

"Se on semmoinen liima, joka meitä yhdistää siinä työssä"

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia
pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä**

Essi Härmä ja Minttu Sutinen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Härmä Essi & Sutinen Minttu. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua + 1 liite.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Vaikka kiintymystä on tutkittu paljon lapsen näkökulmasta, aikuisen kokema kiintymys lasta kohtaan on hyvin vähän tutkittu aihe. Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuoda lisätietoa toistaiseksi vähän tutkitusta aiheesta ja olla herätelmissä keskustelua kiintymyksen tarpeellisuudesta ja merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajan työssä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää varhaiskasvatuksen opettajaa. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittavat, että kiintymyksen syntyyn vaikuttavia tekijöitä koetaan olevan lapsen piirteet, lapsen kasvussa tukeminen, yhdessä vietetty aika sekä vuorovaikutussuhteen laatu. Opettajat kuvaavat kiintymystä sen syntymisen kahtiajakoisuudella, vuorovaikutuksellisena kiintymyksenä sekä kiintymyksenä ammatillisuuden rajoissa. Kiintymyksen merkitystä kuvataan kolmen eri näkökulman kautta, joita ovat kiintymys työn merkityksellistäjänä, kiintymyksen merkitys lapsen kehitykselle sekä kiintymyksen välttämättömyys kasvatusalalla. Luopumisen kokemuksia puolestaan kuvataan ammatillisen otteen, tunteiden ilmenemisen ja käsittelemisen sekä opettaja-lapsisuhteen merkityksellisyyden kautta. Tämän tutkimuksen valossa kiintymys näyttäytyy merkityksellisenä varhaiskasvatuksen opettajan työssä ja sen koetaan vaikuttavan muun muassa työssä jaksamiseen ja oman työn arvostamiseen. Kiintymys nähtiin myös lapsen kannalta merkityksellisenä.

Asiasanat: pedagoginen suhde, kiintymys, kiintymyssuhde, opettaja-lapsisuhte

SISÄLTÖ

| | |
|---|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 KIINTYMYKSEN KÄSITTEENÄ | 6 |
| 3 OPETTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN KIINTYMYSSUHDE | 9 |
| 3.1 Pedagoginen suhde..... | 9 |
| 3.2 Pedagoginen rakkaus..... | 11 |
| 3.3 Yksityisyyden ja ammatillisuuden rajat..... | 13 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 15 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset | 15 |
| 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa | 15 |
| 4.3 Tutkimukseen osallistujat | 16 |
| 4.4 Tutkimusaineiston keruu | 16 |
| 4.5 Aineiston analyysi..... | 17 |
| 4.6 Eettiset ratkaisut | 20 |
| 5 TULOKSET | 22 |
| 5.1 Kiintymyksen kuvailu | 22 |
| 5.2 Kiintymyksen merkitys | 26 |
| 5.3 Opettajien näkemyksiä kiintymyksen syntyyn vaikuttavista tekijöistä | 29 |
| 5.4 Luopumisen kokemukset..... | 33 |
| 6 POHDINTA | 38 |
| 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 38 |
| 6.2 Tutkimuksen arviointi | 43 |
| 6.3 Jatkotutkimusaiheet | 45 |
| LÄHTEET | 46 |
| LIITTEET | 49 |

1 JOHDANTO

Olellainen osa opettajan työtä on sen emotionaalinen ulottuvuus. Perinteisesti opettajan on odotettu hallitsevan sekä opetustilanteita että tunteitaan järjellä. (Riley 2011, 43; Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 159.) Sivuuttamalla tai kieltämällä opettajan tunteet, tullaan samalla kuitenkin sivuuttaneeksi ja kieltäneeksi hänen koko ihmisyytensä ja aito oma itsensä työympäristöstä. (Riley 2011, 41). Tässä tutkimuksessa halusimme tuoda opettajan äänen ja kokemuksen esille. Kõmmme, että on tärkeää huomioida ne tunteet, joita opettajalla voi työssään herätä ja tarkastella millaisia merkityksiä tunteille annetaan.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Opettajan näkökulma kiintymykseen, sen huomioiminen ja käsittely ovat jääneet vähemmälle huomiolle, eikä aihetta ole toistaiseksi tutkittu varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Saadaksemme opettajien äänen kuuluville, haastattelimme seitsemää varhaiskasvatuksen opettajaa käyttäen puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, jolloin opettajilla oli mahdollisuus kertoa suhteellisen vapaasti ja omin sanoin kiintymyksen kokemuksistaan. Riley (2011, 65) toteaa aikaisempien tutkimusten tulosten osoittavan kiintymyksen merkityksen opetustilanteissa, mutta tutkimusnäyttöä ei ole siitä, kuinka opettajat itse kokevat kiintymyksen.

Vaikka omassa tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita erityisesti opettajasta ja hänen kokemastaan kiintymyksestä, ei kiintymyssuhdetta voida käsitellä huomioimatta lapsen osuutta. Vuorovaikutussuhde on aina kahden ihmisen välinen, minkä vuoksi on syytä tarkastella asiaa lyhyesti myös lapsen näkökulmasta. Kiintymyssuhteen vaikutukset ja hyödyt lapselle ovat olleet monen tutkijan kiinnostuksen kohteena. Aikuisen ja lapsen välisellä turvallisella suhteella on todettu olevan vaikutusta lapsen kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen etenemiseen (Rusanen 2012.) Turvallisella kiintymyssuhteella on todettu olevan yhteyttä esimerkiksi lapsen tunnetaitoihin, leikkimiskykyyn, sosiaaliseen joustavuuteen, muistitoimintoihin sekä oppimiseen (Kanninen &

Sigfrids 2012, 32). Vaikka kiintymyssuhteen myönteisistä vaikutuksista lapsen kehitykseen on laajaa empiiristä näyttöä, on kasvatustieteen ammattilaisilla todettu olevan puutteellista teoreettista tietoa siitä, kuinka toimia, jotta turvallinen kiintymyssuhde voi muodostua (Rusanen 2012). Tutkimuksemme avulla voidaan saada lisää tietoa kiintymyksestä kokemuksena ja ilmiönä, ja näin ollen auttaa esimerkiksi kiintymyksen tunteen tunnistamisessa sekä sen käsittelyssä. Lisäksi tämä tutkimus voi auttaa kasvatustieteen ammattilaisia ymmärtämään, millaiset tekijät voivat vaikuttaa kiintymyksen syntymiseen ja sen myötä, miten kasvattaja itse voi rakentaa turvallista kiintymyssuhdetta.

2 KIINTYMYS KÄSITTEENÄ

Tässä luvussa käsittelemme *kiintymyksen* määrittelyä ja sen osatekijöitä. Lisäksi käsittelemme *kiintymyssuhdeteoriaa* lyhyesti yleisellä tasolla, mutta keskittyen erityisesti aikuisen kiintymyksen näkökulmaan.

Suomenkielisessä käsitteistössä puhutaan rinnakkain *kiinnittymisestä*, *kiintymyksestä* ja *kiintymyssuhteesta*. Näille kaikille yläkäsitteenä on kiintymyssuhdeteoria, johon palaamme myöhemmin tässä luvussa. Kiinnittymisellä tarkoitetaan vauvan varhaista leimaantumista vanhempinsa ja se ei välttämättä sisällä myönteisiä tunteita. Kiintymys puolestaan tapahtuu vähitellen myöhemmissä kehitysvaiheissa ja se sisältää enemmän tai vähemmän positiivisia tunteita. (Sinkkonen & Kalland 2003, 10.) Yleensä kiintymys viittaa pysyvään tunnepitoiseen siteeseen tiettyjen ihmisten välillä (Bartholomew 1990, Männikön 2001, 10 mukaan). Joskus kuitenkin kiintymys voi olla väliaikaista, ja kuten Howes & Spieker (2018) toteavat, opettajat voivat olla toissijaisia kiintymyksen kohteita, vaikka suhde on määraaikainen ja kohtalaisen lyhyt. Tämä johtuu siitä, että suhteen pitkäkestoisuus ei ole niin merkittävää, kuin se, että yhdessä vietetty aika toistuu säännöllisesti ja että lapsi pystyy luottamaan opettajansa pysyvyyteen. Niinpä tutkimuksemme voidaan puhua kiintymyksestä, vaikka kiintymyksen kesto ja pysyvyys vaihtelevatkin opettaja-lapsisuhteessa.

Kiintymykseen katsotaan kuuluvan seuraavat tekijät: 1. Kiintymyksen kohteena on tietty henkilö. 2. Suhde on emotionaalisesti tärkeä. 3. Tavoitteena on yhteyden ylläpitäminen toiseen ihmiseen. 4. Vastentahtoinen erossa olo aiheuttaa ahdistumista. 5. Tyypillistä on turvan, hyvänolon ja lohdun etsiminen. 6. Henkilöiden välinen suhde on pysyvä tai jatkuva (Bowlby & Ainsworth, Hughe-sin 2011, 19 mukaan). Tämä eroaa edellä mainitusta Howesin & Spiekerin (2018) määritelmästä, jonka mukaan suhde voi kuitenkin olla väliaikainen, kun on kyse opettaja-lapsisuhteesta. Pohdinnanarvoista on, kuinka hyvin nämä kiintymyksen osatekijät pätevät, kun on kyse varhaiskasvatuksen kontekstista.

Kiintymyssuhdeteoria on yläkäsite kaikille tärkeille vuorovaikutussuhteille läpi elämän (Sinkkonen & Kalland 2003, 10). Kiintymyssuhdeteorian pääajatus on, että pieni lapsi pyrkii kiinnittymään aktiivisesti päivittäiseen hoitajaansa sekä pitämään läheisyyttä ja yhteisyyttä äitiinsä tai primaarihoitajaansa (Hautamäki 2012, 30). Nykytiedon valossa selvää on se, että lapsen kiintymys kohdistuu niihin henkilöihin, jotka pitävät hänestä huolta ja vastaavat hänen tarpeisiinsa (Rusanen 2012). Tunnesiteen pohjalta muodostuu kiintymysmalli, joka on pysyvä käyttäytymismalli erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa ihminen kokee uhkaa. Aikuisen toiminnalla suhteessa lapseen on olennainen merkitys tämän mallin kehittymisessä. (Rusanen 2011, 27.) Se, miten lapsen tarpeisiin vastataan uhkatilanteissa, rakentaa pohjan lapsen ja aikuisen kiintymykselle. Varhaisten hoitajien kanssa rakennetut kiintymysmallit rakentavat perustan kaikille muille suhteille elämässä (Bowlby 1969, 1973, 1980, Männikön 2001, 9 mukaan). Tässä tutkimuksessa tutkimme nimenomaan aikuisen kiintymystä lapseen ja siksi emme käsittele kiintymyssuhdeteoriaa yleisellä tasolla tämän enempää. Merkityksellistä tutkimuksemme kannalta kuitenkin on, että nämä varhaislapsuudessa opitut käyttäytymismallit ohjaavat meitä vielä aikuisuudessakin.

Aikuisten kiintymystä on tutkittu kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta erityisesti parisuhteen kautta. Ihmisellä on tarve tuntea olevansa sidoksissa tärkeään henkilöön läheisesti ja emotionaalisesti, ja tarve jatkuu koko elämän ajan (Bowlby 1988a, Dianen & Cohenin 2005, 10 mukaan). Yksilön toiminta kiintymyksen suhteen on erilaista eri ikäkausina: siinä missä lapsi pyrkii pysymään lähellä vanhempia ja kokemaan sen kautta turvallisuutta, alkaa ihminen vanhelessaan muodostamaan merkittävämpiä siteitä ikäistensä kanssa. (Diane & Cohen 2005, 10.) Hazanin & Zeifmanin (1994) mukaan kiintymyssuhteiden odotetaan olevan aikuisuudessa vastavuoroisempia kuin lapsuudessa, ja näiden suhteiden oletetaan muodostuvan pääosin intiimeissä suhteissa (Männikkö 2001, 12).

Lapsuudessa tarpeisiin vastaamisen kautta muodostuneet kiintymystyyliä näkyvät myös aikuisuudessa. Aikuisten kiintymyssuhteet voivat olla laadultaan joko turvallisia tai turvattomia. Hazan & Shaver (1987) kiteyttävät aikuisuuden kiintymystyyliä kolmeen eri kategoriaan. *Turvallisessa kiintymystyyliä* voidaan

luottaa toisiin ihmisiin, hakea tukea ja heittäytyä toisen varaan. *Välttelevässä kiintymystyylissä* pyritään välttämään intiimiyttä ja koetaan läheisyys helposti epä-mukavana. Yksilö haluaa mieluummin selviytyä yksin omin neuvoin, koska ei voi olla varma, voiko luottaa toisiin. Tunteista puhuminen on vaikeaa ja asioita lähestytään järkiperaisesti. *Ristiriitaisessa kiintymystyylissä* yksilö pelkää usein, että kumppani ei rakasta häntä, eikä halua pysyä hänen luonaan. Yksilö haluaisi ikään kuin sulautua toisiin ihmisiin, joka saattaa pelästyttää heidät pois luotaan. (Sinkkonen 2019, 103.)

Vaikka aikuisen kiintymyssuhdetutkimus keskittyikin suurimmaksi osaksi parisuhteen näkökulmaan, aikuiset muodostavat myös erilaisia suhteita vanhempiinsa, puolisoihin, ystäviin, kollegoihin ja lapsiin. Näiden suhteiden merkitys ja määrä vaihtelevat, samoin kuin reaktiot uhka- ja menetystilanteissa. (Männikkö 2001, 12.) Kun kiintymyssuhde on muodostunut, se näkyy yksilön *kiintymyskäyttäytymisenä* tiettyä henkilöä kohtaan aktivoiden samalla kiintymysjärjestelmän (Männikkö 2001, 11). Aikuisuudessa kiintymyskäyttäytyminen näyttää yksilön jatkuvana haluna löytää läheisiä ihmisiä ja säilyttää ne, jotka hänellä jo on (Berman & Sperling 1994, Männikön 2001, 12 mukaan). Aikuisen kiintymyskäyttäytyminen on vaihtelevampaa kuin lapsuudessa, ja aikuinen voi ohjata reaktioita ja toimintaansa, kun kiintymysjärjestelmä aktivoituu (Berman & Sperling 1994, Männikön 2011, 12 mukaan). Aikuisten kiintymyskäyttäytymisen tutkimisessa ongelmallista on, että aikuiset ovat oppineet hallitsemaan kiintymyskäyttäytymistään ja sitä voidaan havainnoida kunnolla vain jaksoittain stressin tai kriisin aikana, jolloin kiintymyskäyttäytyminen ilmenee selkeimmin (Riley 2011, 52). Yksilön kiintymystyyli ohjaa muun muassa sitä, miten helppoa on muodostaa ja säilyttää läheisiä kiintymyssuhteita sekä sitä, miten yksilö reagoi erottamiseen tai menetykseen (Berman & Sperling 1994, Männikön 2011, 12 mukaan). Pääluvussa 2 käsitelimme kiintymystä yleisellä tasolla, mutta seuraavaksi tarkastelemme kiintymystä nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa.

3 OPETTAJAN JA LAPSEN VÄLINEN KIINTYMYS-SUHDE

Tässä luvussa määrittelemme ensin tutkimuksemme kannalta keskeisen käsitteen *pedagoginen suhde* ja sen ominaispiirteet. Lisäksi nostamme esille aiempaa tietoa koskien pedagogisessa suhteessa ilmenevää kiintymystä. Kappale 3.2 keskittyy kuvaamaan välittämisen pedagogiikkaan liittyvää *pedagogisen rakkauden* käsitettä. Kappaleessa 3.3 nostamme esille vielä yksityisyyden ja ammatillisuuden rajat pedagogisessa suhteessa.

3.1 Pedagoginen suhde

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta käytetty usein käsitettä *pedagoginen suhde* (Van Manen 1991, 30-32, Uiton 2011, 31 mukaan). Pedagogisesta suhteesta puhuttaessa lapsesta on käytetty sanaa oppilas, mutta käytämme tutkielmassamme sanaa lapsi, sillä olemme kiinnostuneita erityisesti opettajan ja lapsen välisestä suhteesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Opettaja-lapsisuhteesta on havaittu yhtäläisyyksiä vanhemman ja lapsen väliseen kiintymyssuhteeseen, mutta erityistä pedagogiselle suhteelle on siihen sisältyvä tietynlainen etäisyys (Sinkkonen 2019, 80; Van Manen 1991, 30-32, Uiton 2011, 31 mukaan.) Vaikka kyse on ihmisten välisestä suhteesta, on pedagoginen suhde aina väliaikainen ja tarkoituksellinen sisältäen erilaisia velvoitteita ja tavoitteita. (Uitto 2011, 33.)

Pedagogiselle suhteelle on ominaista asymmetria, millä viitataan suhteen osapuolten erilaiseen asemaan. Opetustapahtumaan sisältyy tavoitteita ja niistä johdettuja sisältöjä, joissa opettajan asema vaatii sisällön hallitsemista ja lapsen asema pyrkimyksen tämän sisällön hallitsemiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö suhde voisi olla demokraattinen tai tasa-arvoinen. (Kansanen 2004, 75.) Oleellista on myös huomioida, että pedagoginen suhde, vaikkakin kahden ihmisen välinen ja henkilökohtainen, muotoutuu muiden suhteiden keskuudessa,

sillä opettaja on samanaikaisesti pedagogisessa suhteessa myös muiden ryhmänsä lasten kanssa (Uitto 2011, 33).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ei käsitettä pedagoginen suhde sellaisenaan löydy, mutta vuorovaikutussuhteen henkilöstön ja lasten välillä edellytetään olevan vastavuoroinen ja kunnioittava. Suhteen tulisi sisältää myönteistä kosketusta, läheisyyttä ja tunnepohjaista välittämistä. Pyrkimyksenä on välittää lapselle tunne, että hän on arvostettu ja ymmärretty. Tärkeää on myös, että lapsi voi kokea olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin. Henkilöstön vastuulla on vuorovaikutussuhteen rakentaminen luottamukselliseksi. Mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lasten välillä ovat pohjana lapsen tuntemiselle. (Opetushallitus 2018, 19,23.) Tiiviit ja pysyvät suhteet ovat tärkeitä, jotta lapsen ja aikuisen välille on mahdollista rakentua kunnollinen luottamus- ja kiintymyssuhde. Aikuisten voimakas vaihtuvuus varhaiskasvatuksen kentällä voidaan nähdä ongelmallisena kiintymyssuhteen kannalta. (Leskisenoja 2019.)

Pedagogisissa suhteissa ilmenevää kiintymystä on käsitelty aiemmin lähinnä lapsen näkökulmasta. Vaikka tutkielmassamme olemme kiinnostuneita erityisesti aikuisen kokemasta kiintymyksestä, on vuorovaikutussuhde aina kahden ihmisen välinen, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella asiaa hieman myös lapsen näkökulmasta. Pysyvissä vuorovaikutussuhteissa on mahdollista, että opettajasta tulee lapselle kiintymyskohde. Lapset eivät kiinny kaikkiin opettajiinsa, mutta mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä herkemmin hän hakee opettajasta kiintymyksen kohdetta. (Sinkkonen 2019, 80.) Jotta kiintymyssuhteen on mahdollista syntyä, vaaditaan opettajalta fyysisistä ja emotionaalista huolenpitoa, pysyvyyttä lapsen elämässä ja emotionaalista panostamista lapseen (Howes 1999, Männikön 2001, 12 mukaan).

Lapsen kokemus siitä, että hän on erityinen läheisilleen, joihin voidaan lukea sekä omaan perheeseen kuuluvat aikuiset että varhaiskasvattajat, on tärkeää (Mattila 2011, 32). Lapset ovat herkkiä havaitsemaan pienistäkin asioista, kuinka aitoa aikuisen välittäminen on (Skinnari 2004, 161). Katse voi toimia merkittävänä tunteiden ja asenteiden välittäjänä, sillä sen kautta voidaan ilmentää toisen ihmisen tärkeyttä, hyväksymistä ja arvokkuutta (Mattila 2011, 27). Varhaiskasva-

tuksessa syntyvä kiintymyssuhde on hyvin pitkälti riippuvaista opettajan sensitiivisyydestä ja olisikin tärkeää, että päiväkodeissa lasta vastassa olisi turvallisia, viisaita ja rakastamaan kykeneviä aikuisia (Skinnari 2011, 296).

3.2 Pedagoginen rakkaus

Pedagoginen rakkaus tarkoittaa kasvattajan hyvää tarkoittavia ajatuksia ja tekoja kasvatettavaa kohtaan sekä luottamusta lapsen kehittymisen mahdollisuuksiin. Pedagoginen rakkaus ei ole riippuvaista lapsen ulkoisista ominaisuuksista, persoonallisuudesta, käyttäytymisestä tai rakkauden vastavuoroisuudesta, vaan se kohdistuu jokaiseen lapseen ilman, että lapsen täytyisi se jotenkin ansaita. (Leskisenoja 2019.) Piirteiden ja ominaisuuksien sijaan rakkaus kohdistuu siihen, mitä toinen ihminen ainutkertaisuudessaan ja ainutlaatuisuudessaan on (Viskari 2003, 163). Leskisenojan (2019) mukaan juuri pedagoginen rakkaus erottaa erinomaisen ja hyvän opettajan toisistaan.

Käsitteenä pedagoginen rakkaus poikkeaa tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena olevasta kiintymyksestä, vaikka molemmissa käsitteissä ollaan välittämisen pedagogiikan äärellä. Pedagoginen rakkaus viittaa opettajan käsitykseen ihmisarvosta ja sen ilmentymisestä käytännön tekoina lasten hyväksi, kun taas kiintymys viittaa tunnepitoiseen suhteeseen, joka kohdistuu tiettyyn henkilöön. Pedagogiseen rakkauteen sisältyy ajatus, että sen tulisi kohdistua kaikkiin lapsiin, kun taas kiintymyksestä puhuttaessa ei automaattisesti voida olettaa, että kiintymys syntyy kaikkiin lapsiin. Käsitteen tarkastelu voi kuitenkin auttaa selvittämään sitä, mitä opettajan kokemasta välittämisestä on aiemmin sanottu.

Pedagoginen rakkaus koostuu eettisestä tekijästä ja luonnonomaisesta rakkaudesta. Luonnonomainen rakkaus pitää sisällään kiintymyksen tunteen lasta kohtaan sekä halun yhdessäoloon ja lapsen suojaamiseen ja ohjaukseen. Luonnonomaisen rakkauden kohdalla tullaan lähemmäksi oman tutkielmamme kiintymys-käsitettä. Eettinen tekijä viittaa opettajan kokemaan kunnioitukseen lapsen persoonaa kohtaan sekä hänen tukeensa lapsen kasvussa ja kehityksessä. (Viskari 2003, 163.) Piironen-Malmin ja Strömbergin (2008, 133) mukaan pedagogiseen rakkauteen sisältyy näkemys siitä, että opettaja välittää lapsesta sen

vuoksi, mitä lapsi nyt on, mutta myös sen vuoksi mitä hänestä voi tulla tulevaisuudessa.

On inhimillistä, että opettaja kokee vuorovaikutuksen toisten lasten kanssa luontevammaksi kuin toisten kanssa (Mattila 2011, 35-36). Opettajan omat lapsuudenkokemukset voivat vaikuttaa siihen, miksi toisista lapsista pitää enemmän kuin toisista. Opettaja saattaa esimerkiksi tunnistaa lapsessa piirteitä, jotka muistuttavat häntä itsestään saman ikäisenä. Toisaalta opettajat saattavat mieltäytyä myös niin sanottuun kapinoivaan lapseen. Usein opettaja muistaa pisimpään nimenomaan ne lapset, jotka ovat eniten koetelleet opettajaa ja joita on sen myötä tullut mietittyä kaikkein eniten. Sen sijaan niin sanotusti kunnolla käyttäytyneet lapset ja jopa aiemmin opettajan suosikkeina pitämänsä lapset, unohtuvat helposti. (Nevalainen & Nieminen 2010, 58-61.)

Opettajan aiemmat kokemukset omasta oppilaan roolistaan käsin ovat myös merkittävänä pohjana sille, miten opettaja itse reagoi työssään lapsiin. Samankaltaisesti kuin ihmisellä on tapana toistaa vanhemmuudessa omilta vanhemmiltaan oppimaansa mallia, myös opettajat opettavat herkästi samoin kuten heitä on aikanaan opetettu. Tällainen mallintaminen on usein hyvin syvään juurtunutta ja tiedostamatonta, jolloin omaan toimintatapaan vaikuttaminen ja sen kehittäminen on vaikeampaa. (Riley 2011, 40.) Omien tunteiden tiedostaminen ja hyväksyminen on tärkeää, jotta ammattilainen osaisi kohdata kaikki lapset myönteisesti ja hyväksyen, myös ne, joiden kanssa vuorovaikutus ei ole niin helppoa (Laursen 2006, 74; Mattila 2011, 35-36). Itsereflektio on tarpeellista, jotta opettaja kykenisi ymmärtämään, mistä hänen omat tunteensa lapsia kohtaan kumpuavat. Turvallinen aikuinen kykenee näkemään, että vastuu hänen omista tunteistaan on aina hänellä itsellään, vaikka ne heräisivät vuorovaikutuksessa lasten kanssa. (Mattila 2011, 63.)

Monet opettajat voivat kokea pelottavaksi tai harmittavaksi, että omien lasten lisäksi pitäisi rakastaa vielä niitäkin lapsia, joiden kanssa työskentelee (Leskisenoja 2019). Toisaalta Piironen-Malmin ja Strömbergin (2008, 7,13) tutkimuksesta käy ilmi, että monien kasvattajien on luontevaa puhua kiintymyksestä ja jopa rakkaudesta lapsia kohtaan. Varhaiskasvatusalan ammattilaiset kuvaavat aitoa lapsesta välittämistä, johon sisältyy kasvattajan herkkyyttä, empatiakykyä

ja luottamusta. Aiemmissa tutkimuksissa (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 13-18; Skinnari 2004, 25) opettajat ovat kuvailleet välittämistä tunteena, joka näkyy syvimmillään tahdossa ja toiminnassa. Rakkauden tunnetta ei voi pakottaa, mutta oma myönteinen asennoituminen pedagogiseen rakkauteen vie jo pitkälle. Oleellista on, että opettaja kokee rakkauden tärkeäksi osaksi vuorovaikutusta ja kasvatusta (Skinnari 2004, 26.)

3.3 Yksityisyyden ja ammatillisuuden rajat

Opettajien kiintymykseen liittyy myös haasteita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan olisi tarpeellista pohtia työnsä kautta tulevien suhteiden rajoja, ja sitä kuinka läheisiksi ja henkilökohtaisiksi suhteet voivat muuttua (Uitto 2011, 33; Laursen 2006, 69). Opettajan ammatillisuuteen kuuluu rakentaa lapsiin suhdetta, jossa näkyvät sekä opettajan että lapsen persoonallisuudet, mutta ammatillaisen vastuu on huolehtia siitä, ettei suhde muutu yksityisluontoiseksi. Persoonallisen ja yksityisen välinen raja on hiuksenhieno, jolloin tasapainoilu yksityiselämän ja ammatillisen roolin välillä voi tuntua haastavalta (Uitto 2011,33; Laursen 2006, 79)

Opettajan ja lapsen välisessä suhteessa ongelmallista on se, jos suhde muuttuu liian läheiseksi. Jos opettajasta tulee lapsille ikään kuin äitihahmo, saattavat lapset takertua opettajaan. (Laursen 2006, 75.) Toisaalta myös aikuinen voi hakea itselleen ja olemassaololleen hyväksyntää lapsen kautta, jolloin hän usein pyrkii tekemään lapsesta itsestään riippuvaisen. Tällöin aikuinen alkaa odottaa lapsen osoittavan, että vain tämä nimenomainen aikuinen on lapselle tärkeä eikä kukaan tai mikään voi häntä korvata. (Mattila 2011, 38.) Vaikka opettajan paneutuminen oppilassuhteeseen sisältyy työnkuvaan, on liiallisessa paneutumisessa omat riskinsä. Tällöin lapsista luopuminen pedagogisen suhteen päättyessä voi tuntua ongelmalliselta. Lapsista luopumista voi helpottaa, mikäli opettajat kykenevät näkemään työnsä ikään kuin jatkumona, jossa seuraavatkin lapset kaipaavat huomiota ja panosta. (Laursen 2006, 75-77.)

Pedagogisessa suhteessa opettajan vastuulla on luoda suhde jokaiseen lapseen välittääkseen lapsille ajatusta siitä, että he ovat huomattuja ja hyväksytyjä.

Tämä edellyttää, että opettaja kykenisi näkemään lapset ensisijaisesti lähimmäisinä sen sijaan, että hän pitäisi heitä yksinomaan työnsä kohteena. (Laursen 2006, 79.) Skinnari (2004, 26) esittää huolensa ulkoisten vaatimusten lisääntymiselle opettajan työssä, mutta korostaa, ettei pedagogista rakkautta tulisi nähdä yhtenä tällaisena vaatimuksena. Sen sijaan pedagogisen rakkauden voidaan ajatella jopa helpottavan työn kuormaa, sillä juuri sen kautta voi työntekijälle itselleen erottua oman työn merkityksellisyys. Pedagogisen rakkauden myötä työ voi näyttäytyä mielenkiintoisena, ja ikään kuin haasteena, jolla on syvällinen tarkoitus. (Skinnari 2004, 26.) Edellisten sukupolvien, sekä vanhempien että varhaiskasvattajien, vastuulle on uskottu ihmislapsi luottaen aikuisten vaistonvaraiseen kykyyn hoi-vata, helliä ja opastaa. Mattila (2011, 36) korostaa, että kyseessä on valtava vastuu ja kallisarvoinen tehtävä, kun sitä pysähtyy erityisesti pohtimaan.

Riley (2011, 64) tutkimuksen mukaan ihmiset, jotka valitsevat ihmisten vä-liseen läheisyyteen perustuvan ammatin, luovat ja ylläpitävät myös itse todennäköisemmin suhteita, joissa läheisyyttä vaalitaan. Ihmiset, jotka nauttivat työs-tään ja saavat siitä emotionaalista vastinetta todennäköisemmin myös pysyvät samalla alalla ja ovat myös hyödyllisempiä niille ihmisille, joiden kanssa työskentelevät (Riley 2011, 64). Riley (2011) tutkimuksen mukaan kiintymys voisi siis parhaimmillaan vaikuttaa opettajan alalle sitoutumiseen. Samalla näkemyksessä korostuu opettajan kokeman kiintymyksen merkitys myös lasta hyödyttä-vänä tekijänä. On pohdinnanarvoista, millainen merkitys kiintymyksellä on oman työn arvostamiseen ja merkitykselliseksi kokemiseen, ja nouseeko tämä mahdollisesti aineistostamme esiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme toteuttamiseen liittyviä asioita. Aloitamme kuvailemalla tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä. Seuraavaksi kuvailemme tutkimuksen lähestymistapaa. Sen jälkeen esittelemme tutkimukseen osallistujat, aineistonkeruun ja aineiston analyysin. Viimeiseksi kuvaamme vielä tutkimukseen toteuttamiseen liittyviä eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä. Varhaiskasvatuksen opettajien haastattelujen avulla selvitetään vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten opettajat kuvaavat kiintymystä?
2. Millaisia merkityksiä opettajat antavat kiintymykselle?
3. Millaisia näkemyksiä opettajilla on kiintymyksen syntyyn vaikuttavista tekijöistä?
4. Miten opettajat kuvaavat ajatuksiaan pedagogisen suhteen päättyessä?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme lähestymistapa on laadullinen, mikä tarkoittaa, että tavoitteena on saada yksityiskohtaisempaa jäsenystä jostakin tietystä ilmiöstä (Patton 2002, 14). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien pienemmästä määrästä johtuen yleistettävyyks heikkenee, mutta ilmiön ymmärtäminen tuottaa aina kuitenkin laajempaa kuin subjektiivista tai tapauskohtaista tietoa (Patton 2002, 14; Tuomi & Sarajarvi 2018, 31). Tämän tutkimuksen tavoite oli saavuttaa ymmärrystä tois-
taiseksi hyvin vähän tutkitusta aiheesta eli varhaiskasvatuksen opettajien koke-

masta kiintymyksestä. Olemme olleet kiinnostuneita erityisesti niistä merkityksistä, joita opettajat antavat kokemuksilleen kiintymyksestä, joten laadullinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen parhaiten.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tätä tutkimusta varten haastattelimme seitsemää varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimukseen osallistujien valinnan kohdalla käytimme pitkälti harkintaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta asiasta. Siksi tiedonantajien valinnan pitää olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Haastateltavia tiedustelimme jo aiemmin luotujen suhteiden kautta ja lopulliset tutkimukseen osallistujat valikoituivat oman kiinnostuneisuutensa mukaan. Kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Taustatietoina kysyttiin tutkittavien ikää, sukupuolta, työkokemusta vuosina ja onko tutkittavalla omia lapsia.

Haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia tutkimuksessamme oli 7, joista 6 oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat iältään 30-61 vuotiaita. Haastateltavien työkokemus vaihteli alle vuodesta 27 vuoteen saakka. Neljällä haastateltavista oli omia lapsia ja kolmella ei. Haastateltavat opettajat työskentelivät sekä yksityisissä, että kunnallisissa päiväkodeissa yhden maakunnan alueella.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia etäyhteyden välityksellä. Haastattelutilanteissa molemmat tutkimuksen toteuttajat olivat paikalla, mutta toinen oli pääasiallisessa vastuussa haastattelun etenemisestä ja toinen oli paikalla kuuntelemassa ja esittämässä mahdollisia lisäkysymyksiä. Molempien läsnäolo haastattelussa helpotti tutkimustulosten käsitteilyä ja litterointia, kun haastatteluvastaukset oli jo kertaalleen kuultu.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan haastateltavien yksilöllisten kokemusten ymmärtämistä, tulisi haastattelujen vastausmuodot olla mahdollisimman avoimia. (Patton 2002, 348.) Siispä käytimme haastattelutyypinä puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa, että tutkimuskysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksissa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998). Mietimme tutkimuskysymykset valmiiksi ja lähetimme myös haastateltaville kysymykset etukäteen tutustuttavaksi. Haastattelussa ollaan haastateltavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, ja haastattelutilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset. Vaikka joihinkin kysymyksiin saattoi tulla viittauksia jo aiempien kysymysten kohdalla, kysyimme haastattelurunkoon merkityt kysymykset vielä uudelleen, jolloin haastateltava saattoi kertoa asioista vielä laajemmin. Haastattelun etu kyselylomakkeeseen verrattuna onkin, että haastattelutilanteessa haastattelija voi kysyä lisäkysymyksiä ja tarkennuksia haastateltavalta, minkä vuoksi päädyimme käyttämään haastattelua kyselylomakkeen sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelukysymykset laadittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, ja niiden toimivuutta testattiin kahdella pilottihaastattelulla. Haastattelurunko löytyy liitteenä (Liite 1). Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä yhteydessä haastateltavia kuvaavat tunnistetiedot poistettiin ja aineisto pseudonymisoitiin eli haastateltaville annettiin sattumanvaraiset kaksinumeroiset koodit.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksemme analyysimenetelmänä käytimme aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia. Induktiivisessa analyysissa ei ole valmiita hypoteeseja tai puitteita, joihin tulokset tulisi sisällyttää, vaan tulokset ovat aineistosta lähtöisin ja silloin oleellista on, että tutkija suhtautuu aineistoon avoimin mielin. (Patton 2002, 453-454) Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei ole mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa,

koska analyysi on aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Tutkimuksemme aiheesta ei ole myöskään saatavilla juurikaan aiempaa tutkimustietoa, joten senkään perusteella emme voi pohjata tulkintojamme edellisiin tutkimuksiin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tehdään kolmessa osassa. Ensin aineisto *redusoidaan* eli pelkistetään, sen jälkeen aineisto *klusteroidaan* eli ryhmitellään ja viimeiseksi aineisto *abstrahoidaan* eli luodaan teoreettiset käsitteet (Miles & Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2018, 122 mukaan). Etenimme tutkimuksen analyysissämme tämän kolmivaiheisen prosessin mukaisesti. Aineiston analyysi alkoi osaltaan jo heti haastattelujen jälkeen, kun juttelimme yhdessä haastateluissa päälimmäiseksi esille nousseista asioista. Aloitimme varsinaisen analyysiprosessin lukemalla litterointeja läpi ja etsimällä aineistosta tutkimuskysymyksiimme vastaavia sitaatteja. Keräsimme sitaatit haastattelukysymyksittäin, jotta niistä olisi helposti löydettävissä vastaukset oikeisiin tutkimuskysymyksiin.

Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin tarkoituksena on karsia tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Redusointi voi tarkoittaa aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Pelkistämällä aineistoa siitä etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Muokkasimme tutkimusaineistosta esiin nousseet alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi kuten taulukko 1 osoittaa.

TAULUKKO 1. Esimerkki alkuperäisilmauksen muuttamisesta pelkistetyiksi ilmaukseksi.

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|-------------------------------------|
| ”Mutta siinä on kuitenkin ilo siitä, että lapsi pääsee elämässä eteenpäin.” | Ilo elämässä eteenpäin menemisestä |
| ”Ehkä mä nään, että tommoisessa tilanteessa ei oo kyse minusta tai siitä millaisia tunteita se minussa herättää...” | Kasvattaja toissijaisena tunteineen |
| ”No kyl se tosi haikeeks tekee” | Haikeus |

Aineiston redusoinnin jälkeen jatkoimme klusteroimalla aineiston. Klusteroinnissa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Saman ilmiön käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi, jonka jälkeen ne nimetään

luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistetään, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Taulukossa 2 on esimerkki aineiston klusteroinnista.

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä alaluokiksi.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|--|
| Lapsen tukeminen suhteen päättyessä | Kasvattajan roolina lasta varten työskentely |
| Kasvattaja toissijainen tunteineen | |
| Ajatus itsestä pelkkänä työntekijänä | |
| Tehtävä työntekijänä osana jatkumoa lapsen elämässä | |
| Asian käsitteleminen lapsen kanssa | |
| Ilo elämässä eteenpäin menemisestä | Luopuminen osana elämää/työtä |
| Yhteinen aika yksi aikakausi elämässä | |
| Luonnolliset siirtymät osa työtä | |
| Luopuminen luonnollisena osana elämää | |
| Luopumisen prosessi | |
| Uudet lapset | Ammatillinen suhtautuminen luopumiseen |
| Kiintymys ja sen mukanaan tuomat tunteet käsitellään työasiana | |
| Takertumisen välttäminen | |
| Liika heittäytyminen suhteeseen ongelmana | |
| Lapset vain hoitolapsia | |

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan, eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. Abstrahoinnin tarkoituksena on johtaa empiirisestä aineistosta teoreettiset käsitteet, josta esitetään myöhemmin tuloksissa aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125,127.) Taulukossa 3 on esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ja sen jälkeen pääluokiksi.

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|-----------------------------------|------------------|
| Kasvattajan roolina lasta varten työs-kentely | Lapsi keskiössä | Ammatillinen ote |
| Luopumisen pakko | Luopuminen luonnollinen osa työtä | |
| Luopuminen osana elämää/työtä | | |
| Ammatillinen suhtautuminen luopumi- seen | Ammatillisuus luopumisessa | |

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusluvut kerättiin kaupungilta, päiväkotien johtajilta ja tutkimukseen osallistuneilta opettajilta. Tutkittaville kerrottiin, että tutkimukseemme osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja se on mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa tutkimusta, myös ilman selitystä. Tutkimukseen osallistuville annettiin luettavaksi tietosuojailmoitus, jonka perusteella he antoivat suostumuksensa tutkimukseen. Tietosuojailmoituksessa määriteltiin muun muassa tutkimuksen tarkoitus, sekä kerrottiin aineiston keräämisestä, säilytyksestä sekä tuhoamisesta.

Litterointivaiheessa aineistosta hävitettiin tunnistetiedot, joten tutkittavien tunnistettavuus henkilötietojen, kuten esimerkiksi nimen, iän tai päiväkodin nimen perusteella poistettiin. Aineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkoasemalla, josta se hävitettiin tutkimuksen työstämisen jälkeen.

Tutkimuksesta saatua aineistoa käytettiin vain tähän tutkimukseen. Tieto henkilöiden suojaamisesta ja aineiston hävittämisestä käytön jälkeen tuo turvaa tutkittaville. Tutkittavien saattoi olla helpompi antaa haastatteluvastauksia, kun heillä on kirjallinen lupaus siitä, ettei heitä voi tunnistaa tutkimuksesta ja aineisto tullaan hävittämään.

Tutkimuksen tekijät ja tutkittavat olivat osittain tuttuja toisilleen, mikä saattoi olla haastattelutilanteen kannalta toisaalta hyvä, mutta toisaalta haastava asia. Kiintymyksen kokemuksista kertominen saattoi olla hyvin henkilökohtainen aihe, ja tutkittavat eivät välttämättä halunneet avata täysin kaikkea kokeemaansa. Toisaalta tuttuus tutkijan ja tutkittavan välillä saattoi tehdä haastattelua luottamukselliseksi ja tutkittavat pystyivät halutessaan kertomaan kokemuksista hyvinkin henkilökohtaisesti. Haastattelutilanteessa meidän tutkijoina oli kuitenkin muistettava oma käyttäytymisemme ja toimintamme, ettemme omilla sanomisilla esimerkiksi johdatelleet haastattelua tiettyyn suuntaan tai reagoineet vastauksiin voimakkaasti. Neutraali suhtautuminen haastattelutilanteessa voi olla tutkimusten tulosten kannalta merkittävää, jolloin reaktiot eivät ole ohjaamassa tutkittavan vastauksia. Laadullinen tutkimus saattaa olla tunkeilevampaa ja herättää enemmän reaktioita, kuin esimerkiksi kyselyt tai testit, mistä syystä sensitiivisyys haastattelutilanteessa on erittäin tärkeää. (Patton 2002, 407.)

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat kuvaavat kiintymystä sekä millaisia merkityksiä kiintymykselle annetaan. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millaisia näkemyksiä opettajilla on kiintymyksen syntyyn vaikuttavista tekijöistä ja miten opettajat kuvaavat ajatuksiaan lapsista luopueksaan. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin.

5.1 Kiintymyksen kuvailu

Kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat (n=7) kertoivat tunteneensa kiintymystä lapsia kohtaan. Opettajien kuvaama kiintymys voitiin jakaa kolmeen luokkaan: kiintymyksen syntymisen kahtiajakoisuus, vuorovaikutuksellinen kiintymys sekä kiintymys ammatillisuuden rajoissa.

Kiintymyksen kuvattiin syntyvän kahdella tavalla; joko itsestään tai tietoisesti rakentaen. Kiintymyksen syntymisen kuvattiin riippuvan lapsesta: toisiin kiintymys syntyy kuin itsestään ja toisten lasten kanssa sitä on erityisesti ja tietoisesti rakennettava. Eräs opettajista toi esille, että kiintymyksen eteen on myös tehtävä töitä ja sille on annettava aikaa, jotta luottamus ja sen myötä kiintymys voi rakentua. Kiintymyksen tietoinen rakentaminen nähtiin tärkeänä asiana, jotta opettaja voisi tehdä oman työnsä paremmin. Myös ammatillisuus nousi esille tietoisesti rakennettavassa kiintymyksessä: kiintymystä pyrittiin rakentamaan, vaikka kemia ei lapsen kanssa kohtaisivatkaan. Itsestään syntyvää kiintymystä kuvattiin puolestaan luonnollisena ja helppona. Aineistoesimerkki 1 kuvaa kiintymyksen syntymisen kahtiajakoisuutta.

Esimerkki 1

“Joskus se syntyy itsestään ja joskus kun näkee toisen ihmisen, myöskin lapsen, niin tietää, että tohon ihmiseen mä pystyn kiintymään, mutta sitten toisten kanssa sitä rakennetaan. Se työ on sitä, että kiintymystä rakennetaan ja se perustuu siihen se työ.” (H35)

Kiintymys koettiin vahvasti vuorovaikutuksellisena. Monet opettajista korostivat kiintymyksen vastavuoroisuutta ja molemminpuolisuutta. Vastavuoroisuuteen sisältyy ajatus siitä, ettei kiintymys ole vain yksipuolista, vaan sekä lapsen

että aikuisen kokemaa, jolloin myös lapsi itse hakeutuu omaehtoisesti aikuisen luo. Molemmipuolisen kunnioituksen ja yhteyden sekä positiivisten tunteiden kuvattiin olevan opettajan ja lapsen väliselle kiintymykselle olennaista. Kiintymyksen vastavuoroisuutta kuvaa aineistoesimerkki 2.

Esimerkki 2

“Haluaa kuitenkin luoda semmoisen vastavuoroisen suhteen lapseen. Ja lapsi kunnioittaa mua ihmisenä ja aikuisena. Se on mitä mä tavoittelen – Et se ei ole vain yksisuuntainen, että minä määrään ja toi toimii niin kuin minä sanon, vaan että siinä on se luottamus ja ymmärrys sillä lapsella, että toi aikuinen yrittää tarjota parastaan ja ajattelee hänen parastaan.” (H73)

Vuorovaikutus nähtiin olennaisena osana kiintymystä. Osa opettajista kuvasi vuorovaikutuksen olevan merkityksellistä sekä sujuvampaa ja helpompaa kiintymyksen myötä. Kiintymykseen liitettiin myös empaattinen vuorovaikutus. Kiintymyksen merkityksellisyyttä kuvaa aineistoesimerkki 3.

Esimerkki 3

“Kiintymys mun mielestä se pohjautuu merkityksellisyyden kokemukseen. Eli mä koen, että toisella ihmisellä on minulle merkitystä ja silloin kun se on vastavuoroinen kiintymyssuhde, niin sitten toisen ihmisen tulisi kokea jotain samanlaista.” (H81)

Vuorovaikutuksellisen kiintymyksen yksi osa on lapsen kanssa yhdessäolo ja yhdessä tekeminen. Tätä kuvattiin yhteisillä hetkillä ja asioilla sekä ilona yhdessä olosta. Opettajan ja lapsen välistä suhdetta kuvattiin lämpimänä, läheisenä, sensitiivisenä ja turvallisena suhteena. Kiintymyksen ajateltiin näkyvän molempien osapuolten käytöksestä ja tavasta olla yhdessä. Kiintymys nähtiin myös positiivisena voimavarana koko ryhmälle. Ryhmässä vallitsevan kiintymyksen tunteen koettiin vaikuttavan hyvään ilmapiiriin. Aineistoesimerkki 4 kuvaa kiintymyksen positiivista vaikutusta koko ryhmälle.

Esimerkki 4

“No se on kyllä varmaan tärkeä juttu, että sitä voidaan tuntea ja se on semmonen liima, joka meitä yhdistää siinä työssä. Se, että on kiintymystä ilmassa, niin se kyllä luo sitä ilmapiiriä, jossa kaikkien on hyvä olla. Sekä työntekijöitten, että lasten.” (H35)

Turvallista vuorovaikutussuhdetta pidettiin tärkeänä erityisesti lapsen näkökulmasta ajatellen. Tärkeänä pidettiin, että lapsen elämässä olisi turvallisia aikuisia,

jonka puoleen lapset voisivat kääntyä ja jotka kannustaisivat lasta. Turvallista vuorovaikutussuhdetta kuvaa aineistoesimerkki 5.

Esimerkki 5

“Sulla on semmoinen olo, että sä pystyt vaikuttamaan lapsen olotilaan ja olla se turvallinen aikuinen siinä, jonka puoleen kääntyä, jos on murheita tai muuta.” (H73)

Merkittävä osa vuorovaikutuksellista kiintymystä on myös lapsen kohtaaminen, johon katsotaan kuuluvan lapsesta välittämistä, lapsen arvostamista, lapsesta huolehtimista ja lasten tasa-arvoista kohtelemista. Monet opettajista kuvasivat, että lapsesta välittämisen on oltava aitoa ja sen tulisi välittyä lapselle opettajan toiminnasta. Kiintymyksen kuvattiin myös luovan välittämisen ilmapiiriä. Lapsen arvostamista kuvattiin hyväksymisenä ja kunnioittamisena. Opettajat kokivat, että lapselle on tärkeää välittää tunnetta siitä, että on tärkeä sellaisena kuin on. Lapsesta huolehtimista kuvattiin huolenpitona ja toiselle hyvän haluamisena. Vaikka lapsesta huolehtiminen nähtiin opettajan työnä, osa kuvasi kiintymyksen ja siihen liittyvien välittämisen tunteiden seuraavan kotiin asti. Toiset kuvailivat pohtivansa lasten asioita ja tilanteita vapaa-ajallakin tai vuosia jälkeenpäinkin. Toisaalta osa opettajista kuvasi kiintymyksen rajautuvan työympäristöön ja kuuluvan vain osaksi työtä. Aineistoesimerkissä 6 opettaja kuvaa huolten kantamista kotiin asti.

Esimerkki 6

“Sitten niitä asioita kantaa myös kotiin ja sitten miettii niiden lasten hyvinvointia paljon myös vapaa-ajalla, vaikka ei haluaisikaan miettiä. Niin väistämättä ne tulee uniin ja herää yöllä miettimään. Se välittäminen ei lopu siihen, että työpaikan ovi sulkeutuu vaan sitä huolta kantaa pidempäänkin. Vaikka oman jaksamisen kannalta olisi kätevää, että ne asiat vaan jäisi sinne oven taakse. Tietyllä tapaa sekin kertoo siitä kiintymyksestä ja välittämisestä” (H73)

Lasten tasa-arvoista kohtelemista pidettiin tärkeänä riippumatta siitä, kuinka syvä kiintymys opettajalla on lasta kohtaan. Kiintymys koettiin haitalliseksi tilanteissa, joissa lapsia kohdeltaisiin eriarvoisesti erilaisten kiintymyssuhteiden vuoksi. Opettajat kuvasivat, ettei kiintymys saisi vaikuttaa lapsen asemaan ryhmässä tai siihen, miten lapseen suhtaudutaan. Eräs opettaja pohti, vaikuttaako oma tiedostamaton toiminta lasten kohteluun.

Vaikka opettajat kokivat vahvojakin kiintymyksen tunteita lapsia kohtaan, ammatillinen suhtautuminen lapsiin nousi aineistosta selkeänä kiintymyksen tunteen rinnalle. Opettajan suhdetta lapseen kuvattiin välittävänä, mutta ammatillisena. Ammatillisuuden rajoissa koettua kiintymystä kuvaa aineistoesimerkki 7.

Esimerkki 7

”Kyllähän sit semmonen tietynlainen ammatillisuus tietysti aina pitää muistaa. Et sä kiinnyt niihin lapsiin, mutta sun pitää tietysti muistaa se, että sä oot opettaja ja et se ei voi mennä silleen yli se homma, et sitte muistaa se, että sä teet työtä ja sää teet parhaasi lasten ja perheitten kanssa. Tai et sit tietynlaiset rajat tietysti työntekijänä pitää aina muistaa. Se ammatillisuus. Ettet sää mee liikaa niinku tunteella niihin asioihin.”(H67)

Jotkut opettajista pitivät liian läheistä suhdetta lapseen huonona asiana ja sen myötä etäisyys lapsiin koettiin toisaalta hyvänä asiana. Liiallinen kiintymys lapsiin nähtiin ongelmallisena muun muassa silloin, kun se aiheuttaa opettajalle tunnetaakkaa. Oman yksityisyyden rajat mietityttivät myös opettajia. Ammatillisuuden ja yksityisyyden rajaa pohdittiin omien henkilökohtaisten asioiden jakamisen myötä, mitä kuvastaa aineistoesimerkki 8.

Esimerkki 8

”Työkokemuksen myötä se ammatillisuus aspekti siinä. -- Ei kuitenkaan halua jakaa siitä henkilökohtaisesta elämästään hirveesti lasten kanssa. Että pitää kuitenkin semmoisella generisellä tasolla. Antaa itsestään toki paljon lapsille, mutta kuitenkin pitää sen yksityisyyden itsellään.” (H73)

Ammatillisuuden rajoissa tapahtuvaa kiintymystä pohdittiin myös sen laadun kautta. Vaikka opettajat kuvasivatkin haluavansa kiintyä lapsiin, tulisi heidän mukaansa ammattilaisen pohtia, missä kiintymyksen raja menee. Kiintymyksen syvyyden nähtiin olevan erilaista pedagogisessa suhteessa, jossa opettajalla on ammatillinen rooli. Eräs opettaja kuvasi kiintymyksen tasoa pinnallisena. Pedagogisessa suhteessa ilmenevä kiintymys kuvattiin poikkeavana verrattuna omien läheisten kanssa muodostettuihin suhteisiin. Sen kuvattiin olevan erilaista kuin esimerkiksi lapsen ja vanhemman välillä tai suhteessa omaan kummilapseen. Aineistoesimerkki 9 kuvaa pedagogisessa suhteessa ilmenevän kiintymyksen erityisyyttä.

Esimerkki 9

“Se ei oo missään tapauksessa mitään kaveruutta, mut ei se oo myöskään sellasta kiintymystä mitä lapsen ja vanhemman välillä on. Että se on joku semmonen niinku turvallinen aikuinen niinkun lapsen näkökulmasta.” (H35)

Yksityisellä puolella toimiva opettaja puolestaan pohti, vaikuttaako lapsista käytetty termi heihin suhtautumiseen. Yksityisissä päiväkodeissa perheistä ja lapsista puhutaan asiakkaina, jolloin syntyy helposti jo tietynlainen mielikuva suhteen luonteesta. Opettajan rooli näyttäytyy tällöin ikään kuin palveluammattina ja suhteen oletetaan rakentuvan puhtaasti ammatilliseksi.

5.2 Kiintymyksen merkitys

Opettajat kokivat kiintymyksen tunteen lasta kohtaan hyvin tärkeänä asiana. Analyysin perusteella opettajien kiintymykselle antamat merkitykset voitiin jakaa kolmeen luokkaan: kiintymys työn merkityksellistäjänä, kiintymyksen merkitys lapsen kehitykselle sekä kiintymyksen välttämättömyys kasvatusalalla.

Opettajille kiintymys oli huomattava työn merkityksellisyyteen vaikuttava tekijä. Lasten kanssa työskentely ja heidän kanssaan muodostuneet kiintymyssuhteet koettiin merkityksellisinä sekä opettajalle itselleen että lapsen kehitykselle. Opettajat kuvailivat tuntevansa kiintymyksen myötä työn iloa ja innostusta. Oma työ koettiin palkitsevana ja eräs opettaja korostikin, että on tärkeää, että työstä saa muutakin kuin “pienen palkan”. Osa opettajista koki palkinnoksi tekemästään työstä sen, että lapset osoittivat kiintymystä opettajaa kohtaan. Opettajat kokivat saavansa kiintymyksen myötä työstä jotain takaisinpäin, kuten aineistoesimerkki 10 kuvaa.

Esimerkki 10

“Minä ainakin itse pidän sitä positiivisena asiana. Mä ainaki ite siis saan siitä, ja minusta se on mukavaa. Mä en koe sitä minkäänlaisena taakkana, että musta se on ihanaa ja töihin on kiva tulla, kun ne lapset on tuttuja ja ne on sulle semmosia tärkeitä myös.” (H29)

Kiintymys nähtiin myös merkittävänä vaikuttajana työhön panostamiseen ja siihen, kuinka paljon itsestään antaa työlle. Joistakin haastatteluista nousi esille myös kiintymyksen yhteys oman työn arvostamiseen ja työssä jaksamiseen, jolloin kiintymyksen nähtiin toimivan energisoivana tekijänä työntekijälle itselleen.

Aineistoesimerkeissä 11 ja 12 opettajat kuvaavat kiintymyksen myötä syntyviä positiivisia tunteita omaa työtä kohtaan.

Esimerkki 11

“Mua innostaa ne asiat, ne hetket jollonka mä koen kiintymystä lapsiin, semmosta ammatillista kiintymystä, niin se innostaa mua tekemään niitten lasten eteen enemmän ja keksimään, ja ottamaan lapsia, lasten toiveita huomioon ja tällöisiä asioita.” (H35)

Esimerkki 12

“Nää ihmiset on mulle tärkeitä ja mä tosiaan saan siitä jotain. Ja se on se jotain, minkä takia, kun mä lähen töistä, niin mä en välttämättä olekaan aivan maatani myynyt ja joudun tavallaan sohvalepoon seuraavaan aamuun saakka, vaan mulla on jopa energinen olo ja semmoinen, että nyt on jotain hienoa tapahtunut. Nyt on jotain merkityksellistä tapahtunut.” (H81)

Opettajille turvallisen kiintymyssuhteen rakentaminen oli tärkeää nimenomaan lapsen näkökulmasta tarkastellen. Kiintymys koettiin merkittävänä osana lapsen kokonaisvaltaista tukemista ja sillä nähtiin olevan merkitystä lapsen kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Kiintymyksen koettiin muun muassa vaikuttavan hyvän kasvu- ja oppimisympäristön tarjoamiseen ja tukevan lapsen itsetuntoa. Monet opettajista kokivat olevansa lapsille merkityksellisiä aikuisia ja voivansa vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen positiivisesti omalla toiminnallaan. Aineistoesimerkeissä 13 opettaja pohtii omaa vaikutustaan lapsen kehitykseen.

Esimerkki 13

“Ja niinku sanotaan, että ykski hyvä ihmissuhde elämässä kantaa, että jos on vaikeeta, jos vaikka siellä päiväkodissa on joku aikuinen, joka jää mieleen, että se oli ihan mukava, joka minua kannusti ja kehu, niin sehän kantaa sen lapsen elämässä.” (H42)

Opettajat nostivat myös esille ajatuksen oman ammattiroolinsa tuomasta vastuusta. Opettajalla koettiin olevan velvollisuus rakentaa turvallinen, hyvä kiintymyssuhde lapsiin, sillä he ovat omalta osaltaan vastaamassa lasten hyvinvoinnista myös tulevaisuutta ajatellen. Aikuisen kokonaisvaltaisella kiintymyksen ilmentämisellä, kuten arvostavalla käytöksellä, katseella ja kosketuksella, nähtiin olevan merkitystä lapsen omanarvontuntoon. Ilmentäessään kiintymystä opettaja välittää lapselle ajatusta siitä, että hän on hyväksytty ja arvostettu. Turvalli-

sella kiintymyssuhteella ja sen myötä vahvistuvalla itsetunnolla ja omanarvontunnolla nähtiin olevan myös positiivinen, edistävä vaikutus lapsen oppimiseen. Aineistoesimerkissä 14 opettaja kuvaa kiintymyssuhteen merkitystä osana lapsen kokonaisvaltaista tukemista.

Esimerkki 14

“Että jos päiväkodissa onnistuu rakentamaan semmoisen turvallisen, myönteisen kiintymyssuhteen kasvattajan kanssa, jopa useammankin kasvattajan kanssa -- niin lapsi saa vahvistusta siihen, että hei mä oon tärkeä, mut huomataan, mun mielipiteillä on merkitystä, mun tunteilla on merkitystä, mä en jää yksin näiden asioiden kanssa. Onhan sillä valtava merkitys, että sua ei kohdella kuin massaa tai osana joukkoa, vaan sut nähdään yksilönä ja huomataan.” (H73)

Opettajat kuvasivat kiintymystä toisaalta välttämättömänä kasvatusalalla ja opettajan työssä, kun taas toisaalta muita tekijöitä, kuten arvostusta ja turvallista suhdetta korostettiin kiintymystä tärkeämpänä tekijänä. Opettajat kuvasivat kiintymyksen olevan tärkeä osa työtä, mutta opettajien keskuudessa oli eroja siinä, kuinka välttämättömänä he kokivat kiintymyksen tunteen opettaja-lapsisuhteessa. Eräs opettajista koki, ettei kiintymyksen tulisi olla edellytyksenä opettajan työn tekemiselle eikä sitä tulisi edellyttää lapsilta tai aikuisilta. Aineistoesimerkissä 15 opettaja käsittelee kiintymyksen puutteen tabua kasvatusalalla.

Esimerkki 15

“Tää on ehkä vähän semmoinen, että se otetaan kasvatusalalla itsestäänselvyytenä ja minusta tuntuu, että monet olettaa, että niihin lapsiin ja kaikkiin kiinnytään. Se on myös semmoinen mitä ei ehkä puhuta ääneen, jos sitä ei kiinny johonkuhun lapseen tai sit se koetaan tosi hankalana, jos on sillein, että huomaan kyllä, etten oo yhtään kiintynyt nyt tohon lapseen.” (H12)

Osa opettajista koki kiintymyksen muodostavan työn perustan, johon opettajan tulisi tietoisesti panostaa. Kiintymyksen nähtiin muodostuvan osittain luonnostaan ja ilman, että sitä voisi edes estää, mutta toisaalta kiintymykseen panostamista ja rakentamista korostettiin opettajan velvollisuutena. Tätä näkemystä edustavat opettajat näkivät kiintymyksen välttämättömänä opettajan työssä. Aineistoesimerkeissä 16 ja 17 opettajat pohtivat kiintymystä työn perustana ja luonnostaan tapahtuvana.

Esimerkki 16

“Ajattelen, että se on jollain tapaa tän työn perustavanlaatuisimpia elementtejä. Se on niitä perusrakenteita, minkä varaan tää työ sit myöhemmin rakentuu. Jossei tuollaista suhdetta rakennu niin en mä nää et on edes mahdollista ylipäätään olla opettaja ja olla tollaisessa suhteessa ilman, että jotain tuollaista tapahtuu.” (H81)

Esimerkki 17

“Kun ihmisten kanssa sitä työtä tehdään ja niitten lasten kanssa, niin minä en ainakaan osaa laittaa niitä tunteita ja semmosia kiintymyksiä pois päältä. Ja varsinki ku se on semmosta pitkäkestoista, että tehään pitkään, jos aattelee vaikka, että sä ihan pienestä asti seuraat jonku lapsen kasvun sinne eskari-ikään asti, niin se aika, minkä sä vietät sen lapsen elämässä, niin se on niin valtava, että en mä ainakaan pystyis oleekaan mitenkään sillai, että siinä ei mitään tapahtuis sen kiintymyksen suhteen.” (H29)

5.3 Opettajien näkemyksiä kiintymyksen syntyyn vaikuttavista tekijöistä

Analyysin pohjalta opettajien näkemykset kiintymyksen syntyyn vaikuttavista tekijöistä jaettiin neljään luokkaan: lapsen piirteet, lapsen kasvussa tukeminen, yhdessä vietetty aika sekä vuorovaikutussuhteen laatu. Aina opettajat eivät osanneet erotella kiintymyksen synnylle mitään selkeitä syytä.

Kiintymyksen syntyyn vaikuttavilla lapseen liittyvillä piirteillä tarkoitetaan sekä sellaisia lapsen persoonallisuuspiirteitä, joiden katsottiin edistävän kiintymyksen syntyä että opettajan kokemaa samankaltaisuutta lapsen kanssa. Persoonallisuuspiirteet eivät kuitenkaan aina viitanneet mihinkään yksittäiseen ominaisuuteen, jonka voisi eritellä kiintymyksen syntyyn vaikuttajana, vaan nimenomaan lapsen ainutlaatuisen, yksilölliseen persoonaan. Jokaisen lapsen kanssa kiintymyksen nähtiin syntyvän eri tavalla ja siihen koettiin vaikuttavan nimenomaan lapsi kokonaisuutena kaikkine yksilöllisine piirteineen. Toisaalta opettajat pohtivat kuitenkin piirteitä, jotka edesauttavat kiintymyksen syntyä, kuten aineistoesimerkki 18 osoittaa.

Esimerkki 18

“Jos lähtee ihan tämmösistä ulkoisista seikoista, niin toki jotkut lapset on semmosia söpöjä, että ne kiinnittää aikuisen huomion sillä tavalla. Mutta toki se, että miten se lapsi reagoi siihen vaikkapa yhteiseen tekemiseen ja miten innostunut hän on, ja että miten mä saan hänet innostumaan.” (H35)

Useampi opettaja mainitsi myös “kemioiden kohtaavan” tiettyjen lasten kanssa ja suhteen muodostuvan tämän myötä läheisemmäksi joidenkin lasten kanssa.

Monet opettajista myös pohtivat, vaikuttaako opettajan oma persoona ja yhteiset luonteenpiirteet lapsen kanssa kiintymystä edistävänä tekijänä. Opettajat kuvasivat samaistuvansa helpommin lapseen, mikäli kokee samankaltaisuutta lapsen kanssa. Tätä kuvastaa aineistoesimerkki 19.

Esimerkki 19

“Mietin sitäki, että syntyykö se kiintymys helpommin sellasiin lapsiin, jotka on jotenki temperamentiltaan samantyyppisiä ku itse. Ja syntyykö se helpommin niihin lapsiin, jotka hakeutuu enemmän minun luo luontaisesti. Sillon se on molemminpuolista, jos meillä on joku sama yhdistävä tekijä, niin sitte siihen saattaa tulla, että minä koen että se lapsi on läheinen ja laps kokee mut läheisenä.” (H42)

Lapsen kasvussa tukemisen kuvattiin vaikuttavan kiintymyksen syntymiseen. Kuvatut tuen tarpeet vaihtelivat opettajien keskuudessa, mutta erityisesti haastaviin ja tunnetaitoja harjoitteleviin lapsiin kerrottiin muodostuvan vahva kiintymys. Opettajat kertoivat kokevansa voimakkaampaa kiintymystä niitä lapsia kohtaan, joiden kanssa oli tehty paljon töitä esimerkiksi tiettyjen teemojen parissa, ja joiden kanssa oli myös koettu onnistumisia ja menty eteenpäin asioissa. Aineistoesimerkit 20 ja 21 kuvaavat kiintymyksen syntymistä tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Esimerkki 20

“Ja mä huomaan, että paljon semmoiset lapset, jotka tarvii tunnetaitoihin apua ja jeesiä niin jostain syystä semmoisiin lapsiin tulee helpommin kiinnyttyä ja muodostettua jotenkin läheisempi vuorovaikutus, koska heidän kanssa tulee tehtyä niin paljon sitä emotionaalista työtä. Se on lähtökohtaisesti se vuorovaikutus semmoista herkempää ja emotionaalisesti avoimempaa.” (H12)

Esimerkki 21

“Aika usein huomaan, että sellaiset lapset kenen kanssa joudut paaaljon tekemään töitä, että on jotain vaikka niitä haasteita, niin jotenki niinku heihin usein sit semmonen tietynlainen kiintymyssuhde muodostuu jostain syystä. Minulla ainaki on saattanu muodostua tosi vahvaks. Onks se sit just sitä, että ku teet niitten kanssa, sitte ku tahkoot ja tahkoot ja vihdoon saahaan joku juttu menemään, niin sit tavallaan iloitsee vaan niin kovaa siitä lapsen kanssa siitä edistyksestä.” (H29)

Osa opettajista myös kuvaili tuntevansa kiintymystä, mikäli hän opettajana onnistuu lohdun ja turvan antamisessa lapselle. Tämä korostuu erityisesti herkkien ja vetäytyvien lasten kohdalla. Kun opettaja kykenee oikea-aikaisesti vastaamaan

lapsen tarpeisiin, herättävät nämä onnistumisen ja kiintymyksen tunteita opettajassa. Aineistoesimerkissä 22 opettaja pohtii lohduttamisessa onnistumista ja sen myötä herääviä tunteita.

Esimerkki 22

“Sit mietin että ihan tällöinen herkkyys, jos on arka, ja tarvii selvästi sitä turvaa, nii kyl-lähän ne herättää, just jos on pieni ryhmässä niin se että on ikävä vanhempaa, tulee syliin, haluaa olla sylissä, mä voin lohduttaa ja olla se turva sinä päivänä, niin kyllähän se sillon, jos minä siinä onnistun niin se herättää minussa mukavan tunteen.” (H42)

Yhdessä lasten kanssa vietetty aika nousi keskeisenä tekijänä kiintymyksen syntyä kuvailtaessa. Yhteisen toiminnan ja pitkäkestoisen työskentelyn lasten kanssa kuvattiin herättävän kiintymyksen tunteita ja usein nämä tunteet heräsivät pikkuhiljaa. Toisiin lapsiin kiintymyksen kuvattiin kuitenkin syntyvän hyvin nopeastikin. Opettajat kokivat, että lapsen tutustumisen ja yhteisten puuhien myötä saattoi kiintymys herätä myös niihin lapsiin, joiden kanssa tunne ei herännyt niin nopeasti tai luontaisesti. Opettajan tehtävänä nähtiin antaa aikaa suhteen muodostumiselle. Kiintymykseen muodostumiseen ajan myötä viittaa aineistoesimerkki 23.

Esimerkki 23

“Vaikka tiedostaa sen, ettei se (kiintymys) ole tarpeellista, niin se on myös semmoinen mikä syntyy ajan myötä. Et sitä huomaa ajan myötä kiintyvänsä lapsiin. Tietysti kun ne tulee tutuiksi ja tulee tehtyä asioita niiden kanssa. Tavallaan tulee luotua yhteisiä muistoja.” (H12)

Vuorovaikutussuhteen laatu on yksi keskeisimpiä kiintymyksen syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Tähän sisältyy opettajien näkemys vuorovaikutussuhteen avoimuudesta ja helppoudesta. Opettajat kokivat, että asioiden omaehtoinen jakaminen puolin ja toisin edistää vastavuoroisen kiintymyssuhteen syntyä. Yhteiset asiat, kiinnostuksenkohteet ja puheenaiheet luovat pohjaa vastavuoroiselle kiintymyssuhteelle. Lapsen syvällisempi tunteminen vaikuttaa kiintymyksen syntyyn positiivisesti, kuten aineistoesimerkki 24 osoittaa.

Esimerkki 24

“Mää tietyllä tavalla hassuttelen ja hellittelen ja että ainaki minulla itselläni tuntuu, että minä tunnen sen lapsen myös syvemmin, kuin sillain pintapuolisesti. Että mä tiän siitä semmosia asioita, enemmän periaatteessa mitä mun tarvis edes tietää.” (H29)

Keskeiseksi tekijäksi kiintymyksen synnyssä opettajat nostivat myös vuorovaikutussuhteen luottamuksellisuuden, jonka nähtiin rakentuvan pikkuhiljaa. Kun opettaja kykenee tunnistamaan lapselle ominaiset ja mieluisat tavat läheisyyden ja hellyyden ilmaisemiselle ja hänellä on riittävästi tietovarantoa lasta koskien, mahdollistuu pohja kiintymyksellisen suhteen luomiseen. Tällöin opettaja kokee helpommin myös varmuutta siitä, miten lähestyä lasta. Aineistoesimerkki 25 kuvaa välittömän vuorovaikutuksen merkitystä opettajalle ja kiintymyksen mahdollistamiselle.

Esimerkki 25

“Kyllä mä huomaan, että mun on helpompi olla tai mun on helpompi lähestyä lasta, jos mä koen, että joku seinä on murtunut tästä meidän väliltä tai meidän vuorovaikutus on välitöntä.” (H73)

Toisaalta opettajat kuvasivat myös lapsen hakeutumista itse aikuisen luo kokiesaan opettajan riittävän läheiseksi esimerkiksi tunnepurkausten hetkellä. Kiintymyksellisen suhteen syntymiseen vaikuttaa lapsen omaehtoinen hakeutuminen opettajan luo, mutta tämän pisteen saavuttaakseen vaaditaan kuitenkin opettajalta aktiivista vuorovaikutussuhteen rakentamista. Lapsesta lähtöisin olevaa vuorovaikutusta kuvastaa aineistoesimerkki 26.

Esimerkki 26

“Se ei oo vaan sitä, että aikuinen menee lasta kohti kun näkee, että lapsella on joku ilo tai suru tai jotain mielen päällä, vaan että lapsi itsekin hakeutuu sun luo ja haluaa jakaa sun kanssa asioita.” (H73)

Vaikka kiintymyssuhde määritelläänkin usein kahden ihmisen väliseksi, nosti osa opettajista perheen kanssa tehtävän yhteistyön ja vanhempien vaikutuksen merkittäväksi tekijäksi kiintymyssuhteen muodostumiselle. Huoltajien aktiivinen ja avoin vuorovaikutus edistävät opettajan lapsituntemusta ja ovat näin ollen vaikuttamassa kiintymyksen kokemukseen. Osa opettajista nosti esille, että vanhempien tuki ja hyvä yhteistyö auttavat rakentamaan suhdetta myös lapseen, kuten aineistoesimerkki 27 kuvastaa.

Esimerkki 27

“Ja mietin sitäki, että miten tuon kiintymyssuhteen syntymiseen, että sekin, että minkälainen se perhe on, että jos vanhempi on aktiivinen ja kertoo paljon lapsesta ja juttelee paljon ja on semmonen avoin, niin sitte on tavallaan helpompi ymmärtää sitä lasta ja siihen jotenki helpommin tulee se lämmin suhde ku se yhteistyö toimii.” (H42)

5.4 Luopumisen kokemukset

Kiintymykseen liittyy oleellisesti myös luopumisen kokemukset esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi vaihtaa päiväkotia tai siirtyy perusopetukseen. Analyysin perusteella loimme kolme luokkaa, joiden avulla voidaan tarkastella opettajien jäsentämiä luopumisen kokemuksia. Nämä luokat ovat: ammatillinen ote luopumiseen, tunteiden ilmeneminen ja käsitteleminen sekä opettaja-lapsisuhteen merkityksellisyys.

Vastauksista nousi selkeästi esille ammatillinen ote luopumiseen. Luopumisen tilanteissa lapsen nähtiin olevan keskiössä ja opettajan rooliksi määriteltiin lapsen tukeminen ja lapsen kanssa luopumistilanteen käsitteleminen. Jotkut opettajista ajattelivat opettajan tunteiden olevan toissijaisia suhteessa lapsen tunteisiin. Osa opettajista näki lapset “vain hoitolapsina” ja he kuvasivat omaa rooliansa vain työntekijänä, jonka kuuluu antaa eväitä lapsen matkalle. Liiallinen heittäytyminen suhteeseen nähtiin ongelmallisena sen herättämien voimakkaiden tunteiden vuoksi. Opettajat kokivat tärkeäksi luopumisen käsittelemisen työasiana ja heidän mielestään oli tärkeää välttää lapsiin takertumista, huolimatta siitä, miten voimakkaita tunteita opettajalla itsellään herää. Lapsen tukemista ja opettajan roolia luopumistilanteissa kuvaa aineistoesimerkki 28.

Esimerkki 28

“Jotenkin ite aattelee, että siinä on tarkoitus itellä aikuisena olla sitä lasta varten.” --“Ehkä mä nään, että tommoisessa tilanteessa ei oo kyse minusta tai siitä millaisia tunteita se minussa herättää, vaan siitä, miten reagoi rakentavasti siihen, mitä ne lapset tarvii” (H12)

Lapsista luopuminen nähtiin luonnollisena osana työtä, mutta toisaalta opettajat kokivat, ettei luopumisen suhteen ollut vaihtoehtoja, kun kyse on väliaikaisesta suhteesta. Opettajat kokivat olevansa lapsen elämässä yhden aikakauden mukana ja sen jälkeen jonkun toisen jatkavan lapsen kanssa tehtävää työtä. Opetta-

jien oman työn taas nähtiin jatkuvan uusien lasten kanssa ja uusien vuorovaikutussuhteiden rakentamisella. Opettajat kuvasivat iloitsevansa siitä, että lapset pääsevät eteenpäin elämässä. Aineistoesimerkki 29 kuvaa opettajan työssä tapahtuvan luopumisen luonnollisuutta.

Esimerkki 29

“Ehkä sit vaan ajattelee ite, että tää on yks aikakausi ja vuosi heidän elämää ja toivottavasti se jää heille semmosena hyvänä muistona mieleen. Ja että tää on mun se tehtävä, että mä alotan tän homman täällä heidän kanssa ja sitte joku vie sitä taas eteenpäin ja taas joku eteenpäin...” (H29)

Luopumisen kokemuksiin liittyi olennaisena osana myös erilaisten tunteiden ilmenemistä sekä niiden käsittelemistä. Vaikka opettajat kuvasivatkin vahvaa amatillista otetta luopumisen kokemuksissa, herättivät ne opettajissa myös paljon tunteita. Vahvimmillaan opettajat kuvasivat kokeneensa surua, menetystä ja tyhjyyden tunnetta. Luopumisen vaikeutta kuvattiin haluttomuutena luopua lapsista ja luopumisen tuskana. Opettajat kertoivat, että lapsista luopuminen herättää myös haikeutta ja ikävää, kuten aineistoesimerkki 30 kuvaa.

Esimerkki 30

“No kyl se tosi haikeeks tekee. Et kyl niitä lapsia tulee oikeesti ikävä. Kyl se oikeesti on toisaalta ihana et he menee eteenpäin ja toivoo kaikkee hyvää sinne matkalle, mut kyllä niitä tulee ikävä. Ja se tuntuu semmoselta, et kauhee, et voisko nää pitää vielä vähän pitempään.” (H29)

Vaikka opettajat kuvasivat kokeneensa paljon vaikeita ja negatiivisia tunteita luopumiseen liittyen, joissain tapauksissa luopuminen saattoi herättää helpotuksen tunnettakin. Aineistoesimerkki 31 kuvastaa lapsista luopumisen herättämää helpotuksen tunnetta.

Esimerkki 31

“Mutta sitten monesti on helpotuksen tunteitakin, että hei me tehtiin paljon töitä yhdessä ja nyt tää pieni ihminen pääsee eteenpäin.” (H73)

Joissain tapauksissa opettajien kuvattiin kokeneen luopumisen herättämät tunteet ja niiden voimakkuuden jopa yllättävinä itselleen. Kiintymyssuhteiden merkitys opettajalle itselleen konkretisoitui luopumistilanteissa, jolloin luopuminen

herätti opettajissa voimakkaita tunnereaktioita. Tunteiden yllättävyyttä ilmaisevat aineistoesimerkit 32 ja 33.

Esimerkki 32

“Niin mä en arvannut tavallaan sitä tunnetta, mikä tulee, kun se kokemus päättyy. --- Mä en vaan tuu tapaa näitä ihmisiä koskaan ja näistä on osa ollu mulle aika tärkeitä. Mä oon nähnyt niiden ensiaskeleet, ollu tukemassa niitä, ollu niiden mukana siinä. Mä oon tullu niille tärkeäksi, nää on tullu mulle tärkeäksi. Nyt se vaan niinku katoaa. Siitä tuli aika voimakkaat semmoiset ikävällä tavalla tyhjyyden tunteet ja menetyksen kokemukset ja suru ja semmoinen.” (H81)

Esimerkki 33

“Se oli jotenkin hämmäntävää, että miksi musta tuntuu tältä, kun musta ei oo koskaan tuntunut tältä töissä. Mun pitää tehdä tavallaan surutyötä, että mä luovun tästä ryhmästä.” (H73)

Opettajat kuvasivat luopumisen helpottumista työkokemuksen ja ajan kuluminen myötä. Vaikka opettajat kertoivat kokevansa ikävää lapsia kohtaan ja luopumisen herättävän aina tunteita, oli luopumisen tuska helpottunut vuosien varrella. Voimakkaimpia tunteita herättivät nimenomaan ensimmäistä kertaa tai työuran alussa lapsiryhmistä luopumiset. Opettajan joutuessa ensimmäistä kertaa tilanteeseen, jossa hän joutui käsittelemään ryhmästä luopumista, tunteet saattoivat yllättää voimakkuudellaan. Aineistoesimerkistä 34 käy ilmi vahva kiintyminen ensimmäiseen omaan ryhmään.

Esimerkki 34

“Sitku oli se eka oma eskariryhmä, niin jotenkin silloin kiintyi niihin lapsiin ihan mielettömän paljon. Se tuntui semmoiselta, että tuli oma ryhmä ja monesti niille puhuinkin, että mä halua päästää teitä kouluun ja te ootte niin tärkeitä ja mä ikävöin teitä. Jotenkin ehkä heittäytyi liikaakin siihen suhteeseen ja mielti ne niin omaksi ryhmäkseen.” (H73)

Opettajat kokivat ilmentävänsä luopumisessa heräviä tunteita eri tavoin. Monet opettajista pitivät tärkeinä, että heränneet tunteet myönnetään ja otetaan vastaan sellaisinaan. Kohtaamalla tunteet avoimesti, tulevat ne myös käsitellyiksi kuin mitkä tahansa muutkin tunteet. Ajan myötä ne saattavat muuttua joksikin muuksi, kuten lämpimiksi muistoiksi. Tunteiden ajateltiin kuuluvan olennaisena osana ihmiselämään ja koettiin, että opettajan on hyvä näyttää tunteensa avoimesti myös lapsille. Tätä kuvastaa aineistoesimerkki 35.

Esimerkki 35

“Tunteethan pitää niinku näyttää, että mä oon sen tyyppinen, jotenki sillä tavalla herkkä, että mulla tulee tippa silmään herkästi ja se ei haittaa mun mielestä. Että jos mä sanon että me ei nyt sitte enää, että sää nyt muutat --- niin kyllä siinä silloin voi halata ja rutistaa ja vaikka sitten voi vähän kyynelehtiäkki. Mutta tunteet pitää näyttää, että se ikäväki pitää näyttää ja tietysti lapselle sitten luoda se positiivinen, että ei siinä nyt ruveta parkumaan.” (H42)

Toisaalta osa opettajista kuvaili luopumista asettamalla tunteet sivuun, jolloin opettajan tunteet jäivät syystä tai toisesta ilmaisematta. Osa opettajista kertoi, etteivät he jää muistelemaan tai murehtimaan luopumista tai lapsen asioita. Heidän suhtautumisensa luopumiseen oli muuttunut esimerkiksi työkokemuksen myötä. Aineistoesimerkissä 36 opettaja kuvailee työn myötä tapahtunutta “itensä kovettamista” luopumistilanteissa.

Esimerkki 36

“Mä oon jotenki vähän valitettavasti kovettanu itteni näille jutuille, että “hei vaan”, että se on teidän homma. -- Mun strategia on se, että “ulos ja tulos”. Että niitä ei voi jäädä muisteleen. Jos niitä pakkais päähänsä, nii sitte ei siitä tulis mitään pitkällä juoksulla.” (H35)

Luopumisen työstämisen tapoina kuvattiin työkavereiden kanssa keskustelua, yhteistä puhetta lapsista ja asian prosessointia. Haastatteluissa nousi ilmi myös luopumisen käsitteleminen lapsen kautta, jolloin asiasta keskustellaan yhdessä lapsen kanssa ja samalla opettaja käy läpi lapsesta luopumista. Luopumista kuvattiin myös prosessinomaisena, jolloin luopumistyötä tehdään jo etukäteen. Jo ennen lapsesta luopumista asiaa käsitellään sekä lasten kanssa että opettaja itseksensä. Tätä kuvaa aineistoesimerkki 37.

Esimerkki 37

“Onhan se aina semmonen haikeus, jos miettii. Onhan se, et jos sulla on ollu vaikka semmonen perhe, et teillä on ollu tosi hyvä yhteistyö ja sulla on ollu sen lapsen kans tosi hyvä suhde, niin kyllähän se tietynlainen luopumisen prosessi on. Ja kyllähän sitä sit että jos tiedät, että sitä keväällä päättyy se, niin kyllähän sä semmosta tietynlaista luopumistyötä teet jo vähän etukäteenki.” (H67)

Opettaja-lapsisuhteen merkityksellisyys nousi vahvasti esille luopumista käsitellessä ja suhteella nähtiin olevan pitkäaikainen vaikutus sekä lapselle, että aikuis-

selle. Yhteiset kokemukset ja muistot koettiin merkityksellisinä. Opettajat kuvasivat kokeneensa aitoa kiinnostusta lapseen vielä vuosien jälkeenkin. Lasten näkemisen myöhemmässä vaiheessa elämää tai heistä kuulemisen kerrottiin herättävän lämpimiä tunteita ja jälleennäkemisen iloa. Opettajat kokivat iloitsevansa omasta työstään ja siitä, että työtä lapsen kanssa oli jatkettu eteenpäin. Joidenkin lasten kohdalla saattoivat opettajat jäädä kuitenkin pohtimaan pidemmäksi aikaa, onko lapsi saanut tarvitsemansa avun myöhemmässä vaiheessa elämäänsä. Aineistoesimerkeissä 38 ja 39 opettajat pohtivat suhdetta sen jo päätyttyä.

Esimerkki 38

”Se oli sitten, kun sen kuuli jälkikäteen, niin se sai jotenkin tajuamaan myös sen, miten tärkeä se kokemus on sille tytölle ollu. Että ne vuodet, mitkä me siinä elettiin vieressä ja yhdessä ja rinnakkain. Ja miten mä opetin häntä könyämään tuolla metsässä, kiipeämään kiville, voittamaan pelkonsa ja rohkaistumaan ja muuta. Siinä on paljon semmoisia juttuja, mitkä teki siitä tosi hienon kokemuksen.” (H81)

Esimerkki 39

”Oon jäänyt miettimäänkin, jos on paljon tehnyt töitä jonkun lapsen kanssa ja sit yhteys katkeaa, että mitä sille kuuluu ja saiko se avun, onko se mennyt eteenpäin. -- Tai että onko se työ mitä ite on tehnyt lapsen kanssa, niin onko se toinen ympäristö nähnyt ne samat haasteet. Sitä miettii semmoisten asioiden kannalta.” (H73)

Kuten kappaleessa 5.2 totesimme, opettajalla nähtiin olevan merkitystä lapsen kehitykselle ja tulevaisuudelle. Luopumisen tilanteissa opettajat kuvailivat pohitivansa oman työn merkityksellisyyttä. Lapsen jatkaessa eteenpäin opintieellä, opettajat käsittelevät luopumista pohtimalla omaa vaikutustaan lapsen elämään. Monet opettajista kokivat iloa oman työn vaikutuksesta lasten elämään ja siitä, että varhaiskasvatuksessa koetut ihmissuhteet ja yhteiset muistot kantaisivat lasta elämässä pitkälle eteenpäin. Parhaimmillaan opettajat kokivat jättäneensä positiivisen vaikutuksen lapsen elämään, kuten aineistoesimerkki 40 kuvastaa.

Esimerkki 40

”Niin mä ajattelen, että se mitä mäkin tässä rakennan niin se ei oo sillain silmille näkyvää, että sekin on monella lailla näkymätön todellisuus. Tulee se hetki, että okei nää menee eteenpäin, niille tulee muut opettajat, muut aikuiset, elämänpiiri vaihtuu ja niinku näin. Mä jotenkin aistin sen mun työni jäljen ja mä koen, suurimmassa osassa tapauksia, että mä oon tehnyt jotain positiivista. -- Että tavallaan se, että mä voin myös iloita siitä, että mä oon oikeasti, vilpittömästi tehnyt parhaani just tälle lapselle ja mä luotan siihen, että se kantaa jonnekin.” (H81)

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitimme, miten opettajat kuvaavat kiintymystä ja millaisia merkityksiä kiintymykselle annetaan. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millaiset tekijät vaikuttavat kiintymyksellisen suhteen syntyyn ja miten opettajat jäsentävät ajatuksiaan tämän luonnostaan väliaikaisen suhteen päättyessä. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja johtopäätöksiä, jonka jälkeen pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi esittelemme vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Pedagogisessa suhteessa on väistämättä läsnä tietynlainen etäisyys ja suhteen osapuolien erilaisten asemien tuomat vastuut ja velvollisuudet (Kansanen 2004, 75). Tutkimuksessa saatujen tulosten myötä voidaan kuitenkin todeta kyseessä olevan aito, merkityksellinen ihmissuhde, joka muodostuu yksilöllisesti ja jonka muodostumiseen vaikuttavat useat tekijät. Tutkimuksemme tuloksena esiin nousi neljä keskeistä tekijää, joiden opettajat kuvasivat vaikuttavan kiintymyksen syntymiseen. Nämä tekijät ovat lapsen piirteet, lapsen kasvussa tukeminen, yhdessä vietetty aika sekä vuorovaikutussuhteen laatu. Kuten jo johdannossa viittasimme (Rusanen 2012), kasvatusalan ammattilaisilta puuttuu tutkitusti tietoa siitä, miten rakentaa kiintymystä, joten haastatteluista saamamme tieto voi auttaa ymmärtämään kiintymyksen syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Opettajan on tärkeää tunnistaa lapsessa olevat piirteet, jotka voivat herättää tai olla herättämättä kiintymyksen tunteita. Lisäksi on syytä pohtia, miten opettajan ja lapsen välille voidaan rakentaa avoin ja turvallinen suhde, jotta kiintymys mahdollistuisi.

Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat ajan ja lapsituntemuksen yhteyttä kiintymystä edistävänä tekijänä. Näiden tekijöiden vahva yhteys kiintymykseen herättää kysymyksen siitä, millaiset mahdollisuudet varhaiskasvatus-

alalla on tällä hetkellä muodostaa merkityksellisiä, kiintymystä sisältäviä vuorovaikutussuhteita, jotka tarvitsevat aikaa muodostuakseen. Tutkimuksemme mukaan kiintymyksestä nähdään olevan hyötyä sekä lapselle että työntekijälle, mutta ongelmaksi voi nousta henkilökunnan vaihtuvuus ja se, että sijaisia käytetään paljon. Myös Leskisenoja (2019) käsittelee sijaisten käytön problematiikkaa kiintymyssuhteiden rakentumisen näkökulmasta ja korostaa tiiviiden ja pysyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä.

Tutkimustulostemme perusteella myös kasvatusyhteistyöllä on merkitystä kiintymyssuhteen syntymiseen. Kuten Uitto (2011, 33) toteaa, pedagoginen suhde muotoutuu muiden suhteiden keskuudessa, jolloin myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö voi olla vaikuttamassa lapsen ja opettajan väliseen kiintymyssuhteeseen. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida vähätellä kasvatusyhteistyön merkitystä kiintymyksen rakentumiseen ja varhaiskasvatuksen opettajien olisikin huomioitava, miten he voisivat omalla toiminnallaan edistää toimivaa kasvatusyhteistyötä. Toimivan kasvatusyhteistyön vaikutuksena voisi opettajan ja lapsen suhde muotoutua turvalliseksi ja läheiseksi edistäen lapsen kasvua ja oppimista. Kuten johdannossa totesimme (Rusanen 2012; Kanninen & Sigfrids 2012, 32.), aikuisen ja lapsen välisellä turvallisella suhteella on todettu olevan vaikutusta monen eri osa-alueen kehityksen etenemiseen sekä erityisesti oppimiseen.

Tämän tutkimuksen valossa kiintymyksen kokemukset ovat iso osa varhaiskasvatusalalla työskentelyä. Kiintymystä kuvatessaan opettajat kertoivat sen syntymisen kahtiajakoisuudesta, millä tarkoitetaan kiintymystä sekä itsestään syntyvänä että rakennettavana. Tutkimuksemme valossa monet kiintymykselliset suhteet muodostuvat itsestään, mutta toisaalta opettajat korostivat myös tietoista kiintymyksen rakentamista. Kuten teoriaosuudessa todettiin (Laursen 2006, 79; Opetushallitus 2018, 19), opettajalla on ammattiroolinsa tuoma vastuu hyvän pedagogisen suhteen rakentumisesta. Suhteen muotoutumiseen vaikuttavien ja sitä edistävien tekijöiden tarkastelu voi auttaa pyrkimään kohti laadukasta opettajuutta. Koemme, että osa ammatillista opettajuutta on rakentaa kiintymystä lapseen huolimatta henkilökohtaisista kemioista.

Kiintymykseen liitettiin vahvasti myös vuorovaikutuksellisuus, jossa korostui erityisesti vastavuoroisuus. Vastavuoroisuuden korostaminen kiintymyssuhteessa herätti meidät pohtimaan, onko kiintymyksen todella oltava vastavuoroista. Joidenkin opettajien näkemykset kiintymyksen käsitteestä tulivat lähelle teoriaosuudessa käsitellyn pedagogisen rakkauden määritelmää. Opettajat kuvasivat kiintymyksen tunnetta, joka ei ole riippuvainen mistään lapsen yksittäisestä piirteestä. Lisäksi vastauksissa korostui lapsen arvostaminen ja kunnioittaminen sekä lapsen tukeminen hänen kasvussaan. Nämä edellä mainitut tekijät ovat pedagogisen rakkauden kriteerejä. (Leskisenoja 2019; Viskari 2003, 163) Pedagogisessa rakkaudessa ei kuitenkaan odoteta tunteen vastavuoroisuutta, minkä moni opettajista nosti itse esille kiintymystä määritellessään. Myöskään Bowlbyn ja Ainsworthin (Hughes 2011, 19) määritelmässä kiintymykselle ei mainita vastavuoroisuuden kriteeriä. On mielenkiintoista pohtia, onko vastavuoroisuus todella kriteerinä kiintymykselle. Tuleeko lapsenkin kiintyä, jotta aikuinen voi kiintyä tai toisinpäin?

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, ettei ammatillinen ote poissulje kiintymystä. Kiintymystä voidaan kokea, vaikka suhdetta leimaisikin vahva ammatillisuus. Toisaalta osa opettajista korosti ammatillisuutta ja tietynlaisen etäisyyden pitämistä. Tutkimuksessamme opettajat pohtivat ammatillisuuden ja yksityisyyden rajaa ja liian läheiseksi käyvän suhteen ongelmia, mitkä ovat samoja tekijöitä, joita myös Uitto (2011) ja Laursen (2006) nostivat keskusteluun. Huomionarvoista on pohtia, kuinka paljon opettajan on syytä pitäytyä työroolissaan tai kuinka paljon jakaa omasta henkilökohtaisesta elämästään.

Tässä tutkimuksessa kiintymyksen merkitykset jakautuivat kiintymykseen työn merkityksellistäjänä, kiintymyksen merkitykseen lapselle sekä kiintymyksen välttämättömyyteen kasvatusalalla. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei ole kovin syvällisesti kiinnitetty huomiota siihen, mitä tunteet, rakkauden tai kiintymyksen kokemukset merkitsevät itse opettajalle. Voivatko ne vaikuttaa työhön motivoitumiseen, kutsumusammatin kokemukseen ja työn merkityksellisyteen? Tutkimuksemme aineiston mukaan kiintymys voi parhaimmillaan olla huomattava työn merkityksellistäjä ja työhyvinvointia lisäävä tekijä. Opettajan kokeman kiintymyksen tarkastelu johti pohtimaan hyvin perustavanlaatuisia

kysymyksiä siitä, miksi tätä työtä tehdään. Kiintymyksellä näytti olevan merkitystä opettajien työssä jaksamiseen, motivoitumiseen, oman työn arvostamiseen ja siihen panostamiseen. Tämä tulos tuki Skinnarin (2004, 26) esittämää näkemystä siitä, että pedagoginen rakkaus ei ole vain yksi vaatimus lisää opettajille, vaan parhaimmillaan se tarjoaa helpotusta työn kuormaan ja auttaa erottamaan oman työn merkityksellisyyden. Varhaiskasvatusalalla työssä uupuminen ja alan vaihtaminen ovat ongelmakohtia (Korkeakivi 2020), joten on syytä pohtia, voivatko työssä koetut kiintymykselliset suhteet vaikuttaa työssä jaksamiseen ja työhön sitoutumiseen.

Tutkimuksessamme monet opettajista korostivat kiintymyksen merkitystä nimenomaan lapselle. Yhteneväisesti Mattilan (2011, 32) näkemyksen mukaan, tutkimuksemme opettajat korostivat lapselle välittyvää kokemusta siitä, että hän on tärkeä. Aiemmat tutkimukset (Laursen 2006, 77) ovat myös osoittaneet opettajan lämpimän ja myönteisen suhtautumisen lapseen olevan vaikuttamassa merkittävästi lasten oppimiseen ja ilmapiiriin, mikä näkyi myös tutkimuksemme opettajien näkemyksissä.

Pohdittuamme teoriaosuudessa pedagogisen rakkauden ja kiintymyksen määritelmän eroja, totesimme, että kiintymyksestä puhuttaessa ei voida olettaa, että kiintymys syntyisi kaikkiin lapsiin. Pedagogisen rakkauden kriteerinä puolestaan on, että se kohdistuu kaikkiin lapsiin. Mielenkiintoista on, että tutkimuksessamme nousi esille kahtiajakoisuutta koskien kiintymyksen välttämättömyyttä. Tarvitaanko kiintymystä, jotta voi olla hyvä opettaja? Tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa oli eriäviä näkemyksiä siitä, voidaanko opettajalta edellyttää kiintymistä kaikkiin lapsiin. Eräs opettaja nostikin esille tärkeän pohdinnan siitä, miten kasvatusalalla kiintymys otetaan usein itsestänselvyytenä. Se, ettei tunnekaan kiintymystä lasta kohtaan, näyttäytyy jopa tabuna kasvatusalalla. Vastausten kahtiajakoisuus herätti meidät pohtimaan seuraavia kysymyksiä: Mitä sitten, jos ei tunne kiintymystä lasta kohtaan? Riittävätkö lapsen arvostus ja kunnioitus? Onko tunteiden lasta kohtaan oltava aina aitoja? On inhimillistä, että kaikkia lapsia kohtaan ei koeta kiintymystä johtuen esimerkiksi luonne- tai temperamenttieroista. Pedagogisen rakkauden kautta asian pohtiminen voi kuitenkin auttaa näkemään asian hieman eri valossa. Kuten Piironen-

Malmi & Strömberg (2008, 13-18) ja Skinnari (2004, 25) toteavat ei rakkauden tunnetta voi pakottaa. Yhtä lailla ei kiintymystäkään voi edellyttää opettajalta, mutta jo se, että opettaja itse kokisi kiintymyksen tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi, voi riittää.

Pedagogisen suhteen päättyessä heränneitä tunteita opettajat jäsensivät ammatillisen otteen, tunteiden ilmenemisen ja käsittelemisen sekä opettaja-lapsisuhteen merkityksellisyyden kautta. Tutkimuksemme valossa opettajat näyttivät sisäistäneen lapsista luopumisen osana omaa työnkuvaansa ja suhtautuivat siihen usein työasiana. Lapsen tunteiden ensisijaisuus nousi vahvasti aineistostamme. Männikkö (2001, 12) toteaa yksilöiden reagoivan uhka- ja menetystilanteisiin, kuten lapsista luopumiseen pedagogisen suhteen päättyessä, yksilöllisesti. Tämä näkyi myös meidän tutkimuksessamme, sillä opettajat kuvailivat luopumisen tilanteissa heränneitä tunteita laajalla skaalalla, aina helpotuksesta voimakkaaseen menetykseen. Tärkeää olisikin tunnistaa tunteet, joita itsessä herää ja kyetä käsittelemään ne. Aiempaa tutkimusta opettajan kokemista tunteista opettaja-lapsisuhteen päättyessä ei ole, mutta tutkimuksessamme esiin tulleet voimakkaatkin tunteet antavat viitteitä siitä, että aihetta olisi syytä käsitellä enemmän. Opettajan kokema suru, haikeus ja ikävä jäävät toistaiseksi kasvatustutkimuksissa pimentoon.

Tutkimuksessamme korostui myös ensimmäistä kertaa lapsiryhmästä luopuminen voimakkaana ja jopa yllättäviä tunteita herättävänä kokemuksena opettajalle. Jäimme pohtimaan saavatko opettajat riittävästi tukea työssään heränneiden tunteiden käsittelyyn. Onko opettajalla lupa tuntoa työroolissaan ja kuinka paljon tunteet saavat näkyä? Rileyn (2011, 41) mukaan opettajan tunteiden sivuuttaminen tai kieltäminen johtaa siihen, että samalla sivuutetaan ja kielletään koko hänen inhimillisyytensä ja siten myös aito itsensä työympäristön kontekstista. Pohdimme, jääkö opettaja usein tunteidensa kanssa itsekseen tai toisaalta jättääkö hän tunteet kokonaan käsittelemättä, jolloin ne kielletään tai peitetään? On myös huomionarvoista tarkastella voisiko opettajien omien tunteiden näyttäminen olla hyödyllistä myös lapselle, sillä samalla opetettaisiin tunteiden ilmaisemista ja mallinnettaisiin niiden käsittelyä.

Tutkimuksemme valossa ei väliaikaisen pedagogisen suhteen merkitystä voida vähätellä. Lapsille varhaisvuosien kiintymyssuhteet rakentavat pohjan myöhemmille suhteille, mutta aikuisellekin suhteella näyttää olevan merkitystä pidemmän aikaa. Opettajat kokivat merkitystä rakentaessaan kiintymyksellisiä suhteita monien lasten kanssa. Yhteinen aika ja muistot sekä omasta työstä koettu ilo ja merkityksellisyyden tunne tekivät suhteesta tärkeän opettajalle. Vaikka kyseessä onkin työrooliin kuuluva vuorovaikutussuhde, näyttäytyy työssä rakentuvan kiintymyssuhteen merkitys suurena sekä opettajalle että lapselle.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta seuraavaksi uskottavuuden, siirrettävyyden, yleistettävyyden ja vahvistettavuuden käsitteiden avulla. Tutkimuksen *uskottavuutta* tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksemme luotettavuutta saattaa heikentää kiintymyksen määrittelemättä jättäminen. Haastatteluissamme pyysimme opettajia määrittelemään kiintymyksen, mutta emme itse tutkimuksen tekijöinä määritelleet, mitä kiintymys tarkoittaa. Näin ollen toiset opettajista puhuivat esimerkiksi arvostavasta suhteesta kiintymyksen sijaan, eikä aina ollut selkeää, milloin vastauksissaan he puhuivat kiintymyksestä ja milloin taas arvostavasta vuorovaikutussuhteesta. Parityönä tutkimuksen tekeminen mahdollisti kuitenkin sen, että pohdimme yhdessä esimerkiksi aineiston luokittelua ja näin saimme erilaisia näkökulmia toisiltamme. Kävimme tutkimuksen analyysia tarkasti läpi ja palasimme useassa eri vaiheessa työn analyysivaiheisiin.

Uskottavuuden kohdalla on myös syytä pohtia, onko ymmärtänyt haastateltavia ja tulkinnut heidän vastauksiaan oikein (Self 2019). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulosten tulkinta on riippuvaista tutkijasta ja näin ollen samasta aineistosta voi saada hyvin erilaisia analyyseja ja tuloksia eri tutkijoiden kesken (Tuomi & Sarajärvi 2018). On siis riski, että olemme ymmärtäneet opettajien ajatukset toisin, eikä heidän todellinen ajatuksensa ole päässyt esille. Toi-

saalta, jos aineistossa oli vaikeaselkoisia sitaatteja, jätimme vastaukset pois tutkimuksesta. Haastattelukysymysten väärinymmärrysten välttämiseksi toteutimme pilottihaastattelun kahdelle henkilölle, jotta pystyimme varmistumaan siitä, että haastattelukysymykset ovat ymmärrettäviä. Tutkijan uskottavuuden lisäämiseksi on tärkeää, että tutkija tarkastelee ja etsii tarkoituksella aineistosta dataa, joka poikkeaa yleisistä tulkinnoista (Self 2019). Pyrimme tarkoituksenmukaisesti nostamaan tutkimustuloksissa esille vastakkaisia näkökulmia ja poikkeavuuksia, jolloin tulokset eivät korosta vain suurimman osan tutkittavien näkökulmaa, vaan myös poikkeavat näkökulmat tulevat huomioiduiksi.

Tutkimustulostemme *siirrettävyyttä* ja sen myötä luotettavuutta vahvistaa se, että raportoimme tutkimuksen teon vaiheet yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Tutkimusprosessin kuvailun myötä kenellä tahansa olisi mahdollisuus toteuttaa tutkimus toteuttamallamme tavalla, sillä analyysin vaiheet on kuvattu yksityiskohtaisesti ja haastattelurunko on liitteenä nähtävillä.

Tutkimustuloksemme eivät välttämättä ole *yleistettävissä* sellaisenaan esimerkiksi koskemaan koko Suomen tai muiden maiden opettajia, koska tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat ainoastaan yhden maakunnan alueelta. Toisaalta tutkimuksen aineisto koostui sekä yksityisten että kunnallisten päiväkodin työntekijöistä, ja tutkittavat olivat useammasta eri päiväkodista. Näin olen ei päässyt syntymään tilannetta, että tutkittavat olisivat valikoituneet esimerkiksi yhdestä päiväkodista, jolloin taustalla olisi voinut vaikuttaa tietynlainen toimintakulttuuri ja lapseen suhtautuminen. Voidaan ajatella, että tutkimuksessa saadut subjektiiviset kokemukset eivät ole yleistettävissä, mutta voivat valottaa ilmiötä ja auttaa ymmärtämään ilmiöön liittyviä asioita. Esimerkiksi kiintymyksen merkitys ja syntyyn vaikuttavat tekijät voivat vaihdella hyvinkin paljon eri yksilöiden myötä.

Laadullisen tutkimuksen *vahvistettavuudella* tarkoitetaan sitä, että aineistosta tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998.) Koska tutkimusaiheestamme ei ole aiempaa tutkimustietoa saatavilla, emme voineet suoraan verrata saamiamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin, ja sen myötä luotettavuutta ei voida arvioida vahvistettavuudella, ainakaan suurissa määrin. Olemme kuitenkin pohdinnassamme

verranneet tutkimusaiheitamme jollain tapaa sivuavia tuloksia ja löytäneet yhtenäisyyttä aiempaan teoriapohjaan. Suurimmaksi osaksi tutkimuksen luotettavuuden arviointi pohjautuu tarkkaan tutkimusprosessin kuvailemiseen.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tulokset voivat tarjota laajempaa ymmärrystä varhaiskasvatuksessa koetusta kiintymyksestä ja sen merkityksestä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät aihetta hyvin tärkeänä ja heillä oli siitä yleisesti ottaen paljon sanottavaa, jolloin tuloksena oli hyvin rikas aineisto. Jo tämä kertoo siitä, että aiheesta olisi ammennettavaa myös jatkotutkimuksiin. Jatkossa kasvatustieteellistä tutkimusta voisi suunnata vahvemmin opettajan näkökulmaan, sillä kuten aiemmin tässä kappaleessa nostimme esille, opettajan kokemalla kiintymyksellä oli merkitystä myös työn merkitykselliseksi kokemiseen, motivoitumiseen ja työssä jaksamiseen. Edellä olemme nostaneet esille monia tärkeitä kysymyksiä kiintymyksestä tutkimukseemme pohjautuen. Mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita voisi olla esimerkiksi kiintymyssuhteen tarpeellisuus ja sen mahdollinen yhteys laadukkaaseen, hyvään opettajuuteen. Kiintymyssuhteen vastavuoroisuuden korostuminen omassa tutkimuksessamme herätti myös kysymyksen siitä, onko kiintymyksen kriteerinä todella molemminpuolinen kiintymyksen tunne.

Erilaisten tekijöiden yhteyttä kiintymykseen olisi myös hedelmällistä tutkia. Määrällinen tutkimus olisi mahdollista toteuttaa esimerkiksi työkokemuksen, iän tai opettajan perheellisyyden yhteydestä kiintymyksen kokemukseen. Toisaalta tutkimuksemme herätti myös pohtimaan sitä, miten vähän pedagogisen suhteen päättymistä käsitellään kasvatusalalla. Tutkimuksemme mukaan lapsista luopuminen voi herättää opettajassa voimakkaitakin tunteita, joten jatkotutkimus aiheeseen liittyen voisi tarjota mielenkiintoista lisätietoa tästä ilmiöstä.

LÄHTEET

- Bartholomew, K. 1990. Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. 1994. The structure and function of adult attachment. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults*. New York: Guilford, 1-30.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. Vol. 1 Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and loss*. Vol. 1 Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss*. Vol. 3 Loss. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1988a. *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Diane L. Cohen, M.S. 2005. Exploring the role of secondary attachment relationships in the development of attachment security. Väitöskirja. University of North Texas.
https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4891/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hautamäki, A. 2012. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. 1.-2.painos. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: Sanoma pro, 29-69.
- Hazan, C. & Zeifman, D. 1994. Sex and the psychological tether. In K Batholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood*. *Advances in Personal Relationships*, 5, 151-177.
- Hazan, C. & Shaver, PR. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology* 1987; 52: 511-524.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: yliopistopaino.

- Hughes, D. 2011. Kiintymyskeskeinen vanhemmuus. Toimivuutta kasvatukseen. Tampere: PT-kustannus.
- Howes, C. & Spieker S. 2018. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. 3.painos. Teoksessa Cassidy J. & Shaver P. (toim.) Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications. New York, London: The Guilford Press, 314-329.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeakivi, R. 2020. Ammatilliset pakenevat varhaiskasvatuksesta - vai pakenevatko sittenkään? Opettaja-lehti. Viitattu 6.4.2021. <https://www.opettaja.fi/tyossa/ammattilliset-pakenevat-varhaiskasvatuksesta-vai-pakenevatko-sittenkaan/>
- Laursen, P-F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. B. 1994. Qualitative data analysis. 2. Painos. California: Sage.
- Männikkö, K. 2001. Adult attachment styles. A Person-Oriented Approach. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5201-3>
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi
- Riley, P. 2011. Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders. New York: Routledge
- Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Finn Lectura.

- Rusanen, E. 2012. Minuuden ehyt syntymä ja turvallinen kiintymyssuhde. Haastattelija ja kirjoittaja yhteiskuntatieteiden tohtori Maija Pietikäinen. 5/2012. Steinerkasvatuslehti 2/2012 nettiliite. Viitattu 11.2.2021. www.steinerkoulu.fi/index.php?page=nettiliite.
- Self, S. 2019. Trustworthiness and validity in qualitative research design. Youtube-video 14:42. Julkaistu 3.10.2019.
- Sinkkonen, J. 2019. Kiintymyssuhteet elämänkaaressa. Helsinki: Duodecim.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2003. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisen läheisyyttä. 1.-3. painos. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 7-11.
- Skinnari, S. 2011 Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. 2011. Storied relationship; Student recall their teachers. Acta Universitatis Oulensis. E, Scientiae. Oulu: University of Oulu.
- Van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. London, ON, the Althouse Press.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus.
- Viskari, S. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: haastattelurunko

-Mitä ajattelet opettajan ja lapsen välisestä kiintymyksestä?

-Mitä opettajan ja lapsen välinen kiintymys mielestäsi on? Miten määrittelisit kiintymyksen?

-Oletko kokenut kiintymystä lapsia kohtaan?

-Haluatko kiintyä lapsiin? Miksi/miksi et? Mikäli kyllä → Syntyykö kiintymys "itsestään" vai rakennatko sitä tietoisesti?

-Millaisena koet kiintymyksen tunteen lasta/lapsia kohtaan; Millaisia myönteisiä puolia näet opettajan ja lapsen välisessä kiintymyssuhteessa? Voiko kiintymyksestä lasta kohtaan olla mielestäsi jotakin haittaa?

-Mihin kiinnyt lapsissa? Millaiset tekijät/piirteet lapsessa herättävät sinussa kiintymyksen tunteita?

-Miten lasta kohtaan koettu kiintymys ilmenee?

-Mitä kiintymys merkitsee sinulle opettajana?

-Olisiko sinulla kertoa jostain esimerkkitapauksesta? Esim. onko joitain lapsia, joihin kiintymys on syntynyt heti? Mistä arvelet sen johtuvan? Onko joitain lapsia, joihin on ollut vaikea kiintyä? Mistä arvelet sen johtuvan? Eroaako kiintymys eri lasten kohdalla jotenkin? Miksi?

-Miten käsittelet kiintymyksen tunnetta tilanteissa, joissa lapsi vaihtaa ryhmää/päiväkotia/siirtyy perusopetukseen? Millaisia tunteita lapsesta "luopuminen" herättää?

-Vapaa sana: Onko jotain mitä haluaisit vielä kertoa kiintymykseen liittyen?