



Koppström Nelli & Länkinen Hanna

*“Jos kävelee ilman itiä ja äitiä pimiättä”*

Lasten kertomuksia surusta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2023  
2.3.2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*“Jos kävelee ilman itiä ja äitiä pimiättä.”* Lasten kertomuksia surusta (Nelli Koppström & Hanna Länkinen)

Pro gradu -tutkielma, 57 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2023

---

Pro gradu -tutkielmamme aiheena on lasten kertomukset surusta ja keskitymme tutkimukses-  
samme lasten arjen surun aiheisiin sekä lohduttamisen keinoihin. Tutkimuksemme konteksti on  
päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus. Tutkimuksessamme kysymme: 1. Mitä lapset kerto-  
vat surusta ja 2. Miten lapset haluavat, että heitä lohdutetaan. Tutkimuksemme tavoitteena on  
tuottaa tietoa lasten surun aiheista heidän itsensä kertomina ja tavoista, joilla he haluaisivat  
itseänsä lohdutettavan. Lisäksi haluamme antaa näkyvyyttä lasten surulle ja ymmärtää lasten  
surun kokemusta paremmin.

Tutkimuksemme on laadullinen ja olemme hyödyntäneet lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja  
kerronnallisen tutkimuksen menetelmiä. Keräsimme tutkimuksemme aineiston eräässä pohjois-  
suomalaisessa päiväkodissa haastatteleamalla kuutta 3–5-vuotiasta lasta. Haastattelimme lapsia  
sekä yksin että pareittain. Analysoimme aineistomme aineistolähtöisen sisällönanalyysin me-  
netelmiä käyttäen.

Tuloksemme osoittavat, että haastattelemamme lapset tulivat surulliseksi ongelmista vertais-  
suhteissa, epämiellyttävistä tuntemuksista, kirjan surullisiin henkilöihin samastumisesta sekä  
aikuisen ja ympäristön asettamista rajoista. Suru tuntuu lasten mukaan pahalta, jokaisesta ihmi-  
sestä erilaiselta sekä reaktioilta kehossa. Lapset kertoivat surun tuntuvan eri kehonosissa sekä  
tilassa ja tilanteessa, kuten katosta tippuessa tai pimeässä yksin ollessa.

Tulostemme mukaan haastattelemamme lapset lohduttavat toisiaan, hakevat aikuisilta lohdu-  
tusta sekä lohduttavat itse itseään eri keinoin. Lohduttamisen keinoiksi lapset nimesivät sanal-  
lisen sovittelun, läheisyyden, tilanteesta poistumisen ja itsensä lohduttamisen. Tutkimuksemme  
on merkityksellinen, koska lasten kertomukset ovat saaneet ansaitsemansa huomion. Lisäksi  
lasten suru sekä heille mieluisat lohduttamisen keinot saavat tutkimuksessamme näkyvyyttä.  
Tuloksistamme hyötyvät esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammattilaiset, lasten huoltajat sekä  
kouluttajat. Merkittävää tutkimuksessamme on myös se, että lapset ovat tutkimuksemme asian-  
tuntijoita ja he ovat tuottaneet aiheestamme arvokasta tutkimustietoa.

Avainsanat: empatia, kerronta, lapsi, lohdutus, suru, tunteet, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1. Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>8</b>
2.1 Suru merkittävänä osana ihmisen elämää .....	8
2.2 Lohduttamisen rooli päiväkodin toimintakulttuurissa .....	10
2.2.1 <i>Empatia</i> .....	11
2.3 Päiväkoti tutkimuksen kontekstina .....	13
<b>3. Tutkimusmenetelmät</b> .....	<b>15</b>
3.1 Laadullinen tutkimus .....	15
3.2 Lapset tutkimustiedon tuottajina.....	16
3.3 Kertomukset lasten maailman rakentajina .....	18
<b>4. Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>21</b>
4.1 Tutkimuksemme pienet kertojat .....	21
4.2 Lasten haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	22
4.2.1 <i>Teemahaastattelun piirteet</i> .....	24
4.2.2 <i>Haastattelutilanteissa yksin ja yhdessä</i> .....	25
4.2.3 <i>Haastattelun haasteet</i> .....	28
<b>5. Aineiston analysointi</b> .....	<b>30</b>
5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	31
<b>6. Tulokset</b> .....	<b>34</b>
6.1 Mistä lapset kertoivat tulleeensa surullisiksi? .....	34
6.1.1 <i>Ongelmat vertaissuhteissa</i> .....	34
6.1.2 <i>Epämiellyttävät tuntemukset</i> .....	36
6.1.3 <i>Surullisiin hahmoihin samastuminen</i> .....	38
6.1.4 <i>Aikuisen ja ympäristön asettamat rajat</i> .....	39
6.2 Miltä ja missä suru tuntuu?.....	40
6.2.1 <i>Suru henkilökohtaisena kokemuksena</i> .....	41
6.2.2 <i>Suru kehossa ja ympäristössä</i> .....	42
6.3 Miten lapset haluaisivat tulla lohdutetuiksi?.....	44
6.3.1 <i>Sanallinen sovittelu</i> .....	45
6.3.2 <i>Läheisyys ja kosketus</i> .....	48
6.3.3 <i>Tilanteesta poistuminen ja itsensä lohduttaminen</i> .....	50
<b>7. Pohdinta</b> .....	<b>52</b>
7.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	52
7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kysymykset.....	56

7.3	Oppimisen polkumme.....	59
7.4	Lasten suru tulevaisuudessa.....	60
<b>Lähteet</b>	<b>.....</b>	<b>62</b>

## 1. Johdanto

“Nyt ei auta itkeä!”. Olemme usein kuulleet tämänkaltaisia lausahduksia päiväkodin arjessa. Lasten surua on kokemustemme mukaan vähätelty eikä sille ole annettu aikaa. Olemme nähneet, kuinka surullinen lapsi koetaan päiväkodin rutiinien toteutumista hidastavaksi, minkä vuoksi lapsen surusta on haluttu päästä eroon mahdollisimman nopeasti. Olemme myös itse huomanneet kohtaavamme lapsen surun edellä mainituilla tavoilla esimerkiksi kiireen vuoksi. Lapsen kokema suru kuitenkin ansaitsee tilaa ja vierelleen ymmärtäviä aikuisia, jotka auttavat lapsen surun kokemuksen läpi.

Teimme kandidaatin tutkielmamme lasten surusta (Koppström & Länkinen, 2021) ja halusimme jatkaa aiheen tutkimista myös pro gradu –tutkielmassamme. Kandidaatin tutkielmamme tehdessämme huomasimme, että tutkimuskirjallisuudesta ei löydy paljon tietoa lasten arkipäiväisestä surusta ja tästä syystä haluamme keskittyä tutkimuksessamme siihen. Arkipäiväisellä surulla tarkoitamme surun aiheita, jotka toistuvat päiväkodin arjessa lähes päivittäin, kuten leikkikavereiden vähyys tai tärkeän lelun katoaminen (Lipponen, 2019; Quiñones, Lipponen, Pursi & Barnes, 2022). Tutkimme pro gradu –tutkielmassamme lasten kertomuksia surusta. Halusimme haastatella lapsia, koska he osaavat itse kertoa parhaiten omista kokemuksistaan. Lasten suru on aina ajankohtainen aihe, sillä tunteet kuuluvat meidän jokaisen elämään (Haapsalo, Repo & Kirkkopelto, 2016, s. 41; Lipponen, 2019). Vuonna 2020 suurin osa eli 77 % 1–6-vuotiaista lapsista oli varhaiskasvatuksen piirissä (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2021), joten on tärkeää, että aihetta tutkitaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Päiväkodissa aikuiset kohtaavat päivittäin surua kokevia lapsia ja haluamme tietää, mistä asioista lasten suru johtuu ja miten he haluaisivat tulla lohdutetuiksi.

Valitsimme monien tunteiden joukosta tutkittavaksi surun, koska koemme molemmat surun kiinnostavaksi aiheeksi. Kuten aiemmin toimme esille, lasten surua on tutkittu todella vähän, vaikka se on yleinen ilmiö lasten elämässä (Brinkmann, 2019; Bugge, Darbyshire, Røkholt, Haugstvedt & Helseth, 2014; Cekaite & Kvist-Holm, 2017; Lipponen & Pursi, 2022). Lipponen ja Purren (2022) mukaan pienten lasten ääni ja heidän tapansa sanoittaa surua puuttuu surututkimuksesta. Vähäiset lapsen surua käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet läheisen, esimerkiksi sisaruksen tai vanhemman kuoleman aiheuttamaan menetykseen (Brinkmann, 2019; Lipponen & Pursi, 2022; Quiñones ym., 2022). Lipponen (2019, kappale 3) kiteyttää ajatuksemme

erinomaisesti: ”Lapsen surun tutkiminen, sen näkyväksi tekeminen lasten sanoittamana ja elämänä, sekä kulttuurisena ilmiönä on äärimmäisen tärkeää.”

Pohdimme syitä sille, miksi lasten surua on tutkittu niin vähän. Aikuisen voi olla vaikea kohdata sureva lapsi (Holmberg, 2003) ja tästä syystä surun tutkiminen voi tuntua haastavalta. Lasten surujen aiheita myös helposti vähätellään. Lipposen ja Purren (2022) mukaan sureva lapsi vaiennetaan herkästi eikä lapsen surua pidetä kovin merkityksellisenä asiana. Haapsalo ja kumppanit (2016, s. 41) painottavat, että lapsen surua on kunnioitettava, vaikka se saattaisi aikuisen omasta mielestä nousta kovin pienestä asiasta. He jatkavat, että suru on terve reaktio ja lasta tulisi rohkaista suremaan ja ilmaisemaan suruansa. Monet tavat ilmaista tunteita ovat yhtä hyviä ja hyväksyttäviä, kunhan niillä ei vahingoiteta, alisteta tai uhata muita (Haapsalo, 2016, s. 17). Mattilan (2011, s. 28) mukaan aikuiset voivat tuntea avuttomuutta, kun näkevät lapsen kokevan turvattomuutta, pelkoa tai hätää. Tällöin aikuinen saattaa vältellä lapsen katsetta, koska ei tiedä miten tilanteessa tulisi toimia (Mattila, 2011, s. 28).

Jos surua kokeva lapsi jätetään toistuvasti ilman aikuisen tukea, voi sillä olla vakavat ja pitkäkestoiset seuraukset. Jos lapsi ei käsittele lapsuudessaan surua, saattaa hän Mattilan (2011, s. 28) ja Nummenmaan (2010, s. 159–160) mukaan sairastua psyykkisesti tai fyysisesti aikuisena. Jo lapsena tunteiden tukahduttaminen voi aiheuttaa psyykkisiä tai fyysisiä oireita, kuten maha-kipua (Köngäs, 2019, s. 71; Nummenmaa, 2010, s. 159–160). Lapsena koetut turvallisuuden ja turvattomuuden tunteet ovat ihmisen mielenterveyden ja itsetunnon perusta (Haapsalo ym., 2016, s. 44). Köngäs (2019, s. 78) painottaa, että lasten tunteiden vaijentaminen voi johtaa siihen, ettei hän aikuisenakaan näytä tunteitaan. Pienille lapsille niin sanotun tunnekaappauksen valtaan joutuminen on luonnollista (Köngäs, 2019, s. 45). Kun lapsen kanssa käsitellään surua ja muitakin tunteita, eivät ne saa siinä hetkessä liian suurta valtaa lapsessa. Haapsalo ja kollegat (2016, s. 44) kuvailevat, että lohdutetuksi tullessaan lapsi oppii luottamaan siihen, että elämä kantaa ja hänelle tärkeät ihmiset eivät katoa silloinkaan, kun hän on tehnyt väärin tai kokee surua.

Tutkimuksessamme kysymme:

1. Mitä lapset kertovat surusta?
2. Miten lapset haluavat, että heitä lohdutetaan?

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietoa lasten surun aiheista heidän itsensä kertomina ja tavoista, joilla he haluaisivat itseänsä lohdutettavan. Lisäksi haluamme antaa näkyvyyttä lasten surulle, jota on tutkittu liian vähän. Tavoitteenamme on myös ymmärtää lapsen surun kokemusta paremmin.

## 2. Teoreettinen viitekehys

Tutkimuskysymystemme pohjalta keskeisiksi käsitteiksi nousivat suru ja lohduttaminen. Lähi-käsitteeksi olemme valinneet empatian, joka usein mainitaan tutkimuskirjallisuudessa lohdut-tamisen yhteydessä. Olemme valinneet nämä käsitteet myös lasten kertomusten perusteella. Tutkimuksemme osallistuneet lapset ovat varhaiskasvatuksen piirissä, joten päiväkotitoimii tutkimuksemme kontekstina.

### 2.1 Suru merkittävänä osana ihmisen elämää

Tunteet ovat merkittävä osa ihmisen elämää. Niiden tutkimista on kuitenkin pidetty haastavana (Zembylas, 2007). Monet tutkijat ovat pitäneet tunteiden tutkimista vaikeana, koska ne ovat liian vaikeasti tavoitettavia eikä niitä voi objektiivisesti mitata (Zembylas, 2007). Haapsalon (2016) mukaan tunteet liittyvät kaikkeen siihen, mitä tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ih-misten kanssa. Ne antavat merkityksiä ajatuksillemme ja kokemuksillemme, ohjaavat toimin-taamme sekä auttavat meitä luomaan yhteyksiä toisiin ihmisiin (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 75; Kokkonen, 2017, s. 11–13). Tunteet voivat herätä käsitellessämme nykyisiä tai kuvitteelli-sia kokemuksia, mutta myös muistellessamme menneisyyden merkityksellisiä tapahtumia (Lo-pe, Vilas & Márquez, 2021). Tunteet voivat olla hyvin lyhytkestoisia, vain muutaman sekun-nin mittaisia reaktioita, mutta joskus tunnereaktio voi pitkittyä, jolloin vietämme yhden tunteen kanssa tuntikausia (Sandberg, 2021, s. 155). Tunteet ovat viestejä, jotka kertovat tarpeista ja auttavat niiden tyydyttämisessä (Jääskinen & Pelliccioni, 2017, s. 12–19; Kokkonen, 2017, s. 12; Pöyhönen & Livingston, 2019, s. 34). Niiden voimakkuus vaihtelee hetkittäin (Nummen-maa, 2010, s. 191–192; Pöyhönen & Livingston, 2019, s. 34).

Puhuessamme tunteista ajattelemme usein perustunteita (Kanninen & Sigfrids, 2012, s. 75). Tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että ihmisellä on kuusi perustunnetta: ilo, suru, pelko, viha, hämmästyminen ja inho (Goleman, 1997, s. 341–342; Heckhausen & Heckhausen, 2008, s. 58–59; Pihjala, 2018; Pulkkinen 2002, s. 69; Sandberg, 2021, s. 159). Kannisen ja Sigfridsin (2012, s. 75) mukaan pystymme tunnistamaan nämä perustunteet sekä itsessämme että muissakin ih-misissä, ja ne tunnetaan ympäri maailman kulttuurista riippumatta. Jotkin tunteet ovat tietyissä kulttuureissa kuitenkin hyväksytympiä kuin toiset, joten kulttuuri vaikuttaa perustunteiden il-maisuuteen (Cole, Tamang & Shrestha, 2006; Sandberg, 2021; Köngäs, 2019, s. 47; Zembylas,



2007). Kokkonen (2017, s. 144) kuvailee, että yhteisöllisissä kulttuureissa, kuten Aasiassa ja Etelä-Amerikassa yksilön käyttäytymistä ohjaavat yhteisön säännöt enemmän kuin henkilön tunteet, koska tunteet koetaan ryhmän jäsenten sopusointuisia välejä häiritsevinä. Juusola (2021, s. 36) tuo esiin, että sodan jälkeisessä Suomessa ei ollut tapana puhua kokemuksista, eikä niitä saanut surra. Hän lisää, että tällöin vallalla oli myös uskomus, jonka mukaan suru oli heikkoutta, eikä surua tai heikkoutta saanut näyttää. Tämä puhumattomuuden kulttuuri vaikuttaa Suomessa vielä tänäkin päivänä (Juusola, 2021, s. 36).

Golemanin (2014, s. 53–53) sekä Kåverin ja Nilssonin (2008, s. 31) mukaan tunteet tarttuvat. He antavat esimerkin siitä, että tulemme surulliseksi, kun näemme surullisen ihmisen. Tunteet ovat sosiaalisia ja ne ulottuvat aina yksilön ulkopuolelle (Hunt, 2006, s. 42; Itkonen, 2017; Pietiäinen, 2013, s. 30; Pulkkinen, 2017, s. 73). Esimerkiksi suru ei ole ikinä pelkästään yksilöllinen asia, vaan se vaikuttaa aina myös surua kokevan lapsen ympärillä oleviin ihmisiin (Hunt, 2006, s. 42; Itkonen, 2017; Lipponen, 2019). Tunteissa on kuitenkin myös aina kyse yksilöllisestä kokemuksesta (Jääskinen & Pelliccioni 2017, s. 12–19; Zembylas, 2007), joten vaikka tunteen voi kokea myönteisenä tai kielteisenä, niitä ei voi Kerolan, Kujanpään ja Kallion (2007) mukaan yksiselitteisesti jaotella myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Jaottelua voi tutkijoiden mukaan tehdä kuitenkin niin, että myönteiset tunteet tuntuvat ihmisestä hyvältä ja negatiiviset tunteet aiheuttavat pitkittyessään ihmiselle masennusta tai muita mielenterveyden ongelmia (Avola & Pentikäinen, 2019, s. 148–149; Kokkonen, 2017, s. 20; Lonka, 2015, s. 37; Nummenmaa, 2010, s. 148–149). Juusola (2011, s. 95) vahvistaa tätä tuomalla esiin, ettei hyviä ja huonoja tunteita ole, sillä jokaisella tunteella on tärkeä tehtävä. Hän jatkaa, että suru on tunne, jonka avulla ihminen käy läpi esimerkiksi terveellistä luopumisprosessia. Sandbergin (2021, s. 159) mukaan on tunteita, joiden käsitteleminen on lapsille helpompaa tai vaikeampaa. Lapselle helpommat tunteet liittyvät läheisyyteen ja turvallisuuteen, kun taas vaikeat tunteet ilmenevät lapselle hankalissa tilanteissa ja tuntuvat kuohuvilta (Sandberg, 2021, s. 159). Tutkielmasamme emme tee jaottelua negatiivisten ja myönteisten tunteiden välillä, koska emme pidä surua negatiivisena tunteena.

Lipposen (2019) ja Poijulan (2016, s. 119) mukaan suru auttaa meitä näkemään, mikä on meille tärkeää. He jatkavat, että suruun liittyy muun muassa halua kieltää tapahtunut, ikävää, turvattomuutta, syyllisyyttä ja tunne hylätyksi tulemisesta. Sadeniemen, Häkkisen, Koiviston, Ryhäsen ja Tsokkisen (2019, s. 165) mukaan suru on tunne, jonka kohtaaminen voi sattua tai pelottaa

etukäteen, koska se on yksi vaikeimmista tunteista. He huomauttavat, että surun tuntemista voidaan vältellä kaikilla mahdollisilla keinoilla. Suru syntyy, kun olemme esimerkiksi menettäneet meille jotain tärkeää tai olemme kokeneet ikävän tapahtuman (Poijula, 2002, s. 20; Sadeniemi ym., 2019, s. 165). Sandbergin (2021, s. 161) ja Lipposen (2019) mukaan suru voi ilmetä esimerkiksi alakuloisuutena, ikävänä, kipuna kehossa, liikkumisen raskautena tai ihmisen kaipuuna. Surun kokemisessa ja sen näyttämässä on yksilöllistä vaihtelua (Lipponen, 2019). Suru motivoi ihmisiä toimimaan siten, että vältämme tulevaisuudessa menetyksiä ja pidämme huolta ympärillämme olevista ihmisistä sekä meille tärkeistä asioista (Poijula, 2016, s. 113; Sadeniemi ym., 2019, s. 165).

Lipposen ja Purren (2022) sekä Vehkalahden (2012) mukaan etenkin monet länsimaiset yhteiskunnat ylläpitävät ideaa siitä, että lapsuuden tulisi olla onnellisuuden aikaa. He jatkavat, että lasten tulisi olla onnellisia, leikkisiä ja huolettomia. Kun onnellisuudesta tehdään tavoite, epäonnellisuutta pyritään välttämään ja olemme yhä haluttomampia hyväksymään surua osaksi elämäämme (Lipponen & Pursi, 2022). Suru on kuitenkin universaali, olennainen ja välttämätön osa ihmiselämää (Lipponen & Pursi, 2022). Lipposen (2019) mukaan suru antaa toisille ihmisille myös mahdollisuuden näyttää myötätuntoa, esimerkiksi lohduttamalla.

## **2.2 Lohduttamisen rooli päiväkodin toimintakulttuurissa**

Lohduttaminen oli toinen niistä teemoista, joista halusimme kuulla lasten kertomina. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan lohduttamisen sijaan usein myötätuntoteoista. Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ja Kelley (2011) sekä Rainio ja kumppanit (2020) kuvailevat myötätuntotekoja toiminnaksi, jonka tarkoituksena on lievittää toisen surua, mielihapaa tai kärsimystä. He jatkavat, että myötätuntotekoja ovat esimerkiksi toisten negatiivisten tunnetilojen havainnointi sekä niihin vastaaminen, mukaan ottaminen, suojeleminen, auttaminen ja jakaminen. Salmen, Rajalan ja Lipposen (2022) uudemman tutkimuksen mukaan myötätuntotekoja ovat myös rutiineista ja säännöistä joustaminen sekä huumorin käyttäminen. Norbergin, Bergstenin ja Lundmanin (2001) mukaan lohdutusta tarvitaan silloin, kun ihminen kärsii. Käytämme tutkimuksessamme lohduttamisen käsitettä, koska se on haastatteluissamme käyttämä termi. Valitsimme tämän termin, koska se on lasten käyttämä käsite ja näin ollen heille helpompi ymmärtää.

Päiväkodin henkilöstön toimintaa ohjaavassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) painotetaan, että lapsella on oikeus saada lohdutusta, kun hän sitä tarvitsee. Rainion ja kumppaneiden mukaan (2020) lohduttamista ilmenee päiväkodeissa monella eri tasolla. Aikuinen voi lohduttaa lapsia, lohduttaminen voi tapahtua lasten välillä tai aikuinen ja lapsi voivat yhdessä lohduttaa toista henkilöä (Rainio ym., 2020). Rainion ja kumppaneiden (2020) mukaan lohduttaminen voi näkyä päiväkodeissa pieninä ja vaivattomina tekoina, kuten hymynä tai kosketuksena. He huomauttavat, että lohduttaminen voi joskus vaatia yksilöltä suurempaa ponnistelua, esimerkiksi oman toiminnan keskeyttämistä tai toisen luokse pysähtymistä kiireen keskellä. Kanov ja kollegat (2004) sekä Salmi, Rajala ja Lipponen (2022) kuvailevat, että lohduttaminen ei tapahdu automaattisesti, vaan teemme tilanteesta tulkinnan, jonka mukaan mietimme, ansaitseeko joku lohdutusta vai ei. He täsmentävät, että tulkintaamme vaikuttaa ihmisen ikä, etninen tausta, sukupuoli, tunnettavuus sekä se, onko teko ihmisen itse aiheuttama vai ei. Meidän on helpompi lohduttaa ihmistä, joka on meille läheinen ja jollain tavalla samanlainen (Nussbaum, 2014; Salmi ym., 2022). Lapsen kyky lohduttamiseen kehittyy, kun hän saa itse kokemuksia lohduttamisesta (Salmi ym., 2022). Päiväkodin toimintaan liittyy olennaisesti toisen asemaan asettumisen harjoittelua, asioiden tarkastelua eri näkökulmista ja ristiriitatilanteiden rakentavaa ratkaisemista (Opetushallitus, 2022).

### 2.2.1 Empatia

Kumpuaako lohduttaminen empatiasta? Jos ihminen ei tunne empatiaa, tunteeko hän halua tai tarvetta lohduttaa toista ihmistä? Empatia on kokoelma taitoja, joiden avulla ymmärrämme toisia ihmisiä ja pystymme asettumaan heidän asemaansa (Aaltola & Keto, 2018, s. 7; Garnett, 2018, s. 13; Kåver & Nilsonne, 2008, s. 30; Sandberg, 2021, s. 153). Empatia liitetään kykyyn kohdata toisen ihmisen kärsimys tai jakaa toisen kokema tunnetila (Aaltola & Keto, 2018, s. 7; Kauppila, 2005, s. 186; Lopez ym., 2021). Pessi ja Martela (2017) sekä Lopez ja kumppanit (2021) kuvailevat empatian tarkoittavan tunneyhteyttä, mukana elämistä toisen tunteissa sekä samastumista. Tutkijat erottavat empatiasta kaksi tyyppiä, jotka ovat affektiivinen sekä kognitiivinen (Aaltola, 2018, s. 49–52; Garnett, 2018, s. 17; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane & Völlm, 2011; Singer & Klimecki, 2014). Pessin ja Martelan (2017) sekä Reniersin ja kumppaneiden (2011) mukaan affektiivinen empatia tarkoittaa ihmisen spontaania kykyä eläytyä toisen tunteisiin ja kognitiivinen viittaa tietoiseen tapaan asettua toisen asemaan ja pohtia hänen tilannettaan. He painottavat, että empatia yksinään ei kuitenkaan riitä, vaan mukaan tarvitaan myös

motivaatiota, joka johtaa tekoihin toisen hyväksi. Empatian kokemiseen vaikuttaa myös se kulttuuri, jossa ihminen on osana (Rajala, Lipponen, Pursi & Abdulhamed, 2017).

Kauppilan (2005, s. 186) ja Niemi-Murolan (2015) mukaan empatian oppiminen on sosiaalista oppimista, johon toisilla on valmiiksi taipumusta. He jatkavat, että lapset oppivat empatiaa mallioppimisen avulla ensin vanhemmiltaan. Empatiaa voi oppia koko elämän ajan (Kauppila, 2005, s. 186; Niemi-Murola, 2015). Kåverin ja Nilssonen (2008, s. 29) mukaan empatia on jatkuvasti läsnä useimpien ihmisten elämässä. He täsmentävät, että empatiaa pidetään yleensä positiivisena ilmiönä ja se auttaa ihmissuhteissa oikeaan suuntaan. Rajala ja kumppanit (2017, s. 167) kuvailevat teoksessaan, että varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen tutkimuksessa empatiaa on tarkasteltu pääasiassa yksilöiden tekoina, ominaisuuksina ja taitoina. Kiinnostusta on Rajalan ja kumppaneiden (2017, s. 167) mukaan herättänyt myös se, miten ja missä iässä lapset ovat kehityspsykologisesti kykeneviä empatiaan. Revon (2016) mukaan uusin tutkimus osoittaa, että lapsella on synnynnäisiä kykyjä empatiaan sekä hyväntahtoiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Juusola (2011, s. 31) kuvaileekin, että vastasyntyneellä on alkukantainen globaali empatiakyky, joka tarkoittaa sitä, että muutaman päivän ikäinen lapsi vaistomaisesti jäljittelee vanhempiansa ilmeitä tai saattaa alkaa itkemään toisen itkun kuullessaan.

Rajalan ja kumppaneiden (2017, s. 169) mukaan empatia ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan esimerkiksi päiväkotiyhteisöt voivat kehittää yhteisöllisen kyvyn osoittaa empatiaa. He kertovat, että tällaisen yhteisön empatiakyvyn perustana ovat toistuvat käytännöt, rutiinit ja säännöt, jotka yhdessä muodostavat organisaation toimintakulttuurin. Empatiaan pohjautuvaa toimintakulttuuria voi päiväkodissa luoda esimerkiksi niin, että lapset otetaan lämpimästi vastaan aamulla ja he saavat olla aikuisen sylissä, kunnes he ovat valmiita leikkimään (Rajala ym., 2017). Revon (2016, s. 13) mukaan lapset oppivat empatiaa kasvamalla empaattisessa ympäristössä sekä empaattisten aikuisten ympäröimänä. Rajala ja kumppanit (2017, s. 172) kuvailevat, että myös lapset voivat osoittaa empatiaa päiväkodin aikuisia kohtaan.

Tutkijat ovat myös kritisoineet empatiaa (Aaltola, 2018, s. 52–61; Pessi & Martela, 2017; Prinz, 2011). Tunnetta helpoimmin tunneyhteyttä samankaltaisiin ihmisiin ja tulemme näin toimineeksi epäoikeudenmukaisesti, jolloin suosimme itselle läheisiä ihmisiä muiden kustannuksella (Batson, Klein, Highberger & Shaw, 1995; Pessi & Martela, 2017). Pessi ja Martela (2017) huomauttavat, että ihminen voi tuntea myös liiallista empatiaa, jossa toisen tunteissa eläminen ja niihin samaistuminen voi sumentaa ajattelua ja syödä ihmisen omaa energiaa. Kolmas empatian haaste on manipulaatio ja vahingoittaminen (Aaltola, 2018, s. 53; Nozaki & Koyasu,

2013; Pessi & Martela, 2017). Empatian avulla ihminen tietää millainen loukkaus satuttaa toista syvimmin (Aaltola, 2018, s. 53; Nozaki & Koyasu, 2013; Pessi & Martela, 2017). Empatian avulla ihminen myös saa toisen toimimaan haluamallaan tavalla (Aaltola, 2018, s. 53; Pessi & Martela, 2017).

### **2.3 Päiväkoti tutkimuksen kontekstina**

Tutkimuksemme konteksti on päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus. Roosin (2015, s. 41) tutkimuksen tavoin kontekstimme vaikutus näkyy esimerkiksi lasten kerronnan sisällössä, jota fyysinen ympäristö ohjasi. Lasten kertomukset saivat herkästi vaikutteita ympäristöstään ja esimerkiksi pihalla hyppivä orava päätyi helposti kerrotuksi. Kun puhumme tutkimuksessamme lapsesta, tarkoitamme sillä 3–5-vuotiaita lapsia. Tämä johtuu siitä, että haastattelimme sen ikäisiä lapsia.

Suomessa varhaiskasvatuksen toiminta ja määrittely pohjautuvat varhaiskasvatuslakiin, sekä opetushallituksen luomaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 2 §) varhaiskasvatus määritellään seuraavasti: “Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.”. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävänä on “tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa.” (Opetushallitus, 2022, s. 7). Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat avoin varhaiskasvatus-toiminta, perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta (540/2018, 1 §). Näistä yleisin toimintamuoto on päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus (Opetushallitus, 2022, s. 14). Päiväkodeissa työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, ryhmä- ja henkilökohtaisia avustajia sekä päiväkodin johtaja (540/2018, 37 §).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei puhuta lapsen surusta, mutta tunnetaitojen vahvistaminen sekä tunteiden havaitseminen, tiedostaminen ja nimeäminen mainitaan (Opetushallitus, 2022, s. 26). Varhaiskasvatus on Lipposen ja Purren (2022) mukaan keskeinen paikka, jossa lapset oppivat surusta. He korostavat, että varhaiskasvatuksen opettajat ja muut työntekijät ovat avainroolissa opettamassa miten, milloin ja kuinka paljon lapsi saa olla surullinen. Surun ja muiden tunteiden kohtaaminen on keskeinen osa päiväkodin lapsiryhmissä työskentelevien

työtä, joten aikuisten roolin ymmärtäminen lapsen surun hetkissä on tärkeää (Lipponen & Pursi, 2022).

### 3. Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on laadullinen ja hyödynsimme kerronnallista lähestymistapaa aineistoa kerätessämme. Tutkimuksemme lähtökohtana on lapsinäkökulmainen lähestymistapa. Avaamme seuraavaksi näitä tutkimustamme ohjaavia lähestymistapoja.

#### 3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen. Hirsjärven (2013) ja Sandelowskin (2001) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei ole löytää tilastollisia säännönmukaisuuksia tai keskimääräisiä yhteyksiä. He jatkavat, että tästä syystä aineiston kokoa ei tarvitse määrittellä näihin seikkoihin perustuen. Ilmiön ymmärrystä voi tavoitella pienempien kertomusten, esimerkiksi yhden ihmisen ajatusten kautta (Hirsjärvi, 2013; Sandelowski, 2001). Tavoittaaksemme syvemmän ymmärryksen lasten kertomuksista, valitsimme haastateltavaksi kuusi lasta. Pienemmän aineiston avulla pystyimme analysoimaan kertomuksia tarkasti ja monipuolisesti. Vilkka (2021, s. 129) täsmentää, että laadullisen tutkimusmenetelmän ja sen aineiston keräämisen tavoite kohdistuu enemmän sisällölliseen laatuun kuin aineiston kappalemäärään. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on riittävä, kun samat asiat alkavat toistua haastattelussa (Hirsjärvi, 2013). Meille tärkeää ei ole objektiivinen yleistäminen, vaan Puroilan ja Estolan (2012) sanojen mukaan lasten elämänmakuisen arjen sekä surun aiheiden kuvaaminen ja tulkitseminen.

Suru on osa lasten elämää ja se näkyy myös päiväkotiarjessa. Hirsjärvi (2013) toteaa, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Haastattelimme lapsia heille ominaisessa ympäristössä eli päiväkodissa. Laadullisessa tutkimuksessa luotetaan enemmän tutkijan omiin havaintoihin ja keskusteluihin tutkittavien kanssa kuin mittausvälineisiin (Hirsjärvi, 2013). Suru on ilmiönä sellainen, jota on hyvin vaikea mitata. Jokainen lapsi kokee ja näyttää surua omalla tavallaan, joten mitta-asteikon luominen surun voimakkuudelle ei olisi perusteltua. Tästä syystä halusimme keskustella lasten kanssa surusta sekä tarkkailla heidän kehollista kerrontaansa. Hirsjärvi (2013) huomauttaa, että tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää. Tutkimuksessamme lapset kertoivat meille, mikä heidän mielestään on aiheessamme huomion arvoista. Laadullinen tutkimus ja monipuoliset tiedonke-

ruumenetelmät ovat Einarsdóttirin (2007) mukaan auttaneet tutkijoita tavoittelemaan lasten näkökulmia. Pienet lapset ovat luotettavia arvokkaan ja hyödyllisen tiedon tuottajia (Einarsdóttir, 2007).

### **3.2 Lapset tutkimustiedon tuottajina**

Näemme lapset aktiivisina ja luotettavina tiedon tuottajina, ja arvostamme lasten kerrontaa. Karlssonin (2012) mukaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tärkeää on lasten viestien kuunteleminen sekä lasten näkökulmien, painotusten, toimintatapojen ja ilmaisujen analysoiminen ja esiin nostaminen. Karlssonin (2012) ja Strandellin (1992) mukaan lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapset nähdään tiedon tuottajina, sillä heillä on omia näkökulmia, joita he osaavat sanoittaa. Karlsson (2012) painottaa, että lapsinäkökulman tulisi olla läsnä koko tutkimusprosessin ajan heti tutkimuskysymysten muotoilusta johtopäätösten tekemiseen. Tiesimme heti tutkimusprosessin alussa, että teemme tutkimustamme lasten vuoksi. Lapset ovat toimineet motivaationamme ja ilman heitä tutkimuksemme ei olisi olemassa. Olemme huomioineet lapset tutkimuksen jokaisessa vaiheessa esimerkiksi pohtimalla, miten voimme tehdä tutkimuksetamme lapsille mielekkäintä ja säilyttää lasten äänet vahvasti mukana koko tutkimuksemme ajan. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on Karlssonin (2012, s. 24) mukaan lapsilähtöisyydessä.

Marjasen, Marttilan ja Varsan (2013) mukaan lapsia on tutkittu vähemmän, koska he kuuluvat yhteiskunnan marginaaliryhmään. Perinteiset aikuiskeskeiset tutkimusmenetelmät ovat johtaneet lasten ja lapsuuden tulkitsemiseen aikuisten näkökulmasta (Alanen, 1998, s. 34; Honkanen, Poikolainen & Karlsson, 2018; Hopkins & Bell, 2008; O’Kane, 2000). Christensenin ja Jamesin (2008, s. 2) mukaan lapsuutta ja lasten elämiä on perinteisesti tutkittu lasten huoltajien näkökulmasta. Alanen (1998, s. 34) lisää, että lapsia on tutkittu myös esimerkiksi opettajien näkökulmasta, sillä heillä on institutionaalinen asema suhteessa lasten elämään. Sargeantin ja Harcourtin, (2012, s. 1) mukaan lapsiin liittyviä tutkimuksia ovat ohjanneet usein yksinomaan aikuiset. Tällaisissa tutkimuksissa on heidän mukaansa vain harvoin pohdittu tai edes harkittu, miltä tutkimusprosessi näyttää lapsen näkökulmasta. Tämä teki lapsista tutkimuksen objektin, eikä heitä otettu mukaan tutkimusprosessiin (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 1).



Lapset on otettu aktiivisiksi osallistujiksi 2000-luvun tutkimuksessa, jolloin tutkijat ovat tietoisesti hakeutuneet kuulemaan heidän näkökulmiaan (esim. Engel, 2006; Karlsson 2012; Rutanen & Vehkalahti, 2019). Lapset nähdään yhä enemmän aktiivisina toimijoina, eikä vain tutkittavina objekteina tai aiheina (Peters & Kelly, 2011; Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle & Roer-Strier, 2019). Karlsson (2012) haastaa pohtimaan, mitä lapsen ääni omassa tutkimuksessa merkitsee. Onko tarpeeksi, että lapset saavat puhua vai halutaanko pyrkiä ymmärtämään, mikä lapsista on tärkeää (Karlsson, 2012)?

Sargeantin ja Harcourtin (2012, s. 2) mukaan lasten kykyihin kohdistuneet epäluuloiset asenteet ovat laajasti levinneitä. He jatkavat, että lasten näkemykset koetaan usein vain muilta opituiksi. Kasvava määrä todisteita kuitenkin osoittaa, että lapsia voidaan pitää luotettavina toimijoina koko tutkimusprosessin ajan (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 2). Uskomukset siitä, että lapset eivät ikänsä vuoksi pysty tarjoamaan luotettavaa tutkimustietoa, joka voisi auttaa tutkijoita heidän työssään, ovat väärä (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 21; Ponizovsky-Bergelson ym., 2019; Sargeant & Harcourt, 2012, s. 2). Tutkimme lasten surua, joten kuka muu olisi parempi ja luotettavampi kertoja, kuin lapset itse? Lapsilla on omia näkemyksiä ja heillä on oikeus tulla kuulluiksi (Einarsdóttir, 2007; Hyvärinen & Pösö, 2018, s. 7; Korkman, 2018, s. 29). Einarsdóttirin mukaan (2007) lapset voivat puhua puolestaan, jos tutkija käyttää heille sopivia menetelmiä.

Lasten ääniä on Sargeantin ja Harcourtin (2012, s. 2) mukaan monien vuosien ajan hiljennetty. He haastavatkin tutkijoita tarkastelemaan omia lasten kanssa työskentelyyn liittyviä ennakkoluulojaan. Aikuiskeskeinen oletus siitä, että lapset ovat vain tulevia aikuisia, on kyseenalaistettava (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 2). Me näemme lapsuuden itseisarvona ja se on ollut koko tutkielman prosessia kannattelevana lähtökohtana. Lapsuus on itsessään arvokas elämänvaihe eikä vain osa ihmisen matkaa aikuisuuteen (Hyvärinen & Pösö, 2018, s. 7; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 20). Opetushallituksen (2022, s. 10) mukaan varhaiskasvatus perustuu ajatukseen lapsuudesta itseisarvona ja jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi, kuulluksi, ymmärretyksi sekä huomioon otetuksi omana itsenään. Myös yksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustan yleisperiaatteista on lasten mielipiteiden huomioon ottaminen (Opetushallitus, 2022, s. 11).

### 3.3 Kertomukset lasten maailman rakentajina

Tutkimme lasten kertomuksia, joten tutkimuksemme on lähestymistavaltaan kerronnallinen. Riessmanin (2008, s. 3) mukaan kertomus -termi kantaa monia eri merkityksiä ja sitä käytetään monin eri tavoin eri tieteenaloilla. Kertomukset ovat ihmisten universaali tapa rakentaa ja jakaa kokemuksia (Engel, 2006, s. 207). Viljamaan (2012, s. 24) mukaan kertomus on tapahtumien tai kokemusten ajallisesti järjestetty kuvaus, joka ilmaisee jonkin merkityksen. Kertomukset ovat monenlaisia ja -kokoisia (Riessman, 2008, s. 23). Ne voivat vaihdella lyhyistä ja tiukasti sidotuista kertomuksista pitkiin kertomuksiin, jotka muodostuvat esimerkiksi useiden haastattelujen aikana (Riessman, 2008, s. 23).

Heikkisen (2010) mukaan kerronnallinen tutkimuslähestymistapa tarkoittaa huomion kiinnittämistä kertomuksiin tiedon rakentajana ja välittäjänä. Viljamaan (2012, s. 30) ja Heikkisen (2010) mukaan kerronnallisen tutkimuksen kenttä on moninainen. Kerronnallinen tutkimus ei ole sidottuna vain yhteen tieteenalaan, vaan sitä käytetään lähes kaikissa tieteissä (Mäkinen & Kunnari, 2009; Viljamaa, 2012, s. 30). Bowmanin (2009, s. 211) ja Heikkisen (2010) mukaan kertomuksia käytetään usein tutkimuksen aineistona, mutta myös tutkimus itsessään voidaan nähdä kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Tarkastelemme tutkimuksessamme lasten kertomuksia, joten kerromme seuraavaksi lasten kerronnan erityispiirteistä.

Kertominen on lapsille tärkeä tapa jäsentää ympärillä olevaa maailmaa sekä itseään (Eskonen, 2005; Nurmilaakso, 2011, s. 31). Engelin (2006, s. 206) mukaan lapset kertovat tarinoita ratkaistakseen emotionaalisia ja kognitiivisia ongelmia sekä ylläpitääkseen ja muodostaakseen ystävyyssuhteita. Engelin (2006, s. 206) ja Riessmanin (2008, s. 8) mukaan lapset kertovat tarinoita myös rakentaakseen ja kommunikoidakseen käsityksensä itsestään, uudelleen kertoakseen tapahtumista miellyttävällä tavalla ja osallistuakseen kulttuuriin. Johnstonin (2008) mukaan kerronnan avulla lapset kielellistävät leikkejensä, vitsailevat, kuvailevat sekä hassuttelevat. Lasten kerronnalla on tärkeä rooli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Johnston, 2008; Tamminen, 2004, s. 35).

Perinteinen kerronnallinen tutkimus on kohdistunut laajoihin elämäkertoihin, eikä lasten kertomuksia ole arvostettu (Puroila & Estola, 2012). Hyvän kerronnallisen tutkimuksen kriteereinä ovat olleet esimerkiksi tarinat, joissa on selkeästi etenevä alku, keskikohta ja loppu (Hyvärinen, Hydén, Saarenheimo & Tambokou 2010; Puroila & Estola, 2012; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012). Puroilan ja kumppaneiden (2012) mukaan pienten lasten kognitiivisen ja kielellisen kehityksen tila ei mahdollista kertomuksia, jotka sisältävät tällaisen täydellisen tarinan rakenteen.

He lisäävät, että pienten lasten kertomukset ovat usein katkonaisia: he siirtyvät sulavasti yhdestä kertomuksesta toiseen ja takaisin. Puroilan ja Estolan (2012) mukaan 2010-luvun alussa kerronnallisen lähestymistavan toteuttamismuodot ovat muuttuneet. Kiinnostusta ovat herättäneet kertomusten sisältö sekä erilaiset kertomukset (Puroila & Estola, 2012). Kerronnallista tutkimusta on kritisoitu, koska tutkijat helposti poistavat tutkimuksistaan rikkinäiset tai monisyiset tarinat ja jäljelle jäävät selkeät kertomukset (Hänninen, 2010). Hänninen on kuitenkin kirjoittanut jo vuonna 2010, että kerronnallisessa tutkimuksessa puhaltavat uudet tuulet ja myös ”epätäydelliset”, ristiriitaiset ja hajanaiset tarinat ansaitsevat tarkempaa analyysiä.

Lapset ovat Engelin (2006, s. 207) mukaan innokkaita tarinankertojia ja tarinoiden kuuntelijoita pienestä pitäen. Tutkimusten mukaan ihmiset kertovat omista kokemuksistaan tarinoita noin kolmivuotiaasta lähtien (esim. Adler & McAdams, 2007; Hudson & Shapiro, 1991; Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsen ensimmäiset kertomukset kumpuavat hänen henkilökohtaisista kokemuksistaan ja ne tulevat ilmi vanhemman sekä lapsen välisissä leikeissä tai keskusteluissa (Kavanaugh & Engel, 1998). Kolmevuotiaat lapset tuottavat kertomuksissaan uutta tietoa jäseneltyjen lauseiden kautta (Engel, 2006, s. 201; Lyytinen, 2014; Suvanto & Mäkinen, 2011). Neljävuotiaana lapset kykenevät kertomaan kiinnostuneelle kuulijalle tarinan itsenäisesti, vaikkakin alkeellisesti ja niukkasanaisesti (Engel, 2006, s. 201; Lyytinen, 2014; Suvanto & Mäkinen, 2011). Vanhetessaan lasten kertomukset muistuttavat enemmän ja enemmän heille läheisten aikuisten kertomuksia (Engel, 2006, s. 202). Roosin ja Rutasen (2014) mukaan lasten kerronta on joko vahvaa tai ohutta. Vahvalla kerronnalla he tarkoittavat sitä, että lapsi johtaa keskustelua ja hänen kerrontansa oli runsasta. Ohueksi kerronnaksi Roos ja Rutanen (2014) kuvailevat sellaisia hetkiä, jolloin lapsi vastaa lyhyesti tai on vain hiljaa, eikä vastaa kysymykseen.

Lasten kanssa tehty kerronnallinen tutkimus on Puroilan ja kumppaneiden (2012) mukaan keskittynyt eniten lasten suullisiin tai kirjallisiin kertomuksiin. He jatkavat, että tällainen tutkimus on jättänyt suurelta osin huomiotta lasten muut tavat kertoa. Lasten kerronta ei rajoitu vain puheeseen (Eskonen, 2005, s. 38; Faulkner & Coates, 2011; Pimlott-Wilson, 2012). Roosin ja Rutasen (2014) sekä Hyvärisen ja kumppaneiden (2010) mukaan lasten kerronta on hyvin moninaista sekä monikanavaista. Sanojen lisäksi lasten kertomukset sisältävät muita kielellisiä keinoja, kuten muutoksia äänensävyssä tai painotuksissa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 128; Puroila ym., 2012; Tykkyläinen, 2011). Lisäksi lapset kertovat toimimalla, kuten liikkumalla ja tunneilmaisuuilla, kuten nauramalla tai itkemällä (Puroila ym., 2012; Roos & Rutanen, 2014, Tykkyläinen, 2011). Lapset kertovat myös kasvoillaan ja kehoillaan, esimerkiksi kääntämällä katseensa, osoittamalla henkilöä tai tavaraa, pudistamalla päätänsä tai muuttamalla kehonsa

asentoa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 128; Ochs & Capps, 1996; Puroila ym., 2012; Roos & Rutanen, 2014; Tykkyläinen, 2011, s. 116). Hyvärinen ja Pösö (2018, s. 22) sekä Puroila ja kumppanit (2012) muistuttavat, että myös hiljaisuus tai toimimattomuus, kuten vastustaminen tai vierestä seuraaminen, voivat olla voimakkaita kerronnan keinoja. Meidän tutkimuksesamme lasten kehollinen kerronta oli muun muassa liikkumista, kuiskaamista, voimakkaampaa äänenkäyttöä, katseen suuntaamista meihin tai pois meistä sekä kehon sulkeutumista.

Lasten kertomuksia tarkastellessa tulisi aina huomioida se konteksti, jossa lapsi on kertomuksensa luonut (Engel, 2006, s. 206). Lasten kerronta sisältää heidän ajatuksiaan siitä ympäristöstä, jossa he tarinankerrontahetkellä ovat (Riihelä, 2012; Viljamaa, 2012, s. 181). Puroilan ja kumppaneiden (2012) mukaan lapset kertovat päiväkodissa toisilleen heille tapahtuneista asioista sekä heidän toiveistaan, unelmistaan ja peloistaan. He lisäävät, että lasten kertomukset antavat tutkijoille katsauksen lasten elämään. Lapsen näkeminen ihmisenä, joka voi tarjota tutkimukselle tärkeää tietoa, vaatii sellaisia tutkimusstrategioita, joissa lapsen kerrontaa kunnioitetaan (Sargeant & Harcourt, 2012, s. 1). Tutkijan tulisi Engelin (2006, s. 211) sekä Hyvärisen ja Pösön (2018, s. 14) mukaan hyödyntää esimerkiksi avoimia kysymyksiä kannustaakseen lasta kerrontaan.

## 4. Tutkimuksen toteutus

Hankimme aineistomme haastattelemalla lapsia eräässä pohjoissuomalaisessa päiväkodissa. Meillä ei ollut aiempaa yhteyttä kyseiseen päiväkotiin, eivätkä lapset ja henkilöstö olleet meille entuudestaan tuttuja. Roosin ja Rutasen (2014) mukaan lasten haastatteluihin valmistautuminen alkaa neuvotteluista, jotka sisältävät luvan kysymisen kaupungilta, vanhemmilta sekä esimerkiksi päiväkodin henkilökunnalta. Saimme kaupungilta tutkimusluvan 22.6.2022. Elokuussa päiväkotien palatessa normaaliin arkeen otimme yhteyttä tutkimuspäiväkotiimme ja sovimme aloituspalaverin ajankohdan. Jaoimme aloituspalaverissa ryhmän työntekijöille lapsille ja huoltajille annettavat lupa-asiakirjat. Seuraavaksi kerromme osallistujien valinnasta ja aineistonkeruumenetelmästä.

### 4.1 Tutkimuksemme pienet kertojat

Vilkan (2015, s. 135) mukaan haastateltavien valinnassa tulee huomioida se, mitä tutkitaan. Aloituspalaverissa kerroimme tutkimuksestamme ja mietimme yhdessä ryhmän työntekijöiden kanssa, ketkä lapsista sopisivat tutkimukseemme. Työntekijät olivat yhdessä hieman pohtineet, ketkä lapsista olisivat innokkaita ja tarpeeksi kielellisesti kykeneviä kertomaan tutkimuksemme aiheesta. Valitsimme haastateltaviksi kuusi 3–5-vuotiasta lasta. Laadulliselle tutkimukselle tyyppillistä on, että tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä esimerkiksi satunnaisotannalla (Hirsjärvi, 2013).

Kävimme tutustumassa lapsiin elokuun lopussa ja aloitimme haastattelut syyskuun alussa. Kallisen ja Pirskaisen (2022, s. 196) mukaan lapsia haastateltaessa on tärkeää, että lapset saavat tutustua tutkijoihin ennen haastatteluihin osallistumista. Tutustumiskerralla kutsuimme kaikki kuusi lasta samaan tilaan ja pyysimme heitä piirtämään meille kuvan päiväkodistaan. Piirtämisen lomassa juttelimme lapsille sekä havainnoimme lasten vuorovaikutusta keskenään ja meidän kanssamme. Roosin ja Rutasen (2014) tavoin huomasimme, että piirtäminen toimi erinomaisena keskustelunavaajana. Myös Kinnunen (2015) vahvistaa, että piirtäminen voi olla lapsille luonnollinen tapa kertoa ja olla yhteydessä ympärillä oleviin ihmisiin. Tutustumiskerralla saimme viitteitä siitä, millaisia kertojia lapset ovat. Meille jäi tästä kerrasta hyvä mieli, sillä vuorovaikutuksemme lasten kanssa oli luontevaa. Onnistuimme luomaan lapsille turvallisen ja mukavan olon olemalla läsnä ja avoimia lasten kerronnalle. Olemme muuttaneet lasten nimet

jo litterointivaiheessa, jotta lukija ei voi tunnistaa heitä. Tutkimuksessamme ajatuksiaan surusta kertoivat Mikko, Onni, Unto, Helmi, Leevi sekä Eino.

## 4.2 Lasten haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Karlssonin (2012, s. 44) mukaan lapset voivat tuottaa tutkimustietoa monin eri tavoin, esimerkiksi piirtämällä, kirjoittamalla tai haastatteluihin osallistumalla. Haastattelut ovat yksi suosituimmista keinoista kerätä tietoa lasten näkemyksistä (Clark, 2005; Hyvärinen & Pösö, 2018, s. 16; Einarsdóttir, 2007; Turtiainen, 2001). Lasten haastattelu eroaa huomattavasti aikuisten haastattelusta (Einarsdóttir, 2007). Jotta lasten kokemuksia ja tietoa voidaan tavoittaa, tulee ottaa huomioon ne erityispiirteet, joita lasten haastattelemiseen liittyy (Hopkins & Bell, 2008; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 22). Lasten haastattelemiselle tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa vastavuoroisuus, keskustelunomaisuus ja mielipiteiden vaihto (Einarsdóttir, 2007; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 22; Riessman, 2008). Lapsia haastatellessa on tärkeää huomioida lasten kielenkehityksen taso ja pyrkiä rakentamaan haastattelutilanne pääsääntöisesti lapsen kielellä eli lapsen käyttämin käsittein, jolloin varmistetaan lapsen kyky ymmärtää käsitteitä (Hyvärinen & Pösö, 2018, s. 15; Juusola, 2021, s. 87; Repo, 2013, s. 60; Roos & Rutanen, 2014). Roos ja Rutanen (2014) kuvailevat, että jokainen haastattelu lapsen kanssa on erilainen ja se tulee hyväksyä. Kallisen ja Pirskaisen (2022, s. 22) mukaan lasten tapa ajatella eroaa usein aikuisten tavasta, joten heidän vastauksensa voivat murtaa ajatusmalleja, joita aikuiset pitävät itsestään selvinä. Einarsdóttir (2007) huomauttaa, että lapsilla ei ole samoja kokemuksia kuin aikuisilla ja he eivät välttämättä tiedä, mikä haastattelu on ja mitä heiltä odotetaan.

Ritala-Koskisen (2001) mukaan lapset ovat useimmiten osoittautuneet avoimiksi ja motivoituneiksi haastateltaviksi. Hän jatkaa, että tutkijoiden mukaan lapset ovat saaneet haastatteluista positiivisen kokemuksen, koska heidän kertomuksiaan on pidetty tärkeinä ja he ovat päässeet puhumaan myös vaikeista asioista. Tutkimusaineisto sekä tulokset ovat riippuvaisia siitä, kuinka hyvin haastattelija ja lapsi tulevat toimeen (Ritala-Koskinen, 2001). Roosin ja Rutanen (2014) mukaan haastatteluiden perimmäinen ajatus on tuottaa uutta tietoa, mutta tilanteiden rakentumista tulisi miettiä myös lapsen näkökulmasta eli arvioiden haastattelutilanteen mielekkyyttä lapselle. He lisäävät, että lapsia haastatellessa tutustumisen ja tunnustelun prosessi jatkuu koko haastattelun ajan. Tälle prosessille on hyvä antaa aikaa (Holopainen, Lyytikäinen & Niskanen, 2018, s. 58; Roos & Rutanen, 2014). Korkmanin (2008, s. 460) ja Ritala-Koskisen

(2001) mukaan lasten haastatteluissa on tärkeää kertoa lapselle, miksi haastatellaan, miksi juuri lapsen kertomukset ovat merkityksellisiä sekä millainen haastattelu on tulossa. He jatkavat, että kertominen tulisi tehdä lapsen kielellä, sillä tämä toiminta motivoi lasta sekä luo luottamuksellista ilmapiiriä. Kallisen ja Pirskaisen (2022, s. 119) mukaan luottamuksen rakentuminen voi olla hidasta tai se voi syntyä välittömästikin. Arkisista asioista puhuminen haastattelun alussa voi auttaa tutkijoita muodostamaan suhdetta haastateltavaan ja tehdä haastateltavan olon mukavammaksi (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 118). Haastattelutilanteemme olivat kiireettömiä ja etenimme haastatteluissa lasten ehdoilla. Kerroimme jokaiselle lapselle, että haluamme kuulla juuri hänen ajatuksiaan tutkimusaiheestamme. Luotimme omaan ammattitaitoomme ja kerroimme lapsille sopivalla tavalla, ja tarvittaessa monta kertaa, mitä olemme tekemässä.

Turtiaisen (2001) mukaan lapsen on hyvä ymmärtää, ettei ole oikeita tai vääriä vastauksia ja hän voi myös olla vastaamatta. Hän täsmentää, että haastattelurungon on elettävä jokaisen lapsen mukana, sillä esimerkiksi toinen lapsi tarvitsee enemmän taukoja kuin toinen. Lasten haastattelussa tauot tarkoittavat niitä hetkiä, kun puhutaan aivan jostain muusta tai lapsi saa keskittyä enemmän esimerkiksi piirtämiseen (Turtiainen, 2001). Tutkijoilla on haastattelutilanteihin mennessä usein mielessä tiettyjä aiheita, joita he haluavat haastatteluissa tarkastella (Riessman, 2008, s. 24). Riessman (2008, s. 24) kuitenkin muistuttaa, että kerrontaan kannustavassa haastattelussa tutkijan kannattaa löysentää otettaan ja antaa osallistujien itse muokata keskustelun suuntaa. Haastattelijat eivät Ponizovsky-Bergelsonin ja kumppaneiden (2019) mukaan välttämättä anna lapsille tarpeeksi aikaa vastata kysymyksiin. He tarkentavat, että lapset tarvitsevat usein aikaa pohtia vastauksia haastattelijoiden esittämiin kysymyksiin, mutta haastattelijat saattavat tulkita lapsen hiljaisuuden virheellisesti vastaamisesta kieltäytymiseksi tai epätietoisuudeksi. Haastattelijan ei Westcottin ja Littletonin (2006) mukaan kannata säikähtää hiljaisuutta. He jatkavat, että haastattelutilanteessa tulisi vastustaa kiusausta keskeyttää lapsi ja kestää pitkiäkin taukoja puheessa. Haastatteluissamme lapset saattoivat nousta liikkumaan huoneessa, esittää meille temppuja tai kiinnittää huomiomme ulkona tapahtuviin asioihin. Emme rajoittaneet lasten toimintaa, sillä halusimme luoda haastatteluihin sallivan ilmapiirin ja antaa lasten pitää taukoja.

Roos ja Rutanen (2014) kuvailevat, että raja keskustelun lopettamisesta on hyvin häilyvä, sillä lasten innokkuus saattaa vaihdella ääri-laidasta toiseen hyvinkin nopeasti. He täsmentävät, että hiljaiseksi vetäytyvä lapsi saattaa seuraavassa hetkessä intoutua kertomaan pitkää tarinaa, kun

taas pitkää tarinaa kertonut lapsi voi vaieta silmänräpäyksessä. Jos tämän perusteella haastattelut olisi lopetettu heti lapsen hiljentyessä, olisi moni tärkeä kertomus voinut jäädä kuulematta (Roos & Rutanen, 2014). Roos ja Rutanen (2014) painottavat, että päätös haastattelun päättämisestä on tutkijalla, mutta sen tulee perustua aina lapsen aloitteeseen ja näitä aloitteita on tutkijan kunnioitettava. Lapsi voi esimerkiksi kyllästyä tai väsyä, jolloin haastattelu on lopetettava (Holopainen ym., 2018, s. 63; Turtiainen, 2001). Roosin ja Rutanen (2014) mukaan viestit lapsen halusta lopettaa voivat olla esimerkiksi toistuva ”en tiedä” -vastaus, huomion kiinnittäminen ulkopuolella tapahtuviin asioihin sekä ääniin, motorinen levottomuus ja suurempi keskittyminen käsillä olevaan tekemiseen. He jatkavat, että ensimmäinen ”en tiedä” -vastaus ei välttämättä ole merkki lopettamisen tahdosta, vaan siitä, ettei lapsi oikeasti tiedä tai halua vastata kyseiseen kysymykseen. Tällöin tutkijan on lisäkysymyksillä tunnusteltava lapsen halukkuutta jatkaa (Roos & Rutanen, 2014).

Haastattelun lopetuksesta tulisi tehdä lapselle miellyttävä ja myönteinen, jotta lapsi saa haastattelusta onnistumisen kokemuksen (Holopainen ym., 2018, s. 63; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 131; Roos & Rutanen, 2014). Holopainen ja kumppanit (2018, s. 63) sekä Kallinen ja Pirskainen (2022, s. 131) korostavat, että erityisesti se, että lasta kiitetään osallistumisesta, on merkityksellistä. Haastattelun lopuksi voidaan myös kuunnella tehtyä tallennetta, jos haastateltava niin haluaa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 133). Roos ja Rutanen (2014) kertovat onnistuneen haastattelun olevan sellainen, jossa tutkija onnistui olemaan herkkä lapsen viesteille haastattelutilanteen aikana. Turtiaisen (2001, s. 174) mukaan onnistuneessa haastattelussa lapsi saa kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan, hänen ajatuksiaan arvostetaan sekä hänestä ollaan kiinnostuneita, mikä on tärkeää jo sinänsä.

#### 4.2.1 Teemahaastattelun piirteet

Hirsjärven (2013) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät esille. Hän täydentää, että yksi tällaisista metodeista on teemahaastattelu, jota hyödynsimme aineistoa kerätessämme. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aiheet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuu (Hirsjärvi, 2013). Meidän teemamme oli suru sekä lohduttamisen keinot. Rutanen ja Vehkalahti (2019) kertovat, että lapsia haastellessa on varauduttava yllätyksiin ja työskentely voi olla ennalta-arvaamatonta. Olimme varautuneet haastatteluun väljällä haastattelurungolla ja useilla lisäkysymyksillä. Nämä kysymykset toimivat haastattelumme pohjana, mutta



emme kysyneet kaikkia kysymyksiä samassa järjestyksessä kaikilta lapsilta. Emme myöskään vaatineet lapsilta kertomusta jokaiseen kysymykseen. Haastatteluun osallistuvaa henkilöä voi kannustaa kerrontaan esimerkiksi yksinkertaisten ja avoimien kysymysten avulla (Ponizovsky-Bergelson ym., 2019; Riessmanin 2008, s. 24). Ponizovsky-Bergelson ja kumppanit (2019) huomasivat tutkimuksessaan, että myös erilaiset rohkaisut, kuten mukana nyökkääminen, lasten vastauksien toistaminen ja kehuminen kannustivat lasten sanallista kerrontaa. Annoimme lasten kerronnalle tilaa kuuntelemalla heitä ja esittämällä kerrontaa tukevia kysymyksiä, kuten ”mitä sitten tapahtui?” tai ”miltä se tuntui?”. Haastattelukysymyksemme löytyvät liitteestä yksi (Liite 1.).

Vilkan (2015, s. 124) mukaan teemahaastatteluun voi yhdistää erilaisia tehtäviä, ja me lisäsimme haastatteluihin hamahelmillä tekemistä sekä piirtämistä. Hän jatkaa, että teemahaastattelussa tutkijan tehtävänä on huolehtia, että haastateltava pysyy annetuissa aiheissa. Lapsia haastatellessa heidän keskittymisensä saattaa vaihdella paljonkin ja esimerkiksi piirtäminen tai muovailu voivat auttaa lapsia keskittymään (Ritala-Koskinen, 2001). Palautimme lapsia hienovaraisesti takaisin aiheeseen, kun siitä harhauduttiin, mutta emme liikaa rajoittaneet lasten kerrontaa. Halusimme antaa lapsille tilan kertoa myös omista asioistaan ilman pelkoa siitä, että he sanoisivat jotain väärää.

#### 4.2.2 Haastattelutilanteissa yksin ja yhdessä

Yksilö- ja parihaastattelut ovat kaksi yleistä tapaa haastatella pieniä lapsia (Einarsdóttir, 2007). Pohdimme etukäteen, onko lapsi haastattelutilanteessa yksin vai parin kanssa. Molemmissa menetelmissä on mahdollisuutensa ja heikkoutensa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 144). Tiedostimme aiheemme sensitiivisyyden ja sen, että lasten voi olla vaikeaa kertoa meille siitä. Päädyimme haastattelemaan lapsia ensin yksin, jotta jokainen sai varmasti kerrottua omat ajatuksensa. Pyysimme lapsia mukaan myös parihaastatteluihin, joissa lapset rohkaistuivat kertomaan aiheestamme enemmän. Kallinen ja Pirskainen (2022, s. 144) toteavatkin, että monenlaisten haastattelutapojen yhdistäminen samassa tutkimuksessa on antoisaa. Toteutimme yhteensä kuusi yksilöhaastattelua ja kolme parihaastattelua.

Lapset saivat valita tekevätkö haastattelun aikana palapeliä, hamahelmillä vai piirtävätkö. Valitsimme nämä vaihtoehdot, koska ne eivät tuota liikaa ääntä tai häiritse lapsen keskittymiskykyä. Me myös itse osallistuimme lapsen valitsemaan aktiviteettiin haastattelun aikana. Jokaisen

haastattelun alussa juttelimme ensin menneestä aamusta ja siitä, mitä olemme tekemässä. Kerroimme lapsille, miksi olimme päiväkodissa ja mitä tutkiminen tarkoittaa. Näytimme lapsille myös nauhureitamme ja kerroimme, mitä ne ovat ja miten ne toimivat. Varmistimme vielä lapsilta, haluavatko he osallistua tutkimukseemme. Ei kuitenkaan riitä, että suostumus pyydetään vain haastattelun alussa. Clarkin (2005) ja Kinnusen (2015) mukaan haastattelijan tulee tarkkailla lapsen mukavuustasoa koko haastattelun ajan. Pyysimme lapsia ensin kertomaan mitä tunteita he tietävät ja siitä siirryimme suruun. Haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia.

Vuorottelimme haastattelun vetovastuun kanssa. Tällöin toinen meistä havainnoi lasten kehollista kerrontaa ja tuki päähaastattelijaa esimerkiksi kysymällä lapsilta tarkentavia kysymyksiä. Vetovastuussa oleva sai keskittyä kysymysten kysymiseen ja siihen, että tilanne pysyi lapselle mukavana. Tulkitsimme yhdessä lapsen olotilaa, jotta osasimme lopettaa haastattelun, kun lapsi antoi sellaisia merkkejä. Vetovastuu vaihtui joka toisessa haastattelussa, jotta työmäärämme oli tasavertainen. Tulososiossa erotamme selvästi sen, kuka on ollut vetovastuussa ja kuka ei. Lainauksissa tutkija tarkoittaa vetovastuussa ollutta tutkijaa ja toinen tutkija on ollut havainnoijan roolissa.

Istuimme yksilöhaastatteluissa lasten kanssa päiväkodin ateljeessa. Huone oli melko pieni, siellä oli yksi pöytä, ikkuna ja allastaso. Istuimme pöydän ääressä ja osallistuimme kaikki samaan aktiviteettiin. Tila oli rauhallinen ja saimme käyttää tarvitsemamme ajan, jotta haastatteluissa ei ollut kiireentuntua. Koimme yksilöhaastatteluiden aikana sekä onnistumisen kokemuksia että hieman haastavampia hetkiä. Yksilöhaastatteluissa huomasimme, että muutamat lapset juttelivat meille mielellään ennen haastattelun aloittamista, mutta nauhurin läsnäolo haastatteluiden aikana jännitti heitä selkeästi. Osa lapsista myös halusi kertoa meille paljon tekemästään aktiviteetista, mutta he eivät halunneet vastata haastattelukysymyksiimme. Tämä saattoi johtua siitä, että esimerkiksi hamahelmistä on helpompi jutella kuin surun aiheista. Kallisen ja Pirkaisen (2022, s. 145) mukaan lapsi voi yksilöhaastattelussa saada enemmän tilaa kertoa omista kokemuksistaan kuin ryhmä- tai parihaastatteluissa. Lapsi voi kuitenkin kokea yksilöhaastattelun todella jännittäväksi, jolloin toisen lapsen läsnäolo voi rentouttaa tilannetta (Clark, 2005; Einarsdóttir, 2007; Kallinen & Pirkainen, 2022, s. 145).

Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alamuoto, jota käytetään muun muassa lapsia haastateltaessa (Hirsjärvi, 2013). Huomasimme tiettyjen lasten yksilöhaastatteluissa, että heitä hieman jännitti olla yksin meidän kanssamme ja haastattelutilanne kokonaisuudessaan. Parihaastatte-

luissa nämä lapset selkeästi rentoutuivat ja lapset pääsivät yhdessä pohtimaan vastauksia haastattelukysymyksiimme. Parihaastattelut perustuvat lasten väliseen vuorovaikutukseen (Einarsdóttir, 2007; Houssart & Evens, 2011; Morris, 2001). Lapset saavat haastattelutilanteessa toisiltaan tukea etenkin silloin, kun he ovat toisilleen entuudestaan tuttuja (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 144). Parihaastattelussa haastattelijan ja haastateltavan välinen keskustelu ei jää vain kysymys-vastaustasolle, vaan haastateltavat miettivät vastauksiaan yhdessä (Alasuutari, 2011, s. 152; Einarsdóttir, 2007; Wilson, Onwuegbuzie & Manning, 2016). Tutkijan tulee kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että parihaastattelun molemmat osapuolet saavat mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 147; Wilson, Onwuegbuzie & Manning, 2016). Valitsimme parit haastatteluihin pohtimalla, kenen kanssa lapsella on mukava ja turvallinen olo. Muodostimme sellaisia pareja, joiden kerronta täydensi toisiaan. Parihaastatteluiden aikana istuimme päiväkodin nukkarin eli päiväuni-huoneen lattialla. Muistutimme lapsia tutkimuksestamme ja selitimme heille, että haluamme vielä jutella aiheestamme heidän molempien kanssa.

Hyvärisen ja Pösön (2018, s. 11) mukaan tutkijan tapa olla lapsen kanssa vaikuttaa siihen, miten lapsi voi haastatteluissa kertoa. Ei siis ole merkityksetöntä, miten tutkija suhtautuu lapsen haastatteluun (Hyvärinen & Pösö, 2018, s. 11). Keskustelimme lapsille tuttavallisesti ja pidimme haastattelutilanteet rentoina. Puhuimme lasten kanssa välillä myös aivan muista aiheista. Annoimme myös lasten ohjata keskustelua, emmekä torjuneet heidän puheenvuorojansa. Kehonkieleemme oli avointa, katsoimme lapsia silmiin ja olimme kääntyneitä heihin päin. Osallistuimme myös lapsen valitsemaan aktiviteettiin, emmekä vain katsoneet lasta odottavasti, jolloin hänelle olisi voinut tulla epämukava ja painostettu olo. Kiitimme ja kehuimme jokaista lasta haastattelun jälkeen sekä haastattelun aikana. Ponizovsky-Bergelsonin ja kumppaneiden (2019) tapaan pidämme tärkeänä sitä, että tutkijat painottavat haastatteluissa lapsille, että he ovat kiinnostuneita kuulemaan lasten kertomuksia, lasten tuottama tieto on heille tärkeää ja he arvostavat lasten ainutlaatuista työpanosta. Haastatteluihimme osallistuneista lapsista moni halusi kuunnella pienen pätkän nauhoitettua haastattelua haastattelun päätyttyä. Oman äänen kuuleminen nauhurista oli selkeästi heistä hauskaa ja jännittävää.

### 4.2.3 Haastattelun haasteet

Vilkan (2015, s. 127) mukaan tutkimushaastatteluiden aineiston keräämisessä on aina omat haasteensa, mutta suurin osa niistä on ennakoitavissa tai ratkaistavissa. Hän kuitenkin huomauttaa, että kaikkia tutkimuksen tekemiseen liittyviä riskejä ei voi poistaa. Haastattelukysymysten muodostamiseen vaikuttaa haastattelijan ennakkokäsitys aiheesta ja niiden muotoilussa auttaa kohderyhmän tunteminen (Vilkka, 2021, s. 127). Olemme varhaiskasvatuksen opiskelijoita ja olemme tehneet töitä lapsiryhmässä. Tunnettiin lapsiryhmän toiminnan päiväkodissa, vaikka jokainen lapsiryhmä on erilainen. Haastatteluissa tulisi välttää kysymyksiä, joihin haastateltava voi vastata ”kyllä” tai ”ei” (Einarsdóttir, 2007; Korkman, 2018, s. 39; Ponizovsky-Bergelson ym., 2019; Vilkka, 2021, s. 127). Ponizovsky-Bergelsonin ja kumppaneiden (2019) mukaan aikuisilla voi olla luonnollinen taipumus kysyä haastatteluissa lapsilta tällaisia suljettuja kysymyksiä. He täsmentävät, että tämä taipumus voi johtua aikuisten ennakkoluulosta, jonka mukaan lapset eivät osaa ilmaista hienostuneita mielipiteitä tai muodostaa uutta tietoa. Halusimme aidosti kuulla mitä lapset kertoivat, joten vältimme suljettuja kysymyksiä kannustaaksemme heidän kerrontaansa.

Haastatteluaineistoa kerätessään tutkija on aina tekemisissä sanojen ja niiden merkitysten kanssa (Vilkka, 2021, s. 127). Vilkan (2021, s. 127) mukaan on olemassa riski, että sanat tulkitaan väärin. Hän huomauttaa, että haastattelussa tutkija voi aina varmistaa ymmärsikö hän itse tai haastateltava asian oikein. Pyysimme tarvittaessa lasta toistamaan sanomansa tai toistimme itse kysymyksen uudelleen, jotta varmasti saimme kiinni lasten ajatuksista. Einarsdóttirin (2007) mukaan lapsilla on vilkas mielikuvitus, joten tutkijan on osattava erottaa, mikä perustuu lapsen kokemuksiin ja mikä on fantasiaa. Tutkijan on kuitenkin oltava sensitiivinen ja varottava lapsen kertomisen vähättelyä tai väheksymistä (Einarsdóttir, 2007).

Jokaisessa haastattelussa on haastateltavan ja haastattelija välinen valta-asema. (Karlsson, 2012; Ritala-Koskinen, 2001). Vallan epätasapainoa voi kuitenkin lieventää eri keinoin. Kallisen ja Pirskaisen (2022, s. 118) mukaan lapsen tasolle meneminen vähentää haastattelutilanteessa vallan epätasapainoa. Istuimme yksilöhaastatteluissa lasten kanssa saman pöydän ääressä ja parihaastatteluissa istuimme lasten kanssa yhdessä lattialla. Clark (2005) jatkaa, että myös parihaastattelut voivat hajauttaa aikuisen haastattelijan ja haastateltavien lasten välistä voimatasapainoa. Alasuutari (2005) huomauttaa, että aikuinen on aina aikuinen haastattelussa, mutta antamalla riittävästi aikaa lapsen kertomuksille ja liittämällä keskustelunaiheet lapsen omaan

arkielämään, voi haastattelija pyrkiä eroon perinteisen valta-aseman mukanaan tuomista ongelmista. Riessmanin (2008, s. 24) mukaan haastatteluiden valta-aseman epätasapainoa voi lieventää myös kannustamalla haastateltavia puhumaan heille ominaisilla tavoilla.

Pienemmät lapset antavat kertomuksissaan vähemmän tietoa ja tarvitsevat usein aikuisten tukea ja tarkentavia kysymyksiä (Juusola, 2021, s. 89). Haastattelijan tulee kuitenkin olla varovainen, ettei lapsen kertomuksen tukeminen lipsahda johdattelun puolelle (Juusola, 2021, s. 89; Korkman, 2018, s. 31; Poole & Lindsay, 2001; Westcott & Littleton, 2006). Johdattelulla tarkoitetaan Juusolan (2021, s. 91) ja Korkmanin (2018, s. 33) mukaan sellaisen tiedon antamista lapselle, jota hän ei ole itse tuottanut. Johdattelua voi myös olla se, että lapsen annetaan ymmärtää, minkälaista kertomusta häneltä odotetaan (Juusola, 2021, s. 91; Korkman, 2018; s. 32). Lapset saattavat koittaa vastata sen mukaisesti, mitä he uskovat aikuisen haluavan kuulla (Clark, 2005). Etenkin lasten haastatteluissa korostuu lapsen vapaaehtoisuus, eikä suostuttelu ole eettisesti oikein (Ritala-Koskinen, 2001).

## 5. Aineiston analysointi

Aloitimme aineistomme analysoinnin jo haastatellessamme lapsia. Pohdimme silloin, millaisia teemoja lasten haastatteluista nousi sekä mitä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia huomasimme eri lasten haastatteluiden välillä. Aineiston analysointi on siis alkanut jo ennen kertomusten litterointia ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmien hyödyntämistä (Kiviniemi, 2010, s. 79). Koimme Roosin (2015, s. 32) tavoin kerronnallisen näkökulman vahvistuvan analyysiä tehdessämme. Lasten haastattelut ansaitsivat tulla tulkituksi kerronnallisen tutkimuksen menetelmien avulla, jotta aineistossa säilyi lasten ääni ja todellisuus (Roos, 2015, s. 32). Engelin (2006, s. 213) mukaan lasten kerrontaa voi analysoida monesta näkökulmasta. Kerronnallisen aineiston analysoinnissa keskitytään esimerkiksi kertomusten sisältöön – mitä kertomuksista on kuultavissa, luettavissa tai nähtävissä (Riessman, 2008, s. 53).

Analyysin avulla tutkija näkee aineistonsa “pintaa syvemmälle” (Luomanen, 2011). Toteutimme aineiston analysoinnin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, sillä halusimme saada aineistostamme selkeän ja sanallisen kuvauksen. Aineiston kanssa työskentelymme oli kokonaisvaltaista, mikä on tyypillistä kerronnalliselle tutkimukselle (Karjalainen & Puroila, 2017). Aineiston analyysi, sen tulkinta ja kirjoittaminen kietoutuivat toisiinsa (Keränen, Juutinen & Estola, 2017; Lieblich, 2014; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2011).

Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2011) mukaan litterointi on tutkijan tapa tutustua aineistoon ja saada se helpommin hallittavaan muotoon. He jatkavat, että litteroinnin tarkkuudesta päättää tutkija. Litteroidessamme aineistoamme olemme kertoneet lasten kertomuksia uudelleen. Muutimme lasten sanallisen ja kehollisen kerronnan tekstimuotoon. Litteroituja tekstisivuja meillä oli yhteensä 63. Ruusuvuori ja kumppanit (2011) kuvailevat, että ennen analyysiin siirtymistä aineistoon täytyy tutustua, sitä pitää järjestellä sekä luokitella ja tulkita. He korostavat, että aineiston tulkintaan ja johdonmukaiseen analyysiin ei ole olemassa vain yhtä oikeaa tapaa. Hänninen (2010) kuvailee teoksessaan, että kerronnallisen aineiston analysoiminen kannattaa aloittaa avoimella lukemisella. Aineisto tulisi lukea läpi useamman kerran ja vasta tämän jälkeen siirrytään aineiston analyttiseen läpikäymiseen (Hänninen, 2010).

## 5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Ruusuvuori ym., 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Ruusuvuori ja kollegat (2011) kuvailevat, että laadulliselle analyysille tyypillistä on aineiston ja tutkimusongelman tiivis vuoropuhelu. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mistä asioista, teemoista ja aiheista aineisto kertoo (Kallinen & Kinnunen, n.d.). Engelin (2006, s. 214) mukaan tutkija voi esimerkiksi pohtia, voiko lapsen kertomuksesta löytää jonkin teeman? Hän kehottaa tutkijaa myös harkitsemaan, onko lapsen kertomuksessa jotain teemoja, joita lapsi tuo tiedostamattaan esille. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto ja järjestää sisältö niin, ettei mitään olennaista jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa (Eskola, 2010). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 121) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme vaihetta: pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteellistäminen.

Ensimmäinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on pelkistäminen, jolloin aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Karimme syvällisemmästä tarkastelusta pois esimerkiksi lasten kertomukset kesälomamatkoista tai keskustelut huoneen kattopaneelien määrästä. Luomanen (2011) kuvailee, että pelkistettyjen ilmausten muodostamisessa kannattaa luottaa intuition. Hän täsmentää, että on tärkeää, että tutkija itse tietää mitä eri ilmaukset tarkoittavat. Luimme litteroituja haastatteluja ja korostimme eri väreillä lasten kertomuksia surusta, lohduttamisesta ja tunteista. Litteroiduista teksteistä muodostimme pelkistettyjä ilmauksia ja tätä prosessia on kuvattu taulukossa 1.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Onni: Että jos antaa, ööö, jos kysyy, että vaihdetaanko. Niin Samuelille sitten annetaan joku toinen	Jos kysyy, että vaihdetaanko, niin sitten Samuelille annetaan jokin toinen lelu.
Mikko: Ku Onni ei ta... Onni tano mää en taa enää ajaa leikkiä autoleikkiä, taan...opettaja tano mää taan Onnille mää taan.	Onni sanoi, että en saa leikkiä autoleikkiä, mutta opettaja sanoi, että saan.
Leevi: Minä, ööö, minä tiedän. Pitää sanoa anteeksi, jos, jos, jos, jos, jos tönää tai jotain vie kädestä.	Pitää sanoa anteeksi, jos tönii tai vie toisen kädestä.

Taulukko 1. Esimerkki pelkistämisestä (Mukaillen Tuomi ja Sarajärvi, 2018)

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan seuraavassa vaiheessa aineisto ryhmitellään eli siitä etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Me etsimme korostetuista osioista yhtäläisyyksiä ja eroja haastatteluiden välillä ja kirjoitimme ylös, kuinka monta kertaa eri asiat haastatteluissa esiintyivät. Alasuutari (2011, s. 43) kertoo, että erot eri ihmisten välillä ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä. Hän jatkaa, että erojen löytäminen on helppoa, sillä jokainen meistä on ainutlaatuinen. Tutkijan ei kuitenkaan kannata liikaa keskittyä aineiston moninaisuuteen, koska silloin ilmiöstä ei saa otetta (Alasuutari, 2011, s. 43). Luomasen (2011) mukaan aineisto muovautuu uudelleen, kun luodaan yhteyksiä. Ruusuvuori ja kollegat (2011) huomauttavat, että tässä vaiheessa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, mitkä asiat poikkeavat muista havainnoista tai muodostavat muista poikkeavan luokan. Tutkimuksessamme esimerkiksi vain yksi lapsi kertoi nähneensä painajaisia. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan tässä vaiheessa käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä, yhdistetään ja ryhmitellään eri luokiksi, joista muodostetaan alaluokkia. He jatkavat, että alaluokille annetaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Havainnollistamme tätä prosessia taulukossa 2.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Jos kysyy, että vaihdetaanko, niin sitten Samuelille annetaan jokin toinen lelu.	Neuvottelu
Onni sanoi, että en saa leikkiä autoleikkiä, mutta opettaja sanoi, että saan	Aikuisen kanssa keskustelu
Pitää sanoa anteeksi, jos tönii tai vie toisen kädestä.	Anteeksi pyytäminen

Taulukko 2. Esimerkki ryhmittelystä (Mukaiillen Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Seuraava vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Tässä vaiheessa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, josta sitten muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan käsitteellistämässä yhdistellään eri luokkia niin kauan, kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mielekästä. He muistuttavat, että koko analyysiprosessin ajan tulisi varmistaa, että alkuperäisen haastattelun ja analysoidun aineiston välillä säilyy punainen lanka. Luomasen (2011) mukaan tässä vaiheessa luodaan jo tutkimuksen teoriaa. Kuvaamme käsitteellistämisen prosessia taulukossa 3.



Alaluokka	Yläluokka
Neuvottelu, aikuisen kanssa keskustelu ja anteeksi pyytäminen	Sanallinen sovittelu
Fyysinen väkivalta, konfliktit ja kavereiden puute	Ongelmat vertaissuhteissa

Taulukko 3. Esimerkki käsitteellistämisestä (Mukaiillen Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 127) mukaan aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu olennaisesti käsitteiden yhdistely, jonka avulla saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. He jatkavat, että sisällönanalyysi pohjautuu päättelyyn ja tulkintaan. Tutkijan on tärkeää muistaa analyysin jokaisessa vaiheessa pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Engelin (2006, s. 213) mukaan tutkija kuuntelee lasten kertomuksia omien tutkimuskysymystensä valossa, mutta on syytä myös pohtia, mitä lapsi saa itse kertomuksestaan? Auttaako kertominen työstämään esimerkiksi vaikeita tunteita vai haluaako lapsi jakaa hänelle tärkeän kokemuksen aikuisen kanssa (Engel, 2006, s. 213)? Tutkimus, joka pysähtyy pelkkiin analyyttisiin johtopäätöksiin jää Ruusuvuoren ja kumppaneiden (2011) mukaan pahasti kesken. Tulosten liittäminen ajankohtaisiin käytännön ongelmiin ja teoreettisiin näkökulmiin avaa tutkimusta uudella tavalla lukijalle (Eskola, 2010; Ruusuvuori ym., 2011).

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tulemme tuloksissa esittelemään analyysin avulla muodostetut yläluokat ja säilyttääksemme lasten äänet tutkimuksessamme nostamme tulosten avaamisen tueksi myös otteita lasten kertomuksista. Analyysimme ansiosta tutkimuksemme tulokset ovat selkeästi esiteltävässä muodossa. Saimme analyysimme avulla molempiin tutkimuskysymyksiimme vastauksen.

## 6. Tulokset

Tutkimuksessamme kysyimme 1. Mitä lapset kertovat surusta? ja 2. Miten lapset haluavat, että heitä lohdutetaan? Seuraavaksi tarkastelemme lasten kertomuksia. Olemme jakaneet tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymystemme pohjalta. Aloitamme siitä, mistä lapset tulivat surullisiksi ja jatkamme siihen, missä ja miltä suru heidän mielestään tuntuu. Lopuksi käymme läpi lasten kertomuksia lohduttamisesta ja sen monista keinoista.

### 6.1 Mistä lapset kertoivat tulleen surullisiksi?

Lapset kertoivat meille haastatteluissa, että he tulevat surullisiksi erilaisista arjen asioista. Huomasimme, että kertoessaan surusta monen lapsen kasvoille levisi surullinen ilme ja heidän puheeseensa tuli surullinen tai alakuloinen sävy. Useampi lapsi myös vetäytyi ja lyyhistyi tuoliinsa. He eläytyivät kertomaansa koko kehollaan. Muodostimme lasten kertomusten perusteella neljä yläluokkaa surun aiheista: ongelmat vertaissuhteissa, epämiellyttävät tuntemukset, myötäeläminen sekä aikuisen tai ympäristön asettamat rajat. Avaamme seuraavaksi jokaista yläluokkaa ja tarkastelemme lasten kertomuksia.

#### 6.1.1 Ongelmat vertaissuhteissa

*Tutkija: "... me voitais vielä miettiä, että mistä vois tulla surulliseksi?"*

*Helmi: "Mm... kaikesta mitä on sanottu kaverille tosi pahasti."*

*Toinen tutkija: "Mm."*

*Unto: "Ja lyö."*

*Toinen tutkija: "Tuleeko Onnilla mieleen, että mistä se suru johtui? Minkä takia olit surullinen?"*

*Onni: "Niin siinä nuotioleikissä ja minä halusin enemmän leikkikavereita."*

*Toinen tutkija: “Halusit enemmän leikkiä, leikkikavereita nuotioleikkiin.”*

*Onni: “Mmmm.”*

Vahvimmin lasten kertomuksista nousi ilmi ongelmat vertaissuhteissa. Vertaissuhteilla tarkoitetaan suunnilleen saman ikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten välisiä suhteita (Gofford & Brownell, 2003; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Lehtinen, 2009). Lapset kertoivat, että vertaissuhteissa ilmeneviä ongelmia olivat riidat kavereiden kanssa, leikkikavereiden vähyys ja fyysinen väkivalta. Aiempi tutkimus osoittaa, että ongelmat vertaissuhteissa ovat yleisiä alle kouluikäisillä lapsilla (Neitola, 2013). Puroilan ja Estolan (2012) tutkimuksessa nousi myös esille riidat kavereiden kanssa. He havaitsivat, kuinka ulkopuolelle joutuminen, ilman kaveria oleminen ja lasten keskinäiset konfliktit aiheuttivat lapsille pahaa mieltä. Puroilan ja Estolan (2012) tutkimuksessa lasten konfliktitilanteet sisälsivät sanallisia erimielisyyksiä ja fyysisiä yhteenottoja, kuten lyömistä, tönimistä ja potkimista.

Haastattelussa lapset kertoivat, että kavereiden kanssa riitoja tuli esimerkiksi leluista tai siitä, miten leikki etenee. Helmi kuvaili, että hän tuli surulliseksi, jos joku sanoi pahasti tai hänen mielestään tyhmästi. Riitoja syntyy, sillä lapset vielä opettelevat yhdessäoloa (Rajala, 2017, ym., s. 166). Repo (2013, s. 182) sekä Turkka ja Saarholm (2021, s. 25) kuvailevat, että leikeissä syntyvät ristiriidat ovat hyvin tavallisia. Turkka ja Saarholm (2021, s. 25) kirjoittavat, että pienet ja suuret riidat kuuluvat lasten elämään ja niistä voi oppia esimerkiksi mielipiteiden kertomista, tunnetaitoja sekä yhteistyön tekemistä.

Leikkikavereiden vähyys mainittiin useammassa haastattelussa. Onni kertoi, että joskus hänelle mieluisassa nuotioleikissä oli ollut liian vähän osallistujia ja se oli surettanut. Leikit eivät olleet sujuneet liian pienellä porukalla. Kertoessaan Onnin kehonkieli oli haikea. Katse oli suunnattuna alaspäin ja hänen äänenvoimakkuutensa hiljeni. Leevi kertoi parihaastattelussa, että oli vienyt nuotioleikissä tärkeän kepin Onnilta ja tämä oli surettanut Onnia. Leevi osasi kertoa tilanteesta itsenäisesti ja kertoi antaneensa kepin takaisin ja pyytäneensä anteeksi. Leevi kertoi tarinaa hyvin innokkaasti. Hänen mielestään tämä kertomus ansaitsi tulla kerrotuksi. Nuotioleikistä mainittiin useammassa haastattelussa ja se oli tulkintamme mukaan suosittu ja tärkeä leikki kyseissä lapsiryhmässä.

*Tutkija: “... osaisiksää sanoa mistä voi tulla surulliseksi?”*

*Mikko: “Tiitä jot kavelia lyö.”*

Fyysinen väkivalta ilmeni vertaissuhteiden ongelmiin liittyvissä kertomuksissa vahvimmin. Fyysiseksi väkivallaksi lapset kuvailivat esimerkiksi lyömistä tai potkimista. Lapset kertoivat tulleen surulliseksi fyysisestä väkivallasta silloin, kun itse oli väkivaltainen ja silloin, kun väkivalta kohdistui heihin itseensä. Päiväkodin lapsiryhmässä on usein paljon lapsia pienessä tilassa, jolloin tunteet voivat kuohahtaa. Pieni lapsi ei välttämättä osaa käsitellä tunteitaan rakentavalla tavalla, jolloin hän turvautuu väkivaltaan. Riihosen ja Koskisen (2020) aiemman tutkimuksen mukaan lasten väkivaltainen käytös vihaisessa tunnetilassa voi olla esimerkiksi lyömistä, nipistämistä, tavaroiden heittäilyä tai vaikka puremista. He jatkavat, että väkivaltainen käytös päiväkodissa voi kohdistua toiseen lapseen, työntekijään tai lapseen itseensä. Tämä tutkimustulos on linjassa meidän tuloksemme kanssa. Kaverisuhteissa väkivalta ilmenee tavallisesti tappeluina tai erilaisina kiusaamistilanteina, joiden tarkoituksena on saavuttaa omaa etua (Riihonen & Koskinen, 2020, s. 20).

### 6.1.2 Epämiellyttävät tuntemukset

*Tutkija: “Joo. No ooksää ollu joskus täällä päiväkodissa surullinen?”*

*Helmi: “Mm... ja sitten... mä niinku kaikkee... mä en niinkun kaikkee vielä osaa.”*

*Toinen tutkija: “Mm.”*

*Helmi: “Yhtenä niinku päivänä mää tipahin yhestä heilurista ja se sattuu.”*

Haastatteluiden aikana lapset kertoivat useista eri tuntemuksista, joista aiheutui heille surua. Epämiellyttäviksi tuntemuksiksi lapset nimesivät kivun, häpeän, taidottomuuden ja painajaiset. Useampi lapsi kertoi meille tulevansa surulliseksi, jos tuntee kipua. Helmi kertoi, että oli kokenut kipua tippuessaan päiväkodin pihalla olevasta heilurista. Helmi kertoi tapahtuneesta sanallisesti sekä kehollaan. Hänen kehonsa painui kasaan ja hän eläytyi kivuntunteeseen vahvasti.

Lapset kertoivat, että myös toiset lapset olivat aiheuttaneet heille kipua. Leeville surua oli aiheuttanut tilanne, jossa kaveri oli potkaisut häntä selkään. Kertoessaan potkaisusta myös Leevi eläytyi kehollisesti kertomukseensa. Hänen äänenpainonsa muuttui kärsiväksi. Surua aiheutti lasten mukaan myös se, jos itse aiheutti kipua toiselle. Lasten kipukokemuksia ovat tutkineet esimerkiksi Kalso, Haanpää ja Vainio (2009). Lapsen tapaan näyttää kipua vaikuttavat lapsen aiemmat kipukokemukset, ikä, sukupuoli, kielellinen kehitys sekä mieliala (Kalso ym., 2009, s. 442). Lapset kokevat kipua riippumatta siitä, minkä ikäisiä he ovat, miten he osaavat osoittaa kipunsa tai miten he ovat kehittyneet (Korppi & Vilo, 2017). Kokki (2012) painottaa, että aikuisen tehtävänä on auttaa kipua kokevaa lasta, jotta kivusta ei jää pysyvää muistijälkeä. Lapsen kokema kipua tulee pyrkiä ehkäisemään (Kokki, 2012).

Helmi kertoi häntä surettaneen se, ettei osannut vielä kaikkea. Hän oli huomannut, etteivät kaikki hänen taitonsa olleet vielä kehittyneet ja tästä hän tuli surulliseksi. Helmin ajatuksia taidottomuudesta voi löytää myös Harcourtin (2011) tutkimuksesta, jossa tutkittiin lasten kertomuksia siitä, millaista on olla lapsi. Tutkimuksessa lapset kuvailivat sitä haastavaksi muun muassa siksi, että taitoja puuttuu ja on osaamattomuutta. Lapset kertoivat myös kokevansa monia kehityksellisiä haasteita, jotka konkretisoituivat esimerkiksi siinä, että on vaikeaa olla kiltti tai kirjoittaa A-kirjain (Harcourt, 2011).

*Tutkija: "Siitä voi tulla surullinen mieli. Tulleeks sulla mieleen jotain muuta mistä vois tulla surulliseksi?"*

*Leevi: "Että, jos, jos joku nauraa, että joku tippu, voi itkettää."*

Leevi kertoi tulleen silloin surulliseksi, kun tiputtaa lelun ja muut nauravat. Tulkitsimme Leevin puhuvan häpeän tunteesta. Myös Brinkmannin (2019) tutkimuksessa huomattiin, että surun tunteeseen liittyy usein monia muita tunteita, kuten häpeää. Suru ilmeni harvoin yksinään ja se kietoutui usein moniin muihin tunteisiin (Brinkmann, 2019). Leevi osasi siis tunnistaa, että usein iloon liitettävällä naurulla voi myös vahingoittaa toista ihmistä. Myös Johnsonin (2020) ja Potkayn (2005) tutkimuksissa on huomattu, että voimme iloita pahoista asioista ja kokea vahingoniloa. Kertoessaan tätä kertomusta Leevin kehonkieli oli sulkeutunutta ja alakuloista. Hän toisti kertomuksensa uudelleen ja tämä luultavasti viittaa siihen, että Leevi piti kokemaansa

tärkeänä. Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että lapset kokevat häpeää päiväkodissa. Lasten kokemaa häpeää on tutkittu esimerkiksi Flemmingin ja Sintosen (2020) artikkelissa. He kuvailevat, että lapsuudessa koetuilla häpeän tunteilla on paljon vaikutusta ihmisen myöhemmän elämään. Usealla lapsena koetut häpeän tunteet liittyvät perheen lisäksi myös päiväkotiin (Flemming & Sintonen, 2020).

*Toinen tutkija: “Noo, muistaks sää miltä se suru tuntui?”*

*Onni: “Yöllä mä näin painajaista.”*

Onni kertoi, että oli nähnyt painajaisia kotona. Kun kysyimme mistä aiheesta hän oli nähnyt painajaisia, vastasi hän pienellä äänellä, että ei tiedä. Hän ei osannut kertoa miltä painajaisen näkeminen tuntui, mutta se voikin olla haastava ja abstrakti kysymys. Korhonen (2008) ja Valkonen (2012) ovat tutkineet lasten painajaisia. Heidän tutkimuksissaan lapset kertoivat kyllä nähneensä painajaisia, mutta niiden sisällöistä kertominen oli lapsille haastavaa. Painajainen tuli kuitenkin nopeasti mieleen, kun kysyimme Onnilta, mistä voi tulla surulliseksi. Ehkä hän oli nähnyt painajaisia edellisenä yönä, ja sen vuoksi ne olivat mielen päällä. Tutkimukset osoittavat, että painajaiset kuuluvat lapsen tavanomaiseen kehitykseen (Beltramini & Hertzig, 1983; Saarenpää-Heikkilä, 2007, s. 76.) Monet unitutkijat kirjoittavat, että painajaiset kytkeytyvät lapsen arjen tapahtumiin (esim. Domhoff, 2005; Lundán, 2012, s. 76–77; Partinen & Huutoniemi, 2018, s. 227–228).

### 6.1.3 Surullisiin hahmoihin samastuminen

*Tutkija: “Mikä se suuri möykky kirja vois olla? Mikähän tunne siinä vois olla?”*

*Eino: “Kun sillä ei osunut se pallo siihen purkkiin.”*

*Tutkija: “Ahaa!”*

*Eino: “Niin siksi sillä alko harmittamaan, niin siksi se, sen siitä läpi, niin se meni siitä sen joukon läpi.”*

Lasten kertomukset myötäelämisestä liittyivät kirjojen tapahtumiin. Eino kertoi suruun liittyen Fanni -kirjasta, jossa pallo ei mennyt koriin ja tämä harmitti päähenkilöä. Päähenkilö ei myöskään saanut hedelmäkoria ja tuli siitä surulliseksi. Eino osasi samastua päähenkilön kokemaan suruun. Hän kertoi tullessa surulliseksi kuunnellessaan kirjan tapahtumia. Kertoessaan meille kirjan tapahtumista Eino eläytyi kertomaansa muun muassa surullisella äänenpainolla sekä sulkeutuneella kehon olemuksella. Fanni -kirjat ovat tunnetaitoihin liittyviä opaskirjoja, joita luetaan useissa päiväkodeissa. Eino oli lukenut kirjaa kotonaan. Myös Helmi mainitsi kirjassa olevasta elefantista ja tulkitsimme hänenkin puhuvan Fanni-kirjoista. Eino ja Helmi olivat molemmat oppineet surusta kirjojen kautta ja osoittivat empatiakykyä kirjan päähenkilöä kohtaan. Heikkilä-Halttunen (2015) kirjoittaakin, että lasten omaa kerrontaa syntyy paljon myös kirjojen innoittamana.

Einon ja Helmin huomioita satujen ja tunteiden yhteydestä voi löytää myös aiemmista tutkimuksista. Lastenkirjallisuudella on merkittävä rooli lapsen tunteiden kehityksen kannalta (esim. Heath, ym. 2005; McCulliss & Chamberlain, 2013; Regan & Page, 2008). Ahosen ja Roosin (2021, s. 76) sekä Revon (2013, s. 120–121) mukaan satujen avulla lasten kanssa voidaan käsitellä erilaisia merkittäviä aiheita. He lisäävät, että päiväkodissa satukirjat voivat toimia esimerkiksi tunteista oppimisen tukena ja ovat osa laadukasta pedagogista toimintaa. Lisäksi lastenkirjallisuus voi tarjota lohtua lasten kokemilleen kolhuille ja pettymyksille sekä ratkaisukeinoja elämän erilaisiin pulmatilanteisiin (Goddard, 2011; Haapsalo ym., 2016, s. 45; Stewart & Ames, 2014). Haapsalo ja kollegat (2016, s. 45) täsmentävät, että kirjojen avulla lapsi käsittelee ja ilmaisee turvallisesti erilaisia tunteita. Satua kuunnellessaan lapsi voi siirtää hämmentävät kokemukset sadun hahmoihin ja käsitellä niitä itsestään etäännytettyinä (Haapsalo ym., 2016, s. 45).

#### 6.1.4 Aikuisen ja ympäristön asettamat rajat

*Leevi: “Mmmm... vaikka jos joku ei anna lapsien leikkiä pianolla, niin sitten itkettä.”*

*Onni: “Siitä vihreestä oli akku loppu, niin sitten mä ja Mikko haluttiin pelata, mutta sitte mun piti, ööö, mä halusin sen vihreän, niin siitä vihreästä oli akku loppunu.”*

Leevi ja Onni kertoivat tullessaan surullisiksi aikuisen ja ympäristön asettamista rajoista. Leevi kertoi häntä surettaneen, kun aikuinen ei antanut hänelle lupaa leikkiä pianolla. Onni kertoi, että tabletista loppui akku hänen pelivuorollaan ja tämä suretti häntä. Tällöin hän ei päässyt pelaamaan yhtä aikaa kaverinsa kanssa. Könkään (2019, s. 137) mukaan lapset tasapainoilevat päiväkodissa aikuisten asettamien sääntöjen ja omien halujen välillä. Hän jatkaa, että monet lapsille merkittävät asiat sotivat aikuisten odotuksia vastaan. Aikuisten ja ympäristön asettamia rajoja on tutkittu esimerkiksi Lehtisen (2009) tutkimuksessa. Päiväkodissa tavarat ja lelut ovat rajallisia ja ne omistetaan yhdessä (Lehtinen, 2009). Lapsilla on kuitenkin täysi oikeus tulla surulliseksi, mikäli eivät saa leikkiä esimerkiksi lempilelullaan. Lehtisen (2009) mukaan tavaroista neuvotellaan ja riidellään. Päiväkodin säännöistä ja toiminnasta päättävät usein aikuiset, mutta lasten mahdollisuutta vaikuttaa varhaiskasvatusympäristöönsä ja sen toimintaan on tutkittu etenkin osallisuutta koskevassa tutkimuksessa (esim. Arvola, 2021; Turja, 2011; Ylikörkkö, 2022). Puroilan ja Estolan (2012) tutkimuksessa huomattiin, että lapsen mahdollisuutta vaikuttaa ympäristöönsä ja toteuttaa itseään rajoittavat kulttuuriset käytännöt, institutionaaliset rutiinit sekä aikuisten valta-asema lapsiin.

## **6.2 Miltä ja missä suru tuntuu?**

Pyysimme haastatteluissa lapsia kertomaan miltä ja missä suru tuntuu. Saimme myös näihin kysymyksiin monipuolisia kertomuksia, vaikka ajattelimme aluksi, että ne saattavat olla lapsista abstrakteja tai vaikeasti ymmärrettäviä. Muutamat lapset miettivät tähän vastaustaan hie- man kauemmin, mikä tulkintamme mukaan viittasi kysymyksen haastavuuteen. Saimme pari- haastatteluista suurimman osan kertomuksista näihin kysymyksiin. Tällöin lapset inspiroituvat toistensa vastauksista ja ymmärsivät toistensa kertomusten kautta paremmin, mitä tarkoitimme. Tarkastelemme seuraavaksi lasten kertomuksia siitä, miltä suru heidän mielestään tuntuu. Muo- dostimme lasten kertomusten perusteella seuraavat yläluokat: paha olo, henkilökohtainen ko- kemus, kehonreaktio ja en tiedä.



## 6.2.1 Suru henkilökohtaisena kokemuksena

*Tutkija: “... miltä sun mielestä se suru tuntuu?”*

*Helmi: “No semmoselta pahalta mieleltä mikä niinkun inhottaa...”*

*Tutkija: “... osaatko sitte sanoa että miltä se suru tuntuu?”*

*Mikko: “Pahalta.”*

*Tutkija: “...No ku puhuitte siitä, että surulliseksi voi tulla, jos toinen ei pyydä anteeksi tai jos vaikka tönii tai satuttaa, niin miltä se silloin tuntuu, jos tulee surulliseksi näistä asioista?”*

*Leevi: “Ööö... itkettää.”*

Lapset kuvailivat kertomuksissaan, että suru tuntuu pahalta ja ei kivalta. He vastasivat tähän kysymykseen usein hyvin nopeasti. Kuvaillessaan surun tunnetta useamman lapsen puhe muuttui alakuloisemmaksi ja heidän suupielensä kääntyivät alaspäin. Lapset ikään kuin palasivat mielessään hetkeen, jossa olivat kokeneet surua ja se näkyi heidän eleissään. Helmin mukaan suru tuntuu jokaisesta meistä erilaiselta. Hän osasi siis tunnistaa, että surun kokemus on jokaiselle henkilökohtainen. Helmi ja Leevi kertoivat, että suru tuntuu siltä, että itkettää. He osasivat yhdistää kehonreaktiona tulevat kyyneleet ja pahan olon toisiinsa. Myös Köngäs (2019, s. 46) on huomannut, että lapset tunnistavat kyynelten syntyvän surusta. Aiemmissa tutkimuksissa kyyneleitä on kuvattu tyypilliseksi surun keholliseksi ilmaisuksi (Poijula, 2016, s. 120; Pulkkinen, 2017, s. 125; Quiñones ym., 2022).

## 6.2.2 Suru kehossa ja ympäristössä

*Tutkija: “No ossaatteko te sanoa missä se suru tuntuu?”*

*Unto: “Kaikissa paikoissa...”*

*Helmi: “No suussa!” (naurahtaa)*

*Unto: “Sydämessä.”*

*Tutkija: “Eiii, vaan missä se silloin tuntuu?”*

*Mikko: “Tilmissä.”*

*Tutkija: “Silmissä.”*

*Toinen tutkija: “Mmmm.”*

*Mikko: “Joo ja se tippuu hiukkista tilmiin.”*

*Toinen tutkija: “Osaatko Onni sanoa missä suru tuntuu?”*

*Onni: “Mää sanon, että kehossa.”*

Halusimme myös tietää, missä suru lasten mielestä tuntuu. Yksilöhaastatteluissa lasten kerronta hiljeni tämän kysymyksen kohdalla. Saimme myös tähän kysymykseen eniten vastauksia parihaastatteluissa, jossa lapset auttoivat toisiaan ymmärtämään kysymyksen. Muodostimme lasten kertomusten perusteella seuraavat yläluokat: kehonosissa, tilassa ja tilanteessa sekä en tiedä.

Lapset kertoivat eniten surun tuntuvan eri kehonosissa. He mainitsivat surun tuntuvan suussa, silmissä, sydämessä sekä koko vartalossa. Etenkin parihaastatteluissa lapset intoutuivat kertoamaan meille kehonosia, joissa suru tuntuu. Heidän kehonkielensä oli hyvin innostunutta. Tämä näkyi esimerkiksi kuuluvana äänenä, nauruna ja kiihtyneenä puhenopeutena. Lasten kerronta on linjassa myös aiemmin tutkimuksen kanssa. Nummenmaa (2010, s. 146) sekä Sinkkonen (2016, s. 51) vahvistavat, että surun tuntuminen sydämessä ja rintakipuna on biologista. Tämä

juontaa juurensa pakene-taistele-tilanteista, joissa verenkierto nopeutuu (Nummenmaa, 2010, s. 146; Sinkkonen, 2016, s. 51).

*Tutkija: “No jos suru tuntuu pahalta niin entä missä se tuntuu?”*

*Mikko: “Jos on ilman itiä ja äitiä.”*

*Tutkija: “Mm!”*

*Mikko: “Jos kävelee ilman itiä ja äitiä pimiättä.”*

*Toinen tutkija: “Osaatko Leevi sanoa missä suru tuntuu?”*

*Leevi: “Tuntuu, jos, jos, on katossa ja tippuu, niin sitten ainakin tuntuu.”*

Huomasimme tämän kysymyksen kohdalla eniten lasten konkreettista ajattelua. Mikko ymmärsi kysymyksen tarkoittavan sitä tilaa tai tilannetta, missä voi tuntea surua. Leevi puolestaan kertoi surun tuntuvan silloin, jos on katossa ja sieltä tippuu. Tässä hänen äänenpainonsa kasvoi ja vaikutti varmalta siitä, että katosta tippuessa sattuu ja tulee surullinen olo. Edellisessä lainauksessa Mikko kuvailee, kuinka suru tuntuu etenkin yksinollessa ja varsinkin pimeässä. Mikon olemus oli alakuloinen ja hän kertoi meille tarinaansa pienellä äänellä. Mikon kokemuksen kaltaista yksinäisyyttä on tutkinut esimerkiksi Nivala (2021). Hän painottaa artikkelissaan, että lasten kokema yksinäisyys on vakava asia, joka tulee ottaa tosissaan. Hän kertoo, että lasten yksinäisyyteen ei voi suhtautua vain vaiheena, joka menee ohi, kun lapsi oppii sosiaalisia taitoja. Myös Lipposen ja Purren (2022) sekä Quiñonesin ja kumppaneiden (2022) tutkimuksissa huomattiin, että lapset voivat kokea surua esimerkiksi kokiessaan yksinäisyyttä, ystävien puutetta tai eroa huoltajista. Lasten yksinäisyyttä tulisi pyrkiä ymmärtämään, tunnistamaan, ehkäisemään ja lievittämään (Nivala, 2021). Mikko halusi, että kuulemme hänen kokemastaan yksinäisyydestä ja halusimme pysähtyä tärkeän aiheen äärelle.

Nivalan (2021) mukaan kehityspsykologisessa tutkimuksessa yksinäisyyttä on pidetty pitkään sellaisena tunteena, jota pienet lapset eivät koe. Vaikka nykyään tiedämme, että yksinäisyyttä

voi kokea kaikenikäiset ihmiset, ei aiheesta ole olemassa paljon tutkimusta juuri varhaiskasvatuksen kontekstista (Nivala, 2021). Sinkkonen (2016, s. 45) kertoo, että lapsen elämässä suurin vaara on eroon joutuminen. Tällä tarkoitetaan sekä konkreettista eroa että psyykkistä tilaa, jossa lapsi kokee olevansa poissa äidin mielestä (Nivala, 2021; Sinkkonen, 2016, s. 45). Myös Keltinkangas-Järvinen (2012, s. 34) on kirjoittanut siitä, kun lapsi joutuu erilleen vanhemmistaan. Hän kirjoittaa, että noin kahden vuoden ikäinen lapsi paikkaa ja vahvistaa mielikuvaansa vanhemmistaan kysymällä kesken leikin, missä vanhemmat ovat. Hän jatkaa, että lapsi rauhoittuu, kun kuulee vanhempiensa olevan olemassa ja saa tiedon, että vanhemmat tulevat kyllä hakemaan. Kun vanhempia on ikävä, niin on itku silloin aivan normaali pahan mielen ilmaus (Keltinkangas-Järvinen, 2012, s. 34).

Saimme lapsilta paljon “en tiedä” -vastauksia miltä ja missä suru tuntuu kysymyksiin. Useat lapset myös hiljenivät näiden kysymysten kohdalle. Hiljentymisen saattoi viitata esimerkiksi kysymysten vaikeuteen. Tiedostamme, että nämä kysymykset voivat olla vaikeita myös aikuisille, joten ymmärrämme, miksi kysymykset ehkä tuntuivat lapsista haastavilta.

### **6.3 Miten lapset haluaisivat tulla lohdutetuiksi?**

Lasten kertomuksista tuli ilmi, että aikuiset voivat lohduttaa lapsia, lapset lohduttavat toisiaan sekä myös itse voi lohduttaa itseään. Rainio ja kumppanit (2020) ovat tehneet omassa tutkimuksessaan saman huomion. Myös Köngäs (2019, s. 44) kirjoittaa teoksessaan, että lapset ovat vertaisiaan kohtaan hyvin huomaavaisia silloin, kun ystävä kohtaa pettymystä tai surua. Suurimmaksi osaksi lapset halusivat, että aikuiset lohduttavat heitä. Myös Quiñonesin ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa huomattiin, että aikuisten myötätuntoinen lähestymistapa auttaa lievittämään lasten surua. Lapset kertoivat meille monenlaisia tapoja lohduttaa ja tätä Haapsalo ja kumppanit (2016, s. 43) vahvistavat sanomalla, että jokaisella lapsella on oma tapansa vastaanottaa lohduttamista. He jatkavat, että toinen lapsi voi haluta syliin ja toinen on mieluummin vain hiljaa aikuisen vierellä. Surevan lapsen on tärkeä kuulla, että suru helpottaa, siitä selviää ja lisäksi elämässä on edessä vielä paljon muutakin (Haapsalo ym., 2016, s. 43).

Rainion ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa huomattiin, että lasten rooli lohduttamisessa jää usein päiväkodeissa pieneksi. Tyypillisissä lohdutustilanteissa aikuinen otti vastuun lohdut-

tamisesta ja lapset jätettiin tilanteesta ulkopuolelle (Rainio ym., 2020). Lasten keskeinen lohduttaminen koettiin jopa häiriöksi, sillä se esimerkiksi viivästytti siirtymätilanteita (Rainio ym., 2020). Myös useat aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapset jäävät lohdutustilanteissa helposti sivustaseuraajiksi ja lasten keskinäinen lohduttaminen on harvinaista (Lipponen, 2018; Rajala ym., 2019; Rajala ym., 2017). Tutkimuksessamme lapset kuitenkin kertoivat myös tilanteista, joissa olivat itse lohduttaneet kavereitaan. Muodostimme lasten kertomusten perusteella nämä neljä yläluokkaa: sanallinen sovittelu, läheisyys ja kosketus, tilanteesta poistuminen ja itsensä lohduttaminen.

### 6.3.1 Sanallinen sovittelu

*Tutkija: “No mitäs sää haluaisit että aikuinen tekee silloin kun sää oot surullinen?”*

*Helmi: “Nooo lohduttaa ja kysyy mitä on tapahtunu.”*

*Tutkija: “Joo. No miten aikuinen vois lohduttaa?”*

*Helmi: “No että vähän silittää ja niinku puhuu lapsen kanssa.”*

*Tutkija: “Mitäs sää oot tehny sille Samuelille, että sille tulis parempi mieli?”*

*Onni: “Että jos antaa, öööö, jos kysyy, että vaihdetaanko. Niin Samuelille sitten annetaan joku toinen.”*

Kertoessaan sanallisesta sovittelusta lapset sanoivat ratkaisseensa tilanteen itse tai pyytäneensä siihen apua aikuisilta. Sanallinen sovittelu sisälsi lasten mukaan anteeksipyyttämistä, neuvottelua ja keskustelua aikuisen kanssa tapahtuneesta. Lapsilla oli itsellään monipuolisia keinoja tilanteiden ratkaisemiseksi. Laible ja Karahuta (2014, s. 5–18) kuvailevatkin, että ongelmien ratkaiseminen yhdessä on yksi lohduttamisen keinoista. Lapset ratkaisivat tilanteen itse esimerkiksi vaihtamalla leluja tai keskustelemalla tapahtuneesta. Myös Köngäs (2019, s. 116) korostaa teoksessaan, että lapset ovat erittäin taitavia neuvottelemaan ja jakamaan. Eisenbergin (2005) tutkimuksessa huomattiin, että jakaminen oli lapsille harvinaisempi tapa auttaa toista, mutta

tämä ei ole linjassa tutkimuksemme tulosten kanssa. Kertoessaan lohduttamisesta lasten kehollinen kerronta oli avointa, ja he kertoivat kertomuksiansa kuuluvalla äänellä. Onni kertoi lohduttaneensa pikkuveljeään niin, että toi hänelle unikaverin. Toisinaan tarvittiin päiväkodin aikuisen apua tilanteen ratkaisemiseen. Aikuisen tehtävä oli lasten mukaan kysyä mitä on tapahtunut ja sitten pyytää toista lasta sanomaan anteeksi. Kallialan (2008, s. 17) ja Mattilan (2011, s. 51) mukaan aikuisen rooliin päiväkodissa kuuluu etenkin saatavilla olo, avustaminen ja kuunteleminen.

*Helmi: "Ja lapsiki voi ite niinku selvittää mitä on tapahtunu."*

*Toinen tutkija: "Niimpä."*

*Helmi: "Et aikuisen ei jokasessa tarvi tulla."*

*Toinen tutkija: "Joo, mites ne lapset vois itse selvittää mitä on tapahtunu?"*

*Helmi: "No että kysytään mitä on tapahtunu."*

Helmin mukaan lapset voivat ratkaista tilanteen myös itsenäisesti ilman aikuisen apua. Revon (2013, s. 130) teos on samoilla linjoilla Helmin kanssa. Hän kuvailee teoksessaan tärkeäksi sitä, että lapset oppivat jo varhain ratkaisemaan ristiriitojaan itse, sillä koulussa aikuiset eivät ehdi ratkaisemaan kaikkia ristiriitoja. Ristiriitojen selvittäminen lasten kesken edellyttää erittäin vaativia taitoja, joita kaikilla pienillä lapsilla ei vielä ole (Repo, 2013, s. 130). Ristiriitojen ratkaisemiseksi tarvitaan esimerkiksi oman mielipiteen esille tuomista, muiden mielipiteiden kuuntelemista sekä kompromissien tekemistä (Repo, 2013, s. 130). Näiden taitojen opettelemiseen tarvitaan Revon (2013, s. 130) mukaan aikuisen aktiivista ohjaamista sekä apua.

*Toinen tutkija: "No mitäs sitte aikuinen vois tehdä, jos lapsi on surullinen?"*

*Mikko: "Lapsi on surullinen, titten pittää aikuisen pyytää anteeksi."*

*Toinen tutkija: "Jos on paha mieli niin mitä kaveri vois tehdä?"*

*Unto: "Anna anteeksi?"*

*Helmi: "Pyy-tää an-teek-si!"*

*Toinen tutkija: "No mitäs te silloin teette, kun te ootte surullisia?"*

*Onni: "Öööö.... Pyydetään anteeksi."*

*Leevi: "Sanotaan anteeksi, anteeksi, anteeksi, anteeksi."*

*Toinen tutkija: "Niin, voi pyytää anteeksi, mutta voiko tehdä jottain muuta."*

*Leevi: (mieltii) "Mmmmm... liian vaikea."*

*Toinen tutkija: "Mmm... se voi olla vähän vaikea kysymys. Saat ihan rauhassa mieltä."*

Lohduttamisen keinoista kysyttäessä lasten kerronnasta nousi voimakkaimmin esiin anteeksi pyytäminen. Anteeksi pyytämistä kuvailtiin niin, että lapsi voi lohduttaa toista lasta pyytämällä itse anteeksi. Lohduttavaksi lapset kokivat myös sen, kun olivat itse anteeksi pyynnön kohteena. Lapset kertoivat, että myös aikuinen voi pyytää anteeksi, jotta lapselle tulisi parempi mieli. Lisäksi lapset kertoivat, että aikuinen voi lohduttaa kehottamalla toista lasta pyytämään heiltä anteeksi. Lasten kerronta oli nopeatempoista ja varmaa. He tiesivät, että anteeksi pyytäminen lohduttaa. He vastasivat anteeksi pyytämisen todella nopeasti ja selkeällä äänellä.

Anteeksi pyytäminen oli todella monelle lapselle automaattinen vastaus. Kysyimme lapsilta myös, tietävätkö he miksi pyydetään anteeksi, mutta he eivät tieneet. Anteeksi pyytämisen käytäntöjä ovat tutkineet muun muassa Repo (2013) sekä Ahonen ja Roos (2021). Revon (2013, s. 175) mukaan lapsille on jo pienestä pitäen opetettu pyytämään anteeksi huonoa käytöstä tai toisen loukkaamista. Ahosen ja Roosin (2021, s. 206) mukaan lapset saattavat päiväkodin arjessa oppia pakotettuina sanomaan anteeksi päästäkseen pois ikävästä tilanteesta. He jatkavat,

että näin oppiessaan anteeksi -sanankin merkitys rakentuu lapsen mielessä sanan todellisesta merkityksestä erilaiseksi. Lapset saattavat siis pyytää anteeksi vain siksi, että he tietävät tilanteen menevän näin nopeasti ohi ja leikkien voivan jatkua (Ahonen & Roos, 2021, s. 206). Anteeksi-pyyttäminen toimii Revon (2013, s. 175) mukaan lähinnä ulkopuolelta tulevana rutiinina, jona voi toimia mikä tahansa fraasi tai vaikka kaverin halaaminen. Hän jatkaa, että anteeksipyyntöön merkitys avautuu, kun lapsella on herää syällisyyden tunteita ja hänen moraalin kehityksensä on alkanut. Ahonen ja Roos (2021, s. 206–207) korostavat, että anteeksi -sanaa voi tietenkin käyttää, jos se tuntuu lapsesta luontevalta. He jatkavat, että lasta ei kuitenkaan tulisi ikinä pakottaa pyytämään anteeksi. Lapsi voi pahoitella omaa toimintaansa monella muullakin tavalla (Ahonen & Roos, 2021, s. 207).

### 6.3.2 Läheisyys ja kosketus

*Tutkija: “No mitähän aikuinen vois tehdä silloin kun sulla on surullinen mieli?”*

*Eino: “Ota syliin.”*

*Toinen tutkija: “Niimpä, mitäs siinä sylissä vois sitten tehdä.”*

*Eino: “Kysy mitä kaveri teki ilkeesti.”*

*Toinen tutkija: “Tiiätkö miten kaveria voi lohduttaa.”*

*Onni: “Mää tiiän.”*

*Toinen tutkija: “No saatte kertoa. Me mielellään kuullaan mitä ajatuksia teillä on.”*

*Onni: “Jos haluaa tai pyytää anteeksi.”*

*Tutkija: “No kuuleppas Mikko, mitä sä silloin teet kun sä oot surullinen?”*



*Mikko: "Mää meen... mut pitää ottaa tylliin."*

*Tutkija: "Sut pitää ottaa syliin?"*

*Mikko: "Joo."*

Lapset kertoivat paljon läheisyyteen liittyvistä asioista haastatteluissaan. Suurin osa lapsista mainitsi, että he haluavat aikuisen syliin, kun he ovat surullisia. Sinkkonen (2016, s. 12) vahvistaa lasten kertomaa toteamalla, että syliin pääseminen on turvan sekä lohduttamisen mielikuvista keskeisin. Lapset hakeutuvat aikuisen syliin usein sellaisissa tilanteissa, kun tarvitsevat lohdutusta (Cekaite & Kvist-Holm, 2017; Hännikäinen, 2015; Kinanen, 2009, s. 27; Vingerhoets, 2013). Hännikäisen (2015) mukaan lapset kokevat opettajan sylin turvalliseksi paikaksi. Sylissä aikuinen voi esimerkiksi Einon mukaan kysyä mitä on tapahtunut. Syli liittyi myös kivun pois viemiseen. Esimerkiksi Helmi kertoi halunneensa aikuisen syliin, kun hän oli tippunut keinusta. Lapset kertoivat meille myös, että silittäminen auttaa suruun. Lisäksi lapset kertoivat itse silittäneensä tai halanneensa kaveria, jos kaverilla oli surullinen olo. Aina läheisyyttä ei siis antanut vain aikuinen. Kertoessaan läheisyydestä lasten kerronta oli hyvin lämminhenkistä ja heidän kehonkielensä oli avointa. Silittämisestä puhuessaan monen kädet tekivät ilmassa silitysliikettä ja halauksesta puhuessaan heidän kätensä halusivat heitä itseään.

Kosketus ja läheisyys ovat osa varhaiskasvatuksen laadukasta huolenpitoa ja hoitoa (Opetushallitus, 2022), ja kosketusta on tutkittu laajasti etenkin aikuisten näkökulmasta. Aromaa ja Kinnunen (2013) sekä Keränen ja kollegat (2017) nimeävät kosketuksen merkittäväksi osaksi ammatillisuutta varhaiskasvatuksessa. Carlsonin (2005) sekä Johanssonin, Åbergin ja Hedlin (2020) mukaan ihmiset tarvitsevat hoivaavaa kosketusta ihanteellisen emotionaalisen, fyysisen ja kognitiivisen kehittymisen ja terveyden saavuttamiseksi. Sainion, Pajulahden ja Sajaniemen (2020, s. 82) sekä Styrmanin ja Torniaisen (2018, s. 25) mukaan tyynnyttävä koskettaminen on tehokkain tapa rauhoittaa tunnekaappauksessa olevaa lasta. Sainio ja kollegat (2020) kuvailevat, että silittäminen ja halaaminen laukaisevat voimakkaan muutoksen endorfiinijärjestelmässä, joka tuottaa mielihyvän kokemuksia. Tyynnyttävä, tunnepitoinen kosketus on vahva ja tärkeä tunneviesti, joka lujittaa lapsen ja hoitavan aikuisen välistä tunnesidettä (Sainio ym., 2020, s. 82). Opettajat voivat lohduttaa lapsia kosketuksen avulla sekä tarjota lapsille turvaa ja

läheisyyttä itkun ja mielipahan hetkillä (Cekaite & Kvist-Holm, 2017; Jauhiainen, Rajala & Lipponen, 2022; Johansson ym., 2020).

### 6.3.3 Tilanteesta poistuminen ja itsensä lohduttaminen

*Tutkija: “No mitäs sää silloin teet ku sulla on surullinen olo?”*

*Helmi: “No... meen jonku muun kaverin kanssa ja meen jututtamaan toista kaveria.”*

*Toinen tutkija: “Joo, sanoit, että itse lohdutat itseäsi, mutta et oo varma miten sää sitä teet, niinkö?”*

*Onni: “Niinh, eiku tiään miten mä ite lohdutan. Mä tiään. Mää tiään sen jo. Mutta, jos mä joudun lohduttamaan kaveria.”*

*Tutkija: “Onko se erilaista?”*

*Onni: “Joo.”*

*Toinen tutkija: “Millä tavalla?”*

*Onni: “En tiä.”*

Tilanteesta poistumisella Helmi tarkoitti leikkikaverien vaihtamista tai isosiskon kanssa leikkimistä. Hän kertoi, että se lohduttaa, jos vaihtaa leikkiä tai leikkikaveria. Edellisessä esimerkissä Helmi kuvailee tilannetta, jossa hän on tullut surulliseksi ja hakenut parempaa oloa muiden kavereiden seurasta. Kertoessaan tilanteesta Helmin suupielet kääntyivät surumielisesti alaspäin ja hänen puheessaan oli alakuloinen sävy.

Huomioitavaa on myös se, että Onni lohdutti itse itseään. Olisimme kovasti halunneet tietää lisää tästä, mutta Onni ei halunnut kertoa meille enempää ja kunnioitimme hänen päätöstään, emmekä painostaneet häntä kertomaan aiheesta lisää. Onni osasi kuitenkin taitavasti kertoa,

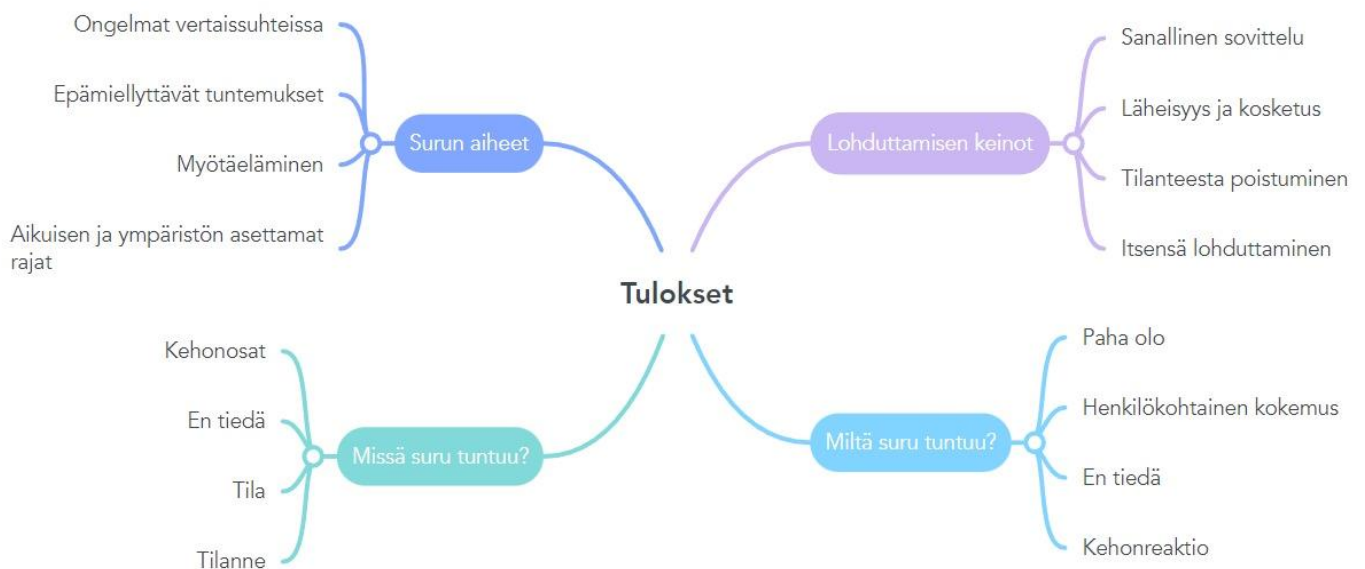
että itsensä ja kaverin lohduttaminen eroavat toisistaan. Kertoessaan meille lohduttamisesta, oli hänen äänensä varma, vaikkakin hän puhui pienellä äänellä. Hänen itsevarma äänensä ja avoin olemuksensa vahvistivat, että hän tietää mistä hän puhuu. Itsensä lohduttaminen ei kuitenkaan ole saanut paljoa huomiota tutkimuskirjallisuudessa. Muutamia löytämämme tutkimukset liittyvät pienten lasten rauhoittumistapoihin ja itsesäätelykeinoihin, kuten peukalon tai tutin imemiseen (esim. Davidson, 2008; Lehman, Holtz & Aikey, 1995).

## 7. Pohdinta

Tulevaisuudessa lasten surusta tulisi puhua enemmän varhaiskasvatuksessa ja tutkimuskentällä. Tutkimustulostemme valossa lapset kokevat päiväkodissa surua ja haluavat usein aikuisen lohduttavan heitä. Lapset tarvitsevat vielä aikuisen apua monissa asioissa, kuten tunteiden hallinnassa. On tärkeää, että päiväkodissa tiimin jäsenet keskustelisivat surullisen lapsen kohtaamisesta, jotta lapsi voi luottaa siihen, että saa tarvitsemansa tuen jokaiselta aikuiselta. Myös Dyregrov (1996, s. 54) korostaa, että päiväkodissa henkilökunnan tulee perehtyä surureaktioihin, jotta he osaavat tunnistaa ja ymmärtää surevia lapsia. Salmi ja kumppanit (2022) toteavat, että päiväkodin myötätuntokulttuurin rakentamiseen osallistuvat kaikki päiväkodin toimijat. Tarkastelemme seuraavaksi tutkimuksemme tuloksia, luotettavuutta sekä eettisyyttä. Pohdimme myös mitä olemme oppineet ja miten yhteistutkijuus on sujunut. Päätämme pohdintakappaleen katsauksella lasten surun tulevaisuuteen.

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Muodostimme tulostemme perusteella neljä pääteemaa, jotka ovat surun aiheet, lohduttamisen keinot sekä missä ja miltä suru tuntuu. Teimme tuloksista yhteenveto kuvion (Kuvio 1).



Kuvio 1. Tulokset

Lasten oli helpompi puhua surun aiheista, jotka koskettivat heidän omaa elämäänsä kuin abstrakteista aiheista, kuten missä suru tuntuu. Huomioitavaa on kuitenkin se, että jokainen lapsi tuotti aineistoa tutkimukseemme ja pystyi sanallistamaan käsityksiään surusta ja lohduttamisesta. Kaikilla lapsilla oli käsitys siitä mistä tulee surulliseksi ja mitä aikuinen voisi silloin tehdä. Brinkmannin (2019) tutkimuksessa huomattiin, että varhaisiin surun kokemuksiin liittyy usein muita ihmisiä ja saman tuloksen voi havaita meidän tutkimuksessamme. Surullisten asioiden kohtaaminen kuuluu jokaisen lapsen elämään, eikä lasta kuulu täysin suojella elämän kivuilta ja kärsimyksiltä (Haapsalo ym., 2016; Lindqvist, 2003; Wright & Oliver, 1998, s. 84–85). Sureminen auttaa lasta sopeutumaan uuteen tilanteeseen sekä löytämään uusia lähtökohtia tulevaan (Haapsalo ym., 2016, s. 40; Lindqvist, 2003).

Tutkimuksemme osoittaa, että lapset kokevat päiväkodissa surua monista asioista. Suurin osa lapsista sanoi, ettei ole ollut päiväkodissa surullinen. Lapset kuitenkin mainitsivat surun aiheiksi asioita tai tilanteita, jotka olivat tapahtuneet päiväkodissa. Jäimme pohtimaan, miksi lapset eivät kertoneet olleensa surullisia päiväkodissa. Pelkäsivätkö lapset antavansa väärän vastauksen tai ajattelivatko he surun olevan kielletty tai epätoivottu tunne päiväkodissa? Lapset saattoivat myös kertoa meille, että ovat olleet surullisia päiväkodissa, mutta tarkentavia kysymyksiä kysyessämme lapset kielsivät olleensa surullisia. Syynä tähän saattoi olla se, etteivät he halunneet kertoa tai sitten he eivät muistaneet esimerkiksi surun syitä. “En tiedä” ja “en muista” -vastaukset saattoivat myös olla lasten keino päästä hankalan kysymyksen ohi. Vastaukset saattoivat johtua monesta eri syystä, emmekä voi varmasti tietää lasten vastausten takana olevia ajatuksia.

Tutkimustuloksissamme yllätti se, että lapset osasivat kertoa myös muiden tunteiden yhteydestä suruun. Mieleemme jäi esimerkiksi se, kuinka Helmi kertoi osaamattomuuden harmittavan häntä ja Leevi mainitsi häpeän tunteen liittyneen hänen surun kokemukseensa. Lapset osasivat muutenkin nimetä hienosti monenlaisia tunteita, kuten ilon, vihan ja pelon. Päiväkodissa oli puhuttu tunteista ja osalle lapsista Fanni -tunnekirjasarja oli tuttu. Myös Piki- kirjasarja mainittiin. Tunnetaitokirjoja ei lasten mukaan ollut luettu päiväkodissa, vaan ne olivat heille kotoa tuttuja.

*Tutkija: "Mistä sää tiesit, että se on surullinen?"*

*Helmi: "No sen takia koska alaspäin on surullinen tai joku harmittaa." (Helmi vetää omia huuliaan alas ja imitoi surunaamaa)*

*Tutkija: "Tiiätkö jotain tunteita? Miltä voi ihmisestä tuntua?"*

*Onni: "Kivalta."*

*Tutkija: "Kivalta voi tuntua."*

*Onni: "Ja pahalta ja surulliselta."*

Huomasimme tutkimuksemme aikana myös, että lapset tunnustivat todella hyvin tunteita. Kön-gäs (2019, s. 44) korostaa myös, että lapset ovat lähtökohtaisesti taitavia havaitsemaan tunteita sekä vertaisissaan että itsessään. Kun kysyimme mitä tunteita lapset tietävät saimme yleensä aina ensimmäiseksi vastaukseksi ilon. Unto käsitti kysymyksen ”Mitä tunteita on olemassa” tarkoittavan tuntoaistia. Hän halusi tuoda meille näytille kirjan, jossa kerrottiin erilaisista aisteista. Näytimme haastattelun aikana suurimmalle osalle kuvaa surullisista kasvoista, ja he sanoivat heti mikä tunne kuvassa oli. Näin pääsimme aiheeseemme niin, että lapsi itse nimesi tunteen. Huomion arvoista on se, että Onni osasi nimetä surun ilman apuamme.

Tulostemme mukaan lapset selkeästi kaipaavat aikuisen läsnäoloa, syliä ja lämmintä kohtaamista. Lapset kertoivat useimmiten, että aikuisen syli ja läsnäolo auttavat parhaiten surun hetkellä. Lapset siis haluaisivat, että aikuisilla olisi aikaa pitää heitä sylissä ja lohduttaa. Lipposen ja Purren (2022) tutkimuksen mukaan aikuiset vastaavatkin lapsen suruun yleensä empaattisesti. Päiväkodin kiireet, pula henkilökunnasta ja vaihtuvat aikuiset vaikeuttavat tällaisten lapsille tärkeiden kohtaamisten tapahtumista (Hjelt & Karila, 2017). Karjalainen (2021, s. 65) painottaa, että päiväkodista tulisi löytyä enemmän aikaa ja sensitiivisyyttä lasten eri viestintäkeinoille, jotka luovat perusteita lapsen kuulemiselle ja kohtaamiselle.

Huomasimme jo kandidaatin tutkielmaa tehdessämme, että pienet lapset osaavat lohduttaa toisiaan. Sama tuli ilmi myös pro gradu -tutkielmamme tuloksissa. Tutkimuskirjallisuus kuitenkin osoittaa, että päiväkodin kiireiden tai aikuisen toiminnan vuoksi lapset eivät saa toistensa loh-

duttamiseen aina mahdollisuutta (Hjelt & Karila, 2017). Rajalan ja kumppaneiden (2019) mukaan päiväkodin henkilöstö saattaa huomaamattaan torjua lasten omia lohdutusyrityksiä esimerkiksi pyytämällä lasta poistumaan tilanteesta saadakseen hoidettua sen nopeammin ilman lapsen häirintää. Olisi tärkeää antaa lapsille aikaa lohduttaa toisiaan, sillä tutkimustulostemme perusteella lapset arvostavat myös toistensa lohdutusta.

Lähdekirjallisuudessa mainittiin useaan kertaan, että lapset tulevat surullisiksi, jos joutuvat leikkimään yksin (esim. Laaksonen, 2014; Repo, 2015). Meidän tutkimuksessamme kukaan lapsista ei maininnut, että leikkisi vasten tahtoaan yksin. Tämä kertoo paljon päiväkodin ilmapiiiristä ja siellä olevien lasten dynamiikasta. Lapset kertoivat meille yksittäisistä kerroista, kun olivat esimerkiksi itse olleet väkivaltaisista tai väkivalta oli kohdistunut heihin. Tulkintamme mukaan haastattelemamme lapset eivät kokeneet jatkuvaa kiusaamista päiväkodissa.

Aikaisempi tutkimus osoittaa myös, että esimerkiksi aggressiivisista lapsista puhutaan paljon, mutta surullisista ei juurikaan (esim. Köngäs, 2019; Laaksonen, 2022). Aggressiivinen lapsi voikin olla päiväkodissa näkyvämpi ja enemmän huomiota vaativa kuin surullinen lapsi. Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi voi olla itselleen tai toisille vaarallinen ja siksi hänen toimintaansa puututaan usein herkemmin. Surullinen lapsi voi olla vetäytynyt tai hiljainen, jolloin hän ei välttämättä saa aikuisen huomiota. Jokainen lapsen tunne ansaitsee tulla kohdatuksi. Lapsen tunteisiin ei pitäisi tarttua vain siksi, että kokee sen pakolliseksi. Lapsen suru ansaitsee lämpimän kohtaamisen ja aikuisen läsnäolon, vaikka se ei häiritse ketään tai mitään.

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan varhaiskasvatusta voidaan kehittää kuulemalla lapsia monipuolisesti. He täsmentävät, että lasten yksilöllisiä ajatuksia ja tarpeita tulisi huomioida toimintaa suunniteltaessa ja järjestettäessä. Tuloksiamme voi hyödyntää esimerkiksi varhaiskasvatuksen toiminnassa, perheiden arjessa ja koulutuksissa. Varhaiskasvatuksen kentällä tuloksiamme voi hyödyntää esimerkiksi lasten tunnekerhoissa. Siellä lapset oppisivat, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja niitä saa kokea päiväkodin arjessa. Lasten kanssa voitaisiin myös keskustella siitä, miten kaveria voi lohduttaa. Tuloksemme osoittavat, että lapsilla on monipuolisia keinoja helpottaa toistensa pahaa oloa, joten keskustelut lasten kanssa avaisivat asioita heidän näkökulmastaan. Vanhemmat hyötyvät tuloksistamme niin, että osaavat paremmin vastata lasten suruun heti sen ilmetessä.

Olemme tulleet siihen tulokseen tutkimuksemme myötä, että varhaiskasvatuksen opinnoissa tulisi olla enemmän tunnekasvatukseen liittyviä opintojaksoja. Niiden avulla opiskelijat oppi-

sivat siitä, miten esimerkiksi surullinen lapsi kohdataan lämpimästi ja kiireettömästi. Tuloksemme ovat pedagogisesti merkittäviä, koska niistä saa arvokasta tietoa siitä, miten lapset itse kokevat surun ja miten he haluavat, että heitä lohdutetaan. Tutkimuksemme merkittävä kontribuutio tulostemme lisäksi on lasten asiantuntijuuden tunnistaminen ja korostaminen. Olemme kuulleet lasten ajatuksia aiheestamme ja keränneet tietoa yhdessä lasten kanssa. Tutkimuksemme osallistuneet lapset tuottivat todella arvokasta ja hyödyllistä tietoa lasten kokemasta surusta ja lohduttamisesta. Merkittävää tutkimuksessamme on myös lasten moninaisen kerronnan tunnistaminen ja sen huomioiminen. Lasten moninaisen kerronnan muodot ansaitsevat tulla kuulluksi myös muualla, kuten päiväkodissa, kotona ja vapaa-ajan toimintaympäristöissä, ja tutkimuksemme voikin toimia suunnannäyttäjänä lasten ajatusten ja mielipiteiden arvostukselle.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tuottaa tietoa lasten surun aiheista heidän itsensä kertomina ja tavoista, joilla he haluaisivat itseänsä lohdutettavan. Lisäksi halusimme antaa näkyvyyttä lasten surulle, joka on saanut tutkimuskirjallisuudessa liian vähän huomiota. Tavoitteenamme oli myös ymmärtää lapsen surun kokemusta paremmin. Pääsimme tavoitteisiimme erinomaisesti. Tavoitteisiimme pääsemistä on edesauttanut tutkimuskirjallisuuden lukeminen, yhteinen kirjoitusprosessimme ja etenkin tutkimuksemme osallistuneiden lasten kanssa käydyt keskustelut.

## **7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kysymykset**

Jokaista tutkimusta tehdessä tulee huomioida tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Kallisen ja Pirkaisen (2022, s. 181) sekä Vehkalahden, Rutasen, Lagströmin & Pösön (2021) mukaan ei ole olemassa kaiken kattavia ja täsmällisiä ohjeita, jotka pätsivät jokaisen eettiseen kysymykseen. He jatkavat, että eettisille kysymyksille luonteenomaista on se, että niihin ei aina ole olemassa yksiselitteistä vastausta. Kerronnallisen tutkimuksen eettisen arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus antaa tutkimuskohteilleen mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellä ja tutkimus kunnioittaa siten ihmisten ainutlaatuisuutta (Hänninen, 2010). Kallisen ja Pirkaisen (2022, s. 180) mukaan lapsia haastateltaessa eettiset kysymykset koskevat esimerkiksi aineiston hankintaa, sen analysointia, tulosten raportointia sekä aineiston säilytystä. Karlssonin (2012) mukaan tutkijan on pohdittava eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. On tärkeää pohtia, mitä ja millä tavoin on eettistä tutkia (Karlson, 2012).



Suomessa tutkimusten eettisyyttä valvoo Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). TENKin (2019, s. 7) mukaan kaikkia tieteenaloja Suomessa ohjaa tietyt eettiset periaatteet. Periaatteiden mukaan tutkijan on muun muassa kunnioitettava toisten tekemää työtä viittaamalla niihin oikein sekä kunnioitettava tutkittavien ihmisten itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 183; TENK, 2019, s. 7; TENK, 2012, s. 6). Lisäksi tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa sellaisella tavalla, josta ei aiheudu tutkittaville henkilöille haittaa, riskejä tai vahinkoa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 183; TENK, 2019, s. 7; Vehkalahti ym., 2021).

Einarsdóttirin (2007) ja Hännikäisen (2010) mukaan eettisyyteen liittyvät asiat, kuten tietoisien suostumusten saaminen ovat perustavanlaatuisia osia kaikenlaisen tutkimuksen tekemisessä, mutta lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa eettisyys ansaitsee aivan erityistä huomiota. Erittäin pienten lasten kohdalla kysymys suostumuksesta on tärkeä (Vehkalahti ym., 2021). Jotta lapset voivat antaa tietoisien suostumusten tutkimukseen osallistumisesta, tulee tutkijan varmistaa, että lapsi aidosti ymmärtää mihin hän on suostumassa (Einarsdóttir, 2007; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 193). Informoitu suostumus tulee aina saada myös lapselta itseltään, vaikka lapsen huoltaja olisikin antanut jo oman suostumuksensa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 192; Nieminen, 2021; TENK, 2019, s. 9–10). Meidän tutkimuksemme tietoisien suostumusten tutkimukseen osallistumisesta antoivat lapset, heidän huoltajansa ja päiväkodin johtaja.

Lapselle tarjotaan tietoa tutkimuksesta sellaisella tavalla, jonka hän pystyy ymmärtämään (TENK, 2019, s. 9). Kallinen ja Pirskainen (2022, s. 193) painottavat, että lapsille tulee kertoa tutkimuksesta ja heidän oikeuksistaan selkokielellä, ymmärrettävästi ja lapsen kehitystasoa huomioiden. Tutkijan tulee myös selvittää, millä tavalla lapselle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksista (Karlsson, 2012). Lapselle voi esitellä tutkimuksen esimerkiksi ytimekkäällä selityksellä tai kuvien avulla (Karlsson, 2012). Kerroimme lapsille selkeällä ja ymmärrettävällä tavalla tutkimuksestamme ja varmistimme vielä jokaisen lapsen halukkuuden osallistua tutkimukseemme ennen nauhoituksen aloittamista. Alaikäisiä tutkittaessa on varmistettava, että lapselle annetaan mahdollisuus vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (TENK, 2019, s. 9).

Tutkijan tulee kuitenkin Einarsdóttirin (2007) mukaan ymmärtää, että vaikka lapsi on antanut suostumuksen tutkimuksen tekemiselle, hänen sanattomat tekonsa ja eleensä voivat kertoa halusta lopettaa tutkimuksen tekeminen. Hän jatkaa, että osa tutkijan eettistä vastuuta on antaa

lapsille mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta ja varmistaa, että lapset tietävät heillä olevan siihen oikeus. On tärkeää muistaa, että lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta myös aineiston keruun aikana (Karlsson, 2012). Oikeus peruuttaa osallistuminen säilyy myös tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 198; Strandell, 2010). Lopetimme haastattelut heti, kun lapsi ilmaisi meille halunsa lopettaa.

Tutkijan tulee kirjoittaessaan huomioida tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden oikeus anonymiteettiin. Anonymiteetin liittyvä eettisyys ei koske vain osallistujien nimien muuttamista vaan myös laajemmin tutkimuksen kirjoittamista niin, että osallistujaa ei voi tunnistaa tekstistä (Hännikäinen, 2010; Kallinen & Pirskainen, 2022, s. 216). Meidän tekstistämme lapsia ei voi tunnistaa ja olemme huolehtineet äänitallenteista sekä litteroiduista tekstisivuista tarkasti. Ulkopuolisilla ei ole ollut pääsyä materiaaleihin, joista lapsia voisi tunnistaa. Olemme myös keskustelleet lasten sanomisista vain heidän keksityillä nimillään, joten myöskään käymistämme keskusteluista lapsia ei voi tunnistaa.

Kokeelliselle tutkimukselle kehitetyt kiinteät kriteerit luotettavuudelle, toistettavuudelle ja eettisyydelle eivät päde kerronnallisen tutkimuksen arvioinnissa (Riessman, 2008, s. 185). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on Riessmanin (2008, s. 185) mukaan aina huomioitava valitut tutkimusmenetelmät. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ei liity mittaustuloksiin (Kiviniemi, 2010, s. 81). Laadullisessa ja kerronnallisessa tutkimuksessa ihmiset tutkivat ihmisiä ja tutkija muodostaa aina aineistostaan omia tulkintojaan ja näkemyksiään (Kiviniemi, 2010, s. 81; Tracy, 2020, s. 5). Emme voi täysin poistaa omaa vaikutustamme eikä se ole tarpeellistakaan. Lähestyimme kuitenkin lasten tuottamaa aineistoa mahdollisimman puolueettomasti ja erotimme selkeästi, mikä on lasten sanomaa ja mikä omaa tulkintaamme. Suorien lainausten avulla olemme osoittaneet, mihin tulkintamme perustuvat (Keränen ym., 2017; Repo, 2013, s. 60; Zhang & Wildemuth, 2009, s. 5–6). Aineisto ja sen hankinta kuvattu niin tarkasti kuin mahdollista ottaen lasten anonymiteetti huomioon (Keränen ym., 2017). Pidimme tutkimuspäiväkirjaa koko prosessin ajan ja se auttoi meitä valtavasti tutkimuksemme aikana. Pystyimme tarkistamaan sieltä esimerkiksi kuvauksiamme lasten kehollisesta kerronnasta ja tarkkoja päivämääriä.

Olemme arvioineet tutkimuksemme luotettavuutta tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta voi perustella huolellisesti dokumentoimalla ne prosessit, joita aineiston keräämiseen ja tulkintaan on käytetty (Elo & Kyngäs, 2008; Riessman, 2008, s. 193).

Olemme avanneet jokaisen tutkimuksen vaiheen huolellisesti. Luottamusta lisää se, että tutkimukset teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset tehdään lukijalle ymmärrettävästi (Kiviniemi, 2010, s. 82). Koska tutkimuksemme on laadullinen ja kerronnallinen, ei tuloksiamme voi välttämättä toistaa. Samoja vaiheita ja menetelmiä hyödyntämällä voi saada aivan erilaisia tuloksia, mikä tekeekin kerronnallisesta tutkimuksesta mielenkiintoista, jännittävää ja hyödyllistä. Myös eri tutkija olisi voinut tulkita samaa aineistoa eri tavalla kuin me (Kylmä & Juvakka 2007, s. 129). Luotettavuutta olemme huomioineet myös tutkimuskirjallisuutta lukiessamme. Olemme perehtyneet lähteisiin sekä niiden kirjoittajiin. Olemme pyrkineet etsimään mahdollisimman ajankohtaisia ja tuoreita lähteitä. Vanhemmat lähteet kuitenkin vahvistavat tiettyjen väitteiden paikkaansa pitävyyttä jo pidemmältä ajalta.

### **7.3 Oppimisen polkumme**

Ammatillisuutemme varhaiskasvatuksen opettajina kehittyi pro gradu -tutkielmaa tehdessämme. Opimme paljon siitä mistä lapset tulevat surullisiksi ja miten he haluaisivat, että aikuinen lohduttaa heitä. Opimme myös lisää akateemisen tekstin kirjoittamisesta sekä tutkimuksen eri vaiheista kuten haastatteluista. Lähdekirjallisuutta lukiessamme opimme mistä lasten tunteet syntyvät ja miten voisimme vastata niihin mahdollisimman hyvin.

Jos tekisimme tutkimuksemme uudelleen, kiinnittäisimme enemmän huomiota muistiinpanojen tekemiseen haastatteluiden aikana. Kirjoittaisimme myös enemmän ylös niitä asioita, joita haastatteluista jäi mieleen ja miksi. Nyt luotimme omaan muistiimme melko paljon. Haastattelutilanteessa kiinnittäisimme vielä enemmän huomiota myös muuhun kuin sanalliseen kerrontaan. Toisten ihmisten haastattelemisen oli meille uutta ja jännittävää, joten keskityimme paljon mukavan tilanteen luomiseen. Kirjoitimme lasten eleitä ja ilmeitä ylös, mutta se olisi ansainnut vielä enemmän huomiotamme. Roosin ja Rutasen (2014) mukaan haastattelut voidaan lopettaa niin, että lapset saavat kysyä haastattelijoilta omia kysymyksiään. Tämän huomioisimme seuraavassa tutkimuksessamme. Antaisimme myös lapsille mahdollisuuden kysyä meiltä enemmän. Voisimme puolestamme olla haastateltavan roolissa, sillä olemme kyselleet lapsilta paljon kysymyksiä.

Yhteistutkijuus sopi meille erittäin hyvin, sillä olemme tottuneet tekemään töitä yhdessä jo esimerkiksi kandidaatin tutkielmamme parissa. Lonkilan (2021, s. 9) mukaan yhteistutkijuuteen

kannattaa varata enemmän aikaa, sillä tutkimuksen eteneminen vaatii keskustelua havainnoista sekä valintojen pohtimista. Jokinen ja Juhila (2002) nostavat esille, että tutkijoiden erilaiset näkemykset tekemisestä ja tavoitteista voivat johtaa turhautumiseen sekä ristiriitoihin. He lisäävät, että myös epätasainen työnjako voi olla yhdessä kirjoittamiseen liittyvä haaste. Koemme kuitenkin, että työskentelymme oli tasapainoista ja toisiamme täydentävää. Tekstiämme on koko ajan lukenut kaksi ihmistä, joten mahdolliset virheet on löydetty helpommin. Olemme myös molemmat etsineet ja lukeneet tutkimuskirjallisuutta, mikä on lisännyt lähteiden kriittistä tarkastelua. Yhteistutkijuus on myös opettanut meille vastuun jakamisesta, aikatauluttamisesta ja mielipiteiden yhteensovittamista. Saimme toisiltamme korvaamatonta vertaistukea jokaisessa tutkimuksemme vaiheessa.

#### **7.4 Lasten suru tulevaisuudessa**

Lasten surua voidaan tutkia todella monesta näkökulmasta. Aihe on meille erittäin tärkeä ja toivomme, että sitä tutkitaan tulevaisuudessa enemmän. Omaa tutkimusta tehdessämme innostuimme jatkuvasti uusista näkökulmista ja tavoista, joiden kautta olisimme voineet lähteä tutkimaan lasten surua. Päädyimme tässä tutkimuksessa tutkimaan lasten kertomuksia surusta haastatteluiden avulla, mutta monet muut menetelmät tuottaisivat varmasti myös mielenkiintoisia ja arvokkaita tuloksia.

Tutkimustamme voisi jatkaa haastattelemalla samoilla kysymyksillä myös aikuisia ja vertailla sitten lasten ja aikuisten vastauksia. Tästä saisi hyvää näkökulmaa siihen, vastaavatko aikuisten ja lasten kertomukset toisiaan. Onko lapsilla ja aikuisilla samankaltaisia ajatuksia surusta? Tietävätkö aikuiset oikeasti lasten surujen aiheita tai sitä, miten he haluaisivat tulla lohdutetuiksi? Olisi myös mielenkiintoista tietää, mitä esimerkiksi esikouluikäiset kertovat surusta. Myös lasten surun tutkiminen erilaisissa kulttuureissa olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe. Olisi myös mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimusta tutkimuksemme osallistuneiden lasten kanssa ja nähdä, kuinka heidän kertomuksensa surusta muuttuvat vuosien saatossa. Lisäksi jatkossa olisi tärkeää tutkia suruun liittyviä teemoja erilaisissa päiväkodeissa sekä päiväkotiryhmissä.

Tutkimuksemme tulokset on saatu pohjoissuomalaisesta päiväkodista. Lasten kertomukset surusta ja lohduttamisesta olisivat voineet olla erilaisia, jos olisimme tehneet tutkimusta esimerkiksi Etelä-Suomessa. Engelin (2006) mukaan lapset eivät kerro tutkijoille samalla tavalla kuin

he kertoisivat läheiselle ystävälleen. Olisimmeko siis kuulleet erilaisia kertomuksia, jos olisimme esimerkiksi havainnoineet lasten keskinäistä kerrontaa tai lasten kohtaamisia ryhmän aikuisten kanssa? Einarsdóttirin (2007) mukaan lasten kerronta heijastaa heidän ympäristöään. Lasten kertomukset samasta aiheesta voivat siis vaihdella riippuen heidän sosiaalisista ja kulttuurisista yhteyksistään (Einarsdóttir, 2007).

Tutkimuksemme on olemassa Mikon, Onnin, Unton, Helmin, Leevin ja Einon ansiosta. Olemme onnekkaita, kun olemme saaneet kohdata kaikki nämä lapset, jotka ovat opettaneet meille monia asioita tutkimisesta sekä elämästä. Arvostamme heidän kertomuksiaan surusta ja lohduttamisesta enemmän kuin voisimme sanoa kuvailla. Kertomukset sisälsivät ohjeita, joita voimme jokainen hyödyntää jokapäiväisessä elämässämme ja esimerkiksi Helmi kiteyttää ajatuksemme hyvin:

*Helmi: "Kannattaa kertoa aikuiselle ja se on tosi hauska että aikuinen lohduttaa."*

## Lähteet

- Aaltola, E. (2018). Ensimmäinen osa. Teoksessa E. Aaltola & S. Keto (toim.), *Empatia. Myötälämisen tiede*. (s. 11–142). Helsinki: Into.
- Aaltola, E. & Keto, S. (2018). Johdanto. Teoksessa E. Aaltola & S. Keto (toim.), *Empatia. Myötälämisen tiede*. (s. 7–9). Helsinki: Into.
- Adler, J. M. & McAdams, D. P. (2007). Time, culture, and stories of the self. *Psychological Inquiry*, 18(2), 97–99. DOI:10.1080/10478400701416145
- Ahonen, L. & Roos, P. (2021). *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanen, L. (1998). Children and the Family order: Constraints and Competencies. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.), *Children and Social Competence. Arenas of Action*. (s. 29–45). London: Falmer Press.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s.145–162). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Aromaa, J. & Kinnunen, T. (2013). Kosketus opettajuudessa. Teoksessa A-M. Puroila, S-L Kaunisto, & L. Syrjälä (toim.), *Naisen äänellä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Turun yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1042–1054. DOI: 10.1037/0022-3514.68.6.1042
- Beltramini, A. U. & Hertzog, M. E. (1983). Sleep bedtime behaviour in preschool aged children. *Pediatrics*, 71(2), 153–158. DOI: 10.1542/peds.71.2.153
- Bowman, W. (2009). Charting narrative territory. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer *Narrative inquiry in music education. Troubling certainty*. (s. 211– 222.). Dordrecht: Springer
- Brinkmann, S. (2019). Learning to grieve: A preliminary analysis. *Culture & Psychology*, 26(3), 469–483. DOI: 10.1177/1354067X19877918

- Bugge K., Darbyshire, P., Røkholt, E., Haugstvedt, K. & Helseth, S. (2014). Young Children's Grief: Parents' Understanding and Coping. *Death Studies*, 38(1), 36–43, DOI: 10.1080/07481187.2012.718037
- Carlson, F.M. (2005). Significance of touch in young children's lives. *Young children*, 60(4), 79–85. <https://www.jstor.org/stable/42729267>
- Cekaite, A. & Kvist-Holm, M. (2017). The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children's Distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127. DOI: 10.1080/08351813.2017.1301293
- Christensen, P. & James, A. (2008). Introduction: Researching Children and Childhood Cultures of Communication. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.), *Research with Children: Perspectives and Practises* (s. 1–9). Routledge.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practise. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. DOI: 10.1080/03004430500131288
- Cole, P., Tamang, B. & Shrestha, S. (2006). Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child development*, 77(5), 1237–1251. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x
- Davidson, L. (2008). Thumb and finger sucking. *Pediatrics in Review*, 29(6), 207–208. DOI: 10.1542/pir.29-6-207
- Domhoff, G. W. (2005). The Content of Dreams: Methodological and theoretical implications. Teoksessa M. H. Kryger, T. Roth & W. C. Dement (toim.), *Principles and Practicies of Sleep Medicine* (s. 522–534). Philadelphia: W. B. Saunders.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 16(3), 227–247. DOI:10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x
- Dyregrov, A. (1996.) *Lapsen suru*. Suom. M. Makkonen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211, DOI:10.1080/13502930701321477
- Eisenberg, N. (2005). The Development of Empathy-Related Responding. Teoksessa G. Carlo & C. P. Edwards (toim.), *Moral motivation through the life span* (s. 73–117). University of Nebraska Press.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

- Engel, S. (2006). Narrative Analysis of Children's Experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. (s. 199–216). SAGE Publications.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat -Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskonen, I. (2005). *Perheväkivalta lasten kertomana, miten ja mitä lapset kertovat terapeuttisissa ryhmissä perheväkivallasta?* Tampereen yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Faulkner, D. & Coates, E. (2011) Exploring children's creative narratives: some theoretical, methodological and applied perspectives. Teoksessa D. Faulkner & E. Coates (toim.), *Exploring children's creative narratives*. (s. 1–10). London: Routledge.
- Flemming, L. & Sintonen, S. (2020). Häpeä osana suomalaista kasvatuskulttuuria. Välähdyksiä 1950-luvulta 2020-luvulle. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 314–328. <https://journal.fi/jecer/article/view/114135/67334>.
- Garnett, H. (2018). *Developing Empathy in the Early Years; A Guide for Practitioners*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. DOI:10.1016/s0022-4405(03)00048-7
- Goleman, D. (2014). *Aivot ja tunneäly uusimmat oivallukset*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Goddard, T. A. (2011). Children's Books for Use in Bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(1), 57–61. DOI: 10.1016/j.pedhc.2010.08.006
- Haapsalo, T. (2016). Lapsen tunnekasvatus. Teoksessa T. Haapsalo, K. Kirkkopelto & L. Repo (toim.), *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. (s. 16–18). Helsinki: Premedia.
- Haapsalo, T., Repo, L. & Kirkkopelto, K. (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Helsinki: Premedia.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331–343. DOI: 10.1080/1350293X.2011.597965
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. DOI:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x



- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International* 26(5), 563-580. DOI: 10.1177/0143034305060792
- Hirsjärvi, S. (2013). Kvalitatiivinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.), *Tutki ja kirjoita*. (s. 164–210). Porvoo: Bookwell Oy.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. Työelämän tutkimus – *Arbetslivsforskning*, 15(3), 234–249. <https://journal.fi/tyoelaman-tutkimus/article/view/85276>.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2008). *Motivation and action*. Cambridge: University Press.
- Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 143–159). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Lastenkirjainstituutin julkaisuja 33. Jyväskylä: Atena.
- Holmberg, T. (2003). Leikkiin on kirjoitettu lapsen surun sanat. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen (toim.), *Surevan lapsen kanssa*. (s. 59–97). Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.
- Holopainen, O., Lyytikäinen, T. & Niskanen, H. (2018). Selvittelevä haastattelu. Teoksessa S. Hyvärinen & T. Pösö (toim.), *Lasten haastattelu lastensuojelussa*. (s. 47–68). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Honkanen, K., Poikolainen, J. & Karlsson, L. (2018). Children and young people as co-researchers – researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods. *Children's Geographies*, 16(2), 184–195, DOI: 10.1080/14733285.2017.1344769
- Hopkins, P. & Bell, N. (2008). Interdisciplinary perspectives: Ethical issues and child research. *Children's Geographies*, 6(1), 1–6, DOI: 10.1080/14733280701791785
- Houssart, J., & Evens, H. (2011). Conducting task-based interviews with pairs of children: Consensus, conflict, knowledge construction and turn taking. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 63–79, DOI:10.1080/1743727X.2011.552337
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. Teoksessa A. McCabe & C. Peterson (toim.), *Developing narrative structure*. (s. 89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Hunt, K. (2006). 'Do you know Harry Potter? Well, he is an orphan': Every bereaved child matters. *Pastoral Care in Education*, 24(2), 39–44. DOI:10.1111/j.14680122.2006.00369.x
- Hyvärinen, M., Hydén, L.-C., Saarenheimo, M. & Tamboukou, M. (2010). An introduction. Teoksessa M. Hyvärinen, L.-C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.), *Beyond narrative coherence*. (s. 1–16.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hyvärinen, S. & Pösö, T. (2018). Johdanto. Teoksessa S. Hyvärinen & T. Pösö (toim.), *Lasten haastattelu lastensuojelussa*. (s. 7–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752–765, DOI:10.1080/03004430.2014.957690
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 160–178). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Itkonen, J. (2017). Miten tunnistaa erityisessä tuen tarpeessa olevat surevat? Lapsen menettäminen ja suru. *Duodecim*, 133(22) 2110–2115. <https://www.duodecimlehti.fi/duo14018>.
- Jauhiainen, S., Rajala, A. & Lipponen, L. (2022). Kuinka mielipaha kohdataan? Lohduttavan kosketuksen rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso ja kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa* (s. 25–53). Tampere: Vastapaino.
- Johansson, C., Åberg, M. & Hedlin, M. (2020). Touch the Children, or Please Don't – Preschool Teachers' Approach to Touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 288–301. DOI:10.1080/00313831.2019.1705893
- Johnson, M. K. (2020). Joy: A review of the literature and suggestions for future directions. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 5–24. DOI: 10.1080/17439760.2019.1685581
- Johnston, J. (2008). Narratives: twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93–98. DOI:10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–118). Tampere: Vastapaino.
- Juusola, A. (2021). *Jutellaanko? Miten käsitellä lapsen kanssa vaikeita asioita*. Helsinki: Kirjapaja.
- Juusola, M. (2011). *Vahvaksi rakastetut lapset*. Helsinki: Otava.
- Jääskinen, A-M. & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost P. J. & Lilius, J. M. (2004). ”Compassion in organizational life”. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827. DOI: 10.1177/0002764203260211
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kallinen, K. & Pirskainen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (n.d.). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Kalso, E., Haanpää, M. & Vainio, A. (2009). *Kipu*. Helsinki: Duodecim.
- Karjalainen, S. (2021). *Doing joy. Performances of joy in children’s relations in early childhood and education settings*. Oulun yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Karjalainen, S. & Puroila A.-M. (2017). Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 23–36. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68721>.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 17–63). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, R. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kavanaugh, R.D. & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. Teoksessa O.N. Saracho & B. Spodek (toim.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. (s. 80–99). Albany: State University of New York Press
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). *Tunteesta tunteeseen – Ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin – harjoituskirja*. Opetushallitus.
- Keränen, V., Juutinen, J. & Estola, E. (2017). Kosketus päiväkodin kasvattajien kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 249–269. <https://journal.fi/jecer/article/view/114081>.
- Kinanen, M. (2009). *Surusäkki: vertaisryhmätyöskentelyä lasten sururyhmille*. Helsinki: LK-kirjat.

- Kinnunen, S. (2015). *How are you? The narrative in-between spaces in young children's daily lives*. Oulun yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessissa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 70–86). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokki, H. (2012). Lapsen kipukokemus pyritään estämään. *sic!*, 4(12), 9–11. [https://sic.fimea.fi/4\\_2012/lapsen\\_kipukokemus\\_pyritaan\\_estamaan](https://sic.fimea.fi/4_2012/lapsen_kipukokemus_pyritaan_estamaan).
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koppström, N. & Länkinen, H. (2021). *Lapsen suru ja sen tukeminen päiväkodissa*. Oulun yliopisto, kandidaatin tutkielma.
- Korhonen, P. (2008). *Lasten TV-ohjelmiin liittyvät pelot, painajaisunet ja pelonhallinta*. Tampereen yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Korkman, J. (2018). Lapsen haastattelu sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa S. Hyvärinen & T. Pösö (toim.), *Lasten haastattelu lastensuojelussa*. (s. 29–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkman, J. (2008). Lasten haastattelemisen hyväksikäyttötapauksissa. Teoksessa P. Santtila & G. Weizmann-Henelius (toim.), *Oikeuspsykologia* (s. 456–484). Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Korppi, M. & Vilo, S. (2017). Lasten kipu ja kuume. *Duodecim*, 133(19), 1823–1827. <https://www.duodecimlehti.fi/duo13937>.
- Kylmä J. & Juvakka T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kåver, A. & Nilsonne, Å. (2008). *Toimiva yhteys. Myötätunto ja hyväksyntä ihmissuhteissa*. Helsinki: Edita.
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylän yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Laible, D. & Karahuta, E. (2014) Prosocial Behaviors in Early Childhood. Helping others, responding to the distress of others and working with others. Teoksessa L.M. Padilla Walker & G. Carlo (toim.), *Prosocial Development: A Multidimensional Approach*. (s. 4–27). New York: Oxford University Press.

- Lehman, E., Holtz, B. & Aikey, K. (1995). Temperament and Self-soothing Behaviour in Children: Object Attachment, Thumbsucking, and Pacifier Use. *Early Education and Development*, 6(1), 53–72.
- Lehtinen, A.-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alainen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Tampere: Vastapaino.
- Lieblich, A. (2014). About Amos: Reading with our heart. Special issue: Multiplicity and commonality in narrative interpretation. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 4(1), 114–124. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/download/21575/25594/32792>.
- Lindqvist, M. (2003). Surussa lapsen kanssa. Teoksessa J. Erkkilä, T. Holmberg, S. Niemelä & H. Ylönen (toim.), *Surevan lapsen kanssa*. (s. 9–11). Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.
- Lipponen, L. (2019). Oikeus surra? Lasten suru ja suremisen kulttuuriset käytännöt varhaiskasvatuksessa. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta –blogi, 2019*.
- Lipponen, L. (2018). Constituting cultures of compassion in early childhood educational settings. Teoksessa S. Garvin & E. Eriksen Ødegaard (toim.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 39–50). Routledge.
- Lipponen, L. & Pursi, A. (2022). Children’s grief: repertoires of practises in institutional early childhood education and care. *Mind, Culture, and Activity*, 29(3), 215–235. DOI:10.1080/10749039.2022.2133144.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonkila, K.-M. (2021). *Tutkijayhteistyöllä vahvempaa tietopohjaa valmisteluun – valmistelijan opas vaikuttavaan tutkijayhteistyöhön*. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Lopez, C., Vilas, S. P. & Márquez, M. G. (2021). Emotions in collective identity: Group-based emotions, empathy and emotion regulation toward the past. Teoksessa M. A. Carr (toim.), *Understanding Emotions*. (s.79–108). Nova.
- Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luomanen, J. (2011). Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 351–371). Tampere: Vastapaino.

- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (s. 51–71). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (2013). Johdanto. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä, yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 9–18). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, K. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCulliss, D. & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents: School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy: The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research, and Education*, 26(1), 13–40. DOI: 10.1080/08893675.2013.76052
- Morris, S. M. (2001). Joint and individual interviewing in the context of cancer. *Qualitative Health Research*, 11(4), 553–567. DOI:10.1177/104973201129119208.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontaitojen arvioiminen. *Puhe ja kieli*, 29(3), 103–120. <https://journal.fi/pk/article/view/4770>.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisössä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä, yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 99–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi-Murola, L. (2015). Empatia on elinikäistä oppimista. *Duodecim*, 131(1), 62–67. <https://www.duodecimlehti.fi/duo12031>
- Nieminen, L. (2021). Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 24–42). Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 162.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59. <https://journal.fi/jecer/article/view/114149>.
- Norberg, A., Bergsten, M., & Lundman, B. (2001). A Model of Consolation. *Nursing Ethics*, 8(6), 544–553. DOI:10.1177/096973300100800608
- Nozaki, Y. & Koyasu, M. (2013). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Interaction with Ostracized Others' Retaliation. *PLoS ONE*, 8(10), 1–7. DOI: 10.1371/journal.pone.0077579

- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmilaakso M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 31–41). Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Nussbaum, M. (2014). Compassion and terror. Teoksessa M. Ure & M. Frost (toim.), *The politics of compassion*. (s. 89–207). New York: Routledge.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25(1), 19–43. DOI: 10.1146/annurev.anthro.25.1.19
- O’Kane, C. (2000). The Development of Participatory Techniques. Facilitating Children’s Views about Decisions which Affect Them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. (s. 136–159). London: Falmer Press
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
- Partinen, M. & Huutoniemi, A. (2018). *Uniterveyskirja. Nuku hyvin, voi hyvin*. Jyväskylä: Docendo Oy.
- Pessi, A. & Martela, F. (2017). Myötätunnon mullistava voima. Teoksessa A. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä* (s. 12–34). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peters, S. & Kelly, J. (2011). Exploring children’s perspectives: Multiple ways of seeing and knowing the child. *Waikato Journal of Education*, 16(3), 19–30. DOI:10.15663/wje.v16i3.32
- Pimlott-Wilson, H. (2012). Visualising children’s participation in research: Lego Duplo, rainbows and clouds and moodboards. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 135–148. DOI: 10.1080/13645579.2012.649410
- Poijula, S. (2016). *Lapsi ja kriisi. Selviytymisen tukeminen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Poijula, S. (2002). *Surutyö*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N. & Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview With Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children’s Participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–9. DOI: 10.1177/1609406919840516
- Poole, D. A., & Lindsay, D. S. (2001). Children's eyewitness reports after exposure to misinformation from parents. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 27–50. DOI: 10.1037/1076-898X.7.1.27
- Potkay, A. (2005). The joy of American beauty. *Raritan*, 25(1), 69–91.

- Prinz, J. (2011). Against empathy. *The Southern Journal of Philosophy*, 49(1), 214–233. DOI: 10.1111/j.2041–6962.2011.00069.x
- Pulkkinen, M. (2017). *Surun sylissä. Suomalaisten kokemuksia menetyksestä*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 22–43. <https://journal.fi/jecer/article/view/114025>.
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). Does Santa exist? Children’s everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206. DOI:10.1080/03004430.2010.549942
- Pöyhönen, J. & Livingston, H. (2019). Fanni ja ihmeellinen tunnelämpömittari. Tunnesäätelyn harjoittelu. Jyväskylä: Kumma-kustannus.
- Quiñones, G., Lipponen, L., Pursi, A. & Barnes, M. (2022). Children’s everyday manifestations of grief and grieving in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1786–1799. DOI: 10.1080/03004430.2021.1934464
- Rainio, A., Kurenlahti, E., Nurhonen, L., Pursi, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2020). ”Kohti elävää myötätuntokulttuuria”: Päiväkotien myötätuntokäytännöt liikkeessä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 329–348. <https://journal.fi/jecer/article/view/114136>.
- Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus*, 50(4), 314–326. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/lohdutustilanteet-ja-my%C3%B6t%C3%A4tuntokulttuuri-alle-kolmivuotiaiden-p%C3%A4>
- Rajala, A., Lipponen, L., Pursi, A. & Abdulhamed, R. (2017). Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa? Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (toim.), *Myötätunnon mullistava voima*. (s.166–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. & Völln, B. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95. DOI: 10.1080/00223891.2010.528484
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.



- Riihelä, M. (2012). Kertominen on lapselle sanallista leikkiä. Teoksessa K. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura. (s. 197–233). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Riihonen, R. & Koskinen, M. (2020). *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ritala-Koskinen, A. (2001). Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta*. (s. 145–169). Tampere: University Press.
- Regan, K. & Page, P. (2008). ”Character” building: Using literature to connect with youth. Reclaiming. *Children and Youth*, 16(4), 37–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ794191>
- 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*. (s. 10–15). Helsinki: Premedia.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. Helsingin yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampereen yliopisto, Akateeminen väitöskirja.
- Roos, P. & Rutanen N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27–47. <https://journal.fi/jecer/article/view/114037>.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*. (s. 7–33). Helsinki: Unigrafia.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.
- Saarenpää-Heikkilä, O. (2007). *Miksi lapseni ei nuku? Unihäiriöt ja unen puute vauvasta murkkuun*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Sadeniemi, M., Häkkinen, M., Koivisto, M., Ryhänen, T. & Tsokkinen A.-L. (2019). *Viisas mieli, opas tunnesäätelyvaikeuksista kärsiville*. Helsinki: Duodecim 2019.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2020). *Näin tuet lapsen itsesäätelyä: Hyvinvoinnin pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmi, K., Rajala, A. & Lipponen, L. (2022). Mielipahasta myötätuntoon –myötätuntotekojen rakentuminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 233–252. <https://journal.fi/jecer/article/view/114016>.
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230–240. DOI:10.1002/nur.1025
- Sargeant, J. & Harcourt, D. (2012). *Doing Ethical Research with Children*. New York: Open University Press.
- Singer, t. & Klimecki, O. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology*, 24(18), 875–878. DOI: 10.1016/j.cub.2014.06.054
- Sinkkonen, M. (2016). *Mielen hoiva. Myötätunto ja lohdutus voimavaraksi*. Helsinki: Kirjapaja.
- Stewart, P. E. & Ames, G. P. (2014). Using culturally affirming, therapeutically appropriate bibliotherapy to cope with trauma. *Journal of Child and Adolescent Trauma* 7(4), 227–236. DOI: 10.1007/s40653-014-0028-6
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 92–113.). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Styrman, T. & Tornainen, M. (2018). *Kunnioittavan kosketuksen käsikirja Ammatillinen kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – Lasten pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 63–82). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamminen, T. (2004). *Olipa kerran lapsuus*. Helsinki: WSOY.
- Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. (2021). *Varhaiskasvatus 2020* (Tilastoraportti 32/2021).
- Tracy, S. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.

- Turkka, H. & Saarholm, J. (2021). *Lasten ja nuorten konfliktit: opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turtiainen, P. (2001). Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta*. (s. 170–180). Tampere: University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauseräilyjen käsitteleminen Suomessa*.
- Tykkyläinen, T. (2011). Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – Lasten pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 115–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valkonen, S. (2012). *Television merkitys lasten arjessa*. Tampereen yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 1 §). *Lain tarkoitus ja soveltamisalat*.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 2 §). *Varhaiskasvatuksen määritelmä*.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 37 §). *Päiväkodin henkilöstön rakenne*.
- Vehkalahti, K. (2012). Lapsuuden historiaa tunteella. *Kasvatus ja Aika*, 6(4), 62–65. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68347/29411>
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström H. & Pösö, T. (2021). Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s. 10–24). Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 162.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulun yliopisto, akateeminen väitöskirja.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vingerhoets, A. (2013). Why Only Humans Weep: Unravelling the mysteries of tears. *Oxford Academic*, 14(23), 260–104. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198570240.003.0014
- Westcott, H. & Littleton, K. (2006). Exploring Meaning in Interviews with Children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. (s. 141–157). SAGE Publications.
- Wilson, A. D., Onwuegbuzie, A. J., & Manning, L. P. (2016). Using paired depth interviews to collect qualitative data. *The Qualitative Report*, 21(9), 1549–1573. DOI: 10.46743/2160-3715/2016.2166

- Wright, N., Oliver, G., Kivimäki, H. & Oittinen, R., (1998). *Lapsen tunteet*. Tampere: Kirjasto.
- Ylikörkkö, E.-M. (2022). Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 72–98. <https://journal.fi/jecer/article/view/115435>.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72. DOI: 10.1080/17437270701207785
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. Teoksessa B. M. Wildemuth (toim.) *Applications of social research methods to questions in information and library science*. (s. 1–12). Santa Barbara: Libraries Unlimited.

## *Liite 1*

### Haastattelukysymykset:

1. Mitä tunteita tiedät?
2. Mistä tulee surulliseksi?
3. Missä/miltä suru tuntuu?
4. Oletko ikinä ollut päiväkodissa surullinen?
5. Mistä suru johtui?
6. Miten aikuiset ja lapset reagoivat suruusi?
7. Mitä haluaisit, että aikuinen tekee, kun sinulla on surullinen olo?
8. Entä toiset lapset?
9. Mitä teet, kun olet surullinen?
10. Miten kaveria voisi lohduttaa?
11. Oletko lohduttanut kaveria?
12. Onko vielä jotain mitä haluaisit kertoa?