

Maritta Hännikäinen

KASVATTAJAN PEDAGOGINEN HERKKYYS JA PIENTEN LASTEN EMOTIONAALINEN HYVINVOINTI PÄIVÄKOTIRYHMISSÄ

Kohokohdat

- Jotta lapsi tuntisi olonsa turvalliseksi ja itsensä rakastetuksi, ymmärretyksi ja arvostetuksi ja jotta hän voisi tuntea olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin, avainasemaan nousee sensitiivinen vuorovaikutus ja kasvattajan pedagoginen herkkyys.
- Pedagogista herkkyyttä voi harjoitella, ja sitä voi oppia.

Vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laadun ja lasten emotionaalisen hyvinvoinnin osoittimista, ja se on myös yksi tärkeimmistä lasten oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Mikä on sensitiivisen vuorovaikutuksen ja kasvattajan pedagogisen herkkyyden merkitys oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa? Millainen on pedagogisesti herkkä kasvattaja, ja miten hän toimii vuorovaikutuksessaan lasten kanssa? Miten pedagogista herkkyyttä voi harjoitella, ja miten sitä voi oppia? Näihin kysymyksiin pureudutaan tässä puheenvuorossa.

Tämä puheenvuoro perustuu NMI:n järjestämässä Hyvä Alku -tapahtumassa vuonna 2016 pitämäni esitelmään, jonka lähtökohtana oli meneillään oleva, osin Suomen Akatemian rahoittama tutkimushankeeni Emotionaalinen hyvinvointi pienten lasten

päiväkotiryhmissä: osallistuminen, sosiaaliset suhteet ja opettajan rooli yhteisessä toiminnassa (SA nro 136200).

Hankkeeseen osallistui kaksi yksi- kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmää. Toinen ryhmä oli kokoonpanoltaan ”perinteinen” omana yksikkönään ja omissa tiloissaan toimiva pienten ryhmä, jossa oli 12 lasta ja kolme kasvattajaa. Toisen ryhmän muodosti kahdeksan lapsen ja kahden aikuisen pienryhmä, joka oli osa 28 eri-ikäisen lapsen ja viiden kasvattajan kättänyttä suurempaa ryhmää. Pienryhmä toimi aamiaisesta päiväunilta heräämiseen saakka omissa tiloissaan. Joskus mukaan saattoi liittyä muutama vanhempikin lapsi, esimerkiksi jonkun ryhmäläisen sisaruskaverineen. Periaatteena oli kuitenkin taata pienille lapsille oma tila, omat leikkimateriaalit ja oma rauha. Molemmissa ryhmissä

toiminnoissa vuoroteltiin, ja monissa toiminnoissa ryhmiä jaettiin tai lapset jakautuivat itse pareihin tai pienempiin ryhmiin.

Tutkimusaineisto kerättiin neljän kuukauden mittaisena etnografiaa soveltavana tutkimuksena pääasiassa lapsiryhmän toimintoja havainnoiden ja kasvattajien kanssa käydyin keskusteluihin. Dokumentoituja havainnointikäyntejä, kukin kestoltaan kahdesta neljään tuntia, oli yhteensä 18. Aineiston järjestäminen ja analyysi tapahtuivat kokonaisuutena ensi sijassa temaattisen sisällönanalyysin (Braun & Clarke, 2006) keinoin ilman päiväkotiryhmien välistä vertailua.

Tutkimushanke koostuu useista osatutkimuksista, kuten Varhaiskasvatus pienten ryhmissä (Hännikäinen, 2013), Emotionaalinen hyvinvointi leikissä (Hännikäinen, 2015b) ja Opettajan syli emotionaalisen hyvinvoinnin paikkana (Hännikäinen, 2015a). Tässä puheenvuorossa keskityn muutama lasten emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeään kysymykseen: Miten hyvinvointi näkyy lapsissa? Miten kasvattaja tukee lasten oppimista, kehitystä ja hyvinvointia? Mikä on kasvattajan pedagogisen herkkyyden merkitys hyvinvoinnin tukemisessa?

Puheenvuoro sisältää sekä teoreettisia että käytännönläheisiä elementtejä. Teoreettista ja käsitteisiin liittyvää tietoa haetaan aikaisemmasta varhaiskasvatusta ja lasten hyvinvointia koskevasta kirjallisuudesta. Käytäntöä puheenvuorossa edustavat autenttiset aineistoesimerkit, jotka ilmentävät emotionaalista hyvinvointia ja sen edistämistä päiväkotipäivän arjissa toiminnoissa. Kasvattajan toiminnan näkökulmasta esimerkit kuvaavat myös varhaiskasvatuksen kolmea toisiinsa yhteydessä olevaa ulottuvuutta: opetusta, kas-

vatusta ja hoitoa (Broström, 2006; Hännikäinen, 2013; Varhaiskasvatuslaki, 1973; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005).

HYVINVOINTI JA EMOTIONAALINEN HYVINVOINTI

Kiinnostus lasten hyvinvointiin päiväkoedeissa ja muissa varhaiskasvatuskonteksteissa on kasvanut tasaisesti vuosituhannen vaihteen jälkeen sekä Suomessa että kansainvälisesti. Hyvinvointi on tunnustettu lapsen oikeudeksi (YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989), ja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hyvinvointi on kirjattu yhdeksi kasvatuksen päämääräksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005). Hyvinvointiin ja sen edistämiseen otetaan kantaa varhaiskasvatusta koskevissa asiakirjoissa, kansainvälisiä selvityksiä hyvinvoinnista tehdään säännöllisesti, ja niihin liittyen on kehitetty indikaattoreita hyvinvoinnin mittaamiseksi, vertailemiseksi ja seuraamiseksi (esim. Unicef, 2007).

Sanakirjamääritelmän mukaan hyvinvoinnista (wellbeing) on kyse, kun ihminen ”tuntee olonsa mukavaksi, terveeksi ja onnelliseksi” (Longman Dictionary of Contemporary English, 2003, 1874). Kuten teoreettiset käsitteet yleensäkin, myös hyvinvointi on abstrakti, moniulotteinen sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoitu käsite. Siksi käsitettä käytetään eri tavoin esimerkiksi eri tieteenaloilla ja eri konteksteissa. Hyvinvointi jaotellaan tavallisesti taloudelliseen, fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psykologiseen hyvinvointiin (Bradford, 2012). Psykologisen hyvinvoinnin keskeisiksi piirteiksi on kirjallisuudessa esitetty toimijuuden tunnetta, autonomiaa,

kompetenssia, itseluottamusta sekä ryhmään kuulumisen ja arvostetuksi tulemisen tunnetta (ks. Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012).

Yleisten hyvinvoinnin luokittelujen ja indikaattoreiden voidaan nähdä sisältyvän myös emotionaaliseen hyvinvointiin (emotional wellbeing), jota pidetään joskus psykologisen hyvinvoinnin synonyymina. Ihminen kokee, että hänen hellyyden, sosiaalisen arvostuksen ja kompetenssin, elämän merkityksen sekä moraalisen arvon tarpeensa tulevat tyydyttyiksi (Laevers, 2005). Emotionaalinen hyvinvointi nivoutuu vahvasti sosiaaliseen hyvinvointiin; varhaiskasvatuksessa puhutaankin usein sosio-emotionalisesta hyvinvoinnista. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi on yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin ja osallistumiseen, siihen onko lapsi aktiivinen toimija niissä sosiaalisen elämän prosesseissa, joiden osa hän itse on, vai onko hän vain kohde prosesseissa, joita toiset määrittävät (esim. Hännikäinen, 2013).

Varhaiskasvatuksessa, niin tutkimuksessa kuin käytännön työssäkin, emotionaalisen hyvinvoinnin käsite otetaan usein annettuna. Ferre Laevers (2005, 7) kuvaa emotionaalista hyvinvointia metaforalla ”kuin kala vedessä”, jolloin lapsen ote elämäänsä on positiivinen, mitä hän ilmaisee monella tavalla: iloisuudella ja energisyydellä, rentoudella ja itsevarmuudella, spontaaniudella ja avoimuudella, ja hän näyttää olevan sovussa itsensä kanssa. Pienten lasten emotionaalista hyvinvointia arvioidaan ja tulkitaan usein sen ulkoisten, ”näkyvien” ilmenemismuotojen kuten ilmeiden, eleiden, kehon asentojen, äännähdysten ja muun ei-kielellisen ilmaisun perusteella. Näitä ovat esimerkiksi riemukkuus, tyytyväisyys, ystävällisyys, kiin-

nostus muita ihmisiä ja ympäröivää maailmaa kohtaan, toimintaan paneutuminen, lumoutuminen, keskittyminen ja sinnikkyys sekä ryhmätasolla yhteenkuuluvuuden tunne ja myönteinen ilmapiiri (Laevers, 2005; ks. Hännikäinen, 2013).

Valtakunnallisessa varhaiskasvatusta ohjaavassa asiakirjassa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005), ei erikseen mainita tai määritellä emotionaalista hyvinvointia, mutta sitä näyttää kuvaavan asiakirjan esittämä näkemys hyvinvoivasta lapsesta: ”Kun lapsi voi hyvin – – hän nauttii yhdessäolosta lasten ja kasvattajien kanssa sekä kokee iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa ilmapiirissä. Lapsi on kiinnostunut ympäristöstään ja hän voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin itselleen sopivin haastein” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 15.).

OPPIMINEN, OPETUS, KASVATUS JA HOITO

Miten emotionaalinen hyvinvointi on yhteydessä varhaiskasvatukseen? Tiedämme, että lapsuus on merkityksellinen elämänavaihe, jossa lapsi elää tässä ja nyt, mutta samalla lapsuus viittaa tulevaan, jolloin lapsen nähdään olevan matkalla kohti aikuisuutta. Molemmissa tapauksissa ammatillinen varhaiskasvatus tähtää lasten hyvinvointiin, mutta varsinkin jälkimmäisessä kasvattajien toimintaa ohjaavat lasten oppimiselle ja kehitykselle asetetut tavoitteet. Vuonna 2015 ajantasaistetussa vuoden 1973 päivähoitolaissa, nykyiseltä nimeltään varhaiskasvatuslaki (Varhaiskasvatuslaki, 1973), varhaiskasvatukselle asetetaan kymmenen tavoitetta, joista nel-

jään sisältyy suora viittaus oppimiseen tai kehitykseen:

- [varhaiskasvatuksen tavoitteena on] edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia;
- tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista;
- toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset;
- varmistaa kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö.

Varhaiskasvatustalaki (1973) ei määrittele sitä, mitä oppimisella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan. Myöskään tässä puheenvuorossa ei ole mahdollista kuvata tai eritellä oppimisen erilaisia määritelmiä, osa-alueita tai esimerkiksi oppimisen neurofysiologisia perusteita. Sen sijaan hyödynnän sosiokulttuurisista teorioista ja tutkimuksista tuttua luonnehdintaa lasten oppimisesta kielen ja ajattelun, sosiaalisten suhteiden ja tunteiden kokonaisuudessa tapahtuvana toimintana, jonka seurauksena lapsi kehittyy. Oppiminen on prosessi, joka rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Varhaiskasvatuksessa kasvattajilla on prosessissa erityinen rooli, sillä he voivat pedagogisilla kasvatust- ja opetuskäytännöllään edistää tai estää tätä vuorovaikutusta ja näin ollen lasten oppimista, kehitystä ja hyvinvointia.

Varhaiskasvatuksessa kasvatukseen

ja opetukseen yhdistyy hoito, sillä varhaiskasvatustalaki (1973) määrittelee varhaiskasvatuksen ”kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Laissa kokonaisuuden elementtejä – kasvatusta, opetusta, hoitoa ja pedagogiikkaa – ei kuitenkaan määritellä tarkemmin. Sama koskee varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005, 13), jossa varhaiskasvatuksen kerrotaan toteutuvan ”kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatust ja opetust nivoutuvat toisiinsa”. Näiden varhaiskasvatuksen elementtien, ”ulottuvuuksien”, todetaan painottuvan eri-ikäisillä lapsilla eri tavoin ja niiden merkityksen vaihtelevan erilaisissa tilanteissa: ”Mitä pienempi lapsi on, sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu hoitotilanteissa”, jotka ”ovat myös kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen tilanteita, joilla on merkitystä sekä lapsen yleiselle hyvinvoinnille että oppimiselle” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 14.).

Tanskalainen Stig Broström on yksi harvoja varhaiskasvatuksen tutkijoita, joka on eritellyt varhaiskasvatuksen elementtejä teoreettisina käsitteinä sekä pohtinut niiden soveltuvuutta ja hyödynnettävyyttä empiirisessä tutkimuksessa ja käytännön kasvatustyössä (ks. Broström, 2006). Myös omassa tutkimuksessani (esim. Hännikäinen, 2013) kasvattajan toimintaa analysoidessani olen tukeutunut pääosin Broströmin esittämiin määrittelyihin opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta.

Opetuksen (teaching) Broström määrittelee ”sellaisien prosessien tietoiseksi ja systemaattiseksi organisoinniksi ja ohjaukseksi, jotka muodostavat pohjan lasten [omille] toiminnoille, joiden kautta he rakentavat ja käyttävät tietoja, taitoja ja

kompetensseja” (Broström, 2006, 396). Näin ymmärrettynä opetus antaa tilaa lapsille: aikuinen ohjaa, mutta lapset osallistuvat ja vaikuttavat aktiivisesti omien tietojensa ja taitojensa omaksumiseen ja muokkaamiseen.

Jotta lapset voisivat olla aktiivisia omassa oppimisessaan, kasvattajalta edellytetään sekä taitoa seurata lasten toimintaa että kykyä ja herkkyyttä havaita lasten kulloisetkin mielenkiinnon kohteet, tarpeet ja senhetkinen kehitystaso. Tällöin kasvattaja voi tavoittaa lapsille merkitykselliset, oppimiseen innostavat tilanteet ja tarttua niissä tarjoutuviin opetusmahdollisuuksiin kehitystä edistävällä tavalla (esim. van Manen, 1991).

Kasvatuksen (upbringing) Broström määrittelee ”sellaisten prosessien tietoiseksi ja systemaattiseksi organisoinniksi ja ohjaukseksi, jotka muodostavat pohjan lasten [omille] toiminnoille, joiden kautta he kehittävät perustavaa laatua olevia henkilökohtaisia ominaisuuksia, kuten tahtoa, luonnetta, moraalialia ja normeja, asenteita, tietoisuutta ja käyttäytymistä” (Broström, 2006, 396). Tässäkin määrittelyssä lapset nähdään aktiivisina toimijoina, mutta kasvattaja on lapsen tukena ja välittää hänelle kulttuurisia arvoja siten, että lapsi oppii vaiheittain ottamaan vastuuta itseltään.

Kasvatusta voidaan analysoida myös toiminnallisesta ja moraalisisesta näkökulmasta. Toiminnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvatus antaa lapselle mahdollisuuden saada tietoa itsestään ja ympäristöstään sekä rakentaa suhdettaan ympäröivään maailmaan ja kommunikoida tämän maailman kanssa. Moraalisesta näkökulmasta katsottuna kasvatus tarjoaa lapselle kokemuksen, että hän on hyväk-

syttö ja kunnioitettu, ja tätä kautta kasvatus vaikuttaa lapsen arvojen ja käyttäytymisen kehitykseen. (Ks. Lillemyr, 2009)

Hoidon (care) Broström määrittelee ”ihmisten väliseksi erityissuhteeksi, jota luonnehtii henkilön toiminta ja keskittyminen toiseen henkilöön tavalla, joka on tälle hyödyksi ja joka tukee tämän hyvinvointia” (Broström 2006, 396). Varhaiskasvatuksessa hoito ymmärretään usein fyysisenä hoitamisena, ”*perushoitona*”, lapsen terveyden ja fyysisen kasvun edistämiseen liittyvänä huolenpitoa ja huolehtimisena, joka tapahtuu rutiinitilanteissa, kuten ruokailuun, hygieniaan ja lepoon liittyvissä tilanteissa. Hoito on kuitenkin muutakin: se on psyykkistä ja tunnepohjaista hoitamista, *välittämistä*. Hoidon, huolenpidon ja välittämisen etiikan tutkimuksessa suuren osan elämäntyöstään tehnyt Nel Noddings (1992, 16) kirjoittaa: ”kun välitän, niin todella kuulen, näen tai tunnen mitä toinen yrittää ilmaista”.

Miten varhaiskasvatuksen eri elementit kytkeytyvät toisiinsa? Vaikka hoito, kasvatus ja opetus voidaan teoreettisesti ja analyyttisesti erottaa toisistaan, lasten kokemuksissa ja päiväkodin jokapäiväisissä toiminnoissa se ei ole samalla tavalla mahdollista. Auttaessaan lasta hankkimaan ja käyttämään erilaisia tietoja ja taitoja kasvattaja myös vaikuttaa lapsen arvoihin ja asenteisiin sekä osoittaa lapselle huolenpitoaan ja välittämistään (Broström, 2006).

Myös omat havaintoni tutkimushankkeeseeni osallistuneissa päiväkotiryhmissä osoittavat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhteen nivoutumisen. Kuitenkin yksittäisissä tilanteissa jokin näistä saattoi olla hallitseva. Usein tilanteet alkoivat välittämisestä: lapsi ilmaisi jonkin tarpeen

tai mielenkiinnon kohteen, johon kasvattaja vastasi ensin ”kuulemalla, näkemällä tai tuntemalla”, jota seurasi kasvatuksellinen tai opetuksellinen vuorovaikutus.

Esitän seuraavassa otteen päiväkodin vapaan toiminnan tilanteesta, johon yhdistyy piirteitä varhaiskasvatuksen eri elementeistä. Tarkastelen tilannetta myös emotionaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Roope (2 v 3 kk) leikkii pikkuautolla ja parkkitalolla. Hän yrittää ajaa parkkitalon oviaukkoon nähden kookasta autoa parkkitalosta ulos. Auton saaminen ulos parkkitalosta osoittautuu vaikeammaksi kuin sen ajaminen sisään, mutta lopulta Roope onnistuu.

Roope katsoen vieressä istuvaa kasvattajaa Jenniä iloisesti: ”Pois.”

Jenni: ”Ai sä sait sen pois. Hyvä!”

Miia (1 v 5 kk) alkaa taputtaa käsiään.

Anna (1 v) seuraa Miian esimerkkiä.

Jenni: ”Haluaako tytöt taputtaa, taputaanko vielä?”

Jenni taputtaa ja tytöt taputtavat mukana.

Roope jatkaa leikkiään.

Jenni aloittaa lapsille tutun laulun: ”Tap tap taputan, käsiäni taputan...”

Jenni laulaa ja tytöt taputtavat käsiään hymyillen.

Jenni on osallisena tilanteesta alusta lähtien. Hän on fyysisesti lähellä ja seuraa lasten puuhia. Hän osoittaa Roopelle välittämistä reagoidessaan tämän onnistumisen ilmaukseen kehumalla suoritusta. Miia tietää, että hyvä suoritus palkitaan usein taputtamalla: Miia taputtaa ja ryhmän nuorin, Anna, alkaa taputtaa Miian kanssa.

Jenni osoittaa välittämistä myös tytöille heidän antaessaan taputtamalla tunnustusta Roopen taitavuudelle. Tämän hän

tekee ehdottamalla yhteistä taputtamista, jonka jälkeen tilanne muuttuu kasvattajan aloitteesta – mutta tyttöjen taputtamalla antamasta kimmokkeesta – pieneksi opetushetkeksi: kerrataan laululeikki, jota on laulettu ja leikitty aikaisemminkin. Tytöt eivät osaa vielä liittyä lauluun sanallisesti, mutta ovat mukana taputtamassa laulun rytmissä ja näin opettelemassa laulua ja siihen sisältyviä leikkitekoja. Laululeikki tarjoaa tytöille myös mielihyvän kokemusta, mikä näkyy tyttöjen hymyilevissä kasvoissa ja energisessä taputtamisessa.

Jo tilanteen alussa tytöt osoittavat mielenkiintoa Roopen toimintaa kohtaan. Toisiin ihmisiin kohdistuva positiivinen huomio on emotionaalisen hyvinvoinnin näkyvä ilmenemismuoto. Roope ei seuraa erityisesti toisten lasten toimintaa. Hänessä emotionaalinen hyvinvointi tulee esiin sinnikkytenä ja omaan leikkiinsä keskittymisenä. Kaikkienensa tilannetta luonnehtii ystävällinen, iloinen ja leppoisa ilmapiiri sekä lasten ja Jennin välinen lämmin vuorovaikutus.

UUOROVAIKUTUS JA PEDAGOGINEN HERKKYYS

Vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laadun ja lasten emotionaalisen hyvinvoinnin osoittimista, kuten monet tutkimukset osoittavat. Se on myös yksi tärkeimmistä lapsen oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Melhuish, 2015). Kun varhaiskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan subjekteina ovat pienet lapset, kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Kasvattajan ja lapsen välinen hyvä vuorovaikutus ja luottamuksellinen ja läheinen suhde toimivat kiijalkana lapsen turvallisuuden tunteelle.

Turvallisuuden tunne on yksi yleisesti hyväksytty hyvinvoinnin osoitin. Esimerkiksi Unicef (2007) painottaa, että hyvinvoiva lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja itsensä rakastetuksi sekä arvostetuksi. Hän kokee tulevaisuutensa ymmärretyksi ja olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin.

Jotta lapsi tuntisi olonsa turvalliseksi ja itsensä rakastetuksi, ymmärretyksi ja arvostetuksi ja jotta hän tuntisi olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin, avainasemaan nousee sensitiivinen vuorovaikutus ja kasvattajan *pedagoginen herkkyyks*. Pedagogisessa herkkyydessä on paljon kyse välittämisestä, kasvattajan eettisestä asennoitumisesta lapseen ja samalla kasvattajan ja lapsen välisestä vastavuoroisuudesta, dynaamisesta suhteesta, jota luonnehtii molemminpuolinen kiintymys ja hellyys (vrt. Noddings, 1992). Tällainen vuorovaikutus kuvaa yhteistä ymmärtämistä, intersubjektiivisuutta, kasvattajan ja lapsen osallistumista toistensa maailmaan.

Pedagogista herkkyyttä kuvaa myös Max van Manen'in (1991) käyttämä käsite *pedagoginen tahdikkuus*. Hän tarkastelee pedagogista tahdikkuutta pääasiassa koulukontekstissa, mutta ajatus on siirrettävissä varhaiskasvatukseen. Pedagogisella tahdikkuudella van Manen tarkoittaa opettajan kykyä lukea lapsen sisäistä maailmaa – ajatuksia, käsityksiä ja tunteita – epäsuorien merkkien perusteella sekä opettajan taitoa toimia hienotunteisesti ja itseensä luottaen ”hetkessä”, yllättäen eteen tulevaisuuden vuorovaikutustilanteissa lapsen hyväksi. Mutta ”avataksemme päämme ja sydämemme toisen sisäiseen maailmaan meidän tulee suuntautua häneen huolenpidolla ja rakkaudella”, muistuttaa van Manen (1991, 98).

Varhaiskasvatuksessa pedagogi-

nen tahdikkuus ja herkkyyks yhdistetään joskus käsitteeseen *ammattillinen tai pedagoginen rakkaus*. Sillä tarkoitetaan lapsiin kohdistuvaa kiintymystä, lämpöä ja läheisyyttä, joka ei kuitenkaan ole samaa ”luonnollista” rakkautta, jota vanhemmat osoittavat lapsilleen (Page, 2014). Ammattillinen tai pedagoginen rakkaus on teoreettisena käsitteenä ja empiirisenä ilmiönä kuitenkin jossain määrin poleeminen. Jotkut äidit kokevat mustasukkaisuutta lapsen ja kasvattajan läheisestä suhteesta. Mutta myös kasvattajien suhteessa lapsiin on eroja. Kasvattajan tunteet eivät aina ole vaistomaisesti rakastavia kaikkia lapsia kohtaan. Siitä huolimatta kasvattajan on toimittava niin, että jokainen lapsi tuntee olevansa rakastettu ja rakastamisen arvoinen (Page, 2014). Tällaisesta ammatillisesta otteesta käytetään erilaisia termejä, kuten ”eettinen velvoite”, ”emotionaalinen työ” ja ”työn moraalinen ulottuvuus” (Taggart, 2011).

PEDAGOGISESTI HERKKÄ KASVATTAJA

Millainen kasvattaja on pedagogisesti herkkä, ja miten pedagogisesti herkkä, lapsista välittävä ja heitä rakastava kasvattaja toimii? Koulukontekstissa pedagogista herkkyyttä on tarkasteltu yhtäältä opettajan persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena ja toisaalta vuorovaikutukseen liittyvänä ilmiönä (ks. Alalääkkölä, 2014), joskin erottelu on joskus vaikeaa. Olen yrittänyt seuraavassa soveltaa tätä kahtiajakoa varhaiskasvatustekstiin hyödyntäen herkkyyden osoittimien osalta myös puheenvuorossani mainitsemiani eri lähteitä (Hännikäinen, 2013, 2015b; Kal-

liala, 2012; van Manen, 1991; Noddings, 1992; Page, 2014).

Varhaiskasvatuksessa herkkyyttä kasvattajan persoonallisena ominaisuutena voisi kuvata se, että kasvattaja on läsnä, tarkkaavainen ja kiinnostunut lapsesta sekä avoin lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille. Hän on empaattinen, mikä tarkoittaa lapsen tunteiden intellektuaalista, älyllistä ymmärtämistä. Hän on myös aito ja teeskentelemätön, lämmin, sydämellinen ja ystävällinen, rauhallinen ja kärsivällinen.

Herkkyyks vuorovaikutuksessa tarkoittaisi, että kasvattaja käyttää ystävällistä äänensävyä ja myönteisiä eleitä, pyrkii katsekontaktiin lapsen kanssa, kehuu, kannustaa ja rohkaisee lasta sekä antaa lapselle tunnustusta. Hän osoittaa ymmärtämistä, arvostusta ja kunnioitusta lasta kohtaan. Hän antaa lapsen ”puhua” ja vastaa lapsen viesteihin sopivalla tavalla (lohduttamalla, auttamalla, menemällä mukaan toimintaan). Hän halua ja silittelee lasta, pitää lasta lähellä ja sylissä. Vuorovaikutuksessa herkkä kasvattaja ottaa vastuun tunnelmasta ja ilmapiiristä sekä nauttii yhdessäolosta lasten kanssa.

Alla oleva lyhennetty katkelma kasvattajan ja lasten yhteisestä lukuhetkestä illustroi kasvattajan pedagogista herkkyyttä ja lasten emotionaalista hyvinvointia päiväkodin arkisessa toiminnassa. Toimintaan kietoutuu niin hoitoa, kasvatusta kuin opetustakin.

Miia (1 v 3 kk), Neea (1 v 6 kk) ja kasvattaja Kaarina ovat tulleet vessasta eteiseen. Neea ottaa käteensä kirjan ja ojentaa sen Kaarinalle. Kaarina käy istumaan penkille, nostaa molemmat

tytöt syliinsä ja alkaa lukea.

Neea koskettelee hellästi Miian kasvoja. Kaarina ystävällisellä äänellä: ”Ai sä vähän pajaat Miiaa.”

— —

Neea kaivelee nenäänsä. Kaarina laskee tytöt lattialle, pistäytyy hakemassa nenäliinan, pyyhkii sillä Neean nenän, istuu ja nostaa tytöt taas syliinsä ja jatkaa lukemista.

— —

Kaarina osoittaa kissan kuvaa ja kysyy: ”Mikäs tämä on?”

Neea: ”Miau, miau!”

Miia painaa päänsä Kaarinaa vasten ja haukottelee makeasti. lida (1 v 2 kk) tulee viereisestä huoneesta ja istahtaa lattialle leikkimään rakennuspalikoilla.

— —

Kaarina: ”Kirja loppui, mennäänkö rakentamaan lidan kanssa? Kun lida on ihan yksin.”

Kaarina laskee tytöt lattialle, ja he istuutuvat lidan seuraan.

Kyseessä on tyypillinen tilanne alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä: Kaarina keskittyy yhden tai muutaman lapsen kanssa johonkin, mutta seuraa samalla mitä ympärillä tapahtuu. Heti alussa hän ilmaisee pedagogista herkkyyttään olemalla avoin Neean tarpeelle ja vastaamalla tämän aloitteeseen lukea kirjaa. Vaikka nuorempi lapsi Miia ei suoraan esitä haluavansa liittyä kirjan katseluun, Kaarina tarttuu ”hetkeen” ja nostaa molemmat tytöt syliinsä kirjan lukemista varten. Näin hän tarjoaa lapsille läheisyyttä. Neean kosketellessa Miian kasvoja Kaarina sanoittaa tämän hellää käyttäytymistä.

Pienen hetken päästä Kaarina havaitsee, että Neean nenä vuotaa (muistiinpanoista

ei käy ilmi, mitä Kaarina sanoo tilanteessa), hakee nenäliinan ja pyyhkii nenän eli tarkkailee ja vastaa myös lapsen perushoidollisiin tarpeisiin. Episodiin sisältyy pieni- muotoista opettamista, kuvista keskustelua. Kun kirja on luettu loppuun ja lida leikkii yksin vieressä, Kaarina ehdottaa tytöille yhteistä leikkiä lidan kanssa. Näin hän osoittaa välittämistä ja empatiaa lidaa kohtaan ja tukee samalla tyttöjen keskinäissuhteiden kehittymistä. Tässä mielessä Kaarinan toiminta on myös kasvatusta.

Kaiken kaikkiaan Kaarina mallittaa omalla toiminnallaan lapsille välittämistä, näyttää heille mitä välittäminen tarkoittaa. Hän pitää lapsia sylissä ja puhuu ystävällisellä äänellä. Ilmapiiri on rauhallinen. Sitä luonnehtii fyysinen ja psyykkinen läheisyys ja turvallisuus. Kaarina huomioi lapsia yksilöllisesti, mutta myös ryhmänä. Tilanteesta välittyy lasten (Neean ja Miian) ja Kaarinan välinen emotionaalinen side.

HERKKYYDESSÄ KEHITTYMINEN JA HERKKYYDEN OPPIMINEN

Todennäköisesti kaikki kasvattajat ajattelevat, että juuri noinhan minä toimin, pidän huolta ja välitän lapsista, olen lämmin ja empaattinen. Tuskin kukaan ajattelee, että ei olisi sensitiivinen ja lapsille ystävällinen. Kuitenkin monet kasvatusvuorovaikutusta selvittäneet tutkimukset ovat antaneet viitteitä muustakin. Suomessa Marjatta Kallialan (2008) alle kolmevuotiaiden päiväkotiryhmissä tekemät tutkimukset ovat osoittaneet suuria kasvattajien välisiä eroja pedagogisessa herkkyydessä. Esimerkiksi projektissa, johon osallistui 11 lapsiryhmää (33 kasvattajaa), numeerisesti ryhmätasolla arvioituna vaihteluväli sen-

sitiivisyydessä oli 2:sta 4,5:een, kun arviointimittarissa korkein arvo oli 5. Arvio perustui videoaineistoon. Aineiston yksityiskohtainen laadullinen analyysi vahvisti kasvattajien väliset erot: jotkut lapsiryhmät ja lapset jäivät vaille sensitiivistä kasvattajaa.

Lohtua tilanteeseen tuo tutkimustieto, joka osoittaa, että pedagogista herkkyyttä voi harjoitella ja että sitä voi oppia. Osviittana siihen toimivat tässä puheenvuorossa mainituissa tutkimuksissa ja niiden johtopäätöksissä esitetyt toimintatavat, jotka saattavat tosin kuulostaa sekä normatiivisilta että naiiveilta, itsestään selviltä ja kaunopuheisilta, mutta ovat silti vakavasti otettavia:

- henkilökohtainen ja ammatillinen itsereflektio, jatkuva itsensä haastaminen ja itselle esitetyt kysymykset: "Miksi teen tätä työtä?", "Mitkä ovat minun arvoni, mikä on minulle työväksäni tärkeää, mihin pyrin kasvattajana?", "Minkälainen olen kasvattajana?"
- toisten ihmisten (työtovereiden) havainnointi, pyrkimyksenä ymmärtää sekä toisten että omia tunteita ja toimintaa sekä saada ymmärtämisen kautta kosketus jaettuun ihmisyyteen, siihen, mikä on meille kaikille yhteistä. Tässä erilaiset tunnetaitokoulutukset tarjoavat apuaan.
- kiireetön aika ja salliva, luottamuksellinen työilmapiiri, joka rohkaisee keskustelemaan edellä esitetyistä kysymyksistä ja ylipäänsä työhön liittyvistä osin mutkikkaistakin asioista, kuten esimerkiksi ammatillisesta rakkaudesta – ja siihen sisältyvistä vaikeuksista.

- viime kädessä on tarpeen suunnata katse kasvattajien koulutukseen. Tekevätkö koulutukset kaikkensa, jotta niistä valmistuvat lastentarhanopettajat ja muut varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat opintojensa aikana harjoitella empatiaa, myötätuntoa ja pedagogista herkkyyttä? Pedagoginen herkkyyks on tietenkin myös hyvä täydennyskoulutuksen ja koulutuspäivien teema.

LOPUKSI

Sensiitiivinen vuorovaikutus, välittäminen ja pedagoginen herkkyyks palautuvat viime kädessä ”kultaiseen sääntöön”: rakastakaamme, ymmärtäkäämme ja arvostakaamme lapsia samalla tavalla kuin toivosisimme itsekin tulevamme rakastetuiksi, ymmärretyiksi ja arvostetuiksi omassa aikuismaailmassamme.

LÄHTEET

- Alalääkkölä, K. (2014). Herkkää kasvatasta – käsityksiä pedagogisesta herkkyydestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Bradford, H. (2012). *The wellbeing of children under three*. London and New York: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broström, S. (2006). Care and education: towards a new paradigm in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*, 35(5–6), 391–409.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatasta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. (2015a). Iloa ja läheisyyttä: pienten lasten riehumis- ja peuhuleikki. Teoksessa A. Pakanen (toim.), *Lastentarhanopettajan kalenteri 2015–2016* (s. 198–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2015b). The teacher’s lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752–765.
- Kalliata, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Laevers, F. (toim.) (2005). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Leuven: Kind & Gezin and Research Center for Experiential Education. Haettu osoitteesta http://www.kindengezin.be/Images/ZikohandleidingENG_tcm149-50761.pdf.
- Lillemyr, O. F. (2009). Taking play seriously: children and play in early childhood education – An exciting challenge. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing, INC.
- Longman Dictionary of Contemporary English (2003). New edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching – the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press.
- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2012). Seeking children’s perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood* 44(3), 231–247.
- Melhuish, E. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Utrecht University. Haettu osoitteesta <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York & Lontoo: Teachers College Press.
- Page, J. (2014). Developing professional love in early childhood settings. Teoksessa L. J. Harrison & J. Sumsion (toim.), *Lived spaces of infant-toddler education and care. International perspectives on early childhood education and development* 11 (s. 119–129). Dordrecht: Springer.
- Taggart, G. (2011). Don’t we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85–95.
- Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and wellbeing of children and adolescents in the economically advanced nations*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Varhaiskasvatuslaki (1973). Haettu osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Oppaita 59. Helsinki: Stakes.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989). Haettu osoitteesta http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf.