

”OOTSÄ MUN KAVERI?”

3-5-vuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukeminen
päiväkodissa

Heidi Lampi

Opinnäytetyö
Toukokuu 2013

Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala





Tekijä(t) LAMPI, Heidi	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 06.05.2013
	Sivumäärä 63	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus () saakka	Verkkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi "OOTSÄ MUN KAVERI?" 3-5-VUOTIAIDEN LASTEN VERTAISUUTEIDEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA		
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) HINTIKKA, Timo		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää miten lasten välisiä vertaissuhteita voidaan tukea päiväkodissa. Toisena tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millainen on lasten mielestä kiva kaveri ja millainen ei. Tutkimusaineisto kerättiin pienryhmähaastatteluiden sekä osallistuvan havainnoinnin avulla, yhdestä keskisuomalaisesta päiväkodista, 3-5-vuotiaiden lasten ryhmästä.</p> <p>Pienryhmähaastatteluja toteutettiin kolme kappaletta, joihin jokaiseen osallistui kolme lasta. Yhteensä tutkimukseen osallistui yhdeksän lasta. Haastatteluhetken alussa jokainen lapsi piirsi kuvan kivasta kaverista, jonka jälkeen haastattelukysymykset esitettiin lapsille. Kaikkien haastatteluiden jälkeen, eri ryhmistä saatuja tuloksia verrattiin keskenään. Haastatteluotokset kuvattiin ja äänitettiin. Osallistuva havainnointi keskittyi sekä ryhmän lapsiin, että työntekijöihin. Tehdyt havainnot kirjattiin havainnointipäiväkirjaan.</p> <p>Lapset kokivat kivan kaverin sellaisena, joka pitää samoista asioista kuin he itse. Yhdessä leikkiminen ja toimiminen tulivat esille jokaisesta vastauksesta. Lapset yhdistivät "ei kivan" kaverin fyysiseen satuttamiseen, haukkumiseen, leikistä pois jättämiseen ja kiusaamiseen. Osallistuvan havainnoinnin kautta saatu tieto tuki pääsääntöisesti lasten haastatteluista saatuja tuloksia. Päiväkodissa vertaissuhteita tuettiin järjestämällä pienryhmätoimintaa, antamalla mahdollisuuksia lasten omaehtoiseen leikkiin sekä auttamalla lapsia selvittämään keskinäisiä ristiriitatilanteitaan.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Lapset, vertaissuhteet, päiväkotitoiminta, sosiaaliset taidot, leikki, syrjäytyminen, kiusaaminen		
Muut tiedot		



Author(s) LAMPI, Heidi	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 06.05.2013
	Pages 63	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until	Permission for web publication <input checked="" type="checkbox"/>
Title "ARE YOU MY FRIEND?" HOW TO SUPPORT 3-5 YEAR OLD CHILDREN'S PEER RELATIONSHIPS IN DAYCARE		
Degree Programme Degree Programme in Social Services		
Tutor(s) HINTIKKA, Timo		
Assigned by		
Abstract <p>The goal of this thesis was to explore how children's peer relationships can be supported in daycare. Another goal was to explore the children's notions about who is a nice friend and who is not. The research material was collected with the help of small-group interviews and participant observation from one group of 3-5-year-old children in a kindergarten in Central Finland.</p> <p>Three small-group interviews were conducted, and three children participated in each interview. In total, nine children participated in the study. At the beginning of the interview every child drew a picture of a nice friend, and after this, the interview questions were presented to the children. After the interviews the results of the different groups were compared to each other. The interviews were filmed and recorded. Participant observation focused on both the children and the employees working with the group. The observations were collected in an observation diary.</p> <p>According to the children, a nice friend was someone who liked the same things as themselves. Playing and doing something together were highlighted in every answer. The children associated "not a nice friend" who would hurt them physically, mock them, leave them outside of the games and bully them. The data gained from the participant observation mainly supported the results of the children's interviews. In daycare, peer relationships were supported by arranging small-group activities, giving possibilities for the children's self-motivated playing and by helping the children settle their mutual conflicts.</p>		
Keywords Children, peer relationships, daycare, social skills, play, social exclusion, bullying		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	3
2	3-5-VUOTIAAN LAPSEN KEHITYS	4
2.1	Kiintymyssuhde ja ystävät	5
2.2	Sosiaaliset taidot.....	8
2.3	Emotionaalinen kehitys	10
2.4	Kognitiivinen kehitys.....	12
2.5	Leikki	14
3	HAASTEET VERTAISUHTEIDEN KEHITTÄMISESSÄ	18
3.1	Kielelliset vaikeudet.....	18
3.2	Sosiaaliset vaikeudet	19
3.3	Kiusaaminen	22
3.4	Sukupuolten väliset erot.....	25
3.5	Lasten osallisuus	26
3.6	Muita keinoja vertaissuhteiden tukemiseen	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
4.1	Tutkimuskysymys ja kohderyhmä	31
4.2	Menetelmät ja aineiston keruu	32
4.3	Aineiston analysointi	36
4.4	Luotettavuus ja eettisyys.....	37
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
5.1	Kiva kaveri.....	40
5.2	”Ei kiva” kaveri.....	48
5.3	Aikuisen rooli	51
6	POHDINTA	53
	LÄHTEET	57
	LIITEET	61
	Liite 1. Haastattelurunko.....	61
	Liite 2. Lupakysely	62

KUVIOT

Kuvio 1. Leikitään ”kotista”	43
Kuvio 2. Metsässä.....	44
Kuvio 3. Kivoja kavereita	46
Kuvio 4. Piilosilla.....	47

1 JOHDANTO

Päiväkoti on nykypäivänä tärkeä paikka lasten vertaissuhteiden kehittymisen kannalta, sillä muuttuneessa yhteiskunnassa naapuruston lapset eivät välttämättä tunne toisiaan lainkaan. Aikaisemmin perheessä oli useampia lapsia, joita ”koko kylä kasvat- ti”. Nykyään ei ole harvinainen tilanne, jossa perheessä on yksi tai kaksi lasta ja lasten mahdollisuus kohdata vertaisiaan tapahtuu lähinnä vain päiväkodissa ollessa. Useat lapset myös viettävät suuren osan päivästänsä tai viikostaan päiväkodissa vanhempi- en töiden takia. Näin ollen päiväkotia on usein juuri se paikka, jossa lapsi saa ystäviä ja kehittää sosiaalisia taitojaan. Tämä on yksi syy siihen, miksi opinnäytetyöni suuntaa nimenomaan päiväkotiin.

Opinnäytetyöni aiheena on 3-5-vuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukeminen päivä- kodissa. Lasten vertaissuhteilla tarkoitetaan samalla kehityksen tasolla olevien lasten keskinäisiä suhteita (Laine 2002a, 13). Vertainen on siis henkilö, joka on suunnilleen samalla tasolla toisen kanssa sosiaalisesta, emotionaalista tai kognitiivisesta kehi- tyksessä puhuttaessa (Salmivalli 2005, 15). Usein vertaiset ovat myös suunnilleen samanikäisiä keskenään (Laine 2002a, 13; Salmivalli 2005, 15).

Valitsin aiheen, koska se kiinnostaa minua ja koska vertaissuhteiden ja hyvän sosiaali- sen verkoston on todettu vaikuttavan lapsen kehitykseen. Positiiviset kokemukset ja hyväksytyksi tuleminen tukevat lapsen kehitystä, kun taas negatiiviset kokemukset, kuten syrjiminen ja kiusaaminen, ovat kehityksen riskitekijöitä. (Laine 2002a, 15–20.) Vertaissuhteet eivät siis aina ole pelkästään positiivisia ja tästä syystä käsittelen työs- säni myös syrjimistä ja kiusaamista, vaikka se ei olekaan työni pääaihe.

Lapsen sosiaaliset taidot ovat myös osa opinnäytetyötäni ja näillä tarkoitan jokapäi- väisissä vuorovaikutustilanteissa tarvittavia taitoja tai niiden puuttumista. Sosiaalisia taitoja käsittelen siksi, että niillä on suuri merkitys vertaissuhteiden luomisessa. Päi- väkodissa vertaissuhteet näkyvät konkreettisesti lasten välisissä leikeissä, joten täs- säkin tapauksessa leikillä ja sen havainnoilla on merkitystä. Halusin paneutua vertais- suhteisiin nimenomaan lapsen tarpeiden näkökulmasta ja tästä syystä toteutin tut-

kimuksen keskisuomalaisessa päiväkodissa. Suoritin päiväkodissa harjoittelun, jonka aikana keräsin aineistoa opinnäytetyötäni varten. Käytännössä aineisto koostuu tekemistäni havainnoista sekä lasten ryhmähaastatteluista. Saamani aineiston avulla kävin läpi ja pohdin eri keinoja, joiden avulla lasten keskinäisiä vertaissuhteita on mahdollista tukea päiväkotimaailmassa.

Työni teoriaosuudessa tuon esille lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvää tietoa. Käsittelemäni tiedon olen valinnut sen mukaan, mitkä asiat vaikuttavat oleellisesti vertaissuhteiden kehittymiseen tai niiden ylläpitämiseen. Tästä syystä lapsen kehitystä käsitellään työssä vain tietyiltä osilta.

2 3-5-VUOTIAAN LAPSEN KEHITYS

Lapsen persoonallisuuden kehittymisestä puhuttaessa tarkoitetaan sitä prosessia, jonka aikana lapsi etsii minäänsä. Prosessin aikana lapsi saa käsityksen siitä, mihin hän pystyy ja millaisia odotuksia muilla on häntä kohtaan. Lapsi pyrkii löytämään vastauksia siihen kuka ja millainen hän on. Näin lapselle muodostuu kuva omasta itsestään. Persoonallisuuteen liittyvät teorit ovat jollain tavalla osa myös varhaisen vuorovaikutuksen teorioita. Persoonallisuuden kehittymisessä lapsuus on tärkeä elämänvaihe. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2006, 148–149.) Lapsen on tärkeää pystyä hyväksymään itsensä, sillä sitä kautta hän kykenee hyväksymään myös muita, olemaan myötätuntoinen ja luomaan suhteita toisiin. Itsetunto siis luo perustan lapsen emotionaaliselle ja sosiaaliselle käyttäytymiselle. (Lummelahi 2005, 34.)

Temperamentilla tarkoitetaan niitä eroja, jotka ilmenevät lapsen tavassa reagoida ympäristön luomiin ärsykkeisiin ja tapahtumiin. Kaikkien temperamentti on yksilöllinen ja suhteellisen pysyvä. (Korhonen 2005, 55.) Lapsen temperamentista puhuttaessa käytetään usein luokittelua helppo, hitaasti lämpenevä tai vaikea. Helppo lapsi on muun muassa myönteinen ja sopeutuva. Hitaasti lämpenevä lapsi kärsii muutoksista, on usein vetäytyvä ja tarkkailee mielellään tilanteita ulkopuolelta. Onnistumi-

sen elämyksien saaminen on tällaiselle persoonalle tärkeää. Vaikea lapsi on levoton ja itkee paljon. Hänen on usein hyvin vaikea sopeutua muutoksiin ja uusiin olosuhteisiin. (Heinämäki 2000, 77.)

Vertaissuhteiden kehittymisen ja niiden ylläpitämisen kannalta tärkeitä taitoja ovat lapsen jo hallitsevat sosiaaliset taidot. Emotionaalisen ja kognitiivisen kehityksen tulisi vastata mahdollisimman tarkasti lapsen iän mukaista kehitystä, sillä muutoin vuorovaikutussuhteissa voi ilmetä ongelmia. Varhainen kiintymyssuhde on lähtökohdiana myöhemmin kehittyville suhteille ja siksi se toimii pohjana myös vertaissuhteiden kehittymisessä. Leikki kuuluu oleellisena osana lapsen elämään ja sen kautta on mahdollista saada ensiarvoista tietoa lapsen kehityksen tasosta sekä esimerkiksi hänen luomistaan ystävyys- tai vertaissuhteista.

2.1 Kiintymyssuhde ja ystävät

Lapsiryhmän tehtävänä on inhimillistää ja sosiaalistaa lapsi. Se opettaa lapsia esimerkiksi kommunikoimaan keskenään. Yksi ryhmän tehtävistä on myös näyttää, että me kaikki olemme erilaisia. Ryhmässä toimimalla on mahdollisuus kokea yhdessä tekemisen iloa. (Pihjala 2005, 233–234.) Vaikka jokainen lapsi on yksilö ja näin ollen myös kehittyä omalla yksilöllisellä tavallaan, kaikkien lasten kohdalla varhaisella vuorovaikutuksella on todella suuri merkitys. Varhainen vuorovaikutus tarkoittaa yleensä lapsen ja häntä hoitavan aikuisen, yleensä vanhemman, välistä suhdetta. Tässä vuorovaikutussuhteessa muodostuu myös lapsen varhainen käsitys itsestään, mikä yleensä säilyy koko elämän ajan. Yleisesti ottaen ajatellaan, että varhainen vuorovaikutus ja lapsen saama tuki vaikuttavat hänen minäkäsityksensä muodostumiseen ja siihen, miten lapsi oppii käsittelemään tunteitaan. (Vilén ym. 86–87.)

Lapsi on syntymästään saakka vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja lähellä olevien ihmisten kanssa. Aluksi vuorovaikutus perustuu kosketus- ja näköhavaintoihin, joita tulee päivittäisissä hoivatilanteissa. Pieni lapsi kommunikoi itkun avulla, jonka kautta hän saa tarvitsemansa huomion vanhemmalta. Jo muutaman kuukauden iässä lapsi

hymyilee refleksinomaisesti, mutta oppii pian hallitsemaan sitä. Ensimmäinen hymy on tärkeä, sillä se on merkki sosiaalisesta toiminnasta ja toimii lähtökohtana kielen ja kommunikoinnin oppimiselle. Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus opettaa lapselle sen, miten vanhemman huomion saa. Vanhemman toiminnoilla on suuri merkitys, koska se viestittää lapselle ihmisten luotettavuutta, ennakoitavuutta, tunteiden ilmaisua sekä sen, onko lapsi hoivan arvoinen. Ne lapset jotka luottavat hoitajaansa, tutustuvat rohkeammin ympäristöönsä ja hakeutuvat vuorovaikutukseen myös vertaistensa kanssa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen, Ruoppila 2009, 29, 64.)

Lapsi luo hoitajaansa kiintymyssuhteen, jolla on vaikutusta pitkälle lapsen elämään. Kiintymyssuhde on joko turvallinen tai turvaton. Turvallisen kiintymyssuhteen merkkejä ovat, että lapsi huolestuu hoitajansa lähtiessä ja iloitsee kun hän palaa. Turvaton kiintymyssuhde jakautuu vielä torjuvaan ja välttelevään kiintymyssuhteeseen. Torjuvassa lapsi järkyttyy kovasti hoitajan poistuessa ja on vielä hänen takaisin tullessaan itkuinen eikä anna hoitajan lohduttaa. Välttelevässä suhteessa lapsi ei reagoi juuri mitenkään jäädessään toisten ihmisten hoiviin ja hoitajan tullessa takaisin, lapsi välttelee häntä. Tutkimusten mukaan, lapsen ensimmäiset kaksi ja puolivuotta ovat kriittisimmät ajat kiintymyssuhteen muodostumisessa. Lapsen on kuitenkin mahdollista luoda turvallinen kiintymyssuhde myös myöhemmässä elämänvaiheessa, se vain vaatii enemmän aikaa. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 153–154.)

Kiintymyssuhteen muodostumisesta on esitetty etologisia, psykoanalyttisia sekä sosiaalisen oppimisen selitysmalleja. Etologisten selitysten mukaan kiintymys on yhteydessä vaistoihin ja emosuhteeseen. Psykoanalyysin mukaan taustalla ovat muun muassa vanhemmat ja lapsen tunnesiteet sekä sisarusuhteet. Sosiaalisen oppimisen suosijat ovat taas sitä mieltä, että mallilla ja oppimisella on tärkeä merkitys. Lapsi siis esimerkiksi oppii tarkkailemalla toistamaan reaktioita, jotka ovat tuoneet halutun tuloksen ja käyttämään samaa mallia jatkossakin. (Vilkko-Riihelä 1999, 195.)

Lapsi saa kotoaan valmiudet sosiaalisessa maailmassa toimimiseen. Vanhemmilta opitut mallit, arvot ja asenteet ovat yhteydessä siihen, miten lapsi kohtaa muita ihmisiä. Näitä kotoa opittuja taitoja lapsi kokeilee vertaisryhmissä ja oppii sitä kautta,

mitkä taidot toimivat myös kodin ulkopuolella. Nämä vertaisryhmät ja niissä luodut suhteet toimivat peilisuhteena lapsen minäkuvasta puhuttaessa. Nykypäivänä arvojen ja moraalien kehittymiseen vaikuttaa kodin opetusten lisäksi myös media. (Vilén ym. 2006, 156.)

Vertaissuhteiden lisäksi ystävyysuhteilla on merkitystä lapsen kehityksen kannalta. Lapsen hyvinvointiin vaikuttavat sekä tovereiden keskuudessa saavutettu suosio että luodut ystävyysuhteet. Ystävyysuhteet eroavat vertaissuhteista, sillä ystävät ovat läheisempiä, suhteeseen sitoudutaan eri tavalla ja lisäksi niissä uskoudutaan toiselle. Tärkein huomio ystävyysuhteissa on niiden vastavuoroisuus, sillä molempien osapuolten on koettava myönteisiä tunteita toista kohtaan. Ystävyysuhteiden laatuun on syytä kiinnittää huomiota, sillä kaikki suhteet eivät välttämättä ole hyväksi lapsen kehityksen kannalta. Laatua voi tarkastella esimerkiksi tarkkailemalla tarjoaako suhde myönteisiä kokemuksia ja onko suhde tasa-arvoinen. (Salmivalli 2005, 35, 40.) Ystävyysuhteet ovat tärkeitä myös lapsen kehittyvän itsetunnon kannalta (Vilén ym. 2006, 156).

On todettu, että vertaisilta saadut positiiviset ja negatiiviset vaikutteet ovat molemmat yhteydessä suojaavaan käyttäytymiseen sekä riskikäyttäytymiseen. Pääsääntöisesti negatiiviset vaikutteet olivat yhteydessä riskikäyttäytymiseen ja positiiviset vaikutteet taas olivat suojaavia tekijöitä. Ei ole epäilystäkään siitä, etteivätkö ystävät olisi yksi tärkeimpiä taustatekijöitä lapsen kasvuiässä. (Tomé, Matos, Simões, Camacho & AlvesDiniz 2012, 26, 30, 32.)

Konkreettisesti lasten väliset ystävyysuhteet näkyvät arjessa niin, että he viettävät paljon aikaa yhdessä, osoittavat toisilleen positiivisia tunteita sekä puhuvat usein parhaasta ystävästään. Alle kouluikäisillä lapsilla ystävyysuhteilla on oma merkityksensä ja tehtävänsä. Tällöin korostuu yhdessä tekeminen ja leikkiminen. Lapsen mielestä hyvä ystävä määräytyy sen mukaan, että hän haluaa tehdä samoja asioita kuin mitkä kiinnostavat lasta itseään. Yhdessä tekeminen ja leikkiminen ovat siis lapselle tärkeitä. Samalla lapsi oppii odottamaan vuoroaan, jakamaan ja säätämään tunteitaan. (Salmivalli 2005, 36, 40.)

2.2 Sosiaaliset taidot

Psykososiaalinen kehitys sisältää sosiaalisen kehityksen, jonka tarkoitus on kasvattaa lapsi yhteisön jäseneksi. Lisäksi siihen kuuluu oleellisesti myös tunne-elämän kehitys sekä persoonallisuuden kehittyminen. Tarkoitus on, että lapsesta kasvaa itsenäisyyteen kykenevä yksilö, joka on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Sosio-emotionaalinen kehitys painottuu enemmän tunne-elämän kehittymiseen. Jos painotetaan nimenomaan lapsen sosiaalista kehitystä, niin silloin siinä korostuvat sopeutuminen, sosiaalistuminen sekä samaistuminen. Persoonallisuuden kehittymisestä puhuttaessa oleellista on lapsen minuuden kehitys. Tällöin kiinnitetään huomiota muun muassa lapsen egoon, minäkäsitykseen sekä identiteettiin. (Vilkko-Riihelä 1999, 223.)

Sosiaalistuminen tarkoittaa sitä, että lapsi sisäistää yhteisönsä säännöt, tavat, arvot sekä asenteet. Tämä prosessi kestää koko ihmisen eliniän ajan. Lapsuudessa keskeistä ovat samaistuminen, uhma, peilisuhteet ympäristöön, ympäristön antama palaute sekä itsekontrollin kehittyminen. Peilaaminen ja palautteen saaminen tapahtuu lapsen ihmissuhteiden ja esimerkiksi leikin kautta. Lapsi siis peilaa toimintojaan muihin ihmisiin, jotka antavat palautetta. Palautteen avulla lapsi muuttaa toimintaansa. Samaistumalla johonkin toiseen ihmiseen lapsi omaksuu hänen ajatuksiaan, tapojaan tai esimerkiksi pukeutumistyylin. Tämä tapahtuu usein tiedostamatta. Noin 3-vuotiaana lapsi usein samaistuu vanhempaansa, joka on hänen kanssaan samaa sukupuolta. Samaistumalla lapsi pyrkii olemaan mahdollisimman paljon samanlainen ihailmansa kohteen kanssa. (Vilkko-Riihelä 1999, 223–225.)

Uhmaikä ilmaantuu lapsen ollessa 2-3-vuotias. Uhmaiässä on kyse oman tahdon koelusta sekä valintojen vaikeudesta. Lapsi tuntee tällöin myös vihan tunteita, joiden hallitsemiseen hänen kykynsä eivät vielä riitä. Lapsen oppiessa kestämiään omia negatiivisia tunteitaan, vihantunteet yleensä helpottavat. Itsekontrollin mahdollisuudet kehittyvät siinä vaiheessa, kun lapsi ymmärtää, että hänessä sekä hänen läheisissään on sekä hyvää että pahaa. Tämän jälkeen pettymysten ja pahanolon sietäminen alkaa olla mahdollista. (Vilkko-Riihelä 1999, 226.)

Lapsen sosiaalinen kehitys esiintyy kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, kuten esimerkiksi ihmissuhteet ja leikki. Lapsen ihmissuhdeverkosto koostuu ensin omasta perheestä ja lähisuvusta, josta se myöhemmin laajenee käsittämään monia eri sidosryhmiä. (Vilkkö-Riihelä 1999, 197.) Sosiaaliset tilanteet vaativat lapselta kykyä tehdä aloitteita sekä vastata niihin ja tiedostaa asemansa ryhmässä. Näitä taitoja vaaditaan, sillä sosiaaliset tilanteet ovat vastavuoroisia. Keskeistä on se, millaisia havaintoja lapset tekevät sekä heidän valitsemansa toimintatavat. Heidän on myös kyettävä erottamaan tilanteiden yksityiskohtia, minkä tekemiseen lapsen muistin, erottelukyvyn sekä syy-seuraussuhteiden on oltava kehittynyt ikätason mukaiseksi. (Nurmi ym. 2009, 55–56.)

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti. Sosiaaliset taidot ovat niitä taitoja, joiden avulla lapsi kykenee ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan toivomiaan päämääriä niin, että ne johtavat positiivisiin seurauksiin sosiaalisissa tilanteissa, kuten pääseminen mukaan leikkiin. Leikkiin pääseminen edellyttää lapselta empatiakykyä sekä ymmärrystä omista tunteista ja kyvyn ilmaista tunteitaan tilanteen kannalta oikein. Lapsen kognitiiviset taidot, minäkuva sekä lapsen asema ryhmässä on yhteydessä siihen, kuinka hyvin lapsi onnistuu pyrkimyksissään. Kielelliset taidot mahdollistavat lasten yhteiset rooli- ja mielikuvitusleikit. Lapsen vanhemmilla ja perheessä vallitsevilla vuorovaikutusmalleilla on merkitystä sen suhteen, miten lapsi omaksuu sosiaalisia taitoja. Ryhmässä toimimisen avulla lapsi oppii ymmärtämään suhteiden pysyvyyttä, kokee yhteenkuuluvuuden tunteita sekä alkaa pitää joitakin lapsia ystävinään. Yhdessä leikkiminen mahdollistaa tarvittavien taitojen oppimista ja harjoittelua, kuten toisten huomioon ottaminen, jakaminen ja oman vuoron odottaminen. (Nurmi ym. 2009, 54–55.)

Seuraamalla sitä, kuinka lapsi pyrkii pääsemään mukaan leikkiin, saadaan tietoa hänen käyttämistään keinoista. Sosiaalisesti taitavat lapset tarkkailevat toisten leikkiä ja soveltavat oman toimintansa leikkiin sopivaksi, jolloin he usein pääsevät leikkiin mukaan. He myös jäsentävät tilanteita tarkemmin ja myönteisimmin. Sitkeydellä ja innokkuudella on myös usein positiivisia vaikutuksia, mutta jos lapsen käytös on liian tunkeilevaa ja hän häiritsee jo meneillään olevaa leikkiä, ovat seuraamukset usein

negatiivisia. Lapsen tunteet voivat vaikeuttaa tilanteiden tulkintaa ja esimerkiksi empatiakyvyn puute voi aiheuttaa virheellisiä tulkintoja. (Nurmi ym. 2009, 55–56.) Leikkiin mukaan pyrkiminen vaatii lapselta rohkeutta, sillä hän samalla asettaa itsensä toisten päätösvallan alle. Toisten kieltäytyminen aiheuttaa usein lapselle mielipahaa, jonka seurauksena aikuisen voi olla tarpeen puuttua tilanteeseen. Lapsen taidot kehittyvät joka kerta, kun hän pyrkii pääsemään mukaan leikkeihin ja samalla hän näkee, millä keinoilla hänellä on paremmat mahdollisuudet tulla hyväksytyksi osaksi meneillään olevaa leikkiä.

Pulkkinen (2002, 44) käyttää termiä sosiaalinen alkupääoma, jonka hän katsoo koostuvan kolmesta eri kasvatusympäristön tekijästä. Nämä ovat arvot ja normit, yhteisöltä saatu tuki ja luottamus. Erot näiden tekijöiden välillä voivat olla suuriakin. Esimerkiksi lapsi, jonka äiti on esimerkiksi huumeriippuvainen, on todennäköisesti kokenut turvattomuuden tunnetta ja saanut eri käsityksen normeista, kuin esimerkiksi lapsi, joka on syntynyt päihteettömään ja huolehtivaan perheeseen. On siis hyvin ymmärrettävää, että näiden lasten sosiaaliset alkupääomat eroavat toisistaan. (Mts. 44–45.)

2.3 Emotionaalinen kehitys

Myönteisen minäkäsityksen luominen on tärkeää, sillä siinä epäonnistuminen aiheuttaa lapselle huonommuuden sekä alemmuuden tunteita. Näiden tunteiden jatkuvuus vaarantaa lapsen älyllisen sekä emotionaalisen kehityksen ja vaikuttaa kielteisesti niihin hyvinvoinnin tunteisiin, jotka lapsi saa ihmissuhteistaan. (Nurmi ym. 2009, 71.) Lapsi kehittää minuuttaan olemalla vuorovaikutuksessa ympäristöönsä (Vilkko-Riihelä 1999, 223).

Lapsen tunne-elämä kehittyy negatiivisten tunteiden kautta. Ensiksi näkyy esimerkiksi lapsen kiukku, mutta myös hyvänolon tunteita esiintyy melko varhaisessa vaiheessa. Hyvänolon tunteet eriytyvät myöhemmin esimerkiksi ilon ja onnen tunteiden ilmaisuksi. (Vilkko-Riihelä 1999, 197.) Empatiakyky tarkoittaa kykyä eläytyä ja ymmär-

tää toisen tunteet. Tämän kyvyn oppiminen on tärkeää, jotta lapsi pystyy toimimaan hyväksyttävällä tavalla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Aikaisemmin on ajateltu, että lapsi on luonnostaan itsekeskeinen ja hän kykenee empatiaan vasta kouluiässä. Nykyään kuitenkin ajatellaan, että lapsi oppii empatian taitoa jo varhaisesta vuorovaikutuksesta lähtien. Lapsen saama kokemus siitä, että hän on tullut hyväksytyksi ja kuuluksi, edesauttaa sitä, että lapsi itsekin oppii huomiomaan ja vastaamaan muiden ihmisten tarpeisiin. Ympäristön ja lapsen välinen vuorovaikutus korostuu siis myös empatian oppimisessa. Lähtökohtana empatian oppimisessa on, että lapsi on saanut empatiaa ensin itse. (Vilén ym. 2006, 157.) Lapsen on helpompi ymmärtää tovereidensa tunteita, kun hän itse hyväksyy ja sallii omat tunteensa (Kullberg-Piilola 2005a, 32).

Itsesäätelyn kannalta oleellista ovat rutiinit ja turvallisuus lapsen elämässä, sillä levottomuus haittaa sen kehittymistä. Säätelykyvyn ja –keinojen kehittyminen on nopeaa ja tämäkin on yhteydessä lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Lapsen liikkuminen ympäristössään johtaa siihen, että vanhemmat alkavat vaatia lapselta eri asioita, kuten sääntöjen ja rutiinien noudattamista. Vaatimukset tulisi sitoa lapsen motorisen, kognitiivisen ja kielellisen kehityksen tasoon ja näin yleensä toimitaankin. Vanhemmat asettavat lapselle odotuksia, kannustavat häntä itsehallintaa sekä reagoivat lapsen toimintaan. Näin toimiessaan vanhemmat kehittävät lapsen kykyä säädellä omaa käytöstään. (Pulkinen 2002, 78–82.)

Erityisesti alle 4-vuotiaat lapset ovat egosentrisiä eli minäkeskeisiä. Tämä kuuluu lapsen kehityksen vaiheisiin. Lapsi ei vielä kykene asettumaan toisen ihmisen asemaan ja hän puhuu paljon itsestään. Lapsi pyrkii olemaan huomion keskipisteenä. (Egosentrisyys n.d, Lapsen kieli kehittyy vaiheittain n.d.) Vuorovaikutussuhteissa, kommunikatioissa sekä lapsen leikissä näkyy hänen omaan näkökulmaansa sitoutuminen (Sipilä, 2009, 9). Minäkeskeisyys näkyy siis niin lapsen puheessa kuin leikissäkin. Vertaisten kanssa toimiminen onnistuu egosentrisyydestä huolimatta ja lapsen minäkeskeisyys vähenee iän mukana. Vertaissuhteiden luominen ja niiden ylläpitäminen helpottuu, kun minäkeskeisyys väistyy empatian tieltä.

2.4 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisilla taidoilla ja niiden kehityksellä tarkoitetaan sitä kehitystä, mikä liittyy lapsen muistiin, havaitsemiseen, ajatteluun, oppimiseen ja kieleen. Tätä kehitystä säätelee ympäristö sekä lapsen oma perimä. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu silloin, kun lapsen ympäristö on riittävän virikkeellinen, sillä lapsi hakee automaattisesti oppimiskokemuksia. (Vilén ym. 2006, 144.)

Ensimmäisten elinvuosien aikana kognitiivinen kehitys on nopeaa, näin ollen jo viisi-vuotiaalla on hallussaan laaja tietoperusta. Lapsella on usein omia mielenkiinnon kohteita, joiden avulla oppiminen on entistä nopeampaa. Syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen on yksi esimerkki kognitiivisesti toiminnasta, jonka avulla kehittyy myös esimerkiksi yleinen päättelykyky. Vuorovaikutussuhteissa näkyvät ympäristön ja ajan lisäksi lapsen kyvyt, valmiit tiedot sekä saadut kokemukset. Lapsen persoonallisilla ominaisuuksilla on myös merkitystä suhteiden kannalta. Lapsen sosiaalisuus, aktiivisuus, taidot sekä erilaiset rajoitteet määrittelevät sitä, millaisiin tilanteisiin ja toimintoihin lapsi hakeutuu ja millaista palautetta hän muilta saa. Jotta kehittyminen on mahdollista ja tehokasta, lapsen tulee toimia säännöllisesti, pitkäkestoisesti ja ajan myötä haastavammiksi muuttuvien toimintojen parissa. Kognitiiviset taidot kehittyvät sekä vuorovaikutussuhteiden, että leikin kautta, esimerkiksi esille tulevien ongelmanratkaisutilanteiden avulla. (Nurmi ym. 2009, 21.) Lapsen päättelykyvyn kehittyminen alkaa pienistä alkeellisista päättelyistä, josta kehitys jatkuu mutkikkaisiin päättelyketjuihin. Leikkien ja pelien kautta lapsella on mahdollisuus kehittää myös havainto-, muisti- ja oppimistoimintojaan. (Vilkko-Riihelä 1999, 197.)

Kehityspsykologi Jean Piagetin mukaan lapsi ei peri valmiita kykyjä, mutta hänellä on valmius reagoida ympäristöönsä. Lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristöön sekä ympärillään oleviin ihmisiin, minkä avulla lapsi muodostaa toimintatapoja, joita hän voi sulauttaa tai mukauttaa uusiin tilanteisiin. Piagetin teorian mukaan kehitykseen kuuluu neljä vaihetta, joista kaksi kuuluvat varhaislapsuuteen. Ensimmäinen vaiheista on sensomotorinen vaihe, joka ajoittuu 0-2 ikävuoden välille. Tällöin lapsi saa tietoa ha-

vainnoimalla, liikkumalla ja käsittelemällä eri esineitä. Leikissä tämä vaihe näkyy toimintojen toistuvuutena, jolloin lapsi harjoittelee uusia taitoja. (Nurmi ym. 19.)

Seuraava vaihe on esioperationaalinen vaihe, jolloin lapsi siirtyy esittävään ajatteluun. Lapsen ollessa 2-4-vuotias hän käy läpi esikäsitteellisen kauden, jolloin hän kykenee kuvitteelliseen leikkiin sekä jäljittelemään kohteita, vaikka ne eivät olisi paikalla. Myös kielelliset taidot kehittyvät nopeasti. Seuraavaksi tullaan intuitiivisen ajattelun kauteen, joka ajoittuu 4-7 ikävuoteen. Lapsi kykenee luokitteluun, mutta mielessä on kerralla vain yksi ominaisuus, kuten esimerkiksi esineiden koko. (Nurmi ym. 2009, 20.) Yhden esineen luokittelusta lapsen taidot kehittyvät niin, että lopulta lapsi pystyy näkemään ja käsittelemään useita eroavaisuuksia samanaikaisesti (Vilkko-Riihelä 1999, 197).

Sarjojen rakentaminen alkaa olla mahdollista 4-vuotiaana ja viisivuotiaalle se on jo selkeää. Lapsi ei kuitenkaan vielä kykene ymmärtämään esimerkiksi nesteen säilyvyyttä, jos se siirretään astiasta toiseen. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavanlaisella testillä: lapsen eteen laitetaan kaksi erikokoista lasia, joista pienemmässä on vettä. Vesi kaadetaan isompaan lasiin, jonka jälkeen lapsen mielestä vettä on vähemmän kuin pienessä lasissa, sillä se näyttää määrällisesti vähemmältä. Näiden vaiheiden läpikäyminen on tärkeää, sillä lapsi ei voi siirtyä seuraavaan vaiheeseen ennen kuin hän omaa taidot edellisestä vaiheesta. (Nurmi ym. 2009, 20.)

Piagetin kehitysteoria on paljon käytetty teoria lapsen kehityksen vaiheista puhuttaessa. Lapsi tutustuu ympäristöönsä monin eri keinoin ja oppii sitä kautta tarvittavia taitoja. Näitä taitoja tarvitaan, jotta lapsella on mahdollisuus luoda suhteita toisiin ihmisiin. Tässäkin teoriassa korostuu lapsen oppiminen leikin kautta. Piagetin ohella myös Vygotskynin teoriaa käytetään usein varhaiskasvatuksen alueella (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 47).

Vygotskyn kehittämä teoria korostaa sosiaalisen näkökulman merkitystä lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta. Hänen mukaansa lapsen oppima uusi toiminto ilmenee ensin ihmisten välisenä asiana eli sosiaalisena asiana ja vasta sen jälkeen siitä tulee lapsen sisäinen tapahtuma. Myös Vygotskynin mukaan lapsen kognitiivis-

ten taitojen kehittyminen edellyttää vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Lapsella tulee olla mahdollisuus vertailla ja kokeilla omia ajatusrakenteitaan vertaisryhmän ja aikuisten toimintaan, näin rakentuu lapsen oma ymmärrys. Vygotsky käyttää myös termiä lähikehityksen vyöhyke. Tällä tarkoitetaan niitä toimintoja, joita lapsi ei vielä osaa toteuttaa itsenäisesti, mutta selviytyy niistä aikuisen avulla. Hänen mukaansa opetuksen tulisi keskittyä nimenomaan tähän vyöhykkeeseen, sillä tarkoituksena on että lapsi oppii toimimaan itsenäisesti. Lapsen oppimisen ”rakennustelineet” tulevat aikuisten, leikin ja vertaisryhmien kautta. (Hujala ym. 1998, 47–49, 59.)

Piagetin ja Vygotskinin teoriat ovat eniten käytettyjä kun puhutaan lasten vertaissuhteista ja niiden tutkimisesta. Aikuisilta ja toisilta lapsilta saadut kokemukset eroavat toisistaan, joten siksi myös vertaisilta saadut kokemukset ovat tärkeitä. Erot johtuvat esimerkiksi siitä, että lapset ovat kognitiivisten taitojensa kanssa melko samassa kehitysvaiheessa. Sekä Piaget että Vygotskin näkevät käsitteet ”sosiaalinen” ja ”kognitiivinen” olevan yhteydessä toisiinsa, eivätkä erillisiä toiminnan puolia. Molempien mielestä lapsen taitojen kehittyminen vaatii vuorovaikutusta toisten kanssa. (Niiranen 1999, 237–238.) Piagetin ja Vygotskinin teoriat ovat siis oleellisia lasten vertaissuhteista puhuttaessa ja tästä syystä toin näiden teorioiden pääkohdat esille myös työssäni.

2.5 Leikki

Leikki on lapselle ominainen tapa toimia ja tärkeä osa varhaiskasvatuksessa. Vertaisryhmällä on vaikutusta siihen, miten leikki etenee, sillä leikkiminen on sosiaalista toimintaa. Pienemmillä lapsilla leikki tapahtuu vuorovaikutuksessa toisiin, isompiin lapsiin tai aikuisiin. Kaikki se mikä näkyy lasten leikissä, on lapselle merkityksellistä. Lapset oppivat leikkimällä, mutta he eivät leiki oppiakseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 20–21.)

Leikillä on suuri merkitys alle kouluikäisen arjessa ja elämässä (Nurmi ym. 2009, 55). Leikin kautta ja sen avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä, jakaa kokemuksiaan ja oppii

uusia asioita ja taitoja. Leikki on vapaaehtoista toimintaa, johon lapsi motivoituu itsenäisesti, lopputulos ei ole tärkeintä, vaan toiminta ja uuden keksiminen. Ensimmäisen kolmen vuoden aikana vallitsevat esine- ja toimintaleikit sekä symbolileikit. Nämä leikit ovat liikkuvia, niiden teemat vaihtuvat nopeasti, eivätkä ne ole pitkäkestoisia. Symbolileikit alkavat noin kahden vuoden iässä. Aluksi lapsi kohdistaa toiminnan itseensä, leikkimällä esimerkiksi nukkuvaan. Tästä toiminta laajenee ulkopuolisiin, elottomiin kohteisiin ja elollisiin, kuten esimerkiksi sisaruksiin. Symboliset leikit kehittävät lapsen emotionaalista puolta. Hän voi esimerkiksi kohdata pelkojaan leikin kautta tai leikkiä tekevänsä jotain kiellettyä. (Lyytinen & Lautamo 2003, 199–203; Nurmi ym. 2009, 57.)

Kolmen ikävuoden jälkeen lapset kiinnostuvat etenkin rakenteluleikeistä. Rakenteluleikkeihin soveltuvat monenlaiset välineet, kuten rakennuspalikat, legot ja luonnonmateriaalit, mutta myös tyynyt, peitot ja lakanat ovat suosittuja varsinkin majojen rakentelussa. Majoja rakennetaan mieluiten eristettyihin paikkoihin, kuten pöytien alle. Rakenteluleikki voi tapahtua yksinleikkinä tai rinnakkainleikkinä. Yksinleikissä lapsi sananmukaisesti rakentelee itsenäisesti kun taas rinnakkainleikissä leikin idea on yhteinen, mutta lapsilla on omat välineensä. Tästä esimerkkinä voidaan mainita legoilla rakentelu tai hiekkakakujen tekeminen. Rakentelu voi tapahtua myös porukalla, jolloin lapset suunnittelevat leikkiä yhdessä. Yhdessä leikkiessä lapsen vuorovaikutustaidot sekä kielelliset taidot harjaantuvat, sillä leikissä on otettava huomioon myös muiden mielipiteet. Tämän lisäksi rakenteluleikkien kautta lapsi harjoittelee muun muassa tilan ja suhteiden ymmärtämystä, luovuutta, ongelmanratkaisutaitoja, motorisia taitoja, pitkäjänteisyyttä, tarkkaavaisuutta sekä materiaalin tuntemusta. Leikin pituus määrittyy melko paljon lapsen iän mukaan, nuorempien leikit eivät ole yhtä pitkäkestoisia kuin hieman vanhempien lasten. (Lyytinen & Lautamo 2003, 199–203; Nurmi ym. 2009, 59.)

Kolmannen ikävuoden aikana myös roolileikit alkavat nousta suosioon. Aluksi roolit ovat lyhyitä tapahtumia ja leikin suunnittelu on vähäistä. Roolileikkejä harjoitellessa lapsi tarvitsee usein aikuisen läsnäoloa. Toimintojen onnistuminen edellyttää sitä, että kuvitellusta asiasta on jo ennalta kokemusta, kuten esimerkiksi kaupassa käynti. Esikouluikään päästyä lapsi hallitsee suunnittelun ja leikin toteutuksen jo paremmin.

Roolileikkien avulla lapsi harjoittelee vuorovaikutus- ja yhteistoimintataitoja, joita tarvitaan kouluun siirtyessä. Leikeissä näkyvät usein myös sukupuolelle ominaiset roolit. Tytöt ovat innokkaampia leikkimään esimerkiksi rauhallisia hoivaleikkejä, kun taas poikia kiinnostavat vauhdikkaat seikkailuleikit. Poikia kiinnostavat tyttöjä enemmän erilaiset kulkuneuvot ja tietokonepelit. Tytöt taas ovat joustavampia lelujen valinnassa, sillä he hyväksyvät leikkiinsä myös ”poikien leluja” helpommin. Lemmikkieläimet, pelit ja rakennuspalikat ovat molempia kiinnostavia asioita. (Lyytinen & Lautamo 2003, 203–204; Nurmi ym. 2009, 61–62.) Yhteisleikkien lisääntyminen lisää myös ristiriitatilanteiden syntymistä, jotka kuuluvat sosiaalisten taitojen harjoitteluun (Heinämäki 2000, 18).

Viisivuotiaina sääntöleikit alkavat houkutella. Lasta kiinnostaa pelin tai leikin aiheuttama vuorottelu ja pelin kaava. Sääntöleikkejä ovat esimerkiksi erilaiset muisti- ja lautapelit sekä pihaleikit. Säännöt voivat muuttua tai syntyä leikin mukaan tai ne voivat tulla aikuiselta. Uusi, lisääntyvä leikkimuoto on tietokonepelit, joiden pelaamisesta voi olla lapselle sekä hyötyä että haittaa. Esimerkiksi päättelykyky voi harjaantua pelaamisen kautta, mutta pelit eivät saa olla ainoa toimintamuoto. (Lyytinen & Lautamo 2003, 203–204; Nurmi ym. 2009, 61–62.)

Lapsen leikkiä havainnoimalla saadaan tietoa lapsen motorisista, tiedollisista ja sosiaalisista taidoista. Myös kognitiivisen puolen kehitys näkyy siinä, miten lapsi lähestyy ja toimii sosiaalisissa tilanteissa. Esille tulee myös se, onko lapsen kielellinen kehitys ja tilan hahmottaminen ikätason mukaista. Leikin avulla lapsi oppii toimimaan muiden kanssa, katselemaan asioita toisten näkökulmasta ja luomaan ystävyysuhteita. Leikin edellytys on, että lapsi kykenee ymmärtämään ja havaitsemaan muiden kokemuksia. Leikki siis sekä ilmentää että kehittää lapsen sosiaalisia taitoja. Leikkiin kuuluu olennaisena osana myös mielikuvituksen käyttö, luovuus sekä ristiriitojen ratkominen. Leikkiä voidaan hyödyntää kehityksen arvioinnin lisäksi myös kasvatukseen, kuntoutukseen ja opetukseen. Leikin kaavamaisuus, samat teemat, aggressiivisuus, vaikeudet ongelmien ratkaisussa sekä vaikeus sietää ristiriitoja, ovat merkkejä pulmista. (Nurmi ym. 2009, 62–64.)

Heinämäki (2000) on koonnut teokseensa käytännön esimerkkejä siitä, mitä asioita aikuisten tulisi leikissä havainnoida. Näitä havainnoinnin kohteita ovat leikin koostumus, leikin aloitus, teemat ja niiden toistuvuus, leikkitoverit sekä lapsen tarkkaavaisuus. Leikin koostumuksen tarkkailuun liittyvät havainnot muun muassa siitä, sisältääkö leikki rakentelua, koetteleeko lapsi fyysisiä rajojaan, eläydytäänkö rooleihin ja onko leikki tuhoavaa vai rakentavaa. Leikin aloituksessa olennaista on se aloittaako lapsi leikin itse vai tarvitseeko hän siihen aikuisen apua. Teemoja tarkastellessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, leikkiikö lapsi aina samaa leikkiä vai vaihteleeko aihe. Tärkeää on myös tarkkailla voiko leikin yhdistää lapsen kokemuksiin, kuten esimerkiksi lääkärissä tai kaupassa käyntiin. (Mts. 42–43.) Kasvattajan tulee ymmärtää, että vertaisryhmä mahdollistaa lasten omaehtoisen leikin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 21).

Lapsi voi valita leikkitoverikseen hänen tahtoonsa alistuvia kavereita tai esimerkiksi itseään nuorempia tai vastaavasti vanhempia lapsia. Näitä asioita on siis syytä tarkkailla. Tarkkaavaisuus ja se kuinka keskittynyt lapsi on, on myös tärkeää. Tämän näkee muun muassa tarkkailemalla lapsen syventymistä leikkiin, leikin kestosta sekä siitä keskeytyykö leikki helposti. Leikkiä on syytä tarkkailla sekä lapsi- että ryhmäkohdaisesti. Ryhmäleikissä esimerkiksi roolien valinta on hyvä havainnoinnin kohde, sillä sitä kautta on mahdollisuus saada käsite lapsen minäkuvasta sekä hänen asemastaan ryhmässä. Ristiriitatilanteiden selvittämiseen on myös hyvä kiinnittää huomiota, sillä voi olla, ettei lapsen tarvitse ratkoa ristiriitoja vain sen vuoksi, että muut automaattisesti alistuvat hänen tahtoonsa. Näiden asioiden lisäksi on syytä kiinnittää huomiota esimerkiksi lapsen motoriseen kehitykseen. Havainnoinnin tulisi siis olla varsin kokonaisvaltaista. (Heinämäki 2000, 43.)

Strandellin (1996, 48) mukaan lapset usein liittyvät meneillään olevaan leikkiin. Liittymisellä tarkoitetaan sitä, että leikkiin mukaan haluava lapsi alkaa matkia muiden leikkijöiden tekemisiä, joilloin hänestä tulee helpommin osa toisten lasten leikkiä. Muita leikkiin liittymisen keinoja ovat esimerkiksi poislähteneen lapsen aseman tai roolin ”valtaaminen” ja leikkiin osalliseksi pääseminen neuvottelun avulla. (Mts. 52–56.)

3 HAASTEET VERTAISUHTEIDEN KEHITTÄMISESSÄ

Vertaissuhteiden luominen ja niiden ylläpitäminen vaatii sen, että lapsi ja hänen taitonsa ovat kehittyneet suurin piirtein ikätasonsa mukaisesti. Kielellisten taitojen kehittyminen on tärkeää, jotta lapsi pystyy kommunikoimaan toisten kanssa. Vaikeudet vertaissuhteissa voivat johtaa lapsen syrjäytymiseen vertaistensa joukosta tai hän voi joutua kiusatuksi.

3.1 Kielelliset vaikeudet

Jo 3-vuotiaan kielellinen kehitys on melko pitkälle kehittynyttä, sillä hänen puheensa tulisi olla lähes kokonaan ymmärrettävää. Lapsi tulisi hallita myös apuverbin käyttö, eri aikamuotoja, paikkaa ja sijaintia osoittavia määreitä sekä taivuttamista eri persoonamuodoissa. Hän osaa muodostaa myös erilaisia kysymys-, käsky- ja kieltolauseita sekä käyttää adjektiivien vertailumuotoja. Loruleikit kertovat kielellisen tietoisuuden alusta. 4-5-vuotiaalla eri sanaluokan sanojen esiintyvyyttä voidaan verrata aikuisen arkipuheeseen. Omatekoisia taivutuksia ilmenee vähemmän, sillä lapsi alkaa hallita taivutusta koskevat perussäännöt. Ilmaisut ovat tarkempia, mikä näkyy esimerkiksi kehittyneessä tarinan kerrontataidoissa. (Nurmi ym. 2009, 45.) Jokainen lapsi on yksilö, joten eroja kehityksen tasossa ilmenee varmasti. Jos lapsella on haasteita useassa kohdassa näistä kielen kehityksen vaiheista, vaikuttaa se lapsen kykyyn kommunikoida muiden lasten kanssa.

Leikin kautta on mahdollisuus nähdä lapsen kehityksen vahvuuksia sekä vaikeuksia. Myös kielelliset vaikeudet näkyvät leikissä muun muassa lyhyinä leikkijaksoina sekä leikkivälineiden runsaana käsittelynä. Kielellisen vaikeuden taso on syytä ottaa huomioon, sillä se vaikuttaa myös leikkiin. Leikki voi olla hyvin erilaista lapsella, joka ei tuota ikätasonsa mukaista puhetta, mutta ymmärtää ikätasonsa mukaisesti, verrattuna lapseen, jolla on viivästyneitä molemmilla mainituilla osa-alueilla. Kielellisiin vaikeuksiin voi liittyä muitakin kognitiivisia haasteita, mikä näkyy myös leikin kehityksen vaiheissa. Kielellisistä ongelmista kärsivät lapset voivat jäädä ulkopuolelle toisten

lasten leikeistä, sillä he eivät välttämättä kykene ilmaisemaan itseään tarpeeksi hyvin. Leikkiin mukaan pääseminen ei siltikään takaa onnistumista, koska lapsen yritykset ja ehdotukset voidaan tulkita väärin. (Lyytinen & Lautamo 2003, 205.) Esimerkiksi roolileikeissä puhe on keskeistä, joten kielelliset vaikeudet heikentävät lapsen mahdollisuutta näihin leikkeihin osallistumiseen (Heinämäki 2000, 42).

Kielelliset vaikeudet voivat liittyä puheen ymmärtämiseen, tuottamiseen tai ääntämiseen. Mahdollista on myös se, että vaikeudet ovat lähtöisin jostain puhumiseen tai kuulemiseen liittyvästä elimestä tai lapsen aivotoiminnasta. Tärkeää kielihäiriöissä on niiden aikainen toteaminen. Mitä aikaisemmin häiriö todetaan, sitä aikaisemmin lasta pystytään kuntouttamaan ja hänelle voidaan kehittää vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä. Vaikeuksien jatkuessa ongelmia voi ilmetä myös esimerkiksi sosiaalisella puolella sekä oppimisvaikeuksina. (Heinämäki 2000, 52.)

Kielellisten taitojen kehityksen tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä, sillä aikuis- ja vertaissuhteiden avulla lapset oppivat erilaisia kommunikaatiomalleja sekä sosiaalisia tapoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 19). Aikuisen on mahdollista tukea esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista kärsivää lasta roolileikkien avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen näyttää mallia ja esittää kysymyksiä, joiden avulla leikkiin saadaan uusia teemoja sekä toimintamalleja. Kasvattaja voi myös ohjalla meneillään olevaa leikkiä niin, että lapsen on helpompi päästä siihen mukaan. Lapsen rohkaiseminen ja kannustaminen on myös toimiva keino. Päiväkodin ammattilaisten on kiinnitettävä huomiota ja tuettava lasta toiminnallisissa sekä vuorovaikutukseen liittyvissä tilanteissa, sillä niistä muodostuu pohja lapsen itsetunnon. Vastuu lapsen myönteisen kehityksen turvaamisesta on ilman muuta myös päiväkodin työntekijöillä. (Adenius-Jokivuori, 2005, 202–203.)

3.2 Sosiaaliset vaikeudet

Käsitteet sosiaalinen ja emotionaalinen liittyvät kanssakäymiseen, vuorovaikutukseen sekä siihen liittyviin kokemuksiin ja tunteisiin. Varhaislapsuudessa sosiaalis-

emotionaalinen kehitys on merkittävää. Jos lapsella on ongelmia tällä kehityksen alueella, se vaikuttaa moneen asiaan, kuten lapsen itsetuntoon. Kehitys voi olla ikätasoon verrattuna jäljessä. Nykyään on alettu puhua myös lasten masennuksesta sekä heidän kokemistaan peloista. (Pihjala 2005, 214, 219–220.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voidaan usein tunnistaa seuraamalla lapsen käyttäytymistä. On kuitenkin tärkeää muistaa erottaa nämä vaikeudet lapsen normaaliin kehitykseen kuuluvista uhmakausista. Usein tämän häiriön taustalla on jotain muuta ja häiriöt sosiaalisessa tai emotionaalisessa kehityksessä ovat seurausta esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista. Häiriöt tai vaikeudet ilmenevät usein lapsen arkipäivän vaikeuksina, kuten siirtymätilanteiden vaikeutena. Lapsi saattaa lisäksi oireilla vastustamalla luotuja sääntöjä. Aggressiivisuuden tai uhmilun sijaan häiriöt voivat tulla esiin esimerkiksi vetäytymisenä, ylivilkkautena, valmiuksien puuttumisena, oppimisvaikeuksina tai pelkona. Usein tähän liittyy myös leikin puuttuminen, empatiakyvyn puute ja toisten lasten kanssa olemisen vaikeus. Lapsen omien tunteiden hallinta on usein myös vaikeaa. (Heinämäki 2000, 61–62; Pihjala 2005, 220–221.)

Sosiaalis-emotionaalisista ongelmista kärsiviä lapsia jaotellaan usein kolmeen eri ryhmään, jotka ovat väkivaltaisesti käyttäytyvät, rajattomat sekä arat lapset. Väkivaltaisesti käyttäytyvillä lapsilla on esimerkiksi huono minäkuva, vaikeuksia luoda kontakteja muiden kanssa, he käyttäytyvät aggressiivisesti ja kestävät huonosti pettymyksiä. Rajattomat lapset eivät ymmärrä ei-sanon merkitystä ja heidän on vaikeaa ymmärtää sääntöjä. Arat lapset voivat kärsiä peloista ja he ovat usein hyvin syrjäinvetäytyviä. Näistä ongelmista kärsiviä lapsia voidaan auttaa esimerkiksi vahvistamalla lapsen positiivista minäkuvaa, jossa merkitystä on sekä aikuisella että vertaisilla. (Heinämäki 2000, 63–64; Pihjala 2005, 221–223.) Lapselle, jolla on ongelmia sosiaalis-emotionaalisella alueella, voi päiväkotitarrjota korjaavia kokemuksia (Pihjala 2005, 234).

Sosiaaliset taidot ovat siis avainasemassa lasten vertaissuhteissa. Lapset tarvitsevat onnistumisen kokemuksia myös tässä asiassa, sillä muutoin on mahdollista, että lapsi joutuu epäonnistumisen kierteeseen. Jos lapsi ei onnistu saamaan kavereita, hän usein purkaa pahaa mieltään ja pettymystään, minkä seurauksena hänen on vielä

vaikeampi saavuttaa toisten lasten hyväksyntä. Lapset oppivat sosiaalisten taitojen malleja vertaissuhteiden avulla, mutta myös päiväkodin tehtävänä on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja. (Kauppila, 2005, 135, 139.) On todettu, että niillä lapsilla, jotka ovat aloittaneet päivähoidon alle vuodenikäisenä ja viettävät päivähoidossa keskimääräistä pidempiä aikoja, on enemmän ongelmia vertaistensa kanssa kuin niillä lapsilla, jotka ovat aloittaneet hoidon myöhemmin. Pienen lapsen sosiaalisia taitoja voidaan tukea paremmin, kun lapsiryhmä ei ole liian iso. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 207, 212.)

Aggressiivisuus

Aggressiivisuus on osa ihmisen luontoa, mutta sen hallitseminen on tärkeää sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Merkitystä on siis sillä, miten tunnetta ilmaistaan vai jätetäänkö se ilmaisematta. Aggressiivisuuden tulisi olla verrattavissa asiayhteyteen. Käytöstä ei pidetä hyväksyttävänä, jos pieneen ärsyttävään asiaan suhtaudutaan hyvin aggressiivisesti. Tunteiden säätelyyn tarvitaan kognitiivisia taitoja ja se koskee sekä sisäisiä tunteita että niitä ulkoisia tunteita, jotka näkyvät ulospäin. Heikko itsehallinta tarkoittaa sitä, ettei lapsi kykene käsittelemään tunteitaan, vaan ne saavat hänestä vallan ja ohjaavat hänen toimintaansa. Tunteiden hallinta ei tarkoita sitä, että lapsen tulisi tukahduttaa tunteensa, vaan tärkeää on nimenomaan se, miten lapsi käsittelee kokemansa tunteet. (Pulkinen 2002, 68–69.)

Lapsen aggressiivisuus voidaan jakaa joko reaktiiviseen aggressioon tai proaktiiviseen aggressioon. Reaktiivinen aggressio on reaktio uhkaavaan tilanteeseen. Lapsi ei kykene kontrolloimaan aggressiotaan ja se on yhteydessä suuttumuksen sekä vihan tunteisiin. Käyttäytymisen taustalla on usein lapsen itsensä kokema väkivalta, turvattomuus tai ongelmat varhaisen vuorovaikutuksen kehittymisessä. Proaktiivisesta aggressiosta puhuttaessa tarkoitetaan aggression käyttämistä välineenä saavuttaakseen haluamansa. Tähän ei välttämättä liity aggressiivisia tunteita toista kohtaan olleena. Proaktiivisen aggression taustalta löytyy usein esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvät kaverit ja kotoa saatu malli, media sekä riittämättömät rajat. Nämä kaksi ovat siis erillisiä aggression muotoja, vaikka ne usein esiintyvät yhdessä. (Salmivalli, 2005, 59-68.)

Ristiriitatilanteet lisääntyvät leikissä, mitä enemmän lapsi leikkii vertaistensa kanssa. Ratkaisutapojen puute voi aiheuttaa sen, että lapsi käyttää aggressiota kohdatessaan sosiaalisia tilanteita. (Heinämäki 2000, 23.) Lapselta voi puuttua keinot tai valmiudet, joilla hänen olisi mahdollista päästä mukaan toisten lasten leikkeihin. Tällöin hänestä voi tulla tilanteessa ulkopuolinen ja hän saattaa käyttää aggressiota ilmaistakseen itseään. Lapsi saattaa asettua ”häirikön” asemaan saadakseen huomiota. (Lundán, 2011, 117.) Tällaisessa tilanteessa kasvattajan apu on tarpeen.

3.3 Kiusaaminen

Lasten keskuudessa kiusaaminen on hyvinkin yleinen ongelma (Furman, 2003, 150). Kiusaamisen on todettu aiheuttavan enemmän kielteisiä seuraamuksia kuin esimerkiksi lapsen kokema torjunta (Salmivalli, 2005, 57). Esimerkiksi lapsen ulkomuodolla on merkitystä sen suhteen, miten häntä kohdellaan ryhmässä. Ulkomuodoltaan poikkeavat joutuvat valitettavan usein kiusaamisen, pilkan tai säälin kohteeksi. Tämä taas voi johtaa lapsen omien ongelmien lisääntymiseen ja hänen on vaikea luoda suhteita vertaisiin ja aikuisiin. Lapsi voi myös käyttää huomion saamiseksi kielteisiä keinoja, kuten aggressiivisuutta. Lapsi saattaa myös vetäytyä ja eristäytyä tai paeta luomaansa mielikuvitusmaailmaan. (Wahlberg 2005, 82.)

Ryhmän hyväksyntä sekä ystävyysuhteet ovat yhteydessä toisiinsa, mutta eivät ole sama asia. Vaikka lapsi tulisi ryhmässä torjutuksi, hänellä usein silti on edes yksi vastavuoroinen ystävyysuhde. Sama pätee myös toisinpäin; lapsi saattaa olla ryhmän suosiossa, mutta ystävyysuhde puuttuu. Näillä molemmilla on yhteys lapsen hyvinvointiin. On todennäköisempää, että se lapsi, jolla ei ole vastavuroista ystävyysuhdetta, koee olevansa yksinäinen. (Salmivalli, 2005, 35.), 59) Lapsilla voi olla yksinolosta myös eriäviä kokemuksia: yksinolo koetaan ikävänä, mutta välillä se on myös hauskaa (Pollari & Vatjus, 2007, 59).

Kullberg-Piilola (2005b, 89) muistuttaa, että lasten keskuudessa kuulee usein lasten kieltäytyvän jonkun lapsen seurasta, mutta tämä on yleensä nimenomaan kyseiseen

hetkeen sidonnaista, eikä automaattisesti tarkoita, että lasta syrjitään. Lapsen yksinäisyys voi johtua esimekiksi siitä, että lapsi on valikoiva, eikä sen vuoksi löydä itselleen mieluista kaveria. Lapselle voi riittää yksi hyvä ystävä, mutta aikuisen olisi silti tärkeää rohkaista lasta luomaan suhteita myös muihin lapsiin. Vain yhden ystävän omaamisessa on se vaara, että esimekiksi ystävän muuttaessa muualle tai vaihtaessa päiväkotia, toinen lapsista jää yksin. Aikuinen voi rohkaista lasta olemaan kavereilleen reilu, vastavuoroinen sekä rehellinen. Näillä keinoilla lapsen on helpompi huolehtia toverisuhteistaan. (Mts. 89–90.)

Mannerheimin lastensuojeluliiton ja Folkhälsanin toteuttama hanke tehtiin 3-6-vuotiaiden lasten keskuudessa ja sen tarkoituksena oli selvittää pienten lasten kiusaamista. Tutkimuksessa todettiin kiusaamisen olevan arkipäiväinen ilmiö päiväkodissa ja, että systemaattista kiusaamista esiintyi jo pienten lasten keskuudessa. Kiusaamisen todettiin olevan hyvin samankaltaista kuin esimerkiksi kouluikäisillä lapsilla, mutta vähemmän dramaattista. Yleisimmin kiusaaminen esiintyi psyykkisenä kiusaamisena eli uhkailuna, manipulointina ja kiristämisenä. Yksittäisistä tapauksista yleisin oli ryhmän ulkopuolelle sulkeminen. Myös haukkumista ja fyysistä satuttamista ilmeni, yksittäisistä tapauksista selvästi yleisin oli töniminen. Tutkimuksessa havaittiin, että jo pienet lapset tunnistavat kiusaamisen ja osaavat kuvailla sitä. Kiusaamisen seuraamukset lähtevät liikkeelle jo päiväkodista, jonka vuoksi puuttuminen ja kiusaamisen ehkäiseminen on tärkeää. Jos lapsella on ystäviä, on heidän havaittu suojaavan lasta kiusaamiselta myös kouluun siirtyessä. (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012.)

Kiusaamisen ja normaalin ristiriidan välinen raja on hankala vetää. Lisäksi monelta kasvattajalta puuttuu tietoa siitä mitä kiusaaminen on ja miten se määritellään. Nämä seikat vaikeuttavat kiusaamisen tunnistamista. Kiusaamisen ilmetessä kiusaajan toimintaan puuttuminen on oleellista. Kasvattajien tulisi myös käyttää enemmän aikaa leikkimiseen, sillä silloin aikuisen on mahdollisuus päästä sisään siihen, miten lasten välillä oikeasti tapahtuu. Ei riitä, että lapsi pääsee mukaan leikkiin, vaan oleellista on se, mikä rooli hänelle leikissä annetaan. Lapsi voi esimerkiksi päästä leikkiin mukaan, mutta saa roolin ”ulkokoirana”, jolloin hänelle on jo lähtökohtaisesti jaettu sellainen rooli, joka sulkee hänet pois oikeasta leikistä. Aikuisen tehtävä on varmistaa, ettei

näitä tilanteita tule. (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012.) Myös päiväkodissa aikuisten tulee rohkaista lasta kertomaan kiusaamisesta. Kiusaamisen tunnistamisessa lapsen vanhemmilla on suuri rooli, sillä he voivat nähdä lapsen käytöksessä tai olemuksessa muutoksia, joita päiväkodissa ei välttämättä huomata. (Peltonen 2005, 155.)

Torjunta ja syrjäytyminen

Aggressiiviset sekä vetäytyvät lapset ovat pääsääntöisesti niitä lapsia, jotka tulevat torjutuksi vertaisryhmässä (Salmivalli, 2005, 89). Syrjäänvetäytymisellä tarkoitetaan sitä, että lapsi itse jättäytyy sivuun vertaisryhmästä (Laine, 2002a, 27). Puuttuvat ystävyysuhteet tai lapsen kokemus hyljeksintä ovat yhteydessä vaikeuksiin lapsen itsetunnossa (Vilén ym. 2006, 156). Negatiivinen minäkäsitys tai kielteinen käsitys muista ihmisistä voi lisätä ongelmia vertaissuhteiden muodostamisessa. Nämä mahdolliset ongelmat saattavat taas puolestaan korostaa lapsen negatiivista minäkuvaa tai hänen käsitystään muista ihmisistä. (Salmivalli, 2005, 46.)

Käyttäytymisen ongelmat sekä koulun keskeyttäminen ovat yhteydessä lapsen kokemaan torjuntaan vertaistensa keskuudessa. Tämä on huomattu etenkin niissä tapauksissa, joissa lapsi on käyttäytynyt aggressiivisesti toisia kohtaan. Jos vertaisten torjunta on liittynyt esimerkiksi kiusaamiseen, voi kiusatulla myöhemmin ilmetä ongelmia tunne-elämän kanssa. Torjutuksi tuleminen on valitettavan usein merkki siitä, että lapsi joutuu jatkossa kiusatuksi ja häneltä jää puuttumaan vastavuoroinen ystävyysuhde. (Salmivalli, 2005, 57.) On mahdollista, että vertaisryhmästä löytyy ”porukan pomo”, joka saattaa päättää jonkun ryhmän lapsen jättämisestä toiminnan ulkopuolelle. Ryhmän lapset pyrkivät miellyttämään pomoa, joten he toimivat tämän toivomalla tavalla. Tällöin ulkopuolelle jäävää lasta syrjitään ja todennäköisesti hän kokee olonsa yksinäiseksi. (Kullberg-Piilola 2005b, 89.)

Syrjäytymisriski on sitä suurempi mitä enemmän lapsella on erilaisia, mutta samaan aikaan esiintyviä ongelmia ystävyysuhteissaan (Laine, 2002b, 47). Pollarin ja Vatjuk-
sen (2007, 77) tekemän tutkimuksen mukaan päiväkodin henkilökunta näki lapsen syrjäytymisen esiintyvän vetäytymisenä ja poissulkemisena sekä epävakaana perus-

turvallisuutena ja puutteellisina sosiaalisina taitoina lapsen yrittäessä liittyä vertaisryhmään.

3.4 Sukupuolten väliset erot

Lapsen vanhempien on havaittu suhtautuvan lapseensa joko tyttönä tai poikana ja jo puolitoistavuotiaana lapsella on sukupuoli-identiteetti. Sukupuoli-identiteetti tarkoittaa sitä, että lapsi tiedostaa oman sukupuolensa ja hyväksyy sen. Lasta ympäröivä yhteisö näyttää mallia siitä, miten tytön tai pojan odotetaan käyttäytyvän. Tätä voidaan kutsua myös sukupuolirooliksi. (Svartsjö & Hellsten 2005, 28.) Nykypäivänä on alettu puhua myös sukupuolisensitiivisestä kasvatuksesta, mikä tarkoittaa sitä, ettei lapsen sukupuolta korosteta mitenkään. Tämä näkyy esimerkiksi pukeutumisesta, vaatteet ovat väritykseltään sellaisia, että ne käyvät sekä tytölle, että pojalle. Pojille ei osteta autoja ja tytöille nukkeja, vaan myös lelut ovat sukupuolineutraaleja. Osa vanhemmista on päätenyt antamaan lapselleen nimen, joka ei suoraan kerro hänen sukupuoltaan.

Lasten syrjäytymistä koskevassa tutkimuksessa todettiin, että pojilla on enemmän ongelmia vertaissuhteissa, kuin tytöillä. Pojat ovat herkemmin torjuttuja, syrjäänvetäytyviä, kiusaajia ja myös kiusatuksi tulevia. Yksinäisyydestä kyseltäessä lukumäärä oli miltei sama tyttöjen ja poikien välillä. Tytöillä suurin syrjäytymisriski on siis yksinäisyyden tunne. Samassa tutkimuksessa todettiin kiusaamisen olevan tavallista jo päiväkotimaailmassa. (Laine 2002b, 45 – 46.) Aikaisemmin tutkimukset osoittivat, että pojat olisivat tyttöjä aggressiivisempia, mutta erot ovat pienentyneet koko ajan. Tämä tarkoittaa sitä, että tyttöjen aggressiivisuus on kasvanut. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 69–70.)

Lehtinen (2000, 81) toi tutkimuksessaan esille sukupuolten välisiä eroja muun muassa niin, että hänen tekemiensä havaintojen mukaan lapset hakeutuivat lähes poikkeuksetta istumaan samaa sukupuolta olevan lapsen viereen. Ainoat poikkeukset tapahtuivat silloin, kun lapsi löysi joukosta ennalta tutun lapsen. Tällöin lapsi meni mie-

luummin istumaan tutun lapsen viereen, eikä samaa sukupuolta edustavan lapsen. (Mts. 81.) Aikuisten on huomattu ajattelevan, että poikien leikkeihin kuuluu tietty fyysisyys, esimerkiksi nyrkkien heiluminen, ja tyttöjen leikissä katsotaan tyyppilliseksi se, että he leikkivät kahdestaan. Nämä ajatusmallit voivat vaikeuttaa kiusaamisen tunnistamista, sillä poikien leikissä saatetaan tarkoituksella esimerkiksi lyödä ja tyttöjen kohdalla taas helposti mahdollistetaan kolmannen lapsen leikistä poissulkeminen. On myös todettu, että väkivaltaa käyttävää tyttöä kohtaan suhtaudutaan paljon ankarammin kuin väkivaltaiseen poikaan. (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012.)

3.5 Lasten osallisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) arvopohja on rakennettu Lapsen oikeuksien sopimuksen määräyksiä noudattaen. Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1991) määritetään myös lapsen oikeus osallisuuteen. Lapsella on oikeus tulla kuuluksi ja ilmaista oma mielipiteensä valitsemallaan tavalla. (Mt.) Päivähoito noudattaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita omassa toiminnassaan, joten yhtenä päivähoidon tehtävänä on mahdollistaa ja antaa lapselle oikeus osallistua päivähoidossa tapahtuvaan toimintaan ja häntä itseään koskeviin asioihin.

Päiväkodissa yksi toiminnan motiiveista on lasten sosiaalinen osallistuminen sekä osallisuus. Osallistuminen tarjoaa lapselle mahdollisuuksia ystävien saamiselle, oman paikan löytymiselle ryhmästä, luottamuksen rakentumiselle sekä suosion hankkimiselle. Ryhmään kuulumisen on tärkeää ja lapset usein viestittävät ryhmään kuulumista erilaisin keinoin, kuten esimerkiksi esikoululaiset kokevat viittaamisen tärkeänä. (Lehtinen 2000, 79–80.) Tämä Lehtisen (2002) tekemä tutkimus tarkastelee päiväkotia lasten toimijuuden ympäristönä sekä lasten toimijuutta yleensä. Yhtenä tarkastelun kohteena ovat muun muassa lasten neuvottelutaidot oman ja toisen asemaan liittyen. Lisäksi Lehtinen tarkastelee lasten toimintaresursseja sekä heidän rakentamaansa sosiaalista pääomaa. Lasten neuvottelutilanteita pystyi vertaamaan aikuisten toimintaan, sillä ne sisälsivät samoja piirteitä, kuten esimerkiksi sovittelua ja komp-

romisseja. Lasten neuvotteluihin liittyi paljon ei-kielellistä viestintää, kuten ilmeitä ja eleitä. Toimintaresursseihin lukeutui esimerkiksi sosiaaliset resurssit, joista lapsille tärkeimpiä olivat muun muassa ystävyys, suosio ja luottamus. (Mts. 201–203.)

Päivähoidon toimikauden alkaessa, lasten keskinäinen ystävyysuhteiden luominen on aktiivisimmillaan. Tämä aika vaatii kasvattajalta erityistä huomiota, sillä tässä vaiheessa tulee olla tukemassa niitä lapsia, jotka ovat vaarassa jäädä ulkopuoliseksi. Muodostumassa oleviin suhteisiin on helpompi puuttua, kuin niihin, jotka ovat jo kerinneet vakiintua. Esimerkiksi niiden lasten kohdalla, jotka tulevat päiväkotiin kesken vuoden, on kasvattajan oltava erityisen tarkkana, jotta he eivät jää ryhmän ulkopuolelle. Lasten keskenäisiin vuorovaikutus- ja ystävyysuhteiden edistämiseen sekä niiden ohjaamiseen tulisi kasvattajan kiinnittää tavoitteellisesti huomiota. Ystävyysuhteisiin voidaan kiinnittää enemmän huomiota ja niitä voidaan sekä tukea että ohjata enemmän, vaikka ystävyteen ei voidakaan pakottaa. Kasvattajan tulisi, esimerkiksi ohjaustuokioilla, keskustella lasten kanssa ystävydestä. (Parrila & Alila, 2011, 163.) Pienten lasten kohdalla osallisuus on yleensä sitä, että he kokevat kuuluvansa porukkaan. On todettu, että yhteenkuuluvuuden tunne sekä positiivinen ilma- piiri vaikuttavat kiusaamiseen ehkäisevästi. (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, 47.)

Aikuisten ei tule puuttua lasten riitatilanteiden selvittelyyn liian helposti, sillä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapset selvittävät riitatilanteita keskenään. Aikuisen tulee kuitenkin puuttua tilanteeseen, jos riitelystä tulee lapsia ahdistavaa tai painostavaa tai jos jollain lapsella on jatkuva yliote toisista. Aikuinen voi myös olla apuna ristiriitatilanteen jälkeisten tunteiden purkamisen kanssa. Yhdessä lasten kanssa voidaan pohtia esimerkiksi sitä, miltä toisesta mahtoi tuntua tai olisi siko tilanteessa voinut toimia toisin. (Heinämäki 2000, 18–19.) Lasten kanssa voidaan yhdessä sopia, että kaikki pitävät huolen siitä ettei ketään kiusata. Aina kiusaaminen ei kuitenkaan lopu, jolloin kasvattajan voi olla tarpeen tukea lasta opettamalla hänelle miten kiusaamista voi sietää paremmin. (Furman, 2003, 150.) Osallisuuden yhteydessä puhutaan usein myös osallistamisesta, jolloin esimerkiksi päiväkodin kasvattajat käyttävät sellaisia toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on tuoda lapsi osalliseksi päätöksentekoon (Turja, 2011, 47). Esimerkiksi edellä mainitussa kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden ratkaisussa on mahdollisuus osallistaa lapsia.

Pienistä lapsista puhuttaessa ei yleensä puhuta ryhmäytymisestä, vaikka sitä olisi hyvä toteuttaa jo päiväkodissa. Käytännössä ryhmäyttäminen voidaan toteuttaa ”sekoittamalla pakkaa” eli toiminnallisissa tilanteissa lasten ei anneta hakeutua aina parhaan kaverin luo, vaan luodaan uusia ryhmiä ja pareja, jolloin ryhmäytymistä tapahtuu. Se miten päiväkodin kasvattajat toimivat toistensa kanssa ja millainen heidän välinen ilmapiirinsä on, antaa esimerkkiä lapsille. On todettu, että kiusatun roolista uhrina tulee osa hänen minuuttaan, joten hänen on vaikea päästä roolistaan eroon myöhemmässäkään vaiheessa. Myös tästä syystä aikuisen tuki ja kiusaamisen ehkäisyyn tärkeys korostuu. (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012.) Ryhmäytymisen avulla lapset tutustuvat ja oppivat toimimaan muidenkin kanssa, kuin oman kaverin. Lapsia osallistamalla voidaan sekä ehkäistä kiusaamista että tukea vertais-suhteita.

3.6 Muita keinoja vertaissuhteiden tukemiseen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 13) määrittää yhdeksi kasvatuspäämääräksi sellaisten käyttäytymismuotojen ja toimintojen vahvistamisen, joka ottaa toiset huomioon. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että lapsi oppii välittämään toisista, ottamaan heidät huomioon ja suhtautumaan myönteisesti sekä itseensä että muihin. Varhaiskasvatuksessa toimivan kasvattajan tulee mahdollistaa hyvä ilmapiiri, joka osallistaa lapsia ja auttaa heitä kokemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kasvattajan tulee tukea ja vaalia myös lasten välisiä ystävyyssuhteita. (Mts. 13, 16.) Keskeistä kasvattajan toiminnassa on lasten leikkien suora ja epäsuora ohjaaminen. Näin kasvattaja tukee parhaiten lasten keskinäisiä vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteita. (Parrila & Alila, 2011, 163.)

Useat lapset viettävät päivähoitossa 8-9 tuntia päivässä, jotkut jopa enemmän. Näin ollen päivähoitossa työskentelevät kasvattajat ovat vanhempien lisäksi vastuussa lasten hyvinvoinnista. Päivähoitossa olevat lapset ovat juuri siinä iässä, jolloin he, vuorovaikutuksessa toisen kanssa, rakentavat itsetuntoaan. (Koivisto, 2011, 39.) Koi-

viston (2011, 45) tekemän väitöskirjan mukaan kasvattajat ovat kehittyneet palautteen antamisessa lapselle. Positiivista palautetta annettiin enemmän ja negatiivinen palaute oli rakentavaa ja lisäksi se pyrittiin antamaan lapselle kahden kesken. Myös pienenpien lasten kanssa on mahdollista käydä vastavuoroista keskustelua. On hyvä muistaa, että myös sanattomalla vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti, esimerkiksi hymyilemällä. (Mts. 45.)

Vuorovaikutusleikki

Vuorovaikutuksen alueella ilmeneviin ongelmiin on päivähoitossa pyritty vaikuttamaan käyttämällä esimerkiksi vuorovaikutusleikkiä (Svartsjö & Hellsten 2005, 27). Vuorovaikutusleikki perustuu Theraplay-menetelmään, joka sai alkunsa vuonna 1967 Yhdysvalloissa käynnistetystä Head Strat-ohjelmasta. (Jernberg & Booth, 2003, 21). Suomeen Theraplay tuli vuonna 1993. Theraplay on yksilökeskeistä terapiaa, jolla vahvistetaan vanhemman ja lapsen välistä suhdetta. Vuorovaikutusleikki, jota toteutetaan päiväkodissa, on lapsen tarpeista lähtevää pedagogista pienryhmätoimintaa, joka sisältää kuntouttavia elementtejä. Vuorovaikutusleikin tavoitteita ovat muun muassa yhteenkuuluvuuden tunteiden vahvistaminen, lapsen itsesäätelyn tukeminen sekä kaverisuhteiden muodostamisen ja niiden ylläpitämisen helpottaminen. (Vataja 2009.) Vuorovaikutusleikki on siis yksi tapa, jolla on mahdollista tukea lapsen vertais-suhtaita päiväkodissa.

Kinnusen ja Montosen (2008, 51) tekemän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusleikkiä toteuttavilla lastentarhanopettajilla oli hyvin samankaltaisia kokemuksia vuorovaikutusleikin hyödyistä. Työmuotoa pidettiin mielekkäänä ja ensimmäiset muutokset lapsista he olivat huomanneet seuratessaan lasten leikkiä muiden lapsiryhmän jäsenten kanssa. Lastentarhanopettajat kokivat myös että, vuorovaikutusleikki on hyvä keino oppia uusia puolia lapsista ja tuntemaan heitä paremmin. He kokivat myös, että vuorovaikutusleikistä saadun hyödyn huomaaminen on hyvin palkitsevaa. (Mts. 51.)

Muksuoppi

Furman (2003, 14) on kehittänyt aikuisten käyttöön Muksuopin, jonka tavoitteena on auttaa ratkomaan erilaisia kasvatuksellisia pulmia. Muksuoppi on kehitetty erityisesti leikki-ikäisille lapsille, mutta sitä voidaan soveltaa myös esimerkiksi ala-asteikäisille.

Ohjelma sisältää viisitoista askelta, joiden kautta lapsen on mahdollisuus oppia sellaisia taitoja, joita hän tarvitsee vapautuakseen ongelmastaan. Menetelmä on lapselle sekä hauska että innostava. Se on toteutettu lasten ehdoilla ja se motivoi sekä kannustaa lasta ratkaisemaan omia ongelmiaan. Menetelmä on suunniteltu niin, että päivähoidon kasvattajien lisäksi myös lapsen vanhemmat voivat osallistua sen toteuttamiseen. (Mts. 9-15.)

Kasvatuskumppanuus

”Kasvatuskumppanuudella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa.” Kasvatuskumppanuudessa yhdistyvät muun muassa vanhempien tuntemus lapsesta sekä henkilöstön ammatillinen osaaminen ja tieto. Hyvä kasvatuskumppanuus vaatii luottamusta, kunnioitusta ja tasavertaisuutta osapuolten välillä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 31.)

Vuorovaikutus lapsen ja hänen vanhempiensa kanssa on tärkeää erityisesti silloin, kun kasvattaja tutustuu lapseen. Vanhemmat osaavat kertoa lapsestaan tärkeitä tietoja, kuten esimerkiksi lapsen persoonasta, peloista, kiinnostuksen kohteista, lohduttamisesta sekä hänelle tärkeitä ihmisistä. Tällaiset asiat tulee huomioida päiväkodin arjessa. Lapsen tunteminen ja hyväksyminen omana itsenään lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta. (Parrila & Alila, 2011, 160.)

Päiväkoti ja lapsen vanhemmat voivat tehdä yhteistyötä päivittäin, esimerkiksi lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Aina ei siis tarvitse olla kyseessä vanhempainilta, juhla tai vasu-keskustelu, vaikka nämä ovatkin perinteisiä yhteistyömuotoja. Kasvatustyötä tekevä on jatkuvasti vuorovaikutuksessa lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Hyvät vuorovaikutustaidot ja luotettavuus sekä riittävät tiedot lapsen kasvusta ja kehityksestä ovat tärkeitä taitoja päivähoidon ammattilaiselle. Kodin ja päivähoiton yhteistyötä voi vaikeuttaa organisaatio, resurssit ja vanhemmat sekä työntekijät. Organisaation luomia haasteita ovat muun muassa työn haastavuus, keinojen puute ja riittämätön tuki. Resursseihin liittyy työntekijöiden ja ajanpuute. Vanhempiin ja työntekijöihin liittyviä haasteita ovat taas esimerkiksi asenteet, ajan- tai yhteistyötaitojen puute. (Rantala, 2005, 105–108.) Työntekijä voi varata vanhemmalle ajan keskuste-

luun, jos vanhemmalla on kysymyksiä tai jos hän haluaa muuten jutella. Ajan varauksella vältetään lasten pään yli keskustelu ja keskitytään vain lasten kanssa olemiseen. Näin toimien ollaan kunnioittavia myös lasta kohtaan. (Pihlaja, 2005, 231.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin keskisuomalaisesta päiväkodista 3-5-vuotiaiden lasten ryhmästä. Menetelminä käytettiin ryhmähaastattelua sekä osallistuvaa havainnointia. Aineisto purettiin litteroimalla toteutetut haastattelut ja poimimalla havainnointipäiväkirjasta työn kannalta oleelliset kohdat. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä pohdin saadun aineiston ja käytettyjen menetelmien pohjalta.

4.1 Tutkimuskysymys ja kohderyhmä

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. Millainen on lasten mielestä kiva kaveri ja millainen ei?
2. Miten lasten välisiä vertaissuhteita on mahdollista tukea päiväkodissa?

Rajasin aiheekseni 3-5-vuotiaat lapset, sillä alle 3-vuotiaiden vertaissuhteita on jo jonkin verran tutkittu ja lisäksi koin alle 3-vuotiaiden tutkimisen melko haasteelliseksi tutkimuskysymykseni kannalta. Lisäksi on todettu, että 3-3½-vuotiaalla lapsella alkaa olla toverisuhteita (Svartsjö & Hellsten 2005, 23). Esikoulu ja kouluikäisiä lapsia on myös tutkittu melko paljon ja halusin tutkimukseni painottuvan nimenomaan päiväkotimaailmaan. Aineiston keruuta varten valitsin yhden päiväkodin 3-5-vuotiaiden lasten ryhmän, sillä tarkoituksena oli saada kirjallisen tiedon tueksi käytännön näkökulmaa sekä lasten mielipiteitä peilaamaan saamaani tietoa. Näiden tietojen avulla pyrin selvittämään, millä keinoilla lasten välisiä suhteita on mahdollista tukea päiväkotimaailmassa. Lapsia haastatteleamalla on mahdollisuus päästä lähelle lapsen omaa

elämysmaailmaa, sekä hänen käsityksiään ja mieltymyksiään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 128).

Tutkimukseen osallistui yhteensä 9 lasta, joista nuorin oli 3-vuotias ja vanhin 5-vuotias. Lapsia haastateltiin kolmessa eri ryhmässä kahden päivän aikana aamu- tai iltapäivällä. Jokaisessa ryhmässä oli kerrallaan 3 lasta. Lasten haastatteluista tarkoituksena oli saada vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen millainen lasten mielestä on mukava kaveri ja millainen ei. Saamieni vastausten sekä tekemieni havaintojen pohjalta lähdin hakemaan vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, millä keinoilla lasten välisiä vertaissuhteita on mahdollista tukea päiväkodissa.

4.2 Menetelmät ja aineiston keruu

Keräsin aineiston havainnoimalla lapsia ja henkilökuntaa sekä haastatteleamalla lapsia pienissä ryhmissä. Haastattelutuokiot sekä kuvattiin että nauhoitettiin. Päiväkodissa toteuttamistani havainnoista pidin päiväkirjaa. Aineistoa voidaan tulkita eri teorioiden pohjalta tai aineisto voi toimia lähtökohtana teorioiden kehittelyä varten, jolloin aineistoa voidaan käyttää varmentamaan kehitettyä teoriaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 40). Tutkimuksessani on käytetty enimmäkseen jälkimmäistä toimintamallia.

Käytännössä haastattelutuokiot etenivät niin, että aluksi jokainen lapsi piirsi minulle kuvan kivasta kaverista. Piirtämisen jälkeen kyselin jokaiselta lapselta heidän piirustuksensa avulla, miksi heidän piirtämänsä kaveri on kiva. Lopuksi kysyin lapsilta myös sen, millainen ei ole kiva kaveri. Hirsjärven & Hurmeen (2008, 131) mukaan lasten haastattelu on helpompaa, jos myönteinen toiminta tai asia kysytään ennen kielteistä. Tästä syystä kysyin lapsilta nimenomaan ensin kivasta kaverista ja vasta sitten siirryimme negatiivisen kaverisuhteen pariin.

Tutkimukseni osallistuva havainnointi tapahtui päiväkodin 3-5-vuotiaiden lasten ryhmän arjessa. Keskimäärin olin päiväkodissa viitenä päivänä viikossa, seitsemän tuntia päivittäin, neljän viikon ajan. Kiinnitin huomioni erityisesti päivän aikana esiin-

tyviin vuorovaikutustilanteisiin eli suurimmaksi osaksi lasten leikkien havainnointiin. Seurasin myös sitä, kuinka paljon päiväkodin henkilökunta järjesti mahdollisuuksia esimerkiksi lasten omaehtoiseen leikkiin ja miten he puuttuivat lasten välisiin riitatilanteisiin. Näistä päivän aikana tekemistäni havainnoista pidin päiväkirjaa.

Pienryhmähaastattelut

Haastattelun eduiksi voidaan katsoa monia eri asioita, kuten se, että haastattelun kautta ihminen on tutkimuksessa aktiivinen osapuoli. Hän on subjekti ja hänellä on mahdollisuus luoda merkityksiä. Haastateltavan puheet voidaan sijoittaa laajempaan yhteyteen ja on jo ennalta tiedostettu, että vastaukset voivat olla monitahoisia. Haastattelun kautta vastausten selventäminen ja tietojen syventäminen on mahdollista. Haastattelu mahdollistaa myös lisäkysymysten esittämisen ja sen kautta on helpompaa tutkia myös vaikeita ja arkoja aihealueita. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Lapsi on herkkä aistimaan sen, mitä hänen odotetaan tai toivotaan vastaavan. Jos näin käy, lapsen todelliset ajatukset voivat jäädä kuulematta. Tästä syystä on tärkeää, että omia ennako-odotuksia lasten vastauksia kohtaan olisi mahdollisimman vähän. (Vilén ym. 2006, 169.) Haastattelutilanteessa haastattelijalla on kuitenkin mahdollisuus selventää ja syventää saamiaan vastauksia ja tietoja, näin halutessaan. Haastattelu on myös usein ollut päämenetelmänä laadullista tutkimusta toteuttaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

On todettu, että pienten lasten mielipiteiden saaminen on helpompaa ryhmähaastattelun avulla, varsinkin jos kyseessä on arka tai ujo lapsi. Ryhmähaastattelussa kysymykset suunnataan kaikille, mutta kysymyksiä voidaan osoittaa myös jollekin ryhmän jäsenelle. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61.) Päädyin käyttämään lasten kanssa ryhmähaastattelua lasten jännityksen poistamiseksi. Selkeyden vuoksi suuntasin kysymykset suoraan yhdelle lapselle kerrallaan, jotta sain mahdollisimman tarkasti ylös kaiken, mitä lapset vastasivat. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus tuoda mielipiteitään ja kommenttejaan esille myös muiden vastausvuoron aikana, jos he niin halusivat. Joidenkin lasten kohdalla vastaukset olivat niin samankaltaisia, että lasten oli luontevinta vastata täydentämällä toistensa vastauksia.

Lasten haastatteluissa tietoa voidaan saada enemmän non-verbaalisen viestinnän kautta. Leikki voi olla yksi keino saada tietoa lapsilta, samoin kuin esimerkiksi lelut ja piirustukset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 129.) Päätin itse käyttää piirtämistä apuna lapsia haastatellessani. Ajatuksena oli, että lasten olisi helpompi vastailta kysymyksiin piirtämänsä kuvan avulla. Lisäksi tarkoituksena oli, että piirtäminen saa lasten ajatukset pois esimerkiksi paikalla olevasta kamerasta. Jokaisen lapsen piirtämä kuva oli tietenkin yksilöllinen, minkä uskon auttaneen siinä, etteivät lapset matkineet toisiaan vastatessaan esittämiini kysymyksiin. Piirustusten joukosta valitsin muutaman lapsen työn, jotka olen tuonut esille tulosten esittelyn yhteydessä.

Kuten kaikkien eri tutkimusmenetelmien kanssa, myös haastattelulla on omat haitta- puolensa. Näin ollen haastattelun monet hyvät puolet voivat sisältää myös ongelmia. Aineiston keruun säätely edellyttää haastattelijalta sekä taitoa että kokemusta. Lisäksi haastattelu vie aikaa ja aiheuttaa usein kustannuksia. Etenkin vapaamuotoisen haastattelun purkaminen voi olla hyvinkin työlästä puuhaa. Haastattelusta saa myös virhelähteitä, sillä haastateltavalla on usein taipumus vastata kysymyksiin sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tämä taas vaikuttaa heti haastattelusta saatujen tulosten luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 61) mukaan ryhmähaastattelu soveltuu hyvin esimerkiksi tilanteeseen, jossa on tarkoitus saada tietoa haastateltavien sosiaalisesta ympäristöstä. Ryhmähaastattelun tavoite voi olla melko vapaamuotoinen ja sen avulla saadaan nopeasti selville tietoa usealta eri henkilöltä. Ongelmia voi ilmetä esimerkiksi silloin, jos yksi tai useampi haastateltavista jättää puhellaan muut varjoonsa. Tähän on mahdollista vaikuttaa osoittamalla kysymyksiä välillä muille haastateltaville. Vaikeuksia aiheuttaa myös haastattelun tallentaminen, sillä voi olla, ettei yksi nauhuri riitä. Lisäksi nauhalta voi olla vaikea seurata sitä, kuka on milloinkin äänessä. Tästä syystä videointia suositellaan nauhoituksen lisäksi. (Mts. 61, 63.) Tutkimukseni kohdalla ratkaisin nämä ongelmat asettamalla nauhurin keskelle pöytää, jonka ympärillä haastattelu tapahtui. Näin varmistin kaikkien äänen kuuluvuuden. Lisäksi käytin videokameraa, jonka asettelin pöydän vastakkaiselle seinälle, niin että näin siitä kaikki osallistujat sekä itseni. Kameran avulla minun oli helpompi litteroida nauhurin keräämä aineisto, sillä kameran kautta pystyin tarkistamaan puhujan henkilöllisyyden.

Kameran avulla pystyin myös tulkitsemaan omaa käytöstäni ja sitä, onko sillä mahdollisesti ollut vaikutusta haastattelusta saatuun materiaaliin.

Osallistuva havainnointi

Osallistuvasta havainnoinnista voidaan puhua silloin, kun tutkija osallistuu tutkittavien elämään ja pyrkii rakentamaan heihin hyvät suhteet. Havainnoinnin voi rajata vain tiettyihin henkilöihin tai pyrkiä saamaan kokonaisvaltainen kuva heidän elämästään. Havainnoitaville tehdään myös selväksi, että tutkija on tekemässä heistä havaintoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 217.) Tutkimuksessa käyttämäni havainnointi on luonteeltaan nimenomaan osallistuvaa havainnointia, sillä se tapahtui päiväkodin arjessa, havainnoitavien luonnollisessa ympäristössä, oman työskentelyni ja osallistumiseni yhteydessä.

Havainnointi soveltuu hyvin muun muassa tilanteisiin, joissa on tarkoitus tutkia ihmisen vuorovaikutusta (Vilkka 2006, 37–38; Hirsjärvi & Hurme 2008, 38). Haastattelun avulla saadaan vastauksia esitettyihin kysymyksiin, mutta havainnoinnin avulla on mahdollisuus nähdä toimivatko ihmiset niin kuin heidän vastaustensa mukaan tulisi toimia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212). Kerätyn aineiston luotettavuuden kannalta haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen on siis perusteltua.

Tärkeä osa osallistuvaa havainnointia on muistiinpanojen tekeminen. Niitä voi kirjata ylös samaan aikaan kun toteuttaa havainnointia, havainnointitilanteen jälkeen tai yhdistämällä nämä kaksi tapaa. Tilanne ja tutkittava asia vaikuttavat siihen, milloin muistiinpanoja kirjataan. Tehdyt muistiinpanot eivät koskaan ole täydellisiä, vaan niihin jää väkisin aukkoja eivätkä ne ole neutraaleja. Muistiinpanot voivat myöhemmin palauttaa mieleen jotain, mitä on jäänyt kirjaamatta. (Törrönen 1999, 229.) Itse päädyin kirjaamaan havaitsemani tilanteet ylös havainnointipäivän jälkeen, sillä päivät ryhmässä olivat sen verran kiireisiä, ettei kirjaamiseen ollut aikaa havainnointipäivän aikana. Jos päivän aikana tapahtui useampi kirjaamista vaativa tilanne, tein itselleni pienen muistilapun, jonka avulla muistin kirjata kaikki ylös.

Havainnointi on ensisijaisesti laadullisen tutkimuksen menetelmä, mutta sitä on mahdollisuus käyttää myös määrällisessä tutkimuksessa. Eri menetelmiä on mahdol-

lisuus yhdistää ja se lisää myös tulosten luotettavuutta. Esimerkiksi omassa tutkimuksessaani yhdistyi havainnointi sekä haastattelu eli voidaan puhua myös menetelmätriangulaatiosta. Eri menetelmiä käyttämällä vältetään näennäistä tietoa, esimerkiksi havainnoinnin avulla on mahdollisuus saada tukea haastatteluista kerätylle tiedolle. Havainnoinnista saatu tieto voi myös riidellä haastattelun tulosten kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38–39.) Koin haastattelun ja havainnoin yhdistämisen hyvänä menetelmänä, sillä havainnoiminen ja ryhmän arkeen osallistuminen auttoivat minua ymmärtämään paremmin lasten haastatteluista saatuja vastauksia. Tiesin esimerkiksi lapsi koki jonkun ryhmänjäsenen olevan kurja kaveri, sillä olin havainnoinnin aikana nähnyt heidän ristiriitatilanteitaan.

4.3 Aineiston analysointi

Hirsjärven & Hurmeen (2008, 138) mukaan litterointi voidaan toteuttaa joko niin, että koko haastatteludialogi kirjataan ylös tai sen voi tehdä valikoiden. Itse päädyin käyttämään osittaista litterointia, sillä lasten piirtäessä ei tullut mitään vertaissuhteisiin liittyvää esille, jonka vuoksi en kirjannut sitä ylös. Varsinaisen haastattelun aikana kaikki kysymykset ja lasten vastaukset tallennettiin ja kirjattiin ylös juuri sellaisena kuin lapsi ne kertoi. Kysymysrunkoni (kts. liite 1) koostui selkeyden vuoksi vain kahdesta kysymyksestä. Kysyin ensin kysymyksen jokaiselta lapselta vuorollaan ja esitin tarpeen tullen täydentäviä kysymyksiä. Tämän jälkeen lasten oli mahdollisuus puhua asiasta lisää, minkä jälkeen siirryimme toiseen kysymykseen.

Saatua aineistoa lähdin purkamaan siten, että kuuntelin ja litteroin nauhoitukset. Tämän jälkeen muutin lasten tunnistetiedot muotoon sukupuoli ja ikä. Tästä lähdin kokoamaan yhteen lasten vastauksia kivasta kaverista sekä kurjasta kaverista. Vertailin vastauksia keskenään ja toin samaan asiayhteyteen ne vastaukset, jotka olivat samantyyliisiä. Lopuksi karsin omia ja lasten kommentteja niin, että lapsen antama vastaus pääsi päärooliin. Selvyyden vuoksi toin esille myös esittämäni kysymyksen, jos se oli oleellista lapsen vastauksen ymmärtämisen kannalta.

Havainnointipäiväkirjani muistiinpanot purin teemojen, ”kiva kaveri” ja ”ei kiva- kaveri”, alle. Etsin siis muistiinpanoistani sellaisia tilanteita, joissa joku lapsi koettiin ”ei kivaksi” tai kivaksi kaveriksi. Näistä tilanteista poimin ylös etenkin lasten määrän ja sen toiminnan tai ristiriidan miksi tilanne oli syntynyt. Erottelin lasten ja aikuisten toiminnan kirjaamistani havainnoista. Lisäksi erottelin muistiinpanoistani ne havainnot, joissa oli mukana sellaisia lapsia, joilla ei ollut lupalappua tutkimukseen osallistumiseen. Aikuisiin liittyvät havainnot keräsin ”aikuisen rooli” teeman alle ja käsitteelin ne omana aihealueenaan. Osallistuvan havainnoinnin tarkoituksena oli saada tukea lasten antamiin vastauksiin. Käytin siis yhtenä analyysimenetelmänä teemoittelua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 141–142).

Kun kyseessä on laadullinen tutkimus, on mahdollista käyttää kerättyä teoriapohjaa apuvälineenä. Tällöin tutkijan on mahdollista tehdä tulkintoja keräämästään aineistosta. Aineisto voi siis osaksi määrittää myös työn teoriapohjaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Olen analysoinut saamiani tuloksia myös aineistolähtöisesti.

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Lapsia haastatellessa on muistettava käyttää sellaista kieltä, jota lapsi ymmärtää. Ohjeiden ja kysymyksen tulee olla selkeitä ja käytettävän kommunikaatiomenetelmän tulee olla lapsen ikätason mukaista. On hyvä välttää kysymyksiä, joihin lapsen on mahdollista vastata vain kyllä tai ei. (Kirmanen, 1999, 200.) Nämä seikat tuovat omat haasteensa lasten haastatteluun, mutta ottamalla ne huomioon, on mahdollista päästä kurkistamaan lapsen ajatusmaailmaan.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, sillä aineistoa kerättiin vain yhdestä lapsiryhmästä ja tästä syystä tuloksia ei ole mahdollista yleistää. Aineisto kerättiin ryhmästä, jossa on yhteensä 22 lasta. Näistä 10 lapsen vanhemmat palauttivat lupakyselykaavakkeet ja heistä kaikki saivat luvan osallistua tutkimukseen. Haastatteluihin osallistui yhteensä 9 lasta, kolmessa eri ryhmässä. Osa lapsista oli jäänyt jo kesälomalle ennen

tutkimuksen toteuttamista. Osa lapsista taas on päiväkodissa hoidossa vain muutamia päiviä kuukaudessa, jonka vuoksi he eivät olleet paikalla tutkimuksen aikana.

Pyrin esittämään lapsille kysymykseni samalla tavalla ja tarkensin tietoja tarpeen mukaan. Tietojen tarkistamisen pyrin tekemään mahdollisimman varovasti, mutta on silti mahdollista, että lapset olivat tarkoittaneet kommentillaan jotain muuta kuin mitä ymmärsin. Suunnittelin kysymykseni niin, että ne eivät olisi johdattelevia, vaan lapset vastaisivat mahdollisimman pitkälle oman ajattelunsa mukaan. Joidenkin lasten kohdalla kysymysten erittely ja tarkentaminen oli tarpeen ennen kuin he osasivat tai uskalsivat vastata kysymykseen. Joidenkin lasten kohdalla kysymykseni liittyi suoraan yhdessä tekemiseen, sillä näiden lasten kohdalla vastausten saaminen oli hieman haastavampaa.

Haastattelut toteutettiin päiväkodin toimistotilassa, johon olin valmiiksi tuonut värikyynät, piirustusaluslat ja -paperit. Myös kameran ja nauhurin paikka oli valmiiksi katsottu, joten niiden asetteluun ei kulunut aikaa enää lasten ollessa paikalla. Tilan rauhallisuus vaihteli hieman jokaisella haastattelu kerralla, sillä seinän takana sijaitsi toisen päiväkotiryhmän tiloja. Kaksi haastattelutuokiota toteutettiin aamupäivän aikana, jolloin käytössä oleva tila oli melko rauhallinen. Yksi ryhmähaastattelu toteutettiin iltapäivän aikana lasten päiväunien ja välipalan jälkeen. Tällöin käytettävä tila oli muihin haastatteluihin nähden rauhattomampi. Lasten vastauksissa ja viretilassa ei näkynyt mainittavia muutoksia haastatteluiden ajankohtaan ja tilan rauhallisuuteen katsoen, mutta silti on mahdollista, että niillä on ollut vaikutusta saatuihin tuloksiin.

Pieni lapsi ajattelee kaiken hyvin konkreettisesti (Kirmanen 1999, 199). On siis hyvä muistaa, että lapsi elää niin sanotusti päivän kerrallaan eli jos lapsella sattuu olemaan huono päivä ja riitaa kaverin kanssa, se helposti näkyy myös hänen vastauksissaan. Tällaisena päivänä paras kaveri voi saada ”ei kivan” kaverin leiman, vaikka normaalisti asia ei näin ole. Koen, että osallistuvasta havainnoinnista oli apua tässä asiassa, sillä pääsin jo aamusta touhuamaan lasten kanssa ja näin ollen havaitsin myös, jos jollain lapsella oli huono päivä tai ristiriitatilanne toisen lapsen kanssa. Näitä tilanteita ei mielestäni tullut esille, sillä nekin ristiriidat mitä aamulla saattoi olla, selvitettiin hyvin

nopeasti. Myös lasten haastattelusta saadut vastaukset antavat ymmärtää, että vastaukset olivat heidän rehellisiä mielipiteitään eikä kyseisen päivän aikana tulleen mielipahan aiheuttamia. Tämä lisää myös tulosten luotettavuutta. Toki on otettava huomioon, että joidenkin lasten kohdalla vastaukset olisivat voineet olla erilaisia toisena päivänä kysyttäessä.

Lasten lukumäärä (3) haastattelutuokioilla oli mielestäni sopiva, sillä jokainen lapsi jakoi odottaa vuoroaan sekä kuunnella muita ja lisäksi minulla oli riittävästi aikaa huomioida jokainen lapsi yksilönä. Olin varautunut siihen, että muiden lasten vastusten kuuleminen voi aiheuttaa sen, että muut vastaavat samalla tavalla. Tätä ilmiötä ei onneksi suuremmin ilmaantunut, vaan näkemykseni mukaan jokainen lapsi vastasi omalla tavallaan. Haastatteluryhmien vastuksia verratessa huomasin, että vastaukset olivat ryhmien välillä melko samansuuntaisia, minkä vuoksi koen, että yhdeksän lapsen vastaukset olivat aineistoni kannalta riittävä.

Käytin toisena menetelmänä osallistuvaa havainnointia, joten haasteena oli pitää erillään tehdyt havainnot, siitä miten itse tulkitsin tekemäni havainnot (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 217). Pitämäni päiväkirjaan kirjasin tekemäni havainnot sellaisina kuin tilanne meni ja tulkitsin näitä havainnointipäivän päätyttyä. Tarkoituksena on kuitenkin esittää havaintoni tositilanteiden kautta ja erottaa näistä selkeästi omat mahdolliset tulkintani ja johtopäätökseni. On kuitenkin mahdollista, että omat näkemykseni ovat vaikuttaneet siihen miten olen asian kirjannut, mutta olen tietoisesti pyrkinyt kiinnittämään asiaan huomiota, jotta näin ei kävisi. Osallistuvan havainnoinnin tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että kaikkien ryhmän lasten vanhemmat eivät olleet palauttaneet lupalappua tutkimukseen osallistumiseen. Tästä syystä olen joutunut jättämään pois tai hieman muuttamaan esittelemiäni havainnoinnin tuloksia, jotta mukana ei ole sellaisia lapsia, joilla lupaa ei ollut. Havainnoinnin kautta saadut tulokset eivät siis ole niin luotettavia kuin ne olisivat olleet, jos kaikki ryhmän lapset olisivat osallistuneet tutkimukseen.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esittelen ensin lapsien kommentit kivan kaverin ominaisuuksista, minkä jälkeen olen koonnut lapsien vastaukset siitä, millainen heidän mielestään ei ole kiva kaveri. Haastattelusta saatujen tulosten joukkoon olen liittännyt myös osallistuvan havainnoinnin kautta saadut tulokset. Monet lapset piirsivät heidän parhaan kaverinsa tai sellaisen lapsen, jonka kanssa he leikkivät lähes päivittäin. Tämä näkyi muun muassa niin, että lapset puhuivat piirtämistään henkilöistä nimillä ja tästä syystä tulevissa lasten kommenteissa esiintyvät **nimet on muutettu** tunnistamisen estämiseksi. Haastattelupätkissä H tarkoittaa minua eli haastattelijaa ja L haastateltavaa eli lasta. Kaikkien haastatteliemieni lasten kommentit on tuotu esille. Saamistani yhdeksästä piirustuksesta olen valinnut työhöni esille neljä, sillä ne linkittyivät mielestäni eniten lasten kommentteihin.

5.1 Kiva kaveri

Kuten Salmivalli (2005, 36, 40) totesi, lapsen mielestä hyvän ystävän merkki on se, että hän haluaa tehdä samoja asioita kuin mitkä ovat lapsen omia mielenkiinnonkohteita. Tämä tuli esille lähes jokaisessa haastattelemani lapsen vastauksissa, sillä ne liittyivät lähes poikkeuksetta leikkiin. Kivan kaverin kanssa leikittiin yhdessä jotain mukavaa leikkiä tai touhuttiin muulla tavalla yhdessä. Tämä tulee esille esimerkiksi tämän 4-vuotiaan tytön ja 5-vuotiaan pojan vastauksista:

H: Kysytääs ensin vaikka Jennalta täältä, että miksi Jennan mielestä nämä on kivoja kavereita?

L: Ku ne tulee aina mun kaa leikkimässä.

H: Käy sun kanssa aina leikkimässä?

L: Joo.

H: Joo, no se onkin kiva. Mitäs te aina leikitte?

L: Öh, piilosta.

H: Piilosta, onko se...

L: Käyää metässä syömässä mustikoita...

H: Ja metässä mustikoita, no voi kun kivaa.

L: ...ja metsämansikkoita.

(Tyttö 4 vuotta.)

H: Minkäs takia tää kaveri on kiva?

L: Sen takia... me... me leikitään aina.

(Poika 5 vuotta.)

Myös Pollarin ja Vatjuksen (2007, 58) tekemässä tutkimuksessa todettiin ystävyys-
olevan lasten mielestä yhdessä kaverin kanssa olemista. Strandellin (1996, 91) mu-
kaan päiväkotimaailmassa lasten aikaa kuluu paljon tulevan leikin tai toiminnan
suunnitteluun. Näillä osallistujaneuvotteluilla lapset keskusteleivat siitä kuka toimii
kenenkin kanssa ja ketkä ovat mukana missäkin leikissä (mts, 91). Eerola-Pennanen
(2013, 160) käyttää termiä ”kaverikauppa”. Tällä hän viittaa juuri näihin osallistuja-
neuvotteluihin, joihin vaaditaan sopiva kielioppi (mts. 160). Yhdessä toimiminen on
osa roolileikkiä, mutta joidenkin leikkien kohdalla voi olla tarkkaa se, ketä leikkiin
pääsee mukaan. Strandellin esille tuoma osallistujaneuvottelu näkyy myös tutkimus-
kohteessani muun muassa seuraavan lasten haastatteluista esille tulleen vastauksen
kautta, jossa leikkitovereista neuvoteltiin jo ennen leikin alkamista:

*L: Ville on mun mielestä kiva ku se, mmm, me leikitään aina Villen kaa
länkkäriä.*

H: Länkkäriä leikitte yhdessä, onks se teidän lempileikki?

L: O.

L: Sinne saa välillä... (kysyy kaverilta) eikö nii, että Jonikin saa?

*H: Nii, että te otatte muitakin siihen leikkiin? (Lapset nyökkäävät) No
sehän on kiva, että leikitte yhdessä.*

L: Mutta, mutta, Jannekin pääsee.

H: Mmmm.

L: Jos se, jos se on hoidossa.

(Poika 5 vuotta.)

Osallistuvan havainnoinnin silmin lasten keskinäisten suhteiden neuvottelut tapahtuivat yleensä melko suoraan. Lasten suusta kuului usein kysymykset: ”Ootsä mun kavveri?”, ”Ootsä mun kaa?” ja ”Leikitäänkö?”. Nämä kysymykset saivat usein myönteisen vastauksen, varsinkin jos lapsi ei vielä leikkinyt mitään tai leikki yksin, kun toinen lapsi lähestyi häntä. Neuvottelu- tai ongelmatilanteita tuli yleisimmin silloin, jos lapsilla oli jo leikki menossa ja joku ryhmän lapsista tuli silloin tilanteeseen mukaan. Osa lapsista saattoi myös varmistella suhdetta toiseen lapseen esimerkiksi ”Eikö nii, et me ollaan kavereita?” – kysymyksellä.

Lasten vastauksista tuli esille myös sukupuolelle tyypillisiä leikkejä. Pojat pitivät enemmän rajummista ja toiminnallisista leikeistä, kuten käy ilmi sekä edellisestä ”länkkäreikistä”, että tämän 5-vuotiaan pojan vastauksesta:

H: Miksi se on mukava?

L: Ku... ku... ku se on Jesse.

H: Ahaa, no mitäs te sitte aina teette yhdessä?

L: Me pyöräilläään, nii ja sitte (hiljaisuus) ja sitten välillä taistellaan. --- me ollaan taisteltu kovalla maalla.

(Poika 5 vuotta.)

Kotileikkiä leikitään päiväkodeissa paljon ja lapset pitävät siitä, sillä jokaisella on kokemusta siitä mitä kodissa tapahtuu. Lapsen on siis mahdollista matkia ruokailua, nukkumaanmenoa ja niin edelleen. Kotileikkiin kuuluu myös sisustaminen ja leikin valmistelu. (Kalliala, 2008, 202, 205.) Osallistuvan havainnoinnin kautta havaitsin, että kotileikki (lasten kesken ”kotisleikki”) oli suosittua myös tässä kyseisessä päiväkodissa. Lapset valmistelivat leikkiä muun muassa rakentamalla majan eli kodin ja sisustamalla sen. Lapset myös samalla määrittivät roolejaan ja sitä, ketkä kaikki saivat leikkiin osallistua. ”Kotisleikki” tuli esille myös lasten haastatteluiden kautta (ks. kuvio 1):



Kuvio 1. Leikitään ”kotista”

H: Miks tää sun kaveri on kiva? Millanen se kiva kaveri on? (pitkä hiljaisuus) Mitä sen kanssa tehään?

L: Leikitään.

H: Leikitään.

L: Nii, leikitään kotista.

(Tyttö 5 vuotta, kuvio 1.)

Näistä saamistani vastauksista käy ilmi, että pojat leikkivät yhdessä länkkäriä tai taistelevat, mutta tästä leikistä puhuttaessa mukana on ainoastaan toisia poikia, ei tyttöjä. Taas haastateltavan tytön ”kotisleikistä” puuttuivat pojat. Päiväkodissa tekemieni havaintojen perusteella, ”kotisleikki” kuitenkin sisältää usein myös poikia, jolloin he ovat leikissä isän, veljen tai jopa lemmikkieläimen muodossa. Erilaiset hoivaamisleikit, kuten ”kotisleikki” ja lapsen niistä tekemät havainnot ovat tärkeitä lapsen identiteetin sekä hänen sukupuolensa kehittymisen kannalta (Svartsjö & Hellsten 2005, 29).

Haastateltavista lapsista muutamat toivat esille luonnossa, kuten metsässä leikkimisen. Alla olevan kuvan on piirtänyt 5-vuotias tyttö, myös hänen kertomuksessaan yhteinen toiminta sijoittui metsään (ks. kuvio 2). Samassa haastattelutilanteessa ollut 4-vuotias tyttö toi myös esille metsän toimintaympäristönä, mutta toiminnan tai leikin aihe oli eri.



Kuvio 2. Metsässä

H: Joo, mut mitäs te sit sen Viivin kanssa aina teette? Miks sen kanssa on kivaa?

*L: Mmm, me mennää... me mennää metsään syömään ketunleipiä.
(Tyttö 5 vuotta, kuvio 2.)*

H: No miks tää Liisa on kiva kaveri?

L: Aaa, Liisa on (tauko) mmmmm... metsässä leikkiny mun kaa.

H: Metsässä leikkiny sun kanssa, joo, mitä te ootte siellä leikkiny?

L: Noo, me... kaikkia tavaroita...

H: Kaikkia...?

L: Löydettiin.

H: Aaa, te löysitte.

(Tyttö 4 vuotta.)

Keltikangas-Järvisen (2010, 179) mukaan pojat leikkivät yleensä ryhmissä, johon muutkin lapset pääsevät suhteellisen helposti mukaan. Tytöt taas leikkivät useimmiten vain yhden kaverin kanssa ja kolmannen lapsen mukaantulo voi olla haastavaa. (Mts. 179). Osallistuvan havainnoinnin kautta näytti kuitenkin siltä, että myös tytöt leikkivät usein porukassa. Tyttöjen leikeissä saattoi olla osallisena jopa viisikin lasta. Useimmiten isomman ryhmän leikit sisälsivät kuitenkin myös poikia. Muutaman lapsen kohdalla tämä kahden kesken-leikkiminen ilmeni usein. Tyttöillä oli niin selkeä ajatus siitä, miten leikki etenee, että he eivät mieluusti huolineet leikkiinsä enää koltamatta osapuolta. Pojista osa leikki myös vain yhden kaverin kanssa tai jopa yksinään, mutta usein heitä osallistui leikkiin vähintään kolme, mikä tukee kyseistä teoriaa. Useamman kaverin kanssa leikkiminen tuli esille myös lasten haastatteluista ja heidän piirroksistaan, sillä haastateltavista viisi piirsi useamman henkilön kuvaansa (ks. kuvio 3). Usein näissä kuvissa oli lapsi itse ja hänen lisäksi kuvassa oli yksi tai useampi hänen ystävästään. Tämä ilmenee muun muassa tämän alla olevan esimerkin kautta:



Kuvio 3. Kivoja kavereita

H: Nääkö on niitä sun kivoja kavereita?

L: Joo.

H: Miks nää sun kaverit on kivoja?

L: Ne vaa on kivoja.

H: Ahaa. --- Nii ne vaa on kivoja. Mitäs te aina sit teette yhdessä?

L: Äää... leikitään mun majassa.

H: Sun majassa?

L: Nii, siinä mun teltassa.

H: Njaa, sulla on semmonen. Mitä te yleensä siellä leikitte?

L: Hmmm, kotista.

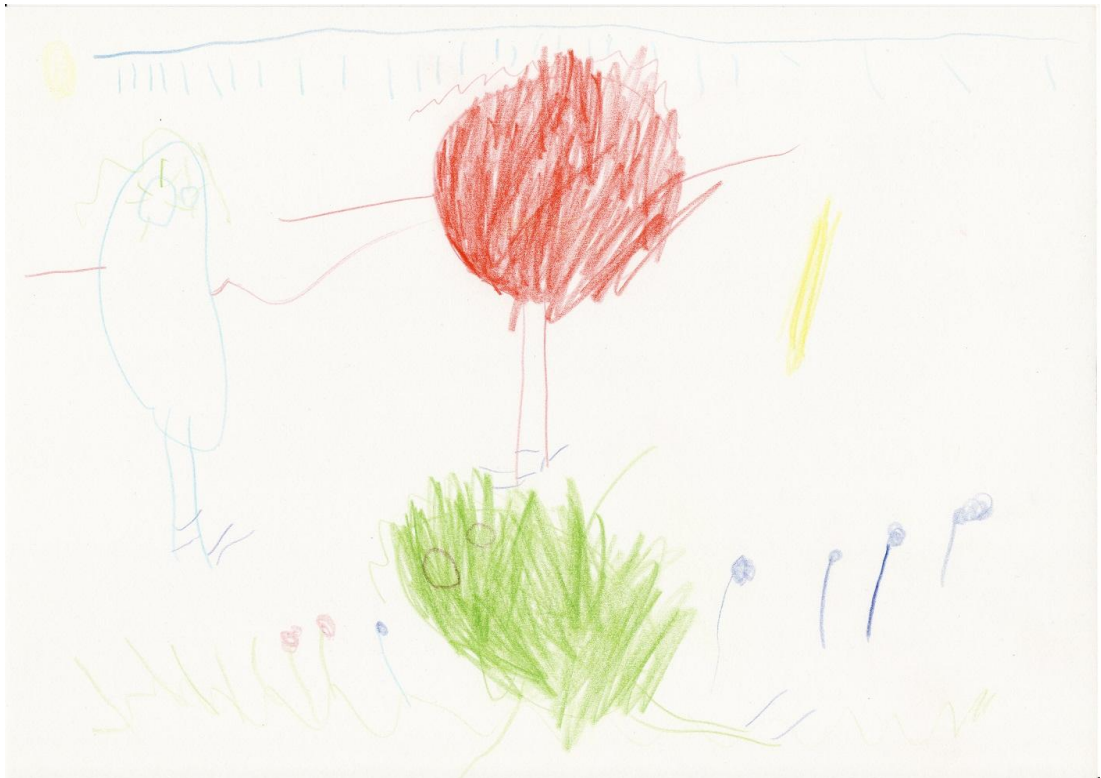
H: Kotista... joo.

L: Me saahan sinne herkkuja, aina ku rupee sataan ni ollaan kuitenkin vaan suojaissa. Meillä on siellä penkki, koska ne tulee aina yöksi.

(Tyttö 5 vuotta, kuvio 3.)

Havainnoimassani päiväkotiryhmässä lapsien väliset ystävyysuhteet näkyivät selkeästi muun muassa niin, että tietyt lapset viettivät paljon aikaa keskenään. Näiden lasten leikit koostuivat usein samoista aihealueista ja leikki oli lisäksi hyvin itseohjautuvaa. ”Parhaiden ystäväysten” leikit sujuivat usein hyvin ongelmitta, sillä he osasivat ratkaista mahdolliset ristiriitatilanteet keskustelemalla. Päiväkodissa pitämilläni ohjaustuokioilla lapset hakeutuivat mielellään sellaisten kavereiden pareiksi, joiden kanssa he leikkivät muutenkin paljon yhdessä. Lapset myös tunnistivat hyvin, jos joku puuttui joukosta, minkä voisi tulkita hyvän ryhmäytymisen merkiksi.

Leikki saattoi tulla esille jo lasten piirtämän kuvan kautta (ks. kuvio 4). Ujoimpien lasten kohdalla oli hyötyä siitä, että kyseessä oli ryhmähaastattelu, sillä muut lapset saattoivat esittää lisäkysymyksiä ja rohkaista lasta. Seuraavasta vastauksesta huomaa lisäksi sen, että lapset leikkivät edelleen myös perinteisiä leikkejä, kuten piilosilla:



Kuvio 4. Piilosilla

H: Millanen se kiva kaveri on? Mitä sen kivan kaverin kans tehdään?

L: Öö.. leikitään.

(kaveri kuiskaa: mitä leikitään?)

L: Piilosta.

(Tyttö 3 vuotta, kuvio 4.)

Osallistuvan havainnoin kautta huomasin, että lasten leikinkehityksen vaiheet näkyivät päiväkodissa selkeästi. Legoilla ja palikoilla rakentelu ja etenkin majojen rakentaminen oli suosittua. Majan rakentamisen jälkeen leikki usein muuttui roolileikiksi ja maja oli heidän kotinsa. Sääntöleikit olivat joidenkin lasten mieleen, mikä näkyi esimerkiksi erilaisten lauta- ja muistipelien pelaamisena. Muutaman lapsen kanssa, joiden kielelliset taidot eivät olleet ikätasonsa mukaisia, leikki ei ollut niin pitkälle kehittynyttä kuin niillä lapsilla, joilla kielellisiä vaikeuksia ei ollut.

5.2 "Ei kiva" kaveri

Positiivisesta kaverisuhteesta keskusteltuamme, kysyin lapsilta myös millainen heidän mielestään ei ole kiva kaveri. Vastaukset olivat seuraavanlaisia:

L: (huokaus) Maija ei oo, koska se puree mua... se on purenu mua ma-hasta ja pyllystä... ihan oikeesti.

H: Voi ei, no se ei oo kyllä kiva kaveri, jos puree, se on ihan totta.

(kaveri kommentoi, että hänenkin kaverinsa puree)

(Tyttö 5 vuotta.)

Se aina... Se aina sanoo tyhmäks.

(Poika 5 vuotta.)

L1: Puree.

H: Puree, no tekeekö se muuta?

L2: Lyö.

H: Nii.

L1: Ja sanoo kakaks.--- Ja tyhmäks kans.

(Lapsi 1: tyttö 5 vuotta, lapsi 2: tyttö 4 vuotta.)

L: Nooo... (hiljaisuus) mä en tiitä.

(Tyttö 4 vuotta.)

Näiden kolmen vastauksen kautta käy esille muutama esimerkki siitä, mikä lasten mielestä tekee kaverista kurjan. Näissä tämä tuli esille nimenomaan negatiivisena toimintana, toisen nimittelynä tai fyysisenä satuttamisena. (Vrt. Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012). Yksi haastateltavista ei osannut määritellä ”ei kiva” kaveria, mutta muiden kohdalla vastaukset tulivat nopeasti. Leikin merkitys lapsen elämässä korostui tässäkin asiassa. Leikistä pois jättäminen ja se, että kaveri ei leikikään lapsen itsensä kanssa, oli perusteluna kurjalle kaverille:

L1: Maija sanoo aina et ei saa tulla leikkimään.

H: Onko siis, et jos ei oo kiva kaveri, ni silloinko ei ota leikkiin?

L2: Nii --- Nii, eikä sitte ku, ku on nii, ku on nii tylsää.

(Lapsi 1 tyttö 5 vuotta, lapsi 2 tyttö 3 vuotta.)

L: Mmmm... se leikkii muitten kans.

H: Nii, et sit se ei leiki sun kans, vaan se leikkii toisten kans vaa?

L: Nii.

(Poika 5 vuotta.)

L: Ei leiki... ei leiki toisten kaa.

H: Aa, nii että se leikkii sit, leikkiikse sit vaa yksin vai eikse leiki sit sun kanssa?

L: Ei leiki mun kaa.

(Poika 5 vuotta.)

Myös Eerola-Pennasen (2013, 115-116) tekemässä tutkimuksessa tuli esille, että päiväkodissa lapsilta vaaditaan taitoa ja ymmärrystä eri tilanteissa toimimiseen, sillä

monet sosiaaliset suhteet tuovat lukuisia tilanteita, joissa näitä taitoja tarvitaan. Tämä ei ole aina helppoa ja saattaa aiheuttaa mielipahaa, kuten niissä tilanteissa, joissa lapsi ei saa toista leikkimään kanssaan (mts. 116).

Päiväkodissa suoranaista kiusaamista ei näkynyt, mutta joidenkin lasten välillä konflikteja syntyi toisia lapsia enemmän. Kiusaamista enemmän esille nousi lasten välinen arvostelu ja kiristys. Arvostelu ilmeni esimerkiksi vaatteista keskustellessa. Lapset neuvottelivat ja arvostelivat keskenään kenellä heistä on hienot vaatteet tai esimerkiksi ulkoilupuku. Näissä tilanteissa usein joku jäi ilman kehuja tai hänelle sanottiin, ettei vaate ole hieno, jolloin mielipahaa syntyi ja lapsi jättäytyi pois meneillään olevasta leikistä. Tässä vaiheessa toiset lapset usein muuttivat mieltään ja kehuivat myös ulkopuolelle jääneen vaatteita, jotta hän tulisi leikkiin takaisin.

Mannerheimin lastensuojeluliiton ja Folkhälsanin hankkeen kautta saaduista tuloksista ilmeni, että päiväkodissa suurin vallankäytön väline oli syntymäpäiväkutsut. Lapset painostivat toisiaan toimimaan haluamallaan tavalla vedoten siihen, että muuten he eivät saa kutsua syntymäpäiville. (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012.) Tämän saman ilmiön huomasin tehdessäni havaintoja päiväkotiryhmässä. Kiristystä tapahtui melkein pä ainoastaan syntymäpäivistä puhuttaessa. Syntymäpäiväkutsuilla kiristäminen esimerkiksi muodossa ”jos sä et leiki mun kaa ni mä en kutsu sua mun synttäreille”, tapahtui yllättävän usein. Kutsuja yritettiin myös kalastella miellyttämällä syntymäpäivistä puhujaa ja monet kysyivät suoraan saavatko he tulla juhliin.

Seuraavan esimerkin perusteella voisi päätellä, että toisen lapsen negatiivisen toiminnan ei välttämättä tarvitse kohdistua lapseen itseensä, vaan myös lapsen omille kavereille aiheutettu mielipaha riittää ”ei kivaksi” kaveriksi leimaamiseen:

L1: Liisa.

H: No mut miksei se sit oo kiva? Mitä se tekee?

L2: No ku se härkkii aina Minnaa ni se ei oo kivaa.

H: Nii et jos kiusaa toisia?

L1 & L2: Nii.

(Molemmat haastateltavat 5-vuotiaita poikia.)

Nämä lapset olivat huomanneet ongelmia kahden ryhmässä olevan lapsen välillä. Heidän mielestään Liisa ei ollut mukava, koska hän ”härkki” Minnaa. Nämä pojat leikkivät usein Minnan kanssa, mikä selittää osaltaan sitä, miksi Minnan ”härkkiminen” vaivasi poikia.

5.3 Aikuisen rooli

Tutkimuskohteessani lasten välisiä suhteita tuettiin esimerkiksi luomalla mahdollisuuksia ja aikaa vapaalle leikille sekä hyödyntämällä pienryhmätoimintaa. Aikuiset puuttuivat leikkiin vain, jos se katsottiin tarpeelliseksi, muutoin lapset saivat itse ohjalla leikkinsä etenemistä.

Kalliala (2008, 49) muistuttaa, että koska leikki kuuluu päiväkotiin, on kasvattajien otettava siihen kantaa. Aikuisen rooli voi olla havainnoiva, ohjaava, vetäytyvä tai osallistuva. **Havainnoijan** on hyvä kiinnittää huomiota siihen, mitä hän havainnoi, sillä havainnoin kohteita voi olla monta. Hyvä havainnointi vaatii harjoitusta, mutta kun sen tekee oikein, on aikuisen helpompi tukea lasta niissä asioissa, joissa hän tukea tarvitsee. **Ohjaava** aikuinen osallistuu lasten leikkiin. Tällöin voidaan puhua myös leikin välittömästä ohjauksesta, mikä tarkoittaa sitä, että aikuinen voi leikin aikana esimerkiksi käydä lasten kanssa keskusteluja, antaa vihjeitä ja esittää kysymyksiä. Leikin välitön ohjaus on haastavaa, sillä usein aikuinen saattaa ohjata leikkiä liikaa tai hän puuttuu liian herkästi lasten ”väärin leikkimiseen” roolileikeissä. Aikuisen haasteena on pystyä ohjaamaan leikkiä sekä leikkiä että lasta kunnioittavasti. (Mts. 52–53.)

Vetäytyvä aikuinen ei leiki lasten kanssa. Kallialan mukaan lastentarhanopettajat osallistuvat harvoin lasten kuvitteluleikkiin, mutta he pelaavat, rakentelevat ja askartelevat lasten kanssa. Myös kuvitteluleikkiin osallistuminen olisi kuitenkin tärkeää.

Osallistuva aikuinen pyrkii osallistumaan lasten leikkiin, sitä liikaa ohjaamatta, vaan enemminkin kannustamalla uusiin ideoihin. Osallistuvan aikuisen rooliin kuuluu myös

olennaisesti lasten keskinäisten suhteiden tukeminen ja niiden vaaliminen. Aikuinen pyrkii aktiivisesti luomaan tilanteita, vapaan leikin lisäksi, joissa lapsilla on mahdollisuus toimia yhdessä. (Kalliala 2008, 54–58.) Tutkimuskohteessa nämä kaikki roolit olivat nähtävillä, jokaisella työntekijällä painottui joku rooli toista enemmän. Lapsia rohkaistiin leikkiin toisten kanssa esimerkiksi kehottamalla kysymään toisilta lapsilta, pääsisikö hän mukaan leikkiin. Osallistuvan aikuisen rooli ei näkynyt päiväkodissa ihan niin vahvana, kuin muut roolit. Aikuisilla oli usein hyvin kiire, mikä osaltaan vaikutti siihen, ettei heillä ollut aikaa osallistua lasten leikkeihin. Osa kasvattajista haikautui kuitenkin lasten seuraan ja leikki heidän kanssaan. Havainnoijan rooli oli selvimminkin näkyvillä kaikista ryhmän kasvattajista. Työntekijät myös jakoivat tekemiään havaintoja keskenään, jos he olivat huomanneet jotain negatiivista tai hyvin positiivista lasten leikeistä ja toiminnasta.

Kasvattajan on muistettava, että ristiriitoja lapset voivat ratkoa itsekin, mutta lasta ei koskaan saa jättää yksin silloin, kun kyse on kiusaamisesta (Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012). Havainnointikohteessa tämä toteutui hyvin: lasten annettiin melko pitkälle selvittää ongelmatilanteet itse. Aikuinen oli tukena, mutta puuttui tilanteeseen vain tarpeen vaatiessa. Tilanteessa, jossa lapsi on esimerkiksi haukkunut tai lyönyt toista lasta, aikuinen oli aina mukana selvittämässä tilannetta.

Kuten jo aiemmin mainitsin, kotileikki oli suosittua myös tässä päiväkodissa. Kalliala (2008, 202) tuo esille aikuisen roolin myös lasten kotileikin kohdalla. Pelkkä kotileikin leikkiminen ei vielä tarkoita sitä, että leikki olisi lapselle tyydyttävää. Aiemmin puhuttiin myös kotileikin valmistelusta, jonka toteutuksessa aikuisella saattaa olla yllättävän iso rooli. Pelkistetty kotileikki, jossa leikkiin tarvittavaa materiaalia ei ole saatavilla, voi latistaa lapsen halun leikkiä. Aikuisen tulisi huomioida tämä ja mahdollistaa lapselle tarpeita leikkiin, jotta leikistä saataisiin lapsille mieluisa. Tämän ei tarvitse vaatia ihmeitä, vaan jo esimerkiksi peitoilla ja tyyntyillä voidaan saada paljon aikaan. (Mts. 202–208.)

Tutkimuskohteessani aikuiset mahdollistivat hyvin lasten kotileikkiä. Lapsilla oli käytössä vilttejä ja tyyntyjä kodin rakentamista varten. Usein koti rakennettiin vetämällä viltistä katto kerrossänkyjen välissä olevaan rakoon. Tähän lapset yleensä pyysivät

aikuisen apua. Katon jälkeen lapset sisustivat kodin ja tekivät siihen pienen oviaukon, josta ryömittiin sisään. Yleisenä sääntönä oli, että lapset eivät saaneet ottaa peittoja päiväunille varatuista sängyistä, eikä niissä myöskään saanut kiipeillä. Näistä säännöistä aikuiset joutuivat välillä muistuttamaan lapsia. Kotileikki saattoi joskus jatkua jopa koko päivän. Harmistusta tuli enimmäkseen siitä, että joku ryhmän lapsista yritti tulla ”sotkemaan” meneillään olevan leikin. Näissä tilanteissa joku aikuisista pyrki keksimään ”ulkopuoliselle” lapselle jotain mielekästä tekemistä.

Päiväkodissa kasvattajalla on omat odotuksensa lapsia kohtaan, mutta on tärkeää muistaa, että myös lapsilla on odotuksia aikuisilta. Lapsi odottaa aikuisten leikkivän kanssaan, vastaavan heille, näkevän hyvät asiat sekä auttavan ristiriitatilanteiden osuessa kohdalle. Päiväkodissa aikuinen usein auttaa lasta tämän pyytäessä, mutta ongelman ratkettua tai leikin lähdettyä käyntiin, aikuinen lähtee tilanteesta muihin puuhiin. Tällöin voi olla, että leikki ei ehkä lähdekään sujumaan, sillä lapset olisivat saattaneet tarvita aikuisen ohjausta enemmänkin. Harmillisen usein käy niin, että aikuisen aika on rajallinen ja lapset joutuvat tyytymään hyvin vähään. (Kalliala 2008, 223–230.) Päiväkodissa tekemieni havaintojen perusteella sanoisin, että myös tutkimuskohteessani aikuisen lapsille suoma aika oli melko rajallinen. Usein aikuisten aika kului esimerkiksi tuokion valmistelun suunnitteluun tai päivän aikana tehtäviin paperitöihin. Kasvattajilla oli yllättävän paljon sellaisia töitä, joita heidän oli tehtävä päivän aikana sen lisäksi, että heidän tuli olla myös lasten käytettävissä.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää keinoja siihen, miten lasten vertaissuhteita voidaan päiväkotimaailmassa tukea. Tähän kysymykseen on lähdetty vastaamaan teorioiden, päiväkodin lapsiryhmään ja työntekijöihin kohdistuvan havainnoinnin sekä lasten haastatteluiden avulla. Lasten haastatteluiden kautta selvitettiin, millainen on lapsen mielestä kiva kaveri ja millainen ei. Lasten vastauksia verrattiin muihin tutkimustuloksiin sekä osallistuvan havainnoinnin kautta saatuun tietoon. Työntekijöitä havainnoidessa tavoitteena oli selvittää, miten he mahdollistavat ja tukevat lasten

välisiä suhteita. Havainnoinnin sekä haastattelun tulosten perusteella pohdittiin vertaissuhteiden tukemisen mahdollisuuksia.

Tulosten tarkastelu

Päiväkodin kasvattajilla on monia keinoja lasten välisten vertaissuhteiden tukemiseen. Päiväkodissa voidaan toteuttaa pienryhmätoimintaa, käyttää vuorovaikutusleikkiä tai muksuoppia ja lisäksi kasvattajat voivat käyttää aikaansa lasten ystävyys-suhteiden havainnoimiseen. Lasten vertaissuhteita tukemalla aikuisen on mahdollista ehkäistä kiusaamista. Aiemmin todettiin kiusaamisen lähtevän jo päiväkodista, joten kasvattajalla on suuri vastuu kiusaamistilanteiden huomioimisessa ja niiden poistamisessa. Lasten kanssa yhdessä toimiminen ja esimerkiksi kiusaamisesta ja yhteisistä säännöistä sopiminen edesauttaa sitä, että lapset toimivat yhteisten sääntöjen mukaan. Lapset pääsevät osallisiksi päätösten tekoon sen sijaan, että kasvattaja loisi säännöt itsenäisesti. Tärkeintä vertaissuhteiden tukemisessa on aikuisten läsnäolo ja motivaatio.

Lasten haastatteluiden kautta tuli ilmi, miten suuri osa leikillä on myös vertaissuhteiden kannalta. Poikkeuksetta kiva kaveri liittyi yhdessä leikkimiseen ja touhuamiseen, kurja kaveri taas fyysiseen satuttamiseen, leikistä pois jättämiseen tai kiusaamiseen. Lapset leikkivät erilaisissa ympäristöissä ja jokaisella näyttäisi olevan joku suosikki-leikki. Lapset keskustelivat mielummin kivasta kaverista, ”ei kivasta” kaverista kysyttäessä vastaukset olivat melko selkeitä ja lyhyitä. Tämän vuoksi ”ei kivasta” kaverista saadut tulokset olivat vähäisempiä kuin kivasta kaverista saadut tulokset.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusta tehdessäni haasteeksi nousi sopivien haastatteluajkojen löytyminen sekä ryhmien rakentaminen pienryhmähaastatteluja varten. Minun oli löydettävä tyhjä, mahdollisimman rauhallinen tila, joka oli käytettävissä tarvitseminani ajankohtina. Lasten haastatteluryhmien kasaamisessa oli otettava huomioon jokaisen hoitoajat ja vapaapäivät sekä se, nukkuvatko lapset päiväunia. Päiväunet vaikuttivat tutkimukseeni sillä tavalla, että yksi pienryhmähaastattelu toteutettiin iltapäivällä, heti lasten päivälevon jälkeen. Tästä syystä minun oli valittava tähän ryhmään sellaiset lapset, jotka eivät unia nukkuneet tai heräsivät aina ajoissa.

Suurimmaksi haasteeksi tutkimuksen toteutuksen kannalta nousi lapsiin kohdistuva osallistuva havainnointi. Tämä johtui siitä, että lupakyselylomakkeita palautettiin vain kymmenen kappaletta, jolloin jouduin pohtimaan sitä, mitä asioita havainnointipäiväkirjaan ja tuloksiin voitiin kirjoittaa. Tämä haaste on ratkaistu keskittymällä pääsääntöisesti niiden lasten toimintaan, joille tutkimukseen osallitumisen lupa oli myönnetty. Tämä vaikuttaa havainnoinnista saatujen tulosten luotettavuuteen alentavasti, sillä kaikkia tekemiäni havaintoja ei ole voitu kirjata tuloksiin ainakaan kokonaisuudessaan.

Haastattelutuokioiden sujumiseen olin tyytyväinen, sillä lapset eivät häiriintyneet kuvaavasta kamerasta tai pöydällä olevasta nauhurista. Lapset keskittyivät piirtämiseen hyvin ja noudattivat antamiani ohjeita. He myös maltoivat odottaa puheenvuoroaan hienosti. Itsestäni vaikutti siltä, että kivan kaverin piirteistä keskusteleminen oli lapsille helpompaa heidän piirtämänsä kuvan kautta. Lapset kertoivat kaveristaan kuvan kautta, esimerkiksi osoittamalla kuvasta kuka on kukin ja mitä he kuvassa tekevät. Tämä auttoi osaltaan myös siihen, etteivät lapset pahemmin matkineet toistensa vastauksia. Saamistani vastauksista löytyi kuitenkin hyvin paljon samoja piirteitä, kun vastauksia vertasi kaikkien pienryhmähaastatteluihin osallistuneiden lasten kommenttien kesken.

Tutkimuksesta saatuja tuloksia ei ole mahdollista yleistää, koska aineisto kerättiin vain yhden päiväkodin yhdestä ryhmästä. Saatujen tulosten perusteella voidaan kuitenkin tehdä johtopäätöksiä aineistonkeruuryhmän toiminnasta ja siitä miten kyseisessä lapsiryhmässä vertaissuhteisiin on mahdollista vaikuttaa. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää myös muissa päiväkodeissa, kunhan pidetään mielessä, että nämä tulokset ovat vain yhden lapsiryhmän mielipiteitä. Esitellyt tukikeinot, kuten muksuoppi ja vuorovaikutusleikki, eivät ole riippuvaisia tämän tutkimuksen tuloksista, vaan niitä voidaan hyödyntää missä tahansa päiväkotiryhmässä, ainakin hieman muunneltuna.

Jatkotutkimusideoita

Tulevaisuuden kannalta olisi mielenkiintoista nähdä, muuttaako sukupuolisensitiivinen kasvatusta vertaissuhteissa esille tulevia sukupuolirooleja ja ryhmän luomia odo-

tuksia ja näin ollen vaikuttaisi myös lasten leikkeihin. Tämä todennäköisesti vaatisi sen, että sukupuolisensitiivinen kasvatusta yleistyisi huomattavasti, jolloin päiväkodin lapsiryhmissä tämän kasvatuksen saaneita lapsia olisi enemmistö. Tällöin voisi olla mahdollista, että tämänhetkiset odotukset tyttöjen ja poikien tyypillisestä käytöksestä ja roolista muuttuisivat.

Monet lapset ovat vanhempien työn vuoksi vuorohoidossa, jolloin päiväkotiin saataan tulla aikaisin aamulla, lähteä myöhään illalla tai lapsi voi tulla päiväkotiin yöksi, vanhemman mennessä yövuoroon töihin. Vuorohoito tuo omat haasteensa lasten luomiin toverisuhteisiin, sillä kaveri ei välttämättä ole samaan aikaan hoidossa. Lapset usein käyttäytyvät eri tavalla iltaisin ja aamuisin. He saattavat olla aamulla energisiä ja virkeitä ja illalla taas kaivata rauhaa ja aikuisen länsäoloa. Olisi mielenkiintoista tutkia vertaissuhteita myös vuoropäiväkodissa ja selvittää eroavatko siltä saadut tulokset vain päiväaikaan hoitoa tarjoavista päiväkodeista saaduista tuloksista.

LÄHTEET

Adenius-Jokivuori, M. 2005. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (194–213)

Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Julkaistu sarjassa: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 464, Jyväskylä 2013. Viitattu 20.4.2013. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1

Egosentrisyys. n.d. Sanasto. Helsingin Diakoniaopisto. Viitattu 27.3.2013. <https://www.hdo.fi/sanasto/item/105>

Furman, B. 2003. Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Jernberg, A. & Booth, P. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.

Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kinnunen, S. & Montonen, M. 2008. Vuorovaikutusleikki työvälteenä päiväkodissa – Vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneiden lastentarhanopettajien kokemuksia. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä, Helsinki, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK). Viitattu 23.3.2013. http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2008/7752c6_Helsinki_Kinnunen_2008.pdf

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niira-

nen, M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus. (194–217)

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Viitattu 17.3.2013. <https://www.sttinfo.fi/data/attachments/legacy/3ff2da35-6927-4235-881c-b84f3f7b5205.pdf>.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
Koivisto, P. 2011. Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoiton arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva. (39–56)

Korhonen, T. 2005. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (42–59)

Kullberg-Piilola, T. 2005a. Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Helsinki: LK-KIRJAT. (18-35)

Kullberg-Piilola, T. 2005b. Ystävyys ja kaveruus – ”Sä oot mun paras kaveri!” Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnemuksuu. Helsinki: LK-KIRJAT. (84-92)

Laine, K. 2002a. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. (13-37)

Laine, K. 2002b. Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. (45–49)

Lapsen kieli kehittyy vaiheittain. n.d. Kookas. Viitattu 27.3.2013.
<http://www.kookas.fi/articles/read/214>

Lapsen oikeuksien sopimus. 1991. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Asetus 60/1991. Viitattu 1.4.2013.
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060#id1905765>

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto.

Lummelahti, L. 2005. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (34–41)

Lundán, A. 2011. Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus päiväkodissa - mahdollisuuksia ja toimintavaihtoehtoja. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Oulu: Ediva. (107–123)

Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. (199–219)

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: ATENA kustannus. (234–254)

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2009. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämissaasteita. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Ediva. (155–167)

Peltonen, A. 2005. Kiusaaminen. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. *Tunnekuksu*. Helsinki: LK-KIRJAT. (148-158)

Perheen aika: Kiusaavatko pienetkin lapset? 2012. Toim. K. Keinonen. Esitetty YLE Radio Puheessa, julk. YLE Areenassa 5.4.2012.

Pihjala, P. 2005. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (214–240)

Pollari, S. & Vatjus, T. 2007. Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos. Viitattu 23.3.2013.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18212/URN_NBN_fi_jyu-2007469.pdf?sequence=1

Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rantala, A. 2005. Perheen ja päivähoidon yhteistyö. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (97–110)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Aineisto- ja teorialähtöisyys. Kvali-MOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 17.3.2013.

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: OS-Kustannus.

Sipilä, M. 2009. *Lapsen kehitys. Leikkipuisto/kesäkerho-ohjaajien koulutus*. MLL Oriveden Yhdistys Ry. Viitattu 27.3.2013. <http://orivesi-mll-fi->

bin.directo.fi/@Bin/b3c4f5b8bcd26f06cdbba95193203470/1364394085/application/pdf/112176/Jaettava%20koulutusmateriaali%20leikkipuisto-ohjaajille.pdf

Strandell, H. 1996. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2005. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (12–33)

Tomé, G., Matos, M., Simões, C., Camacho, I. & AlvesDiniz, J. 2012. How can peer group influence the behavior of adolescents: Explanatory model. Global Journal of Health Science. Vol. 4, No 2; march 2012. Viitattu 12.4.2013.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/gjhs/article/view/12758/10565>

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus. (218–233)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL.

Vataja, A. 2009. Vuorovaikutusleikki päivähoidossa. Koulutusmateriaali 16.3–17.3.2013. Jyväskylä.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2006. Lapsuus - erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilko-Riihelä, A. 1999. Psykye. Psykologian käsikirja. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Wahlberg, K-E. 2005. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa Pihjala, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. (79–96)

LIITEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Millainen on kiva kaveri?
2. Millainen ei ole kiva kaveri?

Liite 2. Lupakysely

Hyvä kotiväki,

Olen Heidi Lampi, toisen vuoden sosionomiopiskelija Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja suoritan valinnaista harjoittelua täällä xxx päiväkodissa 16.5 – 10.6.2011 välisenä aikana. Olen aloittamassa opinnäytetyöni, jonka aiheena on 3-5-vuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukeminen päiväkodissa. Tarkoitukseni olisi siis käyttää lapsenne ryhmää tutkimuksen kohteena ja kerätä heidän avullaan aineistoa opinnäytetyötäni varten. Käytännössä tutkimus sisältää tekemääni havainnointia lapsiryhmän keskinäisistä suhteista sekä pienimuotoisen haastattelu ja piirustustuokion. Tarkoituksena olisi pyytää lapsia piirtämään kuvan siitä, millainen on kiva kaveri, jonka jälkeen pyydän lasta kertomaan kuvastaan. Valmis opinnäytetyö julkaistaan myös internetissä, mutta tutkimukseen osallistuminen on täysin **luottamuksellista**, joten valmiista työstä ei pysty jäljittämään ketään osallistujista. Myöskään päiväkodin nimiä ei mainita valmiissa työssä. Lasten kommentit tulevat näkymään esimerkiksi muodossa ”tyttö 4 v.” ja heidän tuottamansa piirustukset julkaistaan myös **nimettöminä**. Haastatteluhetki kuvataan ja nauhoitetaan, mutta aineiston analysoinnin jälkeen kerätty aineisto hävitetään.

Kysyisinkin nyt teiltä lupaa, saako lapsenne osallistua opinnäytetyöni tutkimukseen. Toivoisin, että palauttaisitte alla olevan lupalapun xxx ryhmään **23.5 mennessä**. Alapuolelta löytyvät myös yhteystietoni, mikäli teillä on jotain kysyttävää opinnäytetyöstäni tai sen toteutuksesta.

KIITOS!

Ystävällisin terveisin,

Heidi Lampi

heidi.lampi@xxx.com

040xxxxxxx

Minä _____ annan luvan, että lapseni _____
(vanhemman nimi) (lapsen nimi)

() saa osallistua opinnäytetyön tutkimukseen.

() saa osallistua haastatteluun, joka nauhoitetaan ja kuvataan.

() lapseni tuottamaa piirustusta saa käyttää nimettömänä opinnäytetyön materiaalina ja tutkimusaineistona.

() ei saa osallistua tutkimukseen.

(Rasti (x) ruutuun, mikäli annatte luvan.)

Paikka ja aika: _____

Allekirjoitus: _____