



Myötätunnon ilmeneminen päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2018
Marika Ansamaa

Ohjaajat: Antti Rajala
Lasse Lipponen

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen	Laitos – Institution – Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijä – Författare – Author Marika Ansamaa	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Myötätunnon ilmeneminen päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Kasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Antti Rajala 1. Lasse Lipponen 2.	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Myötätuntotutkimusta on tehty muun muassa uskontotieteissä, lääketieteessä ja sosiologiassa, mutta varhaiskasvatukseen suuntautuva tutkimus, erityisesti päiväkodin konfliktitilanteissa puuttuu kokonaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on käytäntö-teoreettisen viitekehyksen valossa selvittää, millä tavoin myötätuntoa ilmenee päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmässä sekä mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon toteutumisen päiväkodin arjessa. Vuorovaikutteisen viitekehyksen käytäntö-näkökulma osoittaa, miten myötätunto on rakentunut ja kehittänyt vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa eri kulttuurien kontekstissa. Tutkimus on tehty osana ”<i>Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa - Constituting Cultures of Compassion</i>” - CoCuCo - tutkimushanketta.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston hankinnan suoritin ensisijaisesti havainnoimalla erästä pääkaupunkiseudun päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmää. Menetelmässä oli viitteitä kollektiivisesta etnografiasta, sillä myötätunnon ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä havainnoi samanaikaisesti 2-4 tutkimusryhmän jäsentä. Tämä mahdollisti yhteisen pohdinnan ja reflektoinnin havainnoituista tilanteista. Kymmenen päivää kestäneen havainnointijakson aikana havainnointitunteja kertyi keskimäärin viisi tuntia päivässä. Tutkimukseen osallistui 26 lasta ja viisi aikuista. Aineiston laadullisissa analysissa konfliktitilanteiksi rajautui 57 konfliktia, joista pyrin tunnistamaan myötätunnon ilmenemistä dialogissa teoreettisen viitekehyksen kanssa.</p> <p><i>Tutkimustulokset ja johtopäätökset.</i> Aineiston 57 konfliktitilanteessa myötätuntoa ilmentäviä tekoja esiintyi 15 konfliktissa. Niitä ilmeni päiväkodin lapsiryhmässä kasvattajalta lapselle, lapselta toiselle lapselle sekä kasvattajalta toiselle kasvattajalle. Myötätuntoa ilmentyi auttamisen, puolustamisen ja lohduttamisen muodoissa useammalla kuin yhdellä tavalla, mutta yleisimpiä tapoja tilanteissa olivat verbaliset muodot. Päiväkodin kasvattajien työnjako järjestelyt sekä toistuvat käytännöt työskentelytavoissa mahdollistivat tai estivät myötätunnon toteutumisen konflikteissa. Päiväkotiryhmän toiminnan organisointi näyttää vaikuttavan tapoihin, joilla myötätuntoa vuorovaikutustilanteissa ilmentyy.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Myötätunto, varhaiskasvatus, konfliktit	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi	

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Educational Sciences	Laitos – Institution – Department Teacher Education
Tekijä – Författare – Author Marika Ansamaa	
Työn nimi – Arbetets titel – Title The occurrence of compassionate acts in kindergarten 2 to 5-year-old children`s group in conflict situations	
Oppiaine – Läroämne – Subject Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Antti Rajala 1. Lasse Lipponen 2.	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> The research on compassion has been studied in many fields but in the context of early childhood education, especially in conflict situations, study of compassion is still missing. The aim of this study, in the light of interaction based “practise perspective” theoretical framework, is to find out the ways in which compassionate acts occur in kindergarten 2 to 5-year-old children`s group in conflict situations, and what enables or hinder compassion in early childhood context. The interaction based theoretical framework shows how compassion is built and develops in interaction with people in different cultural contexts. This study has been conducted as part of “<i>Constituting Cultures of Compassion in Early Childhood Education</i>” (CoCuCo) research project.</p> <p><i>Methods.</i> The data of this study was gathered by observation in a kindergarten setting over ten days period, approximately five hours per day. 26 children and five adults participated in the study. The current study has implications of collective ethnography due to its naturalistic setting and having, at times, up to four observers in the field at once. Having more than one observer gave opportunities for reflective discussions. 57 conflict situations were found from the data after using qualitative research analysis methods. Compassionate acts were analysed from those conflict situations.</p> <p><i>Findings.</i> In a kindergarten 2 to 5-year-old children`s group compassionate acts occurred in 15 conflict situations. Compassionate acts, which were helping, defending and comforting, received a child from a teacher, a child from another child and a teacher from a colleague. Verbal forms of compassion were the most common. Teachers ways of dividing tasks and recurring practices in working methods enabled or hindered the ways compassion was expressed. The ways teachers organize kindergarten groups activities, seems to impact the ways compassion occurs in interactional situations.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Compassion, Early Childhood Education, Conflicts	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 VARHAISKASVATUS SUOMESSA	4
2.1 Varhaiskasvatus-käsitteen merkityksestä	4
2.2 Myötätunto varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	5
2.3 Näkemys lapsuudesta	6
3 KONFLIKTIT VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA	8
3.1 Konfliktit lasten vuorovaikutustilanteissa	8
3.2 Konfliktien jaottelua	9
3.3 Vaikuttamiskeinot konfliktitilanteissa	9
3.4 Aikuinen avuksi konflikteihin	10
4 MYÖTÄTUNNON RAKENTUMINEN.....	12
4.1 Myötätunto osana prososiaalista käyttäytymistä	12
4.2 Myötätunto erillisenä tunteena	14
4.2.1 Myötätunto muista eroavana tunteena.....	15
4.2.2 Myötätuntovalmiuden merkityksestä	17
4.3 Myötätunnon teoreettinen viitekehys.....	18
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
6.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimukseen osallistujat.....	22
6.2 Aineiston hankinta, etnografinen menetelmä ja kollektiivinen näkökulma ...	24
6.2.1 Etnografinen havainnointi	25
6.2.2 Epämuodolliset haastattelut.....	27
6.2.3 Kollektiivinen näkökulma etnografiaan.....	28
6.3 Aineiston analyysi	28
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	33
7.1 Myötätunnon ilmenemistavat päiväkodin konfliktitilanteissa.....	34
7.2 Myötätunnon ilmenemistä mahdollistavat tai estävät tekijät.....	40
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	45
9 POHDINTAA	52
LÄHTEET	57
LIITTEET	65

Kuvio 1. Aineistossa esiintyvän myötätunnon alustava ilmeneminen konfliktitilanteissa.....	33
Kuvio 2. Myötätunnon ilmenemistavat konfliktitilanteissa.....	34

1 JOHDANTO

Olen viime vuosina työssäni varhaiskasvattajana pysähtynyt kuuntelemaan, kuinka lapset toisilleen päiväkodissa puhuvat, kuinka he kommunikoivat keskenään ja aikuisten kanssa. Huomioni, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, on kielellisen kommunikaation lisäksi kiinnittynyt tapoihin, jotka ovat aiheuttaneet osapuolille pahaa mieltä ja edesauttaneet erilaisten ristiriitatilanteiden syntymistä. Olen omassa pro gradu -opinnäytetyössäni halunnut lähteä selvittämään, kuinka löytäisimme päiväkotikontekstissa myötätuntoisempia tapoja toimia ja olla yhteydessä toisiimme.

Oman tutkimukseni olen tehnyt osana Myötätunnon rakentuminen arjessa - Constituting Cultures of Compassion - CoCuCo- tutkimushanketta, jossa myötätunnon kulttuurien muodostumista tutkitaan varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa. Jotta meille selviää, kuinka myötätunto rakentuu ja ilmenee varhaiskasvatuksen kontekstissa, on sitä havainnoitava ilmiön luonnollisessa ympäristössä. Varhaiskasvatuksessa myötätuntoa ei juuri ole tutkittu ja myötätunnon ilmenemistä varhaiskasvatuksen konfliktitilanteissa, ei ole tutkittu lainkaan. Prososiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät tutkimukset on tehty lähinnä kokeellisissa tutkimusympäristöissä. Myötätuntotutkimusta on tehty monissa eri tieteissä, kuten uskontotieteissä, lääketieteessä ja sosiologiassa, mutta tarve kasvatustieteelliseen ja varhaiskasvatukseen suuntautuvaan tutkimukseen on suuri.

Konfliktitilanteet, joissa myötätunnon ilmenemistä tutkin, rajaavat tutkimukseni vuorovaikutustilanteet tiettyihin ristiriitaa ilmentäviin tapahtumiin. Varhaiskasvatuksen kontekstissa on tarpeellista tutkia erilaisia konflikteja, jotta oppisimme tunnistamaan, työstämään ja kiinnittämään huomiota myötätuntoisempiin tapoihin lasten sekä lasten ja aikuisten välisten ristiriitatilanteiden ratkaisussa. Pyrkimyksenä on myötätuntoa ilmentävien toimintakulttuurien lisääminen.

Corsaro (1997) esittää Italiassa ja Amerikassa tekemiensä tutkimusten perusteella, että vertaiskulttuurit eivät aina ole sellaisia ilon lähteitä kuin saatamme toivoa niiden olevan. Päiväkodeissa nuoret lapset väittelevät, riitelevät, tönivät, potkivat ja joskus jopa purevat. Corsaron mukaan fyysinen aggressio on

harvinaista, mutta verbaalit konfliktit ja riidat ovat yleisiä piirteitä lasten kulttuureissa. Holkeri-Rinkinen (2009) huomauttaa, että päivähoidon kiireisessä arjessa negatiivisella vuorovaikutuksella on taipumus kasautua. Arjen kiireys samalla vaikeuttaa tilanteiden sensitiivistä tulkintaa ja lapsen toimintaa myönteiseen suuntaan vievien ratkaisujen löytymistä. Näiden ratkaisujen löytyminen vaatii aikuiselta herkkyyttä tilanteisiin puuttumisessa. Mahdollisuus myötätuntoiseen tilanteen selvittämiseen ja ratkaisuun on olemassa. Tähän tarvitaan myötätuntotaitoja ja valmiuksia, jotka lisääntyvät harjoittelemalla (mm. Shea, 2015 & Fotaki, 2015).

Clark (1997) haastaa meitä ajatuksella yhteiskunnasta ilman myötätuntoa. On vaikea kuvitella yhteiskuntaa, jossa ei välitettäisi ihmisistä, jotka tarvitsevat apua tai lähimmäisistä, jotka kärsivät hätää. Yhdynkin, Kanovin, Maitlisin, Worlinen, Duttonin, Frostin & Liliuksen (2004) ajatukseen myötätunnosta perustavaa laatua olevana ja ajattomana osana ihmisen olemassa oloa. Yhdessä, myötätuntoa tuntevat yksilöt mahdollistavat kollektiivisten myötätuntotokeojen toteutumisen erilaisissa yhteisöissä. Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on selvittää, mitä nämä myötätuntotoeot päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa ovat ja mikä mahdollistaa tai estää niiden toteutumisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuksen toisessa luvussa avaan tutkimuksen kontekstin kannalta oleellista varhaiskasvatuksen käsitettä, sekä näkökulmaa lapsista toimijoina ja oman elämänsä asiantuntijoina. Näkemys lapsesta ja lapsuudesta on aina sidoksissa omaan aikakauteensa ja viitekehukseensa. Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) nojautuu selkeämmin uuteen lapsuuden tutkimukseen, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina omassa lapsuuden kulttuurissaan.

Kolmannessa luvussa käsittelen konfliktien merkitystä varhaiskasvatuksessa ja tutkin konfliktitilanteiden rakentumista.

Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni ilmiön, myötätunnon, sivuan myötätuntoa osana prososiaalista käyttäytymistä sekä omana erillisenä tunteena. Esittelen myös tutkimuksen teoreettisen viitekehysten, myötätunnon

vuorovaikutustraditioon kuuluvan, ”practice perspective”, käytäntö-teoreettisen näkökulman.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimuskysymykset ja kuudennessa luvussa tutkimuksen toteutuksen, viitekehysten, aineistonhankinnan ja analyysin kuvauksen. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset ja niiden tulkintaa. Kahdeksannessa luvussa perehdyn tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Lopuksi pohdin vielä tutkimukseni tuloksia, tutkimuksesta saatavaa uutta antia myötätunnon ilmiöstä, sekä ideoin jatkotutkimusaiheita varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettavaksi.

Pyrin tutkimuksellani tuottamaan uutta ja hyödyllistä tietoa varhaiskasvatukseen sekä sen arjessa, luonnollisessa ympäristössä esiin nouseviin käytännön tilanteisiin.

2 VARHAISKASVATUS SUOMESSA

Oma pro gradu -tutkielmani sijoittuu suomalaisen varhaiskasvatuksen päiväkotikontekstiin. Suomessa varhaiskasvatusta on ollut olemassa siitä lähtien, kun Hanna Rothman ja Elisabeth Alander toivat Fröbel pedagogiikkaan perustuvan lastentarha-aatteen Suomeen 1880-luvun lopulla (Hänninen & Valli, 1986). Heidän ansiostaan Helsingissä aloitettiin lastentarhanopettajien koulutus vuonna 1892. Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen tehtävänä on vuosien saatossa ollut pyrkimys vastata perheiden ja yhteiskunnan erilaisiin tarpeisiin ja haasteisiin. Etusijalla, silloin ja edelleen, on lasten etu ja hyvinvointi.

2.1 Varhaiskasvatus-käsitteen merkityksestä

Vaikka varhaiskasvatuksen alku usein mielletään saksalaisen Friedrich Fröbelin (1782-1852) kasvatustilfilosofiaan ja lastentarha-aatteeseen perustuvaksi, teoreettisen perustan varhaiskasvatukselle loi J.A. Comenius jo 1600-luvulla. Suomessa varhaiskasvatus-käsite otettiin käyttöön 1970-luvun alussa päivähoidon henkilöstön koulutussuunnittelun yhteydessä, jolloin varhaiskasvatus otettiin uudeksi oppiaineeksi lastentarhanopettajien koulutuksessa. Tämä vakiinnutti varhaiskasvatus-käsitteen käytön, jonka seurauksena se vähitellen yleistyi kattamaan koko pikkulapsipedagogiikan kentän. (Karila, Kinos & Virtanen, 2001 & Alila & Kinos, 2014.) Alilan ja Kinoksen (2014) mukaan varhaiskasvatus-käsite hahmottui englanninkielisen Early Childhood Education käsitteen pohjalta.

Heikkinen-Peitsoman & Rautakiven (1989) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkea alle kouluikäisten lasten parissa tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Pyykkö, Salpakivi ja Vuorio (1985) käsittävät varhaiskasvatuksen käytännön kasvatustoiminnaksi, joka vaikuttaa lapsen koko persoonaan ja, jossa korostuu myös lapsen oman toiminnan merkitys. Pyykön ym. lisäksi Ojala (1993) korostaa kasvatuksen vuorovaikutusluonnetta, joka tulee nähdä kodin, päivähoidon ja esiopetuksen tavoitteellisena vuorovaikutustapahtumana, jossa sekä kasvatettava että kasvattaja kasvavat yhdessä.

Varhaiskasvatuksessa hoito, kasvatust ja opetus nähdään tiiviinä kokonaisuutena, jota ei ole tarkoituksenmukaista eikä mahdollistakaan erottaa toisistaan.

Keskeinen sija varhaiskasvatuksessa on leikillä sekä tavoitteellisella ja suunnitellulla toiminnalla (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen, 2012). Karila (2016) haluaa vielä muistuttaa laadukkaalla varhaiskasvatuksella olevan myönteinen merkitys ja vaikutus niin yksilölle itselleen kuin yhteiskunnallekin.

Härkösen (2003) mukaan varhaiskasvatusta voi lähestyä joko instituutiosta tai lapsen kasvatuksesta käsin. Erilaisissa määritelmässä varhaiskasvatus-käsitteen ydintä on haettu ihmisen kasvattamisen ilmiöstä. Inhimillinen lähtökohta kasvatukseen on antanut mahdollisuuden keskittyä lapsen kasvatukseen enemmän kuin instituutioon. Päiväkoti, on Suomessa tärkeä varhaiskasvatusta tarjoava yhteiskunnallinen instituutio, konteksti, jossa varhaiskasvatusta toteutetaan. Karilan (2016) mukaan enemmistö suomalaisen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista on päiväkodissa. Päiväkodit antavat lapsille mahdollisuuden saman ikäisten lasten kohtaamiseen, ryhmässä olemiseen ja yhdessä toimimisen oppimiseen (Niiranen, 1995). Myös perhepäivähoito sekä leikkipuistojen avoin kerho- tai leikkitoiminta toteuttavat varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatuslaki 580/2015 & VASU 2016).

2.2 Myötätunto varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatus-käsitteen määrittely on sidoksissa omaan aikakauteen ja paikkaan (Ojala, 1993) sekä lapsuutta koskeviin kehitysnäkemyksiin, jotka heijastuvat ajassa vaikuttaviin asiakirjoihin (Kronqvist, 2012). Lainsäädännöllisesti varhaiskasvatuksen nykytilaa Suomessa ohjaa Varhaiskasvatuslaki (1973/2015) sekä valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2016). Näiden perustana toimiva YK:n Lapsen oikeuksia koskeva (1989) yleissopimus tuli Suomessa voimaan vuonna 1991. Lapsen oikeuksien julistus edellyttää lapsen hyvinvoinnin ja suojelemisen lisäksi lapsen edun toteutumista, näkemysten huomioon ottamista, oikeutta ilmaisunvapauteen sekä oikeutta tulla kuulluksi itseään koskevissa asioissa. (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989.)

Varhaiskasvatuslaissa (L580/2015) säädetään varhaiskasvatuksen tavoitteista sekä lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuslain 1 § (580/2015) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista

kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016), joiden laatimista Varhaiskasvatuslaki on erityisesti ohjannut, on Opetushallituksen laatima varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava asiakirja ja valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta (VASU 2016).

Myötätunnon näkökulmasta Varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustan tehtävä on (2.4) ohjata varhaiskasvatuksen henkilöstöä kasvattamaan lapsia ihmisyyteen, joka näkyy muun muassa tavassa ja tahdossa toimia oikein. Siihen liittyy myös lapsen oikeus tunteiden käsittelyyn, jossa lapsi pääsee nimeämään ja käsittelemään erilaisia tunteita. Vasu:n yhtenä kasvatuksen sivistystehtävän (2.6) tavoitteena on, että lapsi oppii havaitsemaan oman toimintansa vaikutukset toisiin ihmisiin ja oppii toimimaan ja käyttämään oppimaansa toisten hyväksi. Tunnetaitoja (2.7) harjoitellessa pyrkimyksenä on oppia asettumaan toisen ihmisen asemaan sekä kehittämään eettisen ajattelun taitoja (4.5) esimerkiksi ystävyteen, oikean ja väärän erottamiseen, oikeudenmukaisuuteen sekä tunteisiin liittyvillä teemoilla. Nämä taidot kehittyvät tunnekokemuksesta ja yhteydestä toisiin ihmisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nousee useassa kohtaa esiin lasten mahdollisuus tunnetaitojen harjoitteluun. Vaikka myötätunto sanaa Vasusta ei löydy, niin varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli tämän tunteen erottamisessa ja sanoittamisessa lasten kanssa toimiessaan.

2.3 Näkemys lapsuudesta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) pohjautuu, aikaisempina ajanjaksoina kehityspsykologisen näkökulman sijaan, vahvemmin lapsuuden sosiologiaan. Kinos & Virtanen (2001) ja Turja (2012) näkevät lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen perustuvan lapsuuden sosiologiseen tutkimussuuntaukseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena ja pätevänä toimijana sekä arkielämänsä subjektina yhteisössään. Uudenlaisen toimijuuden myötä lapset pääsevät kehittämään omaa osaamistaan sekä osoittamaan omaa kyvykkyyttään. Corsaro

(1997) esittää lasten olevan sekä aktiivisia että luovia sosiaalisia toimijoita, jotka tuottavat omaa erityistä lapsuuden kulttuuriaan samanaikaisesti myötävaikuttaen koko yhteiskunnalliseen edustettavuuteen. Keskeistä lasten sosiaalisten suhteiden tarkastelussa on niiden seuraukset niin yksilölle, yhteisölle kuin yhteiskunnallekin.

Lasten käsittäminen toimijoiksi nostaa Lehtisen (2000) mukaan tarkastelun keskiöön lasten sosiaaliset maailmat ja heidän suhteensa aikuisiin ja toisiin lapsiin. Toimijuus edellyttää sekä yksilöllisyyttä että oman jäsenyyden rakentamista ryhmässä. Strandell (1995) puolestaan korostaa, että lapsuutta tarkastellaan ennen kaikkea lasten näkökulmasta, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa he antavat toiminnoilleen merkityksiä. Lapsille itselleen merkittäviä tekijöitä varhaiskasvatuksen arjessa ovat toiset lapset ja lapsiryhmä. Lapset rakentavat omaa ihmissuhdeverkostoaan, kokevat uusia kokemuksia ja luovat omia muistojaan (Kinos & Virtanen, 2001).

Valtakunnallisessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) tavoitellaan uudenlaista lapsuuden toimintakulttuuria, jossa lasten osallisuus, oikeudet, sensitiivinen kohtaaminen ja myönteiset kokemukset kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta rakentavat tämän päivän uutta lapsuutta. Oman pro gradu -tutkielmani aineistonhankinnan vaiheessa VASU 2016 ei ollut vielä valtakunnallisesti velvoittava asiakirja. En näin ollen suoraan peilaa päiväkodissa havainnoimaani toimintakulttuuria uuteen asiakirjaan.

3 KONFLIKTIT VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA

Tutkiessani myötätunnon ilmenemisestä lasten konfliktitilanteissa tarkastelen ensin, mitä konflikteilla varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkoitetaan. Niirasen (1995) mukaan konfliktit ovat osa lasten välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Konfliktihin johtavat syyt sekä lasten tavat pyrkiä vaikuttamaan konflikteihin muuttuvat lapsen ikä- ja kehitystason myötä (Hännikäinen, 1995; Kronqvist, 2004).

3.1 Konfliktit lasten vuorovaikutustilanteissa

Mahkonen (2016) esittää konflikteissa olevan kyse tietyistä elävän elämän muuttuvista ja kehittyvistä tapahtumista. Corsaron (1997), Kronqvistin (2004) ja Singerin & Hännikäisen (2002) mukaan konfliktit ovat olennainen osa lasten vertaiskulttuuria ja sosiaalisen järjestyksen rakentamista. Yhteistoiminnan ja sen sääntelyn lisäksi konfliktit vahvistavat lasten keskinäisiä välejä ja liittoumia. Koska pienten lasten keinot konfliktien ratkaisuun ovat vasta kehittymässä eikä kompetentteja ratkaisuja vielä osata käyttää, ryhmätoimintaan tulee usein katkoksia konfliktien vuoksi.

Konfliktit määritellään usein suhteina, joissa ihmisillä on yhteen sovittamattomia pyrkimyksiä ja, joissa he käyttävät erilaisia keinoja vaikuttaakseen toistensa käyttäytymiseen. Tämä pätee myös lasten välisiin konflikteihin. Tarkemmin tarkasteltuna konfliktit voivat olla tapahtumia, joissa yksi lapsi tarkoituksellisesti tai tahtomattaan sanoo tai tekee jotain, jota toinen lapsi vastustaa sanoin tai teoin. Tätä voi ensimmäinen lapsi taas puolestaan vastustaa. (Hännikäinen, 2001; Malloy & McMurray, 1996; Singer & Hännikäinen, 2002 & Shantz, 1987.) Lapsen törmätessä vertaisryhmässä omistaan poikkeaviin käsityksiin ja joutuessaan tarkastelemaan ja arvioimaan omia käsityksiään Niiranen (1995, 1999) kutsuu kognitiivisiksi konflikteiksi. Ramsey (1991) toteaa, että kognitiivisissakin konflikteissa riidan osapuolten tulee löytää keino tilanteen ratkaisemiseksi kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Niiranen jatkaa, että kognitiiviset erimielisyydet pyritäänkin ratkaisemaan keskustelujen, neuvottelujen ja kompromissien avulla.

Kolominskiin & Zhiznevskiin (1992) sekä Ramseyyn (1991) mukaan konfliktitilanteita voidaan pitää merkityksellisinä kommunikaatiotilanteina, joissa opitaan

niin sosiaalisia kuin ongelmanratkaisutaitojakin. Tavallisin syy konflikteihin päiväkodissa liittyy esineiden käyttöön tai kontrolliin leluista. Seuraavaksi eniten syntyy erimielisyyksiä yrityksistä kontrolloida toisten käyttäytymistä, kuten leikkiin liittymistä, roolien jakoa tai leikin sisältöä. Kolmannen ja neljännen ikävuoden aikana yhteenotot muuttuvat kielellisiksi. Tämä kertoo eriytymiskehityksestä ja lapsen oman minän vakiintumisesta. Hallinnan tunne ja kyky tuoda esille omia näkemyksiä vahvistuu. 5-6 -vuoden iässä kontrollit tavaroista vähenevät ja sosiaaliseen kontrolliin liittyvät kognitiiviset konfliktit lisääntyvät. (Hännikäinen, 1995; Kolominskii ym.,1992; Kronqvist, 2004; Niiranen, 1995; Ramsey, 1991; Singer ym., 2002 & Shantz, 1987.)

3.2 Konfliktien jaottelua

Kronqvistin (2004) mukaan pienet lapset ilmentävät jo varhain suurta sosiaalista herkkyyttä ja tilannetajua. Heidän herkkyytensä sosiaalisille vihjeille ilmenee erityisesti konfliktitilanteissa, kun heidän tarpeensa, toiveensa ja tavoitteensa ovat ristiriidassa toisen intressien kanssa. Singer ja Hännikäinen (2002) ovat jaotelleet konfliktit vakavuusasteeltaan kolmeen ryhmään: *kriisit, erimielisyydet ja huono-onni-* tilanteet. *Kriisi* on konflikti, jossa on mukana voimakkaita negatiivisia tunteita, jotka näkyvät esimerkiksi huutamisena, lyömisenä ja itkuna. Lapset takertuvat riitaansa, tilanne lukkiutuu eikä kukaan voi toteuttaa pyrkimystään. Myös *erimielisyys* konfliktit saattavat sisältää huitomista ja lyömistä, mutta tilanne ei riistäydy kriisiksi asti. Tilanne ei jähmety paikoilleen, vaan siihen voidaan löytää molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. *Huono-onni* -tilanteissa yhteydenotot ovat pikaisia ja ratkaisu löytyy yleensä nopeasti. Se ei välttämättä ole molempia osapuolia miellyttävä ratkaisu, mutta siihen on tyytyminen. Huono-onni -tilanteissa pyrkimys ei ole fyysisesti satuttaa toista osapuolta.

3.3 Vaikuttamiskeinot konfliktitilanteissa

Pienilläkin lapsilla on jo monenlaisia keinoja, joilla he pyrkivät vaikuttamaan erilaisissa ristiriitatilanteissa. Lasten käyttäytymiseen konflikteissa vaikuttavat riidan toisen osapuolen käyttäytymisen lisäksi muutkin vuorovaikutussuhteeseen liittyvät tekijät. Konfliktien luonteeseen ja lasten reagoititapaan vaikuttaa

esimerkiksi se, onko tilanteen toinen osapuoli lapsen hyvä ystävä, kuka tahansa toinen lapsi vai aikuinen (Kronqvist, 2004). Hännikäinen (1995, 2001) painottaa, että tavat, joilla lapset pyrkivät vaikuttamaan muuttuvat iän myötä. Kolmeen ikävuoteen asti vaikuttaminen on pääasiassa fyysistä. Yli kolmevuotiailla luontevin vaikuttamistapa on kielellinen ja iän myötä argumentointi lisääntyy. Vaikuttamiskeinot eivät ole kuitenkaan joko tai, vaan jo kaksivuotiailla voi esiintyä psykologista ja kielellistä vaikuttamista, kuten myöskin välillistä vaikuttamista, uhkauksia ja sanktioita.

Kolominskii ja Zhiznevskii (1992) ovat omassa tutkimuksessaan selvittäneet, kuinka lapset leikkeissään pyrkivät vaikuttamaan toisiin leikkijöihin. He jakoivat oman tutkimuksensa aineiston kuuteen, erilaisia vaikuttamiskeinoja sisältävään ryhmään. *Fyysisen* vaikuttamisen ominaisuuksiin kuuluu heidän mukaansa esimerkiksi töniminen, huitominen, lyöminen, rakennelman rikkominen ja lelun tai esineen riistäminen toisen kädestä. *Psykologinen* vaikuttaminen on puolestaan itkemistä, jalan polkemista tai irvistelyä. Se on keino yrittää tilanteessa saada oma näkökulma huomioitua ilman sanoja. *Välillisen* vaikuttamisen tavoitteena on kantelemalla, itkemällä tai huutamalla saada aikuisen tai toisen lapsen huomio kiinnitettyä tilanteeseen. *Kielellisessä* vaikuttamisessa esitetään vaatimuksia, kuten ”ota se pois”, ”minä olen äiti”, tai kieltäydytään toisen vaatimuksista. *Uhkauksilla ja sanktioilla* varoitetaan negatiivisilla seurauksilla, kuten ”en leiki enää kanssasi” tai ”et pääse synttäreilleni”. Tähän ryhmään kuuluvat myös ilmaisut, jotka on esitetty uhkaavalla sävyllä, kuten ”kuuletko?” tai ”minä kerron”. *Argumentein* lapset yrittävät selittää ja oikeuttaa vaatimuksiaan, kuten ”minä olin ensin” tai ”minä keksin tämän leikin”.

3.4 Aikuinen avuksi konflikteihin

Kronqvistin (2004) tutkimuksen tulos pienten lasten yhteistoiminnasta osoittaa, että ristiriidat ovat olennainen osa lasten välistä yhteistoimintaa. Se, miten lapset konfliktitilanteissa pyrkivät toisiinsa vaikuttamaan, ei kerro vielä sitä, miten yhteistoiminta tulee jatkumaan tai miten se päättyy. Lasten ikä näyttää vaikuttavan siihen mihin konfliktit johtavat. Kolominskiin ym. (1992) tutkimuksen mukaan aivan taaperoilla konfliktit johtavat useimmiten leikin loppumiseen. Vielä kolmannellakin

ikävuodella näin usein käy, mutta jos yhteistoiminta jatkuu, se tapahtuu todennäköisimmin aikuisen avustuksella. Yli kolmevuotiailla lapsilla noin puolet leikeistä päättyy ilman sopuratkaisua ja neljästä vuodesta ylöspäin lapset pystyvät jo itse menestyksekkäämmin ratkaisemaan omia konfliktejaan.

Tutkijat (Kronqvist, 2004; Hännikäinen, 2001; Kolominskii ym., 1992; Malloy ym., 1996; Ramsey, 1991 & Singer ym., 2002) jakavat yhteisen mielipiteen siitä, että viimeistään konfliktitilanteen kärjistyessä kriisiksi, on aikuisen aika puuttua siihen. Hännikäisen mukaan apua tarvitaan myös silloin, kun lapsi tai lapset jäävät tilanteissa vahvemman lapsen vallan alle. Malloy ym. (1996) ja Singer ym. (2002) sekä Kolominskii ym. (1992) puolestaan korostavat kasvattajien ja opettajien ryhmän lapsituntemuksen tärkeyttä sekä konfliktitilanteen tapahtumien tiedon tarpeellisuutta pystyäkseen aidosti välittäen ja rakentavalla tavalla auttamaan, ohjaamaan ja opettamaan lapsille yhteistoiminnan kannalta mielekkäämpiä vuorovaikutustapoja. Ramsey (1991) tekee vielä tärkeän huomion muistuttaessaan opettajia ja kasvattajia huomioimaan lasten väliset kulttuurierot, sillä tavat ilmaista turhautumista ja suuttumuksen tunteita eroavat eri kulttuurien välillä.

Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän lapsiryhmässä sattuu ja tapahtuu. Niirasen (1999) ja Singer ym. (2002) mukaan lapset toimivat kuitenkin enemmän yhteistyössä keskenään kuin riitelevät. Heillä on erityinen halu yhteisleikkiin. Kronqvist (2004) lisää, että lapset valitsevat mieluummin konfliktia jatkavan toimintasuunnitelman sijaan yhteistoimintasuhdetta ylläpitävän ratkaisun. Vaikka lapsiryhmässä tapahtuvat konfliktit näyttäytyisivätkin aikuiselle negatiivisina tapahtumina, ovat ne lapselle tärkeitä oppimisenhetkiä niin toisista ihmisistä, sosiaalisista tilanteista kuin heitä ympäröivästä kulttuuristakin.

4 MYÖTÄTUNNON RAKENTUMINEN

Myötätunnon tutkiminen, sen ilmeneminen varhaiskasvatuksen kontekstissa konfliktitilanteissa on ilmiö, jota ei aikaisemmin ole tutkittu. Tutkimus lasten myötätunnosta luonnollisissa ympäristöissä puuttuu lähes kokonaan. Myötätunnon tutkimuksella on kuitenkin pitkät perinteet uskonnossa, lääketieteessä ja sosiologiassa (Lilius, Worline, Maitlis, Kanov, Dutton & Frost, 2008). Viimeaikaisemmat tutkimukset myötätunnosta on tehty työelämän ja organisaation, (Dutton ym., 2006; Eldor ym., 2016; Frost, 1999; Kanov ym., 2004; Lilius ym., 2008 & Lilius ym., 2011) hoitotieteen, (Fotaki, 2015) myötätunnon opettamisen, (Jazaieri ym., 2013 & Weng ym., 2013) onnellisuuden (Pessi, 2014) ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (Nussbaum, 2014) tutkimuksissa. Myötätunnolla on tutkimusten mukaan positiivinen vaikutus muun muassa ihmisen hyvinvointiin, tunteisiin, sitoutumiseen, tyytyväisyyden tunteen määrään sekä myötätuntoisten tekojen lisääntymiseen.

4.1 Myötätunto osana prososiaalista käyttäytymistä

Pessin ja Saaren (2008) mukaan nykyajan ihmisen luontoon katsotaan kuuluvan biologisen ja kulttuurisen evoluution myötä valikoituneet sosiaaliset toimintamallit, kuten toisten tukeminen ja reiluutta korostavat arvot ja normit. Näiden toimintamallien sekä arvojen ja normien vaikuttamana ihminen on sisäistänyt tietyt tavat käyttäytyä ja toimia. Toimintamallien sitomana ja niiden ansiosta hän kykenee tekemään prososiaalisia tekoja. Prososiaalisuus on ylemmän tason kategoria, johon sisältyy erilaisia prososiaalisia toimintoja, kuten auttaminen, jakaminen ja lohduttaminen. Myötätuntoteot, joihin kuuluvat lisäksi mukaan ottaminen sekä toisten suojeleminen pahalta ja epäoikeudenmukaisuudelta, kuuluvat prososiaalisiin tekoihin (Lipponen, Rajala & Hilppö, 2018 & Hoffman, 2007).

Prososiaalinen toiminta voidaan näin ollen määritellä käyttäytymisinä, jotka ovat positiivisesti vastaanottavaisia toisten tarpeille ja hyvinvoinnille sekä vapaaehtoisena toimintana, jonka tarkoituksena on, että toinen henkilö hyötyy siitä (Eisenberg, 2005). Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder (2005) lisäävät prososiaalisen käyttäytymisen kuvaavan tekojen ja toimintojen laajaa kategoriaa,

jonka jokin yhteiskunnan merkittävä joukko tai ryhmä on määritellyt toisille ihmisille suotuisaksi.

Prososiaalisen toiminnan ja erilaisen auttamisen taustalla on empatian tunteen herääminen. Empatian herääminen voi puolestaan synnyttää ihmisissä erilaisia tunteita. Eisenberg (2005) esittää, että empatiaan liittyvät reagoinnit nähdään usein motiiveina prososiaaliseen käyttäytymiseen tai sen puutteeseen. Kun empaattinen huoli herää, kuten myötätuntoa tuntiessa perustuu se altruistiseen motiiviin, jonka ensisijaisena tavoitteena on parantaa hädässä olevan hyvinvointia (Batson 1991). Preston (2013) puolestaan huomauttaa altruistisen reagoinnin muistuttavan paljon myötätunnon käsitettä, mutta myötätunnon evolutiivinen alkuperä, havaita ja vastata hätään, perustuu vauvan hädän havaitsemiseen ja siihen vastaamiseen.

Hayn & Cookin (2007) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen herää kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Varhaislapsuuden prososiaaliset suuntaukset nähdään parhaiten impulsseina toimia positiivisella tavalla toisia kohtaan. Näistä impulsseista tulee vähitellen valikoivia, sosiaalisesti tarkoituksenmukaisia ja moraalisesti tiedostettua toimintaa. Jalango (2014) lisää, että taaperot vastaavat toisen ihmisen hätään, jos toisen lapsen emotionaalista tilaa täydentää tunteeseen sopiva havainnoitava käytös, kuten itku tai kasvon ilmeet. Zahn-Waxler & Radke-Yarrow (1990) täydentävät oman tutkimuksensa löydöksillä, että jopa kahden vuoden iässä lapset näyttävät kognitiivista kykyä tulkita toisen fyysisiä ja psykologisia tiloja, omaavat tunnetasolla kyvyn liittyä toisen tunteisiin sekä tarvittavan taidon käyttäytyä ja toimia tavalla, joka mahdollistaa toisen epä-mukavuuden lieventämisen.

Hoffman (2000), esittää 2-3 vuotiailla lapsilla syntyvän empaattisia tunteita toisten tunteita kohtaan alkeellisen roolinottokyvyn myötä. Tällöin lapsi on lisääntyvässä määrin tietoinen toisten ihmisten tunteista sekä siitä, että ihmisten näkökulmat voivat erota heidän omistaan. Kielen kehityksen myötä lapset alkavat tuntea empatian ja sympatian tunteita laajemmalla skaalalla, joskin prososiaaliseen toimintaan tarvitaan tietoisuutta toisen ihmisen tarpeista ja ahdingosta. Hoffmanin mukaan tämä mahdollistuu vasta lähempänä kouluikää suuremman kognitiivisen kypsyyden myötä. Hay ym. (2007) lisäävät prososiaalisen käyttäytymisen

laadullisiin muutoksiin vaikuttavan myös muutokset kognitiivisessa ja emotionaalisisessa kehityksessä. Vaish, Carpenter & Tomasello (2009) vahvistavat oman tutkimuksensa pohjalta varhaiseen empatiaan sidoksissa olevan toiminnan olevan yhteydessä kognitiivisen kehityksen prosessiin, jonka he näkevät olevan yhteydessä affektiivisen näkökulmanoton muotoon. Tämä puolestaan tarkoittaa päätelmien tekemistä toisen affektiivisesta tilasta, itsensä asettamista toisen ihmisen asemaan ja oman toimintansa perustamista näiden päätelmien mukaan (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991). Näin empatia sisältää sekä affektiivisen että kognitiivisen ainesosan. Eisenbergin (2000) tutkimukset lasten prososiaalisuuden kehittymisestä osoittavat, että lapset, jotka ovat taipuvaisia positiivisiin tunteisiin ovat herkempiä prososiaaliseen käyttäytymiseen. Lapset, jotka puolestaan käyttäytyvät enemmän tai vähemmän prososiaalisesti, ovat taipuvaisempia negatiivisiin tunteisiin. Eisenberg jatkaa, että tähän vaikuttaa millaisia tiettyjä tunteita he tuntevat sekä heidän kykynsä tunteidensäätelyyn.

4.2 Myötätunto erillisenä tunteena

Darwin [1871] selvitti (Ekmanin 2010 mukaan) kirjassaan, *Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, sympatian alkuperää, termillä, jolla nykyaikana tarkoitetaan myös empatiaa, altruismia ja myötätuntoa. Darwin kuvasi kuinka ihmiset ja eläimet tulevat toistensa avuksi hädän hetkellä. Vaikka Darwin tiedosti, että tällaista toimintaa todennäköisemmin tapahtui perheen keskuudessa, hän kirjoitti korkeimman moraalisen saavutuksen olevan huoli kaikkien elävien olentojen hyvinvoinnista. Solomonin (2007) mukaan ilman myötätuntoa ei olisi perustaa ja motivaatiota etiikalle. Ure & Frost (2014) ja Cassell (2002) puolestaan esittävät myötätunnon olevan keskeinen demokraattinen hyve. Ure ym. jatkavat, että ilman myötätuntoa meiltä puuttuu motiivi kunnioittaa toisia ihmisiä sekä suojella heitä pahalta. Myötätunto motivoi ihmisiä vastaamaan toisten kärsimyksen nopeammin ja luotettavammin kuin järkivalinta, jopa ihmisen omalla kustannuksella, suojellakseen toisia vahingolta ja epäoikeudenmukaisuudelta.

Damasian (2003) mukaan emootioiden ja tunteiden neurobiologinen ymmärtäminen on keskeistä sellaisten periaatteiden ja toimintojen muotoilulle, jotka vähentävät ihmisten ahdinkoa ja lisäävät hyvinvointia. Mäkelä (2003) toteaa

ihmisellä olevan sisäinen perusvalmius kokea kaikenlaisia tunteita. Se vahvistuu, kun lapsi saa kokea tunteet yhdessä toisen kanssa, jolloin tunne tulee hänelle tutuksi ja jäsentyy suhteessa toisten tunteiden kanssa. Tunteet, voidaan Mäkelän mukaan puolestaan jakaa niiden sävyjen, intensiteetin ja intensiteetin muutosten perusteella. Ne kuvaavat aktivoitumisen ja herkistymisen aaltoja ja leviävät limbisistä keskuksista kaikkiin aivokerroksiin. Vienola (2012) selventää tunteiden aivoalueiden paikantuvan väliaivoihin. Ne kehittyvät jo varsin varhaisessa aivojen kehityksen vaiheessa ja lajikehityksellisesti tunteiden kehitys seuraa motoristen taitojen kehittymistä. Tunteiden kehityksen alkuvaiheessa ne ovat eriytymättömiä, niin sanottuja perustunteita, mutta leikki-iässä ne alkavat eriytyä ja kehittyvät sen jälkeen prosessinomaisiksi.

4.2.1 Myötätunto muista eroavana tunteena

Muista positiivisista tunteista poiketen myötätunto synnyttää prososiaalisia tekoja ja voimakasta motivaatiota, joka on keskittynyt toiseen. Myötätunto toisia, hädässä olevia kohtaan, on käsite, joka on läsnä lähes kaikissa kulttuureissa ja hengellisissä traditioissa. (Cassell, 2002; Goetz, Keltner & Simon-Thomas, 2010; Gilbert, 2009; Jazaieri, Jinpa, McGonigal, Rosenberg, Finkelstein, Simon-Thomas, Cullen, Doty, Gross & Goldin 2013; Nussbaum, 2014 & Peterson, 2017.) Goetzin ym. (2010) mukaan myötätunto on affektiivinen tunnetila, jota määrittää tietty subjektiivinen tunne. Myötätunto ilmaantuu, kun todistaa toisen ihmisen kärsimystä ja se motivoi haluun auttaa. Gilbert (2009), Cassell (2002) ja Peterson (2017) näkevätkin tuon auttamisen halun syvällisenä tietoutena muiden ihmisten kärsimyksestä. Auttamisen halun pyrkimyksenä on toiminnalla saada hädän tunne vähenemään. Peterson korostaa, että tapa, jolla tuomme esiin myötätunnon, on ratkaisevaa. Tässä suhteessa myötätunto on monimutkaisempi tunne kuin toiset tunteet.

Nussbaumin (2013, 2014) sekä Goetz ym. (2010) mukaan toisen ihmisen hädän tunnistaminen ja siihen reagoiminen vaatii arviointiprosessin, ajatuksen siitä millä tavoin toinen ihminen kärsii. Tätä arviointiprosessia Nussbaum kutsuu *vakavuuden* arvioinniksi. Tunnemme myötätuntoa ihmisiä kohtaan, jotka kokevat todellista kärsimystä. Kärsimyksen voi aiheuttaa esimerkiksi tapaturma tai luonnonkatastrofi, mutta emme koe ihmisten todella kärsivän, jos he valittavat epäonneaan

lomamatkan sään suhteen. Emme myöskään tunne myötätuntoa, jos koemme, että ihminen ansaitsee kärsimyksensä. Tällöin kärsimys on tavalla tai toisella itse-aiheutettua. Tätä Nussbaum kutsuukin *ansaitsemattomuuden* arviointiksi. Goetz ym. lisäävät, että ansaitsevuus on olennainen osa arviointiprosessia. Ihminen arvioi herkästi, mitä toisen auttaminen tulee hänelle itselle maksamaan; mitä mahdollisia hyötyjä tai haittoja liittyy toisen auttamiseen. *Samankaltaisten mahdollisuuksien* arviointiksi Nussbaum puolestaan kutsuu, kun tunnemme helpommin myötätuntoa jakaessamme samankaltaisuuksia kärsivän ihmisen kanssa. Goetz ym. esittävätkin, että on vaikeampi tuntea myötätuntoa, jos ihmisten välillä on eroavaisuuksia esimerkiksi kulttuurin, uskonnon, ihon värin tai sukupuolen suhteen. Nussbaum jatkaa, että samankaltaisuuksien mahdollisuus toimii vahvana psykologisena mekanismina, jonka avulla selvitämme toisen ihmisen ahdingon vakavuuden. Lopuksi Nussbaum kuvaa *Eudaimonismien* arviointia, onnellisuuden arviointia, joka paikantaa kärsivän henkilön tai henkilöt myötätuntoa tuntevan ihmisen elämän tärkeisiin kohtiin. Tällä hän tarkoittaa, että asiat, jotka aiheuttavat meissä suuria tunteita ovat sopusoinnussa meille merkityksellisten elämän investointien ja arvojen kanssa.

Arviointiprosessit erottavat myötätunnon empatiasta, joka viittaa välilliseen kokemukseen toisen tunteista (Cassell, 2002). Crawford (2014), Frost (1999), Hoffman (2007) ja Shea (2015) esittävät, että myötätunto vaatii kykyä katsoa pidemmälle. Heidän, kuten Petersonin (2017) mukaan empaattinen huoli motivoi auttavaan käytökseen tai toimintaan. Tämä huoli muuntuu sympaattiseksi huoleksi tai myötätunnoksi toista kohtaan. Von Dietze ja Orb esittävät (2000) sympatialla olevan selvästi samankaltainen alkuperä kuin myötätunnolla. Molemmat pitävät sisällään huolen toisen kärsimyksestä, mutta sympatia ei aina motivoi haluun auttaa toista, varsinkaan, jos avun antaminen tuntuu hankalalta. Gilbert (2015) toteaaakin tämän auttamisen halun olevan myötätunnolle usein välttämätöntä.

Batson (1991) esittää myötätunnon kuuluvan empatia perheeseen, joissa tunne-reagoinnit kohdistuvat enemmän toiseen kuin itseen. Goetz ym. (2010) kuvaavat sympatian, säälin ja empaattisen huolen kaltaisten tilojen kuuluvan myötätunto perheeseen, jonka keskiössä on huoli toisten yksilöiden kärsimyksen ja ahdingon lieventämisestä.

Kanovin ym. (2004) Pessin (2014) ja Kaganin (2014) mukaan myötätunnon on nähty myötävaikuttavan henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen hyvään, auttamisesta tulee auttajalle hyvä olo. He, kuten myös Lilius, Worline, Maitlis, Kanov, Dutton & Frost (2008) kuvailevat myötätunnon olevan molemminpuolisesti hyödyttävä tunne, joka edistää terveyttä ja hyvinvointia niille, jotka sitä antavat, vastaanottavat tai havaitsevat. Myötätunnon kokeminen välillisesti voi olla yhtä voimaannuttavaa, kuin sen vastaanottaminen.

4.2.2 Myötätuntovalmiuden merkityksestä

Jopa vastasyntyneet yhtyvät itkuun kuullessaan toisten vauvojen itkevän (Jalango, 2014). Pessin (2014) mukaan myötätunnon biologinen perusta on vahva, sillä vagusherma tuo meille mukavan lämpimän tunteen, kun näemme jonkun auttavan toista. Ihmiset, joilla tuo hermo on erityisen aktiivinen, ovat toisia auttavaisempia. Tätä myötätuntoa synnyttävää hermon aktivoitua voidaan myös kemiallisesti vahvistaa oksitosiinihormonia lisäämällä. Se saa ihmisen auttavaisemmaksi ja myötätuntoisemmaksi.

Taggart (2016) esittää, että myötätunto, sen psykososiaalisen merkityksellisyyden vuoksi, käsitteellistää ideaalisella tavalla välittämisen etiikan lähestymistapaa ja tarjoaa hyvän alustan myötätuntotaitojen harjoittamiselle varhaiskasvatuksessa. Taggart huomauttaakin myötätunnon olevan keskeinen tunne eettisessä varhaiskasvatuksessa. Jalango (2014) puolestaan toteaa inhimillisen kasvatuksen perustuvan myötätuntoon. Petersonin (2017) mukaan myötätunnon muodostumiseen ja ilmenemiseen vaaditaan tiettyjä kasvatuksellisia interventioita sekä yhteisöllisiä arkielämän kokemuksia.

Weng, Fox, Shackman, Stodola, Caldwell, Olson, Rogers & Davidson (2013) ovat tutkimuksissaan selvittäneet, voidaanko myötätuntoa systemaattisesti harjoittamalla lisätä yksilön myötätuntovalmiutta ja altruistista käytöstä. He, kuten myös Jazaieri ym. (2013) ja Fotaki (2015) löysivät tutkimuksissaan, että myötätuntoa voidaan opettaa ja oppia. Myös Lown (2015) lisää, että myötätunto on sekä synnynnäistä että mahdollista oppia. Harjoittelu johtaa lisääntyneisiin myötätuntotekeihin sekä altruistisen käytöksen lisääntymiseen, joka on liitetty aivojen aktivoinnin muutoksiin sosiaalisen kognition ja tunteiden säätelyn alueilla. Sen

lisäksi kommunikaatiotaitojen harjoittelu, tapa, jolla kärsivälle puhuu, ystävällisyys ja kosketus vähentävät ahdinkoa sekä antavassa että vastaanottavassa osapuolella. Tutkimustulokset ovat siis osoittaneet myötätunnon harjoittelun lisäävän henkilökohtaista hyvinvointia sekä myötätuntoista toimintaa toisia kohtaan. (Branch Jr., Davis & Weng, 2012; Crawford, 2014; Lown, 2015; Shea, 2015 & Weng ym., 2013.)

Lilius ym. (2008) ovat myös omassa työorganisaatio tutkimuksessaan selvittäneet koetun myötätunnon, positiivisen tunteen ja affektiivisen sitoutumisen keskinäistä suhdetta. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että myötätunnon kokemukset muokkaavat ihmisten ymmärrystä heidän työtovereistaan, itsestään, työnantajastaan ja työyhteisöstään. Myötätunnon uskotaankin lisäävän positiivisia tunteita, yhteenkuuluvuuden tunnetta, sitoutumista työhön sekä siitä saatuun tyytyväisyyden tunteeseen (Eldor & Shoshani, 2016).

Myötätunnon opettaminen ja oppiminen ovat yhdessä tekemistä. Rinpoche (1992) ja von Dietze & Orb (2000) kuvaavat myötätunnon olevan sitä, mitä teemme ihmisten kanssa, ei niinkään, mitä päätämme tehdä ihmisten hyväksi. Sen lisäksi, se on jatkuvaa ja käytännöllistä päättäväisyyttä tehdä määrätietoisesti kaikki mahdollinen, mistä on apua toisen kärsimyksen lieventämiseksi.

4.3 Myötätunnon teoreettinen viitekehys

Myötätuntoa on tutkittu sekä psykologisen että vuorovaikutteisen viitekehysten näkökulmasta. Oman tutkimukseni olen tehnyt vuorovaikutteista, ”practice perspective”, käytäntö-teoreettista viitekehystä ammentaen. Yksilöpsykologisessa traditiossa ollaan kiinnostuneita, miten myötätunto kehittyy yksittäisenä taitona tai piirteenä. Vuorovaikutteisen viitekehysten käytäntö-näkökulma osoittaa, miten myötätunto on rakentunut ja kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa eri kulttuurien kontekstissa. Lipposen ym. (2018) mukaan tunteiden tutkiminen joka-päiväisessä vuorovaikutuksessa tuottaa uutta tietoa siitä, miten tunteet ilmaantuvat ja ilmaistaan sekä miten yhteisöjen kulttuurien eri näkökannat mahdollistavat ja rajoittavat niiden ilmaisua. Vuorovaikutukseen perustuva käytäntö-teoria antaa mahdollisuuden selvittää, mikä toimii myötätunnon laukaisijana, kuka myötätuntoa antaa ja vastaanottaa, missä muodossa ja missä

olosuhteissa myötätuntoa ilmenee sekä miten myötätunnosta puhutaan ja järkeillään.

Erilaiset auttamisen teot erilaisissa yhteisössä eivät ole myötätuntoa, ellei niihin liity myötätuntoprosessin huomaamisen ja tuntemisen elementtejä. Myötätunnossa ilmenevät tunne ja toiminta yhdessä (Kanov ym., 2004). Käytäntö-teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta myötätunto voidaan nähdä moniulotteisena kolmi-osaisena prosessina, johon kuuluu 1) *toisen ihmisen kärsimyksen huomaaminen ja tiedostaminen*, 2) *toiseen ihmiseen kohdistuvia empaattisen huolen tunteita* sekä 3) *tekoja ja toimintoja, joiden pyrkimyksenä on toisen hädän ja kärsimyksen helpottaminen* (Clark, 1997; Dutton, Worline, Frost & Lilius, 2006; Lilius ym., 2008; Lilius, Worline, Dutton, Kanov & Maitlis, 2011 & Lipponen ym., 2018).

Liliuksen ym. (2011) mukaan myötätuntovalmius on yhteisön jäsenten luotettava kyky huomata, tuntea ja vastata toisen kärsimykseen ja hätään. Kun myötätuntoa ilmenee yhteisön tasolla, on se kollektiivisesti levittäytynyt koko yhteisöön. Päiväkoti, jossa suoritin tutkimusaineistoni hankinnan, on yhteisö niille lapsille ja aikuisille, jotka päivittäin siellä yhdessä toimivat ja viettävät aikaa keskenään. Tämä päiväkotiyhteisö toimii tutkimukseni viitekehyksenä.

Omassa tutkimuksessani etsin myötätunnon ilmenemisen muotoja rakentuneena tämän kolmiosaisen prosessin kautta; huomaaminen – empaattinen huolen tunne – toiminta. Tutkin tapoja, joilla myötätunto ilmenee lapsiryhmän konfliktitilanteissa. En pyri selvittämään 2-5 -vuotiaiden lasten ikään liittyviä myötätuntotaitoja, vaan olen kiinnostunut tilanteista ja kontekstista, jossa ne ilmenevät. Vuoro-vaikutuksessa syntyneet konfliktit saavat aina alkunsa jostain, niissä pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen ja ne kaikki johtavat johonkin lopputulokseen. Tavoitteeni on selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksen arjessa, konfliktitilanteissa ilmenee toimintaa, jonka voi tulkita myötätuntoteoksi. Varhaiskasvatuksen kontekstissa se voi olla halaus, silittelyä, ystävällistä ja rauhallista juttelua, suojelua tai jokin teko, joka osoittaa, että toinen saa tilanteeseen apua ja lohtua eikä hänen tarvitse olla yksin.

Tässä tutkimuksessa kärsimyksellä ja hädällä viitataan Lilius ym. (2011) tavoin sellaisiin epämiellyttäviin subjektiivisiin tunteisiin ja kokemuksiin, jotka aiheuttavat fyysistä tai emotionaalista kipua sekä psykologista hätää tai ahdistusta, joita syntyy erilaisissa konfliktitilanteissa päiväkodin lapsiryhmän arjessa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edellisessä luvussa kuvatun myötätunnon käytäntö-teoreettisen viitekehyksen valossa tutkia, millä tavoin myötätunto konfliktitilanteissa varhaiskasvatuksen arjessa ilmenee. Tavoitteeni on lisäksi tutkia, ilmeneekö varhaiskasvatuksen arjessa käytänteitä, jotka mahdollistavat tai estävät myötätunnon toteutumisen konfliktitilanteissa.

1. Millä tavoin myötätuntoa ilmenee päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa?
2. Mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon toteutumisen konfliktitilanteissa?

Tutkiessani myötätuntoa lasten sekä lasten ja aikuisten välisissä konfliktitilanteissa erittelen ensin tilanteen, jossa konflikti ilmenee. Seuraavaksi pyrin tunnistamaan hädän, jonka konflikti sen osapuolille aiheuttaa. Tämän jälkeen havainnoin, mitä tilanteessa tapahtuu. Lopuksi analysoin ja tulkitsen, ilmeneekö tilanteessa tekoja tai toimintaa, jotka voi tulkita myötätuntoteoiksi.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on kvalitatiivinen laadullinen tutkimus, joka sivuaa etnografiaa ja omaa viitteitä kollektiivisesta etnografiasta. Eskolan & Suorannan (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen tekeminen on joustava prosessi, jossa eri tutkimuksen teon vaiheet lomittuvat toisiinsa. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärisen (2010) tarkentavat, että tutkimusprosessin vaiheet eivät ajallisena jatkumona suoraviivaisesti seuraa toisiaan, vaan erivaiheista palataan usein aiempiin kysymyksiin niitä edelleen arvioiden ja tarkentaen. Stauss & Corbin (1990) puolestaan toteavat, että laadullisia menetelmiä voidaan käyttää löytääksemme ja ymmärtääksemme ilmiöiden takana olevia merkityksiä, saadaksemme selville monimutkaisia yksityiskohtia ilmiöstä sekä uutta ja tuoretta näkökulmaa asioihin, joista jonkin verran jo tiedämme. Tutkimukseni aineiston hankinnan suoritin ensisijaisesti havainnoimalla. Tieteellinen havainnointi ei ole vain satunnaista katselemista, vaan se on systemaattista tarkkailua. Havainnoinnin etuna Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan on suora ja välitön tieto havainnoitavien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointi mahdollistaa myös pääsyn tapahtumien luonnollisiin ympäristöihin ja sopii näin ollen erittäin hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen. Garvey (1984), Shantz (1987) ja Niiranen (1999) toteavat jatkuvan havainnoinnin soveltuvan erityisen hyvin konfliktitilanteiden havainnoimiseen. On mahdotonta tietää, milloin konfliktitilanne syntyy, joten jatkuva havainnointi antaa mahdollisuuden hahmottaa kokonaiskuvan tilanteesta, joka muuten saattaisi jäädä havainnoimatta.

6.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseni havainnointiaineisto on hankittu osana Constituting Cultures of Compassion, CoCuCo, tutkimushanketta, jossa myötätunnon rakentumista tutkitaan varhaiskasvatuksen arjessa. Havainnoinnin toteutin eräässä pääkaupunkiseudun päiväkodissa, 2-5 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Suurin osa lapsiryhmän 27 lapsesta oli 3-4 -vuotiaita. Havainnointijakson päättyessä ryhmässä oli vain yksi kaksivuotias ja yksi viisivuotias. Tyttöjä ryhmässä oli 16 ja poikia 11. Ennalta sovitun kahden viikon havainnointijakson aikana ryhmän lapsia oli paikalla 17-26. Päiväkodin lapsiryhmässä työskenteli kaksi lastentarhan-

opettajaa ja kaksi lastenhoitajaa. Aineiston hankinnan aikana ryhmässä oli myös lähihoitajaopiskelija. Lasten vanhemmat allekirjoittivat tutkimusluvan (LIITE 1), joilla he antoivat suostumuksen lapsilleen osallistua tutkimukseen. Kahden lapsen vanhemmat eivät allekirjoittaneet lupaa ennen havainnointijakson alkua, joten kunnioituksesta heitä kohtaan en havainnoinut tilanteita, joissa lapset olivat paikalla. Loppujen lopuksi yksi lapsi ei saanut lupaa osallistua tutkimukseen. Myös ryhmän työntekijät allekirjoittivat oman suostumuksensa tutkimukseen (LIITE 2).

Päiväkoti, jossa havainnointia suoritin oli kaksikerroksinen ja havainnoimani lapsiryhmä toimi toisessa kerroksessa. Yläkerrassa oli myös henkilökunnan pukeutumistila sekä kahvihuone/toimisto. Ryhmällä oli käytössään kaksi huonetta, joista toista käytettiin myös ruokatilana ja toisessa levättiin lounaan jälkeen. Lapsilla oli yläkerrassa käytössään oma wc. Tarpeen vaatiessa he käyttivät myös alakerran wc-tilaa, esimerkiksi ulos lähtiessään. Yläkerran portaiden yläpäässä olevaa tilaa sekä aulatilaa käytettiin myös leikkeihin. Havainnointijakson aikana henkilökunnankin tilat olivat lasten käytössä. Päiväkotirakennuksen alakerrassa olivat lasten vaatenaulakot sekä pienempien lasten ryhmä. En havainnoinut tutkimukseeni alakerran ryhmän lapsia, vaikka kaikki lapset söivätkin alhaalla yhdessä aamupalan. Olimme tutkimusryhmän kanssa yhdessä etukäteen sopineet, että havainnoimme ainoastaan 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmää. Pukeutumis- ja riisuutumistilanteet järjestettiin porrastetusti, joten vuorovaikutus pienempien lasten kanssa jäi sisätiloissa vähäiseksi. Päiväkodin piha oli yhteinen ja siellä ulkoiltiin yhtä aikaa niin aamu kuin iltapäivälläkin. Tämä mahdollisti päivittäisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden luonnin ja ylläpidon myös toisen ryhmän lasten kanssa.

Päiväkoti oli mukana "Hyveet elämässä" -hankkeessa, jossa keskitytään päiväkotien hyvekasvatukseen (www.hyveetelamassa.fi). Päiväkodin hyveiksi oli lasten vanhempien toimesta valikoitunut reiluus, kannustavuus, ystävällisyys ja rohkeus. Ystävällisyys teemaa käsiteltiin päiväkotiryhmässä havainnointijaksoni aikana.

6.2 Aineiston hankinta, etnografinen menetelmä ja kollektiivinen näkökulma

Suoritin kymmenen päivää kestäneen havainnointijaksoni helmikuussa 2017. Neljänä päivänä, kello 8-16 välillä, havainnoin aamupäivän ja kuutena päivänä myös iltapäivän. Havainnointitunteja kertyi keskimäärin viisi tuntia päivässä. Kaikki havainnointi tapahtui päiväkodilla. Toinen havainnointiviikoista oli koulujen talvilomaviikko. Kaikki lapsiryhmän 27 lasta eivät olleet samaan aikaan paikalla. Henkilökuntaa oli pois viitenä päivänä. Aikuisten ja lasten laskennalliset suhdeluvut olivat kunnossa. Tämä tarkoittaa, että yhtä aikuista kohden ei ollut enempää kuin seitsemän yli kolmevuotiasta lasta.

Päiväkodin arkeen kuului itseohjautuvan ja ohjatun leikin, ulkoilun, ruokailun ja levon lisäksi päivittäisiä, toistuvia, siirtymätilanteita. Näitä olivat esimerkiksi pukeutumis- ja riisuutumistilanteet, siirtymät pesulle, lounaalle, levolle sekä ulos- ja sisääntulo. Lapsiryhmän arkeen kuului myös päivittäinen yhteinen piiri, johon kokoonnuttiin ennen lounasta. Piirin sisältö pysyi osin samana ja osin vaihteli päivän teeman, esimerkiksi ystävänpäivän mukaan. Päiväkodin eri rakennuksessa olevat viisivuotiaat tulivat havainnointijaksojeni aikana kahdesti vierailulla. Ensimmäisen kerran yhteiselle leikkihetkelle ja toisen kerran koko talon yhteiseen konserttiin.

Hyvissä ajoin ennen oman havainnointijaksoni aloittamista, olin yhdessä CoCuCo-tutkimusryhmän kanssa sopinut olevani toinen maisteriopiskelija, joka hankkisi tutkimusaineiston lapsia havainnoimalla. Oman aineistoni havainnoin passiivisella menetelmällä osallistumatta aktiivisesti lapsiryhmän toimintaan. Toisaalta, Anttila (1996) kuvaa, että tutkijan ollessa havainnointitilanteessa läsnä, hän tavallaan osallistuu siihen kahdessa persoonassa, toisaalta osallistujana, toisaalta muiden käyttäytymisen seuraajana. Passiivisella osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tutkijan osallistumista tutkittavaan tilanteeseen ilman vaikuttamista tilanteiden kulkuun. Tedlock (2000) kuvaa tätä osallistuvaksi havainnoinniksi, joka viittaa samanaikaisesti tutkijan emotionaaliseen osallistumiseen sekä objektiiviseen puolueettomuuteen. Hänen mukaan sosiaalista maailmaa on mahdotonta tutkia, osallistumatta siihen.

Ennen havainnointijaksosi alkua, tiedostin omaavani vuosien varrella kehittyneen lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin. Lapsiryhmään mennessä pyrin minimoimaan tämän ”ammattiminän” mahdollisia vaikutuksia havainnointiin. Päätin, kuten Strandell (1995, 24) tutkimuksessaan, olla ”puuttumatta mihinkään”. Tein tietoisin päätöksen olla käyttämättä päiväkotiyhteisön aikuisille kuuluvaa aikuisauktoriteettia ja keskittyä havainnoimaan lapsia luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. Havainnoidessani lapsiryhmän arkea pyrin Lappalaisen (2007, 77) tavoin ottamaan etäisyyttä ”auktoriteettia omaaviin aikuisiin” ja nähdä päiväkotia enemmänkin lapsen kuin opettaja-aikuisen silmin. Olin kiinnostunut lapsista ja siitä, miten heidän päivänsä päiväkodissa rakentui, pikemminkin kuin siitä, mitä aikuisten työnkuvaan päiväkodissa kuului. Lapset tottuivat melko nopeasti läsnäolooni ja ottivat minuun halutessaan omatoimisesti kontaktia. Koin ajoittain haasteelliseksi löytää paikkaani tilassa, jotta en olisi ollut kenenkään tiellä, mutta kun kaksi viikkoa oli tullut täyteen, olin sulautunut osaksi kalusteita ja tunsin olevani osa ryhmää.

6.2.1 Etnografinen havainnointi

Tutkimusmenetelmällisesti toimintani perustuu etnografiseen menetelmään. Se ei, jo lyhyen kestonsakaan puolesta täytä etnografian vaatimuksia, mutta kuten etnografiassa, tutkin ihmisten käyttäytymistä elävän elämän kontekstissa, sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Tarkoituksena on tavoittaa tutkimukseen osallistujien oma näkökulma. (Eskola ym., 2005; Hammersley, 1990; Hammersley & Atkinson, 2007 & Lehtinen, 2000.) Jamesin (2001) mukaan etnografia on tehnyt mahdolliseksi lasten tutkimisen itsenäisinä ihmisinä. Etnografia sallii näkemyksen lapsista tutkimukseen osallistujina sekä sosiaalisen maailmansa pätevinä tulkitsijoina. James jatkaa, että etnografian vahvuus menetelmänä on tavoissa, joilla se mahdollistaa lasten äänten pääsyn kuuluville, jokapäiväistä ja tuttua tarkkailemalla ja näin sosiaalista maailmaa luoden ja ylläpitäen.

Havainnoidessani päiväkodin luonnollista arkea, sain tutkijana kokea Hammersleyn ym. (2007) kuvauksen etnografian suuresta houkutuksesta, yrittää nähdä ja kuulla kaikki mahdollinen, sekä olla yhtä aikaa kaikkialla siellä, missä tapahtuu. Etnografisen tutkimuksen tekeminen vaatii kuitenkin valintojen tekemistä. Valikoidumpi lähestyminen ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen

tuottaa yleensä laadukkaampaa aineistoa. Tein kentällä tietoisia valintoja havainnoida tilanteita tiettyinä aikoina tietyissä paikoissa. Tiedostin nopeasti, että kaikkea ei ole mahdollista nähdä eikä kuulla, jonka vuoksi keskityinkin havainnoimaan ilmiön kannalta oleellisia asioita. Palmu (2007) muistuttaakin, että etnografiassa keskeistä aineiston rajausta tapahtuu tutkimuksen eri vaiheissa. Kentävaiheessa se auttaa tutkijaa suuntaamaan katseensa ilmiön ja oman tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoisiin ja keskeisiin tapahtumiin. Erityisen kiinnostuneena seurasin mahdollisia syntyviä ristiriitatilanteita.

Hammersleyn ym. (2007) mukaan tutkijan tulee keskittyä myös havaintojen kirjaamiseen ja niiden reflektointiin, pikemminkin kuin yrittää kirjata kaikkea, mitä kentällä tapahtuu. Minulla oli havainnointijakson aikana käytössä kolme havainnointipäiväkirjaa. Isompi, sisätiloissa tehtävää havainnointia varten ja pienempi, joka mahtui taskuun, ulkona havainnoitavien tilanteiden ylös kirjaamista varten. Pienempi ulkovihko täyttyi ensimmäisen viikon jälkeen, joten otin ulkoilussa käyttöön uuden samanlaisen vihon. Ulkona kirjaamisen haasteena oli kylmyys ja ajoittainen sade. Sateen sattuessa menin katoksen alle kirjaamaan, jos se kosteuden vuoksi oli mahdotonta, jatkoin kirjaamista heti sisätiloissa, tapahtumien ollessa vielä hyvin mielessäni.

Havainnoimani aineiston pyrin kirjoittamaan puhtaaksi välittömästi havainnointipäivän iltana. Illat venyivät myöhään ja kahdesti jouduin jättämään kirjoituksen seuraavaan päivään, ollakseni aamulla jälleen virkeänä päiväkodilla. Havainnointimuistiinpanot, oli kuitenkin merkityksellistä kirjoittaa puhtaaksi mahdollisimman nopeasti, tapahtumien ollessa vielä tuoreessa muistissa. Näin myös tilanteiden nostattamat tunnelmat ja tilanteen aitous välittyivät paperille elävämmin.

Havainnoidessa pyrin kirjaamaan havainnointipäiväkirjoihini ilmiön kannalta oleellisia tapahtumia. Päiväkodissa tapahtuu kuitenkin paljon, eikä aina voi tietää, mikä tilanne tulee olemaan oman tutkimuksen kannalta merkityksellinen, joten kirjasin myös paljon sellaisia tilanteita, jotka eivät päätyneet puhtaaksikirjoitetuiksi. Tein siis tietoista rajausta ja alustavaa analyysiä jo litterointivaiheessa siitä, mitkä kaikki tilanteet päätyivät puhtaaksikirjoitetuiksi. Tätä aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 41 sivua, jotka sisälsivät 80 havainnoitua tilannekuvausta. Aineistosta

valikoitui tutkimuskysymysten kannalta tarkempaan analyysiin 44 tilannetta. Sain myös luettavaksi toisen maisteriopiskelijan havainnointiaineistoa, joista 30 konfliktia muistuttavaa tilannetta päätyi lähempään tarkasteluun.

6.2.2 Epämuodolliset haastattelut

Käytin aineistoni hankinnassa hyödyksi myös etnografisen kenttätyön yhteydessä tehtyjä pienimuotoisia haastatteluja. Lappalainen (2006) näkee etnografisen haastattelun tilana, jossa tutkijan kiinnostuksen kohteet konkretisoituvat tutkittavan yhteisön jäsenille. Kentällä tapahtuvien epämuodollistenkin haastatteluiden tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Siksi kysyinkin aina tutkimukseen osallistuvilta luvan, ”saanko haastatella?” ennen kysymyksen esittämistä. Halusin kunnioittaa heidän tahtoaan ja mahdollisuuttaan omalta osaltaan vaikuttaa tutkimusprosessiin. Kahden viikon intensiivisen havainnoinnin aikana tulin tutkimukseen osallistuvien lasten ja aikuisten kanssa jo jonkin verran tutuiksi. Haastattelut olivat lähinnä keskustelutilanteita, joissa sain tarvittavaa lisätietoa vuorovaikutustilanteisiin, joita en ollut nähnyt kokonaisuudessaan. Kysymyksiä esitin ensisijaisesti ryhmän aikuisille. Muutaman kerran keskustelin myös lapsen kanssa ja sain näin arvokasta tietoa lapsen omasta kokemuksesta ja näkökulmasta tapahtumaan. Kuten Tolosella ja Palmulla (2007) tekemäni haastattelukysymykset muotoutuivat kenttätyön ohessa. Koin saavani tärkeää puuttuvaa informaatiota tutkimuskentän tapahtumien kulusta. Lyhyehkö ajanjakso kentällä ei kuitenkaan mahdollistanut sellaisen luottamussuhteen kehittymistä, jossa päiväkodin henkilökunta olisi voinut varauksetta vastata lapsia koskeviin kysymyksiin.

Etnografisessa tutkimuksessa raja epämuodollisen keskustelun ja suunnitellun tutkimushaastattelun välillä saattaa olla usein liukuva. Haastatteluaineisto ei aina olekaan litteroidun haastattelun muotoista, vaan haastatteluaineistoksi miellettyä aineistoa löytyy paljon kenttäpäiväkirjan sivuilta. (Huttunen, 2010; Lappalainen, 2006 & Tolonen ym., 2007.) Omassa tutkimuksessani tämä keskusteluihin perustuva epämuodollinen haastatteluaineisto on kirjoitettu ylös havainnointipäiväkirjojeni sivuille. Osan keskusteluista päädyin kirjoittamaan puhtaaksi aineistoni ”ajatuksia päivästä” pohdintaan.

6.2.3 Kollektiivinen näkökulma etnografiaan

Tutkimukseni aineiston hankinnan menetelmässä on myös viitteitä kollektiivisesta etnografiasta, sillä useampi tutkimusryhmästämme havainnoi päiväkodissa yhtä aikaa. CoCuCo-tutkimushankkeen johtaja, professori Lasse Lipponen ja tutkijatohtori Antti Rajala, suorittivat molemmat havainnointijaksoja päiväkodilla. Toinen maisteriopiskelija, havainnoi päiväkodilla myös päivittäin, joskin päiväkohtaiset aikataulumme poikkesivat toisistaan. Kuten Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen (2006) mekin valmistauduimme ja suunnitelimme yhteistä kenttätöväihettä etukäteen. Loppusyksystä 2016, aloin valmistautua havainnointiin lukemalla etnografia kirjallisuutta. Yhteisissä tapaamisissa, luettua kirjallisuutta työstettiin rinnakkain myötätunto kirjallisuuden kanssa, jolloin yhteinen pohdiskelu auttoi ymmärtämään etnografian kuvailevaa luonnetta.

Kahden viikon havainnointijakson aikana etnografian kollektiivinen luonne ilmeni tutkimusryhmän yhteisissä lounastapaamisissa, joissa refleктоimme yhdessä havainnoimiamme tilanteita. Pääsimme lyhyessäkin ajassa syvempiin, avoimiin keskusteluihin ja alustaviin analyttisiin tulkintoihin vuorovaikutustilanteiden merkityksiä pohtiessamme. Jaoimme kokemuksia havainnoimistamme tapahtumista, vertailimme eri näkökulmia tilanteista, joita olimme havainnoineet ja Gordon ym. (2006) tavoin tulimme siihen tulokseen, että tulkintoja tietyistä tapahtumasta voi olla yhtä monta erilaista kuin havainnoitsijaa kentällä. Tedlockin mukaan (2000) etnografia on kenttätöön jatke, joka yhdistää tärkeitä omakohtaisia kokemuksia tiedon alaan. Ollessani osallisena kollektiivisessä havainnointiprosessissa, pääsin refleктоimaan omia kokemuksiani kentältä toisten tutkijoiden kanssa. Mahdollisuus peilata omia havaintoja ja yhteisesti tehdyt alustavat analyysit auttoivat viemään tutkimusta eteenpäin tarkempaa analyysiä kohti.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysissä on viitteitä aineistolähtöisestä Grounded theory menetelmästä. Glaserin, (1978) Strausin & Corbinin (1990) sekä Luomasen (2010) mukaan Grounded theory menetelmän tavoite on mahdollisimman tarkasti kuvata tutkittavaan ilmiöön liittyvää todellisuutta. Glaser lisää, että se on käyttö-

kelpoinen tapa ymmärtää, mitä kentällä todellisuudessa tapahtuu ja, miten selittää ja tulkita sitä. Se on myös väline sellaisten ilmiöiden tutkimukseen, joista ei kovin paljon ole aiempaa tutkimusta. Koska myötätuntoa ei juurikaan ole tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa, niin menetelmän tavoitteet toimivat oivallisena lähtökohtana oman tutkimukseni analyysiin.

Tutkimukseni aineistolähtöisyys ei ole puhdasta, sillä olen ennen kentälle menoa lukenut ja perehtynyt tutkimukseni ilmiön, myötätunnon kannalta keskeiseen kirjallisuuteen ja tutkimustietoon. Siten Grounded theory menetelmäkään käyttö ei ole puhdasta, mutta ne molemmat toimivat analyttisinä ohjenuorina havaintoihini perustuvassa analyysissä. Glaserin (1978) ja Straussin ym. (1990) mukaan Grounded theoryn on tarkoitus ohjata siihen, mitä kentältä etsii sekä mikä on oleellista ja merkittävää aineiston kannalta. Kyse onkin siitä, miten aineistonsa perehtynyt tutkija tutkimuksen edetessä yksityiskohtaistaa aineistonsa oleellimmat ongelmat ja prosessit, ja miten hän tulkitsee ja selittää ne teoreettisesti. Hammersley ym. (2007) esittävät, että etnografisessa työssä analyysi alkaa jo ennen kenttävaihetta tutkimuskysymysten ja tutkimusasetelman hahmottamisella. Glaser puolestaan muistuttaa, että tutkijan teoreettinen sensitiivisyys kentälle mennessä säilyy, kun hänelle on muodostunut mahdollisimman vähän ennalta määriteltyjä ideoita. Hän kuitenkin jatkaa, että analyysin edetessä tutkijan sensitiivistä herkkyyttä on välttämätöntä lisätä perehtymällä ilmiön kannalta olennaiseen kirjallisuuteen.

Itse olin hahmotellut tutkimuskysymyksiä ennen kentälle menoa, mutta ne tarkentuivat havainnointijakson aikana aineistoni tullessa tutummaksi puhtaaksi-kirjoittamisen yhteydessä. Lopullisen muodon tutkimuskysymykset saivat vasta myöhemmin, analyysin loppuvaiheessa, kun olin systemaattisesti työstänyt oman aineistoni, siihen lukuisia kertoja palaten, etsinyt kirjallisuudesta vastauksia ja saanut tulkintoihini varmuutta. Esianalyysiä tein jo puhtaaksikirjoitusvaiheessa, esitin aineistolleni kysymyksiä, mutta ennen kaikkea aineistostani nousi lisää kysymyksiä puhtaaksikirjoitusprosessin aikana. Kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia kentällä ollessani tutkimukseen osallistujilta, hankkimastani aineistosta sekä kirjallisuudesta. Rastan (2010) mukaan aineistolle voi esittää vain sellaisia kysymyksiä, joiden analysoimiseen se on riittävää. Lopulta jäljelle jää analyttiset

kysymykset, jotka auttavat lopullisten tutkimuskysymysten täsmentymisessä. Strauss ym. (1990) lisäävät, että luovuus mahdollistaa tutkijan kysymään aineistoltaan oleellisia, relevantteja kysymyksiä ja tekemään vertailuja, jotka tuovat aineistosta esiin uusia oivalluksia ilmiöstä ja uudenlaista teorianmuodostusta.

Havainnointiaineistoa ensimmäisiä kertoja lukiessani etsin siitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka auttoivat minua hahmottamaan aineistosta esiin nousevia merkityskokonaisuuksia eli kategorioita, jotka liittyivät tutkimusongelman kannalta oleellisesti konflikteihin. Tässä vaiheessa tiedostin, että löytääkseni tutkimukseni todellisen ilmiön, myötätunnon, minun tulisi ensin löytää aineistosta konfliktit, joista myötätuntoa etsin. Palasinkin takaisin konfliktikirjallisuuteen ja valitsin tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisen tavan aineistossani esiintyvien konfliktitilanteiden jaotteluun. Nämä kategoriat nimesin Singer & Hännikäisen (2002) konfliktien vakavuusaste luokittelun mukaan *kriisi*, *erimielisyys* ja *huono-onni* -kategorioiksi. Tutkielmani teoriaosassa olen määritellyt edellä mainitut konfliktit ja niiden jaottelun.

Analyysin alkuvaiheessa mukana oli vielä nimettynä ”pahamieli” -tilanteista muodostunut oma kategoria, joka ei tarkemmassa analyysissä täyttänyt konfliktien vakavuusaste luokkien kriteerejä. Siitä muodostui niin sanottu ”vaillinainen kategoria” (Glaser, 1978, 10), joka ei analyysin alkuvaiheessa tuntunut tutkittavan ongelmani kannalta oleelliselta. ”Pahamieli” -tilanteissa saattoi esiintyä myötätuntoa, mutta tilanteet eivät missään vaiheessa muodostuneet konflikteiksi asti lasten, tai lapsen ja aikuisen välillä.

Omassa tutkimuksessa määrittelen konflikteiksi havainnoimassani lapsiryhmässä esiintyvät erilaiset ristiriitatilanteet, jotka ilmenevät lasten tai lasten ja aikuisten välillä ja, joissa esiintyy tahallista tai tahatonta toiseen ihmiseen kohdistuvaa vaikuttamista, kuten huutamista, syrjintää, fyysistä satuttamista, nimittelyä, poissulkemista, vähättelyä tai muunlaista kiusaamista. Jotta tilanteesta syntyy konflikti, tulee sen kärjistyä toista osapuolta negatiivisesti haittaavaksi tapahtumaksi.

Kriisi-tilanteiksi ja *erimielisyys*-tilanteiksi olen määritellyt kaikki sellaiset konfliktitilanteet, joissa vuorovaikutustilanteen toinen osapuoli fyysisesti satuttaa toista.

Tutkimukseni seuraavassa analyysivaiheessa pyrin tarkasti ja kriittisesti tarkastelemaan konflikteja kategorioiden sisällä. Kun olin reflektiivisesti tulkinnut konfliktitilanteita ja vertaillut niitä toisiinsa, varmistui konfliktin lopullinen vakavuusaste. Aineistosta nousi esiin kaiken kaikkiaan 57 konfliktitilannetta, jotka erosivat toisistaan vakavuusasteen lisäksi muun muassa sen mukaan missä ja milloin konflikti tapahtui, ketä konfliktitilanteessa oli paikalla, millä keinoin toiseen osapuoleen konfliktitilanteessa yritettiin vaikuttaa ja mihin konflikti johti. Tutkimukseni tavoite, ei kuitenkaan ole tutkia konflikteja varhaiskasvatuksessa, vaan tutkimukseni tavoite on selvittää, millä tavoin myötätunto varhaiskasvatuksen arjessa konfliktitilanteissa ilmenee. Näin ollen konfliktitilanteista saatavan tiedon hyödynnän vastatessani tutkimuskysymyksiin, jotka alkoivat tässä vaiheessa hioutua lopulliseen muotoonsa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa etsin aineistoni konfliktitilanteista myötätuntoa. Kuten aikaisemmin teoreettisen viitekehyksen luvussa esitin, analysoin myötätunnon rakentumisen mm. Liliuksen ym. (2008) ja Duttonin ym. (2006) mukaan perustuen toisen ihmisen hädän huomaamiseen, empaattisen huolen heräämiseen ja toimintaan, jonka tarkoituksena on toisen hädän lieventäminen. Tässä analyysin vaiheessa, tarkastellessani aineistosta esiin nousseita konfliktitilanteita havaitsin kuitenkin, että myötätuntoiseen tekoon liittyvän motiivin, empaattisen huolen heräämistä on erittäin haastavaa, ellei jopa mahdotonta, havainnoimalla havaita. Myötätunnon ilmentyminen hahmottuikin analyysissä prosessinomaisena jatkumona, jossa huomaaminen, empaattinen huoli ja toiminta kietoutuivat toisiinsa.

Pyrkiessäni analysoimaan ja vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen tein, jo aiemmin tulostamiini konflikteja sisältäviin aineistopapereihin, merkinnän, jos tulkitsin myötätunnon kolmiosaisen prosessin jatkumon toteutuvan. Pyrin myös rajaamaan ulkopuolelle sellaisia myötätuntoa muistuttavia toimintoja, jotka tulkitsin perustuvan suomalaiselle varhaiskasvatukselle yleiseen käytäntöön, tapaan osoittaa huolta lapsia kohtaan. Nämä ulkopuolelle jääneet teot tulkitsin

toisenlaiseksi prososiaaliseksi toiminnaksi. Rajaus perustui tulkintaani aineiston konfliktitilanteiden tapahtumista.

Vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseen, mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon toteutumisen konfliktitilanteissa, minun tuli palata aineistoni 57 konfliktitilanteeseen ja pyrkiä tunnistamaan sekä erottelemaan erilaisia lapsiryhmässä esiintyviä toiminnallisia käytänteitä. Tavoitteeni oli etsiä aineistosta merkityksiä, asioita, jotka esiintyivät toistuvasti myötätunnon ilmaantuessa tai puuttuessa konfliktitilanteissa.

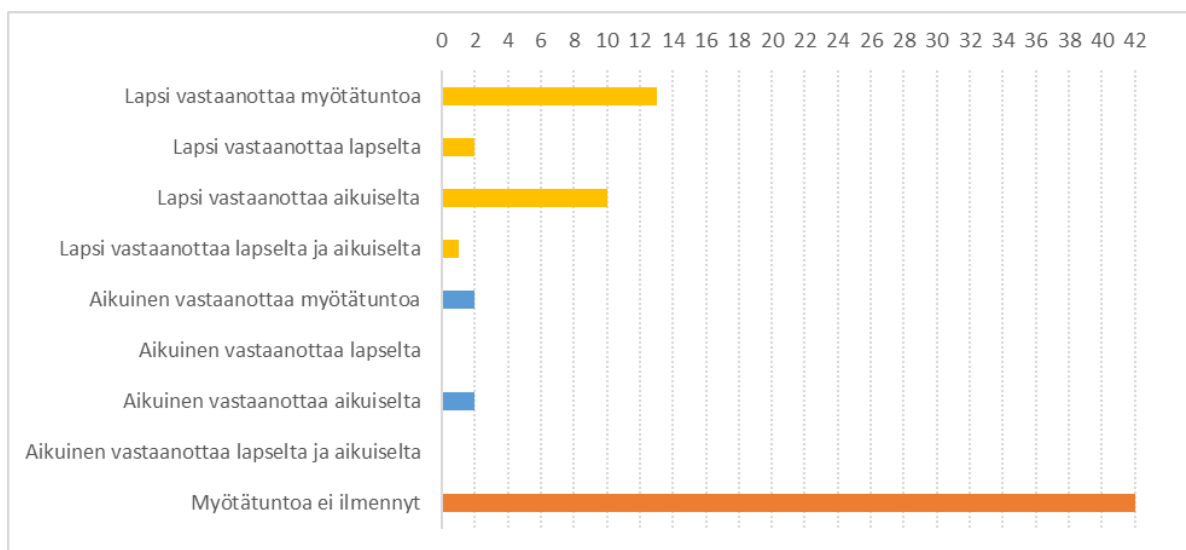
Konfliktitilanteiden vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi, niiden analysointi ja tulkinta ei ole yksinkertaista. Palasinkin uudelleen aineistooni, pyrin menemään tilanteiden taakse ja hahmottaa kokonaisuuksia, joissa vuorovaikutustilanteet ilmenivät. Huomioin myös analyysissäni aikaisemmin poisjättämäni ”pahamieli”-tilanteet pyrkiessäni tunnistamaan säännönmukaisuuksia päiväkodin rakenteissa, joissa myötätunnon ilmeneminen mahdollistui tai estyi. Rajalan, Lipposen, Pursin ja Abdulhamedin (2017) mukaan päiväkodin toistuvat käytännöt, säännöt ja rutiinit muodostavat yhdessä organisaation toimintakulttuurin, joka toimii yhteisön myötätuntokyvyn perustana. Myös Frostin (2014) mukaan vuorovaikutustapahtuman sosiaalisiin käytänteisiin liittyy sääntöjä, jotka voivat olla sanattomia tai selvästi ääneen lausuttuja. Nämä säännöt määrittävät, miten tilanteessa tulee hyväksyttävällä tavalla toimia. Frost esittää, että sosiaalisia käytänteitä tukee yksi tai useampi eettinen teoria, jotka eivät ole täysin vakiintuneita tai muuttumattomia. Ne voidaan ymmärtää arvoina, joilla vuorovaikutustapahtumaan osallistujat oikeuttavat tapahtuman kokonaisuudessaan ja yksittäiset teot siinä.

Analysoidessani tutkimukseni aineistoa, konfliktitilanteita ja myötätunnon ilmenemistä konflikteissa, pyrin reflektiivisyyteen ja tarkkuuteen analyysin jokaisessa vaiheessa. Analyysin tekemisestä muodostui syklinen prosessi, jossa palasin useamman kerran vaiheesta toiseen, takaisin teoriaan ja jopa kenttämuistiinpanoihin sekä puhtaaksikirjoitettuihin vuorovaikutustilanteisiin, tarkistamaan ja varmistamaan aineistosta esiin nousevia löydöksiä. Pyrin kriittisesti tarkastelemaan aineiston pohjalta tekemiäni tulkintoja, joita seuraavassa luvussa esittelen tutkimusten tulosten kanssa.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on selvittää, millä tavoin myötätunto ilmenee päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa sekä mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon ilmenemisen konflikteissa. Esittelen tutkimukseni tuloksia myötätunnon käytäntö-teoreettisen viitekehyksen valossa.

Tutkimuksen aineistosta löytyi 57 konfliktitilannetta, joista 33 oli *huono-onni*, 21 *erimielisyys*- ja kolme *kriisi*-tilannetta. *Huono-onni* -tilanteissa myötätuntoa ilmeni tulkintani mukaan kahdeksan kertaa, *erimielisyys*-tilanteissa kuusi kertaa ja *kriisi*-tilanteissa yhden kerran. Kuusi konfliktitilannetta ilmeni lapsen/lasten ja aikuisen välillä. Tutkimukseni aineisto ilmensi myötätuntoa 15 tilanteessa. Alla olevassa kuviossa 1. näkyy myötätunnon alustava ilmeneminen konflikteissa. Kahdessa tilanteessa lapsi vastaanotti myötätuntoa lapselta, 10 tilanteessa aikuiselta ja yhdessä sekä aikuiselta että lapselta. Tulkitsen aikuisen vastaanottaneen myötätuntoa kahdesti toiselta aikuiselta.

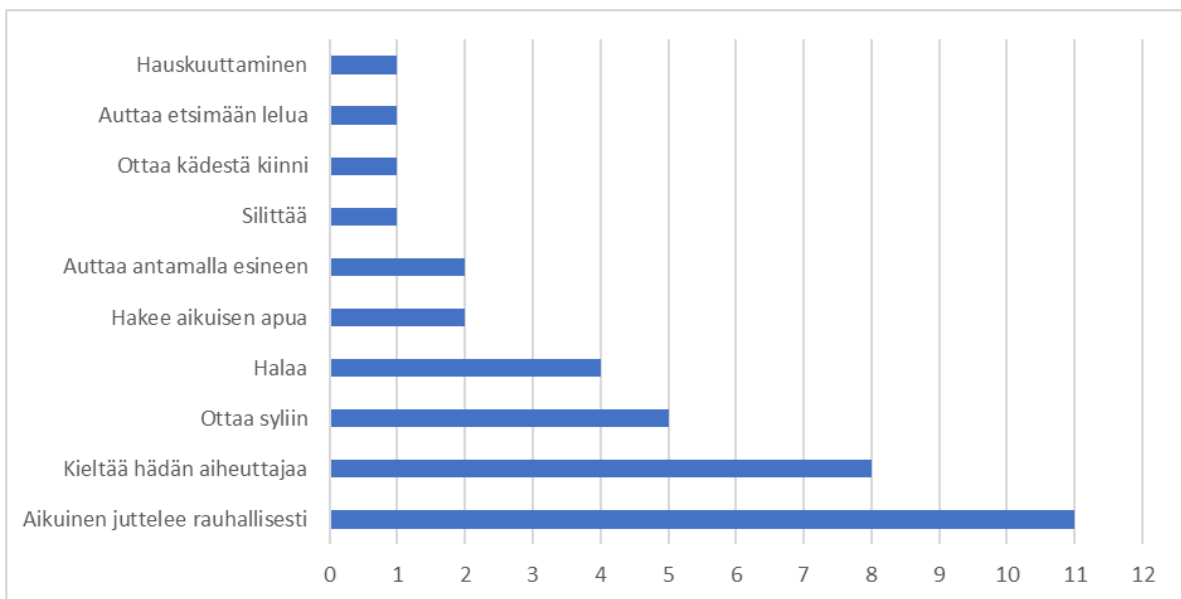


Kuvio 1. Aineistossa esiintyvän myötätunnon alustava ilmeneminen konfliktitilanteissa.

7.1 Myötätunnon ilmenemistavat päiväkodin konfliktitilanteissa

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millä tavoin päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa ilmenee myötätuntoa.

Tulkintani mukaan aineistosta nousi esiin 15 konfliktitilannetta, jotka ilmensivät myötätuntoa 10 eri tavalla. 12 tilanteessa tulkitseen sitä ilmenneen useammalla kuin yhdellä tavalla. Lohduttamista esiintyi toista lasta hauskuuttamalla, kädestä kiinni ottamalla, silittämällä, halaamalla, syliin ottamalla sekä rauhallisesti ja ystävällisesti juttelemalla. Puolustamista ilmeni aikuiselta apua hakemalla sekä hädän aiheuttajaa sanallisesti kieltämällä. Lelun yhteinen etsintä sekä toiselle lapselle lelun antaminen ilmensivät tulkintani mukaan auttavaa toimintaa. Kahdessa tilanteessa aikuinen vastaanotti myötätuntoa lapsiryhmän toiselta aikuiselta auttamalla lapsen liittyvän tilanteen ratkaisemisessa. Alla olevassa kuviossa on tarkasteltu tapoja, joilla lapsi vastaanotti myötätuntoa.



Kuvio 2. Myötätunnon ilmenemistavat konfliktitilanteissa.

Seuraavaksi tarkastelen esimerkkien valossa, millä tavoin myötätunto konfliktitilanteissa ilmenee ja on rakentunut käytäntö-teoreettisen viitekehyksen (Dutton ym., 2006; Lilius ym., 2008 & Lilius ym., 2011) kolmiosaisen prosessin kautta; huomaaminen – empaattinen huoli – toiminta.

Esimerkki 1

Neea tulee kertomaan Riitta aikuiselle, mitä Jonni on ulkona tehnyt. "Jonni on ottanut mun hatun pois mun päästä ja lyönyt mua sillä. Sit Jonni otti Marin lapion sen kädestä." "Vai annoitko sen?", kysyy Riitta ja jatkaa matkaa. "Älä kiusaa mun kaveria", Neea sanoo Jonnille. Jonni kiipeää ylös kiipeilytelineeseen ja Neea seuraa perässä. Mari ei ylety vielä kiipeämään telineeseen ja poistuu paikalta.

Tulkitsen, että myötätuntoa tässä konfliktitilanteessa vastaanottaa lapsi lapselta eli Mari Neealta. Kolmivuotias Jonni on toiminnallaan aiheuttanut tytöille harmia. Kiusanteon kohdistuessa tapahtumapäivänä kolme vuotta täyttävään Mariin, tulkitsen vuotta vanhemman Neean, juuri tapahtuneiden omien kokemustensa perusteella, tunnistavan Marin hädän ja hänellä heräävän empaattisen huolen kaltaisia tunteita Maria kohtaan. Neea toimii tilanteessa hakemalla apua aikuiselta sekä puolustamalla kaveriaan sanomalla Jonnille: "Älä kiusaa mun kaveria."

Tässä aamu-ulkoilussa tapahtuneessa *erimielisyys*-konfliktitilanteessa aikuinen ei juurikaan puutu lasten välillä ilmenneeseen ristiriitaan. Ramseyn (1991) selvitysten mukaan, jos aikuinen on sitä mieltä, että konflikti on hetkittäinen ja lapset kykenevät ratkaisemaan sen itsenäisesti aikuisen ei ole tarpeellista puuttua tilanteeseen. Toisaalta Malloy & McMurray (1996) ja Vienola (2012) toteavat, että usein päiväkodeissa lapsia rohkaistaan hakemaan apua ja turvautumaan aikuisiin, jos ristiriitatilanteiden selvittäminen ei omatoimisesti onnistu. Tilanne, jossa hädän aiheuttaja jatkaa puuhasteluaan ja kärsivä joutuu leikistä ulos, on Shantzin (1987) mukaan niin sanottu *voitto-häviö* -tilanne. Tässä esimerkissä Mari jää leikistä ulos, koska ei korkean kiipeilytelineen vuoksi pysty seuraamaan toisia lapsia telineeseen.

Seuraavassa aamu-ulkoilussa tapahtuneessa *erimielisyys*-konfliktitilanteessa aikuinen tulee selvittämään tapahtunutta tilannetta, jossa toisena osapuolena on ryhmän ainoa, 2-vuotias lapsi, Tuuli.

Esimerkki 2

Tuuli kiipeää lumikinoksen päälle. Jonni sanoo kovaäänisesti: "ei tänne saa tulla." Tuuli jatkaa kinoksen päälle kipuamista. Jonni alkaa tönä tuulia ja möyrii lumikasassa hänen vieressään. Jonni painaa Tuulia lumikasaa vasten ja sanoo topakasti: "meidän linnaan ei saa tulla." Tuuli alkaa itkeä. Minna aikuinen kuulee vähän matkan päästä Tuulin itkun ja kysyy: "miten Tuuli kävi?"

Tuuli jatkaa itkemistä. Minna kysyy uudestaan: ”mitä Tuuli kävi? Tuu Tuuli tänne, tule.” Tuuli tulee itkien Minnan luokse. Minna toistaa vielä kysymyksen: ”mitä kävi?” ja halaa Tuulia. Tuuli kertoo, että Jonni löi peppuun. Minna tiedustelee: ”löikö Jonni lapiolla vai kädellä? Mennään kattomaan ja vähän juttelemaan Jonnin kanssa. Minna pitää Tuulia kädestä kiinni. Yhdessä he menevät Jonnin luokse, joka on mennyt ulkopöydän alle. Minna kysyy Jonnilta: ”Jonni, mitä tapahtui?” Jonni vastaa: ”noi rikkoi linnan, en haluu Tuulia kasaa.” ”Tuuli sanoi, että löit peppuun. Ei saa lyödä. Sovitaanko, ettei enää läpsitä tyttöjä pepuille?” Jonni lähtee takaisin lumilinnaan vastaten jotain Minnalle. Tuuli istuu viereiseen pulkkaan, jota Minna lähtee vetämään.

Tulkitsen myötätuntoa konfliktitilanteessa vastaanottavan lapsi aikuiselta eli Tuuli Minnalta. Tuuli ilmaisee hätää itkemällä, Jonnin alkaessa fyysisesti vastustamaan hänen oloaan lumikinoksella. Minna kuulee Tuulin itkun. Hän ilmentää empaattista huolta Tuulia kohtaan halaamalla, ottamalla kädestä kiinni ja lähtiessä tytön kanssa selvittämään tapahtunutta. Minna ei myöskään tilanteen päätteeksi jätä Tuulia yksin. Tulkintani mukaan aikuinen toimii tässä konfliktitilanteessa Hännikäisen (2001) kuvaaman *sovittelija* aikuisen tavoin pyrkien neuvottelullaan edistämään lasten välistä keskinäistä luottamusta sekä konfliktinratkaisukeinojen kehittymistä.

Seuraavassa, iltapäiväulkoilun *erimielisyys*-konfliktitilanteessa aikuinen huomioi, että lapset ovat rauhoittuneet ennen kuin tilanteen selvittelyä voidaan jatkaa.

Esimerkki 3

Mari ja Jonni leikkivät yhdessä katoksen alla. Jonni lyö Maria naamaan, jolloin Mari alkaa itkeä. Jonni alkaa kiljua ja huutaa: ”äitii, äitii!”, jolloin Piia aikuinen tulee tilanteeseen paikalle. Hän yrittää selvittää tapahtunutta, mutta Jonni kiljuu niin voimakkaasti, että tilanteen selvittäminen ei onnistu. Piia ottaa pojan syliin ja menee poika sylissä ulkopenkille istumaan. Piia juttelee Jonnille rauhallisesti ja pitää poikaa sylissä, kunnes hän rauhoittuu. Tämän jälkeen Piia pyytää Maria tulemaan lähemmäksi. Jonni makaa maassa Marin edessä ja Piia sanoo: ”Jonni tässä yrittää sanoa, että hän ei halunnut sun apua ja hän tässä yrittää...”, Piia nostaa Jonnin maasta. Jonni sanoo: ”pyytää anteeksi,” ja halaa Maria. Tämän jälkeen Mari ja Jonni lähtevät jatkamaan yhteisiä leikkejään.

Tulkintani mukaan Piia aikuinen ilmentää tilanteessa empaattista huolta Jonnia kohtaan ottamalla hänet syliin ja lempeästi rauhoitellen. Ramsey (1991) huomauttaa ettei konfliktien selvittely aina onnistu heti tilanteen jälkeen, vaan siihen palataan, kun osapuolet ovat saaneet tapahtuneeseen etäisyyttä ja/tai on siirrytty rauhalliseen tilaan, joka ei muistuta konfliktiin johtaneista syistä. Tarkoitus ei ole etsiä syyllisiä, vaan selvittää, mitä tapahtui, mitä tunteita se osapuolissa

herätti ja, miten tulisi toimia, jotta konfliktista ei jäisi paha mieli. Vienola (2012) puolestaan pohtii anteeksipyytämisen ja -antamisen opetteluun eettistä merkittävyyttä. Hänen mukaansa tapahtumasta ei saisi muodostua mekaanista sanontaa tai halausta, jolloin itse anteeksipyyntönsä tarkoitus unohtuu ja mahdollisuus samankaltaisen toiminnan uusiutumiseen lisääntyy. Anteeksi-antamisen tarkoituksena on, että asia puolestaan unohdetaan. Tulkitsen tilanteessa ilmenneen anteeksipyyntönsä sekä -antamisen olleen vilpittömiä yhteisleikkien jatkuessa hyvillä mielin.

Konfliktitilannetta, jossa tilanne saadaan ratkaistua ja yhteiset leikit jatkuvat Shantz kuvailee (1987) *voitto-voitto* -tilanteeksi.

Tutkimukseni aineistossa ilmeni yksi *kriisiksi* asti muodostunut konfliktitilanne, jossa voidaan tulkita aikuisen ilmentävän empaattista huolta. Tilanteen osapuolista Miia on 3-vuotias, Miina ja Leena 4-vuotiaita. Konfliktitilanne on kaksiosainen ja tulkitsen sen kehittyneen kriisiksi tapahtumien fyysisen luonteen, toteutumattomien pyrkimysten sekä tilanteen lukkiutumisen vuoksi (Singer ym., 2002).

Esimerkki 4a

Leena, Miia ja Miina leikkivät sisällä Frozen-aiheista leikkiä. Leikkiä leikitään pääasiassa sohvalla. Leena ei anna leikissä Miinan peitellä Miiaa, vaan haluaa tehdä sen itse. Leena ja Miia makaavat sohvalla. Miina kääntyy kädet puuskassa Leenaa päin ja näyttää hänelle kieltä, sen jälkeen Miina tekee pari pyörähdystä ja palaa takaisin leikkiin. Leena ja Miina neuvottelevat leikin kulusta ja leikki näyttää etenevän sopuisasti. Tätä ei kuitenkaan kestä kuin muutaman minuutin, kun Leenalle ja Miinalle tulee riitaa leikin säännöistä. Miina alkaa vetää lakanaa, joka on Leenan ja Miian kädessä. Leena huutaa: "se oli mun kädessä!" Tässä vaiheessa Riitta aikuinen puuttuu tilanteeseen ja pyytää Miinaa antamaan lakanan takaisin Leenalle. Leena itkee ja huutaa Miinalle: "mä en enää leiki sun kanssa!" Riitta aikuinen antaa lakanan takaisin Leenalle ja pyytää tyttöjä siivoamaan ennen ruokailua. Miina lähtee pois Leenan ja Miian viikatessa lakanaa.

Tässä vaiheessa konfliktitilanne on kehittynyt *huono-onni* -tilanteeksi. Se kuitenkin jatkuu ristiriitatilanteen kehittyessä ja muuttaessa muotoaan.

Esimerkki 4b

Leena ja Miia juttelevat ja liikkuvat yhdessä ympäri huonetta. Miina yrittää mennä tyttöjen mukaan. Leena sanoo Miinalle tiukasti: "se on mun kaveri" ja pitää Miiaa kädestä kiinni. Leena johdattaa Miiaa pois Miinan luota. Miina seuraa tyttöjä ja, kun hän on saamassa tyttöjä kiinni, he vaihtavat suuntaa. Leena ja Miia alkavat pyöriä käsi kädessä ympyrää. Miina yrittää mennä väliin

ja ottaa Miiaa kädestä. Leena puristaa voimallisesti Miian kättä ja yrittää estää Miinan väliintulon samalla useampaan kertaan toistaen: ”Miia on mun kaveri. Sä et saa tulla mukaan.” Tytöt vetävät molemmat Miian käsiä eri suuntiin. Tässä vaiheessa Kati aikuinen keskeyttää tilanteen ja sanoo: ”Leena, mulla on sulle yksi juttu.” ”Ei,” vastaa Leena painokkaasti, kun Miina ja Miia hyppelehtivät huoneessa. Kati ottaa Leenan syliin ja lähtee tytön kanssa huoneesta. Leena istuu Katin sylissä rappusilla, kasvot Katiin päin. Kati sanoo lempeällä äänellä: ”sä taidat tietää Leena, mitä asiaa mulla on.” Hän juttelee tytölle rauhallisesti, kuinka Miina pitäisi ottaa mukaan leikkiin. Leena ei vastaa mitään. Hän lepuuttaa päätään Katin olkapäätä vasten ja pitää käsiään Katin kaulan ympärillä. Kati pyytää viereen tulleita poikia ja Leenaa menemään yhteiseen piiriin. Leena tulee kuitenkin itkien ja juosten takaisin Katin luokse, kertoen, ettei Miina päästänyt häntä Miian viereen. Kati ottaa Leenan syliin, juttelee hänelle rauhallisesti ja vie tytön piiriin istumaan Miian toiselle puolelle.

Tulkitsen konfliktitilanteessa myötätuntoa vastaanottavan lapsi aikuiselta, eli Leena Katilta. Leenan ja Miinan vetäessä Miiaa käsistä eri suuntiin voidaan tulkita, että hätää on tilanteessa saattanut tuntea niin Leena, Miina kuin Miiakin. Aikuinen huomaa tämän. Tulkitsen, että aikuisen puuttuminen konfliktiin ilmentää huolta tyttöjä kohtaan. Leenaa kohtaan empaattinen huoli ilmenee lempeän ja rauhallisen puheen sekä turvallisen sylin muodossa. Kati myös lohduttaa Leenaa, kun tyttö juoksee takaisin hänen luokseen ja vie istumaan piiriin tytön haluamalle paikalle.

Tapaa, jolla alkuperäinen leikkitalanne päättyy Kolominskii ym. (1992) kuvailevat epäonnistuneeksi konfliktinratkaisuksi, jossa kumpikaan lapsi ei voi toteuttaa pyrkimystään haluamallaan tavalla. Shantz (1987) puolestaan kutsuu kaikkien kannalta huonosti päättyviä konflikteja *häviö-häviö* -tilanteiksi. Hännikäinen (2001) toteaa, että suorat hyökkäykset ja fyysiset keinot, kuten esimerkissä 4, Miinan yritys vetää lakanaa Leenan kädestä, johtavat usein vuorovaikutuksen ja leikin alkuperäisen muodon loppumiseen.

Seuraavan *huono-onni* -konfliktitilanteen tekee erityiseksi se, että tulkinnallisesti tilanteessa ilmenee myötätuntoa lapselle niin toiselta lapselta kuin aikuiseltakin. Tilanteen työistä Saana on 4-vuotias, Elina ja Ella 3-vuotiaita.

Esimerkki 5

Tytöt ovat iltapäivällä kotileikissä. Elina murjottaa kädet puuskassa. Saana sanoo: ”Elinaa haittaa, kun sillä ei oo puhelinta.” Elina menee yksin sohvalle istumaan. Saana antaa hänelle hymyillen leikkikassakoneen. ”Tää voi olla sun puhelin, pii, paa, poo.” Elina ei ota tarjottua kassakonetta, vaan ynähtää kädet edelleen puuskassa ja sanoo: ”mulla ei oo puhelinta, Ella vei sen.” Saana yrittää antaa Elinalle uudestaan kassakonetta ja selittää, miten sitä voi käyttää leikissä puhelimenä. Hän jättää koneen sohvalle Elinan viereen ja lähtee

jatkamaan leikkiä. Elina ottaa koneen syliinsä ja menee sohvalle makuulle. Riitta aikuinen tulee paikalle. Käy ilmi, että Saana on mennyt hakemaan aikuiselta apua. Riitta sanoo: ”pitää katsoa löytyykö toinen puhelin jostain. Niitä pitäisi olla kaksi.” Saana tulee katsomaan Elinaa ja kysyy: ”mikä sulla on hätänä?” Elina painaa päänsä tyynyyn. Riitta sanoo tytölle: ”Elina, tule tänne. Onko sulla vielä leikkiä?” Hän ojentaa kätensä ja tulee Elinan viereen. Elina kertoo Riitalle haluavansa puhelimen. Riitta juttelee tytölle rauhallisesti ja he lähtevät yhdessä etsimään toista puhelinta. Hetken kuluttua Elina menee eteiseen ja sanoo Riitalle, ettei puhelinta löydy. Riitta sanoo vieressä olevalle Ellalle, että hän voisi auttaa etsimisessä ja muistuttaa, että puhelinta pitää jakaa. Ella kuiskaa jotain Elinalle, mutta tämä ei piristy. Riitta kehottaa tyttöjä menemään takaisin leikkiin. Kotileikissä Elina istuu pöydän ääressä tekemättä mitään. Ella antaa hänelle leikkipuhelimen. Elina hymyilee hänelle ja alkaa leikkiä.

Tulkintani mukaan Saana ilmentää tilanteessa empaattista huolta hauskuuttamalla kaveriaan, antamalla uutta lelua toisen tilalle, hakemalla aikuiselta apua, auttamalla etsimään lelua sekä kysymällä: ”mikä hätänä?” Riitta puolestaan, nähtyään sohvalla makaavan Elinan, ojentaa kätensä, juttelee tytölle lempeästi ja auttaa toisen puhelimen etsimisessä. Myös muistuttaessaan Ellaa puhelimen jakamisesta, hän edesauttaa tilanteen onnistunutta päättymistä. Konfliktitilanteessa päästään yhteisymmärrykseen ja yhteinen leikki voi jatkua (Kolominskii ym., 1992).

Seuraava, ruokailussa tapahtunut *huono-onni* -konfliktitilanne on toinen aineiston konflikteista, jossa tulkintani mukaan ilmenee myötätuntoa aikuiselta toiselle aikuiselle.

Esimerkki 6

Jonni alkaa sylkeä ja pärskiä ruokapöydässä toisia lapsia päin. Riitta aikuinen sanoo Jonnille: ”noin ei tehdä” ja juttelee pojan kanssa. Poika jatkaa sylkemistä ja nauraa. Hän sylkee Riittaa päin, jolloin Riitta sanoo: ”näkkileipäbaari ei sitten aukea. Tää riitti nyt.” Jonni jatkaa edelleen sylkemistä. Kati aikuinen tulee, ottaa Jonnin syliin ja vie pois ruokahuoneesta.

Tulkintani mukaan Kati huomaa konfliktitilanteen muodostuvan Jonnin jatkaessa sylkemistä toistuvista lopettamispyynnöistä huolimatta. Hän ilmentää empaattista huolta Riittaa kohtaan hakemalla Jonnin pois tilanteesta. Näin toimimalla Riitta pystyy jatkamaan työskentelyään ruokailussa toisten lasten kanssa.

Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan aikuisilla on keinoja, joilla he saavat pidettyä lapsiryhmän hallinnassa. Esimerkin vuorovaikutustilanteessa lapsi kuitenkin aktiivisesti vastustaa aikuisen kontrollia, jolloin aikuisen lapselle esittämä tavoite ei

syystä tai toisesta vaikuta kiinnostavan lasta (Corsaro, 1997). Ristiriitatilanteissa, joissa lapsi ei toistuvista pyynnöistä huolimatta kuuntele aikuista, henkilökunta joutuu pohtimaan, omaan suhteutumistaan lapsen purkauksiin sekä lapsen toimintaan eri tilanteissa. Vienola (2012) korostaakin kasvatustilanteiden ja yhteisten kasvatussääntöjen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Päiväkodin kasvattajat eivät toimi ainoastaan lasten, vaan myös toistensa kanssa. Kanovin ym. (2004) ja Dutton ym. (2006) mukaan työyhteisön myötätunto pitää sisällään joukon sosiaalisia prosesseja, joissa huomaaminen, tunteminen ja reagoiminen toisen hätään tai henkiseen kipuun on jaettu työyhteisön jäsenten kesken. Kun työyhteisön jäsenet huomaavat tämän kärsimyksen laukaisijan, he saattavat aloittaa toiminnan tai kehottaa toisia vastaamaan tähän hätään.

Seuraavasta iltapäivän *huono-onni* -tilanteesta tekee omalaatuisen aikuisen ollessa lapsen konfliktin aiheuttaja sekä henkilö, joka ilmentää tilanteessa myötätuntoa.

Esimerkki 7

Helena aikuinen ottaa Jonnin syliinsä yläkerran oven takaa ja kantaa alakertaan. Poika alkaa välittömästi kiljua. Helena sanoo Jonnille: "aina joutuu välillä tekemään sellaista mitä ei halua." Poika kiljuu: "en halua, en halua!" Helena sanoo: "nyt puetaan. Saanko auttaa?" Hän alkaa auttaa Jonnia pukemisessa pojan edelleen kiljuessa: "en halua apua!" Lopulta Jonni pukee hetken omatoimisesti samalla koko ajan kiljuen. Helena ottaa pojan syliin ja kysyy: "onko jotain laulua, mitä isä tai äiti laulaa sulle, kun sulla on paha mieli?" Jonni hiljenee ja näyttää miettivän. Sitten hän alkaa laulaa hiljaisella äänellä. Tämän jälkeen Jonni rauhoittuu. Hän istuu edelleen Helenan sylissä, kun toinen lapsi tulee pyytämään apua. Helena sanoo toiselle lapselle: "Jonnilla on nyt pahamieli, mutta tulen, heti kun Jonnin pahamieli menee pois."

Tilanteesta muodostuu konflikti tavalla, jolla Jonni tilanteessa reagoi. Tulkintani mukaan Helena huomaa ja tiedostaa ahdingon, jonka pukemaan lähteminen Jonnissa aiheutti. Hän ilmentää tilanteessa empaattista huolta poikaa kohtaan ottamalla hänet syliin, auttamalla ja juttelemalla rauhallisesti.

7.2 Myötätunnon ilmenemistä mahdollistavat tai estävät tekijät

Tässä alaluvussa tarkastelen toista tutkimuskysymystäni, mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon ilmenemisen konfliktitilanteissa. Löytääkseni aineistostani vastauksia tähän kysymykseen minun tuli mennä kirjaamieni konfliktitilanteiden

taakse ja tarkastella aineiston vuorovaikutustilanteita laajemmin. Pyrkimykseni oli tarkastella päiväkodin toiminnan taustalla olevia käytäntöjä ja säännönmukaisuuksia, rakenteita, jotka muodostavat päiväkodin toimintakulttuurin.

Toinen tutkimuskysymykseni nousi esiin pro gradu -tutkielmani loppuvaiheessa, enkä näin ollen havainnointijaksonei aikana kiinnittänyt siihen systemaattisesti huomiota. Tulkitsen kuitenkin aineistoni säännönmukaisesti ilmentävän *joustavia työnjakojärjestelyjä*, jotka mahdollistivat aikuisten vastuunjaon työtehtävissään. Seuraavan esimerkin tulkitsen ilmentävän joustavaa työtapaa, joka mahdollistaa tilanteen ratkeamisen vastuuta jakamalla ja työkaveria auttamalla.

Esimerkki 8

Jonni on mennyt eteisen lasioven taakse eikä pyynnöistä huolimatta suostu menemään vessaan. Riitta aikuinen toteaa: ”nyt on kyllä semmoinen tilanne, että, sulla on kaks vaihtoehtoa. Joko meet takaisin omalle ruokapaikalle tai vessaan.” Jonni jää oven taakse istumaan ja kaveriksi hänelle tulee Miika. Riitta hakee Miikan pois oven takaa, jonka jälkeen Jonnin seuraksi menee Ossi. Myös Jimi menee ovelle, jota Jonni ja Ossi ovat alkaneet kovaäänisesti paukuttaa. Pojat alkavat kiljua. Riitta sanoo heille: ”nyt mä lasken mielessäni 20:een ja sit te tuutte pois.” Pojat jäävät oven taakse. Kati aikuinen huutelee vessasta: ”nyt Jonni saa tulla tänne rasvattavaksi.” Jonni jää oven taakse ja pojat paukuttavat oven kiinni. ”Noin ei tehdä. Nyt mä lasken 20:een”, sanoo Riitta ja ottaa Ossin pois oven takaa. Sanna aikuinen menee Jonnin luokse ja sanoo pojalle: ”nyt pois sieltä.” Jonni lähtee loikkimaan eteiseen, Sanna ottaa hänet syliin ja kantaa vessaan.

Esimerkin *huono-onni* -konfliktitilanteessa Riitan tehtävänä on valmistautua lasten kanssa ruokailun jälkeen päivälevolle. Siirtymätilanteen pitkittyessä, tulkitsen aikuisten luontevasti joustavan työtehtävissään. Tulkintani mukaan Kati ja Sanna ilmentävät myötätuntoa työtoveriaan kohtaan pyrkiessään edistämään konfliktitilanteen päättymistä Jonnia puhuttelemalla. Rajalan ja Lipposen (2018) mukaan *työnorganisointi* vaikuttaa tapoihin, joilla myötätuntoa työpaikoilla ilmaistaan.

Aineistosta ilmeni, että tietty lapsi oli mukana jokaisessa kuudessa konfliktitilanteessa lapsen ja aikuisen välillä. Useamman kerran toisena osapuolena oli myös sama aikuinen. Toimintatavat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, pitkittyneet neuvottelut lapsen ja aikuisen välillä sekä säännöistä poikkeaminen kyseisen lapsen kohdalla, toistuivat läpi aineiston. Toimintatapojen voidaan tulkita ilmentävän tilanteisiin väsymistä. Tällöin työntekijöiden välinen yhteisesti jaettu tieto, ymmärrys ja kokemukset, joihin kollegat pystyvät

samaistumaan, edesauttavat työyhteisön aikuisten välistä myötätuntovalmiutta (Lilius ym., 2011).

Tulkintani mukaan aineiston vuorovaikutustilanteissa toistuvaksi säännön-mukaisuudeksi aikuisten työtavoissa, joustavien työnjakojärjestelyiden lisäksi, nousi esiin *sitoutunut työote*. Seuraavassa esimerkissä tämä ilmentyy empaattisessa, myötätuntoa ilmentävässä tavassa, jolla kasvattaja suhtautuu lapseen. Tilanteessa ilmenee myös lasten välisen myötätunnon edistäviä tekijöitä.

Esimerkki 9

Mari itkee lumihangessa. Piia aikuinen tulee paikalle ja laittaa käden tytön ympärille. Piia puhuu Marin kanssa, joka kertoo lissan lyöneen häntä. He juttelevat hetken. Piia sanoo Marille: "mennään juttelemaan lissan kanssa". He menevät lissan luokse ja Piia ottaa tytöt kasvokkain eteensä. Piia sanoo: "lissa, arvaa mitä Mari kertoi Piialle? Kertoi, että olit lyönyt. Kato, kun Maria harmittaa." Hän ohjaa lissaa katsomaan Marin itkuisia kasvoja. Piia kysyy: "löitkö?" lissa on hiljaa ja näyttää katuvalta. Piia jatkaa: "Kato, kun Marilla kyyneleetkin vuotaa. Mitens tässä kuuluis tehdä lissa?" lissa haluaa Maria ja sanoo: "anteeksi." Marin itku laantuu pikkuhiljaa tilanteen edetessä. Piia sanoo lissalle: "hyvä". lissa silittää Marin poskea kurahanska kädessä. Mari vetää päätään hieman kauemmaksi. Piia sanoo: "kurahanskalla ei oo hirveen kiva silittää kasvoja, kun siinä on hiekkaa ja kaikkea, mutta vois vaikka päätä silittää". lissa yrittää silittää Marin päätä. Mari lähtee pois ja menee jatkamaan leikkejä. Samoin lissa.

Tulkitsen esimerkin tilanteessa Piia aikuisen ilmentävän myötätunnon opettamista kielellisessä muodossa. Lämminhenkiset keskustelut viestittävät lapsille, että heistä ja heidän asioistaan ollaan aidosti kiinnostuneita (Holkeri-Rinkisen, 2009). Crawfordin (2014) mukaan vuorovaikutustilanteen sosiaalisen luonteen vuoksi, kieli on keino ilmaista itseään sekä tuottaa tietoa tapahtumasta. Aikuinen voi esimerkillään ohjata lapsia, kuten tässä tilanteessa Piia käy läpi tapahtuneen konfliktin ja ohjaa lissaa myötätuntoisella tavalla huomioimaan hätää kokeneen Marin.

Joustavien työnjakojärjestelyiden ja sitoutuneen työotteen lisäksi aineistosta ilmeni toistuvana käytäntönä aikuisten työtapa, jossa lapsia poistettiin vuorovaikutustilanteista. Tämä työtapa ilmeni lähinnä aikuisten ohjaamisessa toimintatuokioissa sekä ruokailutilanteissa. Seuraavan esimerkin tyttö, Katja, on ryhmän ainoa viisi vuotta täyttänyt lapsi.

Esimerkki 10

Soile ja Katja puristavat toisiaan käsistä istuessaan lattialla päiväpiirissä. He sihisevät, esittävät ”tappelevia kissoja” ja alkavat puristella toisiaan. Katja nipistää Soilea. Tuokiota ohjaava Helena aikuinen huudahtaa tytöille: ”Katja ja Soile!” Soile sanoo Katjan nipistävän häntä. Tytöt istuvat kädet puuskassa. Soile työntää Katjaa pois päin ja sanoo toistuvasti: ”mene sinne päin”, jonka jälkeen hän tulee irvistelemään Katjan naaman eteen. ”Soile, omalle paikalle,” sanoo Helena, tulee ottamaan tyttöä kädestä kiinni ja vie hänet toiseen huoneeseen omalle ruokapaikalle. Soile itkee pöydän ääressä. Pöytiä kattamassa ollut Milla aikuinen sanoo tytölle, ”älä itke. Mikä hätänä?” Soile vastaa hänelle, ”en kerro.”

Tulkintani mukaan päiväkodin kasvattajilla on erilaisia rooleja ja työskentelytapoja lapsiryhmässä. Aineistosta ilmeni yhden tietyn aikuisen poistavan lapsia yhteisistä vuorovaikutustilanteista useammin kuin toiset. Roolien jaot aikuisten kesken saattoivat olla kasvattajille luontaisia tapoja toimia tai yhteisesti sovittuja käytäntöjä, mutta aineistoni on rajallinen tältä osin ja tekee tulkinnan tilanteista haasteelliseksi. Roolien jaot ja työskentelytavat ovat osa lapsiryhmän kasvattajien työnorganisointia.

Tutkimukseni aineiston analyysin ja tulkinnan jälkeen konfliktitilanteita, joissa myötätuntoa ilmentäviä toimintatapoja ei esiintynyt ilmeni 42:ssa konfliktissa. Aineistoni antaa viitteitä siitä, että kasvattajat pyrkivät toiminnassaan kiireettömyyteen ja rauhalliseen tapaan kohdata lapsia. Tulkitsen tämän ilmenneen tavoissa, joilla lapsille annettiin aikaa ja rauhaa toimia erilaisissa tilanteissa. Lapsia ei juurikaan hoputettu siirtymissä, kuten ulos lähtiessä tai päivälevolta noustessa, vaan heitä autettiin ja kannustettiin. Lapsille mahdollistettiin myös riittävästi aikaa ruokailuun ja heidän kanssaan keskusteltiin. Pyrkimys kiireettömyyteen ja rauhallisiin toimintatapoihin eivät kuitenkaan tulkintani mukaan välittyneet tavoissa, joilla myötätuntoa lapsiryhmässä annettiin, vastaanotettiin tai harjoitettiin. Tilanteet, joissa myötätunnon ilmeneminen mahdollisesti estyi, olivat niitä, joissa myötätuntoisia tapoja toimia ei harjoiteltu. Aineistosta on vaikeaa erotella syitä myötätuntotaitojen harjoittelun määrään, mutta tulkitsen sillä olevan yhteyden jo aikaisemmin esitettyyn tapaan sitoutua työtehtäviin sekä työskentelytapojen organisointiin lapsiryhmässä. Tähän saattaa vaikuttaa kasvattajien erilaiset tavat toimia ja sitoutumisen aste.

Seuraavassa esimerkissä aikuinen on tulkintani mukaan tietoinen meneillä olevasta *huono-onni* -konfliktitilanteesta, mutta jättää lapset selvittämään tilanteen keskenään.

Esimerkki 11

Soile lähestyy päiväkodin pihalla Leenaa ja Katjaa. Hän kysyy tytöiltä: "mitä te leikitte?" Katja vastaa: "Annaa ja Elsaa." Soile sanoo: "mäkin voin olla El sa." Tähän Katja toteaa: "ei voi olla toista Elsaa. Me haluta olla kahestaa, mee pois." Soile sanoo tytöille: "mul tulee paha mieli, teidän pitää ottaa mut mukaan. Mä meen sanoo aikuiselle." Katja toistaa: "me ollaa kahestaa, mee pois." Soile menee puhumaan Helena aikuiselle ja tulee kohta takaisin. Hän sanoo: "Helena sano, et mä VOIN olla toinen Elsa." Tähän Katja vastaa: "et sä voi olla toinen Elsa, sit pitäis olla kaks Annaa. Eikä oo kahta Annaa." Soile toistaa: "voin olla" ja alkaa itkeä. "Mulle tulee tosi paha mieli, ku te ette ota mua mukaan." Soile menee aidan viereen istumaan ja jatkaa itkemistä. Tytöt lähtevät pois ja Soile lähtee tyttöjen suuntaan. Katja ja Leena lähtevät juoksemaan. Katja huutaa: "Soile, älä seuraa!" He juoksevat toiselle puolelle pihaa. Soile antaa tyttöjen mennä.

Tulkintani mukaan aikuisen läsnäolo konfliktitilanteessa olisi mahdollistanut myötätuntoisten toimintatapojen harjoittelun. Useiden tutkijoiden (Hännikäinen, 2001; Kolominskii ym., 1992; Kronqvist, 2004; Malloy ym., 1996; Ramsey, 1992 & Singer ym., 2002) mukaan aikuisten pitäisi auttaa lapsia ratkaisemaan konfliktejaan. Malloy ym. näkivät aikuisen puuttumisen konfliktitilanteisiin välttämättömänä ja tarpeellisena, sillä väliintuloa tarvittiin helpottamaan lasten konfliktinratkaisuprosessia vaihtoehtoisilla strategioilla, auttamaan lapsia jatkamaan yhteisleikkejään sekä estämään heitä satuttamasta toisiaan.

Tutkimukseni aineiston konfliktitilanteissa myötätuntoa ilmeni eniten ulkoilujen aikana sekä siirtymätilanteissa. Tulkintani mukaan, tilanteiden selvittelyyn oli ulkona paremmin mahdollisuuksia runsaamman ajan ja henkilökuntamäärän vuoksi. Toiset aikuiset huolehtivat pihalla olevista lapsista, yhden keskittyessä lasten kanssa meneillä olevan konfliktin läpi käymiseen. Vastaavasti, sisällä ohjatussa toiminnassa, aikaa tai joustomahdollisuutta ei samalla tavalla ilmennyt.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja lapsiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Grönforsin (1985) mukaan yksi kvalitatiivisen tutkimuksen haastavimmista seikoista on validiuden osoittaminen. Se tarkoittaa, miten pitkälle analyysissä käytetyt indikaattorit ilmaisevat sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista. Validiuteen liittyy myös reliaabeliuuden osoittaminen, jota Grönforsin mukaan aineisto on silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Hammersley (1990) tarkoittaa validiteetilla totuuden tulkitsemista siinä laajuudessa, jonka sosiaalista ilmiötä selvitys mahdollisimman tarkasti kuvaa. Etnografisen laadullisen tutkimuksen validiteettiin kuuluu uskottavuuden sekä tiedon luotettavuuden arviointi. Hammersley tarkentaa, että väite on validi, jos voimme kohtuudella ja järjellä hyväksyä ja arvioida sen osaksi olemassa olevaa tietoaamme. Tiedon luotettavuus puolestaan arvioidaan suhteessa luonnollisesta ilmiöstä esitettyjen väitteiden tarkkuuteen.

Olen oman aineistoni analyysissä keskittynyt tarkastelemaan niitä tekijöitä, jotka ovat olennaisia ja tarkentavia omien tutkimuskysymysteni kannalta. Pyrin tällä tavoin osoittamaan pro gradu -opinnäytetyöni validiuden ja ilmaisemaan analyysini keskeiset löydökset. Havainnointiaineistoni tarjoama uusi tieto ilmiöstä, myötätunnosta, yhdessä jo olemassa olevan tiedon kanssa, auttaa tilanteiden analyysissä, mahdollistaen samalla ilmiön syvemmän tarkastelun.

Aineistoni rajallisuus toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, myötätunnon ilmentymisen mahdollisuuksista tai esteistä konfliktitilanteissa, ilmeni vasta toisen tutkimuskysymyksen tarkentuessa. Tämä johdatti analyysini menemään syvemmällä aineistoon. Lisätäkseen tutkimukseni luotettavuutta pyrin menemään konfliktien taakse ja analysoimaan vuorovaikutustilanteita, joiden avulla päiväkodin rakenteissa ilmenevät käytännöt, toiminnot ja säännönmukaisuudet ilmentyivät.

Yhdentoista aineistoesimerkin avulla pyrin kuvaamaan ja lisäämään tutkimuksen uskottavuutta sekä tiedon luotettavuutta tuomalla näkyväksi ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä. Aineistoesimerkit antavat tietoa havainnoimistani vuorovaikutustilanteista siinä tarkkuudessa kuin olen pystynyt ne kirjaamaan.

Oma tutkimukseni, pro gradu -opinnäytetyö, sisältää viitteitä etnografiasta. Tavoitteeni on siis tutkia myötätunnon ilmenemistä päiväkodin luonnollisessa ympäristössä. Sosiaalisten ilmiöiden tutkiminen on haasteellista, sillä sosiaaliset ilmiöt ovat ihmisten tuottamaa toimintaa eri kulttuurien kontekstissa. Goetz ym. (2010) muistuttaakin, että myötätunto on universaalisti kehittyvä tunne, mutta tieto, jonka omaamme on sidoksissa kulttuuriimme. Tutkiessani myötätunnon ilmenemistä varhaiskasvatuksen kontekstissa konfliktitilanteissa, tutkin ilmiötä, jota luonnollisissa oloissa ei juurikaan ole tutkittu. Suurin osa prososiaaliseen käyttäytymiseen liittyvää tutkimusta on tehty järjestetyissä tilanteissa laboratorio-oloissa (Eisenberg, 2005 & Niiranen, 1999). Näin ollen tutkimus antaa uutta tietoa tavoista, joilla myötätunto varhaiskasvatuksen konfliktitilanteissa ilmenee.

Kahden viikon havainnointijakso tuotti kiitettävästi aineistoa opinnäytetyötäni varten, mutta aineistosta nousseet tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Ilmiöiden, kuten myötätunnon, replikointi on etnografisessa tutkimuksessa käytännössä mahdotonta. Vaikka samassa ympäristössä toteuttaisi uusia tutkimuksia, ovat ihmisten väliset toiminnot ja kohtaamiset aina ainutkertaisia. Hammersley (1990) huomauttaakin, että etnografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkimys mekaanisesti uudelleen tuottaa samoja tuloksia, vaan etnografisen tutkimuksen validiteetin arviointi perustuu tutkimuksen tulosten uskottavuuden ja virheiden vaikutusten arviointiin.

Eskola ym. (2005) ja Mäkinen (2006) huomioivat, että laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on tavoite ja ihannoitava pyrkimys. Etnografiaan perustuvassa havainnoinnissa on puolestaan kyse subjektiivisesta inhimillisestä toiminnasta. Objektiivisuutta on näin ollen mahdotonta saavuttaa, mutta subjektiivisuuden tiedostaminen ja tunnistaminen on askel kohti objektiivisuutta, siinä määrin kuin se on mahdollista. Kuten Pajukin (2013) toteaa tutkija vie kentälle omat elämänkokemuksensa ja ennako-oletuksensa tulkiten tapahtumia näiden kautta. Tiedostin itsekin kentälle mennessä, lastentarhanopettajan töitä useita vuosia tehneenä, että minun piti ottaa etäisyyttä ammattirooliini, häivyttää itseni taustalle ja keskittyä havainnoimaan päiväkodin toimintaa, aivan kuin olisin ensimmäistä kertaa aikuisena sisällä päiväkodissa. Delamont & Atkinson (1995) kuvaavat tätä kriittisen etnografian tavoitteeksi, jossa itselle tuttua ympäristöä pyritään kyseen-

alaistamaan ja katsomaan kuin vieraan silmin. Tämä ei suinkaan ollut helppoa, varsinkaan alussa, lasten pyytäessä apua pukemisessa tai lupaa mennä johonkin tai tehdä jotakin. Jo parissa päivässä kuitenkin uusi roolini, neutraalina aikuisena, keskittyneenä havainnointiin, tuntui luontevammalta. Kysymys oli myös siitä, miten sijoitin itseni ympäristöön. Opin tiedostamaan oman kehollisuuteni ja pyrin sijoittumaan tilassa niin, etten ollut kenenkään tiellä. Opinnäytetyön luonteen vuoksi, suhteellisen lyhyen, kahden viikon havainnointijakson aikana, en kuitenkaan oppinut niin sinuiksi oman kehoni kanssa, että olisin kokenut olevani tarpeeksi huomaamaton. Tätä kehollisuutta ja sijoittumisen haastetta reflektoin useampaan otteeseen ollessani kentällä. Lapset oppivat nopeasti, että olin tutkija-aikuisen, joka oli tullut katsomaan, mitä päiväkodissa tapahtuu. Oma työkokemukseni kentältä auttoi puolestaan suuntaamaan havaintojani ilmiön kannalta oleellisiin tapahtumiin.

Päiväkodissa havainnoidessani pyrkimykseni ei ollut millään tavoin kontrolloida tutkimukseen osallistuvien käyttäytymistä, vaan tavoitteeni oli tutkia luonnollisesti ilmenevää toimintaa, samalla pyrkien minimoimaan omaa vaikutustani havainnoitaviin. Kun oli aika poistua kentältä, lapset olivat tulleet jo sen verran tutuiksi, että he tuntuivat suhtautuvan päiväkodissa olooni luontevasti. Toiset lapsista tulivat juttelemaan enemmän, mutta he eivät kyselleet lupaani mihinkään. Toiset lapsista tuntuivat toimivan kuin en olisi ollut paikalla ollenkaan.

Havainnoituista tilanteista keskusteleminen, niiden reflektointi yhdessä kollektiivisen etnografiatutkimusryhmän kanssa oli antoisaa ja toi erilaisia näkökulmia havainnoituihin tilanteisiin. Näiden keskustelujen avulla pystyin etsimään aineistosta erilaisia vihjeitä sekä tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni. Uskon yhteisten pohdintojen, alkuvaiheen analyysien tuoneen syvyyttä omaan analyysiprosessiini ja tulosten tulkintaan. Ajatuksia yhteisistä keskusteluista kirjasin ylös havainnointipäiväkirjani sivuille.

Tutkimuksen suorittamisen, kentällä oloajan ja lopullisen aineiston analyysin välille kertyi aikaa lähes vuosi. Keväällä 2017 tein jo tarkempaa analyysiä aineistosta esiinnousseista konfliktitilanteista, mutta lopullinen analyysi myötätunnon ilmenemistavoista tapahtui vasta myöhemmin loppuvuodesta. Tämä vähentää tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että vaikka minulla olikin alkuperäiset

havainnointipäiväkirjat ja litteroidut muistiinpanot, joihin palata, muistijälkeni tarkkuus ei ollut enää sama kuin muistiinpanoja puhtaaksikirjoittaessa.

Ruusuvuori ym. (2010) esittävät laadullisessa tutkimuksessa tarkkojen välineiden sijaan korostuvan analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Tämä tarkoittaa, että systemaattisessa analyysissä avataan kaikki tutkimusprosessin varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Näiden auki kirjoittaminen parantaa tutkimuksen arvioitavuutta ja antaa lukijoille kuvan prosesseista ja ajatustyöstä, joka ovat johtanut tutkielman raportoinnin tuloksiin.

Olen omassa tutkimusprosessissani avannut lukijalle vaihe vaiheelta tekemiäni valintoja ja perustellut avoimesti tekemiäni päätöksiä.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa perehdyin myötätuntoon ilmiönä ja hahmottelin alustavia tutkimuskysymyksiä. Havainnointi kentällä ja siellä hankkimani aineisto on ohjannut tutkimukseni suuntaa. Jokainen rajaus prosessin varrella on vienyt tutkimusta eteenpäin ja antanut tarkkuutta tutkimuskysymyksiin ja aineiston analyysiin. Tutkimuksen aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa uuden tiedon peilaaminen tutkimuksen teoriaan ja sen reflektointi on toiminut etnografisen laadun ja oman oppinäytetyöni tekemisen kriteerinä.

Eskolan ym. (2005) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa korostuvat eettiset valinnat, jolloin tutkijan on tavallista enemmän tiedostettava tekojensa mahdolliset seuraamukset. Myötätunnon tutkimiseen liittyy oleellisesti kysymys eettisistä valinnoista, sillä myötätuntoa pidetään keskeisenä tunteena eettisten taitojen harjoittelussa (Taggart, 2016). Hyvän tieteellisen käytännön (2012, 4-5) ohjeessa tutkimuseetiikalla tarkoitetaan ”eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisyyden tunnistamista ja torjumista kaikilla tieteenaloilla.” Tämä korostaa rehellisyyttä ja rehtyyttä kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 4) mukaan ihmistieteitä koskevia eettisten periaatteiden osa-alueita ovat ”tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat”.

Tutkimuksen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Lapsia tutkittaessa, heidän huoltajiltaan on saatava suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tämän jälkeen tutkijan on vielä viime kädessä varmistettava, että lapsi osallistuu tutkimukseen omasta tahdostaan. Lapsia tuleekin tiedottaa tutkimuksesta heidän kehitystasonsa mukaisesti. (Kuula, 2006; Mäkinen, 2006; Nieminen, 2010; Strandell, 2010 & Ruoppila, 1999). Päiväkotikontekstissa, omassa tutkimuksessani lasten itsemääräämisoikeuden ja vapaaehtoisuuden kunnioittaminen tapahtui suullisesti lasten kysymyksiin vastaamalla ja heidän käytöstään havainnoimalla.

Ennen havainnointijaksoni alkua tutkimukseni luvat varmistuivat kaupungilta, päiväkodilta ja lasten vanhemmilta. Lupalomakkeet ja vanhempien suostumus lapsen tutkimukseen osallistumisesta oli muutamaa lasta lukuun ottamatta palautettu ja myönnetty. Viimeisetkin suostumukset vahvistettiin kentälle päästyämme. Yksi lapsi jäi ilman vanhempien myöntämää tutkimuslupaa. Kunnioitin vanhempien päätöstä, enkä jatkanut sellaisten tilanteiden havainnointia tai kirjannut ylös mitään tapahtumia, joissa lapsi oli läsnä. Tutkimukseen osallistuvia lapsia havainnoin erityisellä herkkyydellä. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että halusin varmistaa heidän oman tahtonsa osallistua tutkimukseen. Kuulostelin lasten puheita ja mahdollisia mielenilmauksia, havainnoin heidän ilmeitä ja eleitä sekä kysyin lapselta lupaa kysymysten esittämiseen, halutessani saada lisää tietoa ilmiön kannalta merkittävästä tapahtumasta. Jos havaitsin lapsen olevan tietyllä hetkellä haluton olemaan seurannan kohteena, peräännyin ja seurasin tilannetta kauempaa. Kuula (2006) korostaakin, että tutkijan tehtävä on huolehtia vapaaehtoisuuden toteutumisesta käytännössä.

Strandell (2010) ja Ruoppila (1999) muistuttavat, että tutkittaessa lapsuutta ja lapsia kompetentteina, sosiaalisina toimijoina, ollaan kiinnostuneita siitä, missä asioissa ja kysymyksissä lapset ovat parhaita oman elämänsä asiantuntijoita. Kuitenkin yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna, lapset kaipaavat aikuisen erityishuomiota. Tutkijoiden tulisikin kiinnittää kentällä huomiota aikuisten ja lasten valtasuhteisiin. Tutkijalla on eettinen ja metodologinen vastuu ottaa valtasuhde huomioon ja se tutkijan on myös tiedostettava. Strandell lisää, että tutkijan tulee

pyrkiä pienentämään aikuisen ja lapsen välistä auktoriteettieroa ja lähestymään lasta mahdollisimman tasa-arvoisesti.

Omassa tutkimuksessa pyrin minimoimaan tutkijaminän ja lasten välistä valtasuhdetta olemalla puuttumatta mihinkään. Lasten luottamus kasvoi, kun he huomasivat pystyvänsä toimimaan edessäni kuten halusivat. Toisaalta tein kolmantena havainnointipäivänä myös tietoisesti eettisen päätöksen, että jos lapsi fyysisesti satuttaa toista eikä paikalla ole lisäksi ketään todistamassa tapahtumaa, teen minimaalisen intervention, jotta tilanne päättyisi. Tällaisessa konfliktitilanteessa myötätuntoa mitä todennäköisemmin ei ilmaannu, jos paikalla ei ole muita ihmisiä. En kuitenkaan havainnointijaksone aikana joutunut puuttumaan tällaisiin konfliktitilanteisiin.

Kaikessa lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa keskeisenä ohjenuorana on välttää minkäänlaisen haitan aiheutumista lapselle. Ruoppilan (1999) mukaan lasten hyvinvoinnin ja terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen sopii yleiseksi eettiseksi ohjeeksi ja ensisijaiseksi arvoksi lapsiin suuntautuvassa tutkimuksessa. Henkisten haittojen välttämiseksi tutkittavia tuleekin kohdella arvostavasti ja tutkimusraportin tulee olla osallistujia kunnioittava. Päiväkotikontekstissa vapaaehtoisuuden varmistaminen on myös merkityksellistä huomioida koko tutkimusprosessin ajan. Lapset eivät poistu päiväkodista päivän aikana, joten tutkijan tulee kyetä tarkkaavaisesti havainnoimaan merkkejä, joita lapsi saattaa viestittää halutessaan, että havainnoitsija jättää hänet rauhaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). Itse pyrin tällä tavoin havainnoimaan tutkimukseen osallistujia koko havainnointijakson ajan. Kertaalleen konfliktitilanteessa, ryhmän aikuinen ei halunnut, että seuraan häntä ja kahta lasta eteiseen konfliktitilannetta selvittämään. Kysyin aikuiselta lupaa tulla mukaan, mutta hänen kieltäytyttyä, kunnioitin hänen päätöstä ja peräännyin.

Tutkimuksen yksityisyyden suoja koskevat eettiset periaatteet jaetaan ”tutkimusaineiston suojaamiseen ja luottamuksellisuuteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja hävittämiseen sekä tutkimusjulkaisuun. Lähtökohtana on pyrkimys sovittaa yhteen luottamuksellisuuden ja tieteen avoimuuden periaate.” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009, 8.) Tutkimusaineistojen suojaamisessa, säilyttämisessä ja luottamuksellisuuden varmistamisessa tulee huolehtia, ettei aineisto päädy

ulkopuolisille tahoille. Oman tutkimukseni aineisto on pro gradu -opinnäytetyön tekijänä minun vastuulla ja ainoastaan CoCuCo-tutkimusryhmän saatavilla. En nimeä enkä kuvaile tutkimuksessani millään tunnistettavalla tavalla päiväkotia, jossa aineistoni hankin. En myöskään kuvaile tutkimukseen osallistuvia henkilöitä, vaan suojelen heidän yksityisyyttä vaihtamalla tutkimusprosessin tarkemmassa analyysivaiheessa heidän nimensä. Paju (2013) korostaakin, että eettisestä näkökulmasta katsottuna etnografisessa tutkimuksessa painottuu tutkimukseen osallistujien anonymiteetti. Erittäin olennaista on huomioida, että tutkimusraportin esimerkkikuvauksissa osallistujien nimet on korvattu toisilla.

Eettisten kysymysten pohdinta koskee koko tutkimusprosessia tutkimuskysymysten asettelusta, tutkimuksen toteuttamiseen, analyysiin, tulkintaan ja raportointiin. Olen pyrkinyt saavuttamaan omassa tutkimuksessani luottamuksellisuuden ja tieteellisen avoimuuden kriittisesti aineistooni suhtautumalla, tekemiäni ratkaisuja reflektoiden sekä kirjoittamalla auki tutkimusprosessini vaiheet.

9 POHDINTAA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää millä tavoin myötätunto ilmenee päiväkodin 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa sekä mikä mahdollistaa tai estää myötätunnon ilmenemisen konflikteissa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii myötätunnon vuorovaikutukseen perustuva käytäntö-teoreettinen näkökulma, jossa myötätunto nähdään sekä tunteena että tekoina. Perustekijöinä tässä ovat henkilön kyky huomata ja tiedostaa toisen ihmisen hätä, empaattisen huolen tunteen herääminen, sekä toiminta, jolla toisen ihmisen ahdinkoa voidaan lievittää.

Myötätunnon ilmenemistä ei ole aikaisemmin tutkittu varhaiskasvatuksen konfliktitilanteissa. Näin ollen tutkimuksen tuottama uusi tieto myötätunnon ilmiöstä, antaa varhaiskasvatuskontekstin jokapäiväiseen elämään ajatuksia ja sisältöä, joihin kasvattaja voi omassa työssään syventyä. Myötätunnon ilmeneminen koskee koko päiväkotiyhteisöä, niin lasten keskinäistä, lasten ja aikuisten välistä kuin aikuisten keskinäistäkin vuorovaikutusta.

Tutkimukseni aineisto on havainnoitu osana päiväkodin normaalia arkea. Kahden viikon aineistomateriaalin tarkan analyysin jälkeen aineistosta nousi esiin 57 konfliktitilannetta, joista myötätuntoa tulkitsen ilmenneen 15 tilanteessa. Tapoja ilmentää myötätuntoa esiintyi konfliktitilanteissa useampia yhtä aikaa. Eniten myötätuntoisia toimintatapoja ilmeni vuorovaikutustilanteissa ulkona. Tulkinnallisesti tarkastellen 2-5 -vuotiaiden lapsiryhmän konfliktitilanteissa myötätuntoa ilmenee, aikuiselta lapselle, kasvattajien empaattista huolta ilmentävissä toimintatavoissa, kuten auttamalla, syliin ottamalla, halaamalla, kädestä kiinni pitämällä ja silittämällä. Myös hädän aiheuttajaa puhuttelemalla aikuinen auttaa konfliktin selvittelyssä. Toiselta lapselta lapsi vastaanottaa myötätuntoa auttamisen (esineen etsintä, lelun antaminen, avunpyyntö aikuiselta) puolustamisen (sanallinen kielto) ja hauskuuttamisyrityksen muodossa. Kasvattajat osoittivat myös myötätuntoa toisiaan kohtaan erilaisin joustavin työnjakojärjestelyin.

Myötätunnon mahdollistavia tai estäviä tekijöitä päiväkodin lapsiryhmän arjen rakenteissa ovat tulkintani mukaan päiväkodin lapsiryhmän kasvattajien työn-

organisointi, johon sisältyy joustavia työnjakojärjestelyjä, vastuunjako työtehtävissä, toistuvia käytäntöjä kasvattajien työskentelytavoissa sekä sitoutunut ote työhön.

Ulkoilussa tapahtuvan myötätunnon ilmenemisen mahdollistivat tulkintani mukaan käytettävissä oleva runsaampi aika sekä henkilökuntaresurssit. Ulkoillessa kasvattajilla ei ole kiirettä muihin työtehtäviin. He voivat keskittyä tarkkailemaan ulkona leikkiviä lapsia. Itse lastentarhanopettajana työskennellessäni olen hyödyntänyt ulkoilutilanteiden tarjoamia mahdollisuuksia pedagogisiin tarkoituksiin. Useamman kasvattajan samanaikainen ulkona olo on mahdollistanut yhteisen ajan lasten kanssa. Toisten kasvattajien läsnäolo antaa varmuuden tunnetta siitä, että kaikkien lasten tarpeista huolehditaan. Toisaalta sitoutunut ote työhön on ensiarvoisen merkityksellistä niin ulkona kuin sisälläkin lasten kanssa työskennellessä. Vain aidosti välittävällä, sitoutuneella työotteella pystyy kehittämään luottamuksen lapsiin, jossa turvallinen, kaikki tunteet salliva vuorovaikutus mahdollistuu.

Tutkimuskysymyksiini vastauksia etsiessä ja aineistolleni kysymyksiä esittäessä, pohdin, mikä saattaisi aiheuttaa sen, että yhteisissä toimintatuokioissa ja ruokailutilanteissa, joissa lapsiryhmä on yhdessä koolla, myötätuntoisia toimintatapoja ei samalla tavoin ilmennyt kuin ulkoilussa tai siirtymätilanteissa. Tiedostin aineistoni rajallisuuden vastata kysymykseen. En ollut systemaattisesti havainnoinut kentällä oloaikana myötätunnon ilmenemistä mahdollistavia tai estäviä tekijöitä, mutta oman työkokemukseni ja aineiston tulkinnan pohjalta, arvioin isolla ryhmäkoolla sekä päivän aikataulussa ja rutiineissa kiinnipysymisen mahdollisesti vaikuttaneen tapoihin, joilla yhteisissä tuokioissa ja tilanteissa toimitaan. Yhteiset hetket lapsiryhmissä ovat arvokasta aikaa eettisten arvojen, tunteiden ja hyveiden yhteiseen pohdiskeluun. Kasvattajien tuleekin sensitiivisesti havainnoida ja herkällä korvalla kuunnella aiheita ja asioita, joita lapset itsenäisesti ilmentävät. Tämä edellyttää kasvattajaa tarttumaan tilanteisiin, jotka tapahtuvat spontaanisti. Jokainen tilanne lasten kanssa on nähtävä mahdollisuutena oppia ja kasvaa yhdessä.

Analysoidessa ja tulkitessani tutkimukseni aineistoa sekä siinä ilmenevää lapsiryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta, kiinnitin huomiota myönteiseen ilma-
piiriin, jonka ryhmän aikuiset pyrkivät ympärilleen luomaan. He antoivat lapsille

positiivista palautetta, pitivät syliään avoinna, johon lapset mielellään istuivatkin, erityisesti ollessa surullisia tai pahoitettua mielensä. Ryhmän toimintatavassa kiinnitin huomiota myös tietynlaiseen kiireettömyyteen, joka loi rauhallista ilmapiiriä yhdessäoloon.

Aikuisten pyrkimys luoda kiireetöntä ja lämminhenkistä ilmapiiriä lapsiryhmään ja aineistosta ilmenneiden *erimielisyys-* ja *kriisi-*konfliktitilanteiden määrä, joita oli yli puolet konfliktitilanteista, nosti aineistosta esiin kiinnostavan ristiriidan. Vaikka aineistoni antaa viitteitä siitä, että ryhmän aikuiset pyrkivät luomaan myönteistä tunneilmastoa, kiinnitin myös huomiota tapoihin, joilla lapset kommunikoivat ja toimivat keskenään. Tulkintani mukaan lasten tavat kommunikoida olivat ristiriidassa aikuisten ystävällisen ja lempeältä kuulostavan puhetyylin kanssa. Garvey (1984) muistuttaakin, että puhe on yleisin tapa hoitaa sosiaalista tapahtumaa ja erittäin sensitiivinen sen kontekstille, jota se tilanteessa palvelee. Pienet lapset ovat tottuneet, että aikuiset ovat mukana heidän toiminnoissaan. Ei riitä, että lapsi kuulee aikuisen ryhmätasolla puhuvan tietyllä tapaa, vaan lapsi tarvitsee harjoitusta tapoihin, joilla itse suoriutua erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jalango (2014) korostaakin, että lapset oppivat suojelemaan ja välittämään toisista ihmisistä, päästessään itse havainnoimaan tällaista käytöstä.

Tutkimukseni aineistosta nousi myös esiin useita ristiriitatilanteita, joita aikuinen ei nähnyt. Näissä tilanteissa toiseen lapseen pyrittiin usein vaikuttamaan fyysisin keinoin. Kuten Hännikäinen (1995, 2001) aikaisemmin luvussa kolme osoitti, lasten vaikuttamispyrkimykset konfliktin toiseen osapuoleen ovat kolmeen ikävuoteen asti pääasiassa fyysisiä. Havainnoimassani lapsiryhmässä lähes kaikki lapset, kahta lukuun ottamatta, olivat 3-4 -vuotiaita. Tulkintani perusteella lasten ikäjakaumalla saattaa olla tekemistä *erimielisyys-* ja *kriisi-*konfliktitilanteiden määrään. Erilaiset tavat toimia ristiriitatilanteissa ovat vasta kehittymässä. Päiväkodin kasvattajien tuleekin työskennellessään lasten kanssa tiedostaa lapsiryhmän arjessa esiintyviä toistuvia vuorovaikutustilanteita, jotka saattavat johtaa yhteen-törmäyksiin. Kasvattajien tulee, tilanteen niin vaatiessa, tehdä ympäristössään muutoksia (Ramsey, 1991 & Hännikäinen, 2001). Tämä vaatii työn organisointia ja taitoa myös havaita tilanteet, joissa myötätuntoisempia toimintatapoja voidaan mallintaa ja yhdessä harjoitella.

Miten myötätuntotaitoja tulisi sitten lasten kanssa harjoitella? Pienten lasten kanssa myötätuntotaitojen harjoittelun tulisi muodostua osaksi lasten arkielämää ja tapahtua mahdollisimman konkreettisilla tavoilla (Crawford, 2014; Jalango, 2014; Ramsey, 1991 & Vienola, 2012). Tällä tavoin myötätunnosta kehittyy lapselle merkityksellinen ja luonteva tapa toimii sekä huomioida ympärillä olevia ihmisiä. Kotiympäristöllä on suuri rooli lapsen empatiaan liittyvän toiminnan kehittämisessä (Eisenberg, 2005).

Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa olen Crawfordin ja Garveyn (1984) mukaan esittänyt, puheen ohjauksen, sanoittamisen ja kielellisen kommunikoinnin olevan sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden ytimessä. Oleellista on, että lasten kanssa nimetään erilaisia tunteita, niin, että myötätunto kuuluu mukaan nimettäviin tunteisiin sekä keskustellaan arjen eri tilanteissa, miltä toisesta ihmisestä ja itsestä saattaisi tuntua hädän hetkellä. Nussbaumin (2014) mukaan lasten tulisi oppia kuvittelemaan toisten tunteita, jotta he oppisivat tulkitsemaan toisen hätää.

Lasten kanssa toimiessa on kuitenkin hyvä ottaa käyttöön useampia toimintatapoja. Erilaiset draaman muodot, nukketeatteri ja etenevät kuvasarjat, joissa tilanteita esitetään ja käydään läpi, laukaisevasta tekijästä auttavaan toimintaan asti, kuvaavat lapselle konkreettisella tavalla, miten tulkita toisen hätää, ajatella ja toimia myötätuntoisesti (Nussbaum, 2014; Ramsey, 1991 & Vienola, 2012). Tunteiden käsittelyä ja ilmaisua voidaan harjoitella myös piirtämällä. Lapsia voidaan rohkaista välittämään tunteita toisilleen piirustuksien avulla.

Kirjallisuus on erinomainen keino harjoitella myötätuntoa koko lapsiryhmän kanssa. Kuvakirjan voi jakaa ja kirjan kuvitteelliset tilanteet auttavat lapsia työstämään, miten samankaltaisia tilanteita tulisi omassa elämässä käsitellä. Kirjan juonen tiivistyessä ja ratketessa nopeasti, tarinoita voidaan lasten kanssa käyttää tapausesimerkkeinä, ja yhdessä pohtia, miten toimia myötätuntoisesti. Kirjoissa voidaan myös kuvata hyvin ystävällisyyden leviävä vaikutus, joka auttaa lapsia ymmärtämään myötätunnon ja sosiaalisen toiminnan yhteyden (Crawford, 2014).

Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) myötä toimintakulttuurin muutos on varhaiskasvatuksessa ajankohtainen asia. Jatkotutkimuksia

myötätunnosta kaivataan päiväkotikontekstiin, jotta myötätuntotaitojen harjoittelusta tulisi tietoisesti luonnollinen osa tunnetaitojen harjoittelua. Näin myös myötätuntoiset teot lisääntyisivät päiväkotiyhteisöissä ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Mielenkiintoinen jatkotutkimus voisi tarkastella, millä tavoin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi muuttua, jotta myötätunto voisi kollektiivisemmin levitä päiväkotiyhteisöissä. Työntekijät jaksaisivat paremmin, suhtautuisivat työyhteisöönsä positiivisemmin ja saisivat toisiltaan enemmän tukea ja joustavuutta työtehtävissä (Eldor ym., 2016 & Lilius ym., 2008, 2011). Lown (2015) huomauttaa, että tunnistamalla yksilöllisen motivaation ja sosiaalisten rakenteiden keskinäiset suhteet voimme kantaa kollektiivisen vastuun työyhteisön toimintakulttuurin muutoksen puolesta, samalla syventäen omaa myötätuntovalmiuttamme.

Jatkotutkimuksessa tulisi selvittää, mitä tämä myötätuntoisemman toimintakulttuurin muutos vaatisi varhaiskasvatuksen toimijoilta eri tasoilla. Millä tavoin varmistettaisiin, että päiväkodin rakenteet olisivat kunnossa ja tukisivat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä, esimiehet mukaan lukien, tulisi olla mahdollisuus päästä tunnetaitoihin liittyviin lisäkoulutuksiin, joita kaupungit yhteistyössä yliopistojen kanssa voisivat järjestää. Koulutuksen keskiössä tulisi olla myötätuntoisempien varhaiskasvatuskulttuurien luominen.

Ennen kaikkea tarvitaan lisää tutkimusta myötätunnosta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Jokainen alalla työskentelevä voi kuitenkin omalla toiminnallaan vaikuttaa ja lisätä myötätuntokulttuurin leviämistä työyhteisössään. Myötätunnon lisääntyminen vaatii sitoutumista yhteiseen hyvään, sensitiivistä lasten havainnointia ja kohtaamista sekä myönteistä suhtautumista ympäröivään yhteisöön ja siinä vaikuttaviin toimijoihin.

LÄHTEET

- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamistyöryhmän alainen valmisteluryhmä, *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi* (s. 8–21). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Branch Jr. W. T., Davis, K. & Weng, M. (2012). Teaching Compassion. *Patient Education and Counseling*, 89, 3–4.
- Cassell, E. J. (2002). Compassion. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 434–445). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, C. (1997). *Misery and company: Sympathy in everyday life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Crawford, P. A. (2014). Beyond Words: Using Language and Literature to Teach Compassion for Others. In Jalango, M. R. (Ed.) *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood* (pp. 161–174). New York: Springer
- Damasio, A. R. (2003). Pietiläinen, K. (suom.) *Spinozaa etsimässä: Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Helsinki: Terra Cognita.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Dutton, J., Worline, M., Frost, P. & Lilius, J. (2006). Explaining Compassion Organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51, 59–96.
- Eisenberg, N. (2005). The Development of Empathy-Related Responding. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span* (pp. 73–117). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. P. (1991). Empathy Related Responding and Cognition: A “chicken and egg” dilemma. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development: Vol. 2, Research* (pp. 63–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157.

- Ekman, P. (2010). Darwin`s Compassionate View of Human Nature. Commentary. *Journal of the American Medical Association*, 303(6), 557–558.
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 126–136.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. painos.) Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.159–183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fotaki, M. (2015). Why and how is compassion necessary to provide good quality health care? Editorial. *International Journal of Health Policy and Management*, 4(4), 199–201.
- Frost, M. (2014). Compassion in International Relations. In M. Ure & M. Frost (Eds.), *The Politics of Compassion* (pp. 97–106). New York: Routledge.
- Frost, P. J. (1999). Why Compassion Counts? *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 127–133.
- Garvey, C. (1984). *Children`s talk*. London: Fontana.
- Gilbert, P. (2009). Kielinen, T. (suom.) *Myötätuntoinen mieli: Uusi näkökulma arjen haasteisiin*. Helsinki: Basam Books.
- Gilbert, P. (2015). The Evolution and Social Dynamics of Compassion. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(6), 239–254.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in Methodology of Grounded Theory*. San Francisco: University of California.
- Goetz, J., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An Evolutionary Analysis and Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2006). Collective ethnography, joint experiences and individual pathways. *Nordisk Pedagogik*, 26, 3–15.
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research: A Critical Guide*. London & New York: LONGMAN
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practise* (3 rd ed.). London & New York: Routledge.

- Hay, D. F. & Cook, K. V. (2007). The Transformation of Prosocial Behavior from Infancy to Childhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years* (pp. 100–131). New York: The Guilford Press.
- Heikkinen-Peitsoma, A. & Rautakivi, S. (1989). *Esikouluikäisten ohjaus* (6. uus. p.). Jyväskylä: Gummerus.
- Hoffman, M. L. (2007). The Origins of Empathic Morality in Toddlerhood. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years* (pp. 132–145). New York: The Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implication for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Luettu 9.2. 2018. Saatavissa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 39–63). Tampere: Vastapaino.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Luettu 9.2. 2018. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Hännikäinen, M. (1995). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena: Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. (2001). Pienten lasten konfliktit. Teoksessa A. Helenius (toim.), *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 117–131). Helsinki: WSOY.
- Hänninen, S. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jalango, M. R. (2014). Humane Education and the Development of Empathy in Early Childhood: Definitions, Rationale and Outcomes. In M. R. Jalango (Ed.), *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood* (pp. 3–22). New York: Springer.

- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 246–257). London: SAGE.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonical, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J. & Goldin, P. R. (2013). Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial of Compassion Cultivation Training Program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113–1126.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2012). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kagan, S. (2014). Compassion. *Geriatric Nursing*, 35, 69–70.
- Kanov, J., Maitlis, S., Worline, M., Dutton, E., Frost, P. & Lilius, J. (2004). Compassion in Organizational Life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Luettu 3.1. 2018. Saatavissa: http://www.opi.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 13–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kinos, J. & Virtanen, J. (2001). Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 136–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kolominskii, Ia. L. & Zhiznevskii, B. P. (1992). A Sociopsychological Analysis of Conflicts among Children during play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(5), 72–86.
- Kronqvist, E-L. (2012). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, säilytys ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007). Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 65–88). Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto

- Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilius, J., Worline, M., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J. & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 193–218.
- Lilius, J., Worline, M., Dutton, J., Kanov, J. & Maitlis, S. (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873–899.
- Lipponen, L., Rajala, A. & Hilppö, J. (2018). Compassion and emotional worlds in early childhood education. In C.A. Pascal, T. Bertram & M. Veisson (Eds.), *Early Childhood Education and Change in Diverse Cultural Contexts*. Routledge.
- Lown, B. (2015). Compassion is a Necessity and an Individual and Collective Responsibility. Commentary. *International Journal of Health Policy and Management*, 4(9), 613–614.
- Luomanen, J. (2010). Straussilainen Grounded Theory – menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 351–371). Tampere: Vastapaino.
- Mahkonen, S. (2016). *Konfliktit kouluissa*. Helsinki: Edita.
- Malloy, H. L. & McMurray, P. (1996). Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 185–206.
- Mäkelä, J. (2003). Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), *Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle* (s. 13–43). Helsinki: WSOY.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Niiranen, P. (1995). *Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiranen, P. (1999). Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa M. Ojala & I. Ruoppila (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s. 234–254). Jyväskylä: Atena.
- Nussbaum, M. C. (2014). Compassion and Terror. In M. Ure & M. Frost (Eds.), *The Politics of Compassion* (pp. 189–207). New York: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Cambridge: Harvard University Press.

- Ojala, M. (1993). *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita* (4. uud. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – Yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 137–150). Tampere: Vastapaino.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–395.
- Pessi, A. B. & Saari, J. (2008). *Hyvä tahto: Auttamisen asenteet ja rakenteet Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Pessi, A. B. (2014). Myötätunto onnen lähteenä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 179–199). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peterson, A. (2017). *Compassion and Education: Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. London: Palgrave Macmillan.
- Preston, S. (2013). The Origins of Altruism in Offspring Care. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1305–1341.
- Pyykkö, A., Salpakivi, P. & Vuorio, J.-M. (1985). *Päivähoidon kasvatustoiminta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A. & Abdulhamed, R. (2017). Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa? Teoksessa A. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rajala, A. & Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. In S. Garvis, S. Phillipson & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care: Early childhood education in the 21 st century Vol 1* (pp. 64–75). New York: Routledge.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making Friends in School: Promoting Peer Relationships in Early Childhood*. New York: Teachers Collage Press.
- Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 64–89). Tampere: Vastapaino.
- Rinpoche, S. (1992). Saarikoski, T. (suom.) *Tiibetiläinen kirja elämästä ja kuolemasta*. Helsinki: Otava.

- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s. 26–51). Jyväskylä: Atena.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto* [pdf-verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 19.1. 2018. Saatavissa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between Children. *Child Development*, 58(2), 283–305.
- Shea, S. (2015). Is It Possible to Develop a Compassionate Organization? Commentary. *International Journal of Health Policy and Management*, 4(11), 769–770.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The Teacher`s Role in Territorial Conflicts of 2- to 3- Year-Old Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5–18.
- Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings: What our emotions are really telling us*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Straus, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173–185.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. In Y. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 455–486). London: SAGE.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.

- Turja, L. (2012). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ure, M. & Frorst, M. (2014). Introduction. In M. Ure & M. Frost (Eds.), *The Politics of Compassion* (pp. 1–18). New York: Routledge.
- Vaish, A., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534–543.
- Varhaiskasvatuslaki. (1973/2015). Luettu 2.1. 2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- VASU (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2016). Luettu 4.1. 2018. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Vienola, V. (2012). Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 162–178). Jyväskylä: PS-kustannus.
- von Dietze, E. & Orb, A. (2000). Compassionate care: a moral dimension of nursing. *Nursing Inquiry*, 7, 166–174.
- Weng, H., Fox, A., Shackman, A., Stodola, E., Caldwell, J., Olson, M., Rogers, G. & Davidson, R. (2013). Compassion Training Alters Altruism and Neural Responses to Suffering. *Psychological Science*, 24(7), 1171–1180.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. (1989). Luettu 2.1. 2018. Saatavissa: http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The Origins of Empathic Concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107–130.

LIITTEET

LIITE 1

Tutkimusluvan saate ja tutkimuslupalomake.

Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa-tutkimushanke,
06.02.2017

Hyvät vanhemmat,

Lähestymme Teitä tiedustellaksemme mahdollisuuttanne osallistua **Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa** -tutkimushankkeemme toteutukseen Päiväkoti [REDACTED] tänä keväänä. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen lapsenne kannalta tarkoittaa. Tutkimuslupapyyntö löydätte erilliseltä sivulta. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne ryhmän aikuisille **8. helmikuuta mennessä**. Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämisessä.

Tutkimushankkeessa tutkitaan myötätuntoa varhaiskasvatuksessa. Tieto ja taito kokea myötätuntoa tulee koko ajan tärkeämmäksi. Hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään 'myötätuntokulttuureja': kuinka ne syntyvät, kuinka niitä voidaan rakentaa ja tukea, ja millaiset tekijät kenties ehkäisevät myötätuntokulttuurin syntymistä. Tutkimuksen toteuttaminen Suomessa ja Singaporessa tuottaa tietoa myös myötätunnon mahdollisesta kulttuurisesta vaihtelusta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme toteutetaan päiväkoti [REDACTED] vuoden 2017 aikana. Keräämme aineistoa myötätuntoteoista (auttaminen, jakaminen, lohduttaminen) havainnoimalla lasten arkea ja haastatteleamalla päiväkodin henkilökuntaa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lasten keskinäisen tai lasten ja aikuisten (henkilökunnan), välisen vuorovaikutuksen havainnoimista ja tallentamista

muistiinpanoja kirjoittamalla tai videoimalla. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytetöiden tekijöille.

Kerättyä aineistoa käytetään vain, kun raportoimme tutkimuksesta tieteellisissä julkaisuissa ja konferensseissa sekä opettajankoulutuksessa. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa). Tutkittavien nimiä tai päiväkodin nimeä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Myöskään videoaineistoa tallennettaessa ja esitettäessä ei ilmaista, mikä päiväkotiki tai asuinalue on kyseessä.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen. Tutkittavat voivat kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta haluamallaan hetkellä ilman seurauksia.

CoCuCo-hankkeen johtajana toimii professori Lasse Lipponen. Aineiston keräämisestä vastaavat tutkijatohtori Antti Rajala sekä varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat [REDACTED] ja Marika Ansamaa. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

Lasse Lipponen

Professori, Varhaiskasvatus

Helsingin yliopisto

TUTKIMUSLUPALOMAKE

Opettajankoulutuslaitos

6.2.2017

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa (CoCuCo) -tutkimushanke

Lapsen nimi: _____

Lapseni

SAA osallistua CoCuCo-tutkimushankkeeseen

EI saa osallistua CoCuCo-tutkimushankkeeseen

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Vanhempien tai jommankumman huoltajan yhteystiedot:

nimi/nimet _____

osoite _____

puhelin _____

sähköpostiosoite _____

Palautathan tutkimusluvan täytettynä **8. helmikuuta mennessä lapsesi ryhmän aikuiselle**, joka välittää sen tutkimusryhmälle. Kiitos!

LIITE 2

Tutkimusluvan saate ja tutkimuslupalomake.

Helsingin yliopisto Opettajankoulutuslaitos

TUTKIMUSLUVAN SAATE

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa-tutkimushanke,
06.02.2017

Hyvä päiväkodin henkilökunta

Lähestymme Teitä tiedustellaksemme mahdollisuuttanne osallistua **Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa** -tutkimushankkeemme toteutukseen Päiväkoti [REDACTED] tänä vuonna. Olemme alla kuvanneet tutkimuksemme tavoitteita, sekä mitä osallistuminen tarkoittaa. Tutkimuslupapyyntö löydätte erilliseltä sivulta. Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimushankkeemme edistämässä.

Tutkimushankkeessa tutkitaan myötätuntoa varhaiskasvatuksessa. Tieto ja taito kokea myötätuntoa tulee koko ajan tärkeämmäksi. Hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään 'myötätuntokulttuureja': kuinka ne syntyvät, kuinka niitä voidaan rakentaa ja tukea, ja millaiset tekijät kenties ehkäisevät myötätuntokulttuurin syntymistä. Tutkimuksen toteuttaminen Suomessa ja Singaporessa tuottaa tietoa myös myötätunnon mahdollisesta kulttuurisesta vaihtelusta.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme toteutetaan päiväkotia [REDACTED] vuoden 2017 aikana. Keräämme aineistoa myötätuntoteoista (auttaminen, jakaminen, lohduttaminen) havainnoimalla lasten arkea ja haastatteleamalla päiväkodin henkilökuntaa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lasten keskinäisen tai lasten ja aikuisten (henkilökunnan), välisen vuorovaikutuksen havainnoimista ja tallentamista muistiinpanoja kirjoittamalla tai videoimalla. Tutkimusaineisto säilytetään valvotusti Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Aineiston käyttöoikeus on luvanvaraista ja lupia myönnetään ainoastaan tutkijoille ja opinnäytetöiden tekijöille.

Kerättyä aineistoa käytetään vain kun raportoimme tutkimuksesta tieteellisissä julkaisuissa ja konferensseissa sekä opettajankoulutuksessa. Aineistosta ei julkaista mitään kaupallisessa tarkoituksessa, vaan tutkimustulokset julkaistaan tieteellisissä artikkeleissa sekä hankkeeseen liittyvissä opinnäytetöissä (väitöskirja- ja pro gradu -tutkimuksissa). Tutkittavien nimiä tai päiväkodin nimeä ei julkaista tutkimuksen tuloksia raportoitaessa. Myöskään videoaineistoa tallennettaessa ja esitettäessä ei ilmaista, mikä päiväkotiki tai asuinalue on kyseessä.

Tutkimus tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen. Tutkittavat voivat kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksesta haluamallaan hetkellä ilman seurauksia.

CoCuCo-hankkeen johtajana toimii professori Lasse Lipponen. Aineiston keräämisestä vastaavat tutkijatohtori Antti Rajala sekä varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat [REDACTED] ja Marika Ansamaa. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimus herättää kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimushankkeestamme.

Lasse Lipponen

Professori, Varhaiskasvatus

Helsingin yliopisto

TUTKIMUSLUPALOMAKE

Opettajankoulutuslaitos

6.2.2017

Myötätunnon rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa (CoCuCo)-tutkimushanke

Nimi: _____

Osallistun CoCuCo-tutkimushankkeeseen

En osallistu CoCuCo-tutkimushankkeeseen

Aika ja paikka: _____

Allekirjoitus: _____

Yhteystiedot:

nimi/nimet _____

osoite _____

puhelin _____

sähköpostiosoite _____