

Laura Hirvonen  
Petra Kuivalainen  
Tuisku Laukka

## Lasten kokemuksia vertaissuhteista

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

6.4.2017

Tekijä(t) Otsikko	Laura Hirvonen, Petra Kuivalainen ja Tuisku Laukka Lasten kokemuksia vertaissuhteista
Sivumäärä Aika	31 sivua + 1 liite 6.4.2017
Tutkinto	Sosionomi (amk)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Lehtori Katja Ihamäki Lehtori Anna-Riitta Mäkitalo
<p>Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yksityisen päiväkodin kanssa. Päiväkodin pyynnöstä emme mainitse opinnäytetyössämme päiväkodin nimeä tai tietoja, jotka voisivat tehdä päiväkodista tunnistettavan. Opinnäytetyön tarkoituksena on tuoda esille lasten kokemuksia vertaissuhteista. Vertaissuhteilla tarkoitetaan vertaisten välisiä keskinäisiä suhteita. Vertaisella tarkoitetaan tässä kontekstissa lapsia, jotka ovat kehitystasoltaan suunnilleen samalla tasolla. Mikä merkitys vertaisilla on lapsille heidän itsensä mielestä? Mitä vertaisten kanssa tehdään? Voiko vertaisilta oppia jotakin?</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin hyödyntäen kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Opinnäytetyön tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun menetelmällä. Haastattelut toteutettiin päiväkodin tiloissa ja lapsia haastateltiin pareittain. Haastatteluihin osallistuneet lapset olivat iältään 3-5-vuotiaita. Haastattelut nauhoitettiin nauhurilla, litteroitiin ja lopuksi analysoitiin teemoittelemalla.</p> <p>Aineiston analyysistä nousi esille lasten saama hyöty vertaissuhteista. Lapset kokivat vertaissuhteet tärkeiksi, iloa tuottaviksi ja uusia asioita opettaviksi. Vertaisten kanssa oleminen koettiin merkitykselliseksi asiaksi. Kaikki lapset kokivat, että voivat opettaa vertaisilleen jotakin. Suurin osa lapsista ei kuitenkaan osannut sanoa, mitä on oppinut toisilta vertaisilta.</p>	
Avainsanat	varhaiskasvatus, vertaissuhteet, vertaisryhmä, vertaisoppiminen

Author(s) Title	Laura Hirvonen, Petra Kuivalainen and Tuisku Laukka Children experiences about Peer relationships
Number of Pages Date	31 pages + 1 appendices 6 April 2017
Degree	Bachelor Of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation Option	Social Services
Instructor	Katja Ihamäki, Lecturer Anna-Riitta Mäkitalo, Lecturer
<p>This Bachelor's Thesis was carried out in cooperation with a private kindergarten in the metropolitan area. On request of the kindergarten, we do not mention its name or give any information that would make it identifiable. The purpose of the thesis is to bring out children's experiences of peer relations. Peer relations refer to mutual relations between peers. In this context, peers refer to the children who are approximately at the same level in their level of development. What is the significance of peers for children in their own opinion? What do children do with their peers? Is it possible to learn something from peers?</p> <p>The thesis was implemented utilizing qualitative research methods. The research material of the thesis was collected with the method of a theme interview. The interviews were carried out in the premises of the kindergarten and the children were interviewed in pairs. The children who participated in the interviews were aged between 3 and 5 years. The interviews were recorded, then transcribed and finally analyzed by themes.</p> <p>The results revealed that the children regarded peer relations are meaningful and, in their opinion, peer relations bring joy and teach new matters. Spending time with peers was regarded as a significant matter. All the children experienced that they can teach something to their peers. However, the majority of the children could not say what they had learned from their peers.</p>	
Keywords	Early Childhood Education, peer relationships, peer group, peer learning

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Varhaiskasvatus Suomessa	3
	2.2 Varhaiskasvatuksen historia ja nykytila	4
3	Ryhmät ja yhteisöt päiväkodissa	5
	3.1 Ryhmän kehitysvaiheet	6
	3.2 Päiväkodin yhteisöt	7
	3.3 Vertaisryhmä	8
4	Vertaissuhde	9
	4.1 Vertaissuhteiden haasteet	10
	4.2 Vertaisoppiminen	11
5	3-5 vuotiaiden lasten kehitys	12
	5.1 Leikki ja sen merkitys	13
	5.2 Vuorovaikutustaitojen kehitys	14
	5.3 Kognitiivinen kehitys	15
	5.3.1 Muisti	16
	5.3.2 Kielellinen kehitys	17
6	Menetelmälliset ratkaisut	18
	6.1 Toimintaympäristö ja kohderyhmä	19
	6.2 Tutkimuskysymys	21
	6.3 Teemahaastattelu	21
	6.4 Analyysi	23
7	Tulokset	24
	7.1 Vertaissuhde	24
	7.2 Vertaisoppiminen	25
	7.3 Toimiminen vertaisryhmässä	27
8	Johtopäätökset	28
9	Pohdinta	29



## 1 Johdanto

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää 3-5 vuotiaiden lasten kokemuksia päiväkotiryhmän vertaissuhteista. Toteutimme opinnäytetyömme eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa. Päiväkodin toiveesta emme mainitse päiväkotia nimeltä opinnäytetyössämme.

Vertaissuhteilla tarkoitetaan vertaisten välisiä keskinäisiä suhteita. Tässä kontekstissa vertaisilla tarkoitetaan lapsia, jotka ovat kokonaiskehityksessään suunnilleen samalla tasolla. Vertaiset ovat yleensä likimain saman ikäisiä; varsinkin suomalaisissa päiväkotiryhmissä, joissa ikäerot eivät ole suuria. (Salmivalli 2005:15.)

Kiinnostus lasten vertaissuhteisiin pohjautuu nykyisen hallituksen uusiin linjauksiin, joiden takia ryhmäkoot kasvavat entisestään, sekä lasten oikeutta varhaiskasvatukseen rajataan. Lasten päivähoidosta annetun asetuksen (239/1973:6§) muutoksen seurauksena yli kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä voi jatkossa olla 24 lasta entisen 21 lapsen sijaan. Ryhmäkokojen kasvu on seurausta päätöksestä vähentää varhaiskasvattajien lukumäärää suhteessa lapsiin.

Haluamme opinnäytetyöllämme selvittää, millaisia merkityksiä vertaissuhteilla on lapsille. Vertaissuhteet ovat myös yhteiskunnallinen kysymys. On mahdollista, että subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen myötä lisääntyneet epäsäännölliset hoitoajat ja lapsiryhmien kasvu vaikuttavat negatiivisesti lasten välisiin vertaissuhteisiin ja vertaisryhmiin. Tutkimusten mukaan jatkuva vertaisryhmässä vallitseva muutos aiheuttaa lapselle stressiä ja tätä kautta vaikuttaa myös lasten välisiin suhteisiin niitä heikentävällä tavalla. (MLL 2015.)

Opinnäytetyömme yhtenä tavoitteena oli myös saada lasten ääni kuuluviin. Lasten mielipiteiden kuulemiseen velvoittavat niin Suomen perustuslaki (731/1999: § 6) kuin Suomen ratifioima YK:n lasten oikeuksien sopimuskin artiklassa 12. Sopimuksessa sanotaan, että lapsella joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, on oikeus ja vapaus ilmaista näitä näkemyksiä kaikissa häntä koskevissa asioissa sekä lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Nykypäivänä on lapsi – ja lapsuudentutkimuksessa ymmärretty, että myös lapsilla on tietoa, näkökulmia ja ideoita. Lisääntyvissä määrin lapsia on alettu ottamaan mukaan tutkimuksiin. (Karlsson n.d.)

Opinnäytetyömme aluksi käsittelemme varhaiskasvatuksen merkitystä, historiaa sekä nykytilaa. Tämän jälkeen perehdymme tarkemmin ryhmien ja yhteisön merkitykseen varhaiskasvatuksessa sekä syvennymme vertaissuhteisiin. Lopuksi kerromme tarkemmin, kuinka toteutimme opinnäytetyössä olevan kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruun, analysoimme sitä sekä millaisia tuloksia saimme aineistosta. Viimeiseksi pohdimme laaja-alaisemmin, miten saamamme tietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

## 2 Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista sekä tavoitteellista kasvatuksen, hoidon ja opetuksen muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikka. Uudistuneessa varhaiskasvatuslaissa tavoitteina on muun muassa mahdollistaa lapselle myönteisiä oppimiskokemuksia, kehittää lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä edistää lapsen vertaisryhmässä toimimista. Tavoitteiksi listataan myös lasten ohjaus toisten ihmisen kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Varhaiskasvatuslaki määrittelee Suomessa toteutettavan varhaiskasvatuksen periaatteet. Lain mukaan varhaiskasvatuksen yleinen ohjaus, valvonta ja suunnittelu kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriölle. Varhaiskasvatukseen ovat oikeutettuja kaikki ne lapset, jotka eivät vielä kuulu oppivelvollisuuden piiriin. Poikkeustapauksissa myös vanhemmat lapset ovat oikeutettuja varhaiskasvatukseen, mikäli hoitoa ei ole muuten järjestetty tai erityiset olosuhteet edellyttävät sitä. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Varhaiskasvatuslaki antaa varhaiskasvatukselle yleiset raamit ja kriteerit, joihin muut varhaiskasvatusta ohjaavat säädökset ja suunnitelmat, kuten valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016) perustuvat. Edellinen valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on vuodelta 2005 (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Kunnat ja kuntayhtymät puolestaan laativat Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon alueen erityispiirteet, lasten tarpeet ja mahdolliset painotukset pedagogiikassa. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma voi olla valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa täydentävä asiakirja, mutta se ei voi linjauksissaan sulkea pois mitään varhaiskasvatusta koskevia lakeja, säädöksiä tai linjauksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: 4.)

Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi jokaisella päivähoidon piiriin kuuluvalla lapsella on varhaiskasvatuslain mukainen oikeus omaan henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma mahdollistaa lapsen mahdollisimman suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuuden. Suunnitelman tulee perustua lapsen tarpeisiin ja etuun. Henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä henkilökunnan ja



huoltajien kesken ja siinä tulee ottaa huomioon lapsen mielipide. Suunnitelmaan kirjaetaan ne varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toimenpiteet, joilla pyritään edistämään lapsen suotuisaa kasvua, hoitoa ja kehitystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: 5.)

## 2.2 Varhaiskasvatuksen historia ja nykytila

Varhaiskasvatuksella on Suomessa pitkät perinteet. Lastentarhan ja lastenseimen idean Suomeen toi 1850-luvulla Keski-Euroopasta kansakoulun isänä pidetty Uno Cygnaeus. Uno Cygnaeus teki ensimmäisenä Pohjoismaissa tunnetuksi Fröbelin pedagogiikkaa. Saksalaista Friedrich Fröbeliä voidaan pitää koko lastentarhajärjestelmän isänä. Fröbelin pedagogiikan mukaan lapsi on jatkuvasti kehittyvä ja oppiva olento, jonka kehitys rakentuu erilaisista vaiheista. Kullakin vaiheella on omat erityispiirteensä, jotka tulee ottaa huomioon lapsen kasvatuksessa. (Hänninen - Valli 1986: 27-38, 53.)

Suomalainen päivähoitojärjestelmä alkoi kehittyä nykymuotoonsa teollistumisen seurauksena. Voimakkaan elinkeinorakenteen murroksen seurauksena maatalous menetti jalansijansa perinteisenä pääelinkeinona ja ihmiset muuttivat työn perässä kaupunkeihin. Teollistumisen seurauksena naisten palkkatyössäkäynti lisääntyi ja syntyi pula päivähoitopaikoista. (Hänninen - Valli 1986: 20-21.)

Vuonna 1888 Hanna Rothman perusti Suomen ensimmäisen kansanlastentarhan Helsinkiin Lapinlahdenkadulle. Pian ensimmäisen kansanlastentarhan perustamisen jälkeen Rothmanin perusti Sörnäisten kansanlastentarhan, jonka toiminta siirtyi myöhemmin Ebeneser-kotiin. Vähitellen lastentarhatoiminta laajeni ympäri Suomea ja Ebeneser-kodissa alettiin kouluttaa lastentarhanopettajia. (Hänninen - Valli 1986: 59-62.)

Varsinaisen nykymuotoinen päivähoitojärjestelmä kuitenkin saavutettiin vasta vuonna 1973 lasten päivähoidosta annetun lain (36/1973) seurauksena. Lailla pyrittiin turvaamaan päivähoidon tasa-arvoisuus ja laadukkuus. Päivähoidosta annettu laki mahdollisti aiempaa laajemmat resurssit kunnille päivähoidon järjestämiseen. (Hänninen - Valli 1986:193-197.)

Vuonna 2015 lasten päivähoidosta annettua lakia (36/1973) muutettiin; laki nimettiin Varhaiskasvatuslaiksi ja siihen tehtiin useita muutoksia. Muutoksien myötä laissa korostuvat aiempaa selkeämmin lapsen kasvun, kehityksen sekä oppimisen edistäminen. Laissa alleviivataan osallisuuden ja vertaussuhteiden merkitystä. (Karila 2016: 29.) Vuosi var-

haiskasvatuslain uudistuksen jälkeen julkaistiin siihen perustuvan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman uusi versio. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Juha Sipilän hallitus (2015-) päätti vuonna 2015 muutoksesta lasten päivähoidosta annettuun asetukseen (123/1973). Muutoksessa säädettiin kasvattajien lukumäärällisestä laskusta suhteessa lapsien lukumäärään. Entisen suhdeluvun mukaan yli kolmevuotiaita lapsia sai olla suhteessa seitsemän yhtä kasvattajaa kohden, mutta muutoskohdan myötä lasten lukumäärä nousi kahdeksaan yhtä kasvattajaa kohden. Suhdeluvun muutos vaikuttaa myös päiväkodin yli kolmevuotiaiden ryhmäkokoihin; entisen 21 lapsen sijasta ryhmässä saa olla 24 lasta. (MLL 2015.) Osapäivähoidossa olevien yli kolmevuotiaiden ryhmässä lapsia saa olla 13 suhteessa yhteen kasvattajaan (123/1973).

Hallitus (2015-) päätti myös subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisesta. Varhaiskasvatuslain (36/1973) pykälää 11 muutettiin siten, että lapsen oikeus täysipäiväiseen varhaiskasvatukseen poistui. Uudessa pykälässä säädetään, että varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvalla lapsella on oikeus enintään 20 tuntiin varhaiskasvatusta viikossa, mikäli hänen huoltaja/huoltajansa ei täysipäiväisesti opiskele, käy töissä tai ole yrittäjä. (36/1973: § 11a.)

Varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen aiheuttaa lasten ryhmiin jatkuvan muutoksen tilan, sillä lapset ovat päivähoidossa epäsäännöllisesti. Epäsäännöllisyys puolestaan vaikuttaa negatiivisesti lasten vertaisryhmään ja vertaissuhteisiin, sillä jatkuva muutos aiheuttaa lapsille stressiä. (MLL 2015.)

### **3 Ryhmät ja yhteisöt päiväkodissa**

Ryhmällä tarkoitetaan joukkoa ihmisiä, joilla on yhteinen päämäärä sekä yhteisiä normeja ja velvollisuuksia (Kopakkala 2008: 36). Ihminen on osa erilaisia ryhmiä läpi koko elämänkaarensa. Riippuu pitkältä ryhmän muodosta ja ihmisen omasta kehitysvaiheesta, miten nämä ryhmät vaikuttavat ihmisen kehitykseen. Ryhmillä on merkittävä rooli ihmisen sosialisointiprosessissa. (Rinne 2006: 18.) Sosialisointiprosessilla tarkoitetaan sarjaa tapahtumia, joiden avulla ihminen oppii ne tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee toimiakseen osana yhteiskuntaa (Helkama 2015: 51).

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän jäsenten välistä suhdetta sekä viestintää. Ryhmän dynamiikkaan vaikuttaa ryhmän koko. Pieneen ryhmään yleensä sitoudutaan lujemmin sekä tunnesiteitä on enemmän. Suurissa ryhmissä puolestaan ryhmän välinen kiinteys vähenee ja saattaa syntyä alaryhmiä isomman ryhmän sisällä. Ryhmän voi perustella useilla määritelmillä: jos ryhmän jäsenten välillä on vuorovaikutusta ja he kokevat kuuluvansa yhteen. Tai jos jäsenet noudattavat yhteisiä normeja tai heillä on yhteinen päämäärä. Ryhmän voi määritellä myös tarpeen tyydytyksellä - viihtyminen. Myös jos ryhmä on toimiva kokonaisuus, jossa vallitsevat työnjako sekä roolit. Ryhmällä on yleensä tavoitteena viihtyminen sekä tehtävän suorittaminen. Ryhmän koheesio eli ryhmän kiinteys, syntyy, kun ryhmän jäsenet viihtyvät toistensa kanssa sekä tuntevat kuuluvansa ryhmään. (Vilkko - Riihelä 2011: 34-47.)

### 3.1 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän muodostumisesta on useita erilaisia teorioita. Niistä tunnetuimpia on Bruce Tuckmanin teoria vuodelta 1965. Teorian mukaan ryhmän muodostuminen koostuu neljästä erilaisesta vaiheesta; ryhmän muodostusvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), yhdenmukaisuusvaihe (norming) ja hyvin toimiva ryhmä- vaihe (performing). (Tuckman 1965: 384-399.) Myöhemmin Tuckman lisäsi teoriaan vielä viidennen vaiheen; lopetusvaihe (adjourning). (Tuckman - Jensen 1977: 419-427.) Päiväkotiryhmän henkilökunnalla on suuri rooli ryhmän eri muodostuksen vaiheissa, sillä he voivat toiminnallaan ohjata prosessia haluttuun suuntaan (Rasku - Puttonen 2006: 112).

Ryhmän muodostusvaiheessa ryhmän jäsenet etsivät ryhmän normeja. Ryhmäläisten käytös on vielä varovaista ja rajoja tunnustelevaa; omaa roolia etsitään. Vähitellen ryhmän jäsenet kokevat ryhmän turvalliseksi. (Tuckman 1965: 384-399.) Päiväkotiryhmän muodostumisen alkuvaihe on erityisen tärkeä, sillä tällöin muodostetaan ensimmäinen käsitys ryhmän muista jäsenistä. Alkuvaiheen käsitykset ja kohtaamiset ovat merkittäviä lasten vuorovaikutussuhteiden muodostumisen kannalta. (Rasku - Puttonen 2006: 111-112.)

Ryhmän muodostusvaihetta seuraa kuohuntavaihe. Nimensä mukaisesti tämä ryhmän muodostusvaihe on kuohuva; ryhmän jäsenten välillä saattaa esiintyä runsaasti konflikteja. Konfliktit ja kuohunta johtuvat siitä, että ryhmän jäsenet tuovat esiin omia mielipiteitään. (Tuckman 1965: 384-399.) Kuitenkin tällainen kuohuntavaihe on tarpeellinen, jotta ryhmä voi kehittyä. Kuohuntavaihe edesauttaa ryhmän sisäisen laadukkaan vuorovaiku-

tuksen syntymistä. Laadukkaalla vuorovaikutuksella tarkoitetaan toisten kuuntelua, asioiden ja jakamista ja avointa keskustelua. Näiden asioiden kautta ryhmässä sisällä kehittyy ilmapiiri, joissa ryhmän jäsenet kunnioittavat ja välittävät toisistaan. (Rasku - Puttonen 2006: 112.)

Kolmas ryhmän muodostumisvaihe on yhdenmukaisuusvaihe. Yhdenmukaisuusvaiheessa rakentuu ryhmään yhteenkuuluvuuden tunne. Jäsenet hyväksyvät toisensa ja konfliktit vähenevät. Ryhmän ilmapiiri muuttuu vapautuneemmaksi. Yhdenmukaisuusvaiheen jälkeen vuorossa on hyvin toimiva ryhmä- vaihe. Ryhmän jäsenet ovat omaksuneet roolinsa ja ryhmästä on tullut kokonaisuus. (Tuckman 1965: 384-399.)

### 3.2 Päiväkodin yhteisöt

Päiväkoti on kasvatusyhteisö, joka koostuu päiväkodin työntekijöistä, päivähoidossa olevista lapsista ja lasten vanhemmista (Nummenmaa 2006: 23). Päiväkodin koosta ja pedagogisista suuntalinjoista riippuen päiväkodin lapset ovat yleensä jaettu päiväkodin sisällä yhden ison ryhmän sijaan vielä pienempiin lapsiryhmiin. Näiden lapsiryhmien lisäksi useissa päiväkodeissa jaetaan ryhmien sisällä lapsia vielä pienempiin pienryhmiin. Pienryhmät voivat olla joko pysyviä tai tilanteen mukaan rakennettuja vaihtuvia kokonaisuuksia. Pienryhmätoiminta edesauttaa stressittömän ja kiireettömän ilmapiirin syntymistä, sillä kasvattajilla on aikaa huomioida lasten aloitteita. Pienryhmässä sekä kasvattajien ja lasten että lasten keskenään on helpompi luoda keskenään hyvälaatuisia vuorovaikutussuhteita, kun vuorovaikutussuhteiden määrä ei kasva lapselle liian suureksi. (Opas 2013: 158-160.)

Lapsiryhmien kokoon vaikuttaa päiväkodin pedagogisten linjausten lisäksi varhaiskasvatustilain määrittämät linjaukset lapsiryhmien enimmäiskoosta ja kasvattajien suhdeluudesta suhteessa lapsiin. Päiväkotiryhmät muodostuvat päiväkodin kasvattajien päätöksellä. Ryhmien muodostamisessa tulee ottaa huomioon ryhmän pedagogiset vaatimukset. Ryhmä voidaan muodostaa esimerkiksi lasten iän, tuen tarpeen ja sisarussuhteiden perusteella. Ryhmää muodostaessa tulee huomioida ryhmän kokoa ja kasvattajien suhdelukua koskevat määräykset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Edellä mainittujen niin sanottujen pakollisten aikuisten määräämien ryhmien lisäksi, lapset muodostavat näiden ryhmien sisällä itsenäisesti omia ryhmiään (Salmivalli 1998: 23). Kyseisten ryhmien sisälle muodostuu yleensä vielä pienempiä ryhmiä, joiden välillä on

enemmän keskinäistä vuorovaikutusta (Laine 2005: 195). Esimerkkejä tällaisista tiivimmistä pienryhmistä ovat kaveri- ja toverisuhteet (Laine 2002: 13). Toveri- ja kaverisuhteiden lisäksi ystävyysuhteet ovat yksi vertaissuhteiden muoto. Ystävyysuhteet ovat kahden lapsen välisiä ja muita vertaissuhteita tiiviimpiä suhteita. Ystävyysuhteessa ystävän kanssa jaetaan yksityisempiä asioita, kuin muissa vertaissuhteissa ja suhde perustuu vastavuoroisuuteen. (Salmivalli 2005: 35.)

### 3.3 Vertaisryhmä

Vertaisella tarkoitetaan lasta, joka on toisen lapsen kanssa saman ikäinen tai samalla kehitystasolla. Vertaisryhmä on kahden tai useamman vertaisen välinen suhde. Vertaisryhmä mahdollistaa sosiaalisten taitojen harjoittelun, erilaisten tunteiden kokemisen, luovuuden kehittymisen ja toisilta vertaisilta oppimisen. Vertaisryhmä edesauttaa lapsen identiteetin ja minäkuvan kehittymistä muilta saadun palautteen ja mallin avulla. (Salmivalli 2005: 15.) Vertaisten kesken tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus on merkittävässä roolissa kognitiivisten taitojen kehittämisessä (Salmivalli 1998: 17).

Lasten yhteisöt eli vertaisryhmät tarjoavat lapsille ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Lasten yhteisössä opetellaan yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä. Lapsi voi oppia itsestään ja rakentaa minäkuvaansa erityisesti vertaisryhmissä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta. Jos lapsi jatkuvasti torjutaan yhteisössä, hän alkaa helposti itsekkin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Yhteisöön kuulumiseen liittyy oleellisesti lapsen sosiaalinen status, sen ollessa korkea yhteisön kuulumisen tunne on palkitsevaa. (Salmivalli 2005: 32-33.)

Vertaisryhmällä sekä vertaiskokemuksilla on erittäin tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden ja maailmankuvan kehitykselle. Tästä syystä vertaisryhmien toimintaa tulisi varhaiskasvatuksen piirissä jatkuvasti analysoida ja organisoida päiväkodin toimintaa vertaisryhmiä tukevaksi. (Kaipio 2000: 94-119.) Lapsen kuulumista vertaisryhmiin voidaan selvittää joko kysymällä lapselta itseltään keiden kanssa hän viettää aikaansa tai havainnoimalla keiden seuraan lapsella on tapana hakeutua (Salmivalli 1998: 23).

Ensimmäisiä vertaisryhmiä, joihin lapsi kuuluu, ovat usein päiväkotiryhmä, esiopetusryhmä sekä koululuokka. Lapsen kokemukset vertaisryhmässä toimimisesta alkavat siis jo varhaisessa iässä. Lapsen kehittyessä ja kasvaessa vertaisryhmien merkitys kasvaa yhä tärkeämmäksi verraten suhteeseensa vanhempiin (Laine 2002: 13-14).

Joidenkin näkemysten mukaan vertaisryhmien merkitys lapsen kehityksen kannalta on erittäin merkittävä; jopa huoltajien merkitystä suurempi. Esimerkiksi Harrisin ryhmäsosialisaatioteorian mukaan vertaisilla ja vertaisryhmällä on lapsen vanhempia suurempi merkitys yhteiskuntaan sosiaalistamisessa. Harris ei kuitenkaan tarkoita vähätellä huoltajan ja lapsen välisen suhteen merkitystä. Hänen mukaansa tutkimukset siitä, etteivät samassa taloudessa kasvaneet identtiset kaksoset muistuta toisiaan sen enempää, kuin erillään kasvaneet identtiset kaksoset tukevat ryhmäsosialisaatioteoriaa. Harrisin mukaan yhteistä ympäristöä eli kotia enemmän sosialisointiin vaikuttavat nimenomaan kaksosten yksilölliset eli kodin ulkopuoliset ympäristöt. Näitä kodin ulkopuolisia ympäristöjä ovat nimenomaan koululuokat, harrastusryhmät ja muut vastaavat vertaisista muodostuvat ryhmät. (Salmivalli 2005: 165-167.)

#### **4 Vertaissuhde**

Vertaissuhteilla tarkoitetaan vertaisten välisiä keskinäisiä suhteita. Kuten aiemmin mainittu, vertaisilla tarkoitetaan lapsia, jotka ovat kokonaiskehityksessään suunnilleen samalla tasolla. Vertaiset ovat yleensä likimain saman ikäisiä; varsinkin suomalaisissa päiväkotiryhmissä, joissa ikäerot eivät ole suuria. (Salmivalli 2005:15.)

Ihmissuhteet voidaan jakaa vertikaalisiin sekä horisontaalisiin suhteisiin. Vertikaalisilla suhteilla tarkoitetaan esimerkiksi lapsen ja vanhemman välistä suhdetta. Vertikaalisten suhteiden merkitys lapsen elämässä on suuri lapsen ensimmäisinä ikävuosina. Horisontaalinen suhde puolestaan tarkoittaa vertaisten välistä vertaissuhdetta. Lapsen kasvaessa horisontaalisten ihmissuhteiden merkitys kasvaa, kun lapsi harjoittelee vuorovaikutusta tasavertaisten kumppanien kanssa. (Salmivalli 2005:15.)

Judith Rich Harrisin kirjassa *Kasvatuksen myytti* (1998) verrataan ikätovereidien puutosta äidittömyyteen. Sen mukaan äiti ei voi toimia ikätovereidien korvikkeena, mutta ikätoverit voivat puolestaan toimia äidin korvikkeena. Kirjassa vedottiin Anna Freudin tekemään tutkimukseen keskitysleiriltä selvinneistä lapsista. Tutkimuskohteena oli kuuden hengen lapsiryhmä, joka osoitti merkittävää emotionaalista riippuvuutta sekä huolenpitoa toisiaan kohtaan, mutta aikuisia kohtaan käyttäytyivät kuin villi-ihmiset. 80-luvulla eräs amerikkalainen kehityspsykologi otti yhteyttä Freudin työtoveriin Sophie Dannin tiedustellakseen, kuinka tälle kuusihenkiselle lapsijoukolle on käynyt aikuisuudessa. Silloin jo neljänkymmenen vuoden ikäiset keskitysleiriltä selvinneet lapset viettivät Dannin mukaan

hyvin tasapainoista elämää. Tämän mukaan siis vertaissuhteet näyttäisivät olevan merkittävä suojaava tekijä tasapainoisen aikuisuuden saavuttamisessa. Harrisin mukaan ilman vertaisten seuraa kasvavan lapsen psyykkisten oireiluiden riski kasvaa suuresti. (Harris 1998: 197-204.)

Vertaissuhteiden tarkastelussa voidaan erottaa kolme pääkategoriaa, joiden valossa vertaissuhteita on käsitelty. Ensimmäinen linja on keskittynyt käsittelemään lapsen sosiaalisen aseman rakentumista ryhmässä. Kuka on suosittu ja kuka torjuttu? Mitkä tekijät tähän vaikuttavat? Toinen linja on keskittynyt siihen, kuinka vertaisiin ja vertaisryhmään lapsena kiinnittyminen edesauttaa sosiaalisten taitojen oppimista ja hyvinvointia. Toimiiko positiivinen vertaisryhmään kiinnittyminen suojaavana tekijänä? Entä ennustaako vertaisryhmässä torjutuksi tulo vaikeuksia lapselle vanhempana? Kolmas vertaissuhteita edustava linja käsittelee vertaisryhmässä opittuja käyttäytymismalleja ja asenteita. Voiko vertaisryhmän sosiaalinen paine johtaa esimerkiksi rikollisuuteen ja päihteiden käyttöön? (Salmivalli 2005: 16.)

#### 4.1 Vertaissuhteiden haasteet

Vertaissuhteiden syntyminen voi olla haasteellista alati muuttuvassa päiväkotiarjessa. Ryhmäkokojen kasvu ja hoitoaikojen epäsäännöllisyys voi aiheuttaa lapsille stressiä ja liiallista vaihtuvuutta vuorovaikutussuhteissa (MLL 2015). Pienryhmien pysyvyys päiväkotiryhmissä on myös tilannesidonnaista, joka voi joko edistää vertaissuhteiden syntyä tai sitten vaikeuttaa sitä. Päiväkodissa tavarat sekä lelut omistetaan yhdessä, mikä voi aiheuttaa hiertymää vertaissuhteiden sisällä. Lasten välisiin vertaissuhteisiin kuuluu voimakkaasti vallankäyttö sekä neuvottelut, joka voi johtaa ikäviin kiistoihin tai epäreiluihin lopputuloksiin. Hyvissä lasten välisissä neuvotteluissa opitaan tekemään kompromisseja yhdessä. Lasten väliset neuvottelut pitävät sisällään monenlaisia asioita, kuten kenen kanssa leikitään, kuka suljetaan ulos leikistä, mitä leikitään, kuinka esiin tulevat ongelmat ratkaistaan. Lapsen asema on siis vertaissuhteissa tärkeä, ja se voi määrittää aseman leikissä. Lapset ovat suhteissaan aktiivisia toimijoita, joten asema voi muuttua. Vertaissuhteissaan lapset oppivat jo varhain erilaisia vallankäytön malleja sekä saavat kokemuksia neuvotteluista. Nämä seikat ohjaavat osallisuuden sekä sosiaalisen toimijuuden rakentumista. (Lehtinen 2009: 138-155.)

Vertaissuhteet eivät ole ainoastaan positiivinen ilmiö. Lapsella voi myös olla vertainen, johon hän suhtautuu vihamielisesti ja kokee vertaisen viholliseksi itselleen. Vihamielistä vertaisilmiötä ei ole vielä kovin laajasti tutkittu, eikä siitä ole vielä juurikaan tietoa. Se

kuitenkin tiedetään, että suurimmalla osalla lapsia ei ole tällaista vihollisvertaista, vaan vertaisten kanssa toimimista sävyttää pääosin positiivinen vuorovaikutus. (Salmivalli 2005: 41.)

Lapsi voi myös kokea torjuntaa vertaistensa seurassa. Ilmiöstä puhuttaessa käytetään apuna termiä status eli sosiaalinen asema. Status-termiä käytetään kuvaamaan lapsen asemaa vertaisryhmässä. Sosiaalisen aseman mittaamisessa voidaan käyttää apuna menetelmää, jossa ryhmän lapsia pyydetään nimeämään kolme lasta, joista he pitävät ryhmässä vähiten ja kolme lasta joista he pitävät puolestaan eniten. Lapsi, joka saa paljon positiivisia mainintoja, on suosittu ja omaa korkean statuksen. Runsaasti toisilta negatiivisia mainintoja saava lapsi on torjuttu ja omaa matalan sosiaalisen statuksen. (Salmivalli 1998: 14-15.) Vertaisryhmässä torjutuksi tulo voi aiheuttaa monenlaisia ongelmia, kuten esimerkiksi myöhemmällä iällä koulusta pudottautumista ja aggressiivisuutta (Salmivalli 2005: 57).

Torjutuksi tulemisen lisäksi vertaissuhteissa esiintyy myös kiusaamista. Torjutuksi tuleminen eroaa kiusaamisesta siten, että torjutuksi tuleminen tarkoittaa lapsen epäsuosiota ryhmässä. Kiusaaminen on torjutuksi tuloa systemaattisempaa toimintaa. Kiusaamisella tarkoitetaan tahallista vahingon aiheuttamista toiselle; fyysistä, epäsuoraa tai sanallista. Kiusatuksi joutuminen voi aiheuttaa monia ongelmia, kuten esimerkiksi heikentää itsetuntoa ja aiheuttaa masentuneisuutta. Vertaissuhteissa kiusaamisen kohteeksi joutuminen näyttäisi olevan torjutuksi tuloa vakavampi ilmiö, sillä kiusaaminen näyttäisi aiheuttavan enemmän negatiivisia seurauksia. (Salmivalli 2005: 43,57.)

#### 4.2 Vertaisoppiminen

Lasten oppiminen tapahtuu suurimmaksi osaksi leikin kautta, joten aikuisjohtoinen oppiminen ei ole yhtä ihanteellista kuin vertaisryhmän avulla tapahtuva oppiminen. Leikin lomassa vaihtuvat ideat, tiedot, näkökulmat sekä asenteet yhdessä leikkiin osallistujien kesken. Ongelmanratkaisukyvyt kehittyvät, kun lapset joutuvat neuvottelemaan sekä kyseenalaistamaan toimintaa. (Marjanen - Ahonen - Majoinen 2013: 61-62.) Lasten välinen vertaisoppiminen on myös tasa-arvoisempaa kuin aikuisen ja lapsen välinen oppiminen. Aikuisen tietämisen ylivalta suhteessa lapseen voi johtaa epäsymmetriaan ja siihen, ettei lapsi pysty ilmaisemaan omaa kantaansa aikuiselle. Keskenään kutakuinkin saman tasoisen ryhmä on siis lapsen oppimisen kannalta ihanteellinen. (Korkeamäki 2006: 184.)



Vertaisoppiminen vertaisryhmässä on hyvä esimerkki Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen esiintymisestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä, että kehitystasoltaan osaavampi avustaa kehitystasoltaan vähemmän osaavaa suoritukseen, joihin tämä ei vielä itse kykenisi. Kuten aiemmin mainittu, ovat lapset vertaisryhmässä samalla kehitystasolla. Kehityksessä on kuitenkin aina eroja, eivätkä kaikki vertaisryhmän lapset ole kehityksessään täysin samalla tasolla. Tämä mahdollistaa sen, että lapset voivat lähikehityksen vyöhykkeellä oppia toinen toisiltaan. (Korkeamäki 2006: 184.)

Harris perustelee, että lapset alkavat jäljitellä toisiaan samassa ikävaiheessa, jossa oppivat kävelemään. Ensiksi leikkimään oppiminen on vierellä leikkimistä, kunnes se saa uusia muotoja, kuten matkimisleikki ja roolileikit. Harris kuvailee Kasvatuksen myytit (1998) kirjassaan Donald Kelloggia, jonka perheessä oli myös simpanssi. Puolentoista vuoden iässä Donald oli oppinut vain muutamia englanninkielisiä sanoja vanhemmiltaan, mutta puhui sujuvasti simpanssisiskonsa kanssa. Donald oli käsittänyt, että hän ja simpanssi olivat vertaisia ja jäljitteli sen vuoksi Gua-simpanssia eikä vanhempiaan. Alle kouluikäisten suosimia malleja ovat toiset lapset. Lapset mukauttavat käytöksensä esimerkiksi päiväkotikavereiden käyttäytymiseen ja alkavat soveltaa kyseistä käyttäytymismallia myös kotonaan. Harris käyttää kirjassaan esimerkkinä psykologi Leann Birchiä. Birch oli pistänyt merkille, etteivät vanhemmat saa lapsiaan syömään sellaista ruokaa, mitä lapset inhoavat - ellei sitä tarjota hänelle sellaisten lasten seurassa, jotka pitävät kyseisestä ruuasta. (Harris 1998: 204-213).

## **5 3-5 vuotiaiden lasten kehitys**

Tässä kappaleessa tarkastelemme lapsen kehitystä. Lapsen kehitys on rajattu 3-5 vuotiaisiin, sillä opinnäytetyömme käsittelee juuri sen ikäisten lasten kokemuksia. Muiden ikäryhmien kehityksen esittely ei ole kontekstin huomioiden oleellista. Olemme rajanneet lapsen kehityksen käsittelyn leikin, vuorovaikutustaitojen ja kognitiivisten taitojen kehittymisen esittelyyn. Leikki on lapselle luontainen oppia, toimia ja kokea maailmaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: 38). Leikkiessään lapsi siis samalla luo ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita, sillä lapsi toimii muiden kanssa leikkiessään vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Leikki kuitenkin vaatii onnistuakseen sen, että lapsi on kehityksessään saavuttanut riittävän tason kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. (Lyytinen – Lyytinen 2014: 70-72.)

## 5.1 Leikki ja sen merkitys

YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen artiklan 31 mukaan jokaisella lapsella on oikeus leikkiin (LOS/1989). Varhaiskasvatustilain mukaan yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on toteuttaa lapsen leikkiin perustuvaa pedagogista toimintaa sekä mahdollistaa leikin kautta syntyvät oppimiskokemukset (Varhaiskasvatustilain 580/2015: §2a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016: 14) mukaan lapsi oppii leikkien. Varhaiskasvattajien on toiminnallaan siis edistettävä sellaista toimintakulttuuria, jossa kannustetaan yhdessä leikkimiseen ja sen kautta iloitsemiseen. Lasten aloitteille leikeistä tulee antaa huomiota ja tilaa, sekä mahdollistaa keskittymisrauha leikkiin. Leikki on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tärkeää toimintaa, joka motivoi ja tuottaa iloa lapselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: 21). Leikki on lapselle luontaista ja vapaaehtoista toimintaa, joka ilmentää lapsen senhetkistä kehitystasoa (Lyytinen – Lyytinen 2014: 65).

Kolme ensimmäistä elinvuottaan lapsi leikkii pääosin esineleikkejä. Leikit ovat vielä kestoaltaan lyhyitä ja niiden teemojen vaihtelevuus on suurta. Kun lapsi oppii tarttumaan esineisiin, hänellä on tapana laittaa esineitä suuhunsa tai esimerkiksi siirtää niitä kädestä toiseen. Edellä mainittu toiminta auttaa lasta tekemään havaintoja ympäristöstään, kun hän saa palautetta esineiden toiminnoista ja ominaisuuksista. Ensimmäisen ikävuoden korvilla lapsi oppii ohjaamaan toimintaansa esineiden käytön kannalta tarkoituksenmukaisesti ja esineiden käyttötavat monipuolistuvat. (Lyytinen – Lyytinen 2014: 66.)

Esineleikeistä symboliseen leikkiin siirtyminen tapahtuu yleensä lapsen toisen ikävuoden alkupuoliskolla. Symbolisella leikillä tarkoitetaan sitä, että lapsi antaa esineille uusia merkityksiä ja korvaa esineitä toisilla. Lapsi esimerkiksi voi käyttää lautasta hattuna tai keppiä lusikkana. Lapsen emotionaalisen kehityksen kannalta symboliset leikit ovat tärkeässä roolissa, sillä symbolinen leikki mahdollistaa todellisuuden muokkaamisen halutunlaiseksi. (Lyytinen – Lyytinen 2014: 66.)

Noin kolmivuotiaana lapsi aloittaa rakenteluleikit. Nimensä mukaisesti rakenteluleikeillä tarkoitetaan rakentamista, kuten esimerkiksi majojen rakentamista. Rakentelumateriaaleina voivat toimia tyynyt, palikat, legot ja muut vastaavat. Rakenteluleikkien materiaaleina voivat toimia myös luonnonmateriaalit; kivet, kepit, hiekka ja lumi. Rakenteluleikit edellyttävät lapsen kykyä luoda mielessään visioita halutusta rakennelmasta. Kolmivuotiaiden rakenteluleikit eivät usein vielä ole kestoaltaan kovinkaan pitkiä. Rakenteluleikit

voivat olla yksin tai ryhmässä tapahtuvia. Yhdessä rakentelu kehittää vuorovaikutustaitoja, sillä tällöin lapset joutuvat neuvottelemaan ja keskustelemaan keskenään kuka rakentaa ja mitäkin. (Lyytinen - Lyytinen 2014: 67.)

Kolmen ikävuoden korvalla lapsi aloittaa myös roolileikit. Roolileikissä kehittyvät tulevaisuuden kannalta tärkeät vuorovaikutustaidot. Roolileikit perustuvat lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, sillä roolien otto on vastavuoroista toimintaa. Roolileikeissä lapset neuvottelevat eri rooleista ja jakavat leikkiä koskevia ajatuksia toistensa kanssa sopien. Kolmivuotiaat tarvitsevat roolileikeissä vielä runsaasti aikuisen apua, mutta esikouluikäiset lapset osaavat jo reflektoida omaa roolileikkiään. Sääntöleikit astuvat kuvaan, kun lapsi on noin viisivuotias. Sääntöleikkejä ovat muun muassa erilaiset pihaleikit ja lautapelit. Sääntöleikit edellyttävät lapsilta kykyä neuvotella keskenään. (Lyytinen – Lyytinen 2014: 69.)

Eeva sekä Martti Takalan mukaan (1984:135-150) 4-7-vuotiaiden yhteistoimintaleikeissä sääntöjen muodostuminen on tärkeää leikin jatkuvuuden kannalta. Tutkimuksen mukaan lasten on helpompi noudattaa sääntöjä leikkiessään, ollessaan roolissa. Tästä syystä roolileikit ovat merkittäviä sosiaalisten sääntöjen omaksumista edistävänä tekijänä. Vilja Laaksonen (2012: 5) kuvaa lasten leikkiä tärkeäksi sosiaalisesti kontekstiksi lapsuudessa, jossa opitaan leikin muodossa sosiaalisten taitojen kehittämistä sekä tutustutaan eletävän ympäristön kulttuuriin.

## 5.2 Vuorovaikutustaitojen kehitys

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan keinoja, joilla lapsi selviytyy erilaisista sosiaalisista tilanteista. Näitä sosiaalisia tilanteita ovat esimerkiksi leikkiin pääsy ja ystävyyssuhteiden muodostaminen. Vertaiset ja vertaisryhmät ovat merkittävässä roolissa lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä, sillä tasaveroisuus sosiaalisessa suhteessa kehittää lapsen kykyä selvittää ristiriitoja (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 58). Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa yhteistyö, jakaminen ja kuunteleminen. Kyky tunnistaa ja ilmaista omia tunteitaan on myös tärkeä sosiaalinen taito. Lapsen sosiaalisten taitojen kehityksen tietty taso on edellytys kaveri- ja ystävyyssuhteiden muodostamiselle. (Lyytinen - Lyytinen 2014: 61.) Vertaissuhteiden muodostaminen siis edellyttää, että lapsi omaa kehitystasoonsa nähden riittävät sosiaaliset taidot.

Sosiaalisten taitojen kehitys voidaan myös jakaa kahteen osaan; sosiaaliin perustaitoihin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monimutkaisempiin taitoihin. Sosiaaliin perustai-

toihin luetaan aloitteellisuus, toisen kuunteleminen ja vuorottelu puhuttaessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen monimutkaisempiin taitoihin puolestaan luetaan muun muassa yhdessä toimiminen, vaihtaminen ja ohjeiden noudattaminen. 2-4 vuotiaan lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä korostuu vielä pääosin sosiaalisten perustaitojen harjoittelu. (Takala - Takala 1980: 141.)

Sosiaalinen vuorovaikutus on vastavuoroista toimintaa, joten se edellyttää, että lapsi sekä kykenee tekemään, että vastaanottamaan aloitteita (Lyytinen – Lyytinen 2014: 65). 4-7 vuotiaana lapsi kykenee aiempaa vastavuoroiseen toimintaan. Lapsi oppii jakamaan ja osoittamaan myötätuntoa toisia kohtaan, sekä ottamaan toiset ihmiset aiempaa paremmin huomioon. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 57.)

### 5.3 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan tiedonkäsittelyyn liittyviä taitoja. Kognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi päättely, päätöksenteko, ongelmanratkaisu, ajattelu, oppiminen, muistaminen, kieli, suunnittelu ja havaitseminen. Lapsen kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat lapsen omien kiinnostusten lisäksi ympäristö ja perimä. Lapsen ensimmäisten ikävuosien aivojen kehitys toimii perustana myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 33.)

Jean Piaget'n ajattelun teorian mukaan ajattelu voidaan jakaa neljään vaiheeseen, jotka kaikki ihmiset käyvät elämässään samassa järjestyksessä läpi. Käsittelemme seuraavassa koko Piaget'n ajattelun teorian, sen sijaan että esittelisimme ainoastaan kohde-ryhmäämme koskevan ikäkauden vaiheet. Tämä sen vuoksi, että ajattelun kehityksestä muotoutuisi lukijalle selkeämpi kokonaiskuva.

Ensimmäinen ajattelun vaihe on nimeltään sensomotorinen kausi. Sensomotorisen kauden kehitysvaiheen lapsi käy läpi ensimmäisen kahden elinvuotensa aikana. Tämän ikäinen lapsi oppii aktiivisesti toimimalla eli esimerkiksi koskettelemalla ja liikkumalla. Lapsi oppii, että esineet ovat olemassa, vaikkei hän näekään niitä koko ajan. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 34.)

Toinen ajattelun kehityksen vaihe on nimeltään esioperationaalinen kausi. Esioperationaalinen kausi voidaan jakaa esikäsitteelliseen vaiheeseen ja intuitiivisen ajattelun ajan vaiheeseen. Esikäsitteellisen vaiheen lapsi käy läpi 2-4 vuoden ikäisenä. Tämän vaiheen aikana kieli, muisti ja päättelytaidot kehittyvät voimakkaasti. Lapsi oppii jäljittelemään asioita, vaikka ne eivät olisikaan läsnä ja leikit ovat mielikuvituksen värittämiä. Lapsen

ajattelu on egosentristä eli itsekeskeistä, eikä lapsi kykene ajattelemaan asioita muiden näkökulmasta. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 34-35.)

Esioperationaalisen kauden toisen vaiheen eli intuitiivisen ajattelun ajan vaiheen lapsi käy läpi ollessaan 4-7 vuotias. Lapsi oppii tällöin luokittelemaan asioita esimerkiksi värin tai koon mukaan. Lapsen ajattelussa korostuvat yksityiskohtiin huomion kiinnittäminen kokonaisuuksien sijaan. Tässä vaiheessa lapsen ajattelun kehitystä perustuu lapsen kyky päätellä vielä suoriin havaintoihin. Suorasta havainnosta toimii esimerkkinä vesilasikoe. Vesilasikokeessa on kysymys siitä, että kahdessa vesilasissa on tismalleen saman verran vettä, mutta lapsi ei hahmota tätä asiaa, sillä vesilasit näyttävät erikokoisilta. Lapsi ei siis kykene päättämään asiaa, vaan luottaa ainoastaan näköhavaintoonsa. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 34-35.)

Seuraava ajattelun kehityksen vaihe Piaget'n mukaan on konkreettisten operaatioiden kausi, jonka lapsi käy läpi ollessaan 7-11 vuotias. Konkreettisten operaatioiden kauden aikana ajattelu kehittyy joustavammaksi. Lapsi kykenee punnitsemaan useita eri vaihtoehtoja ongelmia ratkoessaan. Lapsen egosentrisyys vähenee ja empatia kehittyy. Viimeinen ajattelun kehityksen vaihe on nimeltään muodollisten operaatioiden kausi, joka ajoittuu lapsen kehityksessä 11-14 ikävuoden välille. Muodollisten operaatioiden kauden aikana lapsi oppii ajattelemaan aiempaa abstraktimmin. Lapsen kiinnostus abstrakteihin asioihin kuten filosofiaan kasvaa, kun kyky ajatella uudella tavalla kehittyy. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 35-36.)

Vertaissuhteet edellyttävät lapselta kykyä vastavuoroiseen toimintaan, joten kognitiivisten taitojen merkitys vertaissuhteessa on suuri.

### 5.3.1 Muisti

Muistin kehittyminen tapahtuu tiiviissä yhteydessä muun kehityksen kanssa. Muisti voidaan jakaa erilaisiin järjestelmiin; sensoriseen muistiin, lyhytkestoiseen työmuistiin sekä pitkäkestoiseen muistiin. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 36.) Muistin osista saatetaan puhua eri lähteissä eri nimillä. Esimerkiksi pitkäkestoisesta muistista saatetaan käyttää termiä säilömuisti. (Takala – Takala 1980: 81.)

Sensorinen muisti on muistin se osa, jota käytetään havaitsemiseen. Sensorinen muisti päästää valitsemansa tiedon eteenpäin lyhytaikaiseen työmuistiin, jossa tieto säilyy väliaikaisesti. Lyhytaikaisessa muistissa tiedon käsittely on aktiivista. Kolmevuotias lapsi

kykenee aktiivisesti pitämään mielessään lyhytaikaisessa työmuistissa noin kolmea kirjainta tai numeroa. Viisivuotias lapsi kykenee pitämään mielessään jo noin viittä yksikköä. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 36.)

Pitkäkestoinen muisti on nimensä mukaisesti pitkäkestoinen. Pitkäkestoiseen muistiin tallentuvat aiemmin opitut taidot, kokemukset ja tiedot. Tiedot pitkäkestoiseen muistiin tulevat lyhytkestoisesta muistista; prosessia kutsutaan mieleen painamiseksi. Mieleen palauttaminen puolestaan tapahtuu toisinpäin, tiedot siirtyvät pitkäkestoisesta muistista lyhytkestoisesta työmuistista. Asioiden unohtaminen johtuu siitä, ettei ihminen kykene siirtämään asiaa pitkäkestoisesta muistista lyhytkestoiseen. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 36.)

Yleensä ihmiset eivät kykene muistamaan asioita, jotka ovat tapahtuneet ennen kolmea ikävuotta. Tämä muistamattomuus johtuu siitä, että lapsen kielitaito ennen kolmea ikävuotta ei ole vielä kovinkaan kehittynyt. Muistaminen ja muut kognitiiviset toiminnot vaativat onnistuakseen riittävää kielellistä tasoa. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 36.)

Kuten aiemmin mainittu, vertaissuhteet ovat vastavuoroista toimintaa ja edellyttävät kognitiivisten taitojen hallintaa. Muisti on edellytys kaikelle toiminnalle, sillä ilman muistia ihminen ei kykene toimimaan, eikä oppimaan mitään saatikka käyttämään kieltä. Ilman kieltä ihminen ei kykene vuorovaikutukseen.

### 5.3.2 Kielellinen kehitys

Sosiaalinen todellisuus ja ihmisten välinen merkitysmaailma rakentuvat kielen avulla (Vilkkä 2015: 160). Kielen yksiselitteinen määrittäminen on haastavaa, mutta se voidaan esimerkiksi jakaa erilaisiin rakennetasoihin; foneemit, morfeemit ja lauseet. Foneemeilla tarkoitetaan puheääniä, morfeemeilla sanoja sekä niiden taivutuksia ja lauseilla nimensä mukaisesti lauseita eli sanoista koostuvia kokonaisuuksia. (Lyytinen – Lyytinen 2014:41-42.)

Lapsella on luontainen tarve olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, mikä edesauttaa kielen oppimista. Kieli auttaa lasta ohjaamaan toimintaansa, kun lapsi kykenee sanallisesti käsittelemään ja suunnittelemaan toimintojaan. 3-6 vuotiaan lapsen kielitaidon aiempaa kehittyneempi taso edesauttaa aivan uudenlaisen sosiaalisten taitojen ulottuvuuden aukeamista. Tämä uuden sosiaalisen ulottuvuuden taso on havaittavissa

lasten mielikuvitus- ja roolileikkien esiintymisenä. (Lyytinen – Lyytinen 2014:41,62, Takala - Takala 1980:122.)

Kolmevuotiaan lapsen puhe on yleisesti ottaen jo helposti ymmärrettävää ja selkeää. Tässä vaiheessa lapsi osaa yleensä jo käyttää tarkoituksenmukaisesti oikeita aikamuotoja ja taivuttaa sanoja oikein. Kolmevuotias lapsi kyselee paljon ja osaa vertailla asioita adjektiiveja käyttäen. Lauseet ovat vähintäänkin kolmesta sanasta muodostuvia kokonaisuuksia. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009:40.)

Neljävuotiaan lapsen puheessa esiintyy jo kielto, kysymys- ja käskylauseita. Lapsi saa tässä vaiheessa kehitystään käyttäen puheessaan sijaintia ja paikkaa ilmaisevia sanoja. Viisivuotiaan lapsen sanavarasto on jo laaja; yli 10 000 sanaa. Lapsi kykenee tarinalliseen kerrontaan ja hallitsee kielen rakentumisen perussäännöt. (Lyytinen – Lyytinen 2014: 47-49.)

Lapsen kielellisen kehityksen eri kehitysvaiheissa on havaittavissa, että lapsi ymmärtää puhetta huomattavasti enemmän, kun vielä kykenee itse sitä tuottamaan. Kolmevuotias lapsi voi esimerkiksi kyetä ymmärtämään hänelle kerrotun tarinan juonen kokonaan, mutta ei kykene toistamaan tarinaa oikeassa kronologisessa järjestyksessä. Lapset saattavat oppia hyvinkin monimutkaisia lauseita ja sanontoja ymmärtämättä mitä ne oikeasti tarkoittavat. (Takala – Takala 1980: 122.)

## **6 Menetelmälliset ratkaisut**

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus tarkoittaa tutkimussuuntausta, jonka pyrkimyksenä on tarkastella ihmisten välistä sosiaalista merkitysten maailmaa. Laadullisen tutkimuksen peruskysymyksenä voidaan pitää seuraavaa kysymystä: mitä merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan? Kyseiset merkitykset näyttäytyvät suhteina ja niiden muodostamina merkityskokonaisuuksina. Nämä kokonaisuudet sisältävät ihmisistä lähtöisin olevia ja ihmiseen päättyviä tapahtumia kuten toimintaa, ajatuksia ja päämäärien asettamista. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisten omia kuvauksia koetusta todellisuudesta. Kuvausten voidaan olettaa sisältävän ne asiat, joita ihminen pitää itselleen merkityksellisinä ja tärkeinä. (Vilka 2015: 118)

Tutkimusta suunniteltaessa on myös huomioitava, että tutkitaanko kokemuksiin vai käsityksiin liittyviä merkityksiä. Kokemukset ovat aina ihmisen omakohtaisia ja käsitykset

puolestaan kertovat yhteisön perinteisistä ja tyypillisistä tavoista ajatella. Näiden kahden välinen ero onkin syytä huomioida ennen tutkimusongelman ja tutkimuksen tavoitteiden määrittelyä. Tutkimuksessa on otettava huomioon, etteivät tutkittavien kokemukset kuitenkaan koskaan ole täysin ymmärrettävissä, sillä tutkija tekee vastauksista aina omat johtopäätöksensä. Tutkijan ja tutkittavat antamat merkitykset eri asioille saattavat vaihdella ja tämä vaikuttaa siihen, kuinka tutkija tuloksia tulkitsee. (Vilkkä 2015: 118-119.) Opinnäytetyössämme keskityimme juurikin kokemuksiin, koska kokemukset ovat subjektiivisia ja kertovat lasten omasta maailmasta. Huomioimme tämän seikan, jo tutkimuskysymystä muotoiltaessa sekä tutkimuksen runkoa hahmotellessamme.

Laadulliseen tutkimukseen käytettävää aineistoa voi kerätä usein eri tavoin. Tutkimusaineistoina voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluja, kuvanauhoja, päiväkirjoja, sanomalehtiä, mainoksia ja elämänkertoja. Käytetyin näistä menetelmistä on kuitenkin haastattelu. Haastattelu voidaan suorittaa joko lomakehaastatteluna, teemahaastatteluna tai avoimena haastatteluna. (Vilkkä 2015: 122-123.) Edellä mainituista tavoista valitsimme opinnäytetyömme toteutusta varten haastattelun. Koimme haastattelun olevan se polku, jonka avulla voisimme saada parhaiten esille lasten omakohtaiset kokemukset.

## 6.1 Toimintaympäristö ja kohderyhmä

Etsiessämme yhteistyökumppania opinnäytetyöhömmä olimme yhteyksissä puhelimitse sekä sähköpostin välityksellä useaan eri päiväkotiin pääkaupunkiseudulla. Lopulta löysimme sopivan yhteistyökumppanin pienestä yksityisestä päiväkodista. Saatuamme tutkimusluvan päiväkodin johtajalta, lähetimme päiväkodin lasten huoltajille kirjeet (Liite 1), joissa esittelimme lyhyesti opinnäytetyömme keskeisen idean. Kirjeeseen olimme liittäneet erillisen lupalomakkeen, jossa kysyimme saisiko heidän lapsensa osallistua haastatteluun. Pyrimme pitämään kirjeen ytimekkäänä ja selkeänä sekä lisäsimme siihen yhteystietomme, jos huoltajille heräisi lisäkysymyksiä koskien opinnäytetyötämme. Lopulta saimme takaisin kahdeksan lomaketta, joissa oli annettu suostumus lapsen haastatteluun.

Kohderyhmämme olivat 3-5- vuotiaat varhaiskasvatuksen piirissä olevat lapset. Kävimme 23.11.2016 haastattelemassa lapsia yhteistyöpäiväkodissa. Kyseinen päiväkotitarjoaa varhaiskasvatusta 18 lapselle ja siellä työskentelee neljä henkilöä. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan ajatusta siitä, että lapsi saa kasvaa ja kehittyä iloisessa, avoimessa, rohkaisevassa ja kiireettömässä vuorovaikutusilmapiirissä.



Onnistuakseen luomaan edellä mainitun vuorovaikutusilmapiirin, korostaa päiväkotitoiminnassaan vertaissuhteiden merkitystä ja niiden laatua.

Opinnäytetyössämme haastattelimme kahdeksaa 3-5-vuotiasta lasta. Alle kouluikäisen lapsen haastattelussa on otettava huomioon tietynlaisia erityispiirteitä. Tämän ikäisen lapsen sanavarasto on usein vielä suppea. Alle kouluikäisiä lapsia haastateltaessa onkin syytä pitää lapselle esitettävät kysymykset selkeinä, siten että ne sisältävät vain noin 3-5 sanaa. On syytä kiinnittää huomiota myös siihen, että sanat jotka kysymykseen sisältyvät ovat lapsille tuttuja. Lasten on myös hankalaa keskittyä pitkiä aikoja samaan asiaan, siksi onkin syytä huolehtia siitä, että haastattelutilanteet pidetään lyhyinä, korkeintaan noin 20 minuutin mittaisina. Tulee myös huolehtia, että haastatteluympäristö on mahdollisimman neutraali, sillä lapset reagoivat ympäristöönsä herkemmin kuin aikuiset. (Hirsjärvi - Hurme 2009: 129-131.)

Saimme haastattelutilanteita varten päiväkodista käyttöömme rauhallisen sivuhuoneen. Lapset pystyivät keskittymään paremmin haastattelutilanteeseen, koska tila oli heille ennestään tuttu, eikä heidän keskittymisensä karannut uuteen tilaan tutustumiseen. Pyrimme myös siihen, etteivät haastattelut venyisi liian pitkiksi. Olimme etukäteen testanneet haastattelurunkoamme ja todenneet, että yksi haastattelu kestäisi korkeintaan 15 minuuttia.

Lasten haastattelemiseen liittyy myös erityisten käytännön järjestelyiden lisäksi eettisiä seikkoja, jotka tulee huomioida niin tutkimusta suunniteltaessa kuin koko prosessin ajan. Lapsia tutkittaessa on tärkeintä ottaa huomioon se seikka, että lapsia on suojeltava kaikilta mahdollisilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa seurata. Tutkimus ei saa vaarantaa lasten hyvinvointia tai tervettä kehitystä. Tutkijan on huomioitava koko tutkimusprosessin ajan, että hän käyttää valtaa suhteessa tutkittavaan lapseen. Tutkijalla on valtaa esimerkiksi päättää, mitä pidetään tutkimisen arvoisena sekä millaisia kysymyksiä tutkimuksessa esitetään, miten tulokset julkaistaan ja mihin niitä sovelletaan. Lapsilla puolestaan on vain vähän yhteiskunnallista valtaa, joten he eivät voi kritisoida tutkimuksessa esiin nousseita havaintoja tai niiden tulkintoja. (Ruoppila 1999: 26-31.)

Tutkimukseen osallistuvilta lapsilta tarvitaan suostumus tutkimukseen osallistumiseksi. Toisaalta pienet lapset eivät usein kykene hahmottamaan tutkimukseen osallistumisen merkitystä, joten päätöksen lapsen osallistumisesta tekevät hänen huoltajansa. Tutkijan onkin annettava riittävästi ja selkeästi tietoa lasten huoltajille tutkimuksen tarkoituksesta

sekä siinä käytettävistä menetelmistä. Samalla on myös kerrottava, miten tutkimustuloksia sovelletaan. Tutkijan onkin kyettävä perustelemaan eettisesti kaikki tutkimukseensa liittyvät valinnat. (Ruoppila 1999: 26-31.) Ennen haastattelujen suorittamista, lähesyimme lasten huoltajia kirjeellä, jossa esittelimme lyhyesti opinnäytetyömme keskeisen idean ja pyysimme lasten huoltajilta suostumuksen siihen, että heidän lapsensa voi osallistua opinnäytetyöhömmme liittyvään haastatteluun (liite 1).

Haastattelujen aikana kerroimme lapsille, että haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja lapsi voi halutessaan jättää vastaamatta kysymyksiin tai tarvittaessa keskeyttää haastattelun. Kerroimme haastattelutilanteessa myös lapsille nauhoittavamme haastattelut, että voimme myöhemmin palata siihen mitä lapset ovat haastatteluissa sanoneet. Mainitsimme kuitenkin, että nauhoitteet tulevat vain meidän käyttöömmme, eikä kukaan muu tule kuulemaan niitä.

## 6.2 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymyksemme oli seuraava: millaisia kokemuksia lapsilla on vertaissuhteista?

Kokemuksilla tarkoitamme tässä yhteydessä lasten omakohtaisia tuntemuksia vertaissuhteista sekä niissä toimimisesta. Kokemuksia kartoitettaessa tavoitteena on saada esille ihminen omat näkemykset heidän kokemastaan todellisuudesta. Kyseisten näkemysten voidaan olettaa pitävän sisällään ne asiat, joita ihminen omassa elämässään pitää tärkeänä ja merkityksellisenä. (Vilkkä 2015: 118-119). Haluamme opinnäytetyössämme erityisesti korostaa sitä, että lasten oma ääni on merkityksellinen ja sen kuuleminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä lapset ovat asiantuntijoita omassa elämässään sekä heidän arkeen liittyvissä asioissa.

## 6.3 Teemahaastattelu

Opinnäytetyössämme käytimme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Olimme pohtineet etukäteen aihealueet, jotka kävimme läpi haastattelujen aikana. Tarkkaan määriteltyjä kysymyksiä emme kuitenkaan suunnitelleet etukäteen. Valitsimme menetelmäksi teemahaastattelun, sillä koimme sen antavan mahdollisuuksien mukaan enemmän tilaa lasten pohdinnalle ja vapaalle keskustelulle. Teemahaastattelun aikana on myös mahdollista tarkistaa haastateltavalta, että hän on varmasti ymmärtänyt kysymysten merkityksen (Vilkkä, 2015: 127). Erityisesti lapsia haastateltaessa on tärkeää varmistua siitä, että haastateltava ymmärtää kysymyksen oikein. Lapset jättivät helposti

vastaamatta, jos kokevat etteivät ymmärrä kysyttyä asiaa. (Ruoppila 1999: 38-39.) Tästä syystä esitimme lapsille tarkentavia kysymyksiä, mutta jätimme myös tilaa pohdiskelulle.

Toteutimme haastattelut siten, että kaksi meistä toimi aktiivisina haastattelijoina ja kolmas seurasi sekä havainnoi tilannetta sivummalta. Nauhoitimme haastattelutilanteet sekä havainnoijana toiminut kirjasi myös tärkeimpiä seikkoja haastatteluista. Päiväkodin toiveesta haastattelimme lapset pareittain. Henkilökunta kertoi meille, että lapset jännittivät uutta tilannetta suuresti ja lapset puhuisivat varmasti vapautuneemmin, jos saisivat lähelleen tutun ystävän. Haastattelun aluksi kyselimme lapsilta hiukan perustietoja heistä itsestään sekä tutustuimme nauhurin käyttöön yhdessä, jottei laitteen läsnäolo jännittäisi heitä entisestään. Tämän jälkeen kävimme lasten kanssa läpi ennalta suunnitteleamme aihealueet. Haastattelun runko oli seuraava:

Perustiedot:

- Nimi
- Ikä
- Sisärukket
- Iloa tuottavat asiat päiväkodissa

Vertaissuhde:

- Kaverit
- Suhteet muiden vertaisten kanssa

Vertaisoppiminen:

- Oppiminen muilta
- Muiden opettaminen

Toimiminen vertaisryhmässä:

- Lelujen ja huomion jakaminen
- Tunteiden ilmaisu

Havaintojemme mukaan lapset selkeästi jännittivät haastattelutilannetta, mutta rentoutuivat haastattelujen loppua kohden. Osaan teemoista lapset vastailivat hyvin lyhyesti ja jouduimme tekemään jonkin verran tarkentavia kysymyksiä. Lapset selkeästi rohkaistuvat vertaisen läsnäolosta ja täydensivät toistensa vastauksia. Toisaalta parihaastattelu

oli hyvä haastattelun sujuvuuden kannalta, sillä muuten osa vastauksista olisi saattanut jäädä melko suppeiksi. Toisaalta taas se, että lapset täydensivät toisiaan, saattoi heikentää luotettavien subjektiivisten kokemusten selvittämistä.

#### 6.4 Analyysi

Ennen varsinaisen analyysin tekoa, purimme nauhoittamamme haastattelut luettavaan muotoon. Käytimme nauhojen purkamisen apuna peruslitterointia. Peruslitteroinnilla tarkoitetaan puhutun puheen kirjaamista tekstimuotoon puhekieltä noudattaen, kuitenkin siten, että esimerkiksi täytesanat jätetään kirjaamatta ylös. Keskenjääneitä tavuja eikä yksittäisiä äännähdyksiä myöskään kirjata. Selvästi kontekstiin liittymättömän puheen voi harkinnanvaraisesti jättää myös kirjaamatta. (Tietoarkisto n.d.)

Koimme peruslitteroinnin olevan riittävän tarkka, jotta pystyimme tekemään aineistosta analyysin. Opinnäytetyömme keskittyi nimenomaan lasten puheessa tuottamiin merkityksiin heidän omista kokemuksistaan, emmekä tarvinneet esimerkiksi tietoa siitä, millä äänensävyille he puhettaan tuottivat. Jätimme litteroimatta myös muutamat kohdat, joissa lasten puhe lähti selkeästi harhailemaan opinnäytetyöhömmä liittyvistä aiheista.

Litteroinnin jälkeen lähdimme analysoimaan aineistoa. Laadullisen tutkimusaineiston analyysin tarkoituksena on saada aineisto selkeämpään muotoon ja sen avulla luoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin peruserätyksenä on siis tiivistää aineisto selkeämpään muotoon, kuitenkin hävittämättä sen asiasisältöä. Analyysien tekemiseen ei ole olemassa tarkkarajaisia ja yksiselitteisiä malleja, koska tutkijan omat tulkinnat sekä hänen valitsemansa teoriat vaikuttavat aina niihin asioihin, joita hän korostaa aineistoaan analysoidessaan. Erilaisia analyysin tekoa helpottavia malleja on kuitenkin pyritty luomaan, jotta analyysin tekeminen olisi jäsennellympää. Myös tutkijan ja tutkittavan erilaiset kielikäsitteet vaikeuttavat analyysien tekoa, sillä kieli ei ole vain sosiaalinen todellisuus, vaan sen avulla myös luodaan sosiaalista todellisuutta. Aineistot eivät siis ainoastaan kuvaile tekoja tai tapahtumia, vaan myös osaltaan rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Eskola – Suoranta 1999: 138-146-.)

Luettuamme keräämämme aineistoa läpi tulimme siihen tulokseen, että teemoittelu olisi ihanteellisin tapa analysoida sitä. Teemoittelulla tarkoitetaan tutkimuskysymystä valaisevien teemojen esiin tuomista aineistosta. Tämän jälkeen on mahdollista vertailla eri teemojen esiintymistä ja näkyvyyttä aineistossa. Tarkoituksena on kerätä materiaalista tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat. (Eskola – Suoranta 1999: 175 –176.) Käytimme aineiston analyysin tukena samoja teemoja, jotka olimme luoneet haastattelua

varten. Kun aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla, jo olemassa oleva teemahaastattelun runko, on oiva apuväline aineiston analysoinnin kannalta (Eskola – Suoranta 1999: 153). Opinnäytetyömme haastattelun teemat olivat: vertaissuhde, vertaisoppinen ja tunteet.

Kävimme saamamme aineistoa läpi teema kerrallaan, jonka jälkeen pyrimme ryhmittelämään aineistosta esiin nousevat vastaukset teemojen mukaan. Loimme samalla niin kutsutun teemakortiston. Teemakortiston avulla pyritään pilkkomaan aineistoa, jotta sen tulkitseminen myöhemmässä vaiheessa olisi helpompaa. (Eskola – Suoranta 1999: 154). Koska aineistomme ei ollut kovin laaja, pystyimme tekemään teemakortiston käsin. Kirjoitimme paperille haastattelussa käyttämämme teemat ja ryhmittelimme aineistosta niiden alle sopivat asiat. Pyrimme tällaisen ryhmittelyn avulla löytämään haastateltavien vastauksista samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia konkreettisesti. Otimme mukaan myös muutamia suoria lainauksia eli sitaatteja haastateltavien vastauksista. Pohdimme sitaattien käyttöä kuitenkin tarkkaan, sillä tulee muistaa, etteivät sitaatit itsessään ole tutkimuksen tuloksia (Eskola – Suoranta 1999: 182).

## **7 Tulokset**

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksenä oli selvittää lasten omia kokemuksia vertaissuhteista päiväkotiryhmässä. Halusimme myös sen lisäksi kartoittaa, että kokevatko lapset päiväkotiryhmässään tapahtuvan vertaisoppimista. Tarkoituksenamme oli tuoda esille lasten subjektiiviset kokemukset aiheesta, joten saamamme tulokset eivät ole yleistettävissä laajemmin.

Tutkimuksen eettisiin perusperiaatteisiin kuuluu tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetistä huolehtiminen. (Eskola – Suoranta 1999: 57). Tästä johtuen olemme muuttaneet sitaateissa käytettyjen lasten nimet sekä jättäneet mainitsematta opinnäytetyön yhteistyökumppanipäiväkodin, sillä halusimme turvata, ettei lasten henkilöllisyys paljastuisi.

### **7.1 Vertaissuhde**

Kysyimme lapsilta, kenen kanssa he mieluiten leikkivät päiväkodissa. Yksi lapsista kertoi kavereiden vaihtuvan päivittäin. Puolet haastatelluista lapsista mainitsi nimeltä yhden

kaverin, jonka kanssa he leikkivät päivittäin. Muutama haastatelluista kertoivat leikkivänsä aina samassa tyttöporukassa. Osa lapsista puolestaan mainitsivat leikkivänsä kolmen kaverin kanssa päivittäin. Eräs lapsi mainitsi myös, että kaveri vaihtuu vain silloin, jos tietty kaveri ei ole paikalla päiväkodissa. Kysyimme haastattelussa myös pääsevätkö muut lapset mukaan haastateltavien leikkeihin. Suurin osa lapsista vastasi kysymykseen myöntävästi. Tyttöporukassaan leikkivät tytöt mainitsivat, että pojatkin pääsevät mukaan heidän leikkeihinsä ja tämän tiedon vahvistivat heidän kanssaan leikkivät pojat. Osa lapsista oli kuitenkin sitä mieltä, että ennen leikkiin liittymistä tulisi kuitenkin kysyä lupaa niin leikkijöiltäkin kuin aikuisilta. Varmistimme vielä lapsilta, keitä he tarkoittavat aikuisilla kyseisessä tilanteessa. He määrittivät aikuisiksi lapsiryhmän kanssa työskentelevän henkilökunnan.

Jokaisella haastateltavalla lapsella oli siis kiinteä suhde vertaiseensa ja suurin osa heistä otti mielellään muitakin leikkeihinsä mukaan, parhaan kaverinsa lisäksi. Kuten Harriskin (1998) mainitsi, että vertaisryhmillä on suuri merkitys lapsen kehityksen kannalta. Hän sanoi, että äiti ei voi toimia vertaisryhmän korvikkeena, mutta toisinpäin se voisi olla jokseenkin mahdollista, kuitenkin vähättelemättä äidin ja lapsen suhteen merkitystä. Lapset ovat viehtyneitä kaltaisiinsa ja se usein määrittänyt lapsen iän mukaan. Vertaissuhde usein määrittääkin, että lapset ovat keskenään saman ikäisiä. (Harris 1998: 197 - 204.)

Kysyimme lapsilta, mikä on heidän mielestään mieluisinta päiväkodissa, johon kaikki vastasivat, että kaverin kanssa leikkiminen. Vertaisryhmässä lapset voivat kokeilla omia kykyjään ja luoda ystävyysuhteita vertaistensa kanssa sekä neuvotella niistä. Vertaissuhteet ovat myös emotionaalisesti tärkeitä ja niiden avulla lapset voivat leikkimällä tutkia aikuisten maailmaa (Marjanen - Ahonen - Majoinen 2013: 55-61). Neuvottelut myös kuuluvat osaksi vertaissuhteita. Kaksi haastateltavaa lasta olikin sitä mieltä, että ennen lapsen leikkiin pääsyä, on asiasta ensin neuvoteltava lasten sekä päiväkotiryhmässä työskentelevän aikuisen kanssa.

## 7.2 Vertaisoppiminen

Keskustelimme lasten kanssa myös oppimisesta. Kysyimme heiltä, että kokevatko he oppineensa toisilta lapsilta asioita ja millaisia asioita he ovat toisiltaan oppineet. Suurin osa lapsista vastasi myöntävästi, että ovat oppineet toisilta lapsilta erilaisia taitoja. Yksi

vastasi kysymykseen kieltävästi ja yksi lapsista vastasi, ettei tiedä onko hän oppinut jotakin. Myöntävästi vastanneet lapset mainitsivat vastauksissaan oppineensa seuraavia asioita; kuperkeikkojen sekä erilaisten korujen tekemisen, uusien leikkien sekä rohkeuden ja sinnikkyuden oppimisen. Vertaisoppimisesta keskustellessa lasten kanssa jouduimme tekemään paljon tähdentäviä kysymyksiä, sillä aihe koettiin kovin abstraktiksi. Eräs päiväkotiryhmän pojista kertoi seuraavaa, kysyessämme konkreettista esimerkkiä vertaiseltaan opitusta.

*”Mä oon oppinu Tiialta tekemään niitä kumilenksuja. Mä oon ennenkin tehnyt niitä. Kauan aikaa sitten. Mä osasin niitä ihan tehdä. Tein ekalla kerralla korun.”*

Kysyimme asiaa myös toisin päin, että kokevatko lapset voivansa opettaa vertaisilleen uusia asioita. Tähän kysymykseen kaikki haastatelluista lapsista vastasivat myöntävästi. He kertoivat opettaneensa toisille lapsille muun muassa ilman käsiä liikkumista, erilaisten korujen tekemistä sekä yhdessä leikkimiseen tarvittavia taitoja. Lapsi oppiikin leikkiessään olemaan yhteistoiminnassa toisten lasten kanssa sekä solmimaan ystävyys-suhteita. Myös empatiakyky kehittyy, sillä kyky ymmärtää kanssaleikkijää on oleellinen osa leikin onnistumista.

Yleisesti ottaen lasten oli paljon helpompi keskustella seikoista, joita he ovat opettaneet toisilleen kuin siitä, mitä he ovat itse vertaisiltaan oppineet. Vertaisoppimisesta mainitsi eräs lapsi myös, että toiselle lapselle voi opettaa jotakin sellaista, mitä hän ei vielä osaa.

Vertaissuhteet ovat merkittävässä roolissa oppimisprosessissa. Vertaisten kanssa lapset voivat oppia muun muassa sosiaalisia taitoja, toisen asemaan asettumista sekä empatiakykyä toisiltaan. (Marjanen - Ahonen - Majoinen 2013: 55-61.) Haastattelumme nuorin lapsi mainitsikin oppineensa toisilta lapsilta rohkeutta ja sinnikkyyttä, kun puolestaan seitsemän muuta lasta kertoivat oppineensa enemmän konkreettisia taitoja vertaisiltaan.

### 7.3 Toimiminen vertaisryhmässä

Kysyimme lapsilta, että mikäli lapsella on päiväkodissa mukanaan oma lelu, saavatko muut lapset leikkiä sillä. Suurin osa lapsista vastasi kysymykseen myöntävästi ja vain muutama lapsista puolestaan kieltävästi. Kysyimme asiaa myös toisesta näkökulmasta, että saavatko he leikkiä muiden tuomilla leluilla. Samat myöntävästi edelliseen kysymykseen vastanneista lapsista vastasivat myöntävästi tähänkin, sekä samat muutama lapsista antoivat kieltävän vastauksen kyseiseen kysymykseen. Osa myöntävästi vastanneista lapsista kuitenkin lisäsi, ettei ilman lupaa saa koskea toisten omiin leluihin. Kieltävästi vastanneet lapset perustelivat asiaa muun muassa sillä, että jos lelu on pieni, se saattaa hävitä tai lelu voi mennä rikki toisten lasten käsissä. Kun lapsi oppii empatian avulla oivaltamaan toisen tunteita ja näin ollen ymmärtää huomion ottamisen merkityksen sosialisoinnin vaatimuksena. (Nurmiranta - Leppämäki - Horppu 2009: 45-48.) Suurin osa haastateltavista lapsista oli jo perehtynyt toisen asemaan asettumista sosiaalisten suhteiden ylläpidon ehtona.

Kysyimme lapsilta myös, kuinka he toimivat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi silloin, kun haluavat ilahduttaa toisia lapsia tai kuinka he toimivat tilanteessa, kun huomaavat toisen olevan surullinen. Osa lapsista kertoi ilahduttavansa muita lapsia siten, että ottavat heidät mukaan yhteiseen leikkiin. Yksi lapsista kertoi ilahduttavansa muita hymyilemällä. Eräs kertoi ilahduttavansa muita höpöttämällä sekä kertomalla tarinoita. Osa lapsista vasta kysymykseen, etteivät tiedä, kuinka ilahduttaisivat vertaistaan. Näiden lapsien kohdalla koetimme tarkentaa kysymystä, mutta siitä huolimatta he eivät osanneet vastata kysymykseen. Keskustelimme myös siitä, kuinka kaverit voivat tehdä haastateltavan iloiseksi. Vastaukseksi saimme, että yhdessä leikkimällä sekä löytämällä yhteisiä mielenkiinnonkohteita, esimerkiksi dinosaurukset. Myös osan lapsista teki iloiseksi pelkästään jo kavereiden läsnäolo, joka piti sisällään höpötystä sekä yhdessä nauramista.

Kysyimme lapsilta, kuinka he puolestaan toimivat huomattaessaan toisen lapsen olevan surullinen ja allapäin. Kaikki haastateltavat lapset vastasivat lohduttavansa tällaisessa mielentilassa olevaa lasta. Lapset määrittivät lohduttamisen silittämisenä, auttamisena, yhteisen puuhan keksimisenä sekä ilahduttamisena. Saimme samanlaisen tuloksen kysyessämme asiaa toisinpäin, eli kuinka lapsen ympärillä olevat lapset toimivat huomattaessaan haastateltavan puolestaan olevan surullinen. Haastateltavat myös mainitsivat, että allapäin olevalta kaverilta voi käydä kysymässä, mikä häntä harmittaa.



*"Se on myös ikävästi tehty, jos toinen ei ota toista leikkiin." "Siitä voi tulla vähän surulliseksi."*

Eräät haastateltavat lapset kävivät tällaista keskustelua aiheesta. Siitä tulee hyvin ilmi varhaislapsuudessa kehittyvä jaettu tarkkaavaisuus. Se synnyttää lapselle uutta valmiutta empatiakyvyn syntymiseen, joka merkitsee taitoa ajatella, mitä muut pohtivat sekä käsitystä siitä, mitä toisten mielissä liikkuu. Tässä vaiheessa lapsi oppii omien kokemusten sekä erilaisten sosiaalisten vihjeiden avulla, kuten esimerkiksi kehon asennosta tai vaikka kasvojen ilmeitä lukemalla, päättelemään, mitä hänen kohtaamansa ihminen ajattelevat. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta tällainen ennakointi on yksi keskeisimmistä taidoista. Kielen nopea kehittyminen 2-3 vuoden iässä johtaa myös tunteita koskevan sanaston kehittymiseen. Sen avulla lapset oppivat käsittelemään omia sekä toisten tunteita kielellisesti. Jo kolmevuotiaana lapset pystyvät kuvailemaan, millaisia tunteita jokin tapahtuma voi mahdollisesti synnyttää toisessa ihmisessä. Tämä kehitysvaihe vahvistaa arastavaa empatiakykyä. (Nummenmaa 2010:165-186.)

## **8 Johtopäätökset**

Opinnäytetyömme tavoitteena oli kartoittaa lasten kokemuksia vertaissuhteista. Telemämme haastattelu antoi osviittaa siitä, että vertaisryhmien sisäiset vertaissuhteet todella ovat lapsille hyvin merkityksellisiä. Kysyimme lapsilta, mikä on heidän mielestään mieluisinta päiväkodissa, johon kaikki heistä vastasivat, että kaverin kanssa leikkiminen. Vertaisryhmässä lapset voivat kokeilla omia kykyjään sekä luoda ystävyysuhteita vertaistensa kanssa. Vertaissuhteet ovat myös emotionaalisesti tärkeitä ja niiden avulla lapset tulkitsevat maailmaa. (Marjanen - Ahonen - Majoinen 2013: 55-61.)

Halusimme selvittää myös kokevatko lapset itse, että vertaisryhmässä tapahtuu oppimista. Suurimmalle osalle lapsista oli helppoa kertoa meille, mitä he ovat toisille lapsille opettaneet. Puolestaan nimeäminen, mitä he ovat itse kanssalleikkijöiltään oppineet, oli haastavampaa. Joten haastattelumme perusteella on melko vaikea tehdä johtopäätöstä siitä, että tapahtuuko lasten kokemusten mukaan vertaisoppimista. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että vertaisopettamista tapahtuu. Salmivalli (2000: 16-17) puolestaan sanoo, että lapset oppivat parhaiten toisiltaan, jos toinen lapsi on vertaistaan askeleen edellä kyseisessä taidossa. Tämä tuli haastattelussamme ilmi, kun eräs lapsista kertoi oppineensa toiselta lapselta korujen tekemistä, sillä kyseinen lapsi oli tehnyt sitä paljon pidempään kuin hän itse.

Keskustelimme lasten kanssa myös tunteista, sillä koimme tunteiden ymmärryksen merkittäväksi osa-alueeksi vertaissuhteiden luomisen kannalta. Toimiminen vertaissuhteissa tapahtuu vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa. Tästä syystä sosiaalinen kanssakäyminen on onnistunut lapsella, jos hänellä on kykyjä säädellä omia tunteitaan, mutta myös osaamista ilmaista niitä sekä tulkita myös kanssaihmissen emootioita. (Neitola 2013: 101-108). Kysyimme haastateltavilta, että kuinka he toimivat, jos toveri on esimerkiksi surullinen. Kaikki lapsista kertoivatkin, että lohduttaa silittämällä ystäväänsä tai kysymällä, mikä häntä surettaa. Johtopäätöksenä voi siis tehdä, että haastateltavilla lapsilla oli jo arastava kyky empatiaan, mikä on tärkeä taito vertaisryhmässä toimimiselle.

## 9 Pohdinta

Aloitimme opinnäytetyömme tekemisen keväällä 2016. Kevään aikana jäsentelimme aiheitamme ja tutustuimme siihen liittyvään kirjallisuuteen yleisesti. Kiinnostuksemme opinnäytetyöaihetta kohtaan heräsi alun perin hallituksen vuonna 2015 antamasta uudesta varhaiskasvatukseen liittyvästä linjauksesta. Linjauksessa säädettiin lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta siten, että yli 3- vuotiaiden lasten lukumäärä yhtä kasvattajaa kohden kasvoi entisestään (123/1973). Tämä puolestaan johtaa päiväkotien ryhmäkokojen kasvuun (MLL 2015). Samoihin aikoihin hallitus (2015-) päätti subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta. Nykyisin varhaiskasvatusikäisellä lapsella on oikeus enintään 20 tuntiin varhaiskasvatusta viikossa, ellei hänen huoltajansa ole täysipäiväisesti työelämässä, opiskele tai ole yrittäjä (36/1973: § 11a).

Tutustuimme aiheeseen tuolloin lehtien sekä internetissä käytävien keskustelujen kautta. Törmäsimme usein pohdintaan siitä, kuinka tämän kaltaiset linjaukset tulevat vaikuttamaan lasten välisiin keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä siihen, että onko päiväkodin henkilökunnalla muutosten jälkeen vähemmän aikaa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa sekä vaikeutuuko lasten välisten vuorovaikutussuhteiden muodostaminen suuremmassa ryhmässä? Entä jääkö lapsen äänelle tilaa päiväkotiryhmässä? Perehdyttyämme ilmiöön aloimme käydä yhdessä läpi, millaisen opinnäytetyön voisimme tämän pohjalta rakentaa. Kiinnostuksemme heräsi juuri lasten keskinäisiä vertaissuhteita kohtaan. Erityisesti meitä kiinnosti se, millaisena lapset itse kokevat vertaissuhteet.

Yhteistyökumppaninamme toimi pääkaupunkiseudulla toimiva pieni yksityinen päiväkoti. Kävimme päiväkodin johtajan kanssa keskustelua sähköpostin välityksellä ja sovimme haastattelu ajankohdasta. Ennen haastattelua kysyimme kirjallisen suostumuksen haastatteluun osallistuvien lasten huoltajilta. Menimme marraskuussa 2016 päiväkotiin haastattelemaan kahdeksaa lasta, jotka olivat iältään 3-5 vuotiaita. Haastattelu itsessään onnistui hyvin. Jälkikäteen itsereflektiota tehdessä harmittelimme, ettei meillä ollut mahdollisuutta havainnoida lasten leikkiä. Uskomme, että näin olisimme saaneet monipuolisempaa aineistoa opinnäytetyötämme varten.

Pieneksi haasteeksi osoittautui myös se, ettei meillä ollut mahdollisuutta tutustua lapsiin sekä luoda suhdetta heihin ennen haastatteluiden toteuttamista. Toisaalta tutkittavien ja tutkijan välillä ei saisi vallita sellaista suhdetta, joka voisi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. (Eskola - Suoranta 1998:55.) Saimme kuitenkin luotua rennon ilmapiirin keskustellessamme lasten kanssa nauhurin läsnäolosta huolimatta. Haastatelimme lapsia pareittain. Lasten kannalta parihaastattelu oli kuitenkin miellyttävämpi vaihtoehto, sillä päiväkodin työntekijät kertoivat lasten jännittäneen haastattelua etukäteen.

Pohdimme opinnäytetyötä tehdessämme, että voivatko hallituksen (2015-) varhaiskasvatusta koskevat uudet linjaukset heikentävät vertaissuhteiden laatua päiväkotiryhmissä. Meidän työmme tosin keskittyi kahdeksan päiväkotilapsen subjektiivisiin kokemuksiin, joten se ei ole yleistettävissä laajemmin. Toisaalta jatkotutkimusta aiheesta tekemällä, se saattaisi antaa enemmän osviittaa asiasta. Aihetta voisi hyvin syventää siten, että aineistoa keräisi haastatteluiden lisäksi myös havainnoimalla lapsia. Vertaissuhteen merkityksien selvityksen syventäminen vaatisi useampaa haastattelu- sekä havainnointikertaa. Havainnointi itsessään antaisi enemmän aineistoa sekä toisi lisää perspektiiviä vertaissuhteiden merkityksestä. Havainnointi voisi hyvin onnistua lasten leikkiessä – tällöin saisi konkreettista näkymää lasten välisistä vertaissuhteista. Vertaisoppimisesta puolestaan voisi tutkia myös havainnoimalla vapaata leikkiä.

Toisaalta havainnointi on hyvin aikuislähtöistä sekä se pitää sisällään aikuisen omaa tulkintaa. Myös havainnoijan läsnäolo saattaisi vaikuttaa lasten leikkiin laskevasti, jolloin se ei välttämättä antaisi täysin luotettavaa tulosta. Eräs vaihtoehto olisikin, että leikkitalanteita videoitaisiin ja ne katsottaisiin myöhemmin yhdessä lapsen kanssa, jolloin lapsi voisi itse kertoa videon avulla vertaissuhteissa toimimisesta, omin sanoin. Vertaisoppimisesta voisi haastatella heti leikkitalanteen jälkeen, jolloin se olisi konkreettisesti mielessä sekä vielä tuore muistijälki.

Kipinä opinnäytetyöhömmä heräsi siis varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä, sillä koimme varhaiskasvatuksen luovan hyvän pohjan lapsuudelle. Investoimalla varhaiskasvatukseen tuemme juuri opinnäytetyössämme mainittuja vertaissuhteiden sekä vertaisoppimisen syntyä. Varhaiskasvatukseen panostamista perustellaan investointina tulevaisuuteen sekä tärkeänä tulevaisuuden vaikuttajien kasvattamisen kannalta (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman, Elder 2011: 1-15). Tällaisessa tulevaisuusperspektiivissä katse suunnataan usein siihen, millaisia valmiuksia sekä taitoja varhaiskasvatus tuottaa koulunkäynnin, työelämän sekä myöhemmälle yhteiskuntaan osallistumiselle.

Tämän kaltainen tulevaisuuteen investoinnin näkökulma on ollut merkittävä varhaiskasvatuksen aseman vakiinnuttamisessa, sillä se on antanut äänen heikoimmassa asemassa oleville eli lapsille. Investointiajattelussa on tosin kompastuskivensäkin. On myös huomattu, että on vaikea arvioida varhaiskasvatukseen sijoittamista, sillä sen hyötyjä ei näy heti. Suomessa julkisin verovaroin tuotettuja palveluita arvioidaan entistä tiukemmin ja niissä painotetaan tehokkuutta sekä tuloksellisuutta. Usein jää lasten hyvinvointi mitaamatta, vaikka se on varhaiskasvatuksen perusta. (Karila 2009: 249–262.)

Opinnäytetyössämme tavoittelimme kuitenkin sitä, että lapsuus nähtäisiin merkittävänä nyt, eikä pelkästään elämänvaiheena, joka vaikuttaa ainoastaan vain tulevaisuuden toimiin. Tämän vuoksi tahdoimme antaa äänen lapsille sekä heidän kokemuksilleen vertaissuhteista ja niissä oppimisesta. Emme kuitenkaan halua vähätellä tulevaisuusnäkökulmaa, sillä lapsuuden vertaissuhteilla on varmasti vaikutuksia myös myöhemmässä elämässä. Haastatteluidemme perusteella emme kuitenkaan kyenneet tekemään luotettavaa johtopäätöstä siitä, kuinka nykyisen hallituksen leikkaukset varhaiskasvatuksesta vaikuttavat vertaissuhteisiin sekä niiden syntyyn. Ainoastaan sen, että vertaissuhteet ovat tärkeitä lapsille ja siitä syystä niihin tulisi panostaa. Ryhmäkokojen kasvu tuskin edistää vertaissuhteiden tai vertaisoppimisen virittymistä.

## Lähteet

Ahonen, Janica – Majonen, Linda – Marjanen, Päivi 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, Päivi – Marttila, Marjaana – Varsa, Marjo (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alanen, Leena – Karila, Kirsti (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, Ari-Rinne, Risto-Koski, Leena 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. Finlex. Verkkodokumentti. <  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239> > Luettu 12.12.2016.

Eskola, Jari – Vastamäki, Jaana – Aaltola, Juhani (toim.) – Valli, Raili (toim.) 2007. Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus.

Haapamäki, Jouko – Kaipio, Kalevi – Keskinen, Soili – Uusitalo, Ilkka – Kuoksa, Maria 2000. Yhteisö kasvattaa, Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammi.

Harris, Judith Rich 1998. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Art House.

Helkama, Klaus – Myllyniemi, Rauni – Liebkind, Karmela – Ruusuvuori, Johanna – Lönnqvist, Jan-Erik – Hankonen, Nelli – Mähönen, Tuuli-Anna – Jasinskaja-Lahti, Inga – Lippinen, Jukka 2015. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme Helena 2009. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hujala, Eeva – Karila, Kirsti – Kinos, Jarmo – Niiranen, Pirkko – Ojala, Mikko – Ruoppila, Isto 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Hänninen, Sisko-Liisa – Valli, Siiri 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.

Karila, Kirsti 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, Leena – Karila Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Karila, Kirsti 2016. Opetushallitus. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Grano.

Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa, Anna Raija – Rasku - Puttonen, Helena (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karlsson, Liisa n.d. Miten tarttua lasten näkökulmiin tutkimuksessa? Verkkodokumentti. <<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/lanka/lapsuudentutkimuksen-verkosto/kuukauden-kolumni-miten-tarttua-lasten-nakokulmiin-tutkimuksessa>> Luettu 2.1.2017.

Laaksonen, Vilja 2012. Vuorovaikutustaidot & lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Verkkodokumentti. <<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/vuorovai.pdf>>. Luettu: 23.12.2016.

Laine, Kaarina – Neitola Marita 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Laine, Kaarina 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Lehtinen, Anja-Riitta 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lehtinen, Anna – Riitta 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, Leena – Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015. Varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen lisää lasten eriarvoisuutta. Kannanotot ja lausunnot. 19.11.2015. Verkkodokumentti <[http://www.mll.fi/medialle/kannanotot\\_ja\\_lausunnot/?x41070=27412605](http://www.mll.fi/medialle/kannanotot_ja_lausunnot/?x41070=27412605)> Luettu 20.10.2016.

Marjanen, Päivi – Marttila, Marjaana – Varsa, Marjo 2013. Päättäntö. Teoksessa Pienten Piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naudeau, Sophie – Kataoka, Naoko – Valerio, Alexandria – Neuman, Michelle J. Elder – Leslie Kennedy. 2011. Investing in Young Children. An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation. The World Bank.

Nummenmaa, Lauri. Tunteiden psykologia. 2010. Helsinki: Tammi.

Nurmi, Jari-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki. WSOY.

Nurmiranta, Hanna – Leppämäki, Päivi – Horppu, Sari 2009. Kehityspsykologiaan lapsuudesta vanhuuteen. Kirjapaja: Helsinki.

Opas, Maritta 2013. Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, Christina 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002: 9. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Finlex. Verkkodokumentti. < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>> Luettu 8.12.2016

Takala, Eeva – Takala, Martti 1984. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo. WSOY.

Tietoverkko n.d. Aineiston hallinnan käsikirja. Verkkodokumentti. <<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-касittely.html>> Luettu 13.12.2016

Tuckman, Bruce 1965. Developmental Sequences in Small Groups. Psychological Bulletin vol 63. No 6.

Tuckman, Bruce – Jensen, M.A 1977. Stages of Small-Group Development Revisited. Group & Organization Studies 2(4).

Varhaiskasvatustilaki 19.1.1973. Annettu Helsingissä 1973. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Opetushallitus. Verkkodokumentti. < <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>>. Luettu 1.12.2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Verkkodokumentti <[http://www.oph.fi/download/177856\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016\\_LUONNOS.pdf](http://www.oph.fi/download/177856_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016_LUONNOS.pdf)>. Luettu 8.12.2016.

Vilka, Hanna 2015. Tutki ja kehitä. Juva: PS-kustannus.

Vilko-Riihelä, Anneli. 2011. Psykologia. Helsinki: WSOYpro.

YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1989. Unicef. Verkkodokumentti. <  
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> > Luettu  
12.12.2016.



## Lupalomake

Päiväkodin X 3-5-vuotiaiden lasten huoltajille

Arvoisa huoltaja,

Olemme kolme varhaiskasvatukseen erikoistuvaa sosionomiopiskelijaa Metropolia Ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä lasten vertaisoppimisesta. Tarkoituksena on haastatella 3-5-vuotiaita lapsia heidän kokemuksistaan vertaisryhmässä oppimisesta. Aihe on merkityksellinen, sillä tietoa vertaisoppimisesta lasten näkökulmasta on vähän.

Haastattelu tapahtuisi päiväkodin tiloissa ja olisi kertaluontoinen. Äänitämme haastattelutilaisuuden, jotta voimme palata siihen tehdessämme litterointia. Äänitteet tuhoaan asianmukaisesti litteroinnin jälkeen. Toteutamme haastattelutilanteet yksilohaastatteluina, sillä se helpottaa nauhoitusten purkamista kirjoitettuun muotoon.

Käsitlemme lasten kanssa seuraavia teemoja:

- Miten lapset kokevat vertaisryhmässä oppimisen?
- Mitä he kokevat itse oppineensa vertaisryhmässä?
- Kokevatko lapset, että he voivat opettaa toisiaan vertaisryhmässä?

Mikäli teillä on lisäkysymyksiä, vastaamme niihin mielellämme.

Yhteystietomme:

Tuisku Laukka, sähköpostiosoite, puhelinnumero

Laura Hirvonen, sähköpostiosoite, puhelinnumero

Petra Kuivalainen, sähköpostiosoite, puhelinnumero

Palauthan alla olevan lomakkeen täytettynä päiväkotiin xx/xx.2016 mennessä

Kiitos yhteistyöstänne!

.....

.....

Lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua haastatteluun

(Rastita vaihtoehto)

Kyllä \_\_\_\_

Ei \_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Päivämäärä \_\_\_\_\_

