

**"Se rauhoittuminen ja läsnäolo ja kaikki... jotain taikaa
siinä on" - varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia sa-
tuhieronnasta**
Sari Laitalainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitalainen, Sari. 2020. "Se rauhoittuminen ja läsnäolo ja kaikki... jotain taikaa siinä on" - varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia satuhieronnasta. Eri-tyispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia satuhierontaa käyttävillä varhaiskasvatuksen opettajilla on satuhieronnasta ja millaisena työmenetelmänä he se sitä pitävät. Lisäksi halusin selvittää, miten he kokevat läsnäolon ja kosketuksen työssään osana varhaiskasvatusta.

Tämä tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Se toteutettiin haastattelemalla seitsemää satuhierontaa työmenetelmänään käyttävää varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teema-haastattelua ja tutkimusaineisto analysoitiin temaattisella analyysillä.

Tuloksista ilmeni, että haastateltavien mielestä satuhieronnalla voidaan tukea lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia ja sosioemotionaalisia taitoja. Hyvinvoinnin kannalta keskeistä olivat lapsen levollisuus, hyvinolontunne ja itsetunnon vahvistuminen, kun puolestaan sosioemotionaalisten taitojen kannalta korostuivat yhteishenki ja ryhmäytyminen. Opettajien kokemat tunteet satuhieronnan yhteydessä olivat myönteisiä ja he mainitsivat erityisesti mielihyvän, lämmön ja ilon. Kosketus koettiin tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä, kuten myös läsnäolo ja lapsen sensitiivinen kohtaaminen. Opettajat kokivat satuhieronnan lisäävän ammatillista itsetuottamusta. Tuloksista ilmeni, että haastateltavilla oli positiivisia kokemuksia satuhieronnan käytöstä ja he pitivät sitä hyvänä työmenetelmänä, jolla voidaan tukea lapsen erilaisten taitojen oppimista.

Asiasanat: sosioemotionaalinen hyvinvointi, sosioemotionaaliset taidot, vuorovaikutus, läsnäolo, kosketus, satuhieronta

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | LAPSEN HYVINVOINTI | 8 |
| 2.1 | Lapsen hyvinvointi ja sen määrittely | 8 |
| 2.2 | Lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi..... | 9 |
| 2.3 | Sosioemotionaaliset taidot..... | 11 |
| 2.3.1 | Sosiaaliset taidot | 13 |
| 2.3.2 | Emotionaaliset taidot | 15 |
| 2.3.3 | Sosioemotionaalisten taitojen merkitys..... | 17 |
| 3 | VARHAISKASVATUS SOSIOEMOTIONAALISEN HYVINVOINNIN JA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA | 19 |
| 3.1 | Sosioemotionaalisuus varhaiskasvatuksessa..... | 19 |
| 3.2 | Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus | 21 |
| 3.3 | Pedagoginen sensitiivisyys ja läsnäolo | 23 |
| 3.4 | Kosketuksen merkitys ja kosketus varhaiskasvatuksessa | 25 |
| 3.5 | Satuhieronta..... | 28 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 32 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 33 |
| 5.1 | Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat..... | 33 |
| 5.2 | Tutkimusaineiston keruu..... | 35 |
| 5.3 | Aineiston analyysi | 38 |
| 5.4 | Eettiset ratkaisut..... | 40 |
| 6 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 43 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.1 | Varhaiskasvattajien kokemukset satuhieronnasta lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin lisäämisessä ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä..... | 43 |
| 6.1.1 | Satuhieronta ja sosioemotionaalinen hyvinvointi | 44 |
| 6.1.2 | Satuhieronta suhteessa sosioemotionaalisiin taitoihin | 46 |
| 6.2 | Satuhierontamenetelmä varhaiskasvatuksen opettajan työssä..... | 50 |
| 6.3 | Kosketus ja läsnäolo varhaiskasvatuksen opettajien työssä osana satuhierontaa ja vuorovaikutusta | 54 |
| 7 | POHDINTA..... | 58 |
| 7.1 | Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 58 |
| 7.2 | Tutkimuksen arviointi..... | 61 |
| 7.3 | Jatkotutkimushaasteita..... | 63 |
| | LÄHTEET | 66 |
| | LIITTEET..... | 81 |

1 JOHDANTO

Lasten sosioemotionaalista hyvinvoinnista, tunteista, käyttäytymisestä ja vuorovaikutussuhteista, sekä niihin liittyvistä haasteista puhutaan tällä hetkellä paljon. Pohditaan esimerkiksi sitä, saako lapsi näyttää voimakkaita tunteita ja miten taas tukea lasta, jos hän on erityisherkkä. On tärkeää, että kaikenlaiset tunteet ja ominaisuudet hyväksytään ja että ympäristö joustaa lapsen tarpeiden ja hänen kehitysvaiheidensa mukaan. Arosen (2016) mukaan lapsen normaaliin kehitykseen kuuluu, että hän oppii säätelemään aggressioitaan ja noudattamaan sosiaalisia normeja. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Käytökseen liittyvät haasteet ovat yleisiä ja lähes jokaisen lapsen on jossain kehityksensä vaiheessa vaikea hallita käyttäytymistään. (Aronen 2016.) Käypä hoito – suosituksen (2018) mukaan varsinaisia käytöshäiriöitä, eli ikätasosta poikkeavia ja pitkäkestoisia sosiaalisissa suhteissa ja suoriutumisessa näkyviä haasteita, on noin viidellä prosentilla lapsista ja nuorista. Käytöshäiriöitä voidaan ehkäistä edistämällä ja harjoittamalla lapsen tunne-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä poistamalla ja vähentämällä häiriöille altistavia tekijöitä (Käypä hoito 2018). Mitä varhaisemmin lapsi saa tukea ja hoitoa, sitä paremmin haasteelliseen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa (Aronen 2016).

Tasapainoinen lapsuus luo pohjaa lapsen kasvulle, käyttäytymiselle, oppimiselle ja elämänilon kokemiselle (Tompuri 2016, 14). Sekä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen että kulttuurisen osaamisen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassamme. On tärkeää osata kuunnella, ymmärtää erilaisia näkemyksiä sekä reflektoida omia arvojaan ja ajatuksiaan. Vuorovaikutustaidot, ilmaisukyky sekä kyky ymmärtää muita, ovat tärkeitä yksilön identiteetille, toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. (Määttä ym. 2017, 5.) Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä nykypäivänä perheiden koko on yleisesti pienentynyt ja erilaiset mediat ja tietokonepelit vievät aikaa aktiiviselta yhdessäololta. Näin mahdollisuudet sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun ovat huomattavasti vähentyneet. Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppiminen luo

myönteisiä asenteita, rakentaa persoonallisuutta, auttaa luomaan ja säilyttämään ystävyys-suhteita, lisää yhteisöllisyyttä ja tukee myös akateemisia taitoja. (Kaup-pila 2005, 13–14.) Aggressiivisuus ja uhmakkuus lisäävät todennäköisyyttä ai-kuisuuden rikollisuuteen, epävakaisiin ihmissuhteisiin, psykiatriin häiriöihin sekä vanhemmuuden haasteisiin ja siksi sosioemotionaalisiin haasteisiin pitääkin kiinnittää erityistä huomiota jo varhaiskasvatuksessa (Aronen 2016).

Tämän tutkimuksen voi paikantaa varhaiskasvatuksen ja erityispedagogii-kan rajalle, sillä siinä käsitellään koko varhaiskasvatuksen kenttää. Tutkimus puoltaa paikkaansa kuitenkin myös erityispedagogiikan puolella, missä sosio-emotionaaliset haasteet ovat yhä useammin pohdinnan kohteena.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia satuhierontamenetelmästä sekä sitä, millaisena työmenetelmänä opettajat satu-hierontaa pitivät. Lisäksi tutkittiin, miten opettajat kokevat varhaiskasvatukseen olennaisesti liittyvän läsnäolon ja kosketuksen. Tavoitteena oli, että tutkimuk-sesta olisi hyötyä niille varhaiskasvatuksen opettajille, jotka etsivät tehokasta me-netelmää tukeakseen lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia ja sosioemotionaa-lisia taitoja. Satuhieronta ei vaadi erityisiä välineitä, vaan se on helppo toteuttaa missä vain ja milloin vain. Kädet, sadut ja mielikuvitus ovat aina mukana.

Tuovisen (2014, 8) mukaan satuhieronnan avulla pystytään luomaan hyvin-voinnille merkityksellisiä ilon ja läsnäolon hetkiä. Näiden hetkien kautta on mah-dollista harjoitella muun muassa sosiaalista vuorovaikutusta ja tunnetaitoja, em-patiataitoja sekä oman itsensä ja toisen arvostamista (Tuovinen 2014, 8). Tämän ajatuksen pohjalta koostin teoriataustan koskemaan sosioemotionaalista hyvin-vointia ja sosioemotionaalisia taitoja sekä sitä, miten varhaiskasvatuksessa pys-tytään tukemaan sosioemotionaalisuutta. Varhaiskasvatuksen tukea pohdin lap-sen ja kasvattajan vuorovaikutuksen, pedagogisen sensitiivisyyden ja läsnäolon, sekä kosketuksen kannalta. Lopuksi esittelen satuhierontamenetelmän ja ne me-netelmät mihin se perustuu, sekä joitakin lasten hierontaan liittyvien tutkimus-ten tuloksia. Varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmaan päädyin, koska sitä ei ollut tässä yhteydessä tutkittu aikaisemmin.

Aikaisempia pro gradu -tasoisia tutkimuksia satuhieronnasta on tehty vain muutamia, joten aiheesta ei ole Suomessa paljonkaan tutkittua tietoa. Pro gradu-jen lisäksi on satuhieronnasta tehty vain joitakin opinnäytetöitä. Yhdessä pro gradu -tutkielmassa (Suorsa 2016) tutkittiin, rauhoittuuko päiväkodin arki satuhieronnalla ja toisessa (Romppainen 2015), miten satuhieronta tukee luovuutta, ilmaisua ja taidekasvatusta päiväkodeissa. Enemmän kuin satuhierontaa, on tutkittu kosketusta, mutta lähinnä koulun näkökulmasta (Holm 2018; Koskettava koulu 2017; Stenlund 2019; Vanhanen 2017). Satuhieronta sivuaa mindfulness-menetelmää, jota on tutkittu hieman enemmän. Mindfulnessin on todettu satuhieronnan tapaan esimerkiksi lisäävän myönteisiä tunteita, vähentävän tunnepitoista rasitusta ja parantavan kykyä säädellä tunteita (Greeson 2008).

Maailmassa tapahtuu monenlaisia pienten ja isojen mieltä hämmentäviä asioita. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että jokaisen elämässä on riittävästi turvallisuutta, joka kannattelee ja auttaa eteenpäin. Pienelle lapselle aikuisen turvallisen läsnäolo, kosketus ja hyväksyvä katse ovat asioita, joiden päälle on hyvä rakentaa. (Tuovinen 2020.)

2 LAPSEN HYVINVOINTI

2.1 Lapsen hyvinvointi ja sen määrittely

Kun määritellään lapsen hyvinvointia, kuvaillaan samalla tavallista ja hyväksyttävää elämää (Helavirta 2011, 22). Hyvinvoinnilla voidaan karkeasti viitata joko yksilön yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, koettuun ja arvioituun hyvään vointiin, tyytyväisyyteen tai onnellisuuteen. Hyvinvoinnin määrittely on vaikeaa, mutta lapsen osalta se on vielä vaikeampaa kuin aikuisen. (Vasikkaniemi 2013.) Näin siksi, että hyvinvoinnin tutkimuksen yksi edellytys on hyvinvoinnin tilan määrittely yksilön itsensä näkökulmasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011a). Lasten ja aikuisten näkökulmien tutkimisen metodologiassa on monia yhtäläisyyksiä, mutta lasten vähäisempi yhteiskunnallinen asema, sekä kognitiiviset, psykososiaaliset ja biologiset valmiudet rajoittavat lapsilta saatavaa tietoa (Helavirta 2011, 27). Usein lapsen hyvinvoinnin näkökulma painottuu taitojen ja niiden kehityksen tarkasteluun, mutta lapsen subjektiivinen kokemus on vähintäänkin yhtä tärkeä. (Viitala 2014, 32.) Kehitys ja hyvinvointi ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa, mutta lapsen kehitys ei ole sama kuin lapsen hyvinvointi. Lapsen taidoilla ja kehityksellä voi kuitenkin olla hyvinvointia lisäävä vaikutus. (Minkkinen 2015, 17.)

Hyvinvointi on ilmiö, jota voidaan tutkia monitieteisesti. Tätä kuvaa se, että lapsen hyvinvointi on tutkimuskohteena esimerkiksi sosiaalipsykologiassa, sosiologiassa, kasvatustieteessä sekä terveys- ja lääketieteessä (Minkkinen 2015, 15). Esimerkiksi psykologinen tutkimus tarkastelee hyvinvointia yleensä yksilön subjektiivisesta näkökulmasta, kun sosiologisessa tutkimuksessa yksilöä tutkitaan sosiaalisen toimijuuden kautta (Broberg 2010, 44). Jotta lapsen hyvinvoinnista saadaan kokonaisvaltainen kuva, tarvitaan toisiaan täydentäviä näkökulmia. Kullakin tieteenalalla on oma näkemyksensä siitä, miten aikuiset näkevät lapsen ja lapsen hyvinvoinnin. (Minkkinen 2015, 15.)

Lapsen hyvinvoinnin perustana ovat perheen voimavarat sekä taloudelliset ja toiminnalliset resurssit, perheen sisäiset prosessit kuten vuorovaikutus ja vanhemmuus, sosiaalinen verkosto, sekä virallinen tuki- ja palvelujärjestelmä. Sosiaalinen verkosto sisältää sekä perheen sosiaalisen verkoston että lapsen oman vertaisryhmän, esimerkiksi ystävät ja päiväkotiryhmän. Myös lapsen sukupuolella, persoonallisuudella, luonteenpiirteillä ja kehityshistorialla on merkitystä. (Forssén, Laine & Tähtinen 2002, 86–87.) Kun sosioemotionaalinen kehitys etenee myönteisesti, se edesauttaa lapsen henkistä ja fyysistä terveyttä sekä ehkäisee käyttäytymisen ongelmia. Tällä on lopulta vaikutusta lapsen koko elämään, niin-kin pitkälle kuin aikuisuuden terveyteen ja työllistymiseen. (Määttä ym. 2017, 7–8.)

Lapsen hyvinvointi on moniulotteinen käsite, joka sisältää kaikki yksilön toiminnan ulottuvuudet: fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja koulutuksellisen osa-alueen (Moore, Murphey & Bandy 2012.) On erittäin tärkeää, että kun tutkitaan ja kehitetään lapsen hyvinvointia, saadaan tietoa lasten omista kokemuksista ja näkemyksistä (Karlsson 2014, 17). Puroila ja Estola (2012) ovat tehneet tutkimusta lasten kokemuksista koskien heidän omaa hyvinvointiaan. Tulosten teemoiksi muodostuivat omistaminen ja aineelliset resurssit, vuorovaikutussuhteet sekä mahdollisuus osallistua, vaikuttaa ja toteuttaa itseään. Aikuinen ei voi tuntea lasten kokemuksia niin kuin ne oikeasti ovat, vaan havainnot ja ymmärrys tapahtuvat aina aikuisen oman tulkinnan kautta. Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän tunneilmaisu kertoo aikuiselle lapsen hyvinvoinnista. (Puroila & Estola 2012.)

2.2 Lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi

Sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi liittyvät vahvasti yhteen ja näin puhutaankin usein sosioemotionaalista hyvinvoinnista. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi on yhteydessä paitsi sosiaalisiin suhteisiin ja osallistumiseen, myös siihen, kuinka aktiivinen toimija hän on niissä sosiaalisen elämän prosesseissa, joissa hän itse on osallisena. (Hännikäinen 2017.)

Sosioemotionaalista hyvinvointia ilmentävät hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. On todettu, että näissä taidoissa hyvin pärjäävät lapset voivat psyykkisesti paremmin sekä viihtyvät ja menestyvät koulussa. Vastaavasti ne nuoret, joiden sosioemotionaaliset taidot ovat puutteelliset, masentuvat helpommin, saavuttavat heikompia oppimistuloksia ja ajautuvat useammin käyttämään päihteitä tai ylläpitämään heille vahingollisia ihmissuhteita. (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg 2017; Cybele Raver 2002.) Usein vanhemmat toivovat, että heidän lapsensa ovat osaavia, vastuullisia, huolehtivia, sosiaalisia ja positiivisia niin perheenjäsenenä, ystävinä, osallistuvina yhteiskunnan jäsenenä kuin työntekijöinäkin. Lisäksi he haluavat, että heidän lapsillaan on kyky elinikäiseen oppimiseen. Näitä tavoitteita tukee se, että lapset voivat sosioemotionaalisesti hyvin. (Weissberg ym. 2015, 3–4.)

Sosioemotionaaliseen hyvinvointiin sisältyvät tunteiden ymmärtäminen ja säätely, stressitilanteista selviytyminen, luottamuksen ja itsenäisyyden kehittyminen, itsearvostuksen ja minäkäsityksen kypsyminen, empatian kehittyminen ja taidot solmia myönteisiä suhteita vanhempiin, sisaruksiin ja ikätovereihin. (Zaff ym. 2003, 24.) Tunnetaidot, eli emotionaaliset taidot, ovat tiiviisti yhteydessä sosiaalisiin taitoihin: sosiaalisesti taitava vuorovaikutus tukeutuu pitkälti tunteiden säätelyyn ja ilmaisuun (Poikkeus 2011, 95). Myös psyykkinen hyvinvointi, johon kuuluvat mielenterveyttä ilmentävät tunteet sekä psyykkinen toimintakyky, vaikuttaa sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Tämä näyttäytyy lapsen omana kokemuksena itsestään, voinnistaan, sosiaalisista suhteistaan, olosuhteistaan ja kyvystään toimia erilaisissa tilanteissa. (Minkkinen 2011, 25–26.) Yksilön kyky selviytyä näistä tilanteista kertoo hänen sosioemotionaalisesta hyvinvoinnistaan. Näiden taitojen avulla hän oppii toimimaan sosiaalisesti ja rakentamaan vahvan positiivisen identiteetin. (Zaff ym. 2003, 25.) Se, millaiset sosioemotionaaliset taidot eli sosioemotionaalinen kompetenssi lapsella on varhaisessa iässä, on hyvin merkittävää lapsen myöhemmälle hyvinvoinnille, jopa aina aikuisikään saakka (Määttä ym. 2017, 8).

Syntyessään lapsella on kaksi mielihyvän lähdettä: hoivajärjestelmä ja leikkijärjestelmä. Hoivajärjestelmän kautta koetaan mielihyvää toisen läheisyydestä,

lämmöstä, lempeästä äänestä ja hyvästä kosketuksesta. Tämä on välttämätöntä pienen vauvan hengissä selviämiseksi, mutta samalla se on pohja ihmisen sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Tutkimusten mukaan hoivajärjestelmä säätelee kehittyvän vauvan stressiä. (Meaney 2001; Sajaniemi & Mäkelä 2015, 139.) Leikkijärjestelmä taas saa lapsen kokeilemaan omia rajojaan yhdessä toisten kanssa. Tarve olla yhteydessä toisiin onkin ollut olemassa keskushermostossamme jo miljoonien vuosien ajan. Leikkiin liittyvät aloitteet vahvistavat myönteistä sosiaalista kanssakäymistä. (Sajaniemi & Mäkelä 2015, 139.) Kun lapsen sosioemotionaalinen kehitys edistyy mahdollisimman hyvin, hänelle kehittyy taitoja, jotka edistävät hänen menestymistään vertaissuhteissa (McGrath 2005, 327). Onnistuneet vertaissuhteet taas lisäävät lapsen hyvinvointia (Viitala 2014, 30).

2.3 Sosioemotionaaliset taidot

Heti syntymän jälkeen käynnistyy vauvan kokonaisvaltainen kehitys, johon kuuluu sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen. Jo vastasyntynyt osoittaa kiinnostusta ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, kun hänen aistinsa ovat heränneet. (Hsiao, Koren-Karie, Bailey & Moran 2015.) Kun tarkastellaan inhimillistä kasvua, sosioemotionaaliset taidot liittyvät ihmisten keskinäiseen kommunikointiin, vuorovaikutukseen, tunteisiin sekä vuorovaikutuksessa herääviin kokemuksiin (Pihlaja 2018, 142). Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen liittyy niihin ympäristöihin, joissa lapsi viettää aikaa. Nämä ympäristöt ovat fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia, eli sellaisia, joissa lapsi on itse osallisena. Tällaisia ovat esimerkiksi koti, päiväkotiki ja lapsen oma sosiaalinen ystäväpiiri. (Kyöstilä 2018, 4.) Näissä ympäristöissä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa ilmenevät toimintatavat, arvot ja asenteet määrittävät osaltaan lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Sameroff 2010).

Sosioemotionaaliset taidot on yläkäsite, joka sisältää monia erilaisia osaluueita. Näitä alueita ovat tunteiden säätely, tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, taito toimia myönteisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kyky rat-

kaista vastuullisesti sosiaalisia ristiriitatilanteita ja luoda sekä säilyttää ystävyys-suhteita (Denham 2006; Denham ym. 2012). Osa näistä taidoista liittyy tunteisiin ja osa sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tunnetaidot ovatkin osa vastuullista sosiaalista käyttäytymistä (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta & Campbell 2002).

Jotta sosioemotionaalinen oppiminen etenee hyvin, pitää lapsen käydä läpi erilaisia kehitystehtäviä. Weissberg ym. (2015) ja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2018) ovat määritelleet nämä kehitystehtävät seuraavasti:

1. Itsetuntemus ja itsetietoisuus: omien tunteiden ja ajatusten tunnistaminen, sekä ymmärrys siitä, miten ne vaikuttavat käyttäytymiseen. Omien vahvuuksien ja rajoitteiden tunnistaminen sekä terveen itsetunnon ja myönteisen elämänasenteen ylläpitäminen.
2. Itsesäätely: omien tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen säätely vaihtelevissa tilanteissa. Stressinhallintakyky ja impulssikontrolli, kyky motivoida itseään, suunnitella toimintojaan, luoda tavoitteita sekä pystyä pitkäjänteiseen toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi.
3. Sosiaalinen tietoisuus: kyky suhtautua empaattisesti eri kulttuureista tulleiden ihmisten asemaan ja ymmärtää sosiaalisia normeja. Ymmärrys siitä, että perhe, koulu ja muu yhteisö ovat arvokkaita yhteisen hyvinvoinnin tukijoita.
4. Ihmissuhdetaidot: kyky luoda ja ylläpitää tasapainoisia ja palkitsevia ystävyys-suhteita erilaisten ihmisten kanssa ja pystyä itenäisyyteen sosiaalisen paineen alla. Taito pystyä antamaan ja ottamaan vastaan apua sekä neuvotella asioista rakentavasti. Kyky ilmaista itseään, kuunnella ja olla yhteistyössä.
5. Vastuullinen päätöksenteko: kyky tehdä omaa käyttäytymistä koskevia eettisesti oikeita päätöksiä ottaen huomioon sosiaaliset normit, yleinen turvallisuus, oma ja toisten hyvinvointi sekä niistä johtuvat mahdollisesti pitkäaikaiset seuraukset.

Näiden kehitystehtävien onnistuneen oppimisen kautta lapsella on paremmat mahdollisuudet sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Opitut taidot vaikuttavat elämään kokonaisvaltaisesti ja auttavat lasta onnistumaan ihmissuhteissa sekä elämän erilaisissa tilanteissa. Samalla sosioemotionaalisten taitojen merkitys tulee konkreettiseksi. (McGrath 2005, 327; Weissberg ym. 2015.) Denhamin ja Weissbergin (2004, 17) mukaan kehitystehtävät liittyvät erityisesti siihen, että vuorovaikutus ikätovereiden kanssa onnistuu. Heidän tutkimuksensa onkin osoittanut pienten lasten emotionaalisilla taidoilla olevan merkitystä heidän sosiaalisille taidoilleen.

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot limittyvät siis tiukasti toisiinsa (Denham ym. 2003, 23), mutta ne voidaan nähdä myös yläkäsitteinä niihin sisältyville taidoille (Poikkeus 2011, 86). Seuraavissa alaluvuissa kerron erikseen sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista.

2.3.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot tarkoittavat ihmisen kykyä olla ja tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Niihin kuuluvat kyky ymmärtää ja analysoida sosiaalisia tilanteita, ymmärtää toisten mielialoja, ratkaista ongelmia, neuvotella, sovitella ja tehdä kompromisseja. Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan kehittyvät oppimisen eli kokemusten ja kasvatuksen myötä. Sosiaaliset taidot ovat myös taito selvittää sosiaalisista tilanteista ja samalla ne kuvastavat ihmisen persoonaa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–50.) Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys riippuu pitkälti hänen kognitiivisesta kehityksestään ja vuorovaikutuskokemuksistaan. Kun lapsi kasvaa ja hänen vuorovaikutusympäristönsä laajenee omasta perheestään ulospäin, hän kohtaa uusia vuorovaikutustilanteita. Näiden tilanteiden kautta hän saa lisää mahdollisuuksia oppimiseen sekä suojaavaan että häntä tukevaan vuorovaikutukseen. Saamiensa kokemusten ja palautteiden myötä lapsen minäkäsitys kehittyy ja muovautuu. Samalla hän oppii, millaisia odotuksia häntä kohtaan asetetaan ja hänen itsetuntonsa sekä käsityksensä itsestään oppijana kehittyvät. (Wahlman-Neuvonen & Hannonen 2015, 27.)

Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009, 172) mukaan sosiaalinen ongelmanratkaisukyky, prososiaalisuus sekä itsesäätely ovat keskeisiä sosiaalisia taitoja. Prososiaalisuudella tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla on myönteiset vaikutukset. Näiden taitojen kehittymisen edellytyksinä ovat jaettu tarkkaavuus eli kyky jakaa huomion kohde toisen kanssa, kyky hallita ja säädellä omia tunteitaan, reaktioitaan ja käyttäytymistään, sekä empatiankyky ja toiminnan ohjauksen taidot (Hay, Payne & Chadwick 2004). Poikkeus (2011, 86) kirjoittaaakin, että lapsen sosiaalisten taitojen osaaminen näkyy käytännössä siinä, miten lapsi pääsee osalliseksi leikkeihin ja miten hän osaa neuvotella itselleen haluamansa roolin. Sosiaalinen kyvykkyys näkyy lisäksi ristiriitojen rakentavana ratkaisemisena ja siinä, että toiset kuuntelevat hänen ehdotuksiaan leikin etenemisessä (Poikkeus 2011, 86).

Lapsen sosiaalisiin taitoihin ovat yhteydessä hyvät itsesäätelytaidot sekä sosioemotionaaliset taidot (McKown, Gumbiner, Russo & Lipton 2009). Itsesäätelytaidot tarkoittavat ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa omille tavoitteilleen sekä ympäristölleen suotuisalla tavalla. Keskeistä itsesäätelytaitojen kehityksessä ovat yksilön ominaisuudet ja taipumukset reagoida, tarve oman itsensä ja ympäristönsä ymmärtämiseen, jäsentämiseen ja hallintaan, sekä käsitys itsestä ja muista ihmisistä. Myös ympäristöstä saatu palaute ja sosiaalinen toiminta ovat merkityksellisiä itsesäätelytaitojen kehitykselle. (Aro 2011, 16.) Calkinsin ja Foxin (2002, 477) mukaan itsesäätelyprosessit vaikuttavat ratkaisevasti sekä lapsen persoonallisuuden että hänen sosiaalisten taitojensa kehittymiseen. Vähäiset itsesäätelytaidot lisäävät sosiaalisen vetäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen riskiä (Calkins & Fox 2002, 477; Salmivalli 2005, 71).

Pienten lasten elämässä sosiaalisten taitojen harjoittelu on hyvin keskeistä (Koivula 2013, 23). Sosiaalisiin taitoihin liittyvät erittäin tiiviisti myös yhteisöllisyyden rakentamisen taidot, mikä tarkoittaa kokemukseen perustuvaa tunnetta yhteisöön kuulumisesta sekä yhteisön merkityksestä yksilölle ja yksilön tarpeiden toteutumiselle. (Koivula 2013, 20). Lasten yhteisö tarjoaa mahdollisuuden in-

tegroitua ryhmään ja näin kuulua yhteisöön. Lisäksi lapset, joilla on hyvät sosiaaliset taidot, voivat leikissä opettaa vertaisilleen sosiaalisia taitoja. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 48–55.)

2.3.2 Emotionaaliset taidot

Tunteet eli emootiot ovat ihmisen elämässä läsnä koko ajan (Nummenmaa 2016) vaikuttaen käyttäytymiseemme, ajatuksiimme ja ihmissuhteisiimme (Kokkonen 2017, 17). Ne myös suojelevat ja parantavat suorituskykyämme. Tunteet syntyvät automaattisesti aivoissa, mutta tilannetekijät, kehon toiminta, sekä yksilölliset temperamentin ja persoonallisuuden erot vaikuttavat niihin. (Nummenmaa 2016.) Ruusuvuoren (2007, 133) mukaan tunteet ovat seurauksia ihmisen toiminnasta ja siksi niitä onkin tärkeää tutkia ja ymmärtää arkipäiväisissä kohtaamisissa. Omien ja toisten tunteiden sekä niiden aiheuttajien tunnistaminen, ja kyky säädellä ja ennakoida tunteita joustavasti ovat tärkeitä osatekijöitä hyvälle mielenterveydelle (Nummenmaa 2016).

Perustunteita ovat ilo, suru, inho, viha, pelko ja hämmästys (Nummenmaa, Glerean, Hari & Hietanen 2014, 650). On tutkittu, että nämä tunteet tuntuvat ihmisillä yleensä samoissa kehon osissa (Nummenmaa ym. 2014, 648). Voidaankin tämän perusteella todeta, että vaikka tunteet näkyvät selvimmin ihmisten kasvoilla, ne tuntuvat kuitenkin kehon eri osissa. Perustunteet tuntuvat rintakehän alueella, sillä ne vaikuttavat sydämen lyönteihin ja sen kautta yksilön hengitykseen (Nummenmaa ym. 2014, 647).

Edellä esiteltiin perustunteet, mutta on olemassa iso joukko muitakin tunteita. Leskisenojan (2019) mukaan myönteiset tunteet, kuten esimerkiksi ilo, kiitollisuus, tyytyväisyys, myötätunto, toiveikkaus, innostus ja rakkaus, ovat hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisen kyvykkyyden tukemisen kannalta erittäin tärkeitä. Erityinen vahvuus on pystyä kokemaan näitä tunteita ja tämä tuottaa monenlaisia positiivisia vaikutuksia. Myönteiset tunteet terävöittävät kognitiivisia toimintojamme, hälventävät negatiivisten tunteiden haittavaikutuksia, lisäävät sinnikkyyttä ja toipumiskykyä, parantavat ihmissuhteita, edistävät fyysistä hy-

vinvointia ja tehokkuutta sekä elämässä menestymistä (Leskisenoja 2019). Myönteisten tunteiden lisäksi myös negatiiviset tunteet ovat merkityksellisiä, ja näiden välillä pitäisikin löytää tasapaino. Negatiivisia tunteita ovat esimerkiksi suru, epätoivo, syyllisyys ja häpeä. (Nummenmaa 2016.)

Hyviin emotionaalisiin taitoihin liittyvä lapsen taito osata tunnistaa ja tulkita myös toisten tunteita. Jotta vuorovaikutus olisi toimivaa, on tärkeä tunnistaa, milloin toisella on esimerkiksi surullinen olo tai paha mieli. Kyky toisen empaattiseen kohtaamiseen onkin merkittävä tunnetaito. Toiset lapset ovat tässä jo syntyjään taitavampia, mutta empatian opetteleminen on yhtä mahdollista kuin muidenkin emotionaalisten taitojen. (Ahonen 2017, 21.)

Haasteet lasten emotionaalisisissa taidoissa eli tunnetaidoissa ovat lisääntyneet huomattavasti viime vuosien aikana ja nykyään puhutaankin paljon tunnetaitojen säätelystä (Aro 2011, 10). Ne tunteiden säätelyn keinot, joita lapsella on, pohjautuvat lapsen senhetkisen kehityksen ja vuorovaikutuksen tasoon (Poikkeus 2011, 95). Emotionaalisten taitojen keskiössä ovat tunteiden säätely, tunteiden jakaminen ja toisten tunteiden tunnistaminen (Keinänen ym. 2011). Nämä taidot ovat selvässä yhteydessä alle kouluikäisten lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen (Denham ym. 2003; Poikkeus 2011, 95). Nurmen ym. (2009, 104) mukaan toisten ihmisten tunteita tarkkaillaan ja niihin reagoidaan. Sen vuoksi emotionaaliset taidot ovatkin merkittävässä asemassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Nurmi ym. 2009, 95).

Lasten välillä on suuria eroja siinä, kuinka he sietävät haastavia tilanteita ja niihin liittyviä tunteita ja siksi toiset reagoivat niihin voimakkaammin kuin toiset. Emotionaalisuudessa yksilöiden välillä voidaan erottaa reaktiivisuus, emootioiden valenssi ja intensiteetti. (Salmivalli 2005, 110.) Nämä vaikuttavat siihen, millaisia reaktioita tilanteessa tapahtuu. Reaktiivisuudella Salmivalli (2005, 110) tarkoittaa tunteiden heräämisen nopeutta ja valenssilla taipumusta kokea suurimmaksi osaksi joko positiivisia tai negatiivisia tunteita. Intensiteetillä taas tarkoitetaan tunnetilan voimakkuutta ja kestoa (Salmivalli 2005, 110). Intensiiviset tunteet hämmentävät pientä lasta. Lasten tunnesanasto on vielä niukka ja tunne voi tuntua ikävältä siksikin, ettei lapsella ole tunteelle nimeä. (Adams 2011,

66.) Onkin tärkeää, että lapsen emotionaalisia taitoja tuetaan ja kehitetään tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen keinoin (Hansen & Zambo 2007, 277 – 278).

2.3.3 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys

Sosioemotionaaliset taidot ovat vahvasti yhteydessä yksilön menestymiseen lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa (Ahonen 2017, 22; McCelland ym. 2007). Ne lapset, joilla sosioemotionaaliset taidot ovat hyvät, tiedostavat paremmin omat tunteensa ja tarpeensa (Ahonen 2017, 22). Varhaislapsuutta pidetään tärkeimpänä yhteisöllisyyden kasvualustana (Kaipio 2000, 11). Hyvät sosioemotionaaliset taidot ovatkin perustana sille, että lapsi kykenee olemaan osana ryhmää (Koivula 2010, 156). Yhdessä toimiminen on tärkeä osa lapsen arkea ja sitä, että lapsen sosiaalinen identiteetti rakentuu (Lehtinen 2001, 81; Koivula 2013, 19). Lapsen kokemus ryhmään kuulumisesta muodostaa hyvän perustan hänen oppimiskokemuksilleen (Lazzari, Vandenbroeck ja Peteers 2013). Onnistunut ryhmään liittyminen edellyttää sosiaalista pätevyyttä (Salmivalli 2005, 74 – 75) ja liityessään yhteisöön lapsi kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta ollen samalla osallisena yhteisön toiminnassa ja päätöksenteossa (Uusitalo & Laakso 2005, 44). Oppiminen perustuu sosioemotionaalisiin taitoihin ja siihen, että vuorovaikutussuhteet muokkautuvat aloitteiden ja vastineiden kautta. Samalla taitoja opitaan yhteisön muilta, taitavammilta jäseniltä. (Nyland 2009, 27).

Sosioemotionaaliset taidot ovat keskeisessä roolissa myös psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämisen näkökulmasta (Kyöstilä 2018, 1). Ne ovat yhteydessä lapsen psyykkiseen hyvinvointiin, koulumenestykseen ja myönteiseen kehitykseen muillakin elämän alueilla (Denham & Brown 2010). Kyöstilän (2018) mukaan noin puolet niistä mielenterveyden häiriöistä, jotka ilmenevät aikuisuudessa, ovat alkaneet jo lapsuus- ja nuoruusiässä. Näin sosioemotionaalisilla taidoilla on suuri merkitys yksilön toiminnalle ja hyvinvoinnille.

Kun lapsella on hyvät sosioemotionaaliset taidot, hänellä on paremmat mahdollisuudet kohdata haasteellisia tilanteita ja selvitä niistä. On myös todettu, että menestyminen sosiaalisissa suhteissa on yhteydessä hyväksynnän saavuttamiseen ja osallisuuden toteutumiseen. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012,

284–285.) Lapsen kokemus osallisuudesta tapahtuu hänen oman arkielämänsä ympäristössä. Se tapahtuu myös sosiaalisissa suhteissa hänelle ominaiselle, ikätasoisella tavalla, hänen toimiessaan ja ilmaistessaan itseään. (Karlsson, 2005, 8–9.) Osallisuus tapahtuu vuorovaikutuksen seurauksena. Kommunikaatio ei kuitenkaan aina ole välttämätöntä, vaan yhteenkuuluvuuden tunne syntyy osallisuudesta yhteisön toimintaan ja päätöksentekoon. (Uusitalo & Laakso 2005, 44; Oranen 2008, 7.) Oranen (2008, 7) toteaaakin, että osallisuus yhteisöön, perheeseen tai ryhmään rakentuu vastavuoroisen, toiset huomioonottavan ja aktiivisen osallistumisen kulttuurin kautta. Tässä onnistumiseen lapsi tarvitsee hyvät sosioemotionaaliset taidot.

Niillä lapsilla, joilla on sosioemotionaalisia pulmia, on usein haasteita sekä vanhempiansa että tovereidensa kanssa, sillä heillä on vain vähän ongelmanratkaisu- tai kommunikointitaitoja. Tämä tulee esiin esimerkiksi tilanteissa, joissa pitäisi pyytää päästä leikkiin tai liittyä siihen, jatkaa keskustelua tai antaa toiselle myönteistä palautetta. Leikkitaitojen puutteen vuoksi leikki ei tuo lapselle iloa tai tyydytystä, eikä lasta ehkä haluta leikkiin, mikä aiheuttaa hänessä itsessään alakuloisuutta. (Laine 2002, 19.) Lapsi oppii ja kehittyy ollessaan vuorovaikutussuhteissa ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta toiset lapset ovatkin ratkaisevan tärkeitä. Kuitenkaan se, että lapsella on ikäistään seuraa, ei riitä pois-sulkemaan hänen kehityksensä haasteita. Kasvattajien tehtävä onkin luoda sosioemotionaalista oppimista tukevia tilanteita ja olla niissä mukana ohjaamassa ja antamassa mallia. (Pihlaja 2018, 168.) Ahonen (2015, 191) kirjoittaakin, että kun huomio suunnataan varhaiskasvattajan toimintaan, lapsen oikeudesta tasapainoiseen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja tukeen tulee keskeinen tavoite. Pihlajan (2018, 171) mukaan yhteisöllisyys ja läheisyys eivät ole nyky-yhteiskunnassa olleet kovin suuressa arvossa, mutta silti on tärkeää, että lapsi saa kokea läheisyyttä ja osallistua iloa tuottaviin tilanteisiin erilaisissa yhteisöissä. Hyvät sosioemotionaaliset taidot mahdollistavat onnistuneet kokemukset näissä tilanteissa ja ovat niin tärkeä osa ihmisen mahdollisimman hyvää elämää, että näihin asioihin huomion kiinnittäminen on todella merkityksellistä.

3 VARHAISKASVATUS SOSIOEMOTIONAALISEN HYVINVOINNIN JA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKIJANA

3.1 Sosioemotionaalisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa (2018/540) säädetään, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen kasvun ja kehityksen sekä hyvinvoinnin edistäminen. Lain mukaan lapsen sosiaalista hyvinvointia tulee edistää mahdollistamalla hänelle muun muassa vuorovaikutustilanteita, jotka kehittävät hänen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojaan, edistävät hänen toimimistaan vertaisryhmässä sekä ohjaavat eettisesti vastuulliseen toimintaan, toisten kunnioittamiseen, yhteiskunnan jäsenyyteen ja osallisuuteen (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, § 3).

Laki siis velvoittaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa tukemaan sekä lapsen hyvinvointia että sosioemotionaalista kehitystä. Pihlajan (2018, 163) mukaan tuki voi kohdistua joko lapseen, kasvattajaan, ryhmän yleiseen pedagogiseen toimintaan, henkilökuntaan, monialaiseen yhteistyöhön tai vanhempien kanssa tehtävään työhön. Se, että lapselle löydetään mahdollisimman varhain ne keinot, jotka sopivat juuri hänen kehityksensä tukemiseen, vaatii henkilökunnalta lapsen tarpeiden tunnistamista (Moberg & Vehmas 2009, 50). Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon lapsen persoona ja yksilölliset piirteet hänen hyvinvointinsa ja osallisuutensa edistämiseksi (Vehmas 2009, 118), sillä lähtökohtana tulee olla kunnioitus erilaisia luonteenpiirteitä ja tarpeita kohtaan (Pihlaja 2018, 163).

Sylva, Ereky-Stevens, Pastori, Slot ja Lerikkanen (2016, 11) toteavat, että varhaiskasvatuksen päätavoitteiden joukossa ovat erityisesti lapsen itsenäisyyden tukeminen, oppimisen edistäminen ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen luominen. Nämä tavoitteet tukevat sekä lapsen yleistä hyvinvointia että sosioemotionaalisia taitoja. Itsenäisyyden tukemisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi yksilön taitoa selviytyä arjen toiminnoista (Dowling 2010, 51) tai sitoutumista yksilölle tärkeään toimintatapaan ja motivoitua sen toteuttamiseen (Reeve & Jang 2006, 209). Ikosen (2006, 149) mukaan päiväkodin vertaisyhteisö on se paikka,

missä lapsi saa ensimmäisen kokemuksensa yhteisön jäsenenä olemisesta. Samalla hän oppii myös miltä jäsenenä oleminen tuntuu, miten jäseneksi päästään ja millaisia asioita yhteisöön kuulumisen sisältää. Hyväksytyksi tuleminen ryhmässä luo lapselle sosioemotionaalista hyvinvointia ja tukee hänen sosioemotionaalisia taitojaan. Vertaisryhmässä lapsen välittömät sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet tulevat tyydyttyiksi hänen saadessaan läheisyyttä ja kumppanuutta (Salmivalli 2005, 34). Kasvattajien on tärkeää ottaa huomioon yhteisön merkityksellisyys myös siltä kannalta, että sosiaaliset ja emotionaaliset pulmatilanteet vaativat otolliset olosuhteet syntyäkseen ja jatkuakseen. Tästä voidaan päätellä, että lapsen haasteellinen käyttäytyminen voi vaihdella ympäristön mukaan. (Pihlaja 2018, 151.)

Lapsen on tärkeää saada kokemuksia leikistä sekä aikuisten että toisten lasten kanssa ja tämä toteutuu erityisen hyvin varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä. Varhaiskasvattajat ovatkin merkittävässä asemassa, kun ajatellaan lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia ja sosioemotionaalisten taitojen tukemista, oli kyse sitten tyypillisesti kehittyneestä tai tukea tarvitsevasta lapsesta. (Määttä ym. 2017, 8; Salmivalli 2005, 37.) Kyky säädellä tunteita ennustaa sosiaalista pärjäämistä sekä hyvää sopeutumiskykyä ja hyvinvointia elämän muuttuvissa tilanteissa (Salmivalli 2005, 112). Itsesäätelyn taitoja ei voi oppia yksin, vaan niitä oppiakseen lapset tarvitsevat sekä toisten lasten että aikuisten tukea (Gunnar & Donzella 2002). Erittäin merkityksellistä on se, että kasvattaja tukee lapsen itsetuottamusta ja itsetuntemusta sekä se, että hän auttaa lasta saamaan myönteisiä kokemuksia (Pihlaja 2018, 164). Jamisonin, Fornstonin ja Stanton-Chapmanin (2012) mukaan varhaiserityiskasvatuksen ryhmä on ihanteellinen toteutettaessa sosiaalisiin taitoihin kohdistuvia interventioita. Opettaja pystyy ohjaamaan systemaattisesti lapsia yhdessä toimimiseen sekä pystyy tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia jaetun tarkkaavuuden taitojen harjoitteluun arkisten perustoimintojen yhteydessä. Tämän kautta kehittyvät sosiaaliset taidot tekevät mahdolliseksi myös monimutkaisemmat leikit päiväkodin vertaisryhmässä. (Jamison ym. 2012.)

Jokaisella lapsella pitäisi olla varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen osalta yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä sosioemotionaalisissa taidoissaan. Pohja näille taidoille luodaan kotona ja ensisijaisissa kiintymyssuhteissa, mutta siitä lähtien kun lapsen sosiaalinen elinpiiri laajenee kodin ulkopuolelle, on ammattikasvattajilla loistava tilaisuus ja myös ammatillinen velvollisuus huolehtia kunkin lapsen ja nuoren sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä siltä osin kuin se varhaiskasvatuksen ja koulun taholta on mahdollista. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011.) Varhaiskasvatuksen opettajilla on koulutuksensa kautta merkittävä osuus lasten sosioemotionaalisessa kehityksessä. Siksi onkin tärkeää, että opettajat säännöllisesti tarkastelevat ja arvioivat myös omia sosioemotionaalisia taitojaan. (Kremenizer 2005.)

3.2 Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutus on kasvatustyön lähtökohta ja se on aina kaksisuuntaista. Vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet tuovat vuorovaikutustilanteeseen omat aikaisemmat kokemuksensa ja oman eletyn elämänsä historian. (Salminen 2017; Kinnunen, Parviainen, Haho & Jolkkonen 2019.) Pedagogisesti painottunut lasten kasvattaminen, opettaminen ja hoitaminen, joka toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, onkin päiväkodin tehtävä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018).

Yksi tärkeimmistä lapsen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä on lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatu. Lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja lapsen välisen vuorovaikutuksen onnistuminen on tärkeä mittari koko varhaiskasvatuksen laadusta ja lasten emotionaalista hyvinvoinnista. (Alila 2013, 54; Hännikäinen 2017.) Päiväkodissa muodostuvien erilaisten vuorovaikutussuhteiden kautta lapsen oppimiseen ja kehitykseen välittyy ympäröivän yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattavia arvoja ja odotuksia (Salminen 2017).

Kasvattajan käytännön työhön ja hänen vuorovaikutukseensa lapsen kanssa vaikuttavat kasvattajan oma persoona, hänen arvonsa ja uskomuksensa

sekä käsityksensä lapsesta, lapsen kasvusta ja oppimisesta. Tärkein eettinen periaate kasvattajan työssä on pedagoginen kunnioitus, jonka edellytys taas on koko ihmisyyden ehdoton kunnioittaminen. (Salminen 2017.) Kasvattajan osuus vuorovaikutuksessa on erityisen haastava, sillä tuntevana ja kokevana yksilönä lapsi kuuntelee ja tulkitsee aikuista erittäin herkällä korvalla (Holkeri-Rinkinen 2009).

Kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen pitää tiedostaa ja tulkita samanaikaisesti sekä omia että lapsen tunnetiloja. Tiedostamisen ja tulkinnan kautta kasvattajan on mahdollista pystyä ennakoimaan tilanteita ja näin vaikuttaa omaansa, että lasten käyttäytymiseen. (Sharp & Fonagy 2008.) Tällainen toiminta on Luyten ja Fonagyn (2015) mukaan mentalisaatiota eli kapasiteettia ymmärtää esimerkiksi tunteita, toiveita, asenteita ja tavoitteita, mikä on todella tärkeää aikuisen ja lapsen hyvälle vuorovaikutukselle. Lapsen ja aikuisen välisen myönteisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen kautta lapsi saa mahdollisuuden tuntea itsensä arvokkaaksi ja arvostava kohtaaminen kannustaa häntä toimimaan odotusten mukaisesti (Eklund & Heinonen 2011). Tullessaan kuuluksi ja ymmärretyksi lapsella on paremmat edellytykset oman käyttäytymisensä säätelyyn (Ahonen 2017, 20).

Arjen tilanteissa vuorovaikutustilanteet tulevat usein nopeasti ja kasvattajan on tärkeää reagoida niihin pian (Salminen 2017). On tärkeä muistaa, että pienet hetket ja niissä tehdyt valinnat voivat merkitä paljon sille, miten vuorovaikutus, toiminta ja tilanteen ilmapiiri tuosta hetkestä jatkuvat (Holkeri-Rinkinen 2009). Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimuksessa, jossa tutkittiin aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta päiväkodissa, aikuinen oli useimmissa päivän tilanteissa se, joka vei vuorovaikutusta eteenpäin. Leikissä kuitenkin lapsi oli se, jolla oli ohjat käsissään ja jota aikuinen myötäili. Aikuisella oli kuitenkin omat osuutensa leikin kannattelijana ja uusien sisältöjen keksijänä ja näin he rakensivat yhdessä merkityksiä sekä yhteistä sosiaalista todellisuutta. (Holkeri-Rinkinen 2009.) Aikuisen ja lasten lämmin vuorovaikutussuhde myötävaikuttaa Acarin, Hongin ja

Wun (2017) mukaan myös lasten positiivisiin vertaissuhteisiin. Heidän tutkimuksessaan kasvattajan läsnäolo, lasten vuorovaikutussuhteiden tuki ja kannattelu paransivat lasten välistä vuorovaikutusta ja kehittivät lasten yhteistä leikkiä.

Kasvattajan ja lapsen lämmin vuorovaikutussuhde on hyvin tärkeä erityisesti haastavissa kasvatustilanteissa (Baker 2006). Vastavuoroisessa ja turvallisuudessa suhteessa aikuinen pystyy tunnistamaan lapsen tunneviestejä ja lapsi kokee, että hänen kanssaan on turvallista kokea vaikeimpiakin tunteita (Kanninen & Sigfrids 2012, 80). Kun aikuinen kiinnittää huomiota esimerkiksi lapsen pahaan mieleen, lapsi oppii, että hän saa tunteisiinsa tukea silloin kun hän sitä tarvitsee. Kasvattajan valinnat suhteessa lapsen tunneviestien kohtaamiseen ovatkin erittäin merkityksellisiä lapsen sosioemotionaalille kehitykselle. (Rosenthal & Gatt 2010, 378.) Puhe on vain yksi itseilmaisun tavoista. Tärkeää on kiinnittää huomiota myös lapsen ilmeisiin, eleisiin, toimintaan, äänenpainoihin ja kehon kieleen. (Puroila & Estola 2012.) Näiden viestien kohtaamisessa kasvattajan sensitiivisyys on erittäin tärkeää (Salminen 2014).

3.3 Pedagoginen sensitiivisyys ja läsnäolo

Pedagogisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen herkkyyttä reagoida lapseen ja hänen tarpeisiinsa sekä hätätilanteissa että silloin, kun lapsella on kaikki hyvin (Rusanen 2011, 20). Kun kasvattaja on sensitiivinen, hän vastaa lapsen tunteisiin ja kohtelee lasta tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti (Kalliala 2008, 68). Kasvattajan pedagogisen herkkyyden ja sensitiivisen vuorovaikutuksen kautta lapsi tuntee olonsa arvostetuksi, ymmärretyksi, rakastetuksi ja samalla hän tuntee olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin. (Hännikäinen 2017).

Ahonen (2015, 185) kertoo tutkimuksessaan, että kasvattajan lämmin vuorovaikutustapa näkyy syvänä sitoutumisena erityisesti haastavissa kasvatustilanteissa. Sitoutuminen näkyy sensitiivisyytenä ja tämä mahdollistaa tilanteeseen sopivalla tavalla sekä lasten aktivoinnin että autonomian (Ahonen 2015, 185). Kun kasvattaja on sensitiivinen, hän vastaa lapsen huomion tarpeeseen,

pyrkii vahvistamaan tämän turvallisuuden tunnetta sekä vastaa lapsen emotionaalisen tuen tarpeeseen (Kalliala 2008, 68). Ollessaan yhteydessä ymmärtävään aikuiseen, lapsi uskaltaa vapaammin näyttää myös kielteiset tunteensa ja sensitiivisyydestä onkin todettu olevan paljon hyötyä myös lasten ongelmien hahmottamisessa. (Rusanen 2011, 160.)

Kun vuorovaikutuskumppani on sensitiivinen, hän virittäytyy kumppanin tunnetilaan, tarpeisiin ja rytmiin sekä osaa sovittaa omat tunteensa, tarpeensa ja rytminsä niitä vastaaviksi. Hän joustaa kumppanin reaktioiden mukaan ja kunnioittaa niitä, osoittaa kiintymystä ja rohkaisee. (Nind & Hewett, 2005, 8; Kalliala 2008, 68–69.) Sensitiivisen tunnekehityksen tukeminen edesauttaa lapsen luonnollista suhtautumista niin omiinsa kuin toistenkin tunteisiin (Hansen & Zambo 2007, 277–278). Kasvattajan ja lapsen välisellä suhteella on erityinen merkitys lapsen sosioemotionaalille kehitykselle (Hemmeter, Ostrosky & Fox 2006). Kun aikuinen toimii sensitiivisesti, hänellä on mahdollisuus tavoittaa lapsen kokemus esimerkiksi silloin, kun tämän tarkkaavaisuus herpaantuu. Kun aikuinen antaa lapselle lisää tukea oikealla hetkellä, lapsi pystyy taas liittymään osaksi yhteistä toimintaa. (Ahonen 2015, 81.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään herkkyyttä huomata lasten aloitteita ja tunnetiloja, sekä muuttaa ja suunnata omaa toimintaansa niiden mukaan. Varsinkin lasten aloitteiden havaitsemiseen ja ymmärtämiseen tarvitaan lapsen hyvää tuntemista sekä aikuisen erityisen sensitiivistä läsnäoloa. (Opetushallitus 2018, 38.) Holkeri-Rinkisen (2009, 214–215) tutkimuksessa aikuisen kiireettömät mahdollisuudet vuorovaikutukseen lapsen kanssa olivat päiväkodin arjessa monesti heikot. Lapsen oli välillä vaikea saada oma äänensä kuuluville ja tulla huomatuksi. Kiireisellä hetkellä välittäminen ja lapsen huomaaminen voidaan osoittaa lämpimällä katseella, hymyllä tai hellällä kosketuksella (Ahonen 2015, 120). Kallialan (2008, 68) mukaan kasvattajan sensitiivisyys välittyy kaikkien vuorovaikutukseen. Tässä tutkimuksessa sensitiivisyydestä ajatellaan samoin.

Toisen kunnioittava kohtaaminen on tietoista läsnäoloa (Styrman & Tornainen 2018, 18). Pelkkä paikalla oleminen ei riitä, vaan vasta läsnäolon kokemus

antaa tunteen oikeasta vuorovaikutuksesta (Styrman & Torniainen 2018, 105). Läsnaolon merkkejä vuorovaikutuksessa ovat esimerkiksi hymy, katsekontakti, tilanteeseen tai puheeseen reagoiminen, oman toiminnan sovittaminen toisen toimintaan, myönteinen äännähdys ja nyökkäys (ks. Kallio & Ruusuvuori 2011). Myös kiireettömyys, läheisyys ja toisen koskettaminen kertovat läsnäolosta (Styrman & Torniainen 2018, 105). Aikuisen läsnäolon myötä lapsessa vapautuu hormoneja, joita tarvitaan sosiaalisen kiintymyksen muodostamisessa. Samalla se ehkäisee stressihormonien, esimerkiksi kortisolin haitallista muodostumista. (Carter 2008, 89 – 90.) Näin rauhoittava empaattinen läsnäolo auttaa lasta palauttamaan yhteyden itseensä myös silloin, kun hän on suuren tunnepurkauksen vallassa. Läsnaolon kautta tunteiden ja käyttäytymisen säätely on taas mahdollista. (Ahonen 2017, 52.)

Läsnaolo ja sensitiivisyys ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa luoden lapsen ja aikuisen välille positiivista vuorovaikutusyhteyttä. Tämä yhteys auttaa lasta kuuntelemaan aikuista ja tekemään arjessa parempia ratkaisuja. (Eklund & Heino 2011, 222.)

3.4 Kosketuksen merkitys ja kosketus varhaiskasvatuksessa

Kosketus on keskeinen osa päiväkodin arkea, mutta varhaiskasvatuksen ammatillisissa keskusteluissa siitä puhutaan varsin vähän (Keränen, Juutinen & Estola 2017). Varhaiskasvatuksen virallisissa linjauksissa kosketus huomioidaan vaihtelevasti ja osin jännitteisesti (Kinnunen ym. 2019, 11). Varhaiskasvatuksen perusteissa (OPH 2018, 23) kosketus mainitaan osana lapsen hyvää hoitoa ja huolenpitoa eli osana hoidollisia ja huolenpidollisia hetkiä. Jännitteisyys on nähtävissä edelleen esimerkiksi Opetusalan eettisen neuvottelutoimikunnan kannanotossa (2015). Siinä opettajan ensisijaiseksi positiivisen vuorovaikutuksen keinoksi suhteessa oppilaisiin määritetään ystävälliset sanat ja ystävällinen katse. Ymmärretään, että kosketus kuuluu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, mutta opettajan on pohdittava tarkoin voiko oppilasta koskettaa vai ei. Kosketuksen välttämisen sijaan sen pitäisi olla luonnollinen osa opettajan ja oppilaan

välistä suhdetta, sillä lapsen hyvinvoinnin kannalta kasvattajan kunnioittavalla kosketuksella on suuri merkitys. (Owen & Gillentine 2011.)

Ensimmäiset havaintomme ulkomaailmasta välittyvät ihon kautta. Iho on suurin aistinelimemme ja tuntoaistimusten kautta alkaa vauvan fyysinen ja psyykinen kehittyminen. Kun ymmärrämme tämän, on selvää, että tuntoaistin kautta voidaan vaikuttaa lapsen rauhoittumisjärjestelmään. (Uvnäs Moberg 2007, 125–126; Tompuri 2016, 91.) Fysiologisissa tutkimuksissa onkin todettu, että kosketus vähentää stressitasoa ja depressiota, rauhoittaa tunnekuohuja, lisää itsearvostusta sekä kehittää motorisia taitoja ja lihaskuntoa (Mäkelä, 2005). Lisäksi se on vaikuttaa kehon perustoimintoihin, kuten sydämen sykkeeseen, verenkiertoon, hermostoon, hengitykseen, sekä hormoni- ja välittäjäainejärjestelmiin (Kinnunen ym. 2019, 13).

Kosketus on hoito- ja kasvatustyön työväline. Se kertoo läsnäolosta, välittämisestä ja hyväksymisestä ja on yhteydessä kehon mielihyvä- ja rauhoittumisjärjestelmiin. (Kinnunen ym. 2019, 14.) Kosketuksen ja hieronnan yhteydessä veren oksitosiinitaso nousee (Uvnäs Moberg 2009, 132). Oksitosiinia vapautuu aivolisäkkeen takalohkon hermopäätteistä. Se on hormoni ja samalla yksi aivojen välittäjäaineista. (Uvnäs Moberg 2007, 72–73.) Sitä vapautuu erityisesti synnytyksen ja imetyksen aikana, mutta myös silloin, kun kosketetaan ja ollaan lähellä toista ihmistä. (Uvnäs Moberg 2009, 106–107.) Oksitosiini edistää sosiaalista vuorovaikutusta ja alentaa stressitasoa eli rentouttaa. On todettu, että se tukee myös kasvua, edistää palautumista ja paranemista, alentaa verenpainetta ja nostaa kipukynnystä. (ks. Styrman ym. 2018, 42–52.) Oksitosiinin on todettu myös lisäävän endorfiinin tuotantoa ja yhdessä hoivajärjestelmän kanssa varmistavan mielihyvän kokemuksen ja myönteisen keskinäisen yhteyden (Sajaniemi ym. 2015, 139). Uvnäs Mobergin (2009, 132) mukaan se vaikuttaa myös ruuansulatukseen. Voidaan siis todeta, että läheisyys ja kosketus ovat ihmiselle hyvin tärkeitä sekä fyysisesti että psyykkisesti.

Kosketus on vahvin keino tyynnyttää, rauhoittaa ja auttaa rentoutumaan (Styrman ym. 2018, 60). Kosketuksen hidastaminen ja läsnäolon painottaminen herkistävät tilannetta. Jos käsi viipyy hartialla viiden sekunnin ajan ja kasvattajan

katseesta huokuu lämpöä, tulee lapsi näkyväksi ja hänen olonsa levollisemmaksi. (Styrman ym. 2018, 22; Kinnunen ym. 2019, 12.) Lapsuuden aikana tarve kosketukseen on erityisen suuri ja tämän tarpeen tyydyttäminen on tärkeää niin lapsen perusturvallisuuden, itsetunnon ja itseluottamuksen kannalta (Wikander 2011, 4).

Kosketus on joka kerralla erityinen fyysinen kokemus (Paterson 2007, 1), jossa koskevan ja kosketettavan välisen suhteen merkityksellisyys kasvaa (Keränen ym. 2017). Kasvatuksessa rakastava ja kunnioittava kosketus ovat hyvin tärkeitä, sillä ilman halaamista, silytystä ja kädestä kiinnipitämistä ei voi oppia koskettamaan rakastavasti ja kunnioittavasti (Owen & Gillentine 2011). Päiväkotikontekstissa tällainen kosketus edellyttää lapsen hyvää tuntemista. Jotta kasvattaja voi sanoa tuntevansa lapsen, sen pitäisi tarkoittaa kasvattajan kykyä tulkita myös lapsen kehon eleitä ja kieltä (Keränen ym. 2017).

Owen & Gillentine (2011) ovat todenneet koulumaailmassa tehdyssä tutkimuksessaan, että opettajan ja oppilaan välinen myönteinen suhde vahvistuu kosketuksen kautta. Kosketuksen pitäisi välttämisen sijaan olla luonnollinen osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, sillä kasvattajan kunnioittavalla kosketuksella on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnin kannalta (Owen & Gillentine 2011). Rauhoittavalla kosketuksella on todettu olevan merkittävää hyötyä myös oppimisvalmiuksille ja -motivaatiolle (Uvnäs Moberg 2007, 83–84).

Tunnetyössä, joka hyödyntää kosketusta, työntekijä toimii yksityishenkilön sijasta ammattilaisena. Näissä kohtaamisissa tilannetaju, eli ymmärrys siitä, mikä on oikein juuri tiettyinä hetkenä, on erittäin tärkeä. Parhaimmillaan välittävästä kosketuksesta syntyy myönteisten tunteiden kehä, joka tuottaa hyvää oloa sekä lapselle että kasvattajalle. (Kinnunen ym. 2019, 19.) Styrmanin ja Torniaisen (2018, 22) mukaan kosketus ammattityössä hoitaa myös hoitajaa eikä vaadi enempää aikaa tai lisäresursseja.

Kosketus on kasvattajan työväline ja käytämme kosketuksen voimaa huomaamattamme (Tompuri 2016, 91). Se on luonnollinen osa lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta, minkä vuoksi se on usein tiedostamatonta (Aromaa & Kinnunen 2013, 171; Keränen ym. 2017, 262). Aina sanoja ei edes tarvita, vaan

pelkkä kosketus riittää (Keränen ym. 2017, 263). Keräsen, Juutisen ja Estolan (2017, 262) tutkimuksessa todetaan, että suuri osa kosketuksesta tapahtuu kasvattajien sitä tiedostamatta, mutta tiedostamalla kosketuksen ja koskettamisen, siitä voi muodostua osa kasvattajan ammattitaitoa ja ammatillisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

3.5 Satuhieronta

Satuhieronta on myönteisen kosketuksen menetelmä, jossa satu ja kosketus yhdistyvät. Se perustuu erityisesti Theraplay-menetelmään, Rosenterapiaan ja NLP:hen (Tuovinen 2014, 8).

Theraplay-menetelmä perustuu psykoanalyttiseen ajatteluun ja kehityspsykologiaan ja siinä korostetaan varhaista vuorovaikutusta, katsekontaktia, sekä fyysisen kosketuksen merkitystä (Jernberg-Booth 2003, 21). Theraplayn tavoitteina ovat auttaa lasta korvaamaan huonot ratkaisut terveillä ja luovilla vaihtoehdoilla, pyrkiä kasvattamaan lapsen itseluottamusta ja rakentaa hyvää vuorovaikutusta lapsen ja hänen huoltajiensa välille (Jernberg-Booth 2003, 29–30). Lisäksi theraplayssa pyritään leikinomaisuuteen, johon sisältyvät lämpö, spontaanius, optimismi ja ilo (Jernberg-Booth 2003, 41).

Rosenterapian perusajatuksena on, että tunne-elämä, lihasjännitykset ja hengitystekniikka ovat yhteydessä toisiinsa. Tavoitteena on se, että lihasjännitykset poistuvat ja samalla jännitysten mahdolliset psykologiset syyt, jotka voivat liittyä menneisyyden kokemuksiin tai tapaan olla suhteessa maailmaan ja itseensä, tulevat tietoiseen käsittelyyn. Rosenterapia ei perustu hierontaan, vaan jännittyneen kohdan painamiseen. Periaatteena tässä on se, että mieli kuvastuu kehossa: tunteen torjunta nostaa lihastonusta ja rentotutuminen tapahtuu, kun jännittynyt lihas huomioidaan. (Svennevig 2003, 53.)

NLP eli neuropsykologinen ohjelmointi on arkipsykologinen suuntaus, jolla pyritään parantamaan ihmisen yleistä hyvinvointia (Ojanen 2004, 10). Hämeenahon (2000, 21) mukaan sen avulla voidaan tutkia ja parantaa inhimillistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. NLP on mielikuvamenetelmä. Mielikuvia

syntyy tiedostamatta jatkuvasti ja niitä voidaan muokata. (Toivonen - von Harpe 1994, 32–33.) NLP:n kautta ihminen voi muuttaa kokemusta itsestään ja häntä ympäröivästä maailmasta. Merkitysten ilmaisemiseksi tehdään vertailuja, jaetaan kokemuksia ja kerrotaan tarinoita. Tarinat ovat muutosprosessia tukevia kielikuvia, joiden avulla asiakas johdatetaan tietoisien ja alitajuntaisten voimavarojensa luo ja näin hänellä on mahdollisuus valita jokin vaihtoehdoista ongelman ratkaisuksi. (McDermott - O'Connor 1996, 102.)

Satuhieronta on sadun tai tarinan piirtämistä ja maalaamista lapsen selkään, päähän, käsiin tai jalkoihin. (Tuovinen 2014, 13.) Hierontaotteiden sijasta satuhieronnassa käytetään läsnä olevaa kosketusta vaatteiden päälle (Tuovinen 2014, 18), mutta se voidaan tehdä myös suoraan iholle (Wikander 2011, 6). On tärkeää, että liikkeet ovat tasaisia ja rauhallisia ja että kosketuksessa käytetään sopivaa painetta. Näin lapsi tuntee liikkeet ja samalla kokee turvallisuuden tuntea. (Wikander 2011, 6–7.) Läsnaolon hetki lähentää hierojaa ja hierottavaa ja tässä hetkessä syntyy luottamuksellinen yhteys (Tuovinen 2014, 13). Luottamus onkin yksi satuhieronnan perustana olevista arvoista. Muita arvoja ovat arvostus, ilo, leikki, ihmisyyys ja yhteisöllisyys. (Tuovinen 2014, 12.) Satuhierontamenetelmä perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja lapselta kysytäänkin aina, haluaako hän hierontaa (Uvnäs Moberg 2007, 151). Lasta kuunnellaan sensitiivisesti ja hänellä on oikeus valita, kieltäytyykö hän satuhieronnasta vai haluaako hän ottaa sen vastaan (Keränen ym. 2017; Aromaa & Kinnunen 2013; Tuovinen 2014, 15). Tässä tilanteessa kasvattajan sensitiivisyys lasta kohtaan korostuu (Keränen ym. 2017).

Tompurin (2016, 92) mukaan lapsihieronta ja satuhieronta ovat menetelmiä, joita käytetään niiden hyvää tekevien vaikutusten vuoksi. On todettu, että hieronta vaikuttaa muun muassa aineenvaihduntaan, uneen ja käyttäytymiseen, ja että hyvät vaikutukset leviävät molempiin osapuoliin, sekä hierottavaan että myös hierojaan. (Tompuri 2016, 92.) Keskostutkimuksissa on todettu, että ennenaikaisesti syntyneet vauvat saavuttavat nopeammin kotiinlähtöpainon, jos he saavat rauhallista kosketusta ja läheisyyttä (Uvnäs Moberg 2007, 152; Mäkelä 2005). Niillä vauvoilla, joille oli annettu vauvahierontaa, myös uni-valverytmi oli

vahvistunut (Mäkelä 2005). Tämä oli nähtävissä kotiutuksen yhteydessä ja Bayleyn mentaalisen ja psykomotorisen kehityksen arvioissa, jotka Mäkelä (2005) mainitsee. Nämä arviot tehdään Mäkelän (2005) mukaan kahden ja kuuden kuukauden iässä. Hierontaa saaneet menestyivät arvioissa paremmin kuin vertaisryhmän vauvat. He olivat myös vuorovaikutteisempia ja kosketuksen kautta pystyttiin poistamaan myös depressiivisen äidin vauvan kokemaa stressiä. (Mäkelä 2005.)

Satuhieronnasta on tehty tutkimuksia ulkomailla. Sao Paulossa tehtiin tutkimus, johon osallistui koulun 105 oppilasta, jotka olivat iältään 6-8-vuotiaita. Koulussa oli paljon aggressiivista käyttäytymistä, mikä aiheutti ristiriitoja opettajien ja oppilaiden välillä. Oppilaille järjestettiin kymmenen satuhierontahetkeä. Tutkimus osoitti, että satuhieronta vähensi aggressiivista käyttäytymistä ja paransi akateemista suorituskkyä. Se vaikutti myös positiivisesti koulun sisäiseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Koskettamisen sanottiin merkitsevän hyväksyntää ja luottamusta ja lapset kokivat, että he saivat antaa satuhieronnan kautta positiivisen kokemuksen toisille. (Goncalves, Voos, Morgani de Almeida & Caromano 2017.)

Kosketuksen puutteesta on tehty tutkimusta romanialaisissa lastenkodeissa. Lapsia hoidettiin teknisesti hyvin: he saivat ruokaa, he saivat leikkiä ja heille luettiin, mutta henkilökunnan vähäisyyden vuoksi heillä ei ollut mahdollisuutta päästä syliin. Tämä näkyi selvästi lasten älyllisessä ja persoonallisessa kehityksessä. Jos lapsi sai adoptiovanhemmat riittävän aikaisin, mikä tarkoitti alle 4-vuotiaana, hänen kehityksensä korjaantui lähes normaaliksi. Mielenkiintoista oli, että niillä lapsilla, jotka pärjäsivät lastenkodeissa hyvin, oli jokin fyysinen vamma, jonka vuoksi heitä hoidettiin enemmän kuin muita lapsia. Tässä psyykkisen kehityksen pelasti fyysinen vammaisuus. (Styrman ym. 2018, 39.)

Myös Ruotsissa on tehty tutkimuksia hieronnasta. Uvnäs Mobergin (2007, 149) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että jos hieronta liitetään johonkin päivittäiseen rutiiniin, lapsiryhmät rauhoittuvat. Erään tutkimuksen tulokset osoittivat, että hieronnan kautta lapset rauhoittuivat ja heistä tuli sosiaalisesti kypsempiä. Tämä tutkimus kesti kuusi kuukautta ja siihen osallistui yli sata lasta.

Parhaiten hieronta näytti rauhoittavan levottomimpia poikia. Heidän käyttäytymisensä muuttui sosiaalisesti kypsemmäksi ja heidän aggressiivisuutensa väheni verrattuna niihin lapsiin, jotka eivät saaneet hierontaa. Jo kolmen kuukauden jälkeen lasten vanhemmat huomasivat aggressiivisuuden vähentyneen ja puolen vuoden kuluttua sekä rauhoittuminen että paremmat suhteet kavereihin olivat selvästi nähtävissä. Tämän lisäksi vanhemmat raportoivat lasten valittamien fyysisten vaivojen vähentyneen. Seuranta tehtiin vielä yhdeksän kuukauden kuluttua tutkimuksen alkamisesta. Tällöin nähtiin, että vaikutukset olivat säilyneet ja jopa vahvistuneet. (Uvnäs Moberg 2007, 149.)

Satujen osuus satuhieronnassa on myös tärkeä. Sadun funktio on paitsi rikastuttaa lapsen ilmaisua ja sanavarastoa, niin tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Ikä ja kehitystaso sekä sadun sisältö ja lapsen elämäntilanne vaikuttavat siihen, millaisia satuja hänelle luetaan. Lapsi hyötyy siitä, että kasvattajat valitsevat hänelle tiettyyn tilanteeseen sopivia satuja. (Ylönen 2000, 49.)

Voidakseen hyvin jokainen meistä tarvitsee myönteistä kosketusta, tunnetta välittämisestä ja siitä, että tulemme nähdyiksi. Tästä satuhieronnassa on kyse. (Tuovinen 2014, 7.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat satuhierontamenetelmän. Tavoitteena oli myös saada selville, miten he kokevat satuhierontaan liittyvän kosketuksen ja läsnäolon osana omaa työtään. Tutkimuksellani halusin täydentää satuhierontaan liittyvää tutkimusta paitsi aikuisen näkökulmalla, myös ottamalla selvää siitä, millaisena työkaluna varhaiskasvatuksen opettajat satuhierontaa pitävät.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on satuhieronnasta ja millaisena työmenetelmänä he sitä pitävät?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kosketuksen ja läsnäolon työssään osana varhaiskasvatusta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusmenetelmäksi valitsin laadullisen tutkimuksen, sillä se tuntui sopivan parhaiten omaan tutkimusaiheeseeni. Tutkimaani satuhierontamenetelmää ja sen merkitystä varhaiskasvatuksessa on tutkittu vasta vähän ja Kanasen (2015, 70) mukaan kvalitatiivinen tutkimus onkin todennäköisin valinta juuri silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole vielä paljon tietoa. Laadullinen tutkimus pyrkii ilmiön ymmärtämiseen tai selittämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018) ja sen lähtökohtana on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Myös Varton (2005, 29) mukaan laadullisen tutkimuksen kohde on se maailma, joka koostuu ihmisen kokemustodellisuudesta ja merkityksistä. Tutkimuksessani pyrin saamaan selville varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä satuhierontamenetelmästä, sekä heidän kokemuksiaan sen käytöstä lapsiryhmässä. Aineistonkeruu ja aineiston käsittely kietoutuivat tässä tutkimuksessa yhteen, mikä on tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle (Hakala 2017, 20). Tulosten alustavaa analyysia oli luontevaa tehdä jo haastattelujen aikana, sillä vastausten jatkuva tulkinta oli hyvänä perustana tulosten analyysille. Analyysia tehtäessä ja sitä lu-kiessa on tärkeää ottaa huomioon, että tutkijan näkökulma ja tutkimuskysymykset ovat oleellisesti ohjaamassa sitä, mitä aineistosta huomioidaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Tutkimuksessa on fenomenologisen tutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen kohteina ovat kasvattajien omat kokemukset ja tunnetilat (Vilkkä 2015, 172). Kuvauksessa myötäiltiin tutkittavien puhetta ja tavoitteena oli löytää tutkittavien näkökulma satuhierontaan.

Tutkimus suoritettiin länsisuomalaisessa yli 60 000 asukkaan kaupungissa ja tutkimukseen osallistui seitsemän satuhierontaa työmenetelmänään käyttävää varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastateltavat olivat kaikki naisia, joilla oli jo pitkä kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja heillä kaikilla oli tehtävään vaadittava kelpoisuus. Jokaisella haastateltavalla oli satuhierontakoke-

musta kolmesta viiteen vuotta. Taulukkoon 1 olen kerännyt tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemuksen ja satuhierontakokemuksen vuosina. Lisäksi taulukkoon on merkitty satuhieronnan säännöllisyys ja se, minkä ikäisiä lapsia kunkin opettajan lapsiryhmässä on tutkimuksen tekohetkellä ollut. Neljä opettajista työskenteli esiopetusryhmissä ja lapsia näissä ryhmissä oli 21-23. Yksi haastatelluista työskenteli 1-3-vuotiaiden lasten ryhmässä 12 lapsen opettajana ja kaksi opettajista teki työtä 3-5-vuotiaiden lasten ryhmissä. Näissä ryhmissä lapsia oli 22 ja 19. Kuusi opettajista kertoi satuhieronnan olevan käytössä päiväkodin muissakin ryhmissä, mutta yksi haastateltavista ei ollut tietoinen päiväkotinsa muiden ryhmien satuhierontatilanteesta.

TAULUKKO 1. Tietoja tutkimukseen osallistuneista

| Opettaja | Työkokemus vuosina | Ryhmän lasten ikä vuosina | Satuhierontakokemus vuosina | Säännöllisyys |
|----------|--------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------|
| 1 | 28 | 6-7 | 4 | 5 krt / vk |
| 2 | 23 | 6-7 | 4 | 1 krt / vk |
| 3 | 10 | 6-7 | 5 | toisinaan |
| 4 | 23 | 1-3 | 3 | toisinaan |
| 5 | 26 | 3-5 | 4 | toisinaan |
| 6 | 18 | 6-7 | 3 | toisinaan |
| 7 | 14 | 3-5 | 3 | 1 krt / vk |

Tutkimus suoritettiin kaupungin viidessä eri varhaiskasvatusyksikössä, jotka sijaitsivat eri puolilla kaupunkia. Yhdestä isosta päiväkodista tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa, joista jokainen työskenteli eri lapsiryhmässä. Jokaisesta muusta tutkimukseen osallistuneesta päiväkodista tutkimukseen osallistui yksi varhaiskasvatuksen opettaja.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni aineiston keruun päätin suorittaa haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Vaihtoehtona olisi ollut lähettää tutkittaville kyselylomake, jolloin olisi ollut mahdollista saada enemmän vastauksia, mutta koin aiheen sellaiseksi, että kyselylomakkeella en olisi saanut siitä riittävän tarkkaa ja syvällistä tietoa. Yksi haastattelun eduista on, että sen kautta on mahdollista saada tutkimukseen osallistuvilta mahdollisimman laajat vastaukset ja tarvittaessa haastattelijan on mahdollista esittää lisäkysymyksiä tarkentaakseen vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelumenetelmiä on jaoteltu erilaisin kriteerein ja tässä tutkimuksessa kyseessä on kerronnallinen haastattelu, sillä sen kohteena ovat tutkittavan omista kokemuksista muodostuvat kertomukset (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 12). Tiittulan ja Ruusuvooren (2005, 13) mukaan haastattelu on haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua ja vuorovaikutusta, jolloin haastattelun kokonaisuus syntyy heidän yhteisen toimintansa tuloksena. Haastattelun etuna on keskustelun lisäksi joustavuus, koska haastattelijä pystyy kysymysten lomassa oikaisemaan mahdollisia väärinkäsityksiä, selventämään sanamuotoja, sekä syventämään ja tarkentamaan kysymyksiä haastateltavan vastausten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eräässä tämän tutkimuksen haastattelussa ilmeni esimerkiksi tilanne, jossa piti selventää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. Joskus oli myös tärkeää tarkentaa vastauksia lisäkysymyksillä varsinkin, jos haastateltava puheessaan sivusi jonkin toisen kysymyksen vastausta.

Yksi kerronnallisen haastattelun alalaji on teemahaastattelu. Tämän tutkimuksen tekemiseen puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi erityisen hyvin, koska teemahaastattelun perusideana on se, että tutkija määrittää keskeiset teemat, joita haastattelussa käsitellään, eikä tarkkoja haastattelukysymyksiä lyödä lukkoon ennakolta (Hyvärinen 2017, 21). Tiittula ja Ruusuvoori (2005, 11) sekä Hyvärinen (2017, 22) luonnehtivat puolistrukturoitua teemahaastattelua siten, että jokaisessa haastattelussa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja niiden järjestys ovat muokattavissa haastattelutilanteessa. Tässä tutkimuksessa oli tärkeää, että kysymysten muoto ja järjestys eivät olleet lukittuja, sillä haastattelutilanne on vapautuneempi silloin, kun se muistuttaa

keskustelua. Tilanteessa oli hyvä pystyä liikuttelemaan kysymyksiä haastateltavan ajatuksenjuoksun ja asioiden ilmenemisjärjestyksen mukaan, mutta samalla täytyy muistaa, että haastattelu on kuitenkin tavoitteellinen tiedonkeruun tilanne, mikä erottaa haastattelun tasavertaisesta ja spontaanista keskustelusta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28).

Tutkimuksessani oli 24 varsinaista haastattelukysymystä (liite 1), jotka esitin kullekin haastateltavalle vaihtelevassa, kunkin haastattelun etenemiseen sopivassa järjestyksessä ja niitä keskusteluun sopivasti muokaten. Kysymysluettelon tarkoitus olikin lähinnä se, että kaikki aiheet päätyvät keskusteluun jokaisen opettajan kanssa. Teemahaastattelu voi olla joko avoimesti, strukturoidusti tai puolistrukturoidusti etenevä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Itse valitsin puolistrukturoidun haastattelun, sillä minulla oli selkeä ajatus siitä, mistä asioista haastattelu suurimmaksi osaksi koostuisi. En kuitenkaan halunnut rajata sitä liiaksi, vaan oli hyvä antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa myös muista heidän haluamistaan aiheeseen liittyvistä teemoista. Teemahaastattelun valitsin, koska teemahaastattelussa oletetaan, että menetelmällä pystytään tutkimaan juuri haastateltavan kokemuksia, elämyksiä, ajatuksia, tunteita ja uskomuksia sekä heidän määritelmiään tilanteista. Tämä tuo tutkielmaan tutkittavien äänen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, koska se vastaa hyvin moniin laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin (Hirsjärvi ym. 2009, 208).

Päädyin tutkimuksessani yksilöhaastatteluun, koska tavoitteenani oli kuulla jokaisen haastateltavan omakohtaisista kokemuksista, ajatuksista ja tunteista mahdollisimman luotettavasti. Kananen (2015, 149) kirjoittaakin, että yksilöhaastattelut tuottavat tarkempaa ja ehkä myös luotettavampaa tietoa kuin ryhmähaastattelut.

Tutkimuksen varsinainen empiirinen osuus alkoi, kun anoin tutkimuslupaa tutkimuspaikkakunnaltani. Tutkimuslupani hyväksyttiin (liite 2), minkä jälkeen aloin suunnitella haastattelukysymyksiä ja ottaa selvää siitä, missä päiväkodeissa satuhieronta-menetelmä oli tuttua. Vastaajien valitseminen on yksi haastattelumenetelmän eduista (Tuomi & Sarajärvi 2018) ja tässä tutkimuksessa

haastateltavien valitsemisen merkitys olikin erittäin suuri. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että niillä, joilta tietoa kerätään, on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Valitsin haastateltavat kysymällä tutkimuskaupunkini päiväkotien johtajilta missä päiväkodeissa satuhieronta-menetelmää käytetään. Saamani tiedon perusteella valitsin tutkimukseeni sellaisia varhaiskasvatuksen opettajia, jotka olivat käyttäneet työssään satuhierontaa. Alustavasti olin suunnitellut haastattelevani kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Kun haastattelut olivat jo käynnissä, huomasin, että neljä opettajaa kuudesta työskenteli esiopetusryhmissä. Tämän vuoksi päädyin ottamaan tutkimukseen vielä yhden haastateltavan, jotta tutkimuksestani ei tulisi liian esiopetuspainotteinen. Haastateltavia oli siis yhteensä seitsemän. Pattonin (2002, 46) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä onkin se, että otoskoko on pieni. Myös Eskolan (2007, 38) mielestä opinnäytetyössä sopiva haastateltavien määrä on kuudesta kahdeksaan.

Haastattelujen ajankohdat sovittiin puhelimitse ja muutamaa päivää ennen haastatteluiden alkua lähetin haastateltaville sähköpostitse tietosuojailmoituksen (ks. Jyväskylän yliopisto 2020b), johon he tutustuivat etukäteen. Lomake käytiin läpi vielä haastattelun aluksi ja haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen (ks. Jyväskylän yliopisto 2020a).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina pääosin haastateltavien työpaikoilla helmikuussa 2020. Haastattelujen pitämiseen haastateltavien työpaikoilla päädyin, koska käytännön järjestelyt on hyvä tehdä tutkittavalle mahdollisimman yksinkertaisiksi ja on tärkeää, että tila on haastateltavalle tuttu (Eskola ym. 2018, 34). Yksi haastatteluista pidettiin omassa toimistossani. Haastateltavani oli sairaslomalla ja hänen oli tuolloin helpompi tulla minun luokseni kuin että olisimme menneet hänen työpaikalleen.

Haastattelut taltioitiin Jyväskylän yliopiston tietoturvaohjeita noudattaen. Päädyin haastattelujen taltioimiseen, sillä tallenne mahdollisti haastatteluun palaamisen ja asioiden tarkistamisen jälkeensä. Haastattelun tallentamisella on Heritagen (1984, 238) mukaan useita hyötyjä. Näitä ovat objektiivisuus, analyysin syvällisyys, tarkistettavuus ja vertailtavuus (Heritage 1984, 238). Tekemieni

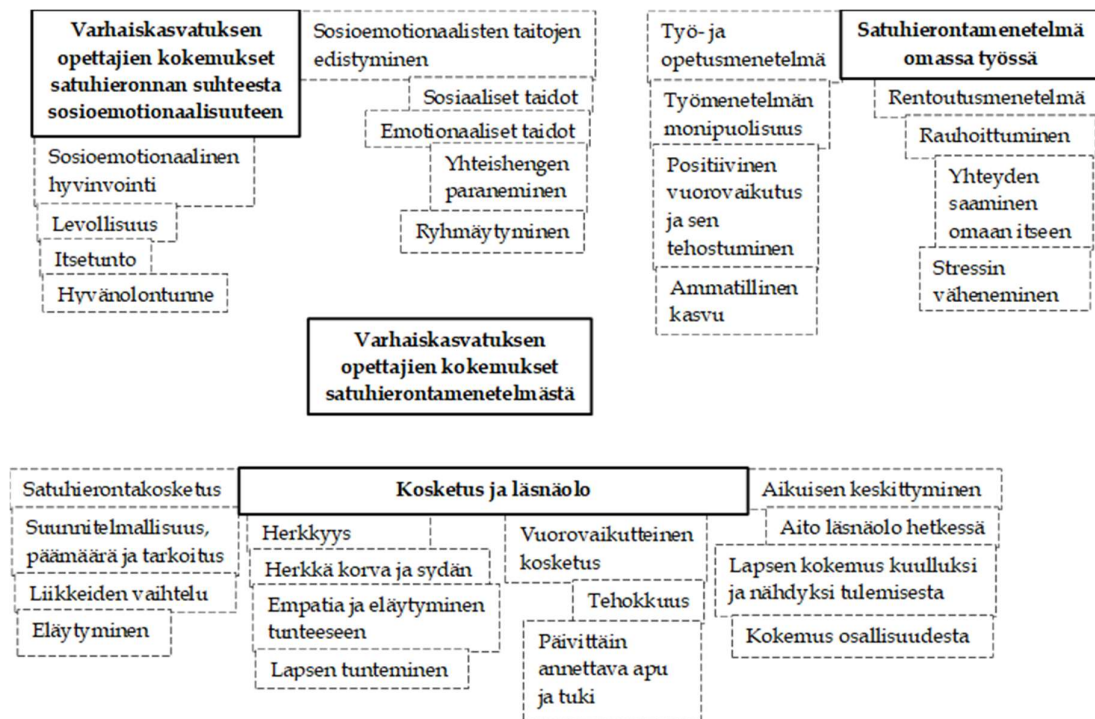
haastattelujen ja näin ollen myös nauhoitusten kesto vaihteli 40 -90 minuutin välillä ja litteroitua tekstiä tuli yhteensä 60 sivua fontilla Book Antiqua, fontin koolla 12 rivivälillä 1,15. Litteroinnin suoritin aina heti haastattelun jälkeen saman päivän aikana, jotta pysyisin litteroidessani vielä haastattelun tunnelmassa. Se oli mahdollista, koska olin sopinut jokaiselle päivälle vain yhden haastattelun. Kirjaamisen tein hyvin sanatarkasti, mutta jätin kirjaamatta äänenpainot, ilmeet ja eleet. Analyysissa ja tulosten kirjaamisessa päätin käyttää pseudonyymejä eli tunnistekoodoja. Koodasin opettajat arvonnalla kauden koodaamalla ”opettaja 1” ja niin edelleen viimeisen ollessa ”opettaja 7”.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysiprosessin aloittaminen tuntui ensin hieman hankalalta. Analyysimenetelmäksi olin ajatellut joko sisällönanalyysia tai temaattista analyysia. Kokeilin alustavasti molempia vaihtoehtoja ja tuloin siihen tulokseen, että temaattinen analyysi sopii paremmin tähän aineistoon. Temaattinen analyysi onkin teoreettisesti sopiva ja joustava lähestymistapa laadullisen tiedon analysointiin (Braun & Clarke 2006, 2). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan temaattisessa analyysissa tutkimuksen laadullinen aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien, teemojen, mukaisesti. Sen ideana on etsiä aineistosta tiettyjä teemoja koskevia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa teemoiksi muodostuivat satuhieronta -menetelmän sosioemotionaalinen tuki varhaiskasvatuksessa, satuhieronnan merkitys varhaiskasvatuksen opettajalle, sekä kosketus ja läsnäolo varhaiskasvatuksen opettajien työssä osana satuhierontaa ja vuorovaikutusta.

Aloitin analyysin lukemalla haastattelut muutamaan kertaan läpi. Sen jälkeen jatkoin alleviivaamalla litteroiduista haastatteluista eri värisillä kynillä eri asioihin liittyvät vastaukset eli aloitin koodauksen. Koodauksessa tutkija erittelee aineiston tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä asioita ja pyrkii näin selvittämään, mitä aiheeseen liittyvää sieltä löytyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 81). Näin aineistosta on mahdollista saada monipuolinen käsitys ja hyvä alku varsinaiseen analyysiin ja tulkintaan (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2009, 81). Koodauksen jälkeen keräsin alleviivatut asiat paperille ja sen jälkeen koodasin uudelleen numeroilla samaan alueeseen liittyvät asiat yhteen, sillä jotkut yksittäiset vastaukset sisälsivät tietoa useampaankin kuin vain yhteen teemaan. Tämän jälkeen ryhmittelin koodatut asiat ja tein niille otsikot. Otsikoita eli pääteemoja muodostui kolme: opettajien kokemukset, satuhierontamenetelmä, sekä kosketus ja läsnäolo (kuvio 1). Kokemuksiin liittyviksi alateemoiksi muodostuivat lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi ja sosioemotionaalisten taitojen edistyminen. Satuhierontamenetelmään liittyviä alateemoja olivat sekä rentoutusmenetelmä että varhaiskasvatuksen opettajan työ- ja opetusmenetelmä. Kosketukseen ja läsnäoloon liittyviksi alateemoiksi tulivat vuorovaikutteinen kosketus ja satuhierontakosketus sekä aikuisen herkkyys ja keskittyminen.



KUVIO 1. Analyysin temaattinen kartta

Eskolan ja Suorannan (1998, 180) mukaan temaattisen analyysin avulla aineistosta on mahdollista saada esille erilaisia tuloksia esitettyihin kysymyksiin ja tällöin tutkimustulokset palvelevat hyvin juuri käytännöllisiä intressejä. Mielestäni aiheeni satuhieronnan käytöstä ja sen merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajille sopii hyvin kategorian ”käytännöllinen intressi” sisään.

Tulosluvussa numero kuusi esittelen aineiston tuottamia tuloksia temaattisesti analysoituina.

5.4 Eettiset ratkaisut

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat kirjoittaneet tutkittavien suojasta. Heidän mukaansa suojaan liittyy se, että tutkittaville selitetään tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät, tutkittavien osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus kieltää mukanaolonsa milloin tahansa, sekä se, että tutkijan on varmistettava, että osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kysymys. Lisäksi tärkeää on, että tiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä käytetä kuin luvattuun tarkoitukseen, ja että osallistujat jäävät nimettömiksi, elleivät he ole erikseen antaneet siihen lupaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan osallistujien hyvinvointi on asetettava kaiken edelle ja heillä on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa siinä, että tämä noudattaa tehtyjä sopimuksia ja pysyy rehellisenä loppuun saakka. Tässä tutkimuksessa nämä asiat tulivat haastateltaville tiedoksi tietosuojailmoituksessa, joka lähetettiin heille ennakolta luettavaksi sähköpostitse. Se, että haastateltavat olivat ymmärtäneet tietosuojan sekä omansa että tutkijan oikeudet ja velvollisuudet, tarkistettiin vielä haastattelutilanteen aluksi käymällä tietosuojalomake läpi. Sen jälkeen haastateltavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä itse itsestään vastaavia henkilöitä.

Tutkimukseni teon aikana olen toiminut avoimesti kaikkia osapuolia kohtaan. Tämä näkyy siinä, että olen kertonut tutkimuksen vaiheista, sisällöstä ja tarkoituksesta tutkimuskaupunkini varhaiskasvatuspäällikölle jo tutkimuslupaa

anoessani, ja sittemmin haastattelujen yhteydessä jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle varhaiskasvatuksen opettajalle. Tutkimuksen valmistuttua kaupungin työntekijöiden on mahdollisuus tutustua tutkielmaan, sillä yksi kappale luovutetaan kaupungin varhaiskasvatuksen käyttöön. Tämä ehto sisältyy tutkimuslupapäätökseen (liite 2).

Tutkimuskaupungin ja tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien nimiä ei mainita tutkimuksessa lainkaan ja nämä nimet on myös peitetty tutkimuslupasiaan kuuluvista liitteistä. Tutkittavat on suojattu pseudonyymeillä. Pseudonyymit arvottiin jokaiselle haastateltavalle ja ovat numerojärjestyksessä ensimmäisen ollessa ”opettaja 1” ja viimeisen ”opettaja 7”. Koodin ja todellisen henkilön vastaavuutta ei ole kerrottu missään, vaan se on vain tutkijan yksityisissä tiedoissa. Tutkimusta varten tehdyt nauhoitukset hävitetään tutkielman lopullisen arvioinnin jälkeen, kuten myös niistä kirjoitetut litteroinnit eli tekstimuotoon kirjoitetut tallenteet.

Tutkijan asema tutkittaviin nähden oli epätasa-arvoinen siinä mielessä, että osa tutkittavista oli tutkijalle entuudestaan tuttuja ja osa ei. Tuttuuden perusteena oli se, että tutkija toimi tutkimushetkellä yhden osallistuneen varhaiskasvatussyksikön erityisopettajana ja yksi yksiköistä oli ennen kuulunut tutkijan työn piiriin. Kolmea tutkimukseen osallistunutta varhaiskasvatuksen opettajaa tutkija ei tuntenut entuudestaan lainkaan. Asetelma ei näyttänyt vaikuttavan tutkittavien vastauksiin, vaan jokainen vastasi kysymyksiin yhtä avoimesti ja innostuneesti. Myöskään vastausten sisällöstä ei voinut löytää tästä johtuvia eroja.

Tutkimuksen tuloksia on käsitelty totuudenmukaisesti, juuri niin kuin haastateltavien kertomuksista on tullut ilmi. Se on ollut helppoa nauhoitusten ja tarkan litteroinnin vuoksi. Tuloksiin onkin liitetty useita tarkkoja lainauksia haastatteluista tulosten analysoinnin perusteluiksi.

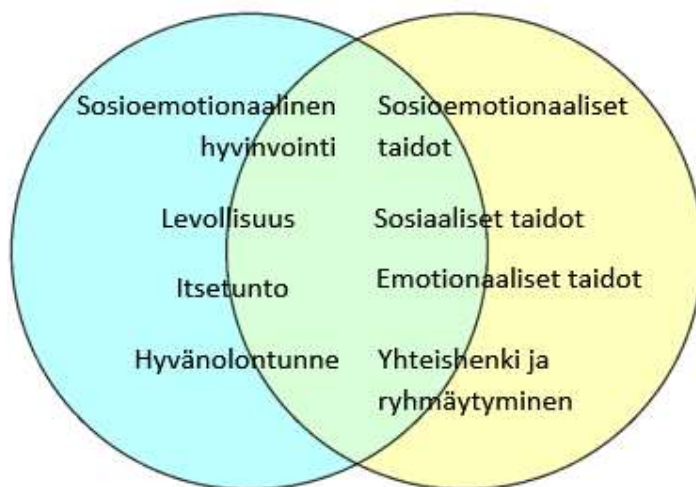
Oakleyn (2015) mukaan haastattelu on lahja, jonka tutkija saa haastateltavalta. Hän perustelee tätä sillä, että haastateltava antaa aikaansa osallistuakseen haastatteluun ja tämä on luonteeltaan epäitsekästä. Haastattelijan velvollisuus on

siis osoittaa kiitollisuuttaan haastateltavalle haastattelun lopuksi. Olen osoittanut tutkimukseen osallistuneille olevani hyvin kiitollinen heidän panoksestaan ja ilman heitä tämä tutkimus ei olisi koskaan ollut mahdollinen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Varhaiskasvattajien kokemukset satuhieronnasta lapsen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin lisäämisessä ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä

Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat käyttivät satuhierontaa sekä lasten hyvinvoinnin että sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Hyvinvoinnin osalta teemoiksi nousivat erityisesti levollisuus, itsetunto ja kosketuksen kautta saatava hyvänolontunne, kun taas sosioemotionaalisten taitojen osalta korostuivat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, yhteishengen paraneminen ja ryhmäytyminen. Sosioemotionaalinen hyvinvointi ja sosioemotionaaliset taidot ovat tiiviissä yhteydessä keskenään, joten taidot ovat samalla osa hyvinvointia (kuvio 1).



KUVIO 2. Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisten taitojen yhteys.

Satuhieronnan todettiin olevan hyvä tukimuoto myös tukea tarvitsevien lasten sosioemotionaaliselle hyvinvoinnille ja sosioemotionaalisille taidoille.

6.1.1 Satuhieronta ja sosioemotionaalinen hyvinvointi

Haastatteluissa tuli ilmi, että satuhieronta lisää lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Hyvinvoinnin teemoiksi muodostuivat levollisuus, itsetunto ja hyvänolontunne. Hyvänolontunnetta käsitellään tässä lähinnä kosketuksen kautta.

Kaikki haastateltavat kertoivat satuhieronnan levollisuudesta ja siitä, että se rauhoittaa lasta ja lapsiryhmää. Opettajat käyttivät vastauksissaan sanoja rauhoittuminen, rentoutuminen, pysähtyminen, keskittyminen ja nauttiminen. Menetelmää hyödynnettiin tavallisesti polkuna rauhoittumiseen. ”Mun mielestä se on sillä tavalla jotenki hyvä tapa saada se ryhmä niinkun tavallaan pysähtymään ja semmoseen niinkun läsnäoloon... se on tosi tärkeätä tänä päivänä, semmonen rauhottuminen” (opettaja 2). Useimmat järjestivät satuhieronnan ruokailun jälkeen ennen lepoa, mutta sitä käytettiin myös tilanteissa, jolloin lapsia oli muuten hankala saada keskittymään ja kuuntelemaan ohjeita. Muita hyviä hetkiä olivat päiväpiiri ennen ruokailua, aamupäivän toimintahetki, odotustilanteet tai esiopetustuokion päättäminen satuhierontaan. Hyvä aika satuhierontaan oli myös silloin, kun lapsi oli tullut aamulla aikaisin ja halusi vielä lepäillä ja heräillä rauhassa tulevaan päivään. Eräs opettaja kertoi, että satuhierontaa tehdään usein metsäretkipäivinä retken jälkeen tai kun ohjelmassa on ollut jotakin fyysisesti raskasta. Viikonpäivä voi olla mikä vain, mutta perjantain hierontaa perusteltiin lasten väsymyksellä ja maanantaita sillä, että satuhieronnalla on hyvä pysäyttää ryhmä silloin, kun lapset ovat rauhottomia. Positiivisuus tuli esiin vastauksissa myös siten, että kosketusyhteys saa lapsen kokemaan, että ”aikuinen välittää ja tykkää” (opettaja 7).

Itsetuntoon liittyvät asiat nousivat esiin yleisen positiivisuuden, hieronnasta saatavan positiivisen palautteen, rohkaistumisen ja fyysisen itsemääräämisoikeuden kautta. Satuhieronnan koettiin myös auttavan levotonta lasta saamaan yhteyden omaan itseensä, mikä vahvistaa hänen itsetuntoaan. Haastateltavat korostivat satuhierontahetken positiivisuutta: hyvän olon kokemusta, toisen huomioimista, myönteistä kosketusta sekä positiivisen palautteen saamista ja antamista. ”Ku siinä ei voi tehdä väärin. Et kukaan lapsi ei kuitenkaan sano et ei se

noin kuulu tehdä, vaan ne niinku tyytyy – aina teet silti oikein” (opettaja 5). Positiivisuus, sekä vastauksissa useaan kertaan mainittu kosketukseen ja vuorovai-
kutukseen rohkaistuminen, tukivat opettajien mielestä lapsen hyvää itsetuntoa. Tärkeää haastateltavien mielestä oli myös se, että lapsi oppii hänellä itsellään ole-
van määräysvallan omasta kehostaan. Satuhieronnassa kysytään aina lupa ennen hieronnan aloittamista, mikä opettaa lasta sanomaan, haluaako hän kosketusta vai ei. Kosketus koetaan yksilöllisesti, joten molemmat vastaukset, myöntävä ja kieltävä, ovat yhtä hyväksytyjä. Opettajat pitivät tärkeänä, että jo pienille lapsille opetetaan lapsen omasta päätösvallasta siinä, saako häneen koskea vai ei. ”Ihana kun tavallaan voi opettaa sitte sen kautta sitä että sun kroppa on arvokas ja sä päätät itte sitte että kuinka sitä käsitellään ja... että osaa sanoa ei (opettaja 4).” Haastateltavat kertoivat, että kieltäytymisiä tapahtuu harvoin ja yleensä jokainen haluaa osallistua satuhierontahetkeen. Jos joku lapsi kieltäytyy, hän saa katsoa sivusta, kuunnella satua ja tulla halutessaan mukaan myöhemmin.

Jonain vuonna oli semmonen ujompi lapsi joka ei halunnu että häneen kosketaan. Ja siten tavallaan aikuiset kunnioitti sitä et se oli vaan mukana siinä kuuntelemassa ja eipä menny kauaa kun varovasti lähestyi nin sitte ei ollu enää mitään, et sitte tavallaan voitti sen, kun siitä ei tehty isompaa numeroa (opettaja 2).

Kadonnut yhteys omaan itseen nähtiin erityisesti lapsen rauhattomuuden kautta siten, että hän ei kuuntele tai pysty noudattamaan ohjeita. Se, että lapsi kuulee ja ymmärtää ohjeet, nostaa myös hänen itsetuntoaan, koska näin hän toimii toivotulla tavalla ja saa positiivista palautetta. Opettajien mielestä lapsi saa satuhieronnan avulla yhteyden omaan itseensä ja kuulee paremmin ohjeet satuhieronnan jälkeen.

Kosketuksen kautta saatavaa hyväolontunnetta kuvattiin sanoilla läheisyys, myönteinen kosketus, satuhieronnasta nauttiminen ja tilaisuus kosketuksen saamiseen, jos lapsi ei muuten hakeudu lähelle tai syliin. Muutamat opettajat mainitsivat, että satuhierontakosketuksen ja sadun kuuntelemisen välityksellä tuotetaan hyvinolontunnetta ja hyvää oloa toiselle. Osa haastateltavista toi esiin hyvän mielen, jonka satuhieronta saa aikaan. Esimerkiksi eräs opettaja kuvaa läheisyyden merkitystä seuraavasti: ”Se on hyvä lisä tän kaiken muun toiminnan

ohella, että siitä tulee sitte tavallaan se meiän yhteinen juttu, se rauhottuminen ja se läheisyys” (opettaja 2).

Satuhierontaan liittyvästä myönteisestä kosketuksesta puhuivat kaikki haastateltavat. Käytettiin esimerkiksi ilmauksia ”kaunis kosketus”, ”kohdata se lapsi ihan oikeesti” tai ”kun se kosketus, se huomio on henkilökohtainen, niin se on syvempi silloin”. Opettaja 1 kertoi satuhieronnan vähentäneen negatiivista koskettamista ja käyttäytymistä, kun lapset oppivat koskettamaan toisiaan kauniisti. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että lapset nauttivat satuhieronnasta. ”Se saa aikaan sellasen emotionaalisen latauksen varsinkin sille jolle tehdään, mutta myös se joka tekee sen hieronnan, näkee miten toinen nauttii” (opettaja 5). Yleisesti oltiin sitä mieltä, että hierottavan rooli oli halutumpi, mutta lapset olivat kyllä mielellään molemmissa rooleissa. Yksi opettajista oli kysynyt lapsilta, miksi niin monet haluaisivat olla ensin hierojina ja vasta sitten hieronnan vastaanottajina. Lapset olivat olleet sitä mieltä, että hetkestä jää ”kivampi” tunne silloin, kun ”selkään jää se tunne hieromisesta”.

6.1.2 Satuhieronta suhteessa sosioemotionaalisiin taitoihin

Satuhieronnan koettiin olevan hyvä menetelmä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Tämän aiheen teemoja olivat yhteishenki ja ryhmäytyminen sekä tunnetaidot. Koska vastauksissa ilmenneet sosiaaliset ja emotionaaliset taidot sekä yhteishenkeen ja ryhmäytymiseen liittyvät asiat limittyvät niin tiukasti toisiinsa, käsittelen näihin teemoihin liittyviä tuloksia yhdessä.

Hyvät kaverisuhteet ja niiden ylläpitäminen ovat ilmentymä sosioemotionaalisisista taidoista. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat totesivat, että satuhieronnan avulla syntyi uusia kaverisuhteita ja toisaalta jo olemassa olevilla suhteilla oli mahdollisuus vahvistua.

”Syksysin mä tykkään käyttää satuhierontaa senki takia et ku kaikki lapset ei vielä tunne toisiansa nii siinä ne tutustuu. Ne parit ei oo koskaan samat ja ne tulee tutuiksi siinä toisillensa eikä niiden oo pakko puhua. Just se että se kosketus on niille tosi tärkeä ja se tulee jotenki se yhteishenki siinä oman ryhmän kesken ni se vaikuttaa siihenki ” (opettaja 3).

Satuhierontahetkeen liittyivät haastateltavien mielestä tutuus ja turvallisuus sekä se, että jokainen saa kokea pystyvänsä tuottamaan toiselle hyvää oloa. Näiden osa-alueiden kautta lasten oli opettajien mielestä mahdollista saavuttaa yhteys toistensa kanssa. Se, että osaa tuottaa toiselle hyvää oloa, on tärkeä sosio-emotionaalinen taito, joka luo suhteeseen läheisyyttä ja luottamusta ja jolla on samalla yhteys hyvän ryhmähengen rakentumiseen. Satuhieronnan ajateltiin lisäksi helpottavan erilaisuuden hyväksymistä, kuten eräs opettajista kuvaa:

Mä ainakin koen että se me-henki on toisille tosi tärkeä... sellaset hiljaset ja vetäytyvät ja pelokkaat lapset niin niiden pitää saada se tunne, että minä kuulun tähän ryhmään ja voin olla kenenkään tahansa pari, niin se on osa sitä yhteenkasvamista siinä ja kun ne kasvaa yhteen tavallaan niin ne oppii hyväksymään sen ja myös sitä erilaisuutta... et ne tietää et toi mun pari ei välttämättä kävele jonossa mun vieressä tai oo satuhieronnassa ihan paikallaan, mutta ne vaan oppii tunteen eikä ne enää tee pienistä asioista semmosta numeroa (opettaja 3).

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että satuhieronta kiinteyttää ryhmää ja vahvistaa ryhmätyötaitoja. Opettajat käyttivät tällöin sanoja yhteishenki, ryhmähenki, yhteen kasvaminen, ryhmäytyminen, ryhmätyötaidot, mukava yhdessä-olo, yhteenkuuluvuudentunne, yhteisöllisyys, me-henki ja koko ryhmän intensiivinen läsnäolo. Erään opettajan mielestä ”Se on sitä ryhmäyttämistä niinku tämmönen satuhierontatuokio (opettaja 6)”. Hän koki, että varsinkin satuhieronnan ollessa säännöllistä, se tuo lasten välille ”jotain erityistä”. Haastateltavat kokivat myös kohtaamisen ja toisen jakamattoman huomion osana yhteishengen parantamista. Tämä koski sekä lasten välisiä että aikuisten ja lasten välisiä suhteita. Opettajien mielestä satuhierontahetkellä jokainen lapsi tuli kohdatuksi. He kokivat, että jokainen lapsi sai jakamattoman huomion hierontapariltaan ja että esikouluikäiset osasivat ottaa nautinnon myös ystävän tai kaverin kosketuksesta, vaikkakin oli ”kova juttu” päästä aikuisen pariksi. Satuhieronnan alkaessa hierontaparit usein arvottiin, mutta joskus parin sai valita itsekin. Yhden haastateltavan ryhmässä oli käytäntö, jossa satuhieronnan jälkeen hierontaparit pysyivät myös leikkipareina seuraavan tunnin ajan. ”Kaikki lapset on nyt käytännössä leikkiny kaikkien kanssa ja on saatu vanhemmilta valtavasti positiivista palautetta. Kun se kosketus tulee siihen mukaan niin se ihminen tulee sulle jollain lailla tutummaks” (opettaja 2).

Luottamus koettiin tärkeänä asiana sekä osana ryhmähenkeä, että osana yksittäisten lasten ja aikuisten välisiä suhteita. Satuhieronnan välityksellä opitaan luottamusta toiseen, koska tilanteeseen heittäytyään ja toisen kosketuksesta tulee turvallinen olo: ”Että sä luotat siihen kaveriin että se koskettaa sua kivasti... se ei runno sua ja sä pystyt luottamaan ja jos sä saat siitä niinku positiivisen kokemuksen nin kantaahan se sua eteenpäin sitte muissakin tilanteissa” (opettaja 6). Luottamus saattaa johtaa lapsen avautumiseen asioista, joista ei muuten tulisi puhuneeksi. Eräässä ryhmässä lapset olivat satuhierontatilanteiden jälkeen kertoneet todella henkilökohtaisia ja pelottaviakin asioita omasta elämästään. Joskus oli ollut tilanteita, että lapsen kertomaa asiaa oli pitänyt jäädä purkamaan kahdestaan vielä jälkeensä.

Kun tällainen on tapahtunut niin se lapskin on vähän niinku järkyttynyt kun se on huomannut että oho... mitäs minä sanoinkaan... ja sit se on jäänyt vähän lukkoon siinä tai ei ny kaikki, mut varsinkin ne jotka on jäänyt siihen tilanteeseen lukkoon, niin se on ollu pakko purkaa se asia että me on pystytty päivää jatkaa, että se on välillä niin voimakas se tunnekokemus, että sieltä sit nousee sellasia asioita. (opettaja 3)

Sama opettaja jatkoi, että tällaisissa tilanteissa muut ryhmän lapset eivät kuitenkaan olleet palanneet asiaan, vaan ”ne on ottanu sen sillai lapsen ajatuksella et toi kertoo tota ja mä kerron tätä, mut onhan se toisaalta hurjan hienoa et ne uskaltaa kertoa, koska eihän ne tule ne asiat ilmi muun ryhmän hälinässä”.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että satuhieronnalla voi tukea lasten tunnetaitoja. Empatian taidosta haastateltavat puhuivat jonkin verran. Oltiin esimerkiksi sitä mieltä, että jos satuhieronta on säännöllistä ja sitä tehdään johdonmukaisesti, lasten empatiankyvyn on mahdollista parantua. Satuhieronnassa voidaan myös opetella tunnistamaan ja nimeämään tunteita, kuten seuraavassa esimerkissä:

Sadussa voi myös nimetä niitä tunteita että... ja kysyä sit lapsilta miltä tuntui ja sit jutella niistä. Voihan siinä joskus tehdä jonkun surullisen tarinan tai miten sitä pelkoa voi kuvailla tai jännitystä... ja kun nykyään puhutaan niin paljo että pitäis nimetä niitä tunteita niin siinä olis ihan hyvä tilaisuus tällöselle (opettaja 5).

Toinen opettajista ajatteli samalla tavalla. Monet hänen käyttämänsä tarinat olivat kertoneet onnesta, ystävydestä, pelosta ja muista erilaisista tunnetiloista, mutta ”kyllä se toki vaatii sen että niihin pureudutaan kunnolla et annetaan niille

tarinoille aikaa” (opettaja 3). Todettiin myös, että isompien lasten kanssa pystytään keskustelemaan satuhieronnan herättämistä tunteista, mutta pienten kanssa se ei vielä ole mahdollista.

Kasvattajat kokivat, että satuhieronta on hyvä tukimuoto myös tukea tarvitseville lapsille. Eräs haastateltavista kertoi kokemuksestaan ajalta, jolloin hänellä oli ryhmässään sekä lapsi, jolla oli Downin syndrooma, että kosketus- ja ääniyliherkkä lapsi:

Aluks tää vähän katsasteli tää yliherkkä lapsi että mikä juttu tää on ja loppuviimein koko loppuvuoden, varmaan puoli vuotta, niin hän kysy joka päivä ruualla että hierotaanhan me tänäänkin. Koska se oli varmaan ainut hetki siinä eskarissa että hänellä oli sellanen turvallinen ja positiivinen ja hyvä olla ja tota nin nää lapset löysi toisensa. Me ”arvottiin” aina heidät pareiksi ja se oli jotain aivan vallottavaa. Tää down-lapsi oppi hieromaan järjestömän hienosti ja jokaikisen satuhieronnan jälkeen hän kävi halaamassa kaikki meidän aikuiset kun se oli hänen mielestään niin ihana hetki (opettaja 1).

Ryhmän satuhierontarutiinit ovat aina samanlaiset, jolloin myös tukea tarvitsevan lapsen on helpompi rauhoittua tilanteeseen ja olla mukana. Tilanne on yleensä myös hiljainen ja rauhallinen, mikä on yliherkälle lapselle hyvin rauhoittavaa. Kun yllä olevan esimerkin kaksi lasta oppivat satuhieronnan kautta luotamaan toisiinsa, heidän sosioemotionaaliset taitonsa paranivat ja he pystyivät antamaan toisilleen hyvän olon tunteen hieronnan kautta. Tämä on suhteessa myös ryhmäytymiseen, sillä lapset olivat hyväksyneet kaikki, jotka olivat samassa satuhierontatilanteessa. Tämä tulee ilmi siitä, että lapset pitivät satuhierontatilannetta positiivisena kokemuksena. Kokemuksen positiivisuus tuli toisella lapsella ilmi siinä, että hän päivittäin odotti satuhierontahetkeä ja toisella taas siinä, että hän hetken jälkeen halasi kiitokseksi kaikki aikuiset.

Eräällä opettajalla oli kokemus lapsesta, jonka oli yleensä vaikea osallistua yhteisiin tekemisiin ja ottaa vastaan ohjeita, mutta satuhierontaan hän osallistui aina mielellään ja teki ”ihan niin kuin muutkin”. Sama opettaja oli kokenut, että satuhieronnasta on hyötyä lisäksi niille, joilla on tunne-elämän haasteita, kuten myös kielenoppijoille: ”Kun on maahanmuuttajataustaisia lapsia, niin tuntuu että se on heillekin ollu hyvä... että siinä se kieli ja liike ja se tunne yhdistyy” (opettaja 5). Huomiota oli kiinnitetty myös siihen, että ujut ja hiljaiset lapset hyötyvät satuhierontahetkistä. Satuhierontatilanteissa ollaan hiljaa ja jokainen keskittyy kuuntelemiseen ja hierontaan, eikä tarvitse ”yrittää mitään enempää kuin

on” (opettaja 3). Myös vilkkaille ja rauhattomille lapsille satuhieronta on nähty hyväksi: ”Se mua niinku herätti siinä, että ne kaikista vilkkaimmat tavallaan nautti siitä ehkä eniten... siitä kosketuksesta. Että ne niinku tykkäs että uudelleen” (opettaja 6). Kosketus on usein se, joka saa rauhattoman lapsen pysähtymään parhaiten. Edellinen esimerkki opettajan kokemuksesta vahvistaa tätä ajatusta.

6.2 Satuhierontamenetelmä varhaiskasvatuksen opettajan työssä

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset ja kokemukset satuhieronnasta olivat hyvin samankaltaisia, ja heillä oli siitä positiivinen käsitys. Vastausten perusteella teemoiksi tulivat positiivinen vuorovaikutus, työmenetelmän monipuolisuus ja ammatillinen kasvu. Satuhieronta herätti opettajissa myönteisiä tunteita ja he kokivat, että satuhieronnan myötä on mahdollista luoda läheisempi yhteys lapseen. Lisäksi opettajat kokivat satuhieronnan paitsi hyvänä rentoutus- ja rauhoittumismenetelmänä, niin myös käyttökelpoisena opetusmenetelmänä, jonka kautta lapsille voi opettaa erilaisia asioita. Haastateltavat ajattelivat satuhierontaa myös ammatillisen kasvunsa kannalta ja pohivat kosketuksen ja läsnäolon merkitystä suhteessa satuhierontaan.

Kaikki haastateltavat kokivat, että satuhieronnan myönteisen vuorovaikutuksen kautta on mahdollista saada luotua läheisempi yhteys sekä jokaiseen ryhmän lapseen että koko lapsiryhmään. Satuhierontakokemuksen sanottiin lisäävän lapsen ja aikuisen välistä luottamusta ja tilanteessa on mahdollista kosketuksen kautta päästä lapsen kanssa samalle ”taajuudelle” (opettaja 4). Erityisesti kasvattajat kokivat, että jos ryhmässä on lapsi, jonka kanssa on vaikea muodostaa yhteyttä, satuhieronta on yksi mahdollinen kanava parantaa tilannetta ja päästä lähemmäksi, oikeasti kohdata lapsi.

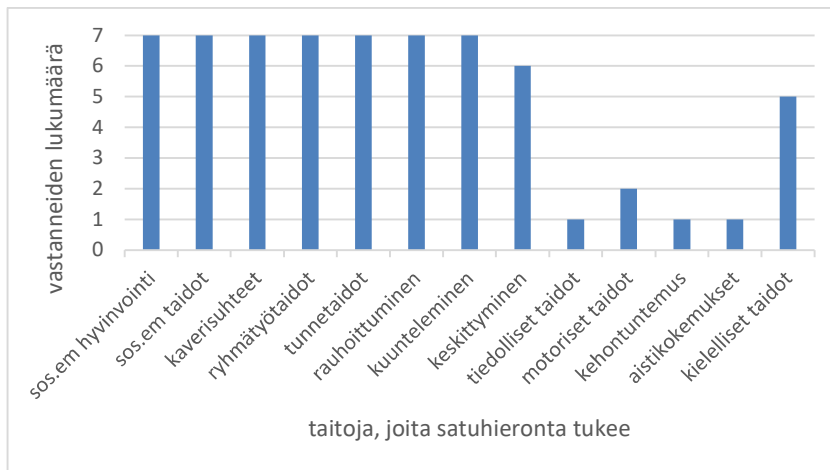
Varsinkin jos huomaa et on haasteita jonku lapsen kanssa... joko syystä tai toisesta niin kun sä otat sen lapsen ja hänen kanssa hierot, nii siinä tulee ihan erilainen olo tai sitten jos susta tuntuu et on vaikee päästä jonkun lapsen lähelle... mut se lähentää kun sä otat hänet vaikka niinku systemaattisesti pidemmäks aikaa että hierot hänen kanssaan niin se tuo ihan toisella lailla sitten sen lapsen lähelle plus sitten että se lapsi kokee että tää aikuinen välittää musta ja tykkää. Saa sellasen yhteyden sen lapsen kanssa joka ei oo vaikka aikasemmin hakeutunut mun luo. (opettaja 1)

Paitsi lasten kannalta, opettajat kertoivat satuhierontahetken olevan hyvin positiivisia tunteita herättävä myös heitä itseään ajatellen. Vastauksissa tulleita ilmaisuja olivat esimerkiksi: "tunnelatauksellinen hetki, josta ei halua olla pois", "mielihyvää ja hauskuutta", "lämpimiä tunteita, "hyvä mieli itelle", "positiivisuus ja lämpö, "ilo ja hyvä olo", "no se on aina kyllä yhtä ihanaa". Hieronnasta nauttaminen ja myönteiset tunteet tulivat esiin kaikissa vastauksissa. Eräs opettajista kertoi omasta aistiyliherkkyydestään, minkä vuoksi hän itse oli harvoin hierottavana, mutta toisaalta hän pystyi ymmärtämään niitä lapsia, joita hento kosketus kutittaa ja osasikin neuvoa hierojia sellaiseen kosketukseen, joka tuntui herkstäkin lapsesta hyvältä. Ryhmän muiden aikuisten reaktioista hieronnassa hän kertoi seuraavasti: "No jos noita mun työkavereita katsoo kun ne saa välillä satuhierontaa kun mä luen, niin joo kyllä pystyvät rauhoittumaan ja rentoutumaan. Nauttivat hyvinkin suuresti tästä että kyllä aikuinenkin pystyy siihen ja osaa nauttia siitä. Ne on aina et ihanaa! Mäkin pääsen!" (opettaja 3). Haastateltavien mielestä satuhieronnan aikana pystyy aikuinenkin rauhoittumaan ja pysähtymään, mutta kasvattajan rooli asettaa rentoutumiselle tiettyjä rajoja:

No kyllähän siinä silleen tietyllä tavalla pääsee rauhoittumaan mut onhan se totta että kun aikuinen on päiväkodissa töissä että ne tilanteet on sellasia että joo kyllä siinä tavallaan rauhoittuu siinä, mut että onhan sulla koko ajan se ryhmän ylläpito ettei siinä mielessä pääse ihan nukahtamaan (opettaja 7).

Paitsi satuhieronnan saaminen, myös itse hierominen oli opettajien mielestä rentouttava, koska siihenkin pitää rauhoittua ja keskittyä.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat satuhieronnan olevan hyvä työmenetelmä lapsen kehityksen eri osa-alueiden tukemiseen. Kuviossa 1 näkyvät kaikki mainitut osa-alueet, joita oli yhteensä 13. Kuvioista siitä voi nähdä myös sen, kuinka moni opettaja mainitsi haastattelussa kunkin osa-alueen.



KUVIO 3. Satuhieronta lapsen kehityksen tukijana.

Satuhierontaa käytettiin sekä lapsiryhmän rauhoittamiseen ja rentouttamiseen että kohtaamiseen, mutta se oli käytössä myös opetusmenetelmänä. Eräs opettajista oli suunnitellut Suomi 100 – hieronnan, jossa kuljettiin Suomen halki:

Se oli niinkun kuvitteellinen matka et käytiin Helsingissä... siel oli koiran tassuttelua kun ajettiin ohitse presidentinlinnan ja nähtiin kuinka Sauli Niinistö ulkoilutti koiraansa Lennua siellä pihassa, sit oli maailmanpyörä, sit lennettiin Vaasaan missä nähtiin Raippaluodon silta ja aaltoja ja mitähän muuta merellistä... sit menttiin Korvatunturille ja hierottiin korvia ja nähtiin joulupukki (opettaja 1).

Sama opettaja kertoi, että hän opettaa satuhieronnan kautta muutenkin ”ihan oikeita asioita” ja että ne menevät ”paljon paremmin perille”. Tämän opettajan ryhmässä oli tehty satuhieronnalla hierontaa eri vuodenaajoista, kuten myös kuu- lento, kun oli lennon 50-vuotisjuhla. Opettaja koki, että jos lapsi on opettelemassa uutta tai haasteellista asiaa esimerkiksi yhteisleikkiä, siitäkin voi tehdä opettavaisen satuhieronnan. Satuhieronnan kautta voidaan opetella myös loruja ja lauluja. Erityisesti se koettiin hyvänä menetelmänä tukemassa lasten sosioemotionaalaisia taitoja ja sosioemotionaalista hyvinvointia, josta kirjoitin luvussa 6.1. Yksi opettajista kertoi, että heidän ryhmässään satuhieronta on tällä hetkellä jäänyt vähemmälle, koska heillä on rinnalla muita sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä välineitä.

Viisi haastateltavaa piti satuhierontaa hyvänä kielellisten taitojen tukemisen menetelmänä. Siinä voidaan oppia sanoja, käsitteitä ja keskustelukulttuuria.

Keskustelua voidaan oppia sekä siitä, miten sadun henkilöt keskustelevat keskenään, että satuhieronnan jälkeisellä hetkellä, jolloin satua ja satuhieronnan herättämiä tuntemuksia mahdollisesti käydään läpi. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että jos lapsi itse kertoisi hierottavalle satua, eikä kertoja olisi aina opettaja, se kehittäisi erityisen paljon lapsen kielellisiä taitoja.

Yhtenä haastattelun osa-alueena pohdittiin opettajien kokemaa satuhieronnan kautta tapahtuvaa mahdollista ammatillista kasvua ja muuttumista kasvattajana. Vanhemmilta saatu positiivinen palaute satuhieronnan käytöstä näyttää tukevan menetelmän käyttämistä ja kasvattajan itseluottamusta. Itseluottamusta kerrottiin lisäävän myös satuhierontahetkien onnistuminen ja lapsilla nähtävä satuhieronnan jälkeinen hyvä olo. Eräs opettaja kertoi ”voittajafiiliksestä”, joka tulee, kun saa satuhierontahetken onnistumaan ja ”tulee se rauha” (opettaja 3). Kysymykseen muuttumisesta kasvattajana vastattiin muun muassa, että satuhieronta lisää onnistumisen tunnetta ja armollisuutta työssä:

Etä olen tehnyt jotain oikein ja semmonen luottamus... semmonen olo että itseluottamustaki se lisää että... myös ammattilypeyttä hyvässä mielessä. Etä kyllä mä osaan tätä hommaa vaikka välillä tulee niitä tilanteita että meinaa mennä sormi suuhun ja keinot loppuu nin siinä kyllä tulee yleensä aina semmonen olo että jes! Etä tää on kivaa. Ja oppii semmosta armollisuutta sitä omaa työtä ja niitä tilanteita kohtaan niin että niinku asioiden tärkeysjärjestykseen laittamista (opettaja 5).

Haastattelussa kerrottiin myös säännöllisen satuhieronnan stressiä vähentävästä tuntemuksesta:

Kyl mä sanoisin et tai mä jotenkin uskoisin että mä oon ollu vähemmän stressaantunu vaikka siis kiireinen toki... mutta se kiire ei oo stressannu mua yhtä paljon. Onhan mulla koko ajan tekemättömiä töitä, kyl mä sen tunnustan, mutta mä en stressaannu niistä niin paljon, että varmasti sillä on merkitystä et me hierotaan päivittäin (opettaja 1).

Vastauksista voi todeta, että haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat pitivät satuhierontaa hyvänä lisämenetelmänä omaan työhönsä. He kokivat sen soveltuvan niin yksittäisen lapsen, kokonaisen lapsiryhmän, kuin myös tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. Lisäksi sillä näytti olevan myönteistä merkitystä opettajan ammatilliselle itseluottamukselle.

6.3 Kosketus ja läsnäolo varhaiskasvatuksen opettajien työssä osana satuhierontaa ja vuorovaikutusta

Kaikki tutkimuksen haastateltavat pitivät kosketusta ehdottoman tärkeänä työvälineenä toimittaessa lasten kanssa. Kosketuksen teemat jakoutuivat tässä tutkimuksessa koskemaan toisaalta päivittäistä vuorovaikutteista koskettamista ja toisaalta taas satuhieronnan kautta tapahtuvaa kosketusta.

Päivittäiseen vuorovaikutukseen kuuluva ohimennen tapahtuva silytys tai kannustava taputus olkapäälle merkitsivät lapsille opettajien mielestä enemmän kuin pelkkä sanallinen kehotus tai kehu. Suurin osa opettajista sanoi kosketuksen olevan haastavassakin tilanteessa tehokkaampi keino kuin pelkkä sanallinen viesti, sillä kosketuksella pystyy ”kohtaamaan lapsen oikeasti” (opettaja 1). Eräs opettajista sanoi hyvin kuvaavasti:

Pitäis yrittää joka päivä antaa semmonen lapselle että hienosti teit ja koskettaa vähäsen, et se on tosi tärkeätä, koska sen avulla... tuntuu ainakin itsestä siltä, että toi ei vaan puhu vaan se oikeesti tarkoittaa sitä mut se pitäis muistaa kaikille et myös niille jotka on aina tosi reippaita (opettaja 7).

Sen lisäksi, että kosketetaan ohimennen kannustuksen tai kehotuksen vuoksi, varhaiskasvatuksessa on lukuisia tilanteita, jolloin lasta kosketetaan, erityisesti pienten lasten ryhmissä. Pienet tarvitsevat tukea ja apua arkipäivän tilanteissa, esimerkiksi ruokailuissa, leikissä, pukemisessa, riisumisessa ja siisteyskasvatuksessa ja tuki tapahtuu puheen lisäksi kosketuksen kautta. Seuraavassa esimerkissä opettaja kuvaa kosketuksen merkitystä lapselle oivaltaen sen, mitä kaikkea kosketus voi lapselle viestiä: ”kaikissa pukemisissa ja muissakin niin kyllähän se kosketus viestii sille lapselle et minkälaisella mielialalla mä oon ja kuinka mä arvostan sua” (opettaja 4).

Satuhierontahetken kosketusta pidettiin yleisesti erilaisena kuin muuta päivän aikana tapahtuvaa kosketusta. Satuhierontakosketuksen teki opettajien mielestä erilaiseksi jo se, että se oli suunniteltua ja sillä oli päämäärä ja tarkoitus. Lisäksi satuhieronnassa kosketuksen voimakkuus ja siinä tehtävät monipuoliset liikkeet vaihtelevat: joskus kosketus on hento perhosen siiven hipaisu, mutta joskus taas painavat karhun askeleet. Lasten eläytyminen satuun ja hierontaan ko-

ettiin hyväksi sekä itse kosketuksen että lapsen tunne-elämän tukemisen kannalta. Eläytyminen tukee hierojan erilaisia tapoja koskettaa ja intensiivinen kosketus taas auttaa hierottavaa rentoutumaan ja pääsemään sisälle sadun tunteisiin. Yhden opettajan mielestä satuhieronta on mahdollista ottaa myös neutraalina tapahtumana, jos asenne on sellainen, että ”toi nyt tekee noin kun tässä tarinassa kuuluu tehdä” (opettaja 3), mutta silloin, jos lapsi oikein tarkasti kuuntelee tarinaa ja syventyy siihen, niin tunteesta tulee paljon voimakkaampi. Sama opettaja jatkaa: ”Onhan se niin, et kun se on se kosketus henkilökohtainen, niin se on sillon syvempi kun se että tullaan vaan vastaan ja hei anna läppä terve”. Erään opettajan mielestä satuhierontahetkillä ehtii paremmin valmistautua kosketukseen ja miettiä millä tavalla kutakin lasta olisi hyvä koskettaa: hentoja lapsia varovaisemmin ja isompia voi koskettaa voimakkaammin. Kaikessa kosketuksessa on kuitenkin tärkeää se, että se annetaan ”hyvällä energialla” (opettaja 7).

Positiivisuus ja herkkyys ovat tärkeitä aikuisen läsnäolossa lapsen ja lapsiryhmän kanssa. Puhuttaessa läsnäolosta opettajat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että se vaatii sensitiivisyyttä ja sitä, että aikuisen sydän ja ajatus on läsnä hetkessä ja aikuinen kuuntelee, mitä lapsi haluaa kertoa. Läsnäolon suhteen teemoina olivat aikuisen keskittyminen käsillä olevaan hetkeen sekä herkkyys ja sensitiivisyys. Näitä käsiteltiin sekä osana opettajan työtä että osana satuhierontaa.

Aikuisen läsnäolon todettiin yleisesti toteutuvan parhaiten pienryhmissä tai muuten silloin kun lapsia on paikalla vähemmän. Osa opettajista kiinnitti huomiota siihen, että jos aikuisen keskittyminen jakaantuu tilanteessa samalla muihin tehtäviin, esimerkiksi puhelimen selaamiseen tai muiden asioiden suunnitteluun, tilanne hajoaa, eikä läsnäolo vuorovaikutuksessa toteudu. Eräs heistä selventää tilannetta näin:

Se on se, että keskittyy siihen meneillään olevaan tilanteeseen ilman että on esimerkiksi... jos mä jotain puhelinta joudun välillä selata nii mä en oo niin läsnäoleva ja lapset vaistoo sen kyllä. Silloin niinkun muut asiat on taka-alalla että se on se lapsiryhmä tai yksittäinen lapsi siinä on niinku se kehen kohdistaa sen huomion. Sitähän se läsnäolo on. Ja tosi tärkeä (opettaja 5).

Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että aikuisen ollessa oikeasti läsnä lapsen kanssa tai lapsiryhmässä, hän pystyy huomioimaan lasten ja ryhmän tapahtu-

mien lisäksi tunneilmapiiriä, mikä on mahdotonta ilman oikeaa läsnäoloa. Eri-tyisesti satuhierontahetken tunnelmaa ja läsnäolon tunnetta kuvattiin käsinkosketeltavaksi ja aidoksi ja koettiin, että sekä aikuisten että lasten läsnäolo on tässä tilanteessa yhtä intensiivistä. Opettajien mielestä läsnäolo on satuhierontahetkellä erittäin tärkeää ja luontevaa. Sadun lukijan on opeteltava satu ja hieronta- liikkeet etukäteen, jotta satuhierontahetki muodostuu sujuvaksi ja tunnelmal- liseksi ja läsnäolo tulee luontevasti eläytymisen kautta. Lapsen pysähtyminen on polku läsnäoloon ja satuhierontahetkellä pysähtyminen tapahtuu sadun kuunte- lemisen ja hierontaohjeiden vastaanottamisen myötä. ”Siinä se tavallaan tulee niin luontevasti kun siinä ei sit vaan voi keskittyä muuhun, et siinä se on ehkä kaikista luontevinta se läsnäolo” (opettaja 5). Eräs opettaja kertoi lasten läsnäolon olevan riippuvainen aikuisen läsnäolosta jokaisessa tilanteessa riippumatta siitä mitä tehdään tai missä. Hänen näkökulmastaan satuhieronta antaa kuitenkin enemmän merkitystä läsnäololle sen kautta, miksi on valittu jokin tietty satu ja miksi juuri näitä asioita tällä hetkellä käsitellään. Jo pieni hetki aikuisen intensii- vistä läsnäoloa on yksittäiselle lapselle tärkeää, jotta hän kokee tulleen näh- dyksi ja kuulluksi ja tuntee osallisuutta.

Sit on tärkeää että jokainen on tullu kuulluks jossain kohtaa... että se lapsen asia on niin- kun kuultu ja hoidettu ettei jää lapselle semmonen olo että mä sanoin mut kukaan ei vä- littänyt mitään. Että se on mun mielestä sellasta läsnäoloa... ja se että sä oot siinä saata- villa (opettaja 2).

Aina läsnäolon ei koeta olevan parhaimmillaan jossain tietyssä tilanteessa. Erään opettajan mukaan läsnäolo riippuu myös käsiteltävästä aiheesta ja on mahdol- lista isossakin ryhmässä. ”On se sitten ruokapöydässä kun yhtäkkiä joku avau- tuu jostain asiasta tai hiihtoladulla tai muuta, et tokihan siinä useimmiten ei ole koko ryhmää, mutta kun aihe on vakava tai ne on nähny uutisissa jotain niin saattaa sit rupee puhuun koko ryhmäkin kun ne on kaikki vähän järkyttyneitä” (opettaja 3).

Sensitiivisyyden katsottiin olevan olennainen osa varhaiskasvattajan tapaa olla vuorovaikutuksessa, koskettaa ja olla läsnä. ”Joilla sitä ei oo nii sitä on vaan opeteltava ja onhan se sekä lapsille että aikuisille semmonen kehittymisen

paikka” (opettaja 3). Sensitiivisyyden kautta kasvattaja pystyy opettajien mielestä aistimaan, millä tavalla kutakin lasta kannattaa lähestyä ja kuinka ottaa kontaktia. Sensitiivisyyttä koettiin olevan myös sen, että kasvattaja menee lapsen tasolle ja ottaa katsekontaktia. Erityisesti varhaiskasvatuksen työntekijöillä odotetaan olevan sensitiivisyyttä kohdata lapset ja lasten vanhemmat.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millaisia kokemuksia satuhierontamenetelmää käyttävillä varhaiskasvatuksen opettajilla on satuhieronnasta ja millaisena työmenetelmänä he sitä pitivät. Lisäksi haluttiin selvittää, miten opettajat kokevat läsnäolon ja kosketuksen osana työtään varhaiskasvattajina. Satuhierontamenetelmään kuuluvat hyvin olennaisesti kosketus ja läsnäolo, joten on tärkeää, että myös niillä oli osansa tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoite oli se, että siitä voisi olla hyötyä varhaiskasvattajille, jotka etsivät tehokasta menetelmää tukeakseen lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia, sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehitystä.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajilla oli paljon myönteisiä kokemuksia satuhieronnasta merkityksestä erityisesti lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja sosioemotionaalisiin taitoihin. Kosketus, läsnäolo ja lapsen sensitiivinen kohtaaminen koettiin tärkeäksi ja peräti välttämättömäksi osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä.

Tutkimus tuotti tietoa, jolle on saatavissa tukea aikaisemmista tutkimuksista. Satuhieronta rauhoitti lapsia ja lapsiryhmiä ja erityisesti levottomien lasten nähtiin hyötyvän siitä. Uvnäs Mobergin (2007, 149) mukaan ruotsalaisessa hierontatutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia: paras vaste saatiin aikaan levottomilla pojilla, jotka rauhoittuivat ja heidän aggressiivisuutensa väheni. Myös Suorsan (2016) tutkimuksessa, jossa tutkittiin satuhieronnasta rauhoittavaa vaikutusta, todettiin, että satuhieronta rauhoitti lapsiryhmää ja päiväkodin arkea. Rauhoittumisen ja aggressiivisuuden vähenemisen kautta saadaan luotua lapsille turvaa ja sosioemotionaalista hyvinvointia.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että satuhieronta auttaa lähentämään aikuisten ja lasten välisiä, kuten myös lasten keskinäisiä suhteita ja parantamaan vuorovaikutusta. Suorsan (2016) tutkimuksessa päädyttiin samanlaisiin tuloksiin. Myös Mäkelän (2005) mukaan hieronnan avulla voidaan merkittävästi

parantaa lasten vuorovaikutustaitoja. Yleisesti sosioemotionaalisten taitojen kehitystä suhteessa hierontaan tai satuhierontaan ovat tutkineet esimerkiksi Cigales, Field, Lundy, Cuadra ja Hart (1997), Goncalves ym. (2017) Romppainen (2015), Suorsa (2016) ja Uvnäs Moberg (2007, 149). Kaikissa näissä tutkimuksissa päädyttiin siihen, että hieronta tukee sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa tulos oli hyvin samansuuntainen.

Yksi tämän tutkimuksen tuloksista oli se, että satuhieronta vähensi paitsi lapsen, niin myös aikuisen stressitasoa. Näin satuhieronnan on mahdollista olla hyvä ja rauhoittava työmenetelmä myös kasvattajan kannalta. Suorsa (2016) on omassa tutkimuksessaan todennut, että satuhieronta voi toimia aikuisella työkaluna oman työhyvinvoinnin tukemisessa. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat satuhieronnan lisäävän sekä omaa rauhoittumistaan että ammatillista itseluottamustaan.

Kosketus koettiin tämän tutkimuksen tuloksissa välttämättömänä osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Myös varhaiskasvatuksen perusteissa (OPH 2018, 23) todetaan, että kosketus on osa lapsen hyvää hoitoa ja huolenpitoa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat huomanneet, että kosketus merkitsee lapselle enemmän kuin pelkkä sanallinen palaute tai kehu. Myös Styrmanin ym. (2018, 60) mukaan kosketus vahvistaa toiselle annettavaa positiivista viestiä. Lisäksi Keränen, Juutinen ja Estola (2017, 262) ovat todenneet tutkimuksessaan, että kun kasvattaja tiedostaa kosketuksen ja koskettamisen, siitä voi muodostua osa kasvattajan ammattitaitoa ja ammatillista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

Tutkimuksella saatiin myös sellaista tietoa, jolle ei aiheesta tehdyn tutkimuksen vähyyden vuoksi voinut löytää tukea ja joka on näin ollen uutta tietoa. Yksi tutkimuksen tuottamista tuloksista oli se, että satuhieronnalla voi olla merkitystä lapsen itsetunnon tukemisessa ja kehittämisessä. Satuhieronnan yhteydessä lapsen kerrottiin muun muassa saavan positiivista palautetta. Myönteisellä palautteella on Vehkalahden (2007, 116) mukaan suuri merkitys itsetunnon kehitykselle. Hänen mukaansa ihmisen on tärkeää saada palautetta sekä itsestään että siitä mitä hän tekee ja että haluamme miellyttää niitä ihmisiä, jotka ovat meille

tärkeitä. Arvostetulta läheiseltä saatu kehu ja positiivinen palaute tuntuvat hyvältä ja niillä on suuri merkitys itsetunnon kehitykselle (Vehkalahti 2007, 116). Voidaankin ajatella, että satuhierontamenetelmän käyttö olisi hyvä aloittaa jo pienten lasten ryhmissä, jotta menetelmän tuki olisi olemassa alusta lähtien ja lasten kasvaessa siitä saataisiin mahdollisimman suuri hyöty.

Tutkimus lisäsi tietoa myös siitä, että satuhieronta voi olla hyvä lisämenetelmä maahanmuuttajataustaisten lasten tukemisessa. Satuhieronnassa yhdistyvät kosketus, sanat ja tunne, mikä voi olla hyvä yhdistelmä edistämään lapsen kielen kehitystä ja sen omaksumista. Myös erityisesti ujut ja hiljaiset lapset saattavat hyötyä satuhieronnasta, sillä satuhieronta ei vaadi puhumista tai esiintymistä, vaan eläytymistä sadun tapahtumiin. Tutkimuksen tuottamaa uutta tietoa oli myös se, että satuhierontaa voidaan käyttää myös tiedollisten aiheiden opetusmenetelmänä. Kun asia tuodaan lapselle eri kanavien kautta, kuten satuhieronnassa kuulo- ja tuntoaistin kautta, se voi jättää pysyvämmän muistijäljen.

Erityisesti tutkimuksessa korostui se, miten hyvänä tukitoimena satuhierontaa pidettiin lapsiryhmän ryhmäytymisen ja yhteishengen kannalta. Tämä näkökulma tuli esiin jokaisessa haastattelussa, vaikka siitä ei erikseen ollut haastattelukysymystä. Satuhieronta olikin selvästi käytössä enemmän koko lapsiryhmän tai pienryhmän tilanteissa kuin yksittäisten lasten kanssa. Olin odottanut, että sitä tehtäisiin myös lapsen kanssa kahden kesken, mutta tällaisia tilanteita opettajat eivät maininneet. Tästä poikkeuksena alle 3-vuotiaiden pienet yksilölliset ”Harakka huttua keittää” -tyyppiset hierontahetket. Esimerkiksi tilanteessa, jolloin lapsi on rauhaton, satuhieronnasta aikuisen kanssa kahden kesken voisi olla hyötyä.

Tutkimuksen teoriataustan perusteella voidaan todeta, että lapsen sosioemotionaalinen hyvinvointi ja sosioemotionaaliset taidot edesauttavat lapsen henkistä ja fyysistä terveyttä sekä ehkäisevät käyttäytymisen ongelmia (Määttä ym. 2017). Tällä hetkellä lapsilla on nähtävissä paljon käyttäytymisen haasteita. Satuhieronta voisikin tämän tutkimuksen perusteella olla yksi menetelmä, jolla voitaisiin sekä lisätä lasten hyvinvointia että lieventää käyttäytymisen haasteista johtuvia ongelmia ja niihin johtavia tekijöitä.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi silloin, kun etsitään menetelmää, joka tukee lasten sosioemotionaalista hyvinvointia ja sosioemotionaalisia taitoja. Menetelmä saattaa olla käyttökelpoinen levottomissa lapsiryhmissä tai kohdennettaessa sitä lapselle, joka tarvitsee tukea sosioemotionaaliseen hyvinvointiinsa, sosioemotionaalisiin taitoihinsa tai rauhoittumiseensa. Tämä on tullut esiin muissakin edellä mainituissa alan tutkimuksissa. Myös ryhmässä, joihin haetaan uutta menetelmää tavoitteena lapsiryhmän parempi ryhmäytyminen, satuhieronta voisi olla kokeilemisen arvoinen.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimus tehtiin noin yhdeksän kuukauden aikana. Teoriataustan kerääminen tapahtui syksyn ja osittain myös talven aikana, haastattelut tehtiin talvella ja tulokset raportoitiin keväällä.

Tutkimus on tärkeä, koska siinä tutkitaan menetelmää, josta ei ole vielä kovin paljon tutkimustietoa. Sadut, kosketus ja läsnäolo ovat lasten kanssa työskennellessä kovin tärkeitä ja satuhieronnan kautta ne tulevat suunnitelluksi osaksi arkea ja varhaiskasvatusta.

Haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia saatiin paljon tietoa satuhieronnan käytöstä varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä. Haastattelu osoittautui siis tarkoituksenmukaiseksi menetelmäksi tämän tutkimuksen toteuttamisessa. Opettajat kertoivat mielellään kokemuksistaan ja ajatuksistaan ja näin saatiin paljon yksityiskohtaista ja henkilökohtaista tietoa. Seitsemän opettajan harkinnanvarainen otos on aika pieni, mutta tutkimukseen saatu tietomäärä oli suuri verrattuna siihen, millaista tietoa ehkä olisi saatu kyselylomaketutkimuksella. Tosin kyselylomakkeella varhaiskasvatuksen opettajia olisi ollut määrällisesti mahdollista saada tutkimukseen enemmän.

Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa esiopetusryhmistä ja kolme varhaiskasvatuksen ryhmistä. Vastauksissa ei ilmennyt juurikaan eroja sen suhteen, työskentelikö opettaja pienten vai isompien lasten parissa. Tasapuolisuuden kannalta olisi ehkä ollut hyvä ottaa mukaan vielä yksi opettaja

varhaiskasvatuksen puolelta, mutta siinä vaiheessa tutkimusta koin, ettei minulla ollut resursseja ottaa lisää haastateltavia. Ainoa erilainen seikka vertailtaessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajien vastauksia oli se, että alle 3-vuotiaiden ryhmässä hieronta oli luonteeltaan impulsiivisempaa eikä niin suunniteltua kuin muissa lapsiryhmissä. Se saattoi tapahtua vaikkapa siirtymätilanteissa tai lapsen istuessa potalla, silloin kun rauhalliseen hetkeen oli tilaisuus. Satuhieronta oli tuolloin lyhyttä, lähinnä ”Harakka huttua keittää” -tyyppistä kosketusta. Yksi vaihtoehto tälle tutkimukselle olisi ollut tarkastella vain yhden ikäryhmän, esimerkiksi alle kolmivuotiaiden lasten opettajien kokemuksia, mikä olisi myös ollut mielenkiintoista. Toisaalta näin tutkimuksesta saatiin ehkä monipuolisempi.

Haastattelut sinänsä sujuivat hyvin ja aikaa niihin oli käytettävissä riittävästi. Haastateltavat olivat positiivisia ja heidän vireystilansa vaikutti hyvältä kulloisellakin haastatteluhetkellä. Sain haastatella kaikki haastateltaviksi lupautuneet ja heidän vastaustensa avulla löysin vastaukset tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen tulokset -lukuun olen liittännyt lainauksia haastatteluista, jotta lukija voi itse arvioida tulosten tulkintaa ja luotettavuutta. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne ja Paavilainen (2013, 136) kirjoittavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa pitää esittää riittävästi selkeyttäviä lainauksia aineistosta, jotta tulkinnallisten valintojen perusteltavuutta ja tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta voidaan arvioida. Aineistonäytteitä on tässä tutkimuksessa käytetty havainnollistamaan vuoropuhelua ja päättelyä, kuten Vilkan (2015, 198) mielestä kuuluukin. Laadullisen tutkimuksen voi sanoa olevan luotettava silloin, kun tutkimuskohde ja tutkittu aineisto sopivat yhteen, eivätkä tutkimukseen ole vaikuttaneet satunnaiset tai epäolennaiset tekijät (Varto 1992, 103–104). Tässä tutkimuksessa sellaisia tekijöitä ei ollut.

Tutkimustiedon käsitteeseen liittyy aina ajatus tutkimuksen tulosten yleistämisestä. Yleistäminen taas voidaan ymmärtää kyvyksi siirtää tutkimuksen tulokset ja tulkinnat sen ulkopuolelle. (Ronkainen ym. 2013, 143.) Aineistoni oli pieni, mutta se on näyte varhaiskasvatuksen todellisuudesta varhaiskasvatuksen opettajien äänellä, joten se on laadullisesti edustava. Lisäksi sille osalle tuloksista,

joista löytyi aikaisempia tutkimuksia, saatiin tukea. Kaikki tutkimuksen tulokset pohjaavat käsiteltyyn teoriataustaan, joten sikäli tulosten voisi ajatella olevan yleistettävissä olkoonkin, että jokainen satuhieronnan käyttäjä on oma yksilönsä ja hänellä on menetelmästä omat kokemuksensa ja ajatuksensa. Vilkan (2015, 196) mukaan onkin tärkeää, että tutkija on osannut kuvata, että tutkittava asia on ”tiettyllä tavalla jollekin henkilölle jossakin tilanteessa, ajassa ja paikassa”.

Tutkimuksen siirrettävyys on aina siirtäjän vastuulla, mutta tutkija voi myötävaikuttaa tähän kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tilanteen ja oletukset (Kananen 2015, 353). Olen luvussa ”Tutkimuksen toteuttaminen” kuvannut mahdollisimman tarkasti sen, miten tutkimus eteni ja mitä ratkaisuja milloinkin tehtiin. Vilkan (2015, 197) mukaan tutkimusta ei pystytä kuitenkaan koskaan toistamaan sellaisenaan, koska jokainen tutkimus on ainutkertainen.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimukseni aihepiiriä on tutkittu Suomessa vasta vähän, joten erilaisia jatkotutkimushaasteita heräsi tutkimuksenteon useissa vaiheissa. Tutkimukseni ala on hyvin suppea ja se koskee yhtä menetelmää, jolla voidaan tukea lapsen taitoja ja kehitystä. Silti sen merkitys saattaa olla jollekin hyvin iso ja henkilökohtainen.

Olen itse käyttänyt satuhierontaa erityisesti levottomien ja impulsiivisten lasten kanssa ja todennut sen toimivan näissä tapauksissa erittäin hyvin rauhoittaen ja lisäten lasten keskittymiskykyä. Myös tässä tutkimuksessa saatiin vastaavanlaisia tuloksia. Tähän liittyen jatkotutkimusta voisi tehdä satuhieronnasta suhteessa lapsiin, jotka ovat saaneet adhd -diagnoosin tai joilla on jonkinlainen tarkkaavaisuushäiriö. Hieronnan merkitystä adhd -lasten hoidossa on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi Maddigan ym. (2003) ovat tutkineet hieronnan vaikutusta adhd -lapsilla. Tässä tutkimuksessa lasten keskittyminen ja käyttäytyminen paranivat hieronnan vaikutuksesta. Myös Chen ym. (2019) saivat positiivisia tuloksia tutkittuaan hieronnan vaikutusta adhd -lapsiin ja -nuoriin. Koska hieron-

nalla on todettu olevan positiivista merkitystä, voisi satuhieronta olla verrattavissa siihen. Paitsi varhaiskasvatuksessa, myös perheissä, joissa on ylivilkas lapsi, tarvittaisiin lisää tukea ja käytännöllisiä menetelmiä, jotta he selviäisivät paremmin arjessa. Satuhieronta sopisi menetelmänä erinomaisesti myös koteihin, joten tällaista vaikuttavuustutkimusta tarvittaisiin myös Suomessa.

Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että satuhieronnalla voi olla merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja vuorovaikutukselle suhteessa sekä aikuiseen että lapseen. Vuorovaikutus on yhteydessä moneen lapsen kehityksen osa-alueeseen, esimerkiksi itsetuntoon. Olisikin tärkeää tutkia, millaisia vuorovaikutukseen ja itsetuntoon liittyviä tuloksia säännöllisellä satuhieronnalla saataisiin aikaan varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisillä lapsilla. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että ryhmäytyminen oli yksi osa-alue, jossa satuhieronnan merkitys oli suuri. Voisi ajatella, että jos lapsiryhmän ryhmäytyminen on sujunut hyvin, kiusaamistilanteet vähenisivät huomattavasti. Satuhieronnan merkitystä suhteessa kiusaamiseen ei ole vielä tutkittu, mutta se olisi edellisten lisäksi hyvä jatkotutkimusaihe. Kiusaaminen aiheuttaa monille lapsille ja nuorille mielenterveyden häiriöitä ja syrjäytymistä, joten olisi tärkeää löytää keinoja, joilla näitä seurauksia voitaisiin vähentää.

Haastateltavien vastauksissa tuli ilmi, että satuhieronta oli hyväksi myös maahanmuuttajalasten kielenoppimiselle. Kun satuhierontaa pohtii kokonaisuutena, se voisi myös nopeuttaa heidän sopeutumistaan päiväkotiin, koska se rauhoittaa, luo ryhmähenkeä ja lisää hyvänolontunnetta. Tutkimusalueena tämä olisi mielenkiintoinen, koska maahanmuuttajalapsia on varhaiskasvatuksessa enenevässä määrin ja heillä saattaa aluksi olla paljon haasteita kotoutumisessaan. Samojen asioiden vuoksi kannattaisi tutkia ujojen ja hiljaisten lasten tukemista satuhieronnan avulla. Koska sekä toisen hierominen että hierottavana oleminen ovat hiljaista eläytymistä satuun, kosketukseen ja tunnelmaan, voisi sen rauhallisuudesta ja lempeydestä olla hyötyä niille lapsille, joiden on vaikea uskaltaa toimia tai puhua ryhmässä.

Sosioemotionaalinen hyvinvointi ja sosioemotionaaliset taidot ovat hyvin merkityksellisiä tarkasteltaessa lapsen hyvää elämää ja onnellisuutta. Onkin tärkeää, että näiden asioiden edistämiseksi tehdään tutkimusta ja yhteistyötä eri tieteenoaloilla. Tässä oli vain joitakin ehdotuksia jatkotutkimushaasteista, mutta tutkittavaa on paljon. Satuhieronta on menetelmä, jota kannattaa tutkia, sillä sen syvyyksistä saattaa löytyä aarteita, jotka helpottavat monenlaisia lapsia sekä kotoona että varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

- Acar, I., Hong, S-Y. & Wu, C. 2017. Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 866–884.
- Adams, E. 2011. Teaching children to name their feelings. *Young Children* 66 (3), 66–67.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 2115. Väitöskirja.
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1824. Väitöskirja.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro. & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-18.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. 2013. Kosketus opettajuudessa. Teoksessa A-M. Puroila, S-L. Kaunisto & L. Syrjälä (toim.) *Naisen äänellä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta universitatis ouluensis* E141.
- Aronen, E. 2016. Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim* 132, 961-966. Haettu 18.04.20 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/223965/Lasten_h_iri_k_ytt_ytyminen.pdf?sequence=1
- Baker, J. 2006. Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Braun V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101. (Elektronisen version sivut 1-42.)

Haettu 29.04.20 osoitteesta

<https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>

- Calkins, S. & Fox, N. 2002. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology* 14 (3), 477-498.
- Carter, C. 2008. Biological perspectives on social attachment and bonding. Teoksessa. C.Carter, L. Ahnert, K. Grossmann, S. Hrdy, M. Lamb, S. Porges & N. Sachser (toim.) *Attachment and Bonding. A new Synthesis*. London: The MIT Press, 85-100. Massage therapy for the treatment of attention deficit / hyperactivity disorder (adhd) in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis.
- Chen, S., Yee-Man Yu, B., Kwai-Ping Suen, L., Yu, J., Yan-Yee Ho, F., Yang, J. & Yeung, W. 2019. Massage therapy for the treatment of attention deficit / hyperactivity disorder (adhd) in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Complementary Therapies in Medicine*, 42, 389-399.
- Cigales, M., Field, T., Lundy, B., Cuadra, A. & Hart, S. 1997. Massage enhances recovery from habituation in normal infants. *Infant Behavior and Development*, 20, 29-34.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL's Widely Used Framework Identifies Five Core Competencies. Haettu 16.11.19 osoitteesta <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cybele Raver, C. 2002. Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report*. Giving child and youth development knowledge away 16 (3).
- Denham, S. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17 (1), 57-89.

- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74, 238–256.
- Denham, S. & Brown, C. 2010. “Plays nice with others”: social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652-680.
- Denham, S., Hamada Basset, H., Thaver, S., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. & Zinsler, K. 2012. Observing preschoolers’ social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173, 246–278.
- Denham, S. & Weissberg, R. 2004. Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Teoksessa: E. Chesebrough, P. King, T. Gullotta, M. Boom, (toim.) *A blueprint for the promotion of prosocial behaviour in early childhood*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 13-50.
- Dowling, M. 2010. *Young children’s personal, social and emotional development*. London: SAGE.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405-432.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216-235.
- Eskola J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. 2018. Teoksessa: R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*

1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forssén, K., Laine, K. & Tähtinen, J. 2002. "Ku ois vaan sellane normaali elämä"-elämäntulkku marginaalista katsoen. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 111-124.
- Goncalves, L., Voos, M., Morgani de Almeida, M. & Caromano, F. 2017. Massage and storytelling reduce aggression and improve academic performance in children attending elementary school. Haettu 17.04.20 osoitteesta <https://www.hindawi.com/journals/oti/2017/5087145/>
- Greeson, J. 2009. Mindfulness research update: 2008. Complementary Health Practice Review 14 (1), 10-18. Haettu 25.4.20 osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1533210108329862>
- Gunnar, M. & Bonny, D. 2002. Social regulation of the cortisol levels in early human development. Psychoneuroendocrinology 27 (1), 199-220.
- Gunnar, M. & Donzella, B. 2002. Social regulation of the cortisol level in early human development. Psychoneuroendocrinology 27 (1), 199-220.
- Hakala, J. 2017. Tulevan maisterin graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hansen, C. C., & Zambo, D. 2007. Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. Early Childhood Education Journal 34 (4), 273-278.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45 (1), 84-108.
- Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M. & Fox, L. 2006. Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. School Psychology Review, 35 (4), 583-601.
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holkeri – Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1407. Väitöskirja.
- Holm, A. 2018. Koskettaminen kuudensien luokkien vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutus. Pro gradu.
- Hsiao, C., Koren-Karie, N., Bailey, H. & Moran, G. 2015. It takes two to talk: Longitudinal associations among infant–mother attachment, maternal attachment representations, and mother–child emotion dialogues. *Attachment & Human Development*, 17, 43-64.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Hämeenaho, Pauli 2000: NLP mielenterveystyössä. Kokemuksen rakenne muutoksen avaimena. Jyväskylä: ai-ai.
- Hännikäinen, M. 2017. Kasvattajan pedagoginen herkkyyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27 (1), 54-63.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajina. Teoksessa K. Karila, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Izard, C., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. & Campbell, J. 2002 Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology* 14, 761-787.
- Jamison, K. R., Forston, L. D. & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in early childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, 15 (2), 3-19.

- Jernberg, A. & Booth, P. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Jyväskylän yliopisto 2020a. Suostumuslomake. Hakupäivä 21.01.20 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimusetiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyyntoon-liitteet/tutkittavien-osallistumissuostumuslomake/eettinen-suostumus-osallistua-tutkimukseen-oikeusperusteena-yleinen-etu>
- Jyväskylän yliopisto 2020b. Tietosuojailmoitus. Hakupäivä 21.01.20 osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/tutkimuksen-tietosuojaohteet-ja-mallipohjat/tietosuojailmoitus.docx/view>
- Kaipio, K. 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa: J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallio, A. & Ruusuvaara, J. 2011. Kertojan katse tarinankerronnassa. Teoksessa P. Haddington & L. Käätä (toim.): Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Vantaa: Hansaprint, 65-89.
- Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2005. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2011. Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa. NMI-bulletin, 21 (3), 15-33.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Keränen, Juutinen & Estola 2017. Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti JECER 6 (2), 249- 269.
- Kinnunen, T., Parviainen, J., Haho, A. & Jolkkonen, M. 2019. Ammatillinen kosketus. Kuinka tunnetyötä tehdään. Helsingin: Kirjapaja.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education psychology and social research 390. Väitöskirja.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-45.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskettava koulu -hanke 2017. Helsingin yliopisto. Haettu 20.04.20 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/miten-koulussa-saa-koskettaa-tutkimus-kertoo-etta-koskettaminen-lisaa-luottamusta-luokassa>
- Kremenizer, J. 2005. The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. Early Childhood Education Journal 33 (1), 3-9.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tallinna: Vastapaino, 277-297.
- Kyöstilä, S. 2018. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 6-7 -vuotiailla lapsilla Askeleittain -opetusohjelman avulla. Helsingin yliopisto. Käyttätutkimuslaitoksen julkaisu. Lisensiaatintutkimus
- Käypä hoito-suositus 2018. Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Haettu 18.04.20 osoitteesta <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>

- Laine, K. 2002. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Pallosalama Oy, 95- 100.
- Lazzari, A., Vandenbroeck, M. & Peteers, J. 2013. The early years workforce: A review of European research and good practices on working with children from poor and migrant families. Background paper for the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years in New York, 10–12th of July 2013. Haettu 27.04.20 osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Arianna_Lazzari/publication/263964023_The_early_years_workforce_A_review_of_European_research_and_good_practices_on_working_with_children_from_poor_and_migrant_families_Background_paper_for_the_Transatlantic_Forum_on_Inclusive_Early_Years/links/00b4953c69764ee259000000.pdf
- Lehtinen, A. 2001. Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90, 78-100.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luyten, P. & Fonagy, P. 2015. The neurobiology of mentalizing. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment* 6 (4), 366–379.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-73.
- McCelland, M., Cameron, C., Connor, C., Faris, C., Jewkes, A. & Morrison, F. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McDermott, I. – O'Connor, J. 1996. NLP. Neuro-Linguistic Programming and health. Great Britain: Thorsons.

- McGrath, H. 2005. Directions in teaching social skills to students. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. London: Sage, 327-352.
- McKown, C., Gumbiner, L., Russo, N. & Lipton, M. 2009. Social-emotional learning skills, self-regulation and social competence in typically developing and clinic-referred children. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology 38, 858-871.
- Meaney, M. 2001. Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. Annual review of Neuroscience 24 (1), 1161-1192.
- Minkkinen, J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus. Tampereen yliopisto. Haettu 12.1.2020 osoitteesta
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66228/opettaja_ja_lasten_hyvinvointi_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 2063. Väitöskirja.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-73.
- Moore, K., Murphey, D. & Bandy, T. 2012. Positive child well-being: An index based on data for individual children. Maternal and Child Health Journal 16, 119-128. Haettu 17.03.2020. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007/s10995-012-1001-3#article-info>
- Mäkelä, J. 2005. Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. Suomen lääkirilehti 60 (14), 1543-1549.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

- varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto.
- Nind, M. & Hewett, D. 2005. Access to communication: developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction. London: David Fulton Publishers.
- Nummenmaa, L. 2016. Kokemusmaailman kartta. Haettu 09.04.20 osoitteesta <http://emotion.utu.fi/ihmisen-kokemusten-kartta/>
- Nummenmaa, L. 2016. Tunteiden neurobiologia. Suomen lääkirlehti 71 (10), 725-731.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. 2014. Bodily maps of emotions. PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 111 (2), 646-651.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2009. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Nyland, B. 2009, The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child, Teoksessa: D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson 2009. Participatory learning in the early years: research and pedagogy. Routledge, USA.
- Oakley, A. 2015. Interviewing women again: Power, time and the gift. Sociology 50 (1), 1-19.
- Ojanen, M. 2004. Terapiastako ratkaisu: Tutkimus NLP-perustaisen psykoterapian tuloksellisuudesta. Helsinki: ai ai.
- Opetusalan Eettisen neuvottelukunnan kannanotto 2015. https://www.oaj.fi/contentassets/7319e41ad02946cd99cfa3a437e36a55/kannanotto_fyysisesta_vuorovaikutuksesta_02092015.pdf.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011a. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3.

- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Ensi- ja turvakotien liiton raportti 7. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Owen, P. M. & Gillentine, J. 2011. Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 857–868.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Paterson, M. 2007. *The senses of touch. Haptics, affects and technologies*. Oxford, UK: Berg.
- Pihlaja, P. 2018. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141-181.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-105.
- Puroila, A-M. & Estola, E. 2012. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kysymysten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 1 (1), 22-43.
- Reeve, J. & Jang, H. 2006. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 209–218.
- Romppainen, L. 2015. Kosketus kuvitusta ja käsien tanssia. Satuohieronta tukemassa luovuutta, ilmaisua ja taidekasvatusta päiväkodeissa. Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta. Pro gradu.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships and groups*, 162-179.

- Rosenthal, M. & Gatt, L. 2010. Learning to Live Together: training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (3), 373–390.
- Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Oy Finn Lectura Ab
- Ruusuvuori, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42 (2), 126–133.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2018. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2015. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 136-159.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 163-176.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sameroff, A. 2010. A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Sharp, C. & Fonagy, P. 2008. The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: construct, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development* 17 (3), 737–754.
- Stenlund, S. 2019. Oppilaiden välinen koskettaminen koulumuistoissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, opettajankoulutus. Pro gradu.

- Styrman, T. & Torniaainen, M. 2018. Kunnioittavan kosketuksen käsikirja. Ammatillinen hoitokohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suorsa, H-L. 2016. Rauhoittuuko päiväkodin arki Satuhieronnan avulla? – Päiväkotien ammattikasvattajien havaintoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu.
- Svennevig, H. 2003. Hyvän olon hoidot. Kosketukseen perustuvien hoitojen käyttö hyvinvoinnin ja itseymmärryksen lisäämisen välineenä. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Acta Universitatis Tamperensis 949. Väitöskirja.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot, P. & Lerkkanen, M. K. 2016. Integrative report on a culture sensitive quality & curriculum framework. Haettu 19.02.20 osoitteesta <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/342308>.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a metaanalysis of follow-up effects. Child Development 88, 1156–1171.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Toivonen, V-M. & von Harpe, P. 1994. NLP Mielikirja. Kuinka muuttaa mieltään. Helsinki: ai ai.
- Tompuri, M. 2016. Tenavat tasapainoon. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Haettu 28.02.20 osoitteesta <chrome-extension://jhhclmfgflimlhabjkgkeebkbiadflb/reader.html?filename=file%3A%2F%2F%2FC%3A%2FUsers%2FSari%2FDownloads%2Fellibs-9789520400118.epub>
- Tuovinen, S. 2014. Satuhieronta. Läsnaolevan kosketuksen ja sadun taikaa. Helsinki: WSOY.

- Tuovinen, S. 2020. Miten satuhieronta vahvistaa lapsen perusturvallisuutta. Haettu 18.04.20 osoitteesta <https://satuhieronta.fi/satuhieronta-perusturvallisuuden-vahvistajana/>
- Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005. "Sit tääl on sellanen lohikäärme, millä voi ratsastaa..." – Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa: T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.): Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus.
- Uvnäs Moberg, K. 2007. Lugn och beröring. Oxytocinets läkande verkan I kroppen. Stockholm: Natur & Kultur.
- Uvnäs Moberg, K. 2009. Närhetens hormon. Oxytocinets roll I relationer. Stockholm: Natur & Kultur.
- Vanhanen, V. 2017. Luokanopettajan suhtautuminen kosketukseen pedagogisena keinona. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta, opettajankoulutus. Pro gradu.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Haettu 15.02.20 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. E-kirja. Haettu 09.02.2020 osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Vasikkaniemi, T. 2013. Vanhempien työ, työn siirräntä kotiin ja lasten hyvinvointi. Kohtaamisia tuulikaapissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 462. Väitöskirja.
- Vehkalahti, R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 101-121.

- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education 501. Väitöskirja.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wahlman-Neuvonen, K. & Hannonen, R. 2015. Vuorovaikutuksella on väliä – lapsen kognitiivisen kehityksen näkökulmia. Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen. Therapie-säätiö: Tampere, 25-46.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.) Handbook of social and emotional learning. Research and practice. New York: The Guilford Press, 3-19.
- Wikander, Sara. 2011, Massagesagor - beröring som ökar ditt barns lugn, empati, kreativitet och självkänsla, 1 utgåvan, fjärde tryckningen, Ica Bokförlag, Forma Books AB.
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Zaff, J., Smith, D., Rogers, M., Leavitt, C., Halle, T. & Bornstein, M. (2003). Holistic well-being and developing child. Teoksessa M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. Moore & The Center for Child Well-being (toim.) Well-being. Positive development across the life course. Mahwah, NJ: Erlbaum, 23-32.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Taustakysymykset:

- A. Oletteko käyttäneet satuhierontaa jo kauemmin vai onko tämä ensimmäinen vuosi?
- B. Käytetäänkö satuhierontaa päiväkotinne muissakin lapsiryhmissä vai vain omassa ryhmässäsi?
- C. Mistä sait idean käyttää satuhierontaa?
- D. Miksi käytätte satuhierontaa tällä hetkellä?

Varsinaiset kysymykset:

1. Kuinka paljon olet työssäsi käyttänyt satuhierontaa?
2. Millaisissa tilanteissa käytät satuhierontaa useimmiten?
3. Onko muita hetkiä, joissa käytät satuhierontaa?
4. Onko satuhieronta ryhmässänne säännöllistä?
5. Millaisia satuja käytät satuhierontahetkillä ja miksi?
6. Millainen merkitys satuhieronnalla on sinulle työmenetelmänä?
7. Millaisia positiivisia kokemuksia sinulla on satuhieronnasta?
8. Millaiset satuhierontatilanteet ovat mielestäsi parhaita? Miksi?
9. Onko satuhieronnan toteuttamisessa jotain haastavaa? Jos, niin mitä?
10. Millaisia lapsen kehityksen osa-alueita satuhieronnalla on mielestäsi mahdollista tukea?
11. Voiko satuhieronnalla tukea lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia? Jos, niin mitkä asiat siinä vaikuttavat?
12. Onko satuhieronnalla mielestäsi vaikutusta aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen? Jos, niin millaista ja miten olet sen huomannut?
13. Mitä ajattelet sensitiivisyydestä vuorovaikutuksessa?
14. Entä tunneilmapiiri satuhieronnan aikana ja sen jälkeen... Voiko ilmapiiri muuttua tai onko mahdollista päästä sisälle lapsen tunteisiin?
15. Oletko huomannut satuhieronnalla olevan vaikutusta ryhmänne tunneilmastoon ilmapiiriin tai sosiaalisiin suhteisiin? Jos, niin millaista?
16. Millaisia tunteita satuhieronnan antaminen sinussa herättää?
17. Entä satuhieronnan saaminen?
18. Mitä ajattelet kosketuksesta osana omaa työtäsi?
19. Miten koet kosketuksen satuhierontahetkillä?
20. Mitä läsnäolo mielestäsi tarkoittaa?
21. Miten koet läsnäolon satuhierontahetkillä?

22. Muuttavatko satuhierontahetket sinua kasvattajana?
23. Kuvaile lopuksi jokin satuhierontatilanne ja omat tunteuksesi tilanteessa.
24. Haluatko kertoa jotain muuta?

Liite 2. Tutkimuslupapäätös

Päätös
16.12.2019

Varhaiskasvatus

Viranhaltija
Varhaiskasvatusjohtaja

Asianro

Esittelijä

Asia **Tutkimuslupa/Satuhieronta kasvattajien kokemana/Sari Laitalainen**

Esitys Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa opiskeleva Sari Laitalainen anoo tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaansa varten.

Tutkielman työnimi on "Läsnäoloa ja tunneyhteyttä - satuhieronta kasvattajien kokemana". Tutkimuksen aikana on tarkoitus haastatella kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka ovat käyttäneet työssään satuhierontaa. Tavoitteena on selvittää, miten kasvattajat kokevat satuhieronnan sekä siihen liittyvän kosketuksen ja läsnäolon. Lisäksi pyritään selvittämään millaisia tunteita satuhieronta kasvattajissa herättää ja millaisia kokemuksia heillä siitä on.

Tutkimukseen osallistuvat mm. [REDACTED] päiväkodit. Tarvittaessa muitakin päiväkoteja voidaan pyytää mukaan tutkimukseen.

Anomus oheismateriaalina.

Päätös Hyväksyn edellyttäen, että tutkimuksen aikana noudatetaan salassapitovelvollisuutta ja että valmis tutkielma luovutetaan varhaiskasvatuksen käyttöön.

Allekirjoitus

Tiedoksianto S Laitalainen, päiväkodit

Lisätietoja antaa Varhaiskasvatusjohtaja

Otteen oikeaksi todistaa

Oikaisuvaatimusohje