

Kattelus, Elli & Kivistö, Emilia

# 4-VUOTIAIDEN LASTEN TUNTEET VUOROKAUDEN ERI AIKAINA VUOROPÄIVÄKODISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Elli Kattelus & Emilia Kivistö: 4-vuotiaiden lasten tunteet vuorokauden eri aikoina vuoropäiväkodissa.  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus  
Huhtikuu, 2021

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä tunteita lapsilla on vuoropäiväkodissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisissa tilanteissa tunteet näyttävät ja onko vuorokaudenajalla merkitystä tunteisiin. Epätavallisten työaikojen yleistyessä vuoropäiväkodin tarve kasvaa. Epäsäännöllinen vuorokausirytmistö voi vaikuttaa lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Tunteet vaikuttavat kokonaisvaltaisesti ihmisen hyvinvointiin, ja tunteiden avulla lapset voivat ilmaista, millaisena he päiväkodin arjen kokevat.

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, sillä se sijoittui yhteen vuoropäiväkotiin. Tutkimuksessa oli mukana 16 neljävuotiasta lasta. Aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla lapsia, ja se analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tunteet jaettiin mukailten perustunteiden jaottelua sekä 12-pisteen kehämallia. Teoriatausta koostui lapsuuden tarkastelusta vuoropäiväkodin kontekstissa ja tunteiden käsittelystä.

Lapsilla oli vuoropäiväkodissa paljon ilon ja riemun tunteita, mutta myös jonkin verran ärtymyksen tunnetta. Neutraalia tunnetta, jolloin tunteen aktivaatio oli matala, havaittiin melko paljon. Kun tunteen aktivaatio oli matala, se ei näyttäytynyt ulospäin, vaan sen havaitseminen oli haastavaa. Iloa ja riemua oli lasten yhteisissä leikki-tilanteissa, aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa ja tilanteissa, joissa lapset tekivät ei-toivottua toimintaa. Ärtymyksen ja turhautuneisuuden tunteita oli leikki-tilanteissa, joissa aikuinen ei ollut paikalla sekä siirtymätilanteissa. Tutkimuksessa nousi esiin vuorokauden ajan ja aikuisen läsnäolon merkitys lasten tunteisiin. Illalla, kun ryhmäkoko oli pienempi ja toiminta kodinomaisempaa, aikuinen pystyi olemaan enemmän läsnä lasten kanssa, ja ilon tunnetta oli enemmän. Ilta-illalla, kun ryhmäkoko oli suurempi, myös ärtymyksen tunnetta oli enemmän.

Avainsanat: vuoropäiväkoti, tunteet, lapset, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VUOROPÄIVÄKOTI OSANA VARHAISKASVATUSTA</b> .....	<b>8</b>
2.1	Päiväkoti lapsen kasvuympäristönä .....	8
2.2	Vuoropäiväkoti varhaiskasvatuksessa .....	10
2.3	Vuoropäiväkodin erityispiirteet .....	11
2.3.1	<i>Lapsiryhmän koko ja vaihtuvuus</i> .....	12
2.3.2	<i>Ääriaikojen kodinomaisuus</i> .....	14
2.4	Vuoropäiväkoti lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta.....	15
<b>3</b>	<b>TUNTEET</b> .....	<b>18</b>
3.1	Mitä tunteet ovat?.....	18
3.2	Tunteiden nimeäminen ja luokittelu.....	19
3.3	Tunteiden tunnistaminen.....	22
3.4	Tunnesäätelytaidot ja niiden kehittyminen .....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>30</b>
5.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	30
5.2	Tutkimusaineiston hankinta.....	31
5.3	Havainnointi .....	33
5.4	Lasten haastattelu.....	34
5.5	Aineiston analyysi .....	36
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>39</b>
6.1	Lasten haastattelut ja havainnointiaineisto .....	39
6.2	Millaisia tunteita lapsilla vuoropäiväkodissa on? .....	41
6.3	Millaisissa tilanteissa lasten tunteet näyttäytyvät? .....	43
6.4	Eroavatko lasten tunteet vuorokaudenajasta riippuen? .....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>51</b>
7.1	Lasten tunteet vuoropäiväkodissa .....	51
7.2	Tunteisiin liittyvät tilanteet ja vuorokaudenaika .....	52
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	56
7.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	60
7.5	Yhteenveto .....	60
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>62</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>70</b>
	Liite 1: Mahti-tunnekortit.....	70
	<b>TAULUKOT</b>	
	<b>TAULUKKO 1. LASTEN TUNTEET JA TOISTUVAT TEEMAT</b> .....	<b>38</b>
	<b>KUVIOT</b>	

**KUVIO 1. 12-PISTEEN KEHÄMALLI ELI CIRCUMPLEX (YIK, RUSSELL & STEIGER  
2011, 706) 22**

**KUVIO 2. TUNNEKELLO. TUNTEET JA NIIHIN LIITTYVÄT TILANTEET VUOROKAUDEN  
ERI AIKONA. .... 50**

# 1 JOHDANTO

Epättyypilliset työajat ovat yleistyneet ja yhä useampi vanhempi työskentelee varhain aamulla, myöhään illalla, yöllä ja viikonloppuna, mikä kasvattaa vuoropäiväkotien tarvetta (Kekkonen, Rönkä, Laakso, Tammelin & Malinen, 2014). Suomessa kunnalliseen varhaiskasvatuksen vuorohoitoon osallistuu noin seitsemän prosenttia lapsista (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2017). Vuoropäiväkodissa olevien lasten vuorokausirytmien on epä säännöllinen, hoitopäivät voivat olla pitkiä ja vuorovaikutussuhteiden määrä on runsasta. Aiempia tutkimuksia vuoropäiväkodin arjesta on melko vähän. Kansainvälisiä tutkimuksia on jonkin verran esimerkiksi vanhempien vuorotyön vaikutuksista perheen arkeen ja lasten hyvinvointiin. Vuoropäiväkodin arki on kuitenkin paikka ja kulttuurisidonnaista, ja vuoropäiväkotien käytännöt vaihtelevat suuresti maittain ja jopa kunnittain. On tärkeää saada lisää tutkimuksia erityisesti Suomen vuoropäiväkotien arjesta. Lasten tunnekokemuksista vuoropäiväkodin arjesta eri vuorokauden aikoina tarvitaan lisää tutkimuksia, jotta voidaan ymmärtää lasta hänen omassa ympäristössään. Erityisesti lapsen oman äänen kuuleminen ja esiin nostaminen on merkittävää.

Järvelä (2016) näkee epä säännöllisen vuorohoitoympäristön haastavan päiväkodin pedagogista toimintaa, mutta myös lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Vuoropäiväkodin ympäristöstä tulisi luoda mahdollisimman turvallinen, jotta lapsen suotuista kasvu, oppiminen ja kehitys pystytään takaamaan (Järvelä, 2016). Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020) mukaan tunteet ovat osa lasten tapaa ilmaista, millaisena he kokevat päivien toiminnot, hetket ja tapahtumat. Heidän mielestään lasten tunneilmaisun havainnoiminen tarjoaa merkittävää tietoa lasten kokemusmaailmasta päiväkodin arjesta. Tunteet ovat tärkeitä, sillä niillä on muun muassa merkitystä ihmisen hyvinvointiin, ja ne vaikuttavat kehon toimintaan kokonaisvaltaisesti keskushermostosta käsin (Sainio ym., 2020). Alasen (2009) mukaan lasten olosuhteista ja hyvinvoinnista sekä sen puutteista tarvitaan jatkuvasti uutta

tutkimustietoa. Lasten hyvinvoinnin ymmärtämiseksi tarvitaan havainnoinnin lisäksi myös lasten näkemysten kuulemista (Hännikäinen, 2013).

Näiden lisäksi myös omat kokemuksemme ovat ohjanneet meitä kyseisen tutkimusaiheen pariin. Olemme työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina vuoropäiväkodissa viime vuodet, mikä on herättänyt mielenkiinnon vuoropäiväkodin maailmaan ja siellä elävien lasten arkeen. Olemme kuulleet myös joitain ennakkoluuloja liittyen vuoropäiväkotiin ja siellä toteutettavaan varhaiskasvatukseen. Tietoa suomalaisen vuoropäiväkodin arjesta on vasta melko vähän, ja koemme tärkeänä nostaa esiin näkökulmia kyseisestä varhaiskasvatusympäristöstä sen jatkuvasti kasvavan aseman myötä. Olemme työssämme itse huomanneet iltapäivien olevan hektisimpiä: lapsia ja työntekijöitä lähtee ja saapuu, äänenvoimakkuus on kova ja siirtymiä on sekä välipalalle että ulkoilemaan. Vuoropäiväkodin ääriajat ovat havaintojemme mukaan usein rauhallisempia. Hektisyys voi vaikuttaa työntekijöiden stressitasoihin ja tunteisiin, joten mielenkiintoista onkin, vaikuttavatko vuorokauden eri ajat ja toiminnot lasten tunteisiin.

On selvää, että lapsen elämään ja hyvinvointiin vaikuttaa laajasti monet eri tekijät syntymästä lähtien, mutta tässä tutkimuksessa ei keskitytä laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen, lapsen perhesuhteisiin tai harrastuspiiriin. Tutkimuskonteksti rajataan päiväkotiin, tarkemmin vuoropäiväkotiin. Vuoropäiväkoti voi olla auki 24 tuntia vuorokaudessa, viikon jokaisena päivänä, mikäli paikallisten lasten tarve sitä vaatii. Päiväkodissa vietetty aika on merkittävä osa lasten yhteiskunnallista elämää (Karila, 2009). Vuoropäiväkoti lapsuuden kasvatusinstituutiona eroaa perinteisestä päivähoidosta epätyypillisten hoitoaikojen vuoksi. Myös lasten ja aikuisten suhdeluku poikkeaa päivähoidon suhdeluvuista riippuen vuorokauden ajasta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia tunteita lapsilla on vuoropäiväkodissa. Tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, millaisissa tilanteissa tunteet esiintyvät. Lisäksi tarkastellaan sitä, eroavatko tunteet vuorokauden ajasta riippuen. Kun ymmärretään paremmin, millaiset tilanteet ja tekijät lisäävät lasten negatiivisia tunteita ja mitkä puolestaan lisäävät positiivisia tunteita, voidaan lasten tunne-elämän hyvinvointia tukea paremmin. Tunteet vaikuttavat lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja terveyteen.

Tutkimuksessa tarkastellaan ensin vuoropäiväkotia osana varhaiskasvatusta: vuoropäiväkodin erityispiirteitä, kuten ryhmäkokoa, vaihtuvuutta, ääriaikojen kodinomaisuutta sekä lasten hyvinvointia aiempien tutkimusten valossa. Seuraavaksi käsitellään teoretietoa tunteista, niiden nimeämisestä ja tunnistamisesta sekä tunnesäätelytaidoista. Tutkimuksen seuraavassa osiossa kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta ja sen eri vaiheista, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä peilataan tutkimustuloksia aiempaan teoretietoon, joiden myötä esitellään jatkotutkimusehdotukset.

# 2 VUOROPÄIVÄKOTI OSANA VARHAISKASVATUSTA

Vuoropäiväkodin toimintaa ohjaavat samat asiakirjat, lait ja asetukset kuin päiväkodin toimintaa. Esimerkiksi YK:n Lasten oikeuksien sopimus, Varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luovat linjauksia, jotka toimivat päiväkodin arjen ja pedagogiikan kivijalkana. Tässä luvussa tarkastellaan ensin päiväkotia lasten kasvuympäristönä, jonka myötä esitellään tarkemmin vuoropäiväkodin erityispiirteitä verrattuna perinteiseen päiväkotiin. Kappaleen lopussa tarkastellaan aiempien tutkimusten valossa vuoropäiväkodin arkea lasten sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta.

## *2.1 Päiväkotiki lapsen kasvuympäristönä*

Päiväkodin toimintaympäristö rakentuu päivittäisissä arjen tilanteissa ja toiminnoissa (Raittila, 2013). Lasten toimintaa päiväkodissa säätelevät päiväjärjestys ja erilaiset arjessa toistuvat toiminnot, kuten päiväunet ja ruokailuajat. Päiväkodin päivittäiset toiminnot ja arkirytmii vaikuttavat lasten hyvinvointiin (Salonen, Sevón & Laakso, 2018). Myös Urie Bronfenbrennerin (1979) ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan lapsen lähiympäristö, kuten perhe ja päiväkotiki, vaikuttaa suoraan lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja kehitykseen. Päiväkotikiarki koostuu eri siirtymätilanteista, joissa lapset siirtyvät toiminnasta toiseen: esimerkiksi sisältä ulos, leikistä ruokailuun tai päiväunilta leikkimään. Siirtymissä aikuiset ohjaavat lapsia toimimaan kohti seuraavaa tilaa tai toimintaa. Siirtymiin voi liittyä myös toimintoja, joita kutsutaan tässä tutkimuksessa perushoidon tilanteiksi, kuten pukemista tai käsienpesua (ks. myös Kalliala, 2012). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on muuttunut viime vuosien aikana siten, että pienryhmissä toimiminen on noussut entistä vakiintuneemmaksi tavaksi toimia (Raittila, 2013). Lapset jaetaan pienryhmiin niin, että esimerkiksi yli 3-vuotiaita on yhden varhaiskasvatuksen työntekijän



kanssa enintään seitsemän. Pienryhmätoiminnassa lasten yksilöllisyys tulee paremmin huomioiduksi, ja ympäristön rauhallisuus paranee, kun pienryhmät toimivat eri tiloissa eri aikoihin (Raittila, 2013).

Lapset tarvitsevat aikuisen apua, hoivaa ja rakkautta. Perushoito, toisin sanoen arkitoiminto, nähdään päiväkodissa toimintana, jossa lasten perustarpeet tyydytetään: he saavat syödäkseen, juodakseen sekä pääsevät ulkoilemaan ja lepäämään päivän keskellä (Kalliala, 2012). Perushoitotilanteista puhuttaessa unohdetaan usein niihin liittyvä kohtaaminen ja sen merkittävä rooli. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten lämmin, läheisyyttä tarjoava, nukutushetki tai yhteinen keskusteluhetki lounaspöydässä ovat lapsille parhaimmillaan hetkiä, kun aikuinen on läsnä ja vastaanottavainen lasten tarpeille. Kallialankin (2012) mukaan lapsen pukemistilanne voi olla lapselle mahdollisuus saada yksilöllistä huomiota, jonka kautta hän kykenee muodostamaan käsitystään itsestään ja harjoittelemaan kommunikointia juttelemalla itselleen tärkeistä aiheista.

Lapsi vaikuttaa aktiivisesti omaan ympäristöönsä, mutta toisaalta hänet pakotetaan mukautumaan ympäristönsä asettamiin reunaehtoihin ja edellytyksiin (Korhonen, 2012). Sosiaalinen ympäristö määrittää, miten on sopivaa käyttäytyä missäkin tilanteissa (Riihonen & Koskinen, 2020). Alasuutarin (2010) tekemästä tutkimuksestakin voidaan tunnistaa näkemys, että aikuinen määrää päiväkodissa päiväjärjestyksen, ja lapselta odotetaan ohjeiden noudattamista. Salosen ja kollegoiden (2018) mukaan pienten lasten päivittäinen rytmi voi olla ristiriidassa vuoropäiväkodin arkirytmien kanssa, mikä voi aiheuttaa lapsille väsymystä, ärtyneisyyttä ja haasteita arjen päivittäisiin toimintoihin. Kasvatusyhteisö ja sen toimintakäytännöt vaikuttavat siihen, millaista lasten välinen, kasvatuksen ammattilaisten keskinäinen sekä lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus on (Karila & Nummenmaa, 2006). Vuorovaikutuksen tavat taas vaikuttavat siihen, miten lasten aloitteisiin, ajatuksiin ja toimintaan reagoidaan aikuisten toimesta. Lapsille merkityksellistä on osallistua ryhmän toimintaan, ja sosiaalinen osallistuminen on yksi tärkeimmistä motiiveista toiminnalle (Lehtinen, 2009).

Lasten oppimisen nähdään jakautuvan ohjattuun ja vapaampaan ryhmässä toimimiseen (Turja, 2017). Päivän aikana lapset osallistuvat aikuisten ohjaamaan toimintaan, erilaisille toimintatuokioille tai ohjattuihin yhteisleikkeihin. Ohjatulle toiminnalle ominaista on toiminnan taustalla oleva pedagoginen,

kasvatuksellinen, tavoite. Ohjattua toimintaa tapahtuu aikuisen sanelemana aikana, mutta se voi syntyä toisinaan myös lasten aloitteesta, jolloin aikuinen voi tarttua lapsen ideaan ja viedä sitä ohjatusti eteenpäin. Lehtisen ja Koivulan (2017) mukaan kasvattajan aktiivinen rooli lasten leikeissä on vielä vähäistä. Vapaa leikki nähdään olevan lasten keskinäistä leikkiä, jolloin lapset ovat vapaita aikuisen suorasta ohjauksesta ja leikin sisältöjen ja teemojen määrittelystä (Rutanen, 2009), mikä ei kuitenkaan estä aikuisen läsnäoloa lasten leikeissä (Lehtinen & Koivula, 2017). Vapaan leikin aikaan lapsella on laajempi itsemääräämisoikeus, jolloin hän saa valita tekemisensä, puheenaiheensa ja leikkikaverinsa itse (Estola & Puroila, 2013).

Lapsen kasvun ja kehityksen edellytyksinä nähdään muun muassa turvalliset suhteet läheisiin aikuisiin ja vastavuoroinen vuorovaikutus, jossa lapsen tarpeita ja viestejä huomioidaan (Koivula & Laakso, 2017). Aikuisen lämmin läsnäolo on merkittävää lapsen kehityksen kannalta, sillä lapset oppivat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristönsä, toisten lasten ja lapsesta huolehtivien aikuisten kanssa (Kalliala, 2012). Kallialan (2012) mukaan jotkut aikuisista passivoituvat ja vetäytyvät lapsiryhmästä esimerkiksi tietokoneen ääreen, kun lapset ohjautuvat itsenäisesti leikkiin. Näin ollen aikuiset ovat poissaolevia, eivätkä osallistu lasten kanssa leikkeihin, jolloin myöskään lapset eivät ota kontaktia aikuisiin. Turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri mahdollistaa sen, että lapset pystyvät käyttämään kaikki kykynsä ja voimavaransa, kun taas etäinen ja ilmeetön aikuinen ei houkuttele lasta lähelleen ja vuorovaikutukseen hänen kanssaan (Kalliala, 2012).

## *2.2 Vuoropäiväkoti varhaiskasvatuksessa*

Yhteiskunnan muutosten myötä varhaiskasvatuksen on muututtava jatkuvasti vastaten perheiden ja lasten tarpeisiin. Yhteiskunnan pyörät pyörivät 24 tuntia vuorokaudessa, kun esimerkiksi terveydenhuolto on auki 24/7, ja yhä useampi kauppa tai muu yritys on auki iltaan saakka ja viikonloppuisin. Myös yksinhuoltajaperheiden yleistymisen on lisännyt vuorohoidon tarvetta, kun lastenhoito on riippuvainen yhden huoltajan työajoista. Kun vanhempi työskentelee epätyypillisinä työaikoina, lapsi tarvitsee vuorohoitoa (mm. Kekkonen ym., 2014; Salmi & Lammi-Taskula, 2014). Perinteisellä päivätyöllä

tarkoitetaan usein kello 8–16 tehtävää työtä, jota tehdään säännöllisesti maanantaista perjantaihin. Epätavallisilla työajoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa vanhempien työtä, joka poikkeaa perinteisestä päivätyöstä. Työ on vuorotyötä, joka voi alkaa varhain aamulla, loppua yömyöhään tai ajoittua myös öihin ja viikonloppuihin.

Tutkimuksen konteksti rajataan vuoropäiväkotiin, joten tutkimuksessa puhutaan vuorohoidosta ja vuoropäiväkodista tarkoittaen samaa varhaiskasvatuksen instituutiota: vuorohoitoa tarjoavaa päiväkotia. Vuoropäiväkodissa varhaiskasvatusta toteutetaan vuorokauden eri aikoina, 24 tuntina päivässä ja seitsemänä päivänä viikossa. Varhaiskasvatuslain (540/2018, pykälä 13) mukaan:

”Vuorohoitoa järjestetään iltaisin, öisin, viikonloppuisin ja arki- ja juhlapäivinä päiväkodeissa tai perhepäivähoidossa. Vuorohoitoa on järjestettävä tarpeen mukaisessa laajuudessa lapselle, joka tarvitsee sitä vanhemman tai muun huoltajan työssäkäynnin tai opiskelun vuoksi.”

Kaikkiaan varhaiskasvatukseen osallistui Suomessa 253 727 lasta vuonna 2019, mikä on noin 77 prosenttia kaikista 1–6-vuotiaista lapsista (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, 2020). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2017 teettämän kuntakyselyn mukaan Suomessa kunnalliseen varhaiskasvatuksen vuorohoitoon osallistui vuonna 2016 noin 15 000 lasta, mikä on seitsemän prosenttia kunnallisen varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista. Vuorohoidossa olevien lasten osuus kasvoi hieman vuodesta 2013 vuoteen 2016 (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2017).

### *2.3 Vuoropäiväkodin erityispiirteet*

Vuoropäiväkoti poikkeaa perinteisestä päiväkodista muun muassa äärihoitoaikojen, henkilöstön ja vertaissuhteiden vaihtuvuuden sekä jatkuvasti muuttuvan arjen osalta. Vuorohoidon lapsi voi tulla hoitoon ennen aamukuutta tai olla päiväkodissa yön yli. Tyypillisiä ovat myös lasten arkivapaat ja hoidon tarve viikonloppuisin. Lapsia ja aikuisia tulee ja menee vuorokauden ympäri, ja työntekijöiden jakautuminen pitkin päivää lisää vaihtuvuutta henkilöstön osalta. Vuorohoitoryhmissä tyypillistä onkin vuorovaikutussuhteiden, henkilöstön ja muiden lasten, suuri määrä. Kansainvälisen vertailun mukaan Suomessa lasten

hoitopäivät ovat erityisen pitkiä (Kalliala, 2012). Useimmat lapset viettävät suuren osan lapsuudestaan päiväkotiympäristössä. Laadukas varhaiskasvatus on tärkeää, mutta liian suuri hoitotuntien määrä ja usean päivän hoitoputket ylikuormittavat lasta (Kalliala, 2012).

Vuorohoito on melko uusi varhaiskasvatuksen toteuttamisen muoto, mitä ilmentää virallisten ohjeiden ja lakien puutteellisuus koskien vuorohoidon toteuttamista. Näin ollen vuorohoidon järjestämisen tapa vaihtelee kunta- ja yksikkökohtaisesti (Malinen, Dahlblom & Teppo, 2016). Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatus saa kestää yhtäjaksoisesti enintään kymmenen tuntia, mutta vuorohoidon poikkeuksellinen kesto voi olla lapsen tarpeen myötä enemmän (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, pykälä 9). Kallialan (2012) mukaan lapsia tulisi suojella pitkiltä hoitoputkilta ja suurelta kuormitukselta. Thompsonin (2007) mukaan lapsilla, jotka aloittavat hoidon varhaisessa iässä ja ovat hoidossa vähintään 30 tuntia viikossa, on suurempi riski kokea stressiä, mikä voi aiheuttaa esimerkiksi käyttäytymisen haasteita. Myös vuorohoidossa tulisi määrittellä valtakunnallisesti lapsen yhtäjaksoisen hoidon pituus ja huomioitava lapsenkin oikeus vuosilomaan (Kalliala, 2012).

Vuorotyö nähdään myös joustavana ja mahdollistavan esimerkiksi arkivapaapäiviä sekä lyhyempiä hoitopäiviä, mikäli lapsen huoltajat tekevät eri aikoihin töitä ja vuorottelevat vanhemmuuden roolia. Päivätyötä tekevien vanhempien lapset viettävät keskimäärin enemmän tunteja päiväkodissa, kuin vuorotyötä tekevien vanhempien lapset, mutta vuorotyötä tekevien yksinhuoltajavanhempien lapset ovat hoidossa kaikkein eniten (Kekkonen ym., 2014). Tässä tutkimuksessa ei keskitytä lapsen hoitopäivän pituuteen tai hoitotuntien viikoittaiseen määrään, vaikka niillä nähdään olevan vaikutusta lapsen hyvinvointiin.

### **2.3.1 Lapsiryhmän koko ja vaihtuvuus**

Vuoropäiväkodin erityispiirteitä ovat suuri ryhmäkoko ja vuorovaikutussuhteiden vaihtuvuus. Ryhmäkoko on yksi varhaiskasvatuksen laatutekijöistä (Kalliala, 2012). Lapset tarvitsevat nykypäivänä entistä enemmän aikuisten tuomaa turvaa ja jatkuvuutta, kun yhteiskunta tarjoaa jatkuvia elämyksiä, vaikutteita ja ärsykeitä (Korhonen, 2012). Vuoropäiväkodin lapsiryhmässä voi olla esimerkiksi 50 lasta,

jotka ovat hoidossa vuorokauden eri aikoihin. Kaikki lapset eivät ole hoidossa samaan aikaan. Yleensä iltapäivisin, kello 12–16 välisenä aikana, lapsia on eniten.

Kallialan (2012) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön pysyvyyteen tulisi panostaa. Pysyvä vertaisryhmä edistää muun muassa lapsen ystävyysuhteiden muodostumista, ja lapsiryhmän kokoonpanon vaihtuessa jatkuvasti, pysyvien leikkiryhmien muodostaminen on mahdotonta (Kalliala, 2012). Kallialan (2012) mukaan suuri ryhmäkoko kuormittaa lapsia ja varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Päiväaikaan lapsiryhmä on usein suurimmillaan, kun samaan aikaan paikalla voi olla yli 30 lasta, mutta toisaalta taas rauhallisena iltana lapsia saattaa olla yhden aikuisen kanssa kaksi. Päiväkodissa toimitaan pääsääntöisesti 4–7 lapsen pienryhmissä riippuen lasten ikäjakaumasta ja suhdelukusäädöksistä, joten kaikki lapset eivät ole tiloissa samanaikaisesti, vaan pienryhmät toimivat eri huoneissa ja siirtyvät toiminnasta toiseen eri aikaan. Pysyvät ihmissuhteet luovat lapselle turvallisuuden tunnetta ja edistävät lapsen sosioemotionaalista hyvinvointia. Salosen ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan lapset sopeutuvat vuoropäiväkodin muuttuvaan sosiaaliseen ympäristöön, jatkuvasti vaihtuviin vuorovaikutussuhteisiin ja uusiin kohtaamisiin. Lapset oppivat nopeasti luottamaan uusiin aikuisiin, ja vaihtelevasta vuoropäiväkodin arjesta voi tulla lapselle täysin normaalia (Salonen ym., 2018).

Lasten stressiä on tutkittu päiväkodissa mittaamalla heidän kortisolitasojaan. Tuoreen tutkimuksen mukaan kotihoidossa olevilla lapsilla kortisolitasot olivat korkeammat kuin päiväkodissa olevilla lapsilla, mitä voivat selittää esimerkiksi päiväkodin arjen säännöllisempi arkirytmii (Tervahartiala, Karlsson, Pelto, Kortesuoma, Hyttinen, Ahtola, Juntila & Karlsson, 2020). Tervahartialan ja kollegoiden (2020) tutkimuksen perusteella päiväkodissa olevilla lapsilla oli kuitenkin korkeammat kortisolitasot iltapäivisin verrattuna kotihoidossa olevien lasten kortisolitasoihin. Päiväkotipäivän kestolla tai ryhmäkoolla ei ollut merkittävää yhteyttä lasten kortisolitasoihin (Tervahartiala ym., 2020). Myös Drugli, Solheim, Lydersen, Moe, Smith ja Berg-Nielsen (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että päiväkodin ryhmäkoolla ei ollut vaikutusta lasten stressiin. Druglin ja kollegoiden (2017) mukaan lapset kokivat enemmän stressiä päiväkodissa kuin kotona. Päivähoidossa lapsen kortisolitasot nousivat

aamusta iltapäivään, kun taas kotona ollessaan kortisolitasot laskivat (Drugli ym., 2017).

Reunamon, Sajaniemen, Suhosen ja Konnun (2012) tutkimuksen mukaan 3–7-vuotiaiden lasten kortisolitasot olivat korkeimmillaan aamuisin, kun päiväkodin ympäristö oli kaoottinen ja hektinen. Lasten kortisolitasot laskivat päivän kuluessa ja olivat matalimmillaan iltapäivällä ja illalla (Reunamo ym., 2012; Tervahartiala ym., 2020). Reunamon ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan lasten stressiin vaikuttivat päiväkotiympäristön kaoottisuuden lisäksi myös päiväkodin emotionaalinen ympäristö: jos lapsi ei saanut ryhmässään emotionaalista tukea tai kokenut kuuluvansa ryhmään, hänen kortisolitasonsa olivat korkeammat jo kotona herätessään. Kyseinen tutkimus osoitti, että lapset ennakoivat päiväkodin stressaavaa ympäristöä, jolloin heidän kortisolitasonsa olivat korkeimmillaan ennen päiväkotipäivää, mutta päivän kuluessa ne laskivat. Päivän edetessä lapsilla oli aikaa sopeutua ympäristöönsä ja mukautua sen mukaisesti (Reunamo ym., 2012). Tutkimusten perusteella lapsilla on kyky sopeutua erilaisiin ympäristöihin ja tilanteisiin.

### **2.3.2 Ääriaikojen kodinomaisuus**

Lapsen näkökulmasta katsottuna päiväkodin ja kodin ympäristöt ovat ilmapiiriltään erilaisia: varhaiskasvatuksessa toiminta on “persoonattomampaa” ja “virallisempaa”, johon liittyy lasten kontrollia ja tunteiden hillintää (Korhonen, 2012). Päiväkotia on Kallialan (2012) mukaan aina kaukana kodin ilmapiiristä. Siippainen (2018) kuvailee vuoropäiväkotia paikkana, joka sijoittuu päiväkodin ja kodin rajapinnalle, sillä vuoropäiväkodin toiminnassa pyritään kodinomaisuuteen, mikä taas poikkeaa perinteisen päiväkodin toiminnasta.

Siippainen (2018) tutkimuksessaan osoittaa, miten vuoropäiväkodin ääriaikoina tapahtuu kodinomaisempaa toimintaa, joihin liittyvät muun muassa väljemmät säännöt, rennompaa ilmapiiriä ja mahdollisuus lapsen ja aikuisen väliselle syvemmälle suhteelle. Vuoropäiväkodin ääriaikoina, kuten myöhäisissä illoissa, lapsia on vähemmän, mikä mahdollistaa lasten yksilöllisemmän kohtaamisen (Järvelä, 2016). Ääriaikojen toimintaa kuvastaakin hyvin kodinomaisuus (Järvelä, 2016; Siippainen, 2018). Kodinomaisuutta kuvaavat esimerkiksi vuoropäiväkodin

ilta- ja aamutoimet ennen yöunia tai niiden jälkeen, kuten hampaiden pesu ja vaatteiden vaihto, ja lastenohjelmien katsominen yhdessä aamulla tai iltapäivällä.

Tutkimusten mukaan lapset kokivat stressiä iltapäivisin paljon vähemmän verrattuna aamupäivään (Reunamo ym., 2012; Tervahartiala ym., 2020). Iltapäivän toiminta ja aikataulut ovat usein rennompia, kun pedagoginen toiminta painottuu aamuihin. Reunamon ja kollegoiden (2012) mukaan resurssien, kuten työntekijöiden, puute ei vaikuttanut iltapäivän toimintaan ja ilmapiiriin niin vahvasti kuin aamupäivisin. Ilta-aika on usein rauhallisempaa, pääpaino leikeissä, ja lasten toiveille on enemmän tilaa ja aikaa (Järvelä, 2016; Reunamo ym., 2012; Salonen ym., 2018).

Kodinomaisuutta pyritään luomaan aikuisten ja lasten yhteisellä ”mukavien, tavallisten ja arkisten” asioiden tekemisellä, jotka ovat tyyppisempiä kotielämässä (Siippainen, 2018). Iltaisin lapsia on usein vähemmän ja käytännöt ovat joustavampia (Salonen ym., 2018.), mikä mahdollistaa esimerkiksi aikuisen läsnäolon ja lapsen pitkäkestoisien leikin oman mielenkiintonsa mukaan. Myös Siippaisen (2018) mukaan vuoropäiväkodin illoissa säännöt ovat väljempiä ja lasten kanssa on mahdollista neuvotella eri asioista, toisin kuin päiväkodissa muutoin. Näin ollen vuoropäiväkodin lapsilta vaaditaan myös päiväjärjestyksen ja eri aikoina olevien odotusten ja toimintatapojen ymmärtämistä (Siippainen, 2018).

#### *2.4 Vuoropäiväkotiki lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta*

Tutkimustietoa epäsäännöllisestä arjesta lasten näkökulmasta on vähän. Perheet 24/7-hanke on tarjonnut tietoa epäsäännöllisten työaikojen vaikutuksista suomalaisten, hollantilaisten ja englantilaisten perheiden lasten hyvinvointiin, vanhemmuuteen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan (Rönkä, Malinen, Metsäpelto, Laakso, Sevón & Verhoef-van Dorp, 2017). Epätavallisten työaikojen vaikutuksesta perheiden hyvinvointiin liittyvä tutkimustieto on osittain ristiriitaista. Jotkut tutkimustulokset ovat osoittaneet vuorotyön ja epäsäännöllisen arjen olevan riskitekijöitä perhe-elämän kannalta, kun taas toiset tutkimukset eivät ole löytäneet tukea kyseiselle oletukselle (Kekkonen ym., 2014). Vaikka epätavalliset työajat tutkimusten valossa vaikuttavat perhe-

elämään, tässä tutkimuksessa ei keskitytä siihen, vaan tarkastellaan vuoropäiväkodin arkea ja lasten tunne-elämää.

Epätyyppillinen työaika voidaan nähdä vaikuttavan negatiivisesti lasten hyvinvointiin epäsäännöllisen päivärytmin vuoksi. Epäsäännöllinen päivärytmi on haitaksi lapselle, kun työajat vaihtuvat päivittäin ja lapset joutuvat sopeutumaan siihen, että yhtenä päivänä herätään aikaisin, kun taas toisena saa nukkua pitkään (Kekkonen ym., 2014; Tammelin & Rönkä, 2012). Erityisesti ylitöiden tekeminen, sen myötä pidemmät hoitopäivät ja lapsen näkökulmasta arjen ennakoimattomuus vaikuttivat Röngän ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan lapsen hyvinvointiin. Sevón ja kollegat (2017) vertasivat tutkimuksessaan vuoropäiväkodissa ja perinteisessä päiväkodissa olevien lasten tunteita, minkä mukaan vuoropäiväkodin lasten mielialat olivat epäsäännöllisempiä ja yksittäisiä mielialan vaihteluja oli enemmän kuin perinteisessä päiväkodissa olevilla lapsilla. Vuoropäiväkodin lasten perheissä ominaista oli toisaalta myös kiireettömyys: pitkään nukkuminen ennen iltavuoroa ja vapaapäivät arjen keskellä (Sevón ym., 2017).

Sevónin ja kollegoiden (2017) mukaan päivähoidossa olevat lapset osoittivat arkipäivinä päiväkodissa ollessaan enemmän negatiivisia tunteita kuin viikonloppuna kotonaan, toisin kuin vuoropäiväkodissa olevat lapset, joilla ei havaittu eroja arkipäivien ja viikonloppun välillä. Hyvät kaverisuhteet tuottivat lapsille positiivisia tunteita, kun taas konfliktitilanteet, monimutkaiset suhteet muiden lasten kanssa tai leikkikaverin puuttuminen aiheuttivat lapsille negatiivisia tunteita: surua, levottomuutta ja vihaa (Sevón ym., 2017). Päiväkodissa lapsille itselleen merkityksellistä onkin yhteinen toiminta, kuten leikit toisten lasten kanssa (Korhonen, 2012).

Salonen ja kollegat (2018) tutkivat lasten tunteita vuoropäiväkodin arjessa kysymällä niitä lasten huoltajilta ja varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset kokivat vuorohoidossa ei-toivottuja rasituksen, ahdistuksen ja hämmennyksen tunteita, mutta myös mukavuuden ja tyytyväisyyden tunteita. Salosen ja kollegoiden tutkimuksen mukaan lasten tunteet liittyivät vuoropäiväkodin aikatauluihin, jotka vaikuttivat heidän toimintaansa ja sosiaaliseen vuorovaikutukseensa, kun esimerkiksi epävarmuuden ja ahdistuksen tunteet yhdistyivät arjen epäsäännöllisyyteen ja yllättäviin sosiaalisiin tilanteisiin. Salosen ja kollegoiden (2018) teettämän



haastattelun perusteella pitkäaikaiset ja tärkeät sosiaaliset suhteet olivat lasten vanhempien mielestä mahdollisia myös vuoropäiväkodissa. Lapset kokivat iltaisin ja viikonloppuisin positiivisia tunteita, kuten iloa ja nautintoa, ja ilta-aikaan vuorohoidon lapset saivat henkilökohtaisempaa huomiota aikuisilta, kun lapsia on vähemmän ja ilmapiiri on kiireettömämpi (Salonen ym., 2018).

Siippaisen (2018) mukaan vuorohoito voi lisätä lasten läheisyydenkaipua, minkä vuoksi vuoropäiväkodissa erityisen tärkeää on varhaiskasvatuksen luottamukselliset suhteet, sylittely ja läheisyys. Turvalliset suhteet lapselle läheisiin aikuisiin ovat edellytyksiä lapsen suotuisalle kasvuksi. Hoivan merkitys korostuu vuoropäiväkodissa sen vuoksi, kun illat, viikonloput ja yöt nähdään tyypillisesti perheen yhteisenä aikana (Siippainen, 2018). Aiempien tutkimusten valossa vuoropäiväkodin ympäristöön liittyy sekä lasten hyvinvointia edistäviä, että estäviä tekijöitä ja ominaisuuksia.

# 3 TUNTEET

Tässä luvussa tarkastellaan tunteita. Aluksi määritellään tunteen käsite: mitä se tarkoittaa, miten tunteet syntyvät, ja mikä on niiden sosiaalinen merkitys. Seuraavaksi esitellään, miten tunteita voi luokitella ja nimetä. Tämän jälkeen esitellään muun muassa aiempien tutkimusten avulla sitä, miten tunteita voi tunnistaa, ja miten lapset ovat tunnistaneeet ja nimenneet tunteita. Luvun lopussa tarkastellaan tunnesäätelytaitoa ja sen kehitystä, ja miten aikuinen voi tukea lapsen tunnesäätelytaitojen kehittymistä.

## 3.1 *Mitä tunteet ovat?*

Sanalla tunne on Nummenmaan (2017) mukaan useita merkityksiä, ja sillä voidaan viitata esimerkiksi fysiologisiin reaktioihin tai mielensisäisiin tuntemuksiin. Ne koetaan voimakkaasti kehossa, minkä vuoksi ne ovat erityisiä mielen toimintoja (Nummenmaa, 2017). Tunne syntyy, kun aivojen manteliumake reagoi saamaansa ärsykkeeseen (Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Manteliumake auttaa tunteiden tunnistamisessa, ja sen avulla aivojen muut osat saavat tiedon ympäristön mahdollisista vaaroista ja nautinnoista (Nummenmaa, 2019). Tunne voidaan nähdä nopeana ja sisäisenä reaktiona, joka saattaa saada kehossa aikaan muutoksia (Mendes, 2016; Köngäs, 2019). Scarantinon (2016) mukaan, kun tunnereaktion aiheuttama tilanne on arvioitu, keho vastaa siihen parhaaksi kokemallaan tavalla. Tämän jälkeen tunnereaktio saa aikaan tunneilmaisun, jota seuraa subjektiivinen tunnekokemus, jonka jälkeen henkinen tila ja käyttäytymismallit luultavasti muuttuvat tunnereaktiota edeltävästä hetkestä (Scarantino, 2016). Nopea reaktio voi muuttua tunnetilaksi, ja sen jatkuessa pidempään siitä voi seurata mieliala, joka on pidempiaikainen ja toistuva, mutta ei tarkoita samaa kuin tunne (Köngäs, 2019).

Tunteet voidaan nähdä sosiaalisinakin ilmiöinä, sillä ne syntyvät usein jonkin sosiaalisen tilanteen seurauksena ja ovat merkityksellisiä sosiaalisen

elämän kannalta (Weiner, 2007; Myllyviita, 2016). Sosiaalisesti onnistuneeseen elämään katsotaan kuuluvan muun muassa tunnesäätelytaito tilanteeseen sopivalla tavalla (Fischer & Manstead, 2016). Jos tunteiden lukutaito on heikko, saattaa joutua useammin konfliktitilanteisiin muiden ihmisten kanssa (Myllyviita, 2016), ja ilman niiden olemassaoloa vuorovaikutussuhteiden ylläpitäminen olisi vaikeaa. Sosiaalisesti epämiellyttävinä koetut tunteet, kuten häpeä ja syyllisyys, saattavat lisätä sosiaalisesti hyväksytyä käytöstä ja vähentää puolestaan sosiaalisesti epäsuotuisaa käytöstä (Kokkonen, 2017). Sosiaalinen tilanne määrittää sen, millainen tunneilmaisu nähdään hyväksyttävänä (Fischer & Manstead, 2016).

Kokkonen (2017) mukaan tunteet toimivat tarpeellisina vasteina ympärillä tapahtuviin asioihin. Esimerkiksi epäoikeudenmukaisissa tilanteissa esiin nousevat tunteet saattavat edesauttaa yhteisymmärrykseen pääsemistä (Kokkonen, 2017). Lapsi voi tuntea vihan tunnetta toisen lapsen ottaessa häneltä lelun, jolloin epäoikeudenmukaisuus ilmenee, ja lapsi pitää omaa puoltaan. Tunteilla voidaan nähdä olevan sosiaalinen funktio riippuen siitä, mitä henkilö haluaa omilla tunteillaan saavuttaa sosiaalisessa tilanteessa (Fischer & Manstead, 2016). Omia tunteitaan ymmärtämällä voi tulkita myös omat, sen hetkiset tarpeet (Myllyviita, 2016).

### *3.2 Tunteiden nimeäminen ja luokittelu*

Tunnesanoja on olemassa paljon, mutta näitä kaikkia ei kuitenkaan nimitetä emootioiksi (Myllyniemi, 2004). Kokkonen (2017) kirjoittaa emootioiden olevan nykyteorioiden mukaan automaattisia ja biologisesti määräytyviä, ja ne saattavat olla kokonaan tiedostamattomia tai esitietoisia reaktioita. Tunteet voidaan nähdä kokemuksena ja tuntemuksena, emootioista eroavina (Scarantino, 2016). Tunnekokemukset seuraavat emootioita, mikä on tietoisemmaksi mielletty vaihe, ja siihen vaikuttavat muun muassa omat muistikuvat, mielikuvat, kasvatus ja kulttuuri (Kokkonen, 2017). Prinz (2005) on sitä mieltä, että emootiot ovat tunteita, sillä hän näkee ne tietoisina. Tässä tutkimuksessa käytetään tunteiden käsitettä, ja sillä tarkoitetaan lasten sanoittamia tunnekokemuksia ja ulospäin näyttäytyviä tunnereaktioita.

Myllyviita (2016) kertoo Ekmanin (1992) tunteiden luokittelusta, jossa tunteet jaetaan perustunteisiin. Näitä perustunteita ovat mielihyvä, pelko, viha, inho, suru ja hämmästyminen (Myllyviita, 2016). Perustunteet voidaan nähdä biologisesti määräytyvinä, ja ne voidaan jakaa myös ryhmiin (Ekman & Cordaro, 2011). Kanninen ja Sigfrids (2012) kirjoittavat tunteiden jaottelusta primaaritunteisiin, sekundaaritunteisiin ja instrumentaalisiin tunteisiin. Primaaritunteet ovat ihmisen ensisijaisia tunteita, jotka nousevat ensimmäisinä niin sanotusti selkärangasta. Jos lapsi kokee tulleensa loukatuksi, hänen primaaritunteensa tilanteessa voi olla kiukku. Kiukusta johtuen lapsi saattaa joutua raivon valtaan, joka on tilanteessa sekundaaritunne. Sekundaaritunne on seurausta primaaritunteesta, mikä saattaa vaikeuttaa todellisen tunteen ymmärtämistä (Kanninen & Sigfrids, 2012).

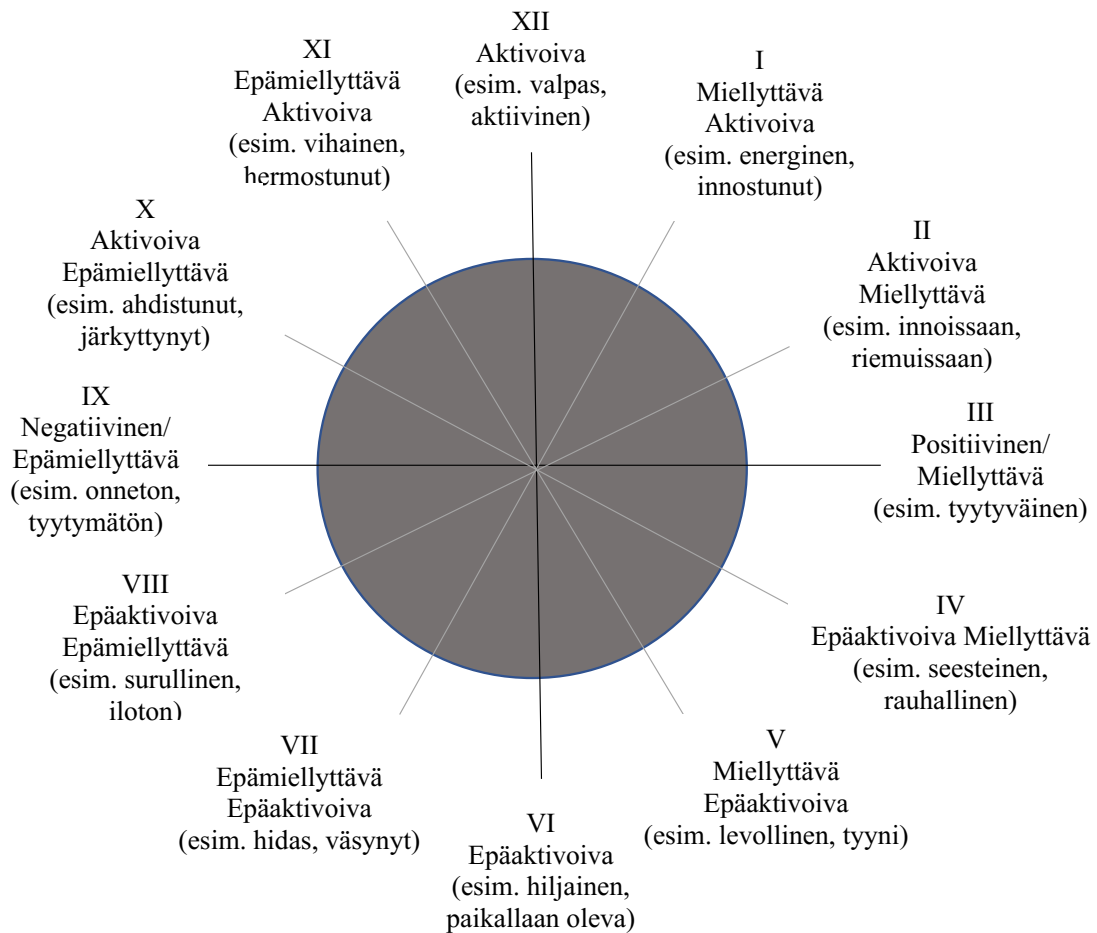
Kannisen ja Sigfridsin (2012) mukaan sekundaaritunteiden lisäksi instrumentaaliset tunteet haastavat tunteiden tunnistamista. Lapsi saattaa itkeä, sillä on tottunut saamaan sen avulla tahtonsa läpi. Hän ei ole tilanteessa surullinen, vaan käyttää kyyneleitä tahtonsa läpi viemiseen. Instrumentaalisia tunteita käytetään, sillä niiden on huomattu tuovan toivottu reaktio. Erityisesti lasten kanssa tulisi keskittyä ydintunteiden tunnistamiseen, mikä helpottaa niiden hallitsemistakin (Kanninen & Sigfrids, 2012).

Ihmisen oma persoona vaikuttaa osakseen siihen, millaisena tunteen kokee, ja tunteiden kokeminen voi olla miellyttävää tai epämiellyttävää riippuen tunteesta (Myllyviita, 2016). Tunnetutkijat ovat pyrkineetkin luokittelemaan tunteita eri tavoin: osa luokittelulistoista on pitkiä, kun taas toiset tutkijat saattavat jakaa tunteet ainoastaan kahteen ryhmään (Myllyniemi 2004). Myllyniemi (2004, 23) kirjoittaa Lazaruksen (1991) tunteiden jaottelusta mielihyvän ja mielihänen tunteisiin. Mielihyvän tunteita ovat ilo, onnellisuus, ylpeys, rakkaus, kiintymys ja huojennus, ja ne ovat tavoitemyönteisiä. Mielihäntä tuottavat viha, pelko, ahdistus, syyllisyys, häpeä, suru, kateus ja inho, ja kyseiset tunteet ovat tavoitevastaisia (Myllyniemi, 2004).

Tunteet voidaan jakaa negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin. Muun muassa Rantanen (2011) kirjoittaa negatiivisista ja positiivisista tunteista, ja hän näkee, että negatiiviset tunteet ovat jopa mielen kipua. Hänen mielestään tunteiden jako positiivisiin ja negatiivisiin on yleinen ja helppo tunteiden jaottelu, vaikka muun muassa Jääskinen ja Pellicioni (2017) mainitsevat kaikkien tunteiden olevan

neutraaleja. Jaon perusteet eivät aina ole Rantasenkaan (2011) mielestä selkeät, vaan jakoa saattaa vaikeuttaa se, luokitellaanko tunteet esimerkiksi seurausten vai kokemusten perusteella. Rantanen tunnistaa kaikkien tunteiden merkityksellisyyden ja hän muistuttaa, että mitään tunnetta ei saa tukahduttaa.

Yik, Russell ja Steiger (2011) esittelevät tunteista muodostetun 12-pisteen kehämallin (Circumplex), jossa tunteet jaotellaan niiden valenssin (valence) ja aktivaation (arousal) mukaan. Valenssi tarkoittaa sitä, onko tunne negatiivinen vai positiivinen, ja aktivaatio kertoo nimensä mukaisesti sen, onko tunne aktivoiva vai epäaktivoiva. Jos tunteella on korkea aktivaatio, se näyttäytyy ulospäin selkeämmin, kun taas matalan aktivaation tunne on vaikeammin havaittavissa. Kyseisen mallin mukaan tunteet, kuten ilo ja innostus, ovat positiivisia ja aktivoivia, kun taas suru ja väsymys kuuluvat negatiivisiin ja epäaktivoiviin tunteisiin. Osa tunteista asettuu negatiivisten ja positiivisten tunteiden väliin, mutta ne voivat olla aktivaatioltaan korkeita tai matalia. Esimerkiksi rauhallisuuden tunnetta ei Yikin ja kollegoiden mukaan luetella negatiiviseksi eikä positiiviseksi, ja se on epäaktivoiva. Seuraavassa kuviossa 1 tunteet on jaettu niiden positiivisuuden tai negatiivisuuden ja aktivaation mukaan.



**KUVIO 1.** 12-pisteen kehämalli eli Circumplex (Yik, Russell & Steiger, 2011)

### 3.3 Tunteiden tunnistaminen

Tunteita voi havaita vasta, kun kehossa on tapahtunut jokin reaktio niiden seurauksena (Köngäs, 2019). Kun ihminen tuntee tunteita, se saa aikaan erilaisia muutoksia sekä mielessä että kehossa, ja tunteet ohjaavat usein käytöstä (Myllyviita, 2016). Tietoinen tunnekokemus, kuten pelosta lamaantuminen, on selkeä merkki tunteen syntymisestä (Nummenmaa, 2017). Kasvojen ilmeet ja keholliset vastineet ovat olleet jo pitkään tunteiden tunnistamisessa suuressa roolissa, ja erityisesti perustunteilla on selkeät ulospäin näyttäytyvät tunnusmerkit (Myllyniemi, 2004; Myllyviita, 2016; Ekman & Cordaro, 2011). App, McIntosh,

Reed ja Hertenstein (2011) toteuttivat tutkimuksen, jonka mukaan viha, inho, pelko, ilo ja suru näyttäytyvät kasvoista, kun taas esimerkiksi häpeä, syyllisyys ja ylpeys näyttäytyvät kehon avulla. Heidän mukaansa tunteiden ilmaisutapa riippuu siitä, mikä on tunteen sosiaalinen tehtävä. Erilaisten signaalien avulla tunnekokemus voi välittyä toiselle ihmiselle (Kokkonen, 2017). Ekman ja Cordaro (2011) kirjoittavat, että fyysiset muutokset antavat tiedon siitä, mikä tunne on kyseessä, mutta niiden tulisi myös valmistaa ihmistä reagoimaan eri tavoin eri tunnetiloissa. Autonominen hermosto vastaa tietyn tavoin perustunteisiin (Ekman & Cordaro, 2011), mutta nämä kaikki reaktiot eivät kuitenkaan näy ulospäin.

Lapsen perustunnetila selviää usein ilmeiden lisäksi katsekontaktista, äänensävyistä, eleistä, asennoista ja ilmaisun rytmikkyudesta (Kanninen & Sigfrids, 2012; Forsberg, 2006). Tulkitakseen lapsen tunteita ei sanallinen viestintä ole aina välttämätöntä. Cowien (2019) mukaan vanhemmat ovat tutkimuksissa kertoneet tunnistaneensa lukuisia lapsensa perustunteita jo ensimmäisten elettyjen kuukausien aikana, mikä kertoo siitä, ettei tunteiden tunnistamisessa tarvita aina sanoja. Lapset ilmaisevat tunteitaan eri tavoin, ja muun muassa lapsen käsitykset itsestään saattavat vaikuttaa siihen, miten hän tuo tunteensa esiin (Cowie, 2019). Rantala (2006) muistuttaa, että tunteen käsitteellistäminen saattaa muuttaa oikeaa, koettua tunnetta. Kun ulkopuolinen antaa kokemuksille nimen, on se tulkitsejan uskomus (Lammenranta, 2002).

Rönkä, Sevón, Räikkönen ja Hintikka (2016) toteuttivat tutkimuksen, jossa aikuiset ja lapset nimesivät muun muassa lasten tunnetiloja mobiilisovelluksen avulla. Kyseisessä mobiilisovelluksessa ”Illi” kysyi aikuiselta lapsen tunteen voimakkuutta seitsemästä ja lapsilta viidestä eri tunteesta. Aikuiset arvioivat tunnetilan voimakkuuden asteikolla yhdestä seitsemään ja lapset yhdestä neljään. ”Illi” kysyi lapselta: ”Kerro Illille, kuinka iloinen olet tänä aamuna ollut?”. Mobiilisovelluksessa lapsen vastausta oli helpottamassa kuvat eri tunteista. Röngän ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa ilmeni, että lapset arvioivat oman tunteensa melko yhteneväisesti aikuisen arvion kanssa. Osa aikuisista oli kuitenkin sitä mieltä, että välillä lasten oli haastava arvioida omaa tunnetilaansa, sillä esimerkiksi lapsen haukotellessa pöydän ääressä lapsi ei nimennyt tunnettaan lainkaan väsyneeksi, vaikka ulkoiset merkit viittasivatkin siihen. Sekä aikuisten että lasten vastausten mukaan iloista tunnetta oli eniten.

Harris, de Rosnay ja Pons (2016) ja Widen (2016) kertovat, että lasten tunteiden tunnistamisen taitoon vaikuttaa lapsen ikä, ja mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä paremmin hän kykenee erittelemään erilaisia tunteita. Harris ja kollegat (2016) kirjoittavat, että jo alle kaksivuotias lapsi, joka ei osaa vielä sanoittaa tunteita, voi osoittaa omia ja muiden tunteita elein. Lapset alkavat puhua tunteista jo kaksivuotiaana (Harris ym., 2016), ja kykenevät kolmeen ikävuoteen mennessä nimeämään joitain perustunteita ilmeiden perusteella, kuten ilon, surun ja vihan (Widen, 2016).

Widen ja Russell (2010) toteuttivat tutkimuksen, jossa he selvittivät lasten taitoja nimetä tunteita. Lapset oli jaettu kolmeen eri ikäryhmään: noin viisi-, kuusi- ja kahdeksanvuotiaat. Lasten kanssa käytiin keskustelun avulla ennen tutkimuksen alkamista läpi eri tunteet, jotta tunteiden nimet olivat tuttuja entuudestaan. Tutkimuksessa lapsille kerrottiin lyhyt tarina ja näytettiin kuva kasvojen ilmeestä, minkä perusteella lapsen tuli kertoa, mikä tunne tarinan henkilöllä oli kyseessä. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että iällä oli suuri merkitys siihen, miten hyvin lapset pystyivät tunteita nimeämään. Jo yksikin vuosi lisäsi lapsen tunnekäsitteiden laajuutta. Mielenkiintoista oli, että lapset tunnistivat tunteita paremmin tilannekuvauksista kuin kasvokuvista, mikä kertoo siitä, että lapsi kykenee ymmärtämään tunteiden syy-seuraussuhteet (Widen & Russell, 2016).

Lämsän, Röngän, Poikosen ja Malisen (2012) tutkimuksessa haluttiin selvittää muun muassa, muuttuvatko lasten tunnetilat päivän aikana esimerkiksi kodista päiväkotiin siirtyessä. Tunnetilaa arvioitiin asteikon avulla, ja tunteet merkattiin päiväkirjaan neljä kertaa päivässä viiden päivän ajan. Kyseisessä tutkimuksessa lasten näkökulmaa pyrittiin saamaan esiin lasten piirroksilla, vaikkakin tutkimuksessa keskityttiin aikuisten tulkintoihin tunteista.

### *3.4 Tunnesäätelytaidot ja niiden kehittyminen*

Sainio, Pajulahti ja Santaniemi (2020) kirjoittavat itsesäätelytaidoista. Ne kulkevat käsi kädessä tunnesäätelytaitojen kanssa. Niillä tarkoitetaan taitoa hillitä omaa käytöstään tilanteissa, joissa esimerkiksi tunteet käynnistävät tarpeen välittömään toimintaan, kuten uhmakkuuteen, itkuisuuteen tai aggressiiviseen käytökseen. Sainion ja kollegoiden (2020) mukaan näitä taitoja on nykykäsitysten



mukaan mahdollista kehittää, eivätkä ne ole synnynnäisiä ominaisuuksia, kuten aiemmin on ajateltu. Päiväkodissa on jatkuvasti tilanteita, joissa tulee noudattaa yhteisiä sääntöjä, mikä vaatii lapselta itsesäätelytaitoja. Lapsen tulee kyetä säätelemään käytöstään, mutta myös omia tunteitaan ja ajatteluaan (Sainio ym., 2020). Oman toiminnan säätely on oleellinen taito koko elämän hallinnassa (Myllyviita, 2016). Jos lapsella on hyvät itsesäätelytaidot, hän kykenee toimimaan odotetusti erilaisissa tilanteissa, ja heidän säätelykykynsä on silloin joustava ja mukautuva (Eisenberg, Hofer, Sulik & Spinrad, 2013). Veijalaisen, Reunamon ja Alijoen (2017) tutkimuksen mukaan hyvät itsesäätelytaidot helpottavat päiväkodissa muun muassa kaverisuhteiden solmimista, sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä ja vähentävät sosioemotionaalisten vaikeuksien ilmenemistä.

Tunnesäätely on tärkeä taito, joka lisää tunne-elämän tasapainoisuutta, ja jos tunteet vaihtelevat voimakkaasti, kokemus voi olla lapselle kuormittava (Kokkonen, 2017). Gross (2013) kirjoittaa, että tunteet auttavat useissa tilanteissa, mutta ne voivat aiheuttaa myös harmia, jos ne ovat vääränlaisia tai niiden voimakkuus ei sovi kyseiseen tilanteeseen. Näihin tilanteisiin tarvitaan tunteiden säätelyä. Tunnesäätelyllä tarkoitetaan nimensä mukaisesti sitä, miten tunteita säädellään (Gross, 2013). Tunteiden esiintyessä on erilaisia keinoja, miten tilanteessa voi toimia, ja kyseisen taidon avulla pyritään selviytymään tunnereaktioista tilanteeseen sopivalla tavalla (Riihonen & Koskinen, 2020).

Lapset kohtaavat päivittäin tilanteita, joissa he kokevat voimakkaitakin tunteita, ja tilanteet vaativat tunnesäätelytaitoja. Tunnetilat vaihtuvat ja lapsen käyttäytyminen saattaa muuttua tunnekaappauksen vuoksi nopeasti rauhattomaksi ja tilanteeseen sopimattomaksi (Sainio ym., 2020). Tunteita säädellessä tilannetekijät tulee osata huomioida (Nummenmaa, 2019). Ennakoivien strategioiden avulla epämiellyttävien tunteiden syntymistä voi pyrkiä välttelemään (Myllyviita, 2016), mutta aina se ei ole mahdollista.

Lapsen syntyessä maailmaan hänellä on valmius oppia tunteiden säätelyä, mutta hänellä ei vielä ole kyseistä taitoa (Myllyviita, 2016). Tunnesäätelytaito alkaa kehittyä jo lasten ensimmäisten elinvuosien aikana (Kronqvist, 2001; Eisenberg ym., 2013). Erityisesti varhainen vuorovaikutus, kuten vanhemman vastaaminen vauvan tunteisiin ja tarpeisiin, on tärkeää (Thompson, 2013). Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus on merkittävää tunnesäätelytaitojen kehittymisessä, vaikka tunnesäätelytaito lähtökohtaisesti

onkin yhteydessä aivorakenteisiin, niiden toimintaan ja aivorakenteiden väliseen yhteistyöhön (Kokkonen, 2017). Lasten tunnetaidot ovat myöhemmin paremmat, jos vanhemmat ovat tukeneet lasta emotionaalisten haasteiden kanssa hänen ollessa pieni lapsi (Thompson, 2013).

Jo 3–4-vuotiaat lapset kykenevät ymmärtämään, että on erilaisia, tehokkaita keinoja säädellä tunteita (Dennis, 2009). Sala, Pons ja Molina (2014) kirjoittavat, että päiväkotikäisenä lapsen kognitiiviset taidot kehittyvät, mikä vaikuttaa puolestaan positiivisesti tunteiden säätelyn kehitykseen. Kun tunteiden säätelytaito kehittyy, lapsi saa lisää erilaisia keinoja reagoida tunteisiin, ja jo 5–6-vuotiailla lapsilla on havaittu olevan enemmän tunteiden säätelykeinoja kuin 3–4-vuotiailla (Sala ym., 2014; Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Kurjen (2017) tutkimuksen mukaan päiväkotikäiset lapset pyrkivät kuitenkin säätelyllään muuttamaan ympäristöään ennemmin kuin omaa toimintaansa. Lapsen aivojen etuotsalohkon kehittyessä hän kykenee paremmin hallitsemaan tunteitaan, impulssejaan ja käytöstään (Thompson, 2013).

Lapsen kielellinen kehitys on merkittävää tunnesäätelytaitojen kehittymisen kannalta (Webster-Stratton, 2011). Kun lapsi oppii puhumaan, on hänen helpompi viestiä omista tunteistaan (Kokkonen, 2017). Kokkonen (2017) mukaan lapsen ollessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa laajentuu hänen oma tietoisuus tunteistaan ja tunteita herättävistä tilanteista. Vuorovaikutussuhteet lisäävät ymmärrystä vuorovaikutustilanteista ja sosiaalisesti toivotusta käyttäytymisestä, ja niiden avulla lapsen tunnesäätelytaidot voivat kehittyä (Sainio ym., 2020). Tunnesäätelytaitojen voidaan sanoa kehittyvän suurelta osin sosiaalisesti (Thompson, 2013).

Aikuisen läsnäololla on merkitystä tilanteissa, joissa lapset tarvitsevat tunnesäätelytaitoja. Kurjen, Järvenojan, Järvelän ja Mykkäsen (2017) tutkimuksen mukaan lapset käyttävät erilaisia tunteiden säätelykeinoja riippuen siitä, onko aikuinen läsnä vai ei. Lasten ensisijaiset tunnesäätelykeinot olivat fyysisiä ja verbaalisia, jos aikuinen ei ollut läsnä tilanteessa. Aikuinen voi omalla läsnäolollaan siirtää lapsen huomion toisaalle tai tuoda lapsille ratkaisuvaihtoehtoja esimerkiksi riitatilanteiden ratkaisemiseen. Kurjen ja kollegoiden (2017) tutkimuksen perusteella lapsilla on keskenään ollessaan rajalliset strategiat esimerkiksi riitojen rakentavaan ratkaisemiseen, mutta aikuisetkaan eivät aina omalla toiminnallaan ja läsnäolollaan näitä keinoja tarjoa.

Kurki, Järvenoja, Järvelä ja Mykkänen (2016) tutkivat aikuisten strategioita säädellä tunteita lasten kanssa päiväkodin sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Tutkimuksen mukaan suurin osa strategioista, 85 %, oli toimintaan liittyviä ja ainoastaan 15 % tunteisiin liittyviä. Aikuiset pyrkivät muun muassa ohjaamaan lapsen toimintaa ohjeilla, ohjasivat lapsen huomion toisaalle fyysisin tai sanallisin keinoin, pyrkivät saamaan tietoa kyseessä olevasta tilanteesta tai tarjosivat lapsille ratkaisuvaihtoehtoja. Tunteisiin liittyviä strategioita, kuten tunteiden sanoittamista, niihin johtaneiden syiden pohtimista, tiedon hankkimista lapsen tunteista tai fyysistä rauhoittelua, näkyi vähän. Aikuiset eivät juurikaan rohkaisseet lapsia omaan ajatteluun, kuten vaatineet lasta pohtimaan itse ratkaisua riitatilanteeseen. Toimintaan liittyvät strategiat eivät Kurjen ja kollegoiden (2016) mukaan lisää lasten tietoisuutta omista ja muiden tunteista. Toimintaan ja tunteisiin liittyvien strategioiden yhdistäminen olisi tärkeää lasten tunnesäätelytaitojen kehitykselle.

Aikuisen tulee olla lapselle esimerkkinä, sillä lapset ottavat mallia ympärillään olevista aikuisista (Myllyviita, 2016). Thompsonin (2013) mukaan vanhempienkin tulee olla tietoisia omista ja lapsen tunteista, ja kannustaa tunteiden näyttämiseen, sillä sen avulla lapsi oppii tunteista ja kehittyy niiden käsittelyssä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat varhaiskasvatuksen henkilöstöäkin tukemaan lasten tunteiden ilmaisua ja itsesäätelyä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

# 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lapsen tunteita vuoropäiväkodin arjessa. Tutkimuksessa keskitytään yhteen vuoropäiväkotiin, ja siellä olevien lasten tunteisiin. Tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia tunteita lapsilla on vuoropäiväkodin arjessa, ja millaiset tilanteet tuottavat tietynlaisia tunteita. Tutkimuksessa verrataan lasten tunteita eri vuorokaudenaikoina ja tarkastellaan sitä, löytyykö tunteissa eroja vuorokaudenajasta riippuen. Tutkimuskysymyksiksi muotoutui kolme päätutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tunteita lapsilla vuoropäiväkodissa on?
2. Millaisissa tilanteissa lasten tunteet näyttäytyvät?
3. Eroavatko lasten tunteet vuorokaudenajasta riippuen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on ”millaisia tunteita lapsilla vuoropäiväkodissa on?” ja sen avulla pyritään saamaan selville tunteita, joita lapsilla on vuoropäiväkodissa. Havainnoinnin avulla selvitetään, mitä tunteita lapsilla eri vuorokauden aikoina näkyy. Havainnointipäiväkirja tuottaa aineistoa arjen eri tilanteissa näkyvistä tunteista. Lasten haastattelulla, jota toteutetaan havainnoinnin yhteydessä eri tilanteissa, pyritään saamaan selville, mitä tunteita lapset nimeävät. Lasten teemahaastattelurungossa on kysymys ”mikä tunne sinulla nyt on”, jonka avulla pyritään saamaan aineistoa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Toinen tutkimuskysymys on ”millaisissa tilanteissa lasten tunteet näyttäytyvät”, jonka tarkoituksena on tarkentaa tilanteita, joissa eri tunteet näyttäytyvät. Havainnointipäiväkirjassa kuvataan lasten tilanteita, muita tilanteessa olevia ihmisiä, kyseessä olevaa tapahtumaa, toimintaa tai siirtymää, ja tilanteissa näkyviä tunteita. Lisäksi lasten haastattelun ”miksi”-kysymyksellä pyritään tarkentamaan lasten käsitystä kyseessä olevasta tilanteesta.

Viimeinen tutkimuskysymys on ”eroavatko lasten tunteet vuorokaudenajasta riippuen”, jonka myötä vertaillaan eri tunteita eri vuorokaudenaikoina. Havainnointipäiväkirjaan ja haastatteluaineistoon merkitään kellonajat, jolloin lapsen havainnointi ja haastattelu toteutetaan. Vertailemalla tunteita eri vuorokauden aikoina saadaan tietoa siitä, eroavatko lasten tunteet vuorokauden ajasta riippuen.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutus, tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineisto. Luvun lopussa kuvataan tutkimuksen analysoinnin eri vaiheet, joiden myötä siirrytään tutkimuksen tuloksiin.

## 5.1 *Laadullinen tapaustutkimus*

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisten suhteita ja niistä muodostuvia merkityskokonaisuuksia. Laadullisella tutkimusotteella pyritään selittämään ihmisten toimintaa ja ymmärtämään merkityksiä, joita ihmiset toiminnalleen antavat sekä ymmärryshorisonttia, jossa ihmiset toimivat (Vilka, 2015). Kerätystä aineistosta pyritään löytämään teoreettisia näkökulmia (Eskola & Suoranta, 2008). Vilkan (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää totuutta tutkittavasta asiasta. Tutkittavaa ilmiötä ymmärrettäessä on otettava huomioon konteksti, jolla tarkoitetaan sitä, millaisiin yleisiin sosiaalisiin, kulttuurisiin, historiallisiin ja ammatillisiin yhteyksiin tutkittava asia (lapsen toiminta) liittyy. Tutkimuksen aikataulu vaikuttaa siihen, miten syvä ymmärrys ilmiöstä on mahdollista saavuttaa (Vilka, 2015).

Tapaustutkimuksessa tutkitaan rajattua kokonaisuutta käyttäen eri menetelmin hankittua tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tapaustutkimukselle on tyypillistä yhden ilmiön tai tapahtumakulun tutkiminen eli tarkastelussa voi olla pieni määrä tapauksia tai yksi tapaus. Tapauksesta halutaan saavuttaa ymmärrys ottaen huomioon myös olosuhteet. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007) kuvaavatkin tapaustutkimusta tapauksena jostakin pikemminkin kuin abstraktina asiana tai tietynä tapauksena. Siinä ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia jännitteitä ilmiössä tai tapahtumassa on. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tiettyä ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä yksityiskohtaisesti.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tietystä ilmiöstä pyrkimättä yleistettävissä olevan tiedon keräämiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Vaikka tapaustutkimus sijoittuu yhteen tapaukseen, voi se Leinon (2007) mukaan onnistuessaan tarjota yleistettävääkin tietoa. Tulkintojen avulla voi ilmiötä ymmärtää yhtä tapausta yleisemmälläkin tasolla, mutta kysymys ja pohdinta tutkimuksen yleistettävyydestä on kuitenkin kohdattava (Leino, 2007). Tapaustutkimus voidaan liittää jo aiempiin teorioihin tai sen avulla voidaan kehittää täysin uusia teoreettisia näkemyksiä (Laine ym., 2007).

Tutkimus toteutettiin yhdessä vuoropäiväkotiyksikössä, jolloin se luokitellaan tapaustutkimukseksi. Laine ja kollegat (2007) muistuttavat siitä, että tapaustutkijan tulee erottaa toisistaan tapaus ja tutkimuksen kohde. Tässä tutkimuksessa tutkittava tapaus on kyseinen vuoropäiväkotiyksikkö ja tutkimuksen kohteena ovat lapset, jolloin tutkimuksen kohde edustaa tapausta (Laine ym., 2007). Kyseisessä tutkimuksessa ei haluta ymmärtää ainoastaan kyseessä olevaa tapausta, vaan halutaan saada tietoa lasten tunteista kyseisen vuoropäiväkodin arjessa, mikä on tyypillistä välineelliselle tapaustutkimukselle (Eriksson, 2005). Lasten tunteita tutkitaan tapauksen avulla. Välineellisessä tapaustutkimuksessa tutkimuskysymykset on määritelty yleensä jo ennen tutkimuksen aloittamista (Eriksson, 2005).

Tämä tutkimus sijoittuu yhteen vuoropäiväkotiin, sillä pyrkimyksenä on saavuttaa syvempi ymmärrys kyseisen päiväkodin lasten tunteista. Eri päiväkotien erilaiset toimintatavat saattavat muuttaa lasten toimintaa, mikä taas vaikuttaa mahdollisesti lasten tunteisiin. Jos tutkimuksen kohteena olisi ollut useampi vuoropäiväkoti, olisi ymmärrys voinut jäädä pinnallisemmaksi. Jotta lapsia ja lapsuutta pystyy ymmärtämään, sosiaalisen ympäristön tarkasteleminen on välttämätöntä. Alasen (2009) mukaan lasten ja heidän kokemustensa tutkiminen omissa elämämpiireissään tuottaa tärkeää tietoa muun muassa lasten kiinnittymisestä yhteiskuntaelämään, tuo näkyväksi heidän suhteitaan sekä avaa kehityksen, osaamisen ja toiminnallisuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia.

## 5.2 *Tutkimusaineiston hankinta*

Tutkimusluvut tutkimuksen toteuttamiseen haettiin kaupungin varhaiskasvatusjohtajalta ja tutkimuspäiväkodin johtajilta sähköpostitse, minkä

jälkeen sovittiin aineistonkeruun aikatauluista vuoropäiväkotiryhmien työntekijöiden kanssa. Tutkimuksen aineisto koostui tutkimusvuoropäiväkodin kahden eri ryhmän lapsista, jotka valikoituivat iän ja hoitoaikojen mukaan. Tässä tutkimuksessa oli mukana 16 neljävuotiasta lasta. Tutkimusaineistoa pyrittiin saamaan mahdollisimman monista vuoropäiväkodille tyypillisistä ajoista, joten ennen aineiston keruuta katsottiin ryhmän työntekijöiden kanssa, ketkä lapsista ovat paikalla niinä aikoina, kun aineistoa kerätään. Ennen aineistonkeruuta laadittiin tiedote kyseisten lasten huoltajille, ja heiltä vaadittiin kirjallinen allekirjoituksella varustettu tutkimuslupa. Huoltajille osoitetussa tiedotteessa mainittiin tutkimuksen tekijät, tavoitteet, toteutustavat, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa lapsen kannalta ja miten hänen henkilötietojaan käsitellään. Tutkimustiedotteet ja -lupalomakkeet annettiin ryhmien työntekijöiden jaettavaksi lapsen tulo- ja hakutilanteissa.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Tapauksessa aineisto- ja menetelmätriangulaatiot liittyvät toisiinsa, sillä valittu tutkimusaineisto vaikuttaa siihen, millaisia aineistonkeruumenetelmiä käytettiin ja päinvastoin (Laine ym., 2007). Triangulaation perusteena on se, että yhdellä tutkimusaineistolla tai -menetelmällä ei saada tarpeeksi luotettavaa tai kattavaa tietoa tutkimusaiheesta (Eskola & Suoranta, 2008). Kaksi tutkimusaineistoa ja -menetelmää yhdistettiin: havainnointi ja haastattelu, jolloin kyseessä on monimetodinen lähestymistapa. Näin saatiin sisällöllisesti laajempaa aineistoa, vaikka tutkimuskohteena on yksi päiväkotiyksikkö. Monimetodisella lähestymistavalla pyritään lisäämään tutkimuksen kattavuutta ja luotettavuutta (Vilkka, 2015). Menetelmätriangulaatio voi Laineen ja kollegoiden (2007) mukaan olla menetelmän sisäistä tai niiden välistä, ja menetelmien valinta on suunniteltava tarkkaan. Menetelmien väliseen triangulaation päädyttiin, sillä näin aineistonkeruussa pystyttiin käyttämään molempien menetelmien vahvuuksia.

Tässä tutkimuksessa oli käytössä aineisto- ja menetelmätriangulaation lisäksi tutkijatriangulaatio, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimusta on toteuttanut kaksi tutkijaa (Eskola & Suoranta, 2008). Tapausta ja tutkimusaineistoja on tutkinut kaksi eri tutkijaa, mikä laajentaa ilmiön ymmärtämistä. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan havainnoista ja näkemyksistä käyty neuvottelu ja keskustelu voi tuoda esiin erilaisia näkökulmia, mikä on tutkimuksen monipuolisuuden kannalta positiivista.



### 5.3 Havainnointi

Havainnoinnin avulla lasten ajattelua, kiinnostuksen kohteita, tunteita ja kokemuksia voidaan ymmärtää paremmin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Vilkan (2006) mukaan havainnoinnin tapahtuessa luonnollisessa ympäristössä, perustuvat havainnot niiden todelliseen asiayhteyteen eli kontekstiin. Kun tutkimusmenetelmänä on havainnointi, tulee huomioida teorian merkitys. Laadullista tutkimusta toteuttaessa havainnointimateriaali kerätään perustuen tutkijan omiin havaintoihin, jolloin pohjalla tulee olla myös teoretietoa (Vilka 2006). Niiden avulla voidaan Vilkan (2006) mukaan tuottaa uusia havaintoja, ja ne antavat tutkimukseen uusia näkökulmia. Havaintoja voidaan Alasuutarin (2011) mukaan pitää ikään kuin johtolankoina: niitä tulkitessa pyritään pääsemään kohti tutkimustuloksia. Havainnoinnissa tulee muistaa havaintojen subjektiivisuus, sillä kaksi ihmistä saattavat nähdä samankin tilanteen täysin eri tavoilla (Eskola & Suoranta, 2008).

Havainnoinnissa käytettiin apuna Ekmanin (1992) tunteiden jaottelua sekä Yikin ja kollegoiden (2011) 12-pisteen kehämallia. Näiden avulla muodostettiin yhdeksän tunnetta: 1. viha, 2. ärtymys ja turhauma, 3. pelko, 4. suru ja ikävä, 5. ilo ja riemu, 6. onnellisuus ja tyytyväisyys, 7. uteliaisuus ja innostus, 8. väsynyt ja 9. neutraali ja tyyni. Havainnoinnin tavoitteena oli tarkkailla tunteen tuottamaa aktivaatiota ja lasten verbaalista ja nonverbaalista viestintää: sanoja, lausahduksia, äänenpainoa ja -sävyä, kasvojen ilmeitä sekä kehon eleitä, jotka määrittivät eri tunteet. Ennen aineistonkeruuta sovittiin etukäteen, mitkä eleet, ilmeet, äänensävyt tai muut sellaiset osoittavat mitäkin tunnetta. Esimerkiksi nauru, yhdessä iloitseminen ja ulospäinsuuntautunut olemus liittyvät ilon ja riemun tunteeseen, itku on merkki surun tunteesta, vihainen äänensävy, ilme ja kehonkieli kertovat ärtymyksen tunteesta, ja neutraali tunne ilmenee silloin, kun tunteen aktivaatio ei ole korkea eikä tunne näytä lukeutuvan positiivisiin tai negatiivisiin tunteisiin.

Havainnoinnissa seurattiin ja kirjattiin ylös lasten toimintaa vuoropäiväkodissa. Havainnointi toteutettiin ulkopuolisena havainnointina, jolloin lasten toimintaan ei osallistuttu. Havainnoinnissa osallistuminen voi olla aktiivista tai passiivista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Passiivinen havainnointi valittiin, koska sen uskottiin tuovan mahdollisimman todellista kuvaa

päiväkodin arjesta, joka on hektistä ja varhaiskasvattajien huomio jakaantuu monelle lapselle samanaikaisesti. Grönforsin (2011) sanoin tässä tapauksessa pystyttiin ”oppimaan katsomalla”, kun tilanteita katsottiin ulkopuolisin silmin. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle kerrottiin passiivisesta roolista etukäteen, jotta he eivät asettaneet tutkijoita tilanteeseen, jossa tulisi reagoida esimerkiksi turvallisuussyistä lasten vaaratilanteisiin.

Kun havainnoita tehtiin, ne kirjattiin ylös havainnointipäiväkirjaan analysointia varten. Havainnointipäiväkirja tuki muistia, ja sen kautta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Havainnointipäiväkirjoihin lasten nimet muutettiin anonymiteetin säilyttämiseksi. Lapsia havainnoitiin vuorokauden eri aikoina: kello 7–10, 9–12, 13–16 ja 18–21. Kaksi havainnointiajoista sijoittui viikonloppuun ja muut olivat arkipäiviä. Yhtä lasta havainnoitiin puolentoista tunnin ajan, ja yhteensä havainnointimateriaalia kerättiin 24 tunnilta. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota yleiseen tilanteeseen ja siihen, millainen tunne lapsella oli kyseisessä tilanteessa. Havainnointipäiväkirjaan kuvattiin kaikki tilanteet, joita havainnoitavan lapsen päivään sisältyi kyseisenä aikana. Tilanteista kirjattiin ylös ympäristö, toiminta, lapsen kanssa samassa tilassa olevat henkilöt ja lapsen ulospäin näyttäytyvät tunteet. Kun lapsen tunnetila muuttui, siihen liittyvä tilanne, toiminta ja tapahtuma kirjattiin ylös.

#### *5.4 Lasten haastattelu*

Havainnointiin liitettiin haastattelu, jolloin haastattelussa nousseita asioita voidaan verrata havainnointiaineistoon (Grönfors, 2011). Tutkimuksessa haastattelun tarkoitus on tukea havainnointiaineistoa, ja sen pyrkimyksenä on auttaa syventämään tehtyjä havaintoja (Heikkinen, Rovio & Syrjälä, 2010). Alasuutarin (2005) mukaan tutkijan on annettava tilaa lapsen kielelle, ja muotoilla ja sovittaa oma kielensä siihen sopivaksi. Hänen mukaansa lapsen kehityksellinen taso on huomioitava haastattelussa. Haastattelukysymysten on hyvä liittyä lasten omaan elämään ja arkisiin tapahtumiin, ja vuorovaikutus haastattelijan ja lapsen välillä on tärkeää (Alasuutari, 2005). Haastattelun sijaan voidaan ajatellakin tilannetta keskusteluna lapsen kanssa, jolloin tutkija näkee lapsen vuorovaikutuskumppanina eikä vain erityisenä haastateltavana (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017).

Lasten elämä ja arki lasten itsensä kertomana on noussut kahden viime vuosikymmenen aikana yhdeksi keskeiseksi tutkimuksen näkökulmaksi (Raittila, Vuorisali & Rutanen, 2017). Kyrönlampi-Kylmäsen (2006) mukaan aiemmin lapsista haluttua tietoa on saatettu kysyä vanhemmilta tai opettajilta, ja lapsen ääni on jäänyt kuulumattomiin. Lapsen oikeus tulla kuulluksi on yksi lapsen oikeuksista, joka on kirjattu YK:n lasten oikeuksien sopimukseen (Kyrönlampi-Kylmänen, 2006). Lasten ääntä saatiin kuuluviin haastattelemalla heitä, jotta tämä oikeus toteutuu. Lasten näkökulman esiin saaminen on Korhosen (2012, 68) mukaan aikuiselle aina haastavaa, mutta kun halutaan tietoa lasten tunteista ja ajatuksista, hyvä tapa saada sitä, on kysyä lapsilta itseltään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Creminin ja Slatterin (2004) tutkimuksessa aikuiset olivat havainnointien perusteella kertoneet, mitä kuusi neljävuotiasta lasta tekevät päiväkodissa mieluiten, ja lasten vastaukset omista mielenkiinnonkohteistaan olivat olleet pitkälti samankaltaisia aikuisten havainnointien kanssa, mikä kertoo lasten vastausten luotettavuudesta.

Haastattelu tapahtui arjen keskellä, lapselle luonnollisessa ympäristössä ja tilanteessa. Haastatteluille pyrittiin löytämään sopiva hetki lasten leikkien tai muun toiminnan lomassa. Haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa lapsen sen hetkisestä tai juuri hetki sitten olleesta tunteesta, sillä lasten hahmottaessa aikaa eri tavalla kuin aikuiset (Raittila ym., 2017), he eivät kykene muistelemaan edellisen viikon tunteita. Lapsia haastateltiin puolentoista tunnin aikana vähintään kolme kertaa. Näin saatiin luotettavampaa tietoa lapsen eri tunteista, eikä keskitytty vain selvästi näkyviin, aktiiviseltaan korkeisiin, tunteisiin. Haastatteluja kertyi yhteensä 50. Kaikki havainnointitilanteet eivät johtaneet haastatteluihin. Lapsen haastattelu tehtiin aina havainnoinnin alussa, lopussa, siirtymätilanteissa ja tilanteissa, joissa lapsen tunnetila näytti muuttuvan esimerkiksi iloisesta ärtymykseen tai neutraalista iloiseen. Lasten äänen kuulemiseksi ja näkymiseksi on olennaista luoda haastattelutilanne ja haastattelukysymykset siten, että ne ovat lapsille ymmärrettäviä ja selkeitä (Raittila ym., 2017).

Haastateltavat olivat tutkijoille tuttuja lapsia, mikä auttoi luottamussuhteen syntymisessä ja haastateltavan yksilöllisyyden huomioimisessa. Haastattelutapaa kuvaa parhaiten teemahaastattelu, sillä tietyt teemat oli valittu etukäteen, joista haastattelutilanteessa keskusteltiin (Saaranen-Kauppinen &

Puusniekka, 2006). Ennen haastattelun toteuttamista muodostettiin teemahaastattelurungot, joissa oli tutkimuskysymysten kannalta olennaiset aiheet. Lapsilta kysyttiin seuraavia kysymyksiä: Millainen tunne sinulla on nyt? Miksi sinusta tuntuu siltä? Tilanteesta ja lapsesta riippuen kysymys saatettiin muotoilla lapselle ymmärrettävällä tavalla, kuten ”Millainen tunne sulla äsken oli, kun teille tuli (kaverin kanssa) riitaa?” Teemahaastattelun avulla pyrittiin huomioimaan lasten omat tulkinnat ja merkityksenannot (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Yksittäisen haastattelun kesto riippui siitä, miten lapsi kertoi itse tunteesta ja sen syistä. Haastattelut olivat pääosin melko lyhyitä, yhden tai kahden minuutin pituisia keskusteluja.

Kun lapset ovat nuoria, on tärkeää miettiä haastattelun innostavuutta ja toiminnallisuutta, jolloin lapset motivoituvat osallistumaan haastatteluun ja saavat käyttää ilmaisussaan mukana esimerkiksi kehoaan tai leluja (Raittila ym., 2017; Alasuutari, 2005). Lapsen kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan on olennaista haastattelun onnistumisen ja aineiston muodostamisen kannalta (Raittila ym., 2017). Lapsihaastattelun tukena käytettiin Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n (2017) Mahti-tunnekortteja (ks. liite 1), jotka on tehty tukemaan lasten tunteiden ilmaisua, nimeämistä ja sanoittamista. 50 tunnekortista valittiin yhdeksän perustunteita kuvaavaa tunnekorttia. Mahti-tunnekortit olivat kaikille lapsille ennestään tuntemattomia. Lapsen näyttäessä jotain tunnekorttia kysyttiin lapsen tulkintaa tunnekortin tunteesta. Näin ollen lapsi sai kuvailla tunnekorttien kautta omaa tunnettaan omin sanoin, eikä tulkintoja tehty ainoastaan tutkijan näkökulmasta käsin. Tarvittaessa lapselta saatettiin kysyä tarkentavia kysymyksiä. Mahti-tunnekortit innostivat lapsia osallistumaan haastatteluun, ja keskustelemaan heidän tunteistaan. Lapset kertoivat mielellään tunnekorttien avulla tunteistaan sekä siitä, miksi heillä on kyseinen tunne.

## *5.5 Aineiston analyysi*

Laadullista aineistoa analysoidessa keskitytään teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen materiaaliin (Alasuutari, 2011). Kvalitatiivisen aineiston analyysiin on olemassa runsaasti erilaisia analysointitapoja (Eskola & Suoranta, 1998), joista tämän aineiston analyysiin valittiin teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä

aineiston luokittelu pohjautuu jo valmiina olevaan teoriaan tai malliin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysi aloitettiin kirjoittamalla puhtaaksi havainnointipäiväkirjat, minkä jälkeen perehdyttiin huolellisesti havainnointiaineistoon ja litteroituihin haastatteluihin. Aineisto anonymisoitiin jo kirjoitusvaiheessa (Ruusuvuori & Nikander, 2017), jolloin mitään lapsiin liittyviä tunnistetietoja, kuten nimiä ja päiväkodin nimeä, ei ollut kirjatuihin havainnointipäiväkirjoissa ja lasten haastatteluissa, mikä on yksi keskeisimpiä aineiston anonymisoinnin vaiheita (Kuula, 2011). Lapset nimettiin koodein ”Lapsi 1, Lapsi 2 ja Lapsi 3”. Lasten haastattelujen ollessa lyhyitä ne litteroitiin jo haastatteluvaiheessa. Sillä tutkijoita oli kaksi, oli tärkeää perehtyä toisen tuottamaan tutkimusaineistoon erityisen huolellisesti.

Kun koko tutkimusaineistoon oli perehdytty, niistä etsittiin teoreettisen viitekehyksen avulla muodostettuja tunteita. Etsityt tunteet perustettiin Ekmanin (1992) perustunteiden jaotteluun mukailen Yikin ja kollegoiden (2011) 12-pisteen kehämallia. Positiivisiin tunteisiin jaoteltiin ilo ja riemu, onnellisuus ja tyytyväisyys sekä uteliaisuus ja innostus. Negatiivisia tunteita puolestaan olivat ärtymys ja turhautuneisuus, pelko, väsymys ja suru. Kun tunne ei näyttänyt sijoittuvan positiivisten tai negatiivisten tunteiden kirjoon, eikä sillä näyttänyt olevan ulospäin näkyvää suurta aktiivisuutta, tunteen tulkittiin olleen neutraali ja tyyni. Pelon tai vihan tunteita ei havaittu lainkaan, minkä vuoksi ne poistettiin kokonaan.

Kun aineistosta oli eroteltu teoriaan pohjautuvat tunteet, ne asetettiin seuraavassa vaiheessa taulukkoon. Taulukkoon etsittiin kyseisiin tunteisiin liittyviä tilannekuvauksia ja jaotteluun lisättiin kellonajat. Alasuutari (2011) kutsuu tätä vaihetta ”raakahavainnoiksi” pelkistämiseksi. Kun tilannekuvaukset olivat selkeästi nähtävillä, näistä etsittiin toistuvia teemoja, joista muodostettiin uusi taulukko. Seuraavasta taulukosta 1 pystyy näkemään selkeästi tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat.

Tunne	Toistuvat teemat
Ilo, riemu	<p>Yhteinen leikki muiden lasten kanssa Yhteinen tekeminen aikuisen kanssa Kielletty toiminta Luistelu ja hiihto</p> <p>Ilta-ajan (klo: 18–21) erityisyys: Aikuinen oli enemmän läsnä lasten kanssa, ryhmäkoko oli pienempi (saattoi olla muutama lapsi /aikuinen) Aikuisen läsnäolo syvempää, yhdessä hassuttelua tms.</p>
Neutraali	<p>Odotustilanteet Perushoitotilanteet (pukeminen, ruokailu, vessassa käynti, nukkuminen) Itsenäistä pöytätyöskentelyä (piirtelyt, palapelit, muovailut, askartelut)</p>
Onnellisuus, tyytyväisyys	<p>Ruokailutilanteet Leikki yhdessä muiden lasten tai aikuisen kanssa Itselliselle mielenkiintoinen tekeminen</p>
Uteliaisuus, kiinnostus, innostus	<p>Aikuinen innostaa ja motivoi lasta esim. Esittelemällä jotain uutta, opettamalla jotain tms. (Hiihtäminen, luistelu) Pelit</p>
Ärtymys, turhautuneisuus	<p>Leikit ilman aikuisen läsnäoloa Iltapäivällä (klo: 13–16) eniten leikeissä tapahtuvia ärtymyksen tunteita. Illalla ja aamulla melko vähän. Siirtymät (esim. Ruokailuun siirtyminen kesken leikin) Leikin keskeyttäminen (leikin sokeutuminen, riita leluista)</p>
Suru	<p>Hoitoon jääminen</p>
Ikävä	<p>Ainoastaan ilta-aikaan (klo: 18–21) Ikävä vanhempaa (kysellee hakuaikaa, kertoo ikävästään)</p>
Väsymys	<p>Aamuisin/ennen päiväunia (klo: 7–12) ja iltaisin (klo: 18–21). Ilta-ajan levottomuus (hepuli, pelleily) ja passiivisuus (rauhallinen olemus).</p>

## TAULUKKO 1. Lasten tunteet ja toistuvat teemat

# 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäisenä tarkastellaan lasten haastatteluja ja havainnointiaineistoa. Seuraavaksi yhdistetään haastattelu- ja havainnointiaineisto, ja tarkastellaan niitä jakaen ne tutkimuskysymysten mukaan. Tulosten esimerkkitalanteissa lasten nimet on muutettu, jotta lasten yksityisyydensuoja säilyy.

## 6.1 Lasten haastattelut ja havainnointiaineisto

Tutkimukseen osallistui 16 lasta ja haastatteluja kertyi yhteensä 44. Yhtä lasta pyrittiin haastattelemaan vähintään kaksi tai kolme kertaa. Haastatteluja saattoi kertyä useampikin, jos lapsen tunnetilassa havaittiin muutoksia, esimerkiksi riitatilanteiden tai siirtymätalanteiden yhteydessä. Haastattelut toteutettiin arjen keskellä, ja ne olivat melko lyhyitä ja vaihtelivat yhden virkkeen pituisesta vastauksesta kahden minuutin keskusteluun. Haastattelutilanteessa haastateltavan lapsen kanssa saattoi olla toinenkin lapsi, mutta tutkimuksessa huomioitiin ainoastaan tutkimuksen kohteena olleen lapsen vastaus. Tilanteissa huomattiin, että toisen lapsen läsnäolo saattoi helpottaa lasta kertomaan omasta tunteestaan.

Lapset käyttivät tunteista erilaisia sanoja. Lapset nimesivät yhteensä 19 kertaa tunteekseen iloisen tunteen, jolloin he myös osoittivat iloista tunnekorttia. Kuudessa haastattelussa lapset nimesivät tunteekseen ”hyvän”, ja kahdessa niistä lapsi osoitti iloista tunnekorttia. Lapset saattoivat nimetä tunteekseen ”suuttuminen”, ”ilkeä” tai ”kiukkuinen”, jolloin kyseiset vastaukset luokiteltiin ärtymykseksi ja turhautumiseksi tilanteen ja ulospäin näyttäytyvien reaktioiden perusteella. Näiden tunteiden nimeäminen oli lapsille haastavampaa, ja he nimesivät niitä yhteensä viisi kertaa. Seuraavissa haastatteluotteissa näkyy, miten erilaisin ilmaisuin lapset kertoivat tunteistaan.

Haastattelu 1:

Haastattelija: "Minkälainen tunne sulla on täällä luistelemassa?"

Sanna: "No, hyvä."

Haastattelija: "Miksi?"

Sanna: "Luistelu on kivaa."

Haastattelu 2:

Haastattelija: "Minkälainen tunne sulla on nyt, kun meette nukkariin?"

Sanna (näyttää vihaista tunnekorttia): "Kiukkuinen."

Haastattelija: "Miksi?"

Sanna: "Mä haluaisin leikkiä, mä haluaisin jo herätä."

Haastattelu 3:

Haastattelija: "Mikä tunne sulla on, kun ollaan menossa pihalle?"

Sara (näyttää vihaista tunnekorttia): "Ilkeä, koska me mennään pian pihalle."

Lapsen olemus, ilmeet ja eleet, olivat neljässä haastattelussa ristiriidassa lapsen itsensä sanoittaman tunteen kanssa.

Haastattelu 4:

Haastattelija: "Mikä tunne sulla nyt on?"

Samu (näyttää iloinen virne kasvoillaan surullista tunnekorttia): "Tää."

Haastattelija: "Onko sulla nyt paha mieli?"

Samu: "Ei."

Haastattelija: "Mikä ilme sulla nyt on?"

Samu näyttää iloista tunnekorttia, mutta ei osaa sanoittaa olevansa iloinen. Samu hymyilee, naurahtaa ja lähtee leikkimään.

Lapset eivät aina osanneet nimetä kyseessä olevaa tunnetta. He saattoivat osoittaa tunnekorttia, mutta ei osannut antaa tunteelleen nimeä.

Haastattelu 5:

Haastattelija: "Mikä tunne sulla äsken oli, kun teille tuli riitaa?"

Urho näyttää pelokasta tunnekorttia.



Haastattelija: "Mikä tunne se on?"

Urho: "En mä tiedä."

Lapsi kertoi eräässä haastattelussa tunnetilakseen hämmästyksen ja siihen johtaneeksi syyksi pelon viikonloppuhoidon vuoksi.

Haastattelu 6:

Haastattelija: "Kerroksä mulle, millainen tunne sulla on?"

Maisa näyttää väsynyttä tunnekorttia.

Maisa: "Aamulla mä olin vähän väsynyt. Sitten mä olin hämmästynyt." Maisa näyttää pelokasta tunnekorttia.

Haastattelija: "Miksi?"

Maisa: "Kun mua vähän pelotti tulla tänne."

Lapset eivät aina halunneet kertoa omasta tunnetilastaan, jolloin lapsia ei painostettu vastaamaan. Toteutumatta jääneitä haastatteluja, jolloin haastattelija pyrki aloittamaan haastattelun, mutta lapsi ei halunnut osallistua siihen, oli yhteensä kolme.

Havainnointiaineisto kerättiin havainnoiden samoja lapsia, joita haastateltiin. Havainnoitavia lapsia oli yhteensä 16. Yhtä lasta havainnoitiin puolitoista tuntia kerrallaan, ja havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 24 tunnin ajalta. Tutkimuksessa havainnoitiin lasten ilmeitä, eleitä, äänensävyä ja -painoa, vuorovaikutusta muiden lasten ja aikuisten kanssa sekä kokonaistilannetta. Havainnointiin liitettiin lasten haastattelut, ja seuraavaksi yhdistetään havainnointi- ja haastatteluaineiston jakaen ne tutkimuskysymysten mukaan.

## *6.2 Millaisia tunteita lapsilla vuoropäiväkodissa on?*

Vuoropäiväkodissa oli erilaisia tunteita, ja ne saattoivat vaihdella nopeastikin. Tutkimuksessa havaittiin eniten, yhteensä 54 kertaa, ilon ja riemun tunnetta, ja ilon tunteen lapset myös osasivat itse nimetä (19 kertaa). Ilo ja riemu näkyi lasten nauruna, ulospäinsuuntautuneena yhdessä iloitsemisena, "jee"-huudahduksina ja hymynä. Lapset kuvailivat esimerkiksi olevansa iloisia, koska kyseessä oleva toiminta oli heidän mielestään kivaa.

Tilanne 1:

Matti on lähdössä hiihtämään ja hän esittelee suksiaan.

Haastattelija: *"Miltä tuntuu lähteä hiihtämään?"*

Matti (iloisesti huudahtaen): *"Kivalta!"*

Haastattelija: *"Mikä tunne sulla siis on?"*

Matti (näyttää iloista tunnekorttia): *"Iloinen."*

#### Tilanne 2:

Lapset siirtyvät välipalan jälkeen vessaan ennen ulkoilua. Minna kävelee vessaa kohti hitaasti ja käy vessassa, pesee kätensä ja kävelee käytävälle.

Haastattelija: *"Minkälainen mieli sulla on nyt?"*

Minna (näyttää iloista tunnekorttia): *"Iloinen."*

Haastattelija: *"Miksi?"*

Minna: *"Mun mielestä on kiva mennä ulos."*

Haastattelija: *"Minkälainen päivä sulla on ollut?"*

Minna: *"Koko päivän ollut ihana mieli."*

Ilo ja riemu olivat usein sidoksissa onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteiden kanssa. Samassa hetkessä havaittiin lapsen ilon tunne, kun hän oli onnellinen esimerkiksi saadessaan ruokaa tai löytäessään uuden lelun. Näiden tunteiden erottavina tekijöinä oli niiden aktivaation voimakkuus: ilon ja riemun tunteella oli korkeampi aktivaatio kuin onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteella. Ne molemmat olivat kuitenkin positiivisia tunteita.

Uteliaisuuden ja innostuksen tunteet yhdistettiin samaan luokkaan. Näitä tunteita esiintyi melko paljon, yhteensä 29, ja ne olivat usein lyhyitä. Uteliaisuuden tai innostuksen tunteiden jälkeen lapsi saattoi tuntea iloa ja riemua. Tunteet näkyivät lapsen eleistä, ilmeistä ja sanoista, mutta itse he eivät niitä nimenneet.

#### Tilanne 3:

Sannaa pyydetään siirtymään toiseen huoneeseen riisumaan vaatteitaan ennen päiväunia. Hän ei haluaisi mennä ja häntä alkaa harmittaa. Aikuinen sanoo Sannalle sulkevansa silmänsä ja pyytää häntä riisumaan vaatteensa sillä välin, kun silmät ovat kiinni. Lapsi pysähtyy, katsoo aikuista hetken mielteliäästi ja alkaa tästä "leikistä" innostuneena ottamaan vaatteitaan pois.

Ärtymystä ja turhautuneisuutta havaittiin yhteensä 21. Ärtymyksen tunne saattoi esiintyä lyhyesti jäämättä tunnetilaksi, ja se muuttui nopeastikin neutraaliksi tai iloiseksi. Lapset eivät aina osanneet nimetä ärtymystään, mutta heidän sanansa, ilmeensä ja eleensä viittasivat selvästi kyseiseen tunteeseen.

Tilanne 4:

Mikko leikkii kaverinsa kanssa autoilla. Molemmat lapset haluavat ajaa autollaan samasta alamäestä, mikä aiheuttaa Mikossa ärtymystä. Mikon äänensävy muuttuu turhautuneeksi, ja hän hakee aikuisen tukea tilanteen ratkaisemiseen katsekontaktillaan. Aikuinen auttaa riidan selvittämisessä ja tukee leikin jatkumista sovussa.

Haastattelija: *"Mikä tunne sulla oli äsken, kun teille tuli riitaa?"*

Mikko (näyttää vihaista tunnekorttia): *"Suuttuminen."*

Surun tunne näkyi yhteensä 15 kertaa. Lapsen tulkittiin tuntevan ikävää, kun hän kyseli paljon vanhemmistaan ja hakuajoistaan tai sanoitti ikävöivänsä äitiä. Ikävän ja surun tunteet olivat useimmiten sidoksissa toisiinsa, minkä vuoksi nämä tunteet yhdistettiin: lapsi sanoi olleensa surullinen, kun hänen äitinsä lähti töihin. Lapsen väsymystä oli havaittavissa tiettyinä kellonaikoina. Se näyttäytyi levottomuutena tai passiivisuutena. Haukottelu, paikallaan makoilu ja nojailu tai levoton nauru yhdistettynä vuorokauden aikaan olivat merkkejä väsymyksen tunteesta.

Neutraalia tunnetta havaittiin yhteensä 42, mikä oli toiseksi eniten kaikista tunteista. Neutraali tunne valittiin, jos tunne ei ollut negatiivinen eikä positiivinen, ja sen aktivaatio oli matala. Näissä tilanteissa lapsi oli paikallaan melko ilmeettömänä ja mitään muuta tunnetta ei ollut selkeästi tunnistettavissa. Pelkoa tai vihaa ei havaittu lainkaan, minkä vuoksi ne poistettiin kokonaan taulukosta.

### *6.3 Millaisissa tilanteissa lasten tunteet näyttäytyvät?*

Lapsilla oli ilon ja riemun tunteita yhteisissä tilanteissa ja toiminnoissa muiden lasten kanssa, yhteensä 24 kertaa. Lapsi saattoi olla iloinen leikkiessään kavereiden kanssa tai pelatessaan peliä aikuisen kanssa. Iloa tuotti lapselle mielenkiintoinen tekeminen, kuten omavalintainen leikki. Tavanomaisesta arjesta

poikkeavat aktiviteetit, esimerkiksi luistelu ja hiihto, toivat lapsille iloa ja tyytyväisyyttä.

Tilanne 5:

Aamupiirin päätyttyä aikuinen kertoo lapsille, että he lähtevät luistelemaan. ”Jee, luistelemaan!” Markus huudahtaa iloisesti ja lähtee juosten vessaan.

Haastattelija: *”Millainen tunne sulla on, kun lähdet luistelemaan?”*

Markus (näyttää iloista tunnekorttia): *”Mä tykkään luistella.”*

*”Jos mä kaadun luistelemassa, on tällänen.”* (näyttää surullista tunnekorttia)

Tilanne 6:

Minna laskettelee ulkona liukurilla Maijan kanssa. Lasketellessaan tytöt leikkivät roolileikkiä, joka jatkuu pitkään. Minna hymyilee ja nauraa ääneen, ja hänen kehonkielestään huomaa, että laskettelu on hänelle mieluista puuhaa.

Haastattelija: *”Minkälainen tunne sulla on täällä ulkona?”*

Minna: *”Mulla on hyvä mieli, mä tykkään laskea.”*

Tilanne 7:

Sara näkee ulkona ystävänsä Maijan. He juoksevat halaamaan toisiaan, jonka jälkeen aloittavat yhdessä Ryhmä Hau -leikin.

Haastattelija: *”Mikä tunne sulla on nyt?”*

Sara: *”Iloinen, koska me leikitään Maijan kanssa.”*

Sara ja Maija jatkavat yhteistä leikkiään iloisesti huudahdellen ja kiljahdellen.

Aikuisen läsnäolon vaikutus oli merkittävä lapsen ilon tunteeseen. Ilon ja riemun tunteita tilanteissa, joissa aikuinen oli läsnä, oli yhteensä 28 kertaa. Aikuisen läsnäolon myötä lapsen yleinen tyytyväisyys ja neutraali tunne saattoivat muuttua nauruksi ja ulospäinsuuntautuneeksi ilon tunteeksi. Yhteinen hassuttelu, kutittelu, vitsailu ja juttelu aikuisen kanssa toivat lapsille iloa. Aikuinen pystyi olemaan lasten kanssa läsnä vahvemmin ja antamaan lapselle huomiota yksilöllisemmin silloin, kun ryhmäkoko oli pienempi.

Tilanne 8:

Matti oli ulkona lähdössä hiihtämään, kun toisen ryhmän aikuinen kävelee hänen ohi. Aikuinen jää juttelemaan Matin ja muiden lasten kanssa. Lapsi on iloinen ja nauraa aikuisen kertomille vitseille.

#### Tilanne 9:

Sakari pelaa lautapeliä kaverinsa ja aikuisen kanssa. Sakari alkaa hakea huomiota aikuiselta, ja menee istumaan hänen syliinsä. Aikuinen kutittelee Sakaria, joka nauraa ääneen. He juttelevat Sakarin istuessa aikuisen sylissä. Sakari vaikuttaa onnelliselta ja iloiselta sekä nauttii saamastaan yksilöllisestä huomiosta.

Aikuisten näkökulmasta katsottu ei-toivottu käytös nauratti lapsia melko usein, ja heidän olemuksensa vaikutti iloiselta. Riemu näkyi heidän ilmeistään, eleistään ja äänensävyistään.

#### Tilanne 10:

Milla ja Liisa pelaavat kahdestaan muistipeliä ilman aikuisen huomiota ja alkavat heitellä muistipelin paloja ympäri huonetta. He nauravat ääneen. Aikuinen käy huoneessa, jolloin nauru loppuu hetkeksi. Hän pyytää lapsia siivoamaan muistipelin, ja Milla ja Liisa keräävät muistipelin palat laatikkoon.

#### Tilanne 11:

Urho on aikuisen ohjaamalla aamupiirillä laulamassa lauluja muiden lasten kanssa. Laulun aikana Urho naureskelee paljon, jolloin aikuinen pyytää lasta lopettamaan "pelleilyn". Urho lopettaa leikkimisen ja jää katselemaan vain ympärilleen. Laulun loputtua lapsille jaetaan soittimet, ja Urho saa soittaa marakassia. Hän alkaa heiluttaa sitä riehakkaasti tanssien, minkä jälkeen aikuinen laskee kätensä Urhon olkapäälle osoittaakseen sen, ettei Urhon käytös ole toivottua. Urho jatkaa soittamista ilmeettömästi.

#### Tilanne 12:

Aikuinen soittaa musiikkia puhelimestaan, ja Samu sekä kolme muuta lasta liikkuvat musiikin tahtiin. Samu alkaa juosta ympäri huonetta nauraen. Aikuinen pysäyttää Samun ja kieltää juoksemasta sisällä. Samu on juoksuleikistään innoissaan, ja tunne muuttuu ärtyneeksi aikuisen estäessä juoksemisen. Aikuinen yrittää houkutella Samun toiseen leikkiin, mutta juoksu kiinnostaisi Samua enemmän.

Ilon ja riemun sekä onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteita näyttäytyi myös samanaikaisesti 12 kertaa. Onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunnuspiirteitä olivat lapsen hyvä olo, hymy ja tyytyväinen olemus, jolloin aktivaatio näyttäytyi melko matalana. Lapsi oli usein tyytyväinen saadessaan ruokaa ja tehdessään jotain

itselleen mielenkiintoista. Lasten keskinäisissä sekä lapsen ja aikuisen välisissä leikeissä näkyi iloa, mutta myös onnellisuuden tunnetta.

#### Tilanne 13:

Matti hymyilee, ja on tyytyväinen saadessaan välipalaa, smoothieta ja leipää. Hän huudahtaa iloisesti ”jee”, kun saa leivän eteensä.

#### Tilanne 14:

Sakari hakee kaapista lautapelin. Hän pyytää Miroa pelaamaan lautapeliä hänen kanssaan. Sakari hymyilee ja näyttää tyytyväiseltä, kun Miro tulee pelaamaan hänen kanssaan.

Aikuisen toiminta saattoi vaikuttaa lapsen tunteen vaihtumiseen. Uteliaisuuden ja innostuksen tunteita oli yhteensä 29, joista aikuinen oli läsnä 14 tilanteessa innostamassa ja motivoimassa lapsia. Aikuinen motivoi lasta esimerkiksi siirtymätilanteissa leikillisyyden avulla. Lapsen tunne saattoi muuttua toiseen aikuisen toiminnan myötä nopeastikin: esimerkiksi ärtymyksestä tai neutraalista uteliaisuuteen tai ilosta neutraaliin. Uteliaisuus ja innostus edelsivät usein ilon ja riemun tunnetta. Jo aiemmin mainittu tavanomaisesta arjesta poikkeava toiminta, kuten luistelu ja hiihto, toivat lapsille ilon lisäksi innostusta.

#### Tilanne 15:

Samua harmittaa lähteä aamupalalle, kun paperilennokin tekeminen on vielä kesken. Aikuinen ehdottaa paperin piilottamista, josta Samu innostuu. He piilottavat keskeneräisen lennokin piirustuslustan alle, minkä jälkeen Samu rientää iloisena käsipesulle.

#### Tilanne 16:

Milla menee jumppasaliin, jossa on muita lapsia ja yksi aikuinen. Aikuinen pyytää lapsia valitsemaan yhteisen leikin. Lapset haluavat leikkiä banaanihippaa, ja aikuinen juoksee lasten seassa leikkien heidän kanssaan. Milla on innoissaan: kiljuu ja juoksee nauraen ympäri salia.

#### Tilanne 17:

Huoneessa on rauhallinen tunnelma ja Sakari haluaa pelata lautapeliä yhdessä aikuisen ja kahden muun lapsen kanssa. Aikuinen tulee peliin mukaan, ja Sakari vaikuttaa onnelliselta. Hän vaikuttaa kiinnostuneelta, sillä hän kyselee pelin sääntöjä ja haluaa oppia pelaamaan sitä.

Ärtymyksen ja turhautuneisuuden tunteita oli melko paljon, yhteensä 21, joista yhdeksän oli lasten välisissä leikki-tilanteissa, joissa aikuinen ei ollut läsnä tai

samassa huoneessa. Kun lapset leikkivät omissa oloissaan, ärtymyksen tunteita esiintyi nopeastikin leikkien lomassa. Myös ryhmäkoko vaikutti kyseisen tunteen näkymiseen: jos lapsia ja meteliä oli paljon, esiintyi konfliktitilanteista johtuneita ärtymyksen tunteitakin enemmän.

Siirtymätilanteet saattoivat aiheuttaa lapsissa ärtymyksen ja turhautuneisuuden tunteita. Yhteensä neljässä siirtymätilanteessa lapsi osoitti ärtymyksen tai turhautuneisuuden tunteita. Jos siirtymä, kuten ruokailuun lähtö, keskeytti meneillään olevan leikin, lapsen tunne muuttui ärtyneeksi. Leikin keskeyttämistä saattoivat aiheuttaa myös muut lapset pyrkimällä liittyä leikkiin tai viemällä lelun leikistä.

Tilanne 18:

Urho leikkii Vilin kanssa Ryhmä Hau -leikkiä iloisin mielin. He rakentavat Ryhmä Hau -autoille autorataa, mihin he kaipaisivat aikuisen apua. Aikuinen ei ehdi tilanteessa auttaa, sillä hän puettaa samalla toista, päiväunilta noussutta lasta. Rakentaessaan Urho turhautuu ja tiuskaisee Vilille ”Ei se noin mee!”. Vili hajottaa vahingossa jo rakennetun osan autoradasta, mistä Urho turhautuu enemmän. Aikuinen ei näe tilannetta, mutta lapset saavat melko pian sovittua riitansa itse.

Tilanne 19:

Urho on piirtämässä pöydän ääressä. Aikuinen tulee sanomaan, että on aika lähteä kerätä piirustukset pois ja lähteä välipalalle. Urho ei haluaisi lähteä välipalalle, ja häntä alkaa harmittaa. Hän juoksee aikuista pakoon, mutta lopulta suostuu siirtymään käsipesulle.

Surun tunne näyttäytyi esimerkiksi lapsen jäädessä yöksi hoitoon. Lapsi saattoi alkaa itkemään, kun äiti lähti töihin.

Tilanne 20:

Mira tulee hoitoon ja äitiä hyvästellessään hän alkaa itkemään. Miralla on jo yöpuku päällään, ja iltatoimet on tehty kotona. Aikuinen ottaa itkuista Miraa kädestä kiinni ja saattaa hänet sänkyyn. Lapsi olisi toivonut äidin vievän hänet sänkyyn, mikä ei ollut mahdollista. Kun aikuinen on nukuttanut pienimmät lapset, hän siirtyy Miran viereen silittelemään häntä.

Surun tunteeseen saattoi liittyä myös lapsen ikävän tunnetta. Ikävä kohdistui aina lapsen vanhempaan. Lapsi saattoi kysyä, koska häntä tullaan hakemaan tai sanoittaa itse ikävöivänsä äitiään.

Tilanne 21:

Katri leikkii Paulin kanssa, joka lähtee yöunille. Katri jatkaa barbileikkiä yksin.

Haastattelija: *"Miltä susta tuntuu nyt?"*

Katri: *"Ikävältä, ku äiti ei oo tullu. Mulla on ikävä äitiä. Äiti tulee hakemaan ihan kohta mut."*

Väsymystä pystyttiin havaitsemaan tiettyinä vuorokaudenaikoina.

Tilanne 23:

Samu herätetään yöunilta. Hän itkeskelee ja on silminnähden väsynyt. Aikuinen ottaa Samun syliinsä ja he juttelevat yöllä nähdyistä unista. He menevät käsi kädessä vessaan ja aikuinen kehottaa Samua käymään vessassa. Sillä välin, kun aikuinen käy herättelemässä toista lasta, Samu lysähtää maahan ja jää siihen istumaan väsyneenä. Lopulta hän käy vessassa, ja aikuinen pesee Samun hampaat. Tämän jälkeen lapsi alkaa jutella virkeämmin ja pukea aikuisen tuella vaatteet päällensä.

Neutraalia tunnetta havaittiin toiseksi eniten kaikista tunteista. Kyseistä matalan aktivaation tunnetta oli havaittavissa melko paljon, yhteensä 16, perushoito- ja odotustilanteissa. Näissä hetkissä vuorovaikutus muiden kanssa oli vähäistä. Lisäksi 18:ssa itsenäisen leikin tai pöytätyöskentelyn, kuten piirustuksen ja muovailun, aikaan lapsella oli neutraaliksi havaittu tunne.

#### 6.4 *Eroavatko lasten tunteet vuorokaudenajasta riippuen?*

Ilon ja riemun tunteita oli havaittavissa jokaisena vuorokaudenaikana, mutta kaikkein eniten ilta-aikaan. Kello 18–21 välillä ilon ja riemun tunteita oli yhteensä 32. Näissä tilanteissa aikuinen pystyi olemaan paremmin läsnä, kun ryhmäkoko oli pienempi. Lapsimäärä pieneni mitä pidemmälle ilta eteni, mikä mahdollisti lapsen yksilöllisen huomioinnin. Illasta ja kellonajasta riippuen havainnointi-iltoina lapsia oli paikalla enimmillään kymmenen ja vähimmillään kaksi. Ilta on vuoropäiväkodin arjessa joustavampi ja kodinomaisempi ajankohta, lapset saavat useammin itse valita tekemisensä ja leikit voivat olla päiväajasta poikkeavia. Siirtymätilanteitakin ilta-aikana näkyi vähemmän, sillä useimmiten ainoa siirtymä oli iltapalalle noin kello 19. Mikäli lapsi meni päiväkodissa yöunille, hänen iltaansa kuului siirtymä iltapesujen kautta nukkumaan.

Tilanne 24:



Tiina ja muut lapset sekä kaksi aikuista ovat luoneet nukkariin "diskon". Tiina tanssii nauraen musiikin tahtiin sekä aikuisten että lasten kanssa. Hän ottaa paljon kontaktia aikuisiin, esimerkiksi pyytäen heitä katsomaan hänen tanssiliikkeitään. Aikuinen antaa Tiinalle hänen kaipaamaansa huomiota kehumalla hänen tanssiaan.

Haastattelija: *"Millaista tuolla diskossa oli?"*

Tiina: *"Se oli hauskaa!"*

Diskon loputtua lapset saivat valita, mitä haluavat seuraavaksi tehdä.

#### Tilanne 25:

Kello on yhdeksän illalla. Pekka ja kolme muuta lasta ovat yhden aikuisen kanssa. Aikuinen kysyy lapsilta, haluavatko he leikkiä pimeäpiilosta. Pekka on innoissaan ehdotuksesta ja riemuitsee ääneen huudahtaen "jee". Lapset ja aikuinen aloittavat leikin, ja aikuinen on leikissä etsijän roolissa. Pekka ja muut lapset ovat silminnähden innoissaan ja iloisia leikistä.

Ilta-aikaan oli havaittavissa eniten ei-toivotun käytöksen tuomaa iloa. Lapset tekivät jotain, joka ei aikuisen näkökulmasta ollut hyväksyttävää, mutta se nauratti lapsia.

#### Tilanne 26:

Aikuinen pyytää Sakaria ja toista lasta käymään vessassa. Sakari lähtee kohti vessaa. Vessassa Sakari nauraa kovaan ääneen "vessajutuille" ja hassuttelee kaverin kanssa. Aikuinen kieltää lapsia. Sakarin toiminta alkaa olla hieman levotonta. Aikuinenkin sanoo Sakarille, että hän voi mennä nukkariin nukkumaan, jos alkaa väsyttämään noin paljon. Sakari kuitenkin kieltää olevansa väsynyt.

Ilta-aikoina turhautumisen ja ärtymyksen tunteita oli vain viisi, kun taas iltapäiväaikaan eli kello 13–16 niitä oli yhteensä 12. Näinä aikoina lapsia, kuten myös aikuisia, oli paljon ja siirtymätilanteita useammin. Iltapäiväaikaan lapset siirtyivät noin kahden aikaan välipalalle, sieltä takaisin ryhmän tiloihin leikkimään, ja ennen kotiin lähtöä ulos. Lasten keskinäisiä leikkilanteita, joissa aikuinen ei ollut läsnä oli iltapäivällä eniten, yhteensä 12, joista seitsemän johti lasten välisiin ristiriitatilanteisiin. Aamuisin lasten keskinäisiä leikkilanteita ei ollut lainkaan, ja iltaisin niitä oli neljä, joista yksi johti ristiriitatilanteeseen.

#### Tilanne 27:

Urho leikkii Vilin kanssa raketilla, ja Maisa haluaisi tulla leikkiin mukaan. Urho ei hyväksy Maisaa mukaan leikkiin, vaan yrittää kieltää häntä liittymästä siihen. Urho vaikuttaa ärtyneeltä: hän tiuskii ja korottaa ääntään Maisalle.

Urho yrittää huutaa aikuista auttamaan tilanteen ratkaisemiseksi, mutta aikuinen ei kuule.

Ikävän tunne näkyi ainoastaan ilta-aikana, kello 18–21.

Tilanne 28:

Katri värittelee pöydän ääressä värityskuvaa. Kello on 19:30.

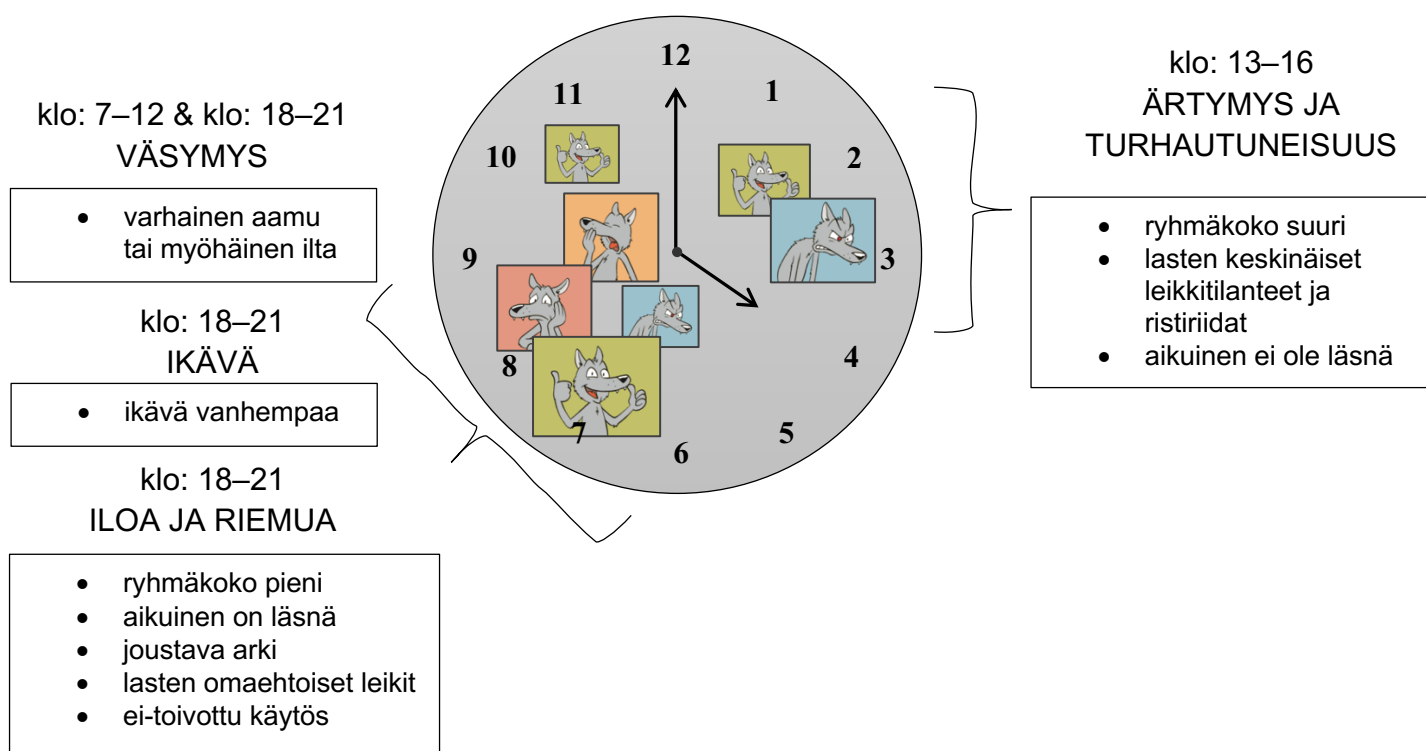
Haastattelija: *"Mikä tunne sulla on nyt?"*

Katri (näyttää apeaa tunnekorttia): *"Tää, ikävä äitiä taas. Aina vaan ikävä."*

Lapsi kuvailee noin puolen tunnin välein tuntevansa ikävää äitiään kohtaan.

Väsymystä oli havaittavissa aamu- tai aamupäiväaikaan, eli kello 7–12 ja ilta-aikaan kello 18–21.

Seuraavassa kuviossa 2 on tutkimustulosten mukaan jaetut tunteet vuorokauden eri aikoina. Kellossa olevat tunteet ovat niitä, joita kyseisinä vuorokauden aikoina oli eniten. Lisäksi kuviossa kuvataan tunteisiin liittyvien tilanteiden tyypillisiä ominaisuuksia.



**KUVIO 2.** Tunnekello. Tunteet ja niihin liittyvät tilanteet vuorokauden eri aikoina.

# 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tunteita lapsilla on vuoropäiväkodissa. Tämän lisäksi haluttiin löytää niihin johtaneita syitä ja tilanteita sekä tarkastella, oliko vuorokaudenajalla merkitystä kyseisiin tunteisiin. Sillä vuoropäiväkoti poikkeaa perinteisestä päiväkodista, haluttiin tarkastella nimenomaan vuoropäiväkodissa elävien lasten tunteita. Tunteiden merkitys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tunnistetaan (mm. Sainio ym., 2020), minkä vuoksi tunteiden tutkiminen on tärkeää. Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin saamaan tietoa lasten kokemuksista vuoropäiväkodissa. Tässä osiossa tarkastellaan ensin aineiston ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta eri teemoja tutkimuskysymysten kautta. Osiossa kuvataan lasten tunteita vuoropäiväkodissa, tunteisiin liittyviä tilanteita ja muita ajatuksia siitä, mitkä voivat lasten tunteisiin vaikuttaa. Lopuksi esitellään jatkotutkimusehdotukset ja kootaan tutkimuksen pääajatuksset yhteen.

## *7.1 Lasten tunteet vuoropäiväkodissa*

Tässä tutkimuksessa havaittiin eniten ilon ja riemun tunteita. Kyseinen tunne oli helpoin havaita sen korkean aktivaation ja selkeiden ulospäin näyttäytyvien merkkiensä vuoksi. Lapsia haastatellessakin lapset kertoivat usein olevansa iloisia, ja he näyttivät iloista tunnekorttia. Pohdintaa kuitenkin herättää se, saatiinko lapsilta todellinen vastaus haastattelutilanteessa, vai vastasivatko he lähinnä sen, mitä he olettivat meidän haluavan kuulla. Lasten näkökulman esiin tuominen saattaa olla aikuisille vaikeaa (Korhonen, 2012), ja kuten myös Clark (2005) totesi, lapset saattavat vastata sen, mitä olettavat aikuisen haluavan kuulla. Haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa aina muun muassa haastateltavasta aiheutuvat tekijät, jotka on muistettava ottaa huomioon (Saaranen-Kauppinen & Puustniekka, 2009).

Lapsi kykenee nimeämään tunteita paremmin, mitä vanhempi hän on (Harris, de Rosnay & Pons, 2016), ja jo neljävuotias lapsi kykenee tutkimusten mukaan nimeämään perustunteita (Widen, 2016). Widen ja Russell (2010) totesivat tutkimuksessaan, että jo yksikin ikävuosi lisää lasten tunnekäsitteiden laajuutta. Jos tähän tutkimukseen olisi tutkimuksen kohteeksi valittu esimerkiksi esikouluikäiset lapset, vastaukset olisivat luultavasti olleet laajempia lasten haastatteluissa.

Tässä tutkimuksessa esiintyi paljon neutraaliksi luokiteltua tunnetta. Kyseistä tunnetta ei löydy esimerkiksi Ekmanin (1992) perustunteiden jaottelusta, kun taas muun muassa Jääskinen ja Pelliccioni (2017) mainitsevat kaikkien tunteiden olevan neutraaleja. Neutraalin tunteen voi kyseenalaistaa lasten näyttäessä tunteita eri tavoin. Neutraali tunne kuvasi tässä tutkimuksessa hyvin tunnetta, jolloin lapsi oli ilmeeton, ei hakeutunut vuorovaikutukseen ja muuta tunnetta ei kyetty tunnistamaan, minkä vuoksi se otettiin mukaan tutkimukseen.

## *7.2 Tunteisiin liittyvät tilanteet ja vuorokaudenaika*

Tuloksista voidaan nähdä, miten suuri merkitys aikuisella oli lasten tunteisiin ja tunnesäätelyyn. Heidän toimintansa muutti lasten tunteita eri suuntiin: niin positiivisiin kuin välillä neutraaleihin ja negatiivisiin. Ennakoivien strategioiden merkitys epämiellyttävien tunteiden syntymiseen on suuri (Myllyviita, 2016), jolloin aikuisen läsnäolo ja tuki on merkittävä. Lapset eivät kyenneet ennakoimaan tulevia ristiriitojaan, mikä johti ärtymyksen ja turhautumisten tunteiden syntymiseen. Aikuinen voi omalla toiminnallaan auttaa lapsia ehkäisemään esimerkiksi leikissä syntyviä ärtymyksen tunteita. Tämä vaatii aikuisen läsnäoloa ja tietoisuutta lasten meneillään olevista leikeistä.

Iloa ja riemua oli tutkimusten tulosten mukaan lasten leikkitilanteissa ja silloin, kun lapsi oli vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvät kaverisuhteet, yhteiset leikit ja toiminta muiden kanssa tuottavat lapsille positiivisia tunteita (Sevón ym., 2017; Korhonen 2012). Tätä voi selittää myös se, että lapsilla on leikeissä mahdollisuus määritellä säännöt, sopimukset ja oma toiminta ilman aikuisen ohjausta (Estola & Puroila, 2013; Rutanen, 2009). Leikki on ikään kuin lasten itsensä valitsemaa toimintaa. Iloa tuotti myös aikuisten näkökulmasta katsottu ei-toivottu käytös. Lapsi saattoi

soittaa riehakkaasti yhteisellä aamupiirihetkellä marakassia tai juosta nauraen aikuista pakoon päiväkodin tiloissa. Päiväkodin sosiaalinen ympäristö ja kasvatusyhteisö määrittävät sen, mikä on sopivaa käyttäytymistä missäkin tilanteissa ja ympäristöissä (Riihonen & Koskinen, 2020). Pienet lapset vasta harjoittelevat ympäristössä toimimista, ja sitä, mitä saa ja ei saa tehdä. Syy-seuraussuhteiden pohtiminen yhdessä lapsen kanssa on myös tärkeää, jotta lapset oppivat itsekin ajattelemaan toimintojensa seurauksia. Toisinaan myös aikuisten on hyvä pysähtyä miettimään kieltojen syytä ja toiminnan todellisia seurauksia ja mahdollisia vaaratilanteita. Mitä, jos lasten toimintaa kielletäänkin ilman toiminnan todellisten seurausten pohdintaa ja kieltojen kyseenalaistamista? Mikäli lapselle itselleen tai muille toiminta ei ole välitöntä vaaraa aiheuttavaa, onko kieltäminen aina tarpeen, jos toiminta tuottaa lapselle positiivisia tunteita?

Tutkimuksen tulosten mukaan lapsille syntyi ärtymyksen ja turhautumisen tunteita leikkitilanteissa, joissa aikuista ei ollut läsnä. Aikuisen läsnäolo on tärkeä kyseisissä tilanteissa, kun lapset kaipaavat tunnesäätelytaitoja (Kurki ym., 2017). Lapset käyttivät tässä tutkimuksessa verbaalisia säätelykeinoja, kun aikuinen ei ollut läsnä (ks. myös Kurki ym., 2017). Kyseisissä tilanteissa lapset korottivat ääntään ja näyttivät ulospäin selkeitä ärtymyksen merkkejä. Lasten omat tunteiden säätelystrategiat ovat rajalliset esimerkiksi riitojen selvittämiseen (Kurki ym., 2016). Aikuinen kykeni omalla toiminnallaan tarjoamaan lapsille esimerkiksi ratkaisuvaihtoehtoja riitatilanteisiin, jolloin lasten tunteet muuttuivat neutraaliksi tai tyytyväiseksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu montaa tilannetta, jossa aikuinen oli tukena lapsen tunnesäätelyssä.

Tutkimuksen perusteella tunnekasvatus näyttäytyi melko vähäisenä kyseisessä päiväkodissa, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että lasten oli haastavaa nimetä muita kuin ilon tunteita. Tunteisiin liittyvien tunnesäätelystrategioiden voidaan nähdä lisäävän lasten tietoisuutta omista ja muiden tunteista (Kurki ym., 2016). Tunteiden sanoittamista tai niihin johtaneiden syiden pohtimista aikuisten ja lasten kesken näkyi aineistossa ainoastaan kaksi kertaa. Tunnekasvatus ja sen hyödyt ovat lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta perusteltuja, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittavat varhaiskasvatuksen työntekijöitäkin tukemaan lasten tunneilmaisua ja tunnesäätelyä. Aikuinen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten

tunnesäätelykeinoihin ja esimerkiksi auttaa löytämään ratkaisua tilanteeseen (Kurki ym., 2017). Thompsonin (2013) mukaan sosiaaliset tilanteet antavat tunnesäätelytaitojen kehittymiselle hyviä mahdollisuuksia. Päiväkodissa sosiaalisia tilanteita on runsaasti, mikä kertoo sen mahdollisuuksista kyseisten taitojen harjoitteluun.

Tämän tutkimuksen perusteella aikuinen pystyy olla ilta-aikoina enemmän läsnä lasten kanssa (ks. myös Siippainen, 2018). Toiminta näytti olevan lapsilähtöisempää ja kodinomaisempaa, mikä mahdollisti esimerkiksi aikuisen ja muutaman lapsen yhteisen pimeäpiiloleikin. Aikuisen oli mahdollista pysähtyä lapsen leikin äärelle ja kuulla häntä. Jos ryhmässä korostetaan lapsen leikkien tukemista, tätä näkyy luultavasti enemmän. Kasvatusyhteisö vaikuttaa siihen, millaista vuorovaikutusta ryhmässä toteutetaan (Karila & Nummenmaa, 2006). Aikuiset voivat omalla toiminnallaan tuoda lasten leikkiin positiivisia tunteita, kuten iloa ja innostusta. Tutkimuksessa ei juurikaan havaittu tuettua leikkiä, vaan leikki oli vapaata, jolloin aikuinen oli valvojan roolissa tai kokonaan toisessa huoneessa. Myös Lehtisen ja Koivulan (2017) mukaan päiväkodissa vallitsee yhä lasten keskinäisen vapaan leikin kulttuuri, jossa aikuisella on sivustakatsojan rooli. Jos aikuinen olisi leikkitilanteissa tukemassa leikin jatkumista ja rikastaisi sitä, voisivat leikit tuottaa ilon tunteiden lisäksi uteliaisuuden tunteita, jotka voisivat johtaa positiivisiin oppimiskokemuksiinkin.

Tutkimuksen tulosten mukaan perushoitotilanteissa lasten tunteet olivat neutraaleja. Ulospäin näyttäytyvistä tunteista, joiden aktivaatio oli korkea, havaittiin kyseissä tilanteissa ainoastaan ärtymystä. Tilanteet olivat rutiininomaisia, jopa suorituskeskeisiä, joissa vuorovaikutusta ei juurikaan näyttäytynyt. Kun aikuiset vetäytyvät pois vuorovaikutuksesta, eivät lapsetkaan hakeudu kontaktiin (Kalliala, 2012), mikä voidaan nähdä huolestuttavana lasten hyvinvoinnin näkökulmasta. Perushoitotilanteet voivat parhaimmillaan mahdollistaa myös ilon ja uteliaisuuden tunteita, jos aikuinen omalla toiminnallaan tukee niiden ilmentymistä.

Tämän tutkimuksen perusteella lapsilla oli iltapäivisin enemmän ärtymyksen ja turhautumisen tunteita kuin iltaisin, kun taas ilta-aikoina lapsilla oli eniten ilon tunteita verrattuna muihin vuorokaudenaikoihin. Siirtymätilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden määrällä voi olla mahdollisesti vaikutusta lasten tunteisiin. Tervahartiala ja kollegat (2020) ovat tutkineet lasten stressiä

mittaamalla heidän kortisolitasojaan, ja heidän tutkimuksensa mukaan ryhmäkoolla ei ollut merkittävää vaikutusta lasten kortisolitasoihin. Säännöllinen arkirytmii tutkimuksen mukaan saattoi laskea lasten kortisolitasoja. Vuoropäiväkodissa elävillä lapsilla arkirytmii ei ole säännöllinen, vaan he saattavat tulla toisena päivänä hoitoon varhain aamulla, kun taas toisena päivänä saapua päiväkotii iltapäiväaikaan. Tervahartialan ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan iltapäivät päiväkodissa nostavat lapsen kortisolitasoja enemmän verrattuna kotiiin, ja myös Drugli kollegoineen (2017) toteaa, että lapsi kokee päiväkodissa enemmän stressiä kuin kotona. Iltapäivisin siirtymätilanteita saattoi olla enemmän, ja päiväkodin sosiaalinen ympäristö oli selvästi levottomampi verrattuna aamuihin ja iltoihin: lapsia, aikuisia, ääntä ja ärsykykeitä oli paljon enemmän. Reunamon ja kollegoiden (2012) tutkimus osoitti, että aamuisin lasten kortisolitasot olivat päiväkodissa korkeimmillaan, sillä kyseiset hetket näyttäytyivät kaoottisina ja hektisinä, ja muun muassa työvoimapula vaikutti osaltaan ilmapiiriin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että kaoottisimmat ja hektisimmät hetket näyttäytyivät vuoropäiväkodissa iltapäiväaikaan, sillä silloin lapsimääräkin oli suurin. Kallialankin (2013) mukaan suuri ryhmäkokoo kuormittaa lapsia.

Vuoropäiväkodissa lapset sopeutuvat muuttuvaan sosiaaliseen ympäristöön, useisiin vuorovaikutussuhteisiin ja kohtaamisiin (Salonen ym., 2018). Lapsilla ei tässä tutkimuksessa näkynyt negatiivisten tunteiden, kuten surun tai pelon, lisääntymistä viikonloppuna, vaikka aikuiset ja leikkikaverit eivät välttämättä olleet omasta ryhmästä. Vuoropäiväkodin lapset saattavat olla vuorovaikutuksessa hyvin usean lapsen ja aikuisen kanssa viikonkin aikana, mikä saattaa olla suotuisaa lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Vertaisryhmien pysyvyys edistää ystävyysuhteiden muodostumista ja pysyviä leikkikavereita on vaikea löytää, jos lapsiryhmä vaihtuu jatkuvasti (Kalliala, 2012). Tässä tutkimuksessa havaittiin kuitenkin lasten omien, päivittäisten ryhmärajojen yli tapahtuvaa leikkiä, jotka tuottivat lapselle runsaasti ilon tunteita. Lapsiryhmän ja varhaiskasvatuksen henkilöstön liikkuvuudella ei ollut tutkimuksen tulosten perusteella vaikutusta lasten tunteisiin.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) yleisiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Sitä noudattaen jokaisessa tutkimuksen toteutuksen vaiheessa on pyritty huolellisuuteen, rehellisyyteen ja avoimuuteen. Tutkimusluvat on hankittu asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen valmistuttua tutkimuspäiväkodin työntekijät ja tutkimukseen osallistuneiden lasten huoltajat voivat halutessaan lukea tutkimuksen verkosta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Jokaiselta lapselta kysyttiin erikseen, saako heiltä kysyä heidän tunteistaan, seurata heidän toimintaansa ja kirjoittaa niistä muistiinpanoja tietokoneelle. Kaikki lapset antoivat luvan heidän seuraamiseensa ja haastatteluunsa. Lapsia tutkittaessa täytyy tutkimuslupa pyytää lasten lisäksi heidän vanhemmiltaan (Kuula, 2011). Lasten huoltajilta pyydettiin tutkimuslupa kirjallisesti ennen aineistonkeruuta. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi eri vaiheet, toteutus, aineistonkeruu ja analyysi, on pyritty kirjaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Tutkimustilanteessa varauduttiin myös siihen, että havainnointitilanne saattaa loppua lasten niin halutessaan kunnioittaen heidän vapaaehtoisuuttaan osallistua tutkimukseen. Aineistonkeruun missä tahansa vaiheessa lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta haastatteluun, ja esimerkiksi eräs lapsi sanoi yhdessä vaiheessa, että ei halua kertoa tunteistaan sillä hetkellä. Näin ollen kunnioitettiin lapsen tahtoa jatkaa leikkiään ilman haastatteluunsa. Myös Raittilan ja kollegoiden (2017) mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta.

Lasten havainnoinnissa ja haastattelussa on muistettava ottaa huomioon erilaiset haastattelijasta ja haastateltavasta aiheutuvat tekijät, jotka vaikuttavat haastatteluaineiston luotettavuuteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009). Aikuisella on aina valtaa suhteessa lapseen, ja haastattelutilanteissa nämä valtasuhteet saattavat vahvistua (Raittila ym., 2017; Clark, 2005). Kysymyksen muotoilu ja haastattelijan puhe voivat vaikuttaa haastateltavan vastaukseen (Ruusuvaara & Tiittala, 2017). Tämän vuoksi myös haastattelijan kysymyksetkin kirjoitettiin ylös, minkä kautta pyrittiin lisäämään tutkimuksen ja lasten haastatteluiden läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta.



Lasten haastattelua on kuitenkin pidetty osittain haastavana ja sen sopivuutta lasten mielipiteiden esiin saamiselle on jopa kyseenalaistettu, sillä lapset saattavat usein vastata sen, mitä he arvelevat aikuisen haluavan kuulla (Clark, 2005). Lapsen sanoittama tunne ja hänen olemuksensa saattoivat olla tässä tutkimuksessa ristiriidassakin, minkä perusteella voidaan pohtia kyseisen haastattelun luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on huomioitava myös lasten ikä, sillä se vaikuttaa muun muassa tunteiden tunnistamiseen, nimeämiseen ja tunnesäätelytaitoihin (Harris ym., 2016; Sala ym., 2014; Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Tutkimuksessa oli mukana neljävuotiaita lapsia, joiden tunnetaidot ovat vielä kehittymässä. Lasten kielellisten taitojen kehittymättömyys voidaan nähdä vastauksia rajoittavana tekijänä (Ritala-Koskinen, 2001), ja tässä tutkimuksessa se näyttäytyi tunnekäsitteiden laajuudessa.

Tutkimustuloksia tarkastellessa voidaan todeta, että lapset osasivat sanoittaa joitain perustunteita, kuten ilo, suuttuminen ja ikävä. Lasten varhainen vuorovaikutus ja kielellinen kehitys vaikuttavat siihen, miten he ilmaisevat ja sanoittavat tunteitaan (Thompson, 2013; Kokkonen, 2017). Widenin (2016) mukaan kolmevuotiaat pystyvät ilmaisemaan joitain perustunteita ilmeiden perusteella. Luotettavuutta on pyritty lisäämään tunnekorttien myötä, sillä kuvien avulla lasten on helpompi nimetä eri tunteita (ks. myös Rönkä ym., 2016). Tunnekorttien avulla tunteen osoittaminen oli lapsille helpompaa, kuin tunteen sanoittaminen. Widenin ja Russellin (2010) toteuttamassa tutkimuksessa tunteiden nimet oli käyty lasten kanssa läpi ennen tutkimuksen alkamista, jotta käsitteet olivat lapsille tuttuja. Ennen tämän tutkimuksen aloittamista tunteita ei kaikkien lasten kanssa käyty läpi. Tunnekorttien ja eri tunteiden läpikäyminen olisi voinut helpottaa lasten tunteiden nimeämistä ja yhdenmukaistaa lasten tulkintoja eri tunnekorteista, sillä lapsilla oli haastatteluissa käytössään melko pieni määrä tunnekäsitteitä. Erityisesti negatiivisten tunteiden nimeäminen oli lapsille tämän tutkimuksen perusteella haastavaa, kun taas ilon tunne oli lapsille helpoin sanoittaa. Jo vuodenkin vanhemmat lapset olisivat osanneet luultavasti sanoittaa laajemmin omia tunteitaan (ks. myös Widen & Russell, 2010).

Raittilan ja kollegoiden (2017) mukaan on tärkeää, että tutkija kertoo itse lapsille tutkimuksestaan, ja lasten kannalta olisi hyvä, että he voisivat tutustua tutkijaan etukäteen. Lapset olivat ennestään tuttuja molemmille tutkijoille, sillä

olemme toimineet varhaiskasvatuksen opettajina samassa vuoropäiväkodissa. Lasten tunteminen auttaa luomaan hyvää suhdetta tutkijan ja lasten välille (Raittila ym., 2017), ja lapsen saattaakin olla vaikea avautua tuntemattomalle aikuiselle (Ritala-Koskinen, 2001). Luottamussuhteen syntyminen lapsen ja tutkijan välillä oli tätä tutkimusta toteuttaessa helpompaa, ja luonteeltaan ujommatkin lapset pystyivät avoimemmin puhumaan tunteistaan tutulle aikuiselle. Lapsen yksilöllisyys tulee huomioida haastattelutilanteessa (Raittila ym., 2017), mikä oli helpompaa, kun kyse oli tutuista lapsista.

Aineistonkeruun toteuttamisessa olennaista on myös suuntautua tarkoituksenmukaiseen roolijakoon ja tehtävään (Ruusuvuori & Tiittula, 2017), mikä tuotti joissain lapsissa aluksi hämmennystä. Olimme tutkijoina erilaisessa roolissa kuin aiemmin varhaiskasvatuksen opettajina: havainnoimme lasten toimintaa ja leikkejä sivusta, emmekä osallistuneetkaan heidän kanssaan toimintaan, leikkineet, pelanneet tai jutelleet, muulloin kuin haastattelutilanteessa. Tutkimukseen osallistuvat lapset kuitenkin ymmärsivät ja hyväksyivät uudenlaisen roolimme havainnoijina ja haastattelijoina, kun muutaman kerran siitä muistutimme.

Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, aineistonkeruutilanteiden etukäteinen suunnittelu on tärkeää, sillä tilanteet muuttuvat, ja tutkijan tulee reagoida yllättäviinkin muutoksiin (Raittila ym., 2017). Ennakoimalla mahdollisia tilanteita tutkimuskentällä pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja kahden tutkijan havainnointiaineiston vertailukelpoisuutta. Etukäteen pohdittiin esimerkiksi sitä, että haastattelutilanteisiin voi ottaa myös muita, kun tutkimukseen osallistuvia lapsia, mutta ylös kirjoitetaan vain tutkimukseen osallistuvan lapsen kanssa käytyjä keskusteluita. Näin ollen joidenkin lasten motivoituminen tunteidensa kertomiseen oli helpompaa, mutta toisaalta kavereiden tunteista kertominen saattoi vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien lasten puheisiin. Ennen aineistonkeruuta suunniteltiin, miten reagoidaan lasten pyrkimykseen hakea kontaktia muissa kuin haastattelutilanteissa. Lasten tullessa juttelemaan, muistutettiin heitä siitä, että oltiin paikalla vain katsomassa heidän toimintaansa ja keskustelemassa tunteista. Osa ryhmän lapsista, jotka eivät olleet havainnoitavina, pyrkivät välillä vuorovaikutukseen tutkijoiden kanssa, mikä

on voinut vaikuttaa keskittymiskykyyn havaintoja tehdessä, ja näin ollen myös havainnointiaineiston tarkkuuteen ja luotettavuuteen.

Ennakkokäsitykset ja -asenteet pyrittiin pitämään vuoropäiväkodin lasten arjesta ja tunteista erillään tutkimuksen toteutuksen jokaisessa vaiheessa. Aiemmat kokemukset ja rooli varhaiskasvatuksen opettajana tutkimuspäiväkodissa voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Havainnoinnin luotettavuutta pohtiessa on aina muistettava, että havainnot ovat aina subjektiivisia, sillä kaksi ihmistä saattaa nähdä tilanteet eri tavoin (Eskola & Suoranta, 2008). Vilkan (2006) mukaan havainnointi tutkimuksessa voi olla valikoivaa niin kielteisessä kuin myönteisessä mielessä, ja tutkija saattaa tehdä omat valintansa tiedostamatta tai tietoisesti. Kun valikointia toteutetaan kielteisessä mielessä, tutkimustuloksiin voi vaikuttaa se, mihin suuntaan tutkija haluaa tutkimustaan viedä. Tietoiset ja myönteiset valinnat tukevat pohjalla ollutta teorian tietoa, ja kerätty aineisto tukee tutkimusongelmaa. Vaikka aineistonkeruuta toteuttaessa pyrittiin siihen, ettei havainnoitavia tilanteita valikoida kielteisessä mielessä, tulee ymmärtää tiedostamattomien valintojen mahdollisuus. Lasten entuudestaan tunteminen saattaa osaltaan vaikuttaa havaintojen tiedostomattomaan valikointiin. Eniten havaittiin tunteita, joiden aktivaatio oli korkea. Korkean aktivaation tunne näyttäytyy selkeästi ulospäin ja matalan aktivaation tunne on vaikeammin havaittavissa (Yik ym., 2011), mikä saattaa myös vaikuttaa havaintojen tekemiseen ja tutkimuksen tuloksiin. Havaintojen luotettavuutta pyrittiin lisäämään pohjaamalla ne teorian tietoon.

Kuten edellä on mainittu, tässä tutkimuksessa lapset olivat tutkijoille entuudestaan tuttuja, mikä voi vaikuttaa havaintojen luotettavuuteen myös positiivisesti. Lasten temperamentin ja tunteiden ilmaisutapojen tunteminen helpotti niiden ymmärtämistä. Kuitenkin erityisesti tunteita havainnoidessa havainnot ovat havainnoijasta riippuvaisia. Kun tunteille antaa nimen, ne voivat muuttaa oikeaa tunnetta (Rantala, 2006), ja erityisesti ulkopuolisen näkemykset toisen tunteista voidaan nähdä ainoastaan henkilön omina uskomuksina (Lammenranta, 2002). Lasten tunteiden tutkiminen voidaan nähdä haastavana, sillä ulkopuolisen näkemykset voidaan kyseenalaistaa, mutta myöskään lasten vastauksia ei aina pidetä luotettavina.

## 7.4 *Jatkotutkimusehdotukset*

Tässä tutkimuksessa havaittiin, miten vuoropäiväkodin ilta-ajat lisäsivät lasten positiivisia tunteita, ja iltahoidosta löytyi paljon positiivisia puolia. Olisikin mielenkiintoista pureutua tarkemmin iltahoitoon vuoropäiväkodissa. Jos tutkimuksen kohteeksi ottaisi ainoastaan ilta-ajan, voisi siihen käyttää enemmän resursseja. Iltahoidon vaikutuksia voisi tutkia niin lasten hyvinvoinnin kuin oppimisen ja pedagogiikan näkökulmasta.

Kuten Kurki kollegoineen (2016) tutkimuksessaan totesi, lasten kanssa käytetyt tunteisiin liittyvät tunnesäätelystrategiat lisäävät muun muassa lasten tietoisuutta omista ja muiden tunteista. Olisi mielenkiintoista tehdä pidemmän aikavälin tutkimus, jossa olisi kaksi tutkimusryhmää. Toisen tutkimusryhmän kanssa varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi painottaa tunteisiin liittyvien tunnesäätelystrategioiden käyttöä, kuten tunteiden nimeämistä ja tunteisiin johtaneiden syiden pohtimista, kun taas vertailuryhmässä henkilöstö ei hyödyntäisi tunnesäätelystrategioita lasten kanssa. Tutkimuksessa voisi verrata kahta ryhmää pidemmällä aikavälillä ja tarkastella sitä, vaikuttavatko tunteisiin liittyvien strategioiden painottaminen lasten tunnesäätelytaitoihin.

## 7.5 *Yhteenveto*

Tämä tutkimus on tuottanut tietoa siitä, mitä tunteita lapsilla on yhden vuoropäiväkodin arjen erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa. Vuoropäiväkodilla on vielä melko uusi asema yhtenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen muotona, minkä vuoksi siihen kohdistuu erilaisia ennakkokäsityksiä, jotka eivät aina ole positiivisia. Tämä tutkimus osoittaa, että lapset sopeutuvat päiväkotiympäristöönsä, vaikka se näyttäytyisi aikuisten näkökulmasta katsottuna monimutkaiselta ja haastavalta. Vuoropäiväkodissa arkeaan elävälle lapselle vuoropäiväkoti onkin ihan ”normaalia” ja ”tavallista”. Lapset kokivat arjessa eniten positiivisia tunteita, kuten iloa, ja negatiivisten tunteiden määrä oli kokonaisuudessaan melko pieni.

Erityisesti vuoropäiväkodin ääriaikojen, iltojen ja varhaisten aamujen, vuorovaikutushetket ja leikkitilanteet näyttäytyivät lapsen näkökulmasta positiivisina kokemuksina. Tämä tutkimus osoitti myös sen, miten suuri merkitys

varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on lapsen hyvinvoinnin kannalta. Parhaimmillaan aikuinen voi omalla toiminnallaan rikastuttaa koko päiväkotiyhteisön ilmapiiriä. Turvallisessa ympäristössä, jossa ihmiset ovat avoimia ja ymmärtäväisiä, lapsikin uskaltaa näyttää erilaisia tunteita ja voi oppia aikuisen avulla tunnistamaan ja käsittelemään niitä.

Vaikka jotkin tutkimukset (mm. Rönkä ym., 2017; Tammelin & Rönkä, 2012) ovat osoittaneet epäsäännöllisen päivärytmin olevan lapselle haitallista, tutkimuksen myötä voidaan todeta vuoropäiväkodin mahdollistavan lapselle myös rikkaita ja erityisiä vuorovaikutuskohtaamisia lasten ja aikuisten välillä. Kiireettömät iltahetket voivat jäädä lapsille erityisinä muistoina päiväkotiajoista. Negatiivisten tunteiden määrä oli ilta-aikoina vähäinen, mikä osoittaa lasten voivan hyvin myös iltahoidossa. Nykypäivän hektinen ja suorituskeskeinen yhteiskunta luo kiireen tuntua perheiden arkeen. Vuoropäiväkodin ääriajat mahdollistavat parhaimmillaan lapsille hetkiä, joissa aikuinen on läsnä lapselle siinä hetkessä ilman kiirettä, älylaitteita tai velvoitetta tehdä kotitöitä.

# LÄHTEET

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 25.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 146, 154, 162.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus*. Tampere: Vastapaino. 152.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. 40, 78.
- App, B., McIntosh, D. N., Reed, C. L., & Hertenstein, M. J. (2011). Nonverbal channel use in communication of emotion: how may depend on why. *Emotion*, 11(3).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.  
Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Cowie, H. (2019). *From birth to sixteen: children's health, social, emotional and linguistic development (Second edition.)*. Routledge. 9–12.
- Cremin, H., & Slatter, B. (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational studies*, 30(4), 457-470.
- Dennis, K. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 250.
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, T. S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*. 188: 12, 1684–1695. DOI: <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/03004430.2016.1278368>

- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M.J. & Spinrad, T.L. (2013). Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. 2. Painos. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com> 157, 160.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*. Vol. 3, no. 4. 364–370.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 62, 69, 102.
- Estola, E. & Puroila, A–M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 65.
- Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2016). Social Functions of Emotion and Emotion Regulation. Teoksessa L. Barret, M. Lewis & J. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. Painos. The Guilford Press. 424–426.
- Forsberg, H. (2006). Tunteet työssä - esimerkkinä sosiaalityönä tehtävä ihmissuhdetyö. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rikkaus ja rakkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura. 29.
- Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. 2. Painos. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com> 3, 6.
- Harris, P. L., Rosnay, M. & Pons, F. (2016). Teoksessa L. Barret, M. Lewis & J. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. Painos. The Guilford Press. 294.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (2010). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Hansaprint Oy. 109.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 52.
- Järvelä, K. (2016). Vuorohoitopedagogiikkaa tutkimassa. Vuorohoidon pedagoginen konteksti lapsen turvallisuuden tunteen näkökulmasta. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 56–57.
- Jääskinen, A-M. & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten keskus ja Kirjapaja Oy. 14, 60, 75, 84.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 76–79.

- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press. 25, 28, 30–32, 34–37, 52–54, 157.
- Karila, K. (2009). Lapsudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 258.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 34.
- Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. (2017). Mahti-tunnekortit. Verkossa: <https://www.tukiliitto.fi/tukiliitto-ja-yhdistykset/kehittamistoiminta/paattyneet-hankkeet/mahti-projekti/mahti-tunnekortit/>. (Viitattu 25.1.2021).
- Kekkonen M, Rönkä A., Laakso M.-L., Tammelin, M. & Malinen, K. (2014). Lapsiperheet 24/7 –taloudessa. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Tampere 2014. 52, 57–58, 60–62.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino. 86.
- Kokkonen, M. (2017) *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. (3., Uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus. 11, 13–15, 20–21, 43, 85, 89.
- Korhonen, M. (2012) Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 59, 62, 67–68.
- Kronqvist, E-L. (2001) “Ystävykset yhdessä” - Vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 63.
- Kurki, K. (2017) Young children’s emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. Oulun yliopisto. Saatavilla verkossa: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children’s emotion and behaviour in socio-emotionally challenging



situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>

Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>

Kuula, A. (2011). *Tutkimuseetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino. 9–10, 19, 24.

Lammenranta, M. (2002). Kokemus tiedon lähteenä. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampere: University Press. 54.

Lehtinen, A-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 155.

Lehtinen, E. & Koivula, M. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa: *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Tampere: Vastapaino. 145.

Leino, H. (2007). Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine & J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino. 214.

Lämsä, T., Rönkä, A., Poikonen, P., & Malinen, K. (2012). The child diary as a research tool. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 469–486. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646725>

Malinen, K., Dahlblom, T. & Teppo, U. (2016) Suomalainen vuorohoito. Teoksessa: U. Teppo, K. Malinen (toim.) *Osaamista vuorohoitoon*. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 15.

Myllyniemi, M. (2004). Miten ymmärtää ja luokitella tunteita? Teoksessa V. Hänninen & O-H. Ylijoki (toim.) *Muuttuuko ihminen?* Tampere: Tampereen Yliopistopaino – Juvenes Print. 20–23.

Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi* (1. p.). Helsinki: Duodecim. 13, 19, 21, 25, 28, 37, 45, 48, 90–92.

- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu*, 35 (2), 35–39.
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto – kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 37–38, 41.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Prinz, J. (2005). Are emotions feelings?. *Journal of consciousness studies*, 12(8-9), 9-25.
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 71, 89.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino: Tampere. 312, 314–316, 319, 324–325, 331.
- Rantala, T. (2006) Koulun tunteet tutkimuksen kohteena – monelta alkaa ilo? Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rikkaus ja rakkaus: Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura. 134.
- Rantanen, J. (2011). *Tunteella!: Voimaa tekemiseen*. Helsinki: Talentum.
- Repo, L. (2016) Pikin kanssa kiusaamista ehkäisemään. Teoksessa T. Haapsalo & K. Kirkkopelto & L. Repo (toim.) *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Lasten keskus. 13.
- Reunamo, J., Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Kontu, E. (2012). Cortisol levels and children's orientation in day care. *Early Child Development and Care*. 182:3-4, 363-381, DOI: 10.1080/03004430.2011.646727
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään?: Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. 22, 108.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampereen yliopisto, 145-169.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 225.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino: Tampere. 438.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino: Tampere. 57, 67.
- Rönkä, A., Malinen, K., Metsäpelto, R.-L., Laakso, M.-L., Sevón, E., & Verhoef-van Dorp, M. (2017). Parental working time patterns and children's socioemotional wellbeing: Comparing working parents in Finland, the United Kingdom, and the Netherlands. *Children and Youth Services Review*, 76, 133-141. doi:10.1016/j.chilyouth.2017.02.036.
- Rönkä, A., Sevón, E., Räikkönen, E., & Hintikka, T. (2017). Manuscript: You have a Message from Illi! The Mobile Diary in Researching Children's Daily Experiences. *Child Indicators Research*, 10(2), 505–523. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9386-y>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 18.11.2020.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 24, 27, 30.
- Sala, P. & Pons, F. & Molina P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440–453. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. (2014). Lapsiperheiden vanhemmat työelämässä. Teoksessa: J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. 33.
- Salonen, E., Sevón, E. & Laakso, M-L. (2018). Flexibly Scheduled Early Childhood Education and Care: Finnish Mothers' and Educators' Perceptions on Young Children's Experiences and ChildResponsive Practices. *International Journal of Early Childhood*, 50 (2), 193-209. doi:10.1007/s13158-018-0221-0.
- Sevón, E., Rönkä, A., Räikkönen, E., & Laitinen, N. (2017). Daily rhythms of

young children in the 24/7 economy : A comparison of children in day care and day and night care. *Childhood*, 24 (4), 453-469.  
doi:10.1177/0907568217704048.

Scarantino, A. (2016). The Philosophy Emotions and Its Impact on Affective Science. Teoksessa L. Barret, M. Lewis & J. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. Painos. The Guilford Press. 5, 7.

Siippainen, A. (2018). Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa. University of Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. 121, 125, 149.

Tammelin, M. & Rönkä, A. (2012) Lapsiperheen arki ja 24/7 -talous. Teoksessa: *Työelämän tutkimuspäivät 2012. Suomella töissä? Kestämistä ja kestävyyttä*. Tampereen yliopisto: Työelämän tutkimuskeskus. 312–314.

Tervahartiala, K., Karlsson, L., Pelto, J., Kortesuoma, S., Hyttinen, S., Ahtola, A., Junntila, N. & Karlsson, H. Toddlers' diurnal cortisol levels affected by out-of-home, center-based childcare and at-home, guardian-supervised childcare: comparison between different caregiving contexts. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 29, 1217–1229 (2020). <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s00787-019-01432-3>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). Varhaiskasvatus 2016: Kuntakyselyn osaraportti. THL. Tilastoraportti 30/2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068506>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). Nelivuotiaiden lasten hyvinvointi ja palvelut. THL. Tilastoraportti 33/2020. Varhaiskasvatus 2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020092976135>

Thompson, J. (2007). "Early and prolonged child care may cause children stress." *Community Practitioner*, vol. 80, no. 8, 2007, p. 36. *Gale Academic OneFile*, link.gale.com/apps/doc/A334380245/AONE?u=tampere&sid=AO NE&xid=5510cb5d.

Thompson, R. A. (2013). Sozialization of Emotion and Emotion Regulation in the Family. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. 2. Painos. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral.proquest.com> 177, 179, 180.

Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa: *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Tampere: Vastapaino. 122.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen

loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Verkossa: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 20.3.2021. 6.

Unicef. (1989). YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. Verkossa: [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf). Viitattu 31.10.2020.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Helsinki: Finlex. Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 31.10.2020.

Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* Vol.6 (1) 87–107.

Vilkka H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 13, 37, 79–80.

Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. Verkkoaineisto. Luettu 29.10.2020.

Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. 248.

Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. Teoksessa P. A. Schutz, & R. Pekrun (toim.) *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press. 76.

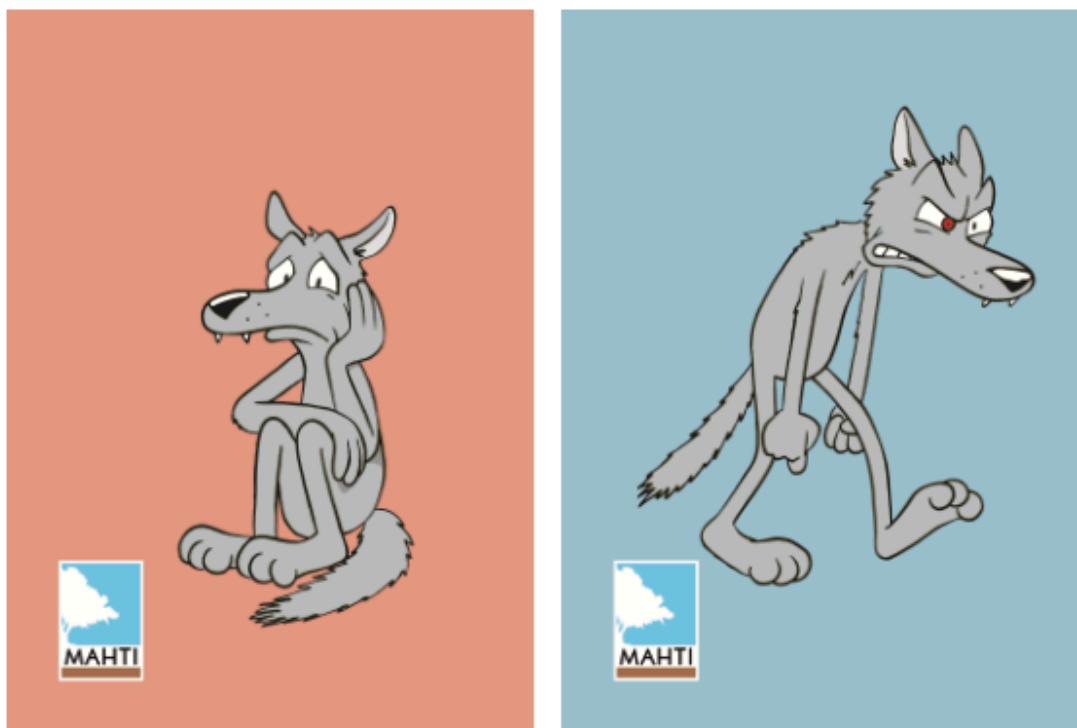
Widen, S. C. (2016.) The Development of Children's Concept of Emotions. Teoksessa L. Barret, M. Lewis & J. Haviland-Jones (toim.) *Handbook of emotions*. 4. Painos. The Guilford Press. 308.

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 568–581. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1348/026151009X457550d>

Yik, M., Russell, J., & Steiger, J. (2011). A 12-Point Circumplex Structure of Core Affect. *Emotion* (Washington, D.C.), 11(4), 705–731. <https://doi.org/10.1037/a0023980>.

# LIITTEET

*Liite 1: Mahti-tunnekortit*





© Ilkka-Pekka Castronius / Finna.fi





Piirros: Samuli Urtala

