

Liisa Säaskilahti

KASVATTAJAN ROOLI ALLE KOLMIVUOTIAIDEN
LASTEN VERTAISUHTEIDEN TUKEMISESSA
PÄIVÄKODISSA

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sääskilähti, Liisa. KASVATTAJAN ROOLI ALLE KOLMIVUOTIAIDEN LASTEN VERTAISUHITEIDEN TUKEMISESSA PÄIVÄKODISSA. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Syksy 2010. 85 sivua.

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kuvailla, miten kasvattaja voi tukea alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden rakentumista päiväkodissa. Tutkimuksessa selvitettiin ensinnäkin sitä, miten ja millaisissa tilanteissa kasvattajat antavat tukea. Huomio kiinnitettiin myös siihen, miten lapset tukemiseen reagoivat. Toisena tehtävänä oli selvittää, millaisia ajatuksia ja kokemuksia kasvattajilla on pienten lasten vertaissuhteista ja niiden rakentumisen tukemisesta.

Tapaustutkimukseni laadullinen aineisto kerättiin alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä havainnoimalla kasvattajien ja lasten toimintaa sekä haastatteleamalla ryhmän neljää kasvattajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineiston analyysi tehtiin luokittelemalla ja teemoittelemalla aineistoa.

Päätuloksena saatiin, että kasvattajat käyttivät sekä sanallisen että ei-sanallisen tuen keinoja vertaissuhteiden tukemisessa. Sanallisen tuen keinot jäsentyivät seitsemään luokkaan: konflikteihin liittyviin ratkaisuihin, kehotuksiin, ehdotuksiin, vahvistuksiin, kysymyksiin, houkutteluihin ja rohkaisuihin. Eniten kasvattajat antoivat tukea konfliktitilanteissa sisäleikin aikana. Ei-sanallisen tuen keinoja olivat kasvattajien toteuttama pienryhmätoiminta ja positiivisen ilmapiirin luonti. Lapset ottivat kasvattajan antaman tuen vastaan pääsääntöisesti hyvin, esimerkiksi keskustelemalla kasvattajan ja vertaisten kanssa tilanteesta.

Kasvattajat näkivät vertaissuhteiden merkitsevän paljon lapsen kehitykselle ja mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä enemmän hän tukea niiden muodostamiseen kasvattajien mielestä tarvitsee. Kasvattajien mukaan lapsen iällä, luonteella, sukupuolella ja kodilla on vaikutusta siihen, miten hän vertaissuhteita muodostaa. Samat kiinnostuksenkohteetkin vetävät lapsia yhteen. Kasvattajat kokivat työnsä alle kolmevuotiaiden vertaissuhteiden tukijana haastavaksi, koska jokainen tilanne on erilainen ja jokainen lapsi tarvitsee omanlaisen, yksilöllisen tukensa. Tämä vaatii kasvattajien mukaan aktiivista havainnointia.

Tutkimustulokset tukivat aikaisempi tuloksia siitä, että lapsi tarvitsee tukea ja harjoitusta sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, missä kasvattajalla on suuri merkitys. Kasvattajan antama tuki voi olla niin sanallista kuin ei-sanallistakin.

Avainsanat: kasvattaja, pienet lapset, vertaissuhteet, vertaissuhteiden tukeminen ja edistäminen, päiväkot

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 LAPSEN SOSIAALINEN MAAILMA	7
2.1 Lapsen vertaissuhteet ja muut sosiaaliset suhteet.....	7
2.2 Sosiaalinen kompetenssi.....	12
2.3 Sosiaaliset taidot.....	15
2.4 Päiväkoti sosiaalisten suhteiden harjoituskenttänä.....	18
3 KASVATTAJAN ROOLI VERTAISUUTEIDEN TUKEMISESSA	21
3.1 Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus	21
3.1.1 Vuorovaikutuksen luonne ja vaikutukset.....	21
3.1.2 Vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä	24
3.2 Vertaissuhteiden tukeminen ja edistäminen	29
4 TUTKIMUSONGELMAT	37
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
5.1 Tapaustutkimus.....	38
5.2 Tutkimuksen kohderyhmä	39
5.3 Tutkimusmenetelmät	40
5.3.1 Havainnointi	40
5.3.2 Haastattelu	42
5.4 Aineiston analyysi	44

5.4.1 Havainnointiaineiston analyysi.....	45
5.4.2 Haastatteluaineiston analyysi	46
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	48
6.1 Kasvattajan keinot vertaissuhteiden tukemisessa	48
6.2 Kasvattajan näkemykset ja kokemukset lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta.....	62
7 POHDINTA.....	67
7.1 Keskeiset tulokset.....	67
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	72
7.3 Pohdintaa tutkimuksesta sekä jatkotutkimuksen suuntia.....	75
LÄHTEET	80
LIITE 1: Haastattelulomake kasvattajalle	84
LIITE 2: Lupahakemus vanhemmille.....	85

1 JOHDANTO

Lasten väliset vertaissuhteet herättivät mielenkiintoni esikoisemme aloitettua päivähoidon. Olen pitänyt häntä sosiaalisesti dominoivana ja temperamenttisena lapsena. Lapsemme sopeutui kuitenkin hyvin hoitopaikan lapsiryhmään ja palaute hoitajalta oli positiivista. Aloin silloin pohtia, mikä on kasvattajan rooli pienten lasten sosiaalisten suhteiden rakentumisen tukemisessa. Äitinä tunsin, että en ollut oikealla tavalla tukenut ja rohkaissut lapsiani sosiaalisissa suhteissa. Myöhemmin olen tullut kuitenkin tulokseen, että lasten käyttäytyminen myös sosiaalisessa kanssakäymisessä on kontekstisidonnaista ja että sosiaalinen vuorovaikutus voi olla erilaista sisarusten ja vertaisten kesken. Korhosen (2006, 67) mukaan lasten käytöksen erilaisuuteen vertaisten ja sisarusten kanssa liittyy päivähoidon ja kodin erilainen tunneilmasto. Päivähoito on lapselle kotia persoonattomampi ja virallisempi paikka. Lisäksi päivähoidon toimintaan sisältyy lapsella enemmän kontrollia ja tunteiden hillintää kuin kotona. Siellä lapsi purkaa sen hillinnän, mitä on päivän aikana hoidossa pitänyt yllä. Päivähoidossa lapsella on kuitenkin läheisiä ikätovereita. Vertaisryhmä tarjoaa lapselle sosiaalisten suhteiden harjoituskentän, kuten Strandell (1995) toteaa. Sitä ei jokaisella lapsella ole kotona tarjolla.

Mielenkiintoni kohdistui tässä tutkimuksessa erityisesti kasvattajan rooliin vertaissuhteiden tukijana ja edistäjänä päiväkotikontekstissa. Olin kiinnostunut selvittämään, minkälaisia keinoja kasvattaja käyttää, kun hän auttaa lasten keskinäissuhteiden rakentumista ja missä tilanteissa hän sitä tekee. Halusin myös tutkia,

onko kasvattajan tuella merkitystä lasten suhteiden rakentumisen kannalta ja jos on, niin minkälaisiin seurauksiin se johtaa. Lisäksi halusin selvittää, miten kasvattajat itse kokevat vertaissuhteiden rakentumisen tukemisen. Yhtä lailla kiinnostukseni kohdistui siihen, miten tietoista kasvattajien toiminta on ja mikä on heidän tukevan ja rohkaisevan toimintansa tavoitteena.

Teoreettisessa viitekehyksessä keskityin selvittämään, mitä sosiaaliset ja vertaissuhteet ovat, mitkä tekijät niihin vaikuttavat ja mikä merkitys vertaissuhteilla on lapselle. Lisäksi kuvaan aikaisempien tutkimustulosten pohjalta lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja sen laadun merkitystä. Oletan lapsen ja aikuisen välisen rikkaan vuorovaikutuksen olevan pohja sille, että kasvattaja kykenee antamaan tarpeeksi monipuolista ja yksilöllistä tukea lapsen vertaissuhteisiin.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytin havainnointia ja haastattelua. Tapaustutkimus pyrkii Merriamin (1998, 19) mukaan syvälliseen tilanteen ja sen sisällön ymmärtämiseen. Havainnoin yhdessä lapsiryhmässä neljän kasvattajan toimintaa ja kiinnitän huomioni siihen, miten he tukevat lasten vertaissuhteiden rakentumista. Seurasin myös lasten reagoitua kasvattajan toimintaan. Haastattelin ryhmän kasvattajia, koska halusin sitä kautta saada tietoa heidän toimintansa tavoitteista ja siitä, miten merkittävänä he pitävät lasten vertaissuhteiden tukemista. Yhtä tärkeää oli myös saada heidät itse pohtimaan tietoisemmin asiaa, ja sanallistamaan niin sanottua hiljaista tietoa.

Tutkimukseni yksi tärkeä tavoite on tuoreen tiedon tuominen varhaiskasvattajille. Toivon, että tämä työni herättäisi työyhteisössä pedagogista keskustelua kasvattajien toiminnasta. Arkitiedon saattaminen tieteelliseen muotoon on hedelmällistä, koska siitä hyötyvät silloin sekä kasvattajat että mahdolliset myöhemmät tutkimukset. Uskon siihen, että tämän tutkimukseni luettuaan edes yksi pienten lasten kasvattaja tulee pohtineeksi tietoisemmin omaa toimintaansa ja ehkä kehittämään sen kautta omaa pedagogista työtään lapsen parhaaksi.

2 LAPSEN SOSIAALINEN MAAILMA

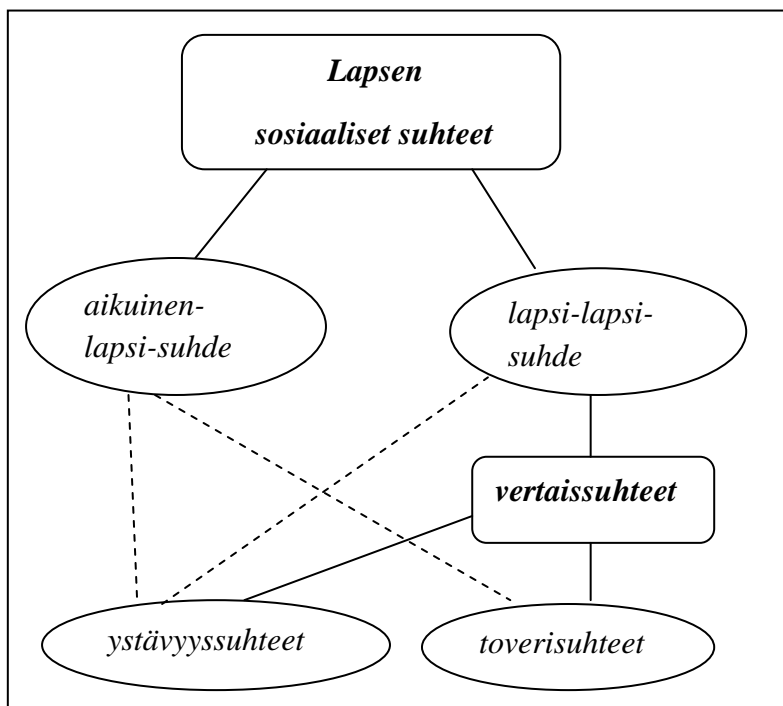
Tutkimukseni kohdistuu alle kolmivuotiaiden lasten välisten sosiaalisten suhteiden tukemiseen. Tutkimuksessani käsitän alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmän vertaisryhmäksi. Teoreettisessa viitekehyksessäni tarkastelen vertais- ja sosiaalisia suhteita koskevaa teoria- ja tutkimustietoa samoin kuin ystävyyssuhteita ja toverisuhteita käsittelevää kirjallisuutta. Viimeksi mainittu antaa lisää näköalaa ja ymmärrystä siitä, mitä kaikkea lapsen sosiaaliseen maailmaan kuuluu ja miten moninaiset voivat olla jo esimerkiksi kaksivuotiaan sosiaaliset suhteet. Ensimmäisenä avaan, mitä vertais- ja sosiaaliset suhteet tarkoittavat ja miten ne liittyvät toisiinsa.

2.1 Lapsen vertaissuhteet ja muut sosiaaliset suhteet

Sosiaalisessa maailmassa ollaan ihmisten kanssa tekemisissä ja ihmisten välillä on sekä sosiaalisia suhteita että vuorovaikutusta. James ja James (2008, 124) kuvaavat sosiaalista maailmaa lasten sosiaalisena ryhmänä ja sen suhdetta aikuisten maailmaan lasten jokapäiväisenä kontekstina. Kauppila (2006, 19) määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen ”ihmisten väliseksi toiminnaksi erilaisissa ympäristöissä”, mikä kuvaa mielestäni hyvin sosiaalisessa maailmassa tapahtuvaa toimintaa. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvat alakäsitteet sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot, jotka muodostavat osan teoriaviitekehystäni. Sosiaalisilla suhteilla Kauppila (2006, 19) tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen

(2006, 14) korostavat sosiaalisten suhteiden merkitystä inhimillisen kehityksen perustana. Sosiaalisissa suhteissa tarvitaan myös sosiaalisia taitoja, joilla tarkoitetaan tiettyjä vuorovaikutusmuotoja. Ne kuuluvat sosiaalisen kompetenssin alueeseen. (Kauppila 2006, 19.)

Sosiaalisia suhteita esiintyy kaiken ikäisten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja näin ollen myös vertaissuhteissa. James ja James (2007, 95–97; ks. myös Salmivalli 2005, 33) määrittelevät vertaissuhteet suurin piirtein samanikäisten sekä kehityksessä samalla tasolla olevien lasten keskinäisiksi suhteiksi. Vertaissuhde lapsen kasvun ja kehityksen kontekstina on tärkeä, koska lapset rakentavat sosiaalisia maailmoja vertaistensa kanssa. Havainnollistan alla olevan kuvion kautta tutkimuksessani käyttämieni käsitteiden suhteita toisiinsa.



KUVIO 1. Lapsen sosiaaliset suhteet

Lapsen sosiaaliset suhteet pitävät sisällään sekä aikuinen-lapsi-suhteen että lasten keskinäisen suhteen, jonka yksi muoto on vertaissuhteet. Ystävyys- ja toverisuhteita voi esiintyä niin aikuisten ja lasten välisessä kuin myös lasten keskinäisissä suhteissa. Tutkimuksessani huomioni kiinnittyy pääasiassa vain vertaissuhteisiin.

Vertaisuuhteita tutkiessa voidaan erottaa toisistaan vertaisvuorovaikutus ja vertaisuuhteet. Vertaisvuorovaikutuksella viitataan käyttäytymisprosesseihin, kuten fyysisiin kohtaamisiin tai kielelliseen kommunikointiin, jotka tapahtuvat ystävien tai vertaisryhmän välillä. Vertaisvuorovaikutusta voidaan ajatella kohtaamisena, jossa toinen kysyy ja toinen vastaa eli reagoidaan toisen toimintaan. Vertaisuuhteita on päätelty lasten vertaisiin liittyvästä vuorovaikutuksesta, ajatuksista tai tunteista. Suhteen tärkeänä mittarina voidaan pitää vertaisten kesken tapahtuvan vuorovaikutuksen lajia tai tyyppiä, luonnetta ja kestoaa. (Ladd 2005, 6–7.)

Toimiminen ikätovereiden kanssa on olennainen osa lapsen arkipäivää. Usein ajatellaan, että lapsi harjoittelee sosiaalisia suhteita tulevaisuutta varten. Näin onkin; toiminta vertaisten kanssa on merkityksellinen tuleviin vuorovaikutussuhteiden kannalta, mutta ennen kaikkea Lehtisen (2000, 189; ks. myös 2009, 139) mukaan osa jokapäiväistä elämää. Lasten kokemuksilla on erityisen tärkeä merkitys. Samoin Poikkeus (1997, 122) on korostanut toverisuhteiden merkitystä osana lapsuuden sosiaalista maailmaa ja lapsen arkipäivää: toverisuhteet eivät ole tärkeitä pelkästään tulevien vuorovaikutustaitojen harjoittelun kannalta.

Ystävyys- ja toverisuhteet

Salmivalli (2005, 35; ks. myös Poikkeus 1997, 122) määrittelee ystävyysuuhteet erityisiksi vertaisuuhteiksi. Ystävyysuuhteet ovat läheisempiä ja niihin sitoudutaan eri tavalla kuin muihin vertaisuuhteisiin. Tärkeimpänä ominaisuutena ystävyysuuhteessa voidaan pitää molemminpuolisia myönteisiä kokemuksia. Se on kahden henkilön välinen suhde. Alle kouluikäiselle lapselle hyvä ystävä tarkoittaa henkilöä, jonka kanssa ”keksitään aina jotain kivaa tekemistä” (Salmivalli 2005, 35). Ystävien kanssa opitaan tässä ikävaiheessa Salmivallin (2005) mukaan emootioiden säätelyä, oman vuoron odottamista sekä jakamista. Poikkeus (1997, 123) toteaa ystävyysuuhteiden olevan erityisen tärkeitä myös yhteistyötaitojen ja vuorovaikutuksellisen herkkyyden kehittämisessä.

Koska ystävyysuuhteet ovat kahdenvälisiä, tiiviitä ja läheisiä, ihminen kaipaa myös sosiaalisia suhteita muiden ihmisten kesken. Arkikielessä ystävä-, kaveri- ja toveritermejä käytetään usein synonyymeinä. Kun ystävällä tarkoitetaan intiimiä sosiaalisesti ja emotionaalisesti läheistä suhdetta, kaverilla voidaan tarkoittaa puolestaan

sellaisia tovereita, jotka itse hakeutuvat toistensa seuraan. Niihin liittyy myös myönteinen suhde, mutta se ei ole niin läheinen kuin ystävyysuhde. (Laine 2005, 125; ks. myös Poikkeus 1997, 123.)

Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Vertaissuhteet kutsuvat lasta tutkimiseen, seikkailuun ja löytämiseen. Ne ovat Munterin (2001, 93) mukaan asioita, joille lapsi itse antaa mielen ja joihin lapsi ottaa osaa asettaen haasteita itselleen. Vertaissuhteissa lapset rakentavat omaa maailmaansa – ”riemuitsevat, riitelevät ja solmivat ystävyysuhdeita”, kuten Munter (2001, 93) kuvaa. Lapsi tarkastelee myös yhdessä vertaistensa kanssa aikuisten maailmaa ja siellä olevia käytäntöjä luoden niitä uusiksi omissa leikeissään ja muissa toiminnoissaan.

Vertaissuhteiden ajatellaan olevan monella tavalla tärkeitä myös sosiaalisen kehityksen ja sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta. Vertaissuhteissa lapsi harjoittelee kykyä yhteistoimintaan toisten lasten kanssa sekä yhteisten toimintojen jakamista. Vertaisryhmä on hyvä paikka harjoitella myös erilaisuuden hyväksymistä, toisten huomioon ottamista ja auttamista. Sosiaalisuuteen kasvattamisessa hyödynnetään pienryhmätoimintaa sekä yhteisesti sovittuja ja hyväksytyjä sääntöjä. (Lehtinen 2009, 138.)

Corsaro (2003) on tutkinut paljon pienten lasten elämää ja heidän keskinäisiä suhteitaan. Hänen mukaansa lapset opettavat vertaisryhmässä toinen toiselleen sitä, kuinka olla sosiaalinen. Salmivalli (2005, 33) puhuu sosiaalisesta vertailusta, jota tapahtuu paljon vertaissuhteissa. Lapsi oppii sen kautta paljon itsestään ja rakentaa omaa minäkuvaansa, käsitystä siitä, mitä hän on ja mitä ominaisuuksia hänellä on. Torjutuksi tuleminen vertaisryhmässä on syy siihen, että lapsi alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Tällöin lapsi jää myös ulkopuolelle sitä harjoituskenttää, jolla useita sosiaalisia taitoja opitaan.

Waksler (1991, 3) on tutkinut sosialisatiota ja siihen liittyviä käsityksiä. Kun ihminen oppii kielen, hän kehittää tavan tarkastella sosiaalista maailmaa muiden ihmisten kanssa, joilla on samanlainen tapa tarkastella sitä. Jakamalla yhdessä sosiaalisen maailman, ihmiset oppivat ne säännöt, jotka ovat vallitsevia heidän sosiaalisessa maailmassaan. He oppivat samalla itseltä ja muilta, mitä sääntöjä pidetään itsestään selvinä ja oppivat myös, miten jotain sääntöjä seurataan ja jotain puolestaan rikotaan.

Nykypäivän lapselle vertaisryhmässä toimiminen on tärkeää, koska hän on päiväkodin ulkopuolella yhä enemmän aikuisten seurassa ja vertaiset puuttuvat. Perheiden koon pienenemisestä, lasten merkityksen muutoksesta perheissä sekä lapsuuden institutionalisoitumisen seurauksena lapsi elää enemmän aikuisten ohjaamassa ja aikuisten seurassa kuin vertaisryhmässä. (Korkeamäki 2006, 200.)

Laine ja Neitola (2002, 109) tutkivat päiväkotikäisten lasten syrjäytymistä vertaissuhteista. Tutkimuksessa määritettiin syrjäytymisriskiin kuuluviksi lapsiksi vertaisryhmässä torjutut, kiusatut ja kiusaajat sekä syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset lapset, koska heidän katsottiin jäävän erilleen vertaisryhmän harjoituskentästä ja myönteisestä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että vähäiset myönteiset vuorovaikutuskokemukset näyttävät olevan uhka lasten emotionaalille ja sosiaaliselle hyvinvoinnille, mikä vahvistaa kehämäisesti negatiivista kehitysprosessia.

Kaiken kaikkiaan lapsen sosiaaliselle osallistumiselle vertaisryhmässä voidaan nähdä useita integratiivisia tehtäviä. Se avaa lapselle mahdollisuuden hankkia ystäviä ja suosiota, keskinäistä luottamuksen rakentamista ja kumppanuutta sekä oman sosiaalisen tilan puolustamista. (Lehtinen 2000, 79.) Lisäksi toverit tarjoavat haasteita sellaisessa kontekstissa, jossa kiintymys pitää ansaita. Vuorovaikutus vaatii lapselta enemmän ponnisteluja vertaisryhmässä kuin esimerkiksi lapsen kotona. (Poikkeus 1997, 122.) Vertaisryhmän sosiaalinen verkosto voidaan nähdä Laineen (2005, 206) mukaan ihmisen tarpeiden mukaan jatkuvasti muuttuvana prosessina, jossa ihmisiin vaikutetaan ja jossa he myös itse ovat vaikuttamassa.

Lapsen vertaisryhmästä on siis monenlaista hyötyä lapsen kehitykselle. Sen merkitys on tärkeä myös lapsen jokapäiväisten kokemusten kannalta. Useat tekijät ovat vaikuttamassa lapsen tapaan toimia ja suhtautua toisiin lapsiin. Lapsen sosiaaliset taidot ovat keskiössä siinä, miten hän käyttäytyy toisia kohtaan, kuinka on vuorovaikutuksessa ja miten reagoi toisen lapsen toimintaan. Sosiaaliset taidot on alakäsite sosiaaliselle kompetenssille, joka tarkoittaa lyhyesti sosiaalista pätevyyttä. Seuraavassa tarkastellaan, miten eri tavalla sosiaalista kompetenssia on määritelty, mitkä asiat siihen vaikuttavat ja mikä yhteys sillä on sosiaalisiin taitoihin.

2.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi määritellään sosiaalisesti pätevyudeksi. Pätevyys arvioidaan eri pohjalta erilaisissa tilanteissa, koska kompetenssi vaihtelee ympäristön mukaan. Voidaan sanoa, että sellaiset lapset, jotka osaavat toimia eri ympäristöissä eri tavalla, eli osaavat käyttää sosiaalista kompetenssia hyväkseen, ovat sosiaalisesti kyvykkäitä. (Baker 1998, 60–62.) Terminä sosiaalinen kompetenssi koetaan Poikkeuksen (1997, 127) mukaan epämääräiseksi, koska sen määrittely on riippuvainen siitä, missä yhteydessä sitä käytetään. Sosiaalisen kompetenssin käsitettä on kritisoitu myös siksi, että se on sitoutunut yksilön ominaisuuksiin ja on leimaamassa häntä.

Sosiaalinen kompetenssi on vuorovaikutuksessa henkilön ja toiminnan välillä ja samalla vaikuttamassa myös henkilön itsetietoisuuteen. Aikaisemmat kokemukset ovat puolestaan vaikuttamassa sosiaaliseen kompetenssiin. (Baker 1998, 60–62.) Salmivallin (2005, 85) mukaan sosiaalinen kompetenssi edellyttää kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä ennakoida omasta toiminnasta tulevia seurauksia.

Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson ja Granlund (2009) tutkivat, miten esikoulun opettajat määrittelevät pienten lasten sosiaalisen kompetenssin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että pääsääntöisesti opettajat määrittelivät sosiaalisen kompetenssin kahdella tapaa, joko lapsen intrapersonallisiksi taidoiksi eli lähinnä ihmisen omiksi, sisäisiksi taidoiksi tai interpersoonallisiksi taidoiksi, joilla tarkoitetaan ihmisten välisiä vuorovaikutustaitoja. Intrapersonalliset taidot luokiteltiin tulosten perusteella viiteen kategoriaan, jotka ovat itsetunto, empatia, autonomia, osallistuminen ja ongelmanratkaisu. Interpersoonallisista taidoista saatiin määrittelyjen pohjalta neljä alaluokkaa: vuorovaikutus, suosio, kyky toimia vertaisryhmän johtajana ja kommunikaatio. Opettajien määrittelyissä ei kovin paljoa korostettu ympäristötekijöitä, mikä osoittaa Lillvistin ym. (2009) tutkimustulosten mukaan sitä, että sosiaalinen kompetenssi ajatusrakenteena on enemmän riippuvainen yksilön havainnoinnista kuin kontekstuaalisista tekijöistä.

Kehityopsykologisesta näkökulmasta sosiaalinen kompetenssi nähdään jatkumona. Varhaislapsuudessa opitut ja hankitut taidot, jotka mahdollistavat meidät

vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, ovat pohjana myöhemmille sosiaalisen kompetenssin taidoille. Luonnollinen varhaisen oppimisen ja kehittymisen polku antaa siis tukijalan myöhemmälle kehitykselle. Useat tutkimukset ovat tuoneet esille yhteyttä varhaisten vertaissuhteiden ongelmien ja aikuisten sosiaalisen sovittelun ongelmien välille. (Odom, McConnell & Brown 2008, 3–4, 12.)

Sosiaalista kompetenssia esiintyy yksittäisen lapsen ja vertaisryhmän välillä. Vuorovaikutuksessa on kaksi tärkeää kompetenssin ulottuvuutta: lapsen tulee olla tehokas hankkiessaan sosiaalisia taitoja ja toisaalta lapsen pitää valita kontekstiin sopiva käyttäytyminen. Kun lapsi suuntaa käytöstään vertaistaan kohti, hänellä on sosiaalisia tavoitteita. Käyttäytymisstrategioina voivat olla muun muassa huomionhaku, aggressio, lohdutus tai avustus. Näitä käyttäytymisstrategioita lapset käyttävät saavuttaakseen heille tärkeitä tehtäviä vuorovaikutuksessa, joka tähtää sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kehityspsykologia näkee sosiaalisen kompetenssin onnistumisena, kun pieni lapsi valikoi ja käyttää strategioita, jotka ovat tehokkaita tavoitteiden saavuttamiseksi. Vertaisryhmän normit, lapsen ikä ja sukupuoli sekä kulttuuri ovat vaikuttamassa tähän valintaan. Esimerkiksi se, mitä lapsi tekee kun hän haluaa toisen lapsen kädessä olevan lelun, kertoo sosiaalisesta kompetenssista. (Odom ym. 2008, 4.) Sopivat käyttäytymisstrategiat edellyttävät Poikkeuksen (1997, 127) mukaan myös sosiokognitiivisia taitoja, kuten kykyä tehdä tarkkoja havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista. Sopivat käyttäytymisstrategiat edellyttävät lisäksi kykyä ennakoita ja arvioida oman käyttäytymisen seuraamuksia.

Kompetenssiin vaikuttavia tekijöitä

Lasten sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat sekä ulkoiset että sisäiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä ovat lapsen ominaisuudet, luonteenpiirteet, taidot ja kyvyt. Ainakin sukupuoli, ikä ja neurologiset tekijät ovat esimerkkinä niistä sisäisistä tekijöistä, jotka ovat muuttumattomia. Muut tekijät ovat voineet saada vaikutteita muun muassa lapsen kokemuksista ja muista lapsen ympäristön tekijöistä. (Odom ym. 2008, 14–15.) Taidoista puhuttaessa tutkimusta on muun muassa verbaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin välisestä suhteesta; esimerkiksi Longorian, Pagen, Hubbs-Taitin ja Kennisonin (2009) tutkimus osoittaa selkeän yhteyden näiden kahden välillä. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien arvioilla 4–5-vuotiaiden lasten kielellisistä kyvyistä oli vahva yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Lapsen sosiaalinen kompetenssi oli sitä

vahvempi, mitä vastaanottavaisempi ja ilmeikkäämpi kielellinen taito hänellä oli. Odom ym. (2008, 14–15) pitävät kielellisiä taitoja tärkeinä, koska kieli on sosiaalisen kanssakäymisen avain. Ihan pienet lapset käyttävät paljon ruumiinkieltä, mutta sosiaalinen kommunikointi ja sosiaalinen kompetenssi ovat kuitenkin erottamattomat.

Ulkoisista vaikutuksista perheellä lienee suurin vaikutus. Sitä on kuitenkin vaikea erottaa muista vaikutuksista, koska perhekontekstiin liittyy monia asioita kuten kulttuuri ja perheen sisäiset suhteet. Perheen sisäisellä vuorovaikutuksella saattaa olla myös epäsuoria yhteyksiä sosiaaliseen kompetenssiin. Varhaisen äiti-lapsi-kiintymyssuhteen laatu voi heijastua lapsen sosiaalisissa suhteissa myöhemmin. Perheen jäsenet voivat tukea lapsen sosiaalista kompetenssia tarjoamalla tilaisuuksia vertaisten kanssa olemiseen niin perheen sisällä kuin sen ulkopuolellakin. (Odom ym. 2008, 18.)

Varhaiset kokemukset vertaisista ennustavat merkittävästi sosiaalista ”vertaiskompetenssia”. National Institute of Child Health and Human Development/NICHHD (2008) Early Child Care Research Network-laitoksella tekemässä tutkimuksessa on selvinnyt, että lapsen kolmantena kouluvuotena ilmenevällä sosiaalisella kompetenssilla on yhteyksiä lapsen varhaisiin kokemuksiin vertaisistaan päivähoitossa. Tutkimuksessa lapsilla, joiden vuorovaikutus toverien kanssa päiväkotiryhmässä oli ollut 2–4-vuotiaana myönteistä, oli paremmat sosiaaliset ja kommunikaatiotaidot toverien kanssa kolmannella luokalla. Heillä oli myös enemmän ystäviä, ja he olivat luokassa suositumpia ja vähemmän aggressiivisia. Tutkimuksessa selvisi lisäksi, että päivähoiton vertaisryhmän koolla oli merkitystä sosiaaliseen kompetenssiin kolmannella luokalla. Lapset, jotka olivat hoidossa pienessä päiväkotiryhmässä, olivat seurallisempia ja yhteistyökykyisempiä kolmannella luokalla kuin lapset, jotka olivat hoidossa suuremmassa ryhmässä.

Samoin Meeceen, Cowellin ja Mizen (2007) tutkimus todistaa sen, että varhaiset kokemukset voivat vaikuttaa lapsen tapaan suhtautua myöhemmin vertaisiinsa. Tutkimuksessa havainnoitiin äidin ja lapsen välistä varhaista vuorovaikutusta. Havainnointitilanteena oli lukuhetki, jossa äiti kertoi kuvakirjasta lapselle tarinaa. Se, miten paljon äiti sisällytti kertomukseen positiivista sävyä, vaikutti siihen, miten myönteisesti lapsi ajatteli itsestään ja vertaisistaan. Mitä enemmän äidin kertomus sisälsi myönteistä sävyä, sitä vähemmän lapsen käytöksessä ilmeni sulkeutuneisuutta

vertaisten kanssa. Tutkimuksen mukaan lasten uskomuksilla itsestään ja vertaisistaan oli yhteys äitien tunnetilakehykseen ja lasten sulkeutuneeseen käyttäytymiseen.

Kokoavasti voidaan sanoa, että kompetenssia on määritelty usealla tavalla ja siihen on todettu vaikuttavan niin sisäisiä kuin ulkoisiakin tekijöitä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan sosiaalisen kompetenssin yhtä osa-aluetta, sosiaalisia taitoja. Ne lukeutuvat kompetenssin sisäisiin tekijöihin. Sekä sosiaalinen kompetenssi että sosiaaliset taidot vaikuttavat lapsen tapaan toimia vertaisryhmässä.

2.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot määritellään niiden seurausten mukaisesti. Seuraukset toiminnasta ovat myönteisiä, kuten leikkiin pääseminen tai jonkin toiminnan jatkaminen. (Kauppila 2006, 125; Poikkeus 1997, 126; Salmivalli 2005, 79.) Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila (2006, 54) määrittelevät sosiaaliset taidot sellaisiksi valmiuksiksi, joilla lapsi kykenee ratkaisemaan arkipäivän ongelmia. Niiden avulla lapsi voi myös saavuttaa omia henkilökohtaisia tavoitteitaan tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin sosiaalisissa tilanteissa. Salmivalli (2005, 79) näkee sosiaalisiin taitoihin lukeutuvan yhtä lailla sen, että lapsi osaa oikealla hetkellä ja vastavuoroisesti tehdä jonkin toiminnon. Nurmen ym. (2006, 54) mukaan esimerkiksi leikkiin pääseminen vaatii lapselta empatiakykyä eli ”kykyä tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä arvioida ja ennakoida oman toimintansa seuraamuksia”. Lapsen on myös tärkeää ymmärtää omia tunteitaan ja osata ilmaista niitä tavalla, joka sopii tilanteeseen. Se, miten hyvin lapsi siinä onnistuu, on yhteydessä Nurmen ym. (2006, 54) mukaan lapsen kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan sekä hänen asemaansa ryhmässä. Keskeisenä sosiaalisten taitojen alueella on siis ihmisen vuorovaikutuksellinen käyttäytyminen, joka tarkoittaa vertaisten kanssa toimintaa sekä viestinnän taitoja (Kauppila 2008, 126).

Sosiaalisesti taitavat lapset ovat usein suosittuja myös ryhmässä. Heille ei tuota vaikeuksia solmia ystävyysuhteita, ja he kykenevät myös ylläpitämään niitä sekä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa että ryhmätilanteessa. Lisäksi sosiaalisesti taitavat lapset voivat vaihtaa toimintastrategioita joustavasti tilanteen sitä vaatiessa.

(Nurmi ym. 2006, 54.) Poikkeus (1997, 126–127) toteaa tutkimuksensa perusteella, että lapsi, joka vuorottelee leikissä pitäen samalla puolensa, on pidetympi kuin lapsi, joka luovuttaa esteiden ilmaantuessa tai joka ei kykene tekemään kompromisseja. Sellaisia keskeisiä taitoja, joita olisi hyvä oppia, ovat mm. ryhmän jäsenenä oleminen ja siinä toiminen, kuunteleminen, tunteiden sanallinen ilmaisu, vuorottelu, jakaminen, auttaminen, itsesäätely ja aggression kontrollointi. Näitä valmiuksia voidaan opetella sellaisissa toiminnoissa, jotka auttavat lasta tunnistamaan ja nimeämään näitä taitoja sekä ymmärtämään, miksi näitä tarvitaan (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000).

Sosiaalisia taitoja pidetään yleisesti opittuina, vaikka samalla esimerkiksi lapsen temperamentin katsotaan vaikuttavan niihin. Sosiaalinen konteksti ja yksilön käyttäytyminen vaikuttavat siihen, miten lapsi sosiaalista toimintaansa toteuttaa. On lapsia, jotka kerkeävät joka paikkaan ensimmäisenä, ja jotka kiinnostuvat nopeasti toisten toimista. Heidät koetaan ryhmässä hallitsevina. Ei ole kuitenkaan selvää osoitusta siitä, että pienillä lapsilla vallitsisi tietty suosiojärjestys. Osa lapsista saattaa kyllä suosia hallitsevaa lasta, kun taas jotkut vältellä häntä. Se, miten aikuiset suhtautuvat lasten keskinäisiin suhteisiin, voi olla osaltaan vaikuttamassa siihen, miten lapset toisensa kokevat. (Munter 2001, 108–109.)

Sosiaalisten taitojen kehitys

Sosiaaliset taidot ovat erilaisia riippuen lapsen iästä, mutta niiden harjoittelu alkaa jo heti syntymän jälkeen. Lapsi oppii hoitajan ja perheenjäsenten kanssa vuorovaikutustaitoja pienestä pitäen. (Kauppila 2006, 134.) Samoin kuin sosiaaliset taidot, myös sosiaalinen vuorovaikutus riippuu lapsen iästä ja hänen kokemuksistaan (Poikkeus 1997, 125). On tutkittu, että ihan pienetkin lapset pystyvät ylläpitämään sosiaalista vuorovaikutusta. Esimerkiksi Carbendale ja Lewis (2006, 2) toteavat tutkimusten perusteella, että ensimmäisen syntymäpäivän tienoilla lapset alkavat jo seurata toisia ihmisiä katsomalla ja tarkkailemalla heitä. Pienet lapset kykenevät tutkimuksen mukaan suuntaamaan toisten ihmisten huomiota tekemällä itse eleitä ja liikkeitä. Poikkeus (1997, 125) havaitsi tutkimuksessaan, että ensimmäisen ikävuoden lopulla lapsi voi myös jo tunnistaa tutun ikätoverin muista lapsista ja että toisen ikävuoden aikana lapsen vastavuoroinen käyttäytyminen lisääntyy ja myös vuorovaikutusketjut pitenevät. Tyypillistä on, että sekä positiivisen tunteen ilmaukset,

jotka pitävät vuorovaikutusta yllä, että myös negatiiviset mielenilmaukset ja konfliktitilanteet lisääntyvät.

Myös Jakkula (2002) on tutkinut pienten lasten sosiaalista vuorovaikutusta. Hän selvitti 9–34 kuukauden ikäisten lasten esineiden antamisen yhteyttä kielelliseen kehitykseen. Tutkimuksessa havainnoitiin kuutta äiti-lapsi-paria pitkäaikaisseurannalla laboratoriossa. Jakkula (2002) viittaa Vygotskiin (1978), jonka mukaan esineiden antaminen on välittynyttä toimintaa ja myös yksi vaihe kielellisessä kehityksessä kohti kielen hallintaa. Esineiden antaminen on lapselle mielekästä toimintaa, jonka hän itse aloittaa ja hallitsee. Tulosten perusteella esineiden antamisessa aikuinen on alussa aktiivinen osapuoli. Lapselle tulee omaehtoista esineiden antamista 9–15 ikäkuukauden välillä. Aluksi huomio on esineiden merkityksessä, jonka jälkeen huomion kohteena ovat sosiaaliset suhteet. Tavallisimmin lapsille tulee sanat esineiden antamiseen 17–21 kuukauden iässä. 27–30 kuukauden iässä esineiden antamista ei enää juuri esiinny, kun lapsi on alkanut puhua lauseilla ja puhekielestä on tullut riittävä kommunikoinnin väline. (Jakkula 2002.) Tutkimuksen perusteella Jakkula (2002) toteaa, että esineiden antamista voidaan kutsua kieltä ennakoivaksi sosiaaliseksi merkiksi ja esineiden antaminen on lapsen kommunikaatiota ennen puhetta. Jakkulan tutkimustuloksia tukee myös Poikkeuksen (1997) tutkimustulos siitä, että lapsen lähestyessä kolmatta ikävuotta hänen kuvitteellinen toimintansa ja kielelliset taitonsa kehittyvät merkittävästi, joka näkyy muun muassa leikkitovereiden määrän kasvamisena. Kielelliset taidot tuovat paljon uusia ulottuvuuksia vuorovaikutukseen toisten kanssa ja lapsi ei ole enää riippuvainen tutuista leikkitovereista. (Poikkeus 1997, 25).

Munter (2001, 107–108) on havainnut tutkiessaan pienten lasten toverisuhteita, että tyypillisintä yhden ja kahden vuoden ikäiselle lapselle on toimia kahden kesken, mutta lapset voivat rakentaa vuorovaikutusta myös kolmen lapsen ryhmässä. Valtasuhteet eivät ole tässä iässä vielä vakiintuneita, mutta niitäkin jo ilmenee. On lapsia, jotka ottavat esineitä toisilta lapsilta ja niitä, joilta otetaan. Lisäksi on myös lapsia, jotka antavat esineitä ja lapsia, jotka eivät anna. Jotkut lapset jaksavat odottaa itseä kiinnostavaa esinettä niin pitkään, että toinen laskee sen käsistään. On myös tyypillistä, että osa lapsista tunnistaa jo lyhyessä ajassa näitä valtasuhteita ja suuntaa omaa toimintaansa niiden mukaan.

Nurmen ym. (2006, 54) mukaan sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Kielelliset valmiudet tuovat mahdollisuuksia myös uudenlaiseen kanssakäymiseen, koska lapsilla on silloin enemmän valmiuksia mielikuvitus- ja roolileikkeihin yhdessä toisten lasten kanssa. Lapsi alkaa ymmärtää sosiaalisten suhteiden pysyvyyden ja voi pitää myös joitain lapsia ystävinään. Kun lapsi lähestyy esikouluikää, hän pystyy vastavuoroiseen toimintaan toisten kanssa ottamalla huomioon toisten ehdotuksia ja mielipiteitä. Hän voi myös jo vastata niihin, muuttaa omaa käyttäytymistään pyydetyllä tavalla ja jakaa tavaroita toisten kanssa sekä odottaa omaa vuoroaan.

Toisaalta on paljon sellaisiakin lapsia, joilta puuttuu olennaisia sosiaalisia taitoja, joita heillä kuitenkin odotetaan olevan. Tällaisten oletettujen sosiaalisten taitojen puute voi johtaa erilaisiin ongelmiin ja jopa syrjäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Merkittäviä ovat onnistumisen kokemukset vertaisten kanssa, koska epäonnistuminen voi johtaa epäonnistumisen kierteeseen. Sellainen lapsi, joka ei onnistu saamaan kavereita, purkaa pettymystään ja turhautumistaan. Tällaista käyttäytymistä tulkitaan epäsosiaaliseksi käyttäytymiseksi, kun taas onnistuminen sosiaalisissa suhteissa rohkaisee kokeilemaan ja onnistumaan myös vaikeimmissa tilanteissa. Se voi puolestaan johtaa myönteiseen kehään. (Kauppila 2006, 135.) Deynoot-Schaubin ja Riksen-Walravenin (2006, 710) mukaan varhaiset erot lasten käyttäytymisessä toista lasta kohtaan ovat merkittäviä, koska niistä voi kehittyä pysyviä eroja lapsen suhtautumisessa vertaisiinsa. Erot suhtautumisessa saattavat edistää myös sosioemotionaalisten kehityserojen kasvamista. Tämä on tutkijoiden mielestä totta erityisesti pienellä lapsella päiväkodissa, jossa hän viettää kaiken aikansa toisten lasten seurassa.

2.4 Päiväkoti sosiaalisten suhteiden harjoituskenttänä

Päiväkodin lapsiryhmää Munter (2001, 94) kuvaa vuorovaikutuksen dynaamiseksi kentäksi, jota lapset ovat yhdessä luomassa ja jossa jokainen lapsi rakentaa yksilöllisyyttään ja syventää oman itsensä ymmärtämistä ainutlaatuisena persoonana. Strandellin (1995, 189) mukaan kodin ja päiväkodin sosiaalisissa suhteissa voi olla

paljonkin eroa. Lapsi voi löytää päiväkodista toisentyyppisiä suhteita niin lapsiin kuin aikuisiin, mikä laajentaa lasten sosiaalisia verkostoja sekä hänen kokemusmaailmaansa.

Strandell (1995, 33) tutki lasten sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Hän havaitsi, että iso osa lapsen päiväkotipäivän toiminnasta oli liittymistä erilaisiin toimintoihin. Lintuperspektiivistä katsoessa päiväkodissa näkee usein lapsia, jotka kuljeskelevat ympäriinsä vailla päämäärää. Tarkemmin katsoessa ja alemmas laskeutuessa kuitenkin huomaa, että lasten toiminnot ovat useimmiten jollain tavalla suunnattuja: lapset reagoivat siihen, mitä heidän ympärillään tapahtuu. Strandell tulkitsee suuntaavat toimet sosiaalisiksi toiminnaksi ja vastavuoroisuuden muodoksi. Lapsi reagoi silloin ympäristön tapahtumiin. Strandellin mukaan lapset siirtyvät paikasta ja toiminnasta toiseen niin luontevasti ja tottuneesti, että on vaikea edes huomata heidän tekevän jotain, ja että liittymiset sekä myös suunnistautumiset ovat aktiivista sosiaalista toimintaa. Lapset ikään kuin ”uivat” toimintaan sisään ja niistä ulos. (Strandell 1995, 49.)

Deynoot-Schaub ja Riksen-Walraven (2006) tutkivat Strandellin (1995) tavoin lasten sosiaalisia suhteita. He keskittyivät erityisesti 15-kuukauden ikäisten lasten vertaissuhteisiin päiväkodissa. Kontakteja vertaisten kanssa havaittiin sitä enemmän, mitä enemmän lapsia oli yhtä kasvattajaa kohden. Lapsilla on siis useammin kontakteja toinen toisensa kanssa, kun mahdollisuudet kasvattajan kanssa tapahtuviin kontakteihin vähenevät. Varhaiset vertaiskontaktit voivat Deynoot-Schaubin ja Riksen-Walravenin (2006) mukaan edistää lasten hyvinvointia ja sosiaalista sopeutumista tai sopeutumattomuutta.

Päiväkoti tarjoaa lapselle ylipäänsä paljon tilaisuuksia rakentaa vuorovaikutusta ja luoda vertaissuhteita. Kuten aiemmassa luvussa todettiin, vertaissuhteiden muodostumiseen vaikuttaa lapsen sosiaalinen kompetenssi, johon sisältyy niin sisäisiä kuin ulkoisiakin tekijöitä. Sisäiset tekijät sisältävät muun muassa sosiaalisia taitoja. Ulkoisista vaikutuksista perheellä on suuri vaikutus. Sen lisäksi lapsen ulkopuoliset muut tahot, kuten varhaiskasvatus on vaikuttamassa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Samalla varhaiskasvatus vaikuttaa siis myös siihen, miten hyvin lapsi voi rakentaa sosiaalisia vertaissuhteita. Päiväkoti on tärkeä varhaiskasvatuskonteksti, jossa vertaissuhteita joudutaan tai saadaan rakentaa monissa eri tilanteissa pitkin päivää. Päiväkodissa merkittävässä asemassa ovat kasvattajat, jotka voivat tukea ja rohkaista lasta

rakentamaan vertaissuhteita. Seuraavassa luvussa tuodaan esille, mikä merkitys kasvattajan ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on lapselle. Lisäksi luvussa syvennyttään lähinnä eri tutkimusten kautta siihen, miten kasvattaja voi tukea lasta vertaissuhteiden rakentumisessa.

3 KASVATTAJAN ROOLI VERTAISUHTEIDEN TUKEMISESSA

Päivähoidon tärkein laatutekijä on lämpimät ja kärsivälliset aikuiset, jotka kykenevät monen lapsen kanssa kontaktiin samanaikaisesti. Tällaiset aikuiset eivät tee liikaa asioita lapsen puolesta. Aito lapsen kohtaaminen ja herkkyys nähdä heidän tarpeensa ovat edellytyksiä hyvälle hoidolle ja kasvatukselle alle kolmivuotiailla. (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001,66.) Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan, miten erilaisista näkökulmista lapsen ja kasvattajan välistä vuorovaikutusta on tutkittu. Tutkimukset lisäävät ymmärrystä siitä, miten tärkeää hyvä vuorovaikutus on ja miten paljon sillä on erilaisia vaikutuksia. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on pohjana siihen, miten kasvattaja tukee ja edistää lasta vertaissuhteiden rakentumisessa.

3.1 Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus

3.1.1 Vuorovaikutuksen luonne ja vaikutukset

Kasvattajalla on päävastuu lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksen ylläpitämisestä. Hän voi olla vahvistamassa sitä omalla toiminnallaan. Vuorovaikutusta tukevat säännöt, rajat ja toiminnan johdonmukaisuus sekä niin kielellinen, draamallinen

kuin kuvallinenkin tuki. Aikuisen tulee panostaa siihen, että hän huomioi lasta aidosti, jotta lapsi saa tuntea olevansa tärkeä. (Heinämäki 2005, 32.)

Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimuskohteena oli lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus päiväkodissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat yli kolmivuotiaita. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten vuorovaikutus rakentuu lapsen ja aikuisen välillä. Siinä kiinnitettiin huomiota erityisesti vuorovaikutusaloitteiden tekemiseen, joiden tekijät jaettiin lapsiin ja aikuisiin. Kun aloitteentekijänä oli aikuinen, hän myös hallitsi ja vei eteenpäin lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. Aikuisen tapoja edetä aloittamassaan asiassa olivat muun muassa lasten omien kokemusten hyödyntäminen, myönteisen palautteen antaminen, kilpailevien virikkeiden vähäeleinen torjuminen, havainnollistaminen ja ystävällinen suhtautuminen lapseen. Tutkija painottaa lapsen omien resurssien huomioimista, koska lapsi saatetaan herkästi nähdä taidoiltaan ja tiedoiltaan keskeneräisenä. Lapsen tiedot ja taidot ovat kuitenkin Holkeri-Rinkisen (2009, 212–213) mukaan rikastuttamassa vuorovaikutusta ja osoittamassa samalla lapselle sitä, miten ainutlaatuinen hän onkaan omine kokemuksineen.

Tutkimuksessa selvisi, että vaikka aloitteentekijänä oli lapsi, aikuinen oli kuitenkin usein tilanteen hallitseva osapuoli. Hallitsemisella ei tarkoiteta tässä jotain negatiivista, vaan päinvastoin: lyhyet kommentit ja kysymykset rohkaisivat lasta jatkamaan. Lapset halusivat jakaa paljon asioita aikuisten kanssa, mutta tilaisuuksia siihen oli vaihtelevasti. Mitä enemmän lapsia oli paikalla, sen huonommaksi mahdollisuudet omaan puheenvuoroon usein kävivät. Lapset olivat kuitenkin jo hyvin taitavia siinä, miten he saivat aikuisten huomiota. Keinoina olivat aikuisen puhutteleminen nimeltä, silmiin katsominen, luokse meneminen, koskettaminen, kuuluvan äänen käyttäminen, puheeseen ryhtyminen ilman vuoroa, sanomisen toistaminen tai puheenvuoron ottaminen itselleen silloin kun aikuisen tai tämän sen hetkisen puhekumppanin puheessa oli tauko. Lapset pyrkivät aina vastaamaan aikuisen puheeseen, vaikka eivät olisikaan sitä oikein ymmärtäneet. Puheissaan lapset olivat suorempia kuin aikuiset. Leikkitilanteissa vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä oli erilaista kuin edellä kuvattu. (Holkeri-Rinkinen 2009, 214–215.) Tähän palaan tarkemmin luvussa 3.1.2.

Useat tutkimukset osoittavat, miten vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa niin lapsen toimintaan kuin hänen käsityksiin toisista lapsista. Colwell ja Lindsey (2003) tutkivat opettajan ja esikouluikäisen vuorovaikutusta ja siinä erityisesti sitä, mikä vaikutus

vuorovaikutuksella on lapsen käsitykseen itsestään ja vertaisistaan. Tutkijat havainnoivat 47:ää lasta erilaisissa toiminnoissa neljän kuukauden ajan. Sekä tytöillä että pojilla, jotka ilmaisivat enemmän aggressiivista käyttäytymistä opettajaa kohtaan, oli enemmän positiivisia käsityksiä vertaisistaan. Colwellin ja Lindseyn (2003) mukaan tämä voi tarkoittaa, että niillä lapsilla, joilla on enemmän positiivisia käsityksiä vertaisistaan, on laajempaa hyväksyntää vertaisilta kuin opettajalta. He myös toteavat, että positiivinen opettajan ja lapsen vuorovaikutus saattaa luoda luokkaan enemmän positiivisia asenteita ja auttaa kohdistamaan nämä positiiviset asenteet vertaisiin. Tutkimuksessa katsottiin myös sukupuolten välisiä eroja, mutta minäkäsityksen ja lapsen ja opettajan välisen vuorovaikutuksen yhteydestä ei eroja ilmennyt. Sekä tytöillä että pojilla, jotka osoittivat positiivisia tunteita opettajaa kohtaan, oli vahva minäkäsitys. Tutkimuksesta selvisi kuitenkin joitain sukupuolten välisiä eroja, jotka liittyivät lapsen ja opettajan väliseen suhteeseen. Tytöt olivat tutkimuksessa enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa kuin pojat; tytöillä oli myös enemmän yhteistyötä ja positiivista vuorovaikutusta opettajan kanssa kuin pojilla. Eroja sukupuolten välillä ei kuitenkaan löytynyt opettajan ja lapsen vuorovaikutuksen ja lasten sosiaalisten suhteiden yhteydestä.

Pramling-Samuelsson ja Johansson (2009, 82, 89) kiinnostuivat puolestaan selvittämään, miksi lapset kutsuvat opettajia luokseen leikeissä ja oppimistilanteissa. Tutkimus tehtiin videohavainnointiaineiston pohjalta, jossa mukana oli kahdeksan ryhmää. Niistä yksi oli taaperoiden, viisi sisarus-, yksi esikoulu- ja yksi alakoulun ryhmä. Tutkimuksessa selvisi viisi erilaista tilannetta, joissa lapset kutsuivat opettajan luokseen. Ensinnäkin lapset halusivat apua opettajalta. Toiseksi he halusivat tuntea opettajan taholta olevansa hyväksytyjä pätevinä henkilöinä. Lapset halusivat myös pitää opettajan ajan tasalla siitä, kuka on rikkonut sääntöjä. Lisäksi lapset halusivat tietää, miten joku asia tai esine toimii ja viidenneksi lapset pyysivät opettajia leikkiin tai leikinomaiseen kommunikointiin heidän kanssaan. Tutkimuksessa kävi ilmi kuitenkin myös se, että lapset ratkaisivat itse useita vastaan tulleita konflikteja ja kysyivät apua toisilta lapsilta sen sijaan, että olisivat pyytäneet sitä opettajalta. Pramling-Samuelssonin ja Johanssonin (2009) tutkimus siis osoittaa, miksi hyvä vuorovaikutussuhde on lapselle tärkeä.

Lapset yrittivät ottaa harvoin kontaktia opettajaan sellaisissa toimintatilanteissa, jotka he saivat itse valita. Lapset valitsivat toiminnan ilmeisesti siten, että he pystyivät johtamaan sen itse. Ollessaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa opettajat ottivat kannustavan ja selkeän roolin vahvistaakseen lasten kompetenssia. Selkeän roolin ottaminen epäselvemmän ja monimutkaisemman roolin sijaan voi selittyä tutkijoiden mukaan esimerkiksi sillä, että opettajat saattoivat pelätä pilaavansa tai sotkevansa lasten leikin sekaantumalla siihen. Opettajien vahva halu suojella tällä tavoin lasten leikkiä saattaa johtaa tutkijoiden mukaan kuitenkin siihen, että opettajat jäävät paitsi niistä tärkeistä hetkistä, jolloin lapsi tarjoaa tilaisuuksia yhdessä leikkimiseen ja oppimiseen. (Pramling-Samuelsson & Johansson 2009, 88.)

3.1.2 Vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä

Lapsen luonne vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen opettajan kanssa. Rudasillin ja Rimm-Kaufmanin (2009, 116) tutkimuksessa oli mukana 819 ensimmäistä luokkaa käyvää lasta. Tulokset todistavat erityisesti lapsen ujouden vaikuttavan opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen esiintymiseen. Rohkeammat lapset tekevät enemmän aloitteita vuorovaikutuksessa opettajan kanssa kun taas ujommat lapset vähemmän. Tutkijat löysivät myös todisteita siihen, että arempien lasten tekemät harvat vuorovaikutusaloitteet ennustavat, että lapsen ja opettajan vuorovaikutussuhde voi olla sulkeutuneempi kuin suhde rohkeampien lasten kanssa. Samoin De Schipper, Tavecchio ja Van Ijzendoorn (2008) olivat kiinnostuneita siitä, vaikuttaako lapsen luonne, erityisesti temperamentti, lapsen ja hoitajan väliseen suhteeseen. Tutkijat selvittivät lapsen ja hoitajan välisen kiintymyssuhteen yhteyttä hoitajan antamaan positiiviseen hoivakäyttäytymiseen ja toisaalta myös lapsen temperamenttiin. Tuloksista tutkijat päättelivät lasten osoittavan turvallista kiintymystä hoitajaan silloin, kun hoitaja osoittaa usein positiivista hoivakäyttäytymistä lasta kohtaan. Lapsen temperamentilla ei sen sijaan löydetty yhteyttä lapsen ja hoitajan väliseen kiintymyssuhteeseen mutta hoivakäyttäytymisen määrällä eli sillä, kuinka paljon lapsi hoivaa saa, oli siihen yhteyttä. (De Schipper ym. 2008.)

Kasvattajan tapa toimia lasten kanssa vaikuttaa myös lapsen ja kasvattajan väliseen vuorovaikutukseen. Emilson ja Folkesson (2006) tutkivat kaksivuotiaiden lasten osallisuutta erityisesti siitä näkökulmasta, miten opettajan kontrolli vaikuttaa siihen. Tutkimustulosten mukaan opettajan emotionaalinen läsnäolo, hänen kannustavuutensa sekä reagoitiherkkyytensä vaikuttavat lasten osallisuuteen ryhmässä. Kun opettaja oli hyvin mukana lapsen toiminnassa, hänen ulkoinen tarkka kontrollinsa väheni. Se edesauttoi vapaan dialogin mahdollisuutta kaikkein nuorimpienkin lasten kanssa. Vuorovaikutuksen tuleekin olla sensitiivistä ja reagoivaa, jos lapsen osallisuutta halutaan tukea. Samoin Hännikäinen (2007, 54) painottaa tutkimuksensa pohjalta kasvatustyössä kasvattajan herkkyyttä, sitoutuneisuutta sekä kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin.

Brennan (2007) oli kiinnostunut erityisesti siitä, kuinka lapset oppivat olemaan osa ryhmää ja kuinka he sosiaalistuvat ryhmän kulttuuriin. Hänellä oli vahva käsitys ennen tutkimustakin siitä, että aikuinen-lapsi-suhde on merkittävässä asemassa luomassa ryhmään yhtenäisyyttä ja auttamassa lasta ryhmään kiinnittymisessä. Tutkimus tehtiin osallistuvan havainnoinnin menetelmällä päiväkotikontekstissa Uudessa-Seelannissa. Tutkija teki havainnoiteja kahdessa jaksossa ja tutkimukseen osallistuneet lapset olivat keskimäärin kahden vuoden ikäisiä. Kasvattajat käyttivät tutkimuksessa merkittävän osan ajastaan ja energiastaan vahvistaakseen ja ylläpitääkseen suhteita lapsiin. Suurimmassa osassa kasvattajan ja lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita lasten emotionaaliset tarpeet olivat kasvattajalle ensiarvoisen tärkeitä. Kasvattajat havainnoivat myös herkästi lasten kehityksen voimavaroja sekä heidän halukkuuttaan osallistua aktiviteetteihin.

Brennan (2007) kiinnitti tuloksissaan erityisesti huomiota siihen, miten kasvattajien käyttämä hellyyden ja sympatian kulttuuri heijastui positiivisesti lasten sosiaalistumiseen vertaisryhmässä. Esimerkiksi yhteinen jaettu huumori ruokailuhetkissä loi lasten ja aikuisten välille läheisyyden tunteen. Samoin Hännikäinen (2001) havaitsi tutkimuksessaan, että esimerkiksi kasvattajan kertoma vitsi ja yleensäkin huumorin käyttö loi päiväkotihetkessä vuorovaikutuksen ilmapiiriin iloisuutta ja hilpeyttä, jolloin kaikki osallistujat saivat nauttia yhdessä osallistumisesta. Hännikäinen tutki viisivuotiaiden lasten elämänlaatua osana isompaa pohjoismaista tutkimusprojektia. Hän toteaa tutkimuksessaan, miten merkityksellistä on edellä

kuvatun kaltainen iloinen ilmapiiri esimerkiksi päivän toistuvissa rutiininomaisissa toiminnoissa, kuten pukemis- ja ruokailutilanteissa. Tämän voisi ajatella koskevan myös alle kolmivuotiaiden perushoitotilanteita.

Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus ei toteudu aina yhtä luontevasti. Mackayn (1991, 35) mukaan ongelmallisuus voi johtua kulttuureiden erilaisuudesta. Lasten ja aikuisten kulttuurit eroavat merkittävästi toisistaan. Se, että ymmärtää kahta erilaista kulttuuria, vaatii riittävää asianmukaista tulkintaa. Toisaalta myös kaikki ihmisten välinen vuorovaikutus perustuu osanottajien tulkinnallisille taidoille. Mackay analysoi erästä opettajan ja oppilaan välisestä vuoropuhelua luokahuoneessa. Se osoitti yleensäkin aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen paradoksisuuden. Vaikka opettaja toisaalta luotti lapsen taitoihin ymmärtää tunnin sisältöä, hän kuitenkin kohteli lasta koko ajan epäpätevänä antamalla esimerkiksi oikeita, suoria vastauksia. Lasta kohdeltiin puutteellisena ja taitamattomana. Suhonen (2009, 99) luokittelisi tällaisen ohjaustavan aikuisjohtoiseksi, missä kasvattaja vastaa lapsen aloitteeseen oman suunnitelmansa mukaan eikä huomioi lapsen mielenkiinnon kohdetta. Tällöin lapsen sitoutuneisuus voi olla takkuista. Päiväkotikontekstissa esimerkiksi askartelutilanteet sekä liikunta- ja aamutuokiot voivat olla hyvinkin aikuisjohtoisia.

Lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta tapahtuu lukuisissa eri tilanteissa päiväkodissa. Hoitopäivään sisältyy muun muassa eteis-, WC-, ruokailu-, ulkoilu-, perushoito- ja leikkitilanteita. Leikkitilanteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta on tutkittu aika paljon Suomessa (esim. Hännikäinen, Kalliala) mutta esimerkiksi liikunta-, ulkoilu-, ruokailu- tai perushoitotilanteita on tutkittu verraten vähän, vaikka niissä tilanteissa on yhdessä sekä lapset että kasvattajat, jolloin olisi hyvää tilaa molemminpuoliselle vuorovaikutukselle. Otan seuraavissa alaluvuissa näistä päiväkotipäivään kuuluvista tilanteista esiin ruokailu- ja leikkitilanteet, koska näistä löysin tutkimusta.

Ruokailutilanteet

Metsomäki (2006) on tutkinut lasten ja aikuisen kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodissa tapahtuvissa ruokailutilanteissa. Tutkimustuloksena saatiin kolme erilaista lasten ja aikuisten välistä kohtaamistyyppiä. Ensimmäisessä kohtaamistyyppissä oli määräävä aikuinen ja vastarintaa tekevä lapsi, jonka huomiointi aikuiselta oli vähäistä. Kahdessa

muussa tyypissä sen sijaan lähtökohtana olivat lasten näkemykset huomioiva toimintatapa. Nämä kohtaamiset olivat luonteeltaan keskustelevan lapsen ja keskustelevan aikuisen välisiä sekä valtaistuneen lapsen ja kannustavan aikuisen kohtaamisia. Metsomäki sai myös selville, että ryhmän aikuiset toimivat auktoriteetteina ja käyttävät sen mukaisesti valtaa. Toisaalta kuitenkin he myös itse olivat vallan käytön kohteina esimerkiksi silloin, kun lapset esittivät vastarintaa aikuisten syömiskäytänteitä kohtaan. Tämä valta oli hyvin näkyvää ja konkreettista.

Holkeri-Rinkinen (2009, 115) vertaa vuorovaikutusprosessia tanssin maailmaan tutkiessaan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta päiväkodissa, ja kuvaa esimerkiksi ruokailuun liittyen ruokailurauhaa ”ruokarauhavalssiksi”, jonka ylläpitäminen tuntuu lapsista erityisen vaikealta. Ruokailutilanteissa vuorovaikutuksen kontrollointi oli pitkälti aikuisten käsissä. Lapset voivat keskustella omissa pöydissään, kunhan se ei ole häiriöksi muille. Holkeri-Rinkinen (2009, 115) kuitenkin kysyy, onko niin, että ”niin kauan kuin aikuinen on mukana keskustelussa, se ei ole häiriöksi, vaikka keskusteltaisiin pöydästä toiseen?”

Leikki tilanteet

Leikki tilanteissa on tärkeää, että aikuinen on sekä fyysisesti että psyykkisesti koko ajan lapsen saatavilla. Joskus ajatellaan, että leikki sujuu itsestään, eikä siinä tarvita kasvattajia edes lähelle. Hännikäisen ja Rautamiehen (2007, 32) tutkimuksessa, jossa tutkittiin 4-vuotiaita lapsia, kasvattajat itse kokivat, että heidän läsnäolonsa leikissä ja sen aktiivinen havainnointi olivat merkittäviä tekijöitä leikin etenemisen kannalta. Kasvattajat kertoivat havainnoinnin kautta saaneensa mahdollisuuden oppia tuntemaan lasta paremmin, mikä on heidän mielestään edellytys sille, että lasten välisiä suhteita, vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista pystytään tukemaan. Helenius ja Mäntynen (2001, 141) muistuttavat, että pienten lasten luovat leikit, leikkiminen esineillä ja alkava roolileikki ovat ammatillisesti mielleltävä lasten johtavaksi toiminnaksi. Siinä lapsen kehitys menee eteenpäin ja leikin kautta voi seurata kehityksen edistymistä. Lapsen kehityksen lisäksi on tunnettava myös leikin kehitys, jotta lasta voi tukea ja kannustaa hänen leikeissään.

Päiväkotiryhmän lapsista pienimmille kasvattajan ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutus on erityisen tärkeää. Tutkiessaan 15 kuukauden ikäisten vertaiskontakteja

päivähoidossa, Deynoot-Schaub ja Riksen-Walraven (2006) havaitsivat, että vapaan leikin aikana lapsilla oli enemmän kontakteja kasvattajan kuin vertaisensa kanssa. Siinä missä kontaktit kasvattajaan olivat lähinnä positiivisia, kontaktit vertaisten kanssa olivat sekä positiivisia että negatiivisia.

Kalliala (2008, 261–262) on tutkinut Suomessa paljon lasten leikkiä. Hänen äskettäinen tutkimuksensa selvitti, kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa alle kolmivuotiaiden ryhmässä. Erityisesti hän kohdisti huomionsa aikuisen sensitiivisyyteen ja sitoutuneisuuteen lasten leikki-tilanteissa. Kalliala toteaa tutkimuksensa pohjalta, että menemällä lähelle lasta aikuinen oppii tunnistamaan, milloin lapsi haluaa leikkiä yksin ja milloin hän haluaa lähteä ”tutkimusretkilleen” toisen lapsen kanssa. Tällainen aikuisen toiminta perustuu huolelliseen havainnointiin. Kun aikuinen omaksuu sensitiivisen ja aktiivisen roolin suhteessa lapsen leikkiin, hän lähestyy lasta kahdella tasolla, niin konkreettisesti kuin mielikuvituksenkin kautta.

Kallialan (2008, 260–261) tutkimuksessa erottui selvästi sellaiset aikuiset, jotka kutsuivat lapsia luokseen. Etenkin alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentely vie fyysisesti lähelle lasta. Hoitotilanteet tapahtuivat monella tavalla, hyvin tai huonosti, lämpimässä vuorovaikutuksessa tai teknisesti. Vapaan toiminnan tilanteissa aikuisella on enemmän mahdollisuutta säädellä läheisyyttä lapseen. Kalliala (2008, 261) kuitenkin muistuttaa, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä aikuisen työtehtäviin kuuluvat ”leikkiin kutsuminen ja siihen heittäytyminen, lapsen mielikuviin eläytyminen sekä leikillisyyden, naurun ja ilon viljeleminen”.

Strandellin (1995, 113–14) tutkimuksen mukaan aikuisten väliintulo lasten leikkitoimintaan saattoi aiheuttaa lasten toiminnan pysähtymisen. Kesken leikin annettu kehoitus ”Leikkikää nätisti” tai ”Miten täällä sujuu?” voi keskeyttää pahasti lasten toiminnan. Useimmin tutkimuksessa ilmeni aikuisten väliintulot aikataulun sanelemaan pakkoon, jotta lapset alkaisivat kerätä lelut pois ja voitaisiin siirtyä seuraavaan toimintaan ajoissa. Tämänkaltaisten tilanteiden välttämiseksi kasvattajien tulisi olla valmiita leikkiin heittäytymiseen ja leikillisyyden viljelemiseen sekä ennen kaikkea sensitiivisyyteen, kuten Kalliala (2008) antaa ymmärtää.

Holkeri-Rinkisen (2009, 116–120) tutkiessa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta päiväkodissa, hän sai selville, että leikki-tilanteissa aikuinen oli selkeästi se osapuoli,

joka tunsi olevansa epävarma vuorovaikutuksen etenemisestä. Sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsi oli pyytänyt aikuista mukaan leikkiin, lapsi ohjasi tilannetta napakasti. Aikuinen oli välillä selvästi sekaisin tai hämillään, mitä seuraavaksi tulisi tehdä. Tutkija toteaaakin tämän todistavan, että leikki on aidoimmillaan lapsille ominta toimintaa.

Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus heijastuu myös siinä, miten hyvin kasvattaja pystyy lapselle antamaan tukea sosiaalisissa suhteissa. Tuon seuraavassa luvussa esiin lähinnä eri tutkimusten valossa, miten vertaissuhteita voitaisiin tukea ja rohkaista. Selkeitä ohjeita kasvattajalle suhteiden rakentumisen tukemiseen ei ole, mutta luvussa ilmenee eri tutkijoiden kautta, mikä siinä on tärkeää.

3.2 Vertaissuhteiden tukeminen ja edistäminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 16) sanotaan, että ”kasvattajat vaalivat lapsen ystävyysuhteiden ja hoito- ja kasvatussuhteiden jatkuvuutta”. Se näkyy muun muassa siinä, että kasvattajat mahdollistavat sellaisen ilmapiirin, jossa lapsi voi kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on hyvinvoiva lapsi. Silloin lapsi uskaltaa yrittää ja oppii sosiaalisia taitoja. Hyvinvoinnin edistäjinä ovat mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. On yhtäläillä tärkeää vahvistaa lapsen kuuluvuutta vertaisryhmään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Tällaisen pohjan valtakunnallinen suunnitelma antaa siis kasvattajalle. Strandellin (1995, 185–186) tutkimuksen mukaan aikuisen tapa katsoa lasta on pohja sille, miten hän tukee ja edesauttaa lapsen sosiaalisten suhteiden rakentumista. Strandell muistuttaa aikuisen roolin olevan usein välillisesti aktiivinen lasten suhteen, vaikka aikuista ei välttämättä kaivatakaan mukaan lasten toimintaan.

Lapsen koko elinympäristö, niin fyysinen, toiminnallinen kuin emotionaalinenkin, ovat vaikuttamassa vertaissuhteiden muodostumiseen (Munter 2001, 110). Hännikäinen ja Rautamies (2007, 54) viittaavat emotionaaliseen ympäristöön, kun he puhuvat sellaisen ilmapiirin luomisesta, jossa lapset saavat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Kasvattajan rooli on siinä ensiarvoisen tärkeä. Samoin kasvattajan tehtävänä on vaalia niin kaveri- kuin hoitosuhteidenkin jatkuvuutta. Myös Munter (2001, 109) painottaa

vertaissuhteiden rakentumisessa myönteistä ja kunnioittavaa ilmapiiriä, jota aikuiset voivat luoda. Pysyvien ystävyys-suhteiden rakentumisen tukeminen on hänenkin näkemyksen mukaan tavoiteltavaa. Lapset ovat ensimmäisten ikävuosien aikaan herkkiä, täynnä odotuksia ja positiivista uskoa. Aikuisten toiminnalla on silloin suuri merkitys.

Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lasten vuorovaikutuksen laatuun esimerkiksi ulkoisilla järjestelyillä tai pedagogisilla ratkaisuilla (kts. esim. Laine 2005, 241). Tällaisia päiväkodissa käytetäänkin aika paljon, kun lapset toimivat erilaisissa pienryhmissä. Laine ja Neitola (2002, 108) korostavat, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi itsestään, vaan tämä vaatii opettajalta ohjausta ja oppimista. Sosiaalisten taitojen oppiminen ei ole helppoa, ja siksi niitä tulisi harjaannuttaa vertaisryhmässä esimerkiksi suunnitellen koko ryhmän toiminta sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja vuorovaikutusta tukevaksi. On tärkeää, että myönteistä käyttäytymistä tuetaan ja vahvistetaan johdonmukaisesti sekä vastaavasti epäsosiaaliseen käyttäytymiseen puututaan välittömästi. (Laine 2005, 238.)

Hännikäinen (2001, 128) toteaa kasvattajan luovan omalla toiminnallaan lapsille malleja, jotka voivat olla heille joko suotuisia tai epäsuotuisia. Alle kolmivuotiaat ovat herkässä iässä omaksumaan rooleja, ja siksi on tärkeää se, minkälaisen mallin aikuinen antaa. Hännikäinen painottaa lasten erojen huomioimista, koska ryhmässä on sekä vahvoja tilanteiden hallitsijoita että niitä, jotka hakevat turvaa. Lapsilla on erilaiset kommunikaatio- ja sosiaaliset taidot, joiden tiedostaminen ja havainnoiminen on tärkeää. Myös Heinämäki (2005, 32) tuo esiin, kuinka aikuinen voi tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta toimimalla itse hyvän vuorovaikutuksen mallina. Hänen mukaansa on tärkeää aikuisen rehellinen ja välitön palaute lapselle. Lisäksi esimerkiksi Johanssonin (2002) tutkimuksessa opettajien yksi yhteinen strategia eettiseen kasvatukseen oli hyvän roolimallin antaminen.

Lasten toiminnan tukeminen ei ole kuitenkaan aina yksinkertaista. Se on kasvattajalle tasapainoilua monen asian keskellä. Hänen voi olla vaikea antaa tilaa luottavaisin mielin lasten omalle toiminnalle. Kasvattajan tulisi pitää mielessä lasten keskinäisten vuorovaikutusten merkitys ja ainutlaatuisuus lapsen näkökulmasta samalla kun kasvattajan ohjauksen merkitystä ja lapsen kehitystä tukevaa toimintaa korostetaan. (Korkeamäki 2006, 200).

Suhonen (2009) tutki erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutumista päiväkotiryhmään ja kiinnitti huomionsa aikuisen tapaan ohjata lasta. Se nousi tutkimuksessa keskeiseksi tekijäksi, kun hän arvioi lapsen kokemaa turvallisuuden tunnetta ja emotionaalista hyvinvointia päivähoitoon sopeutumisessa. Aikuisjohtoisen ohjaustavan lisäksi kaksi muuta tapaa olivat lapsilähtöinen ja vuorovaikutteinen ohjaus. Lapsilähtöisessä ohjauksessa aikuiset eivät ohjanneet aktiivisesti eivätkä myöskään puuttuneet tapahtumien kulkuun kuin siinä tapauksessa, jos lapsi itki, veti kädestä tai tuli aikuisen viereen hakien apua toiminnalleen. Tällainen ohjaustapa ei liioin sitouttanut lasta toimintaan. Sen sijaan vuorovaikutteisessa ohjaustavassa lasten sitoutuneisuus toimintaan oli korkea. Aikuinen ohjasi lasta vuorovaikutteisesti lasten intentioita lukemalla ja tekemällä aloitteita niin yhteiseen toimintaan kuin toisten lasten kanssa leikkimiseen. Samalla aikuinen antoi mallia lapsille ja rohkaisi heitä toistamaan ja matkimaan itseään. Vuorovaikutteisessa ohjaustavassa Suhonen (2009) kiinnitti huomioita myös kielellisen ohjaamisen lisääntymiseen. Kun aikuisen tehtävänä on tukea lasta hänen kehitystehtävässään, vastuu kommunikaation syntymisestä ja vuorovaikutuksen säilymisestä on aikuisella. (Suhonen 2009, 99–100; ks. myös Heinämäki 2005, 32.)

Findlay, Gigardi ja Coplan (2006, 357) kannustavatkin kasvattajia auttamaan lapsia vertaisten sosiaalisen sekä epäsosiaalisen käyttäytymisen ymmärtämisessä ja tunnistamisessa, koska empaattisuus on heidän mukaansa tärkeä taito lasten sosiaalisessa kompetenssissa. Erilaisten käyttäytymisten ymmärtäminen ja tunnistaminen edistäisi pienten lasten ”sosiaalista toimivuutta” vertaisryhmässä ja soisi siten lapselle mahdollisimman suuren hyödyn vertaissuhteissaan. Findlayn ym. (2006) tutkimustulokset nimittäin osoittavat, että empaattiset lapset ovat sosiaalisesti sensitiivisempiä sekä muiden lasten sosiaalisessa ymmärtämisessä että myös omassa sosiaalisessa käyttäytymisessä. Näiden lasten käytöksessä esiintyi myös enemmän prososiaalisuutta ja vähemmän aggressiivisuutta ja vetäytyvää käytöstä kuin niillä lapsilla, joilla oli matalampi empatiakyky. Tutkimuksessa oli sekä esikouluikäisiä että ensimmäistä luokkaa käyviä lapsia Kanadassa.

Williamsin, Mastergeorgen ja Ontainin (2010) tutkimustulokset tukevat niin ikään kasvattajan lapsikeskeistä vertaissuhteiden tukemista. Tutkimuksessa selvitettiin, miten kasvattajat osallistuivat taaperoiden vuorovaikutukseen. Tutkimus tehtiin kolmessa

päiväkodissa Kanadassa, johon osallistui 36 taaperoa (12–17 kk) ja heidän 11 kasvattajaansa. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla taaperoita ja kasvattajia kahdessa eri jaksossa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti niitä strategioita, joita kasvattajat käyttivät lasten kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa.

Tutkimuksessa kasvattajat käyttivät 12 erilaista käyttäytymisstrategiaa, jotka ryhmiteltiin kolmeen laajaan luokkaan: aikuiskeskeiseen, lapsikeskeiseen ja ryhmäperustaiseen käyttäytymiseen. Aikuiskeskeinen käyttäytyminen sisälsi kuusi strategiaa, jotka olivat huomion vieminen pois lapsesta, leikin kohteesta tai muista lapsista. Lisäksi suorien ohjeiden antaminen, lapsen vieminen ryhmään ja fyysisen läheisyyden alulle paneminen lasten kesken kuuluivat tähän käyttäytymismalliin. Lapsikeskeiseen käyttäytymiseen kuuluivat lasten liittäminen ryhmään, keskustelu vertaisista, heidän vaatteistaan, leluistaan ja tunteistaan. Ryhmäperustaiseen käyttäytymiseen lukeutui se, kun ryhmä toimi vapaamuotoisesti vuorovaikutuksessa ja se, kun vuorovaikutuksessa oli jokin järjestetty ryhmä, kuten tietty laulu- tai leikkiryhmä. Tutkijat turvautuivat tässä luokituksessa myös aikaisempiin tutkimuksiin, kuten Chenin (2003) ja Devriesin ym. (1991) tutkimustuloksiin. Williamsin ym. (2010) tutkimustulokset osoittavat, että kasvattajat omaksuvat usein aikuiskeskeisen lähestymistavan, joka sisältää suoria ohjeita ja sosiaalisten sääntöjen antamista. Yhdessä Williamsin ym. (2010) kuvaamassa episodissa havainnoitava poika ”*Josie*” kuljeskeli ympäri huonetta ja alkoi lähestyä toista lasta joka istui lattialla lukemassa kirjaa. Samalla kun Josie kumartui ja alkoi kurottaa käsiään kirjaa kohti, kasvattaja, joka oli toisen lapsen luona, huusi Josien nimeä ja taputti käsiään yhteen. Hän ravisteli käsissään leikkiavaimia. Josie nousi ylös ja lähti kasvattajan luo ottamaan avaimia. Hän ei palannut enää sen lapsen luokse, joka luki kirjaa. Tämän tilanteen tutkijat ajattelevat aikuiskeskeiseksi, kun kasvattaja keskeytti luonnollisen vuorovaikutustilanteen syntymisen lasten välillä. Kasvattaja ajatteli näin estävänsä konfliktin syntymisen. (Williams ym. 2010, 258.)

Kasvattaja saattoi myös usein kääntää lapsen huomion toisaalle toisesta lapsesta tai tulla keskeyttämään lasten vapaan leikin. Tällöin Williamsin ym. (2010) mukaan näytti siltä, ettei kasvattaja arvosta lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Toinen tutkijoiden kuvaama esimerkki koskee tilannetta, jossa kasvattaja antaa suoria ohjeita. Kolme taaperoa ja kasvattaja ovat leikkimässä lattialla. Taaperot leikkivät rinnakkain eivätkä ole siis koko

aikaa suorassa vuorovaikutuksessa. Kasvattaja enimmäkseen havainnoi. Kun yksi taaperoista alkaa touhuta pois lähtöä, kasvattaja sanoo tytölle: ”*Hei Eva, souda, souda venettä Lucian kanssa! Pidä hänen kädestä tällä tavoin. Lucia, tässä, pidä Evan kädestä.*” *Eva vastusti, mutta ei kuitenkaan alkanut taistella vastaan. Kasvattaja alkoi fyysisesti keinuttaa lapsia edes takaisin ja laulaa. Hän piti samalla lasten käsiä toisissaan kiinni. Lapset yhtyivät lauluun, mutta kohta toinen lapsista lähti kontaten pois tilanteesta.* Tässä episodissa kasvattaja yritti tutkijoiden mukaan helpottaa lasten vuorovaikutusta, mutta tilanteessa mentiin enemmän kasvattajan kuin taaperoiden suunnitelman mukaan. Kasvattaja sanoi selkeästi miten tulee toimia ja muokkasi lasten käytöstä ohjeiden mukaisesti. (Williams ym. 2010, 258.)

Williamsin ym. (2010) tutkimustulokset osoittavat, että usein kasvattajilla oli myös lapsikeskeisiä tuen muotoja, kuten taaperoiden kanssa keskustelua esimerkiksi toisten tunteista, käyttäytymisestä ja aikomuksista. Lisäksi lapsilähtöisessä lähestymistavassa autettiin taaperoa liittymään vertaisryhmään. Tässä strategiassa kasvattajalla oli mielessään jatkuvasti lapsen keskeinen rooli tilanteen edistäjänä. Kasvattajat hyödynsivät lasten luonnollisia kohtaamisia ja auttoivat ongelmatilanteissa. He eivät pyrkineet keskeyttämään mahdollisesti syntyviä konfliktitilanteita kuten aikuiskeskeisessä strategiassa. Kuvaava esimerkkitalanne on seuraava episodi, jossa kasvattaja keskustelee taaperon kanssa toisen lapsen tunteista. *Shantall leikki ison leikkitalon sisällä kun toinen taapero tuli leikkitaloon ja pukkasi Shantallin ulos talosta. Shantall alkoi kiljua ja heittäytyi maahan. Kasvattaja sanoi toiselle lapselle: ”näytti sille, että myös sinä halusit leikkiä talossa. Shantall oli kuitenkin jo täällä leikkimässä ja näyttää nyt vihaiselta kun sinä pukkaisit hänet. Kuuletko Shantallin kiljumisen? Täällä on paljon tilaa leikkiä yhdessä.”* Lapsikeskeiseksi kasvatustrategiaksi tutkijat luokittelivat myös sen, kun kasvattaja auttoi lapsia liittymään yhteen. Tällöin kasvattaja auttoi taaperoa lähestymään vertaisryhmää joko suullisesti tai liittämällä materiaaleja ja leluja sopivasti yhteen, jotta taaperot pääsivät toistensa kanssa vuorovaikutukseen. (Williams ym. 2010, 258.)

Toisaalta myös ryhmäperusteinen lähestymistapa oli Williamsin ym. (2010, 258–259) tutkimuksessa yleistä. Kasvattaja osallistui tällöin taaperoiden vertaisvuorovaikutukseen, ja oli vuorovaikutuksessa kahden tai useamman taaperon kanssa samanaikaisesti. Hän loi taaperoilta mahdollisuuksia yhteisleikkiin ja toimi myös

mallina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ryhmät olivat joko suunniteltuja, kuten satu- tai lauluryhmiä, tai vapaasti muodostettuja ryhmiä, jotka olivat tyypillisiä vapaan leikin tilanteissa. Kasvattajat olivat usein aktiivisia osapuolia yhdessä leikkimisessä ja taaperoilla oli mahdollisuus yhteisiin sosiaalisiin kokemuksiin yhdessä kasvattajan kanssa.

Päiväkodissa lasten välillä sattuu niin leikeissä kuin muissakin tilanteissa myös konflikteja, jotka joskus ratkeavat lasten kesken ja joskus taas tarvitaan kasvattajaa auttamaan ratkaisun syntymistä, kuten Pramling-Samuelssonin ja Johanssonin (2009) tutkimustulokset osoittavat. Konfliktitilanteissa kasvattajalla on tilaisuus tukea lasten keskinäisiä suhteita tai puolestaan olla myös niitä tuhoamassa. Tulos riippuu siitä, mitä strategiaa kasvattaja käyttää auttaessaan lapsia konfliktien ratkaisuisissa. Singer ja Hännikäinen (2002, 5) tutkivat opettajan roolia kaksi- ja kolmivuotiaiden lasten konfliktitilanteissa. He havaitsivat opettajien käyttävän kahdentyyppisiä interventioita: välillisiä strategioita ja valtastrategioita. Välilliset strategiat pitivät sisällään muun muassa muutoksen (ehdotus leikin käsikirjoituksen logiikan muuttamista), suorien kieltojen ja käskyjen välttämisen ja kielellisen ilmaisun pyytämisen lapselta. Näitä voi ajatella myös epäsuoriksi interventioiksi, koska lapsia ei suoraan käsketty mihinkään toimintaan. Välilliset strategiat auttoivat tutkijoiden mukaan lapsia konfliktien ratkaisussa. Toinen tapa auttaa lapsia ratkaisemaan ristiriitoja olivat siis valtastrategiat, jotka olivat edellisestä poiketen esimerkiksi suoria sääntöjä tai yksinkertaisia verbaalisia vastaväitteitä. Tällöin huomiotta jää lapsen oma näkökulma ja strategia voi vain pahentaa konfliktia. Singerin ja Hännikäisen (2002, 17) mukaan opettajan tulisi pyrkiä lapsikeskeiseen sovitteluun, koska se mahdollistaa konfliktien ratkaisun edistämisen positiivisella tavalla. Se myös helpottaa lasten keskinäisiä suhteita ja yhteistyötä.

Konfliktienkin ratkaisussa ollaan tekemisissä moraalisten asioiden kanssa. Se, miten kasvattajat ohjaavat lasta konfliktitilanteissa toimimaan, heijastaa samalla myös kasvattajan omia arvoja ja asenteita. Johansson (2002) tutki miten moraalitulee esiin lasten ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Päähuomio oli siinä, miten arvot ja normit käyttäytyä toista kohtaan, ilmaistaan opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa lapset olivat taaperoikäisiä, alle kolmivuotiaita.

Opettajat osoittivat Johanssonin (2002) tutkimuksessa suurta sitoutuneisuutta moraalisisissa kysymyksissä esimerkiksi auttamalla lapsia osoittamaan huomaavaisuutta

toisiaan kohtaan. Opettajien mielestä lasten on tärkeää oppia pitämään huolta toinen toisistaan ja osoittamaan kunnioitusta toista ihmistä kohtaan. Lapsille pitäisi myös kehittyä kyky osoittaa myötätuntoa. Opettajien eri strategiat tähtäsivät auttamaan lasta ymmärtämään toisia, oppimaan moraalisesti hyviä toimintatapoja, asettamaan rajoja huonolle käytökselle sekä välttämään moraalisia konflikteja. Selvästi yhteiseksi strategiaksi tutkimuksessa nousi roolimallin antaminen lapsille.

Hännikäisen ja Rautamiehen (2007, 29–30) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia huolia kasvattajalla oli lapsiryhmän sosiaalisista suhteista. Kasvattajat kokivat huolta enemmän yksin leikkivistä ja dominoivista lapsista kuin heistä, jotka leikkivät muiden kanssa. Kasvattajat kokivat sellaisen tilanteen haasteelliseksi, jossa joku lapsista dominoi ryhmän toimintaa tai jää ryhmän toiminnan sekä sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. Huolta herätti myös se, miten kasvattajana voisi oikealla tavalla vaikuttaa sellaisiin tilanteisiin, jossa lapset leikkivät enimmäkseen vain samaa sukupuolta olevien lasten kanssa.

Halosen ja Lehtisen (2001) tekemässä pro gradu -työssä tutkittiin alle kolmivuotiaiden lasten prososiaalista käyttäytymistä päiväkodissa. Yhtenä tutkimusaiheena he selvittivät, miten kasvattajat tukevat lapsia prososiaalisuuteen. Lapset olivat oma-aloitteisia prososiaalisessa käyttäytymisessä, mutta aikuisia pyydettiin usein anteeksipyyntötilanteisiin. Aikuiset kannustivat ja rohkaisivat lapsia prososiaaliseen käyttäytymiseen huomioimalla ja kiittämällä. Halosen ja Lehtisen (2001) mukaan lapset tarvitsevat aikuisia apuun monissa tilanteissa, mutta aikuinen ei ehdi aina olla mukana. Tärkeää onkin antaa myös lapsen itse yrittää ratkaista vastaantulevia ongelmia.

Voidaan todeta, että vertaissuhteiden tukeminen vaatii kasvattajalta tietoa ja tietoisuutta. On tärkeää ymmärtää, mikä merkitys vertaissuhteilla lapselle on ja miksi sitä olisi tärkeä tukea. Jokainen lapsi tulee kohdata yksilöllisesti ja miettiä, mitä juuri hänen kohdallaan tulisi erityisesti huomioida ja tukea. Sillä, minkälaisen mallin itse antaa omalla käytöksellään lapselle, on useiden tutkijoiden mukaan merkittävä vaikutus pienten lasten toimintaan ja oppimiseen. Kasvattajan käyttämät erilaiset strategiat ja keinot ovat kertomassa siitä, miten hän lapsen näkee, ja kuinka hän lasta tukee vertaissuhteiden rakentumisessa. Kuten Korkeamäki (2006) toteaa, pienten lasten vertaissuhteiden tukeminen on tasapainoilua monen asian keskellä. Erityisesti alle kolmivuotiaiden lasten sosiaalisten suhteiden tukeminen vaatii kasvattajalta niin tietoa,

taitoa kuin myös herkkyyttä ja lämpöä. Seuraavassa luvussa esitellään, mitä tässä tutkimuksessa halutaan erityisesti pienten lasten vertaissuhteiden tukemisesta selvittää. Siinä kuvataan tutkimuksen päätehtävä, tavoitteet ja tutkimusongelmat.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni päätehtävänä on kuvata kasvattajan antamaa tukea alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden muodostamisessa. Vertaissuhteita tutkitaan kahdesta näkökulmasta: mitä keinoja kasvattajalla on vertaissuhteiden tukemisessa ja toiseksi, mitä kasvattajat ajattelevat vertaissuhteista.

1. Ensimmäisessä tutkimusongelmassa halutaan selvittää, *miten kasvattaja tukee ja edistää lapsen vertaissuhteiden rakentumista ja mikä vaikutus sillä on lapsen kannalta.*
 - Miten kasvattaja tukee?
 - Missä tilanteissa kasvattaja tukee?
 - Miten tilanne etenee?
2. Toisessa tutkimusongelmassa keskitytään *kasvattajan omiin ajatuksiin ja kokemuksiin sekä oman työn pohdintaan* liittyen lasten vertaissuhteisiin.
 - Miten tärkeänä kasvattaja pitää vertaissuhteita lapsen kehityksen kannalta?
 - Miten tarpeellisena kasvattaja näkee lasten vertaissuhteiden rakentumisen tukemisen?
 - Millaiseksi kasvattaja kuvaa omaa työtään lasten vertaissuhteiden tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa aineistonhankintaan käytettiin kahta toisiaan täydentävää metodia, havainnointia ja haastattelua. Seuraavassa alaluvussa käydään tarkemmin läpi, mitä tapaustutkimuksella tarkoitetaan, jonka jälkeen kuvataan tutkimuksen kohderyhmä ja metodiset valinnat.

5.1 Tapaustutkimus

Laadullista tutkimusta luonnehditaan tutkimukseksi, joka tähtää syvälliseen tilanteen ja sen sisällön ymmärtämiseen (Merriam 1998). Silloin ei pyritä tilastolliseen yleistyksen, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle. Tapaustutkimuksessa keskistytään kysymyksiin *kuinka* ja *miksi*, joista omassa tutkimuksessani lähinnä kysymykseen kuinka, koska tavoitteeni on kuvailla kasvattajan toimintaa. Lähestyn myös miksi-kysymystä, kun haastattelen kasvattajia. Se antaa kasvattajille mahdollisuuden perustella omaa työtään ja sitä, miksi yleensä kasvattajan rooli on merkittävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 29.) Tapaustutkimuksessa ollaan kiinnostuneita pikemminkin prosessista kuin lopputuloksista, kontekstista kuin tarkoista muuttujista sekä havaitsemisesta ja löytämisestä kuin varmistamisesta tai vahvistamisesta (Merriam (1998, 19).

Pyrin tutkimuksessani kuvailemaan, miten kasvattaja voi edesauttaa lasta vertaissuhteiden rakentumisessa ja miten lapsi reagoi kasvattajan toimintaan. Tutkin lapsia ja kasvattajia heidän omassa päiväkodissaan ja ryhmässään, joten tilanne on heille luonnollinen ja tuttu. Basseyn (1999, 58) mukaan tapaustutkimus tehdään pääasiassa rajatussa paikassa ja luonnollisessa ympäristössä kunnioittaen kyseisessä kontekstissa toimivia henkilöitä.

Tapaustutkimuksessa käytetään tyypillisesti kolmea aineistonkeruumetodia: havainnointia, haastattelua ja valmiita dokumentteja (Basseyn 1999). Omassa tutkimuksessani käytin edellä mainituista kahta metodia: havainnointia ja haastattelua. Tapaustutkimuksessa pyritään keräämään kattavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Samalla yritetään poimia merkityksiä tai sisältöjä, joita ei ole vielä ennen vahvistettu tai todistettu. Sen jälkeen tutkija pyrkii ilmaisemaan nämä lukijalle vakuuttavasti. (Basseyn 1999,77.)

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat alle kolmivuotiaat lapset ja ryhmässä toimivat kasvattajat. Rajasin tarkasteltavien lasten iän, koska mielenkiintoni keskittyy nimenomaan päiväkodin pienimpiin lapsiin, joihin on kohdistettu vähemmän tutkimusta kuin vanhempiin lapsiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden päiväkotiryhmän arkea. Lapsiryhmään kuului 17 yksi–kolmevuotiaasta lasta. Ryhmän lapsista poikia oli 9 ja tyttöjä 8. Nuorin ryhmän lapsista oli 1 vuoden ja 1 kuukauden ja vanhin 3 vuoden ja 5 kuukauden ikäinen. Lapsista 10 oli iältään 2–3 vuotta. Kuusi lasta oli täyttänyt jo kolme vuotta. Osa lapsista oli puolipäivähoidossa. Ryhmässä työskenteli neljä kasvattajaa ja kaksi osa-aikaista avustajaa. Kasvattajista yksi oli lastentarhanopettaja ja kolme lastenhoitajaa.

Päiväkodin valintaan minulla ei ollut mitään erityistä kriteeriä, mutta se oli kuitenkin harkittu valinta, johon olivat vaikuttamassa käytännölliset syyt. Päiväkodissa, jossa tutkimukseni suoritin, on neljä lapsiryhmää. Yksi ryhmä on alle kolmivuotiaille ja kolme muuta ryhmää vanhemmille lapsille. Päiväkodissa on 1–6-vuotiaita lapsia. Tutkimukseni suorittamista varten hain luvan sen kaupungin sosiaali- ja

terveyspalvelukeskuksesta, jossa tutkimukseni toteutin. Sen jälkeen hain tutkimusluvut ryhmän lasten vanhemmilta. Jokaisen lapsen vanhemmat antoivat luvan, ja tutkimukseeni suhtauduttiin niin vanhempien kuin päiväkodinkin taholta myönteisesti.

5.3 Tutkimusmenetelmät

5.3.1 Havainnointi

Tutkimukseni ensisijaisena aineistonkeruumuotona oli havainnointi, jonka suoritin seuraamalla ryhmän neljää kasvattajaa sekä ryhmän lapsia. Havainnoinnin avulla oli mahdollista saada suoraa tietoa sekä kasvattajan että lasten toiminnasta. Olin huhtikuussa 2010 kolmen viikon ajan aamupäivät päiväkodissa havainnoimassa. Havainnointiaineistoa kertyi yhteensä 38 tuntia, ja tässä ajassa löytyi 75 episodista, joissa kasvattaja tuki lasten vertaissuhteita. Päiviin sisältyi erilaisia leikki-, pukemis-, ulkoilu-, ruokailu- ja WC-tilanteita. Kirjasin ylös paperille tilanteet, joissa kasvattajat käsitykseni pohjalta tukivat lapsia vertaissuhteiden rakentumisessa ja mitä siitä seurasi, eli miten lapsi reagoi aikuisen toimintaan. Havainnointiaineistoa kertyi litteroituna 17 sivua rivivälillä 1.

Tutkimuksessani käytin ei-osallistuvaa havainnointia, jolloin vuorovaikutus tiedonantajien ja tutkijan välillä ei ole tiedonhankinnan kannalta tärkeä. Tutkijan rooli on tällöin ulkopuolinen ja tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Havainnoin ilman osallistumista, jotta pystyisin mahdollisimman objektiivisesti ja tarkkaavaisesti keskittymään siihen, mitä ympärillä tapahtuu. Ei-osallistuva havainnointi on perusteltua esimerkiksi silloin, kun osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa esille tutkimukseen. Samoin tilannetta, joka on puitteeltaan ja vuorovaikutukseltaan niin rajattu, että tutkija voi sijoittua sinne häiritsemättä tilannetta, voi havainnoida hyvin ilman osallistumista. (Grönfors 2001, 131.) Tällaisena koin päiväkodin tilan sekä sisällä että ulkona. Pyrin aina istumaan sellaisessa nurkkauksessa, jossa olisin mahdollisimman näkymätön. Jos olisin osallistunut toimintaan, esimerkiksi lasten leikittämiseen, minulta olisi saattanut mennä ohi sellaisia tilanteita, jotka olisivat olleet tärkeitä tutkimukseni kannalta. Havainnointiani tehdessä huomasin, miten äkkiä tilanteet lasten kanssa

etenivät. Tutkimukseni kohdalla havainnointiaineiston keruu vaati sen, että sain seurata ryhmän toimintaa sivusta ja kirjata mahdollisimman tarkasti tilanteet ylös.

Koin havainnoinnin ajoittain myös hankalaksi. Halusin olla näkymätön ja kuitenkin lähellä lasten toimintoja. Etenkin leikkitalanteissa sisällä lapset pyysivät minua lukemaan kirjaa, auttamaan jossain leikkitoiminnassa tai muuta sen kaltaista. Tällaisissa tilanteissa kerroin lapsille kirjoittavani muistiin heidän leikkejään ja pyysin heitä menemään jonkin kasvattajan luokse. Saatoin myös pyytää lasta, joka halusi minun lukevan kirjaa, istumaan viereeni ja katselemaan kirjaa sillä välin, kun kirjoitin. Pyrin johdonmukaiseen vuorovaikutukseen ja viestintään lasten kanssa.

Havainnointijakson aikana tuli vaikeita tilanteita eteen myös kasvattajien kanssa siitä, että havainnoin osallistumatta. Olisin halunnut olla ryhmässä jotenkin hyödyksi sen edestä, että sain olla havainnoimassa. Tämä tuotti itselleni ristiriitaisia tunteita. Esimerkiksi yksi pukemistilanne sai minut vaivaantumaan. Kaksi kasvattajaa oli muiden lasten kanssa lukunurkkauksessa kun toisten lasten kanssa tehtiin uloslähtöä. Yksi kasvattaja oli pukemassa lapsia ja toinen oli kiireinen, kun hän oli sekä pukemassa että huolehtimassa lasten WC:ssä käynnistä. Hän huokasi isoon ääneen: *”Nyt tuntuu, ettei omat kädet riitä. On niin paljon lapsia pukemassa.”* Istuin lattialla havainnoimassa ja pohdin, pitäisikö minun mennä auttamaan vai voinko olla edelleen tutkijan roolissani. Päätin kuitenkin, että seuran tilannetta. Ajattelin, että jos yhtenä päivänä alan pukea lapsia, niin kasvattajat saattavat odottaa samaa myös seuraavana päivänä. Halusin antaa ristiriidattoman kuvan omasta roolistani kaikissa tilanteissa. Ainoastaan, jos lapsille olisi sattunut jotain tilanteessa, jossa olin ainoa aikuinen, olisin tilanteeseen puuttunut.

Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat tiesivät, että heidän toimintaansa seurataan. Siihen reagointi olisi voinut olla hyvinkin monenlaista. Basseyn (1999, 81–82) mukaan jotkut käyttäytyvät ikään kuin ketään ulkopuolista ei olisikaan läsnä, toiset ovat koko ajan hermostuneita, jotkut voivat pyrkiä muuttamaan käytöstään ja toiset taas unohtavat koko asian. Tutkijan persoonalliset taidot ovat tärkeitä kasvattajien rentouden suhteen. Myös tutkijan kognitiiviset taidot ovat tärkeitä siinä, kuinka hän valikoi ja huomioi tapahtumien tärkeitä näkökulmia. Omassa tutkimuksessani kasvattajat suhtautuivat havainnointiini luontevasti. Minut otettiin myönteisesti vastaan päiväkotiin ja ryhmän kasvattajat olivat kiinnostuneita heti ensimmäisenä havainnointipäivänäni kuulemaan enemmän tutkimuksestani. Keskustelimme heidän kanssaan vertaissuhteista

havainnointini aikana, ja joskus kasvattajat kommentoivat minulle omaa toimintaansa lasten kanssa. Ensimmäisinä päivinä aistin kahden kasvattajan kohdalla, etteivät he osanneet olla niin vapaasti kuin muulloin olisivat. Tämä tulikin esiin haastattelusta, jossa toinen kasvattajista kuvasi kokemustaan seuraavasti:

”Se oli hyvä kun sä istuit ja vaan seurasisit. Näitä tekee niin automaattisesti, ettei aina niin tiedostakaan. Mä muistan sen ekan aamun, kun sä tuossa istuit ja seurasisit. Sit mä aattelin, että pitääköhän tässä jotenkin nyt skarpata tai jotain. Mut se oli vaan sen aamupäivän ajan, sit se niinku hävisi.”

Myöhemmin havaitsin, että kaikki pystyivät tekemään työtään välittämättä suuremmin läsnäolostani. Ryhmän aikuiset olivat kaikki työskennelleet pitkään päiväkodissa, ja heidän ammattitaitonsa ja se, että he myös luottivat siihen, näkyi heidän tavassaan toimia lasten kanssa. Tämä saattoi olla myös vaikuttamassa siihen, miten luontevasti he suhtautuivat havainnointityöhöni.

Pidin havainnointijakson ajan myös päiväkirjaa, johon kirjasin omia kommenttejani ja kokemuksiani sekä omasta havainnointityöstäni että tutkijan roolistani. Alasuutarikin (1999, 282) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa koko ”kenttätyön” ajan olisi hyödyllistä pitää kenttäpäiväkirjaa, johon voisi kirjata kaikki omat ajatukset, lähtöoletukset, huomiot ja kysymykset.

5.3.2 Haastattelu

Haastattelu oli tutkimukseni toinen aineistonkeruumenetelmä. Se täydensi havainnointini kautta tullutta tutkimusaineistoa. Neljästä haastattelusta kaksi tein havainnointijakson aikana ja kaksi muuta sen jälkeen. Haastattelun avulla sain kuulla kasvattajien omia ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä sekä lasten vertaissuhteiden merkityksestä että kasvattajan omasta työstä. Pelkän havainnoinnin avulla aineisto olisi perustunut tutkijan havaintoihin, mutta haastattelun kautta tutkimukseen tulee myös kasvattajien oma ääni.

Haastattelu on Kvalen (1996, 19–20) mukaan erityinen keskustelun muoto, jossa on tiettyjä ehtoja. Kysymysten asettelulle on valittu selvä metodologinen ote ja sitä, mitä haastateltava sanoo, tarkastellaan tutkimuksen keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2009,

72) mukaan haastattelun idea on yksinkertainen. Jos tutkija haluaa tietää, mitä ihminen ajattelee tai mikä on hänen toimintansa tarkoitus, on parasta kysyä asiaa suoraan häneltä itseltään. Haastattelun hyväksi puoleksi voidaan lukea joustavuus, koska haastattelija voi tarpeen vaatiessa oikaista väärinkäsityksiä, toistaa kysymyksen ja selventää kysymystään. Jotta haastattelu onnistuisi mahdollisimman hyvin, eli tutkija saisi paljon tietoa asiasta, on hyvä antaa aiheet haastateltavalle jo etukäteen. Ihmiset eivät myöskään välttämättä lupaudu haastatteluun, jos eivät tiedä etukäteen, mistä on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastattelun toteutin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, koska se jättää Merriamin (1998) mukaan tilaa jokaisen vastaajan yksilöllisyydelle, kun saa vastata omalla mieluisella tavallaan. Silloin kysymysten tulee olla avoimia ja haastattelun ylipäättään joustava. Haastattelu voi olla myös sekoitus avoimempia ja strukturoidumpia kysymyksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75) toteavat, että teemahaastattelussa ei ole valmiita yksityiskohtaisia kysymyksiä vaan haastattelu etenee etukäteen mietittyjen teemojen sekä niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Tämä vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo enemmän tutkittavien ääntä esille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Jokaisessa haastattelussani esitimmekin puolin ja toisin tarkentavia kysymyksiä. Selvensin tarpeen mukaan avoimia kysymyksiä, ja annoin jokaiselle vastaajalle tilaa omaan vapaaseen pohdintaan. Teemahaastattelun runko sisälsi kolme teemaa, joista ensimmäisen oli vertaissuhteiden merkitys lapselle. Toisena teemana oli kasvattajan rooli vertaissuhteiden tukemisessa yleisesti ja kolmantena kasvattaja sai itse reflektoida omaan rooliaan tukemisessa. Kerroin tulevista teemoista haastattelun alussa. Haastattelun kestot vaihtelivat 40-60 minuutin välillä. Litteroitua tekstiä haastattelusta tuli 10 sivua rivivälillä 1.

Haastattelin ryhmän neljää kasvattajaa, joista yksi oli lastentarhanopettaja ja kolme lastenhoitajaa. Kahdelle ensimmäiselle haastattelulle en saanut nauhuria, joten kirjasin ne käsin ylös. Nauhoitin kaksi jälkimmäistä haastattelua. Nauhoituksella on Basseyn (1999, 81) mukaan se etu verrattuna vastausten ylös kirjoittamiseen, että tutkija voi olla paremmin läsnä tilanteessa ja palata haastattelun yksityiskohtiin myös myöhemmin sitä kuunnellessa. Haastattelun sisältöön keskittyminen oli helpompaa itselle, kun ei tarvinnut haastattelun aikana kirjoittaa asioita ylös. Jouduin kuitenkin varmistelemaan

useamman kerran kesken haastattelua, että nauhuri oli varmasti päällä ja haastattelu tallentuu. Se vähän häiritsi omaa keskittymistäni.

Kvale (1996, 125) muistuttaa tietyn etäisyyden säilyttämisen tärkeydestä haastattelutilanteessa. Silloin saadaan säilymään ammatillisuus. Liiallinen samaistuminen haastateltavaan ei ole hyväksi, vaan tutkijan on muistettava koko ajan oma roolinsa tutkijana. Tutkimuksessani ei ollut vaikeaa säilyttää tutkijan roolia, koska aihe ei ollut erityisen herkkä tai intiimi. Oman kasvatustyön reflektointi on kuitenkin aina vaativa tehtävä, ja jollain tapaa henkilökohtaista. Tämän pyrin pitämään mielessä haastatteluita tehdessäni olemalla hienotunteinen ja lähestymällä kasvattajan työtä arvostavasti. Seuraavassa kahden ryhmän kasvattajan kommentointia haastattelun jälkeen:

”Tää oli tosi hyvä. Ei sitä tuu niin mietittyä. Ois varmaan hyvä, että miettis yhdessäkin pöydän ääressä näitä juttuja. Sitä vaan tekee silleen...huh, vaikeita kysymyksiä, mutta tosi hyvä että näitä mieltii.”

”Siis täähän on tiiäkö hyvä. Siis hyväihän nää jutut on. Että niinkö voi kauheeta, mitä mä osaan sanoa, koska mä oon niin ruohonjuuritason työntekijä, en osaa sanoa niin hienoilla sanoilla tai muuta. Mä teen vaan tätä työtä ja justiin se, että sitten joutuu vielä pohtimaan ääneen näitä niin auts...”

Kommentoinneista nousee hyvin esiin tutkimukseni toteutunut tärkeä tavoite: saada kasvattajat pohtimaan tietoisemmin omaa toimintaansa kasvattajana ja sanallistamaan sitä, mitä he tekevät. Kaksi kasvattajaa totesi haastattelun jälkeen, että esittämäni kysymykset tuntuivat vaikeilta. Pyrin kuitenkin ennen haastattelua ja sen aikana viestittämään sitä, ettei oikeita vastauksia ole, vaan tärkeintä on pohtia ja mieltää asioiden merkityksiä näistä näkökulmista.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään kokonaisuutena (Alasuutari 1999, 38). Koska laadullinen tutkimus keskittyy prosessiin, sisältöön ja ymmärtämiseen, tutkimustulokset ovat monipuolisesti kuvailevia. Tutkimustulosten analyysissä käytettiin osin myös määrällistä kuvailua kuten absoluuttisia ja suhteellisia frekvenssejä. Gibson ja Brown (2009, 107) muistuttavat, että laadullisen tutkimuksen

aineistonanalyysi on prosessi, joka vaatii aikaa. Sitä tapahtuu jo silloin, kun tutkija kerää aineistoa. Tulevissa alaluvuissa selvitetään, miten havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysit tehtiin tässä tutkimuksessa.

5.4.1 Havainnointiaineiston analyysi

Analyysivaiheesta voidaan erottaa Alasuutarin (1999, 38–43) mukaan kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämisenkin voi jakaa kahtia. Ensin pitää aineistoa tarkastella siitä näkökulmasta, mikä on teoreettisen viitekehysten ja tutkimuskysymysten asettelun kannalta olennaista. Tämä auttaa hallitsemaan havaintojen määrän. Seuraavaksi tutkijan tehtävänä on yhdistellä näitä havaintoja, jolloin hänen havaintomäärät karsiutuvat. Jostain ilmiöstä on löydettävissä usein samanlaisia esimerkkejä tai näytteitä. Tämä ei kuitenkaan tähtää siihen, että tutkijan tavoitteena olisi etsiä tyyppitapauksia. Laadullisessa tutkimuksessa tulee suhtautua varovaisesti erotteluiden tekemiseen ja tyyppittelyyn. Tärkeintä on pyrkiä pelkistämään raakahavainnot suppeammaksi havaintojen joukoksi.

Havainnointityössä tutkija miettii koko ajan mitä ja miksi havainnoi sekä sitä, miten aineistoa luokitellaan, kuinka se on suhteessa aikaisempiin aineistoihin, mitkä asiat havainnointiaineistossa on hämmentäviä ja niin edelleen. Omassa aineistonkeruuvaiheessani etenin Gibsonin ja Brownin (2009) kuvaamalla tavalla. Arvioin, missä paikassa olisi juuri sillä hetkellä tärkeintä olla ja miksi halusin havainnoida nimenomaan sitä tilannetta. Viikon havainnointiajan jälkeen aloin tehdä muistiinpanoihin merkintöjä sen mukaan, minkä tyyppisestä tukemisen keinosta on kyse. Lisäksi kirjoittelin aineistooni, mitä yhtäläisyyksiä huomasin aikaisempiin tutkimuksiin.

Luin myöhemmin havainnointiaineistoani monta kertaa läpi. Samalla mietin, minkälaiseen luokkaan tilanne voisi sijoittua. Jokaisen havainnointitilanteen perään tein koodimerkinnän sen suhteen, minkälaisesta sanallisen tuen muodosta oli kyse. Koodimerkinnät ovat sisään kirjoitettuja muistiinpanoja, joilla jäsennetään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään. Ne ovat siis tekstin kuvailun apuvälineitä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92.) Esimerkki luokituksesta:

Ollaan leikkimässä sisällä. Inga ja Leena harhailevat ympäri leikkihuonetta, eivätkä keksi yhteistä tekemistä. Kasvattaja huomaa tilanteen ja kysyy: ”Haluaako Inga ja Leena mennä leikkimään tuonne?” Tytöt menevät juosten yhdessä kotileikinurkkaukseen, johon kasvattaja heitä kehotti.

Omat merkinnät: sisäleikki, ehdotus +

Huomasin, että samantyyppisiä sanontoja alkoi tulla kasvattajilta toistuvasti. Ne hahmottuivat seitsemään luokkaan: konfliktiin liittyviin, kehotuksiin, ehdotuksiin, vahvistuksiin, kysymyksiin, houkutteluihin ja rohkaisuihin. Merkinnät + ja – tarkoittivat sitä, etenikö tilanne, kuten kasvattaja sanoi vai ei. Jos eteni, annoin tilanteelle + merkinnän, ellei edennyt, annoin – merkin. Tarkastelin myös, minkälaiseen kontekstiin jokainen luokka sijoittui. Aineistossa tuli ilmi leikkitalanteet sisällä ja ulkona, ruokailutilanteet sekä pukemistilanteet, joissa aikuinen pyrki tukemaan lasta.

Aineistoa analysoidessa alleviivasin myös jokaisesta tilanteesta sen kohdan, jossa kasvattaja mielestäni erityisesti tuki vertaissuhteiden muodostumista. Sen jälkeen käsittelin aineistoa tietokoneen avulla. Taulukoin, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa ja mikä sen osuus on koko aineistosta.

5.4.2 Haastatteluaineiston analyysi

Teemoittelu vastaa luokittelua, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten teemojen ja aihepiirien mukaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92.) Tätä tein haastatteluaineiston kanssa. Etenin haastatteluaineiston analyysissä haastatteluteemojen mukaisesti, jotka olivat kiinteässä yhteydessä tutkimusongelmiin. Aineistosta löytyi selkeästi teemoja vastaavat vastaukset. Teemat olivat vertaissuhteiden merkitys lapselle, kasvattajan rooli niiden tukijana sekä oman työn reflektointi. Kokosin vastaukset eri teemojen alle, koska sillä tavoin oli helppo katsoa, mitä samankaltaisuutta vastauksista nousi esiin tai vastaavasti, mitä eri näkökulmia teemasta nousi. Luin kasvattajien pohdintoja useaan otteeseen läpi, jotta tarkastelusta ei olisi jäänyt huomaamatta jotain oleellista.

Kun olin teemoitellut tietokoneen avulla haastatteluaineiston kolmeen osaan, aloin vertailla ja vetää vastauksia yhteen. Pidin jatkuvasti mielessä tutkimuskysymykset.

Kasvattajien haastatteluissa oli myös sellaista pohdintaa, mikä ei ollut olennaista tutkimustehtäväni kannalta. Moilanen ja Rähä (2001, 54) muistuttavatkin, että tutkijan pitää jaksaa tarkastella kriittisesti aineistoa. Koko ajan on muistettava se, mitä on tutkimassa.

Havainnointi- ja haastatteluaineisto kulkivat tutkimuksen analyysivaiheessa sekä myös raportoidessa käsi kädessä. Haastattelut täydensivät havainnointeja, mutta menetelmät toivat myös toisilleen uusia näkökulmia. Havainnointiaineiston avulla sain kuvan siitä, että kasvattajat käyttävät eri sanallisen tuen keinoja sekä myös ulkoisia järjestelyitä vertaissuhteiden tukemiseen. Haastattelun kautta sain vastaavasti tietoa siitä, miten kasvattajat näkevät vertaissuhteiden merkityksen pienellä lapsella, miten he kuvailevat keinojaan tukea niitä ja miten he arvioivat omaa työtänsä. Samalla tavalla kuin menetelmät kävivät vuoropuhelua toistensa kanssa, myös kaksi eri tutkimusongelmaa olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä kokonaisuudesta alkoi hahmottua kuva siitä, miten kasvattaja voi olla tukemassa alle kolmivuotiaiden vertaissuhteita.

6 TUTKIMUSTULOKSET

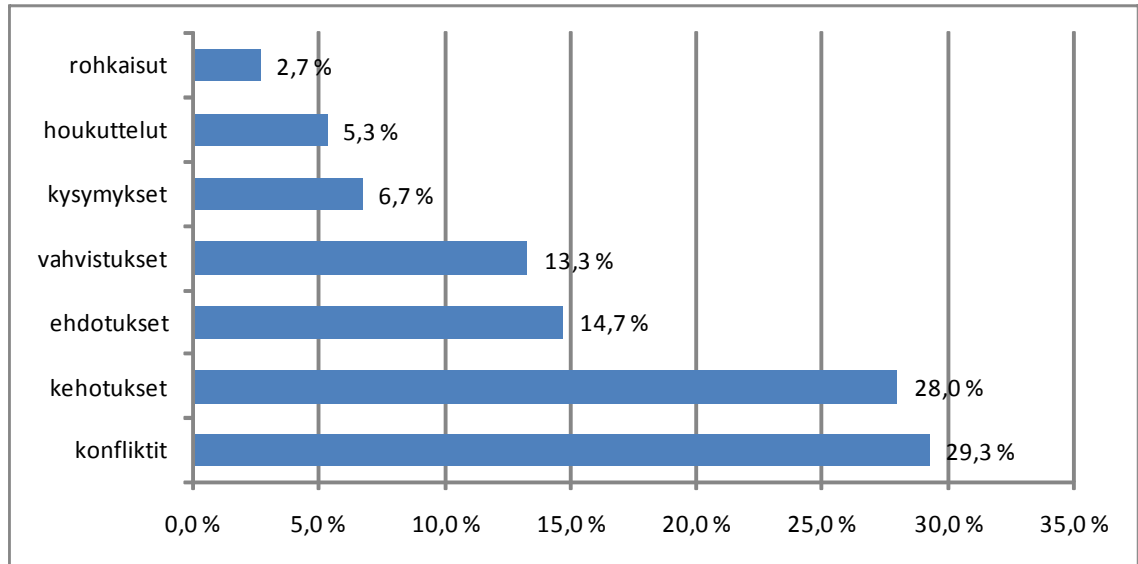
Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli tutkia pienten lasten vertaissuhteita päiväkodissa. Tutkimuksessa keskityttiin kasvattajan toimintaan vertaissuhteiden tukijana, ja sitä selvitettiin sekä havainnoimalla että haastatteleamalla. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimustulokset. Niistä ensimmäisenä ovat kasvattajan antamat sanallisen tuen keinot. Sen jälkeen kuvataan tutkimustulokset siitä, missä tilanteissa sanallisista tukea annettiin. Sen jälkeen selvitetään, mitä muita tukemisen keinoja tuli ryhmän kasvattajien toiminnassa esiin niin havainnointi- kuin haastatteluaineistonkin perusteella. Tulosten loppupuolella tarkastellaan kasvattajien omia pohdintoja ja kokemuksia niin lasten vertaissuhteista kuin heidän omasta työstäänkin vertaissuhteiden rakentumisen tukijoina.

6.1 Kasvattajan keinot vertaissuhteiden tukemisessa

Kasvattajan antama sanallinen tuki

Vertaissuhteita voidaan tukea sanallisin ja ei-sanallisin keinoin. Tässä tutkimuksessa sanallisen tuen keinot jaettiin havainnointiaineiston pohjalta seitsemään luokkaan: konfliktiin liittyviin ratkaisuihin, kehotuksiin, ehdotuksiin, vahvistuksiin, kysymyksiin, houkutteluihin ja rohkaisuihin. Kuvioon 2 on koottu vertaissuhteiden sanallisen tukemisen keinojen eri luokat. Konfliktieihin liittyviä tilanteita oli eniten (n=21; 28%). Vähiten annettiin rohkaisuja, joita havainnoitiin (n=2; 2,7%) koko aineistosta.

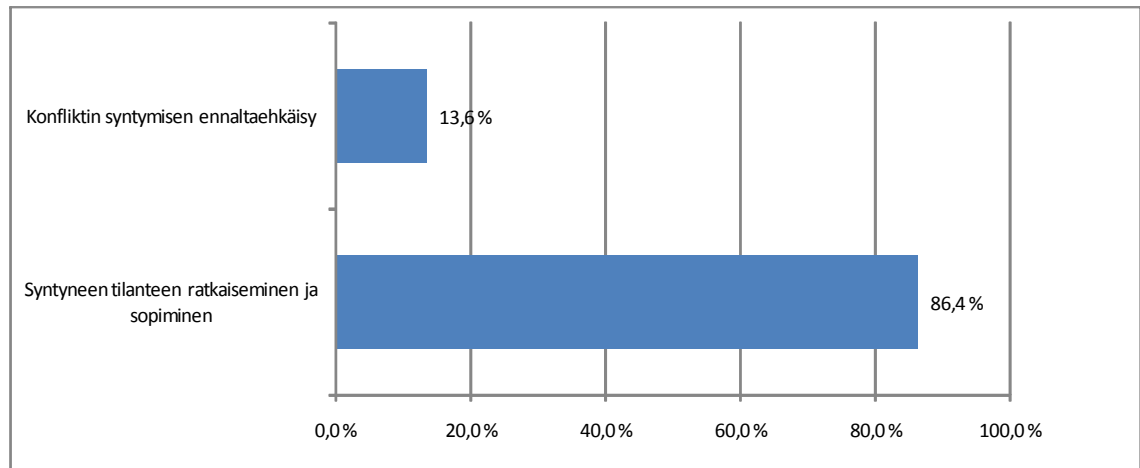
Havaittuja tilanteita, joissa kasvattaja tuki lasta muodostamaan vertaissuhteita, oli aineistossa yhteensä 75.



KUVIO 2. Kasvattajan erilaiset sanallisen tuen keinot vertaissuhteiden tukemisessa

Konfliktit

Kasvattajat tukivat lasten vertaissuhteiden muodostumista useimmin konfliktitilanteissa. Konfliktiluokkaan sijoittuivat sekä tilanteet, joissa niiden syntyminen ennaltaehkäistään, että tilanteet, joissa ne ovat jo kerinneet syntyä (kuvio 3). Erityisen yleisiä konfliktit olivat niissä leikkitalanteissa, joissa oli paljon lapsia yhdessä paikassa. Nämä olivat tyypillisimmin aamiaisen jälkeisiä hetkiä ennen kuin lapset jaettiin pienryhmätoimintaan.



KUVIO 3. Konfliktin ratkaisemiseen liittyvät kasvattajan tuen muodot

Kasvattajat puuttuivat eniten jo *syntyneisiin konfliktitilanteisiin*. Ratkaisua ei aina annettu valmiina, vaan kasvattaja pohti yhdessä lapsen kanssa, miten tilanteessa tulisi toimia. Tässä tutkimuksessa tuli esiin pääsääntöisesti lapsikeskeisiä tuen muotoja, mistä osoituksena olivat toistuvat keskustelut lasten kanssa. Lasten välisissä konfliktitilanteissa kasvattaja kehotti usein lapsia sopimaan ja pyytämään anteeksi omaa käytöstään. Tyypillinen havaittu tilanne oli sellainen, jossa lapset riitelivät äänekkäästi tai fyysisesti siitä, kumpi saa ottaa jonkin lelun. Tällöin kasvattaja tuli lasten luokse ja kysyi, mistä tilanne sai alkunsa.

Lapset ovat ulkona vesilätäkön ympärillä leikkimässä. Yhtäkkiä Ville (2:9) heittää Kallen (2:6) päälle vettä lapiolla. Kalle alkaa itkeä. Kasvattaja kääntyy katsomaan itkun suuntaan ja juoksee lasten luokse. Hän ottaa Eemiliä (2:10) kädestä kiinni, ja kyykistyy Kallen viereen. Kasvattaja kysyy Kallelta, kuka heitti hänen päälleen vettä. Kalle vastaa: ”Ville.” Kasvattaja hämmästyttää: ”Ai, Villekö? Minä luulin, että se oli Eemil”. Kasvattaja jatkaa: ”Ville, mites sää nyt sanot Kallelle?”. ”Anteeksi”, Ville sanoo. Ville, Kalle ja Eemil jatkavat leikkejään ja kasvattaja lähtee kauemmaksi

Useimmissa konfliktitilanteissa kasvattaja kehotti lapsia leikkimään ja toimimaan yhdessä.

Eemil (2:10) ja Veeti (2:9) leikkivät parkkitalolla. Heille tulee riitaa, kumpi saa ajaa sinne sisään. Kasvattaja huomaa vähän kauempaa tilanteen ja kysyy: ”Onko nyt liian ahdasta, onko liian monta autoa?” Kasvattaja tulee poikien luokse ja jatkaa: ”Katos Eemil, nämä autot mahtuu hyvin yhtä aikaa. Kato kuin hyvin mahtu!” Pojat jatkavat tyytyväisinä autoilla ajamista.

Kun kasvattaja havainnoi tarkasti lasten toimintaa, hän pystyi *ennaltaehkäisemään* lasten välisten konfliktien syntymistä. Koska tilanteet syntyivät hyvinkin nopeasti,

ennaltaehkäisy vaati, että kasvattaja oli koko ajan valppaana seuraamassa lasten toimintaa.

Kalle (2:6) ja Veeti (2:10) rakentavat legoilla lattialla. Ville (2:0) istuu läheisellä penkillä kasvattajan sylissä ja seuraa poikien rakentelua. Kalle sanoo kasvattajalle: ”Me tehdään portaat”. ”Tehkääpäs, hyvä idea”, kasvattaja vastaa ja näyttää miten portaita voi legoista tehdä. Ville, joka oli äsken kasvattajan sylissä, haluaa myös mukaan rakentamaan. ”Katoppas, pojat rakentaa nyt näitä. Sä voit tehdä omat portaat. Noin, hyvä! Teit hienot omat rappuset!”, kasvattaja toteaa Villelle.

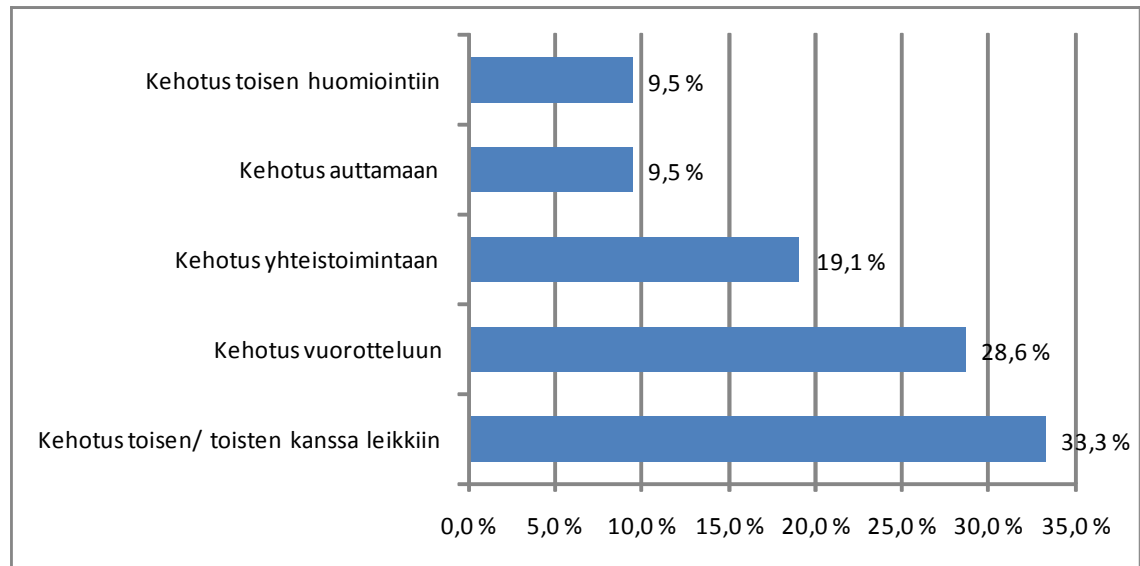
Vaikka edellä kuvatussa tilanteessa kasvattaja onnistuikin ennaltaehkäisemään mahdollisen konfliktin, niin voidaan myös ajatella, että hän oli kenties estämässä konfliktin synnyn varmistamalla, ettei pienempi Ville-poika mene isompien lasten kanssa rakentamaan.

Lähes jokaisessa konfliktitilanteessa kasvattaja sanoitti lapselle tilannetta, toimintaa ja tunteita. Etenkin pienempien lasten kohdalla kasvattajat sanoittivat lapsille syntyneitä tilannetta poikkeuksetta. Sanoittaminen auttoi selvästi lapsia hyväksymään tilanteen ja keskustelemaan sovinnon tekemisestä tai asian muutoin ratkaisemisesta. Seuraavassa esitetään yksi esimerkkitalanne, jossa kasvattajan sanat auttavat Kallea hyväksymään tilanteen.

Kalle (2:6), Veeti (2:10) ja Eemil (3:2) ajavat ulkona kuorma-autoilla. Kalle haluaa Veetin auton itselleen ja alkaa irvistellä Veetin kasvojen edessä. Kasvattaja huomaa Kallen irvistelyn ja sanoo: ”Sua nyt Kalle harmittaa, kun sulla ei ole autoa. Mut et sä kuitenkaan voi irvistellä Veetille”. Kalle ottaa mopon ja lähtee ajamaan sillä.

Kehotukset

Kehotukset ovat tilanteita, joissa kasvattaja kehottaa lasta menemään toisen tai toisten lasten kanssa leikkiin, vuorottelemaan esimerkiksi ulkona kiikuttelussa tai jonkin lelun käytössä, toimimaan yhdessä tai lukemaan kirjaa (kuvio 4). Kehotuksissa kasvattajalla oli usein oma ajatus takana siitä, miten tilanne voisi mennä, mutta hän halusi antaa lapselle käskyä lempeämmän kehotuksen. Näitä annettiin niin ulko- kuin sisätiloissakin.



Kuvio 4. Kasvattajan antamat kehotukset

Kasvattajat kehottivat useimmin lapsia *leikkimään toisten lasten kanssa*. Ne olivat tyypillisesti tilanteita, jolloin joku lapsi kaipasi tai haeskeli itselleen leikkikaveria. Kasvattaja huomasi usein, etenkin sisätiloissa, jos joku lapsista etsi omaa leikkikaveria ja paikkaa. Seuraavassa on yksi tällainen tilanne.

Kalle (2:6) on tehnyt pientä kiusaa aamun aikana useaan otteeseen. Nyt hän kävelee ympäri huonetta. Kasvattaja kysyy: ”Kalle, mitäs varten Kalle tekee taas tänä aamuna kiusaa?” ja jatkaa: ”Kukahen vois olla Kallelle hyvä kaveri leikkimään eteiseen?” Kasvattaja katsoo Eemiliä (3:2), joka seisoo vähän kauempana yksin ja sanoo: ”Eemil, tuu sä leikkiin Kallen kanssa”. Eemil (3:2) ja Kalle lähtevät eteiseen leikkimään autoilla.

Kasvattajat kehottivat lapsia myös *vuoron odotukseen ja vuorotteluun*. Tilanteet liittyivät useimmiten jonkin leluun käyttöön. Tilanteista olisi voinut seurata konflikteja, ellei kasvattaja olisi niihin tarttunut.

Ollaan ulkona. Kasvattaja huomaa, että Kalle (2:6) haluaisi kovasti yhtä kolmesta kuorma-autosta, jotka ovat muilla pojilla leikissä. Kasvattaja huutaa kolmelle pojalle kauempaa: ”Hei pojat! Kuka antaa Kallen välillä ajaa autoa?” Veikka (2:9) antaa heti auton Kallelle. ”Veikka antaa, hyvä. Annetaan Kallen välillä ajaa, sit taas vaihdetaan. Ota sä Veikka vaikka tuo mopo”, kasvattaja sanoo. Veikka ottaa mopon ja lähtee ajamaan sillä.

Tilanne osoittaa, miten helposti alle kolmivuotias pystyy luopumaan toisen hyväksi jostain. Kasvattaja kehotti, mutta ei kuitenkaan vaatinut pojilta prososiaalista käyttäytymistä. Hän ei antanut valmista ratkaisumallia, vaan se lähti lapsesta itsestään.

Kasvattajien kehotukset yhteistoimintaan liittyivät leikki-tilanteisiin, jossa kahdelle lapselle tuli riitaa siitä, kumpi tekee jotain asiaa. Kasvattaja ratkaisi tilanteet kehottamalla lapsia tekemään yhdessä sitä, mistä riideltiin.

Ollaan ulkona hiekkalaatikolla. Useita lapsia ja yksi kasvattajista istuvat hiekkalaatikolla. Kasvattaja valuttaa märkää hiekkaa lapiosta ja sanoo: "Hei, tästä sais tehtyä nyt ihania suklaakakkuja." "Mä teen!", Hilla (2:6) huutaa. "Määpäs!", Helmi (2:9) vastaa. "Tehkääpäs yhdessä tytöt!", kasvattaja kehottaa. Tytöt alkavat leipoa kakkua yhdessä.

Lapsia kehoitettiin auttamaan toisia joko leikkivälineiden siivoamisessa tai rikotun leikkivälineen korjaamisessa, josta onkin seuraava esimerkki.

Hilma (2:9) oli rakentanut legotalon aamulla ennen kuin muut lapset olivat tulleet hoitoon, jonka oli jättänyt leikki-tilaan. Myöhemmin aamulla, aamiaisen jälkeen Kalle (2:6) sanoo Hilmalle: "Mää rikoin sun talon." Kasvattaja katsoo Hilmaa ja kysyy: "Kuuliksä Hilma, mitä Kalle sano?" Hilma vastaa: "Nii, sä rikoit mun talon. Sä saat auttaa mua korjaaman sen." Kasvattaja jatkaa: "Sää voit nyt auttaa Hilmaa rakentamaan taloa. Sua varmaan nyt Kalle harmittaa tää asia, kun sä ite sen tulit sanomaan Hilmalle. Kallen pitäis nyt tulla auttaan vähän Hilmaa. Hilma oottaa että sä tuut." Kalle ei välitä puheista, vaan lähtee kävelemään ympäri leikkihuonetta. Eemil (2:10) tulee auttamaan Hilmaa rakentamaan taloa. Kasvattaja sanoo: "Nyt Eemil tuli auttaan, mutta Kallen pitäis tulla myös." Kasvattaja poistuu tilanteesta. Kalle jää katsomaan, kun Hilma ja Eemil rakentavat taloa uudestaan.

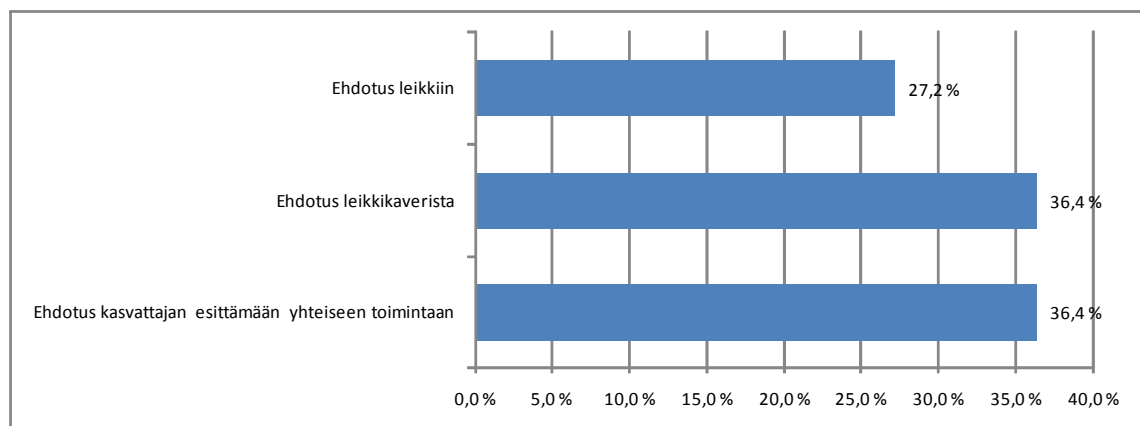
Esimerkistä käy hyvin ilmi, miten kasvattaja sanallistaa tilannetta. Kalle saa mielenrauhan, kun hän käy tunnustamassa Hilmalle rikkoneensa talon. Kasvattaja jättää tilanteen kuitenkin avoimeksi poistumalla paikalta. Tilanteen avoimeksi jättämistä tapahtui kasvattajan puolelta harvemmin kuin sitä, että hän huolehti tilanteen päättämisen loppuun saakka. Tämä tuli esiin myös haastatteluaineistosta. Kasvattajilla oli yhtäläinen näkemys siitä, että tilanteet tulee hoitaa loppuun saakka, eikä jättää niitä ikään kuin roikkumaan.

Toisen lapsen huomiointiin kasvattajat kehottivat niissä tilanteissa, joissa toinen on fyysisesti pienempi kuin toinen. Toisen lapsen huomiointitilanteet tapahtuivat ulkona. Seuraavassa kuvataan toinen havaituista tilanteista.

Heikki (2:5) ja Riku (2) ovat keinussa. Pojat ottavat aika isot vauhdit, jonka huomaa kauempaa yksi kasvattajista. "Hei, Heikki, varovasti! Riku on aika pieni. Ei oteta kovin isoja vauhteja." Heikki hiljentää vauhtia, ja pojat jatkavat äänekkäästi nauraen kiikkumistaan.

Ehdotukset

Ehdotukset jättävät lapselle itselleen päätäntävällän siitä, miten hän lopulta tilanteen ratkaisee. Kasvattaja haluaa positiivisella tavalla tukea vertaissuhteiden muodostumista jättämällä lapselle itselleen tilaa ratkaisuun. Ehdotukset ovat siis kehotuksia väljempiä tilanteen ratkaisun kannalta, koska kehotuksen takana on jo kasvattajan pyyntö. Ehdotuksessa pyyntöä ei sitä vastoin niin helposti ole näkyvissä. Kasvattajat antoivat ehdotukset koskien lasten leikkejä, uutta yhteistä toimintaa ja leikkikavereita (kuvio 5).



KUVIO 5. Kasvattajan antamat ehdotukset

Ehdotukset kasvattajan esittämästä yhteisestä toiminnoista ja leikkikaverista tulivat tilanteissa, joissa kasvattaja huomasi lapsen kaipaavan joko kaveria tai toimintaa. Ehdotuksia tuli myös ennen konfliktitilanteiden syntymistä ja ne saattoivat olla ennaltaehkäisemässä konfliktien syntymistä. Ihan nuorimmillekin ryhmän lapsille kasvattajat ehdottivat yhteistä toimintaa, kuten seuraava esimerkkitalanne osoittaa.

Heikki (2) tulee Antin (1:1) vaunujen luokse ulkona ja katselee niitä. Hän myös koskettaa vaunuja useaan kertaan. Kasvattaja menee vaunujen luokse ja kysyy Heikiltä: ”Tekiskös sun mieli vähän työnnellä Anttia?”. Heikki nyökkää hymyillen ja hän lähtee yhdessä kasvattajan kanssa työntämään vaunuja. Heikki ja Antti katselevat toisiaan ja hymyilevät.

Kasvattajan ehdotukset leikkikaverista tulivat silloin, kun lapset kävelivät sisätiloissa yksin ja etsiskelivät kaveria.

Henna (2:9) ja Heidi (2:5) kävelivät molemmat leikkitalaa ympäriinsä ja etsivät itselleen sopivaa toimintaa. Kasvattaja huomaa tyttöjen vaeltelun ja

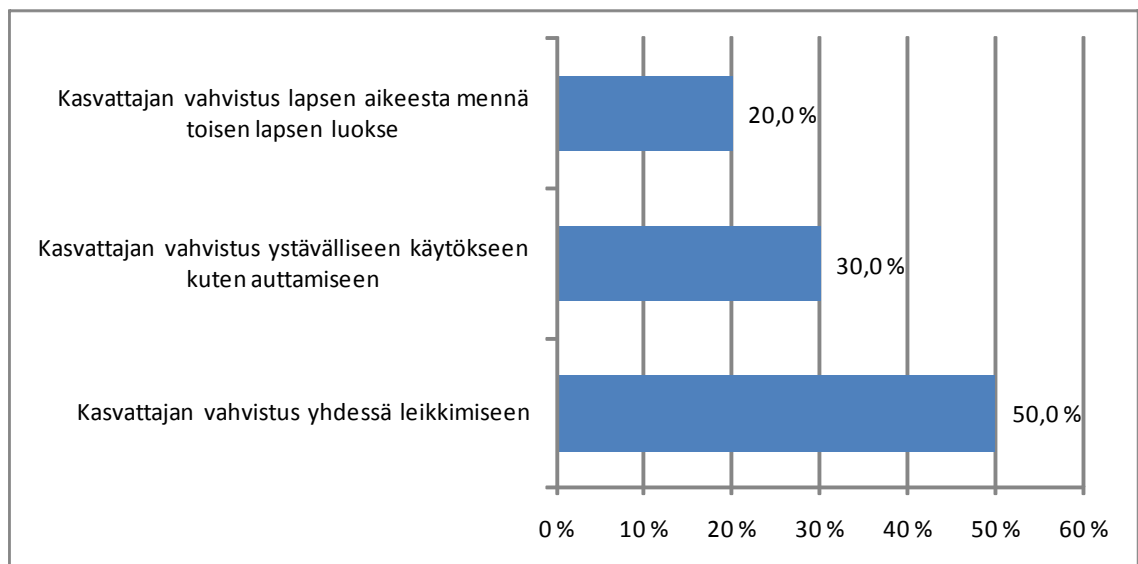
kysyy: ”Haluaako Henna ja Heidi yhdessä tulla leikkimään kotileikkinurkkaukseen?” ”Halutaan”, molemmat tytöt vastaavat yhteen ääneen. ”Saatte mennä ihan rauhassa yhdessä sinne leikkimään.” Tytöt menevät leikkimään kotileikkiä yhdessä.

Kasvattajat ehdottivat lapsille *yhteistä leikkiä* silloin, kun lapset eivät yrityksestä huolimatta keksineet sopivaa leikkiä tai kun lapsille oli tulla riitaa leikissä.

Kalle (2:5) ja Eemil (3:2) ovat yhdessä leikkihuoneessa, mutta eivät oikein keksi yhteistä tekemistä. ”Hei nyt Kalle ja Eemil, nyt teillä olis rauha leikkiä noilla autoilla”, aikuinen ehdottaa. Pojat menevät kuitenkin yhdessä kirjojen luokse sohvalle, ja alkavat lukea niitä. Eemil poistuu kohta paikalta.

Vahvistukset

Vahvistuksilla tarkoitetaan tässä niitä tilanteita, joissa kasvattaja antaa tukensa lapsen aikeelle mennä toisen lapsen luokse tai vahvistaa lasten ystävällistä käytöstä toista vertaista kohtaan. Lisäksi oli tilanteita, joissa kasvattaja vahvistaa lasten yhteisen leikkimisen (kuvio 6).



KUVIO 6. Kasvattajan antamat vahvistukset

Seuraavassa esitetään yksi tilanne, jossa kasvattaja vahvistaa *yhdessä leikkimisen*.

Kalle (2:6) ja Veikka (2:10) ovat samassa leikkihuoneessa. Kalle tulee Veikan luo ja kysyy: "Vaihetaanko autoja?" Veikka ei välitä kysymyksestä, ja Kalle alkaa repiä autoa Veikan kädestä. Veikka laittaa vastaan mutta sanoo pian: "Mut me voidaan leikkiä yhdessä" . "No se olikin hyvä päätös", sanoo vieressä ollut kasvattaja. Pojat lähtevät yhdessä sohvalle auton kanssa ja Veikka toteaa: "Nyt me yhdessä leikitään."

Kasvattaja vahvisti sanoilla lapsen ystävällistä käyttäytymistä toista lasta kohtaan. Se liittyi kahdessa havaitussa tilanteessa lapsen avun tarjoamiseen toiselle lapselle. Kolmannessa tilanteessa isompi lapsi silitti pienemmän selkää, ja tälle kasvattaja antoi oman tukensa. Seuraavassa kuvataan tilanne, kun lapsi tarjoutuu avuksi toiselle.

Lapset ovat lähdössä ulos. Sitä ennen pitää kerätä lelut omille paikoilleen. Heidi (2:5) ja Leena (3) ovat olleet kotileikkimurkkauksessa. Kasvattaja sanoo heille: "Heidi ja Leena, te voisitte tulla yhdessä siivoamaan kotileikkiä." Tytöt jatkavat omia touhujaan. Eemil (3:2) kuulee kasvattajan pyynnön ja tulee siivoamaan kotileikkimurkkausta. Kasvattaja sanoo: "Hyvä Eemil, Eemil tuli auttaan. Eemil on tosi reipas." Myös Kalle (2:6) tulee Eemilin kaveriksi keräämään. "Hyvä pojat", kasvattaja toteaa. Vähän myöhemmin myös Heidi ja Leena tulevat siivoamaan.

Alla esitettävässä esimerkkitalanteessa kasvattaja ihmettelee, kun lapsi on jäänyt yksin ja vahvistaa lapsen aikeen mennä toisen lapsen kaveriksi.

" Heidi (2:5), yksinkö sä täällä oot?" Heidi nyökkää. Sitten hän katsoo vähän kauempana olevaa kaveria, joka on jo leikkimässä ja sanoo: "Mä meen Leenan (3:6) kaveriksi." Kasvattaja vastaa: "Joo, mee vaan Leenan kaveriksi leikkimään."

Kysymykset

Kysymyksiin sisältyi kasvattajan esittämät suorat ja avoimet kysymykset, joita ei voi pitää erityisesti kehotuksina tai ehdotuksinakaan. Kysymyksissä haettiin lapselle kaveria tai yhteistä leikkiä, ja silloin kasvattaja jätti lapsille päätettäväksi sen, kuka tulee tai mitä tekee. Seuraavassa on kuvaava tilanne siitä, miten kasvattaja antaa lasten itse esittämättä omia ajatuksia sopivasta leikkikaverista.

Lapset leikkivät leikkihuoneessa. Mikko (2) on leikkimässä yksin palikoilla. Kasvattaja kysyy kuuluvasti vähän kauempaa: "Kuka tulis Mikon kanssa leikkiin pehmopalikoilla?". Hilla (2:5) kääntyy Mikkoon päin ja huutaa: "Minä!" Kasvattaja vastaa: "Sinä, no niin, kiva." Hilla menee Mikon luokse ja he leikkivät jonkin aikaa yhdessä.

Yhteisen leikin löytymiseksi kasvattaja kysyi suoraan, mitä lapset voisivat leikkiä yhdessä. Nämä kysymykset esitettiin ryhmän vanhemmille lapsille, joilla oli jo monipuoliset taidot, mutta jotka eivät juuri sillä hetkellä keksineet mitään yhteistä leikkiä. Kasvattajan esittämän suoran kysymyksen avulla lapset päättivät yhteisen leikin.

Houkuttelut

Kasvattajat houkuttelivat lasta, jolla oli vaikeuksia saada pukemistilanteessa vaatteita päälleen, viittaamalla toiseen lapseen, joka oli jo tilanteessa pitemmällä. Kasvattaja saattoi myös vedota lapseen, joka ei ollut innokas pukija, sanomalla muiden lasten olevan jo valmiita uloslähtöön. Kaikissa neljässä havaitussa tilanteessa kaverin nimen mainitseminen antoi pukijalle lisää vauhtia toimintaan.

Lapset ovat lähdössä ulos. Ville (2:9) yrittää saada ulkohousuja jalkaan, mutta ei siinä onnistu ja sanoo: ”en mä osaa”. Kasvattaja vastaa kohta Villelle: ”kuuleppas Ville, pääset kohta ton Eemilin ja Esan kanssa ulos leikkimään, kunhan oot saanu housut jalkaan”. Ville onnistuu heti housujen laitossa, ja kasvattaja toteaa: ”hienostihan sä osasit.”

Rohkaisut

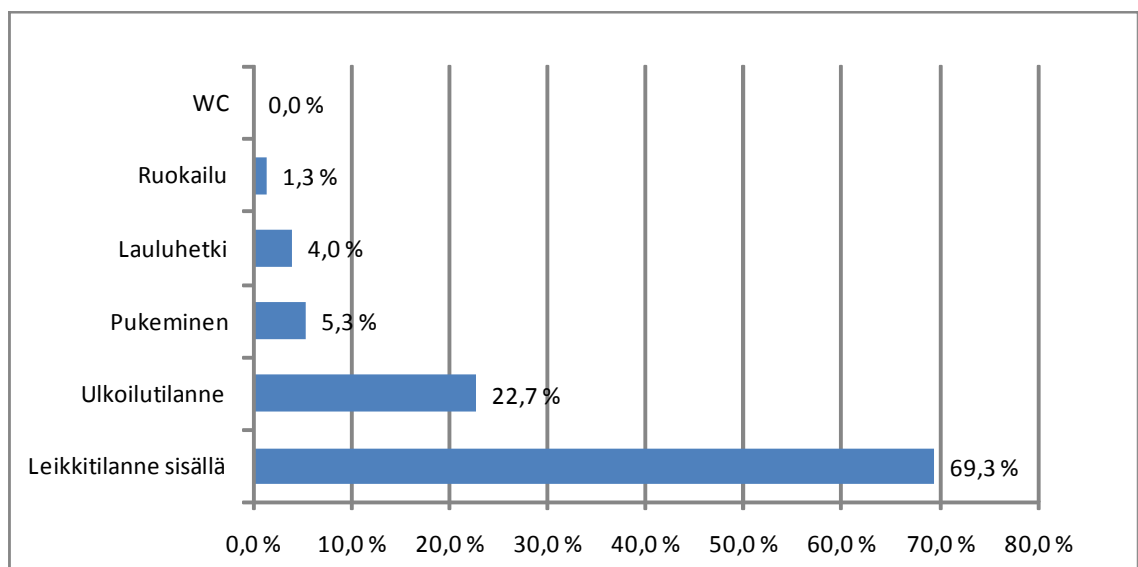
Rohkaisulla annetaan tuki lapsen aikomukselle lähestyä toista lasta. Kasvattaja rohkaisi kaksi kertaa lapsen aikomusta mennä toisen lapsen kaveriksi. Näissä kahdessa havaitussa tilanteessa rohkaisun saajana oli kaksivuotias lapsi, joka halusi lähestyä vanhempien lasten leikkiä.

Viljo (2) katselee Veetin (2:10) ja Kallen (2:6) leikkiä vähän kauempaa kauan aikaa. Lopulta hän lähtee kävelemään hitaasti poikia kohtia ja katsoo lähellä olevaa kasvattajaa. ”Mee vaan Viljo mukaan poikien leikkiin.”, kehottaa kasvattaja. Viljo istuu lähelle poikia ja jää seuraamaan leikin kulkua.

Tässä tilanteessa kaksivuotias Viljo ei rohkaisusta huolimatta uskaltanut mukaan kahden muun pojan leikkiin. Kasvattaja ei kuitenkaan näyttänyt kokevan, että Viljo olisi tarvinnut muuta tukea ja jätti hänet istumaan ja seuraamaan poikien leikkiä.

Tilanteet, joissa kasvattaja tukee sanallisesti lasten vertaissuhteiden muodostumista

Suurin osa tilanteista, joissa kasvattaja tuki tai rohkaisi lasta vertaissuhteissa, tapahtui leikkitilanteessa sisällä. On tärkeää huomioida, että ruokailu- ja WC-tilanteiden havainnointia tapahtui kyllä päivittäin, mutta vähemmän kuin esimerkiksi leikkitilanteiden havainnointia. Ruokailutilanteissa keskustelua tuli kovin vähäisesti. Näin pienet lapset keskittyvät kokonaisvaltaisesti syömiseen, koska se vaatii kovasti hienomotorisia taitoja. Vertaissuhteiden tukemista ei näissä tilanteissa esiintynyt lähes ollenkaan. WC-tilanteet olivat aina porrastettuja niin, että yhtä aikaa oli vain 2–3 lasta. Alla oleva kuvio 8 osoittaa, että (n=52; 69,3%) vertaissuhteiden tukemisesta annettiin leikkitilanteessa sisällä. Toiseksi eniten lapsia tuettiin ulkoilun aikana ja kolmanneksi eniten pukemistilanteessa. Seuraava taulukko näyttää, mitä eri tuen muotoja näissä konteksteissa annettiin.



KUVIO 8. Konteksti, jossa kasvattaja antoi sanallista tukea vertaissuhteiden muodostamiseen

Taulukko 1 osoittaa, että konfliktitilanteita tuli eniten sisäleikeissä, jolloin kasvattajat keskustelivat lasten kanssa siitä, mitä tapahtui ja miten olisi hyvä toimia, jotta toverin kanssa saataisiin sopu ja molemmilla olisi hyvä olla. Myös kehotuksia, ehdotuksia,

vahvistuksia ja kysymyksiä kasvattajat antoivat eniten sisäleikkien aikana. Sen sijaan houkuttelua kasvattajat käyttivät vain pukemistilanteissa ja rohkaisuja vastaavasti vain sisäleikkien aikana.

TAULUKKO 1. Kasvattajien sanallinen tuki eri konteksteissa

	Sisäleikki	Ulkoleikki	Lauluhetki	Pukeminen	Ruokailu	Yhteensä
Konfliktit	18	4				22
Kehotukset	11	7	1	1	1	21
Ehdotukset	7	3	1			11
Vahvistukset	8	2				10
Kysymykset	4		1			5
Houkuttelut				4		4
Rohkaisut	2					2

Lapsen toiminta kasvattajan sanallisen tuen antamisen jälkeen

Tilanteita tarkasteltiin myös siitä näkökulmasta, miten lapsi toimi silloin, kun hän sai sanallista tukea vertaissuhteiden muodostamiseen. Konfliktitilanteissa lapset toimivat pääsääntöisesti kasvattajien sanallisen tuen mukaan. Se ei tarkoittanut kuitenkaan sitä, että kasvattaja olisi välttämättä antanut suoraa ohjetta tilanteen ratkaisemiseksi. Se tapahtui usein lasten kanssa keskustellen, ja niissä tilanteissa kasvattajilla oli tavoitteena lapsen oma ajattelun tukeminen. Haastatteluaineistossa kolme kasvattajaa nosti konfliktitilanteet esiin ensimmäisenä, kun heiltä kysyttiin, missä tilanteissa lapset itse kaipaavat kasvattajan tukea.

”Tilanteet, joissa toinen tulee härkkimään toisen leikkiä, siinä haetaan aikuisen tukea ja rauhoitetaan. Ja siirretään eri paikkoihin leikkimään.”

”Ristiriitatilanteissa tietysti saatetaan pyytää. Mut en tiää, pyydetäänkö muissa tilanteissa.”

Yksi ryhmän kasvattaja näki myös muita kuin ristiriitatilanteita sellaisina, jolloin lapset kaipaavat kasvattajan tukea.

”Joskus tulee joku että hän haluais mennä leikkiin jonkun toisen lapsen kanssa, että voiko tulla tavallaan neuvottelemaan, pyytämään aikuista auttamaan, että haluais ton kanssa leikkimään... että aikuinen on sitten siinä. Mutta toki ristiriitatilanteissa on sitten niitä selvittelyitä.”

Kasvattajan antamista kehotuksista suurimmassa osassa (n=15; 71,5%) lapsi toimi kuten kasvattaja kehotti. Kehotukset eivät ole suoria ohjeita, ja lapselle jätetään tällöin tilaa myös omalle ratkaisun teolle. Siitä osoituksena on (n=6; 28,6%) osuus kehotuksista, joissa lapsi ei toiminut kasvattajan antaman kehotuksen mukaisesti. Ehdotukset jättävät lapselle tilanteen täysin auki siitä, tekeekö hän kuten kasvattaja ehdottaa vai oman ajatuksen mukaan. Kasvattajien ehdotuksista reilu puolet (n=6; 55,5%) olivat sellaisia, jossa lapsi toimi kuten kasvattaja oli ehdottanut ja vastaavasti vähän alle puolet ehdotuksista jäivät ehdotuksiksi, joita lapsi ei valinnut. Sekä houkuttelut että rohkaisut näyttivät olevan lapselle sellaisia kasvattajien sanallisen tuen muotoja, jotka olivat helppo hyväksyä sellaisenaan ja toimia niiden mukaisesti.

Kasvattajat itse kokivat, että heidän sanallinen tukeminen toimi hyvin lasten kanssa.

”Yleensä ottaen lapset sopeutuvat [sanalliseen tukeen] minusta aika kivasti. Tietysti on välillä että harmittaa, mutta varmaan syksyllä on tehty niin hyvä pohja, että minusta aika hyvin.”

Yksi ryhmän kasvattajista koki jakotilanteet pienryhmiin sellaisiksi, joissa lapset voivat osoittaa vastustustaan.

” Kun jaetaan omiin porukoihin oman aikuisen mukaan, niin välillä jotkut laittaa hanttiin, ei välttämättä saa olla parhaan kaverin kanssa. Että se, että haluis olla tuon kanssa juuri, se harmittaa.”

Kasvattajat kokivat myös lapsen luonteen vaikuttavan siihen, miten hän reagoi kasvattajan tukemiseen.

”Riippuu lapsen luonteesta, kuka ottaa milläkin tavalla sen sitten. Aika lailla hyvin, että ei sillä tavalla oo sellaisia kinkkisiä tilanteita tullu.”

Kaiken kaikkiaan havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella voidaan sanoa, että lapset sopeutuivat ja ottivat kasvattajien antaman tuen hyvin vastaan. Tutkimusryhmän lapsille annettiin tilaa omille ratkaisuille ja ajattelulle iän- ja kehitystasonsa mukaisesti. Kasvattajat antoivat sanallisen tukemisen lisäksi kannustusta ja rohkaisua vertaissuhteiden rakentamiseen toisenlaisinkin keinoin, mistä on enemmän seuraavassa luvussa.

Kasvattajien ei-sanallisen tuen keinot

Yksi merkittävä vertaissuhteiden tukemisen muoto tutkimuksessa oli pienryhmissä toimiminen. Lapset leikkivät aamiaisen jälkeen yleensä noin 10 minuuttia yhtäaikaaisesti samassa tilassa, jonka jälkeen heidät jaettiin ryhmiin aina tilanteen mukaan. Yleensä se tapahtui omahoitajuus-käytännön mukaisesti, eli jokaisella lapsella oli tietty aikuinen, jonka mukaan ryhmiin jakaannuttiin. Pääsääntöisesti leikkitoiminta sisällä oli pienryhmätoimintaa. Ryhmätiloina toimivat kotileikkurinurkkaus, yksi isompi leikkihuone, pieni aulatila sekä eteinen. Lisäksi joinain päivinä käytettiin ryhmän toista isompaa huonetta, jossa oli pöydät ja tuolit. Siellä oli muun muassa maalausta tai askartelua. Vessaan menot ja uloslähdöt porrastettiin niin, että yhtä aikaa tilanteessa oli yleensä 3–4 lasta.

Kaikki ryhmän neljä kasvattajaa kokivat haastattelussa pienryhmätoiminnan yhdeksi tärkeimmäksi vertaissuhteiden tukemisen keinoksi. Yksi kasvattajista kuvaili pienryhmätoimintaa tukemisen keinona seuraavasti.

”Kyl mä näkisin sen tukemisen keinona. Pienemmässä ryhmässä pystyy paremmin keskittyy leikkiin ja toisiin kaveriin. Sillä tavalla se tukee, että ollaan pienemmissä porukoissa. Ja sit se, että sekoitellaan sitä pakkaa välillä.”

Erityisen toimivaksi toinen kasvattaja perusteli pienryhmätoimintaa seuraavassa lainauksessa.

”Lapsen ei tarvitse niin montaa lasta huomioida, vaan siinä on vaan se 4-5 lasta korkeintaan, niin onhan se lapselle ihan eri asia kuin 15 lasta. Ei tarvi kun ne 4 nähä ympärillä, mitä ne tekee ja mikä on kiinnostus. Ja tietenkin kun tilanne on rauhallisempi, niin ainahan se on parempi. Ei tuu niitä ristiriitatilanteitakaan niin paljoa.”

Lisäksi haastattelussa yksi kasvattaja perusteli pienryhmätoimintaa sillä, että niissä tilanteissa pystyy olemaan paremmin läsnä ja on helpompi auttaa. Hän koki ne parhaimmiksi hetkiksi. Samoin kaksi kasvattajaa koki tärkeäksi, että näissä pienryhmätilanteissa voitiin välttää usein konfliktitilanteita, koska hetket ovat rauhallisempia ja lapsilla on mahdollisuus keskittyä paremmin. Ryhmän kasvattajista kolme koki erityisen tärkeäksi ulkoisen pienryhmätoiminnan järjestelyn lisäksi myös positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luomisen. Lisäksi he painottivat turvallisuuden tunteen luomisen merkitystä. Kasvattajilla oli vahva näkemys siitä, että jokaisen

osallisuutta ryhmään tulee tukea. Tutkimuksessa yksi kasvattaja nosti esiin myös kaverisuhteiden jatkuvuuden takaamisen kasvattajan tehtäväksi.

”Että kun näkee, että noi tulee hyvin juttuun, niin tavallaan aikuinen voi huolehtia, että ne myös saa olla keskenään. Et silleen niin ku tukea. Ja se, että kaikilla olis hyvä olla ja olis kavereita.”

Seuraavassa lainauksessa kasvattaja kuvaili positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luomista.

”Kannustaminen – sellainen positiivinen huomiointi, että kylläpä sã kohtelitkin kivasti kaveria. Se on tärkeitä. Ettei sit aina vaan tulis silloin sanottua, kun tulee vaikeuksia. Huomaa pienet positiiviset asiat.”

Yhteenvedonmaisesti voidaan havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella sanoa, että kasvattajat pyrkivät positiivisen ja kannustavan ilmapiirin avulla sekä pienryhmätoiminnalla tukemaan lasten keskinäisiä suhteita erilaisin sanallisin keinoin. Seuraavassa tarkastellaan enemmän sitä, mitä kasvattajat haastatteluissa kertoivat omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan lasten vertaissuhteiden tukemisessa.

6.2 Kasvattajan näkemykset ja kokemukset lasten vertaissuhteista ja niiden tukemisesta

Ryhmän neljällä kasvattajalla oli yhtäläinen näkemys siitä, että vertaissuhteilla on lapselle merkitystä. Samoin kaikki olivat samaa mieltä siitä, että pieni lapsi ei vielä yksin kykene niitä muodostamaan, vaan hän tarvitsee siihen kasvattajan tukea ja rohkaisua. Haastatteluaineiston tulokset esitetään seuraavassa haastatteluteemojen mukaisesti: vertaissuhteiden merkitys lapselle, kasvattajan rooli vertaissuhteiden tukemisessa sekä oman työn reflektointi.

Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Kaikki ryhmän kasvattajat näkivät lasten vertaissuhteiden merkitsevän paljon lapsen sosiaalisuudelle, minäkuvalle ja kokonaisukehitykselle. Yksi kasvattaja näki, että merkitys kasvaa iän myötä, mutta oppimisen kannalta hän koki vertaissuhteiden

merkitsevän vielä enemmän nuorempana. Kaksi kasvattajaa näki vertaissuhteiden olevan merkittävä osa lapsen kokonaiskehitystä joka ikäryhmässä. Sekä samanikäisten että eri-ikäisten lasten seura nähtiin lapselle tarpeelliseksi. Erityisesti alle kolmivuotiaiden ryhmässä vertaissuhteiden muodostamisessa kasvattajat näkivät lapsilla paljon kehityksellisiä eroja, jonka he kokivat haasteena kasvattajalle.

Ryhmän lapset muodostavat kasvattajien mukaan vertaissuhteita eri tavalla. Siihen on vaikuttamassa kaikkien kasvattajien mielestä lapsen persoona ja luonne. Lisäksi kolmella kasvattajalla nousi pohdintoissa esiin lasten samat kiinnostuksen kohteet, joka vetävät heitä yhteen. Lisäksi iällä ja sukupuolella koettiin olevan myös omat vaikutuksensa.

”Varmaan mistä lähetään liikkeelle, on se, että jokainen on oma persoona. Oma persoonallisuus vaikuttaa hyvin paljon. Ikähaarukkakin vaikuttaa siihen, miten muodostaa. Temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet vaikuttavat.”

”Pojat on pitkälti poikien kanssa kavereita. Että niillä on sitten nää autoleikit ja nää tämmöset. Kun taas tytöillä on sitten tyttöjen leikkejä. Että saattaa rupee jo näin sukupuolten mukaan. Kieltämättä se kyllä sieltä tulee. Ihan pienimmillä on sitten taas eri tää...mutta jos aattelee näitä kolmivuotiaita tässä ryhmässä niin niillä. Myös persoonan vaikutus. Kaks rauhallisempaa tyttöä, niin ne tykkää leikkiä rauhallisempia leikkejä keskenään. Ja tässä näitä pieniäkin on, niin kyllähän isot saattaa leikkiä pienempienkin kanssa.”

Kasvattaja kokivat, että ryhmän lapset onnistuvat muodostamaan vertaissuhteita hyvin. Siihen koettiin vaikuttavan erityisesti lapsen persoonan, mutta myös esimerkiksi kielen kehityksen, kodin kasvatuskulttuurin ja lapsen vireystilan. Kasvattajan rooli lapsen kehityksen tukijana nähtiin joka tapauksessa merkittävänä.

”Jotkut lapset pystyy jo ihan hyvinkin, mutta on sitten lapsia, joiden kanssa joudutaan jatkuvasti tukemaan niissä. Siinä on sitten pienryhmän paikka ja vaikka ihan parittainkin saa leikkiä. Että luodaan niitä ympäristöjä ja olosuhteita, että leikit sujuis. Joillekin lapsille se voi olla pitkä opetteluprosessi, se kestää pitempään, että oppii käsittelemään niitä tilanteita ja asioita. Kodin kasvatuskulttuuri, onko ainut lapsi vai miten saa kotona huomiooo...tai onko aina huomion keskipiste, ne vaikuttaa. Meidän tehtävänä on kuitenkin tukea niitä, oli mitä tahansa.”

Myös kielellistä tukea lapset kaipaavat aikuisilta, ja yksi ryhmän kasvattajista kuvaakin seuraavassa, miksi lapsen kielelliset taidot ovat tärkeitä vertaissuhteiden muodostamisessa.

”...ja sitten tää kielenkehitys on näillä tosi tärkeitä, että mitä paremmin sä pystys kielellisesti ilmaseen ittiäs, niin sitä paremmin sä pystys selviytymään

niistä vuorovaikutustilanteista. Ja näillä pienillä se kielenkehitys on niin valtavan nopeeta yhen vuodenkin aikana. ”

Yhdessä haastattelussa mainittiin vertaissuhteet tärkeiksi lasten oppimisen kannalta. Tässä on pohdintaa siitä.

”Kyllähän se oppimisen kannalta on mallia toisilta niin hyvässä kuin pahassakin. Musta se malli, että näkee näistä pienistä, että ne seuraa toisiansa, toisten leikkiä ja kaikkee mitä niinku muut tekevät. Se korostuu, kun ne ei osaa vielä ite arvioida, että onks tuo nyt oikein vai ei.”

Kasvattajan rooli vertaissuhteiden tukijana

Ryhmän kasvattajien mielestä heidän rooliaan vertaissuhteiden tukijana on vaikea määritellä lyhyesti. He näkivät itsensä sekä kaverien löytäjinä, kaverisuhteiden vahvistajana että ristiriitatilanteiden selvittämisen auttajina. Yksi kasvattaja kuvailee lasten vertaissuhteiden tukemistaan seuraavasti.

”Tavoite ja pyrkimys on, että pystyis kannustavasti, positiivisesti ja lapsilähtöisesti tukemaan. Mutta se, mihin oikeasti pystyy ja ehtii, niin pitäis varmasti osata vielä paremmin. Mutta jotenkin se, että lapsen omaa sisintä ei särke, vaikka joutuu niihin tilanteisiin puuttumaan, koska mitä pienempi lapsi on kyseessä, sen herkempi se on. Kuitenkin sellaista myönteistä ja pehmeää tukemista, se olis tärkeitä. Ja oma rauhallisuus ja rauhoittuminen on myös hirveen tärkeitä. Semmosen ilmapiirin luominen. Se on musta hyvä mittari, että jos lapsi tulee luokse ja kokee aikuisen turvalliseksi, niin kyllähän se musta on kertomassa paljon.”

Haastatteluista nousi yhteinen näkemys siitä, että kasvattajan tuen avulla lapset oppivat sosiaalisia taitoja ja että niiden avulla voidaan puolestaan välttyä lasten välisiltä ristiriitatilanteilta. Yksi kasvattaja korosti äärimmäisen vastuun vieraasta lapsesta perusteeksi sille, miksi hän kokee kasvattajan tuen niin tärkeäksi. Toinen ryhmän kasvattaja puhui lapsen itsetunnon kehittymisen tärkeydestä. Itsetunto kehittyy hänen mukaansa parhaiten silloin, kun kasvattaja voi tukea lasta solmimaan kaverisuhteita.

”Kyl se on tärkeitä lapsen itsetunnon kehittämiseksi. Kaverisuhteet on niin tärkeitä: että tulis hyväksytyksi omassa persoonassaan. Kaikilla olis oma paikka omana itsenään. Ettei kaverisuhteissakaan tarttis mennä sellaseen, mikä itelle ei oo ominaista tapaa toimia. ”

Yksi kasvattaja näki, etteivät kaikki lapset tarvitse tukemista. Hänen mukaansa on lapsia, jotka muodostavat kaverisuhteet itse. Kasvattajan tehtävä on kuitenkin sitä tärkeämpi, mitä pienempi lapsi on kyseessä.

”...on lapsia, jotka vähän niinkun tarvii aikuista tavallaan valkkaamaan niitä kavereita. Mutta on sitten lapsia, jotka hoitavat sen ihan luonnostaan. Että ne löytää sen tekemisen ja kaverisuhteet. Että sekin on varmaan vähän tämmöseen persoonaan liittyvä.”

Kaikki neljä kasvattajaa koki, että varhaiskasvatussuunnitelma voisi olla aktiivisemmin ohjaamassa toimintaa ja olla myös arjen työkalu, kuin mitä se nyt on. He näkivät suunnitelman olevan kyllä työn lähtökohta ja keskustelupohja vanhempien kanssa käytävään keskusteluun, mutta yhdessä pohtiminen ja omista havainnoista syvempi keskusteleminen oli jäänyt kasvattajien mukaan enemmän arjessa kokoaikaisesti toteutuvaksi kuin tietoisemmin tehtäväksi asiaksi. Viikoittaiset tiimipalaverit koettiin kuitenkin hyväksi paikaksi tällaisten asioiden käsittelyyn ja kaikissa haastatteluissa nousi näkemys, että ryhmässä on yhteinen linja vertaissuhteidenkin tukemisessa. Jos tulee eteen sellaisia tilanteita, jotka mietityttävät, niistä pystytään yhdessä avoimesti keskustelemaan. Seuraavassa on kasvattajien omakohtaisia näkemyksiä kasvattajaryhmän yhteistyöstä ja varhaiskasvatussuunnitelmien käytöstä.

”Lennossa tulee kommentteja annettua, ja jos joku tekee havaintoja. Enemmän me ollaan mietitty yhtä lasta kerrallaan, mitä kukin on havainnoinu sen leikkikaverista ja muusta. Ei me sellasta keskustelua olla käyty kummiskaan.”

”Ei me hirveesti olla mietitty yhdessä. Että silleen ollaan, että jos näyttää jollain parilla menevän oikein lujaa, niin sit ollaan aateltu laittaa vähän eri ryhmiin. Jotenkin tuntuu, ettei Vasua ei olla saatu tähän arkeen niinku se olis tarkoitus, että se olis ihan jokapäiväinen. Se on jäänyt lähinnä semmoseks vanhempien kans keskustelun pohjaks. Ehkä se niinku sillai, jotain asioita tulee luonnostaan, miettimättä ollenkaan, mutta ei sillai että me oltais mietitty, että mitäs siellä Vasussa sanottiin? Et siinä kyllä meillä riittää vielä petrattavaa.”

”Enemmänkin kyllä pitäis vielä olla. Et toki kyllähän se on niinku se mikä on lähtökohta kaikelle. Mutta kyllä minun mielestä olis hyvä olla enemmänkin. Mut se on aina tää arjen pyörittäminen. Ainahan se ois hyvä et ois sellanen hetki että ihan istutaan ja jutellaan rauhasa. Että mehän pyritään kerran viikkoon pitämään nää tiimipalaverit, et tavallaan missä voi näistä asioista keskustella enemmän.”

Kasvattajan oman työn reflektointi

Kasvattajat nimesivät omien tukemisen keinojen lähtökohdaksi positiivisen ilmapiirin luomisen ja lapsilähtöisen otteen kasvatustyöhön. Yksi kasvattaja kuvasi myös, miten konkreettisesti istumalla lattialla lähellä lasta voi antaa hänelle kuvan siitä, että kasvattaja on lasta varten. Kasvattajat pitivät tärkeänä sitä, että on aidosti läsnä ja

kuuntelee, mitä lapsella on kerrottavaa. Omaa työtä tulee arvioitua ja mietittyä erityisesti haasteellisten tilanteiden jälkeen.

”Kyl sitä huomaa mieltävänsä ainakin tilanteiden jälkeen omaa toimintaa. Että nyt tapahtuikin jotain, mihin ei alkuun pyrkinyt. Silloin palaa taaksepäin ja arvioi. Sitä mä oon yrittänyt varoa, ettei ole liian hallitseva kun mä oon aikuinen. Lapsen näkökulmasta se tilanne voi olla jotain ihan muuta.”

”Varmaan sitä on jossain vaiheessa pohtinutki, mutta tuntuu tavallaan ettei vuosiin oo miettiny. Et ehkä sit jos olis jokin sellanen ongelmatilanne, niin joutus taas ihan uuestaan pohtiin sitä omaa käyttäytymistä.”

Seuraavassa kasvattajan pohdinnassa tulee esiin myös työkavereiden antaman tuen merkitys.

”Kyllä joskus sitten työkavereiden kanssa saattaa pohtia, että mää tein tän asia näin, että teenks mä sun mielestä oikein, semmosta jonkilaista myöntämistä sieltä päin. Että kyllä joihinkin tilanteisiin saattaa sillä tavalla sitten palata.”

Kolme neljästä kasvattajasta kertoi kokevansa oman työn alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä haastavaksi. Heidän mukaansa pienten lasten vertaissuhteiden tukemisessa kasvattajan rooli on merkittävä ja jokainen lapsi pitäisi pystyä kohtaamaan yksilöllisesti. Kaksi kasvattajaa näki tukemisen perustuvan havainnointiin. Alla olevissa esimerkeissä kasvattajat pohtivat sitä, mitkä asiat tekevät työn alle kolmivuotiaiden lasten kanssa tekee niin haastavaksi.

” Se on kasvattajalle hyvin haasteellista semmonen lapsilähtöinen ote siinä, että huomiois kaikkien persoonat ja luonteenpiirteet ja tukis niitä. Ja semmoset lapset, jotka ei tuo itseään niin esille, että nekin pystys huomioimaan.”

”Tässä työssä pitää aikuisen koko ajan ajan hermolla. Täällä alle kolmivuotiaiden ryhmässä ei todellakaan pääse helpolla. Tää on musta kaikista haastavin ikäryhmä. Nää lapset tarvii niin paljon sekä syyliä että aikaa puhua.”

Kaikki neljä kasvattajaa kokivat, että oman työn arviointi ja yhdessä keskustelu on tärkeää, ja se on kehittämässä sekä omaa että toisen työtä. Vaativaksi keskustelun tekee kasvattajien mielestä se, että on kyseessä jokaiselle ominainen tapa toimia. Yhdessä haastattelussa nousikin esiin, että oman työn pilkkominen osiin tuntuu haastavalta.

”Siinäpä se onkin, että jos se on sellasta luontaista [työ lasten kanssa] niin rupeappa sitä [omaa työtä vertaissuhteiden tukijana] sitten erittelemään. Mut en mä tiä, se on niin mun tyyli toimia. Niinku ihan enempä ajattelematta sitä. Kyllä mä pyrin siihen, että kaikilla lapsilla olis hyvä olla, eikä ketään koheltas huonosti ja kaikki sais kavereita. Ja vähän erilaisiakin, ettei aina ois se sama kaveri.”

7 POHDINTA

Tutkimuksen päätehtävänä oli kuvailla, miten kasvattaja voi tukea alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden rakentumista päiväkodissa. Tutkimuksessa selvitettiin havainnoinnin avulla, minkälaisia keinoja kasvattajilla siihen on. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin haastattelun kautta, millaisia ovat kasvattajien omat näkemykset ja kokemukset sekä lasten vertaissuhteista että heidän omasta roolistaan vertaissuhteiden tukijana.

Tutkimuksen teoriatausta muodostui kahdesta osasta: lapsen sosiaalisesta maailmasta ja kasvattajan roolista vertaissuhteiden tukijana. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin lapsen vertaissuhteita ja muita sosiaalisia suhteita, sosiaalisen kompetenssin käsitettä sekä sosiaalisia taitoja. Toisessa osassa selvitettiin lähinnä aikaisempien tutkimusten kautta, mikä merkitys lapsen ja kasvattajan välisellä vuorovaikutuksella on, ja sitä, mitä vertaissuhteiden tukemisesta jo tiedetään.

7.1 Keskeiset tulokset

Ryhmän kasvattajat käyttivät sekä sanallisia että ei-sanallisia keinoja vertaissuhteiden rakentumisen tukemisessa. Sanallisen tuen keinot jäsenyivät seitsemään luokkaan: konflikteihin liittyviin, kehotuksiin, ehdotuksiin, vahvistuksiin, kysymyksiin, houkutteluihin ja rohkaisuihin. Merkittäväksi ei-sanallisen tuen keinoksi osoittautui

pienryhmätoiminta. Lisäksi positiivisen ilmapiirin luonti vertaissuhteiden rakentumisen tukemisessa näyttäytyi isossa roolissa.

Sanallisen tuen keinot

Suurin osa sanallisesta tuesta annettiin *konfliktitilanteissa*. Kasvattajat puuttuivat jo syntyneisiin ristiriitatilanteisiin eniten keskustelemalla ratkaisun teosta yhdessä lasten kanssa. Valmiita ratkaisuja annettiin harvoin, ja jos sellainen annettiin, se oli yleisimmin lasten erottaminen toisistaan. Tyypillistä konfliktitilanteessa oli se, että kasvattajat jäsenivät lapselle tilannetta sanoittamalla hänen tunteitaan ja tekojaan. Konfliktitilanteet tulivat usein tietyille samoille lapsille. Se, miten lapsilähtöisesti kasvattaja konfliktitilanteessa toimi, ratkaisi sen, miten hyvin hän siinä tilanteessa lasten vertaissuhteita pystyi tukemaan. Pääsääntöisesti kasvattajat käyttivät Singerin ja Hännikäisen (2002) luokittelun mukaan välillisiä strategioita, joissa tyypillistä on välttää suoria kieltoja ja käskyjä ja joissa pyydetään lapselta kielellistä ilmausta. Näiden välillisten strategioiden avulla voidaan heidän mukaan tukea lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Konfliktitilanteita tapahtui eniten lasten leikeissä sisällä.

Toiseksi eniten kasvattajat tukivat lasten keskinäisiä suhteita *kehotuksilla*. Lapsia kehoitettiin eniten menemään toisen lapsen kanssa leikkimään. Kasvattajat kehoittivat myös usein lapsia vuorottelemaan ja toimimaan yhteistyössä. Lisäksi lapsia kehoitettiin auttamaan ja huomioimaan toista. Kehotukset olivat usein ennaltaehkäisemässä ristiriitatilanteiden syntymistä. Kehotuksia annettiin niin sisä- kuin ulkoleikkienkin aikana. Halosen ja Lehtisen (2001) tekemän pro gradu -tutkimuksen tulos alle kolmivuotiaiden kyvystä prososiaalisuuteen vahvistui myös tässä tutkimuksessa.

Ehdotukset jättivät lapselle itselleen päätäntävaltaa, ja niitä annettiin tutkimusaineistossa kolmanneksi eniten. Ehdotukset olivat kehotuksia väljempinä ja niitä annettiin silloin, kun lapset eivät löytäneet yhteistä toimintaa, olivat vailla leikkikaveria tai sopivaa leikkiä. Kasvattajat antoivat ehdotuksia suurimmaksi osaksi sisä- ja ulkoleikkien yhteydessä.

Vahvistuksia annettiin lapsen hyvästä toiminnasta. Kasvattaja vahvisti sanomisellaan joko lasten yhteistä leikkiä, ystävällistä käytöstä tai lapsen aikomusta lähestyä toista lasta. Vahvistukset olivat lempeitä ja lämpimiä osoituksia lapselle siitä, että hän toimi hyvin. Lasten vertaissuhteita vahvistettiin eniten sisäleikeissä.

Kysymykset olivat lapselle suunnattuja suoria kysymyksiä, joiden avulla haettiin hänelle kaveria tai lapsille yhteistä leikkiä. Yleensä kysymykset suunnattiin ryhmän vanhimille lapsille, joilla oli jo taidot päättää, mitä itse haluaisi. Kysymyksiä ilmaistiin pääsääntöisesti sisäleikkien aikaan.

Houkutteluja esitettiin lapsille pukeutumistilanteissa. Kaikissa neljässä havaitussa tilanteessa lasta houkuteltiin pukeutumisen nopeutumiseksi viittaamalla kaveriin. *Rohkaisuja* lapsille annettiin kaksi kertaa leikkitalanteissa sisällä. Niiden avulla lapset saivat lisää uskallusta lähestyä toista lasta. Rohkaisut suunnattiin ryhmän pienimmille lapsille, jotka halusivat lähestyä vanhempaa lasta.

Suurin osa tilanteista, joissa lasta tuettiin sanallisoin keinoin, tapahtui sisätiloissa. Lasten ulkoilussa tuli toiseksi ja pukemistilanteissa kolmanneksi eniten. Sen sijaan WC-tilanteissa vertaissuhteita ei tuettu kertaakaan.

Kasvattajien sanallisesta tuesta lapset ottivat parhaiten vastaan houkuttelut ja rohkaisut. Sen sijaan silloin, kun kasvattaja ehdotti lapselle jotain leikkikaveria tai toimintaa, lähes puolessa tilanteista lapsi toimi kuitenkin oman ajatuksensa mukaan. On siis hyvä huomioida, että kasvattajan ehdotus, joka jättää lapselle itselleen paljon päätäntävaltaa, meni tässä tutkimuksessa useimmiten lapsen oman pyrkimyksen mukaisesti. Kehotuksena tässä tutkimuksessa nähtiin sitä vastoin tuki, jossa kasvattajalla oli jo selkeä toive tilanteen etenemisestä, eikä lapselle jäänyt niin paljon omaa tilaa päättää tilanteen etenemisestä kuin ehdotuksissa. Lapset toimivatkin suurimmilta osin kasvattajan kehotuksen mukaan. Konfliktitilanteita oli paljon, ja niissä annetuista tukemisen keinoista suurin osa meni niin kuin kasvattaja toivoi menevänkin.

Muut kuin sanallisen tuen keinot

Kasvattajat itse kokivat luovansa myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä, jossa jokainen lapsi saa tuntea kuuluvansa ryhmään omana yksilönään. Tämä oli myös ulkopuolisena selvästi havaittavissa. Myönteisen ilmapiirin luominen on yksi tärkeä Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005) mainittu vertaissuhteiden tukemisen keino, jonka kautta lapsi saa tuntea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Ryhmän yleisen positiivisen ilmapiirin merkittävä tekijä on lapsen ja kasvattajan välinen myönteinen ja kannustava vuorovaikutus. Colwellin ja Lindseyn (2003) tutkimuksessa kasvattajan ja lapsen välinen positiivinen vuorovaikutus auttoi lapsia kohdistamaan positiivisia asenteita myös vertaisiinsa. Samoin omassa tutkimuksessa oli havaittavissa, että iloinen ilmapiiri kasvattajan ja lapsen välillä tarttui lapseen niin, että hän levitti iloisuutta ja hyvää mieltä myös muihin lapsiin.

Toiseksi merkittäväksi tukemisen keinoksi nousi sekä havainnointi- että haastatteluaineiston pohjalta pienryhmätoiminta. Kasvattajat kokivat, ettei se ole vielä niin toimivaa mitä se voisi parhaimmillaan olla, mutta jo tässä vaiheessa pienryhmätoimintaa toteutetaan päivittäin useissa tilanteissa. Leikkitilanteissa ollaan pienryhmissä ja siirtymätilanteet porrastetaan aina. Useat alan asiantuntijat (ks. esim. Laine 2005) ovat yhtä mieltä siitä, että pienryhmätoiminta tukee lasten keskinäisiä suhteita.

Lapset ottivat kasvattajien antaman tuen hyvin vastaan. Kasvattajat huomioivat jatkuvasti lapsen iän ja kehitystason ja suhteuttivat tukemisen muodon ja määrän niihin. Havainnoinnissa ja haastatteluissa tuli esiin, että jotkut lapset tarvitsivat enemmän ohjausta ja tukea kuin toiset. Kasvattajilla oli yhteinen näkemys siitä, ketkä lapsista tarvitsevat tukea enemmän ja ketkä taas vähemmän. Toiminta kasvattajilla oli hyvinkin samansuuntaista, vaikka yhteistä tietoisempaa keskustelua ei oltukaan ryhmässä käyty. Varhaiskasvatussuunnitelma voisi olla ryhmän kasvattajien mukaan nykyistä enemmän mukana arjessa. Nyt se koettiin työn perusjalaksi ja vanhempien kanssa käytävän keskustelun pohjaksi.

Kasvattajien omat näkemykset ja kokemukset vertaissuhteiden tukemisesta

Kaikki neljä ryhmän kasvattajaa pitivät vertaissuhteita tärkeinä ja he myös tiedostivat sen vaikutuksen muuhun lapsen sosiaalisen kehitykseen, itsetuntoon ja minäkehitykseen. Yleisesti ottaen kasvattajat kokivat, että jokaisessa ikäryhmässä vertaissuhteet ovat tärkeitä, mutta mitä pienempi lapsi on, sen enempi hän tarvitsee niissä kasvattajan tukea. Kasvattajat kokivat, että ryhmän lapset muodostavat vertaissuhteita hyvin eri tavalla riippuen lapsen iästä, persoonasta ja sukupuolesta. Samat kiinnostukset kohteet vaikuttavat kasvattajien kokemusten mukaan usein siihen, kenen kanssa lapsi haluaa leikkiä ja olla.

Ryhmän lapset pystyivät kasvattajien mukaan muodostamaan vertaissuhteita jo aika hyvin. Taito riippuu kasvattajien mielestä iän ja persoonan lisäksi myös kodin kasvatuskulttuurista, kielen kehityksestä ja lapsen vireystilasta. Kasvattajien näkemykset ja kokemukset ovat samansuuntaisia kuin Odomin, McConellin ja Brownin (2008) tutkimustulokset. Heidän mukaansa lapsen ominaisuudet, luonteenpiirteet, taidot ja kyvyt ovat lapsen sisäisiä ominaisuuksia, jotka ovat vaikuttamassa sosiaaliseen kompetenssiin. Ulkoisista vaikutuksista perheellä on Odomin ym. (2008) mukaan suurin vaikutus, mikä tuli esiin myös tutkimukseni haastatteluissa. Sosiaalisesta kompetenssista ja erityisesti taidoista puhuttaessa useat asiantuntijat (ks. esim. Nurmi ym. 2006; Salmivalli 2005; Strandell 1995) painottavat lapsen kykyä tehdä tilannearviota. Tutkimuksessani oli yleisesti havaittavissa, että mitä vanhempi lapsi on, sitä paremmin hän osasi arvioiva omia mahdollisuuksia tulla toimeen jonkin kaverin kanssa tai isomassa leikkioporukassa. Sosiaalisiin taitoihin katsotaan Munterin (2001) mukaan vaikuttavan myös lapsen temperamentin ja sosiaalisen ympäristön, mitkä tulivat esiin tutkimuksenikin haastatteluaineistossa.

Se, mikä rooli konkreettisesti kasvattajalla on vertaissuhteiden tukemisessa, osoittautui haastattelu- ja havainnointiaineiston pohjalta ainakin kaverin löytäjäksi, kaverisuhteiden vahvistajaksi ja ristiriitatilanteiden selvittämisen auttajaksi. Kasvattajat kokivat oman työnsä ja roolinsa alle kolmivuotiaiden ryhmässä haasteelliseksi, koska jokainen lapsi tarvitsee yksilöllisen tuen, ja jokainen tilanne on aina erilainen.

Omaa työtään kasvattajat arvioivat vaihtelevasti. Tilanteisiin tulee palattua työkavereiden kanssa ajoittain. Yhteistä, syvällisempää keskustelua haluttiin lisätä, koska sitä kautta tulisi tilaisuus jakaa kokemuksia sekä mietittyä tavoitteellisemmin työtä. Nyt keskustelua käydään ryhmässä lähinnä arjen keskellä. Haastatteluissa kasvattajat sanoivat kasvatustyön olevan jokaiselle niin henkilökohtaista, ja jokaisella on ”se oma tapa toimia”, että sitä on vaikea pilkkoa osiin. Oman työn sanoittaminen ja erittelemineen on kuitenkin ainut tie päästä syvällisempään keskusteluun tavoitteellisesta kasvatustyöstä sekä arvioimaan omaa työtään. Oman arkisen työn sanallistaminen ja vastaaminen kysymykseen ”miksi teen näin”, on hedelmällistä ja omaa sekä toisen osaamisen kehittämistä.

Kaiken kaikkiaan tutkimusaineiston pohjalta voidaan sanoa, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä lapset tarvitsevat monipuolista ja yksilöllistä kasvattajan tukea vertaissuhteiden muodostamiseen. Sen tiedon selvittämiseen, miten paljon kukin lapsi sitten tukea tarvitsee, auttaa havainnointi. Kalliala (2008) muistuttaa, että huolellisella havainnoinnilla kasvattaja oppii tunnistamaan, milloin lapsi haluaa leikkiä yksin ja milloin haluaa kaverin mukaan. Lisäksi havainnoinnin kautta saadun tiedon avulla pystytään antamaan jokaiselle lapselle riippuen hänen luonteestaan, temperamentistaan, iästään, kehitystasostaan ja kodin kasvatuskulttuuristaan, sopivaa tukea vertaissuhteiden rakentumisen tukemiseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Olen tehnyt tutkimukseni luotettavuuteen pyrkien sekä eettisiä ohjeita noudattaen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus korostuu. Tutkimusraportissa olevien osioiden tulisi olla toisiinsa nähden tasapainossa, ja on tärkeää siis ymmärtää, että laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Olen kuvaillut johdantoluvussani tutkimukseni tarkoituksen ja samalla oman motiivini tutkimuksen tekemiseen. Menetelmäosioissa olen pyrkinyt selostamaan mahdollisimman yksinkertaisesti mutta selkeästi aineistonkeruun valinnan ja perustelut sekä sen, miten aineistonkeruu eteni. Tutkimustulosten raportoinnissa ja johtopäätöksiä tehdessäni pidin

mielessäni tutkimustehtävät, jotta johtopäätökset olisivat mahdollisimman johdonmukaisia sekä tutkimustehtäviin että aineistoon nähden. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141).

Tutkimuksen luotettavuuspohdinnassa on pyrittävä huomioimaan tutkijan puolueettomuusnäkökulma. On syytä erottaa havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus toisistaan. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136). Myös Patton (2002, 206, 306) puhuu esiyymmärryksen mahdollisen vaikutuksen tiedostamisesta. Esimerkiksi havainnointi haastaa tutkijan reflektoidaan itseään ja omaa esitietämystään tutkittavasta asiasta. Silti jokaisen ihmisen huomiokyky on valikoivaa ja huomiointia tiettyyn suuntaan tutkimuksessa ohjaavat tutkijan kiinnostuksen kohteet, aiemmat kokemukset ja kulttuuriset taustat. Tutkijan onkin siis varmistuttava siitä, että hän valikoi aineistoonsa tutkimuksen kannalta oleelliset tapahtumat. Silti nämäkin valinnat ovat tutkijan omaa tulkintaa siitä, mikä on oleellista. Puolueettomuus oli yksi tärkeä mielessäni ollut asia tehdessäni tutkimuksen aineistonkeruuta ja analyysiä. Olen pyrkinyt siihen, etten suodata havainnointi- tai haastatteluaineistoa oman tutkimuskehityksen läpi, vaan olisin mahdollisimman avoin ja objektiivinen ilmiön kuvailussa. Oma esiyymmärrykseni aiheesta oli hyvin hajanainen. Teoriataustaa tehdessäni nousi muutamia asioita, jotka voivat tulla esiin myös havainnointiaineistosta, mutta vähäisestä päiväkotikokemuksestani johtuen minulla oli varsin hatara kuva siitä, mitä keinoja kasvattajat käyttävät tukeakseen vertaissuhteita. Jos olen sitä joltakin lastentarhanopettajalta kysynyt, vastaukset ovat olleet aika ympäröityjä. Esiyymmärrykseni tutkittavasta aiheesta oli se, että kasvattajat tukevat lasten vertaissuhteita, mutta konkreettisia keinoja pienryhmätoiminnan lisäksi ei minun tiedossani kuitenkaan ollut. Vaikka laajempi päiväkotikokemus olisi voinut tuoda tutkimuksen toteuttamiseen toisenlaisia näkökulmia, uskon silti, että omalla taustallani pystyin avoimesti havainnoimaan ja kuvaamaan ilmiötä.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, jonka tulokset eivät ole yleistettävissä muuhun kuin tutkittavaan joukkoon. Tutkimuksen otoskoko, joka oli yksi päiväkotiryhmä, oli pieni ja aineistonkeruu-aika, noin 3 viikkoa, oli suhteellisen lyhyt, joten en voi yleistää tuloksia laajemmin. Luotettavuutta lisätäkseni ottaisin useampia päiväkotiryhmiä sekä toteuttaisin havainnoinnin pidemmällä aikavälillä kuin nyt. Tulokset siis pätevät ainoastaan näiden lasten kohdalla tässä tutkimuspäiväkodissa, ja on huomattava sekin,

että laadullinen tutkimus on kuitenkin harvoin yleistettävissä samassa määrin kuin määrällinen tutkimus. Luotettavuutta tutkimukseeni tuo se, että sillä on yhtäläisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin. Uskon, että tällä tutkimuksella olen pystynyt tuomaan kuitenkin jotain yleistettävissäkin olevaa vertaissuhteiden tukemisesta alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä.

Olen käyttänyt tutkimuksessani metodista triangulaatiota, jolla tarkoitetaan useiden metodien käyttöä. Havainnoinnin ja haastattelun yhdessä käyttämisen ansioista sain monipuolisemman kuvan ilmiöstä kuin olisin saanut pelkän havainnoinnin tai haastattelun avulla. Havainnointi oli toimiva menetelmä, koska esiyymmärrykseni asiasta oli vähäinen. Teemahaastattelu oli mielestäni toimiva valinta tutkimuksessani, koska se antoi tilaa vuorovaikutteiselle keskustelulle. Haastattelu toimi sekä havainnoinnin tukena että tilanantajana myös kasvattajille itselleen.

Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt mahdollisimman selkeään ja tarkkaan kuvailuun siitä, mitä valintoja olen tehnyt ja minkälaisiin ratkaisuihin tutkimukseni eri vaiheissa päätynyt. Tämä on lisäämässä osaltaan myös tutkimuksen luotettavuutta. Heikkoudeksi voidaan ajatella se, että olen käyttänyt raportoinnissa paljon sitaatteja. Vaikka ne ovat usein mielenkiintoisia, ne eivät osoita kuitenkaan kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Samoin se, että pitäydyn tutkimuksen tulosten tulkinnassa kuvailevalla tasolla, ei ole vielä tulkintaa sanan vahvassa mielessä, vaikkakin se on edellytys tutkimusalueen jäsentämiselle ja tutkitun alueen hahmottamiselle, muistuttaa Eskola ja Suoranta (1999, 140). Yhtäläillä tutkimuksen luotettavuutta voi olla heikentämässä se, että havainnoidessa kasvattajat saattoivat käyttäytyä eri tavalla kuin normaalisti. Tämän en usko olevan kuitenkaan ratkaisevaa, koska harvoin kukaan kolmea viikkoa muuttaa omaa käytöstään poikkeuksellisen paljon. Keskustelimme ryhmän kasvattajien kanssa siitä, miltä läsnäoloni heistä tuntui. Uskon keskustelulla olevan myönteinen vaikutus siihen, miten kasvattajat toimivat työssään havainnointini aikana. Luotettavuutta on omalta osaltaan lisäämässä se, että haastattelut antoivat samankaltaisen kuvan, eli kasvattajat sanoittivat omaa toimintaansa samansuuntaisesti, miten olin havainnoinutkin.

Tutkimukseni luotettavuutta tuki tutkimuspäiväkirjan pitäminen läpi havainnointijakson. Siihen kirjasin ylös omia havaintoja, pohdintoja ja ideoita tutkimuksesta. Kirjoitin ylös myös teoriaosaan mieleen tulleita aikaisempia tutkimuksia,

joista löysin yhtäläisyyksiä omiin havaintoihini. Päiväkirjan avulla sain selkeämmän kuvan tutkimuksen kulusta ja sen eri vaiheista, mitä milloinkin olen tehnyt.

Tutkimuseettistä pohdintaa kävin läpi sekä ennen aineiston keruuta, sen aikana että sen jälkeen. Olin tietoinen, että olen lasten keskellä tekemässä tutkimusta. Vaikka huomioni keskittyikin kasvattajan toimintaan, pidin mielessä lasten haavoittuvuuden ja herkkyyden etenkin, kun lapset olivat alle kolmivuotiaita. Tutkimus olisi ollut kiinnostavaa toteuttaa syksyllä, kun lapsiryhmä ja kaverisuhteet vasta alkavat muotoutua, mutta ajattelin, etten halua olla siinä vaiheessa ylimääräisenä häiriötekijänä, kun syksyllä aloittaa niin paljon uusia pieniä lapsia hoitotaipaleensa.

Lasten suostumusta tutkimukseen en kysynyt, vaikka Einarsdottirin (2007, 204) mukaan lapselta tulee kysyä henkilökohtaisesti lupa ja kertoa heille, mitä tutkitaan. Luvat kysyin lasten vanhemmilta, koska tutkimukseni lapset olivat niin pieniä, etteivät he todennäköisesti olisi ymmärtäneet tutkimusluvan antamisen merkitystä. Lisäksi havainnointi ei suoraan kohdistunut vain lapsiin, vaan päätehtävänä oli havainnoida kasvattajien toimintaa. Sen sijaan sen, miksi olen ryhmässä, kerroin lapsille heidän oman ikätasonsa mukaisesti.

Lupasin tutkimuslupahakemuksessa lasten vanhemmille, ettei tutkimuksesta selviä lasten henkilöllisyys, päiväkotiki, kaupunki, jossa tutkimukseni suoritan. Samoin ryhmän kasvattajille lupasin, ettei heitä voida tunnistaa tutkimuksesta. Einarsdottir (2007, 206) pitää tärkeänä, että tutkittavien henkilöllisyys pysyy salassa koko tutkimusprosessin ajan. Käytän tutkimusraportissa lasten kohdalla peitenimiä, ja kasvattajien kohdalla en käytä nimiä ollenkaan. Pyrin koko tutkimusprosessini ajan siihen, ettei missään vaiheessa kukaan tutkimuksen osallistuneista tule loukatuksi ja että heidän yksityisyyttään suojellaan.

7.3 Pohdintaa tutkimuksesta sekä jatkotutkimuksen suuntia

Tämä tutkimus antoi mielestäni sellaista tietoa kasvattajan roolista alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukemisesta, mitä lähdin etsimään. Koska en onnistunut löytämään kovinkaan paljoa tutkimustietoa kasvattajan roolista vertaissuhteiden

tukijana, ei minulla ollut ennakko-odotuksia siitä, mitä tutkimustuloksia tulisin saamaan. Tutkimusongelmat osoittautuivat siinä mielessä onnistuneiksi, että jokaiseen niistä pystyin tutkimuksen myötä vastaamaan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että jokainen kasvattaja tuki lasten vertaissuhteiden muodostumista. Yksilölliset erot kasvattajien kesken näkyivät siinä, miten paljon tukea annettiin. Keinot tuen antamiseen olivat kuitenkin pääsääntöisesti samansuuntaisia. Siitä myös pystyi havaitsemaan sen, että ryhmässä oli keskusteltu toimintatavoista ja yhteisistä pelisäännöistä. Oma vaikutuksensa oli varmasti myös sillä, että kaikilla neljällä kasvattajalla oli pitkä kokemusta päiväkodissa työskentelystä. Kasvattajan työhön vaikuttaa myös hänen oma persoona ja koulutus. Jokaisella kasvattajalla oli oma tyypillinen tapa antaa tukea lapselle. Ryhmän kasvattajista kolme oli lastenhoitajaa ja yksi lastentarhanopettaja. On vaikea sanoa, onko tässä tapauksessa kyse sekä persoonan että koulutuksen vaikutuksesta, mutta selkeästi eniten lapsille tukea antoi ryhmän lastentarhanopettaja.

Yksi tärkeä asia, mikä nousi kasvattajien toiminnasta, oli tilanteiden sanallistaminen. Erityisen tärkeää se on alle kolmivuotiaiden kanssa. Suhonen (2009) puhuu tutkimuksessaan ilmenneestä vuorovaikutteisesta ohjaustavasta, jolle on ominaista runsas kielellinen ohjaus pienten lasten kanssa. Useat muutkin asiantuntijat kuin Suhonen muistuttaa kasvattajan vastuusta, joka koskee myös kommunikaation syntymistä ja vuorovaikutuksen säilymisestä. Williamsin, Mastergeorgen ja Ontainin (2010) tutkimuksessa lapsikeskeiseen tuen muotoon kuului keskustelua lasten kanssa esimerkiksi toisen lapsen tunteista, aikomuksista ja käyttäytymisestä. Tällöin kasvattajalla oli mielessään koko ajan lapsen keskeinen rooli tilanteen eteenpäin viejänä. Omassa tutkimuksessani esimerkiksi konfliktitilanteissa kasvattajat antoivat harvoin valmiita ratkaisuja, eivätkä siis tehneet liikaa asioita lapsen puolesta. Lapselle annettiin ylipäänsä tilaa ratkaista asioita ja tilanteita, joihin kasvattaja antoi oman tukensa.

Havainnointiaineistossa tilanteita, joissa tuettiin vertaissuhteita, tapahtui enemmän pojille kuin tytöillä. Lisäksi nämä lapset, jotka eniten saivat tukea, olivat keskimäärin kolmivuotiaita. Poikkeuksen (1997, 125) mukaan lapsen lähestyessä kolmea ikävuotta, hänen kuvitteellinen toimintansa sekä kielelliset taitonsa kehittyvät, mikä näkyy leikkitovereiden lisääntymisenä. Kielelliset taidot tuovat myös vapauden siihen, ettei

lapsi ole enää niin riippuvainen vain tutuista tovereista. On kuitenkin huomioitava, että ryhmän lapsista vain pieni osa oli alle kaksivuotiaita. Olisi kiinnostavaa tutkia, tuettiin näitä tiettyjä lapsia tietoisesti enemmän. Entä miten paljon annetaan tukea niille lapsille, jotka ovat hiljaisempia ja näyttää päällepäin sille, että heillä menee hyvin? Havainnoidaanko heitä tarpeeksi ja annetaanko heillekin huomiota? Kasvattajat itse sanoivat, että jotkut lapset eivät tarvitse lähes ollenkaan tukea kun taas toiset tarvitsevat sitä jatkuvasti. Jäin pohtimaan kuitenkin, minkälaiset tarpeet ovat yksi- tai puolitoistavuotiaalla lapsella kiinnittyä johonkin tiettyyn leikkikaveriin tai tiettyyn leikkiin. Ajattelemmeko liiankin herkästi, että mitä pienempi lapsi on, sen vähemmän hän näitä tarvitsee? Voisi kuitenkin ajatella, että mitä enemmän satsattaisiin juuri pienimpien lasten sosiaalisten suhteiden ja leikkiympäristön valintaan, sitä paremmat mahdollisuudet näillä lapsilla olisi selvitä vuoden kahden päästä tässä ryhmässä.

Erityisen tärkeää on pysähtyä miettimään, mitä vertaissuhteiden tukeminen vaatii silloin, kun työskennellään alle kolmivuotiaiden lasten kanssa. Kiintymyssuhdetta lapsen omiin vanhempiin tulisi vahvistaa antamalla lämmintä, sensitiivistä vuorovaikutusta lapselle silloin, kun hän on erossa vanhemmista. Haastavaksi kasvattajan työn tekee se, että alle kolmivuotias lapsi on vielä hyvin riippuvainen aikuisesta. Se, miten kasvattaja näkee näin pienen lapsen, vaikuttaa vuorovaikutukseen ja siihen, miten kasvattaja tukee lasta vertaissuhteissaan (kts. esim. Strandell 1995). Myös jokaisen lapsen luonne tulisi huomioida erikseen: esimerkiksi Rudasillin ja Rimm-Kaufmanin (2009) tutkimus osoittaa, että lapsen luonteella on vaikutusta myös vuorovaikutukseen.

Kuka on sitten sosiaalisesti taitava lapsi? Kasvattajat nimesivät haastatteluissa muutamia yhteisiä lapsia, jotka selviytyvät heidän mielestään niin hyvin, etteivät tarvitse juurikaan kasvattajan tukea. Useat asiantuntijat (kts. esim. Kauppila 2006; Poikkeus 1997; Salmivalli 2005) ovat todenneet, että sosiaalisia taitoja määritellään niiden seurausten perusteella. Seuraamukset ovat myönteisiä, kuten se, että lapsi onnistuu pääsemään leikkiin. Keskeisenä sosiaalisen vuorovaikutuksen tehtävänä pidetään sosiaalista integraatiota, joka tarkoittaa lähinnä esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemistä tai siinä mukana olemista (Strandell 1995). Ryhmässä oli selkeästi havaittavissa lapsia, jotka onnistuivat tässä, ja lapsia, joilla oli usein vaikeuksia päästä muiden vertaisten kanssa mukaan toimintaan. Näitä lapsia kasvattajat tukivat selkeästi

enemmän kuin muita. Laineen ja Neitolan (2002, 108) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikassa on tärkeää ymmärtää, etteivät lapset kasva sosiaalisiksi ilman ohjausta ja oppimista. Lapsi ei ole valmis pakkaus erilaisia taitoja, vaan hän tarvitsee sosiaalisten taitojen opetteluun tukea.

Tutkimustulokset eivät olleet sinällään yllättäviä, mutta tuovat arkitietoa tieteellisempään muotoon. Haastattelussa yksi kasvattajista ikään kuin vähätteli omaa osaamistaan, kun hän kuvaili olevansa ”vain ruohonjuuritason työntekijä”. Tällaisten tutkimusten tekeminen päiväkodin arjessa on tärkeää, jotta myös ruohonjuuritason työntekijä, kuten kasvattaja itseään kuvaa, huomaisi, kuinka merkittävää työtä hän tekee. Erityisesti havainnointiaineiston luokittelussa kasvattajat saattavat pohtia, mikä merkitys on esimerkiksi konfliktien tai vastaavasti rohkaisujen määrällä. Tuleeko tukea annettua vain silloin, kun ristiriitatilanne on jo syntynyt vai saako lapsi tukea myös silloin, kun kaikki menee hyvin? Uskon tämän tutkimuksen saavan kasvattajia reflektoimaan lisää omaa työtään. Mitkä ovat minun keinojani tukemisessa ja miten tietoista se on?

Toivon tämän tutkimuksen herättävän keskustelua siitä, mikä merkitys sosiaalisilla suhteilla on alle kolmivuotiaille ja miksi niitä on tärkeä tukea pienestä pitäen. National Institute of Child Health and Human Development/ NICHD:n (2008) tutkimus varhaisvuosien vertaiskokemusten vaikutuksista myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin kertoo sen puolesta, miten merkittävää on sosiaalisten taitojen harjoittelu ja myönteisen ilmapiirin luominen varhaisvuosina. Kyseisestä tutkimuksesta on huomioitava myös se, että vertaisryhmän koolla oli vaikutusta myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin, mikä viittaa siihen, että pienryhmätoiminta on erityisen suotavaa. Kehityspsykologisesta näkökulmasta sosiaalinen kompetenssi nähdään jatkumona, jossa varhaisvuosina opitut ja hankitut taidot ovat perusta myöhemmälle sosiaaliselle kompetenssille. (Odom ym. 2008). Ryhmäkokojen suurentuessa sekä päiväkodin että koulun puolella tarvitaan yhä enemmän sosiaalista kompetenssia ja sosiaalisia taitoja.

Tämän pohdinnan voisi liittää myös yleisempään keskusteluun siitä, miten tärkeää työtä päivähoitossa tehdään lasten syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Lapselle pakataan päivähoitossa reppua, jolla on edelläkin esitettyjen tutkimusten mukaan merkitystä myöhemmille vuosille. Antaako yhteiskunta tarpeeksi arvostusta varhaiskasvatukseen,

vai onko painopiste ennaltaehkäisyn sijaan siellä, missä tarvitaan jo laastareita haavojen parantamiseen? Arvostamisen tulisi näkyä myös resurssien parantumisena, ja tällä tarkoitan esimerkiksi ryhmäkokojen pienentämisestä, jossa määritellään ryhmille ylärajat. Sillä, minkälaisessa lapsiryhmässä lapsi kasvaa ja kehittyy, on merkitystä.

Yhdessä haastattelussa nousi selkeästi esiin kasvattajan näkemys siitä, että kaikki lapset eivät tarvitse tukea vertaissuhteisiinsa. Tutkimukseni syventämiseksi ja *jatkotutkimushaasteeksi* olisikin kiinnostavaa selvittää, onko tällainen käsitys yleisempääkin kasvattajien keskuudessa. Olisi myös kiinnostavaa tutkia kasvattajien käsityksiä siitä, onko tyypillisiä piirteitä sosiaalisesti taitavalle lapselle ja toisaalta sellaiselle lapselle, joka tarvitsee kovasti tukea vertaissuhteiden muodostamiseen.

Yhtälailla olisi hyvä tutkia tämän ryhmän lasten näkökulmasta, miten he muodostavat vertaissuhteita. Nyt keskityin lähinnä kasvattajien toimintaan. Jos olisi mahdollista tehdä samalle ryhmälle tutkimus esimerkiksi kahden vuoden päästä, olisi otollista haastatella myös lapsia itseään siitä, vallitseeko heidän kesken jonkinlainen suosiojärjestys, ja mitkä asiat siihen ovat kenties vaikuttamassa. Lisäksi jos tekisin kahden vuoden päästä saman tutkimuksen tälle samalle ryhmälle, havainnoisin ja haastattelisin uudelleen kasvattajia, koska haluaisin selvittää, eroavatko alle kolmivuotiaille annettava tuen muodot isompien lasten kanssa tehtävästä kasvatustyöstä. Vertailevan tutkimuksen tekeminen antaisi laajempaa ymmärrystä siitä, mitä eri asioita tulisi ottaa huomioon ja miksi eri-ikäiset lapset tulisi huomioida eri tavalla.

Lasten vertaissuhteiden muodostamiseen liittyen jatkotutkimushaasteena voisi tutkia vanhempien käsityksiä lastensa sosiaalisista taidoista ja verrata niitä päivähoiton henkilökunnan käsityksiin. Tutkimukseni yhtenä alkulähteenä oli kokemus tyttäreni sosiaalisista taidoista kotona ja päivähoitossa, ja siksi tämän perusteellisempi selvittäminen yleisemminkin olisi kiinnostavaa. Tästä aiheesta saisi hyvinkin monipuolista tietoa, jos selvitettäisiin laajemmin esimerkiksi kodin kasvatuskulttuuria ja lapsen kielenkehitystä. Jos kodilla ja päivähoiton kasvattajilla on sama käsitys lapsen sosiaalisista taidoista, voisi olettaa, että se olisi helpottamassa kasvatusyhteistyötä. Silloin lasta voitaisiin myös tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Baker, R. 1998. Runaway street children in Nepal: social competence away from home. Teoksessa I. Hutchby. & J. Moran-Ellis (toim.). Children and social competence: arenas of action. London: Falmer Press. (46-65)
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press.
- Brennan, M. 2007. A culture of tenderness: teachers` socialization practices in group care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 15:1, 137-146.
- Carbendale, J.& Lewis, C. 2006. How children Develop Social Understanding. United Kingdom: Blackwell.
- Corsaro, W.A. 2003. We`re friends, right? Inside kids` culture. Washington, D.C. : Joseph Henry Press.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van Ijzendoorn, M.H. 2008. Children`s attachment relationships with day caregivers: associations with positive caregiving and the child`s temperament. *Social Development*, Vol. 17:3, 454-470.
- Deynoot-Schaub, M. J. G. & Riksen-Walvaren. 2006. Peer contacts of 15-month-old in childcare: links with child temperament, parent-child interaction and quality of childcare. *Social Development*, Vol. 15:4, 710-729.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol.15:2, 197-211.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children`s participation and teacher control. *Early Child Development and Care*. Vol. 176:3&4, 219-238.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5.painos. Tampere: Vastapaino.
- Findlay, L.C., Gigardi, A. & Coplan, R. J. 2006. Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 21: 347-359.
- Gibson, W. J. & Brown, A. 2009. Working with Qualitative Data. London: SAGE.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. (124-141)
- Halonen, H. & Lehtinen, A. 2001. Alle kolmivuotiaiden lasten prososiaalinen käyttäytyminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu- tutkielma.
- Hay, D.F. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 45:1, 84-108.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen, & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoitossa. Alle

- kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. (133-162)
- Heinämäki, Liisa. 2005. Varhaista tukea lapselle – työväliseenä kehittämisvalikko. Helsinki: Stakes.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hännikäinen, M. 2001. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen, & H. Siren-Tiusanen. Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. (117-132)
- Hännikäinen, M. 2001. Playful action as a sign of togetherness in day care centres. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 9:2, 125-133.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & R. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. (11-16)
- Hännikäinen, M. & Rautamies, E. 2007. Vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja yhdessä oppiminen päiväkodissa. Tapaustutkimus: Suomi. Jyväskylän yliopisto: varhaiskasvatuksen laitos. Varhaiskasvatuksen julkaisuja. D; 7.
- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in Childhood Studies. London: SAGE.
- Johansson, E. 2002. Morality in preschool interaction: teacher`s strategies for working with children`s morality. *Early Child Development and Care*. Vol. 172:2, 203-221.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. & Poteat, G.M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal* Vol. 27:207-212.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korkeamäki, R-L. 2006. Lapset toistensa opettajina. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, & R. Rasku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. (183-197)
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Ladd, G. W. 2005. *Children`s Peer Relations and Social Competence. A century of Progress*. London: Yale University Press.
- Laine, K. 2002. Tutkimusprojektin arviointia. Teoksessa L. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. (109-112)
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: Sophi.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. (138-157)

- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson & Granlund, M. 2009. The construct of social competence – How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 41:1, 51-68.
- Longoria, A. Q., Page, M.C., Hubbs-Tait, L. & Kennison, S. M. 2009. Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development and Care*. Vol. 179:7, 919-929.
- Mackay, R. W. 1991. Conceptions of children and models of socialization. Teoksessa F.C. Waksler (toim.) *Studying the social worlds of children*. Sociological readings. London: Falmer Press. (23-37)
- Meece, D. W., Colwell, M. J & Mize, J. 2007. Maternal emotion framing and children's social behavior: the role of children's feeling and beliefs about peers. *Early Child Development and Care*. Vol. 177:3, 295-309.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. (2. painos.) San Francisco: Jossey Bass.
- Metsomäki, M. 2006. ”Suu on syömistä varten”. Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 291. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.
- Munter, H. 2001. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY. (93-116)
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 2008. Social competence with peers in third grade: associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*. Vol. 17:3, 420-453.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Odom, S.L., McConell S.R. & Brown, W.H. 2008. Social competence of young children. Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConell. *Social Competence of Young Children. Risk, Disability, & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes. (3-29)
- Patton, 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. London: SAGE.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY. (122-138)
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. 2009. Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol.17:1, 77-94.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S.E. 2009. Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 24:3, 107-120.

- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: OS-Kustannus.
- Singer, E. & Hännikäinen, M. 2002. The teacher`s role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 17:1, 5-18.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY. (65-92)
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Suomentaja A. Jussila. Tampere: Gaudeamus.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia; 304.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: STAKES.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L 2010. Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 25:251-266.

LIITE 1: Haastattelulomake kasvattajalle

Haastattelulomake kasvattajalle

1. Lasten keskinäiset suhteet

- mitä ajatuksia herättää alle kolmi vuotiaiden kohdalla: mikä merkitys lapsen kokonaiskehityksen kannalta?
- miten ryhmän lapset niitä muodostavat? Onnistuuko? Missä tilanteissa pyydetään kasvattajaa?

2. Vertaissuhteiden tukeminen

- mitä ajattelet: tarvitaanko tukemista/ onko parempi antaa lapsen itse ratkaista?
- miksi tärkeää?
- antaako Vasu tukea/ ohjeistusta? Onko pohdittu yhdessä?

3. Kasvattajan oma toiminta vertaissuhteiden rakentumisen tukemisessa

- miten kuvailet omaa vertaissuhteiden tukemista?
- tuleeko asiaa pohtineeksi/ onko se automaattista toimintaa?
- mitä keinoja käytät?
- miten lapsi reagoi aikuisen puuttumiseen/ kehotukseen/ pyytämiseen?
- kuvaile viimeisten päivien aikana tapahtunut tilanne, jossa olet edesauttanut lasta muodostamaan vertaissuhteita.

LIITE 2: Lupahakemus vanhemmille

HYVÄT VANHEMMAT!

Olen varhaiskasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistossa. Olen tekemässä varhaiskasvatuksen pro gradu-tutkielmaani *alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukemisesta*. Minua kiinnostaa erityisesti, miten kasvattaja voi edesauttaa vertaissuhteiden muodostumista, ja miten lapsi tukeen reagoi. Tutkimuksen avulla kasvattaja tulee tietoisemmaksi omasta pedagogiikastaan ja lapsi hyötyy siitä välillisesti, kun kasvattajat voivat tukea monipuolisemmin ja tietoisemmin lapsen kehitystä. Samalla olemme kaikki yhdessä kehittämässä parempaa varhaiskasvatusta. Tutkielmaani ohjaa professori Maritta Hännikäinen.

Tarkoituksena on havainnoida kasvattajan ja lapsiryhmän toimintaa huhtikuun 2010 aikana. Havainnoidessani teen kirjallisia muistiinpanoja – en käytä videointia. Olisin tulossa keräämään tutkimusaineistoa lapsiryhmästä, jossa Teidän lapsenne on hoidossa. Niinpä tiedustelin, voiko Teidän lapsenne olla osallisena ko. tutkimuksessa yhdessä muiden ryhmän lasten kanssa. Tutkimuksen raportoinnissa ei mainita missä päiväkodissa tai edes missä kaupungissa tutkimus suoritetaan eikä ketään lasta tai henkilökuntaan kuuluvaa mainita heidän omilla nimillään eli henkilöllisyydet pysyvät salaisina. Noudatan huolellisesti tutkimuseettisiä periaatteita. Havainnointiaineiston tuhoan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa saamani tietoa käytän vain tässä tutkimuksessa.

Pyydän Teitä harkitsemaan asiaa ja palauttamaan lomakkeen **2.4. mennessä** päiväkotiin. Kiitos siis jo etukäteen vaivannäöstänne!

Lapseni _____ (lapsen nimi)

SAA

EI SAA osallistua

Vanhemman allekirjoitus

Mikäli Teillä on jotain kysyttävää tutkimukseni suhteen, voitte ottaa minuun yhteyttä.

1.4. 2010

Liisa Säaskilahti / puh.numero