

# **Myönteinen vertaispalaute -menetelmän vaikutukset ja toimivuus yhdessä päiväkodin esiopetusryhmässä**

Erika Ahonen

Hanna Gammelin

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2005

## TIIVISTELMÄ

Ahonen E. & Gammelin H. 2005. Myönteinen vertaispalaute -menetelmän vaikutukset ja toimivuus yhdessä päiväkodin esiopetusryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. 68 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Myönteinen vertaispalaute -menetelmän (MVP) vaikutuksia lasten vertaissuhteisiin ja sen toimivuutta osana päiväkodin arkea. Tutkimus toteutettiin yhdessä päiväkodin esiopetusryhmässä Jyväskylän kaupungissa. Tutkimuksen kohteena oli erityisesti viisi lasta, joilla oli vaikeuksia vertaissuhteissaan. Kyseessä on kokeellinen tutkimus ja se voidaan nähdä myös viiden henkilön tapaustutkimuksena.

Tutkimuksen teoriaosassa tarkasteltiin lapsen sosiaalis-emotionaalista kehitystä, vertaissuhteita, vertaissuhteissa ilmeneviä ongelmia, lapsen kehityksen suoja- ja riskitekijöitä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomallia. Teoriaosassa käsiteltiin myös Positive peer reporting -menetelmää, jonka pohjalta muokattiin tätä tutkimusta ja esiopetusryhmää varten MVP -menetelmä. Menetelmän tarkoituksena on ohjata lapsia antamaan toisilleen myönteistä palautetta.

Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa käytettiin kohdelasten ulkopuolista aika-otantahavainnointia, sosiometrisia mittauksia ja lastentarhanopettajan haastatteluja. Mittaukset tehtiin ennen ja jälkeen intervention.

Havainnointitulosten mukaan neljän kohdelapsen myönteiset kontaktit, vuorovaikutus vertaissuhteissa, aloitteet ja aloitteisiin reagointi lisääntyivät ensimmäisestä mittauksesta toiseen mittaukseen. Yhden lapsen kohdalla muutokset vertaissuhteissa olivat päinvastaisia. Sosiometriset mittaukset ja lastentarhanopettajan haastattelut tukivat havainnointituloksia.

MVP -menetelmä koettiin päiväkodissa hyväksi lasten vertaissuhteiden kannalta, mutta työlääksi toteuttaa. Lastentarhanopettajan mukaan menetelmän merkitys lapsille oli itse-tuntoa kohottava ja rohkaiseva.

Tutkimus osoitti, että MVP -menetelmä on toteutettavissa päiväkodissa ja että se on hyväksi lasten vertaissuhteille. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiot tarjoavat aikuiselle keinon tukea näitä suhteita.

Avainsanat: lasten vertaissuhteet, ongelmat vertaissuhteissa, Myönteinen vertaispalaute -menetelmä, sosiaalisen vuorovaikutuksen interventio

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS JA SEN ONGELMAT .....	6
3 LASTEN VERTAISUHTEET .....	8
3.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle.....	8
3.2 Vuorovaikutuksen kehitys.....	9
3.3 Sosiaalinen kompetenssi .....	10
3.4 Vuorovaikutus vertaissuhteissa .....	11
4 ONGELMAT VERTAISUHTEISSA.....	12
4.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi vertaisryhmässä.....	12
4.2 Kiusaaminen vertaisryhmässä .....	13
4.3 Vertaisryhmästä syrjäytyminen.....	14
4.4 Perhetaustan merkitys lasten vertaissuhteille .....	15
4.5 Maahanmuuttajalapsi vertaisryhmässä.....	16
5 LAPSEN KEHITYKSEN SUOJA- JA RISKITEKIJÄT.....	18
6 SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN INTERVENTIOMALLI.....	20
7 POSITIVE PEER REPORTING -MENETELMÄ (PPR).....	23
8 TUTKIMUSONGELMAT.....	26
9 TUTKIMUKSEN KUVAILU.....	27
9.1 Tutkittavien kuvaus .....	27
9.2 Tutkimuksen kulku.....	28
9.3 Myönteinen vertaispalaute -menetelmä .....	29
9.4 Intervention toteuttaminen .....	29
9.5 Tutkimusmenetelmät .....	30
9.5.1 Aikaotantahavainnointi .....	30
9.5.2 Sosiometriset kyselyt .....	31
9.5.3 Haastattelu.....	31
9.6 Aineiston analyysi.....	32
9.6.1 Aikaotantahavainnoinnin analysointi.....	32
9.6.2 Sosiometristen kyselyiden analysointi .....	32
9.6.3 Teemahaastattelun analysointi .....	33
9.7 Mittauksen luotettavuuden arviointia.....	33
10 TULOKSET .....	35

10.1 Aikaotantahavainnoinnin tulokset.....	35
10.1.1 Myönteiset kontaktit.....	36
10.1.2 Kielteiset kontaktit .....	36
10.1.3 Epäselvät kontaktit .....	37
10.1.4 Ei vuorovaikutusta.....	38
10.1.5 Aloitteet .....	39
10.1.6 Reaktiot .....	40
10.2 Sosiometristen mittausten tulokset.....	40
10.3 Tulokset kohdelapsilla.....	43
10.4 MVP -menetelmän toimivuus lastentarhanopettajan arvioimana .....	47
10.4.1 Menetelmän toteuttaminen.....	47
10.4.2 Menetelmän merkitys lapsille .....	47
11 POHDINTA .....	49
11.1 Myönteinen vertaispalaute -menetelmän vaikutukset kohdelapsiin.....	49
11.2 Myönteinen vertaispalaute -menetelmän toimivuus .....	52
11.3 Jatkotutkimusaiheita.....	54
11.4 Lopuksi.....	54
Lähteet .....	56
Liite 1: Tutkimuslupa .....	61
Liite 2: Lupakysely vanhemmille 1 .....	62
Liite 3: Lupakysely vanhemmille 2.....	63
Liite 4: Nukketeatteri .....	64
Liite 5: Havainnointitaulukko .....	66
Liite 6: Haastattelurungot 1 ja 2 .....	67
Liite 7: Havainnoinnin tulokset taulukkona .....	68

## 1 JOHDANTO

Afrikkalainen sanonta kuuluu: 'Minä olen, koska me olemme'. Kukaan ihminen ei kehi-ty yksin, pärjää yksin tai ole olemassa yksin. Sosiaaliset taidot, toisen hyväksyntä ja välittäminen ovat korvaamattoman tärkeitä asioita ihmisen, niin lapsen kuin aikuisen-kin, elämässä.

Syrjinnän, kiusaamisen ja yksin jäämisen seuraukset voivat olla kauaskantoiset lapsen tulevalle elämälle (ks. Laine & Talo 2002; Salmivalli 1998). Päiväkodin aikuisilla onkin merkittävä tehtävä ja loistava tilaisuus tukea lapsen varhaisia ihmissuhteita päiväkodin arjessa. Tämä tehtävä on äärimmäisen tärkeä eikä sitä pitäisi jättää tulevaisuuteen tai muiden toimien alle.

Vertaissuhteet eivät ole merkityksellisiä vain lapsen tulevaisuuden ja sosiaalisten taito- jen oppimisen kannalta. Lehtisen (2001, 189) mukaan ikätovereiden kanssa toimiminen on ennen kaikkea olennainen osa lasten arkipäivää ja sinällään arvokasta. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua yhteisen lasten välisen kulttuurin luomiseen.

Vertaissuhteiden luomiseksi ja parantamiseksi tarvitaan käytännön työvälineitä. Tätä pro gradu -tutkielmaa varten muokkasimme vertaissuhteita edistävän interventiomere- telmän yhdysvaltalaisesta Positive peer reporting -menetelmästä suomalaisen esiopetus- ryhmän tarpeisiin. Nimesimme menetelmän Myönteinen vertaispalaute -menetelmäksi (MVP). MVP -menetelmä toteutettiin yhdessä Jyväskylän kaupungin päiväkodin esi- opetusryhmässä kevään 2005 aikana. Lapsiryhmästä valittiin viisi kohdelasta, joihin tutkimuksen mittaukset erityisesti kohdistettiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten MVP -menetelmä vaikuttaa lasten ver- taissuhteisiin ja miten menetelmä toimii käytännössä päiväkodin arjessa. Tutkimusme- netelminä käytettiin ulkopuolista aikaotantahavainnointia, sosiometrisiä mittauksia ja ryhmän lastentarhanopettajan haastattelua. Koemittaukset tapahtuivat ennen ja jälkeen MVP -menetelmän toteuttamisen.

## 2 SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KEHITYS JA SEN ONGELMAT

Sosiaalisuus käsitteenä liittyy ihmisten välisiin suhteisiin sekä yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalisuus on kanssakäymisen taitoa ja toisen huomiointamista. Terveen sosiaalisuuden edellytyksenä on riittävän erillisyyden ja yhteyden kokeminen. Hyvä itsetunto ja itsetuntemus ovat sosiaalisen minän peruslähtökohtia. (Pihlaja 2000, 178.)

Emotionaalisuus liittyy yksilön tunne-elämään, inhimilliseen vuorovaikutukseen, tunteiden tunnistamiseen, niiden ilmaisuun ja tulkintaan. Päiväkoti-ikäinen lapsi opettelee tunnistamaan omia tunteitaan ja nimeämään niitä. Tunteiden tunnistaminen itsessä helpottaa ymmärtämään toisten tunteita. Empaattisuus liittyy toisten tunnetilojen oikeaan tulkitsemiseen. (Pihlaja 2000, 178–179.)

Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys on riippuvainen ympäristön kyvystä reagoida lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin (Lyytinen, Eklund & Laakso 1997, 61). Ongelmat sosiaalis-emotionaalisisessa kehityksessä ovat havaittavissa jo hyvin varhain lapsuudessa (Campbell 1994, 113). Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat ovat osa lapsen kokonaiskehitystä, jossa painottuvat lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen tasapaino. Ongelmat ovat hyvin moninaisia: lapsi voi olla arka, ujo tai vetäytynyt. Toisaalta oireet voivat ilmetä hillittömyytenä, häiritsevyytenä tai hyökkäävyytenä. Lapsi voi olla ylivilkas ja keskittymiskyvytön. (Pihlaja 2000, 178–179.)

Sosiaalis-emotionaalisesti oireilevilla lapsilla on usein ongelmia itsetuntonsa kanssa. Itsetunto voi olla alhainen tai vääristynyt, eikä lapsen tunne-elämä ole ikää vastaavalla tasolla. Sosiaalis-emotionaalisiin ongelmiin liittyy usein myös muita kehityksen vaikeuksia. (Pihlaja 2000, 179.)

Ongelmat sosiaalis-emotionaalisisessa kehityksessä näkyvät myös arjen tilanteissa. Tilanteista toisiin siirtyminen voi aiheuttaa levottomuutta, riehumista, tai vetäytymistä. Lapsi voi olla ahdistunut ja rauhaton. Hän saattaa rikkoa tahallaan ryhmän perussääntöjä. (Pihlaja 2000, 180.)

Monet tutkimukset osoittavat, että lapsena huomautetut käyttäytymisen ongelmat säilyvät aikuisuuteen saakka. Lasten sosiometrinen status pysyy alhaisena, vaikka heidän käyttäytymisensä muuttuukin. Esimerkiksi 3-4 -vuotiaiden hankalaksi luokiteltujen lasten ongelmat siirtyvät noin 50 %:n todennäköisyydellä nuoruus- ja aikuisikään. (Campbell 1994, 118–119.)

### 3 LASTEN VERTAISUHQTEET

Lasten välisistä sosiaalisista suhteista on käytetty monia eri nimityksiä: vertaissuhteet, toverisuhteet ja vuorovaikutussuhteet. (esim. Laine 1998; Schwartz 2000.) Käytämme tässä tutkimuksessa näistä suhteista yhteisnimitystä lasten vertaissuhteet. Vertaissuhteet ovat likimain samanikäisten yksilöiden välille syntyneitä vuorovaikutussuhteita, joiden oleellisia osa-alueita ovat ystävyys, toisten hyväksyntä tai torjunta (Laine 1998, 491). Schwartz (2000, 126) jakaa vertaissuhteet jäsenyyteen (membership) ja ihmissuhteisiin (relationship). Jäsenyys tarkoittaa ryhmään kuulumista, vuorovaikutusta yksilön ja ryhmän välillä. Ihmissuhde on kahden yksilön välinen vuorovaikutussuhde.

#### 3.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Vertaissuhteiden merkitystä lapsen kehitykselle korostetaan laajasti kirjallisuudessa (esim. Laine 1998; Niiranen 1995; Ladd 1990). Viiden vuoden iästä eteenpäin lapset viettävät aikaa vertaisryhmässä yhtä paljon tai jopa enemmän kuin omien vanhempiensa kanssa. Vertaisryhmä vaikuttaa paljon lapsen käyttäytymiseen ja toimii tärkeänä sosiaalistajana lapsen elämässä. (Staub 1979, 221.)

Vertaissuhteilla on suuri merkitys lapsen emotionaaliselle, sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Lapset pystyvät tarjoamaan toisilleen ainutlaatuisia kasvatuksellisia voimavaroja, joita aikuiset eivät pysty korvaamaan. Vertaissuhteet antavat lapselle kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja kehittävät itsetuntoa. Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa sosiaaliset taidot kehittyvät ja sosiaalinen todellisuus tulee helpommaksi ymmärtää. (Laine 1998, 492–493.)

Poikkeuksen (1997, 122) mukaan lapset oppivat vertaissuhteissaan suuren osan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista. Staub (1979, 222–223) ehdottaa, että läheisen aikuinen-lapsi-suhteen puuttuessa vertaisryhmä voi toimia korvaavana sosiaalistajana, joka voi auttaa lasta sosiaalisessa kehityksessä.

Hyvät ystävyysuhteet tukevat lapsen sopeutumista. Ystävyysuhteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden kumppanuuteen, keskusteluun ja leikkiin. Ystävyysuhteet lapsuudessa toimii tulevien vuorovaikutussuhteiden pohjana. (Ladd 1990, 1096.) Hyvät ystävyys-



suhteet helpottavat lapsen sopeutumista uusiin tilanteisiin; ystävysten välinen tuki ja apu saavat aikaan turvallisuuden tunteita (Laine 1998, 492). Lapset, jotka säilyttävät ystävyysuhteita päiväkodissa, pärjäävät tutkimuksen mukaan paremmin myös koulussa. Alhaisempi vertaisstatus taas ennustaa vähäisempää pärjäämistä koulussa ja esimerkiksi lukuisia poissaoloja ja huonompaa koulumenestystä. (Ladd 1990, 1092.) Howesin (1988, 72) pitkittäistutkimuksesta selvisi, että vastavuoroisia ystävyysuhteita omaavat lapset ovat sosiaalisesti kyvykkäämpi kuin lapset, joilla ei ole ystävyysuhteita. Memminpuoliset ystävyysuhteet myös vähentävät vertaissyrrjintää.

Lapset oppivat vertaisuhteissa sosiaalista säätelyä. He vaikuttavat toisiinsa oppien samalla kokonaisvaltaisempaa ongelmanratkaisua ja tehokkaampia strategioita. Myöhemmin lapset soveltavat näitä vuorovaikutuksessa syntyneitä ratkaisumalleja myös itsenäisessä toiminnassa. Myös leikkitilanteet ovat verrattavissa ongelmanratkaisutilanteisiin. Leikissä lapset luovat yhdessä tietoa, käsityksiä ja suhtautumistapoja, jotka toistuessaan sisäistyvät lapsen yksilöllisiksi oppimiskokemuksiksi. (Niiranen 1995, 59–60.)

Strandell (1995) on tutkinut lasten elämää päiväkodissa. Tutkimuksessa tuli ilmi vertaisryhmän merkitys monenlaisissa oppimisprosesseissa. Lapset käyttävät usein toisiaan oppimisen resursseina; yksilölliset tehtävät muokataan yhteisiksi, kollektiivisiksi asioiksi. (Strandell 1995, 158–161.) Goinin (1998) mukaan lapset oppivat sosiaalisia taitoja parhaiten ja nopeimmin vertaisiltaan, koska yksilön on helpompi mieltää mallikseen sellainen, jonka kanssa kokee olevansa samanlainen. Lapsi voi myös huomata ja nähdä toisessa lapsessa asioita ja toimintatapoja, joita aikuinen ei omasta kontekstistaan käsin edes havaitse. (Goin 1998, 3.)

### **3.2 Vuorovaikutuksen kehitys**

Pieni lapsi on syntymästään lähtien suuntautunut sosiaaliseen vuorovaikutukseen huomioiden ympäristössään eläviä objekteja esinemaailman sijaan. Lapsen vuorovaikutustaidot alkavat kehittyä heti syntymän jälkeen. Lapsi kasvaa yhteisön jäseneksi varhaisen vuorovaikutuksen voimin ja jo varhain opitut sosiaaliset taidot, tai niiden puuttuminen heijastuvat myös vertaisuhteisiin. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1997, 59–60.)

Howes (1988) on kerännyt tutkimustietoa lasten vuorovaikutuksen kehittymisestä vertaissuhteissa. Tutkimusten mukaan varhaisessa pikkulapsi-iässä, 13–24 kuukauden ikäisinä, lapset pystyvät jo keskinäisessä vuorovaikutuksessa täydentävään ja vastavuoroiseen leikkiin, vaikka vuorovaikutus onkin luonteeltaan suhteellisen yhdensuuntaista. Yleisiä leikkejä tuossa iässä ovat juokseminen, takaa-ajo, piiloleikit, tarjoaminen ja vastaanottaminen. Myöhäisessä pikkulapsi-iässä 25–36 kuukauden ikäisinä lasten keskinäisissä suhteissa siirrytään yhteiseen vuorovaikutuksellisuuden ymmärtämiseen. Tällöin lapset ottavat eri rooleja leikeissään ja ovat samanaikaisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Leikeistä ja rooleista keskustellaan ja niitä sovitellaan yhteen. Lapsen ymmärtäessä käyttäytymisen symbolisen luonteen, vuorovaikutus kehittyy huomattavasti ja toisen osapuolen ymmärtäminen helpottuu. 3-5-vuoden iässä lasten neuvottelutaitojen myötä vertaissuhteiden määrä kasvaa ja leikki mahdollistuu myös vieraiden lasten kanssa. Lisääntyvien vertaissuhteiden myötä lapsi oppii erilaisia leikkityylejä ja uusien kokemusten myötä sosiaalisia taitoja. Esikouluikää lähestyttäessä lapsen tulee olla tietoinen ryhmään kuulumisesta sekä tunkea ja arvioida ryhmän jäsenten yksilöllisiä käyttäytymismalleja. (Howes 1988, 2–4.)

### **3.3 Sosiaalinen kompetenssi**

Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä olla tarkoituksenmukaisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lapsen sosiaalinen kompetenssi kehittyy vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa vanhempiensa ja toisten aikuisten kanssa. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu 1) kyky kommunikoida toisten kanssa jaettujen symboleiden avulla ja 2) tietoisuus niistä säännöistä, jotka vallitsevat kulloisessakin sosiaalisessa kontekstissa. (Antia & Kreimeyer 1992, 135.)

Erilaiset sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot mahdollistavat sosiaalisen kompetenssin. Tällaisia sosiaalisia taitoja ovat muun muassa kyky päästä leikkiin mukaan, kyky yhteistoimintaan, empaattisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. Sosiaalinen kompetenssi on sidoksissa yksilön ominaisuuksiin ja vallitsevaan kulttuuriseen kontekstiin. Lapsuudessa sosiaalisessa kompetenssissa korostuvat paljolti vuorovaikutukseen pääseminen arkipäivän tilanteissa ja ystävyysuhteiden solmiminen. (Poikkeus 1997, 126–127.)

### 3.4 Vuorovaikutus vertaissuhteissa

Vuorovaikutus vertaissuhteissa liittyy vahvasti kognitiiviseen ja motoriseen kehitykseen sekä sosiaalisen kokemuksen karttumiseen. Lapset hakeutuvat toistensa seuraan etsien monipuolista, haastavaa toimintaa ja mieluisia kokemuksia. (Poikkeus 1997, 122, 124.) Leikkitoiminta on lasten vertaissuhteiden olennaisin piirre. Leikkimistilanteet ja lasten osallistuminen niihin vaihtuvat usein. Näin myös lapsen toverit vaihtuvat varhaislapsuudessa jatkuvasti, mutta joillakin lapsilla voi jo esikouluiässä olla pysyviä toverisuhteita. (Aho & Laine 1997, 172.) Silti lapsen henkilökäsitykset ovat tuossa iässä vielä hyvin jäsentymättömiä. Leikkitoverin tulee olla hauska ja kiva. Kaverin valinnassa tärkeintä on mahdollisuus yhteiseen toimintaan. (Aho & Laine 1997, 172–173.)

Noin viisi-kuusivuotiaana vastavuoroisuus merkitsee lapselle tasapuolista vaihtamista konkreettisissa asioissa. Hyvään vastataan hyvällä ja pahaan pahalla. Leikkitovereiden väliset konfliktit liittyvät tavallisesti esineiden ottamiseen tai rikkomiseen. Erimielisyyksien ratkaisemisessa turvaudutaan usein aikuisen apuun tai käytetään fyysisistä voimaa, esimerkiksi lyömistä. Lapsi saattaa jättää myös konfliktin sikseen ja siirtyä muualle. (Aho & Laine 1997, 172–173.) Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen seuraukset perustuvat lasten kognitiiviseen tasa-arvoon. Näissä suhteissa syntyy helposti epätasapainotiloja, eli kognitiivisia konflikteja, jotka pyrkivät tasapainoon. Näin konfliktit panevat alulle henkisten struktuurien rakentumisen. Tavallisesti lapset pyrkivät löytämään konflikteihin kaikkia osapuolia tyydyttävän ratkaisun, joka ei perustu alistamiseen. Konfliktit edistävät rakentavaa vuorovaikutusta, sosiaalista järjestystä ja yhteistyötä. (Niiranen 1995, 63.)

Ryhmäänliittyminen on olennainen seikka lasten välisissä suhteissa. Ryhmäänliittymistaidot määrittävät hyvin pitkälti lapsen roolin vertaissuhteissa. Taitava ryhmäänliittyjä pysyttelee jonkin aikaa passiivisena tarkkailijana leikkitalanteessa havainnoiden leikin sääntöjä ja rooleja. Vähitellen lapsi ryhtyy jäljittelemään tavalla tai toisella ryhmän toimintaa viestittäen näin leikissä oleville omaavansa saman viitekehyksen. (Poikkeus 1997, 133.)

## 4 ONGELMAT VERTAISUHTEISSA

Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat näkyvät usein lapsen vertaissuhteissa. Lapsella voi olla vaikeuksia leikkiä, solmia kontakteja ja tulla toimeen toisten lasten kanssa. Lapsen voi olla hankalaa asettua toisen näkökulmaan ja havaita omia ja toisten lasten tunteita. Myös tunteiden kontrolloiminen voi olla vaikeaa. (Pihlaja 2000, 180.) Vuorovaikutuksen kannalta on haitallista, jos lapsi kokee muiden toiminnan uhkana ja välttelee tilanteita, joissa voi joutua torjutuksi. Ongelmia voi syntyä myös, jos lapsi kokee neutraalikin tilanteet kilpailutilanteiksi, joissa pyritään voittoon kaikin keinoin. (Poikkeus 1997, 127.)

Ongelmat vertaissuhteissa eivät välttämättä johda epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, mutta yhdistyessään muihin riskitekijöihin, esimerkiksi perheongelmiin tai traumaattisiin kokemuksiin, ne saattavat syventää vaikeuksia entisestään. (Poikkeus 1997, 135.)

### 4.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi vertaisryhmässä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) erityistä tukea tarvitseva lapsi määritetään yksilöksi, jonka kasvun, kehityksen ja oppimisen lähtökohdat ovat heikentyneet jonkin vamman, sairauden tai toimintavajavuuden tähden. Erityisen tuen tarpeiksi määritellään myös lapsen psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarpeet. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella voi olla myös oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä, joihin hän tarvitsee tukea ja apua. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16.)

Alle kouluikäisellä erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on vähemmän sosiaalisia vertaiskontakteja ja sosiaalisia taitoja kuin samanikäisillä normaalisti kehittyvillä lapsilla (Odom, McConnell & McEvoy 1992, 9). Elskninin ja Elskninin (1998, 133) mukaan lapset, joilla on oppimisvaikeuksia ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia, eivät pysty luomaan ja säilyttämään toverisuhteita yhtä helposti kuin normaalisti kehittyvät lapset.

Diamondin (1993, 196) mukaan normaalisti kehittyvät lapset valitsevat harvoin erityistä tukea tarvitsevia lapsia leikkitovereikseen. Näin erityistä tukea tarvitsevat lapset tulevat helposti ryhmästä eristetyiksi ja he leikkivät useammin yksin kuin vammattomat ikätoverinsa.

File (1994) selvitti erityistä tukea tarvitsevien ja normaalisti kehittyvien lasten vapaata leikkiä integroidussa varhaisopetusryhmässä. Lapsilla oli kognitiivisia ja / tai kielellisiä tuen tarpeita. File tutki leikin kognitiivista sekä sosiaalista ulottuvuutta. Erityistä hoitoa ja tukea tarvitsevat lapset ja normaalisti kehittyvät lapset leikkivät ajallisesti saman veran. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kognitiivisen leikin taso oli kuitenkin alhaisempi kuin normaalisti kehittyvien lasten. Normaalisti kehittyvillä lapsilla 17 % leikistä oli normaalisti yksinleikkiä. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla yksinleikin osuus oli huomattavasti korkeampi: 32 %. (File 1994, 223, 232.)

Erwinin (1993) mukaan yksilöt eroavat siinä, millaisia heidän sosiaaliset kontaktinsa ovat ja kuinka paljon vuorovaikutusta toisiin he kaipaavat. Vuorovaikutuksen vähäinen määrä ei siis suoraviivaisesti kerro huonoista vertaissuhteista tai heikoista sosiaalisista taidoista. Erityistä tukea tarvitsevat lapset tulee nähdä yksilöinä eikä samanlaisia ominaisuuksia ja oireita omaavana joukkona. (Erwin 1993, 229.)

#### **4.2 Kiusaaminen vertaisryhmässä**

Kiusaaminen on yleinen ongelma päiväkodin vertaissuhteissa. Tutkijat eivät ole yhtä mieltä siitä, miksi joitakin lapsia kiusataan. Jotenkin nämä lapset poikkeavat muista, ovat erilaisia. Yksi tekijä voi olla kiusatun ulkoinen olemus tai jokin persoonallisuuden piirre, esimerkiksi kömpelyys, lihavuus tai puheen häiriöt. Eroavaisuuden ei tarvitse olla suuri. Kielteiset ominaisuudet painavat vaakakupissa enemmän kuin myönteiset piirteet. Kielteiseksi mielletäviä ominaisuuksia on lisäksi vaikea kumota. (Aho & Laine 1997, 239.)

Kiusatun lapsen ei välttämättä tarvitse olla ulkoiselta olemukseltaan tai käytökseltään kielteinen. Erilaisena voidaan pitää myös hyvin pärjäävää lasta, joka ahkeruudellaan herättää närkästystä. (Aho & Laine 1997, 239.) Pysyäkseen leikeissä mukana lapsen tulee siis olla keskivertolapsi, joka ei näyttäyty liian huonona tai liian hyvänä.

Erilaiset, kiusatut lapset tulevat usein alemman sosiaaliluokan perheistä, tai ylisuojelevista kodeista. Älykkyystasoltaan kiusatut lapset ovat yleensä normaalitasoa, tai hieman sen alapuolella. (Aho & Laine 1997, 240.) Nämä lapset ovat usein sosiaalisilta taidoil-

taan heikompia, eivätkä he osaa luonnollisesti ottaa kontaktia toisiin lapsiin. Sosiaalisten taitojen puute, sekä aggressiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen ennustavat vähäistä hyväksyntää ja torjutun leimaa. Lapsen sosiaaliset taidot siis muodostavat pohjan sosiaaliselle hyväksynnälle. Muut lapset eivät välttämättä tiedosta näiden taitojen puuttumista poikkeavaksi, mutta reagoivat silti niihin torjuvasti. (Laine 1998, 495.)

Kiusaamisen seurauksia ovat koulupelko ja psykosomaattinen oireilu. Kiusatuilla on usein heikompi itsetunto ja he ovat useammin ahdistuneita kuin muut lapset. Kiusaamisella on kielteisiä vaikutuksia kiusatun myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin. (Salmivalli 1999, 113–115.)

### **4.3 Vertaisryhmästä syrjäytyminen**

Lasten vertaissuhteissa torjuminen on itseään toistava piirre. Strandell (1995) kuvaa torjumista leikin juoneksi, joka lisääntyy leikin keston myötä. Leikki menettää aiemman merkityksensä ja toiminnan ideaksi vaihtuu jonkun lapsen / lasten torjunta leikistä. (Strandell 1995, 101.)

Poikkeuksen (1997) mukaan hyljeksityn aseman omaavien lasten keskuudessa on useampia alaryhmiä; noin puolella hyljeksityistä lapsista on paljon aggressiivista, impulsiivista ja häiritsevää käyttäytymistä, noin viidesosa lapsista sen sijaan käyttäytyy vetäytyvästi ja osalla ilmenee sekä aggressiivisuutta että vetäytymistä. (Poikkeus 1997, 132.) Nämä lapset muuttuvat usein masentuneiksi ja alkavat jännittää vertaissuhteissa. Heidän on myös vaikea ilmaista myönteisiä tunteita, mikä aiheuttaa yhä enemmän syrjäytymistä. (Aho & Laine 1997, 240.)

Syrjityt lapset ajattelevat monin tavoin itseensä kohdistuvasta syrjimisestä. Jotkut ajattelevat ansainneensa syrjinnän. Usein he reagoivat passiivisesti ja hyväksyvät syrjinnän puolustautumatta. Toiset syrjityt saattavat kuitenkin olla aggressiivisia ja siten lietsoa kiusaamista. (Aho & Laine 1997, 240–241.) Suurin osa torjutuista lapsista haluaisi kuulua ryhmään ja tuntee itsensä hyväksytyksi. Heidän on kuitenkin vaikea keksiä keinoja ryhmään pääsemiseksi. Useimmiten torjuttujen ryhmäänliittymistaidot ovat kehittymättömät. (Aho & Laine 1997, 216.) Putallazin ja Wassermanin (1981, 78) tutkimuksen

mukaan epäsuositut lapset keskeyttivät usein leikin ja johtivat keskustelun itseensä. He toivat kärkkäästi esiin omia mielipiteitään ja olivat eri mieltä muun ryhmän kanssa.

Usein torjumista kohdanneet lapset saattavat pyrkiä välttämään häpeään joutumista käyttämällä ainoastaan passiivisia, melko tehottomia strategioita. Lapsi, joka vuorottelee leikissä mutta pitää samalla puolensa, on todennäköisemmin pidetympi kuin lapsi joka ei osaa tehdä kompromisseja tai luovuttaa heti kohdatessaan esteitä. Vuorovaikutussuhteiden kannalta voi olla haitaksi, jos lapsi kokee muiden toiminnan uhkana ja välttelee torjutuksi tulemista enteileviä tilanteita. (Poikkeus 1995, 126–127, 133.)

Tutussa ryhmässä torjutut lapset suhtautuvat torjuntaan kahdella tavalla. Toiset lapset haluavat säilyttää itsearvostuksensa ryhmässä luopuen yrityksestä päästä mukaan. He hyväksyvät torjunnan ja pyrkivät mukaan epäsuorasti, jolloin torjunta ei ole niin ilmeistä. Toiset lapset taas arvostelevat vertaisryhmän sääntöjä ja leikkejä. (Putallaz & Wasserman 1990, 76.)

Torjuntakokemusten myötä torjuttu kokee sosiaalista epävarmuutta. Jatkuessaan torjunta muuttaa pikkuhiljaa torjutun käyttäytymistä, mikä altistaa häiriökäyttäytymiseen ja sosiaaliseen sopeutumattomuuteen. Saatuaan kerran torjutun roolin, siitä on hyvin vaikea irrottautua. Sekä aggressiivisen että syrjäänvetäytyvän torjutun käyttäytyminen muodostaa kehämäisen prosessin; kyseinen käyttäytymistapa saa koko ajan vahvistusta ylläpitäen näin muiden torjuntaa. (Aho & Laine 1997, 216–217.)

Arkojen ja pelokkaiden lasten kontaktinotot ovat lyhyitä ja käyttäytyminen on usein estynyttä. Lapsi vetäytyy syrjään ja on yksinäinen. Hän ei ole tottunut toisiin lapsiin ja voi olla masentunut. (Pihlaja 2000, 182.) Aroilla lapsilla on vertaissuhteissaan vähemmän vuorovaikutusta kuin rohkeilla lapsilla (Niiranen 1995, 148, 151).

#### **4.4 Perhetaustan merkitys lasten vertaissuhteille**

Vanhemmalla on suuri rooli lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Vanhempien lämpö lasta kohtaan, rajojen asettaminen, vahvistusmenetelmät ja rankaisumenetelmät vaikuttavat siihen millaiseksi lapsen sosiaalinen käytös muokkautuu. (Staub 1979, 22–23.) Kielteinen ja epävarma vanhemmuus on yhteydessä lapsen ongelmiin varhaislapsuudessa, kun

taas johdonmukainen ja sensitiivinen lapsen tarpeisiin vastaaminen kohottaa lapsen itsetuntoa ja muokkaa myönteisiksi lapsen odotukset sosiaalisista suhteista (ks. Campbell 1994, 113; Poikkeus 1997, 135). Myös Laineen ja Talon (2002) mukaan negatiivinen vanhemmuus ja ongelmat perheessä ennustavat lapsen käyttäytymisongelmia. Pysyvät lapsen käyttäytymisen ongelmat voivat olla merkki jatkuvista ongelmista perheessä. (Laine & Talo 2002, 149). Lapsen sosiaaliset taidot ilmenevät ensin suhteessa vanhempiin ja vasta myöhemmin vertaissuhteissa (Poikkeus 1997, 135). Varhaisen vuorovaikutuksen ongelmat lapsuudessa voivat aiheuttaa vihaisuutta ja varuillaan oloa vertaissuhteissa (Campbell 1994, 135).

Myös vanhempien valinnat, sekä perhekulttuuri vaikuttavat epäsuorasti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Esimerkiksi päivähoitomuoto, asuinympäristö ja vanhempien oma sosiaalinen aktiivisuus lisäävät tai vähentävät lapsen mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa ikätovereiden kanssa. Vanhemmat vaikuttavat lapsen vertaissuhteisiin myös oman kasvatuksensa kautta, esimerkiksi sosiaalisen käyttäytymisen vahvistamisella tai rankaisemisella, keskustelemalla tunteista ja sosiaalisista strategioista sekä toimimalla sosiaalisten suhteiden mallina lapselle. (Poikkeus 1997, 135–136.)

#### **4.5 Maahanmuuttajalapsi vertaisryhmässä**

Maahanmuuttajalapsi on monikulttuurisuutensa vuoksi erityisasemassa. Hänen juurensa ovat sekä oman kotimaansa kulttuurissa että suomalaisessa perinteessä. Maahanmuuttajalapsen elämän riskitekijäksi voi muodostua kahden erilaisen ja hänelle vieraaksi jääneen elämäntavan ristipaine. (Honkala 1999, 3.)

Toisen polven maahanmuuttaja ei ole kokenut vanhempiensa kotimaan muistoja, vaan hän on syntynyt Suomessa ja elää suomalaisena. Maahanmuuttajalapsi elää arkeaan suomalaisessa päiväkodissa, mutta hänellä ei ole kodin välittämää suomalaista kulttuuriperintöä. Lapsi ei saa kotoa mallia monikulttuurisen identiteetin rakentamiseen, koska vanhemmilla ei ole vastaavia kokemuksia. (Honkala 1999, 3.)

Vertaissuhteet ovat merkittäviä identiteetin ja itsetunnon rakentajia myös maahanmuuttajalapsille (Perttula & Tuovila-Ginters 2004, 52). Vertaissuhteita hankaloittavat maa-



hanmuuttajalasten erilainen kulttuuri ja uskonnollinen tausta. Etniset ja uskonnolliset ristiriidat tuovat usein lapsiryhmässä esiin suvaitsemattomuutta. (Patrikainen 1999, 15.)

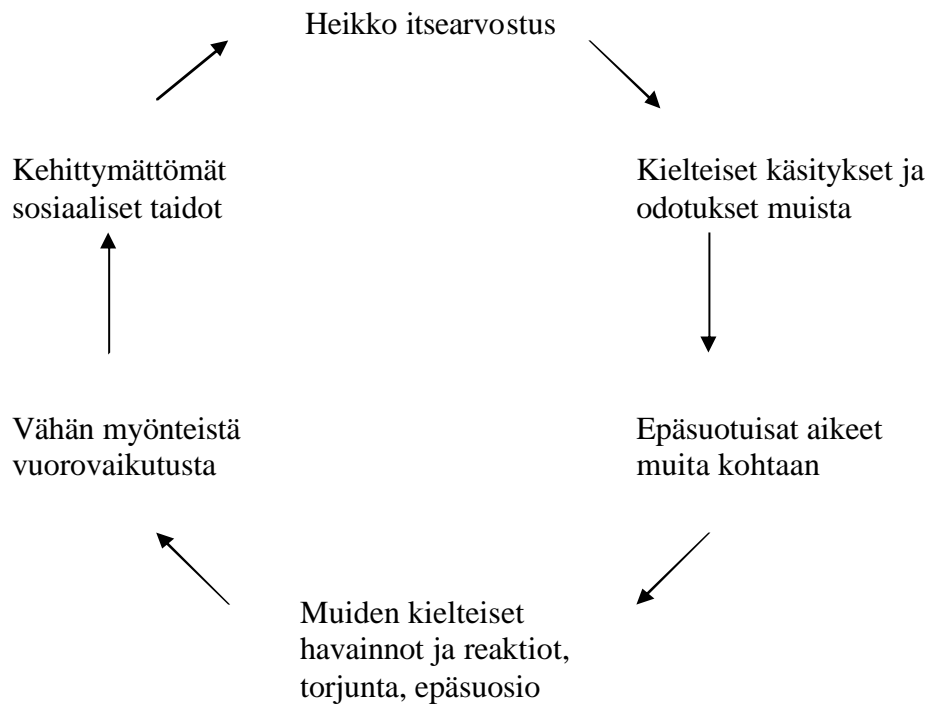
## 5 LAPSEN KEHITYKSEN SUOJA- JA RISKITEKIJÄT

Käytämme interventiotutkimuksemme teoreettisena viitekehyksenä teoriaa lapsen kehityksen suoja- ja riskitekijöistä. Keskitymme teoriassa suojatekijöihin; itsetunnon ja myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen lasten keskinäisessä toiminnassa.

Suoja- ja riskitekijät ovat lapsen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Ne ohjaavat osaltaan lapsen kehitystä joko suotuisaan tai epäsuotuisaan suuntaan. Riskitekijät vievät lapsen kehitystä epäsuotuisaan suuntaan, kun taas suojatekijät lisäävät mahdollisuuksia tasapainoiseen kasvuun. (Coie ym. 1993, 1013). Riskitekijöitä ovat esimerkiksi epäsosiaalisesti käyttäytyvä vertaisryhmä, sosiaalisen tuen puute ja yhteiskunnan heikot hoito- ja auttamisresurssit (Laine & Talo 2002, 149).

Yksilöä suojaavia tekijöitä ovat yksilön vahvat ominaisuudet, esimerkiksi myönteinen temperamentti, sekä kognitiiviset ja käyttäytymiseen liittyvät taidot. Ympäristöön liittyviä suojatekijöitä ovat sosiaalinen tuki, lämpimät suhteet vanhempiin, sopivat rajat, aikuisen valvonta ja tuki sekä vahvat perhesiteet. (Coie ym.1993, 1014). Laine & Talo (2002, 149) tuovat esiin sosiaalisessa kontekstissa toimiviksi suojaaviksi tekijöiksi esimerkiksi siteet perheen ulkopuolisiin aikuisiin ja yhteisöihin.

Varhain lapsuudessa alkaneet ongelmat ovat riskitekijöitä lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille, sosiaaliselle kompetenssille, sekä oppimiselle. Nämä riskitekijät saattavat johtaa itse itseään vahvistavaan syrjäytymisen kehäprosessiin (kuvio 1). Kehän syntyminen ehkäisemiseksi, tai kehän murtamiseksi tarvitaan ulkopuolista puuttumista, interventiota. (Laine & Talo 2002, 149).



*KUVIO 1. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä Laineen & Talon (2002, 151) mukaan*

## 6 SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN INTERVENTIOMALLI

Päiväkodissa lapsi kuuluu osaksi suurempaa lapsiryhmää, mikä antaa hänelle hyvän mahdollisuuden ja haasteen harjoitella sosiaalisia taitoja: kaverisuhteiden luomista ja ylläpitämistä. Päiväkodeissa onkin yleisesti pidetty tärkeänä tukea lasten sosiaalisia taitoja ja sosiaalis-emotionaalista kehitystä sekä ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä. (Laine & Talo 2002, 150–151.)

Interventiolla tarkoitetaan väliintuloa ja ulkopuolista puuttumista, joka kohdistetaan yhteen henkilöön tai ryhmään (Laine & Talo 2002, 149). Intervention tulee pohjautua johonkin kehitysteoriaan. Intervention saavutusten tulisi olla pysyviä ja seurausten tulisi tapahtua lasten kehityksen ehdoilla. Lisäksi sen tulisi johtaa henkilön omaehtoiseen oppimiseen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 114.)

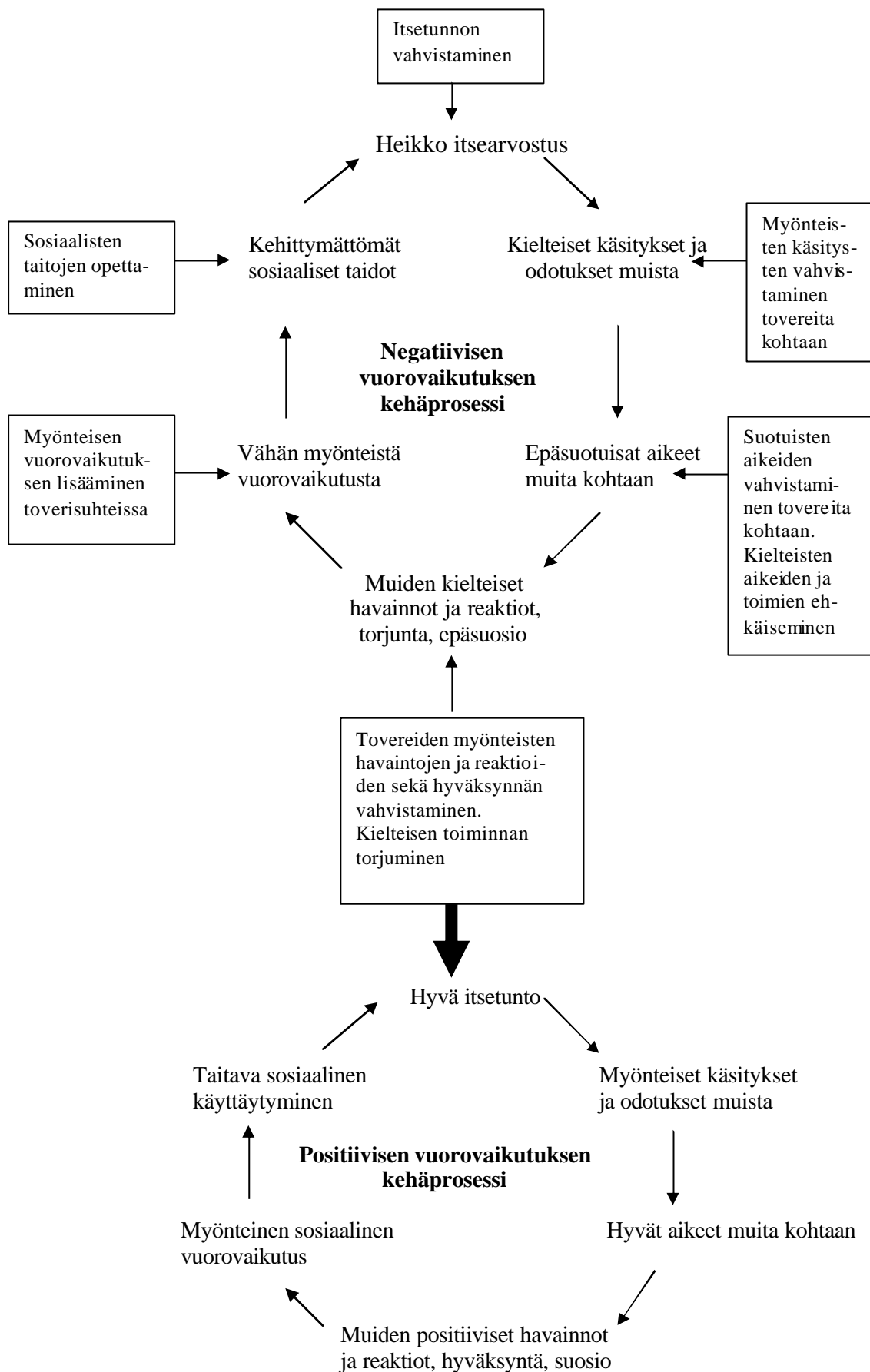
Sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi on kehitetty monenlaisia preventio- ja interventio-ohjelmia. Durlakin (1997) mukaan preventio-ohjelmat jaotellaan tavoitteensa mukaan primaarisiin, sekundaarisiin ja tertiaarisiin. Primaaristen ohjelmien pyrkimyksenä on ehkäistä ongelmien syntyminen etukäteen. Sekundaarisen prevention tarkoituksena on vähentää jo paljastuneiden ongelmien vaikutuksia. Tertiaarisessa preventiossa pyritään lieventämään pysyvien ongelmien kestoa ja vähentämään ongelmien kielteisiä seurauksia. Päiväkodin interventioissa käytetään enimmäkseen primaarista preventiota, mutta myös sekundaarista preventiota käytetään jo esiintyvien ongelmien vähentämiseen. (Durlak 1997 Laineen & Talon 2002, 151–152 mukaan.)

Durlakin (1997) jaottelun mukaan preventio voidaan kohdistaa yhteen lapseen tai koko lapsiryhmään ja ympäristöön. Yksilökeskeisten preventioiden tavoitteena on saada aikaan muutos yksilössä vaikuttamatta hänen ympäristöönsä. Ympäristöön ja koko ryhmään kohdistuvissa ohjelmissa pyritään ympäristöä muokkaamalla vaikuttamaan epäsuorasti yksilöön. Näistä universaaleista interventioista hyötyvät niin riskiryhmään kuuluvat kuin muutkin interventioon osallistuvat. Päiväkodissa käytetäänkin usein nimenomaan universaaleja interventioita. Ne voidaan integroida helposti päiväkodin toimintaan ja kohdistaa kaikille ryhmän lapsille. Interventio hyödyttää siis kaikkia kuitenkin

leimaamatta erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. (Durlak 1997 Laineen & Talon 2002, 152–153 mukaan.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen intervention avulla pyritään katkaisemaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi ja muuttamaan vuorovaikutus positiiviseksi. Interventioita pidetäänkin tehokkaana väliintulokeinona. (Laine & Talo 2002, 153.)

Kuviossa 2 on esitetty interventiomalli, jossa onnistuneen intervention seurauksena lapsen vuorovaikutustaidot ja itsetunto muuttuvat kielteisestä myönteisiksi. Tähän muutokseen päiväkodin henkilökunta pyrkii erityisesti lapsen vertaisryhmää apuna käyttäen. Mallin jokaisessa vaiheessa korostetaan myönteisen toiminnan tukemista. Pyrkimyksenä on myös ehkäistä kielteistä vuorovaikutusta. (Laine & Talo 2002, 153.)



KUVIO 2. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli Laineen & Talon (2002, 154) mukaan

## 7 POSITIVE PEER REPORTING -MENETELMÄ (PPR)

Lapset, kuten kaikki ihmiset, oppivat palautteen kautta. Palautteen tulee olla rakentavaa, mutta myös myönteisiä asioita sisältävää. Opettaja voi antamallaan palautteella vaikuttaa lasten vertaissuhteisiin. Opettaja voi auttaa osoittamalla lapsille, joilla on vaikeuksia vertaissuhteissaan, miten heidän käyttäytymisensä vaikuttaa muihin, keskustelemalla, kannustamalla ja antamalla myönteistä palautetta. On tärkeää, että lapset saavat kokea muiden hyväksyntää ja onnistumista sosiaalisessa kanssakäymisessään. (Aho & Laine 1997, 144, 226.)

Ensimmäinen julkaistu tutkimus vertaispalautteen vaikutuksista löytyy vuodelta 1976 (Skinner, Neddneriep, Robinson, Ervin & Jones 2002, 195). Grieger, Kauffman ja Grieger (1976) tutkivat vertaispalautteen vaikutuksia ja toimivuutta päiväkotiympäristössä. Heidän tutkimuksessaan opettaja antoi jokaiselle ryhmänsä lapselle mahdollisuuden nimetä joukostaan yhden lapsen, joka oli tehnyt hänelle päivän aikana jotain mukavaa. Kun lapsille tarjottiin mahdollisuuksia antaa myönteistä palautetta toisen tekemisistä, huomattiin, että yhteiset leikit lisääntyivät ja aggressiivisuus väheni. (Grieger, Kaufman & Grieger 1976, 307, 310.)

Positive peer reporting (PPR) on Yhdysvalloissa syntynyt, suhteellisen yksinkertainen menetelmä, jota on käytetty parantamaan vertaissuhteita ennen kaikkea lapsilla, jotka ovat syrjäänvetäytyviä tai hyljeksittyjä ryhmässään. PPR -menetelmää on käytetty ja tutkittu lähinnä koululuokissa, mutta myös teini-ikäisten asuntoloissa. Menetelmässä lapsia ohjataan raportoimaan vertaistensa myönteisestä toiminnasta ja käytöksestä kielteisen sijasta. Menetelmän tavoitteena on parantaa lasten välistä vuorovaikutusta, vähentää aggressiivisuutta ja syrjään vetäytymistä lapsiryhmässä. (Skinner ym. 2002, 195–196.)

Intervention tausta-ajatus on helposti sovellettavissa käytäntöön. Yksi lapsi kerrallaan on 'päivän tähti', joka saa toisilta kannustusta ja kehuja tekemistään hyvistä teoista ja hyvästä käytöksestä. Aikaisemmissa tutkimuksissa PPR -menetelmästä on käytetty eri versioita (ks. Moroz & Jones 2002; Ervin, Miller & Friman 1996).

PPR -menetelmässä palkkio annetaan jokaisesta 'päivän tähden' kohdistetusta myönteisestä palautteesta. Palkkion avulla vahvistetaan palautteen antamisen sisäistymistä ja motivoidaan lapsia jatkamaan menetelmän mukaan toimimista. (Moroz & Jones 2002, 239).

PPR -menetelmän palkkiokäytäntö perustuu behavioristiselle oppimiskäsitykselle. Crain (2005) on koonnut yhteen behavioristista oppimisteoriaa. Behavioristisen koulukunnan edustaja B. F. Skinner loi operantin ehdollistumisen teorian eläinkokeiden avulla. Skinner siirsi teoriansa myös ihmisen oppimiseen. Teorian mukaan ihmisen toivottuja käyttäytymismuotoja tuli palkita ja ei-toivotuista käyttäytymismuodoista tuli seurata rangaistus. Tällä tavoin ihmisen käyttäytymistä voidaan Skinnerin mukaan muokata halutunlaiseksi. (Crain 2005, 184–186.)

*Esimerkkejä PPR -tutkimuksista.* Positive peer reporting -menetelmän toimivuudesta on saatu rohkaisevaa tutkimustietoa. Jones ja Moroz (2002) tutkivat koululuokissa kolmea sosiaalisesti vetäytyvää lasta: Katieta, Carrieta ja Sarahia. Jokaisen lapsen opettaja käytti PPR -menetelmää. Opettaja palkitsi luokkatovereiden tutkimuslapsille antamaa julkista myönteistä palautetta. PPR-menetelmän vaikutuksia arvioitiin havainnoimalla vertaiskontakteja välituntien aikana. Vaikutukset olivat tehokkaita. PPR-menetelmän käyttämisen aikana Katien sosiaalinen osallistuneisuus pysyi yhtä korkeana kuin aikaisemminkin, mutta aiempi epävakaus tasaantui. Carrien kohdalla PPR-menetelmän seurauksena sosiaalinen osallistuneisuus lisääntyi. Sarah oli ongelmallisempi tapaus (diagnosina oppimisvaikeus ja emotionaaliset häiriöt), mutta hänen sosiaalinen kyvykkyytensä kasvoi huomattavasti. (Moroz & Jones 2002, 235.)

Opettajat kokivat PPR -menetelmän hyväksi ja tehokkaaksi kaikille lapsille, myös normaalisti kehittyville, jotka eivät olleet tutkimuskohteina. Lyhyt, jokapäiväinen positiivinen vertaispalaute voi parantaa sosiaalista vuorovaikutusta, vertaishyväksyntää kliinissä tilanteissa ja erilaisissa arkiympäristöissä. (Moroz & Jones 2002, 242.)

Ervinin, Millerin ja Frimanin (1996) tutkimuksessa PPR -menetelmää toteutettiin tukiasuntolassa. Tutkimuskohteena oli sosiaalisesti torjuttu teinityttö, Allison. Opettaja antoi ryhmän muille lapsille tehtäväksi ottaa tyttö huomionkohteeksi ja tehdä hänen toimistaan myönteisiä huomioita. Myönteiset maininnat vaihdettiin myöhemmin palk-



kioiksi. Interventio kohdistui siis vain Allisoniin, mutta myös muut hyötyivät palkkioiden kautta. (Ervin, Miller & Friman 1996, 251–253.)

Tutkimusasetelma oli ABAB -tyyppinen. Tutkittavia havainnoitiin sekä perustason (A) että PPR -menetelmän (B) aikana. Toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin sosiometrisiä luokitteluja. Jokainen interventioon osallistuja arvioi Likert-asteikolla 0–7, kuinka paljon nautti kunkin ryhmäläisensä seurasta opiskelun ja vapaa-ajan aikana. Vertaishyväksyntä kasvoi Allisonin osalta. Ennen interventiota Allisonin vertaishyväksynnän keskiarvo oli 1.92 ja intervention jälkeen keskiarvoksi saatiin 2.55. Molempien perustasovaiheiden aikana Allisonin negatiivinen vuorovaikutus oli korkealla ja positiiviset kontaktit olivat vähäisiä. PPR -menetelmän käyttämisen aikana kielteinen vuorovaikutuksen prosenttiosuus oli lähellä nollaa ja myönteisen vuorovaikutuksen osuus oli noin 70 %. (Ervin, Miller & Friman 1996, 252–253.)

## 8 TUTKIMUSONGELMAT

Tämä tutkimus tarkastelee Myönteinen vertaispalaute -menetelmän (MVP) vaikutuksia ja toimivuutta yhdessä päiväkodin esiopetusryhmässä. MVP -menetelmä on tätä tutkimusta varten kehitelty muunneltu Positive peer reporting -menetelmästä (ks. Moroz & Jones 2002). Tutkimus on kokeellinen tutkimus, jonka tarkoituksena tiedonkeruun lisäksi on tukea tutkimukseen osallistuvan ryhmän lasten vertaissuhteita.

Tutkimusongelmat:

1. Miten Myönteinen vertaispalaute -menetelmä vaikuttaa kohdelasten vertaissuhteisiin päiväkodin esiopetusryhmässä?
2. Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajalla on MVP -menetelmän toimivuudesta päiväkodin esiopetusryhmässä?

## 9 TUTKIMUKSEN KUVAILU

Tässä kokeellisessa tutkimuksessa käytetään esikoe jälkikoe -asetelmaa (O X O). Tutkimus voidaan nähdä myös viiden henkilön tapaustutkimuksena. Tutkimuksessa ei käytetä verrokkiryhmää eikä olosuhteita standardoida kokeellisesti (Saloviita 1988, 50).

### 9.1 Tutkittavien kuvaus

Tutkimus toteutettiin yhdessä Jyväskylän kaupungin päiväkodissa. Kyseessä oli esiopetusryhmä, johon kuului 18 lasta: 8 tyttöä ja 10 poikaa. Osa ryhmän lapsista oli puolipäivähoidossa ja osa kokopäiväisesti päiväkodissa. Ryhmän henkilökuntaan kuului kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja ryhmäavustaja. Ryhmästä valittiin viisi kohdelasta, joiden vuorovaikutusta ja leikkiä erityisesti havainnoitiin. Ryhmän opettajat suorittivat kohdelasten valitsemisen sen mukaan, keille kokivat tutkimuksesta olevan eniten hyötyä.

*Kohdelasten esittely lastentarhanopettajan haastattelun perusteella (lasten nimet on muutettu)*

**Sulevi** (a) on kuusivuotias rauhallinen poika, jonka ongelmana ovat vähäiset leikkitaidot. Sulevi leikkii mielellään yksin omia roolileikkejään tai ainoastaan kuljeskelee leikitiloissa muiden leikkiessä. Ryhmän henkilökunta onkin ollut huolissaan Sulevin vertaisryhmästä syrjäytymisestä. Välillä Sulevi pääsee hyvin leikkiin mukaan, varsinkin kun leikkimässä on vain muutama rauhallinen lapsi. Sulevi on huomaavainen toisia lapsia kohtaan eikä koskaan häiritse toisten leikkiä.

**Pirkka** (b) on kuusivuotias poika, joka on ollut esikouluvuoteensa asti kotihoidossa. Hänellä on ollut kova opetteleminen päiväkotielämään, sillä toimiminen vertaisryhmässä on ollut vähäistä aiemmin. Tästä syystä vertaisryhmän normit ovat Pirkalle häilyviä. Esikouluvuoden alussa Pirkalla on mennyt hienosti vertaissuhteissaan, mutta sitten hän on joutunut kiusatuksi tietyn lapsiporukan taholta. Kiusaaminen on osaksi johtunut siitä, että Pirkka on tullut uutena mukaan valmiiseen ryhmään. Osa ryhmän lapsista on kiusamisellaan osoittanut, että Pirkka ei kuulu joukkoon.

**Helka** (c) on kuusivuotias hiljainen ja ujo lapsi. Hän pelkää mennä leikkiin mukaan, jos leikkimässä on useampi lapsi yhdessä. Helka hakeutuu mielellään nuorempien lasten kanssa leikkimään esimerkiksi pihalla. Epävarmuus ja varauksellisuus häiritsevät Helkan sosiaalisia suhteita. Helka on menossa kouluvalmiustesteihin hahmotushäiriöiden ja tarkkaavaisuuden ongelmien vuoksi.

**Anneli** (d) on luonteeltaan rauhallinen ja saa helposti huomaamattoman lapsen roolin ryhmässä. Annelin perheolosuhteet ovat olleet epävakait ja Anneli on joutunut ottamaan suurta vastuuta perheessä esimerkiksi huolehtimalla sisaruksistaan. Tämä on todennäköisesti vaikeuttanut Annelin roolia vertaissuhteissa. Lukuvuoden aikana Anneli on kumminkin päässyt mukaan ryhmän toimintaan ja leikkii nykyään paremmin muiden lasten kanssa.

**Leila** (e) on kuusivuotias maahanmuuttajataustainen lapsi, joka on syntynyt Suomessa. Hän hakeutuu mielellään leikkiin toisen maahanmuuttajalapsen kanssa. Leilan vuorovaikutussuhteita vaikeuttavat kieliongelmat. Leila on kuitenkin sosiaalinen ja rohkea menemään mukaan leikkeihin ja muuhun toimintaan. Leila hakee paikkaansa ryhmässä ja yrittää aktiivisesti päästä mukaan leikkiporukoihin.

## 9.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin yhdessä Jyväskylän kaupungin päiväkodin esiopetusryhmässä lukuvuonna 2004–2005. Syksyllä 2004 suunniteltiin tutkimuksen kulku ja alettiin etsiä tutkittavaa lapsiryhmää. Sopiva lapsiryhmä löytyi tammikuussa 2005, jonka jälkeen haimme tutkimuslupaa Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden keskuksen lasten päivähoitopalvelusta. Tutkimuslupa myönnettiin 17.2.2005 (liite 1). Myös ryhmän lasten vanhemmilta pyydettiin suostumusta lasten tutkimukseen osallistumiseen ja lasten tietojen anonyymiin käyttämiseen tutkimuksessa (liitteet 2 ja 3).

Interventio ja aineistonkeruu toteutettiin helmi-huhtikuussa 2005. Alkumittaukset toteutettiin helmikuussa. Lapsia havainnoitiin viikon ajan ja samalla suoritettiin sosiometriset kyselyt ja lastentarhanopettajan haastattelu. Tämän jälkeen toteutettiin interventio. Lopumittaukset suoritettiin huhtikuussa yhden viikon aikana. Aineiston analyysi ja tulosten raportointi toteutettiin huhti- ja toukokuussa.

### 9.3 Myönteinen vertaispalaute -menetelmä

Myönteinen vertaispalaute -menetelmä (MVP) on tätä tutkimusta varten kehitelty muunnelma Positive peer reporting -menetelmästä. Durlakin (1997) jaottelun mukaan MVP -menetelmä kuuluu sekundaareihin preventioihin eli sen avulla halutaan vaikuttaa jo ilmi tulleisiin ongelmiin (Laine & Talo 2002, 151). MVP -menetelmässä jokainen ryhmän lapsi on vuorollaan 'päivän tähti'. Toiset lapset ryhmässä tarkkailevat 'päivän tähteä' koko päivän ajan ja etsivät hänen käytöksestään myönteisiä piirteitä. Tällaisia käyttäytymisen piirteitä ovat esimerkiksi toisen auttaminen, esineiden/lelujen jakaminen, itsehillintä, kohteliaisuus ja toisen kannustaminen. Huomattuaan myönteisen käyttäytymisen muodon, lapsi ilmaisee tämän tähdelle, esimerkiksi sanomalla "hyvin tehty", katsomalla tähteä ystävällisesti, hymyilemällä tai taputtamalla olalle. Päivän lopuksi kootaan annetut myönteiset palautteet yhteen ja jokaista palautetta vastaan lapset saavat pudottaa yhden kuulan purkkiin. Kun purkki on täynnä, lapset saavat yhteisen palkkion.

### 9.4 Intervention toteuttaminen

Interventio toteutettiin alkumittausten jälkeen helmi-huhtikuussa. Kohderyhmän lasten nuoresta iästä johtuen Myönteinen vertaispalaute -menetelmän konkretisointi ja lasten motivointi oli korostuneessa asemassa. Motivointi ja konkretisointi toteutettiin kahden roolihahmon ja nukketeatterin avulla (liite 4). MVP -menetelmän tunnukseksi sanoitettiin myös laulu, jota laulettiin yhteisillä kokoontumisilla intervention aikana. Tutkijat käynnistivät menetelmän esittämällä nukketeatterin ja havainnollistamalla myönteisen palautteen antamista salapoliisiteeman kautta. Salapoliisit (ryhmän lapset) vakoilivat 'päivän tähteä' tarkkaillen tämän myönteistä käytöstä. Vain myönteinen käytös oli huomionarvoista.

Henkilökunnan toiveesta 'tähti' sai olla roolissaan kaksi peräkkäistä päivää. Aamukoontumisella nimettiin 'päivän tähti' ja jaettiin asiaankuuluvat tähti- ja salapoliisirintamerkit. Lapsia ohjeistettiin tarkkailemaan 'päivän tähteä' kaikissa aamupäivän toimisissa.

Ennen ruokailua lapset kokoontuivat yhteen ja 'päivän tähti' sai kertoa, minkälaista myönteistä palautetta hän oli salapoliiseilta saanut. Salapoliisit saivat myös tässä vaiheessa suullisesti raportoida 'tähdien' hyvästä käytöksestä. Jokaisesta annetusta hyvästä

palautteesta laitettiin 'salapoliisikuula' purkkiin ja kun purkki oli täynnä, lapset saivat yhteisen palkkion.

Intervention päivittäinen toteuttaminen tapahtui päiväkodin henkilökunnan toimesta. Tutkijat vierailivat ryhmässä kaksi kertaa tarkoituksenaan pitää yllä lasten motivaatiota intervention toteuttamisessa.

## 9.5 Tutkimusmenetelmät

Jotta saataisiin kattava vastaus tutkimusongelmaan, tutkimuksessa käytettiin kolmea eri tiedonkeruumenetelmää: ulkopuolista aikaotantahavainnointia, sosiometrisiä kyselyjä lapsille ja lastentarhanopettajan haastattelua. Useamman tutkimusmenetelmän käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan menetelmätriangulaatioksi. Triangulaatio rikastuttaa tulkintaa ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

### 9.5.1 Aikaotantahavainnointi

Havainnointi tehtiin aikaotantamenetelmällä, siten että molemmat tutkijat observoivat samaa lasta yhtä aikaa. Havainnoinnin kohteena oli viisi lasta, kutakin havainnoitiin 60 jakson ajan vapaan leikin ja ulkoilun aikana. Havainnointitilanteiksi valittiin vapaan leikin tilanteet, koska näissä tilanteissa lapset toimivat omaehtoisesti ilman aikuisen ohjausta (ks. Niiranen 1999, 242–243). Yksi havainnointijakso kesti 30 sekuntia, jonka jälkeen oli 30 sekunnin kirjaamisjakso. Yhden jakson pituus määriteltiin esitestauksen perusteella. Havainnointi toteutettiin yhden viikon aikana ennen interventiota ja toinen havainnointiviikko oli intervention jälkeen.

Havainnointilomake suunniteltiin Robert F. Balesin vuorovaikutuksen erittelyn menetelmän pohjalta. Bales kehitti kategoriansa aikuisten vuorovaikutuksen havainnointia varten. (Eskola 1975, 143–144.) Kategoriointia muokattiin sopivaksi lasten vuorovaikutuksen tutkimiseen. Havainnointilomakkeeseen otettiin mallia myös Altmanin ja Karagawan (1994) tutkimuksesta. Esitestauksen jälkeen lomake havaittiin liian monimutkaiseksi ja sen sisältöjä muokattiin.

Lopullinen havainnointilomake (liite 5) sisälsi kaksi muuttujaa: 1) sosiaalisen kontaktin luonne tai kontaktin puuttuminen ja 2) lapsen aloitteet ja reagoinnit aloitteisiin. Ensimmäinen

mäinen muuttuja koostui neljästä osiosta: myönteisestä, kielteisestä ja epäselvästä kontaktista sekä kontaktin puuttumisesta. Havainnointilomakkeeseen merkittiin vain pääasiallisen kontaktin luonne jakson aikana. Yksi jakso sisälsi vain yhdenlaista vuorovaikutusta. Kontaktin puuttuessa (ei vuorovaikutusta) havainnointijakson kohdalle vedettiin viiva. Toinen muuttuja käsitti lapsen aloitteet ja aloitteeseen reagoinnit.

### 9.5.2 Sosiometriset kyselyt

Sosiometriikan avulla tutkitaan ryhmässä tapahtuvia sosiaalisia valintoja. Sosiometriikkaa voi käyttää sekä tutkimuksessa että hankittaessa tietoa arjen sosiaalisista verkostoista. (Ropo 2001, 85.)

Sosiometriikkaa käytetään kokeellisissa tutkimuksissa, kun halutaan tietää millaisia vaikutuksia käytetyllä interventiolla tai opetuksella on ryhmän sosiometriseen rakentamiseen (Ropo 2001, 98). Tässä tutkimuksessa sosiometriset mittaukset toteutettiin Morenon 1930-luvulla kehittämän sosiometrisen kyselyn pohjalta (Poikkeus 1995, 128–129). Järjestysasteikollisen sosiaalisen valinnan mukaan kaikilta ryhmän lapsilta kysyttiin seuraavat kysymykset ennen interventiota ja sen jälkeen (ks. Ropo 2001, 88).

1. Kenen kanssa leikit mieluiten tässä omassa ryhmässäsi?
2. Kenen kanssa leikit silloin, kun paras leikkikaverisi ei ole päiväkodissa?

Eettisistä syistä johtuen kysymykset kysyttiin lapsilta yksilöllisesti muiden kuulematta ja päätettiin jättää kysymättä kenen kanssa lapsi vähiten haluaa leikkiä ryhmässä. Kielteinen kysymysmalli saattaa vahvistaa lasten kielteistä suhtautumista toisiinsa ja jopa aiheuttaa syrjimistä.

### 9.5.3 Haastattelu

Toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valittiin lastentarhanopettajan teema- eli puolistrukturoituhaastattelu. Haastattelulla pyrittiin täydentämään tietoa ryhmän ja ennen kaikkea kohdelasten vertaissuhteista sekä Myönteinen vertaispalautte -menetelmän toimivuudesta. Puolistrukturoiduille menetelmille on tyypillistä, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta kuitenkin haastattelussa on tilaa ja vapautta spontaaniin tiedonkeruuseen. Puolistrukturoitu haastattelu syventyy tiettyihin teemoihin.

(Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Lastentarhanopettajan teemahaastattelu toteutettiin interventiota molemmin puolin valmiiksi laadittujen haastattelurunkojen pohjalta (liite 6).

## 9.6 Aineiston analyysi

### 9.6.1 Aikaotantahavainnoinnin analysointi

Aikaotantahavainnoinnin tulokset analysoitiin seuraavasti: Aluksi laskettiin havainnointilomakkeista yhteen kunkin kohdelapsen kontaktien luonteiden (myönteinen, kielteinen ja epäselvä kontakti tai ei kontaktia) sekä aloitteiden ja reaktioiden määrät ja niistä laskettiin myös prosenttiluvut. Luvuista tehtiin taulukko (liite 7).

Luvut syötettiin SPSS 12.0.1 for Windows -ohjelmaan ja niistä tehtiin neljä havainnollistavaa viivaesityskuviota. Yhdessä kuviossa näkyy jokaisen kohdelapsen kehitysviiva sekä keskiarvoviiva tietyn kontaktityypin kohdalla. Kielteisestä ja epäselvästä kontaktista ei tehty kuvioita, koska niiden osuus kontaktien määristä oli vähäinen.

### 9.6.2 Sosiometrinen kyselyiden analysointi

Sosiometrinen kyselyiden pohjalta laadittiin kaksi ryhmän sosiaalista rakennetta kuvaavaa sosiogrammia, ennen ja jälkeen intervention. Sosiogrammi kertoo visuaalisesti havainnollistaen ryhmän valtarakenteista ja sosiaalisesta rakenteesta yleisesti. Sen avulla pystytään selvittämään muun muassa kiusaamisen ja syrjäytymisen ilmenemistä. (Poikkeus 1995, 128–130.) Sosiogrammissa ryhmän lapset ovat edustettuina nimellä (kohdelapset) tai numerolla (muut ryhmän lapset). Suhdeverkostoa kuvataan valintojen mukaisesti nuolilla. (Ropo 2001, 96.) Paksumpi nuoli kuvaa ensimmäistä valintaa (paras kaveri) ja ohuempi nuoli toista valintaa (toiseksi paras kaveri). Tässä tutkimuksessa sosiogrammeista tarkasteltiin ja vertailtiin kohdelasten valintoja ja valituksia tulemista ennen ja jälkeen intervention.

Sosiometrinen kyselyiden pohjalta jokaiselle lapselle laskettiin sosiometrinen pistemäärä (vrt. Ropo 2001, 96). Ensimmäisestä valinnasta (paras kaveri) saa 2 pistettä ja toisesta valinnasta (toiseksi paras kaveri) saa yhden pisteen. Koko ryhmän sosiometrisistä pistemääristä (18 lasta) laskettiin keskiarvot ennen ja jälkeen intervention. Kohdelasten pistemääriä verrattiin ryhmän pistemäärien keskiarvoon.



### 9.6.3 Teemahaastattelun analysointi

Haastattelut nauhoitettiin kasetille, josta ne myöhemmin litteroitiin. Tämän jälkeen haastattelut luettiin läpi. Haastattelu analysoitiin teemoittelun avulla. Teemoittelu tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sen pelkistämistä (Eskola & Vastamäki 2001, 41). Tekstistä pyrittiin löytämään ja erottelmaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Ensimmäisestä haastattelusta poimittiin tarpeellista tietoa kohdelasten kuvailua varten. Intervention jälkeisestä haastattelusta koottiin intervention toimivuudesta ja vaikutuksista kohdelasten osalta kertovaa tietoa.

### 9.7 Mittauksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksessa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Luotettavuutta tarkastellaan seuraavassa kummastakin näkökulmasta. Metsämuurosen (2003, 42) mukaan tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen siinä käytetyn mittarin luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkija- ja menetelmätriangulaation käyttö.

*Aikaotantahavainnoinnin luotettavuuden arviointi.* Saloviidan (1988, 34) mukaan tutkijatriangulaatiossa luotettavuutta lisää mittauksen ajoittainen tarkistaminen arvioitsijareliabiliteetin avulla. Tässä tutkimuksessa aikaotantahavainnoinnin arvioitsijareliabiliteetti laskettiin ensimmäisessä ja toisessa mittauksessa. Molemmissa mittauksissa tutkijat havainnoivat 20 havainnointijaksoa erillään toisistaan ja loput jaksot havainnoitiin yhteistyönä luotettavuuden lisäämiseksi. Erillään havainnoituista jaksoista laskettiin arviointien yhdenmukaisuuskerroin. Ensimmäisessä mittauksessa arviointien yhdenmukaisuus oli 17/20 eli 85 %, jota voidaan pitää tyydyttävänä. Toisessa mittauksessa arviointien yhdenmukaisuus nousi 95 %:iin (19/20). Yhdenmukaisuutta toisessa mittauksessa voidaan pitää hyvänä. Tästä on pääteltävissä, että tutkijoiden havainnointitaidot karttuivat aineistonkeruun aikana kokemuksen myötä.

Havainnoinnin reaktiivisuus tarkoittaa sitä, että havainnoitavat henkilöt muuttavat käyttäytymistään, kun tietävät olevansa havainnoinnin kohteena (Saloviita 1988, 31). Tässä tutkimuksessa lapsia kehoitettiin leikkimään kuten tavallisestikin ja pyydettyä heille näytettiin havainnointilomakkeet. Tutkijat pyrkivät ulkopuolisuuteen ja olivat reagoimatta lasten aloitteisiin heitä kohtaan.

Havainnointiin käytetty aika tutkimuksessa oli yksi viikko molemmilla mittauskerroilla. Pidempi havainnointiaika olisi voinut antaa luotettavampia tuloksia. Yhden viikon aikana ei välttämättä saa yleispätevää kuvaa lapsen käyttäytymisen luonteesta. Lapsen käyttäytyminen voi vaihdella sen hetkisen vireys- ja terveystilan, mielialan ja elämäntilanteen mukaan.

*Sosiometrinen mittaus luotettavuuden arviointi.* Lasten vertaissuhteet esikouluikässä ovat vaihtuvia, joten sosiometrinen mittaus tulokset voivat olla epäluotettavia. Lapsia haastatellessa tulee muistaa lasten elävän usein tilanteiden ja hetken mielijohteen mukaan. He saattavat vastauksissaan valehdella, matkia toisiaan tai miellyttää aikuista. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden parantamiseksi lapsilta kysyttiin sosiometriset kyselyt yksittäin, mutta sekään ei estänyt lasten keskuudessa käytäviä keskusteluja.

*Haastattelun luotettavuuden arviointi.* Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässä tutkimuksessa laadullista tutkimusotetta edustaa lastentarhanopettajan haastattelu. Tutkimuksessa ei käytetty esihaastattelua, joka olisi antanut haastattelijoille kokemusta ja tietoa haastattelussa huomioitavista tärkeistä seikoista (esim. painotusalueet). Haastattelussa käsiteltiin ryhmän lasten luottamuksellisia tietoja. Tutkijat olivat haastateltavalle tuntemattomia. Nämä asiat ovat voineet johtaa siihen, että haastateltava on jättänyt sanomatta tutkimuksen kannalta olennaisia asioita.

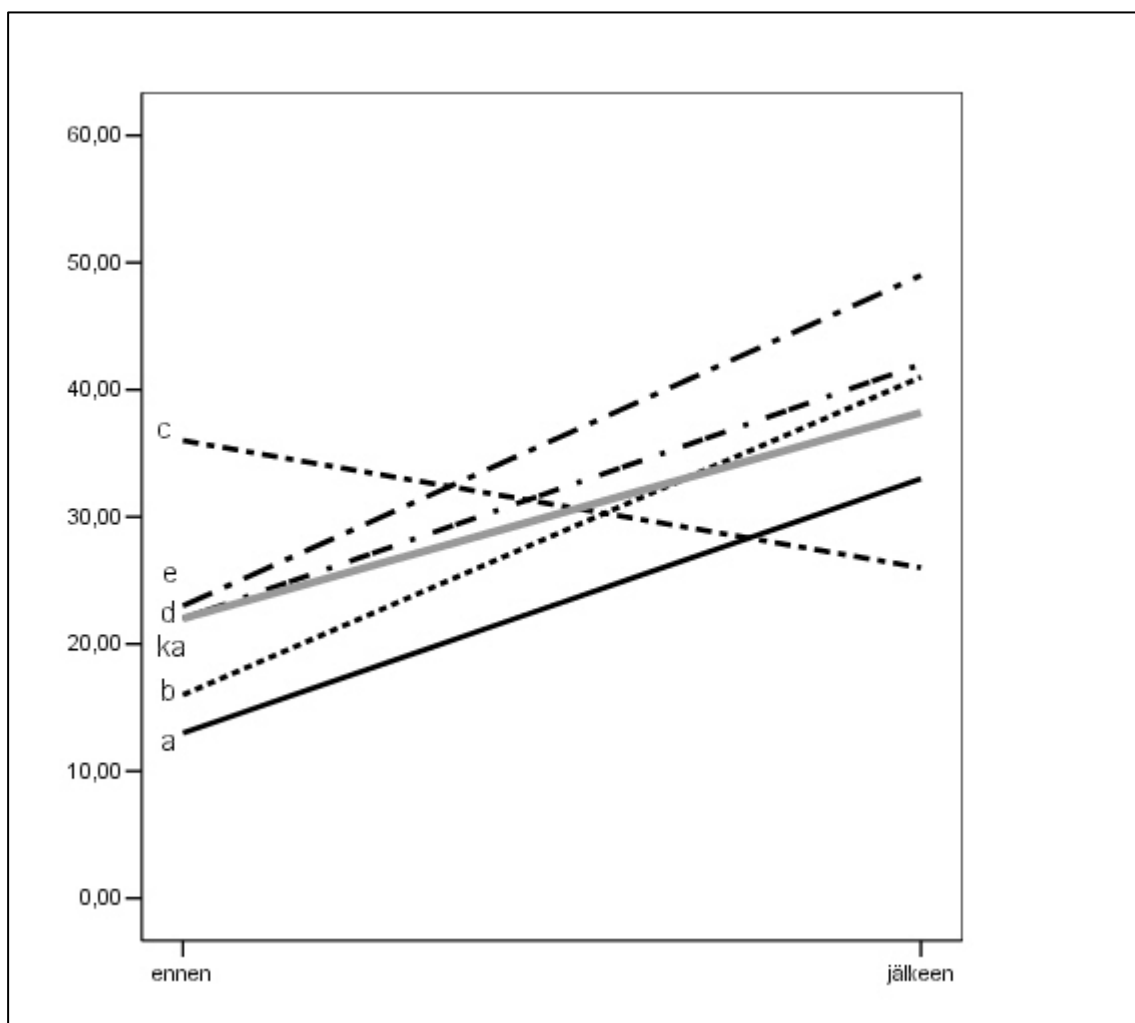
## 10 TULOKSET

Tutkimustulososiossa käsitellään aluksi Myönteinen vertaispalaute -menetelmän vaikutuksia kohdelapsilla aikaotantahavainnoinnin ja sosiometristen mittausten perusteella. Tämän jälkeen kuvaillaan tutkimustuloksia jokaisen yksittäisen kohdelapsen kohdalta erikseen. Tähän sisältyy havainnointitulosten lisäksi lastentarhanopettajan haastatteluisista saatuja tietoja sekä sosiometristen mittausten tuloksia.

### **10.1 Aikaotantahavainnoinnin tulokset**

Seuraavassa käydään läpi myönteisten, kielteisten ja epäselvien kontaktien sekä vuorovaikutuksettomuuden esiintymistä kohdelapsilla ennen ja jälkeen intervention. Lisäksi käsitellään aloitteiden ja reaktioiden ilmenemistä vuorovaikutuksessa ennen interventiota ja sen jälkeen.

### 10.1.1 Myönteiset kontaktit



*KUVIO 3. Myönteisten kontaktien määrät yksittäisillä kohdelapsilla (a-e) sekä kontaktien keskiarvo (ka) 60 havainnointijakson aikana ennen ja jälkeen intervention*

Havainnointimme mukaan myönteiset kontaktit (M) lisääntyivät neljällä kohdelapsella (a, b, d, e) ja yhdellä lapsella (c) myönteiset kontaktit vähenivät. Keskimäärin kohdelasten myönteiset kontaktit lisääntyivät 27,0 %.

### 10.1.2 Kielteiset kontaktit

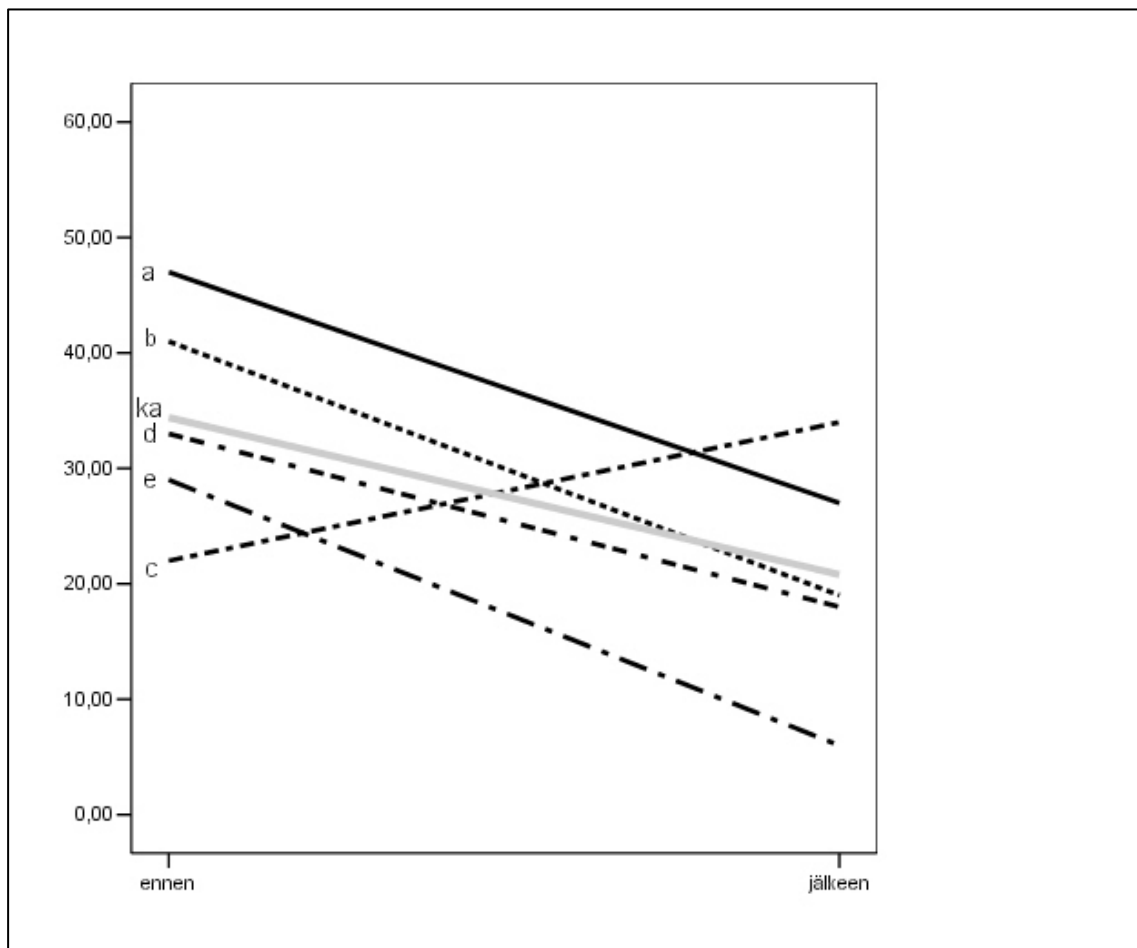
Kielteisten kontaktien määrä kohdelapsilla oli vähäinen. Tämä saattaa johtua siitä, että kohdelapset olivat enemmänkin syrjäanvetäytyviä kuin aktiivisia kontakteissaan. Kahdella kohdelapsella (a, c) kielteisiä kontakteja ei ilmennyt lainkaan kummankaan mitta-

uksen aikana. Kielteisten kontaktien määrä lapsilla ennen interventiota oli enintään 5 % kaikista kontakteista. Intervention jälkeen kielteisten kontaktien määrä oli enintään 1,7 %.

### 10.1.3 Epäselvät kontaktit

Myös epäselvien kontaktien määrä oli kohdelapsilla vähäinen. Yhdellä kohdelapsella (a) epäselviä kontakteja ei ollut ollenkaan. Ennen interventiota kohdelapsilla oli epäselviä kontakteja havainnointien mukaan 4,0 % ja intervention jälkeisessä mittauksessa epäselviä kontakteja oli enää 1,33 % kaikista kontakteista. Kohdelasten epäselvät kontaktit vähenivät keskimäärin 2,67 %.

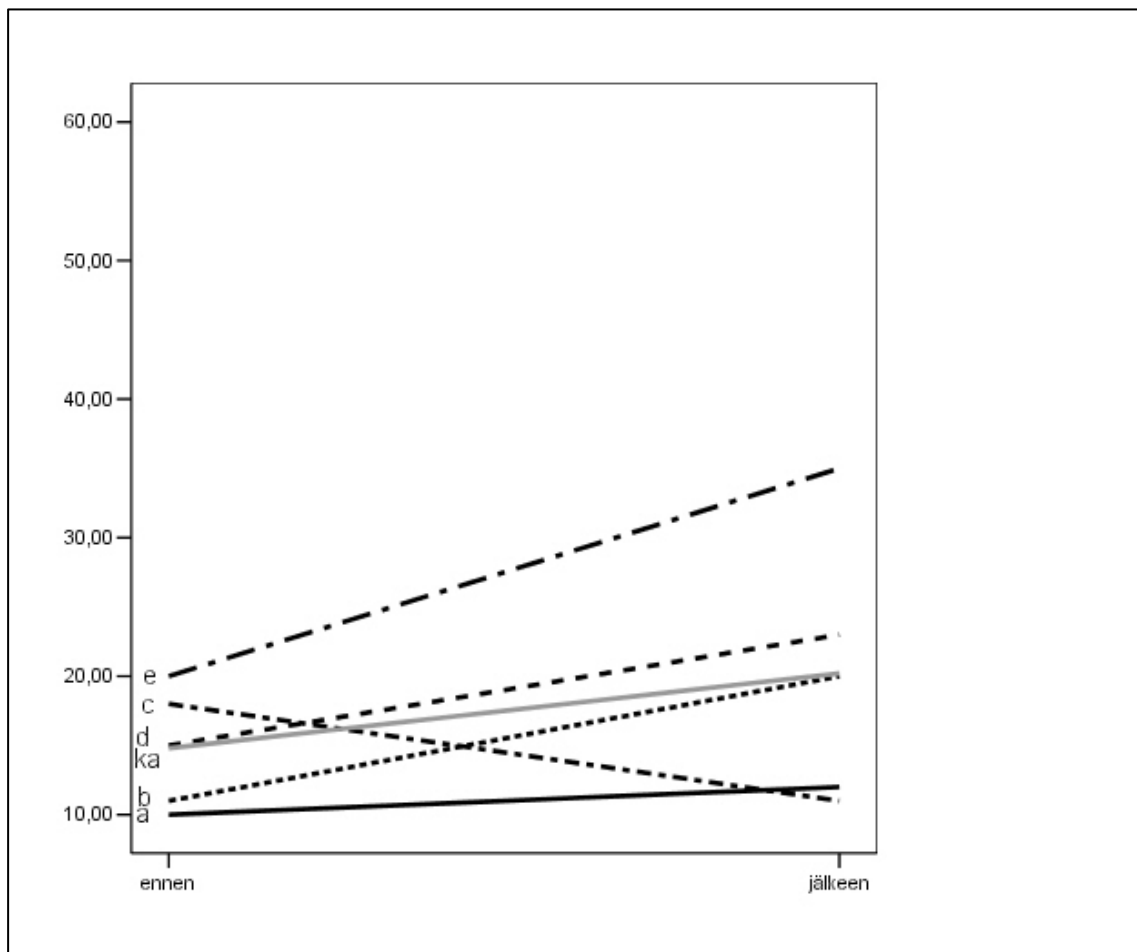
## 10.1.4 Ei vuorovaikutusta



*KUVIO 4. Vuorovaikutuksettomien jaksosten määrät yksittäisillä kohdelapsilla (a-e) sekä niiden keskiarvo (ka) 60 havainnointijakson aikana ennen ja jälkeen intervention*

Jaksot, joissa ei esiintynyt kontakteja ollenkaan, vähenivät neljällä kohdelapsella (a, b, d, e). Yhdellä lapsella (c) vuorovaikutuksettomat jaksot lisääntyivät 20,0 % edellisestä mittauksesta. Keskimäärin kohdelasten vuorovaikutuksettomuus väheni 22,6 %.

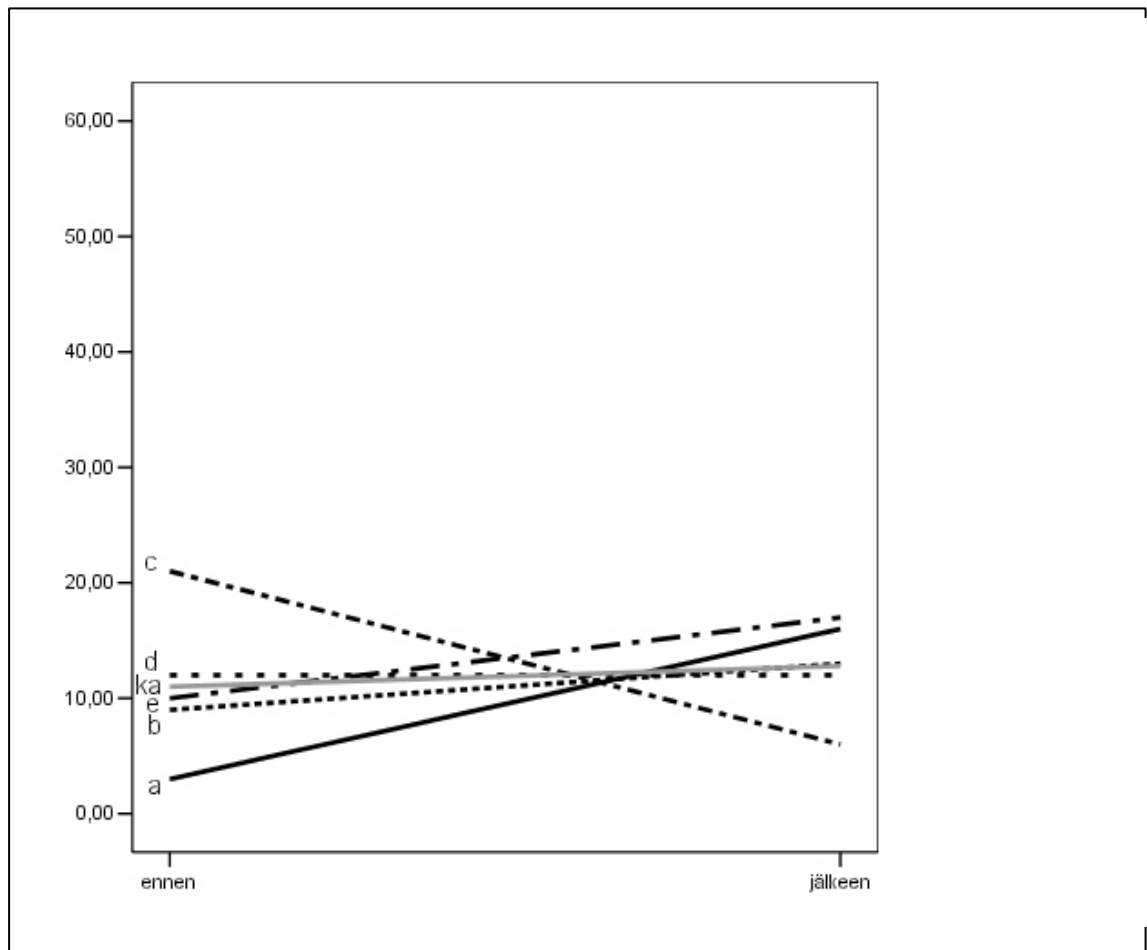
## 10.1.5 Aloitteet



*KUVIO 5. Aloitteiden määrä yksittäisillä kohdelapsilla (a-e) ja aloitteiden keskiarvo (ka) 60 havainnointijakson aikana ennen ja jälkeen intervention.*

Aloitteiden tekeminen vuorovaikutuksessa lisääntyi neljällä kohdelapsella (a, b, d, e). Keskimäärin aloitteiden määrä kohdelapsilla lisääntyi 9,0 %. Yhdellä lapsella (c) aloitteiden tekemisen määrä väheni.

## 10.1.6 Reaktiot



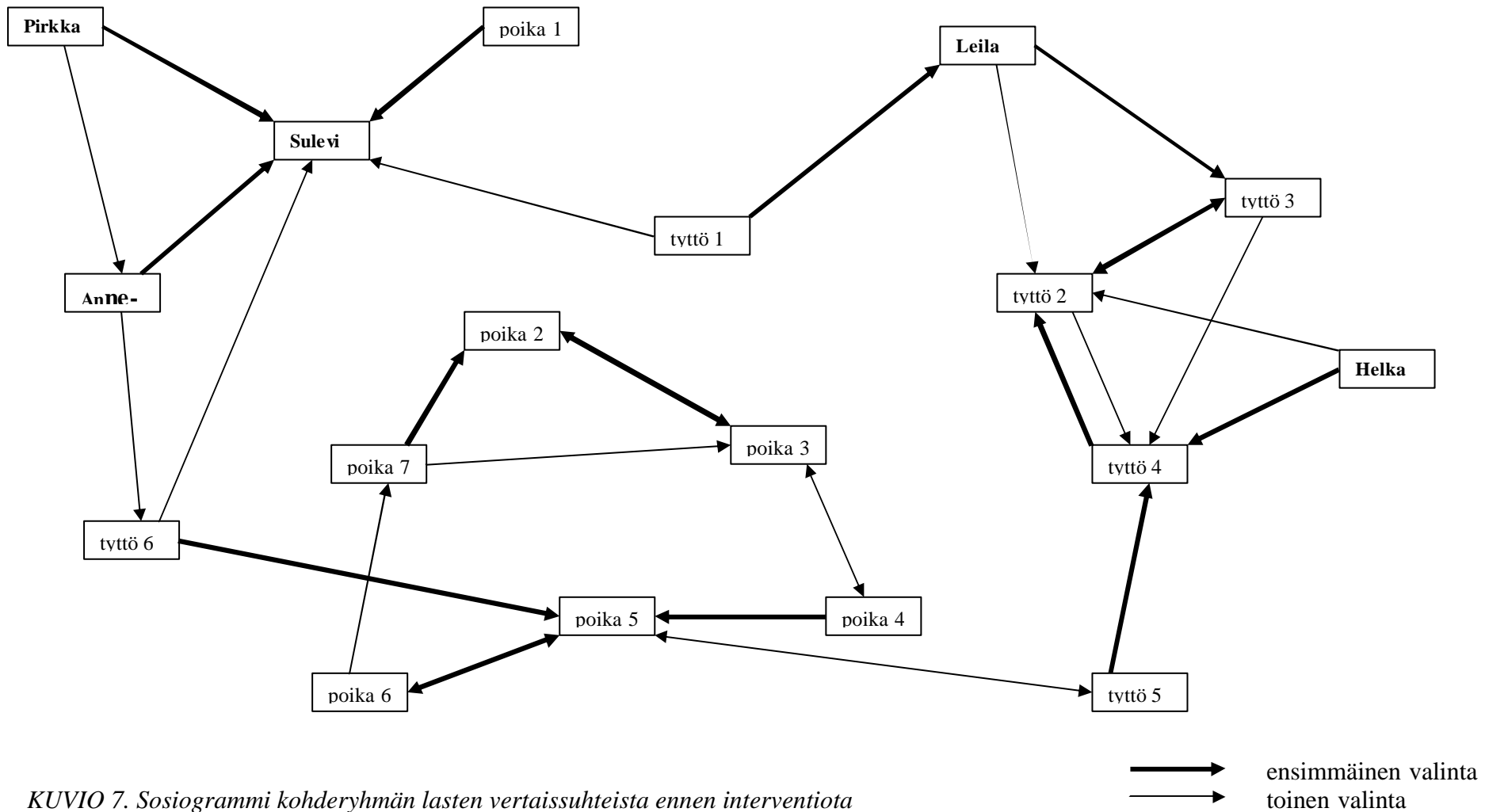
*KUVIO 6. Reaktioiden määrä yksittäisillä kohdelapsilla (a-e) sekä reaktioiden keskiarvo (ka) 60 havainnointijakson aikana ennen ja jälkeen intervention*

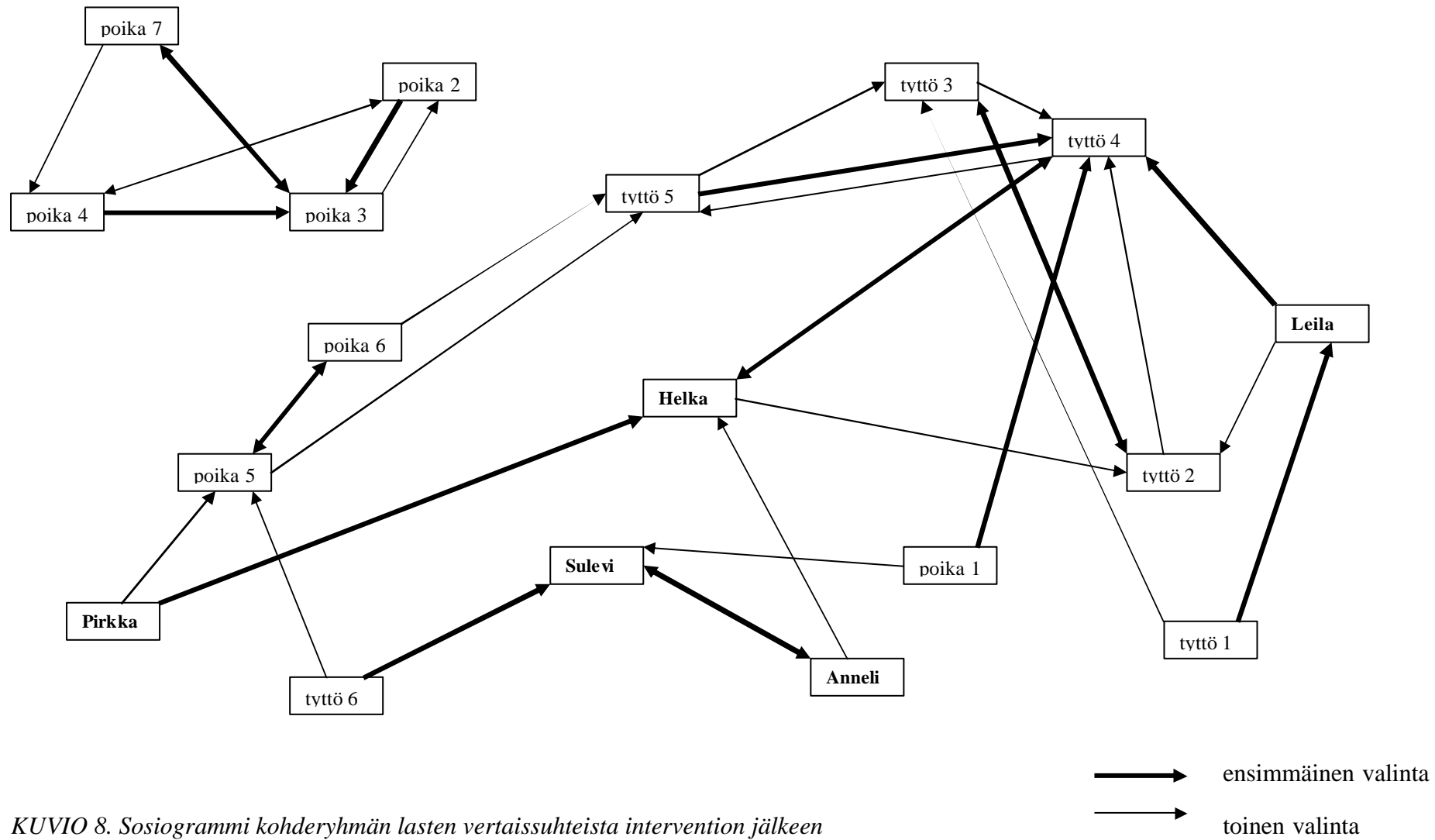
Reaktioiden määrä kohdelapsilla kasvoi keskimäärin 4,1 %. Kolmella kohdelapsella (a, b, e) reaktioiden määrä lisääntyi, yhdellä (d) reaktioiden määrä pysyi ennallaan ja yhdellä lapsella (c) aloitteisiin reagoiminen väheni.

## 10.2 Sosiometristen mittausten tulokset

Sosiometristen mittausten mukaan ennen interventiota (kuvio 7) kohdelapsista neljä viidestä sijoittui sosiometrisessä pistemäärässään keskiarvon alapuolelle. Yksi lapsista sijoittui huomattavasti keskiarvon yläpuolelle saaden kahdeksan (8) pistettä.







KUVIO 8. Sosiogrammi kohderyhmän lasten vertaissuhteista intervention jälkeen

Intervention jälkeen (kuvio 8) kahden kohdelapsen sosiometriset pisteet lisääntyivät (+5, +1), kahden lapsen pistemäärät säilyivät ennallaan ja yhden lapsen pisteet putosivat (-3) (ks. taulukko 1).

*TAULUKKO 1. Kohdelasten sosiometriset pistemäärät ennen ja jälkeen intervention, pistemäärien muutos sekä koko ryhmän lasten sosiometrinen pistemäärien keskiarvot ennen ja jälkeen intervention*

<b>lapsen nimi</b>	<b>ennen</b>	<b>jälkeen</b>	<b>muutos</b>
Sulevi (a)	8	5	-3
Pirkka (b)	0	0	-
Helka (c)	0	5	+5
Anneli (d)	1	2	+1
Leila (e)	2	2	-
koko lapsiryhmän keskiarvo (ka)	2,78	2,94	+0,16

### **10.3 Tulokset kohdelapsilla**

#### **Sulevi (a)**

Havainnointitulosten mukaan Sulevin myönteinen kontakti, aloitteet ja reaktiot vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa olivat alhaisella tasolla ennen interventiota tehdyssä mittauksessa. Etenkin aloitteisiin reagointi oli vähäistä: 60 havainnointijaksolla Sulevi reagoi aloitteisiin vain kolme kertaa. Kielteisiä ja epäselviä kontakteja Sulevilla ei ollut lainkaan kummankaan mittauskerran aikana. Vuorovaikutuksettomia jaksoja 60 havainnointijakson ajalla oli jopa 47 eli 78,3 % kaikista kontakteista.

Lastentarhanopettajan kommentit Sulevista tukevat havainnoinnin tuloksia. Lastentarhanopettajan mukaan Sulevi on tyypillinen tunnelukkolapsi, joka välillä vetäytyy kuoreensa ja on varauksellinen. Toisinaan hän on hyvinkin iloinen ja seurallinen.

Havainnointitulosten mukaan Sulevin myönteiset kontaktit lisääntyivät 33,3 %. Vuorovaikutuksettomat jaksot vähenivät 33,3 %. Aloitteet lisääntyivät 3,3 % ja aloitteisiin reagointi 21,7 % ensimmäisestä mittauksesta.

Ennen interventiota tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa Sulevi sai yhteensä 5 valintaa. Kolme lasta valitsi Sulevin parhaaksi leikkikaverikseen ja kaksi lasta valitsi hänet toiseksi parhaaksi leikkikaverikseen. Sulevi ei itse osannut nimetä yhtään leikkikaveria.

Intervention jälkeen tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa Sulevi sai kolme valintaa. Kaksi lasta valitsi hänet parhaaksi kaverikseen ja yksi lapsi toiseksi parhaaksi kaverikseen. Sulevi valitsi parhaaksi kaverikseen Annelin, mutta toista kaveria hän ei pystynyt nimeämään.

### **Pirkka (b)**

Ennen interventiota tehdyssä havainnointimittauksessa Pirkan kontakteista myönteisiä oli 26,7 %, kielteisiä kontakteja oli 3,3 % ja epäselviä kontakteja 1,7 %. Vuorovaikutuksettomia jaksoja 60 havainnointijaksosta oli 41 eli 68,3 %.

Intervention jälkeen Pirkan myönteisten kontaktien määrä lisääntyi 68,3 %:iin eli 41,6 %, kielteisiä ja epäselviä kontakteja ei ilmennyt ollenkaan ja vuorovaikutuksettomat jaksot vähenivät 31,7 %:iin eli 36,6 %. Tämän suuntaista muutosta tukee myös lastentarhanopettajan Pirkasta antama tieto. Hänen mukaansa Pirkan kiusaaminen on vähentynyt ja hänen vertaissuhteensa ovat nyt tasapainoisempia kuin aikaisemmin talvella.

Pirkan aloitteiden tekemisen ja reagoitien määrässä havainnointiemme mukaan ei tapahtunut suuria muutoksia. Ensimmäisessä mittauksessa Pirkka teki 11 aloitetta ja intervention jälkeen aloitteita oli 20 60 havainnointijakson aikana. Ensimmäisessä mittauksessa reaktioita oli vain 9 ja toisessa mittauksissa reaktioiden määrä kasvoi 13:een.

Pirkka ei saanut yhtään valintaa kummassakaan sosiometrisessä mittauksessa. Ennen interventiota tehdyssä mittauksessa Pirkka valitsi parhaaksi leikkikaverikseen Sulevin ja toiseksi parhaaksi kaverikseen Annelin. Intervention jälkeen hänen valintansa vaihtui-

vat; Pirkka nimesi parhaaksi kaverikseen Helkan ja toiseksi parhaaksi kaverikseen erään ryhmän pojista (poika 5).

### **Helka (c)**

Helka poikkeaa muista kohdelapsista havainnointituloksissa. Ennen interventiota Helkan myönteisten kontaktien määrä oli korkea 60,0 %, kielteisiä kontakteja ei ilmennyt ollenkaan ja epäselviä kontakteja oli 5,0 % kaikista kontakteista. Vuorovaikutuksetonta olemista oli 36,7 % eli vähiten kaikista kohdelapsista.

Intervention jälkeen Helkan myönteisten kontaktien määrä laski 16,7 % ensimmäisestä mittauksesta. Kielteisiä ja epäselviä kontakteja ei esiintynyt lainkaan. Vuorovaikutusettomuus lisääntyi 56,7 %:iin eli 20,0 %.

Sekä aloitteiden tekeminen että niihin reagoiminen vähenivät ensimmäisestä mittauksesta toiseen mittaukseen. Aloitteiden tekeminen väheni 30 %:sta 18,3 %:iin ja aloitteisiin reagoiminen väheni 35 %:sta 10 %:iin.

Ennen interventiota kukaan ei valinnut Helkaa sosiometrisissä mittauksissa parhaaksi tai toiseksi parhaaksi leikkikaverikseen. Kummassakin sosiometrisessä mittauksessa Helkan valinnat olivat samat; ne kohdistuivat kahteen tyttöön ryhmässä (tyttö 4, tyttö 2). Intervention jälkeen Helka sai kolme valintaa; kaksi lasta valitsi hänet parhaimmaksi leikkikaverikseen ja yksi lapsi toiseksi parhaimmaksi leikkikaverikseen.

Lastentarhanopettajan mukaan Myönteinen vertaispalaute -menetelmä on ollut erittäin tärkeä Helkan itsetunnon tukemiseksi. Myönteisen palautteen saaminen kavereilta on rohkaissut Helkaa. Havainnointituloksissa tämä ei ole ilmennyt.

### **Anneli (d)**

Annelilla oli myönteisiä kontakteja ennen interventiota 36,7 % kaikista kontakteista. Kielteisiä kontakteja oli 3,3 % ja epäselviä kontakteja 5,0 %. Vuorovaikutuksetonta toimintaa oli 55,0 %.

Intervention jälkeen Annelin myönteiset kontaktit olivat lisääntyneet 70,0 %:iin eli 33,3 %. Kielteisiä ja epäselviä kontakteja ei esiintynyt enää ollenkaan. Vuorovaikutukseton toiminta oli vähentynyt 30,0 %:iin eli 25,0 %.

Annelin aloitteiden tekeminen lisääntyi jonkin verran; 25,0 %:sta 38,3 %:iin. Reaktioiden määrä Annelilla oli molempien mittausten aikana 20,0 %.

Ensimmäisessä sosiometrisessä mittauksessa Anneli valittiin yhden kerran toiseksi parhaaksi kaveriksi. Hän itse valitsi parhaaksi kaverikseen Sulevin ja toiseksi parhaaksi kaverikseen erään tytön (tyttö 6). Toisessa mittauksessa Sulevi valitsi Annelin parhaaksi kaverikseen ja vastavuoroisesti Anneli valitsi hänet parhaaksi leikkikaverikseen. Toiseksi parhaimmaksi kaverikseen Anneli valitsi Helkan.

Lastentarhanopettajan mukaan Myönteinen vertaispalaute -menetelmä ja etenkin päivän tähtenä oleminen on auttanut monia lapsia huomaamaan Annelin olemassaolon ja sen että Anneli on mukava leikkikaveri. Havainnointitulokset tukevat lastentarhanopettajan näkemystä. Esimerkiksi vuorovaikutukseton toiminta väheni 25 %.

### **Leila (e)**

Ennen interventiota Leilalla oli myönteisiä kontakteja 38,3 % kaikista kontakteista. Kielteisiä kontakteja oli 5,0 % ja epäselviä kontakteja 8,3 %. Vuorovaikutuksetonta toimintaa Leilalla oli 48,3 %.

Leilan kohdalla ensimmäisen ja toisen mittauksen väliset erot olivat huomattavat. Myönteiset kontaktit lisääntyivät 81,7 %:iin eli 43,4 %. Kielteiset kontaktit vähenivät 1,7 %:iin ja epäselvät kontaktit vähenivät 6,7 %:iin. Vuorovaikutukseton toiminta väheni 10 %:iin eli 38,3 %.

Leilan aloitteiden tekemisen määrä kasvoi 33,3 %:sta 58,3 %:iin. Aloitteisiin reagoiminen kasvoi 16,7 %:sta 28,3 %:iin. Lastentarhanopettaja havaitsi vastaavanlaista kehitystä Leilan kohdalla. Hän koki MVP -menetelmän Leilalle tarpeelliseksi ja itsetuntoa kottavaksi.

Leila sai molemmissa sosiometrisissa mittauksissa yhden valinnan parhaaksi ystäväksi. Ensimmäisessä sosiometrisessä mittauksessa Leilan valinta parhaaksi ystäväksi kohdistui tyttöön 3. Toisessa mittauksessa parhaaksi kaveriksi vaihtui tyttö 4. Toiseksi parhain kaveri Leilan valinnan mukaan molemmissa mittauksissa oli tyttö 2.

## **10.4 MVP -menetelmän toimivuus lastentarhanopettajan arvioimana**

### 10.4.1 Menetelmän toteuttaminen

Lastentarhanopettajan mukaan menetelmä oli lapsia motivoiva. Nukkehahmot ja tunnuslaulu edustivat lapsille MVP -menetelmää inspiroiden ja kannustaen heitä menetelmän toteuttamisessa. Menetelmä oli muokattu esikouluikäisille lapsille sopivaksi heidän kehitykselliset lähtökohdansa huomioon ottaen. Menetelmä sopi ryhmä tarpeisiin ja menneillä olevaan tilanteeseen. Vertaissuhteissa oli ollut ongelmia koko vuoden ja menetelmä vahvisti jo alkanutta hyvää kehitystä.

Lastentarhanopettajan mielestä MVP -menetelmä oli työläs toteuttaa päiväkodin arjessa. Aamupäivän toiminta-aika päiväkodissa on lyhyt ja sen aikana tulisi käydä läpi monia aihealueita lasten kanssa. MVP -menetelmän toteuttaminen vei aikaa muulta ohjatulta toiminnalta. Menetelmän toteuttaminen yhdessä ryhmän muun henkilökunnan kanssa oli välillä hankalaa. Vaihtuvien työvuorojen ja sairastumisten vuoksi tiedonkulku menetelmän etenemisestä ryhmän aikuisten välillä ei sujunut parhaalla mahdollisella tavalla. Siksi olisikin ollut helpompaa, jos menetelmän vetäjänä olisi toiminut yksi henkilö joko ryhmästä tai sen ulkopuolelta.

Menetelmän paremman onnistumisen kannalta olisi ollut hyvä, että tutkijoiden esittämät nukkehahmot olisivat vierailleet useammin ryhmässä lasten motivaation säilyttämiseksi. Lapsilla oli toisinaan havaittavissa kyllästymistä menetelmään.

### 10.4.2 Menetelmän merkitys lapsille

Lastentarhanopettajan mukaan lapset lähtivät hyvin ja aktiivisesti menetelmään mukaan ja omaksuivat tähden ja salapoliisin roolit itselleen. Menetelmä oli lapsille tärkeä ja iloa tuottava. Lapset nauttivat toisilta lapsilta saamastaan huomiosta ja myönteisestä palautteesta.

*”Oon selvästi huomannut, että kuinka he hykertelevät kun se tuntuu tosi hyvältä kun saa olla huomion keskipisteenä.”*

MVP -menetelmä on aiheuttanut lasten kesken pohdintaa sosiaalisista suhteista. Lapset ovat pohtineet sitä, minkälainen käyttäytyminen on hyvää ja miten oma käytös vaikuttaa toisiin ihmisiin.

*”..että kyllä lapsissa on jotain niinkun sisässä liikahtanu semmosta että on havahtunu ajatteleen miltä kaverista tuntuu, että jos minä käyttäydyn tällä tavalla, ni mites sitte että onko se nyt oikein tota kaveria kohtaan”.*

Lastentarhanopettajan mukaan nämä pohdinnat jäivät kuitenkin usein vain ajatuksen tasolle eivätkä näkyneet lasten vertaissuhteissa arjen keskellä.

MVP -menetelmä oli kokonaisuudessaan lapsille oppimiskokemus. Esimerkiksi myönteisen palautteen antaminen oli lapsille uusi asia. Aluksi lapset toivat esiin niitä hyviä asioita, joita he itse olivat tehneet 'päivän tähdelle', sen sijaan että olisivat kertoneet mitä hyvää 'tähti' on tehnyt. Lastentarhanopettajan mukaan palautteenannossa tapahtui intervention edetessä kehitystä.



## 11 POHDINTA

### 11.1 Myönteinen vertaispalaute -menetelmän vaikutukset kohdelapsiin

#### **Sulevi (a)**

Sulevi sai eniten valintoja ensimmäisessä sosiometrisessä mittauksessa. Hän oli ennen interventiota ryhmän suosituin lapsi. Kuitenkaan hän ei itse osannut valita ketään leikkikaveria ryhmästä. Havainnointitulosten ja lastentarhanopettajan haastattelun mukaan Sulevi jäi vapaan leikin ja ulkoilun aikana syrjään vertaisryhmästä.

Sulevin aloitteiden ja niihin reagoimisen vähäinen määrä sekä vuorovaikutuksettoman toiminnan paljous voisi viitata siihen, että Sulevin sosiaalinen kompetenssi on heikko. Poikkeuksen (1997, 126–127) mukaan sosiaalisen kompetenssin mahdollistavia taitoja ovat kyky päästä leikkiin mukaan, kyky yhteistoimintaan, empaattisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. Näistä taidoista Sulevillä on vaikeuksia päästä leikkiin mukaan. Vähäiset reagoinnit toisten aloitteisiin voivat viitata myös heikkoon yhteistoimintaan lasten kanssa.

Toisaalta Sulevi tulee hyvin toimeen lasten kanssa ja on sopuisa ja korrekti tunteiden ilmaisussa. Tämä viestii Sulevin tietyistä sosiaalisista taidoista, joiden ansiosta Sulevin sosiometriset pisteet ovat korkeat.

Havainnointitulosten mukaan interventiolla oli myönteistä vaikutusta Sulevin vertaisuhteisiin. Havainnointitulokset olivat kuitenkin ristiriidassa sosiometrinen mittauksien ja lastentarhanopettajan haastattelun annin kanssa. Pohdimme onko MVP -menetelmän tyyppinen interventio yksin riittävä, kun halutaan parantaa Sulevin kaltaisen lapsen sosiaalisia taitoja. Menetelmän käyttämisen lisäksi tulisikin Sulevin tapauksessa opettaa ryhmäänliittymis- ja leikkitaitoja.

#### **Pirkka (b)**

Pirkka tuli esiopetusryhmään porukan ulkopuolelta uutena lapsena ja hänellä on ollut vaikeuksia päästä ryhmään mukaan. Pirkkaa on kiusattu, mikä on näkyvissä myös tutkimuksemme sosiometrisissä mittauksissa, joissa Pirkka ei ole saanut yhtään valintaa ennen eikä jälkeen intervention.

Laineen ja Talon (2002, 151) negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessin mukaan torjunnan ja epäsuosion vuoksi lapsen myönteinen vuorovaikutus muiden kanssa on vähäistä. Näin lapsen sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään, josta seurauksena on heikko itsearvostus. Kiusattu lapsi, kuten Pirkka, on vaarassa joutua negatiivisen vuorovaikutuksen kehään. Tällaisen lapsen kohdalla sosiaalisen vuorovaikutuksen interventio, esimerkiksi MVP -menetelmä, voi toimia syrjäytymisen ehkäisijänä. MVP -menetelmä on Pirkan tapauksessa voinut olla muokkaamassa negatiivisen vuorovaikutuksen kehää positiivisen vuorovaikutuksen kehäksi (ks. kuvio 2). Tutkimustulokset havainnoinnin osalta voivat viitata tähän myönteiseen kehitykseen; havainnointitulosten mukaan Pirkan vuorovaikutuksen oleminen on vähentynyt 36,6 % ja myönteiset kontaktinotot ovat lisääntyneet 41,6 %.

### **Helka (c)**

Havainnointitulosten mukaan Helkan sosiaaliset kontaktit: aloitteet ja aloitteisiin reagointi vähenivät huomattavasti. Saattaa olla, että Helkan sosiaalinen käyttäytyminen havainnointitilanteissa ei ole edustanut hänelle tyypillistä käyttäytymistä jommassakummassa mittauksessa. Lapsen elämässä on saattanut tapahtua jotain, joka on vaikuttanut havainnointituloksiin. On kuitenkin mahdollista, että interventio on vaikuttanut Helkan vertaissuhteisiin taannuttavasti. Pihlajan (2000, 182) mukaan arat ja pelokkaat lapset eivät ole tottuneet toisiin lapsiin ja he vetäytyvät helposti syrjään. Herkkänä ja ujoina lapsena Helka on voinut kokea 'päivän tähtenä' olemisen ja kaikkien huomion keskipisteeksi joutumisen pelottavana asiana. Tällaisissa toiminnallisissa menetelmissä on tärkeää, että aikuinen ei pakota lasta mihinkään, vaan toiminta etenee lapsen ehdoilla. Menetelmän etenemisen tulisi perustua aikuisen tiedoille kustakin lapsesta ja arkipäivän havainnoinnin tulisi toimia menetelmän suunnittelun pohjana.

Vaikka havainnointitulosten mukaan Helkan vertaissuhteissa ei tapahtunut parannusta, sosiogrammit ja lastentarhanopettajan haastattelu viestivät myönteisestä kehityksestä. Ennen interventiota kukaan ei valinnut Helkaa leikkikaverikseen. Intervention jälkeen hän sai kaksi valintaa parhaaksi kaveriksi ja yhden valinnan toiseksi parhaaksi kaveriksi. Helkan kaltaisille syrjäänvetäytyville lapsille MVP -menetelmän parhain anti voi olla se, että lapsi huomataan ja myönteisen palautteen saaminen antaa rohkeutta mennä mu-

kaan yhteiseen toimintaan. Näin on voinut käydä Helkan tapauksessa; Helkan sosiometriset pisteet nousivat viisi pykälää.

### **Anneli (d)**

Anneli on Helkan tavoin lapsi, joka 'päivän tähtenä' olemisen myötä huomattiin ryhmässä. Muut ryhmän lapset huomasivat, että Anneli on mukava leikkikaveri. Ensimmäisessä sosiometrisessä mittauksessa Anneli sai yhden valinnan toiseksi parhaaksi kaveriksi. Toisessa mittauksessa Anneli ja Sulevi valitsivat toisensa parhaiksi leikkikaverikseen. Tämä viittaa siihen, että Anneli on päässyt paremmin mukaan vastavuoroiseen kaverisuhteeseen. Howesin (1988, 72) mukaan molemminpuoliset ystävyysuhteet vaikuttavat vertaissyrjinnän vähenemiseen ja vastavuoroisuus toverisuhteissa lisää sosiaalista kompetenssia. MVP -menetelmällä on saattanut olla Annelin ja Sulevin tapauksissa vastavuoroisuutta vahvistava vaikutus. Myös havainnointitulosten mukaan Annelin myönteinen kontaktinotto on lisääntynyt ja vuorovaikutukseton toiminta vähentynyt intervention myötä.

Coien ym. (1993, 1014) mukaan vahvat perhesiteet, sosiaalinen tuki, lämpimät suhteet vanhempiin sekä aikuisen valvonta ja tuki ovat lapsen myönteistä kehitystä suojaavia tekijöitä. Annelin epävakailta perheoloilta voi olla vaikutuksensa hänen sosiaalisiin taitoihinsa ja suhteisiinsa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiomalli tukee lasta, jonka kehityksen suojatekijät eivät ole parhaat mahdolliset (ks. kuvio 2).

### **Leila (e)**

Leila oli kohdelapsistamme aktiivisin vertaissuhteissaan. Hän haki rohkeasti kontaktia muihin lapsiin myös ennen interventiota. Leilan aloitteiden ja reaktioiden suhde oli epätasainen. Aloitteisiin reagointi oli vähäisempää, ikään kuin hänen vastavuoroisen toiminnan taidot olisivat jonkin verran puutteelliset. Myös sosiogrammeista on nähtävissä, että Leila ei ole kyennyt solmimaan vastavuoroista toverisuhdetta. Nämä seikat voivat johtua Leilan maahanmuuttajataustasta ja kulttuurin erilaisuudesta. Myös Honkala (1999, 3) korostaa kulttuurin merkitystä ihmissuhteisiin. Maahanmuuttajalapsi elää päiväkodin arkea suomalaisittain ja perheen kulttuuri voi erota siitä paljonkin. Esimerkiksi aloitteisiin reagointi voi olla tällainen kulttuuriin liittyvä toimintamalli.

Usein maahanmuuttajataustaisten lasten vertaissuhteita hankaloittaa heidän erilainen kulttuurinsa (Patrikainen 1999, 15). MVP -menetelmä voi toimia lasten myönteisiä piirteitä korostaessaan kahden kulttuurin välisenä linkkinä. Se voi lisätä hyväksyvää ilma-  
piiriä lapsiryhmässä ja antaa tilaisuuksia löytää rikkautta eri kansallisuuksista.

Havainnointitulosten mukaan Leilan vuorovaikutus lisääntyi merkittävästi ensimmäisestä mittauksesta. MVP -menetelmä on toiminut Leilan vertaissuhteita tukevana interventiona.

### **11.2 Myönteinen vertaispalaute -menetelmän toimivuus**

Myönteinen vertaispalaute -menetelmä muokattiin tätä tutkimusta varten Positive peer reporting -menetelmästä. Alkuperäistä menetelmää oli käytetty Yhdysvalloissa pääasiassa koulu- ja teini-ikäisillä lapsilla ja nuorilla (ks. Moroz & Jones 2002; Ervin, Miller & Friman 1996). Tutkijoina uskoimme kuitenkin myönteisen vertaispalautteen mahdollisuuksiin myös esikouluikäisillä lapsilla. Olimme huomanneet päiväkodin arjessa myönteisen palautteen ja vertaissuhteiden merkityksen kaikille, myös erityistä tukea tarvitseville lapsille. MVP -menetelmä hyödyntää näitä lapsen kehitykselle olennaisia tekijöitä.

MVP -menetelmää kehitellessämme pohdimme menetelmän toimivuutta ja mielekkyyttä esikouluikäisen lapsen näkökulmasta. Pyrimme tekemään menetelmästä mahdollisimman konkreettisen, leikinomaisen ja motivoivan. Lastentarhanopettajan mukaan menetelmän toteutuksessa oli huomioitu esikouluikäisen lapsen kehitykselliset tarpeet ja konkreettisuus. Tutkijoina huomasimme, että ryhmän lapset nauttivat MVP -menetelmän leikinomaisesta toteuttamisesta. Lapset eivät suhtautuneet menetelmään vertaissuhteita edistävänä interventiona, vaan heille tärkeää oli menetelmän toiminnallisuus salapoliisi- ja tähtirooleineen.

Lastentarhanopettaja koki MVP -menetelmän työlääksi. Menetelmä vaati ryhmän aikuisilta ja lapsilta jokapäiväistä panostusta ja sitoutumista. Interventiomenetelmiä suunniteltaessa tulisikin huomioida ajankäyttö, vaativuus ja työläys päiväkodin arjen kannalta. Ulkopuolisen suunnittelijan käsitykset interventiomenetelmästä ja päiväkodin arjen sisällöistä eivät välttämättä kohtaa. Toimivan interventiomenetelmän tulisi kulkea luon-

nollisena osana päiväkodin arkea eikä syödä aikaa muiden tavoitteiden toteuttamiselta. MVP -menetelmän toteuttamisessa näitä seikkoja olisi pitänyt pohtia tarkemmin. Ulkopuolisina tutkijoina emme tunteneet kohderyhmämme toimintamalleja tarpeeksi. Parempaan menetelmän käytännön toimivuuteen olisimme voineet päästä tiiviimmällä yhteistyöllä ryhmän aikuisten kanssa.

MVP -menetelmän toteutus onnistuisi parhaiten, jos sen suunnittelija olisi sama henkilö kuin toteuttaja. Haastattelemamme lastentarhanopettaja kaipasi myös selkeyttä toteuttajan rooliin. Tällöin menetelmä olisi helpompi sisällyttää ryhmän arkeen, sen toteuttaminen olisi joustavampaa ja sitä voisi muokata matkan varrella entistä paremmin ryhmän tarpeita vastaavaksi. Näin toteuttajan menetelmään sitoutumisen aste olisi luonnollisesti vahvempi.

MVP -menetelmän toteuttamisen myötä havaitsimme, että aikuisen sitoutuminen on hyvin merkityksellistä menetelmän toimivuuden kannalta. Lastentarhanopettajan haastattelussa selvisi, että lasten oli vaikea oppia antamaan palautetta toiselle. Tämän vuoksi aikuisen rooli malliesimerkkinä on erityisen tärkeä. Aikuinen toimii myönteisen palautteenannon mallina koko ajan sekä suhteessaan lapsiin että toisiin aikuisiin. Mallina olemisen lisäksi aikuisen tehtäviin menetelmän toteuttamisessa kuuluu ohjata lapsen huomiota toisten myönteiseen käyttäytymiseen. Parhaiten MVP -menetelmä toimisi, jos päiväkotiryhmän sen hetkiset teemat liittyisivät menetelmän aihepiiriin. Menetelmään sopivia teemoja voisivat olla esimerkiksi ystävyys, toisen huomioon ottaminen ja auttaminen.

MVP -menetelmän toteuttamisessa on tärkeää kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä ja persoonallisuutta. Vuorovaikutuksen vähäinen määrä ei välttämättä kerro yksilön huonoista sosiaalisista taidoista, vaan lapsi voi olla luonteeltaan enemmän omaa rauhaa kaipaava (Erwin 1993, 229). Hiljaisen ja ujon lapsen luonteenpiirteitä ei ole tarpeen muuttaa, jos kyse ei ole syrjäytymisestä. Aikuisen rooli intervention toteuttajana on suuri. Hänen tulee arvioida, milloin esimerkiksi aran lapsen luonteenpiirteestä tulee ongelma.

### 11.3 Jatkotutkimusaiheita

Pro gradu -tutkielmamme aiheesta voisi kehitellä monenlaisia jatkotutkimuksia. Luotettavuuden lisäämiseksi koeasetelmassa voisi käyttää verrokkiryhmänä toista samantyyppistä lapsiryhmää. Koeryhmässä käytettäisiin MVP -menetelmää ja kontrolliryhmä toimisi ilman interventiota. Kummassakin ryhmässä suoritettaisiin samanlaiset mittaukset yhtä pitkällä aikavälillä. Näin olisi mahdollista verrata mittaustuloksia keskenään ja arvioida intervention vaikutuksia lasten välisiin suhteisiin.

MVP -menetelmän tyyppistä interventiota voisi kokeilla esikouluikää nuoremmillekin lapsille. Tällöin tulisi huomioida lasten ikä- ja kehitysvaihe menetelmää suunniteltaessa. Lapsi voi joutua negatiivisen vuorovaikutuksen kehään hyvinkin varhain. Negatiivinen vuorovaikutus vahvistaa itseään ja lapsi voi saada torjutun roolin. Olisikin tärkeää puuttua lapsen vertaissuhteisiin varhain, jo ennen ongelmien syntymistä. Durlak (1997) määrittelee tällaisen intervention ennaltaehkäiseväksi, primaariksi interventioksi (Laine & Talo 2002, 151–152).

Tärkeää interventiotutkimuksessa olisi myös lasten näkökulman esiintuominen. Esimerkiksi MVP -menetelmästä olisi mielenkiintoista selvittää, miten lapset kokevat intervention ja mitä se heille merkitsee. Menetelmänä tällaisessa tutkimuksessa voisi käyttää esimerkiksi lasten haastattelua.

### 11.4 Lopuksi

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten Myönteinen vertaispalaute -menetelmä toimii käytännössä lapsiryhmässä ja millaisia vaikutuksia menetelmällä on kohdelasten vertaissuhteisiin. Tutkimus täytti tarkoituksensa. Tutkimustulosten mukaan MVP -menetelmällä oli myönteinen vaikutus kohdelasten vertaissuhteisiin ja koko ryhmään yleisesti. Myös MVP -menetelmän esikuva, Yhdysvalloissa toteutettu Positive peer reporting -menetelmä, on koettu hyväksi ja tehokkaaksi interventioksi kaikille siihen osallistuneille lapsille (Moroz & Jones 2002, 242). Tutkimus osoitti, että MVP -menetelmä on käyttökelpoinen ja toteutettavissa päiväkotiryhmässä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen interventiot tarjoavat keinon tukea lasten vertaissuhteita.

Vertaissuhteita edistävät interventiot uskovat lasten kykyihin toimia yhdessä. Staubin

(1978, 299) mukaan myönteiset kokemukset saavat ihmisen uskomaan itseensä ja hyvään tulevaisuuteen. Myönteisestä palautteesta on parhaimmillaan hyötyä ihmisen hyvinvoinnille koko elämän ajaksi.

## Lähteet

Aho, S & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Altman, R. & Kanagawa, L. 1994. Academic and social engagement of young children with developmental disabilities in integrated and nonintegrated settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 10, 184–193.

Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. 1992. Social competence intervention for young children with hearing impairments. Teoksessa S. L. Odom, S.R. McConnell & M.A. McEvoy (toim.) *Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 135–164.

Campbell, S.B. 1994. Behaviour problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (1), 113–149.

Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long B. 1993. The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist* 48.

Crain, W. C. 2005. *Theories of development: concepts and applications*. New Jersey: Pearson Education.

Diamond, K. E. 1993. Factors in preschool children's social problem-solving strategies for peers with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly* 9 (2), 195–205.

Durlak, J. A. 1997. Primary prevention programs in schools. *Advances in Clinical Child Psychology* 19, 283–318.

Elsknin, L. K. & Elsknin, N. 1998. Teaching social skills to students with learning and



behavior problems. *Intervention in school and clinic*, 33 (3), 131–140.

Ervin, R. A., Miller, P. M. & Friman, P. C. 1996. Feed the hungry bee: Using positive peer reports to improve the social interactions and acceptance of a socially rejected girl in a residential care. *Journal of Applied Behavior Analysis* 29, 251–253.

Erwin, P. 1993. *Friendship and peer relations in children*. Chichester: Wiley.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, A. 1975. *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

File, N. 1994. Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly* 9 (2), 223–240.

Goin, R. P. 1998. A review of peer social development in early childhood. *Early Child Development and Care* 142, 1–8.

Grieger, T., Kauffman, J. M. & Grieger, R. M. 1976. Effects of peer reporting on cooperative play and aggression of kindergarten children. *Journal of School Psychology* 14, 307–313.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytännön menetelmät*. Helsinki: WSOY.

täntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Honkala, S. (toim.) 1999. Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Jyväskylä: Opetushallitus.

Howes, C. 1988. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53 (1).

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

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

Laine, K. & Tab, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33, 148–159.

Lehtinen, A.-R. 2001. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.

Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 40–65.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uud. painos. Helsinki: International Methelp.

Moroz, K. B. & Jones, K. M. 2002. Research into practice. The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review* 31(2), 235–245.

Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. kasvatus-tieteellisiä julkaisuja 24.

Odom, S. L., McConnell, S. R. & McEvoy, M. A. (toim.). 1992. Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Patrikainen, I. 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Jyväskylä: Opetushallitus, 13–18.

Perttula, M.-L. & Tuovila-Ginters, L. 2004. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessissa. Opetusviraston julkaisu- ja B-sarja. Helsinki.

Pihlaja, P. 2000. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja, & P.-L. Svärd Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 176–204.

Poikkeus, A.-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.

Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. Children`s entry behavior. Teoksessa S. Asher & J. Coei (toim.) Peer rejection in Childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 60–89.

Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–99.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.

Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden koehenkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisu- ja 296.

Schwartz, I. 2000. Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children's with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 20:2, 123–128.

Skinner, C. H., Neddenriep, C. E., Robinson, S. L., Ervin, R. & Jones, K. 2002. Altering educational environments through positive peer reporting: prevention and remediation of social problems associated with behaviour disorders. *Psychology in the Schools* 39(2), 191–202.

Staub, E. 1978. *Positive Social Behaviour and Morality. Social and Personal Influences.* Academic Press: New York.

Staub, E. 1979. *Positive Social Behavior and Morality. Sozialization and Development.* Academic Press: New York.

Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä.* Tampere: Gaudeamus.

## Liite 1: Tutkimuslupa

## Liite 2: Lupakysely vanhemmille 1

**HYVÄT VANHEMMAT**

Opiskelemme varhais erityisopettajiksi Jyväskylän yliopistossa. Teemme pro gradu-tutkielmaa lopputyönämme. Aiheemme on lasten toverisuhteet ja niiden parantaminen päiväkotiryhmässä. Tarkoituksenamme on kokeilla Myönteinen vertaispalautte -menetelmää, jota toteuttaisimme päiväkodin esiopetusryhmässä helmikuun ja maaliskuun 2005 aikana.

Menetelmän tarkoituksena on kannustaa lapsia antamaan toisilleen hyvää palautetta. Havainnoimme lasten keskinäisiä suhteita ryhmässä ennen ja jälkeen menetelmän käyttämisen. Teemme ryhmässä myös sosiometrisiä mittauksia, joissa selvitämme lasten rooleja vertaissuhteissa lapsia haastatteleamalla. Myös nämä mittaukset tapahtuvat ennen menetelmän toteuttamista ja sen jälkeen. Itse menetelmä on leikinomainen ja helppo toteuttaa päiväkodin arjessa.

Käsitlemme aineiston luottamuksellisesti ja kaikkien lasten nimet muutetaan raportissa.

Arvostamme suostumustanne hyvän asian puolesta. Jos teillä on kysymyksiä, kääntykää puoleemme. Vastaamme mielellämme. Kiitos!

Erika Ahonen

xxx-xxxxxxx

[eriahon@cc.jyu.fi](mailto:eriahon@cc.jyu.fi)

Hanna Gammelin

xxxx-xxxxxx

[gummeli@cc.jyu.fi](mailto:gummeli@cc.jyu.fi)

Suostun, että lapseni osallistuu päiväkotiryhmässään toteutettavaan tutkimukseen.

\_\_\_\_\_

Lapsen nimi

\_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus

Palautathan lupakyselyn mahdollisimman pian, viimeistään 31.1.2005 mennessä!

## Liite 3: Lupakysely vanhemmille 2

Hei!

Myönteinen vertaispalaute -menetelmä on edistynyt hienosti Tauno Tähdän ja Salapolii- si Nikkaraisen johdolla. Olemme nyt päässeet tutkimuksessamme siihen vaiheeseen, että kirjoitamme tutkimusraporttia. Tavoitteenamme on siis selvittää käytetyn menetel- män toimivuutta lapsiryhmässä ja sen vaikutuksia lasten toverisuhteisiin. Tämän vuoksi käytämme muutamia lapsia raportissa esimerkkeinä. Raporttiin kirjataan taustatietoja, kuten lapsen ikä, sukupuoli, syntyperäisyys, havaittavia luonteenpiirteitä, käyttäytymis- tapoja, jotka perustuvat havainnoiteihimme, kyselyihimme ja lastentarhanopettajan haastatteluun.

Tutkimuksen tarkoituksena on tiedonkeruun avulla ehkäistä lasten syrjäytymistä vertais- ryhmästä. Tämän vuoksi lasta koskevat tiedot ovat tärkeitä.

Lapsista käytetään keksittyjä peitenimiä. Raportissa ei mainita asuinalueita, kaupungin- osaa, eikä päiväkodin ja lapsiryhmän nimeä. Tällä tavoin lasten henkilöllisyydet eivät selviä raporttia lukiessa.

Tutkimuksen valmistuttua teemme teille tuloksista yhteenvedon.

Jos teillä on kysymyksiä, ottakaa yhteyttä meihin. Kiitos yhteistyöstä!

Erika Ahonen

Hanna Gammelin

---

Suostun, että lapseni tietoja kirjataan raporttiin intymiteettisuoja kunnioittaen.

---

lapsen nimi

---

huoltajan allekirjoitus

Palautathan kyselyn mahdollisimman pian, viimeistään 18.4.2005 mennessä.

#### Liite 4: Nukketeatteri

### MYÖNTEINEN VERTAISPALAUTE -MENETELMÄN ESITTELY LAPSILLE

#### Nukketeatteri

-hahmot: Tauno Tähti (apina), salapoliisi Nikkarainen (tiikeri), kertoja

-juoni:

Salapoliisi Nikkarainen saa yllättäen salaisen kirjeen, jossa hänelle annetaan tehtäväksi seurata Tauno Tähdän epäilyttäviä puuhia. Vakoilupuuhat ovat Nikkaraiselle tuikituttuja jo entuudestaan, mutta tämä tehtävä on erityisen tärkeä ja salainen. Nikkarainen lukee kirjettä ääni väristen:

”Salapoliisi Nikkarainen!

Tauno Tähdessä on jotain kummallista. Hänen puuhiaan täytyy tarkkailla ennen kuin on liian myöhäistä. Terveisin salainen toveri.”

Nikkarainen lähtee saman tien vakoilupuuhiiin. Hän kohtaa Tauno Tähdän kadulla. Mutta mitä hän huomaakaan? Tauno raahaa perässään suurta kultaista aarrearkkua. Mitä tämä tarkoittaa? Onko Tauno Tähti varas? Tämänkö vuoksi salainen toveri antoi tehtävän?

Nikkarainen pohtii ja pohtii. Hän päättää kertoa Tauno Tähdän toimista välittömästi poliisille. Sitten hän kuitenkin katsoo tarkemmin Tauno Tähteä. Taunon kasvoilla häilähtää lempeä, iloinen ilme. ”Onko kyseessä sittenkään varkaus?” Nikkarainen päättää kuitenkin seurata Tauno Tähteä vielä hetken saadakseen selville, mitä on tekeillä. Salapoliisi Nikkarainen hiipii Tauno Tähdän kintereillä, niin lähellä, että kuulee tämän hiljaa puhelevan itsekseen. ”Kylläpä on raskas tämä aarrearkku. Voi, voi (puhinaa), kyllä muuttopuuhat ovat voimaa vaativia, mutta kaiken jaksaa, kun tietää auttavansa hyvää ystävää. Heikki hiiri tulee varmasti onnelliseksi, kun vien hänen kalleimman aarteensa turvallisesti uuteen kotikoloonsa.”



Silloin Salapoliisi Nikkarainen hätkähtää ja kompastuu säikähdyksestä. Ryminä on niin suuri, että Tauno Tähti kääntyy katsomaan. ”Voi, sattuiiko sinuun?” Tauno kysyy huolestuneena. ”Äh, eipä juuri ” Nikkarainen vastaa hieman häpeillen. Häntä hävettää, että on epäillyt Tauno Tähteä varkaaksi, vaikka tämä onkin vain auttanut ystävää muutossa. ”Tuota, tuota...Kylläpä teet hienosti, kun autat Heikki hiirtä. Tarvitsetko apua? Minä voisin kantaa kanssasi, koska ei juuri nyt ole mitään salapoliisitehtäviä työn alla. ”Viitsisitkö oikeasti, sepäs olisi tosi mukavaa?”

LAULU:

Tauno Tähti ja Nikkarainen löysivät näin yhteisen sävelen.  
Kun jaksaa toista kannustaa, niin hyvän mielen itsekin saa!  
Din di di din di di din di di dii...

## Liite 5: Havainnointitaulukko

pvm: \_\_\_\_\_ aika: \_\_\_\_\_ lapsen nimi: \_\_\_\_\_ havainnointitilanne: \_\_\_\_\_

jakso	M	K	E	A	R	tilanteiden kuvailu:
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

M= myönteinen kontakti

K= kielteinen kontakti

E= kontaktin luonne epäselvä

A= aloite

R= aloitteeseen reagointi

## Liite 6: Haastattelurungot 1 ja 2

### **Lastentarhanopettajan haastattelu ennen interventiota**

1. Millaisia vertaissuhteet ovat lapsiryhmässänne?
2. Mitä muutoksia on tapahtunut lukuvuoden aikana lasten välisissä suhteissa?
3. Kuvaile kohdelasten vertaissuhteita.
4. Millaisia rooleja olet huomannut kohdelapsilla olevan? Ovatko roolit muuttuneet syksyn ja kevään aikana?
5. Minkälaisia ongelmia lapsilla on vertaissuhteissaan?
6. Miten olette tukeneet lasten vertaissuhteita? Konkreettiset esimerkit?
7. Tuleeko mieleesi vielä jotain tärkeää, jota emme ole kysyneet?

### **Lastentarhanopettajan haastattelu intervention jälkeen**

1. Miten interventio sujunut? Miten lapset ovat omaksuneet menetelmän? Millainen se on ollut toteuttaa (hyvät ja huonot puolet)?
2. Millaiset ovat olleet vaikutukset ylipäätään koko ryhmässä?
3. Millaiset ovat olleet vaikutukset kohdelasten kohdalla erikseen? Jos vertaissuhteet kohdelasten kohdalla ovat parantuneet, minkä luulet vaikuttaneen myönteiseen kehitykseen?
4. Miten muuttaisit intervention toteutusta? Aiotko myöhemmin työssäsi käyttää interventiota?

## Liite 7: Havainnoinnin tulokset taulukkona

**TAULUKKO 1.** Kohdelasten (a-e) myönteisten (M), kielteisten (K) ja epäselvien (E) kontaktien ja vuorovaikutuksettomien toiminnan (-) sekä aloitteiden (A) ja reaktioiden (R) määrät (f) ja niistä lasketut prosentit (%) 60 havainnointijakson ajalta ennen ja jälkeen intervention.

		ennen f		%		jälkeen f		%	
<b>Sulevi (a)</b>	M	13	21,7	33	55,0				
	K	0	0,0	0	0,0				
	E	0	0,0	0	0,0				
	-	47	78,3	27	45,0				
	A	10	16,7	12	20,0				
	R	3	5,0	16	26,7				
<b>Pirkka (b)</b>	M	16	26,7	41	68,3				
	K	2	3,3	0	0,0				
	E	1	1,7	0	0,0				
	-	41	68,3	19	31,7				
	A	11	18,3	20	33,3				
	R	9	15,0	13	27,0				
<b>Helka (c)</b>	M	36	60,0	26	43,3				
	K	0	0,0	0	0,0				
	E	3	5,0	0	0,0				
	-	22	36,7	34	56,7				
	A	18	30,0	11	18,3				
	R	21	35,0	6	10,0				
<b>Anneli (d)</b>	M	22	36,7	42	70,0				
	K	2	3,3	0	0,0				
	E	3	5,0	0	0,0				
	-	33	55,0	18	30,0				
	A	15	25,0	23	38,3				
	R	12	20,0	12	20,0				
<b>Leila (e)</b>	M	23	38,3	49	81,7				
	K	3	5,0	1	1,7				
	E	5	8,3	4	6,7				
	-	29	48,3	6	10,0				
	A	20	33,3	35	58,3				
	R	10	16,7	17	28,3				