

# **LASTEN NÄKÖKULMIA OSALLISUUTEEN PÄIVÄKODIN VERTAISRYHMÄSSÄ**

*”Jos mää kävisin kysyyn kaikilta niin ja kukaan ei haluais olla mun kans niin kyllä se silleen aika murheelliselta tuntuis.”*

Sari Pollari

Terhi Vatjus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2007

## TIIVISTELMÄ

Pollari, Sari & Vatjus, Terhi

Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos, 2007. (103 sivua.)

Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada tietoa lasten osallisuudesta päiväkodin vertaisryhmässä heidän omasta näkökulmastaan. Lisäksi halusimme tietää, millaisia kokemuksia henkilökunnalla oli lasten syrjäytymisestä ja keinoista, joilla tätä syrjäytymisriskiä voitaisiin ehkäistä. Halusimme myös saada kuvan lasten ja henkilökunnan näkemysten kohtaamisesta. Tutkimusotteemme on laadullinen ja olemme soveltaneet siinä fenomenografista lähestymistapaa.

Tutkimuskohteenamme oli yhden jyväskyläläisen päiväkodin lapsiryhmä ja henkilökunta. Keräsimme aineistomme haastattelemalla heitä ja havainnoimalla satuhetkiä. Tutkimuksemme teemoina toimivat ystävyys, riitely, kiusaaminen ja sopiminen.

Lasten näkemyksistä yhteistoiminnasta päiväkotiryhmässä painottui ilo, hauskuus, läheisyys ja välittäminen ystävyysuhteissa. Tärkeää oli saada toimia: leikkiä ja pelata yhdessä. Vertaisryhmään liittymisessä tarvittava sosiaalinen pääoma ilmeni vuorovaikutustaitoina, monipuolisina leikkitaitoina ja yhteistoiminnallisuutena. Yksinolo koettiin ikävänä asiana, mutta välillä se saattoi olla hauskaakin; joku lapsista halusi myös välillä leikkiä yksin.

Ryhmän lapsilla oli kokemusta sekä kiusaajana että kiusattuna olemisesta. Fyysisen kiusaamisen lisäksi esille tuli sanojen mahti kiusaamistarkoituksessa. Monen lapsen mielestä kiusaajasta tuntui hyvältä tai kivalta, että sai kiusata. Lasten vastausten mukaan kiusatun tuntemukset olivat yleisesti huonoja. Kiusaaminen saatettiin kokea ansaittuna opetuksena siitä, että oli itse toiminut aiemmin kiusaajana. Kyseessä oli vääryyden kostaminen.

Lapset kokivat aikuisen auktoriteetiksi, jota kiusaajatkin uskovat. Lapset osasivat tuoda esiin myös neuvottelutaitoja, joilla pyrittiin sopimaan tilanne ja leikkimään jälleen yhdessä. Lasten vastauksista olikin löydettävissä sekä konstruktivistisia, behavioristisia että kognitiivisia keinoja estää kiusaamista.

Ryhmän henkilökunnan vastauksissa painottuivat lapsen tukemisen tärkeys vertaisryhmään liittymisessä, prososiaalista käytöstä tukevat opetusohjelmat, muiden yhteistyötoimien tuki ja kodin ja päiväkodin välinen kasvatuskumppanuus. Lasten vastauksissa ilmenivät enemmän leikkitilanteet ja -toiminnot, kun taas aikuiset näkivät osallisuuden laajempina kokonaisuutena. Sekä lapset että aikuiset pitivät sosiaalisiksi pääomaksi luokiteltavia taitoja ja voimavaroja tärkeinä vertaisryhmään pääsyssä.

Avainsanat: Osallisuus, syrjäytyminen, sosiaaliset suhteet, vertaisryhmä, kiusaaminen, torjuminen, fenomenografinen tutkimus, varhaiskasvatus

## SISÄLLYS:

1	JOHDANTO .....	5
2	LASTEN SOSIAALISET SUHTEET .....	8
	2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmässä .....	8
	2.2 Yhteenkuuluvuudentunne ja leikki .....	11
	2.3 Lasten vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta .....	12
3	LASTEN SYRJÄYTYMINEN VERTAISRYHMÄSTÄ .....	15
	3.1 Syrjäytymisriskissä olevat lapset .....	15
	3.2 Lasten toiminta kiusaamistilanteessa .....	19
	3.3 Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevat lapset .....	20
4	KEINOJA LASTEN OSALLISUUDEN TUKEMISEKSI .....	23
	4.1 Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tukeminen .....	23
	4.2 Lasten tunne-elämätaitojen tukeminen .....	25
	4.3 Lasten itsetunnon tukeminen .....	29
5	LASTEN KUULEMINEN .....	32
6	TUTKIMUSONGELMAT .....	35
7	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN .....	37
	7.1 Fenomenografinen lähestymistapa osana kvalitatiivista tutkimusta .....	37
	7.2 Kohderyhmä .....	38
	7.3 Aineistonkeruu .....	39
	7.3.1 Aikataulu ja toteutus .....	39
	7.3.2 Haastattelu .....	41
	7.3.3 Havainnointi .....	45
	7.4 Aineiston analyysi .....	46
	7.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset .....	48

	4
7.5.1 Luotettavuus .....	48
7.5.2 Lapsuustutkimuksen eettiset lähtökohdat .....	51
<b>8 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>54</b>
8.1 Lasten käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisista vuorovaikutustilanteista ja niistä syrjäytymisestä vertaisryhmässä .....	54
8.1.1 Lasten käsityksiä ystävydestä ja kaverisuhteista ja niiden rakentumisesta .....	54
8.1.2 Lasten kokemuksia yksinolosta, kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta sekä riitelystä .....	59
8.1.3 Lasten ajatuksia kiusaamis- ja riitatilanteiden ratkaisemiseksi .....	69
8.2 Henkilökunnan keinot vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa.....	71
8.2.1 Lasten käsitykset aikuisten mahdollisuuksista estää kiusaamista .....	71
8.2.2 Henkilökunnan käsitykset mahdollisuuksistaan ja keinoistaan tukea lasten osallisuutta vuorovaikutustilanteissa.....	75
8.3 Lasten ja aikuisten näkemysten tarkastelua.....	79
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>82</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>

## LIITTEET

Liite 1 Tutkimukseen osallistumislupa

Liite 2 Haastattelun runko lapsiryhmän henkilökunnalle

Liite 3 Sadut lapsiryhmälle haastattelun orientaatioksi

Liite 4 Kuvat lasten haastatteluun

Liite 5 Kuviin liittyvät kysymykset

## 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten syrjäytyminen vertaisryhmästä on ollut esillä niin lehdistössä kuin televisiossakin viimeisen parin vuoden aikana. Aihetta on useimmiten lähestytty aikuisien näkökulmasta, jolloin lasten omat näkemykset ovat jääneet taka-alalle. Kodin ulkopuolisessa sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvaa alle kouluikäisten vuorovaikutusta syrjäytymisen osalta on tutkittu suhteellisen vähän. (Ahn 2005b, 237). Olettamuksena on ollut, että päiväkodissa esiintyisi vain vähän kiusaamista, noin yhden prosentin verran, kun taas kouluikäisillä lapsilla (7–8-vuotiailla) kiusaamisprosentti olisi jo yli 10 prosenttia (Aho 1997, 234).

Lindströmin (2001, 4-5) mukaan syrjäytymisen uhka on todellisuutta kymmenesosalle lapsista. Hän tuo esille vanhemmuudessa ja perheen kasvattajaroolissa tapahtuneet muutokset, jotka heijastuvat myös päivähoitoon. Opettajan tehtävänä on kohdata ja havaita näiden lasten tarpeet ajoissa sekä löytää tukitoimia yhteistyössä vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.

Lasten syrjäytymisriskien tunnistaminen ja niiden ehkäiseminen on ajankohtaista, koska nykyään pienet lapset viettävät suuren osan valvellaoloajastaan muualla kuin kotona (Laine 1998, 497; Riihelä 1996, 21). Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden takaaminen perheille on lisännyt lasten mahdollisuuksia olla päiväkodissa (Laine 2002b, 13). Riihelän (1996, 50–51) mukaan: ”Lapsi viettää keskimäärin huomattavasti suuremman osan ajastaan instituution asiakkaana kuin aikuinen.” Instituutiolla hän tarkoittaa paikkoja,

joissa lapsi tapaa samanikäisiä lapsia ja heidän parissa työskenteleviä aikuisia. Lisäksi Bardy (2003, 76) tuo esille huolensa päiväkotien lapsiryhmien kokojen kasvamisesta. Hänen mukaansa tarvittaisiin erilaisia toimia ja säädöksiä, joilla voitaisiin turvata lapsille sellainen jokapäiväinen päivähoitoympäristö, jossa toteutuisi vähimmillään lapsen oikeus riittävän pieneen lapsiryhmään ja pysyviin aikuis- ja vertaissuhteisiin. Tällöin myös päivähoidon mahdollisuudet puuttua varhain alkavan syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn olisivat paremmat.

Lapsen hyvinvoinnin määrittäjänä on usein toiminut joku muu kuin lapsi itse. Tarkastelunäkökulma on alkanut siirtyä lapsen arkipäivään ja sen ymmärtävään tulkintaan (Hujala 1996, 491). Kun lapsuutta pidetään siirtymävaiheena ja lasta ei-vielä-aikuisena, juututaan erittelemään ja ennakoimaan, ehkäisemään ja korjaamaan kehityksen ongelmia, riskejä ja häiriöitä. Lapsi ei vaadi täydentämistä, korjaamista ja parantamista. Lapset ovat aktiivisia oman maailmansa rakentajia myös riski- ja ongelmatilanteissa. (Bardy 1996, 192). Mielestämme lasta tulisikin kuulla häntä koskevissa asioissa ja panostaa positiivisiin, lapsen kehitystä tukeviin toimenpiteisiin.

Lehtinen (2000, 11) mainitsee lasten toimijuuden olleen melko näkymätöntä niissä tutkimuksissa, jotka ovat käsitelleet päivähoitoa. Lapset ovat olleet toissijaisessa asemassa; heidän kokemuksiaan ei ole otettu juurikaan huomioon, vaan kiinnostus on kohdistunut enemmän aikuisten ja hoitohenkilökunnan arviointeihin lapsista. Useat tutkijat ovatkin olleet kiinnostuneita enemmän aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta kuin lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Lisäksi Alanen ja Bardy (1990, 55) mainitsevat, että päivähoito nähdään enemmän aikuisten kuin lasten asiana, jopa niin että päivähoidon asiakkaina pidetään ensisijaisesti aikuisia eikä lapsia, jotka viettävät päivänsä päiväkodissa. Lisäksi Strandell (1995, 13) jatkaa, että lapset nähdään usein vain aikuisten työn kohteena. Yksi keskeinen toiminnan tarkoitus päiväkotiryhmässä on kuitenkin lasten sosiaalinen osallistuminen ja osallisuus. Lehtisen (2000, 79) mukaan sosiaalinen osallistuminen vertaisryhmässä tarjoaa lapselle mahdollisuuksia hankkia ystäviä ja näiden suosiota, keskinäistä luottamusta sekä tilaisuuksia puolustaa omaa sosiaalista tilaa.

Sosiaalittuminen on prosessi, jossa lapsi osallistuu vertaisryhmänsä kulttuuriin ja toimii siinä menestyksellisesti luoden kontakteja eri lapsiin (Corsaro 1985, 270). Entä jos lapsi

ei pääse osalliseksi vertaisryhmäänsä? Onko aikuisella edes mahdollisuuksia päästä lasten kulttuuriin sisälle sen verran, että usein huomaamattomasti tapahtuva syrjintä olisi jollain tavoin ehkäistävässä? Vai onko se lasten mielestä ehkäistävässä?

Lastentarhanopettajina meillä on suuri huoli siitä, miten voimme kasvattaa lapset siten, että heidän syrjäytymistään päiväkodissa ei pääsisi tapahtumaan. Jokaisella lapsella on oikeus osallisuuteen. Koska molemmat kannatamme lapsilähtöistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta, olemme kiinnostuneet kuulemaan lasten omia ajatuksia syrjäytymisestä ja sen ehkäisystä toveripiirissään. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tuomaan esille lasten omia näkemyksiä ja kokemuksia kaverisuhteista, kiusaamisesta ja kiusatuksi joutumisesta, yksinäisyydestä sekä siitä, millaisia keinoja lapset tuovat esille kiusaamisen ja syrjäytymisen välttämiseksi. Lisäksi halusimme selvittää, miten päiväkodin henkilökunta näkee lasten syrjäytymisilmiön alle kouluikässä.

## **2 LASTEN SOSIAALISET SUHTEET**

Laine (2002b, 13) määrittelee sosiaaliset suhteet ihmisten välisiksi vuorovaikutussuhteiksi. Muita samaa asiaa tarkoittavia käsitteitä ovat vertais-, toveri-, kaveri- ja ystävyysuhteet. Kun puhutaan lasten välisistä vertaissuhteista, tarkoitetaan suunnilleen samanikäisten lasten ryhmää. Alle kouluikäisten lasten tyypillisimpiä vertaisryhmiä ovat päiväkotiryhmä ja esikouluryhmä. Koulussa olevien lasten tyypillisin vertaisryhmä on koululuokka. Lapset toimivat Strandellin mukaan toisilleen sosiaalisina malleina. Toisten lasten tekemisiä ja kokemuksia vertaillaan omiin. Lapset tutustuvat näin sosiaalisen ympäristön toimintaan ja oppivat tapoja osallistua siihen. Samalla he muokkaavat identiteettiään. (Strandell 1995, 31–156.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme yksityiskohtaisemmin lasten sosiaalista vuorovaikutusta ryhmässä, yhteenkuuluvuudentunnetta ja leikkiä sekä lasten vertaisryhmän hyväksyntää ja torjuntaa.

### **2.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmässä**

Monien tutkijoiden mukaan sosiaalinen vuorovaikutus vertaisryhmässä katsotaan normaalikehityksen edellytykseksi. Lapsen oppimisen kannalta on hyödyllistä, kun lapsi joutuu vertailemaan erilaisia näkemyksiä omiinsa ja ratkaisemaan konfliktitilanteita. Sosiaalisella syrjäänvetäytymisellä voikin olla erilaisia kehityskulkuja ja vaikutuksia tulevaisuudessa. (Rubin & Asendorf 1993, ix, 1-5.)



Puhuttaessa sosiaalisesta syrjäänvetäytymisestä, tulee olla tarkkana, ettei sekoita toisiinsa sosiaalista syrjäänvetäytymistä (social withdrawal) ja vertaisryhmän välinpitämätöntä suhtautumista (neglected) ja epäsuosion myötä vertaisryhmän torjumista (rejected). Syrjäänvetäytyjä (social withdrawal) haluaa olla erillään ryhmästä. Tosin jotkin syrjäänvetäytyjien tavat käyttäytyä voivat johtaa kiusaamiseen tai vertaisryhmästä eristämiseen (Rubin & Asendorf 1993, 9-11.) Olweuksen tutkimus antaa viitteitä siitä, että epäsuosioilla ryhmässä yhdessä syrjäänvetäytyvyyden ja passiivisuuden kanssa on pitkällä tähtäimellä negatiivisia vaikutuksia masentumistaipumukseen ja itsetuntoon. (Olweus 1993, 331–339).

Millsin ja Rubinin (1993, 117–148) mukaan lapsen ominaisuudet - erityisesti temperamentittekijät -, sosialisatiokokemukset perheessä ja sen ulkopuolella, vanhempien uskomukset ja arvot, psykososiaaliset resurssit sekä stressaavat elämäntilanteet ovat yhteydessä lasten sosioemotionaaliseen sopeutumiseen. Tutkimustulosten mukaan äidin uskomukset sosiaalisten taitojen saavuttamisen tärkeydestä ja aikomukset niiden tukemiseen ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Monien paineiden alla olevat vanhemmat taas saattavat arvioida lapsiaan negatiivisesti tai jättää heidät huomiotta.

Boyum ja Parker (1995, 593) määrittelevät *sosiaalisen kompetenssin* käsitteen siten, että sosiaalinen kompetenssi on sekä edellytys onnistuneelle sosiaaliselle vuorovaikutukselle että ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle niin lapsuudessa, nuoruudessa kuin aikuisuudessakin. Junttilan, Kuokan, Lähdeahon ja Vauraksen (2003, 3–4) sekä Laineen ja Neitolan (2002b, 5; Laine 2002b, 33) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy siten kyky tehdä itse aloitteita sekä vastata muiden tekemiin aloitteisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalisen kompetenssin käsite sisältää myös kyvyn ilmaista tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla.

Poikkeuskin (1995, 126) määrittelee sosiaalisen kompetenssin yksilön kyvyksi ”käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita.” Hänen mukaansa sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen lisäksi negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen, positiiviset toverisuhteet ja minäkuvaan, motivaatioon ja odotuksiin liittyvät tekijät. Tärkeimpiä lapsuusiän sosiaalisen kompetenssin painopiste-

alueita ovat pääseminen muiden lasten kanssa yhteiseen leikkiin ja sitä kautta ystävyys-suhteiden solmiminen.

Lapsia tulisi auttaa ymmärtämään ja vahvistamaan omaa näkökulmaansa sekä osoittamaan sopivilla tavoilla omia näkökulmiaan muille. Heitä tulisi auttaa tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa toisiin lapsiin sekä moraalisiin ja sovittuihin odotuksiin. (Weber 2002, 111.) Tarvitaankin tukimuotoja ja erilaisia harjaannuttamisohjelmia lasten sosiaalisen kompetenssin vahvistamiseksi. (Laine & Neitola 2002a, 108).

Lehtinen (2000, 8) korostaa lasten toimijuuden (agency) käsitettä lapsuustutkimuksessaan. Tämä käsite pitää sisällään kaikki ne voimavarat, jotka lapsella on käytössään eri tilanteissa, samoin kuin ne keinot, joita lapset käyttävät toimiessaan. Hänen mukaansa on myös kiinnostavaa selvittää, miten lapsen toimijuus rakentuu ja toteutuu, miten lapsen toiminta vaikuttaa omaan ja muiden elämään sekä miten lapsi voi toiminnallaan muovata lapsuusinstituutiota ja itse lapsuutta. Omassa tutkimuksessamme pyrimme selvittämään lasten ajatuksia siitä, mitä he pitävät tärkeinä ystävyysuhteissaan.

Lehtinen (2000, 9–10) mainitsee Suomen kuuluvan niihin maihin, joissa päivähoido on jokaisen lapsen oikeus. Tällöin jo alle kouluikäisten lasten keskinäiset suhteet ovat merkittäviä, koska päiväkodissa lapset saavuttavat vertaismaailmansa. Päiväkoti mahdollistaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, jossa lapsi saa erilaisia sosiaalisia kokemuksia. Lehtisen mukaan päiväkodissa toimiminen on siten haasteellista ja vaativaa lapsille. Lapsi toimii aktiivisena osapuolena päiväkotiryhmässä, rakentaen identiteettiään toimijana, luoden omaa asemaansa, sekä vaikuttaen päiväkodin sosiaalisiin järjestelyihin.

Lehtisen (2000, 10) tutkimuksen mukaan lasten tärkeimmiksi toimintaresursseiksi päiväkodissa muodostuivat inhimilliset resurssit (yksilöön liittyvät kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot), kulttuuriset resurssit (tavarat, lelut, välineet) ja sosiaaliset resurssit. Koska työmme käsittelee lasten osallisuutta, niin olemme luonnollisesti kiinnostuneita tutkimaan tätä viimeisintä resurssia, joka Lehtisen mukaan kattaa kaikki sosiaalisessa toiminnassa syntyvät tapahtumat, kuten ystävyysuhteet, lapsen suosion ja luottamuksen. Lapset osaavat käyttää hienosti näitä eri toimintaresurssejaan sen mukaan, millainen aikomus heillä on esimerkiksi liittyäkseen leikkiin tai sen ohjaamiseen.

Poikkeuksen (1995, 122) mukaan lapset oppivat suuren osan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja toverisuhteissaan, kuten esimerkiksi yhteistoiminnan alkeita ja tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Toverisuhteet edesauttavat myös lapsia hahmottamaan omaa identiteettiään ja toimimaan erilaisissa rooleissa, sekä luomaan yhteisiä merkityksiä ja sosiaalisen ymmärryksen rakentamista. Läheiset toverit ovatkin lapselle emotionaalisia turva- verkkoja ja tuen lähteitä, ja heillä on aivan erityinen osa lapsen sosiaalisessa maailmassa ja arkipäivässä.

Lapsen jokapäiväinen kehitysympäristö muodostuu kodista, päivähoidosta, esiopetuksesta tai koulusta. Lapsi toimii aktiivisena osapuolena näissä eri kehitysympäristöissään kehittyen samalla suhteessaan niihin ihmisiin ja toimintoihin, joita nämä eri kehitysympäristöt hänelle antavat. Päivähoito ja koulu osana lapsen kasvatusta vaikuttavat lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Jotta lapsen kehitys olisi mahdollisimman suotuisaa, edellyttää se turvallisia ja vakaita ihmissuhteita. Lapsen on tiedostettava tutun aikuisen vastuu itsestään. Lisäksi eri kehitysympäristöjen välinen yhteistyö on välttämätöntä, jotta niistä kehittyisi ehjä kokonaisuus ja jatkumo. (Bardy 2003, 69.)

## **2.2 Yhteenkuuluvuudentunne ja leikki**

Janson (2001, 135–136) määrittelee yhteishengen siten, että se merkitsee tunnetta yhteenkuuluvuudesta, siitä mielekkäästä toiminnasta, jota teemme, ajattelemme tai tunnemme yhdessä toisten kanssa. Yhteishenki voi olla vaillinaista, rajoittuen vain fyysiseen läheisyyteen. Lapset voivat jakaa huoneen, mutta eivät leikkutilaa. He voivat kehittää yksilöllisiä leikkialueita, ilman että yrittäisivät saada muita mukaan leikkiin, tai että menisivät itse mukaan toisten leikkiin. Rayna (2001, 110–114) lisää, että lasten keskinäinen läheisyyden tunne yhteisissä leikeissä takaa sen, että jopa pienet lapset jakavat nopeasti kiinnostuksensa kohteet ja jatkavat pitkäkestoisia leikkejä keskenään, matkimalla toisiaan tai toimimalla yhdessä sellaisessa leikissä, jonka he ovat yhdessä laittaneet alulle. Kun lapsille taataan varhaisia mahdollisuuksia kohdata vertaisten ja aikuisten mielialoja, yhteenkuuluvuudentunne kehittyy, samoin kuin tunne kuulumisesta yh-

teisöön. Lisäksi tämä voi ehkäistä myöhempiä mahdollisia oppimisvaikeuksia ja sosiaalista eristäytymistä.

Hännikäisen (1999, 21) mukaan elämänlaatu on riippuvainen siitä, saako yksilö olla aktiivinen ”toimija” (agent) niissä sosiaalisen elämän prosesseissa, joissa hän on mukana. Vai nähdäänkö hänet kohteena, jonka elämää muut määrittävät. Tärkeimpiä tekijöistä, joka tekee lapsen elämästä päivähoitossa merkityksellisen, näyttää olevan sosiaaliset suhteet ja mahdollisuus leikkiä toisten lasten kanssa – yhteenkuuluvuudentunne (togetherness). Tällainen yhteenkuuluvuudentunne on sitä, että lapsi on osa ryhmää ja jokaisella jäsenellä on läheiset suhteet toisiinsa.

Yhteenkuuluvuuden tunnetta osoitetaan monin tavoin. Sitä voi edesauttaa samankaltaisuus, yhteinen ilon tai harmin tunne, ystävällinen asenne, ymmärrys toisen mielialoista ja tarpeista sekä huolehtimisen ja lohduttamisen lisäksi kehuminen ja rohkaisu. Hännikäisen mukaan yhteenkuuluvuutta tarkistetaan kysymällä, kuka on kenenkin kaveri, vaihtamalla leluja ja esittämällä kutsuja. Jonkun erottaminen joukosta voi käydä äänettömästi. (Hännikäinen 1999, 22–24.)

Entä kun lapsi ei saa kokemuksia tästä merkityksellisestä yhteishengestä ja siihen liittyvistä positiivisista tunnesuhteista lasten välillä? Hännikäinen (1999, 27) pohtii aikuisten roolia sellaisessa tilanteessa, jossa kaksi lasta lujittaa keskinäistä ystävyyyttään sulkemalla kolmannen lapsen pois ryhmästä. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus tuntea hellyyttä, ystävyyttä ja rakkautta. Myös Strandell (1995, 114) on sitä mieltä, että lapset merkitsevät joskus reviirinsä esimerkiksi sulkemalla oven tai sammuttamalla valot. Tässä tilanteessa on ulkopuolelle jääneen jo varmasti vaikea liittyä enää porukkaan mukaan.

### **2.3 Lasten vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta**

Laine (2002b, 14) mainitsee vertaisryhmän hyväksynnän ja torjunnan oleellisiksi elementeiksi lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Toiset lapset liittyvät uuteen lapseen erilaisia sosiaalisia rooleja ja asemia, joiden kautta he hahmottavat ja ennakoivat lapsen käyttäytymistä. Tämä antaa myös kohteena olevalle lapselle tietoa siitä, kuinka muut

olettavat hänen käyttäytyvän. Tähän lapsen saavuttamaan asemaan vertaisryhmässään vaikuttaa se ensivaikutelma, jonka hän antaa itsestään. Tätä ensivaikutelmaa on aika vaikea myöhemmin muuttaa, vaikka lapsen käytös muuttuisikin ajan kuluessa. (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000, 208; Laine 2002b, 14.)

Lapsen varttuessa ystävien ja vertaisten merkitys kasvaa. Laineen (2002b, 15) ja Poikkeuksen (1995, 123) mukaan lapsen vertaisryhmällä ja ystävyysuhteilla on selvä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Sekä vertaisryhmässään että kahdenkeskisissä ystävyysuhteissa lapsi pääsee harjoittelemaan niitä sosiaalisia taitoja, joita hän tulee tarvitsemaan tulevaisuudessakin. Eli lapsuudenaikaisilla ihmissuhteilla on myös vaikutusta siihen, miten lapsi suhtautuu muihin ja miten hän kykenee aikuisuudessa lähestymään toisia ihmisiä ja luomaan tyydyttäviä sosiaalisia suhteita (Laine 1997, 177). Lisäksi Johnson ym. (2000, 207) tuovat esille, että pienten lasten väliset suhteet päiväkodissa ovat yhtä tärkeitä, kuin vanhempien lasten väliset suhteet koulussa. Heidän mukaansa esikoulu näyttäisi olevan kriittinen vaihe lapsen sosiaalisessa kehityksessä, mikä opettajien sekä vanhempien tulisi ottaa huomioon.

Laattalan ja Raitalan tutkimuksessa haastateltiin yli 500 lasta kuntien työntekijöiden avustuksella. Tutkimuksessa selvitettiin lasten mielipiteitä päivähoidosta. Lasten mielestä tärkeimmäksi hoitopaikassa nousivat kaverit ja leikkiminen. Kaverit toivat myös turvallisuuden tunnetta: ” Jos on monta kaveria ja tulis rosvo päiväkotiin, niin kaikki kävis sen kimppuun”. Kivojen kavereiden kanssa on mukava leikkiä, eikä tule riitaa tai tappelua. Mukavinta on leikkirauha, jolloin saa keskittyä leikkiin yksin tai pienessä ryhmässä ilman että kukaan keskeyttää tai häiritsee leikkiä. Jotkut lapsista toivat esille, että toisilta lapsilta voi oppia erilaisia asioita. Aikuisten roolina oli toimia opettajina, neuvojina ja tappeluiden lopettajina ja estäjinä. (Laattala & Raitala 1998, 109.)

Päiväkodissa lapset ovat mukana kokoonpanoissa, jotka muuttuvat jatkuvasti. Lapset käyvätkin usein neuvotteluja siitä, kenen kanssa ollaan yhdessä. Parhaat kaverit eivät ole yhdessä jatkuvasti, mutta ristiriitatilanteissa ystävyys saattaa ratkaista, kuka saa olla toiminnassa mukana. (Strandell 1995, 85.) Poikkeuksen (1995, 123) mukaan ystävyys eroakin toverisuhteista siinä, että ystävän kanssa on enemmän emotionaalista jakamista kuten hymyjä ja katseita. Asioista keskustellaan enemmän ja mahdolliset ristiriidat pyri-

tään selvittämään nopeasti. Ystävyysuhteissa korostuu intensiivinen kahdenkeskisyys ja vastavuoroisuus ja niille on ominaista sitoutuminen ja molemminpuolinen kiintymys.

Lapsen positiivista kehitystä tukee se, että hän kokee olevansa pidetty ja hyväksytty vertaisryhmässään. Jos taas lapsi kokee olevansa ei-pidetty tai ei-hyväksytty, katsotaan, että tämä muodostuu hänen kehitykselleen riskitekijäksi. Myönteisten kokemusten avulla lapsi tuntee yhteenkuuluvuutta ryhmään, samalla kun ne antavat hänelle mahdollisuuden kehittää itsetuntemustaan, itsetuntoaan ja sosiaalisen todellisuuden ymmärtämistä. (Laine 2002b, 15–16.)

Emotionaalisesti hyvin kehittyneillä lapsilla on paremmat mahdollisuudet sopeutua menestyksellisesti kouluun (Ahn 2005a, 59–60). Laddin tutkimusten mukaan läheiset ystävyysuhteet koulua aloitettaessa vaikuttavat merkittävästi positiivisiin koulutuntemuksiin. Kyky solmia uusia ystävyysuhteita ennalta tuntemattomiin vertaisiin tukee ja kannustaa oppimiseen ja menestymiseen sekä koulussa että päiväkodissa (Ladd 1990, 1096; Laine 2002b, 15–16). Päivähoito tarjoaa emotionaalisen kehityksen tukemiseen arvokkaita mahdollisuuksia. Opettajat ovat usein päivittäin ajallisesti enemmän lasten kanssa kuin vanhemmat. Lapset voivat harjoitella ja vahvistaa tunteiden tunnistamista ja kielellistä ilmaisua heille tutussa ympäristössä. (Ahn 2005a, 59–60.)

### **3 LASTEN SYRJÄYTYMINEN VERTAISRYHMÄSTÄ**

Lasten väliset hyvät vertais- ja ystävyysuhteet edistävät päiväkotilasten kokonaisvaltaista kehitystä. Jos lapsi joutuu ryhmässään toisten lasten aktiivisen torjunnan kohteeksi, kokonaan syrjään muista tai kiusatuksi, tai jos hän itse kiusaa toisia, vetäytyy syrjään tai muuten kokee itsensä yksinäiseksi, hänellä on suuri riski joutua vakaviin sopeutusongelmiin myöhemminkin. Päivittäinen hyväksymättömyys, torjunta tai huomiotta jättäminen heikentävät itsearvostusta. Lapsen on myös vaikea oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä suhteita vertaisiinsa ikätovereihin ilman ystävä- ja toverisuhteiden tuomia kokemuksia. Jatkuessaan pitkään, tällainen tilanne voi merkitä lapselle selvää syrjäytymisriskiä tai syrjäytymiskierteeseen joutumista. (Laine 1998, 493; Laine 2002b, 19–20; Laine & Tallo 2002, 150.) Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme syrjäytymisriskissä olevia lapsia, sekä lasten toimintaa kiusaamistilanteessa. Lisäksi tuomme esille erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevat lapset.

#### **3.1 Syrjäytymisriskissä olevat lapset**

Laineen ja Neitolan (2002b, 5; Laine 2002b, 14) tutkimuksessa selvitettiin päiväkotilasten toverisuhteita keräten tietoa lapsilta, heidän vanhemmiltaan ja kasvatushenkilöstöltä. Jo pienten lasten vuorovaikutussuhteita määrittää hyväksyntä ja torjunta. Syrjäytymisriskissä ovat seuraavat ryhmät: (Graham & Hoehn 1995, 1143–1159; Olweus 1993, 319–334; Parkhurst & Asher 1992, 231–239; Salmivalli 2001, 399)

- *Torjutut lapset*: Syrjäänvetäytyvät ja aggressiiviset lapset
- *Kiusaavat ja kiusatut lapset*: Kiusaajille on tavanomaista aggressiivisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus, sosio-kognitiiviset puutteet ja riittämätön itsekontrolli. Kiusatuille tyypillistä on sosiaalinen eristyneisyys, syrjäänvetäytyvyys, ujous, sulkeutuneisuus, ahdistuneisuus, epävarmuus ja estyneisyys sekä erityisesti pojilla fyysinen heikkous.
- *Syrjäänvetäytyvät lapset*: Tyypillistä surullisuus, depressiivisyys, arkuus ja kypsymättömyys; toisinaan impulsiivisuus, aggressiivisuus.
- *Yksinäiset lapset*: Osatekijöinä negatiivinen minäkäsitys, ujous, alistuvuus, yksikseen oleileminen ja syrjäänvetäytyminen, aggressiivisuus, häiritsevyys.

Nämä ryhmät jäivät melko osattomiksi myönteisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ikätovereidensa kanssa. Moniongelmaisuus kasvatti käyttäytymisen vaikeuksia. Lapsilla näytti olevan heikompi minäkäsitys, puutteita sosiaalisissa taidoissa ja ongelmia vuorovaikutustaidoissa. (Laine & Neitola 2002b, 5.) Heillä oli siis puutteita sosiaalisessa kompetenssissaan (Laine 2002, 33). Seuraavaksi tarkastelemme näitä riskiryhmiä lähemmin.

### ***Torjunta***

Lapsi tulee torjutuksi kun toiset lapset eivät pidä hänestä tai tuntevat vastenmielisyyttä kyseistä lasta kohtaan. Torjutut lapset haluaisivat kuitenkin kuulua ryhmään ja toimia siinä yhdessä toisten lasten kanssa. Lapsen persoonallisuuspiirteet vaikuttavat siihen, ovatko he torjuttuja vai ei. Kun aggressiiviset lapset haluavat liittyä ryhmään, he tavallisesti keskeyttävät toisten lasten toiminnan, häiritsevät muita tai kiinnittävät muiden huomion itseensä. (Laine 2002, 21–22.) Lasten sosiaalisella käyttäytymisellä ja vuorovaikutussuhteilla esikoulussa näyttäisi lisäksi olevan yhteys heidän sosiaaliseen kehitykseensä koulunkin puolella (Johnson & ym. 2000, 209).

### ***Kiusaaminen***

Laineen (2002, 23) mukaan “kiusaaminen on systemaattisesti ja toistuvasti tapahtuvaa tahallista fyysistä tai psykologista aggressiota puolustuskyvyttöä kohtaan.” Olweus (1992, 14–15) puolestaan määrittelee kiusaamisen tai uhriksi joutumisen siten, että: ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään



altiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” Negatiiviset teot ovat niitä tekoja, joita joku tuottaa tahallaan tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävää oloa. Kiusaaminen voi olla siten esimerkiksi lyömistä, potkimista, toisen huomiotta jättämistä tai haukkumista (Laine 2002, 23), toisin sanoen kiusaaja käyttää fyysistä kontaktia toista ihmistä kohtaan (Olweus 1992, 15). Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa verbaalisesti, sanoja käyttäen tai ilman sanoja, esimerkiksi ilmehtien, elein, sulkemalla joku pois ryhmästä tai kieltäytymällä toisen henkilön toiveiden noudattamisesta. Tällöin kiusaaja ei käytä fyysistä kontaktia kiusattua kohtaan. (Olweus 1992, 15).

Lisäksi Salmivalli (1995, 365) tuo esille, että kiusaamista on kaikki se toiminta, jolla pyritään vahingoittamaan tai loukkaamaan toista. Lisäksi kiusaamisen tarkoitus on alistaa ja loukata kiusattua (Aho 1997, 227). Pojille on luonteenomaisempaa fyysinen ja suora kiusaaminen, kun taas tytöillä esiintyy enemmän verbaalista ja epäsuoraa kiusaamista. Tyttöjen kiusaaminen saattaa jäädä aikuisilta huomaamatta jo senkin vuoksi, että se on hienovaraisempaa kuin poikien suora fyysinen kiusaaminen. (Laine 2002, 23–24; Olweus 1992, 23; Salmivalli 1995, 371.) Huttunen ja Salmivalli (1996, 438–439) mainitsevat vielä tyttöjen keskinäisestä kiusaamisesta, että se voi olla eräs keino lujittaa ystävyysuhdetta, kun kaksi tyttöä haluaa eristää kolmannen pois. Lisäksi tyttöjen toiminta voi olla niin ”hienoa”, että se näyttää sivullisesta vain viattomalta toiminnalta, kun taas asianomainen saattaa kärsiä toisten tekemistä huomautuksista, eleistä tai selän takana puhumisista.

Kochenderferin ja Laddin (1996, 267–279) tutkimuksen tarkoitus oli laajentaa tietämystä päiväkotikäisten lasten kiusaamisen yleisyydestä ja kiusaamisen muodoista, sekä sen yhteydestä lasten kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa haluttiin saada myös tietoa siitä, millaista kiusaamista esiintyy päiväkotikäisillä lapsilla ja onko siinä sukupuoleen liittyviä eroja. Otokoko oli 200 päiväkotikäistä lasta. Poikia oli 105 ja tyttöjä 95. Tuloksissa ilmeni neljänlaisia kiusaamisen muotoja: fyysistä kiusaamista (=lyömistä), suoraa verbaalista kiusaamista, epäsuoraa verbaalista (= kaverit haukkuvat tiettyä lasta toisille lapsille) kiusaamista ja yleistä/tavallista (=kiusaaminen, hännääminen; joutua jonkun silmätikuksi) kiusaamista. Tulokset osoittivat, että tämän ikäisillä lapsilla oli enemmän tavallista ja suoraa verbaalista kiusaamista kuin epäsuoraa ja fyysistä kiusaamista. Lisäksi tuloksista ilmeni, että tässä otosjoukossa oli 22,6 % sellaisia päiväkoti-

ikäisiä lapsia, jotka olivat joutuneet suoran verbaalisen kiusaamisen kohteeksi. Mielenkiintoista oli, että ainoastaan verbaalinen kiusaaminen (sekä suora että epäsuora) oli yhteydessä lasten kouluviihtyvyyteen.

Jos lapsi joutuu kiusaamisen kohteeksi kehityksensä kriittisessä vaiheessa (päiväkodissa) sillä voi olla merkittäviä vaikutuksia hänen kouluviihtyvyyteensä (esimerkiksi kouluun liittyvät asenteet, sitoutuminen, edistyminen). Hän voi kokea koulun pelottavana paikkana ja siten hänelle voi muodostua negatiivisia tunteita tai asenteita koulua kohtaan. (Kochenderfer & Ladd 1996, 267–269.)

### ***Syrjäänvetäytyminen***

Kun lapsi haluaa olla oma-aloitteisesti sivussa vertaisryhmästään, on kyse syrjäänvetäytymisestä. Osa lapsista haluaakin olla mieluummin itsekseen kuin toisten kanssa. Tällaiset lapset pitävät rakenteluleikeistä ja muista esineisiin suuntautuneista, itsenäisistä leikeistä. On kuitenkin olemassa myös sellaisia syrjäänvetäytyviä lapsia, jotka ovat ujoja, arkoja, hiljaisia, estyneitä tai ahdistuneita. Tällaiset lapset ovat toisessa tilanteessa; toisaalta he haluaisivat olla yhdessä toisten lasten kanssa, mutta samanaikaisesti he välttelevät mukaan menemistä, koska heiltä puuttuu ryhmään liittymisen taidot ja he pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta. Lapsi, joka on mielellään yksin, ei välttämättä tule torjutuksi päiväkodissa, mutta siirtyessään kouluun hänelle saattaa ilmaantua sellaisia oireita, jotka johtavat torjuntaan vertaisryhmästään. Ahdistuneisuus ja sosiaalisten taitojen puute, jotka liittyvät syrjäänvetäytymiseen, saattavat olla riski lapsen sosiaaliselle asemalle ja kehitykselle. Lisäksi kouluiässä syrjäänvetäytyvät lapset alkavat itse huomata asemansa ryhmässä ja tämä voi osaltaan heikentää heidän itsearvostustaan. (Laine 2002, 27–29.)

Syrjäänvetäytyvät lapset eivät tee itse aktiivisesti aloitteita ryhmään liittyäkseen, vaikka heillä olisikin haluja leikkiä muiden lasten kanssa. Tämä saattaa johtua myös siitä, että syrjäänvetäytyvät lapset tunnistavat helpommin itseensä kohdistuvan torjunnan kuin aggressiivisesti käyttäytyvät lapset. (Laine 2002, 21–22.) Lisäksi Zakriski & Coie (1996, 1054) tuovat esille tuloksia, joissa ilmeni, että tällaisilla lapsilla on heikompi itsearvostus ja enemmän yksinäisyyden tunteita kuin aggressiivisesti käyttäytyvillä torjutuilla lapsilla.

### 3.2 Lasten toiminta kiusaamistilanteessa

Salmivallin (1995, 364–365) koulukiusaamista tutkivassa tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville, mitä muut oppilaat tekevät kun jotain lasta kiusataan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että nekin oppilaat, jotka eivät olleet paikalla silloin, kun jotakuta kiusattiin, olivat tietoisia luokassa tapahtuvasta kiusaamisesta. Lapsen sosiaalinen asema luokassa riippuu paljolti siitä, millaisen roolin hän voi ottaa kiusaamistilanteessa. Jos epäsuosittu lapsi pelkää joutuvansa itse kiusatuksi tilanteessa, jossa hän puolustaisi toista, saattaa olla, että hän ei uskalla asettua kiusatun lapsen puolelle.

Salmivallin (1995, 366–370) tutkimustulokset toivat esille, että tavallisimmat lasten roolit kiusaamistilanteessa olivat ulkopuolinen, vahvistaja ja puolustaja. Tytöt toimivat poikia useammin puolustajina ja ulkopuolisina, kun taas poikien keskuudessa oli enemmän vahvistajia ja apureita. Ulkopuolisten joukko kiusaamistilanteissa muodostui merkittäväksi rooliksi, koska he eivät puutu kiusaamiseen ja sitä kautta tavallaan mahdollistavat kiusaamisen jatkuvuuden. Kaikkein suurin merkitys kiusaamisen jatkuvuudelle oli niillä lapsilla, jotka olivat vahvistajia. Heidän joukkonsa olikin Salmivallin tutkimuksen mukaan toiseksi suurin. Oppilaista jopa 19,5 % toimi vahvistajien roolissa (Huttunen & Salmivalli 1996, 433). Niillä lapsilla, joilla oli puolustajan asema, oli myös korkea status kavereiden silmissä. Siten suosittu ja korkean statuksen omaava lapsen ei tarvinnut pelätä kiusatuksi joutumista tilanteessa, jossa hän puolusti kiusattua. (Salmivalli 1995, 370).

Huttusen ja Salmivallin (1996, 435) myöhemmässä tutkimuksessa, joka käsitteli koulu-kiusaamisen yhteyttä luokan oppilaiden keskinäisiin ystävyys-suhteisiin, kävi ilmi, että kiusaamistilanteessa oppilaalla ja tämän kavereilla näyttäisi olevan jonkinlaista yhteistyötä. Kun ystävät kiusaavat jotain oppilasta, niin tämä yksittäinen oppilas toimi kiusaamistilanteessa joko avustajana tai muiden toiminnan vahvistajana. Eli, mitä enemmän ystävät kiusasivat jotain oppilasta, sitä enemmän oppilaskin oli mukana kiusaamisessa. Tutkimuksessa oli myös tapauksia, joissa ystävät puolustivatkin kiusattua. Tällöin tällaisen kaveripiirin jäsen toimi myös itse kiusatun puolustajana.

Huttusen ja Salmivallin (1996, 438) mukaan ystävykset omaksuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan toisiltaan yhteisiä normeja ja toimintatapoja sekä kehittelevät niitä edelleen. Jonkun oppilaan kiusaamisesta saattaa jopa tulla kiusaajien keskuudessa yhdistävä tekijä.

### **3.3 Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevat lapset**

Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella on erityistarpeita aistitoiminnoissa, liikunnassa ja kommunikaatiossa joko yhdellä tai useammalla alueella. Lapset tarvitsevat toiminnalleen ja kommunikoinnilleen enemmän aikaa, tilaa ja kompensointikeinoja. (Tauriainen 2000, 61–65.) Tuen tarve korostuu aina, kun lapsella on joitakin psyykkisiä tai fyysisiä rajoitteita, jotka estävät itsenäisen toiminnan fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. (Halenius & Suhonen 2005, 74–76). Tavallisessa päiväkotiryhmässä lapsi, joka tarvitsee erityistä tukea, voi kuitenkin kokea itsensä tasavertaiseksi muiden kanssa. Johdonmukainen aikuisen toiminta on tällöin tarpeen, jotta erityistä tukea tarvitseva lapsi saa vertaisryhmästä tuen kehitykselleen.

Sosiaalisia suhteita pidetään tärkeimpänä päivähoidon tarjoamana asiana erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan keskuudessa. Myös näiden lasten tulisi päästä leikkeihin ja saada lapsiryhmässä tasa-arvoinen asema. (Viitala 1998, 291.) Tauriaisen tutkimuksessa lasten keskinäinen vuorovaikutus toimii vanhempien mielestä toisaalta mahdollisuutena ryhmässä olevalle, mutta se voi olla myös uhkatekijä lasten jakautumiselle ja syrjinnälle erilaisuuden vuoksi (Tauriainen 2000, 194). Mielestämme entistä tärkeämpää onkin panostaa erityistä tukea ja kasvatusta vaativien lasten kommunikointikeinojen tukemiseen, koska hyvät kommunikointikeinot ehkäisevät syrjäytymisvaaraa. Kommunikoinnin tukemisen mahdollistamiseksi tarvitaan aikaa ja todellista sitoutumista. Koko henkilökunnan tulisi tuntea nämä tukimuodot ja käyttää niitä toimiessaan lasten kanssa. Alilan ja Heinämäen (2004, 19) mukaan tulisi tehdä yksilöllistä työtä kaikkien työmenetelmien kehittämisprosessienkin keskellä ja löytää jokaiselle lapselle oikea tapa toimia vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa.

Lähtökohtana erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatuksen järjestämisessä tulisi olla se, ettei lapsi ole kaikesta syrjässä. Moniulotteisen arvioinnin perusteella tuen tarve ei ole lapseen liitettävä pysyvä ja muuttumaton määritelmä. Tuen tarpeet muuttuvat lapsen ja ympäristön vuoropuhelussa eri tilanteissa ja eri vaiheissa. Myös yhteisön tulee pystyä arvioimaan omaa muutostarvettaan. Oleellista on, että varhaiskasvatusympäristön ilmapiiri on myönteinen ja turvallinen. (Saulio & Heinämäki 2004, 23–34.) Tehostettaessa varhaiskasvatuksen tukitoimia esimerkiksi psyykkisen ympäristön mukauttamisella voidaan toimintamuotoja kehittää siten, että varmistetaan lapsen kokemukset osallisuudesta, ryhmään kuulumisesta ja monipuolisesta vuorovaikutuksesta. (Saulio & Heinämäki 2004, 33–34).

Viitalan (1998, 291) mukaan sosiaalinen asema päiväkotiryhmässä on erityisen tärkeä oppimisen kannalta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle, koska alle kouluikäisen lapsen oppiminen kytkeytyy vahvasti vertaisryhmään. Lisäksi kokonaispersoonallisuus ja yhteistyötaidot kehittyvät vertaisryhmän avulla (Hujala, 1996, 495). Mielestämme lapsiryhmässä työskentelevien aikuisten on reflektoitava toimintaansa ja puheitaan myös siltä kannalta, miten ne ovat vaikuttamassa kunkin lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässään.

Erytistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi olla vaikeuksia päästä mukaan leikkiin tai kehittää sitä eteenpäin. Myös toisen asemaan asettuminen voi olla vaikeaa. Jansonin (2001, 135–143) artikkeli käsittelee lasten leikkiä ja siinä ilmeneviä konflikteja. Osa leikkivistä lapsista oli sokeita ja osa näkeviä. Tutkimustuloksissa ilmeni, että sokeat lapset turvautuivat näkeviä useammin aikuisen apuun, kun leikissä ilmeni ristiriitoja. Jo pelkästään tämän eron vuoksi leikeissä on erimielisyyttä, koska toiset näkevät fyysisen tilan jossa leikitään, kun taas toisille lapsille tila on enemmänkin tunne leikkialue. Siten lasten väliset eroavaisuudet juuri esimerkiksi näkökyvyssä, merkitsevät erilaista tietoa fyysisessä kontekstissa, joka voi johtaa erilaiseen leikkialueen kuvaamiseen.

Omassa tutkimuksessamme oli mukana neljä lasta, jotka kävivät puheterapeutilla. Lisäksi heistä kaksi oli maahanmuuttajataustaisia lapsia. Kaikki nämä lapset osasivat ilmaista ajatuksiaan kielellisesti. Haastatteluissamme käytimme apuna myös jonkin ver-

ran kuvamateriaalia, mikä helpotti keskusteluun osallistumista. (Liite 4)

## **4 KEINOJA LASTEN OSALLISUUDEN TUKEMISEKSI**

Tulemme käsittelemään tässä kappaleessa erilaisia keinoja, joiden avulla pyritään ennaltaehkäisemään ja vähentämään syrjäytymistä. Painotus on lasten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja tunne-elämätaitojen tukemisessa samoin kuin lasten itsetunnon rakentumisessa ja sen tuessa. Käsittelemme myös aikuisen roolia näissä asioissa.

### **4.1 Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tukeminen**

Aikuisen tehtävänä on luoda sosiaalisesti riittävän turvallisia tilanteita ja tukea lapsia heidän luodessaan suhteita toisiinsa ja suhteiden ylläpitämisessä. Aikuisen on valvottava ja tarvittaessa ohjattava lasten toimintaa, mutta hänen ei kuitenkaan pidä puuttua siihen koko aikaa. (Pihlaja 2004, 234.)

Sosiaalinen kompetenssi ja ystävyysuhteiden jatkuvuus samoin kuin vanhemmilta, opettajilta ja erityisesti luokkatovereilta saatava tuki vaikuttavat lapsen koulumenestykseen. Lisäksi esikoulu on aikaa, jolloin lapset oppivat sellaisia sosiaalisia taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan aikuisuudessakin. Tällaisia taitoja ovat muun muassa vuorottelu, jakaminen, auttaminen, ryhmässä pysyminen, kuunteleminen, tunteiden verbaalinen ilmaisu, itsekontrollin luominen ja aggressiivisten aikomusten kontrolloiminen. Näitä taitoja voidaan opetella siten, että lapsille luodaan toimintoja, jotka auttavat heitä tunnistamaan erilaisia sosiaalisia taitoja. Taidolle annetaan nimi, ja sen jälkeen lasten halu-

taan ymmärtävän, miksi tiettyä taitoa tarvittiin. Opettajien täytyy myös esitellä taito joko mallin avulla (ts. heidän tulee leikkiä itse) tai opettaa lapsia leikkimään jokin taito roolileikin avulla siten, että lapsille annetaan mahdollisuus harjoitella taitoa ja saada siitä palautetta. (Johnson & ym. 2000, 209.)

Ashiabin (2000, 82) mukaan lapsi yleistää aikaisemmat kokemukset muihin sosiaalisiin tilanteisiin. Jos lapsen negatiiviset kokemukset saavat vahvistusta uudessa tilanteessa, lapsi todennäköisemmin käyttäytyy sosiaalisesti epäpätevällä tavalla. Jos taas lapsen negatiiviset odotukset suhteista toisiin eivät täyty, hän saa uutta tietoa suhteestaan toisiin. Lapsi liittää uuden tiedon käsityksiinsä vertaissuhteista ja käyttäytyy sen roolin mukaan, millainen muistikuva hänelle on jäänyt näistä erityisistä sosiaalisista tilanteista.

Jo varhaislapsuudessa alkaneet kumuloituvat ongelmat voivat aikaansaada itseään vahvistavan syrjäytymisen kehäprosessin. Prosessin murtamisessa toimii ulkopuolinen puuttuminen, interventio. Laine ja Talo (2002, 149–156) tuovat sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomallissaan esille keinoja itsetunnon ja sosiaalisten taitojen sekä vertaisryhmään integroitumisen tukemiseksi. Siinä pyritään rakentamaan resursseja sosiaaliseen kehittymiseen ja heikentämään samalla negatiivisia tapahtumia ja riskitekijöitä, jotka ovat yhteydessä epäsosiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen. Mallin tavoitteena on siis lapsen itsetunnon tukeminen siten, että pyritään muun muassa vahvistamaan lapsen perusturvallisuuden tunnetta, tietoisuutta itsestään, tavoitetietoisuuttaan, itseohjautuvuuttaan sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisryhmän kanssa. Tutkijoiden mukaan pyrkimyksenä on sellaisen käyttäytymisen vahvistaminen, joka edistäisi lapsen hyvää sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteistyö vanhempien kanssa on intervention onnistumisen perusedellytys. (Laine & Talo 2002, 149–156.)

Laineen ja Talon (2002, 148–149) mukaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi tulee kääntää positiiviseksi, jolloin lapsen käytös muita kohtaan ja muiden käytös puolestaan häntä kohtaan muuttuu negatiivisesta positiiviseksi. Tilanteeseen onkin puuttava jo ennen kun prosessi on edennyt liian pitkälle. Ennaltaehkäisyn perustana on riski- ja suojatekijöiden tuntemus ja erityisesti suojaavien tekijöiden vahvistaminen ja riskitekijöiden ehkäiseminen. Yksilöön liittyvinä suojatekijöinä toimivat siten muun muassa



hyvä itseluottamus ja itsetunto, positiivinen sosiaalinen orientaatio ja läheiset toverisuhteet.

Lasten kielteinen suhtautuminen toisiinsa vähentää syrjäytymisriskissä olevien lasten myönteisiä kokemuksia, heikentää sosiaalista itsearvostusta ja lisää epäsuotuisaa käyttäytymistä (Laine 2002a, 99). Lapset tulisikin opettaa paitsi ilmaisemaan omia tarpeitaan myös vastaamaan toisten tarpeisiin (Weber 2002, 111). Kun lapsi osaa arvioida itseään positiivisesti, on tällä taidolla pitkäaikaisia vaikutuksia toverihyväksynnälle ja positiiviselle minäkuvalle. Verchueren, Buyck ja Marcoen (2001, 9) saivat tällaisia tutkimustuloksia seurattessaan lasten kehittymistä ja oppimista viisivuotiaista kahdeksanvuotiaiksi.

Roolileikkien avulla voidaan tehdä sosiaalisten taitojen harjoituksia pareittain tai pienryhmissä. Sosiaalisia taitoja harjaannuttaa myös parien ja pienryhmien muodostamiseen puuttuminen. Lasten saadessa selostaa omia taitojaan ja olla malleina toisilleen itsetunto kohoaa. Kun korostetaan taitojen tärkeyttä ystävyys-suhteissa, toiminnasta tulee lapsille merkityksellistä. Tarvitaankin rohkaisua sosiaalisten taitojen käyttöön, keskustelua ja palautteen antoa. Samalla kitketään epäsosiaalista käytöstä. Syrjäytymisen ennaltaehkäisy tukee lasten tasa-arvoisuutta. (Laine & Talo 2002, 155–156.)

Keskustelu tapahtumista jäsentää tilanteita ja helpottaa ryhmän olemassaoloa. Kaaoksen hallinta ja hyvä tunnelmapiiiri ovat aikuisen vastuulla olevia asioita. Ensisijaisesti pulmien syyt ja ratkaisumahdollisuudet ovat löydettävissä ryhmästä ja sen kasvattajien toiminnasta. (Pihlaja 2004, 237–238.) Erilaisuuden kohtaaminen lapsiryhmässä vaatii aikuiselta erityistä hienovaraisuutta niin, ettei leimaantumista ja ryhmästä syrjäytymistä pääse tapahtumaan (Heinämäki 2000, 101–108).

## **4.2 Lasten tunne-elämätaitojen tukeminen**

Lapsi vaistoaa usein toisen lapsen surun tai kiukun ja onnistuu sen vuoksi lohduttamaan ja tyyntyttämään tämän. Aikuinen puolestaan voi jostain syystä reagoida lapsen nega-

tiiviseen tunteeseen tavalla, joka ei tue lapsen emotionaalista kehitystä, eikä ratkaise kyseistä tilannetta positiivisella tavalla vaan pikemminkin kiihdyttää lasta entisestään (Ahn 2005a, 50). Weberin (2002, 111) mukaan aikuinen haluaa kontrolloida tilannetta vaikka lapsilla pitäisi olla mahdollisuus ilmaista omia tarpeitaan ja reagoida toisten tarpeisiin. Minkä verran aikuinen oikeastaan voi havainnoida ja päätellä lapsen puolesta siitä, mitä tämä kulloinkin tuntee ja ajattelee, ellei hän kysy tätä lapselta itseltään?

Jotta lapsi ylipäättään voisi oppia uusia asioita, hänen tulisi tunnistaa tunteita ja oppia hallitsemaan niitä. Vastuu tunnetaitojen opettamisesta on vanhempien lisäksi kaikilla aikuisilla, jotka ovat lapsen kanssa tekemisissä. Lapsen tulisi saada jakaa tunteita erilaisten ja eri rooleissa olevien aikuisten kanssa. Sitä kautta hänen on mahdollista oppia hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa erilaisissa tilanteissa. (Isokorpi 2004, 127.) Tunnetaitojen ohella myös moraalikäsitteet kehittyvät syntymästä lähtien. Ilman tunteita tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. Moraalikäsitteet ovat yhteydessä empatiakyvyn syntymiseen. Kannustava palaute lisää empatiataitoja. (Isokorpi 2004, 128–134.)

Tärkein ja ensimmäisenä kehittyvä tunnetaito on kiintymisen tarve. Itsetunto muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa kiintymyssuhteen rinnalla. Lapsi, jolla on hyvä itsetunto, ei häpeä itseään eikä erilaisuuttaan ja oppii ilmaisemaan tunteitaan. Hän oppii samalla toimimaan erilaisten ihmisten kanssa erilaisissa ryhmissä. Lapsen omanarvontunto ja positiivinen minäkuva ovat myös yhteydessä kykyyn solmia ystävyssuhteita ja säilyttää ne. (Isokorpi 2004, 132–133.)

Puolimatkin (2004, 46–49) on sitä mieltä, että tunteiden kehityksen edellytyksenä on pysyvä kiintymyssuhde vähintään yhteen aikuiseen. Se millainen lapsen tunne-elämästä muodostuu, määräytyy pitkälti lapsen ja aikuisen kiintymyssuhteen laadun mukaan. Jotta kiintymyssuhde olisi turvallinen lapsen kannalta, on aikuisen ymmärrettävä lasta kaikissa arkipäivän tilanteissa. Lapselle tulisi mielikuva siitä, että hän on hyväksytty ja rakastettu. Puolimatka (2004, 49) lisää, että lapsen tiedolliset valmiudet kehittyvät, kun hänellä on turvallinen kiintymyssuhde. Jos taas kiintymyssuhde ei ole turvallinen, lapsen mahdollisuudet kehittää omia sosiaalisia taitojaan, keskittymiskykyään ja oppimistaan heikkenevät. Turvallisen kiintymyssuhteen puute lapsuudessa voi johtaa siihen, että yksilöllä on vaikeuksia muodostaa aikuisuudessa pysyviä ja syviä tunnesuhteita.

Lisäksi aikuisuuden kriisitilanteissa voi ilmetä erilaisia mielenterveyden ongelmia.

Kun lapsi ei osaa käsitellä tunteitaan, toisen lapsen tunteiden avoin näyttäminen hämentää. Tämä voi johtaa kiusaamiseen. Isokorpi tuo esille tilanteen, jossa toinen lapsi tuntee iloa ja näyttää sen. Jos toinen lapsi ei tähän pysty, hän voi toimia tavalla, joka vie ilon myös toiselta. Lelu tai leikki tuhotaan ja saadaan toisen olo tukalaksi ja surulliseksi. Tunnehäiriöinen lapsi saattaa toimia leikissä tai muussa toiminnassa myös tunnejohtajana, jolloin hän määrää, mitä tunteita saa tuoda esiin. Lapsen traumaattiset kokemukset ehkä estävät vahvojen tunteiden käsittämisen. (Isokorpi 2004, 137–138.)

Lapsen tulisi pystyä vastaamaan toisen lapsen tunteisiin sosiaalisen tilanteen edellyttämällä tavalla. Jos lapsi ei kykene emotionaaliseen ymmärtämiseen, toisen käyttäytymistä voidaan lukea väärin. Näitä taitoja pitääkin siksi opetella. Isokorven mukaan lapsilla on kahdenlaisia sosiaalisten taitojen ongelmia. Heiltä joko puuttuvat sosiaaliset taidot tai he tiedosta huolimatta epäonnistuvat käyttäytymisessään. Taito ei tällöin ole täysin hallinnassa tai sitten lapsi on epäonnistunut päättäessään taidon käyttöhetkestä. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja konfliktinratkaisutaidot ovat tärkeitä kehittää, sillä tällöin vähenee väkivalta ja negatiivinen ja tuhoisa käytös sekä toisista huolehtiminen lisääntyy. (Isokorpi 2004, 138–140.)

Aikuisen rooli tulee siten hyvin esille tunnekasvatuksen alueella. Puolimatka (2004, 41–43) mainitsee kuitenkin joidenkin teoreetikkojen olevan eri mieltä siitä, miten kasvatuksella voitaisiin vaikuttaa tunteisiin. Hän jatkaa, että vaikka tunteisiin ei voitaisikaan vaikuttaa, niin kasvatusta itsessään vaikuttaa siihen, että tunteita tiedostetaan ja niitä ilmaistaan. Kasvatuksen tehtävänähän on parantaa lapsen kykyä tunkea tunteita oikealla tavalla eikä tukahduttaa niitä.

Tuettaessa lapsen tunne-elämätaitoja tulisi ottaa huomioon, että lapset ovat temperamentiltaan erilaisia. Temperamentti-käsitteellä viitataan eroihin, joita lapsilla on jo varhain tavassa reagoida ympäristönsä ärsykkeisiin ja tapahtumiin. Lapset kokevat jo biologisistakin syistä jonkin tapahtuman tai asian omalla yksilöllisellä tavallaan. (Korhonen 2004, 55–56.)

Sekä lapsen kognitiivisessa että tunne-elämän kehityksessä on rakenteellisistakin syistä juontuvaa yksilöllisyyttä. (Korhonen 2004, 55–56). Lapsen sopeutuminen on riippuvainen häntä hoitavien henkilöiden kyvystä tulkita lapsen viestejä ja vastata niihin lasta tyydyttävällä ja tasapainottavalla tavalla. Lapsen biologiset ominaisuudet ovat vaikuttamassa, tarvitseeko hän tyynnytystä tai ehkä virikkeellisyyttä. Toiset lapset ärtyvät helpommin, kun taas toiset vaativat uuteen tutustumiseen pitemmän ajan. (Svartsjö & Hellsten 2004, 12.) Korostuneisiin temperamenttipiirteisiin on todettu liittyvän usein myös erilaisia käyttäytymis- ja tunne-elämän ongelmia (Korhonen 2004, 56).

Zeece (2004, 193–195) pitää tärkeänä lisäksi kulttuurisesti ja kehityksellisesti sopivaa lastenkirjallisuutta, jonka kautta aikuiset voivat tukea lapsen sosiaalista käytöstä ja empaattisia reaktioita selittämällä, minkälainen käytös on tärkeää ja miksi, ja kuinka erilaiset toimintatavat voivat auttaa tai vahingoittaa ihmisiä. Ylönen (2000, 62–63) lisää: Kun aikuinen lukee lapselle, hän on täysin keskittynyt meneillä olevaan tapahtumaan. Tällöin hänen ja lapsen mielenkiinto kohdistuu samaan asiaan. Saduista kertoessaan Ylönen tuo esille sadut, joiden pyrkimyksenä on käsitellä ja vähentää tunne-elämän ongelmia, esimerkiksi syrjäytymisen tai hylätyksi tulemisen aiheuttamaa mielihäiriötä. Lapsi voi sadun ja mielikuvituksensa kautta työstää mielessään olevia ajatuksia (esimerkiksi kokemiaan vaikeuksia tai menetyksiä). Satu voi auttaa lasta samaistumaan satujen henkilöihin, tuomaan toivoa paremmasta. Satu voi siten auttaa lasta lieventämään suruaan tai vastoinkäymisiään. Sillä toivotaan olevan positiivinen vaikutus lapsen ajatteluun.

Ylönen (2000, 63) mainitsee, että jo 5–6-vuotias lapsi ymmärtää jo muitakin metaforia kuin aistihavaintoihin perustuvia, jolloin saduilla voi olla mahdollisuus toimia siten, että ne muuttavat lapsen ajattelua myönteisesti. Kun satujen metaforat heijastavat lapsen ongelmien avainasioita poiketen kuitenkin ulkoisesti niistä, on katsottu, että nämä metaforat olisivat todennäköisemmin tehokkaita. Tällöin toivomus olisi, että lapsi pystyisi siirtämään sadun sanoman omaan elämäänsä. (Ylönen 2000, 63.) Satujen kautta lapsi voi oppia samaistumaan yksin jääneen tai kiusatun lapsen asemaan.

### 4.3 Lasten itsetunnon tukeminen

Aho ja Heino (2000, 3–15) perustavat tutkimuksensa Borbanin ja Reasonerin itsetuntomalliin, jonka osa-alueita ovat: perusturvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävätietoisuus ja pätevyyden tunne. (Borban on johtanut itsetunnon ulottuvuutensa Reasonerin minäteoriasta, mikä puolestaan selittää sen syyn, miksi teoriat ovat hyvin samankaltaisia.) Jotta lapsella olisi hyvä perusturvallisuus, hänellä tulisi olla luottamukselliset suhteet ihmisten välillä, ja ilmapiirin tulisi olla positiivinen ja avoin. Lapsen tulisi myös ymmärtää säännöt ja rikkomusten seuraukset. Itsensä tiedostamisessa on oleellista se, että lapsi osaa arvioida ominaisuuksiaan ja hyväksyy itsensä sellaisena kuin on. Liittymisellä Borban tarkoittaa lapsen kokemusta ryhmään kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemistä yhtenä ryhmän jäsenenä. Tehtävätietoisuudella puolestaan tarkoitetaan tavoitteiden asettelua, motivaatiota ja aloitteellisuutta. Pätevyyden tunne syntyy onnistumisten kokemuksista. (Aho & Heino 2000, 3–15). Ahon ja Heinon (2000, 120–123) tutkimuksessa pyrittiin 5–6-vuotiaiden lasten itsetunnon kohentamiseen erilaisin itsetuntoharjoituksin. Omassa tutkimuksessaan he onnistuivatkin lasten itsetunnon, perusturvallisuuden ja tehtävätietoisuuden parantamisessa.

Myönteinen itsetunto ja hyvät sosiaaliset taidot edesauttavat vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemistä ja edelleen positiivista sosiaalista kehitystä ja integroitumista vertaisryhmään. Tehokkaita keinoja itsetunnon ja sosiaalisten taitojen tukemisessa ovat mm. aikuis- ja vertaismallit sekä käyttäytymisen ja omien ajatusten selostaminen. Apuna voi käyttää satuja, kertomuksia, henkilöitä, eläinhahmoja ja käsinukkeja, joihin samaistuminen on helpompaa. (Laine & Talo 2002, 155.) Laineen ja Neitolan (2002a, 105) mukaan yhteiset säännöt itsensä, toisten ihmisten ja esineiden kunnioittamisesta on myös tärkeä määritellä yhdessä.

Itsetunto on yhteydessä sosiaaliseen ja emotionaaliseen käyttäytymiseen. Hyvä itsetunto mahdollistaa muiden ihmisten hyväksynnän, myötätunnon toisia kohtaan ja vuorovaikutussuhteiden luomisen. (Lummelahti 2004, 34) Siten lapsen itsetunnon tukemiseen on tärkeä kiinnittää huomiota. Omat kokemukset, havainnot ja toiminnasta saatu palaute johtavat Keltikangas-Järvisen (2001, 120) mukaan hankittuun itsetuntoon. Lapsen perustarpeisiin vastaaminen puolestaan muodostaa annetun itsetunnon.

Tehtäessä arviointia lapsen kehityksen ja oppimisen tukena tulisi huomioida myös opettajan toimintaan ja oppimisympäristön kehittämiseen sen sijaan, että asetetaan yksistään lapselle muutostoiveita tai kehittämistavoitteita. Oppimaan oppimisen osa-alueita ovat itsetunto ja itseohjautuvuus. Itsesäätelyllä on myös merkittävä osuus. Itsearviointitaidot ovat itseohjautuvuuden yksi ulottuvuus. Lasta tulisi tukea tietoisuuteen omasta oppimisestaan, tukea hänen kasvuaan ja vahvistaa itsetuntemusta keskustelemalla kehittymisestä, oppimisesta ja siitä miten eri taitoihin on päästy. Paitsi tiedot ja taidot, myös emotionaalinen ulottuvuus eli lapsen tunne omasta kyvykkyydestään selvitä ja toivosta osata vaikuttavat. Myös haasteita pitäisi uskaltaa kohdata. Lapsen tulisi saada kokemus, että hän voi itse vaikuttaa itseään koskeviin asioihin, ja että hän tulee kuulluksi. Keskeistä on opettajan ohjaus ja tuki. Ohjauksen tulisi edetä hienovaraisesti lapsen lähtökohdat huomioonottaen sopivia kysymyksiä esittäen. (Kyllönen 2001, 43–46.)

Myös Lummelahti (1995, 30–33) tuo esille lapsikeskeisyyden itsetunnon kehittämisessä ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä. Huomioitaessa lapsen kehitysvaiheet ja tarpeet lapsi ei pääse turhautumaan ja kokemaan kyvyttömyyttä olla toiminnassa mukana. Tällöin lapsi voi kokea onnistumista ja hyväksyä itsensä ja suorituksensa. Päinvastaisessa tilanteessa ennusteena on vaikeuksien lisääntyminen ja kasvaminen. Tällöin epäsuotuisa kehitys ilmenee monin tavoin.

Erityisesti itsetunnon vahvistaminen korostuu tilanteissa, joissa lapsen kehityksessä, oppimisessa tai käyttäytymisessä olevat piirteet huolestuttavat hänen ympärillään olevia aikuisia. Lapsi ei osaa eritellä huolen perusteita. Lapsi vertaa myös itseään muihin taitojen ja osaamisen suhteen. Omien vahvuuksien tunnistaminen onkin tärkeä itsearvioinnin taito, johon lapsen tulee saada tukea. Minäkäsityksen vahvistaminen tukee persoonallisuuden kehitystä ja turvallista kasvua. Myönteiset kokemukset vertaisryhmässä ja merkittävät roolit toiminnassa, leikeissä ja tehtävissä vahvistavat itsetuntoa. (Saulio & Heinämäki 2004, 36.)

Aikuisen toiminta ja käyttäytyminen on tarpeen tiedostaa lapsen itsetunnon kehittymiseen vaikuttavana tekijänä. Lapsen minäkäsitys muotoutuu suhtautumistavan kautta. Lapsen kehontuntemus on minäkuvan rakentumisen keskeinen osa-alue. Tapa koskettaa

lasta viestii suhtautumista lapseen ja vahvistaa kehon osien tunnistamista tuntoaistimusten kautta. (Saulio & Heinämäki 2004, 36.)

Lapsen ja kasvattajan suhde on tärkeä lapsen elämän laadun määrittäjä. Tämän suhteen luomisessa aikuisella on ratkaiseva asema. Kasvattajan tulee ottaa huomioon lapsen näkökulma, jolloin voidaan puhua subjekti-subjekti suhteesta. Tällöin lasta pyritään ymmärtämään ja huomioimaan hänen henkilökohtaiset tavoitteet ja toiminnan motiivit. Samalla tulee tukea lapsen kehittymistä ja oppimista. Lapsia ohjataan auttamaan, pyytämään ja saamaan apua toisilta lapsilta. Lapsen omille toiminnoille annetaan tilaa, mutta kasvattaja kantaa kuitenkin vastuun. (Hännikäinen 1997, 78.)

Strandellin (1995, 184) mukaan aikuisen ehkä tärkein tehtävä on olla lapsille läsnä. Hänen tehtävänä on myös järjestää lapsen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sellaiseksi, että lapsi voi itse hankkia vuorovaikutustaitoja (Niiranen 1995, 192). Aikuinen käyttääkin valtaa tilajärjestelyjen, sääntöjen ja aikataulujen kautta. Kotileikit, hiekkalaatikot, keinut ym. ovat paikkoja, joihin mahtuu kerrallaan vain tietty määrä lapsia, ja roolit määräytyvät sen mukaisesti. (Strandell 1995, 106–185.)

## 5 LASTEN KUULEMINEN

Riihelä (1996, 183) mainitsee tutkimuksessaan, että lapsilta kysytään asioita samalla tavalla kuin aikuisilta. Erona lasten kanssa toimiessa on se, että nämä saattavat usein hämmentyä aikuisten tekemistä kysymyksistä. Riihelä mainitseekin, että hänen tutkimuksensa osoitti, että aikuisten esittämät kysymykset voivat olla lapsille kiusallisia ja siten rajoittavat lasten omien ajatusten kehittelyä. Varsinkin, jos lapselle ei anneta seikkaperäistä selostusta siitä, minkä vuoksi aikuinen kyselee ja mitä tarkoitusta varten, lapsi saattaa jopa arvailla, millaisen vastauksen aikuinen haluaa, ja sen vuoksi lapsen antama vastaus ei olekaan lapsen oikea vastaus. Tämä asettaakin Riihelän mukaan lisää vaatimuksia lapsitutkimukselle. Riihelä ehdottaakin, että perinteisten kysely- ja haastattelumenetelmien rinnalle olisi kehiteltävä jokin uusi menetelmä (menetelmiä), jonka avulla saataisiin lapset itse kysymään asioista ja problematisoimaan niitä. Tätä kautta saataisiin ehkä lisää tietoa siitä, miten lapset käsittelevät asioita, ja paljonko he ovat ymmärtäneet näistä käsiteltävistä asioista.

Strandellin (1995, 27) mukaan kulttuurillemme on ominaista se, että aikuiset puhuvat lapsen parhaasta ilman, että he kuulisivat lapsen kantaa asiasta. Hän jatkaa, että meillä on edelleen käytössä vain harvoja vakiintuneita tapoja, joilla kuunnella lasta. Lisäksi mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä vähemmän meillä on keinoja saada lapsen ääni kuuluviin.

Lapsen asema oman toimintansa subjektina on usein kyseenalaistettu, kun on suhteutettu lapsen tekoja hänen ikäänsä ja älykkyysosamääräänsä. Lisäksi on ajateltu, että lapsi ei



ole samalla tavalla vastuullinen esittämään omia kysymyksiä kuin aikuinen. Tämän on katsottu johtuvan siitä, että lasten kysymyksien on oletettu olevan riippuvaisia enemmän lapsen iästä ja oppimiskyvystä kuin lapsen tiedontarpeesta tai halusta osallistua keskusteluun. (Riihelä 1996, 34.)

Turjan (2004, 9-11) mukaan lasten osallisuutta lisää heidän kuuleminen asioissa, jotka koskevat heitä itseään. Hän tuo esille lapsen pätevyyden ilmaista itseään ja omia näkemyksiään sekä tiedon luotettavuuden sellaisenaan. Lasta ei tarvitse liiaksi suojella oman elämäntilanteensa tiedostamiselta. Lapsen tulkinnat voivat olla erilaisia kuin aikuisten, mutta ne ovat silti yhtä tosia ja arvokkaita. Tavoittaakseen lapsen näkemykset aikuisen olisi hyvä päästä samalle tulkinnalliselle aaltopituudelle. Me pyrimme tutkimuksellamme juuri näiden lasten erilaisten näkemysten tavoittamiseen haastamalla ehkä totuttuja ja aikuislähtöisiä ajattelu- ja toimintatapoja.

Lapsi on tasaveroinen sosiaalinen toimija, joka on mukana arkensa muotoutumisessa ja antaa vuorovaikutuksessa muiden kanssa omat merkityksensä asioille ja tapahtumille (Strandell 1995, 10–20). Lapsi on siten aloitteellinen, merkityksiä antava, yksilöllisiä intressejä omaava ja valintoja tekevä toimija, joka rakentaa aktiivisesti ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä elämästä (Turja 2004, 10). Lapsi on subjekti. Koska lapset luovat omaa kulttuuriaan, heille tulisikin mahdollistaa oma suunnittelu ja suunnitelmien konkreettinen toteutus. (Hännikäinen 1997, 76–82).

Lasten kokemuksia, tarpeita ja intressejä sekä ympäristön ilmiöiden tulkintoja voidaan tutkia suorilla tai epäsuorilla menetelmillä. Lasten haastattelut sekä heidän keskustelujensa kuunteleminen ovat suoria menetelmiä. Epäsuoria menetelmiä ovat muiden tekemät arviot lapsen kokemuksista. (Tauriainen 2000, 51.) Voidaan tehdä myös lapsen havainnointiin perustuvia arvioita, ja lapsi voi muistella kokemuksiaan myöhemmin, ehkä vuosienkin jälkeen. Tällöin tosin tapahtumat voivat saada uusia merkityksiä eikä kaikkea välttämättä muista. Tutkimusmenetelmää valitessa tulee ottaa huomioon lapsen ikä. Mitä nuoremasta lapsesta on kysymys, sitä epäsuorempaa menetelmää on käytettävä. Tärkeintä kuitenkin on, että aikuinen omaksuu avoimen ja lasta kuuntelevan asenteen (Turja 2004, 11–18).

Turjan mukaan kannattaa kiinnittää huomiota aikuisten valmiiksi strukturoimiin kysymyksiin ja havainnointiluokituksiin, jolloin ulkopuolelle voi jäädä lapsille tärkeitä asioita. Tärkeää on myös pystyä sulkemaan ulkopuolelle omat ennakkokäsityksensä, jotta pääsisi lapsilähtöisen tiedon lähteille, ja saisi tietoa lapsen toiminnan taustalla olevasta ajattelusta. Keskustellessaan lapsen kanssa aikuisen tuleekin tarkkailla omia tietoisia ja tiedostamattomia asenteitaan ja toimintatapojaan. Oikealla asenteella voi lapsilta myös oppia. (Turja 2004, 12–21.)

Riihelän (1996, 5) mukaan lapset tuovat kysymyksillään esille omaa uteliaisuuttaan, oma-aloitteisuuttaan ja toivettaan yhteistyöstä. Kuitenkin on havaittu, että niissä instituutioissa, joissa lapset viettävät suurimman osan päivästä, heidän kysymystensä määrä on melko harvinaista. Vaikka lasten kasvatuksella, opettamisella ja hoitamisella pyritäänkin tukemaan lasten itsenäistä toimintaa, on huomattu, että lasten osallisuus jää vähäiseksi. Jotta lasten toimintaympäristö voisi olla lasten oma-aloitteisuutta vahvistava, olisi otettava huomioon jo laki- ja asetustekstejä laadittaessa niiden lapsilähtöisyys. Lisäksi olisi oltava syvällisempää tietoa lasten omista kysymyksistä sekä aikuisten ja lasten välisestä yhteistyön mahdollisuuksista.

Riihelä (1996, 26–27) pohtii myös sitä, kuinka aikuinen voi tavoittaa ne merkitykset, joita sisältyy lasten kysymyksiin, ja miten aikuiset voivat suunnitella omaa työtään niin, että he huomioisivat lasten tiedontarpeet? Samaa asiaa olemme myös itse pohtineet, sillä halusimme, että työssämme näkyisivät lasten omat ajatukset osallisuudesta ilman, että aikuisen mielipide olisi vaikuttanut tuloksiin. Oma tutkimuksemme eroaa Riihelän tutkimuksesta siinä, että me teimme lapsille kysymyksiä osallisuudesta ja toivoimme saavamme lasten omia ajatuksia vastaukseksi. Emme siis käsitelleet lasten esittämiä kysymyksiä, vaikka tietysti vastasimme lasten esittämiin kysymyksiin niin hyvin kuin osasimme.

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

Lasten väliset hyvät vertais- ja ystävyysuhteet edistävät lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Aktiivisen torjunnan tai kiusaamisen kohteeksi joutuminen ja yksinäisyyden kokemukset ovat puolestaan riski vakaviin sopeutumisongelmiin. Vaarana on syrjäytyminen tai syrjäytymiskierteeseen joutuminen. (Laine 2002b, 19–20.) Syrjäytymisriski on todellisuutta kymmenesosalle lapsista. Opettajan tehtävänä on kohdata ja havaita näiden lasten tarpeet ajoissa. (Lindström 2001, 5.) Mielestämme on huolestuttavaa, että näinkin moni lapsi on vaarassa syrjäytyä. Koemme lasten mielipiteiden kuulemisen tästä aiheesta ensisijaisen tärkeäksi asiaksi, sillä lapsi osaa itse parhaiten kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan, joiden äärelle aikuisen on mahdoton päästä kuulematta lasta. Näin on mahdollista löytää uusia näkökulmia syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn ja osallisuuden tukemiseen, sillä lasten omia käsityksiä tältä aihealueelta ei ole vielä tutkittu.

Työmme tarkoitus oli siten saada tietoa lasten osallisuudesta päiväkodin vertaisryhmässä lasten näkökulmasta. Pyrkimyksenä oli lisätä tietoa aikuisten toiminnan merkityksestä lasten kaverisuhteiden toimivuuteen. Vertaisryhmästä syrjäytymiseen liittyviä teemoja olivat mielestämme ystävyys, riitely, kiusaaminen ja sopiminen, joiden pohjalta muodostimme lasten haastattelukysymykset. Aikuisten tehtävä on tunnistaa syrjäytymisriskiä ja löytää keinoja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Meitä kiinnosti myös henkilökunnan näkemykset näistä asioista. Tarkensimme tutkimustehtävääme seuraaviksi pää- ja alaongelmiksi:

- 1 Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on sosiaalisista vuorovaikutustilanteista ja niistä syrjäytymisestä vertaisryhmässä?
  - 1.1 Millainen käsitys lapsilla on ystävydestä?
  - 1.2 Mikä lapsista on kaverisuhteissa tärkeää?
  - 1.3 Kuinka sosiaaliset suhteet rakentuvat lasten mielestä?
  - 1.4 Minkälaisia kokemuksia lapsilla on yksinolosta, kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta sekä riitelystä?
  - 1.5 Miten lasten mielestä kiusaamis- ja riitatilanteet voitaisiin ratkaista?
  
- 2 Millaisia keinoja henkilökunnalla on vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa?
  - 2.1 Miten aikuinen voi lasten mielestä vaikuttaa lasten syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn?
  - 2.2 Miten aikuiset itse ajattelevat voivansa vaikuttaa lasten syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn?

## **7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN**

Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen eli laadullinen. Varton (1992, 23) mukaan ihminen ja ihmisen maailma ovat laadullisen tutkimuksen kohteita. Tällöin katsotaan, että ihminen ja hänen maailmansa muodostavat yhdessä elämismaailman. Elämismaailma on se yleinen merkitysten kokonaisuus, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Se muodostuu siten yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten välisten suhteiden kohteista. Seuraavaksi esittelemme fenomenografisen lähestymistavan osana kvalitatiivista tutkimusta, tutkimuksemme kohderyhmän, aineistonkeruumenetelmät ja analyysitavan. Lopuksi käsittelemme luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä.

### **7.1 Fenomenografinen lähestymistapa osana kvalitatiivista tutkimusta**

Denzin ja Lincoln (2000, 6) ovat sitä mieltä, että kvalitatiivinen tutkimus ei ole vain yksittäinen tutkimusmenetelmä, vaan se sisältää osia erilaisista tutkimustraditioista. Lisäksi Bogdan ja Biklen (1998, 5) tuovat esille, että kvalitatiivinen tutkimus on kuvailevaa. Kerätty tutkimusaineisto koostuu sanoista tai kuvista, harvemmin numeroista. Tutkimuksen tulokset sisältävät lainauksia aineistosta, joilla pyritään kuvaamaan ja antamaan konkreettinen muoto esitykselle.

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain

ilmiötä tai tapahtumaa. Sillä pyritään ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Olisikin tärkeää, että ne henkilöt, joilta kerätään tietoa, tietäisivät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87–88.)

Koska halusimme tavoittaa omassa tutkimuksessamme lasten erilaisia mielipiteitä, kokemuksia ja käsityksiä tutkimuksemme teemoista: ystävydestä, riitelystä, kiusaamisesta ja sopimisesta, päätimme hyödyntää fenomenografista tutkimusmenetelmää. Lisäksi haastattelimme aikuisia heidän käsityksistään ja kokemuksistaan lasten syrjäytymisestä ja keinoista vähentää ja ehkäistä sitä.

Ahosen (1995, 114–117) mukaan fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Marton (1988, 114) fenomenografisen lähestymistavan kehittäjänä korostaa, että siinä pyritään tutkimaan ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Ahonen (1995, 114–117) jatkaa, että henkilöstä riippuen samallakin asialla voi olla eri käsitys. Ihminen nähdään rationaalisenä, tietoisena olentona, joka luo mielessään käsityksiä liittämällä oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Lisäksi käsitys nähdään dynaamisena ilmiönä; ihmisten käsitykset asioista voivat muuttua lyhyessäkin ajassa. Käsitykset ovat vahvempia kuin mielipiteet. Niiden varassa ihminen käsittelee uutta informaatiota.

Teoria kuuluu erottamattomana osana fenomenografiseen tutkimusprosessiin. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä luokittelemaan käsityksiä ennakolta, eikä sen pohjalta testata valmiita olettamuksia. Tämä takaa sen, ettei tutkija menetä sitä uutta tietoa, jota hän voi saada omasta aineistostaan. Tällainen aineistolähtöinen analyysi ja teorianmuodostus tarkoittaaakin, että tutkija pyrkii muotoilemaan perusväittämät oman aineistonsa tulkinnan pohjalta. Tutkija luo siten omaa teoreettista jäsennystään avoimessa vuorovaikutuksessa oman aineistonsa kanssa. Muihin teorioihin tutustuminen tukee tutkijan omaa teorian muodostamista. (Ahonen 1995, 123).

## **7.2 Kohderyhmä**

Tutkimuksemme kohderyhmänä oli jyvaskyläläisen päiväkodin yksi lapsiryhmä, jossa

oli 5–6-vuotiaita lapsia. Tässä ryhmässä oli yhteensä 20 esikouluikäistä lasta ja kolme kasvatusalan ammattilaista, joista kaksi oli lastentarhanopettajia ja yksi lastenhoitaja. Toiveenamme oli, että löytäisimme lapsiryhmän, jossa kaverisuhteita työstetään jo esimerkiksi tunnekasvatuksen kautta. Saimme tiedon tällaisesta lapsiryhmästä paikallisen erityislastentarhanopettajan kautta. Tässä valitsemassamme lapsiryhmässä näitä taitoja oli aloitettu työstää syksyllä vuorovaikutusleikin ja Askeleittain -materiaalin avulla.

Olimme yhteydessä päiväkodin johtajaan, joka esitteli tutkimussuunnitelmamme lapsiryhmän henkilökunnalle. Lapset ja henkilökunta osallistuivat tutkimukseemme mielellään.

### **7.3 Aineistonkeruu**

Koska tutkimuksemme käsittelee yhden päiväkotiryhmän 5–6-vuotiaita lapsia, kyseessä on myös tapaustutkimus. Tapaustutkimuksellehan on ominaista se, että yksittäinen tapaus tuottaa yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Patton 1990, 384–385.) Tapaustutkimuksessa käytetään monipuolisia menetelmiä, joten lasten haastattelun lisäksi haastattelimme myös aikuisia ja havainnoimme lapsia tutkimusteemaan liittyvillä satuhetkillä nauhoittaen kyseessä olevat tuokioiden videot. Satutuokioiden tarkoitus oli virittää lasten ajatukset käsittelemme teemoihin. Olimme itse mukana seuraamassa tuokioita, jolloin tulimme viikon aikana tutuiksi lapsille (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 130). Eskolan ja Suorannan (1998, 15) sekä Tuomen ja Sarajärven (2004, 73) mukaan laadullisessa tutkimuksessa edellä mainittuja aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltyinä. Patton (1990, 244) esittää, että yhdistämällä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, saadaan laajempi näkökulma tutkimukselle. Kun tutkija yhdistää samaan tutkimukseen esimerkiksi havainnointia ja haastattelua, hän voi käyttää erilaisia aineistoja hyväkseen, kun perustelee tuloksiaan.

#### **7.3.1 Aikataulu ja toteutus**

Aloitimme tutkimuksemme aineistonkeruun viikolla 43 havainnoimalla satuhetkiä (tau-

lukko 1). Olimme valinneet yhteensä kahdeksan satua (liite 3), jotka käsittelivät tutkimuksemme aihetta. Henkilökunta jakoi lapset kahteen, suurin piirtein yhtä suureen ryhmään. Satutuokiot ajoittuivat aamuhetken aikaan, noin kello 8.30. Me tutkijat toimimme satuhetkillä havainnoitsijan roolissa; videokuvasimme tuokiot ja kirjasimme tekeмиämme havaintoja ylös kynä-paperi–menetelmää käyttäen. Havainnoimme aina samaa lapsiryhmää, millä pyrimme siihen, että läsnäolomme tilanteessa olisi mahdollisimman vähän huomiota herättävä. Jaoin satukirjat teemojemme (ystävyyden, riitelyn, kiusaamisen, sopimisen) mukaan kahdelle eri lapsiryhmälle, jotka nimesimme ryhmä a:ksi ja ryhmä b:ksi.

Lasten yksilöhaastattelut suoritimme seuraavalla viikolla 44 (taulukko 1). Olimme jakaneet lapset niin, että toinen meistä haastatteli kuusi lasta ja toinen kaksitoista. Tutkija, jolla oli haastateltavanaan kuusi lasta, käytti haastattelutilanteessa kuvia 1-5b, kun taas kaksitoista lasta haastatelleella tutkijalla oli kuvat 1-5a. Lisäksi molemmilla tutkijalla oli käytössään samat päivärytmikuvat (liite 4). Se, kummalla meistä oli vähemmän lapsihaastatteluja, haastatteli lisäksi henkilökunnan. Henkilökunnan haastattelut ajoittuivat viikolle 45 (taulukko 1). Yksi haastattelu jouduttiin uusimaan, koska nauhuri, jolla haastattelut tehtiin, ei jostain syystä toiminut ensimmäisellä haastattelukerralla.



TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineistonkeruun aikataulu

	MAANANTAI	TIISTAI	KESKIVIIKKO	TORSTAI	PERJANTAI
<b>VIIKKO 43</b>					
Satuhetket, ryhmä a	Kaikki riidoissa		Ollaan ystäviä (Kirjasta: Ystävyys on suuri onni)	Vihtori, vallaton hiiri	Onko vika olla sika
Satuhetket, ryhmä b	Kaksi ystävästä		Ollaan taas ystäviä	Täydellinen tyttö	Anna ja Antti, kiusankappale
<b>VIIKKO 44</b>					
Haastattelu, ryhmä a		2 lapsihaastattelua	2 lapsihaastattelua	1 lapsihaastattelu	3 lapsihaastattelua
Haastattelu, ryhmä b	2 lapsihaastattelua	4 lapsihaastattelua		2 lapsihaastattelua	2 lapsihaastattelua
<b>VIIKKO 45</b>				2 aikuisihaastattelua	1 aikuishaastattelu (')
<b>VIIKKO 46</b>			(') aikuisen uusintahaastattelu		

### 7.3.2 Haastattelu

Fenomenografisessa lähestymistavassa tutkimusaineiston tavallisin hankintamenetelmä on avoin tai puolistrukturoitu haastattelu (Ahonen 1995, 136). Pattonin (1990, 278) mukaan haastattelun tarkoitus on saada selville, mitä joku henkilö ajattelee jostain tietystä asiasta. Asia, joka tutkijoita kiinnostaa, on sellainen, että tutkija ei saa sitä selville pelkästään havainnoimalla tutkittavia henkilöitä. Haastattelu auttaa tutkijoita myös näkemään tutkittavan perspektiivin asiassa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelu perustuu vuorovaikutukseen, jossa ovat osallisina haastattelijat ja haastateltavat. Tärkeintä on se, että haastateltava tietää ja luottaa, että hänen sanomisiaan käsitellään luottamuksellisesti. Haastattelun etuna nähdään sen joustavuus. Haastattelutilanteessa voidaan muun muassa kysymykset toistaa, oikaista väärinkäsitykset sekä selventää kysymysten sanamuotoja (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymykset olivat kaikille samansuuntaisia. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi, koska tutkijalla on mielessään ennaltasovitut teemat, joiden mukaan hän haastattelee. Kysymyksiä ei ole siten tehty valmiiksi, vaan tutkijalla on vapaus sovittaa kysymysten muoto ja sisältökin sen mukaan, miten haastattelu etenee. (Ahonen 1995, 138). Erona strukturoituun haastatteluun on lisäksi se, että puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Pyysimme *henkilökunnan haastattelussa* kahta lastentarhanopettajaa ja yhtä lastenhoitajaa kertomaan omin sanoin, miten syrjäytymistä heidän omien kokemustensa mukaan ilmenee lapsiryhmissä ja miten aikuinen voisi ennaltaehkäistä lasten syrjäytymistä (liite 2). Haastattelemalla aikuisia halusimme tutkia lasten ja aikuisten välisiä ajatuksia syrjäytymisestä ja osallisuuden tukemisesta. Nauhoitimme nämä haastattelut. Yksi haastatteluista jouduttiin uusimaan sen vuoksi, että nauhuri ei jostain syystä nauhoittanut keskustelua. Kyseessä oleva haastateltava suostui mielellään uusintahaastatteluun. Haastateltava oli lisäksi sitä mieltä, että hän muisti toisella kerralla enemmän kysymyksiin liittyviä asioita.

Havainnoimiemme satuhetkien jälkeisellä viikolla aloitimme *lasten haastattelut*. Toinen meistä haastatteli 12 lasta ja toinen 6 lasta. Haastattelimme lapsia yksitellen, koska halusimme varmistaa, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden ilmaista oman näkemyksensä. Haastattelut kestivät keskimäärin 15 minuuttia. Haastattelun kesto on hyvä kiinnittää huomiota, sillä lapsen on melko vaikeaa keskittyä yhteen asiaan pitkiä aikoja. Noin 15–20 minuutin mittainen tuokio voisi olla sopiva. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129–130.) Valitsimme haastattelun, koska sen avulla pyrimme saamaan selville ensisijaisesti lasten omakohtaisia mielipiteitä, kokemuksia ja käsityksiä ystäväyydestä, riitelystä, kiusaamisesta ja sopimisesta. Tauriainen mukaan lasten omat käsitykset ovat tavoitettavissa, jos vain aikuisten arvostukset, viitseliäisyys ja luovuus riittävät. Haastattelussa ja analysointivaiheessa tarvitaan tietoa siitä, miten lapsi kykenee ilmaisemaan itseään haastattelutilanteessa. Haastattelijan tulee olla tarkkana myös tulkinnan kanssa. Haastatteliija on aina valta-asemassa ohjaamassa lapsen ajattelua ja kommunikatiivista käyttäytymistä. (Tauriainen 2000, 147–148, 199.)

Lapsia haastateltaessa sovelsimme *eläytymismenetelmää* siten, että kuvakortit toimivat kehyskertomuksen tavoin. Toinen tutkija käytti kuvia 1-5a ja toinen kuvia 1-5b lapsia haastatellessa. Kehyskertomuksia laadittaessa on otettava huomioon, että niissä vaihtelee yleensä vain yksi asia. Lisäksi on muistettava, että niistä tulee karsia kaikki epäolennainen ja siten keskittyä kaikkein olennaisimpiin asioihin. Lyhyet kehyskertomukset ovat yleisimpiä käytettyjä muotoja. Jos käytetään pitkiä kehyskertomuksia, tutkittavien mielenkiinto saattaa kohdistua epäolennaisimpiin seikkoihin. Eläytymismenetelmätarinoiden ei tarvitse olla välttämättä kuvauksia todellisesta elämästä vaan tarinoita siitä, mitä voisi tapahtua seuraavaksi tai mitä oli jo tapahtunut tätä ennen. (Eskola & Suoranta 1998, 113–115.)

Esikouluikäisiä lapsia haastateltaessa tutkijan on muistettava, että lapsen sanavarasto on aika pieni. Lisäksi haastattelussa käytettävien sanojen tulisi olla lapselle tuttuja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 129–130.) Fine ja Sandström (1988, 77) mukaan haastattelijan on osattava käyttää käsitteitä niin että lapset ymmärtävät mitä heiltä kysytään. Lisäksi Doverborg ja Pramling-Samuelsson (2004, 31–46) mainitsevat, että lapsia haastateltaessa haastattelijoiden on - ymmärtääkseen paremmin lasten vastauksia - analysoitava ja tulkittava tarkasti, mitä lapset ovat vastanneet. Emt. suosittelevat kuvakorttien käyttöä, jolloin lasten tulisi kyetä kytkemään korttien tapahtumat päiväkotikontekstiin. Me käytimme haastattelun tukena lapsiryhmän päivärytmistä kertovia PCS-kuvia (liite 4), sekä valmiita, eri tilanteisiin liittyviä kuvia lapsista (LDA language cards, liite 4). Kuvien aiheina olivat haastattelujen teemojen mukaisessa järjestyksessä: ystävyys, riitely, kiusaaminen ja sopiminen (liite 4). Olimme laatineet jokaiseen kuvaan erilaisia kysymyksiä, joiden avulla pyrimme kartoittamaan lasten näkökulmaa ja mielipiteitä syrjäytymisestä ja yksinolosta, samoin kuin siitä, miten tullaan ystäviksi/kavereiksi. Kuviin liittyvät kysymykset ovat liitteessä 5. Jotkut lapset yrittivät etsiä kuvista tuttuja henkilöitä, joka ehkä vei aluksi huomiota pois aiheesta. Kun kerroimme lapsille, että kuvien henkilöt eivät ole heille tuttuja vaan kuvitteellisia, lapset hyväksyivät asian ja haastattelu jatkui.

Doverborgin ja Pramling-Samuelssonin (2004, 31–45) mukaan lasten haastattelussa tulisi pyrkiä keskustelemaan sävyyn. Lapsia haastateltaessa tulisi muistaa, että heille on

annettava riittävästi aikaa ajatella ja muotoilla näkemyksiään. On myös muistettava, että haastateltava on haastattelutilanteessa mukana subjektina, samoin kuin tulee taata se, että haastateltava saa tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Riihelä (1996, 167), lisää, että ne tutkijat, jotka ovat kehittäneet lapsilähtöistä pedagogiikkaa, ovat olleet yksimielisiä siitä, että lapsille tulee antaa aikaa pohtia asioita, kokeilla, kysellä ja erehtyä. Kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata ”kyllä” tai ”ei”, tulisi välttää, sillä ne eivät kerro lapsen tiedosta. Aikuinen voi hyödyntää haastattelussa lapsen antamia vastauksia ja kysyä niiden pohjalta lisäkysymyksiä. Meikin hyödynsimme tätä mahdollisuutta.

Kirmasen (1999, 202–213) tutkimuksen tavoin pyrimme huomioimaan lapsia haastatella lasten erilaisen käsitteiden käytön tarpeen mukaan kysyen tiettyjen sanojen tarkoitusta. Kerroimme lapsille, että oikeita ja väriä vastauksia kysymyksiin ei ole. Pyrimme siihen, että lasta eivät jäisi vaivaamaan pahat ajatukset, joita kysymykset saattavat herättää. Lapselle annettiin aikaa vastauksiin ja tarvittaessa haastattelussa pidettiin taukoa lapsen väsyessä, jotta pystyimme tekemään sen lapsen ehdoilla. Pyrimme kannustamaan lasta haastattelukysymyksiin vastaamiseen säilyttäen kuitenkin tilanteessa positiivisen tunnelman ilman painostusta. Jokainen lapsen antama vastaus huomioitiin positiivisesti. Lapsella oli myös oikeus kysyä ja saada kysymyksiinsä vastaus. Lasten vastauksista löytyi lisää vastauksia jo esitettyihin kysymyksiin tai myöhemmin suunniteltuihin kysymyksiin, joten vastauksia piti kuunnella tarkasti. Yritimme luoda lapsiin luottavaisen yhteistyösuhteen tapaamalla heitä ennen tutkimusta sekä kertomalla, että vain me tulemme tietämään, mitä juuri he ovat kysymyksiin vastanneet. Corsarokin (1985, 27–28) on sitä mieltä, että lapsi uskaltaisi kertoa paremmin omia näkemyksiään, jos hän kykenisi näkemään aikuisen muussa roolissa kuin opettajana tai avustajana.

Haastatteluajankohta tulisi valita siten, että lapsi malttaa keskittyä tilanteeseen. Kun haimme lapsen haastatteluun, varmistimme, ettei hänellä ollut kesken mikään toiminta, joka olisi vaikuttanut tarkkaavaisuuteen haastattelussa. Samoin haastatteluympäristöllä on merkitystä. (Dovenborg & Pramling-Samuelsson 2004, 31–45.) Järjestimme lapselle rauhallisen, tutun ja turvallisen paikan päiväkodissa, jossa he saivat vastata kysymyksiin.

Haastattelun apuvälineenä käytimme videonauhuria, koska sen avulla saimme esille kaikki lapsen sanomat asiat. Pelkkä kynä-paperi-haastattelu olisi voinut jäädä pinnalliseksi, eikä sen avulla välttämättä olisi saanut kaikkea oleellista kirjattua ylös. Nauhuri myös takasi sen, että pystyimme keskittymään haastatteluun lapsen kanssa. Tällöin lapsen puhetta ei tarvinnut keskeyttää, vaan hän sai kertoa vapaasti, mitä hänelle tuli mieleen käsiteltävistä asioista. Joidenkin haastateltavien lasten kohdalla analysointia vaikeutti lasten epäselvä puhe. Nauhuri mahdollisti kunkin epäselvän kohdan tarkistamisen tarvittaessa useampaankin kertaan. Nauhurin avulla tarkoituksenamme oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä se mahdollisti oman toimintamme tarkastelun ja auttoi haastateltavien vastausten analysoinnissa.

### 7.3.3 Havainnointi

Havainnointi täydentää haastattelua ja päinvastoin. Havainnointi tavoittaa myös sellaista ainesta, mitä ei pueta sanoiksi (Kalliala 1999, 76–77). Havainnointia voidaan käyttää tiedonkeruumenetelmänä, kun halutaan tarkkailla sekä käyttäytymistä että kielellisiä ilmaisuja (Kääriäinen 1989, 26). Näistä syistä päädyimme täydentämään tutkimustamme myös tällä menetelmällä, vaikka pääasiallisesti keräsimmekin tutkimuksemme aineiston haastattelemalla.

Satutuokioilla ryhmän lastentarhanopettaja jakoi lapset kahteen yhtä suureen ryhmään. Kumpikin meistä havainnoi viikon ajan samoja lapsia näillä tuokioilla. Viikko ennen lasten haastatteluja pyysimme päiväkotiryhmän henkilökuntaa lukemaan lapsille valitsemiamme satuja. Olimme valinneet yhden sadun neljälle aamuhetkelle. Samaan teemaan valittuja satuja luettiin molemmille ryhmille yhtä aikaa. Näin ollen luettuja satuja kertyi yhteensä kahdeksan kappaletta. Sadut käsittelivät ystävyyttä, kiusaamista, yksinäjämistä ja sovinnontekoa. Samalla kun kuvasimme nämä tuokiot videokameralla, havainnoimme myös lapsia. Havainnot kirjasimme ylös käyttäen kynä-paperi – tekniikkaa. Sadut, jotka valitsimme graduumme, löytyvät liitteestä 3.

Lapsia havainnoitaessa on Kääriäisen (1989, 28) mukaan muistettava, että havainnoinnilla on oltava tietty, suunniteltu tarkoitus. Me kiinnitimme havainnoinneissa huomiota lasten ajatuksiin koskien neljää teemaamme: ystävyys, riitely, kiusaaminen ja sopiminen

liittyvään keskusteluun. Ohjeistimme henkilökuntaa teemoihimme liittyvillä vinkeillä keskustelun tueksi (liite 3). Osa saduista innosti lapsia kertomaan omia ajatuksiaan, mutta joukossa oli myös lapsia, jotka eivät sanoneet mitään.

## 7.4 Aineiston analyysi

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 110–111) kuvaavat Milesin ja Hubermanin (1984) aineistolähtöisen eli induktiivisen analyysin prosessin. Heidän mukaansa aineisto tulee ensin redusoida eli pelkistää, jonka jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Viimeiseksi aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston pelkistämisestä puhutaan silloin, kun haastatteluaineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäoleellinen asia pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Tuomen ja Sarajärven kuvaus aineiston analysoinnista kuvaa hyvin suorittamaamme aineiston analysointia.

Aloitimme haastatteluaineistomme analyysin litteroimalla sen sana sanalta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 149 sivua. Havainnointiaineistoa puolestaan kertyi 26 sivua. Kun olimme litteroineet tekstit, karsimme kaikki tutkimuksen näkökulmasta epäoleelliset tekstit pois (vrt. Ehrnrooth 1990, 37; Tuomi & Sarajärvi 2004, 111). Tämän jälkeen ryhdyimme luokittelemaan aineistoamme. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 147–149) mukaan aineiston luokittelulla luodaan pohja tai kehys sille, että myöhemmin haastatteluaineistoa voidaan tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. Samalla he myös lisäävät, että aineiston luokittelun jälkeen aineisto on uudelleenjärjesteltävä laaditun luokittelun mukaisesti. Tällöin tutkija voi myös tarkastella, onko laadittu luokittelu onnistunut. Luokittelun apuna käytimme laatimiamme teemoja (ystävyyden, riitely, kiusaaminen ja sopiminen). Järjestimme aineistomme uudelleen teemojen mukaan niin, että jokaisen teeman alle kokosimme haastateltavien vastauksista sopivat kohdat. (vrt. Eskola & Vastamäki 2001, 41). Luokittelun jälkeen lähdimme yhdistelemään saamiamme vastauksia erilaisiin pääluokkiin sen mukaan, miten niissä ilmeni samankaltaisuuksia (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2004, 112–113).

Ryhmittelyn jälkeen aineistoa pyritään käsitteellistämään. Tällöin tieto, joka on tutki-

muksen kannalta olennaista, erotetaan ja teoreettiset käsitteet muodostetaan valikoidun tiedon perusteella. (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 114.)

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan (Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on sosiaalisista vuorovaikutustilanteista ja niistä syrjäytymisestä vertaisryhmässä) haimme vastauksia alaongelmien kautta. Jaoimme lasten käsitykset ystävyystesta ja kaverisuhteista ja niiden rakentumisesta kolmeen pääluokkaan. Nämä olivat tunteet, toiminta ja sosiaalinen kompetenssi. Oleelliseksi vastauksissa nousi leikki. Lisäksi aineistosta nousi joitakin yksittäisiä vastauksia, joilla pyrittiin saamaan kaveri (kysymällä toisen nimeä, tai vanhemmat olivat jo keskenään tuttuja). Kysymyksiin, jotka koskivat lasten kokemuksia yksinolosta ja kiusaamisesta, löytyi molempiin kaksi luokkaa. Yksinolo saatettiin joissain tapauksissa kokea hauskana tai tylsänä. Kiusaamisesta tuli esille fyysisen ja henkisen kiusaamisen luokat. Fyysistä kiusaamista ilmeni toisen koskemattomuuden loukkaamisen lisäksi anastamisena. Henkinen kiusaaminen jakaantui alempiin luokkiin; leikeistä poissulkemiseen, nimittelyyn ja toisen selän takana salaa toimimiseen.

Kysymykset kuten ”Miltä kiusatusta/kiusaajasta tuntuu, muodostivat suoraan oman luokituskategoriansa. Sen alaluokiksi taas muodostuivat hyvän ja pahan olon tuntemukset, siten että kiusatun kokemukset olivat aina huonoja. Kysyimme lapsilta myös heidän omista kokemuksistaan kiusaajana toimimisesta ja muodostimme siitä oman pääluokan. Vastauksista tuli esille kaksi alaluokkaa: kavereiden poissulkeminen ja vääryyden kostaminen. Lasten mielestä kostaminen oli ansaittu opetus siitä, että oli itse toiminut aiemmin kiusaajana. Kartoitimme lapsilta myös tilanteita ja syitä, joista voi tulla riitaa päiväkodissa. Nimesimme luokat seuraavalla tavalla: oikeudenmukaisuus, sääntöjen noudattaminen, anastaminen, vertaisryhmästä pois sulkeminen, johtajuus leikissä (leikin roolien jakaminen), leimaaminen, isottelu, kiusaaminen ja häviäminen. Lasten kiusaamis- ja riitatilanteiden selvittämisessä tuli esille vain yksi luokka: sopiminen.

Myös toiseen tutkimusongelmaamme (Millaisia keinoja henkilökunnalla on vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa) haimme vastauksia alaongelmien kautta. Tärkeimpänä asiana kiusaamisen ehkäisyssä lapset toivat esille aikuisten tuen, vaihtoehtoiset toimintatavat, neuvottelut, sääntöjen noudattamisen ja

eristämisen. Lasten vastauksista oli siten löydettävissä konstruktivistisia, behavioristisia ja kognitiivisia keinoja estää kiusaamista. Nämä muodostivat alaluokat kyseessä olevaan pääkategoriaan. Aikuisten vastauksissa pääluokat muodostuivat aikuisen tuen tärkeyteen vertaisryhmään liittymisessä, prososiaalista käytöstä tukeviin opetusohjelmiin, yhteistyötahoihin ja kasvatuskumppanuuteen vanhempien kanssa.

## **7.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset**

Tuomen ja Sarajärven (2004, 131–133) mukaan luotettavuus ei ole yksiselitteinen asia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mietittäessä esiin nousevat kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Kun tarkastellaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden ongelmaa, on muistettava erottaa (totuuskysymyksen lisäksi) havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus luotettavuuden kriteerinä tulee esille silloin, kun tarkastellaan tutkijan työtä: Onko hän pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan tutkittaviaan, vai onko hänen oma mielipide vaikuttanut tuloksiin.

### **7.5.1 Luotettavuus**

Tynjälä (1991, 390) tuo esiin Lincolnin ja Gubanin (1981) neljä luotettavuuden kriteeriä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Nämä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Seuraavaksi käsittelemme näitä neljää kriteeriä oman tutkimuksemme näkökulmasta.

#### ***Uskottavuus***

Uskottavuus on sama kuin luotettavuus, jonka osatekijöitä ovat ”totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus”. Jotta tutkimus olisi luotettava, sen tuottamien rakenteiden tulisi vastata alkuperäisiä konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme tähän siten, että vietimme tutkittavien lasten parissa yhden viikon ennen haastatteluja. Tuolla kyseisellä viikolla suoritimme havainnoiteja satutuokioilla. Tällöin tulimme jo lapsille jollain tavalla tutuiksi ennen haastattelujen suorittamista.



### ***Siirrettävyys***

Se, miten saadut tulokset voidaan siirtää toiseen kontekstiin, riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Lincoln & Guba 1981, Tynjälän 1991, 390 mukaan). Esittelemällä tutkimuskohteemme, käyttämämme aineistonkeruumenetelmät, aineistomme analyysin ja tulokset olemme pyrkineet siihen, että joku toinen tutkija voisi soveltaa käyttämiämme menetelmiä ja tapoja tehdä tutkimusta ja päästä vastaavanlaisiin tuloksiin omassa tutkimuskontekstissaan.

### ***Varmuus***

Aaltosen (1989, 155) mukaan tiedon pysyvyyttä tulee tarkastella varmuutena siten, että otetaan huomioon sekä tietoiseen valintaan perustuvat ja ennustamattomat, tutkimuksen kulkuun ja tiedon saantiin liittyvät tekijät. Meidän tutkimuksessamme käytettiin haastatteluja aineistonkeruumenetelmänä. Koska kyseessä on vuorovaikutustilanne haastattelijan ja haastateltavien välillä, haastattelutilanteen tulee olla sellainen, että tutkijan on mahdollista ottaa huomioon tekijät, jotka voivat vaikuttaa ennustamattomasti haastattelun etenemiseen. Saadaksemme varmuuden haastattelukysymyksien sopivuudesta tutkimuksellemme, esitetasimme kysymykset etukäteen kahden eri lapsen kanssa. Saatujen tulosten pohjalta teimme sitten joitakin muutoksia kysymyksiin. Tutkimuksen varmuutta lisäsi myös se, että henkilökunta ja lapset olivat vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessamme.

### ***Vahvistuvuus***

Tynjälä (1991, 392) mainitsee, että tutkijan ja tutkittavan suhde on erilainen kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuin kvantitatiivisessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa aineistonkeruumenetelmänä on esimerkiksi (osallistuva) havainnointi, tutkijan on saavutettava tutkittavien luottamus. Luottamuksen syntymisellä tutkijan ja tutkittavan välillä pyritään siihen, että etäisyys näiden henkilöiden välillä vähenisi. Me pyrimme luomaan lapsiin luottamuksen siten, että tutustuimme heihin ennen haastatteluja (satutuokioiden havainnoinnit). Lisäksi haastattelutilanteessa pyrimme olemaan lähellä lasta; istuimme hänen vierellään lattialla tai sohvalla. Lisäksi olimme aidosti kiinnostuneita kaikesta siitä, mitä lapset kertoivat. Havainnointien ja haastatteluiden ulkopuolella keskustelimme lasten kanssa muistakin asioista kuin tästä tutkimuksesta.

Lasten haastatteluluvan saamiseksi pyysimme vanhemmilta kirjallisen luvan saada käyttää heidän lapsiaan tutkimuksemme aineistona. Samalla toivoimme, että vanhemmat kirjoittaisivat meille muutamalla lauseella, jos lapsella on jokin erityinen haastatteluun vaikuttava asia, joka meidän tulisi tietää etukäteen. Lisäksi pyysimme vanhempia kysymään lapseltaan, haluaako hän itse olla osallisena tutkimuksessamme, ennen kuin vanhemmat antavat luvan (liite 1). Saimme haastatteluluvat 19 lapselta ja vanhemmalta. Yksi perhe ei palauttanut lupalomaketta. Koska yksi lapsi oli haastattelujen aikana sairaana, haastateltavien lasten lukumääräksi tuli 18.

Nauhoitetusta materiaalista on monenlaista hyötyä muun muassa luotettavuutta arvioidessa. Tutkija voi tarkistaa havaintojaan moneen kertaan samoin kuin useampi tutkijakin pystyy analysoimaan nauhan. Kun käytössä on enemmän kuin yksi tutkija, myös objektiivisuus tutkimusta kohtaan lisääntyy. Toisaalta haittapuolena nauhoitetuissa materiaaleissa voi olla erilaiset tekniset ongelmat kuten esimerkiksi se, näkyykö kaikki tutkittavat kuvassa ja liittyykö nauhoitteen äänenlaatuun ongelmia. (Borg & Gall 1989, 485–486.) Me hyödynsimme haastattelukysymyksiä testatessamme videonauhoitettua materiaalia katsomalla ne yhdessä läpi.

Eskola ja Suoranta (1998, 89) tuovat esille esihaastattelun tärkeyden. Esihaastattelussa tulee testattua kysymysten toimivuus samoin kuin esimerkiksi nauhurin käyttö haastattelutilanteessa. Mekin esitestasimme lapsille suunnatut kysymykset ennen varsinaisen haastattelun suorittamista, ja teimme niiden perusteella joitakin muutoksia haastattelukysymyksiin. Suurimmaksi osaksi kysymykset toimivat jo esitestausvaiheessa hyvin, tuoden vastauksia kysyttyihin asioihin.

Denzin (1978, 294–301) tuo esille triangulaation määritelmän. Triangulaatiolla eli tutkimusmenetelmien yhteiskäytöllä tarkoitetaan tutkimusaineistojen, tutkijoiden, teorioiden, tietolähteiden ja erilaisten menetelmien yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Käyttämällä triangulaatiota hyväkseen tutkijat lisäävät myös tutkimuksensa luotettavuutta. Tutkimusaineistotriangulaatiolla etsitään tietoa useilta eri tiedonantajaryhmiltä. Omassa tutkimuksessamme tämä toteutui siten, että kysyimme lasten lisäksi myös aikuisten mahdollisuuksista ja keinoista tukea lasten osallisuutta vuorovaikutustilanteissa. Tutkijatriangulaatio puolestaan toteutuu silloin, kun tutkimuksessa on mukana useampi tutki-

ja. Omassa tutkimuksessaamme tämä näkyy siinä, että olemme molemmat yhdessä mukana koko tutkimusprosessissa. Parityön etuja ovat mielestämme keskustelumahdollisuus ja havaintojen vertailu. Kävimmekin läpi yhdessä aineistoamme sen jokaisessa vaiheessa. Yhteistyö mahdollisti uusien näkökulmien löytymisen ja toisen työskentelytavan arvioimisen, muun muassa lasten haastattelujen osalta. Yritimme tavoittaa lasten näkökulmia mahdollisimman luonteenmukaisin tavoin. Haastateltavien lasten lukumäärä oli kohtalainen, mikä puolestaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Teoriatrangulaatio-tutkimusaineiston tulkinnassa hyödynnetään useita teoreettisia näkökulmia. Yritimme huomioida tämän kirjoittaessamme tulososiota. Denzinin (1978, 297) mukaan teoriatrangulaatio on kuitenkin haasteellinen saavuttaa. Menetelmätrangulaatio, joka pitää sisällään sen, että tutkimusaineistoa hankittaessa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä (Denzin 1978, 301–304), toteutui osittain meidän tutkimuksessaamme. Vaikka tutkimuksessaamme painottuukin haastattelu ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä, katsomme, että havainnointi voi tarkentaa tai tuoda lisää tärkeitä havaintoja tutkimistamme teemoista, ja siten lisätä tutkimuksemme luotettavuutta.

Löysimme mielestämme tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisen lapsiryhmän ja tutkimusmenetelmät, joilla hakea tarvittavaa tietoa. Aihe on ajankohtainen meille molemmille, koska teemme päivittäin työtä lasten parissa. Sen lisäksi, että olemme kokeneita lastentarhanopettajia, toinen meistä on valmistumassa erityislastentarhanopettajaksi ja toinen on kolmen lapsen äiti. Lisäksi olemme työskennelleet lapsiryhmissä, joissa on muutama jo syrjäytymisvaarassa oleva lapsi.

### **7.5.2 Lapsuustutkimuksen eettiset lähtökohdat**

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata lasten näkemyksiä syrjäytymisestä ja sen vuoksi eettiset kysymykset ovat tärkeitä. YK:n Lapsen Oikeuksien Sopimuksessa (1989) mainitaan, että lapsella, joka kykenee muodostamaan oman näkemyksensä, on oikeus ilmaista vapaasti näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Lisäksi tässä on otettava huomioon lapsen ikä ja kehitystaso (art. 12). Artiklassa 13 sanotaan lisäksi, että ”lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä” ja artikla 16 jatkaa muun muassa, että lapsella on oikeus yksityisyyteen. Tutkijan, joka lapsen kanssa toimii, on otettava huomioon nämä asiat.

Lapset saivat kertoa vapaasti ajatuksistaan omien kokemustensa perusteella. Huomioimme lasten iän ja kehitystason haastattelun aikana siten, että kysymykset oli laadittu konkreettisiksi ja lapsille helpoksi ymmärtää. Pyrimme tuomaan puhuttavat aiheet lähelle lasta satujen ja kuvien avulla. Lapsi sai kertoa kysytyistä asioista sen verran kuin itse halusi.

Lehtinen (2000, 48–49) mainitsee, että jokaisella, joka osallistuu tutkimukseen, on oikeus saada riittävästi tietoa tutkittavasta aiheesta, sen sisällöstä ja tavoitteista. Siten tutkimukseen osallistuville tulee antaa vapaus valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen vai ei. Samoin heillä täytyy olla oikeus keskeyttää milloin tahansa oma osallistuminen tutkimukseen, jos heistä siltä tuntuu. Lapsuustutkimuksessa tutkijoiden on osattava luoda sellaisia tutkimuksen lähestymistapoja, joista käy ilmi lasten kunnioittaminen, esimerkiksi siten että tutkijat kertovat aiheestaan tavalla, joka auttaa lapsia ymmärtämään tutkimuksen sisältöä. Tässä on tärkeää myös se, että tutkijat kertovat lapsille, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Perinteisestihän on ollut niin, että tutkijat ovat pyytäneet lasten vanhemmilta luvan tutkia lapsia, mutta he ovat samalla unohtaneet kysyä lapsen omaa mielipidettä. Tällöin on katsottu, että lapset ovat vanhempiensa omaisuutta.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Siihen kysyttiin luvat vanhempien lisäksi myös lapsilta. Annoimme lapsiryhmän henkilökunnalle lupalomakkeet välitettäväksi perheille. Lomakkeissa oli toive vanhemmille, että he keskustelisivat lapsen kanssa tutkimuksesta ennen kuin he antaisivat siihen luvan.

Vanhemmille laaditussa tutkimukseen osallistumisluvassa toimme myös esille, että kaikki tutkimustamme koskeva aineisto on luottamuksellista ja se tulee vain tutkijoiden käyttöön. Lisäksi tutkittavien anonymisuus on turvattu: emme missään tutkimuksen vaiheessa paljasta tutkimukseen osallistuvan lapsiryhmän nimeä, tai kerro kenenkään lapsen tai aikuisen nimeä. Jos tutkimuksessamme esiintyy nimiä, niin ne on kaikki muutettu siten, ettei niistä pysty tunnistamaan yksittäisiä lapsia tai aikuisia.

Lapsuustutkimusta tehdessä tutkimuksen luottamuksellisuus on tärkeä lähtökohta. Lap-

silla, jotka osallistuvat tutkimukseen, tulee olla samalla tavalla yksityisyyttä kuin aikuisillakin. Tutkiessaan lapsia tutkijoiden tulee käyttäytyä kunnioittavasti heitä kohtaan. Tutkijan on muistettava, että lapsia ei voi kohdella samalla tavalla kuin aikuisia. He ovat lapsia, ja sen tähden heitä tulee kohdella kuin lapsia, joilla on omat rajalliset sosiaaliset kokemukset ja epätasa-arvoinen asema yhteiskunnassa. Lisäksi tutkijoiden on muistettava, että he ovat aikuisina vastuussa lapsista. Heidän tulee suojella lapsia mahdollisilta vahingoilta koko tutkimuksen ajan sekä myös sen seurauksena. Tutkijan herkkyys huomata lasten yksilölliset tarpeet, tunteet ja tilanteet ovat myös tärkeitä. (Lehtinen 2000, 49.)

Jotkut lasten vanhemmista olisivat halunneet saada tietoonsa sen, mitä heidän lapsi kertoi meille haastattelussa. Halusimme kuitenkin kunnioittaa lasten omien mielipiteiden yksityisyyttä ja luottamuksellisuutta, emmekä sen vuoksi luovuttaneet lasten haastatteluja vanhemmille.

Lehtinen (2000, 50) mainitsee, että lapsuustutkimuksen keskeinen kysymys on aikuisen tutkijan rooli. Aikuisten ja lasten välillä vallitsee jo iän ja koon puolesta valtasuhde, jolloin myös aikuisella on enemmän sananvaltaa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Pyrimme tekemään haastattelutilanteen lapselle miellyttäväksi esimerkiksi siten, että istuimme lattialla lähellä lasta, jolloin olimme samalla tasolla hänen kanssaan. Lapset olivat haastattelutilanteessa pääosassa siten, että meidän tehtävänä oli vain osata kysyä aiheeseen sopivia kysymyksiä ja kuunnella lasta.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 8.1 Lasten käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisista vuorovaikutustilanteista ja niistä syrjäytymisestä vertaisryhmässä

Tässä kappaleessa tuomme esille lasten haastatteluissa ilmenneitä käsityksiä ystävydestä ja kaverisuhteista sekä niiden rakentumisesta. Lisäksi käsittelemme lasten kokemuksia yksinolosta, riitelystä ja kiusaamisesta sekä lapsen kokemuksia kiusaajana olemisesta. Lopuksi valotamme lasten ajatuksia kiusaamisen ehkäisemisestä ja riitojen sopimisesta. Hyödynnämme myös havainnoimillamme satutuokioilla esiin tulleita lasten ajatuksia kunkin kappaleen lopussa.

#### 8.1.1 Lasten käsityksiä ystävydestä ja kaverisuhteista ja niiden rakentumisesta

Analysoidessamme lasten vastauksia jotka koskivat heidän käsityksiään ystävydestä ja kaverisuhteista, päädyimme kolmeen pääluokkaan. Nämä olivat tunteet, toiminta ja sosiaalinen kompetenssi. Tunteita sisältävissä vastauksissa lapset toivat esille ilon ja hauskuuden merkityksen ystävyys- ja kaverisuhteissa.

*A: Hm. Sanna ja Antti. No, mistä sä tiedät, että nämä lapset on hyviä ystäviä?*

*L: No kun ne hymyilee. (kuva 1b)*

*A: Mistäs tietää, että nämä on ystäviä?*

*L: Mm. kun ne on iloisia. (kuva 1a)*

Merkittäväksi osoittautui myös yhteenkuuluvuuden tunne, läheisyyden ja välittämisen

kokemus:

*A: Miltäs niistä lapsista tuntuu siinä kuvassa?*

*L: Hyvältä.*

*A: Miksi?*

*L: Ne kiikkuu yhdessä. (kuva 2a)*

*A: No mistäs sen nyt tietää, että nämä on hyvät ystävät?*

*L: No kun niillä on oikein päät yhdessä ja tollein nauravat. (kuva 1a)*

*A: Mm. No, mistä sä tiedät, että jos sulla on ystävä, että se on hyvä ystävä?*

*L: Siks koska mä tykkään ystävästä aina. (kuva 2b)*

Toiminnan merkitys nousi oleelliseksi tekijäksi määrittämään ystävyyttä. Tärkeintä oli saada leikkiä ja pelata eli yhdessäolo koettiin merkittäväksi.

*A: Niin. Mikshän ne lapset on iloisia? (kuva 2a)*

*L: Siks kun ne leikkii kahestaan.*

*A: Minkähän takia niistä tuntuu hyvältä? (kuva 2b)*

*L: Koska ne nauraa ja hymyilee ja ne on iloisia, juoksee ihan selvästikin kilpaa.*

*A: Joo. No, mitä sinun mielestäsi ystävän kanssa voi tehdä?*

*L: Pelata Monopoliä..., voi keinua rengaskeinuissa jaa... leikkiä hiekkaleluilla.*

Ystävyyttä lujitti sitoutuminen. Saman ystävän kanssa leikittiin usein:

*A: Mm, joo. No, miten sun mielestä näistä lapsista on tullut hyvät ystävät? (kuva 1b)*

*L: No kun ne on tutustunu ja sitten ne on leikkinyt niin kauheesti*

*A: Niin, mistäs sitä sitten tietää, että minkälainen se hyvä ystävä on?*

*L: No, jos sen kanssa leikkii ja sitte ja on sen kanssa melkein joka päivä niin sil-lai.*

Lisäksi yhdessä kehitetyt leikit tai retket olivat tärkeitä:

*L: Me ollaan pelattu ja leikitty ja me ollaan käyty uimareissulla ja luistelureis-suilla ja hiihtoreissulla...*

Onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen taustalla oleva sosiaalinen kompetenssi (Boym ja Parker 1995, 593) ilmeni lasten vastauksissa lähinnä vuorovaikutustaitoina, yhteistoiminnallisuutena ja monipuolisina leikkitaitoina.

*L: Jos jommallakummalla on vaikka on legot noilla (pojilla) niin voi tulla, että leikittäiskö legoilla niin sitte ehkä toiselle ei ehkä käykkään niin, jos ne jompikumpi osaa sillein että noh jotain muuta tai sitten se toinen haluaakin vaikka pelata jotain niin ne rupee väitteleen niistä (kuva 1a)*

*A: Ootsää sitä mieltä, että sitä pitää aina vähän neuvotella, että mitä tehdään yhdessä?*

*L: Kyllä se, ehkä se ei ihan sillein, mutta aina kannattaa kysyä, että mitä tehdään. Mut samoja asioita ei kannata kuitenkaan.*

*A: Millainen on sun mielestä hyvä kaveri?*

*L: No ku ... no ku se leikkii mun kanssa.*

*L: Semmonen, minkä kaa voi leikkii kaikkee.*

Monet lapset mainitsivat katsekontaktin ystävyyttä selittäväksi tekijäksi.

*A: Miltähän näistä lapsista tuntuu? (kuva 2a)*

*L: Kivalta.*

*A: Miksi?*

*L: No kun ne hymyilee ja niillä on tommoset keinun vauhit... ja kun ja ne kattoo toisiin (kuva 2a)*

Hyvän kaverin sosiaalista kompetenssia kuvasi myös hauskuus ja aloitteellisuus leikkien keksimisessä (vrt. Junttila, Kuokka, Lähdeaho ja Vauras 2003, 3-4) Hyvä kaveri ei myöskään käyttäydy häiritsevästi.:

*A: Miks ne on niin hyviä kavereita? (kuva 2a)*

*L: Kun ne keksii aina jotakin kivaa. "Pietari" (nimi vaihdettu) on sellainen mölyttäjä, että sitä ei kannattais kuunnella, se huutaa vaan koko ajan*

*A: Aijaa.*

*L: Se on semmonen mölyttäjä*

*A: Onks se silti sun mielestä hyvä leikkikaveri?*

*L: On, siks kun se keksii semmosia vitsejä*

*A: No minkälainen se on semmoinen hyvä ystävä?*

*L: Kiva.*



*L: Hauska.*

*A: Miks se on niin kiva kaveri?*

*L: Kun se keksii niin kivoja leikkejä.*

*A: Millainen on sinun mielestäsi hyvä kaveri?*

*L: No kun ne on oikeesti ne on oikeesti käyny pyytää aina mua kun mää oon pi-halla keinumassa siellä keinusssa, (?) luona, oikeesti "Valtteri" tulee aina sieltä mummolasta ja... sillee.*

Lisäksi lapset toivat esille yhtenä hyvän ystävän piirteenä sen, että kaveri ei kiusaa, riitele, satuta tai valehtele. Jos riitoja kuitenkin ilmenee, ne pystytään hyvissä ystävyys-suhteissa ratkaisemaan nopeasti (Poikkeus 1995, 123).

*L: No semmonen, joka ei kiusaa ja sellanen joka ei satuta..*

*A: Joo.*

*L: .. ja kuka ei sillein valehtele ja kuka ei niinku silti vähä niinku aina halua että tulee ku toinen sanoo sille, että moi mitä tehtä, miten niin mitä tehtäs, tollein ja ehkä mää ite niin ettisin sellasia kavereita, mitkä olis mun ikäsiä. Mut jos olis vaan isompiakin niin ei sille mitään voi.*

*A: Millanen on sun mielestä hyvä kaveri?*

*L: No sellanen, ettei se hirveesti rupee tappeleen.*

*L: No ei tuu riitaa. Mut joskus mulle vähän tulee riita, mut aina se selviää. Välillä tulee riitoja ja välillä ei tuu.*

*L: Mmm... Semmonen joka ei huijaa, jaa... ei petä sitä.*

Ystävyys ja kavereiden rakentumisessa merkittävimäksi asiaksi lasten vastauksissa nousi leikki:

*A: No mietippäs vaikka jotain sinun ystävää. Miten teistä tuli ystäviä? Miksi just te aloitte leikkimään yhdessä?*

*L: Siksi koska meistä vaan tuli ystäviä.*

Ystävyys-suhteita voitiin lasten mielestä luoda myös kysymällä toisen nimeä. Lisäksi toinen kaveri saattoi toimia suosittelijana.:

*L: Aina ku, ku mun isovelji "Niilo" tapas sen "Markon" niin ainaki sillon ne kysy*

*toistensa nimet ja missä ne asuu. Ne tapas leikkipaikalla.*

*A: Mitenkähän ne ois vaikka tutustunu toisiinsa?*

*L: Että ne on nähny ja sitte ne on voinu niinku kysyä että mikä on nimi.*

*A: Niin mites teistä on tullut niin tosi hyvät ystävät?*

*L: No yhestä kaverista, kestä, joka on tullut, niin se oli kyllä aika hassu juttu, mutta niin se tuli ittekin hakeen mua - mä en tunne sitä vielä, mut sen, ku mun kaveri – oli kertonu sille minusta..*

Jos lasten vanhemmat tunsivat jo aiemmin toisensa, se helpotti myös lasten tutustumista toisiinsa:

*L: No ku, nyt mä keksin. Ehkä jommankumman, niitten noitten äitit on ollut kaverita.*

*A: Jos sää mietit jotain sun hyvää kaveria, niin miksi sää leikit just sen kaverin kanssa.*

*L: No mä leikin ehkä sen kanssa pienenä.*

Ystävään voi tutustua lähes missä vaan:

*L: No ne on voinu tavata jossain kaupassa.*

Muutamassa vastauksessa ei osattu sanoa, kuinka pääsee jäseneksi vertaisryhmään.

#### Havainnoinnin antia:

Satutuokiolla jossa luettiin kirjaa ”Ollaan ystäviä” (satu 2a, liite 3), lapset toivat esille hyvän ystävän piirteitä sekä leikkejä, joita ystävän kanssa voi leikkiä. Kuten haastattelussa tuli esille, lapset ilmaisivat kaverin olemassaolon olevan tärkeää ja hauskaa. Ystävyys oli lasten mielestä sitä, että on kaverin kanssa yhdessä. Hyvän ystävän piirteinä tuotiin esille, että ystävän pitää olla kiltti, hän ei saa olla ilkeä ja ystävää autetaan. Toisaalta joku lapsi mainitsi, että kaverin kanssa ei ole pakko leikkiä jos ei halua. Tilanteessa pohdittiin myös, kuinka kaverille voi kertoa ettei halua leikkiä tämän kanssa. Joku ehdotti että: ” No nytten mä en haluais leikkiä.” muun muassa Hännikäinen (1999, 22–24) on tutkinut yhteenkuuluvuuden tunteen osoittamista. Sitä voidaan osoittaa ystävällisellä asenteella, ymmärryksellä toisen mielialoista ja tarpeista sekä huolehtimisella ja lohduttamisella. Yhteenkuuluvuutta tarkistetaan välillä kysymällä, kuka on kenen-

kin kaveri. Jos kaksi lasta ei halua ottaa kolmatta lasta mukaan leikkiin, hänen poissulkemisensa leikistä voi käydä äänettömästi. Satutuokioilla käytyjen keskustelujen pohjalta tutkimusryhmämme lapsilla tuntui olevan useampia ystäviä.

Lasten kuunnellessa satua ”Kaksi ystävästä” (satu 1b, liite 3) ja osallistuessa keskusteluun tuli esille lasten ajattelun konkreettisuus. Lapset pohtivat satujen päähenkilöiden kalan ja linnun mahdollisuuksia olla ystäviä. He eivät pystyneet irrottautumaan siitä ajatuksesta, että ne elävät ihan eri maailmoissa – toinen ilmassa ja toinen vedessä.

”Ollaan taas ystäviä”- satuhetkellä (satu 2b, liite 3) tulivat esille neuvottelutaidot. Eräs lapsi ehdotti, että jos kummankaan lapsen ehdottama leikki ei kelpaa, voitaisiin yhdessä miettiä kolmas leikki. Samaisella tuokiolla eräs lapsi kertoi kesken sadun lukemisen tutustumisesta yhteen ystävistään. Hän puhui useampaankin otteeseen samasta tapahtumasta, joten tämän täytyi olla lapselle merkittävä kokemus.

*” Minä ja Mona tavattiin sillei, että me käytiin molemmat saunassa yhtä aikaa ja ruvettiin leikkii sitte liskoja.”*

### **8.1.2 Lasten kokemuksia yksinolosta, kiusaamisesta ja kiusatuksi tulemisesta sekä riitelystä**

Lasten vastauksista tuli esille kahdenlaisia kokemuksia yksinolosta. Toisaalta lapset kokivat yksinolon ikävänä asiana, mutta välillä yksinolo saattoi olla hauskaakin. Lapsilla oli erilaisia tapoja ratkaista tilanne. Joku lapsista halusikin leikkiä yksin.

*A: Miltäs se tuntuu, kun on yksin?*

*L: No, ihan kivalta, kun kukaan ei tuu sotkeen leikkejä.*

*A: Ootkos sää ollut joskus yksin?*

*L: Olen.*

*A: No miltäs se on tuntunut?*

*L: Tylsältä ja hauskalta.*

*A: Tylsältä ja hauskalta.*

*L: Välillä tylsältä ja välillä hauskalta.*

*A: Miltäs sää oot silloin tehny kun ei ole ollut kaveria?*

*L: Sitte mä oon jostakin varastosta hakenu vaikka hiekkaleluja ja rupeen leikkimään niillä. Niin tulee kavereita.*

*A: Niin, no onko sulla ollut aina kaveri, kun sä oot halunnu?*

*L: No ei ihan aina. Tai jos mä kävisin kysyyn kaikilta niin ja kukaan ei haluais olla mun kans niin kyllä se silleen aika murheelliselta tuntuis. No kysyä vaikka, että.. sitte pitää varmaan vaan ettii uusia kavereita.*

*A: Onko sulla ollut aina kaveri, jos sä olet halunnut?*

*L: (hiljaisuus) No... on.*

*A: Mm. No, oletko joskus ollut yksin?*

*L: Olen.*

*A: No miltä se on tuntunut, jos sä olet ollut yksin, ilman kaveria?*

*L: Noo, pahalta, mutta kyllä mä sitten välillä keksin tekemistäkin. Ja sit täällä kun pojat tulee pyytää: "Tuut sä" ni mä tuun siihen ja sitte välillä sanon että: "En mä tuukkaa" ja sitte ...*

*A: Onko sulla ollut aina kaveri, jos sä olet halunnut?*

*L: Hmm...*

*A: Vai onko ollut sellaisia tilanteita, ettei sulla olekaan aina ollut kaveria, vaikka sä oisitkin halunnut.*

*L: On.*

*A: Joo-o. No, miltä se on sitten tuntunut?*

*L: Aika tylsältä.*

*A: Hm. No mitä sä oot sitten tehny?*

*L: No sit mä oon keksiny jonkun leikin ja leikkinyt sitä yksin.*

*A: Mitäs sä oot sitten tehny siinä vaiheessa, jos sun kanssa ei oo leikitty?*

*L: Mmm... Mä meen kertoo tädeille.*

Joillakin lapsilla ei ollut kokemuksia yksinolosta:

*A: Onkos sulla ollut kaveri aina, kun oot halunnut?*

*L: Onhan mulla niitä paljon.*

*A: Joo, ootko sä ollut koskaan yksin?*

*L: En.*

*A: Et oo ollu. Joo. Miltähän se tuntuis, jos ois yksin?*

*L: En mä tiä.*

*A: No ei sitä varmaan tiä, jos ei oo koskaan ollu. Miltähän sitä silloin voi tehdä, jos ei oo kaveria?*

*L: No pyytää..*

Toisaalta kavereita oli myös saatettu etsiä, mutta kaikki olivat leikkineet jo toisten kanssa.

*A: Mm. No onkos sulla ollut aina kaveri, kun sä oot halunnu.*

*L: No joskus ei ja joskus joo.*

*A: Oletko ollut joskus yksin?*

*L: No joskus.*

*A: No miltäs se on tuntunu.*

*L: No, mä mä oon ehtiny kavereita ja kaikki leikkii toisten kanssa ja mä en oo löytänyt.*

Lapsilla oli myös omakohtaisia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta.

*L: ”Juuso” on kiusannu mua välillä.*

*L: Oon montaki kertaa.*

*L: No, on meidänkin päiväkodissa, mutta meillä ei oo paljon tehty semmosia.*

*L: Ainakaa mun kaa ei leiki kukaan täällä sisällä.*

Useampi lapsi toi esille, että kiusaamista voi tapahtua monissa eri päiväkodin tilanteissa. (liite 4)

*A: Osaisitko sä sanoa, että missä kohtaa päivää täällä päiväkodissa voitais kiusata?(päivärytmikuvat PCS-kuvien)*

*L: No, tässä kohti, tässä kohti (Näyttää kuvista)... ja sitte tossa pihalla, ja sitte... menee välipalalle ja sit näissä kahessa.*

*A: Elikkä joka tilanteessa voi olla kiusaamista?*

*L: Nii.*

*L: Aamupiirissä voi tapahtua, ulkona tapahtuu, sitte voi vielä siellä sänkyssä tapahtuu... Ja vielä leikkimässäkin.*

*Ja sitte täällä ulkoilu-aikaan, niinku jos on tosi tosi paljon leluja ja joku sais jotain tarpeellisia leluja, niin joku voi viiä taas ulkona.*

Laine (2002, 23) määrittelee kiusaamisen systemaattiseksi ja toistuvasti tapahtuvaksi tahalliseksi tai psykologiseksi aggressioksi puolustuskyvyttöä kohtaan. Vastaukset, jotka käsittelivät kiusaamista, jakaantuivat kahteen luokkaan. Kiusaaminen koettiin joko henkisenä tai fyysisenä. Henkistä kiusaamista oli leikistä poissulkeminen sekä nimittely ja toisen selän takana salaa toimiminen. Lisäksi Olweus (1992, 15) on tuonut esille sanojen käytön sekä eleiden tai ilmeiden mahdin kiusaamisessa.

*L: Kun ne ei halua sitä leikkiin. (kuva 4a)*

*L: Jos se vaikka on vahingossa astunukin jo noitten yhteisiin leikkeihin... kiusaa sitä. Eikä se ite tiennyt, että se on niitten. Sitte ne on nähny sen, että se on menny leikkiin sinne ja ne on sitte vakoillu sitä jostain puskasta. (kuva 4a)*

*L: Ku tää tönäs ni nuo alkaa nauramaan sille. (kuva 4b)*

*L: Ne rii..riitelee. Jos tuo vaikka.. nuo on vähän isompia, (mm.) niin ja tuo ei oo tehnyt mitään (mm.) ja jos ne kiusaa sitä. (kuva 4a)*

*L: Kaikella tuhmia temppuja.*

*L: No jos toinen haluaa... Ne leikkii kolmestaan, ni sitte kaks menee pois ja yks jäi. Sille tulee paha mieli. (kuva 4b)*

*L: Ruokailulla voi väitellä.*

*L: Jos on vaikka iso lumikasa, jos toinen menee lumikasan päälle, ja sitte laskee sieltä liukurilla, ja toinen on laittanu siihen semmosen kiven, ja peitti sen lumella, ja sitten toinen voi vaikka lentää siitä ja soli semmonen, jos se ois hyppyri, ja muutoin se lentäis. (päivärytmi PCS-kuvin, ulkoilukuva)*

Laineen (2002b, 23) mukaan fyysistä kiusaamista voi ilmetä lyömisenä, potkimisena, toisen huomiotta jättämisenä tai haukkumisena. Tässä tutkimuksessa fyysistä kiusaamista ilmeni toisen koskemattomuuden loukkaamisen lisäksi anastamisena.

*L: Sillain, että joskus potkii, jotkut läpsii, jotkut vaan tönäsee kumoon.*

*L: Vetää tukasta*

*L: No tuo tyttö teippailee sen suun kiinni kädellä. (kuva 4a)*

*L: Ne aina. kun mä tuun niille lähelle, ne alkaa huutaan (en kuule loppua). Se ei oo hauskaa.*

*L: No toisen päälle on vaan heitetty hiekkaa.*

*L: No sillä tavalla, kun "Ossi" ja minä ollaan leikitty, niin "Kaapo" on tullut kiusaamaan mejän leikkejä, ottanut kaikki meidän tavarat.*

*L: No jos joku ottaa vaikka toiselta jonkun kelkan ja..*

*L: ...jos pöllii vaikka sitte nukkuma-ajan, nii tota... joku lapsi, ottaakin toisen lokerosta toisen unikaverin, nii.. se siitä*

*L: Tai pilata sitten ne kakut, hiekkakakut esimerkiksi.*

*L: Esimerkiksi sillei, kerran, ku minä ja "Tuomas", leikittiin, "Tuomaksella" oli bionicle ja mulla oli se papis, ni, ku "Sulo" otti sen oman bioniclensä sieltä, me tehtiin tyynyistä semmone talo, "Tuomaksen" kanssa, sitte "Leevi" tuli siihen, ja sano, että ja ku... että: "Mää rikon tämän!" Sitte, "etkä riko", sitte, "Sulo" ottaa sen bioniclen siltä, ja sitten yhtäkkiä, "Leevi" rikko sen. ... Se hakkas sitä majaa ja se posahti.*

Kiusaamista oli myös leikkien tai tuokioiden häiritseminen.

*L: No esim. tulee häiritseen toisten leikkejä.*

*L: Ja sitte tuolla lepoa hetkellä voi häiritä. Ja tuollakin voi häiritä. (osoittaa aamu-  
hetki ja päivähetki kuvaa, PCS-kuvat, liite 4)*

Kaikki eivät osanneet selittää, mitä kiusaaminen on.

*A: Millä eri tavoilla toista voi kiusata?*

*Lapsi on hiljaa.*

*A: Keksitkö siihen vastausta?*

*A: En.*

*L: Ehkä mä en nyt muista oliko se kiusaamista vai oliko se leikkiä mut kuitenkin  
"Liisa" jahtas "Miikaa" yhdellä sellasella jahtaamisella. Mä yritin että ei mennä  
siihen väliin.*

Kysyimme lapsilta myös, miltä heidän mielestään kiusatusta tuntuu. Lasten vastausten mukaan kiusatun tuntemukset olivat yleisesti huonoja.

*A: Sää luulet, että kivalta. No entäs tästä jota kiusataan.*

*L: Tyhmältä. (kuva 4a)*

*L: Varmaan ilkeeltä. (kuva 4a)*

*L: No, huonolta. (kuva 4b)*

*L: Tästä tuntuu surulliselta (kuva 4b)*

*L: Pahalta.*

*A: Mm. No, minkä takia?*

*L: No sen takia kun sitä on kiusattu ja sen takia ku... sitte... sitä on lyöty ja sillä  
on naarmuja varmaan naamassa. (kuva 4b)*

Kiusattu ei välttämättä aina tiedä, että häntä kiusataan.

*Näyttää jotenkin iloselta. Ehkä se luulee, että nuo vaan leikkii. Toi luulee, että tuo  
on leikkiä, mutta ne kiusaa sitä. (?) (kuva 4a)*

Jotkut vastaajista eivät tieneet, miltä kiusatusta tuntuu.

*A: Miltä tää vaikuttaa tää poika? Miltä se näyttää? (kuva 4b)*

*L: Surulliselta.*

*A: Nii, minkähän takia se on surullinen?*

*L: Enpä tiedä.*

#### Havainnoinnin antia:

”Onko vika olla sika” – satutuokiolla (satu 4a, liite 3) sadun päähenkilöä nimiteltiin. Vaikka lapsia naurattivat hassut nimittelyt sadun edetessä, he olivat sitä mieltä, että kiusaaminen ja pahasti sanominen tuntuvat kiusatusta pahalta. Myös sadussa ”Vihtori, valaton hiiri” (satu 3a, liite 3) lapsia huvitti, kun hiiri kiusasi kissaa. Eräs lapsi sanoi kuitenkin, että kiusattua kissaa taisi pelottaa. Lisäksi sadussa ”Kaikki riidoissa, mutta pian sovitaan taas” (satu 1a, liite 3) varis nimitteli toisia eläimiä. Kysyttäessä lapsilta, miltä nimittely toisista eläimistä tuntuu, eräs lapsi vastasi: ”Ilkeeltä.” Lapset pohtivat myös, mitä sadussa tarkoitettiin liittoutumisella. Yksi lapsi selitti asiaa näin: ”Että tarkottaako se liittoutuu, että tarkottaako se sitä, että sitte lupaa, että leikkis tai silleen.” Lapset katselevat tarkkaan myös satukirjan kuvissa olevien riitelevien eläinten ilmeitä ja tekivät niistä erilaisia johtopäätöksiä.

Satu ”Täydellinen tyttö” (satu 3b, liite 3) herätti lapsissa ajatuksia, että kaveri voi olla erilainen kuin he itse ovat. Kun kaverille ei aseta liikaa vaatimuksia, kavereita myös löytää.

#### ***Lapsen kokemuksia kiusaajana olemisesta***

Kysyimme lapsilta, miltä heidän mielestään kiusaajasta tuntuu. *Huolestuttavana piirteenä* vastauksissa ilmeni, että kiusaajasta tuntui hyvältä tai kivalta, että sai kiusata (14 vastausta). Opettajan tilanteeseen puuttuminen saatettiin kokea ikävänä asiana.

*A: Sä luulet, että nyt sitä kiusataan. No miltähän näistä kiusaajista tuntuu tässä kuvassa? (kuva 4a)*

*L: Kivalta.*

*L: Niistä varmaan tuntuu hyvältä, kun ne ite sen tolleen tekee. (kuva 4a)*

*L: Hauskalta.*

*A: Miltä näistä tuntuu, jotka sitä kiusaa? (kuva 4b)*

*L: Hyvältä.*

*A: Niin. Minkähän takia niistä tuntuu hyvältä?*

*L: No ku ne tykkäis sitä. Ne tykkää vain kiusata sitä.*

*A: Miltäs näistä tuntuu, jotka sitä kiusaa?*

*L: Hyvältä.*

*A: Ai niistä tuntuu hyvältä.*



*L: Tai huonolta, koska siihen tulee kohta ope väliin.*

Joidenkin vastaajien mukaan kiusaaminen tuntui kiusaajasta pahalta. Yksi lapsista ei tiennyt, miltä kiusaajasta tuntuu.

*A: Miltäs näistä tuntuu, jotka kiusaa sitä tyttöä?*

*L: No kans pahalta.*

*L: No aika kurjalta.*

*L: Ja täl..täältä tuntuu semmoselta, että nyt toi ei tykkää.*

*L: No sitten varmaan jälkeinpäin niistäkin tuntuu surulliselta.*

*L: En minä tiä niistä*

Osa lapsista myönsi kiusanneensa joskus. Lapset selittivät kiusaamista kavereiden pois-sulkemisella ja vääryyden kostamisella. Joidenkin vastausten mukaan kiusaaminen oli ansaittu opetus siitä, että oli itse toiminut aiemmin kiusaajana.

*A: Kiusaako ne usein tätä poikaa? (kuva 4b)*

*L: Joo.*

*A: Minkähän takia ne kiusaa sitä usein?*

*L: Koska ne ei tykkää siitä. Ne ei halua leikkii sen kanssa.*

*A: Mmm. Mikähän siinä on, että sen pojan kanssa ei haluta leikkiä?*

*L: Sen takia kun se on ite ollu joskus niille tyl, ne on. Se on joskus ite tehny niille lapsille jotain. ...Noi on päättäny kostaa sille.*

*A: Miltä tästä pojasta tuntuu tässä kuvassa, kun sitä kiusataan?*

*L: Sillei... se ajattelee, että: "Toi oli ainakin mulle opetus, mutta toi ei tunnu yhtään hauskalta."*

*A: Jos sää oot joskus kiusannu jotain, niin osaisitko sanoa, että mistä se on voinut johtua?*

*L: Koska se on ite joskus kiusannu mua.*

Fyysisen kiusaamisen lisäksi esille tuli sanojen mahti.

*A: Niin, mitäköhän varten. (kuva 4a)*

*L: No, ettei sen tarvi puhua.*

*Sitä varten, että se on puhunut asiasta, josta se ei sais puhua. (kuva 4a)*

*Jos se ois haukkunu niitä. (kuva 4a)*

Lasten mielestä sama lapsi voi joutua toistuvasti kiusaamisen kohteeksi. Tähän voi olla syynä se, että hänellä ei ole ystävää.

*A: No kiusaavatkoahan nämä tytöt usein tätä samaa lasta? (kuva 4a)*

*L: Joo*

*L:Varmaan. (kuva 4a)*

*Kyllä joskus, mutta joskus ei. (kuva 4b)*

*L: Joo, kiusataan. ... Ku sillä ei oo ystävää. (kuva 4b)*

Suurin osa lapsista koki, ettei ollut kiusannut koskaan ketään. Eräs lapsi jopa totesi, että hän on aina yrittänyt mennä asioiden väliin, ettei kiusaamista ilmenisi.

*A: Ootko sä kiusannu joskus jotain?... Muistatko?*

*L:... Monta kertaa. Mää yleensä oon.. Mää kiusaan joskus, mut enemmän oon välis sä.*

#### Havainnoinnin antia:

Sadussa ”Kaikki riidoissa, mutta pian sovitaan taas” (satu 1a, liite 3) tuli esille kohta, jossa yhden eläimen kerrottiin hautovan mielessään loukkauksia. Lapset pohtivat, mitä se tarkoittaa.

*Että se alkaa tekemään ilkeetä niille ja semmosta, että no se on tuhma niille.*

*Että se rupee tappelemaan ja hakkaamaan.*

*Tarkottaa sitä hau..haukkumista, niinkö?*

Sadussa ”Anna ja Antti, kiusankappale” (satu 4b, liite 3) kiusaaja rikkoo toisen lapsen kuorma-auton. Eräs lapsi kommentoi tähän: ”Oispa se ottanut sen pois ja nii, sit se oiski osunu sen omaan autoon.” Lapset asettuivat kiusatun puolelle ja toivovat opetuksen antamista kiusaajalle.

#### ***Riidan syitä ja riitatilanteita***

Kysyimme lapsilta, mistä asioista päiväkodissa voi tulla riitaa. Lasten välisissä riitatilanteissa tuli esille samankaltaisia elementtejä kuin kiusaamistilanteissa: oikeudenmukaisuuden ja sääntöjen noudattamisen tärkeys.

*L: Että joku on varmaan mennyt.. varmaan yli siitä nopparuudun luvusta. (kuva 3a) ... Tai tehny jotakin pahaa.*

*L: Nois niinku..ne ei tiedä, kenen vuoro on tossa pelissä, niillä on mennyt sekaisin. Ne tappelee siitä. (kuva 3a)*

*L: No kaikki varmaan haluis tota, ne pelaa ja niille tais tulla riita siitä voitosta. (kuva 3a)*

*L: No, ne, toi toinen väittää, että tossa pelissä toinen on rikkonu sääntöjä. (kuva 3a)*

*L: ...Kun se toinen saa sen nukan, eikä sitä pysty jakamaan. (kuva 3b)*

*A: Mitähän sitten vois tapahtua, että ne ei enää riiteliskään siitä nukesta?*

*L: Ne kumpikaan ei ota sitä.*

*L: Vaikka, että pitäis saada rauhassa leikkiä*

*L: Niille on tullut riita, kun ne.. Kato kun tuo toinen kiusaa sitä. (kuva 3a)*

*L: Voi olla semmosta, että lyö.*

*L: Sitte on semmosta, että saattaa kuristaa näin kaulasta (näyttää).*

Riitaa aiheutti myös toisen tavaran anastaminen tai vertaisryhmästä pois sulkeminen.

*L: Semmosta, että haluais tavaran.*

*L: Vaikka jos.. Vaikka jos jommatkummat.. Kummatkin kaverit tykkää jostain kirjasta, jos kummatkin haluaa lukea sen eka, niin siitä voi tulla riita.*

*L: No kun kaksi haluais pelata ja se yks haluais tulla mukaan ja ne toiset ei anna.*

*L: No semmonen, että toinen pelais toisen kanssa Afrikan tähtee, ja toinen haluaiski.*

Erimielisyyksiä saattoi tulla myös siitä, mitä leikkiä leikitään ja leikin rooleista.

*L: Ainakin siitä, että ku joskus ei ha toinen ei halua ja toinen haluaa.*

*No esim. sellasen, että kumpi leikkii kumpaakin .*

*L: Silleen esim. ”Mää” tai sitte: ”Mää haluun leikkii kerhoo. Mää haluun leikkii muisti, mää haluun pelata.” ... Minä ja ”Minttu” riidellään siitä, ”Minttu” sa-*

*noo: ”Sä oot aina itsekäs tommonen, sä oot aina itsekäs.” Mää sanon: ”No, ei sitten, ni”*

Aineistosta nousi myös esille leimaaminen, isottelu ja kiusaaminen. Nekin voivat aiheuttaa riitaa.

*L: Niinku, vaikka jos on joku peli vahingossa menny rikki, ei toinen ookkaan se... Toinen rupee riiteleen ja sit ku toinen rupee väittää, että.. toinen rupee sanoon, että en mäa sitä rikkonu ja toin.. eik se oikeesti rikkonutkaan, mutta se koko ajan väittää että rikoit sää, rikoit sää.*

*L: Sää ilmeisesti kuule pelkääät mua, tollei. Kuitenkin niinku esittää silleen ei ois, ei oo peloissaan, mutta on vähän peloissan.*

*L: Nooo.... esim. lyö, ja sit sillei härnäa.*

Myös häviäminen voi olla kova paikka.

*A: Mm. Minkäslaista riitelyä sitä vois olla?*

*L: En mäa tiia. Varmaan kun toinen voitti ja toinen ei. (kuva 3a)*

*L: No sitte, jos toinen vaikka voittaa pelissä ja toiselle tulee paha mieli ja sitte se alkaa kostaa jotain.*

*L: No sitten tota, sitten jos tota on hippana ja sitte toinen saa sen kiinni, ja sitte kun se toinen ei saa sitä kiinni, sek in varmaan vähän tuntuu siltä.*

Riidellä voi myös leikisti.

*L: Ehkä ne vaikka leikkiikin jotain, että että vaikka kotia ton kanssa. Että sit niinku leikkiikin, että riitelee. (kuva 3a)*

Yksi lapsi oli sitä mieltä, että hän ei tiedä, mistä asioista voisi tulla riitaa.

#### Havainnoinnin antia:

”Ollaan taas ystäviä” (satu 2b, liite 3) satuhetkellä tuli esille, että riitatilanne saattaa syntyä siitä, kun ei löydy yhtä mieluista leikkiä.

*Nii että yleensä ku tuota...Saaralle ja mullaki on sillein riitaa...Nni kyllä me sillei selvittää, että ”tehää nyt tätä tai tehää nyt tätä”.*

### 8.1.3 Lasten ajatuksia kiusaamis- ja riitatilanteiden ratkaisemiseksi

Kun kysyimme lapsilta heidän ajatuksiaan kiusaamisen ehkäisystä, tärkeimmiksi asioiksi nousivat aikuisten tuki, vaihtoehtoiset toimintatavat, neuvottelut, sääntöjen noudattaminen ja eristäminen. Kehittyneimpiä muotoja kiusaamisen ehkäisemisessä olivat seuraavat: Lapset kokivat aikuisen auktoriteetiksi, jota kiusaajatkin paremmin uskovat.

*L: Aikuisen pitäis tulla. (kuva 4a)*

*L: Ehkä pitäis mennä puhuun äitin kaa tai isin kaa. (kuva 4a)*

*A: Mitäs sun mielestä aikuiset vois tehdä silloin jos jotain kiusataan?*

*L: No niin että ne menis siihen väliin sanoon että ei ketään kiusata.*

*A: Mitäs silloin on tapahtunut, jos sä oot jotain kiusannu?*

*L: Aikuinen tulee väliin.*

*A: Mm. Ja sitten se kiusaaminen on loppunut?*

*L: Ni.*

Vaihtoehtoisena toimintatapana ehdotettiin, että kiusaamistilannetta ei myöskään synny, kun luopuu tavarasta ja vaihtaa sen toiseen. Lapset osasivat tuoda esiin myös neuvottelutaitoja, joilla pyrittiin sopimaan tilanne ja leikkimään jälleen yhdessä.

*A: Mitä semmoista vois tehdä, että kenellekään ei tule riitaa, eikä tuu pahaa mieltä, eikä ketään kiusattas?*

*L: ... toinen lelu.*

*A: Mm. Niin, voi ottaa toisen lelun. Niin ei tule riitaa.*

*L: Jos on jotain hienoja leluja, voi vaihtaa.*

*A: No, mitähän tässä kuvassa vois tapahtua, että kaikilla ois taas hyvä mieli?*

*L: Että ne rupeis leikkiin yhdessä.*

*Päästäis ton vapaa..vapaaksi. (kuva 4a)*

*Sillein, että se toinen ei kiusais sitä yhtä. (kuva 4a)*

*Et kaikki lopettais kiusaamisen. (kuva 4a)*

Jotkut lapsista toivat esille säännöt, joita pitää noudattaa.

*A: Mitä sun mielestä vois tapahtua, että näillä kaikilla olis taas hyvä mieli?*

*L: Ne ottais kaikki leikkiin mukaan. ... Sovittais että ketään ei kiusata. (kuva 4a)*

*L: Silleen, että ei haukuttais toista. Se nimittäin on paha.*

Kaikki lapset eivät keksineet ratkaisukeinoja kiusaamistilanteeseen.

Kysyimme lapsilta myös tuntemuksista, kun he olivat tehneet sovinnon ystävän kanssa. Yleisesti lapset olivat sitä mieltä, että tuli hyvä mieli, kun he sopivat riidan ja leikkejä voitiin jatkaa.

*A: Mitä sin mielestä tässä kuvassa voisi tapahtua, että ne kaikki olisivat taas hyviä ystäviä? (kuva 4b)*

*L: Ne sopisivat sen riidan.*

*A: Miltä sinusta tuntuu, kun olet tehnyt sovinnon ystäväsi kanssa?*

*L: Hyvältä.*

*A: Mm, no minkä takia?*

*L: Sen takia että saatiin jotain tekemistä ja joskus ei ollut tekemistä.*

*L: Niin, sit voi jatkaa taas yhdessä leikkejä.*

*A: Miltä susta tuntuu, kun sä olet saanut tehtyä sovinnon sun ystävän kanssa?*

*L: Hyvältä.*

*A: No minkähän takia tuntuu hyvältä?*

*L: Koska se riita on ohitse.*

*L: No, kun sitten ei enää, kun näkee toisen, niin ei tarvitse pötkiä pakoon, kun on sovittu jo se.*

#### Havainnoinnin antia:

”Onko vika olla sika” -satutuokiolla (satu 4a, liite 3) lapset pohtivat anteeksipyytämistä. Sen jälkeen tuntuu ”hyvältä” ja ”ihan tavalliselta”. Anteeksipyyttäminen ei ole aina helppoa.

*L: Se on vaan niin vaikeeta vaan.*

*L: Tuntuu jotenkin vaikeelta, mut ei sitä sano oo vaikeeta. Mut jotenkin se aina munkin mielestä tai aina tuntuu jotenkin vaikeelta.*

*L: Mä yritän olla tekemättä mitään, ettei mun tarvitse pyytää anteeksi.*

Samankaltaisia ajatuksia tuli myös satuhetkellä, jossa luettiin kirjaa ”Ollaan taas ystäviä” (satu 2b, liite 3). Yksi lapsi toi esille, että aina ei pyydetä anteeksi.

*L: Tai sitte... Sitte kumpiki menee mököttään jonnekin erilleen, ja sitten ruvetaan taas jonkin ajan päästä leikkiin.*

Muun muassa Bardy (2003, 76) on esittänyt huolensa päiväkotien lapsiryhmien kokojen

kasvamisesta. Hän ehdottaakin, että tulisi luoda sellaiset säännökset, joiden avulla pystyttäisiin takaamaan kaikille lapsille oikeus riittävän pieneen lapsiryhmään ja pysyviin aikuis- ja vertaissuhteisiin. Tämä takaisi myös sen, että päiväkodeissa pystyttäisiin ennistä enemmän puuttumaan varhain alkavan syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn.

## **8.2 Henkilökunnan keinot vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa**

Toiseen pääongelmaamme haimme vastauksia sekä lapsilta että aikuisilta. Seuraavaksi tuomme esille lasten käsityksiä aikuisten mahdollisuuksista estää kiusaamista sekä henkilökunnan mahdollisuuksista ja keinoista tukea lasten osallisuutta vuorovaikutustilanteissa. Lopuksi esitämme henkilökunnan kokemuksia lasten syrjäytymisestä ryhmässä.

### **8.2.1 Lasten käsitykset aikuisten mahdollisuuksista estää kiusaamista**

Lasten vastauksista oli löydettävissä behavioristiseen, kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia keinoja estää kiusaamista.

Lasten näkemykset ratkaista kiusaamistilanteet olivat suurimmaksi osaksi behavioristisia. Tällöin taustalla olevan oppimiskäsityksen mukaan monimutkaisen käyttäytymisen ajatellaan rakentuvan osista kokonaisuudeksi. Oppimista, ärsyke (S) – reaktio (R)- kytkemien muodostumista säätelee vahvistaminen. (Rauste-von Wright & Von Wright 1994, 111.) Aikuisen auktoriteetti ja eristäminen tuli myös esille monissa vastauksissa. Lapset toivat esille aikuisten tavan laittaa kiusaaja jäähylle. Lapset luottavat aikuiseen tilanteen selvittäjinä ja ovat ratkaisuun tyytyväisiä. Aikuisen valta on suuri.

*A: Joo, no mitähän jos siinä ois ollu aikuinen, niin mitähän se ois pitänyt tehdä?*

*L: Sen pitäis panna ne miettimään.*

*L: No ottaa se miettimään, jos se enemmän kiusaa.*

*L: No pitäis pistää jäähylle..*

*L: Pitäis antaa vaan rangaistus ja panna istuun ja miettimään. Niin ainakin täällä tehdään.*

*L: No ehkä sillei, jos olis joku tällanen eskari, ja tuolla olis käytävä(piirtää mattoon neliön) ja tässä tulis semmonen aita... ja niin sitte niinku toi on laittanu tonne ja toi on laittanu tonne niin, mutta jos se osaa niinku tollai ottaa pois niin ehkä sillon se on aika paha tilanne aikuisellekin ku ne ei osaa laittaa sitä väkisin sinne. Ehkä se sitte pitää laittaa sinne sisälle, mutta ku lapsi pääsee sieltä sitte uloski. Ehkä aikuinen sitte olis vähä, ehkä sitäkin vähä huimais, jos on joku niin paha kiusaaminen sillä yhdellä toisella. ...Kyllä, niinku että sitte, ketä kiusattiin, niin se pystyy jäämään sillein leikkimään ja ettiin uusia kavereita, että ei sitte niinku se kiusaaja voi tulla niinku esteleen, että et sää ketään kaveria hae, mää oon sulle semmonen sopiva kaveri, joka kiusaa, hah hah haa*

*A: Mitäs se aikuinen on tehnyt?*

*L: No ottanut sen muihin touhuihin*

*A: Jos se aikuinen on tullut, niin millä tavalla se on sua auttanut?*

*L: No, ottanu sen toisen pois, vaikkapa ottanu meidät silleen erilleen.*

*L: Niinku viiä vaikka aina nuo toiset lapset kotia, vaikkapa. Niin kannattaa tehdä. (kuva 4a)*

*L: Käskee lopettamaan.*

*L: No et käskettäis esim. leikkimän toisten kanssa.*

*L: No sanonut sille, joka vei sen, että anna se takas.*

*L: No tota, selvittää sen.*

*A: Mm. No onkos se aina auttanut, kun aikuinen on selvittänyt sen?*

*L: On.*

*A: Mitäs sitten sun mielestä voisi tehdä, että ketään ei kiusataisi?*

*L: Sopi..., niinku sillein, että se aikuinen tulis väliin ja se sopis niitten lasten kanssa silleen että: "Ketään ei tossa saa nyttien kiusata, teidänpäis silleen että sää voisit vaikka leikkii ton kanssa ja sää ton ja sää ton." Silleen just tällei. Nää vaikka leikkis kahestaa, nämä, ja sitte näitten joutuis ottaa tää leikkiin.*

Kognitiivisesti suuntautuneessa oppimiskäsityksessä keskiössä ovat ihmisen psyykkiset prosessit ja toiminta. Oppiminen on tavoitteellista ja sitä ohjaavat oppijan omat halut. (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 104, 121.) Lasten vastauksista löytyi yksi itseohjautumista korostava selitys aikuisen kiusaamiseen puuttumisen välttämättömyydelle. Lapsi ei halua, että häntä kiusataan.

*No [aikuinen] sanoo pojille, että mää en tykkää siitä, kun se ei lopeta sitä. Se ei saa sillon kaveria, joka ei lopeta sitä hassuttelua.*

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsen tarkkaavaisuuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aiemmissa oppimistilanteissa syntyneet tietorakenteet



ja niihin pohjautuvat odotukset. Tietoa konstruoidaan myös tilannekohtaisesti. Oppijan oppiminen ja ongelmanratkaisustrategiat onkin tärkeä tuntee. Tällä on merkitystä siihen, mitä lapsi tilanteesta oppii. Sosiaaliset tilanteet ovat erittäin tärkeitä oppimisympäristöjä ohjata lapsia oppimaan heidän valmiuksiensa mukaisesti. (Rauste-Von Wright & Von Wright 1994, 122–123, 157- 158) Yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus vaikuttavat ratkaisevalla tavalla lapsen kehitykseen (Vygotski 1982, 185). Konstruktivistisena kiusaamisen estämisen keinona lasten vastauksista tuli esille aikuisen osallistuminen lasten toimintaan. Aikuisen rooli oli oleellinen myös kiusatun tilanteesta saamassa kokemuk- sessa.

*L: No silleen vaikka, että tulis joku vaikka peliin, se ohjaaja tai lähettäjä sitte.*

*A: Niin.*

*L: Jos ne olis vaikka juoksukilpailua. Niin, että sitte siinä tulis niinku aikuinen vähä auttamaan.*

*A: Jos sua on kiusattu, ni onko se aikuinen sit tullu siihen auttamaan sua?*

*L: (nyökkää)*

Aina aikuiset eivät ehdi havaita kiusaamistilanteita. Aikuisia ei ollut kiusaamisen hetkellä aina paikalla.

*A: No onkos aikuinen tullut sitten auttamaan siinä tilanteessa.*

*L: Ei ne huomannukaan.*

*A: Ne ei edes huomannukkaan.*

*L: Ei. Niillä oli muita lapsii.. hoidossa.*

*A: Jaa. No mitäs..*

*L: ..ja juttelemassa.*

*A: Ja juttelemassa niille muille lapsilleko.*

*L: Niin.*

*A: Onkos silloin aikuinen tullut apuun?*

*L: Ei. ”Aaro” kiusaa.*

*A: No oisko siinä aikuisen pitäny jollakin tavalla sua auttaa?*

*L: Mut ei ollu aikuisia.*

*A: Jos sua on joskus joku kiusannu, ni onko sitten joku aikuinen tullut sua autta- maan?*

*L: Ei.*

Kiusaamisesta ei välttämättä uskalleta puhua aikuisille.

*A: Mitäs tässä kuvassa sitten tapahtuu?*

*L: En mä tiiä. Ehkä ne riitelee. Tosi vihasilta näyttää. (kuva 4a)*

*A: No tota, mitäs muuta ne aikuiset voi tehdä, jos tulee semmoinen tilanne, missä*

*sää olit?*

*L: No varmaan auttaa vähäsen, jos ne, jos ne ees uskaltaa uida. Tai sitte uskaltaa puhua niiden kaa.*

*A: No onko aikuinen tullut apuun?*

*L: Jos kertoo.*

Joskus lapset ratkaisivat kiusaamistilanteen kaverin avulla tai itsenäisesti.

*L: Ei, mutta me ei viititty. "Meeri" ei halunnu, me haluttiin vaan jotain metsästämistä, kun mulla oli keppihevonen ja "Meerillä" oli harja. Me leikittiin, että se oli heppa kans, niin sitte siitä tuli kyllä ikävä ongelma. Se oli mun harja ja se oli just sopivan kokonen. Ne vei sen, mut me saatiin se takasi. Me vaan hämättiin niitä, että siellä on toinen. "Meeri" niinku juoksutti niitä, kun ne halus oikeesti sen keppihevosen, niin sitte ne jätti sen rauhaan ja mää hain sen harjan, ja me otettiin se, ja sitten me juostiin mettään.*

*L: Toi, yksi tyttö yrittää sovotella ja toi yks, yks poika on tulossa aut..., niinku selvittää sitä riitaa. (kuva 4b)*

*A: Mitähän tässä kuvassa sun mielestä tapahtuu?*

*L: Öö... tuo olis, tuo olis kaatunu jos tää olis tönässy sen. Tää yrittää ilahduttaa sitä. (kuva 4b)*

*L: En mä tarvii apua.*

Ilman aikuisen apua kiusaamistilanne saattaa jäädä selviämättäkin.

*L: Eh.. oikeestaan ehkä nuo ei tee, koska tuo yrittää näyttää tunkevan tonne päin ja sit se koti (piirtää mattoon) niin.. Ehkä se lähtee sinne pois eikä sovikaan sitä riitaa.*

Kaikki lapset eivät osanneet sanoa miten aikuinen voisi kiusaamista estää.

*A: Mitäs se aikuinen voisi tehdä siinä tilanteessa?*

*L: En tiiä.*

*A: Jos sua on joku kiusannut, niin onko silloin tullut aina aikuinen apuun?*

*L: Ei.*

*A: Onko joskus tullu?*

*L: O.*

*A: Millä tavalla se aikuinen on puuttunut siihen kiusaamiseen?*

*L: En mä tiä.*

#### Havainnoinnin antia:

Satuhetkellä ”Vihtori hiiri” (satu 3a, liite 3) lapset ehdottivat, että sadussa kiusaajana toiminut hiiri pitäisi ”heittää ulos talosta”. Joku ehdotti myös, että tilanteeseen tarvittaisiin koira antamaan hiirelle opetus. Lasten oli tässä sadussa vaikea kuvitella tilannetta niin päin, että hiiri voisi kiusata kissaa.

### **8.2.2 Henkilökunnan käsitykset mahdollisuuksistaan ja keinoistaan tukea lasten osallisuutta vuorovaikutustilanteissa**

Henkilökunta toi esille haastatteluissa aikuisen tuen tärkeyden vertaisryhmään liittymisessä, prososiaalista käytöstä tukevat opetusohjelmat, yhteistyötahot ja kasvatuskumppanuuden vanhempien kanssa. Lindström (2001, 4–5) onkin sitä mieltä, että opettajan rooliin kuuluu havaita ja tunnistaa syrjäytymisriskissä olevien lasten tarpeet ajoissa sekä löytää erilaisia tukitoimia lapsen auttamiseksi yhdessä vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa.

Aikuisen tuki vertaisryhmään liittymisessä tuli esille pienryhmätoimintana Pienryhmien muodostaminen harjaannuttaa sosiaalisia taitoja (Laine & Talo 2002, 155–156).

*A: Jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen.*

*A: Lapsen parempi osallistumismahdollisuus toimintaan.*

*A: Aikuinen huomaa paremmin syrjäytyvän lapsen.*

*A: Tapojen opettaminen, esimerkiksi miten päästä mukaan leikkiin.*

*A: Kasvattaja ohjailee hienovaraisesti pienryhmiä, niiden koostumuksia. Saadaan nekin lapset, jotka ovat vähemmän suosittuja, tai jotka ovat aina kahdestaan mukaan leikkiin ja ryhmätoimintoihin.*

Pienryhmät toimivat myös tukena kavereiden saannissa. Aikuinen ”sanoittaa” (kysyy lapsen puolesta, tukeminen) leikkiin pääsyä:

*A: Aikuiset puuttuvat sillä tavoin, että huomaamalla yksinäisen lapsen, he ohjaavat tällaisen lapsen muiden kavereiden luo. Jos ohjaaminen ei onnistu, aikuinen esimerkiksi pyytää lasta pelaamaan hänen kanssaan peliä, ja aikuinen pyytää sii-*

*hen mukaan toisia lapsia.*

Henkilökunta toi esille myös leikin merkityksen ja erilaisten satujen lukemisen. Tarkoitus heillä oli, että:

*A: ... lapsi saa mahdollisimman vahvan ja tukevan pohjan sille ryhmässä olemiselle ja elämiselle*

Prososiaalista käytöstä tukevat opetusohjelmat tulivat myös esille henkilökunnan haastatteluissa. Näitä olivat: Muksuoppi, Askeleittain-kerho (Sydänkerho) ja vuorovaikutusleikki. Muksuoppi ei ollut tänä vuonna tietoisesti käytössä, vaikka sen periaatteita saatiin käyttää arjessa. Askeleittain-kerho kokoontuu kerran viikossa aina toukokuulle saakka ja kerhon etuina henkilökunta toi esille, että siinä on mukana kerrallaan muutama lapsi. Pienryhmät mahdollistavat sen, että lasten kanssa syntyy mukavia keskusteluja. Kerhossa puhutaan muun muassa tunteista. Tunne- ja moraalitaitojen oppiminen ovat uuden oppimisen ja ystävyysuhteiden solmimiseen ja säilyttämiseen edellytyksiä (Isokorpi 2004, 127–134).

Tunteiden tunnistaminen ja niiden hallitseminen auttaa lasta oppimaan uusia asioita. Vanhemmat ja lapsen parissa työskentelevät aikuiset ovat yhdessä vastuussa lapsen tunnetaitojen opettamisesta. Lapsen tulisi saada jakaa tunteita erilaisten ja eri rooleissa olevien aikuisten kanssa. Sitä kautta hänen on mahdollista oppia hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa erilaisissa tilanteissa. (Isokorpi 2004, 127.) Samoin kuin tunnetaidot, moraalikäsitteetkin kehittyvät syntymästä lähtien. Ilman tunteita tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. Moraalikäsitteet ovat yhteydessä empatiakyvyn syntymiseen. Kannustava palaute lisää empatiataitoja. (Isokorpi 2004, 128–134.)

Vuorovaikutusleikki alkoi lapsiryhmässä heti syksyn alussa. Sen tarkoituksena oli ryhmäytyminen. Lisäksi henkilökunnalla oli mietinnässä Hiljaisuuden retriitti, joka toteutuisi keväällä. Erään aikuisen mukaan se sopii ajankohtaan, jolloin lapsilla alkaa mennä liian lujaa:

*Se on vuorovaikutusleikkiä, jossa oltaisiin hissukseen, hiljaa. Siellä ei olisi mitään riehakkuutta vaan hiljentymistä.*

Hiljaisuuden retriitissä laitetaan kynttilä palamaan samaan aikaan kun hiljennytään yhdessä.

Henkilökunta toi esille myös maahanmuuttajalasten erityisen tuen tarpeen:

*Erityinen tuki, mitä päivähoidon arjessa voidaan antaa, esimerkiksi millä pyritään lieventämään oppimisen esteitä, kuten esim. S2, Suomi toisena kielenä – kerho.*

Kasvatuskumppanuus ja eri yhteistyötahot nousivat myös esille haastatteluissa. Jos joku lapsi aiheuttaa henkilökunnan mielestä huolta, niin vanhempiin otetaan yhteys ja keskustellaan asioista. Samalla vanhemmilta kysytään, mitä lapsi on kertonut kotona. Keskustelussa pohditaan muun muassa sitä, mitä kotiosapuoli voisi tehdä asian hyväksi.

Eräs aikuinen toi haastattelussa esille myös säänmukaisten varusteiden tarpeellisuuden:

*Ihan perusasiahan on, että annetaan vanhemmille tietoa asianmukaisista varusteista, ettei lasta syrjittäisi niiden takia. ... Päiväkodin omilla lainavaatteilla, varusteilla on oma ”statuksensa”.*

Lisäksi tärkeänä asiana koettiin varhainen puuttuminen epäsosiaaliseen käytökseen päiväkodissa. Henkilökunnan mukaan asioihin tartutaan tuoreeltaan ja ristiriidat pyritään selvittämään nopealla aikataululla.

Eri yhteistyötahoista henkilökunta mainitsi kiertävän erityislastentarhanopettajan, joka vierailee tietyin ajoin päiväkodissa. Lisäksi päiväkodin ulkopuolisina palveluina mainittiin toimintaterapia ja puheterapia.

### ***Henkilökunnan kokemuksia lasten syrjäytymisestä ryhmässä***

Henkilökunnan kokemusten mukaan lasten syrjäytymistä voi esiintyä vetäytymisenä, puutteellisina sosiaalisina taitoina vertaisryhmään liittymisessä, poissulkemisena, sekä epävakaana perusturvallisuutena.

*A: Lapsi ei ole tavallaan paikalla. (vetäytyminen)*

*A: Vetäytyvät lapset leikkivät yksin, mutta huom, aina se ei ole syrjäytymistä, vaan lapsi haluaa omaa rauhaa. (Vrt. Laine 2002b, 27–29)*

*A: Jos joku lapsi on toistuvasti yksin, niin siitä huomaa, että nyt on jotain pielesä.*

*A: Lapsen osallistumattomuutena.*

Puutteelliset sosiaaliset taidot vertaisryhmään liittymisessä näkyivät:

*A: Kaverittomuutena*

*A: Pahan olon tunteena*

*A: Lapsi viestittää sanallisesti, ettei ole kaveria*

Edellisenä vuonna tehty sosiogrammi paljasti, että lapsiryhmässä oli yksi lapsi, jolla ei ollut yhtään kaveria. Sen vuoksi henkilökunta olikin päättänyt, että tänä vuonna sosiogrammi tehdään jo aiemmin.

*A: Halu löytää ne lapset, joilla ei kaveria.*

*A: Näkee konkreettisesti ne lapset, joilla ei kaveria.*

Neuvottelutaitojen puute tuli esille kyvyttömyytenä liittyä vertaisryhmään:

*A: Jotkut lapset saattavat jopa "leimautua", esim. "Eero" (nimi keksitty) kiusaa, Eero sotkee leikit*

Henkilökunnan mukaan joillakin lapsilla voi olla vaikeuksia noudattaa sovittuja sääntöjä. Lisäksi aikuiset toivat esille lasten erilaiset tavat kertoa kiusaamisesta:

*A: ... lapset, jotka eivät kerro päiväkodin aikuisille.*

*A: Lapsi viestittää sanallisesti, ettei ole kaveria.*

Henkilökunta toi esille, että tietty lapsi saatetaan sulkea pois leikeistä.

*A: Lasta ei oteta mukaan leikkeihin*

Toisaalta saatetaan haluta leikkiä vain tietyn lapsen kanssa:

*A: Lapsi haluaa olla vaan jonkun tietyn kaverin kanssa aina. Lapsi kokee, että se on mukava ja turvallinen kaveri. Jos aikuinen tarjoaa jotain muuta kaveria, lapsi ei halua leikkiä hänen kanssaan.*

Vastauksissa tuli esille myös lapsen epävakaa perusturvallisuus yhtenä syrjäytymiseen vaikuttavana tekijänä. Tämä näkyy muun muassa lapsen aloitekyvyttömyytenä, väsyneisyytenä, haluttomuutena, nälkänä tai sään mukaisten vaatteiden puutteena.

### 8.3 Lasten ja aikuisten näkemysten tarkastelua

Lasten ja aikuisten näkemyksissä osallisuudesta lapsiryhmässä ilmeni joitakin samankaltaisuuksia ja toisaalta eroavaisuuksia. Lasten ja aikuisten erilaiset kokemukset välittyivät vastauksista siten, että lasten kokemusmaailma rajautui leikkiin ja toimimiseen vertaisryhmässä. Aikuiset puolestaan näkivät osallisuuden laajempaan kokonaisuutena. Muun muassa hyvä perusturvallisuus näkyy lapsissa aloitteellisuutena, toiminnallisuutena sekä tyytyväisyytenä.

Yhteistä lasten ja aikuisten vastauksissa oli sosiaalisen pääoman tarpeellisuus vertaisryhmään pääsyssä ja siellä mukana olemisessa. Sosiaalinen pääoma on käytettävissä oleva toimintaresurssi, kun sosiaalinen verkosto, toimintatavat, luottamus ja yhteistyötä säätelevät normit on luotu yhteistyön tuloksena. Sosiaalinen pääoma on kuluva ja sen tulee saada vahvistusta toiminnassa koko ajan. Se ei saa olla myöskään ristiriidassa sovittujen toimintaperiaatteiden kanssa. (Lehtinen 2000, 194.) Lasten ja aikuisten vastauksista välittyikin yhdessä sovittujen sääntöjen noudattamisen merkitys. Erilaisissa tilanteissa piti toimia sovitulla tavalla. Sääntöjen noudattaminen mahdollisti rauhallisen ja sopuisan yhdessä toimimisen. Vastauksissaan lapset tarjosivat ratkaisumalleja, joita olivat nähneet toteutettavan omassa päiväkotiryhmässä. Väärin toimimisesta seurasi rangaistus.

Kohlberg (1984, 172–174) on tutkinut lapsen moraalista kehitystä. Hänen mukaansa suurin osa alle 9-vuotiaista lapsista on vielä esimoraalisen kehityksen vaiheessa. Tällöin käyttäytymisen säätely ja sosiaaliset odotukset ovat lapselle vielä ulkoapäin tulevia. Käyttäytymisen motiivina on välttää rangaistusta. Tähän pyritään välttämällä henkilöiden ja omaisuuden vahingoittumista. Meidän tutkimuksessamme eräs lapsi koki kiusaamistilanteen surullisena jälkeenpäin, kun aikuinen puuttui siihen. Lapsen ajattelutapa on vielä egosentristä eikä hän huomioi tai ymmärrä aina toisen etua. Totellaan, koska pitää totella. Toisessa (individualismin) vaiheessa, lapsi suuntautuu omien tarpeiden tyydyttämiseen ja myös muut voivat tehdä niin. Oikein on se, mikä on reilua, tasapuolista ja sovittua.

Vygotskin (1982, 184–186) mukaan lapsen kehityksen tilaa ei voida koskaan arvioida

pelkästään sen valmiiksi kypsyneen osan mukaan. Onkin huomioitava sekä aktuaalinen taso että lähikehityksen vyöhyke. Esimerkiksi johdatteleva kysymys tai ratkaisun alun antaminen voi auttaa ratkaisemaan tehtävän. Lähikehityksen vyöhykkeen määritteleekin ero tosiasiallisen kehitystason ja yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä. Yhteistyössä lapsi voi tehdä enemmän kuin itsenäisesti niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Opetuksen tulisikin kulkea aina kehityksen edellä herättäen kypsymissvaiheessa olevia toimintoja. Aluksi lapsi osaa käyttää toimintoja yhteistyössä ja sen jälkeen itsenäisesti. Tutkimuksessamme lähikehityksen vyöhyke ilmeni aikuisen tavassa sanoittaa vertaisryhmään liittymistä sekä kiusaamistilanteiden ratkaisemisessa. Lapset tarvitsivat joissakin sosiaalisissa tilanteissa ympäristön tukea.

Lehtisen (2000, 47; 187) mukaan toimintaresurssien muodolla ja niiden käytöllä on erittäin tärkeä merkitys lasten toimijuuden näkökulmasta. Niillä rakennetaan ja toteutetaan tilannekohtaista sosiaalista pätevyyttä. Lapset rakentavat sosiaalisia järjestyksiä toiminnan kautta ja sen tuloksena. Ne syntyvät Lehtisen mukaan neuvoteltuina, manipuloituna tai pakotettuina. Vertaisryhmästä poissulkeminen oli henkilökunnan mielestä yksi syrjäytymisen merkki. Lapset puolestaan toivat poissulkemisen esille kiusaamistilanteessa. Kiusaamisen syynä oli tällöin se, että toisen lapsen kanssa ei haluttu leikkiä. Kiusaamistilanteeseen saattoi johtaa lapsen puutteellinen sosiaalinen pätevyys. Kiusaamista saattoi tapahtua silloin, kun aikuinen ei ollut paikalla tai he eivät vain huomanneet kaikkia tilanteita. Osa lapsista ei myöskään kertonut aikuisille, että heitä kiusataan.

Lehtinen osoittaa omassa tutkimuksessaan, että sosiaalinen pääoma rakentuessaan mahdollistaa pedagogisesti tärkeitä päämääriä lasten kesken ilman aikuisen läsnäoloakin. Tällöin myös vähäisiä toimintaresursseja omaavat lapset pääsevät osallisiksi jakamaan syntynyttä sosiaalista pääomaa ja lasten kesken syntyy yhteisöllisyyttä. Toisaalta Lehtisen mukaan voi tilannekohtaisesti syntyä myös spontaania epäsosiaalisuutta, jolloin niukkoja toimintaresursseja omaavat lapset voivat joutua yhteisönsä syrjimiksi tai alitamiksi. (Lehtinen 2000, 195.)

Lasten ja aikuisten vastauksissa tuli esille leikin ja pelaamisen tärkeä merkitys. Lasten vastauksissa korostui lisäksi useat leikkimahdollisuudet ystäväyyttä lujittavana tekijänä.



Ystävyysuhteissa korostuukin usein intensiivinen kahdenkeskisyys ja vastavuoroisuus (Poikkeus 1995, 123). Aikuiset toivat esille sosiaalisten taitojen puutteena lasten halun leikkiä saman lapsen kanssa. Heidän tavoitteenaan oli saada kaikki lapset tasapuolisesti leikkiin ja ryhmätoimintoihin. Yksin jääminen tuntuikin lapsista kurjalta. Lapsi saattoi jäädä yksin huolimatta siitä, että hänellä oli taitoja pyrkiä vertaisryhmään. Kolmas lapsi ei usein vain sopinut kahden lapsen porukkaan mukaan. Aikuisen tehtävänä onkin järjestää fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sellaiseksi, että vuorovaikutustaitojen hankkiminen on mahdollista sekä tukea lapsia sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä (Niiranen 1995, 192; Pihlaja 2004, 234).

## POHDINTA

Lasten pääseminen osalliseksi vertaisryhmästä päiväkodissa on lasten näkökulmasta koko päiväkotitoiminnan ydinajatus. Tämän päivän isot ja moninaiset lapsiryhmät vaativat lapsilta kuitenkin yhä suurempaa sosiaalista kompetenssia ja sopeutumista (Vrt. Boym & Parker 1995, 593; Junntila, Kuokka, Lähdeaho ja Vauras 2003, 3-4; Laine & Neitola 2002b, 5; Laine 2002b, 33; Poikkeus 1995, 126). Lapsiryhmissä lapsilta vaaditaan entistä parempia vertaisryhmään liittymisen taitoja ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja osallisuuden toteutumiseksi. Oppimisvaikeuksiset ja sosiaalisilta taidoiltaan heikommat lapset erottuvat helpommin ryhmästä ja joutuvat syrjäytymisriskiin. Lasten kokemuksilla tulee olemaan kauaskantoisia seurauksia koulutaipaleen alkaessa aina aikuisuuteen asti (vrt. Ahn 2005a, 59–60; Johnson ym. 2000, 209; Laine 1997, 177; Laine 2002b, 15–16;). Lapsiryhmien henkilökunnan ammattitaito korostuu lasten osallisuuden tukemisessa (Alila & Heinämäki 2004, 19). Ympäristössä, jossa on kaikkien tiedossa olevat säännöt ja hyvä yhteishenki, on hyvä kasvaa ja kehittää hyvää itsetuntoa ja moraalista ymmärrystä. Päivittäiset tapahtumat ovat parhaita oppimisen paikkoja.

Bardy (2003, 76) ehdottaa uusien säännösten luomista pysyvien aikuis- ja vertaissuhteiden ja riittävän pienten lapsiryhmien turvaamiseksi, ja siten varhaisen puuttumisen mahdollistamisen syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi.

Halusimme saada tutkimuksessamme osallisuudesta lasten äänen kuuluville. Lähesytimme tutkimuksessamme lasten osallisuuden kokemuksia kysymällä heiltä heidän käsityksiään ystävydestä, kaverisuhteista, vertaisryhmään pääsystä, yksinolon ja kiu-

saamisen kokemuksista. Lasten haastatteluista välittyi ystävien merkitys ilon tuojana. Ystävän kanssa yhdessä luodulla toiminnalla ja hyvällä tunnelmalla oli lapsille suuri merkitys. Joillakin lapsilla ei ollut yksinolosta omien sanojensa mukaan kokemuksia lainkaan. Tällöinkin korostuu aikuisen rooli tuoda esille tunteuksia, joita lasten pois-sulkema toinen lapsi voi kokea. Tämä opettaa empaattisuutta ja vastuullisuutta tilanteiden ratkaisemiseen. Lasten kanssa kannattaa myös jutella tietoisesti näistä asioista, sillä kaikki lapsille tapahtuneet asiat eivät tule kyselemättä ilmi. Lapsilla on voinut olla tilanteita, jotka kuitenkin olisivat vaatineet puuttumista ja selvittämistä. Keskustelu jälkeenkään voi auttaa lasta saamaan kuvan tilanteesta.

Lapsilla oli erilaisia käsityksiä siitä, mitä kiusaaminen on. Haastattelukysymyksiä olisi voinut vielä tarkentaa, että olisi päässyt paremmin tämän kysymyksen äärelle. Olisimme voineet myös kysyä vielä tarkemmin, miten kiusaamiseen puututaan. Näin olisimme voineet saada vielä lisää aiheeseen liittyviä vastauksia. Pidimme kuitenkin tutkimuksen teossamme erityisen tärkeänä sitä, että emme haastattelun yhteydessä saa aikaan kenenkään lapsen leimaamista.

Lasten vastauksista oli positiivista huomata, että heillä on omassa vertaiskulttuurissaan toimivia ristiriitojen ratkaisukeinoja. Aikuisten pitäisikin luottaa tähän, mutta kuitenkin erottaa ne tilanteet, joissa lasten omat taidot eivät vielä riitä tilanteen ratkaisemiseksi. Tällöin korostuukin aikuisen tuki tilanteen selvittäjänä.

Haastattelussa käyttämämme kuvat toivat esille sen seikan, että lapset eivät tulkitse tilanteita aina aikuisten tavoin. Selitykset voivat olla hyvinkin erilaisia. Toisaalta kuvat välillä haittasivatkin pääsyä varsinaisen keskusteluaiheen äärelle juuri tästä syystä.

*Jos se pienempi on juossu ja se on jotakin päin törmänny, niin sitten ne kaverit on tullu apuun. (Kuva 4a)*

*Että tuota on varmaan sattunu suuhun, niin ne yrittää kattoo tai ja itkee. Ne yrittää lohduttaa sitä jotenkin.*

*A: Jaa. Mitähän varten ne sillain tekee?*

*L: No varmaan siks, kun se on joka aika puhunu, niin.. hetkine, onks.. joo, se on varmaan törmänny johonkin niin sitten pannaan sen suuta kiinni, ettei siitä tulis verta. (kuva 4a) [Kiusaamiskuva tulkitaan auttamistilanteeksi]*

*A: Mutta mitäs tässä nyt tapahtuu? Mitä siinä kuvassa tapahtuu?*

*L: En mä tiää. (kuva 4a)*

Lasten haastattelu ja haastatteluaineiston analyysi oli antoisa kokemus, mutta ei mikään helppo tehtävä. Toivomme onnistuneemme hyvin oikeiden, lasten tarkoittamien tulkin-tojen löytämisessä. Lasten metakognitiotaidot ja reflektoinnin taidot ovat vielä kehitty-mässä olevia asioita. Tässä kohtaa korostuikin meidän taitomme haastattelijoina saada esille heidän näkemyksiään osallisuudesta.

Toinen tutkimusongelmamme käsitteli keinoja, joilla henkilökunta voisi vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Kysyimme aikuisilta, miten he voisivat omalta osaltaan vaikuttaa lasten syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Aikuisten vastauksissa, jotka koskivat syrjäytymistä, painottuivat vetäytyminen, puut-teelliset sosiaaliset taidot vertaisryhmään liittymisessä, poissulkeminen leikeistä, sekä epävakaat perusturvallisuus. Lisäksi henkilökunta toi esille aikuisen tuen tärkeyden ver-taisryhmään liittymisessä, opetusohjelmat, jotka tukevat prososiaalista käytöstä, yhteis-työtahot ja kasvatuskumppanuuden.

Millaisia mahdollisuuksia aikuisella on ratkaista tilanteet siten, ettei leimaamista ryh-mässä pääsisi syntymään? Lapsen itsestään luomalla ensivaikutelmalla on iso vaikutus, jota on vaikea enää myöhemmin muuttaa (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000, 208; Laine 2002b, 14). Ryhmien muodostumisen alkuvaihe ja kesken vuoden ryhmään tulevan lapsen tukeminen vertaisryhmään pääsyssä ovat kriittisiä vaiheita tämän asian suhteen. Lasten vastauksissa tuli esille yhtenä riidan aiheuttajana tietyn lapsen pitämi-nen syyllisenä mm. jonkin tavaran rikkomiseen, vaikka tämä ei ole sitä tehnyt. Lei-maantumista on tällöin jo saattanut tapahtua. Jokaisessa päiväkotiryhmässä on hyvä mieltä, onko päiväkodin arjessa järjestetty tarpeeksi aikaa lasten leikkiin ja lasten väli-seen vuorovaikutukseen, vuorovaikutustilanteiden havainnoimiseen ja tilanteissa kes-kusteluun lasten kanssa. Panostetaanko riittävästi lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen positiivisella tavalla?

Myönteisten kokemusten saaminen on avain lapsen hyvään itsetuntemukseen ja itsetun-ton sekä sosiaalisen todellisuuden ymmärtämiseen (Laine 2002b, 15–16). Viitala

(1998, 291) painottaa sosiaalisen aseman merkitystä päiväkotiryhmässä lapsen kohdalla, jolla on erityisen tuen tarpeita, koska alle kouluikäisen lapsen oppiminenkin kytkeytyy vahvasti vertaisryhmään. Hujala (1996, 495) lisää yhteistyötaitojen kehittyvän sosiaalisissa tilanteissa.

Lapset luottavat aikuisiin kiusaamistilanteiden ratkaisijoina. Laattalan ja Raitalan (1998, 109) tutkimuksen tavoin aikuisen rooliksi muodostui mm. tappeluiden lopettajan ja estäjän rooli. Yksinkertaiset ratkaisutavat saavatkin tilanteet etenemään aivan eri tavalla. Meitä mietityttivät lasten vastaukset, joissa aikuinen tulee pyydettyä apuun. Kuinka paljon ehtii tulla tilanteita, joita aikuiset eivät yksinkertaisesti ehdi näkemään ja tuomaan näihin tilanteisiin tukea? Miten saada selville nämä tilanteet, jos lapset eivät niistä halua kertoa? Näissä tilanteissa korostuu yhteistyö vanhempien kanssa.

Pohdimme tutkimuksen kulkiessa Hännikäisen (1999, 22–24) ja Poikkeuksen (1995, 123) tavoin ystävyysteemaa ja lapsen poissulkemista leikistä. Mikä on tärkeintä lasten välisten ystävyysuhteiden tukemisessa? Sekö, että lapset saavat lujittaa ystävyysuhteitaan leikkimällä pelkästään parhaan ystävän kanssa, vai se että huolehditaan siitä, että kaikki saavat mahdollisuuden osallistua vertaisryhmäänsä? Tulimme pohdinnoissamme jälkimmäiselle kannalle. Päiväkoti on paikka, jossa lapset saavat uusia ystävyysuhteita ja oppivat toimimaan erilaisten lasten kanssa. Tiiviimpiä ystävyysuhteita voidaan lujittaa vapaa-ajalla, mutta päiväkodin tehtävä on tukea kaikkia lapsia sosiaalisessa toiminnassa toistensa kanssa. On myös huomioitava, että kaikki lapset eivät aina edes halua liittyä vertaisryhmään. He ehkä haluavatkin leikkiä ja toimia yksikseen. Lapset pitävät tärkeänä leikkirauhaa ja sitä, ettei kukaan tule sotkemaan leikkejä. Kuinka päiväkodissa voidaan vastata näiden lasten tarpeisiin?

Tutkimustuloksemme tästä aineistosta saattaa innostaa muita tutkijoita jatkamaan aiheen tutkimista. Koska meidän tutkimuksemme oli tapaustutkimus, joku muu tutkija voi saada vastaavia tai täysin poikkeavia tuloksia, riippuen tutkittaviensa määrästä. Tässä olisikin yksi haaste jatkotutkimukselle: Tutkimuksen kohderyhmä voisi olla esimerkiksi poikkileikkaus tietynikäisten lasten ryhmistä eri päiväkodeista, jolloin saataisiin kattavampi kuva lasten ajatuksista ja käsityksistä heidän osallisuudestaan päiväkodin vertaisryhmässä.

Koemme edelleen pienten lasten kuulemisen tärkeäksi, koska vain he itse pystyvät tuomaan esille omia ajatuksiaan osallisuudesta. Iso kiitos kuuluukin näille lapsille, jotka osallistuivat tutkimukseemme tuoden esille omia näkökulmiaan osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä.

## LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Oksasen johtama toimituskunta (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa: juhla- ja kirjasto professori Aulis Salliselle hänen täyttäessään 60 vuotta 7.7.1989. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirja 31, 145–161.
- Ahn, H. J. 2005a. Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care* 175 (1), 49-61.
- Ahn, H. J. 2005b. Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32 (4), 237–242.
- Aho, S. 1997. Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 226–250.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2.painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollon julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alila, K. & Heinämäki, L. 2004. Varhaiskasvatus lasta tukevana ympäristönä. Teoksessa L. Heinämäki. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus, 9-21.
- Ashiabi, G. S. 2000. Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal* 28 (2), 79–84.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtaamispaikkana Émile. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. STAKES. Tutkimuksia 70.
- Bardy, M. 2003. Palvelurakenne 1990-luvulla. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. STAKES. Raportteja. Saarijärvi: Gummerus, 63–96.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1998. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. 3.painos. Boston: Allyn and Bacon.

- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research: an introduction. 5<sup>th</sup> edition. New York: Longman.
- Boyum, L. A. & Parker, R. D. 1995. The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & family*, 57 (3), 593–618.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5<sup>th</sup> edition. London: Routledge.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Denzin, N. K. 1978. The research art (2. painos). New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–28.
- Doverborg, E. & Pramling-Samuelsson, I. 2004. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. 3. painos. Stockholm: Liber.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fine, G. A. & Sandström, K. L. 1988. Knowing children. Participant observation with minors. *Qualitative research methods*. Vol. 15. Newbury park, CA: Sage.
- Graham, S. & Hoehn, S. 1995. Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development* 66 (4), 1143–1161.
- Halenius, O. & Suhonen, E. 2005. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikki-ikäisellä lapsella. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 73–82.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.



- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyysuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 31, 433–439.
- Hännikäinen, M. 1997. Lasten elämän laatu päiväkodissa. Teoksessa M.- L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) *Kasvatustyö puntarissa*. Tampereen yliopisto. Opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja 115, 75–83.
- Hännikäinen, M. 1999. Togetherness – A manifestation of day care life. *Early Child Development and Care* 151, 19–28.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Janson, U. 2001. Togetherness and diversity in pre-school play. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 135–143.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207–212.
- Junttila, N., Kuokka, H., Lähdeaho, E-M. & Vauras, M. 2003. Koululaista tukeva vanhemmuus.  
<<http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/Perhe%20ja%20parisuhde/Niina%20Junttila,%20Hanna%20Kuokka,%20Eeva-Marja%20Lahdeaho,%20Marja%20%20Vauras%20Koululaista%20tu.pdf>> [viitattu 27.2.2006]
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G.W. 1996. Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34, 267–283.

Kohlberg, L. 1984. Essays in moral development. Volume 2: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row.

Kommunikointikuvastot.

<<http://papunet.net/yleis/kommunikointikeiot/kuvat/kommunikointikuvastot.html>>

[viitattu 18.2.2007]

Korhonen, T. 2004. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 42–59.

Kyllönen, M. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna, 43–48.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa: Finnlectura.

Laattala, P. & Raitala, M. 1998. Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoitosta. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuksen keskus, 108-112.

Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61, 1081–1100.

Laine, K. 1997. Ihmissuhteet. Teoksessa S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 163–201.

Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491–500.

Laine, K. 2002a. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 95–100.

Laine, K. 2002b. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–37.

Laine, K. & Neitola, M. 2002a. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. *Kasvatusalan tutkimuksia* 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–108.

Laine, K & Neitola, M (toim.) 2002b. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmäs-

- tä. Tiivistelmä. Kasvatusalan tutkimuksia 11. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 5-6.
- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittäminen päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148–159.
- LDA Language cards. LL06006. Emotions. Skill: vocabulary. Ages 4 and up. Instructional fair publishing group. Kortit: 6, 14, 27-30, 32 ja 46.
- Lehtinen, A. R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindström, A. 2001. Vanhemmilla on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 4-6.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.) *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 34–41.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In R. R. Sherman & R. B. Webb (eds.) *Qualitative research in education: Focus and methods. Explorations in ethnography series*. London: The Falmer Press, 141–161.
- Mills, R. S. L. & Rubin, K. H. 1993. Socialization factors in the development of social withdrawal. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (eds.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 117–148
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 24.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Keuruu: Otava.
- Olweus, D. 1993. Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (eds.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 315-341.
- Parkhurst, J.T. & Asher, S. R. 1992. Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behaviour, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology* 28 (2), 231–241.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.painos. Sage.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.) *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 214–

240.

- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas ja H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Psykologien kustannus Oy. 2005. Askeleittain. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Päiväkoti ja esikoulu. Suom. K. Makkonen. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Rauste-von Wright, M. & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rayna, S. 2001. The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 109–115.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: Gummerus.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. 1993. Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (eds.) *Social withdrawal, inhibition, and shyness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-17.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Salmivalli, C. 1995. Kiusaajat, uhrin – ja ne muut: kouluväkivalta ryhmäilmiönä. *Psykologia* 30, 364–372.
- Salmivalli, C. 2001. Group view on victimization. Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (eds.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford press, 398–419.
- Saulio, M. & Heinämäki, L. 2004. Lapsen tuen tarve ja sen arviointi. Teoksessa L. Heinämäki. (toim.) *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus*. Helsinki: Stakes, 21–44.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Helsinki: Gaudeamus.
- Svartsjö, R. Hellsten, E. 2004. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 12–33

- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 165.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi, 9–29.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. 2001. Self-representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental psychology* 37 (1), 126-134.
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti (toim.), A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY, 291–301.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Weber, E. K. 2002. Rules, right and wrong, and children. *Early Childhood Education Journal* 30 (2), 107–111.
- YK:n Lapsen Oikeuksien Sopimus 1989.  
[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf) [viitattu 6.5.2007]
- Ylönen, H. 2000. Loihditut linnut: satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Zakriski, A. L. & Coie, J. D. 1996. A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67 (3), 1048–1070.
- Zeece P. D. 2004. Promoting empathy and developing caring readers. *Early Childhood Educational Journal* 31 (3), 193-199.

Alkuperäislähteet, joihin viitattu toisessa teoksessa:

- Eskola, A. 1988. Non-active role-playing: Some experiences. In A. Eskola with A.

Kihlström, D. Kivinen, K. Weckroth & O-H. Ylijoki. (eds.) *Blind alleys in social psychology: A search for ways out*. Amsterdam: North-Holland, 239–311.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2. painos). California: Sage.

Sadut lapsiryhmälle haastattelun orientaatioksi:

Caliceti, G. & Cerri, M. 2006. *Täydellinen tyttö*. Helsinki: Lasten keskus.

Coran, P. & Sacré, M-J. 2002. *Vihtori, vallaton hiiri*. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.

Griendley, S. & Dann, P. 2004. *Ystävyys on suuri onni*. Helsinki: WSOY.

Moost, N & Rudolph, A. 2003. *Kaikki riidoissa! Mutta pian sovitaan taas*. Helsinki: Sley-kirjat.

Parvela, T. & Castrén, T. 2003. *Anna ja Antti kiusankappale*. Porvoo: WSOY.

Reider, K. & Von Roehl, A. 1997. *Onko vika olla sika*. Helsinki: Lasten keskus

Rodero, P. & Wilkon, J. 1996. *Kaksi ystävästä*. Helsinki: Lasten keskus.

Stewart, P. & Riddel, C. *Ollaan taas ystäviä*. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.

Liite 1

## **Tutkimukseen osallistumislupa**

**HYVÄT VANHEMMAT,**

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston Varhaiskasvatuksen laitoksella kasvatustieteiden maisteriksi, ja teemme syventävien opintojen pro gradu-tutkielmaa aiheesta: ”Lasten näkökulmia syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn päiväkodissa.” Ohjaajanamme toimii varhaiskasvatuksen lehtori Leena Turja.

Kiusaaminen ja lasten syrjäytyminen kaverijoukosta alkaa tutkimusten mukaan jo päiväkotikässä, ja sen vuoksi mahdollisimman varhainen puuttuminen näihin asioihin tulevien ongelmien ennaltaehkäisemiseksi on tärkeää myös alle kouluikäisten lasten keskuudessa. Lapsenne päiväkotiryhmä on lupautunut mukaan tutkimukseemme, ja nyt haluaisimme kysyä teiltä vanhemmilta, saako teidän lapsenne osallistua tutkimukseen. Toivoisimme myös, että keskustelisitte kotona lapsenne kanssa tästä tutkimuksesta, ja kysyisitte hänen halukkuuttaan ottaa osaa tutkimukseemme ennen lupanne myöntämistä.

Loka- marraskuun aikana henkilökunta tulee lukemaan lapsille valitsemissämme satuja, jotka käsittelevät ystävyyttä. Teemoina on ystävyys, erilaiset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut (riitely, kiusaaminen, torjuminen). Videotallennamme satuhetket. Sen jälkeen haastattelemme lapsia yksitellen edellämmainituista aiheista.

Kaikki tutkimustamme koskeva aineisto on luottamuksellista ja se tulee vain tutkijoiden käyttöön. Tutkimuksen valmistuttua, toimitamme luettavan version päiväkotiin. Pyydämme teitä palauttamaan lupalapun lapsenne osallistumisesta tutkimukseemme viimeistään \_\_\_\_\_.2006 mennessä.

Ystävällisin terveisin;

Sari Pollari

lastentarhanopettaja

Terhi Vatjus

lastentarhanopettaja

Lisätietoja saa tarvittaessa puhelnumeroista:

040 – 544 63 01/Sari

040 – 835 52 78/Terhi





## Liite 2

**Haastattelun runko lapsiryhmän henkilökunnalle:**

Kiusaaminen ja lasten syrjäytyminen alkaa tutkimusten mukaan jo päiväkotikäytössä, ja sen vuoksi mahdollisimman varhainen puuttuminen ongelmien ennaltaehkäisyyn on tärkeää myös alle kouluikäisten lasten keskuudessa. Lasten mielipiteiden kuulemisen lisäksi olemme kiinnostuneita sinunkin mielipiteestäsi lasten syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn mahdollisuuksista päiväkodissa. Sen vuoksi tulemme tekemään lyhyen haastattelun ja annamme sinulle jo etukäteen pohdittavaksi ne kysymykset, joita käsittelemme haastattelussa. Voit halutessasi kirjata tähän paperiin (esim. ranskalaisin viivoin) omia ajatuksiasi syrjäytymisestä.

Miten syrjäytymistä omien kokemustesi mukaan ilmenee lapsiryhmissä?

---

---

---

---

Millaisia mahdollisuuksia mielestäsi on vähentää ja ehkäistä lasten syrjäytymistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa? (Voit halutessasi jatkaa vastaustasi paperin toiselle puolelle)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseemme! Kaikki tutkimustamme koskeva aineisto on luottamuksellista ja se tulee vain tutkijoiden käyttöön.

## Liite 3

**Sadut lapsiryhmälle haastattelun orientaatioksi**

1a Ma 23.10.06

*Kaikki riidoissa*

- riitely, sopiminen, yhteenkuuluvuus
- keskustelua tarinan edetessä lasten aloitteita hyödyntäen

2a Ke 25.10.06

Ystävyys on suuri onni –kirjasta tarina: *Ollaan ystäviä*

- keskustelua: Mitä ystävän kanssa voi tehdä? Mitä ystävyys oikein on? Mitä siihen kuuluu?

3a To 26.10.06

*Vihtori, vallaton hiiri*

- keskustelua: Kuinka tarina voisi jatkua?

4a Pe 27.10.06

*Onko vika olla sika?*

- kiusaaminen, anteeksipyyttäminen
  - erilaisuus, haukkuminen, nimittely, anteeksipyyttäminen, hyvä itsetunto
  - keskustelua esim. Miltä sinusta tuntuu, jos sinua kiusataan?/nimitellään? Miltä sinusta tuntuu, jos joku pyytää anteeksi? Onko sinusta helppo pyytää anteeksi?
- 

1b Ma 23.10.06

*Kaksi ystäväystä*

- ystävyys, kaipaus, jälleennäkeminen, erilaisuus
- keskustelua esim. Voivatko ystävät olla erilaisia?

2b Ke 25.10.06

*Ollaan taas ystäviä*

- riitely, sopiminen, leikkiminen, pilkkaaminen, anteeksipyyttäminen, sovinto, ystävyys
- keskustelua esim. Miltä tuntuu, jos ystävä kiusaa? Onko anteeksipyyttäminen vaikeaa? Miksi? Miltä sinusta tuntuu, kun sinulta pyydetään anteeksi? Miksi?

3b To 26.10.06

*Täydellinen tyttö*

- erilaisuuden hyväksyminen, ystävyys, torjuminen
- tarinan edetessä aikuinen voi tehdä lapsille kysymyksiä, miten tarina voisi jatkua yms.

4b Pe 27.10.06

*Anna ja Antti, kiusankappale*

- kiusaaminen, aikuisen rooli
- keskustelua esim. Miltä sinusta tuntuu, jos sinua kiusataan? Miltä kiusaajasta tuntuu? Aikuisen rooli: Mitä aikuinen voisi tehdä lasten mielestä?

Liite 4

**Kuvat lasten haastatteluun**



Kuva 1a



Kuva 1b



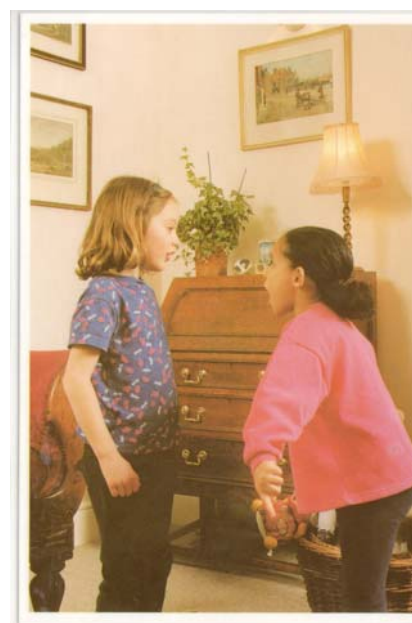
Kuva 2a



Kuva 2b



Kuva 3a



Kuva 3b



Kuva 4a



Kuva 4b



Kuva 5a



Kuva 5b



Päivärytmi PCS-kuvien



Liite 5

### **Kuviin liittyvät kysymykset**

(Suluissa olevat numeroinnit viittaavat tutkimuksemme alaongelmiin)

#### **KAIKKI VASTAUKSET OVAT OIKEITA.**

---

Teema: YSTÄVYYYS

Kuva 1:

- Tässä kuvassa näet hyvät ystävät. Haluatko, että keksitään heille yhdessä nimet? (Muista kehua lasta nimistä!)
- Mistä tietää, että nämä lapset ovat hyvät ystävät? (1.1)
- Miten näistä lapsista on sinun mielestäsi tullut ystäviä? (1.1 ja 1.3)
- Mitä sinun mielestäsi ystävän kanssa voi tehdä? (1.1 ja 1.2)
- Onko sinulla ollut aina kaveri, jos olet halunnut? (1.3 ja 1.4)
- Oletko ollut joskus yksin? Miltä se on tuntunut? Mitä olet tehnyt? (1.4)
- Haluatko kertoa vielä jotain lisää?

---

Teema: YSTÄVYYYS

Kuva 2:

- Nyt minulla on tässä tämä toinen kuva. Mitä sinun mielestäsi tässä kuvassa tapahtuu?
- Miltä näistä lapsista tuntuu sinun mielestäsi tässä kuvassa? Miksi? (1.1 ja 1.2)
- Millainen on sinun mielestäsi hyvä kaveri? (1.1 ja 1.2)

---

Teema: RIITELY

Kuva 3:

- Mitähän näille lapsille on voinut tapahtua, koska he riitelevät? (1.4)
  - Millaista riitelyä voi olla? (1.4)
  - Mitä ajattelet, että miltä näistä lapsista tuntuu, kun he riitelevät? (1.4)
-

Teema: KIUSAAMINEN

Kuva 4:

- Tässä kuvassa on monta lasta. Haluatko kertoa, keitä kuvassa on? Keksitäänkö heillekin nimet yhdessä?
  - Mitähän tässä kuvassa tapahtuu?
  - Mitäköhän varten? (1.4)
  - Mitä luulet, kiusaavatkohan nämä lapset usein tätä samaa tyttöä/poikaa? (1.4)
  - Miltä lapsista tuntuu tässä kuvassa? (kiusaajat/kiusattu) (1.4)
  - Mitä voisi tapahtua, että kaikilla olisi taas hyvä mieli? (1.5)
  - Täällä päiväkodissa tapahtuu välillä kiusaamista. Millä eri tavoilla toista voi kiusata? (1.4)
  - Mitä sinun mielestäsi voisi tehdä, että ketään ei kiusata? (1.5)
  - Mitä aikuiset voisivat tehdä?(2.1)
  - Jos olet joutunut kiusatuksi, onko aikuinen tullut apuun? Millä tavalla? (2.1)
- PÄIVÄRYTMIKUVAT! (Lasta voi auttaa päivärytmikortein, missä tilanteissa kiusaamista on tapahtunut?)
- Oletko sinä joskus kiusannut? (1.4)
  - Mistä se on johtunut? (1.4)
  - Mitä silloin on tapahtunut? (1.4)

Teema: SOPIMINEN

Kuva 5:

- Tässä viimeisessä kuvassa näet kaksi lasta, jotka ovat tehneet sovinnon keskenään. He eivät enää riitele tai tappele.
- Miltä sinusta tuntuu, kun olet tehnyt sovinnon ystäväsi kanssa? Miksi? (1.5)
- Haluatko kertoa vielä jotain muuta?

Kiitos kun halusit tulla haastateltavaksi ☺ . Me haluamme antaa sinulle tällaisen tikkarin palkkioksi siitä, että halusit olla mukana tekemässä tätä meidän tutkimusta.