



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.130105>

Tunteita ja ruumiillisuutta – Päiväkodin kasvattajien kertomuksia tunteista kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa

Elmiina Tahkola & Virve Keränen

Aiempi tunteisiin liittyvä tutkimus on osoittanut tunteiden olevan merkityksellinen osa kasvattajien ja lasten välisiä suhteita. Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaisiksi tunteet kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa muotoutuvat päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. Teoreettisena lähtökohtana on ruumiillisuus, jonka kautta ymmärrämme tunteet sekä yksilöllisesti että suhteissa ruumiillisesti rakentuvina. Metodologisesti tutkimus nojaa kerronnallisuuteen. Tutkimusaineistona on kolme kasvattajien kanssa käytyä kerronnallista ryhmäkeskustelua. Analysoimme aineiston holistisen luennan ja heuristisen analyysin avulla. Tutkimustulosten mukaan tunteet kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa muotoutuivat 1) suuntautumisenä lasta kohti, 2) jännitteisenä tunnetyönä ja 3) opittavina taitoina. Tutkimuksemme herättää pohtimaan tunteista käytävää keskustelua varhaiskasvatuksessa ja yhteiskunnassa laajemminkin nostamalla esiin tunteiden ruumiillisuuden ja jännitteisyyden osana kasvatussuhteita.

Johdanto

Tunteita ja opettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa tunteita on kuvattu merkityksellisenä osana kasvattajan työtä sekä kasvattajan ja lapsen välistä suhdetta (Hargreaves, 2000; Uitto ym., 2015; Warren, 2021). Tunteita on tarkasteltu esimerkiksi liittyen opettajan uupumukseen (Skaalvik & Skaalvik, 2011), tunnetyöhön (Purper ym., 2022), tunteiden säätelyyn (Koivuniemi ym., 2021) ja opettajamuistoihin (Uitto & Estola, 2009). Näissä tutkimuksissa tunteita on kuvattu jännitteisinä, monenlaista tasapainoilua, säätelyä ja sopeuttamista vaativana työnä, johon esimerkiksi kulttuuri ja yhteiskunnan odotukset vaikuttavat (Hargreaves, 2000; ks. Rainio ym., 2021). Odotuksia ja normeja kuvaa esimerkiksi oletus siitä, että opettajan on oltava herkkä ymmärtämään oppilaiden tunteita (Hargreaves, 2000; Uitto ym., 2018). Jännitettä kasvattajan työhön tuo yhteiskunnallisten odotusten lisäksi myös se, että kasvattaja voi tunteiden näkökulmasta joutua useinkin epä mukavuusalueelle (Mälkki ym., 2016). Kasvatustilanteissa tunteiden ilmaisua täytyy monella tavoin sopeuttaa, säädellä ja peittää (ks. Mälkki ym., 2016; Purper ym., 2022).

Vaikka tunteita on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu myös kasvatussuhteiden näkökulmasta, niin tutkimuksissa kuin myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetus-

hallitus [OPH], 2022) painottuu tunnetaitoja ja tunteiden säätelyä korostava näkökulma. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) tunteita kuvataan esimerkiksi taitoina, joita opitaan yhdessä säätelemään ja hyödyntämään oppimisessa. Koivuniemi ja kollegat (2020) kuvaavat sosioemotionaalaisia haasteita päiväkotiarjessa tärkeinä tunteiden kanssasäätelyn tilanteina, joissa lapsi saa harjoitella tunteiden säätelyä yhdessä kasvattajan¹ kanssa. Myös Kurki (2017) huomauttaa, että kasvattajan tuki on merkityksellistä lasten tunteiden säätelyssä. Tunteiden yksilökeskeisyyteen ja säätelyyn painottuvan keskustelun vastapainoksi Burkitt (2017) on ehdottanut, että tunteita tulisi tarkastella myös suhteisina. Hänen mukaansa tunteita ei voi irrottaa taidoiksi tai säädeltäviksi erillään tilanteesta, jossa niitä tuotetaan. Etenkin viimeaikaisissa tutkimuksissa tähän on kiinnitetty enemmän huomiota ja fokuksa esimerkiksi lapsen tunteen säätelystä on siirretty myös kasvattajan omien tunteiden tiedostamiseen osana kasvatussuhteita (ks. Mänty ym., 2022).

Varhaiskasvatuskontekstissa, johon tutkimuksemme paikantuu, tunteiden on kuvattu olevan kaiken toiminnan keskiössä: tunteilla on merkitystä siihen, millaisia olemisen tapoja ja käytänteitä päiväkotiiin rakentuu (Warren, 2021). Esimerkiksi Karjalaisen (2021) tutkimuksessa iloa kuvataan tunteena, jota suoritetaan ja performoidaan päiväkodin arjen suhteissa ja käytännöissä. Surun sen sijaan on todettu olevan tunne, jonka lieventymiseen tarvitaan kasvattajalta myötätuntoista olemista suhteessa lapsen kanssa (Pursi & Lipponen, 2021; Quiñones ym., 2021). Tunteilla kasvatussuhteissa on keskeinen merkitys myös lapsen osallisuuden toteutumisessa (Blaisdell ym., 2021).

Tutkimuksemme, jossa tarkastelemme kasvattajien kertomuksia tunteista, tuo kontribuution tunteiden historiallis-yhteiskunnalliseen tarkasteluun avaamalla tunteiden ja kertomusten sidoksellisuutta aikaan, paikkaan ja yhteiskuntaan (ks. Ahmed, 2018; ks. Bruner, 1990; ks. Squire ym., 2013). Ahmed (2018) muistuttaa, että tunteet tässä hetkessä ovat aina heijastuksia menneestä ja osa tulevaisuutta avatessaan uudenlaisia tapoja suuntautua toisiin. Kasvattajien kertomuksissa läsnä ovat paitsi kasvattajien henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja historia, myös kasvattajiin kohdistuvat yhteiskunnalliset odotukset, säännöt ja ihanteet sekä vallalla olevat tavat kertoa tunteista (ks. Hyvärinen ym., 2010; ks. Uitto, 2012). Zembylasin (2007) mukaan kasvatuskontekstissa tunteiden määrittelyn sijaan on tärkeää keskittyä siihen, mitä tunteet tekevät, eivät tee tai sallivat suhteissa, ja toisaalta, millaisia rajoittavia ja voimaannuttavia käytänteitä tunteisiin liittyen muotoutuu.

Kasvattajien kertomukset syventävät ymmärrystä tunteista kokonaisvaltaisena osana suhteita ja käytänteitä. Tutkimuksessamme kysymme: Millaisiksi ruumiillisesti rakentuvat tunteet kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa muotoutuvat päiväkodin kasvattajien kertomuksissa?

Teoreettiset ja metodologiset lähtökohdat tunteiden tarkasteluun

Tunteet on perinteisesti nähty yksilöllisinä ja järjelle alisteisena ominaisuutena tai piirteenä (Ahmed, 2018). Tunteista käytävässä keskustelussa on korostunut lisäksi yksilöpsykologinen näkökulma, jossa tunteita ajatellaan yksilön ominaisuutena. Nykytutkimuksen valossa

¹ Tiedostamme päiväkodin henkilöstön ammattinimikkeisiin liittyvän keskustelun ja sen, että käsitettä ”kasvattaja” on kritisoitu. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin valinneet käyttää tätä käsitettä, sillä tässä tutkimuksessa niin metodologisesti kuin teoreettisestikin tarkasteltuna tunteiden rakentumisen hetkessä merkitystä on aikuisen ja lapsen välisellä kasvatussuhteella, ei esimerkiksi ammattinimikkeellä.

tunteet ymmärretään yksilöllisten lisäksi myös yhteisöllisinä, suhteissa ruumiillisesti rakentuvina ja ruumiiden välillä liikkuvina (Ahmed, 2018; Burkitt, 2017; Krueger, 2014; Roald ym., 2018; Zembylas, 2007). Myös kasvatuksen käytänteissä tunteet ja ruumiillisuus kietoutuvat yhteen (Zembylas, 2007). Näin ollen tunteet tuottavat pedagogiikkaa (Zembylas, 2017) ja ovat aina yhteydessä aikaan, yhteiskunnan sosiaalipoliittisiin järjestelmiin, yhteiskunnan normeihin ja valtasuhteisiin (ks. Huber ym., 2013; ks. Uitto ym., 2015; Zembylas, 2007).

Merleau-Pontyn (2012) ruumiillisuuden filosofiassa ruumis ja mieli ovat yhteenkietoutuneet, eivät toisistaan erillisiä tai toisilleen alisteisia. Ruumis on maailmassa olemisen ydin, jonka kautta rakentuu myös suhde toiseen ihmiseen (Merleau-Ponty, 2012; Roald ym., 2018). Tunteet tunnetaan ja koetaan ruumiissa, jonka kautta ihminen on kosketuksessa maailmaan ja toisiin (Ahmed, 2018). Tunteita ei siis voi erotella ruumiista erillisiksi, ulkopuolisiksi tai välineeksi johonkin, vaan ne ovat osa ruumiillista olemassaoloa, kokonaisvaltaista ruumiin suhdetta maailmaan (Ahmed, 2018; Krueger, 2014; Merleau-Ponty, 2012; Roald ym., 2018). Merleau-Pontyn viitaten Ahmed (2004) kuvaa tunteen syntyvän havainnossa, jonka kautta ihminen tulee nähdyksi ja kohdatuksi. Tunteet elävät, liikkuvat ja ohjautuvat uudelleen toisten ruumiiden ja suhteissa rakentuvien tunteiden vaikutuksesta (Ahmed, 2018). Ahmedin (2018) mukaan ruumiit saavat muotonsa suuntautumisestaan kohti toisia ja toisista pois päin sekä toistuvista tunteisiin liittyvistä teoista. Esimerkiksi välittäminen voi viedä ruumista kohti toista, kun taas viha tai inho saattavat pidättää paikallaan tai ohjata pois päin.

Tunteita voi ajatella vaikutelmina ja moninaisina kokonaisuuksina, jotka rakentuvat hetkissä myös sanattomasti ja vaikeasti tunnistettavasti (Ahmed, 2018; Burkitt, 2017; Tahkola ym., 2022). Ahmed (2018, s. 14) kirjoittaa, että ”tunne on tuntemus ruumiillisesta muutoksesta”. Esimerkiksi levottomuus tai rauhallisuus voidaan ajatella ruumiillisen liikkeen ja tunteen kietoutumana. Kruegerin (2014) mukaan tunteiden rakentumisessa sosiaalisella tilanteella ja muilla ympärillä olevilla tapahtumilla on tärkeä merkitys (ks. myös Burkitt, 2017). Tunteen rakentumisen hetkessä esimerkiksi puhe ei ole pelkkiä sanoja, tai liike pelkkää liikettä, vaan ne ovat aina kiinteästi sidoksissa käytäntöihin ja tilanteisiin, joissa niitä tuotetaan (Krueger, 2014; Simonsen, 2007). Tunteita voi vain harvoin ajatella yksittäisinä tai yksilöllisinä, sillä ympärillä olevan lisäksi ne heijastelevat suhteissa aina myös toisten tunteita (Burkitt, 2017; Merleau-Ponty, 2012).

Tunteiden rakentumisen näkökulmasta opettajan työtä ja kasvatusta voidaan kuvata kokonaisvaltaisena, ruumiillisena ja liikkeessä olevana toimintana, jossa tunteet ovat jatkuvasti läsnä (Hargreaves, 2000; Uitto ym., 2015; Zembylas, 2007). Estola ja Syrjälä (2010) kirjoittavat, että opettajan ruumiin tärkein tehtävä on olla saatavilla, toisia varten, ja valmiina erilaisille tunteille. Opettajan työ ilmenee erilaisina ruumiinasentoina suhteessa lapseen: tavat olla ja kuunnella ovat kokonaisvaltainen osa opettajan työtä ja vaihtelevat tilanteissa (Estola & Syrjälä, 2010). Voidaan sanoa, että opettajan ja kasvattajan työ on ruumiillista: työtä tunteineen tehdään ruumiin kautta ja sen läpi (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Zembylas, 2007).

Kasvatussuhteissa tunteiden rakentumisessa voi olla myös jännitteitä, joita tuottavat niin kasvattajan ja lapsen tunteet kuin myös tilanne, ympärillä olevat ihmiset, työyhteisö, instituutio ja yhteiskunnan odotukset (ks. Burkitt, 2017; Purper ym., 2022). Burkitt (2017) muistuttaa, että tunteet ovat kauttaaltaan jännitteisiä. Tilanteissa ihmiset ja ympäristö ovat sidoksissa toisiinsa, minkä lisäksi tilanteisiin sekoittuu aina myös tunteiden näkymättömiä yhdistelmiä kulttuurisine odotuksineen (Burkitt, 2017). Se, mitä saa tuntea ja miten tunteita on suotavaa ilmaista, kertoa ja hallita, on osa yhteiskunnassa tunteisiin liittyvää kulttuuria

(ks. Grosz, 1994; Zembylas, 2007). Tunteiden ilmaisua kasvatussuhteissa ohjataan esimerkiksi erilaisten normien ja tunnesääntöjen kautta (Keränen, 2022; Uitto ym., 2015). Opettajan työssä esimerkiksi innostus, välittäminen ja ilo voivat olla suotavampia tunteita ilmaista ja performoida kuin esimerkiksi pettymys tai turhautuminen (ks. Karjalainen, 2021; Uitto ym., 2015), vaikka opettajana joutuu kohtaamaan usein myös epämurkavia tunteita (Mälkki ym., 2016).

Tässä tutkimuksessa ymmärrämme kerronnan olevan luontainen tapa olla ja rakentaa ymmärrystä maailmasta sekä suhteista toisiin (Bruner, 1996; Huber ym., 2013). Kerronta on aina ruumiillista, sillä puheen lisäksi se on myös esimerkiksi liikettä, ilmeitä, äänenpainoja ja tunnetta (Tahkola ym., 2022; Viljamaa, 2012). Kasvattajien kertomuksia kokonaisvaltaisesti analysoimalla syvennämme ymmärrystä tunteista suhteisina eli myös aikaan, paikkaan ja kontekstiin sidonnaisina. Pyrimme avaamaan uudenlaisen näkökulman nykyiseen, yhteiskunnassa vallalla olevaan tunteista käytävään keskusteluun (ks. myös Squire ym., 2013).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineiston koonnista vastasi ensimmäinen kirjoittaja, Elmiina. Tutkimusaineistona on kolme kerronnallista ryhmäkeskustelua (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005), jotka Elmiina toteutti etäyhteyksin keväällä 2021. Ryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä viisi kasvattajaa, kaksi Apiloiden ja kolme Unikoiden ryhmästä². Päiväkodin kasvattajat olivat varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja tai lastenhoitajia 3–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Ryhmäkeskustelut kestivät yhteensä noin 3 tuntia, joka litteroituna on noin 37 sivua. Tässä artikkelissa ryhmäkeskusteluihin viitataan lyhentein R1, R2 ja R3.

Ryhmäkeskustelujen virittäjinä ja reflektion tukena toimivat kasvattajien omissa päiväkotiryhmissä kuvatut videot tunteiden rakentumisen hetkistä (ks. Bøe & Hognestad, 2016). Videoiksi Elmiina valikoi katkelmia laajasta, väitöskirjatutkimusta varten kootusta aineistosta, jonka hän kokosi narratiivista etnografiaa (ks. Gubrium & Holstein, 2008) hyödyntämällä videokuvaten ja havainnoiden päiväkotien arkea kahdeksan päivän ajan syksyllä 2020. Videoaineistoa kertyi noin 15 tuntia. Ryhmäkeskusteluun Elmiina valitsi videoita, 1) joissa oli nähtävissä tunteita, kuten iloa, innostusta ja pettymystä esimerkiksi liikkeen, elein ja äänenpainoin, 2) jotka oli kuvattu eri tilanteissa, kuten jumppatuokiolla, pukemistilanteessa ja leikissä ja 3) joissa oli joku ryhmäkeskusteluun osallistuneista kasvattajista lasten kanssa. Kasvattajat katsoivat ja kommentoivat arjessaan kuvattuja videoita, minkä lisäksi videot herättivät kasvattajissa tunteisiin liittyviä ajatuksia myös laajemmin osana kasvattajan työtä (ks. Bøe & Hognestad, 2016).

Clandinin ja Connelly (2000) kuvaavat kerronnallisen tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana uteliaisuutta ihmisen kokemusta ja laajemmin elämää kohtaan. Ryhmäkeskustelu aineiston koonnin menetelmänä mahdollisti pääsyn lähelle kasvattajien kokemuksia. Ennen keskustelua Elmiina korosti, että tärkeintä on kasvattajien kerronta, eli ajatukset, tunteet ja kokemukset, jotka aiheeseen liittyen olivat heidän mielestään merkityksellisiä. Kerronnalliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan Elmiina oli mukana ja osallistui keskusteluihin luontevissa hetkissä esimerkiksi kysymysten avulla (ks. Spector-Mercel, 2010). Ryhmäkeskustelu oli siis paitsi aineiston tuottamisen menetelmä, myös tuotos, joka loi uutta, yhdessä rakennettua ymmärrystä (Peplow, 2020).

² Ryhmien nimet pseudonyymejä.

Tutkimuksemme liittyy eettisiä kysymyksiä, joita olemme huomioineet läpi tutkimusprosessin. Kuten kerronnallisessa tutkimuksessa yleensä, luottamuksen rakentaminen tutkimukseen osallistuvien kanssa sekä heidän hyvinvointinsa vaaliminen ovat olleet keskeisiä lähtökohtia myös tässä tutkimuksessa (ks. Caine ym., 2013). Koska kerronta rakentuu aina suhteissa, tiedostamme tutkijoina olevamme osa niin tutkimusaineistoa, analyysiä kuin tuloksiakin (ks. Huber ym., 2013). Tähän peilaten olemme arvioineet tulkintojamme yhdessä keskustellen läpi tutkimusprosessin. Olemme kaikissa vaiheissa sitoutuneet noudattamaan tietosuojalainsäädäntöön sekä ihmistieteiden tutkimukseen liittyviä ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019). Kirjalliset ja tutkimustilanteissa esimerkiksi suullisesti varmistetut tutkimusluvut olemme saaneet sekä kasvattajilta että videoilla olevilta lapsilta ja heidän huoltajiltaan. Tutkimukseen osallistuneiden lasten, kasvattajien ja ryhmien nimet ovat pseudonyymeja.

Analyysi

Aineiston analyysissä päävastuu oli ensimmäisellä kirjoittajalla Elmiinalla, Virve tuli mukaan analyysin kolmannessa vaiheessa. Analyysissä sovellettiin holistista luentaa (Lieblich, 2014; Lieblich ym., 1998) ja heuristista analyysiä (Georgakopoulou, 2015). Analyysin ja tulkinnan vaiheet etenivät toisiinsa limittyneinä, mutta kuvaamme niitä tässä kolmen vaiheen kautta.

Ensimmäisessä vaiheessa Elmiina sovelsi holistista luentaa etenkin lukemisen, tutkimisen, teemoittelun ja täsmentymisen osalta (Lieblich, 2014). Elmiina luki litteraatiot useaan kertaan. Tekstiä tulkitsemalla hän merkitsi keskeisimpiä vaikutelmia, eli ajatuksia, tunteuksia ja merkityksiä, joita kasvattajien litteroidut ryhmäkeskustelut hänessä herättivät. Vaiheiden tiukan seuraamisen sijaan hän tunnusteli, mikä tekstissä erityisesti kutsui lukemaan (Lieblich, 2014).

Toisessa vaiheessa Elmiina sovelsi holistisen luennan rinnalla myös heuristista analyysiä (Georgakopoulou, 2015) syventääkseen tulkintoja kasvattajien kerronnasta. Hän luki aineistoa edelleen kokonaisvaltaisesti analysoiden erityisesti kasvattajien 1) tapoja kertoa (mitä näkökulmia kasvattajat painottivat tunteista kertoessaan), 2) sijainteja (mihin tunteet kerronnassa paikantuivat) ja 3) merkityksiä (millaisen merkityksen tunteet kerronnassa saivat). Kasvattajat kertoivat tunteista muun muassa osana läsnäoloa, jännitteitä ja pedagogiikkaa (tavat), liittyen arkisiin hetkiin, tuokioihin ja erilaisiin päiväkodin tiloihin (sijainnit) sekä liittäen tunteet kohtaamiinsa, kasvattajan työhön ja oppimiseen (merkitykset).

Kolmannessa vaiheessa Virve tuli mukaan kirjoitusprosessiin. Sovelsimme holistista luentaa etenkin yhteenvedon osalta (Lieblich, 2014). Luimme aineistoa peilaten sitä tunteiden, ruumiillisuuden ja kerronnallisuuden teorioihin. Tutkimuksemme tulosten mukaan ruumiillisesti rakentuvat tunteet kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa muotoutuivat päiväkodin kasvattajien kertomuksissa 1) suuntautumisena lasta kohti, 2) jännitteisenä tunnetyönä ja 3) opittavina taitoina.

Tunteet suuntautumisena lasta kohti

Maria: [...] *Pitää olla koko ajan hereillä että mitä sieltä [tunteiden osalta] tulee, että pystyy tarttumaan niihin juttuihin ja aloitteisiin ja muuta että sellasta aitoa läsnäoloa se vaatii ja lapsen tasolle monella tavalla asettumista.* (R1)

Eeva: *Ja sit se, että jotenkin noissakin tilanteissa se on niin pienestä kiinni, että ollaanko me siinä oikeesti läsnä ja kuunnellaan. Ja vaikka me oikeesti ollaan siinä, niin eihän me kaikkia voija kuulla. Mutta sitten tavallaan, että vähän pääset siihen maailmaan.* [...] (R2)

Kasvattajien kertomuksissa tunteet kasvattajan ja lapsen välisessä suhteessa muotoutuvat kasvattajan suuntautumisiksi lasta kohti. Maria ja Eeva kuvaavat, kuinka kasvattajan on oltava hereillä, läsnä ja avoinna lapsen tunteille. Tämä edellyttää kasvattajalta suuntautumista, eli liikettä lasta kohti. Ahmed (2018) kuvaa liikettä keskeisenä tunteiden rakentumisessa: tunne liikuttaa ruumista, mutta toisaalta saa myös pysymään paikoillaan ja liikuttamaan toisia luoden läheisyyden ja etäännyttämisen hetkiä tilassa. Kasvattajien kerronnassa kuvastuu halu olla avoinna lasten tunteita ja niiden yllättävyyttä kohtaan niin, että lapsi tulee läsnäolon kautta kuulluksi (ks. Blaisdell, 2021). Kerronnasta heijastelee Ahmedin (2018) ajatus ihmettelyn tai avoimuuden tilasta, jossa toinen kohdataan kokonaisvaltaisesti.

Katkelmassa kasvattajan suuntautuminen lasta kohti vaikuttaa luovan yhteyden lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen. Liikettä toista kohti ei siis tule ajatella ruumiista erillisenä tai ulkoisena, vaan yhteyttä, tunnetta ja kiintymystä toisiin ruumiisiin tuottavana (Ahmed, 2018). Estolan ja Elbaz-Luwischin (2003) mukaan kasvattajan tavoissa olla lasten kanssa on aina tunnetta, joka ohjaa tunteiden rakentumista myös suhteissa lasten kanssa. Kuten Maria ja Eeva kuvaavat, läsnäolo on kokonaisvaltaista, henkistä ja fyysistä läsnäoloa, joka vaikuttaa olevan keskeinen, itsessään arvokas lähtökohta lasten tunteiden äärelle pysähtymiselle sekä niiden ymmärtämiselle (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; ks. Estola & Syrjälä, 2010). Katkelmassa myös Maria korostaa läsnäolon merkitystä ja lasten tasolle asettumista. Suuntautuessaan lasta kohti tilanteissa kasvattajan tulee olla lapselle ruumiillisesti saatavilla ja valmiina erilaisille tunteille (Estola & Syrjälä, 2010). Seuraavassa katkelmassa Eeva kuvaa läsnäoloa kokonaisvaltaisena herkkyytenä tunnistaa lapsen tunteita.

Eeva: [...] *Ja tavallaan just semmonen herkkyys siinä, että tunnistaa niiden lasten tunteita ja mielentiloja ja että lapsi tulee aamulla päiväkotiin, että millä mielellä se on ja sittenhän sitä aina monesti yhdessäkin pohditaan, että mikääs sillä nyt oli. Että ei olla vaan silleen että ota tai jätä.* (R2)

Eevan mukaan lapsen tunteet tulevat nähdyiksi ja huomioiduiksi kasvattajan herkkyyden myötä esimerkiksi lapsen tullessa päiväkotiin (ks. Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Eevan kerronnassa korostuu myös, kuinka tärkeää on pohtia lapsen tunteisiin liittyviä tapahtumia kokonaisvaltaisesti, liittyen esimerkiksi tapahtumiin ennen päiväkotiin tuloa sekä suhteisiin toisten lasten ja kasvattajien kanssa päiväkodissa. Eevan kerronta heijastelee Kruegerin (2014) ajatusta siitä, kuinka paitsi sosiaalisilla tilanteilla ja ympärillä olevilla tapahtumilla, myös tilan käytöllä on aina merkitystä tunteiden rakentumisessa. Lapsen tunteiden havainnointi mahdollistuu, kun kasvattaja asettuu tilassa lapsen lähelle. Seuraavassa katkelmassa Eeva ja Meeri kuvaavat kasvattajan olemista suhteessa lapsiin ja tunteisiin peilaten niitä yhdessä katsottuihin videoihin.

Eeva: *Se aikuisen olemus. Kaikissa näissä videoissa se aikuisen olemus oli kuitenkin semmonen kohtuu rauhallinen.*

Meeri: *Ja se varmaan myöskin rauhoittaa niitä lapsiakin siinä arjessa, että miten [kasvattajana] toimii. [...]*

Eeva: *Niin.*

Meeri: *Että millasilla äänenpainoilla sitä puhuu. Tai ihan fyysisestikin. Jos työntekijä koko ajan humpaa ja edes takaisin kulkee, nii sehän aiheuttaa levottomuutta. (R2)*

Eeva kuvaa aikuisen olemusta videoilla rauhalliseksi. Meeri jatkaa kuvausta siitä, miten rauhallisuus heijastuu myös lapsiin ja kuinka kasvattajan nopea liike voi toisaalta aiheuttaa levottomuutta. Tunteita kuvataan suhteisina, jolloin ne tarttuvat ja liikkuvat ruumiista toiseen (Ahmed, 2018; Burkitt, 2017).

Kasvattajien kerronta tunteista suuntautumisenä lasta kohti ilmenee monenlaisina ruumiillisina, tunteisiin liittyvinä tekoina, kuten liikkeenä, sijoittumisena tilaan, lapsen äärelle pysähtymisenä, lapsen luota lähtemisenä, äänenpainoina, kuuntelemisenä ja ohjeistamisena (Ahmed, 2018; Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Merleau-Ponty, 2012).

Tunteet jännitteisenä tunnetyönä

Eeva: *Niin kyllä päiväkodissa tarvitaan sellaisia aikuisia, joilla on taitoa ja jaksamista siihen [tunteiden] analysointiin ja semmoseen. Että ei tässä työssä ihan hirveen semmoset kovat ihmiset ja semmoset tunnekylmät, niin ei ne pärjää tässä työssä. (R2)*

Kasvattajien kertomuksissa tunteet muotoutuvat myös jännitteiseksi tunnetyöksi. Eevan mukaan on tärkeää ymmärtää tunteet kokonaisvaltaiseksi osaksi kasvattajan työtä (Hargreaves, 2000; Uitto ym., 2015; Zembylas, 2007). Jännitteisessä tunnetyössä kasvattajan ruumiillisuuteen suhteessa lapseen liitetään paitsi ristiriitaisuuksia, myös monenlaisia ihanteita (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Estola & Syrjä, 2010; ks. Uitto, 2012). Eevan kerronnan mukaan ihanteellisella kasvattajalla on taitoa ja jaksamista tunteiden analysointiin, ymmärrystä tunteista sekä kyky tuntea niitä myös itse. Kasvattajan tulee olla tietynlainen, sillä toisenlaiset, ”kovat” ja ”tunnekylmät”, eivät pärjää päiväkodissa. Eevan kerronnassa kuvastuu kasvattajaan liittyviä ihanteita, joita voivat ohjata paitsi institution, myös yhteiskunnan odotukset (Ahmed, 2018; Purper ym., 2023; Zembylas, 2007). Seuraavassa katkelmassa Maria kertoo jännitteistä lapsen ja ryhmän välillä.

Maria: *Alma [lapsi], jolla on näiden tunteiden kanssa haasteita, niin just se, että miten niihin [tunteisiin] vastata tuossa ryhmässä sillain, että se kokonaisuus kuitenkin säilyy, että muut lapset sais sen elämyksen ja tekemisen. Ettei kiinnity huomio vaan siihen yhteen lapseen [...]. Kun on se tilanne ja tunne päällä niin siinä tulee herkästi myös semmosta, että saattaa liikaa lähteä siihen [tunnetilaan] mukaan tai sitten jonku saattaa painaa liian villaisella. Siinä joutuu koko ajan oleen tosi hereillä ja tarkkailla, että mitä siinä tapahtuu ja mitkä lasten tunnetilat on. Että on siinä monenlaista. (R1)*

Katkelmassa Maria kuvaa jännitteistä tunneyötä tasapainoiluna yhden lapsen ja ryhmän huomioinnin välillä yhteisen toiminnan aikana. Maria kuvaa, kuinka jännitteisessä tilanteessa kasvattajana joutuu olemaan tietoinen monenlaisista ympärillä olevista tapahtumista ja tunteista (ks. Krueger, 2014). Jännitteisessä ja haastavassa tilanteessa kasvattajana voi joutua pohtimaan myös esimerkiksi kollegoiden hyväksyntää tilanteessa (ks. Mälkki ym., 2016; Rainio ym., 2021). Toisaalta itkevä lapsi tulisi kohdata, mutta toisaalta käytänteet saattavat ohjata hillitsemään tietynlaisia tunteita tai ruumiinliikkeitä, kuten pettymystä ja levotonta liikehdintää (ks. Ahmed, 2018).

Marian ja lasten välille jännitettä vaikuttaa luovan paitsi erilaiset tunteet samassa tilanteessa, myös tunteiden kohteiden, tavoitteiden ja ajallisuuden eroaminen toisistaan (Ahmed, 2018; Burkitt, 2017). Ahmed (2018) kuvaa, kuinka tunteet eivät löydy yksilöistä tai tunteiden kohteista, vaan rakentuvat niihin liittyvän kiertoliikkeen, eli jännitteiden myötä. Alma saattaa kokea esimerkiksi pettymystä suhteessa hetkeä aiemmin tapahtuneeseen, kun taas Maria voi kokea tyytyväisyyttä käsillä olevaan rauhalliseen tilanteeseen lasten kanssa. Seuraavassa katkelmassa Meeri ja Eeva pohtivat toimintaansa lasten kohtaamisen näkökulmasta tilanteessa, jossa joku lapsista tuottaa kasvattajalle tietynlaisia tunteita:

Meeri: Jos tilanteessa onkin just se tietty lapsi niin voi kauhia ku siitä tulee äläkkää ja siihen puututaan.

Eeva: Eli tavallaan me tehdään tietoisia valintoja me aikuiset sen päiväkotipäivän aikana tosi paljonkin niinku vuorovaikutustilanteissa. Hyvin sanottu, elikkä jos siinä olis ollut joku toinen [lapsi], niin sää olisit puuttunut siihen erilailla. (R2)

Meeri ja Eeva kuvaavat kuinka ”se tietty lapsi” saattaa saada aikaan kasvattajassa tunteita, jotka puolestaan konkretisoituvat helposti puuttumisen teoiksi. Kerronnasta voi tulkita, että ajatus tietystä lapsesta tarttuu lapseen ohjaten myös kasvattajan suuntautumista ja ruumiillisuutta eri tilanteissa (ks. Ahmed, 2018). Eeva kertoo, kuinka toiminta tilanteissa suhteessa lapseen on kuitenkin aina tiedostettu kasvattajan valinta ja osa jännitteistä tunneyötä (ks. Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Kasvattaja lopulta valitsee, kuinka ruumiillaan vastaa lapsen tunteisiin. Seuraavassa katkelmassa Meeri ja Eeva pohtivat kasvattajina oman sisäisen tunteen ja sen ulkoisen puolen välistä jännitettä.

Meeri: Joskus tulee semmosiakin, että itsestäkin tuntuu, että voi varo, miten sää [lapsi] tällain sanot toiselle. Mutta eihän sitä heti mene sanomaan sille lapselle että hyvänen aika, miten sitä puhuukaan! (naurahdus) Että vaikka se tunne on täällä itsellä sisällä, nii sitten sää yrität alkaa siinä silleen että hei mietippä, että miltä se susta tuntus ja alkaa puhumaan sitä auki sille lapselle. Ja kohta sää joudut taas sen saman tilanteen käymään läpi ja taas yhtä rauhallisesti ja taas sisällä tuntuu, että voi hyvänen aika! (naurua)

Eeva: Sisällä kiehahtaa! (naurua) (R2)

Katkelmassa kasvattajana oleminen näyttäytyy jännitteisenä tunneyönä, joka ilmenee ruumiin kautta ja läpi (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Zembylas, 2007). Meeri ja Eeva kuvaavat omia tunteitaan sisäisenä ”kiehahtamisena” ja kokemuksena, jossa omaa tunnetta täytyy ruumiin kautta performoida, muuttaa ja sopeuttaa tilanteessa lapsen kanssa (Ahmed, 2018; ks. Ylitapio-Mäntylä & Uitto, 2018; Zembylas, 2007). Jännitteinen tunneyö näyttäytyy

seuraavassa katkelmassa Meerin ja Eevan kerronnassa tasapainoiluna paitsi omien tunteiden, myös lasten tunteiden rajoittamisen välillä.

Meeri: [...] *Helpostihan sitä siinä kun se tanssi alkoi ja [lapsilla] oli hirveän hyvä fiilis ja meteli niin jos ois menny siihen, että (matalammalla äänellä) ”nyt kuule nyt keksitään pöytähommat sulle” ja näin niin kuin paljon ois jäänyt niillä lapsilla tekemättä ja kokematta siinä.*

Eeva: *Että jos aikuinen on siinä vähän niinku herkällä korvalla luovimassa sitä tilannetta.*

Meeri: *Hmm. Ja toisaalta arvostamassa niitä lapsen tekemisiä ja touhuja.*

Meeri: *Ja sitten jos me oltais vaikka oltu siellä nukkarin puolella, mulla ois ollut siellä se poikaporukka ja mää oisin ollut siellä, niin mää oisin antanut varmasti vielä jatkaa sitä vielä enempi sitä ilottelua. [...] (R2)*

Meeri ja Eeva kuvaavat arjen tilannetta, jossa lasten äänekäs toiminta tuotti kasvattajalle ristiriitaisia tunteita. Kerronnassa ilmenee tunteisiin liittyen yhteiskunnassa yleisemminkin esillä olevia piirteitä. Karjalainen kollegooneen (2019) kuvaa, kuinka tunteita saatetaan helposti käyttää kasvattajan pedagogisiin tarkoituksiin. Tunteiden rakentumista ohjataan ruumiin kautta tällöin myös tiedostamatta (Estola & Syrjäjä, 2010). Esimerkiksi ilottelua saatetaan ajatella lapsille palkintona hyvin toimimisesta, ja toisaalta ”pöytähommia” ja paikallaan olemista rangaistuksena riehumisena näyttäytyvästä ilosta (ks. myös Karjalainen ym., 2019). Meerin kerronnasta kuvastuu Warrenin (2021) ajatus, jonka mukaan kasvattaja saattaa helposti turvautua nopeisiin ratkaisuihin, kuten äänenkäyttöön, tunteiden ja tilanteen hallitsemiseksi.

Kasvattajien kerronnassa myös tunteiden hetkellisyys vaikuttaa olevan osa jännitteistä tunnettyötä. Kasvattajat kertovat tunteista työssään eri tavoin ajassa liikkuvana ja aikaan sidottuna asiana (Zembylas, 2007). Aiemmassa katkelmassa Meeri kuvaa esimerkiksi, kuinka tunteiden rakentuminen ja niistä keskustelu lasten kanssa on jatkuvaa toistoa. Seuraavassa katkelmassa Maria kuvaa tunteiden rakentumista jumppatuokiolla spontaaneina ja ennakoimattomina:

Maria: *Siellähän oli tunneskaala! Oli innokkaita jumppareita, mutta siinä näkyi myös se, miten tunteita voi tosiaan tosi nopeastikin nousta, ja eri tyyliisesti samasta asiasta. Toisella menee tunneskaalat ihan kaakkoon ja toisella sitten toiseen, että sen huomasi tuossa. [...] (R3)*

Maria kuvaa ryhmätilannetta jännitteisen tunnettyön näkökulmasta kokonaisuutena, jossa lasten tunteet tulevat esiin hetkellisinä eli ”nopeastikin” ja ”eri tyyliisesti samasta asiasta”. Lapsilla voi samassa hetkessä olla esillä keskenään hyvinkin erilaisia tunteita, ja myös heidän toimintansa tunteiden tuottamassa tilanteessa voivat vaihdella (ks. Ahmed, 2018). Seuraavassa katkelmassa Maria kuvaa, kuinka lasten erilaiset tunteet voivat aiheuttaa kasvattajille jännitteisiä riittämättömyyden tunteita.

Maria: *Ja sitten se riittämättömyyden tunne, ettei riitä kaikille, että osa lapsista ottaa oman paikkansa ja aikuisen kanssa sen kontaktin herkemmin kuin taas toiset. (R3)*

Maria kertoo riittämättömyyden tunteen rakentuvan, kun kasvattajana ei kykene kokonaisvaltaiseen läsnäoloon ja lasten tunteiden huomiointiin. Arjessa täytyy tehdä valintoja lasten välillä, jotka ottavat paikkansa ja jotka jäävät vähemmälle huomiolle. Marian kerronnassa tunteet kasvattajan ja lapsen välisessä suhteessa jännitteisen tunneyön näkökulmasta eivät rakennu vain yksisuuntaisina: myös lapset suuntautuvat kohti ja pois päin kasvattajan ruumiista tunteiden vaikutuksesta (ks. Ahmed, 2018).

Kasvattajien kerronta tunteista jännitteisenä tunneyönä näyttäytyy ruumiiden välillä liikkuvana ja rakentuvana jatkumona, jossa kasvattajan omien, lasten ja lapsiryhmän välillä rakentuvien tunteiden ja tunteiden hetkellisyyden lisäksi myös lasten ruumiillinen ja vastavuoroinen oleminen tuottavat jännitteitä (Ahmed, 2018; Burkitt, 2017).

Tunteet opittavina taitoina

Meeri: *Semmoset tunnepuolen asiat toistuu täällä aika paljon. Se tunne on vielä niin, että se ei vielä osaa se lapsi sitä omaa tunnetta säädellä ja käyttäytymistä. Eikä näekään sitä omaa toimintaa, nii eihän se näe sitä yhtään sen paremmin, vaikka mää menisin siihen kuin kovasti sanomaan. [...] Että sitten vaan muistuttaa [itselle], että tässä opetellaan.*

Eeva: *Niin se on jännä juttu, kun me opetetaan lapsille niitä tunnetaitoja, mutta sitten samalla me kamppaillaan niiden omien tunteiden kanssa. Niin se on hyvin niinku mielenkiintoista. (R2)*

Tunteet muotoutuvat kasvattajien kertomuksissa myös opittavina taitoina. Meeri kertoo tunteista säätelynä ja taitoina, ja Eeva ”kamppailuna”, jossa myös kasvattaja oppii suhteissaan lasten kanssa. Meeri kuvaa, kuinka kasvattajana ei esimerkiksi tule sanoa lapselle liian kovasti, vaan pyrkiä ymmärtämään lapsen tunnetta ja tilannetta. Katkelmassa tunteiden ruumiillisuus ilmenee esimerkiksi äänenpainoina, kasvattajan asennoitumisena suhteessa lapseen sekä Eevan kuvauksena tunteista ”kamppailuna” kasvattajan ruumiissa (ks. Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Kertoessaan kasvattajat painottavat kuitenkin yhteiskunnassa vallalla olevaa ymmärrystä tunteista säädeltävinä ja sanoitettavina, ikään kuin tunteista tulisi puhua tietyllä tavalla. Tunteet näyttäytyvät sosiaalisesti konstruoituina sisältäen kulttuurisia odotuksia siitä, mitä ja miten saa tuntea ja kertoa (Ahmed, 2018; Grosz, 1994; Zembylas, 2007). Ruumiillisuuden näkökulmasta tunteen rakentumisen hetkessä ainoastaan tunteiden sanoittaminen ei auta lasta oppimaan, vaan suhteessa lapsen kanssa kasvattajan ruumiillisuudella, kuten myötäelämisellä, välittämällä ja esimerkkinä olemisellä on merkitystä (ks. Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Myös seuraavassa katkelmassa Eeva kertoo pienryhmän ja arjen hetkien välisestä suhteesta peilaten sitä yhteiskunnan odotuksiin.

Eeva: *[...] Pienryhmätoiminta on sillain lasten kanssa tärkeätä, mutta sen ei aina välttämättä tarvi olla niin ohjattuakaan, vaan nimenomaan se voi olla leikkiä ja taidetta tai mitä tahansa. Senhän ei tarvi olla aina semmonen tuokio tuokio, että aikuinen opettaa vaan sitäkin [tunteista puhumista] pystyy tekeen niin monella tavalla. (R2)*

Katkelmassa Eeva kuvaa, kuinka pienryhmätoiminta on tärkeää, mutta korostaa kuitenkin myös arjen hetkiä tunteista puhumisen paikkoina (ks. Tahkola ym., 2022). Tunteista ei tar-

vitse siis puhua vain tuokioilla, mutta kuitenkin tunteita kuvataan ennen muuta jonain, josta täytyy puhua kasvattajan kanssa. Ruumiillisuuden näkökulmasta kuvauksessa katoaa tunteiden kokonaisvaltaisuus kasvattajan ja lapsen välisessä suhteessa (Burkitt, 2017; Roald ym., 2018; Tahkola ym., 2022). Kokonaisvaltaisuus katoaa myös seuraavassa katkelmassa, jossa Eerika korostaa ohjattujen tuokioiden merkitystä tunteista puhumisen paikkana.

Eerika: Sillon ku on ohjattu tuokio, missä niistä tunteista keskustellaan ja nimetään niin se melkein vaatii sen, että se ryhmän tilanne on [tunteiden näkökulmasta] neutraali. Ei se silloin auta ku se kuppi kaatuu nurin niin alkaa mieltää, ihan sieltä alusta asti niitä käyttäytymismalleja ja metodeja vaan just se, että ne pitää jotenkin saada sillain vakiinnutettua [tunteiden säätelyyn liittyvät käytänteet] ja niitä täytyy saada harjoitella silloin kun se ei ole akuutisti se tunteiden hallinta käsillä. [...] (R1)

Eerika kuvaa ohjattua tuokiota tilanteena, jossa keskustellaan ja opetellaan oikeanlaista tunteiden ilmaisua yhdessä. Tunteista kerrotaan tilanteena, jossa ”kuppi kaatuu nurin”, johon tarvitaan ”käyttäytymismalleja ja metodeja”. Tunteet kerrotaan yksilöllisinä ja opittavina erillään ruumiista ja tunteiden rakentumisen hetkistä (vrt. Krueger, 2014; vrt. Merleau-Ponty, 2012; vrt. Roald ym., 2018). Suhteiden näkökulmasta Burkitt (2017) muistuttaa, että tunteiden rakentumisen hetkiin liittyy aina myös neuvottelua, sopeutumista ja ympärillä olevia tapahtumia, joita ei voida irrottaa tunteiden rakentumisen hetkistä ja tarkastella niistä erillään. Koska tunteet rakentuvat suhteissa ruumiillisesti, myös niihin liittyvissä keskusteluissa suhteilla on merkitystä (Burkitt, 2017; myös Koivuniemi ym., 2020). Seuraavassa Marian kuvauksessa korostuu kasvattajan rooli tunteiden ohjaajana.

Maria: [...] Kun on se lapsituntemus ja se tieto siitä kyseisestä lapsesta, nii tietää, että tässäkin hänen [lapsen] kohdallaan siihen myöskin kuuluu se, että opetellaan ohjautumaan siitä tunteesta pois ja viemään ajatusta muualle. Ja just se, että kun aikuisena tuntee lapsen niin ei sitten myöskään ruoki tavallaan sitä [tunnetta], että se paha mieli vaan kasvaa. (R1)

Marian kerronnassa korostuu kasvattajan tietäminen tunteen rakentumisen hetkessä. Aiemmin kuvasimme tunteiden rakentumista suhteissa ruumiillisesti sekä läsnäolon ja liikkeen kokonaisuutta, jossa merkitystä on sekä kasvattajan suuntautumisella lasta kohti että tunteiden hetkellisyydellä (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Estola & Syrjäjä, 2010). Maria korostaa kasvattajan läsnäolon ja suuntautumisen sijaan kasvattajan lapsituntemusta ja pedagogista ohjaamista: lasta tulee ohjata ”tunteesta pois” ja viemään ”ajatusta muualle”. Tunteista kerrotaan hallittavina ja estettävänä (vrt. Burkitt, 2017).

Kasvattajien kerronnassa tunteista opittavina taitoina korostuu tunteiden säätelyminen, yksilöllisyys, ohjaaminen sekä kasvattajan lapsituntemus. Kerronta heijastelee yhteiskunnassa vallalla olevaa tapaa kertoa tunteista yksilöllisinä opittavina, erillään ruumiista ja tunteiden rakentumisen hetkistä (vrt. Krueger, 2014; vrt. Merleau-Ponty, 2012; vrt. Roald ym., 2018).

Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksessa tarkastelimme, millaisiksi ruumiillisesti rakentuvat tunteet kasvattajien ja lasten välisissä suhteissa muotoutuivat päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. Kasvattajien kertomuksissa tunteet elivät ja liikkuivat tilassa kasvattajan läsnäolon, tilanteen ja ympärillä olevien tapahtumien muodostamana kokonaisuutena, eli kasvattajan suuntautumisena lasta kohti (ks. Ahmed, 2004; Krueger, 2014). Suuntautuminen lasta kohti tapahtui liikkeen ja toisaalta myös liikkumattomuuden kautta. Jännitteiseen tunneyöhön kasvattajien kertomuksissa tasapainoilua tuottivat paitsi kasvattajien omat ja lasten tunteet, myös tunteiden hetkellisyys sekä instituution ja ympäristön normit ja odotukset (Hargreaves, 2000). Kasvattajien kertomuksissa tunteista opittavina taitoina korostui puhuminen ja säätely pedagogisissa hetkissä, kuten tuokiolla ja leikkihetkissä. Pedagogisissa hetkissä tunteista puhutaan irrallaan tunteen rakentumisen hetkistä, jolloin niiden kokonaisvaltaisuus suhteissa katoaa (vrt. Burkitt, 2014; vrt. Blaisdell, 2021; vrt. Koivuniemi ym., 2020).

Varhaiskasvatuksessa ja opettajankoulutuksessa on tärkeää tiedostaa, kuinka tunteet ymmärretään tässä ajassa, millaisia kertomuksia tunteista kerrotaan ja millaisia tunteita päiväkotiin oletetaan kuuluvan (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003; Uitto & Estola, 2009; Ylitapio-Mäntylä & Uitto, 2018). Esimerkiksi tunteiden säätelyyn painottuva yhteiskunnallinen keskustelu yksinkertaistaa tunteita tunnetaidoiksi, joita säädellään ja jaotellaan positiivisiin ja negatiivisiin. Tutkimuksemme valottaa, kuinka kaikenlaiset tunteet ovat kokonaisvaltainen ja merkityksellinen osa suhteita ja käytänteitä päiväkodissa. Tunteita ei tulisi arvottaa, eikä irrottaa taidoiksi tai säädeltäviksi erillään tilanteesta, jossa niitä tuotetaan (Burkitt, 2017).

Tunteisiin liittyvistä käytänteistä voi tulla tietoisemmaksi työyhteisön yhteisen keskustelun kautta. Työyhteisöissä olisi tärkeää luoda tilaa kasvattajien yhteiselle reflektiolle (ks. Uitto & Estola, 2009), jossa kasvatusta on mahdollista tarkastella kokonaisvaltaisena, kasvattajien ja lasten välisiä suhteita korostavana tunneyönä. Metodina kerronnallinen ryhmäkeskustelu rakensi tutkimukseen osallistuvien kasvattajien välille yhteistä reflektiota, joka syvensi ymmärrystä paitsi heidän omista tunteistaan ja tavoistaan suhteissaan lasten kanssa, myös tunteista kokonaisvaltaisena osana päiväkodin suhteita (ks. Spector-Mercel, 2010). Työyhteisön yhteinen reflektio voi tehdä näkyväksi myös tunteisiin liittyviä teemoja ja käytänteitä, jotka arjessa eivät muutoin tulisi näkyviksi.

Lopuksi haluamme huomauttaa, että tutkimuksemme tuloksia ei voi suoraan yleistää tai siirtää toiseen kontekstiin. Tunteiden ja kertomusten ollessa aikaan ja paikaan sidottuja myös tutkimuksemme sijoittuu tiettyyn yhteiskunnalliseen tilanteeseen, aikaan ja paikkaan (Spector-Mercel, 2010). Esimerkiksi kasvattajien historia ja kokemukset, kollegoiden läsnäolo ryhmäkeskustelutilanteessa tai instituution odotukset ovat voineet vaikuttaa tässä tutkimuksessa analysoituihin kertomuksiin. Tutkimuksemme tuo kuitenkin kontribuution tunteista käytävään keskusteluun nostamalla esiin sen, miten tunteet rakentuvat ja liikkuvat ruumiiden välillä tehden niistä samaan aikaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä. Haastamme Ahmedin (2018, s. 18) tavoin ajatusta siitä, että tunteita joko on ”tässä” tai ”tuolla”, sillä tunteet ovat usein myös sanattomia ja hienovaraisesti rakentuvia. Joskus myös tavallisuudesta poikkeava, näkymätönkin tunteen rakentumisen hetki kasvattajan ja lapsen välillä voi olla merkityksellinen osa suhdetta, tunteen rakentumista ja yhteyden luomista (ks. Rainio ym., 2021).

Kuten tässä tutkimuksessa, myös aiemmissa tutkimuksissa tilan, paikkojen ja materiaallisen ympäristön on todettu luovan moninaisia merkityksiä tunteiden rakentumiseen (Krue-

ger, 2014; Pursi & Lipponen, 2021; Simonsen, 2007). Jatkotutkimuksessa on tärkeää nostaa esiin kysymys tilan merkityksestä tunteiden rakentumisessa päiväkodin suhteissa.

Kiitokset

Lämmin kiitos tutkimukseen osallistuneille kasvattajille arvokkaista keskusteluista. Kiitos myös lapsille mukanaolosta videoaineiston kautta. Tutkimusta ovat tukeneet Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimussäätiö, Suomen Kulttuurirahasto ja Suomen Akatemia (hankkeen numero 332232).

Aineistot

Ryhmäkeskustelut (2021). Kokoaja: Elmiina Tahkola. Äänitiedostot sekä litteraatiot ensimmäisen kirjoittajan hallussa.

Video- ja havainnointiaineisto (2020). Kokoaja: Elmiina Tahkola. Videotiedostot, taulukot, litteraatiot sekä havainnointimuistiinpanot ensimmäisen kirjoittajan hallussa.

Kirjallisuus

Ahmed, S. (2018). *Tunteiden kulttuuripolitiikka*. Niin & näin.

Ahmed, S. (2004). Collective feelings: Or, the impressions left by others. *Theory, Culture & Society*, 21(2), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0263276404042133>

Blaisdell, C., Kustatscher, M., Zhu, Y. & Tisdall, K. M. (2021). The emotional relations of children's participation rights in diverse social and spatial contexts: Advancing the field. *Emotion, Space and Society*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100816>

Bøe, M. & Hognestad, K. (2016). Care as everyday staff leadership. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 329–343.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674251083>

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Burkitt, I. (2017). Decentring emotion regulation: From emotion regulation to relational emotion. *Emotion Review*, 10(2), 167–173. <https://doi.org/10.1177%2F1754073917712441>

Caine, V., Estefan, A. & Clandinin D. J. (2013). A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574–586. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.

Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697–719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>

Estola, E. & Syrjälä, L. (2010). Love, body, and change: A teacher's narrative reflections. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 3(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/14623940220129870>

Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research. Methods—analysis—outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.), *The Handbook of Narrative Analysis* (s. 255–271). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch13>

- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies. Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2008). Narrative ethnography. Teoksessa S. Hesse-Biber & P. Leavy (toim.), *Handbook of emergent methods* (s. 241–264). Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212–242. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X12458885>
- Hyvärinen, M., Hydén, L.-C., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (toim.). (2010). *Beyond narrative coherence*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.11>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Vastapaino.
- Karjalainen, S. (2021). *Doing Joy. Performances of joy in children's relations in early childhood and education settings*. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum Socialium, 200 [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229744>
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila A.-M. (2019). Dialogues of Joy: Shared Moments of Joy Between Teachers and Children in Early Childhood Education Settings. *International Journal of Early Childhood Education*, 51, 129–143. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00244-5>
- Keränen, V. (2022). *Moniulotteinen kosketus päiväkodin suhteissa: kertomuksia varhaiskasvatuksen arjesta*. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum Socialium 209 [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526232843>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264–292. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2021112456723>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. (2020). *Arjen sosio-emotionaaliset haasteet oppimistilanteina. 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden säätelytaitojen tukemiseksi*. Didascalica Universitatis Ouluensis, Kasvatustiede, E 9. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526226484>
- Krueger, J. (2014). Emotions and other minds. Teoksessa R. Campe & J. Weber (toim.), *Interiority/exteriority: Rethinking emotions* (s. 323–349). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110259254.324>
- Kurki, K. (2019). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum Socialium, 174 [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973>
- Lieblich, A. (2014). About Amos: Reading with our heart. *Narrative Works*, 4(1), 114–124. https://id.erudit.org/iderudit/nw4_1art05
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). The Holistic-content perspective. Teoksessa A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber (toim.), *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (s. 62–87). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Filosofisia kirjoituksia*. Nemo.

- Mälkki, K. T., Mälkki, J. P. & Rainio, A. P. (2016). Opettajat hyvän airueina, yksilöllisten ja yhteisöllisten tarpeiden ristipaineessa. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, H. Kotila & A. Mutanen (toim.), *Hyvä Elämä: Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka* (s. 193–206). Turun Ammattikorkeakoulun tutkimuksia 44. Turun ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166081.pdf>
- Mänty, K., Kinnunen, S., Rinta-Homi, O. & Koivuniemi, M. (2022). Enhancing early childhood educators' skills in co-regulating children's emotions: a collaborative learning program. *Frontiers in education* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.865161>
- Opetushallitus [OPH] (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Peplow, D. (2020). Storytelling and stance-taking in group interaction. *Narrative Inquiry*, 30(2), 427–450. <https://doi.org/10.1075/ni.18078.pep>
- Purper, C. J., Thai, Y., Frederick, T. V. & Farris, S. (2023). Exploring the Challenge of Teachers' Emotional Labor in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 51, 781–789. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01345-y>
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2021). Erotilanteet varhaiskasvatuksen aloituksessa – Miten aikuinen kohtaa itkevän lapsen? *Kasvatus*, 52(5), 510–525. <https://doi.org/10.33348/kvt.114934>
- Quiñones, G., Lipponen, L., Pursi, A. & Barnes, M. (2021). Children's everyday manifestations of grief and grieving in early childhood education and care, *Early Child Development and Care*, 192(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1934464>
- Rainio, A. P., Mälkki, K. & Mäkinen, M. (2021). Embracing 'the stranger' in us: Heterogeneity and ambivalent ways of being in classrooms. Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.), *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy* (s. 15–36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093053>
- Roald, T., Levin, K. & Koppe, S. (2018). Affective Incarnations: Maurice Merleau-Ponty's challenge to bodily theories of emotion. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 38(4), 205–218. <https://doi.org/10.1037/teo0000101>
- Simonsen, K. (2007). Practice, spatiality and embodied emotions: an outline of a geography of practice. *Human affairs*, 17(2), 168–181. <https://doi.org/10.2478/v10023-007-0015-8>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spector-Mercel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is Narrative Research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.), *Doing Narrative Research* (s. 1–26). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Tahkola, E., Kinnunen, S., Juutinen, J. & Uitto, M. (2022). Tunteet ruumiillisesti rakentuvina lasten välisissä suhteissa päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3), 22–40. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202301102162>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] 2019. Ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi. Ihmistieteiden tutkimusmenetelmiä käyttävän tutkimuksen eettiset periaatteet ja eettinen

- ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Uitto, M. (2012). “Behind every profession is a person”: Students’ written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and teacher education*, 28(2), 293–301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.009>
- Uitto, M. & Estola, E. (2009). Gender and emotions in relationships: Teachers recalling their own teachers. *Gender and Education*, 21(5), 517–530. <https://doi.org/10.1080/09540250802667591>
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in *Teaching and Teacher Education* in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Syrjälä, L. & Estola, E. (2015). Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teacher’s identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904414>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: positive memories of teacher–student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lapsen kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae Rerum Socialium, 129 [väitöskirja, Oulun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514299940>
- Warren, R. (2021). Exploring the complex emotional relationships that influence children’s participation rights in early childhood education settings. *Emotion, Space and Society*, 39, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100784>
- Ylitapio-Mäntylä, O. & Uitto, M. (2018). Muistoja sukupuolesta ja tunteista – lastentarhanopettajaopiskelijat kertovat lapsuudestaan. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 22–36. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2019061921333>
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>

KM Elmiina Tahkola toimii väitöskirjatutkijana Oulun yliopistossa, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa.

KT Virve Keränen toimii yliopistonlehtorina Oulun yliopistossa, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa.