

**Tunteita ja hyvinvointia varhaiskasvatuksessa – ajatuksia
ja kokemuksia lasten sanoittamana**

Heli Honkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Honkala, Heli. 2023. Tunteita ja hyvinvointia varhaiskasvatuksessa – ajatuksia ja kokemuksia lasten sanoittamana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 55 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä tekijöitä lapset kokevat omalle hyvinvoinnilleen tärkeiksi varhaiskasvatuksessa. Tarkasteltavana olivat 4-5-vuotiaiden haastateltujen lasten (N = 34) kerronnan sisältämät myönteiset sekä kielteiset ilmaisut, joilla he omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan varhaiskasvatuksen arjesta kuvasivat. Tutkimusaineisto kerättiin TUIKKU-tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen -hankkeessa yksilö- ja ryhmähaastatteluilta lapsiryhmien muun toiminnan yhteydessä toukokuussa 2022. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja aineisto analysoitiin teemoitellen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat varhaiskasvatuksen arjessa tunteiden olevan keskeisiä vaikuttajia lasten hyvinvoinnin kokemukseen. Kielteisten tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä esiintyi kuitenkin haasteita. Yhteiset leikit sekä leikkikaverit osoittautuivat lasten kerronnan perusteella hyvin merkityksellisiksi, mutta usealla heistä oli myös omakohtaista kokemusta leikin ulkopuolelle jäämisestä. Lapsilla esiintyi keskinäistä vertailua ja sen myötä oikeudenmukainen kohtelu koettiin tärkeänä. Omaa kyvykkyyttään lapset toivat esiin saadakseen muilta arvostusta ja hyväksyntää. Tässä tutkimuksessa lasten omat vaikuttamisen mahdollisuudet eivät tulleet heidän kerrontansa kautta esiin.

Tulosten yhteenvedona voidaan todeta, että lasten hyvinvointia voidaan vahvistaa varhaiskasvatuksessa opettamalla heille esimerkiksi sosioemotionaalisia taitoja, kohtelemalla heitä oikeudenmukaisesti, huolehtimalla heidän mahdollisuudestaan leikkiin ja leikkikavereihin, kohtaamalla jokainen lapsi arvostavasti sekä antamalla heille keinoja vaikuttaa omaan arkeensa lapsiryhmässä.

Asiasanat: varhaiskasvatus, lapsinäkökulma, tunteet, hyvinvointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Lasten elämää vertaisryhmässä	5
1.2 Lasten sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksessa	9
1.3 Tutkimustehtävä	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusote.....	16
2.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu	19
2.3 Aineiston analyysi.....	21
2.4 Eettiset ratkaisut.....	26
3 TULOKSET	28
3.1 Tunteet	28
3.2 Vertaissuhteet ja jäsenyys.....	31
3.3 Toimijuus ja vaikuttaminen	33
4 POHDINTA	36
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	36
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita	39
LÄHTEET	44

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen yksiköissä lapsiryhmät elävät vauhdikasta arkeaan, jossa tapahtuu paljon erilaisia vuorovaikutustilanteita ja kohtaamisia. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) raportin mukaan vuonna 2020 kaksivuotiaista lapsista osallistui 71.6 % ja viisivuotiaista jo 90.9 % varhaiskasvatukseen. OECD suosittaa edelleen lisäämään lasten osallistumista varhaiskasvatukseen Suomessa (Valtioneuvosto). Koska lapset viettävät varhaiskasvatuksessa huomattavan paljon aikaa, on se hyvin tärkeä paikka ja ajanjakso heidän elämässään henkilökohtaisen hyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltuna.

Lasten kehitykseen on kohdistunut viimeisten vuosikymmenien aikana paljon tutkimusta, jotka ovat Jonesin ja Kahnin (2017) mukaan osoittaneet lasten sosiaalisen, emotionaalisen, kognitiivisen, kielellisen ja akateemisen kehityksen olevan vahvasti sidoksissa toisiinsa. Tutkijat ovat esimerkiksi osoittaneet lasten hyvien sosioemotionaalisten taitojen yhteyden akateemiseen menestymiseen (esim. Curby ym., 2015; Jones & Kahn, 2017; Nakamichi ym., 2021) sekä mielen hyvinvointiin (Blewitt ym. 2018). Varhaiskasvatus tarjoaakin toimintaympäristönä huomattavia mahdollisuuksia lasten sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen suunnitelmalliselle kehittämiselle (Denham, 2019; Jones & Kahn 2017).

Sosioemotionaalisten taitojen lisäksi lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa on ollut tarkastelun kohteena tutkimuksissa. Lapsen osallisuus on YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan (artikla 12) lapsen oikeus ja Suomenkin varhaiskasvatusta ohjaaviin lakeihin kirjattu (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §). Sen mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi kaikissa itseään koskevissa asioissa. Casas (2019) toteaa, että lapset on viimein akateemisessakin maailmassa tunnustettu oman elämänsä tärkeiksi tiedonantajiksi. Karlsson (2012) puolestaan kertoo, että lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lisääntymisen myötä lapsilta saatua tietoa on alettu arvostaa ja että heitä on ryhdytty ottamaan yhä paremmin mukaan tiedon tuottajiksi.

Tutkimuksellisen kiinnostuksen ja lisääntyneen kehitystyön seurauksena lasten sosioemotionaalisia taitoja, osallisuutta ja akateemisia taitoja tuetaan varhaiskasvatuksessa erilaisten menetelmien ja opetusohjelmien keinoin. Määttä kollegoineen (2017) on kuitenkin osoittanut tunnetaito-ohjelmien vaikuttavuuden tutkimukselle olevan selkeä tarve. Tätäkin suurempi tutkimuksellinen aukko löytyy interventioiden yhteydessä toteutetuista lapsinäkökulmaisista tutkimuksista, joilla selvitetään lasten omia tunteisiin ja omaan hyvinvointiin liittyviä näkökulmia. Lisäksi viime aikoina varhaiskasvatusta on kohdannut Suomessa suuri puute koulutetusta henkilökunnasta ja aiheesta on kirjoiteltu laajasti myös lasten hyvinvointiin viitaten. Lasten kokemaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on tarve selvittää lapsinäkökulmaa esiin tuovilla tutkimuksilla.

Tämä tutkimus edustaa lapsinäkökulmaista tutkimusta ja sen tehtävänä on selvittää lasten omia ajatuksia ja kokemuksia arjestaan ja hyvinvoinnistaan varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on laadullinen ja tutkimusaineiston muodostavat lapsille varhaiskasvatuksessa tehdyt haastattelut (N = 17), joiden analyysimenetelmänä käytän teemoittelua. Tutkimuksen tulokset tuovat esiin lasten näkökulmaa varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin tueksi ja niitä voivat hyödyntää varhaiskasvatuksen suunnittelijat, varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjät, varhaiskasvatuksen henkilökunta, lasten vanhemmat sekä tunnetaito-ohjelmien kehittäjät. Seuraavissa alaluvuissa 1.1 ja 1.2 esittelen tekijöitä, jotka vaikuttavat aiemman varhaiskasvatustutkimuksen mukaan lapsen elämään ja hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tehtävästä kerron tarkemmin luvussa 1.3.

1.1 Lasten elämää vertaisryhmässä

Varhaiskasvatuksen lapsiryhmät koostuvat tyypillisesti lähes samanikäisistä ja kehitystasoltaan suunnilleen samankaltaisista lapsista. Ryhmissä muodostuvat vertaissuhteet ovat lasten hyvinvoinnin ja kehityksen näkökulmasta tarkasteltuna tärkeitä, sillä varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja vertaisryhmässä toimimista, kehittää lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä ohjata heitä kohtaamaan muita ihmisiä kunnioittavasti

(Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 § ja 20 §.) Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjavia periaatteita ovat lasten yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Opetushallitus, 2022). Institutionaalisen ohjauksen lisäksi lasten hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa vaikuttavat myös aina sekä yhteisölliset tekijät että lasten yksilölliset ominaisuudet (Kallinen ym., 2021).

Hyvinvoinnin kokemus. Hyvinvoinnin kokemukseen liitetään vahvasti subjektiivisuus ja subjektiivinen hyvinvoinnin kokemus muodostuu kolmesta osatekijästä, joita ovat positiiviset ja negatiiviset vaikutukset sekä tyytyväisyys elämään (Diener, 1984). Deci ja Ryan (2000) puolestaan määrittelevät jokaisen yksilön psykologiseksi perustarpeiksi autonomian eli vapaaehtoisuuden, kompetenssin eli pystyvyyden sekä yhteenkuuluvuuden. Heidän mukaansa näiden perustarpeiden täyttyminen sekä tukee yksilön kasvua ja kehitystä sisäisen motivaation vahvistuessa että kehittää yksilön riippumattomuutta ja hyvinvointia. Seligmanin tuoreempi (2011) PERMA-teoria puolestaan määrittelee hyvinvoinnin koostuvan positiivisista emootioista (positive emotions), sitoutumisesta (engagement), sosiaalisista suhteista (relationships), merkityksellisyydestä (meaning) ja saavuttamisesta (accomplishments). Hyvinvointia vahvistavissa ja elämäntyytyväisyyttä lisäävissä positiivisissa tekijöissä esiintyy luonnollisesti yksilöllistä vaihtelua.

Lasten hyvinvointia tarkastelleet Puroila ja Estola (2012) esittävät lapsille merkityksellisinä ja heille hyvinvointia tuottavina asioina neuvottelut aineellisista resursseista, sosiaaliset suhteet sekä osallistumisen, vaikuttamisen ja itsensä toteuttamisen. Fane ja kollegansa (2020) puolestaan toteavat lasten hyvinvointia hyvin mittaaviksi mittareiksi leikkimahdollisuudet ja lasten toimijuuden. Kallinen kollegoineen (2021) osoittavat tuoreessa tutkimuksessaan lasten hyvinvoinnin muodostuvan turvallisuuden rakentumisesta, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta, tietämisen ja päätöksenteon mahdollisuudesta sekä aktiivisesta osallisuudesta ja toimijuudesta.

Yhteenkuuluvuus ja vaikuttaminen. Osallisuus on oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja yhteisiin asioihin vaikuttamista (Isola ym., 2017). Virkki (2015) tuo esiin lasten kokemuksen osallisuudesta liittyvän vahvasti yhteisöllisiin tekijöihin ja varhaiskasvatusikäisten lasten näkökulma osallisuuteen onkin vielä hyvin henkilökohtainen. Khun ja kollegoidensa (2018) mukaan lasten kyky nähdä asioita toisen ihmisen perspektiivistä on vasta kehittymässä. Eerola-Pennanen ja kollegansa (2022) toteavat lasten kuitenkin havaitsevan heidän ympäristössään tapahtuvan eriarvoisen kohtelun. Osallisuuden lisäksi käsitteellä toimijuus viitataan myös yksilön vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Turjan ja Vuorisalon (2022) mukaan toimijuuteen sisältyy lasten aktiivinen osallistuminen sosiaalisissa yhteisöissä sekä lasten tuottaman toiminnan seuraukset vaikutuksineen. He korostavat toimijuuden aina kytkeytyvän sekä sosiaaliseen ja fyysiseen paikkaan että aikaan, jossa se tapahtuu.

Lapset toteuttavat ja rakentavat jäsenyyttään lapsiryhmässä yhteiseen toimintaan osallistumisen kautta vahvistaen samalla yhteenkuuluvuuden tunnettaan (Koivula & Eerola-Pennanen, 2022). Lasten yhteiset leikit ovat varhaiskasvatuksessa merkittävä ilon lähde ja Weckströmin (2021) mukaan yhteisen huumorin ja hassuttelun avulla lapset vahvistavat sekä luovat yhteisöllisyyttä. Samoin Karjalainen (2021) korostaa lasten keskinäisen ilon olevan tärkeä osa vertaiskulttuurin rakentumista. Eerola-Pennanen (2013) toteaa lasten rakentavan sosiaalisessa ryhmässä minuuttaan tasapainoillen kiinnittymiseen liittyvien yhteisten neuvottelujen, niissä myötäilemisen, itsensä esille tuomisen sekä erillisyyteen vetäytymisen välillä. Hänen mukaansa lapset määrittävät itseään lapsiryhmässä itsestään kertomalla, toisia tarkkailemalla, taitojansa ja omistamiaan esineitä näyttämällä ja tekemiseensä omistautumalla.

Varhaiskasvatuksessa lapset elävät sekä aikuisten suunnittelemassa ja rakentamassa maailmassa, että vertaistensa kanssa ylläpitämässä leikkimaailmassa (Eerola-Pennanen, 2013; Lehtinen & Koivula, 2022). Turja ja Vuorisalo (2022) toteavat aikuisten luomien rakenteiden eli ympäröivien toimintatapojen joko mahdollistavan tai estävän lasten toimijuuden. Salliva oppimisympäristö, joka roh-

kaisee yrittämään ja kokeilemaan, on Rannan (2021) mukaan tärkeä hyvän oppimislämpöpiirin, lapsen minäpystyvyyden sekä itsetunnon kehittymisen kannalta. Lasten osallisuutta voi vahvistaa esimerkiksi Weckströmin (2021) esittämän menarratiivin eli vahvasti sisäistetyn yhteisöllisen ajattelutavan, kerronnan sekä yhteisöllisesti toteutetun toiminnan avulla. Lasten tekemiin aloitteisiin päivittäisissä varhaiskasvatuksen vuorovaikutustilanteissa olisikin Kankaan ja Lastikan (2019) mukaan tärkeää keskittyä aiempaa enemmän toimijuuden ja osallistumisen vahvistamiseksi.

Kaverisuhteet. Lapset nostavat suurimmiksi ilon hetkikseen Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2012) tutkimuksessa leikkikavereiden kanssa leikkimisen. Kuukka ja kollegansa (2022) toteavat hekin lasten olevan onnellisia leikkiessään kavereiden kanssa, mutta kaverisuhteiden aiheuttavan heille myös ikäviä hetkiä yksinleikkimisen ja epämiellyttävien ristiriitatilanteiden muodossa. Repo (2015) esittää, että noin 12 % lapsista varhaiskasvatuksessa kokee kiusaamista, joka toteutuu useimmiten kaverisuhteiden ulkopuolelle sulkemisena. Hänen mukaansa hyvin pienetkin lapset tunnistavat kiusaamisen tahalliseksi ja toista loukkaavaksi käyttäytymiseksi. Suomessa julkaistussa Karvin (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) raportissa vuodelta 2019 todetaan kyselyyn vastanneesta henkilöstöstä neljäsosan (24 %) ilmoittaneen lapsiryhmässään olevan lapsi tai lapsia, jotka jäävät toistuvasti yhteisten leikkien ulkopuolelle.

Lapsen hyvinvoinnin kokemukselle on tärkeää, että hän löytää oman paikkansa lapsiryhmässä. Lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa sekä niihin vastaamisessa kasvattajilla onkin merkittävä rooli. Sosiaalisiiin riskiryhmiin kuuluvat esimerkiksi heikommin tunteita nimeävät aggressiivisuuteen taipuvaiset lapset (Laurent ym., 2020), vähäisempää auttamista ja yhteistyötä osoittavat sekä heikompaa sosiaalista aloitteellisuutta osoittavat lapset (Huber ym., 2018). Viitalan (2014) tutkimus osoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kokevan esimerkiksi poissulkemista, erilaisia konflikteja ja erilaiseksi leimaamista vertaistensa taholta. Woodgate ja kollegansa (2020) totesivat tyypillisesti kehittyneiden lasten

lähestyvän ja ottavan harvemmin leikkeihinsä mukaan lapsia, joilla on vammaisuutta, kommunikaatiovaikeuksia, käyttäytymisen haasteita, sosiaalisia ja emotionaalaisia vaikeuksia, sensorisia tai motorisia rajoitteita.

Varhaiskasvatus on aikaa, jolloin lasten kielellinen kehitys on odotetusti sujuessaan nopeaa. Kehityksellistä kielihäiriötä esiintyy kuitenkin lieväasteiset häiriöt huomioiden noin 7 %:lla lapsista (Duodecim). Lasten kielelliset taidot ovat Longobardin kollegoineen (2016) mukaan yhteydessä sosiaaliseen kyvykkyyteen. He toteavat varhaisella kielellisten taitojen ja vertaisten välisten vuorovaikutussuhteiden vahvistamisella olevan myönteisiä vaikutuksia lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Päivittäiset leikki-tilanteet tarjoavat päiväkodin kasvattajille mahdollisuuden tukea lasten kehittyviä taitoja sekä vahvistaa lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Leikkiin mukaan meneminen ei ole Lehtisen ja Koivulan (2022) mukaan välttämättä kuitenkaan kasvattajille helppoa, koska se vaatii heiltä uskallusta luopua lasten toiminnan hallinnasta ja valvonnasta.

1.2 Lasten sosioemotionaaliset taidot varhaiskasvatuksessa

Blewitt ja kollegansa (2018) esittävät lasten varhaisten vuosien olevan aikaa, jolloin sosioemotionaaliset taidot kehittyvät nopeasti. Viime vuosikymmenten tutkimukset ovat vahvistaneet sosiaalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen olevan myös tiukasti sidoksissa toisiinsa (Jones & Kahn, 2017). Lasten sosioemotionaalinen kehitys on kuitenkin tutkimusaiheena haastava, sillä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen osa-alueista on tutkijoillakin eroavia näkemyksiä siitä, missä kohdin ne ovat erillisiä tai päällekkäisiä (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Darling-Churchill ja Lippman (2016) peräänkuuluttavatkin tutkijoilta yhteistyötä käsitteellisen selkeyden lisäämiseksi. Käsitteiden moninaisuuden vuoksi tarkastelen seuraavaksi lasten sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksen ja vertaissuhteiden näkökulmasta.

Sosioemotionaalisen kehityksen vaiheita. Varhaiskasvatuksen arjessa lapset kokevat runsaasti erilaisia tunnekokemuksia vuorovaikutuksessa ikätoverien ja kasvattajien kanssa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa lapsiryhmät

ovat alle 3-vuotiaiden ja 3-5- tai 3-6-vuotiaiden lasten ryhmiä. Sosioemotionaalisissa taidoissa esiintyy Bardackin & Widenin (2019) mukaan lapsilla ikäkausittaista vaihtelua. Alle 3-vuotiaat ovat vielä liian kypsymättömiä sosiaalisesti kyettäkseen vuorovaikutteisempaan ja sosiaalisesti hiotumpaan käyttäytymiseen (Denham ym., 2014). Pikkulasten tunteet perustuvat vielä asian herättämään vetovoimaan tai vastenmielisyyteen, jonka seurauksena he kertovat asioiden tuntuvan joko hyvältä tai pahalta (Bardack ym., 2019). Khu ja kollegansa (2018) esittävät puolestaan 4-vuotiailla lapsilla olevan vasta kehityksessä kyky jättää huomiotta oma itsekeskeinen emotionaalinen näkökulmansa, kun he tulkitsevat puhujan viestinnällistä aikomusta. Noin 2–5-vuotiaana lapset osaavat jo hyödyntää Messingerin ym. (2019) mukaan myönteisiä tunteiden ilmaisumuotoja edistääkseen yhteenkuuluvuutta ikätovereihinsa.

Tärkeä kehitystehtävä. Denham (2019) toteaa lapsuuden ja nuoruuden hyvin tärkeäksi kehitystehtäväksi oppia ymmärtämään, ilmaisemaan ja säätelemään omia tunteitaan kuten myös ymmärtämään toisten ihmisten tunteita. Denham ja kollegansa (2014) esittelevät pienten lasten sosiaalisen tiedon prosessoinnin mallin, jonka Crick ja Dodge (1994) ovat luoneet: lapsi 1) koodaa sosiaalisia vihjeitä 2) tulkitsee toisten tunteita ja aikomuksia 3) löytää sopivan reaktion näihin vihjeisiin huomioiden tunteet ja aikomukset 4) päättää omasta reaktiosta omien tavoitteidensa mukaisesti ja 5) käyttäytyy näiden päätösten mukaisesti. Jones ja Kahn (2017) kuvaavat puolestaan sosioemotionaalisen oppimisen (Social-Emotional Learning, SEL) olevan prosessi, jonka aikana lapset hankkivat tietoja ja taitoja tunnistaakseen sekä hallitakseen tunteitaan, saavuttaakseen tavoitteitaan, muodostaakseen myönteisiä ihmissuhteita ja tehdäkseen prososiaalisia valintoja.

Prososiaalinen käyttäytyminen. Dunfield (2014) määrittelee prososiaalisen käyttäytymisen toiminnaksi, jonka tavoitteena on hyödyttää toista henkilöä hänen tarpeitaan huomioiden ja täyttäen. Huber kollegoineen (2018) korostavat prososiaalisen käyttäytymisen eli toisten tarpeiden huomioimisen sekä sosiaalisen aloitteellisuuden olevan tärkeitä kehityksellisiä tavoitteita lapsuudessa, ja he toteavat vähemmän prososiaalista käyttäytymistä osoittavilla lapsilla olevan

puutteellista herkkyyttä omille ja muiden tunteille. He toteavat sosiaalisen aloitteellisuuden olevan heikentynyt lapsilla, joilla on sisäänpäin kohdistuvia oireita kuten masennus tai ahdistuneisuus tai ulospäin kohdistuvia oireita kuten esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen.

Emotionaalinen kyvykkyys. Denham (2019) määrittelee emotionaalisen kyvykkyuden eli kompetenssin koostuvan tunteiden ilmaisemisesta, tunteiden ikätasoisesta säätelämisestä sosiaalisesti sopivalla tavalla ja tunteiden tuntemuksesta eli tunnetiedosta. Tunteita onkin Hastingsin ja Kahlen (2019) mukaan ymmärrettävä kontekstisidonnaisina ja kehittyvinä prosesseina, joihin vaikuttavat tilannekohtaiset vivahteet sekä yksilöiden omat elämäkokemukset. Tunteita herättävien tilanteiden ymmärtäminen rakentuu tunneilmaisun tunnistamisen vaaraan (Bassett ym., 2012). Chronaki ja kollegansa (2015) puolestaan esittävät herkkyyden toisten ihmisten kasvojen ja äänenpainojen ilmentämille tunteille olevan osa lasten sosiaalista kyvykkyyttä. Lapset tulkitsevat kasvojen ilmeistä tarkemmin iloiset tai onnelliset kasvot kuin surulliset (Chronaki ym., 2015; Rodger ym., 2018). Pelkistä äänivihjeistä Grosbras ja kollegansa (2018) esittävät lasten tunnistavan tarkimmin onnellisuuden.

Itsesäätelyn vaikutus. Lasten itsesäätelyllä on myös suuri merkitys sosioemotionaalille kehitykselle, koska lapsen hallitessa ja säädellässä tunteitaan paremmin, hän kykenee estämään omia impulsiivisia reaktioitaan tehokkaammin (Kangas ym., 2015). Samoin Nakamichi kollegoineen (2021) nostavat itsesäätelyn esiin olennaisimpana sosioemotionaalisten taitojen osatekijöistä. Veijalainen (2020) esittää lapsen, jolla on hyvät itsesäätelytaidot, olevan muita kohtaan empaattisempi. Hänen mukaansa itsesäätelyn, joka vaikuttaa lapsen hyvinvointiin sekä varhaiskasvatuksessa että myöhemmin elämässä, voimakas kehitysvaihe sijoittuu juuri varhaisvuosiin.

Osatekijöitä. Kielelliset taidot ovat yhteydessä sosioemotionaalisiin taitoihin, sillä etenkin tunteisiin liittyvä sanasto tukee Streubelin ym. (2020) mukaan lasten tunteiden tunnistamista sekä tunteiden säätelystrategioita. Samoin Griffiths kollegoineen (2020) esittävät kielellisillä taidoilla olevan yhteyden tunteiden

tunnistamiseen ja Longobardi kollegoineen (2016) puolestaan sosiaaliseen kompetenssiin. Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät osatekijät kuten syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, käyttäytyminen, kasvojen ilmeiden ja ääntelyiden tulkitseminen kehittyvät lapsilla ajan myötä ja ennustettavassa järjestyksessä (Bardack ym., 2019). Lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys koostuu edellä kuvatun kaltaisesti useista toisiinsa limittyvistä osa-alueista ja Jones ja Kahn (2017) korostavatkin vahvuuksien ja heikkouksien yhdellä sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueella edistävän tai haittaavan muiden osa-alueiden kehitystä.

Sosioemotionaalisten taitojen merkitys. Lapsen oman kokemuksen ja hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, millaiset sosioemotionaaliset taidot hänellä on (esim. Blewitt ym., 2018; Denham ym., 2017; Vaughn ym., 2016) ja kuinka taitavasti hän sosiaalisissa tilanteissa toimii (Denham, 2019). Vertaisryhmässään leikkikaverina on suositumpi lapsi, joka hallitsee omia tunteitaan ja osaa ottaa myös toisten tunteita ja mielipiteitä huomioon (Denham ym., 2003; Galerneau ym., 2022; Laurent ym., 2020). Useat tutkimukset ovat osoittaneet hyvillä sosioemotionaalisilla taidoilla olevan yhteyttä jopa myöhempään koulumenestykseen (Curby ym., 2015; Jones & Kahn, 2017; Nakamichi ym., 2021). Blewitt ja kollegansa (2018) esittävät sosiaalisemotionaalisten vaikeuksien haittaavan lasten kehitystä ja mahdollisesti johtavan myöhemmin jopa mielenterveyden häiriöihin.

Sosioemotionaalisten taitojen opetus. Viimeisten vuosikymmenten aikana on Weissbergin ja kollegoidensa (2015) mukaan tapahtunut räjähdysmäinen kiinnostuminen sosioemotionaalista oppimista kohtaan. Aktiivisen tutkimustyön seurauksena lasten tunnetaitoja tuetaan varhaiskasvatuksessa useilla eri menetelmillä ja uusia kehitetään aktiivisesti. Blewitt kollegoineen (2018) toteavat sosioemotionaalisten opetusohjelmien perustana olevan yleisimmin taitojen vahvistaminen opettamalla, mallintamalla ja harjoittelemalla. Heidän mukaansa opetus kohdistuu erityisesti seuraaviin osa-alueisiin: sosiaalisemotionaalinen osaaminen, sosiaalinen tietoisuus, itsesäätely, ihmissuhteet ja vastuullinen päätöksenteko. Monet tukijat pitävät näitä tuloksia erityisen merkityksellisinä varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna (esim. Bassett ym., 2012) ja he korostavat lasten varhaisvuosien varhaiskasvatuksessa tarjoavan erinomaisen

mahdollisuuden tukea sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (Bardack ym., 2019; Chronaki ym., 2015; Denham, 2019; Galarneau ym., 2022; Huber ym., 2019).

1.3 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, mikä lasten hyvinvoinnille varhaiskasvatuksessa on tärkeää heidän henkilökohtaisen kokemuksensa ja tunteidensa näkökulmasta tarkastellen. Kiinnostuksen kohteena ovat haastattelujen lasten kerronnan sisältämät myönteiset sekä kielteiset ilmaukset, joilla he kuvaavat haastatteluissa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan varhaiskasvatuksen arjesta. Lasten haastattelujen yhteydessä keskustelun virittäjänä on käytetty heidän omasta varhaiskasvatuksen arjestaan videoituja hetkiä, joissa esiintyy hyvin tyyppillisiä tunteita, vuorovaikutusta ja toimintaa sisältäviä tilanteita.

Suomessa viisivuotiaista lapsista 90.9 % osallistuu varhaiskasvatukseen (THL), jonka toimintakulttuurissa he harjoittelevat sosioemotionaalisia ja vuorovaikutustaitojaan vertaistensa kanssa. Lapset tarkastelevat asioita vielä hyvin henkilökohtaisesta näkökulmasta (Khu ym., 2018) tunteiden ollessa läsnä eri tilanteissa läheisesti. Koko tunteiden kirjo ilmenee siten lapsiryhmissä arjen luonnollisissa tilanteissa vaihdellen voimakkuudeltaan sisäisestä tunnekokemuksesta lapsen täysin kaapanneeseen tunteeseen. Näissä tilanteissa he ovat joko henkilökohtaisesti osallisina tai lähellä ainoastaan sivustakatsojina. Tutkimusten mukaan tunteet liittyvät vahvasti jokaisen yksilön hyvinvoinnin kokemukseen (esim. Denham ym., 2017; Diener, 1984; Kokko, 2017; Vaughn ym., 2016).

Hyvien sosioemotionaalisten taitojen avulla lapsi pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa joustavasti, omia tunteitaan paremmin halliten ja toisten henkilöiden aikomuksia huomioiden (Denham ym., 2003; Galarneau ym., 2022; Laurent ym., 2020). Lapset ovat kuitenkin aina yksilöitä. Heillä on jokaisella omia yksilöllisiä ominaisuuksia vahvuuksineen ja kehityksellisine tarpeineen. Alaluovussa 1.2 kerroin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä esiintyvän suurta vaihtelua (esim. Bassett ym., 2012; Denham, 2019; Streubel ym., 2020). Aihetta on Määtän ja kollegoidensa (2017) mukaan tutkittu suhteellisen paljon,

mutta he toteavat, että varsin vähän on tehty tutkimusta varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä toteutetuista käytänteistä ja menetelmistä, joilla lasten sosioemotionaalaisia taitoja tuetaan.

Hyvien sosioemotionaalisten taitojen lisäksi ihmisen psykologisten perustarpeiden eli autonomian, pystyvyyden sekä yhteenkuuluvuuden täytyminen vahvistaa yksilön hyvinvointia (ks. Deci & Ryan, 2000). Yhteenkuuluvuuden tunteen katsotaan usein sisältyvän yhteisöllisyyden käsitteeseen. Koivula ja Eerola-Pennanen (2022) esittävät ensimmäiseksi yhteisöllisyyden osatekijäksi jäsenyyden, joka toteutuu lapsen löytäessä oman paikkansa ryhmässä. Toinen osatekijä heidän mukaansa on vaikuttaminen, johon sisältyy lapsen oma kokemus siitä, että hän voi vaikuttaa asioihin, tulee kuulluksi ja voi toimia toisten kanssa tasa-veroisesti. Kolmas yhteisöllisyyden osatekijä eli integraatio ja tarpeiden tyydytyminen toteutuvat, kun lapsi pystyy osallistumaan yhteisiin leikkeihin ja voi muodostaa ystävyysuhteita. Heidän esittämänsä neljäs osatekijä eli jaettu emotionaalinen yhteys, näyttäytyy lapsiryhmässä etenkin ”me”-tunteena ja yhteenkuuluvuutena. (Koivula & Eerola-Pennanen, 2022.)

Lapsuus on tärkeä elämänvaihe, jolloin rakentuu pohjaa myöhemmälle hyvinvoinnille. Lasten omien ajatusten ja kokemusten tutkiminen on kuitenkin vielä suhteellisen tuore ilmiö, sillä vasta 2000-luvun tutkimuksessa lapsia on ryhtytty ottamaan aktiivisiksi kansatutkijoiksi (Karlsson, 2012; Vandenbroeck & Bouverne-De Bien, 2010). Eerola-Pennanen, Vuorisalo ja Raittila (2022) esittävät lapsen näkökulmaan sekä lapsiryhmään ja vertaissuhteisiin keskittyneiden julkaisujen aseman vahvistuneen 2010-luvulla varhaiskasvatuksen tutkimuksessa. Heidän mukaansa varhaiskasvatustieteessä kiinnostus on tyypillisesti kohdistunut lasten oppimiseen, kasvuun, kasvatukseen, lasten arkeen ja lapsuuteen. Varhaiskasvatus on lapsen arkea ja sen laadun vahvistamiseksi tarvitaan lasten kokemuksellista näkökulmaa, jotta saadaan käsitys siitä, millaisia oppimisen, kehityksen ja kasvun paikkoja lapsille tulisi varhaiskasvatuksessa järjestää.

Paju (2013) kuvaa lapsuuden olevan historia-, kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista. Hän toteaa myös lapsuuteen liitetyissä oletuksissa olevan vaihtelevuutta.

vuotta kuten myös esimerkiksi paikoissa, joissa lapset viettävät aikaansa ja tekemisissä, joita pidetään heille tyypillisinä ja sallittuina. Lapsuutta kuvaa juuri sen moninaisuus ja yksilöllisyys. Ei ole vain yhtä tapaa olla lapsi, vaan lapset luovat omannäköistään lapsuutta toimintansa kautta (Roos, 2016). Roos kehottaakin kuuntelemaan lasta, koska vain siten voimme tietää mitä he itse ajattelevat, kokevat ja tuntevat. Dinisman ja Ben-Arieh (2015) kaipaavat tutkimusta lasten käsitteistä omista elinolosuhteistaan. Lasten hyvinvointia on tärkeää tutkia varhaiskasvatuksessa, koska siellä lapset omaksuvat sosiaalisen toiminnan perustana olevia arvoja, tapoja ja valmiuksia (Estola ym., 2014). Varhaiskasvatusta kehitetään aktiivisesti, jonka seurauksena lapset ovat siellä usein erilaisten interventioiden kohteena. Näissä yhteyksissä kuitenkin heidän ajatuksensa ja näkökulmansa omasta hyvinvoinnistaan jää usein kuulematta.

Karlsson (2020) kehottaa meitä aikuisia kohtaamaan lapset kiinnostavina henkilöinä, joilla on tutkimisen arvoisia ideoita, tietoa, näkemyksiä ja toimintatapoja. Tämä tutkimus edustaa lapsinäkökulmaista varhaiskasvatustutkimusta lasten toimiessa tiedonantajina. Lapset ovat tärkeitä tiedonlähteitä heidän hyvinvointiinsa liittyviä osatekijöitä tarkastellessa ja heidän ajatuksiaan on tärkeää kuulla varhaiskasvatuksen kontekstissa, missä he elävät omaa lapsiryhmäänsä. Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella lasten myönteisiä ja kielteisiä ilmaisuja, joilla he kuvaavat omia ajatuksiaan, mielipiteitään ja kokemuksiaan sekä ymmärtää, mikä heille ja heidän hyvinvoinnilleen on merkityksellistä varhaiskasvatuksessa. Tavoitteeni on tällä laadullisella tutkimuksella tuoda lisää tietoa lasten omin sanoin esiin nostamista hyvinvointitekijöistä elämässään varhaiskasvatuksessa seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

Millaiset tekijät vahvistavat tai heikentävät lasten kerronnan perusteella heidän hyvinvointiaan varhaiskasvatuksessa?

Alaongelmat:

Mistä asioista, tapahtumista ja kokemuksista lapset itse kertovat heille merkityksellisinä?

Mistä myönteisistä ja kielteisistä asioista lapset kertovat?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusote

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten näkökulmaa tekijöistä, jotka vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa varhaiskasvatuksessa, ja siten tämä tutkimus edustaa lapsinäkökulmaista varhaiskasvatustutkimusta. Lapsuus on oma tärkeä elämänvaiheensa, eikä ainoastaan siirtymä matkalla aikuisuuteen (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lapsilta kerätyn tiedon myötä lapsuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa voi ymmärtää syvemmin, mikä auttaa kehittämään varhaiskasvatusta ja vahvistamaan lasten siellä kokemaa hyvinvointia. Viimeisten vuosikymmenten aikana Karlssonin mukaan (2012) lapsuuden tutkimuksessa on yhä vahvemmin painotettu lapsen toimijuutta, osallisuutta, voimaantumista ja lasten mukaan ottamista tärkeinä tiedon lähteinä. Lapsinäkökulmainen tutkimus on lapsi- ja yhteisölähtöistä, koska lasten toiminta on yhteydessä toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan, muihin toimijoihin sekä heidän pyrkimyksiinsä (Riihelä, 2012).

Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu lasten haastatteluista, jotka kerättiin toukokuussa 2022 lapsiryhmien arjen yhteydessä. Lapset olivat valtakunnallisen Tuikku -tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen -hankkeen tutkimusyksiköiden lapsiryhmistä. Jyväskylän yliopiston ohjaama hanke toteutui vuosina 2021-2022 ja sen tavoitteena oli vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja yhdessä päiväkotien henkilökunnan sekä lasten vanhempien kanssa. Toinen hankkeen keskeinen päämäärä oli lasten osallisuuden tukeminen. (Tuikku -tutkimushankkeen kotisivut, Jyväskylän yliopisto.) Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat saaneet tammikuusta alkaen koko kevätkauden vuonna 2022 Tuikku -tunnetaito-opetusta ryhmissään. Haastateltavia lapsia ei valikoitu, vaan haastatteluihin osallistuminen perustui lapsen sijoittumiseen tutkimusyksikössä toimivaan lapsiryhmään sekä huoltajien ja lasten antamaan lupaan.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen ja se pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan korostaa ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia ja havaintoja sekä niihin

perustuvaa tiedon tuottamista. He esittävät fenomenologisen teorian perustuvan ajatukseen, että ihminen rakentaa todellisuuttaan omissa kasvuyhteisöissään. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ymmärrystä jostakin inhimilliseen elämään kuuluvasta kohteesta (Laine, 2018). Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2012) esittävät fenomenologisen lähestymistavan tarjoavan hyvän pohjan lapsilähtöiselle tutkimukselle, koska se edellyttää tutkijalta itsekriittisiä kysymyksiä, pysähtymistä ja ihmettelyä lapsen kokemusmaailman edessä. He kehoittavat tutkijaa irrottautumaan lasten kokemusmaailmaa koskevista ennakkoluuloistaan ja asenteistaan.

Tässä tutkimuksessa hermeneuttinen lähestymistapa ilmenee pyrkimyksenä ymmärtää ja tulkita lasten kertomaa ja sen sisältämiä merkityksiä. Pattonin (2002) mukaan hermeneuttinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta kiinnostusta ja halua ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Hermeneuttinen ymmärtäminen on tulkintaa, jonka pohjan muodostaa aiempi ymmärrys kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laine (2018) kuvaa ymmärtämiseen johtavan tulkinan kehittyvän tutkijan ja tutkimusaineiston välisessä dialogissa, mistä syntyy niin kutsuttu hermeneuttinen kehä. Hermeneutiikkaan painottuva fenomenologinen tutkimus hyödyntää Tökkärin (2018) mukaan tutkijan tulkintaa aineiston analyysissä, koska se olettaa, etteivät tutkittavat kykene yleensä kertomaan kokemuksestaan aivan siten, kuinka ovat sen kokeneet.

Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja Karlsson (2012) korostaa lapsinäkökulmaisen tutkijan kohtaavan heidät ajattelevina, järkiperaisina ja tuntevina tekijöinä sekä kokijoina. Lapset ovat kuitenkin tiedonantajina ja haastateltavina erityislaatuksia. Suhteessa lapseen aikuisella haastattelijalla on aina valta-asema ja lapsia haastatellessa on tarpeen kiinnittää erityistä huomiota myös haastattelun paikkaan ja ajoitukseen (Luomanen & Nikander, 2017). Raittilan ja kollegoidensa (2017) mukaan haastattelijalla on myös aloitteentekijän rooli ja käsitys teemoista, joita keskustelun on tarkoitus käsitellä. Roos (2016) esittää lasten muodostavan pirstaleisella ja rönsyilevällä kerronnallaan kuvaa ympäröivästä maailmasta ja itsestään sen sijaan, että kykenisivät kertomaan siitä ehyen johdonmukaisesti. Hänen mukaansa lapsille ei myöskään ole merkityksellistä onko sanottu

totta vai ei, vaan he yhdistelevät asiat usein omaksi todellisuudekseen sijoittaen itsensä sen osaksi. Lisäksi leikki ja leikillisuus on hyvin usein läsnä heidän kerronnassaan (Karlsson, 2012). Lapsella saattaa olla haastattelutilanteessa myös jotain aivan muuta mielessään kuin olla haastateltavana.

Lapsilta haastattelemalla saatu tieto on Raittilan ja kollegoidensa (2017) mukaan yhdessä tutkijan ja lasten kanssa tietyssä tilanteessa keskustellen tuottamaa. Tutkijana lasten kerrontaa on usein tarkasteltava laajemmin ja koetettava ymmärtää asiayhteyksistä mitä he pyrkivät kertomaan. Karlsson (2012) puolestaan esittää, että mikäli tutkija haluaa tavoittaa lasten tuottamaa tietoa, lapsilta saadut viestit on kohdattava avoimesti. Honkatukia (2018) kertoo lasten haastatteluihin liittyvän tyypillisiä piirteitä kuten keskusteleminen, vastavuoroisuus, mielipiteiden esittäminen sekä tavoite ymmärtää heidän maailmaansa, parantaa heidän elinolojaan, vahvistaa heidän osallisuuttaan sekä mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin. Lapsilta kerätylle asiantuntijatiedolle on Kallisen ja Pirskasen (2022) mukaan tarvetta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lasten kokemuksia, jotka liittyvät heidän hyvinvointiinsa varhaiskasvatuksessa. Tiedon tuottamisen välineenä ovat toimineet lapsille varhaiskasvatusympäristössä toteutetut yksilö- ja ryhmähaastattelut. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkijan oma näkemys tiedosta, lapsesta, aikuisesta, yhteisöstä sekä toiminnasta kuten kasvusta, oppimisesta, leikistä, vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurista vaikuttavat Karlssonin (2012) mukaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Kohtaan lapsilta saamani tiedon avoimesti ja tarkastelen omaa toimintaani tutkijana koko tutkimusprosessin ajan. Pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja etenen aineiston lukemisen, tulkintojen ja kriittisen reflektion kautta lopulliseen tulkintaan. Analysoin valmiiksi litteroidun haastatteluaineiston aineistolähtöisesti teemoitellen tavoitteena muodostaa aineiston sisältämistä merkityskokonaisuuksista yleistettyjä teemoja lasten kertoman tiedon ja oman tulkintani kautta.

2.2 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Haastatteluaineisto kerättiin toukokuussa 2022. Iältään haastatellut lapset olivat noin 4-5-vuotiaita ja oletettu sukupuoli jakautui heidän osaltaan siten, että tyttöjä heistä oli $N = 19$ ja poikia $N = 14$. Yhden heistä oletettu sukupuoli ei ole tiedosani. Haastateltuja lapsia oli yhteensä 34 ja haastattelut toteutuivat heidän omassa päiväkotiyksikössään. Tutkimusaineisto koostui yksilöhaastatteluista ($N = 5$) sekä ryhmähaastatteluista ($N = 12$). Ryhmähaastatteluissa oli yhtä aikaa mukana kaksi tai kolme lasta. Kaikista haastatteluista ($N = 17$) litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 74 sivua. Litteroinnin suoritti litterointiyritys, koska puheen litterointi eli kirjoittaminen tekstimuotoon edellyttää tekijältään suurta huolellisuutta ja tarkkuutta (Kallinen & Kinnunen, 2022).

Haastattelut ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisen tutkimuksen tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ja ne ovat myös yksi keskeisistä lasten kuulemisen menetelmistä (Raittila ym., 2017). Kun tiedonantajina toimivat lapset, on tutkijan löydettävä lapsilähtöisiä sekä heitä innostavia tapoja ilmaista itseään (Karlsson, 2012). Osassa lapsiin kohdistuneista tutkimuksista on hyödynnetty esimerkiksi kuvia, lasten omia piirustuksia ja valokuvia keskustelun tukena (Karlsson, 2012). Tämän tutkimuksen haastattelut ($N = 17$) toteutettiin video-cued -menetelmällä eli lapsille esitettiin haastattelujen yhteydessä keskustelun teemaa tukeva 5-7 minuuttia pitkä videotallenne. Tallenne koostui erilaisia tunteita sisältävistä vuorovaikutustilanteista ja se oli kuvattu heidän lapsiryhmäarjestaan. Tobin (2019) korostaa videoiden toimivan haastattelutilanteessa nimenomaan keskustelun vihjeenä ja virittäjänä. Parhaimmillaan toimiessaan se voi hänen mukaansa siirtää ”tutkijan katsetta” tiedonantajille itselleen, jolloin he ryhtyvätkin tarkkailemaan ja selittämään itseään.

Haastattelujen tallentamisen lapset kokevat usein kiinnostavaksi ja se saattaa motivoida lapsia osallistumaan (Raittila ym., 2017). Tutkimuksen haastattelut tallennettiin mp3-tallenteiksi, joista kertyi yhteensä 3 tuntia 22 minuuttia materiaalia lyhimmän yksilöhaastattelun kestätyä 4 minuuttia ja pisimmän ryhmähaastattelun 25 minuuttia. Ennen haastatteluja tutkimusluvut hankittiin lasten

huoltajilta, varhaiskasvatuksen henkilöstöltä sekä kyseisen kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä. Lasten oma suostumus haastatteluun varmistettiin vielä ennen haastattelua. Tutkimukseni kohdistui edellä esiteltyyn valmiiseen tutkimusaineistoon eli minulla tutkijana ei ole ollut yhteistyösuhdetta tutkimukseen osallistuneisiin lapsiin. Siten kaikki informaatio, mitä itse haastattelutilanteisiin sisältyi, perustuu osaltani mp3-äänitallenteisiin ja litteroituun tekstiin.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa huomioidaan Riihelän (2012) mukaan lasten toiminnan sidosteisuus toimintaympäristöönsä. Tämän tutkimuksen aineisto tuotettiin kokonaan lapsille tutussa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Haastattelut olivat tyypiltään puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa kysymyksiä tai niiden järjestystä ei ole tarkasti etukäteen muotoiltu, vaan haastattelijat esittää haastateltavalle tutkimuksen keskeisiin teemoihin liittyviä kysymyksiä (Hyvärinen ym., 2022). Kallinen ja Pirskanen (2022) toteavat, että lasten parissa toteutetuissa tutkimushaastatteluissa korostuvat yllätyksellisyys, sensitiivisyys, yksilöllisyys, haastateltavien avoimuus, sanoittamisen vaikeus sekä tutkijan avoimen asenteen tärkeys. Nämä piirteet näyttäytyivät myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Lapsia haastatellessa on pohdittava myös turvallisuuden tunteen vahvistamiseen liittyviä ratkaisuja, jotta tilanteessa on turvallista jakaa kokemuksiaan (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lasten on Raittilan ja kollegoidensa (2017) mukaan myös hyvä tutustua haastattelijoihin ennen haastatteluja. Lasten haastattelijoina toimivat tutkimushankkeessa mukana olleet tutkijat, jotka olivat viettäneet lapsiryhmissä aikaa tullakseen lapsille tutummiksi. Haastattelutilassa olivat läsnä vain haastattelijat, haastateltavat lapset sekä keskustelun tallentava mp3-nauhuri. Lapsille oli kerrottu jo aiemmin tutkimuksen tekemisestä ja haastattelutilanteessa heille kerrottiin läsnäolijoiden nimet sekä tilanteen tarkoitus ja tapahtumien kulku lyhyesti. Lasten kerrontaa tai liikkumista haastattelutilanteen yhteydessä ei rajoitettu. Lasten haastattelu on hyvä päättää miellyttävään tunteeseen ja onnistumiseen (Raittila ym., 2017), joten se lopetettiin haastattelijoiden havaittua lapsista ensimmäiset vihjeet väsymisestä.

Saadakseen lapset motivoitumaan kerrontaan ja tuottamaan tutkimuksen kannalta kiinnostavaa tietoa, on luotava Karlssonin (2012) mukaan tilanne, jossa he innostuvat puhumaan. Tässä tutkimuksessa keskustelun virittäjänä toimi videotallenne, joka sisälsi hyvin tyypillisiä tilanteita lasten leikeistä sisällä ja ulkona sekä pätkiä pukeutumis-, askartelu- ja ruokailutilanteista. Tallenteilla esiintyneet tunteet liittyivät ristiriitoihin leikeissä, vauhdikkaisiin leikkeihin, arkisiin keskusteluihin eri tilanteissa sekä esimerkiksi hoivaleikkiin. Tunteet tulivat esiin joko hyvin suoraan kuten esimerkiksi videolla kiukkuavan lapsen välittämänä tai antaen tilaa lasten omille tulkinnoille. Tästä esimerkkinä seinään nojaileva lapsi, jolla on kasvoillaan hyvin neutraalin mielteliäs ilme. Haastattelujen yhteydessä lapset toivat videosta inspiroituneina esiin ajatuksiaan käyden niistä yhteistä keskustelua sekä mukana olleiden lasten että haastattelijoiden kanssa.

2.3 Aineiston analyysi

Analysoin litteroidun tutkimusaineiston aineistolähtöisellä teemoittelun menetelmällä nojaten fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää kokemuksen merkitys tutkijan oman tulkinnan kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen analyysillä pyritään tiivistämään aineiston tuottama tieto selkeäksi ja mielekkääksi (Eskola & Suoranta, 2008) ja sitä käytetään Vuoren (2022) mukaan tyypillisesti tekstiä, ääntä ja kuvaa sisältäviin aineistoihin. Suhtaudun tutkimuksessa kieleen konstruktionistisella otteella, koska kiinnostukseni kohteena ovat yksittäisten haastateltavien lasten kertomukset, näkemykset ja kokemukset sellaisinaan (ks. Leinonen ym., 2017).

Temaattisen analyysin tavoitteena on tunnistaa aineiston perus- ja johtoajatukset, joiden ympärille ryhdytään kokoamaan temaattista kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Temaattinen analyysi etenee aineistoon tutustumisen, aihoiden keräämisen ja omien muistiinpanojen tekemisen jälkeen teemojen muodostamiseen. Tämän jälkeen teemojen välisiä suhteita tarkastellaan, jotta lo-

pulliset teemat muodostuvat. (Braun & Clarke, 2006.) Lopullisten käsitteellistettyjen teemojen tulisi olla Braunin ja Clarken (2019) mukaan jaettujen merkitysten malleja, joita yhdistää jokin keskeinen ydinkäsite. He korostavat, että tutkijan tulee olla täysin tietoinen omista oletuksistaan, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Ymmärrykseni lasten ajatuksista ja kokemuksista muodostuu siis tutkimuksen edetessä oman tulkintani vaikuttaessa lopulliseen käsitykseeni ilmiöstä.

Karlsson (2012) esittää lapsilta saadun tiedon olevan kyseisessä hetkessä luotua tarinaa ja luonteeltaan kontekstisidonnaista eli siihen vaikuttavat aika, paikka, ympäröivä yhteisö sekä kulttuuri. Hän kehottaa tutkijaa antamaan lasten tuottamalle tiedolle tilaa ja aikaa, jotta ei tyrmää tai ohita sitä, vaikka sisältö ei miellyttäisikään tutkijana. Samoin Riihelä (2012) suosittelee tutkijaa tarkkailemaan toimintaansa ja piilovaikuttimiaan, jotta lasten näkökulmat, mielipiteet ja kokemukset pääsevät näkyviin. Tökkärin (2018) mukaan tutkijan omat kokemukset sekä ennako-oletukset tulee hyväksyä ja hyödyntää tutkimuksessa. Ymmärrän omien käsitysteni ja kokemusteni vaikuttavan tutkijana tekemiini tulkin-toihin ja rakentamaani kuvaan ilmiöstä.

Temaattinen analyysi on tärkeää aloittaa huolellisella aineistoon tutustumisella (Braun & Clarke, 2019). Tulostin litteroinnit, koska tarkoitukseni oli tehdä niihin alleviivauksia ja omia merkintöjä analyysin eri vaiheissa. Tutkijan tehtävä on huolehtia, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siispä yliviivasin kaikki henkilöiden ja lapsiryhmien nimet sekä muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot mustalla tussilla varmistaakseni heidän anonymiteettinsä. Luin haastattelujen litterointeja mieli avoimena useaan kertaan läpi ja pyrin näin saamaan kokonaiskuvan lapsille merkityksellisistä asioista. Keskitin huomioni myönteisiin ja kielteisiin ilmaisuihin, joilla lapset asioita kuvailivat.

Totesin lasten kerronnan haastatteluissa heille hyvin tyypilliseksi, sillä he ilmaisivat itseään usein lyhyesti, jopa yksittäisin sanoin sekä hajanaisesti muodostetuin ajatuskokonaisuuksin. Roos (2016) toteaa lasten lauseiden olevan osittaisia ja kerronnan usein etenevän epäjärjestyksessä eikä edes asia kerrallaan. Siispä määritin analyysiyksiköiksi sanan ja lauseen (ks. Eskola, 2015). Rajasin analyysini kohdistumaan varhaiskasvatuksen kontekstissa ilmeneviin asioihin

eli jätin huomioimatta esimerkiksi lasten vanhempiin ja sisaruksiin liittyvät asiat. Virkin (2015) mukaan lapset tarvitsevat tukea kyetäkseen refleктоimaan ja ilmaisemaan itseään, mutta haastattelijan saattavan langeta ohjaamaan liiaksi, jolloin lapsi ei ilmaisekaan omaa näkemystään. Rajasin siten tarkasteluni ulkopuolelle myös ne lasten ilmaisut, jotka kehittyivät haastattelijoiden johdatteluina.

Tavoittaakseni paremmin tunnesävyt lasten kerronnasta kuuntelin haastattelut mp3-tallenteina ja merkitsin samalla tulostettuihin litterointeihin vaaleanpunaisella värillä alleviivaten myönteisessä sävyssä ja sinisellä värillä alleviiva-ten kielteisessä sävyssä puhutut ilmaisut. Lasten oma-aloitteisesti nimeämät tunnesanat nostin esiin ympyröimällä ne tekstistä harmaalla värillä. Työskentelin tarkasti ja huolellisesti. Patton (2002) korostaa, että aineistolle on oltava uskollinen ja tutkittavien tapausten yksityiskohtia on kunnioitettava, koska analysoinnin laatu on seurausta yksittäisten tapausten tutkimuksen laadusta.

Kirjoitin litteraattien marginaaleihin huomioitani ja muistiinpanojani (ks. Braun & Clarke, 2006) saadakseni jäsenneltyä lasten kerronnasta perimmäisiä sisältöjä. Seuraavassa taulukossa 1 kuvaan esimerkinomaisesti tätä työskentelyä.

Taulukko 1	
<i>Esimerkki sisältöjen muodostamisesta</i>	
Alkuperäinen ilmaus	Marginaaliin muodostamani merkintä
"Mä en kovin osaa yhtä juttua."	Oma osaaminen on merkityksellistä.
"Sitte pyyti anteeksi ja otti mut leikkiin."	Anteeksi pyytäminen auttaa.
"Sitten tehtiin, kun me oltiin näin, me tehtiin, me hupsahdettiin penkiltä. Mutta se oli oikeasti hauskaa, me ei oikeasti pumpsahdettu."	Yhteinen hassuttelu kavereiden kanssa on hauskaa.

Kuten taulukon 1 esimerkeistä voi havaita, lasten ilmaisut saattoivat olla lyhyitä, hajanaisia ja epätäydellisiä lauseita. Tutkijana tarkastelin käytyä keskustelua yksittäisten sanojen ja lauseiden ympärillä laajemmin saadakseni käsityksen ilmaisujen perimmäisestä sisällöstä eli päätin etsiä lasten kerronnasta myös piilote- tumpia merkityksiä. Kukkola (2018) korostaa kokemuksen arvaamattomuutta

tiedonlähteenä. Ymmärsin vähitellen, että lasten näkökulman tavoittaminen voi olla harjaantumattomalle tutkijalle haasteellista.

Seuraavaksi loin itselleni taulukon kerätäkseni siihen haastattelukohtaisesti korostamiani lasten ilmaisuja ja kerronnasta muodostamiani merkintöjä. Myönteisen sävyiset asiat kirjoitin taulukkoon punaisella, kielteisen sävyiset sinisellä ja neutraalisti ilmaistut säilyivät neutraalin mustina merkintöinä. Tässä vaiheessa ryhdyin sijoittelemaan samankaltaisia lasten ilmaisuja ja muodostamiani merkintöjä sarakkeittain allekkain. Sarakkeista muodostui yhdeksän erilaista ilmiöstä muodostamaani perusajatusta (ks. Tuomi & Sarajarvi, 2018). Seuraavassa taulukossa 2 on esimerkki kahden eri perusajatuksen sisällöstä kahden eri haastattelun osalta.

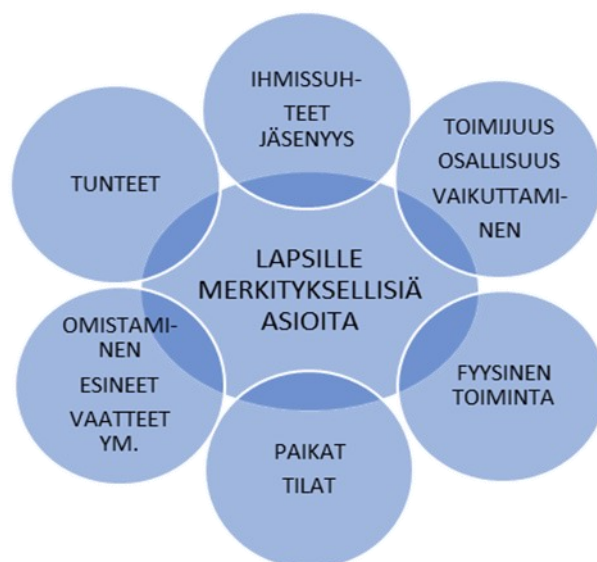
Taulukko 2		
<i>Esimerkki haastattelusisältöjen ensimmäisestä perusajatusten koonnista</i>		
Perusajatus	Leikit ja kaverit	Tapahtumat leikeissä
1. haastattelu	leikki ja kaverit on tärkeää leikeille on omat paikkansa (sääntö) tyttöpöppö on kiva leikki! (jahtausleikki)	ulkopuolelle jääminen tai leikin rikkominen ei ole kivaa tai kun kaveri ei tule mukaan
2. haastattelu	leikit ja kaverit tärkeitä, "mun kaveri", "paras kaveri" ulkona on kivaa, yhteinen hassuttelu on hauskaa	ulkopuolelle jääminen ei ole kivaa, leikin rikkominen ei ole kivaa, mukana oleminen on kivaa

Tarkistin huolellisesti, että kaikki litteraateissa esiintyneet lasten ilmaiset merkitykselliset asiat olivat mukana jossakin yhdeksästä perusajatuksesta. Kuten taulukosta 2 voi havaita, lasten yhteiset leikit ja tapahtumat leikeissä liittyivät toisiinsa läheisesti, joten sijoitin ne jatkossa samaan teemaan. Jatkoin muodosta-

malla perusajatusten sisällöistä ensimmäiset kuusi teema-aihiota lasten ilmaismista itselleen merkityksellisistä asioista. Esitän tämän vaiheen kuusi teema-aihiota seuraavaksi kuviona 1.

Kuvio 1

Ensimmäiset teemahahmotelmat aineistosta



Kuviosta 1 voi havaita kuuden tässä vaiheessa muodostuneen teema-aihion rakentuneen ihmissuhteiden, toimijuuden, kehollisuuden, tunteiden sekä omistamisen ja tilakokemuksen ympärille. Tarkastelin kriittisesti teema-aihioiden välisiä suhteita (ks. Braun & Clarke, 2006) ja totesin niiden olevan edelleen yhteydessä läheisestikin toisiinsa. Esimerkiksi paikat, tilat, esineet ja omistajuuteen liittyvät ilmiöt yhdistin toimijuuteen ja vaikuttamiseen, koska lasten omiin tarpeisiin liittyvät aloitteet olivat usein yhteydessä juuri tiloihin ja esineisiin. Tunteet sen sijaan liittyivät lasten kerronnassa vahvasti kehollisiin kokemuksiin, joten päätin käsitellä ilmiöitä yhdessä. Kaiken pohdiskeluni lopputuloksena lasten hyvinvoinnin ja merkityksellisten asioiden näkökulmasta lopullisiksi kolmeksi koavaksi teemaksi (ks. Braun & Clarke, 2019) muodostuivat tunteet, vertaissuhteet ja jäsenyys sekä toimijuus ja vaikuttaminen. Esittelen tulokset luvussa 3.

2.4 Eettiset ratkaisut

Lasten kanssa tehtävää tutkimusta ohjaavat sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeet hyvistä tieteellisistä käytännöistä, että ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet (Kallinen & Pirskanen, 2022). Noudattaakseni hyviä tieteellisiä käytäntöjä toimin tutkijana rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Toteutan tutkimuksessani tieteellisen tutkimuksen mukaisia eettisesti kestäviä tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tuloksia julkaistessani toimin tutkijana avoimesti ja vastuullisesti. Kunnioitan muiden tutkijoiden työtä eli viittaen heiltä lähtöisin olevaan tietoon asianmukaisella tavalla. (Tenk, 2012).

Tutkimukseni tiedonantajina toimivat lapset, jotka kuuluvat tutkimuseettisesti haavoittuviin ryhmiin. Haastattelun kulkua, tutkijan ja tutkittavan välistä valtasuhdetta, vapaaehtoisuutta ja luottamusta koskevia eettisiä periaatteita on tällöin noudatettava erityisen huolellisesti. (Luomanen & Nikander, 2017.) Lapsilta, heidän huoltajiltaan, lapsiryhmien henkilökunnalta sekä kuntaorganisaatiolta on hankittu tutkimusluvat Jyväskylän yliopiston Tuikku-tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen hankkeessa toimivien henkilöiden taholta. He ovat huolehtineet tutkimuksesta kertomisesta siten, että lapsetkin ovat sen ymmärtäneet ja kertoneet lasten huoltajille sekä lapsille oikeudesta milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen (Tenk, 2012). Lapset voivat antaa suostumuksensa tutkimukseen kirjallisesti, suullisesti tai käyttäytymisestä luotettavasti tulkiten (Tenk, 2012). Jokaisen haastattelun yhteydessä lapsilta on vielä varmistettu suostumus suullisesti.

Laadullisen tutkimuksen eettisenä perustana pidetään sitä, että kunnioitetaan ihmisen ominaislaatua ja annetaan hänelle mahdollisuus ilmaista itseään omalla äänellään (Hänninen, 2015). Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2012) mukaan lasten haastatteluissa on huolehdittava, etteivät kysymykset ole liian vaikeita ja stressaavia lapsille. He esittävät haastattelijan tehtäväksi myös tarkkailla lasta, jotta havaitsee, haluaako lapsi osallistua haastatteluun vai ei ja huolehtia haastattelun miellyttävästä päättymisestä. Lapselle on kerrottava haastattelujen

luottamuksellisuudesta (Alasuutari, 2005) ja Kallinen ja Pirskanen (2022) korostavat lasten tutkimushaastattelujen olevan luonteeltaan sensitiivisiä, jolloin tilanteessa on huomioitava heidän haavoittuvuutensa sekä tarpeensa suojeleluun. Haastattelut etenivät lasten ehdoilla, heidän annettiin kertoa mieleensä nousseista asioista hyvin vapaasti ja kokeneet haastattelijat toimivat haastattelutilanteissa sensitiivisesti lasten hyvinvoinnista huolehtien.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa on aina noudatettava tietosuojaa koskevaa lainsäädäntöä (Kallinen & Pirskanen, 2022) ja esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien tiedonantajien henkilötiedot on anonymisoitava tunnistamisen estämiseksi (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Lasten nimet olivat tutkimusaineistossa anonymisoitu numerokoodein. Raportin aineistoesimerkkeihin laadin kuvitteelliset peitenimet henkilöille ja varmistin salatun tiedoston avulla, että yhteys luomistani nimistä koodeihin on tarvittaessa löydettävissä hankkeesta vastaaville tutkijoille. Lasten kasvokuvat ja äänet videoilla sekä mp3-äänitallenteilla ovat henkilöön yhdistettäviä suoria tunnisteita, jonka vuoksi yksityisyyden suoja tulee turvata huolellisella säilyttämisellä (Tietoarkisto).

Säilytin kaikki hallussani olevat aineistot eli videot, mp3-äänitallenteet, lasten nimikooditiedoston sekä lasten haastattelulitteraatit salatussa Jyväskylän yliopiston S-verkkokansiossa, jota pääsin tarkastelemaan henkilökohtaisilla kirjautumistiedoillani. Salassapidon varmistakseni en luovuttanut salasanojani kenenkään muun osapuolen haltuun. Suunnittelin ja toteutin tutkimukseni sekä raportoin siitä tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (Tenk, 2012) ja esitän tulokseni osallistujia kunnioittavasti. Tutkimuksen hyväksymisen jälkeen minä tai Jyväskylän yliopisto poistaa aineiston tietokoneeltani.

Olen hyväksynyt ja allekirjoittanut Jyväskylän yliopiston kanssa tietojenkäsittelysopimuksen ennen aineiston vastaanottamista ja olen sitoutunut noudattamaan tietosuojasäännöksiä kaikessa toiminnassani. Tiedän omat vastuuni, oikeuteni ja velvollisuuteni, jotka liittyvät tekijyyteen sekä aineistojen säilyttämiseen ja käyttöoikeuksiin liittyviin periaatteisiin. Tutkimukseeni ei kytkeydy rahoituslähteitä tai muita sidonnaisuuksia.

3 TULOKSET

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin lasten elämään varhaiskasvatuksessa vaikuttavia hyvinvointitekijöitä. Tarkastelun kohteena olivat lasten sanoittamat ajatukset itselleen merkityksellisistä asioista varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimus kohdistui lasten käyttämiin myönteisiä tai kielteisiä tunteita sisältäviin ilmaisuihin. Tutkimustuloksena lapsille merkityksellisistä hyvinvointitekijöistä muodostui kolme teemakokonaisuutta, jotka ovat tunteet, vertaissuhteet ja jäsenyys sekä toimijuus ja vaikuttaminen. Seuraavaksi kuvaan jokaisen teeman tuloksia omassa alaluvussaan. Pyrin sisällyttämään tekstiini sanavalinnoillani vivahteen, joka lasten omaan kerrontaan sisältyi.

3.1 Tunteet

Tunteet liittyivät vahvasti lasten kerronnassa etenkin kavereihin ja erilaisiin leikitilanteisiin. Lapset käyttivät tunteista puhuessaan tyypillisesti sanoja kiva, hauska, iloinen, hassu, harmittaa sekä tuntuu hyvältä tai pahalta. Kavereihin ja yhteisiin leikkeihin myönteiset tunteet liittyivät vahvasti ja lasten kerronnasta välittyi, kuinka tärkeitä ne ovat heille. Useat lapsista olivat kokeneet myös tulleetensa joskus jätetyiksi leikin ulkopuolelle tai jonkun rikkoneen heidän leikkinsä. Kyseiset kokemukset eivät olleet tuntuneet lapsista kivalta, vaan ne aiheuttivat pahaa mieltä ja kertoivatpa lapset joskus itkunkin tulleen. Mukavalta sen sijaan tuntui, jos toinen lapsi auttoi jollakin tavoin tai pyysi heitä leikkiin kuten seuraavassa aineistoesimerkissä lapset kertovat toimineensa.

Eerika otti (mets-) sen kaveriksi ja jätti Taikan yksin. Mutta me ruvettiin Taikan kanssa ja Pilvin kanssa ja Väinön kanssa leikkimään.

Esimerkki kuvaa hyvin tyypillistä tilannetta, jossa yksi lapsi on jätetty leikin ulkopuolelle. Lähistöllä leikkineet lapset ovat tunnistaneet tilanteen ja ystävällisinä pyytäneet yksin jääneen mukaansa leikkiin.

Videota katsellessaan lapset tunnistivat yleisesti myönteisiä tunteita varmemmin ja he käyttivät positiivisia tunnesanoja aktiivisemmin. Surulliset, vihaiset tai kiukkuiset tilanteet olivat puolestaan heille vaikeampia sanoittaa ja he tuolloin hyvin yleisesti vastailivat haastattelijoiden kysymyksiin ”en muista”, ”en tiää” tai ”ei tule mieleen”. Toisinaan he myös hiljaisina jättäytyivät kokonaan vastaamatta, ryhtyivät hassuttelemaan tai puhumaan aivan muusta kuten Taika ”Öö, en tiedä. Onko mulla hienot sydänsukat?”. Tutkittavissa oli muutamia paremmin videolla esiintyviä tilanteita tunnistavia ja laajemmalla tunnesanastolla ajatuksiaan kuvailevia lapsia. He käyttivät kerronnassaan lisäksi tunnesanoja kuten ikävä, suru, surumieli, väsynyt, äkäinen, suuttunut ja vihainen. Tästä Tildan näyte: ”Leona näytti surua, väsyä koska sitä väsytti. Sitten äkäinen”. Seuraavaksi myös lyhyt ote eräästä haastattelusta.

1 Teija: Minkälaisia tunteita siinä kohdassa tuntui?

2 Cilla: En tiedä.

3 Elviira: Yhdellä oli ihan vihainen ilme.

4 Cilla: Joo.

5 Ulla: Kyllä, miksihän se oli vihainen?

6 Elviira: Kun se ei päässyt sitä rinnettä ylöspäin.

Aineistoesimerkissä Elviira tunnistaa ja sanoittaa hyvin videon tilanteen, jossa eräs lapsi selkeästi turhautuu epäonnistuessaan toistuvasti yrityksessään työntää rekka-autonsa jäisen mäen päälle.

Toisinaan lapset tulkitsivat videon tapahtumia jopa väärin. He eivät välttämättä tunnistaneet kiukkuista tai mielipahaa herättänyttä tilannetta, vaikka haastattelijat kysyivät heiltä suoraan ”Huomasitteko, että kiukuttiko jossakin kohtaa lapsia?”. Eräässä haastattelussa lapsi nauroi kohdassa, jossa videolla nähty lapsi voimakkaasti kiukkusi. Eräs lapsi puolestaan kertoi videon lapsen mököttävän jonossa, vaikka kyseinen lapsi nojaili sivummalla kaappien oviin seurailleen toisten lasten ja kasvattajan samassa tilassa käymää keskustelua. Lapset kuvasivat yleisesti videolla esiintyneen kasvattajankin kokevan iloisia tunteita seuratessaan vierestä lasten hyväntuulista leikkiä. Eräs lapsi sanoitti näkemäänsä seuraavasti, kun haastattelijä kysyi miltä kasvattajasta mahtoi tuntua:

Varmaan iloiselta. Kun ne (lapset) niin kivasti tekee niitä jut-, niitä pompomisjuttuja.

Tämä aineistoesimerkki on tilanteesta, jossa haastatellut lapset näkivät videolta lasten innokasta ja iloista hyppimistä patjalla seuranaan patjan vieressä leikkiä polviasennossa seuraileva kasvattaja. Tutkimukseen osallistuneet lapset tyypillisesti samankaltaisissa tilanteissa olettivat kasvattajien kokevan samanlaisia ilon tunteita kuten seurassaan olevat leikkivät lapset.

Erityisen riemukasta iloa ja mielihyvää tuottavina tilanteina lapset pitivät sekä videon tapahtumissa että omassa kokemusmaailmassaan tapahtumia, joihin liittyi fyysisyyttä tai vauhtia. Sääntöjen rajamailla toimiminenkin todettiin pääasiassa hassuksi. Fyysiset leikit kuten driftailu, piiloleikki ja tyttöpöpö -hippaleikki mainittiin esimerkkeinä erityisen hauskoista leikeistä. Videota katsellessaan useat lapsista nauraa tyrskähtelivät etenkin tilanteelle, jossa videolla esiintyneet lapset heittelivät leluja ulos teltan oviaukosta kasvattajan antaman siivouskehotuksen jälkeen. Tilannetta Peetu kuvasi seuraavasti ”Tuossa on tuo (nauraa). Kaapo heitti tuon”. Videolla esiintynyttä rekkarallia pidettiin kivana leikkinä ja patjalla hyppineiden lasten katsojat arvelivat olevan iloisia ja toiminnan kuvattiin tuntuvan lapsille hyvältä.

Yhteisen hassuttelun lapset kertoivat yleisesti olevan hauskaa. Tätä kuvaa seuraavassa aineistoesimerkissä Eliisa omin sanoin:

Sitten tehtiin, kun me oltiin näin, me tehtiin, me hupsahdettiin penkiltä. Mutta se oli oikeasti hauskaa, me ei oikeasti pumpsahdettu.

Esimerkissä Eliisa kuvaa hyväntuulisena haastattelijalle, kuinka humpsahtelu kiipeilytelineellä kaverin kanssa oli ollut hauskaa. Lasten kertoman mukaan myös toisen jekuttaminen tai muu yhteinen hassuttelu olivat tuottaneet heille iloa. Pikkuisen pelottava tai jännittävä esiintyi lasten keskuudessa mielihyvää tuottavana ja tätä sanoitti eräs poika seuraavasti ”Oon ollu tuolla kookeella” edelleen äänensä pientä jännityksen tunnetta välittäen. Toisilta piilossa tekeminen koettiin myös itselle mieluisana ja tästä esimerkkinä Eemelin vastaus haastattelijan kysymykseen kivasta leikistä ”Semmoinen leikki missä kukaan ei näe meitä”.

Anteeksi pyytäminen oli voimakkaasti esillä lasten puheissa ja sen koettiin auttavan suruun ja pahaan mieleen. Pirstämisestä saattoi myös erään lapsen mukaan olla siihen apua. Osa lapsista kertoi hakevansa ristiriitatilanteisiin kasvattajan apuun kuten Kiira ”Mä pyydän aina Sirpaa”, mutta osa lapsista vastasi hiljaisuudella haastattelijan kysymykseen ”Voiko aikuiselle kertoa, jos jostakin tulee paha mieli?”. Muita keinoja lasten oli vaikea sanoittaa, mikä ilmeni usein haastattelijoiden odottaessa turhaan vastausta kysymykseensä, miten jossakin hankalassa tilanteessa voisi toimia. Joukossa oli myös muutamia lapsia, jotka eivät olleet koskaan edes huomanneet hakea kasvattajalta apua ja muutama lapsi mainitsi myös, etteivät aikuiset aina havaitse ristiriitatilanteita.

3.2 Vertaissuhteet ja jäsenyys

Lasten yhteiset leikit varhaiskasvatuksessa näyttäytyivät yleisesti lasten kerronnassa erittäin toivottuina ja iloa tuottavina hetkinä. Leikit ja leikkikaverit olivat heille siis hyvin merkityksellisiä. Esimerkiksi kysymykseen, mikä on kivointa päiväkodissa, lapset vastasivat aina ensimmäiseksi leikkimisen. Eräs vuorohoidossa oleva lapsi ilmaisi iltavuoron olevan mukavampi kuin aamuvuoron ”kun saa leikkiä pitkään”. Suurin osa lapsista luetteli iloisina useita kavereita nimeltä, kun taas muutama heistä kertoi haastattelun yhteydessä yhdestä tai kahdesta itselleen tärkeästä ystävästä. Leikkikavereistaan kertoessaan he käyttivät tyypillisesti ilmaisuja ”mun kaveri”, ”paras kaveri” tai ”kiva kaveri”.

Kivoimpia leikkejä lueteltiin haastatteluissa lukuisia ja valtaosa niistä oli pari- tai ryhmäleikkejä kuten esimerkiksi koti-, ravintola-, auto-, piilo- ja hippa-leikki sekä hämähäkkikeinu tai yhteinen kiipeileminen ja pyöräileminen. Ulkona leikkiminen mainittiin pari kertaa erityisen kivana tekemisenä. Muutama lapsi puolestaan mainitsi askartelun, piirtämisen tai palapelien tekemisen olevan kivaa leikkiä. Eräs lapsista kertoi haastattelutilanteessa suoraan ”Iivon kanssa en tykkää leikkiä” osaamatta kuitenkaan selittää sille syytä haastattelijan tätä koettaessa selvittää.

Lapsille oli tärkeää hahmottaa tilannekohtaisesti mitä kulloinkin tapahtuu. Henkilöiden tunnistaminen ja nimeäminen näyttäytyi heille myös merkityksellisenä. Tähän viittasivat lasten ilmaisut kuten esimerkiksi ”Hei, tuon mä tunnen”, ”Kuka tuolla on?”, ”Tuo on Keijuissa” ja ”Mä en tiennyt kuka se aikuinen oli”. Maininnan arvoinen oli myös lapsen ryhmä, jos se oli joku muu kuin haastattelun lasten. Haastattelutilanteissa lapset toimivat itse hyvin aktiivisina tiedon hankkijoina. He selvittivät haastatteliijoilta mp3-tallennuslaitteen ja lisämikrofonin toimintaa, tarrojen ja kirjoitusten sisältöä sekä esimerkiksi sitä, mistä haastattelijat olivat saaneet esitetyn videon haltuunsa. Haastattelijoiden nimiä, tehtäviä ja roolia päiväkodissa lapset selvittelivät myös itselleen tärkeinä seikkoina.

Haastatteluista tuli ilmi, että lapset hahmottavat keskuudessaan hyvin tilanteita, joissa joku jää leikin ulkopuolelle. Pahalle tuntuivat lasten mukaan myös tilanteet, joissa joku lapsi ei pyynnöstä huolimatta ryhtynytään leikkimään kysyjän kanssa. Asia saattoi ratketa ottamalla sitten esimerkiksi toinen leikkikaveri tai lähtemällä tilanteesta pois. Eräs lapsista mainitsi puolestaan, että jokainen saa olla myös yksin, jos haluaa. Lapset totesivat yleisesti, ikään kuin sääntönä, ettei ketään saa jättää leikin ulkopuolelle ja ”pitää leikkiä kaikkien kanssa”. Monessa lapsiryhmässä yhteisesti sovittu sääntö tämä lasten kerronnan perusteella olikin.

Leikin ulkopuolelle jättämisen lisäksi toisen leikin rikkominen koettiin voimakkaasti sääntöjen vastaisena toimintana, jotka aiheuttivat kokijalleen pahaa mieltä. Eräs poika kuvasi kokemaansa seuraavasti ”...ja sitten se rikkoi sen kaikon vaan tälle, hajan ja hajan. Mulle siitä tulee itku”. Seuraavaksi esimerkki lasten leikkeihin liittyvästä keskustelusta.

- 1 Ulla: Mites siinä kävi sitten?
- 2 Taika: Sitten pyytettiin anteeksi ja otti mut leikkiin.
- 3 Teija: Tuliko sulle parempi mieli sitten?
- 4 Taika: Tuli.
- 5 Ulla: Mitä sä teit siinä, sanoitko sä niille jotain vai mitä siinä tapahtui, että ne otti sut leikkiin?
- 6 Taika: En mitään.

Aineistoesimerkki kuvaa hyvin lasten leikeissä yleisesti esiintyneitä tapahtumia ja sitä kuinka anteeksipyyttämisestä seuraa parempi mieli. Auttaminen ja leikkiin

pyytäminen tuntuivat nekin lapsista kivalta. Muutama lapsi koki, ettei joudu koskaan riitoihin toisten lasten kanssa. Sana kiusaaminen ei tullut esiin lasten kerronnassa.

Videoilla esiintyneisiin kasvattajiin lapset reagoivat iloisina heidät tunnistuen ja nimeltä mainiten. Kasvattajien toimintaa videolla lapset kuvasivat tyypillisesti kuten Riina ”Se varmaan katsoo, kuinka hyvin noi pomppii”. Tavallisimmin kasvattajien todettiin seuraavan tai katsovan lasten leikkiä. Tässä tutkimuksessa kasvattajat jäivät lasten kerronnan perusteella sivurooliin. Tulokseen on mahdollisesti vaikuttanut se, että haastattelijoiden kysymykset painoutuivat eri teemoihin. Videolle kuvaaminen on myös saattanut vaikuttaa passivoivasti kasvattajien toimintaan. Lisäksi tulkitsin lasten vastanneen haastattelijoiden kysymyksiin kuten esimerkiksi ”Mitähän Sirpa tuossa tekee?”, omalle ajattelulleen tyypillisesti eli hyvin konkreettisesti ”Se katsoo, kun me leikitään”.

3.3 Toimijuus ja vaikuttaminen

Lapset viittasivat vastauksissaan omaan toimijuuteensa varhaiskasvatuksen arjessa. He liittivät myönteisiä tunteita ja tyytyväisyyttä erityisesti erilaisiin omiin taitoihinsa sekä tietämiseensä. Yksi tyttö esimerkiksi kertoi ylpeyttä äänensä tihkuen ”Mä olen käynyt mun kummin luona yhden yön neljävuotiaana! Mä oon neljä”. Harmin tunteita sen sijaan liittyi omaan osaamattomuuteen ”Mä en osaa kovin (hyvin) yhtä juttua”. Lapset myös esittelivät haastatteliijoille omaa tietämystään auliisti ja selvästi kokivat tilanteen antavan heille mielihyvää. Auvo esimerkiksi kertoi haastatteliijoille tyytyväisenä ”Mä tiän mitkä on sitruunaperhosii” mainiten myöhemmin vielä tietävänsä nokkosperhosen. Tiedon hallinta näyttäytyi lapsille tärkeänä ja tämän ansiosta he esiintyivät haastattelutilanteissa hyvinkin aktiivisina tiedon hankkijoina. Haastattelijoiden suoriin kysymyksiin sen sijaan lapset vastasivat useinkin ensimmäiseksi ”en tiä”.

Erilaiset säännöt ja rajoitukset esiintyivät puheenaiheina osassa lasten haastatteluja suuressakin roolissa. Muutama lapsi mainitsi haastatteliijoille myös eri-

laisista kielletyistä teoista. Kuten tunteisiin liittyvässä alaluvussa 3.1 kuvasin, anteeksi pyytäminen koettiin lasten keskuudessa yhteisiin toimintatapoihin liittyvänä sääntönä. Kyseisen säännön mainittiin olevan hyvä sääntö. Muita käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä olivat lapsia lainaten esimerkiksi ”Ja sitten ei saa ruumia sanoja sanoa, vessasanoja” tai ”Ja sitten ruokapöydässä on se, että ei saa ruoka suussa puhua”. Useilla leikeillä vaikutti olevan ryhmässä tietyt paikkansa ja tätä eräs tyttö kuvasi kertoen ”Täällähän nukkarissa voi leikkiä tiettyjä (leikkejä)”. Esineisiin saattoi liittyä lasten mukaan erilaisia sääntöjä kuten ”patjoilla ei saisi leikkiä”. Lapset osasivat myös sanoittaa, etteivät vahingot haittaa ”...jos käy vahinko niin ei se haittaa, mitä sitten”.

Kokemus oikeudenmukaisesta kohtelusta ryhmän jäsenenä oli lapsille tärkeää. Tätä eräs tyttö sanoitti hiukan harmistuneena ”Niitä on tehnyt, mutta me ei olla tehty”. Videolla esiintyminen herätti lapsissa myös erilaisia tunteita, mistä seuraavaksi näyte.

Tuolla on Tino, tuolla on Jonathan. Missä minä olen sitten? Missä mä olen edes? Missä mä olen? Epistä, mua ei näy tuossa kuvassa.

Aineistoesimerkissä Peetu sanoittaa tunnettaan epäoikeudenmukaisuudesta, jota kokee, koska ei ole tullut kuvatuksi videolle kuten kaverinsa. Myös harvemmin tarjolla olevat leikkivälineet, esimerkiksi telta, synnytti videolla näkyessään harmistuneita tai ilahtuneita kommentteja sen mukaan, oliko kyseisessä teltassa saanut jo leikkiä vai ei. Eräessä haastattelussa yksi poika kertoi selkeästi harmistuneena tilanteesta, jolloin hän oli joutunut lähtemään ulos, mutta kaverit olivat jääneet vielä sisälle. Samassa haastattelussa mukana ollut tyttö kommentoi pojalle toivoneensa kasvattajilta kaveria ulos ja saaneensa sitten leikkiä kaverinsa kanssa ulkonakin. Keskustelusta jäi tunne, että poika ei ollut koskaan edes huomannut esittää toivettaan kasvattajille.

Videoilla esiintyneitä tapahtumia sanoitettiin ja henkilöitä nimettiin videota katsellessa lasten keskuudessa aktiivisesti ”Tuossa on Aura ja Bea” ja ”No...Peetu! Peetu on siinä. Hei mä tunnen tuonkin. Mä tunnen...mä tunnen kaikki”. Lapset kertoivat päiväkodin leluista ja tiloista leikkejään kuvaillessaan. Lelut kuvautuivat lasten elämässä tärkeinä, sillä haastattelijoille haluttiin kertoa

myös kotona olevista leluista ja muista tavaroista. Haastatteluhetkellä yllään olevia vaatteitaan lapset myös esittelivät mielellään kuten eräs poika ”Tuossa olin minä. Pelle-Hermannin -paita oli”. Muutama lapsi halusi kertoa haastattelijoille itselleen selvästi tärkeästä sängystään tai nukkumapaikastaan päiväkodissa. Päiväunet eivät esiintyneet puheenaiheena lasten kerronnassa. Ainoastaan yksi lapsi kertoi päiväunien tuntuvan tylsiltä noustuaan juuri hetkeä aikaisemmin päiväunilta.

Lapsiryhmien ohjattuihin toimintoihin osallistumisesta lapset keskustelivat yleisesti myönteiseen sävyyn ”Ja sitten tuolla me tehtiin ne multajutut”. Lasten omat kasvattajille osoitetut aloitteet tai vaikuttamisen mahdollisuudet eivät nousseet näissä haastatteluissa esiin. Tähänkin tulokseen on mahdollisesti vaikuttanut haastattelijoiden esittämien kysymysten painottuminen muihin teemoihin. Vahvinta aloitteellisuutta ja vaikuttamaan pyrkimistä esiintyi tilanteessa, jossa lapset ehdottelivat haastattelijoille heidän mielestään kiinnostavampia kuvauskohteita, joita olisivat olleet esimerkiksi hiikuva ja pelottava dinosauri päiväkodissa. Haastattelijan kysymykseen, mikä on hiikuva, lapsi vastasi ainoastaan ”Hiiiiii”.

4 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, tulkita ja ymmärtää lasten myönteisesti sekä kielteisesti sanoittamia ajatuksia ja kokemuksia, joita he esittivät katseltuaan videolta itselleen tutusta varhaiskasvatuksen arjesta tallennettuja tilanteita. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä lapset pitävät itselleen merkityksellisenä varhaiskasvatuksessa. Merkityksellisyyden kokemus on yhteydessä koettuun hyvinvointiin (esim. Diener, 1984; Seligman, 2011) eli tulokset kertovat tekijöistä, jotka vahvistavat tai heikentävät lasten hyvinvointia varhaiskasvatuksessa.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus osoitti tunteiden olevan vahvassa roolissa lasten elämässä varhaiskasvatuksessa. Tulos tukee aiempaa lasten aktiivisen sosioemotionaaliseen kehityksen todennutta tutkimusta (esim. Blewitt ym., 2018; Denham, 2019). Lasten tunteiden nimeämisen taidoissa oli tulosten mukaan eroja, ja he tunnistivat sekä nimesivät varmemmin myönteisiä kuin surullisia tai negatiivisia tunteita. Tämän suuntaisia löydöksiä ovat tehneet myös Chronaki (2015) ja Rodger (2018) kollegoineen kasvonilmeiden tunnistamiseen liittyvissä sekä Grosbras kollegoineen (2018) äänivihjeisiin liittyvissä tutkimuksissaan. Tuloksissa oli nähtävissä myös lasten tunnesanastoon liittyvää vaihtelua. Longobardi kollegoineen (2016) ovat osoittaneet kielellisillä taidoilla olevan suoraa vaikutusta sosiaaliseen kompetenssiin.

Tulosten perusteella lapset vaikuttivat joskus muodostavan toisen henkilön tunteista väärintulkintoja. Khu ja kollegansa (2018) ovat myös todenneet noin 4-vuotiailla lapsilla olevan vasta kehityksessä kyvyn tarkastella asioita toisen henkilön näkökulmasta. Tulokset osoittivat lasten usein arvioivan videolla iloisesti leikkivien lasten tunteiden tarttuvan myös seurassaan olleisiin kasvattajiin, mikä mahdollisesti liittyy edellä esiteltyihin virhetulkintoihin tai vaikeuteen tunnistaa toisen henkilön tunteita ja asettua toisen henkilön asemaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiselle tunteiden tunnistaminen (esim. Bassett ym.,

2012) ja nimeäminen on kuitenkin todettu tärkeäksi taidoksi (Griffiths ym., 2020; Longobardi ym., 2016).

Tutkimuslöydösten perusteella on mahdollista päätellä, että varhaiskasvatuskäisten lasten vaikeudet tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä aiheuttavat ristiriitoja lapsiryhmien arjessa. Näyttää siltä, että sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää lasten hyvinvoinnin vahvistamiseksi (ks. Blewitt ym., 2018; Denham ym., 2017; Huber ym., 2018). Tunnekasvatuksessa olisi tulosten mukaan huomioitava erityisesti surullisten tunteiden haasteellisuus lapsille (ks. Chronaki ym., 2015; Grosbras ym., 2018; Rodger ym., 2018). Toisten aikomusten ja tunteiden väärintulkintojen tukena syy-seuraussuhteiden, toisen henkilön aikomuksien ja erilaisten ratkaisujen pohtiminen lasten kanssa auttaisi mahdollisesti lapsia joustavampaan toimintaan ja samalla ennaltaehkäisisi ristiriitojen syntymistä.

Tulokset vahvistivat myös aiempia tutkimustuloksia (esim. Fane, 2020; Kyronlampi-Kylmänen & Määttä, 2012) yhteisten leikkien merkityksellisyydestä lapsille varhaiskasvatuksen arjessa. Lasten yhteinen ilottelu ja vauhdikkaat fyysiset leikit saatetaan kasvattajien taholta kokea häiritsevinä lapsiryhmien arjessa. Tässä tutkimuksessa ne näyttäytyivät lasten yhteenkuuluvuutta ja hyvinvointia vahvistavina tekijöinä, minkä myös esimerkiksi Weckström (2021) ja Karjalainen (2021) ovat todenneet tutkimuksissaan. Tulosten mukaan useimmilla lapsilla oli sekä leikin ulkopuolelle jättämisestä että leikkien rikkomisesta omakohtaisia kokemuksia. Poissulkemisen ovat esimerkiksi Kuukka ja kollegansa (2022) sekä Repo (2015) todenneet olevan varhaiskasvatuksessa varsin yleistä. Tuloksista kävi ilmi, että osa lapsista viihtyy toisinaan omassa rauhassaan ja että yksikin ystävä on joillekin heistä riittävästi. Löydökset osoittivat myös, etteivät lapset aina osanneet hakea ristiriitatilanteisiin kasvattajaa apuun.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että lapsiryhmien yhteenkuuluvuutta on tärkeää vahvistaa suunnitelmallisesti, jotta lasten väliset vuorovaikutussuhteet kehittyvät ja jokainen lapsi löytää paikkansa ryhmässä (ks. Koivula & Eerola-Pennanen, 2022). Yhteenkuuluvuuden tunteen (Deci & Ryan, 2000) ja sosiaalisten suhteiden (Seligman, 2011) on todettu vaikuttavan lasten kokemaan

hyvinvointiin. On mahdollista, että lapsiryhmien kiireinen arki luo painetta lyhentää lasten leikkiaikaa, mutta lasten näkökulman perusteella sitä tulisi arvostaa yhteenkuuluvuutta vahvistavana, leikki-, neuvottelu- ja tunnetaitojen harjoitteluareenana sekä yleisesti lasten hyvinvointia tukevana toimintana. Lasten ohimenevä tilanteeseen liittyvä hassuttelu on mahdollista nähdä sekin lasten yhteenkuuluvuutta vahvistavana ja antaa ilmiölle tilaa sopivissa hetkissä varhaiskasvatuksen arkea. Karjalaisen (2021) mukaan ohikiitävät ilon hetket toimivat aktiivisina suhteiden muovaajina varhaiskasvatuksen arjessa.

Löydökset osoittivat lapsilla olevan erilaisia tarpeita ja jokaisella heistä on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Jokaisen lapsen tulisi myös löytää oma paikkansa lapsiryhmässä. Näyttää siltä, että kasvattajien on tärkeää selvittää sekä lasten yksilöllisiä että koko lapsiryhmän tarpeita säännöllisesti esimerkiksi lasten haastatteluilla tai tekemällä ryhmän ystävyyssuhteita tarkastelevia sosiogrammeja. Jokainen lapsi tulee näin nähdyksi, kuulluksi ja ymmärrettyksi, mitä Kallinen kollegoineenkin (2021) on korostanut. Tavoitetun tiedon pohjalta on mahdollista ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin turvatakseen jokaisen lapsen positiivisen kokemuksen ryhmän jäsenyydestä ja itsensä hyväksytyksi tulemisesta. Tulosten perusteella on syytä mainita, että lapsille näyttää olevan tarpeellista opettaa omien keinojen loppuessa turvautumaan kasvattajien apuun.

Tutkimuksen tuloksissa näyttäytyi lasten tarve osallistua aktiivisina toimijoina varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä, mikä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Fane ym., 2020; Kallinen ym., 2021; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2012; Puroila & Estola, 2012). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lapset tarkastelivat asioita ja tilanteita lapsiryhmässä vahvasti omasta näkökulmastaan (ks. esim. Khu ym., 2018) vertaillen aktiivisesti omaa osallistumistaan toisten lasten osallistumisen mahdollisuuksiin. Lapset myös odottivat kasvattajilta oikeudenmukaista kohtelua itselleen. Eerola-Pennanen ja kollegansa (2022) ovat todenneet lasten havaitsevan ympäristössään esiintyviä eroja sekä sosiaalisessa jakautumisessa että arvostuksissa. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei esiintynyt lasten omakohtaisia kokemuksia vaikuttamisen mahdollisuuksista. Tulosten perusteella lasten vaikuttamista varhaiskasvatuksen arjessa näyttää olevan tarve

vahvistaa esimerkiksi lisäämällä kasvattajien ja lasten yhteistä toiminnan suunnittelua ja huomioimalla aktiivisemmin lasten aloitteita.

Lapset kokivat tämän tutkimuksen mukaan mielihyvää tuottavina ja kyvykkyyden tunnettaan vahvistavina tilanteet, joissa he pystyivät esittelemään omaa osaamistaan tai tietämystään. Eerola-Pennanen (2013) onkin todennut lasten rakentavan lapsiryhmissä minuuttaan esimerkiksi osaamistaan esille tuoden. Pystyvyyden tunteita on mahdollista vahvistaa varhaiskasvatuksessa tarjoamalla lapsille tilaisuuksia näyttää omaa osaamistaan ja kokeilla omia psyykkisiä sekä fyysisiä rajojaan turvallisesti samalla onnistumisen kokemuksia tarjoten. Itseen ohjaaviin sääntöihin lapset näyttivät suhtautuvan neutraalisti. Löydös on mahdollisesti yhteydessä Eerola-Pennanen (2013) aikaisempaan havaintoon lasten tavasta rakentaa minuuttaan muun muassa myötäilemisen avulla varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä.

Varhaiskasvatus on hyvin aktiivinen ympäristö, jossa lapset osallistuvat suunniteltuun toimintaan vertaisryhmässään. Kallinen kollegoineen (2021) ovat todenneet turvallisuuden rakentumisen olevan yksi lasten hyvinvoinnin elementti ja Kokko (2017) puolestaan on liittännyt sosiaalisen ympäristön hallittavuuden lasten mielen hyvinvointiin. Tämä tutkimus osoitti lasten rakentavan aktiivisesti kysellen kokonaiskuvaa kulloinkin vallitsevista tilanteista, sillä heille oli tärkeää tietää mitä heidän ympärillään tapahtui. Tästä voi päätellä lasten saattavan kaivata enemmän itseään ja oman lapsiryhmänsä toimintaan liittyvää tietoa hyvinvointinsa tueksi. Lapsille onkin mahdollista eri keinoin, sekä sanallisesti että kuvin, kertoa jokaisen päivän tapahtumista ennakoiden siten heille tulevaa.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä, vaan se on aina yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta tulosten ollessa aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja tutkijaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksimielisiä ohjeita, mutta Kyngäs

kollegoineen (2019) toteavat tutkijoiden soveltavan nykyisin sen arviointiin kriteerejä uskottavuus, luotettavuus, vahvistettavuus, autenttisuus ja siirrettävyys.

Tutkijan pohtiessa tutkimuksensa uskottavuutta tulisi tarkastella omia kokemuksiaan ja ennakkokäsityksiään ilmiöstä sekä kontekstia, jossa tutkimus tehdään (Kyngäs ym., 2019). Eskola ja Suorantakin (2008) korostavat tutkijan olevan keskeinen tekijä laadullisessa tutkimuksessa. Kiinnostukseni ja arvostukseni tutkimaan aiheita kohtaan olen tuonut tutkimusraportissa esiin. Olen tavoitellut lasten kokemuksen ymmärtämistä ja tiedostanut erityispedagogisen koulutukseni, pitkän työhistoriani varhaiskasvatuksessa sekä omien lapsuudenkokemuksieni mahdollisesti vaikuttavan omiin tulkintoihini. Laajentaakseni omaa ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä perehdyin kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon kautta aiheeseen, mikä on saattanut vaikuttaa päätelmiini tutkimuksen eri vaiheissa. Olen kuitenkin pyrkinyt arvioimaan toimintaani tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja säilyttämään uskollisuuteni lasten tuottamalle tiedolle, jotta tulkitani vastaisivat tutkittavien käsityksiä (ks. Eskola-Suoranta, 2008).

Tutkimuksen uskottavuutta vahvistaa tutkimusaineiston kerääminen sieltä, missä tutkittava ilmiö esiintyy (Tynjälä, 1991) ja tämän tutkimuksen tiedonantajilta eli lapsilta haastattelut kerättiin heille tutussa varhaiskasvatusympäristössä. Uskottavuutta lisää myös se, että haastattelijat olivat viettäneet aikaa lapsiryhmissä ennen haastatteluja tullakseen tutuiksi lapsille (ks. esim. Raittila ym., 2017) ja että haastattelijat olivat haastatelleet aiemmissa tutkimuksissaankin lapsia. Lasten ollessa tutkimuksen haastateltuina tiedonantajina on pohdittava, miten lapsille annetaan tilaa kertoa omalla tavallaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Karlsson, 2012; Raittila ym., 2017). Haastattelijat toimivat haastattelutilanteissa aina kaksin, jolloin heillä oli paremmat mahdollisuudet vastata haastatteluissa esiintyneisiin yllätyksellisiin tilanteisiin sekä varmistaa, että lapset saivat ajatuksensa kerrotuiksi ja tunsivat tilanteen miellyttäväksi.

Lasten kiinnostus haastattelua kohtaan on tärkeää aineiston muodostumiselle (Raittila ym., 2017). Videoiden käyttö haastattelujen yhteydessä antoi lasten kerronnalle visuaalista virikettä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joka keskustelevana ja joustavana menetelmänä oli lapsia

arvostava ja huomioiva. Toimintatapa antoi myös tilaa lapsille ominaiselle kerronnalle, joka poikkeaa aikuisten kyvystä tuottaa johdonmukaisia tarinoita, joten teemahaastattelu sopi hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää Karlssoninkin (2012) toteama lasten aikaisempien mahdollisten haastattelukokemusten vaikutus sekä lasten mahdollinen oletus siitä, että heiltä odotetaan tiettyjä vastauksia.

Haastattelujen mp3-äänitallenteiden kuunteleminen auttoi itseäni tavoittamaan luotettavammin tutkimuksen kohteena olleita lasten myönteisiä ja kielteisiä ilmaisuja. Aikaa ja tarkkuutta vaatineen haastattelujen litteroinnin oli suorittanut litterointitöitä tekevä yritys. Määrittelin analyysiyksiköiksi sanan ja lauseen, mutta päätin etsiä myös piilomerkityksiä lasten rönsyilevästä kerronnasta. Valinnat sopivat hyvin tämän aineiston tulkintaan. Rajasin lasten kerronnasta haastattelijoiden johdattamana syntyneet ilmaisut tutkimuksen ulkopuolelle, mikä vahvisti lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tietojen kerääminen haastattelujen lisäksi esimerkiksi havainnoimalla olisi mahdollisesti lisännyt tutkimuksen uskottavuutta samoin kuin parina ja toisena tulkitsijana toimiva tutkija. Tutkimuksen eri vaiheissa toisilta pro gradu -tutkijoilta ja ohjaavalta opettajalta saatu palaute on kuitenkin tukenut tutkimuksen laatua. Sain tutkimusaineistoni valmiina ilman suoraa kontaktia tiedonantajiin, mikä on tukenut omaa objektiivisuuttani tutkimusaineiston sisältämää tietoa kohtaan.

Sekä haastatteluaineiston koko että tiedonantajien otos aiheuttivat itselleni pohdintaa tutkimuksen eri vaiheissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät laadullisen tutkimuksen kannalta tiedonantajien määrän sijasta olevan tärkeämpää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai omaavat henkilökohtaista kokemusta aiheesta. Tämän tutkimuksen tiedonantajina olivat 34 (N = 34) varhaiskasvatuksen palveluja säännöllisesti käyttävää 4-5-vuotiasta lasta. Tökkärin (2018) mukaan fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen pohjautuvalla kokemuksen tutkimuksella tavoitetaan yksilöitä koskevaa tietoa. Johtopäätöksiä voidaan hänen mukaansa kuitenkin tehdä silloin, kun tutkimuksen tiedonantajien elämäntilanteet ovat keskenään riittävän samankaltaisia.

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ilmiötä, jolloin Saaranen-Kauppi-
sen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimusaineiston ei tarvitse olla suuri. Tulkit-
sin haastattelujen saavuttaneen saturaatiopisteensä eli aineiston alkaneen toistaa
itseään (Tuomi & Sarajärvi, 2018) haastattelujen toisena päivänä, sillä haastatte-
lujen sisällöt eivät tuoneet ilmiön tarkasteluun enää uusia näkökulmia. Tutki-
muksen rajoituksena voidaan pitää pientä otosta. Tutkimuksen luotettavuutta
olisi vahvistanut suurempi otos tiedonantajia, jotka olisivat edustaneet laajem-
min suomalaista varhaiskasvatusta.

Tutkimuksen lähtökohdan, tiedonkeruun ja analyysin välinen johdonmu-
kaisuus sekä helposti seurattava päätöksentekopolku vahvistavat tutkimuksen
luotettavuutta (Kyngäs ym., 2019). Kiviniemen (2015) mukaan onkin tärkeää
tuoda koko tutkimuksen prosessi esiin laatimalla huolellinen tutkimusraportti.
Heikkinen kollegoineen (2012) korostavat läpinäkyvyyden merkitystä kerron-
taan perustuvan tutkimuksen yhteydessä ja Saaranen-Kauppien sekä Puus-
niekka (2006) puolestaan esittävät tekojen perustelun analyysivaiheessa olevan
tärkeintä. Olen esitellyt tutkimukseni etenemisen ja tekemäni valinnat huolelli-
sesti tutkimusraportissa. Tutkimuksen läpinäkyvyyttä lisätäkseni olen aineis-
toesimerkkien, taulukoiden ja kuvion keinoin kuvannut ja perustellut minulle
syntyneitä vaikutelmia, jotta lukija voi seurata kuinka olen lasten kerronnasta
merkityksiä luonut ja lopullisiin tulkintoihini edennyt.

Laadullisen tutkimuksen laatua on huolellisesti tarkasteltava kokonaisuus-
tena koko tutkimusprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mihin olen pyrkinyt
kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Kyngäs kollegoineen (2019) esittää laadullisen
tutkimuksen luotettavuutta vahvistavaksi kriteeriksi myös vahvistettavuuden,
jolla mitataan, kuinka hyvin aineisto on yhteydessä tuloksiin. Palasin analyysi-
vaiheessa sekä tulosten kirjoittamisen yhteydessä takaisin litteroitujen haastatte-
lujen pariin tarkistaakseni, että olen uskollinen lasten kerronnalle. Lapsilta laina-
tuilla autenttisilla sitaateilla pyrin tuloksia esitellessäni vahvistamaan tutkimuk-
sen aitoa lapsinäkökulmaa ja tuomaan esille heidän todellisuuttaan. Pohdintaani,
päätelmiäni sekä kirjallisia muistiinpanojani kuvasin analyysivaiheessa, jotta lu-
kija voi seurata ja arvioida aineiston ja tulosten välistä yhteyttä.

Luotettavuuden kriteereistä siirrettävyys muodostuu siitä, pitävätkö tulokset paikkansa toisessa ympäristössä tai toisessa tutkimusryhmässä (Kyngäs ym., 2019). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tarjota yleistettävää tietoa, vaan syventää ymmärrystä lasten hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä varhaiskasvatuksessa. Olen huolellisesti noudattanut tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä (Tenk, 2012) ja eettisiä ratkaisujani esittelin aiemmin luvussa 2.

Tutkimuksen tuloksiin viitaten esitän yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi lasten kokemukseen perustuvaa tutkimusta osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus hyötyisi helppokäyttöisestä sovelluksesta, jolla hyvinvoinnin osatekijöistä voitaisiin kerätä lapsilta kokemuksellista tietoa. Tämä tutkimus osoitti surullisten ja muiden negatiivisiksi luokiteltujen tunteiden olevan lapsille vaikeampia tunnistaa ja nimetä. Lapset tekivät myös virhetulkintoja toisten henkilöiden tunteista. Näitä aiheita olisi tärkeää tutkia lisää, jotta lasten tunnetaitojen tukemiseen suunniteltuja opetusohjelmia voitaisiin tarvittaessa kehittää lasten sosioemotionaalisia tarpeita paremmin vastaaviksi. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi myös tunneopetusinterventioiden vaikutus eri riskiryhmiin kuuluvien lasten tunnetaitojen kehittymiseen.

Tutkimukseni tarjoaa tietoa tekijöistä, jotka lasten näkökulmasta tarkastellen vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa varhaiskasvatuksessa. Jotta lasten hyvinvoinnin osatekijöitä varhaiskasvatuksessa voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisemmin ja syvemmin, tarvitaan myös lapsilta kerättyä tietoa. Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät tietoa, jonka pohjalta varhaiskasvatusta voidaan arvioida ja kehittää lasten kokeman hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Löydökset saattavat hyödyttää myös lasten tunnetaitoihin liittyvien opetusmenetelmien suunnittelijoita. Tavoitetun tiedon pohjalta on mahdollista kriittisesti tarkastella vanhoja käytänteitä ja suunnitella uusia, jotta lapsen kuuleminen todentuu. Lasten hyvinvoinnin tukeminen voi herättää meissä aikuisissa odotuksen suuria muutoksia edellyttävistä toimista, mutta lapsille kokemus hyvinvoinnista todentuu usein pienissä arkisissa tilanteissa ja kohtaamisissa, minkä tämäkin tutkimus osoitti.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta laapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Vastapaino.
- Bardack, S. & Widen, S. (2019). Emotion understanding and regulation: Implications for positive school adjustment. Teoksessa V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (toim.), *Handbook of Emotional Development* (s. 479– 491). Springer International Publishing AG, ProQuest Ebook Center.
- Bassett, H., Denham, S., Mincic, M. & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259–279.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2012.630825>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), :e185727.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11(4), 589–597. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Casas, F. (2019). Children, adolescents and quality of life: The social sciences perspective over two decades. Teoksessa F. Maggino (toim.), *A Life Devoted to Quality of Life* (s. 3 – 21). Springer International Publishing AG.
https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/978-3-319-20568-7_1

- Chronaki, G., Hadwin, J., Garner, M., Maurage, P. & Sonuga-Barke, E. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 218–236. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>
- Curby, T., Brown, C., Bassett, H. & Denham, S. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549 – 570. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/icd.1899>
- Darling-Churchill, K. & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. <https://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2012/artikels/The-what-and-why-of-goal-pursuits.pdf>
- Denham, S. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. Teoksessa V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (toim.), *Handbook of Emotional Development* (s. 493 – 541). Springer International Publishing AG, ProQuest Ebook Center.
- Denham, S., Bassett, H. & Miller, S. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*, 46(6), 805–824. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10566-017-9409-y>
- Denham, S., Bassett, H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H. & Zinsser, K. (2014). “How would you feel? What would you do? Development and underpinnings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2), 182–202. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/02568543.2014.883558>

- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). *Child Development*, 74(1), 238–256.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dinisman, T. & Ben-Arieh, A. (2015). The characteristics of children’s subjective well-being. *Social Indicators Research* 126, 555–569. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behaviour as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5(958).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Eerola-Pennanen, P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 464. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eerola-Pennanen, P., Turja, L. & Lipponen, S. (2022). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 199–209). Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2022). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 21–36). Vastapaino.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin näkökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 185 – 206). PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Estola, E., Farquhar, S. & Puroila, A. (2014). Well-being narratives and young children. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 929–941.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785922>
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. & Gibbs, L. (2020). Preschool aged children's accounts of their own wellbeing: are current wellbeing indicators applicable to young children? *Child Indicators Research*, 13, 1893–1920. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09735-7>
- Galarneau, E., Colasante, T., Speidel, R. & Malti, T. (2022). Correlates of children's sympathy: Recognition and regulation of sadness and anger. *Social Development*, 31(3), 829–845.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/sode.12577>
- Griffiths, S., Goh, S. & Norbury, C. (2020). Early language competence, but not general cognitive ability, predicts children's recognition of emotion from facial and vocal cues. *PeerJ*, 8:e9118. <https://doi.org/10.7717/peerj.9118>
- Grosbras, M.-H., Ross, P. & Belin, P. (2018). Categorical emotion recognition from voice improves during childhood and adolescence. *Scientific Reports* 8(1), 14791. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-32868-3>
- Hastings, P. & Kahle, S. (2019). Get bent into shape: The non-linear, multi-system, contextually-embedded psychophysiology of emotional development. Teoksessa V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (toim.), *Handbook of Emotional Development* (s. 27–55). Springer International Publishing AG, ProQuest Ebook Central.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650792.647635>
- Honkatukia, P. (2018). Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 149 – 170). Vastapaino.
- Huber, L. Plötner, M., In-Albon, T., Stadelmann, S. & Schmitz, J. (2019). The perspective matters: A multi-informant study on the relationship between social-emotional competence and preschoolers' externalizing and

internalizing symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(6), 1021–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00902-8>

Huber, L., Plötner, M. & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2022). Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltoala (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). PS-Kustannus.

Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 33/2017. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>

Jones, S. & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development – Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists. *National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute*, Washington, DC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577039.pdf>

Jyväskylän yliopisto (15.10.2022). *TUIKKU-tunnetaitoja ja osallisuutta varhaiskasvatukseen*.

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikka>

Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2022). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

- Kallinen, K., Nikupetri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H. & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & aika* 15(2), 4–21. <https://doi.org/10.33350/ka.80332>
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). Asiantuntijoina lapset ja nuoret. *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523457430>
- Kangas, J., & Lastikka, A-L. (2019). Children’s initiatives in the Finnish early childhood education context. Teoksessa S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (toim.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (s. 15–36). https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2
- Karjalainen, S. (2021). *Doing joy. Performances of joy in children’s relations in early childhood and education settings*. Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E200. <https://orcid.org/0000-0003-1975-0074>
- Karlsson, L. (2012). Lapsinökökulmaisesta tutkimuksesta ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinökökulmaisesta tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlsson, L. (2020). Studies of Child Perspectives in Methodology and Practice with “Osallisuus” as a Finnish Approach to Children’s Reciprocal Cultural Participation. Teoksessa E. Ødegaard, E. & S. Borgen, Jorunn (toim.), *Childhood Cultures in Transformation: 30 years of the UN Convention of the Rights of the Child in action* (s. 246-273). Brill/Sense. https://doi.org/10.1163/9789004445666_013
- Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus, lapset ja nuoret). (2019). *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 135(6). Päivitystiivistelmä. <https://www-duodecimlehti-fi.ezproxy.jyu.fi/xmedia/duo/duo14819.pdf>
- Khu, M., Chambers, C. & Graham, S. (2018). When you are happy and i know it: Four-year-olds’ emotional perspective taking during online language

comprehension. *Child Development*, 89(6), 2264–2281.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12855>

Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos (s. 70–85). PS-kustannus.

Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. (2022). Yhteisöllisyys ja yksityisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 257–272). Vastapaino.

Kokko, K. (7.6.2017). Mitä mielen hyvinvointi on? Tiedeblogi.

<https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/katjakokko>

Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus 6. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Lapland University Press.

Kuukka, A., Siippainen, A. & Alasuutari, M. (2022). Lasten näkemyksiä arjestaan ja hyvinvoinnista. Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.), *Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut. Lasten perheiden ja politiikan näkökulma* (luku 11). Gaudeamus Oy.

Kyngäs, H., Kääriäinen, M. & Elo, S. (2019). The Trustworthiness of Content Analysis, *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*, 5, 41–48. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_5

Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. (2012). What do the children really think about a day-care centre – the 5–7-year-old Finnish children speak out, *Early Child Development and Care*, 182(5), 505–520.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.557861>

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2:*

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. painos, s. 29 – 50). PS-kustannus.

- Laurent, G., Hecht, H., Ensink, K. & Borelli, J. (2020). Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 9–21. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000377>
- Lehtinen, E. & Koivula, M. (2022). Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 181–195). Vastapaino.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 87 – 110). Vastapaino.
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A. & Rescorla, L. (2016). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*, 186(3), 436–452. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2015.1039529>
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 287 – 296). Vastapaino.
- Messinger, D., Mitsven, S., Yeojin, A., Prince, E., Sun, L. & Rivero-Fernández, C. (2019). Happiness and joy. Teoksessa V. LoBue, K. Pérez-Edgar & K. Buss (toim.), *Handbook of emotional development* (s. 171 – 198). Springer International Publishing AG, ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=5811742&ppg=18>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. – L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17.* Opetushallitus.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N. & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in grade 1. *Early*

Childhood Development and Care, 191(2), 159–172.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>

- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset*. Tutkijaliitto.
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1473325002001003636>
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Childhood Education Research*, 1(1), 22–43. <https://journal-fi.ezproxy.jyu.fi/jecer/article/view/114025>
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikandert & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312 – 335). Vastapaino.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. Research reports 367.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/>

- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 197–233.) Jyväskylän yliopistopaino.
- Rodger, H., Lao, J. & Caldara, R. (2018). Quantifying facial expression signal and intensity use during development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 41–59. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.005>
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus lapsen päiväkotiarjessa*. Waasa Graphics Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tunteet ja vuorovaikutus* (s. 22 – 56). Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A visionary understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Streubel, B., Gunzebhauser, C., Grosse, G. & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jecp.2019.104790>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Varhaiskasvatus*. Tilastoraportti 32/2021. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143153/Tr32_21.pdf?sequence=5
- Tietoaarkisto. *Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Mitä on henkilötieto?* <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Tobin, J. (2019). The origins of the video-cued multivocal ethnographic method. *Anthropology & Education Quarterly* 50(3), 255–269. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/aeq.12302>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa m. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 37 – 56). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2022. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Annettu 2012. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P. (1991). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5-6), 387 – 598.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus 6. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64 – 84). E-kirja. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valtioneuvosto. OECD:lta suosituksia Suomelle osaamistason nostamiseksi ja koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 29.9.2022.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään* (s. 17 – 32). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisu 106. <https://9pdf.co/document/y6e04rvn-miss%C3%A4-lapsuutt-a-tehd%C3%A4%C3%A4n.html>
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018. Annettu Helsingissä 1.9.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vaughn, B., Santos, A., Monteiro, L., Shin, N., Daniel, J., Krzysik, L. & Pinto, A. (2016). Social engagement and adaptive functioning during early childhood: Identifying and distinguishing among subgroups differing

with regard to social engagement. *Developmental Psychology*, 52(9), 1422–1434. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000142>

Weckström, E. (2021). *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävän osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa*.

Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities, and Theology no 177.

<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/26235>

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and Practice*. Guilford Press.

Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44052>

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*.

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66.

<https://erepo.uef.fi/bitstream/>

[handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf)

Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., Barriage, S. & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579,

<https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

Vuori, J. (2022). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>