

# **Lastentarhanopettajien näkemyksiä seuraamuksista päiväkodeissa**

Susanna Hiltunen

Opinnäytetyö  
Huhtikuu 2017  
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosionomi (AMK)

Tekijä(t) Hiltunen, Susanna	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä 3.4.2017
	Sivumäärä 65	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Lastentarhanopettajien näkemyksiä seuraamuksista päiväkodeissa		
Tutkinto-ohjelma Sosionomi (AMK)		
Työn ohjaaja(t) Timo Hintikka		
Toimeksiantaja(t) -		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyössä tarkasteltiin lastentarhanopettajien näkemyksiä päiväkodeissa käytettäviiin seuraamuksiin. Tutkimuksen tärkeimpänä tutkimuskysymyksenä on se, minkälaisilla seuraamuksilla lastentarhanopettajat näkevät kasvattavansa lapsia kohti kasvatustavoitetaan. Tutkimuskysymystä tarkastellaan kolmen teeman kautta, jotka ovat Lastentarhanopettajan näkemykset itsestä varhaiskasvattajana, Lapsen oppiminen ja haastava käytös sekä Seuraamukset päiväkodeissa.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Haastattelut toteutettiin viidelle jyväskyläläiselle lastentarhanopettajalle keväällä 2016. Aineiston analyysi on toteutettu teemoittelemalla.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että haastateltujen lastentarhanopettajien kasvatus perustuu osin konstruktivistisiin, osin behavioristisiin oppimiskäsityksiin. Kasvatuksen tavoitteet ovat sosialisointia, empatian ja muiden yhteistyötaitojen opettamisessa. Haastateltavat pitävät omaa kasvatustyyliään auktoritatiivisena, ja myös seuraamuksiin liittyvät näkemykset ovat pääosin auktoritatiivisia. Haastateltavat näkevät haastavan käytöksen taustalla sen, ettei lapsella ole riittävästi taitoja oikein toimimiseen. Käsitykset seuraamuksista ovat kuitenkin osin ristiriidassa tämän näkemyksen kanssa.</p>		
<p>Avainsanat (<a href="#">asiasanat</a>) varhaiskasvatus, seuraamukset, kasvatustavoitteet, oppimiskäsitys, kasvatustyyli, sosio-emotionaalinen kehitys, haastava käytös</p>		
Muut tiedot		

Author(s) Hiltunen, Susanna	Type of publication Bachelor's thesis	Date 3.4.2017 Language of publication: Finnish
	Number of pages 65	Permission for web publication: x
Title of publication Early childhood education teachers' views on disciplinary actions in kindergartens		
Degree programme Social services		
Supervisor(s) Hintikka, Timo		
Assigned by		
Description  <p>The thesis examined the views and experiences of early childhood education teachers related to disciplinary actions in kindergartens. The most important research question was about the types of disciplinary actions that early childhood education teachers considered suitable for rearing children towards their educational objectives. The research question was examined against three themes that were "Early childhood education teachers' views of themselves as pedagogues", "Children's learning and challenging behaviour" and "Disciplinary actions in kindergartens".</p> <p>The research approach was qualitative and the research method was a theme interview. The data for this study was collected in the spring of 2016 by interviewing five early childhood education teachers working in Jyväskylä. The data was analysed by using thematic categorization.</p> <p>The results showed that the views of these early childhood education teachers were based on partly behaviouristic and partly constructivist approaches to learning. Their educational objectives leaned towards socialization, teaching empathy and other co-operation skills. The teachers considered themselves authoritative pedagogues, and their views towards disciplinary actions were mostly authoritative as well. According to the interviewees, the reason behind children's challenging behaviour was the lack of skills needed to act in a proper manner. However, some of the views towards disciplinary actions were inconsistent with this point of view.</p>		
Keywords/tags ( <a href="#">subjects</a> ) early childhood education, disciplinary actions, educational objectives, approaches to learning, parenting styles, socioemotional development, challenging behavior		
Miscellaneous		

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Lastentarhanopettaja lapsen kasvattajana .....</b>	<b>4</b>
2.1	Kasvatus.....	4
2.2	Kasvatuksen päämäärät .....	5
2.3	Kasvatustyylit.....	6
2.4	Kasvattajan oppimiskäsitykset .....	10
2.4.1	Oppiminen behavioristisesta näkökulmasta .....	11
2.4.2	Humanistinen oppimiskäsitys.....	12
2.4.3	Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	14
<b>3</b>	<b>Lapsen sosioemotionaalinen kehitys .....</b>	<b>17</b>
3.1	Sosioemotionaalinen kehitys .....	17
3.1.1	Temperamentti.....	18
3.1.2	Itsesäätelytaidot .....	20
3.2	Haastava käytös.....	22
<b>4</b>	<b>Seuraamukset .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>31</b>
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	31
5.2	Tutkimusmenetelmä .....	32
5.3	Aineiston keruu .....	34
5.4	Tutkimusaineiston analysointi.....	37
5.5	Tutkimuksen eettisyys ja subjektiivisuus .....	38
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset.....</b>	<b>40</b>
6.1	Kasvattajana toimiminen.....	40
6.2	Lapsen oppiminen ja haastava käytös.....	43
6.3	Seuraamukset päiväkodeissa .....	48
<b>7</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>53</b>
7.1	Tulosten tarkastelu.....	53

7.2 Opinnäytetyön toteutuksen arviointi.....	56
<b>Lähteet .....</b>	<b>59</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>64</b>
Liite 1. Haastattelurunko .....	64
Liite 2. Saatekirje päiväkotien johtajille.....	65

### **Kuviot**

Kuvio 1. Kasvatuspäämäärien kolme ulottuvuutta (Hirsjärvi 2001b, 71.) .....	5
Kuvio 2. Maslow'n tarvehierarkia (Mukaillen Hujala ym. 1998, 37.).....	13
Kuvio 3. Positiivisen vuorovaikutuksen kehä (Repo 2013, 147.) .....	27

### **Taulukot**

Taulukko 1. Kasvatustyyli (Mukaillen Koivunen 2009, 120; Hellström 2010, 129.) .....	6
--	---

# 1 Johdanto

Lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, vertaisryhmässä toimimisen, eettisesti vastuullisen ja kestävä toiminnan opettaminen ja muiden ihmisten kunnioittaminen sekä yhteiskuntaan osallistumisen mahdollistaminen ovat Varhaiskasvatuslakiin kirjattuja kasvatuksen tavoitteita (L 36/1973, 2§). Tämänkaltaisen sosiaalisen toiminnan perustana toimivat yhdessä sovitut säännöt ja niiden noudattaminen. Sääntöjen noudattaminen ja niistä kiinni pitäminen ovat merkityksellisiä päiväkotiryhmässä. (Vienola 2011, 172.) Seuraamukset ovat eräänlaisia keinoja opettaa lasta pitämään kiinni näistä yhteisistä säännöistä.

Muutamien viime vuosien aikana on julkaistu monien psykologien ajatuksia liittyen jäähyn käyttöön. Näkemysten mukaan jäähly on todettu tehottomaksi tai jopa haitalliseksi lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta (mm. Forsberg 2014; Siegel & Bryson 2014; Kirves & Sajaniemi 2011). Artikkeleiden pohjalta käydyn keskustelun tuloksena syntyi ajatus lastentarhanopettajien näkemysten tutkimisesta. Tämä julkisuudessa käyty keskustelu on kantautunut varhaiskasvatuksen työkentälle, mikä näkyy myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tutkimuksen aihe laajeni ajan myötä koskemaan myös muita haastavissa kasvatustilanteissa käytettäviä keinoja. Tässä opinnäytetyössä tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen haastavissa kasvatustilanteissa käytetyt kasvatukseen keino, joita Kanninen ja Sigfrids (2012, 192) kutsuvat seuraamuksiksi. Tutkimusta varten haastateltiin lastentarhanopettajia, joiden näkemykset ja kokemukset seuraamuksista antavat tietoa siitä, minkälaisia näkemyksiä päiväkodin arki tuo näihin haastaviin tilanteisiin ja toimintaan niissä.

Tulokset osoittavat, että lastentarhanopettajien tärkeimpinä kasvatusta ohjaavina kasvatustavoitteina ovat sosialisointiin tähtäävät arvot. Seuraamuksiin liittyvät näkemykset syntyvätkin näiden arvojen pohjalta. Seuraamusten tavoitteena haastateltavat pitävät lapsen opettamista ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan sekä toimimaan empaattisesti ja yhteistyökykyisesti.

## 2 Lastentarhanopettaja lapsen kasvattajana

### 2.1 Kasvatus

Vaikka kasvatus on kaikille tuttu ilmiö, sen määrittely on ongelmallista. Kasvatuksen määritelmä riippuu siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta sitä tarkastellaan, sekä siitä, puhutaanko kasvatuksesta prosessina vai tuotoksena. (Hirsjärvi 2001a, 32.) Hellström erottaa toisistaan kasvatuksen ja kasvattamisen käsitteet. Hänen mukaansa kasvatus on kasvattamista laajempi käsite, sillä joidenkin määritelmien mukaan se sisältää myös *kasvun*. Kasvattaminen on kasvattajan osallistumista *kasvatukseen*, jonka *kasvu* mahdollistaa. (Hellström 2010, 64.)

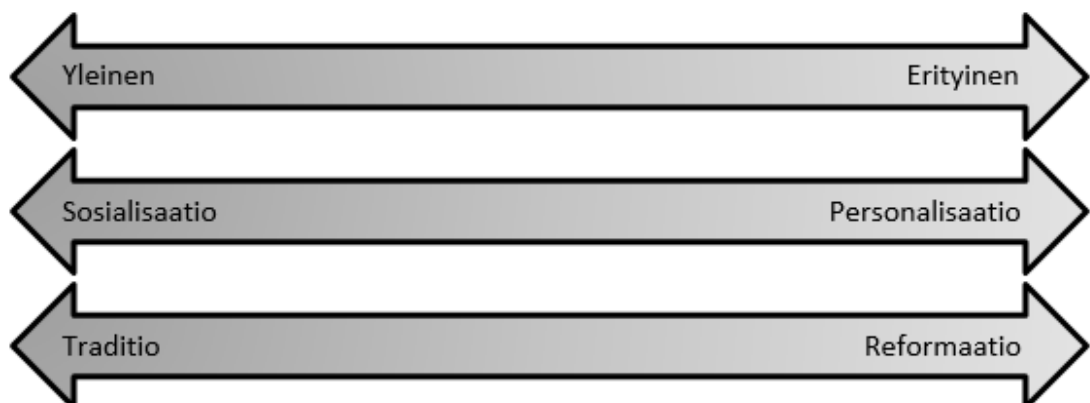
Hirsjärven mukaan filosofisen antropologian näkökulmasta kasvatuksen tehtävänä on ohjata ihmistä kohti ihmisyyden ihannetta, kasvamaan ”täyteen ihmisyyteensä”. Kasvatussosiologia taas tarkastelee yhteiskunnan ja kasvatuksen välistä suhdetta. (Hirsjärvi 2001a, 33.) Sosiologian tarkastelun kohteena eivät ole yksilöt, vaan se sosiaalinen ympäristö, jossa ihminen kasvaa. Kasvatus nähdään ympäröivässä kulttuurissa arvokkaan tiedon siirtämisenä sekä epäsosiaalisten taipumusten tukahduttamisena. (Hellström 2010, 77.) Kasvatus muuttuu yhteiskunnan muutosten mukana. Tavoitteena on ohjata ihminen tulemaan toimeen siinä yhteisössä, johon hän on syntynyt tai jossa hän elää. Tätä kutsutaan *sosiaalistumiseksi*. Kasvatuksen prosessia kutsutaan nimellä *sosialisaatio*. (Hirsjärvi 2001a, 33.)

Kasvatuspsykologian näkökulmasta kasvatus on käytännöllistä toimintaa, joka sisältää tekoja, havaintoja, ajattelua, kuvittelua ja niin edelleen. Kasvatus on toisaalta hyvin laaja-alaista, toisaalta se voidaan nähdä myös yksittäisinä episodeina tai tapahtumina. Kasvatus on kahden ihmisen, kasvattajan ja kasvatettavan, välistä vuorovaikutusta – kasvattaja vaikuttaa kasvatettavaan ja toisinpäin. Kasvatuksessa sekä kasvattaja että kasvatettava ovat subjekteja, eli he asettavat tavoitteita ja suuntaavat toimintaansa. (Hirsjärvi 2001a, 34-35.)

## 2.2 Kasvatuksen päämäärät

Hellströmin (2010, 103) mukaan kasvatukseen liittyvät tavoitteet tekevät toiminnasta kasvatusta. Kasvatustavoitteet vastaavat kysymykseen ”mihin kasvatuksella pyritään?”. Kokonaistavoitteesta käytetään nimeä kasvatuspäämäärä. (Kasvatustieteen käsitteistö 1990, 75.) Kasvatukselle ei voida määrittää yhtä universaalista päämäärää, vaan se riippuu aina siitä, millainen ihmisihanne yhteisöllä tai kasvattajalla on. Yleisellä tasolla kasvatuspäämäärä voidaan määrittellä inhimillisen kasvun edistämiseksi. (Hellström 2010, 103.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi määritellään lasten tietoinen ohjaaminen kohti ajattelutapaa, jonka avulla he oppivat tunnistamaan oman toimintansa vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöönsä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21.)

Kasvattajan kasvatuspäämääriä voidaan tarkastella kolmen ulottuvuuden, *dimension*, valossa: Yleinen – Erityinen, Sosialisatio – Personalisaatio sekä Traditio – Reformaatio. Päämäärä asettuu aina jollekin kohden dimensiota. Ensimmäinen dimensio määrittää sitä, halutaanko ihminen kasvattaa muiden kanssa samanlaiseksi vai muista eroavaksi. Toinen asettaa painopisteen yhteisöön kasvamisen ja persoonallisuuden kasvattamisen välille. Kolmantena kasvatuspäämäärä voi painottua joko kulttuurin säilyttämiseen tai sen uudistamiseen. Hirsjärven mukaan hyvällä kasvattajalla on ainakin jonkinasteinen käsitys omista kasvatuspäämääristään. (Hirsjärvi 2001b, 71.)



Kuvio 1. Kasvatuspäämäärien kolme ulottuvuutta (Hirsjärvi 2001b, 71.)



Kasvatuspäämääriin liittyy olennaisena osana myös kasvattajan *ihmiskäsitys*. Yksinkertaisimmillaan se vastaa kysymykseen siitä, mitä ihminen on perusominaisuuksiltaan. Jokaisella eri yksilöllä on oma ihmiskäsityksensä ja se vaikuttaa heidän toimintaansa. (Kasvatustieteen käsitteistö 1990, 62.) Kasvattaja voi olla tietoinen omasta ihmiskäsityksestään, mutta sen vaikutus voi olla myös osittain tiedostamatonta. Ihmiskäsityksen muodostuminen on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat esimerkiksi kasvattajan omat lapsuuden- ja aikuisuudenkokemukset. Onkin tärkeää, että kasvattaja tiedostaa omaan ihmiskäsitykseensä vaikuttavat tekijät, jotta hän voi kehittää sitä. (Koivunen 2009, 138.)

Hirsjärvi (2001a, 33) toteaa kasvatuksen tavoitteen olevan ihmisen ohjaaminen *ihmissyyden ihannetta* kohti. Siitä, mitä tällä tarkoitetaan, ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sen sisältö vaihtelee ajankohdasta ja paikasta riippuen (Hellström 2010, 103). Vaikka sen tiedetään olevan tavoittamattomissa, se määrittää kasvatuksen tavoitteita eli *kasvatusihannetta*. (Hirsjärvi 2001b, 67; Hellström 2010, 103.) Kasvatusihanne pitää sisällään hyvinä pidetyt valmiudet, hyveet sekä eettisinä pidetyt luonteenpiirteet. Nämä tavoitellut piirteet ja valmiudet ovat kulttuurisidonnaisia, esimerkiksi 2000-luvun ihanteena voidaan pitää toimintakykyistä, kriittistä ja yrittävää yksilöä. (Hellström 2010, 103-104.)

### 2.3 Kasvatustyyli

Erilaisia tapoja kasvattaa kutsutaan käsitteellä **kasvatustyyli** (Hellström 2010, 129). Koivunen (2009, 119) esittelee kasvatustyylien määritelmät, jotka ovat sovellettavissa myös päivähoitossa tapahtuvaan kasvatukseen. Nämä kasvatustyyliä ovat salliva, auktoritatiivinen, laiminlyövä sekä autoritaarinen kasvatustyyli (mts. 119). Hellström luokittelee kasvatustyyliä kahden kasvatuksen kannalta oleellisen ominaisuuden, välittämisen ja kontrollin mukaan. Näiden pohjalta syntyy kasvatustyylien nelikenttä. (Hellström 2010, 129.)

Taulukko 1. Kasvatustyyliä (Mukaiilla Koivunen 2009, 120; Hellström 2010, 129.)

	<b>Rakkaus</b>	<b>Ei rakkautta</b>
<b>Rajat</b>	Auktoritatiivinen kasvatusta	Autoritaarinen kasvatusta
<b>Ei rajoja</b>	Salliva kasvatusta	Laiminlyövä kasvatusta

**Auktoritatiivinen kasvatustyyli** on Tahkokallion mukaan aikuisen auktoriteettiin perustuvaa kasvatusta, jossa kasvattaja osoittaa lasta kohtaan lämpöä, ymmärrystä ja rakkautta. Hän osaa kuitenkin asettaa lapselle myös käyttäytymissääntöjä sekä pitää niistä kiinni. (Tahkokallio 2003, 217.) Koivunen kuvailee auktoritatiivista kasvatustyyliä lapsilähtöiseksi kasvatukseksi, joka luo aikuisen ja lapsen välille hyvän suhteen ja jossa aikuinen huolehtii lapsesta. Kasvattaja tukee lapsen tunne-elämän kehittymistä, asettaa lapselle turvallisuutta luovat rajat sekä valvoo lapsen toimintaa riittävällä tavalla. Aikuinen on myös kiinnostunut lapsesta ja hänen toiminnastaan. (Koivunen 2009, 120.)

Auktoritatiivisessa kasvatustyyliässä lapselle asetetut rajoitukset ja vaatimukset ovat lapsen kehitystason mukaisia. Aikuinen kykenee perustelemaan omaa toimintaansa lapselle ja myös tarvittaessa myöntämään erehdyksensä. Hellström (2010, 24) kirjoittaa, että ristiriitatilanteissa auktoritatiivisen kasvattajan tavoitteena on löytää vaihtoehtojen joukosta ne ratkaisut, jotka kaikki tilanteen osapuolet voivat hyväksyä. Lapsen mielipiteitä kuunnellaan ja ne otetaan huomioon päätöstä tehdessä mahdollisuuksien mukaan. Vastuu päätöksistä on kuitenkin kasvattajalla, ei lapsella. (Hellström 2010, 24; Kasvatus ja kasvatustietoisuus n.d.)

**Autoritaarisessa kasvatustyyliässä** kasvattajan toimintaa ohjaa tiukka kontrolli. Lapselle asetetaan hyvin tiukat rajat ja lapsen kaikkea toimintaa pyritään kontrolloimaan. (Koivunen 2009, 121.) Tahkokallio (2003, 217) kutsuu tällaista kasvatusta kommentelevaksi kasvatukseksi, jossa tunnekylmä aikuinen pitää tiukasti säännöistä kiinni ja edellyttää lapsen noudattavan niitä. Koivusen mukaan kasvattaja on kiinnostunut lapsen kehityksestä, mutta sääntöjen tarkoituksena on rajoittaa lapsen tekemistä, ei luoda turvaa. Kasvattaja saattaa myös syyllistää ja manipuloida lasta ja kohdistaa häneen liiallisia odotuksia itsenäisyydestä. (Koivunen 2009, 121.)

Autoritaarinen kasvatus on kasvattajakeskeinen kasvatustyyli, jossa aikuinen tekee kasvatuspäätökset oman harkintansa mukaan. Kasvattaja ei perustele toimintatapojaan eikä anna lapselle mahdollisuutta neuvotteluun. Lapsi ei koe tulleensa kuulluksi

eikä rakastetuksi. Lapsen tottelevaisuus syntyy vahvasta kontrollista, ei niinkään kunnioituksesta aikuisen auktoriteettia kohtaan. (Hellström 2010, 28.)

**Sallivan kasvatustyylin** kasvattaja osoittaa lasta kohtaan lämpöä, mutta ei joko osaa tai koe tarpeelliseksi asettaa lapselle rajoja selkeästi ja johdonmukaisesti (Koivunen 2009, 120). Tahkokallo (2003, 217) toteaa sallivan kasvattajan lempeyden estävän häntä vaatimasta lapselta sääntöjen noudattamista. MLL:n vanhempainnetin artikkeleissa tällaista kasvatusta kutsutaan myös hemmottelevaksi kasvatustyyliksi (Kasvatus ja kasvatustietoisuus n.d.).

Hellströmin mukaan sallivan kasvatustyylin aikuinen pyrkii tekemään lapsen elämästä mahdollisimman mukavaa tyydyttämällä hänen pienimmätkin toiveensa ja oikkunsa. Lapselle ei esitetä vaatimuksia eikä hänen käytöstään kontrolloida. (Hellström 2010, 38.) Sallivan kasvatuksen perusteena on usein välittäminen ja lapsen valintojen arvostaminen. Se asettaa kuitenkin lapselle vastuun omaan elämäänsä liittyvistä päätöksistä sekä päätöstensä seurauksista ilman niiden arviointiin tarvittavia taitoja. (Kasvatus ja kasvatustietoisuus n.d.). Tutkimusten mukaan salliva kasvatustyyli lisää lapsen impulsiivisuutta ja kypsymättömyyttä. (Hellström 2010, 38.)

**Laiminlyövässä kasvatustyyliässä** lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta puuttuu lämpö. Kasvattaja ei osoita iloa ja rakkautta lasta kohtaan eikä huolehdi lapsen perustarpeista. (Kasvatus ja kasvatustyyli n.d.) Laiminlyövä kasvatuksen piirteitä ovat rajojen ja sääntöjen puuttuminen sekä välinpitämätön suhtautuminen lapseen ja kasvattajan tehtäviin (Koivunen 2009, 121).

Hellströmin (2010, 172) mukaan laiminlyövä kasvatuksentyylin kasvattaja ei ole sitoutunut kasvatukseen, mikä voi johtua monesta syystä. Usein taustalla on kasvattajan omat ongelmat, jotka vievät kaikki hänen voimavaransa. Esimerkiksi mielenterveyden ongelmat voivat aiheuttaa laiminlyövä suhtautumista kasvatukseen. Tällöin kasvattaja on epäjohdonmukainen, arvaamaton ja jopa pelottava lapsen silmissä. (Hellström 2010, 172; Kasvatus ja kasvatustyyli n.d.) Koivusen (2009, 121) mukaan laiminlyövä kasvatus vaikuttaa usein lapsen itseluottamukseen ja sopeutuvuuteen kielteisesti.

Kasvatustyylien vaikutuksia lasten käytökseen ja hyvinvointiin on tutkittu niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Suomessa aihetta on tutkinut muun muassa Pulkkanen (2001). Tutkimuksen aiheena on vanhempien eri kasvatustyylien vaikutukset lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen. Ulkomaisia tutkimuksia aiheesta ovat tehneet esimerkiksi Altay ja Güre (2012) sekä Walker (2008).

Pulkkasen pro gradu –tutkielmassa ”Vanhempien kasvatustyylin ja suoritusstrategioiden yhteys lapsuudenajan ongelmakäyttäytymiseen ja tehottomiin suoritusstrategioihin sekä lasten tehottomien suoritusstrategioiden yhteys lapsuudenajan ongelmakäyttäytymiseen” (2001) on tutkittu muiden asioiden ohella äitien sekä isien suoritusstrategioiden ja kasvatustyylin vaikutusta lapsen tehottomiin suoritusstrategioihin ja ongelmakäyttäytymiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että äitien korkea rankaisuus ja lämpimyyden puute sekä isien korkea rankaisuus ovat yhteydessä poikien ulospäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen. Isien kokema stressi kasvatuksessa ja äitien lämpimyyden puute on taas vaikuttanut tyttöjen ulospäinsuuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen. (Pulkkanen 2001, 43-44.)

Altayn ja Güren (2012) tutkimuksessa viitataan myös aiempiin tutkimuksiin kasvatustyylien ja lasten käytöksen välillä. Useissa tutkimuksissa on Altayn ja Güren (2015, 2713) mukaan todennettu, että lapsilla, jotka ovat esikouluikäisinä saaneet auktoritaativisen kasvatuksen, on korkeampi sosiaalinen kompetenssi, kun taas autoritäärinen kasvatusta ennustaa lapsen vihamielistä käyttäytymistä. Itse tutkimuksessa tarkoituksena oli muun muassa tutkia äitien kasvatustyylin vaikutusta lasten prososiaaliseen käytökseen ja lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tulokset osoittavat, että auktoritaativisen kasvatuksen saaneet lapset saivat sallivan kasvatuksen saaneita lapsia korkeammat pisteet sosiaalisen kompetenssin ja prososiaalisen käytöksen osalta. (Altay & Güre, 2012, 2714.)

Sekä Pulkkasen (2001) että Altayn ja Güren (2012) tutkimuksessa kohteena olivat vanhempien kasvatustyyli ja niiden vaikutukset. Walker (2008) taas tutki samasta kasvatustyylien jaon näkökulmasta matematiikanopettajien kasvatustyyliä ja niiden

yhteyksiä oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin sekä oppimistuloksiin. Tutkimuksessa korkein sosiaalinen kompetenssi ja parhaat oppimisen tulokset olivat niillä oppilailla, joiden opettajan kasvatustyyli oli auktoritatiivinen. Autoritääriin kasvatukseen oli yhteydessä sitoutumattomuuteen sekä oppilaiden rajoittuneisiin uskomuksiin omista kyvyistä. Sallivan kasvatukseen yhteydessä oppilaiden oppimissaavutukset olivat pienimmät. (Walker 2008, 236.)

## **2.4 Kasvattajan oppimiskäsitykset**

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä oletuksia, joita yksilöllä on oppimisprosessista (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 28). Hellström (2008, 274) toteaa opettajan omiin oppimiskäsityksiin liittyvän pohdinnan olevan tarpeellista, sillä oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, millaista opetusta hän tarjoaa. Tutkimuksessa onkin keskeistä selvittää myös haastateltujen lastentarhanopettajien omia oppimiskäsityksiä, sillä ne ohjaavat varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa vaikuttamalla siihen, miten kasvattaja työskentelee (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 7). Hujalan ja muiden (1998, 27) mukaan tutkimuksissa on todettu kasvattajien julkilausuttujen oppimiskäsitysten olevan usein ristiriidassa suhteessa heidän toimintaansa. Perinteisesti käyttäytymistä on pyritty ohjaamaan behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta palkitsemisen ja rangaistusten avulla. Revon mielestä olisi kuitenkin tärkeää, että myös käyttäytymiseen liittyvä opetus ja ohjaus pohjautuisivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. (Repo 2013, 25.)

Oppimiskäsitysten luokittelu on lähdemateriaaleissa kirjavaa. Vaikka perinteisesti oppimiskäsitykset on tieteellisessä keskustelussa jaettu kognitiivisiin ja behavioristisiin näkökulmiin, pitävät Hujala ja muut tätä jaottelua varhaiskasvatuksen kannalta riittämättömänä. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan painotuksina on löydettävissä ainakin behavioristinen, humanistinen ja konstruktivistinen näkökulma oppimiseen. (Hujala ym. 1998, 31.) Tässä tutkimuksessa on käytetty mainittua kolmijakoa, sillä se on havaittu varhaiskasvatuksen näkökulmasta selkeimmäksi.

### 2.4.1 Oppiminen behavioristisesta näkökulmasta

Behaviorismi on 1900-luvun alkupuolella vallalla ollut käsitys, jonka mukaan psykologisen ihmistutkimuksen tulisi perustua luonnontieteiden tapaan mitattaviin ilmiöihin. Behavioristinen teoria keskittyi ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen tutkimiseen, sillä sisäisistä prosesseista ei ajateltu olevan mahdollista löytää riittävän objektiivista tietoa. (Kauppila 2007, 17, 19.) Behavioristisen psykologian perustajana pidetään amerikkalaista John B. Watsonia, joka katsoi psykologian tehtävän olevan ulkoisten ärsykkeiden ja reaktioiden välisten assosiaatioiden syntymisen tarkastelu (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 29).

Kauppilan (2007, 18) mukaan behavioristisen oppimiskäsityksen oppiminen tapahtuu niin sanotun klassisen ehdollistumisen kautta. Kuusinen ja Korkiakangas esittelevät klassisen ehdollistumisen perusmallin, jossa ehdoton ärsyke aiheuttaa sen havaittajassa tietyn reaktion. Kun ehdotonta ärsykettä toistuvasti edeltää jokin ehdollinen ärsyke, hän alkaa ennakoida ehdotonta ärsykettä ja siihen liittyvää reagointia. Esimerkiksi voimakas odottamaton ääni aiheuttaa sen kuulijassa pelästymisreaktion. Jos odottamattoman äänen kuullessaan ääneen liitetään jonkin tietyn eläimen näkeminen, äänen havaittaja alkaa yhdistää eläimen näkemisen pelottavaksi kokemaansa äänen ja reagoida siihen samalla tavoin kuin äänen kuullessaan. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 29.)

Operantin ehdollistumisteorian kehittäjänä pidetään Hujalan ja muiden mukaan Skinneriä. Skinnerin ajatuksena oli, että ihmisen käyttäytymisen muokkaamiseen tarvitaan pelkästään tietoa käyttäytymisestä, eikä tieto motivaatiosta tai tunteista ole tarpeellista. (Hujala ym. 1998, 33.) Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen oppii ärsykkeisiin reagoidessaan. Ärsykkeisiin vaikuttamalla voidaan näin joko vahvistaa tai sammuttaa oppijan toimintamalleja. Oppiminen syntyy opettamalla, opetuksen osallistumalla sekä palkkioiden ja rangaistusten avulla. (Hellström 2008, 274.) 1940-luvulla syntynyt uusbehavioristinen teoria perustuu havaintoon, jonka mukaan opiskelija alkaa toistaa reaktioita, joista saa myönteistä palautetta ja välttää toimintoja, joista saa kielteistä palautetta. (Kauppila 2007, 18.)

Varhaiskasvatuksessa behavioristinen oppimiskäsitys näkyy esimerkiksi aikuislähtöisessä toiminnan suunnittelussa. Aikuinen laatii toiminnan tavoitteet sekä valitsee sisällöt ja menetelmät näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Sisällön suunnittelu tapahtuu erillisiin kasvatuksen osa-alueisiin keskittyviin toimintatuokioihin. Aikuinen palkitsee etukäteen tehtyjen suunnitelmien mukaisesti tapahtuvasta käyttäytymisestä ja vahvistaa sitä. (Hujala ym. 1998, 34.) Koska oppimisen katsotaan tapahtuvan palkkioiden ja rangaistusten avulla (Hellström 2008, 274), voi kasvatuksessa korostua lapsen rankaiseminen sekä oikeanlaisesta käyttäytymisestä palkitseminen.

#### **2.4.2 Humanistinen oppimiskäsitys**

Humanistisia näkökulmia psykologiaan yhdistää yksilön 'minän' aseman korostaminen ihmisen kehityksessä ja oppimisessa. Minään liittyvät yksilölle luonteenomaiset, ennalta määrätyt potentiaalit, jotka voivat toteutua tai olla toteutumatta. Kyse ei siis ole mistään yhtenäisestä koulukunnasta, vaan jaetusta käsityksestä, jonka mukaan ihmisen 'minä' on persoonallisuuden perusrakenne. (Hujala ym. 1998, 37.)

Yhtenä humanistisen psykologian keskeisimmistä teoreetikoista pidetään Maslow'ta. Etenkin Maslow'n motivaatioteoria on varhaiskasvatuksen kannalta merkityksellinen. (Hujala 1998, 37.) Motivaatioteoria pohjautuu ajatukseen tarpeiden hierarkiasta, jossa ihmisen toiminta määräytyy kulloinkin vallitsevan motiivin perusteella. Ihmisen alemman tason motiivien eli tarpeiden tulee olla tyydytetyt, jotta ylemmän tason motiivit voivat saada sijaa. (Kuusinen 1995, 196.) Perustarpeet muodostavat hierarkian alimmat tasot, kun taas ylemmillä tasoilla vaikuttavat erilaiset kehitystarpeet (Hujala ym. 1998, 37). Kuusinen (1995, 196) näkee, että Maslow'n teoriassa korostuvat humanistisen oppimiskäsityksen mukaisesti yksilössä luonnostaan olevat kasvun ja kehittymisen tarpeet sekä pyrkimys itsensä toteuttamiseen.



Kuvio 2. Maslow'n tarvehierarkia (Mukaillen Hujala ym. 1998, 37.)

Humanistisessa näkemyksessä ympäristön merkitys lapsen kasvuun nähdään vähäisenä. Kasvatus ei niinkään ohjaa lapsen kehitystä, vaan sen tehtävä on lähinnä tukea ja kannustaa. Lapsen kehityksen nähdään seuraavan universaaleja, toisiaan seuraavia kehitysasteita, ja kehityksen vääristymisen olevan seurausta lapsen luonnollisen kehityksen häiriintymisestä tai lapseen kohdistuvista liian suurista vaatimuksista. (Hujala ym.1998, 38.)

Humanismiin pohjautuvassa pedagogiikassa painotetaan lapsen havainnointia. Havainnoinnin avulla opettajan on mahdollista soveltaa kasvatusta ja opetusta lapsen yksilöllisen kehitysvaiheen mukaisesti. Lapsen kyvyt ja käytös kehittyvät itsenäisesti, eikä lapsen kehitysvauhtiin voida vaikuttaa kuin korkeintaan sitä haittaavasti. Tämän vuoksi lapsen tulee antaa kehittyä itsenäisesti oman minuutensa mukaisesti. (Hujala ym. 1998, 39.)

Humanistisesti orientoitunut pedagogiikka on luonteeltaan erittäin lapsikeskeistä. Oppimisympäristöistä pyritään luomaan sellaisia, että lapset voivat seurata tarpeitaan ja kiinnostuksen kohteitaan sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä silloin, kun he näyttävät olevan kiinnostuneita. Haluttomalle lapselle suunnatun opetuksen nähdään vaikuttavan kielteisesti lapsen kehitykseen. Opetuksessa tärkeintä on huomioida yksilöiden synnynnäiset kehityspotentialinsa kokonaisuudessaan kasvatustelisten aihepäämäärien sijaan. (Hujala ym. 1998, 39.)



### 2.4.3 Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kognitiivista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä saattaa olla vaikeaa erottaa toisistaan, sillä konstruktivismi on kehittynyt kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta ja niissä molemmissa kiinnostuksen kohteena ovat kognitiiviset prosessit. Siinä missä kognitiivinen oppimiskäsitys keskittyy siihen, miten tietoa käsitellään, konstruktivismi on kiinnostunut siitä, mitä ihminen tekee tiedolla ja pitää ihmistä aktiivisena tiedon ja ymmärryksen rakentajana. (Jordan, Carlile & Stack 2008, 55.)

Jordan ja muut (2008, 55) sisällyttävät konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen useita teorioita. Kyse ei siis ole yhdestä yhtenäisestä teoriasuuntauksesta, vaan jaetusta käsityksestä, jonka mukaan tieto ei ole koskaan tietäjistä riippumaton objektiivinen heijastuma maailmasta, vaan aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. (Tynjälä 1999, 37.) Konstruktivismiin eri suuntausten jaottelu kirjallisuudessa on kirjavaa ja sen suuntauksista käytetään lähteestä riippuen vaihtelevia nimityksiä. Sekä Hellström (2008, 275) että Tynjälä (1999, 38) jakavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksilölliseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Suomalaiseen varhaiskasvatukseen ovat vaikuttaneet etenkin kaksi oppimisen teoriaa – Vygotskyn ja Piaget'n teoriat kasvusta ja kehityksestä varhaislapsuudessa ovat tärkeitä vaikuttajia konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla (Hujala ym. 1998, 27).

#### **Piaget'n konstruktivistinen teoria kehityksestä**

Piaget kehitti konstruktivistisen teoriansa vastauksena behaviorismille ja korosti ihmisen omaa, aktiivista roolia tiedon vastaanottamisessa ja käsittelyssä. Piaget'n teorian mukaan oppiminen määritellään yksinkertaisimmillaan tiedon yksilölliseksi rakentamiseksi. Tieto ei ole koskaan objektiivista, vaan se syntyy aina yksilön sisäisten prosessien ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Hujala ym. 1998, 44.) Lapsen aktiivinen osallistuminen ympäristöönsä johtaa oppimisen ja ymmärryksen rakentumiseen. Leikki on oleellinen osa oppimista, sillä leikkiessään lapsi aktiivisesti tutkii maailmaa. (Jordan ym. 2008, 57.)

Oppiminen tapahtuu tasapainoprosessissa, jonka avulla lapsi pyrkii jäsentämään ympäristöään sisäisten malliensa mukaisesti (Hujala ym. 1998, 45). Tätä tasapainottelua ohjaavat toisilleen vastakkaiset prosessit, joita kutsutaan assimilaatioksi ja akkomo-daatioksi (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161). Uutta tietoa saavuttaessaan hän joko sulauttaa tiedon vanhoihin tietorakenteisiin tai mukauttaa niitä uuden tilan-teen vaatimalla tavalla (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 23). Oppija luo ja muokkaa tiedon pohjalta mieleensä rakentuneita tietoraken-teita eli skeemoja (Hellström 2008, 275).

Jokainen älyllinen toiminto sisältää konfliktin säilyttävän toiminnon ja muuttavan toi-minnon välillä. Lapsi havainnoi ympäristössään itselleen merkityksellisiä ärsykeitä. Oppiminen tapahtuu näiden ärsykkeiden synnyttäessä lapsen tietorakenteissa kon-fliktin, jonka hän tahtoo ratkaista ja joiden ratkaisemisen hän kokee mahdolliseksi. (Hujala ym. 1998, 46.)

Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001, 162) mukaan Piaget'n teoriassa kehitys ei ole oppimisen tulosta, vaan oppiminen tapahtuu kehitysvaiheiden mukaisessa järjestyk-sessä ja niiden rajoissa. Lapsen oppimisen kannalta on tärkeää, että skeemojen muo-dustusprosessi tapahtuu itsenäisesti. Auktoriteetin osallistuminen prosessiin on oppi-misen kannalta haitallista, sillä lapsi hyväksyy valtaapitävän uskomukset ja normit, mikä estää lasta rakentamasta omaa sisäistä tietoa. (Jordan ym. 2008, 57; Hännikäi-nen & Rasku-Puttonen 2001, 162.)

### **Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria kehityksestä**

Vygotskya pidetään yhtenä keskeisenä konstruktivistisen varhaiskasvatuspedagogii-kan taustateoreetikkona. Vygotskyn teorian mukaan lapsen sosiaalinen konteksti on merkittävä osa lapsen kehitystä ja oppimista. (Hujala ym. 1998, 47.) Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 165) pitävät tämän oppimiskäsityksen tausta-ajatuksena sitä, että kaikki lapsen tieto on alkuperältään sosiaalista ja lapsi omaksuu sisäisen yksilölli-sen toimintansa sosiaalisen, ulkoisen toiminnan kautta.

Kulttuurihistoriallisen käsityksen mukaan ajattelua ja oppimista tulee tarkastella aina siitä kulttuuriympäristöstä käsin, jossa oppiminen tapahtuu. Koska kulttuuri tarjoaa

ajattelun välineet, yksilöiden ajattelu ja oppiminen riippuvat heidän kulttuurissaan käytössä olevista välineistä. (Tynjälä 1999, 47.) Vygotskyn teoriassa yksilön ajattelu ei kuitenkaan ole pelkästään ulkoisen todellisuuden muuttumista sisäiseksi, sillä lapsi konstruoi eli rakentaa ja organisoii uudelleen omat kognitiiviset rakenteensa kokemustensa kautta. Tämän vuoksi teoriaa voidaan pitää konstruktivistisena, vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan. (Hujala ym. 1998, 48.)

Oppiminen tapahtuu erilaisten merkkijärjestelmien, kuten kielen, avulla. Muiden toimintojen tapaan myös kielen oppiminen kehittyy vuorovaikutuksessa ja sen merkitys on aluksi vain sosiaalinen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.) Lapsi alkaa käyttää kieltä kommunikoinnin välineenä, kunnes jossain vaiheessa puhe muuttuu ensin ääneen ajatteluksi, ja sen jälkeen lapsen sisäiseksi puheeksi. Näin kielestä tulee myös ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Jordan ym. 2008, 59; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.)

Eriyksen merkittävänä Vygotskyn teoriassa pidetään lapsen ja hänen vanhempiensa sekä muiden tärkeiden aikuisten välistä vuorovaikutusta (Jordan ym. 2008, 59). Kasvatus nähdään olennaisena osana sosiokulttuurista toimintaa sekä keskeisenä tekijänä lapsen kognitiivisessa kehityksessä. Kuitenkin oleellista kasvatuksessa on, että kasvatus kulkee niin sanotusti ”kehityksen edellä”. Tällöin kehitys tapahtuu lapsen *lähikehityksen vyöhykkeellä*. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166.)

**Lähikehityksen vyöhykkeelle** (the Zone of Proximal Development) asettuu lapsen kehityksessä ne toiminnot, joihin lapsi ei vielä kykene itsenäisesti, mutta riittävät sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla hän pystyy suorittamaan. Lähikehityksen vyöhyke asettuu niiden toimintojen, jotka lapsi jo osaa tehdä yksin, sekä toimintojen, joita lapsi ei pysty suorittamaan, välille. Lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä puhutaan myös *scaffolding*-käsitteestä. Se tarkoittaa vapaasti suomennettuna ”rakennustelineitä”. (Hujala ym. 1998, 49, 59.) Käsitteellä tarkoitetaan sitä, että opettaja ei rakenna tietoa ja taitoa lapselle, vaan tarjoaa tuen tiedon ja taidon rakentamiseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen tukena toimii myös hänen vertaisryhmänsä ja pidemmällä oppimisessa olevat vertaiset. (Jordan ym. 2008, 60, 64.)

### 3 Lapsen sosioemotionaalinen kehitys

#### 3.1 Sosioemotionaalinen kehitys

*Sosiaalis-emotionaalinen kehitys* sisältää sanat *sosiaalinen* sekä *emotionaalinen*. Lähdekirjallisuudesta sanatarkkaa määritelmää sosiaalis-emotionaaliselle kehitykselle on vaikeaa löytää. Voidaan kuitenkin ajatella, että sosiaalis-emotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan näiden kahden yhdessä muodostamaa kehityksen osa-aluetta. Pihlaja (2003, 60) toteaa, että lapsen tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen välille voidaan luoda vain teoreettisia eroja, eikä näitä kahta yleensä käsitellä lähdekirjallisuudessa toisistaan erillään. Käsitteellä *sosioemotionaalinen* korostetaan psykologiassa sitä, että ihmisen sisäinen ja sosiaalinen toiminta ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36).

Emootio eli tunne on tunteenomainen kokemus tai elämys, kuten ilo tai suru. Se on psyykinen tila, joka näyttäytyy mielihyvän tai mielihänen sävyisenä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35.) Pihlaja (2004, 218) määrittelee *emotionaalisen kehityksen* osa-alueiksi tunteiden tunnistamisen, niiden ilmaisun ja tulkinnan. Tunteet muokkaavat sisäisille tiloillemme ja vuorovaikutuskokemuksille antamiemme merkityksiä. Sisäiset ja ulkoiset signaalit herättävät aivoissa *suuntaavan emootion*. Tämä emootio herättää ihmisessä joko tarpeen lähestyä tai pyrkimyksen välttää tilanne. (Kanninen & Sigfrids 2012, 76.)

Yksi syy emootioiden olemassaololle on varmistaa vuorovaikutus vauvan ja hoitajan välille. Näin emootiot ovat myös keskeisiä lajin säilymisen ja ihmisenä olemisen kannalta. (Pihlaja 2003, 61.) Varhaiset vuorovaikutustilanteet ja kiintymyssuhde luovat pohjan kaikelle lapsen tulevalle sosiaaliselle kanssakäymiselle. Vanhempiansa kautta lapsi tulee myös osaksi ympäröivää kulttuuriaan jo kehityksensä alkuvaiheissa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 35-36.)

Yksilön kehittymistä erilaisten ryhmien ja yhteisöjen jäseneksi kutsutaan *sosiaaliseksi kehitykseksi* (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36). Lapsi kehittyy osaksi ympäröivää yhteiskuntaa ja oppii toimimaan sen jäsenenä. Hän hyväksyy yhteiskuntansa normit ja

säännöt ja pyrkii toimimaan niin, että myös muiden yhteiskunnan jäsenten hyvinvointi kasvaa. Kuitenkin terve sosiaalisuus vaatii, että yksilöllä on riittävä itsetuntemus ja itsetunto, sekä että hän kykenee kokemaan erillisyyttä. (Pihlaja 2004, 218.) Sosiaalisen kanssakäymisen kautta ihminen tulee tietoiseksi omasta erillisyydestään ja myös tarpeestaan olla yhteydessä muiden kanssa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 36.)

*Sosiaalinen kompetenssi* on osa sosiaalista kehitystä. Sosiaalisen kompetenssin sisälöstä on erilaisia määritelmiä ja näkökulmia. Se määritellään muun muassa ”kyvyksi saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet toisiin ihmisiin”. (Salmivalli 2005, 71.) Repo (2013, 119) sisällyttää sosiaaliseen kompetenssiin sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, ystävyy- ja kaverisuhteet, negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen puuttumisen ja sosiaalisen aseman ryhmässä.

Sosiaaliset taidot ovat kielellistä ja ei-kielellistä, konkreettista toimintaa, puhetta ja tekoja, joiden avulla lapsi saavuttaa myönteisiä tavoitteita. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi toiseen lapseen tutustuminen tai leikkiin mukaan pääseminen. Kyetäkseen taitavaan ja tilanteeseen sopivaan viestintään lapsi tarvitsee myös sosiokognitiivisia taitoja, jotka sisältävät tietoa sosiaalisista tilanteista ja normeista. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 286.)

### **3.1.1 Temperamentti**

Aron (2014, 270) mukaan lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ei muodostu vain aikuisen toimintatavoista, vaan siihen vaikuttaa myös lapsen temperamentti. Linnilä (2006, 42) kertoo tutkijoilla olevan erilaisia ja myös osittain hajanaisia näkemyksiä ja painotuksia siitä, mitä temperamentilla tarkoitetaan. Päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa temperamentti kuvataan usein Thomasin ja Chessin teorian mukaisesti (mm. Koivunen 2009, 19-22; Kanninen & Sigfrids 2012, 35-44; Korhonen 2004, 55).

Kanninen ja Sigfrids (2012, 35) kertovat temperamentilla tarkoitettavan ihmisen synnystä ja biologista tapaa reagoida sekä ulkoisiin ärsykkeisiin että sisäisiin aistimuksiin ja tunnetiloihin. Koivunen esittelee Thomasin ja Chessin määrittelemät temperamentin yhdeksän ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuvuus, reagoinnin voimakkuus, reagoinnin kynnyks, vallitseva mieliala, häiriintymisherkkyys sekä tarkkaavaisuuden kesto ja kestävyys. (Koivunen 2009, 21-22.) Keltinkangas-Järvinen (2004, 63) kirjoittaa näiden piirteiden muodostavan kokonaisuuksia eli temperamenttityyppejä, joihin valtaosa temperamenteista voidaan jakaa. Nämä temperamenttityypit ovat *helppo, hitaasti lämpiävä* sekä *vaikea temperamentti* (Koivunen 2009, 21).

Thomasin ja Chessin teoriassa minkään temperamentin ei nähdä olevan sinänsä hyvä tai huono, vaan näyttäytyvän sen mukaan, kuinka ympäristön vaatimukset ja yksilön temperamenttipiirteet sopivat yhteen (Keltinkangas-Järvinen 2004, 129). Englanninkielinen termi *goodness of fit* kuvaa paremmin sitä, mistä temperamentin vaikeudessa tai helppoudessa on kyse: yhteensopivuus lapsen ja hänen ympäristönsä välillä määrittää sen, millaisia odotuksia lapseen kohdistetaan. Huono yhteensopivuus voi aiheuttaa sen, että ympäristö odottaa häneltä sellaisia asioita, jotka eivät sovi hänen temperamentilleen ja siksi temperamenttia pidetään *vaikeana*. (Kanninen & Sigfrids 2012, 41.) Thomasin ja Chessin teoriassa vaikeus määrittyykin sen mukaan, kuinka paljon se aiheuttaa haasteita ja työtä vanhemmille ja kasvattajille, ei itse temperamentista (Keltinkangas-Järvinen 2004, 67).

Temperamentin huomioiminen kasvatuksessa painottaa lapsen yksilöllisen kohtaamisen tarpeellisuutta (Korhonen 2004, 56). Keltinkangas-Järvinen (2004, 233) toteaa, että kehityksellisesti onkin tärkeää ottaa lapselle asetetuissa vaatimuksissa ja odotuksissa lapsen temperamentti huomioon, mutta temperamentti ei ole perustelu sille, että yhteisön sääntöjä ei tarvitse noudattaa. Temperamentin huomioiminen kasvatuksessa tarkoittaa, että kasvatuksen päämäärä on sama kaikille, mutta päämäärän saavuttamiseksi erilaiset temperamenttityypit edellyttävät erilaisten kasvatustoimenpiteiden käyttämistä. (Keltinkangas-Järvinen 2004, 233.)

### 3.1.2 Itsesäätelytaidot

Ahosen (2015, 32) mukaan lapsen itsesäätelytaitoja pidetään yhtenä merkittävänä osana sosioemotionaalista kehitystä. Aron (2014, 265) suppea määritelmä itsesäätelytaidoista tiivistyy ihmisen kyvyksi säädellä tunteitaan, kognitiivista toimintaansa sekä käyttäytymistään. Itsesäätelyn taitoihin sisältyvät muun muassa kyky lykätä väliä tyydytystä, kyky toimia suunnitelmallisesti ja ohjeiden mukaisesti sekä kyky säädellä tunneilmaisujaan ja ilmaista tunteita sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Aro 2004, 241.)

Repo (2013, 19) kertoo tutkimusten toteavan, että kyky kontrolloida omaa itseään ja käyttäytymistään sekä tasainen tunne-elämä ennakoivat taitavaa sosiaalista käyttäytymistä, kun taas heikko kontrolli ja tunteiden säätelyn vaikeudet ovat yhteydessä negatiiviseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Myös Aro (2014, 265) toteaa itsesäätelytaitojen, kuten kyvyn säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään, olevan edellytys tyydyttävälle ja sujuvalle vuorovaikutukselle. Lapsen kyky säädellä tunteita vaikuttaa hänen käyttäytymisensä säätelyyn. Usein häiriökäyttäytyminen vähenee, kun lapsi oppii hillitsemään kielteisiä tunteitaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 82-83.)

Hakkarainen (2012, 4) kertoo eri teorioiden näkevän erilaisia vaikuttavia tekijöitä itsesäätelyn taustalla. Behavioristisissa teorioissa nähdään, että itsesäätely saavutetaan ulkoapäin palkkioiden ja rangaistusten avulla (mts. 4). Vygotskyn teorian mukaan taas itsesäätely opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Aro 2004, 245).

Itsesäätelyyn liittyy niin sanotun sisäisen puheen syntyminen. Lapsi alkaa käyttää kieltä kommunikoinnin välineenä, kunnes jossain vaiheessa puhe muuttuu ensin äänen ajatteluksi, ja sen kautta lapsen sisäiseksi puheeksi. Näin kielestä tulee myös ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Jordan ym. 2008, 59; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165.) Ahosen (2015, 33) mukaan kielellä on oleellinen merkitys tunteiden säätelyssä: ne lapset, jotka osaavat sanallisesti ilmaista tunteitaan, osaavat myös paremmin säädellä tunnepurkauksiaan. Pienillä lapsilla ei ole vielä tunnesanastoa, joten he tarvitsevat aikuisen tarjoamaan sanan heidän kokemalleen tunteelle (Kanninen & Sigfrids 2012, 77).

Aikuisen sensitiivisyys ja responsiivisuus eli kyky tunnistaa lapsen tarpeet ja vastata niihin oikealla tavalla, ohjaus- ja kasvatukseen lämpimyyden tai ankuruuden sekä lapsen kognitiivista kehitystä tukeva ohjaaminen vaikuttavat oleellisesti lapsen itsesäätelyn kehitykseen (Laakso 2011, 64). Keltinkangas-Järvinen (2012, 91) toteaa jokaisen kasvuympäristön olevan lapselle tärkeä ja muokkaavan häntä. Siksi myös päiväkodissa on tärkeä huomioida sensitiivisyyden, kasvatukseen ja kognitiivisen ohjauksen merkitys.

Sensitiivinen ja responsiivinen kasvattaja ottaa huomioon lapsen yksilöllisen temperamentin ja tarpeet (Laakso 2011, 64) sekä kunnioittaa lapsen itsemääräämisoikeutta antamalla lapselle tilaa tarvittaessa ratkaista tilanteet itsenäisesti tai riittävän tuen avulla (Salo 2012, 95). Kognitiivista kehitystä tukeva ohjaaminen tähtää säätelyn kannalta tarpeellisten taitojen, kuten tarkkaavuuden säätelyn sekä kielellisten taitojen, kehittymiseen (Laakso 2011, 65).

Itsesäätelyä tukevia kasvatukseen ovat muun muassa kehuinen, myönteisten tunteiden osoittaminen ja sääntöjen johdonmukainen asettaminen (Laakso 2011, 65). Ruumiillisen kurituksen ja kielteisesti ja rajoittavasti suhtautuvan ympäristön on havaittu vaikuttavan negatiivisesti lapsen pyrkimykseen opetella ja kehittää itsesäätelyn keinoja (Aro 2014, 269). Kielteisesti ja rajoittavasti tai toisaalta välinpitämättömästi itsesäätelyn taitojen opetteluun suhtautuva ympäristö herättää lapsessa tunteen, ettei hän pysty omalla toiminnallaan vaikuttamaan ympäristöönsä. Siksi se ei myöskään motivoi lasta taitojensa kehittämiseen. (Aro 2004, 243.)

Lapsen varhaisen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa itsesäätelytaitojen kehitykseen (Kanninen & Sigfrids 2012, 35). Pienellä vauvalla ei ole juurikaan taitoja itsesäätelyyn, vaan hän tarvitsee siihen toisen ihmisen apua (Laakso 2011, 60). Varhainen itsesäätelyn kehitys edellyttää aikuiselta johdonmukaista ja tilanteesta toiseen samankaltaisena toistuvaa toimintaa. Toistuvuus antaa lapselle tunteen siitä, että hän tietää mitä tapahtuu, sekä tukee syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä. Näin myös tunne siitä, että omalla toiminnalla on merkitystä tapahtumien kulkuun, vahvistuu. (Aro 2004, 242.)



Keltinkangas-Järvinen (2012, 91) toteaa tutkimusten osoittavan, että vanhemmille annettu ohjaus lapsen tarpeiden tunnistamisessa ja tarpeisiin oikealla tavalla reagoimisessa arjen kasvatustilanteissa tukee lapsen tunteiden säätelyn kykyä sekä vähentää lapsen negatiivista emotionaalisuutta. Tämän vuoksi päiväkodin henkilökunta voi tukea lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä myös antamalla riittävää ohjausta sitä tarvitseville vanhemmille.

### **3.2 Haastava käytös**

Sosioemotionaaliin haasteisiin sisältyy motorinen levottomuus, korkea aktiivisuustaso, keskittymisvaikeudet, häirintä, puutteellinen kyky asettua toisen asemaan, vetäytyminen ja passiivisuus (Pihlaja 2003, 64). Sosioemotionaalinen tuen tarve näyttyy lapsen tunneilmaisussa tai vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tämän kaltaisten ongelmien ilmetessä ne sijoitetaan usein lapseen, puhutaan esimerkiksi ”vaikeasta lapsesta”. (Pihlaja 2004, 218.)

Ihmisen tilanteeseen liittämät ajatukset, tulkinnat ja tunnekokemukset ohjaavat aina myös hänen toimintaansa. Vaikka toiminta saattaisi alkuun näyttää ulkopuolisen silmissä sattumanvaraiselta, on myös haastavan toiminnan tarkastelussa tärkeää ymmärtää lapsen tilanteelle antamia merkityksiä ja pohtia, mikä tilanteessa laukaisee lapsessa vahvan tunteen. (Kanninen & Sigfrids 2012, 157.)

Lapsen toiminta on aina tarkoituksenmukaista omassa viitekehyksessään, vaikka tarkoitus ei aina olisikaan selvää kasvattajalle (Koivunen 2009, 73). Greenen mukaan aikuisten kannattaisi ajatella lapsen toimivan oikein, jos hän vain osaa. Tällöin lapsen sääntöjenvastainen käytös voidaan tulkita siten, että häneltä puuttuu tilanteeseen tarvittavia taitoja. Aikuisen tehtäväksi jää pohtia, mitä taitoja lapselta puuttuu, jotta hänelle olisi mahdollista niitä opettaa. (Greene 2008, 23-24.)

Sekä Kanninen ja Sigfrids että Keltinkangas-Järvinen kutsuvat ei-toivotuksi toimintaa, jota he kuvailevat esimerkiksi aggressiiviseksi, häiritseväksi tai sellaiseksi, joka syn-

nyttää kasvattajissa negatiivisia tunteita (Kanninen & Sigfrids 2012, 160; Keltinkangas-Järvinen 2010, 224). Tässä tutkimuksessa käytetään samanlaisesta käytöksestä nimeä haastava käytös, sillä ei-toivottu käytös on käsitteenä subjektiivinen – eri ihmisten käsitykset ei-toivotusta käytöksestä voivat sisältää myös sellaista toimintaa, jota tässä tutkimuksessa ei pidetä haastavana. Ahonen (2015, 105) kutsuu haastaviksi sellaisia kasvatustilanteita, joissa lapsen sosioemotionaalinen tuen tarve näyttäytyy aggressiivisesti, uhmakkaasti, levottomasti tai vetäytyvästi käyttäytymisenä sekä joissa lapsi on tunteenpurkauksen vallassa. Kuitenkin myös se, mikä koetaan haastavaksi käytökseksi, on monesti kasvattajasta riippuvaista.

Itsesäätelyn pulmat näyttäytyvät yli- tai alisäätelyinä. Alisäätely näkyy impulsiivisuutena, aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja käytösongelmina. Ylisäätely puolestaan näyttäytyy arkuutena, estyneisyytenä ja pelokkuutena. (Aro 2011, 106.) Ongelmakäytöksestä puhuttaessa tehdään usein ero *sisäänpäin kääntyneen* ja *ulospäin suuntautuneen* ongelmakäyttämisen välille. Sisäänpäin kääntynyt ongelmakäytös näyttäytyy vetäytymisenä, pelokkuutena, onnettomuutena tai ahdistuneisuutena. Ulospäin suuntautuneessa ongelmakäyttämisenä puhutaan tunneilmaisun raivonpuuskista. (Pihlaja 2003, 64.) Voidaankin katsoa, että sisäänpäin kääntynyt ongelmakäytös liittyy tunteiden ja käyttäytymisen ylisäätelyyn ja ulospäin suuntautunut ongelmakäytös niiden alisäätelyyn.

**Aggressiivinen käytös** on eri asia kuin aggression tunteet, kuten viha tai suuttumus. Aggressio itsessään on normaali kehityksen osa-alue, jonka tarkoitus on johtaa terveeseen itsetuntoon ja itsenäistymiseen. (Repo 2013, 133.) Aggressiivisessä käytöksessä on kyse yksilön toiminnasta, jonka pyrkimyksenä on toisen vahingoittaminen (Pihlaja 2003, 65). Se on ihmisille luontainen reaktio, joka yleensä kasvun ja sosialisoinnin avulla vähenee yksilön oppiessa vaihtoehtoisia reagoititapoja (Repo 2013, 133).

Repo erottaa reaktiivisesti ja proaktiivisesti aggressiivisen käyttäytymisen toisistaan. *Reaktiivisesti aggressiivinen käytös* on kontrolloimatonta sekä äkkipikaista, ja se syntyy voimakkaan suuttumustilan vaikutuksesta. Lapsi toimii impulsiivisesti tunteidensa

pohjalta. (Repo 2013, 133.) *Proaktiivisesti aggressiivinen käyttäytyminen* on manipulaatiivista ja suunnitelmallista, eikä siihen liity suuttumustilaa. Fyysisen ja henkisen väkivallan käyttö on harkittua ja sen avulla pyritään saavuttamaan omia tavoitteita. (Mts. 136.)

Sosiaalisen informoinnin prosessointi tarkoittaa sosiaalisten vihjeiden lukemista, tilanteiden tulkintaa, tavoitteiden valintaa, tekemisen strategioiden luomista ja reaktioiden arviointia. Aggressiivisen käytöksen perimmäiseksi syyksi on katsottu sosiaalisen informoinnin prosessoinnin puutteet. (Pihlaja 2003, 66.) Repon mukaan reaktiivinen aggressio johtuu sosiaalisen kompetenssin puutteista. Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla taas on joitain sosiaalisia taitoja, joiden avulla he kykenevät lukemaan ryhmää ja näin käyttämään myös väkivaltaa tavoitteellisesti. Heillä saattaa kuitenkin olla puutteita muilla sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla, kuten empatian taidoissa. (Repo 2013, 136.) Proaktiivisen aggressiivisuuden taustalla on myös epäilty olevan synnynnäiset puutteet toisten ihmisten tai omien tunteiden, kuten surun ja hädän, tunnistamisessa ja käsittelyssä (Aro 2011, 111).

**Rajatonta käytöstä** pidetään Ahosen (2015, 40) mukaan usein haastavana käytöksenä. Pihlaja katsoo, että rajattomasti käyttäytyvällä lapsella näyttää olevan vaikeuksia ottaa vastaan kieltoja sekä rajoituksia; lapsi tahtoo määrätä ja päättää kaikesta itse. Tämän käytöksen taustalla hän uskoo olevan sen, ettei lapselle ole asetettu ulkoisesti rajoja, jolloin hän omalla käytöksellään hakee rajoja elämäänsä ja omalle mitalle. (Pihlaja 2004, 222.) Ahonen (2015, 40) kutsuu tämän kaltaista rajatonta käytöstä myös uhmakkaaksi käytökseksi. Voimakas uhmakas käyttäytyminen määritellään uhmakkuushäiriöksi. Uhmakkuushäiriöstä kertoo kielteinen, vihamielinen, uhmakas ja provokatiivinen käytös, joka jatkuu pitkään eikä ole esimerkiksi ahdistavaan tai pelottavaan tilanteeseen reagoimista. (Aro 2011, 110.)

Myös **levotonta käytöstä** pidetään kasvatuksellisesta näkökulmasta haastavana (Koi-vunen 2009, 73). Ahosen mukaan Väestöliiton hankkeessa on ilmennyt, että lähes jokaisessa lapsiryhmässä on koettu olevan niin kutsuttuja korkean aktiivisuustason lapsia, jotka ovat äänekkäitä ja osallistuvat innokkaasti toimintaan. Ammattikasvattajat

mieltävät tämän kaltaiset lapset huomionhakuiksi. Huomiontarve kuormittaa lapsiryhmän aikuisia, joiden mukaan lapsen tunteiden ja toiminnan säätelyn tukeminen vie heiltä paljon voimavaroja. (Ahonen 2015, 41.)

Aron mukaan rajan vetäminen normaalin vilkkauden ja tarkkaavuuden häiriöön viittaavien piirteiden välille on vaikeaa. Yleensä kyse on laadullisesti samanlaisesta käytöksestä, jonka voimakkuus ja häiritsevyys vaihtelevat lasten välillä. ADHD määritellään nykyään kolmesta käyttäytymisen piirteestä, jotka ovat hyperaktiivisuus, tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus. Hyperaktiivisuus, kuten vaikeus olla paikallaan tai hiljaa, tarkkaamattomuus eli vaikeus kohdistaa tarkkaavuus olennaisiin asioihin riittävän pitkään sekä impulsiivisuus eli toiminta ilman harkintaa toiminnan soveliaisuudesta saattavat kieliä tarkkaavuushäiriöstä. (Aro 2011, 111.) ADHD:hen liittyvät myös vaikeudet toiminnanohjauksessa, poikkeava reagoiminen käyttäytymisestä saatuun palautteeseen sekä haasteet vireystilan säätelyssä (Ahonen 2015, 42).

Aina levottomuus ei johdu ADHD:sta, vaan levottoman käyttäytymisen taustalla voivat olla myös monet muut fyysiset, neurologiset tai psyykkiset syyt. Neurologiset syyt, kuten ADHD, näyttävät käytöksessä usein samankaltaisena tilanteesta ja päivästä riippumatta. Kun kyse on psyykkisistä tekijöistä, levottomuuden taso ja ilmenemistilanteet ovat usein vaihtelevia. Levottomuuden taustalla voi olla esimerkiksi masennus, kaksisuuntainen mielialahäiriö tai ahdistuneisuus. Se voi liittyä myös ympäristötekijöihin. (Koivunen 2009, 72.) Fyysisiä ja ympäristöstä johtuvia syitä levottomalle käytökselle voivat olla esimerkiksi stressi, väsymys tai nälkä (Koivunen 2009,72). Keltinkangas-Järvinen toteaa tutkimusten osoittavan, että lasten sosiaalinen kompetenssi laskee stressihormonin eli kortisolin nousun myötä. Huonon käyttäytymisen säätelyn ja ärtyneisyyden on todettu myös olevan yhteydessä korkeisiin kortisolitasoihin. (Keltinkangas-Järvinen 2012, 90.)

Myös **arkuus ja pelokkuus** voivat olla haastavaa käyttäytymistä. Lapsen voimakas ujous ja estyneisyys näyttävät uusissa tilanteissa arkuutena ja vetäytyvyytenä. Tutkimukset osoittavat, että estyneiden lasten sosiaaliset taidot ja itseluottamus ovat heikommat kuin muilla samanikäisillä lapsilla, ja heillä on enemmän sisäänpäin kään-

tynyttä oireilua. (Aro 2011, 113-114.) Arka ja pelokas lapsi vetäytyy syrjään ja on yksinäinen. Hän ottaa vain vähän kontaktia muihin ja voi myös olla masentunut. (Pihlaja 2004, 223.)

Tutkimuksissa on huomattu arkojen ja estyneiden lasten kiinnittävän ikätovereitaan enemmän huomiota ympäristön uhkiin ja heidän autonominen hermostonsa on helposti ylivilittävää. Arkuuden ja sisäänpäin kääntyneen reagoinnin voidaan todeta olevan luontaisia, lapsen myötäsyttyisiä taipumuksia. (Aro 2011, 114.) Aikuisen tehtävä on houkutella arkaa lasta kontaktiin ja korostettava hänen merkitystään ryhmässä. Pelkojen käsittely esimerkiksi kirjojen tai draaman avulla auttaa estynyttä lasta. (Pihlaja 2004, 223.) Täytyy myös muistaa, että pelon tunteiden hallinta on lapsuuden keskeinen kehitystehtävä – kaikki lapset pelkäävät jotakin jossain vaiheessa elämäänsä (Aro 2011, 114).

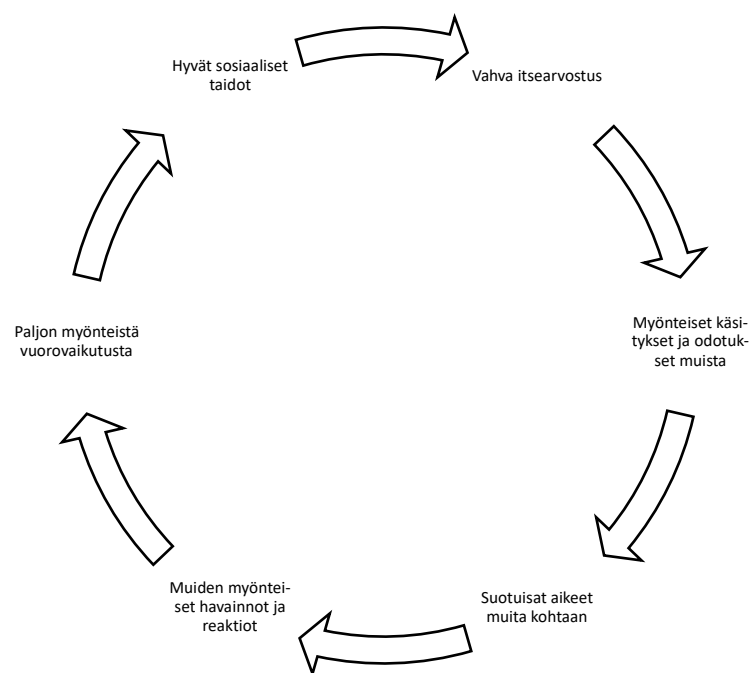
## 4 Seuraamukset

Hirsjärven mukaan kasvatukseen liittyy aina sosiaalista toimintaa. Hirsjärvi määrittelee ihmisarvon jokaisen ihmisen loukkaamattomaksi oikeudeksi olla olemassa. Tämän jokaiselle yksilölle kuuluvan perusoikeuden valossa kasvatuksessa käytettävien, toiseen ihmiseen kohdistettujen toimien tulee Hirsjärven mukaan olla hyvin perusteltuja ja oikeutettuja. (Hirsjärvi 2001b 70.) Lapsen kohtuuton ja julma rankaiseminen on kielletty jo YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä 2013). Rangaistukset eivät auta lasta oppimaan oikeanlaista tapaa toimia ja niiden sävy on usein alistava, komenteleva sekä arvosteleva (Kanninen & Sigfrids 2012, 191).

Sanalle ”seuraamus” ei löydy lähdekirjallisuudesta selkeää määritelmää, ja sitä käytetään usein synonyymina rangaistukselle. Kannisen ja Sigfridsin (2012, 192) mukaan seuraamus eroaa rangaistuksesta siinä, että lapsi ymmärtää yhteyden oman toimintansa ja siitä seuraavan seuraamuksen välillä. Myös Repon vertailussa rangaistus ja seuraamus erotetaan siinä, että seuraamus on aina yhteydessä lapsen käyttäytymi-

seen. Seuraamus on demokraattinen, sosiaalisia sääntöjä ja koodeja noudattava toimintatapa, jossa opettajan rooli on olla kasvattaja ja jonka tavoitteena on opettaa lasta toimimaan oikein. Rangaistus taas on löyhästi yhteydessä lapsen toimintaan, ja sen lähtökohdat ovat autoritääriset. (Repo 2013, 174.)

Lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus on merkityksellistä lasten emotionaalisen hyvinvoinnin ja oppimisen sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kannalta. Jos kasvattajat kommunikoivat lapsen kanssa kahdenkeskeisissä vuorovaikutustilanteissa pelkästään negatiivisesti, se vaikuttaa lapsen minäkuvaan ja siihen, millaisen kuvan muut ryhmän lapset hänestä saavat. (Alila & Parrila 2011, 162.) Repo esittelee myönteisen vuorovaikutuksen kehän. Sen perusajatus on, että myönteinen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa johtaa myös hyviin sosiaalisiin taitoihin, joiden avulla lapsen itsetunto sekä myönteiset käsitykset ja toiminta vahvistuvat, mikä johtaa taas osaltaan myönteiseen vuorovaikutukseen, ja niin edelleen. (Repo 2013, 147.)



Kuvio 3. Positiivisen vuorovaikutuksen kehä (Repo 2013, 147.)

Positiivisen vuorovaikutuksen kehä näyttäytyy sekä lasten välisessä että aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi kasvattajan kielteinen suhtautuminen lapsen levottomuuteen johtaa lapsen negatiivisiin odotuksiin itsestä, mikä taas

lisää negatiivista suhtautumista aikuiseen ja lisää lapsen levotonta käytöstä. (Koivunen 2009, 74.) Niin kutsuttujen riskiryhmien, kuten levottomasti tai aggressiivisesti käyttäytyvien lasten, pääseminen positiivisen vuorovaikutuksen kehään edellyttää aikuisilta vahvempaa ohjausta ja tukea. Jokaisella lapsella on oikeus sellaiseen ohjaukseen, jonka avulla hänen on mahdollista päästä positiivisen vuorovaikutuksen kehälle. (Repo 2013, 147-148.)

Yhteiset säännöt ovat sosiaalisen ja eettisen käyttäytymisen perusta. Siksi sääntöjen olemassaolo on erityisen merkityksellistä päiväkotiryhmässä. (Vienola 2011, 172.) Aikuisen tulee asettaa toiminnalle rajat. Niiden on tärkeää olla pysyviä ja tarpeen pohjalta muodostuvia sekä niiden määrän on oltava kohtuullinen. Sääntöjen opettelu on osa kasvamista, ja lapset sisäistävät ne vähitellen. Usein aikuiset ajattelevat, että lapset ovat ilkeitä, kun he eivät noudata sääntöjä. Oikeasti kyse on vain siitä, että heidän oppimisprosessinsa on vielä kesken. (Pihlaja 2004, 227.)

Repo toteaa, ettei seuraamuksen ole tarkoitus toimia uhkauksena tai rangaistuksena, vaan nimenomaan *loogisena seurauksena toiminnasta* (Repo 2013, 174). Seuraamukset ovat johdonmukaisia ja ovat yhteydessä siihen, mitä on tapahtunut. Niihin liittyy myös ennalta annettu varoitus seuraavasta toiminnasta, jolloin lapsella on mahdollisuus valita toimia toisin. (Kanninen & Sigfrids 2012, 192.)

Seuraamuksen on vastattava lapsen kehityksen tasoa. Etenkin alle 5-vuotiaalta kannattaa varmistaa, että hän ymmärtää yhteyden oman käyttöksensä ja seuraamusten välillä. On erittäin tärkeää, että seuraus annetaan välittömästi ei-toivotun toiminnan yhteydessä ja se liittyy siihen, mitä lapsi on tehnyt. Kaikista oleellisinta seuraamuksissa on, että toiminta on johdonmukaista eli samanlainen käytös tuottaa samanlaisen seuraamuksen. Samoja seuraamuksia on myös käytettävä jokaisen lapsen kanssa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 191-192.)

Yksi yleisesti käytetty tapa on jättää haastava käytös huomiotta, koska ajatellaan lapsen pitävän myös kielteistä huomiota jonkinlaisena palkkiona. Aikuisen täytyykin muistaa, että vain ei-toivottu käytös sivuutetaan, ei lasta, jottei lapselle synny tunnetta siitä, että hän on avuton ja aikuinen jättää hänet yksin. (Kanninen & Sigfrids

2012, 194.) Repo kyseenalaistaa lapsen huomiotta jättämisen rangaistuksena. Hänen mukaansa torjutuksi tuleminen aiheuttaa lapsessa turhautumisen, eikä kehitä lapsen taitoja. Aikuisen tulee sen sijaan pyrkiä tunnistamaan lapsen tarpeet, jotka ovat toiminnan taustalla ja pyrkiä vastaamaan niihin. (Repo 2013, 155.)

Usein käytetty seuraamus on etuisuuksien menettäminen, esimerkiksi jos lapsi ei syö sovittua määrää, hänelle ei anneta jälkiruokaa. Kannisen ja Sigfridsin mukaan vaarana kuitenkin on, että se muuttuu pidemmän päälle rangaistukseksi. Jos lapsi menettää etuisuutensa usein, toiminta ei välttämättä ole lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä eikä häntä silloin voi rankaista käytöksestään. (Kanninen & Sigfrids 2012, 193.)

Repo muistuttaakin, että on tärkeää varmistaa, ymmärtääkö lapsi, minkälaisia odotuksia hänen käyttäytymiselleen on asetettu ja onko lapsella riittävät taidot käyttäytyä odotetulla tavalla. Jos lapsi ei ymmärrä tehneensä väärin ja häneltä puuttuvat taidot, joiden avulla hän voisi toimia oikein, seuraamus on turha tai suorastaan haitallinen. (Repo 2013, 153.)

Siegelin ja Brysonin (2014) mukaan lapsi toimii usein aggressiivisesti, epäkunnoittavasti tai yhteistyökyvyttömästi silloin, kun hänen sisäinen toimintansa kuormittuu liian vahvojen tunteiden vuoksi. Lapsen omat itsesäätelytaidot eivät ole vielä riittävästi kehittyneet, jolloin haastava käytös on merkki siitä, että lapsi tarvitsee apua rauhoittumiseen sekä yhteyttä muihin ihmisiin. (mt.) Repon mukaan lasta ei saa koskaan hylätä yksin voimakkaiden tunteiden kanssa, vaan auttaa häntä tunteiden purkamisessa. Kun lapsi käyttäytyy aggressiivisesti, hän tarvitsee aikuisen tukea tunteidensa nimeämiseen sekä tunteiden voimakkuuden sietämiseen. Lapsi on tärkeää ottaa syliin. Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta purkamaan aggressio tavalla, joka ei vahingoita muita ja kertoa, että hänen tuntemansa tunteet ovat hyväksyttäviä sekä viestittää, ettei hänessä itsessään ole vikaa. Lasta pidetään sylissä niin kauan, kunnes aggressiivinen käyttäytyminen on ohi. (Repo 2013, 135.)

Siegel ja Bryson kertovat tutkimusten osoittavan, ettei jäähypenkin käyttö lisää lapsissa sellaista käytöstä, johon kasvatuksella pyritään: opettamaan oikeita tapoja toimia sekä muuttamaan käytöstä. Jäähyn ongelma on siinä, että lapsi jätetään usein yksin jäähylle, kun hän menettää tunteidensa kontrollin. Näin toimimalla lapselle



opetetaan, että aina toimiessaan väärin tai menettäessään kontrollin heidät jätetään yksin – eli eristetään tai hylätään. Jäähy ei opeta lapselle itsesäätelyn taitoja eikä auta lasta miettimään omaa toimintaansa, vaan tekevät lapsen vain vihaiseksi aikuiselle. Siegel ja Bryson ehdottavat jäähyyn sijaan lapsen kanssa alas istumista sekä lapsen rauhoittelua ja lohduttamista. (Siegel & Bryson, 2014.) Kanninen ja Sigfrids kutsuvat jäähyä mieluummin rauhoittumispaikaksi, koska se on sävyltään myönteisempi ja kuvaa paremmin siirtämisen syytä. Tavoitteena on saada lapsi ymmärtämään, että hän ei kykene rauhoittumaan itse ja apukeinona aikuiset siirtävät tai hän itse siirtyy paikkaan, jossa rauhoittuminen on mahdollista. (Kanninen & Sigfrids 2012, 195.)

Jäähy ei muutu rauhoittumispaikaksi vain nimen muuttamisella myönteisemmäksi. Oleellinen ero näiden kahden välillä on, että rauhoittumispaikalla aikuinen ohjaa ja sanoittaa lapsen rauhoittumista. Lapsella on oltava aluksi mahdollisuus rauhoittua samassa tilassa muiden lasten kanssa, ja vasta selvästi muuta ryhmää häiritsevä käytös antaa aiheen lähteä lapsen kanssa pois tilanteesta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 195-198.) Ryhmästä poistamisen tulisi tapahtua niin, ettei lapsi koe jatkuvasti epäönistuneensa. Jos sama lapsi siirretään toistuvasti pois toiminnasta, siirtäminen ei muuta lapsen käyttäytymistä ja tällöin aikuisten on keksittävä muita keinoja auttaakseen lasta toimimaan oikein. (Koivunen 2009, 68.)

Jos lapsi aiheuttaa vahinkoa muille lapsille, häntä usein kehoitetaan pyytämään anteeksi kavereiltaan. Anteeksipyynnöstä ei kuitenkaan kannata tehdä tapaa, jonka varjolla lapsi pääsee helposti pois hankalasta tilanteesta. Lapselle on hyvä opettaa hyvittämisen merkitys: jos lapsi on rikkonut kaverin lelun, hän on anteeksipyynnön lisäksi velvollinen korjaamaan lelun parhaansa mukaan. Jos lapsi kysyy, onko hänen pakko pyytää anteeksi, hänelle voi sanoa, että ei ole pakko, jolloin ulkoinen pakko poistuu. (Koivunen 2009, 67-68.) Anteeksipyynnön tavoitteena on ilmaista kohteelle, että tekijä on ymmärtänyt loukanneensa ja kokee syyllisyyttä ja katumusta. Tämän vuoksi anteeksipyytämisen merkitys alkaa vasta silloin, kun lapsen moraalinen kehitys on alkanut ja hänellä on olemassa syyllisyyden tunteita. Siksi anteeksi pyytäminen on turhaa, jos lapsi ei tunne syyllisyyttä teostaan. (Repo 2013, 175-176.)

Cantell kehottaa kasvattajaa tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä, jotka vaikuttavat valittuihin kasvatukseenkeinoihin ja toimintatapoihin. Joskus esimerkiksi jokin lapsen ominaisuus, kuten levottomuus tai äänen voimakkuus, saattavat ärsyttää kasvattajaa ja siksi vaikuttaa kasvattajan toimiin niin, että lapsi saa syyn vaikeiden tilanteiden aiheuttamisesta silloinkin, kun sille ei ole syytä. (Cantell 2010, 37-38.) Kasvattajan on kyettävä arvioimaan omia toimintatapojaan ja tunteitaan ja pohtia, mitkä keinot ovat hyviä ja käyttökelpoisia, ja mitkä taas ovat sellaisia menetelmiä, joista ei ole ollut hyötyä. Keinot, jotka eivät selvästi tuota toivottua lopputulosta, kannattaa hylätä. (Koivunen 2009, 76.)

Lapset tarvitsevat kieltämisen sijaan ymmärtämistä ja kestämistä silloinkin, kun he toimivat voimakkaiden tunteiden vallassa (Pihlaja 2004, 227). Cantell pitää tärkeänä, että lapsen kanssa keskustellaan hankalista tilanteista etukäteen, jotta lapsen on helpompaa hyväksyä käyttäytyneensä väärin. Keskustelua hankalasta käytöksestä tulisi käydä myös hyvin sujuneiden tilanteiden lomassa, eikä vain pelkästään silloin, kun lapsi on ollut vihainen. (Cantell 2010, 18.)

Aikuisen käyttämät toimet esimerkiksi haastavissa kasvatustilanteissa osoittavat sen, millaiset ovat hänen omat kykynsä osoittaa empatiaa. Lapsen rankaiseminen on tehoton tapa opettaa niitä taitoja, joita lapsi haastavissa tilanteissa pyrkii harjoittelemaan. Jos aikuinen ei näytä haastavissa tilanteissa lapselle mallia empaattisesta tavasta toimia, lapsi oppii, ettei empatian osoittaminen muita kohtaan ole tällaisissa tilanteissa sopivaa. Kun taas aikuinen toimii itse lasta kohtaan empaattisesti, on myös lapsen mahdollista oppia osoittamaan empatiaa. (Repo 2013, 153.)

## **5 Tutkimuksen toteuttaminen**

### **5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien näkemyksiä seuraamukseen eli niihin kasvatukseenkeinoihin, joita käytetään haastavissa kasvatustilanteissa. Tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, millaisia seuraamuksia varhaiskasvatuksessa käytetään, miten lastentarhanopettajat suhtautuvat näihin käytettyihin seuraamuksiin ja

minkälaisia näkemyksiä heillä on siihen, millaiset toimet heidän mielestään tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista.

Eskola ja Suoranta (2000, 15-16) kirjoittavat tutkimussuunnitelman parhaimmillaan elävän tutkimushankkeen mukana ja toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tulkinta usein jakautuu tutkimusprosessin eri vaiheisiin. Aineistonkeruun kuluessa myös tutkimussuunitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua saattaa olla tarpeellista miettiä uudelleen. (mts. 16.) Opinnäytetyöprosessi on edennyt hitaasti ja sen aikana aiheesta on puhuttu mediassa sekä varhaiskasvatuksen työkentällä. On tullut myös esille, että lähes samankaltaisesta aiheesta on tehty tutkimus joulukuussa 2015 (Ahonen 2015), joten näkökulmaa oli siksi pohdittava uudelleen, jotta se toisi aiheeseen ainakin joiltakin osin uutta näkökulmaa. Ahosen tutkimuksessa jatkotutkimusaiheeksi pohdittiin aikuisten haastaviin kasvatustilanteisiin liittyvien näkemysten selvittämistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda haastattelujen avulla ilmi näitä kasvattajien ajatuksia.

Tutkimuksen tärkeimpänä tutkimuskysymyksenä on se, minkälaisilla seuraamuksilla lastentarhanopettajat näkevät kasvattavansa lapsia kohti varhaiskasvatuksen kasvatustavoitteita. Tutkimuskysymystä tarkastellaan kolmen teeman kautta. Nämä teemat ovat Lastentarhanopettajan näkemykset itsestä varhaiskasvattajana, Lapsen oppiminen ja haastava käytös sekä Seuraamukset päiväkodeissa.

## **5.2 Tutkimusmenetelmä**

Koska tutkimuksessa pyritään selvittämään lastentarhanopettajien näkemyksiä ja arkielämän kokemuksia, tutkimusotteeksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan tutkimuskohteen merkityksiä ja laatua (Eskola ja Suoranta 2000, 13). Siinä missä kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen tavoitteina ovat yleistettävyyys, ennustettavuus ja syy-seuraussuhteen tarkastelu, kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään kontekstualisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen. Kvalitatiiviset menetelmät soveltuvat hyvin käyttäytymisen merkitystä ja kontekstia selvittävään tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22.) Tutkimuskysymyksiä tarkastellessa tutkija arvioi laadullisten menetelmien soveltuvan

tutkimuksen aiheeseen määrällisiä menetelmiä paremmin, koska tutkimuksen kohteena ovat haastateltavien omat seuraamuksiin liittyvät näkemykset ja kokemukset.

Laadullinen tutkimus koostuu Saaranen-Kauppinen & Puusniekan (2006a) mukaan aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten ja aiheeseen liittyvien teorioiden koonnista, empiirisistä aineistoista sekä tutkijan omasta ajattelusta ja päättelystä. Myös tässä tutkimuksessa on pyritty kokoamaan raportin alkuun mahdollisimman kattavasti aiheeseen liittyvää teoriaa ja tutkimusta. Empiirinen aineisto koostuu haastatteluista sekä niiden litteroiduista vastineista, ja aineiston analysoinnissa on luotettu tutkijan omiin, teoriaan pohjaaviin tulkintoihin aineistosta.

Eskola ja Suoranta (2000, 84) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein haastattelujen avulla. Haastattelun etuja ovat muun muassa haastateltavan aktiivinen, merkityksiä luova rooli sekä mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Se soveltuu hyvin tutkimukseen, jonka aihe on vähän kartoitettu tai arkaluontoinen ja vaikea. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35.) Koska tutkijan oli vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia sekä aiheen tietynlaisesta henkilökohtaisesta luonteesta johtuen haastattelu osoittautui luontevaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Tutkimusaihe hyötyy myös haastateltavien aktiivisesta roolista ja tutkijan mahdollisuuksista vaikuttaa haastattelun kulkuun sen aikana.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) kutsuvat tässä tutkimuksessa menetelmäksi valittua haastattelumuotoa teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu etenee etukäteen suunniteltujen teemojen mukaisesti, mutta kysymykset eivät ole tarkkaan muotoiltuja (mts. 48). Teemahaastattelu sopii tutkimuksen aiheeseen lomakehaastattelua ja strukturoimatonta haastattelua paremmin, sillä sen rakenne ei ole etukäteen päätetty, jolloin haastattelija pystyy tilanteessa arvioimaan ja tarvittaessa muuttamaan haastateltavan vastausten perusteella kysymysten järjestystä ja muotoa sekä kysymään lisäkysymyksiä. Kuitenkin teemat ovat ennalta päätetyt ja kaikissa haastatteluissa samat, jolloin aineisto pysyy tutkimuksen melko rajatun aiheen piirissä.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) katsovat teemahaastattelun olevan puolistrukturoitu haastattelun muoto. Eskola ja Suoranta (2000, 86) erottelevat nämä kaksi etukäteen

mietittyjen kysymysten tarkkuudessa. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, kun taas teemahaastattelussa vain yleiset linjat on päätetty etukäteen. Tässä tutkimuksessa haastattelun aiheena ovat varhaiskasvatuksessa käytetyt seuraamukset. Haastattelurungossa (Liite 1) kysymykset on jaoteltu kolmeen teemaan, jotka ovat Lastentarhanopettaja varhaiskasvattajana, Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen sekä Seuraamusten käyttö. Vaikka tämän tutkimuksen haastatteluissa kysymysrunko oli melko tarkkaan mietitty etukäteen, voidaan menetelmää pitää teemahaastatteluna, sillä kysymysten esittämisjärjestys vaihteli ja myös vastaajasta riippuen aiheiden painotukset ovat erilaisia. Haastatteluissa ei edetty tarkasti etukäteen tehdyn rungon mukaisesti, vaan haastateltavat saivat kertoa näkemyksiään melko vapaasti aiheen teemoihin liittyen.

### **5.3 Aineiston keruu**

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, ja sen suorittamiseen tulee pyytää myös lupa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Koska tutkimukseen haettiin osallistujiksi Jyväskylän kaupungilla työskenteleviä lastentarhanopettajia eri päiväkodeista, haastatteluja varten pyydettiin tutkimuslupa maaliskuussa 2016 kaupungin perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kehittämissyksiköstä. Tutkimuslupa myönnettiin 4.4.2016.

Lähes kaikille kaupungin päiväkotien johtajille ja varajohtajille lähetettiin 19.4. sähköinen saatekirje (Liite 2), jossa heitä pyydettiin välittämään haastattelupyyntö päiväkodeissaan työskenteleville lastentarhanopettajille. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkodeilta ei pyydetty erillistä lupaa osallistumiseen, mutta tieto kulki päiväkodin johtajien kautta opettajille ja tässä vaiheessa niillä johtajilla, jotka eivät halunneet päiväkotiansa työntekijöiden osallistuvan tutkimukseen, oli mahdollisuus olla välittämättä haastattelupyyntöä lastentarhanopettajilleen ja näin olla osallistumatta tutkimukseen. Sähköpostin liitteenä oli tutkimuslupahakemus, jossa tutkimuksen tavoitteet ja sisältö oli eritelty tarkemmin. Kiinnostuneille tarjottiin myös mahdollisuutta kysyä tarvittaessa lisätietoa tutkimukseen liittyen.

Koska sähköpostissa määräajaksi merkittyyn päivään 8.5. mennessä haastattelupyynn-  
töön ei ollut tullut vastauksia, tutkimuksen tekijä soitti päiväkotien johtajille sekä  
niille varajohtajille, joiden päiväkotien johtajat eivät olleet tavoitettavissa. Tarkoituk-  
sena oli varmistaa tiedon kulkeminen lastentarhanopettajille. Tässä vaiheessa tutki-  
jalle kerrottiin, että monet päiväkodeista olivat jo kevään aikana osallistuneet muihin  
tutkimuksiin. Tästä syystä osa johtajista oli jättänyt haastattelupyynnön välittämättä.  
Muut kertoivat välittävänsä tiedon uudelleen alaisilleen.

Vastauksia tuli toukokuun 2016 aikana neljä. Saatekirje lähetettiin kesäkuussa 2016  
vielä niihin päiväkoteihin, joihin ensimmäistä saatekirjettä ei ollut lähetetty. Tarkoi-  
tuksena oli saada vielä kolme haastateltavaa. Kesäkuussa haastattelupyyntöihin tuli  
vielä yksi vastaus. Haastattelut toteutettiin touko- ja kesäkuun 2016 aikana. Kaikki  
osallistujat ovat Jyväskylän kaupungin päiväkodeissa työskenteleviä lastentarhan-  
opettajia. Haastatteluja toteutettiin yhteensä viisi.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006b) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoit-  
teena on jonkin ilmiön ymmärtäminen tilastollisten yhteyksien etsimisen sijaan,  
minkä vuoksi tutkimusaineiston ei tarvitse olla suuri. Tässä tutkimuksessa oli alun pe-  
rin tavoitteena haastatella 5-7 lastentarhanopettajaa, mutta lopulta tutkimukseen  
osallistui viisi haastateltavaa. Tutkija arvioi, että tutkimuksen kannalta tämä on riit-  
tävä, vaikka ei ihanteellinen määrä haastateltavia. Laadullisessa tutkimuksessa ai-  
neisto kerätään niin sanotusta harkinnanvaraisesta otoksesta, johon osallistuvat vali-  
taan tutkijan asettamien kriteerien perusteella (mt). Tässä tutkimuksessa kriteerinä  
oli jyväskyläläisessä kunnan päiväkodissa lastentarhanopettajana työskentely, jolloin  
tutkimuspyynnöt suunnattiin siten, että haastateltaviksi valikoitui tämän kriteerin  
täyttäviä henkilöitä.

Teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltavaan. Tämän vuoksi haastat-  
telupaikan on oltava rauhallinen sekä tutkittavalle turvallinen. (Hirsjärvi & Hurme  
2000, 74.) Eskola ja Suoranta (2000, 90-91) pitävät tärkeänä, että tutkittavalla on  
mahdollisuus valita itselleen mieluinen paikka haastattelulle. Haastateltaville ehdo-  
tettiin haastattelupaikaksi heidän työpaikkojaan, sillä tutkija koki ne neutraaleiksi ja  
rauhallisiksi tiloiksi sekä helpoiksi tutkimukseen osallistuville. Haastateltavat saivat

kuitenkin itse päättää haastattelun toteuttamispaikan. Osa haastatteluista toteutettiin haastateltavien toivomuksesta heidän kodeissaan, loput niissä päiväkodeissa, joissa haastateltavat työskentelevät. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja haastattelijana toimi tutkimuksen toteuttaja.

Haastatteluajat tutkija sopi suoraan haastateltavien kanssa sähköpostitse. Haastateltavat olivat itse varanneet etukäteen haastattelulle tilan, jossa tutkija ja haastateltava olivat kahdestaan, jotta tilassa olisi mahdollisimman vähän häiriötekijöitä. Haastattelu tarvitsee rauhallisen paikan, sillä muiden ihmisten läsnäolo voi vaikuttaa haastattelun onnistumiseen ja jopa haitata sitä, jos he pyrkivät puuttumaan haastattelun kulkuun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 127). Päiväkoteihin sovitut haastattelut pyrittiin toteuttamaan kellonaikaan, jolloin lapset ovat päivälevolla, jotta haastattelut sujuisivat keskeytyksettä. Haastattelut toteutuivatkin ilman häiriötekijöitä lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jossa tilaan tuli henkilö, joka ei tiennyt haastattelun olevan kesken. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut juuri haastattelun kulkuun, sillä haastateltava oli ehtinyt lopettaa edelliseen kysymykseen vastaamisen, joten keskeytyksen jälkeen oli luonnollista jatkaa seuraavaan kysymykseen. Myös haastateltavien kodeissa toteutetut haastattelut toteutettiin kahden kesken haastateltavien kanssa.

Koska teemahaastattelussa pyritään luontevaan ja vapautuneeseen keskusteluun, ne kannattaa äänittää. Haastattelujen äänittäminen tekee keskustelusta sujuvampaa, kun haastattelijan ei tarvitse keskeyttää keskustelua kirjatakseen vastauksia ylös. Äänittämällä saadaan usein myös talteen sellaisia haastattelun vivahteita, jotka haastattelujen ylös kirjaamisessa menetettäisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 93.) Eskolan ja Suorannan (2000, 90) mukaan osa analyysimenetelmistä jopa edellyttää niin tarkkaa litterointia, ettei sitä pysty tekemään ilman tallennetta. Koska haastatteluja toteuttaessa ei vielä ollut selkeää, millä tavoin aineistoa analysoidaan, turvallisien vaihtoehtojen kannalta oli äänittää haastattelut. Äänittäminen myös takasi sen, ettei tutkijalta jäänyt tallentamatta sellaisia kommentteja, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä.

Haastattelun äänittämiseen tarvitaan mielellään haastateltavien lupa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 93), joten haastateltavien kanssa tulisikin sopia etukäteen haastattelujen äänittämisestä (Eskola & Suoranta 89). Tutkija kertoi haastateltaville ennen haastattelun alkua, että haastattelut äänitetään. Äänitysvälineet olivat myös koko haastattelun ajan haastateltavien nähtävissä ja äänityksen aloittaminen ja lopettaminen kerrottiin haastateltaville selkeästi. Haastattelut äänitettiin sekä ääninauhurilla että tutkijan omalla, salasanasuojatulla puhelimella. Näin varmistettiin, että äänitys ei katkea, vaikka toinen laitteista ei jostain syystä äänittäisikään kunnolla.

Ennen haastattelua haastattelija kertoi haastateltavalle, mitä haastattelussa käsitellään ja myös, että haastateltavat voivat vapaasti kertoa aiheeseen liittyviä näkemyksiään, vaikka ne eivät suoranaisesti vastaisi kysymykseen. Itse haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia. Kahdelle haastateltavista oli heidän pyynnöstään lähetetty haastattelurunko etukäteen, ja näillä haastateltavilla oli haastattelurunko haastattelussa mukana. Myös haastattelun aikana haastateltaville pyrittiin painottamaan, että etukäteen suunniteltujen kysymysten lisäksi on mahdollista kertoa myös muita, aiheeseen liittyviä ajatuksia ja näkemyksiä. Tutkija myös varmisti haastateltavilta, että etenkin hankalampien kysymysten kohdalla haastateltavat ymmärsivät, mitä kysyttiin.

Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että haastattelu tehdään yleensä arkikielellä. Haastattelijan on hyvä arvioida haastateltavan kielellisen ilmaisun tasoa ja sovittaa omaa ilmaisuun vastaajan sanaston mukaiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103.) Koska haastateltavat olivat kaikki lastentarhanopettajana työskenteleviä henkilöitä, haastattelija koki mahdolliseksi käyttää myös sellaista ei-arkikielistä sanastoa, jonka arvioi olevan tuttu kasvatusalalla työskenteleville. Kuitenkin haastattelija avasi haastateltaville esimerkiksi termin *seuraamus*, sillä katsoi, ettei se ole välttämättä alalle vakiintunut tai kaikille tuttu termi.

#### **5.4 Tutkimusaineiston analysointi**

Tutkimusaineiston analysointia helpottaakseen tutkija litteroi aineiston. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston puhtaaksikirjoitusta sanasta sanaan (Hirsjärvi & Hurme 2000,



138), ja sen tarkkuus valitaan sen mukaan, kuinka tarkka litterointi on tutkimusongelman kannalta tarpeellista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006c). Aineiston analyysimenetelmää ei ollut päätetty etukäteen. Tämän vuoksi tutkija litteroi aineiston sanasta sanaan, jotta kaikki analysointivaiheessa oleellisiksi havaitut seikat tulisivat otetuksi huomioon aineiston analysoinnissa. Litteroinnin valmistuttua äänitteet hävitettiin molemmista äänityslaitteista.

Yksi kvalitatiivisia tutkimuksia yhdistävä piirre on, ettei tuloksista ole lukkoonlyötyjä ennako-oletuksia, vaan hypoteesien keksiminen tapahtuu vasta analyysivaiheessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Kuitenkin, kuten Eskola ja Suoranta (2000, 19-20) muistuttavat, havaintoihimme tutkimuksen kohteesta vaikuttavat aina myös aiemmat kokemuksemme ja ennako-oletuksemme. Tämän vuoksi tutkijan omia ennako-oletuksia voidaan pitää osittaisina hypoteeseina, vaikkakin tavoitteena on hypoteesien todeksi osoittamisen sijaan ollut löytää myös tutkijan yllättäviä näkemyksiä, joiden avulla tutkijan on mahdollista oppia uusia näkökulmia aiheeseen.

Koska tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua, sopii aineiston analysointimenetelmäksi teemoittelu. Teemoittelussa teemat eli keskeiset aiheet muodostetaan yleensä aineistolähtöisesti etsimällä aineistosta yhdistäviä tai erottavia seikkoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d.) Tässä tutkimuksessa aineisto teemoiteltiin tekstinkäsittelyohjelmalla. Haastatteluista etsittiin yhdistäviä teemoja, joissa vastauksissa olevat teemat merkittiin eri väreillä ja lopuksi samenväriset lainaukset yhdistettiin saman teeman alle.

## 5.5 Tutkimuksen eettisyys ja subjektiivisuus

**Informed consent** tarkoittaa suomeksi tietoon ja asian ymmärtämiseen, perehtymiseen, perustuvaa suostumusta (Tutkittavien informointi 2016). Tässä opinnäytetyössä osallistujat ovat saaneet itse vapaaehtoisesti ottaa yhteyttä tutkijaan, mikäli ovat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tieto haastattelupyynnöistä on kulkenut lastentarhanopettajille päiväkotien johtajien kautta, jolloin myös päiväkotien johtajilla on ollut halutessaan mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen jättämällä

osallistumispyynnön välittämättä eteenpäin. Näin on toimittu, jotta tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus toteutuu.

Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on kerrottava kaikki, mitä tutkimuksessa tapahtuu tai saattaa tapahtua. Tutkijan on myös varmistettava, että tutkittava kykenee ymmärtämään vastaanottamansa tiedon. Näin henkilö on riittävän perehtynyt tekemään suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuksen elementti täyttyy, kun tutkittava on riittävän kypsä tekemään rationaalisia arviointeja ja osallistuminen on hänelle vapaaehtoista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 25.)

Siinä määrin, missä tutkija on ollut tietoinen tutkimuksen etenemisestä, siitä on myös pyritty alusta asti informoimaan haastateltavia. Saatekirjeen (Liite 2) liitteenä on välitetty tutkimuslupa, jossa on tiiviisti kerrottu tutkimuksen tarkoitus sekä suunnitelma tutkimuksen etenemisestä. Osallistujille on myös tarjottu mahdollisuus kysyä lisää tietoa halutessaan, ja haastatteluja ennen ja niiden aikana on myös pyritty varmistamaan, että haastateltavat ymmärtävät, mistä puhutaan.

Ennen haastatteluita osalle haastateltavista on lähetetty etukäteen suunniteltu haastattelun kysymysrunko (Liite 1), jos he ovat sitä pyytäneet. Kuitenkin mahdollisuutta haastattelurungon lukemiseen ennen haastattelua olisi voitu tarjota kaikille tutkimukseen osallistujille erikseen, sillä vaikka mahdollisuutta lisätietoon on tarjottu, ei välttämättä ole ollut kaikille osallistujille selvää, että myös haastattelurungon lukeminen etukäteen olisi ollut heille vaihtoehtona.

Tietoon perustuva suostumus on hyvin tärkeä osa tutkimusta silloin, kun tutkitaan ihmisiä. Sen tarkoituksena on saada tutkittavat ihmiset ymmärtämään, mihin he suostuvat tutkimukseen osallistuessaan. Tutkittaville on kerrottava, mitä varten tutkimusaineisto kerätään, miten sitä muokataan ja säilytetään sekä kenellä kaikilla on oikeus käyttää aineistoa. (Kuula 2006, 104.) Saatekirjeessä (Liite 2) on kerrottu aineiston käyttö tutkimuksen aikana ja sen jälkeen. Myös sähköpostin liitteenä olleesta tutkimusluvasta löytyy aineiston käsittelyyn liittyvää tietoa. Tutkija on myös avoimesti

vastannut haastateltavien kysymyksiin aineiston käsittelyyn liittyen. Aineisto on kerätty vain tätä tutkimusta varten ja säilytetty lukollisessa kaapissa tutkijan kotona. Tutkimuksen valmistuttua aineisto on hävitetty.

Eskola ja Suoranta (2000, 17) kyseenalaistavat objektivistisen ohjeen, jonka mukaan tutkimusaihetta tulisi katsella ulkoapäin puolueettomasta näkökulmasta. Myös Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006e) toteavat, ettei täydellinen objektiivisuus ole mahdollista, mutta kehottavat tutkijaa pyrkimään aktiivisesti tiedostamaan omat asenteensa ja uskomuksensa, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimukseen liikaa. Vaikka tässä tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan lastentarhanopettajien näkemyksiä objektiivisesti, tutkijan omat näkemykset siitä, mitkä asiat aineistosta ovat nousseet oleellisiksi tutkimuksen kannalta tekevät tuloksista osin subjektiivisia. Koska tutkimuksen aineiston kerääjänä, tutkimuskysymysten luojana ja analysoinnin toteuttajana on toiminut sama henkilö, näitä kaikkia vaiheita on ohjannut tutkijan subjektiiviset näkemykset tutkimusaiheeseen liittyen. Tämän vuoksi onkin hyvä ottaa huomioon, että toisen tutkijan käsissä tämä aineisto olisi voinut tuottaa osin erilaisia tuloksia.

## 6 Tutkimustulokset

### 6.1 Kasvattajana toimiminen

Kaikki haastateltavat työskentelevät lastentarhanopettajina Jyväskylän kaupungin päiväkodeissa. Yhdellä haastatelluista on alle kolme vuotta, kahdella 3-5-vuotta ja kahdella yli kymmenen vuotta työkokemusta päiväkodissa. Koulutukseltaan haastateltavat ovat sosionomeja lukuun ottamatta yhtä haastateltavaa, joka on kasvatustieteen maisteri. Yksi haastateltavista työskentelee 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä, kaksi 5-6-vuotiaiden ryhmässä, yksi 2-6-vuotiaiden ryhmässä ja yksi 1-3-vuotiaiden ryhmässä.

Haastateltavilta kysyttiin, millä tavoin **lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus** päiväkodissa on heidän työskentelynsä aikana muuttunut. Kolme haastateltavaa näki,

että vuorovaikutus on muuttunut yleisellä tasolla ajan myötä, kun taas kahden haastateltavan mukaan eroavaisuudet ovat enemmän yksilöiden tai työyhteisöjen kuin ajankohdan välisiä.

*Me tehmä niinku omalla persoonallamme tätä työtä mun mielestä. Että tavallaan se on aina siitä kiinni, kuka sitä työtä tekee. Että mä en koe että se ois niinku sillain noin valtakunnallisesti muuttunu millään tavalla. [...] Ja sitte kokemuksen myötä se työhön suhtautuminen myös muuttuu, et se se tekee paljon enempi ku mikään muu se kokemus että huomaa niitä asioita eri tavalla ja sitten tottakai jos sä teet jollain tavalla ja sit sä huomaat et tää ei toimi ni sit sä muutat sitä sun toimintatapaa. (H5)*

Yksi haastateltavista näki, että vuorovaikutuksen painotus on siirtynyt hänen työuransa aikana aikuislähtöisyydestä lapsilähtöisempään suuntaan.

*se on yhä enemmän semmonen yhteinen niinku se on tavallaan sellanen se vuorovaikutus on niinku molemminpuolista ehkä enemmän. (H1)*

Kaksi haastateltavaa näki sosiaalisten ja tunnetaitojen haasteiden lisääntyneen työskentelynsä aikana.

*Kaveriporukassa oleminen ja yhteisten sääntöjen noudattaminen, siis semmonen niinku yhdessä oleminen ja tekeminen on lapsille haasteellista (H3)*

Yksi piti haasteena vuorovaikutukselle myös lisääntyntä lasten kanssa työskentelyn ulkopuolista työtä.

*Täs on tullu tavallaa varmaa paljon enemmän semmosta kaikkea niin sanotusti ylimäärästä mikä ei oo sitä lasten kanssa tehtävää vaan kaikkee tämmöstä näitten koneiden kanssa ja papereitten kanssa (H4)*

Haastateltavat kuvailivat omaa **kasvatustyyliään** sellaiseksi, jota mm. Tahkokallio (2003, 217) ja Koivunen (2009, 120) kutsuvat auktoritatiiviseksi kasvatustyyliksi. Kaikissa haastatteluissa tuotiin ilmi sekä rajojen että rakkauden merkitys kasvatuksessa. Näiden kahden välillä oli haastateltavien välillä hieman eroja siinä, kumpi näistä kahdesta painottuu.

*Asetan kyllä rajoja mutta semmosella omalla lempeällä tyyllilläni ehkä ja pyrin olemaan siis semmonen johdonmukainen siinä kasvatuksessa kaikkien kohdalla ja kaikissa asioissa ja semmonen reilu ja tasapuolinen pyrin niinku kaikkien kanssa olemaan että niinku mun mielestä on erittäin tärkeää että on ne rajat mutta on myös sitä lempeyttä (H2)*

Haastateltavat pitivät rajojen asettamista ja niistä johdonmukaisesti kiinni pitämistä tärkeänä. Kaksi haastateltavaa kertoi rajojen asettamisen olevan tärkeää etenkin lasten turvallisuuden näkökulmasta. Yksi haastateltavista kertoi käytöstapojen opetteluun olevan tärkeää arjessa pärjäämisen vuoksi.

*Ja sit ykkösasia on aina turvallisuus [...] mun mielestä rajat luo tota turvallisuutta, eli kuitenkin mä oon semmonen että alkusyksystä mä yritän luoda semmoset turvalliset hyvät rajat ja aika tiukkaki oon niissä mutta sitten kun tavaltaan sen oppii ryhmän tuntemaan ja syntyy se luottamus lapsen ja aikuisen välillä ni sen jälkee mun mielestä niistä pystyy niinku neuvottelemaan. (H5)*

Osassa haastatteluista kuvailtiin omaa kasvatustyyliä lempeäksi, osassa painotettiin rakkautta ja sitä, että lapset kokevat tulevansa rakastetuiksi. Lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että lapsia kuunnellaan ja oma toiminta on perusteltua.

*Et mä pyrin niinku välttämään niinku semmosia äkkinäisiä ratkasuja ja perustelemattomia ratkasuja (H1)*

**Kasvatustavoitteet ja –päämäärät** sekä **ihmiskäsitykset** menevät osittain päällekkäin haastateltavien vastauksissa ja niitä on myös hankalaa erottaa toisistaan. Haastateltavien vastauksissa kasvatuksen tärkeänä tavoitteena tuodaan ilmi yhteisöön kasvatamista, käytöstopojen sekä sosiaalisten taitojen ja toisten kanssa toimeen tulemisen opettamista. Kasvatuksen päämäärät osoittautuivat Hirsjärven (2001b, 71) määritellyn mukaan siis sosialisatiota tavoitteleviksi sekä traditioiden säilyttämiseen pyrkiviksi.

*Mä pyrin kasvattamaan niistä lapsista semmosia et ne ois semmosia reiluja ja toisia huomioon ottavia, että se kantais niitä niinku läpi elämän että niistä tulis reiluja ja huomioon ottavia nuoria ja sitte myöhemmin myös sitte aikuisia (H2)*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen arvojen perusta on elämän, kestävän elämäntavan ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja ihmisarvon loukkaamattomuus. Henkilöstön tehtävänä on tukea lasten kasvua ihmisyyteen, jossa toteutuvat totuus, hyvyys, kauneus, oikeudenmukaisuus ja rauha. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19.) Haastateltavien ihmiskäsityksissä ja kasvatustavoitteissa näkyvät etenkin oikeudenmukaisuuteen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen ohjaavat arvot.

Myös lapsen kasvattaminen itseään arvostavaksi ihmiseksi näkyy joissain vastauksissa kasvatuksen tavoitteena. Osa vastauksista asettuu Hirsjärven (2001b, 71) määritelmässä keskelle dimensiolla ”personalisaatio – sosialisatio”.

*Semmonen itsevarma ja toiset huomioon ottava ni se on nyt ehkä semmonen lähtökohta mihin mä niinku aattelin että jos sä oot ittes kanssa sinut ja hyväksyt ittes sellasena ku sä oot niin tota sä hyväksyt myös kaveritkin (H3)*

Haastateltavat pitävät tärkeänä, ettei lapsia kasvateta samaan muottiin, vaan tuetaan myös lapsen yksilöllisyyttä ja oman persoonan kehittymistä. Näissä vastauksissa tavoitteet asettuvat Hirsjärven (2001b, 71) määritelmässä lähemmäs *personalisatiota*, sekä dimension ”yleinen – erityinen” kohdalla lähemmäs *erityistä*. Kuitenkaan puhtaasti yksilöllisyyttä korostavia tavoitteita kasvattajat eivät tuoneet ilmi, vaan näissäkin vastauksissa näkyy yhteisöön kasvattamisen pitäminen tärkeänä.

*Semmosiks huomaavaisiksi ja sellasiks niinku kuitenkin rohkeiksi ja semmosiks, että uskaltaa uskaltaa olla oma ittesä ja niinku et olla niitä omia yksilöitä ettei mihinkään muottiin sulloa [...] Se, että kuitenkin pystyy niinku huomioimaan sen toisten erilaisuuden ja sietämään sitä ja tulee toimeen niinku kaikenlaisten ihmisten kanssa. (H4)*

## 6.2 Lapsen oppiminen ja haastava käytös

Haastateltavat kuvailivat omaa **oppimiskäsitystään**. Varhaiskasvatuksen perusteissa varhaiskasvatuksen todetaan perustuvan käsitykseen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tapahtumisesta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Varhaiskasvatuksen perustana on ajatus lapsen aktiivisesta toimijuudesta ja oppimisen kokonaisvaltaisuudesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20.) Periaatteessa siis varhaiskasvatuksen tulisi perustua oppimiskäsitykseen, jota esimerkiksi Hujala ja muut (1998, 47) sekä Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2001, 165) kutsuvat konstruktiviseksi oppimiskäsitykseksi.

Haastattelujen perusteella haastateltavien oppimiseen liittyvät käsitykset ovat osin konstruktivistisia. Niihin kuitenkin liittyy joitakin behavioristiseen teoriaan pohjaavia ajatuksia. Esimerkiksi positiivisen palautteen pohjalta oppimista voidaan pitää palkittamisen avulla positiivisten asioiden opettamisena, mikä on Hujalan ja muiden (1998, 33) mukaan behavioristisen käsityksen ydinajatuksia. Osa haastateltavista näkee lapsen seuraavan aikuisen ja vertaistensa esimerkkiä ja muokkaavan käytöstään myös aikuiselta saamansa palautteen mukaisesti:

*Lapsethan oppii tietysti niinku paljon sitä mitä matkimalla tai seuraamalla aikuisia ja toisia lapsia, että kyllä se on niinku se esimerk- aikuisen esimerkki hyvin usein. [...] Tietysti positiivinen palaute on semmonen mikä on tosi tärkeä että niinku sen kautta lapset, että jos niille tulee aina vaan sitä negatiivista niin tai sit ne ei ainaka sitä hyvää opi. (H4)*

Osalla haastateltavista oli selvän konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia näkemyksiä oppimisesta. Heidän mielestään aikuisen rooli lapsen oppimisessa on toimia ohjaajana ja tukijana. Myös vertaisryhmällä on haastateltavien näkemyksen mukaan merkitystä siihen, mitä lapsi oppii. Leikkiä pidetään tärkeänä osana lapsen oppimisprosessia.

*No mun mielestä lapsi oppii siis ehottomasti sen leikin kautta, että se on silloin ku se leikki on semmosta semmosta innostavaa ja se sen niinku lapsen mielestä kivaa, ni silloin se lapsi oppii siinä ihan hurjasti ihan mitä taitoja tahansa. (H2)*

Kuitenkin tärkeimpänä aktiivisena toimijana lapsen oppimisessa toimii lapsi itse. Lapsen omien mielenkiinnon kohteiden nähdään ohjaavan oppimista ja myös motivoivan ympäristöön tutustumista.

*Se vähän riippuu tietenki lapsen mielenkiinnostaki että jos on tosi kiinnostunu kirjoista ni sit se imee kaikki mitä luetaa mutta ei kaikki oo kiinnostuneita (H3)*

Haastateltavat näkevät, että lapsi oppii asioita ensisijaisesti kokeilemalla itse ja tutustumalla ympäristöönsä.

*Sillehän se niinku oppiminen tapahtuu et sä käyt ite niitä asioita läpi ja sä niinku joudut ehkä kohtaamaan niinku vaikeuksiaki siinä prosessin aikana ja sitte miettimää et miten sä pääset niistä niinku yli. (H1)*

Haastateltavien näkemykset siitä, mikä on lapsen **haastavaa käytöstä**, ovat monenlaisia. Haastateltavat näkevät haastavan käytöksen olevan jollain tavalla tavallisesta poikkeavaa käytöstä ja äärimmäistä:

*Siihen joutuu aikuinen puuttumaan jotenki enemmän, ku johonki tavallisempaan käytökseen tai että siihen jou'utaan miettimään erilaisia keinoja tai vaikka että miten sen lapsen kanssa toimitaan (H4)*

Haastavaa käytöstä määrittää haastateltavien mukaan myös sen jatkuvuus.

*Haastava käytös on semmosta semmosta niinku siis tottakai jokainen lapsi käyttäytyy joskus haastavasti ja jokaista lasta kiukuttaa mut että sit sit se on ehkä semmosta niinku jotenki jatkuvampaa se se haastava käyttäytyminen (H2)*

Joidenkin haastateltavien mukaan haastava käytös kohdistuu pääsääntöisesti aikuisen ja se on sellaista käytöstä, johon aikuinen myös joutuu puuttumaan ja mietti-

mään reagoitikeinoja. Yksi haastateltavista on sitä mieltä, ettei haastavalla käytöksellä tarkoiteta muihin lapsiin kohdistuvaa käytöstä, vaan se on aikuisen ja lapsen välistä.

*No mä jotenki koen ehkä silleen et se niinku haastaa aikuista et se ei välttämättä niinku häiritse kavereita eikä sitä ryhmässä olemista (H3)*

Yhden haastateltavan näkemys haastavaan käytökseen on, että se riippuu lapsen toiminnan sijaan siitä, millä tavoin aikuinen itse osaa vastata käytökseen.

*Yleisesti ottaen haastavaks käytökseks koetaan niinku semmonen mihin sen aikuisen on itse asiassa niinkun vaikee ragoida, et sei oo välttämättä niinkään se että et se lapsi oliskaan välttämättä niin haastava vaan se että se aikuinen ei löydä niitä keinoja miten se reagoi siihen tilanteseen ni ehkä se semmonen koetaan yleensä niinku haastavaks käytökseks (H1)*

Joidenkin haastateltavien mielestä haastava käytös voi kohdistua myös ryhmän muihin lapsiin ja ilmetä ryhmätilanteissa. Yksi vastaajista katsoi, että haastavaa käytöstä voi ilmetä kaikenlaisissa arjen tilanteissa. Myös sosiaaliset tilanteet ja kohtaamiset muiden lasten kanssa ovat haastateltavien mielestä tilanteita, joissa haastavaa käytöstä esiintyy.

*Se aika useesti just painottuu siihe niinku käyttäytymiseen ryhmässä ja siihen olemiseen. (H5)*

Haastavaksi käytökseksi haastateltavat listasivat uhmakkuuden, rajattomuuden tai rajojen hakemisen, impulsiivisuuden, tarkkaamattomuuden, ylivilkkouden, aggressiivisuuden ja väkivallan aikuista kohtaan, sosiaalisten taitojen puuttumisen sekä lasten väliset ristiriidat.

*Semmonen vähän uhmakas aikuista kohtaan tai rajaton tai jotai vastaavaa se, semmoseks mä niinku miellän sen. (H3)*

Lähes kaikki haastattelevat ajattelevat haastavassa käytöksessä olevan eroja eri-ikäisten lasten välillä. Joidenkin haastateltavien mukaan pienemmällä haastaminen kuuluu ikätason mukaiseen kehitykseen, ja näkevät isompien lasten haastavan käytöksen olevan jo tietoista toimintaa.

*Kolmivuotiailla joku uhma voi olla hyvin vahva, että niinku ei oo ees selkeetä syytä vaan se on se se, että ku mää tahon näin ni se on näin tavallaa niinku se on sillä tavalla erilaista, ja isommilla on ehkä sitte, voisko sitä aatella et se on jo ehkä tietoisempaakin sitte se tekeminen joissain tilanteissa mikä on haasteellista (H5)*

Yksi haastateltavista katsoo, että haastava käytös voi näyttäytyä samanlaisena riippumatta siitä, onko kyseessä 3- vai 6-vuotias lapsi.



*Haastavaa käytöstä voi niinku tai ilmenee kummallakin sekä kolmevuotiaalla että kuusvuotiaalla eikä siinä välttämättä mun mielestä oo semmosia suuria eroja, että että kuusvuotias voi käyttäytyä tietyllä tavalla mutta niin ihan hyvin voi myös niinku kolmevuotias käyttäytyä samalla tavalla (H2)*

Eräs haastateltava toteaa lapsen iän vaikuttavan aikuisen odotuksiin lasta kohtaan ja sen vuoksi haastava käyttäytyminen näyttyy erilaisena eri-ikäisten lasten kanssa.

*Kolmevuotiaalta odotetaan paljon vähemmän ku kuusvuotiaalta että kolmevuotiaalla se haastava käytös voi olla niinku iha oikeesti sitä että purraa ja lyödään ja se on niinku sellasta aika primitiivistä ja sitte kuusvuotiaalla voiaan kattoo haastavaks käytökseksi vaikka se että se ei tee jotaki tehtävää ku kärkeää tai tälle että se on varmaan se ikätaso tekee sen et ne odotukset sitä lasta kohtaan on tosi erilaiset (H1)*

**Haastavan käytöksen taustalla** haastateltavat näkevät monenlaisia syitä. Yksi haastateltavista toteaa, että syitä voi olla yhtä monta kuin lapsiakin. Fyysiseen hyvinvointiin liittyviä syitä ovat esimerkiksi nälkä ja väsymys. Myös erityisen tuen tarve ja neurologiset poikkeavuudet, kuten ADHD tai aistiyliherkkyydet, mainittiin useassa haastattelussa mahdollisiksi haastavan käytöksen syiksi.

*No tietenkä jos on joku joku tämmönen fysiologinen todettu ni se on tietysti yksi mikä aiheuttaa haastavaa käytöstä (H5)*

Haastavaan käytökseen haettiin syitä lasten erilaisista temperamentti- ja persoonallisuustyypistä. Myös lapsen huono itsetunto ja pettymyksensietokyky mainittiin erityisesti emotionaaliksi syiksi haastavan käytöksen taustalla.

*Se lapsen huono itsetunto, kun tuntuu että ei niinku mistään ei ikinä suoriudu hyvin ni sit sekin sekin tota voi aiheuttaa sitä haastavaa käyt käyttäytymistä, että kun ei niinku vaa luota itteesä. (H2)*

Haastateltavat pitivät perhetaustaa haastavaan käytökseen vaikuttavana tekijänä. Haastateltavat katsovat, että etenkin vanhempien rajaton kasvatustyyli eli sellainen kasvatustyyli, jota mm. Hellström (2010, 129) kutsuu Sallivaksi kasvatustyyliksi, johtaa haastavaan käytökseen.

*Kokisin et se on ehkä se vanhempien kasvatustyyli tai niiden puuttuminen, ehkä jotenki se että vanhemmat aika monet pitää aika pitkään lapsia hyvin pieninä et he eivät osaa he eivät pysty opetella [...] Just se et lapset ei oo op-pinu siihen että vanhempia täytyy uskoa ni eivät he sitte välttämä- tai niinku että aikuista yleensä että tota et aika paljon mä sanosin et se lähtee sieltä niistä kasvattajista, vanhemmista. (H4)*

Muita kotiin ja perheeseen liittyviä syitä ovat muuttuneet tai vaikeat perhetilanteet kotona, esimerkiksi avioero tai uuden lapsen syntymä, sekä kiire ja rutiiniton arki.

*Kiireettömyys ja pysähtyminen siihe lapsen kohalle vanhempana ni se on se nähdään niinku kaikilla lapsilla vanhemmille lapsi on tärkeä mutta et vielä se*

*jotenki se semmonen konkreettinen osottaminen ni seki on joillai vanhemmillä vaikeeta (H5)*

Myös aikuisen toiminnalla päiväkodissa katsottiin olevan vaikutusta lapsen haastavaan käytökseen, esimerkiksi niin, ettei lapselle tarjota riittävästi haasteita päiväkodin arjessa. Haastatteluissa tuotiin esille esimerkiksi tilanteita, joissa toiminta ei ole ollut lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä: toiminta on joko ollut lapselle niin vaikeaa, ettei hän ole selviytynyt siitä edes aikuisen tuen avulla, tai toisaalta toiminta ei ole tarjonnut lapselle riittävästi haasteita. (Jordan ym. 2008, 60, 64.)

*Sille lapselle ei itse asiassa tarjota vaikka haasteita ja sitte hän vähän niinkun tekee ne itse siihe elämääsä (H1)*

Haastateltavat katsoivat mahdolliseksi sen, että aikuiset päiväkodissa saattavat vahvistaa lapsen haastavaa käyttäytymistä. Yksi haastateltavista puhui niin sanotusta negatiivisen palautteen kehästä.

*Ja sitte jotenki tuntuu että kun käyttäytyy haastavasti ni siinä tosi helposti tulee semmonen negatiivinen kierre et sit se vaan niinku jää jää päälle ja sit saa vähän niinku semmosen niinku haastavasti käyttäytyvän lapsen leiman mikä taas sit se leima jotenki edesauttaa edelleen sitä että että jotenkin kun odotetaan että se käyttäytyy näin se lapsi että se käyttäytyy haastavasti niin sitten se lapsi käyttäytyy niin kuin siltä odotetaan. (H2)*

Muita päiväkodin arjesta kumpuavia syitä ovat aikuisten kiire, struktuurien joustamattomuus sekä muutokset ryhmän aikuisten kokoonpanoissa esimerkiksi sairastumisten vuoksi. Myös esikouluikäisten keskuudessa on erään haastateltavan mukaan havaittavissa haastavan käytöksen lisääntymistä, kun kouluun lähtemisen ja tutuista aikuisista luopumisen aika lähenee.

*Aikataulu on semmonen mikä niinku välillä tuntuu et se on tosi haasteellista aikuisille sekä lapsille että harmittaa että ku ois hyvä leikki ni pitää lähteä syömään ku on jotkut aikataulut kuitenkin mitä pitää niinku noudattaa ni toiset ei oikeen kestä sitä semmosta hommien keskeyttämistä ja jokaisella on oma hommasa (H3)*

Eräs haastateltava pohtiikin, että lähes aina lapsen haastavalle käytökselle on löydettävissä jokin syy, mutta pystyvätkö aikuiset näkemään tilanteen ja arvioimaan omaa toimintaansa lapsen näkökulmasta?

*Väittäisin et aika monesti ne on esimerkiks ne syyt semmosia jotka on itse asiassa siinä meidän iha eessä mutta mei vaan pystyt näkee niitä sieltä niinku lapsen niiku näkökulmasta niitä asioita [...] mutta ehkä niinku mun mielest se tärkein on muistaa aikuisella se että ei se lapsi tee sitä niinku et ei kukaan lapsi oo vaa ilkeä (H1)*

### 6.3 Seuraamukset päiväkodeissa

Haastateltavilta kysyttiin, minkälaisia kasvatukseen keinoja heille tulee mieleen, kun puhutaan seuraamuksista, ja millä tavalla he suhtautuvat mieleen tuleviin seuraamuskeinoihin. Niin kutsutun jäähypenkin tai jäähyn käyttö tuli esille lähes kaikissa vastauksissa. Aikuisen kanssa keskusteleminen nähtiin myös yhdenlaisena seuraamuksena. Myös useammassa haastattelussa puhuttiin pienten puolelle siirtämisellä uhkailusta, sekä joidenkin etuuksien menettämisestä tai lelun ottamisesta, yksi haastateltava otti esille myös lasten välisissä ristiriitatilanteissa lasten siirtämisen eri toimintoihin.

Suhtautuminen osaan mainituista seuraamuksista oli eriävää, mutta kaikissa vastauksissa ilmaistiin, ettei itse käytä jäähyä eikä pidä sitä toimivana keinona kasvatuksessa. Jäähypenkin sijaan haastateltavat kertovat käyttävänsä rauhoittumispaikkaa, joka on lapselle vapaaehtoinen ja sen pyrkimyksenä on antaa lapselle tila rauhoittua:

*Annetaan niitä keinoja että istu vaikka tässä penkillä ja tässä sul on hyvä olla ja mä oon tossa noin sä tiedät missä mä oon ei oo mitään hätää sun ei oo pakko istua tässä mutta tässä on sun rauhottumispenkki että tässä sä voit hengittää syvään ja rauhottua. (H1)*

Osa haastateltavista näki kuitenkin näiden edellä itse mainitsemiensa seuraamuskeinojen, kuten pelivuoron, etuoikeuksista tai lelusta luopumisen ja lasten laittamisen eri leikkeihin hyvinä kasvatukseen keinoina silloin, kun ne vastaavat lapsen toimintaan ja lapsi ymmärtää, miksi kyseisellä tavalla toimitaan. Yksi vastaajista totesi, että seuraamuksia tarvitaan, jotta lapsi oppii tarvitsemiaan taitoja.

*mitä enemmän on ikää ni varsinkin ku ajatella et sit ne pitäis sinne kouluu missä sitte pitäis pystyä et sitä niinku miettien [...] kyllä niitä täytyy vaan käyttää. (H4)*

Seuraamusten tavoitteiksi kasvattajat kertoivat sen, että lapsi oppisi toimimaan oikein. Yksi haastateltavista totesi, että haastavan käytöksen taustalla on se, että lapsi ei osaa tiettyjä itsehillinnän taitoja, jolloin aikuisen tehtävä on opettaa niitä lapselle.

*Tarjotaan just niitä keinoja että hän voi ite opetella sitä niinku esimerkiksi hillitsemistä ja hallitsemista (H1)*

Eräs haastateltava piti seuraamusten tavoitteena sitä, että lapset oppivat ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja ymmärtämään oman toimintansa seuraukset. Osa haastateltavista myös painotti lapsen empatian herättämistä muita ihmisiä kohtaan.

*Sanotetaan sitä lapsen omaa niinku toimintaa siinä hänelle et hän niinku ymmärtää ja että me ymmärretään et hänellä on vaikka nyt paha mieli ku hän joutu mutta että silti että täällä on toisella vielä vaikka pahempi mieli tai on myös paha mieli kun tässä tapahtu näin (H4)*

Haastateltavat pitivät tärkeänä, että lapsi ymmärtää, mistä seuraamus on tullut ja miksi hänen kanssaan toimitaan tietyllä tavalla. Myös tapahtumien kulku on tärkeää selittää niin, että lapsi ymmärtää ja on kokoajan tietoinen tapahtumista. Haastateltavat kokivat, että sellaisista seuraamuksista, joiden syy-seuraussuhdetta lapsi ei ymmärrä, ei ole hyötyä lapselle, vaan niiden tavoitteena on vain nöyryyttää lasta. Lapsi ei myöskään ymmärrä sellaisia seuraamuksia, jotka eivät kosketa häntä.

*Eihän semmoset seuraamukset jotka ei millään tavalla kosketa tai kiinnosta sitä lasta ni nehän ei niinku johda mihinkään, sehän on heille ihan sama et oommä nähny joskus lapsia jotka istuu jäähypenkillä ja ne istuu itse asiassa ihan mielellään siinä ni ei se sillon niinku mun mielest niinku aja sitte taas sitä asiaa. (H3)*

Tärkeää on ottaa huomioon lapsen kehitystaso, jotta käytetyt keinot ovat lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä eli sellaisia, joiden avulla lapsen on mahdollista oppia aikuisen avulla asioita, joihin hän ei vielä itse pysty. Aikuisen tehtävä haastavissa tilanteissa on tarjota lapselle keinoja rauhoittumiseen. Se, minkälaisen keinon aikuinen valitsee, tulee riippua lapsesta ja siitä, miten lapsi oppii parhaiten. Opittuaan tuntemaan lapsen aikuisen tulee osata arvioida, millaiset keinot hänen kanssaan ovat toimivia. Jos esimerkiksi lapsi ei koe jotakin tiettyä toimintaa merkitykselliseksi, ei kyseisestä toiminnasta poistaminen ole hänelle välttämättä toimiva keino. Haastateltavat näkevät, ettei kaikille sopivia kasvatukseen keinoja voi määrittää, vaan tarvittavat keinot määrittävät aina yksilöllisesti lapsen taitojen ja tarpeiden mukaan.

*Vaikka se tehään toistuvasti ni siitä ei ole sitä apua, ni sit täytyy mieltää se jos-sai vaiheessa että onko se enää niinku hyödyllistä. Mutta et jotenki tuntuu että päiväkot-iikäset lapset ne vielä niinku ne oppii ja muut kehittyä niin nopeesti [...] täytyy aina sitte välillä kokeilla et mites se nyt oisko nyt jo valmis tai vaihtaa niitä keinoja sitte ja yrittää sitä jollai uuella tavalla (H4)*

Osa haastateltavista piti tärkeänä sitä, että haastavassa tilanteessa lapselle sanotaan tapahtumien kulkua. Joidenkin mielestä taas tapahtumien selittämisen ja lapsen kanssa keskustelun täytyy tapahtua vasta, kun lapsi on rauhoittuneessa tilassa, sillä

usein haastavissa kasvatustilanteissa aikuisten mukaan lapsi on sellaisen tunnekuohon vallassa, etteivät he pysty vastaanottamaan tietoa aikuiselta. Kuitenkin kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että tilanteet käsitellään jollain tavalla lapsen itsenäisyyden ollessa ja kaikille tilanteissa olleille tarjotaan mahdollisuus kertoa, millä tavoin heidän näkökulmastaan tapahtumat ovat edenneet.

*No se ainaki että silloin kun se lapsi käyttäytyy haastavasti tai kun se on siinä sen tunteiden vallassa niin silloin se ei vastaanota se lapsi yhtään mitään [...] mut sitä kun se tilanne on mennyt ohi niin sitä se on kyllä selvitetty että sitä ei voi vaan jättää jättää niinku selvittämättä että sitte käyää vaikka jollain piirtämällä läpi tai jollain muulla keinolla (H2)*

Haastatteluissa tuotiin ilmi sitä, että lapselle täytyy antaa itselle vastuuta ja mahdollisuus miettiä ja oivaltaa, miten tilanteessa pitää tai olisi pitänyt toimia. Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta pääsemään tähän oivallukseen.

*Kaikkein kasvattavinta on ja ja tota vastuuntunnon kehitymiselle parasta on se et se lapsi joutuu sanoa et minä tein [...] et tavallaan se asioitten myöntäminen ni sitä kautta (H5)*

Osa haastateltavista totesi, että lapselle on tärkeää korostaa sitä, että hänet hyväksytään ihmisenä, vaikka hänen toimintansa on ollut väärin. Lapselle tulee tehdä selväksi, että myös haastavasti tilanteessa toiminut lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja toivotuksi. Tarpeelliseksi haastateltavat kokevat sen, ettei väärin toiminutta lasta kuitenkaan nöyrytetä. Lasta tulee muistuttaa, että hän itse on ihana, vain hänen toimintansa on ollut väärin.

*Se et se aikuinen on siinä tukena ja sitä se että ei lähe heti syyttelemään sitä lasta siitä tilanteesta että taas sä oot tommonen ja taas sun takia meni pilalle koska ei se lapsi pysty semmosta itse kontrolloimaan (H1)*

Tärkeää haastaviin kasvatustilanteisiin liittyvässä kasvatuksessa on tilanteiden ennakointi, etukäteen taitojen harjoittelu ja pyrkiminen siihen, että vaikeita tilanteita syntyisi mahdollisimman harvoin. Yksi konkreettinen keino tilanteiden ennakointiin on haastavien kasvatustilanteiden kuvittaminen lapselle tapahtumien jälkeen. Osa haastateltavista kertoi myös ryhmässään käytössä olevista ennalta opettelun työkaluista, kuten Ben Furmanin Muksuoppi tai Vastuun portaat. Nämä välineet ovat lapsille arkipäivästä tuttuja toimintamalleja, joihin lasten kanssa on mahdollista palata, kun haastava tilanne tulee eteen. Lapselle tulee myös kertoa, kuinka tilanteessa olisi kuu- lunut toimia.

*Kertoo se että mikä sitte ois se oikee tapa ja näyttää ja sillä tavalla ja tietysti kehua sitten kun se onnistuu lapsi siinä. (H4)*

Haastateltavilta kysyttiin myös tapoja, joilla aikuisen ei pidä toimia haastavissa kasvatustilanteissa. Myös tämän kysymyksen kohdalla tärkeänä pidettiin asioiden selvittämistä ja vääräksi tavaksi toimia koettiin, ettei lapsen kanssa selvitetä tapahtunutta eikä lapselle anneta mahdollisuutta kertoa omaa näkökulmaansa tilanteeseen. Ryhmästä eristäminen sekä pienten puolelle siirtämisellä uhkailu koettiin myös huonoiksi keinoiksi opettaa oikeanlaisia tapoja toimia. Seuraamusten kohdalla tärkeäksi koettiin se, ettei niiden avulla ole tarkoituksena nöyryyttää tai tahallaan itkettää lasta, niitä ei tule käyttää vallan välineinä eivätkä ne saa olla kohtuuttomia lapsen toimintaan verraten.

*Jos joku lelu laitetaan jäähyllä niin onko se siellä yhen päivän vai onko se koko kuukauden, että antaa sit lapselle niinku valinnan mahdollisuuden kokeilla uudesta ja näyttää se luotettavuutensa että et et se ei saa olla semmosta niinku mielivaltaasta aikuisen semmosta mielivaltaa ja vallankäyttöä. (H3)*

Se, että kaikilla saman päiväkodin työntekijöillä sekä kaikilla tiimin jäsenillä on yhdenmukaiset tavat toimia haastavissa tilanteissa, koettiin lapsen oppimisen kannalta hyödylliseksi. Myös vanhempien kanssa yhteisistä toimintatavoista sopiminen edistää haastateltavien mukaan oikeiden toimintatapojen oppimista, jotta lapsi pystyy eri ympäristöissä harjoittelemaan samoja taitoja. Tärkeäksi haastateltavat kokevat myös sen, että aikuinen osaa myös tarvittaessa itse myöntää toimineensa väärin ja pyytää anteeksi.

Haastateltavilta kysyttiin, onko olemassa asioita, jotka estävät toimimasta heidän toivomallaan tavalla haastavissa kasvatustilanteissa. Itsestä johtuvat esteet liittyivät aikuisen omiin tunteisiin.

*ni jos aikuiselta palaa käpy mutta niinhän ei saisi käydä mut että monesti voi siinäki et jos tuntuu ettei ite pysty sitä että on niin siinä tunteen vallassa niinku itekin eikä pysty rau rauhallisesti siinä tilanteessa olemaan (H2)*

Kuten Cantell toteaaakin, myös ammattilaiskasvattajilla on olemassa ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat kasvatukseen, toimintatapoihin ja lapsen suhtautumiseen. Olennaista on, että kasvattaja kykenee tunnistamaan omat ennakkokäsityksensä ja

myöntämään rajoittuneisuutensa. (Cantell 2010, 37.) Haastateltavat pitävätkin tärkeänä tällaisissa tilanteissa, että kasvattaja pyytää paikalle vaikkapa toisen työntekijän, jos omat tunteet osoittautuvat esteeksi tilanteessa toimimiselle.

Haastavasti käyttäytyvään lapsen liittyviä esteitä ei haastatteluissa tullut juuri ilmi. Yhdessä haastattelussa lapsen kieltäytyminen keskustelusta nähtiin esteeksi haluttujen seuraamusten käytölle.

*lasten kanssa alussa voi tulla niin että jos lapsi kieltäytyy täysin et miten sä siinä sen sit ratkaset mutta niihinki on sitte et sit mietitää että no ehkä hetken päästä ja ja näin (H5)*

Yhdeksi esteeksi haluamiensa keinojen käyttämiselle haastateltavat kokivat ristiriidan niissä tilanteissa, kun lapsen vanhempien näkemykset kasvatuksesta tai vanhempien kasvatustyyliä eroavat lastentarhanopettajien omista näkemyksistä.

*Joitaki on semmosia että tosi tiukkoja vanhempia esimerkiks jotka on hyvin sääntillisiä ni ne ei aina niinku taho oikee ymmärtää sitä et lasten kanssa keskustellaan esimerkiks että semmoset hyvin niinku ääripäät niinku kasvatuskulttuureissa ni sitte kyllä käydään keskusteluja (H3)*

Päiväkodin arkeen ja käytäntöihin liittyviä esteitä olivat muiden lasten läsnäolo tai tilojen puuttuminen, minkä vuoksi aikuinen ei pysty keskustelemaan lapsen kanssa kahden kesken heti tilanteessa. Myös päiväkodin arkirytmii tuo haasteita haluttujen seuraamusten käyttöön. Kaikissa tilanteissa ei ole mahdollista pyytää toista aikuista tarvitessaan avuksi, esimerkiksi jos tilanteessa ei ole tarpeeksi henkilökuntaa. Toisinaan päivärytmi vaatii seuraavaan toimintaan siirtymistä. Yhtenä esteenä nähtiin myös vanhat tavat ja tottumukset.

*No aika usein törmää tai jotenki aattelee sitä että semmoset vanhat tavat ja tottumukset et ne on tosi sitkeessä että ku aina on tehty näin ja meillä on aina tämmönen periaate ollu ni tehää edellee ja se semmonen lapsen yksilöllinen niinku tarpeen ja sen kehitystason ja semmonen huomioiminen välillä tuntuu että se niinku on ihan toissijaista (H3)*

## 7 Pohdinta

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, millälaisilla seuraamuksilla he pyrkivät kasvattamaan lapsia kohti omia kasvatustavoitteitaan. Näitä näkemyksiä tarkasteltiin kasvattajuuteen liittyvien teemojen, lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvien näkemysten sekä seuraamuksiin liittyvien kysymysten avulla. Yhteenvetona voidaan todeta, että haastateltavien näkemysten taustalla vaikuttaa etenkin ajatus lasten kasvattamisesta sosiaalisesti taitaviksi, muut huomioon ottaviksi yksilöiksi. Seuraamusten tavoitteena on opettaa lapselle taitoja, joiden avulla hän pystyy osallistumaan yhteisöön. On tärkeää, että lapsi ymmärtää syy-seuraussuhteet oman käytöksen seuraamusten välillä, jotta hän tämän ymmärryksen avulla myös oppii, millainen toiminta ei ole oikein.

Yleisellä tasolla kasvatuksen arvojen nähtiin muuttuneen aikuiskeskeisestä kasvatuksesta kohti lapsilähtöisempää otetta. Kuitenkin myös päiväkotikasvatukseen liittyvien haasteiden nähtiin lisääntyneen, mikä nähtiin osaltaan vaikuttavan lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen päiväkodissa. Kasvatustyyliään haastateltavat kuvailivat auktoritatiiviseksi kasvatukseksi, jossa rajat ovat tärkeä osa kasvatusta, mutta niistä keskustelu myös lasten kanssa koettiin tärkeänä. Kasvatuksen tavoitteiksi haastateltavat määrittelivät sosialisointiin ja traditioiden säilyttämiseen liittyviä arvoja.

Haastateltavien käsitykset siitä, millä tavoin lasten oppiminen tapahtuu, olivat monenlaisia. Päiväkotien toimintaa velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa varhaiskasvatusta toteuttamaan opetusta tavalla, joka pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, ). Haastateltavat näkevätkin lapsen olevan aktiivinen oppija ja suuntaavansa oppimista omien mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti. Lapsen merkittävimmiksi oppimistilanteiksi monet haastateltavista nimesivät leikissä tapahtuvan oppimisen, mikä myös omalta osaltaan suuntautuu usein lapsen oman aktiivisuuden sekä vertaisryhmän mukaan. Kuitenkin myös osaltaan behavioristiset näkemykset oppimisesta näkyvät esimerkiksi siinä, että aikuisen antama positiivisen palautteen merkitys oppimisessa



korostui joissain vastauksista. Palkkioiden ja rangaistusten avulla opettaminen on kuulunut behavioristisen kasvatustavan ydinajatuksiin (Hellström 2010, 211). Kuitenkin kaikissa haastatteluissa rangaistuksia pidettiin huonona tapana opettaa oikeanlaista käytöstä, ja behavioristisetkin näkemykset painottivat juuri positiivista palautetta.

Haastavaksi käytökseksi haastateltavat luettelivat samanlaista toimintaa, jota myös Kanninen & Sigfrids (2012, 160), Keltinkangas-Järvinen (2010, 224) sekä Ahonen (2015, 105) pitävät haastavana käytöksenä. Eräs haastateltava tiivistä oman ajatuksensa haastavasta käytöksestä niin, että oikeastaan haastavassa käytöksessä on kyse siitä, ettei aikuinen itse ole osannut vastata oikealla tavalla lapsen toimintaan. Aikuisen toiminnalla nähtiinkin olevan paljon vaikutusta haastavan käytöksen esiintymiseen. Esimerkiksi kodeissa tapahtuvan kasvatuksen yhteentörmäykset päiväkotikasvattajuuden kanssa, aikuisen liialliset tai liian vähäiset odotukset lasta kohtaan sekä kiire päivähoitossa tai rutiinon arki kotona voivat olla haastateltavien mukaan haastavan käytöksen taustalla. Kuitenkin kysyttäessä eroja 3- ja 6-vuotiaan lapsen haastavassa käytöksessä osassa vastauksista näkyy ajatus siitä, että pienellä lapsella haastava käytös kuuluu oppimiseen ja on impulsiivista, kun taas lapsen kasvaessa kohti esikouluikää lapsen haastavan käytöksen nähdään olevan jo harkittua ja tiedostettua. Näin ollen haastavan käytöksen taustalla nähdään myös osaltaan lapsen oma aktiivinen valinta toimia haastavasti.

Seuraamuksista ylivoimaisesti negatiivisimmin haastateltavat suhtautuivat niin kutsutun jäähyenkin käyttöön. Kaikissa vastauksissa näkyikin julkisuudessa käyty keskustelu jäähyenkin tehottomuudesta siinä, että kaikki vastaajat totesivat sen huonoksi tavaksi opettaa lasta toimimaan toivotulla tavalla. Kaikki haastateltavat kertoivat jäähyenkin sijaan omista päiväkodeissaan käytössä olevasta rauhoittumispaikasta, jonka ero jäähyyn oli se, ettei sen tarkoituksena ole toimia rangaistuksena, vaan tarjota lapselle keinoja rauhoittumiseen. Joissain vastauksissa jäi epäselväksi se, kuinka paljon rauhoittumispaikka todellisuudessa eroaa jäähystä – ajatus jäähyenkin toimimattomuudesta perustuu tutkimuksiin, joiden mukaan lapsen eristäminen aiheuttaa lapsen aivoissa samanlaisia ärsykyksiä kuin fyysinen kipu (Siegel & Bryson 2014). Täl-

löin rauhoittumispaikka on lapselle edelleen vahingollinen, jos sen avulla lapsi eristään muusta ryhmästä, vaikka aikuisen tavoite olisikin rankaisemisen sijaan rauhoittaa lasta.

Seuraamusten tavoitteiksi haastateltavat kertoivat sen, että lapsi oppii ”toimimaan oikein”. Joissain vastauksissa puhuttiin myös koulussa tarvittavien käyttäytymisen taitojen opettamisesta. Se, mitä näillä vastauksilla tarkoitettiin, jäi haastattelijalle epäselväksi – tarkoitetaanko oikein toimimisella sääntöjen mukaan toimimista, eettisesti oikeanlaista toimintaa, vai kenties aikuisten odotusten mukaista toimintaa? Muita seuraamusten tavoitteita olivat lapsen empatian herättäminen, itsesäätelytaitojen harjoittelu ja omasta toiminnasta vastuun ottamisen opettaminen. Seuraamusten tavoitteet ovatkin samansuuntaisia kuin kasvattajien omat, ääneen lausutut kasvatustavoitteetkin – niiden tavoitteena on toimia lasten sosialisoinnin välineinä.

Kaikki haastateltavat pitivät omaa kasvatustyyliään auktoritatiivisena. Tämä auktoritatiivisuus näkyikin haastateltavien seuraamuksiin liittyvissä vastauksissa. Lasten kanssa keskustelua pidettiin erityisen tärkeänä sen kannalta, että lapsi ymmärtää sen, mistä seuraamus on tullut. Lapsen oman näkökulman kuunteleminen ja myös oman erehtyvyyden myöntäminen ovat auktoritatiivisen kasvatuksen piirteitä: lapselle asetetaan rajat, mutta niistä ollaan myös tarvittaessa valmiita joustamaan. Autoritaarisen kasvatuksen piirteet, kuten uhkailu ja eristäminen, nähtiin haastatteluissa huonoina lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta.

Yhdeksi seuraamusten tavoitteeksi haastatteluissa nimettiin itsesäätelytaitojen kehitys. Aro (2004, 252) kertoo itsesäätelytaitojen kehittymistä tukevan, kun lapsi kokee, että hänen omalla toiminnallaan on merkitystä tapahtumien kulkuun. Tämän vuoksi seuraamusten kohdalla on erityisen tärkeää, että seuraamus on yhteydessä siihen, mitä lapsi on tehnyt, eikä se ole kohtuuton suhteessa sitä edeltäneeseen tilanteeseen. Myös haastateltavat näkivät, että seuraamuksen on vastattava lapsen ymmärryksen tasoa, oltava yhteydessä tapahtumiin eikä aikuisen tule käyttää kohtuutonta valtaa suhteessa lapseen.

Seuraamusten tavoitteena ei haastateltavienkaan mukaan ole rangaista lasta mieltä valtaisesti, vaan monissa haastatteluissa tavoitteena oli nimenomaan opettaa lapselle taitoja, joita häneltä vielä puuttuu. Kuitenkin joissain vastauksissa nähtiin, että seuraamuksen tulee olla jotain, mikä on lapselle jossain määrin epämiellyttävä kokemus. Esimerkiksi Ahosen (2015, 184) tutkimuksen mukaan aikuisen haastavassa tilanteessa lasta kohtaan osoittama empatia usein aiheuttaa lapsen voimakkaan tunnereaktion hyytymisen. Kuitenkin hänen tutkimuksensa osoitti, että haastavissa kasvatustilanteissa aikuinen toimii usein vaihtelevasti tai etäisesti (mts.185). Vaikka toisaalta tässäkin tutkimuksessa haastateltavat näkivät haastavien kasvatustilanteiden johtuvan aikuisten vääränlaisesta toiminnasta tai siitä, ettei lapsella ole oikeanlaisia kykyjä oikein toimimiseen, nähtiin hyviksi seuraamuskeinoiksi sellaiset, joissa lapsi kokee vuorovaikutuksessa negatiivisia tunteita, kuten syyllisyyttä. Päällisin puolin siis näkemykset haastavasta käytöksestä perustuivat ajatukseen oikeiden taitojen opettamisesta, mutta kuitenkin hyviksi kasvatukseen nähtiin keinot, jotka toimivat huonosti näiden taitojen oppimisen välineinä.

## **7.2 Opinnäytetyön toteutuksen arviointi**

Opinnäytetyön aiheen valinta tapahtui melko luonnollisesti, sillä koin tarvitsevani lisätietoa ja osaamista haastavista kasvatustilanteista ja seuraamuksista. Siksi aiheeseen tarttuminen oli motivoivaa myös oman työskentelyni kehittämisen kannalta. Tutustuin laajasti aiheesta olemassa olevaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Koen, että tämä taustatyö näkyy opinnäytetyön viitekehyksen tarkastelussa esimerkiksi monipuolisessa lähteiden käytössä. Uskon myös, että tästä taustatyöstä on tulevaisuudessa hyötyä omassa työskentelyssäni.

Opinnäytetyöprosessin aikana opin aikataulutuksen merkityksestä sekä tutkimuksen vaiheista. Tutkimushaastattelujen toteuttaminen, litterointi ja aineiston analysointi olivat prosessin tärkeintä antia, ja vaikka ne tuntuivatkin toteuttamisvaiheessa haastavilta, ne olivat tärkeitä oppimiskokemuksia ja koenkin onnistuneeni etenkin haastattelukysymysten luomisessa sekä haastatteluissa erityisen hyvin. Kuitenkin esimerkiksi haastateltavien etsiminen, haastattelujen litterointi sekä aineiston analysointi veivät suunniteltua enemmän aikaa, jolloin tutkimuksen valmistuminen siirtyi

odotettua myöhempään ajankohtaan. Tämä aiheutti tutkimuksen lopputuloksen kannalta lisää työtä, sillä jouduin esimerkiksi miettimään näkökulmaa osin uudelleen.

Opinnäytetyötä aloittaessa aihe vaikutti siltä, ettei sitä ollut vielä kovin laajasti tutkittu. Aiheeseen tutustuttua kävi ilmi, että tutkimusta löytyykin jo jonkin verran, ja koska opinnäytetyöni aikataulu venyi melko lailla alkuperäisistä suunnitelmista, on aiheesta tehty myös sen toteuttamisen aikana muita tutkimuksia. Muun muassa Aho-  
sen (2015) väitöskirja oli melko lähellä samaa aihetta, jolloin näkökulmaa tuli pohtia uudestaan, jotta tutkimus toisi edes osin uutta tietoa aiheesta. Näkökulma valikoitui-  
kin osin Aho-  
sen jatkotutkimusaiheiden pohjalta.

Tutkimuksen luotettavuuteen olen panostanut pyrkimällä avoimuuteen ja läpinäky-  
vyyteen opinnäytetyön prosessin kuvauksessa. Kappaleessa 5 *Tutkimuksen toteutta-  
minen* olen selittänyt mahdollisimman tarkasti opinnäytetyön kulun sekä perustellut  
valitut tutkimus- ja analysointimenetelmät. Olen pohtinut tutkimuksen eettisyyteen  
liittyviä piirteitä etenkin vapaaehtoisuuden sekä subjektiivisuuden näkökulmasta.  
Yksi luotettavuuteen vaikuttava tekijä on ollut myös haastatteluiden äänittäminen ja  
litteroiminen sanantarkasti. Näin ollen kaikkia esitettyjä näkökulmia on ollut mahdol-  
lista tarkastella juuri sellaisina kuin ne on haastattelutilanteessa esitetty.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut useamman haastateltavan löytäminen.  
Kappaleessa 5.3 *Aineiston keruu* on selitetty tarkemmin aineiston keruuseen liitty-  
neet haasteet. Tässä opinnäytetyössä haastateltavia oli vain viisi, minkä vuoksi ai-  
neisto oli suunniteltua pienempi. Pyrin kuitenkin toteuttamaan haastattelut niin, että  
saan aiheen kannalta riittävän laajasti näkökulmia.

Tutkimuksen aiheen kannalta olisi ollut hyötyä useammasta tutkijasta. Nyt tutkimuk-  
sen näkökulma on melko subjektiivinen, sillä aineiston analyysi on tehty vain yhdestä  
näkökulmasta käsin, jolloin valittuihin teemoihin on vaikuttanut omat ennako-ole-  
tukseni ja näkemykset aiheesta. Aiheesta olisi myös riittänyt tutkittavaa useammalle-  
kin henkilölle – aihe on laaja ja tuntuukin, että yksin tehdessä tarkastelu on jäänyt  
suppeammaksi kuin tämä aihe vaatii. Näin ollen tutkimuksessa on kokonaisvaltaisen  
tarkastelun sijaan melko tiivistetty katsaus seuraamuksiin liittyviin näkemyksiin.

Aihetta jälkepäin tarkasteltuna voidaankin todeta, että tutkimuksessa olisi voinut keskittyä myös pienempään alueeseen tutkimuksen aiheesta. Jatkotutkimusten kannalta olisikin mielenkiintoista syventyä johonkin tämän tutkimuksen teemoista vielä lähempää tarkastellen. Esimerkiksi kasvattajien omien kasvatustavoitteiden ja -päämäärien laajempi käsittely etenkin haastavien kasvatustilanteiden kannalta on työelämän kannalta tarpeellista. Myös näkemyksiä seuraamuksiin voisi tutkia laajemminkin määrällisesti, esimerkiksi kyselytutkimuksen avulla ympäri Suomen. Näin lastentarhanopettajien näkemyksistä saataisiin kattavampi käsitys – tässä tutkimuksessa tulokset eivät ole yleistettävissä kaikkiin lastentarhanopettajiin, vaan antavat jonkinlaista näkökulmaa siitä, millaisia ajatuksia lastentarhanopettajilla voi olla suhteessa seuraamuksiin. Tutkimusaihetta voisi laajentaa koskemaan myös muita varhaiskasvatuksen osa-alueita, kuten aamu- ja iltapäivätoimintaa sekä kerhoja, sekä muita lasten kanssa työskenteleviä ammattiryhmiä.

Tutkimuksen aihe syntyi omien mielenkiinnon kohteideni pohjalta. Sen työelämälähtöisyys ei siis ole yksiselitteistä, sillä tutkimukselle ei ollut koulun ulkopuolista toimeksiantajaa. Tutkimuksen tulosten hyödyntäminen on kuitenkin mahdollista esimerkiksi päiväkotien henkilökunnan tulevia koulutuksia suunnitellessa. Johtajille on merkityksellistä tuoda ilmi lastentarhanopettajien näkemyksiä päiväkodin arjesta, jolloin he voivat myös pohtia sitä, millaista johtajuutta päiväkodeissa tarvitaan. Varhaiskasvatus on myös muutosten aallonharjalla Varhaiskasvatuslain (L 1973/36) uudistuksen sekä uuden velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) vuoksi. Näitä muutoksia suunnitellessa onkin hyvä hyödyntää päiväkodin arjen tuntevia työntekijöitä ja heidän näkemyksiään monenlaisiin kasvatuksellisiin sisältöihin, kuten näihin haastaviin kasvatustilanteisiin, liittyen.

## Lähteet

Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön väitöskirja. Viitattu 30.3.2016. <http://tampub.uta.fi/>, Väitöskirjat.

Alila K. & Parrila, S. 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva.

Altay, F.B. & Güre, A. 2012. Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. 2712-2718.

Aro, T. 2004. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Teoksessa Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa, 2004. toim. P.Pihlaja & R.Viitala. Helsinki: WSOY, 241-256.

Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa Taape-rosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen, 2011. toim. T. Aro & M.L. Laakso. Niilo Mäki Insituutti, 106-119.

Aro T. 2014. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa Joko se puhuu? toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus. 4.uud.p., 265-285.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Forsberg, T. 2014. Jäähy tehoton ja jopa vahingollinen lapsen kehitykselle. Yle Uutisten julkaisu. 27.9.2014. Viitattu 26.1.2017. <http://www.yle.fi/>

Greene, R.W. 2008. Koulun hukkaamat lapset: opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finnlectura.

Hakkarainen, A. 2012. Lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodissa. Koh-teena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.12.2016. <https://jyx.jyu.fi>

Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. 2001a. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, 2001. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY, 31-44.

Hirsjärvi, S. 2001b. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, 2001. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY, 63-84.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 oy.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen, 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, 158-183.

Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. 2008. Approaches to learning. A guide for teachers. McGraw Hill, Open University Press.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirves, L. & Sajaniemi N. 2012. Rangaistukset eivät auta pikkulapsia. HS:n pääkirjoitus 19.10.2012. Viitattu 26.1.2017. <http://www.hs.fi/>

Kasvatus ja kasvatustietoisuus. N.d. Mannerheimin lastensuojeluliiton vanhempainnetin artikkeli eri kasvatustyyleistä. Viitattu 25.2.2015. <http://www.mll.fi/Vanhempainnetti>, Tietokulma, Vanhemmuus ja kasvatus, Lasten kasvatus.

Kasvatustieteen käsitteistö. 1990. toim. S. Hirsjärvi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 1.-2.painos.

Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitteeseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltinkangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Keltinkangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korhonen, T. 2004. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa, 2004. toim. P.Pihlaja & R.Viitala. Helsinki: WSOY, 42-59.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M.L. 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.

Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa Kasvatuspsykologia, 1995. Toim. J. Kuusinen. Helsinki:WSOY, 24-68.

Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa Kasvatuspsykologia, 1995. Toim. J. Kuusinen. Helsinki:WSOY, 191-224.

L 1973/36. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 24.1.2017. [Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), Ajantasainen lainsäädäntö.

Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen, 2011. toim. T. Aro & M.L. Laakso. Niilo Mäki Insituutti, 60-79.

Lapsen oikeuksien sopimus lyhennettynä. 2013. Unicefin tiivistelmä lasten oikeuksien sopimuksesta. Viitattu 23.8.2016. <https://www.unicef.fi/>, Lapsen oikeudet, Sopimus lyhennettynä.

Lehtinen, E.; Kinnunen, R.; Vauras, M.; Salonen, P.; Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys. Oppimiskäsitys koulun kehittämässä. 1.-3. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 294. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 8.4.2016. <https://jyx.jyu.fi>

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Painosalama.

Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Erityiskasvatus varhaislapsuudessa, 2004. toim. P.Pihlaja & R.Viitala. Helsinki: WSOY, 214-240.

Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa Joko se puhuu? toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus. 4.uud.p., 286-310.

Pulkkanen, M. 2001. Vanhempien kasvatustyylin ja suoritusstrategioiden yhteys lapsuudenajan ongelmakäyttäytymiseen ja tehottomiin suoritusstrategioihin sekä lasten tehottomien suoritusstrategioiden yhteys lapsuudenajan ongelmakäyttäytymiseen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen pro gradu –tutkielma. Viitattu 9.11.2016. <https://jyx.jyu.fi>



Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Laadullisen tutkimuksen elementit. KvaliMOTV-tietoarkiston artikkeli laadullisesta tutkimuksesta. Viitattu 8.11.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, Osio 1, Laadullisen tutkimuksen elementit.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006b. Aineiston määrä ja tutkittavat. KvaliMOTV-tietoarkiston artikkeli tutkimukseen osallistuvien valinnasta. Viitattu 8.11.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, Osio 6, Aineiston määrä ja tutkittavat.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006c. Litterointi. KvaliMOTV-tietoarkiston artikkeli aineiston litteroinnista. Viitattu 2.11.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, Osio 7, Litterointi.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006d. Teemoittelu. KvaliMOTV-tietoarkiston artikkeli teemoittelusta. Viitattu 20.2.2017. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, Osio 7, Teemoittelu.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006e. Tutkijan asema. KvaliMOTV-tietoarkiston artikkeli tutkijan asemasta tutkimuksessa. Viitattu 23.8.2016. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>, Osio 3, Tutkijan asema.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salo, S. 2012. Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoidossa. Teoksessa Tunne minut! Tunteet ja turva lapsen silmin. K. Kanninen & A. Sigfrids, Jyväskylä: PS-kustannus, 91-102.

Siegel, D.J. & Bryson, T.P. 2014. 'Time-outs' are hurting your child. Time-lehden lehden artikkeli. Julkaistu 23.9.2014. Viitattu 20.2.2017. <http://www.time.com>

Tahkokallio, K. 2003. Mitä tehdä levottomille lapsille. Helsinki: WSOY.

Tutkittavien informointi, 2016. Aineistonhallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 24.2.2017. <http://www.fsd.uta.fi/>

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallituksen julkaisema varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittava julkaisu. Viitattu 27.1.2017. <http://www.oph.fi/>

Vienola, V. 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatusta. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja, toim. E. Hujala & L. Turja. Jyväskylä: PS-kustannus, 162-178.

Walker, J.M.T. 2008. Looking at teacher practices through the lens of parenting style. Tieteellinen artikkeli. The Journal of Experimental Education, 76(2), 218-420. Viitattu 11.11.2016. <http://www.nelliportaali.fi/> EBSCO.

## **Liitteet**

### Liite 1. Haastattelurunko

#### **Lastentarhanopettaja varhaiskasvattajana**

1. Työntekijän koulutus, työtehtävät, työkokemus, minkä ikäisten kanssa työskentelee?
2. Miten aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on muuttunut oman uran aikana?
3. Miten kuvailisit itseäsi kasvattajana? Millainen kasvatustyyli?
4. Millainen ihmiskäsitys teillä on? Ts. Millaiseksi ihmiseksi tahdot lasta kasvattaa?
5. Minkälaisia kasvatustavoitteita tai -päämääriä sinulla on?

#### **Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen**

1. Miten omasta mielestäsi lapsi oppii? Oppimiskäsitys?
2. Mitä mielestäsi tarkoitetaan lapsen haastavalla käytöksellä?  
=> Miten ilmenee esim. 3-vuotiaalla vrt. 6-vuotiaalla?
3. Mistä haastava käytös johtuu? Mikä on sen taustalla?  
=> Erot eri ikäisten lasten välillä?

#### **Seuraamusten käyttö**

1. Millaisia keinoja sinulle tulee mieleen seuraamuksista puhuttaessa?
2. Miten suhtaudut itse näihin edellä mainittuihin toimintatapoihin?
3. Miten aikuisen tulisi /ei tulisi käyttäytyä, kun lapsi toimii haastavasti?
4. Miten itse toimit tilanteessa, jossa lapsi käyttäytyy haastavasti?
5. Miten toivoisit, että voisit toimia?
6. Onko olemassa jokin este, jonka vuoksi et voi toimia toivomallasi tavalla?
7. Millaiset seuraamukset tukevat lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista?

Täydennettävää?

## Liite 2. Saatekirje päiväkotien johtajille

Hei!

Olen sosionomiopiskelija Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja etsin opinnäytetyötäni varten haastateltavaksi lastentarhanopettajia jyvaskyläläisistä päiväkodeista. Opinnäytetyöni aiheena on "Lastentarhanopettajien näkemyksiä seuraamusten käytöstä varhaiskasvatuksessa". Tutkimusmenetelmänä opinnäytetyössäni on teema-haastattelu, jonka teemat ovat "lastentarhanopettaja kasvattajana", "lapsen kehitys" sekä "seuraamusten käyttö".

Haastatteluja on tarkoitus tehdä 4-6, mielellään kahdesta tai kolmesta eri päiväkodista. Tutkimus toteutetaan vuoden 2016 aikana. Tutkimusaineistoa käytetään vain tähän opinnäytetyöhön, ja sen jälkeen se hävitetään. Opinnäytetyössäni ei tuoda ilmi päiväkoteja, joissa lastentarhanopettajat työskentelevät, tai muita henkilökohtaisia tietoja. Aineistoa jäsennetään haastateltavien työvuosien mukaan, kuitenkin haastateltavien anonyymiteetti huomioon ottaen.

Haastattelut voidaan järjestää haastateltavien toiveen mukaisissa paikoissa, esimerkiksi heidän päiväkodeissaan. Lastentarhanopettajat voivat ottaa itsenäisesti yhteyttä sähköpostitse 8.5. mennessä. Haastattelut pyritään toteuttamaan huhti- ja toukokuun 2016 aikana. Toivoisin, että jaatte tämän viestin yksikköjenne lastentarhanopettajille.

Lisätietoa saa liitteenä olevasta tutkimuslupahakemuksesta (lupa myönnetty 4.4.2016), tai minulta sähköpostitse.

Odotan innolla yhteydenottojanne!

Ystävällisin terveisin  
Susanna Hiltunen  
(yhteystiedot)