



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU  
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Mico Ylimäki

---

## Kiintymyskeskeisyys varhaiskasvatuksessa

Kiintymyskeskeisen ja terapeuttisen kasvatuksen jäljillä

Opinnäytetyö

Kevät 2022

Sosiaali- ja terveysalan ylempi ammattikorkeakoulututkinto



# SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysala

Tutkinto-ohjelma: Sosiaalialan ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Tekijä: Mico Ylimäki

Työn nimi: Kiintymyskeskeisyys varhaiskasvatuksessa: kiintymyskeskeisen ja terapeuttisen kasvatuksen jäljillä

Ohjaaja: Tiina Hautamäki, YTT, yliopettaja

Vuosi: 2022

Sivumäärä: 81

Liitteiden lukumäärä: 2

---

Kiintymyskeskeisyys on menetelmäsuuntaus, jossa kiintymyssuhteen merkitystä korostetaan arjessa. Kiintymyskeskeisyydellä voidaan myös korjata kiintymyssuhdehäiriöiden aiheuttamaa traumatisoitumista. Kiintymyskeskeinen työ on osa terapeuttista orientaatiota, jossa nähdään muutospotentiaali ja siinä esiintyy korjaavan työn elementtejä. Kiintymyskeskeinen ja terapeuttinen työ ovat varhaiskasvatuksessa vielä heikosti tunnettuja menetelmiä ja orientaatioita.

Opinnäytetyön teoriataustassa kuvaillaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristön kokonaisuutta, johon kuuluvat varhaiskasvatuksen teoreettiset ja käytännön lähtökohdat sekä varhaiskasvatuksen sisältöä säätelevät lait ja asiakirjat. Esitellään pienryhmätoiminta vakiintuneena varhaiskasvatuksen käytäntönä. Lisäksi teoriataustassa tuodaan esiin kiintymyssuhde, kiintymystyyli sekä kiintymyssuhteiden häiriintyminen ja siitä johtuva kiintymyssuhdetraumatisoituminen. Opinnäytetyön teoriaosuudessa kuvaillaan kiintymyskeskeisen ja terapeuttisen työn rakenteita.

Tämän tutkimuksena toteutettavan opinnäytetyön tarkoitus oli selvittää niitä merkityksiä, joita varhaiskasvatuksen kasvattajat antavat kiintymyskeskeiselle ja terapeuttiselle työlle sekä sen menetelmille. Tutkimukseen haastateltiin teemahaastattelun menetelmällä kuutta varhaiskasvattajaa. Aineistoa analysoitiin diskurssianalyysiä soveltaen. Analyysin tuloksena löytyi kuusi kiintymyskeskeisyyteen liittyvää puhetapaa: leimautuminen, tunteiden sääteleminen kiintymyskeskeisessä työssä, leikki ja heittäytyminen, pienryhmätoiminta, varhaiskasvatuksen struktuuri sekä kasvattajan oleminen aktiivisena tiedon hankkijana.

<sup>1</sup> Asiasanat: kiintymyssuhde, kiintymyssuhdehäiriöt, kiintymyskeskeisyys, terapeuttisuus, varhaiskasvatus, kriittinen diskurssianalyysi

# SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## Thesis abstract

Faculty: School of Health care and Social work

Degree programme: Master's Degree Programme in Social Work

Author: Mico Ylimäki

Title of thesis: Attachment-focused work in early childhood education: Search for attachment-focused and therapeutic education

Supervisor: Tiina Hautamäki, PhD, Principal Lecturer

Year: 2022

Number of pages: 81 Number of appendices: 2

---

In attachment-focused work, the importance of attachment in everyday life is highlighted. With attachment focused work, traumas caused by attachment disorders can also be mended. Attachment-focused work is a part of therapeutic orientation, where the potential for change is seen, and it includes elements of mending work. Attachment-focused work and therapeutic work in early childhood education are yet poorly known methods and orientations.

The setting of early childhood education, which includes the theoretical and practical standpoints, and the laws and documents dictating the early childhood education, are being described in the thesis' theory base. Pedagogical small group approach is presented as a fixed practice in early childhood education. Additionally, attachment, forms of attachment, and attachment disruption and trauma caused by it are being brought up in the theory base. The theory part of the thesis describes the structures of attachment-focused and therapeutic work.

The purpose of this thesis, executed as a study, is to find out the meanings early childhood educators give to attachment-focused and therapeutic work and their methods. Six early childhood educators were interviewed by means of theme interview for the study. The material was analyzed with discourse analysis. As a result of the analysis, six discourses were found regarding attachment-focused work: acting as an attachment object, acting as an emotion regulator, play, pedagogical small group approach, the structure of early childhood education, and the role of the educator as an active seeker of knowledge.

<sup>1</sup> Keywords: attachment, attachment disorders, attachment-focused, therapeutic, early childhood education, critical discourse analysis

## SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä .....	1
Thesis abstract .....	2
SISÄLTÖ .....	3
Kuvioluettelo .....	5
1 JOHDANTO .....	6
2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN.....	7
2.1 Opinnäytetyön tavoite, tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	7
2.2 Yhteistyö Kauhajoen kaupungin kanssa .....	8
2.3 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	8
2.4 Diskurssianalyysi analyysimenetelmänä .....	12
2.5 Aineiston analysointi.....	17
2.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	19
3 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	23
3.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohdat.....	23
3.2 Varhaiskasvatus lain ja asiakirjojen näkökulmasta .....	26
3.3 Varhaiskasvatuksen ammattilaiset .....	29
3.4 Varhaiskasvatus Kauhajoen kaupungissa .....	30
3.5 Pienryhmätoiminta vakiintuneena toimintatapana varhaiskasvatuksessa .....	32
4 KIINTYMYSSUHDE JA KIINTYMYSTYYLIT .....	34
4.1 Kiintymyssuhdeteoria .....	34
4.2 Kiintymyssuhdemallit.....	35
4.3 Mentalisaatiokyvyn vaikutus tunnesäätelyyn .....	39
4.4 Kiintymystraumojen syitä ja seurauksia .....	42
5 KIINTYMYSKESKEISEN JA TERAPEUTTISEN TYÖN RAKENTEITA ...	45
5.1 Terapeuttinen orientaatio .....	45

5.2	Intersubjektiivisuus sekä affektiivis-reflektiivinen vuoropuhelu.....	47
5.3	Terapeuttinen asenne .....	48
5.4	Kiintymyskeskeinen työote varhaiskasvatuksessa.....	54
6	TULOKSET .....	56
6.1	Leimautuminen varhaiskasvattajien puheessa .....	56
6.2	Tunteiden säätely kiintymyskeskeisessä työssä.....	58
6.3	Leikki ja heittäytyminen .....	59
6.4	Pienryhmätoiminta .....	61
6.5	Varhaiskasvatuksen struktuurit tuomassa turvaa.....	62
6.6	Kasvattaja aktiivisena tiedon hankkijana ja konkreettiset menetelmät .....	64
7	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	66
8	POHDINTA.....	70
	LÄHTEET .....	75
	LIITTEET .....	82

## Kuvioluettelo

Kuvio 1. 1—6-vuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen koko Suomessa.....	24
Kuvio 2. 1—6-vuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen Etelä-Pohjanmaalla.....	24
Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen tehtävät yksilötasolla ja yhteiskunnan tasolla.....	26
Kuvio 4. Opinnäytetyöprosessi.....	70

## 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallisesti merkittävä palvelu, johon osallistuu valtakunnallisesti 77 % ja Etelä-Pohjanmaan alueella 71 % kaikista 1—6-vuotiaista lapsista (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos (THL) [Viitattu 12.6.2021]). Voidaan sanoa, että käytetyillä menetelmillä ja orientaatioilla on suurta merkitystä koko yhteiskunnan tasolla ja se vaikuttaa merkittävästi myös lasten tulevaisuuteen ja toimimiseen yhteiskunnassa. Varhaiskasvatus on keskeisessä roolissa niiden lasten hyvinvoinnin tukemisessa, jotka ovat traumatisoituneet tai kokeneet menetyksiä, koska varhaiskasvatus voi tarjota korjaavia kokemuksia (Välivaara 2010, 7). Aikuisväestöstä noin 30—45 %:lla on turvaton kiintymysstrategia, joka saattaa osakseen vaikuttaa myöhempien ongelmien syntymiseen tai siirtymiseen sukupolvelta toiselle (Heikkilä 2002, 511; Hughes 2011, 21; Sinkkonen 2015b, 27).

Varhaiskasvatuksen kiintymyskeskeistä ja terapeutista työtä on tutkittu hyvin vähän, vaikka varhaiskasvatuksessa tehtävä kiintymyskeskeinen ja terapeutinen työ voi vaikuttaa merkittävästi lapsen kasvuun, kehitykseen ja aikuisuuteen. Tällä opinnäytetyöllä haluaisin nostaa myöhemmän kehityksen ongelmien ehkäisemisen merkittävyyden keskeiseksi näkökulmaksi.

Opinnäytetyöni käsittelee niitä merkityksiä, joita varhaiskasvattajat antavat kiintymyskeskeiselle ja terapeutiselle työlle sekä sitä millainen on kiintymyskeskeinen ja terapeutinen menetelmä varhaiskasvatuksessa. Teemahaastatteluna toteutettuun tutkimushaastatteluuni osallistui varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Halusin tarkastella sitä, miten varhaiskasvattajat puhuvat kiintymyskeskeisyydestä ja terapeutisuudesta sekä niihin liittyvistä menetelmistä.

Tutkimusten mukaan varhaiskasvattajien kyky omaksua terapeutinen (leikkisä, hyväksyvä, utelias ja empaattinen) asenne vaikuttaa keskeisesti kiintymyssuhteen laatuun ja sen mahdolliseen korjaantumiseen. Myös kasvattajien tieto ja koulutus vaikuttavat positiivisesti lapsen hyvinvointiin päiväkodin arjessa. Tarkoituksena on tutkia sitä, millaisia merkityksiä nämä asiat saavat ja tunnustetaanko niiden merkitykset varhaiskasvatuksen arjessa.

Tutkimuksessani korostuu varhaiskasvattajien näkemykset, kokemukset ja puhutavat. Laadullinen tutkimus on oiva väline tukemaan näiden näkemysten, kokemusten ja merkitysten välittymistä. Kiintymyskeskeisyyttä tukevat rakenteet voivat olla arjen organisoimiseen liittyviä seikkoja, lapsen kanssa olemisen tapoja tai asenteita. Jokaisella kasvattajalla on omanlaisia näkemyksiä siitä, miten ne näkyvät ja toisintuvat arjessa.

## 2 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron, miksi tätä aihetta tutkitaan ja mikä on tämän tutkimuksen tavoite. Esittelen myös Kauhajoen kaupunkia yhteistyötahonani ja sen suhdetta tähän tutkimukseen. Kuvailen myös haastattelua ja teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä aineiston analyysissä käytetyn diskurssianalyysin teoriataustaa sekä sitä, miten käytin diskurssi-analyysiä aineiston analyysimenetelmänä. Tämän luvun viimeisessä osassa kerron, miten olen varmistanut tämän tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden toteutumisen koko prosessin aikana.

### 2.1 Opinnäytetyön tavoite, tarkoitus ja tutkimustehtävät

Kiinnostuin tutkittavasta aiheesta törmätessäni siihen lastensuojelun sijaishuollossa (esim. Timonen-Kallio, Yliruka & Närhi 2017). Ajattelin, että lastensuojelussa käytettäviä korjaavia sekä terapeuttisia menetelmiä voidaan käyttää ja hyödyntää myös muissa palveluissa siten, että niiden luonne säilyy korjaavana, mutta ne toimivat myös ennaltaehkäisevinä.

Aiheesta on tehty yksi Pro Gradu -tutkielma, jossa tarkasteltiin sijaisvanhempien asemaa traumatisoituneen lapsen hoidossa (Moijanen 2018). Aikaisemmin on tehty opinnäytetöitä terapeuttisista menetelmistä, traumatyöskentelystä ja kiintymyskeskeisistä menetelmistä lastensuojelussa (mm. Hakamaa & Palovaara 2013; Puustinen 2021; Tonteri & Sysiharju 2021) sekä perusopetuksen alaluokilla (Kytölä & Korhonen 2015). Varhaiskasvatuksessa aiheen tiimoilta on tehty yksi opas PACE-asenteesta kehittämistutkimuksena (Meriö 2017).

Kiintymyskeskeiset ja terapeuttiset menetelmät eivät ole varhaiskasvatuksessakaan täysin vieraita, vaan varhaiskasvatuksessakin on käytetty muun muassa Theraplay-menetelmää jo pitkään (Mäkelä & Salo 2011). Theraplayn avulla on kuntoutettu ja korjattu myös kiintymyssuhdetraumoja (Ruby 2010, 6).

Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä:

- Millainen on varhaiskasvatuksen kiintymyskeskeinen ja terapeuttinen menetelmä?
- Millaisia ovat varhaiskasvattajien esittämät merkitykset kiintymyskeskeisyydestä ja terapeuttisuudesta?

## **2.2 Yhteistyö Kauhajoen kaupungin kanssa**

Opinnäytetyö toteutetaan yhteistyössä Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatuksen kanssa. Lähestyin Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatusjohtajaa syksyllä 2020 sähköpostitse ja lähetin opinnäytetyönä tehtävän tutkimuksen tutkimussuunnitelman hänelle keväällä 2021. Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatus oli kiinnostunut lähtemään yhteistyötahokseni opinnäytetyönäni tehtävään tutkimukseen.

Kauhajoen varhaiskasvatuksessa toimii varhaiskasvatusjohtajan lisäksi kolme alue-esi miestä, joista kaikilla on johdettavanaan tietyt päiväkodit tai ryhmäperhepäivähoito. Päiväkoteja on neljä yksikköä ja ryhmäperhepäivähoitopaikkoja on kolme yksikköä. (Kauhajoki, [viitattu 13.6.2021].) Kauhajoen kaupunki on myöntänyt tutkimukselle tutkimusluvan 26.2.2021 päivätyllä kasvatus- ja opetusjohtaja viranhaltijapäätöksellä.

Yhteistyösuhteen kautta saan haastatella Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatuksessa työskenteleviä varhaiskasvatuksen ammattihenkilöitä ja käyttää haastattelussa saamaani aineistoa tässä tutkimuksessa. Opinnäytetyön valmistuttua luovutan yhden kappaleen opinnäytetyöstäni Kauhajoen kaupungille ja esittelen tutkimuksen tulokset.

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä Kauhajoen kaupungissa ja Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatuksesta kerron tarkemmin luvussa 3.5.

## **2.3 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Ilmiötä pyritään ymmärtämään laadullisen tutkimuksen keinoilla. Menetelmäsuuntaukseksi olen valinnut laadullisen tutkimuksen, koska tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, millaisia subjektiivisia merkityksiä ja käsityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan. Ilmiöstä ei ole entuudestaan tietoa tai tutkimusta ja haluan luoda siitä hyvän kuvauksen. Tutkimuksessa käytetään aineistonkeruumenetelmänä haastattelua ja haastattelumenetelmänä teemahaastattelua.

Laadullinen tutkimus tulee kyseeseen yleensä sellaisissa tilanteissa, joissa ei ole teorioita, jotka selittävät tutkittavaa kohdetta (Kananen 2017, 32). Alasuutari (2011, 26) tuo esiin, että laadullisia ja määrällisiä keinoja voidaan käyttää myös rinnakkain – ja käytetäänkin, koska ne eivät sulje toisiaan pois. Kananen (2017, 33) mukaan määrällisellä tutkimuksella pyritään yleistämään, mutta laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään. Hänen mukaansa määrällisessä tutkimuksessa on tärkeää esittää oikeat kysymykset, mutta laadullisessa tutkimuksessa kysymykset saattavat muuttua tutkimuksen edetessä, koska ilmiötä ei vielä ymmärretä. Kananen kertoo, että laadullisessa tutkimuksessa suurin kysymys onkin ”mistä ilmiössä on kyse?”. Tutkimuksen aiheesta ei olisi saanut kyllin kattavaa kuvaa pelkästään määrällisellä tutkimuksella, koska terapeuttisista ja kiintymyskeskeisistä menetelmistä ei ole vielä tarpeeksi tietoa.

Eskolan ja Suorannan (2005, 15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa käytetään laadullista aineistoa. Se on heidän mukaansa yksinkertaisimmin sanottuna aineistoa, joka on ilmaisultaan tekstiä, mutta se voi olla myös ääntä, kuvia tai jopa numeroita. Tutkimukseni aineisto koostuu litteroidusta haastattelumateriaalista. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa ei useinkaan ole heidän mukaansa suuria määriä, vaan analyysillä pyritään saavuttamaan enemmän syvyyttä kuin laajuutta.

Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä yksilöllistä teemahaastattelua. Haastattelu on todennäköisesti Eskolan ja Suorannan (2005, 85) kertoman mukaan yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Heidän mukaansa haastattelu voidaan määritellä yksinkertaisesti tilanteeksi, jossa henkilö (haastattelija) esittää kysymyksiä toiselle henkilölle (haastateltava). Haastattelut eivät heidän kertomansa mukaan ole enää välttämättä perinteisiä kysymys—vastaushaastatteluja, vaan yhä enemmän siirrytään keskustelumaisempiin haastattelumalleihin.

Haastattelu eroaa arkikeskustelusta siten, että tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja osallistujaroolit ovat myös erityisiä: haastateltavalla on tieto, jota tietämätön haastattelija yrittää tavoitella, haastatteluun on ryhdytty haastattelua tekevän tutkijan aloitteesta, ja tutkija vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22). Haastattelulle tyypillisiä piirteitä on, että se on ennalta suunniteltu; haastattelijan aloitteesta lähtenyt; haastattelija pitää haastattelua yllä ja motivoi haastateltavaa; haastattelija

tunnistaa roolinsa ja haastateltava oppii sen; haastateltava luottaa siihen, että kertomisia käsitellään luotettavasti (Eskola & Suoranta 2005, 85).

Haastattelu täytyy aloittaa ja lopettaa erityisillä rituaaleilla. Haastattelun alussa luodaan yhteistä käsitystä haastattelun luonteesta ennen siirtymistä varsinaiseen haastatteluun ja sanoitetaan se, että keskustelu, eli haastattelu, aloitetaan. Haastattelun nauhoituslupa kysytään yleensä vasta hieman ennen siirtymistä varsinaiseen haastatteluun. Haastattelussa yhteistä käsitystä haastattelun luonteesta luodaan, kun haastattelijana toimiva tutkija antaa selvityksen haastateltavalle omasta roolistaan ja tehtävästään kertomalla tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Tällä varmistetaan, että haastateltavalla on käsitys keskustelun tarkoituksesta. Haastattelun lopettaminen vaatii myös erityistä toimintaa, jossa haastateltavaa valmistellaan tilanteen lopettamiseen ja sovitaan jatkosta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25—26.)

Teemahaastattelussa aihepiirit, eli teema-alueet on ennalta määritelty, mutta siinä ei käytetä strukturoidun haastattelun tavoin kysymysten tarkkaa muotoilua tai järjestystä. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Teemahaastattelu muistuttaa siis enemmän vapaata keskustelua, jossa aihealueet on ennalta määriteltyjä.

Sarajärvi ja Tuomi (2017, 83—86) kertovat, että teemahaastatteluun liittyy muutamia maku-kysymyksiä, jotka haastattelijan tulee linjata ennen haastatteluja. Nämä kysymykset ovat heidän mukaansa: pitääkö kaikille haastateltaville esittää samat kysymykset? Pitääkö kysymykset esittää tietyssä järjestyksessä ja samoin kaikille haastateltaville? Pitääkö kysymysten sanamuotojen olla kaikille haastatelluille samat? Tässä opinnäytetyössä vastaus kaikkiin kysymyksiin on ei. Käyn seuraavaksi nämä kysymykset läpi ja perustelen linjaustani.

Sarajärvi ja Tuomi (2017, 83—84) sekä Eskola ja Suoranta (2005, 86) painottavat teemahaastattelun vahvuuden piilevän siinä, että kysymyksiä voidaan syventää ja tarkentaa riippuen haastateltavien vastauksista ja teemahaastattelussa keskitytään henkilöiden tulkintoja ja merkityksiä asioista. Heidän mukaansa merkitykset ja tulkinnat syntyvät nimenomaan vuorovaikutuksessa. Siksi tässä tutkimuksessa ja haastatteluissa ajattelen, ettei

kysymysten samanlaisuus ole ja järjestyksellä ole oikeastaan väliä, koska tarkoituksena on saada selville haastateltavien antamia merkityksiä tutkittavalle aiheelle. Kysymysten järjestys vaihtelee, mutta temaattiset kokonaisuudet käydään läpi samassa järjestyksessä kaikkien kanssa. Seuraavaksi esittelen teemahaastattelun temaattiset kokonaisuudet.

Olen jakanut teemahaastattelun osiot kuudeksi teemaksi (Liite 1). Ensimmäinen teema on Taustatiedot. Siinä käsitellään haastateltavan työkokemukseen liittyviä taustatietoja. Sen tarkoituksena on harjoitella kysymyksiin vastaamista ja orientoida sekä haastateltavaa että haastattelijaa haastatteluun ja vastaamiseen. Toinen teema on Kiintymykseskeisyys varhaiskasvatuksessa, kolmas teema on Terapeuttinen asenne, neljäs teema on Mielellistäminen, viides teema on Kiintymystraumat ja kuudes teema on Henkilökunnan tieto.

Olen lisäksi jokaisen teeman alle koonnut haastattelutilanteessa käytettäviä tukikysymyksiä. Niiden tarkoituksena on tukea haastattelua ja varmistaa, että jokaisesta teemasta saadaan tarpeeksi laajoja vastauksia. Eskola ja Suoranta (2005, 86) kertovatkin, että tällaisten tukilistojen käyttö on tavanomaista, vaikka niitä ei sellaisenaan tarkkoina strukturoituna kysymyksinä käytetäkään. Ennen haastattelua olen testannut haastattelemista ja teemahaastattelurungon toimivuutta koehenkilöllä. Koehaastattelua ei tallennettu, eikä näin ollen myöskään litteroitu.

COVID-19-pandemian takia etähaastattelun mahdollisuuksia on korostettu. Haastattelu- vaihtoehdoksi tarjosin etämahdollisuuksina puhelinhaastattelua ja muilla viestintä- ja yhteistyöalustoilla (kuten Microsoft Teamsilla) tapahtuvaa haastattelua. Puhelinhaastattelu saattaa Ikosen (2017, 230) mukaan tuntua ensikuulemalta tehokkaalta tavalta tehdä tutkimushaastattelua. Puhelinhaastattelua käytetään hänen (mt., 231) mukaansa yleensä maantieteellisten etäisyyksien vuoksi, mutta tässä tutkimuksessa syynä on lähinnä COVID-19-pandemia. Ikosen (2017, 231) mukaan puhelimitse tapahtuva haastattelu saattaa olla haastateltavalle helpompi järjestää aikatauluihin ja se saattaa poistaa esimerkiksi pukeutumiseen, kodin tai toimiston järjestykseen tai sosiaalisiin tilanteisiin liittyvistä stressitekijöitä. Puhelinhaastattelu saattaa madaltaa kynnystä kertoa sosiaalisesti epäsuosittuja vastauksia. Puhelinhaastattelu mahdollistaa haastateltavalle vallan puhelun katkaisemiselle milloin vain, joka lisää haastateltavan toimijuuden tunnetta. (Ikonen 2017, 231—234.) Haastatteluja toteutin puhelimen välityksellä kaksi kappaletta, muut haastattelut toteutin Microsoft Teamsilla.

Puhelinhaastattelussa jää piiloon ääneen lausumattomat vivahteet, kuten hymyt ja kulmien liikuttaminen. Puhelinhaastattelua ei voi siis soveltaa läsnäoloa ja havainnointia vaativissa metodeissa. Aineistoksi saattaa tosin rakentua myös sanastoltaan rikkaampi materiaali, koska sekä haastattelua tekevän tutkijan että haastateltavan on ilmaistava asiat suoremmin. Puhelinhaastattelussa saattaa siis olla enemmän aineista esimerkiksi diskurssianalyysille. Puhelinhaastattelussa haastattelua tekevällä tutkijalla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot, koska kuuntelemista, ymmärtämistä ja yhteyttä kuvaavia ilmeitä ei ole, joten ne täytyy osata sanoittaa tai osoittaa äänenpainoilla tai täytesanoilla. (Ikonen 2017, 234—236).

Diskurssianalyysin kannalta puhelinhaastattelu saattaa siis olla jopa suotuisampi. Koska kokemukseni haastattelujen tekemisestä on vähäinen, pyrin mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään viestintä- ja yhteistyöalustoille (kuten Microsoft Teams), mutta puhelinhaastatteluvaihtoehto oli kuitenkin myös mahdollista. Viestintä- ja yhteistyöalustoilla tapahtuvassa haastattelussa pätevät samat seikat kuin puhelinhaastattelussakin: se saattaa olla haastateltavalle helpompi järjestelyjen ja sosiaalisen jännityksen kannalta. Se saattaa myös mataltaa haastateltavien valmiuksia antaa myös sellaisia vastauksia, joita he pitävät sosiaalisesti hankalampina.

## **2.4 Diskurssianalyysi analyysimenetelmänä**

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen tutkimusmenetelmä, vaan se on ennemminkin väljä teoreettinen viitekehys. Suoninen ([viitattu 31.5.2021]) kertoo, että diskurssianalyysissä tutkitaan kielenkäyttöä toimintana, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta. Hänen mukaansa diskurssianalyysissä tutkitaan sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Hän toteaa, että diskurssianalyysissä kysytään yleensä näiden eri yhdistelmillä ”mitä sanotaan”, ”miten sanotaan”, ”missä tilanteessa” ja ”millä seurauksilla”. Termi ”sanominen” tulee kuitenkin ymmärtää laajasti siten, että siihen sisältyy kaikki merkitysvälitteinen tekeminen, kuten puheen tauot, äänenpainot ja niin edelleen (Suoninen, [viitattu 31.5.2021].) Diskurssianalyysissä kiinnostuksen kohteena on erityisesti kulttuurissa esiintyvät käytänteet, jotka pitävät kulttuuria liikkeessä, muuttuvana ja elävänä. Ihminen on osa tätä kulttuuria, ja ihminen vaikuttaa siihen ja luo sitä omilla käytänteillään ja

käyttäytymisellään. Ihminen on myös kasvanut ja elänyt näissä diskursseissa, ja toistaa omassa puheessaan ja käyttäytymisessään niitä. Diskursseja voidaan tutkia, koska ne ovat melko pysyviä. (Remes 2011, 289.)

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006, [viitattu 11.7.2021]) mukaan diskursseista voidaan käyttää myös termejä merkityssysteemi tai tulkintarepertuaari. Heidän mukaansa diskurssi-termi sopii repertuaari-termiä paremmin käytettäväksi historiallisesti painottuneiden ja vallan tai institutionaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Heidän mukaansa diskurssin termiä käytetään joskus tarkoittamaan mitä tahansa kielen käyttöä ja keskustelua, mutta esimerkiksi kriittisessä traditiossa diskurssin termiä käytetään lähes poikkeuksetta.

Diskurssianalyysissä on viisi teoreettista lähtöoletusta, joka rakentaa tuota viitekehystä: kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta; on useita rinnakkaisia ja kilpailevia merkityssysteemejä; merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista; toimijat ovat kiinnittyneet merkityssysteemeihin; kielen käyttö aiheuttaa seurauksia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17—18; 2016, 22.) Jokisen ym. (1993, 18) mukaan näiden kunkin lähtöoletuksen roolin merkittävyys vaihtelee tutkimusongelmasta ja -asetelmasta riippuen.

Tässä tutkimuksessa nojataan erityisesti kolmeen lähtöoletukseen, jotka luettelen ja avaan niiden merkityksiä tässä tutkimuksessa tärkeysjärjestyksessä: kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta; merkityssysteemejä on laaja kirjo; kielen käytöllä on seurauksia tuottava luonne. Jokisen ym. (1993, 18) mukaan lähtöoletuksessa, jonka mukaan kielen käyttö rakentaa todellisuutta, on ominaista nähdä kielen käyttö käytäntönä, joka ei vain kuvaa maailmaa, vaan järjestää, muuntaa, rakentaa ja uudistaa merkityksellistämisen lisäksi elämäämme sosiaalista todellisuutta. Lähtöoletuksen mukaan neutraaleinakin koetut sanat asettavat kohteisiinsa piileviä oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Kun kieltä käytetään, sillä konstruoidaan, eli merkityksellistetään kohteet, joista puhutaan tai kirjoitetaan. Idea liittyy läheisesti kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteeminä ja merkitysten nähdään muotoutuvan suhteessa ja erotuksena toisiinsa. (Jokinen ym. 1993, 19—20; 2016, 24.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti siihen, millaisia merkityksiä varhaiskasvatustajat ja paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma antavat kiintymyskeskeiselle työtavalla varhaiskasvatuksessa. Jokisen ym. (1993, 23) mukaan analyysin kohteena ja tuotteena on sosiaalinen todellisuus, koska tutkija on itse sosiaalisen todellisuuden tilassa ja tutkijan

tuleekin aktiivisesti kysyä, missä määrin hän huomaamattaan uusintaa olemassa olevaa käsitteistöä, vanhoja kategorioita ja jakolinjoja.

Toisen tässä tutkimuksessa keskeisen lähtöoletuksen mukaan merkityssysteemejä on laaja kirjo, eikä ainoastaan yksi ylijärjestys, jota kautta todellisuus hahmottuu. Sosiaalinen todellisuus hahmottuu siis monimuotoisena, jossa on useita rinnakkaisia sekä kilpailevia merkityssysteemejä, jotka antavat maailmalle, prosesseille ja suhteille merkityksiä eri tavoin. Rinnakkaiset ja kilpailevat merkityssysteemit saattavat olla esimerkiksi yhdessä tekstissä läsnä samanaikaisesti. Lehtiartikkelissa saatetaan esimerkiksi pakolaisuutta käsiteltäessä korostaa ihmisten universaalia yhteenkuuluvuutta, meidän ja niiden välistä eroa, globalisaation merkityksellisyyttä ja keskeisyyttä sekä kansallisen kulttuurin säilyttämistä. Yksittäinen ihminen voidaan myös merkityksellistää samanaikaisesti aikuiseksi, naiseksi, äidiksi, akateemikoksi, liikunnan harrastajaksi, kokoomuslaiseksi, uskovaiseksi, valkoihoiseksi, maalaiseksi ja niin edelleen. Kielen käyttäjä voi liikkua näiden kaikkien merkitysten välillä. Merkityssysteemit eivät kumpua kuitenkaan sattumanvaraisesti yhden ihmisen ajatuksista, vaan ne rakentuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä prosesseina. Esimerkiksi varhaiskasvattajan ja lapsen välisten suhteiden tai varhaiskasvattajien työmenetelmien käsitysten merkityksellistämisen tavat rakentuvat osana niitä käytäntöjä, joissa varhaiskasvattajat ja lapset toimivat tai jotka ohjaavat työntekoa: tiimikeskusteluissa, lapsiryhmässä, koulutuspoliittisissa keskusteluissa, varhaiskasvatussuunnitelmissa ja niin edelleen. (Jokinen ym. 1993, 24—29.)

Kolmannen lähtöoletuksen mukaan kielen käytöllä on seurauksia tuottava luonne. Diskurssit luovat sekä objektiivista että subjektiivista todellisuutta. Diskurssit kuvaava sosiaalista todellisuutta, mutta ne myös rakentavat sitä. Kielen käyttö ymmärretään teoksi, joilla on seurauksia. (Jokinen ym. 1993, 30—35; 2016, 30—33.) Kielen käyttäminen ei ole koskaan neutraalia, vaan sillä pyritään aina saavuttamaan jotakin tai vaikuttamaan johonkin. Ei ole siis yhdentekevää puhutaanko esimerkiksi itsemurhapommittajista terroristeina vai vapaustaiselijoina, sillä sanavalinta paljastaa paljon henkilön elämämaailmasta ja aatteesta.

Diskurssianalyysiä sovellan tässä tutkimuksena toteutettavassa opinnäytetyössä näiden lähtöoletusten pohjalta. Etsin litteroiduista haastatteluista diskurssianalyysin keinoin merkityksiä, joilla varhaiskasvattajat jäsentävät, konstruoivat, muokkaavat ja toisintavat

kiintymyskeskeistä työtappaa. Erityisesti tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä kiintymyskeskeinen työtappaa saa varhaiskasvattajien puheessa. Sanat eivät ole koskaan neutraaleja, vaan neutraaleinakin koetut asiat lataavat kohteet, joita sanoilla pyritään kuvaamaan merkityksiä. Niillä erotetaan normaali epänormaalista.

Etsin haastatteluaineistosta viitteitä mahdollisista useista merkityssysteemeistä ja kiinnitän huomiota erityisesti mahdollisiin ristiriitaisilta tuntuviin tai kilpaileviin merkityssysteemeihin. Samassa haastattelussa saatetaan esimerkiksi yhteen asiaan liittää useita merkityksiä. Varhaiskasvatus esimerkiksi voidaan merkityksellistää pedagogisesti painottuneeksi hoivan ja kasvatuksen kokonaisuudeksi, päivähoidoksi, vanhempien työssä käymisen mahdollistajaksi, sosiaalipalveluksi tai osaksi koulujärjestelmää ja niin edelleen. Merkityssysteemit eivät kumpua sattumanvaraisesti yhden ihmisen sanoista, vaan ne muokkaantuvat ja muokkaavat sosiaalista todellisuutta. Tämän avulla voidaan paikantaa erityisesti sitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on kiintymyskeskeisestä työtavasta ja millaisia merkityksiä varhaiskasvattajat sille antavat.

Pietikäisen ja Mäntysen (2019, 13—14) mukaan diskurssianalyysissä tarkastellaan kielenkäyttäjiä, aikaa, paikkaa ja tilannetta. Diskurssianalyysissä tutkija ei tarkastele ainoastaan sanan, toteaman tai lausahduksen kielellistä hahmoa, vaan miten ihmiset käyttävät niitä eri ajoissa, paikoissa ja tilanteissa. Mäntynen ja Pietikäinen kokevat kielen sosiaalisena toimijana, jonka kieltä ja sanoja voidaan käyttää eri tavoin eri tilanteissa ja ne saavat erilaisissa tilanteissa, ajassa ja paikassa erilaisia merkityksiä.

Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii tarkastelemaan aineiston takana olevia merkityksiä. Kriittisen diskurssianalyysin avulla voidaan nähdä, miten diskurssit rakentavat valtaa, epätasa-arvoa, instituutioiden itsestäänselvyyksiä, tukevat toisia toimijoita ja syrjäyttävät toisia. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii tuomaan esiin näitä (piilossa olevia) rakenteita ja pyrkii osoittamaan, miten ne diskursiiviset käytänteet, tapahtumat ja tekstit syntyvät valtasuhteista ja niiden muutoksista. (Pyykkönen 2013, 28—30.) Wodak (2007, 187) kertoo, että kriittinen diskurssianalyysi ei pyri ainoastaan löytämään ja selittämään, vaan myös valaisemaan ja emansipoimaan, paljastamaan harha-ajatuksia ja tekemään valtasuhteet ja niiden vaikutus näkyväksi.

Analyttinen ja kriittinen diskurssianalyysi eroavat toisistaan siten, että siinä missä analyttisessä diskurssianalyysissä pyritään neutraalisti tunnistamaan, erottelemaan ja erittelemään sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä, kriittisessä diskurssianalyysissä pyritään tunnistamaan vallitseva sosiaalinen järjestys, johon sisältyy käsitys vallasta ja alistussuhteista. Kriittisessä diskurssianalyysissä paikannetaan niitä kielen diskursiivisia käytänteitä, joilla kyseisiä suhteita synnytetään, säilytetään, toisinnetaan ja oikeutetaan. (Pyykkönen 2013, 29; Wodak 2007, 187.) Kriittisessä diskurssianalyysissä analysoidaan myös niitä strategioita, joilla toinen henkilö pyrkii vaikuttamaan toisen henkilön ajatusmaailmaan (Pyykkönen 2013, 30). Tässä tutkimuksessa analysoitava tilanne on haastattelutilanne ja analyysin kohteena on myös se, miten haastateltava pyrkii vaikuttamaan haastattelijaan sekä päinvastoin.

Kriittisellä diskurssianalyysillä voidaan esittää Pyykkösen (2013, 30) mukaan kolmenlaista kritiikkiä: ideologista, retorista ja strategista. Omassa tutkimuksessani kritiikki on strategista, jolloin kritiikki keskittyy muutokseen ja erityisesti siihen, miten diskurssi kuvaa ja sopii niiden tiettyjen sosiaalisten toimijoiden strategioihin, joiden tavoitteena on muuttaa vallitsevia toimintatapoja tietyllä tavalla ja tiettyyn suuntaan. Pyykkösen (2013, 31) mukaan diskurssien kautta säännöt, identiteetti, konteksti, arvot ja toimintatavat realisoituvat ja niiden kautta määrittyvät sosiaaliset käytännöt, joten diskursseilla on tärkeä rooli materiaalsen todellisuuden luomisessa sekä sen muokkaamisessa.

Kriittisessä diskurssianalyysissä tutkijan rooli on Pyykkösen (2013, 30) ja Wodakin (2007, 195) mukaan joko keskustelija tai asianajaja. Asianajaja pyrkii tutkimuksensa kautta edistämään jonkin asian saavuttamista ja aikaansaamaan muutosta. Asianajaja myös tutkii miten ja voiko todellisuutta rakentaa toisin. Tässä tutkimuksessa positioin itseni tutkijana asianajajan rooliin, koska pyrin selvittämään voiko, ja miten kiintymyskeskeistä ja terapeutista kasvatusta voidaan juurruttaa varhaiskasvatukseen.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tarkemmin sitä, miten toteutin aineiston analysoinnin konkreettisesti omassa tutkimuksessani.

## 2.5 Aineiston analysointi

Tutkimusaineistoni koostuu litteroidusta haastattelumateriaalista. Litteroituja haastatteluja on yhteensä viisi kappaletta. Haastattelut on litteroitu mahdollisimman tarkasti siten, että niistä tulee ilmi myös puheen tauot, huokaukset ja painotukset. Haastattelut on koodattu kirjaimella H, jonka jälkeen juoksevalla numeroinnilla numerot 1—5 (esimerkiksi H2, H3). Numerot on arvottu, eivätkä ne vastaa esimerkiksi haastattelujärjestystä. Litteraatiota kertyi yhteensä noin 80 sivua.

Litteroidussa aineistossa käytän hakasulkeita ([ ]) kuvaamaan omia huomioitani, kuten [nauraa] ja [huokaus] tai jos olen lisännyt tekstiin jotakin muuta tarkentavaa. Käytän sulkeiden sisässä olevaa pistettä (.) kuvaamaan puheessa olevaa taukoa. Litteroidusta aineistosta olen häivyttänyt kaikki päiväkotien nimet tai henkilöiden nimet korvaamalla ne yksinkertaisesti sanoilla ”Työntekijän nimi”, ”Lapsen nimi” tai ”Päiväkodin nimi”. Aineisto-otteissa käytän kolmea pistettä sulkeiden sisällä (...) kuvaamaan sitä, että otteen välistä on jätetty epäolennaista materiaalia pois. Haastatelluista käytän yleisesti nimitystä ”kasvattaja”, vaikka he tekevätkin työtä varhaiskasvatuksessa eri nimikkeillä lapsiryhmässä tai hallinnollisissa tehtävissä. Kasvattaja-nimitys takaa myös paremmin anonymiteetin. Joitakin suoria lainauksia olen saattanut muuttaa siten, ettei siitä ilmene kasvattajan työtehtävää.

Aineiston koodaaminen tai koodimerkkien käyttämiselle ei ole yhtenäistä ohjeistusta, mutta niiden tarkoituksena on toimia muistiinpanoina, esimerkkeinä aineiston käsittelystä, aineiston kuvailuna ja sen apuvälineenä, aineiston jäsennyksinä sekä ne toimivat tekstin ja otteiden viittauksien osoitteina. (Tuomi 2017, 101—102.)

Analyysin tarkoituksena laadullisessa tutkimuksessa uusien merkitysten löytäminen tai uusia tapoja kuvailla, jäsentää tai ymmärtää sosiaalista todellisuutta. Tuloksena analyysistä saadaan tutkittavasta ilmiöstä uusi kuva. Analyysivaiheessa pyritään systemaattisen läpikäynnin avulla saamaan sellaisia tuloksia, joita ei suoraan haastatteluvastauksista käy ilmi. (Eskola & Suoranta 2005, 137; Tuomi 2017, 100—102.)

Tuomen (2017, 101) mukaan analyysi ei laadullisessa tutkimuksessa etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan on monivaiheinen ja polveileva prosessi, jonka aikana palataan

aktiivisesti myös tutkimuskysymyksiin ja pohditaan niiden oikeellisuutta. Aineistosta saattaa nousta esiin myös jotakin sellaista, jota tutkija ei ole osannut arvata etukäteen.

Aineiston analysoinnissa käytin diskurssianalyysiä. Lyhyesti sanottuna diskurssianalyysiä voidaan käyttää kielenkäytön ja kielenkäytön merkitysten tutkimiseksi. Olen kuvaillut diskurssianalyysin teoreettisia lähtökohtia aikaisemmin luvussa 2.4. Tässä luvussa kuvaan, miten käytännössä analyysini tapahtui. Valitsin diskurssianalyysin siksi, koska tutkimuksestani on saatavilla melko vähäisesti tietoa ja varhaiskasvattajien saattaa olla hankala suoraan sanallistaa kiintymyskeskeisyyden ja terapeuttisuuden sekä niihin liittyvien menetelmien merkityksiä varhaiskasvatuksen arjessa.

Noudatin aineiston analysoinnissa Tuomen (2017, 102) esitystä aineiston analyysin vaiheista. Aloitin analysointini lukemalla litteroidun aineiston tarkasti läpi useampia kertoja. Etsin aineistosta niitä kohtia, jotka vaikuttivat mielenkiintoisilta ja keskeisiltä kohdilta pitäen mielessäni tutkimuskysymykseni.

Kävin aineiston läpi ja yliviivasin litteroiduista aineistoista niitä kohtia, joissa puhuttiin samasta asiasta samalla tavalla, eri tavalla tai ristiriitaisesti. Nämä kohdat olivat merkityksellisiä siksi, koska ne olivat joko ristiriidoissa muun tekstin kanssa tai ne toistuivat haastattelusta toiseen samalla tai eri tavalla. Peilasin näitä kohtia muuhun tekstiin ja muun aineiston asiayhteyksiin ja kokonaisuuteen. Tämä vaihe vei ajallisesti suurimman osan, koska tähän asti palasin yksittäisistä kohdista koko litteroituun haastatteluun ja koko aineistoon. Tämän vaiheen jälkeen jätin ylimääräisen aineiston pois ja keskityin näihin.

Seuraavassa vaiheessa teemoittelin merkittyyjä kohtia aluksi teemahaastattelurunkoni mukaisesti, mutta nopeasti huomasin, että merkityt kohdat täytyy luokitella muulla tavalla. Nimesin nämä kategoriat siten, että ne kuvaavat hyvin sitä puhetapaa kyseisestä aiheesta. Aloin tässä vaiheessa tarkastella sitä, millä tavalla ja miksi aineistossa käytetään puhetta kuten on käytetty, mitä puheella on yritetty saavuttaa, millaisia seurauksia sillä on sekä millaisia toimijuuksia puheessa esiintyvät toimijat saavat. Erityisesti tarkastelin kasvattajien, lasten ja instituutioiden toimijuuksia puheessa.

Viimeisessä vaiheessa kirjoitin yhteenvetoa havainnoistani. Yhteenvedon kirjoitin ranskalaisilla viivoilla ja käytin siinä apuna myös päiväkirjatyyppisesti kirjoitettuja muistiinpanojani

analyysin eri vaiheista. Tästä kokoavasta yhteenvedosta aloin vetää tuloksia ja niiden perusteella tehdä johtopäätöksiä.

## 2.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Sarajärvi ja Tuomi (2017, 150—151) kertovat, että jo tutkimuksen aiheen valinta on eettinen valinta. Heidän esimerkkinsä mukaan, jos tutkitaan ”hoitomyönteisyyttä” liittyy se jo aiheena latauksen, jossa ”hoitomyönteisesti”, eli lääkärin antamien ohjeiden mukaan toimiminen on oikein ja toivottavaa. Ohjeita noudattamaton on ”hoitokielteinen”, eikä taustalla vaikuttaviin tekijöitä oteta huomioon. Olen muotoillut oman tutkimukseni aihetta mahdollisimman neutraaliksi siten, ettei se suoraan ota kantaa minkään toiminnan tai menetelmän puolesta tai niitä vastaan.

Tutkimuksen eettiseen pohdinnan tulee valaista myös se, miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla aihe valitaan (Sarajärvi ja Tuomi 2017, 150). Lähdin tutkimaan tätä aihetta, koska aihe kiinnostaa itseäni ja aiheesta (kiintymyskeskeisyys ja terapeuttiset menetelmät) ei ole kovinkaan paljon tutkimusta Varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ajattelen, että aiheen tutkiminen hyödyttää varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja lisäksi varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia, erityisesti lapsia, joilla on taustallaan kiintymyssuhdetraumaa.

Eettisen tutkimuksen keskeiset normatiiviset kriteerit ovat tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima tutkimuseettinen ohjeistus Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Ohjeistus pyrkii edistämään hyvää tieteellistä käytäntöä sekä myös ennaltaehkäisemään epärehellisyyttä. Ohjeistus voidaan jakaa kolmeen osaa, joista ensimmäinen käsittelee varsinaisesti hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia ja normeja; toinen osa määrittää hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia; kolmas osa käsittelee ohjeistuksia tutkijan oikeusturvasta. (Hirvonen 2006, 31.)

Hirvonen (2006, 31) kertoo, että hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatiman normiston mukaisesti rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja niiden asianmukainen huomioiminen, tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus ja raportointi, tutkimusryhmän sisäisten oikeuksien ja

velvollisuuksien järjestäminen ennen tutkimuksen aloittamista, rahoituslähteiden ja muiden sidonnaisuuksien ilmoittaminen sekä hyvä hallintokäytäntö ja henkilöstö- ja taloushallinto.

Tässä opinnäytetyönä tehtävässä tutkimuksessa huolehdin siitä, että noudatan tutkimusta tehdessäni kaikissa vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön normistoa ja sitoudun niihin. Noudatan kaikissa tutkimuksen vaiheissa rehellisyyttä tuloksia, aineistoa sekä lähteitä kohtaan. Olen tutkimusta tehdessäni erityisen tarkka ja huolellinen. Tarkastelen käyttämiäni aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä sekä tiedonhankintaa myös eettisestä näkökulmasta. Suunnittelen, toteutan ja raportoin tutkimuksen rehellisesti, tarkasti, asianmukaisesti ja noudatan Seinäjoen ammattikorkeakoulun opinnäytetyön raportointiohjeita. Kunnioitan muiden tutkijoiden työtä antamalla niille asianmukaista tunnustusta huolellisilla lähdemerkinnöillä. Tutkimuksessa ei ole tutkimusryhmää tai rahoitusta.

Tieteellä on moraalinen arvopohja, jota luonnehditaan neljän keskeisen normin pohjalta, jotka ovat universalismi, kommunismi, pyyteettömyys sekä järjestelmällinen epäily. Universalismilla viitataan siihen, että tieteellisen väitteen esittäjän ominaisuudet eivät vaikuta väitteen hyväksymiseen, vaan sitä tarkastellaan ainoastaan tieteellisin keinoin. Kommunismi tarkoittaa periaatetta, jonka mukaan tutkimuksen tulokset ovat julkisia ja tiedeyhteisön vapaasti käytettävissä. Pyyteettömyydellä viitataan uuden tiedon etsimistä omasta arvovallasta tai edusta huolimatta. Järjestelmällinen epäily tarkoittaa sitä, että johtopäätökset ja arviot annetaan vasta, kun on riittävästi empiiristä aineistoa ja johtopäätöksille tai arvioille on vankka pohja. (Kuula 2006, 26; Sarajärvi & Tuomi 2017, 144—146.)

Opinnäytetyönäni tehtävässä tutkimuksessa sitoudun normeihin, jotka luovat pohjan tutkimuksen moraaliselle arvopohjalle. Sitoudun tarkastelemaan tieteellisiä väitteitä ainoastaan tieteellisesti. Tutkimukseni julkaistaan internetissä Theseus palvelussa, joka on Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston tarjoama palvelu, jossa julkaistaan ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä ja muita ammattikorkeakoulujen julkaisuja. Theseuksessa se on vapaasti saatavana. En tutkimuksella tavoittele omaa etua, vaan puhtaasti etsin uutta tietoa. Esitän johtopäätökset vasta kun empiiristä aineistoa on riittävästi niiden esittämiseen.

Tutkimushaastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistumispäätökseen vaikuttaa se, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa käytännössä (Kuula 2006, 106). Kerron

tutkittaville tarkasti haastattelun kertaluontaisuudesta, haastattelusta ja teemahaastattelusta. Kerron myös haastattelutilanteesta. COVID-19-pandemian takia haastattelut järjestetään etänä, mutta haastateltavan toiveesta se voidaan järjestää myös haastateltavan kanssa kahden kesken, jolloin riittävästä terveysturvallisuudesta huolehditaan. Etähaastattelut voidaan järjestää puhelimitse tai muilla viestintä- ja yhteistyöalustoilla (kuten Microsoft Teamsilla). Etähaastattelun tallentamistavasta kerrotaan tutkimukseen osallistuvalle ennen tallentamisen aloittamista. Kuulan (2006, 107) mukaan keskeinen osallistumispäätökseen vaikuttava seikka on myös osallistumisen vaatima aika. Annan haastateltavalle aina aika-arvioin tutkimushaastattelusta. Näistä edellä mainituista seikoista olen laatinut Viestin päiväkodeille (Liite 2).

Tutkimukseen osallistuvalla tulee olla mahdollisuus keskeyttää mistä syystä ja milloin tahansa tutkimukseen osallistuminen (Kuula 2006, 107). Kerron tästä periaatteesta tutkittavalle haastattelun alussa. Kerron tutkittavalle myös, että osallistumisen keskeyttämistä ei tarvitse perustella tutkijalle, vaan pelkkä ilmoitus riittää.

Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti turvataan koodaamalla litteroitua aineistoa. Poistan litteroidusta tekstistä kaikki henkilöiden, päiväkotiyksiköiden sekä muut nimet ja paikat, joiden vuoksi henkilön anonymiteetti vaarantuisi. Muiden kasvattajien nimet korvaan sanalla Kasvattaja sekä yksiköiden nimet korvaan sanalla Päiväkoti. Jokaiselle haastateltavalle arvoan numeron väliltä 1–6, jota käytän eri litteraatioiden erittelyssä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on avoimesti subjektiivinen ja myös tutkija on tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2005, 210). Tutkijalla on aina vaikutus tutkittaviin enemmän tai vähemmän. Tämä ongelma korostuu varsinkin laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkija on vuorovaikutussuhteessa tutkittavaan. Tutkijan vaikutusta on mahdotonta poistaa, mutta se pitää tiedostaa. Aineiston analyysimenetelmänä diskurssi-analyysi myös edellyttää, ettei haastattelija (tutkija) häivytä itseään, koska Pietilän (2010, 214) mukaan kertomus ja kuvaus todellisuudesta syntyvät haastattelijan ja osallistujien vuorovaikutuksessa. Siksi myös haastattelijan toiminta nähdään tärkeänä osana aineistoa ja sitä analysoidaan yhdessä haastateltujen puheen kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kriteeri onkin tutkija itse ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen tutkimusraportit sisältävät yleensä paljon

enemmän tutkijan omaa pohdintaa verrattuna määrällisten tutkimusten tutkimusraportteihin. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Tuon tuloksissa esiin mahdollisimman tarkasti, miksi olen päätynyt niihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Koska kyseessä on oma tulkintani aineistosta, on todella tärkeä tuoda esiin se ajatusprosessi, joka on tuloksiin johtanut.

Tutkijan tulee pohtia Eskolan ja Suorannan (2005, 211) mukaan sitä, että vastaavatko hänen käsityksensä, käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Heidän mukaansa tutkimustulosten siirrettävyys (yleistettävyys) tulisi olla mahdollista tietyin edellytyksin, vaikka toisaalta katsotaan (Alasuutari 2011, 234) etteivät yleistyksset ole mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta ja -mutkaisuudesta johtuen. Omassa tutkimuksessa tarkastelen kiintymyskeskeisyyttä Kauhajoen varhaiskasvatuksessa ja tutkimuksellani kuvailen erityisesti siis Kauhajoen varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä ja käytäntöjä kiintymyskeskeisestä työtavasta. Tutkimukseen lisätään varmuutta ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset – tai ennemminkin kirjoittamalla ne auki (Eskola & Suoranta 2005, 212; Sarajärvi & Tuomi 2017 150—151). Tutkimuksen avulla tehdyt tulkinnat voidaan vahvistaa toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2005, 212).

Eskolan ja Suorannan (2005, 213) mukaan realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään tavanomaisesti validiteetin käsitettä. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, jolloin sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettiseen ja käsitteellisen määrittelyjen sopusointuun. (Eskola ja Suoranta 2005, 213.) Ulkoinen validiteetti viittaa tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen, eli tutkimushavainto voi olla ulkoisesti validi, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on.

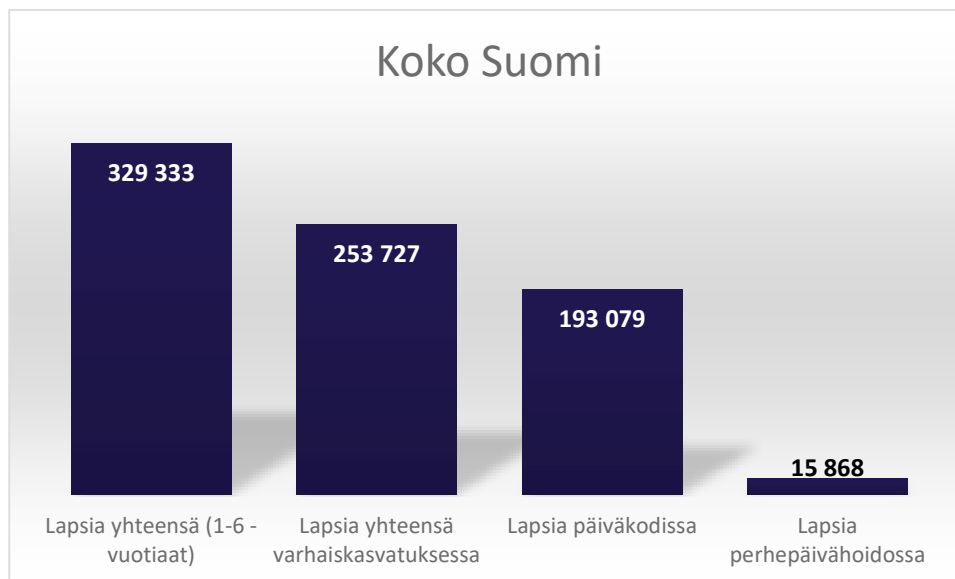
### 3 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Kuvaan tässä luvussa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä viidestä näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa kerron varhaiskasvatuksesta yleisesti sen käyttöasteen kautta sekä varhaiskasvatusta koskevan teorian kautta. Toisessa näkökulmassa tarkastelen varhaiskasvatusta lainsäädännön sekä ohjaavien asiakirjojen valossa. Kolmannessa näkökulmassa tuon esiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden lainsäädännöstä tulevat pätevyysvaatimukset sekä koulutustaustat ja kiintymyskeskeisyyden koulutusmahdollisuuksia. Neljännessä näkökulmassa kuvaan varhaiskasvatuksen järjestämistä yhteistyötahossani Kauha-joen varhaiskasvatuksessa. Viimeisessä, eli viidennessä näkökulmassa tarkastelen varhaiskasvatuksessa toteutettavaa pienryhmätoimintaa keskeisenä toiminnan organisoinnin muotona.

#### 3.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohdat

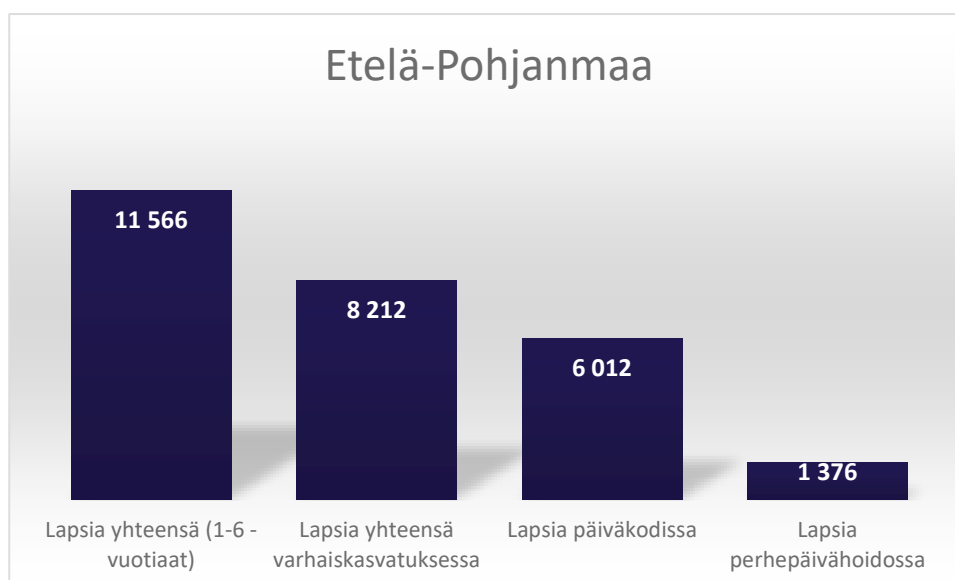
Varhaiskasvatus on osa koulutusjärjestelmää vuodesta 2013 lähtien. Onnismaan ja Paananen (2019, 193) mukaan lastentarhat kuuluivat vuoteen 1924 asti kouluhallinnon alaisuuteen, jolloin ne siirtyivät sosiaaliministeriön valvonnan alle. Heidän mukaansa varhaiskasvatus palasi vuonna 2013 takaisin opetushallinnon alaisuuteen. Lastentarhan, päivähoiton ja varhaiskasvatuksen juuret ovat siis yhteydessä sekä koulutusjärjestelmään että sosiaalihuoltoon.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tuorein varhaiskasvatusta koskeva tilasto koskee vuotta 2019. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen ([viitattu 12.6.2021]) mukaan valtakunnallisesti 253 727 lasta osallistui varhaiskasvatukseen joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa. Se on 77 % kaikista 1-6 -vuotiaista lapsista (Kuvio 1).



Kuvio 1. 1-6 -vuotioiden osallistuminen varhaiskasvatukseen koko Suomessa (THL).

Etelä-Pohjanmaalla 8 212 lasta osallistui vuonna 2019 joko päiväkodissa ja perhepäivähoi-  
dossa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen lasten (1-6 -vuotiaat) kokonaismäärän ollessa  
11 566. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden 1-6 -vuotioiden prosenttiosuus kaikista 1-6 -  
vuotiaista on 71 %, joka on 6 % pienempi kuin valtakunnallisesti (Kuvio 2). (Terveysten ja  
hyvinvoinninlaitos (THL), [viitattu 12.6.2021]).



Kuvio 2. 1-6 -vuotioiden osallistuminen varhaiskasvatukseen Etelä-Pohjanmaalla (THL).

Varhaiskasvatus on merkittävä palvelu, koska se koskettaa valtakunnallisesti 77 % kaikista  
1-6 -vuotiaista lapsista, ja paikallisestikin Etelä-Pohjanmaalla 71 % kyseisten ikäluokkien  
lapsia. Varhaiskasvatuksella on keskeinen sija osana lapsen kehitystä ja oppimista.

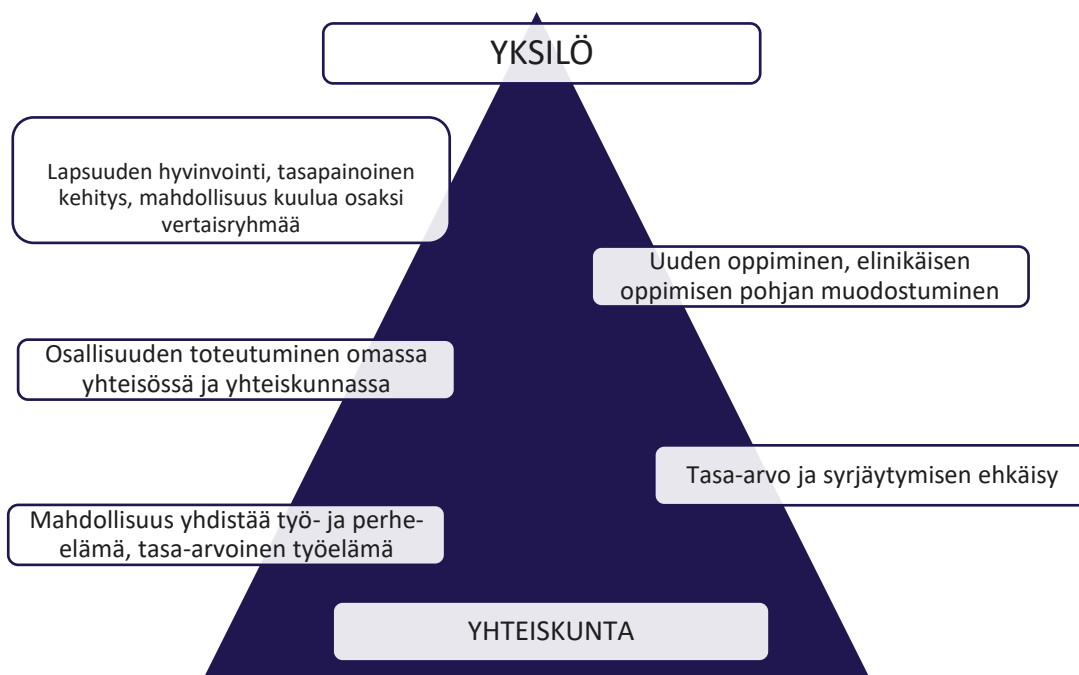
Varhaiskasvatuksessa käytetyillä työmenetelmillä on väliä, ja ne ja niiden tuottamat kokemukset vaikuttavat suureen osaan koko Suomen lapsiväestöstä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 22) todetaan, että varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunutta kasvatuksen, opetuksen ja hoivan kokonaisuutta. Opetuksen tarkoituksena on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 23) mukaan edistää lapsen oppimista. Sen mukaan lapsia innostetaan ja motivoidaan opettelemaan uusia asioita sekä käyttämään erilaisia oppimisen tapoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että opetuksessa huomioidaan lasten kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet, vahvuudet ja yksilölliset tuen tarpeet.

Kasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 23) mukaan toimintaa, jolla välitetään kulttuuriset arvot, normit ja tavat. Kasvatuksen tavoitteena on siirtää tärkeinä pidettyjä arvoja ja traditioita seuraavalle sukupolvelle. Kasvatuksessa lapsia ohjataan myös muodostamaan oma mielipide ja arvioimaan kriittisesti vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja sekä toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla viitataan hoivan, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen, jossa oppimisen nähdään olevan kaikkialla läsnäolevaa arkioppimista. Oppiminen on läsnä opetustuokioiden ulkopuolella, leikeissä, ulkoiluissa, muiden kanssa toimimisessa, syömisessä ja niin edelleen. Varhaiskasvatuksessa oppiminen ja opettaminen ymmärretään laajasti koskemaan kaikkea toimintaa.

EduCare-malli on käytössä muiden pohjoismaiden tapaan myös Suomessa. EduCare-mallissa lapsen hoito ja opetus toteutetaan yhtäaikaisesti. Tällöin samat turvalliseksi koe-tut aikuiset ohjaavat lasta koko päivän ja kaikissa tilanteissa. Varhaiskasvatuksella on myös yhteiskunnallisia tehtäviä. (Laaksonen 2022, 19—22). Seuraavassa kuviossa (Kuvio 3.) kuvataan varhaiskasvatuksen tehtäviä yksilön tasolla sekä yhteiskunnan tasolla.



Kuvio 3. Varhaiskasvatuksen tehtävät yksilötasolla ja yhteiskunnan tasolla (Laaksosta 2022, 22 mukailten).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on huolehtia yksilöiden kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, mutta sillä on paljon kauaskantoisempia vaikutuksia esimerkiksi yksilöiden osallisuuden ja tasa-arvon toteutumisessa. Nämä vaikuttavat myös yhteiskunnan tasolla ehkäisten esimerkiksi syrjäytymistä tai huono-osaisuuden kasautumista.

### 3.2 Varhaiskasvatus lain ja asiakirjojen näkökulmasta

Varhaiskasvatusta säädellään Varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Varhaiskasvatuslaissa määritellään, mitä varhaiskasvatus on. Laissa todetaan, että varhaiskasvatuksen toimintamuotoja on kolme: päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatus. Lain mukaan päiväkotitoiminta tapahtuu päiväkodissa, perhepäivähoito perhepäiväkodissa ja avoin varhaiskasvatus tapahtuu siihen soveltuvissa paikoissa.

Lain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikka. Kyseisen lain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen iän ja

kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia; tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista; toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuva monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset; varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö, turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä; antaa kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa; tunnistaa lapsen yksilöllinen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa; kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä; varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin; toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi.

Lain lisäksi varhaiskasvatusta ja sen sisältöjä ohjataan ja määritellään varhaiskasvatussuunnitelmissa (vasu), joka toimii kolmella tasolla: valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat (ryhmävarhaiskasvatussuunnitelmat) ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. (Ahonen 2017b, 14—15.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on opetushallituksen valtakunnallinen määräys, jonka perusteella paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatusta toteutetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7).

Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee, ohjaa ja tukee paikallisen varhaiskasvatuksen järjestämistä. Varhaiskasvatuksen järjestäjien on laadittava paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatuksen järjestäjiä ovat kunnat, kuntayhtymät tai muut yksityiset tai julkiset palveluntuottajat. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma voidaan laatia yhteneväisesti koskemaan kaikkia paikallisia toimijoita, kuten päiväkodeille, perhepäivähoidolle ja muulle varhaiskasvatustoiminnalle tai se voidaan laatia erikseen kullekin toimijalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8, 12, 37; Ahonen 2017b, 17.) Ahosen (2017, 18—19) mukaan varhaiskasvatussuunnitelma on velvoittava. Hänen mukaansa sitä on arvioitava, kehitettävä ja suunniteltava yhteistyössä paikallisen opetuksen sekä sosiaali-

ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa. Myös lapsilla ja heidän huoltajillaan tulee olla hänen kertomansa mukaan mahdollisuus osallistua paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen, arvioimiseen ja kehittämiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 60) kerrotaan, että paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma saa painottua vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai painottua tiettyyn katsomukseen, mutta se ei saa olla ristiriidassa lainsäädännön tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Sen mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjä kuvaa ja päättää paikallisessa suunnitelmassaan, mitkä ovat vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai erityiseen katsomukseen liittyvät arvoperustat, pedagogiset periaatteet ja ratkaisut sekä miten nämä näkökulmat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, työtavoissa ja pedagogisessa toiminnassa.

Jokseenkin yleisenä käytäntönä on laatia kuhunkin varhaiskasvatuksen lapsiryhmään oma ryhmävarhaiskasvatussuunnitelma. Ryhmävarhaiskasvatussuunnitelman laatiminen ei ole pakollista, mutta melko suotavaa, koska siinä voidaan käytännössä avata, miten varhaiskasvatusta toteutetaan tietyssä tiimissä ja ryhmässä. Ryhmävarhaiskasvatussuunnitelma on enemmänkin pedagoginen työkalu arkeen ja samalla konkreettinen havainnollistaja lapsille ja huoltajille varhaiskasvatuksen sisällöistä. Ryhmävarhaiskasvatussuunnitelmalla ei ole määrämuotoa, vaan se voidaan toteuttaa asiakirjamalliseksi, visuaaliseksi tai muilla tavoilla. (Ahonen 2017b, 20.)

Jokaiselle lapselle laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma, jolla voidaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 9) mukaan turvata jokaisen lapsen oikeus saada tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan asetetaan tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, jotka otetaan huomioon lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin kehittämisessä. Varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö yhdessä huoltajan ja lapsen kanssa. Lapsen mielipide ja toiveet tulee selvittää varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa. (Mt., 10.)

### 3.3 Varhaiskasvatuksen ammattilaiset

Varhaiskasvatuksessa tulee olla riittävä määrä kelpoisuusehdot täyttävää henkilökuntaa. Kunnassa tulee olla tarvetta vastaava määrä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Lisäksi päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja. (L 13.7.2018/540.)

Varhaiskasvatuslaki säätelee varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja kelpoisuusvaatimuksia. Varhaiskasvatuslain (L 13.7.2018/540) mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Sosionomi, joka on suorittanut ennen siirtymäaikaa sosionomin tutkinnon, johon on sisältynyt varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntaavia opintoja vähintään 60 opintopistettä ja saavuttanut pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajana, saa toimia varhaiskasvatuksen opettajana myös siirtymäajan jälkeen. Varhaiskasvatuksessa työskentelee (siirtymäajan jälkeen) Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen sosionomeja, jotka ovat suorittaneet vähintään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon, johon on sisältynyt varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntaavia opintoja vähintään 60 opintopistettä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin kelpoinen henkilö on Varhaiskasvatuslain (L 13.7.2018/540) mukaan suorittanut joko varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kelpoinen, jonka lisäksi on suoritettu erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisterin tutkinto, jonka pääaineena on ollut erityispedagogiikka. Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksena on kelpoisuus toimia varhaiskasvatuksen sosionomin tai opettajan tehtävissä, vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävän kelpoisuusvaatimuksena on kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, jota on täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnon osilla. Perhepäivähoitajan kelpoisuutena on tehtävään soveltuva ammattitutkinto tai muu alalle soveltuva koulutus. (L 13.7.2018/540.)

Kiintymyskeskeisyydestä on mahdollista hankkia lisäkoulutusta, mutta sellaisenaan se ei sisälly sosionomin (AMK), kasvatustieteen kandidaatin, lähihoitajan tai perhepäivähoitajan

tutkintoihin. Lisäkoulutusta vuorovaikutteisesta kehityspsykoterapiasta (DDP, kiintymysterapeutin menetelmä) tarjoaa Suomessa ainoastaan yksi Tampereella toimiva yksityisyritys (PT-kustannus – DDP Finland, [viitattu 13.6.2021]). Theraplay on vuorovaikutukseen nojautuva terapeutinen työtapa, jolla on kuntoutettu myös kiintymyssuhdehäiriöitä (Ruby 2010, 6). Koulutusta Theraplaystä järjestää Suomen Theraplay-yhdistys ry (Suomen Theraplay-yhdistys ry. [Viitattu 10.1.2022]). Eri ammattikorkeakouluissa lastensuojelutyön erikoistumiskoulutuksen kautta, jossa keskitytään trauma- ja kriisityön näkökulmiin (Opintopolku, [viitattu 13.6.2021]).

### **3.4 Varhaiskasvatus Kauhajoen kaupungissa**

Varhaiskasvatus sijoittuu hallinnollisesti kasvatuksen ja opetuksen toimialaan Kauhajoella (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 14—15). Kasvatuksen ja opetuksen toimialaa johtaa kasvatus- ja opetusjohtaja. Varhaiskasvatusta johtaa varhaiskasvatusjohtaja. Varhaiskasvatuksessa toimii myös kolme alue-esimiestä, jotka johtavat päiväkoteja, perhepäivähoitoa sekä ryhmäperhepäivähoitoa (Varhaiskasvatus, [viitattu 10.1.2022]).

Kauhajoen kaupungissa toimii neljä päiväkotia. Päiväkoti Pikku-Äijässä on yhteensä 126 varhaiskasvatuspaikkaa. Päiväkoti Pikku-Äijässä toimii myös vuorohoito. Aron päiväkodissa on 84 varhaiskasvatuspaikkaa, Filppulan päiväkodissa on varhaiskasvatuspaikkoja 45. Filppulan päiväkodissa toimii integroitu erityisryhmä. Päiväkoti Satureppu on pienin ja samalla uusin päiväkotia. Saturepussa on 21 varhaiskasvatuspaikkaa. (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 18; Päiväkodit ja perhepäivähoito, [viitattu 10.1.2022].) Kauhajoen kaupungissa toimii kolme ryhmäperhepäiväkotia: Kuusenkolo, Niittyvilla ja Nummiska. (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 19; Päiväkodit ja perhepäivähoito, [viitattu 10.1.2022].)

Kauhajoen kaupungissa työskentelee lisäksi noin kaksikymmentä perhepäivähoitajaa. Perhepäivähoito tapahtuu perhepäivähoitajan omassa kodissa ja perhepäivähoitaja on

työsuhteessa kuntaan. Perhepäivähoitajan tulee järjestää kotinsa työympäristöksi ja kodin sopivuuden tarkastaa ja sitä valvoo yksi varhaiskasvatuksen alue-esimiehistä. (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 17, 18.)

Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelman (2019, 20) mukaan Kauhajoen kaupungissa tarjotaan avoimena varhaiskasvatuksena varhaiskasvatuskerhoja. Varhaiskasvatus on vaihtoehto niille perheille, joilla ei ole tarvetta jokapäiväiseen tai kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan Varhaiskasvatuskerhot ovat suunnattu 2—5-vuotiaille lapsille ja tarjoaa heille mahdollisuuden osallistua ohjattuun toimintaan, jossa saa myös sosiaalista vuorovaikutusta aikuisilta ja vertaisilta. Varhaiskasvatuskerhot ovat maksuttomia.

Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelman (2019, 25) mukaan Kauhajoella korostetaan lapsen oppimisessa aikuisen toimimista esimerkkinä. Suunnitelman mukaan Kauhajoen varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaiselle oppimiselle luodaan avoin ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö.

Kauhajoella korostetaan aikuisen läsnäoloa leikissä, kehotunnekasvatusta ja terveystieteistä, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä lasten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia. Kauhajoella pyritään aktiivisen elämäntavan omaksumiseen varhaiskasvatuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että pyritään lisäämään jokaiseen päivään liikkumista ja sen iloa. (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 29—30, 35.)

Kauhajoen toimintakulttuurissa korostetaan myös pienryhmäpedagogiikkaa. Kauhajoella pienryhmäpedagogiikka järjestetään pienryhmissä, jossa on kasvattajan lisäksi 4—7 lapsen ryhmä. Pienryhmät muodostetaan ikätason, kaverisuhteiden, mielenkiinnon kohteiden tai toiminnan mukaisesti. (Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma 2019, 35.) Pienryhmäpedagogiikasta kerron enemmän seuraavassa luvussa, koska se on vakiintunut varhaiskasvatuksen toimintatavaksi yleisestikin.

### 3.5 Pienryhmätoiminta vakiintuneena toimintatapana varhaiskasvatuksessa

Pienryhmällä tarkoitetaan mallia, jossa lapsiryhmä jaetaan pysyviin tai vaihtuviin pienryhmiin (Opas 2013, 158). Tastin (2017, 20) pienryhmät tulee olla suunnitelmallisesti, tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti järjestetty, eikä niissä saa painaa esimerkiksi aikuisten halu päästä vähemmällä. 2000-luvulla on siirrytty voimakkaasti kohti pienryhmäpedagogiikkaa tai pienryhmätoimintaa (Raittila 2013, 69). Pienryhmätoiminta voidaan nähdä myös varhaiskasvatuksen tuen muotona, joka edustaa pedagogisia tuen malleja (esim. Heiskanen ym. 2021, 22, 88).

Pienryhmätoimintaa voidaan rakentaa monella tavalla. Raittila (2013, 77–78) nostaa esiin, että joissakin päiväkodeissa kaksi lapsiryhmää (21 lasta per ryhmä) oli yhdistetty ja niistä oli muodostettu kolme viidentoista lapsen ryhmää, joissa jokaisessa oli kaksi aikuista. Toisessa päiväkodissa oli taas hänen mukaansa 22 lapsen ryhmä, jotka jaettiin kolmen varhaiskasvatuksen opettajan kesken. Näissä ryhmissä ei ollut kiinteitä aikuisia tai lapsia, vaan ne jaettiin tilanteesta riippuen. Toisissa päiväkodeissa on Raittilan mukaan lapsista muodostetut kiinteät pienryhmät, mutta vaihtuvat aikuiset ja toisissa lapsista muodostetut kiinteät pienryhmät ja kiinteät aikuiset.

Hughesin (2011, 19) mukaan kiintymyksen muodostumiselle on keskeistä, että kohteena on tietty ihminen, johon liittyy emotionaalista latausta ja suhde on pysyvä sekä jatkuva. Voisi ajatella, että mahdollisimman pienet pienryhmät, joihin on nimetty tietyt lapset ja tietyt aikuiset, olisi paras, koska silloin tietty kiintymyskohde kykenee huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllisesti. Tast (2017, 20) on asiasta kuitenkin eri mieltä. Tastin mukaan pienryhmät, joissa on jatkuvasti osittain tai täysin samat työntekijät ovat problemaattista, koska jokaisen lapsen tulisi saada nauttia ryhmän kaikkien aikuisten osaamisesta ja seurasta. Tast tuo esiin, että on myös pedagogisesti välttämätöntä, että nimenomaan varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee kaikkien lasten kanssa, koska hänellä on pedagoginen vastuu. Tast kannattaa kuitenkin pysyviin pienryhmiin lasten jakoa, mutta tuo esiin, että toimintaa tulee järjestää säännöllisesti myös koko ryhmän kesken varhaiskasvatuksen opettajan johdolla, joka edistää vertaissuhteiden kehittymistä sekä oppimista.

Pienryhmätoimintaa on kaikkineen lähestytty tutkimuksissa hyvin vähän, vaikka se on vakiintunut lähes itsestään selväksi toimintatavaksi varhaiskasvatuksessa. Pienryhmätoiminta

ehkäisee haastavien kasvatustilanteiden syntymistä. Tämä johtuu erityisesti siitä, että ryhmässä toimiminen aiheuttaa erityisesti pienille, alle kolmivuotiaille lapsille stressiä paljon. Vuorovaikutus ryhmässä kuormittaa vielä runsaammin niitä lapsia, joiden kehityksellinen kapasiteetti ei vielä tue riittävästi selviytymistä näissä tilanteissa. Minimoimalla vuorovaikutustilanteita ja varmistamalla aikuisen riittävä aika lapsen tunnesäätelyn tukemiseen vähentää stressiä oleellisesti. Pienissä, pysyvissä ryhmissä (kuten perhepäivähoidossa) stressin määrä laskee oleellisesti, joten voidaan tulkita, ettei päiväkotiki ole stressin syy, vaan ryhmäkoot. (Ahonen 2017a, 183—184.)

## 4 KIINTYMYSSUHDE JA KIINTYMYSTYYLIT

Tässä luvussa esittelen kiintymyssuhdeteorian peruseräaatteita sekä kuvaan kiintymistyylien (turvallinen, etäännyttävä, takertuva ja jäsentymätön) piirteitä ja vaikutuksia henkilön käyttäytymiseen sekä emotionaaliseen elämään. Kuvailen myös, miten kiintymys saattaa varhaisessa vaiheessa häiriintyä ja kehittyä tuvattomaksi sekä minkälaisia seurauksia sillä on elämän myöhemmässä vaiheessa.

### 4.1 Kiintymyssuhdeteoria

John Bowlbyn 1900-luvulla kehittämää kiintymyssuhdeteoriaa pidetään yhtenä tärkeimmistä psyykkisen kehityksen teorioista. Mary Ainsworth kehitti Bowlbyn teoriaa edelleen omien observaatiotutkimustensa perusteella. (Sinkkonen 2015b, 23.) Teorian mukaan lapsen kiinnittyminen vanhempaansa ja vanhemman kiintyminen lapseensa rakentaa lapsen ja hoivaajan välille tiiviin sekä vastavuoroisen suhteen. Vanhempi tai hoivaaja haluaa kiintymyksensä vuoksi hoivata lasta ja hänelle muodostuu vahva tunneside lapseen. Lapsi saa suhteen ja kiinnittymisen kautta hoivaa, ravintoa sekä turvaa ja jos hoivaaja pystyy vastaamaan lapsen tarpeisiin, lapsi kiintyy hoivaajaansa myös tunnetasolla. (Nurmi ym. 2018, 35).

Englanniksi kiintymyssuhdeteorian nimi on attachment theory. Sinkkonen (2012, 29) kritisoi vakiintunutta tapaa kääntää termit attachment ja attachment theory suomeksi kiintymykseksi, vaikkakin se on vakiintunut kielenkäyttöön, koska kiintymys viittaa osapuolten väliseen lämpöön ja rakkauteen. Sinkkonen kertoo, että lapsella on harvinaisia poikkeuksia lukuun ottamatta aina jonkinlainen attachment, mutta se ei välttämättä ole kuitenkaan tunne, jota voisi kuvailla sanoilla kiintymys tai rakkaus. Tässä opinnäytetyössä käytän attachment-termistä suomeksi termiä kiintymys. Sanalla kiintymys tarkoitan tässä opinnäytetyössä tunnepohjaista kiintymystä ja sanalla kiinnittyminen tarkoitan biologista leimaantumista, joka tapahtuu lapsen ja vanhemman välillä.

Mary Ainsworthin ja John Bowlbyn mukaan kiintymykseen kuuluu tavanomaisesti kuusi osatekijää. Näistä osatekijöistä viisi koskee myös muita läheisiä siteitä. Kiintymyssuhteen

osatekijöitä tai tyypillisiä piirteitä on, että suhde ei ole ohimenevä, vaan pysyvä ja jatkuva. Kiintymyksen kohteena on aina tietty henkilö. Suhde on emotionaalisesti tärkeä. Yhteyden ylläpitäminen toiseen ihmiseen on suhteen tavoite. Vastentahtoinen erossaolo aiheuttaa ahdistumista. Suhteelle tyypillistä on turvan, hyvänolon ja lohdun etsiminen. Tämä viimeiseksi mainittu on nähty olevan välttämätön kiintymyksen syntymiselle. (Hughes 2011, 19.)

Sinkkosen (2019, 39) mukaan lapsi etsii ympäristöstään jatkuvasti kiintymyksenkohdetta turvallisuudentarpeensa takia. Hän jatkaa, että lapsen lähellä on tyypillisesti aina joku aikuinen, lapsi kiinnittyy aina johonkuhun, vaikkakin aikuinen olisi laiminlyövä, etäinen tai jopa vihamielinen.

Kiintymyssuhde on keskeinen asia koko ihmisen elämänkaaren aikana. Kiintymyssuhdemallien uskotaan pohjautuvan varhaisiin kokemuksiin suhteessa olemisesta ja toisaalta niihin vaikuttavat myös kaikki ihmissuhteet elämänvarrella (Korja 2019, 40; Sinkkonen 2019, 101; Nurmi ym. 2018, 35). Kiintymyssuhdeteorian keskeinen anti on kertomus siitä, miten henkilö toisintaa tiettyjä toimintamalleja merkittävässä ihmissuhteissa. Kiintymyssuhteita jaotellaan eri tavoin, mutta tavanomaisin jaottelu on turvallisen ja turvattoman välillä, jolloin turvattomaan sisältyy etäännyttävä, takertuva ja jäsentymätön (Korja 2019, 40) tai turvaton-välttelevä, turvaton-ristiriitainen ja turvaton-kaottinen (esim. Sinkkonen 2012, 43–45). Käytän itse jaottelussa jälkimmäistä mallia kiintymyssuhteiden jäsentämiseksi, eli: turvallinen kiintymyssuhde, turvaton-välttelevä, turvaton-ristiriitainen ja turvaton-kaottinen. Seuraavassa luvussa käyn läpi näitä erilaisia kiintymyssuhdestrategioita.

## 4.2 Kiintymyssuhdemallit

Hughesin (2011, 21) ja Sinkkosen (2015b, 27) mukaan noin kahdella kolmasosalla kaikista lapsista on turvallinen kiintymyssuhde. Heikkilän (2002, 511) mukaan meta-analyysiin perustuen turvallisesti kiintyneitä aikuisia on hieman enemmän kuin turvattomasti kiintyneitä. Eli aikuisväestöstä noin puolet olisivat turvallisesti kiintyneitä. Lievät välttelevät ja ristiriitaiset kiintymyssuhteet eivät ole yhteydessä mielenterveyden häiriöihin (Sinkkonen 2019, 120).

Turvallisesti kiintyneet lapset pääsevät Hughesin (2011, 21) mukaan nauttimaan turvallisen kiintymyssuhteen myönteisistä vaikutuksista kehitykseensä.

Lapsen kiintymyssuhdemallia pystytään havainnoimaan ja tutkimaan vierastilannekokeella. Vierastilannekokeella lapsi on ensin häntä hoitavan läheisen kiintymyshahmon kanssa huoneessa leikkimässä, jonka jälkeen kiintymyshahmo lähtee huoneesta pois tai ei ota enää kontaktia lapseen. Kolmannessa vaiheessa kiintymyshahmo palaa huoneeseen tai ottaa normaalisti kontaktia lapseen. Lapsen reaktiosta voidaan päätellä se kiintymys- ja vuorovaikutusstrategia, jolla lapsi on oppinut toimimaan. (Sinkkonen 2012, 42.)

Turvallisen kiintymyksen omaavat lapset toimivat vierastilanteissa kiintymyshahmon välittömässä läheisyydessä ja tavallisesti alkavat itkeä kiintymyshahmon lähtiessä. Kiintymyshahmon palatessa lapsi palaa kiintymyshahmon luo ja yleensä tarjoaa lelua, jonka kautta kommunikaatio tapahtuu lapsen ollessa pieni. (Sinkkonen 2012, 42.) Vierastilannekuvauksesta käy ilmi, että lapsi hakeutuu tiiviisti kiintymyshahmon läheisyyteen, vastentahtoinen erossaolo aiheuttaa ahdistumista, mutta erossaolon päättymisen jälkeen haetaan jälleen turvaa ja emotionaalista tukea (ks. Hughes 2011, 19).

Turvallisesti kiintynyt lapsi voi luottaa siihen, että hänen tarpeensa huomioidaan ja niihin myös vastataan. Lapsella on kokemus, että hän tulee tunnetasolla ymmärretyksi ja kohdatuksi. Stressi- tai hätätilanteessa (esimerkiksi erotilanne) lapsi ilmaisee tunteitaan avoimesti ja suuresti, koska tietää, että hänen tarpeisiinsa vastataan. Hän myös uskaltaa ilmaista tunteitaan, koska aikaisemmista kokemuksista on jäänyt positiivinen muistijälki. Turvallinen kiintymyssuhde syntyy ennakoitavassa ympäristössä, jossa vuorovaikutus on avointa niin ilossa kuin vihassakin. (Sinkkonen 2019, 46; Dozier ym. 2015, 221; Sinkkonen 2012, 44.)

Turvallisesti kiintynyt lapsi pystyy luottamaan muihin ihmisiin ja uskaltaa ilmaista avoimesti tunteitaan, koska ei pelkää torjutuksi tai hylätyksi tulemista. Turvallisesti kiintynyt vanhempi kykenee sietämään oman lapsensa tarvitsevuuutta ja osaa asettua tunnetasolla läsnäolevaksi omalle lapselleen. Turvallisesti kiintynyt vanhempi osaa säädellä lapsensa tunnetilaa, eli rauhoitella esimerkiksi kiihtynyttä lasta. Vanhempi, jolle on itselleen kehittynyt turvallinen kiintymyssuhde osaa myös säädellä ”rajojen ja rakkauden” mekanismeja, eli asettaa rajoja,

uhkaamatta kuitenkaan lapsen persoonaa. Hän myös osaa hyväksyä lapsen itsenäisyyden ja erillisyyden itsestään. (Sinkkonen 2019, 62.)

Trogenin (2020, 45) mukaan yhteyden rakentaminen auttaa luomaan turvallisen kiintymyssuhteen. Hänen mukaansa neljä kiintymyssuhteen askelta voidaan summata neljällä s-kirjaimella: turva (engl. safe), nähdyksi tuleminen (engl. seen), lohdutus (engl. soothed) ja läsnäolo (engl. showing up). Yhteys liittyy näihin kaikkiin. Yhteydessä oleminen vaatii aidon läsnäolon, turvallisuuden tunteen, tunteen nähdyksi tulemisesta ja tarpeen tullen lohdutuksen. Kun aikuinen on lapsen kanssa, tarvitaan vahvaa yhteyttä. Kun aikuinen lähtee tilanteesta tai huoneesta, yhteys katkeaa ja lapsi ajautuu konfliktiin. Lapsi kuitenkin rauhoittuu, kun aikuinen palaa ja yhteys muodostuu uudelleen. Kun toistoja, yhteyden muodostumisia, katkeamisia ja uudelleen muodostumisia on tarpeeksi, lapsi oppii luottamaan siihen, että yhteys kyllä muodostuu, vaikka se olisi hetkellisesti poikki. Tällöin myös kiintymyssuhde on turvallinen ja suotuisa.

Seuraavaksi esittelen kolme turvatonta kiintymyssuhdemallia. Turvattomasti kiintyneitä aikuisia on hieman yli puolet väestöstä, joten ne eivät ole kovinkaan harvinaisia. Turvaton kiintymyssuhde ei sinällään ole yhteydessä mielenterveyden ongelmiin tai myöhemmän elämän huono-osaisuuteen, vaan vaikuttaa vuorovaikutustyyliin ja tapoihin olla muiden ihmisten kanssa. Jos turvattomuus jatkuu pitkään, voi lapselle kehittyä kiintymyssuhdetrauma, josta kerron lisää luvussa 4.4. Kiintymyssuhdemallien tiedetään olevan suhteellisen pysyviä ja jopa ylisukupolvisia, mutta turvattomasti kiintyneen ihmisen on mahdollista saada korjavia kokemuksia, joiden ansiosta kiintymyssuhdetyyli voi muuttua (Välivaara 2010, 4). Toisaalta myös turvallinen kiintymyssuhdemalli voi muuttua äkillisen traumatisoivassa tilanteessa turvattomaksi.

Ristiriitaisesti turvaton kiintymyssuhdemalli (turvaton-ristiriitainen) aiheutuu epäjohdonmukaisessa tunneilmapiirissä kasvamisesta. Sama tilanne, kuten lapsen avun tarve saattaa saada aikuisen toisinaan suuttumaan, toisinaan apua saa tai toisinaan ei saa minkäänlaista reaktiota tai vastetta avuntarpeeseen. Tällainen lapsi joutuu olemaan jatkuvasti varuillaan ja varookin herättämästä aikuisessa negatiivisia reaktioita. Toisaalta ristiriitaisesti turvattomasti kiintyneet lapset saattavat liioitella omia tunteitaan ja reaktioitaan siinä toivossa, että kiintymyshahmon tai muun aikuisen olisi niihin pakko reagoida. (Kiintymyssuhdemallit,

[viitattu 19.7.2021].) Sinkkonen (2012, 44) kutsuu ristiriitaista turvatonta kiintymyssuhdemallia nimellä ambivalentti (kaksijakoinen), joka viitanee nimenomaan kaksijakoiseen reaktioon: reagoimattomuuteen tai toisaalta suuren mittaluokan liioiteltuun reaktioon.

Sinkkosen (2012, 43—44) mukaan ristiriitaisesti kiintyneet lapset eivät luota omiin havaintoihinsa kiintymyshahmon saatavuudesta, vaan he yrittävät kielteisten tunteiden ja tunneilmaisten turvin pakottaa kiintymyshahmon reagoimaan. On myös tavanomaista, että lapsi ei rauhoitu edes kiintymyshahmon sylissä, vaan parku on lohdutonta.

Ristiriitaisesti kiintyneet lapset kasvavat helposti ahdistuviksi aikuisiksi, joiden täytyy koko ajan päätellä muiden tunteita ja mahdollisia reaktioita. Ristiriitaisesti kiintyneet aikuiset pyrkivät välttelemään konfliktitilanteita ja helposti hautaavat sen takia omat tunteensa ja ajatuksensa, koska pelkäävät niiden aiheuttavan kitkaa. (Kiintymyssuhdemallit, [viitattu 19.7.2021].)

Välttelevän turvattomasti kiintyneet (turvaton-välttelevä) lapset ovat näennäisesti rauhallisia, eivätkä he näennäisesti koe eroahdistusta. Lapset vaikuttavat tukahduttavan omat tunteensa ja hakeutuvan kiintymyshahmosta sekä emotionaalisesti että fyysisesti kauemmas. Leikin väheneminen ja ilottomuus saattavat olla ainoita merkkejä eroahdistuksesta, koska lapsella ei ole kiintymyshahmon poistuttua tai turvallisen kiintymyssuhteen suomaa energiaa suuntautua tutkimaan ympäristöään. Välttelevästi kiintyneet lapset ovat oppineet, ettei kiintymyshahmoon voi vedota tunteilla tai fyysisellä läheisyydellä, vaan läheisyys on ollut enemmänkin opettavaista ja kiintymyshahmolle tärkeää on ollut uusien asioiden oppiminen ja asioiden saavuttaminen. (Sinkkonen 2012, 43, 45.)

Välttelevän kiintymyssuhteen omaava aikuinen rakentaa minäkuvaansa suoritusten ja saavutusten kautta, eikä suhteessa toisten reaktioihin. Välttelevästi kiintyneet aikuisten strategiana on toimia ”tunteettomasti” suorittamalla. Heillä on vaikeuksia tunnistaa muiden tunteita, ilmaista omia tunteitaan tai ottaa vastaan muiden tunneilmauksia. Välttelevästi kiintynyt vanhempi saattaa jättää lapsensa emotionaalisesti tai fyysisesti yksin lapsen voimakkaissa tunneilmaisuissa tai jopa kieltämään kaikki negatiiviset tunneilmaisut. Välttelevä kiintymyssuhde on Suomessa yleisin kiintymyssuhde. (Kiintymyssuhdemallit, [viitattu 19.7.2021].)

Neljäntenä kiintymyksen tyyppinä on kaoottinen tai organisoitumaton kiintymystyyli. Sen ajatellaan johtuvan siitä, että lapsi on joutunut käyttämään jo välttelevää sekä ristiriitaista strategiaa, eikä niistä ole kuitenkaan ollut apua. Kaoottinen kiintymyssuhde voi olla seurausta siitä, että lapsen kiintymyshahmo on ollut pelottava tai peloissaan, traumatisoitunut tai kärsinyt esimerkiksi päihdeongelmista. Kaoottisesti kiintyneet lapset käyttäytyvät kaoottisesti. Toiset lapset saattavat olla alituiseen valppaina, toiset jähmettyvät, vaikka heidän oletettaisiin hakevan kiintymyshahmoltaan läheisyyttä. Toiset lapset näyttävät ahdistustaan esimerkiksi vahingoittamalla itseään. Kaoottisesti kiintynyt lapsi on kokenut toistuvia traumoja, hoidon ja hoivan puutoksia sekä kaltoinkohtelua. (Sinkkonen 2015b, 34.) Kaoottinen tai jäsenytymätön kiintymyssuhdemalli on harvinainen kiintymyksen muoto (Kiintymyssuhdemallit, [viitattu 19.7.2021]).

Kiintymyssuhde on vahvassa yhteydessä itsesäätelytaitojen kehitykseen. Turvallisesti kiintynyt lapsi uskaltaa ilmaista omia tunteitaan, eikä hänellä ole pelkoa torjutuksi tulemisesta. Lapsi odottaa saavansa vastakaikua omille tunteilleen ja luottaa aikuisen kykyyn säädellä myös lapsen omia tunteita. (Dozier ym. 2015, 221.) Kiintymyssuhteen vakava vaarantuminen, eli kiintymystrauma on sen sijaan yhteydessä sekä siihen, että se aiheuttaa suurta emotionaalista hätää, mutta myös heikentävästi lapsen kykyyn säädellä tunteiden aiheuttamia reaktioita. (Allen 2012, 163.)

### **4.3 Mentalisaatiokyvyn vaikutus tunnesäätelyyn**

Mentalisaatiosta käytetään joskus suomeksi termiä mielellistäminen, mutta tässä opinnäytetyössä käytän termiä mentalisaatio, koska se on vakiintunut yleiseen käyttöön ja siten helpommin ymmärrettävissä. Larmo kertoo (2010, 612—622), että mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä analysoida ja reflektoida yhtä aikaa sekä omaa että toisen mielen liikkeitä. Hänen mukaansa mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä ennakoida omia ja toisen reaktioita sekä säädellä omia tunnetiloja. Pajulon, Salon ja Pyykkösen (2015, 1050—1057) mukaan mentalisaatiolla tarkoitetaan halua ja kykyä huomioida mielen tiloja omassa itsessään ja toisissa. Näitä mielen tiloja on heidän mukaansa esimerkiksi tunteet, ajatukset, kuvitelmat,

uskomukset ja aikomukset. Heidän mukaansa mentalisaatio on kykyä pohtia, millaisia mielen tiloja piilee erilaisten reaktioiden ja tekojen takana.

Mentalisaatio vaatii toimiakseen laajoja kognitiivisia kykyjä, esimerkiksi huomion keskittämistä sekä tunne-elämän kykyjä, kuten kykyä empatiaan. Mentalisaatio -termi saattaa arkikielessä sekoittautua empatia -termiin, mutta mentalisaation käsite on empatian käsitettä laajempi. Empatia sisältää kyvyn tunnistaa toisen ihmisen tunnetiloja, samaistua ja reagoida siihen. Mentalisaatio sisältää taas kyvyn kokea empatiaa sekä itseä että toisia kohtaan ja kyvyn säädellä tunnetiloja. Mentalisaatio kohdistuu myös muihinkin mielen prosesseihin kuten tarkoitukseen ja toiveisiin. (Pajulo, Salo & Pyykkönen 2015, 1050—1057.)

Lapsen mentalisaatiokyky kehittyy vaiheittain ja se vaatii suotuisasti kehittyäkseen mentalisaatioon kykenevän aikuisen lapsen rinnalle (Pajulo, Salo & Pyykkönen 2015, 1050—1057). Mentalisaatio kehittyy varhaisessa vuorovaikutuksessa ihmismielen tavoin. Lapsen mentalisaatiokyvyn kehittämisessä keskeisenä on lapsen vanhemman ja häntä hoivaavien aikuisten mentalisaatiokyky, koska mentalisaatiokyvyn ansiosta vanhempi tai lasta hoivaava aikuinen kykenee eläytymään lapsen mielen tiloihin ja pystyy vastaamaan ruumiillisiin ja tunneviesteihin riittävän oikealla tavalla, jolloin lapsi saa kokemuksen oman olonsa muuttumisesta hoivaavan aikuisen tai vanhemman kannattelun myötä. Tämän myötä asteittain lapsi omaksuu vanhemman tai häntä hoivaavan aikuisen mielessä syntyneen kuvan omasta mielestään, tarpeistaan ja kokemuksistaan ja saavuttaa sen kautta kyvyn säädellä omia tunnetilojaan. (Larmo 2010, 612—622.)

Turvattomista kiintymyssuhteista etenkin jäsentymätön johtaa Larmon (2010, 612—622) mukaan mentalisaatiokyvyttömyyteen. Puutteellinen mentalisaatiokyky on hänen mukaansa yhteydessä vakaviin varhaisiin traumakokemuksiin, psyykkisiin häiriöihin (epävakaa persoonallisuus), päihdeongelmiin sekä ihmissuhde- ja elämänhallinnan ongelmiin. Mentalisaatiokyvyttömät yhteisöiden käyttäytymisnormit pohjaavat yksin pärjäämisen periaatteelle ja synnyttävät myös kiusaamisilmiötä. Mentalisaatioon pohjaavat yhteisölliset interventiot ovat olleet tehokkaita koulukiusaamisen ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä lasten arkiympäristöissä kuten kouluissa tai varhaiskasvatuksessa. (Pajulo, Salo & Pyykkönen 2015, 1050—1057.)

Becker-Weidmanin (2013, 38) mukaan reflektiivinen kyky tarkoittaa kykyä, jolla henkilö kykenee olemaan samanaikaisesti keskellä kokemusta ja ajattelemaan sitä. Hänen mukaansa reflektiivistä kykyä kuvaillaan myös sanalla mentalisaatio. Reflektiivisen kyvyn (tai mentalisaation) avulla henkilö muodostaa siis mielensisäisen representaation omasta itsestään ja toisista sekä itsen ja toisten välisistä suhteista. Tämän representaation avulla henkilö kykenee myös pohtimaan ja ennakoimaan toisen tekoja, motiiveja, tunteita sekä ajatuksia ja reagoimaan niihin parhaaksi kokemallaan tavalla. (Becker-Weidman 2013, 38.) Pajulo (2004, 2543—2549) kertoo, että reflektiivisyyden käsitteellä operationalisoidaan mentalisaation käsitettä siten, että sitä voidaan tutkimuksissa mitata. Hänen mukaansa reflektiivisyys on terminä hyvä, koska se tarkoittaa sekä heijastamista että pohdintaa, joka on mentalisaation ydintä.

Tunteiden säätelyn kehittämiseen vaikuttavat myös biologiset tekijät siten, että ihmisen perimä sekä neurobiologiset ominaisuudet asettavat tunteiden säätelylle ja sen kehittymiselle reunaehdot. Limbinen järjestelmä on tunteiden ja niiden säätelyn kannalta keskeinen. Limbinen järjestelmä huolehtii monista elämän perustoiminnoista, kuten syömisestä, juomisesta, sukupuolisesta käyttäytymisestä sekä motiivien, kivun, vireyden ja tunteiden säätelystä. Tunteiden säätelyyn vaikuttaa aivokuoren osista eniten prefrontaalinen aivokuori. Aivorakenteissa tunteiden säätelyn kannalta tärkeimmät ovat pihtipoimu sekä tumakertymistä mantelitulake, hippokampus ja hypotalamus. (Kokkonen 2010, 73.)

Itsesäätelyä ei ole mahdollista selittää yksinkertaisesti, koska määrittelemiseen vaikuttaa keskeisesti määrittäjän teoreettinen viitekehys ja lisäksi asiayhteys, jossa termiä käytetään. Jos itsesäätelyä käsitellään laajasti, siihen voidaan liittää ihmisen kyky säädellä omaa motivaatiotaan, tunteitaan, halujaan, suorituksiaan, impulssiaan, tarkkaavaisuuttaan ja ajatuksiaan. Tiivistäen itsesäätely on henkilön kyky säädellä omia emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia kykyjään. (Aro 2011, 10.) Keskityn tässä rajallisempaan, kahden itsesäätelyn ulottuvuuden, eli emootioiden ja toiminnan säätelykyvyn ja kehityksen niiden kuvailemiseen.

Aro (2011, 11) kertoo, että emootioiden ja niihin liittyvällä käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan henkilön kykyä ymmärtää ja hyväksyä omat tunnekokemuksensa ja kykyä säädellä omaa tunteista kumpuavaa toimintaansa siten, että se on sosiaalisesti hyväksyttävää ja suotuisan lopputuloksen mukaista. Veijalainen, Reunamo ja Alijoki (2017, 90) tiivistävät, että

emootioiden ja käyttäytymisen säätelyssä on yksinkertaisesti kyse tietoisesta ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä.

Aikuisen epäonnistunut tai puutteellinen mentalisaatio aiheuttaa lapselle emotionaalista kipua (Allen 2012, 164), koska tällöin aikuinen ei osaa vastata lapsen tarpeisiin. Tämä saattaa johtaa tunnesäätelyn ja itsesäätelyn kehityksen pulmiin, mutta muuttaa myös kiintymyksen laadun turvattomaksi ja altistaa kiintymyssuhdetraumalle. Allenin (2012, 165) mukaan traumatisoitumisessa on ennen kaikkea kyse yksin jäämisen kokemuksesta. Jos aikuinen ei mentalisaation avulla voi olla lapsen tukena, eikä lapsen tarpeisiin vastata, lapselle kehittyy mielikuva siitä, että hän on yksin ja hänen on pärjättäväkin yksin. Pitkään jatkuvana kokemus traumatisoi. Seuraavassa luvussa käyn läpi kiintymystraumojen mekanismeja, niiden syitä ja myös seurauksia tarkemmin.

#### **4.4 Kiintymystraumojen syitä ja seurauksia**

Kiintymyssuhdetraumalla voidaan tarkoittaa kahta asiaa: sillä voidaan tarkoittaa traumaattista tapahtumaa kiintymyssuhteessa, kuten kiintymysobjektin poistuminen tai kaltoinkohdeltu. Kiintymystraumalla voidaan tarkoittaa myös niitä kiintymystraumasta johtuvia pitkäaikaisseurauksia, jotka vaikeuttavat myöhemmin turvallisen kiintymyksen syntymistä (Allen 2012, 163—164.) Reese (2018, 24—25) kuvaa, että kiintymyssuhdetrauma syntyy yleensä tilanteissa, joissa lapsi ei voi luottaa vanhemman tai heitä hoitavan aikuisen huolehtivan heistä. Hänen mukaansa lapsi joutuu yleensä kantamaan huolta itsestään tai asettumaan rooliin, jossa hän huolehtii omasta vanhemmastaan.

Varhaisiän kiintymyssuhteen traumatisoitumisesta esimerkiksi pitkään jatkuva kaltoinkohdeltu kiintymyssuhteessa saattaa aiheuttaa lapselle laaja-alaisen kehityshäiriön, jonka oireita ovat muun muassa tunnetilan säätelyn häiriöt, impulssikontrollin häiriöt, identiteettiongelmat, itsensä vahingoittaminen, ihmissuhdeongelmat, dissosiaatio-oireet sekä somaattiset että somatoformiset. (Suokas-Cunliffe & Maaranen 2014, 2613—2617.) Mikään traumatekijä ei kuitenkaan johda poikkeuksetta samanlaiseen lopputulokseen, vaan ilmenemismuodot voivat eri yksilöillä olla erilaisia. (Sinkkonen 2019, 119.)

Lievät välttelevät ja ristiriitaiset kiintymyssuhteet eivät ole yhteydessä mielenterveyden häiriöihin. Sinkkosen (2019, 120) mukaan lapsen psyykkiset häiriöt syntyvät yleensä usean tekijän yhteisvaikutuksen seurauksena. Hänen mukaansa erityisesti neljän tekijän yhteisvaikutus vaikuttaa synnyttävän sopeutumattomuutta ja häiriintymistä. Nämä neljä tekijää on hänen mukaansa: turvaton kiintymyssuhde, tehoton tai tarpeisiin vastaamaton vanhemmuus, perheen kokemat vastoinkäymiset tai riskit sekä lapsen epätyypilliset piirteet ja ominaisuudet.

Pyökärin (2020, 40—42) mukaan erityisesti koulussa ja varhaiskasvatuksessa kiintymystrauma- tai traumaoireileva lapsi saattaa haasteidensa ja käyttäytymisensä valossa vaikuttaa ADHD-oireiselta. Kiintymystrauma- ja traumaoireilevalla lapsella saattaa hänen mukaansa olla levottomuutta, impulsiivista ja ajoittain aggressiivista reagoimista, keskittymisvaikeuksia, lapseen saattaa olla hankala saada kontaktia ajoittain, siirtymätilanteet saattavat olla lapselle hankalia, lapsen toiminnanohjauksessa saattaa olla pulmaa ja lapsen voi olla hankala muodostaa kaverisuhteita. Monesta tarkkaavaisuushäiriöön tarjottavasta tukitoimesta, kuten pienemmästä ryhmäkoosta, aikuisen yksilöllisemmästä tuesta sekä siirtymien vähentämisestä on apua myös kiintymystrauma- tai traumataustan omaavalle. Tarkkaavaisuushäiriölääkitys saattaa sen sijaan lisätä ahdistuneisuutta, univaikeuksia ja sympaattisen hermoston yliaktivoitua (Marshall 2014, 43; Pyökäri 2020, 40—42).

Muita kiintymyssuhteissaan traumatisoituneilla lapsilla esiintyviä oireita on Välivaaran (2010, 5) ja Pihlajan (2019, 160—162) kertomana muun muassa: lapsi on ylivalpas tai jännittänyt, omat vanhemmat eivät ole vieraita ihmisiä tärkeämpiä, lapsi menee helposti vieraiden ihmisten lähelle ja syliin, lapsi ei hae lohdutusta, lapsi ei hae katsekontaktia, lyhytkin eri aiheuttaa hysteeristä itkua, lapsen peruskokemus itsestään on täynnä häpeää, lapsi ei kykene ottamaan vastaan apua, lapsi ei kykene säätämään tunteitaan, lapsella on mustavalkoinen kuva maailmasta, lapsella päivän struktuuri hajanainen ja lapsi ei kykene ratkaisemaan ongelmia. Oireita on paljon muitakin, mutta tässä pyrin nostamaan esille sen, että ne saattavat olla hyvinkin monimuotoisia ja sekoittua varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa esimerkiksi hahmottamisen-, keskittymisen- tai ylivilkkaushäiriöihin.

Mielenterveyden häiriöistä erityisesti persoonallisuus ja dissosiaatiohäiriöt korostuvat kiintymyssuhteissa traumatisoituneilla lapsilla (Suokas-Cunliffe & Maaranen 2014, 2613—2617). Italiassa tehdyssä tutkimuksessa on havaittu, että varhaislapsuudessa koetut menetykset

ovat yhteydessä epävakaan persoonallisuuden myöhempään kehitykseen (Liotti & Pasquini 2000, 282—289). Keinänen (2013, 1167—1171) on huomannut myös omassa tutkimuksessaan, että henkilöillä, jotka kärsivät epävakaasta persoonallisuushäiriöstä on keskivertoa enemmän lapsuusiän traumoja. He ovat myös Keinäsen mukaan kärsineet muita enemmän turvattomasta vanhemmuudesta ja heidän kiintymyssuhteensa ovat olleet turvattomia. Keinänen kertoo, että epävakaasta persoonallisuudesta kärsivillä on myös keskivertoa heikompi kyky tunnistaa ja arvioida (reflektiivisesti) tunteita ja ajatuksia. Kiintymyssuhteessa traumatisoituneet lapset saattavat olla myös itsetuhoisia (Välivaara 2010, 6).

Kiintymyssuhdetrauma saattaa aiheuttaa tai pahentaa ahdistuneisuushäiriötä. Reesen (2018, 122) mukaan kiintymyssuhdetrauma aiheuttaa epävarmuutta, epävakautta ja huolen käsittelemisen vaikeuksia, jotka saattavat purkautua paniikkikohtauksina tai yleistyneenä ahdistuksena. Toisaalta kiintymyssuhdetrauma saattaa vaikuttaa ahdistuneisuuden lisääntymiseen epäsuorasti, koska ihmissuhdeongelmat liittyvät kiintymyssuhdetraumaan ja vaikeudet ihmissuhteissa saattavat aiheuttaa tai lisätä ahdistuneisuutta (Reese 2018, 123).

## 5 KIINTYMYSKESKEISEN JA TERAPEUTTISEN TYÖN RAKENTEITA

Tässä luvussa käsittelen niitä rakenteita, menetelmiä ja käsitteitä, joiden varaan terapeutin orientaatio sekä kiintymyskeskeinen työ rakentuvat. Lopuksi kuvaan, miten näitä orientaatioita ja menetelmiä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa ja miten niitä on hyödynnetty jo nykyisinkin.

### 5.1 Terapeuttinen orientaatio

On tärkeää ymmärtää, että vaikka ei olisikaan terapeutti, voi käyttää terapeutin työn menetelmiä. (Tanskanen & Piiranen 2019, 43—54.) Terapeutisuudessa ei ole kyse yhdestä mallista, vaan laajemmasta orientaatiosta, jolla pyritään vastaamaan lasten kokemuksiin, käsittelemään niitä ja muutosten aikaansaaminen siten, etteivät esimerkiksi traumaattiset kokemukset vaurioita lasta pysyvästi. (Timonen-Kallio ym. 2017, 16—17.) Terapeutisia menetelmiä ei tule sekoittaa esimerkiksi psykoterapiaan. Psykoterapia on terveydenhuollon tavoitteellista toimintaa, jolla hoidetaan psyykkisiä vaikeuksia psykologisin keinoin ja sitä voi tarjota psykoterapeutti, joka on saanut asianmukaisen koulutuksen ja Valviran hyväksynnän. Psykoterapeutti on lailla suojattu ammattinimike. (Mielenterveystalo, [viitattu 28.6.2021]; Valvira, [viitattu 28.6.2021].)

Terapeutisessa orientaatioissa ei ole kyse yhdestä mallista, vaan niitä laajemmasta orientaatiosta. Orientaatio ei keskity ainoastaan erityisen haastavassa tilanteessa olevien tai vakavasti traumatisoituneiden lasten hoitoon ja kuntoutukseen, vaan sitä voi soveltaa kaikkiin lapsiin monissa eri tilanteissa sekä paikoissa. Terapeutisella orientaatiolla pyritään vahvistamaan lapsen kokemuksiin vastaamista, kokemusten käsittelyä ja muutosten aikaansaamista siten, etteivät mahdolliset traumaattiset kokemukset vahingoita ja haavoita lasta. (Timonen-Kallio ym. 2017, 16.)

Sosiaalityön toiminnallisilla perspektiiveillä tarkoitetaan Raunion (2009, 185) mukaan ammatillisen toiminnan perustoja, jotka eivät niinkään kuvaa ammatillisen toiminnan lähtökoh-  
tia, vaan ovat kriittisiä väitteitä siihen, millaisista lähtökohdista sosiaalialan työtä tulisi

toteuttaa. Perspektiivit ovat hänen mukaansa käytännössä ihanteellisia kuvauksia hyvästä sosiaalityöstä. Perspektiivejä on kolme, joista yksi on terapeuttinen perspektiivi. Raunio (2009, 189—191) kertoo, että terapeuttisessa perspektiivissä sosiaalialan työtä tekevä auttaa yksilö(it)ä käyttämään itsellään olevia mahdollisuuksia muutostyön tekemiseen yksilön voimavaroja hyödyntämällä. Tästä perspektiivistä tehdyssä auttamistyössä edellytetään tasa-arvoista vuorovaikutusta korostavaa suhdetta asiakkaan ja sosiaalialan työtä tekevän ammattilaisen välillä. Hänen mukaansa terapeuttisessa perspektiivissä korostetaan yksilön halua kasvaa ja muuttua, koska ihminen on tahtova ja tietoisesti toimiva olento.

Terapeuttinen perspektiivi kuvaa hyvin niitä lähtökohtia, joista myös terapeuttista orientaatiota toteutetaan, sillä lähtökohtana on tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde. Asiakasta tuetaan muutostyössä voimavarakeskeisesti. Muutostyön voi mielestäni ymmärtää myös ennaltaehkäisevässä merkityksessä, esimerkiksi traumatisoitumisen aiheuttamat psyykkiset tai sosiaaliset konfliktit voidaan muutostyön avulla estää tai lieventää.

Terapeuttisessa orientaatiossa keskeisinä periaatteina ovat: turvallisuus, eli kaikista tärkein on lapsen kokema turvallisuuden tunne. Turvallisuuden perustana on kasvuun ja kehitykseen uskova, hyvin suunniteltu ja huolella toteutettu työskentelymalli, jota arvioidaan jatkuvasti; toinen tärkeä periaate on yhteistyö lapsen vanhempien ja/tai huoltajien kanssa. Tarkoituksena on lisätä perheenjäsenten osallisuutta ja osallistumista, joka edistää aktiivista kumppanuutta ja yhdessä jaettujen tavoitteiden saavuttamista; kolmantena periaatteena terapeuttisessa orientaatiossa on palveluiden ankkuroiminen lapsen normaaleihin kasvuympäristöihin. Se ei tapahdu erillään, vaan normaaleissa kasvun instituutioissa; neljännessä periaatteessa korostetaan, ettei kyse ole yhdestä toimintatavasta tai ohjelmasta, vaan laajemmasta orientaatiosta. Terapeuttisessa orientaatiossa korostuu arjen jakaminen yhdessä, eläminen ja oppiminen sekä arjen elämiseen liittyvät henkilökohtaiset ihmissuhteet; viidennessä pääperiaatteessa on kyse jatkuvasta arvioinnista sekä toimijoiden ja tutkijoiden yhteistyöstä, että toimivia ratkaisuja voidaan edelleen kehittää ja arvioida. (Timonen-Kallio ym. 2017, 16—17.)

Timonen-Kallion (2017, 17) mukaan yksinkertaisimmin ilmaistuna terapeuttisuus tarkoittaa lapsen tukemista hänen subjektiivisten kokemustensa vastaanottamisessa sekä toimimisenä niiden ymmärtämisen apuna ja tukena, siten, että lapselle on kerrottava täysin

avoimesti ja rehellisesti häntä koskevista asioista lapsen kehitystason mukaisesti. Lapselle on rakennettava myös eheä tarina, joka ei sisällä yllätyksiä sekä lapsen muistot ja historia ovat yhteneviä lapsen aistinvaraisten muistojen kanssa. Lasta täytyy auttaa myös tiedostamaan syvällisesti, ettei hän ole ollut syyppää mahdollisesti kokemiinsa traumaattisiin asioihin tai tilanteisiin.

## 5.2 Intersubjektiivisuus sekä affektiivis-reflektiivinen vuoropuhelu

Intersubjektiivisuus on erityisesti ihmisten kognitiivinen ja sosiaalinen kyky jakaa keskenään subjektiivisten kokemusten sisältöä, kuten tunteita, havaintoja ja ajatuksia vuorovaikutuksessa keskenään. Intersubjektiivisuus on ”me-keskinen tila”, jonka tarkoituksena on jakaa subjektiivisten kokemusten sisältöjä. Siinä on kyse kuulumisesta ja sosiaalisesta samastumisesta, mutta itsen ymmärtäminen kuitenkin muista erilliseksi. (Gallese 2011, 4—17.) Hughesin (2015, 27—32) mukaan intersubjektiivisessä kommunikaatiossa yksilöt jakavat kokemukset keskenään siten, että toisen osapuolen kokemukset vaikuttavat aina kumpaankin. Lasta hoitava aikuinen ja lapsi sovittautuvat toisiinsa äänissään muuttamalla äänen korkeutta tai volyyymia hakien samalla katsekontaktia, koskettavat toisiaan ja sovittautuvat toistensa olemiseen. Näistä syntyy kokonaisvaltainen tila tai kokemus, jossa rakennetaan yhdessä intersubjektiivisessä vuorovaikutuksessa. (Styrman & Tornainen 2018, 49.)

Intersubjektiivinen tila on siis hyvin kokonaisvaltainen kokemus, johon liittyy psyykkistä, sosiaalista ja kehonkielistä yhteyttä. Tilanteessa on kaksi yksilöä, mutta sen sijaan, että kaksi yksilöä toimisivat erikseen, he jakavat omia subjektiivisia kokemuksiaan avoimesti ja muokkaavat, keskustelevat ja tutkivat niitä yhdessä. Intersubjektiivisessä tila voi olla terapeutin ja parantava tila, jossa kokemuksista pystytään keskustelemaan siten, että toinen osapuoli kannattelee myös toista.

Luvussa 4.3 kerrottiin mentalisaation sekä reflektiivisen kyvyn funktioita ja selityksiä. Reflektiivinen kyky on siis mentalisaation operationaalinen käsite (Pajulo 2004, 2543—2549), jolla tarkoitetaan henkilön kykyä heijastaa ja pohtia omia ja muiden tekojen seurauksia, tunteita ja motiiveja. Reflektiivinen kyky tarkoittaa henkilön kykyä olla osana kokemusta ja

pohtimaan sitä samanaikaisesti. Reflektiivisen kyvyn avulla henkilö kykenee luomaan mielensisäisen representaation omasta itsestään, toisista sekä itsen ja toisten välisistä suhteista. (Becker-Weidman 2015, 38).

Affektiivis-reflektiivisellä vuoropuhelulla tarkoitetaan keskustelua, jossa on emotionaalisia, reflektiivisiä ja kognitiivisia osia. Keskusteluun liittyy emotionaalisesti latautunut kokemus, jota reflektoidaan. Keskustelun aikana ei esiinny vastustusta, koska keskustelun molemmat osapuolet ovat sitoutuneet siihen emotionaalisesti ja ovat siinä aktiivisessa osassa. (Becker-Weidman 2013, 39.) Affektiivis-reflektiivisessä vuoropuhelussa lapsi ja aikuinen osaavat tuoda tunteitaan esiin ja niitä pystytään tarkastelemaan yhdessä. Emotionaalisilla osilla viitataan tunteiden jaksamiseen, kognitiivisilla osilla viitataan itsesäätelyyn sekä toiminnanohjaukseen ja reflektiivisyydellä kykyä käsitellä näitä kokemuksia.

Intersubjektiivinen tila sekä affektiivis-reflektiivinen vuoropuhelu mahdollistuvat paremmin, jos hyödynnetään ”PACE”- ja ”PLACE” -otteita. Nämä toimintatavat auttavat luomaan kirjainlyhenteitä muistisääntöinä apuna käyttäen tilan, jossa lapsen ja aikuisen välille syntyy luontaisestikin yhteys. Seuraavassa luvussa kerron ”PACE”- ja ”PLACE” -otteista.

### 5.3 Terapeuttinen asenne

Hughesin (2011, 87) mukaan kodin tulisi olla lapselle turvapaikka, jossa lapsi voi rentoutua ja tuntee olevansa turvassa sekä näyttää tunteitaan ja haaveilla. Kodin tulisi olla hänen mukaansa paikka, jossa voi tankata turvallisuutta valmistautuen pelonsekaisin tuntein uusiin haasteisiin. Hughes jatkaa, että kotiin voi palata, kun maailma muuttuu ahdistavaksi ja pelkkä kodin ajattelu lohduttaa lasta. Varhaiskasvatuspaikasta voidaan luoda myös tällainen turvapaikka. Varhaiskasvatuspaikan turvasatama ulottuvuus todennäköisesti korostuu etenkin silloin, kun koti ei voi tarjota turvallisuutta. Hughesin (2011, 88—89) mukaan PACE-asenne kuvaa parhaiten turvasatamana ja tukikohtana toimivan ympäristön ominaispiirteitä. Hänen mukaansa PACE-asenne kuvaa henkilöiden asennetta toisiinsa siten, että toisen osapuolen kehittymistä vaalitaan ja rohkaistaan, eikä se koskaan vahingoita, vaaranna tai uhkaa toisen kehittymistä. Tämä asenne on terapeuttista asennetta, koska se

tähtää kiintymyssuhteen lujittamiseen ja sen korjaamiseen. Välivaaran (2010, 9) mukaan PACE-asenteeseen perustuvilla kasvatustilanteilla on pystytty auttamaan vaikeasti traumatisoituneita lapsia arjen kasvatustilanteissa.

Ihmissuhteet perustuva yhteyden sekä emotionaalisesti arvokkaihin kokemuksiin, eikä tottelemiseen. Hän korostaa, että totteleminenkin on tärkeää, mutta yhteys ja ihmissuhde on aidon käskyjen noudattamisen lähtökohta. Yhteyden kautta lapsi sisäistää kasvattajan äänen ja oppii sen avulla hallitsemaan impulssejaan sekä kehittämään omia arvojaan, moraaliansa ja myönteistä sosiaalista toimintaansa. (Becker-Weidman 2013, 33.) Keskeistä myönteisten tunneyhteyden rakentamisessa on Välivaaran (2010, 9) mukaan herkkyyden reagoida lapsen käyttäytymiseen ja tuntee käyttäytymisen takana olevat merkitykset ja lapsen tarpeet. Hänen mukaansa lapsen tunteminen edesauttaa myös ennakoimaan tilanteita, jotka aiheuttavat lapselle haasteita.

PACE viittaa terapeutin terapeuttiseen asenteeseen, jolla hän lähestyy muita: leikkisyys, hyväksyntä, uteliaisuus ja empatia. Hoivan ja eheytyksen kulku on terapeutin vastuulla (engl. pace = tahti). PLACE viittaa hoitajan tai kasvattajan asenteeseen: leikkisyys, rakkaus, hyväksyntä, uteliaisuus ja empatia. Eheyttävän, hoivaavan, turvallisen ja parantavan tilan luominen on kasvattajan vastuulla (engl. place = paikka, tila). (Välivaara 2010, 9; Becker-Weidman 2013, 33.)

Vanhemmalta tai lasta hoitavalta aikuiselta vaaditaan empaattisuutta, lapsen tunnetilan säätelyä sekä oman sisäisen tunnetilansa virittämistä lapsen tunnetilaan. PACE-asenne on siis keino ylläpitää tunneyhteyttä ja lapsen sisäisen tasapainon kannattelua. Seuraavaksi kuvaan PLACE-asenteeseen kuuluvia leikkisyyden, rakkauden, hyväksynnän, uteliaisuuden ja empatian rakennuspalikoita.

Leikkisyydellä kuvataan aikuisen heittäytymistä leikkisäksi, jolloin aikuinen vuorovaikutuksessaan lapsen kanssa lisää naurua, rytmisiä liikkeitä, liioiteltuja ilmeitä sekä äänen ja äänen sävyn vaihtelua. Tämä aikuisen ja lapsen välinen toiminta sisältää energiaa, joka aktivoi myös lasta ja sama tapahtuu aikuiselle. Suurin osa aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta ilmenee juuri leikkisyytenä, josta esimerkkeinä lorut, kurkistus-, piilo- ja kiinniottoleikit. Ne synnyttävät vuoroin jännitystä ja naurua sekä aikuinen ja lapsi välittävät niiden

kautta toiveitaan tunteitaan ja pyrkimyksiään. Leikkisyydessä keskeistä on myös se, että molemmat niin aikuinen kuin lapsikin ovat iloisia ja kiinnostuksen kohde on sama. Leikkisyydestä seuraa paljon hyvää. Ensisijaiset yhteiset tunteet liittyvät iloon ja kiinnostukseen sekä jännitykseen ja onnellisuuteen; suhteesta muodostuu hyväksyvä ja avoin; lapsi oppii säätelämään myönteisiä tunteitaan; lapsi alkaa kiinnostua samoista asioista, joista kehittyy yhteistä historiaa; lapsi oppii laajentamaan huomiokykyään ja keskittymistään, koska aikuinen säätelää huomion ja keskittymisen pysymistä toiminnassa; lapsi oppii, miten arvokas ja hauska kokemus vastavuoroinen ja yhteistyössä toteutuva asenne on. (Tuovila 2008, 44; Väливаara 2010, 9; Hughes 2011, 91.)

Rakkaus on keskeinen asia vanhemman ja lapsen sekä hoitavan aikuisen ja lapsen välillä. Nimenomaan rakkaus estää suhteen muuttumisen väliaikaiseksi tai ohimeneväksi. Rakkaus luo suhteeseen turvallisuutta, suojelee sitä ja korjaa ehjäksi konfliktien ja erossa olemisen jälkeen. Rakkaus voidaan nähdä yksinkertaisena asiana, johon kuuluu sitoutuminen sekä ilo. Rakkauden kautta sitoutuminen on läsnä sekä hyvinä että huonoina hetkinä. (Hughes 2011, 119.)

Hughesin (2011, 119—120) mukaan kurinpidon yhteydessä aikuinen tai vanhempi vetäytyy toisinaan kauemmaksi ja tavallaan katkaisee suhteensa, eli yhteyden lapseen. Lapsi saattaa alkaa epäilemään vanhemman sitoutumista, jos vanhempi suuntaa suuttumuksensa lapsen persoonaan käyttäytymisen sijasta tai toistuvasti uhkaa lasta hylkäämisellä ja torjumisella. Lyhyellä aikavälillä tällaisesta reagointi saattaa tuntua tehoavan, mutta pitkällä aikavälillä sillä on ainoastaan negatiivisia seurauksia. Kun lapsen epäilyt kasvavat entisestään se uhkaa sekä lapsen kehitystä ja turvallista kiintymystä. Kun aikuinen tai vanhempi tarjoaa sitä vastoin turvan, joka muodostuu pysyvästä ja ehdottomasta sitoutumisesta, lapsi ei koe tarvetta testata suhdettaan aikuiseen tai vanhempiin käyttäytymällä uhmakkaasti. Väливаaran (2010, 9) mukaan vähitellen turva sekä pysyvä ja ehdoton sitoutuminen siirtyvät osaksi lapsen sisäistä maailmaa, lapsen tunnetaidoiksi.

Tuovilan (2008, 48) kertoo, että kun suhteessa on vastavuoroista iloa ja sitoutumista, muodostuu suhteesta syvä, merkityksellinen ja tyydytystä tuova. Kun suhteessa on iloa, lapsi huomaa, ettei suhde tarkoita vanhemmalle tai aikuiselle ainoastaan työtä, velvollisuutta ja vastuuta, vaan sitoutuminen tarkoittaa sitä, että vanhempi tai aikuinen haluaa todella

oikeasti sitoutua ja he välittävät lapsesta syvästi ja aidosti. Sitoutuneet aikuiset ja vanhemmat reagoivat lapsen tarpeisiin, ja kun suhteessa on iloa, vanhemmat tai aikuiset alkavat tehdä asioita lapsen kanssa puhtaasti siitä syystä, että se tuottaa molemmille iloa. (Hughes 2011, 120—121.)

Aina kasvattaja tai lapsen vanhempi ei kykene olemaan täysin iloinen. Tällainen tilanne ei välttämättä kuitenkaan uhkaa suhdetta lapseen. Se vaatii vanhemmalta tai aikuiselta kykyä selittää syy ilon puutteeseen lapselle ikätasoisesti. Aikuinen tai vanhempi voi kertoa, että on joka tapauksessa sitoutunut suhteeseen ja hauskoihin hetkiin ja että niitä vielä on tulossa. Vanhempi tai aikuinen voi osoittaa lapselle, että lapsi on hänelle edelleen hyvin tärkeä ja vanhempi tai aikuinen on sitoutunut palauttamaan ilon suhteeseen mahdollisimman pian. (Tuovila 2008, 50; Väливаara 2010, 9; Hughes 2011, 121.)

Väливаaran (2010, 9) mukaan hyväksynnän kokeminen lisää lapsen turvallisuuden tunnetta. Kun lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi juuri sellaisenaan, hänen ei tarvitse pelätä hylkäämistä, pettymyksiä tai pilkan kohteeksi joutumista. Hyväksyntä ei tarkoita sitä, että kaikki käytös ja toiminta tulee sallia. hyväksynnässä on kyse siitä, ettei kritiikki kohdistu milloinkaan lapsen persoonaan tai yksilöllisiin piirteisiin, vaan ainoastaan käytöstä ohjataan. Kun lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi omana itsenään, on todennäköisempää, että hän osallistuu käytöksen ja tunteidensa säätelyyn aktiivisemmin. (Kokkonen 2017, 14.) Hyväksyntä lähtee aikuisen kyvystä erottaa toisistaan lapsen ja lapsen käyttäytymisen. Aikuinen tiedostaa, että käyttäytyminen johtuu lapsen senhetkisestä yritystä reagoida tilanteeseen parhaalla mahdollisella tavalla. Tärkeää on, ettei aikuinen reagoi käyttäytymisongelmiin heti ja aggressiivisesti vaan yrittää ensin ymmärtää käyttäytymisen syyn ja merkityksen. (Hughes 2011, 99—100.) Hyväksyvä aikuinen on Väливаara (2010, 9) esittää, että hyväksyvä aikuinen on aidosti iloinen ja ylpeä lapsen puolesta.

Uteliaisuudella viitataan aikuisen kiinnostukseen lapsen mielestä. Uteliaisuus ja kiinnostus lapsen käytöksen takana olevista motiiveista auttaa ehkäisemään negatiivisen kierteen syntymistä. Kun aikuinen suhtautuu hyväksyvästi ja uteliaasti lapsen sisäistä maailmaa ja sen motiiveja kohtaan, lapsi oppii itsekin olemaan kiinnostunut omasta sisäisestä maailmastaan, joka edesauttaa lapsen tunnesäätelyn kehittymistä. Lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan,

pyrkimyksiään ja motiivejaan uteliaalle, hyväksyvälle, rakastavalle ja leikkisälle aikuiselle, jolloin aikuisen on helpompi ymmärtää myös lapsen sisäistä maailmaa. (Kokkonen 2017, 15.)

Uteliaan asenteen kompastuskivi lienee kurittamisessa. Hughes (2011, 107) kertoo, että kurinpidon aikana aikuinen monesti olettaa tietävänsä syyn lapsen käyttäytymiseen, koska lapsi tekee jotakin sellaista, mitä aikuinen ei halua hänen tekevän ja koska asiasta on kerrottu lapselle monta kertaa, aikuinen saattaa turhautua ja ajatella käyttäytymisen johtuvan esimerkiksi siitä, että lapsi ”pääsisi tilanteesta kuin koira veräjstä” tai koska lapsi ”on vain niin laiska”. Vaarana on, että kurinpidosta tulee liian tärkeää, eikä aikuinen keskity enää löytämään käyttäytymisen todellisia motiiveja. Oletetut kielteiset motiivit valtaavat tilaa positiivisilta motiiveilta. Tällaisessa tilanteessa on vaarana, että lapsi alkaa ajattelemaan hänessä olevan jotakin vikaa. Tämä johtuu intersubjektiivisuudesta, jolloin lapsesta alkaa tuntua, että hänen motiivinsa, ajatuksensa ja tunteensa ovat todella kielteisiä. Kun lapsi yrittää säilyttää oman sisäisen maailmansa, vaarana on, että kiintymyssuhde kärsii ja hän alkaa kapinoida aikuisten asettamaa negatiivista kuvaa vastaan tai toimimaan negatiivisten odotusten mukaisesti. (Tuovila 2008, 54; Hughes, 2011, 107—108.)

Uteliias aikuinen kysyy ”miksi?” sen sijaan, että olettaisi asioita. Lapselle syntyy kokemus siitä, että aikuiset ymmärtävät häntä ja hyväksyvät hänet silloinkin, kun rajoja on asetettava. Uteliias asenne on ”en tiedä” -suhtautumista (Kokkonen 2017, 15) tai ”tyhjän pään menetelmää” (Huotari & Tamski 2013, 77), jossa aikuinen ei oletta, vaan ottaa selvää. Uteliasta asennetta heijastavia kysymyksiä tai toteamuksia voi olla esimerkiksi: Miltä se sinusta näyttää? Kerro minulle siitä. Mitä haluaisit tapahtuvan? Mikä tekee siitä sinulle tärkeän? Miltä ajattelet sen tuntuvan, jos kaikki ei sujukaan niin kuin haluaisit? (Hughes 2011, 109.) Väliavaara (2010, 9) huomauttaa, että aikuinen voi uteliaan asenteen avulla selvittää lapsen kiinnostuksen kohteet ja sitouttaa hänet toimintaan rakentamalla se lapsen kiinnostuksen kohteiden varaan.

Uteliaan asenteen kautta lapsi oppii refleктоimaan omaa käytöstään ja löytämään siitä syy—seuraussuhteita, joka on olennaista tunnesäätelytaitojen kehittymisen kannalta (esim. Aro 2011, 35). Aikuisen uteliaisuus lasta kohtaan auttaa lasta näkemään itsensä mielenkiintoisena ja uteliaisuuden arvoisena yksilönä, jota halutaan ymmärtää. Aikuinen voi Väliavaaran

(2010, 9) mukaan opettaa lapselle uteliasta asennetta auttamalla ratkaisemaan arjen ongelmatilanteita ja tukemaan niissä. Hänen mukaansa aikuinen myös voi säädellä epäonnistumisia ehkäisemällä niitä ja tarjoamalla lapselle vahvistavia onnistumisen kokemuksia.

Empatia on aikuisen kyky tuntea lapsen ja jakamaan sekä refleктоimaan sitä hänen kanssaan. Kun lapsi kokee aikuisen ymmärtävän ja huomaavan lapsen tuntemuksen, voi lapsi luottaa siihen, että aikuinen kantaa. Tämä mahdollistaa lapselle tilanteen analysoimisen käyttäytymisen ja tunteen tasolla turvallisesti aikuisen kanssa, joka ei tuomitse ja on utelias lapsen sisäisestä motiivista ja elämismaailmasta. (Kokkonen 2017, 16.)

Antti Särkelä (2001, 72—73) erottelee hyvin ja mielenkiintoisesti empatian ja sympatian eroja. Särkelä kertoo, ettei sympatia, eli asiakkaan tunteen tunteminen yksin riitä, vaikka tilanteen kannalta se onkin tärkeää. Särkelä kertookin, ettei asiakas saa ahdistuneesta tai surullisesta, asiakkaan tilanteen imuun joutuneesta työntekijästä mitään irti. Siksi hänen mukaansa onkin tärkeää, että työntekijältä löytyy myös empatiaa, joka auttaa ymmärtämään myös asiakkaan senhetkisiä tarpeita ja myös sen ymmärtämistä mitä täytyy tehdä toisin, että tilanteesta päästään eteenpäin.

Empatia on Hughesin (2011, 115) mukaan ihmisen luonnollinen reaktio aina toisten ihmisten seurassa. Empatian laatuun ja tasoon vaikuttaa hänen mukaansa oman kiintymyshahmon osoittama empatia ja myötätunto, eli aikuisten, jotka ovat saaneet kokea vanhemmiltaan tai hoitavilta aikuisilta myötätuntoa, tuntevat sitä toisia kohtaan myös itse helpommin. Hughes (2011, 116) kertoo, että empatia on enemmänkin intuitiivista tietoa, eikä tunnetasolla tapahtuvia tilanteita voi hoitaa järkeilyn keinoilla. Hänen mukaansa empatia on punainen lanka, joka tukee niin leikkisyyttä, rakkautta, hyväksyntää kuin uteliaisuuttakin.

#### 5.4 Kiintymyskeskeinen työote varhaiskasvatuksessa

Kiintymyskeskeinen työotteen yläkäsitteenä on terapeuttiivinen orientaatio, koska kiintymyskeskeisen työotteen tarkoituksena on käsitellä lapsen subjektiivisia kokemuksia, lisätä aikuisen kykyä vastata lapsen subjektiivisiin kokemuksiin sekä ehkäistä tai lieventää lapsen kokemien traumaattisten kokemusten vaikutusta lapsen elämässä.

Varhaiskasvatuksessa kiintymyskeskeinen työote on kykyä luoda turvallinen tila, jossa lapsi tulee nähdyksi, saa osakseen aikuisen aitoa läsnäoloa ja tarvittaessa lohdutusta. Trogen (2020, 45) kuvaa tätä sellaiseksi tilaksi, joka mahdollistaa aikuisen ja lapsen välisen yhteyden syntymisen. Yhteys on hänen mukaansa keskeisin turvallisen kiintymyksen rakentumisessa.

Pienryhmätoiminta on hyvin vakiintunut tapa järjestää varhaiskasvatuksen toimintaa. Pienryhmätoiminta voidaan käytännössä järjestää monin tavoin (Raittila 2013, 77–78), mutta keskeisintä on se, että lapset jaetaan suuresta varhaiskasvatusryhmästä edelleen pienempiin pienryhmiin, joissa päivän aikana toimitaan. Tämä on merkittävä kiintymyssuhdetta edistävä tekijä, koska pienemmät ryhmät ovat yhteydessä kiintymyksen syntyyn ja lapsen hyvinvointiin sitä kautta (Sinkkonen 2019, 73).

Kiintymyskeskeisyydessä hyödynnetään PACE- sekä PLACE-toimintatapoja. PACE- ja PLACE-toimintatavat antavat eväitä olla vuorovaikutuksessa leikkisästi, rakastavasti, hyväksyvästi, uteliaasti ja empaattisesti. Nämä toimintatavat vahvistavat yhteyden syntymistä lapsen ja aikuisen välille, jolloin mahdollistuu kiintymyksen syntyminen. Se luo myös mahdollisuuksia korjaavaan, terapeuttiiviseen työotteeseen, jolloin mahdollisten haavoittuvien kokemusten vaikutukset lieventyvät tai ne voidaan ehkäistä täysin.

Varhaiskasvatus on otollinen paikka toteuttaa kiintymyskeskeistä työotetta, koska varhaiskasvatukseen osallistuu 77 % lapsia valtakunnallisesti. Turvallisen kiintymyksen suotuista vaikutuksista kehitykseen on tiedossa ja terapeuttiivisen orientaation sekä kiintymyskeskeisen työotteen vaikutus traumatisoivien tapahtumien ja kokemusten seurauksien lieventämiseen on ilmeinen. Teoreettinen viitekehys ja työkalut työotteen käyttöön on olemassa, mutta mielenkiintoista onkin pohtia sitä, miten varhaiskasvattajat näkevät kiintymyskeskeisen työotteen

varhaiskasvatuksessa ja mikä on heidän valmiutensa työtteen käyttöönotossa arkisessa työssä.

Kiintymyskeskeisiä, näyttöön perustuvia menetelmiä, joita pystyy hyödyntämään tai joiden osia pystyy hyödyntämään myös varhaiskasvatuksessa, on muutamia. Näistä esimerkkeinä jo aikaisemminkin olleet DDP, eli vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia, joka pohjautuu Daniel Hughesin kehittämään traumaperäistä kiintymyssuhdehäiriötä korjaamaan pyrkivään psykoterapeuttiseen työmuotoon (Becker-Weidman & Shell 2008, 10; Hughes 2011, 11; Becker-Weidman 2013, 13—14).

Theraplay on tunnettu vuorovaikutushoito ja mahdollisesti käytetyin kiintymyssuhdehäiriöiden hoitomuoto Suomessa. Rubinin (2010, 5—1) ja Suomen Theraplay-yhdistyksen ([viitattu 10.1.2022]) mukaan Theraplayssä pyritään vuorovaikutuksen ja läheisyyden keinoin luoda yhteys lapseen, siten että aikuinen johtaa ja jäsentää vuorovaikutuksen kulkua. Aikuinen pyrkii vastaamaan lapsen sanattomiin viesteihin mahdollisimman tarkasti ja nopeasti. Tärkeintä on emotionaalisen yhteyden ylläpitäminen lapseen, jolloin lapselle syntyy kokemus hyväksynnästä ja ymmärretyksi tulemisesta. Theraplayssä hyödynnetään leikkiä terapian ja vuorovaikutuksen välineenä. Mäkelän ja Salon (2011, 327—334) mukaan Theraplay-menetelmän tehokkuudesta on saatu näyttöä kansainvälisissä tutkimuksissa, mutta Theraplay-menetelmistä tarvitaan lisää objektiivista näyttöä.

Kiintymyskeskeisille menetelmille yhteistä on nojautua PACE- ja PLACE-asenteen tai toimintatavan viiteen piirteeseen, jotka ovat leikkisyys, rakkaus, hyväksyntä, uteliaisuus ja empatia. Yhteinen tekeminen ja leikkiminen ovat Reesen (2018, 24) mukaan tärkeitä välineitä kiintymyssuhteen korjaamisessa, koska yhteisen ajan viettäminen on ehdottoman tärkeää vahvan siteen luomisessa.

## 6 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset. Kiintymyskeskeisyyttä lähestyttiin kuuden puhetavan kautta, jotka olivat kiintymiskohteena toimiminen ja kriittinen pohdinta, tunteiden säätelijänä oleminen, leikki ja heittäytyminen, pienryhmätoiminta, varhaiskasvatuksen struktuuri sekä kasvattaja aktiivisena tiedon hankkijana ja konkreettiset menetelmät. Seuraavaksi käsittelen näitä puheen tapoja.

### 6.1 Leimautuminen varhaiskasvattajien puheessa

Varhaiskasvattajat huomasivat arjen työssä kiintymyssuhteiden muodostumisia. Näitä kiintymyssuhteita nimitettiin leimautumiseksi. Lapsen tulee voida olla tarvitseva ja riippuvainen voidakseen kehittyä sitä kautta itsenäiseksi (Välivaara 2010, 8—10). Varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus. Hoitoon sisältyy myös tunnepohjainen välittäminen aikuisten ja lapsen välillä. (Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet 2018, 23.)

Seuraavista aineisto-otteista käy ilmi, miten leimautua-sanaa on käytetty lapsen vahvasta kiintymyksestä. Otteista käy erityisesti ilmi, että ”leimautuminen” koetaan liittyvän yleensä yhteen tiettyyn aikuiseen, eikä esimerkiksi ryhmän jokaiseen aikuiseen.

(... ) se leimautuu siihen tiettyyn aikuiseen niin kovasti (...). (H1)

(...) mut ku toiset lapset leimautuu tiettyyn hoitajaan... emmä tiedä... mä sitä sanaa käytän nyt mielessäni. (H2)

Ja sit on semmosta et lapset on jonkun aikuisen perään tai niin ku on leimautuneena siihen. (H3)

Leimautumisesta puhutaan neutraalisti. Sitä ei arvoteta erityisesti hyväksi asiaksi, mutta ei myöskään huonoksi asiaksi. Leimautuminen luonnollistetaan, eli se nähdään itsestään tapahtuvana, luonnonvoiman seurauksena. Leimautumiseen liittyy paljon kriittistä pohdintaa. Nimitän pohdintaa kriittisesti, koska se kohdistuu myös – ja erityisesti kasvattajien omaan

toimintaan. Puhe ja pohdinta kohdistuu lähes poikkeuksetta omaan työhön ja oman työn havainnointiin. Pohdinta kohdistuu myös siihen, mikä saa aikaan lapsessa valtavaksi koetun läheisyyden kaipuun ja leimautumisen tiettyyn aikuiseen (H1). Lapsen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä tutkittaessa on päivähoidosta noussut esiin muun muassa päivähoiton laatu. Laatuun keskeisesti vaikuttaneet tekijät olivat työntekijöiden kyky ja halu pohtia reflektiivisesti omaa työtään (Sinkkonen 2019, 73). Oman työn kriittinen pohdinta on nähdäkseni reflektiivistä pohdintaa ja näin ollen myös laadun merkki.

(...) en viittiny enää mennä ihan no (...) nii mä menin ulkokautta (...) kun mä en halua et [Lapsi] alkaa itkea mun perään (...) nii sit vaan mietin, et teenkö mä jotaki et teenkö mä jotaki väärin tai liikaa tai jotaki. (H2)

Se oli semmonen tosi voimakas et kyllä sellasia näkee mut se oli tosi voimakas et sohvallaki jos se meinas laittaa sen tähän viereen niin siitä ei tullu niin ku yhtää mitää et se oli koko ajan iholla kiinni et mikä siinä on ollu mikä on saanu aikaan tämän? (H1)

Miettii et onko liikaa tunteiden kanssa pelissä et onko se niin ku rasite lapsille et ottaa ne niin lähelle. (H2)

Ja sitte ku on tämmönen tavallaan et riippuu yhestä aikuudesta nii mietin et niin ku kannustanko siihen tai pitäskö ohjata vähä niin ku muidenki aikuisten työ. (H5)

Edellä olevista aineisto-otteista käy esiin kriittisen pohdinnan puhetapa. Puhetavalle on ominaista, että se kohdistuu joko omaan työhön ja sen tekemiseen tai lapsen käytöksen syyn pohtimiseen. Sinkkonen (2019, 70—72) kertoo, että lapselle on tyypillistä muodostaa erilaisia ja omanlaisia kiintymyssuhteita useiden aikuisten kanssa. Toisen aikuisen kanssa lapsi leikkii mieluusti vilttejä leikkejä luottaen aikuisen kykyyn säädellä leikin tempoa, toiselta aikuiselta lapsi hakee enemmän turvaa. Haastatteluotteista voidaan huomata, että turvan ja läheisyyden hakeminen tunnistetaan hyvin, mutta muut roolit eivät nouse esiin.

Puhetavassa voidaan nähdä toimijana sekä kasvattaja että lapsi. Puhetavassa keskeistä on, että lapsi on aktiivinen ”leimautuja”, mutta kasvattaja on passiivisempi leimautumisen kohde. Lapsen rooli leimautujana kohdistuu puhetavassa yleensä yhteen aikuiseen kerrallaan. Kasvattaja saa puheessa aktiivisemmän roolin silloin, kun pohditaan leimautumista

kriittisesti. Puhetavassa pohditaan tällöin, onko kasvattaja toiminut oikein vai väärin tai mitä hänen tulisi tehdä.

## 6.2 Tunteiden säätely kiintymyskeskeisessä työssä

Tapa, jolla tunteista puhutaan, korostaa tunteiden kanssa työskentelyä osana kiintymyskeskeistä työtä. Tunteiden kanssa työskentely nähdään keskeisenä osana kiintymyskeskeisessä työssä. Varhaiskasvatuksen työntekijät saavat roolikseen tunteiden säätelijänä toimimisen. Tämä korostuminen näkyy esimerkiksi haastateltavien puheessa kohdissa, jossa haastateltava kuvaa kasvattajien käyvän tunteita läpi ja keskustelevan niistä lasten kanssa. Haastateltu uskoo, että säännöllinen keskustelu helpottaa tunteiden käsittelyä, joka ei automaattisesti ole lapselle helppoa.

ku niitä tunteita käydään ja sitä keskustelua kasvattajat kävis sillä lailla että niiden [tunteiden] käsitteleminen olis sillä lailla helppoo ku ei se muutenkaa oo lapselle helppoo. (H4)

Tunteiden säätely ja niiden käsitteleminen esitettiin lähinnä pahan mielen tai kiukun kautta. Tunteiden säätelystä puhuttiin lähinnä pahan mielen kautta tai nimeämättä mitään yksittäistä tunnetta.

(...) ja aika paljo on sitte sitä että on paha mieltä ja tuetaan sitä lasta. (H3)

Kun sitä lasta kiukuttaa nii sitte mä kysyn et haluatko tulla halaamaan ja saa kyllä kiukuttaa. (H5)

Tunteiden käsittelemiseksi löydetään myös erilaisia menetelmiä. Seuraavassa otteessa kuvataan, miten Nalle-kortteja käytetään varhaiskasvatuksen arjessa ja tuodaan esiin, että niistä on ollut myös paljon apua.

ne Nalle-kortit (...) sillä päästiin aika paljo eteenpäin siinä tunteiden käsittelys ja sit jos tuli niitä takkutilanteita niin sitte pohdittiin että minkähänlainen ilme olis Nallella tässä kohtaa ja sitte oli ehkä helpompaa niiden nallejen kautta lähtee käsittelemäänki sitte. (H1)

Reflektiivinen kyky tarkoittaa kykyä olla emotionaalisesti latautuneessa tilanteessa ja samalla pohtimaan toisen reaktioita ja säätelemään omaa toimintaansa (Becker-Weidman 2013, 38). Mentalisaatio tarkoittaa samaa kuin reflektiivinen kyky (Pajulo (2004, 2543—2549). Lapsen mentalisaatiokyvyn kehittyminen vaatii mentalisaatioon kykenevän aikuisen tuen. Aikuisen mentalisaatiokyky on paitsi yhteydessä lapsen tunnesäätelyn kehitykseen mutta myös turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiseen. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 21, 26, 38) tunteiden havaitsemista, tiedostamista ja nimeämistä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 38) tuodaan myös esiin, että aikuisen ammattitaitoon kuuluu sensitiivisyys tunteille.

Puhetavassa lapsen toimijuus vaihtelee. Puhetavassa tunteiden säätely ei kohdistu kollektiivisesti lapsiryhmään, vaan lapseen yksilönä. Toisaalta lapsi on passiivinen tuen saaja ja aikuisen toimijuus on aktiivisempaa tukijan roolissa toimimista. Toisaalta taas lapsi saa tilanteissa myös aktiivista roolia silloin, kun ”takkutilanteita” pohditaan yhdessä. Yksi menetelmä nostetaan myös toimijaksi. Nalle-kortit edustavat instituution mekanismia, jotka ovat tunnekasvatuksen tukena.

### 6.3 Leikki ja heittäytyminen

Leikkiä ja heittäytymistä korostavassa puhetavassa rinnastetaan heittäytyminen leikkiin. Grayn (2014, 44) mukaan leikki on yksi parhaista tavoista rakentaa kiintymyssuhdetta lapsen kanssa. Haastatteluissa ei tullut esiin, millaisia leikin muotoja arjessa on käytössä, mutta kiintymyssuhteen muodostumista parhaiten tukevia leikkejä on draamaa ja fyysistä läheisyyttä sisältävät leikit (Gray 2014, 45). Leikki nähdään keskeisenä työtapana varhaiskasvatuksen arjessa. Leikkimiseen liitetään ilo, yhdessäolo ja mielikuvitus (H2) ja myös yhdessäolo (H5).

se ilo on semmonen et ilon kautta yhdessä tekeminen et se on varmaan ja leikki (.) että mielikuvituksellisuuden mä siihen liittäisin. (H2)

Ja siis sitä että voidaan heittäytyä, laittaa asioita leikiks ja sitte olla sen niiden lasten kans (.) (H5)

Leikkiminen ja heittäytyminen eivät välttämättä ole haastateltavien mukaan kaikkien vahvuutta, vaikka se koetaankin tärkeänä. Haastatteluissa leikki yhdistettiin heittäytymiseen, ”hassutteluun”, mutta leikkisyys voi olla myös kykyä nauraa itselle (Hughes 2011, 92). Leikkisyyden ja huumorin avulla lapsi oppii ajattelemaan asioita monesta suunnasta sekä huomaamaan asioissa olevat positiiviset puolet (Becker-Weidman 2013, 33). Seuraavassa otteessa haastateltava kertoo, ettei leikki ole kaikille ominaisin tapa toimia.

niin kyllä sitä [leikkiä ja heittäytymistä] saisi olla enemmän mut se ei oo välttämättä kaikkien juttu. (H3)

Leikissä tärkeä tekijä on myös aikuisen läsnäolo. Pelkkä läsnäolo leikkiin liittyvässä tilanteessa haastattelijoiden näkökulman mukaan riittää. Leikki ja leikkisyys ovat Hughesin (2011, 87) mukaan yksi neljästä keskeisestä terapeutiseen asenteeseen liittyvästä tekijästä. Hughesin mukaan (2011, 92) esimerkiksi nauraminen, kiusoittelu ja hauskojen tarinoiden kertominen ovat leikkisyyttä, mutta leikkisä yhdessäolo voi olla paljon muutakin. Hänen mukaansa leikkisyys on ennen kaikkea avointa yhdessäoloa.

lapsille oli kauheen tärkeää välillä se ettei sun tarvinnu itte kauheesti leikkiä ja ottaa sitä roolia vaan se ku ne toi itte valtavan määrän sitä ruokaa sulle nii sille oli jo iso juttu ja tärkeä juttu joit sitte kaakaota tai kahvia tai kuravettä. (H1)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30) korostetaan leikin merkitystä ja tuodaan esiin, että toimintakulttuuri tulee rakentaa siten, että se kannustaa leikkimään ja että varhaiskasvatuksen työntekijät poistavat aktiivisesti leikkiä rajoittavia tekijöitä.

Kun haastateltavat puhuivat leikistä, annettiin kasvattajille aktiivinen rooli heittäytyjänä ja toisaalta tuotiin esiin, ettei heittäytyminen ole ”kaikkien juttu”, eli ominainen rooli. Lapsi saa leikissä myös aktiivisen toimijuuden, jolloin aikuinen jää jopa passiiviseksi läsnäolijaksi, jolle lapset tuovat esimerkiksi kuravettä, joka leikissä on kahvia tai kaakaota. Kun haastateltavat puhuivat leikistä, sai yhdessäolo ja yhdessä tekemisen suuren merkityksen. Leikki on sellainen sosiaalinen tila, jossa on sekä aikuinen että lapsi. Haastattelujen mukaan tässä sosiaalisessa tilassa on läsnä heittäytymistä, iloa ja mielikuvitusta, joiden avulla tämän puhettavan voi myös tunnistaa.

## 6.4 Pienryhmätoiminta

Puhetavalla, jossa korostetaan pienryhmätoiminnan merkitystä, tarkoitetaan mallia, jossa lapsiryhmä jaetaan pysyviin tai vaihtuviin pienryhmiin (Opas 2013, 158). Keskusteltaessa siitä, miten varhaiskasvatuksen arki tukee pysyvien suhteiden ja kiintymyssuhteiden muodostumista, pienryhmäpedagogiikka tuodaan esiin menetelmänä. Puhe pienryhmätoiminnasta oli positiivista ja puheessa pienryhmätoiminta koettiin tarpeelliseksi. Pienryhmäpedagogiikka miellettiin erityisesti rauhan ja rauhoittavuuden kautta. Oheisissa otteissa näkyy puhetta pienryhmätoiminnasta ja kahdessa ensimmäisessä otteessa (H1 & H2) siihen liitetään merkityksinä rauha ja rauhoittuminen.

(...) pystytään sen pienemmän ryhmän kans mennä sinne omaan tilaan omaan rauhaan. (H1)

Kun on se yks aikuinen sen pienemmän porukan kans (...) ja kyl se selkeesti rauhoittaa ja saa niin ku omaa rauhaa ja lapsetkin saa sen aikuisen huomion. (H2)

Meillähän käytetään sitä pienryhmätoimintaa ja siis ollaan sen saman pienemmän porukan kanssa sitte koko päivä. (H5)

Pienryhmäpedagogiikan tärkeys varhaiskasvatuksen arjessa tuodaan jokaisessa haastattelussa esille. Pienryhmätoiminta koetaan hyvin tavanomaiseksi asiaksi ja pidetään itseasiassa poikkeuksellisena ja vanhanaikaisena sitä, ettei pienryhmätoimintaa olisi, kuten seuraavasta otteesta käy esiin:

ei kai sellasta paikkaa nykyään oookkaa jossa oltais isossa porukassa aina (.) Ennemmin ku oli paljo tuota pienemmät ryhmät nii sillon oltiin. (H5)

Pienryhmätoimintaa voidaan järjestää useammalla eri tavalla (Raittila 2013, 77–78; Tast 2017, 20). Toisessa ryhmässä aikuinen saattaa olla pienryhmän kanssa yhden päivän ja toisessa ryhmässä viikonkin verran. Pienryhmiä koskevassa puheessa puhe kietoutuu aikuisen ympärille: aikuinen on pienryhmässä tietyn ajan. Seuraavassa otteessa kerrotaan pienryhmien järjestämisestä ja aikuisen olemisesta pienryhmässä.

Saattaa olla niin että on niin yhden päivän se [pien]ryhmä ja toisessa ryhmäs sitte yks aikuinen saattaa olla vaikka viikonki saman [pien]ryhmän kans. Tapoja on monta täs. (H4)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei tuoda pienryhmätoimintaa esiin yleisenä menetelmänä, vaan enemmänkin pedagogisen ja rakenteellisen kehityksen ja oppimisen tuen muotona (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 58). Pienryhmätoiminnassa voi olla kiinteät ryhmät tai vaihtelevat ryhmät ja se jakaa myös asiantuntijoiden mielipiteitä (Tast 2017, 20 vrt. Sinkkonen 2019, 72—79), mutta pienryhmätoiminta nähdään kuitenkin tärkeänä menetelmänä ja toimintatapana, joka sekä rauhoittaa lapsia ja lapsiryhmää että parantaa edellytyksiä kiintymyssuhteen rakentumiselle. Oheisessa aineisto-otteessa haastateltava kuvailee miten pienryhmätoiminnassa voi paremmin olla yhteydessä lasten kanssa yksilökohtaisesti:

(...) voi keskittyä paremmin yksittäisen lapsen asiaan ja joku saa niin ku mahdollisuuden olla tota noin aikuisen kans jutuis. (H5)

Varhaiskasvattajien puhuessa kiintymyssuhdetta tukevista rakenteista, he korostivat pienryhmätoimintaa. Tämä diskurssi liittyy toiminnan organisoimiseen. Pienryhmätoiminta voidaan järjestää monella tavalla ja toiminta voidaan organisoida sen myötä monella tavalla. Puheessa aktiivisen toimijuuden saa pienryhmätoimintaa vetävä aikuinen, joka ”on pienemmän porukan kanssa” tai ”ottaa pienemmän porukan”. Näissä tilanteissa lapsi nähdään passiivisena, joka ”saa” aikuisen huomion ja ”saa rauhan” omassa tilassa aikuisen kanssa.

## 6.5 Varhaiskasvatuksen struktuurit tuomassa turvaa

Keskusteltaessa niistä rakenteista, jotka vahvistavat lapsen turvallisuuden tunnetta ja kiintymyssuhteen muodostumista, tulee esiin varhaiskasvatuksessa oleva struktuuri. Struktuurilla tarkoitetaan säännöllisyyttä ja rytmiä. Pyökärin (2020, 40—42) mukaan struktuuri tukee lasta, jolla on kiintymystraumaa taustallaan, mutta se on hyväksi kaikille lapsille. Seuraavassa otteessa haastateltava nostaa varhaiskasvatuksen säännöllisen rytmin keskeiseksi erityisesti sen takia, koska oletuksensa mukaan kotona ei välttämättä säännöllistä rytmiä

ole. Haastateltava antaa säännölliselle rytmille merkityksen, että se on ”parempi”. Haastateltavien puheessa korostuu säännöllinen rytmi ruokailun, ulkoilun ja nukkumisen kautta.

Jos vaikka kotonaki on et ei oo mitää tai lapsi ei tiedä koska mitäkin tapahtuu ja päiväkodissa kuitenkin syödään, ulkoillaan, nukutaan tiettyyn aikaan ja lapsi tietää mitä koskakin tapahtuu (...) nii kyllä se on varmasti lapselle parempi. (H5)

Säännöllinen rytmi on lapselle parempi, koska se rauhoittaa lasta. Rauhoittava vaikutus johtuu haastateltavien mukaan siitä, että arki on ennakoitavissa ja lapset tietävät, mitä tapahtuu seuraavaksi. Hughesin (2011, 33—36) mukaan arjen ennakoitavuus ja struktuuri myötävaikuttaa kiintymystraumojen paranemiseen ja kiintymyssuhteiden muodostumiseen. Kiintymystraumoja korjaava vaikutus syntyy erityisesti siitä, kun aiemmin ennakoitavuutta ei välttämättä ole niin vahvasti ollut. Yhtenä menetelmänä nostetaan kuvat, joiden avulla lapset voivat tarkistaa, mitä seuraavaksi tehdään.

(...) kun ne tietää koska mennään ja koska vaikka mennään ulos niin ei tarvi miettiä mitä koskaki on ja kyllä ne sitte on paljon rauhallisemmin ku ei tarvi koko ajan niin ku jännittää. (H5)

Niistä kuvistaki ne [lapset] voi tarkistaa että mitä on ja tuota mitä seuraavaksi on. (H3)

Säännöllinen rytmi nähtiin nykypäivän haasteena, koska hektisyys on lisääntynyt verrattuna entiseen. Haastateltava kertoo päivien pirstaloituvan myös lapsilla, koska huoltajien vuoro-työ lisääntyy. Haastateltava esittääkin toiveen siitä, että lapset olisivat edelleen varhaiskasvatuksessa kahdeksasta aamulla neljään iltapäivällä.

(...) mun mielestä lapset selkeesti tarvii sitä säännöllistä rytmiä että ku saataiski semmonen ja se varmaan kyllä tukis sitä (...) vähä ehkä vanhanaikanen ajatella et voi ku te tulisitteki kaheksalta ja olisitte neljään [nauraa]. (H1)

Silloin kun varhaiskasvattajat puhuivat kiintymyssuhdetta tukevista rakenteista, nousi esiin tämä kyseinen puhetapa säännöllisestä rytmistä. Puhetavassa korostuu neljä toimijaa: lapset, lapsen perhe, varhaiskasvatus organisaationa sekä varhaiskasvattajat varhaiskasvatusorganisaation rakenteiden toteuttajina. Puhetavassa säännöllisen rytmin nähtiin palvelevan lapsia erityisesti, koska lasten ei säännöllisen rytmin ansiosta ”tarvinnut jännittää”.

Lapsen perhe tai koti sai puhettavassa myös toimijuutta, mutta se oli passiivisempaa: kotona ei ole rytmiä. Varhaiskasvatuksen toimijuuden voi nähdä sen rakenteiden kautta, koska varhaiskasvatuksessa on tietyt rakenteet, joita työntekijät arjessa toteuttavat tai toisintavat. Nämä rakenteet voi nähdä esimerkiksi H5 haastatteluotteesta, jossa struktuuri rakennetaan varhaiskasvatuksen ulkoilun, nukkumisen ja ruokailun kautta.

## 6.6 Kasvattaja aktiivisena tiedon hankkijana ja konkreettiset menetelmät

Haastateltavien puhettavassa, jossa tuotiin esille koulutusta, korostuu se, ettei koulutusta kiintymyskeskeisyydestä tai terapeuttisista menetelmistä ole tarjottu. Sen sijaan tiedon hankinnan ja itsensä kehittämisen koettiin olevan enemmänkin työntekijän omalla vastuulla. Tässä puhettavassa korostuu odotus työntekijän aktiivisesta roolista tiedon hankkijana. Puhettavassa ei tuoda esiin esimerkiksi työnantajatahon velvollisuutta tiedonhankinnasta.

Kyllä se on tosi paljo työntekijästä kiinni et ja tietenki sen omasta kiinnostuksesta et miten paljo perehtyy. (H4)

(...) enemmän se on kasvattajasta kiinni kouluttautuminen (...) semmosia niin ku koulutuksia mitä täytyy itte vähä lähteä kattelemaan ja ja sitte niistä voi aina sen koulutushakemuksen tehdä. (H1)

Kiintymyskeskeisyys, kiintymyssuhdetraumat ja terapeuttinen työote nähdään kuitenkin tärkeänä ja koetaan, että koulutuksesta hyötyisi jokainen työntekijä. Kiintymyskeskeisyydestä sekä terapeuttisesta orientaatiosta kaivataan työhön konkreettisia välineitä, joita pystytään hyödyntämään ja soveltamaan erityisesti haastavissa tilanteissa.

vois olla koko henkilöstölle nii tämäki on aika aiheena semmonen koska joka ikinen työntekijä tarvii tätä ja näitä välineitä. (H1)

Ja niitä niin ku keinoja kaivataan arkeen ku aina tuota puhutaan mutta miten sitte niis tilanteis toimitaan ja mitä pitää tehdä niin niihin kaipais niitä välineitä. (H3)

Tiedon hankkimisesta ja kouluttautumisesta puhuttaessa puhe kohdistuu lähinnä työtä tekevään kasvattajaan, eikä muita toimijoita voida erottaa. Mielenkiintoista on huomata, että koulutuksen nähdään hyödyttävän erityisesti työntekijää, joka saisi tietoa tai konkreettisia

menetelmiä, vaikka voisi ajatella myös lasten, lapsiryhmän ja koko varhaiskasvatusorganisaation hyötyvän henkilöstön kouluttautumisesta.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on kiintymyskeskeisyydestä ja terapeuttisuudesta sekä millaisia varhaiskasvatuksessa käytetyt kiintymyskeskeiset ja terapeuttiset menetelmät ovat. Aineistoa kerättiin haastatteleamalla Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatuksessa toimivia henkilöitä.

Haastatteluaineistosta löydettiin kuusi diskurssia, jotka kuvaavat niitä merkityksiä, joita varhaiskasvattajat antavat kiintymyskeskeisyydelle ja terapeuttisuudelle tai niihin nojaaville menetelmille. Tärkeimmäksi rooliksi nousi varhaiskasvattajien kiintymyskohteena toimiminen lapsille. Varhaiskasvatuksesta löytyi kiintymyssuhdetta tukevia rakenteita ja niiden tutkimuksen mukaan niiden merkitys ja vaikutus tunnistettiin. Pienryhmätoiminnalle annettiin keskeinen asema kiintymyssuhteen vahvistamisessa.

Haastatteluissa ei tuotu esiin sellaisia toimintatapoja, jotka tähtäisivät suoraan kiintymyssuhteen tai kiintymyssuhdetrauman korjaamiseen. Uskon sen johtuvan kuitenkin siitä, ettei ilmiötä tunnisteta kovin hyvin. Haastatteluissa nousikin esiin, että koulutusta ja erityisesti konkreettisia menetelmiä kaivataan varhaiskasvatuksen arkeen enemmän. Varhaiskasvattajat antoivat arvoa toimintatavoille, joita varhaiskasvatuksessa onkin jo käytössä. Erityisesti leikki ja struktuuri olivat sellaisia keskeisiä toimintatapoja, joilla pystyttiin vahvistamaan kiintymyssuhdetta ja luomaan lapselle kiintymyssuhteen edellyttämää turvaa ja avoimuutta. Hyvinä menetelminä nähdään myös Nalle-kortit. Nalle-kortit ilmentävät erilaisia tunnetiloja ja tunteita ja niiden avulla voidaan käydä keskusteluja esimerkiksi ihmissuhteista, tunteista ja identiteetistä (Pesäpuu ry, [viitattu 28.4.2022]).

Kiintymyskohteena toimiminen toistui puheessa leimautumisen diskurssin kautta. Leimautuminen nähtiin tärkeänä ja se kohdistui yleensä yhteen aikuiseseen kerrallaan. Sitä pohdittiin myös kriittisesti: leimautumisen rajoja ja sen käsittelemistä tarkasteltiin. Sinkkosen (2019, 70) mukaan varsinkin päivähoiton aloittaneet lapset hakevat enemmän turvaa aikuisesta, mutta kun lapsi saa emotionaalista turvaa ja tottuu päiväkodin arkeen, lapsen kiintymyskäyttäytyminen vähenee, eli hänen ei tarvitse hakea enää yhtä paljon turvaa aikuisesta. Sinkkonen (mt.) kertoo, että erityisesti päivähoiton aloitusvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota

emotionaalisen turvallisuudentunteen luomiseen ja ottaa huomioon myös se, että haavoituvammassa asemassa olevat lapset hakevat enemmän ja pidempään turvaa aikuisesta ja silloin sitä on myös tarjottava.

Kun puhuttiin kiintymyskohteena toimimisesta, valta sijoittui selkeästi lapselle. Lapsen vallassa oli päättää, kehen hän kulloinkin ”leimautuu”. Kasvattajan tehtäväksi jäi lähinnä olla kiintymyskohteena. Puheessa kasvattajat yrittivät jopa palauttaa valtaa itselleen pohtiesaan kiintymyskohteena toimimisen ja leimautumisen rajoja sekä näiden syitä ja seurauksia. Leimautuminen nähdään naturistisena

Kasvattajat antavat itselleen toimijuuden tunteiden säätelijöinä. Tämä linkittyy puheessa erityisesti kiukkuun ja pahaan mieleen. Larmo kertoo (2010, 612—622), että mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä analysoida ja reflektoida yhtä aikaa sekä omaa että toisen mielen liikkeitä. Hänen mukaansa mentalisaatiolla tarkoitetaan kykyä ennakoida omia ja toisen reaktioita sekä säädellä omia tunnetiloja. Lapsi oppii tunteiden säätelystä ainoastaan kokeneen tunteiden säätelijän kanssa (Pajulo, Salo & Pyykkönen 2015, 1050—1057). Tämä vaatii kasvattajalta myös sensitiivisyyttä, kykyä tunnistaa ja reagoida tunnereaktioihin oikein ja oikea-aikaisesti.

Kasvattajien toimintatavat ja varhaiskasvatuksen rakenteet tukevat niitä lapsia hyvin, jotka tarvitsevat apua kiukun tai pahan mielen säätelyssä. Puheessa ei esiintynyt muut tilat, kuten ilo tai riehaantuminen. Lapset, joilla on enemmän konflikteja tarvitsevat enemmän aikuisen tukea (Sinkkonen 2019, 72), mutta yhtä lailla konfliktit saattavat johtua esimerkiksi innostumisen impulssien hallinnasta kuin kiukustakin. Voidaan siis ajatella, että varhaiskasvattajien puheessa niitä lapsia tuetaan enemmän, jotka reagoivat tilanteisiin kiukulla tai pahalla mielellä, mutta muut lapset helposti jäävät syrjään tai syrjäytetään.

Leikki sai merkityksensä ilon, mielikuvituksen, heittäytymisen ja yhdessäolon kautta. Leikki nähtiin puheessa toisaalta konkreettisina tekoina, mutta myös sosiaalisena tilanteena, jossa on osallisena aikuinen ja lapsi(a). Leikki on paljon muutakin kuin konkreettisia tekoja. Leikki on Reesen (2018, 24) mukaan avoimuutta, vastavuoroisuutta, jakamista, uteliaisuutta ja iloitsemista. Haastatteluissa leikin merkitys tässä suhteessa tunnistettiin, mutta siihen

liitettiin myös aikuisen kykyä ja toisaalta halua heittäytyä. Leikissä on kuitenkin kyse enemmänkin sosiaalisesta, yhteisesti rakennetusta tilasta.

Kun puhutaan leikistä, annetaan myös paljon valtaa lapsille. Leikki syntyy varhaiskasvattajien puheessa monesti lapsen aloitteesta ja aikuisen tehtävänä on sopeutua lapsen asettamiin leikin sääntöihin, kuten kuraveden muotoisen ”kahvin” tai ”teen” juomisen merkeissä.

Pienryhmätoiminnan merkitys kiintymyssuhteen muodostumista tukevana tekijänä nousi haastatteluissa esiin. Pienryhmällä tarkoitetaan mallia, jossa lapsiryhmä jaetaan varhaiskasvatuksessa pysyviin tai vaihtuviin pienryhmiin (Opas 2013, 158). Pienryhmien muodostamisen tapoja, eli toiminnan organisoimisen tapoja nähtiin olevan useita. Toisissa paikoissa on pysyvämpiä aikuisia pienryhmässä, toisissa jatkuvasti vaihtuvia. Toisissa paikoissa pienryhmät rakennetaan ikätason mukaan, toisissa sosiaalisten suhteiden mukaan. Myös teoriakirjallisuudessa pienryhmien muodostamisesta ollaan kahta mieltä (vrt. Hughes 2011, 19 ja Tast 2017, 20). Näkökulmaan vaikuttaa hyvin paljon se nähdäänkö pienryhmätoiminta pedagogisena tuen muotona (esim. Heiskanen ym. 2021, 22, 88) vai kiintymyssuhdetta edistävänä ja kiintymyssuhdetraumoja korjaavana tekijänä (esim. Sinkkonen 2019, 73). Analyysin perusteella pienryhmätoiminta nähdään enemmänkin suhteisiin liittyväksi (kiintymyskeskeiseksi), jolloin lapsi saa aikuisen jakamattoman huomion.

Pienryhmät muodostetaan hyvin aikuislähtöisesti varhaiskasvattajien puheiden mukaan. Aikuisen tehtävänä on toimia myös havainnoijana, joka tekee havaintojen perusteella parhaat ratkaisut pienryhmien muodostamiseksi. Puhetavassa ei näkynyt lapsen aktiivista toimijuutta lainkaan, vaan lapsen tehtävänä oli olla siinä pienryhmässä, johon aikuinen hänet asettaa ja vastaanottaa siinä sopivan määrän aikuisen huomiota.

Varhaiskasvatuksessa oleva säännöllinen rytmi nähtiin merkittävänä kiintymyssuhdetta edistävänä tekijänä. Säännöllinen rytmi esiintyi puheessa ja se sai merkityksen turvallisuuden tuojana. Timonen-Kallio ym. (2017, 16—17) tuovat esiin, että terapeutin orientaation lähtökohtana voidaan pitää turvallisuutta. Säännöllinen rytmi auttaa lasta tottumaan varhaiskasvatuksen arkeen. Kasvattajien puheessa säännöllinen rytmi saa myös ajallisen merkityksen ja esitetään toive ”vanhanaikaisesta tavasta”, jossa lapsi tuodaan kahdeksalta

aamalla päiväkotiin ja haetaan neljältä. Tutkimuksissa tulee esille hoitopäivien pituuden vaikutus lapsen hyvinvointiin (Sinkkonen 2019, 73). Lyhyemmät päivähoitopäivät lisäävät hyvinvointia.

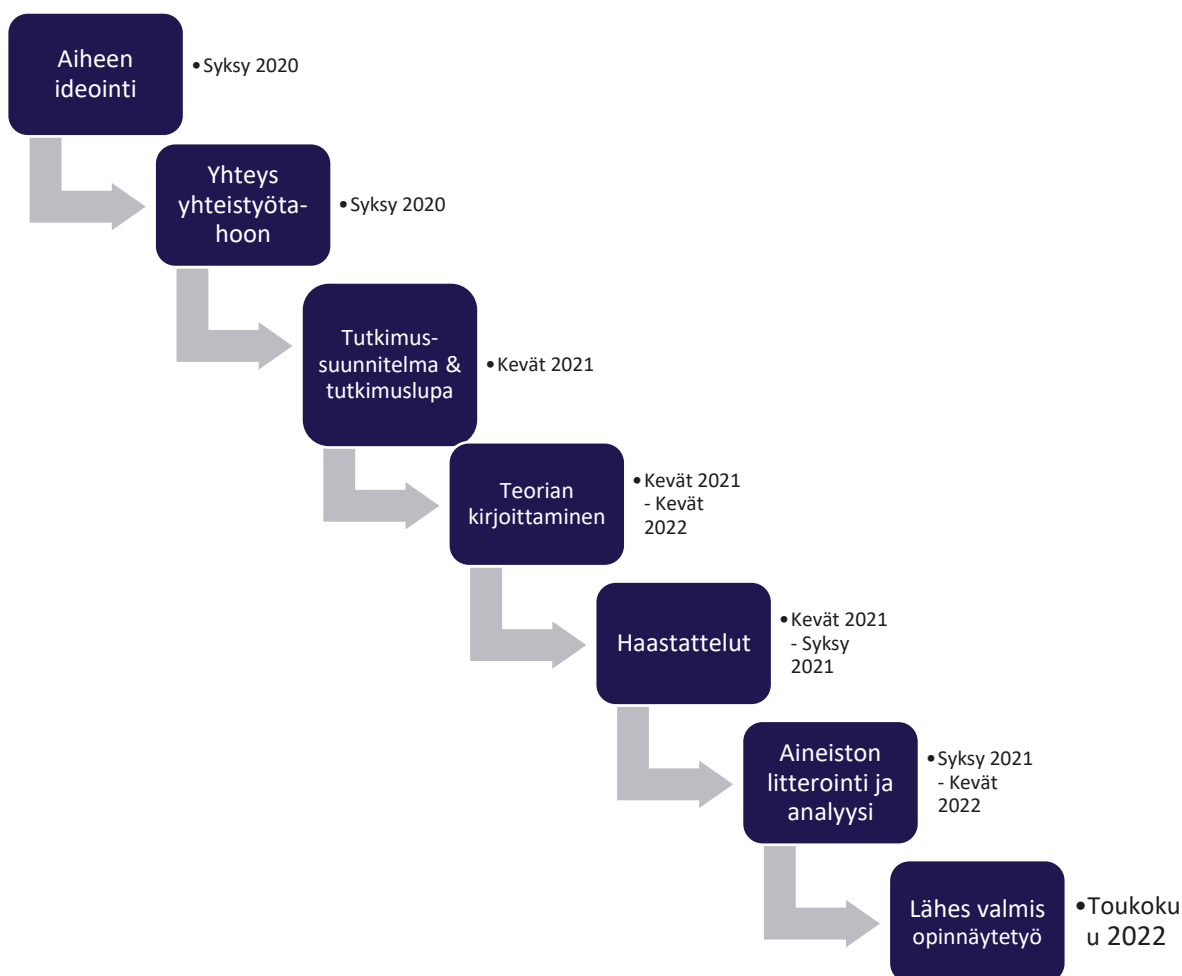
Kasvattajat toivovat saavansa enemmän koulutusta kiintymyskeskeisyydestä sekä terapeutisuudesta. Kouluttautumisen vastuu jää vahvasti yksittäisten työntekijöiden vastuulle. Sinkkonen (2019, 73) nostaa kuitenkin esiin, että yksi lapsen hyvinvointiin vaikuttava tekijä on työntekijöiden koulutus kiintymyssuhteista sekä kiintymyssuhdetraumojen korjaamisesta. Kasvattajat toivovat saavansa konkreettisia menetelmiä varhaiskasvatuksen arkeen. Suomessa koulutusta kiintymyskeskeisyydestä ja kiintymyssuhdetraumojen korjaamisesta tarjoaa muutama taho. Näyttöön perustuvista menetelmistä DDP:n (Dyadic Developmental Psychotherapy, vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia) on havaittu olevan erittäin vaikuttava (Becker-Weidman & Shell 2008, 10; Hughes 2011, 11; Becker-Weidman 2013, 13—14), mutta myös Theraplay-menetelmää käytetään laajasti (Theraplay-yhdistys ([viitattu 10.1.2022])). Tosin jälkimmäistä tulisi Mäkelän ja Salon (2011, 327—334) mukaan tutkia enemmän objektiivisesti, vaikka näyttöä sen vaikuttavuudesta onkin saatu.

Tulosten perusteella lapsi nähdään monesti passiivisena. Puhetavat korostavat lapsen roolia sellaiseksi, joka vastaanottaa, on mukana, mutta ei vaikuta. Lapsi on aktiivisena toimijana erityisesti leikissä ja tunnelatautuneissa vuorovaikutustilanteissa. Aikuinen saa puheessa aktiivisen roolin ja aikuisen tehtävänä on selkeästi tukea lasta tunteiden säätelyssä, kiintymyksessä sekä varmistaa toiminnan tarkoituksenmukainen organisointi. Kriittisellä diskursianalyysillä pyritään myös paikantamaan valtaa ja valtasuhteita, epätasa-arvoisuutta, toisien toimijoiden tukemista ja toisien syrjäyttämistä sekä miten näitä suhteita synnytetään, toisinnetaan ja oikeutetaan (Wodak 2007, 187; Pyykkönen 2013, 28—30, 29). Valta sijaitsee tulosten mukaan ryhmän kasvattajilla. Valta perustuu aikuisen rooliin ja sitä perustellaan yksinkertaisesti auttamisella ja tukemisella (tunteiden säätely) tai instituution käytännöillä (pienryhmätoiminta). Lapsella oli eniten toimijuutta ja valtaa leikissä, jolloin lähes kaikki tapahtui lapsen ehdoilla.

## 8 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessini oli puolentoista vuoden mittainen. Kiinnostuin aiheesta jo itseasiassa vuoden 2020 keväällä suorittaessani lastensuojelutyön erikoistumiskoulutusta Tampereen ammattikorkeakoulussa, jolloin aihetta käsiteltiin lastensuojelun sijaishuollon näkökulmasta. Huomasin jo silloin, että tarvetta kiintymyskeskeisyyden tutkimisille on myös varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Seuraavasta kuviosta (Kuvio 4.) voi nähdä, että opinnäytetyöprosessini lähti virallisesti käyntiin syksyllä 2020 ottaessani yhteyttä yhteistyötahoni, Kauhajoen kaupungin varhaiskasvatusjohtaja Kirsi Koski-Sänttiin. Hän näytti aiheelleni vihreää valoa, joten kirjoitin tutkimussuunnitelman valmiiksi ja hain siinä yhteydessä tutkimuslupaa keväällä 2021, joka minulle myönnettiinkin lähes saman tien.



Kuvio 4. Opinnäytetyöprosessi

Aiheesta oli melko hankala löytää hyvää teoria-aineistoa, koska aihetta on tutkittu hyvin vähän. Aihetta on onneksi käsitelty jonkin verran ulkomailla, lähinnä Yhdysvalloissa sekä Iso-Britanniassa, joten vieraskielistä teoria-aineistoa löytyi kohtuullisesti ja kotimaista teoria-aineistoa pystyi myös sovellettuna hyödyntämään. Haastavinta oli tutkimushaastatteluiden sovittaminen kiireisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten aikataulujen kanssa.

Koen, että oma ammatillinen osaamiseni on vahvistunut opinnäytetyöprosessin aikana. Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto (SOAMK) [Viitattu 5.5.2022] on todennut sosionomi (Ylempi AMK) osaamisen työelämävastaavuuden perustuvan kolmeen kompetenssiin. Ensisijaisesti sosionomi (Ylempi AMK) kompetensseista tutkimuksellinen kehittämisosaamiseni on vahvistunut. Osaan entistä paremmin tehdä vaikuttavaa sekä eettisesti kestäväää tutkimusta, jolla on kriittisesti arvioiden vaikutusta sosiaalialaan ja koko yhteiskuntaankin.

Opinnäytetyöprosessi on antanut eväitä myös sosiaalialan asiantuntijuusosaamiseen (Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto (SOAMK), [Viitattu 5.5.2022]). Koen, että osaan analysoida yhteiskunnallisia muutoksia ja ennakoida niiden sosiaalisia vaikutuksia. Opinnäytetyöni tuottaa tietoa, josta on hyötyä vallitsevassa epävaakaassa globaalissa tilanteessa (Venäjän sotatoimet Ukrainassa) sekä valtakunnallisissa kriiseissä (lastensuojelun sijaishuollon kuormitus ja mielenterveyspalvelujen kuormitus). Hallitsen opinnäytetyöprosessini kautta työmenetelmiä ja käsitteitä, jotka vaativat erityisosaamista ja asiantuntijuutta.

Analyysivaihe onnistui mielestäni hyvin ja koen diskurssianalyysin olevan todella mielenkiintoinen, joskin vaativa analyysimenetelmä. Diskurssianalyysi vaatii aineiston analysoijalta todella kriittistä katsetta. Diskurssianalyysi sopii kuitenkin pienempäänkin aineistoon ja sen avulla voidaan löytää hyvin merkittäviäkin tuloksia pienemmästä aineistosta. Merkitysten tutkimiseen diskurssianalyysi sopii myös loistavasti. Analyysivaiheeseen kului muutamia kuukausia.

Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään millaisia merkityksiä varhaiskasvattajat antavat kiintymyksen keskeisyydelle ja terapeuttisuudelle sekä millaisia ovat näiden menetelmät varhaiskasvatuksessa. Tuloksena saatiin kuusi diskurssia. Tulosten mukaan varhaiskasvattajat

eivät osaa suoraan osoittaa kiintymyskeskeisiä rakenteita tai menetelmiä, mutta kiintymyskeskeisten rakenteiden ja menetelmien tärkeys tunnustetaan hyvin. Kiintymyskeskeisiä ja terapeutteja menetelmiä käytettiin arjen työn tukena. Kasvattajat toivoivat myös lisää koulutusta ja erityisesti konkreettisia menetelmiä varhaiskasvatukseen arkeen.

Haastattelin yhteensä viittä varhaiskasvattajaa. Alun perin tarkoituksensa oli suorittaa kuusi haastattelua, mutta yksi haastattelu peruuntui. Aineistoa kertyi kuitenkin hyvin ja haastattelut olivat pitkiä (jokainen kesti reilun tunnin) ja litteroitua materiaaliakin oli melkoisesti. Koen, että viisi haastattelua riitti hyvin. Haastatteluissa toistui samankaltaisia asioita, enkä usko, että kuudes haastattelu olisi tuonut kovinkaan paljoa uutta. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelujen määrän ei tarvitsekaan olla suuri ja diskurssianalyysi sopii hyvin myös pienempään aineistoon.

Lapsen hyvinvointiin ja kiintymyssuhteeseen vaikuttavat tekijät varhaiskasvatuksessa ovat päivähoiton pituus, laatu, ryhmien koko, työntekijöiden koulutus, vaihtuvuuden minimointi sekä työntekijöiden valmiudet nähdä ja kohdata jokainen lapsi yksilönä (Sinkkonen 2019, 73). Tutkimuksen tulosten mukaan päivähoiton pituuden ja ryhmien koon vaikutus kiintymyssuhteeseen käsitettiin. Kasvattajien puheessa ei noussut esiin laatu sinällään tai työntekijöiden vaihtuvuus. Nämä voivat toisaalta olla myös sellaisia, jotka yksiköissä ovat kunnossa, itsestäänselvyyksiä, joista ei tarvitse puhua. Lapsen näkeminen yksilönä esiintyi tuloksissa kiintymyskohteena toimimisen diskurssissa, leikin diskurssissa sekä tunteiden säätelijänä toimimisen diskurssissa. Näissä puheenvuoroissa lapsi sai myös selkeimmin toimijuutta itselleen.

Mielenkiintoisena ilmiönä nousi myös aikuisten ja lasten välinen valta-asetelma ja heille osoitetut roolit. Tulosten perusteella voi olettaa, että kasvattajat ja lapset jopa kisailevat valta-asemasta. Merkittävimmin tämä esiintyi kiintymyskohteena toimimisen diskurssissa, jolloin lapsen koettiin leimautuvan johonkin aikuiseen omilla ehdoillaan. Tätä vastaan kاپinoitiin pohtimalla kriittisesti leimautumisen rajoja. Leikki-diskurssissa kasvattajat antoivat mieluusti toimijuutta ja valtaa lapsille, eikä sitä kyseenalaistettu ollenkaan. Jatkotutkimuksena voisikin tutkia varhaiskasvatuksessa olevia vallan asetelmia, toimijuuksia ja näiden suhteiden syntymistä, toisintamista ja oikeutusta tarkemminkin.

Olin odottanut, että tuloksista nousisi voimakkaasti esille medikalisaation puhetapa. Medikalisaatiolla tarkoitetaan lääketieteellistymistä, jolloin ilmiöistä käytetään lääketieteellisiä termejä ja niihin halutaan kohdistaa lääketieteellisiä interventioita (Topo, 171). Medikalisaatio voisi esiintyä aiheessani näkemyksenä, jossa ilmiöt, jotka liittyvät turvattomaan kiintymyssuhteeseen tai kiintymyssuhdetraumaan (kuten impulsiivisuus, keskittymisvaikeudet ja toiminnan ohjauksen pulmat (Pyökärin 2020, 40—42)), nähdäänkin liittyvän esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöön ja että niihin voidaan kohdistaa lääketieteellisiä toimenpiteitä. Puhetta medikalisaatiosta ei kuitenkaan noussut esiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 19) puhutaan kiintymyssuhteista ainoastaan yhdessä kohdassa ja siinä viitataan lapsen ja huoltajien väliseen vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteeseen. Terapeuttisuudesta ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ole mainintaa lainkaan, mutta se ei ole vielä sanan vakiintunut kuvaamaan varhaiskasvatuksessa tehtävää korjaavaa työtä. Varhaiskasvatuksen kasvattajien merkitys kiintymyssuhteiden muodostajina, ylläpitäjinä ja korjaajina tulisi tunnistaa toimintaa ja sen järjestämistä ohjaavassa asiakirjassa. Näiden asiakirjojen painotukset vaikuttavat suoraan myös käytännön työhön ja henkilökunnan orientaatioihin.

Varhaiskasvatuksella on erittäin merkittävä asema yhteiskunnallisena palveluna, joka koskettaa lähes neljää viidesosaa 1–6-vuotiaista lapsista (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) [Viitattu 12.6.2021]). Uskon, että varhaiskasvatuksella voi olla myös merkittävä rooli korjaavien kokemusten ja kiintymyssuhteiden eheytyksen tarjoajana. Kiintymyssuhteiden ja yleisen kehittymisen kannalta ikävuodet 1—6 ovat erityisen merkittäviä, koska kehityksen vauhti on hyvin kovaa. Kiintymyseskeisillä menetelmillä voidaan mahdollisesti ehkäistä mielenterveyden ongelmia ja monenlaisia muita myöhempiä pulmia, kuten ihmissuhdeongelmia ja itsesäätelyn pulmia (Suokas-Cunliffe & Maaranen 2014, 2613—2617).

Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen (Lastensuojelu 2019) mukaan huostaanotettujen lasten määrä on hiljalleen kasvanut (+1 % vuonna 2019 verrattuna vuoteen 2018) ja myös kiireellisesti sijoitettujen lasten määrä on kasvanut (+4 % vuonna 2019 verrattuna vuoteen 2018). Huostaanotto aiheuttaa aina kiintymyssuhteeseen kriisin ja sijoitukseen tulevien lasten kiintymyssuhteet ovat aina hauraita (Sinkkonen 2015a, 157—158). Kodin ulkopuolelle oli vuonna 2019 sijoitettuna 18 928 lasta ja nuorta Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen mukaan

(Lastensuojelu 2019). Yksistään huostaanotettujen lasten määrä kertoo siitä, että kiintymyssuhteita korjaavaa työtä tarvitaan myös muiden palveluiden piirissä. Varhaiskasvatus koskettaa hyvin suurta osaa 0—6-vuotiaista lapsista, joten varhaiskasvatuksen piirissä on myös kodin ulkopuolelle sijoitettuja lapsia.

Eurooppaa varjostaa Ukrainan sotatilanne ja on odotettavissa mittavaa pakolaisaaltoa muihin Euroopan maihin, myös Suomeen. Pakolaisuus saattaa aiheuttaa vakavaa traumatisoitumista lapsille jo senkin seikan takia, että perhe on saattanut jäädä sota-alueelle tai pahimmassa tapauksessa kuolla. On selvää, että sillä on vaikutusta kiintymyssuhteeseen ja erityisesti turvallisuuden tunteeseen. Varhaiskasvatuksessa ja muissakin lapsia koskevissa palveluissa on varauduttava siihen, että korjaavaa työtä tarvitaan ja siihen tulee löytyä osavaa henkilökuntaa.

Vastuu koulutuksen järjestämisestä ja henkilökunnan koulutuksesta tulisi olla ensisijaisesti työnantajalla, koska esimerkiksi kiintymyssuhdetraumatisoitumisella on todella valtava vaikutus lapsen kehitykseen ja myöhemmin aikuisuuteen, että korjaavalla työllä on valtava vaikutus yhteiskuntaan jo taloudenkin näkökulmasta. Myös lapsen tämänhetkiseen hyvinvointiin vaikuttaa keskeisesti henkilökunnan tieto ja taito.

Jatkotutkimusaiheena olisi varmasti hyvä kehittää menetelmäkokoelmaa varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Menetelmäkokoelma voisi olla opas kiintymyssuhdetraumatisoituneen lapsen tukemiseksi, mutta siihen on tärkeää koota tietoa jo olemassa olevista rakenteista ja menetelmistä. Tutkimuksen tuloksena nousi selkeästi esiin varhaiskasvattajien toive konkreettisista menetelmistä varhaiskasvatuksen arkeen. Menetelmiä ja rakenteita tosin varhaiskasvatuksessa jo olikin, mutta niitä ei suoranaisesti tunnistettu kiintymyssuhdetta tukevista tai korjaaviksi menetelmiksi ja rakenteiksi. Tämä osoittaa sen, että myös teoreettiselle tiedolle on tilausta. Sen ansiosta kasvattajat osaisivat varmasti paremmin paikantaa myös olemassa olevia rakenteita, jotka tukevat kiintymyssuhteiden muodostumista ja korjautumista, mutta myös niitä rakenteita, jotka eivät tue. Jälkimmäisiä rakenteita osattaisiin sen myötä korjata.

## LÄHTEET

- Ahonen, L. 2017a. Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. 2017b. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: vastapaino.
- Allen, J. G. 2012. *Mentalizing in the Development and Treatment of Attachment Trauma*. London: Karnac Books.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesääätelyn? Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Becker-Weidman, A. & Shell, D. 2008. *Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityopsykoterapia traumaperäisen kiintymyssuhdehäiriön hoidossa*. Tampere: PT-kustannus.
- Becker-Weidman, A. 2013. *DDP aapinen: vuorovaikutteinen kehityopsykoterapia pähkinänkuoressa*. Tampere: PT-kustannus.
- Dozier, M., Grasso, D., Lindhiem, O. & Lewis, E. 2015. Sijaisvanhemman sitoutumisen merkitys ”Tämä on minun lapseni” -haastattelun avaamia näkökulmia. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Tervonen-Arnkil, K. 2015. *Lapsi uusissa oloissa: Tietoa sijaishuollosta ja adoptiosta*. Helsinki: Duodecim.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gallese, V. 2011. Intersubjektiivisuus neurotieteen näkökulmasta: ruumiillinen jäljittely ja sen merkitys intersubjektiivisuudessa. [Verkkolehtiartikkeli]. *Psykoterapia-lehti*. 30 (1), 4—17. [Viitattu 28.2.2021]. Saatavana Elektra-tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Gray, D. D. 2014. *Attaching Through Love, Hugs and Play: Simple Strategies to Help Build Connections with Your Child*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Heikkilä, I. 2002. Kiintymyssuhde ja lapsen pelot. [Verkkolehtiartikkeli]. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 33 (5—6), 505—517. [Viitattu 27.2.2021]. Saatavana Elektra-tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys

nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Renvik, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 2020. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hughes, D. A. 2015. DDP-työkirja: Kiintymyskeskeinen perheterapia – vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia. Tampere: PT-kustannus.

Hughes, D. A. 2011. Kiintymyskeskeinen vanhemmuus: Toimivuutta kasvatukseen. Tampere: PT-kustannus.

Huotari, A. & Tamski, E-L. 2013. Tammenterhon tarinoita: Kirja valmennuksesta. Mikkeli: Anitta Huotari ja Eeva-Liisa Tamski.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas: Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kauhajoen kaupunki. 2019. Kauhajoen varhaiskasvatussuunnitelma.

Kauhajoki. Päiväämätön. Varhaiskasvatus. [Verkkosivu]. [Viitattu 13.6.2021]. Saatavana: <https://kauhajoki.fi/kasvatus-ja-opetus/varhaiskasvatus/>

Kiintymyssuhdemallit. 22.10.2020. Duodecim Terveyskirjasto. [Verkkosivu]. [Viitattu 19.7.2021]. Saatavana: <https://www.terveyskirjasto.fi/odk00026#s1>

Kokkonen, A. 2017. V\*\*\*u sä oot lehmä! Tuntuuko tutulta? – Taitavaa ja turvallista tunneosaamista perusopetukseen. Mikkeli: Mikkelin kaupunki

- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korja, R. 2019. Kiintymysnäkökulma terapiasuhteen kehittymiseen. Teoksessa: Turpeinen, P. & Nurmento, R. Terapiasuhteessa olemisen taito. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Kronqvist, E-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kytölä, N. & Korhonen, P. 2015. Haasteita kiintymyssuhteessa. [AMK-opinnäytetyö, Mikkelin ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015110616027>
- L 13.7.2018/540. Varhaiskasvatuslaki.
- Laaksonen, V. 2022. Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liotti, G. & Pasquini, P. 2000. Predictive factors for borderline personality disorder: patients' early traumatic experiences and losses suffered by the attachment figure. The Italian Group for the Study of Dissociation. Acta Psychiatr Scand, 102(4). 282—289.
- Larmo, A. 2010. Mentalisaatio: kyky pitää mieli mielessä. Duodecim: Lääketieteellinen aikakauskirja, 126 (6), pp. 616—622.
- Marshall, N. 2014. The Teacher's Introduction to Attachment : Practical Essentials for Teachers, Carers and School Support Staff. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Meriö, M. 2017. Kiintymyssuhteessa traumatisoitunut lapsi varhaiskasvatuksessa – PACE asenne kasvattajan apuna. Opas Kouvola kaupungin varhaiskasvatukselle. [AMK-opinnäytetyö, Lahden ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201703283773>
- Mielenterveystalo. Päiväämätön. Psykoterapia. [Verkkosivu]. [Viitattu 28.6.2021]. Saatavana: <https://www.mielenterveystalo.fi/aikuiset/Tietopankki/Hoitomuotoja/Pages/Psykoterapia.aspx>
- Moijanen, J. 2018. Sijaisvanhemman ääni traumatisoituneen lapsen hoidossa: Lastensuojelun ja lastenpsykiatrian rajapinnalla. [Pro Gradu -työ, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201811092811>

- Mäkelä, J. & Salo, S. 2011. Theraplay – vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutushoito lasten mielenterveysongelmissa. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 127(4), 327–334.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila, I. 2018. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2019. Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Tampere University Press.
- Opas, M. 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opintopolku. Päiväämätön. Ammattikorkeakoulujen erikoistumiskoulutukset. [Verkkosivu]. [Viitattu 13.6.2021]. Saatavana: <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/ammattikorkeakoulujen-erikoistumiskoulutus/ammattikorkeakoulujen-erikoistumiskoulutukset/>
- Pajulo, M., Salo, S. & Pyykkönen, N. 2015. Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Duodecim: Lääketieteellinen aikakauskirja*, 131 (11), pp. 1050–7.
- Pajulo, M. 2004. Vauvan tunnetila ja sen säätely – Äidin reflektiivinen kyky ja sen merkitys turvallisessa kiintymyssuhteessa. *Duodecim: Lääketieteellinen aikakauskirja*, 120 (21), 2543–2549.
- Pesäpuu ry. Päiväämätön. Nallekortit. [Verkkosivu]. [Viitattu 28.4.2022]. Saatavana: <https://verkkokauppa.pesapuu.fi/product/1/nallekortit>
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa: Ruusu vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2020. Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, P. 2019. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pirkanen, H. 2006. Ruumiillistuvat sukupuoli-identiteetit pelissä. Teoksessa: Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere university press.
- PT-kustannus – DDP Finland. 2021. DDP-koulutukset. [Verkkosivu]. [Viitattu 13.6.2021]. Saatavana: <https://pt-kustannus.fi/ddp-koulutukset/>

- Puustinen, S. 2021. Lastensuojelulaitoksen työntekijöiden kokemuksia traumatisoituneen lapsen kohtaamisesta sijaishuollossa. [AMK-opinnäytetyö, Karelia-ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021053112897>
- Pyykkönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pyökäri, N. 2020. Tarkkaavaisuushäiriö vai traumaoireilua? *Adoptioperheet*, (3—4), 40—42.
- Päiväkodit ja perhepäivähoito. Päiväämätön. Kauhajoen kaupunki. [Verkkosivu]. [Viitattu 10.1.2022]. Saatavana: <https://kauhajoki.fi/kasvatus-ja-opetus/varhaiskasvatus/paivakodit-ja-perhepaivahoito/>
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: Karila, K. & Lipponen, L. 2013. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Raunio, K. 2009. *Olellainen sosiaalityössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Reese, C. 2018. *Attachment: 60 trauma-informed assessment and treatment interventions across the lifespan*. Wisconsin: PESI Publishing & Media.
- Remes, L. 2011. *Diskurssianalyysin perusteet*. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) 2011. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Rubin, P. B. 2010. *Theraplay for Parents*. Teoksessa: *Attachment parenting: Developing connections and healing children*. 2010. Becker-Weidman, A. & Shell, D. (toim.) Maryland: Jason Aronson.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto*. [Verkkójulkaisu]. [Viitattu 11.7.2021]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. Saatavana: <https://www.fsd.tuni.fi/metodimaopetus/>
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.
- Sinkkonen, J. 2019. *Kiintymyssuhteet elämänkaareissa*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

- Sinkkonen, J. 2015a. Mitä tulisi ottaa huomioon lasta sijoitettaessa. Teoksessa: Teoksessa: Sinkkonen, J. & Tervonen-Arnkil, K. 2015. Lapsi uusissa oloissa: Tietoa sijaishuollosta ja adoptiosta. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Sinkkonen, J. 2015b. Lapsen kiintymyssuhteet tavanomaisissa ja poikkeavissa oloissa. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Tervonen-Arnkil, K. 2015. Lapsi uusissa oloissa: Tietoa sijaishuollosta ja adoptiosta. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Sinkkonen, J. 2012. Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Suomen ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutuksen verkosto (SOAMK). Päiväämätön. Sosiaalialan tutkinnot ja kompetenssit. [Verkkosivu]. [Viitattu 5.5.2022]. Saatavana: <https://www.sosiaalialanamkverkosto.fi/sosiaalialan-tutkinnot-ja-kompetenssit/>
- Suokas-Cunliffe, A. & Maaranen, P. 2014. Traumapsykoterapia auttaa varhaisiän kiintymyssuhteessa traumatisoituneita. 69 (41), 2613—2617.
- Suomen Theraplay-Yhdistys ry. Päiväämätön. Mitä on Theraplay-terapia? [Verkkosivu]. [Viitattu 10.1.2022]. Saatavana: <https://theraplay.fi/theraplay-yhdistys/mita-on-theraplay-2/mita-on-theraplay/>
- Suoninen, E. Päiväämätön. Diskurssianalyysi. Teoksessa: Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkista. [Viitattu 31.5.2021]. Saatavana: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/diskurssianalyysi/>
- Särkelä, A. 2011. Välittäminen ammattina: Näkökulmia sosiaaliseen auttamistyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Tanskanen, R. & Piironen, L. 2019. PACE-asetus erityislasten kanssa työskentelyssä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 29 (1), 43—53.
- Tast, S. 2017. Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: 2017. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika! Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. 29.9.2020. Varhaiskasvatus 2019. [Verkkosivu]. [Viitattu 12.6.2021]. Saatavana: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. Lastensuojelu 2019. Tilastoraportti 28/2020. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL).
- Tonteri, K. & Sysiharju, K. Kuinka auttaa traumatisoitunutta lasta sijaishuollossa: video-sarja sijaishuollon työntekijöille - How to help a traumatized child in foster care settings:

a video series for foster care professionals. [AMK-opinnäytetyö, Hämeen ammattikorkeakoulu]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202201101160>

- Topo, P. 2006. Medikalisaatio muuttuvassa maailmassa. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 43(3), 171—173.
- Timonen-Kallio, E., Yliruka, L. & Närhi, P. 2017. Lastensuojelun terapeuttisen laitospäivätoiminnan mallinnus. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL).
- Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuovila, P. 2008. Menetykset ja lapsen kehitys. Teoksessa: Ketola, J. (toim.) *Menetyksistä mahdollisuuksiin: Perhehoitoa lasten ja vanhemmuuden tueksi*. 2008. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valvira. Päiväämätön. Psykoterapeutit. [Verkkosivu]. [Viitattu 28.6.2021]. Saatavana: [https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/suomessa\\_koulutetut/psykoterapeutit](https://www.valvira.fi/terveydenhuolto/ammattioikeudet/hakemusohjeet/suomessa_koulutetut/psykoterapeutit)
- Varhaiskasvatus. Päiväämätön. Kauhajoen kaupunki. [Verkkosivu]. [Viitattu 10.1.2022]. Saatavana: <https://kauhajoki.fi/kasvatus-ja-opetus/varhaiskasvatus/>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. 2017. Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), pp. 89-107.
- Välivaara, C. 2010. Ihmeet tapahtuvat arjessa! Kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: Pesäpuu ry.
- Wodak, R. 2007. *Critical Discourse Analysis*. Teoksessa: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) 2007. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications Ltd.

## **LIITTEET**

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Liite 2. Viesti päiväkodeille

## Liite 1. Teemahaastattelurunko

**TEEMAHAASTATTELURUNKO****1. TAUSTATIEDOT**

1. Ikä
2. Työkokemus varhaiskasvatuksessa
3. Työkokemus kasvatusaloilla
4. Koulutustausta

**2. Kiintymyskeskeisyys varhaiskasvatuksessa**

1. Mitä ajatuksia kiintymyskeskeisyys terminä herättää?
2. Miten kiintymyskeskeisyys näkyy varhaiskasvatuksessa?
3. Miten varhaiskasvatuksessa tuetaan kiintymyssuhteen muodostumista?
4. Millaisia keinoja henkilökunnalla on kiintymyssuhteen luomiseen?
5. Miten ja millaisena näet kiintymyssuhteen merkityksen?
6. Miten varhaiskasvatuksen rakenteet (turvallisuus, työvuorosunnittelu, tilat, rytmit) kiintymyssuhteen muodostumista ja muodostamista?
7. Kiintymyssuhde tarvitsee muodostuakseen pysyviä ihmissuhteita. Miten varhaiskasvatuksessa toteutuu henkilökunnan pysyvyys ja miten sitä edistetään? Omahoitajuus?

**3. PACE-ASENNE**

1. Miten leikillisuus näkyy varhaiskasvatuksen kasvatustyön arjessa?
2. Miten hyväksyntä näkyy varhaiskasvatuksen kasvatustyön arjessa?
3. Miten uteliaisuus näkyy varhaiskasvatuksen kasvatustyön arjessa?
4. Miten empatia näkyy varhaiskasvatuksen kasvatustyön arjessa?

**4. Mielellistäminen/mentalisaatio**

- I. Tarkoittaa yksilön kykyä pohtia omaa ja toisten ihmisten näkökulmaa ja kokemusta. Mentalisaatiokyky auttaa pohtimaan tunteita käytösreaktioiden takana. Mentalisaatio kohdistuu tunteisiin, tarkoitusperiin ja

toiveisiin. Se on perusta tunnesäätelylle. Kehittyy varhaisissa vuorovaikutuksissa (esiintyy 4—5 vuotiaana). Mentalisaatiokyvyn kehittymistä edistää: nykyhetkeen kiinnittyminen (kokemusta ei voi mielellistää tunteiden vallassa), sisäisten kokemusten tunnistaminen niitä arvostelematta (tuomitsemattomuus), nykyisyyden erottaminen menneestä (erot ja yhtäläisyydet) sekä myötätunto itseä kohtaan (myös ikäviä tunteita ja ihmisiä kohtaan).

2. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa käytetään, että voidaan auttaa lasta kiinnittymään nykyhetkeen? Tai millaisia ne voisivat olla?
3. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa käytetään, että voidaan auttaa lasta sisäisten kokemusten tunnistamiseen niitä arvostelematta? Tai millaisia ne voisivat olla?
4. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa käytetään, että voidaan auttaa lasta erottamaan nykyisyys menneestä? Tai millaisia ne voisivat olla?
5. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksessa käytetään, että voidaan auttaa lasta kokemaan myötätuntoa itseään kohtaan? Tai millaisia ne voisivat olla?
6. Miten tärkeää on kasvattajan kyky mielellistää? Eli ymmärtää tunteet toiminnan takana, ymmärtää toisen toiveet, tavoitteet ja tarkoitusperät?

## **5. KIINTYMYSTRAUMAT**

1. Millaisia keinoja varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on kiintymystraumatisoituneen lapsen kohtaamiseen, kasvattamiseen, hoitamiseen ja opettamiseen?
2. Millaista tietoa ja koulutusta varhaiskasvatushenkilöstöllä on kiintymyssuhdetraumoista?

## **6. HENKILÖKUNNAN TIETO**

1. Millaista ja miten paljon tietoa henkilökunnalla on kiintymyksestä ja kiintymyssuhteesta?
2. Miten tietoa on hankittu?
3. Miten tietoa voi lisätä?

## Liite 2. Viesti päiväkodeille

Hei,

opiskelen Seinäjoen ammattikorkeakoulussa sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa ja teen opinnäytetyönäni tutkimusta, jossa tutkin kiintymyskeskeistä työtä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksella on tarkoitus selvittää:

- millaista on varhaiskasvatuksen kiintymyskeskeinen työ?
- Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on kiintymysperusteisesta työstä?
- Miten kiintymysperusteinen työ ilmenee varhaiskasvatussuunnitelmassa?

Tarvitsisin tutkimustani varten haastateltavia. Ennakkotietoja aiheesta ei vaadita. Toivoisin, että varhaiskasvatuksen opettaja- ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajataustaiset henkilöt osallistuisivat haastatteluun. Haastatteluun tulee varata aikaa noin tunti.

Tutkimuksessa noudatetaan anonyymiteettiä, eli kenenkään nimi tai työyksikkö ei tule tutkimusraportissa tai opinnäytetyössä esille. Tutkimusta tehdessä huomioidaan myös tutkimuksen tekemisen eettiset periaatteet yleisesti.

Haastattelut tapahtuvat työaikana ja ne voidaan toteuttaa lähi- tai etähaastatteluna (mm. puhelimitse, Zoomissa tai Teamsissa).

Jos olet kiinnostunut, olisin iloinen yhteydenotostasi!

Yhteystietoni ovat:

Mico Ylimäki

puh. XXXXXXXXXX

sähköposti: [mico.ylimaki@seamk.fi](mailto:mico.ylimaki@seamk.fi)

Yhteistyöterveisin

Mico Ylimäki