

Tiina Kangaspunta

PIENTEN LASTEN TUNTEET JA TUNTEIDEN
MERKITYS LASTEN ARJESSA

Kasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

Kevätlukukausi 2014

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

TIIVISTELMÄ

Kangaspunta, Tiina. PIENTEN LASTEN TUNTEET JA TUNTEIDEN MERKITYS LASTEN ARJESSA. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 123 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia tunteita lapset kokevat arjessaan ja mitkä ovat niitä tilanteita, jotka tuottavat tunnekokemuksia. Tavoitteena oli antaa lasten itsensä kertoa niistä myönteisistä ja kielteisistä tunteista, joita arkeen sisältyy.

Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen Pienten lasten perhearki ja myönteinen vanhemmuus – tutkimusprojektia. Tutkimukseen osallistui viisi lasta, jotka olivat iältään 5-6-vuotiaita. Aineistonkeruussa käytettiin narratiivista Tarinataikurintuokio – menetelmää sekä haastattelua, jonka tukena hyödynnettiin erilaisia lapsilähtöisiä menetelmiä. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisen ja narratiivisen sisällön analyysin keinoin. Tutkimus osoitti, että lasten tunnekokemukset kytkeytyivät toisaalta läheisiin ihmissuhteisiin ja toisaalta yksilön oman toimijuuden kokemuksiin. Myönteisiä tunteita lapset kokivat, kun heille muodostui tunne tärkeisiin ihmissuhteisiin kuulumisesta. Lapsille tärkeitä ihmissuhteita näyttivät olevan niin perhe- kuin vertais- ja ystävyysuhteetkin. Vastaavasti ihmissuhteissa koettu erillisyyden tunne sai lapsissa aikaan kielteisiä tunteita. Lapset kokivat erillisyyden tunnetta etenkin vertaissuhteissa joutuessaan torjutuksi ja ulossuljetuksi leikistä.

Lapsille myönteisiä tunnereaktioita tuottivat omien tavoitteiden ja siten oman toimijuuden toteutuminen. Sen sijaan kokemukset toimijuuden rajoittamisesta, esimerkiksi vanhemman asettamien sääntöjen avulla, olivat lapsille kielteisiä tunteita tuottavia tilanteita. Lapset liittivät kielteiset tunteet myös arkeen kuuluviin erimielisyyksiin, joita läheisten ihmisten kanssa tulee.

Avainsanat: tunteet, lapset, arki, kuulumisen tunne, vertaissuhteet, perhe

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	4
2. TUNTEIDEN KIRJAVA MAAILMA.....	7
2.1. Tunteiden määrittelyä.....	7
2.2. Perustunteet.....	12
2.2.1. Ilo.....	15
2.2.2. Suru.....	17
2.2.3. Pelko.....	18
2.2.4. Viha.....	19
3. LAPSEN TUNTEET JA MONIMUOTOINEN ARKI.....	21
3.1. Lasten tunteiden kehittämisestä.....	22
3.2. Perhearki ja tunteet.....	25
3.3. Vertaissuhteet lapsen emotionaalisen areenana.....	35
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	40
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	41
5.1. Lasten tutkimuksen erityispiirteet.....	41
5.2. Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto.....	44
5.3. Aineistokeruumenetelmät.....	47
5.4. Aineiston analyysi.....	51
5.5. Tutkimuksen eettisyys.....	59
7. TUNTEET OSANA LASTEN ARKEA.....	61

7.1. Lasten tarinat arjen tilanteista	61
7.1.1. Lasten välinen neuvottelu	61
7.1.2. Vanhemman vastustaminen.....	66
7.1.3. Lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu	74
7.1.4. Tarinoiden yhteys lapsen omaan elämään.....	78
7.2. Lasten tunne-elämä arjessa.....	80
7.2.1. Tunteiden tunnistaminen lapsilla.....	80
7.2.2. Myönteiset tunteet lapsen arjessa.....	83
7.2.3. Lapsen arjessa esiintyvät kielteiset tunteet	93
8. POHDINTA	103
8.1. Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	103
8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	108
8.3. Jatkotutkimusehdotuksia.....	111
LÄHTEET	114
LIITTEET	124

1. JOHDANTO

Tunteilla on havaittu olevan olennainen merkitys yksilön sosiaalisissa suhteissa (Oatley & Jenkins 1996, 87). Tunteet ovat siten kiinteästi osana kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta (Salmivalli 2005, 74) ja tunteiden kirjava joukko tekee arjesta vaihtelevaa ja moniulotteista. Tunteet ovat kompleksinen ilmiö johtuen niiden henkilökohtaisesta ja kontekstisidonnaisesta luonteesta sekä tunteisiin vahvasti liittyvästä subjektiivisesta kokemuksesta (Ben-Ze'ev 2000, 3, 380; ks. myös Lucas & Diener 2008, 471). Tunteiden perustavanlaatuisuudesta kertoo se, että tunteiden laadulla on vaikutus yksilön hyvinvointiin (Lucas & Diener 2008), joten yksilön kohtaamilla tunnekokemuksilla voidaan nähdä suora vaikutus esimerkiksi yksilön toimintakykyyn ja samalla sosiaaliseen toimintaan.

Sternin (1992, 20) mukaan tunteet muodostavat lapsen kokemusmaailmoista ensimmäisen ja tämän pohjalle alkavat muut kokemusmaailmat muodostua. Tunteet toimivat varhain lapselle viestintäkanavana itsensä ja ympäristön välillä: erilaisten tunteiden avulla lapsi viestittää omia tuntemuksiaan ympäristölle (Nummenmaa 2010, 165; Oatley & Jenkins 1996, 162). Tunteilla on tärkeä rooli lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä (Salmivalli 2005, 72-74), jonka avulla lapsi pystyy toimimaan sujuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Lasten arjessa vuorottelevat perhe ja päiväkotit (Andenas 2011), joissa on havaittu lasten altistuvan erilaisille kokemuksille ja tunteille. Tunteet ovat yksi perhearjen keskeisistä ulottuvuuksista (Rönkä & Korvela 2009, 87) ja perhekontekstissa opitaan tunteita ja tunteiden ilmaisua (Halberstadt, Cassidy, Stifler, Parke & Fox 1995, 93). Tunteet kytkeytyvät perheen arkeen ja rutiineihin

(Morgan 2011, 111) ja perheessä opitulla tunteiden ilmaisulla on nähty myös yhteys lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja vertaissuhteisiin (Halberstadt et al. 1995, 93-94). Vertaissuhteissa lapsi puolestaan oppii erilaisia taitoja ja pääsee osaksi sellaisista kokemuksista, joilla on myönteinen vaikutus lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen (Salmivalli 2005, 15-17). Ystävyyssuhteen merkityksiä lapselle on ajateltu olevan esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin kehittyminen, emotionaalisen tuen saaminen, läheisyyden ja kiintymyksen kokeminen sekä kokemus, että voi luottaa johonkin (Asher & Parker 1988, 6).

Kuitenkin näihin sosiaalisiin konteksteihin liittyy myös tilanteita, joissa kielteiset tunteet nousevat pintaan myönteisten sijaan. Perhearkki sisältää erilaisia stressaavia tilanteita, esimerkiksi riitoja, (Almeida 2005), jotka aiheuttavat perheenjäsenten välille jännitteisyyttä. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 162-163) on todennut vanhemman ja lapsen välisten erimielisyyksien saavan lapsessa aikaan surua, huolta ja murhetta. Vertaissuhteissa koetut kielteiset tunnereaktiot ovat puolestaan havaittu liittyvän esimerkiksi vertaisten torjutuksi tulemiseen ja leikin ulkopuolelle jäämiseen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157; Löfdahl & Hägglund 2006; Puroila, Estola & Syrjälä 2012, 359).

Lapsi näyttää aiemman tutkimuksen valossa kohtaavan arjessaan monenlaisia tilanteita, jotka tuottavat niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tunnereaktioita. Lasta ja lapsen maailmaa tutkittaessa on kuitenkin harvoin kysytty lapselta suoraan (Linnavuori, 2007, 48) vaan esimerkiksi pyytämällä vanhempaa vastaamaan lapsen puolesta (mm. Cummings, Goeke-Morey & Papp 2002). Aikuisella ja lapsella on erilaiset näkemykset arjen kokemuksista, joten on perusteltua kysyä suoraan lapsilta miten he arkensa kokevat (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11). Lapsi on oman elämänsä asiantuntija (Cremin & Slatter 2004, 467; Hill

2005, 64), joten lapselta itseltä kysymällä saadaan aidosti esiin ne arjen tunteet, joita lapsi tuntee, ja kokemukset, joita lapsi kokee.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia näitä lasten ainutkertaisia arjen tunnekokemuksia hyödyntäen lapsilähtöistä näkökulmaa. Tavoitteena on saavuttaa lisää ymmärrystä lapsen kokemiin myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin sekä niihin arjen tekijöihin, jotka saavat lapsissa tunteita aikaan. Tutkimuksessa annetaan lapselle itselle mahdollisuus kuvata arkeaan sellaisena, kun hän itse sen näkee ja kokee. Tutkimukseen osallistui viisi lasta, joiden luona aineistoa kerättiin kahdesta neljään kertaa. Tutkimuksessa hyödynnettiin Tarinataikuri-tuokio-menetelmää (Turja & Laakso 2011) sekä haastattelua, jonka tukena oli erilaisia lapsilähtöisiä menetelmiä (esim. tunnekortit).

2. TUNTEIDEN KIRJAVA MAAILMA

Tunteet ovat meille kaikille tuttuja, koska koemme niitä kaiken aikaa. Siten arkipuheessa tunteet näyttäytyvät yksinkertaisina ja selkeänä ilmiönä. On helppo luetella erilaisia tunteita ja tunnesanoja, mutta tunteiden tarkempi määrittely ja tarkastelu on oletettua vaikeampaa. Tunteet muodostavat kompleksisen kokonaisuuden, koska ne kytkeytyvät voimakkaasti henkilökohtaiselle ja kontekstisidonnaiselle tasolle (Ben-Ze'ev 2000, 3). Puheessa kulkee rinnakkain termit tunteet (*emotions*) ja tuntemus (*feeling*), mutta, vaikkakin tuntemuksella on merkityksensä tunteiden muodostumisessa, tunteet ovat korkeamman psyykkisen tason ilmiö, joka sisältää erilaisten tuntemusten ohella myös muita elementtejä (Ben-Ze'ev 2000, 64–65). Seuraavaksi avataan tarkemmin erilaisia tapoja määrittellä tunteita ja niiden syntyä sekä pureudutaan tarkemmin perustunteiden luonteeseen.

2.1. Tunteiden määrittelyä

Tunteita on tutkittu runsaasti monenlaisista näkökulmista. Tunteista on tarkasteltu esimerkiksi tunteiden perusluonnetta (Ben-Ze'ev 2000; Fridja 1986; Izard 1977; 2011; Lazarus 1991; Oatley & Jenkins 1996), tunteiden siirräntää (Larson & Almeida 1999; Larson & Gillmann 1999), kasvojen ilmeitä (Ekman 1994b; Izard 1994; Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan & Frank 2008), perustunteita (Averill 1994; Ekman 1994a; Ekman & Cordaro 2011; Levenson 2011), tunteiden psykologiaa (Izard 1991; Lazarus 1991; Nummenmaa 2010), tunteiden säätelyä (Garner 1995; Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson 2007), tunteiden ilmaisu (Boyum & Parke 1995; Green & Baker 2011; Halberstadt & Eaton 2002;

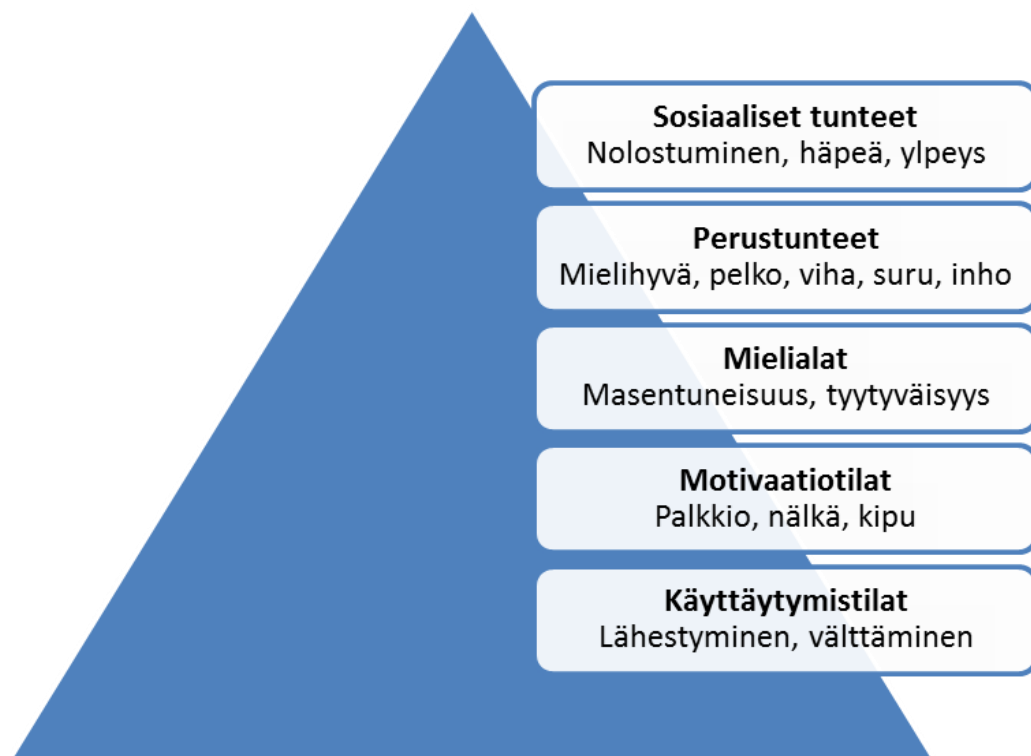
Ramsden & Hubbard 2002) ja tunteiden merkitystä sosiaaliselle kompetenssille (Boyum & Parke 1995; Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001). Yksittäisestä tunteesta on eroteltavissa tiedostamaton ja tietoinen puoli. Tunnereaktio tapahtuu tiedostamattomalla tasolla ja se sisältää fyysiset muutokset sekä käyttäytymisen ja tunneilmaisun. Tunnekokemus on puolestaan prosessi, jossa yksilö tulee tietoiseksi tunnetilastaan ja sen aiheuttajasta (Nummenmaa 2010, 16). Tunteista on nähtävissä myös julkinen puoli, joka näyttäytyy yksilön käyttäytymisessä, sekä yksityinen puoli, joka voi olla esimerkiksi jokin tietty tunne (Ben-Ze'ev 2000, 5).

Tunteiden määrittelyssä on eroteltavissa ainakin viisi teoriasuuntausta. Tuntemusteorioiden mukaan tunteiden taustalla on johonkin tarkasti kohdentuneeseen tai fyysiseen tuntemukseen. Behavioristiset teorit määrittävät tunteet erilaisiksi käyttäytymistäipumuksiksi. Konatiivisten teorioiden mukaan tunteiden taustalla on puolestaan yksilön halu ja tahto. Kognitiivisissa teorioissa tunteiden synnyn taustalla nähdään olevan yksilön tieto ja arviointi. Viimeinen näkökulma muodostuu yhdistelmäteorioista, joiden mukaan tunteet koostuvat usean tekijän yhteisvaikutuksesta, esimerkiksi kognitioista, tuntemuksista ja halusta. (Puolimatka 2004, 20.) Sosiologisessa näkökulmassa puolestaan tunteet liitetään osaksi yksilön kokemusta ja osaksi laajempaa kulttuurista kontekstia (Scott 2009, 33). Tunneteoriasuuntausten erilaiset selitysmallit ilmentävät sitä, kuinka monitasoisesta ilmiöstä on kyse.

Tunteiden monimutkaisuutta on selitetty sillä, että tunteet ovat erittäin subjektiivisia ja kontekstisidonnaisia. Tämä vaikeuttaa kaikille tunteille yhteisten piirteiden määrittelyä: ei ole olemassa yhtä tiettyä ominaisuutta, mikä olisi välttämätön tai riittävä kaikkien tunteiden ilmenemiseen. Tunteiden monimutkaisuudesta kertoo myös se, että yksittäinen tunne voi koostua erilaisista tun-

teista: esimerkiksi suruun voi liittyä vihaa, syyllisyyttä ja häpeää. (Ben-Ze'ev 2000, 3-5.) Tunteita on jaoteltu eritasoisiksi tunneprosesseiksi, jotka ovat hierarkisessa suhteessa toisiinsa (Nummenmaa 2010, kuvio 1).

Kuvio 1. Tunneprosessien hierarkia Nummenmaan (2010) mukaan.



Nummenmaan (2010, 36) esittää, että tunneprosessit muodostavat jatkumon yksinkertaisista ja perinnöllisistä prosesseista monimutkaisiin ja opittuihin. Kuviossa 1 jatkumo on esitetty siten, että pyramidin alimmaisena ovat yksinkertaisimmat prosessit, jotka muuttuvat monimutkaisemmiksi mentäessä kuviossa ylöspäin. Yksinkertaisimpia tunneprosesseja ovat käyttäytymistilat ja motivaatiotilat, joiden varaan muut prosessit rakentuvat. Mielialat ja perustunteet ovat jo selkeitä emotionaalisia tiloja. Sosiaaliset tunteet ovat tunneprosesseista monimutkaisimpia ja niihin kuuluvat muun muassa häpeä, ylpeys ja ka-

teus. Nämä ovat tunteita, joiden kokemisen edellytyksenä on sosiaalisten ja kulttuuristen käyttäytymissääntöjen oppiminen (Nummenmaa 2010, 37): emme siis voi tuntea häpeää, ellei meillä ole käsitystä sosiaalisesti hyväksytystä käyttäytymisestä ja siitä, mitä tapahtuu, jos käyttäytyy sosiaalisesti sopimattomasti. Nämä tunteet edellyttävät sosiaalista oppimista ja kehittyvät iän myötä sosiaalisessa kontekstissa. Tunteiden sosiaalinen oppiminen on siinäkin määrin olennaista, että tunteisiin sosealistaminen vaikuttaa lapsen varhaiseen emotionaaliseen kompetenssiin (Lunkenheimer, Shields & Cortina 2007, 232).

Tunnekokemuksen kannalta olennaisena Fridja (1986, 2) pitää käyttäytymistä, fysiologisia reaktioita ja subjektiivista kokemusta. Myös Nummenmaa (2010, 21) mainitsee tunnereaktioon kuuluvan fysiologiset muutokset, käyttäytymisen muutokset sekä subjektiivinen kokemus. Tunteisiin liittyvä subjektiivinen kokemus on olennainen, koska on oletettu, että juuri tietoinen tunnekokemus erottaa ihmisten ja eläinten tunnemaailmat toisistaan (Nummenmaa 2010, 19). Juuri subjektiivinen tunnekokemus on se, mikä tekee tunteista yksilölle henkilökohtaisia. Tunteiden subjektiivinen kokeminen aiheuttaa myös sen, että yksilö tulkitsee vuorovaikutustilanteen eri tavalla kuin mitä toinen osapuoli on tarkoittanut (Ben-Ze'ev 2000, 380), josta voi aiheutua väärinkäsityksiä ja tahatonta mielipahaa. Subjektiivisessa kokemuksessa on siten voimakkaasti kyse yksilön tulkinnasta ja niistä ajattelurakenteista, joiden varassa yksilö toimii. Subjektiivinen kokemus voidaan nähdä olevan osa tunnekokemusta: tässä vaiheessa yksilö tulee tietoiseksi omasta tunnetilastaan ja sen aiheuttajasta (Nummenmaa 2010, 16).

Yleensä tunteet johtuvat jostakin, ne etenevät prosessimaisesti ja niillä on seurauksensa. Tunteiden muodostumista on määritelty tunteiden prosessimallin avulla. Tunneprosessin ensimmäisenä vaiheena on tilannearvio, jossa

yksilö havaitsee tilanteen olevan hänelle jollain tapaa merkityksellinen. Siihen, kuinka merkitykselliseksi yksilö kokee tilanteen, vaikuttaa se kuinka relevantti tilanne on suhteessa yksilön tavoitteisiin, tilanteen yhdenmukaisuus (tai sopimattomuus) yksilön tavoitteisiin sekä tapa, jolla minuus osallistuu tilanteeseen (Lazaruksen 1991, 133). Tunneprosessin toisessa vaiheessa puolestaan arvioidaan tunteen viriämisen kontekstia. Tässä vaiheessa olennaista on ajattelu sekä kyseessä olevaan tilanteeseen liitettävät attribuutiot eli tilanteen muodostumiselle annettavat selitykset. Ajattelun avulla yksilö tekee suunnitelmia kuinka selviytyä tietyn tunteen aikaansaamasta tilanteesta (Oatley & Jenkins 1996, 102). Ajatukset ovat yksilön tulkintoja tilanteesta: siten erilainen ajattelumalli tuottaa erilaisen tunteen (Oatley & Jenkins 1996, 104). Kolmannessa vaiheessa tunne muuttaa yksilön toimintavalmiutta: havaittu, merkittävä tapahtuma on saanut aikaan tunteen, joka saa meidät toimimaan tietyllä yksilöllisellä tavalla, esimerkiksi välttelemään tai lähestymään tilannetta tai suhtautumalla siihen vihamielisesti. Neljäs vaihe sisältää tunteen ilmaisemisen, kehon muutokset ja itse toiminnan. (Oatley & Jenkins 1996, 98–106.) Tämä malli mukailee pääosin Fridjan (1986, 454) esittämää prosessimallia tunteiden muodostumisesta.

Tunteisiin liittyy kielenkäytöllinen dilemma: ei ole selvää mitä voidaan nimittää tunteeksi ja lisäksi ihmisillä on tapana käyttää tunnesanoja eri tavoin (Ben-Ze'ev 2000, 3–5; ks. myös Fridja 1994, 61). Kielenkäytölliseen dilemmaan voidaan ajatella kuuluvan myös se, millä tavalla eri tunnekäsitteitä erotellaan toisistaan. Tunteet ovat vain yksi osa affektiivista aluetta, joka sisältää lukuisia muitakin käsitteitä. Erään teorian mukaan affektiivisesta alueesta on eroteltavissa neljän alueen ilmiötä, jotka ovat tunteet, tunteenomaiset asenteet, mielialat ja affektiiviset luonteenpiirteet (Ben-Ze'ev 2000, 80–81; Puolimatka 2004, 21–22). Käsitteet eroavat toisistaan sen mukaan onko niiden kohde laaja vai spesifi sekä ilmeneekö kyseinen ilmiö tällä hetkellä (aktuaalisesti) vai kuvastaako se jotain

yleistä käyttäytymistäipumusta. Tunteet, joihin kuuluu esimerkiksi kateus, syyllisyys ja suuttumus, ovat spesifisti kohdistuneita tiettyyn kohteeseen sekä ne ilmenevät aktuaalisesti. Aktuaalisesti ilmenevät myös erilaiset mielialat (esim. olla tyytyväinen tai allapäin), mutta niiden kohde ei ole spesifi: yksilö ei välttämättä pysty erittelemään syytä mielialaansa. Tunteenomaisilla asenteilla, joita voivat olla esimerkiksi pysyvä rakkaus ja suru, on spesifi kohde ja niihin sisältyy taipumus käyttäytyä tietyllä tavalla. Affektiivisten luonteenpiirteiden, kuten ujous ja kateellisuus, kohdetta ei voida määritellä tarkasti, mutta tällaiset luonteenpiirteet sisältävät tarkan käyttäytymistäipumuksen. Tunteet voivat jäsentyä emootiojaksoiksi, joissa esiintyy peräkkäisiä tunteita (Ben-Ze'ev 2000, 82) ja emootiojakson eri vaiheiden voimakkuus vaihtelee (Fridja 1994, 62–63, 64). Pidentyneet emootiojaksot voivat muuttua tunteenomaisiksi asenteiksi, esimerkiksi rakkaus puolisoa kohtaan. (Ben-Ze'ev 2000, 80–82.)

2.2. Perustunteet

Tutkijat ovat jo usean vuosikymmenen ajan ottaneet kantaa niin sanottujen perustunteiden olemassaoloon (mm. Averill 1994; Ekman 1994a; Ekman & Cordaro 2011; Fridja 1986; Izard 1977; Levenson 2011). Näkemyksiä on esitetty sekä perustunteiden puolesta että kyseenalaistaen koko perustunteiden käsite. Perustunteita puoltavien tutkijoiden taholta perustunteiksi on lueteltu esimerkiksi ilo, suru ja pelko (mm. Nummenmaa 2010, 85; Levenson 2011, 379). Kritiikkiä on saanut perustunteiden yksiselitteisyys, koska tunteita on mahdollista määritellä perustunteiksi niin monella tavalla, esimerkiksi prototyyppisyyden perusteella, ettei ole selkeää mihin perustunne-käsitteellä viitataan (Averill 1994, 8, 13). Lisäksi esimerkiksi Ekmanin (1994a, 15) näkemyksen mukaan evoluutiolla on ollut ratkaiseva merkitys tunteiden erityispiirteiden kehittymiselle sekä se

on myötävaikuttanut kaikille tunteille yhteisten piirteiden ja funktioiden kehittymistä. Siten Ekmanille kaikki tunteet ovat perustunteita (Ekman & Davidson 1994, 46).

Vallitsevana näkemyksenä psykologian ja aivotutkimuksen saralla on kuitenkin ajatus universaalien perustunteiden olemassaolon puolesta (Nummenmaa 2010, 88). Perustunteiden taustalla on oletettu olevan jonkinlainen biologinen ja evolutionaalinen perusta, joka selittäisi tunteiden universaaliutta ja yksilöiden yhteistä tapaa tulkita tunteita (Averill 1994, 12; Ekman & Cordaro 2011, 366; Nummenmaa 2010, 33–34, 58). Yksi perustunteiden biologista perustaa tukevista näkökulmista tuo esille, että kasvojen ilmeet olisivat jossain määrin universaaleja (Ekman 1994b). Tämä ilmenee siten, että pääasiallisesti kaikki ihmiset tunnistavat tietyt kasvojen ilmeet, esimerkiksi mielihyvän, pelon ja vihan, sekä niihin sisältyvät emotionaaliset viestit (Ekman 1994b; Nummenmaa 2010, 85).

Todisteita tunteiden yleismaailmallisesta luonteesta on olemassa, mutta ristiriitaisiakin tuloksia on saatu. Länsimaisia kasvojen ilmeitä on tunnistettu hyvin ei-länsimaisissa maissa ja on havaintoja, että eri kulttuureissa tuotetaan samankaltaisia kasvojen ilmeitä samankaltaisissa tilanteissa (Scherer 1994, 26). Kuitenkin on todisteita myös kulttuurien ja yksilöiden välisistä eroista tunneilmaisussa (Scherer 1994, 26) ja tavassa käyttää kasvojen ilmeitä osana tunneviestintää (Nummenmaa 2010, 87). Perustunteiden fysiologisesta taustasta ei siis voida tehdä yksiselitteisiä päätelmiä, mutta esimerkiksi vauvojen varhainen valmius joidenkin perustunteiden ilmaisemiseen (Izard 1977, 241; Nummenmaa 2010, 167–168; Oatley & Jenkins 1996, 163) osaltaan tukee perustunteiden synnynäistä perustaa. Etenkin myönteisten tunteiden ilmaisemisesta ja tunnista-

misesta varhaiskehityksen aikana on selkeitä todisteita (Izard 1977, 241; Nummenmaa 2010, 165; Oatley & Jenkins 1996, 165).

Nummenmaan (2010, 36) tunnehierarkiassa perustunteet ovat toiseksi monimutkaisempia yksilön tunneprosesseja. Ainoastaan sosiaaliset tunteet määrittivät perustunteita monimutkaisemmiksi. Sosiaalisten tunteiden kannalta ratkaisevinta on sosiaalinen konteksti, koska nämä tunteet opitaan vuorovaikutussuhteissa. Siten sosiaaliset tunteet ovat erityyppisiä kuin biologiset perustunteet, joiden perusta nähdään ainakin osittain olevan biologinen.

Perustunteiden olemassaoloa puolustavien tutkijoiden välillä on ollut erimielisyyttä siitä, mitkä tunteet ovat nimenomaan perustunteita. Ekmanin ja Cordaron (2011, 365) mukaan tunteet, joiden universaalisuudesta on todisteita, ovat viha, pelko, yllättyneisyys, suru, inho, halveksunta ja onnellisuus. Samoja tunteita perustunteiden joukkoon ovat nostaneet myös Levenson (2011, 379), Nummenmaa (2010, 35) ja Watson (2000, 3). Eroavaisuuksia teoreetikoiden välillä on esimerkiksi halveksunnan ja mielenkiinnon kohdalla ja lisäksi jotkut ovat maininneet tunteita, joiden osalta tutkimustulokset ovat vähemmän vakuuttavia (mm. Levenson 2011, 379). Tuovila (2006) on tutkinut suomalaisten tärkeimpiä tunnesanoja ja tärkeimmiksi osoittautuivat viha, ilo/onnellisuus, rakkaus ja suru, joita hänen mukaansa voidaan kutsua suomalaisten perustunteiksi (Tuovila 2006, 19).

Yksityiskohtaisempaan tarkasteluun tunnesanoista valikoin ilon (*happiness/joy*), surun (*sadness*), pelon (*fear*) ja vihan (*anger*). Näiden lähempi tarkastelu on tarpeen, koska nämä ovat usein mainittu perustunteiksi ja koska näitä tunteita ei voida enää pidemmälle pelkistää (Oatley & Jenkins 1996, 102). Nämä perustunteet alkavat muotoutua varhain (Carmas & Fatani 2008, 294), jolloin on perusteltua olettaa lapsien olevan kykeneväisiä näiden tunteiden kokemiseen,

erittelyyn ja tunnistamiseen. Brechet, Baldy ja Picard (2009, 588) tuovat esille, kuinka tutkimuksissa on saatu selville, että lapset tunnistavat etenkin iloisuuden ja surun tunteet. Biologisen näkökulman mukaan lapsen varhaiset käsitykset tunteista saattaa olla ankkuroituneet kasvojen ilmeisiin ja siten ydintunteet, kuten suru, viha ja iloisuus, olisi helposti ilmaistavissa kasvojen ilmeiden avulla (Harris & Saarni 1989, 4–5). Kuitenkaan tämä tutkimus ei rajoitu vain näihin perustunteisiin vaan huomioonotetaan kaikki tunteet, joita lapsi kokee arjessaan. Seuraavaksi tarkastelen hieman kutakin näistä perustunteista.

2.2.1. Ilo

Tunnekirjallisuudessa on käytetty iloa kuvaavina käsitteinä esimerkiksi *happiness* – onnellisuus (Ben-Ze’ev 2000, 449; Lazarus 1991, 265), *joy* – ilo (Izard 1977, 239; Lazarus 1991, 265) ja mielihyvä (Nummenmaa 2010, 35). Tutkimukseen valikoitunut ilo/iloisuus-käsite kuvastaa hyvin yleisellä tasolla ihmisen myönteistä tunnetilaa. Ilo on osatekijänä käsitteissä onnellisuus ja mielihyvä, joten ilon käsite on keskiössä myös näissä myönteisissä tunnekäsitteissä. Tarkastelen iloa niiden käsitteiden avulla, joita tutkijat itse ovat käyttäneet.

Izard (1977) kuvaa iloa tunteeksi, jolle on tunnusomaista yksilön kokemukset luottamuksesta, merkityksellisyydestä, rakastetuksi tulemisesta tai siitä, että on rakastettava. Itseluottamus ja yksilöllinen merkitys, jotka kuuluvat ilon tunteeseen, tuottavat yksilölle elämässä pärjäämisen tunteen. Iloon liittyy, ainakin hetkellinen, tyytyväisyys itseensä, muihin ja ympäröivää maailmaa kohtaan. (Izard 1977, 240.)

Ben-Ze’ev (2000, 450) erottaa onnellisuudesta pitkäaikaisen onnellisuuden mielentilan, johon hän liittää esimerkiksi yksilön hyvinvoinnin, ja ly-

hytaikaisen onnellisuuden tunteen, johon kuuluvat ilo ja tyytyväisyys. Hänen mukaansa kuitenkin pitkäaikainen onnellisuus on riippuvainen akuuteista onnellisuuden tunnereaktiosta, koska peräkkäiset myönteiset kokemukset lisäävät pitkäaikaista onnellisuutta (Ben-Ze'ev 2000, 452). Nämä kaksi onnellisuuden muotoa eivät siis ole kokonaan riippumattomia toisistaan vaan läheisesti kytköksissä toisiinsa. Myös Lazarus (1991, 265) toteaa ilon hieman eroavan onnellisuudesta, mutta niiden välillä olevan runsaasti päällekkäisyyttä. Yleistä onnellisuuden tasoa arvioidaan suhteessa taustalla olevaan onnellisuuden rajaan: jos kokemus ylittää tuon rajan, tuloksena on onnellisuutta, ja jos raja alittuu, seurauksena on esimerkiksi surullisuutta. Tämä onnellisuuden raja on yksilöllinen ja se voi joko laskea tai nousta yksilön kokemuksista riippuen. Tunnekokemuksen taustalla oleva onnellisuuden kehys vaikuttaa onnellisuuden rajan lisäksi myös tapaamme tulkita tilanteet joko myönteisiksi tai kielteisiksi. (Ben-Ze'ev 2000, 450–451.) Tämä ilmentää onnellisuuden subjektiivista ja kontekstuaalista luonnetta: tulkintamme onnellisuuden tasosta vaihtelee yksilön (mm. taipumus onnellisuuteen tai ilottomuuteen sekä tunneherkkyys) ja kontekstin mukaan (Ben-Ze'ev 2000, 451, 453; Lazarus 1991, 266). Ben-Ze'ev (2000, 451) puhuu jopa onnellisuuden taidosta: ikään kuin onnellisuus olisi kyky, jota on mahdollista kehittää tai taito, jonka yksilö omaa (tai ei omaa) luonnostaan. Tämä selittää sitä, miksi kaksi samankaltaisessa elämäntilanteessa olevaa yksilöä voivat kokea tilanteensa täysin eri tavoin: toinen voi olla onnellinen ja tyytyväinen, toinen onneton ja tyytymätön.

Myönteisten tunteiden (mm. onnellisuus, mielihyvä ja ilo) ilmeneminen on liitetty yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseen: tilanteet, jotka ovat tavoitteiden kannalta merkityksellisiä ja jotka ovat yhdenmukaisia asetettujen tavoitteiden kanssa, tuottavat yksilössä myönteisiä tunteita (Lazarus 1991, 267–268; ks. myös Izard 1977, 243; Nummenmaa 2010, 35). Yksilölle on siis mielekäs-

tä omien henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen. Ilon yleinen ilmaismuoto on hymy (Izard 1977, 241) ja ilo saa yksilön toimimaan ilon aikaansaannutta asiaa tai henkilöä kohden (Oatley & Jenkins 1996, 114). Izardin (1977, 243) mukaan ilo voi olla seurausta myös mistä tahansa, joka lieventää elämässämme ilmenevää stressiä, pelkoa, häpeää, inhoa tai vihaa, tai tilanteesta, jossa pitkän erossaolon jälkeen palaamme jonkin meille tutun ihmisen tai kohteen luo.

2.2.2. Suru

Ilon vastakkaisena tunnereaktiona voidaan ajatella olevan suru. Surusta on käytetty englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteitä *sadness* ja *grief* (Ben-Ze'ev 2000, 466; Bonanno, Goorin & Coifman 2008, 797; Izard, 1977; Lazarus 1991, 247). Lievästä surun tuntemuksesta on käytetty *sorrow* -käsitettä (Ben-Ze'ev 2000, 466). *Sadness* ja *grief* -termien eroksi on esitetty se, että suru perustunteena (*sadness*) on lyhytkestoisempi kuin pitkäkestoinen suru (*grief*), joka aiheutuu esimerkiksi läheisen kuolemasta. Pitkäkestoiseen suruun liittyy myös muitakin tunteita, kuten vihaa, pelkoa ja syyllisyyttä. Lisäksi pitkäkestoiseen suruun liittyvä menetyksen kokemus on voimakkaampi ja syvempi kuin suru -tunteeseen kytkeytyvä menetyksen kokemus. (Bonanno et al. 2008, 798.)

Suru liittyy olennaisesti juuri jonkin menettämiseen ja siten se on seurausta jostakin tapahtumasta (Ben-Ze'ev 2000, 466). Izard (1977, 304–305) tuo esille useita menetyksen muotoja, jotka voivat edeltää surun tunnetta. Menetyksen kohteena voi olla jokin ihmissuhde (esim. jonkin sosiaalisen roolin menettäminen tai puolison kuolema) tai mikä tahansa asia, johon yksilö on kiintynyt (henkilö, esine, ajatus tai joku muu symboli) (Izard 1977, 305). Suru on vaihe, jossa yksilö alkaa hyväksyä menetyksensä ja irrottautua menetetyistä kohteista. Surun tuntemus voi ilmaantua hetkinä, jolloin yksilölle korostuu tietoisuus sii-

tä, ettei menetettyä kohdetta ole mahdollista saada takaisin. (Lazarus 1991, 247.) Voimakas suru voi pahimmassa tapauksissa muuttua affektiiviseksi häiriöksi nimeltään masennus (Ben-Ze'ev 2000, 466; Bonanno et al. 2008, 800).

2.2.3. Pelko

Pelkoa on tarkasteltu biologisesta, sosiaalisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta. Pelolla on ollut merkityksensä yksilön selviytymisessä, koska pelko on kehittynyt reaktiona ulkoisiin uhkiin (Ben-Ze'ev 2000, 478; Öhman 2008, 710) ja toiminnut varoitusmerkkinä ohjaten yksilön ajatuksia ja toimintaa uhkan kannalta olennaiseen (Izard 1977, 355). Lazaruksen (1991, 235) mukaan pelko on primitiivisempi tunne kuin ahdistus. Pelolla on siis evolutionaalinen merkitys ihmisen kehitymisessä (Öhman 2008, 710). Pelkoon liittyy myös sosiaalisia ja yksilöllisiä tekijöitä. Pelon yksilöllisyyttä kuvastaa se, että pelkojen syyt voivat olla joko sosiaalisesti opittuja tai sisäsyntyisiä (Izard 1977, 357). Erilaisia pelkoja on havaittu monenlaisia (Starcevic 2005, 193) ja joitakin pelkoja esiintyy muita useammin, esimerkiksi korkeanpaikan pelkoa (Ben-Ze'ev 2000, 478). Pelon yksilöllisyyttä kuvastava arjen tilanne voisi olla sellainen, jossa yksilö ihmettelee miksi ystävänsä pelkää voimakkaasti korkeita paikkoja, kun hän itse nauttii korkeiden paikkojen tuomasta jännityksestä.

Pelko voi johtua tapahtumista, tilanteista tai olosuhteista, jotka voivat olla sisäisiä tai ulkoisia ja joka koetaan uhkaavana. Uhka voidaan kokea fyysisellä tai psykologisella tasolla. Izard (1977, 356) viittaa Bowlbyn ajatukseen siitä, että pelkoon liittyy joko jonkin uhkaavan tekijän läsnäolo tai jonkin halutun ja turvallisuutta tuovan tekijän poissaolo. Lazarus (1991, 235) liittää pelon konkreettiseen ja yllättävään vaaraan, joka uhkaa yksilön fyysistä turvallisuutta (esimerkiksi yllättävä kuolema tai loukkaantuminen). Pelon psyykkistä puolta

Lazarus ei huomioi vaan hänen mukaan tätä puolta korvaa ahdistus, jossa keskeistä on epävarma ja olemassaoloa koskeva uhka (Lazarus 1991, 235). Hänen mukaansa pelko liittyy siis johonkin konkreettiseen ja ahdistus ei-konkreettiseen.

Ben-Ze'ev (2000, 479) erottaa akuutin pelon ja kroonisen pelon. Akuutti pelko (esim. käärmeiden pelko) on intensiivinen ja lyhytaikainen tila, jonka aiheuttaa todellinen ärsyke tai tilanne, joka on helposti havaittavissa. Vanhenemisen pelko on esimerkki kroonisesta pelosta, joka puolestaan on pitkäkestoisempi, vähemmän intensiivinen, ei välttämättä yhteydessä todelliseen ärsykkeeseen tai tilanteeseen ja joka on vaikeampi havaita. (Ben-Ze'ev 2000, 479.) Öhman (2008, 710) näkee pelon (ja ahdistuksen) sekä emotionaalisena tilana, joka ilmestyy tietyssä kontekstissa ja on kestoaltaan rajallinen, että yksilöllisenä taipumuksena, joka on luonteenomaista yksilölle ja siten ilmenee tilanteesta ja ajasta toiseen.

Se, että pelosta ja ahdistuksesta (*anxiety*) on puhuttu rinnakkain usean teoreetikon toimesta (Izard 1977, 355; Lazarus 1991, 234; Öhman 2008, 709), kertoo siitä, että pelolla ja ahdistuksella on yhteneväisiä piirteitä. Pelko voi muuttua myös patologiseksi fobiaksi (Lazarus 1991, 239).

2.2.4. Viha

Kansainvälisessä kirjallisuudessa puhuttaessa vihasta käytetään usein käsitettä *anger* tai *hate*. Kuitenkin mm. Ben-Ze'ev (2000, 380) on tehnyt eron näiden kahden käsitteen välille: *hate*-sanalla viitataan johonkin toiseen kohdistuvaa yleistä kielteistä asennetta, kun *anger*-sana liittyy yksittäisen toiminnon arvioimiseen. Suomenkieliset vastineet *hate* ja *anger*-käsitteille voisivat olla viha ja suuttumus.

Vihan ilmeneminen on mahdollista vain tilanteissa, jotka ovat yksilön tavoitteiden vastaisia (Lazarus 1991, 217). Yksilön tavoitteiden toteutumattomuus on havaittu olevan yhteydessä yksilön kielteiseen tunnetilaan (Stein & Trabasso 1989, 58).

Viha liittyy yksilön henkilökohtaiseen arvioon jonkun toisen ihmisen toiminnasta. Arvion ollessa myönteinen, yksilö voi tuntea kiitollisuutta tätä toista ihmistä kohtaan, ja kun arvio on kielteinen, voi lopputuloksena olla vihaa tai suuttumusta. (Ben-Ze'ev 2000, 379.) Vihassa näyttäisi olevan keskeistä se, kun yksilö kokee, että häntä on kohdeltu alentavasti, loukattu tai kohdeltu tavalla, jota hän ei koe ansainneensa (Ben-Ze'ev 2000, 380; Izard 1977, 330; Lazarus 1991, 222). Izardin (1977, 329–330) mukaan viha voi ilmestyä myös, kun yksilöä fyysisesti tai psyykkisesti estetään toteuttamasta jotakin mitä hän haluaa, kun yksilöä hyväksikäytetään tai kun yksilö pakotetaan tekemään jotakin vastoin tahtoaan. On esitetty, että vihassa yksilö kokee, tietoisesti tai tiedostamatta, minuutensa vaurioituneeksi tai uhatuksi (Lazarus 1991, 222) tai että tämän asemaa vähätellään (Ben-Ze'ev 2000, 380).

Vihassa, kuten muissakin tunteissa, tärkeäksi muodostuu yksilön oma arvio tilanteesta: voimme kokea, että meitä on loukattu perusteettomasti vaikka henkilö, jonka toiminta on saanut aikaan tämän loukkaantumisen kokemuksen, ei olisikaan tietoisesti tarkoittanut aiheuttaa mielipahaa (Ben-Ze'ev 2000, 380). Samaan tapaan kuin pelolla myös vihalla on evolutionaalinen merkitys yksilön selviytymisessä: vihan avulla yksilö kykenee kanavoimaan voimansa itsensä puolustamiseen (Izard 1977, 333). Mielenkiintoista havaita, että pääasiallisesti kielteisillä tunteilla (pelko ja viha) on ollut yksilön kehityksessä olennainen merkitys siten, että ne ovat evoluution myötä jalostuneet ihmislunnon keskeisiksi perustunteiksi.

3. LAPSEN TUNTEET JA MONIMUOTOINEN

ARKI

Lapsen arki muodostuu erilaisista toimintaympäristöistä ja niihin liittyvistä vuorovaikutussuhteista, jotka ohjaavat lapsen kehitystä. Arjen dynaaminen luonne aiheuttaa lapsen arkeen vaihtelevia sosiaalisia tilanteita, jotka tuottavat kirjavan joukon erilaisia tunteita. Lapsi sukkuoi arjessaan perheen ja päiväkodin sekä vertaissuhteiden välillä, ja kukin konteksti tarjoaa lapselle mahdollisuuden emotionaalisiin kokemuksiin sekä laajemman emotionaalisen ja sosiaalisen ymmärryksen kehittymiseen.

Arki itsessään on tavanomaista, ”tuttua” ja jollain tapaa itsestään selvää, mikä tekee sen käsitteellistämisestä haastavaa. Arki merkitsee meille tuttuutta, rutiininomaisuutta, toistuvuutta, rytmisyyttä ja jotain mikä on meille yksityistä ja henkilökohtaista. (Scott 2009, 2.) Arjen tutkimisen merkitystä on jopa kyseenalaistettu olettaen, että tutkimalla mikrotason ilmiöitä ei voida tavoittaa laajempaa makrotasoa. Kuitenkaan makrotason ilmiöt eivät olisi mahdollisia ilman mikrotason olemassaoloa: laajojen ilmiöiden edellytyksenä on yksilötason toimijuus. Arjen tärkeydestä kertoo myös klassinen väittämä siitä, että rakennamme omaa sosiaalista todellisuutta jokapäiväisessä elämässä muiden ihmisten kanssa tapahtuvien kohtaamisten kautta. (Scott 2009, 1, 4.) Arki on käsite, joka yhdistää monta elämänaluetta ja ilmaisee päivittäisten rytmien ja rutiinien olemassaoloa (Rönkä & Korvela 2009, 88).

Arjen sosiologinen tarkastelu on tuottanut tavan nähdä arjessa erilaisia teemoja, joilla kullakin on oma funktionsa. Esimerkkeinä näistä ovat koti, aika ja vapaa-aika sekä edellisessä pääkappaleessa esitellyt tunteet. Arjen kon-

teksteistä koti on yksi keskeisimmistä. Kodilla yksilö voi tarkoittaa monenlaisia asioita: kodilla voidaan viitata maantieteelliseen alueeseen, fyysiseen rakennukseen tai sosiaaliseen ryhmään. Koti on jokapäiväisen kokemuksen perusta, joka tuottaa turvallisuuden, tuttuuden ja rentoutumisen tunteita. Koti on yksilöllinen turvapaikka. Arkeen liittyy olennaisesti ajallinen aspekti, koska jokapäiväistä elämää rytmittää tietyt rutiinit, jotka ovat sidottuna aikaan. Syklisesti toistuvat rutiinit tapahtuvat päivittäin, samaan aikaan ja samassa järjestyksessä. Arjen ajanhallinta kietoutuu erilaisten aikataulujen, kellon ja kalenterin ympärille. Vapaa-aika liittyy ajan teemaan ja se kuvastaa niitä arjen vapauden ja nautinnon hetkiä sekä hetkiä, jolloin halutaan todellisuudelta pako. Vapaa-aikaan sisältyy esimerkiksi harrastukset ja lomat. (Scott 2009, 49–50, 69, 161.) Vapaa-ajan käsite tekee selkeän rajanvedon vapaa-ajan ja työajan välille: kun työaika päättyy, alkaa vapaa-aika. Nyky-yhteiskunnassa tapahtuneet työelämän muutokset ovat kuitenkin hämärtäneet tätä rajaa.

3.1. Lasten tunteiden kehittämisestä

Tunteilla on vahva sosiaalinen merkitys yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Tunteet muodostavat ihmisen elämänkaaren ensimmäisen kielen, jonka avulla lapsi viestittää sisäisiä tunteita itsensä ulkopuolelle. Jo pieni vauva saa eri tunteiden ja kokemusten kautta tietoa siitä, minkälainen hänen lähiympäristönsä on (Tuovila 2008, 35; ks. myös Nummenmaa 2010, 171–172). Tunteet toimivat yksilölle sosiaalisena kanavana, jonka avulla tuotetaan ja saadaan viestejä ympäröivästä maailmasta ja niistä vuorovaikutussuhteista, joissa yksilö toimii. On väistämätöntä, että tunteet ovat läsnä kaikissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Siten tunteiden kehittämisellä on olennainen merkitys yksilön sosiaalisen kompetenssin muodostumisessa (Halber-

stadt et al. 2001). Affektiivisen sosiaalisen kompetenssin avulla yksilö kommunikoi omia tunteitaan, tulkitsee ja reagoi muiden tunteisiin sekä hallitsee, hyväksyy ja on tietoinen omista tunteistaan (Halberstadt et al. 2001, 80). Tunteilla on havaittu olevan tärkeä merkitys yksilön toimintavalmiuden viriämisessä, esimerkiksi motivaation osalta (Ben-Ze'ev 2000, 61; Fridja 1986, 455; Oatley & Jenkins 1996, 88; Watson 2000, 3). Lisäksi tunteet nähdään mielentilana, joka toisinaan saa aikaan erilaisia fyysisiä muutoksia, kasvojen ilmeitä ja toimintoja. (Oatley & Jenkins 1996, 96.)

Stern (1992) pitää tunteita pohjana yksilön muun kokemusmaailman kehittymiselle. Hänen mukaansa tunteiden maailma on kokemusmaailman kehittymisen ensimmäinen vaihe, joka alkaa kuuden viikon iässä ja joka toimii pohjana myöhemmin kehittyville "maailmoille" (Stern 1992, 20). Tunnemaailman kehittyminen mahdollistaa tunteiden ilmaisemisen, minkä avulla tunteita pystyy selkeimmin havainnoimaan. Lapsen ensimmäinen tunteiden ilmaismuoto on itku, jonka avulla lapsi ilmaisee esimerkiksi nälkää ja väsymystä (Nummenmaa 2010, 165; Oatley & Jenkins 1996, 162). Lasten on havaittu myös ilmaisevan inhoa ja hymyilevän, mutta vielä on epäselvää onko näillä ilmaisuilla yhteyttä aikuisella esiintyviin vastaaviin tunnekokemuksiin (Camras & Fatahi 2008, 292; Izard 1977, 239; Oatley & Jenkins 1996, 164). Vauvat käyttävät hymyä herättääkseen aikuisen mielenkiinnon ja tuottaakseen tälle myönteisiä tuntemuksia, joten vaikka hymyllä ei olisi suoraa yhteyttä vauvan omaan myönteiseen tunteeseen, liittyy se kuitenkin positiivisen ihmissuhteen luomiseen (Oatley & Jenkins 1996, 165; ks. myös Sroufe 1995, 5). Nämä havainnot osoittavat, että tunteiden sosiaalinen merkitys viriää jo varhain lapsuudessa ja luonnollisesti kehityksen edetessä tunteiden sosiaalinen funktio muuttuu entistä moniulotteisemmaksi ja kompleksisemmaksi.

Salmivalli (2005) käyttää sosiaalisen pätevyyden käsitettä synonyyminä sosiaaliselle kompetenssille. Hänen mukaansa sosiaalisesti pätevälle vuorovaikutukselle on ominaista ”tehokas omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen, kuitenkin niin että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät” (Salmivalli 2005, 71). Sosiaalisesti pätevä yksilö osaa siis toimia myönteisessä vuorovaikutuksessa muitten kanssa omien tavoitteidensa mukaisesti. Sosiaalinen pätevyys koostuu erilaisista osatekijöistä, esimerkiksi sosiaalisista taidoista, sosiokognitiivisista taidoista, kielellisestä ja fyysisestä kehityksestä sekä kyvystä toimia itsenäisesti. Koska sosiaalinen kompetenssi on monisyinen ilmiö, on sen tutkimuksessa hyödynnetty useita eri näkökulmia. Yhtenä lähestymistapana on ollut emootiot ja niiden säätely, koska tunteet ovat kiinteästi osa kaikkea sosiaalista ja kognitiivista toimintaa, ja siten myös osa sosiaalista kompetenssia. (Salmivalli 2005, 72–74.) Puhuttaessa sosiaalisesta toiminnasta on siten olennaista ottaa huomioon ihmisyyden emotionaalinen luonne ja sen vaikutus sosiaalisiin suhteisiin.

Sosiaalisen toiminnan kannalta on tärkeää pystyä tulkitsemaan muiden tunteita oikein sekä säätelämään omia tunnereaktioita. On esitetty, että yksilölle kehittyy ensin käsitys omista tunteistaan, koska vain yksilö itse voi olla tietoinen omista (sisäisistä) emotionaalisista tiloistaan (Smiley & Huttenlocher 1989, 30). Tämän jälkeen lapselle kehittyy käsitys toisten tunteista ulkoisesti havaittavien vihjeiden, esimerkiksi kasvojen ilmeiden perusteella. Viimeisenä tämän näkemyksen mukaan lapselle kehittyy kyky ymmärtää toisen sisäisiä tunnetiloja. (Smiley & Huttenlocher 1989, 31–32; ks. myös Hutterlocher, Smiley & Charney 1983.) Omia ja muiden tunteita ymmärtämällä on mahdollista tehdä tunnetiloja koskevia tulkintoja vuorovaikutustilanteissa, jotka sujuvoittavat sosiaalista toimintaa. Esimerkiksi yksilö voi ymmärtää, ettei ole hyvä aika kertoa tärkeän ihmissuhteen menetyksestä toiselle juuri sen jälkeen, kun tämä itse on me-

nettänyt läheisensä. Toisen tunnetilan ymmärtämisen kautta vältetään esimerkiksi väärinymmärryksiä, jotka luovat kitkaa sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Sosiaalisesti sujuvan vuorovaikutuksen kannalta on olennaista myös, että lapsi oppii säätelemään tunteitaan sosiaalisesti sopivalla ja joustavalla tavalla (Morris et al. 2007, 361). Tunteiden säätelyllä viitataan niihin sisäisiin (esim. tarkkaavaisuuden kohdentamiseen) ja ulkoisiin prosesseihin (esim. muiden ihmisten apu tunteiden säätelyyn), jotka liittyvät tunteiden viriämiseen ja ylläpitämiseen sekä tunteiden voimakkuuden, esiintymisen ja ilmaisun muuttamiseen. Tunteiden säätelyn prosessit mukauttavat kulloinkin koettavaa tunnetta sekä tunteiden dynamiikkaa, esimerkiksi tunteen kestoa ja voimakkuutta. Pienillä lapsilla suurin osa tunteiden säätelystä tapahtuu ulkoisten tekijöiden, esimerkiksi vanhempien avulla. (Morris et al. 2007, 363.) Tunteiden säätelyn avulla vähennetään vuorovaikutusta hidastavia tekijöitä, esimerkiksi liiallisia ja sopimattomia tunnereaktioita. Tunteiden säätely voidaan nähdä osana yksilön itsesäätelyä.

3.2. Perhearki ja tunteet

Lapsen arjen yksi keskeisimmistä fyysisistä, sosiaalisista ja psykologisista areenoista on perhe. Perheen arki koostuu monitasoisista ilmiöistä ja sisältää edellä kuvatunlaista tasapainoilua rutiinien, aikataulujen ja vapaa-ajan välillä. Perhearkeen kytkeytyy vahvasti tunneaspekti, joten perhe muodostaa lapselle myös tärkeän emotionaalisen kehityksen ja tunteiden ymmärtämisen areenan.

Perhearkea on teoreettisesti käsitteellistetty moniulotteisesti ja pyritty sitä kautta saamaan näkyviin arjen kompleksinen luonne. Röngän ja Korvelan (2009) esittämän teorian mukaan perhearki on jaoteltavissa kolmeen ulottuvuu-

teen ja neljään tasoon. Perhearjen kolme ulottuvuutta ovat tunteet, toiminnot ja aika, kun neljä tasoa, joiden kautta perhearkea voi tarkastella, ovat yksilö-, kahdenvälinen- ja perhetaso sekä perheen ja ympäristön välisen suhteen taso. Näiden yhdistelmät muodostavat monitasoisen jaottelun perhearjen tarkasteluun, joka on esitelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Perhearjen ulottuvuudet ja tasot Röngän ja Korvelan (2009) mukaan.

	Tunteet	Toiminnot	Aika
Yksilötaso	Mielialat, tunne ja kokemukset	Toiminnot, tehtävät, velvollisuudet, sitoutuminen	Ajankäyttö, aikataulu ja rytmi
Kahdenvälinen taso	Tunnesiirräntä (<i>crossover</i>), tunnetyö ja tunteiden säätely	Vuorovaikutus, neuvottelut, osallisuus ja kotitöiden jako	Aikataulujen ja rytmien samanaikaistaminen
Perhetaso	Tunnelma, ilma- piiri ja emotionaalinen jännite	Käytännöt, rutiinit, hässäkät ja jännitteet	Aikatauluttaminen, avainhetket ja perheen aika
Perheen ja ympäristön välinen taso	Tunnesiirräntä (<i>spillover</i>)	Kulttuuriperinteiden ja perheen toimintojen yhdenmukaisuus	Sosiaalisten instituutioiden ja perheen aikataulujen yhdenmukaisuus

Perhearjen tarkastelussa tarvittavat ulottuvuudet ja tasot kuvastavat arjen monimuotoisuutta. Arjen ulottuvuuksina tunteet, toiminnot ja aika tuovat esiin niitä aspekteja, jotka ovat aktiivisesti läsnä perheen arjessa. Esimerkiksi perhetason toimintoihin sisältyvät perheikäytännöt, rutiinit, hässäkät ja jännitteet, kun taas yksilötason toiminnot koostuvat yksilön velvollisuuksista, tehtävistä ja sitoutumisesta. (Rönkä & Korvela 2009, 89–90.) Näin ollen perhearjen

ulottuvuudet saavat erilaiset sisällöt riippuen siitä millä tasolla kyseistä ulottuvuutta tarkastellaan.

Lisäksi teoria tuo esille sen, ettei perhearke ole dynaaminen ainoastaan perheen sisällä vaan myös suhteessa ulkopuoliseen maailmaan. Perheen sisäisten muutosten ohella perhearjen muutosalttiutta lisää jatkuva vuorovaikutus ympäristön kanssa, jonka pohjalta perheen rutiinit muodostuvat. (Rönkä & Korvela 2009, 94.) Kukin perheenjäsen vaikuttaa toisiin, perheen ulkopuolisiin ihmisiin ja samalla nämä ihmiset vaikuttavat kuhunkin perheenjäseneseen (Larson & Almeida 1999, 5). Tunteiden tasolla ympäristön ja perheen välinen dynaaminen suhde näkyy tunteiden siirtymisenä näiden kahden kontekstin välillä, josta käytetään termiä *spillover* (Rönkä, Laitinen & Malinen 2009, 206; ks. määritelmä alta). Perhearjen kompleksisuudesta kertoo myös se, ettei perheen päivittäisten toimintojen arvaamatonta luonnetta olla pystytty nykytutkimuksen puitteissa teoretisoimaan tarpeeksi hyvin (Daly 2003, 775).

Arjen rutiinit, jotka kuuluvat Rönkän ja Korvelan (2009, 89–90; ks. taulukko 1) mukaan perhetason toimintoihin, voidaan nähdä yhtenä perhettä koossapitävistä tekijöistä. Arjen käytäntöjen ja rutiinien muodostuminen tapahtuu perhekohtaisesti: siten toiselle tuttu rutiini voi olla toiselle vieras (Scott 2009, 2). Arjen rutiinit siis ovat osana luomassa perheen yhteenkuuluvuuden ja ainutkertaisuuden tunnetta. Arjen rutiineilla on myös olennainen merkitys lapsen perusturvallisuuden ja hyvinvoinnin muodostumisessa: rutiinit lisäävät arjen ennustettavuutta ja vaikuttavat lapsen omaan elämän hallintaan (Matilainen 2008, 23–25; ks. myös Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 19). Rutiinit luovat lapselle johdonmukaiset ja selkeät rajat sekä auttavat sopeutumaan mahdollisiin muutoksiin (Matilainen 2008, 26).

Perheen sosiaalista muotoutumista korostavan mallin mukaan perhe rakentuu perheen sisäisten ihmissuhteiden ja käytäntöjen ympärille (Smart, Neale & Wade 2001, 17) ja nimenomaan arjen puitteissa nämä elementit korostuvat. Voidaan ajatella, että perhe on sitä, mitä perhe tekee arjessa (ks. myös Morgan 2011, 6). David Morgan (1996; 2011) edustaa sosiologista näkökulmaa ja käyttää käsitettä perhekäytännöt (*family practices*). Perhekäytännöiksi Morgan määrittelee toiminnot, jotka ovat jokapäiväisiä, toistuvat säännöllisesti ja joita yksilöt aktiivisesti rakentavat. Arkikielessä perhekäytännöistä puhutaan rutiineina. Perhekäytäntöihin vaikuttaa aina historia, koska käytännöt ovat osittain muotoutuneet lainalaisuuksien, ekonomisten pakotteiden ja kulttuuristen määritelmien vaikutuksesta. (Morgan 1996, 189–190; 2011, 6–7.) Arjen käytännöt ja rutiinit voivat myös muuttua esimerkiksi ison elämänmuutoksen (esim. avioeron) myötä.

Tunteet muodostivat yhden perhearjen tarkastelun ulottuvuuksista Röngän ja Korvelan (2009) mallin mukaan. Tunteilla on havaittu olevan vahva sosiaalinen merkitys sosiaalisissa suhteissa (Oatley & Jenkins 1996, 87). Perhe luo vahvasti emotionaalisesti latautuneen kontekstin: kaikenlaisten tunteiden ilmaiseminen perheenjäsenille on todennäköisempään kuin niiden ilmaiseminen tuntemattomille (Halberstadt & Eaton 2002, 36), koska perhesuhteet ovat pysyvämpiä kuin muut ihmissuhteet (Rönkä & Korvela 2009, 90). Tunteet ovat perhearjen olennainen osa, koska tunteiden laatu vaikuttaa yksilön ajatteluun, hyvinvointiin, käsityksiin ja käyttäytymiseen (Rönkä & Korvela 2009, 90). Perheeseen liittyvä emotionaalisuus tulee esille mm. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksessa, jossa perhearkea on tutkittu lasten näkökulmasta: vaikka kyseisen tutkimuksen tarkoituksena ei ollut yksinomaan korostaa arkeen liittyviä tunteita, nousee ne kumminkin esille. Tutkimuksessa selvisi esimerkiksi, että arkeen liittyvät erimielisyyksien tuottaa kielteisiä tunteita ja että vanhemman

läsnäolo saa lapsessa aikaan myönteisiä tunteita (Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Tunteet nähtiin myös yhtenä Paletti-tutkimuksen (Rönkä, Malinen & Lämsä 2009, 18–19) temaattisen viitekehyksen osana, kun tarkoituksena oli tavoittaa perheiden arjen monivivahteisuus ja vaihtelevuus. Tunteet ovat olennainen osa perheen jokapäiväistä elämää ja rutiineja (Morgan 2011, 111). Morganin (1996, 192) mukaan perheikäytännöt ovat henkilökohtaisesti merkittäviä ja sisältävät emotionaalisen ulottuvuuden.

Röngän ja Korvelan (2009) esittelemien perhearjen ulottuvuuksien ja tasojen mukaisesti perhetason tunteisiin sisältyvät ilmapiiri, tunnelma ja emotionaalinen jännite. Kahdenvälisellä tasolla tunteet näkyvät tunteiden siirränän (*crossover*), tunnetyön ja tunteiden säätelyn kautta. Yksilötasolla tunteiden ulottuvuudelle sijoittuivat puolestaan mieliala, tunteet ja kokemus. (Rönkä & Korvela 2009, 90; ks. taulukko 1.) Tämä ilmentää sitä kuinka eri tavoilla tunteet näkyvät perhearjen eri tasoilla riippuen siitä, kenestä tai keiden välisestä vuoro-vaikutuksesta on kyse. On syytä myös nähdä eri tasojen välinen vaikutus: yksilötason tunteiden ja kokemusten voidaan ajatella vaikuttavan myös esimerkiksi kahdenvälisen tason tunteiden siirrantään että perhetason tunneilmapiiriin.

Arki ei kuitenkaan ole staattinen, muuttumaton ajasta ja paikasta toiseen. Arjen normaalien rutiinien sujuvuutta uhkaa arkeen kuuluvat erilaiset stressaavat tekijät (Almeida 2005), jotka sekoittavat perheen arjen normaalirytmien. Tällaisia tekijöitä voi olla esimerkiksi perheenjäsenten välinen riita tai työhön liittyvät aikarajat. Stressaavat tekijät aiheuttavat välittömän reaktion yksilön emotionaaliseen ja fyysiseen toimintakykyyn sekä pitkittyessään voivat tuottaa yhtäjaksoista turhautumista, ärtymystä ja ylikuormitusta, jotka pahimmillaan voivat kärjistyä vakavampiin stressireaktioihin, kuten ahdistukseen. (Almeida 2005, 64.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 162–163) havaitsi, että perheen arkeen kuuluvat riidat ja erimielisyydet vanhemman ja lapsen välillä tuottivat lapsessa huolta, murhetta ja surua. Vanhempien välisten riitojen on havaittu vaikuttavan lapsen tunne-elämän säätelyyn ja emotionaalisen turvallisuuteen (Davies & Cummings 1994; 1998) silloin, kun riita vaikuttaa perheen sisäisiin suhteisiin kielteisesti. Vanhempien välisestä konfliktista aiheutuvat kielteiset tunteet uhkaavat lapsen emotionaalisen turvallisuuden tunnetta (Davies & Cummings 1998, 124) ja lisää turvattomuutta. Lisääntynyt turvattomuuden tunne on puolestaan yhteydessä sopeutumisongelmiin (Davies & Cummings 1994, 398). Sitä, missä määrin vanhempien väliset konfliktit vaikuttavat lapsen emotionaalisen turvallisuuden tunteeseen, säätelee moni tekijä, kuten konfliktin säännöllisyys, muoto (fyysinen vai verbaalinen), sisältö ja lopputulos (Davies & Cummings 1994, 388). Jos riita päättyy myönteiseen tapaan, tarjoaa konflikti lapselle mahdollisuuden oppia kuinka erimielisyyksiä ratkotaan rakentavasti (Davies & Cummings 1994, 391). Vanhempien väliset konfliktit voivat siten olla joko hyvin vahingollisia lapsen kehityksen kannalta tai päinvastoin tarjota lapselle mahdollisuuden oppia sosiaalisen käyttäytymisen sääntöjä.

Perheen arkea rikkovat erilaiset stressaavat tilanteet, joista yksi etenkin kielteisiä tunteita tuottava tilanne on iltapäivälle sijoittuva ”ruuhkatunti” (mm. Rönkä & Korvela 2009, 91; Rönkä, Laitinen & Malinen 2009, 207), kun perheenjäsenet palavat kotiin töistä, koulusta tai päiväkodista. Tuolloin ilmapiiriä kiristävät väsymys, nälkä ja turhautuminen, jolloin kielteisten tunteiden todennäköisyys kasvaa. Myös Rönkän ja Korvelan (2009) mukaan perhetasoiisiin toimintoihin kuuluvat jännitteet ja hässäkät, jotka kuvastavat tätä perhearkeen kuuluvaa dynaamisuutta ja jännitteisyyttä. Lisäksi nämä hässäkät kuvastavat perheenjäsenten välistä tunteiden siirtymistä.

Yksi syy, miksi perhe muodostaa emotionaalisesti latautuneen ympäristön, johtunee siitä, että perheenjäsenten välillä on havaittu tunteiden siirräntää (Larson & Almeida 1999). Emotionaalinen siirräntä (*emotional transmission*) tapahtuu, kun yhden perheenjäsenen tunnereaktiolla on ennustettava suhde tätä seuranneeseen toisen perheenjäsenen tunteeseen tai käyttäytymiseen (Larson & Almeida 1999, 5–6). Tunteiden siirräntää on havaittu tapahtuvan kaikkien perheenjäsenten välillä, mutta perheenjäsenet eivät siirrä tunteita tasavertaisesti vaan toiset perheenjäsenet vaikuttavat toisia enemmän. Tunteet siirtyvät useimmiten vanhemmalta lapselle (ks. myös Larson & Gillman 1999, 28; vrt. Matjasko & Feldman 2005), koska esimerkiksi tutkimustulokset osoittavat vanhemman kielteisten tunteiden läpäisevän helposti lapsen emotionaaliset rajat. (Larson & Almeida 1999, 13.) Kielteisten tunteiden on havaittu tarttuvan perheenjäseniltä toiselle helpommin kuin myönteiset tunteet (Larson & Almeida 1999, 14–15; Larson & Gillman 1999, 28). On kuitenkin saatu myös edellisistä poikkeavia tutkimustuloksia, joiden mukaan myönteisetkin tunteet siirtyvät perheenjäsenten välillä (Larson 2005, 160).

Röngän ja Korvelan (1999) perhearjen tunnetasolla nousevat esiin käsitteet *spillover* ja *crossover*, jotka ovat tunteiden siirräntän muotoja (myös Rönkä, Laitinen & Malinen 2009, 206). Käsitteiden taustalla on nähtävissä oletus perheenjäsenten välisestä vaikuttavuudesta sekä yksilön lukuisista toimintaympäristöistä, joiden välillä vallitsee vaikuttavuussuhde. *Spillover*-käsite viittaa tunteiden siirtymiseen yksilön eri toiminta-areenojen välillä. Usein tällainen tunne-siirtymä tapahtuu päivähoidon, koulun tai työn ja perheen välillä. Puhuttaessa perheenjäseneltä toiselle tapahtuvasta tunteiden siirräntästä käytetään käsitettä *crossover*. (Galinsky 1999, 169; Rönkä, Laitinen & Malinen 2009, 205–206.)

Perhekontekstin ratkaisevaa merkitystä lapsen emotionaalisisessa kehityksessä voidaan tarkastella tilannetta, jossa perhekontekstin ongelmat aiheuttavat lapsen vajaavasta emotionaalista kehitystä. Vanhemman on kyettävä reagoimaan lapsen signaaleihin nopeasti, niiden edellyttämällä tavalla ja sensitiivisesti, jotta lapselle voi muodostua tunneside vanhempaan ja jotta lapsen tunteiden kehittyminen olisi mahdollista (Tuovila 2008, 34). Jos vanhemman reagoiminen on puutteellista, on mahdollista havaita miten se näkyy yksilön tunne-elämän vaikeuksina. Väливаara (2010) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan sijaisperheiden arkea tunteiden näkökulmasta. Hän tuo esille, kuinka tutkimuksissa on osoitettu, että lapsen kaltoin kohtelu vaikuttaa voimakkaasti lapsen kehitykseen, kiintymyssuhteeseen ja tunne-elämään. Koska kyky säädellä tunteita syntyy vuorovaikutuksessa (ks. myös Morris et al. 2007, 363) ja koska lapselta on saattanut puuttua henkilö, joka olisi auttanut tunteiden nimeämisessä (Tuovila 2008, 40), voi olla, että lapselle ei ole muodostunut käsitystä tunteiden sisällöstä ja siitä kuinka tunteiden kanssa voi pärjätä. Näin ollen lapsella voi olla vaikeuksia sekä myönteisten että kielteisten tunteiden kanssa, ja pienikin tunne voi saada aikaan tilanteeseen nähden kohtuuttoman suuren tunnereaktion. (Väливаara 2010, 2–3).

Lapsen näkökulmasta arkea on tutkinut mm. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 55), jonka tarkoituksena oli selvittää miten arki muotoutuu lapsen kokemana. Hän erotteli neljä aihealuetta, jotka ovat arkiaamut, arkipäivät, arki-illat ja viikonloput. Tutkimuksen valossa lapsen arkeen sisältyy erilaisia siirtymiä, esimerkiksi kodista päiväkotiin, sekä tilanteita, jotka saavat aikaan myönteisiä (esim. perheen yhdessäolo ja vanhemman läsnäolo) ja kielteisiä tuntemuksia (esim. vanhemman työväsyydestä aiheutuva ärtymys ja riiteleminen) (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 143–147). Lapsen arkea tarkasteltaessa on huomiotava nämä kaikki osa-alueet, koska niistä juuri lapsen arki koostuu.

Tunteiden kytkeytyminen perheen rutiineihin ja käytäntöihin näkyy perheen yhteisen ajan tärkeydessä. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 165) toteaa perheen yhteisen tekemisen ja perheen kanssa jaetun ajan tärkeys nousi tutkimukseen osallistuneiden lasten vastauksista. Myös Rissasen (2004, 83) tutkimus paljastaa perheen yhteisen tekemisen tuottavan lapselle myönteisiä tunteita. Vanhemmat toivat Rissasen (2004, 87) tutkimuksessa esille, että yhteisen tekemisen kautta pyritään lapselle antamaan kuva siitä, että hänestä välitetään ja että hän on tärkeä.

Kuulumisen tunne

Perheen yhteisillä käytännöillä voidaan olettaa olevan selkeä vaikutus kuulumisen tunteen muodostumiseen lapselle. Kuulumisen tunteella tarkoitetaan tunnetta, joka ilmentää yksilön yhteyttä itseensä, ympäröivään maailmaan, ihmisiin ja kulttuureihin (May 2013, 78). Yksilön kannalta kuulumisen tunne on tärkeä, koska sen on sanottu olevan olennainen yksilön identiteetin kehittymisen kannalta (May 2013, 78). Maslowin (1954, 20–21) mukaan rakkaus ja kuulumisen (*belongingness*) ovat osa ihmisen perustarpeita ja ne ilmaantuvat heti kun yksilö on saavuttanut fysiologiset tarpeensa ja turvallisuuden tarpeensa. Kuulumisen tunteen on ajateltu olevan ihmisluonnolle perustavanlaatuinen sekä yksilöä motivoiva elementti, joka tuottaa voimakkaitakin tunnereaktioita (Baumeister & Leary 1995, 497, 505–506). Yksilölle muodostunut tunne johonkin kuulumisesta vaikuttaa näin ollen yksilön hyvinvointiin ja myönteiseen minäkuvaan, joka on yksi osatekijä yksilön sosiaalisen kompetenssin eli pätevyyden kehittämisessä (Salmivalli 2005, 72–73). Kuulumisen tunne muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa: on ajateltu, ettei pelkkä yksilön oma kokemus riitä vaan kuulumisen tunteen syntyminen edellyttää vastakaikua muilta. Tun-

netasolla kuulumisen tunteeseen on liitetty tunteet rakkaus ja hyväksyntä. Rakkaus merkitsee yksilön halua kuulua johonkin ja vastaavasti, että rakkauden kohteet kuuluvat hänen kanssaan samaan ryhmään. Toisten vastakaiku yksilön kuulumisen tunteeseen muodostuu puolestaan hyväksynnän kautta, kun yksilö hyväksyy osaksi jotakin ryhmää. Kokemus johonkin kuulumisesta voi tuottaa ilon, onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteita. Kuulumisen tunne kehittyy osana (perheen) päivittäisiä käytäntöjä ja osittain ilman, että tulemme tietoisiksi siitä. Kun vastaavasti yksilön odotukset eivät täyty arjessa ja tämä tulee tietoisiksi jokapäiväisistä tavoistansa olla ja toimia, yksilölle muodostuu tunne, että hän ei kuulu johonkin. Ei-kuulumiseen on liitetty tunteet vastustaminen ja torjuminen: tällöin yksilö ei halua kuulua johonkin ja muut eivät päästä yksilöä osaksi jotakin ryhmää. (May 2013, 84, 89, 92–93; ks. myös Baumeister & Leary 1995.)

Kuulumisen tunne kehittyy ihmissuhteiden kautta ja perhe onkin yksi tärkeä relationaalisen kuulumisen tunteen tuottajista. Perheen ollessa avainasemassa yksilön sosialisatioprosessissa ja siten osana yksilön identiteetin kehittymisestä, on oletettu perheen olevan myös avainasemassa kuulumisen tunteen muodostumisessa. Perhesuhteiden biologisen luonteen takia perhettä on pidetty kontekstina, johon yksilö luonnollisesti kuuluu. (May 2013, 114.) Perhekonteksti on hyvä kuulumisen tunteen tuottaja, silloin kun lapsi pääsee perheessä osalliseksi rakastavaa ja kunnioittavaa kasvatusta. Kuitenkin perhe voi olla lapselle myös tuhoisa ympäristö (May 2013, 115), jolloin lapsi ei koe kuuluvansa perheeseen. Kuulumisen tunteeseen vaikuttavat olennaisesti yksilölle tärkeimmät ihmiset, joten näiden ihmissuhteiden laatu ratkaisee sen kokeeko yksilö kuuluvansa vai ei.

3.3. Vertaissuhteet lapsen emotionaalisen areenana

Kartoittaessa lapsen arjesta niitä toimintaympäristöjä, jotka tuottavat lapselle tunnekokemuksia, on syytä huomioida perheen lisäksi myös perheen ulkopuolinen ympäristö, jossa tärkeässä osassa ovat vertais- ja ystävyysuhteet. Vertaissuhteet ovat merkityksellisiä, koska perheen ulkopuolisen sosialisoinnin ja kulttuurin välittyminen seuraavalle sukupolvelle on ajateltu tapahtuvan juuri vertaissuhteissa (Salmivalli 2005, 170). Vertaissuhteet ovat tärkeitä, koska niissä lapset tulkitsevat ja antavat merkityksiä ympäröivälle maailmalle ja siten uudelleen luovat ympäröivää kulttuuria sekä kehittävät omaa vertaisryhmäkulttuuriaan (Löfdahl & Hägglund 2006, 181; ks. myös Corsaro 1997).

Vertaissuhteet muodostuvat lapselle entistä tärkeimmiksi iän karttumisen myötä (Asher & Parker 1989, 9; Salmivalli 2005, 15) ja samalla korostuu niiden taitojen merkitys, joita tarvitaan ja samalla opitaan vertaissuhteissa. Vertaisiksi määritellään henkilö, joka on sosiaalisessa, emotionaaliossa tai kognitiivisessä kehityksessä samalla tasolla kuin lapsi tai nuori itse. Vertaissuhteissa lapsi omaksuu sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita sekä pääsee osaksi sellaista kokemuksista, jotka edesauttavat lapsen ja nuoren sopeutumista ja hyvinvointia. (Asher & Parker 1988, 6–13; Salmivalli 2005, 15.) Vertaiset vaikuttavat lapsen kehitykseen monella eri kehityksen alueella. Esimerkiksi lapsen kognitiivisen kehityksen osalta on korostettu lasten välisten konfliktien vaikutusta. Kognitiivista kehitystä on ajateltu tapahtuvan, kun erimielisyyden yhteydessä lapsi joutuu perustelemaan kantansa toisille ja samalla ymmärtämään toisten näkökulmia. Tällainen tilanne poikkeaa esimerkiksi sellaisesta auktoriteettiasetelmasta, jossa vanhempi vain kertoo lapselle kuinka tilanteessa tulee toimia. (Salmivalli 2005, 17.)

Vertaissuhteiden merkitys ja vaikutus emotionaalisella tasolla on selkeästi havaittu. Vertaisryhmään kuulumisen tuo lapselle tunteen kumppanuudesta ja johonkin kuulumisesta (Salmivalli 2005, 32), jolloin kaverisuhteet ovat yksi tärkeistä kuulumisen tunteen tuottajista (May 2013, 115). Kaveri- tai ystävyys-suhteet ovat erityisen tärkeitä vertaissuhteita. Ystävyys-suhteet on kahden lapsen välinen, dyaditason ilmiö, jota kuvastaa vastavuoroisuus ja molemminpuoliset myönteiset tunteet (Salmivalli 2005, 35): esimerkiksi ystävän kanssa vietetty aika tuottaa lapsessa myönteisiä tunteita (ks. Asher & Parker 1989, 8–9, 12). Yksilö valitsee ystävänsä usein jonkin yhdistävän tekijän kautta, esimerkiksi iän, luokan tai kansalaisuuden (May 2013, 116). Ystävyys-suhteiden merkitys yksilölle vaihtelee iän mukaan. Tutkimukseni kohderyhmänä olevien alle kouluikäisten lasten ystävyys-suhteissa korostuu leikin merkitys, jolloin ystäväksi mielletään sellainen lapsi, jolla on samanlaisia intressejä kuin lapsella itsellään ja jonka kanssa on helppo keksiä mukavaa tekemistä. Tämän ikävaiheen ystävyys-suhteissa lapsi oppii esimerkiksi emootioiden säätelyä, tavaroiden jakamista ja oman vuoron odottamista. (Salmivalli 2005, 36.)

Ystävyys-suhteiden sosiaalista merkitystä on korostettu ja näiden ihmissuhteiden keskeisenä tehtävänä on nähty esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin kehittyminen, emotionaalisen tuen saaminen ja läheisyyden kokeminen (Asher & Parker 1989, 6). Nämä kokemukset ovat tulevaisuudessa tarpeellisia läheisten ihmissuhteiden kehittymisen kannalta. Lapset myös itse korostavat läheisyyden, avoimuuden ja kiintymyksen elementtejä, jotka liittyvät ystävyys-suhteisiin (Asher & Parker 1989, 9).

Vertaissuhteiden myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen näkyy myös siinä, että vastavuoroisten ystävyys-suhteiden on havaittu olevan yhteydessä

mm. lapsen yhteistyökykyisyyteen, itsevarmuuteen, ryhmytymiseen ja alhaisempaan aggressiivisuuteen (Salmivalli 2005, 37).

Hieman erilaisen vertaissuhdekontekstin lapselle tarjoaa sisaruussuhteet. Sisaruussuhteet poikkeavat siinä kaverisuhteista, että sisarusten kanssa sosiaalinen side luodaan jo varhaislapsuudessa ja siten sisaruussuhde saattaa olla kaverisuhteita paljon pidempi. Sisaruussuhteet vaikuttavat yksilön identiteetin hahmottamiseen, koska niiden avulla yksilölle muodostuu kuva siitä, kuka hän on ja mikä on hänen asemansa ympäröiviin ihmisiin ja maailmaan (Edwards, Hadfield, Lucey & Mauthner 2006, 2, 4). Sisaruussuhteet ovat siitä mielenkiintoisessa asemassa lapsen elämässä, että sisarukset usein ovat suurin piirtein samanikäisiä, aivan kuten vertaisetkin, mutta toisin kuin vertaissuhteet, sisaruussuhteet edustavat kuitenkin lapsen perhettä.

Kuitenkaan vertais- ja kaverisuhteet eivät aina tuota lapselle pelkästään myönteisiä tunteita ja kokemuksia. Löfdahl ja Hägglund (2006) tuovat esille selkeästi kuinka leikki ja vertaissuhteet toimivat myös kielteisten ja haitallisten tilanteiden areenana, ei pelkästään myönteisten (ks. myös Puirola 2012, 359). Vertaissuhteisiin kuuluvien valta-asemien olemassaolo aiheuttaa sen, että lapset asettuvat vertaissuhteissa eriarvoisiin asemiin esimerkiksi ikänsä tai kokonsa perusteella. Nämä valta-asetelmat mahdollistavat sen, että korkeammassa valta-asemassa olevat lapset pystyvät rajoittamaan alemmassa asemassa olevan lapsien osallisuutta. (Löfdahl & Hägglund 2006, 191.)

Yksi keino rajoittaa toisen lapsen osallisuutta on leikin ulkopuolelle sulkeminen, josta Löfdahl ja Hägglund (2006) esittivät useita esimerkkejä. He toivat esille lasten tavan muokata leikkiin osallistumisen sääntöjä sen mukaan, keitä he halusivat leikkiin osalliseksi. Aikuisten asettaman säännön mukaanhan kaikki voivat osallistua leikkiin. Kuitenkin lapset voivat muokata sääntöä ra-

jaamalla joidenkin leikkiin osallistumista esimerkiksi toteamalla, että kyseessä oleva leikki on sellainen, johon ei ole rooleja enää kenellekään muulle kuin jo leikissä mukana oleville tai antaa torjutulle lapselle leikin sisällön kannalta täysin merkityksettömän roolin (Löfdahl & Hägglund 2006, 187, 189–190). Todellisen osallisuuden saavuttaminen leikissä edellyttää Jansonin (2001) mukaan mukanaoloa fyysisen tason lisäksi myös sosiaalisella ja symbolisella tasolla. Tällaisessa sääntöjen muokkaamisessa voidaan ajatella olevan kyse alunperin Goffmanin esittämästä toissijaisesta mukautumisesta (*secondary adjustment*), jonka Corsaro (1997, 42) liitti koskemaan myös lapsia. Tämän mukaan lapset kollektiivisesti mukauttavat auktoriteettien asettamia sääntöjä heille ”sopivampaan” muotoon, jonka kautta he saavuttavat valtaa omaan toimintaansa kohtaan (Corsaro 1997, 42). Samalla he osoittavat vastustavansa aikuisen auktoriteettiasema ja haluavansa säilyttää oman toimijuutensa.

Vertaissuhteiden ollessa lapsille merkityksellisiä on ymmärrettävää, että tällaiset ulossulkemisen ja torjumisen kokemukset tuottavat lapselle kielteisiä tunteita (Asher & Parker 1989, 13; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157; Löfdahl & Hägglund 2006, 184; Puroila et al. 2012, 359). Esimerkiksi Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 157) havaitsi, että lapsen päiväkodissa kokema turvattomuuden tunne liittyi kiusaamiseen ja vertaisryhmän ulkopuolelle jäämiseen. Ryhmän ulkopuolelle jätetyn lapsen jäädessä paitsi esimerkiksi läheisyyden ja emotionaalisen tuen saamisen kokemuksista hän myös jää paitsi kokemuksista, jotka olisivat tärkeitä lapsen itsetunnon, kuulumisen tunteen, luottamuksen ja oman kelpoisuuden tunteen kehittämisessä. Torjutuksi tulleet lapset kokevat itsensä yksinäisemmäksi huomattavasti enemmän kuin verrokkiryhmään kuuluneet. (Asher & Parker 1989, 13–14.) Systemaattisen ulossulkemisen jatkuessa on jopa mahdollista, että tällainen ulossulkemisesta muodostuu normalisoiduksi käyttäytymiseksi, jolloin sosiaaliseen kontekstiin (esim. päiväkodin) kuuluvat

yksilöt omaksuvat yhteisesti normin, joka tukee tietyn lapsen ulossulkemista (Löfdahl & Hägglund 2006, 187). Ulossulkemisen kautta lapset torjuvat ulossuljetun lapsen ja luovat tälle kokemuksen, että hän ei kuulu ryhmään (May 2013, 92). Voidaan olettaa tilanteen olevan emotionaalisesti kielteinen erityisesti siksi, että ulossuljettu lapsi itse toivoisi pääsevänsä osaksi leikkiä ja ryhmää, mutta hänen tavoitteensa ei toteudu. Yksilön tavoitteiden toteutumattomuus on liitetty kielteisen tunnetilan viriämiseen (Stein & Trabasso 1989, 58). Lisäksi ulkopuolelle jääminen aiheuttaa sen, että kyseinen lapsi jää paitsi myös niiden sosiaalisten taitojen harjoittelusta, joita vertaisryhmässä harjoitetaan (Asher & Parker 1989, 19; Salmivalli 2005, 33).

Yksi keskeinen konteksti vertais- ja ystävyys-suhteiden kokemiseen on päiväkotia, jossa iso osa saman ikävaiheen lapsista viettää päivänsä. Tänä päivänä lasten arjessa siten vuorottelevat perhe ja päiväkotia (ks. Andenas 2011). Päiväkodissa lapsella on leikkikavereita, jolloin päiväkotia on paikka, jossa lapsi saa leikkiä. Kuitenkin päiväkotiin liittyy myös turvattomuuden tunteita, jotka kytkeytyvät kiusaamiseen, vertaisryhmän ulkopuolelle jäämiseen tai vanhemman odottamiseen. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157, 159.) Päiväkotia tarjoaa lapsille sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia vertaissuhteista, ja on lapsille siten tunteiden tuottamisen areenana (ks. Puroila et al. 2012).

Vaikka tutkijoiden välillä on eriäviä näkökulmia siitä, minkälainen rooli vertaissuhteilla on lapsen sosialisointiprosessissa, vaikuttaa selvältä, että vertaissuhteet ovat voimakkaasti vaikuttamassa lapsen persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kehitykseen. Kuitenkin enemmän kannatusta saavat näkökulmat, joiden mukaan vertaiset ovat vanhempien kanssa yhteisvaikutuksessa osallisena lapsen sosialisointiossa (Salmivalli 2005, 21).

4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tunteiden tärkeä merkitys sosiaalisissa suhteissa (Oatley & Jenkins 1996, 87) sekä tunteiden kompleksisuus ja kontekstisidonnaisuus (Ben-Ze'ev 2000, 3, 380) tarkoittavat, että tunnekokemusten tutkiminen on tärkeää, jotta saadaan kartoitettua niiden taustalla olevat kausaalisuhteet. Tunteiden subjektiivisesta luonteesta (Nummenmaa 2010, 21) johtuen on ensisijaisen tärkeää tutkia tunteita suoraan tunteiden kokijalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lapsen arkea tunteiden näkökulmasta. Tutkimuksessa halutaan selvittää minkälaisia tunteita lapset kokevat arjessaan ja mitkä arjen tekijät tuottavat lapselle näitä tunnekokemuksia. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita lapset kokevat perhearjessa?
2. Mitkä ovat ne tekijät ja tilanteet, jotka saavat lapsessa aikaan tunnereaktioita?

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esille tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat ja varsinainen toteuttamisprosessi. Aluksi tuon esille lasten tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä, jonka jälkeen kuvailen tarkemmin aineistonkeruuvaiheen sekä tutkimusaineiston. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen aineistokeruumenetelmät ja lopuksi kuvaan aineistonanalyysin.

5.1. Lasten tutkimuksen erityispiirteet

Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on nähdä lapsi aktiivisena agenttina, joka, tietoisesti tai tiedostamattaan, rakentaa ja muokkaa ympäristöään. Lapsen näkeminen passiivisena toiminnan kohteena on nykypäivän tutkimustulosten (ja arjen havaintojen) valossa perusteetonta. Lapsen aktiivinen rooli on tiedostettu tutkimuksissa: esimerkiksi lasta ei nähdä enää vain osana perhettä vaan perheen aktiivisena jäsenenä, joka moninaisin keinoin vaikuttaa, toimii ja osallistuu perhe-elämään (Smart et al. 2001, 18).

Vaikka näkemys lapsen aktiivisuudesta on ollut pitkään esillä, sosiologisen tutkimuksen historiassa vallitsi pitkään vastakkainen näkemys: lapsi nähtiin keskeneräisenä, kehittyvänä aikuisena (lapsi *becoming*, vrt. aikuinen *human being*) ja projektina, jonka johtajana toimii aikuinen (Smart et al. 2001, 1). Tämä asettaa lapsen objektiksi subjektin sijaan. Näkemys pohjaa varhaiseen kehityspsykologiaan, jossa näkemys lapsen luonteesta liitetään biologiseen kasvuun ja kehitykseen: kehityksen edetessä lapsi siirtyy irrationaalisuudesta rationaalisuuteen, kyvyttömyydestä kyvykkyyteen (Smart et al. 2001, 3–4). Lasta ei siis tarkastella itsessään tärkeänä ja arvokkaana, tässä ja nyt, vaan tulevaisuussuun-

tautuneesti, vähättelevästi ja puutteellisenä. Näkemys on saanut aikaan lasten yhteiskunnallisen marginalisoimisen (Corsaro 1997, 7; Smart et al. 2001, 4) ja siten suorastaan lapsuuden tukahduttamisen.

Lapsuuden sosiaalisointi johti uudenlaisen näkemyksen omaksumiseen: lapsuutta ei nähty vain biologisena tilana vaan sosiaalisena rakenteena, joka vaihtelee kulttuurisesti. Lapsuutta ei voitu enää nähdä yhtenä universaalina konseptina vaan yhden ainoan lapsuuden tilalle tuli ajatus monista lapsuuksista. Tämän uuden paradigman myötä lapsi muuttui projektista aktiiviseksi persoonaksi. Lapsen aktiivisuus ulottui myös perhe-elämään, jonka aktiiviseksi rakentajaksi, vuorovaikuttajaksi ja toimijaksi lapsi nousi. (Smart et al. 2001, 11–12, 15, 18.) Niin ikään lapsen aktiivisuutta ilmentää Corsaron (1997, 18) käsite tulkinnallinen uusintaminen (*interpretive reproduction*), joka sisältää lapsen innovatiivisen, luovan ja aktiivisen osallistumisen kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Vanha, lasten puutteellisuutta korostava malli on ollut niin vahvasti osa jokapäiväistä elämää, että lapsuutta voi olla vaikea tarkastella sen ulkopuolella (Smart et al. 2001, 5). Lasta tutkittaessa usein tietoa on kerätty sivuuttaen lapsen itsensä näkökulma ja tutkittu lasta ns. epäsuorasti pyytämällä esimerkiksi vanhempia vastaamaan lasta koskeviin kysymyksiin (mm. Cummings, Goeke-Morey & Papp 2002). Tämä voidaan nähdä yhtenä seurauksena lapsuuden perheellistämisenestä (*familialization of childhood*), jossa lasta ei eroteta perheestä: perheessä näyttäytyy vain vanhemman toimijuus (Smart et al. 2001, 10). Tämän tyyppinen tutkimusote ilmentää myös aikuiskeskeisyyttä. Tutkimusta on tehty lapsista, mutta harvemmin lasten kanssa (Linnavuori, 2007, 48). Poikkeuksina on mm. Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) ja Galinskyn (1999) tutkimukset, joissa aineisto saatiin nimenomaan lapsilta. Vaikka lasta ei voida nähdä tyhjiössä vaan laajempi näkökulma on huomioitava (Cummings et al. 2007), on lapsen näkö-

kulma ensisijaisen tärkeä. Tutkimuksellisesti on epäedullista, jos vähätellään lapsen kykyä ilmaista itseään: lapsen äänen tavoittaminen onnistuu siinä missä aikuisenkin äänen tavoittaminen (Linnavuori 2007, 51; ks. myös Cremin & Slatter 2004). Linnavuoren (2007, 51) mukaan lasten ja aikuisten tutkimisen erilaisuus ei johdu siitä, että lapset poikkeaisivat aikuisista, vaan eroavaisuus johtuu aikuisten käsityksestä lapsen ja lapsuuden yhteiskunnallisesta marginaalisuudesta.

Vaikka jotkut tutkijat korostavat, ettei lasten tutkimisessä ole tarvetta käyttää erityisesti lapsille suunnattuja tutkimusmenetelmiä (Christensen & James 2000, 2; ks. myös Linnavuori 2007, 50), on kuitenkin väistämättä huomioitava tiettyjä aikuisen ja lapsen eroavaisuuksia. Aikuisen ja lapsen välillä vallitsee eroavaisuuksia kykyjen ja vallan suhteen, mikä asettaa lapsen haavoittuvaiseen asemaan (Hill 2005, 62–63). Tästä syystä on perusteltua, että tutkimuksessa käytetään menetelmiä, jotka on suhteutettu lapsen ymmärrykseen, tietoon, mielenkiintoon ja lapsen sosiaaliseen kontekstiin (Greene & Hill 2005, 8). Näin menetelmät ovat lähellä lapsen kokemusmaailmaa ja arkea sekä saumattomasti osa lapsen luontaista toimintaa.

Lapsi vastaa tutkimuskysymyksiin niiden tulkintojen pohjalta, joita hän tekee kustakin tilanteesta (Cremin & Slatter 2005, 460). Tutkimuksessa tämä voi johtaa lasten ”epätosien” vastausten ilmaantumiseen (Cremin & Slatter 2005, 460), koska aikuinen (tutkija) on tulkinnut tutkimustilanteen toisella tavalla kuin lapsi ja siten tutkija mieltää lapsen vastaukset tilanteeseen nähden epätosina. Lapsuustutkimuksessa on kuitenkin ensisijaisesti tarkasteltava lapsen näkökulmaa eikä voida automaattisesti tulkita lapsen tehneen tilanteesta ”väärä tulkintoja”. Kun lapsi tekee tilanteesta oman tulkinnan, on se hänelle itsel-

leen totta. Herää kysymys, että kenen totuutta tutkimuksella haetaan: aikuisen, lapsen vai normien mukaista ”totuutta”.

Lapselta tutkimusluvan kysyminen on tehtävä eri tavoin kuin aikuiselta: on käytettävä oikeanlaista kieltä, varmistettava, että lapsi ymmärtää tutkimuksen tarkoituksen, mahdolliset seuraukset ja mitä odotuksia häneen kohdistuu sekä korostettava tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja tarvittaessa kysyttävä tutkimuslupa useaan otteeseen tutkimuksen edetessä (Einarsdóttir 2007, 204–205; Lewis 2002, 111). Tässä tutkimuksessa lapselta kysyttiin lupa aina tutkimustilanteen aluksi (ks. liite 1).

Aikuisen ja lapsen välisistä eroista huolimatta on korostettava, etteivät nämä erot tee lapsista vähempiarvoisia tai vähemmän informatiivisia tiedonlähteitä. Lapsi on oman elämänsä asiantuntija (Cremin & Slatter 2004, 467; Hill 2005, 64) eikä lapsi automaattisesti ole aikuista epäluotettavampi tietolähde (Green & Hill 2005, 10), pikemminkin lapsi on yhtä pätevä ja samanarvoinen tietolähde kuin aikuinen (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 24). Lapsilla on omat vahvuusalueensa ja he ovat kykeneväisiä ilmaisemaan itseään. Kyrönlampi-Kylmänen (2010, 23 – 24) mukaan lasta koskeva tieto täytyy nimenomaan saada suoraan lapselta, koska lapsen todellisuus on nähtävissä vain hänen toimintansa ja ajattelun kautta. Tätä periaatetta noudatettiin myös tässä tutkimuksessa.

5.2. Aineistonkeruu ja tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten arkeen kytkeytyviä tunteita ja tulla tietoiseksi tilanteista, jotka aikaan saavat lapsessa tunnereaktioita. Tutkimuksen lähtökohtana oli Lasten oikeuksien sopimuksen (Lasten oikeuksien sopimus, artikla 12; ks. myös Cremin & Slatter 2004, 458; Einarsdóttirin 2007,

199; Taylor 2000, 26) mukaisesti antaa lapselle mahdollisuus tulla kuulluksi ja kuunnella häntä sekä nähdä lapsi kykeneväisenä muodostamaan oma näkemysensä. Tutkimus noudatteli siten lapsilähtöisyyden periaatetta.

Toteutin tutkimukseni osana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkijatohtori Eija Sevónin tutkimusprojektia Pienten lasten perhearki ja myönteinen vanhemmuus. Aineisto kerättiin vuosien 2011–2012 aikana keskisuomalaisessa kaupungissa. Kohdejoukkona olivat 5-6-vuotiaat lapset ja heidän perheensä. Perheitä rekrytoitiin tutkimukseen neljän päiväkodin kautta hyödyntäen ns. lumipallo-otantaa (Metsämuuronen 2005, 63). Ensin anottiin virallinen tutkimuslupa, jonka jälkeen kartoitettiin päiväkotien halukkuus osallistua tutkimukseen ja mahdollisuuteen rekrytoida perheitä tutkimukseen heidän kauttaan. Seuraavaksi kohdejoukkoon kuuluville lapsille jaettiin tiedote, joissa oli tietoa tutkimuksesta ja ajankohta, jolloin kyseisessä päiväkodissa on rekrytointitilaisuus. Itse rekrytointitilaisuudessa selvitettiin perheiden innokkuutta osallistua tutkimukseen sekä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja käytännön toteutuksesta. Aineistoa kerättiin perheiden kotona. Tutkimukseen osallistumisen esteenä ei ollut mikään perhemuoto vaan tutkimukseen haluttiin kaikenlaisia perhemuotoja: ydinperheitä, uusperheitä ja yksinhuoltajaperheitä.

Tässä tutkielmassa käytettiin viideltä keskisuomalaiselta perheeltä kerättyä aineistoa. Kustakin perheestä tutkimukseen osallistui 5-6-vuotias lapsi. Taulukossa 2 on kuvattu tarkemmin tutkimukseen osallistuneita perheitä.

Taulukko 2. Tutkittavat perheet.

	Tutkimukseen osallistuneet	Muut perheenjäsenet
Lapsi 1	poika, 6 vuotta isä äiti	isovelji
Lapsi 2	tyttö, 6 vuotta isä äitipuoli	pikkuveli tytön biologinen äiti
Lapsi 3	poika, 5 vuotta isä äiti	kaksi isoveljeä
Lapsi 4	poika, 6 vuotta isä äiti	
Lapsi 5	tyttö, 5 vuotta isä äiti	isosisko

Taulukosta käy esille, että tutkimukseen osallistui erilaisia perhemuotoja ja tutkimuslapsi oli hieman erilaisessa asemassa perhedynamiikassa. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli esimerkiksi erilaiset sisaruussuhteet: joukosta löytyi niin isosisko, pikkusisko, pikkuveli kuin perheen ainut lapsikin. Tutkimukseen osallistuneet lapset erosivat jonkin verran kerronnallisuudessa. Lapsi 4 oli haastattelun kannalta haastava, koska hän koetteli tutkijaa erilaisin keinoin, mm. tietoisesti toimien kielletyllä tavalla. Kuitenkin kyseinen lapsi kertoi tutkijalle myös omaan arkeen liittyvistä tunteistaan. Lapsi 2 osoitti verbaalista taitavuutta ja luovuutta Tarinataikurituokiossa, jossa hän muista lapsista poiketen päätti tehdä jatkotarinan kaikista annetuista kuvista. Hän puhui hyvin myös omista tunteistaan, joita hän kokee perheessä ja päiväkodissa. Kerronnaltaan erilainen oli puolestaan lapsi 1, jonka puheesta ei suoraan erottunut niin paljon arjen emotionaalisia kokemuksia vaan oli nähtävä enemmän lausuttujen sanojen taakse. Lapsi 1 kuitenkin eritteli tunteita hyvin ja kertoi monta hyvää tarinaa

Tarinataikurituokioissa. Lapsi 3 oli innokas kertomaan omista mielenkiinnonkohteistaan ja hän kertoi hieman omista tunnekokemuksistaan pääosin tutkijan avustuksella. Hän kertoi kaksi leikin ulkopuolelle jäämisestä kertovaa tarinaa. Lapsi 5 sai tutkimustilanteessa tukea isosiskoltaan ja kertoi hyvin omista tunteista ja arjesta. Lapsia 1, 2, 3 ja 5 yhdisti puheet sisaruksista, koska kaikki heistä toivat toistuvasti esille omat sisaruussuhteensa ja esimerkiksi asioita, joita he olivat tehneet sisarusten kanssa.

5.3. Aineistokeruumenetelmät

Jotta tunteiden kompleksinen luonne tulisi paremmin esiin, päädyttiin tässä tutkimuksessa yhdistää useita tutkimusmenetelmiä eli hyödyntää metodologista triangulaatiota (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218; Metsämuuronen 2005, 245; Perlesz & Lindsay 2003). Useiden, lapsiystävällisten tutkimusmenetelmien käyttämisessä otettiin huomioon, että lapsi ei välttämättä käytä samoja käsitteitä ja kieltä kuin aikuinen käyttää kertoessaan kokemuksistaan. Lasten erilaisen kerronnallisuuden huomioimisen avulla pyrittiin näkemään myös lasten välittömien reaktioiden ja sanojen taakse.

Usean menetelmän käytöstä on triangulaatio-käsitteen sijaan on käytetty myös ilmaisua metodien yhdistäminen (*mixing methods*) (Gabb 2009; Hirsjärvi et al. 2004, 218). Useiden tutkimusmenetelmien käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi et al. 2004, 218). Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys on perusteltua, koska esimerkiksi on todettu menetelmien yhdistämisen tarjoavan monitasoisen näkökulman siihen miten, missä ja kuinka perhesuhteet koetaan ja miksi vuorovaikutus muotoutuu tietynlaiseksi sisältäen erilaisia arvoja ja käsityksiä (Gabb 2009, 37). Tutkimusmenetelmiä yhdistelmällä on mahdollista tavoittaa perhearjen monimuotoisuus. Usealla menetelmällä on mahdollista

saada lapsen kokemus paremmin esille, koska tutkimuksessa on hyvä käyttää lapsen ymmärrykseen, tietoon ja sosiaaliseen kontekstiin suhteutettuja menetelmiä (Greene & Hill 2005, 8). Monen lapsiystävällisen menetelmän avulla siten lisätään sitä todennäköisyyttä, että lapsen kokemus saadaan tavoitettua.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin lapsilta hyödyntäen luovia tutkimusmenetelmiä, jotka olivat Tarinataikurituokio-menetelmä, tunnemuistipeli, piirrä päiväsi-tekniikka ja Pesäpuun lautapeli. Aineistoa kerättiin lasten kotona, joissa vierailtiin kahdesta neljään kertaa. Itse olin keräämässä aineistoa kahdelta lapselta, kolmelta muulta lapselta aineiston keräsi toinen tutkija. Tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät kunkin lapsen kohdalla on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3. Tutkimusmenetelmät ja tutkittavat lapset.

Tutkittavat	Käytetyt tutkimusmenetelmät
Lapsi 1	Piirrä päiväsi Tarinataikurituokio Muistipeli
Lapsi 2	Piirrä päiväsi Tarinataikurituokio Muistipeli + Pesäpuun peli
Lapsi 3	Piirrä päiväsi Tarinataikurituokio
Lapsi 4	Piirrä päiväsi Tarinataikurituokio Muistipeli + Pesäpuun peli
Lapsi 5	Piirrä päiväsi Tarinataikurituokio

Lupa lasten tutkimukseen osallistumiseen kysyttiin ensin vanhemmilta, jonka jälkeen lapsi itse sai kertoa halukkuutensa osallistua. Lapset saivat itse

päättää mitä erilaisia menetelmiä he halusivat kokeilla. Tämä antoi lapselle valinnan valita mieleiset menetelmät. Lasten tutkimusmenetelmiksi valikoituivat menetelmät, joiden koettiin olevan lähellä lapsen kokemusmaailmaa. Tutkimuksessa painottui lapsen luovuutta ja mielikuvitusta korostavat menetelmät (Greene & Hill 2005, 14).

Tarinataikurituokio-menetelmä

Yksi käytetyistä metodeista oli Turjan ja Laakso (2011) kehittänyt Tarinataikurituokio-menetelmä. Menetelmä on alun perin kehitelty ylivilkkeille lapsille, mutta se soveltuu myös tähän tutkimukseen, koska menetelmä korostaa lapsen osallisuutta ja kartoitetaan lasten tunnekokemuksia. Menetelmän tarkoituksena on antaa lapselle itselleen mahdollisuus tulla kuulluksi, kuten Lasten oikeuksien sopimuksessakin todetaan. (Turja & Laakso 2011, 77.) Tarinankerronta on hyvä menetelmä lasten kanssa, koska lapset luontevammin kommunikoivat hyödyntäen leikkiä ja kertomalla tarinoita (Delfos 2001). Tarinataikurituokioon liittyy matkalaukku, jonka sisällä on kuvia ja leikkivälineitä (mm. kalusteita ja nukkeja). Tarinataikurituokion ideana on, että lapsi muodostaa tarinan jostakin matkalaukussa olevasta kuvasta, jonka jälkeen lapsi voi leikkiä tekemänsä tarinan laukussa olevien välineiden avulla (ks. liite 3). Matkalaukun kuvat sisältävät erilaisia arjen tilanteita, joihin usein liittyy jokin vanhemman ja lapsen välinen ristiriitatilanne (ks. liite 2). Lapselle kerrotaan, että tarinataikurituokio on lasten oma juttuhetki, jolloin lapsi saa vapaasti kertoa tarinan ja aikuinen (tutkija) kuuntelee. Kun lapsi on kertonut ja leikkinyt tarinan, lapsi miettii (tutkijan avustuksella) mikä oli tarinan opetus ja tutkija kysyy onko vastaavaa tilannetta tapahtunut lapsen omassa elämässä. Luottamuksellisuuden saavuttamiseksi tuokio päätetään tarinataikurisuopimuksen sinetöimisellä, jonka avulla lapsi

keksii itselleen salanimen ja antaa tarinansa tarinataikurin ja hänen tutkija-apulaistensa käyttöön. (ks. Turja & Laakso 2011, 77–78.)

Tarinataikurituokio-menetelmä hyödyntää narratiivista eli tarinamuotoista tutkimusotetta. Narratiivisuus on nähty yhtenä ihmisluonnolle ominaisena keinona jäsentää todellisuutta ja kokemuksia. Yksilöiden puhe koostuu erilaisista tarinoista, joten tarinamuotoisuus tulee esille ihmisten arkipuheessa. Tarinoilla on ajateltu olevan alku, keskikohta ja lopetus. (Eskola & Suoranta 2008, 22.) Tarinat ovat lapsille tuttuja, koska heille luetaan tarinoita jo ennen kuin he itse osaavat niitä tuottaa. Iän karttuessa lapset alkavat yhä aktiivisemmin itse tuottamaan tarinoita. Lasten tarinat eivät pelkästään koostu erilaisista mielikuvituksen tuotoksista vaan ne sisältävät myös keskeisiä henkilökohtaisia prosesseja, joiden avulla lapsi käsittävät todellisuuttaan. Siten lapset käyttävät tarinoita apuna kertoessa ja jäsentäessä kokemuksiaan. (Engel 2005, 200–201, 208.)

Lasten haastattelut ja luovat menetelmät

Lasten haastatteluiden tukena käytettiin erilaisia lapsilähtöisiä menetelmiä. Kaikkien aktiviteettien ohessa tutkija haastatteli lasta sitä mukaan kuin lapsi itse kertoi ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Näin välttyttiin jäykältä, auktoriteetiselta haastattelutilanteelta, jossa aikuisen (tutkijan) ja lapsen (tutkittavan) väliset erot vallassa ja taidoissa olisi korostunut. Parkinson (2001, 145) on todennut, että lapset puhuvat tehdessään jotain muuta, koska se on heistä vähemmän uhkaava tilanne kuin kasvokkain tapahtuva kysymys-vastaus-tilanne. Lapsen haastattelussa käytetty haastattelurunko löytyy liitteestä 1.

Yksi lapsilähtöisyyttä tukevista menetelmistä olivat erilaiset pelit. Pesäpuun Kissanpäivät-tunneleistipeli toimi haastattelun alussa tutkijan ja tutkittavan tutustumisen tukena. Pelin avulla heräteltiin lapsen tietoisuutta tunteisiin ja yhdessä tutkijan kanssa lapsi nimesi pelikorteissa esiintyvän kissan tunteita. Samalla tunteita liitettiin lapsen omaan elämään ja arjen tilanteisiin. Muutaman lapsen kanssa pelattiin Pesäpuun Valovoima-lautapeliä, joka sisälsi tutustumis-, tunne- ja voimavaraosioita. Kyseistä peliä on käytetty lastensuojelutyön tukena, mutta erityisesti pelin tutustumis- ja tunnekortit olivat hyödyllisiä tässä tutkimuksessa. Tunnekorteissa lapsen tuli täydentää esimerkiksi lause ”Olen onnellinen silloin kun...”. Näiden pelikorttien avulla saatiin esille lasten tunnepuhetta ja tunteiden kytkeytymistä lapsen omaan arkeen.

Piirrä päiväsi-tekniikassa lasta pyydettiin piirtämään paperille neljään ruutuun neljä hetkeä päivästä: aamu, iltapäivä, ilta ja nukkumaanmeno hetki (ks. liite 4). Lapsi sai päättää itse mitä näistä hetkistä halusi paperille piirtää. Piirtämisen aikana ja sen jälkeen tutkija ja tutkittava juttelivat piirustuksesta. Piirtämisen menetelmällisiä vahvuuksia ovat, että se on tuttua toimintaa lapselle, sen avulla saadaan lisätietoa miten lapsi näkee maailman ja että piirtämisen aikana lapsi saa olla aktiivinen ja luova (Einarsdóttirin 2007, 201). Piirtämisen kohdalla tärkeäksi muodostui se, että lapsi itse kertoi piirustuksistaan sen sijaan, että tutkija olisi tehnyt omat tulkintansa niiden sisällöistä (Einarsdóttirin 2007, 201). Piirtämistä on käytetty mm. Brechetin ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa, jossa tutkittiin lasten kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita.

5.4. Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä noudatin aineistolähtöisen analyysin periaatteita. Siinä analyysiyksiköt poimitaan suoraan aineistosta tutkimustarkoituksen ja tutki-

mustehtävien mukaisesti. Keskeisenä ajatuksena on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen määriteltyjä vaan ne johdetaan suoraan kerätystä aineistosta. Analyysissä käytettiin induktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Analysoinnin aloitin koko aineiston litteroinnilla eli puhtaaksi kirjoittamisella (Metsämuuronen 2005, 255). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 426 A4-kokoista sivua tekstiä, rivivälillä 1,5. Tutkielman aineisto kerättiin kahta eri aineistonkeruumenetelmää käyttäen: Tarinataikurituokio-menetelmää sekä lasten haastattelua. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla, kun tarinoista muodostunut narratiivinen aineisto puolestaan analysoitiin hyödyntäen sekä sisällönanalyysiä että narratiivista analyysiotetta.

Tarinataikurituokioiden analyysi

Tarinataikurituokioissa kerrottujen tarinoiden analysoinnin aloitin siitä, että poimin puhtaaksi kirjoitetusta aineistosta lasten kertomat tarinat. Tarinoiden litteroinnista kertyi yhteensä 125 sivua tekstiä, mikä koostui 13 tarinasta. Näistä 13 tarinasta kaksi olivat sellaisia, jotka jätin analyysin ulkopuolelle niiden ollessa tutkimuskysymysten kattamien teemojen ulkopuolella. Siten analyysi kohdistui 11 tarinaan. Lapsi 1 kertoi neljä tarinaa, lapsi 4 yhden tarinan ja lapset 2, 3 ja 5 kukin kaksi tarinaa. Ensin koodasin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93) tarinoista tutkimusongelman kannalta olennaisia kohtia, jolloin aineistoa oli helpompi hahmottaa ja jättää epäolennainen analyysin ulkopuolelle. Olennaisia kohtia, joihin kiinnitin huomioni, olivat tunteet, yleinen tunnepuhe, kenen tunteesta oli kyse, missä tilanteessa tunne ilmaantui ja mikä tai kuka sai sen aikaan ja oliko kyseessä myönteinen vai kielteinen tunne.

Koodatusta aineistosta poimin analyysiä varten lapsen tarinalle antaman nimen, tarinan henkilöahmot, alkutilanteen, tapahtumakulun, loppuratkaisun, arvioinnin, tarinan opetuksen ja yhteyden lapsen omaan elämään. Analysoinnissa hyödynsin soveltuvien osin Labovin (1972) tarinarakenneanalyysiä, jonka mukaan kehittyneimmät tarinat sisältävät tiivistelmän (*abstract*), tarinan alun (*orientation*), juonen aloituksen (*complicating action*), arvioinnin (*evaluation*), juonen lopetuksen (*result of resolution*) ja päätöksen (*coda*) (Labov 1972, 363; ks. liite 5). Tarinoissa ilmenneet tunteet sisältyivät arviointiin. Alkuperäisen koodauksen tiivistin juonirakennetaulukoksi siten, että se sisälsi alkutilanteen, juonen, loppuratkaisun ja tunteet. Näin sain tarinan kulun ja keskeiset elementit selkeästi esiin (ks. esimerkki taulukosta 4).

Taulukko 4. Lasten välisten neuvotteluiden juonirakennetaulukko.

Tarina Tarina- tyyppi	Alkutilanne	Juoni	Loppuratkaisu	Tunteet
Lapsi 3, tarina 3 Lasten väli- nen neuvot- telu	Lapsi jää il- man leikki- kaveria päi- väkodissa.	Kaveri löysi toisen leikki- kaverin, lapsi yritti päästä heidän leik- kiin mukaan mutta kaverit eivät otta- neet. Lapsi löysi uuden kaverin.	Lapsi löysi uuden kaverin.	Lapsesta tun- tui surullisel- ta kun kaveri ei leikkinyt. Hyvältä kun löysi uuden kaverin.

Kertomusten rakenteellisten piirteiden tutkiminen tämänkaltaisten juonitiivistelmien avulla auttaa vertailemaan laajojakin tekstikonaisuuksia ja

sitä kautta löytämään niiden välisiä eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä (Alasuutari 1999, 131). Alasuutarin (1999, 131) mukaan juonirakenteiden tutkiminen on ”avain kertomusten merkitysrakenteiden tutkimiseen”. Näin ollen juonirakenneanalyysillä avulla sain näkyviin tarinoiden väliset erot ja yhteneväisyydet juonirakenteiden ja tarinoihin liitettyjen tunteiden osalta.

Juonirakenneanalysoinnin jälkeen aloitin tarinoiden tyypittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tarinoista poimin ensin kaikki tunteisiin ja tunteita synnyttäviin tilanteisiin liittyvät ilmaisut. Tämän jälkeen pelkistin ilmaisut ja muodostin pelkistetyistä ilmauksista yläluokkia siten, että yläluokiksi määrittyivät tunteita aikaansaaneet tilanteet. Jo ilmaisujen pelkistämävaiheessa alkoi erottua tarinat, joissa tunteita aiheuttava tilanne oli samankaltainen. Tämän pohjalta aineistosta erottautui kolme tarinatyyppiä: lasten välinen neuvottelu, vanhemman vastustaminen sekä lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu. Tarinoiden tyypittely on esitelty taulukossa 5.

Lasten kertomat tuottamat tarinat eivät olleet kaikki tyylipuhtaasti vain yhteen tarinatyyppiin kuuluvia vaan samassa tarinassa saattoi olla elementtejä monesta tarinatyyppistä. Tarinatyyppit tuleekin nähdä ideaalimalleina lasten tarinoiden luokitteluun. Alasuutarikin (1999, 130–131) toteaa, että kertomusrakenteiden yhteneväisyyksiä etsiessään joutuu tekemään monenlaisia tulkintoja ja että kertomusten tyypittelyssä tehdyt ratkaisut eivät ole ainoita mahdollisia vaihtoehtoja.

Taulukko 5. Tarinoiden tunteiden tyypittely.

Tarinatyyppi Tarinoiden määrä	Pelkistetyt ilmaukset	Tunnekonteksti
Lasten välinen neuvottelu 3 kpl	kaveri ei leikkinyt kaveri löysi toisen leikkikaverin eivät päästäneet lasta leikkiin, menivät lapsen luota pois poissuljettu lapsi etsi uuden kaverin ja leikkii toisen lapsen kanssa, uuden kaverin löytyminen lapset leikkivät yhdessä, lapsista tuli taas ystäviä	Leikistä ulossulkeminen Torjutuksi tuleminen Ulkopuolisuus Leikkiin liittyminen Ystävän puute, ystävien tärkeys Erimielisyyden sopiminen
Vanhemman vastustaminen 6 kpl	vanhempi pyytää jotakin lapsi lähtee karkuun lapsi ei halua riitä vanhempi ottaa lapsen kiinni ja pakottaa lapsi ostaa salaa karkkia, lapsi tekee jotain kiellettyä, lapsi varastaa lapsi ei pese hampaita lapsi ei kuuntele riidan sopiminen, anteeksi pyytäminen, vanhempi pyytää anteeksi	Vanhemman vastustaminen Tottelemattomuus Karkuun lähteminen Kielletyn tekeminen Vanhemmalta salaa toimiminen Aikuisen valta Erimielisyyden sopiminen
Lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu 1 kpl	lapsi haluaa jotakin vanhempi kieltää lasta harmitti lapsi ja vanhempi sopivat, että lapsi ostaa omalla rahalla kaikki olivat tyytyväisiä	Yhteisymmärryksen saavuttaminen Aikuisen valta Aktiivinen neuvottelu

Lasten haastatteluiden analysointi

Lasten haastattelut analysoitiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessin mukaisesti. Analyysin aluksi tutustuin litteroituihin haastatteluihin sisällöllisesti. Litteroitua haastatteluaineistoa oli yhteensä 301 sivua. Poimin aineistosta lapsen tunnepuheetta, kuvauksia minkälainen oli tilanne, joka sai tunteen aikaan ja oliko tunne myönteinen vai kielteinen. Koodauksen avulla tiivistin lasten tunteisiin liittyvät aineistokohdat pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämän pohjalta etsin ilmausten keskinäisiä yhtäläisyyksiä ja eroja ja yhdistin samankaltaiset ilmaisut omiksi alaluokikseen. Alaluokat yhdisteltiin edelleen yläluokiksi, jonka jälkeen yläluokiksi määritellyt tunnekontekstit ryhmiteltiin sen mukaan tuottiko se lapsessa myönteisiä vai kielteisiä tunteita (ks. taulukko 6). Näin saatiin näkyviin millä tavoin tilanteet, joihin liitettiin myönteisiä ja kielteisiä tunteita, erosivat toisistaan. Sisällönanalyysissä noudatin siis sille ominaista kolmea vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111).

Taulukko 6. Myönteisiä ja kielteisiä tunteita tuottavat tilanteet lapsen arjessa.

Tunnekonteksti	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne
Mielekäs tekeminen	x	
Kavereiden olemassaolo	x	
Leikin ulkopuolelle jääminen		x
Lapsen toiminnan rajoittaminen		x
Perheen yhteinen tekeminen	x	
Toisen satuttaminen		x
Kiusaaminen		x
Oman tahdon toteutuminen	x	
Oman tahdon toteutumattomuus		x
Mielekkäät asiat	x	
Sisarusten yhteinen tekeminen	x	
Yhteiset leikit kaverin kanssa	x	
Päiväkodissa olo	x	
Tunne perheen yhteenkuuluvuudesta	x	
Riiteleminen		x

Tunteita tuottaneiden tilanteiden erottelu hahmotti selkeää jaottelua myönteisiin ja kielteisiin tunnekonteksteihin lasten arjessa. Tätä jaottelua noudattaen yhdistelin edelleen keskenään samankaltaisia tunnekonteksteja ja kehitin niitä kuvaavat yläkäsitteet. Esimerkkinä tästä analyysivaiheesta on taulukko 7, jossa on esitelty jaottelu myönteisistä tunteista ja toimijuuden tunteen osalta. Samanlainen taulukko kielteisistä tunteista löytyy kappaleesta 7.2.3. Lapsen arjessa esiintyvät kielteiset tunteet.

Taulukko 7. Lapsen myönteisten tunteiden jaottelu toimijuuden tunteen osalta.

Pelkistettyjä tunneilmauksia	Tunnekonteksti	Yläkäsite
<p>Tykkään pelata pelejä. Jalkapallon pelaaminen on kivaa. Tämä nalle on rakkain. Tässä on minun jääkiekkokortit. Lempiharrastukseni on jalkapallo. Tykkään piilosesta, hipasta ja piiloleikeistä sekä isän auttamisesta. Olen hyvä jalkapallossa. Olen hyvä piirtämään ja värittämään. Olin tyytyväinen, kun isä osti minulle lelun. Tosi kiva aamu on kun olen todella hyvällä tuulella ja vanhemmat ei komenna.</p>	<p>Mielekäs toiminta Mielekkäät asiat Kokemus omasta kompetenssista Oman tahdon toteutuminen Oman toimijuuden toteutuminen</p>	<p>Toimijuuden tunne</p>

Leikin ulkopuolelle jääminen liitettiin sekä lapsen toimijuuden rajoittamiseen että torjutuksi tulemiseen, koska kokemuksena leikistä poissulkeminen on lapselle moniulotteinen ja erilaisia elementtejä sisältävä. Tutkimusaineistossa juuri tällainen kaverisuhteisiin liittyminen tai niistä eristäminen muodostui lapsille keskeiseksi tunnekontekstiksi.

Lasten aineiston analysointi vaati lisäksi tutkijalta myös tulkintaa: tulkintaa ohjasi olettamus, että lapset puhuvat heille tärkeistä asioista ja asioista, jotka he kokevat elämässään olennaisiksi. Analyysissä noudatettiin siten ajatusta lapsen oman elämän asiantuntijuudesta (Cremin & Slatter 2004, 467).

5.5. Tutkimuksen eettisyys

Lasten tutkimisessa on huomioitava useita metodologisia ja eettisiä seikkoja. Tutkimukseen liittyy aina eettinen aspekti, mutta lapsitutkimuksessa tutkimusetiikkaan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Myös metodiset ratkaisut ovat tutkimuksen kannalta olennaisia, koska lapsen kompetenssiin, tietoihin, intresseihin ja kontekstiin suhteutettujen tutkimusmenetelmien avulla on mahdollista saada lapsen näkökulma esiin (Einarsdóttir 2007, 1999). Einarsdóttirin (2007) käytti tutkimusmenetelmään haastattelua, piirtämistä ja valokuvaamista (päiväkodin henkilökunta otti kuvia lapsesta ja lapsi otti itse kuvia hänelle tärkeistä kohteista). Non-verbaalisissa menetelmissä (piirtäminen, valokuvaaminen) olennaiseksi muodostui, että lapsi kertoi itse tuotoksistaan sen sijaan, että tutkija olisi tulkinnut niiden sisältöjä (Einarsdóttir 2007, 201, 203). Näin lapsen ääni pääsee oikeutetusti esiin.

Lapsen äänen esiintuomiseen liittyy olennaisesti lapsen kuunteleminen, joka on määritelty aktiiviseksi kommunikaation prosessiksi, johon sisältyy kuuleminen, tulkinta ja merkitysten rakentaminen. Kuunteleminen ei rajoitu vain verbaaliseen kommunikaatioon vaan on huomioitava myös non-verbaalisen kommunikaation muodot. (Clark 2005, 490–491.) Tämä määritelmä selventää perinteisen kuulemisen ja kuuntelemisen jaottelun taustoja: kuuleminen on ainoastaan yksi kuuntelemisen osatekijä. Tutkijana kuuntelemisen haaste on korostunut etenkin lapsia tutkittaessa, koska on otettava huomioon lapsen tavat kommunikoida (Clark 2005, 491). Lasten kuunteleminen on myös olennaista, jotta lapsen ihmisarvo voidaan tunnistaa ja arvostaa sitä (Roberts 2000, 229).

Lapsitutkimuksessa on aina läsnä tutkijan ja tutkittavan välinen epätasa-arvo (tutkija aikuinen, tutkittava lapsi) ja lapset voivat olla erityisen

herkkiä tämänlaiselle suhteelle, jossa valta on jakautunut epätasaisesti. Epätasainen valta näkyy iän, aseman, kokemuksen ja kykyjen kautta. Einarsdóttirin (2007) tutkimuksessa epätasa-arvoa pyrittiin poistamaan lapsiystävällisillä metodeilla, jotka vahvistivat lapsen kykyjä ja mielenkiintoa. (Einarsdóttir 2007, 204.) Tutkimuksessani käytetyt menetelmät noudattivat lapsilähtöisyyttä ja lapsiystävällisyyttä, joten niiden avulla pystyin avaamaan lapsen näkökulmaa arjen merkityksistä huomioiden lapsen erityispiirteet ja antaen hänelle mahdollisuuden ilmaista itseään hänelle luontevilla tavoilla.

Tutkimuseettiset seikat ovat korostuneen tärkeitä lapsitutkimuksessa. Lapselta tietoisien suostumusten saamisen lisäksi on huomioitava tutkimuksen luottamuksellisuus, jonka perustana on lapsen anonymiteetin takaaminen: tutkimuksen raportointi on tehtävä niin, ettei lasta voida tunnistaa kuvauksesta. Tutkija ei saa pettää lapsen luottamusta. (Einarsdóttir 2007, 206.) Tutkijan asemassa on siten luotava luottamuksellinen suhde tutkittavaan lapseen ja noudatettava anonymiteetin suojaavaa raportointitapaa. Korostamalla tutkimuksen luottamuksellisuutta on mahdollista madalluttaa tutkimuksen osallistumisen kynnystä.

Tietoisien suostumusten ja luotettavuuden ohella lasten tutkimuseettisiin alueisiin kuuluu sisäänpääsy ja se, kuinka lapsitutkimukseen liittyy usein joukko portinvartijoita (esim. vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta), jotka saattavat evätä lapsen luo pääsyn. Huomioitava on myös palaute, aineiston omistamisoikeus ja tutkimukseen liittyvä sosiaalinen vastuullisuus (niin tutkijan aseman kuin tutkimustulosten suhteen). (Lewis 2002, 111–112.)

7. TUNTEET OSANA LASTEN ARKEA

7.1. Lasten tarinat arjen tilanteista

Tarinataikurituokioiden avulla lähdettiin keräämään lasten kertomia tarinoita heidän arjestaan. Lasten tarinat perustuivat kuviin, joissa oli kuvattu erilaisia lapsen arkeen liittyviä tilanteita. Tarinoiden analysoinnin ja tyypittelyn jälkeen erottui kolmen tarinatyyppiä: 1) lasten välinen neuvottelu 2) vanhemman vastustaminen ja 3) lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu. Tarinatyytit erosivat toisistaan siinä, kuka tilanteen osapuoli (toinen lapsi, vanhempi tai lapsi itse) aikaansai tunnereaktion lapselle sekä tilanteen toiselle osapuolelle. Tunnereaktioihin johtavat tilanteet vaihtelivat tarinatyypeittäin ja siten itse tunnereaktiot olivat niissä erilaisia. Tunteiden osalta tarinoista eroteltiin lapsen ja toisen osapuolen (vanhemman tai toisen lapsen) myönteiset sekä kielteiset tunteet.

7.1.1. Lasten välinen neuvottelu

Ensimmäinen tarinatyyppi oli *lasten välinen neuvottelu*, johon kuului yhteensä 3 tarinaa. Kukin tähän tarinatyyppiin kuuluvista tarinoista oli tehty Tarinataikurituokion kuvasta, jossa yksi lapsi jää leikin ulkopuolelle. Näiden tarinoiden alkutilanne oli, että kaksi lasta jättää yhden lapsen leikin ulkopuolelle. Kaksi tarinoista kerrottiin leikin ulkopuolelle jätetyn lapsen näkökulmasta.

Tutkija: Minkäslainen tapahtuma se oli?

Lapsi: Mää olin päiväkodissa ja sitte mun yks kaveri nii löyski toisen kaveri ja ei enää leikkiny mun kanssa.

T: Ai niinkö?

L: Joo.

T: No mitäs sitte tapahtu?

L: *Sitte mä kysyin että leikitkö sää mun kanssa ja sitte se sano että en mä leiki.*

Lapsi 1, tarina 3

T: No kerropas mitä siinä tapahtuu? - - - Ketäs siinä tarinassa on?

L: Jarno.

- - -

T: Ketäs siinä on?

L: Ossi ja Arttu.

- - -

T: Ja se on, Ossi on iloinen ja Arttu on tommonen melko iloinen, niinkös?

L: Niin.

T: No mistähän ne on niin ilosia?

L: *No siitä kun ne, ne menee pois Jarnon kanssa leikkimästä.*

Lapsi 3, tarina 2

Lasten välisissä neuvottelutarinoissa tunteet näkyivät varsin yhdenmu-
kaisella tavalla tarinasta riippumatta. Tunteiden esiintyminen näissä tarinoissa
on esitelty tarkemmin taulukossa 8.

Taulukko 8. Tunteet lasten välinen neuvottelu-tarinatyypissä.

Tarinatyyppi Lasten välinen neuvottelu	Lapsen tunteet		Toisen lapsen tunteet	
	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne
Leikin ulkopuolelle sulkeminen	x			
Kaverin löytyminen	x			
Leikin ulkopuolelle jääminen		x		x
Sopiminen	x		x	

Lapselle kielteisiä tunteita tuotti leikin ulkopuolelle jääminen. Poissuljetuksi joutunut lapsi koki aina kielteisiä tunteita. Vastaavasti leikkiin pääseminen tai uuden kaverin löytyminen tuotti lapselle myönteisiä tunteita. Näin ollen *lapsen tunnereaktion saa aikaan toinen lapsi*, joka joko ottaa mukaan leikkiin tai sulkee leikin ulkopuolelle.

T: Tuliks sulle sit *hyvä* mieli, kun sä löysit sen toisen kaverin?

L: Joo.

Lapsi 1, tarina 3.

T: Aha, miltähän siitä Matiaksesta ensin tuntu (kun häntä ei otettu leikkiin mukaan)?

L: Ei hyvältä.

T: Eikö hyvältä...ja mitäs...

L: *Vähän pahalta*.

Lapsi 3, tarina 1.

T: Joo. Ja miltähän siitä tuntuu?

L: *Ei hyvältä.*

T: Ei hyvältä. Minkähän takia siitä ei tunnu hyvältä?

L: *Koska nää ei päästä sitä leikkiin.*

Lapsi 3, tarina 2

Emotionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna tarinoista käy ilmi minkälaisia tunteita vertaissuhteiden väliset konfliktitilanteet lapsissa tuottavat. Tapa, jolla tunteet kiinnittyivät näihin lasten välisiin suhteita kuvastaviin tarinoihin, voidaan ajatella ilmentävän kaverisuhteiden tärkeyttä ja sitä kuinka toinen lapsi toiminnallaan saa helposti lapsessa aikaan emotionaalisia reaktioita. Yksilölle on tärkeää kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta vertaissuhteissaan (May 2013, 115–116) ja juuri näihin ilmiöihin lapsen myönteiset tunteet kytkeytyivät. Lisäksi tarinoista voidaan nähdä kuinka leikki toimii välineellisesti tunteiden tuottajana.

Yhdessä tarinassa lähtökohta oli hieman erilainen. Sen sijaan, että tarina olisi kerrottu poissuljetun näkökulmasta, tarina kertookin poissulkijan näkökulman. Tarinassa lapsi (Mikko) leikkii Tomin kanssa ja kun Matias pyytää päästä leikkiin mukaan, Mikko ja Tomi eivät päästä. Kyseinen tarina kertoo todellisesta tilanteesta, joka on tapahtunut lapsen omassa elämässä.

L: Kun minä olin Tomin kanssa ystävä ja Matias halus meiän kanssa niin Matias ei halunnukkaa.

T: Ja mitä sitten tapahtui?

L: Ja sitte... se (Matias) meni jonku muun kaverin kaa.

T: Elikkä se Matias ei halunnukkaa tulla teidän kanssa leikkimään niinkö?

L: Ei kun *me ei päästetty sitä.*

T: Ai te ette päästäny sitä.

Lapsi 3, tarina 1.

Tarina on kuvaus lasten vertaissuhteissa vallitsevista valtasuhteista ja osoittaa tapoja, joilla lapset rajoittavat toisten lapsien osallisuutta (ks. Löfdahl & Hägglund 2006). Ulossulkeminen on lapsille keino osoittaa raja leikkiin osallistumisen ja ei-osallistumisen välillä. Samalla lapsi osoittaa ketkä vertaisryhmän jäsenistä ovat sosiaalisesti hyväksytyjä ja ketkä eivät. Ulossulkeminen muodostuu siten vallankäytön välineeksi. Tarinassa tulee myös esille tarinaa kertovan lapsen eli Mikon empatiakyky, koska hän pystyi nimeämään miltä Matiaksesta tuntui, kun hänet jätettiin leikin ulkopuolelle.

T:Aha, miltähän siitä Matiaksesta ensin tuntu?

L: Ei hyvältä.

T: Eikö hyvältä... ja mitäs...

L: *Vähän pahalta.*

Lapsi 3, tarina 1

Tilanne lopulta päättyi positiiviseen sävyyn, kun Matias päästettiin leikkiin mukaan ja kaikki lapset olivat jälleen ystäviä. Samanlainen loppuratkaisu oli myös kaikissa muissa tämän tarinatyyppin tarinoissa: leikin ulkopuolelle jäänyt lapsi päästettiin leikkiin mukaan ja erimielisyys sovittiin.

L: *Nyt kaikki tuli ystäväks.*

Lapsi 3, tarina 2

Se, että tarinat päättyivät erimielisyyden sopimiseen, voidaan nähdä osoituksena lapsen ymmärryksestä kuinka erimielisyydet tulisi sovittelua. Kasvatuksen avulla lapsi saatetaan tietoiseksi tällaisista sosiaalisista säännöistä, joiden mukaan vuorovaikutustilanteissa tulisi toimia ja lapselle muodostuu ymmärrys sosiaalisesti soveliaasta käyttäytymismallista. Kuitenkaan lapsi ei aina halua toimia näiden sääntöjen mukaan, koska tietoisesti sääntöjen rikkomisen ja siten kielletyn tekeminen viehättää lapsia (Dunn 1988, 17), kuten seuraavassa kappaleessa tulee esille.

Vaikka neuvottelutarinoiden taustalla näyttäisi olevan erimielisyys siitä, ketkä osallistuvat leikkiin, ei varsinaista riitaa tai konfliktia ollut kuvattuna missään tarinassa. Lasten välisissä neuvottelutarinoissa voi olla kyse lasten tavasta tulkita yleistä sääntöä, jonka mukaan kaikki voivat osallistua leikkiin: osallistumisen säännöt saattavat muuttua sen mukaan keitä lapset haluavat mukaan leikkiin (Löfdahl & Häglund 2006). Sääntöjen muuttaminen tällä tavoin ilmentää vertaissuhteissa vallitsevia valtasuhteita, joiden avulla lapset asettuvat keskenään eriarvoiseen asemaan sosiaalisen osallisuuden suhteen. Tällainen sääntöjen muokkaaminen voi olla myös lapselle yksi tapa vastustaa aikuisen auktoriteettia (Löfdahl & Häglund 2006, 191), johon seuraava tarinatyypin liittyy.

7.1.2. Vanhemman vastustaminen

Toisen tarinatyypin muodostivat *vanhemman vastustamistarinat*. Tämä tarinatyypin oli määrällisesti suurin, koska siihen kuului yhteensä 6 tarinaa. Tarinoille oli yhteistä niissä kuvattu lapsen ja vanhemman välinen ristiriitatilanne, jossa vanhempi pyysi lasta tekemään jotain, mutta lapsi ei totellut tai muulla tavoin vastusti vanhempaa ja tämän auktoriteettia.

T: No mitäs, katotaanpa sitä kuvaa, mitä siinä tapahtuu?

L: Isä pyytää tota - - - pientä lasta hammaspesulle ja *eikä toi (lapsi) tuu.*

- - -

T: Mitäs se Katariina tekee?

L: *Se juoksee pakoon tota isää.*

T: No niinpä se näyttää juoksevan. Mitähän se isä miettii?

L: Että se on, toi tyttö, että se on tuhma.

- - -

T: Mitäs siinä sitten tapahtuu? - - - Ai iskä karjasee, mitä se karjasee sille (lapselle)?

L: Että se, mennään nurkkaan.

T: Niin, ja mitä sitten se Katariina tuumii?

L: *Että se päättää sittenkin totella.*

Lapsi 5, tarina 1

Esimerkissä lapsi ei suostu vanhemman pyyntöön ja vastustaa tätä tottelemattomuuden ja karkuun juoksemisen avulla. Esimerkki kuvastaa siten tottelevaisuuden ristiriitaista luonnetta. Tottelevaisuuden kautta lapsi sopeutuu yhteisöön ja ympäristöön, mutta samalla lapsella tulisi olla riittävästi autonomiaa (Gjerstad 2009, 143), jonka osoitukseksi vanhemman vastustaminen voidaan tulkita. Lapsi siis aikuista vastustamalla osoittaa oman tahtonsa ja autonomian, mutta tottelemisen kautta hän mukautuu auktoriteetin eli vanhemman tahtoon, joka on ristiriitainen lapsen oman tahdon kanssa.

Perinteisen sosialisatioteorian mukaisesti lapsen tottelemattomuus tuottaa ei-toivotun lopputuloksen, koska kyseisen teorian mukaan toivottu toiminnan lopputulos saavutetaan, kun vanhemman sukupolven odotukset ja nuoremman sukupolven reaktiot vastaavat toisiaan täysin (Kuczynski & Nava-

ra 2006, 309). Tutkimuksissa on havaittu lapsen myötämielisyydessä ilmiöitä, jotka ovat tämän perinteisen olettamuksen vastaisia. Edellisen esimerkin lapsen käyttäytyminen noudattaa *haluttoman tottelevaisuuden* tunnuspiirteitä, jossa lapsi osoittaa toimijuuttaan tottelemalla vain vastustuksen kautta. (Kuczynski & Navara 2006, 310–311.) Esimerkissä lapsi osoittaa karkuun juoksemisen avulla oman tahtonsa, joka on vanhemman tahdon vastainen. Kiinnostavaa on myös kuinka lapsi pyrkii tällaisessa vanhemman ja lapsen välisessä valta-asetilanteessa säilyttämään oman toimijuutensa ilmaisemalla, että lapsi itse ”päättää sittenkin totella”.

Edellisestä esimerkistä käy esille lapsen ymmärrys siitä, että tottelemattomuus on ei-toivottua käyttäytymistä ja siksi rangaistavaa; että tyttö on tuhma, kun ei tottele ja saa sen takia rangaistuksen (joutuu nurkkaan). Huomioitavaa on, että lapsen totteleminen tarinan lopussa tapahtuu vasta vastustamisen ja vanhemman antaman rangaistuksen jälkeen. Esimerkin valossa lapsella vaikuttaa olevan ymmärrys siitä, että tottelevaisuus on vanhemman näkökulmasta ihanne, johon lapsen tulee pyrkiä. Tämä kertoo kuinka lapsi on kasvatettu tottelevaisuuteen ja kuinka aikuinen käyttää valtaa suhteessa lapseen.

Vanhemman vastustamistarinoissa esiintyi monenlaisia niin lapsen kuin vanhemmankin tunteita. Kaikissa tarinoissa (yhtä lukuun ottamatta) *vanhempi on se, joka omalla pyynnöllään saa aikaan tunteita tuottavan tilanteen*. Vastustamistarinoiden tunteet on esitelty taulukossa 9.

Taulukko 9. Tunteet vanhemman vastustamistarinoissa.

Tarinatyyppi Vanhemman vastustaminen	Lapsen tunteet		Vanhemman tunteet	
	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne
Vanhemman vastustaminen	x	x		
Lapsen tottelemattomuus	x			x
Lapsen totteleminen			x	
Riita vanhemman kanssa		x		
Vanhempi pakottaa		x		
Kielletyn tekeminen		x		
Rangaistus		x		
Ei saa haluamaansa		x		

Lasten tunteet näissä tarinoissa erottautuivat selkeästi myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Kielteiset tunteet kiinnittyivät vanhemman ja lapsen valta-asemaan siten, että vanhemman käyttäessä valtaansa lapseen esimerkiksi rangaistuksen keinoin koki lapsi kielteisiä tunteita.

T: Mitäs siinä sitten tapahtuu?

L: Että se (isä karjaisee että), mennään nurkkaan.

T: Ja millanen mieli sillä on?

Tyttö osoittaa kuvaa.

T: *Surullinen, tuollanen vähän itkunen.*

Lapsi 5, tarina 1

L: Niinku että. Pitäs pestä hampaita, ja sitte toi lähtee pois toi poika ja sitte toi, se sitte ottaa sängystä nallen ja lähtee juoksemaan.

T: Yhyym. No mitäs se isä miettii?

L: Että tule takaisin.

T: Huutaakse sillai sille?

L: Joo.

T: No mitäs se poika sanoo?

L: *Että en tule.*

T: Onks se vihanen vai miltähän siitä tuntus? Minkähänlainen se, mitäs se Lassi tuumaa?

L: Jompikumpi. Nämä (osoittaa tunnekorttia).

T: Vähän molempia. *On surullinen ja vähän vihainen, niinkös?*

L: *Niin.*

T: Entäs se isä?

L: Se on toi (osoittaa tunnekorttia).

T: Se on *vihanen*. Mitäs se isä sanoo?

L: Että nyt pestään hampaat.

T: Sanookse vähän vihasesti et nyt pestään hampaat? (naurahtaa)

L: Joo.

T: Mitäs se Lassi sanoo?

L: Että: Minä en halua pestä hampaita.

Lapsi 1, tarina 2

Jälkimmäinen esimerkki kuvaa lapsen ja vanhemman välistä riitatilannetta, joka syntyi vanhemman luomasta säännöstä (ennen nukkumaanmenoa on pestävä hampaat). Riita kehkeytyi, koska lapsi ei halunnutkaan toimia vanhemman säännön mukaisesti vaan vastusti vanhemman auktoriteettia ja valta-asemaa. Ristiriita tuotti lapsessa ja vanhemmassa kielteisiä tunteita.

Erityisen kiinnostavaa oli kuitenkin havaita, että vanhemman vastustaminen sai lapsessa aikaan myönteisiäkin tunteita. Esimerkit osoittavat, että vastustaessa vanhempaa lapsi oli iloinen.

T: Mites sitten tää ilonen, mihis tää liittyy?

L: Ku tää (lapsi) *leikkii täällä*.

T: Ni sekö on sitten *ilonen* se lapsi?

L: Joo.

T: Joo-o.

L: *Ja se ei kuuntele sillä tavallaan isii.*

Lapsi 2, tarina 2.

T: Ja miltähän siitä työstä tuntuu kun se juoksee karkuun?

Lapsi osoittaa *iloista* kuvaa.

T: Se on tollanen nauravainen, niinkös?

L: Ym. (myötäilee)

Lapsi 5, tarina 1

Vastustamiseen liitetty iloisuus tukee Dunnin (1988, 17, 154) ajatusta siitä, että kielletyn tekeminen viehättää lapsia (*amusement at forbidden actions*). Dunn havaitsi tutkimuksissaan, että lapset jo varhaisessa vaiheessa osoittavat merkkejä vanhemman tietoisesta vastustamisesta ja että lapset nauttivat tällaisesta tilanteesta (Dunn 1988, 15, 17, 154). Tutkimukseni aineistossa näkyi kuinka lapsille vastustaminen voi tuottaa tämän kaltaista nautintoa. Sen lisäksi, että iloisuus johtuisi kielletyn tekemisen viehätystä, voi tarinoihin liitetty iloisuus olla lapsen tulkinta kuvassa olevan lapsen tunnetilasta, jolloin kyseessä olisi osoitus sosiaalisesta kyvykkyydestä ja empatiakyvystä.

Vanhemman tunteiden osalta tarinat noudattivat yhdenmukaista linjaa. Varsinainen lapsen vastustaminen ja tottelemattomuus sai vanhemmassa aikaan kielteisiä tunteita, kun taas lapsen totteleminen tai tilanteen positiivinen ratkaisu tuotti myönteisiä tunteita. Tilanteen positiivinen ratkaisu tarkoitti näissä tarinoissa, että vanhempi ja lapsi sopivat erimielisyytensä esimerkiksi pyytämällä anteeksi.

T: No miltäs tosta isästä mahtas tuntua ku se *poika ei tottele*?

T: *Ikävältä?*

L: Ni.

Lapsi 4, tarina 1

T: Se vois...miust..mie luulen et se (isä) haluis että toi tyttö menis pesemään hampaat.

L: Joo.

T: Mitäs sen pitäs tehdä sen lapsen, että se isi ois *paremmalla tuulella*?

L: Pestä hampaat (totella).

Lapsi 2, tarina 2.

Yhdessä vastustamistarinassa lähtökohta oli erilainen. Siinä lapsi itse pyysi vanhempaa ostamaan hänelle lelun kaupasta, mutta vanhempi kielsi ostamisen. Kieltämisen seurauksena lapsi vastusti vanhempaa toimimalla vanhemmalta salaa ja tekemällä jotain kiellettyä (mm. varastamalla äidin lompakon). Lapsi siis ei ryhtynyt neuvottelemaan vanhemman kanssa, kuten kolmannen tarinatyypin tarinassa (ks. kappale 7.1.3. Lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu), vaan ratkaisi tilanteen vanhempaa vastustamalla.

T: Mitähän siinä on tapahtunut?

L: *Se (lapsi) ei saa valita itse mitään tuolla kaupassa. - - - Se olisi halunnut valita Hello Kitty karkit. - - - Mutta äiti sano sitten, että ei Hello Kitty karkkeja ei tule, kun se napsi niitä itse, omin päin.*

T: Mitä se tarkoittaa se omin päin napsiminen?

L: *Että ei ole aikuisen lupaa.*

T: Ai se on sillä tavalla tehnyt, että se on mennyt sinne ilman aikuisen lupaa. Mitähän se tyttö sitten ajatteli?

L: *Se ajatteli, että minäpä koululaisena menen hakemaan ihan salaa ne, ettei äiti yhtään huomaa kaapissa mitään karkkia. Ja sitten piilotan ne jonnekin muualle.*

Lapsi 5, tarina 3

Esimerkissä mielenkiintoista on eri vastustamisen muotojen lisäksi se, että lapsi osoittaa tietämystä vanhemman asettamista säännöistä ja tietää, että karkkien ”omin päin napsiminen” on toimimista ilman vanhemman lupaa. Tulkitsin vanhemman vastustamiseksi esimerkiksi lapsen tottelemattomuuden, karkkuun juoksemisen ja kielletyn tekemisen (ks. tarkemmin taulukko 5), koska niissä lapsi aktiivisesti toimii tiedostamiensa vanhemman sääntöjen ja käskyjen vastaisesti. Vastustaminen voidaan nähdä siten yhtenä lapsen vallankäytön muotona (Vuori 1991, 63–64). Vastustamisen avulla lapsi tietoisesti aiheuttaa vanhemmassa tietynlaisen reaktion ja lapsi nauttii huomattavasti, että hän omalla toiminnallaan pystyy vaikuttamaan vanhempaan tällä tavoin (Dunn 1988, 17).

Tarinoissa, joissa lapsi vastusti vanhempaa, näkyi lapsen ymmärrys siitä, kuinka erimielisyydet tulisi ratkaista. Kolmessa tarinassa joko suorasti tai

epäsuorasti tuli ilmi, että erimielisyyden päätteeksi tulisi pyytää anteeksi ja sopia riita.

T: Pitäskö *sen pojan pyytää siltä isältä anteeks* ku se tollain heitteli noita tavaroita?

L: *Molempien pitäs tehä* (pyytää anteeksi)...

Lapsi 4, tarina 1.

Esimerkkitarinassa molempien osapuolten tulisi tarinaa kertovan lapsen mielestä pyytää anteeksi. Mielenkiintoista on, että vaikka tutkija ehdottaa, että pojan tulisi pyytää isältensä anteeksi, on tarinaa kertova lapsi kuitenkin sitä mieltä, että molempien tulisi pyytää anteeksi. Tämä voi kertoa siitä, ettei lapsi koe yksin lapsen olevan vastuussa erimielisyyden syntymisestä. Kuitenkin riidan sopimisen taustalla voidaan sanoa olevan osapuolten välinen yhteisymmärrys erimielisyyden päättymisestä ja sovinnosta. Koska erimielisyys tuotti kielteisiä tunteita sekä vanhemmassa että lapsessa, voidaan riidan sopiminen nähdä myönteisiä tunteita tuottavana loppuratkaisuna.

7.1.3. Lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu

Kolmas tarinatyypin on *lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu*. Tarinatyypin kuuluu yksi tarina, jossa lapsi pyysi vanhempaa ostamaan kaupasta lelun, mutta vanhempi kieltäytyi ostamasta. Toisin kuin edellisen tarinatyypin tarinoissa lapsi ei alkanut vastustamaan vanhempaa vaan vanhemman ja lapsen välisen erimielisyytilanteen ratkaisuna lapsi ja vanhempi yhdessä neuvottelivat molemmille sopivan kompromissiratkaisun.

T: Mites te sovitte sitte siitä moottoripyörästä?

L: *Minä otin oman lompakon mukaan, ja sitte isi sano, että isi otti ne tarpeelliset rahat ja anto mulle ja sitte mä annoin ne sille (kassaneidille).*

T: Aha. Jäikse sua vähän niinku vaivaamaan että se (lelu) oli niin ihana?

L: Joo.

T: *Puhuiks sä siitä sitte kotona, että eikö sitä mitenkään sais?*

L: *Mm. (myötäilee)*

T: Mitäs te siitä puhuitte?

L: *Että minä sanoin ja äiti ja isä, että.. Pitää ostaa sitte omilla rahoilla.*

T: *Että sillä konstilla sen saa.*

Lapsi 1, tarina 4

Neuvottelun ratkaisuehdotus (että lapsi ostaa lelun omilla viikkorahoiltaan) on kognitiivisesti taidokkaamman vanhemman, mutta lapsi on aktiivisesti osallistunut neuvotteluun ja hyväksynyt vanhemman ehdotuksen. Lapsi on siis ajanut omaa intressiään (lelun ostamista) ja jatkamalla keskustelua aiheesta hän on saanut vanhemman ehdottamaan molemmille sopivaa kompromissiratkaisua. Neuvottelun ja kompromissin avulla erimielisyys saadaan sovittua. Tarinassa lapsen aktiivisuus ja toimijuus tulee esiin myös varsinaisessa ostotilanteessa, jossa hän maksaa omalla rahalla ja hoitaa itse maksutilanteen.

Neuvottelutarinasta poimittiin edellisten tapaan kielteisiä ja myönteisiä tunteita. Kyseisessä tarinassa *lapsi itse on se, joka alullepanee tilanteen, jossa vanhemmalle ja lapselle muodostuu erilaisia tunnereaktioita.* Tarinassa esiintyneet lapsen ja vanhemman tunteet on eritelty taulukkoon 10.

Taulukko 10. Lapsen ja vanhemman välisessä neuvottelutarinassa esiintyvät tunteet.

Tarinatyyppi	Lapsen tunteet		Vanhemman tunteet	
	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne	Myönteinen tunne	Kielteinen tunne
Lapsen ja vanhemman välinen neuvottelu				
Sopiminen	x		x	
Ei saa haluamaansa		x		
Lapsen vastustaminen				x

Kun vanhempi kielsi lelun ostamisen, lapsi alkoi itkeä ja oli surullinen. Lapsi oli myös vihainen, koska ei saanut haluamaansa lelua ja tilanne harmitti lasta jälkikäteen. Vastustaminen sai lapsen kertomuksessa vanhemmassa aikaan pettymyksen ja kiukkuisuuden tuntemuksia. Erimielisyys lelun ostamisesta oli siten molemmille osapuolille kielteisiä tunteita tuottava. Kuitenkin neuvottelutilanteen jälkeen molemmat osapuolet olivat tyytyväisiä. Neuvottelun avulla luotiin molempia osapuolia miellyttävä ratkaisu, joka tuotti myönteisen tunnetilan kummallekin.

Yksi aineistoon kuuluvista tarinoista (lapsi 2, tarina 1) ei ollut suoraan luokiteltavissa mihinkään edellä kuvatuista tarinatyypeistä vaan kyseinen lapsi loi kronologisesti etenevän tarinan käyttäen luovasti kaikkia Tarinataikuri-tuokion kuvia. Tarinassa on elementtejä kaikista kolmesta tarinatyypistä, mutta tarinan rakentuminen poikkesi niin paljon muista tarinoista, että halusin esitellä tarinan itsenäisenä kokonaisuutena.

L: Elikkä tää äiti on tekemässä aamulla ruokaa ja täällä talossa on kauhee melu ku sillä on semmonen vauva pikkuveli ja se huutaa koko ajan ni siten tota tuo (lapsi) ei kuule mitä tuo äiti sanoo ku se pyytää aamupalalle. Ja

sitten toisessa kuvassa mitä päiväkodissa ja *toiset leikkii toisten kaa ja tolle ei riittä kaveria...* ja sitten äiti tuli hakemaan ja sitten mentiin kauppaan mutta *tu (lapsi) ei saanu mitä tahtoi sieltä*

T: Mm-m.

L: Sitten *sillä ei ollu yhtään kivaa* ja sitten se keksi mitä vois tehdä ja sitte *se ei kuunnellu ollenkaa (isää) se ku se (lapsi) tuolla leikki.*

Lapsi 2, tarina 1

Tarina alkoi keittiökuvasta, jossa äiti valmisti ruokaa ja lapsi istui lattialla kädet korvissa. Lapsi ei kuule, kun äiti pyysi aamupalalle, koska pikkuveli huusi kovaäänisesti. Siitä tarina jatkui päiväkotiin, jossa lapsi jäi leikin ulkopuolelle. Äiti tuli hakemaan lasta päiväkodista ja he menivät kauppaan, jossa lapsi haluaisi ostaa jotain, mutta äiti ei suostu ostamaan. Tämän jälkeen lasta harmitti eikä hän keksinyt mitään tekemistä. Kun isä lopuksi pyysi lasta hampaanpesulle, lapsi ei kuunnellut vaan jatkoi leikkejään. Tarina punoi yhteen Tarinataikuri-tuokion kuvat ja niissä esiintyvät konfliktitilanteet lapsen ja vanhemman tai lapsen ja vertaisryhmän välillä. Se sisälsi vanhemman vastustamista mm. tottelemattomuuden muodossa ja epäsuotuisasti päättynyt kauppatilanne tuotti lapselle kielteisiä tunteen ("*ei ollu yhtään kivaa*"). On tutkimuksellisesti rikastustettavaa havaita, että lasten luovuus ja omaperäisyys mahdollistaa tämänlaisten innovatiivisten tarinoiden muodostumisen, kun lapselle antaa tilaisuuden luoda uutta ilman, että aikuinen omasta auktoriteettiasemastaan tarjoaa valmista toimintamallia.

7.1.4. Tarinoiden yhteys lapsen omaan elämään

Tarinataikurituokiotarinoita kertoessaan osa lapsista kertoi tarinan kertovan suoraan heidän omasta elämästään, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

T: Yhym. *Onkos sulle nyt sattunu jotaki näitä..?*

L: *Tämä on sattunu.*

T: Tää on nyt sulle sattunu. Minkäslainen tapahtuma se oli?

L: Mää olin päiväkodissa ja sitte mun yks kaveri nii löyski toinen kaveri ja ei enää leikkiny mun kanssa.

Lapsi 1, tarina3

Myös toisesta lasten välisessä neuvottelutarinasta lapsi kertoi, että tarina on hänen elämästään. Leikin ulkopuolille jääminen näyttäisi tämän aineiston valossa olevan lähellä lapsen omaa kokemusmaailmaa. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna se, että lapset kertoivat omista leikin ulkopuolelle jäämisen kokemuksista kertoo siitä, kuinka tärkeitä lasten vertaissuhteet ovat lapsille itselleen. Lapset ovat kertoneet, että myönteisimmät kokemukset liittyivät esimerkiksi hyviin kaverisuhteisiin ja kielteiset kokemukset vertaissuhteiden ulkopuolelle jäämiseen (Puroila et al. 2012, 359). Tämä osoittaa vertaissuhteiden merkittävyyden tunnekokemusten tuottajina. Puroilan ja kollegoiden (2012) tekemät havainnot saavat tukea myös tämän tutkimuksen tuloksista.

Lasten välisistä neuvotteluista kertovien tarinoiden lisäksi lapsen ja vanhemman välisestä neuvottelusta kertova tarina on suoraan lapsen omasta elämästä. Oma kokemus oli jäänyt niin voimakkaasti mieleen, että lapsen oli helppo kertoa tarina omaa kokemusta vastaavasta Tarinataikurituokion kuvasta. Tarinan muodostaminen oman kokemuksen ympärille vaikutti olevan tämän aineiston valossa luontevaa lapsille.

Sen lisäksi, että jotkut tarinat kertoivat suoraan lasten omasta elämästä, oli tarinoissa joitakin elementtejä suoraan lasten elämästä. Esimerkiksi, kun lapsi 2 puhuu tarinassa 1 pikkuveljestä, joka huutaa kovaa, voidaan nähdä yhteys lapsen omaan elämään ja hänen omaan vauvaikäiseen pikkuveljeensä. Lapsen 5 tarinassa 1 tarinan lapsi joutuu rangaistuksena vanhemman vastustamisesta nurkkaan. Tarinaa kertonut lapsi kertoo kuinka hän on itse kerran joutunut nurkkaan, kun ei totellut vanhempiaan.

T: Niin mitä sä luulet, onko sulle koskaan tapahtunut niinkun sille Katariinalle siinä tarinassa?

L: Että niinkun, *mun piti kerran mennä nurkkaan.*

T: Niinkö. Mihin se liitty, muistaksä?

L: Siihen kun mä en totellu äitiä ja isää.

T: Vai niin. Mitäs sä et suostunut tekemään?

L: *Sitä mitä äiti ja isä käski.*

Lapsen isosisko: Mitä ne äiti ja isä käski?

L: Mennä hampaitten pesulle.

T: Ai ihan niin kun sille Katariinalle?

Lapsen isosisko: Se oli tarina omasta elämästä.

Lapsi 5, tarina 1.

Lasten tarinoissa on saattanut olla lisäksi muitakin elementtejä suoraan omasta elämästä, mutta nämä eivät tulleet suoraan tutkija tietoisuuteen. Tarinoissaan lapset näyttivät heijastavan ja käyttävänsä hyödyksi oman elämänsä kokemuksia.

7.2. Lasten tunne-elämä arjessa

7.2.1. Tunteiden tunnistaminen lapsilla

Lasten haastatteluiden avulla kartoitettiin lapsen tunnepuhetta arjen kontekstissa. Tunnepuhetta analysoitaessa nousi esiin havainto, että lapsilla oli selkeä kyky tunnistaa ja nimetä erilaisia tunteita. Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen tapahtui lapsilla joko 1) omien tunteiden kautta tai 2) toisten tunteiden avulla. Omien tunteiden tunnistaminen tapahtui joko yleisen tunnetilan tunnistamisen kautta tai niin, että tietty tunne kytkettiin osaksi tietynlaista tilannetta.

L: Minä hymyilen pikkaisen.

T: Mm-m.

L: Koska yleensä minä olen aika hyvällä tuulella.

Lapsi 2, haastattelu 1

T: *"Olen kateellinen jos..."*

L: Äh...en mä oikeen tiiä...Ehkä ku sillon joku saa jotain hienompaa ku minä.

Lapsi 2, haastattelu 2

T: *Millos ulkona on sit tylsää?*

L: *Sillon kun kukaan ei leiki.*

T: Niin, mitäs sitä sitten keksii ja ei oo ketään?

L: Sitten keksii jotain kivaa ja kaikkee.

T: Mitäs sä sitten yleensä keksit?

L: Tota niin jos ei oo äitiä, iskää eikä Leenaa (sisko) eikä mun kaverit leiki mun kans, niin sillon mä kekkasen sellaista, että mä vaklaan.

T: Sä vaklaat niinkö, millastas se vaklaus on?

L: *Ihan kivaa.*

Lapsi 5, haastattelu 1

T: (lukee kysymyskortista) *"Kun joku kehuu minua, minusta tuntuu..."*

L: *Aika mukavalta.*

Lapsi 2, haastattelu 2

Toisten tunteista puhuttaessa "toinen" saattoi olla jokin lapsen lähipiiriin kuuluva ihminen tai tuttu, mutta myös erilaisten satuhahmojen tai lelujen tunnetiloja lapset tunnistivat ja nimesivät. Tämä tapahtui osittain haastattelun tukena olevien tunnekorttien avulla, mutta tunteiden nimeämistä ilmeni myös lasten vapaassa kerronnassa.

T: Koskas vois olla häpeissään?

L: Emmää tiijä, yks poikaki tais olla häpeissään. Kun mä olin tivolissa, nii siinä pyyhkimessä (eli tivolilaitteessa) niin *se sano mulle että pane turpa kiinni.*

T: Niinkö. Olikse sitte häpeissään vai sinäkö olit?

L: Eiku se poika.

T: No nii. *Vähän rumasti sano, eikö?*

L: *Niin.*

Lapsi 1, haastattelu 1

L: Illi (pehmoleluapina) ei nyt tykkää oikein.

T: Ujostuttaaks sitä vähän?

L: Eiku se ei nyt halua olla täällä. (taustalla kuuluu pikkuveljen ääntelyä)

"AAA, mikä se oli? Oliko se viidakon leijona?"

T: *Pelkääks se (Illi-apina) Aarrea vähän?*

L: Joo. *Taitaa pelätä.*

T: Voi ei.

L: Noku se pelkää...ku se luulee on joku leijona.

Lapsi 2, haastattelu 2

T: No mikäs tuo (ilme) on?

L: *Pettynyt.*

T: Mmm. Koskas vois olla pettynyt?

L: No, silloin vaikka *jos toivos että joku voittais jonku kilpailun ja sitte se häviäis.*

Lapsi 1, haastattelu 1

T: Mm-m. (käännetään kortteja) Oho! Sitä ei oo vielä tullukaan. (lukee tunnekortista) *Peloissaan. Mikäs sitä (kissaa) noin pelästytti?*

L: *Hirviö tuli sen eteen.*

Lapsi 4, haastattelu 1

Esimerkit havainnollistavat lasten kykyä erotella tunteita toisistaan ja kykyä kytkeä jokin tunne tietyn tilanteen virittämäksi. Juuri tunteiden ja arjen tilanteiden kausaalinen yhdistäminen tuo esille tavan, jolla lapsi tunnistaa tunteita ja jäsentää tunteiden sosiaalista merkitystä. Lapsi ymmärtää, että tietty tunne on seurausta tietystä tilanteesta eikä siten synny täysin tyhjästä. Esimerkiksi lapsi näyttää ymmärtävän kissan pelästyvän, jos sen eteen hyökkää hirviö tai että pettynyt voi olla, jos on toivonut voittavansa kilpailun, mutta häviääkin

sen. Aina lapset eivät käyttäneet samoja tunnesanoja kuin aikuiset vaan saattoivat käyttää tunnepuheessaan ilmauksia kuten ”tykkään”, ”ihan kivaa” tai ”tylsää”. Siitä huolimatta lapset pystyivät kuvaamaan monimutkaisiakin tunnekokemuksia virittäviä arjen tilanteita. Lapsilla näyttää siis olevan ymmärrys monimutkaisiakin tunnekokemuksia kohtaan, vaikka he eivät vielä osaisikaan reflektoida näitä tunteita samalla tavoin kuin aikuiset. Omien ja toisten tunnetilojen ymmärtäminen on tärkeää, koska se on edellytys emootioiden reflektointikyvyn kehittymiselle.

Erään teorian mukaan lapsille kehittyy ensin käsitys omista tunteistaan, jonka jälkeen lapselle alkaa kehittyä käsitys toisten tunteista ulkoisten havaintojen perusteella ja lopulta ymmärrys toisten sisäisiä tunnetiloja kohtaan (Smiley & Huttenlocher 1989, 30–32). Tutkimuksen havaintojen perusteella lapsilla näytti olevan selkeä taito eritellä niin omia kuin toistenkin tunnetiloja siten, että lapsi pystyi liittämään ne osaksi jotakin arjen tilannetta, jossa kyseinen tunnekokemus oli ollut läsnä. Tämän havainnon pohjalta lähdin tarkastelemaan lähemmin millaisia myönteisiä ja kielteisiä tunteita lapset kokivat arjessaan ja miten näitä tunteita tuottavat tilanteet erosivat toisistaan.

7.2.2. Myönteiset tunteet lapsen arjessa

Lasten haastatteluiden avulla luotiin lisänäkökulmaa niihin tunteisiin, joita lapset kokivat arjessaan sekä niihin tilanteisiin, joihin koetut tunteet kytkeytyivät. Analysoinnin avulla aineistosta nousi esiin lapsen kuvaamia myönteisiä tunnekokemuksia, joita heidän arkeensa sisältyi. Seuraavaksi esittelen tehtyjä havaintoja.

Lapset kuvailivat runsaasti arkeensa kuuluvista mukavista asioista ja tilanteista, jotka selkeästi näyttivät tuottavan lapselle iloa. Analysoinnin tulokse-

na havaittiin lasten myönteisten tunteiden kytkeytyvän 1) toimijuuden tunteeseen ja 2) kuulumisen tunteeseen (ks. taulukko 11).

Taulukko 11. Myönteisten tunteiden luokittelu.

Pelkistettyjä tunneilmauksia	Tunnekonteksti	Yläkäsite
<p>Tykkään pelata pelejä. Tämä nalle on rakkain. Lempiharrastukseni on jalkapallo. Tykkään piilosesta, hipasta ja piiloleikeistä sekä isän auttamisesta. Olen hyvä jalkapallossa. Olin tyytyväinen, kun isä osti minulle lelun. Tosi kiva aamu on kun olen todella hyvällä tuulella ja vanhemmat ei komenna.</p>	<p>Mielekäs toiminta Mielekkäät asiat Kokemus omasta kompetenssista Oman tahdon toteutuminen Oman toimijuuden toteutuminen</p>	<p>Toimijuuden tunne</p>
<p>Leikin useimmin Venlan kanssa. Hän on minun parhain kaveri. Minulle tuli hyvä mieli kun löysin uuden kaverin. Olen onnellinen ja iloinen kun leikin parhaan kaverini kanssa. Leikin pikkuveljen kanssa, se on kivaa. Pelaan yleensä isän kanssa. On kivaa käydä äidin luona, äidin kanssa on kiva olla. Tykkään niistä hetkistä kun olen äidin kanssa. "Tämä on neljän hengen perhe" "Minä olen Nikon isosisko!" Perhe on tärkein asia. Minä rakastan äitiä, isää, perhettä. Tykkään olla perheen kanssa yhdessä.</p>	<p>Kavereiden olemassaolo Yhteiset leikit kavereiden ja sisarusten kanssa Perheen yhteinen tekeminen Perheen arkirutiinit Tunne perheen yhteenkuuluvuudesta Osallisuus</p>	<p>Kuulumisen tunne</p>

Myönteiset tunteet näyttivät kytkeytyvän useaan osatekijään, joista lapselle muodostui **toimijuuden tunne**. Näihin osatekijöihin kuuluivat mielekäs toiminta, mielekkäät asiat, kokemus omasta kompetenssista, oman tahdon toteutuminen ja oman toimijuuden toteutuminen. Kukin osatekijä oli luomassa lapselle kokemusta siitä, että lapsi on yksilöllinen ja aktiivinen toimija omassa elämässään.

Lapsille mielekäs toiminta muodostui erilaisista asioista ja tekemisistä, jotka lapsi mainitsi haastattelussa positiiviseen sävyyn. Tulkitsin lasten puheen lempitavaroista ja mielekkäistä aktiviteeteista yhdeksi positiivisten tunteiden tuottajaksi. Ne olivat lapsille itselleen tärkeitä asioita, jotka osaltaan määrittävät lapsen persoonaa ja siten nämä lapselle tärkeät mielenkiinnonkohteet muodostivat merkityksellisen tunnekokemuksen.

T: *Tykkäät sie askarella* ku sie olit askarrellu eskarissakin?

L: *Tykkään, se on kivaa.*

Lapsi 2, haastattelu 1

T: Tykkääks sä *pelata jääkiekkoa*?

L: *Tykkään.*

Lapsi 1, haastattelu 4

T: Mikäs on siun *lemppariharrastus*?

L: *Noo...jalkapallo.*

Lapsi 4, haastattelu 2

L: Nyt saat nähdä *piilopaikkani!*

T: Mm-m. *Oot sie usein siellä piilopaikassa?*

L: *Oon.*

T: Mitä sie touhuut siellä yleensä?

L: Kaikenlaista.

Lapsi 2, haastattelu 1

Tällaisen puheen kautta lapsi rakensi kuvaa omasta identiteetistään sekä itselleen että muille. Kuvatessaan hänelle mielekästä tekemistä tai konkreettisia lempiasioitaan lapsi konstruoi identiteettiään ja lapselle muodostui kuva jostakin hänelle *omasta* (mm. oma piilopaikka, oma lempiharrastus). Mieluisan toiminnan kautta lapsi hahmotti myös omia vahvuuksiaan, joiden avulla lapselle muodostui kokemus omasta osaamisestaan ja kompetenssistaan. Identiteetin kehittymisen kannalta kokemus omasta kompetenssista on tärkeä, koska omien vahvuuksien hahmottaminen auttaa lasta ymmärtämään omaa yksilöllisyytään.

T: (lukee kysymyskortista) "Olen hyvä seuraavissa..." elikkä *missä asioissa oot hyvä?*

L: *Jalkapallossa.*

Lapsi 4, haastattelu 2

L: - - - *Minä olen aika hyvä piirtäjä ja värittäjä.*

Lapsi 2, haastattelu 1

Myönteisiä tunteita lapset liittivät arjen tilanteisiin, joissa lapsen oma tahto toteutui. Näissä tilanteissa lapsi aktiivisesti ilmaisi oman tahtonsa toiselle

osapuolelle ja sillä tavoin toteutti omaa toimijuuttaan. Lapsi koki myönteisiä tunteita, kun hän sai oman tahtonsa läpi ja saavutti halutun lopputuloksen. Myönteiset tunteet liittyivät siis lapsen kokemukseen omien intressien toteutumisesta. Onnistuneen lopputuloksen on havaittu olevan yhteydessä myönteiseen tunnetilaan (Stein & Trabasso 1989, 58). Tilanteen yhdenmukaisuus yksilön tavoitteiden kanssa tekee kyseisen tilanteen yksilölle merkitykselliseksi (Lazarus 1991, 133). Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot tukevat siis näitä aiempia tutkimustuloksia. Havainto käy ilmi seuraavasta aineistokatkelmasta, jossa lapsi kertoo tilanteesta, jossa hän olisi halunnut moottoripyörä-lelun, mutta isä ei aluksi suostunut ostamaan sitä hänelle. Lopuksi kuitenkin halutun lopputuloksen saavuttaminen tuotti lapsessa tyytyväisyyden tunteen.

T: Mites te sovitte sitte siitä moottoripyörästä?

L: Minä otin oman lompakon mukaan, ja sitte isi sano, että isi otti ne tarpeelliset rahat ja anto mulle ja sitte mä annoin ne sille.

T: Aha. Jäikse sua vähän niinku vaivaamaan että se oli niin ihana?

L: Joo.

T: Puhuiks sä siitä sitte kotona, että eikö sitä mitenkään sais?

L: Mm.

T: Mitäs te siitä puhuitte?

L: Että minä sanoin ja äiti ja iskä, että.. Pitää ostaa sitte omilla rahoilla.

T: Että sillä konstilla sen saa. Oliks sulla niin paljon rahoja?

L: Joo

T: Ja sitten sä menit viikonloppuna ostaan sen, niinkö?

L: Joo

T: Joo. No Päätyykö sitten sekin, tämä moottoripyörätarina onnellisesti, eiks nii?

L: Joo.

T: *Oliks sitte kaikki tyytyväisiä?*

L: *Joo.*

T: Ootsä nyt leikkiny sillä tosi paljo?

L: Oon.

Lapsi 1, haastattelu 3

Toinen tekijä, joka sai lapsissa aikaan myönteisiä tunteita, oli johonkin **kuulumisen tunne**. Kuulumisen tunne muodostui lapsille tärkeiden ihmisten kanssa yhteisten tekemisten kautta ja ylipäättään tärkeiden ihmissuhteiden olemassaolosta. Tärkeä johonkin kuulumisen tunteen elementti on lapsen oma osallisuus, koska juuri sen kautta lapselle muodostuu käsitys, että hän on osa jotakin. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella lapsi koki kuuluvansa kahteen erilaiseen sosiaaliseen kontekstiin: perheeseen ja perheen ulkopuoliseen maailmaan, jossa vertaissuhteet ovat tärkeässä asemassa.

Perheen tärkeys ja *perheeseen kuulumisen tunne* näkyi lasten vastauksissa. Maininnat perheen yhteisestä tekemisestä näyttäytyivät lasten kerronnassa monesti ja niihin liittyi usein jokin myönteinen tunne tai myönteinen yleisvire. Perheen yhteiseen tekemiseen sisältyivät myös perheen arkirutiinit. Rutiinit ovatkin olennainen osa perheen arkea (Rönkä & Korvela 2009, 88). Yhteisiin tekemisiin liittyi aina joku tärkeä ihminen (vanhempi, sisarus tai sukulainen).

T: Onks siusta *kiva leikkiä Nikon kanssa?*

L: On. Se on *minun pikkuveli*.

Lapsi 2, haastattelu 1

T: Pelaat sie useesti? Pelaat sie isin vai äitin kännykällä? Vai onks siulla oma?

L: Isin. *Mä pelaan Angry Bird Spacea ismän kaa.*

T: *Mitäs te yleensä ismän kanssa teette? Pelaatteks te yhdessä vai?*

L: *Joo.*

Lapsi 4, haastattelu 1

T: Oliko se sustakin se nurkkajussi kaikkein kivintä ulkona? Vai *mistäs sää tykkäät?*

L: Piilosesta ja hipasta ja kaikesta muusta, piiloleikistä, ja sitten *iskän auttamisesta.*

T: Niin missä sää Noora autat isää?

L: *Jos tehdään puutarhatöitä, mä autan joskus.*

T: Sä autat puutarhahommissa. Joo. *Tykkäät sä puutarhahommista?*

L: *Joo.*

T: Minkälaisia puutarhahommia sä teet?

L: Sellaisia että *aina kun iskä tekee jotain* niin sitten, kun iskä on kasvattanut kurkkua, *niin mä autan sitä ja mää tein kerran äitin kans, istuttanut niitä.*

Lapsi 5, haastattelu 1

Lapset näyttivät liittävän perheen kanssa tekemiselle myönteisiä merkityksiä, mikä tukee tutkimustuloksia, joiden mukaan perheen yhteinen tekeminen on lapsille tärkeää ja myönteisten tunteiden tuottaja (mm. Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 165; Rissanen 2004, 83). Tämä osoittaa myös lapsen kiintymystä perhesuhteisiinsa sekä tunnetta perheen yhteenkuuluvuudesta. Yhteenkuuluvuuden tunne näkyi lasten vastauksissa, joissa he puhuivat näkymättömistä

perhettä koossapitävistä tunnesiteistä ja perheeseen identifioitumisesta. Yhteiskuuluvuuden tunne oli siis lapsille kokemus siitä, että he kuuluvat johonkin yhteisöön, johon heillä on positiivisia tunnesiteitä.

T: Tääl on ihana kysymys: *”Minä rakastan...”* Mitä rakastaa?

L: *Äitii ja is...perhettä.*

Lapsi 4, haastattelu 2

L: *Perhe, perhe... on tärkeä asia (sanoo hiljaa)*

T: Nii-i, sekin on kyllä tärkeä.

L: *Se on tärkein.*

Lapsi 4, haastattelu 2

L: Elikkä *tämä on neljän hengen perhe*. Minulla ei ole pikkusiskoakaan tai isoveljeä tai isosiskoa.

T: Mm-m.

L: Sillä *minä olen Nikon isosisko!*

Lapsi 2, haastattelu 1

Lasten tunnepuheeseen heijastui rakkauden tunne, joka kuuluu olennaisesti kuulumisen tunteeseen. Rakkaus ilmenee haluna kuulua johonkin ihmisryhmään ja vastaavasti myös haluna, että tietyt ihmiset kuuluvat samaan ryhmään mihin itse kuuluu (Griffiths 1995, 86; May 2013, 92). Perheestä puhuessaan lapset puhuivat rakkaudesta, vaikka harvoin lapset käyttivät juuri rakkaus –sanaa. Kuitenkin esimerkiksi puhuttaessa siitä, että perhe on tärkein, lapsi kuvaa rakkauden tunnetta perheenjäseniin.

Perheen tärkeyden ohella lasten haastatteluista nousi esiin myös perheen ulkopuolisten ihmissuhteiden ja toiminnan tärkeys. *Perheen ulkopuoliseen maailmaan kuulumisen tunne* koostui erityisesti kaverisuhteista, niiden olemassaolosta ja kavereiden kanssa yhteisistä leikeistä. Haastatteluista, samoin kuin lasten kertomista tarinoista, heijastui vertaissuhteiden tärkeys ja merkitys lapsen tunnekokemusten muodostumisessa. Leikkikaverin löytyminen ja kaverin kanssa leikkiminen tuotti lapsessa myönteisiä tunteita. Tältä osin lasten haastattelut ja tarinat olivat siis yhdenmukaisia ja tuottivat samanlaisen havainnon.

T: Mm-m. Sit tääl ois semmonen hyvä: (lukee kysymyskortista) *”Olen onnellinen silloin, kun...”*

L: *Leikin parhaan kaverini kanssa.*

Lapsi 4, haastattelu 2

T: Sä haluat sillä...Mitäs, mites se sitte päätty. Löysiksää jonku muun kaverin?

L: Mää löysin toisen kaverin, mää löysin toisen kaverin.

T: *Tuliks sulle sit hyvää mieli, kun sä löysit sen toisen kaverin?*

L: *Joo.*

Lapsi 1, haastattelu 3

Lapset kertoivat myös tykkäävänsä päiväkodissa ja esikoulussa olemisesta. Tämän analysoin osaksi perheen ulkopuoliseen maailmaan kuulumista, koska päiväkodissa lapsi toimii aktiivisena yksilönä luoden omaa sosiaalista

todellisuutta kodin ulkopuolelle. Tätä sosiaalista todellisuutta ilmentävät myös päiväkodissa luodut kaverisuhteet.

T: Mm-m. *Onks siusta kivoaa eskarissa?*

L: *On.*

T: Sie tykkäät olla siellä?

L: Joo.

Lapsi 2, haastattelu 1

T:*Onks se (Tomi) sun paras kaveri siellä päiväkodissa?*

L.No... *joo.*

T:Leikiks sä aina joka päivä sen Tomin kans?

L:Nojoo.. joka päivä silloin ku se tulee (päiväkotiin).

Lapsi 3, haastattelu 1

T: No mites, *ketäs kavereita sulla on siellä päiväkodissa*, leikit sä Leenan kaa, kenenkäs kanssa sä leikit siellä?

L: No mä leikin useimmin sen Venlan kanssa. *Se on mun parhain kaveri.*

T: Venla on sun parhain kaveri.

Lapsi 5, haastattelu 1

Havainnon perusteella näyttää siltä, että lapsille ystävyysuhteet sekä yhteydet päiväkotiin ovat heille merkityksellisiä asioita. Näiden merkitystä ei pidä vähätellä puhuttaessa lapsen arjesta, koska tänä päivänä lapsen jokapäiväisessä elämässä vuorottelevat perhe ja päiväkoti (ks. Andenas 2011). Päiväkoti toimii myös tunteiden tuottamisen kontekstina, kuten Puroilan ja kollegoiden (2012) tutkimuksesta käy ilmi. Myönteiset tunteet kytkeytyivät mm. juurikin

hyviin ystävyys-suhteisiin (Puroila et al. 2012, 359; ks. myös Asher & Parker 1989, 12). Ystävyys-suhteissa lapset saavat perheen ulkopuolisia sosiaalisia tunnekokemuksia, joiden kautta lapselle muodostuu käsitys omista tunteistaan suhteessa toisten tunteisiin. On tärkeää myös, että näitä tunnekokemuksia tulee perheen ulkopuolelta, koska se valmentaa lasta kohtaamaan ympäröivän sosiaalisen maailman. On kuitenkin huomioitava, ettei kaverin kanssa yhteiset leikit aina tuota positiivisia tunteita, kuten Löfdahl ja Hägglund (2006) tuovat hyvin artikkelissaan esille: leikki on myös sosiaalinen areena, johon negatiiviset ja vahingolliset kokemukset voivat ilmaantua (em. 179; myös Puroila et al. 2012, 359). Esimerkiksi tätä tarkastellaan seuraavassa, lasten kielteisiä tunteista käsittelevässä kappaleessa.

7.2.3. Lapsen arjessa esiintyvät kielteiset tunteet

Kaikki lapsen arkeen liittyvät tunteet eivät kuitenkaan olleet myönteisiä vaan joukkoon mahtui myös kielteisiä tunteita, jotka kytkeytyivät erilaisiin tilanteisiin. Kielteisten tunteiden osata noudatettiin samanlaista luokittelua kuin myönteisten tunteiden kohdalla. Tutkimustulosten perusteella havaittiin, että kielteiset tunteet liittyvät 1) lapsen toimijuuden rajoittamiseen 2) osapuolten väliseen erimielisyyteen ja 3) erillisyyden tunteeseen (ks. taulukko 12).

Taulukko 12. Kielteisten tunteiden luokittelu.

Pelkistettyjä tunneilmauksia	Tunnekonteksti	Yläkäsite
<p>Oli ikävää kun äiti tuli hake- maan päiväkodista, kun mi- nulla oli kivat leikit kesken. Huono aamu on kun minua harmittaa ja vanhemmat ko- mentelee.</p> <p>Minua ärsyttää kotona silloin kun minulle "ärsyillään".</p> <p>On joskus ikävää, kun ei saa mitä haluaisi.</p> <p>On tylsää kun ei saa tehdä mi- tään ennen ruokaa (joutuu odottamaan).</p>	<p>Vanhemman rajojen asettaminen</p> <p>Vanhemman valta</p> <p>Oman tahdon toteu- tumattomuus</p>	<p>Lapsen toimijuuden rajoittaminen</p>
<p>Välillä tulee riitaa veljen kans- sa.</p> <p>Minulle tulee joskus äitipuolen kanssa vähän sanomista.</p> <p>Tulen surulliseksi kun kaverit lyö toisiaan.</p> <p>En tykkää siitä, jos minua kiu- sataan tai tehdään jotakin pa- haa.</p>	<p>Toisen satuttaminen</p> <p>Kiusaaminen</p> <p>Riiteleminen</p>	<p>Osapuolten välinen erimielisyys</p>
<p>Ei tunnu kovin kivalta, kun kaverit ei ota leikkiin mukaan. Ulkona on tylsää, jos kaverit ei leiki.</p> <p>Tuntui surulliselta, kun kaveri ei leikkinyt minun kanssa.</p> <p>Kotona leikin usein yksin.</p> <p>Me ei yleensä tehdä yhdessä palapelejä.</p> <p>Minusta olisi ihan kivaa jos minun kanssa leikittäisiin, mutta ymmärrän, ettei isä tai äitipuoli ehdi, koska isällä työt ja äitipuoli hoitaa veljeä.</p>	<p>Leikin ulkopuolelle jääminen</p> <p>Torjutuksi tuleminen</p> <p>Yksin leikkiminen</p>	<p>Erillisyyden tunne</p>

Eniten kielteisiä tunteita lapsen mainitsivat liittyen tilanteisiin, jossa lapsen toimijuutta rajoitettiin. **Lapsen toimijuuden rajoittaminen** tapahtui erilaisten rajojen ja sääntöjen avulla tai estämällä jollain tapaa lasta toteuttamasta sen hetkistä tahtoaan. Nämä tilanteet liittyivät lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. Lapsen toimijuuden rajoittaminen oli toinen yhtymäkohta lasten haastatteluiden ja tarinoiden välillä, sillä myös vanhemman vastustamistarinoihin sisältyi paljon lapsen toimijuuden rajoittamista (esimerkiksi lapsen kieltämistä, jolloin lapsi ei saa toteuttaa tahtoaan). Vanhemmat pystyivät rajoittamaan lapsen toimintaa mm. asettamalla rajoja ja käyttämällä omaa päätösvaltaa lapsen tahdon ohi, kuten seuraavista katkelmista käy ilmi. Näin ollen lapsen toimijuuden rajoittamiseen sisältyi vanhemman rajojen asettaminen sekä vanhemman valta ja auktoriteetti, minkä on todettu olevan kasvatukselle jopa välttämätöntä (Gjerstad 2009, 138).

T: Entä sit jos on *huono aamu*?

L: Sillon tota ni, mua harmittaa, ja sitten tota ni ja *äiti ja iskä komentelee* ja kaikkee.

Lapsi 5, haastattelu 1

T: Mitäs jos sä mietit nyt tätä päivää, mitä on nyt, tässä vielä eletään, nii onks susta tuntunu joltaki samalta ku tosta kissasta tänään?

L: Katotaan. - - - Minusta on tuolta tuntunu (osoittaa masentunut - tunnekorttia).

T: Tältä tuntunu?

L: Joo.

T: Muistaksä *missä tilanteessa susta on tuntunu toltta*?

L: *Kun olin hoitopaikassa nii oli niin kivaa, että kato ja sitte äiti tuli hakemaan.*

T: Nii, nii sit sä ihan *masennuit* ett piti jättää kaikki kivat jutut kesken. Mi-

täs kivaa te teitte siellä?

L: Mmm. Potkittiin jalkapalloa.

T: Ja se ois ollu niin kivaa että sitte piti olla *ihan alakuloinen*.

Lapsi 1, haastattelu 1

Lapset kokivat kielteisiä tunteita, kun vanhempi ”komentelee” ja siten osoittaa lapselle sallitun käyttäytymisen rajat ja kieltää lasta toimimasta tietyllä tavalla. Gjerstad (2009, 154) havaitsi vanhempien rajoittavan lasten toimintaa etenkin käskemällä ja että rajoittamisella pyrittiin ehkäisemään jotakin ei-toivottua toimintaa. Rajoittaminen voi johtua myös konkreettisista syistä, kuten esimerkissä, jossa äiti tulee aikataulunsa mukaisesti hakemaan lasta päiväkodista keskeyttäen näin lapsen mieleiset leikit ja tuottaen lapselle kielteisen tunteen. Edellisistä esimerkeistä heijastuu kuinka lapsi olisi halunnut toimia toisin, mutta vanhempi estää sen. Näin ollen lapsen toiminnan rajoittaminen on läheisesti yhteydessä myös lapsen oman tahdon toteutumattomuuteen, joka tässä tutkimuksessa havaittiin olevan yksi lapsen toimijuuden rajoittamisen ilmentymistä. Toimijuuden rajoittaminen estää lasta saavuttamasta tavoitteitaan, minkä on todettu olevan yhteydessä kielteisen tunteen esiintymiseen (Stein & Trabasso 1989, 58). Kielteinen tunne johtuu siitä, kun toinen tietoisesti estää lasta saavuttamasta hänen tavoitetta ja haluttua lopputulosta.

Kielteisiä tunteita lapsissa tuottivat tilanteen, jossa vallitsi **osapuolten välinen erimielisyys**. Tällaisiksi tulkitsin ne tilanteet, joissa osapuolten erimielisyys ilmeni joko konkreettisena konfliktina (riitelemineen) tai toisen fyysisenä tai henkisenä vahingoittamisena (toisen satuttaminen ja kiusaaminen). Riitelemisestä puhuttaessa lapset eivät käyttäneet suoraan kielteisiä tunnesanoja, mutta haastatteluista kävi ilmi tappelemisen johtaneen siihen, että osapuolia oli sat-

tunut. Seuraavasta esimerkistä käy esille, että riitaa voi tulla myös niiden kanssa, joiden kanssa yleensä on kaveri. Toisen satuttamisen lapset puolestaan suoraan yhdistivät kielteisiin tunteisiin, jolloin voidaan päätellä myös tappelun tuottavan kielteisiä tunteita lapsille.

T: Onks siulla joskus *päiväkodissa tullu jonkun kaa silleen riitaa että on sattunu?*

L: *Joo.*

T: *Joo.*

L: (luettelee keiden kanssa on tullut riitaa), *joiden kanssa mä yleensä oon kaveri.*

T: *Mm-m.*

T: *Muistatteks te sitten sopia sen riidan että pyysitte anteeks?*

L: *Joo.*

T: *Joo, se on hyvä.*

Lapsi 4, haastattelu 2

T: *Nyt sieki saat täältä tämmösen (kysymyskortin). - - - (lukee) "Jos näen jonkun tekevän pahaan toiselle, minusta tuntuu..."*

L: *Aika kurjalta, mut mä meen kyl yleensä sanoo aikuiselle.*

Lapsi 2, haastattelu 2

T: *Tääl ois tämmönen et: "Tulen surulliseksi, silloin kun..."*

- - -

L: *Ainakin tulee siitä ku kaverit lyö toisiaan. (puhuu hiljaa)*

Lapsi 4, haastattelu 2

Lapselle kielteisen tunteen sai aikaan, kun lapsi näki jotakin toista satuttavan. Tämä kertoo lapsen empatiakyvystä, taidosta asettua toisen asemaan ja samaistua tämän tunteisiin. Esimerkit osoittavat jälleen myös lasten ymmärrystä erimielisyyksien selvittämisen suhteen: lapsi 4 kertoo tappelun päättyneen molempien anteeksipyyntöön kun lapsi 2 puolestaan tappelun nähdessään sanoo menevänsä kertomaan aikuiselle. Anteeksipyyttäminen osoittaa, että erimielisyys tulisi sopia, kun taas aikuiselle kertominen viestii siitä, että lapsi ajattelee aikuisen pystyvän ratkaisemaan erimielisyyden. Toisen satuttamista henkilökohtaisempia kokemuksia lapsille olivat itseensä kohdistuvat kiusaamistilanteet, jotka aiheuttivat kielteisiä tunteita.

L: (lukee kysymyskortista) *"En yhtään pidä siitä, että..." minua kiusataan.*

T: Onks siuta kiusattu sitten päiväkodissa tai jossain?

L: Joo.

T: Ai, no se on kyllä kurjaa.

Lapsi 4, haastattelu 2

T: *"Ikävin asia joka kerran tapahtui..."*

L: No ei mulla ehkä semmosta tapahtunut, mut *mä en kyl kans tykkää siitä et mua kiusataan tai tehään mulle jotakin paha*, mut ei mulle oo koskaan ehkä käyny mitään semmosta.

Lapsi 2, haastattelu 2

Mielenkiintoinen havainto on, kun lapsi 2 kertoo toisaalta, ettei tykkää, kun häntä kiusataan, mutta toisaalta pyörittää sanansa todeten, ettei niinkään ole koskaan käynyt. Joko lapsi osaa vaan kuvitella, että kiusaaminen ja hänelle pahan tekeminen olisi ikävää tai lapsi ei halua kertoa, että hänelle todel-

la on niin käynyt. Kuitenkin esimerkit yhdenmukaisesti osoittavat kiusaamiseen liittyvän kielteisiä tunteita mikä tukee aiemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 157).

Viimeinen, johon lapsen kielteiset tunteet kiinnittyivät tämän tutkimuksen tulosten valossa, oli **erillisyyden tunne**. Erillisyyden tunnetta muodostui lapsille sekä vertaissuhteissaan että perhekontekstissaan. Vertaissuhteissa lapselle syntyi kokemus erillisyydestään suhteessa muihin vertaisiin, syntyi erityisesti leikin ulkopuolelle jäämisen kautta. Seuraavat aineistokatkelmat kuvastavat sitä, kuinka erillisyyden tunne tällaisissa tilanteissa tuottaa lapsessa kielteisiä tunteita.

T: Mikäs siulla...onkos siulla joku paras kaveri semmonen?

L: (mietti) No on yks.

T: Sieltä eskarista?

L: No on yks.

T: Okei.

L: Paitsi että se ei mun kaa yhtään leiki.

T: Miksei se leiki?

L: Noku - - - ne Jonna T. ja P. ne leikkii sen kaa ku ne aina keinuu sen kaa ja mulle ei riitä melkein aikaa ikinä leikkiä sen kaa.

- - -

T: Oot sie menny kysymään sitten että et pääsiskö leikkiin mukaan?

L: No en viiti. *Ku mä tiään ettei ne mua ota.*

T: Mm-m. *No miltä se siusta tuntuu?*

L: *No ei kovin kivalta.*

Lapsi 2, haastattelu 2

T: Millos ulkona on sit *tylsää*?

L: *Sillon kun kukaan ei leiki.*

Lapsi 5, haastattelu 1

T: - - - Minkäslainen tapahtuma se oli?

L: Mää olin päiväkodissa ja sitte mun yks kaveri nii löyski toinen kaveri ja ei enää leikkiny mun kanssa.

T: Ai niinkö?

L: Joo.

T: No mitäs sitte tapahtu?

L: Sitte mää kysyin että leikitkö sää mun kanssa ja sitte se sano että en mää leiki.

T: Yhym. *Miltäs susta tuntu?*

L: Niinku tolta (osoittaa surullinen-tunnekorttia).

Lapsi 1, haastattelu 3

Kun lapsi jätetään leikin ulkopuolelle, tulee hän tällöin vertaistensa torjumaksi. Torjutuksi tulemisen kokemus muodostaa lapsessa kielteisen tunnereaktion, kuten esimerkin lapsi 1, joka tuli surulliseksi, kun hänen kaverinsa löysikin toisen kaverin eikä leikkinyt lapsen kanssa. Leikin ulkopuolelle jääminen tarkoittaa myös sitä, että lapsi joutuu leikkimään yksin tai olemaan yksin, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa.

L: Värittelen ja silleen ja...Leevin kaa ja muidenki kaa tai sitten oon yksikseen...leikin tai sitten kuljeskelen ympäri eskaria...*tai sitten teen jotakin mitä voi tehdä yksin.*

Lapsi 2, haastattelu 1

Leikkiin mukaan pääseminen ja yksin leikkiminen näyttäytyvät toistensa vastakohtina: esimerkissä lapsi värittelee Leevin kanssa *tai* hän on yksikseen. Leikin ulkopuolelle jääminen muodosti lapsilta kerätystä aineistosta yhtenäisen teeman, sillä lapset kertoivat poissulkemisen kokemuksista sekä haastatteluissa että tarinoissa. Kyseessä näyttäisi siis olevan keskeinen kielteisiä tunteita tuottava tilanne. Kielteinen tunne aiheutuu siitä, kun lapsi ei saavuta tavoitettaan (Stein & Trabasso 1989, 58; ks. myös Lazarus 1991, 217) eli pääse mukaan yhteiseen leikkiin.

Vertaisten toimesta torjutuksi tuleminen ja ylipäättään leikin ulkopuolelle jääminen vaikuttaa olevan lapsille ikävä ja ei-toivottu tilanne, joka saa aikaan kielteisiä tunteita. Havainto tukee mm. Löfdahlin ja Hägglundin tutkimusta, jossa leikistä eristäminen sai lapsen itkemään (Löfdahl & Hägglund 2006, 184). Näyttää siltä, että lapsille yhteinen toive on päästä mukaan leikkiin ja olla leikissä osallisena. Fyysinen leikkiin mukaan pääseminen ei kuitenkaan itsessään tarkoita, että lapsi todella on mukana leikissä. Jansonin (2001) mukaan yhteenkuuluvuus muodostuu fyysisen, sosiaalisen ja symbolisen kontekstin kautta: pääsemällä osaksi kaikkiin näihin konteksteihin yksilö pääsee osalliseksi leikkiin. Edellä kuvatussa esimerkissä lapsen osallisuus rajoitettiin estämällä lapsen fyysinen osallistuminen leikkiin. Löfdahl ja Hägglund (2006) osoittavat kuinka lapsi voidaan fyysisesti ottaa mukaan leikkiin, mutta lapselle annetaan leikin kannalta vähäpätöinen rooli ja siten eristetään lapsi sosiaalisesti ja symbolisesti. Näin ollen erillisyyden kokemukset voivat olla hyvin erilaisia riippuen siitä, millä tasolla lapsen osallistumisoikeutta rajoitetaan.

Erillisyyden kokemuksia lapset kokivat myös perhearjessaan. Erillisyyden tunteen sai lapsessa aikaan, kun lapsi joutui leikkimään yksin tai vastaavas-

ti, kun perhe ei yhdessä tehnyt jotain. Seuraava esimerkki ilmentää, kuinka esimerkiksi yhteisen ajan puute tuottaa lapselle kokemuksen erillisyydestä.

T: *Teettekö koskaan perheen kanssa palapelejä?*

L: *Ei me yleensä tehä.*

- - -

T: *Leikkiiks isi tai Heli (äitipuoli) siun kanssa koskaan, esimerkiks näillä palikoilla tai jollakin tämmösillä?*

L: *No ei yleensä.*

T: *Toivosit sie et ne leikkis siun kanssa?*

L: *No oishan se ihan kivaa, mut mä ymmärrän ettei ne voi. Isi käy töissä ja Heli hoitaa Nikoa (pikkuveli).*

T: *Mm-m.*

L: *Ni kyllä mä sen ymmärrän että niillä ei oo aikaa mun kaa.*

T: *Mm-m.*

L: *Mut oisha se tietenkin kivoa. Mut kyllähän me ehkä joskus Helin kaa jokin touhutaan ku Niko on nukkumassa.*

T: *Nii-i. Teetteks te koskaan sillain et te koko perheen kanssa...teettekö jotakin?*

L: *No ei yleensä.*

Lapsi 2, haastattelu 2

Esimerkki osoittaa, kuinka perhearkeen kuuluu useita tekijöitä, jotka estävät perheen yhteistä tekemistä. Tällaisiksi esteiksi nousevat isän työ sekä se, että äitipuolen tulee päivisin huolehtia pikkuveljestä. Näin ollen muut velvollisuudet menevät yhdessä leikkimisen edelle. Toive yhteisten tekemisen toteutumiselle tulee esiin lapsen kerrottua, että *oishan se ihan kivaa*, jos isä tai äitipuoli leikkisi hänen kanssaan enemmän. Lopuksi käy ilmi, että äitipuolen ja lapsen yhteiselle tekemiselle vapautuu aikaa, kun ei ole muita arjen velvoitteita.

8. POHDINTA

8.1. Tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa lasten emotionaalisia arjen kokemuksia ja tunnetiloja sekä niitä tilanteita, joihin tunnekokemukset sisältyivät. Tutkimukseen osallistuneet lapset osoittivat kykyä tunnistaa, erotella ja nimetä erilaisia tunnetiloja. Nimetessään tunteita lapset eivät aina käsitteellistäneet niitä aikuisen tapaan, mutta osoittivat ymmärrystä tunnetiloja sekä niitä sosiaalisia tilanteita kohtaan, joissa tietyt tunnetilat syntyvät ja kehittyvät. Voidaan päätellä, että tutkimukseen osallistuvilla lapsilla oli kehittynyt ymmärrys sekä omia sisäisiä tunnetiloista että ymmärrys toisten sisäisiä tunnetiloja kohtaan. Tämä tukee Smileyn ja Huttenlocherin (1989, 31) kuvaamaa tunnekategorioiden ymmärtämisen kehityskulkua, jonka mukaan omien sisäisten tunnetilojen ymmärtäminen on edellytys toisten tunnetilojen ymmärtämiseen. Lasten empatiakyky ja taito asettua toisen asemaan ymmärtäen mitä toinen jossain tilanteessa tuntee, osoittaa kehittynyttä sosiaalista ajattelutapaa.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu tunteiden olennainen merkitys sosiaalisissa suhteissa (Oatley & Jenkins 1996, 87). Tässä tutkimuksessa tehdyistä havainnoista voidaan tehdä samankaltaisia johtopäätöksiä. Lapset erittelivät Nummenmaan (2010, 36) tunnehierarkiaan kuuluvia perustunteita puhuessaan arjen kokemuksistaan. Esimerkiksi lapsi koki iloa leikkiessään pikkuveljen kanssa tai surullisuutta, kun kaveri ei leikkinyt lapsen kanssa. Lasten arjesta oli nähtävissä kaksi tunnereaktiota herättävää sosiaalista kontekstia: perhekonteksti sekä vertais- ja ystävyysuhteet.

Lapsen perhearkei. Perhearjen dynaamisuuden on havaittu tuottavan emotionaalisesti latautuneen kontekstin (Halberstadt & Eaton 2002, 36), jolloin tunteet ovat kiinteästi osa perheen päivittäisiä toimintoja ja rutiineja (Morgan 2011, 111). Lasten myönteiset tunnekokemukset näyttivät tutkimuksen mukaan liittyvän perheen yhteiseen aikaan ja tekemiseen, joka tukee esimerkiksi Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 165) ja Rissasen (2004, 83) tekemiä havaintoja. Rissasen (2004, 87) mukaan vanhemmat pyrkivät yhteisen tekemisen kautta välittämään lapselle tunteen, että hänestä välitetään. Tässä tutkimuksessa myönteiset tunteet näyttivät liittyvän myös perheessä koettuun rakkauden tunteeseen, jonka voidaan ajatella kehittyvän perheen yhteisten kokemusten kautta. Yhteisen tekemisen avulla lapselle muodostui kokemus johonkin kuulumisesta, jonka on todettu olevan keskeinen yksilön identiteetin kehittymisen kannalta ja yksi ihmisen perustarpeista (May 2013, 78). Kuulumisen tunne kuvastaa yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan ja siihen kuuluviin ihmisiin (May 2013, 78), ja siten perheen yhteinen aika on tärkeä arjen elementti, kun lapsi muodostaa kuvaa itsestään suhteessa lähimpiin ihmissuhteisiinsa ja lähikasvuympäristöön.

Perhearkeen sisältyy myös haasteellisempia tilanteita, jossa perheenjäsenten välinen jännitteisyys korostuu ja tunnereaktiot viriävät. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 162–163) havaitsi, että vanhemman ja lapsen väliset erimielisyydet arjessa tuottivat lapsessa surua, murhetta ja huolta. Samanlaisista tuntemuksista puhuivat tähän tutkimukseen osallistuneet lapset kertoessaan vanhemman kanssa tulleista erimielisyyksistä. Riitatilanne saattaa aiheuttaa lapsessa turvattomuuden tunteita (Davies & Cummings 1998, 124) ja siten konfliktit perhearjessa ovat uhka lapsen yhteenkuuluvuuden tunteelle. Erimielisyydessä koettu erillisyyden tunne voi pitkittyessään tuottaa pahimmillaan lapsessa pysyvämpää perhekontekstissa koettua erillisyyttä, jolla voi puolestaan olla kielteinen vaikutus lapsen tunne-elämän kehitykseen (ks. Väливаara 2010).

Vanhemman ja lapsen väliset erimielisyydet näyttivät kytkeytyvän vanhemman vallankäyttöön: lapsi koki kielteisesti vanhemman asettamat säännöt ja niiden noudattamisen. Tällaisten konfliktien muodostuminen on luonnollista johtuen vanhemman vallasta sekä lapsen emotionaalisesta ja kognitiivisesta kypsyttömyydestä (Corsaro 1997, 96). Sääntöjen ja vallankäytön avulla vanhempi rajoitti lapsen toimijuutta, mikä aiheutti lapsessa kielteisiä tunnereaktioita. Saavuttaakseen oman toimijuutensa ja valtansa takaisin, lapset vastustivat vanhempaa tottelemattomuuden avulla (ks. Kuczynski & Navara 2006, 310–311). Vanhemman ja lapsen väliset konfliktit sijoituivat kahden vallan rajapintaan: vanhemman valtaan sääntöjen kautta ja lapsen valtaan vastustamisen avulla. Tutkimuksessa tuli siten esille samanlaista kasvatukseen kytkeytyvää valtaa, jota Gjerstad (2009) kuvaa väitöskirjassaan. Mielenkiintoista oli havaita, että vanhemman vastustaminen oli lapsista myös hauskaa. Dunnin (1988, 17) mukaan lasta viehättää tietoisesti kielletyn tekeminen ja nauttii nähdessään kuinka hän vaikuttaa aikuiseen. Kielletyn tekemisen kautta lapsi tietää saavansa aikuiselta huomiota ja saavan samalla vahvistavan reaktion omasta vaikuttavuudestaan.

Lapsen vertaissuhteet. Vertaissuhteiden merkitys lapsille on todettu aikaisemman tutkimuksen valossa (Asher & Parker 1989, 6–13; Salmivalli 2005) ja saman johtopäätöksen voi tehdä tämän tutkimuksen tuloksista. Leikkikaverin löytyminen ja yhteiset leikit kavereiden kanssa toivat lapsille myönteisiä tunnekokemuksia ja jo pelkkä vertais- ja ystävyys-suhteiden olemassaolo näytti tuottavan lapsissa iloa. Kuten perhekontekstissakin, yhteisen tekemisen kautta lapset kokivat yhteenkuuluvuutta vertaissuhteissaan. Leikin on todettu olevan alle kouluikäisten lasten ystävyys-suhteissa keskeistä (Salmivalli 2005, 36) ja tämä oli selkeästi nähtävissä lasten kertomuksissa. Leikki ei kuitenkaan näyttäytynyt aina myönteisessä valossa vaan tuotti myös kielteisiä tunteita. Leikin ulkopuo-

lelle joutuminen oli emotionaalisesti kielteinen kokemus, jossa lapsi tunsi erillisyyttä suhteessa vertaisiinsa. Ulossulkeminen on osoitus vertaissuhteissa vallitsevista valtarakenteista ja niiden avulla tapahtuvasta toisen toimijuuden rajoittamisesta. Lasten kuvaamat tilanteet ulossulkemisesta vastaavat esimerkiksi sitä, kuinka Löfdahlin ja Hägglundin (2006) esittelevät vertaissuhteiden valtarakenteiden näkymistä leikissä ja tapoja, joilla lapset sulkevat toisen lapsen ulkopuolelle.

Vertaissuhteiden vaikutus ja tärkeä merkitys lapsen emotionaaliosiaalisessa kehityksessä on havaittu. Vertaissuhteissa lapsi oppii sellaisia sosiaalisia tietoja ja taitoja (Salmivalli 2005, 15), jotka edesauttavat lapsen toimintaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 158) on todennut, että vertaissuhteissa koettu hyväksyntä tai torjunta ovat tekijöitä, jotka voivat suunnata lapsen kehitystä. Toistuvat kielteiset kokemukset voivat vaurioittaa lasta emotionaalisesti.

Kuulumisen tunne. Maslowin (1954, 20) mukaan yksilön keskeisiä perustarpeisiin kuuluu rakkauden ja kuulumisen tarve. Kuulumisen tunteella on havaittu olevan merkityksensä yksilön identiteetin kehittymisessä (May 2013, 78) sekä yksilön erilaisten tunnekokemusten tuottamisessa (Baumeister & Leary 1995, 505–508). Havaintojen mukaan läheiset ihmissuhteet ja niihin kuuluminen tuottaa yksilössä onnellisuutta. Vastaavasti uhka läheisen ihmissuhteen menetyksestä ja kuulumisen tunteen muodostumisesta saa yksilössä aikaan esimerkiksi surua, ahdistusta tai yksinäisyyden tunteita. (Baumeister & Leary 1995, 506.) Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat samanlaista tunteiden viriämistä kuulumisen tunteen yhteydessä. Liittyminen muihin ihmisiin ja yhteenkuuluvuuden tunne näkyi tunnetasolla siten, että erillisyyks ja kuulumisen tuottivat vastakkaiset tunne-reaktiot. Vaikuttaa siltä, että lapsille kokemukset tärkeistä

ihmissuhteista eivät ainoastaan auttaneet lasta hahmottamaan identiteettiään vaan myös olivat osaltaan rakentamassa lapsen emotionaalista kehitystä. Kokemusten laatu määritteli sen, kohtasiko lapsi myönteisiä vai kielteisiä tunnereaktioita, mutta vuorovaikutustilanteet tarjosivat lapselle mahdollisuuden opetella tunteiden käsittelyä ja tunneilmaisua. Näiden kohtaamisten kautta lapsi oppii tunneilmaisun sosiaaliset merkitykset ja oppii hyödyntämään tunteiden säätelyä sujuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen tukena (ks. esim. Halberstadt et al. 1995; Morris et al. 2007; Salmivalli 2005). On selvää, että vuorovaikutustaitojen merkitys on olennainen yksilön sosiaalisessa maailmassa.

Lapsen toimijuus. Toinen selkeästi erottuva ilmiö, joka sai lapsessa aikaan tunnereaktioita, liittyi lapsen tahdon ja toimijuuden toteutumiseen. Myönteiset tunteet liittyivät toimijuuden ja tavoitteiden toteutumiseen kun niiden kieltäminen tai toteutumatta jääminen sai aikaan kielteisiä tunnereaktioita. Havainto tukee aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan tavoitteiden saavuttaminen on yhdistetty myönteisiin tunteisiin, kun tavoitteiden toteutumattomuus tuottaa yksilössä kielteisiä tunteita (Stein & Trabasso 1989, 58). Tämä osoittaa, että lapsi pyrkii toimimaan tavalla, jolla hän saisi säilytettyä toimijuutensa ja vaikuttavuutensa suhteessa muihin. Saadessaan toteuttaa tavoitteensa, lapsi koki iloa ja onnellisuutta. Voidaan ajatella, että tahdon toteutumisen kautta lapsi sai vahvistusta toimijuudelleen ja siten kokemuksen omasta pätevyydestään. Kun lapsi joutui luopumaan toimijuudestaan hetkellisesti, koki lapsi kielteisiä tunteita, koska näissä tilanteissa lapsi joutui vallankäytön kohteeksi (esim. vanhemman sääntöjen alaiseksi tai toisten lasten ulossulkemaksi) eikä itse pystynyt määrittämään tilanteiden kulkua.

Leikin merkityksellisyys lapselle (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 159), mikä todettiin tämänkin tutkimuksen tuloksista, voidaan nähdä yhtenä osoi-

tuksena lapsen toimijuudesta ja sen tärkeydestä lapselle itselleen. Leikki tuotti lapsessa myönteisiä tunnereaktioita, mikä ilmentää lapsen nauttivan leikin luomasta luovasta ympäristöstä, jossa lapsi saa antaa mielikuvituksensa vapaasti lentää ja luoda jotain uutta. Leikki on samaan aikaan henkilökohtaista sekä yhteisöllistä: leikki tuottaa iloa, kun se tapahtuu kavereiden tai vanhemman kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 160). Sama havainto tehtiin tässäkin tutkimuksessa. Leikki oli samaan aikaan lapsen vallassa oleva areena, jossa lapsi itse oli ohjaamassa leikin kulkua ja päättämässä leikkiin osallistujia. Toisaalta leikki loi myös yhteenkuuluvuuden tunnetta niihin ihmisiin, jotka olivat osallisena leikissä. Tietysti leikki ei näyttäytynyt aina myönteisessä valossa, mutta leikkien ollessa lapselle mieleisiä, leikkimistilanteeseen muodostui tällaisia merkityksiä.

Mielenkiintoinen havainto oli, kun lapset tarinoita kertoessaan eivät liittäneet tunteiden kokemista ainoastaan ihmisiin liittyvänä ominaisuutena vaan heidän kertoman mukaan myös satuhahmot ja lelut tuntevat samoja tunteita kuin ihmiset. Voidaankin ajatella, että tällaiset fiktiiviset hahmot voivat toimia lapsille tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen apuna, jolloin lapsi oppii yhdistämään tietyn tunnetilan tietynlaiseen tilanteeseen ja siten ymmärtämään tunteen merkitystä. Fiktiivisten hahmojen avulla myös lapsen empatiakyvyn voidaan ajatella kehittyvän, koska lapsi oppii ymmärtämään miltä toisesta voi tuntua jossakin tilanteessa.

8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää ja moninaista todellisuutta (Hirsjärvi et al. 2004, 152). Tässä tutkimuksessa kuvattiin lasten kokemia erilaisia tunteita arjen kontekstissa. Tuloksia arvioitaessa on kui-

tenkin otettava huomioon tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa niihin. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään usein käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, kun validiteetilla tarkoitetaan valittujen mittareiden ja menetelmien kykyä mitata juuri sitä, mitä niiden on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi et al. 2004, 216).

Tarinamuotoinen kerronta on lähellä lapsen kokemusmaailmaa (ks. Delfos 2001), koska lapsille kerrotaan tarinoita jo vauvasta saakka (Engel 2005, 201). Tarinataikurituokio-menetelmällä tavoitettiin tämä lasten kerronnallisuus, mutta siihen sisältyi myös omat haasteensa. Alun perin Tarinataikurituokio-menetelmä on kehitelty ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa työskentelyn tueksi ja selvittääkseen perhearjen ristiriitatilanteita (Turja & Laakso 2011, 77). Menetelmässä käytetyt kuvat, joiden pohjalta lapset kertoivat tarinoita, kuvasivat erilaisia arjen ristiriitoja. Näin ollen tarinoiden avulla ei saatu tarpeeksi tilaa lasten myönteisille kokemuksille, joita arkeen sisältyy. Ristiriitalähtöisyydestä huolimatta lapset osoittivat tarinoidensa avulla myönteistä tilanteen ratkaisua esimerkiksi kertomalla kuinka riidat tulee sopia ja pyytää anteeksi. Myönteiset kokemukset pystyttiin tavoittamaan paremmin lasten haastatteluissa, jonka tukena käytettiin erilaisia luovia, lapsilähtöisiä menetelmiä.

Lasten kokemusten tavoittamisessa tutkimus onnistui melko hyvin. Tarinoiden kerronnassa tuli esiin, että osa tarinoista oli suoraan lapsen omasta elämästä. Lisäksi tarinoissa oli nähtävissä vaikutteita lapsen omasta elämästä, vaikkei lapsi välttämättä verbaalisesti niin ilmaissut. Voidaan päätellä, että aineisto luonnehtii lasten tunnekokemuksia sekä osin fiktiivisinä että omaa kokemukseen pohjautuvina kuvauksina. Pidemmällä aikavälillä olisi pystytty

saavuttamaan lapsen luottamus paremmin ja siten mahdollisesti saavuttaa parempi ja laajempi kuva lapsen kokemusten vaihtelevuudesta.

Koska kvalitatiivisen tutkimuksen laatuun vaikuttaa tutkijan herkkyyks, johdonmukaisuus ja taito (Patton 2002, 5), on huomioitava, että tutkimusaineistoa oli keräämässä kaksi tutkijaa, joiden hieman erilaiset haastattelutaidot ovat voineet olla yksi aineiston sisältöön vaikuttavista tekijöistä. Koska lapsen kerronnan tavoittaminen on mahdollista siinä missä aikuisenkin (Linnavuori 2007, 51), asettuu tutkijan taidot tärkeään rooliin. On osattava esittää kysymykset lapselle sensitiivisesti, oikeassa tahdissa ja tiedostaa, että esimerkiksi aikuisten haastatteluissa hyödynnettävät suorat kysymykset eivät välttämättä tuota vastauksia lasta haastateltaessa (ks. Engel 2005, 211; Puroila et al. 2011, 349). Esimerkiksi lapset eivät välttämättä kerro samanlaisia tarinoita tutkijalle kuin tämä kertoisi läheiselle ystävälle (Engel 2005, 206). Tutkijan onkin oltava luova ja osattava valita tilanteeseen ja tutkittavalle lapselle parhaiten soveltuvat menetelmät (Einarsdóttir 2007, 207). Lapsen informatiivisen kyvykkyyden esiin saaminen on kiinni siitä, kuinka hyvin tutkija saa rakennettua lapsen kehityksen kannalta sopivan tutkimustilanteen (Larsson & Lamb 2009, 2). Lisäksi tutkimukseen osallistuneet lapset olivat kerronnaltaan hieman erilaisia keskenään, joten lasten verbaalinen taitavuus oli myös yksi tuloksiin vaikuttavista tekijöistä.

Aineistoon perehtymiseen vaikutti myös tämä kahden tutkijan asetelma. Osallistuin kahden lapsen kanssa työskentelyyn, jolloin heiltä saatuun aineistoon pystyin orientoitumaan myös huomioiden tutkimustilanteeseen liittyneet tilannetekijät, lapsen kanssa muodostunut vuorovaikutussuhde sekä tilanteessa ilmaantuneet tunteet. Kolmen muun lapsen aineistoon tutustuin pelkän litteroidun aineiston ja osittain ääninauhojen perusteella, joten heidän kohdalla

en pystynyt huomioimaan haastattelun tilannetekijöitä analyysiä tehdessäni. Tämä saattoi vaikuttaa osittain aineistosta tehtyihin tulkintoihin, koska havaintojeni mukaan oli helpompi tehdä päätelmiä niiden lasten aineistosta, joiden luona olin itse keräämässä aineistoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoituskaan suoraan yleistää (Eskola & Suoranta 2008, 65) vaan laadullisella tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi et al. 2004, 170). Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat osallistuneiden lasten kokemusmaailmaa siinä määrin, kun he sitä itse kuvasivat. On huomioitava, että tutkijan aikuisnäkökulma tulosten tulkinnassa on voinut vaikuttaa tehtyihin havaintoihin. Aikuisella ja lapsella on erilaiset näkökulmat arkeen (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11), joten tulosten kannalta on tärkeää onko tutkija pystynyt luopumaan liiallisesta aikuisnäkökulmastaan.

8.3. Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksessa saatiin esille lasten arkeen kuuluvia emotionaalisia kokemuksia ja asioita, jotka tuottivat näitä kokemuksia. Kuitenkin monta mielenkiintoista ja tärkeää näkökulmaa, jotka valottaisivat lisää arjen emotionaalisuutta ja sen kompleksisuutta, jäi vaille vastauksia.

Cummings, Goeke-Morey ja Papp (2002, 15) ovat todenneet, että todellinen lapsen toiminnan ymmärtäminen edellyttää useiden perhesysteemien (esim. lapsi-vanhempi- tai sisarussystemin) emotioiden ja toimintojen tarkastelua eikä vain yksittäisen perhesysteemin tunteiden ja toimintojen huomiointia. Näin ollen lapsen perheessä koetun tunnekirjon kartoittamisen kannalta olisi rikastuttavaa tutkia myös vanhempien näkökulmaa perhearjen emotionaa-

lisuuteen. Vanhemmilta saatu tieto valottaisi vanhemman kokemia tunteita, jolloin tulisi näkyviin se, kokevatko lapsi ja vanhempi eri tavalla tietyt arjen tilanteet. Lisäksi pystyttäisiin huomaamaan millä tavoin perheenjäsenten tunnereaktiot vaikuttavat yleiseen perheen tunneilmapiiriin. Tutkimalla perheen emotionaalisuutta laajemmin saataisiin tarkempi kuva siitä, minkälaista on perheen tunneilmaisuus, joka puolestaan selittää osaltaan myös lapsen omaa emotionaalista kokemusta ja tunteiden käsittelytaitoa (ks. Boyum & Parke 1995).

Kiinnostavan näkökulman perhearjen emotionaalisuuteen toisi myös perheenjäsenten välisen tunteiden siirtymisen tutkiminen (Larson & Almeida 1999). Tutkimustulosten mukaan tunteiden siirrantää tapahtuu useimmiten vanhemmalta lapselle (Larson & Almeida 1999, 13; Larson & Gillman 1999, 28), mutta myös lapsen tunteiden siirrantää tukevia tuloksia löytyy (Matjasko & Feldman 2005). Tätä ilmiötä olisi siten perusteltua tutkia lisää ja selvittää mihin suuntaan tunteiden siirrantää tapahtuu perhearjessa ja minkä laatuista tunteita siirtyy.

Sosiaalisen kompetenssin suhdetta ryhmään liittymiseen on tutkittu ja tuotu esille, että onnistunut ryhmäytyminen edellyttää lapselta sosiaalisia taitoja ja ymmärtää, mitä ryhmään liittyminen edellyttää (Salmivalli 2005, 76). Perhekontekstilla on tärkeä rooli sosiaalisten taitojen oppimisessa, mikä heijastuu myös vertaissuhteisiin (Halberstadt et al. 1995, 93–94). Lisänäkökulmaa lapsen emotionaaliseen pätevyyteen toisi tutkimus, jossa tarkasteltaisiin näiden kahden ilmiön yhteyttä. Tutkimuksen voisi kohdistaa lapsiin, joilla on vaikeuksia ryhmäytyä vertaistensa kanssa ja tulevat jatkuvasti vertaistensa torjutuksi. Syitä torjutuksi tulemiseen voisi etsiä lapselle kehittyneestä (tai kehittymättömästä) sosiaalisesta kompetenssista: puuttuuko lapselta ymmärrys siitä kuinka muiden kanssa toimitaan sosiaalisesti sujuvasti. Vertailua voisi tehdä puutteellisen sosi-

aalisen kompetenssin ja perheessä tapahtuvan sosiaalistavan kasvatuksen välillä, ja selvittää, löytyykö perhekontekstista jokin selittävä tekijä sille, miksi lapsen tunteiden ymmärtäminen ja käsittely, ja siten yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alue, on puutteellinen.

Lasten tunnemaailma arjen kontekstissa näyttäytyi vaihtelevana ja sosiaalisiin konteksteihin ja ihmissuhteisiin kytkeytyvänä. Lapsilla havaittiin selkeä ymmärrys tunteiden sisältöjä, merkityksiä ja vaikuttavuutta kohtaan, mikä antaa pohjan sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle ja vuorovaikutukseen keskittyneessä maailmassa toimimiselle. Tämä tutkimus osoitti, kuinka erilaisille tunnekokemuksille lapsi altistuu perheessä ja vertaissuhteissaan, ja kuinka nämä monivivahteiset tunnekokemukset tukevat tai estävät esimerkiksi lapsen toimijuuden ja kuulumisen tunteen kehittymistä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Almeida, D. M. 2005. Resilience and Vulnerability to Daily Stressors Assessed via Diary Methods. *Current Directions in Psychological Science* 14, 64 – 68.
- Andenas, A. 2011. Chains of care: Organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology* 2011, Vol. 63 (2), 49-67.
- Asher S. R. & Parker J. G. 1989. Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P. *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3-23.
- Averill, J. R. 1994. In the Eyes of the Beholder. In: Ekman, P. & Davidson R. J. (Eds.) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. Oxford: Oxford University Press, 7 – 14.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.
- Ben-Ze'ev, A. 2000. *The Subtlety of Emotions*. Cambridge: MIT Press.
- Bonanno, G. A., Goorin, L. & Coifman, K. G. 2008. Sadness and Grief. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 797 – 810.
- Boyum, L. A. & Parke, R. D. 1995. The Role of Family Emotional Expressiveness in the Development of Children's Social Competence. *Journal of Marriage and Family* 57 (3), 593-608.

- Brechet, C., Baldy, R. & Picard, D. 2009. How does Sam feel?: Childrens's labeling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology* 27 (3), 587 – 606.
- Camras, L. A. & Fatani, S. S. 2008. The Development of Facial Expressions. Current Perspectives on Infant Emotions. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 291 – 303.
- Christensen, P. & James, A. 1999. Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Commucation. In: Christensen, P. & James, A. *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review on research and practice. *Early child development and care* 175 (6), 489–505.
- Corsaro, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cremin, H. & Slatter, B. 2004. Is it possible to access the 'voice' of pre-school children? *Educational Studies* 30 (4), 457 – 470
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Papp, L. M. 2002. A Family-Wide Model for the Role of Emotion in Family Functioning. In: Fabes, R. A. (Eds.) *Emotions and the Family*. New York: Haworth Press, 13 – 34.
- Daly, K. 2003. Family Theory Versus the Theories Families Live By. *Journal of Marriage and Family* 65, 771 – 784.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. 1994. Marital Conflict and Child Adjustment: An Emotional Security Hypothesis. *Psychological Bulletin* 116 (3), 387 – 411.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. 1998. Exploring Children's Emotional Security as a Mediator of the Link Between Marital Relations and Child Adjustment. *Child Development* 69 (1), 124 – 139.

- Delfos, M. F. 2001. *Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Dunn, J. 1988. *Beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Edwards, R., Hadfield, L., Lucey, H. & Mauthner, M. 2006. *Sibling identity and relationships. Sisters and brothers*. New York: Routledge.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal* 15 (2), 197 – 211
- Ekman, P. 1994a. All Emotions Are Basic. In: Ekman, P. & Davidson R. J. (Eds.) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. Oxford: Oxford University Press, 15 – 19.
- Ekman, P. 1994b. Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique. *Psychological Bulletin* 115 (2), 268 – 287.
- Ekman, P. & Cordaro, D. 2011. What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion review* 3 (4), 364 – 370.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. 1994. Afterword: Are There Basic Emotions? In: Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press, 45 – 47.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Engel, S. 2005. Narrative analysis of children's experience. In: Greene, S. & Hogan, D. *Researching Children's Experience*. London: Sage Publications, 199-216.
- Fridja, N. H. 1986. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fridja, N. H. 1994. Varieties of Affect: Emotions and Episodes, Moods, and Sentiments. In: Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press, 59 – 67.

- Galinsky, E. 1999. *Ask the children. The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill.
- Gabb, J. 2009. Researching family relationships: a qualitative mixed methods approach. *Methodological Innovation online* 4 (2), 37 – 52.
- Garner, P. W. 1995. Toddlers' Emotion Regulation Behaviours: The Roles of Social Context and Family Expressiveness. *The Journal of Genetic Psychology* 156 (4), 417 – 430.
- Gjerstad, E. 2009. *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 225.
- Green, S. & Baker, B. 2011. Parent's emotional expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 55 (3), 324 – 338.
- Green, S. & Hill, M. 2005. Researching children's experience: methods and methodological issues. In: Greene, S. & Hill, D. *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, 1 – 21.
- Griffith, M. 1995. *Feminism and the Self: The Web of Identity*. London: Routledge.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D. & Fox, N. A. 1995. Self-expressiveness Within the Family Context: Psychometric Support of a New Measure. *Psychological Assessment* 7 (1), 93-103.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. 2001. Affective Social Competence. *Social Development* 10 (1), 79 – 119.
- Halberstadt, A. G. & Eaton, K. L. 2002. A Meta-Analysis of Family Expressiveness and Children's Emotional Expressiveness and Understanding. In: Fabes, R. A. (Eds.) *Emotions and the Family*. New York: Haworth Press, 35 – 62.

- Harris, P. L. & Saarni, C. 1989. Children's understanding of emotion: an introduction. In: Saarni, C. & Harris, P. L. (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 3 – 24.
- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. In: Greene, S. & Hill, D. *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications, 61 – 86.
- Hirsjärvi, S., Remes, R. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttenlocher, J., Smiley, P. & Charney, R. 1983. Emergence of actions categories in the child: evidence from verb meanings. *Psychological Review* 90, 72-93.
- Izard, C. E. 1977. *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. 1991. *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. 1994. Innate and Universal Facial Expressions: Evidence From Developmental and Cross-Cultural Research. *Psychological Bulletin* 115 (2), 288 – 299.
- Izard, C. E. 2011. Forms and Functions of Emotions: Matters of Emotion-Cognition Interactions. *Emotion Review* 3 (4), 371 – 378.
- Janson, U. 2001. Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education* 9 (2), 135-143.
- Kuczynski, L. & Navara, G. S. 2006. Sources of Innovation and Change in Socialization, Internalization and Acculturation. In: Killen, M. & Smetama, J. (Eds.) *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Psychology Press, 299 – 327.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalisen fenomenologinen haastattelututkimus*. Lapin yliopisto: Acta Universitatis Lapponiensis 111.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. *Lapsen hyöä arki*. Helsinki: Kirjapaja.

- Larson, R. W. 2005. Commentary. In Schneider, B. & Waite, L. J. (Eds.) *Being Together, Working Apart. Dual-Career Families and the Work-Life Balance*. Cambridge: Cambridge University Press, 159 – 163.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larson, R. W. & Almeida, D. M. 1999. Emotional transmission in the Daily Lives of Families: A New Paradigm for Studying Family Process. *Journal of Marriage and Family* 61 (1), 5 – 20.
- Larson, R. S. & Gillman, S. 1999. Transmission of emotions in the daily interactions of single-mother families. *Journal of Marriage and Family* 61 (1), 21 – 37.
- Larsson, A. S. & Lamb, M. E. 2009. Making the Most of Information-gathering Interviews with Children. *Infant and Child Development* 18, 1-16.
- Lasten oikeuksien sopimus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. 2011. Basic Emotion Questions. *Emotion Review* 3 (4), 379 – 386.
- Lewis, A. 2002. Accessing, through research interviews: the views of children with difficulties in learning. *Support for Learning* 17 (3), 111 – 116.
- Linnavuori, H. 2007. *Lasten kokemuksia vuoroasumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 313.
- Lucas, R. E. & Diener, E. 2008. Subjective Well-Being. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 471-484.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M. & Cortina, K. S. 2007. Parental Emotion Coaching and Dismissing in Family Interaction. *Social Development* 16 (2), 232 – 248.

- Löfdahl, A. & Häglund, S. 2006. Power and participation: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education* (2006) 9, 179-194.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Matilainen, T. 2008. *Lapsi elää rutiineista. Helppo ja hyvä arki*. Helsinki: Gummerus.
- Matjasko, J. L. & Feldman A. F. 2005. Emotional transmission between parents and adolescents: the importance of work characteristics and relationship quality. In Schneider, B. & Waite, L. J. (Eds.) *Being Together, Working Apart. Dual-Career Families and the Work-Life Balance*. Cambridge: Cambridge University Press, 130 – 158.
- Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O’Sullivan, M. & Frank, M. 2008. Facial Expression of Emotion. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 211 – 234.
- May, V. 2013. *Connecting Self to Society. Belonging in a Changing World*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Morgan, D. H. J. 1996. *Family Connections. An Introduction to Family Studies*. Cambridge: Polity Press.
- Morgan, D. H. J. 2011. *Rethinking Family Practices*. Palgrave Macmillan.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. 2007. The role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development* 16 (2), 361 – 388.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. 1996. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.

- Parkinson, D. D. 2001. Seuring trustworthy data from an interview situation with young children: six integrated interview strategies. *Child Study Journal* 31 (3), 137 – 156.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Perlesz, A. & Lindsay, J. 2003. Methodological triangulation in researching families: Making sense of dissonant data. *International Journal of Social Research Methodology* 6 (1), 25-40.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjälä, L. 2012. Having, loving and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 345-362.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Ramsden, S. R. & Hubbard, J. A. 2002. Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30 (6), 657 – 667.
- Rissanen, L. 2004. *Arjen askareet. Vanhempien ja lasten yhteiselle tekemiselle antamat merkitykset*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Roberts, H. 2000. Listening to Children: and Hearing them. In: Christensen, P. & James, A. (Eds.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 225 – 240.
- Rönkä, A. & Korvela, P. 2009. Everyday Family Life. Dimensions, Approaches and Current Challenges. *Journal of Family Theory and Review* 1, 87 – 102.
- Rönkä, A., Laitinen, K. & Malinen, K. 2009. Miltä arki tuntuu? Teoksessa: Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Juva: PS-kustannus, 203 – 222.

- Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä T. 2009. Pikkulapsiperheiden arjen paletti. Teoksessa: Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Juva: PS-kustannus, 11 – 19.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scherer, K. R. 1994. Toward a Concept of "Modal Emotions". In: Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press, 25 – 31.
- Scott, S. 2009. *Making Sense of Everyday Life*. Cambridge: Polity Press.
- Smart, C., Neale, B. & Wade, A. 2001. *The changing experience of childhood: families and divorce*. Cambridge: Polity.
- Smiley, P. & Huttenlocher, J. 1989. Young children's acquisition of emotion concepts. In: Saarni, C. & Harris, P. L. (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 27-49.
- Sroufe, L. A. 1995. *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starcevic, V. 2005. *Anxiety disorders in adults: a clinical guide*. New York: Oxford University Press.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. 1989. Children's Understanding of Changing Emotional States. In: Saarni, C. & Harris, P. L. (Eds.) *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 50-77.
- Stern, D. 1992. *Maailma lapsen silmin – mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Juva: WSOY.
- Taylor, A. S. 2000. The UN Convention on the Rights of the Child: giving children a voice. In: Lewis, A. & Lindsay, G. *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press, 21 – 33.

- Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Tarinataikurituokiot – menetelmä ylivilkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten kokemusten kuulemiseen osana kuntoutuskäytäntöä. In: Aalto, E., Alasuutari, M., Heino, T., Lamponen, T. & Rutanen, N. *Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 51/2011, 77-79.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, P. 2008. Menetykset ja lapsen kehitys. Teoksessa: Ketola, J. (toim.) *Menetyksistä mahdollisuuksiin. Perhehoitoa lasten ja vanhemmuuden tueksi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuovila, S. 2006. Suomalaisille tärkeät tunnesanat. Teoksessa: Määttä, M. (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus*. Helsinki: Finn Lectura, 14 – 26.
- Vuori, J. 1991. Elämän kokoiset äidit. Lähtökohtia äitiyden sosiologiselle tarkastelulle. Teoksessa: Nopola, S. (toim.) *Äitiys - elämä vai kohtalo?* Juva: WSOY, 49-66.
- Välivaara, C. 2010. *Sijaisvanhempi ja sijoitetun lapsen tunteet – viikko sijaisperheen arkea päiväkirjojen valossa*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Watson, D. 2000. *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.
- Öhman, A. 2008. Fear and Anxiety. Overlaps and Dissociations. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Barrett, L. (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, 709 – 729.

LIITTEET

LIITE 1: Lasten haastattelurunko

Tutkimusluvan kysyminen

Haluatko auttaa minua tutkimuksessani, jossa olen kiinnostunut siitä, millaista elämää tytöt ja pojat kuten sinä elävät kotona ja perheessä. Kerron ensin sinulle:

- ❖ kuka olen ja mikä on minun työtäni
- ❖ miksi olen teillä kotona (teen tutkimusta jossa vierailaan perheiden ja lasten kotona ja jutellaan lasten ja aikuisten kanssa siitä, millaista elämää he kotona elävät)
- ❖ mitä haluan tehdä
- ❖ miksi teen sellaista (on tärkeää tietää, millaista lasten elämä kotona ja perheessä on, koska aikuiset eivät aina välttämättä koe, tunne ja näe asioita, niinpä sinun ja muiden lasten avulla tässä tutkimuksessa voidaan saada selville näitä asioita. Näin vanhemmat ja aikuiset ymmärtävät paremmin lapsia ja lasten tärkeät asiat tulevat tiedetyiksi)
- ❖ kuinka tutkimus tapahtuu
- ❖ mitä teemme yhdessä tänään (ja muilla tutkimuskerroilla)
- ❖ miten/koska lopetetaan (oikeus käydä WC:ssä jne.)
- ❖ vapaaehtoisuus

Arki-haastattelu: Piirrä päiväsi - Draw-your-day method

Ensimmäinen haastattelu perustuu draw-your-day menetelmälle, jossa lasta pyydetään piirtämään kuva tavallisesta arkipäivästään (eilisestä), siten että lapselle annetaan neljäruutuinen sarjakuvaruudukko: aamu, iltapäivä, illansuu ja nukkumaanmeno-aika. Lapsen piirrettyä kuvat niiden pohjalta keskustellaan lapsen arjesta.

- ❖ Mitä olet aamuun piirtänyt, mitä voisit piirtää aamukuvaksi (jos lapsi ei halua piirtää), mitä aamulla tapahtuu, (miten aamu alkaa,..., miten aamu päättyy), mitä teet aamulla, millainen aamu on kiva/tyhmä
- ❖ Mitä olet piirtänyt iltapäiväkuvaan (tai mitä voisit piirtää..), mitä iltapäivällä tapahtuu, kun sinua tullaan hakemaan hoidosta, mitä sitten tapahtuu, mitä teet kun tulet kotiin hoidosta (kenen kanssa, missä...), millainen iltapäivä on kiva/tyhmä?
- ❖ Entä mitä olet piirtänyt tähän aikainen ilta kuvaan (ks. ed.), mitä silloin tapahtuu, millainen ilta on kiva/tyhmä?
- ❖ Mitä olet piirtänyt nukkumaanmenokuvaksi (mitä voisit piirtää..), millainen nukkumaanmeno on kiva/tyhmä?

Toinen "haastattelu" eli näitä voisi kysyä sekä piirrä päiväsi –menetelmän ja muiden menetelmien ohessa

- ❖ Yhdessä tekeminen:
 - Mitä teet yhdessä perheesi kanssa? Mikä on kivointa/kurjinta?
 - Mitä teet äidin kanssa? Mitä teet isän kanssa? Mistä pidät eniten/vähiten?
 - Mitä teet sisarusten kanssa? Mikä on kivointa/kurjinta?
 - Yksin leikkimisestä: Leikitkö joskus yksin? Onko se kivaa/kurjaa?
- ❖ Tunteet perheessä:
 - Mitkä asiat ovat perheessäsi mukavia? / Mitkä tilanteet täällä kotona ovat mukavia?
 - Mitkä asiat ovat perheessäsi ikäviä? / Entä mitkä tilanteet ovat ikäviä täällä kotona?
 - Minkälaiset asiat perheessäsi huolettavat sinua?
 - Kuka lohduttaa sinua, kun olet surullinen?
 - Koetko, että sinusta tykätään perheessäsi?

- Miten teidän perheessä näytetään toisesta tykkääminen? Entä mitä tapahtuu, jos olet surullinen? Entä jos olet vihainen? Entä jos joku muu on toiselle vihainen? Mitä tapahtuu jos joku on surullinen?

- Kuka pitää sinusta huolta päivän aikana? Miten?

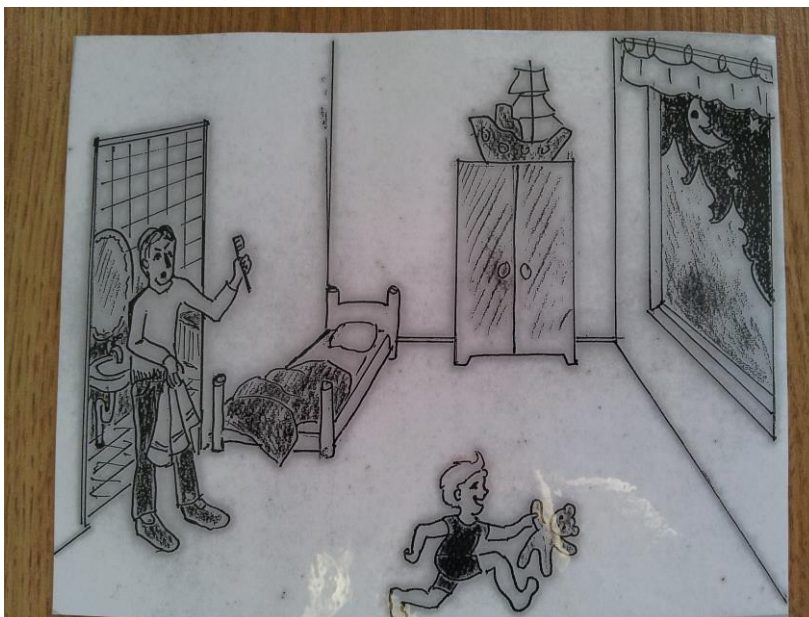
❖ Riidoista:

- Onko teillä riitoja kotona? Mistä asioista sinulle tulee riitaa muiden kanssa?

- Miten riita päättyy? Millaista perheessä on riidan jälkeen?

- Miltä riitely sinusta tuntuu? Miltä tuntuu riidan jälkeen?

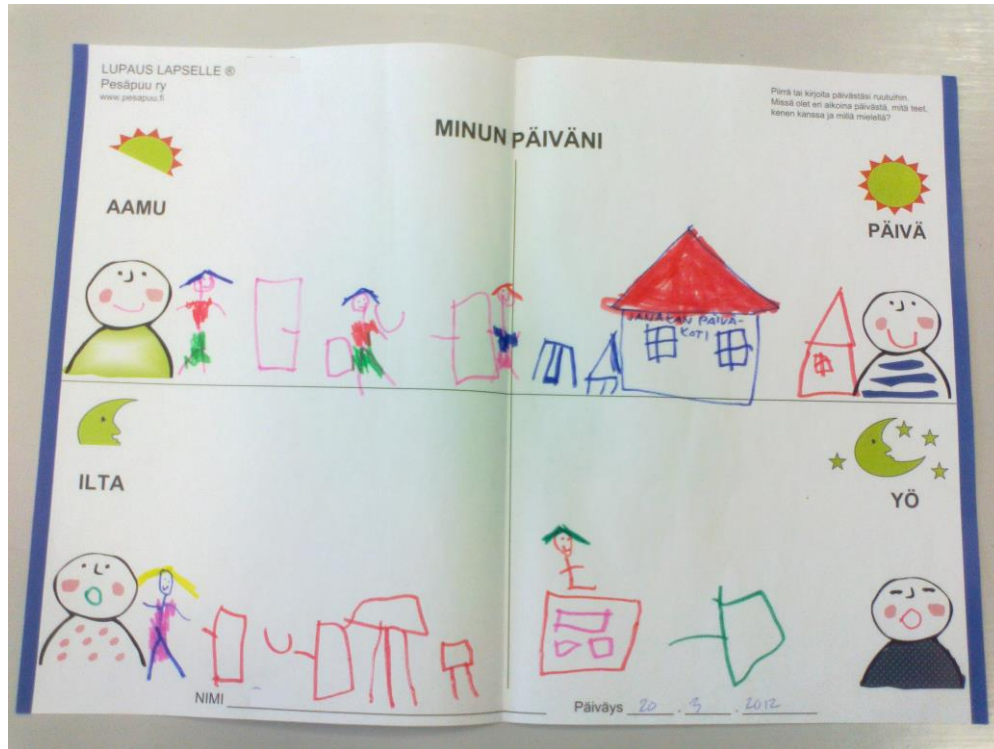
LIITE 2: Tarinataikurituokiossa käytettyjä kuvia, joiden pohjalta lapset kertoivat tarinoita



LIITE 3: Tarinataikuriokiossa tarinan leikkiminen



LIITE 4: Esimerkki piirrä päiväsi-menetelmän avulla piirretystä kuvasta



LIITE 5: Esimerkki lasten tarinoiden juonirakenneanalysoinnista

	Lapsi 1 Tarina 3	Lapsi 5 Tarina1
Salanimi	Arttu	Katariina
Tarinan nimi		Nukkumaanmeno
Henkilöhahmot	Lapsi (lapsi kertoo itsestään)	Isä, lapsi Katariina
Alkutilanne	Lapsi oli päiväkodissa ja hänen kaveri löysi toisen kaverin eikä enää leikkinyt lapsen kanssa.	Isä pyytää lasta hampaanpesulle ja lapsi ei tule.
Tapahtumakulku (juoni ja käänteet)	Kaveri löysi toisen leikkikaverin, lapsi yritti päästä heidän pyöräilyleikkiin mukaan mutta kaverit eivät ottaneet. Lapsi löysi uuden kaverin.	Tyttö juoksee pakoon isää, isä ajattelee että tyttö on tuhma. Lapsi juoksee sängyn alle piiloon. Isä sanoo että lapsen pitää mennä nurkkaan, tyttö ei ensin mene, isä karjaisee lapselle ja lapsi tottelee ja menee nurkkaan. Kun lapsi on nurkassa, isä sanoo että hyvä kun osaa käyttäytyä. Lapsi miettii nurkassa käytöstapoja.
Loppuratkaisu	Lapsi löysi uuden kaverin. --- H: Mites sä oisit halunnu että se ois päättynyt? V: Että ne että se ois leikkiny mun kanssa ja sitte mä löysin sen toisen kaverin, nii mulla ois ollu kaks kaveria.	Hampaiden pesussa kävi hyvin. Lapsi menee nukkumaan ja isä lukee sadun lapselle. Molemmat rauhottuu ja menevät nukkumaan. Aamulla heräävät ja isä vie lapsen päiväkotiin.
Arviointi/tunteet	Lapsesta tuntui ikävältä (?) kun kaveri ei leikkinyt. Lapsesta tuntui hyvältä kun löysi uu-	Lapsesta tuntuu iloiselta juosta karkuun. Isä ärsyntynyt, ehkä itkuisa, pettynyt kun lapsi juok-

	den leikkikaverin.	see karkuun eikä mene pesulle. Lapsi surullinen kun joutuu nurkkaan. Lapsesta tuntuu ihan kivalta mennä nurkkaan (=totteleminen).
Tarinan opetus		Ei saa olla tuhma
Yhteys omaan elämään	Tarina kertoo omasta elämästä	Lapsi on itsekin joutunut menemään nurkkaan kun ei suostunut menemään hampaiden pesulle.