

Lämmön merkitys varhaiskasvatuksessa: Kysymyksiä ja ehdotuksia opettajankoulutukselle*

Jukka Jännetyinen^a, Sara Sintonen^b & Riitta Korhonen^c

^a Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: jukka.m.jannetyinen@utu.fi,
<https://orcid.org/0009-0006-4220-6404>

^b Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0003-1157-0116>

^c Turun yliopisto

TIIVISTELMÄ: Tässä katsauksessa tuomme esille lämmön tematiikan ja pohdimme sitä erityisesti suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuteen sekä varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen. Käytämme termiä "lämpö" kuvaamaan kokoavasti ja kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksen opettajan työn vuorovaikutuksellista olemusta ja lämpöä siinä sekä oppimisympäristön merkitystä lämmön kokemuksessa. Tarkastelemme, mitä viime vuosikymmenien tutkimuskirjallisuus toteaa lämmöstä erityisesti suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutukseen ja sitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen oppimisympäristö tukee lämmön kokemusta opettajan ja lapsen vuorovaikutussuhteessa.

Asiasanat: lämpö, välittäminen, vuorovaikutus, opettajankoulutus

ABSTRACT: In this article, we highlight the theme of warmth, specifically examining its relevance to the professionalism of early childhood education teachers and teacher training in early childhood education. We explore what research literature from recent decades reveals about warmth, particularly in relation to the interactions of early childhood education teachers and how the learning environment in early childhood education supports the experience of warmth in the teacher-child interaction. We use the term "warmth" to comprehensively describe the interactive nature of early childhood education teaching and the warmth within it, as well as the significance of the learning environment in shaping the experience of warmth.

Keywords: warmth, caring, interaction, teacher training

* Tämä artikkeli kuuluu JECER-lehden vertaisarvioimattomiin kirjoituksiin.

Johdanto

Tämän katsauksen tarkoituksena on tarkastella lämpöä (warmth) yläkäsitteenä, joka kattaa välittämisen (caring) ja huolenpidon (care) osana varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa lapsiryhmässä ja opettajankoulutusta. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat nämä käsitteet suhteessa opettajan ammatillisuuteen, oppimisympäristöön ja toimintakulttuuriin. Termi "lämpö" on monitahoinen, ja sen tunnuspiirteet ilmenevät selkeästi varhaiskasvatuksessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Korostamme lämmön teemaa siksi, että uskomme sen vahvistavan tulevien opettajien kykyä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista erilaisissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Olemme vakuuttuneita siitä, että lämmön teeman keskeisyys voi vahvistaa tulevien opettajien kykyä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista erilaisissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä.

Inspiraationa tälle puheenvuorolle ja lämpöön liittyville pohdinnoille on toiminut Pentti M. Valmusen valokuvateos "Äiti ja lapsi rannalla" (1979). Valokuvateos on ripustettuna Turun yliopiston opettajankoulutuksen Rauman kampuksella tilassa, jossa olemme usein istuneet pohtimassa varhaiskasvatukseen ja sen opettajankoulutukseen liittyviä asioita. Eräänä päivänä pysähdyimme tarkemmin katsomaan kyseistä valokuvateosta ja totesimme yhdessä, että siitä huokuu lämpö kiinnostavalla tavalla. Lämpö ilmenee valokuvateoksessa monessa merkityksessä - niin ihmisten välisissä suhteissa, huolenpidon ja välittämisen osalta, kuin myös ympäristön, vapauden lämmön, odotuksen ja lapsuuden näkökulmissa.



KUVIO 1 Pentti M. Valmusen valokuvateos (1976) Turun yliopiston Rauman kampuksen Tornirakennuksessa. Kuva: Jukka Jännetyinen, julkaistu alkuperäisen tekijän luvalla.

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

Lämmön voi yhdistää moniin teoksen kuvalliseen ilmaisuun liittyviin elementteihin, kuten teosta hallitsevaan haaleaan, pastelliseen lämpimään värisävyyn, kuvassa esiintyviin henkilöihin, tilan ja avaruuden tuomaan huolettomuuden ja vapauden tunteen vaikutelmaan sekä erityisesti kuvassa esiintyvän lapsen kehon kohdentumiseen, päättäväiseen askellukseen ja kulkusuuntaan kohti kalliolla istuvaa aikuista. Istuvan aikuisen olemus, samoin kuin koko valokuvateos huokuu rauhaa ja luottamusta sekä kiireettömyyttä kehystäen vaikutelmaa lämmöstä.

Valokuvateoksen konteksti kesäisestä rannasta herättää monissa lämpimiä ajatuksia ja ehkä jopa muistoja omasta lapsuudesta, lapsuuden kesistä ja rantaleikeistä. Se voi myös etäisesti muistuttaa suomalaisille tuttua ja rakasta Albert Edelfeltin teosta ”Leikkiviä poikia rannalla (1884)”. Myös kesään vuodenaikana liittyy ajatus lämmöstä. Monille suomalaisille on tapana haikailla talvikylmillä ”johonkin lämpimään”.

Millainen merkitys lämmöllä on, erityisesti varhaiskasvatuksessa ja siihen liittyvässä opettajankoulutuksessa sekä oppimisympäristöissä? Onko lämpö ylipäätään jokin piirre, joka joissain yhteisöissä tai toisissa ihmisissä luontaisesti vain on ja toisissa ei, vai onko se jotakin, jota voi kehittää esimerkiksi osana opettajaksi kasvua? Miten lämpöä taitona tai kykynä voisi harjoittaa ja miten ylipäätään tätä pedagogiselle toiminnalle ja oletettavasti tärkeää aihepiiriä voisi vahvistaa koulutuksen aikana? Miten voimme opettajankouluttajina tuoda koulutukseen ja sen toteutukseen lämpöä ja miten erityisesti ohjata varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita tunnistamaan sitä omassa toiminnassaan sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja ympäristöissä, ja sitä kautta paremmin ymmärtämään lämmön ja lämpimän vuorovaikutuksen merkityksen kulttuurien ominaisuudessa.

Lämpö ilmiönä vuorovaikutuksessa

Lämpö-sanaa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Lämpö liittyy oleellisesti ihmisten välisiin suhteisiin ja kanssakäymiseen. Ihmissuhteissa lämpö liittyy hellyyteen, sydämellisyyteen, välittämiseen ja rakkauteen, ja näin sitä on myös alamme liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa lähestytty (mm. Ailwood, 2017; Gilligan, 1982; Goldstein, 1998; Noddings, 1992; Skinnari, 2007). Lämpö ihmissuhteissa ylipäätään voi myös merkitä kiinteää emotionaalista yhteyttä ja läheisyyttä toiseen ihmiseen sekä kykyä kokea empatiaa toisia kohtaan (mm. Batson, 1990; Noddings, 2003; Pianta & Hamre, 2009).

Lämpö ei liity vain lähimpiin ihmissuhteisiin, vaan myös ammatillisissa suhteissa lämpö on monesti merkittävä tekijä, erityisesti kasvatus- ja opetuslalla. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että esimerkiksi lapsen ja opettajan välillä on suotavaa olla läheinen ja lämmin vuorovaikutussuhde, koska sillä on myönteisiä vaikutuksia lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Bucholz & Sheffler, 2009). Opettajan rooli on moniulotteinen ja vaativa tehtävä, joka edellyttää paitsi vahvaa ammatillista osaamista myös inhimillisiä

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

ominaisuuksia, kuten lämpöä, välittämistä ja huolenpitoa (esim. Gilligan, 1982; Noddings, 1992, 2002, 2003; Pianta ym., 2003). Tämän myötä opettajan ammatilliset tekijät ja ominaisuudet eivät rajoitu pelkästään henkilökohtaisiin emotionaalisiin piirteisiin, vaan ne muodostavat olennaisen osan ammatillista minää ja kehitystä varhaiskasvatuksen kontekstissa (esim. Kalliala, 2009; Karila ym., 2017). Opettajan inhimilliset ominaisuudet, kuten lämpö, eivät ole siten opettajan persoonallisuuteen, vaan ammatillisuuteen liittyviä asioita.

Varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa erityisesti lämpimän vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeisinä tekijöinä pidetään vastaanottavaisuutta lapsen tarpeille ja niihin vastaamista hyväksyvällä ja emotionaalisella tavalla (mm. Pianta ym., 2003, s. 204; Kalliala, 2008, 2009). Tämänkaltaisissa tilanteissa hoiva ja ystävällisyys mahdollistavat lasten emotionaalisten tarpeiden tukemisen (Merritt ym., 2012). Opettajan kyky tunnistaa ja vastata tarkasti lasten emotionaalisiin ja sosiaalisiin viesteihin on avainasemassa, kun pyritään välittämään lämpöä vuorovaikutustilanteissa. Opettajan hyväksyvä toiminta tuottaa toimintaympäristöön emotionaalista lämpöä ja luo mahdollisuudet lasten aktiiviselle osallistumiselle (Pianta ym., 2003, s. 204).

Erytisesti varhaiskasvatusta koskevissa tutkimuksissa lämpö liitetään tyypillisesti varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisuuteen, jossa keskeisiä piirteitä ovat empaattinen arvostus, vuorovaikutustaidot ja lapsiin suhtautuminen (Hamre & Pianta, 2006; Karila ym., 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Tutkimus tällä alueella on keskittynyt muun muassa varhaiskasvattajan pedagogiikkaan, rakkaudelliseen välittämiseen sekä pedagogiseen herkkyyteen ja kiintymykseen (Ahonen, 2015; Haslip ym., 2019; Leskisenoja, 2017; Pianta ym., 2003; Pianta & Hamre, 2009; Skinnari, 2007; Määttä & Uusiautti, 2012; Quan-McGimpsey ym., 2011). Tutkimuksissa opettajan lämpöä kuvataan ennen kaikkea tunnuspiirteinä, kuten kuuntelemisena, kiintymisenä, kunnioittamisena lasta kohtaan. Nämä piirteet ilmentävät opettajan herkkyyttä ja välittämistä lapsen tarpeille (mm. Kalliala, 2008, 2009; Noddings, 1992, 2002, 2003; Pascal & Bertram, 1999; Pianta ym., 2003; Pianta & Hamre, 2009).

Lämpöä, välittämistä ja huolenpitoa ei voida rajata pelkästään tunteisiin, vaan ne ovat keskeisiä tekijöitä ammatillisessa kehityksessä ja oppimisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa (Salminen, 2017). Vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa ilmenee tunteiden, myönteisten aikomusten ja vastavuoroisen suhtautumisen näyttämönä (Salminen, 2017; Opetushallitus [OPH], 2022, s. 33). Kalliala (2009) korostaa varhaiskasvatuksen keskeisyyttä lasten ja heitä hoivaavien aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa, erityisesti korostaen sensitiivisyyden merkitystä (myös Ahonen, 2015).

Välittäminen lämmön lähtökohtana

Suomessa tehty välittämiseen liittyvä kasvatustieteellinen tutkimus on syventynyt muun muassa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen analysointiin (ks. esimerkiksi Husu & Tirri, 2001) sekä perheen ja opettajan yhteistoiminnan ja huolenpidon tutkimiseen (Jännetyinen, 2017; Jännetyinen & Husu, 2012). Myös kansainvälisesti aihetta käsittelevä tutkimus on laajaa. Aihepiiriä on käsitelty muun muassa läsnäolon ja kohtaamisen merkityksen näkökulmasta, jotka liittyvät huolenpitoon ja oppilaiden tarpeiden tunnistamiseen (Noddings, 1992, 2002, 2003; Shussler & Collins, 2006). Lisäksi on selvitetty läsnäolon ja kohtaamisen merkitystä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa (Minseong & Shallert, 2011). Tutkimuksessa on myös tarkasteltu opettajien ja oppilaiden käsityksiä välittämisestä (Goldstein & Lake, 2000).

Lämmön yläkäsite kattaa välittämisen (*caring*), välittävän kohtaamisen (*one-caring*) ja opettajan vuorovaikutuksellisen lämmön (*warmth*) määritelmät, jotka ovat osittain päällekkäisiä. Näiden käsitteiden yksityiskohtainen tarkastelu edellyttää piilotulkintojen määrittelyä (ks. mm. Gilligan, 1982; Noddings, 2002, 2003; Pianta ym., 2008; Pianta & Hamre, 2009).

Välittämisen määrittelyssä on huomioitavaa, että siinä havaitaan tunnepitoista (*motivational displacement*) asennetta ja viestintää toista ihmistä kohtaan. Huomio tulee kiinnittää vuorovaikutteiseen toimintaan ihmisten välillä (myös Goldstein, 1998; Onchwari, 2010; Noddings, 1992, Velasque ym., 2013). Välittämisen kysymykset liittyvät luontevasti varhaiskasvatuksessa toteutettavaan toimintaan (ks. OPH, 2022). Välittämisen ja huolenpidon aihealueet luovat perustan pehmeämmille ja humaaneille arvoille sekä tarjoavat eettisen näkökulman pienten lasten kasvatukseen (Goldstein, 1998).

Ailwood (2017) kuvaa välittämistä monimutkaisena ja arvoista lähtevänä toimintana, jossa välittäjä toteuttaa huolenpitoa välitettävistä. Tämä edellyttää aktiivista toimintaa lapsen hyvinvoinnin tukemiseksi, ja sen keskeinen tekijä on luottamus välittäjän ja välitettävän välillä (ks. Kush & Cochran, 1993). Vuorovaikutuksen aikana korostuu välittäjän ja välitettävän keskinäisen vuorovaikutuksen dialogisuus. Tämä perustuu kuuntelemiseen, ymmärtämiseen, toisen kunnioittamiseen, hyväksymiseen ja läsnäoloon (Noddings, 2002). Dialogisuuden tavoitteena on rakentaa minä-sinä-suhdetta, jossa kohdataan toinen ja edistetään vastavuoroisuutta sekä yhteyden muodostumista toiseen. Vuorovaikutus mahdollistaa tilanteen, jossa molemmat osapuolet näkevät toisensa ja tulevat itse nähdyiksi (Buber, 1995).

Välittävässä kohtaamisessa (*caring encounter*) korostetaan kuuntelemista (*receptive*), toisen viestintään vastaamista (*response*) sekä toisen asemaan asettumista (*motivational displacement*). Välitettävän asemaan asettuminen, hänen pyrkimyksensä huomioiminen

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

ja myötäeläminen (*sympathy*) muodostavat välittävän suhteen (*caring encounter*). Kohtaamisen aikana tehdään sekä itse että toinen näkyväksi. (Noddings, 2002, s. 19–21.)

Välittävässä kohtaamisessa esiintyy neljä toisiinsa kytkeytynyttä ja täydentävää tekijää: Vastaanottava läsnäolo (*caring encounter*), vastaanottaminen (*receptive*), reagointi (*response*) sekä toisen tunnetasolla vuorovaikutukseen pyrkimys (*motivational displacement*) edistävät kohtaamista välittäjän ja välitettävän välillä. Kohtaamisen aikana molemmat osapuolet ovat aktiivisia toimijoita. Välittäjän toimintaa leimaa emotionaalinen läsnäolo, jonka välitettävä tunnistaa. (Noddings, 2002, s. 14.)

Miten varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutuksen lämpö voi edistää lapsen toteutuvaa vuorovaikutusta? Perustuen edellä esitettyihin Noddingsin (1992, 2002, 2003) ajatuksiin, välittävä kohtaaminen ja lämmin vuorovaikutus tukevat lapsen kohtaamista. Koettavissa oleva lämpö tai lämpöä edistävä vuorovaikutus luovat ilmapiirin, jossa lapsi voi kokea olonsa hyväksytyksi ja kuulluksi, edistäen näin positiivista kasvua ja kehitystä (mm. Bucholz & Sheffler, 2009; Laevers, 1994; Lundán, 2009).

Sensitiivisyys ja herkkyys opettajan voimavarana

Pedagoginen herkkyys, huolenpito ja sensitiivinen opettaja kuvataan usein samankaltaisiksi ominaisuuksiksi (Kalliala, 2009). Pedagoginen herkkyys viittaa opettajan kykyyn havaita ja tulkita lasten tarpeita, tunteita ja käyttäytymistä hienovaraisesti. Pedagogisesti herkkä opettaja pyrkii luomaan oppimisympäristön, jossa jokainen lapsi kokee itsensä nähdyksi ja kuulluksi (Kalliala, 2008.) Huolenpito puolestaan viittaa opettajan haluun ja kykyyn tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Ahonen, 2015).

Sensitiivisyys (arkikielessä usein liitetty lämpöön, ks. Kotimaisten kielten keskus [Kotus], 2008) on yleistermi aikuisen kyvyille tunnistaa lapsen tunnetiloja (ks. Pianta ym., 2003). Sensitiivinen ja huolenpitävä opettaja pystyy tunnistamaan ja vastaamaan lapsen perustarpeisiin ja tunnetiloihin. Tämä näkyy myös lämpimänä vuorovaikutuksena, joka sisältää syvän keskittymisen, tilanteiden sensitiiviset tulkinnat, tarpeiden huomioimisen ja lämpimän huomion antamisen. Pedagogisen toiminnan tunnusmerkit ovat kuunteleminen, kiintyminen, sensitiivisyys, kunnioittaminen ja lämmin vuorovaikutus lasta kohtaan (Ahonen, 2015; Kalliala, 2008, s. 78).

Laevers (1994) painottaa opettajan kykyä tunnistaa lasten tunnetiloja tilanteissa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sensitiivisyys on keskeinen tekijä laadukkaissa vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa (myös Lundán, 2009). Positiivinen vuorovaikutus luo emotionaalisesti vastaanottavan ja tunnistavan oppimisympäristön,

jossa laadukkaat oppimistilanteet perustuvat opettajan taitoon tunnistaa tarpeita ja vastata niihin lapsilähtöisellä tavalla (Salminen, 2017).

Sensitiivinen kasvattaja vastaa lapsen tarpeisiin osoittaen lämpöä, kannustusta, kunnioitusta ja arvostusta lasta kohtaan. Lisäksi kasvattaja kykenee tunnistamaan lapsen huolenaiheet (Kalliala, 2008). Pedagogisesti sensitiivinen kasvattaja havaitsee ja tunnistaa lapsen vuorovaikutuksen ja vastaa siihen lapsen tarpeita huomioivalla tavalla (Pascal & Bertram, 1999).

Oppimisympäristöt mahdollisuutena vuorovaikutteiselle lämmölle

Millä tavoin erityisesti varhaiskasvatuksen oppimisympäristö mahdollistaa lämmön kokemuksen opettajan ja lapsen välillä? Oppimisympäristöllä on keskeinen rooli lämmön kokemuksen tukemisessa (mm. Berris & Miller, 2011; Kalliala, 2008; Laevers, 1994; Pianta ym., 2003; Pianta & Hamre, 2009; Salminen & Poikonen, 2017. Hargreavesin ja Fullanin (1992) mukaan kasvatuskulttuureissa toiminta muotoutuu oppimisympäristön kautta ja sen avulla (myös Karila & Puroila, 2001).

Piantan ja Hamren (2009) mukaan opettaja on avainasemassa tunteiden välittäjänä ja oppimisympäristön rakentajana. Pedagoginen suunnittelu vaatii opettajalta taitoa muokata ympäristöä tukemaan pedagogista vuorovaikutusta ja erityisesti lämpöä, millä on edelleen suora yhteys lapsen oppimiseen (Pianta ym., 2008. Opettajan vuorovaikutustaitoihin ja pedagogiikkaan liittyvää tutkimusta on toteutettu laajasti sekä Suomessa että kansainvälisesti (mm. Ahonen, 2015; Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Ballet & Kelchtermans, 2009; Bucholz & Sheffler, 2009; Pianta ym., 2003). Oppimisympäristöjen tarkastelemisen sijaan tutkimusta on suunnattu ammatillisiin vuorovaikutustaitoihin ja opettajan lämpöön liittyviin osa-alueisiin (Pianta ym., 2003; Pianta & Hamre, 2009) sekä siihen, miten pedagoginen tuki ja opettajan läsnäolo vaikuttavat lapsen kokemaan lämpöön (mm. Ahonen, 2015; Jännetyinen & Husu, 2012). Olisi tarpeen edistää varhaiskasvatustutkimusta, jossa lämpöä tarkasteltaisiin myös suhteessa oppimisympäristöön.

Oppimisympäristö ei ainoastaan tue oppimista, vaan se luo mahdollisuuden opettajan ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle, joka edistää kasvatuksellisia ja pedagogisia päämääriä (Berris & Miller, 2011; Pianta & Hamre, 2009; Raittila, 2009). Noddingsin (2003) kirjoitukset tukevat ymmärrystä ympäristössä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja oppimisesta välittävän kohtaamisen (*one-caring*) kautta. Keskeisenä tekijänä välittävässä kohtaamisessa on emotionaalinen ulottuvuus, eli toisen ihmisen tunteiden ja tarpeiden asettaminen etusijalle (*motivational displacement*). Tämä ilmenee tilanteissa, joissa välittävä henkilö (*caregiver*) ja välittämisen kohde kohtaavat. Esimerkiksi opettaja, joka osoittaa lämpöä ja huolenpitoa lapselle, huomioi lapsen tunteet ja tarpeet ja toimii niiden mukaisesti. (Noddings, 2003.)

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

Kuten edellä todettiin, laadukkaan ja pedagogisesti suunnitellun oppimisympäristön tulisi tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (ks. OPH, 2022), sillä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöllä sisältäen sekä ulkoisen että sisäisen kulttuurin, on suuri vaikutus opettajan ja lapsen pedagogiseen toimintaan (mm. Kalliala, 2009). Tavoitteen mukaiset lähestymis- ja toimintatavat asettavat pedagogisen tarpeen kehittää lapsen kasvua edistäviä toimintakulttuuria ja ilmapiiriä (Havu-Nuutinen & Niikko, 2014, s. 631). Jos tavoitteeksi asetetaan esimerkiksi lämpimän vuorovaikutuksen edistäminen, voidaan oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria tarkastella ja kehittää juuri siitä näkökulmasta. Pohjimmiltaan kyse on ihmistymisestä, kohtaamisesta ja lämmöstä. Merkityksellisen kohtaamisen harjoittelemisesta ja vaikean ilmiön hahmottamisesta

Piantan ja Hamren (2009) sekä Noddingsin (2003) ja Gilliganin (1982) näkökulmien yhdistäminen korostaa, että lämpö varhaiskasvatuksen arjessa luo kulttuurin, joka huomioi laajasti kansalliset ja globaalit ilmiöt ja trendit. Tämä lähestymistapa vaikuttaa suoraan lasten kokemaan lämpöön ja edistää toimintaympäristöjen suunnittelua varhaiskasvatuksessa (ks. Raittila, 2009).

Kysymyksiä ja ehdotuksia opettajankoulutukselle

Olemme edellä tarkastelleet alaan liittyvän, viime vuosikymmenien aikana julkaistun tutkimuskirjallisuuden valossa lämmön tematiikkaa suhteessa varhaiskasvatukseen ja siihen liittyvään opettajan ammatillisuuteen sekä oppimisympäristöihin. Koska lämmön tematiikka liittyy moniin eri tekijöihin työssä, jota toteutetaan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti lasten parissa, on tarpeen pohtia, mitkä edellytykset meillä on opettajankoulutuksessa käsitellä ja tehdä näkyväksi lämmön tematiikkaa sekä tuottaa lämpöä varhaiskasvatuksen ympäristöihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Nostammekin seuraavaksi esiin varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen liittyviä kysymyksiä.

Edellä esitetyn valossa lämpö vaikuttaa olevan tekijä, jolla voidaan säädellä emotionaalista ilmapiiriä eli käytännössä jokainen ihminen voi omalla toiminnallaan myös valita vaikuttavansa tilanteissa lämpöä edistäväillä tavoilla. Lämpöön ja erityisesti lämpimään vuorovaikutukseen vaikuttaa liittyvän toisten tarpeiden huomioiminen ja kyky reagoida tilanteisiin. Lähtökohtana voidaan pitää toisten kuuntelemista ja kunnioittamista sekä toisista välittämistä. Lämmön kannalta keskeistä vaikuttaa olevan myös ylipäättään toimintakulttuureihin liittyvät lähestymis- ja toimintatavat. (ks. mm. Kalliala, 2008; Noddings, 1992, 2002, 2003; Pianta ym., 2008; Pianta & Hamre, 2009; Salminen, 2017).

Aikuinen-lapsi-suhteen lämpö rakentuu syvemmälle perustalle, joka vaikuttaa myös aikuisyhteisöjen vuorovaikutukseen. Lämpimät ja sensitiiviset vuorovaikutustaidot edistävät myönteistä ilmapiiriä sekä lapsiryhmässä että huoltajien välillä. Tasa-arvoinen, kunnioittava ja luottamuksellinen vuorovaikutus ovat keskeisiä tekijöitä hyvän

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

vuorovaikutuksen rakentamisessa. Lämpimyyttä ja sensitiivisyyttä voidaan oppia ja kehittää osana ammatillista kehittymistä, mikä vahvistaa opettajan kykyä luoda positiivisia oppimiskokemuksia ja terveitä vuorovaikutussuhteita. Pidämme näitä merkityksellisinä tekijöinä myös opettajankoulutuksen näkökulmasta, joten niitä on syytä tarkastella kriittisesti ja siksi esitämme opettajankouluttajille seuraava kysymyksiä:

Onko meillä riittävästi aikaa kohtaamiseen ja lämpimän vuorovaikutuksen edistämiseen varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kanssa? Miten alati monimuotoistuva koulutus mahdollistaa lämmön mukanaolon? Kokevatko opiskelijat ylipäättään opettajankoulutuksen toimintakulttuuriin lämpimäksi? Mikä heidän kokemuksensa mukaan edistää lämpöä?

Pidämme näiden kysymysten esittämistä tärkeänä, sillä lämmöllä voi olla monia merkityksiä myös opintojen jälkeisen työuran ja elämän näkökulmasta. Ajatteleme, että jos opiskelija ei saa opettajaksi kouluttautumisen aikana kokemusta siitä, että hänet on otettu vastaan lämmöllä ja häntä kohdellaan opintojen aikana ja niiden parissa lämmöllä, voi vaikuttaa jopa hänen suhtautumiseensa koko alaan ja opettajuuteen. Seuraavassa esitämme suosituksia varhaiskasvatuksen opettajankoulutukselle:

1. **Reflektiivinen ammatillisuus.** Reflektiivinen ammatillisuus on keskeinen osa opettajan ammatillista kehittymistä. Reflektion avulla opettaja tarkastelee omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään ja sen vaikutuksia oppimistilanteissa. Itsetutkiskelu ja omien toimintatapojen arviointi auttavat edistämään lämmön ja empatian esiintymistä vuorovaikutustilanteissa. Opettajankoulutuksessa reflektiivisyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta tulevat opettajat oppivat tiedostamaan omat vahvuutensa ja kehityskohteensa vuorovaikutustilanteissa.
2. **Koulutuksen kehittämisen tarve.** Koulutuksia on syytä tarkastella kysyen, miten voimme tukea opettajaksi opiskelevia ja jo työssä olevia opettajia kehittämään lämpimän vuorovaikutuksen taitojaan ja osaltaan edistämään lämpöä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Mitä enemmän etäännyimme opiskelijoista, sitä vaikeammaksi lämmön osoittaminen käy.
3. **Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen painottaminen.** Lapsen ja opettajan toimiva ja toista kunnioittava vuorovaikutus tulee esille huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Koulutuksissa tulee antaa eväitä perheiden kanssa tehtävän yhteistyön edistämiseen myös siltä kannalta, että siinä huomioidaan lämpö ja lämmön merkitys lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Koulutuksen aikana on hyvä harjoittaa vuorovaikutustaitoja, joilla edistää ja ylläpitää lämpimän vuorovaikutuksen roolia myös huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön osalta.

4. **Tietoisuus kulttuurisesta moninaisuudesta.** On syytä tarkastella, miten opettajankoulutuksissa ylipäätään ymmärretään lämpö ja sisältääkö tämä ymmärrys erilaisia lähtökohtia, kuten kulttuurisia tekijöitä ja niiden vaikutusta lämpöön liittyvien ja lämmön kautta rakentuvissa vuorovaikutuskäytännöissä. Ehdotamme yhteistä pohdintaa moninaisuuden tunnustavan ja kulttuurisesti ymmärtävän lämmön ja lämpimän vuorovaikutuksen tematiikoista.

Loppupäätelmät

Palataan hetkeksi artikkelin alussa esiteltyyn valokuvateokseen, joka toimi keskinäisen reflektoinnin ja yhteisen kirjoittamisen inspiraationa kannustaen pohtimaan lämmön tematiikkaa. On kiinnostavaa huomata, että lämpö on fyysikaalisena ilmiönä mitattavissa ja kehollisesti aistittavissa, mutta se voi silti liittyä ja tulla moninaisesti esiin myös esimerkiksi juuri valokuvateoksessa. Tutkimusnäkökulmana tämä tuo uusia mahdollisuuksia. Opettajan toimintaan ja lasten kanssa käytävään vuorovaikutukseen liittyen lämpö ja siihen liittyvät käsitteet, kuten sensitiivisyys, välittäminen ja tunnetilojen huomiointi voidaan ymmärtää keskeisinä voimavaroina tuettaessa lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (esim. Noddings, 1992, 2002, 2003; Pianta ym., 2003; Salminen, 2017).

Lämmön merkitys nousee keskeiseen asemaan varhaiskasvatuksen kehittämisessä (esim. Hamre & Pianta, 2009; Karila ym., 2017; Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018). Tässä artikkelissa olemme korostaneet lämmön käsitteen moninaista ymmärrystä sekä sen liittämistä käytännön toimintaan, erityisesti suhteessa oppimisympäristöihin ja niiden muodostamiseen. Tulevaisuudessa tarvitaan syvempää tarkastelua lämmön käsitteestä varhaiskasvatukseen ja sen opettajankoulutukseen liittyen, myös lasten näkökulmasta.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 2115. Tampere University Press.
- Ailwood, J. (2017). Exploring the care in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/2043610617747977>
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Batson, C. D. (1990). How social is an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45(3), 336–346. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.3.336>

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators' and parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102–110. <https://doi.org/10.1177/183693911103600414>
- Buber, M. (1995). *Minä ja Sinä*. Teoksesta Ich und Du [1923]. Suom. J. Pietilä. WSOY.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goldstein, J. H. (1998). *Why we watch: The Attractions of Violent Entertainment*. Oxford University Press.
- Goldstein, L. S., & Lake, V. E. (2000). "Love, love and more love for children:" Exploring preservice teachers' understanding of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861–872. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (Toim.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47, 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7>
- Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084>
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in socio-moral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/03057240120094850>
- Jännetyinen, J. (2017). *Vanhempien ja oppilaanohjauksen yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta: Etnografinen tapaustutkimus perheohjausmenetelmän toteutuksesta yläkoulun oppilaanohjauksessa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja C451.
- Jännetyinen, J., & Husu, J. (2012). Yhteistoiminta ja huolenpito oppilaasta – tapaustutkimus perheohjausmenetelmän käytöstä oppilaanohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen (Toim.), *Oppiminen ajassa – katsaus tulevaisuuteen* (s. 126–139). Kasvatusalan tutkimuksia. Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2009). Aikuisten ja lasten vuorovaikutus. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (Toim.), *Samalta viivalta 3: Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2009* (s. 45–78). Opetus 2000. PS-kustannus.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30). Opetus- ja Kulttuuriministeriö.

Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.

Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

- Karila, K., & Puroila, A-M. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (Toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). PS-kustannus.
- Kotimaisten kielten keskus (Kotus). (2008). Lämpö. Kotimaisten kielten keskus (kotus.fi). Luettu 18.12.2023.
- Kush, K., & Cochran, L. (1993). Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of Counselling Psychology*, 40(4), 434–4. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.434>
- Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. Teoksessa F. Laevers (Toim.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (s.159–172). Studia Paedagogica. Leuven University Press.
- Leskisenoja, E. M. (2017). Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia, ja iloa koulutyöhön. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (Toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatustieteellinen tutkimus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 419–447). Article 15. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lundán, A. (2009). Kutsu dialogisuuteen. *Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.] Acta Electronica Universitatis Tampereensis, 1463. Tampere University Press.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Minseong, K., & Shallert, D. L. (2011). Building caring relationship between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How to raise children to be good people? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 83–91.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Onchwari, J. A. (2010). Early childhood preservice and preservice teachers' perceived level of preparedness to handle stress in their students. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 391–400. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0361-9>
- Opetushallitus (OPH)(2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *The effective early learning project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK* [Paper presentation]. The 9th EECERA conference, Helsinki, Finland.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. & Morrison, F. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American educational research journal* 45 (2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Jännetyinen, Sintonen & Korhonen.
Journal of Early Childhood Education Research 13(2) 2024, 273–285. <https://journal.fi/jecer>

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X0933237>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and Children. Teoksessa W.M. Reynolds & G. E. Miller (Toim.), *Comprehensive handbook of Psychology* (s. 199–234). John Wiley & Sons.
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L., & Brophy, K. (2011). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 232–246. <https://doi.org/10.1177/1476718X10389>
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (Toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227–248). Vastapaino.
- Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163–176). Vastapaino.
- Salminen, J., & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Vastapaino.
- Shussler, P., & Collins, A. (2006). An empirical exploration of the who, what, and how of school care. *Teachers College Record*, 108(7), 1460–1495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00700.x>
- Skinnari, S. (2007). *Pedagoginen rakkaus*. PS-kustannus.
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4>.
- Velasque, A., West, E., Graham, E. W., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 191–193. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>