

**Varhaiskasvattajien kokemuksia lasten aggressiivisesta  
käyttäytymisestä**  
Essi Koskinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Essi. 2019. Varhaiskasvattajien kokemuksia lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua + liitteet.**

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvattajien kokemuksia lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tutkimuksen aihe on tärkeä, sillä tällä hetkellä lasten aggressiivisen käyttäytymisen uskotaan lisääntyneen (Rosenthal & Gatt 2010, 374) ja varhaiskasvattajat kokevat sen työssään varsin kuormittavana. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten varhaiskasvattajat toimivat kohdatessaan lapsen aggressiivista käyttäytymistä ja millaisia periaatteita heidän toimintansa taustalta löytyy. Lisäksi tehtävänä on selvittää, millaisia tunteita ja ajatuksia varhaiskasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa.

Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu ensinnäkin yleisellä tasolla aggressiivisuuden käsitteestä, sen määrittelystä ja toiseksi lapsuuden aggressiivisuuden ilmiön tarkastelusta. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan myös varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhdetta suhteessa aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä varhaiskasvattajien toimintatapoja lapsen aggressiivista käyttäytymistä kohdatessaan.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty havainnoimalla noin viikon ajan päiväkodin lapsiryhmää ja haastatteleamalla kyseisen ryhmän varhaiskasvattajia. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvattajaa, jotka olivat koulutukseltaan sosionomeja ja lähihoitajia. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tulosten mukaan varhaiskasvattajien toimintatapoihin kuuluivat aggressiivista käyttäytymistä ennaltaehkäisevät menetelmät, joista tärkeimpänä nousivat pienryhmätoiminta ja suunnitteleminen. Aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa tärkeimmäksi tekijäksi nousi lapsen siirtäminen toisaalle. Lisäksi varhaiskasvattajat käyttivät tilanteen jälkeisiä toimintatapoja, jotka sisälsivät muun muassa tunnetaitojen tukemiseen, dialogisuuteen ja reflektointiin liittyvien keinojen hyödyntämisen. Varhaiskasvattajien periaatteet toimintansa taustalla jakautuivat vuorovaikutustaitoihin ja yhteisöllisyyteen liittyviin periaatteisiin. Tärkeimpinä periaatteina nousi esiin läsnäolo, sylin antaminen, lapsen kuulluksi tuleminen ja fyysinen sekä henkinen koskemattomuus. Varhaiskasvattajien tunteet ja ajatukset jakautuivat myönteisiin ja haastaviin tunteisiin sekä ammatillisuuteen. Merkittävimmät tutkimuslöydöt olivat varhaiskasvattajien kuormittuminen ja oma tunnesäätely. Osa varhaiskasvattajista koki kuitenkin kuormittumisesta huolimatta haastavan käyttäytymisen myös motivoivan heitä.

Tämän tutkimuksen mukaan aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa tärkein tekijä on ennalta ehkäiseminen pienryhmätoiminnan ja suunnittelemisen avulla. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvattajat kokevat vähemmän kuormittumista silloin, kun he kokevat omaavansa keinoja aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisessa. Vähempi kuormittuminen on puolestaan tärkeää työssä jaksamisen ja viihtymisen näkökulmasta.

Avainsanat: lapsi, aggressiivinen käyttäytyminen, varhaiskasvattajan toiminta, kokemus, kuormittuminen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN PÄIVÄKODISSA..</b>	<b>3</b>
2.1	Aggressiivisuudesta yleisesti .....	3
2.2	Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen.....	4
2.3	Aggressiivisuuden muotoja.....	6
2.4	Aggressiivisuuden taustalla olevat tekijät .....	9
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATTAJAN TOIMINTA AGGRESSIIVISESTI KÄYTTÄYTYVÄN LAPSEN KOHTAAMISESSA.....</b>	<b>12</b>
3.1	Varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhde .....	12
3.2	Pedagoginen toiminta .....	14
3.3	Varhaiskasvattajan uskomukset ja kokemukset toiminnan taustalla ...	16
3.4	Lapsen aggressiivisen käyttäytymisen kohtaaminen.....	17
3.4.1	Menetelmiä lapsen aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamiseen .....	19
3.4.2	Erilaisia tukiohjelmiä lapsen aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemiseen .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
4.1	Tutkimustehtävä .....	24
4.2	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	25
4.3	Tutkimukseen osallistujat.....	28
4.4	Aineiston keruu.....	29
4.5	Aineiston analyysi .....	32
4.6	Eettiset ratkaisut.....	34

<b>5 VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMUKSIA LASTEN AGGRESSIIIVISESTA KÄYTTÄYTYMISESTÄ .....</b>	<b>37</b>
5.1 Varhaiskasvattajien toiminta aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa.....	37
5.1.1 Varhaiskasvattajien aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevät toimintatavat .....	37
5.1.2 Varhaiskasvattajien puuttuminen aggressiiviseen käyttäytymiseen.....	42
5.1.3 Varhaiskasvattajien tilanteen jälkeiset toimintatavat .....	45
5.2 Varhaiskasvattajien periaatteet toiminnan taustalla aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa .....	50
5.3 Varhaiskasvattajien ajatukset ja tunteet aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa .....	53
5.3.1 Varhaiskasvattajien myönteiset tunteet.....	53
5.3.2 Varhaiskasvattajien haastavat tunteet.....	55
5.3.3 Varhaiskasvattajien ammatillisuuteen liittyvät ajatukset ja tunteet	56
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	65
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Lasten aggressiivinen käyttäytyminen on ollut viime vuosina eri yhteyksissä esillä, kuten esimerkiksi mediassa (ks. esim. Ahonen 2015; Kaukonen 2015; Komi 2018; Malminen 2017). Jo pienillä lapsilla esiintyy aggressiivista käyttäytymistä, joka Nurmen (2013, 23) mukaan kuuluu osaltaan yksilön kehitykseen, mutta lapsen tulisi kuitenkin vähitellen oppia suotuisia tapoja ilmaista turhautumistaan. Varhainen puuttuminen aggressiivisuuteen on tärkeää ja päiväkodissa varhaiskasvattajien tulisikin tukea lapsen oppimista myönteisiin ongelmanratkaisutaitoihin (Kokko 2010, 172). Lapset opettelevat päiväkodissa tärkeitä sosiaalisia taitoja ja lasten tulisi saada aikuisilta tukea konfliktitilanteiden selvittämiseen, tunteidensa tunnistamiseen, sanoittamiseen ja hallitsemiseen (Nurmi 2013, 23; Nurmi & Schulman 2013, 40). Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin tarkastelemaan varhaiskasvattajien toimintatapoja lapsen aggressiivisuuden kohtaamisessa päiväkodin haastavissa tilanteissa.

Tutkimuksen aihe on tärkeä, koska tällä hetkellä uskotaan väkivaltaisten ja aggressiivisesti käyttäytyvien lasten määrän kasvaneen ja oireilun vaikeutuneen (Rosenthal & Gatt 2010, 374; Sinkkonen 2012, 133). Sinkkonen (2012, 134) näkee aggressiivisen käyttäytymisen yleistymisen johtuvan ympäristön muuttumisesta stressaavaksi, mikä ylikuormittaa lasten keskushermostoa. Huesmanin (1988, 13) mukaan mikään yksittäinen tekijä ei kuitenkaan selitä aggressiivista käyttäytymistä ja sen taustalta onkin löydetty joukko erilaisia tekijöitä ja niiden yhdistelmiä.

Päiväkodin työoloja koskevissa tutkimuksissa on myös ilmennyt lasten aggressiivisen käyttäytymisen lisääntyminen, mikä myös osoittaa sen, että tutkimusaihe päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta on erityisen tärkeää. Esimerkiksi Työterveyslaitoksen (2015) mukaan väkivalta ja turvattomuuden tunne on lisääntynyt kasvatus- ja opetuslalla. Kunta10 -tutkimuksen mukaan vuonna 2004 lastentarhanopettajista 20 % kohtasi ruumiillista väkivaltaa ja tavaroiden heittäilyä, kun vuonna 2012 vastaava lukema oli jo 30 % (Työterveyslaitos 2015).

Myös opettajien ammattijärjestön OAJ:n tekemän työolobarometrin (2018) mukaan 32 % lastentarhanopettajista koki väkivaltaa vuonna 2015, kun vastaava luku vuonna 2017 oli 38 %. Väkivalta oli aiheuttanut 5 prosentille sairauspoissaoloja ja se onkin vakava kuormitustekijä alalla (OAJ 2018). Työterveyslaitos ja OAJ ovat tuoneet esille huolensa opettajia kohtaan lisääntyneestä väkivallasta kehittämällä Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa -hankkeen. He julkistivat vuonna 2015 ohjeet väkivaltatilanteiden käsittelyyn (Työterveyslaitos 2015).

Tässä tutkimuksessa tutkin päiväkodin varhaiskasvattajien toimintaa lapsiryhmän haastavissa tilanteissa, jotka sisältävät lasten aggressiivista käyttäytymistä. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvattajaa, jotka olivat koulutukseltaan sosionomeja ja lähihoitajia. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, kuinka päiväkodin varhaiskasvattajat toimivat tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyy aggressiivisesti itseään, muita lapsia tai aikuisia kohtaan. Lisäksi tarkoitukseni on tarkastella varhaiskasvattajien omia ajatuksia ja tunteita näissä tilanteissa. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä ovat havainnointi ja kasvattajien yksilölliset teemahaastattelut. Havainnoimalla saan tietoa siitä, kuinka kasvattajat toimivat haastavissa tilanteissa. Haastattelun avulla saan syvällistä tietoa kasvattajien ajatuksista, tunteista ja kokemuksista näihin tilanteisiin liittyen.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen ensimmäisenä aggressiivista käyttäytymistä yleisellä tasolla, jonka jälkeen tarkastelen sitä lapsuuden kontekstissa. Tämän jälkeen tarkastelen varhaiskasvattajan toimintaa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimuksen tehtävät, lähtökohdat, toteutuksen ja eettiset ratkaisut. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen tulokset, joita lopussa tarkastelen pohdinnassa suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

## 2 LAPSEN AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN PÄIVÄKODISSA

### 2.1 Aggressiivisuudesta yleisesti

Aggressiivista käyttäytymistä on esiintynyt aina eri muodoissa ja se voidaankin nähdä evoluution näkökulmasta jälkikasvun suojelemisena, välttämättömänä itsepuolustuksena (Archer 2001, 269) tai rohkeutena olla ja elää (Nurmi 2013, 22). Aggressiivisuus voi siis olla myös positiivisella tavalla liikkeelle laittava voima. Aggressiivisuus kuitenkin näyttäytyy ongelmallisena silloin, kun se purkautuu ympäristössään, esimerkiksi päiväkodissa, epäsuotuisalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60.)

Englanninkielisellä sanalla *aggression* (aggressio) tarkoitettiin alun perin aggressiivista käyttäytymistä, kun taas sanalla *aggressiveness* (aggressiivisuus) tarkoitettiin persoonallisuuden piirrettä. Näiden sanojen merkitykset ovat kuitenkin suomen kielessä sekoittuneet arkipäivän käytössä ja aggressiivisuuden määritelmiä on useita. (Viemerö 2006, 18.) Viemerö (2006, 18) määrittelee *aggression* muihin ihmisiin tai ympäristöön kohdistuvana tahallisenä, vahingoittavana tai häiritsevänä käyttäytymisenä. Kuitenkin esimerkiksi Keltikangas-Järvinen (2010, 72–73) ja Nurmi (2013, 22) ovat sitä mieltä, että aggressiivinen käyttäytyminen on eri asia kuin aggressio tunteena, jonka he näkevät voimakkaana energiana ja myönteisenä voimavarana, joka voi olla edellä mainittua välttämätöntä itsepuolustusta tai rohkeutta elää.

Keltikangas-Järvisen (1985, 14–15) mukaan aggressiivisuus on käyttäytymistä, johon aggressio ja muut monet tekijät yhdessä ovat johtaneet. Sen sijaan Kaltiala-Heino (2013a, 55) sekä Murray-Close ja Ostrov (2009, 828) ovat määrittäneet aggressiivisen käyttäytymisen olevan toista satuttavaa, vahingoittavaa tai loukkaavaa tarkoituksellisesta toimintaa. Keltikangas-Järvinen (1985, 15; 2010, 73) on kuitenkin todennut näiden käsitteiden erottamisen olevan tärkeää lähinnä

psykoanalyttisessa mielessä. Tässä tutkimuksessa aggressiivisuuden ja aggression käsitteitä käytetään välillä synonyymeina toisilleen: niillä tarkoitetaan tarkoituksellista käyttäytymistä ja toimimista toisia ihmisiä tai ympäristöä kohtaan vahingoittavasti.

Aggression tunteen ja aggressiivisen käyttäytymisen ero tiedostettava: ihmisillä on lupa tuntea vihaa, mutta se ei kuitenkaan oikeuta vahingoittavaan, aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ratkaisevaa onkin, miten toimimme vihan, aggression motivoimina. (Nurmi 2013, 23.) Keltikangas-Järvisen (1985, 15) mukaan aggressiivista käyttäytymistä esiintyy silloin, kun yksilö ei tiedä muita olemassa olevia keinoja, mikä on osoitus häiriöstä, psyykkisestä taantumasta tai puutteellisesta sosiaalisesta oppimisesta. Archer (2001, 269) kuitenkin tarkentaa, että aggressiivinen käyttäytyminen voidaan nähdä yksilölle kehittyneenä soveltamisena, sillä aggressiivisen käyttäytymisen ilmentymiset ovat riippuvaisia ympäristön olosuhteista ja mukautumisongelmista. Lisäksi aggressiivisuus on usein keino saavuttaa jokin sosiaalinen tavoite (Archer 2001, 269). Kun aggressiivisen käyttäytymisen avulla saadaan poistettua häiriön syy, löydetään psyykkinen tasapaino, joka on kuitenkin vain hetkellinen helpotus eikä mielenterveydellinen tasapaino (Keltikangas-Järvinen 1985, 15; 2010, 72-73). Archer (2001, 269) lisää, että aggressiivisen käyttäytymisen esiintymistä onkin tarkasteltava niistä sosiaalisista konteksteista ja tilanteista, missä yksilö toimii.

## **2.2 Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen**

Lapsuuden aggressiivinen käyttäytyminen voidaan selittää sosiaalisen informaation prosessoinnin puutteina tai vajavaisuuksina, mutta sitä voidaan pitää myös poikkeuksellisena selviytymiskeinona sosiaalisessa ympäristössä (Archer 2001, 269-270). Sosiaalisen informaation prosessissa on viisi erilaista vaihetta, joita ovat muun muassa sosiaalisten vihjeiden tulkinta, vastauksen etsintä ja arviointi sekä niiden perusteella toimiminen. Näissä vaiheissa olevien puutteiden



ja haasteiden oletetaan johtavan poikkeavaan sosiaaliseen käyttäytymiseen, kuten esimerkiksi aggressiivisuuteen. (Dodge & Crick 1990.) Nurmen (2013, 23) mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on osa lapsuutta ja kuuluu kehitykseen. Lapsen tulisi kuitenkin vähitellen oppia suotuisia tapoja turhautumisien ilmaisuun ja useimmiten näin tapahtuukin (Nurmi 2013, 23). Normaalisti ihminen oppii ennen kouluikää reagoimaan vihan tunteeseen muuten kuin fyysisen aggressiivisen käyttäytymisen kautta. Kuitenkin noin 3-5 % ihmisistä säilyttää fyysisen aggression taipumuksen vielä nuoruuteen asti. (Cacciatore 2007, 45.)

Kaltiala-Heinon (2013a, 51) mukaan lapselle voi muodostua aggressio-ongelmia esimerkiksi silloin, kun hänen tuen tarpeensa itsehallinnan alueella on suuri, mutta niihin tarpeisiin ei pystytä vastaamaan, tai jos lapsen saama hoiva on puutteellista. Wahlin ja Metznerin (2010, 345) mukaan tutkijat selittävät lasten aggressiivista käyttäytymistä biologisilla tekijöillä, kuten geneillä, oppimisprosesseilla ja turhautumisilla, jotka johtavat aggressiivisiin reaktioihin jo ensimmäisen ikävuoden aikana. Näitä aggressiivisen käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä kuvataan myöhemmin luvussa 2.4.

Aikuisten tulisi erottaa aggressiivisuudesta lapsen normaaliin kehitykseen kuuluvat uhmaiän raivokohtaukset, jotka eivät sinällään ole aggressiivista käyttäytymistä, vaikka vahinkoa voikin syntyä. Onkin kiistanalaista, osoittaako alle 3-vuotias lopulta aggressiivisuutta käyttäytymisellään, sillä pelkkä lapsen kova-kourainen ympäristön tutkiminen ja motorinen kömpelyys voidaan helposti tulkita aggressiiviseksi käyttäytymiseksi, vaikka lapsella ei olisi lainkaan vahingoittamistarkoitusta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 68–69.) Joillakin lapsilla tämä jää kuitenkin toimintamalliksi heidän opittuaan saavansa haluamansa tai saavuttamalla jonkun päämäärän aggressiivisella toiminnallaan (Archer 2001, 269; Keltikangas-Järvinen 2010, 69; Wahl & Metzner 2010, 345).

Lea Pulkkinen on johtanut vuodesta 1968 asti pitkittäistutkimusta, jossa hän ja hänen tutkijatiiminsä ovat seuranneet samojen henkilöiden kehitystä kahdeksasta ikävuodesta keski-ikään asti. Tähän mennessä on muun muassa selvinnyt, että aggressio on kohtalaisen pysyvää, koska jo 8-vuotiaiden lasten aggressiivisella käyttäytymisellä on ennusteita käytöksen jatkumiselle aikuisuudessa.

(Pulkkinen 2010.) Myös Wahl ja Metzner (2010, 344) toteavat aggressiivisuuden jatkuvuuden lapsuudesta aikuisuuteen. Keltikangas-Järvisen (2010, 66) mukaan lapsuuden aggressiivinen käyttäytyminen selittää kuitenkin vain 20 prosenttia aikuisuuden aggressioista.

Varhaiskasvattajat ovat monesti huolissaan lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä (Aubrey & Ward 2013, 441). Yksi syy on se, että aggressiivinen käyttäytyminen lisää riskiä tulla torjutuksi vertaisryhmässä (Kauffman & Landrum 2009, 237; Odom, McConnell & Brown 2008, 5). Lisäksi aggressiolla on taipumus eskaloitua. Esimerkiksi päiväkodissa aggressiivinen lapsi saa nopeasti matkijoita, minkä vuoksi aggressiiviseen käyttäytymiseen tulisi puuttua välittömästi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 67.) Päiväkodin vertaisryhmissä lapset opettelevat sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimisen taitoja, kuten kykyä toimia yhdessä toisten kanssa, erilaisuuden hyväksymistä ja toisten huomioon ottamista sekä auttamista (Lehtinen 2009, 138; Laaksonen 2014, 13).

Tämä sosiaalisten taitojen opettelu näkyy esimerkiksi konfliktitilanteissa, joissa osa lapsista ilmaisee tunteensa hyvinkin avoimesti ja osa taas vetäytyy. (Nurmi & Schulman 2013, 40.) Nurmen ja Schulmanin (2013, 40) mukaan lapset saavat näihin tilanteisiin tukea päiväkodin työntekijöiltä yleensä vasta sitten, kun joku itkee. Lapset tarvitsisivat näihin konfliktitilanteisiin kuitenkin jo aikaisemmin tukea aikuiselta, sillä lasten tulisi saada kokemuksia aikuisen tavoista selvitää konflikteja (Nurmi & Schulman 2013, 40). Lapsi tarvitsee apua myös tunteidensa tunnistamiseen, sanoittamiseen ja sitä myöten niiden hallitsemiseen, jolloin vihan tunne ei aina johtaisi aggressiiviseen purkautumiseen (Nurmi 2013, 23). Kanninen ja Sigfrids (2012, 82–83) ovatkin todenneet, että lapsen aggressiivinen käyttäytyminen vähenee lapsen tunnetaitojen kehittyessä.

### **2.3 Aggressiivisuuden muotoja**

Aggressiivisuuden muotoja on luokiteltu monilla eri tavoilla (esim. Keltikangas-Järvinen 2010, 71; Kokko 2010, 160–161; Viemerö 2006, 18), mutta yksi yleisimmistä on jaottelu suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen. Kun aggressiivisuus

kohdistuu suoraan kohteeseen ja toimijan ja toiminnan välillä on välitön kontakti, on kyse suorasta aggressiivisuudesta. Kun taas aggressiivisuuden ilmaiseminen kohdistuu esimerkiksi ympäristöön tai esineisiin, se voi suuntautua epäsuorasti tarkoitukselliseen kohteeseen. (Kokko 2010, 160.)

Suoran ja epäsuoran aggressiivisuuden muotoja voidaan luokitella myös fyysiseen ja verbaaliseen aggressiivisuuteen (ks. Viemerö 2006, 18). Fyysisestä suorasta aggressiosta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä fyysistä väkivaltaa, joka vakavimmillaan voi aiheuttaa väkivallan kohteelle vamman (ks. Kaltiala-Heino 2013b, 72). Fyysinen aggressiivisuus sisältää tarkoituksen satuttaa tai vahingoittaa toista ihmistä esimerkiksi lyömällä, potkimalla tai tönimällä (Ostrov & Bishop 2008, 310). Nurmen ja Schulmanin (2013, 167) mukaan lapsen fyysinen suora aggressiivisuus on usein riehumista, potkimista tai lyömistä. Fyysinen epäsuora aggressio voi sitä vastoin olla esimerkiksi omaisuuden tuhoamista tai läheisten uhaamista (Viemerö 2006, 18). Epäsuora verbaalinen aggressiivisuus voi olla esimerkiksi juoruilua, kiristämistä tai ryhmän ulkopuolelle jättämistä, kun taas suora verbaalinen aggressio on kiroilua, haukkumista tai uhkailua (Kaltiala-Heino 2013b, 72; Viemerö 2006, 18).

Aggression muotoja ovat lisäksi reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus, jotka liittyvät aggressiivisen toiminnan motiiviin, eli siihen, onko toiminta yllytettyä vai puolustautuvaa aggressiota (Viemerö 2006, 19). Reaktiivinen aggressiivisuus tarkoittaa vihamielistä reagointia uhkaan tai provokaatioon (Card & Little 2006, 467; Poulin & Boivin 2000, 115; Viemerö 2006, 19). Reaktiivista aggressiivisuutta voidaan selittää aggressio-frustraatiohypoteesilla, jonka mukaan turhauttavassa tilanteessa yksilön autonominen hermosto aktivoituu ja hän reagoi impulsiivisesti tilanteeseen (Poulin & Boivin 2000, 115; Viemerö 2006, 19). Reaktiivisesti aggressiiviset lapset tulkitsevat usein kaverin sosiaaliset viestit virheellisesti vihamielisiksi, mikä johtaa voimakkaaseen reagointiin, jonka avulla pyritään purkamaan sietämätön tunnetila (Kaltiala-Heino 2013b, 73–74; Salmivalli 2008, 62). Cacciatoren (2007, 33) mukaan pienten lasten tunnepurkaukset ilmenevät reaktiivisena aggressiivisena käyttäytymisenä, mikä sisältää potkimista, lyömistä, puremista ja repimistä.

Kokko (2010, 161) ja Viemerö (2006, 19) tarkoittavat proaktiivisella aggression muodolla hyökkäävää aggressiivisuutta, jossa tekijä kohdistaa aggressiotaan toiseen ihmiseen ilman havaittavaa syytä tai provokaatiota. Proaktiivinen aggressiivisuus on myös tarkoituksellista, harkittua ja usein myös ”kylmäveristä” käyttäytymistä, jolla pyritään saavuttamaan jotain (Card & Little 2006, 467), esimerkiksi rahaa tai sosiaalista statusta (Kaltiala-Heino 2013b, 74). Kaltiala-Heinon (2013b, 75) mukaan proaktiiviseen väkivallantekoon ei välttämättä liity voimakkaita tunnetiloja, ja tekijä onkin usein oppinut ajattelemaan väkivallan olevan oikeutettu ja tehokas keino saavuttaa tavoitteita. Lapsella reaktiivinen käyttäytyminen voi kehittyä proaktiiviseksi aggressiivisuudeksi, jos hän on havainnut sen johtavan haluttuun tulokseen (Murray-Close & Ostrov 2009, 838) tai jos hän on kokenut aggressiivista kohtelua (Kokko 2010, 161).

Viimeisenä aggressiivisuuden muotona on relationaalinen aggressiivisuus, joka Murray-Closen ja Ostrovin (2009, 282) ja Archerin (2001, 268) mukaan sisältää käyttäytymistä, joka vahingoittaa yksilön kaverisuhteita, hyväksytyksi tulemisen tunteita tai ryhmään kuulumista. Tämä voi olla esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle jättämistä, uhkailua lopettaa kaveruus tai ”mykkäkoulun” pitämistä (Archer 2001, 268; Murray-Close & Ostrov 2009, 282) tai juoruilua (Ostrov & Bishop 2008, 310). Varhaislapsuuden relationaalinen aggressiivisuus on yleensä suoraa, jolloin se on esimerkiksi toisen jättämistä ryhmän ulkopuolelle (Ostrov & Bishop 2008, 310).

Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (2002, 163) ja Keltikangas-Järvinen (2010, 67) ovat korostaneet iän merkitystä aggressiivisen käyttäytymisen ilmene-  
misen muodoissa. Pienen lapsen on turvauduttava fyysiseen aggressioon, koska hänen verbaaliset kykynsä eivät ole tarpeeksi kehittyneet osoittamaan turhautumistaan sanallisesti (Björkqvist ym. 2002, 63; Wahl & Metzner 2010, 345). Lasten ja erityisesti poikien kehityksessä on todettu näyttävä huippupiste, jolloin aggressiivista käyttäytymistä esiintyy runsaammin ja tämä on 2-4 vuoden iässä (Wahl & Metzner 2010, 344). Keltikangas-Järvisen (2010, 68-69) mukaan 4-vuotiailla lapsilla voidaan havaita epäsuoraa aggressiota, mutta kyky ymmärtää seuraukset ja toisen ihmisen tunteet kehittyvät vasta hieman ennen esikouluikää.

## 2.4 Aggressiivisuuden taustalla olevat tekijät

Aggressiivisen käyttäytymisen taustalta on löydetty joukko erilaisia tekijöitä, kuten biologisia, psykologisia ja sosiaalisia tekijöitä (Wahl & Metzner 2010, 345) sekä niiden yhdistelmiä (Keltikangas-Järvinen 2010, 72–73; Viemerö 2006, 20). Viemerö (2006, 20–22) määrittelee aggressiivisuuden taustalla olevat tekijät tilanne-, persoonallisuus- ja ympäristötekijöihin sekä biologisiin tekijöihin. Kaltiala-Heino (2013b, 90–96) puolestaan tekee jaon menneisyyden tai nykyisyyden elämäntapahtumiin sekä yksilöllisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Nämä jaottelut vastaavat osittain toisiaan ja seuraavaksi tarkastelenkin tarkemmin kyseisiä taustatekijöitä ja niiden jaotteluja rinnakkain.

Tilannetekijöillä Viemerö (2006, 20) tarkoittaa erilaisia epämiellyttäviä tilanteita, jotka sisältävät useita ärsykejä, ja joiden herättämät kielteiset tunteet lisäävät mahdollisuutta aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ärsykkeiden lisäksi tilannetekijöitä ovat esimerkiksi ne seikat, jotka kohottavat yksilön viireystilaa, esimerkiksi toisen ihmisen provosointi, joka onkin vahvin ärsyke aggressioon (Viemerö 2006, 20). Viitalan (2014, 80) tutkimuksessa lasten konfliktitilanteet päiväkodissa johtuivat muun muassa tilannetekijöistä, joita esimerkiksi olivat lapsen ärsyyntyminen jostain toisen lapsen tekemisestä tai sanomisesta. Pienetkin ärsykkeet saavat impulsiivisen lapsen reagoimaan spontaanisti (Lindh & Sinkkonen 2009, 54).

Kaltiala-Heinon (2013b, 96) nimeämä yksilöllinen tekijä vastaa käytännössä Viemerön (2006, 20) mainitsemaa persoonallisuustekijää. Yksilöllisellä tai persoonallisuuteen liittyvällä tekijällä tarkoitetaan yksilön emotionaalisia taipumuksia ja kognitiivisia rakenteita, jotka yhdessä vaikuttavat käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino 2013b, 96; Viemerö 2006, 20). Esimerkiksi alhainen kognitiivinen taso, kielellisen kehityksen ja impulssikontrollin ongelmat sekä empatiakyvyttömät luonteenpiirteet liittyvät usein lapsuuden antisosiaaliseen kehittymiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino 2013b, 96). Jambonin ja Smetanan (2018) mukaan lapsen kyky kohdata tunteita, kuten syyllisyyttä väärin tekemisen jälkeen ja empatiaa muita kohtaan, ovat tärkeässä roolissa terveen moraa-

lisen toimintakyvyn kehittämisessä, mikä oletetusti ehkäisee aggressiivista käyttäytymistä. Curtisin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa kielellisen kehityksen viivästymän omaavat lapset osoittivat vähemmän ongelmakäyttäytymistä, kuten aggressiivisuutta, heille toteutetun kieli-intervention jälkeen.

Viemerö (2006, 21) kertoo, että heikon itsetunnon omaavien ihmisten ajatellaan yleisesti käyttäytyvän aggressiivisemmin, mikä ei kuitenkaan pitäne paikaansa. Ilmeisesti hyvän itsetunnon omaavat yksilöt käyttäytyvät todennäköisemmin aggressiivisesti, jos heidän itsetuntoaan uhataan. Lisäksi erilaiset psyykkiset tekijät, kuten impulsiivisuus, ja fyysiset tekijät, kuten voima ja nopeus, lisäävät aggressiivista käyttäytymistä. (Viemerö 2006, 21.) Yksilöllisenä tekijänä voidaan pitää myös yksilön taipumusta vihamieliseen attribuutioon, joka tarkoittaa taipumusta määrittää sosiaalisissa tilanteissa toisten käyttäytymistä ja tarkoituksiperiä itseä kohtaan vihamielisiksi ja kielteisiksi. Sosiokognitiivisen teorian mukaan lapset, jotka usein tulkitsevat toisten aikomuksia vihamielisiksi epäselvissä tilanteissa, ovat alttiimpia reagoimaan aggressiivisesti tarkoituksenaan puolustaa itseään. (Verhoef, Alsem, Verhulp & De Castro 2019.)

Viemerön (2006, 21) määrittelemä ympäristötekijä on laaja käsite ja näkisin sen olevan lähellä Kaltiala-Heinon (2013b, 90–96) tarkastelemia elämäntapahtumia ja sosiaalisia tekijöitä. Molemmat tuovat esille vanhempien kasvatustoimenpiteet aggressiivisen käyttäytymisen taustalla olevina tekijöinä, minkä myös Ostrov ja Bishop (2010, 310) sekä Wahl ja Metzner (2010, 346) ovat tuoneet tutkimuksissaan esille. Esimerkiksi perustarpeiden laiminlyönti, väkivallalle altistuminen tai sen todistaminen, vanhempien negatiivisuus ja kriittisyys lasta kohtaan, aggressiivisen käyttäytymisen salliminen ja varhaisten hoivasuhteiden katkeaminen altistavat väkivaltaiseen käyttäytymiseen. (Kaltiala-Heino 2013b, 90; Ostrov & Bishop 2010, 310; Viemerö 2006, 21.) Lisäksi lapsen epäsosiaalinen kaveripiiri nähdään ympäristötekijänä (Viemerö 2006, 21) tai sosiaalisena tekijänä (Kaltiala-Heino 2013b, 95). Ympäristötekijöihin voidaan lisätä myös fyysinen ympäristö, kulttuuri, asumismuoto ja sosioekonominen taso (Viemerö 2006, 21; Wahl & Metzner 2010, 346), jotka voivat osaltaan vaikuttaa aggressiivisuuteen.

Viimeisenä tekijänä aggressiivisen käyttäytymisen taustalta tarkastelen biologisia seikkoja. Biologisiin tekijöihin nähdään kuuluvan geneettiset ja neurologiset seikat. Aggressiivisen käyttäytymisen ilmeneminen saa alkunsa tietyistä keskushermoston osista, joita ovat muun muassa hypothalamus, amygdala ja hippokampus. (Viemerö 2006, 21.) Keskushermoston välittäjäaineen serotoniinin matalan tason on todettu olevan yhteydessä väkivaltaisen käyttäytymisen taipumukseen (Kaltiala-Heino 2013b, 92; Viemerö 2006, 21). Kaltiala-Heino (2013b, 93) ja Viemerö (2006, 21) tuovat molemmat esille myös testosteronin yhteyden aggressiiviseen käyttäytymiseen. Testosteroni ja kortisoli vaimentavat empatian lieventävää vaikutusta aggressioon ja siten matalan empatian onkin todettu olevan yhteydessä korkeaan aggressiivisuuteen ja korkeisiin kortisoli- ja testosteronitasoihin (Pascual-Sagastizapal ym. 2019). Hermoston muilla välittäjäaineilla, kuten runsaalla dopamiinitasolla, adrenaliinilla ja noradrenaliinilla, on myös yhteys väkivaltaiseen käyttäytymiseen (Viemerö 2006, 21). Lisäksi sikiöaikaiset altistumiset esimerkiksi tupakalle, kokaiinille ja kannabikselle, voivat vaikuttaa negatiivisesti aivojen varhaiseen kehitykseen ja siten altistaa aggressiivisen käyttäytymisen taipumukseen (Kaltiala-Heino 2013b, 94; Wahl & Metzner 2010, 346).

Aggressiivisen käyttäytymisen yhteys biologisiin tekijöihin ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti väkivaltakäyttäytymistä, sillä toiset lapset ovat reaktioherkempiä ja vaikutusalttiimpia kuin toiset. Lisäksi kasvatuksella ja ohjaamisella voidaan muuttaa lapsen reaktioherkkyyttä ja opettaa yhteiskunnan odottamia sosiaalisia taitoja. (Keltikangas-Järvinen 2012, 77.)

### 3 VARHAISKASVATAJAN TOIMINTA AGGRESSIIVISESTI KÄYTTÄYTYVÄN LAPSEN KOHTAAMISESSA

#### 3.1 Varhaiskasvattajan ja lapsen vuorovaikutussuhde

Vuorovaikutuksella on merkityksellinen rooli varhaiskasvattajien toiminnassa hänen kohdatessaan lasten aggressiivista käyttäytymistä. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kielellä on varsin keskeinen asema, mutta pienten lasten kanssa työskenneltäessä nonverbaalisen vuorovaikutuksen rooli korostuu varsin oleellisesti. Ensinnäkin, lapset tulkitsevat vuorovaikutustilanteita paljon kokonaisvaltaisemmin kuin aikuiset, ja keho, katse ja äänensävy viestivätkin lapselle enemmän kuin ääneen lausutut sanat. (Ahonen 2017, 58–59.) Toiseksi, koska lapsen verbaalinen ilmaisukyky on vasta kehittymässä, mahdolliset väsymyksen, vihan ja surun tunteet purkautuvat usein muuten kuin sanallisesti. Riippuukin hyvin paljon varhaiskasvattajasta, miten lapsen sanatonta viestintää kuulee ja ymmärtää sekä miten näissä tilanteissa suhtautuu lapseen. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 2.) Siten vuorovaikutusosaaminen määrittyy kasvatustyön tärkeimmäksi laadukriteeriksi. Vuorovaikutustaitoja kehittämällä suhde lapsiin parantuu entisestään ja lisäksi pedagoginen toiminta muotoutuu laadukkaammaksi. (Ahonen 2017, 60.) Ahosen (2017, 60) mukaan laadukkaan pedagogiikan taustalla onkin aina laadukas vuorovaikutus, ja siksi ne punoutuvat varhaiskasvatuksessa hyvin tiiviisti toisiinsa.

Ahosen (2017, 61) mukaan suuri osa suomalaisista lapsista viettää ison osan päivästänsä päiväkodissa, ja suhde kasvattajaan on hyvin tärkeä ja merkityksellinen lapsen tulevaisuuden näkökulmasta. Lasten sosioemotionaaliset haasteet, jotka joillakin lapsilla ilmenevät muun muassa aggressiivisena käyttäytymisenä (Coleman & Webber 2002, 29; Kauffman & Landrum 2009, 237), koetaan varhaiskasvattajien mukaan varsin kuormittavana (Gebbie, Ceglowski, Taylor & Miels



2012, 35; Keat 2008,155). Whittakerin ja Hardenin (2010) mukaan varhaiskasvattajat kokevat aggressiivisten lasten kanssa muita lapsia vähemmän läheisyyttä. Näin ollen lapsen aggressiivinen käyttäytyminen hankaloittaa varhaiskasvattajan suhtautumista lapseen ja siten vaikuttaa heidän väliseensä vuorovaikutussuhteeseen (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 24, 29). Riihosen (2013, 43) mukaan varhaiskasvattajan ja lapsen riittävän hyvä keskinäinen suhde antaa lapselle rohkeutta näyttää niin ilon, surun kuin vihankin tunteitaan. Lapsen tuntiensa olonsa turvalliseksi hän uskaltaa ilmaista tunteitaan tietäen, että hänet on hyväksytty omana itsenään (Riihonen 2013, 43).

Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluva empatia on keskeinen osa sosiaalista vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitoja (Alijoki & Pihlaja 2017, 269). Kaltiala-Heinon (2013b, 96) mukaan muun muassa empatiakyvyttömyys voi olla yksi lapsen aggressiivisen käyttäytymisen taustalla olevista tekijöistä. Vertaisryhmissä lapsi oppii toisen asemaan asettumista ja empatiakykyjä (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 60). Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset koetaan kuitenkin usein häiritsevinä, jolloin he saattavat jäädä ryhmän ulkopuolelle. Varhaiskasvattajan tehtävä onkin huolehtia, että lapsi saa positiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista niin aikuisten kuin lasten kanssa. Lisäksi varhaiskasvattajan tulee järjestää toiminta sellaiseksi, että kaikkien lasten vuorovaikutus on palkitsevaa. (Repo 2013, 133–134.)

Empatiataitojen kehittyminen edellyttää lapsen kokemusta ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta kaikkine tunteineen. Kaikki lapset tarvitsevat lämpöä, läheisyyttä, huolenpitoa ja sylissä pitämistä. Heidän on tarkoitus kokea olonsa turvalliseksi varhaiskasvatuksessa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 269.) Buysen ja kumppaneiden (2009) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajien antama emotionaalinen tuki on aggressiivisesti käyttäytyvien lasten vertaistaitoja suojaava tekijä. Driscollin ja Piantan (2010) tutkimuksessa varhaiskasvattajien pitämät suunnitellut kahdenkeskiset tuokiot olivat tehokkaampia silloin, kun ne olivat lapsilähtöisiä eikä aikuislähtöisiä. Lapsilähtöiset tuokiot olivat ilmapiiriltään turvallisia ja vastavuoroisempia sekä ne lisäsivät varhaiskasvattajien ja lasten välistä läheisyyttä ja vähensivät haastavaa käyttäytymistä.

### 3.2 Pedagoginen toiminta

Pedagogisen toiminnan taustalla on aina mukana kunkin päiväkodin toimintakulttuuri, mutta jokaisella varhaiskasvattajalla on silti vastuu pedagogiikan laadusta (Ahonen 2017, 62). Pedagogiikan yksi olennaisimmista lähtökohdista on emotionaalisen kehityksen tukeminen (Alijoki & Pihlaja 2017, 269; Repo 2013, 19). Lapsen oppiminen tunteiden ilmaisuun, niiden tunnistamiseen itsessä ja muissa sekä tunteiden sanallistamiseen ja hallintaan liittyvien taitojen omaksuminen edellyttää kasvattajien ohjausta ja näiden taitojen harjoittelua (Alijoki & Pihlaja 2017, 269). Näiden eri taitojen kehittämisessä varhaiskasvattajan rooli on merkittävä (Repo 2013, 19). Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen näkyy ja tuntuu aina koko lapsiryhmässä ja sen toiminnassa sekä se voi pelottaa niin lapsia kuin aikuisia (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 29), joiden kuitenkin tulee tehdä töitä turvallisuuden takaamiseksi.

Pedagogiseen toimintaan liittyvät seikat, kuten valvonta, ennakointi, ohjaus ja lasten auttaminen vaikeiden tilanteiden yli ovat esimerkkejä interventiosta. Varhaiskasvattajien on opittava ennakoimaan, milloin lapsen käyttäytyminen on menossa väärään suuntaan. Tavoitteena tulisikin olla liikojen konfliktien ehkäiseminen. (Alijoki & Pihlaja 2017, 270, 275.) Lisäksi varhaiskasvattajan on hyvä tukea lasta suunnittelemalla toiminta ja siirtymätilanteet niin, että odotusajat olisivat mahdollisimman lyhyitä. Tällöin lapset tietävät, mitä heiltä odotetaan ja he pystyvät paremmin sitoutumaan toimintaan. (Downer, Sabol & Hamre 2010, 704–706.)

Curby, Grimm ja Pianta (2010) toivat tutkimuksessaan esille, että varhaiskasvattajien organisointi, eli ryhmän hallinnan taidot ja toiminnan suunnittelu, ovat yhteydessä lasten saamaan emotionaaliseen tukeen. Samoin Salmisen (2014) tutkimuksessa pedagogisen toiminnan laatuun vaikutti varhaiskasvattajan emotionaalisesti positiivinen vire ja kyky organisoida toimintaa sujuvasti. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että opettajan herkkyys tunnistaa lapsen mielenkiinnon kohteet ja yksilölliset tarpeet olivat yhteydessä kykyyn tukea lapsen sosiaalisia taitoja.

Aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kehityksen tukemisessa on huomioitava turvallinen sopeutuminen ryhmään ja lasten turvallisuus. Tärkeää on myös harjoitella tarkkaavaisuutta ja muita lapsen kognitiivisia taitoja. Aggressiivisuuden taustalla olevien muiden tekijöiden, kuten kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ovat myös tärkeä osa pedagogista toimintaa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 270.) Lapsen sitoutumista toimintaan helpottaa, kun hän saa itseään kiinnostavia aihealueita ja kehitystasonsa mukaisia tehtäviä (Powell, Dunlap & Fox 2006). Lasta tulee lisäksi kannustaa ja ohjata omien tunnetilojensa ja toiveidensa sanalliseen ilmaisuun, jotta lapsi oppii kanavoimaan tunteitaan vahingoittamatta itseään tai muita. Päivittäinen myönteisen palautteen antaminen on myös tärkeä huomioida, kun suunnitellaan pedagogista toimintaa. (Alijoki & Pihlaja 2017, 271.)

Myönteinen palaute onkin tehokas keino erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten kohdalla ja heille tulisi tuoda positiivisen palauttaan kautta esille onnistumisen hetket. Tällöin lapsen on helpompi pyrkiä jatkossakin toimimaan samalla tavalla. (Powell ym. 2006.) Shuperin, Klein ja Yablon (2014) tutkimuksessa selvisi, että kun aikuinen antaa myönteistä palautetta ja muokkaa omaa toimintaansa sekä vuorovaikutustaan suhteessa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen tarpeisiin, lapsi käyttäytyy myönteisemmin. Lisäksi tutkijat huomasivat, että kun aikuinen näyttää rakentavamman tavan käyttäytyä, lapsi pyrkii toimimaan tällä tavalla.

Yksi pedagogisen toiminnan menetelmistä on pienryhmätoiminta, josta on saatavilla vielä vähän kirjallisuutta, vaikka se tunnetaan hyvin osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria (Ahonen 2017, 67). Pienryhmätoimintaa toteutetaan hyvin eri tavoin ja sen käytännöt vaihtelevat esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon ja missä tilanteissa sitä käytetään ja ovatko ryhmän kiinteitä vai vaihtelevatko ne (Raittila 2013). Viitalan (2000) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat, että pienryhmissä lasten tuen tarpeen huomioiminen oli helpompaa kuin isoissa ryhmissä. Alijoen ja Pihlajan (2017, 273) mukaan pienryhmätoiminta luo optimaaliset olosuhteet lasten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymiselle, sillä pienessä ryhmässä on vähemmän ärsykeitä ja siinä lapsi saa paremmin äänensä

kuuluviin. Isoissa ryhmissä lapsen keskittymiskyky voi herkästi hajota ympäristön tapahtumien seuraamiseen ja kova meteli aiheuttaa herkästi liian suurta rasitusta (Alijoki & Pihlaja 2017, 273), joka voi purkautua esimerkiksi aggressiivisena käyttäytymisenä.

### **3.3 Varhaiskasvattajan uskomukset ja kokemukset toiminnan taustalla**

Varhaiskasvattajien uskomukset näkyvät voimakkaasti heidän vuorovaikutuksensa ja pedagogisen toimintansa taustalla kasvatustilanteissa (Whittaker & Harden 2010; Curby ym. 2009). Silverin ja Harkinsin (2007) mukaan uskomukset muovaavat suuresti kasvattajien suhtautumista lapseen ja hänen käyttäytymiseensä. Varhaiskasvattajien uskomukset ovat yhteydessä esimerkiksi siihen, miten läheiseksi suhde muodostuu kuhunkin lapseen. Jos varhaiskasvattaja uskoo lapsen voivan itse vaikuttaa sosiaalisiin taitoihinsa, on kielteinen vaikutus suhteen läheisyyteen merkittävästi suurempi. (Whittaker & Harden 2010.) Fieldsin (2012, 27) mukaan esimerkiksi varhaiskasvattajien heikon myönteisen palautteen antamisessa on taustalla usein uskomus siitä, ettei myönteiselle palautteelle ole paikkaa, kun lapsi käyttäytyy toistuvasti haastavasti. Uskomukset ohjaavat toimintaa myönteisesti, jos varhaiskasvattajat uskovat olevansa vastuussa ryhmän ilmapiiristä sillä silloin he ryhtyvät toimimaan ilmapiirin parantamisen eteen (Stanulis & Manning 2002, 7).

Uskomukset vaikuttavat myös lasten välisiin vertaissuhteisiin, sillä varhaiskasvattajat saattavat lasten välisiä konflikteja selvitellessään tukeutua aikaisempiin kokemuksiin lapsista. Näissä riitatilanteissa varhaiskasvattajat tulkitsevat herkästi syyllisiksi sellaiset lapset, jotka ovat aikaisemminkin olleet osallisina konflikteissa. (Ahonen 2017, 61.) Silverin ja Harkinsin (2007) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kohtasivat konfliktitilanteissa negatiivisemmin ne lapset, jotka he kokivat haastaviksi. Varhaiskasvattajan jatkuvat vääristyneet tai virheelliset tulkinnat tapahtumaketjuista synnyttävät lapsessa epäluottamusta aikuisten oi-

keustajua kohtaan ja lisäksi heijastuvat lapsen itsetuntoon, jolloin lapsi muodostaa minäkuvaansa häirikkönä. Kierteestä saattaa syntyä itseään toteuttava ennuste, jolloin lapsi alkaa vahvistaa tätä kuvaa käyttäytymällä roolin mukaisesti. (Ahonen 2017, 62.) Varhaiskasvattajat voivat kuitenkin omalla toiminnallaan ehkäistä virheellisten tulkintojen syntymistä ja estää noidankehän muodostumista tiedostamalla nämä tilanteet ja pyrkimällä muuttamaan omaa toimintaansa. Tilanteiden äärelle pysähtyminen ja lasten aito kuuntelu ovat tärkeitä seikkoja välittäessä virheellisiä johtopäätöksiä. (Ahonen 2017, 63.)

### **3.4 Lapsen aggressiivisen käyttäytymisen kohtaaminen**

Aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisessa varhaiskasvattajien tekemät valinnat vaikuttavat paljon siihen, miten tilanne lähtee kehittymään lapsen kanssa (Ahonen 2015, 59). Ensinnäkin aggressiiviseen käyttäytymiseen on puututtava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, sillä fyysisellä aggressiivisuudella on aggression muita muotoja suurempi todennäköisyys muodostua pysyväksi toimintavaksi. Päiväkodissa tulisikin kiinnittää huomiota erityisesti fyysisesti aggressiivisten lasten toimintaan. (Kokko 2010, 172.) Merkityksellistä on myös aikuisen malli ja reagoititavat lapsen tunteisiin. Lapsen on saatava tunne siitä, että hänet hyväksytään myös vihaisena ja että hänen vihaansa suhtaudutaan vakavasti. (Schulman & Nurmi 2013, 133.) Cacciatoren (2010, 44) mukaan lapsen tuhoava ja vahingoittava käyttäytyminen tulee pysäyttää, mutta vihan tunne itessään on hyväksyttävää.

Lapsen aggressiivista käyttäytymistä kohdatessa päiväkodissa ensimmäisenä olisi hyvä viedä lapsi rauhoittumaan toiseen tilaan, pois muun lapsiryhmän katseilta, jotta kiihtyminen tai turvaton olo ei leviä (Cacciatore 2007, 24) eikä lapsi joudu pelkäämään tai kokemaan kasvojen menettämistä (Schulman & Nurmi 2013, 143). Schulman ja Nurmi (2013, 143) tuovatkin esille, että lapsesta kiinni pitäminen voi olla tälle nöyryyttävää muiden tovereiden katsellessa. Väkivaltaisissa kohtaamistilanteissa olisi hyvä varmistaa, että lähellä on tarvittaessa toinen

aikuinen. Myös mahdollisten turvasuunnitelmien miettiminen voi olla myös tarpeen. (Röning 2013, 158–159.) Röning (2013, 159) jatkaa, että lapsen käyttäytyessä aggressiivisesti tilanteessa tunteiden sanoittaminen ja lapsen rauhoittaminen on tärkeä toimintatapa. Cacciatore (2010, 37) kuitenkin huomauttaa, että raivoavaa ja huutavaa lasta ei kannata lähteä sanallisesti komentamaan. Erityisesti sääntöihin vetoava puhe yleensä vain provosoi lisää raivoavaa lasta (Ahonen 2017, 35). Ehdottoman tärkeää on aikuisen rauhallisuus ja lujana pysyminen, koska aikuisen maltin menettäminen voi olla lapsesta turvatonta tai pelottavaa (Cacciatore 2007, 35; Nurmi & Schulman 2013, 39).

Sculmanin ja Nurmen (2013, 141) mukaan lapsen pyrkiessä satuttamaan toisia tai tuhoamaan ympäristöä, aikuisen tehtävänä on rajoittaa ja suojata lasta itseään, ympäristöä ja muita lapsia. Cacciatore (2007, 35) korostaa, että rauhoittuakseen lapsi tarvitsee turvallisen ja rauhallisen aikuisen, joka puheellaan ja teoillaan osoittaa pärjäävänsä lapsen kiukun kanssa. Ahosen (2017, 35) mukaan aikuisen empaattinen lähestymistapa lapsen tunnekuohussa on suoraan yhteydessä lapsen kykyyn rauhoittua. Tarvittaessa aikuisen on myös näytettävä lapselle tunteiden ilmaisuun oikea suunta, esimerkiksi huutaminen tai tyynyn lyöminen voivat olla parempi keino purkaa tunteita. Ahonen (2017, 35) on myös kertonut vaihtoehtoisia tapoja kanavoida vihan tunnetta. Tällaisia ovat seinän työntäminen, sanomalehtien repiminen tai erilaiset nyrkkeilyäkit. Tällainen toiminta saattaa kuitenkin opettaa lasta siihen, että aggression tunteet ovat käsiteltävissä vain fyysisen toiminnan kautta. Tämä viittaa siihen, että lapsi ei ole täten onnistunut itse säätelemään voimakasta tunnettaan, vaan lähinnä toiminut tunteidensa vallassa. Siten lasta tulisikin tukea ja kannustaa ensisijaisesti löytämään vihan tunteisiin sisäisiä itsehallinnan keinoja. (Ahonen 2017, 35–36.)

Cacciatore (2010, 44) tuo esille aikuisen merkityksen siinä, että hänen on opetettava lapselle fyysisen väkivallan, esimerkiksi lyömisen, potkimisen ja purremisen, olevan ehdottoman väärin eikä ketään saa koskaan satuttaa tai vahingoittaa. Tapahtuneesta keskusteleminen tapahtuu kuitenkin vasta sitten, kun lapsi on rauhoittunut. (Schulman & Nurmi 2013, 143–144.)

### 3.4.1 Menetelmiä lapsen aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamiseen

Cacciatore (2007, 63–64) on tuonut esille neljän kohdan toimintamallin, joka on tarkoitettu voimakkaan raivokohtauksen saaneen ihmisen, esimerkiksi lapsen, kohtaamiseen. Kukipaso-malli on saanut nimensä sanoista kuuntele, kiitä, pahoittele ja sovi. Ensimmäiseksi tilanteessa tulee keskittyä kohtaamaan suuttunut lapsi kohteliaasti ja häntä on puhuteltava asiallisesti ja ilmeettömästi, sillä lapsi voi tulkita kaikki ilmeet vihamielisinä. Tilanteessa tulee kuunnella lasta silmiin katsomalla ja nyökyttelemällä, jolloin lapsi kokee, että häntä kuunnellaan. (Cacciatore 2007, 63.) Tämän jälkeen kiitetään lasta asian puheeksi ottamisesta ja annetaan tunnustusta. Kolmannessa vaiheessa pahoitellaan, joka osoittaa, ettei lapsen suuttumusta mitätöidä. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa tulee sopia jotain, esimerkiksi ehdottamalla jotain ratkaisua. (Cacciatore 2007, 63–64.)

Proaktiivisesti eli suunnitelmallisesti aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen käytökseen on aina puututtava ja lapsen käytöksestä ei saa seurata ratkaisua, jonka aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi kokisi palkintona. Proaktiivisesti aggressiivinen lapsi voi käyttää niin henkistä kuin fyysistäkin väkivaltaa ja näiden keinojen tarkoituksena on saavuttaa lapsen omat tavoitteet. (Repo 2015, 142–143.) Tällöin lapsi on luultavasti jo varhain oppinut aggressiivisen käyttäytymisen palkitsevuuden (Salmivalli 2008, 62), jolloin häneltä usein puuttuvat vaihtoehtoiset mallit toiminnalleen. Kasvattajan on asetettava lapsen käytökselle rajat, joita noudatetaan joka tilanteessa. (Repo 2015, 143.) Murray-Close ja Ostrov (2009, 838) uskovat, että lapsen taipumus aggressiivisuuteen vähenee, kun hän oppii sosiaalisesti rakentavia toimintatapoja. Revon (2015, 143) mukaan kasvattajan tehtävänä onkin opettaa lapselle vaihtoehtoisia toimintatapoja ja ohjattava häntä hyväksyttävään käyttäytymiseen.

Reaktiivisesti aggressiiviset lapset toimivat impulsiivisesti, äkkiäpäisesti ja voimakkaassa suuttumistilassa, jolloin he joutuvat herkästi epäsuosioon lapsiryhmässä. Tällaiset lapset ovat Revon (2015, 139) tutkimuksen mukaan kiusaajauhreja, jotka ovat usein erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Reaktiivinen aggressiivisuus saattaa kuitenkin muuttua proaktiiviseksi aggressiivisuudeksi, jos lapsi kokee saavuttavansa aggressiivisella käyttäytymisellään haluamaansa (Murray-

Close & Ostrov, 2009, 838). Reaktiivisesti aggressiiviset lapset tulkitsevat vertaisensa sosiaaliset viestit herkästi virheellisesti vihamielisiksi (Salmivalli 2008, 62), minkä vuoksi tällaisten lasten on usein vaikea liittyä toisten lasten leikkeihin. Sitä reaktiivisesti aggressiiviset lapset tarvitsevat sensitiivisen kasvattajan tukea positiivisten vuorovaikutuskokemusten saamiseen. Aikuisen tulee ohjata lasta toimimaan leikeissä ja liittymään niihin olemalla itse mukana ja näyttämässä mallia. (Repo 2015, 139–140.)

Aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa tulisi aina olla viimeisenä keinona kiinni pitäminen syliotteessa, ja ainoastaan tilanteessa, jossa lapsen oma tai muiden ihmisten turvallisuus on vaarassa. Jokaisessa päiväkotiyksikössä tulisikin olla selkeä ohjeistus näiden tilanteiden varalle ja sen tulisi taata niin lapsen kuin kiinnipitäjän turvallisuus kiinnipitotilanteessa. (Ahonen 2017, 36.)

Lasta on hyvä pitää sylissä niin kauan, kunnes tunnereaktio on täysin ohi (Repo 2015, 141). Aggressiivista käyttäytymistä sisältänyttä tilannetta lähdetään selvittämään vasta sen jälkeen, kun lapsi on täysin rauhallinen. Voimakkaat tunnekohtaukset voivat viedä lapselta paljon voimia, eikä sen vuoksi tilannetta välttämättä kannata lähteä heti selvittämään. Tarvittaessa voidaan lapsen kanssa sopia, että keskustellaan asia läpi esimerkiksi ruokailun jälkeen. (Ahonen 2017, 36.)

Impulsiivisen ja aggressiivisen käyttäytymisen jälkeen lapsen on tärkeä saada aikuisen tukea ja läheisyyttä. Kasvattajan on myös hyvä sanoittaa tunteita ja viestittää hänelle, että vihaiset tunteet ovat hyväksyttäviä, mutta ketään ei saa vahingoittaa. (Repo 2015, 141.) Merkityksellistä on myös kertoa lapselle, että vaikka aikuinen ei hyväksy hänen toimintaansa, hän hyväksyy silti lapsen itsensä. Lapsen on myös tärkeää kuulla, että hän on arvokas juuri sellaisena kuin on. (Ahonen 2017, 36.) Jälkiselvityksessä on tärkeää tuoda esille mitä tapahtui ja miten tilanne olisi voitu välttää sekä miten siinä olisi kannattanut toimia (Repo 2015, 141). Lisäksi aikuisen on selitettävä lapselle, miksi ohjasi tai rajasi lasta toisenlaiseen toimintaan (Schulman & Nurmi 2013, 142–144). Ahonen (2017, 36) lisää, että keskustelussa on tärkeää käydä tilanne läpi yksityiskohtaisesti lasta kuunnellen.



Erityistilanteissa, joissa on jouduttu turvautumaan kiinnipitoon, on tilanteen jälkeen ehdottoman tärkeää käsitellä asia huolellisesti niin lapsen, hänen vanhempiensa kuin työtiimin kanssa. Tilanne tulee myös kirjata yksikön ohjeiden mukaisesti. (Ahonen 2017, 36.) Työterveyslaitos ja Opettajien ammattijärjestö (2015) ovat yhteisessä hankkeessaan luoneet lomakkeen, jolla varhaiskasvatustyöyksiköiden työntekijät voivat ilmoittaa väkivaltatilanteesta.

### **3.4.2 Erilaisia tukiohjelmiä lapsen aggressiivisen käyttäytymisen ehkäistämiseen**

Lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen ovat yhteydessä sosioemotionaaliset taidot, kuten esimerkiksi tunteiden säätely (Lemerise & Dodge 2008, 735). Hyvät sosioemotionaaliset taidot vähentävät käytöshäiriöitä (Bierman & Motamedi 2015, 135–136) ja lapset, joilla sosioemotionaaliset taidot eivät ole tarpeeksi kehittyneitä, kokevat herkemmin ahdistusta ja heillä esiintyy enemmän epäsosiaalista käyttäytymistä (Brackett, Elbertson & Rivers 2015, 22; Denham 2015, 285). Sosioemotionaalisten taitojen oppimista voidaan kehittää erilaisilla tukiohjelmissä, joiden kautta voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä myös aggressiivista käyttäytymistä. Sosioemotionaalista oppimista tukevia ohjelmia on kansainvälisellä tasolla lukuisia. Niiden tarkoituksena on edistää lapsen kehitystä, auttaa vertais-suhteiden luomisessa ja kehittää lapsen kykyä ymmärtää ja hallita tunteitaan (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6). Tällaisia sosioemotionaalisten taitojen tukiohjelmiä ovat muun muassa Papilio, Askeleittain, PATHS ja The Incredible Years. Näitä esittelen seuraavaksi lyhyesti.

Saksalaisen Papilio-ohjelman tarkoituksena on tukea lasten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ehkäistä erilaisia itsesäätelyn ja käyttäytymisen ongelmia (Papilio 2015). Ohjelma toimii lasten, kasvattajien ja vanhempien tasolla. Lapsille on suunnattu kolmea erilaista toimintaa: Paula ja tunnepeikot, lelujen vapaapäivä ja Minun-sinun-meidän-peli. Tunnepeikkojen nukketeatterin tarinan myötä lapset oppivat tunnistamaan omia ja toisten tunteita sekä säätele-

mään omaa käyttäytymistään. Lelujen vapaapäivässä lapset leikkivät kerran viikossa ilman leikkikaluja ja siten oppivat keksimään tekemistä itse ja yhdessä toisten kanssa. Minun-sinun-meidän-pelissä tarkoituksena on auttaa toista yhdessä ja noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Papilio-ohjelman on tieteellisesti todistettu vähentävän käyttäytymisen ongelmia ja tukevan prososiaalisten taitojen kehitystä. (Papilio N.d.)

Askeleittain-ohjelma on suomenkielinen versio yhdysvaltalaisesta Second Step -ohjelmasta, jonka avulla päiväkodissa, esikoulussa ja perusopetuksen 1.-5.-luokilla opetetaan lapsille itsehillintä- ja ongelmanratkaisukeinoja, tunteiden säätelyä ja empatiakykyä. Ohjelmassa harjoitellaan muun muassa sitä, että käsitellään vihan tunnetta erilaisin tekniikoin rauhallisesti ja ilman aggressiivisuutta. Tutkimuksissa on havaittu, että ohjelman myötä kiusaaminen ja väkivalta ryhmissä ovat vähentyneet ja lasten myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen on lisääntynyt. (Hogrefe 2015.)

Preschool Paths -ohjelman tarkoitus on edistää lasten sosioemotionaalisia taitoja kehittämällä muun muassa kielellisiä taitoja tunnesäätelyyn liittyen. Ohjelman keskiössä ovat vertaistaidot, emotionaalinen tietoisuus, itsehillintä ja ongelmanratkaisukyky. (Bierman & Motamedi 2015, 142.) Ohjelmassa hyödynnetään niin kutsuttua kilpikonna-tekniikkaa, joka tukee lapsen itsehillintää tilanteissa, joissa lapsen huomataan alkavan käyttäytyä häiritsevästi. Kasvattajan tehtävänä on ohjata lasta pysähtymään ja tarkastelemaan tilanteen herättämiä tunteita. (Bierman & Motamedi 2015, 142.) Eräässä tutkimuksessa tosin havaittiin, että vaikka Preschool Paths -ohjelma lisäsi lasten tunnetaitoja, aggressiivisuuden esiintymiseen sillä ei ollut vaikutusta (Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007).

Viimeisenä esittelen The Incredible Years Teacher Training Program -ohjelman, jonka tarkoituksena on edistää 4–8-vuotiaiden lasten sosiaalista käyttäytymistä ja vihan tunteiden hallintaa sekä auttaa opettajia kehittämään positiivisia luokanhallintakeinoja (Bierman & Motamedi 2015, 141). Ohjelma sisältää viisi toimintaohjetta: 1) positiivisen käyttäytymisen tukemisen kehumalla, 2) kannustimien käytön, 3) luokan tai ryhmän strukturoinnin, 4) rankaisujen välttämisen epäsovikivan käytöksen vähentämiseksi ja 5) positiivisen opettaja-lapsisuhteen

vahvistamisen (Bierman & Motamedi 2015, 141). Erään tutkimuksen mukaan opettajat kohtasivat merkittävästi enemmän myönteistä ja vähemmän kielteistä käyttäytymistä ohjelman jälkeen (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Toisessa tutkimuksessa selvisi ohjelman vähentäneen lasten aggressiivista käyttäytymistä, lisänneen myönteistä ilmapiiriä luokassa ja opettajan sensitiivisyyttä (Raver ym. 2008).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on saada selville, miten varhaiskasvattajat toimivat päiväkodin haastavissa tilanteissa, joihin sisältyy lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. Lasten aggressiivista käyttäytymistä tarkastelevat aiemmat tutkimukset ovat pääasiassa liittyneet aggressiivisuuden muotoihin (esim. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukianen 1990; Murray-Close & Ostrov 2009; Poulin & Boivin 2000) mahdollisiin taustatekijöihin (esim. Ostrov & Bishop 2008; Wahl & Metzner 2011) tai sukupuolten aggressiivisuuteen liittyviin eroihin ja yhtäläisyyksiin (esim. Underwood, Galen & Paquette 2001; Wahl & Metzner 2011). Valitsin varhaiskasvattajien kokemukset tutkimukseni näkökulmaksi, koska heidän kokemuksiaan lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä on tutkittu vain vähän. Tavoitteenani on kiinnittää huomiota kasvattajien käyttämiin toimintatapoihin: sen sijaan, että pyrittäisiin muokkaamaan lapsen toimintaa, mietittäisiinkin, millaisin keinoin varhaiskasvattajat voisivat tukea lasta näissä haastavissa tilanteissa.

Kasvattajien toimintatapoja on tutkittu lähinnä perusopetuksen tasolla eli miten opettajat toimivat aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla (esim. Fröjd, Mansikka, Ahonen, Ahonen & Kaltiala-Heino 2008). Varhaiskasvatuksessa tutkimusten näkökulmat ovat keskittyneet lähinnä aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevään toimintaan, esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen (esim. Pihlaja & Kontu 2001; Powell ym. 2006; Rosenthal 2010; Viitala 2014). Varhaiskasvattajan toimintaa päiväkodin haastavissa tilanteissa on tutkinut Ahonen (2015) väitöskirjassaan, jossa hän aggressiivisen käyttäytymisen lisäksi otti huomioon myös esimerkiksi lapsen uhmakkaan, levottoman ja vetäytyvän käyttäytymisen. Varhaiskasvatukseen suuntautuvien tutkimusten niuk-

kuuden vuoksi on perusteltua tutkia sitä, miten varhaiskasvattajat puuttuvat lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä millaisia ajatuksia ja tunteita he kokevat näissä haastavissa tilanteissa lapsen kanssa.

Tutkimuksen tutkimustehtävät muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten ja millaisten periaatteiden pohjalta varhaiskasvattajat toimivat päiväkodissa haastavissa tilanteissa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa?
2. Millaisia ajatuksia ja tunteita varhaiskasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa varhaiskasvattajien toimintatapoja ja niiden taustalla olevia periaatteita aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. Lisäksi tavoitteena on selvittää varhaiskasvattajien ajatuksia ja tunteita sen vuoksi, että heidän äänensä tulisi kuuluviin näistä haastavista tilanteista. Kasvattajien tunteet ja ajatukset liittyvät tärkeään työhyvinvoinnin näkökulmaan, joka ei varsinaisesti ole tutkimuksen keskiössä, mutta joka on myös tärkeää huomioida. Tunteet ja ajatukset liittyvät merkittävästi siihen, millaisena varhaiskasvattajat kokevat oman työhyvinvointinsa ja kuinka motivoituneita he ovat työssään. Lapsen poikkeavaa käyttäytymistä eli esimerkiksi aggressiivisuutta pidetään yhtenä suurimpana yksittäisenä tekijänä kasvattajien työssä uupumiseen (ks. esim. Gebbie ym. 2012, 35; Keat 2008, 155).

## **4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa**

Tämän laadullisen tutkimuksen kohteena ovat päiväkodin varhaiskasvattajien kokemukset lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä. Pattonin (2002, 14) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii vastaamaan tutkimuskysymyksiin perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti. Tämä näyttäytyy tässä tutkimuksessa siten, että pyrin mahdollisimman perusteelliseen tietoon varhaiskasvattajien kokemuksista. Laa-

dulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä tuottaa runsaasti yksityiskohtaista tietoa pienestä määrästä ihmisiä (ks. Patton 2002, 14). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 28) määrittelevät laadullisen tutkimuksen ymmärtäväksi tutkimukseksi, koska sen tavoitteena on lähinnä ymmärtää, eikä niinkään selittää jotakin ilmiötä. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään varhaiskasvattajien toimintaa ja sen taustalla olevia periaatteita aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. Ymmärtäminen erottuu selittämisestä esimerkiksi siihen liittyvän psykologisen sävyn kautta, mikä syntyy eläytymisestä tutkimuskohteiden ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28), ja tässä tutkimuksessa keskitynkin varhaiskasvattajien ajatuksiin ja tunteisiin.

Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tähän tutkimukseen, koska olen kiinnostunut merkitysrakenteista, joita liittyy varhaiskasvattajan kohtaamaan lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Lisäksi olen kiinnostunut päiväkodin haastavien tilanteiden yksityiskohdista ja siitä, miten varhaiskasvattajat niissä toimivat, joten tästäkin syystä laadullinen tutkimusote on sopiva valinta. (ks. Metsämuuronen 2006, 208.) Tuomi & Sarajärvi (2009, 9) määrittelee laadullisen tutkimuksen eräänlaiseksi sateenvarjo -termiksi, jonka alla on useita erilaatuisia kvalitatiivisia tutkimuksia. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, mutta siinä on myös etnografisia piirteitä.

Fenomenologisen tutkimuksen kohde on kokemus, mutta koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muotoutuu täten merkitysten mukaan. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu oletukseen, että ihmisten toiminta on tarkoituksellisesti suuntautunutta johonkin. (Laine 2015, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Tutkittaessa kokemuksia, tutkimme niiden merkitysisältöä ja sen rakennetta. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen siitä, että ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen, jolloin merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne pohjautuvat siihen yhteisöön, johon jokainen kasvaa. (Laine 2015, 31.)

Fenomenologia pohjaa ajatukselle siitä, että yksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan ja he myös itse rakentavat sitä. Tätä vastavuoroista suhdetta tarkas-

tellaan yksilön perspektiivistä, mitä nimitetään ihmisen alkuperäiseksi maailma-suhteeksi. (Laine 2015, 30.) Tässä tutkimuksessa on taustalla ajatus siitä, että varhaiskasvattajat yksilöinä ja tiiminä rakentavat varhaiskasvatuksen ympäristöä sekä suhdettaan lapsiin, jotka molemmat ovat merkittävässä roolissa lasten käyttäytymisessä. Laineen (2015, 30–31) mukaan yksilön perspektiivi, josta hän maailmansa kokee, on rakentunut elämänhistorian tuloksena ja se koostuu aiemmista kokemuksista, arvoista, käsityksistä ja tuntemisen tavoista. Hän jatkaa, että ihmistä ei siis voida ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaansa, sillä esimerkiksi opettajuus saa erilaiset merkitykset kunkin opettajan ja oppilaiden sekä instituutioiden välisessä suhteessa. Tässä tutkimuksessa keskitynkään varhaiskasvattajien periaatteisiin, ajatuksiin ja tunteisiin, jotka omalla tavallaan vaikuttavat siihen, miten he haastavat tilanteet kokevat.

Kuitenkaan fenomenologiassa ei väheksytä yhteisöllistä näkökulmaa, vaikka siinä korostetaan yksilön perspektiiviä, sillä saman yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä tapoja kokea maailmaa. Jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa täten myös jotain yleistä. (Laine 2015, 32.) Vaikka tässä tutkimuksessa keskityn yksilöihin, otan kuitenkin huomioon tiimin, missä varhaiskasvattajat yhdessä toimivat. Laine (2015, 32) kuitenkin lisää, ettei fenomenologiassa ole tavoitteena löytää universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavan ihmisten joukon tai yhden ihmisen senhetkistä merkitysmaailmaa. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään samassa tiimissä työskentelevien varhaiskasvattajien nykyhetken merkitysmaailmaa liittyen lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Etnografialla tarkoitetaan tutkimusotetta, joka kohdistuu erilaisiin kulttuureihin ja ihmisiin osana näitä kulttuureja. Se soveltuu esimerkiksi erilaisten yhteisöjen vuorovaikutuksen ja toiminnan tutkimiseen. (Paloniemi & Collin 2015, 207.) Tämän tutkimuksen etnografiset piirteet tulevat erityisesti käytetyistä aineistonkeruumenetelmistä. Etnografisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä tunnusmerkeistä on nimittäin tutkijan tiivis osallistuminen tutkimuskohteensa elämäkatsellen ja kuunnellen sekä pyrkien oppimaan tutkittavien maailmaa (Munter

& Siren-Tiusanen 1999, 183–184). Päiväkodissa havainnoidessani pääsin näkemään ja kokemaan, kuinka varhaiskasvattajat toimivat haastavissa tilanteissa. Etnografia onkin hyvä tutkimusote silloin, kun halutaan paljastaa arkinen toiminta ja jäsentää sitä (Paloniemi & Collin 2015, 208). Etnografista tutkimusotetta voidaan hyödyntää myös silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän (Paloniemi & Collin 2015, 208), kuten tässä tapauksessa varhaiskasvattajien toimintaa aggressiivisesti käyttäytyvien lasten kanssa on tutkittu varsin vähän.

Etnografian muita ominaisuuksia on ilmiön kokonaisvaltainen selvittäminen, strukturoimattoman havaintoaineiston työskenteleminen, pienen tapausjoukon tutkiminen ja aineiston analysointi etsien siitä toiminnan merkityksiä sekä niiden kuvaaminen kielellisesti (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 183). Nämä kaikki ominaisuudet löytyvät myös tästä tutkimuksesta: aineistona ovat tutkijan tekemät havaintomuistiinpanot ja strukturoimattoman teemahaastattelun litteraatit sekä pieni tapausjoukko eli yksi päiväkotiryhmä. Etnografialle tyypillistä on myös pitkäkestoinen kenttätyö (Paloniemi & Collin 2015, 209), mutta tässä tutkimuksessa havainnointi tapahtui vain viikon ajan. Olen tavoitellut aineiston keruussa ja tulkinnassa varhaiskasvattajien eli tutkittavien omaa näkökulmaa, mikä on myös etnografialle tyypillistä (ks. Munter & Siren-Tiusanen 1999, 183).

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistui neljä päiväkodin varhaiskasvattajaa: yksi lastentarhanopettaja ja kolme lastenhoitajaa, joista yksi toimi lapsen henkilökohtaisena avustajana. Varhaiskasvattajien iät vaihtelivat noin 20-vuotiaasta lähes eläkeikään asti. Lisäksi heidän työkokemuksensa varhaiskasvatusalalla vaihtelivat vuoden työkokemuksesta yli 30 vuoden työuraan. Osallistujat ovat yhdestä päiväkodista, joka sijaitsee Etelä-Pohjanmaalla. Tutkimukseen osallistuneessa lapsiryhmässä oli yhteensä 16 iältään 1–5-vuotiasta lasta. Ryhmässä oli kolme lasta, joilla erityisesti esiintyi aggressiivista käyttäytymistä. Sitä tapahtui keskimäärin päivittäin ja yksi lastenhoitajista toimikin yhden lapsen henkilökohtaisena avustajana.



Osallistujien valinta tapahtui aluksi tiedustelemalla paikallisilta erityislastentarhanopettajilta heidän kokemuksiaan siitä, missä päiväkodeissa tällä hetkellä ilmenee lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Tämän jälkeen selvitin kyseisten päiväkotien työntekijöiden halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tämän lisäksi tarvitsin tarkempia tietoja siitä, minkä ikäisten lasten ryhmässä aggressiivista käyttäytymistä esiintyy, sillä halusin sulkea alle 3-vuotiaiden lapsiryhmät tutkimuksen ulkopuolelle. Tämä sen vuoksi, että halusin keskittyä tahalliseen aggressiiviseen käyttäytymiseen, mikä vielä alle 3-vuotiaiden kohdalla voi olla kyseenalaista. Valintaan vaikutti myös se, että kuinka paljon tai usein aggressiivista käyttäytymistä esiintyi, sillä aineiston keruun onnistumisen kannalta oli tärkeää, että aggressiivista käyttäytymistä ilmenee myös havainnointijaksolla.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla päiväkotiryhmässä viiden päivän ajan toukokuussa vuonna 2017. Havainnointi tapahtui pääasiassa klo 8.30–12.00, eli saavuin päiväkodille siinä vaiheessa, kun lapset ovat syöneet aamupalan ja siirtymässä vapaaseen leikkiin tai ohjattuun toimintaan sekä lopetin havainnoinnin siihen, kun lapset siirtyivät päivälevolle. Havainnoin lapsiryhmässä esiintyviä haastavia tilanteita, jotka sisälsivät lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Keräsin tutkimusaineistoa lisäksi haastattelemalla kyseisen lapsiryhmän työntekijöitä, sillä esimerkiksi Laineen (2015, 39) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä tutkittavan kokemuksellista maailmasuhdetta. Havainnoinnin tukena käytin muistiinpanovälineitä ja haastattelussa ääninauhuria. Havainnoinnissa kirjoitin pääasiassa vain niitä tilanteita ylös, jotka sisälsivät haastavia tilanteita, kuten lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Muistiinpanoissa keskityin erityisesti varhaiskasvattajan toimintaan kyseisissä tilanteissa. Käyttämäni havainnoinnin toteutustapaa käsittelem tarkemmin myöhemmin tässä luvussa. Havainnointi on hyvä aineistonkeruumenetelmä ensiksikin silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän (Grönfors 2015, 149). Tässä tapauksessa tiedämme paljon lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä, mutta emme juurikaan

siitä, miten varhaiskasvattajat toimivat näissä tilanteissa. Toiseksi, Grönforsin (2015, 149) mukaan havainnointi tuo myös paremmin esille todellista käyttäytymistä kuin esimerkiksi kysely tai haastattelu. Kolmanneksi, päiväkodin arki on myös niin monimuotoista, ettei siitä voida saada syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa muuten kuin havainnoimalla (Grönfors 2015, 150). Pelkästään havainnoimalla en kuitenkaan pääse käsiksi varhaiskasvattajien ajatuksiin, tunteisiin ja merkitysrakenteisiin, joita tavoittelen haastattelun avulla. Havainnointiaineisto voi kuitenkin syventää haastatteluaineistoa (Grönfors 2015, 150), mikä voi mielestäni toimia myös toisin päin. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on siten havainnointiaineiston syventäminen haastattelusta saadun tiedon avulla. Myöhemmin kuvailen tarkemmin haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, mutta ensin tarkastelen havainnoinnin toteutusta tämän tutkimuksen aineiston keruussa.

Grönforsin (2015, 151) mukaan havainnoinnin toteutus vaihtelee puhtaasta piilohavainnoinnista totaaliseen osallistuvaan havainnointiin. Hän jatkaa, että piilohavainnoinnissa tutkija on häivytetty tutkittavien tietoisuudesta ja he eivät tiedä, että heitä havainnoidaan. Tämän vastakohta on täydellinen osallistuminen, jossa tutkijan ja tutkittavan välinen raja on äärimmäisen pieni (Metsämuuronen 2006, 236). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin taso tapahtui näiden ääripäiden välillä. Tavoitteenani oli toimia havainnoijana ilman osallistumista, sillä pyrkimys on havainnoida kasvattajien toimintaa (ks. Metsämuuronen 2006, 237).

Päiväkodissa on kuitenkin haastavaa olla mahdollisimman ”näkyvätön” ja kentällä voi tulla myös tilanteita, joihin puuttumattomuus voi olla eettisesti kyseenalaista. Havainnointijaksolla tulikin tilanteita, joissa toimin väliaikaisena apukätenä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi siirtymätilanteet sisältä ulkoihuun tai toisin päin. Nämä olivat sellaisia tilanteita, joissa aggressiivista käyttäytymistä ei esiintynyt, jolloin minun ei tarvinnut kirjoittaa muistiinpanoja. Grönforsin (2015, 152) mukaan on hyvä antaa tutkimuksen subjektien johdatella tutkija osallistumiseen, jolloin tutkija välttää oman osallistumisensa aiheuttamat käyttäytymisen muutokset. Erityisesti lapset ovat luonteeltaan uteliaita ja ottane-

vat tutkijaan kontaktia, jolloin voi olla mielekästä vastata tähän kontaktiin. Havainnointijaksolla lapset ottivatkin välillä minuun kontaktia, jolloin toimin tilanteeseen sopivilla tavoilla.

Toinen aineistonkeruumenetelmäni haastattelu oli muodoltaan teemahaastattelu, jossa aihepiirit tai teema-alueet on etukäteen määrätty, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 29). Koska tavoitteeni oli päästä kasvattajan kokemuksiin, ei esimerkiksi strukturoitu haastattelu sopinut tähän tarkoitukseen (ks. Laine 2015, 39). Tämä sen vuoksi, että pyrin pääsemään syvälle käsiteltäviin teemoihin, jolloin haastattelun tulee muistuttaa muodoltaan avointa tai toiselta nimeltään syvähaastattelua. Eskolan ja Vastamäen (2015, 30) mukaan näiden kahden haastattelutyypin välistä rajaa on hankala määrittää. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) käyttävät puolistrukturoidusta haastattelusta termiä teemahaastattelu, jota myös itse käytän tässä tutkimuksessa. Teemahaastattelussa haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen, kuten tässä tutkimuksessa lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi haastattelijana olen alustavasti selviteltyt tutkittavan ilmiön oletettavasti merkityksellisiä osia, prosesseja ja kokonaisuutta, minkä perusteella laadin haastattelurunon. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Haastattelun pääteemoja oli kolme, lapsen aggressiivinen käyttäytyminen, pedagogiset käytännöt ja varhaiskasvattajan toiminta. Tutkimuksessa käyttämäni haastattelurunko ja -kysymykset löytyvät liitteestä 1.

Fenomenologinen haastattelu on kuitenkin luonteeltaan mahdollisimman avoin, keskustelunomainen ja luonnollinen tilanne, jossa tavoitteena on antaa mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan omille kertomuksille. Kysymysten on oltava mahdollisimman avoimia ja niiden ei tule liikaa ohjailta vastauksia. (Laine 2015, 39.) Tässä tutkimuksessa pyrin haastattelutilanteiden luonnollisuuteen esimerkiksi sillä, että haastattelut suoritettiin varhaiskasvattajien luonnollisessa ympäristössä eli päiväkodissa ja heidän itse valitsemassaan huoneessa. Kysymykset muotoilin mahdollisimman avoimiksi ja niin, etteivät ne ohjailisi liikaa vastauksia. Kokemattomana haastattelijana halusin kuitenkin muotoilla kysymyksistä valmiin rungon, joka on ominaista enemmänkin teemahaastattelulle

kuin puhtaalle fenomenologiselle haastattelulle, jossa saattaa olla haastattelurunkona olla vain muutama pääteema ja se on enemmän keskustelunomaista. Lai-  
neen (2015, 39) mukaan haasteena onkin kysymysten muotoilu niin, että vastauk-  
set olisivat kuvailevien kertomusten omaisia eivätkä vaatisi juurikaan lisäoh-  
jausta.

Suoritin haastattelut havainnointijaksolla päiväkodissa lasten ollessa päivä-  
levolla, joka on päiväkodissa yleensä rauhallisina ja kasvattajille helpoimmin jär-  
jestettävä ajankohta suorittaa haastattelu. Teemahaastattelu edellyttää hyvää  
kontaktia haastateltavaan, jolloin haastattelupaikan olisi hyvä olla rauhallinen ja  
turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74). Pääosin saimme olla haastattelutilan-  
teissa rauhassa, lukuun ottamatta yhtä keskeytystä sekä yhden haastattelun ai-  
kana kuulunutta taustamelua. Haastattelut kestivät 25 minuutista 45 minuuttiin.  
Ennen havainnointijaksoa lähetin tutkimukseen osallistuville työntekijöille tie-  
doksi sähköpostitse haastattelun teemat, jolloin haastateltavat pystyivät parem-  
min orientoitumaan aiheeseen.

Haastatteluissa näkyi oma kokemattomuuteni haastattelijana esimerkiksi  
siinä, että en useinkaan pysähtynyt syventämään tai tarkentamaan haastatelta-  
van vastauksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan kokematon haastattelija  
usein kompastuukin viemään haastattelua liikaa vauhdilla eteenpäin. Annoin  
haastateltaville kuitenkin tilaa ja aikaa rauhassa muotoilla vastaustaan. Kasvo-  
nilmeitä tulkitsemalla tai haastateltavan kysyessä tarkensin omaa kysymystäni,  
jolloin annoin esimerkkejä mitä tarkoitin. Esimerkiksi kun yksi haastateltava kai-  
pasi tarkennusta kysyessäni pedagogisista toimintatavoista, annoin esimerkin  
pienryhmätoiminnasta tai siirtymätilanteista.

## **4.5 Aineiston analyysi**

Käytin aineiston analysointiin laadullisen tutkimuksen perinteistä analyysime-  
netelmää sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tällä menetelmällä  
pyritään saamaan tutkittavasta aiheesta tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi

2018, 117). Eskola (2001) on jaotellut sisällönanalyysin kolmeen eri muotoon; aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa käytän teoriasidonnaista analyysia, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta en kuitenkaan täysin tukeudu suoraan teoriaan (ks. Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Teoriakytkökset näkyvät esimerkiksi käytetyissä haastattelukysymyksissä ja analyysiluokkien nimeämisessä, jotka ovat muotoutuneet aikaisempaan tietoon pohjautuen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan teoriaohjaavassa analyysissa aikaisemman tiedon merkitys ei ole kuitenkaan teoriaa testaava, vaan lähinnä uusia ajatuksia esiin tuova.

Analyysin ensimmäisenä vaiheena litteroin haastattelunauhoitukset kirjoitettuun muotoon. Havainnoinnin muistiinpanoista ja haastattelujen litteraateista syntyi aineistoa yhteensä 47 sivua, rivivälillä 1. Tämän jälkeen luin aineiston huolellisesti useaan otteeseen, mikä on Eskolan ja Suorannan (2008, 151) mukaan tärkeää aineiston avautumisen ja ymmärtämisen vuoksi. Seuraavaksi järjestelin vastaukset haastattelukysymyksittäin. Tällöin pystyin helpommin keskittymään rajaamaan omiin tutkimustehtäviin liittyvät vastaukset aineistosta. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 150.) Seuraavaksi nostin esiin tutkimustehtävien ohjaamana ne kohdat aineistosta, jotka ovat tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena (ks. Eskola & Suoranta 2008, 174; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105). Tämän jälkeen pelkistin aineiston alkuperäisilmaisut tutkimustehtävittäin yksittäisiksi ilmaisuiksi. Esimerkiksi aineisto-ote ”... joutuu oikeesti pinnistelemaan sen eteen, että osaa käyttäytyä ammatillisesti” pelkistyi ammatillisuuden säilyttämiseksi ja ”... välillä sellanen epätoivo ku sitä yrittää kitkee pois, mutta se vaan jatkuu.” puolestaan pelkistyi epätoivoksi. Seuraava vaihe oli pelkistettyjen ilmausten luokittelu ja muodostin jokaiselle luokalle sen sisältöä vastaavan nimen. Analyysin viimeinen vaihe oli yhdistää luokat yläkategorioiksi ja muodostaa niitä yhdistävät kokoavat käsitteet. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 114.)

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä selvitän varhaiskasvattajien toimintaa ja periaatteita päiväkodin haastavissa tilanteissa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. Muodostin tähän liittyen kolme yläkategoriaa varhaiskasvattajien

toiminnasta; *ehkäisevät toimintatavat, puuttumisen tavat ja tilanteen jälkeiset toimintatavat*. *Ehkäisevät toimintatavat* jaottelin neljään alakategoriaan, jotka kuvaavat varhaiskasvattajien käyttämiä työtapoja, lasten tunnetaitojen tukemista ja toimintakulttuuria. *Puuttumisen tavat* jaoin fyysisiin ja verbaalisiin toimintatapoihin. *Tilanteen jälkeiset toimintatavat* jaoin kuuteen alakategoriaan, jotka sisältävät muun muassa toiminnallisia menetelmiä, tunnetaitojen tukemiseen liittyviä tapoja ja reflektointia. Yläkategorioille muodostin kokoavan käsitteen *Toimintatavat aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisessa* (ks. liite 2). Varhaiskasvattajien periaatteet jaoin kahteen yläkategoriaan. *Vuorovaikutustaidot* sisältävät hyvään pyrkimisen periaatteet ja dialogisuuteen pyrkimisen periaatteet. *Yhteisöllisyys* sisältää tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteet ja ryhmässä toimimisen periaatteet. Näiden kokoava käsite on *Kohtaamisen periaatteet* (ks. liite 3).

Toisessa tutkimustehtävässä selvitin millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. Muodostin pelkistetyistä ilmauksista kolme yläkategoriaa; myönteiset tunteet, haastavat tunteet ja ammatillisuus. *Myönteiset tunteet* sisältävät omaan hyvinvointiin ja hoivan tunteisiin liittyvät ilmaukset. *Haastavat tunteet* sisältävät kielteiset tunteet ja vaativuuden. Viimeisenä *Ammatillisuuden* kategoria sisältää ammattitaitoon, ammatilliseen kehittymiseen ja työmotivaatioon liittyvät ilmaukset. Muodostin näille kokoavan käsitteen *Tunteet ja ajatukset aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisessa* (ks. liite 4).

## 4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyy ensinnäkin tutkimusaiheen valinta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Syy tähän tutkimukseen ryhtymiseen on kuvailtuna tutkimustehtävä -osiossa, jossa on perusteltu aiheen tutkimuksellinen aukko. Tutkimuksen eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet, joihin kuuluvat tutkimuksen tavoitteiden ja menetelmien kuvaileminen tutkittaville, osallistuvien vapaaehtoinen suostumus, osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen, tutkimustietojen luottamuksellisuus ja osallistujien nimettömyys

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Ensimmäisenä olen kysynyt tutkimusluvan kaupungilta, jossa tutkimukseen osallistuva päiväkotijoukko sijaitsee. Tutkimukseen osallistuva päiväkotiryhmä on oma-aloitteisesti tuonut esille kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen ja heidän kasvattajilleen ja lasten vanhemmille on lähetetty tutkimustiedotteet, joissa kuvaillaan tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä kysytään kirjallista suostumusta osallistua tutkimukseen (ks. liite 5). Lisäksi tutkittavilla, niin lapsilla kuin aikuisilla, on ollut missä tahansa tutkimuksen vaiheessa mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tai käyttämästä heitä koskevaa aineistoa tutkimuksessa. Tutkittavilta varhaiskasvattajilta kysyttiin myös kirjallinen suostumus tutkimukseen (ks. liite 6). Tutkimustietoja käytetään luottamuksellisesti, niitä säilytetään yhdellä tietokoneella eikä niitä luovuteta ulkopuolisille. Lisäksi tutkittavien anonymiteettisuoja säilyy koko tutkimuksen ajan.

Tutkimuksen vaiheista aineistonkeruu oli se, joka vaatii eniten eettisten kysymysten tarkastelua, koska silloin tutkija kohtasi tutkittavat ja toimi heidän kanssaan. Eettiset kysymykset koskevat erityisesti kentällä olemista, tutkittavien suostumusta ja heidän luottamuksensa saavuttamista. (Strandell 2010, 94.) Alle kouluikäisten lasten vanhemmilta oli tietysti kysyttävä suostumus tutkimukseen, mutta myös lapsilta oli saatava suostumus tutkijan läsnäoloon ja kysymysten esittämiseen sekä heillä oli oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (Ruoppila 1999, 28; Strandell 2010, 96). Lapsilta ei kuitenkaan voinut kysyä suostumusta samalla tavalla kuin aikuisilta, vaan asia oli pidettävä esillä koko ajan esimerkiksi vastaamalla lasten kysymyksiin liittyen tutkijan läsnäoloon ja toimintaan. Voi kuitenkin olla haastavaa pitää koko tutkimusprosessin ajan kiinni täydellisestä vapaaehtoisuudesta esimerkiksi vaihtuvien lasten vuoksi, jolloin on tasapainoiltava eettisesti kestävien ja toteuttamiskelpoisten ratkaisujen välillä. (Strandell 2010, 97.)

Emondin (2006, 132) mukaan lapsuuden etnografisen tutkimuksen tärkein eettinen kysymys liittyy lasten fyysiseen ja emotionaaliseen turvallisuuteen. Tutkimusaihe itsessään on jo fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden riski, sillä tavoitteena on havainnoida kasvattajien toimintaa lasten aggressiivista käyttäytymistä sisältävissä tilanteissa. Lapsiryhmän arjessa voi lisäksi tulla lasten välille

uhkaavia tilanteita, joissa kasvattaja ei ole paikalla. Tällöin kaikkein tärkeintä on lasten turvallisuus, jolloin tutkijana minun tulee puuttua tilanteeseen ja unohtaa tutkimus. Esimerkiksi eräässä tilanteessa jäin hetkeksi yksin kahden lapsen kanssa, joista toinen pudotti vahingossa hyllyn. Ehdin ottaa hyllystä otteen, ennen kuin se putosi lasten päälle. Strandell (2010, 101) onkin tuonut esille myös puuttumattomuuden periaatteen, joka voi olla koetuksella tilanteissa, joissa lapset ylittävät sallitun käyttäytymisen rajoja. Tutkija joutuu tällöin tasapainoilemaan eettisen periaatteen ja monen lojaliteetin (itseään, lapsia, aikuisia ja tutkijasta kohtaan) välillä (Strandell 2010, 101). Tasapainoilua voi syntyä myös tilanteissa, joissa kasvattaja on yksin vaikeuksissa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa, milloin on tärkeää löytää vaihe, jolloin tutkijan on puututtava tilanteeseen turvallisuuden vuoksi.



## 5 VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMUKSIA LASTEN AGGRESSIIVISESTA KÄYTTÄYTYMISESTÄ

### 5.1 Varhaiskasvattajien toiminta aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa

Ensimmäinen tutkimustehtäväni jakaantuu kahteen osaan: varhaiskasvattajien toimintaan aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa ja heidän periaatteisiinsa toimintansa taustalla. Tämän vuoksi myös tulosten tarkastelu tapahtuu kahdessa eri osassa. Ensimmäisenä tarkastellaan varhaiskasvattajien toimintaa, joka näyttäytyi aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevänä toimintana, siihen puuttumisena fyysisin ja verbaalisin toimintatavoin ja haastavien tilanteiden jälkeisinä toimintatapoina.

Aineistosta tuoduissa esimerkeissä on käytössä tunnisteet ”Varhaiskasvattaja 1-4”, kun esimerkki on tuotu haastatteluista. Tunnisteita on käytetty erottamaan kasvattajat toisistaan, mutta toisaalta myös takaamaan heidän anonymiteettinsä. Lisäksi esimerkeissä on käytössä tunniste ”TH”, joka tarkoittaa tutkijan havaintoa, eli tällöin esimerkki on tuotu tutkijan havaintomuistiinpanoista. Havaintoesimerkeissä puheenvuoroissa käytetään tunnisteita ”K” kuvaamaan kasvattajaa ja ”L” kuvaamaan lasta. Esiin tulevat nimet on muutettu anonymiteettisuojan pitämiseksi.

#### 5.1.1 Varhaiskasvattajien aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevät toimintatavat

Varhaiskasvattajat kuvailivat lasten aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevänä toimintatapoinaan lasten *tunnetaitojen tukemisen*, joka sisältää esimerkiksi tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen harjoittelua, tunnekorttien käyttämistä ja sylin antamista. Varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä syliä niin aggressiivista

käyttäytymistä ehkäisevänä kuin myös siihen puuttuvana toimintatapana, jolloin he käyttivät nimitystä rauhoittumissyli. Seuraavat esimerkit kuvailevat sylin antamista ehkäisevänä toimintatapana.

*Esimerkki 1.*

"Et joskus tulee syyllisyys, kun näe niin sanotut huomaamattomat lapset jää vähemmälle huomiolle, et kyllä ne huomiota saa enempi ja ehkä välillä syliäki saavat enempi, koska monta kertaa pienellä silittelyllä näe saa rauhoittumaan ja sillä sylillä." (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 2.*

"Lapsi oli iloinen ja halusi syliin. Avustaja kysyi, haluaako hän hierontaa. Avustaja silitteli lapsen vatsaa kun hän oli selällään aikuisen jalkojen päällä. Lapsi pyöri sylissä ja sai vaikutelman, että hän nautti olostaan." (TH)

Ensimmäisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee, kuinka silittelyllä ja sylillä saadaan aggressiiviseen käyttäytymiseen taipuvaiset lapset usein rauhoittumaan ennen kuin tilanteet kärjistyvät. Kasvattaja kuitenkin mainitsee myös kokevansa syyllisyyttä siitä, että aggressiivisesti käyttäytyvät lapset saavat usein enemmän huomiota ja syliä kuin muut lapset. Toinen esimerkki on havaintomuistiinpanoista ja siinä aggressiivisuuteen taipuvainen lapsi osoitti haluavansa syliin. Kasvattaja antoi lapsen kaipaamaa syliä ja huomiota ja lapsesta sai selkeän vaikutelman nautinnon tunteesta. Sylin lisäksi varhaiskasvattajat mainitsivat käyttävänsä tunnekortteja ja opettavansa tunnetaitoja, jotka tulevat seuraavissa esimerkeissä esille.

*Esimerkki 3.*

"Osalla lapsista on semmosia tunnekuvia, missä on joku naaman kuva, missä on joku tunne.. Niin niitä ollaan jonku verran käytetty ja sitten niinku yritetään opettaa niinku tunnistamaan niitä tunteita ja... sitä kautta vähä niinku saada sitä että ne itekki ymmärtäis vähä sitä, että... jos niitä suututtaa niin, se on ihan ok, mutta sitte et ei oo ok sitte tehdä jollekki toiselle jotai." (Varhaiskasvattaja 1)

*Esimerkki 4.*

"No meillä yritetään niinku lapselle opettaa sitä, et se oppis sanottaa niitä tunteitansa ja tunnistamaan niitä tunteita itfessänsä, et on paljo kuvia käytössä, mitä käytetään (...)" (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 5.*

"Kasvattaja tuli ja ohjasi lapsen takaisin pieneen leikkitilaan, mutta lapsi vastusti aluksi. Hän kuitenkin suostui tulemaan, kun kasvattaja lupasi hänen ottaa kaksi autoa mukaan muiden lasten leikistä. Kasvattaja näyttää iloista tunnekorttia.

K: "Kato Juho, näin hienosti ollaan täällä."

Lapsi vilkaisee nopeasti, ja jatkaa leikkiä." (TH)

Varhaiskasvattaja 1 kuvailee kuinka he käyttävät tunnekortteja erityisesti niiden lasten kanssa, joilla on taipumusta aggressiiviseen käyttäytymiseen. Varhaiskasvattajat 1 ja 3 kuvailevat, kuinka he opettelevat lasten kanssa tunteiden tunnistamista ja sitä, kuinka suuttuminen tunteena on sallittua, mutta toisten satuttaminen. Viimeisessä esimerkissä on taustalla tilanne, jossa lapsi on haastavan käyttäytymisen vuoksi ohjattu yhden kasvattajan kanssa leikkitilaan muiden ollessa aamupiirillä. Leikkitilassa lapsi heitteli tavaroita ympäriinsä, kunnes kasvattaja ohjasi häntä leikkimään leikkiastioilla ja ruokaleluilla. Leikki eteni hetken aikaa, kunnes kasvattajan lähdettyä hetkeksi muualle, livahti lapsi ryhmätilaan muiden lasten kanssa. Lapsi olisi halunnut leikkiä muiden lasten kanssa autoilla, mutta kasvattaja sai hänet tulemaan leikkitilaan kanssaan lupaamalla lapselle kaksi autoa mukaansa. Lapsen suostuttua kasvattaja näyttää iloista tunnekorttia.

Lisäksi havainnoidessani huomasin varhaiskasvattajien käyttävän usein keinona lapsen huomion kiinnittämistä muualle siinä vaiheessa, kun lapsi alkaa osoittamaan pettymyksen tai turhautumisen tunteita. Tällä tavoin he ennakoivat mahdollisia haastavia tilanteita ja pyrkivät tukemaan lapsen omaa tunteiden säätelyä. Seuraava esimerkki on jatkoa edelliseen havaintoesimerkkiin ja tuo esille kasvattajien keinoa kiinnittää lapsen huomiota muualle.

*Esimerkki 6.*

”Lapsi halusi leikkiin myös junan ja he alkoivat katsella laatikoita, jos sellainen löytyisi. Kasvattaja suostutteli junaksi legoista tehdyn. Lapsi leikki ensin rauhallisesti, mutta hetken päästä leikki muuttui rajummaksi. Hän kaatoi ja rikkoi junarakennelman ja alkoi pyöriä ja junan kanssa. Kasvattaja ohjasi lapsen takaisin leikkiin pyytämällä apua, että mistä löydettäisiin ruokaa koiralle.” (TH)

Yllä olevassa havaintoesimerkissä lapsen leikin muuttuessa levottomaksi, kasvattaja ohjasi lapsen keskittymisen takaisin leikkiin kiinnittämällä huomiota leikin kautta toiseen asiaan ja siten lapsi myös rauhoittui ja orientoitui leikkiin.

Yleisen tunnetaitojen tukemisen lisäksi varhaiskasvattajat kuvailivat myös erilaisia työtapoja, joilla pyrkivät ehkäisemään aggressiivista käyttäytymistä. Niistä pienryhmätoiminnan kuvattiin olevan yksi tärkeimmistä ennaltaehkäisivistä toimintatavoista, sillä varhaiskasvattajat kokivat erityisesti suurten lapsimäärien ja usean aikuisen samassa tilassa aiheuttavan liikaa ärsykyksiä aggres-

siivisesti käyttäytyville lapsille. Muita ehkäiseviä työtapoja olivat ikätasaisen toiminnan järjestäminen ja ohjattu leikki. Seuraavassa esimerkissä kuvataan ennaltaehkäisevien työtapojen merkitystä ja pienryhmäjakojen perusteita.

*Esimerkki 7.*

"Elikkä pienryhmätoiminta on ihan edellytys sille että... Ollaan jouduttu miettiä tarkastikin pienryhmät ja kuka sietää minkäkinlaista lasta (...) Ja toki siis toiminta pitäisi olla ikätasosta... Yks hyvä juttu mitä me ollaan tehty, on ohjattu leikki, et meil on ohjatun leikin päivä, jolloin aikuisella on kolme tai neljä lasta ja aikuinen valitsee leikin lapsille, toki ne on niinku lapset ovat miettineet, mitä leikkejä voi ohjatussa leikissä olla (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 8.*

"Joo kyllä siis katotaan, että porukat olis semmosia, että ne toimis, et yleensä tämmöset aggressiiviset lapset et niitä ei ainakaan samaan ryhmään kaikkia laiteta, että kaikki mieluusti omiin ryhmiinsä ja vielä mieltä ne kaverit, ketä siihen laittaa rinnalle." (Varhaiskasvattaja 3)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvailevat heidän pohtineen työyhteisössä pienryhmien muodostamista tarkasti aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia ajatellen. Lisäksi varhaiskasvattaja 2 kuvailee ikätasaisen toiminnan merkitystä lapsiryhmän arjen jäsentymisen kannalta. Lisäksi hän kuvaa, kuinka ohjatussa leikissä varhaiskasvattaja pystyy seuraamaan lapsen leikin kehittymistä ja samalla myös puuttumaan, jos lapsella esimerkiksi ilmenee jotain vaikeuksia. Haastatteluissa ja havainnoinnissa tulikin esille, kuinka aggressiivista käyttäytymistä esiintyy eniten juuri vapaissa leikkitilanteissa, kun lapsi kokee pettymyksen tai turhautumisen tunteita tai kun ei löydä oikeanlaisia keinoja leikkiin liittymiselle. Lisäksi aggressiivista käyttäytymistä esiintyy herkästi siirtymätilanteissa, joiden *suunnittelu* on yksi ehkäisevä toimintatapa. Suunnitteluun sisältyy myös päivän toiminnan suunnittelu. Näitä ehkäiseviä toimintatapoja kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 9.*

"(...) Sit meidän siirtymät pitäs olla rauhallisia ja pienryhmissä siirryttäis että aikuistenki määrä ois mahdollisimman pieni, että aikuiset on aika kovaäänisiä ja tulee paljon liikettä ja aistiärsykeitä. (...) Sitten päivän toiminnat on yritetty miettiä niin, että olis pienissä ryhmissä, aikuinen pystyis auttaa paljon lasta (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 10.*

"No me yritetään tota tehdä niistä tilanteista esimerkiksi siirtymätilanteista sellaisia, että siinä mahdollisimman vähän tulis sitä käyttäytymistä et yritetään porrastaa vähä niitä lähtöjä ja ei laiteta esimerkiks samaan aikaan semmosia montaa aggressiivisesti käyttäytyvää ja semmosta, jonka tiedetään, et ne voi alkaa ottaa yhteen siinä." (Varhaiskasvattaja 1)

Kuten esimerkeissä tulee esille, varhaiskasvattajat pyrkivät suunnittelemaan siirtymätilanteita ja päivän toimintoja aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevästi. Siirtymätilanteissa he pyrkivät porrastamaan niin, että lapsia olisi ensinnäkin vähän kerrallaan ja toiseksi he pyrkivät miettimään tarkkaan, ketä lapsista on samaan aikaan siirtymätilanteessa. Eräs varhaiskasvattaja toi kuitenkin esille suunnittelun ja käytännön toteutuksen erot, välillä siirtymätilanteet muodostuvat kaoottisiksi, vaikka niitä olisi suunniteltu.

Viimeisinä varhaiskasvattajien kuvailevia aggressiivista käyttäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja on päiväkotiryhmän *toimintakulttuuriin* liittyvät seikat, kuten yhteisten toimintatapojen sopiminen, siirtymätilanteiden porrastaminen, lasten jakaminen eri tiloihin ja erilaisten lapsikohtaisten ratkaisujen tekeminen, joita seuraavat esimerkit valottavat.

*Esimerkki 11.*

"(...) Kyllä oikeestaan nää arjen kaikki hommat, niinku nukkumaanmenot ja ruokailut ollaan porrastettu ja... mahdollisimman vähän odottelua pyritään, että kaikki toimis jouhevasti et, jonkun verran sitä odottelua tietysti pitääkin olla, että lapset oppii siihenki, mutta mahdollisimman vähän kuitenkin, koska ne on sellasia hetkiä noi jonottamiset, että siellä tulee monesti tönimistä ja pökkimistä, joka taas sitten voi tälläsen lapsen ärsyttää ihan äärimmilleen." (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 12.*

"Lisäks vähennetään lapsen kuormittumista niin, että sille järjestetään aikuisen kans kahden keskistä toimintaa. Ja yksittäisen lapsen kannalta aika paljon arjen toimintoja mietitään, et miten ne järjestetään niin, että tulis mahdollisimman vähän ärsykejä." (Varhaiskasvattaja 2)

Ensimmäisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee sitä, kuinka lapsi, joka on taipuvainen aggressiiviseen käyttäytymiseen, ärsyyntyy erilaisista aistiärsykeistä herkemmin tai voimakkaammin kuin muut lapset. Tästä syystä toiminnan sujuvuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota. Toisessa esimerkissä varhaiskasvattaja kuvaa miettivänsä paljon sitä, miten arjen toiminnot käytännössä järjestetään nimenomaan lapsen ja hänen tarpeidensa näkökulmasta. Havainnointiaineistossa esimerkkinä tällaisesta toiminnasta olivat muun muassa tilanteet, jossa yksittäinen lapsi vietiin tarvittaessa toiseen huoneeseen ruokailemaan tai päivänunille, jos toiminta ei muuten sujunut.

Toimintakulttuuriin liittyvänä ehkäisevänä toimintatapana varhaiskasvattajat mainitsivat myös toteuttamansa avustajakokeilun, jossa kahden viikon ajan yksi aikuinen oli yhden aggressiiviseen käyttäytymiseen taipuvaisen lapsen

kanssa. Kyseisellä ajanjaksolla aggressiivista käyttäytymistä oli huomattavasti vähemmän, mutta pidempiaikaista vaikutusta varhaiskasvattajat eivät huomanneet. Aggressiivisen käyttäytymisen väheneminen hetkellisesti kokeilujakson aikana antoi kuitenkin viitteitä siitä, että henkilökohtaiselle avustajalle oli tarve. Varhaiskasvattajat mainitsivat lisäksi toimintakulttuuriin liittyvänä ehkäisevänä toimintatapana myös sen, että kasvattajilla tulee olla tieto aggressiivisuuteen taipuvaisten lasten sijainnista esimerkiksi ulkoillessa, jolloin tilanteiden ennaltaehkäiseminen tai varsinainen puuttuminen onnistuisi. Aggressiivisen käyttäytymisen ehkäiseminen ei kuitenkaan aina ollut riittävää, jolloin varhaiskasvattajien erilaiset puuttumisen tavat tulivat esille.

### 5.1.2 Varhaiskasvattajien puuttuminen aggressiiviseen käyttäytymiseen

Siinä vaiheessa, kun ehkäisevät toimintatavat eivät ole riittäneet ja lapsi alkaa osoittaa aggressiivisen käyttäytymisen merkkejä, varhaiskasvattajat puuttuivat tilanteisiin fyysisillä ja verbaalisilla toimintatavoilla. *Fyysisiin toimintatapoihin* sisältyy paikalle meneminen, joka tapahtuu usein ensimmäisenä yhdessä verbaalisen toimintatavan, kuten käskyn tai kieltämisen kanssa sen jälkeen, kun varhaiskasvattaja on huomannut aggressiivista käyttäytymistä. Tämän jälkeen varhaiskasvattajat käyttävät usein lapsen eristämistä muusta lapsiryhmästä tai siirtämistä toisaalle. Näitä toimintatapoja kuvaillaan seuraavissa esimerkeissä.

*Esimerkki 13.*

”No mä yleensä siirrän sen lapsen, joka ei oikeen osaa olla niin sitte toiseen paikkaan kokonansa (...)” (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 14.*

”No kyllä mä meen tietysti heti siihen (...) ja jos tää lapsi on tunnekuohuissaan niin kyl mä siirrän sen eri paikkaan ja otan sen aggressiivisen lapsen haltuun, ettei mitään pääsis enää tapahtumaan (...)” (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvailevat siirtävänsä aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen sellaiseen paikkaan rauhoittumaan, jossa ei ole muita lapsia paikalla. Tällä he turvaavat muiden lasten turvallisuuden ja lisäksi varhaiskasvattajat mainitsivat lapsen siirtämisen olevan yksi rauhoittumista nopeuttava tekijä.

Kuitenkin siinä vaiheessa, jos lapsen siirtäminen ei riitä rauhoittumiseen, varhaiskasvattajat käyttävät lapsen liikkumisen rajoittamista tai rauhoittumissyliä. Seuraava esimerkki on jatkoa edelliseen esimerkkiin.

*Esimerkki 15.*

(...) sit me istutaan aika lähekkäin ja tällänen lapsi aika usein yrittää lyödä sua, mut me tietysti ihan pienilläkin suojaustoimilla niin sä pystyt olee lähellä lasta... että se ei pääse satuttaa sua (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 16.*

"(...) Joittenkin vanhempien kans sovittu tämmönen rauhottumissyli, et jos se lapsi on itselleen vaaraksi tai sitten toiselle niin kyllä ainakin otetaan siitä tilasta pois ja sitten jos tarvii niin on pidetty sylissä, mutta.. Ei oikeen niinkun kiinnipitoa siinä merkityksessä, mikä mulle ainakin siitä tulee aina aluksi mieleen niin ei... Ei mielellään, et se on kyllä ihan viimeinen keino se sitten." (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 17.*

"Siirryin aulaan, johon toisesta ryhmästä tuotiin lapsi. Kasvattaja yritti pitää lasta rauhoittumissyylissä, mutta lapsi vastusti ja pääsi irti. Lapsi itki ja huusi, että olisi halunnut takaisin leikkimään. Lapsi istui kiinni olevan oven edessä ja potki ovea.

K: "Voidaan mennä sitten takaisin, kun olet rauhallinen."

Lapsi alkoi rauhoittua vähitellen ja kasvattaja palasi hänen kanssaan ryhmätilaan muiden lasten kanssa." (TH)

Ensimmäisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee lapsen liikkumisen rajoittamista, jonka tarkoituksena on suojella lasta itseltään sekä kasvattajaa itseään. Liikkumisen rajoittamista on esimerkiksi lapsen käsien ja jalkojen paikoillaan pitäminen. Jälkimmäisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee toimintatapaa, jota he kutsuvat rauhoittumissylyksi, joka ei kuitenkaan täysin vastaa kiinnipitoa eli "houldaamista". "Houldaamisella" tarkoitetaan lapsen fyysistä kiinnipitämistä, joka tulee suorittaa viimeisenä keinona lapsen aggressiivisen käyttäytymisen lopettamiseksi. Rauhoittumissyylissäkin voidaan kuitenkin joutua suojaamaan lasta itseltään tai omaa itseään rajoittamalla lapsen käsien ja jalkojen liikkuvuutta varhaiskasvattajan omaa kehoa käyttäen. Havaintoesimerkissä tulee esille, kuinka kasvattaja pyrkii ottamaan lapsen rauhoittumissyliin, mutta lapsi pääseeikin irti. Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui kuitenkin vain oveen, joten kasvattaja pysyi lapsen lähellä ja samalla keskusteli rauhoittelevasti.

Varhaiskasvattajat toivat lisäksi esille keinoja, joilla aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi voi fyysisesti purkaa aggression tunteitaan. Fyysisinä toimintatapoina kasvattajat mainitsivat trampoliinin ja lycra-kankaasta tehdyn pussin, joihin

lapsi voi turvallisesti aikuisen seurassa purkaa aggression tunteitaan. Seuraavassa havaintoesimerkissä tulee esille trampoliinin käyttö aggressiivista käyttäytymistä sisältävässä tilanteessa.

*Esimerkki 18.*

"Siirryin isompaan ryhmätilaan, jossa poika ei suostunut menemään vessaan ja hänet poistettiin ryhmätilasta. Hän suuttui ja heitti laatikon täynnä autoja ja sen jälkeen istui penkille, jossa seinät ympärillä ja potki voimakkaasti niitä vasten. Laatikon pohja hajosi. Lapsi vietiin toiseen tilaan hyppimään trampoliinilla. Hyppimisen jälkeen lapsi rauhoittui ja he tulivat takaisin yleiseen tilaan." (TH)

Havaintoesimerkissä oli uloslähdön aika ja yhtä lasta ohjeistettiin menemään vessaan. Hän ei suostunut, jolloin kasvattaja ohjasi hänet ulos ryhmätilasta kohti vessatilaa. Lapsi kuitenkin suuttui ja alkoi käyttäytyä aggressiivisesti ympäristöä tuhoamalla. Kasvattaja otti lapsen kädestä kiinni ja vei hänet erilliseen tilaan hyppimään trampoliinilla. Näin kasvattaja vastasi lapsen tarpeisiin purkaa turhautumistaan fyysisin keinoin.

Fyysisten toimintatapojen yhteydessä varhaiskasvattajat käyttivät myös *verbaalisia toimintatapoja*, joita olivat esimerkiksi kieltäminen, käskeminen, huutaminen ja ohjaaminen. Osa varhaiskasvattajista kuvaili omina ensimmäisinä reaktioinaan olevan säikähtämistä ja huutamista, kuten seuraavat esimerkit kertovat.

*Esimerkki 19.*

"No usein tulee ensimmäisenä, ku itekki säikähtää, että "mitä sä teet, lopeta" niinku (...) ensireaktio, ehkä se et sitä säikähtää niin sit tulee vaan toiselle huikatua että nyt lopeta." (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 20.*

"Salamana paikalle ja "Kääk" huutaa \*nauraa\* (...) itse asiassa sitä tulee aika usein tehtyä niinki.. et salamana paikalle ja sitte tiukkana komentaa." (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvasivat ensimmäisinä reaktioinaan aggressiiviselle käyttäytymiselle säikähtämistä, jonka tuloksena kasvattaja huudahtaa lapselle ja komentaa lopettamaan. Lisäksi varhaiskasvattajat mainitsivat verbaa-lisina toimintatapoina rauhoittamisen, lohduttamisen ja keskustelemisen, jotka yleensä tapahtuvat siinä vaiheessa, kun lapsi ei käyttäydy enää aggressiivisesti, vaan on jo hieman rauhoittunut. Seuraava esimerkki valottaa lapsen rauhoittelu.



*Esimerkki 21.*

"(...) mut sitten ku tunne menee ohi niin tavallaan ollaan rauhottavana osapuolena siinä, että ei oo hätää tai että mä päästän irti tai siirryn kauemmas kun rauhoitut... ja yleensä niissä tilanteissa sitten kun lapsi on tavallaan päässy siitä kuumimmasta hetkestään ohitte niin sitten aletaan jutteleen et, mitä tapahtu (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

Edellisessä esimerkissä varhaiskasvattaja jatkaa pyrkivänsä selvittämään sitä, mitä lapsi on kyseisessä tilanteessa kokenut, eli mikä on saanut aikaan aggressiivisen reaktion. Varhaiskasvattaja kuvailee myös sitä, että tilanteet usein syntyvät myös sen vuoksi, etteivät lapset ymmärrä syy-seuraus-suhteita. Tästä syystä kasvattajan on tärkeää antaa keskustelussa lapselle työkaluja vaikeiden tunteiden käsittelyyn.

### 5.1.3 Varhaiskasvattajien tilanteen jälkeiset toimintatavat

Varhaiskasvattajat kuvailivat paljon erilaisia toimintatapoja, miten he käsittelevät lasten ja varhaiskasvattajien kesken aggressiivista käyttäytymistä sisältäviä tilanteita jälkeen päin. Niistä ensimmäisenä kuvailen *tunnetaitojen tukemiseen* liittyviä toimintatapoja, kuten tunteiden nimeämistä ja sanoittamista, anteeksi pyytämistä, eri osapuolten näkökulmien pohtimista. Näitä toimintatapoja valottavat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 22.*

"No tosiaan justii jutellaan lapsen kans, voidaan kysyä, että miks se teki noin ja sitte yritetään tavallaan selittää sitä, että ei oo ok tehdä toiselle niin ja ehkä yrittää sitäki kautta, että mieltii, et jos joku toinen tekis sulle noin, että oisko se kivaa. Sit yleensä siinä tilantees tietenki, jos se on satuttanu jotai toista nii pyydetää anteeksi (...)" (Varhaiskasvattaja 1)

*Esimerkki 23.*

"Mä paljon puhun lapsille sellasesta reiludesta, että onko reilua, että sä teet näin tai olisko susta reilua, että sulle tehtäs näin samalla tavalla. Vähän niinkun haastaa lasta miettimään myös sen vastapelurin puolta." (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvailevat sitä, että pyrkivät löytämään syyn lapsen käyttäytymisen taustalta. Lisäksi he opettavat lapsille empaattisuutta ohjaamalla lasta ajattelemaan, mitä jos hänelle tehtäisiin samalla tavalla. Tällä kasvattajat pyrkivät auttamaan lasta ajattelemaan toisen lapsen tunteita. Toinen kasvattajista toi esille myös sen, että hän vaati lapsilta anteeksi pyytämisen. Tällä kasvattaja pyrkii opettamaan lasta riitojen sopimiseen.

Lisäksi varhaiskasvattajat toivat esille pohtivansa lasten kanssa toisenlaisia reaktiotapoja, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

*Esimerkki 24.*

"Useimmiten ihan keskustelemalla ja kysymällä lapselta, että osaako se kertoa, että mistä johtuu ja sanottaa siinäki kohtaa niitä tunteita, et mistä se johtuu ja voisko joku toinen systeemi toimia paremmin." (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 25.*

"(...) ja jos hän on kokenu epäoikeudenmukaisuutta niin, miten se voitais purkaa asia jotenkin toisin kuin et lyömällä toista, että niitä on sen lapsen kans hyvä miettiä yhdessä." (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 26.*

"Tuukka tönäisi Jussia, kun olisi halunnut häneltä auton. Kasvattaja puuttui tilanteeseen ja antoi auton Jussille takaisin. Tuukka haukkui Jussia tyhmäksi, jolloin Jussi sanoi: "itte oot kun nimittelet". Toinen kasvattaja otti Tuukan mukaan keskustelemaan ja toi hänet samalle penkille viereeni meidän väliin."

K: "Muistatko, kun koneelta katseltiin mitä voi käydä, kun potkii. Ottaa tosi kiipeää."

Tuukka nyökkää.

K: "Mitä me voitaisiin tehdä, että tämä loppuu?"

Tuukka: "Minä niin ärsyynnyn."

K: "Hyvä! Nyt sinä osait kertoa miltä sinusta tuntuu, että sinua ärsyttää. Mitä me voisimme tehdä asialle? Silloin kun sinua ärsyttää?"

Tuukka: "Hyppiä, tasajalkaa?"

Toinen lapsi tulee paikalle.

Emma: "Voi mennä pois paikalta."

K: "Hyvä idea, just näin. Voi kävellä pois siitä tilanteesta."

Tuukka: "Haluun leikkimään."

K: "Voinko päästää sinut? Mitä teet jos ärsyynnyt? Käveletkö pois tilanteesta?"

Tuukka: "Joo." (TH)

Kuten esimerkeissä tulee esille, kasvattajat pohtivat lasten kanssa sopivia tapoja reagoida negatiivisiin tunteisiin. Havaintoesimerkissä tulee esille myös kasvattajien toimintatapa tukea lasten tunnetaitoja. Esimerkin "Tuukka" osasi nimetä tunteensa, josta kasvattaja antoi kehuja. Tämän jälkeen he yhdessä pohtivat vaihtoehtoisia tapoja reagoida turhautumiseen. Edeltävissä esimerkeissä tulee esille myös *dialogisuuteen* liittyviä toimintatapoja, kuten syiden kysyminen ja seurauk-

sista keskusteleminen. Varhaiskasvattaja 3 kuvailee kysyvänsä lapselta, mistä hänen käyttäytymisensä voisi johtua. Lisäksi havaintoesimerkissä kasvattaja kysyy ”Tuukalta”, muistaako hän millaisia seurauksia voi koitua potkimisesta.

Dialogisuuteen liittyviä toimintatapoja varhaiskasvattajat mainitsivat myös keskustelemisen, kuuntelemisen, vastavuoroisuuden ja ymmärrykseen pyrkimisen. Näitä kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 26.*

”Tavallaan sen rauhottumisen jälkeen sä voit keskustella hänen kanssaan asiasta. Mä pyrin rauhallisesti, mutta se on eri asia pysyykö rauhallisena \*naurahtaa\*, mutta tavallaan yrittää käydä lapsen kans se asia läpi mahdollisimman hyvin, että lapsi tajuais ite.” (Varhaiskasvattaja 4)

*Esimerkki 27.*

”No kyllähän se ensin pitää se lapsi saada rauhottumaan, ja tuota niin sen jälkeen sitten ite yrittää säilyttää maltti ja puhua rauhallisesti lapselle ja käydä se asia lävitte. Että kyl mä haluaisin kuunnella ja kuulla sitä lasta myös. Monestihan ne tilanteet näyttää siltä, että toinen vetäsee toista lapiolla päähän, mutta mitä on sitä ennen tapahtunu, niin voi olla, et se lapsi on kokenu, että häntä on syrjitty tai häneltä on viety jotaki. Niin sekin on tärkeää, että se lapsikin tulee kuulluksi.” (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat tuovat lapsen kanssa keskustelemisen lisäksi myös oman kärsivällisyyden ja rauhallisen puhutavan säilyttämisen haasteen. Molemmat kokevat tärkeäksi käydä tilanne läpi lapsen kanssa niin, että kaikki ovat tietoisia siitä, mitä on tapahtunut ja mikä on mahdollisesti johtanut aggressiiviseen käyttäytymiseen. Ensimmäisessä esimerkissä varhaiskasvattaja korostaa sitä, että lapsen on ymmärrettävä oman teon vääräisyys. Toisessa esimerkissä varhaiskasvattaja taas korostaa lapsen kuulluksi tulemistä ja pyrkii siten ymmärtämään lapsen tekoa.

Varhaiskasvattajat mainitsivat tilanteen jälkeisinä toimintatapoina myös sääntöjen noudattamiseen liittyviä seikkoja, kuten sääntöjen kertomisen ja niistä sekä oikeuksista keskustelemisen. Näitä havainnollistaa seuraava havaintoesimerkki.

*Esimerkki 28.*

”Kuulin, kun lapsi itki isojen puiden luona. Kasvattaja meni selvittämään asiaa. Tytön mukaan Arttu oli lyönyt häntä. Arttu lähti samalla karkuun penkin alle. Kasvattaja meni hänen perään.

K: ”Tiesit, että teit väärin kun lähdit pois.”

Kasvattaja tarttui häntä kädestä ja otti hänet pois penkin alta.

K: ”Ei ketään saa lyödä! Ottaa kipeää!” (TH)

Kyseisessä tilanteessa kasvattaja huomauttaa, että lapsi tietää tehneensä väärin ja sen jälkeen korostaa vielä lapselle päiväkodin sääntöjä, että ketään ei saa lyödä.

Sääntöjen noudattamiseen liittyy myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Tähän liittyen yksi varhaiskasvattaja kuvaili olevan tärkeää, että lapsella kokemus vanhempien ja varhaiskasvattajien yhtenevästä linjasta, esimerkiksi sen suhteen, ettei toisia voi satuttaa. Lisäksi toinen varhaiskasvattaja toi esille varhaiskasvattajien keskinäiset yhtenevät säännöt ja niistä kiinni pitämisen, joka tulee seuraavassa esimerkissä esille.

*Esimerkki 29.*

"(...) Kun me keskustellaan tiimissä niin siinä tavallaan tulee kaikille tietoon, sovitaan ne asiat, mitä tehdään, miten tehdään jonkun lapsen kohdalla. Ja sitten se että, mitä vanhempien kanssa on keskusteltu, mitä vanhemmilta on tullu palautetta, niin silloin yritetään sanoa. Et kaikki niinku tavallaan tietäis sille ja tavallaan meillä ois samat säännöt, niinku kyseiselle lapselle (...)" (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvaa heidän sopivan tiimissä, kuinka jonkun lapsen kanssa toimitaan. Esimerkissä tulee esille myös vanhempien ja tiimin kanssa tapahtuva tilanteiden läpi käyminen, jotka kuuluvat *reflektioviin* tilanteen jälkeisiin toimintatapoihin. Varhaiskasvattajat kuvailivat käsittelevänsä pääsääntöisesti kaikki sellaiset tilanteet vanhempien kanssa, missä lapsi on satuttanut itseään tai jotain muuta. Osa varhaiskasvattajista toi kuitenkin esille sen, että kun haastavista tilanteista on kertonut vanhemmille päivittäin, ovat vanhemmat kokeneet sen inhottavana ja halunneet, ettei jokaista vastoinkäymistä tarvitse kertoa.

Reflektointiin ja arviointiin kuuluvat myös aggressiivisen käyttäytymisen syiden pohtiminen tiimin kanssa ja itsekseen sekä varhaiskasvattajien käyttämien toimintatapojen sopivuuden arviointi. Näitä kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 30.*

"Mä oon ärsyttävän paljon aina sitä mieltä, että mitä tapahtu sitä ennen, että toisaalta se on itellekkin semmonen heräte siitä, että pitäis pystyä ennakoimaan niitä tilanteita ja näkemään, että nyt tää alkaa mennä siihen, että kohta tapahtuu jotain (...). Se, että sä joudut miettiin, mitä tapahtui niin se herättää sut miettimään, jos siinä tilanteessa, sitä lapsen käyttäytymistä." (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee ennakoinnin merkitystä sekä näkee tärkeäksi niiden syiden pohtimisen, mitkä ovat johtaneet lapsen aggressiiviseen

käyttäytymiseen. Hän näki tärkeäksi reflektoida sitä, mitä tilanteessa tapahtui sekä sitä, miten ryhmän toiminta ja toimintamallit vaikuttavat tilanteeseen. Seuraava esimerkki puolestaan liittyy *toimintatapojen kehittämiseen*. Tähän liittyen varhaiskasvattajat mainitsivat uusien ratkaisujen miettimisen ja toimintatapojen muuttamisen.

*Esimerkki 31.*

"Meillä on Whatsappi-ryhmä, missä keskustellaan, et mikä ois voinu olla... Monesti jää varsinkin, jos yksi meistä aikuisista on ollu semmosessa tilanteessa, että onko itte tullu toimittua oikein vai väärin ja mikä ois siinä tilanteessa auttanu, niin vähä koko ryhmän mielipidettä siihen (...) Tiimeissä me käydään läpi ryhmän toimintaa ja toimintamalleja ja vähä sitä suunnitelmaa, että mitä vois tehdä." (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee tilanteiden läpi käymisen kasvattajien kesken olevan itselleen tärkeää erityisesti silloin, kun on jäänyt pohtimaan omien toimintatapojen sopivuutta. Lisäksi hän kertoo tiimitunneista, jolloin he käyvä läpi toimintamallejaan ja miettivät uusia ratkaisuja haastaviin tilanteisiin.

Viimeisinä tilanteen jälkeisinä toimintatapoina varhaiskasvattajat toivat esille *toiminallisia menetelmiä*, kuten kuvien katselemisen seuraamuksista, jonka seuraava esimerkki tuo esille.

*Esimerkki 32.*

"(...) Ja ollaan näytetty kuvia esimerkiksi tilanteista, joissa on joku tehny jollekin jotain ja siitä on tullu jotain isompia juttuja, et se niinku herättää vähä sitä lasta siihen, että siinä voi oikeesti niinku käydä pahemmin jos toista vaikka potkii tai lyö." (Varhaiskasvattaja 1)

Ylemmässä esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee, kuinka he ovat näyttäneet lapselle kuvia vammoista, mitä on seurannut pahoinpitelystä. He ovat kokeilleet tätä toimintatapaa siinä vaiheessa, kun aggressiivinen käyttäytyminen on ollut jatkuvaa ja toistuvaa.

Varhaiskasvattajat mainitsivat myös sosiaaliset tarinat ja piirtämisen toiminnallisina menetelminä tilanteiden jälkeisinä toimintatapoina, joilla käsittelevät lasten kanssa tapahtunutta. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvattaja kertoo piirtämisen käyttämisestä.

*Esimerkki 33.*

"(...) Ja vähän mietitään et mitä siinä tapahtu ja, joillekin lapsille se piirtäminen on tosi hyvä, että koska tunteitten nimeäminen on tosi vaikeeta lapsille nykypäivänä niin samalla pystytään niitä tunteita ja ilmeitä vähän vertailemaan, et aika helppo piirtää surullinen tai vihainen tai iloinen ihminen ja miltä se näyttää toisesta." (Varhaiskasvattaja 2)

Kuten varhaiskasvattaja tuo esille, tunteiden nimeäminen on vaikeaa lapsille, jolloin piirtämisen avulla lapsen on helpompi tunnistaa, nimetä ja vertailla erilaisia tunteita.

Haastatteluissa osa varhaiskasvattajista toi esille sen, että vaikka heillä on sovittuna yhteisiä toimintatapoja haastavissa tilanteissa, ovat he kuitenkin kaikki yksilöitä, jolloin reagoitavatkin ovat erilaisia. Lapset ovat kuitenkin vähitellen oppineet, miten kukakin reagoi. Varhaiskasvattajien samanlaisena toistuvat toimintatavat ovat auttaneet haastavien tilanteiden käsittelemistä, kun lapset ja aikuiset tuntevat toisensa. Seuraavaksi tarkastellaankin, millaisia periaatteita varhaiskasvattajilla on toimintansa taustalla näissä haastavissa tilanteissa.

## 5.2 Varhaiskasvattajien periaatteet toiminnan taustalla aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa

Varhaiskasvattajien periaatteet toiminnan taustalla jakautuivat *vuorovaikutustaitoihin*, joka edelleen jakautui *hyvään pyrkimisen periaatteisiin* ja *dialogisuuteen pyrkimisen periaatteisiin*. Hyvään pyrkimisen periaatteet sisältävät muun muassa läsnäolon ja lapsen parasta ajattelemisen, jota kuvailee seuraava esimerkki.

*Esimerkki 34.*

"(...) Haluan niitten lasten parasta, sen aggressiivisesti käyttäytyvän ja kaikkien muitten ja haluaisin et kaikilla ois niinkun kiva ja hyvä olla." (Varhaiskasvattaja 1)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee haluavansa niin aggressiivisesti käyttäytyvien sekä muiden lapsien parasta. Lisäksi hän pyrkii siihen, että kaikilla olisi turvallinen olla päiväkodissa. Hyvään pyrkimisen periaatteisiin kuuluvat myös varhaiskasvattajien maininnat lähimmäisen rakkaudesta ja sylin antamisesta, joka tulee esille seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 35.*

"Ja sit tietysti syyliä antaa mahdollisimman paljon tai mahdollisuuksien mukaan" (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkin kasvattaja kuvailee paljon sylin antamista ja sitä, kuinka sillä saadaan tilanteet usein ratkeamaan, ennen varsinaisen aggressiivisen käyttäytymisen

esiintymistä. Viimeisenä hyvään pyrkimisen periaatteena on lempeyden ja tiukkuuden yhdistelmä, jota kuvailee seuraava esimerkki.

*Esimerkki 36.*

"(...) Yritän ymmärtää ja olla kivakin, mutta toki niinkun mun mielestä sitte kuitenkin sen lapsen pitää itte jotenki ymmärtää se et se on väärin, et mitä se tekee. Et yhtä aikaa olla lempeä ja tiukka." (Varhaiskasvattaja 3)

Varhaiskasvattaja kuvailee esimerkissä pyrkivänsä ymmärtämään lasta ja olemaan mukava, mutta samalla kuitenkin kokee tärkeäksi lapsen tietoisuuden siitä, että on tehnyt väärin. Hyvään pyrkimisen lisäksi vuorovaikutustaitoihin kuuluvat myös dialogisuuteen pyrkimisen periaatteet. Niihin liittyen varhaiskasvattajat mainitsivat muun muassa kaikkien kanssa toimeen tulemisen ja toisen sietämisen. Näitä periaatteita tuo seuraava esimerkki esille.

*Esimerkki 37.*

"(...)mä oon aina lapsille sanonukin että ketään ei tarvii täällä rakastaa, että äitiä ja isää voi rakastaa ja omia sisaruksiaan, mutta meidän pitää pystyä toimimaan täällä yhdessä, et ne on niinkun sellasia asioita, mitä haluaiskin opettaa lapsille, et ryhmässä meitä on erilaisia ihmisiä ja toisella ärsyttää jossakin jokin piirre, mut meidän pitää siltikin kyetä sietämään sitä toista." (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkin kasvattaja kuvailee opettavansa lapsille sitä, että kaikkia ihmisiä ei tarvitse rakastaa, mutta kaikkien kanssa on tultava toimeen. Toimeen tulemiseen sisältyy toisen sietäminen, vaikka joskus ärsyttäisikin. Dialogisuuteen pyrkimisen periaatteita ovat myös erilaisuuden hyväksyminen, vastavuoroisuus ja lapsen kuulluksi tuleminen, joita kuvailee seuraava esimerkki.

*Esimerkki 38.*

"(...) Mä yleensä pyrin siihen, että mä kuitenkin saisin vähän vastausta siitä, että miks nytten kävi näin (...) ja mä yritän niinku saada kontaktin, vaikka se ois vähä silleen lähdössä koko ajan pois tilanteesta. Että ois kumminki vastavuoroista ja että silläkin ois mahdollisuus ite kertoa siitä tilanteesta." (Varhaiskasvattaja 1)

Kasvattaja kuvailee, millaiseen vuorovaikutukseen pyrkii aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa. Hänelle on tärkeää keskustelun vastavuoroisuus; lapsen kuulluksi tuleminen ja vastauksen saaminen lapselta. Kasvattaja kuvailee myös kontaktin ja vastauksen saamisen vaikeutta erityisesti tietyn lapsen kohdalla, kuka ei juurikaan sanallisesti kommunikoi.

Varhaiskasvattajat mainitsivat myös tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteita ja ryhmässä toimimisen periaatteita toiminnan taustalla. Nämä kaksi ryhmää muodostavat *yhteisöllisyyden* periaatteen. Tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteisiin kuuluvat tasapuolisuus, yksilöllisyyden ja toisen kunnioittaminen sekä ymmärtäminen. Tasapuolisuudella tarkoitetaan lasten kanssa toimimista tasapuolisesti aggressiivisesta käyttäytymisestä huolimatta. Seuraavissa esimerkeissä tulee esille varhaiskasvattajien ajatuksia toisen kunnioittamisesta ja ymmärtämisestä.

*Esimerkki 39.*

"Et pitää oppia kunnioittamaan kaveria ja yritän ittekin parhaani mukaan niinku ajatella, että niitten aggressiivistenki lasten taustalla on aina joku syy. Et miksi näin ja yritän ymmärtää ja olla kivakin (...)" (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 40.*

"No kyllä mä nään, että jokaista ihmistä pitää kunnioittaa yksilönä (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvailevat toisen kunnioittamista yksilönä. Lisäksi varhaiskasvattaja 3 tuo esille pyrkimyksensä ymmärtää aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia. Yhteisöllisyyteen kuuluu tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteen lisäksi myös ryhmässä toimimisen periaate. Siihen kuuluvat muun muassa fyysinen ja henkinen koskemattomuus sekä nollatoleranssi väkivallalle, jonka lähes kaikki varhaiskasvattajat toivat esille. Lisäksi esiin tulivat rehellisyys ja luotettavuus, joita kuvaillaan seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 41.*

"No mä oon ite tosi paljon esimerkiksi väkivaltaa vastaan, eli mä en niinkun haluais ollenkaan kohdata tietenkään tollasta aggressiivista käytöstä ja ihan tavallaan semmoset hyvät perusarvot, että tasapuolisuus, rehellisyys ja luotettavuus (...)" (Varhaiskasvattaja 1)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvaa omaa suhtautumistaan aggressiiviseen käyttäytymiseen ja millaisia arvoja pitää itselleen tärkeinä. Seuraavissa esimerkeissä on kuvailtuna lisää varhaiskasvattajien ryhmässä toimimisen periaatteita liittyen fyysiseen ja henkiseen koskemattomuuteen.

*Esimerkki 42.*

"(...) Ja jokaisella ihmisellä on fyysinen koskemattomuus ja henkinenkin koskemattomuus, että yhtä pahaa se on, et sä haukut toista tai nimittelet sitä ja lapset kokee sen tosi pahana (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 43.*

"No ainaki justiin että, sä et tavallaan toista sä et saa satuttaa. Ja tavallaan toisella



pitää olla se koskemattomuus jollain asteella, että meillä nuo osa lapsista (...) tulee tähän huutamaan sulle, niin tavallaan sun pitää antaa sille toiselle se oma tila, sä et voi mennä ihan nenään kiinni ja huutaa toiselle.” (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkeissä varhaiskasvattajat kuvailevat fyysisen koskemattomuuden tarkoitettavan sitä, että toista ei saa satuttaa. Lisäksi he kuvailevat nimittelyn ja haukkumisen eli verbaalisen aggressiivisuuden liittyvän henkiseen koskemattomuuteen. Viimeisessä esimerkissä tulee koskemattomuuden lisäksi esille tilan antaminen, joka väärän ja oikean opettamisen sekä avoimuuden lisäksi kuuluivat ryhmässä toimimisen periaatteisiin. Osa varhaiskasvattajista kuvaili pyrkivänsä mahdollisimman avoimeen vuorovaikutussuhteeseen lasten kanssa, tarkoittaen esimerkiksi sitä, että lapset pystyisivät kertomaan vaikeitakin asioita kasvattajille. Lisäksi yksi varhaiskasvattajista toi esille sanonnan ”niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan” kuvaillessaan omia periaatteitaan toimintansa taustalla. Hän kertoi haluavansa myös lapsille opettaa kyseisen sanonnan periaatetta.

### 5.3 Varhaiskasvattajien ajatukset ja tunteet aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa

Toisen tutkimustehtävän tarkoitus oli selvittää, millaisia ajatuksia ja tunteita varhaiskasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. Nämä jakautuivat *myönteisiin* ja *haastaviin tunteisiin* sekä *ammattillisuuteen* liittyviin seikkoihin.

#### 5.3.1 Varhaiskasvattajien myönteiset tunteet

Varhaiskasvattajien mainitsemat myönteiset tunteet jakautuivat omaan hyvinvointiin liittyviin ajatuksiin ja tunteisiin sekä lapsia kohtaan koettuun hoivan tunteisiin. Omaan hyvinvointiin liittyviin tunteisiin sisältyy ajatukset omasta jaksamisesta, jota kuvailee seuraava esimerkki.

*Esimerkki 44.*

”Ehkä jossain määrin voi jaksamiseen vaikuttaa. Jos on kaikki keinot koitettu ja mikään ei auta, ja jatkuu päivästä toiseen, niin huomaa, et kun lomajakso tulee niin se on tarpeen.” (Varhaiskasvattaja 3)

Edellisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kokee jatkuvan aggressiivisen käyttäytymisen heikentävän omaa jaksamista, mutta seuraavassa esimerkissä kuitenkin tuo esille, että haasteet samalla myös motivoivat. Omaan hyvinvointiin sisältyykin myös maininnat mielenkiintoisuuden tunteista ja kokemukset haasteista motivoitumisesta, joita kuvataan seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 45.*

"Toisaalta taas kyl mä koen, että se on mielenkiintoistakin olla tälläses ryhmäs, missä kuitenkin on jonku verran tämmösiä, no niin sanotusti vähän poikkeavia lapsia niin... Tavallaan haasteet myös motivoi." (Varhaiskasvattaja 3)

Esimerkissä varhaiskasvattaja kuvailee aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tuovan myös mielenkiintoa omaan työhön ja kokee niiden tuomien haasteiden motivoivan. Omaan hyvinvointiin liittyy viimeisenä varhaiskasvattajien maininnat omasta tunnesäätelystä. Tätä kuvailee seuraava esimerkki.

*Esimerkki 46.*

"Tilanteet kuitenkin haastavia myös oman tunnesäätelynkin kannalta, joutuu miettimään joskus kun palaa käämit." (Varhaiskasvattaja 2)

Esimerkissä kasvattaja kuvailee aggressiivista käyttäytymistä sisältävien tilanteiden olevan haastavia myös oman tunnesäätelyn näkökulmasta ja varhaiskasvattaja kertookin joutuvansa miettimään silloin, kun hermostuu. Myönteisiin tunteisiin kuuluu oman hyvinvoinnin lisäksi hoivan tunteet, joka sisältää muun muassa auttamisen tarpeen ja varhaiskasvattajien maininnat siitä, että lasten tunteiden puuttuminen ja aggressiivisen käyttäytymisen syyt mietityttävät. Näitä hoivan tunteita kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 47.*

"Ensimmäisenä yleensä tulee mieleen, että miksi, mistä kaikki johtuu ja onko nyt sattunu tai tapahtunu jotain, mistä tää on seuraamus. Ja millä vois auttaa, että sujuis parhaiten kaikkien kannalta." (Varhaiskasvattaja 3)

*Esimerkki 48.*

"(...) Ja kyllähän näitä lapsia miettii kotona, et useinki tulee mietittyä justii näitä muutamia, että kuinka niitten kans vois toimia toisella lailla, kotonaki. No se on, täällä tehdään sen mitä pystytään." (Varhaiskasvattaja 4)

Kasvattajat kuvailevat pohtivansa, mistä lasten aggressiivisen käyttäytyminen johtuu ja miten he pystyisivät auttamaan lasta. Lisäksi hoivan tunteisiin liittyy ymmärtäminen ja hyvän näkeminen lapsissa aggressiivisesta käyttäytymisestä

huolimatta. Myönteisten tunteiden lisäksi varhaiskasvattajat mainitsivat myös haastavia tunteita, joita tarkastellaan seuraavaksi.

### 5.3.2 Varhaiskasvattajien haastavat tunteet

Varhaiskasvattajien mainitsemat haastavat tunteet jakautuivat kielteisiin tunteisiin ja vaativuuteen liittyviin ajatuksiin ja tunteisiin. Kielteisiin tunteisiin sisältyvät muun muassa hermostuminen, vihastuminen, inho, suru, ärtymys, turtuminen ja kärsivällisyyden koetteleminen. Näitä kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 49.*

”No eihän se tietenkään kivaa oo, mutta siihen nytte ehkä on alkanu jotenki turtumaan, ku sitä on ollu niin paljo. Mutta siis, onhan se tosi inhottavaa kaikkia kohtaan (...) Ehkä siinä itelläki tulee vähä niinku ensimmäisenä semmonen, ei nyt ehkä viha, mutta semmonen ärtymys, että miks sä teet noin.” (Varhaiskasvattaja 1)

*Esimerkki 50.*

”Joskus pinna sietää pidempään (...) Kyllä joutuu laskemaan, mutta ei mulla selasta vihan tunnetta oo näitä lapsia kohtaan, kiukku saattaa tulla kun tekee toisille pahaa, et kyllä mä oon sen näyttänykin lapsille, et mun mielestä lapsen pitää oppia näkemään, että aikuinenkin voi vihastua (...)” (Varhaiskasvattaja 4)

*Esimerkki 51.*

”(...) Kyllä mä niinku ite sanonki lapselle, että nyt mua hermostuttaa tai että oon tosi kiukkunen, vaikka enhän mä nyt tokikaan itse käyttäydy aggressiivisesti tai hyökkäävästi, mutta kyllä mielessä kuohuu monesti.” (Varhaiskasvattaja 2)

Varhaiskasvattaja 1 kuvailee turtuneensa aggressiiviselle käyttäytymiselle, koska se on jatkunut pitkään. Lisäksi hän kokee ärtymystä ehkä sen vuoksi, ettei ymmärrä minkä vuoksi lapsi käyttäytyy aggressiivisesti. Varhaiskasvattajat 2 ja 4 kertovat sanovansa myös lapsille kokevansa kiukun tunnetta. Lasten onkin hyvä nähdä, miten aikuinen käsittelee vihan tunteita. Kielteisten tunteiden lisäksi haastaviin tunteisiin sisältyvät vaativuuteen liittyvät ajatukset ja tunteet, joita ovat muun muassa keinottomuuden ja avuttomuuden tunteet, epäonnistumisen kokemus ja epätoivo. Näitä kuvailevat seuraavat esimerkit.

*Esimerkki 52.*

”Välillä tulee myös epätoivon tunne, kun aggressiivista käyttäytymistä yrittää kitkeä pois, mutta se ei, se vaan jatkuu.” (Varhaiskasvattaja 1)

*Esimerkki 53.*

”(...) Mut sitten jossain vaiheessa vaan, ku tuntuu, et kaikki keinot on käytetty ja

mikään ei niinku auta, niin kyl se joskus saa omanki käppyrän palamaan, että mitä nyttien, et keinot on loppu.” (Varhaiskasvattaja 3)

Esimerkkien varhaiskasvattajat kuvailevat kokevansa epätoivon ja avuttomuuden tunteita varsinkin silloin, kun aggressiivinen käyttäytyminen jatkuu erilaisista käytetyistä toimintatavoista huolimatta ja kun keinot on käytetty. Vaativuuteen sisältyvät myös huonouden kokemus, oman kiukun nieleminen ja omien tunteiden sulkeminen. Seuraava esimerkki tuo näitä esille.

*Esimerkki 54.*

”Kyllähän se ottaa itteä niinku päästä, että vaikka sä yrität selittää asiasta, et noin ei saa tehdä, niin tavallaan se oma kiukku pitää niellä, vaikka se kiukuttaakin. Niinku esimerkiks tuolla mä olin nukuttamassa tuota yhtä lasta, niin (...) hän oli siellä lyöny ja potkinu ja haukkunu, mä olin paskapää ja kaikki tuli veet, peet ja ässät sieltä, nii tavallaan silloin mä aattelin et, no hän ei niin kun ymmärrä oikeasti mitää näistä asioista (...) jotenki sain nieltä kaikki, niinku kiukun ja sitte ei muuta ku aloin silittelemään (...)” (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkin varhaiskasvattaja kertoo kokevansa turhautumisen tunnetta silloin, kun lapsen kieltäminen ei auta. Lisäksi hän kuvailee oman tunnesäätelyn haastavuutta, kun omat vihan tunteet on nieltävä ja on pysyttävä ammatillisena. Ammatillisuuteen liittyvät ajatukset ja tunteet ovatkin viimeisiä varhaiskasvattajien vastauksista esiin tulleita seikkoja ja näitä tarkastellaan seuraavaksi.

### 5.3.3 Varhaiskasvattajien ammatillisuuteen liittyvät ajatukset ja tunteet

Ammatillisuus sisältää ammattitaitoon, ammatilliseen kehittymiseen ja työmotivaatioon liittyvät ajatukset ja tunteet. Ammattitaitoon liittyviä seikkoja varhaiskasvattajat mainitsivat muun muassa iän tuoman huolettomuuden. Tätä kuvailaan seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 55.*

”No itse asiassa, ehkä mä päästän näin toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos näitä asioita, vaikka mä mietin kotona, mutta en mä sillälaila näitä stressaa (...), et ehkä niin kauan ollu lasten kans tekemisissä, nii sitä ei enää (...)” (Varhaiskasvattaja 4)

Esimerkin varhaiskasvattaja ei koe aggressiivisen käyttäytymisen aiheuttavan stressiä, vaikka lasten asioita miettiikin kotona. Hän kokee iällä olevan merkitystä ja mainitseekin, että on huomannut nuorempien ottavan aggressiivisen

käyttäytymisen usein raskaammin. Ammattitaitoon sisältyvät lisäksi ammatillisuuden säilyttäminen, asioiden selvittäminen ja iän tuoman joustavuus. Nämä tulevat esille seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 56.*

"Joo.. silloin kun se aggressio kohdistuu johonki toiseen lapseen niin se on varmaan ainoa sellanen niinkö että, joutuu oikeesti pinnistelemaan sen eteen, että osaa käyttäytyä ammatillisesti, et se on jotenki niin suurta se, että tahalleen satuksen toista lasta, oli tilanne mikä tahansa, niin se on haastava tilanne, mut muuten yleensä pystyy ihan ammatillisestikin suhtautuu niihin, että ne pitää selvittää ne asiat ja niistä pitää puhua ja varmaan ikää kun on tullut enemmän niin paljon joustavampi niissä asioissa (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

Varhaiskasvattaja kuvailee edellisessä esimerkissä ammatillisuuden säilyttämisen haastetta tilanteissa, joissa aggressiivinen käyttäytyminen kohdistuu toiseen lapseen. Hän pitää kuitenkin tärkeänä sitä, että tilanteet tulee selvittää puhumalla ja kokee lisäksi iän tuoneen joustavuutta näihin tilanteisiin. Ammatillisuuteen liittyy myös ammatillinen kehittyminen, johon sisältyy haasteista nauttiminen, toimintatapojen reflektointi ja muutosten tekeminen toimintamalleissa. Nämä tulevat esille seuraavassa esimerkissä.

*Esimerkki 57.*

"No toisaalta niinkun, mä nautin haasteista työssä, et semmonen perustyö ehkä se niinkun enemmänkin lamaanuttaa mua, mut sitten tietysti onhan ne rankkoja ja niinkun me joudutaan koko ajan varsinkin niitten lasten kohdalla miettimään niitä toimintamalleja et missä järjestyksessä mennään, mitä tehdään mihinkin kellonaikaan ja miten me saadaan niinku mahdollisimman joustavaksi se ryhmä, niin on se ihan yllättäväni rankkaa ollu (...)" (Varhaiskasvattaja 2)

Varhaiskasvattaja kokee nauttivansa haasteista ja kertoo myös kaipaavansa niitä työhönsä. Hän tiedostaa kuitenkin kuormittuvansa erityisesti jatkuvan reflektoinnin ja muutosten tekemisen kautta. Ammatilliseen kehittymiseen sisältyvät myös kokemuksen tuomat näkökulmat ja taidot, jota valottaa seuraava esimerkki.

*Esimerkki 58.*

"(...) Ehkä silloin kun alotti työuran niin oli aika selkeät säännöt, että lapsi on väärässä ja aikuinen on oikeassa ja nyt sitten, kun on työvuosia tullu niin näkee niitten tilanteitten toisiaki puolia ja osaa kuunnella lasta tarkemmin, et mitä siellä oikeesti tapahtuu." (Varhaiskasvattaja 2)

Varhaiskasvattaja kuvailee työkokemuksen myötä saaneensa enemmän näkökulmia tilanteisiin ja kokee myös osaavansa kuunnella lasta tarkemmin. Ammat-

titaitoon sisältyvät viimeisenä työmotivaatioon liittyvät ajatukset ja tunteet. Niihin kuuluvat varhaiskasvattajien maininnat kuormittumisesta, työilon väheneemisestä sekä jaksamisen ja motivaation huonontumisesta. Seuraavat esimerkit kuvaavat kuormittumista, mutta etenkin työmotivaation huonontumista.

*Esimerkki 59.*

"(...) Ehkä sellanen tekee, et motivaatio ei niinkään tipahda työstä vaan niinkun enemmänkin se vaan kuormittuu itekin niistä jutuista, et jos niitä tosi paljon tulee." (Varhaiskasvattaja 2)

*Esimerkki 60.*

"No kyllähän se tavallaan vähän vie sitä työstä sellasta iloa ja tavallaan voimia siinä mielessä, että ku sitä joka päivä melkein kohtaa niin (...) ku se aina vaan jatkuu niin kyllä se tavallaan huonontaa sitä omaa jaksamista ja työmotivaatiotaki ehkä." (Varhaiskasvattaja 1)

*Esimerkki 61.*

"Joskus on sellasia aamuja, että onko mun pakko mennä, jos on väsyksissä, mutta kyllä mulla hyvin harvoin on sellasia päiviä. Et ei se mun työmotivaatioon oikeastaan vaikuta mitenkään (...)" (Varhaiskasvattaja 4)

Kuten yllä olevista esimerkeistä huomaa, erityisesti motivaation suhteen varhaiskasvattajat kokevat aggressiivisen käyttäytymisen varsin eri tavoin. Ensimmäisen esimerkin varhaiskasvattaja tiedostaa kuormittuvansa aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisesta, mutta samalla kokee haasteet motivoivina. Sen sijaan toisessa esimerkissä varhaiskasvattaja kokee jatkuvan aggressiivisen käyttäytymisen sekä kuormittavana, että myös motivaatiota heikentävänä. Lopulta viimeisessä esimerkissä varhaiskasvattaja kokee hyvin vähän kuormittuvansa tilanteista eikä niillä ole myöskään motivaatioon merkitystä.

Tuloksissa tulee esille, että lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa tärkein tekijä on ennalta ehkäiseminen erityisesti pienryhmätoiminnan ja suunnittelemisen avulla. Lisäksi tässä tutkimuksessa kaikki varhaiskasvattajat kokivat lapsen aggressiivisen käyttäytymisen aiheuttavan kielteisiä tunteita. He kuitenkin kokivat vähemmän kuormittumista silloin, kun he kokivat omaavansa keinoja aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisessa. Vähempi kuormittuminen on tärkeää työssä jaksamisen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastellaan tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä selvitettiin, miten varhaiskasvattajat toimivat päiväkodin haastavissa tilanteissa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa ja millaisia periaatteita heidän toimintansa taustalta löytyy. Tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvattajilla on käytössä lukuisia aggressiivista käyttäytymistä *ehkäiseviä toimintatapoja*. Ne liittyvät muun muassa tunnetaitojen tukemiseen (ks. esim. Repo 2013), päiväkodin toimintakulttuuriin (ks. Opetushallitus 2018), suunnittelemiseen (ks. esim. Heikka, Hujala, & Turja 2009; Pihlaja 2005), ja erilaisiin työtapoihin, kuten pienryhmätoimintaan (ks. esim. Alijoki & Pihlaja 2017). Haastatellut varhaiskasvattajat kuvasivat erityisesti siirtymätilanteiden olevan aggressiivista käyttäytymistä laukaiseva tekijä. Tekemäni havainnot päiväkodissa tukivat haastatteluja. Siirtymätilanteissa (ks. esim. Thelen & Klifman 2011, 92) esiintyvä haastava käyttäytyminen on tullut esille myös Ahosen (2015, 105) tutkimuksessa. Tässä ja Ahosen (2015, 106) tutkimuksissa varhaiskasvattajat toivat esille käyttävänsä siirtymätilanteiden porrastamista ja pienryhmätoimintaa vähentääkseen lasten odottamista ja siirtymätilanteiden kuormittavuutta.

Pienryhmätoiminta korostui varhaiskasvattajien haastatteluissa yhtenä tärkeimpänä aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevänä toimintatapana. Myös Ahosen (2015, 188) tutkimuksessa pienryhmätoiminta nousi tärkeimpänä tekijänä haastavien kasvatustilanteiden välttämiseksi. Pienryhmätoiminta tuli esille myös Viitalan (2014, 136) tutkimuksessa, jossa varhaiskasvattajat kokivat sosioemotionaalista erityistä tukea saavien lasten hyötyvän pienemmistä ryhmistä, koska silloin olisi vähemmän levottomuutta ja kasvattajilla olisi enemmän aikaa lapsille. Myös tässä ja Ahosen (2015, 188) tutkimuksessa pienryhmätoiminnan seurauksena ärsykeitä on huomattavasti vähemmän ja varhaiskasvattajien on helpompi huomioida lapsen yksilölliset tarpeet. Lisäksi pienryhmätoiminnassa lapset pääsevät paremmin osallistumaan toimintaan ja odottamista ei tapahdu juuri ollenkaan (Ahonen 2015, 189).

Ehkäisevissä toimintatavoissa yksi varhaiskasvattaja toi esille myös ohjatun leikin merkityksen aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä. Osa tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista kuvasi vapaan leikin olevan usein aggressiivisen käyttäytymisen laukaiseva tekijä ja tämä tuli myös omissa havainnoissanikin varsin usein esille. Tämän tutkimuksen havainnot erosivatkin Ahosen (2015, 107) tutkimuksesta, jossa vapaassa leikissä esiintyvää haastavaa käyttäytymistä oli tullut esille suhteellisen vähän. Repo (2013, 178), joka on tutkinut pienten lasten kiusaamista ja sen ehkäisyä, on tuonut esille, että varhaiskasvattajan leikkiin osallistuminen ja sen ohjaaminen on yksi tehokkaimmista kiusaamisen ehkäisy tavoista. Koska reaktiivisesti aggressiivinen, eli lapsi, joka reagoi hyvin impulsiivisesti ja äkkipikaisesti, on erityisen vaikea liittyä mukaan toisten lasten leikkeihin, voi ohjattu leikki ja aikuisen toimintamalli leikkiin liittymisessä toimia merkittävänä aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevänä toimintatapana.

Ennalta ehkäisevät toimintatavat eivät kuitenkaan aina riitä, jolloin aggressiiviseen käyttäytymiseen varhaiskasvattajat kuvailivat puuttuvansa *verbaalisin* ja *fyysisin toimintatavoin*. Varhaiskasvattajien huomattessa aggressiivista käyttäytymistä, he haastattelussa kertoivat ensimmäisenä toimintatapana olevan huudahtaminen ja kieltäminen sekä paikalle meneminen, jotta varhaiskasvattaja saisi lapsen huomion ja sitä kautta käyttäytymisen loppumaan. Aggressiivisen käyttäytymisen jatkuessa varhaiskasvattajat kertoivat käyttävänsä muita keinoja, jotka useimmiten ovat fyysisiä, sillä tunnekuohun vallassa lapsi ei yleensä vastaanota sanallisia ohjeita. Tehokkaimpana keinona he mainitsivat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen siirtämisen toisaalle. Ahosen (2015) tutkimuksessa esitetyissä päiväkodin haastavissa tilanteissa käytettiin samoin usein lapsen siirtämistä toisaalle. Repo (2013) on kuitenkin omassa tutkimuksessaan suhtautunut kriittisesti lapsen eristämiseen. Hänen tutkimuksessaan kyseinen toimintatapa näyttäytyi kuitenkin rankaisumenetelmänä, eikä niinkään lasta rauhoittavana menetelmänä, kuten tässä tutkimuksessa. Gjerstadin (2015, 22–23) mielestä eristämällä turvataan muiden lasten turvallisuus ja oikeus työrauhaan, mikä mielestäni on yhtenevä näkökulma myös tämän tutkimuksen osalta.



Varhaiskasvattajat toivat esille myös aggressiivista käyttäytymistä sisältävien *tilanteiden jälkeisiä toimintatapoja*, jotka sisältävät muun muassa sääntöjen noudattamisen. Nämä ovat yhteneväisiä Viitalan (2014, 130) tutkimuksen kanssa, missä varhaiskasvattajat toivat esille lasten tavoitteet oppia noudattamaan sääntöjä ja sopeutumaan niihin. Myös Repo (2013, 201) on maininnut tilanteen jälkeisinä toimintatapoina säännöistä ja oikeuksista keskustelemisen, jotka tulivat tässäkin tutkimuksessa esille. Lapselle on kerrottava, ettei kyseinen toiminta ole sallittua ja toisia ei voi kohdella kyseisellä tavalla.

Lisäksi tilanteiden jälkeiset toimintatavat sisälsivät tunnetaitojen tukemiseen liittyviä menetelmiä. Tässä tutkimuksessa sylin antaminen aggressiivisesti käyttäytyville lapsille tuli vahvasti esille. Repo (2013, 200) tuokin esille, että erityisesti jos kiusaamisessa on ollut kyse toisen vahingoittamisesta, lapsi tarvitsee syyliä heti. Silloin kun uhrilla ei ole fyysisiä vammoja, niin syyliä yleensä tarvitsee enemmän kiusaaja. Sylissä lapsi kokee olevansa hyväksytty teoistaan huolimatta ja hänen tunteensa ovat myös hyväksytyjä (Repo 2013, 135). Tunnetaitoja tuetaan myös opettamalla lasta pyytämään anteeksi silloin, kun on loukannut toista. Tämäkin on yhteneväinen Revon (2013, 86) tutkimustulosten kanssa.

Varhaiskasvattajat toivat esille myös toisenlaisten tapojen miettimisen tilanteen jälkeisenä toimintatapana. Repo (2013, 135) on tuonut saman asian esille omassa tutkimuksessaan ja hänen mukaansa lapsen olisi hyvä hakeutua aikuisen luo, kun huomaa suuttuvansa. Tämä edellyttää lapselta tunteidensa tunnistamista, johon aggressiivisesti käyttäytyvät lapset kaipaavat tukea. Esimerkiksi Murray-Close ja Ostrov (2009, 838) uskovat, että lapsen aggressiivinen käyttäytyminen vähenee, kun hän oppii sosiaalisesti sopivampia toimintatapoja. Kanninen ja Sigfrids (2012, 82–83) uskovat myös lapsen häiritsevän käyttäytymisen vähenevän, kun tunnetaidot kehittyvät.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä tarkasteltiin toimintatapojen lisäksi varhaiskasvattajien periaatteita toimintansa taustalla. Tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvattajien periaatteet jakautuvat *vuorovaikutustaitoihin* ja *yhteisöllisyyteen* liittyviin periaatteisiin. Vuorovaikutustaitoihin sisältyvät *hyvään pyrkimisen*

*periaatteet ja dialogisuuteen pyrkimisen periaatteet.* Myös Ahosen (2015) tutkimuksessa korostuivat varhaiskasvattajien vuorovaikutustaidot päiväkodin haastavissa tilanteissa. Ahonen (2015) jakoi varhaiskasvattajien vuorovaikutustyyliin viiteen eri kategoriaan; lämpimään, ristiriitaiseen, tekniseen, välttelevään ja etäiseen vuorovaikutukseen. Ahosen tutkimuksessa tuli esille, että vuorovaikutuksen laatu korostui tärkeimpänä yksittäisenä tekijänä haastavissa kasvatustilanteissa ja että tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat kokivat, ettei haastavasti käyttäytyvälle lapselle tule huomauttaa kaikesta epäsoinnaisesta käyttäytymisestä, sillä se ruokkisi negatiivista kehää (Ahonen 2015, 168–169). Samaista pohdintaa kävi myös osa tähän tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista. Lisäksi he kokivat, ettei kaikesta epäsoinnaisesta käyttäytymisestä ole hyvä kertoa lapsen vanhemmille, vaan välillä on hyvä tuoda vain ne myönteiset kokemukset esille. Lisäksi varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä läsnäoloa ja sylin antamista, jotka sisältyvät hyvään pyrkimisen periaatteisiin. Repo (2013) on myös korostanut läsnäoloa, lämmintä vuorovaikutusta ja sylin antamista. Tässä ja Ahosen (2015, 169) tutkimuksessa osa varhaiskasvattajista kokivat olevansa paljon haastavien lasten lähellä ja pitävänsä heitä sylissään useammin kuin ryhmän muita lapsia. Näistä tutkimuksista voidaan päätellä haastavasti käyttäytyvien lasten tarvitsevan läheisyyttä ja yksilöllistä huomiointia. Siten sylin antaminen on tärkeää niin ennalta ehkäisevässä toiminnassa kuin myös tilanteiden jälkeisenä toimintatapana.

Varhaiskasvattajat kertoivat myös pyrkivänsä pysähtymään tilanteisiin, kuulemaan lasta ja saamaan lapsen näkökulman tilanteeseen. Nämä kuuluvat dialogisuuteen pyrkimisen periaatteisiin. Ahosen (2015, 170) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat toivat samoja asioita esille. Haastavien tilanteiden taustalta voi löytyä lapsen näkökulmasta hyvin erilainen syy käyttäytymiselle, kuin miten varhaiskasvattaja on sen tulkinnut. Tästä syystä on erityisen tärkeää pysähtyä ja ottaa tilanne vastaan kunkin osapuolen näkökulmaa kunnioittaen. (Ahonen 2015, 170.) Laaksonen (2014, 42) korostaa myös sitä, että joitakin lapsia syytetään turhaan esimerkiksi kiusaamisesta, jonka vuoksi tilanteet olisi selvitet-

tävä tarkkaan. Aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla onkin riski joutua leimatuksi (ks. Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 29), jolloin voidaan herkästi joutua negatiiviseen kehään varhaiskasvattajien olettaessa tietyn lapsen aiheuttaneen konfliktin.

Vuorovaikutustaitoihin kuuluvien periaatteiden lisäksi varhaiskasvattajat toivat esille *yhteisöllisyyteen* liittyviä periaatteita, jotka jaoin tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteisiin ja ryhmässä toimimisen periaatteisiin. Näihin sisältyvät muun muassa varhaiskasvattajien periaatteet kunnioittaa lasta yksilönä, pyrkiä ymmärtämään lasta ja kohdella lapsia tasapuolisesti. Lisäksi he pyrkivät opettamaan myös lapsille toisten kunnioittamista. Yhteisöllisyyden periaatteisiin kuuluvat myös varhaiskasvattajien ehdottomat mielipiteet fyysisestä ja henkisestä koskemattomuudesta, joilla tarkoitetaan nollatoleranssia väkivallalle ja haukkumiselle, mutta myös henkilökohtaisen tilan antamista toiselle. Koivulan (2013, 23–24) mukaan yhteisöllisyyttä edistävien taitojen harjoittelu on tärkeää jo varhaislapsuudessa.

Varhaiskasvattajat toivat esille ryhmässä toimimisen periaatteina myös rehellisyyden, avoimuuden ja luotettavuuden. Yksi varhaiskasvattajista koki tärkeänä sen, että lapsilla on häneen sellainen luottamus, että voivat kertoa kaikista mieltä painavista asioista. Tämä on yhteneväinen Viitalan (2014, 160) tutkimukseen osallistuneisiin varhaiskasvattajiin, jotka kertoivat haluavansa rakentaa myönteisen tunnesuhteen lapseen. Varhaiskasvattajan periaatteet määrittelevät varhaiskasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja siten vaikuttavat niihin valintoihin, joita varhaiskasvattajat tekevät tietoisesti tai tiedostamattaan. Näitä valintoja ovat esimerkiksi lapsen kokemuksen tavoittelu ja pedagogisen toiminnan suunnitteleminen lapsen tarpeita tukevaksi. (Niiranen & Kinos 2001, 58.) Varhaiskasvatuksen kentällä varhaiskasvattajien periaatteisiin kiinnitetään mielestäni liian vähän huomiota ja niiden merkitystä varhaiskasvattajien toimintaan ja vuorovaikutusosaamiseen tulisi korostaa.

Toisessa tutkimustehtävässä selvitettiin, millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. Nämä ja-

kautuivat *myönteisiin ja haastaviin tunteisiin sekä ammatillisuuteen*. Ammatillisuuteen liittyen varhaiskasvattajat toivat esille ammattitaidon säätelämään omia tunteitaan ja siten säilyttää ammatillisuus. Ahosen (2015, 169) tutkimuksessa varhaiskasvattajat toivat myös esille, että haastavissakin tilanteissa varhaiskasvattajan on pystyttävä säätelämään omia tunteitaan ja säilymään turvallisena aikuisena lapselle. Nämä havainnot ovat yhteneviä myös Väestöliiton tekemän tutkimuksen kanssa, missä selvitettiin ammattikasvattajien kiellettyjä tunteita. Varhaiskasvattajat olivat tuoneet esille turhautumisen tunteita ja vaikeuksia pysyä rauhallisena aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa. (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 27.) Olisikin tärkeää, että varhaiskasvattajat pääsisivät purkamaan näitä haastavia tunteitaan esimerkiksi vertaisryhmässä (ks. Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 29) pysyäkseen ammatillisina.

Yhtenä merkittävänä tutkimuslöytönä ovat varhaiskasvattajien hyvin erilaiset kokemukset omasta hyvinvoinnistaan ja työmotivaatiostaan. Osa varhaiskasvattajista koki mielenkiintoa aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia kohtaan, ja he myös kokivat haastavan käyttäytymisen motivoivan heitä. Aggressiivisesti käyttäytyvien lasten kokeminen mielenkiintoiseksi on tullut esille myös Väestöliiton tutkimuksessa (ks. Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 27). Toisaalta yksi varhaiskasvattajista koki enimmäkseen haastavia tunteita ja samalla myös työmotivaationsa huonontuneen. Lisäksi ne varhaiskasvattajat, jotka kokivat mielenkiintoa haastavaa käyttäytymistä kohtaan, toivat kuitenkin myös oman kuormittumisensa esille. Kuormittumista tapahtui erityisesti silloin, kun aggressiivinen käyttäytyminen oli jatkuvaa ja kun varhaiskasvattajat kokivat keinottomuuden tai riittämättömyyden tunteita. Väestöliiton tutkimuksessa tuli esille myös, että varhaiskasvattajat kokevat vaikeita tunteita erityisesti aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen 2013, 27). Viitalan (2014, 133) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kokivat myös työn vaativana oman tunnesäätelyn kannalta. Lapsen haastava käyttäytyminen on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa yhdeksi suurimmaksi yksittäiseksi tekijäksi varhaiskasvattajien työssä kuormittumiseen (ks. Gebbie ym. 2012; Keat 2008).

Johtopäätöksenä ajattelen aggressiivisen käyttäytymisen ennalta ehkäisemisen olevan tärkeä tekijä varhaiskasvattajien kuormittumisen vähentämisenä, mutta myös lisäkoulutus ja konsultaatiotuki ovat tarpeen. Osa varhaiskasvattajista toi esille saaneensa tukea päiväkodin erityislastentarhanopettajalta, mutta samalle he toivat kuitenkin esille kaipaavansa lisää konkreettisia keinoja aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen. Ahosen (2015, 178) tutkimuksessa varhaiskasvattajat toivat myös esille erityislastentarhanopettajan tärkeän konsultaation, joka kuitenkin koettiin arjen haastavissa kasvatustilanteissa riittämättömänä varsinkin annettujen työkalujen suhteen. Oikein kohdennettu täydennyskoulutus ja konkreettinen konsultaatio tuki ovat merkityksellistä varhaiskasvattajan oman toiminnan kehittämiseksi (Alijoki 2006, 192; Mashburn ym. 2008; Curby ym. 2009).

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta arvioin uskottavuuden näkökulmasta, jossa käytän apuna neljää käsitettä, jotka Tynjälä (1991, 390) on mukaillut Lincolnin ja Guban (1985, 290–301) näkemyksen pohjalta. *Sovellettavuudella* viitataan siihen, voidaanko tutkimuksen tuloksia soveltaa muihin tutkimuskohteisiin (Tynjälä 1991). Eskolan ja Suorannan (2008) esille tuoma siirrettävyyden käsite vastaa käytännössä sovellettavuuden käsitettä ja se tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Tutkimustulokseni erityisesti liittyen varhaiskasvattajien toimintatapoihin kohdatessa lasten aggressiivista käyttäytymistä ovat tulleet samankaltaisina esille myös edellisissä tutkimuksissa, mikä tukee tutkimuksen sovellettavuutta. Kuitenkin on tiedostettava, että tutkimus toteutettiin vain yhdessä päiväkotiryhmässä, mikä heikentää sen sovellettavuutta. Tämän tutkimuksen tavoitteena, kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa, ei ole yleistettävyys, varsinkin kun pyritään ymmärtämään kokemuksia.

*Totuusarvolla* tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan johtopäätökset tutkittavan kohteen todellista tilaa. Monena päivänä suorittamani havainnoinnit ja varhaiskasvattajien haastattelut tukivat monin tavoin toisiaan, josta päättelisin, että tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset vastaavat tutkimuskohteen todellista tilaa. Totuus kuitenkin määrittyy aina tulkitsijastaan, mikä tekee totuusarvon tavoittelusta haasteellista. Uskottavuuden kolmas käsite on *pysyvyys*, jolla tarkoitetaan tutkijan kykyä huomioida tutkimuksen aikana tapahtuvia vaihtelevia tekijöitä, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset ulkoiset tekijät tai itse tutkimuksesta aiheutuvat tekijät (Tynjälä 1991, 390). Eskolan ja Suorannan (2008) käsite varmuus vastaa käytännössä pysyvyyden käsitettä, sillä heidän määritelmänsä mukaan tutkijan tulee mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Pysyvyyttä lisäsi esimerkiksi se, että keräsin itse aineiston alusta loppuun saakka, jolloin havainnointimuistiinpanot pysyivät samassa linjassa ja haastattelut etenivät samankaltaisesti. Tutkittava ilmiö oli kuitenkin luonteeltaan sellainen, että siihen vaikuttivat monet asiat, kuten lasten poissaolot, joihin en tutkijana pystynyt vaikuttamaan. Esimerkiksi havainnointijaksolla sattui sellainen päivä, jolloin osa aggressiivisuuteen taipuvaisista lapsista oli poissa, jolloin ymmärrettävästi aggressiivista käyttäytymistä eri juurikaan esiintynyt.

Viimeisenä uskottavuuden käsitteenä on *neutraalius*, jolla viitataan objektiivisuuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 119) liittävät laadullisen tutkimuksen objektiivisuuteen totuusarvon lisäksi myös havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tutkittavia itsenään vai vaikuttaako esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä tai muu vastaava seikka siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. Tynjälä (1991) onkin tuonut esille, että tutkimuksessa on aina jollain tavalla läsnä tutkijan esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Itselläni oli jo ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä erityisesti sen vuoksi, että tutkin samaista ilmiötä jo kandidaatintutkielmassani. Tutkimus edellytti myös sitä, että minä tutkijana ja tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvattajat olemme yhteisessä ymmärryksessä siitä, mitä ja millaista lasten aggress-

siivinen käyttäytyminen on. Pysin kuitenkin ymmärtämään ja kuulemaan tutkittavia omana itsenään ja esimerkiksi havainnoinnissani pyrin aina lisäämään muistiinpanoihin huomion siitä, jos kyseessä on omaa tulkintaani esimerkiksi kohteen eleistä ja ilmeistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 119) ovatkin tuoneet esille, että laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että väistämättäkin tutkijan tausta vaikuttaa tulkintoihin, koska onhan hän tutkimusasetelman luoja.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää johdonmukainen ja selkeä raportointi. Menetelmäosiossa on kuvattu tarkkaan tutkimuksen kulku vaiheittain ja analyysin vaiheet on kirjoitettu auki loogisesti, jolloin lukija pystyy seuraamaan sitä, miten tuloksiin on päästy. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 136.) Analyysin luotettavuutta voidaan kritisoida sen osalta, että tutkijana olen yksin suorittanut analyysin, jolloin tulkinnan riski on aina läsnä. Analyysin luotettavuutta voisi lisätä, jos toinenkin tutkija luokittelisi aineiston. Käytännön tasolla tämä on kuitenkin haastava toteuttaa. Luotettavuutta kuitenkin lisää se, että olen raportoinut yksityiskohtaisesti analyysin etenemisen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Lisäksi tutkijana oma kokemattomuuteni heikentää tutkimuksen luotettavuutta erityisesti aineiston keruun osalta, sillä suoritin ensimmäistä kertaa haastattelut. Aineiston keruun luotettavuutta olisi voinut lisätä esimerkiksi järjestämällä harjoitteluhaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2001).

Seuraavaksi tarkastelen mahdollisia jatkotutkimushaasteita ja mieleeni tulleet kysymyksiä. Alun perin tavoitteenani oli saada videolle tilanteita, joissa varhaiskasvattajat puuttuvat lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tämä kuitenkin kariutui siihen, etten saanut kaikilta vanhemmilta lupaa videoimiseen. Videota olisi voinut hyödyntää varhaiskasvattajien haastatteluissa, jolloin olisi saanut mukaan heidän oman toimintansa reflektoinnin. Lisäksi videoiden avulla olisi päästy paremmin niihin syihin ja perusteluihin, minkä vuoksi varhaiskasvattaja toimi tietyllä tavalla. Tämä olisi varmasti ollut myös varhaiskasvattajille itselleen hyvä itsensä kehittämisen keino.

Toisena jatkotutkimushaasteena tuon esille pedagogisten ratkaisujen tutkimisen, kuten pienryhmätoiminnan, joka näyttäytyi yhtenä merkityksellisimpänä

tekijänä aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä. Pienryhmätoiminta itsessään on varhaiskasvatuksessa varsin tuttu toimintamalli, mutta tutkimuksia aiheeseen liittyen on varsin vähän. Olisi hyvä saada tietoa siitä, millainen pienryhmätoiminta olisi toimivin ja tehokkain aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä.

Viimeisenä jatkotutkimushaasteena näkisin varhaiskasvattajien koulutuksellisen näkökulman. Tässä tutkimuksessa en lähtenyt anonymiteettisuojaan vuoksi erittelemään varhaiskasvattajia ammattinimikkeensä tai koulutustaustansa näkökulmasta. Lisäksi tarvittaisiin suurempaa otantaa selvittämään esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: millaisia eroja aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisessa ja taustalla olevissa periaatteissa on hoitajilla, sosionomeilla ja yliopiston käyneillä? Millaisia valmiuksia nämä eri koulutukset antavat aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisessa ja sen ehkäisemisessä?



## LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 7.4.2017.  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1>
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet – Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, M-L. 2015. Kun lapsi satuttaa. Opettaja -lehti. 9.10.2015.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen –tukitoimet ja suoriutuminen. Tutkimuksia 270. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS Kustannus, 260–273.
- Archer, J. 2001. A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10 (2), 267–271.
- Aubrey, C. & Ward, K. 2013. Early years practioners' views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioral Difficulties* 18 (4), 435–447.
- Bierman, K. L. & Motamedi, M. 2015. SEL programs for preschool children. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford press, 135–150.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. 1990. Psykologisia tutkimuksia naissukupuolen aggressiivisuudesta III : tyttöjen ja poikien suoran ja epäsuoran aggression kehitystrendejä. *Naistutkimus*, (3), 4–15.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 2002. Sosiaalinen älykkyys – empatia = epäsuora aggressio? *Psykologia*, (2), 163–170.
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A. & Rivers, S. E. 2015. Applying theory to the development of approaches to SEL. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford press, 20–32.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationship in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46 (4), 367–391.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.

- Cacciatore, R. 2010. Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään. Helsinki: Väestöliitto.
- Cacciatore, R., Riihonen, R. & Tuukkanen, K. 2013. Ammatilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 21–40.
- Card, N. A. & Little T. D. 2006. Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development* 2006, (30), 466–480.
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and behavioral disorders. Theory and practice. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Curby, T., Grimm, K.J. & Pianta, R.C. 2010. Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373–384.
- Curby, T.W., Locasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. 2009. The Relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20 (2), 346–372.
- Curtis, P., Kaiser, A., Estabrook, R. & Roberts, M. 2019. The longitudinal effects of early language intervention on children's problem behaviors. *Child Development*, 90 (2), 576–592.
- Dodge, K. A. & Crick, N. R. 1990. Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin* 16 (1), 8–22.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R., & Greenberg, M.T. 2007. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67–91.
- Downer, J. Sabol, T.J. & Hamre, B. 2010. Teacher-Child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21 (5), 699–723.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–44.
- Fields, B. 2012. Getting the balance right: The challenge of balancing praise and correction for early school years children who exhibit oppositional and defiant behavior. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 24–28.
- Fröjd, S., Mansikka, L., Ahonen, M., Ahonen, J. & Kaltiala-Heino, R. 2008. Oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 6/2008. Tampere.
- Gebbie, D.H., Ceglowski, D., Taylor, L.K. & Miels, J. 2012. The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal* 40, 35–46.
- Gjerstad, E. 2015. Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hogrefe Psykologien Kustannus Oy 2015. Viitattu 7.12.2017.  
<http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/>.
- Huesmann, L. R. 1988. An information processing model for the development of aggression. *Aggressive behavior* 14, 13–24.
- Jambon, M. & Smetana, J. 2018. Self-reported moral emotions and physical and relational aggression in early childhood: A social domain approach. University of Rochester. *Child Development*, Nd., 1–16. Viitattu 7.9.2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.13174>.
- Kaltiala-Heino, R. 2013a. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47–67.
- Kaltiala-Heino, R. 2013b. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 71–107.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Helsinki: PS-Kustannus.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 9. painos. New Jersey: Pearson.
- Kaukonen, H-M. 2015. Päiväkotien piina: Lapset lyövät ja käyvät päälle – Neuropsykologi selittää miksi. *Seuran uutiset* 26.4.2015. Viitattu 4.6.2019.  
<https://seura.fi/asiat/tutkivat/paivakotien-piina-lapset-lyovat-ja-kayvat-paalle-neuropsykologi-selittaa-miksi/>

- Keat, J.B. 2008. Decreasing child defiance: is inquiry indispensable? *Early Childhood Education Journal*, 36, 155–160.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi: miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19-45.
- Kokko, K. 2010. Aggressiivisuus persoonallisuuteen liittyvänä toimintatapana. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159–175.
- Komi, T. 2018. Nyt mä suutun! *Lastentarha* 4/2018, 15–17.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhteiden taidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä *Studies in Humanities* 221. Väitöskirja.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.
- Lehtinen, A. -R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lemerise, E. A. & Dodge, K. A. 2008. The Development of anger and hostile interaction. Teoksessa M. Lewis, J. Haviland-Jones & L.F. Barrett (toim.). 2008. *Handbook of Emotions*. 3. painos. New York: Guilford Press, 730–741.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Gaudeamus.
- Malminen, U. 2017. Päiväkoti palkkaa psykiatrisen sairaanhoitajan – lasten aggressiivinen käytös lisääntynyt. *Ylen uutiset* 2.11.2017. Viitattu 5.12.2017. <https://yle.fi/uutiset/3-9912464>.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, D. & Early, D.M. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 4. painos. Helsinki: International Methelp.

- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 177–193.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J. M. 2009. A Longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80 (3), 828–842.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Helsinki: PS-Kustannus, 58–85.
- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-Kustannus, 15–26.
- Nurmi, P. & Schulman, M. 2013. Trauman synnyttämä viha. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–170.
- OAJ, 2018. Opettajien ammattijärjestön työolobarometri 2018 -julkaisu. OAJ:n julkaisusarja 4:2018. Viitattu 4.6.2019. [https://www.oaj.fi/globalasets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalasets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children: conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom, S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children. Risk, disability & intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 3–29.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Ostrov, J. & Bishop, C. 2008. Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multi-informant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99 (4), 309–322.
- Papilio 2015. Lehdistötiedote: Tunteet tutuiksi ja siivet kantamaan - Papilio-ohjelma lasten sosio-emotionaalisten taitojen tukemisessa ja käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä. Viitattu 7.12.2017. <https://www.papilio.de/papiliosta.html>.
- Papilio N.d. Papiliosta. Viitattu 7.12.2017. <https://www.papilio.de/papiliosta.html>.
- Pascual-Sagastizabel, E., Del Puerto, N., Cardas, J., Sánchez-Martin JR., Vergara, Al. & Azurmendi A. 2019. Testosterone and cortisol modulate the effects of empathy on aggression in children. *Psychoneuroendocrinology*, May 103, 118–124.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Pihlaja, P. & Kontu, E. 2001. Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministerin julkaisuja No. 14. Viitattu 7.4.2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70072/tahdella.pdf?sequence=1>.
- Pihlaja, P. 2005. Arviointi ja kasvatuksen suunnittelu. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 153–191.
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000. Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12 (2), 115–122.
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. 2006. Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, January/March 2006, 19 (1), 25–35.
- Pulkkinen, L. 2010. Lapsesta aikuiseksi, mutta miten ja millaiseksi? – Kehityksellinen ja yhteiskunnallinen näkökulma persoonallisuuteen. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 323–339.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Smallwood, K., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26.
- Riihonen, R. 2013. Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen. Ammattikasvattajan kielletyt tunteet. Helsinki: Väestöliitto, 41–46.
- Rosenthal, M-K. 2010. "Learning to live together": Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 223–240.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.
- Röning, T. 2013. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-Kustannus, 149–161.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Helsinki: PS-Kustannus.
- Schulman, M & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.

- Silver, C. & Harkins, D. 2007. Labeling, affect, and teachers' hypothetical approaches to conflict resolution: An Exploratory study. *Early Education and Development* 18 (4), 625–645.
- Sinkkonen, J. 2012. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Stanulis, R.N. & Manning, B.H. 2002. The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 30 (1), 3–8.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Thelen, P. & Klifman, T. 2011. Using daily transition strategies to support all children. *Young Children*, July 2011, 92–98.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22, 387–398.
- Työterveyslaitos 2015. Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa. Työterveyslaitos ja OAJ tiedottavat 26.1.2015. Viitattu 8.3.2017 <http://news.cision.com/fi/tyoterveyslaitos/r/stop-vakivallalle-kouluissa-ja-paivakodeissa,c9712030>.
- Underwood, M., Galen, B. & Paquette, J. 2001. Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10 (2), 248–266.
- Verhoef, R., Alsem, S., Verhulp, E. & De Castro, B. 2019. Hostile intent attribution and aggressive behavior in children revisited: A meta-analysis. *Child Development*, 2019, Nd., 1–23. Viitattu 9.7.2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13255>.
- Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 2006 (3), 18–22.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks : Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Väitöskirja.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research Reports 72.
- Wahl, K. & Metzner, C. 2011. Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 344–355.

- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. 2001. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30, 283–302.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning: Past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford press, 3–19.
- Whittaker, J.E.V. & Harden, B.J. 2010. Beyond ABCs and 123s: Enhancing teacher-child relationship quality to promote children's behavioral development. *NHSA Dialog*, 13 (3), 185–191.



# LIITTEET

## Liite 1. Haastattelun runko

### Alkukysymykset

- Mikä on ammattinimikkeesi ja koulutustaustasi?
- Kuinka pitkään olet ollut töissä varhaiskasvatusalalla?
- Kuinka pitkään olet ollut töissä tässä ryhmässä?

### Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen

- Millainen käyttäytyminen on mielestäsi aggressiivista?
- Millaista lapsen aggressiivista käyttäytymistä kohtaat työssäsi?
- Keneen/Keihin lapsen aggressiivinen käyttäytyminen kohdistuu?
- Minkä verran kohtaat lapsen aggressiivista käyttäytymistä työssäsi?
- Millaisia syitä aggressiivisen käyttäytymisen taustalla on?
- Millaisissa tilanteissa aggressiivista käyttäytymistä esiintyy eniten?
- Millaisia tunteita lapsen aggressiivinen käyttäytyminen herättää sinussa?
- Millainen merkitys lapsen aggressiivisella käyttäytymisellä on työmotivaatioon ja hyvinvointiin?

### Pedagogiset käytännöt

- Millä pedagogisilla käytännöillä (siirtymätilanteet, pienryhmät yms.) otatte ryhmässänne huomioon aggressiivisen käyttäytymisen?
- Tuetaanko aggressiivisesti käyttäytyvää lasta kasvatuksellisin keinoin (esim. tunnetaidot, sosiaaliset taidot)? Miten tuetaan ja millaisissa tilanteissa?
- Käsitelläänkö lapsen kanssa tilanne jälkikäteen? Miten se käsitellään?
- Käsitelläänkö tilanteita kasvattajien kesken? Miten käsitellään?
- Käsitelläänkö tilanteita vanhempien kanssa? Miten käsitellään?
- Onko kasvattajien kesken sovittu toimintatavoista kohdata aggressiivista käyttäytymistä? Millaisia asioita olette sopineet?
- Millä tavalla aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamistilanteet ovat sujuneet?

### Varhaiskasvattajan toiminta

- Miten toimit kohdatessasi lapsen aggressiivista käyttäytymistä?
- Millaisia periaatteita ja arvoja löytyy toimintasi taustalta?

- Millaisia ammatillisia edellytyksiä koet omaavasi lapsen aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamiseen? Millaisia asioita koet puuttuvan tai tarvitsevan kehittämistä?
- Millaista tukea kaipaisit aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamiseen?
- Miten aggressiivinen käyttäytyminen tulisi mielestäsi kohdata?
- Millaiseen vuorovaikutukseen pyrit aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa?
- Arvioitko suoriutumistasi tilanteen jälkeen? Miten?
- Millainen toiminta nopeuttaa tilanteen selvittämistä?

**Liite 2. Taulukko ”Miten varhaiskasvattajat toimivat päiväkodin haastavissa tilanteissa aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kanssa?”**

Kokoava käsite	Yläkategoria	Alakategoria	Pelkistetyt ilmaisut
Toimintatavat aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisessa	Ehkäisevät toimintatavat	Tunnetaitojen tukeminen  Toimintakulttuuri  Suunnitteleminen  Työtavat	Tunnekortit Tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen Syli  Yhdessä sovitut toimintatavat Siirtymätilanteiden porrastaminen Lasten jakaminen eri tiloihin Ennakoiminen Tieto lasten sijainnista Lapsikohtaiset ratkaisut  Siirtymätilanteiden suunnitteleminen Päivän toiminnan suunnitteleminen  Pienryhmätoiminta Ikätasoinen toiminta Ohjattu leikki
	Puuttumisen tavat	Fyysiset toimintatavat  Verbaaliset toimintatavat	Paikalle meneminen Eristäminen Rauhoittumissyli Siirtäminen toisaalle Liikkuvuuden rajoittaminen Lähekkäin istuminen Lycra-pussi Trampoliini  Kieltäminen Käskeminen Huutaminen Lohduttaminen Rauhoittelu Ohjaaminen Keskusteleminen
	Tilanteen jälkeiset toimintatavat	Tunnetaitojen tukeminen  Sääntöjen noudattaminen	Tunteiden nimeäminen Oman ja toisen näkökulman pohtiminen Anteeksi pyytäminen Toisenlaisten tapojen miettiminen Omien tunteiden sanoittaminen  Sääntöjen kertominen Kasvattajien yhtenevät säännöt Säännöistä keskusteleminen Oikeuksista keskusteleminen Yhteistyö vanhempien kanssa

		<p>Toiminnalliset menetelmät</p> <p>Toimintatapojen kehittäminen</p> <p>Dialogisuus</p> <p>Reflektointi/ arviointi</p>	<p>Piirtäminen</p> <p>Sosiaaliset tarinat</p> <p>Kuvien katseleminen seuraamuksista</p> <p>Toimintatapojen muuttaminen</p> <p>Uusien ratkaisujen miettiminen</p> <p>Keskusteleminen</p> <p>Syiden kysyminen</p> <p>Vastavuoroisuus</p> <p>Kuunteleminen</p> <p>Seurauksista keskusteleminen</p> <p>Syy-seuraus-suhteista keskusteleminen</p> <p>Ymmärrykseen pyrkiminen</p> <p>Avoimuus</p> <p>Tilanteiden läpi käyminen lapsen, vanhempien ja tiimin kanssa</p> <p>Syiden pohtiminen</p> <p>Toimintatapojen sopivuuden arviointi</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Liite 3. Taulukko ”Millaisten periaatteiden pohjalta varhaiskasvattajat toimivat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa?”**

Kokoava käsite	Yläkategoria	Alakategoria	Pelkistetyt ilmaukset
Kohtaamisen periaatteet	Vuorovaikutustaidot	Hyvään pyrkimisen periaatteet	Läsnäolo Lapsen parasta ajatteleminen Hyvään pyrkiminen Lähimmäisen rakkaus Sylin antaminen Lempeyden ja tiukkuuden yhdistelmä
		Dialogisuuteen pyrkimisen periaatteet	Kaikkien kanssa toimeen tuleminen Erilaisuuden hyväksyminen Toisen sietäminen Lapsen kuulluksi tuleminen Vastavuoroisuus
	Yhteisöllisyys	Tasavertaisuuteen pyrkimisen periaatteet	Tasapuolisuus Yksilöllisyyden kunnioittaminen Toisen kunnioittaminen Ymmärtäminen
		Ryhmässä toimimisen periaatteet	Nollatoleranssi väkivallalle Fyysinen ja henkinen koskemattomuus Rehellisyys Luotettavuus Väärän ja oikean opettaminen Tilan antaminen Ohjaava kasvatus Avoimuus

**Liite 4. Taulukko ”Millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen kohtaamisessa?”**

Kokoava käsite	Yläkategoria	Alakategoria	Pelkistetyt ilmaukset
Tunteet ja ajatukset aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisessa	Myönteiset tunteet	Oma hyvinvointi	Oma jaksaminen Oma tunnesäätely Mielenkiintoisuus Haasteet motivoivat
		Hoivan tunteet	Hyvän näkeminen Auttamisen tarve Ymmärtäminen Lasten tunnetaitojen puuttuminen ja käyttäytymisen syyt mietityttävät
	Haastavat tunteet	Kielteiset tunteet	Hermostuminen Kiukku Kuohuminen Vihastuminen Inho Suru Ärtymys Turtuminen Kärsivällisyyden koetteleminen
		Vaativuus	Haastavuus Keinottomuuden tunne Avuttomuuden tunne Epäonnistumisen kokemus Epätoivo Huonouden kokemus Oman kiukun nieleminen Tunteiden sulkeminen

	<b>Ammatillisuus</b>	<b>Ammattitaito</b>  <b>Ammatillinen kehittyminen</b>  <b>Työmotivaatio</b>	<p> <b>Ammatillisuuden säilyttäminen</b>  Asioiden selvittäminen ja auki puhuminen  Iän tuoma joustavuus  Huolettomuus </p> <p> Haasteista nauttiminen  Omien toimintatapojen reflektointi  Muutosten tekeminen toimintamalleissa  Kokemuksen tuomat näkökulmat ja taidot </p> <p> Kuormittuminen  Työilon väheneminen  Jaksamisen huonontuminen  Motivaation huonontuminen </p>
--	----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Liite 5. Tutkimuslupapyyntö vanhemmille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus

Essi Koskinen

### Tutkimuslupapyyntö vanhemmille tutkimushankkeesta ”Varhaiskasvattajien kokemuksia lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä”

Suuritan pro gradu -tutkielmani Jyväskylän yliopistossa, varhaiskasvatuksen oppiaineessa ja kiinnostukseni kohdistuu varhaiskasvattajien kokemuksiin päiväkodin haastavista tilanteista, jotka sisältävät lapsen aggressiivista käyttäytymistä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvattajat toimivat kohdatessaan lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, miten varhaiskasvattajat kokevat lapsen aggressiivisen käyttäytymisen, eli millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat näissä kohtaamisissa. Lapsenne päiväkotiryhmän kasvattajat ovat lupautuneet osallistua tutkimushankkeeseen. Haastattelen päiväkotiryhmän kasvattajia ja lisäksi käyn päiväkotiryhmässä havainnoimassa ryhmän arkea ja siellä esiintyviä haastavia tilanteita. Tämä havainnointi toteutetaan siten, että videokuvaan ryhmän toimintaa ja lisäksi kirjaan havaintojani tietokoneelle siten, että lasten nimiä ei missään vaiheessa kysytä tai kirjata, vaan havainnot sisältävät vain numerotunnisteen ja tiedon siitä, onko kyseisessä tilanteessa havainnoitu lapsi tyttö vai poika. Pyydänkin teiltä nyt lupaa, että lapsenne voisi olla osallisena tässä tutkimuksessa.

Essi Koskinen

essi.r.h.koskinen@student.jyu.fi

050-492 8315

Ohjaaja Merja Koivula

merja.e.koivula@jyu.fi

040-805 4657

Leikkaa ja palauta päivä-

kotiin, kiitos!

### Tutkimuslupa

Lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua varhaiskasvattajien toimintaa päiväkodin haastavissa tilanteissa selvittävän tutkimuksen tekemiseen (rastita suostumuksesi mukaan):

- Lastani saa havainnoida nimettömänä ja hänen toimintaansa saa dokumentoida päiväkodissa toiminnan aikana
- Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen
- Lastani saa videokuvata päiväkodin toiminnan aikana

Etelä-Pohjanmaalla \_\_\_\_\_.\_\_\_\_.2017 \_\_\_\_\_ (allekirjoitus)



## Liite 6. Tutkimuslupapyyntö varhaiskasvattajille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus

Essi Koskinen

### Tutkimuslupapyyntö päiväkotiryhmän varhaiskasvattajille tutkimushankkeesta ”Varhaiskasvattajien kokemuksia lasten aggressiivisesta käyttäytymisestä”

Suoritan pro gradu -tutkielmani Jyväskylän yliopistossa, varhaiskasvatuksen oppiaineessa ja kiinnostukseni kohdistuu varhaiskasvattajien kokemuksiin päiväkodin haastavista tilanteista, jotka sisältävät lapsen aggressiivista käyttäytymistä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvattajat toimivat kohdatessaan lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, miten varhaiskasvattajat kokevat lapsen aggressiivisen käyttäytymisen, eli millaisia ajatuksia ja tunteita kasvattajat kokevat näissä kohtaamisissa. Haastattelen päiväkotiryhmän kasvatustajia ja lisäksi käyn päiväkotiryhmässä havainnoimassa ryhmän arkea ja siellä esiintyviä haastavia tilanteita. Tämä havainnointi toteutetaan siten, että videokuvaan ryhmän toimintaa ja lisäksi kirjaan havaintojani tietokoneelle siten, että kasvattajien ja lasten nimiä ei missään vaiheessa kirjata ylös, vaan havainnot sisältävät vain numerotunnisteen. Pyydänkin teiltä nyt lupaa, että voisitte osallistua tähän tutkimukseen.

Essi Koskinen

essi.r.h.koskinen@student.jyu.fi

050-492 8315

Ohjaaja Merja Koivula

merja.e.koivula@jyu.fi

040-805 4657

Leikkaa

#### Tutkimuslupa

Minä, \_\_\_\_\_ osallistun varhaiskasvattajien toimintaa päiväkodin haastavissa tilanteissa selvittävän tutkimuksen tekemiseen. Sitoudun siihen, että toimintaani saa havainnoida ja videokuvata lapsiryhmän arjessa ja osallistun tutkimushaastatteluuun. Näin saatuja aineistoja saa käyttää tutkimuksessa ja sen tulosten raportoinnissa.

Etelä-Pohjanmaalla \_\_\_\_\_ .4.2017 \_\_\_\_\_ (allekirjoitus)