

**”Kiintymys olisi aina mahdollisimman hyvää, joskus syvää, mutta ei koskaan välinpitämätöntä.”**

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä opettaja-lapsisuhteessa**

Veera Miettinen & Emma Oikarainen

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Miettinen, Veera & Oikarainen, Emma. 2022. "Kiintymys olisi aina mahdollisimman hyvää, joskus syvää, mutta ei koskaan välinpitämätöntä." Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä opettaja-lapsisuhteessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhteessa. Kiintymystä erityisesti lasten näkökulmasta on tutkittu paljon, mutta opettaja-lapsisuhteen kiintymys, sekä varsinkin sen puute kasvattajan kokemana on vähemmän tutkittu aihe. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa lisää tietoa aiheesta ja olla osalltaan mukana herättämässä keskustelua kiintymyksestä, sekä sen puutteesta opettaja-lapsisuhteissa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli tuoda tietoisuutta kiintymyksellisistä opettaja-lapsisuhteista, jotta niitä voitaisiin hyödyntää tietoisesti varhaiskasvatuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Haastattelimme kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa kolmesta Suomen keskisuuresta kaupungista. Analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja toteutimme tutkimuksen fenomenologisen lähestymistavan näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien opettaja-lapsisuhteen kiintymyksen kokemuksissa painottui lapsen kohtaaminen. Kiintymyksen suoranaista puutetta varhaiskasvatuksen opettajien kokemana ei ilmennyt, vaan tilanteita lähestyttiin aina ammatillisesti. Lapsen kohtaamisen kuvattiin olevan myös kiintymystä vahvistava tekijä, kun taas kiintymystä haastavana tekijänä koettiin olevan lapsen haastava käytös. Kiintymyksellisen opettaja-lapsisuhteen seurauksien nähtiin liittyvän lapsen kokemaan turvallisuuteen, ja puutteen seuraukset painottuivat lapsen kokemaan kelpaamattomuuteen.

Avainsanat: Kiintymys, kiintymyssuhde, opettaja-lapsisuhte

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KIINTYMYS OPETTAJA-LAPSIHUHTEESSA</b> .....	<b>7</b>
2.1 Kiintymys käsitteenä .....	7
2.2 Kiintymyssuhde .....	8
2.3 Opettaja-lapsisuhde .....	11
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>15</b>
3.1 Tutkimuskysymykset .....	15
3.2 Tutkimuksen lähestymistapa .....	15
3.3 Tutkimukseen osallistujat .....	16
3.4 Tutkimusaineiston keruu.....	16
3.5 Aineiston analyysi .....	17
3.6 Eettiset ratkaisut.....	20
<b>4 TULOKSET</b> .....	<b>21</b>
4.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhhteessa .....	21
4.1.1 Kokemukset kiintymyksestä.....	21
4.1.2 Kokemukset kiintymyksen puutteesta.....	23
4.2 Kiintymystä vahvistavat ja haastavat tekijät opettajien kokemana.....	24
4.2.1 Kiintymystä vahvistavat tekijät.....	25
4.2.2 Kiintymystä haastavat tekijät .....	26
4.3 Opettaja-lapsisuhhteessa esiintyvän kiintymyksen ja sen puutteen seuraukset	27
4.3.1 Kiintymyksen positiiviset seuraukset .....	28

4.3.2	Kiintymyksen puutteen negatiiviset seuraukset .....	29
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>31</b>
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	35
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>38</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>43</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhteessa. Erityisesti opettajien kokeman kiintymyksen tutkiminen on ollut vähäistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Myös kiintymyksen puutetta ei juurikaan ole tutkittu opettajien tai varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimuksessamme kiintymys koostuu Noddingsin (1984, 2005) ja Hännikäisen (2013) määrittelemästä välittämisestä (*caring*) sekä Pearcen (2009) ja Rileyn (2010) määrittelemästä kiintymyksellisyydestä (*attachment*). Kiintymykselle luo pohjaa Bowlbyn (1969, 1973, 1980) sekä Ainsworthin (1978) kiintymyssuhdeteoria. Lisäksi kiintymystä läpikäydään opettaja-lapsisuhteen näkökulmasta, joka perustuu pääosin tutkimuksessamme Sabolin ja Piantan (2012) tutkimuksiin.

Bowlbyn (1991) mukaan lapsi ei pärjää elämässä ilman vahvaa kiintymystä yhteen henkilöön (Rusanen, 2011, s. 198 mukaan). Aikuinen voi taas toiminnallaan suhteessa lapseen vaikuttaa olennaisesti siihen, millaiseksi kiintymyksellinen suhde muodostuu. Lapsen tarpeiden täyttyminen ja huomioiminen sekä aktiivinen vuorovaikutus johtaa siihen, että lapsi muodostaa turvallisen kiintymyssuhteen aikuiseen. (Rusanen, 2011, s. 27, 91.) Hyvällä ja laadukkaalla kiintymyssuhteella on mahdollisuus edistää lasten kehitystä ja hyvinvointia. On todettu, että turvallinen kiintymyssuhde on yhteydessä esimerkiksi sosiaaliseen menestykseen, parempaan oppimiseen ja avun vastaanottamiseen (Rusanen, 2011, s. 270). Tällaisella laadukkaalla suhteella voidaan lisäksi ehkäistä lasten erilaisia kehityksen haasteita, tuoda turvaa tai paikata mahdollisia muita ympäristöstä johtuvia puutteita lapsen elämässä (Rusanen, 2011, s. 270). Kiintymyssuhdeteorian tutkimukset pohjautuvat vanhemman ja lapsen välisiin suhteisiin. Myös opettaja-lapsisuhteen laatua koskevat tutkimukset nojaavat vahvasti näihin kiintymyssuhdetutkimuksiin.

Tutkimuksessamme kiintymys opettaja-lapsisuhteessa noudattelee kiintymyssuhteen mallia. Sabolin ja Piantan (2012, 2020) mukaan hyvä opettaja-lapsisuhte edistää lapsen tervettä kasvua ja kehitystä. Onkin merkittävää kiinnittää tietoisesti huomiota opettaja-lapsisuhteen laatuun jokaisen lapsen kohdalla. Aihealue on kiinnostava, koska jokaisella kasvattajalla ja lapsella on mahdollisuus luoda suhteesta omanlaisensa. Jokainen lapsi tarvitsee ja ansaitsee kiintymyksellisen suhteen aikuiseen, joten koemme aiheen erittäin merkitykselliseksi. Tutkimuksessamme saadun tiedon avulla kiintymyksellisten opettaja-lapsisuhteiden merkitys korostuu ja varhaiskasvattajat tiedostavat kiintymyksellisen opettaja-lapsisuhteen tärkeyden lapsen kehityksen tukemisessa.

## 2 KIINTYMYS OPETTAJA-LAPSI-SUHTEESSA

### 2.1 Kiintymys käsitteenä

Varhaiskasvatuslain (540/2018, §2) mukaisesti varhaiskasvatus on pedagoginen kokonaisuus, jossa noudatetaan suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Varhaiskasvatus on tärkeä osa lapsen kasvua ja oppimista, sekä suomalaista koulutusjärjestelmää (Opetushallitus, 2018). Varhaiskasvatuksessa tuetaan jokaisen lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä luoden pohjaa lapsen elinikäiselle oppimiselle (Koivula ym., 2017, s. 9).

Varhaiskasvatus käsitetään kasvatuksen (*education*) ja hoidon (*care*) muodostamaksi pedagogiseksi toiminnaksi (*Early Childhood Education and Care*). Hoiva edustaa psyykkistä ja tunnepohjaista hoitamista, joka tarkoittaa toissijaisesti välittämistä. (Hännikäinen, 2013, s. 31, 35–36.) Lähestymmekin kiintymystä tässä tutkimuksessa välittämisen sekä kiintymyksellisyyden käsitteiden näkökulmasta. Välittämistä (*caring*) kuvataan sillä, että tuntee kaipuuta toista ihmistä kohtaan ja on kiinnostunut toisen mielenkiinnonkohteista sekä näkökulmista (Noddings, 1984, s. 9). Välittävällä hoivasuhteella (*caring relation*) tarkoitetaan yhteyttä kahden ihmisen välillä, jossa osapuolet ovat välittävä ja välityksen vastaanottaja. Jotta suhde olisi välittävä, täytyy molempien osapuolten toimia roolien edellyttämällä tavalla. (Noddings, 2005, s. 15.) Välittävän suhteen muodostamiseen vaaditaan yksilöiden myötävaikuttaminen asianmukaisesti: suhteessa tapahtuu vastaanottamista ja tarpeiden täyttymistä molemminpuolisesti (Noddings, 1984, s. 19). Broströmin (2006) mukaan tällaisessa välittävässä suhteessa toiminta ja keskittyminen toiseen kohdistuu sellaisella tavalla, joka hyödyttää ja tukee osapuolten hyvinvointia (Hännikäinen, 2017, s. 58 mukaan). Thyssenin (1995) mukaan välittämällä kuvastetaan lapsen tunnetta tulla rakastetuksi, arvostetuksi ja ymmärretyksi, sekä mahdollisuudesta luoda yhteys muihin ihmisiin. (Hännikäinen, 2013, s. 36–37 mukaan). Aikuinen taas on avoin lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille, sekä kohtaa lapsen sensitiivisesti, ymmärtäväi-

sesti ja empaattisesti. Lasta hoitaessa välittäminen näkyy esimerkiksi emotionaalisen tunnepohjan kautta. (Hännikäinen, 2013, s. 36–37.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön sensitiivisyydellä on todettu olevan yhteys lasten kokemaan turvalliseen kiintymyssuhteeseen varhaiskasvatuksen kontekstissa (Vlasov ym., 2018). Kun lapsi kohdataan yksilöllisesti niin, että vuorovaikutus on lämmintä ja välittävää, on tuloksena useimmiten kiintymyksellinen vuorovaikutussuhde.

Välittäminen liittyy vahvasti tutkimuksessamme kiintymykseen. Kiintymyksellisyys (*attachment*) kuvaa riippuvuussuhdetta, jonka lapsi muodostaa ensisijaisesti huoltajiinsa. Lapsi luo kiintymyksellisiä suhteita myös muihin ihmisiin, jotka ovat jatkuvasti tai johdonmukaisesti osana lapsen elämää ja tarjoavat emotionaalista sekä fyysistä hoivaa. Jokainen kiintymyshahmo lapsen elämässä vaikuttaa omalta osaltaan lapsen odotuksiin sekä uskomuksiin itsestään ja muista. (Pearce, 2009, s. 74.) Myös opettajat voivat tuntea samanlaista voimakasta kiintymystä ryhmänsä lapsiin etenkin silloin, kun kanssakäyminen yksittäisten lasten kanssa on päivittäistä ja tiivistä. Vastavuoroinen kiintymys opettajan ja lapsen välisessä suhteessa saa myös aikaan positiivisen ja ainutlaatuisen oppimisympäristön. (Riley, 2010, s. 29.) Kiintymyksen syntymiseen tarvitaan kuitenkin jonkintasoinen emotionaalinen yhteys, joka pitää sisällään välittämistä sekä emotionaalista läheisyyttä (Reese, 2018, s. 1). Nämä näkyvät varhaiskasvatuksessa esimerkiksi opettajan hoivatessa lasta. Tässä tutkimuksessa kiintymys edustaa sekä välittämistä, että kiintymyksellisyyttä. Näiden molempien termien keskiössä on emotionaalinen yhteys. Kiintymys pohjautuu kiintymyssuhdeteoriaan, jota käsittelemme enemmän seuraavassa alaluvussa.

## 2.2 Kiintymyssuhde

Kiintymyksellä viitataan tunnesiteeseen, joka kehittyy lapsen ja sen aikuisen välille, jonka lapsi kokee turvallisimpana. Lapsi tukeutuu tällaiseen aikuiseen erityisesti silloin, kun hän kokee hätää tai pelkoa. (Rusanen, 2011, s. 27.) Lapsi solmii kiintymyssuhteen ensisijaiseen huoltajaansa (Rusanen, 2011, s. 29). Kiintymyssuhdeteorialla tarkoitetaan John Bowlbyn teoriaa, jonka ideana on huomioida



uhkaavana tekijänä lapsen kehitykselle koettu äidinriisto ja rakkauden menetys. Bowlby huomioi myös lapsen elinympäristön merkittävää roolia kehityksessä. (Hautamäki, 2003, s. 14–15 mukaan.) Kiintymyssuhdeteorian ytimessä on lapsen tarpeiden huomioiminen ja kunnioittaminen (Sinkkonen & Kalland, 2003, s. 8). Yksilön kiintymyksen tilaa selittää pitkälti hänen huoltajansa aikaisempi saata-villa oleminen ja reagoitukyky (Bowlby, 1973, s. 23). Toisin sanoen huoltajan py-syvyyys ja läsnäolo arjessa vaikuttaa lapsen terveen kehityksen onnistumiseen (Rusanen, 2011, s. 27). Ainsworthin (1978) ja kumppaneiden mukaan aikuiseen muodostettu kiintymyssuhde edustaa lapselle mallia itsestään, muista ja muihin solmituista suhteista (Rusanen, 2011, s. 198 mukaan).

Kiintymyskäyttäytymisellä Bowlby tarkoittaa lapsen käytöstä, jonka tarkoi-tuksena on saada vanhempi pysymään lähettyvillä etenkin vieraisissa tilanteissa (Rusanen, 2011, s. 27 mukaan). Kiintymyskäyttäytyminen ja siihen vastaaminen luovat läheisyydensäätelyjärjestelmän, jolloin osapuolet saavat mielihyvää toi-sistaan ja toimiminen, sekä turvan hakeminen ovat tasapainossa (Rusanen, 2011, s. 36). Tällöin lapsi linkittyy huoltajaansa, sillä hän on riippuvainen heidän väli-sensä suhteen tuomasta mielihyvästä (Bowlby, 1969, s. 228).

Kiintymyskäyttäytymisen laatu näyttää suhteellisen jatkuvalta ja pysy-vältä, se näyttää periytyvän vanhemmilta lapsille ennakoitavasti (Bowlby, 1969, s. 207). Lambin ja kumppaneiden (1985) mukaan kiintymyssuhteen jatkuvuutta voi selittää myös ympäristön pysyvyydellä (Hautamäki, 2012, s. 56 mukaan). Ympäristössä olosuhteiden muuttuminen vaikuttaa aikuisiällä kiintymyskäyt-täytymiseen, joka pohjaa lapsuuden kiintymyskäyttäytymisen malliin (Bowlby, 1969, s. 207). Vaaditaan siis merkittävä muuttuja, esimerkiksi aiemmat kiinty-myskokemukset kyseenalaistava suhde, jotta todellisia muutoksia kiintymyksen tyyllissä tapahtuisi (Männikkö, 1997, s. 33). Kokonaisuudessaan kiintymyskäyt-täytymisen ja persoonan yhdistelmä vaikuttaa siihen, millaisia kiintymyksellisiä suhteita muodostuu elämän aikana (Bowlby, 1980, s. 41).

Ainsworth ja kumppanit (1978) luokittelivat Strange Situation -menetelmän avulla kiintymyssuhteet turvallisiin ja turvattomiin. Turvattomasti kiintyneet voitiin luokitella vielä välttävästi ja vastustavasti kiintyneisiin. (Männikkö, 1997,

s. 4–5 mukaan.) Ainsworthin ja kumppaneiden (1978) mukaan turvallisesti kiintyneissä suhteissa huoltaja vastaa lapsen hätään ja aloitteisiin sensitiivisesti, sekä tilanteeseen sopivasti (Punamäki, 2012, s. 112 mukaan). Lapsi käyttää huoltajaansa turvallisuuden perustana ja lapsen on tällöin helpompaa uskaltautua kokeilemaan ja oppimaan. (Rusanen, 2011, s. 63–64) Turvallisesti kiinnittynyt lapsi tarkkailee ympäristöä ja mahdollisia uhkia realistisesti, sillä hän pystyy helposti mukauttamaan sisäisiä ja ulkoisia uhkakuviaan (Punamäki, 2003, s. 187).

Turvallisesti kiintyneet lapset ovat taitavampia tilanteisiin sopivassa emotionaalisessa ilmaisussa ja konfliktien selvittämisessä, kuin turvattomasti kiintyneet lapset. (Rusanen, 2011, s. 63–64). Mossin ja kumppaneiden (2006) mukaan turvallinen kiintymyssuhde lapsella liittyy myös positiiviseen sosiaaliseen kehitykseen ja valmiuksiin toimia omanikäisten kanssa (Rusanen, 2011, s. 64 mukaan). Nykyään kuitenkin tiedetään, että lapsi voi luoda kiintymyssuhteen useaan ihmiseen ja suhteet voivat vaihdella, jolloin myöhäiset ja varhaiset suhteet vaikuttavat sosiaaliseen kehitykseen. (Männikkö, 1997, s. 3).

Tietämys kiintymyssuhteista lisää ymmärrystä kehityksen monipuolisuudesta, lasten kiinnostuksista sekä lahjakkuuksista. Kiintymyssuhdetyyli osoittaa lisäksi lasten tapoja havaita, tulkita ja toimia tilanteissa. (Punamäki, 2003, s. 180.) Tukea tarjoava ja lapsen omia henkilökohtaisia toiveita kunnioittava perhe opettaa lapselle vastuuntuntoa ja kykyä pärjätä elämässä. Lapsen itseluottamusta vahvistaa samalla suuresti perheen luoma turvallinen perusta ja vahva tuki. (Bowlby, 1973, s. 362.) Vahva itseluottamus taas vaikuttaa positiivisesti kykyyn luottaa ja turvautua toisiin ihmisiin (Bowlby, 1973, s. 361). Turvallinen kiintymyssuhde ei automaattisesti takaa lapsen onnistunutta kehitystä, mutta se antaa hyvät lähtökohdat elämään. Välttelevästi ja ristiriitaisesti kiintyneillä on omat vahvuutensa, joita pyritään tukemaan ja haasteensa, joita taas kompensoidaan. (Punamäki, 2003, s. 177.)

Turvattomasti kiintyneiden hätään ei ole vastattu tai tarpeisiin on reagoitu epäjohdonmukaisesti, jolloin lapsi joutuu muuttamaan käyttäytymistään ja pyrkii siten vaikuttamaan huoltajaansa. Hän on tällöin esimerkiksi passiivinen tai syrjään vetäytyvä. (Rusanen, 2011, s. 65–66.) Huoltaja ikään kuin hoivaa lasta

etäältä, eikä lapsi saa esimerkiksi tarvitsemaansa katsekontaktia tai läheisyyttä. Kyseessä on välttelevän kiintymysmallin muoto, jolloin lapsi itse kehittää itsensäätelysystemin rauhoittaakseen itseään tarvittaessa. (Rusanen, 2011, s. 65–66.) Myös vastustavassa kiintymysmallissa, eli ambivalentissa kiintymysmallissa lapsen tarpeisiin vastataan epäjohdonmukaisesti. Huoltaja mahdollisesti toimii vain saadessaan lapselta voimakkaita viestejä, jolloin lapsi ylireagoi saadakseen toivomansa. (Rusanen, 2011, s. 67.) Tähän kiintymysmallin syntymiseen vaaditaan huoltajalta välinpitämätöntä tai laiminlyövää toimintaa. Kun lapsi saa huomiota, käytös muuttuu ambivalentiksi, eli lapsi voi takertua huoltajaansa ja hetken päästä vastustaa tätä (Rusanen, 2011, s. 67). Epävakaan ja ahdistuneen lapsen muuttuminen itsevarmaksi ja vakaaksi vaatii kiintymyksen kohteelta, eli huoltajalta, pettämätöntä saatavilla oloa ja tukea (Bowlby, 1973, s. 322).

Sroufen (2005) tutkimuksessa opettajat arvioivat turvattomasti kiintyneet merkittävästi riippuvaisiksi aikuisista ja ikätasoaan epäitsenäisemmiksi (Rusanen, 2011, s. 70 mukaan). Takertuvuuden ja käytösongelmien takia turvattomasti kiintyneet lapset saattavat saada vähemmän tukea kuin turvallisesti kiintyneet. Turvattomasti kiintyneet lapset tarvitsevatkin paljon positiivista ja tukevaa yhteyttä aikuiseen. Näin Nurmen (1995) mukaan negatiivisen kehän kierteestä, eli ongelmien kasautumisesta lapsuudessa vältyttäisiin. (Rusanen, 2011, s. 70–71 mukaan.)

### **2.3 Opettaja-lapsisuhde**

Opettaja-lapsisuhteen tutkimukset liittyvät vahvasti edellä käsiteltyyn kiintymyssuhdeteoriaan (Sabol & Pianta, 2012, s. 214; Verschueren & Koomen, 2012, s. 206). Opettajalla on suuri rooli kiintymyshahmona erityisesti pienten lasten elämässä, sillä lasten kiintymysjärjestelmä on varhaisina vuosina herkempi aktivoitumaan, ja tällöin aikuisen antama hoitotuki on tärkeää lapsen kasvulle ja kehitykselle (Verschueren & Koomen, 2012, s. 207). Varhaiskasvatuksen kontekstissa opettaja-lapsisuhteeseen useimmiten liittyy vahvasti jonkintasoinen kiintymys-

suhde. Vaikka suurin osa opettajan ja lapsen välisistä suhteista on kiintymyksellisiä, niin on myös opettaja-lapsisuhteita, joissa kiintymyssuhdetta ei esiinny lainkaan (Howes, 1999, Bergin & Bergin, 2009, s. 152 mukaan).

Opettajan ja lapsen välisestä suhteesta on tullut keskeinen tekijä koulutuksen laadun parantamisessa, ja sen vaikutuksista lasten toimintaan ja sopeutumiseen onkin saatu lupaavia todisteita (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). O' Connorin (2010) mukaan korkeatasoinen läheisyys (*closeness*) ja matalatasoinen konfliktisuus lapsen ja aikuisen välillä ovat merkkejä laadukkaasta opettaja-lapsisuhteesta (Rautamies ym., 2016, s. 3 mukaan). Opettajan ja lapsen välisen suhteen laatua mittaavassa tutkimuksessa onkin voitu löytää kolme ulottuvuutta, jotka ovat läheinen, konfliktinen ja riippuvainen (Verschueren & Koomen, 2012, s. 207; Vatou ym., 2020, s. 500). Näitä ulottuvuuksia mitataan Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001) mittarin avulla, joka on ollut eniten käytössä varhaislapsuuden kontekstissa (Verschueren, 2015, s. 81). Jos opettajan oma kiintymys käyttäytyminen on sensitiivistä ja vastaanottavaista, voi se vaikuttaa lapsen kiintymykseen opettajaa kohtaan positiivisesti (Ainsworth, 1969, Vatou ym., 2020, s. 500 mukaan). Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen kykyä ottaa huomioon lapsen sosiaaliset, fyysiset ja emotionaaliset perustarpeet (Vlasov ym., 2018, s. 52). Opettaja-lapsisuhdetta muodostaessa opettajan roolissa on kohdatava lapsi mahdollisimman sensitiivisesti, jotta läheisyys kiintymyksellisessä suhteessa toteutuisi.

Sabol ja Pianta (2012, s. 2017) ovat tutkineet opettajan sensitiivisyyden roolia suojaavana tai riskeeraavana tekijänä kiintymyksen laadussa ja opettaja-lapsisuhteissa. Tutkimuksessa löydettiin jatkuvuutta suhteen ongelmille silloin, kun opettajan sensitiivisyys oli alhaista turvatonta kiintymystä kokevaa lasta kohtaan. Opettajien ollessa erittäin sensitiivisiä, turvattomasti kiintyneet lapset pystyivät solmimaan paremmin läheisiä ihmissuhteita. Tuloksista voidaan päätellä opettajan sensitiivisyyden vaikuttavan opettaja-lapsisuhteen laatuun.

Varhaislapsuudessa koettu opettajan ja lapsen välinen suhde voi olla lapselle merkittävä suhdemalli tulevaisuutta ajatellen. Laadukkaalla opettaja-lapsisuhteella on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen oppimiseen. Curbyn

ja kumppaneiden (2009, s. 912) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa koetulla opettaja-lapsisuhteen laadulla on vaikutuksia myöhempään koulumenestykseen.

Bredekamp & Copple (1997) mukaan opettaja-lapsisuhteen tulisi olla aina ammatillinen suhde, jota ohjaavat erilaiset institutionaaliset käytännöt (Quan-McGimbsey ym., 2013, s. 111–112 mukaan). Opettajan täytyy osata tasapainottaa opettaja-lapsisuhteen henkilökohtainen ja ammatillinen luonne, jotta suhteen taustalla olevat pedagogiset tavoitteet ja tarkoitukset eivät unohdu (Uitto, 2011, s. 33). Opettajan ja lapsen suhde on aina paikoitellen epätasa-arvoinen, sillä opettajalla on kypsempänä osapuolena isompi rooli suhteen laadun määrittäjänä (Pianta, 1999, Salminen, 2014, s. 20 mukaan). Quan-McGimbseyn ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa opettaja-lapsisuhteessa koetusta läheisyydestä yksittäisten lasten kanssa pystyttiin tunnistamaan kolme eri kategoriaa. He nimesivät nämä opettajan ja lapsen välisestä suhteesta löydetyt kategoriat ammatilliseksi, kiintymykselliseksi sekä intiimiksi henkilökohtaiseksi, joille kuitenkin kaikille ominaista oli molemminpuolinen mielihyvä. Tässä tutkimuksessa opettaja-lapsisuhteella kuvataan nimenomaan ammatillista suhdetta, joka pitää sisällään sekä ammatillisen että kiintymyksellisen osa-alueen.

#### *Vuorovaikutus opettaja-lapsisuhteessa*

Opettajan suhde lapseen muotoutuu vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa, ja siihen vaikuttaa esimerkiksi opettajan sosiaalinen käyttäytyminen (Pianta ym., 2003, Sabol & Pianta, 2012 mukaan, s. 214). Vuorovaikutuksellisen suhteen syntymiseen tarvitaan siis aina kaksi osapuolta, ja sen luonne määräytyy aiempien vuorovaikutussuhde kokemusten perusteella (Salminen, 2017, 164). Lapset omaksuvat aikuisilta käyttäytymismalleja, ja hyödyntävät niitä omassa vuorovaikutuksessaan muihin ihmisiin (Bergin & Bergin 2009, s. 142). Opettaja voi tarvittaessa uudistaa ja muokata lapsen omaksumia suhdemalleja omalla sensitiivisellä vuorovaikutuksellaan lapsen kanssa (Sabol & Pianta, 2012, s. 214).

Laadukkaan varhaiskasvatustyön keskeisenä tekijänä voidaan pitää lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutussuhdetta. Opettaja-lapsisuhteen vuorovaikutuksen laatuun voidaan vaikuttaa aikuisen antamalla tunnetuella, joka koostuu opettajan sensitiivisestä lapsen kohtaamisesta sekä emotionaalisten ja kognitiivisten tarpeiden huomioimisesta (Vlasov ym., 2018, s. 52). Piantan ja kumppaneiden (2008) mukaan tunnetuella taas viitataan siihen, miten herkästi opettaja huomioi lasten tarpeita ja aloitteita (Pakarinen & Lerkkanen, 2013 mukaan, s. 4). Päivittäisessä vuorovaikutuksessa tällä tarkoitetaan jokaisen lapsen kohtaamista yksilöllisesti, osallistamista sekä ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen tukemista (Pakarinen & Lerkkanen, 2013, s. 4). Tunnetukeen liittyy myös myönteinen ilmapiiri, joka voi ilmetä opettajan ja lapsen välisessä suhteessa esimerkiksi sosiaalisena tai fyysisenä läheisyytenä, kannustamisena, hymyinä sekä yhdessä iloittamisena (Vlasov ym., 2018, s. 52).

Turvallisen ja pysyvän vuorovaikutussuhteen merkitystä korostetaan varhaiskasvatuksen arvopohjassa sekä lainsäädännössä (Vlasov ym., 2018, s. 52). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, §3) säädetyissä varhaiskasvatuksen tavoitteissa painotetaankin lasta kunnioittavan toiminnan, ja mahdollisimman jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä kasvattajien ja lasten välillä. Kiintymyksellisen suhteen syntyminen edellyttää siis turvallisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja lapsen välillä.

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tähän osioon olemme koonneet tutkimuksen toteutukseen liittyvät alaluvut. Näissä alaluvuissa esittelemme tutkimuksemme tutkimuskysymykset, tutkimuksen lähestymistavan, tutkimusaineiston keruun ja analyysimenetelmän, sekä tutkimuksemme eettiset ratkaisut.

#### **3.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhteessa. Tarkastelulla olivat kiintymystä vahvistavat ja haastavat tekijät, sekä kiintymyksen ja sen puutteen seuraukset. Lähdimme haastattelemaan varhaiskasvatuksen opettajia saadaksemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kiintymyksen ja sen puutteen opettaja-lapsisuhteessa?
2. Millaiset tekijät vahvistavat ja haastavat kiintymystä opettaja-lapsisuhteessa opettajien kokemana?
3. Mitä seurauksia opettaja-lapsisuhteessa esiintyvällä kiintymyksellä ja sen puutteella on?

#### **3.2 Tutkimuksen lähestymistapa**

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja lähestymistapamme siihen on fenomenologinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on useimmiten elämismaailma, joka pitää sisällään ihmisen ja häntä ympäröivän maailman (Varto, 2005, s. 28). Fenomenologinen lähestymistapa taas selvittää ihmisten subjektiivisia kokemuksia ympäröivän maailman eri aiheista (Patton, 2002, s. 104; Virtanen, 2006, s.

157). Kokemukset kuuluvat ihmisten elämään olennaisesti, ja niiden erittely, kuvailu sekä tutkiminen on osa ihmisten jokapäiväistä arkea. Kokemukset ovatkin oppimiselle ja uudistumiselle tärkein lähde. (Hyypä ym., 2015.)

Tutkimuksessamme halusimme tarkastella kiintymystä, sekä sen puutetta varhaiskasvatuksen opettajien henkilökohtaisten kokemusten kautta opettajan ja lapsen välisessä suhteessa.

### **3.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksessamme haastateltavina toimi yhteensä kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa, joista yhdellä oli pohjakoulutuksenaan ammattikorkeakouluun pohjautuva sosionomikoulutus, ja muilla informanteilla yliopistoon perustuva varhaiskasvatuksen opettajan koulutus. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että tutkittava toimi tutkimuksen aikana varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävässä. Jokaisella haastateltavalla oli useamman vuoden, joillakin jopa vuosikymmenten työkokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Tutkijan on löydettävä tutkittavaksi ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen kuuluu tutkimuksen kannalta merkittäviä kokemuksia (Perttula, 2006, s. 137). Kaikki haastateltavat työskentelivät varhaiskasvatuksen opettajina kunnallisissa päiväkodeissa Jyväskylän, Kuopion ja Oulun alueilla. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat keräsimme aikaisempien suhteidemme kautta, ja osan heistä tunsimme entuudestaan.

### **3.4 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimusaineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajilta puolistrukturoidun haastattelun avulla, eli kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä. Vastaaminen kysymyksiin oli vapaamuotoista. Puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu keskittyy ihmisten tulkintoihin tutkittavasta asiasta sekä merkityksiin, joita aiheelle annetaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 65). Ennen virallisia haastatteluita toteutimme kaksi pilottihaastattelua haastattelurungon toimivuuden varmistamiseksi. Kaikki haastattelut toteutettiin



etäyhteydellä Zoom-palvelua käyttäen. Näin haastattelutilanne oli kaikille tutkittaville samanlainen asuinpaikkakunnasta riippumatta. Lähetimme haastattelukysymykset tutkittaville luettavaksi kaksi päivää ennen haastattelua. Jotta haastattelussa saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta, on perusteltua antaa haastattelukysymykset haastateltavalle etukäteen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 85).

Nauhoitimme haastattelut Zoom-palvelussa sekä erikseen Jyväskylän Yliopiston nauhurilla aineiston säilymistä turvaamiseksi. Suljimme haastattelun ajaksi niin haastateltavan kuin haastattelijankin kamerat, jotta nauhoitteelle talletuisi pelkkä ääni. Nauhoitteen alussa kysyimme haastateltavilta vielä suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Jaoin vastuun haastatelluista niin, että molemmat tutkijat haastattelivat kolmea varhaiskasvatuksen opettajaa. Kaikkiin haastatteluaineistoihin tutustuimme nauhoitteiden ja litte-raattien kautta.

Haastattelun tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien subjektiivisia kokemuksia tutkimusaiheestamme. Fenomenologista lähestymistapaa noudattaessa haastatteluissa tärkeintä on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö ja kuvata se sellaisena kuin se on, muuttamatta haastateltavan antamaa merkitysyhteyttä tutkijan merkitysyhteydeksi (Lehtomaa, 2005, s. 163).

### **3.5 Aineiston analyysi**

Induktiivisessa, eli aineistolähtöisessä analyysissä kategoriat löydetään aineistosta ilman teorian vaikutusta (Patton, 2002, s. 453). Analysoimme aineistomme aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysiyksikkönämme olivat merkityskokonaisuudet. Merkityskokonaisuudet koostuivat yhdestä tai useammasta lauseesta, jotka edustivat samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa kaikki merkityskokonaisuudet liittyivät kiintymykseen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta. Ensin aineisto redusoidaan, eli pelkistetään. Tämän jälkeen aineisto klusteroidaan, eli ryhmitellään ja lopulta aineisto abstrahoidaan, eli luodaan teoreettiset käsitteet.

(Miles & Huberman, 1994, Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122 mukaan.) Tutkimuksemme noudatti aineiston analyysivaiheessa tätä edellä mainittua kaavaa. Aloitimme aineiston analyysin kuuntelemalla kaikki haastattelunauhoitteet. Tämän jälkeen kumpikin tutkija litteroi kolme nauhoitetta sanatarkasti yhdeksi kirjalliseksi aineistoksi. Tutustuimme aineistoomme lukemalla sitä useita kertoja läpi. Samanaikaisesti teimme huomioita tutkimusaiheemme kannalta merkityksellisistä asioista, ja kirjasimme ne ylös. Todellinen analyysiprosessi alkoi, kun korostimme aineistosta keskeisiä merkityskokonaisuuksia ja keräsimme korostetut sitaatit yhteen haastattelukysymyksittäin. Tämän jälkeen yhdistimme vielä merkityskokonaisuudet niihin liittyviin tutkimuskysymyksiin.

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineistoa redusoidaan siten, että karsitaan epäoleelliset ilmaukset aineistosta pois. Aineistoa pelkistetään myös pilkkomalla ja tiivistämällä sitä osiin. Tässä prosessin vaiheessa merkityskokonaisuudet pysyvät alkuperäisessä muodossaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123.) Tätä vaihetta mukaillen saimme poimittua aineistosta tutkimuksemme kannalta merkitykselliset alkuperäiset ilmaukset. Lopulta muutimme nämä aineistosta nousseet alkuperäiset ilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi (Taulukko 1).

## Taulukko 1

### *Aineiston redusointi*

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
"No tietysti ihan niissä arjen tilanteissa, että jos lapsi vaikka tulee halaamaan tai haluaa syliin tai haluaa lohtua"	Fyysinen kontakti Lohdun hakeminen
"Se näyttäytyy mun mielestä lämpönä, eleinä, ilmeinä ja pieninä kosketuksina sekä hyvänä ilmapiirinä"	Lämpö Eleet Kosketukset
"Tietenkin sitä ollaan paljon päivittäin tekemisissä ja käydään erilaisia keskusteluja, että lapset hakeutuvat minun seuraan ja minä hakeudun tietenkin lasten seuraan"	Keskustelut Päivittäiset kohtaamiset Seuraan hakeutuminen
"Lapsi osoittaa sinulle luottamusta, se ottaa sinuun kontaktia, lapsi haluaa kertoa sinulle ajatuksistaan ja juttelee omia juttujaan, tulee lähelle ja sitten kun ollaan ihan tosi läheisiä nii haluaa ja hakeutuu syliin"	Luottamuksen osoittaminen Kontaktin ottaminen Keskustelu

Redusoinnin jälkeen klusteroimme aineiston. Klusteroinnin tarkoituksena on löytää aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia tekijöitä. Samaa asiaa kuvaavat käsitteet yhdistetään erilaisiksi luokiksi, joista koostuvat alaluokat. Nämä alaluokat nimetään luokkaa kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Yhdistimme aineistostamme nousseet samankaltaisuuksia sisältävät pelkistetyt ilmaukset edelleen alaluokiksi. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) havainnollistetaan aineistomme klusterointia.

## Taulukko 2

### *Aineiston klusterointi*

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Fyysinen kontakti Lohdun hakeminen	Läheisyys
Lämpö Eleet Kosketukset	
Keskustelut Päivittäiset kohtaamiset Seuraan hakeutuminen	Vuorovaikutus
Luottamuksen osoittaminen Kontaktin ottaminen	
Keskustelu	

Aineiston analyysin viimeisessä prosessin vaiheessa aineisto abstrahoidaan, eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa eritellään olennainen tieto ja sen perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä, sekä johtopäätöksiä. Tämän jälkeen jatketaan luokituksen yhdistelemistä niin pitkään kuin aineiston kannalta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125.) Jatkoimme alaluokkien yhdistelemistä yläluokiksi, ja siitä edelleen pääluokiksi. Päädyimme muodostamaan tulosten koamiseksi pääluokista vielä yhdistävät luokat. Abstrahointi vaihettamme havainnollistaa alla oleva taulukko (Taulukko 3).

## Taulukko 3

### *Aineiston abstrahointi*

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
Läheisyys Vuorovaikutus	Lämmin vuorovaikutus	Lapsen kohtaaminen	Yhdessä vietetty aika

Kohtaaminen Sensitiivisyys	Lapsituntemus		
Hetket Intensiivisyys	Aika	Ajallisuus	
Kaipuu Merkityksellisyys	Jatkuvuuden koke- mus		

### 3.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimusluvut kerättiin tutkimukseen osallistuneilta varhaiskasvatuksen opettajilta kirjallisesti sähköpostiin lähetetyn suostumuslomakkeen avulla, sekä uudestaan suullisesti haastattelun alussa. Tutkittaville lähetettiin ennen haastatteluun osallistumista suostumuslomakkeen lisäksi tietosuojailmoitus sekä tutkimustiedote, joiden perusteella tutkittavat antoivat suostumuksensa tutkimukseen.

Tutkijoiden etukäteen tuntemisella saattoi olla haastatteluun positiivinen vaikutus, sillä tutkittavien saattoi olla helpompi kertoa henkilökohtaisia kokemuksiaan koetun luottamuksen ansiosta.

Tutkittavien tunnistetiedot poistettiin aineiston litterointivaiheessa ja haastateltaville annettiin kaksinumeroiset koodit, eli aineisto pseudonymisoitiin. Kun aineisto on pseudonymisoitu, ei henkilötietoja voi yhdistää enää yksittäiseen henkilöön ilman lisätietoja (Tietoarkisto 2022). Aineiston eli tallenteiden, litterointien ja mahdollisten muiden muistiinpanojen säilyttäminen tutkimuksen tekemisen ajan tapahtui Jyväskylän yliopiston tietoturvalisella U-aseamalla. Tutkijoiden henkilökohtaisissa tietokoneissa ei säilytetty tutkimuksen aineistoa, vaan tiedostot siirrettiin kyseiselle U-asemalle välittömästi. Nauhoitteet tuhottiin litterointivaiheen jälkeen. Aineistot poistettiin lopulta myös U-asemalta.

## 4 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kiintymyksen ja sen puutteen opettaja-lapsisuhteessa. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymystä vahvistavista sekä haastavista tekijöistä opettaja-lapsisuhteessa. Olimme kiinnostuneita myös opettaja-lapsisuhteessa esiintyvän kiintymyksen ja sen puutteen seurauksista. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin.

### 4.1 Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhteessa

Tässä alaluvussa käsittelemme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatuja tuloksia, jotka koskivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä ja sen puutteesta. Kokosimme alla olevaan taulukkoon (Taulukko 4) haastateltavien vastauksista muodostetut pääluokat sekä yhdistävät luokat kiintymyksen ja sen puutteen näkökulmista.

#### Taulukko 4

*Kiintymyksen ja sen puutteen kokemuksista muodostetut luokat*

	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Kokemukset kiintymyksestä	Lapsen kohtaaminen	Yhdessä vietetty aika
	Ajallinen jatkuvuus	
Kokemukset kiintymyksen puutteesta	Ammatillisuus	Ammattitaito
	Lapsen tarvitsevuus	

#### 4.1.1 Kokemukset kiintymyksestä

Kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien ( $n=6$ ) vastauksissa korostui merkittävästi kiintymyksen tärkeys opettaja-lapsisuhteessa. Kaikki haastateltavat kokivat, että kiintymys on ensisijaisen tärkeä asia lasten kanssa työskennellessä. Kiintymyksen suoranaista puutetta haastateltavien mukaan oli vaikea edes kuvitella,

ja ajatus kiintymyksen puutteesta tuntui ikävältä. Kiintymyksen puutetta kuvailtiin erään haastateltavan sanoin ”kyllähän se on ajatuksena aika niinku surullinen ajatus, että jos ei kiintymystä olisi ollenkaan” (H16).

Kiintymyksen kokemuksista pystyttiin muodostamaan kaksi pääluokkaa. Luokat nimettiin lapsen kohtaamiseksi ja ajalliseksi jatkuvuudeksi. Lapsen kohtaamisessa korostettiin lämpöä ja vuorovaikutuksellisuutta, joka tuli ilmi eleinä, ilmeinä sekä seuraan hakeutumisena. Lapsen kohtaamisiin liittyi usein fyysinen läheisyys, kuten halaukset ja silittelyt. Myös lapsen yksilöllinen huomioiminen sekä keskustelut arjen kohtaamisissa korostuivat. Lapsen kohtaaminen ja siinä esiintyvä fyysinen läheisyys kuvattiin syliin hakeutumisena ja halailuna.

Ajallinen jatkuvuus taas koostui varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista, jotka liittyivät siihen, miten paljon lasten kanssa päivittäin vietetään aikaa. Päivittäisellä yhdessä olemisella koettiin olevan vaikutusta kiintymyksen syntymiseen opettaja-lapsisuhteessa: yhdessä vietetyt hetket ja niihin sisältyvä vuorovaikutus toistuessaan toivat lasta ja opettajaa henkilökohtaisella tasolla lähemmäs toisiaan. Tällöin aikuinen vastaa vuorovaikutuksessa herkästi lapsen viesteihin ja jatkaa esimerkiksi keskustelua aiheesta lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat myös usein jäivät kaipaamaan lasta, sekä pohtimaan lasten kuulumisia senkin jälkeen, kun he siirtyvät pois ryhmästä. Esimerkissä 1 käy ilmi kiintymyksen jatkuvuus pedagogisen suhteen päätyttyä.

### Esimerkki 1

Lapsi siirtyy jonnekki muualle, vaikka iha toiseen taloon tai toiseen paikkaan, ja sitä jää jotenki miettimää, että mitähän sillekki kuuluu nykyään ja oispa kiva nähä ja oispa kiva jutella, että onkoha se mitenkä kasvanu ja vieläkö se tykkää samoista asioista. (H19)

Sekä lapsen kohtaamiseen, että ajalliseen jatkuvuuteen liittyivistä vastauksista voitiin tunnistaa yhdistävä luokka, jonka nimesimme yhdessä vietetyksi ajaksi. Kaikissa varhaiskasvatuksen opettajien jakamat kokemukset kiintymyksestä liittyivät pitkälle ajalle sijoittuviin lämpimiin yhdessä koettuihin hetkiin päiväkodin

arjessa. Yhdessä vietetyssä ajassa lapsen ja kasvattajan suhteesta on tullut monimutkaisesti vaikuttava, jolloin kasvattaja tuntee jonkin tasoista kiintymystä lapseen yhä siirtymisen jälkeen.

#### 4.1.2 Kokemukset kiintymyksen puutteesta

Kiintymyksen puutteen kokemukset opettaja-lapsisuhteessa jakautuivat vastausten perusteella kahteen pääluokkaan: ammatillisuuteen ja lapsen tarvitsevuuteen. Ammatillisuuden vastaukset koostuivat sellaisista tilanteista, jolloin varhaiskasvatuksen opettajilla oli vaikeuksia muodostaa kiintymystä opettaja-lapsisuhteessa. Tällöin heidän täytyi ymmärtää lapsen käytöstä ja tietoisesti rakentaa kiintymyksellistä suhdetta lapseen. Suhtautumisen lapsiin kuvailtiin olevan tällöin neutraalia ja suhteen luonne oli positiivissävytteinen. Vastauksissa korostettiin, että kiintymykselliseen suhteeseen tulisi pyrkiä, eikä yksikään lapsi saisi kokea suhdetta välinpitämättömäksi. Erään haastateltavan mukaan ”kiintymys olisi aina mahdollisimman hyvää, joskus syvää, mutta ei koskaan välinpitämättömää” (H20). Alla oleva aineistoesimerkki 2 edustaa ammatillisesti asennoitumista puutteellisen kiintymyksen suhteissa, sillä ”myös tähän lapseen” haastateltavan mukaan on rakennettava tietoisesti suhdetta. Vaikka kasvattajan ja lapsen kemia eivät kohtaisikaan, jokainen lapsi ansaitsee toimivan suhteen aikuisen. Tällaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen opettajien kyky sopeutua ja kehittää ammattitaitoaan, oli ensiarvoisen tärkeää.

##### Esimerkki 2

Että itse mennä aikuisen itseensä ja tavallaan niiku kouluttaa itseään siinä tilanteessa, että minun pitää myös tähän lapseen muodostaa jonkinlainen kiintymyssuhde. Tavallaan ei saa se lapsi kokea sitä hyljetyksi tulemistä, että kun minä oon tämmönen, niin tuo aikuinen ei minusta tykkää. (H20)

Lapsen tarvitsevuuteen viitattiin sellaisissa vastauksissa, joissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan lapsen tarvitsevuus kasvattajasta oli todella voimakasta. Tällöin lapsi tarvitsi jatkuvasti kasvattajan apua tai huomiota, vaikka hän osaisikin toimia itsenäisesti. Tarvitseva lapsi saattoi myös kaivata jat-

kuvaa kasvattajan läsnäoloa tai vaatia paljon rajojen asettamista, ikään kuin työllistää kasvattajaa paljon tarvitsevuudellaan. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat silloin, että todella tarvitseva lapsi vaikeutti työskentelyä merkittävästi. Lapsen tarvitsevuus haastoi siten kiintymyksellisen opettaja-lapsisuhteen muodostumista. Aineistoesimerkki 3 kuvaa varhaiskasvatuksen opettajan kokemusta tarvitsevasta lapsesta kiintymyksellisyyden puutteen yhteydessä.

### Esimerkki 3

Sellaisissa tilanteissa se minusta selkeästi näkyy, että lapsi on just jollain tavalla hyvin tarvitseva. Joko niitä rajoja hakee tai että on niin kyltymätön. Se on työlästä työntekijöille se, et jos se jatkuvasti hakee sitä huomiota ja kontaktia vaan itse.(H16)

Ammatillisuudesta ja lapsen tarvitsevuudesta muodostetun yhdistävän luokan nimesimme ammattitaidoksi. Ammattitaidon keskiössä oli kasvattajien sopeutumiskyky mukauttaa toimintaansa ja suhtautumistaan lapseen, huolimatta siitä, millaista he itse kokivat kiintymyksen olevan kyseistä lasta kohtaan. Ammatillisuudessa kasvattajan henkilökohtaiset mielipiteet väistyivät ja vaikeissakin tilanteissa pyrittiin siihen, että kiintymyksellisen suhteen muodostumisen lähtökohdat olisivat hyvät.

## 4.2 Kiintymystä vahvistavat ja haastavat tekijät opettajien kokemana

Toisessa tutkimuskysymyksessämme halusimme selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymystä vahvistavista ja haastavista tekijöistä. Kiintymystä vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä muodostettiin pääluokat sekä niistä edelleen yhdistävät luokat. Alla oleva taulukko (Taulukko 5) havainnollistaa vastauksista muodostettuja luokkia, ja näitä luokkia avaamme tarkemmin kahdessa seuraavassa alaluvussa.

### Taulukko 5



*Kiintymystä vahvistavista ja haastavista tekijöistä muodostetut luokat*

	<b>Pääloukka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
<b>Kiintymystä vahvistavat tekijät</b>	Ammatillinen vuorovai- kutus	Sitoutuneisuus opettaja-lapsi- suhteeseen
	Lapsituntemus	
	Työn suunnittelu	
<b>Kiintymystä heikentävät tekijät</b>	Ajan riittämättömyys	Työn haastavuus
	Resurssien riittämättö- myys	
	Lapsen haastava käytös	

#### 4.2.1 Kiintymystä vahvistavat tekijät

Kiintymystä vahvistavat tekijät jaettiin vastausten perusteella kolmeen pääloukkaan: ammatilliseen vuorovaiikutukseen, lapsituntemukseen sekä työn suunnitteluun. Ammatillisen vuorovaiikutuksen vastaukset sisälsivät lapsille suunnat-  
tuja, tietoisia toimia ja ratkaisuja, jotta kiintymyssuhde syntyisi tai vahvistuisi. Samankaltaista kasvattajan toimintaa kuvasimme edellisessä alaluvussa, jossa käsitelimme kokemuksia kiintymyksen puutteesta.

##### Esimerkki 4

Opettaja itekki kertoo omasta elämästään joitakin henkilökohtasia tietoja, lapset voi samaistua siihen ja vähä saaha tietää et minkälainen tyyppi tää nyt on, jos löytyy jota-  
kin yhteistä. Myös silmiin katsominen, hyväksyvä katse ja lempeä äänensävy on semmosia. (H21)

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostui lapsituntemuksen merkitys kiintymyksen kokemuksissa. Lapsituntemuksessa kasvattaja hyödyntää tietä-  
mistään lapsesta ja sen perusteella muokkaa omaa toimintaansa. Varhaiskasva-  
tuksen opettajat kokivat, että lapsen tuntemisen ja häneen tutustumisen lisäksi on tärkeää, että myös lapsi tuntee kasvattajan jollakin henkilökohtaisella tasolla. Opettaja-lapsisuhteen osapuolten olisi siis molemminpuolisesti tiedettävä asioita toisistaan ja tultava tutuiksi. Kasvattajat korostivat myös ”kemioiden kohtaa-  
mista”, eli hyvää yhteyttä ja lapsen sekä kasvattajan välistä huumoria, joka edes-  
auttaa hyvän kiintymyksellisen suhteen vahvistumisessa. Alla oleva aineistoesi-  
merkki 5 kuvastaa lapsituntemusta.

### Esimerkki 5

Kasvattajana kohtaa jokaisen lapsen, luo sen siihen suhteen jokaisen oman ryhmän lapseen tekee töitä sen eteen et se lapsi luottaa sinuun. Sä keskusteleet siitä lapsesta ja otat siitä selvää. Teet tavallaan töitä sen etteen, että sä opit tuntemaan sen lapsen ja et se lapsi oppii tuntemaan sinut. (H15)

Työn suunnittelu koettiin vahvistavana tekijänä kiintymyksessä. Yhdessä vietetyn ajan täytyi olla riittävä ja tarpeeksi pitkäkestoista, jotta kiintymyksellinen suhde vahvistuisi. Kasvattajat työskentelivät ja suunnittelivat päivän rakennetta ja huomioivat tällöin esimerkiksi pienryhmätoiminnan, sekä sen keston ja pitkäjänteisyyden. Tällöin he ajattelivat lisäävänsä lasten kanssa yhdessä vietettyä, rauhallista ja yksilöityä aikaa.

Ammatillinen vuorovaikutus, lapsituntemus ja työn suunnittelu muodostivat yhdessä yhdistävän luokan, jonka nimesimme sitoutuneisuudeksi opettaja-lapsisuhteeseen. Kaikissa edellä mainittuihin pääluokkiin liittyvissä vastauksissa korostui se, miten opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kiintymykseen vahvistavasti. Erityisesti opettajan kyky sitoutua ja syventyä opettaja-lapsisuhteeseen on kiintymyksen kannalta merkittävää.

#### 4.2.2 Kiintymystä haastavat tekijät

Kiintymystä haastavista tekijöistä voitiin tunnistaa kolme pääluokkaa. Pääluokat nimettiin ajan riittämättömyydeksi, resurssien riittämättömyydeksi sekä lapsen haastavaksi käytökseksi. Ajan riittämättömyydellä viittaamme jo aikaisemmin mainittuun työn suunnittelun luokkaan, mutta aikaisemmasta poiketen aikaa ei ole kiintymyksen muodostumiseen tarpeeksi. Vastausten mukaan tämä johtui yleensä siitä, että lapsi on katkonaisesti paikalla varhaiskasvatuksessa. Kiintymyksen rakentaminen lapsen kanssa pidempien poissaolojen jälkeen lähti ikään kuin aina alusta hänen saapuessaan takaisin varhaiskasvatukseen.

Resurssien riittämättömyyden voitiin ajatella liittyvän läheisesti ajan riittämättömyyteen. Kuitenkin haastateltavien vastauksista löydettiin myös selkeitä rinnastuksia pelkästään varhaiskasvatuksen kentän resurssien riittämättömyyteen. Haastateltavan sanoin ”vaikuttaa se kiire ja työolot” (H20). Resurssipulan

aiheuttama kiire vaikuttaa siihen, ettei lasten kanssa ole rauhallista ja pelkästään heitä huomioivaa yhteistä aikaa kasvattajan kanssa. Lapsi ei tällöin tule kohdaksi lopulta yksilönä niin usein kuin se voisi olla rauhallisessa, kiireettömässä ympäristössä mahdollista. Yhteiset hetket jäävät kasvattajan ja lapsen välillä vähäisemmäksi, joka vaikuttaa kiintymykseen haastavasti.

Viimeiseksi kiintymystä haastavaksi tekijäksi nimesimme lapsen haastavan käytöksen. Tällä viitattiin sellaisiin lapsiin, jotka selkeästi käyttäytymisellään vaikeuttivat kiintymyksen muodostumista. Lapset esimerkiksi olivat aggressiivisia kasvattajia kohtaan ja hakivat rajoja voimakkaasti. Lapset saattoivat päinvastoin olla myös erittäin vetäytyviä. Kasvattajat halusivat vastauksissaan samalla korostaa, että he tiedostivat tällaisissa tilanteissa, ettei lapsen käyttäytyminen ollut henkilökohtaista ja he pystyivät kohtaamaan tällaiset tilanteet neutraalisti, sekä ammattimaisesti. Kuitenkin lapsen haastava käytös selkeästi korostui haastattelvien vastauksista voimakkaasti kiintymystä haastavana tekijänä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

#### Esimerkki 6

Se voi olla aggressiivista se, fyysistä ja aggressiivista käyttäytymistä sua kohtaan. Voin kuvitella, että seki voi sillä tavalla hidastaa sitä kiintymyssuhteen muodostumista, jos ei löydy sitä yhteistä säveltä. (H15)

Ajan riittämättömyydestä, resurssien riittämättömyydestä sekä lapsen haastavasta käytöksestä voitiin muodostaa edelleen yhdistävä luokka, jonka nimesimme työn haastavuudeksi. Näitä kaikkia pääluokkia yhdisti haasteelliset tilanteet liittyen lapsen käytökseen tai ympäristötekijöihin, kuten aikaan ja työn resursseihin.

### **4.3 Opettaja-lapsisuhteessa esiintyvän kiintymyksen ja sen puutteen seuraukset**

Tässä alaluvussa käymme läpi kolmanteen tutkimuskysymykseen saatuja tuloksia. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 6) on havainnollistettu kiintymyksen seurauksista sekä kiintymyksen puutteen seurauksista tehdyt luokat.

## Taulukko 6

*Kiintymyksen ja sen puutteen seurauksista muodostetut luokat*

	<b>Pääloukka</b>	<b>Yhdistävä luokka</b>
<b>Kiintymyksen seuraukset</b>	Lapsen kokema turvallisuus	Molemminpuolinen mielihyvä
	Työn mielekkyys	
<b>Kiintymyksen puutteen seuraukset</b>	Kielteinen vuorovaikutus	Negatiivinen vuorovaikutuksen kierre
	Lapsen kokema kelpaamattomuus	

### 4.3.1 Kiintymyksen positiiviset seuraukset

Opettaja-lapsisuhteessa esiintyvän kiintymyksen seurauksista muodostettiin pääluokat työn mielekkyys ja lapsen kokema turvallisuus. Jokainen haastateltava mainitsi lapsen turvallisuuteen liittyviä asioita vastauksissaan, jonka vuoksi lasten kokema turvallisuus osoittautuikin suurimmaksi luokaksi kiintymyksellisen suhteen positiiviseksi seuraukseksi. Turvallisuuteen liittyvänä keskeisenä asiana koettiin myös luottamus. Lapsen kokeman turvallisuuden tunteen ja luottamuksen voitiin nähdä vastausten perusteella olevan yhteydessä lapsen kokemukseen itsestään, mutta myös muista ihmisistä. Lapselle muodostuu käsitys siitä, että muutkin ihmiset ovat luotettavia ja heihin voi turvautua. Turvallisuuden kautta lapsi voi tuntea olonsa huomatuksi ja tärkeäksi yksilöksi, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

#### Esimerkki 7

Aikuisiin voi luottaa ja aikuiset on turvallisia, muutkin aikuiset kun omat aikuiset. Ja voi myöskin tuoda semmosta että minä pärjään muuallakin kun kodin ulkopuolella, koska just lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi. Silloin tarpeet huomioidaan, niin sehän vahvistaa lasta ja lapsen itsetuntoa ja sitä että minusta huolehditaan ja minä olen tärkeä. (H16)

#### Esimerkki 8

Luottamus on juurikin mikä on tosi tärkeätä. Mikä on itelle semmonen hirveen tärkeä asia on se, että minä pystyisin jotenkin toiminnallani osoittamaan niille lapsille, että he on tosi merkityksellisiä ja sitä kautta sitä heidän itsetuntoa kohottaa. (H15)

Työn mielekkyyden ajateltiin olevan toinen kiintymyksellisen suhteen positiivisista seurauksista. Useat haastateltavat kokivat kiintymyksen erittäin positiivisena tekijänä, joka tuo työpäiviin paljon merkittävyyttä ja mielihyvää. Ilman kiintymyksellistä suhdetta lapsiin, puuttuisi työnteostakin yksi keskeisimmistä seikoista. Erään varhaiskasvatuksen opettajan sanoin ”tuo lämpöä, iloisuutta, aitousia ja miellyttävyyttä siihen työhön” (H20). Myös aineistoesimerkki 9 havainnollistaa kiintymyksellisen suhteen positiivisia seurauksia.

#### Esimerkki 9

Siinä on se tämän työn ihanuus. Lapset osottaa kiintymystä ja antaa palautetta omasta olemisesta ja käyttäytymisestä, niin siitä saa valtavasti semmosta mielihyvää puolin ja toisin. (H16)

Lapsen kokemasta turvallisuudesta ja työn mielekkyydestä muodostettiin yhdistävä luokka, jonka nimesimme molemminpuoliseksi mielihyväksi. Molemminpuolisessa mielihyvässä kumpikin osapuoli hyötyy jollakin tasolla opettaja-lapsisuhteessa esiintyvistä kiintymyksestä.

#### 4.3.2 Kiintymyksen puutteen negatiiviset seuraukset

Kiintymyksen puutteen seuraukset opettaja-lapsisuhteessa nimettiin kielteiseksi vuorovaikutukseksi ja lapsen kokemaksi kelpaamattomuudeksi. Kielteisellä vuorovaikutuksella kuvastettiin tilannetta, jossa lapselle kasaantui tahattomasti paljon negatiivisävytteistä puhetta kasvattajien suunnalta. Tällaisessa puheessa kasvattajan tavoitteena oli usein korjata lapsen toimintaa toivottuun ja hyväksytyyn suuntaan. Esimerkiksi sääntöjen rikkomista tai epäsopivaa käytöstä pyrittiin muuttamaan. Lapselle tilanteista syntyvä jatkuva mielipaha, epävarmuus sekä lapsen kokema alemmuuden tunne voi lopulta johtaa suurempiin haasteisiin. Erään haastateltavan mukaan ”joudut koko ajan käsittelemään sitä, että olet tehnyt väärin niin kyllähän siinä tulee semmonen kierre” (H16). Kierteen voidaan ajatella kuvastavan negatiivisen puheen kasaantumista ja kohteeksi joutumista, jonka vuoksi lapsi voi kokea kelpaamattomuutta.

Tällaisen negatiivissävytteisen puheen liittyminen tiettyyn lapseen erityisen vahvasti, jatkuvasti ja pitkäaikaisesti voi lopulta aiheuttaa lapselle itsetuntoon liittyviä haasteita. Nimesimme siksi tämän pääluokan lapsen kokemaksi kelpaamattomuudeksi. Yhdistävän luokan, negatiivisen vuorovaikutuksen kierteen seuraukset ylettyvät syvälle. Seuraukset voivat olla hyvinkin pitkäkestoisia ja vakavia. Kiintymyksen taso tällaisessa negatiivissävytteisen puheen täyttämässä opettaja-lapsisuhteessa saattaa usein olla alhainen, minkä vuoksi kasvat-taja voi herkemmin taipua jatkossakin negatiivissävytteiseen puheeseen. Tällai-sista tilanteista johtuen lapsi voi saada kokemuksia siitä, ettei hän riitä sellaise-naan ja pidemmän päälle itsetunto voi kärsiä. Alla olevissa esimerkeissä kuva-taan lapsen kelpaamattomuuden kokemuksia.

#### Esimerkki 10

Kiintymystä ei osota lapselle tai se jää vajaaksi, niin kyllä mä näkisin, että siinä voi herkästi lapselle tulla sellanen negatiivinen mielikuva itestänsä. Että miksi mä en kelpaa, niinku pahimmassa tapauksessa. (H15)

#### Esimerkki 11

Vahvistaa sen lapsen käsitystä siitä, että häntä ei kuunnella eikä hänen tarpeita huomioida. Niin kyllähän se jos ajattelee itsetunnon kannalta niin latistaa tai pie-mentää sitä. (H16)

Kielteisen vuorovaikutuksen ja lapsen kokeman kelpaamattomuuden pää-luokista muodostettiin yhdistävä luokka, jonka nimesimme negatiivisen vuoro-vaikutuksen kierteeksi. Negatiivisella vuorovaikutuksen kierteellä kuvattiin ne-gatiivisen puheen kasaantumista lapselle, joka lopulta kaavamaisuutensa vuoksi voi johtaa lapsen itsetunnon haasteisiin.

## 5 POHDINTA

Kuuden varhaiskasvatuksen opettajan haastattelemisen puolistrukturoidusti antoi meille paljon arvokasta ja merkittävää tietoa. Painotimme haastateltavien suhteellisen vapaata kerrontaa, jotta vastaukset pohjautuisivat aidosti heidän kokemuksiinsa.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kiintymyksestä ja sen puutteesta opettaja-lapsisuhteessa. Tarkoituksena oli myös selvittää, millaiset tekijät vahvistavat ja haastavat kiintymystä opettaja-lapsisuhteessa opettajien kokemana. Olimme kiinnostuneita lisäksi siitä, mitä seurauksia opettaja-lapsisuhteessa esiintyvällä kiintymyksellä ja sen puutteella on. Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia lapsen kohtaamisen, ammatillisuuden, lapsen haastavan käytöksen, lapsen kokemuksen turvallisuuden sekä kelpaamattomuuden teemojen kautta. Läpikäymme pohdinnassa myös johtopäätöksiä ja tutkimuksemme luotettavuutta, sekä tarkastelemme jatkotutkimusaiheita.

### 5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

#### *Lapsen kohtaaminen ja ammatillisuus kiintymyksen työkaluina*

Opettajat kuvasivat kiintymystä opettaja-lapsisuhteissa lämpönä ja sensitiivisenä vuorovaikutuksena. Opettajan sensitiivisyys oli lapsen kohtaamista, joka koostui tutkimuksessamme erityisesti fyysisestä läheisyydestä, mutta myös yksilöllisestä huomioimisesta päiväkotiarjen keskellä. Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa kasvattajalla on asema, jossa hänen herkkyytensä huomioida lapsen aikaisempia vuorovaikutuskokemuksia on merkityksellistä (Salminen, 2017, s. 132). Kasvattaja voi tietoisesti päättää hyödyntää tietämystään lapsen vuorovaikutuskokemuksista ja siten lähentää heidän välistänsä suhdettaan. Vuorovaikutussuhteen onnistuessa toteutuu yhteys, joka pitää sisällään välittämistä ja emotionaalista läheisyyttä (Reese, 2018, s. 1). Opettaja-lapsisuhteen kiintymys edellytti molemminpuolisesti kokemuksia merkityksellisestä yhdessä vietetystä ajasta.

Ammatillisuus koostui opettajan roolissa pysyttelemisestä ja tietoisesta kiintymyksen rakentamisesta haastavissakin tilanteissa lasten kanssa. Ammatillisuus oli varhaiskasvatuksen opettajien mielestä myös positiivista suhtautumista ja asennoitumista työntekoon, sekä lapsiin. Tutkimuksemme tulokset muokautuvat Rautamiehen ja kumppaneiden (2016, s. 15) tutkimusta, jossa haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien kerronnasta tunnistettu neutraali opettaja-lapsisuhde kuvattiin sekä positiivisena, että ammatillisena. Näin kasvattajat noudattavat Varhaiskasvatussuunnitelmaa (2018, s. 30), jonka mukaan yhteisön jäsenet tulee kohdata ennakkoluulottomasti yhdenvertaisina, riippumatta henkilöön liittyvistä tekijöistä.

Tutkimuksessamme varhaiskasvatuksen opettajat korostivat, että kiintymykselliseen suhteeseen tulisi pyrkiä, eikä yksikään lapsi saisi kokea suhdetta välinpitämättömäksi. Kiintymystä rakennettiin tietoisesti opettaja-lapsisuhteessa, sillä opettajat tiesivät kiintymyksellisen suhteen hyödyistä ja vaikutuksista lapsen kehityksessä. Lapsen tarpeisiin mukautumisen koettiin olevan ammatillisuutta, josta kasvattajan toteuttama tunnetuki toimii esimerkkinä. Tunnetuessa huomioidaan tietoisesti lapsen tarpeita ja vaikutetaan positiivisesti lapsen sosiaalisiin taitoihin, sekä tuetaan lapsen turvallista kiintymyssuhdetta päiväkotikontekstissa (Vlasov ym., 2018, s. 52). Ajattelemme ammattitaidon niin ikään kattavan sisälleen lapsen kohtaamisen sekä ammatillisuuden, sillä kasvattajan ammatillisten tekojen ansiosta lasten kanssa koettuja hetkiä voidaan muuttaa tietoisesti kiintymyksellisiksi.

#### *Lasten haastava käytös kiintymyksen horjuttajana*

Lasten haastava käytös vaikeutti kiintymystä opettaja-lapsisuhteessa eniten. Tutkimuksemme vahvistaa Grayn ja kumppaneiden (1994) tutkimuksen tuloksia, jonka mukaan haastavasti käyttäytyvät lapset työllistivät kasvattajia muita lapsia enemmän ja uupumuksen seurauksena kasvattajat alkoivat liittämään lapseen lopulta negatiivisia mielikuvia (Ahonen, 2015, s. 178 mukaan). Vaikka näiden mielikuvien ja lapsen käytöksestä johtuvan mahdollisen turhautumisen, sekä väsymisen piirteitä kasvattajassa olisikin, eivät ne työnteossa voi näkyä. Kaikki



henkilökohtaiset ajatukset ja mielipiteet siirtyvät syrjään työtä tehdessä. Silloin kasvattajat Varhaiskasvatussuunnitelman (2018, s. 21) mukaisesti edistävät suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, jossa lasta kohdellaan tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti.

Voidaankin pohtia sitä, miten paljon alitajuntaiset ja henkilökohtaiset mielipiteet tiedostamatta kasvattajien käytöksessä näkyvät. Ahosen (2015, s. 58) tutkimuksen mukaan kasvattajien omilla uskomuksilla ja asenteilla on vaikutusta siihen, miten kiintymykselliseksi opettaja-lapsisuhde muodostuu. Tutkimuksesamme haastavasti käyttäytyvistä lapsista puhuttaessa haastateltavat kuitenkin korostivat, ettei lapsen haastava käytös poissulje kiintymystä automaattisesti. Itseasiassa haastateltavien mukaan lapsen haasteissa tukeminen ja niiden päihittäminen yhdessä kasvattajan kanssa koettiin toisinaan lisäävän kiintymystä opettajan ja lapsen välillä. Rusasen (2011, s. 70–71) mukaan erityisesti tukea tarvitsevat lapset kaipaavatkin muita lapsia enemmän myönteistä suhdetta kasvattajaan. Sitoutuneisuus opettaja-lapsisuhteeseen nähdään kiintymystä vahvistavana tekijänä, sillä esimerkiksi haastavien lasten kanssa työskennellessä kasvattajan panostus suhteen toimimiseksi vaikuttaa siihen, kuinka kiintymykselliseksi suhde lapsen kanssa kehittyy. Työn haastavuuden nähtiin korostuvan silloin, kun lapsen käytös oli haasteellista ja kun opettajan, sekä lapsen välinen suhde ei ollut erityisen kiintymyksellinen.

Tutkimuksesamme kiintymyksen puutteen vastaukset jäivät aineiston osalta odotettua vähäisemmäksi. Aiheesta puhuttaessa useimmissa haastateluissa kiintymyksen puutteeseen liittyviä vastauksia kumottiin, sillä haastateltavat halusivat painottaa ammatillisuutta ja neutraalia, tasa-arvoista ajattelua. Tällöin kasvattajan toiminta mukailee hänen ammatillista ja pedagogista rooliaan (Salminen, 2017, s. 131). On mahdollista, että otannassamme haastateltavat vain sattumalta kokivat kiintymyksen puutteen olevan melkein mahdotonta, mutta tulkintamme mukaan aiheesta on myös haastavaa puhua. Kasvattajana saattaa olla lisäksi vaikeaa myöntää itselleen, että kokee kiintymyksen puutetta lasta kohtaan.

*Vuorovaikutuskokemusten merkitys lapsen itsetunnon muodostumisessa*

Opettaja-lapsisuhteessa esiintyvän kiintymyksen seuraukset painoutuivat merkittävästi lapsen kokemaan turvallisuuteen. Tutkimuksessamme korostuivat lapsen turvallisuuden ja luottamuksen tunteet itseään, tulevaisuutta ja muita ihmisiä kohtaan. Bowlbyn (1973) mukaan aikuisen toimintatavat lapsen kanssa muuttuvat lopulta lapsen kokemusmaailman kautta hänen käsitykseen itsestään ja muista aikuisista (Rusanen, 2011, s. 73–74 mukaan). Sroufen (2005) mukaan lapsen tarpeisiin vastaava aikuinen saa lapsen rauhoittumaan ja siten lisää lapsen hyvää oloa, sekä luottamusta. Lopulta tällaiset kokemukset muokkautuvat lapsen itsesäätelyn taidoiksi sekä itseluottamukseksi. (Rusanen, 2011, s. 74 mukaan.) Molemminpuolinen mielihyvä edustaa kasvattajan ja lapsen kokemaa tyytyväisyyttä, joka syntyy tarpeet täyttävästä ja lämpimästä kiintymyksellisestä suhteesta. Tällainen suhde on onnistunut ja tuo kummallekin osapuolelle toimissaan iloa ja merkityksellisyyttä.

Haastateltavien mukaan kiintymyksen puutteen seuraukset liittyivät päinvastoin lapsen kokemaan kelpaamattomuuden tunteeseen. Andy Belden (2007) ja kumppanit ovat tutkineet, että hoivasuhteessa pystytään vaikuttamaan lapsen näkemykseen itsestään (Rusanen, 2011, s. 271 mukaan). Lapselle tulisi tarjota riittävästi rakkautta, hellyyttä ja hoivaa, jotta hän pystyy hyväksymään paremmin niin itsensä kuin muutkin (Kiesiläinen, 1998, s. 50). Olisikin erityisesti lapsen itsetunnon kehityksen kannalta merkittävää, että kasvattajat kiinnittävät huomiota opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja kiintymykselliseen suhteeseen.

Tutkimuksessamme negatiivisella vuorovaikutuksen kierteellä kuvastetaan lapselle kertyneiden negatiivisten seurausten kasaantumista, jolloin lapsi joutuu käsittelemään paljon itseensä liittyviä negatiivisuuden kokemuksia. Lajusen ja Laakson (2020, s. 121) mukaan vanhemman ja lapsen välille syntyvä kielteisen vuorovaikutuksen kehä on seurausta kummankin osapuolen negatiivisesta toiminnasta. Voidaankin ajatella kielteisen vuorovaikutuksen kehän edustavan tutkimuksessamme esiin noussutta negatiivisen vuorovaikutuksen kier-

rettä opettajan ja lapsen välisessä suhteessa. Negatiivisen vuorovaikutuksen kierteen seurauksena lapsen mielikuva itsestään muuttuu epämieluisammaksi ja lopulta itsetunto saattaa vääristyä. Tutkimuksemme vahvistaa Nurmen (1995) väitettä siitä, että kasvattajalla on mahdollisuus vaikuttaa negatiivisen kierteen syntymiseen (Rusanen, 2011, s. 70–71 mukaan). Täten varhaiskasvatuksessa olisi hyödyllistä nähdä kiintymyksellinen opettaja-lapsisuhde työvälineenä tukemaan lapsen turvallisuutta, luottamusta, minäpystyvyyttä ja itsetuntoa.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta siirrettävyyden, uskottavuuden sekä vahvistettavuuden kriteerien näkökulmista. Tutkimuksen siirrettävyyttä vahvistaa tutkimuksen toteuttamisen yksityiskohtainen raportointi, jonka avulla tutkimuksen voisi toteuttaa kuka vain. Tutkimuksen vahvuutena ja siirrettävyyttä tukevana seikkana voidaan pitää myös haastateltavien hajaantuminen ympäri Suomea. Tutkimuksesta saadut tulokset eivät ole peräisin vain tietyltä alueelta, vaan samankaltaisia vastauksia ilmiöömme saatiin kolmelta eri paikkakunnalta. Tutkimuksen siirrettävyyden haasteena taas voidaan pitää pientä tutkimusaineistoa, sillä informantteja tutkimuksessamme oli kuusi. Tutkimuksemme luotettavuutta kuitenkin vahvistaa haastateltavien useiden vuosien työkokemus. Työssä kertynyt kokemus loi pohjaa kiintymyksen ja sen puutteen tarkastelulle, eivätkä vastaukset jääneet sen osalta puutteellisiksi. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä ei ole tilastollinen yleistettävyys, vaan aineistosta tehtävien tulkintojen syvyys ja kestävyys (Eskola & Suoranta, 2008, s. 67).

Tutkimuksemme uskottavuutta ja samalla luotettavuutta vahvistaa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen koko tutkimuksen halki. Hyvään tieteellisen käytäntöön kuuluu muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimusprosessin aikana. Myös asianmukainen viittaaminen toisiin tutkijoihin sisältyy hyvään tieteelliseen käytäntöön. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021.) Tutkimuksessamme pyrimme totuudellisuuteen sekä noudatamme rehellisyyttä

jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 132) mukaan tutkimuksen uskottavuus kulkee rinta rinnan tutkijan eettisten ratkaisujen kanssa.

Vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat tukea muilta tutkimuksilta, joita vastaavasta ilmiöstä on tehty (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 139). Aiempia tutkimuksia aiheestamme ei ole juurikaan varhaiskasvatuksen kontekstissa tehty, joten tutkimuksemme avaa tärkeitä näkökulmia kiintymyksestä koko varhaiskasvatuksen alalle. Löysimme yhden kandidaatin tutkielman vuodelta 2021, jossa tutkittiin kiintymystä pedagogisessa suhteessa (Härmä & Sutinen, 2021). Pystyimme omalla tutkimuksellamme vahvistamaan joitakin kyseisessä tutkimuksessa esiin nousseita tuloksia, mutta saimme tuotettua myös uutta tietoa erityisesti kiintymyksen puutteen näkökulmasta.

Tutkimuksemme oli laadullinen, sillä halusimme painottaa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia. Vastauksissa korostui kerronnallisuus, jonka avulla saimme merkittävää tietoa. Myös tutkittavien suhteellisen pieni määrä sopi paremmin laadulliseen tutkimukseen. Valitsimme aineiston analyysitavaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, sillä aineiston haluttiin kuvaavan tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi tarkoituksena oli saada sanallinen, ymmärrettävä kuvaus ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91.)

Haastatteluiden yhteydessä emme määritelleet kiintymystä haastateltaville erikseen. Jokainen haastateltava vastasi haastattelukysymyksiin sen pohjalta, miten he kokivat tai määrittelivät kiintymyksen. Haastatteluissa tämä vahvasti kokemuksellisuutta ja vapaata kerrontaa, sillä haastateltavat eivät muokanneet vastauksiaan kiintymyksen määritelmän vuoksi. Vastauksissa toistuivat tietyt teemat, joten sen pohjalta voitiin päätellä, että kiintymys edusti haastateltaville laajalti samaa asiaa. Haastatteluista saatujen vastausten perusteella kiintymyksen määrittelemättömyys ei vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Haastattelujen jälkeen huomasimme, että kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät haastattelukysymykset eivät antaneet haluttuja vastauksia. Tämän vuoksi jouduimme tarkentamaan kolmatta tutkimuskysymystämme siten, että haastattelussa saadut vastaukset lopulta vastasivat kysymykseen.

Erityisesti tutkimuksen tuloksia ja pohdintaa tarkasteltaessa on otettava huomioon tutkijoiden henkilökohtainen tulkinta. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) sanoin: ”Kyse on aina tutkijan aktiivisesta toiminnasta aineiston tulkitsemisessä. Se, millaiseen tulkintaan päädytään, riippuu aineistosta, mutta ennen kaikkea tutkijasta.” Tutkijoina pyrimmekin tekemään vastauksien pohjalta mahdollisimman loogisia päätelmiä ilman merkittäviä henkilökohtaisia näkemyksiä.

Tämä tutkimus tarjoaa kiintymyksen ja sen puutteen tarkasteluun näkemystä laajentavaa tietoa erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstista. Jatkotutkimuksia kiintymyksestä varhaiskasvatuksessa olisi hyödyllistä tehdä, sillä aikaisempia tutkimuksia aiheen tärkeyteen verraten löytyy vain vähän. Jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia myös kiintymyksen erilaisia laadun tasoja ja sitä, kuinka paljon mitään tasoa ilmenee opettaja-lapsisuhteissa varhaiskasvatuksessa. Kiintymys myös laajemmin tutkittavana aiheena kasvatustieteissä toisi tärkeää tietoa opettaja-lapsisuhteista. Erityisesti tietoa kiintymyksen puutteesta opettaja-lapsisuhteissa olisi merkityksellistä syventää ja tutkia lisää.

Kasvattajien ymmärrys kiintymyksellisen opettaja-lapsisuhteiden hyödyistä johtaa siihen, että niitä hyödynnetään jatkossa tietoisesti enemmän. Tällöin kiintymyksellisistä opettaja-lapsisuhteista tulee merkittävä tekijä lasten kehityksen, kuten esimerkiksi lasten itsetunnon tai käyttäytymisen haasteiden tukemisessa.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergin, C. A & Bergin, D. A. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141–170.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2. Separation: Anxiety and Anger*. The Hogard press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol 3. Loss: Sadness and Depression*. Basic Books.
- Colby, P. (2009). *A Short Introduction to Attachment and Attachment Disorder*. Jessica Kingsley Publishers.
- Curby, T.W., Rimm-Kaufmann, S.E. & Ponitz, C.C. (2009). Teacher-child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8.painos). Vastapaino.
- Hautamäki, A. (2012). Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen (1.–2. painos). Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (1.–2. painos, s. 29–69). Sanoma Pro Oy.
- Hautamäki, A. (2003). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle (1.–3. painos). Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland. *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (1.–3. painos, s. 13–66). WSOY.
- Hyypä, H., Kiviniemi, L., Kukkola, J., Latomaa, T., & Sandelin, P. (2015). *Kokeemuksen tutkimuksen ulottuvuudet*. ePooki: Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut.  
<http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201503252008>

- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(1), 54–63.
- Härmä, E. & Sutinen, M. (2021). "Se on semmoinen liima, joka meitä yhdistää siinä työssä": Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia pedagogisessa suhteessa ilmenevästä kiintymyksestä [Kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu: Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Arator.
- Lajunen, K. & Laakso, M-L. (2020). Ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 120–147). Niilo Mäki Instituutti.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* (s.163–194). Dialogia Oy.
- Männikkö, K. (1997). *Kiintymystä lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 337.
- Noddings, N. (1984). *Caring, A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College press, Columbia University.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. (2013). Vuorovaikutuksen laadun merkitys esiopetuksessa. Teoksessa S. Eskelä-Haapanen (toim.), *Kielikukko* (s. 3–8). Kopijyvä.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.painos). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Pearce, C. (2010). An integration of theory, science and reflective clinical practice in the care and management of attachment-disordered children: A Triple-A approach. *Educational & Child Psychology, 27*(3), 73.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* (s.115–162). Dialogia Oy.
- Punamäki, R-L. (2003). Kiintymyssuhteen ja traumaattisten kokemusten välinen yhteys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (1.-3. painos, s. 174–197). WSOY.
- Punamäki, R-L. (2012). Vanhemmuuteen siirtyminen: raskausajan ja ensimmäisen vuoden kiintymyssuhteet. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen* (1.-2. painos, s. 95–114). Sanoma Pro Oy.
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L. & Brophy, K. (2013). Tensions Between the Personal and the Professional in Close Teacher-Child Relationships. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(1), 111–126.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2012.738287>
- Rautamies, E., Poikonen, P-L., Vähäsantanen, K. & Laakso, M-L. (2016). Teacher-child relationships narrated by parents of children with difficulties in self-regulation. *Early Child Development and Care, 186*(11), 1846–1858. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1135429>
- Reese, C. (2018). *Attachment : 60 trauma-informed assessment and treatment interventions across the lifespan*. PESI publishing.
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship : A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Taylor & Francis Group.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Oy Finn Lectura Ab.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in reasearch on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development, 14*(3), 212–231.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>



- Salminen, J. (2014). *The Teacher as a Source of Educational Support: Exploring Teacher-Child Interactions and Teachers' Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5982-1>
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lapsen kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 131-141). Vastapaino.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2003). Johdanto: Ihminen tarvitsee toisen läheisyyttä ja turvaa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (1.-3. painos, s. 7-11). WSOY.
- Tietoarkisto. (2022). *Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot*. Haettu 30.03.2022 osoitteesta <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK, 2013. Haettu 30.3.2022 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Uitto, M. (2011). *Storied relationship; Student recall their teachers* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296307>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2§: *Varhaiskasvatuksen määritelmä*. Viitattu 27.3.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2020). Pattern of teacher-child relationships quality: Young children's perspectives. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 498-521.
- Verschuere, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and human development*, 14(3), 205-211.
- Verschuere, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. Teoksessa G.

Bosmans & K. A. Kerns (toim.), Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 77-91.

<https://doi.org/10.1002/cad.20097>

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 151–213). Gummerrus.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ... & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. (julkaisut 24:2018). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 30.3.2022 osoitteesta [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI\\_Perusteet-ja-suositukset\\_web.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf).

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Olemme kiinnostuneet tutkimaan kiintymystä tai sen puutetta opettaja-lapsi-suhteessa. Mitä sinä ajattelet, voiko opettaja tuntea kiintymystä päiväkotiryhmän lapseen?
2. Kuvailisitko vielä millaisina kokemuksena, tunteina ja käyttäytymisenä kiintymys opettaja-lapsi-suhteessa voi näyttäytyä?
3. Oletko sinä kokenut kiintymyksellisiä tunteita opettaja-lapsi-suhteessa? Kertoisitko muutamasta tällaisesta tilanteesta?
4. Mitä ajattelet sellaisesta opettaja-lapsi-suhteesta, jossa ei esiinny kiintymystä?
5. Kerro kokemuksistasi opettaja-lapsi-suhteesta, joissa ei esiinny kiintymystä.

Tämä voi olla oma kokemuksesi tai havaintosi lapsiryhmässä myös toisen opettajan ja lapsen välisestä suhteesta. Kertoisitko tällaisesta tilanteesta vielä esimerkin tuomatta kuitenkaan toimijoiden henkilötietoja esille?

6. Millaiset tekijät mielestäsi vahvistavat kiintymystä opettaja-lapsi-suhteessa?
7. Millaiset tekijät haastavat kiintymystä opettaja-lapsi-suhteessa?
8. Mitä kiintymys opettajan ja lapsen välisessä suhteessa saa tai voi saada mielestäsi aikaan?
9. Mitä kiintymyksen puute opettajan ja lapsen välisessä suhteessa saa tai voi saada mielestäsi aikaan?