

# **4-6 -VUOTIAIDEN PÄIVÄKOTIIN LIITTYVÄT PELOT**

**Petra Mäkelä**

Varhaiskasvatuksen pro  
gradu -tutkielma

Syksy 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Petra 2010. 4-6 -VUOTIAIDEN PÄIVÄKOTIIN LIITTYVÄT PELOT. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. 90 sivua + liitteet 3 kappaletta.

Tämä laadullinen tutkimus käsittelee lasten pelkoja päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää 4-6 -vuotiaiden lasten päiväkotiin liittyviä pelkoja sekä niiden sukupuolisidonnaisuutta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu pelon käsitteen, lasten pelkojen ja päiväkodin toimintaympäristön ympärille.

Tutkimuksen tutkimusasetelmana on käytetty fenomenografista lähestymistapaa, johon tutkimusmenetelmä ja aineiston analyysi perustuvat. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty lasten puolistrukturoituja yksilöhaastatteluita, joissa apuvälineenä ovat toimineet lapsille esitetyt päiväkotiin liittyvät kuvat. Haastatteluja toteutettiin kahdessa eri päiväkodissa yhteensä seitsemäntoista. Aineisto analysoitiin fenomenografisen analyysin avulla.

Tuloksista selvisi, että 4-6 -vuotiaiden lasten päiväkotiin liittyvät pelot voitiin jakaa viiteen ryhmään: päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyviin pelkoihin, päiväkodin tiloihin liittyviin pelkoihin, päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyviin pelkoihin, päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviin pelkoihin sekä lapsen omaan toimintaan liittyviin pelkoihin. Yleisimpiä lasten pelon aiheita olivat päiväkodin nukkumahuone ja vessa, kiusaaminen sekä omiin taitoihin tai päiväkodin tuleviin tapahtumiin liittyvä epävarmuus ja epäonnistuminen.

Tyttöjen ja poikien pelkojen väliltä voitiin löytää sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Tuloksista mm. selvisi, että pojilla oli määrällisesti hieman enemmän pelkoja kuin tytöillä. Tyttöjen ja poikien aineistojen erilliset analyysit tuottivat melko samanlaisia kuvauskategorioita, joskin ne erosivat sisällöllisesti jonkin verran toisistaan. Esimerkiksi päiväkodin sosiaaliseen ympäristöön liittyvissä peloissa osa pojista kertoi pelkäävänsä päiväkodin aikuisia, kun taas tyttöjen sosiaaliseen ympäristöön liittyvät pelot keskittyivät enemmän fyysisiin ja sosiaalisiin konflikteihin vertaisryhmän kanssa. Lapsen omaan toimintaan liittyvissä peloissa pojilla oli määrällisesti enemmän omiin taitoihin kohdistuvia epäonnistumisen pelkoja kuin tytöillä. Keskeinen ero tyttöjen ja poikien välisissä tuloksissa oli myös tyttöjen mainitsemat kuvitteellisiin asioihin liittyvät pelot, joita pojilla ei ollut.

Tutkimuksen pohjalta voidaan pohtia mm. lapsuuden ja päiväkotikulttuurin muutosten vaikutusta pelkoihin. Kenties lapsuuden lyhentymisen, kiireinen elämäntyyli tai suuret päiväkotiryhmät aiheuttavat lapsille liiallisia osaamisen paineita, jotka taas näkyvät pelkojen suurena määränä.

Keskeiset käsitteet: pelko, päiväkodin toimintaympäristö, lapsen haastattelu

# SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
1 PELKO .....	7
1.1 Pelon määritelmä.....	7
1.2 Pelolle läheiset käsitteet.....	9
1.3 Pelon syntyyn vaikuttavia tekijöitä .....	11
1.3.1 Yksilölliset tekijät .....	11
1.3.2 Ympäristötekijät.....	15
1.4 Mitä lapsi pelkää?.....	16
1.4.1 Pelkojen ikäsidonnaisuus.....	17
1.4.2 Pelkojen yhteys sukupuoleen.....	18
2 PÄIVÄKODIN TOIMINTAYMPÄRISTÖ .....	20
2.1 Päiväkodin fyysinen toimintaympäristö .....	21
2.2 Päiväkodin sosiaalinen toimintaympäristö.....	22
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	30
4.1 Tutkimusote.....	31
4.2 Tutkimusmenetelmän muotoutuminen .....	33
4.2.1 Tutkimushaastattelu .....	33
4.2.2 Esihaastattelujen merkitys .....	36
4.2.3 Puolistrukturoitu yksilöhaastattelu.....	38
4.2.4 Kuvat haastattelun tukena.....	39
4.3 Tutkimukseen osallistujat .....	41
4.4 Aineistonkeruu .....	42
4.5 Aineiston analyysi .....	44
4.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuus.....	47
5 4-6 -VUOTIAIDEN PÄIVÄKOTIIN LIITTYVÄT PELOT .....	49

6	PÄIVÄKOTIIN LIITTYVIEN PELKOJEN YHTEYS LAPSEN SUKUPUOLEEN .....	55
6.1	”Ku oli niin hirmu pimeätä siellä niin mulla tippu kyneleitä” .....	56
6.2	”No ne uuet jännittää mua aika tavalla että minkälaista niitten kaa tulee” .....	60
6.3	Yhtäläisyyksiä ja eroja tyttöjen ja poikien peloissa.....	64
7	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	66
7.1	Tutkimustulokset aikaisempien tutkimusten valossa.....	66
7.2	Tutkimuksen arviointia .....	70
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	70
7.2.2	Tutkimuksen eettisyys .....	74
7.2.3	Jatkotutkimushaasteet.....	77
7.3	Sisällölliset johtopäätökset.....	78
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET.....	91
	Liite 1. Lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen .....	91
	Liite 2. Haastattelurunko.....	93
	Liite 3. Haastattelussa käytetyt kuvat .....	95

## JOHDANTO

Lasten pelot ovat olleet tutkimuksen kohteena jo vuosikymmeniä. Tutkimus on kuitenkin keskittynyt enimmäkseen joko lasten yleisiin pelkoihin tai päiväkotikäisiä vanhempaan ikäluokkaan. Tästä johtuen oma tutkimukseni tarkastelee lasten pelkoja uudesta näkökulmasta, päiväkodin kontekstista, käsin. Päiväkotia pidetään turvallisena instituutiona, joka huomioi niin lasten tarpeet kuin yksilöllisen kehitys- ja oppimistasonkin. Tästä huolimatta lapset pelkäävät myös päiväkodissa. Asetelma on mielestäni mielenkiintoinen. Kenties päiväkodin status lapsen paikkana ei ole niin yksiselitteinen. Toisaalta tiedetään, että lapsilla on useita pelkoja jo syntymästä lähtien ja että pelko on normaali tunnereaktio, joten kyseisen tutkimuksen tarkoitus ei ole todellakaan todistaa päiväkotia pelottavaksi paikaksi lapsille. Keskeisin tutkimuskysymykseni selvittää, millaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja 4-6-vuotiailla lapsilla on. Alakysymyksessä taas kysyn, onko päiväkotiin liittyvissä peloissa sukupuolisidonnaisuutta. Haluan siis ennemminkin kartuttaa lasten pelkoihin liittyvää tutkimusta yhdistämällä pelot paikkaan, jossa merkittävä osa suomalaisista lapsista viettää suuren osan valvellaoloajastaan. Lastentarhanopettajana ja varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijana olen kiinnostunut nimenomaan päiväkotikontekstista ja lasten näkökulman esiintuomisesta.

Pohtiessani pro gradu -tutkielmani aihetta, halusin sisällyttää siihen kolme minulle tärkeää asiaa: päiväkotiympäristön, psykologian sekä lasten omakohtaiset kokemukset. Pitkän hauduttelun jälkeen löysin lopulta kiinnostavan aihepiirin, jossa nämä kolme asiaa yhdistyivät. Päiväkotiympäristö on konteksti, joka tulee todennäköisesti olemaan yksi työurani merkittävimmistä toimintakentistä. Kontekstin kartoittaminen tieteellisen tutkimuksen kautta kasvattaa varmasti osaltaan asiantuntijuuttani varhaiskasvatuksesta. Kiinnostus psykologiaan on herännyt minussa jo vuosia sitten ja se toimii mielestäni keskeisenä lisämausteena varhaiskasvatustieteen sopassa.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset puhuvat ns. lapsen äänen kuuluville saamisesta, jolla tarkoitetaan mm. lasten kuuntelemista heidän omilla ehdoillaan sekä lasten mahdollisuutta vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Nykylapsuus rakentuu hyvin

pitkälti aikuisten elämästä käsin. Toki aikuisten onkin syytä määritellä tietyt puitteet ja raamit lasten elämälle, mutta on myös monia lasten elämänpiiriin kuuluvia asioita, joita vain lapsi osaa kokemustensa kautta valottaa. Pelon kokeminen on yksilöllistä ja aikuinen voi vain tehdä arvailuja tai oletuksia siitä, mitä lapset pelkäävät, ellei sitä kysytä lapsilta itseltään. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt heittämään omat, aikuismaiset oletukseni romukoppaan ja keskittynyt kuuntelemaan lasten kokemuksia, lasten ääntä.

Tutkimus alkaa sitä tukevan teoreettisen tiedon kartoittamisella. Keskeiset tarkasteltavat käsitteet ovat pelko ja päiväkotiympäristö. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimuskysymykset, joita seuraa tutkimuksen metodologinen osuus. Tuolloin käsittelen laajemmin tutkimusmenetelmäni rakentumisen vaiheita ja luotettavuutta. Metodiluvun jälkeen päästään varsinaisiin tutkimustuloksiin ja johtopäätöksiin. Tuloksista voidaan nähdä, että ne sekä vahvistivat aikaisempaa lasten pelkotutkimusta, myös toivat paljon uutta. Lasten pelkojen yhdistäminen päiväkodin kontekstiin onkin avannut mielenkiintoisen tutkimuskentän, joka toivon mukaan kiinnostaa tutkijoita myös tulevaisuudessa.

# 1 PELKO

Tässä luvussa keskitytään pelkoon, joka on yksi tutkimukseni pääkäsitteistä. Pääluke jakautuu neljään alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa pyrin avaamaan pelon määritelmää yleisellä tasolla. Toinen alaluku keskittyy pelolle läheisiin käsitteisiin, ahdistukseen ja fobiaan. Kolmannessa alaluvussa käsittelem pelon syntyyn vaikuttavia tekijöitä, jotka olen jakanut yksilöllisiin tekijöihin ja ympäristötekijöihin. Viimeisessä, neljännessä, alaluvussa perehdyn lasten pelkoihin. Sen yhteydessä kerron pelkojen ikäsidonaisuudesta sekä niiden yhteydestä lapsen sukupuoleen.

## 1.1 Pelon määritelmä

Pelko voidaan määritellä tunneperäiseksi, kognitiiviseksi, motoriseksi ja fysiologiseksi reaktioksi uhkaa tai vaaraa kohtaan, joka on joko oikea tai kuviteltu. Alun perin pelko on toiminut ns. hälytysjärjestelmänä, jonka avulla ihmisen eloonjääminen on ollut mahdollista. Se on yksi ihmisen perustunteista ja sen ensisijainen tehtävä on siis suojata yksilöä vaaroilta. Pelon tunteminen on ikävyydestään huolimatta varsin hyödyllistä, koska se sisältää myös yllikkeen tilanteesta pakenemiseen. Pelko on normaali osa

kasvua ja kehitysprosessia ja se voi olla tärkeä väline itsesuojelussa. (André 2004; Annas 1997; Marks 2007; Sarafino 1986; Toskala 1997.) Pelon käsitteen ymmärtäminen on sen tavallisuudesta huolimatta varsin hankalaa ja se aiheuttaa tässä tutkimuksessa vielä entistä enemmän haasteita, koska tutkimukseen osallistujat ovat lapsia. Ennen tutkimusaineiston keräämistä onkin ollut tärkeää paneutua pelkoa käsittelevään teorian tietoon, jonka jälkeen varsinaisen tutkimusmenetelmän kehittäminen on voitu aloittaa.

Ihminen voi pelätä hyvin monenlaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa tilanteissa. Pelko ilmenee fyysisenä aktivaationa, psykologisena epämukavuutena sekä pelkokäyttäytymisenä. Fyysinen aktivaatio näkyy sydämen lyöntitiheyden nopeutumisenä, pupillien laajentumisena, lihasten jännittymisenä, ihokarvojen nousemisena sekä hikoiluna. Psykologinen epämukavuus näkyy mm. siinä, että ihminen keskittyy vain oletettuun vaaraan ja ajattelee tunnelimaisesti ja kapea-alaisesti. Pelkokäyttäytymistä on kolmenlaista: yksilö taistelee pelkoa vastaan, pakenee pelkoa tai jähmettyy pelon edessä. (André 2004, 106.) Äkilliset pelkotilat voivat aiheuttaa vahingollisia fysiologisia reaktioita, kuten vapinaa, runsasta hikoilua, pyörrytystä, nivelten ja lihasten heikkoutta, pahoinvointia, ripulia sekä häiriöitä kehonliikkeiden hallinnassa. Liioitellut pelot voivat lamauttaa yksilön koko käytöksen. (Wolman 1979, 22.) Pelon kohteet vaihtelevat erilaisten ilmiöiden, asioiden sekä sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden välillä. On muistettava, että pelon kohde ei kuitenkaan välttämättä kerro pelon todellisesta sisällöstä ja että tunteet voivat liittyä hyvin yksilöllisesti erilaisiin asioihin ja ilmiöihin. (Sarafino 1986; Toskala 1997; Wolman 1979.)

Pelot ovat yhteydessä kulttuuriin ja yhteiskunnan muutoksiin, jolloin pelkojen asema ja merkitys elämässä voi vaihdella. Nykyään pelon kohteet ovat muuttuneet juuri elinpiirin muutosten myötä. Ihmisten vielä asuessa maalla ja läheisessä suhteessa luontoon, olivat pelon kohteina erilaiset luonnonilmiöt, kuten eläimet, ukkonen ja rajuilmat. Nykyisin kaupungistuneet ihmiset elävät aiempaa ahtaammin ja yhteiskuntaa leimaa jatkuva kiire, tekninen osaaminen ja tehokkuuden korostaminen. Pelkoja syntyy nyt ennemminkin siitä, että ihmisen on vaikea hallita ja säädellä teknologista, suurten ihmisjoukkojen täyttämää ympäristöä. Myös pelot yksinäisyydestä ja hylätyksi tulemisesta ovat osa nyky-yhteiskuntaa, sillä yhteisöllisyys on aiempaa vähäisempää.



(Toskala 1997, 23–24.) Tässä tutkimuksessa yhdistyvät lapsille tuttu ja turvallinen päiväkotikiel sekä pelot. Niinkin turvallisena pidetty instituutio kuin päiväkotikiel on saanut varmasti myös osansa yhteiskunnan nopeista muutoksista, jolloin kiire, lukuisat vuorovaikutussuhteet ja tehokkuuden korostaminen vaikuttavat lasten arkeen. Kenties näillä tekijöillä on yhteyttä myös lasten pelkoihin päiväkodissa.

## 1.2 Pelolle läheiset käsitteet

### Ahdistus

Pelko on normaalia ja usein sen aiheuttajana toimii epätietoisuus jostakin asiasta tai ilmiöstä. Ihminen ei osaa kuvitella tulevaa tapahtumaa tai tilannetta mielessään, koska siitä ei ole aikaisempaa omaa kokemusta. Toisten kertomat kokemukset asiasta yhdistettynä epätietoisuuteen aiheuttavat näin pelkoreaktion. (Rachman 1977, 1990; Sarafino 1986, 17.) Ahdistus sen sijaan on epämääräinen hätäntymisen tai huolen tunne, jolla on suhteellisen kyseenalainen ja epätarkka lähde. Se liittyy usein matalaan itsetuntoon sekä pelkoon menettää toisten arvostus itseä kohtaan. (Annas 1997, 9; Robinson, Rotter, Robinson, Fey & Vogel 2003, 21; Toskala 1997, 17–18)

Andrén (2004, 13) ja Marks (2007, 23) mukaan pelko ja ahdistus on erotettava käsitteinä selvästi toisistaan. Fyysiset pelon ja ahdistuksen aiheuttamat reaktiot ovat melko samanlaisia. Pelko on kuitenkin tietyn todellisen tai epätodellisen vaaran aiheuttama emotionaalinen reaktio, kun taas ahdistus tarkoittaa yleistä synkkää lähestyvän tuomion tunnetta. Pelko on hetkellinen vaaran aiheuttama reaktio. Se pohjautuu siihen, että yksilö arvioi oman voimansa heikoksi uhkaavan voiman rinnalla. Pelko katoaa, kun voiman tasapaino muuttuu. Ahdistus sen sijaan on yleistä ja kestävä. Sillä ei yleensä ole objektia, vaan se heijastaa kokonaisvaltaista kykenemättömyyden ja avuttomuuden tunnetta. Ahdistus voi jopa väliaikaisesti vaikuttaa yksilön älylliseen toimintaan.

Wolman (1979) peräänkuulutti jo 1970-luvulla ahdistuksen ja pelon erottamista toisistaan etenkin lasten kohdalla. Hänen mukaansa pelko on tietyn uhkan aiheuttama

emotionaalinen reaktio. Pelokas lapsi kokee uhkaavan ihmisen, eläimen, esineen tai tilanteen itseään vahvemmaksi ja uskoo sen siten voivan vahingoittaa häntä. Pelko liittyy siihen, että yksilö kokee itsensä heikoksi uhkaavan voiman rinnalla, mutta voimakkaan ja ystävällisen ihmisen läsnäolo voi lievittää pelkoa. Pelko voidaan myös voittaa tutustumalla uhkan aiheuttajaan. Ahdistus taas syntyy yleisestä heikkoudentunteesta ja kykenemättömyydestä selviytyä vaaratilanteesta. Pelokas lapsi tuntee, että hän ei voi kestää tiettyä vaaratilannetta. Ahdistunut lapsi sen sijaan aliarvioi jatkuvasti kykyään yleensäkin elää tai ainakin selviytyä monista tilanteista. Ahdistus ei tule ulkoa, vaan sisältä alitajunnasta.

## Fobia

Ihmisen elämää suuresti rajoittavia pelkoja nimitetään fobioiksi ja neuroottisiksi peloiksi. Tuolloin pelot ovat erittäin voimakkaita ja hallitsemattomia, jolloin ne rajoittavat harmillisella tavalla elämää. (André 2004, 107; Marks 2007, 23.) Yksilö saattaa jopa luopua jostain elämällensä tärkeästä asiasta tai tavoitteesta tai ainakin kokee ne selvästi uhatuiksi. Ihmisen elämää haittaava ja tarpeettomasti rajoittava pelko on siis väärä hälytys uhasta ja vaarasta. Uhka on kohtuuton suhteessa todelliseen vaaraan, sillä useimmiten vaara on kuitenkin pieni. Vaikka todellista ja välitöntä uhkaa ei olisikaan olemassa, ihminen saattaa reagoida siihen samalla tavalla kuin todellisen uhan edessä. Pelolla ja fobialla ei siis ole perustavaa laatua olevaa eroa, mutta ne eroavat toisistaan voimakkuudeltaan (André 2004, 119). Esimerkkejä tarpeettomasti rajoittavista peloista ovat sairauspelot, esiintymispelot tai lentospelko. Lasten yleisimpiä fobioita ovat ahtaan paikan kammo sekä pimeän, eläinten, korkeiden paikkojen, ukkosen ja koulun pelko. (Toskala 1997; Sarafino 1986, Wolman 1979.) Voimakkaat fobiat ovat kuitenkin harvinaisia lapsilla. Kuten useimmat lasten tunteet, pelotkin ovat yleensä voimakkaampia ja vaihtelevampia. Tästä syystä erotusta lasten normaalien pelkojen ja epänormaalien fobioiden välillä on vaikea tehdä. (Marks 2007, 40, 121.)

### 1.3 Pelon syntyyn vaikuttavia tekijöitä

Olen jakanut pelon syntyyn vaikuttavat tekijät kahteen ryhmään, mikä näkyy myös kappalejaossa. Ensimmäinen kappale käsittelee lapsen yksilöllisiä ja kehityopsykologisia piirteitä, jotka vaikuttavat pelkojen syntymiseen. Perehdyn mm. temperamentin, ajattelun, tunne-elämän sekä mielikuvituksen merkitykseen pelon tunteen syntymisessä. Toisessa kappaleessa käsitelen pelon syntyyn vaikuttavia ympäristötekijöitä. Tarkastelen mm. ehdollistumista sekä kokemuksista ja havainnoista oppimista.

#### 1.3.1 Yksilölliset tekijät

##### *Synnynnäiset tekijät*

Pelon syntyä voidaan selittää synnynnäisillä tekijöillä ja todisteena siitä on esim. vastasyntyneen kyky reagoida vaaraan tai uhkaan. Reagointi esim. lämpötilan vaihteluihin, epämukavaan oloon tai koviin ääniin viittaavat vastasyntyneen puolustautumiseen ja haluun selviytyä tilanteesta. Synnynnäisten tekijöiden puolesta puhuu myös lapsen temperamentti, joka on synnynnäinen persoonallisuuspiirteiden perusta. Niin kutsuttu haastava temperamentti tekee lapsesta haavoittuvasemman ja tunteikkaamman, jolloin kyky stressinsietoon ja uusiin tilanteisiin saattaa vaikeutua (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema 2000, 88). Tästä syystä vaikean temperamentin omaavat lapset ovat alttiimpia pelkojen kokemiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ainoastaan vaikea temperamentti aiheuttaisi pelkoja. Kaikilla lapsilla on jonkinasteisia pelkoja temperamentista riippumatta. (Sarafino 1986, 40–41.)

Pelkoreaktiot kehittyvät lapsilla yksilöllisesti. Herkästi pelkäävät lapset tarvitsevat paljon ns. turvallisuustankkausta, jotta he rohkaistuisivat kohtaamaan maailman. Joskus pelokkaat tai ahdistuneet lapset saattavat jopa taantua alemmalle kehitystasolle, jossa he tuntevat olonsa suojatummaksi ja turvalliseksi. (Wolman 1979, 40.) Jos lapsi on erittäin herkkä, vanhempien voi olla vaikea sietää lapsen arkuutta. Tuolloin lapsi saattaa alkaa itsekin pitää arkuuttaan kielteisenä asiana, minkä vuoksi hän

alkaa kontrolloida ja salata sitä. Tällainen kehitys on mahdollista 4-6 -vuotiailla lapsilla. (Sarafino 1986, 53; Toskala 1997, 116.) Vanhempien kielteinen suhtautuminen lapsen arkuuteen on toisaalta mielenkiintoista, koska useimmiten lasten ja heidän vanhempiensa pelot ovat luonteeltaan samanlaisia. Pelkojen perinnöllisyyttä ei voida kuitenkaan todeta varmaksi. (Wolman 1979, 44.)

Jotkut lapset siis kokevat tulevansa uhatuiksi ja pelkäävät tilanteissa, jotka ovat toisille lapsille tavanomaisia ja normaaleja. Ennen kuin aikuiset alkavat pitää reaktiota ”ongelmallisena”, on hyvä määritellä pelon voimakkuutta, todellisen vaaran astetta, pelon pysyvyyttä sekä sen vaikutusta normaaliin fyysiseen, sosiaaliseen ja älylliseen kehitykseen. Ylireagoiminen vähäiseen vaaraan on yhtä ongelmallista kuin todellisen vaaran vähättelemisen. (Sarafino 1986, 16.)

Lapset reagoivat impulsiivisesti uhkaaviin ärsykkeisiin etenkin varhaislapsuudessa. Kun lapset kasvavat, heidän henkinen kontrollikoneistonsa kehittyy ja he suhtautuvat vaaroihin kypsemmin ja järkevämmin. Lapsen normaali kypsymis- ja oppimisprosessi ei kuitenkaan johda täydelliseen pelkojen katoamiseen, vaan epärealististen pelkojen hylkäämiseen ja realististen pelkojen kehittymiseen. (Wolman 1979, 19, 42.)

### *Ajattelun kehitys*

Lasten ajattelukyky kehitty nopeasti 2-6 -vuotiaana, ja heidän on mahdollista muistella aikaisempia kokemuksia ja kuvitella myös tulevia tapahtumia. Lapset alkavat myös ajatella abstraktien käsitteiden avulla ja kykenevät kuvittelemaan erilaisia mielikuvia asioista. Tällä tavoin lapset voivat alkaa pelätä ideoita tai asioita, joista heillä on vain vähän tietoa tai jotka ovat kuvitteellisia. Tärkein syy tähän on loogisen ajattelun kehittymättömyys. Lapsi ei vielä kykene järkeilemään asioita, jolloin ajattelun irrationaalisuus kasvattaa pelkoja. Looginen ajattelu kehittyy koko varhaislapsuuden aina nuoruuteen saakka, joten lapsi ei voi puolustautua peloilta sen avulla. Hyvä esimerkki lapsen irrationaalisesta ajattelusta on Jean Piaget'n (1954) kehittänyt animismin käsite, jossa lapsi kuvittelee, että ihmisten lisäksi kaikki objektit elävät, ovat tietoisia asioista ja omaavat tahdonvoimaa. Animismi näkyy lapsen ajattelussa yleensä

6-7 -vuotiaaksi asti. Se on toisaalta hauska piirre lapsen ajattelussa, mutta se voi myös johtaa pelkoihin. (Sarafino 1986, 60–61.)

Toinen Piaget'n (1954) nimeämä käsite lasten ajattelussa on realisointi. Lapsi saattaa realisoida psykologisia tapahtumia, kuten ajatuksia, tunteita ja unia, pitämällä niitä oikeina ja itsenäisinä kokonaisuuksina. Realisointi häviää lapsilla vasta 9-10 vuoden iässä, joten sitä nuoremmat lapset uskovat painajaisunien todellisuuteen, mikä aiheuttaa pelkoja. (Sarafino 1986, 62–63.)

Ajattelun kehittyminen vaikuttaa myös lapsen tunne-elämän kehittymiseen. Lapsi alkaa varsin varhain kontrolloida tunteitaan ja siirtyy usein liian nopeasti tunteiden elämisestä ja ilmaisemisesta järkipäiseen ajatteluun. Lapsi pyrkii sekä kontrolloimaan tunteitaan että sulkemaan niitä pois. Samalla lapsi pyrkii myös kontrolloimaan ulkomaailmaa. Järjestykseen ja ennustettavuuteen liittyvistä säännöistä tulee tärkeitä. Pian lapsi kuitenkin huomaa, ettei voi täysin kontrolloida tunteitaan, jolloin hän liittyy omiin tunteisiinsa voimakkaita pelkoja. (Toskala 1997, 77.)

### *Mielikuvituksen rikastuminen*

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen myötä myös mielikuvitus rikastuu. 2-5 -vuotiaista lapsista suurin osa kehittää itselleen ainakin yhden kuvitteellisen kumppanin tai leikkitoverin, jonka kanssa käy pitkiä dialogeja tai pelaa pelejä. Ennen tätä pidettiin hälyttävänä asiana lapsen kehityksessä, mutta nykyään mielikuvitusystävää pidetään monin tavoin hyödyllisenä. Kuvitteellinen ystävä voi tukea ja lohduttaa pelokasta lasta tai suojella lasta pelkotilanteessa. Lapsi saattaa myös voittaa pelkonsa kuvitteellisen ystävän avulla. On kuitenkin muistettava, että jos lapsi leikkii jatkuvasti mieluummin mielikuvitusystävänsä kuin ”oikeiden” lasten kanssa, on syytä huoleen. (Sarafino 1986, 63–65.)

Lasten mielikuvituksen käytön ongelma on siinä, että se ennemminkin lisää kuin vähentää pelkoja. Pelko saattaa syntyä, kun lapsi säikähtää kuvitteellista asiaa, jota pitää totena. Esimerkiksi sadut, lorut ja kuvakirjat tarjoavat lapselle myös väylän hypätä mielikuvituksen maailmaan, jolloin fantasia voi tarjota sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. (Sarafino 1986, 66.) Tässä tutkimuksessa lasten pelkoja tutkitaan

päiväkodissa, joka tarjoaa lapsille usein heidän mielikuvitustaan hyväksi käyttäviä virikkeitä. Tällaisia ovat esimerkiksi lastenkirjallisuus ja mielikuvaliikunta. Kenties osa lapsista kokee myös nämä päiväkotiin liittyvät asiat pelottavina.

Lastenkirjallisuudella on sekä lasta opettava että psykologisesti palkitseva tehtävä. Parhaimmillaan se edistää lapsen psyykkistä hyvinvointia ja kehitystä. Lapsi voi samastua sadun hahmoihin tai kokea ne muuten läheisiksi. Sadut myös tukevat itsenäistymistä ja niiden avulla vaikeita asioita voidaan kohdata turvallisesti kuvitteellisina. Sadun avulla pelkoja, pettymyksiä, haaveita ja toiveita voidaan käsitellä mielikuvituksessa. Satu siis osaltaan jäsentää lapsen todellisuutta. (Ylönen 2000, 28–29.) Satu toimii myös lapsen tunne-elämän vahvistajana. Sen avulla lapsi voi selvittää tunteitaan sekä suhteitaan kanssaihmiin. Sadun avulla lapsi voi myös löytää vastauksia ihmissuhdekysymyksiinsä sekä samalla ottaa etäisyyttä itsestään. Sadun avulla lapsen myötäelämisen taidot kehittyvät. (Ojanen 1980, 11.)

Lastenkirjallisuudella saattaa kuitenkin olla myös negatiivisia vaikutuksia lapseen, johtuen lähinnä lapsen rikkaasta mielikuvituksesta tai aikuisen vääristä kirjavalinnoista. On mahdollista, että esim. hirviöiden ja muiden kuvitteellisten olentojen, eläinten sekä hyönteisten pelko kehittyvät lapsille luettujen satujen kautta. (Sarafino 1986, 68.) Aikuinen vaikuttaa merkittävästi lapsen pelkojen syntymiseen kirjallisuuden kautta. Aikuisen tulee valita kirjallisuus huomioiden lapsen tausta ja yksilölliset ominaisuudet. Lapsen tausta, elämäntilanne, ominaisuudet ja kehitystaso vaikuttavat satuikään. Lapsen elämäntilanne ja kehitystaso vaikuttavat myös sadun kokemiseen, tulkintaan ja merkitykseen (Ylönen 2000, 49). Lapsi kykenee erottamaan todellisen kuvitteellisesta 5-6 vuoden iässä. Myös ennen sitä lapsi iloitsee saduista, mutta pitää niissä kerrottua kuvitteellistakin totena. (Ylönen 2000, 32.) Kun lapsi kykenee erottamaan todellisen ja kuvitteellisen sadusta, on hänellä edellytykset myös vastaanottaa ja käsitellä satuja mielessään niin, että satujen eheyttäviä ja rakentavia aineksia voidaan käyttää lapsen omassa elämässä. (Ylönen 1998, 49).

### 1.3.2 Ympäristötekijät

#### *Kokemuksista oppiminen ja ehdollistuminen*

Lapsen pelko on aluksi lähinnä refleksinomaista reagoitua epämiellyttäviin tapahtumiin ja tilanteisiin. Vastasyntyneet eivät pelkää pimeää, kuvitteellisia olentoja, eläimiä tai korkeita paikkoja. Näin ollen yksi pelkojen syntyä selittävä tekijä on suora kokemus negatiivisesta tilanteesta. Pelot voivat kehittyä joko yksittäisen traumaattisen tapahtuman tai jatkuvien ja melko pysyvien negatiivisten kokemusten myötä. (Marks 2007, 35.) Vanhemmat tai muut lapsesta huolehtivat aikuiset voivat toimia lapsen pelon laukaisijoina. Aikuinen voi aiheuttaa lapselle negatiivisia kokemuksia, jotka sisältävät esim. pakottamista johonkin toimintaan tai fyysistä ja henkistä kaltoin kohtelua. (André 2004, 123.)

Merkittävä pelkojen oppimismuoto on nk. klassinen ehdollistuminen, jossa toistuva signaali aiheuttaa reaktion eli oppimisen. Klassisessa ehdollistumisessa pelon oppiminen tapahtuu siten, että yksilö oppii tunnistamaan pelkoon liittyvän signaalin, joka on mahdollinen riski, uhka tai vaara. (Sarafino 1986, 44–46.) Aikuisten jatkuvat kiellot, varoitukset tai liiallinen informaatio voivat toimia pelon ehdollistamisen välineinä. Joskus varoitukset voivat olla epärealistisia ja tarkoituksena on vain, että lapsi alkaa pelätä tiettyä paikkaa, tilannetta tai toimintaa. Aikuisen tarkoituksena on tuolloin yleensä vain suojella lasta, mutta liialliset varoitukset ja kiellot estävät lasta tutkimasta maailmaansa ja saavat näin aikaan negatiivisen vaikutuksen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. (Sarafino 1986, 56.)

#### *Havainnoimalla oppiminen*

Lapset oppivat ympäristöstä saamiensa kokemusten kautta monia hyödyllisiä asioita, joista yksi on vaaran ennakoiminen. Tämä ennakoiminen herättää lapsessa pelon tunteen ja motivoi häntä varovaisuuteen, jonka avulla vaara on mahdollista välttää. (Sarafino 1986, 16.) Lapset siis oppivat pelkoja myös havainnoimalla ympäristöönsä ja toisia ihmisiä. Lapsi tunnistaa jo varhaisessa iässä, milloin toinen pelkää. Kyky on paitsi lasta suojeleva, myös uusia pelkoja mahdollistava. Lapsi pitää vanhempiaan yleensä turvallisina, kaikki ongelmat ratkaisevina huolehtijoina. Vanhemman pelätessä myös

lapsi alkaa pelätä, sillä hänen turvaverkkonsa on vaarassa murentua. Lapset oppivat pelkoja myös toisia lapsia havainnoimalla. Tuolloin pelon syntymiseen vaikuttaa lapsen ikä. Jos pelkäävä lapsi on samanikäinen kuin häntä havainnoiva, on todennäköistä, että myös havainnoiva lapsi alkaa pelätä. (Marks 2007, 39; Sarafino 1986, 53–54.) Tämä seikka saattaa näkyä myös tässä tutkimuksessa, koska lapset toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa päiväkotiryhmässä.

Oman ja toisten toiminnan havainnoinnin lisäksi lapset oppivat pelkoja myös median kautta havainnoimalla. Lapset katsovat paljon televisiota, jolloin he kaiken muun ohella omaksuvat myös pelkäämisen malleja ja pelon kohteita. Televisio tarjoaa monia epärealistisia ja yliampuvia tilanteita, jotka voivat pelottaa lasta. Se myös liioittelee vaaran uhkaa todellisissa, vaikkakin hyvin epätodennäköisissä tapahtumissa. Television tarjoama ohjelmisto sisältää mm. mielikuvitukseen perustuvia hirviöitä, aggressiivisia eläimiä ja väkivaltaa. Elokuvat, sarjat ja jopa uutiset luovat lapselle kuvaa myös turvattomasta yhteiskunnasta. Medialla on siis huomattava vaikutus lasten pelkojen syntymiseen ja se voi jopa vahingoittaa lapsen psyykkistä kehitystä. (Sarafino 1986, 54–56.)

## 1.4 Mitä lapsi pelkää?

Avuttomuuden kokeminen on yksi merkittävistä syistä siihen, miksi pelkoja on niin paljon varhaislapsuudessa. Lasten vallan ja kompetenssin puute näkyvät monissa heidän kohtaamisissaan tilanteissa. (Sarafino 1986, 68–69.) Ensinnäkin lapset ovat fyysisiltä voimiltaan heikompia, kooltaan pienempiä, kokemattomampia sekä älyllisesti kehittymättömämpiä aikuisiin nähden. Toiseksi lapset ovat riippuvaisia aikuisten tuesta ja huolenpidosta. Kolmanneksi lapset eivät voi valita tilanteita, joihin he joutuvat, eivätkä he voi muuttaa niitä. Aikuisen on mahdollista vaihtaa työpaikkaa, muuttaa toiseen kaupunkiin tai lopettaa parisuhteensa. Aikuinen siis voi luoda itselleen enemmän tai vähemmän pysyvän ja mielekkään ympäristön. Lapsilla ei tässä suhteessa ole moniakaan vaihtoehtoja. (Wolman 1979, 39–40.) Oma tutkimukseni keskittyy lasten päiväkotiin liittyviin pelkoihin. Päiväkodin tulisi olla ympäristönä tuttu ja turvallinen



paikka lapsille, jonka aikuiset ovat heille luoneet. Tästä huolimatta lapsi saattaa kokea itsensä avuttomaksi ja turvattomaksi päiväkotiympäristössä. Seuraava alaluku jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä käsitellään pelkojen ikäsidonaisuutta ja toisessa pelkojen yhteyttä lapsen sukupuoleen.

#### 1.4.1 Pelkojen ikäsidonaisuus

Lasten pelot ovat epävakaita ja ne muuttuvat lasten kasvaessa. Pelkojen ikäsidonaisuutta selitetään lapsen kypsyminen takia tapahtuvilla muutoksilla sekä tietyn iän ja tilanteen välisellä yhteydellä. Jotkut lasten pelot alkavat tietyssä iässä, koska lapsi kohtaa uuden tilanteen juuri silloin. 6- ja 7 -vuotiaana lapsen koulupelko on hyvä esimerkki iän ja tilanteen yhteisvaikutuksesta. (Marks 2007, 40.)

Lapsen ensimmäisinä ikävuosina pelot ovat yleensä synnynnäisiä. Vastasyntynyt viettää suurimman osan ajastaan nukkuen ja kotona rauhassa oleskellen eikä siis koe paljoakaan negatiivisia kokemuksia. 0-2 -vuotiaiden pelot liittyvät usein välittömiin ja todellisiin tapahtumiin, kuten koviin ääniin tai uuden tilanteen tai ärsykkeen kokemiseen. (Sarafino 1986, 20.) Myös turvattomuuden pelko on jo tuolloin näkyvissä. Lapsi reagoi pelkoon hätkähtämällä, hajanaisilla liikkeillä, itkulla ja kehon jäykistymisellä. Kehitykselliset pelot ilmenevät n. 7 kk:n iässä. Tuolloin lapsi alkaa pelätä vieraita ihmisiä, eroa vanhemmista sekä hylätyksi tulemista. Eläinten pelko alkaa n. vuoden ikäisenä. Lapsi reagoi pelottaviin tilanteisiin vapisemalla, kehon jäykistymisellä, itkulla sekä aikuiseen takertumalla. (Marks 2007, 39; Wolman 1979, 52–60.)

Korkea aktiivisuustaso, alati laajeneva ympäristö ja halu uuden tutkimiseen avaavat lapselle uusia tilanteita ja kokemuksia, jotka voivat aiheuttaa pelkoa (Sarafino 1986, 20). 1-3 -vuotiaana lapsen pelon kohteina ovat edelleen kovat ja äkilliset äänet. Tässä iässä vieraisiin ihmisiin, muutoksiin ja eroon liittyvät pelot ovat yleisimpiä. Muita pelon kohteita ovat katoamisen pelko, nukkumaanmenoon liittyvät pelot sekä eläimiin ja koneisiin liittyvät pelot. (Marks 2007, 39; Wolman 1979, 67–68.)

Yli 3 -vuotiaiden ajattelun kehitys muokkaa pelkoja vähemmän konkreettisiksi ja abstrakteiksi. Tuolloin lapsi kykenee miettimään aikaisempia tapahtumia sekä tulevaisuutta ja hänen mielikuvituksensa on erittäin rikasta. (Sarafino 1986, 20–22.)

Vilkkaan mielikuvituksensa takia lapsi alkaa pelätä kuvitteellisia olentoja etenkin 3-6 -vuotiaana. Tästä syystä myös epätodellisten vaarojen pelot yleistyvät. Kuvitteellisten olentojen ja epätodellisten vaarojen lisäksi 3-6 -vuotiaiden pelot liittyvät usein tv-ohjelmiin, nukkumaan menoon, pimeään, separaatioon vanhemmista, uusiin asioihin, yksinoloon, ympäristön uhkiin sekä eläimiin. Sekä suomalainen että kansainvälinen lasten pelkotutkimus puhuvat näiden puolesta (Taimalu, Lahikainen, Korhonen & Kraav 2007; Kirmanen 2000; Järviluoma 1999; Heikkilä 2002; Muris, Merckelbach, Gadet & Moulart 2000; Robinson, Robinson & Whetsell 1988.)

Ero vanhemmista on pelkona varsin yleinen varhaislapsuuden kaikissa ikävaiheissa. Se on koulupelon perusta, joka ilmaantuu usein lapsen siirtyessä esiopetukseen tai kouluun. Ympäristöön ja päivärytmiin liittyvät uudet tilanteet, muutokset ja ihmiset aiheuttavat huolta lapsessa, joka saattaa ilmetä koulupelkona. Tuolloin lapsi välttelee kouluun tai esikouluun menemistä kaikin tavoin: anelemalla, kiukuttelemalla tai jopa psykosomaattisesti oirehtien. (Sarafino 1986, 26–27.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteenani ovat 4-6-vuotiaat lapset, jotka viettävät suuren osan päivästänsä päivähoidossa. Tuloksista selvisi, että osa edellä esitetyistä peloista näkyi myös päiväkotiin liittyvissä peloissa.

Kouluiässä lasten pelot liittyvät enemmän heidän todellisuuteensa. Ero kuvitteellisen ja todellisen välillä on selkiytynyt, joten pelon kohteet liittyvät esimerkiksi koulumaailmaan (aikuisten rangaistukset, opettajat, epäonnistuminen, kritiikin saaminen) sekä ympäristöllisiin uhkiin (kuolema, loukkaantuminen, kidnappaus, pommi-iskut, sairastuminen, sota, myrkyt). (Muris, Merckelbach, Collaris 1997; Svensson & Öst 1999; Dong, Yang & Ollendick 1994, Davidson, White, Smith & Poppen 1989; Elbedour, Shulman & Kadem 1997.)

#### 1.4.2 Pelkojen yhteys sukupuoleen

Aikaisemmissa tutkimustuloksissa ei ole saatu yhdenmukaista vastausta siihen, onko tytöillä enemmän pelkoja kuin pojilla. Varmuutta ei ole myöskään siitä, että tyttöjen ja poikien pelkojen kohteet vaihtelisivat sukupuolen mukaan. Osa tutkimuksista puhuu sukupuolierojen puolesta, osa taas niitä vastaan. Muun muassa Burnham (2007),

Davidson, White, Smith ja Poppen (1989), Dong, Yang ja Ollendick (1994), Elbedour, Shulman ja Kedem (1997), Sarafino (1984) sekä Sarafino ja Armstrong (1980) ovat tehneet tutkimuksia, joiden mukaan tytöillä on poikia enemmän pelkoja ja tyttöjen pelot ovat myös intensiivisempiä. Todisteita on myös siitä, että vanhemmat pitävät tyttöjä poikia pelokkaampina (Bouldin & Pratt 1998). Tuloksia selitetään paitsi biologisilla eroilla, myös sukupuolten kokemuksellisilla eroilla. Yhteiskunta määrittelee, millainen käyttäytyminen on soveliasta pojille ja tytöille. Pojilta odotetaan maskuliinista, seikkailunhaluista ja aktiivista käytöstä. Tyttöjen sen sijaan oletetaan ilmaisevan monipuolisesti tunteitaan ja olevan heikompia. Lapset omaksuvat jo varhaisessa vaiheessa omalle sukupuolelleen sopivan käytöksen. Näin ollen tytöt pelkäävät poikia enemmän, koska heistä pelon myöntäminen on sukupuolelle suotavaa ja toisaalta kulttuurimme luo tytöille enemmän rajoituksia ja sääntöjä liittyen vaaratilanteisiin. Näiden lisäksi tyttöjen pelon myöntämistä lisää myös se, että tytöt saavat poikia enemmän osakseen lohdutusta, jos he kertovat peloistaan. Poikien saama lohdutus on vähäisempää, koska heidän oletetaan pärjäävän ja olevan rohkeita. (Marks 2007, 122; Sarafino 1986, 21.)

Wolmanin (1979) mukaan ei ole selviä todisteita siitä, että tytöt olisivat poikia pelokkaampia. Sukupuolta ei hänen mukaansa tulisi pitää pelkäämisen ainoana tai edes merkittävänä tekijänä. Myös Kirmanen (2000) sekä Svenssonin ja Östin (1999) tutkimukset puhuvat pelkojen sukupuolittuneisuutta vastaan. Svensson ja Öst selittävät tätä mm. sillä, että ruotsalaiset lapset eivät ole altistuneet sukupuoleen liittyville rooliodotuksille. Ruotsalaisessa yhteiskunnassa sukupuolten välinen tasa-arvo on tärkeä teema, joka näkyy mm. naisten korkeana työllisyytenä. (Svensson & Öst 1999, 28.) Myös Kirmanen (2000) viittaa sukupuoliin liittyviin rooliodotuksiin. Hän uskoo tutkimustulostensa eroavan yleisestä käsityksestä lähinnä siksi, että tutkittavat ovat olleet nuorempia kuin yleensä pelkotutkimuksissa olevat ovat. Hän epäilee, että 5-6 -vuotiaat eivät vielä täysin ole omaksuneet kulttuurinsa sukupuolirooliodotuksia. Toisaalta Kirmanen (2000) perustelee sukupuolten välistä yhdenmukaisuutta aineistonkeruun kontekstista käsin. Yksilöhaastattelussa lapsi voi vapaasti kertoa tuntemuksistaan ilman kavereiden tai ympäristön paineita. (Kirmanen 2000, 223.)

## 2 PÄIVÄKODIN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Päivähoito on toimintaa, johon lapsi osallistuu kokonaisvaltaisesti ja jossa hoiva, kasvu sekä oppimisen tukeminen sulautuvat toisiinsa (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 26). Vuonna 2008 63 prosenttia (219 155) 1-6-vuotiaista suomalaisista lapsista osallistui päivähoitoon. Heistä kunnallisessa päivähoidossa oli 201 507 lasta ja yksityisellä puolella 17 648 lasta. (Sosiaali- ja terveydenhuollon tilastollinen vuosikirja 2009.) Päivähoitoa voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päiväkotihoidoa voidaan järjestää tätä tarkoitusta varten varatussa tilassa, jota kutsutaan päiväkodiksi. (Laki lasten päivähoidosta, 1§)

Tuleva teoriaosuus käsittelee päiväkotien fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä. Päiväkotiympäristön tarkastelu on tärkeää, koska se osaltaan varmasti vaikuttaa lasten päiväkotiin liittyviin pelkoihin. Ensimmäisessä alaluvussa perehdyn päiväkodin fyysiseen toimintaympäristöön, jossa käsitelen erityisesti päiväkodin sisätiloja. Tämän jälkeen luon katsauksen päiväkodin sosiaaliseen toimintaympäristöön. Tuolloin käsitelen tarkemmin mm. päiväkodin vuorovaikutus- ja neuvottelutapoja. Idea fyysisen ja sosiaalisen toimintaympäristön jaosta sai alkunsa

tutustuessani Annu Brotheruksen (2004) väitöskirjatutkimukseen. Hän jäsentää päiväkodin toimintakulttuuria hierarkkisen mallin avulla ja olen halunnut soveltaa sitä myös omaan tutkimukseeni. Mallin neljä tasoa ovat instituutio, opetussuunnitelma, toimintaympäristö sekä lapsen oppiminen. Instituutio eli päiväkotikieli sekä opetussuunnitelma määrittelevät lapsen oppimisen tavoitteet ja toiminnan sisällöt. Varsinainen toiminta ja oppiminen tapahtuvat päiväkodin toimintaympäristössä, joka tarjoaa puitteet ja mahdollisuudet lapsen toiminnalle. Puitteilla ja mahdollisuuksilla tarkoitetaan sekä toimintaympäristön virikkeitä että rajoituksia. (Brotherus 2004, 13–14.) Omassa sovelluksessaan jaan siis päiväkodin toimintaympäristön vielä fyysiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön. Fyysiseen toimintaympäristöön kuuluvat päiväkodin tilat, materiaalit ja välineet. Sosiaalinen toimintaympäristö taas pitää sisällään lasten keskinäisen ja aikuisten kanssa käydyt vuorovaikutuksen.

## **2.1 Päiväkodin fyysinen toimintaympäristö**

Päiväkodin fyysisen toimintaympäristön voi jakaa ulko- ja sisätiloihin. Fyysinen ympäristö ja tilat järjestäytyvät ikä- ja kehitysajattelun mukaan. Päiväkodin huoneet on yleensä kalustettu niin, että eri toiminnoille muodostuu luontevat paikat. Myös ulkoympäristössä on kiinnitetty huomiota lasten kokoon ja ikätasolle sopiviin kiinnostuksen kohteisiin. Lasten turvallisuus on keskeinen ympäristön suunnittelussa huomioitava tekijä niin ulko- kuin sisätiloissakin. (Lehtinen 2000, 32.)

Päiväkodin tilat jakautuvat yleensä henkilökunnan tiloihin, lapsiryhmätiloihin, eteisiin ja vessoihin. Joissakin tapauksissa päiväkodista voi löytyä myös liikuntasali, verstashuone tai muu spesifimpään toimintaan soveltuva tila. Huoneiden, eteisten, vessojen ja käytävien keskinäinen sijoittuminen päiväkodissa ohjaa osaltaan siirtymätilanteita, mutta osittain lasten käyttämät kulkureitit ovat henkilökunnan määrittelemiä. Päiväkodin eri tilat on yleensä tarkoitettu erilaiselle toiminnalle: ruokailuhuoneessa paitsi ruokaillaan, myös usein askarrellaan, tehdään ns. pöytähommia sekä mahdollisuuksien mukaan leikitään. Lepuhuone on tarkoitettu yleensä nukkumiseen, leikkimiseen ja yhteisiin toimintatuokioihin. Joissakin

päiväkodeissa ohjattuja toimintatuokioita varten on omat tilansa, mutta usein toimintatuokiot toteutuvat joko ruokailu- tai lepohuoneessa. Eteiset on tarkoitettu riisumiseen ja pukemiseen ja vessoissa ei yleensä tapahdu muuta kuin tilaan tarkoitettua toimintaa. Usein päiväkodeista löytyy myös tiloista riippumattomia pienempiä leikkinurkkauksia. (Paju 2005, 227)

Päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on keskeinen merkitys lapsen toimijuudelle. Fyysiset tilat kiinnittävät ja paikantavat sekä erottelevat ja yhdistelevät lapsiryhmiä ja yksilöitä. (Lehtinen 2000, 32.) Strandellin (1995, 104–106) mukaan päiväkodilla on fyysisenä tilana kaksi eri luonnetta. Päiväkoti on toisaalta melko tarkalleen valmiiksi määriteltyä tilaa, toisaalta tila on eriytymätöntä. Valmiiksi määriteltyä tilaa kuvastaa se, että päiväkodit edustavat usein fyysisen ympäristön äärimmäisyyksiin menevää suunnittelua ja järjestämistä: kaikki on mietitty etukäteen ikä- ja kehitysvaiheajattelun mukaisesti. Toisaalta päiväkotit ovat myös eriytymätöntä tilaa. Sitä ei ole jaettu käyttäjien kesken eli tilat ovat kaikille yhteisiä. Poikkeuksen tekevät lasten omat eteislokerot, ruokailupaikat, sängyt sekä henkilökunnan tilat. Tämä tutkimus kyseenalaistaa osaltaan päiväkodin fyysisen ympäristön turvallisuuden. Aikuiset luovat päiväkotiympäristön lapsille, joten näkökulma turvalliseen ja mieluisaan ympäristöön on aikuislähtöinen. Voimme todella luottaa siihen, että luomamme tilat ovat myös lapsista turvallisia? Kenties päiväkotiympäristöstä löytyy paikkoja, esineitä tai muuta sellaista, joita lapset jopa pelkäävät?

## **2.2 Päiväkodin sosiaalinen toimintaympäristö**

Päiväkodin fyysisen ympäristön lisäksi lapsia ympäröivät päiväkodissa lukuisat käynnissä olevat toiminnat, toiset lapset ja henkilökunta (Lehtinen 2000, 33). Päiväkodin toimintoja ovat mm. ruokailu, toimintatuokiot, päivälepo, pukemis-, riisumis- ja peseytymistilanteet, ulkoilu sekä vapaa leikki. Päiväkodin arkea leimaavat myös lukuisat siirtymätilanteet, joissa päiväkotipäivää ”kuljetetaan eteenpäin” ja toiminnasta siirrytään seuraavaan. Päiväkotipäivä rakentuu siis hyvin monenlaisen ja monentasoisen toiminnan varaan, jolloin se toimii merkittävänä lasten

kokemusmaailman ja sosiaalisten verkostojen laajentajana (Strandell 1995, 14, 91, 189). Strandell (1995) kuvaakin osuvasti päiväkotielämää messuhallin tai markkinapaikan kielikuvilla:

”Molemmissa on esillä laaja valikoima esimerkiksi tavaroita, viihdykkeitä ja tietoa. Yhden kojun tai pöydän luota kuljetaan toiselle, ja joidenkin ihmisten kanssa vaihdetaan muutama sana – toiset vain ohitetaan. Niin markkinat kuin messutkin ovat tapahtumien keskuksena. Lisäksi sekä messuilla että markkinoilla ilmapiiri on yleensä suhteellisen myönteinen ja viihtyisä huolimatta tietystä sekaisuudesta. Näin näyttää suurimmaksi osaksi olevan myös päiväkodissa.” (emt, 32–33)

Päiväkodin toiminnan yksi ominaispiirre onkin se, ettei toiminnoilla ole selkeitä rajoja suhteessa toisiinsa. Toiminta vaihtuu uudeksi suhteellisen huomaamattomasti, jolloin rinnakkaiset ja samanaikaisesti meneillään olevat toiminnot sulautuvat toisiinsa. Strandell (1995, 70–72) puhuu tässä yhteydessä päiväkodille ominaisesta keskeytymättömän liikkeen ja toiminnan virtaavasta luonteesta. Tämän seurauksena päiväkotiympäristö totuttaa lapset tietynlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ensinnäkin lapset tottuvat jakamaan huomionsa oman ja toisten toiminnan välille. Tämän lisäksi lapsille on tyypillistä sosiaalisen joustavuuden omaksuminen, jolloin lapset ovat avoimia ja vastaanottavaisia ulkoapäin tuleville muutoksille ja vaikutteille. (Strandell 1995, 75–76.)

Lapset työstävätkin keskinäisiä suhteitaan päiväkodissa päivittäin toiminnan aikana ja sen välillä. Usein vuorovaikutus sisältää neuvottelua, joka alkaa heti aamulla lapsen tullessa päiväkotiin. Lasten välinen neuvottelu voi tapahtua sekä verbaalisesti että fyysisesti toimimalla. Epäonnistuminen neuvotteluissa saattaa vaikuttaa negatiivisesti tuleviin lasten vuorovaikutustilanteisiin. (Lehtinen 2000, 86–91.) Päiväkodin rinnakkaiset ja samanaikaisesti meneillään olevat toiminnot sekä lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet tulevat näkymään tutkimustuloksissani ainakin joiltain osin. On hyvin epätodennäköistä, että jokainen lapsi kykenisi suhtautumaan pelkästään positiivisesti esimerkiksi jatkuviin ulkoapäin tuleviin muutoksiin. Päiväkodin toimintojen päällekkäisyys ja moninaisuus saattavat siis aiheuttaa levottomuutta ja turvattomuutta, jotka edelleen synnyttävät jopa pelkoja.

Päiväkodin vuorovaikutustilanteissa lapset toimivat yksilöllisinä sosiaalisina toimijoina. Lehtisen (2000, 97–98) mukaan lasten päiväkodissa näkyvä

neuvotteluaktiivisuus voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat aktiiviset lapset, jotka kykenevät rakentamaan ja puolustamaan omaa sosiaalista asemaansa. Heillä on halu osallistua kaikkeen päiväkodin toimintaan, niin arkirutiineihin kuin sen rakentamiseen. Toiseen ryhmään kuuluvat myötäilijät, jotka pyrkivät olemaan mukana vuorovaikutustilanteissa, mutta eivät rakenna omaa asemaansa niissä niin aktiivisesti kuin ensimmäiseen ryhmään kuuluvat lapset. Kolmanteen ryhmään kuuluvat passiiviset oman aseman määrittelijät ja puolustajat. Tähän ryhmään kuuluvat lapset osallistuvat myös vuorovaikutustilanteisiin, mutta tyytyvät usein passiivisesti heille tilanteissa rakentuneeseen asemaan.

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus voi vaihdella päiväkodeittain. Strandell (1995) löysi tutkimuksessaan kolme eri neuvottelukulttuuria, jotka leimaavat lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Ensimmäinen niistä on hallinnan kulttuuri, jolle on tyypillistä lasten omatoimisuuden niukkuus ja päiväkodin henkilökunnan autoritaarinen ohjaustapa. Tyypillistä hallinnan kulttuurissa on aikuisten selkeä ja yksiselitteinen käsitys päiväkodin järjestyksestä, joka näkyy mm. lasten sysäämisinä toimintoihin, jotka on etukäteen tarkoin suunniteltu. Vuorovaikutus lasten ja aikuisten välillä on pelkästään yksisuuntaista: aikuiset jakavat tietoa ja ohjeita lapsille ja lapset kuuntelevat. (Strandell 1995, 124–127.)

Toinen neuvottelukulttuuri on kysymisen kulttuuri, jossa vuorovaikutuksen ja etenkin puheen jakautuminen aikuisten ja lasten välillä on tasaisempaa. Lapset ovat aktiivisempia vuorovaikutuksessaan ja ottavat siihen osaa esimerkiksi lukuisilla aikuisille suunnatuilla kysymyksillä. Päiväkodin aikuiset toimivat tässä neuvottelukulttuurissa enemmän taka-alalla, jolloin lasten ohjaus on epäsuoraa, vaikkakin näkyvää. (Strandell 1995, 132–135.) Viimeisessä neuvottelukulttuurissa, jota leimaa lasten omatoimisuus, aikuiset vetäytyvät vuorovaikutuksesta lasten kanssa, vaikka he samalla muokkaavat aktiivisesti lapsia. Tässä neuvottelukulttuurissa lapsia opetetaan omatoimisuuteen sekä vastuun ottamiseen ihmissuhteissaan sekä päiväkodin eri tilanteissa. Lapsille annetaan enemmän keskustelutilaa ja he saavat mahdollisuuden myös osallistua ohjaukseen, joka yleensä on aikuisen rooli päiväkodissa. (Strandell 1995, 136–139.) Tässä tutkimuksessa lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteet tulevat näkymään ainakin jossain määrin myös lasten peloissa. Tein haastatteluja kahdessa eri päiväkodissa, joten päiväkotien neuvottelukulttuurit eroavat ainakin jossain määrin



toisistaan. Tutkimukseni ei kuitenkaan keskity näiden erojen löytämiseen, vaan kiinnostavampaa on ollut tietää, mainitaanko päiväkotiin liittyvien pelkojen yhteydessä myös päiväkodin henkilöstö.

### **3 TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Luvun tarkoituksena on esitellä tutkimukseni tutkimuskysymykset. Luvun alussa esittelen tutkimuskysymykset ja kerron hieman niiden syntyyn vaikuttaneista tekijöistä. Tämän jälkeen olen nostanut esiin teoreettisen viitekehitykseni ydinajatuksia, jotka ovat osaltaan ohjanneet tutkimustani.

Tutkimuskysymykseni jakautuvat yhteen pääkysymykseen ja yhteen alakysymykseen.

Pääkysymys:

- Millaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja 4-6 -vuotiailla lapsilla on?

Alakysymys:

- Onko päiväkotiin liittyvillä peloilla sukupuolisidonnaisuutta?

Pääkysymykseni siis olettaa, että lapsilla on jonkinlaisia pelkoja päiväkodissa tai päiväkotiin liittyen. Kysymys on mielenkiintoinen muun muassa siitä syystä, että siihen

liittyviä aikaisempia tutkimuksia ei ole tehty. Toki lasten pelkoja on tutkittu jo vuosikymmeniä niin kansainvälisellä kuin kansallisellakin tasolla, mutta pelkojen tutkimista päiväkodin kontekstissa ei ole aiemmin tehty.

Alakysymyksen olen johtanut aikaisemmista lasten pelkotutkimuksista. Haluan selvittää, onko päiväkotiin liittyvillä peloilla sukupuolisidonnaisuutta eli näkykö tyttöjen ja poikien pelkojen määrässä ja/tai laadussa eroja. On mielenkiintoista nähdä, miten tyttöjen ja poikien pelot jakautuvat, koska aikaisemmat aiheita koskevat tutkimukset puhuvat sekä erojen puolesta että niitä vastaan.

Tutkimukseni keskeisin käsite on pelko. Pelon määritelmä on moninainen. Sitä pidetään reaktiona uhkaa tai vaaraa kohtaan, joka on joko oikea tai kuviteltu. Pelkoreaktio on yhtä aikaa tunneperäinen, kognitiivinen, motorinen ja fysiologinen. Pelko on normaali osa yksilön kasvua ja kehitysprosessia. (André 2004; Annas 1997; Marks 2007; Robinson, Rotter, Robinson, Fey & Vogel 2003; Sarafino 1986; Toskala 1997.) Ihminen voi pelätä hyvin monenlaisissa fyysisissä ja sosiaalisissa tilanteissa (André 2004, 106).

Pelolle läheisiä käsitteitä ovat ahdistus ja fobia. Useiden tutkijoiden (esim. André 2004, Marks 2007, Wolman 1979) mukaan ne on erotettava pelon käsitteestä, koska pelko on vain hetkellinen, tietyn kohteen aiheuttama reaktio. Omassa tutkimuksessani olen noudattanut edellä mainittujen tutkijoiden suositusta siitä, että ahdistuksen ja fobian käsitteet erotetaan pelon käsitteestä. Tämän lisäksi tutkimukseni kannalta on olennaisempaa puhua pelkästään pelon käsitteestä, koska tutkimuskohteenani ovat lapset, joille ahdistuksen ja fobioiden kokeminen on aikuisia harvinaisempaa.

Sekä yksilölliset tekijät että ympäristötekijät vaikuttavat lapsen pelon syntymiseen. Yksilöllisistä tekijöistä lapsen temperamentilla, ajattelun ja tunne-elämän kehityksellä sekä mielikuvituksen rikastumisella on merkitystä pelkojen synnyssä. Ympäristötekijöistä etenkin ehdollistuminen sekä kokemuksista ja havainnoista oppiminen rakentavat lapsen pelkojen syntymistä. (André 2004; Marks 2007; Sarafino 1986; Toskala 1997; Wolman 1979.)

Lasten pelot ovat epävakaita ja ne muuttuvat lasten kasvaessa (Marks 2007). 3-6 -vuotiaiden pelot liittyvät usein kuvitteellisiin olentoihin, tv-ohjelmiin, nukkumaan menoon, pimeään, separaatioon vanhemmista, uusiin asioihin, yksinoloon, ympäristön uhkiin sekä eläimiin. (Kirmanen 2000; Muris, Merckelbach, Gadet & Moulaert 2000; Taimalu, Lahikainen, Korhonen & Kraav 2007; Robinson, Robinson & Whetsell 1988.) Osa tutkimuksista puhuu pelkoihin liittyvien sukupuolierojen puolesta, osa taas niitä vastaan.

Tutkimukseni toinen keskeinen käsite on päiväkodin toimintaympäristö. Tarkastelen sitä fyysisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Päiväkodin fyysisen toimintaympäristön voi jakaa ulko- ja sisätiloihin. Fyysinen ympäristö ja tilat järjestäytyvät ikä- ja kehitysajattelun mukaan. Niillä on keskeinen merkitys lapsen toimijuudessa, sillä ne kiinnittävät ja paikantavat sekä erottelevat ja yhdistelevät lapsiryhmiä ja yksilöitä. Päiväkodin huoneet on yleensä kalustettu niin, että eri toiminnoille muodostuu luontevat paikat. (Lehtinen 2000, 32.) Päiväkodin fyysisen toimintaympäristön joskus jopa äärimmäisyyksiin menevästä suunnittelusta huolimatta tiloilla on myös eriytymätön luonne: toimintaympäristöä ei ole jaettu käyttäjien kesken, jolloin tilat ovat kaikille yhteisiä. (Strandell 1995, 104–106.)

Päiväkodin sosiaaliseen toimintaympäristöön kuuluvat lukuisat, usein samanaikaisesti käynnissä olevat toiminnot, toiset lapset ja henkilökunta (Lehtinen 2000, 33). Sosiaalinen toimintaympäristö siis rakentaa lasten kokemusmaailmaa ja sosiaalista verkostoa (Lehtinen 2000, 33; Strandell 1995, 14.) Päiväkotiympäristön voidaan nähdä totuttavan lapset tietynlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapset tottuvat paitsi huomionsa jatkuvaan jakamiseen myös sosiaaliseen joustavuuteen. (Strandell 1995, 75–76.)

Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus vaihtelee päiväkodeittain. Strandellin (1995, 124, 132, 136) mukaan päiväkodissa on erotettavissa kolme eri neuvottelukulttuuria, jotka leimaavat lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta. Ensimmäinen niistä on hallinnan kulttuuri, jolle on tyypillistä lasten omatoimisuuden niukkuus ja päiväkodin henkilökunnan autoritaarinen ohjaustapa. Toinen neuvottelukulttuuri on kysymisen kulttuuri, jossa vuorovaikutuksen ja etenkin puheen jakautuminen aikuisten ja lasten välillä on tasaisempaa. Viimeisessä neuvottelukulttuurissa, jota leimaa lasten omatoimisuus, aikuiset vetäytyvät

vuorovaikutuksesta lasten kanssa, vaikka he samalla muokkaavat aktiivisesti lapsia. Tässä neuvottelukulttuurissa lapsia opetetaan omatoimisuuteen sekä vastuun ottamiseen ihmissuhteissaan sekä päiväkodin eri tilanteissa.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Pro gradu – tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja 4-6 -vuotiailla lapsilla on. Tämän lisäksi halusin tietää, löytyykö kyseisiin pelkoihin sukupuoleen liittyviä eroja. Tämä pääluku tulee käsittelemään tutkimukseni toteutuksen eri vaiheita. Pääluku jakautuu seitsemään erilliseen alalukuun, joista ensimmäinen liittyy tutkimuksen tutkimusotteeseen, fenomenografiaan. Tämän jälkeen käsittelen laajasti tutkimuksessa käytettyä tutkimusmenetelmää. Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, johon kuuluu myös kuvien käyttöä. Kolmannessa alaluvussa kerron tutkimukseen osallistujista, jotka siis olivat 4-6 -vuotiaita tyttöjä ja poikia. Neljännessä alaluvussa käsittelen aineiston keräämistä ja viidennessä aineiston analyysia. Kuudennessa alaluvussa tarkastelen tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja seitsemännessä paneudun tutkimuksen eettisiin tekijöihin.

## 4.1 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen ja tutkimusnäkökulmani fenomenografinen. Ahosen (1995, 114) ja Martonin (1994, 4424) mukaan fenomenografian tavoitteena on kuvailla ilmiötä. Fenomenografian peruseriaate on, että mistä tahansa ilmiöstä tai ihmisten kokemasta tilanteesta on mahdollista identifioida rajoitettu määrä laadullisesti erilaisia ja loogisessa suhteessa olevia kokemisen ja ymmärtämisen tapoja. Kuten Cousin (2009, 183) asian ilmaisee, ilmiöistä saatujen kokemusten ja ymmärryksen eri variaatiot ovat fenomenografisen tutkimuksen kohteena. Variaatioita kutsutaan fenomenografiassa kuvauskategorioiksi. Kyseinen tutkimusote sopii mielestäni hyvin omaan tutkimukseeni. Ensinnäkin tutkimukseni päätavoitteena on ilmiön, päiväkotiiin liittyvien pelkojen, kuvaaminen. Haluan selvittää, millaisena päiväkotiympäristö ilmenee lapselle pelkojen näkökulmasta. Toiseksi tutkimusaiheeni tulee todennäköisesti tuottamaan laadullisesti erilaisia kokemisen ja ymmärtämisen tapoja, joita on mahdollista identifioida.

Fenomenografia perustuu konstruktivistiseen ajatukseen, jonka mukaan me konstruoimme ilmiöiden merkityksiä ja käsityksiä sosiaalisten ja henkilökohtaisten vaikutteiden kautta. Toisin sanoen, saatamme kokea saman ilmiön eri tavalla. (Cousin 2009, 184.) Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia ja erilaisuus johtuu pääasiassa yksilöiden vaihtelevasta kokemustaustasta. Ihmisten arkikokemuksesta spontaanisti muodostamia käsityksiä voidaan kutsua esikäsitteiksi. Ne toimivat pohjana sille, miten ihminen jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen. Fenomenografisessa tutkimuksessa onkin tärkeää, että tutkija herkistyy tulkitsemaan tutkittavien ajattelua ja esikäsitteitä. (Ahonen 1995, 114; Marton 1994, 4424.)

Sovellan tutkimuksessani konstruktivistista ajatusta, jossa ihminen nähdään yksilöllisenä kokijana, mutta samalla myös ympäristön vaikutuksen alaisena. Pidän tätä merkittävänä huomiona myös lasten tutkimusta ajatellen, koska liian usein näemme lapset yhtenä homogeenisena joukkona. Tästä syystä fenomenografia tuntui mielekkäältä tutkimusotteelta tutkimukseeni liittyen. Tämän lisäksi koen tärkeänä tutkijan herkistymisen tutkittavien ajatteluun ja esikäsitteisiin. Lasten ajattelu on hyvin erilaista aikuiseen verrattuna. On siis tärkeää tutustua lasten kokemusmaailmaan ennen

varsinaisen tutkimuksen toteuttamista. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoitti esihaastatteluiden suorittamista sekä tutkimusmetodin hiomista lapsilähtöiseksi.

Fenomenografiaa eivät ohjaa hypoteesit, vaan se alkaa yleisestä oletuksesta, että tietylle ilmiölle saattaisi löytyä monitahoisia merkityksiä (Cousin 2009, 191). Fenomenografia ei tee oletuksia todellisuuden luonteesta. Kyseistä tutkimusnäkökulmaa käyttävät eivät siis väitä, että heidän tutkimuksensa tuottaisi välttämättä totuuksia, vaan ennemminkin hyödyllistä tietoa tutkimuskohteesta. (Orgill 2008.) Oman tutkimukseni kohdalla halusin ajatella juuri näin. Tutkimukseni ei tule tuottamaan yksiselitteisiä totuuksia. Tutkimusnäkökulmani on uusi, koska päiväkotiin liittyviä pelkoja ei ole aikaisemmin tutkittu. Näin ollen tutkimukseni hyöty näkyy sen tuottamassa uudessa tiedossa.

Fenomenografisen tutkimuksen alussa tutkija määrittelee ilmiön, jonka kokemisen ja merkitysten variaatioita hän haluaa tutkia. Tämän jälkeen tutkija suunnittelee aineistonkeruun ja miettii muun muassa, millaisen otoksen tulee ottamaan. Esimerkiksi haastatteluiden määrää arvioitaessa tutkijan tulee ottaa huomioon haastateltavien erilaiset kokemustaustat, jolloin kokemusten variaatio on suuri ja aineistosta saadaan mahdollisimman kattava. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole määriteltä mitään kriittistä aineistonkokoja, mutta yleinen suositus on, että tutkijan tulisi tehdä vähintään kymmenen haastattelua. (Cousin 2009, 191–192.) Omassa tutkimuksessani toteutuneiden haastattelujen määrä oli esihaastattelut mukaan lukien 17, joten määrä sopi fenomenografisen tutkimusotteen suosituksiin.

Fenomenografiaa on kritisoitu muun muassa siitä, että sen tunnistamat variaatiot päätyvät usein näppäriin ja yksinkertaistettuihin hierarkkisiin kategorioihin, jolloin aineiston yksityiskohtaisemmat nyanssit ja monimutkaisempi ymmärrys pyyhkiytyy pois. Tutkija saattaa myös tahattomasti vääristää tutkimustuloksia, koska analyysivaiheessa kuvauskategoriat muodostuvat tutkijan omasta näkökulmasta käsin. (Cousin 2009, 187.) Orgillin (2008) mukaan fenomenografiaa kritisoidaan myös sen kyvyttömyydestä reliabiliteettiin ja toistettavuuteen. Pidän edellä esitettyä kritiikkiä oikeutettuna, koska on selvää, ettei mikään tutkimusote ole täydellinen tuottamaan täysin luotettavaa ja autenttista tietoa tutkittavasta kohteesta. Tutkimukseni kannalta onkin tärkeää pitää mielessä fenomenografian haasteet ja pyrittävä ne huomioiden mahdollisimman luotettavaan lopputulokseen.



## 4.2 Tutkimusmenetelmän muotoutuminen

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla 4-6 -vuotiaita päiväkotilapsia kuvia apuna käyttäen. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna yksilöhaastatteluina. Olen jaotellut seuraavan kappaleen siten, että kerron ensin yleisesti tutkimushaastattelun eduista ja haasteista. Samalla perehdyn tutkimushaastattelun rakenteeseen sekä tekijöihin, jotka kannattaa huomioida ennen haastattelujen tekemistä. Sivuan lyhyesti myös lasten haastatteluille ominaisia piirteitä. Tutkimushaastattelun jälkeen siirryn käsittelemään esihaastatteluita, joita toteutin mm. vähäisen haastattelijakokemukseni takia. Halusin myös varmistua siitä, että tutkimusmenetelmäni tulisi soveltumaan mahdollisimman hyvin tutkittavaan aiheeseeni. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen tutkimuksessa käytettyä puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Silloin kerron puolistrukturoidun haastattelun mahdollisuuksista sekä yksilöhaastattelun eduista ja haasteista. Viimeinen kappale käsittelee visuaalisia menetelmiä, tässä tapauksessa kuvia, haastattelun tukena. Tuolloin perehdyn kuvien käyttöön tutkimuksessa sekä teoreettisella että käytännön tasolla.

### 4.2.1 Tutkimushaastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 35) mukaan tutkimushaastattelun käyttämisellä on ainakin kaksi merkittävää etua. Ensinnäkin haastattelussa yksilö on tutkimustilanteen subjekti, aktiivinen osapuoli, jolle annetaan mahdollisuus tuoda itseään vapaasti esille. Lasta haastattelemalla päästään lähemmäksi hänen omaa elämysmaailmaansa, käsityksiään ja mieltymyksiään. Toiseksi haastattelu on pätevä menetelmä, jos tutkimusalue on vähän kartoitettu ja aihe tulee tuottamaan monitahoisia ja – suuntaisia vastauksia. Tuolloin on myös mahdollista selventää vastauksia sekä kysyä tarvittaessa lisäkysymyksiä. Edellä mainitut edut ovat olleet keskeisiä syitä siihen, miksi käytän omassa tutkimuksessani haastattelua. Näiden lisäksi tutkimukseen osallistuvien ikä sekä tutkimusaiheeni puoltavat tutkimushaastattelun käyttämistä. Lapset eivät vielä kykene vastaamaan kyselylomakkeisiin, joten haastattelu on parempi vaihtoehto. Lisäksi

tutkimuksen tavoitteena on kuvata tiettyä ilmiötä ja kartoittaa siihen liittyviä kokemuksia, joten tässäkin mielessä haastattelu toimii menetelmänä parhaiten.

Haastattelumenetelmän käytössä on myös ongelmansa. Kouluttamaton ja kokemusta vailla oleva haastattelija saattaa tuottaa epäluotettavaa tai jopa virheellistä tutkimusaineistoa. Haastattelun toteuttaminen on myös aikaa vievää ja se vaatii kustannuksia. Näiden lisäksi haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi ovat ongelmallisia, koska niihin ei ole olemassa niin kutsuttuja ”valmiita malleja”. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) On täysin aiheellista todeta, että omat kokemukseni haastattelujen toteuttamisesta olivat vähäiset eikä minulla ollut haastattelukoulutusta takanani. Nämä tekijät vaikuttivat varmasti osaltaan tutkimukseni luotettavuuteen. Vähäistä kokemustaustani pyrin tasoittamaan perehtymällä haastattelun suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvään kirjallisuuteen sekä tekemällä esihaastatteluita.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22) mukaan tutkimushaastattelu rakennetaan pohjimmiltaan samoilla keinoilla ja samoihin kasvokkaista vuorovaikutusta koskeviin yhteisiin oletuksiin nojaten kuin muutkin keskustelut. Ero arkikeskusteluun näkyy siinä, että tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit. Haastattelija on tietämätön osapuoli ja hänen roolinsa on keskustelun ohjaaja tai suuntaaja. Haastateltavalla on haluttu informaatio, josta halutaan tietoa.

Lapsen haastattelun tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja toimintaansa siinä. On tiettyjä asioita, jotka haastattelijan tulisi omassa käyttäytymisessään ottaa huomioon ennen varsinaisia haastatteluita. Ensinnäkin haastattelijan tulee huomioida lapsen kielellisen kehityksen taso. (Alasuutari 2005, 162.) Abstraktien ja vaikeiden sanojen käyttöä tulee välttää ja lapsen kielelle on oltava riittävästi tilaa haastattelussa. Haastattelijan on kyettävä kuuntelemaan ja tunnistamaan lapsen tapa puhua ja sovittaa oma puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. (Freeman & Mathison 2009, 94; Alasuutari 2005, 154; Kirmanen 1999, 199.) Toiseksi on tärkeää, että haastattelun kysymykset ja keskustelu rakentuvat lapsen elämänpiiristä käsin. Myös haastattelijan herkkyys ja refleksiivisyys vuorovaikutuksen tapahtumille vaikuttavat haastattelun onnistumiseen. (Freeman & Mathison 2009, 93; Alasuutari 2005, 162.) Näiden lisäksi on muistettava, että lapsi saattaa vierastaa haastattelijaa, mikä voi näkyä myös vastauksissa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130; Kirmanen 1999, 211.) Koin olevani

etulyöntiasemassa haastattelujen toteuttamisessa, koska haastateltavat lapset olivat minulle entuudestaan tuttuja. Tämän lisäksi olin luottavainen siinäkin suhteessa, että varhaiskasvatuksen ammattilaisena kykenin huomioimaan lapsen kielellisen kehitystason. Työkokemus varhaiskasvatuksen kentällä on auttanut tätä asiaa merkittävästi.

Aarnoksen (2001, 147) mukaan haastattelutilanteesta on pyrittävä luomaan mahdollisimman rento ja luonteva. Tämä saattaa onnistua esimerkiksi nauhuriin tutustumisella. Myös haastatteluun käytettävä fyysinen ympäristö vaikuttaa tunnelman luomiseen. Haastattelussa on hyvä, jos kysymykset käsittelevät aluksi lapselle tuttuja asioita. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 24–25) mukaan haastattelun alussa luodaan yhteistä maaperää ennen varsinaiseen haastatteluun siirtymistä. Tuolloin on hyvä esimerkiksi keskustella neutraalista aihepiiristä ja tutkija voi myös kertoa jotakin itsestään. Tavoitteena on, että haastattelutilanteesta pystyttäisiin luomaan vastavuoroinen, kuunteleva ja lasta huomioiva (Aarnos 2001, 147). Aina kaikki ei välttämättä suju kuitenkaan suunnitelmien mukaan. Lapset ovat yksilöitä ja jokainen haastattelu on erilainen. Tästä syystä Freeman ja Mathison (2009, 96) muistuttavatkin varasuunnitelman kehittämisestä esimerkiksi ujojen tai hiljaisten lasten varalle. Myös haastattelun loppuvaiheeseen tulee kiinnittää huomiota. Tuolloin haastattelijan tulee valmistella haastateltavaa tilanteen loppumiseen, jolloin esimerkiksi sovitaan, mitä jatkossa tulee tapahtumaan. Haastattelut voidaan lopettaa esimerkiksi juttelemalla jostakin mukavasta asiasta ja kiittämällä hyvistä vastauksista. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25.) Tässä tutkimuksessa haastattelu aloitettiin keskustelemalla esimerkiksi siitä, mitä lapsi oli viikonloppuna tehnyt tai miten aamu oli lähtenyt käyntiin. Myös haastattelun lopussa juteltiin ns. neutraaleista aiheista. Hiljaisempien ja ujojen lasten kanssa juttelin pidempään haastattelun alussa aiheista, jotka olivat lapsille tuttuja ja läheisiä. Tämä rohkaisi lapsia usein kertomaan myös pelkoihin liittyvistä asioista.

Haastattelijan oman käytöksen lisäksi haastattelun suunnitteluun vaikuttavat tietyt lapsille ominaiset piirteet. Lasten kognitiiviset taidot ovat vasta kehittymässä, jolloin esimerkiksi käsitteiden ymmärtäminen ja sanavarasto eivät ole aikuisen tasolla. Näistä syistä johtuen tutkimuskysymysten kannattaa olla vain 3-5 sanan mittaisia. On varauduttava myös siihen, että lasten vastaukset ovat lyhyitä ja pintapuolisia ja että lasten keskittymiskyky on rajallinen. Tästä syystä noin 15–20 minuuttia on sopiva

haastattelu-aika. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130; Kirmanen 1999, 211; Doverborg & Pramling Samuelsson 2004, 27.) Omassa tutkimuksessani haastattelut kestivät 12–30 minuuttia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 129) mukaan tutkimushaastattelun alaikäraja on noin neljässä vuodessa. Ennen neljättä ikävuotta lapsen kielessä on liian paljon sanoja, joilla on vain hänelle ominainen merkityksensä. Kyseinen argumentti on mielestäni melko yleistävä ja jopa lasta aliarvioiva, koska varhaiskasvatuksen ammattilaisten taidot kohdata lapsi ovat usein hyvin eri tasolla kuin niillä, jotka ovat toimineet vain vähän lasten kanssa.

#### 4.2.2 Esihaastattelujen merkitys

Tutkimusmenetelmäni rakentui hyvin pitkälle esihaastattelujen ansiosta, joita toteutin kaiken kaikkiaan viisi. Niiden tarkoitus oli hioa tutkimusmenetelmää tutkimustavoitteille ja tutkittaville sopivaksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 59, 72–73) mukaan tutkijan työ voi alkaa siten, että hänellä on vain karkea suunnitelma haastattelun etenemisestä ja hän keskustelee mahdollisten haastateltavien kanssa kokeilevasti. Näin tutkija pääsee kokeilemaan alkuperäisiä ideoitaan, suuntaamaan tutkimustaan uudelleen ja päättämään vasta sen jälkeen, kenen kanssa puhua ja mistä aiheesta. Esihaastattelut ovat tärkeitä ja niitä tulisikin tehdä mieluummin runsaasti kuin vähän. Niiden merkitys korostuu etenkin silloin, kun tutkittava joukko poikkeaa tutkijan omasta maailmasta. Esihaastatteluja kannattaisi tehdä useassa vaiheessa. Aluksi niiden avulla saadaan kuva kohdejoukon kokemuksista ja esimerkiksi sananvalinnoista. Tämän jälkeen on mahdollista laatia haastattelurunko, jota testataan varsinaisilla esihaastatteluilla.

Omassa tutkimuksessani esihaastatteluita tehtiin kolmena peräkkäisenä päivänä. Esihaastattelin sekä tyttöjä että poikia ja haastateltavien ikä oli 4–6 vuotta. Tarkoitukseni oli testata rakentamaani haastattelurunkoa ja muokata sitä saamieni kokemusten pohjalta. Koin esihaastattelujen tekemisen mielekkääksi etenkin siitä syystä, että aikuisten ja lasten maailmat ovat niin erilaisia. Ilman esihaastatteluja olisin suunnitellut ja toteuttanut haastattelut pelkästään aikuisen näkökulmasta käsin. Samalla

pääsin myös testaamaan tutkimusmenetelmäni validiteettia eli sitä, saanko metodillani todella sitä tietoa, jota tutkimuksessani tavoitellaan.

Esihaastatteluissa käytin apuna niin kutsuttua pelkomittaria, jonka olin itse suunnitellut ja toteuttanut. Pelkomittarissa oli kolmet, pelon eri asteita kuvaavat, kasvot. Tarkoituksenani oli, että käyttäisin pelkomittaria haastatteluiden alkuvaiheessa, jolloin lapsi saisi kertoa pelkonsa määrystä mittarin avulla. Tavoitteena oli, että lapsi kertoi itse, miten ja millaisilla käsitteillä hän pelkoa kuvailee ja miltä pelkääminen tuntui. Samalla käytiin läpi päiväkotiin liittyviä jännittäviä tai pelottavia tilanteita tai tapahtumia yleisellä tasolla. Pelkomittarin lisäksi esihaastatteluissa oli mukana kuusi päiväkotiin liittyvää kuvaa: 1. Tuokiotilanne, 2. Leikkitilat, 3. Nukkumahuone, 4. Wc-tilat, 5. Eteistilat ja 6. Ruokailutilat.

Koin esihaastatteluiden tekemisen todella hyödylliseksi, koska ne vaikuttivat merkittävästi lopullisen tutkimusmenetelmäni rakentamiseen. Ensinnäkin vähensin haastattelujen perusteella kuvamateriaalia alkuperäisestä kuudesta neljään, koska huomasin, että haastattelut venyivät liian pitkiksi ja lasten keskittyminen herpaantui. Toisaalta lasten kertomat pelot liittyivät tiloihin ja tilanteisiin, joita neljä ensimmäistä kuvaa käsitteli, joten tästäkin syystä oli järkevää rajata kaksi kuvaa pois. Näin ollen käytin varsinaisissa tutkimushaastatteluissa apuna seuraavia kuvia: 1. Tuokiotilanne, 2. Leikkitilat, 3. Nukkumahuone ja 4. Wc-tilat. Haastatteluissa käytetyt kuvat löytyvät liitteenä tutkielman lopusta (liite 3).

Kuvien rajaamisen lisäksi muokkasin haastattelurunkoa ja jätin pelkomittarin kokonaan pois. Esihaastatteluissa huomasin, että pelkomittari ei palvellut siinä tarkoituksessa, kun sen olisi pitänyt. Lapset eivät osanneet kertoa peloistaan pelkomittarin avulla yhtään sen paremmin kuin ilman sitä, joten mielestäni pelon määrittely ja käsitteellistäminen voitiin toteuttaa ilman mittaria. Näin ollen haastattelurunko muokkautui siten, että ”alkulämmittelyn” jälkeen siirryttiin käsittelemään pelon käsitettä yleisellä tasolla. Tuolloin kyselin lapsilta muun muassa, mitä pelko heidän mielestään tarkoittaa ja miltä pelkääminen tuntuu. Pyrin siihen, että lapset saisivat kertoa pelosta omien kokemustensa kautta mahdollisimman vapaasti. Tämän jälkeen siirryin käyttämään kuvia haastattelun tukena.

#### 4.2.3 Puolistrukturoitu yksilöhaastattelu

Toteutin tutkimushaastattelut puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Cousinin (2009, 71–72) mukaan erityisesti puolistrukturoidut haastattelut ovat käytettyjä haastattelumuotoja laadullisessa tutkimuksessa. Niiden avulla tutkijan on mahdollista saavuttaa syvällisiä yksilöiden kokemusten merkityksiä ja käsityksiä. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelu rakentuu tiettyihin teema-alueisiin, jotka ohjaavat haastattelun kulkua. Kysymyksiä ei välttämättä esitetä haastateltaville samassa järjestyksessä tai edes samassa muodossa, vaan tärkeitä on haastattelijan kyky muuttaa, muokata ja lisätä kysymyksiä haastateltavan vastausten perusteella.

Suurin osa fenomenografisista haastatteluista on puolistrukturoituja. On tärkeää, että tutkija pystyisi puhumaan tutkittavasta aiheesta siten, että hän antaisi mahdollisimman paljon tilaa vastaajan kokemuksille. Tästä syystä haastattelujen rakennetta ei tulisi pohtia liikaa etukäteen. Tavoitteena on, että haastateltavan vastaukset luovat uusia kysymyksiä, joista keskustellaan. (Cousin 2009, 192–193; Orgill 2008.) Omassa tutkimuksessani haastattelua ohjasi haastattelurunko, joka jakautui aluksi yleisiin pelkoa kuvaileviin kysymyksiin. Tämän jälkeen haastattelu eteni päiväkotiin liittyviin pelkoihin, joita koskevissa kysymyksissä käytettiin kuvamateriaalia. Tavoitteena oli, että haastattelu eteni lapsen vastausten ehdoilla, eli tarvittaessa haastattelurungosta voitiin poiketa reilustikin. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko löytyy tutkimuksen liitteistä (liite 2).

Freemanin ja Mathisonin (2009, 66) mukaan yksilöhaastatteluilla on sekä etuja että haasteita. Etuna on muun muassa se, että tutkija voi keskittyä yksilön ajatuksiin ja kokemuksiin, jolloin se korostaa yksilön näkökulmaa tutkittavaan aiheeseen. Yksilöhaastattelu on hyödyllinen myös silloin, kun tutkimusaihe on arkaluontoinen tai henkilökohtainen. Yksilöhaastattelun haasteina pidetään esimerkiksi sitä, että lapsi pyrkii vastaamaan ”oikein” tutkijan esittämiin kysymyksiin, mikä ei kuitenkaan ole tutkimuksen tarkoitus. Yksilöhaastattelu voi myös saada lapsen tuntemaan itsensä alistetuksi, koska vuorovaikutus perustuu aikuisjohtoiseen kysymys-vastaus -prosessiin. Omassa tutkimuksessani tutkimusaiheeni oli arkaluontoinen ja henkilökohtainen, joten etenkin tästä syystä koin tärkeäksi toteuttaa haastattelut yksilöhaastatteluina. Tämän lisäksi pidin tärkeänä sitä, että haastattelutilanne pysyi rauhallisena ja yksilön kokemukset ja ajatukset tulivat kuulluiksi. Myös yksilöhaastattelun haastavuus näkyi

omassa tutkimuksessani. Joissakin haastatteluissa lapsi pyrki selvästi vastaamaan kysymyksiini ”oikein”, vaikka painotin haastattelun alussa, ettei oikeita tai vääriä vastauksia ole.

#### 4.2.4 Kuvat haastattelun tukena

Käytin haastattelujen osana kuvamateriaalia. Kuvia oli neljä ja ne liittyivät päiväkodin tiloihin tai toimintaan. Suunnittelin ja toteutin kuvat itse. Apuna käytin aikaisemmissa lasten pelkotutkimuksissa käytettyjä menetelmiä (Muris, Meesters, Mayer, Lujiten, Geebelen, Bessems & Smit 2003; Kirmanen 2000, Sayfan & Lagattuta 2008, Muris, Merckelbach & Collaris 1997). Visuaaliset tutkimusmenetelmät ovat hyviä silloin, kun tutkittavat ovat epävarmoja kirjallisista tai kielellisistä taidoistaan. Menetelmät tarjoavat aineistoa rikastuttavan tavan ymmärryksen kartoittamiseen. Kuvien avulla yksilön tietoisuudesta saadaan syvällisempää tietoa verrattuna pelkkiin sanoihin. Kuvien käyttö paljastaa myös emotionalisempia vastauksia tavalliseen suulliseen haastatteluun verrattuna. (Cousin 2009, 213–214.)

Doverborgin ja Pramling Samuelssonin (2004, 36) mukaan kuvat tukevat sekä haastateltavaa että tutkijaa haastattelun aikana. Kuvat johdattelevat haastattelua tutkijan haluamiin teema-alueisiin (Cousin 2009, 218). Tämän lisäksi kuvat auttavat haastattelijaa keskittymään tiettyyn sisältöalueeseen, jolloin ajatus ei pääse vaeltelemaan tai jokin sisältöalue kokonaan unohtumaan. Lasta kuvat auttavat siten, että hänen on helpompi sitoa kokemuksiaan kuvien avulla. Tämän lisäksi kuvat auttavat lasta keskittymään, vaikka välillä lasta saattaakin kiinnostaa esimerkiksi kuvan yksityiskohdat. Prosserin ja Burken (2008, 410) mukaan lapsen halukkuus kuvien kommentointiin riippuu kuvien sisällöstä, lapsen suhteesta kuvien sisältöön sekä kontekstista, jossa kuvia katsellaan.

Kuvat voivat vapauttaa haastattelun tunnelmaa ja vähentää aikuisen ja lapsen välisiä valtasuhteita. Jotkut lapset saattavat kokea haastattelutilanteen ahdistavana muun muassa siitä syystä, että aikuinen on jatkuvassa katsekontaktissa lapseen. Kuvat voivat vähentää paineen tunnetta lapsessa, koska silloin on mahdollista keskittyä haastattelun ”kolmanteen osapuoleen” eli kuvaan. Etenkin arkaluontoisten tutkimusaiheiden

kohdalla kuvien käyttö on suotavaa. (Prosser & Burke 2008, 410.) Omassa tutkimuksessani kuvat olivat merkittävässä roolissa niin itselleni kuin lapsillekin. Kuvat tukivat omaa työskentelyäni haastattelijana, koska minun ei tarvinnut vilkuilla haastattelurunkoa ja varmistella, että kaikki haluamani tulee kysytyä. Kuvat toimivat ikään kuin muistikortteina ja turvana itselleni, joten mikään sisältöalue ei päässyt unohtumaan. Niiden hyöty aloittelevalle tutkijalle oli siis merkittävä. Myös lapsia kuvat tukivat hyvin. Ne toimivat hyvinä tunnelman vapauttajina ja keskustelun virittäjinä. Huomasin, että monelle lapselle haastattelutilanne helpottui heti, kun kuvat otettiin mukaan.

Kuten jo edellä mainittiin, kuvien käyttö voi ohjata tutkimushaastattelua. Tämä on toisaalta etu, mutta toisaalta myös haasteita luova tekijä. On tärkeää, että haastateltava saadaan keskittymään tutkimukselle olennaisiin sisältöihin. Toisaalta voidaan pohtia, ohjaako tutkija haastateltavaa liikaa kuvien avulla? Voidaanko puhua jopa vastausten rajaamisesta? Kuvien käyttö saattaa rajata haastateltavan vastauksia koskemaan pelkästään kuvien sisältöjä. Kenties vastaukset olisivat runsaampia ja moniulotteisempia ilman kuvia? Näitä pohdintoja ei saada tässä tutkimuksessa selville, mutta on silti hyvä tiedostaa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien haastavuus.

Omassa tutkimuksessani kuvia oli siis neljä. Jokaisen kuvan kohdalla käytiin aluksi läpi, mistä päiväkodin tilasta on kyse ja mitä toimintoja sinne kuuluu. Ensimmäisessä kuvassa oli tyypillinen päiväkodin ryhmätilanne, jossa lapset istuvat penkeillä ja aikuinen seisoo heidän edessään. Tämän kuvan kohdalla keskusteltiin peloista tai jännityksestä, joka liittyy yhteisiin tuokioihin, kuten aamupiiriin, askarteluun, lauluhetkiin, liikuntaan jne. Toisessa kuvassa oli leikkihuone, jossa on mm. palikoita, lastenvaunut, pelejä ja leikkiuuni. Tuolloin tarkoituksena oli jutella leikkiin liittyvistä peloista (leikkipaikat, jännittävät/pelottavat leikit, leikkivälineet, leikkiverit jne.). Kolmas kuva kuvasi päiväkodille tyypillistä nukkumahuonetta ja neljännessä kuvassa oli wc-tilat. Rajasin kuvat koskemaan pelkästään päiväkodin sisätiloja, koska tutkimukseen osallistuvat päiväkodit olivat hyvin erilaisia ulkotiloiltaan. Tämän lisäksi koin, että tutkimukseni oli varsin laaja jo tälläkin kuvamäärällä.



### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat iältään 4-6 -vuotiaita. Lapset olivat kahdesta jyvaskyläläisestä päiväkodista ja he olivat 3-6 -vuotiaiden päiväkotiryhmissä. Aineiston ulkopuolelle rajattiin lapset, jotka olivat puolipäiväisiä sekä lapset, jotka olivat olleet päiväkodissa vähemmän kuin puoli vuotta. Halusin tutkimukseeni lapsia, jotka olivat tottuneet päiväkodin rytmiin ja rutiineihin, jolloin heillä oli monipuolista kokemustaustaa päivähoitoa koskien. Tutkimuksen aineisto kerättiin loppusyksystä, jolloin lapset olivat ehtineet sopeutua päiväkodin toimintaan. Molempien päiväkotien henkilökunta sekä suurin osa tutkimukseen osallistuvista lapsista olivat minulle tuttuja, koska olen työskennellyt kyseisissä päiväkodeissa. Tämä voi olla sekä etu että haitta. Lapset saattoivat kertoa tutulle ja turvalliseksi kokemalleen aikuiselle enemmän kokemuksistaan, mutta toisaalta he voivat myös sulkeutua, koska olivat tottuneet rooliini niin kutsuttuna ”päiväkodin tätinä”.

Metsämuurosen (2005, 53) mukaan tutkimukseen osallistujat voidaan valita periaatteessa kahdella tavalla: satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Ei-satunnaiselle tavalle on tyypillistä, että osallistujat on valittu tutkijan mielenkiinnon mukaan. Omassa tutkimuksessani käytettiin ositettua otantaa, jossa ryhmistä valitseminen on tehty yksinkertaisella satunnaisotannalla. Tein yksinkertaisen satunnaisotannan käyttämällä hyväkseni vanhemmilta saatuja lupalomakkeita. Lupalapuissa näkyi lapsen nimi ja ikä, joten jaoin vanhemmilta luvan saaneet ensin ikäryhmän ja sukupuolen mukaisiin pinoihin. Tämän jälkeen käärin lomakkeet pienemmiksi ja sujautin ne pipooni. Lopuksi nostin piposta satunnaisesti tutkimukseeni osallistujat. Näin sain tutkimukseeni tasapuolisen edustuksen niin molemmista sukupuolista kuin kaikista ikäryhmistäkin (4-6v.). Metsämuurosen (2005, 55) mukaan ositettua otantaa käytetään silloin, kun tutkimukseen halutaan tiettyjä ryhmiä ja tutkijalla on tarkoituksena vertailla näitä ryhmiä keskenään. Käytännössä ositettu otanta toimii siten, että kiinnostuksen kohteena olevista ryhmistä valitaan satunnaisesti sopiva määrä henkilöitä mukaan. Omassa tutkimuksessani pyrin paitsi kartoittamaan pelkoja ikävälillä 4-6 myös vertailemaan pelkoja lasten sukupuoleen liittyen, joten koin ositetun otannan mielekkääksi tavaksi osallistujien valinnassa.

#### 4.4 Aineistonkeruu

Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin syyskuussa 2009 esihaastatteluilla. Ennen esihaastatteluiden toteuttamista olin suunnitellut alustavan haastattelurungon ja kuvamateriaalin haastattelujen tueksi. Lisäksi olin saanut tutkimusluvut Jyväskylän kaupungilta, tutkimukseen osallistuvien päiväkotien johtajilta sekä tutkittavien vanhemmilta. Vanhemmille suunnattu tutkimuslupakysely on esitettyä tutkimuksen liitteissä (liite 1). Ennen esihaastatteluiden toteuttamista olin informoinut myös päiväkotien henkilökuntaa tutkimukseen liittyvistä seikoista niin kirjallisesti kuin suullisestikin. Esihaastatteluja tehtiin viisi ja niiden avulla haastattelurunkoa ja kuvia muokattiin tutkimuksen tarkoitusta palveleviksi. Esihaastatteluista osa suoritettiin aamupäivällä ja osa iltapäivällä. Esihaastatteluihin osallistuneissa lapsissa oli edustettuina kaikki tutkittavat ikäryhmät ja molemmat sukupuolet.

Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin lokakuussa 2009. Esihaastattelut mukaan lukien haastatteluihin osallistui kymmenen tyttöä ja seitsemän poikaa. Yhteensä haastatteluja siis toteutettiin seitsemäntoista. Neljävuotiaita oli viisi, viisivuotiaita seitsemän ja kuusivuotiaita viisi. Tein haastatteluja kolmen viikon ajan. Osa haastatteluista toteutettiin aamupäivällä ja osa iltapäivällä. Molemmat ajankohdat olivat mielestäni sopivia, koska lapset olivat virkeitä aamuisin nukutun yön jälkeen ja iltapäivisin päiväunien jälkeen. En siis valinnut iltapäivisin toteutettaviin haastatteluihin lapsia, jotka eivät olleet nukkuneet päiväunia. Haastatteluissa käytetyt tilat vaihtelivat jonkin verran; olimme päiväkodin terapiahuoneessa, verstaassa tai palaverihuoneessa. Kaikki tilat soveltuivat kuitenkin hyvin haastatteluun, koska niissä oli rauhallista, valaistus oli hyvä ja ne oli mahdollista muokata haastatteluun sopiviksi. Ennen haastatteluiden toteutusta järjestin tilan niin, että sekä lapsella että itselläni oli hyvä istumapaikka ja että sain asetettua nauhurin sopivalle etäisyydelle. Nauhoitin haastattelut mp3-soittimella, jonka toimivuuden tarkistin aina ennen jokaista haastattelua.

Suurin osa lapsista halusi osallistua haastatteluun. Haastatteluista kieltäytyneiden tilalle valitsin ositetulla otannalla uudet lapset. Syitä, miksi jotkut lapset eivät suostuneet haastatteluun, voi olla mielestäni useita. Ensinnäkin ajankohta

haastatteluun saattoi olla joillekin lapsille väärä. Voi olla, että tietyt lapset kokivat häiritsevänä sen, että hänet tullaan keskeyttämään leikin tai tuokion aikana. Tavoitteenani oli, että lapset pääsisivät haastatteluun ennen tuokioiden tai vapaan leikin alkamista. Tämä oli kuitenkin lähes mahdotonta, jos halusi tehdä useamman haastattelun saman päivän aikana.

Väärän ajankohdan lisäksi syy haastattelusta kieltäytymiseen saattaisi liittyä lasten välisiin valtahierarkioihin. Tämä näkyi selvästi kahdella eri kerralla. Ensimmäisellä kerralla menin kysymään haastattelulupaa eräältä hiljaiselta ja ujolta tytöltä. Hän kieltäytyi haastattelusta, mutta silti samassa huoneessa olleet lapset suostuivat haastatteluun, vaikka he olivatkin kuulleet aikaisemman keskusteluni hiljaisen tytön kanssa. Toisella kerralla kysyin haastattelulupaa tytöltä, jonka kaveri seisoi hänen vieressään. Tyttö kieltäytyi ja kun kysyin haastattelulupaa hänen kaveriltaan, hänkin kieltäytyi. Tämä johti ketjureaktioon, ja loppujen lopuksi kukaan ryhmän lapsista ei sinä päivänä halunnut osallistua haastatteluun. Tämä oli mielestäni erittäin mielenkiintoista ja sai minut pohtimaan lasten välisiä valtahierarkioita. Näyttäisi siltä, että lasten välillä on todellakin niin kutsuttuja hiljaisia sääntöjä, jotka perustuvat lasten valtasuhteisiin. Edellä mainittujen tapausten perusteella pyrinkin siihen, että vein lapset yksi kerrallaan rauhallisempaan paikkaan, jossa kysyin haastatteluluvan.

Kolmas syy, miksi lapset saattoivat kieltäytyä haastattelusta, liittyy varmasti epävarmuuteen siitä, mitä haastattelulla tarkoitetaan. Pyrin ratkaisemaan tämän epäkohdan kysymällä ensin, tiesikö lapsi, mikä haastattelu on. Useimmiten lapsi tiesi, mitä tarkoitan, mutta joillekin jouduin selittämään haastattelun rakennetta varsin yksityiskohtaisesti. Tämän jälkeen lapsi yleensä suostui lähtemään mukaani. Ennen varsinaisen haastattelun alkua kerroin jokaiselle lapselle vielä erikseen, mitä tarkoittaa haastattelu ja tutkimus, miksi teen tutkimusta ja mihin käytän lapsen haastattelua. Näiden lisäksi kerroin, että kysymyksiin ei ole pakko vastata, kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia ja että en kertoisi lapsen vastauksia kenellekään.

Haastattelut sujuivat hyvin esihaastattelujen ansiosta, koska minun ei tarvinnut enää jännittää tilannetta. Kuunneltuani esihaastatteluja nauhurilta huomasin, että yritin jatkuvasti täyttää hiljaiset hetket haastatteluissa, ikään kuin olisin kammoksunut hiljaisuutta. Tämän lisäksi huomasin, että kyselin useita kysymyksiä samaan aikaan,

mikä vaikeutti lapsen vastaamista. Kyseisiä epäkohtia pyrin parantamaan varsinaisissa haastatteluissa.

Haastattelut etenivät hyvin samalla kaavalla. Varsinaisen haastattelun alkaessa keskustelimme ensin päivän tapahtumista ja siitä, millaista päiväkodissa on olla. Suurin osa lapsista rentoutui keskustelun aikana ja jännitys pääsi purkautumaan. Tämän jälkeen käsiteltiin pelkoja ja pelkäämistä yleisellä tasolla sekä pelkoihin liittyvää kuvamateriaalia. Pelosta ja pelkäämisestä keskustelu yleisellä tasolla oli merkityksellistä, koska pelon määrittelemine on haastavaa myös aikuiselle. Lisäksi käsitteen monipuolinen kuvailu auttoi pääsemään lähemmäksi lapsen omaa kieltä, mikä vaikutti positiivisesti lapsen ja tutkijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Haastattelujen lopuksi juttelimme esimerkiksi päiväkotiin ja harrastuksiin liittyvistä mukavista asioista. Haastattelut olivat kestoaltaan 12–30 minuuttisia. Osa lapsista kertoi varsin vuolaasti kokemuksistaan, kun taas joidenkin kohdalla vastauksia ei aina löytynyt. Huomasin myös, että jotkut lapset yrittivät vastata ”oikein”, vaikka painotin haastattelujen alussa, ettei väärää vastauksia ole.

## 4.5 Aineiston analyysi

Noudatin tutkimukseni analyysivaiheessa fenomenografista tutkimusotetta. Ahosen (1995, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee karkeasti neljän vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Omalla kohdallani kiinnostus lasten päiväkotiin liittyviin pelkoihin alkoi työskenneltyäni päivähoidon kentällä. Lasten kanssa käytyjen keskustelujen sekä havainnoinnin perusteella huomasin, että lapset saattavat pelätä monenlaisia asioita myös päiväkodissa. Pelonkohteet saattoivat olla myös sellaisia, joita me aikuiset pidämme hyvin tavallisina, päiväkodin arkeen liittyvinä, asioina. Näistä syistä johtuen päätin tutkia aihetta tarkemmin.

Toisessa fenomenografisen tutkimuksen vaiheessa tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Teoria on erottamaton osa fenomenografista tutkimusprosessia. Ilman sitä tutkimus latistuu rakenteettomaksi

kuvailuksi ja raportti muodottomaksi sitaattikokoelmaksi. Teoriaa ei fenomenografiassa kuitenkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden oletusten testaukseen. Fenomenografisen tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkija toteuttaa aineistonkeruun eli kartoittaa tutkimukseen osallistujien erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tutkija analysoi käsityksiä esimerkiksi aineistoa luokittelemalla. (Ahonen 1995, 115.)

Varsinaisessa analyysivaiheessa haastatteluiden litteroinnin jälkeen tutkijan tulisi keskittyä niihin eroihin ja yhtäläisyyksiin, joita tutkittavat ovat ilmiöstä kuvanneet. Ideaalitulanteessa tutkijan tulisi siis unohtaa omat tutkittavaan ilmiöön liittyvät käsityksensä ja pyrkiä keskittymään pelkästään tutkittavien kuvauksiin ilmiöstä. Tutkittava saattaa ilmaista useamman kuin yhden tavan ymmärtää ilmiötä, joten analyysin yksiköiksi muodostuvat nämä erilaiset ymmärryksen tavat, eivät yksilöt. (Marton 1994, 4427.) Cousinkin (2009, 194) toteaa, että fenomenografisessa analyysissa ideana on yleensä käsitellä kerättyä aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Tästä huolimatta tutkimus voidaan kuitenkin toteuttaa fenomenografisella tutkimusotteella, vaikka tarkoituksena olisikin erilaisten ryhmien vertailu esimerkiksi sukupuolen mukaan. Omassa tutkimuksessani aineistoa analysoitiin sekä yhtenä kokonaisuutena että sukupuolisdonnaisuutta etsien.

Fenomenografiselle analyysille on tyypillistä, että aineistoa luetaan läpi useaan kertaan. Jokaisella lukemiskerralla tutkija pyrkii tiivistämään saamaansa dataa jakamalla haastatteluissa esiin nousevia aihepiirejä organisoituihin kategorioihin. Tutkija saattaa lisätä, vähentää tai muuttaa kategorioita useampaan kertaan, kunnes on tyytyväinen lopputulokseen. Näin syntyvät fenomenografisen analyysin merkittävimmät osat, kuvauskategoriat. (Orgill 2008.) Kuvauskategorioiden lisäksi fenomenografisen tutkimuksen tulosten tärkeä osa on nk. tulosavaruus. Tulosavaruudella tarkoitetaan niitä loogisia suhteita, joita kuvauskategorioiden väliltä voidaan löytää. (Cousin 2009, 195.)

Aloitin aineistoni analysoinnin siten, että luin litteroitua tekstiä läpi pariin kertaan ja molemmilla kerroilla poimin tekstistä kaikki pelkoihin liittyvät maininnat. Tässä vaiheessa käsittelin siis koko aineistoa eli pyrin selvittämään ensimmäistä tutkimusongelmaa. Poimin mukaan kohdat, joissa lapsi selkeästi puhui pelkäämisestä sekä joissain tapauksissa myös kohdat, joissa lapsi puhui jännittämisestä. Tämä valinta perustuu siihen, että kyseisissä haastatteluissa lapsi oli maininnut, että pelkääminen

tarkoittaa samaa asiaa kuin jännittäminen. Jos lapsi oli tehnyt selvän eron pelkäämisen ja jännittämisen välillä, en poiminut jännittämiseen kuuluvia asioita mukaan analyysiin. Rajasin aineistosta lopuksi pois myös pelot, jotka eivät millään tavalla liittyneet päiväkotiin.

Kaiken kaikkiaan löysin aineistosta 75 mainintaa koskien pelkoja, jotka liittyvät päiväkotiin. Tämän jälkeen aloin etsiä niistä mahdollisesti löytyviä yhdenmukaisuuksia. Muodostin aineistosta kuvauskategorioita, joita pyrin yhdistelemään laajempien yläkategorioiden avulla. Yläkategorioilla sain sidottua kuvauskategoriat mielestäni selkeäksi ja loogiseksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläkategorioita on kaksi: lapsen ympäristötaso ja lapsen yksilötaso. Ympäristötaso jakautuu lapsen fyysiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön. Fyysisen toimintaympäristön kuvauskategorioita ovat päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyvät pelot sekä päiväkodin tiloihin liittyvät pelot.

Toista tutkimuskysymystä selvitellessäni jaoin mainitut pelot uudelleen ensin siten, että merkitsin pelonkohteen perään vastaajan sukupuolen. Lisäysten jälkeen aloitin analyysin tekemisen taas alusta. Tein oman tulosavaruuden niin pojille kuin tytöillekin, jonka jälkeen vertailin niitä keskenään. Kokoavasti voin todeta, että analyysin tekeminen oli todella haastavaa ja aikaa vievää.

Kuvauskategorioiden määrittely on herättänyt paljon keskustelua siitä, kenen kuvauskategorioista loppujen lopuksi on kyse: tutkittavan ilmiön vai tutkijan? Osa pitää kuvauskategorioita pelkästään tutkijan omina käsityksinä tutkittavien käsityksistä. Tämä ongelma näkyy kaikissa selittävässä metodeissa. Se ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen arvoa, sillä mikään metodi ei pysty puhtaasti tuomaan esiin tutkittavien todellista ääntä. Kuvauskategorioiden tarkoitus on auttaa tutkijaa ymmärtämään ilmiötä paremmin, ei niinkään selittää sitä täydellisesti ja autenttisesti. (Cousin 2009, 195.)

## 4.6 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimusmenetelmän luotettavuutta voidaan arvioida monin keinoin. Ensinnäkin hyvä haastattelurunko on edellytys luotettavuudella. Tällä tarkoitetaan kysymysten asettelun pohtimista etukäteen sekä mahdollisten lisäkysymysten miettimistä. Toinen aineistonkeruun luotettavuuden edellytys on haastattelukoulutuksen hankkiminen. Luotettavuutta aineiston keräämiseen tuo myös itse haastatteluvaiheeseen liittyvä suunnittelu. Varsinaisessa haastattelutilanteessa tutkijalla tulisi olla mukana toimiva tekninen välineistö, jolla haastattelut nauhoitetaan. Myös haastattelurunko kannattaa olla mukana. Mahdollisuuksien mukaan olisi hyvä pitää myös haastattelupäiväkirjaa, johon voidaan merkata mm. käytännössä testatut hyvät tai huonot kysymykset sekä huomiot haastateltavista ja ympäristöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.)

Omassa tutkimuksessani aineiston keräämiseen liittyvä luotettavuus näkyy muun muassa sekä haastattelurungon että haastattelutilanteen suunnittelussa. Haastatteluissa käytettyjä kysymyksiä sekä mahdollisia lisäkysymyksiä oli pohdittu etukäteen. Kysymyksiä testattiin aluksi esihaastattelujen avulla, jonka jälkeen haastattelurunkoa muokattiin toimivammaksi. Apua haastatteluun on saatu myös pro gradu -tutkielmaa ohjaavalta opettajalta, jolla on enemmän kokemusta kyseisestä menetelmästä. Aineiston kerääminen aloitettiin pitkän tutkimusmetodin muokkaamisen jälkeen, jolloin liian varhaiseen aineiston keräämiseen ei ole sorruttu. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 164) toteavat, tutkimusaineisto kerätään lähes pääsääntöisesti, menetelmästä riippumatta, liian aikaisin. Tämä johtuu muun muassa siitä, että tutkija haluaa päästä konkreettisen aineiston kimppuun mahdollisimman nopeasti.

Omassa tutkimuksessani tutkimusmenetelmän haasteeksi osoittautui mm. pelon käsite, jota lasten oli vaikea ymmärtää. Osa lapsista käsitti pelkäämisen tarkoittavan samaa asiaa kuin jännittäminen, joten tämä luultavasti heikentää tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Tutkijana minun oli mahdotonta tietää, milloin lapsi puhui pelkäämisestä ja milloin jännittämisestä, koska pelon kokeminen on niin yksilöllinen ja monitahoisesti ymmärrettävä asia. Päädyin ratkaisuun, jossa keskustelin lapsen kanssa pelon käsitteestä haastattelun alussa. Jos lapsi piti pelkäämistä samana asiana kuin jännittämistä, huomioin vastaukset myös myöhemmässä analyysissäni.

Haastattelurungon ja haastattelutilanteen suunnittelun lisäksi tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että haastatteluiden nauhoittamiseen käytetyn teknisen laitteiston toimivuus varmistettiin useaan kertaan ja nauhoitettujen haastatteluiden kuuluvuus oli hyvä. On myös päivänselvää, että haastattelurunko oli mukana itse haastattelutilanteessa. Tämän lisäksi olen pitänyt haastattelupäiväkirjaa. Nämä tekijät varmasti vahvistavat tutkimusmenetelmäni luotettavuutta.

Haastatteluaineiston sekä aineiston käsittelyn luotettavuutta on myös syytä arvioida. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuus lisääntyy, jos tallennettujen haastattelujen kuuluvuus on hyvä ja haastattelujen litteroinnissa on käytetty koko ajan samoja sääntöjä. Itse aineiston käsittelyn luotettavuus lisääntyy, jos litterointi on tapahtunut mahdollisimman pian haastattelujen tekemisen jälkeen.

Omassa tutkimuksessani nauhoitettujen haastattelujen kuuluvuus oli hyvä, joten litterointi onnistui moitteettomasti. Itse litteroinnissa käytin samoja sääntöjä, joten aineistosta muodostui selkeä ja helppolukuinen kokonaisuus. Litterointi myös tapahtui mahdollisimman pian haastattelujen toteutuksen jälkeen. Näiden tekijöiden johdosta sekä haastatteluaineistoon että sen käsittelyyn liittyy luotettavuutta.



## **5 4-6 -VUOTIAIDEN PÄIVÄKOTIIN LIITTYVÄT PELOT**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni halusin selvittää, millaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja 4-6 -vuotiailla lapsilla on. Litteroidusta aineistosta löytyi yhteensä 75 erilaista mainintaa pelkoihin liittyen. Kokosin maininnat yhteen ja yhdistin täysin samanlaiset maininnat keskenään. Tämän jälkeen aloin etsiä maininnoista yhdenmukaisuutta. Sain muodostettua tulosavaruuteen kaksi yläkategoriaa, viisi kuvauskategoriaa ja niille 18 alakategoriaa. Yläkategoriat käsittävät ympäristö- ja yksilötason. Ympäristötasoon kuuluvat sekä lapsen fyysinen että sosiaalinen toimintaympäristö päiväkodissa. Päiväkodin fyysiseen toimintaympäristöön liittyy kaksi kuvauskategoriaa, joita ovat päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyvät pelot sekä päiväkodin tiloihin liittyvät pelot. Päiväkodin sosiaalinen toimintaympäristö käsittää myös kaksi kuvauskategoriaa, ja näitä ovat päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyvät pelot sekä päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot. Lapsen yksilötasoon kuuluu lapsen oma toiminta päiväkodissa, josta on johdettu kuvauskategoria, jonka teemana ovat lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot päiväkodissa.

Olen koonnut ensimmäisen tutkimusongelmani tulosavaruuden taulukkomuotoon (taulukko 1), jonka esittämisen jälkeen avaan tarkemmin jo mainittuja kuvauskategorioita. Tuolloin käytän luotettavuutta lisätäkseen suoria lainauksia aineistosta. Lainausten perässä oleva koodi muodostuu haastattelun lyhenteestä (H) sekä toteutuneen haastattelun järjestysluvusta (1-17).

TAULUKKO 1. 4-6 -vuotiaiden päiväkotiiin liittyvät pelot.

YLÄKATEGORIA	KUVAUSKATEGORIAT (5)	ALAKATEGORIAT (18)	
YMPÄRISTÖTASO	LAPSEN FYYSSINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	Päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyvät pelot (5)	-lelut -objektit -äänimaailma -satu -uudet laitteet ja välineet
		Päiväkodin tiloihin liittyvät pelot (4)	-nukkumahuone -vessa -ulkotilat -kuvitteellinen ympäristö
	LAPSEN SOSIAALINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	Päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyvät pelot (3)	-vertaisryhmä -aikuiset -kuvitteelliset henkilöt
		Päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot (3)	-uudet tilanteet, joissa sosiaalista vuorovaikutusta -sosiaaliset konfliktit -epäonnistuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
YKSILÖTASO	Lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot päiväkodissa (3)	-omatoiminen selviytyminen -epäonnistuminen -turvattomuus	

Lapsen fyysiseen toimintaympäristöön kuuluvia kuvauskategorioita on kaksi: päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyvät pelot sekä päiväkodin tiloihin liittyvät

pelot. Päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyviin pelkoihin tuli kaiken kaikkiaan viisi alakategoriaa. Päiväkodin leluista osa mainittiin pelottaviksi niiden ulkonäön vuoksi (esim. hirviölelut). Pelottavien objektien alle sijoittuvat mm. liitutaalulle piirretty pääkallo sekä retkellä nähdyt lampaat, jotka olivat juosseet lasta kohti.

*Haastattelija: No voiksää kertoa mulle, mitä silloin on tapahtunu, jos sua on ihan vähän pelottanu?*

*Lapsi: Kun mä aloin tärisemään ja mä panin silmät kiinni ja, et ku mä pelkäsin niitä lampaita ku me oltiin siellä (päiväkodin nimi). Siellä mua vähän kummastutti.*

H4

Pelottavaksi äänimaailmaksi mainittiin viidakkomusiikki liikuntatuokiolla ja pelottavaa satua oli luettu nukkumaan mennessä. Uusien laitteiden ja välineiden pelkoon kuuluivat mm. liikuntaradan uudet laitteet sekä päiväkodin uudet lelut.

Päiväkodin tiloihin liittyvät pelot jakautuivat neljään eri alakategoriaan, joita olivat päiväkodin ulkotilat, vessa, nukkumahuone sekä kuvitteellinen ympäristö, jonka aikuiset olivat luoneet. Päiväkodin ulkotiloissa pelättiin mm. aitaa, jolle kiipeiltiin sekä leikkimökkiä.

*Lapsi: Paitsi se leikkimökki saattaa olla, koska sitä ei oo saanu pitkään aikaan auki.*

*Haastattelija: Aijaa. Mikä siinä leikkimökissä jännittää?*

*Lapsi: En minä tiedä.*

*Haastattelija: Mutta susta kuitenkin tuntuu, että se on jännittävä, ku sinne ei oo saanu pitkään aikaan mennä?*

*Lapsi: Niin.*

*Haastattelija: Aha. Jännittääkö sua se, että mitä sielä sisällä on?*

*Lapsi: Joo.*

H9

Monet lapset pelkäsivät vessaa ja siihen liittyvät pelot olivat myös laadullisesti erilaisia. Ensinnäkin vessan meteli koettiin pelottavaksi. Toiseksi vessaan ei uskallettu mennä yksin ja kolmanneksi vessa koettiin kooltaan liian isoksi ja tästä syystä pelottavaksi.

*Haastattelija: Mm-m. Päiväkodin vessa. Onko joskus käyny niin, että ku oot menny päiväkodin vessaan, niin sua on ruvennu pelottamaan?*

*Lapsi: Mm-m.*

*Haastattelija: No mitäs silloin tapahtu?*

*Lapsi: No ku siellä isossa vessassa ei oo kaveria.*

H1

Myös nukkumahuoneeseen liitettiin useita pelkoja. Lapset pelkäsivät lepohetkelle menemistä, nukkumahuoneen pimeää sekä tilannetta, jossa uni ei tule ja kaikki muut nukkuvat. Kuvitteellisen ympäristön pelot liittyivät liikuntatuokioon sekä vapaaseen leikkiin: Liikuntatuokiolle rakennettu peikkometsä ja ystäväysten leikkiin kuulunut valojen sammuttaminen koettiin pelottavaksi.

Lapsen sosiaaliseen toimintaympäristöön kuuluvia kuvauskategorioita on myös kaksi: päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyvät pelot sekä päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot. Ensimmäinen näistä voitiin jakaa vertaisryhmän, päiväkodin aikuisten sekä kuvitteellisten henkilöiden pelkoihin. Lapset mainitsivat pelkäävänsä ”toisia” lapsia, kooltaan isompia lapsia, vanhempia lapsia sekä päiväkotiin tulleita uusia lapsia.

Päiväkodin aikuisiin liittyvä pelko jakaantui oman ryhmän, toisen päiväkotiryhmän sekä uusien aikuisten pelkäämiseen. Kuvitteellisiin henkilöihin liittyviä pelkoja olivat mm. rumpua soittanut velho liikuntatuokiolla sekä dinosauuksia leikkineet lapset.

*Haastattelija: No sitte teillä on välillä täällä semmosia askartelujuttuja. Onko sielä joskus sattunu jotain semmosta, joka sua ois ruvennu jännittämään?*

*Lapsi: (nyökkää)*

*Haastattelija: No mikä sua on jännittäny?*

*Lapsi: Se velho.*

*Haastattelija: Mikä?*

*Lapsi: Velho.*

*Haastattelija: Velho? Ootteko te askarrellu jonku velhon vai mihin se velho on liittyny?*

*Lapsi: Saliin. Meiän saliin.*

*Haastattelija: Aaa!*

*Lapsi: Se velho on rummuttanu sitte, ku me ollaan tultu, ja on jännittäny.*

H3

Päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot jakautuivat kolmeen alakategoriaan: sosiaalista vuorovaikutusta vaativiin uusiin tilanteisiin, sosiaalisiin konflikteihin sekä epäonnistumiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Moni mainitsi pelänneensä ensimmäisenä päivänä päiväkodissa sekä ensimmäisellä kerralla aamupiirillä. Näiden lisäksi mainittiin toiseen ryhmään siirtymiseen liittyviä pelkoja. Sosiaalisiin konflikteihin kuuluvia pelkoja olivat mm. kiusaamisen ja fyysisen satuttamisen pelot.

*Haastattelija: No jutellaanpas sitte semmosista asioita, jotka saattaa pelottaa sua täällä päiväkodissa. Jotku asiathan voi pelottaa vähän vähemmän ja jotku taas sitte enemmän. Tulisko sulla mieleen mitään semmosta asiaa täällä päiväkodissa, mikä pelottais sua ihan vähäsen?*

*Lapsi: Noo, ainaki se, että jos joku yrittää kiusata mua ja se niin tuota, se lähtee seuraamaan ja yrittää kiusata. Niin se pikkusen ainaki.*

H15

Sosiaalisen vuorovaikutuksen epäonnistumiseen liittyvinä pelkoina mainittiin esimerkiksi yksinäisyyden pelot sekä tilanne, jossa lasta ei ole päästetty leikkiin.

*Haastattelija: No onko koskaan käyny niin, että kun oot leikkiny sun kaverin kanssa, niin sua on ruvennu jännittämään siinä leikissä?*

*Lapsi: No ei mutta mua pelottaa ku joskus ku mä pyydän joltain kaverilta että saako tulla leikkiin niin ne sanoo että ei, ja ne ei päästä mua leikkiin.*

H8

Viides ja viimeinen kuvauskategoria käsittää lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot päiväkodissa. Kuvauskategoria jakautuu kolmeen alakategoriaan: omatoimisen selviytymisen, epäonnistumisen sekä turvattomuuden pelkoon. Omatoimiseen selviytymiseen liittyvä pelko näkyy mm. seuraavassa esimerkissä:

*Haastattelija: Mikä sua pelotti?*

*Lapsi: Mulle tuli joku hätä. Ku me oltiin ulkona leikkiin (lapsen nimi) kans..*

*Haastattelija: Joo.*

*Lapsi: Niin me, mä aloin itkemään ku mulla oli jääny jalka jumiin yhteen koloon.*

*Haastattelija: Ai.*

*Lapsi: Ku oli sadepäivä niin mulla oli se yks kumppari niin mulla oli jääny jalka väliin yhteen reikään ku (lapsen nimi) ei tullu pois mun kyydistä.*

*Haastattelija: No pelottiko sua?*

*Lapsi: Mää rupesin itkemään ja pelottamaan.*

H4

Epäonnistumiseen liittyviä pelkoja oli paljon ja ne näkyivät hyvin monenlaisissa päiväkodin tilanteissa sekä vapaassa että ohjatussa toiminnassa. Lapset pelkäsivät epäonnistumista mm. leikki- ja taidoissa ja taidollisissa tehtävissä (esim. palapelin rakentaminen, tanssiminen ryhmässä, juokseminen liikuntatuokiolla, laulujen sanojen muistaminen).

*Haastattelija: No onko täällä päiväkodissa ollu joskus semmosta leikkiä, mikä on jännittäny?*

*Lapsi: No ei. Mutta jos aikuinen näyttää jonku vaikean tempun niin, jos mä en sitä osais, niin sitte ois pakko vaan yrittää. Niin sitte vois lopettaa, ja vois kotona harjotella.*

*Haastattelija: Mm-m. No miltä se sitte aluks tuntuu, ku ei oikein osaa?*

*Lapsi: No, sitte vaan yrittää, niinku mää tein sitä palapeliäki niin mää etsin niin kauan että mää osaisin.*

*Haastattelija: Mm-m. Jännittääkö sua kokeilla niitä uusia temppuja, jos aikuinen näyttää ja se on kauheen vaikeeta?*

*Lapsi: No, jännittää aina vähän.*

*Haastattelija: No mikä siinä jännittää?*

*Lapsi: No ku se on niin uus ja vaikee.*

H7

Pelot, jotka liittyivät turvattomuuteen, näkyivät lapsille uusissa tilanteissa, taitoa vaativien tehtävien suorittamisessa sekä tilanteissa, joissa tuleva oma toiminta oli epäselvää.

Koontina voidaan sanoa, että pelkomainintoja oli määrällisesti paljon ja ne sijoituivat varsin tasaisesti edellä esitettyjen kuvauskategorioiden kesken. Aineistosta löytyi kuitenkin myös pelkoja, jotka mainittiin useammin kuin muut. Näitä olivat nukkumahuoneeseen liittyvä pelko, vessaan liittyvä pelko, sosiaalisen konfliktin pelko vertaisryhmässä sekä epäonnistumisen pelko. Nukkumahuoneeseen liittyviä pelkoja mainittiin yhdeksässä tapauksessa ja vessaan liittyviä pelkoja kuudessa eri tapauksessa. Sosiaalisen konfliktin pelkoja vertaisryhmässä oli seitsemällä haastatellulla ja epäonnistumisen pelkoja mainittiin jopa kuusitoista kertaa. Epäonnistumisen pelkojen suuri määrä selittyy toisaalta sillä, että osa maininnoista kuului saman lapsen haastatteluun. Tästä huolimatta määrä on mielestäni merkittävä.

## **6 PÄIVÄKOTIIN LIITTYVIEN PELKOJEN YHTEYS LAPSEN SUKUPUOLEEN**

Tutkimukseni toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, eroavatko tyttöjen ja poikien päiväkotiin liittyvät pelot toisistaan. Aloitin ongelman selvittämisen kokoamalla yhteen kaikki aineistossa mainitut pelot, jonka jälkeen lajittelin ne sukupuolen mukaan. Tämän jälkeen muodostin molemmille sukupuolille kuvauskategoriat ja tulosavaruuden, joita vertailin lopuksi keskenään. Esittelen poikien ja tyttöjen mainitsemia päiväkodissa ilmeneviä pelkoja ensin omina kokonaisuuksinaan, jonka jälkeen vertailen tuloksia keskenään.

## **6.1 ”Ku oli niin hirmu pimeetä siellä niin mulla tippu kyöneleitä”**

Tyttöjen kohdalla erilaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja löytyi yhteensä 26. Kaiken kaikkiaan tytöt mainitsivat pelonkohteita aineistossa 34 kertaa. Pelkojen erittelyn jälkeen sain muodostettua tulosavaruuden, jossa on kaksi yläkategoriaa, viisi kuvauskategoriaa sekä kahdeksan alakategoriaa. Tulosavaruus on esitettyä seuraavassa taulukossa (taulukko 2).



TAULUKKO 2. Tyttöjen mainitsemat pelot päiväkodissa.

<b>YLÄ- KATE- GORIAT (2)</b>	<b>KUVAUSKATEGORIAT (5)</b>	<b>ALAKATEGORIAT (8)</b>
<b>KONKRETTIA</b>	Fyysiseen ympäristöön liittyvät pelot (2)	-Päiväkodin sisätiloihin liittyvät pelot -Päiväkodin ulkotiloihin liittyvät pelot
	Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät pelot (2)	-Sosiaalisten konfliktien pelot vertaisryhmässä -Fyysisten konfliktien pelot vertaisryhmässä
	Lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot (2)	-Omiin taitoihin liittyvät epävarmuuden/ epäonnistumisen pelot -Tuleviin tapahtumiin liittyvät epävarmuuden/epäonnistumisen pelot
<b>MIELIKUVITUS</b>	Pelot, joissa yhdistyy fyysinen ympäristö ja kuvitteellisuus (1)	-Päiväkodin tiloihin ja välineisiin liittyvät pelot
	Pelot, joissa yhdistyy sosiaalinen ympäristö ja kuvitteellisuus (1)	-Leikkiin liittyvät pelot

Tyttöjen analyysin tuloksiksi rakentuivat kaksi yläkategoriaa: konkretian ja mielikuvituksen tasot. Konkretian tasolla tarkoitetaan todellisia päiväkotiin liittyviä asioita, tässä tapauksessa päiväkodin fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä sekä lapsen omaa toimijuutta näissä ympäristöissä. Mielikuvituksen taso sen sijaan kokoaa yhteen kuvauskategoriat, joille oli ominaista konkreettisen ympäristön ja kuvitteellisuuden yhteenliittyminen. Tavallaan mielikuvituksen taso siis kietoutuu

konkretian tasoon, sillä suuri osa tyttöjen mainitsemista peloista liittyi vahvasti kuvitteellisiin tekijöihin, vaikka ne ovatkin osa fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä.

Konkretian taso jakautuu kolmeen kuvauskategoriaan: fyysiseen ympäristöön liittyviin pelkoihin, sosiaaliseen ympäristöön liittyviin pelkoihin sekä lapsen omaan toimintaan liittyviin pelkoihin. Fyysiseen ympäristöön liittyvissä peloissa eroteltiin päiväkodin sisä- ja ulkotilat. Päiväkodin sisätiloissa tytöt mainitsivat pelkäävänsä vessaa ja nukkumahuonetta. Vessassa tyttöjä pelotti kova meteli, kun taas nukkumahuoneessa pelon kohteita olivat pimeys, yksinäisyys sekä se, että joutui olemaan kauan hiljaa.

*Haastattelija: Mm-m. Onko joskus käynyt niin, että nukkarissa on ruvennu jännittämään?*

*Lapsi: (nyökkää)*

*Haastattelija: No mitäs silloin on tapahtunu?*

*Lapsi: No, ei mitään.*

*Haastattelija: Mutta on vain ruvennu jännittämään?*

*Lapsi: (nyökkää)*

*Haastattelija: Joo. Onko se pimeys joka siinä jännittää?*

*Lapsi: (nyökkää)*

*Haastattelija: On. Onko tuola (päiväkotiryhmän nimi) nukkarissa sun mielestä liian pimeää?*

*Lapsi: No on vähän.*

H9

Päiväkodin ulkotiloissa pelon kohteeksi mainittiin leikkimökki, johon ei ollut saanut mennä pitkään aikaan. Ulkotiloihin liittyvään pelkoon kuului myös tilanne päiväkotiretkeltä, jossa pihalla olleiden lampaiden portti oli ollut auki.

Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät pelot jakautuvat myös kahteen alakategoriaan. Ensimmäinen niistä käsittää sosiaalisten konfliktien pelot vertaisryhmässä. Tyttöjä pelotti mm. tilanne, jossa toiset lapset eivät päästä heitä leikkiin sekä tilanteet, joissa toinen lapsi on jollain tavoin estänyt lapsen oman toiminnan.

*Haastattelija: Joo, päiväkodin vessa. No onko siellä vessassa jotain pelottavaa?*

*Lapsi: No ei, paitsi se, ku toinen tulee avaamaan oven, ku ite on siellä.*

*Haastattelija: Niin, kesken kaiken.*

*Lapsi: Joo.*

H8

Sosiaaliseen ympäristöön liittyvien pelkojen toinen alakategoria käsittää fyysisten konfliktien pelot vertaisryhmässä. Tytöt pelkäsivät lapsia, jotka kiusaavat ja aiheuttavat fyysistä kipua esimerkiksi läpsimällä, raapimalla tai lyömällä.

Kolmas konkretian tasoon kuuluva kuvauskategoria sisältää lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot. Se jakautuu kahteen eri osioon, joista ensimmäisenä ovat omiin taitoihin liittyvät epävarmuuden ja epäonnistumisen pelot. Tytöt mainitsivat tässä pelon kohteikseen asioita, jotka olivat jo tapahtuneet ja joissa oli epäonnistuttu.

*Haastattelija: Joo. No mites musiikkituokioilla? Onko siellä jotain jännittävää?*

*Lapsi: No on se että osaanko tanssia sen musiikin mukana.*

*Haastattelija: Niin että meneekö oikeassa tahdissa ja osaako?*

*Lapsi: Niin.*

H8

Toinen alakategoria käsittää tuleviin tapahtumiin liittyvät epävarmuuden ja epäonnistumisen pelot. Osa tytöistä pelkäsi mm. tilannetta, jossa he eivät löytäisi leikkikaveria. Muita tähän ryhmään kuuluvia pelon kohteita olivat edellinen päivä ennen päiväkotiin tuloa, ensimmäinen päiväkotipäivä sekä askartelutilanne.

*Haastattelija: Joo. No onko susta pelottavaa tulla tänne päiväkotiin? Tai jännittääkö jonain päivänä?*

*Lapsi: No sinä päivänä ku mä tuun päikkyyn, mutta seuraavana ei enää.*

*Haastattelija: Ai että sua jännittää niinku edellisenä iltana se, että pitää lähteä päiväkotiin?*

*Lapsi: Niin.*

H14

Mielikuvituksen taso sisältää kaksi kuvauskategoriaa, joista ensimmäiseen on koottuna pelot, joissa yhdistyvät päiväkodin fyysinen ympäristö ja kuvitteellisuus. Tähän ryhmään kuuluvat päiväkodin fyysiset tilat ja päiväkodin välineet. Pelon kohteiksi mainittiin mm. peikkometsä ja viidakkomusiikki liikuntatuokiolla, hurjat ja ääntä pitävät lelut, liitutaululle piirretty pääkallo sekä nukkumahuoneessa luettu satu.

*Haastattelija: Joo. Okei. No nyt sitte puhutaan semmosista asioista jotka voi pelottaa sua täällä päiväkodissa. Joskus lapset voi pelätä täällä päiväkodissaki. Ja joku asia voi pelottaa vähän enemmän ku joku toinen asia. Niin muistatko mitään semmosta juttua, millon sua ois ihan ihan pikkiriikkisen pelottanu täällä päiväkodissa?*

*Lapsi: No ku me mentiin semmoseen jutskaan semmoseen peikkometsään niin mua pelotti vähän ku sielä oli semmosia hassuja peikkoja, samalla vähän nauratti.*

*Haastattelija: Ahaa, oliko se täällä päiväkodissa?*

*Lapsi: Mm, joo.*

H16

Toinen ryhmä sisälsi pelot, joissa yhdistyvät päiväkodin sosiaalinen ympäristö ja kuvitteellisuus.

*Haastattelija: Mm-m. Onko joskus käyny niin että sua on ruvennu pelottamaan tässä tilanteessa?*

*Lapsi: Joo.*

*Haastattelija: No mitä silloin tapahtu?*

*Lapsi: Mää panin silmät näin (peittää kasvonsa käsillä) ja sitte mää kurkkasin sormen välistä että mitä siellä oikein näkyy ja sitte mua alko pelottaa.*

*Haastattelija: No mitä siellä näky, mikä sua alko pelottaa?*

*Lapsi: Että lämmittääkö vai jäätääkö, eiku mää olin siellä yhtä juttua tekemässä, tekemässä yhtä..*

*Haastattelija: Aa, oottekohan te ollu sitä, että jonku pitää aina etsiä joku asia, olitteko te sitä leikkiä?*

*Lapsi: Joo.*

*Haastattelija: Joo. Ja sitte sanotaan, että kylmenee, kylmenee tai lämmittää..?*

*Lapsi: Niin.*

*Haastattelija: Sekö sua jännitti?*

*Lapsi: Niin.*

H4

Edellä esitetyn esimerkin lisäksi kaikki muutkin kyseiseen ryhmään kuuluvat pelot liittyivät jollain tavalla leikkiin. Leikit liittyivät joko vapaaseen leikkiin tai ohjatulla tuokiolla yhteisesti leikittyihin leikkeihin.

## **6.2 ”No ne uuet jännittää mua aika tavalla että minkälaista niitten kaa tulee”**

Poikien aineistosta löytyi yhteensä 41 mainintaa päiväkotiin liittyviä pelkoja koskien. Tiivistin aineistoa yhdistelemällä samanlaisia pelkoja keskenään ja lopuksi minulla oli 29 erilaista päiväkotiin liittyvää pelkoa, joista muodostin kaksi yläkategoriaa, kolme kuvauskategoriaa ja seitsemän alakategoriaa sisältävän tulosavaruuden. Tulosavaruus on esitettyä seuraavassa taulukossa (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Poikien mainitsemat pelot päiväkodissa.

<b>YLÄ- KATE- GORIAT (2)</b>	<b>KUVAUSKATEGORIAT (3)</b>	<b>ALAKATEGORIAT (7)</b>
<b>YMPÄRISTÖTASO</b>	Fyysiseen ympäristöön liittyvät pelot (2)	-Päiväkodin sisätiloihin liittyvät pelot -Päiväkodin ulkotiloihin liittyvät pelot
	Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät pelot (3)	-Vertaisryhmään liittyvät pelot -Päiväkodin aikuisiin liittyvät pelot -Päiväkodin toimintaan liittyvät pelot
<b>YKSILÖTASO</b>	Lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot (2)	-Sosiaaliseen toimintaan liittyvät epävarmuuden/epäonnistumisen pelot -Kognitiiviseen toimintaan liittyvät epävarmuuden/epäonnistumisen pelot

Yläkategorioita on kaksi: ympäristö- ja yksilötaso. Ympäristötaso viittaa päiväkodin fyysiseen ja sosiaaliseen toimintaympäristöön ja yksilötaso lapsen toimijuuteen päiväkodissa. Kuvauskategorioista ensimmäinen sisältää fyysiseen ympäristöön liittyviä pelkoja. Sen alakategorioita ovat päiväkodin sisätiloihin ja ulkotiloihin liittyvät pelot. Päiväkodin sisätiloista pojat mainitsivat pelonkohteikseen etenkin nukkumahuoneen ja vessan. Nukkumahuoneessa pelottivat erityisesti pimeys sekä tilanne, jossa nukkumahuoneessa joutui olemaan, vaikka ei nukuta. Vessassa poikia pelotti mm, vessan kova meteli sekä tilanne, jossa vessassa joutui olemaan yksin.

Päiväkodin ulkotiloihin liittyvissä peloissa tuli mainituksi mm. päiväkodin aita, jolle lapset olivat kiipeilleet.

Toinen kuvauskategoria sisältää päiväkodin sosiaaliseen ympäristöön liittyviä pelkoja. Alakategorioina ovat vertaisryhmään liittyvät pelot, päiväkodin aikuisiin liittyvät pelot sekä päiväkodin toimintaan liittyvät pelot. Vertaisryhmään liittyviin pelkoihin pojat mainitsivat mm. lapset, jotka kiusaavat, lapset, jotka eivät huoli leikkiin sekä ns. ”isommat lapset”.

*Haastattelija: Joo ei se mitään haittaa, vaikka et muistakaa. Mutta sekö sua pelotti, että sielä oli niitä isompia?*

*Lapsi: Niin joo, kun ne näytti isommilta.*

*Haastattelija: Joo.*

*Lapsi: Vaikka ne oli saman ikäisiä.*

*Haastattelija: Niin että ne oli kans viisvuotiaita?*

*Lapsi: Niin, mutta ne näytti paljon pitemmiltä niin silloin, vaikka ne oliko saman ikäisiä.*

*Haastattelija: Joo. Eli se sua pelotti, että ne oli isompia?*

*Lapsi: Joo.*

H7

Päiväkodin aikuisiin liittyvissä peloissa pojat mainitsivat pelkäävänsä joko oman ryhmänsä aikuista/aikuisia tai toisen ryhmän aikuista/aikuisia.

*Haastattelija: Joo. Onko täällä päiväkodissa jotain aikuista, joka on jännittävä?*

*Lapsi: Jännittävä?*

*Haastattelija: Niin tai jonka seurassa sua vähän jännittää tai voi vähän pelottaa?*

*Lapsi: No eri ryhmien aikuiset.*

*Haastattelija: Joo. Minkä takia ne jännittää sua?*

*Lapsi: No ku ne ei oo mun ryhmässä.*

H11

Päiväkodin toimintaan liittyviä pelkoja olivat mm. epävarmuus tulevasta toiminnasta, aamupiiri sekä ensimmäinen päivä päiväkodissa.

*Haastattelija: Mm-m. Se vois olla vaikka aamupiiri tai vaikka päiväpiiri.*

*Lapsi: Niin.*

*Haastattelija: Joo. Onko sua joskus jännittänyt tuommosella tuokiolla?*

*Lapsi: No ekaa kertaa ku mä tulin päiväkotiin niin silloin alko vähän jännittää.*

*Haastattelija: Joo, minkähän takia sua silloin jännitti?*

*Lapsi: Noku, varmaan siks ku mua jännitti sillee ku (ei saa selvää).*

*Haastattelija: Mitä se tarkoittaa?*

*Lapsi: No en minä nyt yhtään voi tietää.*

*Haastattelija: Että ku sää olit uutena tullu päiväkotiin niin silloin sua jännitti? Niinkö?*

*Lapsi: Niin.*

H12

Poikien tuloksien analyysin kolmas kuvauskategoria liittyy lapsen oman toiminnan pelkoihin. Tämä kuvauskategoria jakautuu kahteen alakategoriaan, joista ensimmäisenä on sosiaaliseen toimintaan liittyvä epävarmuuden ja epäonnistumisen pelko. Epävarmuus ja epäonnistumisen pelko näkyi mm. yksin olemisen pelkona, uusien lasten pelkona, uuden leikin pelkona sekä tilanteessa, jossa lapsen piti vaihtaa toiseen lapsiryhmään hetkeksi.

*Haastattelija: Joo. Ootteko te joskus leikkiny täällä päiväkodissa semmosta tosi jännittävää leikkiä?*

*Lapsi: Joo.*

*Haastattelija: Muistaksää minkälainen se leikki on ollu?*

*Lapsi: Semmosia leikkejä, joita me ei olla edes tietettykkään, eikä mun kaveritkaan oo tienny.*

*Haastattelija: Niin silloin on ruvennu jännittämään se?*

*Lapsi: Niin.*

*Haastattelija: No mikähän siinä on jännittäny?*

*Lapsi: No sillee, että mikä se leikki on. Niin ja että mikä se leikki on ja miten sitä leikitään.*

*Haastattelija: Joo. Niin silloin on saattanu vähän jännittääkki?*

*Lapsi: Niin että osaankohan mää.*

*Haastattelija: Joo.*

H6

Toinen alakategoria pitää sisällään lapsen kognitiiviseen toimintaan liittyviä epävarmuuden ja epäonnistumisen pelkoja. Pojat mainitsivat pelkäävänsä mm. kilpailuissa epäonnistumista sekä erilaisia oppimistilanteita.

*Haastattelija: Joo. No entäs sitte jos teillä on joku liikuntatuokio, ootte vaikka jumpassa, niin onko siellä ollu joskus jotain semmosta, joka on ruvennu jännittämään tai ujostuttamaan?*

*Lapsi: On sillee, että miten ne laitteet toimii.*

*Haastattelija: Niin, että se on saattanu jännittää, ku on tuntunu, että osaankohan mää näitä käyttää.*

*Lapsi: Niin. Niin ja sitte ku mää osaanki.*

H6

Uusien laitteiden käytön opetteluun lisäksi pojat mainitsivat laulun sanojen muistamisen, askartelutilanteen sekä palapelin tekemisen pelkoa aiheuttaviksi oppimistilanteiksi.

### 6.3 Yhtäläisyyksiä ja eroja tyttöjen ja poikien peloissa

Tuloksista käy ilmi, että tyttöjen ja poikien päiväkotiin liittyvien pelkojen väliltä voidaan löytää sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Ensinnäkin analyysin alkuvaiheessa selvisi, että pojilla oli hieman enemmän sekä pelkoihin liittyviä mainintoja että varsinaisia pelon kohteita. Pojat mainitsivat 41 pelkoihin liittyvää asiaa ja 29 erilaista pelkoa, kun tytöt mainitsivat 34 pelkoihin liittyvää asiaa ja 26 erilaista pelkoa.

Varsinaisista analyyseista kävi ilmi, että molempien sukupuolten pelon kohteet ovat varsin samanlaisia. Tästä kertoo etenkin se, että tytöillä ja pojilla oli kolme täsmälleen samanlaista kuvauskategoriaa keskenään: päiväkodin fyysiseen ympäristöön liittyvät pelot, päiväkodin sosiaaliseen ympäristöön liittyvät pelot sekä lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot. Fyysisen ympäristön peloissa päiväkodin sisätiloihin liittyvät pelot olivat täysin samoja tytöillä ja pojilla eli merkittävimmät pelon kohteet liittyivät nukkumahuoneeseen ja vessaan. Molemmat sukupuolet mainitsivat pelkoja liittyen myös päiväkodin ulkotiloihin, mutta pelon kohteet vaihtelivat tässä tapauksessa sukupuolen mukaan. Muutoinkin molemmat sukupuolet mainitsivat hyvin vähän päiväkodin ulkotiloihin liittyviä pelkoja.

Sekä tytöillä että pojilla oli myös päiväkodin sosiaaliseen ympäristöön liittyviä pelkoja. Molemmat sukupuolet mainitsivat pelkäävänsä kiusaavia lapsia sekä lapsia, jotka eivät huoli leikkiin. Sen sijaan osa pojista kertoi pelkäävänsä päiväkodin aikuisia, kun tytöt eivät maininneet aikuisia lainkaan. Tyttöjen sosiaalisen ympäristön pelot keskittyivätkin enemmän fyysisiin ja sosiaalisiin konflikteihin vertaisryhmän kanssa. Kirves ja Stoor-Grenner (2010) ovat toteuttaneet Mannerheimin lastensuojeluliiton ja Folkhälsanin julkaiseman tuoreen tutkimuksen, josta käy ilmi, että kiusaamista esiintyy jo päiväkotikäisten lasten keskuudessa ja se voi olla niin fyysistä, sanallista kuin psyykkistäkin. Kyseiset tulokset saivat tukea myös omassa tutkimuksessani, jossa sekä tytöt että pojat mainitsivat useampaan kertaan pelkoja, joilla oli yhteyttä sosiaalisiin ja fyysisiin konflikteihin vertaisryhmässä.

Yhtäläisyyttä sukupuolten välille toi myös lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot. Sekä tytöillä että pojilla oli omiin taitoihin tai päiväkodin tuleviin tapahtumiin



liittyviä epävarmuuden ja epäonnistumisen pelkoja. Molemmat sukupuolet mainitsivat esimerkiksi pelkäävänsä tilannetta, jossa ei löytyisi kaveria sekä tilanteita, joissa omat taidot eivät riitä toisten lasten tasolle. Sukupuoleen liittyvänä erona tässä kuvauskategoriassa oli se, että pojilla oli määrällisesti enemmän omiin taitoihin kohdistuvia epäonnistumisen pelkoja.

Keskeinen ero tyttöjen ja poikien välisissä tuloksissa oli tyttöjen mielikuvitukseen liittyvän kuvauskategorian syntyminen. Poikien aineistosta löytyi ainoastaan yksi maininta, joka liittyi selkeästi fyysisen ympäristön ja kuvitteellisen maailman yhdistymiseen. Tytöillä sen sijaan oli runsaasti pelkoja, jotka jollain tavalla linkittyivät keskeisesti mielikuvitusmaailmaan tai yleensäkin kuvitteellisiin asioihin. Useissa maininnoissa tytöt toivat esille leikin ja siihen liittyvät pelot, kun pojista yksikään ei maininnut leikkiin liittyvää pelon kohdetta.

## **7 JOHTOPÄÄTÖKSET**

Tutkimukseni viimeisessä kappaleessa ympyrä sulkeutuu eli tarkoituksena on koota yhteen tutkimuksen antia. Ensimmäisessä alaluvussa pyrin kiteyttämään tutkimukseni keskeiset tulokset tarkastellen niitä mahdollisuuksien mukaan myös aikaisempien lasten pelkoja käsittelevien tutkimusten valossa. Toisessa alaluvussa arvioin tutkimustani kokonaisuutena. Tuolloin käsittelen tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisyyttä ja pohdin myös tutkimukseni synnyttämiä mahdollisia jatkotutkimushaasteita. Viimeisessä alaluvussa teen tutkimukseni tuloksista sisällöllisiä johtopäätöksiä, jolloin tavoitteenani on pohtia tuloksia laajemmasta näkökulmasta kuin aikaisemmin.

### **7.1 Tutkimustulokset aikaisempien tutkimusten valossa**

Tutkimukseni pääongelmassa pyrin löytämään vastauksen siihen, millaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja 4-6 -vuotiailla lapsilla on. Tuloksiksi muodostin viisi kuvauskategoriaa, joita ovat päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyvät pelot, päiväkodin tiloihin

liittyvät pelot, päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyvät pelot, päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot sekä lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot päiväkodissa. Käsittelen seuraavaksi jokaista kuvauskategoriaa erikseen ja liitän niihin aikaisempia tutkimustuloksia.

Päiväkodin materiaaleihin ja välineisiin liittyviä pelon kohteita olivat mm. lelut, musiikki, nukkumahuoneessa luettu satu sekä uudet laitteet. Päiväkodin tiloihin liittyviä pelon kohteita olivat päiväkodin ulkotilat, vessa, nukkumahuone sekä kuvitteellinen ympäristö, jonka aikuiset olivat luoneet. Etenkin nukkumahuoneeseen kohdistui paljon pelkoja. Osa tuloksista saa tukea aikaisemmista tutkimuksista, joiden mukaan 3-6 -vuotiaiden pelot liittyvät usein nukkumaan menoon, pimeään ja uusiin asioihin. (Taimalu, Lahikainen, Korhonen & Kraav 2007; Kirmanen 2000; Muris, Merckelbach, Gadet & Moulart 2000; Robinson, Robinson & Whetsell 1988.)

Päiväkodin todellisiin ja kuvitteellisiin henkilöihin liittyvät pelot voitiin jakaa vertaisryhmän, päiväkodin aikuisten sekä kuvitteellisten henkilöiden pelkoihin. Kuvitteellisilla henkilöillä tarkoitettiin tässä tapauksessa päiväkodin aikuisia, jotka esittivät erilaisia rooleja päiväkotiryhmän toimintatuokioilla. Kuvitteelliset olennot ja epätodelliset vaarat ovat näkyneet 3-6 -vuotiaiden lasten pelon kohteina myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Taimalu, Lahikainen, Korhonen & Kraav 2007; Kirmanen 2000; Muris, Merckelbach, Gadet & Moulart 2000). Esimerkiksi Taimalun ym. (2007, 51) 5-6-vuotiaille suunnatussa pelkotutkimuksessa yleisimmillä pelonkohteilla oli yhteyttä kuvitteellisiin asioihin, kuten kuvitteellisiin olentoihin ja painajaisiin. Kirmanen (2000, 100–103) tutkimuksessa pelkojen pääulottuvuuksiksi muodostuivat mm. pimeään ja mielikuvitukseen liittyvät pelot. Myös Murisin ym. (2000, 43) tutkimustulosten mukaan 4-6 -vuotiaiden pelot liittyvät mm. eläimiin, kuvitteellisiin olentoihin sekä ympäristöllisiin uhkiin. Sarafino (1986, 66) toteaaakin, että lasten mielikuvituksen rikkaus lisää haasteensa lapsen elämään, koska se ennemmin lisää kuin vähentää pelkoja. Pelko saattaa syntyä, kun lapsi säikähtää kuvitteellista asiaa, jota pitää totena.

Päiväkodissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot jakautuivat kolmeen alakategoriaan: sosiaalista vuorovaikutusta vaativien uusien tilanteiden pelkoon, sosiaalisten konfliktien pelkoon sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen epäonnistumisen pelkoon. Sosiaalisiin konflikteihin kuuluvia pelkoja olivat mm.

kiusaamisen ja fyysisen satuttamisen pelot, jotka mainittiin hyvin usein. Aikaisemmasta 3-6 -vuotiaiden lasten pelkotutkimuksesta ei löytynyt tälle tulokselle tukea. Toki useissa tutkimuksissa mainittiin esimerkiksi yksinäisyyden pelko, joka on hyvin tyypillistä 3-6 -vuotiaiden keskuudessa ja joka tavallaan liittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen epäonnistumiseen.

Pääongelmani viimeinen kuvauskategoria, lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot päiväkodissa, jakautui kolmeen alakategoriaan: omatoimisen selviytymisen, epäonnistumisen sekä turvattomuuden pelkoon. Esimerkiksi epäonnistumiseen liittyviä pelkoja oli paljon ja ne näkyivät hyvin monenlaisissa päiväkodin tilanteissa sekä vapaassa että ohjatussa toiminnassa. Lapset pelkäsivät epäonnistumista mm. leikkitaidoissa ja taidollisissa tehtävissä (esim. palapelin rakentaminen, tanssiminen ryhmässä, juokseminen liikuntatuokiolla, laulujen sanojen muistaminen). Turvattomuuteen liittyvät pelot tulivat esiin lapsille uusissa tilanteissa, taitoa vaativien tehtävien suorittamisessa sekä tilanteissa, joissa tuleva oma toiminta oli epäselvää. Kuten jo edellä olen maininnut, aikaisemman tutkimuksen mukaan 3-6-vuotiaiden pelot liittyvät mm. uusiin asioihin. Mielenkiintoista on se, että epäonnistumiseen liittyvät pelot saivat tukea tutkimustuloksista, joissa on tutkittu kouluikäisten pelkoja. Kouluikäiset mainitsevat pelon kohteikseen usein koulumaailmaan liittyviä pelkoja, joita ovat esimerkiksi aikuisten antamien rangaistusten pelko sekä opettajien, epäonnistumisen ja kritiikin saamisen pelot (Muris, Merckelbach, Collaris 1997; Svensson & Öst 1999; Dong, Yang & Ollendick 1994, Davidson, White, Smith & Poppen 1989; Elbedour, Shulman & Kadem 1997).

Tutkimukseni alaongelman tarkoituksena oli selvittää, onko päiväkotiin liittyvillä peloilla sukupuolisidonnaisia eroja. Tulokset muodostuivat tyttöjen ja poikien erillisistä tulosavaruuksista sekä niiden vertailusta. Tuloksista kävi ilmi, että molempien sukupuolten pelon kohteet ovat laadullisesti jossain määrin samanlaisia. Tästä kertoo etenkin se, että tytöillä ja pojilla oli kolme täsmälleen samanlaista kuvauskategoriaa keskenään.

Yhtäläisyyksistä huolimatta tutkimustulokset osoittivat myös päiväkotiin liittyvien pelkojen sukupuolieroja. Ensinnäkin jo analyysin alkuvaiheessa selvisi, että pojilla oli hieman enemmän sekä pelkoihin liittyviä mainintoja että varsinaisia pelon kohteita. Pojat mainitsivat 41 pelkoihin liittyvää asiaa ja 29 erilaista pelkoa, kun tytöt

mainitsivat 34 pelkoihin liittyvää asiaa ja 26 erilaista pelkoa. Tämä tulos puhuisi aikaisempia pelkotutkimuksia vastaan, joiden mukaan tytöillä olisi poikia enemmän pelkoja (Burnham 2007; Davidson, White, Smith & Poppen 1989; Dong, Yang & Ollendick 1994; Elbedour, Shulman & Kedem 1997; Sarafino 1984; Sarafino & Armstrong 1980). Samalla tutkimukseni puhuu myös niitä pelkotutkimuksia vastaan, joiden mukaan pelkojen määrissä ei olisi sukupuoleen liittyviä eroavaisuuksia. (Wolman 1979; Kirmanen 2000; Svensson & Öst 1999).

Pelkojen määrällisten erojen lisäksi poikien ja tyttöjen peloista löytyi myös laadullisia eroja. Ensinnäkin pojilla oli sekä määrällisesti että laadullisesti enemmän omiin taitoihin kohdistuvia epäonnistumisen pelkoja. Tämän lisäksi osa pojista kertoi pelkäävänsä päiväkodin aikuisia, kun tytöt eivät maininneet aikuisia lainkaan. Tyttöjen sosiaalisen ympäristön pelot keskittyivätkin enemmän fyysisiin ja sosiaalisiin konflikteihin vertaisryhmän kanssa. Poikien mainitsema aikuisten pelko saa tukea aikaisemmasta kouluikäisille tehdystä pelkotutkimuksesta, jossa pelon kohteeksi on mainittu mm. opettaja (Muris, Merckelbach, Collaris 1997; Svensson & Öst 1999; Dong, Yang & Ollendick 1994, Davidson, White, Smith & Poppen 1989; Elbedour, Shulman & Kadem 1997).

Viimeinen ja samalla myös keskeisin ero tyttöjen ja poikien tuloksissa oli tyttöjen mielikuvitukseen liittyvien pelkojen runsaus. Poikien aineistosta löytyi ainoastaan yksi maininta, joka liittyi selkeästi fyysisen ympäristön ja kuvitteellisen maailman yhdistymiseen. Tytöillä sen sijaan oli runsaasti pelkoja, jotka jollain tavalla linkittyivät keskeisesti mielikuvitusmaailmaan tai yleensäkin kuvitteellisiin asioihin. Useissa maininnoissa tytöt toivat esille leikin ja siihen liittyvät pelot, kun pojista yksikään ei maininnut leikkiin liittyvää pelon kohdetta. Tälle tulokselle ei löydy suoraa tukea aikaisemmasta pelkotutkimuksesta. Kuvitteelliset asiat ovat toki yksi keskeisistä pelon kohteista 3-6 -vuotiailla, mutta niihin ei liity sukupuolten välisiä eroja.

## 7.2 Tutkimuksen arviointia

Tämä luku keskittyy tutkimukseni arviointiin. Kappale jakautuu kolmeen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta. Tuolloin avaan hieman syitä, miksi alun perin lähdin kyseistä tutkimusta tekemään. Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta lähtemällä liikkeelle teoreettisesta viitekehystä edeten aina tulosten tulkintaan. Toisessa alaluvussa arvioin tutkimustani eettisestä näkökulmasta. Kyseisessä alaluvussa sovellan tutkimukseeni mm. Cousinin (2009) viittä tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavaa tekijää. Kolmannessa alaluvussa pohdin tutkimuksestani johdettavia jatkotutkimushaasteita.

### 7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuuden arviointiin sovellan Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) teoksesta löytyviä laadullisen tutkimuksen laatukriteereitä. Luettelen kriteerit aluksi lyhyesti, jonka jälkeen sovellan niitä omaan tutkimukseeni. Osa kriteereistä on tullut esille jo aikaisemmassa tutkimukseni vaiheessa, joten en toista niitä tässä uudelleen. Tämän lisäksi olen arvioinut tutkimukseni eettisyyttä omana kappaleenaan, joten sen käsitteleminen siirtyy tuonnemmaksi.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan luotettavuus lisääntyy, jos tutkija osaa perustella seuraavat asiat tutkimuksestaan:

1. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus: Mitä ollaan tutkimassa ja miksi?
2. Omat sitoumukset tutkijana: Miksi tutkimus on tärkeä? Millaisia oletuksia tutkijalla on ollut ennen tutkimuksen suorittamista? Ovatko oletukset muuttuneet tutkimuksen myötä?
3. Aineiston keruu: Miten aineiston keruu on tapahtunut (menetelmänä ja tekniikkana)?
4. Tutkimuksen tiedonantajat: Millä perusteella tiedonantajat on valittu? Miten heihin on otettu yhteyttä? Millainen otoskoko on ollut?
5. Tutkija-tiedonantaja -suhde: Miten suhde toimi? Muuttivatko/kommentoivatko tiedonantajat tutkimustuloksia?

6. Tutkimuksen kesto: Millainen aikataulu tutkimuksella on ollut?
7. Aineiston analyysi: Miten aineisto on analysoitu? Miten tuloksiin ja johtopäätöksiin on päästy?
8. Tutkimuksen luotettavuus: Arvio siitä, miksi tutkimus on eettisesti korkeatasoinen ja miksi raportti on luotettava.
9. Tutkimuksen raportointi: Miten tutkimus on koottu ja analysoitu?

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia 4-6 -vuotiaiden päiväkotiin liittyviä pelkoja sekä niiden mahdollisia sukupuoleen liittyviä eroja. Kiinnostus aiheeseen heräsi varhaiskasvatuksen kentällä työskennellessäni. Huomasin, että lapset saattoivat pelätä hyvinkin monenlaisissa tilanteissa päiväkodissa, mutta eivät joko osanneet tai halunneet kertoa siitä aikuiselle. Pelon kohteet saattoivat olla hyvin arkipäiväisiä, päiväkodin jokapäiväiseen toimintaan kuuluvia asioita, joita aikuinen ei osannut edes arvata pelottaviksi. Kun aloin tutustua lasten pelkoja käsittelevään tutkimustietoon, huomasin, ettei pelkoihin liittyvää tutkimusta oltu tehty päiväkodin kontekstista. Tämä lisäsi motivaatiani aiheen tutkimiseen. Pelkojen sukupuolieroista kiinnostuin kootessani tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Aikaisemmat lasten pelkoihin liittyvät tutkimukset eivät olleet päässeet yksimielisyyteen siitä, onko tyttöjen ja poikien pelkojen välillä eroja. Tästä syystä oli mielenkiintoista päästä selvittämään, kumpaan näkökulmaan oma tutkimukseni tulisi kallistumaan.

Mielestäni tutkimukseni on tärkeä, koska varhaiskasvatuksen kenttä ja päivähoidon toimintakulttuuri ovat kokeneet paljon muutoksia viime vuosikymmeninä. Kiireinen elämäntyyli, jatkuva kilpailu ja nopeat voitot leimaavat nykyistä yhteiskuntaamme ja sen vaikutukset näkyvät myös päivähoidossa ja lasten elämässä. Suuret ryhmäkoot ja henkilöstön vähäinen määrä voivat muokata päiväkotiympäristöä turvattommaksi paikaksi, jolloin lapsen yksilölliset tarpeet ja toiveet voivat jäädä kuulematta. Lapsen äänen kuuleminen onkin yksi merkittävä syy siihen, miksi halusin tehdä tämän tutkimuksen. Toinen syy liittyy varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja varhaiskasvatuksen käytännön yhdistämiseen. Ilman vankkaa tieteellistä pohjaa varhaiskasvatuksen käytäntöjen on vaikea uudistua. Tieteellisen tutkimuksen myötä päiväkodista voidaan luoda lapsia ja vanhempia paremmin palveleva instituutio. Koen siis tärkeäksi tutkimuksen tekemisen, joka yhdistelee teoriaa ja käytäntöä keskenään.

Esimerkiksi omassa tutkimuksessani halusin ehdottomasti toimia varhaiskasvatuksen kentällä, tieteellisyyttä kuitenkin unohtamatta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan laadullisen tutkimuksen perusvaatimus on, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. Oman tutkimukseni tekeminen kesti reilut puolitoista vuotta. Koko tutkimuksen tekemisen ajan olen työskennellyt päiväkodeissa, joista keräsin aineiston. Tämä on toisaalta voinut heikentää tutkimukseni luotettavuutta, koska lapset ovat tottuneet näkemään minut yhtenä päiväkodin aikuisista. Lasten tunteminen ennalta on saattanut vaikuttaa esimerkiksi lasten vastauksiin. Kenties he eivät ole uskaltaneet kertoa minulle kaikkea, koska pelkäävät vastaustensa mahdollisia seurauksia tai omaa suhtautumistani vastauksiin. Toisaalta olen myös sitä mieltä, että lasten on ollut helpompi osallistua haastatteluun ja kertoa tutulle ja turvalliseen aikuiselle niinkin henkilökohtaisesta aihepiiristä kuin pelosta. Lasten tunteminen, lastentarhanopettajan koulutukseni sekä parin vuoden työkokemus päivähoidon kentällä ovat siis auttaneet minua perehtymään tutkittavien elämään ja siihen kontekstiin, jossa tutkimukseni toteutettiin. Näistä syistä johtuen koen aineistonkeruun ja aineistosta tehtyjen tulkintojen olevan luotettavia.

Aloitin tutkimuksen tekemisen syksyllä 2008, jolloin keskityin rakentamaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tämän jälkeen perehdyin metodikirjallisuuteen, jonka jälkeen aloin suunnitella aineistokeruuta. Aineiston kerääminen toteutui kahdessa osassa. Tein ensin esihaastatteluja syyskuussa v. 2009, joissa testasin tutkimusmenetelmäni. Esihaastattelujen pohjalta muokkasinkin menetelmää sopivammaksi ja aloitin varsinaiset tutkimushaastattelut samaisena vuonna lokakuussa. Esihaastattelut mukaan lukien toteutin yhteensä seitsemäntoista haastattelua, joista kymmenen oli tyttöjen ja seitsemän poikien haastattelua. Haastattelut toteutettiin kahdessa päiväkodissa. Olen kertonut tutkimusmenetelmään sekä aineistonkeruuseen liittyvästä luotettavuudesta jo tutkimukseni aikaisemmassa osuudessa, joten en paneudu niihin enää tässä vaiheessa.

Aineistoni litteroimisen jälkeen pidin hieman taukoa tutkimuksestani, koska halusin selkiyttää ajatuksiani ja koin myös lieviä motivaatio-ongelmia tutkimusta kohtaan. Tauon ottaminen osoittautui hyväksi ideaksi, koska varsinaisen analyysin tekeminen ja tulosten kirjoittaminen sujuivat sen jälkeen paljon kivuttomammin. Analyysini vaiheet ja tutkimustulokset olen pyrkinyt esittämään niin, että lukija voi itse



päätellä toimintani luotettavuuden. Noudatin analyysin tekemisessä fenomenografisen tutkimusnäkökulman analyysia. Cousinin (2009, 196) mukaan fenomenografisen analyysin luotettavuutta voidaan parantaa usealla eri tavalla. Ensinnäkin tutkija voi näyttää muodostetut kuvauskategoriat toiselle tutkijalle, jolloin kategorioiden oikeellisuutta voidaan pohtia uudesta näkökulmasta. Tutkija voi samalla myös näyttää mahdollisia lainauksia aineistosta, jotka vaatisivat kuvauskategorioiden muokkaamista. Myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimusprosessin julkisuus, jolla tarkoitetaan paitsi yksityiskohtaista raportointia myös tutkimuksen ulkopuolista arviointia. Luotettavuutta lisää myös lainausten esittäminen lopullisessa tutkielmassa, jolloin lukija voi tehdä arvioita analyysin paikkansa pitävyydestä (Cousin 2009, 196). Oman tutkimukseni analyysissa sain apua dosentti Rauno Huttuselta, jolle lähetin tutkimusaineistosta muodostetut kuvauskategoriat ja tulosavaruuden tarkasteltavaksi ja kommentoitavaksi. Tämän lisäksi esitin tulossuudessa lainauksia aineistosta. Nämä syyt vahvistavat osaltaan tutkimukseni luotettavuutta.

Analyysin luotettavuutta on toisaalta saattanut heikentää sekä aikaisempi lastentarhanopettajan koulutukseni että työkokemukseni päivähoidon puolella. Vaikka aikaisemmin olen maininnut, että tutkittavien elämään perehtyminen ja sen ymmärtäminen lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, voi se olla myös haitta etenkin tulosten analysoinnissa. Analyysivaiheessahan tutkijan tulisi sulkea pois asenteensa ja ennakkoluulonsa tutkimuskohdetta kohtaan. Omassa tutkimuksessani asenteiden poissulkemiseen on toki pyritty, mutta on hyvin todennäköistä, että ne näkyvät ainakin jollain tasolla tutkimukseni analyysissa ja tulosten tulkinnessa. Tästä huolimatta pidän koulutustaustaani ja päivähoidon työkokemustani enemmänkin etuna kuin haittana kyseisen tutkimuksen toteutuksessa.

Koska tutkimukseni koostuu vain seitsemästätoista haastattelusta, ei tuloksista voida tehdä kovinkaan merkittäviä yleistyksiä. Toisaalta se ei ollut tutkimuksen tavoitekaan. Tulokset voidaan yleistää korkeintaan tutkimukseen osallistuneita päiväkotia koskeviksi.

### 7.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Lasten tutkimisessa on haasteensa. Usein tutkija olettaa, että hänen on mahdollista tallentaa lapsen todellisuutta missä tilanteessa tahansa. Tämä taas lisää uusia oletuksia esimerkiksi siitä, että tutkija voisi ennustaa lapsen ajattelua erilaisissa tai samankaltaisissa tilanteissa. Tutkijan tulisikin muistaa, että lapsen todellisuuden kuvaaminen on aina vain tutkijan oma representaatio lapsen todellisuudesta. Tutkija toimii ikään kuin filtterinä ja oletusten tekijänä tutkimuksessaan. Hänen sosiaalinen ja historiallinen kontekstinsa vaikuttavat merkittävästi ajatteluun, asenteisiin ja johtopäätösten tekemiseen, joten niiden huomioon ottaminen on tärkeää tutkimuksen tekemisen kannalta. (Jipson & Jipson 2005, 41–42; Freeman & Mathison 2009, 57.)

Cousin (2009, 18) on listannut joitakin tekijöitä, jotka huomioimalla tutkimus on mahdollista toteuttaa eettisesti. Ensimmäisenä hän mainitsee tutkijan luotettavuuden. Tällä viitataan tutkijan refleksiivisyyteen sekä itseä että omaa tutkimusta kohtaan. Tutkijan tulee tiedostaa omat arvonsa, oletuksensa ja asenteensa sekä niiden mahdolliset vaikutukset tulevaa tutkimusta kohtaan. Freemanin ja Mathisonin (2009, 77–79) mukaan tutkija voi tehdä oletuksia muun muassa siitä, miten lapset tulevat haastattelussa käyttäytymään tai miten he vastaavat esitettyihin kysymyksiin. Nämä oletukset kuitenkin aliarvioivat lasten aktiivista roolia vuorovaikutuksen muokkaajina. Tutkijan ei siis tulisi ajatella lapsia homogeenisenä ryhmänä, vaan joukkona aktiivisia, yksilöllisiä ajattelijoita. Voin rehellisesti myöntää, että tein joitakin oletuksia lasten käyttäytymiseen liittyen, kun suunnittelin tutkimushaastattelua. Oletin esimerkiksi, että 4-vuotiaiden haastattelemisen tulee olemaan hankalaa, koska heidän ikä- ja kehitystasonsa ei välttämättä sovellu tutkimushaastattelun toteuttamiseen. Tämän lisäksi oletin, että haastatteluni tulevat olemaan hyvin lyhytkestoisia, koska lapset eivät osaa kertoa peloista samalla tavoin kuin aikuiset. Haastatteluja toteuttaessani sain kuitenkin huomata, kuinka väärää oletukseni loppujen lopuksi olivat. Oletukseni perustuivat sekä teoreettiseen pohjaan varhaiskasvatuksesta ja 4-6 -vuotiaista lapsista että käytännön kokemuksiini lasten kanssa toimimisesta. En kuitenkaan koe aliarvioineeni lapsia, koska arvomaailmani mukaan jokainen lapsi on aktiivinen ja yksilöllinen ajattelija ja pyrin toteuttamaan myös tutkimukseni tätä arvoa mielessä pitäen.

Toiseksi tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavaksi tekijäksi Cousin (2009, 21) mainitsee tutkimukseen osallistujat ja osallistujiin liittyvät instituutiot. Tutkijan tulee

huomioida tutkittavien oikeudet, yksityisyys, omanarvontunto ja herkkätunteisuus. On selvää, että tutkijan tulee informoida tutkimukseen osallistujia tutkimukseen liittyvistä asioista. Tutkittavilla on oikeus tietää mm. tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta. Lisäksi on tärkeää, että tutkittavat ymmärtävät omat oikeutensa tutkittavina. Esimerkiksi kieltäytyminen tutkimuksesta on yhtä lailla lapsen kuin aikuisenkin oikeus. Lapsia tutkittaessa tulee muistaa, että informaation tulee välittyä lasten vanhempien lisäksi myös lapsille itselleen. Aikuisille tiedon välittäminen tapahtuu yleensä kirjallisesti, mutta lasten kohdalla tilanne on toinen. Kun tutkija kertoo lapsille tutkimuksestaan, voi hän käyttää apunaan esim. kuvia. Yksinkertaisen ja selkeän kielen käyttö auttaa myös viestin perille viemisessä. Tutkijan on hyvä kertoa tutkimuksestaan lapselle jo hyvissä ajoin ennen haastattelua. (Alderson 2004; Hill 2005.)

Omassa tutkimuksessani informoin lapselle tutkimukseen liittyvistä asioista ennen haastattelun alkua. Kysyin aluksi, haluaako lapsi osallistua haastatteluun ja kerroin samalla yleisiä asioita haastattelusta. Osa lapsista ei tiennyt, mitä haastattelu tarkoittaa, joten tähän asiaan perehdyttäminen vaati huolellista paneutumista sekä selkeää ja yksinkertaista kieltä. Kerroin myös, että kaikki, mitä lapsi sanoo, pysyy minun ja lapsen välisenä asiana, eikä niitä kerrota esimerkiksi lapsen vanhemmille tai päiväkodin henkilökunnalle. Koin, että varsinkin tämän kertominen herätti lapsissa huojentuneisuutta ja rakensi myös turvallista vuorovaikutussuhdetta haastattelijan ja haastateltavan välille.

Tutkimukseen osallistuvien huomioimisen lisäksi tutkijan on oltava rehellinen ja oikeudenmukainen myös niitä instituutioita kohtaan, joissa tutkimus tapahtuu. Tämä seikka unohdetaan usein, koska tutkija keskittyy usein vain tutkittaviin yksilöinä. (Cousin 2009, 21.) Esimerkiksi omassa tutkimuksessani tutkimusaineisto kerättiin kahdesta eri päiväkodista. Pyrin siihen, että molempien päiväkotien henkilökuntaa informoitiin samalla tavalla tutkimukseen liittyvistä asioista. Tämän lisäksi tavoitteena oli, ettei tutkimukseen liittyvä informaatio välittyisi millään lailla tutkittavien päiväkotien välillä. Pyrin siis käsittelemään molempia toimintayksiköitä omina tutkimuskohteinaan.

Kolmas Cousinin (2009, 22–23) mainitsema tutkimuksen eettisyyteen vaikuttava tekijä liittyy tutkittavien suostumukseen osallistua tutkimukseen. On tärkeää, että tutkittavat tietävät tutkimuksen tarkoituksesta sekä omasta roolistaan tutkimuksessa.

Freeman ja Mathison (2009, 70) huomauttavat myös, että puhuttaessa vapaaehtoisuudesta osallistua tutkimukseen, lasten sosiaalinen maailma vaikuttaa monimutkaisella tavalla sen ymmärtämiseen. Lapset ymmärtävät vapaaehtoisuuden eri tavoin johtuen heidän vanhemmistaan, opettajistaan, yhteisöstään ja kulttuuristaan. Omassa tutkimuksessani päiväkodin henkilökunta pyrki rajoittamaan joiltain osin lasten vapaaehtoisuutta. Usein henkilökunta pyrki suostuttelemaan lasta osallistumaan tutkimukseen, vaikka lapsi oli siitä jo kieltäytynyt. Tein kuitenkin niin, että lapsen kieltäytyttyä haastattelusta en häntä siihen ottanut, vaikka päiväkodin henkilökunta jatkoi lapsen suostuttelua.

Neljäntenä Cousin (2009, 25) pohtii harmin aiheuttamista tutkimuksessa. Tavoitteena tulee tietenkin olla, että osallistujia ei vahingoiteta tutkimuksessa eikä heidän ryhmänsä vahingoitu tutkimuksesta. Viimeisenä eettisyyteen vaikuttavana tekijänä Cousin (2009, 25) mainitsee tutkimuksen arvioinnin. Tutkijan tulee arvioida toteutunutta tutkimustaan kriittisesti myös eettisestä näkökulmasta.

Tutkittavien oikeuksien ja mielipiteiden kunnioittaminen sekä henkilökohtaisten tietojen salaaminen ovat tutkimuksen perusasioita. Tutkittavien oikeuksien ja mielipiteiden kunnioittaminen voi olla haastavaa etenkin lapsia tutkittaessa, koska valtasuhteet aikuisten ja lasten välillä ovat tiukasti osa yhteiskuntaamme. On kuitenkin pyrittävä minimoimaan yhteisön luomia valtasuhteita, jotta tutkimusaineistosta tulisi luotettavaa. (Cousin 2009, 21.) Lapsen ja aikuisen valtasuhteen ero on siinä mielessä hyvä asia, että tuleva haastattelutilanne on lapselle kulttuurisesti tuttu, koska aikuisen oletetaan esittävän lapselle kysymyksiä myös arkielämässä. Toisaalta aikuisen ja lapsen epätasa-arvo voi heijastua haastatteluun sen tavoitteiden vastaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että todellinen lapsen äänen kuuleminen vaihtuu lapsen pyrkimykseen vastata aikuisen kysymyksiin ”oikein”. (Alasuutari 2005, 152–153.) Tämä näkyi myös omassa tutkimuksessani joidenkin lasten kohdalla, vaikka yritinkin painottaa haastattelun alussa, että kysymyksiini ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Esihaastatteluissa huomasin, että lapselle tulee antaa mahdollisimman vähän niin kutsuttuja valmiita kysymyksiä, joissa keskustelu tapahtuu aikuisen määrittelemien käsitteiden avulla. Pyrin muokkaamaan kysymyksiä paremmiksi esihaastatteluiden pohjalta ja mielestäni onnistuin siinä ainakin joiltain osin. Huomasin, että mitä avoimempi kysymys oli, sen parempi.

Omassa tutkimuksessani tutkimusaihe oli eettisesti haastava, koska päiväkotiin liittyvät pelot saattavat olla sekä päiväkodin henkilökunnalle että lapsille vaikea asia käsitellä. Päiväkodin henkilökunta saattoi kokea tutkimusaiheeni päiväkotiympäristöä loukkaavana, minkä takia rehellinen ja kattava tutkimuksesta informointi oli erittäin keskeisessä roolissa. Tutkimukseen osallistuvat lapset taas saattoivat valikoida vastauksiaan tai vaikenivat kokonaan, koska pelko aikuisten suhtautumisesta ja tutkijan luotettavuudesta vaivasivat mieltä. Tutkimusaihe asetti siis menetelmien valitsemiseen melkoisia haasteita. Kokoavasti voidaan kuitenkin todeta, että tutkimukseni eettiseen näkökulmaan on kiinnitetty paljon huomiota ja olen pyrkinyt toimimaan tutkijana eettisesti oikealla tavalla.

### 7.2.3 Jatkotutkimushaasteet

Lopuksi on hyvä pohtia mahdollisia jatkotutkimushaasteita, joita toteutettu tutkimukseni on mielestäni tuottanut. Ensinnäkin lasten päiväkotiin liittyviä pelkoja ei ole aikaisemmin tutkittu, joten saman tutkimuksen toteuttaminen laajempaan versiona voisi varmasti olla mielenkiintoista. Oma tutkimukseni kun raapaisi vain pintaa lasten pelkojen tutkimuksessa. Tutkimusta voisi laajentaa vertailemalla myös eri ikäryhmiin kuuluvia pelkoja. Tämä oli alun perin yksi tutkimukseni tutkimuskysymyksistä, mutta jouduin jättämään sen pois, koska muutoin tutkimus olisi paisunut liian laajaksi.

Tutkimuksessani selvisi, että pojilla on tyttöjä enemmän pelkoja päiväkodissa. Tätä voidaan pitää myös kiinnostavana jatkotutkimushaasteena, sillä aikaisempi lasten pelkotutkimus ei ole saanut samankaltaista tulosta. Omien tutkimustulosteni, pelkojen sukupuolisidonnaisuuden, varmentaminen laajemmalla otoskoolla tai eri kontekstissa saattaisi olla hyvinkin mielenkiintoista.

Pelon käsite on haastava niin aikuiselle kuin lapsellekin. Tämän sain huomata etenkin haastatteluja toteuttaessani. Jatkotutkimushaasteena olisikin hyvä kehittää esimerkiksi mittaria, jonka avulla lapset ymmärtäisivät paremmin pelon käsitettä. Samalla myös tutkijat oppisivat ymmärtämään pelon käsitettä paremmin lapsen näkökulmasta. Kyseistä mittaria voisi parhaimmillaan soveltaa jopa käytännön tasolle, jolloin se toimisi päiväkotihenkilöstön apuvälineenä lasten havainnoinnissa ja peloista

keskustellessa. Samalla voisi tutkia myös sitä, millä sanoilla lapset pelkoa oikeastaan kuvailevat. Onko se jännitystä, ahdistusta tai vain paha oloa? Kenties lapset eivät osaa kuvata pelkoa sanallisesti, jolloin tutkimus voisi kohdistua pelon nonverbaaliin ilmaisuun.

Ennen tutkimukseni toteuttamista olin huomannut, kuinka monissa tilanteissa lapset päiväkodissa pelkäsivät. Mielenkiintoista oli se, että lapsi ei kertonut useinkaan pelostaan aikuiselle. Aikuiset eivät myöskään osanneet olettaa, että lapsi todella voi pelätä tietyissä tilanteissa. Jatkossa tutkimus voisikin siirtyä tarkastelemaan myös päivähoiton henkilöstöä, jolloin heiltä kysyttäisiin lasten pelkoihin liittyviä asioita. Olisi mielenkiintoista nähdä, kuinka yhteneväisiä vastaukset lasten ja aikuisten välillä olisivat.

### **7.3 Sisällölliset johtopäätökset**

Lopuksi pyrin pohtimaan tutkimustuloksiani hieman laajemmasta näkökulmasta. Etenen siten, että käsittelen aluksi pääongelmani jokaista kuvauskategoriaa, jonka jälkeen siirryn alaongelmani tarkasteluun. Pääongelmani tulokset koostuivat siis viidestä eri kuvauskategoriasta. Hyvin usein lapsen mainitsema pelon kohde selittyi lapsen ikäkaudelle tyypillisten pelkojen kautta. Esimerkiksi kolmen ensimmäisen kuvauskategorian kohdalla löytyi epäsuoraa yhteneväisyyttä aiempaan pelkotutkimukseen. Yhteneväisyys on epäsuoraa siksi, koska aiemmin ei ole tehty päiväkodin kontekstiin liittyvää lasten pelkotutkimusta, vaan tutkimukset ovat keskittyneet lasten pelkoihin yleisellä tasolla. Aikaisemman pelkotutkimukseen verraten mm. pelottavat lelut, uudet päiväkodin laitteet, nukkumahuoneen pimeys sekä vessan kova meteli pelon kohteina eivät tulleet tässä tutkimuksessa yllätyksinä. On mielenkiintoista, että osa päiväkodin leluista koetaan pelottavina, vaikka päiväkotia oletetaan turvalliseksi paikaksi, jossa huomioidaan lapsen ikä- ja kehitystaso sekä yksilölliset ominaisuudet. Toisaalta vain muutama lapsi mainitsi pelon kohteekseen lelun, joten todennäköisesti pelko selittyy lapsen yksilöllisillä pirteillä enemmän kuin päiväkodin väärillä materiaalivalinnoilla.

Pimeys on yksi tyypillisimpiä 3-6 -vuotiaiden lasten pelon kohteita. Tämän tietää jokainen lasten kanssa työskennellyt ja aiheesta löytyy myös tieteellisiä todisteita. Ei siis ole ihme, että tässäkin tutkimuksessa nukkumahuoneen pimeys koettiin pelottavana asiana päiväkodissa. Mistähän sitten johtuu, ettei päivähoiton henkilöstö tee asialle jotain? Työskennellessäni päiväkodeissa olen huomannut, että nukkumahuoneista pyritään tekemään mahdollisimman pimeitä usein jo siinä vaiheessa, kun lapsi tulee nukkumaan. Tyypillistä on, että huoneessa palaa hämärä valo, jonka alla aikuinen voi lukea satua. Joissakin tapauksissa valoa ei ole ollenkaan. Ei siis ole ihme, että lapsia pelottaa sekä nukkumaan lähteminen että nukkumahuoneessa oleminen. Pimeyttä perustellaan varmasti mm. sillä, että lapset eivät näe toisiaan ja tilanteessa säilyy rauha, mutta kenties olisi hyvä pohtia muitakin ratkaisuja, koska lapset näyttäisivät pimeää niin kovasti pelkäävän.

Tutkimustuloksista löytyi paljon myös asioita, joita aikaisemmissa pelkotutkimuksissa ei ole tuotu esiin. Erityisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot sekä lapsen omaan toimintaan liittyvät pelot linkittyivät päiväkotikulttuurille tyypilliseen toimintaan, jolloin ne erottuivat selkeästi päiväkodin kontekstista riippuvaisiksi. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät pelot näkyivät etenkin kiusaamisen ja fyysisen satuttamisen pelkoina vertaisryhmässä. Vastikään toteutetun tutkimuksen (Kirves & Stoor-Grenner 2010) mukaan lasten kiusaaminen näkyy jo päiväkotikäisten lasten keskuudessa. Tämä tarkoittaa sitä, että päivähoiton henkilöstön tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota lapsiryhmän erityispiirteisiin sekä lasten yksilöllisiin eroihin. Lasten havainnointi päiväkotipäivän aikana on yksi keskeisimmistä varhaiskasvattajan työvälineistä. Tämä saattaa kuitenkin unohtua suurten ryhmäkokojen, kiireisen päivärytmin noudattamisen sekä vähäisen henkilökunnan takia. Kuten jokainen varhaiskasvatuksen ammattilainen tietää, ovat myös vapaat leikki- ja perushoitotilanteet merkittäviä havainnoinnin paikkoja, vaikka 4-6 -vuotiaat näyttäisivät tilanteista jo varsin itsenäisesti selviävän. Juuri näissä tilanteissa kiusaaminen usein kuitenkin tapahtuu, joten kasvatushenkilöstön tulisi kiinnittää huomionsa myös vapaiden tilanteiden havainnointiin.

Lapsen omaan toimintaan liittyvissä peloissa taas mainittiin omatoimiseen selviytymiseen ja erityisesti epäonnistumiseen liittyviä pelkoja. Epäonnistumisen pelot liittyivät joko sosiaalisiin tilanteisiin tai lapsen omiin taitoihin. Mielestäni tulokset

voisivat selittyä ensinnäkin päivähoidon toimintakulttuurilla. Kuten jo edellä mainitsin, leimaa nykyistä päiväkotikulttuuria jatkuva kiire, isot ryhmäkoot sekä liian vähäinen henkilökunnan määrä suhteessa lapsilukuun. Näistä syistä johtuen lapset viettävät pitkiä aikoja vertaisryhmänsä kanssa keskenään ja aikuisen pyrkimys huomioida jokainen lapsi omana persoonanaan käy lähes mahdottomaksi. Lapsiryhmän ”tasapäistäminen” saattaa myös aiheuttaa sen, että esimerkiksi hitaammin kehittyvät, ujut tai temperamentiltaan hitaammin lämpiävät lapset kokevat epäonnistumisen kokemuksia enemmän kuin ns. normaalisti kehittyvät lapset. Toisaalta epäonnistumisen kokemuksia voi lisätä myös ikätasoa vastaavan kehityksen huomiotta jättäminen, sillä yhä useammin suuret lapsiryhmät jakautuvat ”isojen” (3-6v.) ja ”pienten” (1-3v.) ryhmiin, jolloin toimintatuokiot järjestetään ryhmäkohtaisesti, ei ikätasoa huomioiden. Pienryhmätoiminnan toteuttaminen olisi varmasti toimiva ratkaisu tähän ongelmaan, jolloin jokainen lapsi voitaisiin kohdata yksilönä ja toiminta olisi lasten ikätasoa vastaavaa. Tuolloin lapsilla olisi paremmat mahdollisuudet saada myös kullannarvoisia onnistumisen kokemuksia, joilla on merkittävä sijansa lapsen persoonallisuuden ja itsetunnon kehityksessä.

Päivähoidon toimintakulttuurin lisäksi myös lapsuuden muutokset yhteiskunnassamme lisäävät varmasti osaltaan omatoimisen selviytymisen ja epäonnistumisen pelkoja. Jo vuosia on puhuttu lapsuuden lyhentymisestä, jota selitetään mm. nuoruuden ihannoinnilla ja jonka vaikutuksesta yhä nuorempien oletetaan hallitsevan asioita, jotka todellisuudessa kuuluisivat vasta nuoruus- tai aikuisikään (Järventie 2001, 119; Raitanen 2001, 189). Aikaisemmista pelkotutkimuksista voitiin nähdä, että esimerkiksi omiin taitoihin liittyvät epäonnistumisen pelot kuuluvat kouluikäälle tyypillisimpiin pelkoihin. Silti ne näkyivät tässä tutkimuksessa jo päiväkotikäisten kohdalla. Kenties tästä voisi tehdä päätelmän, jonka mukaan aikuiset vaativat lapsilta liian paljon liian varhain riippumatta siitä, millainen koulutustausta tai kokemus aikuisella on lasten kanssa.

Tutkimukseni mukaan päiväkotiin liittyvissä peloissa on jonkin verran sukupuolieroja. Erot näkyvät sekä pelon kohteissa että niiden määrässä. Tulokset osoittivat, että pojilla oli hieman enemmän sekä pelkoihin liittyviä mainintoja että varsinaisia pelon kohteita. Pojat mainitsivat 41 pelkoihin liittyvää asiaa ja 29 erilaista pelkoa, kun tytöt mainitsivat 34 pelkoihin liittyvää asiaa ja 26 erilaista pelkoa. Tulos siis



näyttäisi puhuvan aikaisempia pelkotutkimuksia vastaan, joissa tytöt ovat joko todistetusti pelänneet poikia enemmän tai joissa ei ole löydetty sukupuolieroja. Tässä tutkimuksessa pojilla oli tyttöjä enemmän pelkoja, vaikka poikia osallistui tutkimukseen vähemmän kuin tyttöjä. Tämä saattaa selittyä useallakin tavalla. Voi esimerkiksi olla, että tutkimukseen valikoituneet pojat olivat avoimempia kertomaan kokemuksistaan tai he kokivat haastattelutilanteen turvallisemmaksi kuin tytöt eivätkä ahdistuneet haastavasta aihepiiristä. Toisaalta tuloksia voidaan tulkita paljon suuremminkin, jolloin poikien runsaammat pelonkohteet selittyvät yksinkertaisesti sillä, että poikia pelottaa tyttöjä enemmän päiväkodissa.

Kuten jo edellä mainitsin, tutkimukseni osoitti, että tyttöjen ja poikien päiväkotipelot erosivat määrällisesti toisistaan. Tämän lisäksi peloissa oli myös laadullisia eroja. Ensinnäkin pojilla oli määrällisesti ja laadullisesti enemmän omiin taitoihin kohdistuvia epäonnistumisen pelkoja. Tyttöjen sosiaalisen ympäristön pelot taas liittyivät enemmän fyysisiin ja sosiaalisiin konflikteihin vertaisryhmän kanssa. Pojat myös mainitsivat pelkäävänsä päiväkodin aikuisia, kun tytöt eivät tätä maininneet. Kenties nämä tekijät selittyvät sukupuoliin liittyvillä stereotyyioilla, jotka istuvat edelleen valitettavan lujassa kasvatuskulttuurissamme. Poikien oletetaan ja odotetaan olevan fyysisesti vahvempia kuin tyttöjen, mikä osaltaan heijastuu myös poikien henkisen vahvuuden olettamukseen. Tytöille sen sijaan suodaan heikkouden näyttämisen ja tunteiden ilmaisemisen. (Barash & Lipton 1997, 136; Hughes 1999, 137–139.) Kenties tästä syystä johtuen pojat mainitsivat tyttöjä useammin omiin taitoihin liittyvän epäonnistumisen pelon. Voi olla, että poikia ei kannusteta niin paljon kuin tyttöjä, koska heidän oletetaan selviävän tilanteesta kuin tilanteesta. Samasta syystä johtuen tytöt ehkä uskalsivat tuoda poikia enemmän esille fyysisiin ja sosiaalisiin konflikteihin liittyviä pelkoja. Toisaalta tyttöjen myös oletetaan olevan sosiaalisesti taidokkaampia kuin poikien, joita taas pidetään suurempina ja isossa ryhmässä huolettomammin toimivina (esim. Barash & Lipton 1997, 136–138).

Myös poikien mainitsema päiväkodin aikuisiin liittyvä pelko saattaa selittyä sukupuoliin kohdistuvilla stereotyyioilla. Stereotyypioiden johdosta aikuiset kenties toimivat poikien ja tyttöjen kanssa eri tavalla, jolloin poikien kohdalla aikuisen rooli on lasta ohjeistava ja käskävä, kun taas tyttöjen tapauksessa aikuinen pyrkii lapsen kannustamiseen ja läheisyyden antamiseen (esim. Barash & Lipton 1997, 140; Brody

1999, 4.) Tämä voisi selittää sen, miksi osa pojista mainitsi pelkäävänsä päiväkodin aikuisia. Jos aikuisen kanssa käytävä vuorovaikutus perustuu pääasiassa jatkuvaan ohjeiden antamiseen ja konfliktien selvittämiseen, ei ole ihme, jos pojat kokevat jopa pelkoa aikuista kohtaan.

Tyttöjen ja poikien päiväkotiin liittyvien pelkojen keskeinen ero oli se, että tytöillä oli runsaasti pelkoja, jotka jollain tavalla linkittyivät mielikuvitusmaailmaan tai yleensäkin kuvitteellisiin asioihin. Useissa maininnoissa tytöt toivat esille esimerkiksi leikin ja siihen liittyvät pelot, kun pojista yksikään ei maininnut leikkiin liittyvää pelon kohdetta. Tyttöjen runsaat mielikuvitusmaailmaan liittyvät pelot voisivat selittyä kahdella eri tekijällä. Ensinnäkin tytöt leikkivät yleensä enemmän rooli- ja fantasialeikkejä kuin pojat. Poikien leikit ovat fyysisempiä, esimerkiksi painimista tai juoksemista sisältäviä eli ne ovat konkreettisempia ja toiminnallisempia. Tytöt sen sijaan voivat leikkiä pitkään samassa tilassa ja leikille on tyypillistä runsas mielikuvituksen käyttö. (esim. Barash & Lipton 1997, 139–142; Hughes 1999, 126, 137–139; MacNaughton 2001, 81, 85.) Voi siis olla, että erityyppinen leikki valjastaa lapsen kokemaan maailmankin eri tavalla. Mielikuvituksella on siis merkittävämpi rooli tyttöjen jokapäiväisissä tilanteissa. Toinen selitys tyttöjen runsaammille mielikuvitukseen liittyville peloille voi olla sadut. Kenties satujen lukemista pidetään enemmän ”tyttöjen juttuna”, mikä taas rikastuttaa heidän vilkasta mielikuvitusta entisestään (Apo 2001, 24). Ja jos lapsi ei osaa vielä erottaa todellista kuvitteellisesta, on mahdollista, että pelkojakin syntyy enemmän.

Pelkojen kokeminen on normaalia ihmisen kaikissa elämänvaiheissa ja niihin liittyvät reaktiot ovat osa puolustusjärjestelmäämme. Päiväkotihenkilöstön on mahdollista ehkäistä ainakin osaa lasten peloista. Peloista tulisi keskustella yhdessä lasten kanssa, jolloin lapsi ymmärtäisi, että pelot kuuluvat elämään ja että pelkääminen on sallittua myös päiväkodissa. Pelkoihin liittyvät keskustelut linkittyisivät osaksi tunnekasvatusta, jonka tavoitteina on mm. omien ja toisten tunteiden tulkitseminen, tunteiden ilmaisu ja erilaisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen.

Työskennellessäni varhaiskasvatuksen kentällä olen välillä kohdannut tilanteita, joissa lasten vanhemmat tai jopa päiväkodin henkilöstö peräänkuuluttavat lasten kognitiivisten taitojen merkitystä sosiaalisten tai tunnetaitojen sijaan. Oman näkemykseni mukaan varhaiskasvatukseen tulee toki orientoida lapsia kohti kognitiivisia

taitoja, mutta pidän silti keskeisempänä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettelua. Nykyään löytyy monia tunnekasvatukseen ja sosiaalisiin taitoihin keskittyviä pedagogisia apuvälineitä, jotka on suunniteltu päivähoidon henkilöstön käytettäväksi. Tällainen on esimerkiksi Tunnemuksu ja mututoukka – tunnetaito-ohjelma (Peltonen, Kullberg-Piilola, Kullberg-Turtiainen 2002). Toki tunnekasvatusta voi toteuttaa myös ilman spesifejä ohjelmia. Jokaisella varhaiskasvattajalla tulisi olla siihen valmius.

Kokoavasti voidaan todeta, että 4-6 -vuotiailla lapsilla on paljon ja erilaisia päiväkotiin liittyviä pelkoja. Pelot näyttäisivät kietoutuvan päiväkodin toimintakulttuurin sekä lapsen ikäkaudelle tyypillisten pelkojen ympärille. Lasten pelot ovat hyvin moninaisia ja ne vaihtelevat lapsen yksilöllisten piirteiden mukaan. Vaikka päiväkoti on luotu mahdollisimman turvalliseksi paikaksi lapselle, ei peloilta voida välttyä emmekä voi kokonaan suojella lapsia niiden kokemiselta. Ja miksi pitäisikään? Pelkojen välttelyn sijaan keskeisempää on, että hoitohenkilökunta varmistaa turvallisen päiväkotiympäristön lapsille. Fyysinen päiväkotiympäristö tulee luoda lapsen ikä- ja kehitystasoa mahdollisimman hyvin palvelevaksi. Psykkisen ja sosiaalisen päiväkotiympäristön turvallisuus taas lähtee liikkeelle aikuisen aidosta läsnäolosta ja toimimisesta lapsia varten. Tämä tarkoittaa mm. yksilöllisyyden huomioimista, kiireettömyyteen pyrkimistä sekä aitoa läheisyyden ja onnistumisen kokemusten antamista.

## LÄHTEET

- Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aaltola J. & Valli R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aarnos E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144-157.
- Ahonen S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–147.
- Alasuutari M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaori & E. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus, 145-162.
- Alasuutari P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- André C. 2004. Pienet pelot ja suuret fobiat. Suom. Salla Korpela. Helsinki: Otava.
- Annas P. 1997. Fears, phobias and the inheritance of learning. Comprehensive studies of Uppsala dissertations from the faculty of social sciences 67.
- Apo S. 2001. Klassinen satutraditio. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja!: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 12–29.

- Atkinson R.L. Atkinson R.C. Smith E. Bem D. & Nolen-Hoeksema S. 2000. Hilgard's Introduction to Psychology. 13. painos. 1957/2000. Orlando: Harcourt Brace Publishers.
- Barash D. & Lipton J. 1997. Making sense of sex: How genes and gender influence our relationships. Washington: Island Press.
- Bouldin B. & Pratt C. 1998. Utilizing parent report to investigate young children's fears: a modification of the fear survey schedule for children-II: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry* 39 2, 271–277. <http://www3.interscience.wiley.com>. Luettu 4.3.09.
- Brody L. 1999. Gender, emotion and the family. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Burnham J. J. 2007. Children's fears: a pre-9/11 and post 9/11 comparison using the American fear survey schedule for children. *Journal of counseling and development* 85 4, 461–466. <http://web.ebscohost.com>. Luettu 4.3.09.
- Cousin G. 2009. Researching learning in higher education. An introduction to contemporary methods and approaches. New York: Routledge.
- Dau E. (toim.) 2001. Child's play. Revisiting play in early childhood settings. 2. painos. Sydney: MacLennan & Petty.
- Davidson P. M., White P. N. Smith D. J. & Poppen W. A. 1989. Content and intensity of fears in middle childhood among rural and urban boys and girls. *Journal of genetic psychology* 150 1, 51-58.
- Diaz Soto L. & Swadener B. B. (toim.) 2005. Power and voice in research with children. New York: Peter Lang.
- Dong Q., Yang B. & Ollendick T. H. 1994. Fears in Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression. *Journal of child psychology and psychiatry* 35 2, 351-363.

- Doverborg E. & Pramling Samuelsson I. 2004. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. 3. painos. Stockholm: Liber.
- Elbedour S., Shulman S. & Kedem P. 1997. Children's fears: cultural and developmental perspectives. Behavior research and therapy 35 (6), 491-496. <http://www.sciencedirect.com>. Luettu 6.3.09.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fraser S., Lewis V., Ding S., Kellett S. & Robinson C. 2004. Doing research with children and young people. London: Sage Publications.
- Freeman M. & Mathison S. 2009. Researching children's experiences. New York: Guilford Press.
- Greig A., Taylor J. & MacKay T. 2007. Doing research with children. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hughes F. 1999. Children, play and development. 3. pianos. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Hujala E., Parrila S., Lindberg P., Nivala V., Tauriainen L. & Vartiainen P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Husén T. & Neville Postlethwaite T. 1994. (toim.) The international encyclopedia of education. 2. painos. Oxford: Pergamon.
- Jipson J. & Jipson J. 2005. Confidence intervals. Doing research with young children. Teoksessa L. Diaz Soto & B. B. Swadener (toim.) Power and voice in research with children. New York: Peter Lang, 35–45.

- Järventie I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY, 83-124.
- Järventie I. & Sauli H. (toim.) 2001. Eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Kirmanen T. 2000. Lapsi ja pelko: sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6 –vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. <http://www.uku.fi/vaitokset/2000/tkirmane.pdf>.
- Kirmanen T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 194-217.
- Kirves L. & Stoor-Grenner M. 2010. "Kiusaavatko pienetkin lapset?". Mannerheimin lastensuojeluliitto, Folkhälsan förbund. <http://www.mll.fi>. Luettu 10.5.10.
- Knowles J. G. & Cole A. L. (toim.) 2008. Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues. Thousand Oaks CA: Sage.
- Laki lasten päivähoitosta (18.5.1990/451). <http://www.finlex.fi>.
- Lehtinen A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lyytinen P. & Lyytinen H. (toim.) 1996. Lapsi ja tutkimus. Helsinki: Atena.
- MacNaughton G. 2001. Even pink tents have glass ceilings: crossing the gender boundaries in pretend play. Teoksessa E. Dau (toim.) Child's play. Revisiting play in early childhood settings. 2. painos. Sydney: MacLennan & Petty, 81–98.
- Marks I. 2007. Pelko – osa elämää. Suom. Anna Vihra. 2. painos. Espoo: Prometheus.
- Marton F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. Neville Postlethwaite (toim.) The international encyclopedia of education. 2. painos. Oxford: Pergamon, 4424 – 4429.

- Metsämuuronen J. 2005. Tutkimuksen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mietola R., Lahelma E., Lappalainen S. & Palmu T. (toim.) 2005. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Muris P., Meesters C., Mayer B., Bogie N., Luijten M., Geebelen E., Bessems J. & Smit C. 2003. The koala fear questionnaire: a standardized self-report scale for assessing fears and fearfulness in pre-school and primary school children. *Behavior research and therapy* 41 5, 597-617. <http://www.sciencedirect.com>. Luettu 29.3.09.
- Muris P., Merckelbach H., Gadet B. & Moulaert V. 2000. Fears, worries and scary dreams in 4- to 12- year old children. *Journal of clinical child psychology* 29 1, 43-52. <http://web.ebscohost.com>. Luettu 4.3.09.
- Muris P., Merckelbach H. & Collaris R. 1997. Common childhood fears and their origins. *Behavior research and therapy* 35 10, 929–937. <http://www.sciencedirect.com>. Luettu 6.3.09.
- Ojanen S., Lappalainen I. & Kurenniemi M. (toim.) 1980. Sadun avara maailma. Helsinki: Otava.
- Orgill M. 2008. Phenomenography. [www.minds.may.ie/~dez/phenom.html](http://www.minds.may.ie/~dez/phenom.html). Luettu 27.10.09.
- Paju E. 2005. Oma paikka, jaettu tila: Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22, 225–238.
- Peltonen A., Kullberg-Piilola T. & Kullberg-Turtiainen M. 2002. Tunnemuksu ja Mututoukka –tunnetaito-ohjelma. Helsinki: Lasten Keskus.
- Prosser J. & Burke C. 2008. Image-based educational research. Childlike perspectives. Teoksessa J. G. Knowles & A. L. Cole (toim.) *Handbook of the arts in*



- qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues. Thousand Oaks CA: Sage, 407-419.
- Rachman S. 1977. The conditioning theory of fear-acquisition: a critical examination. *Behaviour research and therapy* 15, 375-387.
- Rachman S. 1990. The determinents and treatment of simple phobia. *Advances in behaviour research and therapy* 12, 1-30.
- Raitanen M. 2001. Aikuistuminen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämö (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa*. Jyväskylä: Gummerus, 187-224.
- Robinson E. H., Robinson S. L. & Whetsell M. V. 1988. The study of children's fear. *Journal of humanistic education and development* 27, 84-95.
- Ruoppila I., Hujala E., Karila K., Kinos J., Niiranen P. & Ojala M. (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori J. & Tiittula L. (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori J. & Tiittula L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus, 22-56.
- Sankari A. & Jyrkämö J. (toim.) 2001. *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sarafino E. P. 1986. *The fears of childhood: a guide to recognizing and reducing fearful states in children*. New York: Human Sciences Press.
- Sarafino E. P. & Armstrong J. W. 1980. *Child and adolescent development*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company.
- Sayfan L. & Lagattuta K. H. 2008. Grownups are not afraid of scary stuff, but kids are: young children's and adult's reasoning about children's, infants' and adults' fears. *Child development* 79 4, 821-835. <http://www3.interscience.wiley.com>. Luettu 4.3.09.

- Sosiaali- ja terveydenhuollon tilastollinen vuosikirja 2009. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.  
<http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2009/julkaisut/sosteri2009.pdf>  
f. Luettu 13.5.10.
- Strandell H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Suojala M. & Karjalainen M. (toim.) 2001. Avaa lastenkirja!: johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus.
- Svensson L. & Öst L.-G. 1999. Fears in Swedish children: a normative study of the fear survey schedule for children –revised. Scandinavian journal of behaviour therapy 28 1, 23-36. <http://pdfserve.informaworld.com>.
- Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taimalu M., Lahikainen A.-R., Korhonen P. & Kraav I. 2007. Self-reported fears as indicators of young children's well-being in societal change: a cross-cultural perspective. Social indicators research 80 1, 51–78.
- Toskala A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen: kohti uudenlaista rohkeutta. Helsinki: Writers' House.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Wolman B. 1979. Lapsen pelot. Suom. Marja Teikari. Helsinki: Otava.
- Ylönen H. 2000. Lohditut linnut: satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Ylönen H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät. Sadun maailmaa: lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

## LIITTEET

Liite 1.

### LUPA LAPSEN OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSEEN

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatusta ja teen pro gradu - tutkielman koskien 4-6 -vuotiaiden lasten päiväkotipelkoja. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko lapsilla päiväkotiin liittyviä pelkoja ja vaihtelevatko pelot lasten sukupuolen mukaan.

Tutkimusaineiston tulen keräämään kahdesta jyvaskyläläisestä päiväkodista. Kerään aineiston syksyn 2009 aikana lasten yksilöhaastatteluilla, joissa käytän apuna myös kuvia. Haastattelut tehdään lapsen hoitopäivän aikana ja ne nauhoitetaan. Suoritan esihaastatteluja viikolla 40 ja varsinaisia tutkimushaastatteluja viikoilla 41 - 44. Päiväkotien tai lasten nimiä ei tulla mainitsemaan tutkimuksessa. Saatu aineisto tulee ainoastaan minun käyttööni tutkimusta varten. Lapsen osallistuminen haastatteluun on täysin vapaaehtoista, ja on tärkeää, että lapsi itse on halukas osallistumaan siihen. Tulen varmistamaan tämän kunkin lapsen kohdalta haastattelua aloittaessani.

Olen saanut luvan toteuttaa tutkimukseni Jyväskylän Sosiaali- ja terveystieteiden keskukselta sekä lapsenne päiväkodin johtajalta. Nyt pyytäisin lupaa vielä Teiltä lapsenne haastatteluun. Merkitkää lapsenne nimi ja ikä sekä rasti (x) Teille sopivaan vaihtoehtoon. Allekirjoitukseen riittää jompikumpi vanhemmista.

LAPSEN NIMI JA IKÄ	Lapseni saa osallistua haastatteluun	Lapseni EI saa osallistua haastatteluun

\_\_\_\_\_

Aika ja paikka

\_\_\_\_\_

Allekirjoitus

Kiitos vaivannäöstä. Voitte palauttaa lupahakemuksen oheisessa palautuskuoressa päiväkodin henkilökunnalle. Jos jokin asia jäi vielä askarruttamaan, vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Petra Mäkelä

(yhteystiedot)

## Liite 2.

**Haastattelurunko**

Ihan aluksi, kerro nimesi. Kuinka vanha olet?

Kerro, millainen päivä sinulla on ollut tänään? Mitä olet tehnyt? Onko päiväkodissa yleensä kivaa? Mikä on mukavinta päiväkodissa? Onko joskus käynyt niin, että sinulla on ollut huono päivä päiväkodissa? Mitä silloin tapahtui? Onko päiväkodissa jotain sellaista, joka ei ole niin mukavaa? Milloin ei ole niin mukavaa?

Seuraavaksi jutellaan sellaisista asioista, jotka liittyvät pelkäämiseen. Kaikkihan pelkäävät joskus jotain. Mitä pelkääminen sinusta tarkoittaa? Miltä silloin tuntuu? Millaisia asioita lapset pelkäävät? Oletko joskus nähnyt, että joku lapsi/kaveri pelkää? Mitä silloin tapahtui? Mistä tiesit, että lapsi/kaveri pelkäsi? Milloin sinua on viimeksi pelottanut? Mitä silloin tapahtui? Mitä teet, jos sinua pelottaa?

Seuraavaksi jutellaan sellaisista asioista, jotka pelottavat sinua päiväkodissa. Joskus voi käydä niin, että lapsia pelottaa päiväkodissa. Joku asia voi myös pelottaa enemmän kuin toinen.

Kerro minulle, mikä asia sinua pelottaa ihan vähän? Miksi se pelottaa? Miltä silloin tuntuu? Onko sinua joskus pelottanut ihan vähän täällä päiväkodissa? Mitä silloin tapahtui?

Entä jos sinua pelottaa ihan kauheasti? Kerro jokin esimerkki siitä. Miltä silloin tuntui? Onko sinua joskus pelottanut täällä päiväkodissa tosi paljon? Milloin? Mitä silloin tapahtui?

Minulla on tässä joitakin kuvia päiväkodissa olevista paikoista, joita saat seuraavaksi katsella. Sen jälkeen haluan tietää, miltä ne sinusta tuntuvat. Katsele ensin tätä kuvaa..

**KUVA 1.** Tuokiotilanne (kuvassa lapsiryhmä, joka istuu penkeillä aikuisen seistessä heidän edessään)

-tilanteen kuvailua yleisellä tasolla (Kerro, mitä tässä kuvassa tapahtuu? Onko tilanne sinulle tuttu? Mitä te teette tuossa tilanteessa?)

-tilanteeseen liittyvät pelot (oma toiminta/vertaisten toiminta/henkilökunnan toiminta)

Pelottaako sinua jokin asia yhteisellä tuokiolla (kuvan tilanne/askartelu/liikunta/musiikki/eskarituokio)? Muistatko onko sinua pelottanut ihan lähiaikoina tällaisessa tilanteessa? Osaatko kertoa siitä esimerkin?

**KUVA 2.** Leikkitilat (kuvassa päiväkodille tyypilliset leikkitilat)

-tilanteen kuvailua yleisellä tasolla (Kerro, mitä tässä kuvassa on? Mistä leikeistä pidät eniten? Missä paikoissa leikit mieluiten täällä päiväkodin sisällä? Onko sinulla leikkikavereita?)

-tilaan liittyvät pelot (Onko täällä päiväkodissa jokin leikkipaikka, missä et mielelläsi leiki? Jos vastaus kyllä: Onko se sinusta pelottava? Minkä takia? Onko täällä päiväkodissa leluja, joilla et halua leikkiä? Jos vastaus kyllä: Ovatko ne pelottavia? Minkä takia?)

-tilanteeseen liittyvät pelot (oma toiminta/vertaisten toiminta/henkilökunnan toiminta)

Onko päiväkodissa käynyt joskus niin, että sinua on alkanut pelottaa/jännittää leikin aikana? Mitä silloin tapahtui?

### KUVA 3. Nukkumistilat (kuvassa päiväkodille tyypillinen nukkumahuone)

-tilanteen ja tilan kuvailua yleisellä tasolla (Kerro minulle, mikä tämä paikka on?)

-tilaan liittyvät pelot (Onko huoneessa jotakin, joka pelottaa sinua?)

-tilanteeseen liittyvät pelot

Onko päiväkodissa käynyt joskus niin, että sinua on alkanut pelottaa nukkarissa? Mitä silloin tapahtui?

### KUVA 4. Wc-tilat (kuvassa päiväkodille tyypillinen wc-tila)

-tilanteen ja tilan kuvailua yleisellä tasolla (Kerro minulle, mikä tämä paikka on?)

-tilaan liittyvät pelot (Onko joskus käynyt niin, että jokin asia päiväkodin vessassa on pelottanut sinua?)

-tilanteeseen liittyvät pelot

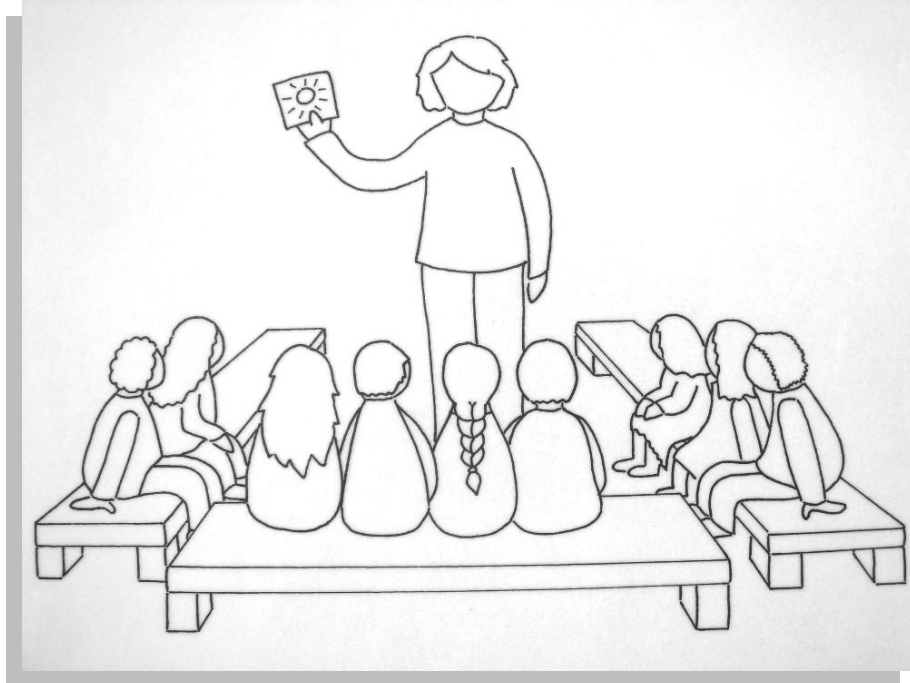
Onko joskus käynyt niin, että sinua on alkanut pelottaa päiväkodin vessassa? Mitä silloin tapahtui?

Onko vielä jotain, jonka haluaisit kertoa minulle pelkoihin liittyen? Tuleeko mieleen jotakin, mitä pelkäät päiväkodissa, mutta sitä ei ole vielä mainittu?

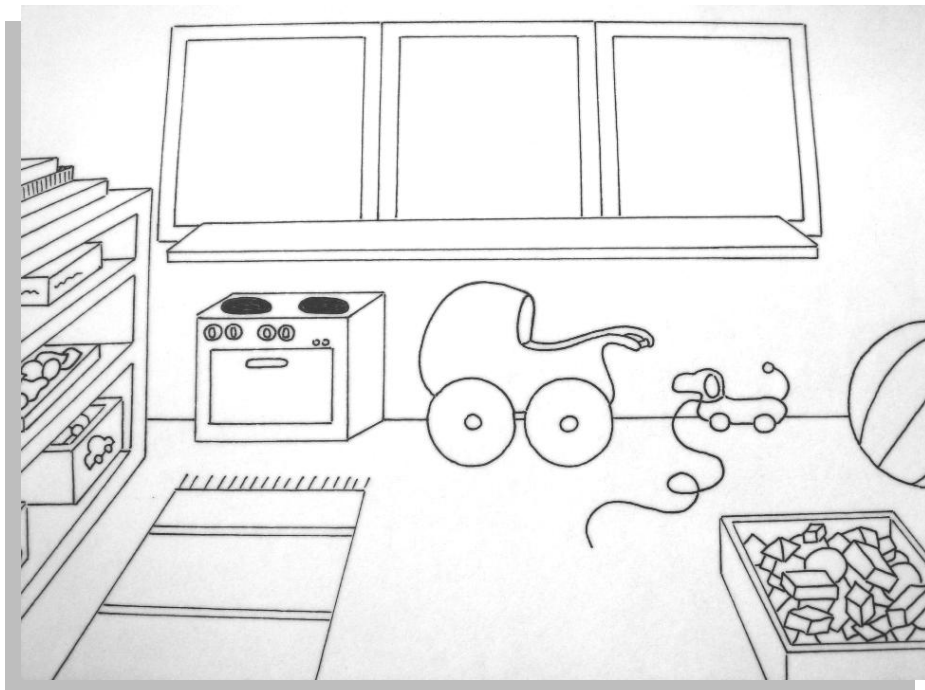
Mikä tekee sinut iloiseksi/onnelliseksi? Milloin olet viimeksi ollut oikein iloinen? Mitä silloin tapahtui?

Paljon kiitoksia, kylläpä sinä osasit vastata hienosti. Sinä kerroit minulle paljon sellaista, mitä en tiennyt neljä(viisi-, kuusi-)vuotiaista.

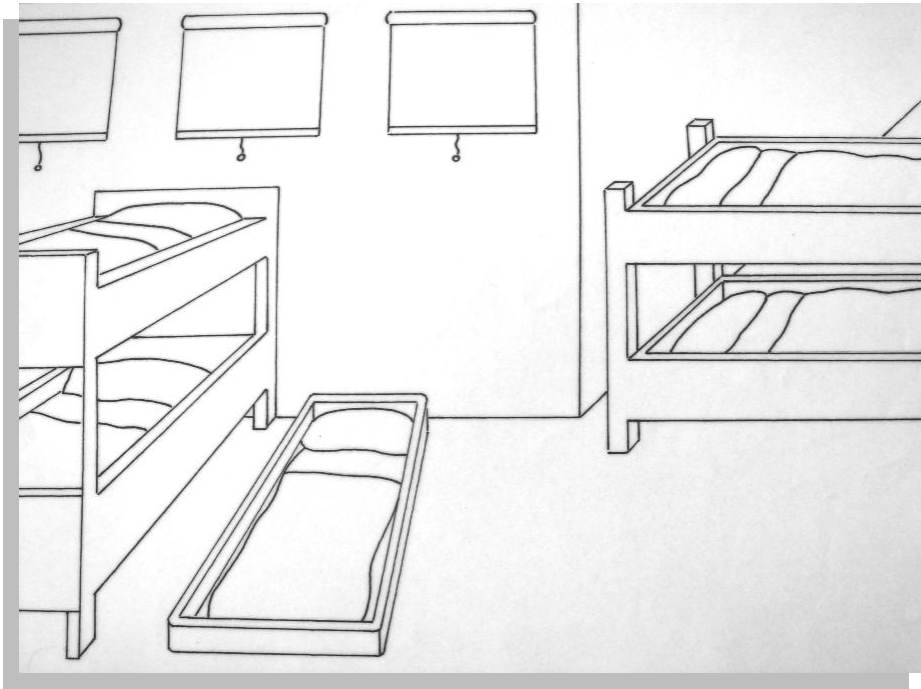
## Liite 3.

**Haastattelussa käytetyt kuvat.**

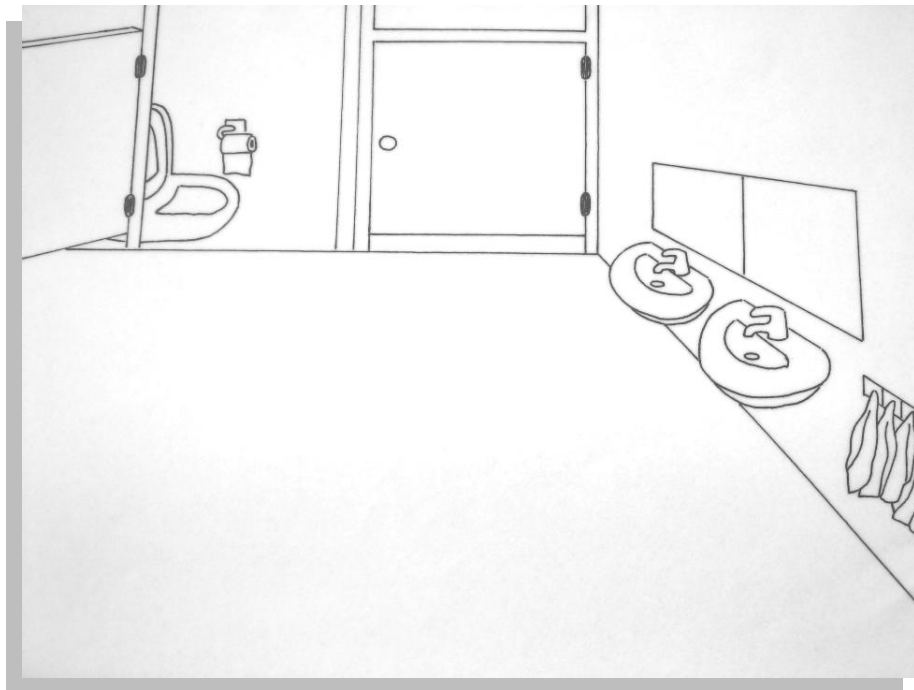
Kuva 1. Tuokiotilanne



Kuva 2. Leikkutilat



Kuva 3. Nukkumistilat



Kuva 4. Wc-tilat