

**LAPSET JA AIKUISET RAKENTAMASSA SOSIOEMO-
TIONAALISESTI TURVALLISTA ILMAPIIRIÄ LAPSI-
RYHMÄSSÄ**

Heidi Poikonen ja Minna Rajala

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Poikonen, Heidi & Rajala, Minna. 2018. LAPSET JA AIKUISET RAKENTAMASSA SOSIOEMOTIONAALISESTI TURVALLISTA ILMAPIIRIÄ LAPSI-RYHMÄSSÄ. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 59 sivua + liitteet.

Tämä tutkimus käsittelee varhaiskasvatusikäisten lasten käsityksiä lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä lapsiryhmässä. Turvallisen ilmapiirin hyödyistä puhutaan paljon, mutta käsitykset ilmapiiristä ovat yleensä aina aikuisten. Aikuiset voivat tukea lapsiryhmän ilmapiirin rakentumista, jos he ovat tietoisia lasten näkemyksestä sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä. Lasten kuuleminen on tärkeää.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty haastattelemalla yhdeksää 3–4 -vuotiaasta lasta. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut toteutettiin parihaastatteluin. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, ja haastattelukysymykset pohjautuvat aiempaan teorian tietoon. Haastattelut äänitettiin ja äänitteet litteroitiin sanatarkasti aineiston analyysiä varten.

Tutkimuksemme mukaan lasten mielestä lapsiryhmän sosioemotionaalisesti edistäviä tekijöitä ovat *lasten aktiivinen osallistuminen, lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet, yhteenkuuluvuudentunne ja aikuisen läsnäolo*. Estäviä tekijöitä puolestaan ovat *aikuisten valta-asema suhteessa lapsiin, kiusaaminen vertaisryhmäsuhteissa ja kielteiset asiat päiväkodissa*. Aikuisilla on erilaisia rooleja lapsiryhmän sosioemotionaalisen ilmapiirin rakentajana. Nämä roolit ovat *osallisuuden mahdollistaja, turvallisuuden tunteen tuoja, lasten hyvinvoinnin edistäjä, aikuiset päätöksentekijöinä ja aikuiset eivät ole läsnä*.

Lasten näkemyksen mukaan sosioemotionaalisesti turvallisessa ilmapiirissä lapset saavat olla tasavertaisia toimijoita aikuisten kanssa. Lapsiryhmässä lapset voivat luottaa siihen, että he saavat aikuisilta apua ja tukea. Lapsiryhmässä vallitsevat myönteiset vertaisryhmäsuhteet eikä kiusaamista esiinny.

Asiasanat: sosioemotionaalisuus, ilmapiiri, lasten käsitykset, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LAPSIRYHMÄ	5
	2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys	5
	2.2 Vertaisryhmäsuhteet	8
3	SOSIOEMOTIONAALINEN TURVALLISUUS LAPSIRYHMÄSSÄ	11
	3.1 Sosioemotionaalinen turvallisuus	11
	3.2 Sosioemotionaalisen turvallisuuden haasteet.....	12
	3.3 Kasvattaja sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana	13
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	17
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	18
	5.3 Aineiston keruu.....	19
	5.4 Aineiston analyysi	24
	5.5 Tutkimuksen eettisyys	28
6	TULOKSET	32
	6.1 Edistävät tekijät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisessa ilmapiirissä.....	32
	6.2 Estävät tekijät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisessa ilmapiirissä.....	38
	6.3 Aikuisen rooli lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana	42
7	POHDINTA	47
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	50
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	60

1 JOHDANTO

Positiivisesta, avoimesta ja luottamuksellisesta ilmapiiristä puhutaan nykyään paljon. Paljon puhutaan myös ilmapiirin hyödyistä muun muassa lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmista (ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Ilmapiiri on usein kuitenkin aikuisen määrittelemä asia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten käsityksiä lapsiryhmän ilmapiiristä ja siitä, millainen heidän mielestään on sosioemotionaalisesti turvallinen ilmapiiri. Jotta kasvattajat voivat tukea lapsiryhmässä sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentamisessa on selvitettävä, mitkä tekijät lasten mielestä edistävät ja estävät sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin muodostumista.

Lasten osallisuus ja ryhmään kuuluminen ovat asioita, joita yhteisöllisyys tuottaa lapsiryhmään. Kiusaaminen ja lasten syrjäytyminen ryhmästä ovat taas ilmiöitä, joita yhteisöllisyyden nähdään vähentävän. (Koivula 2013, 19.) Määrittelemme seuraavassa luvussa yhteisö-käsitettä sekä siihen vahvasti yhteydessä olevaa yhteisöllisyyttä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 29) käytetään nimitystä turvallinen yhteisö, joka tarkoittaa sitä, että yhteisössä puututaan lasten välisiin ristiriitoihin ja opetellaan niiden ratkaisemista. Aikuisella on tehtävä turvallisen ilmapiirin rakentajana, mistä kirjoitamme myöhemmin.

Emotionaalinen turvallisuus ja luottamus ovat avainasemassa yhdenvertaisessa oppimisyhteisössä. Opettajan tärkeä velvollisuus yhdenvertaisuuden edistämiseksi on ilmapiirin luominen, missä lapset uskaltavat kertoa omia mielipiteitä sekä kuunnella toisiaan. (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 201,203.) Jotta lapset uskaltavat avoimesti ihmetellä asioita ja olla vastaanottavaisia uusien asioiden oppimiseen, on heidän ryhmänsä ilmapiirin oltava hyväksyvä.

2 LAPSIRYHMÄ

Tässä luvussa käsittelemme yhteisöä ja yhteisöllisyyttä laajemmin sekä tarkemmin lapsiryhmän yhteisöllisyyttä. Lisäksi kirjoitamme näihin tiiviisti kytkeytyvissä olevasta yhteenkuuluvuudentunteesta.

2.1 Yhteisö ja yhteisöllisyys

Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat ajankohtaisia puheenaiheita yhteiskunnassa (Saastamoinen 2009, 35; Koivula 2013, 19). Yhteisöä käytetään käsitteenä monissa tilanteissa, vaikka se tarkoittaa eri ihmisille erilaisia asioita. Yhteisö onkin hyvin epäselvä käsite ja lisäksi sitä voidaan luonnehtia sekä poliittiseksi että tieteelliseksi käsitteeksi. (Saastamoinen 2009, 35.) Saastamoinen (2009, 35) toteaaakin, että yhteisö on retorisesti hyvin toimiva käsite, mutta tieteellisessä käyttöyhteydessä se on ongelmallinen, sillä yhteisölle ei ole yksiselitteistä määritelmää. Samoin Koivula (2013, 20) kirjoittaa siitä, että yhteisöllisyys on tilannesidonnaista ja tiettyihin konteksteihin sidottua, minkä vuoksi yhteisöllisyyteen liittyvää tutkimusta on vähän.

Puhuttaessa yhteisöistä, liitetään siihen usein termi yhteisöllisyys. Yleisesti on esillä mielikuva siitä, että yhteisöllisyys on merkki laadukkuudesta. (Koivula 2010, 22.) Retorisessa vaikuttamisessa ja arkisessa keskustelussa käytetään yhteisö käsitettä, sillä se tuo yhteisöllisyyskäsitteen kanssa mieleen positiivisia miellelyhtymiä, kuten yhteistyön ja harmonian (Saastamoinen 2009, 35–36). Sosiologiassa yhteisö on nähty vastakkaisena käsitteenä yhteiskunnalle. Yhteisön ollessa jotain luonnollista ja perintein ylläpidettyä, kun taas yhteiskunta on jotain suunnitelmallista, sopimuksenvaraista ja muuttuvaa. (Saastamoinen 2009, 36.) Yhteisöissä määritellään jatkuvasti, ketkä kuuluvat yhteisöön ja ketkä taas suljetaan yhteisön ulkopuolelle (Saastamoinen 2009, 42).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 29) käytetään runsaasti yhteisö-käsitettä, sillä päiväkodeissa toimitaan yhteisönä. Käytämme tässä tutkimuksessamme rinnakkain käsitteitä yhteisö ja lapsiryhmä. Varhaiskasvatuksessa puhutaan lapsiryhmästä kahdessa eri merkityksessä, sillä lapsiryhmällä voidaan tarkoittaa muutaman lapsen leikkiryhmiä tai ryhmiä, joiden avulla lapset on jaettu päiväkodissa. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme lapsiryhmällä ikäryhmittäin jakautuneita ryhmiä. Toisaalta esiin tulee myös se, että sosioemotionaalaisesti turvalliseen ilmapiiriin ovat yhteydessä myös lapsiryhmän sisällä olevat pienet leikkiryhmät.

Yhteisöllisyys päiväkodin yhteisöissä

Lapset osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan olemalla päiväkodissa, sillä päiväkodin yhteisöissä lapset vaikuttavat sen toimintaan ja ovat mukana päätöksenteossa. Päiväkodissa lapset jaetaan usein iän mukaisesti ryhmiin, jotka muodostavat yhteisöjä. (Karila 2009, 258–259.) Päiväkoti on lapselle merkityksellinen yhteisö (Ikonen 2006, 149). Yhteisöön kuuluminen tuottaa lapsille kokemuksia yhteenkuuluvuudentunteesta, kiinnittymisestä yhteiseen toimintaan ja vertaiskulttuurista (Ikonen 2006, 164). Lapsilla on mahdollisuus muodostaa omat yhteisönsä yhteisen vapaan leikin aikana (Ikonen 2006, 149; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 56–57). Aikuisilla on merkittävä rooli lasten yhteisöissä, sillä aikuiset muodostavat lasten yhteisöjä ja selvittävät ristiriitatilanteita (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 57). Lapsiryhmät muodostuvat aikuisten aloitteesta, mutta ryhmä ei muodostu yhteisöksi itsestään (Koivula 2013, 22).

Lapsella tulisi olla kokemuksia siitä, että hän on saanut olla muodostamassa yhteisöä. Tärkeää olisi saada kokemus myös siitä, että kuuluu johonkin yhteisöön. (Rasku-Puttonen 2006, 111; Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 57.) Päiväkodissa lapset vertaistensa kanssa muodostavat yhteisöjä. Päiväkodin eri yhteisöjä muodostaessaan lapset saavat kokemuksia siitä, miten yhteisön jäseneksi päästään sekä yhteisöön kuulumiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. (Ikonen 2006, 149.) Yhteisö on tärkeä lapselle myös kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista. Yhteisöllisyyttä halutaan edistää, koska sen ajatellaan lisäävän toisten kunnioittamista sekä erilaisuuden hyväksymistä. (Hännikäinen &

Rasku-Puttonen 2006, 13.) Yhteisöissä yksilö kehittyy niin kognitiivisissa, sosiaalisissa kuin emotionaalisissa taidoissa. Yhdessä työskenteleminen edistää lasten ryhmässä toimimista sekä syvempää ymmärrystä asioista. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)

Yhteisö on toimiva, kun ryhmässä on yhteisesti laaditut säännöt, joita noudatetaan. Huomionarvoista on, että säännöt ovat nimenomaan yhdessä laaditut, sillä tällöin niitä on helpompi noudattaa kuin ryhmän ulkopuolelta tulleita sääntöjä. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 71.) Päiväkodin säännöt ovat keskeisessä osassa, kun lasten keskinäinen toiminta muotoutuu (Lehtinen 2009a, 145). Ryhmän sääntöjen sopiminen edistää lasten yhteisöön kuulumista sekä vastuunottoa. Lasten kanssa voidaan pohtia esimerkiksi sitä, millainen sääntö tuottaisi mukavaa oloa ryhmässä. Joitakin lapsia voi auttaa kaverisuhteiden luomisessa ryhmän sääntö, että jokainen lapsi täytyy ottaa mukaan leikkiin. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Yhteisön toimivuudesta kertovat lasten viihtyminen yhdessä ja yhteiset mielenkiinnonkohteet. Tärkeää ovat yhteenkuuluvuuden tunne sekä yhteiset arvot ja yhteinen toiminta. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 71.) Yhteisöksi muodostuneessa ryhmässä vallitsee keskinäinen kunnioitus ja hyväksyvä ilmapiiri (Rasku-Puttonen 2006, 112). Ryhmässä yhteisöllisyyden kehittymisen edellytyksiä ovat keskusteluun rohkaiseva ilmapiiri, avoimuus, asioista yhdessä sopiminen sekä toisten kunnioittaminen (Eskel & Marttila 2013, 76). Ryhmän jäsenen tulee työskennellä ryhmän eteen, eikä ole riittävää, että yhteisössä on ainoastaan mukava olla. Työskenteleminen yhteisen päämäärän suuntaisesti edesauttaa yhteisön kehittymistä. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Koivula (2010, 119) esittelee väitöskirjassaan yhteisöllisyyden ilmenemisen neliosaisen jaottelun avulla: jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden tyydyttäminen ja jaettu emotionaalinen yhteys. Jäsenyyteen sisältyvät oman aseman löytäminen ryhmässä, yhteiseen toimintaan osallistuminen, me-muotoinen puhe sekä ystävyyssuhteet. Vaikuttaminen mahdollistui yhteisen toimintaan osallistumisen avulla. Tarpeiden tyydytys tapahtui muun muassa toiminnalla, osallisuudella, yhteistyöllä, läheisyydellä sekä toisten huomioimisella. Jaettu emotionaalinen

yhteys näyttäytyi kaverin huomioimisella positiivisin tuntein sekä fyysisenä että henkisenä läheisyytenä. (Koivula 2010, 119.)

Lasten keskinäiset ystävyysuhteet ovat avainasemassa yhteisöllisyyden kehittämisessä (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 229). Lapsiryhmässä yhteisöllisyys tulee ilmi lasten välisissä henkisessä yhteydessä, toisten lasten auttamisessa ja välittämisessä sekä lasten keskinäisessä kiintymyksessä toisiinsa (Ikonen 2006, 156). Yhteisöllisyys ilmenee myös lapsien tahtona neuvotella ja selvittää toiminnassa esiintyviä ongelmia (Koivula 2013, 32).

Yhteisöllisyyteen liittyy tiettyjen taitojen opettelu, joiden avulla lapsi saa jo varhaiskasvatuksessa tärkeän perustan näiden taitojen oppimiselle. Yhteisöllisyys rakentuu kuitenkin pitkän ajan kuluessa. Yhteisöllisyys on ihmisen kokemukseen perustuva tunne ja siitä syystä lapsen olisi erityisen tärkeä saada lapsuudessa myönteisiä kokemuksia yhteisöllisyydestä, jotta lapset kokisivat tulevaisuudessa yhteisöllisyyden voimaannuttavana asiana ryhmässä ja olisivat valmiita panostamaan siihen. (Koivula 2013, 23–24.) Lasten yhteisöllisyydentunne kehittyy hitaasti. Päiväkotiryhmissä saattaisi olla tarpeellista kiinnittää huomiota nykyistä enemmän ilmapiirin luomiseen ja ystävyysuhteisiin. Ryhmän toimivuuteen keskitytään eniten toimintakauden alussa, vaikka yhteisöllisyys on tärkeää koko lapsiryhmän toiminnan ajan. (Koivula 2010, 166.)

2.2 Vertaisryhmäsuhteet

Vertaissuhteissa lapset ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaaliossa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vertaiset eivät välttämättä ole aivan saman ikäisiä kuin lapsi itse. (Salmivalli 2005, 15.) Päiväkodin vuorovaikutussuhteet ovat useimmiten lasten ensimmäisiä kokemuksia vertaissuhteista (Saracho 2017, 454). Kuva ryhmän jäsenistä alkaa muotoutumaan jo ryhmän alkuvaiheessa, minkä vuoksi ensimmäiset viikot lapselle uudessa lapsiryhmässä ovat hyvin merkityksellistä aikaa. Lapset näkevät, että he voivat omalla toiminnallaan rakentaa sosiaalisia suhteita. Alkuvaiheen kohtaamiset ja vuorovaikutus lasten

kesken ovat siis hyvin merkityksellisiä lasten suhteiden rakentumisessa, jossa kasvattajan tuki on tärkeää. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

Vertaistensa kanssa toimiessaan lapset jakavat sosiaalista maailmaa, muodostavat ystävyyssuhteita ja käyttävät neuvottelua (Lehtinen 2009a, 153). Lapsi saa myös tyydytystä monille sosiaalisille ja emotionaalisille tarpeille vertaisryhmässä. (Salmivalli 2005, 34). Vertaisryhmään kuuluminen on antoisaa, sillä vertaiset tarjoavat kumppanuutta toisilleen sekä lapsi saa tunteen kuuluvansa johonkin. Vertaisryhmässä tapahtuu sosiaalista vertailua, jonka kautta lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa minäkuvaansa. (Salmivalli 2005, 32–33.) Lapset pääsevät kokeilemaan onnistumistaan sosiaalisina toimijoina vertaissuhteissa, joissa heidän on itse ansaittava luottamus ja heiltä vaaditaan aktiivisempaa osallistumista verrattain vanhempien kanssa toimimiseen (Lehtinen 2009a, 154).

Vertaisryhmän jäsenten suhtautuminen lapseen kertoo siitä, millainen on lapsen asema ryhmässä (Salmivalli 2005, 35). Vuorisalo (2013) on tutkinut lasten osallistumista esiopetusryhmässä. Tutkimuksessa todettiin, että lapsen osallistuminen ryhmässä vaihteli heidän asemansa mukaan (Vuorisalo 2013, 177). Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä tarkoittaa ryhmätason ilmiönä sitä, että hyväksytäänkö lapsi vertaisryhmässä ja yksilön tasolla, onko lapsella ystäviä. Hyväksytyksi tuleminen ja ystävyyssuhteiden muodostaminen kertovat lapsen sosiaalisesta pätevyydestä ja sopeutumisesta. (Salmivalli 2005, 22.)

Lasten leikeissä painottuu lapsuuden sosiaalinen ilmiö. Leikeissä lapset saavat usein olla aktiivisia toimijoita, jolloin he pääsevät näyttämään taitojaan sekä heillä on mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa. (Vuorisalo 2009, 156.) Lapsilla on usein mahdollisuus suunnitella itse toimintaa päiväkodin vapaan toiminnan aikana (Lehtinen 2009b, 106). Leikeissä lasten roolien jakamisessa ja neuvottelussa ei ole kysymys vain yksittäisestä leikistä, vaan lasten sosiaalisen aseman määrittelystä ryhmässä. Yksittäisen leikin roolijaot näkyvät myös leikin ulkopuolella yhteisössä. (Vuorisalo 2009, 160.) Lasten keskinäinen vuorovaikutus on luonteeltaan tasa-arvoinen ja tasapainoinen toisin kuin aikuisen ja lapsen välinen suhde, joka on epäsymmetrinen ja se sisältää aikuisen valta-aseman (Kronqvist

2006, 169). Lapset oppivat, että toimintaan mukaan pääseminen edellyttää leikitovereilta hyväksyntää, joka on ansaittava (Rasku-Puttonen 2006, 111).

Yhteenkuuluvuudentunne lapsiryhmässä

Yhteenkuuluvuudentunteen nähdään olevan välttämätöntä yhteisöllisyydessä (Hännikäinen 2006, 126). Arkisessa keskustelussa yhteisöllisyydellä tarkoitetaan usein vahvaa yhteenkuuluvuudentunnetta (Saastamoinen 2009, 41). Yhteenkuuluvuudentunnetta voidaan kuvailla myönteiseksi tunnesiteeksi lasten ja ryhmän jäsenten kesken (Koivula 2010, 115; Juutinen 2015, 161). Se on yhteisöllisyyttä sekä edistävä että tukeva tekijä (Koivula 2010, 115). Yhteenkuuluvuuden tunteita voidaan kokea ryhmässä silloin, kun lapset tuntevat toisensa (Laine 2005, 54).

Juutinen (2015) on tutkinut lasten yhteenkuuluvuudentunteen rakentamista päiväkodissa. Tutkimuksessa todettiin lasten rakentavan yhteenkuuluvuudentunnetta puheen avulla, kuten käyttämällä me-puhetta keskinäisessä vuorovaikutuksessaan ja kertomalla haluavansa auttaa toisia lapsia. He korostivat puheessaan myös samanlaisuuttaan toisten lasten kanssa. (Juutinen 2015, 165–166.) Myös Koivulan (2010, 154) väitöskirjatutkimuksessa lapset vahvistivat yhteisöllisyyttään käyttämällä puheessaan me-muotoa. Tutkimuksessa tutkittiin lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Sekä Juutinen (2005) että Koivula (2010) ovat tutkimuksissaan havainneet lasten tuovan esille kuuluvansa ryhmään myös yhteisen toiminnan keinoin.

Yksilöiden omat henkilökohtaiset motiivit luovat pohjan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteelle. (Hännikäinen 2006, 127.) Koko ryhmän yhteisöllisyyttä tukee yhteenkuuluvuuden tunteen avulla saavutetut positiiviset kokemukset sekä lasten myönteinen asennoituminen toistensa välillä (Koivula 2010, 115). Lapsen erilaiset vastuutehtävät osoittavat lapselle hänen olevan tärkeä ryhmän jäsen ja siten ne vahvistavat lapsen ryhmään kuulumisen tunnetta (Rasku-Puttonen 2006, 113).

3 SOSIOEMOTIONAALINEN TURVALLISUUS LAPSIRYHMÄSSÄ

Tässä luvussa kerromme sosioemotionaalista turvallisuudesta ja sen haasteista lapsiryhmässä. Lopuksi kerromme kasvattajan roolista sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana.

3.1 Sosioemotionaalinen turvallisuus

Sosiaalisuus ja emotionaalisuus ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, ja varhaiskasvatuksessa käytetäänkin useimmiten käsitettä sosioemotionaalisuus (Hännikäinen 2016, 38). Myös tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä sosioemotionaalisuus. Tutkimuksemme sosiaalisuus näkyy pääosin ryhmätasolla ja emotionaalisuus yksilön tunteiden tasolla, jolloin sosioemotionaalisuus on yhdessä osuva käsite tutkimukseemme.

Ryhmän jäsenten välillä olevat tunnesuhteet kertovat tunteista, joita toiset ryhmän jäsenet yksilöissä herättävät. Tällaisia tunteita voivat olla hyväksyntä tai torjunta. Luonnollisesti positiiviset tunteet ovat merkityksellisiä ryhmän turvalliseen ilmapiiriin ja edesauttavat ryhmän jäsenten yhteistoimintaa (Niemistö 2012, 123–124.) Sosiaaliset taidot kehittyvät pääsääntöisesti aidoissa vuorovaikutustilanteissa, kuten vertaisryhmissä (Salmivalli 2005, 181). Sosiaaliset taidot ovat tärkeässä roolissa lasten myönteisessä kehityksessä, joten niiden opettaminen varhaiskasvatuksessa muiden taitojen rinnalla on tärkeää (Blunk, Russell & Armga 2017, 598). Sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä omien ja toisten lasten tunteiden tunnistamiseen, tunteidensäätelyyn ja vuorovaikutustaitoihin. Heikot sosioemotionaaliset taidot tuovat haasteita lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä heikentävät oppimista ja kehitystä. (Takala 2014, 27.)

Lapset kykenevät hyödyntämään kaiken potentiaalinsa oppimiseen, kun lapsiryhmän ilmapiiri on turvallinen ja lapsi luottaa ryhmän aikuisiin (Vuorisalo

& Eerola-Pennanen 2017, 248). Kun lapset kokevat olonsa turvalliseksi sekä voivat hyvin lapsiryhmässä se edesauttavat lasten oppimista. Lapsen oppimista tukevat vertaisryhmä, myönteiset kokemukset ja tunne siitä, että kuuluu johonkin. (OPH 2016, 20.)

Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tutustua ja kohdata toisia ihmisiä ja kulttuureita sekä harjoitella hyviä tapoja. Varhaiskasvatuksessa harjoitellaan toimimaan ristiriitatilanteissa ja katsomaan asioita eri näkökulmista. Tunnetaitoja harjoitellaan nimeämällä, tunnistamalla ja tiedostamalla erilaisia tunteita. (OPH 2016, 23.) Toisten ihmisten kohtaaminen sekä tunnetaidot ovat vaikuttamassa varmasti siihen, millainen ilmapiiri lapsiryhmässä on, mutta toisaalta taas turvallinen ilmapiiri ja tiivis yhteisö edesauttavat näiden taitojen harjoittelusta.

3.2 Sosioemotionaalisen turvallisuuden haasteet

Pientenkin lasten ryhmissä tapahtuu tutkimusten mukaan kiusaamista, minkä vuoksi toimivan ryhmän rakentamiseen tulisi kiinnittää huomiota jo varhaisessa vaiheessa. Tärkeää olisi harjoitella myös ryhmässä toimimisen taitoja. (Koivula 2013, 23.) Lapsiryhmän sosioemotionaalista turvallisuuden uhkatekijöitä tarkasteltaessa tärkeitä tekijöitä ovat lasten sosiaaliset suhteet lapsiryhmässä. Kyseessä on ryhmäilmiö, joten huomiota tulee kiinnittää ryhmän toimintaan. Lapsiryhmä voi sallia tietynlaisia käyttäytymistapoja tai mahdollistaa tiettyjä toimintatapoja, jotka saavat aikaan joko yksilön osallistumista ryhmän toimintaan tai rajoittavat sitä. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 235.)

Lapsetkin saattavat suhtautua yhdessä toimimiseen varauksellisesti (Rasku-Puttonen 2006, 123). Vaikka lapsiryhmässä edellytykset yhteisöllisyydelle olisivat, se ei välttämättä toteudu koko ryhmän tasolla. Lasten yksilötasolla on muodostuttava tarpeeksi tiheä ystävyysuhteiden verkosto, jotta yhteisöllisyys laajenisi koko ryhmään. Yhteisöllisyyttä estää myös konfliktien runsas määrä ryhmässä vaikuttaen ryhmän ilmapiiriin negatiivisesti. (Koivula 2010, 154.)

Lasten vertaissuhteissa ja lasten neuvotellessa ja käytettäessä valtaa esiintyy myös painostusta, manipulointia, syrjintää ja uhkailua. Nämä tilanteet voivat olla hyvin kokonaisvaltaisia, sillä lapset käyttävät samoin kuin aikuiset niin verbaalista kuin nonverbaalista viestintää. (Lehtinen 2000, 190.) Tällaisissa tilanteissa lapset toimivat hyvin epätasa-arvoisesti yrittäen vaikuttaa toisten lasten käyttäytymiseen, asenteisiin, tunteisiin ja aikomuksiin (Lehtinen 2009a, 153). Jos lapselle tällaiset tilanteet ovat arkipäivää, käy lapsen arki raskaaksi.

Lapsi voi joutua tulemaan torjutuksi ryhmässä, mikä viittaa lapsen epäsuosioon toisten lasten keskuudessa. Lapsi voi olla tällöin vetäytyvä tai aggressiivinen. Lapsen saadessa epäsuosiota, voi lapsen vetäytyminen toisista lapsista tai aggressiivinen käytös edetä negatiivisen kehän mukaisesti itseään toistaen. Torjutuksi tuleminen on eri asia kuin kiusaaminen, joka voi olla sanallista, suoraa tai epäsuoraa. (Salmivalli 2005, 43.) Kiusatulle aiheutetaan tahallista vahinkoa, joka voi olla fyysistä tai psyykkistä (Salmivalli 2005, 43; Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 244). Kiusaamiseen liittyy kiusaajan ja kiusatun välinen epätasaväkisyys, sillä kiusaajalla on yleensä valtaa ja näin mahdollisuuksia sortaa heikompaa. Kiusaaminen on useimmiten toistuvaa ja jatkuvaa. (Salmivalli 2005, 43.)

3.3 Kasvattaja sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana

Kasvattajien vastuulla on luoda päiväkodin lapsiryhmästä sosioemotionaalisesti turvallinen paikka lapsille. Kasvattajien tulee rakentaa suhdettaan lapsiin sellaiseksi, että lapset luottavat aikuisiin ja uskaltavat kertoa avoimesti asioistaan heille. Lapsilla tulee olla kokemus siitä, että aikuiset ovat päiväkodissa lapsia varten. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 248.)

Turvallisuuteen liittyy toisten ihmisten kunnioittaminen ja heihin luottaminen, jolloin lapsi uskaltaa kertoa omat mielipiteensä. Perusturvallisuus edellyttää selviä sääntöjä ja rajoja. Lapsen kokiessa kuuluvansa ryhmään lapsi saa kokea olevansa hyväksytty. Haasteet lapsen yhteenkuuluvuuden tunteessa voivat nä-

kyä lapsen haasteena ylläpitää ystävyysuhteita. (Laine 2005, 49–56.) Kasvattajien tulisi olla tietoisia tekijöistä, joiden avulla yhteenkuuluvuudentunne kehittyy lapsiryhmässä. Tällöin he voisivat edesauttaa yhteenkuuluvuudentunnetta lapsiryhmässä. (Juutinen 2015, 173.) Carterin ja Nutbrownin (2016) mukaan lasten ystävyysuhteita tulisi arvostaa, ja ymmärtää niiden merkitys lasten kehitykselle. Lapsille tulisi antaa tilaa ja aikaa muodostaa omia ystävyysuhteitaan. Havainnoinnin avulla kasvattaja tulee tietoisemmaksi lasten ystävyysuhteiden rakentumisesta ja niiden laadusta. (Carter & Nutbrown 2016, 410.)

Kasvattajalta edellytetään ryhmäprosessien ymmärtämistä, jotta lapsiryhmän muotoutuminen yhteisöksi mahdollistuu (Rasku-Puttonen 2006, 112). Yhteisön positiivinen ilmapiiri lisää lapsen perusturvallisuutta ryhmässä. Kasvattaja voi viestittää omalla käyttäytymisellään sekä ilmeillään ja eleillään, kuinka hän on lasten saatavilla ja kiinnostunut lasten asioista. (Laine 2005, 51.) Kasvattajilla on yhteisöllisyyden rakentajina kaksoisrooli, sillä he omalla toiminnallaan edistävät yhteisöllisyyden muodostumista, mutta samalla he kasvatusyhteisössä näyttävät lapsille esimerkkiä omalla toiminnallaan (Koivula 2013, 23).

Kasvattajien on tärkeää sanoittaa ja tuoda esille lasten vertaissuhteissa tapahtuvaa kiusaamista. Lasten on hyvä oppia havaitsemaan ympärillään tapahtuvaa kiusaamista sekä oppia keinoja siihen puuttumiseen. Kasvattaja voi pohtia yhdessä lasten kanssa kiusaamista ja siihen puuttumista, sillä se edesauttaa ryhmän toimimista yhdessä ja opettaa lapsille löytämään oma asemansa lapsiryhmässä toisia syrjimättä. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 247.) Blunk, Russell ja Armga (2017, 605) ovat tutkimuksessaan todenneet, että esiopetusikäisten lasten opettajat tiedostavat oman roolinsa sosiaalisten taitojen tukijana, mutta lasten välisten ristiriitojen aikana opettajilla saattaa olla vain vähän keinoja ratkaista tilanteita.

Kiusaamisen ehkäiseminen edellyttää niin ryhmätasolla kuin yksilötasolla asioihin puuttumista (Repo 2015, 52). Kasvattajan tulee ymmärtää yksittäisten lasten suhteita lapsiryhmässä, sillä lasten välisten suhteiden avulla saadaan tietoa ryhmän prosesseista. Jos ryhmässä havaitaan ei-toivottuja ilmiöitä, on tär-

keää muuttaa koko ryhmän toimintatapoja yksilöiden käyttäytymisen muuttamiseen sijaan. Tämä luo yksilöille mahdollisuuden muuttaa omia toimintatapojaan myös. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 246.) Kasvattajan on siis puututtava ryhmässä ilmiöihin, jotka eivät toimi (Rasku-Puttonen 2006, 112).

Olisi tärkeää, että kasvattajat päiväkodissa määrittelisivät lapsia ryhmän näkökulmasta käsin ja välttäisi lasten näkemistä ainoastaan heidän yksilöllisten ominaisuuksien mukaan (Vuorisalo 2013, 192). Eristämisen sijaan kiusaajalle tulisi opettaa sosiaalisesti hyväksyttäviä tapoja toimia toisten lasten kanssa. Aikuisen voi luoda turvallisen lapsiryhmän, jossa kaikki lapset saavat kokea olevansa yhtäläisesti ryhmän jäseniä. Kiusaamista ei tule katsoa yksittäisenä käyttäytymishäiriönä vaan kokonaisuutena, ja vahvistaa lapsiryhmän yleistä asennetta kiusaamisen vastaiseksi. (Repo 2015, 52–53.)

Minkkinen (2015) väitöskirjatutkimuksessa havaitsi, kuinka suuri merkitys sosiaalisilla suhteilla on alakouluikäisten lasten emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Opettaja voi vähentää lasten masennusoireiden kokemista ymmärtämällä lasten paha oloa sekä vähentämällä oppilaiden välistä kiusaamista. (Minkkinen 2015, 78.) Koiviston (2007) tutkimuksessa havaittiin, että kasvattajien ja päiväkodin toimintakulttuurin kehittymistä lapsen itsetuntoa tukevaksi on huomioitava niin yksilö kuin yhteisökin. Yksilö ja yhteisö kehittyvät vuorovaikutuksessa ja molempia tarvitaan toimintakulttuurin kehittämiseen. (Koivisto 2007, 157.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää lasten käsityksiä lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä. Tarkoituksena on saada kuvaus siitä, mitä lapset ajattelevat lapsiryhmänsä sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä. Kolmen alatutkimuskysymyksen avulla selvitämme vastausta päätutkimuskysymykseemme.

Päätutkimuskysymyksemme:

Millaisia käsityksiä lapsilla on lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä?

Alatutkimuskysymyksemme:

1. Mitkä tekijät edistävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallista ilmapiiriä?
2. Mitkä tekijät estävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallista ilmapiiriä?
3. Millainen on aikuisen rooli sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana?

Ensimmäisellä alatutkimuskysymyksellä on tarkoitus saada vastaus siihen, mitkä tekijät edistävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallista ilmapiiriä lasten mielestä.

Toisella alatutkimuskysymyksellä haetaan puolestaan vastausta siihen, mitkä tekijät estävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallista ilmapiiriä lasten mielestä.

Kolmannen alatutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus saada vastausta siihen, millainen rooli aikuisella on sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana lasten näkemysten mukaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kirjoitamme tutkimuksen toteuttamisesta. Perustelemme tutkimuksemme lähestymistavan valintaa, kerromme tutkimukseen osallistujista sekä tutkimuksen etenemisestä aineiston keruun ja analyysin osalta. Lopuksi pohdimme tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on laadullinen. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote perustuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2011, 220). Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteet ovat usein ihmisten vuorovaikutuksessa syntyneitä ilmiöitä. Tutkimuksen avulla kyetään kuulemaan vähemmistöjä ja tuomaan esille moniäänisyyttä (Puusa & Juuti 2011a, 31).

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä selvittää tutkittavien oma näkökulma tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2008, 16; Puusa & Juuti 2011b, 47). Tutkittavien oma näkökulma tavoitetaan, kun tutkija säilyttää tutkittavan ilmiön mahdollisimman samanlaisena muuttamatta sitä (Eskola & Suoranta 2008, 16). Tutkimuksessa käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat aina tutkijan asettamia ja vaikuttavat siten tutkimuksen tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä, jotta tutkimuksen analyysi perustuu tiedonantajien ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Laadulliselle tutkimukselle on yleistä osallistuminen tutkittavien elämään, mitä voidaan toteuttaa kenttätöön avulla (Eskola & Suoranta 2008, 16). Keskeistä on tuoda esiin ilmiön subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti 2011b, 47).

Laadullisessa tutkimuksessa otanta on usein harkinnanvaraisesti kerätty ja se on pieni, jolloin keskitytään analysoimaan mahdollisimman tarkkaan saatua aineistoa. (Eskola & Suoranta 2008, 16,18.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvata, ymmärtää sekä luoda teo-

reettinen tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Kandidaatin tutkielmamme on pienimuotoinen tutkielma, eikä tarkoituksena ole yleistettävän tiedon tuottaminen.

Tutkimuksessamme on fenomenografisia piirteitä. Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii lasten käsitysten tutkimiseen (Aarnos 2010, 182). Fenomenografiaa on käytetty etenkin kasvatustieteissä, kuten 1970-luvulla, jolloin Ference Marton sovelsi sitä tutkiessaan opiskelijoiden oppimista (Koskinen 2011, 267). Tutkimussuuntauksen taustalla on, että jokaisella ovat omat käsitykset, kokemukset, ajatukset ja tunteet (Aarnos 2010, 182). Käsitykset vaihtelevat samasta ilmiöstä tutkittavien välillä henkilön kokemustaustasta riippuen (Ahonen 1994, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Koskinen 2011, 269), mutta ne voivat olla myös sosiaalisesti jaettuja (Koskinen 2011, 269).

Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittelevät ympärillä olevaa maailmaa (Ahonen 1994, 116). Tavoitteena on ymmärtää, kuvailla ja analysoida erilaisia käsityksiä ilmiöstä ja käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Koskinen 2011, 267). Fenomenografisessa tutkimuksessa suunnataan huomio käsitysten vaihtelevuuteen (Ahonen 1994, 119; Huusko & Paloniemi 2006, 171), suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Käsitykset voivat saada erilaisia merkityksiä riippuen asiayhteyksistä ja eri ajankohdista. Fenomenografiaa onkin kritisoitu siitä, että ilmiöitä tutkitaan eri ajankohtina, jolloin siinä ei ole tapahtunut muutoksia. Ainoastaan tutkittavan ilmiön konteksti on muuttunut. (Koskinen 2011, 270.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineistomme koostuu 3–4-vuotiaiden lasten haastatteluista. Haastateltavia oli yhteensä yhdeksän lasta Jyväskylän alueen kahdesta eri päiväkodista. Suurin osa lapsista oli 3-vuotiaita. Ainoastaan yksi lapsista oli täyttänyt neljä vuotta. Toteutimme haastattelut parihaastatteluina lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka oli yksilöhaastattelutilanne.

Tutkimukseen tiedonantajiksi voidaan valita ne henkilöt, joilta ajatellaan saavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Valitsimme haastateltavaksi lapset, sillä heillä on tietoa ja kokemusta lapsiryhmän sosioemotionaalisesta ilmapiiristä. Lapsiryhmistä haastateltavat lapset valikoitui-
vat lasten huoltajilta saatujen tutkimuslupien ja lasten halukkuuden mukaan. Toisessa lapsiryhmässä neuvottelimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa, keitä lapsia kutsumme haastatteluun. Opettajan lapsituntemusta voidaan käyttää haastateltavien lasten valinnassa (Aarnos 2010, 173).

5.3 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytetään varhaiskasvatusikäisten lasten haastatteluja. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistonkeruumenetelmänä useimmiten haastattelua (Koskinen 2011, 270). Kun halutaan tietää ihmisen ajatuksia jostain asiasta, on selkeintä kysyä sitä heiltä itseltään (Eskola & Suoranta 2008, 85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Tutkimukses-
samme käytämme haastattelua, sillä Tuomi ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuna on sen joustavuus. Haastattelutilanteessa voi toistaa tarvittaessa kysymyksen eri sanavalintoja käyttäen, varmistaa osapuolten ymmärtävän asian samalla tavalla sekä käydä haastattelussa kysymyksiä läpi joustavasti tarkoituk-
senmukaisessa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tutkija voi käyttää esimerkiksi havainnollistavia esimerkkejä, jotta tutkittava ymmärtää kysymyk-
sen (Patton 2002, 366).

Toteutamme haastattelut teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutki-
mustehtävän mukaisesti. Tutkimukseen etukäteen valitut teemat perustuvat tut-
kimuksen viitekehukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Haastattelussa käydään
läpi etukäteen valitut teemat, mutta niiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haas-
tatteluiden välillä. Teemahaastattelussa ei ole valmiita kysymyksiä. (Eskola &
Suoranta 2008, 86.) Yleisestä kaavasta poiketen meillä on haastattelutilanteessa

tukena valmiiksi mietittyjä kysymyksiä, sillä olemme kokemattomia haastattelijoita ja haastattelimme pieniä lapsia. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruussa keskeistä on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta mahdollistetaan erilaisten käsitysten esille tuleminen aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tämän takia etukäteen valitut teemat eivät saaneet liikaa sitoa haastattelun kulkua, vaan annoimme tilaa lasten kerronnalle ja tartuimme niihin.

Lasten haastattelu

Haastattelussa on kyse vuorovaikutustilanteesta eli haastattelijan ja haastateltavan välisestä keskustelusta. Arkisesta keskustelusta haastattelu eroaa siten, että keskustelu syntyy haastattelijan aloitteesta ja se tapahtuu haastattelijan ehdoilla. (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46–47.) Erityisesti lasten haastattelua tulisi luonnehtia pikemminkin keskusteluksi kuin haastatteluksi, sillä keskustelemalla lapsi saa mahdollisuuden kertoa asioistaan omalla tavallaan ja omin sanoin (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312). Haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde on erityinen kentällä tapahtuvassa haastattelussa, sillä haastattelu mahdollistaa tutkittavien kanssa keskustelun. Haastattelun avulla tutkittava pääsee kuulemaan tutkittavien omia ajatuksia ja tulkintoja tutkittavasta asiasta toisin kuin pelkkien havainnointien kautta, mikä erityisesti lasten kohdalla on tärkeää. (Tolonen & Palmu 2007, 89–90.)

Haastattelutilanteessa haastattelijan ja haastateltavan välille muodostuu valta-asema (Tolonen & Palmu 2007, 94), etenkin kun kyseessä on aikuinen ja lapsi. Tämä valta-asema vaikuttaa sekä haastattelutilanteen muodostumiseen että haastattelun kulkuun (Tolonen & Palmu 2007, 98). Sukupolvierot selittävät useimmiten lasten ja aikuisten välistä valtasuhdetta (Helavirta 2007, 631; Raittila ym. 2017, 331). Valta-asema syntyy kaikenikäisten haastattelutilanteisiin, sillä haastattelijä määrittelee haastattelun kulkua lähtökohtaisesti, ja on siten eri asemassa kuin haastateltava (Helavirta 2007, 631). Lasten haastattelun keskustelunomaisuus edesauttaa valta-aseman poistumista haastateltavan lapsen ja haastattelevan aikuisen välillä (Raittila ym. 2017, 325).

Aikuisten tulkinnat asioista voivat erota tai olla jopa vastakkaiset lasten tulkinnoista (Tolonen & Palmu 2007, 90). Aikuisten voi olla toisinaan haastavaa

asettua lapsen asemaan ja nähdä erilaisia asioita heidän näkökulmastaan. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi lasten haastattelun juuri sen vuoksi, että emme erehdy tulkitsemaan tutkittavaa asiaa pelkästään aikuisten näkökulmasta käsin, ja näin ollen sivuuta lasten omia näkemyksiä.

Lapsille pitää antaa mahdollisuus tulla kuulluiksi heidän ehdoillaan (Kuula 2006, 147). Onnistuneessa haastattelussa haastattelijalla on herkkyyttä tunnistaa lapsen viestit. Lapsia haastateltaessa tilanteiden ennakoiminen on mahdotonta, sillä haastattelut sujuvat hyvin vaihtelevasti kerrasta toiseen. Haastattelijan luovuus ja joustavuus ovat tärkeimmät elementit haastattelussa vastaan tulevien vaihtelevien tilanteiden varalta. Haastattelijan on annettava tilaa lapselle rakentaa keskustelua eteenpäin lapsen kielellä. (Roos & Rutanen 2014, 42.) Haastattelussa tärkeässä roolissa ovat esitetyt kysymykset (Helavirta 2007, 632). Saadaksesen lapselta hänen omanlaista kerrontaa, on tutkijan osattava tehdä lapsille ymmärrettäviä kysymyksiä (Helavirta 2007, 633; Raittila ym. 2017, 314–315).

Tärkeää olisi, että lapsella on haastattelun jälkeen positiivinen olotila (Raittila ym. 2017, 327). Lapsia haastateltaessa tulee huomioida, että haastattelun kesto tai sisältö on ennalta haasteellista määritellä. Haastattelijalla voi päätätä milloin haastattelu loppuu, mutta lasta on kuunneltava tässä. (Roos & Rutanen 2014, 39.) Lasten vastaukset ovat yhtä luottamuksellisia kuin aikuistenkin haastattelu- vastaukset. Haastattelijalla ei voi kertoa lasten vanhemmille tai päiväkodin kasvat- tajille lasten haastattelussa kertomia asioita. Erikseen ovat tilanteet, joissa on tarpeellista ja välttämätöntä kertoa asioista eteenpäin. Tällöinkin asiasta tulee keskustella lapsen kanssa. (Raittila ym. 2017, 327.) Yleisenä sääntönä on, että tutkija pysyy tutkijan roolissa tuottaen tietoa, eikä hän vaihda roolia (Kuula 2006, 92). Esimerkiksi päiväkodissa haastattelijalla voi helposti vaihtaa roolinsa kasvattajaksi.

Haastattelijan ja haastateltavan välinen keskustelu tulisi olla luontevaa. Lyhyet muistiinpanot, kuten ennalta määritelty teemarunko sopii haastattelutilanteeseen, sillä keskustelusta ei synny luontevaa, jos haastattelijalla tukeutuu liian paljon omiin laajoihin muistiinpanoihinsa, (Eskola & Vastamäki 2010, 36.) Strukturoidussa haastattelussa on haasteellista löytää sellaiset teemat ja niihin sopivat

kysymykset, jotta niiden avulla saataisiin lapsilta kerrontaa. Strukturoimattomassa haastattelussa ongelmaksi voi tulla lasten niukat vastaukset tai lasten kerronta menee ohi aiheen. (Raittila ym. 2017, 321.) Suunnittelimme haastattelutilanteita ennalta mahdollisimman tarkasti saadaksemme lapset kertomaan mahdollisimman paljon tutkimuksen teemoista. Haastattelun alussa on hyvä käsitellä tärkeimmät teemat, jotta ainakin ne tulisi käsiteltyä, jos lapsen keskittyminen herpaantuu nopeasti (Raittila ym. 2017, 328).

Haastattelut toteutettiin parihaastatteluina. Yksilöhaastattelu saattaa olla lapsille jännittävä kokemus, minkä vuoksi heitä saattaa ujostuttaa kertoa mielipiteistään tutkijalle (Helavirta 2007, 631; Hirsjärvi & Hurme 2014, 63). Varsinkaan päiväkodissa lapset eivät ehkä ole tottuneet siihen, että aikuiset kyselevät yksilöllisesti heidän mielipiteitään useista eri asioista. Varhaiskasvatuksessa lapset toimivat pääsääntöisesti ryhmissä, ja ryhmähaastatteluissa lapset saavat toimia ryhmässä muiden lasten kanssa. (Helavirta 2007, 631.) Ryhmähaastattelussa lapset voivat saada myös tukea ja rohkeutta toisiltaan (Eskola & Suoranta 2008, 94).

Toisaalta yksilöhaastattelussa myös ujoimmat ja hiljaiset lapset saisivat tilaa. Ryhmähaastattelussa osa lapsista saattaa olla puheliaampia ja äänekkäämpiä kuin toiset, minkä vuoksi hiljaisempien lasten ääni saattaa jäädä toisten lasten varjoon (Helavirta 2007, 631). Haastattelun toteuttaminen lapselle tutussa tilassa voi tukea lapsen uskallusta kertoa asioista vapaasti (Raittila ym. 2017, 318).

Haastattelun kulku

Toteutimme haastattelun teemarungon kolmitasoisena mukaillen Eskolan & Vastamäen (2010, 38) esittämää teemarunkoa, jossa liikutaan laajoista teemoista yksityiskohtaisiin kysymyksiin. Teemarungossa ylin taso sisältää haastattelun teeman ja aihepiirit, jotka ohjaavat haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua. Keskimmaisella tasolla on vasta kysymyksiä haastattelun teemasta. Nämä kysymykset auttavat ymmärtämään haastattelun teemaa ja helpottavat siitä keskustelemista. Alimman tason pienet ja tarkat kysymykset esitetään tarvittaessa viimeisenä, jos keskustelun syntyminen haastattelijan ja haastateltavan välille on haasteellista. (Eskola & Vastamäki 2010, 38.) Tutkimuksessamme laajat teemat

olivat kaverit ja vertaissuhteet, tunneilmapiiri sekä aikuisen rooli (ks. liite 1). Esimerkiksi kaverit ja vertaissuhteet -teeman alla haastattelurungossa oli kysymyksenä: "Kerro jotain sinun kavereista päiväkodissa" ja alimman tason tarkempana kysymyksenä: "Kuka päättää, kenen kanssa leikitään?". Jokaista alimman tason kysymystä emme kysyneet. Ne olivat vain tukena, jos keskustelua ei olisi muuten syntynyt.

Toteutimme haastattelut kahdessa eri päiväkodissa kahden eri aamupäivän aikana. Ennen haastatteluja olimme hankkineet asianmukaiset tutkimusluvut. Lapsiryhmät olivat meille tuttuja, sillä suoritimme opintoihimme liittyvät harjoittelut näissä lapsiryhmissä. Lasten tulisi saada mahdollisuus tutustua haastattelijaan ennen haastattelutilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2014, 130; Raittila ym. 2017, 316). Jokaisessa haastattelussa toinen haastattelihoita oli lapsille tuttu. Haastattelut toteutettiin siten, että lapsille tutumpi haastattelijahoiti toimi päähaastattelijana. Toinen haastattelijahoiti jäi hieman taka-alalle tekemään apukysymyksiä ja varmistamaan, että jokaisesta aihealueesta esitetään kysymys. Päähaastattelijahoiti pystyi siten olemaan paremmin läsnä keskustellessaan lasten kanssa ja reagoimaan lasten vastauksiin sekä tarttumaan lasten spontaanisti kertomiin asioihin. Sivummalla ollut haastattelijahoiti kykeni tekemään erilaisia huomioita kuin päähaastattelijahoiti tarkkailemalla tilannetta, ja täten tekemään tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelimme lapsia päiväkodeissa lapsiryhmätilasta erillisessä huoneessa, jossa saimme keskustella rauhassa. Päähaastattelijahoiti haki lapset pareittain haastattelutilaan, sillä hän oli tuttu henkilö lapsille. Sillä välin toinen haastattelijahoiti valmisteli nauhurin valmiiksi äänittämään seuraavan keskustelun. Halusimme korostaa lasten tasolle asettumista istumalla haastattelutilanteissa lattialla. Ensimmäisessä haastattelupäiväkodissa lapset istuivat sohvalla ja toisessa hekin istuivat lattialla.

Lasten tullessa haastatteluun kerroimme, miksi pyysimme lapset keskustelemaan meidän kanssa eli kerroimme lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä kerroimme äänityslaitteesta ja sen toiminnasta. Aloitimme haastattelut pääsään-

töisesti kysymällä lapselta, mitä hän äskettäin tehnyt päiväkodissa, tarkoituksena oli lieventää lapsien mahdollista jännitystä tilanteessa sekä saada lapset puhumaan heille tutusta asiasta.

Haastattelut kestivät noin 15–25 minuuttia, jonka jälkeen kiitimme lapsia ja annoimme heidän kuunnella hetken äänitettä nauhurista. Oman äänen kuunteleminen nappikuulokkeista oli lapsille palkitsevaa sekä jännittävää. Haastateluun olimme varanneet mukaan papereita ja värikynät, sillä ajattelimme tarvittaessa tarjota lapsille mahdollisuuden piirtää, samalla paikalla olemisen ja keskittymisen tukemiseksi. Haastattelut oli toteutettava nauhurin lähellä, jotta saimme tallennettua lasten puheet kuuluvasti. Toisessa parihaastattelussa annoimme lapsille mahdollisuuden piirtää. Toinen haastateltavista lapsista kysyi värikynistä pöydillä, jolloin tutkija sanoi lasten saavan piirtää heidän halutesaan. Tilanteessa lapset olivat hieman levottoman oloisia sohvalla liikkeessaan, joten ajattelimme piirtämisen parantavan heidän keskittymistään. Lapset pääsivät piirtämään, mutta huomasimme, ettei haastattelutilanne jatkunut enää yhtä tuottoisana tutkimusilmiömme kannalta. Lopetimme haastattelun, emmekä toteuttaneet piirtämistä enää seuraavissa haastattelutilanteissa.

5.4 Aineiston analyysi

Nauhoitimme haastattelut, minkä jälkeen litteroimme ne saman päivän aikana sanatarkasti. Haastatteluiden litteroiminen pian haastattelujen jälkeen mahdollisti lasten reaktioiden, kuten nyökkäysten muistamisen sekä äänitteissä esiintyvien lasten epäselvien puheenvuorojen ymmärtämisen. Aineistoon perehtyminen tapahtui äänitteitä kuuntelemalla sekä lukemalla litteroituja haastatteluita. Kuuntelimme myös toistemme litteroimat haastattelut ja varmistimme, että kumpikin on kuullut ja ymmärtänyt samalla tavalla lasten kertomat asiat.

Tutkimuksemme analyysitapa on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta ja edetään aineiston ehdoilla, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja avustaa analyysin tekemisessä. Analyysistä

tulee tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisempi teoria ei rajaa tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 133.) Aineiston analyysistä voidaan luonnehtia sanoilla tulkinnallisuus ja kuvailevaisuus. Tutkija ikään kuin rakentaa ja järjestelelee aineistoa uudelleen. (Koskinen 2011, 270.) Analyysivaiheen kuvaaminen tarkasti avaa tutkimuksen teon vaihteita ja näin ollen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu mahdollistuu (Koskinen 2011, 276). Olemme mukailleet analyysiprosessissa Tuomi ja Sarajärven (2018, 123) esittämää mallia.

Analyysiprosessimme lähti liikkeelle alkuperäisistä ilmauksista, joista muodostimme pelkistettyjä ilmauksia. Ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi, ja näistä muodostimme yläluokat. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 1) kuvataan analyysiprosessin eteneminen. Taulukosta on nähtävissä myös käsitteet, joita käytämme aineiston analyysiprosessin kuvaamisessa.

TAULUKKO 1. Analyysin eteneminen

1. vaihe	2. vaihe	3. vaihe	4. vaihe
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
T1: Niin, ilonen naama. Mikshän niillä on se iloinen naama niillä kave-reilla? Juulia: Koska ne tykkää toisistaan. 13	Toisista välittämisen ilmennetään iloisin ilmein 13/H1	Ystävällisyys näkyy tekoina	Lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet

Taulukossa 1 näkyy kyseisen alkuperäisen ilmauksen kulku pelkistetyksi ilmaukseksi, ja siitä alaluokan yhdeksi osaksi ja lopulta yläluokan muodostumiseen. Taulukossa oleva koodi (13/H1) kertoo pelkistetyt ilmauksen sijainnin ensimmäisen haastattelun litteraatista. Numero on järjestysnumero. Koodeissa saattaa olla lisäksi myös kirjain, kuten (62a/H5). Kun muodostimme pelkistettyjä ilmauksia, huomasimme niiden sisältävän useamman eri asian, jolloin jaoimme pelkistetyt ilmaukset osiin kirjaimien a, b ja c avulla.

Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin vaihe vaiheelta tutkimusaineistomme analyysiprosessia. Aloitimme etsimällä aineistosta alatutkimuskysymyksittäin

katkelmia, jotka oleellisesti sopivat tutkimuskysymyksiin. Numeroimme ja merkitsimme ne eri värein litteroituun aineistoon. Analyysiyksiköiksi muodostuivat ajatuskokonaisuudet, mikä tarkoittaa, että alkuperäinen ilmaus muodostui haastattelijan ja lapsen välisestä vuoropuhelukatkelmasta. Siirsimme litteroidusta aineistosta valitut katkelmat eli alkuperäiset ilmaukset uuteen tiedostoon jälleen tutkimuskysymyksittäin. Tämän jälkeen aloimme pelkistää alkuperäisiä ilmauksia. Kirjoitimme pelkistetyt ilmaukset alkuperäisten ilmausten viereen, jolloin niihin oli helppo palata myöhemmin. Ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen (mitkä tekijät edistävät sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumista?) liittyviä alkuperäisiä ilmaisuja ja niistä muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia koskeva esimerkki on esitetty liitteessä (ks. liite 2).

Joissakin tapauksissa valitsimme saman vuoropuhelukatkelman eri alatutkimuskysymysten alle. Esimerkiksi lapset kertoivat, että he ovat saaneet olla mukana ryhmän sääntöjen luomisessa. Siirsimme tästä kertovan katkelman ensimmäisen ja kolmannen alatutkimuskysymyksen alle, sillä se sopi mielestämme sekä lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumisen edistäviin tekijöihin, että aikuisen rooliin sosioemotionaalisen turvallisen ilmapiirin rakentajana. Tällöin alkuperäisestä ilmaisusta pelkistetyt ilmaisut muodostuivat seuraavanlaisiksi: *lapset mukana lapsiryhmän sääntöjen luomisessa ja aikuiset ottavat lapset mukaan lapsiryhmän sääntöjen luomiseen*. Muodostimme samasta alkuperäisestä ilmaisusta kaksi erilaista pelkistettyä ilmausta eri tutkimuskysymysten näkökulmasta.

Tämän jälkeen aloimme ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia. Siirsimme pelkistetyt ilmaukset uuteen tiedostoon. Ryhmittelimme pelkistettyjä ilmauksia keskenään samanlaisiin ryhmiin yhdistävän tekijän mukaan. Merkitsimme keskenään samanlaisiin aiheisiin liittyvät pelkistetyt ilmaukset samalla värillä, sillä värit auttoivat löytämään paremmin keskenään samanlaiset pelkistetyt ilmaukset. Siirsimme eri värein merkityt pelkistetyt ilmaukset allekkain, jolloin samanlaiset ilmaisut muodostivat alaluokan. Samaan aikaan kun siirsimme pelkistettyjä ilmauksia yhdeksi alaluokaksi, aloimme nimeämään alaluokkia alustavasti. Lopullisessa nimeämisvaiheessa alaluokat vielä hieman muuttuivat. Varmistimme,

että alaluokat olivat keskenään eri sisältöiset. Vaihtelimme joidenkin ilmaisujen paikkaa, ja muodostimme jopa uusia alaluokkia. Tässä vaiheessa palasimme useaan eri otteeseen litteraatioihin, joista tarkistimme alkuperäiset ilmaisut. Alaluokan *ystävällisyys näkyy tekoina* sisältämät pelkistetyt ilmaukset ja alkuperäiset ilmaukset on kuvattu liitteessä (liite 2).

Alaluokkien ollessa melkein valmiita, niiden ulkopuolelle jäi ilmaisuja. Tällöin kävimme läpi jokaisen jo muodostetun alaluokan ja huomasimme, etteivät ulkopuolelle jääneet pelkistetyt ilmaukset sopineet mihinkään ryhmään. Muutimme alaluokkien kokoonpanoa vielä vähän ja siirsimme pelkistettyjä ilmaisuk-
sia siten, että muodostimme vielä yhden uuden alaluokan. Tällainen uusi alaluokka syntyi esimerkiksi pelkistetyistä ilmauksista, jotka liittyivät kaikki asioihin, jotka tuntuvat lapsista ikäviltä päiväkodissa. Alaluokan nimeksi tuli ”Lapselle ikävät asiat päiväkodissa”.

Hahmotellessamme alaluokkien yhdistämistä yläluokiksi teimme taulukon jokaisen alatutkimuskysymyksen alle, johon aloimme yhdistelemään samankaltaisia alaluokkia yhdeksi yläluokaksi. Seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 2) on esimerkki alaluokista, jotka muodostavat yläluokan: *lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet*. Tämä yläluokka on ensimmäisen tutkimuskysymyksen alla. Jokaisen tutkimuskysymyksen alla olevat yläluokat on kuvattu seuraavassa luvussa, jossa kirjoitamme tutkimuksen tuloksista.

TAULUKKO 2. Yläluokan muodostuminen.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
ystävällisyys näkyy tekoina	Lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet
lapset tietävät kiusaamisen tuntuvan pahalta	
yhdessäolo kavereiden kanssa	
joustavuus leikkikaverien valinnassa	

Aluksi taulukossa (TAULUKKO 2) näkyvät alaluokat: *ystävällisyys näkyy tekoina* ja *lapset tietävät kiusaamisen tuntuvan pahalta* muodostivat oman yläluokkansa. Myös alaluokat *yhdessä oleminen kavereiden kanssa* ja *joustavuus leikkikavereiden välillä* muodostivat oman yläluokkansa. Huomasimme kuitenkin, että voimme yhdistää äsken mainitut alaluokat yhdeksi yläluokaksi, jonka nimeksi tuli *lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet* (ks. TAULUKKO 2). Näin pystyimme yhdessä pohtien etenemään vielä pidemmälle analyysissä saaden tiivistettyä kaksi samankaltaista yläluokkaa yhdeksi niitä yhdistäväksi yläluokaksi.

Tutkielman kirjoittaminen vaatii usein alkuperäiseen aineistoon palaamista (Eskola & Suoranta 2008, 16). Kun muodostimme ja nimesimme yläluokkia, palasimme usein katsomaan aiemmin tehtyjä pelkistettyjä ilmaisuja. Näin varmistimme, että alaluokat vastaavat pelkistettyjä ilmauksia ja, että muodostamamme yläluokat vastaavat johdonmukaisesti alaluokkia. Teimme aineiston analyysin jokaisen vaiheen yhdessä, jolloin keskustelimme paljon ratkaisujen tekemisestä ja siitä, että ymmärrämme asiat samalla tavalla. Päätöksemme analyysin eri vaiheissa olivat aina perusteltuja.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelukunnan laatimien eettisten periaatteiden tarkoituksena on turvata hyvät tieteelliset käytännöt (TENK 2012). Olemme toimineet hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti tätä tutkielmaa tehdessämme. Asianmukaisia lähdeviittaustapoja on käytetty, ja olemme toimineet huolellisesti jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu.

Olemme toimineet Jyväskylän kaupungin tutkimuslupahakemukseen kirjoittamalla tavalla. Ennen haastattelua hankimme tutkimusluvut Jyväskylän kaupungilta, päiväkodeilta ja lasten vanhemmilta. Jyväskylän kaupungilta ja lasten huoltajilta luvat pyydettiin kirjallisesti. Lain mukaan huoltaja päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen, mutta lapselta henkilökohtaisesti on myös saatava suostumus (Kuula 2006, 147–148; Nieminen 2010, 33). Lapsilta kysyimme

luvan päiväkodissa ennen haastattelua. Äänitteet ja aineiston olemme säilyttäneet omilla tietokoneilla siten, ettei sivullisilla ole ollut pääsyä niihin. Tutkimuksessa olleet lapset anonymisoitiin. Haastattelussa tutkittavat anonymisoidaan, mikä tarkoittaa haastateltavan tunnistettavien piirteiden muuttamista sellaiseen muotoon, että useampi henkilö voisi täyttää nämä tunnuspiirteet (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418). Kun litteroimme haastatteluja, muutimme lasten nimet. Aineiston analyysivaiheessa huomasimme, että olimme epähuomiossa nimenneet erään lapsen samannimiseksi kuin erään toisen haastateltavan lapsen oikea nimi on. Muutimme tämän keksityn nimen toiseksi. Muutimme jälkeenpäin myös yhden lapsen nimeä, sillä se tuntui muistuttavan liikaa hänen omaa nimeään. Tutkimuksen julkaisussa henkilöiden tunnistaminen on tehtävä mahdollisimman vaikeaksi (Eskola & Suoranta 2008, 57). Poistimme litteraatioista lasten puheista heille tyypillisiä piirteitä, kuten joidenkin kirjainten puuttumista. Näin varmistimme, ettei lasten henkilöllisyys ole tunnistettavissa.

Eettiset kysymykset ovat tutkimuksessa mukana niin tiedon hankinnassa kuin sen käytössä. Jotta tutkija huomaa tutkimuksen eettiset ongelmakohdat, hänellä täytyy olla herkkyyttä huomioida ne. (Eskola & Suoranta 2008, 52, 59.) Tutkijan on varmistettava, että osallistujan antaessa suostumuksensa osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Lapsen huoltajan lupa tutkimukseen osallistumisesta ei yksinään riitä, vaan lapselta tulee myös kysyä hänen suostumuksensa ja kunnioittaa sitä (Mäkinen 2006, 65). Lapselle tulee siis kertoa ymmärrettävällä tavalla, mistä tutkimuksessa on kyse ja mihin lapsen antamia tietoja käytetään (Nieminen 2010, 37).

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat lähes kaikki vasta kolmevuotiaita. Lapset osallistuivat innokkaasti haastatteluun ja heille selitettiin melko lyhyesti, että teemme tutkimusta ja pyydämme heitä auttamaan meitä. Tutkimuksen aihe oli lapsille melko vaikeasti ymmärrettävä. Pyrimme kuvailemaan sitä lapsille kertoen, että kyselemme, minkälaista lapsilla on päiväkodissa ja miltä heistä tuntuu kuulua heidän omaan ryhmäänsä. Olisimme voineet yhdessä pohtia päiväkodin henkilökunnan kanssa, miten ja millaisilla sanavalinnoilla lapsille kerrotaan tutkimuksesta.

Lapsilla on erityinen asema tutkimuskohteena, sillä lapsia on haastavaa kohdella täysivaltaisena subjektina (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 15). Päiväkodissa lapsille on omia odotuksia aikuisen toiminnalle ja päätäntävalalle. Haastattelutilanteissa pyrimme muistamaan, ettei haastattelutilanne ole kasvatustilanne. Pyrimme eri keinoin hälventämään aikuisen valta-asemaa suhteessa lapseen. Yhdessä haastattelussa Atte huomaa huoneessa olevan oven, josta hän kiinnostuu. Oletettavasti kasvatustilanteessa aikuinen olisi pyytänyt Attea keskittymään kyseessä olevaan tehtävään ja kieltänyt häntä menemästä kokeilemaan ovea. Halusimme kuitenkin kaikin tavoin näyttää lapsille, että pyrimme olemaan samalla tasolla heidän kanssaan, joten annoimme luvan mennä kokeilemaan ovea. Atte oli selvästikin hämillään siitä, että hän sai mennä kokeilemaan ovea kesken toiminnan. Myönnettäköön, että meitä haastattelijoita hieman jännitti, miten haastattelu etenee, jos ovi onkin auki ja Atte ja haastattelussa ollut toinen lapsi säntäävät seuraavaan huoneeseen. Meidän onneksi ovi oli kuitenkin lukossa. Tällaisella konkreettisella toiminnalla saimme häivytettyä aikuisen valta-asemaa suhteessa lapseen.

Puutuimme haastattelun aikana ainoastaan tilanteisiin silloin, kun olisi voinut sattua jotain. Esimerkiksi eräässä haastattelussa lapset alkoivat kiipeillä tuolien päällä. Tällöin pyysimme lapsia istumaan tuoleilla. Lapset eivät selvästi olleet tottuneet tällaiseen asetelmaan, jossa aikuinen pyrkii olemaan samalla viivalla lasten kanssa. Se saattoi tuoda tilanteeseen lasten osalta ihmetystä ja jännitystä, mikä voi näkyä lasten vastauksissa.

Tutkimuksessa lapsia haastateltaessa heillä pitää olla mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää se milloin tahansa tutkimuksen aikana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Huomioimme lasten viestit halusta lopettaa haastattelut. Joidenkin lasten kehonkielestä oli aistittavissa, etteivät he enää jaksaa vastaila kysymyksiin ja toiset lapset kertoivat suoraan haluavansa lopettaa haastattelun. Olivia ilmaisi haastattelun lopussa selkeästi, ettei halua enää jatkaa haastattelua. Tiesimme, että haastattelu täytyy lopettaa, jos lapsi haluaa sen keskeyttää. Me haastattelijoina olisimme luonnollisesti halunneet jatkaa haastattelua

ja saada lisää vastauksia haastattelukysymyksiin. Haastatteluiden lopussa kysyimme lapsilta, että haluavatko he kertoa meille vielä jotain. Halusimme näin varmistaa, että lapset halusivat oikeasti lopettaa koko haastattelun. Olisihan voinut olla mahdollista, että juuri kyseinen kysymys vain olisi ollut sellainen, etteivät lapset halunneet vastata siihen tai kysymys olisi voinut olla vaikeasti ymmärrettävä. Viimeisellä kysymyksellä saatoimme kuitenkin painostaa lasta jatkamaan haastattelua, mutta hänen ollessa hiljaa, kiitimme haastattelusta ja päätimme haastattelutilanteen siihen. Haastattelusta tulisi jäädä mukava kokemus lapselle (Raittila ym. 2017, 327).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset alatutkimuskysymyksittäin. Ensimmäiseksi käsittelemme lasten näkemyksiä siitä, mitkä tekijät edistävät sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumista. Seuraavaksi tarkastelemme sen estäviä tekijöitä. Kolmanneksi käymme läpi lasten näkemyksiä aikuisen roolista ilmapiirin rakentajana.

6.1 Edistävät tekijät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisessa ilmapiirissä

Tutkimuksessamme lasten kertomat asiat lapsiryhmän sosioemotionaalisen turvallisuuden edistäviin tekijöihin liittyen muodostivat neljä teemaa. Teemat ovat *lapset aktiivisina osallistujina, lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet, yhteenkuuluvuudentunne ja aikuisen läsnäolo.*

Lapset aktiivisina osallistujina

Lasten haastatteluissa lasten aktiivinen osallistuminen tulee esille siten, että lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa asioihin päiväkodissa. Lapset kertoivat haastatteluissa, että he saavat itse päättää omat leikkinsä (25/H3, 34a/H4) ja toimintansa (4/H1, 45/H5). Lapset saavat itse valita omat leikkikaverinsa (40/H4). Lapset saavat päiväkodissa toimia omaehtoisesti vapaan leikin aikana, mutta he saavat osallistua myös ohjatun toiminnan toteuttamiseen (60a/H5) ja olla mukana lapsiryhmän sääntöjen luomisessa (16/H2), josta kertoo seuraava esimerkki 1.

Esimerkki 1

T2: Onko ne aikuisten kertomia sääntöjä?

Taru: Joo.. Me esitimme säännöt, me esitimme ne säännöt.

T1: Ai, että lapset oli kans esittämässä niitä sääntöjä?

Taru: Mmm, joo. (nyökkäys)

T1: Ai, yhdessäkö te teitte ne?

Taru: Joo.

Taru kertoo, miten lapset ovat päässeet tekemään sääntöjä aikuisten kanssa. Keskustelimme päiväkodin säännöistä aiemmin ja lapset tuntuivat tietävän niitä.

Taru on ilmeisesti ollut hyvin innoissaan päästessään mukaan luomaan sääntöjä, sillä hän toistaa sen kahteen kertaan.

Lapset vaikuttavat tietävän hyvin erilaisista lapsiryhmän säännöistä, sillä lapset nostavat useaan otteeseen esille jonkun asian, miten ei kuulu toimia säännön kautta kerrottuna. Säännöt liittyvät kiusaamiseen (33/H4, 20/H2) tai esimerkiksi siihen, kuinka ruokasalissa ei saa metelöidä (15/H2). Eräässä haastattelussa lapsi kertoo, kuinka kaikkien lasten kanssa tulee leikkiä (48/H5). Lapsiryhmässä yleisenä sääntönä kaikkien lasten mukaan ottaminen leikkiin, voi auttaa joidenkin lasten pääsyä leikkeihin. Seuraavassa esimerkissä 2 Olivia kertoo, mitä tapahtuu, jollei ei noudata sääntöjä (49/H5).

Esimerkki 2

T1: Mitäs sitten tapahtuu, jos ei noudatakaan niitä sääntöjä?

Olivia: (tauko) Sitten tekee tuhmia sääntöjä.

Voidaan ajatella, että Olivian mielestä sääntöjen noudattamatta jättäminen tarkoittaa väärin toimimista. Yleisesti ottaen lapset pystyvät toimimaan aktiivisemmin lapsiryhmässä, kun he tietävät ryhmän säännöt. Lasten toiminta on näin hyväksyttävää niin vertaisille kuin aikuisillekin. Useampi sääntö liittyi kiusaamiseen ja lasten noudattaessa sääntöjä, he eivät kiusaa tai koe kiusaamista, mikä edistää lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallista ilmapiiriä lapsiryhmässä.

Lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet

Lapset puhuivat paljon kavereistaan ja yhdessäolosta heidän kanssaan. Kavereiden kanssa on mukava leikkiä yhdessä (5/H1, 42b/H5, 28b/H4), piirtää yhdessä (42a/H5) sekä muu yhdessäolo päiväkotipäivän aikana on mukavaa yhdessä kavereiden kanssa (44/H5).

Lasten mielestä kavereita saa helposti mukaan leikkeihin (43/H5). Lapset ovat joustavia leikkikaverin valinnassa, sillä he kertovat, kuinka parhaan leikkikaverin ollessa kotona voi leikkiä myös toisten lasten kanssa (39/H4), leikkikaveria on kiva välillä vaihtaa (23/H2) sekä kaikki leikkiin haluavat lapset saavat tulla leikkeihin mukaan (24a/H3). Lapset ovat myös sopeutuvaisia siihen, leikkivätkö he yksin, pareittain tai isommassa ryhmässä (47/H5), josta alla esimerkki

3.

Esimerkki 3

Olivia: Voi leikkiä yksin ja voi leikkiä yhdessä ja sitten vielä kahdestaan.

Olivia vastaa tutkijan kysymykseen siitä, että leikkivätkö kaikki lapset keskenään vai saako leikkikaverin valikoida. Olivia tiivistää vastauksessaan, kuinka eri kokoonpanoilla voi leikkiä. Lasten mielestä joskus yksin leikkiminen on mukavaa (35/H4, 28a/H4).

Eräässä haastattelussa ilmeni myös, kuinka lapselle on tärkeää vanhojen ryhmäläisten näkeminen ulkoilun aikana (54/H5) ja heidän kanssaan leikkiminen (56/H5). Lapsille on siis tärkeää saada olla tekemisissä vertaisten kanssa, olivatpa ne sitten nykyisiä tai vanhoja ryhmäläisiä. Lapsesta tuntuu pahalta, jos kaveri on pois päiväkodista (51/H5), mikä kertoo siitä, että kaverit ovat heille tärkeitä.

Olimme erityisen kiinnostuneita siitä, millaisena lasten vertaisryhmäsuhteet näyttäytyvät lapsille. Lähestyimme aihetta muun muassa kysymällä, ovatko ryhmäläiset olleet ystävällisiä lapsille ja mistä lapset voivat sen tietää olevan ystävällisyyttä. Lapset näyttivät ymmärtävän hyvin, mitä tarkoitimme käsitteellä ystävällisyys, sillä saimme lapsilta monia vastauksia siihen liittyen. Lasten mukaan ystävällisyys näkyy siinä, että lapset ovat kilttejä toisilleen (11/H1), jonka taas voi huomata kavereiden iloisesta ilmeestä (12/H1), josta alla esimerkki 4.

Esimerkki 4

T1: Mistä sä tiedät että sun kaverit on kilttejä?

Juulia: Koskaa.. mä oon nähnyt että kaikilla on ilonaamat.

Juulian mukaan kaverien iloinen ilme kertoo siitä, että kaverit ovat ystävällisiä. Juulia jatkaa vielä, että lapsilla on iloinen naama siitä syystä, että he pitävät toisistaan (13/H1). Toisista välittäminen ilmennetään siis iloisin ilmein.

Lasten mukaan ystävällisyys näkyy konkreettisina tekoina. Lasten haastatteluiden mukaan ystävällisyys ilmenee ystävällisinä tekoina (31/H4) ja muista lasten tekemisistä mukavista asioista toista lasta kohtaan (62a/H5). Lapsille toisten lasten kanssa leikkiminen osoittaa ystävällisyyttä heidän välillään (21/H2), kuten esimerkistä 5 voidaan havaita.

Esimerkki 5

T1: Mistä te sen tiedätte, että ne on ollut ystävällisiä?

Taru: Koska me ollaan leikitty niiden kaa.

Esimerkissä 5 Tarulta kysytään, mistä hän tietää ryhmäläistensä olleen ystävällisiä hänelle, on vastauksena heidän kanssaan leikkiminen.

Ystävällisistä teoista tulee lapselle hyvä mieli (62b/H5). Lasten myönteinen vertaisryhmäsuhteita ilmentää myös lasten keskinäinen nauraminen, joka merkitsee yhdessä hassuttelua (26/H3). Lisäksi ystävällisyys näkyy lasten välisenä positiivisena puheena (53a/H5), kuten seuraavassa esimerkissä 6.

Esimerkki 6

T2: Mistä sä tiedät, että joku on sulle ystävällinen?

Olivia: Koska, sitten voi sanoa, että kilttiä asioita.

Olivian mukaan ystävällisyyteen liittyy mukavien asioiden sanominen. Voidaan ajatella, että ystävällisestä käytöksestä tulee lapsiryhmässä positiivinen kierre. Lapsen havaitessa, että joku lapsi on hänelle ystävällinen, voi lapsi kertoa ystävällisiä asioita myös hänelle.

Lasten myönteisiä vertaisryhmäsuhteita edistää, että lapset ymmärtävät kiusaamisen tuntuvaan pahalta (32/H4, 46/H5). Kiusaamistilanteessa toinen lapsi puolustaa ja auttaa kiusattua, mikä tuntuu lapsesta mukavalta (29/H4). Lapsiryhmässä sääntö ohjaa pyytämään anteeksi, jos on ollut ilkeä toiselle (57/H5). Vaikka lapsi ei vielä ymmärtäisi pyytää anteeksi huonon omantunnon ja toisen satuttamisen vuoksi, vaan päiväkotiryhmässä olevan säännön vuoksi, niin opittu käytäntö ja tapa voi edistää lasten vertaisryhmäsuhteita. Anteeksi pyytäminen saattaa edistää ikävän asian unohtamista ja siten edistää lasten välistä myönteistä suhdetta. Eräässä haastattelussa lapsi ei muista, että ryhmäläiset olisivat koskaan olleet ilkeitä (14/H1), mikä kertoo todella myönteisestä vertaisryhmästä tai siitä, että lapset aiheuttaessa toisella lapselle pahan mielen, on asia hoidettu anteeksipyytämällä ja unohdettu. Eräässä haastattelussa lapsi kertoi, että tytöt voivat leikkiä yhdessä kilttien poikien kanssa (60b/H5). Leikkiminen ja ystävällinen käytös kulkevat ikään kuin käsi kädessä: lapsen ollessa ystävällinen toisille tarkoittaa usein sitä, että hän saa leikkikavereita ja toisaalta yhdessä leikkiminen osoittaa ystävällisyyttä lasten välillä.

Yhteenkuuluvuudentunne

Yhteenkuuluvuudentunne yhtenä osa-alueena sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin edistävänä tekijänä sisältää erinäisiä lasten mainitsemia asioita, jotka lisäävät yhteenkuuluvuudentunnetta lapsiryhmässä.

Lapset puhuivat paljon haastatteluissa oma-aloitteisesti vaatteista niin vaatteiden brändeistä kuin vaatteiden väreistä. Haastatteluissa ilmeni, että lapsille ei ole vaatteiden värillä merkitystä (19/H2). Lapsia ei myöskään haittaa, vaikka toisella lapsella olisi samanlaiset vaatteet kuin itsellä (9a/H1). Lasta ei haittaa, vaikka kaverilla ei olisi yhtään hänelle mieluista vaatemerkkiä/brändi vaatetta (9b/H1). Vaikka haastatteluissa käy ilmi, ettei vaatteilla ole lapsille merkitystä, samanlaisten vaatteiden omistaminen voi tuoda lasten välille yhteenkuuluvuudentunnetta (27/H4).

Lisäksi yhtenä yhteenkuuluvuudentunnetta lisäävänä tekijänä havaittiin samankaltaiset tapahtumat lasten elämässä, kuten tässä tapauksessa lasten sairastelu. Lapsen omakohtaisen kokemuksen jakaminen korvatulehduksesta toiselle saman kokeneelle vahvisti lasten välisiä suhteita (22/H2).

Eräessä haastattelussa ilmeni, että lapsiryhmätila fyysisenä tilana voi määrittää lasten kavereita (17/H2). Tutkijan kysyessä lapselta hänen kavereistaan, kertoi lapsi kavereidensa olevan heidän lapsiryhmätilassaan.

Aikuisen läsnäolo

Aikuisen läsnäolon merkitys ilmapiirin edistävänä tekijänä tuli esille lapsen puheissa. Lapselle jokaisen aikuisen nimen luetteleminen oli tärkeää (6/H1) ja eräs lapsi toteaa, että päiväkodissa on mukavaa juuri siitä syystä, että aikuiset ovat siellä (10/H1). Eräessä haastattelussa lapsi mainitsee, että aikuiset ovat ulkona lasten kanssa (7/H1), jolla lapsi todennäköisesti tarkoittaa sitä, että aikuiset ovat lasten saatavilla. Lasten mukaan aikuiset tuovat turvallisuuden tunnetta ryhmässä (38/H4), kuten esimerkissä 7 käy ilmi.

Esimerkki 7

T1: Miksiköhän täällä on turvallista?

Elli: Koska aikuiset on täällä.

Esimerkissä käy selkeästi ilmi, että aikuisten olemassaolo tuo turvallisuuden tunnetta päiväkotiin. Aiemmin haastattelussa Elli oli sanonut, ettei lapsia pelota mitään päiväkodissa. Kiinnostuimme tästä kommentista ja kyselimme lisää eri kysymyksenasetteluin, joihin lapset joko myöntivät lyhyesti sanoin tai nyökkäämällä. Lopuksi Elli vastaa tutkijan kysymykseen määrätietoisesti, että päiväkodissa on turvallista aikuisten vuoksi.

Haastattelussa ilmenee, että lapsi saa apua aikuiselta pyydettyäessä sitä (30/H4). Lasten mukaan aikuiset auttavat leikissä (53b/H5). Auttaminen voi olla esimerkiksi avustamista lasten majan rakentamisessa, mikä tuntuu lapsesta mukavalta. Aikuiset tukevat myös lapsia leikkikaverin saamisessa (34B/H4), josta on alla esimerkki 8.

Esimerkki 8

T1: Mitenkä niitä kavereita täällä päiväkodissa oikein saa? Mitenkä tulee kaveriksi?

Elli: No jos aikuinen sanoo vaikka.. aikuinen tulee ja sanoo vaikka ----- ja sitten tulee.

T1: Ai, mitä ne aikuiset sanoo? Sanoppa uudestaan?

Elli: Kun aikuiset tulee ja sitten ne sanoo jollekin joka on ---- ja sitten.. sitten tulee kaveri toiselle, kaveriksi, niin.

T1: Nii, aikuiset vähän sanoo, että otatteko tämän tytön kaveriksi?

Elli: Mmm! (nyökkää)

Esimerkin avulla voidaan havaita, kuinka lapsi näkee aikuisen tärkeänä tukena leikkikaverin saamisessa, sillä lapsi alkaa itse innokkaasti kertomaan aikuisen tärkeästä roolista leikkikaverin löytämisessä.

Lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin edistäviin tekijöihin kuuluvat siis lasten myönteiset vertaisryhmäsuhteet, lasten aktiivinen osallistuminen, yhteenkuuluvuudentunteen kokeminen sekä aikuisten läsnäolo. Lasten myönteisiin vertaisryhmäsuhteisiin liittyvät lasten keskinäinen myönteinen suhtautuminen, mitä ilmennetään pääosin konkreettisin teoin ja yhdessä leikkimällä. Yhdessäolo kavereiden kanssa on lapsille erityisen tärkeää ja lapset ovat sopeutuvaisia vaihtamaan leikkikaveria sekä leikkimään niin yksin kuin porukassa. Lapset tietävät kiusaamisen tuntuvan pahalta. Lasten aktiivinen osallistuminen lapsiryhmässä edisti ilmapiiriä siten, että lasten päästessä vaikuttamaan asioihin, kuten leikkeihin, kavereihin ja sääntöihin tukivat lasten osallisuutta ja keskinäisiä suhteita. Lasten tietämys lapsiryhmän säännöistä edesauttoi sitä, että

he tiesivät, kuinka toimia yleisesti hyväksyttävästi ryhmässä. Tietämys säännöistä siis ohjeisti toimimaan ikään kuin sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin mukaisesti. Yhteenkuuluvuudentunnetta lapsiryhmään tuovat vaatteet, lasten yhteisesti koetut sairastelut sekä lapsiryhmä tila fyysisenä tilana. Aikuisien läsnäolo on oleellinen tekijä lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin edistävänä tekijänä, sillä aikuiset tuovat turvallisuuden tunnetta, auttavat ja tukevat lapsia erilaisissa asioissa.

6.2 Estävät tekijät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirissä

Muodostimme kolme eri teemaa, jotka lasten näkemysten mukaan estävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumista. Nämä teemat ovat *aikuisten valta-asema suhteessa lapsiin, kiusaaminen vertaisryhmäsuhteissa ja kielteiset asiat päiväkodissa.*

Aikuisten valta-asema suhteessa lapsiin

Haastatteluissa lapset kertoivat, etteivät aikuiset leiki päiväkodissa heidän kanssaan (26b/H5, 23c/H4). Eräs lapsi tuo esille sen, etteivät aikuiset leiki lasten kanssa, vaikka lapset sitä erikseen pyytäisivät (23b/H4). Lasten mukaan lapset eivät tule kuulluiksi päiväkodin toiminnassa. Lapsiryhmän säännöt ovat pelkäämään aikuisten luomia (7a/H1) ja esimerkissä 9 Atte kertoo siitä, etteivät aikuiset kuuntele lasten mielipiteitä (14/H3).

Esimerkki 9

T1: Sanotteko te jotain aikuisille sitten?

Atte: Ei ne... Ei ne kuuntele meitä.

T1: Ei ne kuuntele teitä?

Atte: Ei ne aikuiset kuuntele.

Aten puheesta tulee selkeästi ilmi, etteivät aikuiset kuuntele lapsia. Keskustelimme ennen tätä katkelmaa siitä, että Aten ja Konstan mieluisinta leikkiä leikitään sellaisessa paikassa, jossa ei ole sopivaa leikkiä. Tällöin aikuiset usein joutuvat kieltämään tämän leikin. Atte kertoi, ettei ole mukavaa, jos he eivät saa leikkiä

tätä lempileikkiään. Atte on sitä mieltä, että aikuiset eivät kuuntele lapsia, vaikka he kertoisivat aikuisille mielipiteensä leikin lopettamisesta.

Haastatteluissa ilmeni lasten olevan epätietoisia joistakin asioista päiväkodissa. Lapsi ei esimerkiksi tiennyt, kuka valitsi sen pelin, jota hän ennen haastattelua pelasi (5/H1). Epäselvää toiselle lapselle oli se, kuka valitsee leikkikaverit päiväkodissa (24/H4). Yksi lapsi pyrki luettelemaan ryhmässä olevien aikuisten nimiä, mutta hänen oli haastavaa muistaa niitä (23a/H4). Seuraavassa esimerkissä 10 Elli (21a/H4) kertoo, että aikuiset auttavat vain joskus kaverin saamisessa:

Esimerkki 10

T2: Auttaako aikuiset sitten, jos sää jää ihon yksin ja sulla ei ole ketään leikkikaveria eikä leikkiä, niin auttaako ne aikuiset?

Elli: No ei ihan auta.

T2: Ai, ei aina auta. Niinkö?

Elli: Mmm! (nyökkää)

Ellin vastauksesta ilmenee, etteivät aikuiset aina auta leikkikaverin saamisessa. Lasten epätietoisuus erilaisista asioista päiväkodissa näyttäytyy myös tällä tavalla. Lapsi ei voi luottaa aikuisten auttavan joka kerta kaverin saamisessa. Päiväkodin arkeen sisältyy siis hetkiä, joiden kulusta lapset eivät ole täysin tietoisia.

Kiusaaminen vertaisryhmäsuhteissa

Haastatteluissa puhuimme kiusaamisesta käyttämällä sanaa *ilkeä*. Kysyimme lapsilta, että onko joku lapsi ollut heille ilkeä. Vaikutti siltä, että lapset ymmärsivät hyvin, mitä tarkoitimme ilkeällä käyttäytymisellä, vaikka emme kysyneet lapsilta suoraan kiusaamisesta. Lapset määrittelivät ilkeän käyttäytymisen toisen satuttamiseksi ja kiusaamiseksi (15/H3) sekä tarkemmin vielä lyömiseksi (8/H2) ja tönimiseksi (10/H2). Haastatteluiden aikana lapset itse käyttivät vain muutama kerran sanaa *kiusaaminen*.

Lapset kertoivat kiusaamisen tuntuvan pahalta kiusatusta (9b/H2, 18b/H4, 25/H5). He eivät kuitenkaan osanneet jatkaa keskustelua kuin mainitsemalla, että kiusaamisesta tulee paha mieli. Lapsille se tuntui olevan yksinkertaisen selvä asia eli ei saa kiusata, sillä siitä tulee paha mieli.

Eräissä haastattelussa lapsi kertoi kuulleen, että myös toisesta lapsiryhmästä olevat lapset ovat ärsyttäneet lapsen omaa lapsiryhmää (11/H2). Kiusaamista voi tapahtua myös toisen lapsiryhmän taholta ja samanaikaisesti toisesta lapsiryhmästä voidaan puhua pahaa ja levittää tällaista asiaa heistä.

Lapset eivät siis ainoastaan koe kiusaamista, vaan lapset kertoivat nähneensä kiusaamista tapahtuvan lapsiryhmässä (17/H4). Haastattelussa lapsi kertoi nähneensä, kun joku lapsi on ärsyttänyt toista lasta (9a/H2). Toisaalta lapsi saattoi kertoa nähneensä kiusaamista, mutta kun tarkemmin kysyimme asiasta, lapsi kertoikin että kiusaaminen kohdistui häneen itseensä (18a/H4). Lasten ajatuksissa kiusaamisen näkeminen ei poissulje sitä, etteikö sitä myös itse kokisi. Lapsi ikään kuin ajattelee, että "olen nähnyt kun minua kiusataan".

Kiusaaminen voi näyttäytyä myös leikin ulkopuolelle jättämisenä, johon vaikuttaa se, miten lapsi käyttäytyy muita leikkijöitä kohtaan. Jos leikkiin haluava lapsi on ollut ilkeä aiemmin, hänet voidaan jättää leikin ulkopuolelle (16/H4, 33/H5). Haastatteluissa kuitenkin mainittiin, että tuntuu ikävältä, jos joku lapsista kieltäytyy olemasta toisen lapsen kaveri (27/H5). Se ei kuitenkaan ole niin yksinkertaista, vaan lapset neuvottelevat kavereiden saamiseksi. Seuraavassa esimerkissä 11 Olivia kertoo, miten kavereista neuvotellaan (30/H5):

Esimerkki 11

Olivia: Mut sitten, kun me leikittiin Viivin kaa sitä majaleikkiä niin ja niin sitten nii ja sitten se tuli taas takaisin ja sitten Vii.. niin kun minä Viivin kaveri pelkästään, mutta en sun. Sitten minä ja Siiri niinku kysyttiin onko.. ja ensin minä kysyin Viiviltä: "Ootko Viivi mun kaveri?"

T1: Mmm.

Olivia: "Joo olen.." Mut Siiri nyt kysyi: "Ootko Viivi mun kaveri?" Nii Viivi ei kuullu.

T1: Okei. No oliko kukaan sitten sen kaveri?

Olivia: (pieni hiljaisuus) Ai, Siirin?

T1: Nii.

Olivia: Mmm! En tiedä.

Olivia: Nii, Venla, niin kun aikuinen niin ku Venla ja Siiri niin ku lukivat niin ku Venlalle ja Siirille aikuinen luki Miinaa ja Manua.

T1: Joo. Et sää sitten mennyt kuuntelemaan sitä?

Olivia: Nii, mää olin siinä majaleikissä.

Olivia mainitsi haastattelussa aiemmin, että Siiri oli kieltäytynyt olemasta Olivian kaveri. Tässä esimerkissä Siiri oli palannut takaisin ja hän yritti saada nyt Viiviä kaverikseen. Viivi halusi leikkiä edelleen Olivian kanssa majaleikkiä. Kun

Siiri oli kysynyt Viiviltä haluaako hän olla Siirin kaveri, Viivi ei kuullut. Tulkinanvaraiseksi jää, eikö Viivi oikeasti kuullut, vai eikö hän halunnut vastata mitään. Lopulta Siiri ei saanut kaveriksi Viiviä ja hän meni kuuntelemaan aikuisen lukemaa kirjaa yhdessä Venlan kanssa.

Aiemmin haastattelussa kysyimme, että tuleeko kaikki kaverit ottaa leikkiin mukaan, vaikkei niin haluaisikaan. Olivia vastasi myöntävästi (28/H5). Näin varmasti pitäisikin päiväkodin sääntöjen mukaan tehdä, mutta myöhemmin haastattelussa Olivia kertoo, että käytännössä lapset voivat kieltäytyvät ole-masta toistensa kavereita.

Kielteiset asiat päiväkodissa

Lapset toivat esiin myös muita ikäviä asioita päiväkodista aiemmin mainittujen kiusaamisen sekä aikuisten ja lasten välisen valtasuhteen lisäksi. Päiväkodissa kielteiseksi asiaksi mainittiin päiväkodissa nukkuminen (12/H3) eikä lapsesta tunnu mukavalta, kun hänen leikkinsä kielletään päiväkodissa (13/H3). Jotkut kielteiset asiat päiväkodissa liittyivät lasten kavereihin. Lasta voi jokin pelottaa päiväkodissa (34/H5). Tällä lapsi ilmeisesti tarkoitti, että joku toinen lapsi voi pelotella häntä. Eräässä haastattelussa lapsi kertoi, että päiväkodissa voi joutua leikkimään yksin leikkikavereiden puuttuessa (21b/H4). Toinen lapsi mainitsi, että kaverit voivat joutua vaihtamaan lapsiryhmää kesken toimintakauden (26c/H5). Ryhmän vaihtamiseen liittyy syitä, joihin ei aina edes päiväkodin henkilökunta pysty vaikuttamaan. Lasten kaverisuhteisiin sillä on kuitenkin merkitystä, sillä eri lapsiryhmässä olevat lapset eivät välttämättä näe koko päiväkotipäivän aikana lainkaan.

Päiväkodin toimintaan liittyi myös muita kielteisiä asioita, kuten materiaalien rajallinen määrä. Keskustelimme lapsen kanssa, miksei lapsiryhmiä voisi yhdistää ja toimia isommalla joukolla yhdessä. Lapsen ajatuksena oli, että on haastavaa toimia yhdessä, sillä silloin pitäisi olla materiaalia riittävästi kaikille (31/H5).

Epämiellyttävät asiat päiväkodin arjessa saattavat saada aikaan kielteisiä tuntemuksia lapsille lapsiryhmässä. Lapsen kaverit saattavat vaihtaa lapsiryhmää tai lapsi voi kokea päivittäisen lepo hetken epämiellyttäväksi toiminnoksi.

Lapsiryhmään kuuluvat yksittäiset lapset omien tuntemuksien kanssa toimivat lapsiryhmässä. Nämä kielteiset asiat saattavat olla yhtenä tekijänä estämässä lapsiryhmän ilmapiirin rakentumista.

Lasten haastatteluista ilmeni, että päiväkodissa aikuisilla on valta-asema suhteessa lapsiin. Lapset kokevat, etteivät he tule kuulluiksi. Lapset ovat erilaisista asioista epätietoisia päiväkodin arjessa.

Lähes jokaisessa haastattelussa lapset kertoivat kiusaamista tapahtuvan lapsiryhmässä. Lapset määrittivät kiusaamisen olevan ärsyttämistä ja pahan puhumista sekä fyysistä, kuten tönimistä ja lyömistä. Haastatteluissa ilmeni, että lapset kokevat tai näkevät kiusaamista lapsiryhmässä sekä kuulevat sitä tapahtuvan. Kiusaamista voi olla myös leikin ulkopuolelle jättäminen. Lapset joutuvat neuvottelemaan leikkikavereista päiväkodissa, ja neuvottelujen aikana voi tapahtua myös kiusaamista ja ulkopuolelle jättämistä.

Aiemmin mainittujen estävien tekijöiden lisäksi päiväkodissa on myös muita kielteisiä asioita. Nämä epämiellyttävät asiat liittyvät lasten kavereihin sekä päiväkodin toimintaan. Ne ovat keskeisessä roolissa rakentamassa lapsen arkea. Jos yksittäisillä lapsilla on hyvä olla päiväkodissa, se varmasti näkyy koko ryhmän tasolla.

6.3 Aikuisen rooli lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana

Seuraavaksi pohdimme, millainen on aikuisen rooli lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana. Löysimme aineistosta aikuiselle viisi erilaista roolia, jotka ovat *osallisuuden mahdollistaja, turvallisuuden tunteen tuoja, lasten hyvinvoinnin edistäjä, aikuiset päätöksentekijöinä* ja *aikuiset eivät ole läsnä*.

Osallisuuden mahdollistaja

Haastatteluissa lapset kertoivat, että päiväkodissa aikuiset antavat lasten päättää omat leikkinsä itse (11/H2, 17/H3, 23/H4). Useassa haastattelussa lapsille tuntui olevan itsestään selvää, että lapset saavat päättää, mitä he leikkivät. Leikkien li-

säksi lapsi kokee, että hän saa päättää kaikesta omasta toiminnastaan päiväkodissa (39/H5). Saattaa olla, että aikuisilla on erilainen käsitys siitä, milloin lapsilla on päiväkodissa aikaa toimia omaehtoisesti ja milloin toiminta on aikuisjohdosta. Ymmärsimme lapsien tarkoittavan tässä kaikkea päivän toimintaa, lukuun ottamatta yhteistä ohjattua toimintaa sekä arkeen kuuluvia asioita, kuten ruokailuja ja lepoetkiä. Keskustelua oli haastavaa jatkaa, sillä lapsille asia tuntui olevan yksinkertaisen selvää.

Lapset myös mainitsivat tilanteita, joissa he saavat olla mukana osallistumassa sen toteuttamiseen tai suunnitteluun. Aikuiset ottavat lapset mukaan lapsiryhmän sääntöjen luomiseen (13/H2). Lapsi kertoi erään tilanteen (49/H5), jossa jokainen lapsi oli vuorollaan saanut olla näyttämässä jonkin jumppaliikkeen. Muut olivat tehneet perässä ja näin oli edetty siihen saakka, kunnes jokainen oli päässyt näyttämään toisille lapsille mallia. Tässä toiminnassa lapselle tuntui olevan tärkeää jokaisen lapsen osallistuminen siihen.

Turvallisuuden tunteen tuoja

Lapset kertoivat päiväkodissa olevan turvallista aikuisten olemassaolon vuoksi (28/H4). Lapset arvostavat aikuisten läsnäoloa. Lapsi mainitsi, että aikuisen kanssa pelataan yhdessä (8/H1). Aikuisten läsnäolosta erityisesti mainittiin se, että aikuiset ovat yhdessä kaikkien lasten kanssa ulkona (10/H1). Pelkän olemisen lisäksi aikuisten tulee olla lasten kanssa läsnä. Aikuiset ovat kilttejä (51a/H5), eivätkä he pelota lapsia (50/H5). Lapset saavat aikuisilta apua sitä pyytäessään (22/H4). Lapset vaikuttavat luottavan aikuisiin ja tietävän, että tarvittaessa he saavat aikuisilta apua ja turvaa.

Taru kertoi päiväkodissa olevan kaikkein tärkeintä kuunnella, mitä aikuiset sanovat (12/H2). Haastattelun myöhemmässä vaiheessa hän jatkoi, että jos lapset olisivat keskenään, voisi syntyä vahinkoja. Seuraavassa esimerkissä 12 Taru kertoo, miten hänelle tällaisessa tilanteessa kävi (15/H2):

Esimerkki 12

T1: Jos te (lapset) saisitte päättää, mitä täällä päiväkodissa tehtäisiin, niin mitä täällä päiväkodissa tehtäisiin?

(hiljaisuus)

Taru: Just kun minä olen tehnyt hassuja temppuja, niin sitten sattui, kun minä tein yhden tempun.

T1: Ai, tuli vähän kipeää?

Taru: Joo, mutta se parantui!

Olimme aikaisemmin haastattelussa keskustelleet, millaisia sääntöjä päiväkodissa on sekä siitä, että aikuisia tulee kuunnella. Lapset eivät osanneet vastata kysymykseen siitä, mitä päiväkodissa tehtäisiin, jos lapset saisivat päättää kaikesta itse. Kysyimme asiaa muutamien eri tavoin. Olimme haastattelijoina melko yllättyneitä tästä, sillä oletimme lasten keksivän lennokkaita ideoita, joita vihdoinkin saisi tehdä ilman aikuisia. Hetken hiljaisuuden jälkeen Taru vastaa, että temppuilussa kävi kerran vahinko. Oletamme lasten ajattelevan, että ilman aikuisia voi syntyä vaarallisia tilanteita. Aikuiset luovat järjestystä ja turvallisuutta lapsiryhmään. Toisaalta tällainen ajattelu voi hyvinkin olla opittua. Aikuiset päiväkodissa ovat ehkä useaan kertaan sanoneet, että aikuisia täytyy kuunnella ja toimia sääntöjen mukaisesti, ettei käy vahinkoja.

Lasten hyvinvoinnin edistäjä

Aikuisten tekevät päivittäin useita konkreettisia asioita, jotka edesauttavat lasten hyvinvointia. Suurin osa näistä asioista liittyi lasten perustarpeiden tyydyttämiseen, mikä kuuluu kasvattajien perustehtävään. Lapset kertoivat, että aikuisten työhön kuuluu huolehtia ruuanlaittamisesta ja ruuan antamisesta lapsille (6/H1, 7/H1, 37/H4, 51b/H5). Konkreettiset teot ovat lapsille näkyviä ja täten heidän oli niistä helppo kertoa haastatteluissa. Aikuiset myös auttavat lapsia pukemistilanteissa (24/H4, 46/H5), vaikka isommat lapset eivät tarvitse siinä apua yhtä paljon kuin pienemmät lapset (47/H5). Päiväkodista saa myös tarvittaessa käytön varavaatteita, mitä pidettiin tärkeänä (14/H2).

Lapset sanoivat saavansa aikuisilta muunlaista apua. Leikkimisen sijasta, aikuiset auttavat lapsia leikkimisessä (21/H3, 45/H5). Lapsi ja aikuinen voivat esimerkiksi rakentaa yhteistyössä majaa haasteelliseen paikkaan (52/H5). Aikuisten tekojen myötä lasten hyvinvointi ryhmässä kasvaa ja näin heidän on parempi olla päiväkodissa. Tekojen myötä lapsilla on tunne siitä, että aikuiset ovat päiväkodissa heitä varten.

Lapset tarvitsevat myös toisenlaista aikuisten apua, sillä aikuiset omalla toiminnallaan edistää lasten välisiä suhteita. Ensinnäkin aikuisen tuen avulla lapsi saa kavereita (25/H4). Aikuisten avulla lapsiryhmän yhdessä leikkiminen mahdollistuu (27/H4). Aikuinen myös pystyy puuttumaan kiusaamistilanteisiin ja lopettamaan ne (41/H5). Yksi keino on se, että aikuinen kieltää lasta, jos hän kiusaa toisia lapsia (40/H5).

Aikuiset päätöksentekijöinä

Aiemmin kirjoitimme siitä, miten lapset kokevat, että he saavat olla päättämässä toiminnastaan. Toisaalta haastatteluissa ilmeni, etteivät aikuiset aina kuuntele lasten mielipiteitä (19/H3) ja aikuiset tekevät päätökset. Aikuiset esimerkiksi päättävät, mitä lapsiryhmässä tehdään (4/H1). Lasten mukaan päiväkodin säännöt ovat aikuisten luomia (5/H1). Aikuiset saattavat kieltää jonkin lapsista mukavan leikin (16/H3), jolloin lasten täytyy valita jokin toinen leikki (18/H3). Lapsilla ei ole kovinkaan paljon mahdollisuutta vaikuttaa aikuisten tekemisiin päiväkodissa. Toisaalta lapset tyytyvät siihen, että aikuiset päättävät toiminnasta (3/H1). Tämä tulee esille seuraavassa esimerkissä 13:

Esimerkki 13

T1: Mitä te toivoisitte, että ne aikuiset täällä päiväkodissa tekisi? ---

Juulia: No, ne saa ite päättää.

Lasten oli haastavaa keksiä, mitä he toivoisivat aikuisten tekävän päiväkodissa. Juulia myöntyy siihen, että aikuiset saavat itse päättää omat tekemisensä, vaikka hänelle annettiin mahdollisuus tuoda toiveitaan esiin. Juulia mainitsi haastattelun kuluessa useaan eri kertaan siitä, että aikuiset päättävät päiväkodissa lähes kaikista asioista. Hän ei kokenut, että lapset saisivat olla mukana päätöksenteossa tai vaikuttaa kovinkaan paljoa omaan toimintaansa.

Aikuiset eivät ole läsnä

Aikuiset tuovat läsnäolollaan turvaa ja edistävät lasten hyvinvointia. Haastatteluissa ilmeni kuitenkin asioita, joihin lapset eivät olleet tyytyväisiä aikuisen toiminnassa. Lapset toivat esiin, etteivät aikuiset leiki heidän kanssaan laisinkaan (30/H4, 31/H4, 44/H5), vaikka lapset heitä erikseen pyytäisivät leikkimään

(32/H4). Lasten leikkiessä aikuisten on tehtävä jotakin muuta (36/H4). Lapsi kertoi haastattelussa lasten työn olevan leikkiminen, ja aikuisilla ovat omat työnsä.

Aikuiset ovat vaikeasti saavutettavissa päiväkodin arjessa. Ensinnäkin eräässä haastattelussa lapsen oli haastavaa muistaa ryhmän aikuisten nimiä (29/H4). Toiseksi, lapsi näki omaan ryhmäänsä kuuluvan vain lapset (38/H4). Hän ajatteli, etteivät aikuiset kuulu osaksi ryhmää. Vaikka aiemmin mainittiin aikuisten auttavan lapsia päiväkodissa monenlaisissa asioissa, eräässä haastattelussa lapsi totesi, etteivät aikuiset auta häntä (20/H3).

Haastatteluissa ilmeni, etteivät lapset ole tyytyväisiä kaikkeen aikuisten toimintaan, mutta heidän on haastavaa kuvitella, miten he haluaisivat aikuisten toimia. Kirjoitimme samasta aiheesta aiemmin kohdassa aikuinen turvallisuuden tunteen tuojana. Lasten on haasteellista kysyttäessä kertoa, millaista toimintaa he haluaisivat päiväkotiin tai miten he haluaisivat aikuisten toimivan.

Päiväkodissa aikuiset antavat lapsille mahdollisuuksia päättää omista leikeistään tai toiminnoistaan sekä olla mukana ohjattujen toimintojen toteutuksessa. Lapsilla on kokemus siitä, että he saavat päättää oman toimintansa.

Aikuiset tuovat turvallisuuden tunnetta lapsiryhmään. Päiväkodissa sääntöjen noudattaminen ja aikuisten kuunteleminen ovat tärkeitä. Aikuiset tarjoavat fyysistä turvallisuutta läsnäolollaan, mutta turvallisuuden tunne lisääntyy aikuisten antaman konkreettisen avun ja huolenpidon myötä. Lapset pitävät tärkeänä asiana aikuisten apua. Lasten puheiden mukaan aikuiset työskentelevät päiväkodissa lapsia varten ja heillä on merkittävä rooli lapsen hyvinvoinnin turvaamisessa. Aikuisen olisi tärkeää on puuttua kiusaamistilanteisiin ja edistää lasten vertaissuhteita.

Lapset pitivät aikuisten läsnäoloa tärkeänä, mutta toisaalta lapset toivoisivat aikuisten leikkivän ja auttavan heitä enemmän. Lapset tyytyvät aikuisten toimintaan, vaikka lapset kokevat, ettei heillä ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa toimintaan ja aikuiset tekevät päätöksiä kuulematta lapsia.

7 POHDINTA

Seuraavaksi tarkastelemme tuloksia päätutkimuskysymykseemme vastaamalla sekä pohdimme johtopäätöksiä. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten käsityksiä sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä lapsiryhmässä. Lähestyimme asiaa kolmen eri alatutkimuskysymyksen avulla. Tutkimme, mitkä tekijät lasten näkemysten mukaan edistävät lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumista sekä selvitimme, mitkä tekijät taas estävät sitä. Lisäksi tutkimme, millainen on aikuisen rooli lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentajana. Seuraavaksi peilaamme tutkimuksemme tuloksia teorian tietoon.

Lasten näkemysten mukaan vertaiset sekä vertaisryhmäsuhteet ovat yhteydessä siihen, millainen lapsiryhmän ilmapiiri on. Kavereihin suhtaudutaan pääosin myönteisesti, vaikka toisaalta lapsiryhmässä tapahtuu kiusaamista ja kavereiden välillä saattaa olla ristiriitoja. Pienillä lapsilla aikuinen on merkittävässä roolissa lapsiryhmän ilmapiirin rakentajana. Lapset pitävät tärkeänä aikuisen läsnäoloa. Aikuiset tuovat lapsiryhmään turvallisuutta ja hyvinvointia, mutta lapset myös tiedostavat aikuisten valta-aseman, joka saattaa omalta osaltaan olla heikentämässä lapsiryhmän ilmapiirin rakentumista.

Tutkimuksessamme tuli esille, että vertaisryhmäsuhteet ovat tärkeitä lapsille. Lapset puhuivat paljon kavereiden kanssa yhdessäolosta ja leikkimisestä. Koivulan (2010, 111) tutkimuksessa ystävyysuhteiden rakentaminen edesauttoi lapsiryhmän yhteisöllisyyden kehittymistä. Tutkimuksessamme lapset kertoivat leikkivänsä yhdessä kavereiden kanssa. Koivula (2010) tuo tutkimuksessaan esille vertaisten yhteisen toiminnan edesauttavan yhteisöllisyyden kehittymistä. Yhteinen toiminta tuottaa yhteisöllisiä toimintatapoja ja rutiineja, joiden avulla

yhteinen toiminta helpottuu. Lisäksi yhteinen toiminta lisää yhteisöllisyyden tunnetta. (Koivula 2010, 111.) Haastatteluissa lapset kertoivat vain vähän leikkien tai muun yhteisen toiminnan sisällöistä, vaikka useimmiten he olivat haastatteluissa yhdessä leikkikaverinsa kanssa. Eräässä haastattelussa (H3) lapsilla on yhteisiä leikkejä, joista he kertoivat. Lapsilla oli selkeästi yhteinen ymmärrys leikkien tapahtumista, joita haastattelijoina meidän oli haasteellista ulkopuolisina ymmärtää.

Koivulan (2010) tutkimuksessa yhteenkuuluvuudentunne ilmenee lasten haluna jatkaa yhteistä toimintaa ristiriidoista huolimatta. Yhteenkuuluvuudentunne kehittyy ystäväysten yhteisen toiminnan tuloksena. Kokemukset yhteisestä toiminnasta, ja niistä kehittynyt yhteenkuuluvuudentunne sekä ystävyysuhteet ovat yhteydessä positiivisen ilmapiirin syntymiseen. (Koivula 2010, 115.) Yhteenkuuluvuudentunne ilmenee meidän tutkimuksessamme enemmänkin konkreettisina seikkoina lapsiryhmässä, kuten samanlaisina vaatteina.

Lapsiryhmän yhteenkuuluvuudentunteen kehittymistä voidaan tukea siten, että kasvattajat ovat mukana lasten toiminnassa. Yhteistä toimintaa voivat olla leikkiminen ja pelaaminen. (Repo 2015, 53.) Haastatteluissa lapset toivat voimakkaasti esiin sitä, että aikuiset leikkivät vain harvoin lasten kanssa. Lapset toivoisivat, että aikuiset olisivat enemmän mukana lasten toiminnassa ja kuuntelisivat heitä enemmän. Juutinen (2015, 173) toteaa, että kasvattajien rooli yhteenkuuluvuudentunteen syntymisen tukijana saattaa olla hieman epäselvä.

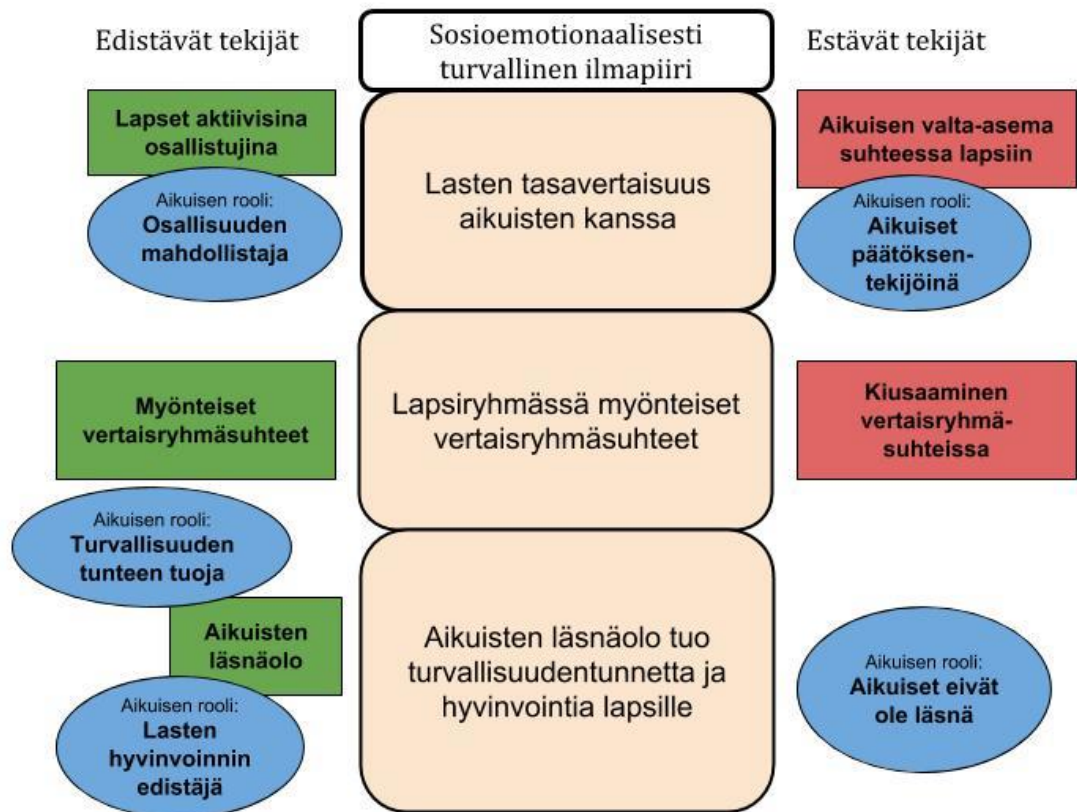
Tutkimuksessamme lapset kertoivat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa lapsiryhmässä tapahtuviin toimintoihin. Lapset saavat päättää omista toiminoistaan ja he ovat olleet mukana luomassa päiväkodin sääntöjä sekä mukana toteuttamassa ohjattua toimintaa. Kiinnostavaksi tämän tekee se, että toisaalta lapset kokivat aikuisilla olevan tietynlainen valta-asema suhteessa lapsiin. Perinteisesti päiväkodeissa kasvattajien rooli on nähty lapsiryhmien ohjaajina (Karila 2009, 261). Myös Koivula (2010, 116) toteaa tutkimuksessaan, että lapsiryhmän yhteisöllisyyden rakentumista estää kasvattajien autoritaarinen asema. Kuten aiemmin mainittiin, tutkimuksessamme aikuiset leikkivät lasten toiveiden vastaisesti vain harvoin lasten kanssa ja lapset kokevat, etteivät he tule kuulluiksi.

Haastatteluissa lapset vaikuttivat olevan myös epätietoisia erilaisista asioista, joita päiväkodin arjessa tapahtuu.

Lapsiryhmän sosioemotionaalista turvallisuutta heikentää aikuisen valta-aseman lisäksi lapsiryhmässä tapahtuva kiusaaminen. Tutkimuksessamme kiusaaminen ilmeni fyysisen kiusaamisen lisäksi leikin ulkopuolelle jättämisenä ja leikkikavereista neuvotteluna. Lasten vuorovaikutussuhteet ovatkin yhteydessä kiusaamiseen (Saracho 2017, 455). Koivulan tutkimuksessa (2010) lapset pyysivät aikuisia apuun ristiriitatilanteissa. Lapset olivat tottuneet, että aikuiset puuttuivat konflikteihin ja heidän johdolla käytiin läpi lapsiryhmän sääntöjä. Tämän vuoksi lasten oli helpompi pyytää aikuisia apuun selvittämään ristiriitatilanteita. (Koivula 2010, 116–117.) Tutkimuksessamme lapset kertoivat, että he saavat aikuisilta apua kiusaamistilanteissa ja vertaissuhteiden muodostamisessa. Aikuiset edesauttavat lapsiryhmän hyvinvointia ja tuovat turvallisuuden tunnetta ryhmään. Toisaalta lapset toivat esille, etteivät aikuisten apu ja läsnäolo ole itsestään selvää.

Kuviossa (KUVIO 1) on kuvattuna, mistä tekijöistä tutkimuksemme tulosten mukaan lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallinen ilmapiiri rakentuu. Nämä tekijät ovat kuvion keskellä allekkain. Lasten näkemysten mukaan ilmapiiri on sosioemotionaalisesti turvallinen, jos lapset ovat tasavertaisessa suhteessa yhdessä aikuisten kanssa ja lasten väliset vertaissuhteet ovat myönteisiä. Lisäksi aikuisten tulee olla saavutettavissa ja läsnä, sillä he tuovat turvallisuudentunnetta ja hyvinvointia lapsiryhmään.

Kuvion vasemmalla puolella ovat sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin edistävät tekijät ja vastaavasti oikealla puolella ovat sen estävät tekijät. Yhdistimme aikuisen roolin sekä edistäviin että estäviin tekijöihin. Tutkimuksemme tulosten mukaan aikuisilla on merkittävä rooli näin pienten lasten lapsiryhmässä. He voivat omalla toiminnallaan edistää tai estää sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentumista lapsiryhmässä.



KUVIO 1. Lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentuminen

Lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisen ilmapiirin rakentuminen edellyttää kasvattajilta sitä, että he mahdollistavat lasten osallisuuden toiminnassa. Lapsiryhmässä tulisi olla myönteisiä vertaisryhmäsuhteita eikä kiusaamista saisi esiintyä. Kiusaamisen ehkäiseminen ja myönteisten vertaisryhmäsuhteiden tukeminen ovat asioita, joilla aikuiset tuovat turvallisuuden tunnetta lapsiryhmään ja edesauttavat lasten hyvinvointia. Lisäksi lapsille on tärkeää, että aikuiset ovat läsnä ja mukana lasten toiminnassa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta, tutkimusta on arvioitava kokonaisuutena lähtien aina tutkimuksen tarkoituksesta, tutkittavien valitsemisesta, aineiston keruusta, aineiston analyysistä tutkimuksen raportointiin saakka (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 163–164). Laadullisen tutkimuksen yksi luotettavuuden tärkeistä kriteereistä on tutkimusmetodien täsmällisyys, tutkijan pätevyys tutkia kyseistä asiaa ja tutkijan arvostus laadullista tutkimusta kohtaan (Patton 2002, 552–553).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida siirrettävyyden, uskottavuuden, varmuuden ja vahvistavuuden näkökulmista (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Kandidaatin tutkielmaamme on rajoittanut käytettävissä oleva aika, joten emme voineet toteuttaa enempää haastatteluita. Pienimuotoinen tutkimuksemme kuvaa yhdeksän lapsen näkökulmaa lapsiryhmän sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä, eikä tutkimustuloksia voi kovin laajasti yleistää. Tutkimustulokset ovat aikaan ja paikkaan sidottuja, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimustuloksia ei voida loputtomiin yleistää (Eskola & Suoranta 2008, 16).

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, onko tutkittavien käsitykset säilynyt heidän käsityksinään niin, etteivät tutkijoiden omat käsitykset muuta niitä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Lähtökohtana laadulliselle tutkimukselle on tutkijan ymmärrettävä ja myönnettävä rooli merkittävänä ”tutkimusvälineenä”. Tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan jatkuvasti tekemiään ratkaisuja, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 208, 210.) Parityöskenteilyssä erilaisten ratkaisujen pohtiminen korostuu, sillä yhdessä työskenneltäessä valintoja tehdään yhdessä ja niistä keskustellaan paljon. Tutkimuksen teon aikana pohdimme asioita yhdessä. Perustelimme näkökantojamme toisillemme ja kyseenalaistimme sekä toisen että itsemme ajatuksia. Dialogista on hyötyä tulkintojen arvioinnissa, sillä tutkijakumppani voi tarkastella kriittisesti tulkintojen pätevyyttä tai esittää uusia tulkintoja (Moilanen & Rähä 2010, 57). Jokainen valinta niin haastattelun kulussa kuin aineiston analyysissä on pohdittu tarkasti. Yhdessä keskustelu lisäsi varmasti myös tutkimuksen varmuutta, sillä puhuimme toisillemme auki kaikki omat ennako-oletukset ja käsitykset. Varmuutta tutkimukseen tuo ottamalla huomioon tutkijan omat ennako-oletukset (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Lapsia tutkittaessa on pohdittava lasten aitoa osallisuutta (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 15). Kun tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää lasten käsityksiä sosioemotionaalisesti turvallisesta ilmapiiristä lapsiryhmässä, on oltava tarkkana, että käsitykset todella ovat lasten käsityksiä. Koska tutkimukseen osallistuneet lapset olivat niin nuoria, haastattelut etenivät tekemämme haastattelurungon mukaisesti kysymys kerrallaan. Jos lapset olisivat olleet vähän vanhempia, heiltä olisi saattanut tulla enemmän omaa kerrontaa ja näin haastattelutilanteista olisi muodostunut enemmän vuorovaikutustilanteita. Lapset jonkin verran innostuivat kertomaan oma-aloitteisesti asioista. Koska haastattelut etenivät kysymys kerrallaan, kysymyksemme saattoivat ohjailta lapsia.

Vahvistavuudella puolestaan tarkoitetaan, että tutkimuksessa saadut tulokset myötäilevät aiempia samasta aiheesta tehtyjä tutkimuksia (Eskola & Suoranta 2008, 212). Saamamme tutkimustulokset ovat samansuuntaisia, mitä aiemmissä tutkimuksissa olevat tulokset.

Luotettavuutta parantaa tutkimusprosessin julkisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165), mikä toteutui tutkimuksessamme siten, että perustelimme yksityiskohtaisesti valintoja seminaariryhmässämme opiskelijakollegoille ja saimme heiltä myös palautetta.

Haastattelemalla kahden eri lapsiryhmän lapsia, saimme monipuolisemman aineiston, sillä varmasti jokaisessa lapsiryhmässä on omanlaisensa ilmapiiri. Osa vastauksista toistui kummassakin ryhmässä, mutta toisaalta kummastakin ryhmästä tuli keskenään eriäviä ajatuksia. Tutkimuksemme tarkoituksena kuitenkin ei ollut vertailla näitä ryhmiä keskenään. Koemme saavamme laajempaa aineistoa ja erilaisia näkökulmia, kun haastattelimme kahden eri ryhmän lapsia.

Meillä ei ollut aiemmin kokemusta lasten haastatteluista, minkä vuoksi aineistoa analysoidessamme huomasimme, että joissakin kohdissa olimme kysyneet monta eri kysymystä peräkkäin. Aineistoa analysoidessamme joissakin tapauksissa emme voineet olla varmoja, mihin kysymykseen lapsi kohdisti vastauksensa. Jouduimme siis hylkäämään muutaman ilmaisun aineistosta.

Pienille lapsille on tyypillistä vastaaminen kysymyksiin myöntävästi, vaikka he tietäisikään oikeaa vastausta. Lapsilta on hyvä varmistaa, että lapsi on ymmärtänyt kysymyksen esittämällä sama kysymys eri tavoin. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 130.) Useasti toistimme lasten vastauksen varmistukseksi, että olemme kuulleet ja ymmärtäneet sen oikein. Lisäksi näin ne tallentuivat äänitteille selkeämmin, sillä lapset puhuivat usein hiljaa ja melko epäselvästi.

Tutkimustamme voisi laajentaa haastattelemalla useammasta päiväko- deista ja lapsiryhmistä lapsia. Lisäksi haastateltaviksi voisi valita 5–6-vuotiaat lapset, joilla kielen kehitys olisi kehittyneempää. Tällöin haastattelu aineistonkeruun menetelmänä sopisi hyvin, sillä hiukan vanhemmilla lapsilla saattaa olla enemmän kokemusta päiväkodissa olemisesta ja näin heiltä voisi olla mahdollista saada kerättyä runsaampaa aineistoa. Lapsia on tärkeä kuulla, sillä se tuottaa uutta tietoa. Lasten ja aikuisten näkökulmat ja ajatukset voivat erota toisistaan.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksesta L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Blunk, E.M., Russell, M. E., Armga, C.J. 2017. The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. *Teacher Development* 21 (5), 597–608.
- Carter, C. & Nutbrown, C. 2016. A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education* 24 (4), 395-413.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksesta M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Huusko, M & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–148.
- Hännikäinen, M. 2016. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoidtoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 4 (2), 159–179.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa" Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research* 311.

- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research 390.
- Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–45.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267–280.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, A-R. 2009a. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lehtinen, A-R. 2009b. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–73.

- Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. 2013. Päättäjä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–233.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere University Press 2015.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksesta J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksesta H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.
- Niemistö, R. 2012. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- OPH. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2016:17. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu: 25.4.2018.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011a. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 31–46.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011b. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.

- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Repo, L. 2015. Bullying and its prevention in early childhood education. Väitöskirjan yhteenveto-osa. Research Report 367.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti JECER 3 (2), 27–47.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 2–83.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksesta K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy, 33–66.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saracho, O. 2017. Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 45 (4), 453-460.
- Takala, K. 2014. 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen ilmeneminen ja arviointi liikunnassa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 213.

- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu: 25.4.2018.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelut ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vehkalahti, K, Rutanen, N., Lagström, H & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksesta H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10-23.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy -Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 156-181.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467.
- Vuorisalo, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta. Teoksesta M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 234-248.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Lämmittelykysymyksiä:

Kerro jotain, mitä te yleensä teette päiväkodissa...

Kuka päättää, mitä päiväkodissa tehdään?

Mikä asia on sinulle kaikista tärkeintä päiväkodissa? Voit sanoa useamman.

Teema: Kaverit ja vertaissuhteet – leikkikaverit

Kysymykset:

- Kerro jotain sinun kavereista päiväkodissa....
- Kerro, mitä te kavereiden kanssa tykkäätte tehdä päiväkodissa...
- Miten kavereihin tutustuu? Miten kavereita saa?
- Miten kaverit auttavat päiväkodissa toisiaan?

Tarkat kysymykset:

- Keiden kanssa tykkäät leikkiä?
- Kuka päättää, kenen kanssa leikitään?
- Leikkivätkö kaikki lapset kaikkien kanssa, vai saako valita leikkikaverin?
- Ovatko "X"-ryhmän lapset sinulle ystävällisiä? Mistä tiedät sen?
- Ovatko "X" ryhmän lapset olleet sinulle ilkeitä?
- Haluatko kertoa vielä jotain kavereista?

Teema: Tunneilmapiiri - Onko päiväkodissa kiva ja hyvä olla?

Kysymykset:

- Kerro, miltä sinusta tuntuu olla päiväkodissa...
- Minkälaista on kuulua "X" ryhmään?

Tarkat kysymykset:

- Mikä päiväkodissa on kivaa? Mikä päiväkodissa ei ole kivaa?
- Jännitätkö jotain päiväkodissa ollessasi?
- Onko joku ikävää?
- Nauratteko toisillenne päiväkodissa?
- Millaisia sääntöjä teillä on täällä "X" ryhmässä?
- Voivatko lapset vaikuttaa siihen, mitä "X" ryhmä tekee?

Teema: Aikuisen rooli - lasten näkemys aikuisen roolista ilmapiirin rakentajana

Kysymykset:

- Mitä aikuiset tekevät täällä päiväkodissa?
- Keitä aikuisia päiväkodissa on töissä?
- Millaisia asioita te toivoisitte, että aikuiset päiväkodissa tekisivät?

Tarkat kysymykset:

- Auttavatko aikuiset, jos joku lapsi jää yksin ja ei ole leikkikaveria?
- Päättävätkö aikuiset kenen kanssa lapset saavat leikkiä?

Haluatko kertoa vielä jostain lisää?

Liite 2. Ystävällisyys näkyy tekoina -alaluokan muodostamat alkuperäiset ja pelkistetyt ilmaukset

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
T2: Onko "Karhut" -ryhmän lapset teille ystävällisiä? Juulia: Hmm.. T2: Mistä sä tiedät sen? Juulia: Koskaa... on kiva kun ne on kilttejä.11	Ystävällisyys näyttäytyy siten, että lapset ovat kilttejä toisille 11/H1
Juulia: Koskaa.. mä oon nähnyt että kaikilla on ilonaamat.12	Lapsi tietää kaverin olevan ystävällinen iloisesta ilmeestä 12/H1
T1: Niin, ilonen naama. Mikshän niillä on se iloinen naama niillä kavereilla? Juulia: Koska ne tykkää toisistaan.13	Toisista välittäminen ilmennetään iloisin ilmein 13/H1
T1: Tietääkö Kiira, onko sulla ollu kaverit joskus sulle ilkeitä? Kiira: En minä tiedä. En minä muista semmoista.14	Lapsi ei muista, että kaverit olisivat olleet ilkeitä 14/H1
T1: Mistä te sen tiedätte, että ne on ollut ystävällisiä? Taru: Koska me ollaan leikitty niiden kaa. 21	Ystävällisyydestä kertoo se, että saa leikkiä toisten kanssa 21/H2
Atte: Kun meillä on hassuja asioita. T2: Okei, hassuja asioita. Onko se semmonen niinku mukava juttu vai ikävä juttu kun te nauratte? Atte: Ei, ei, ei, ei... T2: Ei oo mukava? Atte: On mukava? Ai mikä on mukava? T2: Se nauraminen. Onko se mukavaa? Atte: On. T2: Joo. Se on semmosta hassuttelua ja sitten te nauratte. Atte: Pelle Hermannia. T2: Niin, pelleilette. Joo. 26	Lapsille nauraminen tarkoittaa yhdessä hassuttelua 26/H3
T2: Mistä te tiedätte sen, että joku lapsi on ystävällinen? Elli: No me ollaan aina nähty. T2: Te ootte nähny? Venla: Niin! T2: Mistä te ootte sen nähny? Elli: Kun joku antaa sen lelun takaisin. 31	Ystävällisyys ilmenee lasten hyvinä tekoina lapsiryhmässä 31/H4
T2: Mistä sä tiedät, että joku on sulle ystävällinen? Olivia: Koska, sitten voi sanoa, että kilttiä asioita. 53a	Ystävällisyys näkyy lasten positiivisena puheena 53a/H5
T1: Mitäs ne kiltit pojat sitten tekee? Olivia: (hiljaisuus) T1: Tekeekö ne tuhmia juttuja? Olivia: Ei vaan, kilttejä. T2: Onko ne jotenkin ystävällisiä? Olivia: On. T2: Mitähän semmoseen ystävälliseen käytökseen kuuluis? Olivia: Mmm. Kilttejä asioita. T2: Kilttejä asioita, joo.62a	Ystävällisyys ilmenee lapsen tekemistä kiltteistä asioista 62a/H5
T1: Onko ne sit semmosia, joista tulee paha mieli? Olivia: Ei, vaan hyvä mieli. 62b	Ystävällisestä teosta tulee lapselle hyvä mieli 62b/H5