

**Kasvattajan osoittama myötätunto lapselle varhaiskasva-
tuksessa:
myötätuntoa edellyttävät tilanteet ja myötätuntoteot**
Ira Tarvainen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tarvainen, Ira. 2023. Kasvattajan osoittama myötätunto lapselle varhaiskasvatuksessa: myötätuntoa edellyttävät tilanteet ja myötätuntoteot. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella kasvattajan osoittamaa myötätuntoa lapselle varhaiskasvatuksessa. Tutkielmassa selvitettiin varhaiskasvatuksen arjen myötätuntoa edellyttäviä tilanteita. Lisäksi selvitettiin niissä toteutuvia moninaisia myötätuntotekoja, joita kasvattaja osoittaa lapselle.

Tutkielman aineisto koostui TUIKKU-hankkeen havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoista ja videoaineistosta, jotka hankkeen tutkijat keräsivät huhtikuussa 2022. Aineiston keruussa käytettiin menetelmänä fokusoitua etnografiaa. Havainnointiaineisto analysoitiin temaattisella analyysillä, joka toteutettiin teoriaohjaavasti.

Temaattisen analyysin avulla muodostettiin kaksi yläteemaa kuvaamaan myötätuntotekoja edellyttäviä tilanteita varhaiskasvatuksen arjessa: lapsen kokemus mielihäiriöstä ja kasvattajan ennakoima tilanne. Lisäksi temaattisella analyysillä tunnistettiin kaksi yläteemaa kuvaamaan kasvattajan myötätuntotekoja, jotka määriteltiin emotionaaliseksi tueksi ja toiminnan tukemiseksi.

Tutkielman tulosten perusteella kasvattajan myötätuntoteot ovat tilannesidonnaisia. Lisäksi myötätunto on merkitsevä ilmiö varhaiskasvatuksen arjessa. Myötätuntotekojen kautta tuetaan lapsen hyvinvointia, arjen sujumista sekä tunteisiin ja vertaissuhteisiin liittyviä taitoja.

Asiasanat: myötätunto, myötätuntoteot, varhaiskasvatus, kasvatusvuorovaikutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Myötätunto varhaiskasvatuksessa	4
1.2 Myötätunto kasvatusvuorovaikutuksessa	7
1.3 Kasvattajan myötätuntoteot varhaiskasvatuksessa	8
1.4 Tutkimuskysymykset	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	12
2.1 TUIKKU-hankkeen osallistujat ja havainnointiaineisto.....	12
2.2 Aineiston analyysi	15
2.3 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	23
3.1 Varhaiskasvatuksen myötätuntoa edellyttävät tilanteet.....	24
3.2 Kasvattajan myötätuntoteot kasvatusvuorovaikutuksessa	27
4 POHDINTA	34
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	34
4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	38
LÄHTEET	42
LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Myötätunto on arkinen ja itsessään arvokas ilmiö, jonka kautta olemme yhteydessä toiseen ihmiseen (Pessi & Martela, 2017). Se lisää kiitollisuutta ja edistää sekä vastaanottajan että antajan onnellisuutta (Pessi, 2014). Myötätuntoa voidaan kuvata ilon vahvistamiseksi toisessa (Vuorinen ym., 2021). Tässä pro gradu -tutkielmassa kiinnitetään huomio myötätuntoon, jota osoitetaan varhaiskasvatusikäisille lapsille.

Rainio kollegoineen (2020) on tarkastellut, kuinka myötätunto ilmenee aiemmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018): heidän mukaansa myötätuntoa käsitellään tekstissä epäsuorasti, eikä myötätuntoa käsitteenä mainita lainkaan tekstissä. Kun tarkastellaan uusinta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2022a), ei empatiaa ja myötätuntoa ole mainittu suunnitelmassa. Lisäksi varhaiskasvatukseen sijoittuvia tutkimuksia, jotka tutkivat myötätuntoa käytännön näkökulmasta, on tehty vähän (Lipponen ym., 2018). On siis mielenkiintoista tarkastella, minkälaisena myötätunto varhaiskasvatuksessa ilmenee. Tässä tutkielmassa huomio kiinnitetään kasvattajan myötätuntoon ja selvitetään myötätuntoon liittyviä varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa kasvattaja osoittaa myötätuntotekoja lasta kohtaan.

1.1 Myötätunto varhaiskasvatuksessa

Myötätuntoa voidaan kuvata moninaisesti, joten sen yleinen määrittely auttaa ymmärtämään käsitettä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ensimmäisenä on tarkasteltava empatian käsitettä, jotta ymmärretään myötätuntoa. Empatia on laaja ja prosessimainen ilmiö, jossa toisen asemaan asetutaan tuntemalla ja ymmärtämällä toisessa havaittu tunnekokemus (Segal ym., 2017, s. 2-12). Empatiassa on erotettavissa kaksi muotoa. Empatiaa voidaan tarkastella sekä affektiivisen että kognitiivisen empatian näkökulmista (Aaltola & Keto, 2017, s. 49). Nämä empatian muodot täydentävät toisiaan muodostaen laajan empatian kokemisen (Watson & Greenberg, 2009).

Empatiassa on kyse taidosta tuntea toisen tunnetila. Affektiivinen eli emotionaalinen empatia kuvaa toisen tunnetilan tuntemista itsessä, mikä on myös mahdollista pelkästään ajattelemalla toisen tunnekokemusta (Bloom, 2016). Emotionaalisen empatian on osoitettu olevan yhteydessä muun muassa toisen kasvojen ja kehon havaitsemiseen sekä tunteiden käsittelyyn liittyviin aivoalueisiin (Nummenmaa ym., 2008). Sen lisäksi, että empatia on kykyä tuntea toisen tunnetila, empatiaan kuuluu myös kyky ajatella toisen tunteita. Kognitiivisen empatian kautta toisen tunnetilaa pyritään ymmärtämään (Bloom, 2016). Toisen tunnetilaa ei välttämättä tällöin koeta itsessä (Aaltola & Keto, 2017, s. 49–50). Kognitiivinen empatia on tunteen oikein ymmärtämisen kannalta merkitsevää. Se on tietoisista, mikä auttaa toisen koetun tunnetilan ja siihen liittyvän tilanteet tulkitsemisessa (Segal, 2017, s. 12–13). Tätä empatian muotoa voidaan kutsua myös affektiiviseksi mentalisaatioksi (Walter, 2012). Tällöin ihminen kykenee ajattelemaan oman mielikuvituksen kautta toisen tietoisuutta ja siihen liittyviä tunteita (Fonagy & Bateman, 2019).

Toisen tunteen kokeminen ja tiedostaminen ovat olennainen osa myötätuntoa, mutta se ei täytä vielä myötätunnon käsitteen kriteereitä. Myötätunto on myös tietoisia tekoja. Myötätuntoa voidaan kuvailla motivoituneeksi toiminnaksi toisen hyväksi (Walter, 2012). Tämä erottaa empatian ja myötätunnon käsitteet toisistaan, sillä myötätuntoon vaaditaan teko toisin kuin empatiaan. Kuitenkin ilman empatiakykyä ei voi kehittyä myötätuntoa. Esimerkiksi empatiakyky voi johtaa huolestumiseen toisesta eli empaattisen huolen kokemukseen, mikä saa ihmisen toteuttamaan tekoja (Garnett, 2018, s. 17).

Myötätuntoa voidaan kuvailla eri vaiheiden kautta kehittyväksi ilmiöksi, jolla tavoitellaan hyvinvointia. Pessin ja Martelan mukaan (2017) myötätunto on prosessi, joka alkaa tietoisuudesta toisen tunnetilasta: tällöin empatia motivoi myötätuntoteכון. Myötätuntoteon tavoite on myönteinen. Myötätunnon kautta pyritään auttamaan toista (Singer & Klimecki, 2014). Lisäksi myötätunnolla edistetään toisen hyvinvointia konkreettisin teoin (Pessi & Martela 2017). Tämänkaltaisen myötätuntoon liittyvää prosessi voidaan tunnistaa myös varhaiskasvatuk-

sen kontekstissa. Salmi kollegoineen (2022) on tutkinut myötätuntotekojen rakentumisen eri vaiheita varhaiskasvatuksessa: Lapsen mielipahan havaitseminen sai kasvattajan arvioimaan myötätuntoon liittyvää tilannetta. Tällöin kasvattaja saattoi kokea empaattista huolta lapsen mielipahan vuoksi ja osoittaa myötätuntotekoja lasta kohtaan.

Empatiakyvyn ja motivaation edistää toisen hyvinvointia lisäksi organisaation arvot ja resurssit vaikuttavat varhaiskasvatuksessa myötätuntotekojen esiintyvyyteen. Näiden tekijöiden vuoksi lapsen mielipahan havaitseminen ei välttämättä johda aina myötätuntotekoihin. Rajalan ja kollegoiden (2022) mukaan myötätunnon arvostaminen varhaiskasvatuksen organisaatiossa tai varhaiskasvatuksen resurssit kuten työt, jotka vaativat poissaoloa lapsiryhmästä, voivat olla haasteena myötätunnon toteutumiselle. Lisäksi kasvattajan tai lapsen oma toiminta voi vaikuttaa, ettei myötätuntoa esiinny varhaiskasvatuksessa. Alle 3-vuotiaiden ryhmään sijoituvassa tutkimuksessa (Rajala ym., 2019) myötätunnon puute johtui muun muussa kasvattajan kiireestä ja toteutumattomat myötätuntoteot näkyivät erityisesti siirtymätilanteissa. Lisäksi aiemassa tutkimuksessa lapsen oma toiminta, kuten toisen satuttaminen, oli vaikuttamassa, ettei lapselle osoitettu myötätuntotekoja (Salmi ym., 2022).

Varhaiskasvatuksen myötätunto on ilmiö, jota voidaan tarkastella normien sekä vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta. Tällä tavoin hahmotetaan, miten varhaiskasvatuksen yksiköissä ja niiden ryhmissä ilmenee myötätuntoa. Rajala kollegoineen (2019) esittää käsitteen myötätuntokulttuurista: varhaiskasvatuksessa ilmenevä myötätunto on useista vuorovaikutussuhteista muodostuva kokonaisuus, jota ohjaavat varhaiskasvatusyksikön käytännöt. Myötätuntoa vahvistavat säännöt, jotka ovat kirjallisia tai arjen käytäntöjä (Rajala ym., 2017). Esimerkiksi varhaiskasvatusyksikön varhaiskasvatussuunnitelmasta voidaan havaita myötätuntoon liittyviä sääntöjä, jotka määrittelevät muun muussa toisen auttamista ja lohduttamista (Lipponen, 2017). Varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ryhmissä on eroja kuinka paljon myötätuntotekoja kasvattaja osoittaa lapsille.

Rainion ja kollegoiden (2020) mukaan päiväkodissa toteutuu ”elävä myötätuntokulttuuri”, kun myötätuntotekoja toteutetaan säännöllisesti sekä käytännöt tukevat myötätuntotekojen ilmenemistä.

Varhaiskasvatuksessa myötätuntoa eivät osoita pelkästään kasvattajat. Myötätuntoa rakennetaan varhaiskasvatuksessa yhdessä, koska sitä on luomassa laajasti eri varhaiskasvatukseen osallistuvat ihmiset (Rajala ym., 2019). Myötätuntokulttuuri voidaan käsittää koko päiväkodin kehitettäväksi vuorovaikutukseksi, mikä kattaa myös lasten, vanhempien ja johtajan osallisuuden sekä ihmisen suhteen luontoon (Rainio ym., 2020). Tässä pro gradu -tutkielmassa on valittu tarkasteluun kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus, jossa on havaittavissa kasvattajan osoittamaa myötätuntoa lasta kohtaan.

1.2 Myötätunto kasvatustuorovaikutuksessa

Aikuisen vuorovaikutuksellinen suhde lapseen ilmenee kasvatuksessa. Kasvatus voidaan nähdä lapsen luonnollista kehitystä tukevana toimintana tai projektina, jonka kautta pyritään tavoitteisiin (Alasuutari, 2006). Nummenmaa (2006) kuvaa kasvatusta ihmisyyteen sekä kulttuuriin kasvattamiseksi, joka toteutuu kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksessa. Lisäksi lapsi ja kasvattaja muodostavat yhdessä vuorovaikutustilanteen, mikä kehittyy sen hetkisen kontekstin mukaisesti (Holkeri-Rinkinen, 2009). Varhaiskasvatuksen kontekstissa kasvatus on työntekijöiden sekä vanhempien muodostamaa yhteisöllistä kasvatusta (Nummenmaa, 2006). Tämä pro gradu -tutkielma kiinnittää huomion kasvatustuorovaikutukseen, joka toteutuu lapsen ja kasvattajan välillä varhaiskasvatuksen arjen hetkissä.

Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus rakentuu varhaiskasvatuksen arjessa. Puroilan ja Estolan (2012) tutkimuksessa lasten kertomuksista havaittiin fyysisen ja emotionaalisen läheisyyden sekä arjen keskusteluiden olevan tekijöitä, jotka muodostavat lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutussuhdetta varhaiskasvatuksessa. Lapsen hyvinvoinnin kannalta on merkitsevää, minkälainen

vuorovaikutus lapsen ja kasvattajan välillä on. Lapsen hyvinvointia tukee varhaiskasvatuksen välittävä pedagogiikka, joka vahvistaa lapsen kuulluksi tulemisen kokemusta lämpimässä sekä turvallisessa vuorovaikutuksessa (Leskisenoja, 2019, s. 112–118). Kasvatusvuorovaikutus, jossa ilmenee myötätuntoa, toteutuu läheisessä vuorovaikutussuhteessa lapseen. Quan-McGimpsey kollegoineen (2011) käsittelee tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia läheisestä vuorovaikutuksesta lapseen: vuorovaikutus oli myönteistä ja siihen liitettiin luottamuksen sekä kiintymyksen kokemuksia. Lisäksi lasta kohtaan koettiin emotionaalista yhteyttä kuten empatiaa, myötätuntoa ja rakkauden tunnetta.

Myötätuntoiseen kasvattajaan voidaan liittää tietynlaisia olemukseen ja käytökseen liittyviä piirteitä. Hännikäinen (2017) liittää empatian ja myötätunnon pedagogisesti herkkään kasvattajaan, joka havaitsee lapsen myötätunnon tarpeen ja luo turvallista ilmapiiriä. Tällainen kasvattaja on emotionaalisesti sekä fyysisesti läheisessä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Myötätuntoinen kasvattaja osoittaa lasta kohtaan myös rakkautta. Ammatilliseen rakkauteen kuuluu varhaiskasvattajan ja lapsen emotionaalisesti läheinen, turvallinen sekä pitkällä aikavälillä kehittyvä vuorovaikutussuhde, jossa aikuinen siirtää huomion itsestä lapsen tarpeisiin (Page, 2018). Haslip kollegoineen (2019) tutki kuinka varhaiskasvattajat osoittavat rakkaudellista välittämistään lasta kohtaan: Välittäminen toteutui läsnä olevalla kuuntelulla, myönteisinä sanoina ja eleillä kuten halaaamalla. Lisäksi rakkaudelliseen vuorovaikutukseen liitettiin empatia ja lohduttaminen. Edellä kuvattujen määritelmien mukaan myötätuntoista kasvattajaa voidaan kuvata huolehtivaiseksi ja empaattiseksi kasvattajaksi, joka pyrkii huomaamaan, mitä lapsi tarvitsee.

1.3 Kasvattajan myötätuntoteot varhaiskasvatuksessa

Myötätuntotekoja edellyttävät tilanteet esiintyvät moninaisesti varhaiskasvatuksen arjessa. Aiemmissa tutkimuksissa lapsen mielipaha on saanut kasvattajan osoittamaan myötätuntotekoja lasta kohtaan (Rajala ym. 2019; Salmi ym., 2022). Mielipahan käsitettä ei voi määritellä yhdellä tunnetilalla. Se on väliaikainen ja

itsessä koettu tunnekokemus, jota voidaan kuvailla erilaisina tunnetiloilla kuten inholla, pettymyksellä ja ahdistuksella (Tuulari & Karlsson, 2017). Rajala kollegoineen (2019) kuvaa varhaiskasvatuksessa ilmenevän erilaisia mielipahan tunteita, kuten pelkoa, ikävää ja surua, joita lapset ilmaisevat erilaisilla tunnereaktioillaan. Aiemmissä tutkimuksissa lapsen mielipaha on ilmennyt itkemisenä, mikä on saanut kasvattajan reagoimaan lohduttavalla myötätuntoteolla (Burdelski, 2020; Cekaite & Burdelski, 2021).

Kasvattaja ei välttämättä tiedä etukäteen, milloin lapsi tarvitsee myötätuntoa (Rainio ym., 2020). Kuitenkin osa myötätuntoon liittyvistä tilanteista voidaan päätellä ja aavistaa. Aiemmassa varhaiskasvatuksen myötätuntoa käsittelevässä tutkimuksessa (Salmi ym., 2022) lapsen mielipahan tunteista tultiin tietoisiksi eri tavoin: sen lisäksi, että kasvattaja itse tiedosti tilanteessa lapsen mielipahan tunteen, kasvattaja ennakoiti lapsen mielipahan tai kuuli mielipahasta muilta.

Varhaiskasvatuksen myötätuntotekojä edellyttävät tilanteet esiintyvät erilaisissa päivän aikana tapahtuvissa tilanteissa. Alle 3-vuotiaiden lasten lohdutusta käsittelevässä tutkimuksessa (Rajala ym., 2019) lapsi koki ja ilmaisi mielipahaansa moninaisissa arjen tilanteissa, mutta erityisesti korostuivat siirtymätilanteet ja ulkoilu. Toisessa alle 3-vuotiaiden ryhmään sijoittuvassa tutkimuksessa (Pursi & Lipponen, 2021) lapsen varhaiskasvatuksen aloitus ja siihen liittyvä itku on ollut lähtökohtana kasvattajan myötätuntoteolle. Varhaiskasvatuksen myötätuntoteon alkamisen syyt voivat liittyä myös vertaissuhteisiin ja leikkiin. Aiemmissä varhaiskasvatukseen sijoittuvassa tutkimuksessa on havaittu vertaisryhmien konfliktien johtavan itkemistilanteisiin ja siihen liittyviin myötätuntotekoihin (Burdelski 2020; Cekaite & Bergnehr, 2018; Cekaite & Burdelski, 2021).

Kuten myötätuntoa edellyttävät tilanteet, myötätuntoteotkin ovat moninaisia. Myötätuntoteot voivat toteutua niin puheena ja kuunteluna kuin fyysisinä keinoina. Myötätunnon kokemista selvittävässä tutkimuksessa (Broadfoot & Pascal, 2020) varhaiskasvatuksen myötätuntoteot ilmenivät toisen vointiin liittyvien kysymyksien esittämisenä, jolloin kysymyksillä muun muussa etsittiin syitä ja ratkaisuja toisen mielipahalle sekä sen aiheuttaneelle tilanteelle. Tutkimuksessa myötätuntoteot ilmenivät myös tukena kuten auttamisena, lohdutuksena

ja ymmärryksen osoittamisena. Myötätuntoteot ovat erilaisia, joten ei ole vain yhtä oikeaa keinoa osoittaa myötätuntotekoa lapselle. Samankaltaisessa tilanteessa voidaan valita erilaisia toimintatapoja riippuen kasvattajasta ja tilanteesta. Aiemmassa varhaiskasvatukseen sijoittuvassa tutkimuksessa (Pursi & Lipponen, 2021) löydettiin kaksi kohtaamisen käytäntöä, kun kasvattajat kohtasivat alle 3-vuotiaita päivähoidon aloittaneita lapsia, jotka itkivät erotessaan vanhemmasta. Ensimmäisessä kasvattajat pyrkivät suuntaamaan lapsen huomion toisaalle kuten muihin ihmisiin tai esineisiin. Toinen käytäntö liittyi huomion kiinnittämiseen itkuun, jolloin lasta rauhoitettiin koskettamalla sekä lohduttamalla sanallisesti.

Myötätuntoinen kosketus on yksi kasvattajan keinoista toteuttaa myötätuntoa. Varhaiskasvatuksessa kosketus voidaan nähdä osana pedagogiikkaa. Keränen kollegoineen (2017) esittää kosketuksen pedagogiikan käsitteen kuvaamaan varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kunnioittavaa ja tietoista lapsen kosketusta, jota kasvattajat toteuttavat ammatillisesti pyrkien erilaisiin hyvinvointia edistävään päämääriin, kuten tukemaan lasta emotionaalisesti. Tämänkaltainen kosketus ilmenee moninaisesti varhaiskasvatuksessa. Myötätuntoista kosketusta käsittelevässä tutkimuksessa (Cekaite & Bergnehr, 2018) kasvattaja lohdutti lasta ottamalla syliin, halauksilla ja hellällä kosketuksella, kuten silittämällä hiuksia. Tutkimuksessa lapsi vastasi aikuisen myötätuntotekoon rauhoittumalla sekä tukeutumalla fyysisesti aikuiseen. Kosketus on keino auttaa ja lohduttaa lasta, joka kokee mielipahaa. Aiemmassa tutkimuksessa kasvattajan myötätuntoinen kosketus pyrki auttamaan lasta selviämään itkusta ja kivusta (Burdelski, 2020).

Kasvattaja voi liittää kosketukseen muita myötätuntotekoa, kuten kuuntelemisen ja puheen, mikä tekee myötätuntoteoista monipuolisempia. Lohduttavaa kosketusta käsittelevässä tutkimuksessa (Cekaite & Holm Kvist, 2017) on nähtävissä myötätuntoon liittyvän vuorovaikutustilanteen moniaistillisuus: itkevää lasta kuunneltiin, pidettiin fyysisesti lähellä sekä lohduttavaan kosketukseen liitettiin puhe. Lohduttavaan myötätuntotekoon voi ottaa mukaan toisen lapsen. Sen sijaan, että kasvattaja itse lohduttaa lasta, kasvattaja voi kehottaa lasta loh-

duttavaan myötätuntotekoon. Vertaisryhmien konflikteja ja niihin liittyviä itkemistilanteita käsittelevässä tutkimuksessa (Cekaite & Burdelski, 2021) toisen lapsen aiheuttaessa mielipahaa toiselle lapselle kasvattaja tarjosi mahdollisuuden lohduttaa: kasvattaja mallinsi mielipahaa aiheuttaneelle lapselle, miten pyytää anteeksi toiselta. Kun lapset ovat osa myötätuntotapahtumaa, lapset havainnoivat myötätuntotekoa sekä oppivat kykyä asettautua toisen lapsen asemaan (Rajala ym., 2019).

1.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella kasvattajan osoittamaa myötätuntoa lapselle varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa esiintyy kasvattajan toteuttamia myötätuntotekoa lapselle. Aiemman tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen myötätuntoa edellyttävät tilanteet esiintyvät moninaisesti varhaiskasvatuksessa (Rajala ym. 2019). Lisäksi kasvattaja toteuttaa myötätuntotekoa erilaisin keinoin (Broadfoot & Pascal, 2020). Kun lapsen mielipaha havaitaan, lapsi saa myötätuntotekojen kautta moninaisesti tukea kasvattajalta, kuten suojelua, lohdutusta ja apua (Salmi ym., 2022). Tässä tutkielmassa pyritään kuvailemaan erilaisia kasvattajan myötätuntoa edellyttäviä tilanteita sekä niissä esiintyviä myötätuntotekoa, joita kasvattaja osoittaa lapselle kasvatusvuorovaikutuksessa. Näin voidaan myös vahvistaa ymmärrystä, mikä merkitys myötätunnolla on lapsen hyvinvoinnille sekä kehitykselle. Lisäksi voidaan lisätä tietoa, mikä merkitys myötätunnolla on varhaiskasvatuksessa. Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset varhaiskasvatuksen arjen tilanteet ovat lähtökohtana kasvattajan myötätuntoteoille?
2. Millaisia nämä myötätuntoteot ovat?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 TUIKKU-hankkeen osallistujat ja havainnointiaineisto

Pro gradu -tutkielma on varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyvä laadullinen tutkimus, joka toteutettiin TUIKKU - Tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen -hankkeessa (TUIKKU-hanke, 2022). Hankkeen tavoitteena on vahvistaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jotka edistävät lasten hyvinvointia, vertaissuhteita ja ennaltaehkäisevät kiusaamista. Hankkeessa kehitetään lasten tunne- ja vuorovaikutusta tukeva toimintamalli ja henkilökunnan osaamista tukeva koulutuskokonaisuus, jotka pohjautuvat kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimustietoon. Toimintamallissa kiinnitetään huomio laadukkaaseen kasvatusvuorovaikutukseen, lasten ja vanhempien osallisuuteen, kasvatusyhteistyöhön, ryhmän yhteisöllisyyteen, vertaissuhteisiin sekä työntekijöiden sosioemotionaalisiin taitoihin.

Tuikku-hankkeen (2022) toimintamallista toteutettiin pilottikokeilu vuoden 2022 alusta kesäkuun loppuun. Pilottikokeiluun osallistui 12 eri kunnan päiväkotia, jolloin osallistuvia varhaiskasvatuksen ryhmiä oli yhteensä 25 ryhmää: noin 72 työntekijää ja noin 480 lasta sekä heidän vanhempansa. Pilottikokeilun lisäksi kunnista otettiin mukaan 12 kontrolliryhmää.

Tässä pro gradu -tutkielmassa aineistona hyödynnetään TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointiaineistoa: kenttämuistiinpanoja ja videoaineistoa. Havainnointimenetelmän kautta voidaan tarkkailla sen hetkistä vuorovaikutustilanteita ja siihen liittyvää kielenkäyttöä sekä käyttäytymistä (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Hankkeen havainnointiaineisto sisältää kasvattajan ja lapsen väliseen kasvatusvuorovaikutukseen liittyviä episodeja, joissa ilmenee puhetta ja käyttäytymistä. Tämän avulla pyrittiin selvittämään myötätuntotekoja edellyttäviä tilanteita sekä kasvattajan myötätuntotekoja.

TUIKKU-hankkeen kuusi tutkijaa keräsivät havainnointiaineiston huhtikuussa 2022. Aineisto kerättiin yhdessä suomenruotsalaisessa päiväkodissa ja

kahdessa suomenkielisessä päiväkodissa. Jokaista varhaiskasvatusryhmää havainnoi kaksi tutkijaa. Päiväkotien ryhmille oli annettu numerokoodit. Ryhmä 12.2 oli vuorohoitoryhmä, jossa työskenteli 2 varhaiskasvatuksenopettajaa, 4 lastenhoitajaa ja 1 avustaja. Kyseissä ryhmässä oli 29 lasta, jotka olivat iältään 3–5-vuotiaita. Ryhmä 15.1 oli 4–5-vuotiaiden ryhmä, jossa työskenteli varhaiskasvatuksen opettaja, kaksi lastenhoitajaa ja yksi avustaja. Ryhmässä oli 21 lasta. Ryhmä 8.1 oli 3–5-vuotiaiden ryhmä, jossa työskenteli varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja sekä ryhmäavustaja. Ryhmässä oli 14 lasta.

Havainnoijan rooli on osallistuvaa tai ei-osallistuvaa havainnointia (Gobo, 2008, luku 1). Aineistosta voidaan päätellä havainnoinnin olevan näiden kahden havainnointitavan välimaastossa. Tutkijat tarvittaessa osallistuivat toimintaan, esimerkiksi auttamalla lasta tai vastaamalla lapsen puheeseen. Pääsääntöisesti tutkijat olivat kuitenkin havainnoimassa ryhmää keskittyen kenttämuistiinpanojen tekemiseen tai videointiin.

TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointiaineiston keruussa oli havaittavissa ”focused ethnography” -menetelmä eli suomennettuna fokusoitu etnografia. Etnografia eli tapaustutkimus on kenttätöinä tapahtuvaa tutkimustyötä, joka tapahtuu tutkimuksen kannalta olennaisessa fyysisessä, sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä (Gobo, 2008, luku 1). Tutkija rajaa oman tutkimuskentän tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014). Fokusoitu etnografia tapahtuu lyhyessä ajassa tutkimuskentällä, jolloin tutkittavasta aiheesta kerätään yksityiskohtaista tietoa määrätietoisesti (Knoblauch, 2005). Tällöin tutkittava aihe määritellään ennakkoon ennen tiedonkeruuta (Bikker, ym., 2017). TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointiaineisto kerättiin 11 päivässä huhtikuun aikana. Havainnointi oli rajattu tutkimukseen osallistuviin varhaiskasvatuksen yksiköihin sekä paikalle olleisiin lapsiin ja työntekijöihin, joilla oli suostumus tutkimukseen. Aineiston keruun tavoitteet liittyivät luvun alussa mainittuihin hankkeen tavoitteisiin, jotka olivat ennen havainnointia ennakkoon määritellyt. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota varhaiskasvatuksen sosiaaliseen ympäristöön, kuten lapsen ja kasvattajan väliseen kasvatusvuorovaikutukseen sekä lasten vertaissuhteisiin. Havainnointiaineistosta voidaan päätellä, että

havainnointitilanteet olivat hyvin arkisia ja tavanomaisia varhaiskasvatuksen tapahtumia. Tilanteet liittyivät esimerkiksi ruokailuun, ulkoiluun, pukemiseen tai ohjattuihin tuokioihin, kuten jumppaan.

Tein TUIKKU-hankkeeseen (2022) liittyvää projektityötä, jossa tarkoituksena oli yhdistää hankkeen tutkijoiden havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoja: yhdistin samassa varhaiskasvatusryhmässä tapahtuneet saman päivän havainnoinnit yhteen taulukkoon, jolloin kahden tutkijan havainnoinnit muodostivat oman sarakkeen. Jos havainnointia tekeviä tutkijoita oli ollut vain yksi päivän aikana, tein yhden sarakkeen sisältävän taulukon. Taulukossa havainnointi eteni aikajärjestyksessä. Lisäksi yhdistin kahden eri tutkijan havainnoinnit, jotka olivat tapahtuneet samassa tilanteessa samanaikaisesti, yhdeksi sarakkeeksi: havainnoinneista tuli johdonmukainen ja kronologisesti etenevä kertomus. Jos saman tilanteen havainnointeja ei voinut yhdistää, jätettiin ne omaksi sarakkeeksi.

Sen lisäksi, että yhdistin kahden havainnoijan kenttämuistiinpanoja, tein TUIKKU-hankkeeseen (2022) liittyvää toista projektityötä: tarkoituksena oli etsiä yhdistetyistä havainnoinneista TUIKKU-hankkeen keskeisiin osa-alueisiin liittyviä havainnointiepisodeja. Näitä olivat ”kasvatusvuorovaikutus”, ”aikuisten välinen yhteistyö ja vuorovaikutus”, ”lasten väliset vertaissuhteet” sekä ”sosioemotionaalinen kompetenssi”, johon liittyi myös ”tunteet ja tunnetaidot”. Lisäksi teemana oli ”osallisuus ja yhteisöllisyys”. Jokaiselle teemalle loin oman värikoodinsa. Luin yhdistettyjä havainnointeja läpi etsien selkeästi teemoihin sopivia tapahtumia, jotka koodasin teemojen värikoodeilla.

Fokusoidussa etnografiassa tutkija voi käyttää kenttämuistiinpanojen lisäksi myös tallentavaa tekniikkaa hyväksi (Knoblauch, 2015). TUIKKU-hankkeen (2022) tutkijat videoivat eri päiväkodin arjen toimintahetkiä, joita hyödynnettiin tässä tutkielmassa. Videoiden kautta saadaan verbaalisen viestinnän lisäksi tietoa non-verbaalisesta viestinnästä (Alasuutari, 2011, s. 85).

Projektityötä tehdessäni tutustuin aineistoon ja tarkastelin myötätuntoon liittyvien tilanteiden esiintymistä aineistossa, mikä oli aineiston analyysin ensimmäinen vaihe. Havainnointiaineiston videoiden kautta saatiin lisäaineistoa liittyen kasvattajien toteuttamaan myötätuntotekoihin. Videoihin tutustuminen

auttoi kenttämuistiinpanojen hahmottamisessa, koska videoaineiston kautta pystyi näkemään päiväkodin tiloja, lapsia ja aikuisia. Videoiden kautta eleet ja äänensävyt tulivat paremmin esille kuin kenttämuistiinpanoissa. Tarvittaessa valmista aineistoa tulee muokata, jotta se on soveltuvampi omaan tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 186). Havainnointiaineiston videoaineisto oli valmiiksi litteroitu, joten tein käyttämiini videoiden litteraatteihin tarkennuksia: kiinnitin huomiota kasvattajan ja lapsen eleisiin, äänensävyyn sekä toimintaan. Yhtä videon episodiat ei ollut valmiiksi litteroitu, joten litteroin sen itse.

2.2 Aineiston analyysi

Käytin temaattista analyysiä TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointiaineiston analyysimenetelmänä. Temaattinen analyysi sopii laadulliseen tutkimukseen, kun halutaan analysoida ja tulkita tiettyyn ilmiöön liittyviä teemoja (Clarke & Braun, 2017). Analyysillä voidaan pyrkiä monipuoliseen aineiston kuvaukseen tai valita yksi aihealue, jota lähdetään kuvaamaan tarkemmin (Braun & Clarke, 2006). Tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynnettiin jälkimmäistä vaihtoehtoa. Halusin tutkia varhaiskasvatuksessa toteutuvaa kasvattajan myötätuntoa etsimällä siihen liittyviä episodeja aineistosta.

Temaattinen analyysimenetelmä sopii tutkimukselle, jonka aineisto on kerätty eri keinoin ja jonka aineisto on vaihtelevan kokoista (Clarke & Braun, 2017). Analyysissä hyödynnettävät havainnointiaineiston episodit olivat eri mittaisia. Vaikka aineisto oli lyhyessä ajassa kerätty, kenttämuistiinpanot ja videoiden litteraatit olivat käyttökelpoisia temaattiseen analyysiin: aineistosta oli erotettavissa erilaisia myötätuntoon liittyviä episodeja, joista voi lähteä etsimään erilaisia teemoja.

Clarke ja Braun (2017) kuvaavat temaattisen analyysin sopivan myös tutkimukselle, jossa päätetään käyttää teoriaa hyödyksi. Teoreettinen viitekehys toimi tutkielmani tukena koko analyysiprosessin ajan aineistonanalyysistä tuloksien pohdintaan saakka. Analyysini oli teoriaohjaavaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 109-110) kuvaavat tämänkaltaisen analyysin päättelyä abduktiiviseksi, joka

tarkoittaa aineiston ja teorian yhteensovittamista: vaikka teoriaa käytetään analyysin tukena, ollaan avoimia aineistosta esiin nouseville analyysiyksiköille. Tällöin analyysivaiheen teemat muodostetaan valmiiden teemojen avulla, mutta kiinnitetään huomio myös uusiin aineistosta esiin nouseviin teemoihin (Puusa, 2020).

Aineiston analyysin alkuvaiheessa aineistoon perehdytään lukemalla ja omien muistiinpanojen tuella, jotta aineisto voidaan pilkkoa osiin, koodata ja etsiä tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja (Puusa, 2020). Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan läpi ja siihen tutustutaan huolellisesti. Olin perehtynyt aineistoon jo projektityötä tehdessäni.

Aineistoon perehtymisen jälkeen aloitetaan koodaus, joka vahvistaa omaa ymmärrystä aineistosta (Braun & Clarke, 2022, s. 49). Braun & Clarken (2006) mukaan aineistosta koodataan oman tutkimuksen kannalta olennaisimmat kohdat: koodaukseen valitaan runsaasti erilaisia aineiston osia, jotka voivat seuraavassa vaiheessa muodostaa teemoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymys sekä teorettinen viitekehys määrittelevät, mitä aineistosta otetaan käyttöön omaan tutkimukseen (Alasuutari, 2011, s. 40). Projektityötä tehdessäni tunnistin havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoista myötätuntoon liittyviä episodeja, joita merkitsin korostusvärillä myöhempää analyysiä varten. Etsiessäni projektityössä TUIKKU-hankkeen osa-alueisiin liittyviä havainnointiepisodeja, erityisesti teemojen ”kasvatusvuorovaikutus” sekä ”sosioemotionaalisen kompetenssi” alle sisältyi myötätuntoon liittyviä episodeja. Kiinnitin havainnointimuistiinpanoissa huomiota lasten mielipahan tunteisiin sekä lasten toimintaan, joihin kasvattaja reagoi myötätuntoteoilla. Kasvattajan myötätuntotekoja tunnistin kasvattajan puheesta sekä toiminnasta. Tunnistamisessa hyödynsin teoreettista viitekehystä ja siitä tehtyä käsitekarttaa, jotka sisälsivät myötätuntoon liittyviä tilanteita sekä myötätuntotekoja.

Aloin kirjoittamaan episodeista muistiinpanoja, jossa ilmeni tiivis kuvaus myötätuntoon liittyvästä tilanteesta ja myötätuntoteosta. Kun tietty aineiston kohta kirjoitetaan tiiviiseen muotoon, toteutetaan aineiston pelkistämistä (Tuomi

& Sarajärvi, 2018, s.123). Tällöin laaja aineisto saadaan helpommin käsiteltävään ja selkeään muotoon (Puusa, 2020).

Kun havainnointiaineistosta etsitään ilmiön kannalta olennaisimmat kohdat, kokonaiskuva alkaa hahmottua (Paalumäki & Vähämäki, 2020). Tässä vaiheessa olin lukenut havainnointiaineiston kenttämuistiinpanot useaan otteeseen ja myötätuntoon liittyvät episodit erottuivat aineistosta. Aineistosta irrotetaan oman tutkimuksen kannalta olennaiset osiot, jotta voidaan aloittaa niiden johdonmukainen yhdistäminen eli etsiä osia yhdistäviä piirteitä (Alasuutari, 2011, s. 40–43). Luin aineiston vielä tarkkaan läpi ja erotin myötätuntoon liittyvät episodit havainnointiaineistosta omaan tiedostoonsa.

Seuraavaksi tutustuin havainnointiaineiston videoaineistoon. Etsin videoista myötätuntoon liittyviä episodeja hyödyntäen teoreettista viitekehystä sekä sen käsitekarttaa. Yhdistin video- ja kenttämuistiinpanot samaan tiedostoon. Kuten havainnointiaineiston kenttämuistiinpanojen kohdalla, pelkistin aineistoa eli merkitsin muistiinpanoihin lyhyen kuvauksen myötätuntotilanteesta ja kasvattajan myötätuntoteosta teoreettista viitekehystä apuna käyttäen.

Löysin aineiston analyysissä yhteensä 37 episodina, joissa esiintyi myötätuntoa edellyttäviä tilanteita ja niissä esiintyviä kasvattajan myötätuntotekoja. Suurin osa episodeista oli havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoja, sillä episodeista kuusi oli videoaineistosta.

Temaattisen analyysin kolmannessa vaiheessa teemat luodaan aineistosta (Braun & Clarke, 2019). Koodien järjestämisen kautta saadaan selville teemat, jotka muodostavat eheän kokonaisuuden tutkimuksen tulkinnalle ja raportoinnille (Clarke & Braun, 2017). Apuvälineenä voidaan käyttää käsitekarttaa, jolloin koodien väliset suhteet alkavat hahmottua sekä koodeista muodostuu erilaisia teemoja alateemoineen (Braun & Clarke, 2006). Luin myötätuntoon liittyvät episodit kertaalleen läpi ja tiivistin lyhyempään muotoon aiemmin pelkistettyä aineistoa, jotta pystyin muodostamaan aineistosta käsitekartan. Tein kaksi käsitekarttaa, joista toinen käsitteli kasvattajan myötätuntoa edellyttäviä tilanteita ja toinen kasvattajan myötätuntotekoja. Lisäksi käsitekartoista ilmeni myös lyhyt kuvaus käsitteeseen liittyvän episodin sisällöstä ja mistä kohtaa aineistoa episodi

löytyy. Tämän jälkeen kävin uudelleen läpi havainnointiaineistoa, minkä kautta sain lisättyä käsitteitä ja episodeja käsitekarttaan. Samasta aineiston kohdasta voi löytyä analyysissä useampi teema (Braun & Clarke, 2006). Osassa episodeissa oli nähtävissä useampi myötätuntoteko, joten nämä kaikki kirjattiin ylös.

Temaattisen analyysin tukena voidaan käyttää koodauskirjaa, johon kirjoitetaan kaikkien koodien nimet sekä määritelmät ja koodin liittyvät aineiston katkelman esimerkki (Joffe, 2011). Tällöin koodikirjan määritelmä vastaa vain yhtä koodia (Guest ym., 2012, luku 3). Taulukossa 1 on osa valmiista koodikirjasta.

Taulukko 1

Esimerkki koodikirjasta

Millaisia myötätuntoteot ovat?		
koodin nimi	määritelmä	esimerkki
kädellä kosket-taminen	lasta kosketetaan kädellä tai silitetään, koska kasvattaja havaitsee lapsen satuttavan itsensä tai lapsen itkevän.	1238 kaatuu, "kävikö kuinka", 1238:n jalkaan sattui ja 2083 silittää, "sattuuko vielä", hän kysyy 1238:lta.
syli	aikuinen pitää lasta sylissä, koska kasvattaja havaitsee lapsen satuttavan itsensä tai lapsen itkevän.	1319 itkee ikkunan ääressä, kun hänen äitinsä lähtee. Ohjaaja 2079 lohduttaa lasta ja ottaa hänet syliinsä.
tunteen nimeäminen	lapsen tunnetila sanoitetaan, kun lasta lohdutetaan	2068 sanoo, "nyt sua harmittaa, joskus pelissä on, että toinen löytää ja toinen ei aina". 1235:a harmittaa, aikuinen lohduttaa.

Koodien nimeämisen tukena toimivat teoreettinen viitekehys ja havainnointiaineiston episodeista tehdyt käsitekartat. Koodien nimeämisen tukena toimivat erityisesti mielipahaa kuvailevat artikkelit (ks. Rajala ym. 2019; Tuulari & Karlsson, 2017), mielipahan havaitsemista käsittelevä tutkimus (Salmi ym., 2022) sekä varhaiskasvatuksen myötätuntotekoja kuvaileva tutkimus (Broadfoot & Pascal, 2020). Koodikirjan ja käsitekarttojen avulla erittelin, mitkä koodit kuuluvat samaan alateemaan. Järjestin koodikirjaa niin, että samankaltaiset koodit olivat allekkain. Samankaltaisia koodeja yhdistelemällä muodostin alateemoja. Kun

muodostin koodeista alateemoja, pystyin tekemään temaattista karttaa käsitekartasta. Temaattisen kartan avulla hahmotetaan aineistosta saatuja potentiaalisia teemoja alateemoineen sekä selvitetään teemojen yhteyttä toisiinsa (Braun & Clarke, 2022, s. 85–87). Temaattinen kartta erosi käsitekartoista siten, että se sisälsi koodikirjaan muodostuneita teemoja ja koodeja. Kun taas käsitekartat oli tehty teoreettisen viitekehyksen käsitteiden avulla.

Loin alustavat nimet alateemoille, jotta teemat olivat helpommin hahmotettavissa. Siirsin samankaltaisia alateemoja allekkain koodikirjassa sekä muokkasin temaattista karttaa siten, että tietyt alateemat kuuluivat laajemman teeman sisälle. Tämän kautta alkoivat muodostua yläteemat, joille tein myös alustavat nimet. Teeman nimen tulee kertoa lukijalle tiiviisti, mistä teemassa on kyse (Braun & Clarke, 2022, s. 111–112). Sain teoreettisen viitekehyksen kautta ideoita teemojen nimeämiseen sekä tukea teemojen ymmärtämiseen. Hyödynsin erityisesti ennakoivia myötätuntotekoja kuvailevaa tutkimusta (Salmi, ym., 2022). Lisäksi Rainion ja kollegoiden (2021) tutkimus auttoi ymmärtämään myötätuntoon liittyvien tilanteiden arjen poikkeavuutta, mikä toimi tukena siihen liittyvän teeman nimeämisessä. Lohdutukseen liittyvän teeman tukena oli lohdutusta käsittelevät aiemmat tutkimukset (Burdelski, 2020; Cekaite & Bergnehr, 2018; Cekaite, & Burdelski, 2021; Cekaite & Holm Kvist, 2017; Pursi & Lipponen, 2021; Rajala ym., 2019).

Muokkasin tarvittaessa teemojen ja koodien nimiä sekä siirsin niiden paikkoja, jotta temaattisesta kartasta sekä koodikirjasta alkoi muodostua eheämpi kokonaisuus. Yläteemoja muodostui neljä. Niissä jokaisessa oli kaksi alateemaa, jotka sisälsivät koodeja.

Braun ja Clarcken (2006) temaattisen analyysin neljännessä vaiheessa teemat tarkistetaan, jolloin yhdenmukaistetaan teeman sisältö: tarvittaessa teemoja yhdistetään, aineistoa siirretään toiseen teemaan ja temaattisen kartan kokonaisuutta tarkastellaan. Jos teemojen sisältö on ristiriidassa toisiinsa, tarvittaessa teeman nimi voidaan muuttaa tai teema poistetaan (Alasuutari, 2011, s. 42–43). Tarkistin, kuuluvatko koodit johdonmukaisesti tiettyyn alateemaan sekä vastaako yläteema alateemoja ja niiden koodeja.

Havaitsin, että osa teemoista ja koodeista vaati muokkaamista: olin tarkastellut myötätuntotekoa edellyttäviä tilanteita moninaisten lapsen mielipahan tunteiden kautta, mutta ne eivät muodostaneet täysin johdonmukaista kokonaisuutta. Tarkastelin myötätuntoa edellyttäviä tilanteita tarkemmin: selvitin syitä ja tilanteen tekijöitä, mitkä olivat johtaneet lapsen mielipahaan. Esimerkiksi, miksi lapsi itki tilanteessa tai miksi lapsella oli surullinen mieli. Tein tarvittaessa muutoksia teemoihin ja koodeihin. Vaihdoin koodien ja teemojen paikkaa koodikirjassa sekä temaattisessa kartassa. Tässä vaiheessa tarvittaessa nimesin koo-deja ja teemoja uudelleen. Näin muodostui eheä koodikirja ja temaattinen kartta, jossa yläteemat ja alateemat olivat johdonmukaisia.

Temaattisen analyysin viidennessä vaiheessa teemat nimetään ja määritellään (Braun & Clarke, 2006). Lisäksi teemasta kirjoitetaan keskeiset ydinasiat sekä teeman rajaukseen liittyvä määritelmä (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Teeman tulee vastata tutkimuskysymykseen tiiviisti (Braun & Clarke, 2006). Koska olin jo tehnyt alustavat nimet ja määritelmät teemoille, tarkistin niiden yhdenmukaisuuden. Hienosäädin vielä tuloksien kirjoittamisenvaiheessa teemojen nimiä ja määritelmiä. Temaattisen analyysin kautta saatiin yhteensä kaksi pääteemaa, joihin molempiin sisältyi kaksi yläteemaa. Jokaiseen yläteemaan sisältyi kaksi alateemaa koodeineen (ks. kuvio 1, s. 23).

2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistujien tulee olla tietoisia osallistuessaan tutkimukseen (Flick, 2007). Lisäksi tutkimukseen osallistujien vapaaehtoisuutta tulee kunnioittaa (TENK, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). TUIKKU-hankkeeseen osallistuvilta on kerätty kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen. Suostumukseen on kirjattu tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta (ks. liite 1). Tuomi ja Sarajärven mukaan (2018, s. 156) tutkimuseetiikkaan kuuluu, että tutkimuksen osallistujien oikeudet tiedostetaan koko tutkimusprosessin ajan: tutkimuksen ta-

voitteet ja tarkoitus tulee olla tiedossa tutkimukseen osallistujille. TUIKKU-hankkeesta (2022) on tehty julkinen tietosuojailmoitus, mikä löytyy myös hankkeen internetsivuilta. Siinä määritellään hankkeen tarkoitus, mitä henkilötietoja osallistuvista kerätään eri menetelmien kohdalla sekä kuvataan henkilötietojen arkistointia ja siirtämistä. Tietosuojailmoituksessa on myös määritelty tietojen käsittely ja suojaaminen. Tutkimusrekisterin, henkilötietoja sisältävien materiaalien sekä tutkimusaineiston arkistoinnista ja tuhoamisesta huolehtivat TUIKKU-hankkeen tutkijat.

Tietosuojalainsäädäntö ohjaa tietojen käsittelyä ja tulosten käsittelyä TUIKKU-hankkeessa (2022) sekä tutkielman teossa. Olen allekirjoittanut Jyväskylän yliopiston tietojenkäsittelysopimuksen, joka velvoittaa muun muassa noudattamaan tietosuojasäännöksiä, kuten käsittelemään osallistujien henkilötietoja tietosuojatusti.

Aineiston säilyttämisen tulee olla tietoturvattua (TENK, 2021). Aineisto tallennettiin sekä sitä käsiteltiin yliopiston tietosuojatulla verkkoasemalla. Tutkimusetiikkaan kuuluu tutkimuksen osallistujien yksityisyyden kunnioittaminen ja turvaaminen (Flick, 2007; TENK, 2021). Tämän tutkielman havainnointiaineistossa oli toteutettu pseudonymisointi päiväkodin ja sen varhaiskasvatusryhmän kohdalla. Kenttämuistiinpanoissa henkilötietojen nimet olivat korvattu koodilla: 1000-alkuiset olivat lasten koodoja ja 2000-alkuiset aikuisten koodoja. Videoaineiston litteraatit myös pseudonymisoitiin eli lasten sekä aikuisten nimet korvattiin koodilla ennen tutkielman julkaisua, jotta tuloksissa ei voinut tunnistaa henkilöitä. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatusyksikön sijainti ja kunta eivät olleet tiedossa opiskelijoille. Tutkimustuloksien kirjoituksen sisältö kunnioittaa osallistujia (Flick, 2007). Tässä tutkielmassa tuloksissa ja pohdinnassa korostuu tutkimukseen osallistujien puhe sekä teot, joita on kuvailtu tekstissä neutraalisti sekä asianmukaisesti.

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös lähteiden oikeaoppinen merkitseminen. Esimerkiksi aiempien tutkijoita ja heidän tutkimuksiaan kunnioitetaan, joten lähdeviitteiden selkeä merkitseminen on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151; Vilka, 2015, s. 42–43). Tämän tutkielman tekstissä lähdeviitteet on kirjoitettu

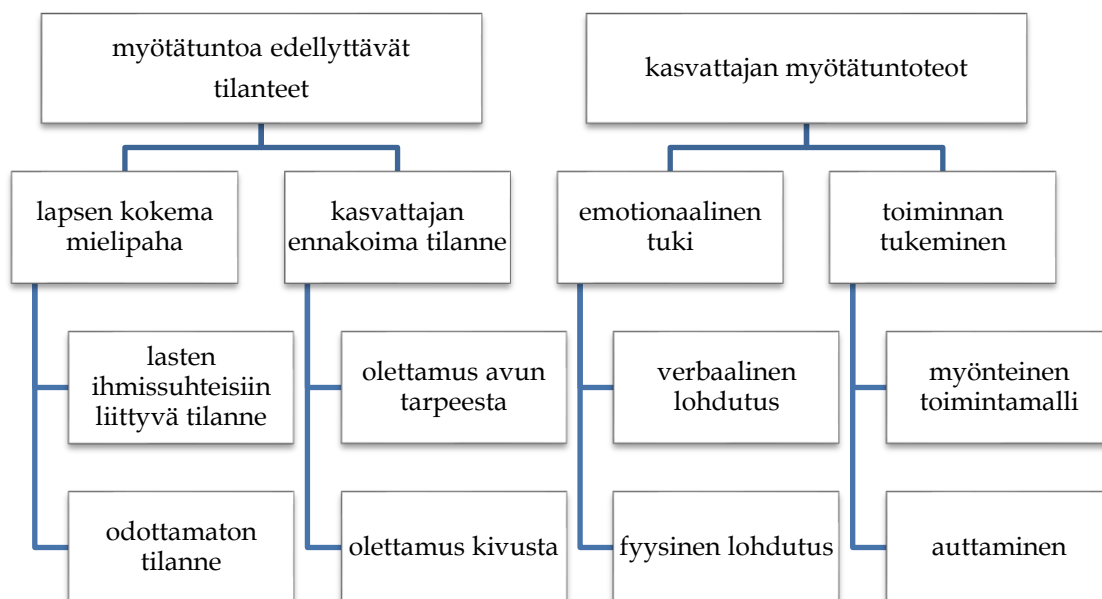
APA7:n ohjeen mukaisesti tutkielman eri osioissa. Esimerkiksi teoreettisessa viitekehyksessä sekä pohdinnassa on esitelty aiempia tutkimuksia lähdeviitteinen.

3 TULOKSET

Tutkielman tulokset on jaettu kahteen alalukuun, jotka esittelevät tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään varhaiskasvatuksen myötätuntoa edellyttäviä tilanteita, jotka johtivat kasvattajan myötätuntotekoihin. Näitä tilanteita olivat *lapsen kokema mielipaha* sekä *kasvattajan ennakoima tilanne*. Toinen alaluku käsittelee kasvattajan osoittamia myötätuntotekoja, joita olivat *lapsen emotionaalinen tuki* ja *toiminnan tukeminen*. Kuviossa 1 on esitelty myötätuntoa edellyttävät tilanteet ja kasvattajan myötätuntoteot ylä- ja alateemoineen.

Kuvio 1

Myötätuntoa edellyttävät tilanteet ja kasvattajan myötätuntoteot varhaiskasvatuksessa



3.1 Varhaiskasvatuksen myötätuntoa edellyttävät tilanteet

Lapsen kokema mielipaha. Tämä yläteema kuvaa erilaisia varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen henkilökunta havaitsi lapsen kokemuksen mielipahasta. Yläteema muodostui kahdesta alateemasta, jotka olivat lasten ihmissuhteisiin liittyvä tilanne ja odottamaton tilanne (ks. kuvio 2).

Kuvio 2

Lapsen kokema mielipaha eri varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa

lasten ihmissuhteisiin liittyvä tilanne	odottamaton tilanne
<ul style="list-style-type: none"> • erotilanne äidistä • lasten ristiriitatilanne • toiseen lapseen liittyvä mielipaha 	<ul style="list-style-type: none"> • yllättävä tilanne • fysiologinen epämukavuus • pettymystilanne

Ensimmäisen alateeman muodostivat lapsen eri ihmissuhteisiin liittyvät tilanteet, jotka aiheuttivat lapselle mielipahaa. Havainnointiaineistossa esiintyi tilanne, jossa lapsi ilmaisi sanallisesti ikävöivänsä äitiä. Lisäksi toisessa havainnointiaineiston tilanteessa lapsi itki jäädessään aamulla päiväkotiin: ”1319 itkee ikkunan ääressä, kun hänen äitinsä lähtee.” (havainnointi 21.4 pk. 15.1). Nämä tilanteet tulkittiin erotilanteeksi äidistä, mikä johti lapsen mielipahan kokemukseen ja kasvattajan myötätuntotekoon.

Lasten väliset ristiriitatilanteet leikeissä aiheuttivat myös mielipahaa lapselle. Lasten välillä oli havaittavissa erimielisyyksiä, jotka ilmenivät verbaalisesti tai fyysisesti. Erimielisyyksiä esiintyi erityisesti leikeissä: ”Tyttöjen välille tulee kiista. 1202 haluaisi saman puhelimen kuin 1235. Tulee käsirysy. 1202 alkaa itkeä.” (havainnointi 19.4 pk. 12.2).

Lisäksi oli havaittavissa tilanteita, joissa toinen lapsi oli vaikuttamassa lapsen mielipahaan. Tällöin ei ollut kyse lasten välisestä ristiriidasta. Tilanteista voidaan tulkita toisen lapsen harmittavan lasta. Tämä ilmeni videoaineiston ulkoilutilanteesta, jossa lapsen äänenpainosta oli tulkittavissa mielipahan tunne: ”1193: Hei kaikki tönäisee mua ja liu’un tästä alas.” (videohavainnointi pk. 8.1).

Odottamattomissa tilanteissa oli kyse tilanteista, joissa jokin odottamaton tekijä aiheutti lapselle mielihahan kokemuksen. Tämä johti kasvattajan myötätuntotekoon. Havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoissa on kirjattuna tilanne, jossa lapsi koki leikissä yllättävän tilanteen ja tilanne johti pelkoon:

1332 alkaa tekemään mökissä ruokaa. Välillä hän yrittää saada hätisteltyä harjalla pikkuperhoset ikkunasta pois ja toteaa sitten, että nyt käydään nukkumaan. 1322 säikähtää, kun pikkuperhonen lentää hänen jalan luokse ja kiljahtaa: Apua, perhonen ja alkaa juoksemaan pakoon. (havainnointi 21.4 pk. 15.1).

Lisäksi päiväkodin toimintahetkissä lapset saattoivat kokea fysiologista epämuavuutta: kylmää tai kipua. Kenttämuistiinpanossa on kirjattuna tilanne, jossa lapsi koki kylmää eteisessä: ”hyi, mulla on kylmä, sanoo 1241, ovi ulos on auki.” (havainnointi 5.4 pk. 12.2). Tilanteissa, joissa lapsi koki kipua, lapsi satutti itsensä. Kipuun liittyvät tilanteet esiintyivät esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi juoksi sisällä: ”1245 juoksentelee, törmäilee minuun, ja lopulta kaatuu ja kolauttaa päänsä --> itku tulee; lohdutteleminen kunnes kasvattaja 2019 tulee lohduttamaan.” (havainnointi 13.4 pk. 8.1). Kipuun liittyviä tilanteita oli havaittavissa myös jumppatuokioilla.

Kenttämuistiinpanojen ja videoaineiston perusteella pettymystilanteissa lapset osoittivat mielihahaa, koska toiminta ei sujunut kuin lapsi oletti. Lapsen näkökulmasta tämä voidaan tulkita odottamattomaksi tilanteeksi. Lapset kokivat pettymystä leikissä, siirtymätilanteessa ja jumppatuokiolla. Lapsen pettymyksen tunteen ilmaisu oli havaittavissa lapsen puheesta ja tunnereagoinnista. Videoaineistossa se oli kuultavissa lapsen äänenpainosta. Lapsi ilmaisi pettymystään myös itkemällä:

2019: Sinä et voi ohittaa. [Lapsi 1245 on ensimmäisenä jonossa, vaikka häntä ei ole siihen pyydetty. 2019 ohjaa lapsen jonon viimeiseksi. 1245 itkee ja menee maahan makaamaan. Muut lähtevät kävelemään jonossa ja 1245 jää 2029 kanssa tilaan.] (videohavainnointi pk 8.1)

Lapset kokivat erilaisia mielihahan tunteita eri varhaiskasvatuksen arjen hetkissä, mitkä johtivat kasvattajien myötätuntotekoihin. Lapsen mielihahaan liittyvä tunneilmaisu oli havaittavissa lapsen puheesta, äänenpainosta, itkusta tai toiminnasta. Lapsen ihmissuhteisiin liittyvissä tilanteissa korostuivat erityisesti

lasten vertaissuhteet ja niihin liittyvät mielipahan tunteet. Tällöin mielipaha johtui joko lasten välisistä ristiriidoista tai mielipahaa aiheutti toinen lapsi. Odottamattomissa tilanteissa painottuivat erityisesti pettymystilanteet, jolloin lapsen toiminta ei edennyt oletetusti. Odottamattomissa tilanteissa korostui myös lapsen kokema kivun tunne, joka johtui fyysisesti loukkaantumisesta.

Kasvattajan ennakoima tilanne. Tämä yläteema muodostettiin tilanteista, joissa kasvattajan toiminnassa ja puheessa oli havaittavissa ennakoimia. Tämä johti kasvattajan myötätuntotekoihin. Kasvattajan ennakoimat tilanteet liittyivät lapsen avun tarpeeseen tai kipuun (ks. kuvio 3).

Kuvio 3

Kasvattajan ennakoima tilanne

olettamus avun tarpeesta	olettamus kivusta
<ul style="list-style-type: none"> • havaittu avun tarve • ennakoitu avun tarve 	<ul style="list-style-type: none"> • havaittu mahdollinen kipu • ennakoitu fyysinen loukkaantuminen

Kasvattaja havaitsi lapsen tarvitsevan apua tai lapsen avun tarve ennakoitiin. Ilman kasvattajan apua lapsi olisi saattanut kokea toimintansa haastavaksi. Tilanteet olisivat saattaneet johtaa arjen toiminnan sujumattomuuteen ja mielipahaan.

Vaikka lapsi itse ei ilmaissut avun tarvetta, kasvattaja oletti lapsen tarvitsevan apua siinä hetkessä. Tämä oli tulkittavissa havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoihin kirjatussa tilanteesta: "Rakas, sinä et voi seisoa siellä pöydällä. 2068 auttaa 1235 kiinnittämään pupun tosi ylös taululle. Noin, siellä se on, 2068 sanoo ja auttaa lapsen pois pöydältä." (havainnointi 4.4 pk. 12.2). Aineistossa oli arjen tilanteita, jossa lapsen ennakoitiin tarvitsevan aikuisen apua. Tilanteet liittyivät askarteluun tai pukemiseen. Lisäksi ennakoimia oli nähtävissä tilanteesta, jossa juuri pieniltä siirtynyttä lasta ollaan valmiita auttamaan ruokailussa: "tule 1003 harjoittelemaan lautasten laittamista kärryyn, 2082 tulee sanomaan eteiseen. Kun 1003 on vasta muutaman päivän ollut meillä tässä, siirtynyt tuolta pieniltä, [puhuu tutkijalle], meillä täällä on erilaiset jutut." (havainnointi 6.4 pk 12.2).

Kasvattaja teki oletuksia lapsen mielipahasta, joten nämä tilanteet johtivat kasvattajan myötätuntotekoon. Lapsen kivun kokemuksesta saatettiin tehdä oletuksia, vaikka tilanteessa ei ollut havaittavissa lapsen omaa kivun ilmaisuja. Tällöin kasvattaja havaitessaan tilanteen oletti, että lapseen tai lapsiin sattui. Tilanteessa lapsen mielipahan kokemus oli mahdollinen: ” 1069 tulee riisumaan, 1023 pelleilee vaatteiden kanssa. 1241 menee nukkaria kohti. 1023 ja 1069 hulluilevat, kaksi poikaa törmää toisiinsa, no nyt sattuu, varovasti. Toi osu, vähän osu, sanoo 2084, ei käynyt kuinkaan.” (havainnointi 6.4 pk. 12.2). Kasvattajan oletukset eivät aina olleet oikeita tulkintoja. Kasvattaja oli tulkinnut lapsen mahdollisesti kokevan kipua ja reagoinut myötätuntoteoilla. Lapsi itse saattoi kuitenkin ilmaista, ettei häneen sattunut.

Aineistosta voidaan tulkita kasvattajan ennakoivan tilanteita, jotka saattavat johtaa lapsen fyysiseen loukkaantumiseen. Ilman kasvattajan myötätuntotekoa tilanteet olisivat voineet johtaa lapsen kivun kokemukseen. Ennakointia lapsen fyysisestä loukkaantumisesta oli havaittavissa erityisesti jumppatuokiolla: ”Hei sinne ei voi ottaa mailoja, jos hypitään trampoliinilla, niin ei tuu vahinkoa, 2050 sanoo.” (havainnointi 4.4 pk. 12.2).

Kasvattaja ennakoi lapsen avun tarpeen tai kivun kokemuksen eri varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa, kuten ruokailussa, askartelussa, leikissä ja jumppatuokiolla. Voidaan tulkita, että kasvattajan ennakoimat tilanteet tukevat lapsen arjen toiminnan sujumista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi kasvattajan ennakoimien tilanteiden avulla pyritään välttämään lapsen mielipahan kokemus.

3.2 Kasvattajan myötätuntoteot kasvatusvuorovaikutuksessa

Emotionaalinen tuki. Havainnointiaineistossa esiintyi varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa lapset saivat myötätuntotekojen kautta emotionaalista tukea kasvattajalta. Tällöin kasvattaja lohdutti lasta lapsen kokiessa mielipahaa. Lisäksi kasvattajan havaittiin osoittavan lohdutustekoja silloinkin, kun kasvattaja oletti lapsen kokevan mielipahan tunteita. Emotionaalinen tuki oli joko verbaalista tai fyysistä lohdutusta (ks. kuvio 4).

Kuvio 4

Myötätuntotekona emotionaalinen tuki

verbaalinen lohdutus	fyysinen lohdutus
<ul style="list-style-type: none"> • anteeksipyyntö • tunteen nimeäminen • tilanteen sanoittaminen • tunteen syyn sanoittaminen • kysyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • kädellä koskettaminen • syli

Kasvattajan toiminnassa ja puheessa oli tulkittavissa kasvattajan empatiantaito, mikä johti lohduttavaan myötätuntotekoon. Kasvattaja osoitti ymmärtävänsä lapsen tunnetilaa. Kykyä ymmärtää toisen tunnetilaa ja vastata siihen verbaalisesti havainnollistaa tilanne, jossa kasvattaja lohduttaa anteeksipyyntönsä: ”Ai anteeks! Ei ollut tarkoitus satuttaa sinua jalkaan (kun auttaa lasta puvun kanssa).” (havainnointi 4.4 pk. 12.2). Lisäksi kasvattaja pyrki ymmärtämään lapsen tunnetilaa kysymällä lapsen vointia, kun lapseen nähtiin sattuvan: ”1238 kaa-tuu, kävikö kuinka, 1238:n jalkaan sattui ja 2083 silittää, sattuuko vielä, hän kysyy 1238:lta.” (havainnointi 4.4 pk. 12.2).

Tunteiden sanoittaminen liitettiin lohdutukseen. Kun lapsen havaittiin kokevan mielipahaa, lapsen tunnetila nimettiin. Tunteiden nimeämiseen saatettiin liittää mielipahan syyn perustelua: ”Kyllä minä ymmärrän, että harmittaa laittaa kuravaatteita, mutta siellä on niin märkää (aamulla on satanut 10 cm märkää lunta). Minä etsin sinulle kurahousut.” (havainnointi 5.4 pk. 12.2). Lisäksi lapsen mielipaha nimettiin ja sen syytä pyrittiin kysymään myös lapselta itseltään. Tällä tavoin kasvattaja tuki lapsen kokemusta siitä, että hän tulee kuulluksi:

2068 vastaa, että mullakin on iloinen mieli.

1241: Mulla on surullinen mieli [sanoo kolme kertaa]

2068: Minkä takia sinulla on surullinen mieli?

1241: Mulla on äitiä ikävä. 1003:kin sanoo, että hänellä on äitiä ikävä.

(havainnointi 4.4 pk. 12.2).

Kasvattaja osoitti olevansa aidosti kiinnostunut lapsesta ja hänen tunnetilastaan asettumalla lapsen tasolle. Lasta kannustettiin puhumaan mielipahan tunteestaan, jotta lapsen mielipaha lieventyisi: ”2083: Mikä nyt harmittaa? Painaako joku

mieltä? 2083 menee lapsen viereen hiekkalaatikolle. 1235 lähtee sivummalle. 2083: Jos joku harmittaa, niin kerro. Voidaan yhdessä ratkaista se. ” (19.4 videohavainnointi pk. 12.2).

Aineistossa kosketus näyttäytyi lasta kunnioittavana ja rauhoittavana. Kosketuksen päämääräksi voidaan tulkita lapsen lohdutus, jolla pyrittiin lievittämään lapsen kipua tai mielipahan tunnetta. Kun lapseen sattui, kasvattaja silitti lasta tai otti lapsen syliin. Itkevää lasta lohdutettiin kosketuksella. Fyysisiä lohdutuskeinoja käytettiin myös samanaikaisesti, kun lapsi itki jäädessään päiväkotiin: ”Ohjaaja 2079 lohduttaa lasta ja ottaa hänet syliinsä. Tyttö itkee lujempaa ja ohjaaja kantaa hänet sylissään viereiseen tilaan. He istuutuvat tuolille tyttö ohjaajan sylissä. Ohjaaja silittää tytön selkää ja jatkaa hänen lohduttamistansa.” (havainnointi 21.4 pk. 15.1).

Osassa episodeissa fyysinen ja verbaalinen lohdutusteko ilmenivät samanaikaisesti muodostaen kasvatusvuorovaikutuksesta eri aistein koettavan lohdutusteon. Kosketukseen liitettiin välittävä ja rauhallinen puhe. Kun lapsi itki pettymystilanteessa, kasvattaja kosketi lasta hellästi ja perusteli rauhallisesti tilannetta lapselle. Lapsen kokiessa kipua lasta lohdutettiin sylissä ja lapselle sanoitettiin mielipahaan liittyvää tilannetta kuiskaten:

Eteisessä 2068 tulee lohduttamaan 1045:a, ottaa syliin ja sanoo ja kuiskuttelee itkuiselle 1045:lle, että kerrotaan päiväkodin johtajalla terävästä luukusta, että me ei tykätä siitä yhtään. Että johtajan pitää korjata ne luukut, kun niissä on niin terävät reunat, että niihin satuttaa jalkansa. (havainnointi 4.4 pk. 12.2).

Kun lapsen nähtiin satuttavan itsensä, lapsen vointia kysyttiin ja samanaikaisesti lasta silitettiin. Näin oli myös videoaineiston leikkitalanteessa. Tällöin lapsi ei omien sanojen mukaan kokenut mielipahaa, mutta kasvattaja oletti lapseen sattuvan: ”Lapset leikkivät lattialla muotopaloilla. Aikuinen istuu penkillä. Lapsi lyö otsan lattiaan. 2031: Oho, kopsahtiko? Aikuinen silittää lapsen otsaa. 1113: Ei (-). 2031: Ei sattunut.” (videohavainnointi pk. 8.1).

Havainnointiaineiston perusteella varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa lapset eivät jääneet selviämään omasta tunnetilasta yksin vaan kasvattaja huomasi lapsen mielipahan. Lapsen kokiessa mielipahaa kasvattajat reagoivat esimerkiksi lohduttavilla myötätuntoteoilla, jotka ilmenivät eri tavoin: myötätuntoteot olivat

lohduttavaa kosketusta tai puhetta, joka käsitteli tunteita ja tunteisiin liittyviä tilanteita. Havainnointiaineiston tilanteissa verbaaliset lohdutusteot näyttäytyivät moninaisempana kuin fyysiset lohdutusteot.

Toiminnan tukeminen. Kasvattajat osoittivat lapsia kohtaan myötätuntekoja tukemalla lapsen toimintaa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Lapselle tarjottiin myönteisiä toimintamalleja sekä lasta autettiin fyysisin keinoin (kuvio 5).

Kuvio 5

Myötätuntotekona toiminnan tukeminen

myönteinen toimintamalli	auttaminen
<ul style="list-style-type: none"> •toimintamalli toisen huomioimiseen •kehotus varovaisuuteen •toiminnan rajoittamisen perustelu •ratkaisu tilanteeseen 	<ul style="list-style-type: none"> •pukeminen •askartelu •vaaratilanne

Kasvattaja tarjosi lapsille toimintamalleja, mikä tuki lapsen taitoa huomioida toinen lapsi. Kasvattaja opetti lapsille, kuinka puhua toiselle lapselle, mikä tuki lasten taitoa olla vuorovaikutuksessa toiseen: ”Muistakaas pyytää lupaa. Jos kavveri käyttää (jotain välinettä), niin hei saisinko?” (havainnointi 5.4 pk. 12.2). Lisäksi kasvattaja opetti lapsille, mikä on hyväksyttävää toimintaa toista lasta kohtaan:

1112 potkaisee 1242a. 1242 älähtää.
 2084: HEI!
 1112: Anteeks.
 2084: tuo oli 1112 hyvä, että pyysit anteeks. Muuten ei ollut hyvä.
 (havainnointi 19.4 pk. 12.2).

Vertaissuhteisiin liittyvä lasten toiminnan tukeminen oli konkreettisia ohjeita leikkitilanteeseen. Tämä on havaittavissa videoaineiston tilanteessa, jossa lapset ajavat rekalla jäävuorella ja kasvattaja ohjaa lasten leikkiä:

1193: Hei, sä tönit mua alas [kiljuu].
 2019: Älä työnnä
 1175: Mutta mä lasken tätä mäkeä autolla.
 2019: Et rakas voi laskea toisen päälle. Odota, että 1175 pääsee ylös.
 (videohavainnointi pk. 8.1).

Lisäksi havainnointiaineiston eri tilanteissa lapsia autettiin ymmärtämään toisen lapsen näkökulmaa, minkä voidaan tulkita tukevan lapsen empatian taitoja. Tämä tulee esiin myös seuraavassa ristiriitatilanteessa, jolloin kasvattaja auttoi lasta ymmärtämään, mikä vaikutus lapsella on toiseen lapseen ja miltä toisesta tuntuu:

1235: Mä rikon tän sun tekemän.

1202 No et kyllä riko. [kuulostaa vihaiselta]

2083: 1235

1202: Et!

2083: 1235, mieti miltä 1202:sta tuntuu nyt, jos sä rikot (19.4 videohavainnointi pk. 12.2)

Osassa havainnointiaineiston tilanteissa lapsen toiminnan rajoittaminen tulkittiin kasvattajan myötätuntoteoksi, koska kasvattaja pyrki myötätuntoteollaan suojelemaan lasta ja estämään lapsen mielipahan. Toiminnan rajoittamista perusteltiin lapselle siten, että lapsi ymmärtää riskin loukkaantua fyysisesti: "Ei heitä sanoo 2050, kun sä väistät, voit horjahtaa ja lyöt pääsi, kun horjahdat trampoliinilta". (havainnointi 4.4 pk 12.2). Lisäksi lasta kehoitettiin olemaan varovaisempi. Jumppatuokiolla lapset olivat fyysisesti aktiivisia ja käyttivät erilaisia välineitä, joten näissä tilanteissa kasvattaja kehotti varovaisuuteen tai rajoitti lapsen toimintaa. Näiden myötätuntotekojen tavoitteena oli estää fyysinen loukkaantuminen:

Varokaa, sillä ei voi potkia, 1045 jo satutti jalkansa kun nuo on niin teräviä. Ei sinne asti, varo, ettet tuu rappusia alas. Pannaan se portti kiinni, et vahingossa aja sinne asti. 2050 käy laittamassa portaiden yläpäässä olevan portin kiinni. (havainnointi 4.4 pk 12.2)

Yksi myönteiseen toimintamalliin liittyvä myötätuntoteko oli ratkaisujen tarjoaminen tilanteisiin, joissa lapsi koki mielipahan tunteita. Näin kasvattaja pyrki antamaan mallin siitä, mitä lapsi voi itse tehdä edistääkseen omaa hyvinvointia: "2078 huikkasee 1332:lle, että tulee pois leikkimökistä, jos niin pelkää." (havainnointi 21.4 pk 15.1). Lisäksi kasvattajan tarjoamat ratkaisut auttoivat lapsia leikkien ristiriitatilanteissa. Tämä oli havaittavissa videoaineiston ulkoilutilanteissa, jossa lapset leikkivät hiekkalaatikolla ja heidän välillensä on erimielisyyttä leikissä: "2083: Mutta jos on silleen, että tarvitsee hei olla kaksi kuoppaa,

sitten kannattaa kaivaa toinen kuoppa toiseen paikkaan". (19.4 videohavainnointi pk. 12.2). Aineistossa oli havaittavissa myös tilanne, jossa kasvattaja kuunteli lapsen omaa ratkaisua tilanteeseen. Tämä ilmeni havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoihin kirjatussa jumppatuokiolla. Tällöin lapsi koki mielipahaa, koska ei löytänyt piilotusleikissä piilotettua pääsiäismunaa. Mielipahaa kokeva lapsi ehdotti ratkaisuksi jumppatuokion leikin toistamista:

1235:a harmittaa, aikuinen lohduttaa, 1235 siirtyy vähän kauemmas toisesta aikuisesta. Voidaanko yhden kerran vielä, 1235 ehdottaa.

Minäpä koitan [piilottaa] hän sanoo. Jos minä piilotan, kun muuten löydät ne heti, sanoo 2068. (havainnointi 4.4 pk 12.2).

Lapselle tarjottiin myönteisiä toimintamalleja erityisesti leikkeihin tai jumppaan liittyvissä tilanteissa. Vertaissuhteisiin liittyvien myönteisten toimintamallien voidaan tulkita tukevan lapsen taitoa olla suotuisassa vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Tämä voi estää lasten välisiä ristiriitatilanteita. Lisäksi myönteiset toimintamallit tilanteissa, jossa lapsen toiminta rajoitettiin tai lapselle tarjottiin ratkaisuja, voidaan tulkita tukevan lapsen oman toiminnan ohjausta: lapsi oppii mitä voi tehdä, jotta oma toiminta sujuisi hyvin, välttyttäisiin mielipahan kokemukselta tai oma mielipahan kokemus helpottuisi.

Auttaminen. Kasvattaja auttoi lasta, kun havaitsi lapsen kokevan mielipahaa tai havaitsi lapsella olevan arjen toiminnassa vaikeuksia. Jos lapsi oli vaarallisessa paikassa, kasvattaja osoitti myötätuntoa tarjoamalla apuaan lapselle. Auttaminen liittyi lähinnä pukemiseen ja askarteluun. Kun lasta autettiin, lapselle puhuttiin myönteisesti ja lapsen kokemuksesta oltiin kiinnostuneita. Tämä ilmeni esimerkiksi videoaineiston pukemistilanteessa, jossa lapsi tarvitsi aikuisen apua hanskan laittamisessa: "2040: Tälleestikö? [aikuinen laittaa puvun hihan hanskan päälle]. Näinkö? Noinko?" (videohavainnointi pk 12.2). Lisäksi havainnointiaineiston kenttämuistiinpanoihin on kirjattuna tilanne, jossa kasvattaja auttoi ja kehui lasta: "1008: tämä pukeminen ei onnistu. 2019 tulee nopeasti apuun: hyvä, sää oot yhen saanu. Hyvä 1008, sää osaat." (havainnointi 13.4 pk 8.1). Havainnointiaineiston perusteella kasvattaja osoitti puheellaan, että voi auttaa lasta ja lapsi ei jää selviämään yksin. Tämä ilmenee seuraavassa kenttämuis-

tiinpanoihin kirjatussa askartelutuokion tilanteessa: ”Onko hankala, saatko leikattua, etsitään toisia saksia, minä autan sitten kohta, jos ei onnistu.” (havainnointi 5.5 pk 12.2).

Havainnointiaineistosta voidaan päätellä kasvattajien olevan hyvin herkkiä havaitsemaan lapsen avun tarpeen erilaisissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Kuten myönteisten toimintamallienkin antamisen kohdalla, auttamiseen liittyvien myötätuntotekojen kautta voidaan välttää lapsen mielipahan tunteen kokemus. Lisäksi lapset voivat saada apua jo kokemaansa mielipahan tunteeseensa ja tukea arjen toimintaansa.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa kasvattaja osoittaa myötätuntotekoja lasta kohtaan kasvatusvuorovaikutuksessa. TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointiaineiston kenttämuistiinpanojen ja videoaineiston analysointi toteutettiin temaattisella analyysillä. Analyysin kautta muodostettiin neljä yläteemaa vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Kasvattajan myötätuntotekoja edellyttävät tilanteet olivat varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa oli havaittavissa lapsen kokemus mielipahasta. Lisäksi myötätuntotekoja edellyttävät tilanteet olivat kasvattajan ennakoimia tilanteita. Kasvattajan myötätuntoteot määriteltiin emotionaaliseksi tueksi ja toiminnan tukemiseksi.

Jokaisessa varhaiskasvatuksen yksikössä on oma tavoista ja normeista muodostuva myötätuntokulttuurinsa, joka kuvaa myötätunnon ilmenemistä varhaiskasvatuksessa (Rainio ym., 2020). Kun tarkastellaan kokonaisuudessaan havainnointiaineiston kenttämuistiinpanojen ja videoaineiston myötätuntotilanteita, voidaan päätellä tutkimukseen osallistuvien kasvattajien olevan hyvin herkkiä havaitsemaan lapsen myötätunnon tarpeen: kasvattajat osoittivat välittämistään ja huolenpitoaan lasta kohtaan myötätuntoteoillaan. Lisäksi havainnointiaineistossa oli muutamia tilanteita, joissa kasvattaja osoitti välittämistään käyttämällä lapsesta sanaa ”rakas”, kun osoitti myötätuntoa lasta kohtaan. Kasvattajat havaitsivat lapsen erilaisia tunnetiloja ja osoittivat lapselle, että hänen tunteensa tulevat kohdatuksi. Havainnointiaineiston perusteella kasvattajat havaitsivat ja ennakoivat erilaisia varhaiskasvatuksen arjen tilanteita, joissa lapset tarvitsevat kasvattajan myötätuntotekoja. Kasvattajia voidaan kuvailla sensitiiviseksi. Tämänkaltaisen kasvattaja on empaattinen aikuinen, joka pyrkii ennakoimaan tilanteita sekä ymmärtämään ja kuuntelemaan lasta (Ranta, 2021, s. 69–71).

Kasvattajien myötätuntoteot liittyivät moninaisiin varhaiskasvatuksen arjen tilanteisiin. Myötätuntoteot näyttäytyivät verbaalisina ja fyysisinä keinoina,

mitkä olivat yhdenmukaisia aiempien varhaiskasvatuksen myötätuntoa käsittelevien tutkimuksien kanssa. Tulokset olivat samankaltaisia kuin Broadfootin ja Pascalin (2020) tutkimuksessa, jossa myötätunnon nähtiin edistävän lapsen hyvinvointia sekä suojelevan lasta. Heidänkin tutkimuksessaan myötätuntoteot ilmenivät puheena, kuten moninaisia vointiin ja tunteisiin liittyvinä kysymyksinä. Lisäksi heidän tutkimuksessaan myötätuntoteot näyttäytyivät myös tuen antamisena, kuten esimerkiksi auttamisena. Samoin kuin Lipposen (2017) tutkimuksessa, tässä tutkielmassa lohduttaminen oli yksi yleisimmistä kasvattajan toteuttamista myötätuntoteoista varhaiskasvatuksessa.

Myötätuntotekoa voidaan kuvailla tilannesidonnaiseksi. Salmen ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa kasvattaja käytti tilanteeseen sopivia myötätuntotekoa, jotka pyrkivät lievittämään lapsen mielipahaa eri tavoin. Tämä oli havaittavissa myös tämän tutkielman tuloksissa. Esimerkiksi myötätuntoinen kasvattaja pyrki lohduttamaan lasta, kun lapsi koki mielipahaa ja itki. Vertaissuhteisiin liittyvissä ristiriitatilanteissa korostui kasvattajan puhe: kasvattaja kertoi lapsille myönteisiä toimintamalleja, mikä auttoi lapsia huomioimaan toisen lapsen. Myötätuntoteon päämäärä ja myötätuntoa edellyttävä tilanne näyttäisi vaikuttavan, minkälaista myötätuntotekoa kasvattaja käyttää. Voidaan päätellä, että kasvattajan on osattava tehdä päätös, minkälaista myötätuntoa lapsi tarvitsee varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa.

Kuten Rajalan ja kollegoiden tutkimuksessa (2019), tämän tutkielman myötätuntotekoa edellyttävissä tilanteissa oli havaittavissa erilaisia lasten osoittamia mielipahan tunteita. Tutkielman tuloksien mukaan lapset kokivat esimerkiksi surua, ikävää, pelkoa ja pettymystä. Kun lapsi ilmaisi mielipahan tunteitaan, kasvattaja osoitti myötätuntoa lasta kohtaan. Esimerkiksi lapsen kokiessa mielipahaa kasvattaja reagoi lohduttavalla myötätuntoteolla. Havainnointiaineiston tilanteista voidaan tulkita, että lapsi ja hänen tunnetilansa tulivat kohdatuksi. Tunteita salliva ilmapiiri on osa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä (Opetushallitus 2022a, s. 34). Lapsen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa lapset saavat mahdollisuuden osoittaa erilaisia tunteitaan sekä niihin

liittyviä tunnereaktioitaan (Köngäs, 2019, s. 111–112). Kasvattaja pystyy paremmin tunnistamaan myötätuntoa edellyttävät tilanteet, kun lapset voivat avoimesti osoittaa mielipahan tunteitaan. Lapsen täytyy kuitenkin voida luottaa, että hän voi osoittaa myös voimakkaita ja haastavilta tuntuvia tunnetilojaan varhaiskasvatuksessa. Voidaan päätellä, että myötätunnon osoittaminen vahvistaa tätä luottamusta: kun kasvattaja osoittaa myötätuntotekoja, lapset oppivat, että varhaiskasvatuksen aikuinen huomaa sekä hyväksyy hänen tunnetilansa ja auttaa lasta käsittelemään erilaisia tunnetiloja.

Aiemman tutkimuksen mukaan tunteita käsittelevien keskusteluiden kautta kasvattaja voi tukea lapsen kykyä oppia tunteisiin liittyviä taitoja päiväkodissa (Ahn, 2005). Tunteiden nimeämisen ja siihen liittyvän keskustelun avulla voidaan tukea tunteiden hallintaa sekä omien ja muiden tunteiden tunnistamista (Garnett, 2018, s.117–118). Tätä voidaan kuvata tunnekasvatukseksi (Kempainen, 2000, s. 4). Tämän tutkielman tuloksien mukaan emotionaalinen tuki näytettiin mielipahaan liittyvänä puheena, mikä rohkaisi lasta kertomaan tunteistaan. Lisäksi lapsen tunteita nimettiin ja mielipahaa aiheuttavaa tilannetta perusteltiin. Vertaissuhteisiin liittyvissä tilanteissa kasvattaja kertoi lapselle miltä toisesta lapsesta tuntuu. Tästä voidaan päätellä, että myötätuntotekojen kautta tuetaan lapsen tunnetaitoja ja lapsen empatian kykyä.

Aiemmassa varhaiskasvatukseen sijoittuvassa tutkimuksessa (Cekaite & Burdelski, 2021) kasvattaja reagoi vertaissuhteiden ristiriitatilanteissa ilmenevään itkuun tarjoamalla mallin, mitä sanoa toiselle lapselle sekä kuinka toimia toisen lapsen kanssa. Esimerkiksi lapselle kerrottiin, mikä on sallittua toimintaa. Tämän tutkielman tuloksissa on havaittavissa samankaltaista kasvattajan myötätuntotekoja, sillä vertaissuhteisiin liittyvissä tilanteissa kasvattaja antoi lapselle toisen huomioimiseen liittyviä toimintamalleja. Voidaan tulkita, että myötätuntoteot tukevat lapsen taitoa olla suotuisassa vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Myönteisten mallien kautta lapset voivat oppia huomioimaan toisen lapsen leikissä ja ratkaisemaan rakentavasti ristiriitatilanteita. Vuorovaikutuksen ja empatian tukemisen lisäksi kasvattaja opettaa lapselle myötätuntotekoja omalla toiminnallaan. Varhaiskasvatuksessa lapset tarkkailevat aikuisen reagointia

myötätuntoa vaativissa tilanteissa, mikä mallintaa lapsille myötätunnon osoittamista toista kohtaan (Rajala, ym., 2019).

Tämän tutkielman tulosten perusteella myötätuntoisen lohdutuksen kautta lapsi sai tukea tunteeseensa, jonka lapsi koki voimakkaana ja haastavana. Tilanteista voidaan tulkita, että kasvattaja pyrki lohdutuksellaan lievittämään lapsen kipua tai mielipahan tunnetta. Lohduttaminen oli samankaltaista kuin aiemmissa varhaiskasvatukseen sijoittuvissa tutkimuksissa, joissa kasvattajan havaittiin reagoivan lapsen mielipahaan lohduttavalla puheella ja hellällä kosketuksella (Burdelski, 2020; Cekaite & Bergnehr, 2018; Cekaite & Holm Kvist, 2017). Voidaan päätellä, että lohduttavat myötätuntoteot voi vaatia lapsen tuntemista. Esimerkiksi tietoa siitä, miten lapsi haluaa, että häntä lohdutetaan: haluaako lapsi kasvattajan lohduttavan syliin ottamisella tai silityksellä.

Lohduttamisen lisäksi myötätunnon päämääränä voidaan pitää toisen suojelua (Lipponen ym., 2018). Salmen ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa ennakkoinnin tulkittiin suojelevan lasta mielipahalta, koska lapsen mielipahan kokemus estettiin myötätuntoteolla. Tämä oli havaittavissa myös tämän tutkielman tuloksissa, kun kasvattajat ennakoivat lapsen kivun tai avun tarpeen. Voidaan tulkita, että kasvattajan on oltava tietoinen varhaiskasvatuksen ympäristöstä. Esimerkiksi riskitekijöistä, jonka takia lapsi voi satuttaa itsensä. Lisäksi kasvattajan on tiedostettava tilanteita, joissa lapsi voi kokea mielipahaa. Tämä vaatii myös lapsen tuntemista. Lapset kuitenkin reagoivat yksilöllisesti eri tilanteisiin, kuten esimerkiksi päiväkotiin tuloon. Lisäksi etukäteen ei voi varmaksi ennakoida, miten lapsi tulee reagoimaan eri tilanteissa. Lapsen hyvin tunteva kasvattaja osaa todennäköisesti ennakoida paremmin myötätuntoa edellyttäviä tilanteita kuin kasvattaja, jolle lapsi on vieraampi.

Ennakkoinnin lisäksi kasvattaja teki oletuksia lapsen tunteesta. Näihin tilanteeseen liittyy kuitenkin virhetulkinnan mahdollisuus toisen tunteesta. Ihminen ei voi täysin ymmärtää toisen kokemaa tunnetta, vaan se rajoittuu oman mielen tulkintaan ja kokemukseen (Aaltola & Keto, 2018, s. 72). Kuitenkin tämänkaltaisissa ennakoivissa tilanteissa lapset voivat saada kokemuksen välittävästä aikuisesta, joka on tarvittaessa valmis lohduttamaan ja auttamaan.

4.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Kun tarkastellaan kokonaisuudessaan aineiston myötätuntotilanteita, tilanteet ovat hyvin tavanomaisia varhaiskasvatuksen arjen hetkiä. Aineistossa esiintyviä myötätuntotilanteita voidaan olettaa esiintyvän myös muissa varhaiskasvatusyksikön ryhmissä. Tutkielmassa oli havaittavissa mielipahaan liittyviä tilanteita, joita kuvailtiin odottamattomiksi tilanteiksi. Tällaisia olivat esimerkiksi kiputilanteet toiminnan aikaan tai pettymystilanne. Vaikka tilanteet olivat odottamattomia, myös tällaiset tilanteet voisivat todennäköisesti ilmetä muissakin varhaiskasvatusyksiköissä.

Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa havainnointitilanne, mikä voi saada havainnoitavan henkilön toimimaan toisin kuin tavallisesti (Paalumäki & Vähämäki, 2020). TUIKKU-hankkeen (2022) havainnointi tapahtui varhaiskasvatusryhmässä toiminnan aikaan. Lisäksi lapset sekä kasvattajat olivat tietoisia havainnoinnista. Tämä saattoi vaikuttaa lapsen sekä kasvattajan toimintaan.

Tulkitsin myötätuntoa edellyttäviä tilanteita ja kasvattajan myötätuntote-koja havainnointiaineiston kenttämuistiinpanojen tekstistä ja videoaineistoista. En ollut itse keräämässä aineistoa vaan tulkitsin havainnoitsijoiden tulkintoja tilanteista. Tunteiden tulkintaan liittyy kuitenkin virhearvioinnin riski. Jos lapsen mielipahan tunteet tulkitaan lapsen puheesta tai tunnereagoinnista, voi tulkinta olla väärä. Ei voi täysin varmaksi tietää, kokiko lapsi oletetun tunteen. Lapsen tunnereagoinnit olivat paremmin hahmotettavissa videoaineistossa kuin kenttämuistiinpanoissa. Kuitenkin käytin kenttämuistiinpanoja huomattavasti enemmän kuin videoaineistoa, koska löysin niistä enemmän myötätuntoon liittyviä episodeja. Jos olisin käyttänyt enemmän videoaineistoa, olisi myötätuntotilanteita voinut tarkastella syvällisemmin. Esimerkiksi käyttäkö kasvattaja yhtä aikaa useampaa lohdutuskeinoa tai millaisella äänenpainolla kasvattaja puhuu. Lisäksi myötätuntotekoon johtaneiden tilanteiden taustatekijät, kuten lapsen mielipahan syy, olisi saattanut ilmetä tarkemmin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuksen toteutuksen näkökulmasta (Hirsjärvi, 2009, s. 232). Tutkimusmenetelmien luvussa on pyritty

ilmaisemaan tiiviisti ja kattavasti TUIKKU-hanke (2022) ja sen havainnointiaineisto. Analyysin raportoinnissa on esitelty prosessi, minkä kautta teemat muodostettiin: analyysin eri vaiheet on kuvattu vaihe vaiheelta. Lisäksi analyysiä tukevat keinot, kuten havainnointien yhdistäminen, koodikirja sekä käsitekartat, ovat tuotu esille analyysissä.

Aineistosta löydettiin 37 episodista liittyen tutkielman aiheeseen, joten aineisto oli hyvin pieni. Lisäksi havainnointi perustui TUIKKU-hankkeen (2022) tavoitteisiin eli se ei painottanut yksistään myötätuntoon liittyviä teemoja. Jos havainnointi olisi kiinnittänyt ensisijaisesti huomion myötätuntoon lapsen ja kasvattajan välisessä kasvatusvuorovaikutuksessa, olisi episodeja saattanut löytyä enemmän. Lisäksi episodeissa olisi voinut ilmetä tarkempia kuvauksia myötätuntoon liittyvistä tilanteista ja kasvattajan myötätuntoteoista. Kuitenkin varhaiskasvatuksessa ilmenevä kasvattajan myötätunto erottui aineistosta huolimatta siitä, ettei se ollut hankkeen painottamissa tavoitteissa. Myötätuntoa voidaan pitää merkitsevänä ilmiönä varhaiskasvatuksessa.

Episodit olivat myös sisällöltään vaihtelevia: osassa oli monipuolisempaa kuvausta myötätuntoteosta ja osassa kuvaus oli tiiviimpää. Temaattisessa analyysissä koodeja ja alateemoja muodostui vähäisesti. Kuitenkin alateemat muodostettiin vähintään kahdesta koodista ja jokainen yläteema sisälsi kaksi alateemaa. Vaikka teemoja olisi vähän, ne voivat silti olla arvokkaita tutkimuksen kannalta (Braun & Clarke, 2022, s. 102). Olennaista on, mitä tietoa ne tuovat tutkimukseen (Braun & Clarke, 2006). Aineiston analyysin avulla saatiin tulokset, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Tulokset osoittavat erilaisia myötätuntotilanteiden lähtökohtia sekä kasvattajan myötätuntotekoja. Lisäksi tuloksien kautta on tuotu esille myötätunnon merkitystä lapsen kehitykselle.

Jos myötätuntoon liittyvä tutkimus tehtäisiin haastattelemalla kasvattajia, saataisiin kasvattajan näkökulma paremmin esille. Esimerkiksi tällä tavoin voitaisiin saada selville, mitä myötätuntotekoja kasvattaja kokee käyttävänsä sekä mikä merkitys myötätunnolla on varhaiskasvatuksessa. Jos tarkoitus olisi selvittää lapsen näkökulmaa ja kokemusta myötätunnosta, voitaisiin hyödyntää myös haastattelua.

Myötätuntoteot ilmenevät moninaisesti sekä niitä voivat osoittaa niin lapset kuin aikuiset. Tämä tutkielma kiinnitti huomion kasvattajan rooliin. Hilppö kollegoineen (2019) on havainnut tutkimuksessaan varhaiskasvatusikäisten lasten osoittavan toisiaan kohtaan myötätuntoa vertaissuhteissaan. Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatusryhmän lohduttamista tutkivassa tutkimuksessa (Rajala ym., 2019) havaittiin lasten harvoin osoittavan myötätuntotekoja toisilleen. Lasten välistä myötätuntoa voidaan siis pitää yhtenä potentiaalisena jatkotutkimusaiheena. Lisäksi tarvitaan lisätutkimuksia, kuinka kasvattajat tukevat lapsen myötätuntotekoja (Quiñones ym., 2021).

Kasvattaja reagoi lapsen mielipahaan lapsen iän mukaisesti. Lapsen tunneilmaisua käsittelevässä (Ahn & Stifter, 2006) tutkimuksessa havaittiin kasvattajan lohduttavan enemmän taaperoikäistä lasta kuin esikoululaista, kun lapsi ilmaisi mielipahaksi tulkittavia tunteita. Verrattuna taaperoikäisiin esikoululaisten mielipahaan liittyviä tunneilmaisuja tuettiin enemmän kognitiivisen keinoin auttamalla ratkaisemaan tunteen taustalla olevaa syytä. Tämä tutkielma kiinnitti huomion yleisesti varhaiskasvatusikäisiin eli myötätuntotilanteissa ei otettu huomioon lapsiryhmän ikätasoa. Jatkotutkimus voisi tuottaa tietoa siitä, minkälaisia myötätuntotekoja ilmenee eri ikäisten lasten varhaiskasvatusryhmissä. Iän lisäksi tutkielma ei ottanut huomioon lasten sukupuolta, mikä voisi olla myös yksi jatkotutkimusaihe.

Opetushallitus (2022b) kuvailee laadukasta varhaiskasvatusta, jota tuetaan pedagogisen keinoin, sanoilla ”sensitiivinen vuorovaikutus”, ”välittävä huolenpito” ja ”lapsen tuki”. Leskisenojan (2019, s. 112–118) mukaan välittävässä pedagogiikassa kaikki ryhmän lapset saavat osakseen aikuisen huolenpitoa, turvaa ja tukea tunteiden käsittelyyn. Tämän tutkielman tuloksien ja teoreettisen viitekehysten perusteella nämä määritelmät liittyvät myös varhaiskasvatuksen myötätuntotekoihin. Voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen myötätunto on osa laadukasta varhaiskasvatusta sekä sen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen myötätunnon lisätutkiminen voisi vahvistaa myötätunnon merkitystä laadukkaana varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan kannalta.

Tämän tutkielman perusteella voidaan kuvailla, että empaattinen kasvattaja toteuttaa myötätuntotekoja lasta kohtaan läheisessä kasvatusvuorovaikutuksessa. Tämä tukee lapsen hyvinvointia, tunteisiin liittyviä taitoja, vertaissuhteita sekä arjen toimintojen sujumista. Lisäksi ennakointiin liittyvät myötätuntoteot luovat turvallista varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Erilaisia tunteita sallivan ilmapiirin kautta lapsen on turvallista ilmaista mielipahaansa, mihin kasvattaja voi reagoida myötätuntoteollaan. Myötätuntoa voidaan pitää merkitseväenä varhaiskasvatuksessa, jossa tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

LÄHTEET

- Aaltola, E. & Keto, S. (2017). *Empatia: Myötäelämisen tiede*. Into.
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237–242.
<https://doi.org/10.1007/s10643-004-1424-6>
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Alasuutari, M. (2006). Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 70–90). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus* (4.painos). Vastapaino.
- Bikker, A. P., Atherton, H., Brant, H., Porqueddu, T., Campbell, J. L., Gibson, A., McKinstry, B., Salisbury, C., & Ziebland, S. (2017). Conducting a team-based multi-sited focused ethnography in primary care. *BMC Medical Research Methodology*, 17(1), 139. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0422-5>
- Bloom, P. (2016). Empathy and its discontents. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(1), 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broadfoot, H., & Pascal, C. (2020). Exploring experiences of compassion in the daily rhythms of one early childhood community. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 457–474.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783922>

- Burdelski, M. (2020). Teacher compassionate touch in a Japanese preschool. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(1).
<https://doi.org/10.7146/si.v3i1.120248>
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Cekaite, A., & Burdelski, M. (2021). Crying and crying responses: A comparative exploration of pragmatic socialization in a Swedish and Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 178, 329–348.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.03.012>
- Cekaite, A. & Holm Kvist, M. (2017) The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children’s distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Flick, U. (2007). Ethics in qualitative research. Teoksessa U. Flick (toim.), *Designing qualitative research* (s. 68–76). SAGE Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781849208826>
- Fonagy, P. & Bateman, A (2019). Introduction. Teoksessa A. Bateman, & P. Fonagy (toim.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 3–20). American Psychiatric Association Publishing.
- Garnett, H. (2018). *Developing empathy in the early years: A guide for practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. SAGE Publications Ltd,
<https://dx.doi.org/10.4135/9780857028976>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an

- early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7>
- Hilppö, J., Rajala, A. & Lipponen, L. (2019). Compassion in children's peer cultures. Teoksessa G. Barton & S. Garvis (toim.), *Compassion and empathy in educational contexts* (s. 79–95). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-18925-9_5
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. *Psykologia*, 44(5), 402–405.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin*, 27(1), 54–63.
- Hämeenaho, P., & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho, & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Ethnos ry. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-68509-3-1>
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. Teoksessa Harper, D. & Thompson, A. R. (toim.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (s. 210–223). Wiley.
- Kemppi, P. (2000). *Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt*. Kannustusvalmennus P. & K.
- Keränen, V., Juutinen, J., & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H., & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä: käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264–292.
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.

- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Lipponen, L. (2017). Constituting cultures of compassion in early childhood educational Settings. Teoksessa S. Garvis & E. Ødegaard (toim.), *Nordic dialogues on children and families. Evolving families 2* (s. 39–50). Taylor & Francis Group.
- Lipponen, L., Rajala, A. & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. Teoksessa C. Pascal, T. Bertram & M. Veisson (toim.), *Early childhood education and change in diverse cultural contexts* (s. 168–178). Taylor & Francis Group.
- Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 19–33). Vastapaino.
- Nummenmaa, L., Hirvonen, J., Parkkola, R., & Hietanen, J. K. (2008). Is emotional contagion special? An fMRI study on neural systems for affective and cognitive empathy. *NeuroImage*, 43(3), 571–580.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.08.014>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2018>
- Opetushallitus. (2022a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetushallitus. (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa>
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 131–140). Gaudeamus.

- Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Pessi, A. B. (2014). Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 179–199). PS-kustannus.
- Pessi, A. B. & Martela, F. (2017). Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä. Teoksessa A.B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s. 12–34). PS-kustannus.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43.
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2021). Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen? *Kasvatus*, 52(5), 510–525.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L., & Brophy, K. (2011). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 232–246. <https://doi.org/10.1177/1476718X10389146>
- Quiñones, G., Lipponen, L., Pursi, A., & Barnes, M. (2022). Children's everyday manifestations of grief and grieving in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1786–1799. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1934464>
- Rainio, A., Kurenlahti, E., Nurhonen L., Pursi, A. Hilppö J. & Lipponen L. (2020). "Kohti elävää myötätuntokulttuuria": Päiväkotien myötätuntokäytännöt liikkeessä. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), 329–348.
- Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus*, 50(4), 314–332.

- Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A. & Abdulhamed, R. (2017). Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa. Teoksessa A. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima* (s. 166–182). PS-kustannus.
- Rajala, A., Rainio, A., Lipponen, L., Hilppö, J., & Kurenlahti, E. A. (2022). Critical compassion in Finnish early childhood educators' responses to challenges of acting compassionately. Teoksessa H. Harju-Luukkanen, J. Kangas, & S. Garvis (toim.), *Finnish early childhood education and care - A multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 27–40). Springer.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia*. PS-kustannus.
- Salmi, K., Rajala, A. & Lipponen, L. (2022). Mielipahasta myötätuntoon – myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 233–252.
- Segal, E.A., Gerdes, K.E., Lietz, C.A., Wagaman, M.A. & Geiger, J.M. (2017). *Assessing Empathy*. Columbia University Press.
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875–R878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta: TENK. (16.11.2021). *Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje*. https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_1
- TUIKKU-hanke (2022). *TUIKKU – Tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen*. Haettu 13.12.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikku>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuulari, J. J. & Karlsson, H. (2017). Mielihyvä, mielihaha ja ihmisen aivot. *Duodecim: lääketieteellinen aikakauskirja*, 23, 2203–2207.
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, 4(1), 9–17. <https://doi.org/10.1177/1754073911421379>

- Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2009). Empathic resonance: A neuroscience perspective. Teoksessa J. Decety & W. Ickes (toim.), *The social neuroscience of empathy*, (s. 125–138). The MIT Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E. & Gullotta T. P. (2015). Social and emotional learning: past present, and future. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). Guilford Press.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vuorinen, K., Pessi, A.B. & Uusitalo, L. (2021). Nourishing compassion in Finnish kindergarten head teachers: How character strength training influences teachers' other-oriented behavior. *Early Childhood Education Journal*, 49, 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01058-0>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimussuostumus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

15.10.2022



SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

TUIKKU – tunteita ja osallisuutta varhaiskasvatukseen

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen liittyvään

Mobiilipäiväkirjan pitämiseen	<input type="checkbox"/> KYLLÄ <input type="checkbox"/> EI
Haastatteluun	<input type="checkbox"/> KYLLÄ <input type="checkbox"/> EI
Havainnointiin	<input type="checkbox"/> KYLLÄ <input type="checkbox"/> EI
Havainnoinnin videotointiin	<input type="checkbox"/> KYLLÄ <input type="checkbox"/> EI
TUIKKU-pilotin harjoitusten dokumentointiin	<input type="checkbox"/> KYLLÄ <input type="checkbox"/> EI

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvasyistä niin kauan kuin aineisto on tunnistettavissa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Suostumus palautetaan lapsiryhmäsi.

Yhteystiedot

Eija Sevón, KT, dosentti, 040 805 3650, eija.sevon@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvasyistä niin kauan kuin aineisto on tunnistettavissa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi