hyötyy kaikki. Ei vain haastavasti käyttäytyvät ja he, joilla pulmia tunnetaidoissa.

7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Jokaiseen tutkimukseen liittyy aina eettisiä valintoja ja ratkaisuja. Hirsjärven & Hurmeen (2008, s. 19) mukaan eettisten kysymysten eteen joudutaan jopa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, kun on kyse ihmistieteistä. Kun tutkittavana on ihmisiä, pidetään eettisesti tärkeimpinä periaatteina suostumukseen, luottamuksellisuuteen, seurauksiin ja yksityisyyteen liittyviä periaatteita (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20). Sain itse haastattelijoilta suostumukset haastatteluihin ensin whatsapp-viestien tai sähköpostin välityksellä vapaamuotoisen viestittelyn yhteydessä. Tämän jälkeen jokainen allekirjoitti kirjallisen suostumuksen tutkimukseeni osallistumisesta ennen haastattelua (Liite 1).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 86) mukaan on eettisesti perusteltua kertoa haastatteluun kutsutuille heti alkuvaiheessa, mitä tutkimus koskee ja miksi juuri heitä pyydetään mukaan tutkimukseen. Ollessani yhteydessä haastateltaviin ensimmäisen kerran, avasin tutkimukseni tarkoitusta heille suullisesti, ja perustelin, miksi toivoisin haastatteluja juuri heiltä. Korostin myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimukseen osallistujat saivat lisäksi suostumuslomakkeen mukana kirjalliseen muotoon tiivistetyn Tietoa tutkimuksesta haastateltaville -selvityksen (Liite 2). Selvitys sisälsi muun muassa tietoa tutkimukseni tarkoituksesta, sen toteuttamisesta, aineistonkeruumenetelmästä, haastatteluaineiston säilyttämisestä, haastattelun mahdollisesta kestosta sekä aineiston jatkokäsittelystä. Tietoa tutkimuksesta haastateltaville -lomakkeessa mainitaan myös haastateltavien oikeus kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää siihen osallistuminen koska tahansa, ilman seuraamuksia. Lomakkeessa korostetaan luottamuksellisuutta ja yksilön anonymiteettisuojausta huolehtimista tulosten julkaisun yhteydessä.

Narratiivisen tutkimuksen eettiset kysymykset linkittyvät Syrjälän ym. (2006, s. 182-183) mukaan vahvasti sekä yleiseen tutkimuseetiikkaan että laadullisen tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Heidän mukaansa narratiivisessa tutkimuksessa liikutaan usein toisten ihmisten henkilökohtaiseen elämään liittyvissä asioissa, joihin voi liittyä myös tutkittavalle arkoja ja kipeitäkin tunteita. Tutkija voi heidän mukaansa joutua pohtimaan myös omaa motiiviaan haastaessaan tutkittavat vaikeiden asioiden äärelle, jotta tarve tutkittavien kertomusten kuulemiselle ei olisi vain itsekkäistä lähtökohdista syntyvää. Narratiivinen tutkimus synnyttää usein sekä tutkijassa että tutkittavassa monenlaisia tunteita (Syrjälä ym., 2006, s. 182-184). Huomasin haastatteluhetkillä, että eläydyin usein itse vahvasti mukaan esiopetuksen opettajien kertomuksiin, etenkin kun he kuvasivat vaikeita hetkiä haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Syrjälä ym. (2006, s. 189) huomauttavatkin, että kertomukset koskettavat yleensä kaikkia osapuolia. Vaikka haastateltavilla opettajilla nousi jopa ahdistaviakin tunteita kerronnan hetkellä pintaan, kokivat he asioista suoraan puhumisen ja epäkohtien ja haastavien tilanteiden näkyväksi tekemisen merkittävänä laajemmastakin näkökulmasta. Tämä tuntui tärkeältä kuulla myös tutkijana, sillä se osoitti, että tutkittavat näkevät tutkimuksellani muitakin mahdollisia merkityksiä, kuin pelkän itsekkään tavoitteen tutkintoon vaadittavasta pro gradu -työstä.

Narratiivista tutkimusta ja sen luotettavuutta osana laadullista tutkimusta arvioidaan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan validiteetin avulla tarkastellaan, vastaako tutkimus sitä, mitä sen on ollut tarkoitus selvittää. Reliabiliteetin avulla puolestaan heidän mukaansa arvioidaan tutkimustulosten toistettavuutta. Validiteetin näkökulmasta voidaan pohtia myös esimerkiksi tutkimusmenetelmän sopivuutta suhteessa tutkittavaan asiaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020, s. 187) kuitenkin huomauttavat, että yleistettävyyttä sekä reliabiliteettiä ja validiteettiä eivät ole ensiarvoisen tärkeitä narratiivista tutkimusta arvioitaessa. Tutkimusta aloittaessani pohdin eri tutkimusmenetelmien välillä sopivaa lähestymistapaa tutkimukselleni, sillä koin, että tutkimusaiheeseeni olisi sopinut useakin eri tutkimusmenetelmä. Nyt kuitenkin tutkimustani validiteetin avulla tarkastellessa voin todeta, että narratiivinen lähestymistapa on ollut monelta osin sopiva valinta suhteessa tutkimusaineistooni. Lisäksi olen saanut vastaukset tutkimuskysymyksilleni keräämästäni aineistosta.

Metsämuurosen (2006, s. 48) mukaan tutkimuksen luotettavuuskysymyksissä validiteettia käsitellään joko ulkoisen tai sisäisen validiteetin näkökulmasta. Se, onko kyseinen tutkimus yleistettävissä ja mihin ryhmiin, kuuluu hänen mukaansa ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä

validiteetilla puolestaan hänen mukaansa tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Hyvällä asetelmalla, otannalla, käsitteiden muodostuksella ja teorian johtamisella voidaan tutkimuksen validiteettia parantaa (Metsämuuronen, 2006, s. 48). Myös objektiivisuus ja sen myötä havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus nousevat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan esille laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinnoissa. Puolueettomuutta tarkastellessa herää heidän mukaansa usein kysymys siitä, kykeneekö tutkija tarkastelemaan ja tulkitsemaan tutkimaansa täysin puolueettomasti, vai katsooko tutkija tuloksiaan omien kehystensä läpi, mikä taas vaikuttaa siihen, miten hän kuulee ja havainnoi asioita. Jossakin määrin laadullisessa tutkimuksessa näin aina tapahtuu, sillä tutkija on oman tutkimusasetelmansa tulkitsejä ja luoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Vaikka haastattelutuokiot olivatkin hyvin keskustelevia ja myös itselläni on teemaan liittyen paljon käytännökokemusta, pidin tärkeänä sekä haastatteluhetkillä että aineistoa litteroidessa ja tulkitessa, että saan tuotettua aineistostani mahdollisimman objektiivisen, luotettavan ja puolueettoman tuloksen.

Yksi narratiivisen tutkimuksen eettisistä ja luottamuksellisuuteenkin linkittyvistä arvoista on mahdollisuus ilmaista itseään omalla äänellä, jolloin myös oman tarinan kertomista voidaan pitää terapeuttisena ja palkitsevana (Hänninen, 2018, s. 204). Käytän tutkimustuloksia esitellessäni lainauksia alkuperäisestä aineistosta, jotta haastateltavien tekstimuodossa oleva ääni tulee myös lukijoiden näkyville. Aineiston näkyville tuominen ja alkuperäisen aineiston käyttö tutkimusraportissa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä (Hänninen, 2002, s. 33; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2019, s. 27). Lisäksi se tuo laadullisen aineiston lähemmäksi lukijaa sekä antaa lukijalle mahdollisuuden omiinkin tulkintoihin ja uudelleenanalysointiin (Nikander, 2019, s. 433).

Edellä mainittu tuo kuitenkin pohdittavaksi anonymisointiin liittyviä kysymyksiä, sillä tutkimukseen osallistuvien anonymiteetista on huolehdittava tarkkaan. Rannan ja Kuula-Luumin (2017, s. 419) mukaan muuttaminen on yksi haastatteluihin hyvin soveltuvista anonymisoinnin tekniikoista. Sillä tarkoitetaan heidän mukaansa haastateltavan nimen muuttamista muotoon, josta se ei ole tunnistettavissa. Muutin haastattelemini esiopetuksen opettajien nimet jo litterointivaiheessa heidän ammattinimikkeestään käytettyyn lyhenteeseen Vo eli varhaiskasvatuksen opettaja. Numeroin opettajat kertojina olemaan Vo1, Vo2, Vo3 ja Vo4. Lisäksi kerroin opettajien taustatiedoista vain mielestäni tutkimuksen kannalta olennaiset asiat, kuten koulutustaustan ja työkokemuksen vuosina. Mielestäni tutkimustuloksia on monelta osin kiinnostavaa tutkia myös näiden tietojen valossa, eivätkä tiedot vaaranna

kuitenkaan tutkittavien anonymiteettia. Myös Puusa ym. (2020, s. 187) muistuttavat, että kertomuksessa heijastuvat aina tutkittavien arvot, asenteet ja aikaisemmat kokemukset, minkä vuoksi haastateltavien taustatiedot voivat olla tärkeitä kontekstiin liittämisen ja tulosten luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta.

Tutkimustulosten liittäminen teoreettisiin näkökulmiin avaa lukijoille tutkimusta uudella tavalla. Pelkkiin analyttisiin johtopäätöksiin jäävä tutkimus jää tavallaan kesken (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2019, s. 29). Pidän tutkimustuloksia esittäessäni merkittävänä, että tulokset ikään kuin keskustelevat teoreettisten, aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Kunnioitan aiemmin aiheesta tehtyjä tutkimuksia viittaamalla niihin asianmukaisesti.

Tutkijan eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus ovat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 163-164) mukaan vahvasti yhteydessä toisiinsa. Heidän mukaansa uskottavuuteen liittyy tutkijan noudattamat hyvät tieteelliset käytännöt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on luonut hyvän tieteellisen käytännön kriteeristön (ks. TENK 2012, s. 6-7), jota käytin apuna myös arvioidessa omaa tutkimustani. Sen perusteella tutkimukseni suunnittelu, toteutus ja raportointi ovat olleet kriteerien mukaista. Oma sitoumukseni tutkijana tässä tutkimuksessa on ollut vahvaa, sillä tutkimuksen aihepiiri on ollut jo vuosien ajan sekä itseäni kiinnostava, mutta myös kokemuksena lähelle tullut aihealue työelämästä. Pidän myös yhteiskunnallisesti merkittävänä sitä, että opettajien kertomukset ja niihin sisältyvät kokemukset tulevat yleisesti kuulluksi. Vaikka neljän opettajan kokemusten perusteella tutkimustuloksia ei voidakaan yleistää, on jokainen yksittäinenkin kokemus viesti kentältä. Olen myös kertonut tutkimuksessani avoimesti ja selkeästi avaten tutkimusmenetelmästäni, aineistonkeruun eri vaiheista ja sen analysoinnista.

7.2 Pohdinta

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, s. 13) mukaan jokainen tutkimus tehdään jostakin lähtökohdasta. Usein lähtökohdaksi heidän mukaansa on jokin tutkimusongelma, johon halutaan omalla tutkimuksella saada vastaus. Tutkimusongelma on syntynyt ehkä kiinnostuksen kohteesta, johon liittyvistä asioista tutkija haluaisi heidän mukaansa lisätietoa. Kiinnostus aihealueeseen on voinut syntyä omista käytännön kokemuksista, opiskelun ja kirjallisuuden tai esimerkiksi asiantuntijoilta saatujen vihjeiden pohjalta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 13). Oma kiinnostukseni tutkimuksen aihealuetta kohtaan syntyi juuri käytännön kokemuksista sekä aiemmista tutkimuksista ja tutkimuskirjallisuudesta, jota aihepiirin osalta olin laajasti luenut ja tutkinut jo aiemmin.

Pidin työtä tutkimukseni parissa mielekkäänä ja merkityksellisenä. Kanasen (2017, s. 66) mukaan motivaatio suhteessa tutkimustyöhön riippuukin usein siitä, kuinka mielekkäänä ja merkityksiä sisältävänä tutkija näkee oman tutkimuksensa. Vaikka laadullisen haastattelututkimuksen tuloksia ei voidakaan usein yleistää, pidän merkittävänä, että esiopetuksen opettajien huoli haastavan käyttäytymisen lisääntymisestä ja sen tuomista vaikutuksista nostetaan keskusteluun. Lisäksi tunnetaitokasvatus opettajien puheissa, opettajien tietoisuus tunnetaitokasvatuksen merkityksestä yksittäiselle lapselle ja lapsiryhmälle sekä tunnetaitokasvatuksen aktiivinen harjoittaminen esiopetuksen arjessa vahvistivat entisestään arvostustani opettajien työtä kohtaan.

Ahonen (2015) tutki väitöskirjassaan päiväkodeissa ilmenneitä haastavia kasvatustilanteita sekä niihin liittyvää pedagogista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tutkimuksen mukaan suomalaisissa päiväkodeissa vuorovaikutus on pääsääntöisesti laadukasta, mutta haastavissa vuorovaikutustilanteissa laatu vaihteli ja oli osin jopa heikkoa. Näissä tilanteissa kasvattajan kanssa toimi runsaasti sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitseva lapsi tai lapsia. Jäin itse tutkimusaineistoni pohjalta pohtimaan Ahosen (2015) väitöstutkimuksen tulosta. Useat haastattelemistani opettajista koki, ettei heillä ollut riittävästi keinoja toimia hyvin haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Koska myös resurssien koettiin olevan usein vähäiset suhteessa tilanteiden vaativuuteen, ei Ahosen (2015) tutkimustulos itseäni tätä aihepiiriä tutkineena yllätä. Muuttaisiko resurssien vahvistaminen tai opettajien peräänkuuluttamat ohjeet ja toimintamallit esimerkiksi väkivaltatilanteissa toimimista varten Ahosen (2015) tutkimustulosta varhaiskasvatuksen näkökulmasta suotuisampaan suuntaan? Oma tutkimusta tehdessäni jäin pohtimaan myös varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksen sisältöä siitä näkökulmasta, antaako se riittävät eväät toimia lisääntyvässä määrin ilmenneissä sosioemotionaalisten taitojen haasteissa kentällä? Tämä olisi myös jatkotutkimusaiheena kiinnostava.

Opettajien kertoessa väkivaltatilanteisiin liittyvistä kokemuksista, jäin lisäksi pohtimaan sitä, puhutaanko varhaiskasvatuksessa ilmenneiden tilanteiden vakavuudesta niin suoraan, kuin niistä ehkä tulisi puhua, jotta myös epäkohdat tulisivat näkyville ja niihin olisi mahdollista vaikuttaa? Kiinnitin huomiota siihen, kuinka valtavasti opettajat kärsivät tilanteista, joihin liittyi eritasoista väkivaltaa. Tilanteet olivat aiheuttaneet osalle heistä myös vakaviakin seuraamuksia. Kuitenkin opettajat vetosivat kertomuksissaan aina jossakin määrin ammatillisuuteen sen suhteen, miten tilanteista tulisi puhua. Olinko kuulevani, että toisinaan oma pärjäämättömyys haastavissa tilanteissa oli vaikea myöntää, minkä seurauksena

voimavarat venytettiin äärimmilleen ajatuksella, että opettajana ja kasvatusalan ammattilaisena on lasten kanssa vastaan tuleva tilanne kuin tilanne hoidettava?

Opettajia koskeva tutkimus on mielestäni aina myös viesti kentältä. Pidän opettajien työtä koskevaa narratiivista tutkimusta sekä kiinnostavana että merkityksellisenä monestakin näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimus valottaa opettajien arkea suhteellisen todenmukaisesti, sillä narratiivinen tutkimusote keskittyy kuulemaan, mitä tutkittavalla on kerrottavana, ja tästä syystä arjen todellisuudestakin on mahdollista saada suhteellisen aito ja elävä kuva kertomusten kautta. Lisäksi tutkimustulosten myötä on mahdollista kehittää sekä opettajien koulutusta suhteessa arjen vaatimuksiin että heidän työolojaan kentällä, kun opettajien ääni ja viesti saadaan mahdollisimman aidosti kuuluviin. Pidän rehellistä todellisuuden ymmärtämisestä oleellisena, jotta kehittämistyö voi onnistua.

Kuten tutkimuksen alussa totesin, ovat opettajien työtä koskevat epäkohdat tällä hetkellä Suomessa vahvasti esillä sekä mediassa että lakkojen muodossa. Julkiset perustelut epäkohdille ovat selkeästi samansuuntaisia omienkin tutkimustulosteni kanssa. Tutkimuksessani ilmeni, että erilaiset haastavan käyttäytymisen muodot kuluttavat opettajien työssäjaksamista ja motivaatiota. Olisi kiinnostavaa tehdä tämä vastaava tutkimus kansainvälisesti laajemminkin, ja kuulla opettajien kertomuksia siitä, millaisena tunnetaitokasvatus näyttäytyy eri kulttuureissa. Kuulisin myös mielelläni millaisia haastavan käyttäytymisen tilanteita eri kulttuureissa työskentelevät opettajat kohtaavat.

Lähteet

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2019). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 119-152). Tampere: Vastapaino.
- Abe, J. A. & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion* 13 (5), 527-542.
- Ahonen, L. (2017a). *Haastavat kasvatustilanteet: lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampereen yliopisto: Väitöskirja.
- Ahonen, L. (2017b). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, T. (2011). Esipuhe: kuka meitä säätelee? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 6-9). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyä? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10-18). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Borg, A. (2016). Päivähoito ja varhaiskasvatus. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 463-466). Helsinki: Duodecim.
- Cacciatore, R. (2008). *Kiukkukirja: aggressiokasvattajan käsikirja - vauvasta kouluikään*. V. Hurme (toim.) Helsinki: Väestöliitto.
- Cacciatore, R. & Korteniemi-Poikela, E. (2020). *Sisu, tahto, itsetunto: portaat itkupotkuraivareista aggression hallintaan*. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21-39). Helsinki: Väestöliitto.
- Clandinin, D. J. & Rosiek J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 35-76). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Coolican, H. (2014). *Research methods and statistics in psychology*. (6 painos). London & New York: Psychology Press.

- Erkkilä, R. (2009). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkintaymmärtäminen* (s. 195-226). Tampere: Juvenes Print.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä - opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 17-33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Friman, T. (2016). *Hyvä työpäivä*. Helsinki: Viisas elämä.
- Goleman, D. (2012). *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Haravuori, H., Marttunen, M. & Viheriälä, L. (2016). Traumaattiset kokemukset. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 91-97). Helsinki: Duodecim.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170-187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. (2019). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90-118). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174-192). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löytyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189-222). Jyväskylä: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloitteleville tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188-208). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopiston aino Oy Juvenes Print.

- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012) *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kerns, K., Abraham, M., Schlegelmilch, A. & Morgan, T. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development* 9 (1), 33-35.
- Kerola, K. & Sipilä, A. (2017). *Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kivijärvi, T. & Linnove, T. (2016). *Kasvu ja kasvatus: KasKas ryhmätoimintamallista tukea laadukkaaseen varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Kiviluote, J. (2019). *Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan varhaiskasvatuksessa: tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla: varhaiskasvattajan käsikirja*. Turku: JK-kustannus ja koulutus Oy.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskimies-Tikkanen, J. (2016). *Tunnetaidot osana lapsen kouluvalmiuksia*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kumpulainen, K. (2016). Kiusaaminen. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 101-104). Helsinki: Duodecim.
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (2020). Johdanto. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 9-13). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kärkkäinen, K. (2017). *Vahvista lasta*. Helsinki: Duodecim.
- Laakso, M.-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60-79). Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ladd, G. W. (2005). *Children peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisen elämäkokemuksen tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106-151). Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (2015). *Tunne- ja turvataitoja lapsille: tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2008). *Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen: keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa: opas kasvattajille*. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.
- Laru, S., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Perhe osana varhaiskasvatusta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 47-63). Helsinki: Väestöliitto.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 236-265). Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Martela, F. & Pessi, A. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology* 9 (363).
- Marttila, A. (2014). Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa: kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 362-392). Tallinna: Tallinnan kirjapaino.
- Matilainen, M. & Puustinen, M. (2021). *Maltti ja Sinni: harjoitteita itsesäätelytaitojen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M. & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 38 (6), 858-871.

- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uudistettu painos). Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 15-77). Jyväskylä: International Methelp Ky.
- Molander, G. (2003). *Työtunteet: esimerkkinä vanhustyö*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Lapsuusiän psyykinen kehitys. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 23-34). Helsinki: Duodecim.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turun yliopisto: Väitöskirja.
- Nikander, P. (2019). Laadullisen aineiston litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432-445). Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto: kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, P. (2013). Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 15-27). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, P. & Schulman, M. (2013). Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 29-45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmiraanta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. (2009). *Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2022). Ajankohtaista. Uutiset ja tiedotteet. Miksi olet lakossa – opettajat 10 paikkakunnalta kertovat. Helsinki: OAJ. Haettu 10.5.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/miksi-olet-lakossa--opettajat-10-paikkakunnalta-kertovat-uusi-sivu/>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Paakkanen, M. (2022). *Empatian voima työssä*. Helsinki: WSOY.

- Paavonen, J. (2016). Media riskitekijänä. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 97-101). Helsinki: Duodecim.
- Pajulo, M., Salo, S. & Pyykkönen, N. (2016). Mentalisaatio ja reflektiivinen funktio. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 81-88). Helsinki: Duodecim.
- Perusopetuslaki. 2005/865. Finlex.
- Perustuslaki. 1999/731. Finlex.
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141-181). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pinnegar, S. & Daynes J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 3-34). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80-104). Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvo ja tunteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216-227). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47-57). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2019a). *Fanni ja ihmeellinen tunnelämpömittari: tunnesäätelyn harjoittaminen*. Jyväskylä: Kumma-kustannus.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2021). *Fanni ja kiukkuiset kaksoset: rakentavan riitelyn harjoittaminen*. Jyväskylä: Kumma-kustannus.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2020a). *Fanni ja levoton tiikeri: rauhoittumisen taitojen harjoittaminen*. Jyväskylä: Kumma-kustannus.
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2019b). *Fanni ja suuri tunnemyöky: tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen harjoittaminen*. Jyväskylä: Kumma-kustannus.

- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2020b). *Tunnetaitojen käsikirja: askeleittain etenevä tunnetaito-ohjelma lapselle ja vanhemmalle*. Karkkila: Kustannus-Mäkelä Oy.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413-426). Tampere: Vastapaino.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantaeskola, S., Hyyti, J., Kauppila, J. & Koskelainen, M. (2014). *Haastavat asiakastilanteet – väkivalta työssä*. Helsinki: Talentum.
- Rantanen, J. (2011). *Tunteella! Voimaa tekemiseen*. Helsinki: Talentum.
- Rauhala, I. (2020). *Keskustelun voima*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Rauramo, P. (2012). *Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta*. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta – Mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 64-79). Helsinki: Väestöliitto.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social emotional competence in early childhood. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162-179). New York: Guilford Press.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427-442). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2019). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, S. (2012). Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoidossa. Teoksessa K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.), *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppänen, M. (2021). *Tunnetaidot voimavarana: opas sosiaali- ja terveysalalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2016). Vanhemmuus, kiintymyssuhde ja perhe. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 75-81). Helsinki: Duodecim.
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito: pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrision, B., Hyden, L.-C. & Hyden, M. (2014). *What is narrative research?* London & New York: Bloomsbury Academic.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 181-202). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.), *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 74-91). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toivio, T. & Nordling, E. (2013). *Mielenterveyden psykologia*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Tompuri, M. (2016). *Tenavat tasapainoon: näin autat lasta säätelemään vireyttä ja kuormitusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, C. (2018). *Johda tunteita: menesty työelämässä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, C. (2020). *Tunteet ei kuulu työpaikalle*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Tuukkanen, K. (2013). Ilon kokemukset varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 19-20). Helsinki: Väestöliitto.
- Työturvallisuuskeskus TTK. (2010). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi opetustyössä*. Kerava: Savion kirjapaino Oy.

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1

TIETOA TUTKIMUKSESTA HAASTATELTAVILLE

Tietoa tutkimuksesta

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia esiopetuksen opettajilla on haastavasta käyttäytymisestä lapsiryhmissä tunnetaitojen näkökulmasta. Tutkimus toteutetaan laadullisena, aineistolähtöisenä tutkimuksena, jonka tarkoituksena on löytää yksittäisten opettajien kokemuksista ja kertomuksista yhtäläisyyksiä ja keskenään ehkä erilaisiakin kokemuksia.

Tutkimuksen aineistona toimii haastattelut, joita kerätään alkuvuoden 2022 aikana.

Haastateltaviksi on valittu varhaiskasvatuksen opettajia, jotka työskentelevät esiopetusikäisten lasten kanssa.

Kunkin haastattelun kesto on noin yhden tunnin, riippuen kuitenkin siitä, kuinka paljon kerrottavaa kullakin haastateltavalla on. Haastatteluista osa suoritetaan lähikontaktissa ja osa puhelinhaastatteluna.

Kerätty haastatteluaineisto litteroidaan ja aineistoa säilytetään siihen saakka, kunnes tutkimus julkaistaan. Aineistoa ei käytetä lisätutkimuksiin ilman asianomaisten erillistä suostumusta. Aineisto on ainoastaan tutkijan ja häntä ohjaavan yliopisto-opettajan tutkittavana.

Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksessa esiin tulleet asiat ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksessa ilmi tulevat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa tai hänen kotipaikkakuntaansa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkimus tehdään Sanna Tuomaalan pro gradu -työnä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle.

Liite 2

SUOSTUMUSLOMAKE HAASTATELTAVILLE

Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Suostumus

Suostun vapaaehtoisesti osallistumaan Sanna Tuomaalan pro gradu -tutkimukseen. Minulle on kerrottu mitä varten aineistoa kerätään, ketkä aineistoa käsittelevät sekä miten aineistoa käsitellään ja miten sitä tullaan säilyttämään. Suostun haastattelun tai haastatteluiden nauhoittamiseen.

Minulla on mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa.

Annan suostumukseni tutkimuksen tekemiseen, haastattelujen nauhoittamiseen sekä litteroinnin hyödyntämiseen tutkimuksessa.

Aika ja paikka

Osallistujan allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 3

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

1. TAUSTATIEDOT:

- Koulutustausta
- Valmistumisvuosi
- Työkokemus alalta (vuosina)

TUNNETAIDOT

- Mitä termi *tunnetaidot* tuo ensimmäisenä mieleesi?
- Kuinka merkittävänä näet tunnetaitokasvatuksen lapsiryhmässä?
- Millä tavalla tunnetaitokasvatus on näkynyt esiopetusryhmäsi toiminnassa?
- Minkälaisia haasteita kokemustesi mukaan lapsilla esiintyy tunnetaidoissa?
Mistä luulet niiden johtuvan?
- Minkälaisena näet kasvattajan roolin lapsen tunnetaitojen tukijana?

HAASTAVA KÄYTTÄYTYMINEN

- Minkälaisen käyttäytymisen näet haastavana käyttäytymisenä ryhmätoiminnassa?
Mitkä tekijät tekevät tilanteista haastavia juuri ryhmän näkökulmasta? Mitkä sinun itsesi?
- Minkälaista haastavaa käyttäytymistä esiopetusryhmissäsi on esiintynyt?
- Koetko, että sinulla on hyvät valmiudet ja resurssit vastata tilanteisiin, joissa haastavaa käyttäytymistä ilmenee?
- Saatko apua haastaviin tilanteisiin vai koetko olevasi niiden kanssa yksin?
- Onko esimiehesi tietoinen haastavista tilanteista, joita olet kokenut ryhmässäsi?
Jos, niin koetko saavasi häneltä riittävästä tukea?