

Anne Hakkarainen

**LASTEN VERTAISUHTEET JA NIIDEN TUKEMINEN
PÄIVÄKODISSA**

Kohteena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakkarainen, Anne. 2012. LASTEN VERTAISUHTEET JA NIIDEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA – kohteena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 93 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisina näyttäytyvät lasten itsesäätelyn pulmat päiväkodin vertaissuhteissa. Lisäksi haluttiin kartoittaa päiväkodin kasvattajien keinoja tukea näitä lapsia vertaissuhteissaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena, etnografistyyppisenä tutkimuksena. Aineisto kerättiin yhdestä keskisuomalaisesta päiväkodista ja lapsiryhmästä havainnoimalla esi-koululaisten, 6-vuotiaiden lasten, toimintaa vapaan leikin tilanteissa sekä haastatteleamalla ryhmän kolmea kasvattajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen päätuloksena selvisi, että sellaisten lasten vertaissuhteet ovat pulmallisia, joilla on itsesäätelyn pulmia. Vain muutamalla lapsella oli ryhmässä pysyvä kaverisuhde. Usein kaveri saatiin vapaan leikin tilanteissa neuvottelemalla sosiaalisista suhteista. Ystävyysuhteiksi luonnehdittavia kaverisuhteita ei tunnustettu olevan ryhmässä kenelläkään tutkimuksen kohderyhmän lapsista. Heillä esiintyi yksinäisyyttä, torjuntaa, kiusausta ja syrjäänvetäytymistä. Päiväkodin kasvattajat käyttivät näiden lasten vertaissuhteiden tukemisessa sekä suoran että epäsuoran tuen muotoja, kuten keskusteluja sosiaalisen pätevyyden tukemiseksi ja ryhmässä tehtävää taustatyötä lapsen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi. Lisäksi tukemisessa otettiin huomioon yleinen itsesäätelyn tukeminen, kuten ympäristöärsykkeiden säätteleminen. Haastatteluaineiston analyysin perusteella ilmeni myös, että lasten vertaissuhteiden tukemista ryhmässä estävät kiire, ammattiroolin tuoma toimenkuva ja toiminnan puitteet.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että jo pienet lapset pystyvät tekemään havaintoja toisten lasten toiminnasta ja mukauttavat käytöstään sen mukaisesti. Kasvattajien tulisi tiedostaa lapsihavainnoinnin tärkeys lapsen tuen tarpeen huomaamisessa, jotta vertaissuhteissa ilmenevät pulmat saataisiin ajoissa näkyville, ennen kuin ne aiheuttavat lapsen kehitykselle pysyvää haittaa. Lisäksi jatkossa haasteena on, miten kasvattajat saataisiin asettumaan entistä useammin itse välittäjiksi leikkitalanteisiin tukemaan kohderyhmän lasten leikkiin pääsyä ja kaverisuhteiden muodostumista.

Asiasanat: *itsesäätely, lapsi, vertaissuhteet, tukeminen vertaissuhteissa*
Keywords: *self-regulation, child, peer relations, support in peer relations*

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LAPSI, JOLLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA	3
2.1	Itsesäätelytaidot	3
2.2	Itsesäätelyn yhteys tarkkaavaisuuteen	6
2.3	Itsesäätelyn pulmien näkyminen vertaisryhmätilanteissa.....	9
3	LASTEN VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA	11
3.1	Vertaissuhteiden muodot päiväkodissa.....	11
3.2	Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle.....	14
3.3	Lapsen sosiaalinen pätevyys ja asema ryhmässä.....	16
3.4	Vertaissuhteiden pulmat	18
3.5	Sellaisen lapsen vertaissuhteiden tukeminen, jolla on itsesäätelyn pulmia.	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1	Laadullinen tutkimus sisältäen etnografisia tunnuspiirteitä	31
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä	32
5.3	Aineistonkeruu.....	33
5.3.1	Tutkijan rooli	33
5.3.2	Havainnointi.....	34
5.3.3	Haastattelu	36
5.4	Aineiston analyysi	38
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	40
6	LASTEN VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA – KOHTEENA LAPSET, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA	46
6.1	Vertaissuhteiden muodot	46
6.2	Vertaissuhteiden pulmat	49

6.3	Vertaissuhteita ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia ...	55
7	VERTAISSUHTEIDEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA	57
7.1	Yleinen itsesäätelyn tukeminen	57
7.2	Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia	63
7.3	Vertaissuhteiden tukemista estäviä tekijöitä.....	71
7.4	Vertaissuhteiden tukemista ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia.....	73
8	POHDINTA	77
8.1	Tulosten tarkastelu suhteessa aiempaan tutkimustietoon	77
8.2	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	86
	LÄHTEET.....	89
	LIITTEET.....	94
	LIITE 1: Teemahaastattelurunko.....	94
	LIITE 2: Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä	95
	LIITE 3: Lupahakemus lasten vanhemmille	97
	LIITE 4: Sopimus tutkimushaastattelusta päiväkodin työntekijöille	99
	LIITE 5: Lupahakemus kaupungille.....	100

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajakoulutuksen aikaisissa päiväkotiharjoitteluisa huomioni on kiinnittynyt siihen, miten joillain lapsilla on kymmeniä kavereita ja toisilla lapsilla ei ole kavereita välttämättä ollenkaan. Tämä ilmiö on saanut minut miettimään, miksi näin on? Onko toisilla lapsilla sellaisia ominaisuuksia, mikä saa toiset lapset pitämään heistä ja toisilla lapsilla ominaisuuksia, mikä estää heitä pääsemästä vertaisryhmään?

Lasten välisistä suhteista puhuttaessa voidaan käyttää sanaa ”vertaissuhteet”, joka tarkoittaa samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten välisiä suhteita (Salmivalli 2005, 15). Päiväkodissa on kuitenkin hyvin erilaisia lapsia, joten aina lasten vertaissuhteet eivät suju ongelmitta. Aiemmissa lasten vertaissuhteita koskevissa tutkimuksissa (mm. Raman, Brownell & Campbell 2010, 218) on huomattu, että itsesäätelytaidoilla on yhteys lasten vertaissuhteisiin. Lapset, jotka pystyvät paremmin kontrolloimaan impulssejaan, ovat ystävällisempiä ja positiivisempia vertaisten kanssa leikkiessään. Tämän vuoksi on tärkeää saada lisää ymmärrystä sellaisten lasten vertaissuhteista, joilla on itsesäätelyn pulmia, ja tutkia myös sitä, miten päiväkodissa kasvattaja voi tällaisten lasten vertaissuhteita tukea. Laineen (2002, 15, 20) mukaan lapsen kokemus hyväksytyksi tulemisesta vertaisryhmässä on lapsen kehityksen tukemisessa olennainen tekijä, kun taas ei-pidetyksi tuleminen saattaa joh-

taa pahimmassa tapauksessa jopa syrjäytymiskiarteeseen. Vertaisryhmästä syrjäytyneet lapset saattavat myös myöhemmin ajautua vakaviin sosiaalisiin ongelmiin kuten rikollisuuteen (Laine 2005, 177). Tutkimusten mukaan aikainen itsesäätelyn ja tunteesäätelytaitojen tukeminen estää myöhempää riskiä sosiaalisiin ongelmiin (Trentacosta & Shaw 2009, 356).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sellaisten lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn pulmia. Tutkimuksella pyritään lisäämään ymmärrystä siitä, millä tavalla lapsen itsesäätelyn pulmat näkyvät päiväkodin vertaisryhmätilanteissa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös niitä keinoja, joilla kasvattajat voivat tukea näiden lasten vertaissuhteita päiväkodissa. Tutkimuksessa tavoitetaan siis sekä lasten että päiväkodin henkilökunnan näkökulma aiheeseen.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen laajempaa tutkimusprojektia ”Mitä leikissä tapahtuu – lasten vertaissuhteet eri näkökulmista”. Aineistonkeruu toteutettiin yhteistyössä Elina Lehtisen kanssa liittyen hänen väitöskirjatyöhönsä. Pro gradun tekijänä minulle tarjoutui mahdollisuus osallistua projektin aineistonkeruuseen. Tutkimusprojektin tavoitteena on selvittää arjen tilanteita päivähoidossa lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta ja lasten, vanhempien ja päivähoidon tulkintoja lasten leikille sekä lasten välisille suhteille. Projektissa kerätään aineistoa valokuvaamalla ja videoimalla lapsia sekä haastatteleamalla lapsia, lasten vanhempia että päiväkodin henkilökuntaa. Näin ollen tästä tutkimuksesta saatu aineisto kartuttaa osaltaan laajempaa aineistoa.

2 LAPSI, JOLLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

2.1 Itsesäätelytaidot

Itsesäätelyn käsitettä on määritelty monin eri tavoin. Joissakin teorioissa painotetaan kehityksen eri osa-alueita, kuten tunteiden ja kognitiivisten toimintojen osuutta itsesäätelyyn. Joissakin teorioissa taas määritellään itsesäätely pelkästään yhdeksi kehityksen osa-alueeksi. Kuitenkin itsesäätelyn käsitettä määriteltessä sekoittuvat yleensä useiden eri teorioiden määritelmät. (Bronson 2000, 11.) Itsesäätelyssä on kyse ihmisen kyvystä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa (Aro 2011, 10; Sanson, Hemphill & Smart 2002, 98). Aron (2004, 241) mukaan ihmisellä on halu ymmärtää ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Yleensä itsesäätely määritellään kyvyksi ja haluksi hallita omaa toimintaa sekä käyttäytymistä. Aro, Laakso ja Närhi (2007, 13) ovat määritelleet itsesäätelykyvyn sekä tavoitteelliseksi työskentelyksi että mielitekojen ja välittömän tyydytyksen kontrolloimiseksi. Lapsella halu itsesäätelyyn voi tulla joko lapsen oman sisäisen motivaation kautta, jossa asian tekeminen itsessään tuottaa nautintoa tai ulkoisen motivaation kautta, kuten palkkioiden avulla (Bronson 2000, 34). Itsesäätely liittyykin sekä oman toiminnan ohjaukseen että vuorovaikutuksen vaatimiin taitoihin muiden ihmisten kanssa. Lap-

sen itsesäätelytaidot tarkoittavat muun muassa kykyä estää mielitekoja, säädellä tunteita ja toimia suunnitelmallisesti, sääntöjen ja ohjeiden mukaisesti. (Aro 2004, 241.)

Itsesäätelytaitojen kehittymistä voidaan tarkastella eri teorioista käsin. Bronson (2000, 27–29) on kuvannut eri teorioiden käsityksiä itsesäätelyn kehityksestä varhaislapsuudessa ja siihen vaikuttavista tekijöistä seuraavasti. Psykologian eri teorioilla, kuten behavioristisen, sosiaalisen oppimisen ja Vygotskyn teoriolla on erilaiset näkemykset itsesäätelyn kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Behavioristisen teorian mukaan itsesäätely on ulkoapäin opittua, palkkioiden ja rangaistusten avulla saavutettua, kun taas sosiaalisen oppimisen teoriassa painottuvat yksilön omat havainnot ja mallioppiminen muilta. Vygotsky (1978, 27) tuo esiin kulttuurin ja yksilön oman puheen vaikutuksen itsesäätelyn kehityksessä, ja hän loikin käsitteen ”sisäinen puhe”. Aluksi ihmisen käyttäytymistä kontrolloidaan ulkoa päin, kulttuurista käsin. Vähitellen ulkoa päin tulevat kielelliset ohjeet ohjelmoituvat lapsen omaksi ajatteluksi ja toiminnan kontrolloinniksi, jolloin lapsi oppii ajattelemaan itse ja antaa itselleen ohjeita sisäisen puheen avulla.

Itsesäätelykyvyn kehitys on yhteydessä siis lapsen kielelliseen kehitykseen, vuorovaikutussuhteiden laatuun ja ympäristön tarjoamaan tukeen (Aro ym. 2007, 11). Lapsesta itsestään on kiinni, miten hän ympäristön vuorovaikutukseen vastaa. Tällöin voidaan puhua lapsen temperamentista. (Aro 2003, 240.) Ensimmäisten kolmen ikävuoden aikana itsesäätelyn kehitys on riippuvaista ulkoapäin tulevista kokemuksista, muun muassa siitä, millaista hoivaa ja kasvatusta lapsi hoitajaltaan saa. Ympäristöstä tuleva tuki auttaa lasta aikaisten impulssien kontrolloimisessa ja tavoitteiden tiedostamisessa. (Bronson 2000, 48.)

Jo vauva pyrkii säätelämään itseään ja ympäristöönsä tuttujen ihmisten tuoman turvallisuuden tunteen avulla. Pienelle lapselle tapahtumien ennakoitavuus ja rutiinit ovat merkityksellisiä itsesäätelyn kehityksessä. Päivittäin toistuvat rutiinit synnyttävät vauvalle toimintamalleja, jotka ovat myöhemmän itsesäätelyn perusta. (Aro 2003, 236, 241.) Taaperoiässä, alle kolmivuotiaana, lapsen motivaatio itsesäätelyyn vahvistuu. Lapsen halu tehdä asioita itsenäisesti edistää itsesäätelyn kehitystä. Kuitenkaan alle kolmivuotias lapsi ei vielä tiedosta, mitä osaa ja mitä ei osaa tehdä itsenäisesti.

Taaperoikäinen on silti tietoinen mahdollisuudesta kontrolloida omia asioitaan. (Bronson 2000, 49.) Kuitenkin oman rajallisuuden huomaaminen voi tässä iässä aiheuttaa voimakkaita kiukunpuuskia. Alustavat itsehillinnän taidot alkavat silti näkyä ja lapsi on kykeneväinen mukauttamaan omaa toimintaansa ympäristöä vastaavaksi. (Aro 2003, 236–237.) Taaperoikäinen lapsi seuraa ja havainnoi muiden toimintaa ja hän haluaa toimia samoin kuin muut, mikä auttaa myös itsesäätelyn kehityksessä (Bronson 2000, 49).

Taaperoiän jälkeen kolmivuotiaasta ylöspäin lapsen uhmakkuus ja tunteenpurkaukset vähenevät huomattavasti ja lapsen toiminnassa ilmenee enemmän suunnitelmallisuutta ja harkintaa. Lapsi ei tarvitse enää niin paljoa toistuvaa, ulkoa päin tulevaa ohjausta, vaan hän käyttää yhä enemmän kieltä itsesäätelynsä tukena. Myös toisten lasten kanssa toimiminen sujuu paremmin ja lapsi osaa huomioida toisten ikätovereiden tarpeita. Esikouluikässä lapsi alkaa kiinnostua älyllisesti haastavista tehtävistä ja uusien tilanteiden hallinnasta riippumatta siitä, millaista ympäristön palaute on. Vaikeat tilanteet ja tehtävät sekä niiden ratkaisusta saatava tyydytys kiehtovat lasta. Esikouluikäisen lapsen toimintaa ohjaavat yhä enemmän suunnitelmallisuus ja oman toiminnan arviointi. (Aro 2003, 237–238.) Aron ym. (2007, 13) mukaan itsesäätelykyvyn lisääntyessä lapsi pystyy suunnittelemaan toimintaansa paremmin ja toimimaan ohjeiden mukaan. Raffaelli, Crockett ja Shen (2005, 54) huomasivat pitkittäistutkimuksessaan, että lapsella kyky itsesäätelyyn lisääntyy neljästä yhdeksään ikävuoteen asti nopeasti.

Itsesäätelyn pulmat näkyvät eri osa-alueilla. *Käyttäytymisen säätely* näkyy vaikeutena toimia ohjeiden ja sääntöjen mukaan tilanteen vaatimalla tavalla. *Työskentelytilanteissa ja uuden oppimisessa* heikko itsesäätelykyky johtaa tahdonalaisen työskentelyn vaikeuteen. Tällaisista pulmista puhutaan usein myös toiminnan ohjauksen vaikeuksina. Pulmat oman toiminnan ohjauksessa näkyvät lapsen vaikeutena kohdistaa ja ylläpitää tarkkaavaisuutta. Harkitsematon toiminta johtaa lapsen vaikeuteen suunnitella ja arvioida omaa toimintaansa. Tämä saattaa johtua vaikeudesta käyttää sisäistä puhetta tehokkaasti. Lisäksi lapselle omien *tunteiden säätely*; käsittely ja hillintä, on vaikeaa. Tällöin lapsi saattaa käyttäytyä turhautuessaan ikäistään nuoremman lapsen tavoin. Pulmat itsesäätelyssä vaikuttavat myös lapsen vuorovaikutukseen muiden

lasten kanssa. Itsesäätely onkin edellytys toimivalle vuorovaikutukselle. Lapsi, jolla on pulmia itsesäätelyssä, on hyvin riippuvainen ympäristön havainnoinnista ja palauteesta. (Aro 2004, 248–250; Aro 2011, 12; Aro & Närhi 2003, 9-10.)

Lapsen itsesäätelytaitojen puutteellinen kehitys vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun lapsen ja aikuisen välillä. Kun lapsella on itsesäätelyn pulmia, vanhemmat kokevat enemmän keinottomuutta, käyttävät määräileviä kasvatustehtäviä ohjailevien sijaan ja nauttivat vanhemmuudestaan vähemmän kuin muiden samanikäisten lasten vanhemmat keskimäärin. Tällainen vuorovaikutus johtaa hyvin usein kielteiseen vuorovaikutuskehään lapsen ja vanhemman välille aiheuttaen vakavan uhan lapsen kehitykselle. (Aro ym. 2007, 12, 14–15.) Michelsson ym. (2003, 28) mainitsevat jatkuvien syytösten ja epäonnistumisten, joiden syytä lapsi ei tiedä, heikentävän lapsen itsetuntoa ja johtavan erilaisiin käytöshäiriöihin.

2.2 Itsesäätelyn yhteys tarkkaavaisuuteen

Aron (2004, 248–249) mukaan itsesäätelyllä on yhteys tarkkaavaisuushäiriöön. Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen keskeiset vaikeudet näkyvät juuri itsesäätelyn eri osa-alueilla: käyttäytymisen ja tunteiden säätelyssä, työskentelyssä sekä uuden oppimisessa. Jos lapsella on itsesäätelyn pulmia, vaikeudet näkyvät monin tavoin. Harmitsematon, impulsiivinen toiminta, jonka seuraukset lapsi tiedostaa, muttei ajattele niitä ajoissa, on tyypillistä. Myös sääntöjen noudattamisen, tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja ylläpitämisen vaikeudet sekä pulmat hillitä tunteita ja omien tarpeiden tyydytystä vaikeuttavat luonnollisesti lapsen toimintaa ja sosiaalisia suhteita, koska ne voivat aiheuttaa ristiriitoja muiden lasten tai aikuisten kanssa.

Keskittymiskyvyttömyys, tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus ovat oireita, jotka liitetään häiriöön nimeltä Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder eli ADHD. ADHD eli tarkkaavaisuushäiriö on lasten yleisimpiä häiriöitä. (Almqvist 2004, 240.) Tarkkaavaisuus on moniulotteinen käsite. Se pitää sisällään tarkkaavaisuuden kohteen valitsemisen ja kohteen ylläpidon mielessä, mutta tarvittaessa myös

tarkkaavaisuuden kohteen vaihtumisen ja suuntaamisen toiseen asiaan. Jo ensimmäisinä elinpäivinä vauva voi säädellä omaa tarkkaavaisuuttaan, esimerkiksi valitsemalla kuvan jota katsoo pidempään kuin toista kuvaa. (Ruff & Rothbart 1996, 4–6.)

Almqvist (2004, 241) esittää, että tarkkaavaisuudessa ja aktiivisuudessa ilmenee normaalistikin vaihtelua. Vasta kun oireet ovat voimakkaita, esiintyvät useassa ympäristössä, kuten kodissa, koulussa ja vertaisryhmässä, kestävät kauan ja heikentävät lapsen toimintakykyä aiheuttaen ongelmia joko lapselle itselleen tai muille, voidaan puhua häiriöstä. Myös Tainion (2001, 209) mukaan tarkkaavaisuushäiriön diagnoosi edellyttää useita havaintoja lapsen tarkkaamattomuudesta, ylivilkkaudesta ja impulsiivisuudesta. ADHD voi ilmetä kellä tahansa, mutta se on kuitenkin yleisempää pojilla kuin tytöillä (Almqvist 2004, 240). Raffaellin ym. (2005, 54) tekemän pitkittäistutkimuksen mukaan tytöillä on paremmat itsesäätelytaidot kuin pojilla. ADHD:n oireita on yli kymmenellä prosentilla lapsista, kuitenkin vain kahdesta viiteen prosentilla lapsista tarkkaavaisuushäiriö diagnosoidaan ADHD:ksi (Almqvist 2004, 240).

Amerikkalaisen tautiluokituksen DSM-IV mukaan (2000) oireet diagnosoidaan ADHD:ksi, jos lapsella on tarkkaamattomuutta, impulsiivisuutta ja/tai ylivilkkautta ja ne häiritsevät merkittävästi lapsen toimintakykyä, oireet esiintyvät vähintään kuusi kuukautta, esiintyvät kahdessa tai useammassa ympäristössä eikä niitä voida selittää muulla häiriöllä, kuten persoonallisuushäiriöllä. (Pennington 2002, 164.) Diagnoosinnan kriteerinä on myös oireiden alkaminen ennen kuin lapsi täyttää seitsemän vuotta (Tainio 2001, 210). Diagnoosi tehdään tarkkaamattomuutta ja impulsiivisuus-ylivilkkautta kuvaavan käyttäytymisen perusteella. Sen mukaisesti tarkkaavaisuushäiriö voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: pääasialliseen tarkkaamattomuuteen, pääasialliseen impulsiivis-ylivilkkauteen tai edellä mainittujen yhdistelmään. (Ahonen, Aro, Närhi & Räsänen 1996, 318.) ADHD:n oireet saattavat muuttua iän myötä. Esimerkiksi ylivilkkaus yleensä vähenee iän myötä, mutta tarkkaamattomuus sen sijaan saattaa lisääntyä. (Miranda, Soriano, Fernández & Meliá 2008, 173.)

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyy usein myös muita pulmia, kuten viivästynyt puhekehitys. Erilaiset hahmotusvaikeudet ovat tarkkaavaisuushäiriölle tyypillisiä, kuten

vaikeudet ymmärtää kuulo-, näkö- ja tuntohavaintoja. (Michelsson ym. 2003, 27.) Mirandan ym. (2008, 171) tekemän tutkimuksen mukaan lapsilla, joilla on diagnosoitu ADHD, onkin muita useammin myös muita liitännäishäiriöitä, kuten oppimisvaikeuksia. Mitä nuorempi lapsi on, sitä useammin liitännäishäiriöitä esiintyy. Aron ja Närhen (2003, 17) mukaan tarkkaavaisuushäiriöön liittyy oppimisvaikeuksien ohella suurentunut riski psyykkisiin häiriöihin, kuten masennukseen. Jatkuva itsensä huonoksi tunteminen vaikuttaa kielteisen minäkuvan syntyyn ja vähentää lapsen itseluottamusta. ADHD:n pääasiallinen tarkkaamattomuus on usein liitetty oppimisvaikeuksiin, kun taas impulsiivisuus-ylivilkkaus on usein johdannainen käytöshäiriöihin (Ahonen ym. 1996, 318).

Pieni lapsi voi olla ylivilkas ja impulsiivinen joskus, mutta joskus taas hyvinkin rauhallinen. Koska oireet vaihtelevat päivästä toiseen ja voivat olla hyvinkin epämääräisiä, ei diagnoosin tekeminen ole helppoa. (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004, 13.) Olennaista diagnosoinnissa onkin oireiden pitkäkestoisuus ja ongelmallisuus. Kasvattajille diagnooseja tärkeämpää on tunnistaa lapsi, jolla on arjessa tuen tarpeita ja vastata näihin tarpeisiin pedagogisin keinoin. (Pihlaja 2004, 216.)

Tarkkaavaisuushäiriön syytä ei tunneta vielä kovin hyvin. Tiedetään kuitenkin, että yleensä syytä ei aiheuta vain yksittäinen tekijä, kuten aivovaurio. (Lyytinen 2002, 43–44.) Syytä häiriölle on etsitty niin perintötekijöistä ja sen aiheuttamista kehityspoikkeamista kuin myös ulkoisista tekijöistä. Lapsen kehitystä voi raskauden aikana haitata äidin alkoholin ja lääkkeiden käyttö tai synnytyksen yhteydessä saatu aivokalvontulehdus. Tarkkaavaisuushäiriö on vahvasti perinnöllinen, mutta sen kehitykseen voi vaikuttaa myös lapselle epäsuotuisa kasvuympäristö. (Michelsson ym. 2004, 12.) DuPaul, McGoey, Eckert ja VanBrakle (2001, 508, 512) ovat tutkineet 3-5-vuotiaiden ADHD lasten ja lasten vanhempien välistä vuorovaikutusta. Tutkimustuloksista käy ilmi, että vanhemmat käyttävät useammin negatiivisia keinoja ADHD-diagnosoitujen lastensa kanssa kuin vanhemmat, joiden lapsella diagnoosia ei ole. Lisäksi nämä vanhemmat ovat usein stressaantuneempia kuin muut vanhemmat.

2.3 Itsesäätelyn pulmien näkyminen vertaisryhmätilanteissa

Vaikka lapsella on itsesäätelyn pulmia, päivähoito hänellä sujuu aluksi yleensä hyvin, koska pienille lapsille on tyypillistä leikkiä yksin. Kuitenkin kun lapsi tulee siihen ikään, jolloin hän haluaa leikkiä muiden kanssa, alkaa ilmetä ongelmia. Leikkiessä lapsi, jolla on tarkkaamattomuutta, impulsiivisuutta ja pulmaa oman toiminnan ohjauksessa, on levoton ja keskittymiskyvytön. Hän juoksentelee ympäriinsä, joten lapsi voi kolhia itseänsä erilaisissa tilanteissa. Kömpelyys, kompastelu ja kaatuilu sekä vaikeudet oppia tasapainoa vaativia lajeja, kuten pyöräilyä, ovat yleisiä. Lapsi haluaa olla kaiken keskipiste ja siksi hän roikkuukin kasvattajien helmoissa. Keskittymiskyvyttömyys ilmenee päiväkodissa vaikeutena kuunnella satuja ja leikkiä erilaisia leikkejä. (Michelsson ym. 2003, 26–28.) Lapsi on myös taitamaton leikkimään hiljaa hillittömän puhumisen vuoksi. Impulsiivisuus ilmeneekin jatkuvana puhumisena, vastausten lipsauttamisena suustaan, vuoron odottamisen vaikeutena, toisten häiriköintinä ja asioihin puuttumisena. Tarkkaamattomuus voi ilmetä päiväkodissa lapsen vaikeutena kiinnittää huomiota asioihin, pitkäkestoisten tehtävien välttelynä, kuuntelemattomuutena, tehtävien loppuun saattamisen vaikeutena, asioiden hävitteilynä ja vaikeutena organisoida asioita. (Chandler 2010, 6.) Isossa ja meluisassa ryhmässä lapsi villiintyy helposti, jolloin hänen on vaikea noudattaa ohjeita. Kuitenkin kahdenkeskiset tilanteet aikuisen kanssa onnistuvat hyvin. (Michelsson ym. 2004, 66.)

Lapsi, jolla on vaikeuksia oman toiminnan ohjauksessa, ärsyttää muita ja joutuu myös usein itse muiden kiusaamaksi. Osasyynä tähän voivat olla herkästi tulevat kiukunpuuskat ja tunteenpurkaukset. Muut lapset saattavat kokea hänet röyhkeäksi ja aggressiiviseksi kovien otteiden takia. Muiden lelujen kahmiminen itselleen yhdistettynä puremiseen, potkimiseen ja lyömiseen voi johtaa lopulta siihen, että muut lapset eivät suostu ottamaan ylivilkasta lasta mukaan leikkeihin. (Michelsson ym. 2003, 27–28.) Fabig (2009, 36) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan leikkitaitojen olevan selvästi muita heikommalla tasolla lapsilla, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja ylivilkkaudesta. Heikot leikkitaidot näkyivät näillä lapsilla muun muassa pulmana säännöistä neuvottelemisessa, roolin ottamisessa, toisten leikkiin liittymisessä sekä toisten leikkie-

dotusten hyväksymisessä. Aro (2003, 244) lisää leikkien ulkopuolelle jäämisen lisäksi itsesäätelyn pulmien näkymisen lapsen toverisuhteissa. Lapsi, joka suuttuu helposti, toimii peleissä ja leikeissä impulsiivisesti eikä huomioi toisia, jää helposti ulkopuoliseksi. Näin ollen lapsi, jolla on vaikeuksia itsehillinnässä ja tarkkaavaisuudessa, on usein myös pidättyväinen vertaissuhteissaan (Sanson ym. 2002, 111). Ramanin ym. (2010, 218) esikouluikäisten lasten parissa tehdyn havainnointitutkimuksen mukaan itsesäätelytaidoilla on yhteys lasten vertaissuhteisiin. Tutkimuksessa lapset, jotka pystyivät paremmin kontrolloimaan impulssejaan, olivat ystävällisempiä ja positiivisempia vertaisten kanssa leikkiessään.

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin lasten välisiä vertaissuhteita ja niiden merkitystä lapsen kehitykselle sekä lapsen, jolla on itsesäätelyn pulmia, mahdollisia pulmia vertaissuhteissa. Lisäksi kuvaan vertaissuhteiden tukemista näillä lapsilla.

3 LASTEN VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA

3.1 Vertaissuhteiden muodot päiväkodissa

Suuri osa lapsista osallistuu Suomessa jo toisesta ikävuodesta lähtien ryhmämuotoiseen päivähoitoon päiväkodissa. Päiväkodissa lapsi saa jo varhain kokemuksia vertaisryhmästä. (Laine 2002, 13.) Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, kognitiivisessa ja emotionaalisessa kehityksessä. Vertaiset eivät kuitenkaan ole aina välttämättä täsmälleen samanikäisiä kuin lapsi itse, mutta Suomessa kuitenkin lasten muodostamat vertaisryhmät muodostuvat usein samanikäisistä tovereista. (Salmivalli 2005, 15.) Lasten tyypillisiä vertaisryhmiä ovat päiväkotiryhmät, esikouluryhmät tai koululuokassa olevat ryhmät (Laine 2002, 13).

Laineen (2005, 195) mukaan vertaisryhmien sisälle muodostuu usein pienryhmiä, joiden jäsenillä on enemmän vuorovaikutusta keskenään. Samaan vertaisryhmään kuuluvia kutsutaan yleisimmin tovereiksi tai kavereiksi (Laine 2002, 13). Toveri on käsitteistä laajin, ja se tarkoittaa yleisesti jollain tavalla yhteenkuuluvia, kuten ikä- ja

leikkitovereita. Kaverilla tarkoitetaan sellaisia tovereita, jotka hakeutuvat toistensa seuraan. (Laine 2005, 145.) Yksi vertaissuhteiden muodoista on myös ystävyys-suhteet. Salmivallin (2005, 35) mukaan ystävyys-suhteet ovat erityisiä, kahden lapsen välisiä vertaissuhteita. Kun lapsi kasvaa ja irrottautuu enemmän vanhemmistaan, hän kokee vertais- ja ystävyys-suhteet yhä tärkeämmiksi (Laine 2002, 15).

Useat ihmiset kaipaavat sekä läheistä ystävyyttä että kavereiden ja tovereiden muodostamaa sosiaalista verkostoa. Ystävydessä kysymys on kahdenkeskisestä emotionaalista ja sosiaalisesta siteestä, johon liittyy paljon positiivisia kiintymyksen tunteita. (Salmivalli 2005, 35; Shaffer 2000, 461.) Ystävydessä korostuu vastavuoroisuus ja läheisyys, rehellisyys ja luottamuksellisuus kun taas kaverisuhteissa voi tehdä sosiaalista vertailua, saada virikkeitä ja kokea hyväksymisen sekä ryhmään kuulumisen tunteita. Ystävyys-suhteissa painottuu läheisyyden lisäksi samankaltaisuus ja prososiaalinen käyttäytyminen. Ystävät haluavat edistää toistensa hyvinvointia, ottavat huomioon toisen näkökantoja, muistuttavat usein toisiaan kiinnostuksen kohteiltaan ja tuntevat toistensa ajatukset, tunteet ja persoonallisuuden piirteet. Ystävyys-suhteiden pysyvyyteen vaikuttaa toisen huomioiminen ja suhteessa tehtävät kompromissit. Lisäksi ystävyys-suhde vaatii molemman osapuolen kontaktien ylläpitämistä. (Laine 2005, 144–147.)

Päiväkoti-ikäiset lapset puhuvat ystävästä yleensä silloin, kun jonkun lapsen kanssa voidaan leikkiä yhdessä ja jakaa mielikuvitusta sekä iloa (Laine 2002, 16). Vielä kolmivuotiaille lapsille ystävä tarkoittaa sitä, kenen kanssa leikitään, mutta jo nelivuotiaalla lapsella voi olla pysyviä ystävyys-suhteita, joissa ystävydessä näkyy jo läheisyys ja toisen tukeminen. Pysyvä ystävyys-suhde lapsilla on kuitenkin yleisempää vasta lapsen ollessa kouluikäinen. (Dowling 2005, 28; Shaffer 2000, 471.) Ikonen (2006, 153) kuvaa päiväkotilasten ystävyys-suhteita moninaisiksi. Lapset saattavat pitää ystävinään sen hetkisiä leikkikavereita, toisaalta ystävyys-suhteet voivat olla hyvinkin pysyviä ja ulottua myös päiväkodin ulkopuolelle. Strandellin (1995, 84–85) mukaan osa lapsista muodostaa pysyvämpiä pareja tai ryhmiä. Yleisin syy ryhmien muodostumiseen on lapsen ikä ja sukupuoli. Etenkin tyttöjen on todettu muodostavan muut poissulkevia ja kestäviä suhteita. Myös sukupuolelle tyypillisistä leikeistä nauttiminen vaikuttaa vertaissuhteiden muodostumiseen (Shaffer 2000, 439). Saman su-

kupuolen valintaa puoltavat sekä hormonaaliset tekijät että myös stereotyyppiset odotukset siitä, miten tyttöjen ja poikien kuuluu käyttäytyä. Näin ollen lapset käyttäytyvät niin, miten näkevät muiden, kuten vanhempien ja sisarusten käyttäytyvän. (Golombok & Hines 2002, 131.) Jonsdottir (2007, 175) havaitsi tutkimuksessaan sekä poikien että tyttöjen valitsevan kaverin tai ystävän ryhmässä samoin periaattein. Molemmat valitsivat leikkikaverikseen lapsen, joka on samanikäinen ja edustaa samaa sukupuolta.

Toisaalta taas lasten väliset suhteet saattavat olla vaihtelevia ja pysyvyys ei ole aina ennustettavissa. Päiväkoti-ikäisten lasten kontaktit ovat usein haavoittuvia ja vaihtelevia. Sosiaalisten suhteiden säätelyssä lapset käyttävät neuvottelua kysymällä ”oot sä mun kaa?”. Neuvottelut päättyvät erityyppisiin sosiaalisiin asetelmiin: joko parin saamiseen tai kokonaiseen ryhmään pääsemiseen. Päiväkodissa läheiset ystävykset eivät välttämättä halua aina toimia yhdessä, vaan hakeutuvat toistensa seuraan tuen ja avun tarpeessa. (Ikonen 2006, 153; Strandell 1995, 85.)

Pollari ja Vatjus (2007, 54) tutkivat lasten käsityksiä ystävyys- ja kaverisuhteista päiväkodissa lasten haastatteluin. Tutkimuksen mukaan lapset pitävät vertaissuhteissa tärkeänä yhteisiä leikkejä, iloa ja hauskuutta, mutta myös läheisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne sekä sitoutuminen yhteisiin leikkeihin painottuivat. Ikosen (2006, 159) mukaan päiväkodissa lapset rakentavatkin vertais- ja ystävyysuhteitaan leikin kautta. Leikki on päiväkodissa lasten keskinäisen toiminnan tärkein konteksti. Leikki on lapsen vapaaehtoista toimintaa, jonka avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä ja oppii uusia asioita, kuten auttamaan toisia, ratkaisemaan erimielisyyksiä ja jakamaan kokemuksiaan toisten lasten kanssa (Lyytinen & Lautamo 2003, 199; Saracho 2003, 77). Vertaisryhmissään lapset, jotka suljetaan leikkioporukoiden ulkopuolelle, jäävät vaille merkityksellisiä oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia (Suhonen 2009, 14).

3.2 Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle

Vertaissuhteiden merkitys lasten kehityksessä on vasta viime vuosikymmeninä ollut lisääntyvän mielenkiinnon kohteena ennen korostuneen vanhemman ja lapsen välisen suhteen lisäksi (Salmivalli 2005, 15). Uudempi lapsitutkimus korostaa vertaisryhmän merkitystä lapsen sosiaalistumisessa ja oppimisessa (Strandell 1995, 158). Vertaisten merkitystä lapselle ei ole juurikaan huomioitu varhaisissa kehityspsykologisissa teorioissa vaan esimerkiksi psykoanalyttisessa teoriassa pidettiin lapsen kehitykselle tärkeämpänä lapsen ja vanhemman välistä suhdetta. Vertaissuhteiden tutkimuksen voidaan katsoa alkaneen varsinaisesti vasta 1930-luvulla, jolloin esimerkiksi symbolisen interaktionismin mukaan lapsi oppii vertaisten kanssa tarkastelemaan omaa arvoaan ja minäkäsitystään ryhmässä. (Salmivalli 2005, 15.) Piaget (1959, 244–246) korosti vertaissuhteiden merkitystä konfliktitilanteiden neuvottelutaitojen kehityksessä. Myös Hartub (1992, 177–178, 186) perustelee ystävyys-suhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen konfliktien kautta. Ystävyudessa konfliktitilanteissa voidaan olla asioista eri mieltä ja omaa kantaa opitaan perustelemaan toiselle. Ystävyys-suhteet ovat myös myöhempien ihmissuhteiden edeltäjiä, jolloin siinä opitaan läheisyyttä, luottamusta ja yhteistyötaitoja. Vygotskyn (1978, 88–90) mukaan vertaiset ovat merkittäviä lapsen kognitiivisen kehityksen edistäjiä. Yhteistyössä muiden lasten kanssa lapsi oppii tehokkaammin. Salmivallin (2005, 15–17, 21–22) mukaan nykyään ei ole yksimielistä näkemystä siitä, kuka lapsen lopulta sosiaalistaa. Yhden näkökulman mukaan vanhemmat, toisen näkökulman mukaan vertaiset. Voisi kuitenkin ajatella vanhempien ja vertaisten vaikuttavan lapsen kehitykseen yhdessä. Lapsen kehitykseen vaikuttavat myös geneettiset tekijät, jolloin tietyn temperamentin omaava lapsi hakeutuu hänelle luonteviin vertaisryhmiin ja luo siten itselleen sosiaalisia ympäristöjä, jotka vaikuttavat hänen kehitykseensä.

Vertais- ja ystävyys-suhteet ovat merkittäviä lapsen sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Laine 2002, 15–16). Ahonen (2004, 43) pitää vertaissuhteita merkittävänä lapsen myönteisen sosiaalisen kehityksen ja oppimisen kannalta. Vertaissuhteissa lapsi voi harjoitella erilaisia taitoja ja valmiuksia. Esimerkiksi jäljittelyllä on tärkeä rooli pienten lasten oppimisessa. Bandura (1977, 22) kuvaa so-

siaalisen oppimisen teoriassa mallien merkitystä ihmisten oppimisessa. Suurin osa ihmisen käyttäytymisestä opitaan havainnoimalla muita. Havainnoimalla toisia saadaan neuvoja, miten käyttäytyä eri tilanteissa ja myöhemmin voi itse hyödyntää oppimaansa samassa tilanteessa. Salmivallin (2005, 15) mukaan vertaisten kanssa lapsi omaksuu tietoja, taitoja ja asenteita, jotka auttavat lasta sopeutumaan eri tilanteisiin, mutta vaikuttavat myös lapsen hyvinvointiin. Laine (2002, 17) mainitsee vertaisryhmän hyväksynnän vaikutuksen esimerkiksi lapsen päiväkotiin sopeutumisessa ja turvallisessa siirtymässä päiväkodista kouluun.

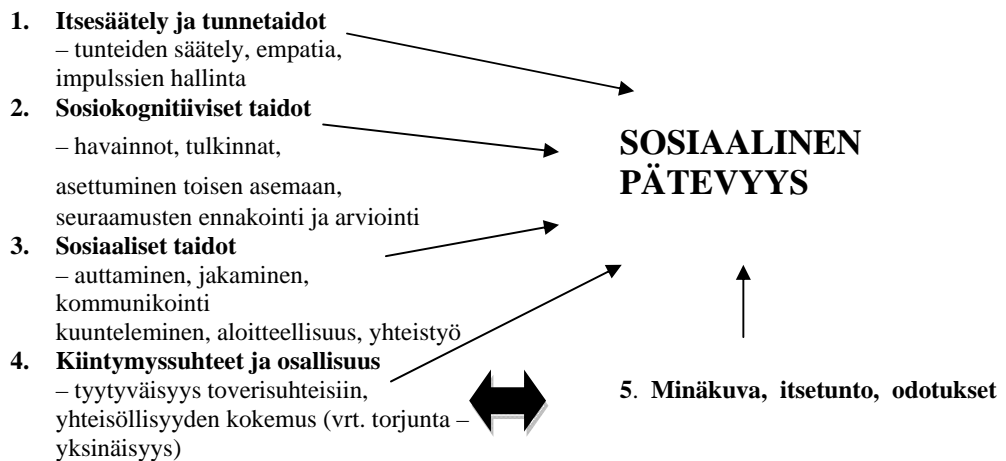
Ystävyysuhteilla ja vertaisryhmällä on erilainen merkitys lapsen elämään (Laine 2002, 15). Kahdenkeskisissä ystävyysuhteissa lapsi kokee emotionaalista kiintymystä, kun taas ryhmässä lapsi saa sosiaalisia kontakteja, joiden avulla lapsen perustaidot ja kyvyt pääsevät kehittymään. Ystävyysuhteiden merkitys on lapsen kehitykselle hyvin kokonaisvaltaista. Ystävän kanssa lapsi omaksuu sosiaalisia taitoja, mutta saa myös ymmärrystä ihmissuhteista, vaikeista ongelmista ja käsitteistä. (Ikonen 2006, 154.) Ystävyysuhteiden merkitys on erilainen eri-ikäisillä lapsilla. Alle kouluikäisillä korostuvat mukavat yhteiset leikit. Leikeissä lapsi oppii vuoron odottamista, tunteiden säätelyä ja esineiden jakamista. Keskilapsuudessa ystävät opettavat lapselle käyttäytymistä ja kielenkäyttöä. Nuoruusiässä painottuvat läheisyys, itsen tutkiskelu ja salaisuuksien jakaminen. (Salmivalli 2005, 36–37.)

Vastavuoroinen ystävyysuhteet vähentää myöhempien tunne-elämän ongelmien riskiä (Salmivalli 2005, 38). On kuitenkin huomattava, että pelkät kaveri- ja ystävyysuhteet eivät yksinään merkitse myönteistä sosiaalista tai emotionaalista kehitystä (Laine 2005, 177). Etenkin ystävyyden laadulla on merkitystä. Kaikenlaiset ystävät, kuten valtaa käyttävät ja vihamieliset, eivät välttämättä tue lapsen kehitystä. (Salmivalli 2005, 40.) Voikin todeta, että hyvä sosiaalinen verkosto tukee lapsen kehitystä. Kun lapsi kokee olevansa vertaisryhmässä pidetty ja hyväksytty saaden myönteisiä kokemuksia, vertaisryhmä tukee lapsen kehitystä antaen muun muassa mahdollisuuden kehittää itsetuntemusta ja itsetuntoa. Lapsen kehityksen riskitekijänä on taas se, että lapsesta ei ryhmässä pidetä ja häntä ei hyväksytä. (Laine 2002, 15–16.) Jos lapsella ei ole myönteistä, ilman pakottamista ja konflikteja sisältävää ystävyysuuhdetta, lapsen voi olla vaikeaa solmia ja ylläpitää suhteita muihin ikätovereihin. Tällaiset

lapset saattavat myöhemmin ajautua vakaviin sosiaalisiin ongelmiin kuten esimerkiksi rikollisuuteen. (Laine 2005, 177.)

3.3 Lapsen sosiaalinen pätevyys ja asema ryhmässä

Lapsuusiän yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista voidaan lukea onnistunut ryhmään liittyminen. Ryhmään liittyminen vaatii lapselta *sosiaalista pätevyyttä*. (Salmivalli 2005, 74–75.) Sosiaalisen pätevyyden käsite auttaa ymmärtämään paremmin ryhmäprosesseja (Saracho 2003, 89). Poikkeus (2003, 126) määrittelee sosiaalisen pätevyyden yksilön kyvyksi käyttää onnistuneesti sekä henkilökohtaisia että ympäristössä olevia resursseja niin, että yksilö saavuttaa itselle asetetut tavoitteet. Lapsuudessa sosiaalisesti pätevän toiminnan painopiste on onnistuneessa vuorovaikutuksessa ja leikkiin pääsyssä sekä ystävyyssuhteiden solmimisessa. Sosiaalinen pätevyys on moniulotteinen käsite ja koostuu useista eri taidoista. Seuraavassa kuviossa 1 kuvataan sosiaalisen pätevyyden eri taitoalueet.



KUVIO 1 Sosiaalisen pätevyyden rakentuminen (Poikkeus 2011, 86.)

Sosiaaliseen pätevyyteen ovat siis yhteydessä sekä hyvät itsesäätelytaidot ja tunnetaidot että myös se, miten lapsi tulkitsee tilanteita, miten tyytyväinen hän on tove-

risuhteisiin ja millaiset sosiaaliset taidot lapsella on (Poikkeus 2011, 86–87). Sosiaaliset taidot auttavat lasta pääsemään toveriryhmiin. Tärkeää tässä onkin lapsen kyky tehdä oikeita havaintoja toisten tunteista ja aikomuksista sekä kyky ennakoida oman toimintansa seurauksia. (Salmivalli 2005, 85.) Kasvattaja voi havainnoida lapsen sosiaalista pätevyyttä tilanteissa, jossa lapsi pyrkii liittymään leikkeihin tai silloin, kun lapsi tulee torjutuksi liittymistilanteissa (Poikkeus 2011, 87–88). Lapsi, joka tulee toimeen toisten lasten kanssa, kykenee säätelemään tunteitaan ja tarkkaavaisuuttaan sekä kommunikoidaan selkeästi toisten lasten kanssa, tulee usein hyväksytyksi leikkikopioihin (Laine 2005, 127; Sanson ym. 2002, 111).

Lapsen *sosiaalinen asema* tai *sosiaalinen status* vertaisryhmässä riippuu puolestaan siitä, miten lapsi hyväksytään ryhmään ja onko hänellä ystäviä (Salmivalli 2005, 22). Vaikka lapsi olisikin sosiaalisilta taidoiltaan pätevä, ryhmään liittymisessä voi olla silti ongelmia. Jo päiväkodissa lasten välille alkaa kehittyä hierarkkisia sosiaalisia rakenteita. Lapset liittävät muihin lapsiin jonkinlaisen sosiaalisen aseman ja roolin, jonka avulla he voivat ennakoida kunkin toverin käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Oleellista lasten välisissä vertaissuhteissa ovatkin vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. (Laine 2002, 14.)

Lapsen sosiaalista asemaa tai statusta ryhmässä voidaan tutkia pyytämällä lapsia nimeämään ryhmästä yhdestä kolmeen toveria, joiden kanssa he leikkivät mielellään tai toimivat yhdessä ja yhdestä kolmeen toveria, joiden kanssa ei leiki tai touhua mielellään yhdessä (Poikkeus 2011, 91). Sosiaalista statusta voidaan pitää moniulotteisena: puhutaan *suosituista*, *torjutuista*, *keskimääräisessä asemassa olevista*, *ristiriitaisessa asemassa olevista ja huomiotta jätetyistä* lapsista. Suositut lapset saavat ryhmässä paljon positiivisia mainintoja ja heillä katsotaan olevan hyvä sosiaalinen pätevyys. Torjutut lapset saavat ryhmässä negatiivisia mainintoja. Heidän katsotaan olevan aggressiivisempia tai vetäytyvämpiä kuin keskimääräisessä asemassa olevat lapset. Keskimääräisessä asemassa olevat lapset saavat samassa suhteessa positiivisia ja negatiivisia mainintoja, kun taas ristiriitaisessa asemassa olevat saavat runsaasti ”pidän eniten” sekä ”pidän vähiten” – mainintoja. Ristiriitaisessa asemassa olevilla lapsilla on sekä suosittujen että torjuttujen lasten käyttäytymispiirteitä. Toisaalta he ovat ystävällisiä ja auttavaisia, toisaalta taas aggressiivisiä. Huomiotta jätettyyn ryhmään

kuuluu lapsia, jotka eivät saa juuri minkäänlaisia mainintoja. Tähän ryhmään kuuluvilla lapsilla on kuitenkin hyvät sosiaaliset taidot ja kavereita, mutta heidän asemansa ei katsota olevan ryhmässä kovinkaan pysyvä. Sosiaalisen käyttäytymisen lisäksi lapsen asemaan ryhmässä saattavat vaikuttaa myös lapsen ulkonäkö sekä mahdolliset fyysiset poikkeavuudet. Sosiaalinen asema ryhmässä on usein pysyvä, joten esimerkiksi torjutun lapsen toiminta nähdään aggressiivisena toimipa lapsi miten tahansa. (Salmivalli 2005, 25–29, 33.)

Tutkimusten mukaan ryhmässä epäsuositut lapset tarvitsevat onnistuneeseen ryhmään liittymiseen useampia yrityksiä kuin suositut lapset ja he odottavat myös kauemmin ennen kuin tekevät aloitteen (Poikkeus 2003, 133). Laine (2002, 19–20) kuvaa ryhmästä syrjäytymisriskiä erityisen suureksi lapsille, jotka tulevat usein ryhmän torjutuksi tai jos lapsi vetäytyy kokonaan syrjään muista ja kokee olonsa yksinäiseksi. Lisäksi, jos lasta kiusataan tai lapsi kiusaa muita, syrjäytymisriski on ilmeinen. Seuraavassa luvussa käsitellään syrjäytymisriskissä olevia ryhmiä: *torjuttuja, syrjäänvetäytyviä, kiusattuja, yksinäisiä ja aggressiivisia*.

3.4 Vertaissuhteiden pulmat

Seuraavassa tarkastellaan lasten tyypillisimpiä vertaissuhteissa ilmeneviä pulmia: torjumista, syrjäänvetäytymistä, kiusaamista, yksinäisyyttä ja aggressiivisuutta.

Torjuminen

Ryhmässä torjutuksi tuleminen on yleensä seurausta lapsen epäsuosiosta ryhmässä sekä siitä, että hänestä ei pidetä (Salmivalli 2005, 43). Torjutut kuitenkin usein haluaisivat kuulua ryhmään ja tuntea itsensä hyväksytyiksi. Kuitenkin päiväkodissa torjutun lapsen osa on yleensä vain seurata sivusta muiden lasten puuhia. Suomalaisissa päiväkodeissa torjuttuja lapsia on 11–23 prosenttia. Poikia torjutaan enemmän kuin tyttöjä. Torjutuilla lapsilla näyttäisi olevan tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, kuten levottomuutta, ylivilkkautta, toisten määräilyä, aggressiivisuutta sekä sopimatonta käyttäytymistä. Päiväkodissa torjuttuja lapsia ovat yleensä ne, joilla on vaikeuksia

itsehillinnässä. Torjutuilla lapsilla saattaa olla vaikeuksia liittyä ryhmään, jolloin keinoina saattaa olla pyrkiminen väkisin toisten leikkeihin ja muiden häiritseminen tai sitten vain toisten leikin sivusta seuraaminen ja syrjäänvetäytyminen. Torjunta vertaisryhmästä on lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle vakava riskitekijä aiheuttaen negatiivista suhtautumista päiväkotiin sekä yhdistettynä aggressiivisuuteen riskitekijän myöhemmälle rikollisuudelle. (Dowling 2005, 28; Laine 2005, 208–210, 212.) Trentacostan ja Shaw'n (2009, 362) tekemän tutkimuksen mukaan pulmat tunteiden säätelyssä ovat yhteydessä vertaissuhteissa torjutuksi tulemiseen. Vertaissuhteissa torjutuksi tuleminen on taasen yhteydessä sosiaalisiin ongelmiin aikuisuudessa.

Manninen (2011, 59) huomasi pro gradu -tutkielmassaan, että usein lapsi joutui torjutuksi leikkitalanteiden alussa. Torjutuksi tullut lapsi saattoi olla toisten mielestä sopimaton leikkiin. Syynä saattoi olla myös halu olla kahdestaan jonkun toisen kaverin kanssa, jolloin kolmas lapsi ei enää päässyt mukaan. Myös kesken leikin ilmenneet konfliktit saattoivat johtaa lapsen torjuntaan. Torjunta aiheutti lapselle usein negatiivisen tunteen. Kuitenkin myös torjuja itse osoitti puutteita sosiaalisissa taidoissaan.

Syrjäänvetäytyminen

Syrjäänvetäytyminen vertaisryhmästä tarkoittaa lapsen oma-aloitteista vetäytymistä ryhmästä (Laine 2002, 27). Syrjäänvetäytyvällä lapsella tarkoitetaan sellaista lasta, joka on toistuvasti vähemmän tekemissä vertaistensa kanssa verrattuna muihin ikäryhmän lapsiin (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 25). Osa syrjäänvetäytyvistä lapsista omaa hyvät sosiaaliset taidot, mutta eivät silti pidä sosiaalisesta aktiivisuudesta vaan leikkivät mieluummin yksin. Osa syrjäänvetäytyvistä lapsista on taasen ujoja, pelokkaita ja arkoja, jotka haluaisivat kyllä leikkiä muiden kanssa, mutta pelkäävät sosiaalista vuorovaikutusta ja epäilevät taitojaan liittyä ryhmään. Syrjäänvetäytyviä lapsia torjutaan helposti päiväkodissa, mutta etenkin lapsen ollessa kouluikäinen. (Laine 2002, 27–29.) Myös Harrist, Zaia, Bates, Dodge ja Pettit (1997, 278, 284, 289) huomasivat tutkimuksessaan, että syrjäänvetäytyviä lapsia torjutaan päiväkodissa. Torjumiseen liittyi usein myös masennusta. Tutkimuksen mukaan syrjäänvetäytyviä lapsia päiväkotiryhmästä on jopa 26 prosenttia. Laineen (2005, 214–215) mukaan syrjäänvetäytymiseen liittyy usein ahdistusta ja itsearvostuksen puutetta, mikä on yleensä melko pysyvää. Yhdessä sosiaalisten taitojen puutteen kanssa tämä on riski lapsen

kehitykselle aiheuttaen sosiaalista eristäytyneisyyttä, sopeutumisvaikeuksia ja psykososiaalisia ongelmia.

Kiusaaminen

Kiusaaminen on järjestelmällistä, toistuvaa ja tarkoituksellista fyysistä (potkiminen, töniminen), psyykkistä (ryhmän ulkopuolelle jättäminen, naurunalaiseksi tekeminen) tai sanallista (nimittely, haukkuminen, lällättäminen) aggressiivisuutta heikompaan osapuolta kohtaan (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 18–19; Laine 2002, 23). Salmivalin (2005, 43) mukaan kiusaajalla on yleensä enemmän valtaa ja voimaa. Pojilla kiusaaminen on enemmän fyysistä, tytöillä kiusaaminen on enimmäkseen psyykkistä ja sanallista (Laine 2002, 24). Joidenkin tutkimusten mukaan tytöt ja pojat kiusaavat sekä joutuvat kiusatuiksi suunnilleen saman verran. Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kiusaajat ja kiusatut ovat useimmiten poikia. (Rigby 2002, 563.) Päiväkotikäisten lasten joukossa tehdyissä tutkimuksissa kiusaajia on 11–17 ja kiusattuja 15–18 prosenttia. Prosenttiluvut kuitenkin vaihtelevat tutkimuksesta toiseen. Kiusaajille tyypillisiä luonteenpiirteitä ovat impulsiivisuus, muiden dominoivuus, heikko itsekontrolli ja yleensäkin ulospäin suuntautuva reagointi. Kiusaajalla on heikot sosiaaliset taidot. Kiusatuille on taas tyypillistä ujous, syrjäänvetäytyvyys, alistuvuus, passiivisuus ja fyysinen heikkous. Kiusatuksi saattaa joutua myös poikkeavan ulkoisen ominaisuuden perusteella. (Laine 2005, 217, 219–221.) Kiusaamiselle syitä on monia, usein kuitenkin motiivina on tovereilta tuleva paine tai kiusaaminen huvin vuoksi (Rigby 2002, 565). Kiusatuksi tulemisella on pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Sopeutumattomuus, epäluottamus ja pelko muita kohtaan, eristäytyminen toveripiiristä sekä yksinäisyys ovat näistä tyypillisimpiä. Kiusaajalle myöhempiä riskitekijöitä ovat myös sopeutumattomuus, jopa rikollisuus. (Laine 2005, 222–223.)

Yksinäisyys

Yksinäisyydessä ongelmana on ystävyysuhteiden ja kavereiden puute sekä tyytymättömyys sosiaalisiin suhteisiin tai niiden puutteisiin. Yksinäisyys on aina subjektiivinen kokemus, joten ihminen voi tuntea olonsa yksinäiseksi, vaikka muita ihmisiä olisikin ympärillä. Yksinäisyyden kokemukset voivat ilmetä lapsella jo varhain, jopa yksivuotiaana, kun lapsi jätetään yksin ilman läheistä ihmistä vieraaseen paikkaan.

Yksinäisyyden kokemuksen tunteille on tyypillistä epätoivoisuus, masentuneisuus, ikävystyminen ja maailman kokeminen merkityksettömäksi. Fyysinen yksinolo merkitsee fyysisesti muista ihmisistä erillään olemista. (Laine 2005, 161–166.)

Cassidyn ja Asherin (1992, 352, 361) 5-7-vuotiailla lapsilla toteutetun haastattelututkimuksen mukaan päiväkotikäisistä lapsista itsensä yksinäiseksi tuntee yli kymmenen prosenttia. Jo pienillä lapsilla yksinäisyys on siis hyvin yleinen ongelma. Lapset myös itse huomaavat, kun heillä on vaikeuksia toverisuhteissaan. Tutkimuksen mukaan yksinäisyyden kokemukset olivat yhteydessä myös torjutuksi tulemisen kokemuksiin. Myös Laine (2002, 30–31) mainitsee yksinäiseksi itsensä tuntevien lasten olevan vertaisryhmässä ei-hyväksytyjä, epäsuosittuja ja torjuttuja. Heillä on vähän ystäviä ja laadullisesti suhteet ovat epätydyttäviä. Yksinäisyyden syitä voidaan selittää persoonallisuuspiirteistä käsin: yksinäiselle on tyypillistä sisäänpäin kääntyneisyys sisältäen ujoutta, negatiivista minäkäsitystä ja alistuneisuutta. Yksinäiset lapset ovat usein myös syrjäänvetäytyviä. Laine (2005, 169) kuitenkin kuvaa yksinäisyyden syyksi myös epätoivottavia käyttäytymispiirteitä, kuten aggressiivisuutta ja toisten määräilyä, jolloin muut eivät välttämättä edes halua lähestyä henkilöä.

Aggressiivisuus

Lapsen aggressiivinen käytös muita kohtaan on yksi useimmin esille tuotu vertais-suhteissa esiintyvä ongelma. Aggressiivisuus voidaan jakaa reaktiiviseen ja proaktiiviseen aggressioon. Reaktiivinen aggressio on hyvin tunnepitoista ja räjähtävää reagointia muiden aiheuttamaan ärsytykseen, ja siihen liittyy suuttumuksen sekä vihan tunteita. Reaktiivinen aggressio liittyy yleensä matalaan, negatiiviseen statukseen ryhmässä, ja lapsella on taipumus tulkita ikätovereiden aikomukset vihamielisiksi. Proaktiivinen aggressio on enemmänkin väline saavuttaa jotain kuten valtaa ryhmässä. Siihen ei liity välttämättä vihan ja aggressiivisuuden tunteita. Proaktiivista aggressiota käyttävällä on ryhmässä yleensä kavereita ja kaverit ovat yleensä samalla tavalla aggressiivisia. He uskovat aggression kannattavuuteen ja sen toimivuuteen saavuttaa haluamiaan asioita. Aggressioilla on yhteys koulukiusaamiseen. Proaktiiviset lapset ovat yleensä kiusaajia, kun taas reaktiiviset lapset joutuvat yleensä kiusatun asemaan. (Salmivalli 2005, 59–60, 62, 66.) Ojasen (2007, 104) mukaan reaktiivisille lapsille on tyypillistä käyttäytyminen, joka on ominaista tarkkaavaisuushäiriölle, ku-

ten impulsiivisuus, mikä tekeekin heistä otollisia kohteita kiusaamiselle. Morrow, Hubbard, McAuliffe ja Rubin (2006, 240) havaitsivat haastattelututkimuksessaan, johon osallistui viisikymmentäseitsemän alle kymmenvuotiasta lasta, että reaktiivisella aggressiolla on yhteys torjutuksi tulemiseen ja sitä kautta masennukseen.

Kaiken kaikkiaan voisi todeta vertaissuhteiden pulmien olevan hyvin yleisiä jo päiväkotikäisillä lapsilla. Pulmat näyttäisivät kasaantuvan etenkin lapsilla, joilla on heikko sosiaalinen asema ryhmässä. Torjutuilla ja syrjäänvetäytyvillä lapsilla on melko tasaisesti erilaisia ongelmia, mutta myös yksinäisillä ja kiusatuilla lapsilla on vaikeuksia päästä mukaan vertaisryhmään. Onkin ilmeistä, että jo päiväkotikäiset lapset pystyvät tekemään hyvin tarkkoja havaintoja tovereistaan ryhmässä ja reagoivat sen mukaisesti. (Laine 2002, 95–96.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan, miten kasvattajat voivat tukea sellaisten lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn pulmia.

3.5 Sellaisen lapsen vertaissuhteiden tukeminen, jolla on itsesäätelyn pulmia

Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tavoitteena on yhdessä vanhempien kanssa tukea lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Näin ollen myös lapsi, jolla on itsesäätelyn pulmia, tarvitsee tukea sekä itsesäätelytaitoihin että vertaissuhteisiin.

Tukemisen lähtökohtana on tukitoimien suunnittelu lapsikohtaisesti. Päivähoidossa tukitoimia suunnitellaan yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Suunnittelun pohjana on päivähoidon ammattilaisten ja vanhempien käsitys lapsesta eli siitä, millainen lapsi on, mistä lapsi pitää, millaista lapsen kehitys eri osa-alueilla on ja millaisia ovat lapsen tavat ja tottumukset. Lapsituntemusta kehitetään lapsihavainnoinnin ja arvioinnin kautta. Lapsen tukemisessa on otettava huomioon päivähoidon kokonaisvaltaisuus: fyysiset tilat, konkreettiset välineet ja asiat sekä sosiaaliset edellytykset. (Pihlaja 2001, 137.) Aron ja Närhen (2003, 20) mukaan yhteistyökeskusteluissa lapsen vanhempien kanssa mietitään, mitä tavoitteita lapsen kehitykselle asetetaan ja mitä kun-

kin osapuolen tavoitteiden saavuttamisen eteen tulee tehdä. Tavoitteiden tulisi olla konkreettisia ja saavutettavissa.

Itsesäätelytaitojen tukeminen päiväkodissa

Trentacosta ja Shaw (2009, 356, 358) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan, missä seurattiin yli sataa lasta varhaislapsuudesta aikuisuuteen asti, että aikainen itsesäätelyn ja tunnesäätelytaitojen tukeminen estää myöhempää riskiä sosiaalsiin ongelmiin ja rikollisuuteen. Itsesäätelytaitojen tehostettu tukeminen ennen kouluikää onkin selvästi tarpeen monille lapsille. Aikuisten tietoinen panostus itsesäätelytaitojen tukemisessa on olennaista. Päiväkodissa tukitoimien tulee perustua lapsen kehityksen ja siinä ilmenevien pulmien tuntemukseen huomioiden päivähoidon arki. Tärkeintä on löytää keinoja, joiden avulla päivähoidon henkilökunta voisi olla tukemassa lapsen kykyä säädellä itse omaa toimintaansa kuitenkin huomioiden päivähoidon yleiset ohjeet ja säännöt. (Aro 2004, 251; Aro ym. 2007, 15–17.) Päivähoidon normaalissa päiväkulussa huomioidaan selkeä päivärytmi ja toimintatavat, yhteisleikit muiden lasten kanssa, palautteen antaminen sekä aikuisen ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutussuhde (Aro 2003, 249–250, 253).

Selkeä päivärytmi ja toimintatavat, jotka tuovat lapselle turvallisuutta ja tunteen oman toiminnan hallinnasta, ovat itsesäätelytaitojen tukemisessa olennaisia. Kun lapsi tietää, mitä milloinkin tulee tapahtumaan ja pystyy näin ennakoimaan tapahtumia, antaa se lapselle hallinnan tunnetta ja vähentää levottomuutta sekä impulsiivista käytöstä. Selkeät rajat ja säännöt kertovat lapselle, mikä toiminta on sallittua ja mikä ei. Yhteiset säännöt antavat lapselle tavoitteita oman toiminnan säätelylle ja auttavat siten itsesäätelyn kehittymistä. Tarvittaessa sääntöjen kielellisen sanomisen tukena voivat olla kuvakortit. Näin lapsi tietää mitä häneltä odotetaan. Lapsella tulisi olla myös mahdollisuus vaikuttaa omaa itseä koskeviin asioihin, kuten siihen, millä lelulla haluaa leikkiä. Tällöin lapsi saa tunteen siitä, että hän pystyy itse vaikuttamaan asioihin ja häneen luotetaan. Tämä vahvistaa lapsen itsetuntoa ja pyrkimystä itsesäätelyyn. (Aro 2003, 249; 2004, 251–252; Eklund & Heinonen 2011, 218, 220.)

Päiväkodissa lapsen itsesäätelyä voidaan tukea harjoittamalla erilaisia taitoja päivittäisten, luonnollisten toimintojen yhteydessä (Michelsson ym. 2004, 65). Monet las-

ten leikit harjoittavat toiminnan säätelyä. Leikit opettavat lapselle vuoron odottamista, suunnitelmallisuutta ja sääntöjen noudattamista. Leikeissä lapset myös tarjoavat toisilleen malleja erilaisista toimintatavoista. (Aro 2003, 250; 2004, 253.) Peleissä ja leikeissä lapsi oppii myös käsitteitä, kommunikointia ja ohjeiden ymmärtämistä samalla sosiaalisia taitoja oppien. Rooli- ja mielikuvitusleikit tarjoavat lapselle maailman, jossa hän voi turvallisesti harjoitella tunteiden säätelyä ja suotavaa käyttäytymistä vertaisten kanssa. (Aro 2004, 245; Michelsson ym. 2004, 65.) Lasten keskinäisessä leikissä aikuisen on tarvittaessa opastettava lasta leikkiin mukaan pääsyssä tai autettava lasta käsittelemään mahdollisesti torjutuksi tulemisesta johtuvia pettymyksen tunteita (Eklund & Heinonen 2011, 226). Lapselle myös asioiden toistaminen on oppimisen keskeisin muoto. Lapsi tarvitsee aikuisen apua toistojen tukemiselle, ennen kuin leikki vertaisten kanssa onnistuu. (Pietilä 2002, 207–208.)

Itsesäätelytaitojen tukemisessa myös palautteen antamisella on oma rooli. Impulsiiviset, rajoja uhmaavat lapset tarvitsevat palautteen toiminnasta muita lapsia välittömämmin ja voimakkaampana. (Aro 2003, 249.) Myönteisen huomion antamisella toivotun käyttäytymisen kohdalla ja ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen ovat keinoja lapsen käyttäytymisen ohjaamisessa. Kun lapsi saa kasvattajalta välitöntä, aitoa myönteistä huomiota, lapsen motivaatio ja itsetunto kasvavat. (Närhi 1999, 174.) Myös korjaavaa palautetta voidaan antaa myönteiseen sävyyn, kuten ”älä juokse” sijaan lapselle sanotaan ”kävele”. Myös konkreettiset palkkiot voivat helpottaa toivotun käyttäytymisen sisäistämistä. Esimerkiksi jos impulsiivisella lapsella on vaikeuksia pysyä paikoillaan tuokioiden ajan, voidaan lapsen kanssa sopia, että toimiessaan sovitulla tavalla lapsi saa jonkin palkkion, kuten yhteistä aikaa aikuisen kanssa. (Aro 2003, 249; 2004, 252, 255.) Fyysinen kontakti sisältäen kosketuksen tai syliin ottamisen, voivat olla joillekin lapsille tehokkaampia palautteen antamisen keinoja kuin sanallinen viesti (Eklund & Heinonen 2011, 224–225).

Aikuisen ja lapsen välinen lämmin vuorovaikutussuhde auttaa lasta tuntemaan itsensä arvokkaaksi ja kannustaa lasta toimimaan odotusten mukaisesti (Eklund & Heinonen 2011, 222). Lapsi, jolla on pulmaa oman toiminnan ohjauksessa, tarvitsee kohdennetummin aikuisen huomion (Lyytinen 2002, 80). Aikuisten tulisi myös kielellistää tunteita ja tapahtumia. Kieli jäsentää ympäristöä ja sen myötä lapsen ajattelua. Se

on pohja kehittyvälle itsesäätelylle. Kielellistämällä asioita aikuinen antaa lapselle mallin haastavien tehtävien ratkaisemisessa. Aikuisen mallin avulla lapsi oppii myös vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisesti suotavaa käyttäytymistä. Mallin antaminen ja tapahtumien kielellistäminen ovat merkityksellisiä erityisesti ongelmanratkaisutaitojen ja tunteiden säätelyn oppimiselle. (Aro 2004, 252–253.) Päiväkodissa aikuinen voi tukea lapsen tunteiden säätelyä luonnollisissa tilanteissa. Lasten kanssa voidaan käydä tunnekeskusteluja. Myös kuvitteelliset tilanteet, kuten draama, jossa harjoitellaan tunnereaktioiden ilmaisemista, ovat lapsen tunteiden säätelyn kehityksessä apuna. (Laine 2005, 72.)

Itsesäätelytaitojen tukemisessa suuret opetusryhmät ja aikuisten määrä suhteessa ryhmään rajoittavat päivähoidon henkilökunnan käytettävissä olevia tuen keinoja. Tästä syystä aikuisten tulisikin keksiä keinoja, miten näiden tilanteiden syntymistä voidaan ehkäistä ja lasta tukea parhaiten. (Aro 2004, 251.) Pienryhmät voisivatkin olla toimivia lapselle, jolla on vaikeuksia säädellä omaa toimintaansa (Lyytinen 2002, 80). Myös ärsykkeiden määrän säätäminen sellaiseksi, että ympäristössä on mahdollisimman vähän muita kuin tehtävän kannalta olennaisia ärsykejä, auttaa tarkkaamattomia lapsia keskittymään tehtävään asiaan (Närhi 1999, 169).

Oleennaista on myös mahdollisen tarkkaavaisuushäiriön diagnosointi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jolloin lapsi saisi tukitoimia nopeasti. Hoitoon ja tukemiseen kuuluvat niin lääketieteelliset, psykologiset kuin pedagogisetkin toimenpiteet, joilla pyritään parantamaan oireita sekä muokkaamaan lapsen sosiaalista että fyysistä ympäristöä. (Michelsson ym. 2003, 44, 77.) Tukemisessa oleennaista ja tuloksellista on yhdistää samanaikaisesti monella tasolla tapahtuva kuntoutus, joka kestää riittävän kauan ja johon osallistuvat sekä lapsen perhe että muut lapselle tärkeät ihmiset (Lyytinen 2002, 43).

Vertaissuhteiden tukeminen

Vertaissuhteiden rakentuminen päiväkodissa ei ole ongelmatonta. Lapsiryhmän sisälle muodostuu pienempiä ryhmiä, jolloin vääjäämättä joku lapsi jää ryhmän ulkopuolelle. Mitä tehdä, jos lapsi ei onnistu muodostamaan suhteita muihin lapsiin? Tulisiko kasvattajien pakottaa muut lapset ottamaan yksin jäänyt lapsi mukaan touhuihin?

(Ikonen 2006, 165.) Lapsen positiivinen suhde muihin lapsiin on oleellista lapsen sosiaalisessa menestyksessä (Diamond ym. 2008, 179). Tästä syystä jo päiväkotikäisen lapsen vertaissuhteisiin tulee kiinnittää huomiota ja niitä tulee tarvittaessa tukea. Vertaissuhteiden suorassa tukemisessa opettajan rooli, mallit, keskustelut lasten kanssa, draaman käyttö ja palautteen antaminen ovat toimivia interventioita joko yksittäisten lasten tai koko lapsiryhmän kanssa. Epäsuoran tukemisen keinoja vertaissuhteiden tukemisessa ovat puitteiden luominen: ryhmän koostumus, rauhalliset tilat ja aikataulutus. (Laine 2005, 134–137; Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 254.)

Ystävyys- ja kaverisuhteet ovat lasten omaa aluetta, johon varsinkin koulussa opettajan ei toivota puuttuvan. Kasvattajilla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisiksi lasten vertaissuhteet ja vuorovaikutus muodostuvat. (Laine 2005, 178.) Suorassa tukemisessa pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen käytökseen (Lehtinen ym. 2011, 259). Kasvattaja voi olla mallina muille lapsille oikeanlaisesta ja hyväksyttävästä käyttäytymisestä (Laine 2005, 237). Mallien avulla lapsi näkee sosiaalisesti taitavaa toimintaa (Shaffer 2000, 459). Myös Diamond, Hong ja Barody (2008, 178) pitävät kasvattajan roolia tärkeänä. Kasvattaja voi esimerkiksi lukea lapsille kirjaa ystävydestä, antaa neuvoja ja opettaa lapsille ongelmanratkaisutaitoja konfliktitilanteissa. Sääskilähti (2010, 2) havainnoi aikuisten ja lasten välisiä suhteita alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja haastatteli ryhmän neljää aikuista. Tutkimuksen mukaan kasvattajat käyttivät lasten vertaissuhteiden tukemisessa sekä sanallisia että sanattomia keinoja. Lapsille annetut ohjeet, kiellot, kehotukset, rohkaiseminen ja positiivisen ilmapiirin luominen kuuluivat olennaisena osana lasten vertaissuhteiden tukemiseen, jolloin kasvattajan rooli lasten vertaissuhteiden tukemisessä muotoutui tärkeäksi.

Jos lapsella on itsesäätelyn pulmaa, aikuinen voi tarvittaessa mennä lapsen avuksi leikkiin. Aikuisen ajoittainen tuki niin leikkiin pääsemisessä kuin leikin käynnistämisessä saattaa olla tarpeellista. (Lehtinen ym. 2011, 256.) Kasvattajilla on vastuu jokaisen ryhmän lapsen hyvinvoinnista ja kehityksen eri osa-alueiden tukemisesta. Kasvattajan tulee itse pohtia omaa asennettaan ryhmän lapsiin. Etenkin kiusaajat ja torjutut lapset omaavat usein sellaisia piirteitä, joista kaikki eivät välttämättä pidä. Vertaisryhmästä syrjään jäävät tarvitsevat paljon ymmärrystä, turvallisuuden tunnetta

ja ystävällistä vuorovaikutusta. Kasvattajan tulee puuttua siihen, miten muut ryhmässä suhtautuvat esimerkiksi torjuttuun lapseen. (Laine 2005, 232–233.)

Vertaissuhteiden suoraan tukemiseen kuuluvat myös niin keskustelut lasten kanssa kuin niiden harjoittelu lavastetuissa tilanteissa. Draama on toimiva tukikeino. Draaman käytön tavoitteena on usein vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja taitoa päästä yhteisleikkiin. Draamassa opittuja asioita vahvistetaan todellisissa tilanteissa, joiden jälkeen sen kautta käsitellyjä asioita voidaan myös käydä keskustellen läpi lasten kanssa. Käsiteltäviä asioita ovat muun muassa roolihenkilöiden tunteet ja asettuminen toisten asemaan. Draamatilanteen jälkeen aidoissa tilanteissa lapselle annetaan positiivista palautetta taitojen oikeaoppisesta käytöstä. (Lehtinen ym. 2011, 259; Salmivalli 2005, 182–183.) Shaffer (2000, 459) pitää palautteen antamista tärkeänä lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. Positiivista palautetta lapselle annetaan onnistuneesta teosta, kuten yhteistyötaidoista tai lelujen jakamisesta.

Vertaissuhteiden epäsuorassa tukemisessa pyritään luomaan puitteet niin, että vertaissuhteet ja leikki yhdessä muiden lasten kanssa olisi edes mahdollista. Ensinnäkin ryhmien rakenteen ja koon säätely vaikuttavat siihen, millaiseksi lasten väliset suhteet muodostuvat. Päiväkodeissa kasvattajat kontrolloivat usein, kenen vieressä lapset ryhmätilanteissa istuvat, mutta tärkeää lapsille on, että he saavat myös itse valita kenen kanssa haluavat leikkiä. Näin lapsille annetaan mahdollisuus rakentaa ystävyyssuhteita. Päiväkodissa lapsiryhmästä muodostetaan usein myös pienryhmiä, jolloin mahdollistetaan yhteistoiminta muiden lasten kanssa. Epäsuoran tukemisen keinona on tärkeää myös päiväkodin tilojen rakentaminen sellaisiksi, että yhteisleikki mahdollistuu. Myös rauhallisuus tiloissa tulee ottaa huomioon. Lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia, reagoivat muita helpommin ympäristön ärsykkeisiin, jolloin pitkäjänteiset yhteisleikit toisten lasten kanssa eivät onnistu. (Lehtinen ym. 2011, 254–256.) Myös Munter (2002, 109–110) mainitsee aikuisen tehtäväksi varmistaa, että toimintaympäristö mahdollistaa lasten väliset suhteet. Ympäristön tulisi olla toisia kunnioittava, läheisyyttä ja välittömyyttä arvostava. Kun lapselle tulee päivähoitossa mahdollisuus vertaissuhteisiin, tulisi lapsen saada olla mukana samassa ryhmässä mahdollisimman kauan, jotta myös pysyvien ystävyyssuhteiden rakentaminen voisi toteutua.

Tukitoimia voidaan tehdä niin yksittäisten lasten kuin koko lapsiryhmän kanssa (Laine 2005, 235). Salmivallin (2005, 132–133, 191–192) mukaan koko ryhmälle suunnatut tukitoimet ovat hyödyllisiä, koska silloin lapsi voi heti harjoitella oppimaan taitoja. Toisaalta voisi kysyä, kuka tästä lopulta hyötyy? Sellainen lapsi, joka on ryhmässä torjuttu ja tarvitsee apua taitojen harjoitteluun, vai lapsi, joka on sosiaalisissa taidoissa jo pätevä? Voi olla, että torjutun lapsen on esimerkiksi vaikea uskaltaa ryhmässä mukaan sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Yksi tapa on pienryhmissä tehdyt harjoitukset, joissa on mukana esimerkiksi vain sosiaalisesti taitamattomia lapsia. Tällöin on kuitenkin vaarana se, että lapset vain vahvistavat toistensa sosiaalista taitamattomuutta. Toimiva ratkaisu voisikin olla vertaissuhteissa pulmia olevien lasten ja sosiaalisesti kyvykkäiden lasten yhdistäminen pienryhmäksi, jolloin ryhmässä olisi malleja sosiaalisesti taitavasta toiminnasta. Vertaissuhteiden tukemisessa tulisi joka tapauksessa kiinnittää huomio niin yksilöön, jolla on pulmia ryhmään liittymisessä kuin myös siihen ympäristöön, jossa pulmia esiintyy. Näin ollen esimerkiksi kiusaamistilanteissa aikuisen ei tule puuttua vain yksilöllisen riskin poistamiseen vaan myös ympäristöön, joka altistaa yksilön kiusaamiselle. Jos taas lapsi tulee torjutuksi ryhmässä, myös ryhmän käyttäytymiseen tulee puuttua, koska ryhmä ylläpitää lapsen torjuttua asemaa ja tulkitsee torjutun lapsen yritykset aina kielteisenä. Poikkeus (2011, 91) muistuttaa kuitenkin, että sosiaalisen taitojen kehittämisen tavoitteena ei ole niinkään saavuttaa suosittun lapsen asema ryhmässä, vaan tietynasteisen hyväksynnän saaminen. Se, että muut lapset kokevat lapsen mieluisaksi leikkikaveriksi, mahdollistaa yhteisiin touhuihin pääsemisen muiden lasten kanssa.

Jotta lasta, jolla on pulmia vertaissuhteissa, voidaan tukea, tulee nämä ongelmat tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa, jotta tukitoimenpiteitä voidaan suunnitella ajoissa. Aggressiivisuus ja fyysinen kiusaaminen voivat olla helppo havaita, mutta yksinäiset ja syrjäänvetäytyvät lapset voivat jäädä huomaamatta. Tästä syystä tulisikin tarkkailla, jääkö lapsi säännöllisesti muiden lasten touhujen sivustaseuraajaksi. Lasten vertaissuhteiden havainnointi, havaintojen dokumentointi ja sosiometriset menetelmät voivatkin tuoda ongelmat näkyviksi. Myös tässä varhainen puuttuminen ennaltaehkäisee ongelmien paisumista liian suuriksi ja pysyviksi. (Laine 2005, 233–234.)

Vertaissuhteet lapsilla, joilla on pulmia itsesäätelyssä, vaikuttavat aiempien tutkimustietojen mukaan pulmallisilta. Päiväkodissa kasvattajat voivat omalla toiminnallaan ja osaamisellaan vaikuttaa jo ajoissa lasten vertaissuhteiden laatuun tukemalla lasten välisiä suhteita.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, **millaisina näyttäytyvät lasten itsesäätelyn pulmat päiväkodin vertaissuhteissa. Lisäksi halutaan kartoittaa päiväkodin kasvattajien keinoja tukea näitä lapsia vertaissuhteissaan.** Näkökulma on siis rajautunut tällaisten lasten vertaissuhteisiin ja vertaissuhteiden tukemiseen päiväkotikontekstissa, mistä ei ole vielä kovin runsaasti tutkimustietoa saatavilla. Lasten vertaissuhteiden tukemisen tärkeys tulisi tiedostaa jo päiväkotikäisten lasten kohdalla, jolloin lapsi saa tukitoimenpiteitä jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin voidaan jo ajoissa ennaltaehkäistä lapsen syrjäytyminen muista ihmisistä. Tutkimustehtävän olen muotoillut seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi:

1. **Millaisia ovat sellaisen lapsen vertaissuhteet päiväkodissa, jolla on itsesäätelyn pulmia?**
2. **Miten kasvattajat voivat tukea sellaisen lapsen vertaissuhteita päiväkodissa, jolla on itsesäätelyn pulmia?**

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus sisältäen etnografisia tunnuspiirteitä

Tässä tutkimuksessa lasten välisiä vertaissuhteita ja vertaissuhteiden tukemista lähestyttiin laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jonka vuoksi aineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa. Tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa suositaan ihmistä tiedonkeruun välineenä. Tutkimusmenetelmänä käytetään metodeja, jossa tutkittavan ääni pääsee esille, kuten havainnointia, haastattelua ja tekstien sekä dokumenttien tulkintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Mittausvälineillä saatu tieto ja tilastolliset yleistyksiset eivät ole laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä, ymmärtämään sitä tai antamaan sille mielekäs tulkinta. Tämän vuoksi tutkittavien määrää tärkeämpi asia on henkilöiden tietämys tai kokemus tutkittavasta ilmiöstä eli aineiston laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Laadullisuus näkyi tässä tutkimuksessa tavoitteena ymmärtää, millaisia kohdelasten vertaissuhteet ovat, ja miten näiden lasten vertaissuhteita voidaan päiväkodissa tukea. Aineistonkeruuna käytettiin sekä lasten havainnointia että lapsiryhmän kasvattajien haastatteluja.

Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia etnografiseksi tutkimukseksi, koska siinä toteutuu etnografiselle tutkimukselle tyypillisiä tunnuspiirteitä. Etnografia on tutkimusmenetelmä, jossa tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuvausta jostakin kansasta, yhteisöstä tai kulttuurista. (Lappalainen 2007, 9.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa kuvausta esikouluikäisistä lapsista päiväkotikontekstissa, jolloin etnografistyyppisen tutkimuksen valinta osoittautui sopivaksi menetelmäksi. Etnografinen tutkimus mahdollistaa lasten tärkeän roolin ja osallisuuden heidän omassa luonnollisessa sosiaalisessa ympäristössään (James 2001, 246). Tutkimuksessa tutkija elää tutkimusympäristön arkipäivässä määrätyn pituisen ajanjakson tavoitteenaan päästä sisälle yhteisöön oppien sen kulttuurin ja ajattelutavat (Eskola & Suoranta 1998, 106). Etnografiselle tutkimukselle ominaisia piirteitä ovat aikaa vievä kenttätyö yleensä nimenomaan tutkittavien omassa, luonnollisessa ympäristössä sekä tutkijan oman havainnoinnin, kokemusten että osallistumisen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa. Tutkijan tavoitteena on päästä sisään yhteisöön kokemalla oppimisen avulla, jolloin tutkija katselee, kuuntelee ja kyselee oppiakseen yhteisön toimintatapoja. Lisäksi etnografiassa käytetään usein monipuolisesti erilaisia aineistoja ja tutkimusmetodeja, kuten havainnointia, haastattelua ja dokumenttien tulkintaa. (Creswell 1998, 113; Emond 2005, 124; Eskola & Suoranta 1998, 106; Lappalainen 2007, 11.)

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohdejoukko valikoitui laajemman tutkimusprojektin kautta. Väitöstutkimustaan varten Elina Lehtinen valitsi yhden päiväkodin neuvottelujen ja sopivuuden perusteella. Hän tiedusteli päiväkodin johtajalta, olisiko heidän päiväkodissaan ryhmää, jossa lapsilla olisi pulmaa itsesäätyessä. Tutkimukseen valikoitui kaksi ryhmää, joissa ryhmän kasvattajat olivat myös itse halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Oman aineistoni keräsin toisessa näistä ryhmistä.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat siis yhden keskisuomalaisen päiväkodin 6-vuotiaiden lasten esikouluryhmä ja sen kasvattajat. Tutkimusryhmässä työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa sekä yksi lastenhoitaja, ja lapsia on 21. Poikia lapsiryhmässä on 13 ja tyttöjä 8. Omien lapsihavaintojen ja ryhmässä toimivien kasvattajien kokemusten perusteella ryhmässä seitsemällä lapsella (nimet vaihdettu), kuudella pojalla, Tonilla, Rikulla, Petterillä, Antilla, Ollilla ja Jukalla, sekä yhdellä tytöllä, Ronjalla, on jonkinlaista pulmaa itsesäätelystä ja oman toiminnan ohjauksessa. Osalla lapsista pulmat näkyvät ulospäin impulsiivisena toimintana ja oman toiminnan ohjauksen sekä itsesäätelyn pulmina, osalla lapsista taas pulmaa on lähinnä tarkkaavaisuudessa. Itsesäätelyn pulmat näkyvät etenkin leikkitilanteissa, vertaissuhteissa ja työskentelytilanteissa. Ryhmästä lähes kaikkien lasten osalta saatiin vanhemmilta suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Yhden lapsen osalta suostumus saatiin vasta silloin, kun olin jo aineistonkeruuta lopettelemassa, ja yhdeltä lapselta se jäi kokonaan saamatta. Aineistonkeruun havainnoinnit toteutettiin niin, että jos ne lapset, joilla ei ollut vielä lupaa tutkimukseen osallistumisesta, tulivat vapaan leikin tilanteisiin mukaan, videointi lopetettiin heti. Tällöin siirryin videoimaan sellaisten lasten leikkejä, joilta oli lupa jo saatu. Päiväkodissa kävin kolmen ja puolen viikon aikana yhteensä kaksitoista kertaa. Näistä kerroista kolme oli tutustumiskäyntejä.

5.3 Aineistonkeruu

5.3.1 Tutkijan rooli

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on aktiivinen koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 1998, 107). Niin oli myös tässä tutkimuksessa. Jo tutkimuksen aiheenvalinnasta lähtien aina aineistonkeruuseen ja analyysiin saakka koin oman roolini olevan vaikuttava. Etenkin tutkijan roolia suhteessa lapseen on tärkeää tarkastella, jolloin voidaan puhua tutkijan ja lasten välisestä valtasuhteesta. Tämä tuleekin huomioida aineistonkeruussa. Tutkijan tulisi päästä sisään tutkimaansa yhteisöön ja lapsia tulisi lähestyä mahdollisimman tasa-arvoisesti. (Strandell 2010, 102.) Pysin olemaan lapsia havainnoimassa mahdollisimman luonnollinen ja välttämään lastentar-

hanopettajan roolia. Roolini oli keskittyä tutkimuksen tekemiseen eikä olla ikään kuin ylimääräisenä, auttavana käsiparina lapsiryhmässä. Kuitenkin tilanteissa, joissa lapsille olisi saattanut aiheutua vaaraa, olisin puuttunut lasten toimintaan. Tällaisia tilanteita ei kuitenkaan eteeni tullut. Tutustumiskäynneillä päiväkotiin selvitin yhdessä kaikkien tutkimusprojektiin osallistuneiden kanssa lapsiryhmän työntekijöille oman roolini ryhmässä. Kerroin kasvattajille toiveeni siitä, että he toimisivat niin kuin muulloinkin toimivat kun minua ei ole ryhmän tiloissa. Lapsille oma roolini selvisi sitä myötä, mitä useimmin olin päiväkodissa käynyt. Jos lapset esimerkiksi tarvitsivat apua, he pyysivät sitä ryhmän kasvattajilta eikä minulta. Ryhmän kasvattajat sen sijaan pyysivät useastikin apua esimerkiksi tilanteisiin, jossa ryhmän aikuisia ei ollut tarpeeksi paikalla. Tällöin kuitenkin selvitin jälleen oman roolini ja tuntui, että myös kasvattajat aikaa myöten oppivat sen.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija ei aseta ennakko-oletuksia eli hypoteeseja tutkimuksen mahdollisesta lopputuloksesta. Kuitenkin on huomioitava, että täysin tutkija ei voi sulkea omia kokemuksiaan tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijan on kuitenkin hyvä tiedostaa nämä ja ottaa ne huomioon tutkimuksen kulussa. Tutkijan roolin tulisikin olla sellainen, jossa tutkimuksen kohdejoukko opettaa tutkijalle omaa kulttuuriaan ja sen sisällä tapahtuvia ilmiöitä. (Emond 2005, 124; Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Ennakko-oletusten poissulkeminen kokonaan oli vaikeaa johtuen lastentarhanopettaja -koulutuksestani. Pyrin kuitenkin tähän niin paljon kuin mahdollista ja tämä painottui etenkin aineistoa analysoitaessa. Pyrin analysoimaan aineistoa vain havainnoidun aineiston pohjalta sulkien pois omat käsitykseni tutkimuksen mahdollisesta lopputuloksesta. Tutkija vaikuttaa aina jollain tavalla siihen, millaista aineisto on, mutta myös siihen, miten aineistoa tulkitaan. Reflektiivisyys sallii tutkijan taustan vaikutuksen tutkimuksen kulkuun. (Emond 2005, 126.) Minulle reflektiivisyys merkitsi omien ennakko-oletusten tiedostamista koko tutkimusprosessin ajaksi, esimerkiksi oletusta aikaisiin tutkimuksiin pohjautuen siitä, että lapsilla, joilla on itesääätelyn pulmia, saattaisi ilmetä vertaissuhteissa pulmia.

5.3.2 Havainnointi

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään lasten välisiä vertaissuhteita havainnoidulla lasten välisiä leikki-tilanteita. Etnografiassa havainnointi tapahtuu tutkittavan

ilmiön luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998, 104). Havainnointia voi olla monenlaista, mutta etnografiassa käytetyin menetelmä on ryhmähavainnointi (Emond 2005, 124). Havainnointia toteutin yhdessä toisen tutkimusprojektissa olevan pro gradu -tutkielman tekijän, Reetta Halttusen, kanssa. Tässä tutkimuksessa havainnoin lasten välisiä vertaissuhteita päiväkodin vapaan leikin tilanteissa. Vapaata leikkiä ryhmässä oli aina iltapäivisin välipalan jälkeen. Lasten määrä havainnointitilanteissa vaihteli yhdestä lapsesta useampaan lapseen.

Tutkija voi havainnointitilanteissa jäädä täysin havainnoijaksi eli tilanteiden sivustaseuraajaksi, jolloin tutkijalla ei ole vuorovaikutusta tutkittavien kanssa, tai sitten täysin osallistuvaksi, jossa tutkija osallistuu ryhmän toimintaan. (Emond 2005, 124–125; Eskola & Suoranta 1998, 101; Hirsjärvi ym. 2009, 216–217.) Tutkijan tulee mahdollisimman vähän vaikuttaa tutkimuskentän tapahtumien kulkuun ja tutkittavien elämään. Havainnointi muodostuukin usein osallistuvan ja sivustaseuraajan välimuodoksi. (Eskola & Suoranta 1998, 100.) Tässä tutkimuksessa roolini oli olla tilanteiden sivustaseuraajana pelkkänä havainnoijana, jotta pystyin tarkasti keskittymään pelkästään havainnointiin, videointiin ja kenttämuistiinpanojen kirjoittamiseen. Lisäksi, jos olisin osallistunut ryhmän toimintaan, minulta olisi saattanut jäädä huomaamatta tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia tapahtumia. Tämä taas vaikuttaisi olennaisesti tutkimukseni luotettavuuteen. Ei-osallistuvan havainnoinnin valintaa voin perustella myös sillä, että tutkimuksen tiedonhankinnan kannalta vuorovaikutus havainnoitavien kanssa ei muodostunut tärkeäksi, koska tavoitteena oli tutkia lasten välisiä suhteita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82).

Lappalainen (2007, 114) toteaa kenttämuistiinpanojen eli havainnointien kirjoittamisen tekstuaaliseen muotoon olevan olennainen osa etnografista tutkimusta ja analyysin tekoa. Etnografisen tutkimuksen yleisimmät apuvälineet kentällä havainnoitaessa ovat kynä ja paperi (Bryman 2004, 307). Niin oli myös tässä tutkimuksessa. Havainnointien apuvälineenä käytin myös videokameraa, sillä näin sain tallennettua lasten väliset leikkitalanteet. Eskolan ja Suorannan (1998, 103) mukaan tutkija ei välttämättä näe kaikkea, jolloin merkityksellisiä tapahtumia saattaa jäädä huomaamatta. Tässä videokamera olikin apuna. Sain apua videointiin toiselta tutkimusprojektiin osallistuneelta pro gradu -työn tekijältä. Yhdessä sopien videoimme vuorotellen niin, että jos

itse en ollut videointivuorossa, pystyin keskittymään kenttämuistiinpanojen tekemiseen ja toisin päin. Tämä osoittautui toimivaksi tavaksi. Lopulta kenttämuistiinpanot osoittautuivat toimivan parhaiten videoitujen havaintojen analyysin tukimateriaalina.

5.3.3 Haastattelu

Lasten välisten leikki-tilanteiden havainnoinnin lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin päiväkodin lapsiryhmän kasvattajien haastatteluja selvittämään sellaisten lasten vertaissuhteiden tukemista, joilla on itsesäätelyn pulmia. Haastattelut toteutettiin havainnointien jälkeen, aineistonkeruun loppuvaiheessa. Haastattelu on yksi laajimmin käytetyistä tutkimusmenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa (Bryman 2004, 319).

Kun halutaan selvittää, mitä joku ajattelee tietystä asiasta, tehokkainta ja yksinkertaisinta on kysyä sitä häneltä itseltään. Tavoitteena onkin selvittää mitä haastateltavalla on mielessään. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, mutta tapahtuu aina tutkijan aloitteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelun etuna on pidetty joustavuutta. Tutkija voi toistaa kysymyksen, selvittää sanamuotoja ja oikaista väärinkäsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Hirsjärven ym. (2009, 205) mukaan haastattelutilanteessa on mahdollista pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille ja esittää lisäkysymyksiä. Haastattelussa tutkija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin itse katsoo aiheelliseksi. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Olennaista etnografisessa haastattelussa on myös tutkijan läsnäolo ja konteksti, missä haastattelu tapahtuu. Tyypillistä onkin haastattelun tekeminen tutkimuskentällä. (Tolonen & Palmu 2007, 91.) Tässä tutkimuksessa päiväkodin lapsiryhmän kasvattajien haastattelu tapahtui päiväkodissa yhdessä ryhmän käytössä olevista tiloista. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin analyysin helpottamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Haastatteluja voidaan toteuttaa monella eri tavalla, kuten teemahaastatteluin tai strukturoituna haastatteluna. Etnografisessa haastattelussa tietojenkeräys on strukturoimatonta ja ennalta suhteellisen määräämätöntä. (Eskola & Suoranta 1998, 87, 107.) Haastattelu voi olla nauhoitettava keskustelutilanne tai sitten kenttätyön yhteydessä tapahtuva keskustelu, josta tutkija kirjoittaa muistiinpanot myöhemmin. Lisäksi haastattelukysymykset muotoutuvat usein vasta kenttätyön yhteydessä suhteessa

siihen ympäristöön, missä tutkimusta tehdään eivätkä pohjautuen aikaisempaan teoriaan, niin kuin yleensä. (Tolonen & Palmu 2007, 91–92.) Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jossa kysymykset kaikille haastateltaville olivat samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut (ks. liite 1) (Bryman 2004, 321; Eskola & Vastamäki 2010, 28). Haastattelutilanteen koin enemmän keskustelutilanteeksi, joka nauhoitettiin, kuin viralliseksi haastatteluksi. Haastattelu ei tapahtunut kenttätyön yhteydessä vaan järjestimme niille kasvattajien kanssa erillisen tilan. Haastattelujen kokeminen enemmän keskustelutilanteeksi johdettiin luultavasti siitä, että olin ollut lapsiryhmässä jo muutamia viikkoja ja haastateltavat olivat näin tulleet minulle jo tutuiksi. Teemat muodostuivat sekä aiempaan teoriaan nojaten että kentältä havainnoitujen tilanteiden perusteella. Esimerkiksi teemahaastattelurungossa teeman 2. Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla itsesäätelyn pulmia, sisällä oleva kysymys ”Millaiset tilanteet tukemisen kannalta huomataan?” muodostui tekemieni havaintojen perusteella. Teemahaastattelulle on tyypillistä etukäteen määrätty aihepiirit eli teemat sekä kysymysten tarkentumaton muoto ja järjestyks (Eskola & Suoranta 1998, 87). Tutkijalla on siis jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, muttei tarkkoja, valmiita kysymyksiä. Haastateltavat saavat vastata omin sanoin. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.)

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluin. Yksilöhaastattelut ovat tavallisin haastattelumuoto laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2009, 210). Yksilöhaastatteluissa haastateltavan tulee olla avoin jakamaan ideoita, jotta tutkija saa tarpeeksi aineistoa tutkimukseensa (Creswell 1998, 124). Tutkijan on esitettävä yksinkertaisia ja selkeitä kysymyksiä käyttäen haastateltavien arkikieltä. Haastateltavaa ei tulisi johdatella vastaamaan kysymyksiin hyväksytyllä tavalla vaan tutkijan tulee painottaa, että oikeaa vastausta kysymykseen ei ole. Haastattelija ei saa reagoida vastauksiin tunteilla ja näyttää näin, että vastaus ei ole hyväksyttävä. (Patton 2002, 361, 363, 365–366.) Haastateltavien määrä tässä tutkimuksessa oli kolme kasvattajaa eli valitun lapsiryhmän yksi tiimi: kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja.

Tässä tutkimuksessa haastattelutilanne alkoi tutkijan videoimien eli lasten leikkitalanteiden näyttämällä jokaiselle haastateltavalle yksitellen. Näytin kaikille haastatelta-

ville kaksi erityyppistä videoitua leikkiutilannetta. Kaikille haastateltaville videot olivat samat. Havainnointivideoissa näkyi tutkimuksen kohdelasten leikkiutilanteita. Videoissa näkyi myös vertaissuhteissa esiintyviä tyypillisiä pulmia, kuten yksinäisyyttä ja torjumista. Tilanteessa videotallenne toimi haastattelujen tukena auttaen haastateltavaa syventymään aiheeseen, jonka jälkeen haastattelu alkoi ennalta mietittyjen teemojen mukaisesti. Teemoja en antanut haastateltaville tietoon etukäteen, koska haastateltavat työskentelivät samassa lapsiryhmässä ja näin ollen he olisivat saattaneet miettiä jo yhdessä etukäteen vastauksia teemoihin. Tämä olisi saattanut vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen.

5.4 Aineiston analyysi

Etnografisessa tutkimusprosessissa aineistonkeruu ja analyysi kulkevat käsi kädessä eikä niitä voida erottaa toisistaan (Emond 2005, 126). Niin oli myös tässä tutkimuksessa. Kentällä aineistoa kerätessäni huomasin tiettyjen teemojen toistumisen sekä kohderyhmän lasten vertaissuhteissa että näiden lasten vertaissuhteiden tukemisessa. Vähitellen aloin miettiä teemoista isompia luokkia. Analyysiluokat muodostuivat osaksi jo aineistonkeruuvaiheessa mielessäni pohjautuen aikaisempaan tutkimustietoon. Kun aineisto on kerätty, voi tutkijasta varsinaisen analyysin aloittaminen tuntua ylitsepäsemättömältä, koska materiaalia on niin paljon. Etnografisessa analyysissä tärkeintä on ensiksi järjestää aineisto sellaiseksi, että se mahdollistaa analyysin. Toinena vaiheena on itse analyysin aloittaminen. (Scott Jones & Watt 2010, 159.) Myös tässä tutkimuksessa etenkin havainnointiaineiston määrä tuntui suurehkolta, mikä sai varsinaisen analyysin aloittamisen tuntumaan melko haastavalta.

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä voidaan pitää sisällönanalyysia. Sen tarkoituksena on luoda aineistosta tiivis ja selkeä kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysissa analyysin kohteena voivat olla niin tekstit, haastattelut, raportit kuin mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu dokumentti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia toteutettiin teoriaohjaavasti (ks. liite 2). Teoriaohjaavassa analyysissa aikaisempi tie-

to ohjaa analyysin etenemistä. Kuitenkin itse analyysiyksiköt valitaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Tässä tutkimuksessa teoriaohjaavuus näkyy niin, että aikaisemmat tutkimukset itsesäätelyn pulmien vaikutuksista vertaissuhteisiin ohjasivat sekä havainnoiteja että haastattelujen teemoja. Lisäksi aineistoa kuvaavat ylimmät käsitteet olivat analyysissa pohjana. Tarkempi alaluokkien muodostus perustui kuitenkin aineiston sisältöihin.

Aineiston analyysin ensimmäinen varsinainen vaihe oli havainnointiaineiston transkriptio, eli havainnointiaineiston muuttaminen kirjalliseen muotoon ja haastatteluaineiston litterointi eli kirjoittaminen nauhalta puhtaaksi. Sanatarkka litterointi voidaan tehdä koko aineistosta tai valittujen tema-alueiden mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Tässä tutkimuksessa transkriptioitiin koko havainnointiaineisto episodeittain, ja litteroitiin koko haastatteluaineisto. Havainnointiaineiston episoditilanteita oli 42 kappaletta. Kenttämuistiinpanot toimivat tutkimuksessa lähinnä analyysin tukena. Videoinneista transkriptoitua tekstiä tuli yhteensä 156 sivua. Lapsiryhmän kasvattajien haastatteluista litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 35 sivua.

Aineiston analyysin aloitin lukemalla transkriptoitua ja litteroitua tekstiä useita kertoja etsien tutkimustehtävän – ja kysymysten kannalta olennaista tietoa. Tällöin voidaan puhua redusoinnista, jossa aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen aines pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Etenkin etnografisessa tutkimuksessa aineiston lukeminen läpi tarkasti korostuu materiaalin paljouden vuoksi (Scott Jones & Watt 2010, 160). Tässä tutkimuksessa etenkin havainnointiaineiston määrä tuntui varsin suurelta, joten aineiston lukeminen läpi tarkasti oli tärkeää. Varsinainen analyysi alkaa löytämällä aineistoon sopiva luokittelu- ja koodaussysteemi, jonka avulla aineisto saadaan järjestettyä (Patton 2002, 463, Scott Jones & Watt 2010, 160–161). Sisällönanalyysissa analyysin kohteeksi voidaan valita yksittäisiä sanoja tai lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiksi valittiin virkkeitä tai tekstin osia, jotka koodattiin aineistosta erivärisillä kynillä. Koodaaminen voidaan tehdä käyttämällä apuna erivärisiä tusseja tai post-it – lappuja, joiden tarkoituksena on auttaa etsimään tutkimuksen kannalta olennaisia ilmauksia aineiston pelkistämistä varten (Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aineiston ryhmittely eli klusterointi on sisällönanalyysin seuraava vaihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tässä tutkimuksessa koodaamisen avulla saadut pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin eri alakategorioiden alle. Etsin aineistosta samankaltaisia ilmauksia, jotka ryhmittelin tietokonetta apuna käyttäen eri paperille luokiksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan klusteroinnissa aineistosta voidaan etsiä joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka sitten ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa pelkistetyt käsitteet ”lapsi leikkii yksin” ja ”lapsi yksin tilassa” saivat luokan ”fyysinen yksinäisyys” ja pelkistetty käsite ”Petteri tuntee olonsa yksinäiseksi ja kertoo siitä aikuiselle” sai luokan ”emotionaalinen yksinäisyys”. Näistä luokista muodostui suurempi luokka ”yksinäisyys”.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa, abstrahoinnissa, aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa luokat ”kaverisuhde” ja ”ystävyyssuhde” muodostuivat teoreettisen käsitteen ”vertaissuhteiden muodot” alle ja luokat ”yksinäisyys”, ”torjunta”, ”kiusaus” ja ”syrjäänvetäytyminen” teoreettisen käsitteen ”vertaissuhteiden pulmat” alle. Näitä kahta pääluokkaa yhdistäväksi luokaksi muodostui ”vertaissuhteet lapsilla, joilla on itsesätelyn pulmia”.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana on tutkija itse. Tutkija on tutkimuksen keskeinen tekijä, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereinä pidetään *uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta*. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnot vastaavat tutkittavien käsityksiä ja tutkija on ymmärtänyt oikein tutkittavien sosiaalista maailmaa (Bryman 2004, 276; Eskola & Suoranta 1998, 211–213). Uskottavuus ja tutkijan eettiset

ratkaisut ovat myös yhteydessä toisiinsa. Uskottavuus perustuu hyvään tieteellisen käytännön noudattamiseen (ks. kohta eettisyys). (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Tässä tutkimuksessa uskottavuus näkyi esimerkiksi haastattelutilanteissa niin, että tarkensin haastattelutilanteissa esiin tulleita asioita kysymyksin ymmärrettävyyden varmistamiseksi. Yksi tutkimukseni uskottavuutta lisäävistä tekijöistä on aineiston koko. Millainen aineistonkoko on riittävä? Aineiston riittävyyden varmistamiseksi yhdenlainen tapa on saturaatio, joka tarkoittaa aineiston keräämistä niin kauan, ettei tutkimusongelman kannalta uutta tietoa enää tule (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87). Käytännössä tämä tarkoittaa omassa tutkimuksessani riittävän pitkää kenttätyötä. Kolmen ja puolen viikon aikana havainnointiepisodeja kertyi paljon ja aineistonkeruun loppuvaiheessa samat teemat alkoivat toistua lasten toiminnassa. Myös haastatteluissa kasvattajat alkoivat mainita samoja asioita kuin toisetkin haastateltavat, joten koin saturaation toteutuneen. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan lähinnä jonkin ilmiön ymmärtämiseen (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkimuksen tavoitteena oli nimenomaan ymmärtää lasten välisiä vertais-suhteita ja niiden tukemista päiväkotikontekstissa.

Tutkimuksen uskottavuutta parantava tekijä on myös triangulaatio. Triangulaatiossa on kyse erilaisten tutkimusmetodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143.) Tässä tutkimuksessa voidaan puhua metoditriangulaatiosta, koska tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruun lisäksi havainnointeja että haastatteluja. Lisäksi tutkimuksessa huomioitiin sekä lasten että päiväkodin työntekijöiden mukaanotto. Aineistonkeruun ja analyysivaiheessa tein yhteistyötä toisen pro gradu -työtä tekevän opiskelijan kanssa, joten tässä tutkimuksessa voidaan puhua myös tutkijatrigulaatiosta, mikä osaltaan vahvistaa tämän tutkimuksen uskottavuutta.

Toisena laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä mainitaan siirrettävyys, mikä tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen vastaavaan kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998, 212). Koska laadullisen tutkimuksen kohdejoukkona on usein vain pieni joukko ihmisiä, tutkimuksen tulokset kattavat vain tietyn ympäristön ainetlaatuisuuden (Bryman 2004, 275). Siirrettävyys tarkoittaa tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyttä muihin päiväkotikonteksteihin. Tämä edellyttää sitä, että tutkija

antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksensa kohdejoukosta. Toisaalta tukitoimet saattavat vaihdella päiväkodeittain ja tulokset saattaisivat toisessa päiväkodissa olla osin erilaiset johtuen päiväkotien erilaisista toimintatavoista.

Kolmantena luotettavuuden kriteerinä on varmuus. Varmuudessa tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Ennustamattomasti vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimuksessa olivat lasten vaihtuvuus leikki-tilanteissa ja yhdessä haastattelussa ilmenneet häiriötekijät, kun kesken haastattelun tilassa kävi lapsia aikuisen kanssa. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut nauhurin äänentason vaan keskeytti lähinnä haastattelun hetkeksi. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruutapoina toimivat sekä havainnointi että haastattelu. Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan haastatteluun ennustamattomasti vaikuttavana tekijänä saattaa olla haastateltavien taipumus vastata toisinaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla. Tässä tutkimuksessa yhden haastateltavan kohdalla tuntui, ettei hän vastannut niin kuin oikeasti ajatteli. Lapsiryhmässä tekemäni havainnot osoittautuivat myös tämän haastateltavan kohdalla erilaisiksi, kuin mitä kasvattaja haastattelussa minulle vastasi. Esimerkiksi teemahaastattelurungon kysymys ”Millaiset tilanteet tukemisen kannalta huomataan?” osoittautui omien havaintojeni myötä erilaisiksi haastateltavan käytännön toiminnan kohdalla, mitä kasvattaja itse haastattelussa minulle kertoi. Toisaalta tämä on saattanut olla kasvattajan tiedostamatonta ajattelua, jolloin kasvattaja toivoisi toimivansa tilanteissa niin kuin kertoi minulle haastattelussa. Eli toisin sanoen huomaavansa niin hiljaiset, yksinäiset lapset kuin myös ne lapset, jotka tulevat itse aikuiselta tukea vertaissuhteisiin hakemaan.

Myös jo hieman tutuksi tulleet välit haastateltavien kanssa saattavat vaikuttaa tutkimuksen varmuuteen. Olisivatko haastateltavat kertoneet minulle kaikkea, jos olisin ollut täysin vieras? Havainnointitilanteissa tukena käytettävä videointi saattoi myös vaikuttaa etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa lasten käyttäytymiseen. Muutama ryhmän lapsi oli selvästi kiinnostunut videokamerasta vapaan leikin aikana, ja leikki-tilanne keskeytyikin muutamia kertoja sen vuoksi, että lapset tulivat katsomaan videokameraa leikkimisen sijaan. Tällöin videointi yleensä lopetettiin, jotta lapset palaisivat takaisin leikkeihinsä. Tutkijoiden läsnäolo saattoi myös vaikuttaa lasten leik-

kitilanteiden aitouteen. Olisivatko lapset toimineet samalla tavalla myös silloin, jos en olisi ollut toisen pro gradu -työn tekijän kanssa samassa tilassa havainnoimassa?

Viimeisenä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on vahvistuvuus. Vahvistuvuudella tarkoitetaan tukea, jota tehty tutkimus saa toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, jolloin tutkijan omat mielipiteet ja arvot eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun. (Bryman 2004, 276; Eskola & Suoranta 1998, 213.) Vahvistuvuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa haastatteluteemojen ja analyysikäsitteiden syntymistä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Myös omien ennako-oletusten poissulkeminen tutkimuksen lopputuloksesta analyysivaiheessa vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Pyrin tutkijana tarkastelemaan aineistoa niin, etteivät omat kokemukseni tutkimuksen aiheesta vaikuttaisivat tutkimuksen lopputulokseen. Myös keskustelut toisen pro gradu -työtä tekevän tutkijan kanssa aineistonkeruun aikana vahvistavat osaltaan tämän tutkimuksen luotettavuutta, koska sain tukea omille havainnoilleni toiselta tutkijalta.

Eettisyys

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuksen eettisyys ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut. Etenkin lapsia tutkittaessa tärkeintä koko tutkimuksen ajan on huolehtia tutkimuksen etiikasta. (Aarnos 2010, 173.) Kun lapsista halutaan saada tietoa, kysytään asiaa entistä enemmän lapsilta itseltään vanhemmilta asioiden kysymisen sijaan. Sen seurauksena ovat uudenlaiset tutkimuksen eettiset kysymykset nousseet esille entistä enemmän. (Strandell 2010, 93.) Etnografia tieteenalana on mahdollistanut lasten tutkimisen siten, että nykyisin lapset nähdään avainasemassa heidän sosiaalisten maailmojen tutkimisessa. Lasten ääni on saatu etnografian avulla kuuluviin. (James 2001, 255.)

Eniten eettistä keskustelua tutkimuksen teossa herättää aineistonkeruuvaihe: miten kentälle päästään, miten siellä ollaan, miten tutkittavien suostumus tutkimukseen kysytään ja miten tutkittavien luottamus saavutetaan? Lapsia tutkittaessa voikin kysyä, keneltä tutkimuslupa kysytään, lapselta itseltään vai lapsen vanhemmalta? (Strandell 2010, 94–95.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut kysyttiin sekä lapselta, lapsen vanhemmalta (ks. liite 3), päiväkodin henkilökunnalta (ks. liite 4) että kaupungilta (ks.

liite 5). Pidin tärkeänä lapsen omaa suostumusta siihen, että hänen leikkiänsä saa havainnoida ja tallentaa videolle. Jos lapsi kieltäytyi, kunnioitin sitä, jolloin siirryin havainnoimaan ryhmän muita lapsia. Yleensä lapset kuitenkin antoivat heti luvan kuvaamiseen ennen kuin olin sitä kerinnyt kysyäkään. Kysyin havainnoinnin alussa vielä erikseen luvan lapsilta, vaikka ennen tutkimuksen aloittamista kysyttiinkin asianmukaiset tutkimusluvut.

Lisäksi havainnointivideoiden näyttäminen lastentarhanopettajille sisälsi oman eettisen näkökulmansa. Lapsilta tuli kysyä lupa myös siihen, saako videon, jossa he esiintyvät, näyttää ryhmän kasvattajille. Nämä luvat kysyin vain niiltä lapsilta, jotka esiintyivät videolla, jotka valitsin näytettäväksi haastateltaville aikuisille. Lupien kysymisen tapahtui havainnointien jälkeen aineistonkeruun loppupuolella, ennen haastattelujen aloittamista. Strandellin (2010, 95–96) mukaan lapset on perinteisesti nähty suojelua tarvitsevinä, jotka eivät itse voi ymmärtää mistä on kyse. Nykyään aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen ilmentymänä lapsi suljetaan herkästi osallistumisen ulkopuolelle suojelun nimissä. Myös Einarsdóttir (2007, 205) kuvaa sitä, kuinka lapselta kysymisen sijaan lupa tutkimukseen osallistumisesta kysytään usein kolmannen osapuolen kautta, usein lapsen vanhemmalta. Pidin kuitenkin itse lasta osaavana ja kyvykkäänä ymmärtämään, mistä tutkimuksessa on kyse ja päättämään itse, haluaako hän tutkimukseen osallistua. Toisaalta voidaan valtasuhteen ilmentymänä pohtia sitä, uskaltaako lapsi kertoa aikuiselle tutkijalle sitä, ettei haluaisi osallistua tutkimukseen tai että haluaisi vetäytyä tutkimuksesta sen aikana (Einarsdóttir 2007, 205)?

Tutustumiskäynneillä ennen varsinaisen aineistonkeruun alkua kerroimme toisen pro gradu -työn tekijän kanssa kaikille lapsille yhtä aikaa, miksi olimme heidän lapsiryhmässä kuvaamassa heidän leikkejään. Kerroimme lapsille haluavamme tietää enemmän esikouluikäisten lasten leikeistä. Samalla kerroimme lapsille heidän oikeudestaan kieltäytyä heidän leikin kuvaamisesta. Kuitenkin kysyimme luvat myös lapsen vanhemmalta, koska huoltajalla on kuitenkin oikeus viimekädessä päättää omaa lasta koskevissa asioissa (Strandell 2010, 95). Omat haasteensa toi havainnointien aikana myös tilanteet, jossa osa ryhmän lasten vanhemmista ei ollut vielä muis-taneet palauttaa tutkimuslupa-lomakkeita päiväkotiin. Näin ollen emme saaneet kuvata kaikkia lapsia heti aineistonkeruun alusta alkaen. Osa lapsista kävi meiltä kysy-

mässä, milloin heitä kuvattaisiin. Puuttuvat luvat kuitenkin estivät kuvaamisen, joten oli vaikea selittää lapsille, ettei heidän vanhempansa olleet antaneet lupaa kuvaamiseen, mutta muut lapset olivat luvan saaneet. Strandell (2010, 93, 98) kuvaakin juuri sellaisten tilanteiden pulmallisuutta tutkijalle, joissa lapsi haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta vanhemmalta ei ole saatu lupaa. Aikuinen toimii tässä ikään kuin ”portinvartijana” jolloin aikuiselle annettu valta siitä, saako lapsi tutkimukseen osallistua vai ei, saattaa estää lapsen oikeuden saada oma ääni kuuluviin itseä koskevissa asioissa.

Eettisyyden nimissä tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomiota rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimuksen aikana. Myös tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa tulisi noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu avoimuus tutkimuksen tuloksia julkaishtaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Tämän tutkimuksen tulokset esitellään opetusryhmälle, opponijalle ja tutkimukseen osallistuneille kasvattajille. Lisäksi tutkimus julkaistaan kokonaisuena Internetissä. Tutkijoiden tulisi myös arvostaa aihetta koskevia aiempia tutkimuksia ja osoittaa niiden merkitys omassa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132).

Tutkittaville henkilöille tulisi selvittää tutkimukseen osallistumiseen liittyvät riskit sekä tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät. Tutkittaville tulee kertoa, että he osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä tahansa vaiheessa. Lisäksi on kerrottava, mistä tutkimuksessa on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei luovutettu ulkopuolisille ja tietoja käytettiin vain luvattuun tarkoitukseen. Osallistujien anonymisuus on myös taattava tutkimuksen aikana, jossa tässä tutkimuksessa oltiin erityisen huolellisia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Anonymisuus taattiin jo aineistonkeruuvaiheessa niin, että kenttämuistiinpanoissa ja havainnointien sekä haastattelujen litteroinneissa ei käytetty lasten ja kasvattajien oikeita nimiä, vaan nimet muutettiin (ks. liitteet 3-5).

6 LASTEN VERTAISUHTEET PÄIVÄKODISSA – KOHTEENA LAPSET, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tuloksia lasten vertaissuhteiden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisia ovat sellaisen lapsen vertaissuhteet päiväkodissa, jolla on itsesäätelyn pulmia. Tuloksia käsitellään kahden muodostetun pääluokan ”vertaissuhteiden muodot” (luku 6.1.) ja ”vertaissuhteiden pulmat” (luku 6.2.) mukaan jäsentäen. Vertaissuhteiden analyysi perustui esi-kouluikäisten lasten leikki-tilanteiden havainnoiteihin. Analyysin toteutin yhteistyössä toisen pro gradu -työtä tekevän tutkijan kanssa. Aineistoesimerkeissä lapsen nimen jälkeinen kirjain (p) kuvaa sitä, että lapsella on itsesäätelyn pulmaa.

6.1 Vertaissuhteiden muodot

Vertaissuhteiden muodoiksi lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, ilmenivät kaverisuhteet ja ystävyysuhteet. Kaverisuhteilla tarkoitetaan tässä sitä, että lapset leikkivät yhdessä usein tai muodostivat vapaan leikin tilanteessa kaverisuhteen leikin ajak-

si. Ystävyyssuhteilla tarkoitetaan kahden lapsen välistä suhdetta, jossa lapset viettävät aikaa muutenkin yhdessä kuin leikki-tilanteissa, myös päiväkodin ulkopuolella.

Kaverisuhteet jakautuivat kahteen alaluokkaan: pysyviin ja neuvoteltuihin kaverisuhteisiin. Päiväkodin esikouluryhmässä lapsista seitsemällä oli jonkinlaista itsesääätelyn pulmaa. Kuitenkin vain kahdella näistä lapsista oli ryhmässä *pysyvä kaverisuhde*. Muiden viiden lapsen kohdalla ei pysyvistä kaverisuhteista voida puhua, koska heillä kaveri vaihtui leikki-tilanteesta toiseen. Lapsen rooliksi saattoi tällöin jäädä myös toisten leikkien sivusta seuraaminen (ks. vertaissuhteiden pulmat). Pysyvyys kaverisuhteissa ilmeni niin, että lapsi hakeutui vapaan leikin tilanteissa usein saman leikkikaverin luo. Leikkikaverin valintaan vaikuttivat sukupuoli ja yhteiset kiinnostuksen kohteet leikissä. Kaverisuhde oli molemmilla lapsilla kahdenkeskinen. Näillä kahdella kohdelapsella, Antilla ja Petterillä, pysyvä kaverisuhde, oli samaan poikaan, Joonakseen.

Jos Petteri leikki Joonaksen kanssa, Antti leikki sillä välin yksin. Jos taas Antti ja Joonas leikkivät, Petteri jäi näissä tilanteissa yksin. Kolmestaan pojat eivät yhdessä leikkineet, vaikka Antti yrittikin päästä Joonaksen ja Petterin leikkiin mukaan useammassa havainnointitilanteessa. Näissä tilanteissa Antti tuli kuitenkin usein torjuttuksi. Seuraavassa esimerkissä näkyy Antin yritys päästä mukaan Petterin ja Joonaksen leikkiin. Antti joutuu yrityksistä huolimatta fyysisen torjunnan kohteeksi ja huomiotta jätetyksi.

Joonas näyttää omaa ukkoaan Petterille (p) ja Antti (p) kävelee kauemmas pojista.

Joonas Petterille: *Kato täs on mun ukko..ukkoukkoukkoukko.*

(Melua, juttelevat kuitenkin legoukoista)

Antti menee takaisin Petterin selän taakse istumaan ja alkaa rakennella omaa legojuttuansa. Antti sanoo välillä Joonakselle ja

Petterille: *Ufoja tulossa, kamut, ufoja on tulossa! Ufoja on tulossa kamut.* (Heiluttaa lintua ilmassa)

Joonas ja Petteri eivät katso vaan juttelevat omasta leikistään.

Petteri Joonakselle: *Kato tää vois olla tämmönen pensseli* (löytää laatikosta narunpätkän). *Tää vois olla myös bensa...*

Antti katsoo Petterin narunpätkää. Joonas tökkii Petteriä kylkeen ja sanoo tälle:

Joonas: *Kato, mä laitoin sulle tämmösen, kato.. Petteri katooo.*

Petteri: *Se näyttää ihan bensapumpulta.*

Antti Petterille: *Ei mut tää on postiluukku oikeesti!*

Petteri: *No minne muuhun, voiks se, voiko se olla myös bensapaikka, että sillon täällä ois myös bensaa?*

Antti: *Okei minä laitan, tossa on bensapaikka* (laittaa Petterin kädestä otetun narunpätkän legorakennelmaan).

Joonas: *Petteri mä tein tähän tykin* (näyttää omaa lelua Petterille).

Petteri: *Vau!*

Antti: *Tästä voi tankata. Tää tankkaa lisää bensaa.*

Petteri ei vastaa vaan ajaa Joonaksen kanssa legoautolla. Petteri ja Joonas siirtyvät Antista pois päin. Antti siirtelee yksin omia legojansa ja katsoo välillä Petteriä ja Joonasta.

Aineisto-ote 1

Esimerkissä näkyy, kuinka Antti saa hetkeksi Petterin huomion itselleen. Lopulta kuitenkin Joonas näyttää Petterille omaa leluaan ja he alkavat leikkiä jälleen kahdestaan, jolloin Antti joutuu tyytymään yksin leikkimiseen.

Toinen kaverisuhteiden muodoista pysyvän kaverisuhteen lisäksi oli *neuvotellut kaverisuhteet*. Lapset pyrkivät neuvottelemalla säätelemään sosiaalisia suhteitaan eli sitä, kuka kenenkin kaveri on. Neuvottelemalla pyrittiin myös pääsemään sisälle toisten lasten muodostamiin leikkiryhmiin. Neuvottelua lapsiryhmässä havainnointiaineiston perusteella käyttivät vain lapset, joilla oli itsesäätelyn pulmaa. Kaverisuhteista neuvoteltiin joko kysymällä: ”Saanko tulla leikkiin?” tai ”Leikitäänkö?”. Seuraavassa on esitetty neuvottelutilanne leikkiin pääsystä. Siinä Ronja pyrkii pääsemään sisään Joonaksen ja Petterin kahdenkeskiseen autoleikkiin neuvottelun avulla.

Ronja (p) tulee poikien [Joonas ja Petteri (p)] viereen katsomaan, mitä he tekevät. (...)

Petteri: *Kaks tuhat miljoona, kaks miljoona...*

Ronja: *Voinks mä tulla teidän kaa?* (kysyy Joonakselta)

Joonas: *Sun pitää olla keskellä, vai saaks Ronja, niin saaks se tulla peliin?* (kysyy Petteriltä) *Hei sun pitää mennä keskelle, että kuka saa sen.*

Ronja: *Ai siis...?* (menee poikien väliin istumaan)

Joonas: *Me yritetään silleen, että sä et saa tätä autoo... käsillä.*

Aineisto-ote 2

Neuvottelua käyttämällä Ronja pääsee mukaan Joonaksen ja Petterin kahdenkeskiseen leikkiin ja onnistuu näin pääsemään leikkiryhmään mukaan. Joonas kertoo myös Ronjalle, mikä hänen roolinsa leikissä on, mikä helpottaa Ronjan mukaan pääsyä leikkiin.

Vertaissuhteiden toiseksi luokaksi muotoutui *ystävyyssuhteet*. Kenelläkään kohdelapsista ei ollut ryhmässä ystävää. Ystävyyssuhteita oli kuitenkin ryhmän muilla lapsilla. Ystävyyssuhteet olivat sukupuolittuneita niin, että tytöillä ystävät olivat tyttöjä ja pojilla poikia. Ystävyyssuhde näkyi niin yhdessä leikkimisenä, mutta myös yhdessä olemisena muinakin aikoina kuin vapaan leikin aikana. Ystävät olivat myös vierailleet toistensa luona ja olleet yhdessä vapaa-ajalla päiväkodin ulkopuolella. Seuraavassa Katjan lausahdus kuvaa ystävyyttä Liisan kanssa.

Katja: *No vastahan me oltiin Liisan kans siellä... [HopLopissa] viime torstaina...*

Aineisto-ote 3

6.2 Vertaissuhteiden pulmat

Havainnointien perusteella tutkimuksen kohdelasten vertaissuhteet ovat pulmallisia. Ryhmässä esiintyi yksinäisyyttä, torjuntaa, kiusausta ja syrjäänvetäytymistä. Yksinäisyys näkyi niin lapsen fyysisenä yksinolona kuin emotionaalisenä yksinolona. Torjunta ryhmässä näkyi lapsen huomiotta jättämisenä tai fyysisenä torjuntana. Kiusaus ilmeni niin fyysisenä, psyykkisenä kuin sanallisena kiusaamisena. Syrjäänvetäytyminen puolestaan ilmeni siten, että lapsi seurasi tapahtumia sivusta tai omaaloitteisesti vetäytyi muista vertaisista pois päin.

Jokainen ryhmän lapsista, jolla oli pulmaa itsesäätelyssä, oli jossain vaiheessa *yksinäinen*. Yksinäisyys näkyi lapsen *fyysisenä yksinolona*, esimerkiksi siten, että lapsi joutui leikkimään paljon yksin ja jäi yksin tilaan. Seuraavassa esimerkissä Jukka on fyysisesti yksin tilassa ilman tekemistä, jolloin ryhmän lastenhoitaja puuttuu tilanteeseen ja keksii Jukalle tekemistä pöydän ääreen:

Taustalla Jukka (p) seisoo paikallaan yksin tekemättä mitään.
Lastenhoitaja huomaa yksin seisovan Jukan.
Lastenhoitaja: *Hei mitäs sä rupeisit tekemään?* (Kysyy Jukalta, Jukka ei vastaa)
Lastenhoitaja: *Joku palapeli?*
Jukka nyökkää.
Lastenhoitaja: *Joo, mä haen sulle. Tuuppa tänne tekemään* (siirtyy toiseen huoneeseen, Jukka seuraa perässä). *Tuossa, ru-*

peepa siihen tekemään (Tuo palapelin pöytään, Jukka käy pöytään istumaan). *Valitse niistä, kumman haluat* (Tuo vielä kaksi palapeliä lisää pöytään Jukan eteen). *Rupee siihen tekemään*.

Lastenhoitaja poistuu huoneesta. Jukka alkaa koota palapeliä.

Aineisto-ote 4

Lastenhoitajan toiminta tilanteessa oli tyyppillistä. Kun kasvattaja huomasi lapsen olevan yksin, hän keksi tekemistä lapselle joko muiden lasten kanssa tai sitten selaista tekemistä, jota lapsi pystyi tekemään yksin, kuten edellisessä esimerkissä palapelin tekemisen pöydän ääressä (ks. vertaissuhteiden tukeminen, luku 7).

Yksinäisyys näkyi ryhmässä myös *emotionaalisena yksinolona*, jolloin lapsi koki olonsa yksinäiseksi ja ilmaisi yksinäisyyden tunnettaan ääneen aikuiselle. Kohdelapsista vain Petteri ilmaisi omaa yksinäisyyttään ääneen aikuiselle: joko ryhmän kasvattajille tai tutkijoille. Seuraavassa esimerkissä Petterillä on yksinäisyyden tunne ja hän kertoo sen tutkijalle. Tilanteessa on myös Ronja, joka on taustalla fyysisesti yksin. Näin tilanne eteni:

Petteri (p) kävelee tilaan Ronjan (p) ohi. Ronja siirtyy ryhmän ovelle ja alkaa katsella ovessa olevia valokuvia. Laskee mielesään ja osoittaa sormella kuvien lukumäärän.

Petteri tulee tutkijan luo.

Petteri: *Ei kukaan halua pelata mun kanssa..* (Jää seisomaan vierelle)

Ronja jatkaa kuvien katselua. Siirtyy oven edestä ryhmän tilaan ja katselee muiden lasten touhuja. Raapii leukaansa ja näyttää mietteläältä.

Aineisto-ote 5

Jos Petteri tuli kertomaan yksinäisyyden kokemuksestaan tutkijalle, tutkija yritti olla puuttumatta tilanteeseen. Yleensä kuitenkin Petteri ilmaisi kokemuksensa ääneen ryhmän kasvattajille, jolloin he yrittivät keksiä hänelle tekemistä, jota Petteri olisi voinut tehdä yksin tai yhdessä muiden lasten kanssa.

Ryhmässä esiintyi myös *torjuntaa*. Torjunta ilmeni niin fyysisenä torjuntana kuin lapsen huomiotta jättämisenä. *Fyysinen torjunta* näkyi lapsesta pois päin siirtymisenä sekä lapsen ohi kävelemisenä toisen lapsen luo. Se ilmeni ryhmässä myös niin, että lapselle käännettiin selkä ja suljettiin hänet näin leikkiryhmän ulkopuolelle. Seuraa-

vassa tilanne, jossa Antti joutuu fyysisen torjunnan kohteeksi, kun Petteri ja Joonas kääntävät hänelle selän leikkiatilanteessa:

Petteri (p) ja Joonas ovat leikkimässä kahdestaan legoilla. Joonas näyttää leluaan Petterille.
 Joonas: *Nää on tykit ja silmät. Nää on tykit ja silmät.*
 Petteri: *Vau sä oot tosi hyvä tekemään.*
 Molemmat rakentavat legoista omaa rakennelmaa.
 Joonas: *Toi tohon. Sit tääl on kaks muutaki..*
 Antti (p) tulee poikien luo.
 Antti: *Kuka on rikkonu mun tähystystornin?*
 Petteri: *En mä.*
 Joonas: *Enkä mä.*
 Antti: *Kuka sen on tehny?*
 Petteri ja Joonas eivät katso Anttia. Antti ottaa leluauton käteensä. *Petteri kääntää Antille selän.*

Aineisto-ote 6

Selän kääntäminen oli lapsiryhmässä hyvin yleistä torjuntatilanteissa (vertaa myös aineisto-ote 1). Aineistossa ei ilmennyt tilanteita, jossa ryhmän muita lapsia, kuin kohdelapsia, olisi torjuttu fyysisesti.

Torjunnassa *lapsen huomiotta jättäminen* näkyi hänen leikkiehdotuksensa tai sanomisensa huomiotta jättämisenä ja kuuntelemattomuutena. Esimerkiksi seuraavassa vapaan leikin tilanteessa Ronja haluaisi leikkiä koira yhdessä Liisan ja Katjan kanssa, mutta hänen leikkiehdotustaan ei kuunnella:

Ronja (p): *Ai sellanen... koirallakin niillä on viitta.*
 Liisa: *Niin... koirallakin voi olla viitta.*
 Katja: *Koiralla voi olla.*
 Liisa: *Vähän niinkun ihmisilläkin vaan viitta, mut se on vaan pienempi.*
 Ronja: *Niin, leikitään et joku olis...*
 Liisa: (Keskeyttää Ronjan ja nostaa oman nallen ylös pöydältä) *Mä haluan tehdä tälle viitan.*
 Ronja: *Niin voit... Hei leikitäänks, että joku olis koira ja joku olis hoitaja?*
 Katja ja Liisa laulavat eivätkä tunnu kuuntelevan Ronjaa.
 Ronja: *Mä oon koira... (tauko) Mä oon koira.*
 Katja: (Piirtelee) *Täältä isosta osasta saa tän auki...*
 Ronja: *Tän nimi on... tää on koira.*
 Katja: *Mä teen niin... (Opettaja tulee paikalla ja Katja kääntyy opea kohti)*

Aineisto-ote 7

Ronja aloittaa ehdottamalla leikkiä ja keksii myös rooleja leikkiä varten, mutta ei monesta yrityksestä huolimatta saa leikkiehdotustaan näkyville ja tulee näin huomiotta jätetyksi yrityksissään.

Yksi vertaissuhteissa ilmenevä pulma oli myös *kiusaus*. Kohderyhmän lapsi saattoi välillä olla itse kiusaaja, mutta joutua myös toisten kiusatuksi. Kiusaamisessa voitiin erottaa kolme eri muotoa: fyysinen, psyykkinen ja sanallinen kiusaaminen. *Fyysistä kiusaamista* esiintyi ryhmässä havainnointien aikana vain kerran, jolloin se näkyi toisten tönimisenä. Tällöin kiusatuksi joutui lapsi, jolla oli itsesäätelyssä pulmaa. *Psyykkinen kiusaaminen* ilmeni ryhmän ulkopuolelle sulkemisena, toisten leikkien hajottamisena sekä lapsen naurunalaiseksi tekemisenä. Psyykkisessä kiusaamisessa kohdelapsi saattoi olla itse kiusaaja, mutta joutua myös itse kiusauksen kohteeksi. Seuraavassa kuvausta psyykkisestä kiusaamisesta, jossa Ronja jätetään Katjan ja Liisan HopLop suunnitelmien ulkopuolelle:

Katja kurottaa Liisaa kohti ja kuiskaa:
 Katja: *Mä otan sut ehkä mukaan HopLopiin mukaan ja sitten...*
 (Ronja (p) katsoo tyttöjä)
 Ronja: *Otat sää Katja mut mukaan?*
 Katja siirtyy omalle penkille takaisin ja katsoo alaspäin ja mutkuttelee.
 Katja: *Mä saan ottaa pelkän yhen kaverin.*
 Liisa: *Niin se ottaa ehkä mut, se valitsi (katsoo Ronjaa ja hymyilee).*
 Ronja: *Ai tänää?*
 Katja: *Ei.*
 Liisa: *Ei nyt ihan tänään...*
 Katja: *No vastahan me oltiin Liisan kans siellä... (piirtelee) viime torstaina.*
 Ronja ei vastaa vaan katsoo alaspäin ja piirtää.
 Katja: *Mä otan pelkän Liisan mukaan (korottaa ääntä) Mä otan pelkän Liisan mukaan HopLopiin.*
 Ronja: *Voit ottaa jonakin toisena päivänä jonkin muunkin (katsoo Katjaa).*
 Liisa: *Mut jos se halua niin se saa ottaa mut.*
 Katja: *En, no, äiti on sanonu, että vaan sen yhen kerran [pääsee HopLopiin] muuten vaan synttäreillä tai sitten ei ollenkaan.*

Aineisto-ote 8

Esimerkissä näkyy myös Ronjan aktiivisia pyrkimyksiä neuvotella itsensä mukaan. Ronja ehdottaa, että voisi jonakin toisena päivänä päästä mukaan HopLopiin, jolloin Katja vetoaa korkeampaan auktoriteettiin, omaan äitiin ja sääntöihin kotona.

Yksi kiusaamisen muoto oli myös *sanallinen kiusaaminen*. Sanallinen kiusaaminen ilmeni toisten nimittelynä tai sanomisen matkimisena. Myös sanallisessa kiusaamisessa kohdelapsi saattoi olla kiusaajan tai kiusatun roolissa. Seuraavassa esimerkissä Petteri joutuu Joonaksen ja Ronjan psyykkisen sekä sanallisen kiusaamisen kohteeksi, kun he tekevät Petterin naurunalaiseksi piilottamalla hänen lelunsa ja alkamalla matkia Petterin sanomisia. Esimerkissä näkyy myös Petterin fyysistä yksinoloa.

Petteri (p) rakentelee lattialla muovisilla laatoilla. Muut lapset leikkivät Petterin lähellä, mutta Petteri rakentelee yksin.

Joonas ja Ronja (p) tulevat toisesta leikistä Petterin luo.

Joonas: *Petteri, kato minne sun auto on hävinny? Ei oo tossa ainakaan. Kato ny.*

Ronja nauraa. Petteri ryhtyy tutkimaan Ronjaa löytääkseen autonsa.

Joonas: *Ei oo sielläkään! Turha paikka!*

Petteri tutkii leikkialuetta, jossa Ronja ja Joonas olivat aiemmin leikkimässä.

Ronja: *Ei se sielläpäin oo, se on tuolla hammeessa!* (Osoittaa penkille, jossa on leluja)

Petteri menee penkin luo ja löytää auton.

Joonas: *Et löydä noin helppoo paikkaa...* (Ronja ja Joonas nauravat)

Petteri: *Haaa! Mä kerron opelle!* (Sanoo hermostuneella äänellä)

Joonas: *Mä kerron opelle, mä kerron opelle, mä kerron opelle...* (Toistelee Petterin sanoja)

Petteri: *Lää, lää, lää, lää, lää...* (Näyttää kieltään ja ilveilee paikallaan)

(...)

Petteri jatkaa rakenteluaan. Joonas ja Ronja palaavat leikkiinsä.

Petteri: *Kerrotaanko opelle!*

Joonas: *Kerrotaanko opelle, kerrotaanko opelle..*

Ronja: *Kerrotaanko opelle..* (Joonas ja Ronja toistelevat Petterin sanoja)

Petteri: Ei saa matkia!

Lastenhoitaja: *Hei!* (Sanoo kovalla äänellä huoneen toiselta puolelta)

Joonas: *Minä kerron opelle, minä kerron opelle, minä kerron opelle..* (Toistelee hiljaisella äänellä Petterin sanoja)

Aineisto-ote 9

Ryhmän lastenhoitaja puuttuu kiusaamistilanteeseen toisesta huoneesta sanomalla ”Hei!”, mutta matkiminen jatkuu siitä huolimatta.

Ryhmässä ilmeni myös *syjäänvetäytymistä*. Tällöin lapsi joko oma-aloitteisesti vetäytyi muista kauemmaksi tai seurasi sivusta muiden leikkiä. *Lapsen oma-aloitteisessa vetäytymisessä* lapsi huomasi muut ryhmän lapset, mutta silti hän esimerkiksi hakeutui kauemmas muista leikkimään yksin oma-aloitteisesti. *Toisten leikin sivustaseuraamisessa* lapsi katseli taustalla, kun muut lapset leikkivät. Joissain tilanteissa lapsi ei yrittänyt päästä leikkiporukkaan mukaan, vaan tyytyi asemaansa. Joissain tilanteissa lapsi taas osoitti merkkejä halusta liittyä ryhmään, mutta hänen ryhmään liittymispyrkimykset kuitenkin torjuttiin. Seuraavassa leikkitalanteessa Toni pyrki pääsemään leikkiryhmään mukaan ehdottamalla leikkivälineitä Joonakselle muttei yrityksistä huolimatta pääse leikkiin mukaan. Toni joutuu myös psyykkisen kiusaamisen kohteeksi, kun Antti rikkoo hänen lelunsa.

Antti (p) ja Joonas jatkavat leikkiään lattialla. Toni (p) istuu taustalla penkillä ja korjailee legorakennelmaansa, jonka Antti on rikkonut.

Antti ja Joonas tekevät taisteluaaniä.

Toni: *Kattokaa, hattu ilman päätä! Siis tukka ilman päätä.*

(Toni näyttää legotukkaa Joonakselle ja Antille. Kumpikaan heistä ei katso Toniin)

Toni heittää legotukan takaisin legolaatikkoon. Antti nousee, käy hakemassa tukan laatikosta ja antaa sen Joonakselle.

Antti: *Sä saat tän rokkitukan. Sä saat tän rokkitukan.*

Toni: *Tarviitko tämmöstä?* (Ojentaa legopalikkaa Joonakselle)

Joonas: *Ei, ei kumpaakaan.*

Antti: *Selvä, mä pistän tän rokkitukan ite päähän!* (Laittaa legotukan päähänsä) *Näytänks mä nytte hienolta?*

Joonas: *Et koska se on liian pikkunen.*

Toni: *Tarviitko tämmöstä?* (Ojentaa uuden legopalikan Joonasta kohti)

Joonas: *En* (työntää palikan pois).

Antti: *Onko nytten sopiva?*

Joonas: *Ei! Se ei tule... sä litis... ei, se ei tuu sopivaksi!*

Antti: *Ai rokkitukka?*

Joonas: *Niin.*

Antti lennättää legotukkapalikkaa kohti Joonaksen rakennelmia.

Joonas: *Älä oikeesti! Ei klooni halua, koska ne on kaljuja.*

Vää, tsuhh! (Joonas heittää legotukan takaisin legolaatikkoon)

Joonas: *Nynnyynnyynnyynnyyy, tuhoon ne kaikki! Mä tuhoon ne, pommiluukku auki!*

Joonas lennättää omaa legoalustaan ja Antti lennättää taas rekkaansa. Antti menee taas Tonin luo ja hajottaa Tonin rakennelmat.

Toni: *En mä tarvii niitä. Teidän paikkanne on legolaatikko.*

(Hymyilee ja heittelee legopalikat takaisin legolaatikkoon)

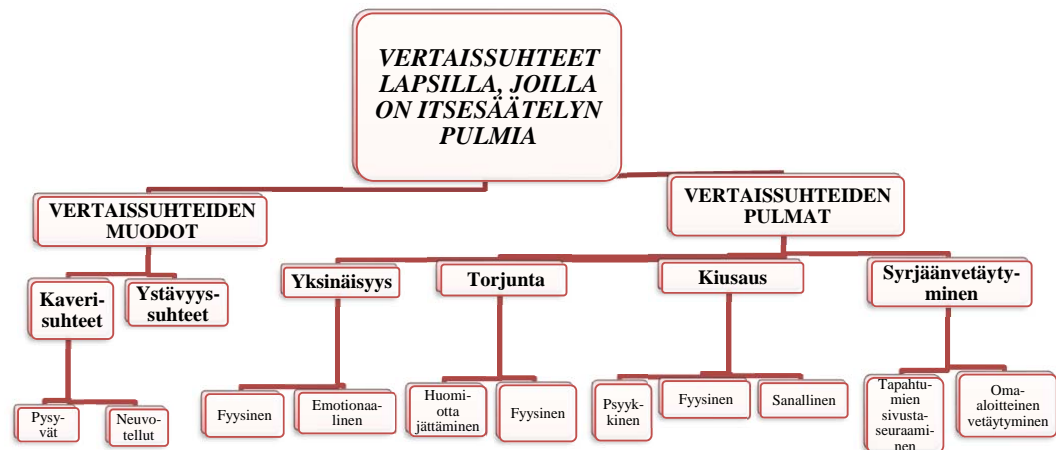
Aineisto-ote 10

Lopulta Toni huomaa, että ei yrityksistä huolimatta pääse Joonaksen ja Antin kahdenkeskiseen leikkiin mukaan ja luovuttaa laittamalla ehdottamansa leikkivälineet takaisin legolaatikkoon.

6.3 Vertaissuhteita ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesätelyn pulmia

Niiden lasten vertaissuhteet, joilla on itsesätelyn pulmia, vaikuttavat näin ollen myös pulmallisilta. Vertaissuhteiden pulmista yksinäisyys, torjunta, kiusaus ja syrjäänvetäytyminen ovat lasten arkipäivää päiväkodissa.

Kuviossa 2 on koottu edellisten lukujen (6.1. ja 6.2.) tulokset tiiviiksi kuvaukseksi.



KUVIO 2 Vertaissuhteita ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesätelyn pulmia

Pysyvä kaverisuhde ryhmässä oli vain kahdella kohdelapsella. Pysyvyys näkyi usein yhdessä leikkimisenä. Yleistä kuitenkin oli, että vertaissuhteet olivat vaihtelevia ja lapset pyrkivät pääsemään leikkeihin mukaan neuvottelujen avulla. Ystävyys-suhteis-

ta ei kenenkään kohdelapsen kohdalla voida puhua, vaan ne rajoittuvat lapsiin, joilla ei ollut pulmaa itsesäätelyssä. Yksinäisyys oli ryhmässä yleistä, ja se näkyi niin fyysisenä kuin emotionaalisenä yksinolona. Torjunta ilmeni niin fyysisenä torjuntana kuin lapsen huomiotta jättämisenä. Kohdelapsi saattoi tällöin olla joko itse torjuja tai joutua itse torjutuksi. Kiusausta esiintyi kolme eri muotoa: fyysinen, psyykinen ja sanallinen kiusaaminen. Tällöin lapsi saattoi joko itse olla kiusaaja tai tulla kiusatuksi muiden taholta. Syrjäanvetäytyminen ryhmästä ilmeni joko niin, että lapsi seurasi sivusta muiden lasten touhuja tai vetäytyi oma-aloitteisesti muusta ryhmästä sivuun.

7 VERTAISUHTEIDEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA LAPSILLA, JOILLA ON ITSESÄÄTELYN PULMIA

Tässä luvussa esittelen niiden lasten vertaissuhteiden tukemista, joilla on itsesäätelyn pulmia. Kohdelasten tukemisessa tulee päiväkodissa ottaa huomioon niin yleinen itsesäätelyn tukeminen (luku 7.1.) kuin vertaissuhteiden tukemisen eri muodot (luku 7.2.). Vertaissuhteiden tukemisen analyysi perustui lapsiryhmässä toimivien kasvat-
tajien haastatteluihin. Kenttämuistiinpanot toimivat tutkimuksessa analyysin tukena. Aineistoesimerkeissä kirjain ”T” kuvaa tutkijan sanomaa asiaa, ”Lto1” ja ”Lto2” ryhmän lastentarhanopettajia sekä ”Lh” ryhmän lastenhoitajaa. Aineistoesimerkeissä lapsen nimen perässä kirjain (p) kuvaa sitä, että lapsella on itsesäätelyn pulmaa. Haastattelut toteutettiin videotallenteiden katselun tukemana.

7.1 Yleinen itsesäätelyn tukeminen

Haastatteluissa kaikki ryhmän kasvattajat: kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja, pitivät tärkeänä, että lapsen itsesäätelyn tuen tarpeet otetaan huomioon vertaissuhteiden tukemisen taustalla. Yleinen itsesäätelyn tukeminen voidaan jakaa kahteen

yläluokkaan: toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn sekä tunteiden säätelyn tukemiseen. Kuvaan näitä luokituksia tarkemmin seuraavassa.

Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukeminen

Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa ryhmän kasvattajat ottavat huomioon ympäristöärsykemäärien vähentämisen sekä toiminnan suunnittelun. *Ympäristöärsykkeiden vähentämisessä* ryhmän kaikki kasvattajat pitivät tärkeänä äänimaailman rauhoittamista ja liikkumisesta aiheutuvien häiriöiden säätelyä tilassa. Haastateltavat kokivat, että äänen voimakkuus tilassa aiheuttaa levottomuutta ja häiriökäyttäytymistä kaikilla lapsilla. Ääniärsykkeet aiheuttavat lapselle keskittymisen vaikeuksia työskentelytilanteissa ja vaikeuttavat lapsen oman toiminnan ohjausta. Myös liikkumisesta aiheutuvien ärsykkeiden määrän vähentämistä pidettiin tärkeänä lapsen oman toiminnan ohjauksen tukemisessa. Sekä ääni- että liikeärsykkeiden vähentämisessä kasvattajat pitivät tilaratkaisuja olennaisena osana tukemista. Seuraavassa esimerkissä ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvaa ärsykkeiden aiheuttamaa haittaa lapsen keskittymiselle työskentelytilanteissa:

T: Oliko tossa sitten mikään joka saattoi yllättää sut tuossa ehkä, mitä et oo välttämättä omassa työssä sitten huomannu?

Lto2: *Äää, ei mua siinä mikään yllättänyt, mutta tota lähinnä tietysti sitä aina pysähty miettimään tuota ärsykkeiden määrää pienessä tilassa, ja sitten sitä, että minkä tyyppinen työskentely on, koska tota jos on semmosta paljo keskittymistä vaativaa työskentelyä, niin silloin se myöskin se tila pitäisi olla aika rauhallinen ja ärsykeiltä aikalailta riisuttu. Mut täähän oli tämänönnen vapaamuotoinen tilanne missä lapset ohjautu niinku omista valinnoista käsin.*

T: Vapaan leikin tilanne.

Lto2: *Niin, että tuota.. Mut että kyllähän se aina nostaa esiin tän, että kuinka paljon siellä liikkuu sitä ärsykettä. Ja sitten, että, että. Minkälaiseks ne meidän tulkinnat muodostuu niistä tilanteista. Että ruvetaanko me kattoo, että lapsella on joku pulma. Vai ruvetaanko me kattoo, että meidän ympäristön ja toiminnan säätely siinä tilassa ei oo oikein suhteessa siihen toimintaan.. Että sellasia ajatuksia ihan siitä nousi.*

Aineisto-ote 11

Lastentarhanopettaja kuvaa esimerkissä myös ympäristön ärsykemäärien vaikutusta lapsen itsesäätelyn pulmaan, jolloin voisi ajatella, että lapsen itsesäätelyn pulma kes-

kittymistä vaativassa tilanteessa on saattanut aiheutua myös ympäristön suurista ärsykemääristä.

Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa ja ärsykemäärien vähentämisessä kasvattajat pitivät hyvänä keinona tilaratkaisuja, jotka mahdollistavat rauhalliset ja pitkäkestoiset leikit. Seuraavassa esimerkissä yksi haastateltavista kuvailee pitkäkestoisten leikkien mahdollistavia tilaratkaisuja, jossa tilasuunnittelulla pyritään vähentämään ympäristöärsykkeiden määrää.

Lto2: ...Kyllä mä tässäkin nyt rupeen miettimään sitä, että miten me voitais tilasuunnittelullisesti, keskitetysti muodostaa sellaisia leikkitiloja, jossa... Et rauhottasko se sitä tilannetta? Tuli pikkasen kaoottinen olo tässä kun mä katoin tätä.

T: Joo tossa tapahtu aika paljo..

Lto2: Joo siinä tapahtu liikaa. Eli just se, että miten voitais... Kun tavallaan lepohuonettakaan ei voi käyttää tossa vaiheessa leikkitilana, koska siellä vielä nukutaan. Sängyt kaikki on auki. Reaalisesti meillä on käytössä vaan se yksi huone ja se pieni persikkahuone... Nyt rupes miettimään, et niinku päivänkulun näkökulmasta kattoo, että mihin huoneeseen sijoitetaan sitten ne toiminnot, josta lähtee niinku enemmän ääntä ja liikettä. Et oisko se sitten kuitenkin se perimmäinen persikkahuone koska...

T: Hmm, siitä saa sen oven kiinni...

Lto2: Niin, siitä saa oven kiinni. Sitten kuitenkin semmonen pöytätyöskentely ja muu, niin siihen ei taas mee niin paljo isolola porukalla tilaa... Että jos pistäs semmosen leikki, äänekämmän, leikki josta lähtee enemmän ääntä, niin semmosen sinne persikkahuonetilaan.. Eli se (...) mihin tuo nyt meitä haastaa niin on tavallaan näitten erityyppisten leikkitoimintojen tilallista suunnittelua. Niin et me voitais vähän... vähentää sitä ärsykkeiden määrää siinäkin..

Aineisto-ote 12

Lastentarhanopettaja huomioi tilaratkaisuissa kuitenkin päiväkodin resurssit tilojen osalta. Lapsiryhmän käytössä on rajallinen määrä tiloja iltapäivisin, varsinkin silloin, kun osa lapsista on jo herännyt päivälevolta ja toiset ovat jo leikkimässä.

Ympäristöärsykkeiden vähentämisen lisäksi lapsen toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa kasvattajat pitivät tärkeänä *toiminnan suunnittelua*. Toiminnan suunnittelussa haastateltavat kuvasivat tapahtumien ennakoitavuutta, selkeitä rutiineja, siirtymätilanteiden porrastusta ja toistoja.

Tapahtumien ennakointi sisältää niin lasten kuin aikuisten näkökulman. Lasten näkökulmasta tapahtumien ennakoitavuus sisältää päivänkulun ennakoinnin tapahtumiseen. Jo toiminnan suunnittelussa ennakoitavuus otetaan esikouluryhmässä huomioon niin, että lapset tietävät milloin hakeutua minkin tyyppiseen toimintaan ja työskentelyyn. Käytännössä tämä näkyy ryhmässä niin, että lapsi tietää mitä seuraavaksi tehdään ja etsii leikkipaikan sekä leikkikaverin. Aikuisten näkökulmasta ennakoitavuus tarkoittaa toiminnan suunnittelua ennalta niin, että sellaisia tilanteita, joissa lapsi saattaa aikuisen tukea tarvita, ei edes syntyisi. Pitkäkestoiset leikkitilat mahdollistavat myös ennakoinnissa sen, että lapsi tietää mihin tilaan hakeutua minkin tyyppiseen toimintaan. Ennakoinnissa, kuten myös ympäristöärsykkeiden vähentämisessä, tärkeänä osana kasvattajat pitävät myös sellaisten leikkitilojen rakentamista, jossa on mahdollisimman vähän erilaisia aistiärsykeitä. Ennakoinnin apuvälineenä aikuiset käyttävät kuvakortteja, joista lapset voivat katsoa mitä seuraavaksi tapahtuu. Ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvasi tapahtumien ennakoimista sellaiseksi, että aikuinen voi tarvittaessa etsiä lapselle tekemisen ja kaverin jo ennen kuin lapsi alkaa ”vaeltamaan tilassa ympäriinsä”.

Lto1: ...Niin täytyy ennakoida sillä tavalla, että näille lapsille joilla on vaikea kiinnittyä, kiinnittyä leikkiin pysyä siinä tai löytää kavereita, niin tää toiminnan ohjaus on täällä on vähän tällästä.. Ajelehtivaa sanoisin. Et mennään sinne ja mennään tänne eikä saada mistään kiinni. Niin pitäs ennakoida ja ajatella ennenku se lapsi alkaa sen vaelluksen. Et se leikkipaikka ja leikkikaverit sulkea se.. sulkea se tila.

T: Ettei kerkee tämmösiä?

Lto1: Joo.. Sulkea se tila, että sitä tilannetta ei pääsis syntymäänkään. Niin sit sun ei tartte koko ajan olla ohjeistamassa ja antamassa neuvoja. Voit olla vähän hiljaa siellä taaempana, että kyllä mä näin näen..

T: Joo. Kuuluuks siihen ennakointiin just se tilan valintakin, että minne se leikki rakennetaan?

Lto1: Kyllä, kyllä. Se ei saa olla tässä missä on paljon ääntä, että nää lapset pitäis niinkun saada semmoseen paikkaan missä on mahdollisimman vähän erilaisia aistiärsykeitä.

Aineisto-ote 13

Lastentarhanopettaja kuvaa kasvattajan roolia ennakoinnissa tärkeäksi myös tilan sulkemisen näkökulmasta, jolloin lapsi keskittyy tekemiseen ja leikkikavereihin yhdessä tilassa. Tällöin tilannetta, jossa lapsi alkaisi liikkua tilasta toiseen ilman pitkäkestoista tekemistä, ei pääsisi edes syntymään.

Myös *selkeät rutiinit* tukevat lapsen oman toiminnan ohjausta ja käyttäytymisen säätelyä, ja ne otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa. Selkeät, päivittäin toistuvat samanlaiset rutiinit auttavat lasta myös ennakoimaan päivän tapahtumia, jolloin lapsi tietää mitä tapahtuu milloinkin ja osaa hakeutua oikean tyyppiseen toimintaan ilman aikuisen tukea.

Siirtymätilanteiden porrastus on yksi keino tukea lapsen itsesäätelytaitoja. Siirtymätilanteita ryhmän yksi kasvattaja piti tilanteina, jossa lapsi joutuu toimimaan hyvin omaehtoisesti. Lapsella, jolla on pulmaa itsesäätelyssä, siirtymätilanteet ovat usein niitä hetkiä päivässä, jolloin lapsella on vaikeuksia säädellä omaa toimintaansa. Yksi esikouluryhmän siirtymätilanteista on päivälevon jälkeinen siirtymä toiseen tilaan välipalalle ja sieltä siirtymä takaisin ryhmän tiloihin leikkimään. Näissä tilanteissa esikouluryhmän kasvattajat porrastavat siirtymätilanteen niin, että välipalalle lapset menevät kahdessa eri ryhmässä. Pienemmät ryhmät luovat toimintaympäristön sellaiseksi, että lasten itsesäätely onnistuu niin itsenäisesti kuin esikouluikäisten kohdalla ryhmässä pyritään. Ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvasi siirtymätilanteiden porrastusta keinoksi tukea lapsen oman toiminnan ohjausta seuraavasti:

Itsesäätely liittyy toiminnan ohjaukseenkin. Et sitten siinä yhteydessä tulee mieleen tämmönen, tämmönen tota just tää toimintaympäristön luominen semmoseks, et se itsesäätely onnistuu niin itsenäisesti, kun mihin me nyt tän kuusvuotiaan kohdalla pyritään. Eli tässähan sitten näitten siirtotilanteiden porrastus on yks asia jos miettii ihan keinoja. Ja siirtotilanteissa yleensä sit se mopo helposti häviää, koska siinä lapsi joutuu toimii aika omaehtosestikin. Et se ei oo niin aikuisjohtoinen tilanne. (Lto2)

Aineisto-ote 14

Toiminnan suunnitteluun liittyvät myös *toistot*. Lapsilla, joilla on pulmia oman toiminnan ohjauksessa ja käyttäytymisen säätelyssä, toistot tarkoittavat asioiden toistamista monta kertaa niin, että lapsi oikeasti pysähtyisi miettimään niitä. Kun kasvattaja antaa aikaa asioiden toistolle, hän mahdollistaa lapsen oppimisen.

Tunteiden säätelyn tukeminen

Toinen yleisen itsesäätelytaitojen tukemisen yläluokka on *tunteiden säätelyn tukeminen*. Ryhmän kasvattajat pitävät esikouluikäisiä lapsia erilaisina tunteiden säätelytai-

doiltaan. Jotkut lapset osaavat puhua tunteistaan, kun taas toisilla lapsilla ei ole keinoja säädellä omia tunnereaktioitaan, jolloin ne saattavat purkautua fyysisin reaktioin, kuten nyrkillä lyömisenä. Tunteiden säätelyn tukeminen lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, sisältää tunteiden nimeämisen ja - käsittelyn. Tunteiden nimeämistä ja - käsittelyä tehdään niin yksittäisten lasten kuin koko lapsiryhmän kanssa.

Tunteiden nimeämisessä kasvattaja tekee tunteet puheen kautta näkyväksi ja nimeää niitä lapsille. Tunteiden nimeämistä kasvattajat pitivät tärkeänä etenkin konfliktitilanteissa. Kasvattajien mukaan kaikki lapset eivät välttämättä edes tiedosta mitä he aina tuntevat, jolloin ne tulee tehdä puheen kautta näkyväksi. *Tunteiden käsittelemisen* tapahtuu lasten kanssa keskustelemalla. Tunteita käsitellään niin ristiriitatilanteissa kuin yleensäkin keskusteluissa koko ryhmän lasten kanssa. Aikuisen rooli on olennainen tunteiden säätelyn tukemisessa. Aikuinen tuo myös omalla mallillaan ja käyttäytymisellään lapselle tapoja toimia erilaisissa tilanteissa. Näin ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvasi tunteiden säätelyn tukemista ja aikuisen tärkeää roolia siinä etenkin lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia:

Lto2: Niin, et kyllä mun mielestä aikuisella on ihan olennainen rooli omalla mallillaan niinkön jäsentää niitä tapoja miten riitoja ja ristiriitoja ratkastaan. Ja sitten. Et kuusvuotiaat on hyvin erilaisia niissä tunnesäätelytaidoissa, itsesäätelytaidoissa... Et et on lapsia, jotka tarttee siihen joka tilanteissa tukea tai päivittäistä tukea. Sitten on lapsia, joilla on aika hyvin hallussa tämmöset itsesäätely- ja tunnesäätelytaidot. Ja sitten se myös, että tän ikäset ei välttämättä aina tiedostakaan mitä he aina tuntee, että ne tunteetkin pitää tehdä sillain puheen kautta näkyväksi.

T: Niin, saattaa olla vaikee nimetä niitä tunteita?

Lto2: Niin, nimenomaan... Että siinäkin tulee se aikuisen rooli mun mielestä aika keskeiseksi, että aikuinen nimeää tunteita, ja sitä miten niitä tunteita voi käsitellä, ja miten niistä voi keskustella, ja miten niistä päästään yli. Et voi aina hakee niihin apua. Et must aikuisen rooli on aika ratkaseva... Me viikottain täällä puhutaan, et suu on tehty sitä varten, et jos joku suututtaa tai kiukuttaa tai tulee riitaa niin sen avulla, puhumalla, kerrotaan mikä suututtaa ja mitä minä ajattelen.

Aineisto-ote 15

Tunteiden säätelyn tukeminen vaihtelee lapsikohtaisesti. Osa ryhmän lapsista omaa hyvät itsesäätely- ja tunnetaidot, kun taas osa lapsista kaipaa aikuisen tuen tunteiden näkyväksi tekemiseen päivittäin.

Jos lapsen itsesäätelyn pulma on niin iso, että ryhmässä käytettävät tuen muodot eivät riitä, lapsi saa ryhmään *avustajan*. Avustajan täydennyksellä lapsi saa yksilöllistä tukea ja kohdennetusti aikuisen ohjauksen. Aikuisen kohdennettua mallinnusta ja ohjaamista pidettiin ryhmässä tärkeänä etenkin lapsilla, joilla on pulmia oman toiminnan ohjauksessa ja käyttäytymisen säätelyssä sekä tunnesäätelytaidoissa.

7.2 Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia

Niiden lasten, joilla on itsesäätelyn pulmia, vertaissuhteiden tukemisessa voidaan erottaa sekä suoran että epäsuoran tuen muotoja. Suora vertaissuhteiden tukeminen koostuu niin tekemisen keksimisestä lapselle kuin sosiaalisen pätevyyden tukemisesta. Epäsuoran tuen muotoja ovat tuen tarpeen pohjalta suunnittelu yhteistyössä moneen eri tahon kanssa ja ryhmässä tehtävä taustatyö lapsen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi.

Suora tukeminen

Vertaissuhteiden *suora tukeminen* koostuu sekä tekemisen keksimisestä lapselle että sosiaalisen pätevyyden tukemisesta.

Tekemisen keksimisessä lapselle haastatteluista muodostui kaksi eri alaluokkaa: lasten yhteisen tekemisen keksiminen ja tekemisen keksiminen lapselle yleensä. *Lasten yhteisen tekemisen keksimisessä* lapsi tarvitsee aikuisen avustamaan sekä kaverin että tekemisen keksimisessä. Kaikki ryhmän kasvattajat kokivat kasvattajan roolin olennaiseksi osaksi tukemista. Lapsiryhmässä kasvattajat havainnoivat lapsiryhmän toimintaa, ja jos he huomaavat, että joku lapsi jää yksin, pyrkivät he auttamaan lasta yhteisen tekemisen etsimisessä kaverin kanssa, kuten pelin ehdottamisessa. Tällaisissa tilanteissa kasvattaja voi myös kysyä muilta lapsilta, mahtuisiko yksin jäänyt lapsi heidän leikkiinsä, ja auttaa lasta myös löytämään leikistä roolin itselleen. Seuraavassa esimerkissä näyttämäni lasten havainnointivideon pohjalta ryhmän lastenhoitaja

huomasi, miten videolla esiintyneessä tilanteessa olisi voinut itse toimia, jos olisi tilanteen silloin huomannut.

Joo, siinäkin ois voinu niinkun kysyä Joonakselta ja Antilta, että hei, et huomaatteks, että Toni katsoo teidän leikkiä? Et sopisko se teidän leikkiin? Ja kertokaa mikä se vois olla siinä leikkissä. Mää uskosin, et se ois järjestyny ihan, ihan hyvin jos ois huomattu tuo tilanne [videolla esiintynyt leikkitalanne]. (Lh)

Aineisto-ote 16

Tavoitteena lasten yhteisen tekemisen keksimisessä on, että lapsi saa yhteistä tekemistä toisten lasten kanssa, mikä auttaa vertaissuhteisiin pääsemisessä. Kuitenkin ryhmän lastentarhanopettaja koki aikuisen roolin näissä tilanteissa pulmallisena ja tilanteet haasteellisina niin aikuisen kuin lapsen kannalta. Tällöin aikuisen tulee olla hienovarainen siinä, miten lapsia velvoitetaan ottamaan yksinäinen lapsi mukaan muiden leikkeihin.

Kuinka paljon voi velvoittaa toisia lapsia ottamaan joku leikkiin toistuvasti? Et siinä pitää aikuisen olla aika hienovarainen, että miltä tuntuu lapsesta jos tarjotaan et leikitkö tämän kanssa tilanteessa, ja kaikki lähtee jonnekin muualle. Että ei ihan... Ne on vaikeita tilanteita.. (Lto1)

Aineisto-ote 17

Lastentarhanopettaja pohtii, miten voisi hienovaraisesti saada yksinäisen muiden tekemisiin mukaan. Jos muut lapset kieltäytyvät ja lähtevät pois yksinäisen luota, se tuntuu lapsesta myös pahalle.

Vertaissuhteiden suorassa tukemisessa *tekemisen keksiminen lapselle yleensä* sisältää tekemisen keksimisen yhdelle lapselle, jossa lapsi alkaa tehdä jotain yksin sekä tekemisen keksimisen aikuisen kanssa, jossa aikuinen tekee lapsen kanssa kahdestaan jotain ilman ryhmän muita lapsia. Lapsille, joilla on pulmaa itsesäätelyssä ja oman toiminnan ohjauksessa, tekemisen keksiminen on lähes päivittäinen haaste. Ratkaisuna on usein sellaisen tekemisen ehdottaminen, johon välttämättä ei toista kaveria tarvita. Tällöin lapsi ei saa tukea vertaissuhteisiinsa. Haastatteluissa mainittiin tietyn leikin valitseminen ja erilaiset pöydän ääressä tehtävät pelit, kuten palapelit. Näissä tilanteissa lapselle annettiin kuitenkin vaihtoehtoja niin, että lapsi saa valita itse esimerkiksi kahden pelin väliltä. Seuraavassa esimerkissä ryhmän lastenhoitaja huomasi

kaksi yksinäistä lasta ja ottaa heidät pöydän ääreen tekemään palapeliä, jossa lasten välille ei synny kuitenkaan vuorovaikutusta vaan he tekevät kumpikin itseksensä omaa palapeliään.

Jukka oli ihan... Se pistää kädet tähän [laittaa kädet rinnalle ristiin] ja sit se on tässä asennossa pyörii mitäs tässä nyt rupeis tekemään. Sen näkee niinku ihan... Niin mä otin molemmille palapelit sinne pöytään, et nyt ruvetaankin tekee otatko ison vai pienen? Siinä olikin mukavaa tekemistä molemmilla. (Lh)

Aineisto-ote 18

Kasvattaja voi myös itse mennä tarvittaessa tekemään yksin jääneen lapsen kanssa jotain, kuten pelaamaan. Tämä kuitenkin koettiin ajanpuutteen vuoksi lähes mahdottomaksi. Ryhmän toinen lastentarhanopettaja mainitsi, että lapset otetaan usein mukaan aikuisen omiin hommiin. Tilanne kuitenkin tuntui hänestä ristiriitaiselta vertais-suhteiden tukemista ajatellen.

...Ja sitäkin mä oon usein miettiny, että onko sitten oikein... Mehän tehdään paljo sitä, että me otetaan ne sitten omiin hommiimme mukaan. Onko sekään oikein, että aikuinen ottaa sitten hänet mukaansa jonnekin? Antaa tehtäviä... Mut onko sekään aina oikein, koska se lapsi kuitenkin pitäis päästä sinne vertaisryhmään? (Lto1)

Aineisto-ote 19

Myös *sosiaalisen pätevyyden tukeminen* lapsille voidaan luokitella suoraksi tukemiseksi. Sosiaalisen pätevyyden tukemiseen esikouluryhmässä kuuluvat lasten kanssa keskustelu, draama, palautteen antaminen, visualisointi, mallit ja aikuisen tuki. *Lasten kanssa keskustelu* sisältää niin ryhmä- kuin yksilötason, jolloin keskusteluja voidaan käydä joko koko lapsiryhmän kanssa yhdessä tai yksittäisten lasten kanssa. Keskustelutuki sosiaalisen pätevyyden tukemisessa on lähes päivittäistä. Kaikki ryhmän kasvattajat kokivat, että aikuisella on olennainen rooli asioiden auki tuomisessa. Keskustelutuki liittyy niin ristiriitojen ratkaisuun, tunteiden nimeämiseen ja niiden näkyväksi tekemiseen, moraalisiin kysymyksiin kuin myös ystävyys- ja kaverisuhteisiin leikkitilanteissa. Keskustelutukea aikuinen antaa lapselle välittömästi ristiriitatilanteiden ja konfliktien jälkeen silloin, kun lapsella on tunnetila vielä päällä. Keskusteluun osallistuvat kaikki konfliktissa mukana olleet. Lisäksi koko lapsiryh-

män kanssa keskustellaan yleisesti näistä asioista. Ryhmän kasvattajat kokivat, että lapset ovat kiinnostuneita keskustelemaan erilaisista asioista.

Keskustelun lisäksi ryhmän toinen lastentarhanopettaja piti *draamaa* tärkeänä keinona vertaissuhteiden tukemisessa etenkin kohdelapsille. Draaman keinoin lapsi oppii tunteita. Seuraavassa ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvaa draaman käyttöä keskustelutuen lisäksi itsesäätelypulmaisen lapsen tunteita tukemisessa:

Lto1: ...Että hän itse oli aiheuttamassa sitä pahaa mieltä ja pahaa oloa, mutta hän auttaa. Että hänellä niinkun ei ole empatiakykyä, sillä tavalla siirtyä toisten asemaan... Vaikka hänellä sitä jossain mielessä kuitenkin on sitä empatiakykyä.

T:: Mitenkä sitä vois sitten Antille opettaa sitä empatiakykyä?

Lto1: Keskust.. Antin kanssa täytyy vaan keskustella. Mä en tiedä hänen kanssaan varmaan ois myös draama semmonen tehokas keino...

Aineisto-ote 20

Palautteen antamisella on lapsen sosiaalisen pätevyyden tukemisessa myös oma rooli. Palaute voi olla verbaalista tai fyysistä ja sitä tulee antaa vain oikeasta aiheesta. Verbaalista palautetta annetaan lapselle sekä tekemisestä että onnistumisesta. Palaute lapselle voi olla kehu tai kiitos. Ryhmän toisen lastentarhanopettajan mielestä osa lapsista ottaa verbaalista palautetta huonosti vastaan, jolloin fyysinen palaute voi olla lapselle verbaalista palautetta tehokkaampaa. Fyysinen palaute sisältää lapsen kosketuksen. Palautteen antamisessa lapsi saa myös aikuiselta yksilöllistä huomiota. Seuraavassa esimerkissä ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvaa palautteen antamisen tärkeyttä lapsen vertaissuhteiden tukemisessa:

Lto1: Joo, et sen tyyppinen tukeminen ja tietysti se kehuminen aina kun onnistuu se leikki. Niin aina se verbaalinen palaute siitä, että ”oi miten hienosti” oikeastaan sillä yleisellä tasolla. Että en sitten tiedä lapsen leikin yksityiskohtien puuttuminen, että tällä lailla.. Ja sit tuota... Kosketus, kiittävä kosketus on kans semmonen joka auttaa monia lapsia, että kaikki ei ota verbaalisesti sitä vastaan. Mut vaikka sanotaan, että kehua pitää niin siinäkin pitää ajatella, että kiitetään vaan siitä oikeesta aiheesta. Että jos sitä ylenpalttisesti syötetään niin sillä ei ole merkitystä.

T: Niinpä, että ei sellanen jatkuva kehuminen?

Lto1: Ei, ei eikä siis semmonen päiväkodeissa ja koulussa ja yleensä tämmösissä missä tehdään paljon, tai annetaan paljon sellasta kiitosta, että annetaan ohimennen. Että se tukee, mut ei

se välttämättä ole tuki. Et se pitää oikeasti kohdentua siihen lapsen tekemiseen ja leikkiin ja onnistumiseen.

Aineisto-ote 21

Lastentarhanopettajan mielestä palautteen antamisessa tulee huomioida sen aiheellisuus ja kohdentuminen oikeaan asiaan, jolloin se olisi oikeasti tehokas tuki lapsen sosiaalisen pätevyyden tukemisessa.

Asioiden *visualisointi* on tukena sosiaalisen pätevyyden tukemisessa. Esikouluryhmässä on käytössä kuvakortit eli pcs-kuvat. Kuvakortit ovat apuna niin lasten kanssa keskusteluissa kuin tunteiden nimeämisessä. Ryhmän kasvattajat pitivät visuaalisuutta tärkeänä tukena kaikkien ryhmän lasten kohdalla kielelliseen kehitykseen ja keskittymiseen. Seuraavassa ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvaa visualisoinnin tärkeyttä lapselle asioiden ymmärtämisessä:

...Visuaalisuus tukee kuitenkin kaikkien tän ikäisten lasten vielä semmosta kielellistä tapaa jäsentää ja ymmärtää niitä asioita. Että monesti se niinku sitoo sitten sitä keskittymistä ja muutakin siihen asiaan. Et kuvien avulla on hyvä pohtia niitä...

(Lto2)

Aineisto-ote 22

Sosiaalisen pätevyyden tukemisessa myös *mallit* ovat tärkeitä. Mallina olemisessa ryhmän kasvattajat pitivät tärkeänä aikuisen roolia. Kasvattajan tulee olla tietoinen omasta roolistaan, jolloin hän omalla mallillaan ja ohjauksellaan näyttää lapsille, miten riitoja ratkaistaan. Lisäksi aikuisen malli on entistä tärkeämpää, jos lapsella on omassa toiminnan ohjauksessa ja tunteiden säätelyssä pulmaa. Tällaiset lapset tarvitsevat vielä enemmän aikuisen mallinnusta ja ohjausta. Myös tässä ryhmän kasvattajat mainitsivat avustajan tärkeän roolin ryhmässä. Avustajan tuella lapsi saa vielä kohdennetummin yksilöllisen tuen ja aikuisen mallin toiminnasta.

Osa lapsista, joilla on itsesäätelyn pulmaa, tarvitsee *aikuisen tuen* vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa. Aikuisen tuki voi olla jatkuvaa rinnalla oloa, jossa aikuinen on lapsen apuna niin leikkitalan järjestämisessä kuin leikkiin pääsyssä ja yhteisen leikin ylläpitämisessä toisten lasten kanssa. Seuraavassa ryhmän toinen lastentarhanopettajista kuvaa aikuisen jatkuvaa rinnalla oloa lapsen leikkiin pääsyn tukena.

T: Tarviiko hän aikuisen tukea, että pääsis siihen leikkiin?

Lto1: *Tarvii, tarvitsee aikuisen tukea*

T: Millä tavalla se sitten ois se tukeminen siinä tilanteessa siten käytännössä?

Lto1: *Heille pitäis jotenkin rakentaa sellainen hyvin rauhallinen ja pitkäkestoinen leikkutila missä he vois niinku edetä, koska Antti on tällänen, että määrittää sitä leikkiä hyvin rikkaalla puheella. Mut myös Tonilla on varmaan hyvin rikas puhe, että sen verbaliikan kautta heidän leikkiään vois jotenkin yhdistää, yhdistää... Mut se tarvitsisi varmaan aikuisen siihen rinnalle kokoaikaisesti.*

T: Kokoaikaisesti?

Lto1: *Hyvin pitkälle ja kokoaikaisesti hän löytäis tälläistä leikkiä, koska heitä kumpaakin vie tämmöset omat mielikuvat aika paljon.*

Aineisto-ote 23

Lapsi, joka on tarvinnut aikuisen tuen leikkiin pääsemisessä, saattaa tarvita tukea myös leikin kulussa toisen lapsen kanssa, jolloin aikuinen on leikin aikana tukena lapsen rinnalla kokoaikaisesti.

Vaikka osa kohdelapsista tarvitsee aikuisen rinnalleen kokoaikaisesti, on aikuisen rooli lasten vertaissuhteiden tukemisessa myös antaa *viivästettyä tukea* eli antaa lapsille tilaa ja aikaa selvittää omat välinsä ristiriitatilanteissa. Ryhmän kasvattajat tukevat lasten vertaissuhteita niin, että he tulkitsevat ja seuraavat tilanteita vähän aikaa sivusta. Vasta jos näyttää siltä, että lapset eivät itse saa asiaa selvitettyä, menee aikuinen väliin puuttumaan.

Lh: *No kinaa sitäkin voi vähän aikaa kuunnella mihin se kehittyy. Et joskus vois ajatella, että lapset vois niinkun ratkasta sitä itsekin ja tiettyyn pisteeseen asti. Mutta tietysti jos se menee ihan käsirysyksi niin..*

T: Sitten menee siihen?

Lh: *Siinä pitää olla valppaana niinkun siinä puuttumisessakin... Että huomaa sen tilanteen.*

T: Niin just, että kumminkin antaa niille lapsillekin vähän vapautta?

Lh: *Niin vähän niinkun, koska kyllä niistä pitää rueta itsekin selviämään ja osata ratkasta niinkun erimielisyyksiä.*

Aineisto-ote 24

Aineistoesimerkissä ryhmän lastenhoitaja mainitsee tavoitteeksi sen, että lapset oppivat myös itse selvittämään erimielisyyksiä ilman aikuista. Tällöin viivästetty tuki on perusteltua.

Epäsuora tukeminen

Vertaissuhteiden epäsuora tukeminen muodostuu sekä tuen tarpeen pohjalta suunnittelusta yhteistyössä monen eri tahon kanssa että ryhmässä tehtävästä taustatyöstä lapsen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi.

Jotta lapsen tuen muodot voidaan suunnitella, sen lähtökohtana on lapsen *tuen tarpeen huomaaminen*. Lapsihavainnoinnit ja tiimin yhteiset palaverit, joissa kukin tiimin jäsen jakaa omat havainnot lapsen vahvuuksista ja tuen tarpeista toisten kasvattajien kanssa, ovat ryhmässä olennainen osa lapsen tuen tarpeen huomaamista. Kaksi ryhmän kasvattajista koki, että ryhmässä huomataan havainnoinnin kautta niin yksinäiset ja syrjäänvetäytyvät lapset kuin lapset, jotka tulevat itse apua aikuiselta vertaissuhteisiin hakemaan. Kuitenkin ryhmän toinen lastentarhanopettaja koki, että usein ne lapset jäävät yksin, jotka eivät hae aikuista apuun. Ryhmässä kuitenkin tiedostetaan tämä asia.

Kun lapsen mahdollinen tuen tarve huomataan, *suunnitellaan tukitoimenpiteitä yhteistyössä monen eri tahon kanssa*. Havainnoista keskustellaan niin päiväkodin johtajan, erityislastentarhanopettajan, lapsiryhmän tiimin kuin lapsen vanhempien kanssa. Keskustelujen pohjalta muotoutuu kunkin ryhmän lapsen kohdalla yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma. Seuraavassa esimerkissä ryhmän toinen lastentarhanopettaja kuvaa havainnointien tärkeyttä tukitoimenpiteiden suunnittelussa vanhempien kanssa:

Tää on sellanen juttu joka me sitten esimerkiks puretaan meidän päiväkodin johtajan ja elton kanssa. Eli me tehdään tällästä prosessointityötä koko syksy tuossa ryhmässä ja katotaan mihin se lähtee kehkeytymään... Ja, ja näistä havainnoistahan muodostuu samalla ne lasten yksilöllisten vasu, yksilöllisiin vasuihin liittyvät kokemukset jota jaetaan vanhempien kanssa. Mut sitten muodostuu myös se ryhmän vasu, koska me nähään se ryhmän toimintaprofiili tavallaan siinä... (Lto2)

Aineisto-ote 25

Lapsihavainnointien kautta ryhmän kasvattajat myös saavat käsityksen siitä, millaisia lapsia heidän ryhmässään on.

Esikouluryhmässä sellaisten lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn pulmia, tuetaan myös niin, että lapsiryhmässä tehdään *taustatyötä lapsen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi*. Taustatyöhön kuuluu niin ryhmien muodostus kuin lapsen taustatietojen ja kiinnostusten kohteiden hyödyntäminen. *Ryhmien muodostuksessa* kasvattajat ottavat huomioon pienryhmien rakenteen ja ryhmäkoon.

Me toteutetaan pienryhmätyyppisesti esimerkiksi tätä meidän esiopetusta. Niin me voidaan säädellä sitä ryhmäkoko ja ryhmärakennetta eli niitä lapsia jotka sinne ryhmään tulee. Siitäkin näkökulmasta, että sinne ei tule ylivoimaisia konflikteja niitten ryhmien sisälle. Et senhän se pienryhmäjärjestely mahdollistaa, et sä tiedät jo valmiiks, et joillakin osuu tasatarikkaan yhteen joka tilanteessa niin et pane niitä samoihin pienryhmään tekemään juttuja. (Lto2)

Aineisto-ote 26

Pienryhmän rakenteen ja koon säätelyssä otetaan huomioon ryhmän dynamiikka. Pienryhmän tulisi muodostua sellaiseksi, että se mahdollistaa hyvän, ristiriitoja minimoivan ilmapiirin. Lisäksi ryhmän tulisi olla sellainen, että se kannustaa osallistumaan ryhmän vuorovaikutukseen, myös syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset lapset. Yksi haastateltavista kuitenkin piti tärkeänä myös pienryhmän haasteellisuutta lapsille: lapsilla tulee olla joko haasteita osallistua tai haasteita hiljentyä.

Lapsen taustatietojen ja kiinnostusten kohteiden hyödyntämisessä ryhmän toinen lastentarhanopettaja mainitsi huomioivansa toiminnan suunnittelussa lapsen päiväkodin ulkopuolella syntyneet suhteet, eli sen kenen kanssa ja mitä lapsi on leikkinyt myös päiväkodin ulkopuolella. Lastentarhanopettaja piti tätä tärkeänä osana pysyvien vertaissuhteiden muodostumisen tukemisessa ja kuvasi lapsen taustatietojen ja kiinnostusten kohteiden hyödyntämistä seuraavasti:

No sit jos mennään tosta askeleen eteenpäin niin sen tukemisen voi ajatella sillä tavalla, että kun tutustuu lapsiin ja tietää heidän harrastuneisuuden kodin piirissä, ja tietää heidän kaverinsa, ja asuinalueensa ne naapurustot mitä he leikkii... Niin niiden hyväksikäyttö. Et sillä tavalla voi saada... Et vaikka lapset jotka eivät juuri ole leikkineet... Meillä täällä, täällä läsnäoloaikana tapahtunu sellasia asioita, että on menny jonkin kaverin luokse kylään ekaa kertaa tai täällä ollessa. Niin sen hyödyntäminen, että mitäs teitte, oliko hauskaa, että se leikki jatkuis sitten myös täällä. (Lto1)

Aineisto-ote 27

Lapsen harrastuspiirit, naapurustot ja lasten vierailut toistensa kodeissa otetaan toiminnan suunnittelussa huomioon niin, että yhteinen mieluisa tekeminen päiväkodin ulkopuolelta jatkuisi myös päiväkodissa.

7.3 Vertaissuhteiden tukemista estäviä tekijöitä

Haastattelujen analyysin pohjalta aineistosta tuli esiin myös tekijöitä, jotka saattavat estää vertaissuhteiden tukemista päiväkodin lapsiryhmässä. Vertaissuhteiden tukemista estävinä tekijöinä pidettiin kolmea asiaa: kiireen tuntua, ammattiroolin tuomaa toimenkuvaa ja toiminnan puitteita.

Kiireen tuntu

Päiväkodissa esikouluryhmässä aamupäivät muodostuivat yleensä ohjatulle toiminnalle. Vapaalle leikille oli varattu aikaa iltapäivällä lasten lepoetken ja välipalan jälkeen. Vapaata leikkiä oli iltapäiväulkoiluun asti, joka alkoi kolmen jälkeen. Ryhmän lastenhoitaja koki iltapäivät lasten vertaissuhteiden tukemisen kannalta *kiireisiksi*. Kiireen tuntu johtui sekä *vapaan leikin ajankohdasta että tekemisen paljoudesta iltapäivisin*.

No sit voi ottaa jos ois aikaa, mä sanon, et jos ois aikaa niin ottaa.. Mutta mä koen iltapäivät niin hektisiks, et se on aivan mahdottomuus ajankäytöllisesti.. (Lh)

Aineisto-ote 28

Iltapäivisin ryhmässä kasvattajat huolehtivat myös tilojen siisteydestä seuraavaa päivää varten, mikä verotti aikaa lasten havainnoinnilta ja leikin seuraamiselta. Näin ollen tilanteet, joissa lapsi olisi tukea vertaissuhteisiin saattanut tarvita, saattoivat jäädä huomaamatta.

Ammattiroolin tuoma toimenkuva

Lapsiryhmässä työskentelee kolme kasvattajaa, joista kaksi toimii lastentarhanopettajana ja yksi lastenhoitajana. *Lastenhoitaja koki oman roolinsa lapsiryhmässä ristiriit-*

taisena ja päivänkulun rajoitettuna omaan työnkuvaansa nähden. Näin ryhmän lastenhoitaja kuvaili välikädessä olemista vertaissuhteiden tukemisen kannalta:

..Joka ois aivan ihana asia jos kerkeäis itse tehdä sitä, ihan siis todella, mutta mä huomaan, että oon kauheen ristiriitassa semmosessa välikädessä. Et ei ehdi. Että kyllä se tää on niinku rajotettu tää oma niinku tää päivän kulku, et... (Lh)

Aineisto-ote 29

Aineistoesimerkissä lastenhoitaja kuvaa haluaan tukea lasten välisiä suhteita, mutta koki päivänkulun kiireisenä ja oman koulutuksensa rajoittavana tekijänä.

Toiminnan puitteet

Päiväkodissa esikouluryhmän käytettävissä on kolme suurempaa tilaa: nukkumahuone, leikkihuone ja pienryhmähuone. Lisäksi ryhmällä on käytössään eteinen ja käytävä. Ruokailu järjestetään päiväkodin yhteisessä ruokalassa. Tilat ovat jakautuneet hajanaisesti. Siirtymätilanteissa yksi aikuinen vastaa aina yhdestä tilasta niin, etteivät lapset jää tilassa ilman valvontaa. Yksi haastateltavista koki aikuisten määrän ryhmässä lapsimäärään nähden pieneksi, jolloin aikuisia on liian vähän suhteessa lapsiryhmän tiloihin. Valvonnallisesti tämä tarkoittaa siis sitä, että kaikkia tilanteita ei ryhmässä ehdi huomata.

Meillähän välipalallekin menee lapset niinku kahdessa ryhmässä eli tota ää, valvonnallisesti tietysti tarkoittaa sitä, että aikuisia pitää olla joka tilassa, lepohuone, ruokasali, leikkihuone. Sillon se tarkoittaa, että yks aikuinen säätelee yhdessä tilassa aika montaakin asiaa, ja siinä tulee paljon niitä siirtoja.. (Lto2)

Aineisto-ote 30

Esimerkissä lastentarhanopettaja kuvaa siirtymätilanteiden porrastusta, mikä on osaltaan lapsen itsesäätytaitoja tukeva tekijä (vertaa aineisto-ote 14). Kuitenkin aikuisten vähäinen määrä siirtymätilanteissa saattaa estää vertaissuhteiden tukemisen kannalta tilanteiden huomaamisen. Lisäksi ryhmän toinen lastentarhanopettaja koki, että lapsiryhmässä jotkut lapset jäävät vaille aikuisen huomiota tuen tarpeen hetkellä. Kaikkia tilanteita ei aina ehdi huomata. Lapsiryhmässä aikuisen huomion ja tuen saavat yleensä ne, jotka itse sitä tulevat aikuiselta hakemaan.

T: No tota mitä sä sitten luulet onko aikuisen sitten helpompi huomata just tälläset tilanteet, että lapset tulee ite hakemaan sitä niinku tukee siihen tekemiseen tai kavereitten kanssa? Vai onko sitten helpompi huomata tämmöset vaeltajat ja yksinäiset, keillä ei oo tekemistä tai ketkä ei pääse leikkiin?

Lto1: *No en osaa sanoo sitä eroa, et kuinka se tapahtuu, koska ne oikeastaan on useesti samoja, mut on myös niitä lapsia, jotka eivät tule hakemaan hakemaan sitä apua. Et kyllä se mä oon sitä mieltä. Jos meidän ryhmässä varmaan meillä tiedostetaan se asia, niin tuota ne lapset jää usein yksin, jotka eivät hae..*

T: Joo... että...

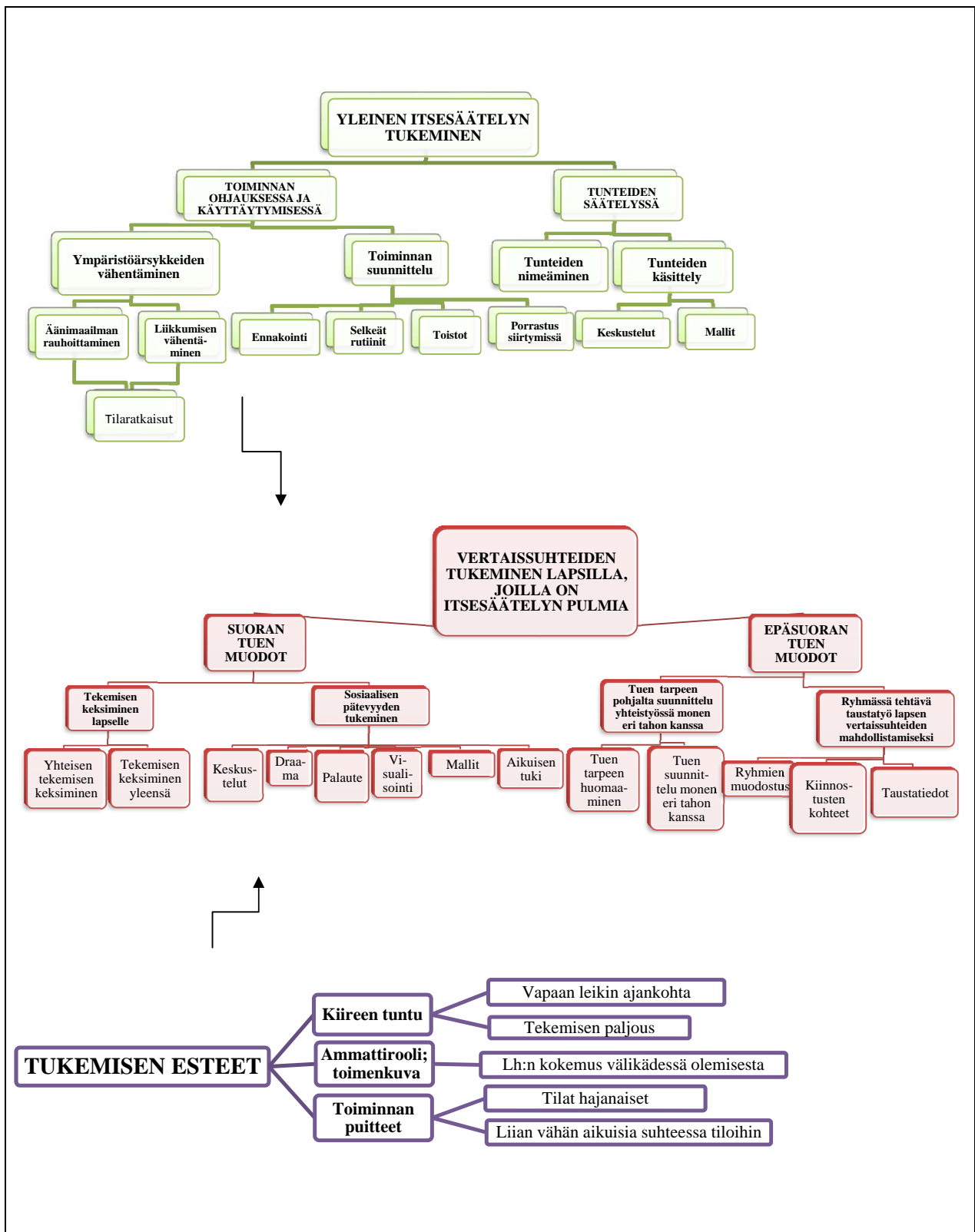
Lto1: *Surullista, mutta näin on..*

Aineisto-ote 31

Kuitenkin ryhmän toinen lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja kokivat, että huomauttavat tasaisesti sekä yksinäiset ja syrjäänvetäytyvät lapset että myös lapset, jotka itse tulevat hakemaan aikuiselta tukea vertaissuhteisiin.

7.4 Vertaissuhteiden tukemista ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia

Kuvioon 3 on koottu edellisten lukujen (7.1.–7.3.) keskeiset tulokset.



KUVIO 3 Vertaisuuksien tukemista ilmentävä luokitus lapsilla, joilla on itsesääteilyn pulmia

Tutkimuksen kohdelasten vertaissuhteiden tukemisessa kasvattajat ottivat huomioon yleisen itsesäätelyn tukemisen niin toiminnan ohjauksessa ja käyttäytymisessä kuin tunteiden säätelyssä. Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa kasvattajat pitivät tärkeinä ääniärsykkeiden ja liikkumisesta aiheutuvien ärsykemäärien vähentämistä. Tässä tilasuunnittelua pidettiin toimivana ratkaisuna. Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemisessa myös toiminnan suunnittelua pidettiin tärkeänä. Toiminnan suunnittelu sisälsi tapahtumien ennakoinnin, selkeät päivittäin toistuvat rutiinit, toistot ja siirtymätilanteiden porrastuksen. Tunteiden säätelyssä kasvattajat pitivät tärkeänä tunteiden nimeämistä ja käsittelyä. Tällöin tukena toimivat keskustelut lasten kanssa ja aikuisen antama mallinnus.

Vertaissuhteiden tukeminen sisälsi niin suoran kuin epäsuoran tuen muotoja. Suoran tuen muodot olivat sellaisia, jossa kasvattaja pystyi välittömästi vapaan leikin tilanteessa antamaan lapselle tukea. Tähän kuuluivat niin tekemisen keksiminen lapselle kuin sosiaalisen pätevyyden tukeminen. Tekemisen keksiminen lapselle sisälsi joko lasten yhteisen tekemisen keksimisen tai tekemisen keksimisen lapselle yleensä, jossa lapsi saattoi tehdä jotain yksin tai yhdessä aikuisen kanssa. Tekemisen keksiminen lapselle yleensä oli sellaista, jossa lapsi ei saanut kokemusta vertaissuhteista. Sosiaalisen pätevyyden tukemisessa keskustelut niin yksittäisten lasten kuin koko ryhmän kanssa, draaman käyttö, verbaalisen ja fyysisen palautteen antaminen, asioiden visualisointi, aikuisen toiminta mallina sekä aikuisen jatkuva tai viivästetty tuki toimivat osaltaan vertaissuhteiden tukemisessa.

Epäsuoran tuen muotoina ryhmässä toimivat tuen tarpeen pohjalta suunnittelu yhteistyössä monen eri tahon kanssa ja ryhmässä tehtävä taustatyö lasten vertaissuhteiden mahdollistamiseksi. Lähtökohtana tuen tarpeen suunnittelulle oli lapsen tuen tarpeen huomaaminen lapsihavainnoinnin avulla. Lapsihavainnot kasvattajat jakoivat tiimipalaverissa. Tuen tarpeen huomaamisen jälkeen lapsella annettavaa tukea suunniteltiin yhteistyössä monen eri tahon: päiväkodin johtajan, erityislastentarhanopettajan, lapsiryhmän tiimin ja lapsen vanhempien kanssa. Ryhmässä tehtävällä taustatyöllä pyrittiin siihen, että lapselle annetaan kokemuksia vertaissuhteista ja mahdollistetaan näin pysyvät suhteet muihin lapsiin. Tässä keinoina toimivat ryhmien muodostuksen suunnittelu, lapsen kiinnostusten kohteiden ja lapsen taustatietojen hyödyntäminen

eli se, millaiset harrastuspiirit lapsella on, millainen lapsen naapurusto on sekä lasten vierailut toistensa luona niin, että yhteinen tekeminen jatkuisi myös päiväkodissa.

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ilmeni myös tekijöitä, mitkä estävät vertaissuhteiden tukemista päiväkodissa. Näitä tekijöitä oli kolme: kiireen tuntu, ammattiroolin tuoma toimenkuva ja toiminnan puitteet. Kiireen tuntua ryhmän lastenhoitaja koki sekä vapaan leikin ajankohdan että tekemisen paljouden vuoksi. Ryhmän lastenhoitaja koki olevansa myös välikädessä ammattiroolin tuoman toimenkuvan vuoksi, jolloin hänelle määrätyt työtehtävät estivät vertaissuhteiden tukemisen. Yksi tukemista estävä tekijä oli myös puitteet toiminnassa. Esikouluryhmällä käytettävissä olevat tilat olivat hajanaiset, mikä tarkoitti sitä, että ryhmän kasvattajat vastasivat yksin yhdestä tilasta. Tällöin aikuisten määrä suhteessa ryhmän käytettävissä oleviin tiloihin saattoi estää vertaissuhteiden tukemista vaativien tilanteiden huomaamisen.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu suhteessa aiempaan tutkimustietoon

Sellaisten lasten vertaissuhteet päiväkodissa, joilla on itsesäätelyn pulmia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, millaisina näyttäytyvät lasten itsesäätelyn pulmat päiväkodin vertaissuhteissa. Tutkimuksen päätuloksena selvisi, että tällaisten lasten vertaissuhteiden muodot voidaan jakaa kaveri- ja ystävyysuhteisiin. Laineen (2005, 195) mukaan vertaisryhmien sisälle muodostuu usein pienryhmiä, kaveri- ja ystävyysuhteita, joiden jäsenillä on enemmän vuorovaikutusta keskenään. Niin oli myös tässä tutkimuksessa. Yleensä lapset pitävät kavereinaan sen hetkisiä leikkitovereita. Pysyvät kaveri- ja ystävyysuhteet ovat alle kouluikäisillä lapsilla harvinaisempia, mutta kuitenkin jo neljävuotiaat lapset voivat muodostaa pysyvämpiä suhteita toistensa kanssa. (Dowling 2005, 28; Shaffer 2000, 471.) Tässä tutkimuksessa vain muutamalla lapsella oli ryhmässä *pysyvä kaverisuhde*, mikä ilmeni usein yhdessä leikkimisenä. Muilla kohdelapsilla kaveri vaihtui leikki-tilanteesta ja päivästä toiseen. Kaveri valittiin usein sukupuolen mukaan: pojat leikkivät poikien

kanssa ja tytöt tyttöjen kanssa. Myös Strandellin (1995, 85) mukaan yleisin syy ryhmien muodostumiseen on lapsen iän lisäksi sukupuoli.

Neuvottelua lasten sosiaalisten suhteiden säätelyssä ilmeni niin aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Strandell 1995, 158) kuin myös tästä tutkimuksesta saadussa aineistossa. Neuvottelulla lapset säätelivät, kuka leikkii kenenkin kanssa. Usein kaverisuhteet muotoutuivatkin vapaan leikin tilanteissa neuvottelujen perusteella. Neuvottelussa lapset käyttivät kysymyksiä ”leikitäänkö?” tai ”saanko tulla leikkiin mukaan?”. *Ystävyysuhteista* ei kenenkään kohdelapsen kohdalla voida puhua. Ystävyysuhteita ryhmässä oli vain sellaisilla lapsilla, joilla ei ollut pulmaa itsesäätelyssä. Voisiko olla niin, että vaikka näillä lapsilla ei ryhmästä ystävää löytynyt, heillä saattaisi olla ystävä tämän lapsiryhmän ulkopuolella, esimerkiksi päiväkodin toisessa lapsiryhmässä tai kokonaan päiväkodin ulkopuolella toisessa kontekstissa?

Tämän tutkimuksen päätuloksena selvisi, että vertaissuhteiden pulmat ovat näiden lasten kohdalla näkyviä. Lasten, joilla on itsesäätelyn pulmia, vertaissuhteissa ilmenevät pulmat on tiedostettu jo aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Aro 2003, 244, Sanson 2002, 111). Myös Raman ym. (2010, 218) havaitsivat esikouluikäisten lasten parissa tehdyn havainnointitutkimuksessaan, että itsesäätelytaidoilla on yhteys lasten vertaissuhteisiin. Tutkimuksessa lapset, jotka pystyivät paremmin kontrolloimaan impulssejaan, olivat ystävällisempiä ja positiivisempia vertaisten kanssa leikkiessään. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa. Kohdelapset vaikuttivat havainnointiaineiston perusteella olevan taitamattomampia liittymään ryhmään ja tarvitsivat enemmän aikuisen tukea ryhmään pääsemisessä. Aikaisempien tutkimusten perusteella tyypillisiä lasten vertaissuhteissa ilmeneviä pulmia ovat torjuminen, syrjäanvetäytyminen, yksinäisyys, kiusaaminen ja aggressiivisuus (mm. Laine 2002; 2005; Salmivalli 2005). Tässä tutkimuksessa kaikki nämä pulmat, aggressiivisuutta lukuun ottamatta, tulivat ilmi havainnointiaineistosta. Ojasen (2007, 104) mukaan reaktiivisesti aggressiivisille lapsille on tyypillistä käyttäytyminen, joka on ominaista tarkkaavaisuushäiriölle, kuten impulsiivisuus, mikä tekeekin heistä otollisia kohteita kiusaamiselle. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa kohdelapsilla aggressiivisuus ei ollut näkyvää.

Vertaissuhteiden pulmista sellaisten lasten, joilla on itsesäätelyn pulmia, *torjunta* vapaan leikin tilanteissa ilmeni niin fyysisenä torjuntana, jossa lapsesta siirryttiin pois päin tai hänelle käännettiin selkä kuin lapsen leikkiehdotuksen tai sanomisen huomiotta jättämisenä. Kohdelapsi saattoi olla joko torjujan tai torjutuksi tulleen asemassa. Torjumisella osoitettiin, että lapsi ei mahdu enää toisten muodostamaan leikkiporukkaan mukaan. Myös Manninen (2011, 59) huomasi pro gradu -tutkielmassaan torjumisen johtuvan usein siitä, että lapsi ei mahdu enää kolmanneksi toisten kahdenkeskiseen leikkiin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Dowling 2005, 28; Laine 2005, 208–210) on huomattu, että päiväkodissa torjuttuja lapsia ovat yleensä ne, joilla on vaikeuksia itsehillinnässä. Torjutuilla lapsilla saattaa olla vaikeuksia liittyä ryhmään, jolloin keinoina saattaa olla pyrkiminen väkisin toisten leikkeihin ja muiden häiritseminen tai sitten vain toisten leikin sivusta seuraaminen ja syrjäänvetäytyminen. Myös Trentacostan ja Shaw'n (2009, 362) tekemän tutkimuksen mukaan pulmat tunteiden säätelyssä ovat yhteydessä vertaissuhteissa torjutuksi tulemiseen.

Tässä tutkimuksessa vertaissuhteiden pulmista *syrjäänvetäytyminen* oli joko lapsen oma-aloitteista vetäytymistä pois päin muista lapsista tai muiden leikkien sivustaseuraamista. Yhden tähän tutkimukseen osallistuneen kohdelapsen kohdalla olisi syytä miettiä torjutuksi tulemisen ja syrjäänvetäytymisen yhteyttä. Lapsi joutui usein torjutuksi ryhmään liittymispyrkimyksissään. Tämänkö vuoksi hän ei edes halunnut uudestaan pyrkiä mukaan ryhmään, koska ei enää luottanut omiin taitoihinsa päästä mukaan leikkiryhmiin? Aiemmissa tutkimuksissa torjutuksi tulemisen ja syrjäänvetäytymisen yhteys on myös huomattu (Laine 2002, 29). Tämän saman lapsen kohdalla on myös syytä miettiä, johtuuko syrjäänvetäytyminen itsesäätelyn pulmasta vai siitä, että hän on aloittanut nyt vasta esikouluvuonna päivähoiton? Jos tällä lapsella ei ole aiempaa kokemusta siitä, miten toimia toisten lasten kanssa, onko hänelle ehtinyt kehittyä vertaissuhteissa vaadittavaa sosiaalista pätevyyttä? Onnistunut ryhmään liittyminen kun vaatii lapselta sosiaalista pätevyyttä (Salmivalli 2005, 75). Sosiaalinen pätevyys sisältää muun muassa itsesäätelytaidot ja itsetunnon (Poikkeus 2011, 86). Tämän tutkimuksen lapsilla voidaan sanoa olevan heikko sosiaalinen pätevyys, joten jo päiväkodissa tätä tulee tukea.

Usein lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmaa, on myös heikko itsetunto (ks. Michelson ym. 2003, 28), joten myös itsetunnon tukemiseen tulisi päiväkodeissa kiinnittää huomiota. Tutkimuksissa on huomattu, että vaikka lapsi olisikin sosiaalisilta taidoiltaan pätevä, ryhmään liittymisessä voi olla silti ongelmia johtuen lapsen sosiaalisesta asemasta ryhmässä (Laine 2002, 14). Torjumisen ja syrjäänvetäytymisen yhteyttä voitaisi tässä tutkimuksessa selittää siis myös sillä, että vaikka lapsi, jolla on pulmaa itsesäätelyssä, toimisi kuinka, muut lapset käsittävät hänen toimintansa aina negatiivisesti. Näin ollen torjutun asemasta on vaikea päästä pois, ja lapsen roolina on tyytyä seuraamaan sivusta muiden leikkejä.

Huomattava vertaissuhteiden pulma tämän tutkimuksen kohdelapsilla oli myös *yksinäisyys*. Tässä tutkimuksessa saadussa aineistossa yksinäisyys näkyi sekä fyysisenä yksinolona että emotionaalisenä yksinäisyytenä, jossa lapsi tunsu olonsa yksinäiseksi ja ilmaisi sen ääneen aikuiselle. Yksinäisyys on niin aiemmissa tutkimuksissa kuin myös tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ollut yleistä ryhmästä torjutuilla ja syrjäänvetäytyvillä lapsilla (Laine (2002, 30). Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet kohdelapset olivat jossain vaiheessa aineistonkeruun aikana yksinäisiä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa osa lapsista vetäytyi syrjään muista lapsista omaehtoisesti niin, että vaikka ryhmän tiloissa olisi ollut muita lapsia, lapsi vetäytyi heistä itse kauemmaksi leikkimään yksin. Tämä saattaa entisestään lisätä lapsen yksinäisyyden kokemuksia. Syrjäänvetäytymisen ja yksinäisyyden yhteydessä saattaisi olla kyse myös siitä, että lapsi ei halua enää edes yrittää päästä mukaan toisten lasten muodostamiin ryhmiin, koska on tullut torjutuksi niin useasti. Tällöin lapsi niin sanotusti tyytyy asemaansa ja on yksin (ks. Laine 2002, 31).

Tässä tutkimuksessa *kiusausta* esiintyi kolme eri muotoa: fyysinen, psyykinen ja sanallinen kiusaaminen. Fyysinen kiusaaminen oli ryhmässä harvinaisinta. Lapsi, jolla oli itsesäätelyn pulmia, saattoi olla joko kiusaajan tai kiusatun roolissa. Useissa tutkimuksissa (mm. Laine 2002, 24; Rigby 2002, 563) kuten myös tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta on huomattu, että kiusaajat voivat olla sekä tyttöjä että poikia. Kuitenkin tytöillä kiusaaminen on enemmän psyykkistä ja sanallista, pojilla sen sijaan fyysistä. Aiemmissa tutkimuksissa psyykinen kiusaaminen on sisältänyt ryhmän ulkopuolelle jättämistä ja naurunalaiseksi tekemistä (Kirves & Stoor-Grenner

2010, 19). Tässä tutkimuksessa psyykkiseen kiusaamiseen sisältyi myös toisten leikkien hajottamista, jossa tarkoituksena oli aiheuttaa toiselle pahaa mieltä. Voisi kuitenkin miettiä, onko näillä kohdelapsilla psyykkisessä kiusaamisessa leikkien hajottaminen tahallista vai johtuuko se siitä, että lapsella on vaikeuksia oman toiminnan ohjauksessa ja tunteiden säätelyssä? Johtuuko toisten leikkien hajottaminen oikeasti siitä, että halutaan aiheuttaa toiselle mielihapaa vai siitä, että lapsi ei pysty kontrolloimaan itseään ja toimii ennen kuin ajattelee? (ks. Chandler 2010, 6.) Lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, kiusatuksi joutuminen vaikuttaa tämän tutkimuksen aineiston perusteella olevan arkipäivää.

On myös mielenkiintoista huomata, että tämän tutkimuksen kohdejoukkona toimineessa esikouluryhmässä seitsemästä lapsesta kuudella pojalla ja vain yhdellä tytöllä, oli itsesäätelyn pulmaa. Aikaisempien tutkimusten mukaan (Almqvist 2004, 240; Raffaelli ym. 2005, 54) itsesäätelyn pulmat ovat yleisempiä tai ainakin tunnistetaan useammin pojilla. Tämä tutkimus vahvistaa tätä entisestään.

Lasten vertaissuhteiden tukeminen päiväkodissa

Toisena tutkimustehtävänä oli kartoittaa päiväkodin kasvattajien keinoja tukea sellaisten lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn pulmia. Niin aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Diamond ym. 2008, 179) kuin myös tässä tutkimuksessa on tiedostettu vertaissuhteiden tukemisen tärkeys lapsen suotuisan kehityksen kannalta. Tämän tutkimuksen aineiston pohjalta voi todeta, että kohdelasten vertaissuhteiden tukemisessa otetaan esikouluryhmässä huomioon sekä yleinen itsesäätelyn tukeminen että vertaissuhteiden tukemisen suoran ja epäsuoran tuen muodot.

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ja aiemmista tutkimuksista (Aro 2003, 244) huomaa, kuinka vertaissuhteiden tukemisessa tulee näillä lapsilla ottaa huomioon myös *yleinen itsesäätelyn tukeminen*. Itsesäätelyn pulmat vaikuttavat lasten toverisuhteisiin niitä heikentävästi. Trentacosta ja Shaw (2009, 356, 358) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan, että aikainen itsesäätelyn ja tunnesäätelytaitojen tukeminen estää myöhempää riskiä sosiaalisiin ongelmiin ja rikollisuuteen. Näin ollen kasvattajien tulisikin tiedostaa myös itsesäätelytaitojen tukemisen tärkeys. Tässä tutkimuksessa esikouluryhmän kasvattajat tämän tiedostivatkin. Haastatteluaineiston analyysi-

sin perusteella kasvattajat kiinnittivät lapsen yleisessä itsesäätelyn tukemisessa huomiota sekä toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukemiseen että tunteiden säätelyn tukemiseen. *Toiminnan ohjauksen ja käyttäytymisen säätelyn tukeminen* koostui ympäristöärsykkeiden vähentämisestä ja toiminnan suunnittelusta. Ympäristöärsykkeiden vähentämisessä kasvattajat pyrkivät rauhoittamaan äänimaailmaa ja liikkumista lapsiryhmän tiloissa erilaisten tilaratkaisujen avulla. Päivähoidon resurssit voivat näin ollen olla rajalliset ajatellen ympäristöärsykkeiden vähentämistä. Esitävätkö päiväkodin rajalliset tilat itsesäätelyn pulman tukemisen? Onko ärsykemääriä näin ollen edes mahdollista vähentää? Esikouluryhmällä oli varsinkin iltapäivällä käytössään vain rajallinen määrä huoneita johtuen päivälepoa varten varatusta huoneesta, joten ryhmän muut tilat saattoivat ärsykemääriltään olla hyvin suuria tänä aikana. Toiminnan suunnittelussa päiväkodissa otettiin huomioon asioiden ennakointi, selkeät rutiinit, siirtymätilanteiden porrastus ja toistot.

Tunteiden säätelyn tukemisessa esikouluryhmän kasvattajat nimesivät ja käsittelivät tunteita yhdessä lasten kanssa keskustellen. Tunteiden säätelyssä aikuinen myös toimi mallina ryhmän lapsille. Aiemmissä tutkimuksissa itsesäätelytaitojen tukeminen on koostunut selkeistä toimintatavoista, yhteisleikkien mahdollistamisesta muiden lasten kanssa, palautteen antamisesta sekä aikuisen ja lapsen välisestä lämpimästä vuorovaikutussuhteesta (Aro 2003, 249–250, 253). Voikin todeta, että tämä tutkimus on osaltaan vahvistanut edellisistä tutkimuksista saatua tietoa.

Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla on itsesäätelyn pulmia, koostuu ryhmässä sekä suoran että epäsuoran tuen muodoista. Tässä tutkimuksessa *suoran tuen muotoja* lapsiryhmässä ovat tekemisen keksiminen lapselle ja sosiaalisen pätevyyden tukeminen. *Yhteisen tekemisen keksimiseen* toisen lapsen kanssa kohdelapsi tarvitsee usein aikuisen avustusta. Toisaalta ryhmän kasvattajat keksivät lapsille *tekemistä myös yleensä*. Tällöin lapselle keksittiin tekemistä niin, ettei lapsi saa kokemusta vertaissuhteista. Lapsi voitiin ottaa myös tarvittaessa mukaan aikuisen hommiin ja tekemään jotain yhdessä aikuisen kanssa. Tässä tutkimuksessa kasvattajat tukivat kohdelasten vertaissuhteita keksimällä sellaista tekemistä lapselle, johon ei välttämättä tarvinnut toista lasta. Voisikin kysyä, miten lapsi tästä hyötyy? Jos lapsi laitetaan yksin pöydän ääreen tekemään palapeliä tai jos lapsi otetaan mukaan aikuisen hommiin,

miten lapsi voi saada kokemuksia toisten lasten kanssa toimimisesta? Onko tässä kyse siitä, että kasvattajat haluavat saada lapselle ylipäättään vain jotain tekemistä, ettei lapsi ”vaeltaisi” tilassa toimettona? Koetaanko päiväkodissa kiireen tuntua, jolloin ei ole aikaa asettua välittäjäksi lasten yhteiseen leikkiin? Toisaalta voi pohtia, että aina on aikaa aikuisjohtoisten esiopetustuokioiden pitämiseen. Mitä asioita siis ajankäytössä priorisoidaan ja pidetään tärkeänä? Päiväkodeissa tulisikin keksiä keinoja siihen, miten tilanteita, joissa lapsi saattaa aikuisen tukea tarvita, pystyttäisiin välttämään ja saataisiin lapselle yhteistä tekemistä toisten lasten kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa tätä asiaa ei ole pohdittu.

Tässä tutkimuksessa yksi suoran tuen muodoista oli sosiaalisen pätevyyden tukeminen. *Sosiaalisen pätevyyden tukemisessa* kasvattajat käyttivät keskustelua, draamaa, palautteen antamista, visualisointia, malleja ja aikuisen tukea. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Laine 2005, 134–137; Lehtinen ym. 2011, 254) vertaissuhteiden suorassa tukemisessa opettajan rooli, mallit, keskustelut lasten kanssa, draaman käyttö ja palautteen antaminen ovat olleet toimivia interventioita joko yksittäisten lasten tai koko lapsiryhmän kanssa, joten voikin todeta, että tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiempaan tutkimuskirjallisuuteen verraten. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Lehtinen ym. 2011, 256) huomattiin myös aikuisen ajoittaisen tuen tarpeellisuus niin leikkiin pääsemisessä kuin leikin käynnistämisessä. Jos lapsella on itsesäätelyn pulmaa, aikuinen voi tarvittaessa mennä lapsen avuksi leikkiin. Tässä tutkimuksessa huomattiin viivästetyn tuen lisäksi myös aikuisen jatkuvan rinnalla olon merkitys lapsen leikkiin pääsyn tukena.

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ilmeni, että verbaalisen palautteen vastaanottaminen saattaa olla vaikeaa lapsille, joilla on itsesäätelyn pulmia, jolloin korostui fyysisen palautteen merkitys. Michelsson ym. (2003, 27) ja Miranda ym. (2008, 171) ovat tutkimuksissaan havainneet, että tarkkaavaisuushäiriöön liittyy usein myös muita liitännäishäiriöitä, kuten kielen kehityksen häiriöitä. Tämä tutkimus vahvistaa osin sitä, että nämä lapset tarvitsevat verbaalisen palautteen lisäksi myös fyysisen palautteen johtuen mahdollisista kielen kehityksen pulmista.

Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa (Laine 2005, 134–137; Lehtinen ym. 2011, 254) vertaissuhteiden *epäsuoran tuen muotoja* ovat olleet puitteiden luominen: ryhmän koostumus, rauhalliset tilat ja aikataulut. Tässä tutkimuksessa rauhalliset tilat pyrittiin takaamaan jo sen vuoksi, että lasten keskittyminen pitkäkestoisiin leikkeihin mahdollistuisi. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella kasvattajat käyttivät epäsuoran tuen muotoina esikouluryhmässä *tuen tarpeen suunnittelua yhteistyössä monen eri tahon kanssa sekä ryhmässä tehtävää taustatyötä lapsen vertaissuhteiden mahdollistamiseksi*. Lapsen tuen tarve huomataan ryhmässä lapsihavainnoinnin avulla. Lapsesta tehdyt havainnot jaetaan yhdessä tiimipalaverissa. Kun lapsen tuen tarve on huomattu, tukea suunnitellaan yhteistyössä monen eri tahon kanssa: päiväkodin johtajan, erityislastentarhanopettajan, tiimin ja lapsen vanhempien. Ryhmässä tehtävällä taustatyöllä pyritään mahdollistamaan lapsen vertaissuhteet niin, että kasvattajat ottavat toiminnassa huomioon ryhmien muodostuksen, lapsen taustatiedot ja kiinnostuksen kohteet, joten tämä tulos vahvistaa osaltaan aiempia tutkimuksia ryhmän koostumuksesta osana epäsuoraa tukemista. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkona toimineessa esikouluryhmässä on pienryhmätoimintaa. Tällöin kasvattajat pystyvät säätelemään, ketä pienryhmissä on ja kuinka isoiksi ryhmät muodostuvat. Näin myös yksinäiset ja syrjäanvetäytyvät lapset saavat kokemuksen osallistumisesta.

Vertaissuhteiden epäsuorassa tukemisessa lapsen taustatietojen ja kiinnostuksen kohteiden hyödyntämiseen kuuluvat lapsen päiväkodin ulkopuoliset suhteet: naapurusto, harrastuspiirit ja lasten vierailut toistensa luona. Tavoitteena tässä on, että yhteinen mieluinen tekeminen jatkuisi myös päiväkodissa, jolloin lapselle annetaan mahdollisuus rakentaa pysyviä vertaissuhteita tovereihin.

Vertaissuhteiden tukemista estävät tekijät

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ilmeni myös tekijöitä, mitkä estävät kasvattajia tukemasta lasten vertaissuhteita päiväkodissa. Näitä tekijöitä olivat *kiire sekä tekemisen paljouden että vapaan leikin ajankohdan vuoksi, ammattiroolin tuoma toimenkuva sekä puitteet tilojen hajanaisuuden ja aikuisten lukumäärän suhteen*. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan mainintoja tekijöistä, jotka saattaisivat estää

päiväkotikontekstissa lasten vertaissuhteiden tukemisen. Tässä tutkimuksessa saadussa aineistossa näitä estäviä tekijöitä kuitenkin ilmeni.

Yksi näistä tekijöistä oli *kiireen tuntu* sekä vapaan leikin ajankohdan vuoksi että tekemisen paljouden vuoksi. Miksi ja minne päiväkodissa on kiire? Onko kiire aikuisen luomaa? Päiväkodeissa toimivien kasvattajien tulisikin miettiä, mikä oikeasti on tärkeää. Mikä on meidän perustehtävä? Onko lapsiryhmän tilojen siivoaminen seuraavaa päivää varten tärkeämpää kuin se, että lapsilla olisi oikeasti kiva päivä ja tovereita? Voisiko siivouksen organisoida niin, että sitä ei tarvitsisi tehdä lasten vapaan toiminnan aikana, vaan esimerkiksi silloin jo, kun lapset ovat päivälevolla? Tämä auttaisi kasvattajia huomaamaan paremmin sellaiset lapset, jotka tarvitsevat tukea vertaissuhteisiin. Voisiko vapaalle leikille antaa myös tilaa aamupäivisin, jolloin esikouluryhmässä on usein ohjattua toimintaa? Päiväkodissa aamupäivisin on myös ulkoilua, joka on eräänlainen vapaan leikin ajankohta, joten jo siellä pystyttäisiin havainnoimaan lasten välisiä suhteita ja tarvittaessa tukea niitä.

Vertaissuhteiden tukemista estäväksi tekijäksi ilmeni myös *ammattiroolin tuoman toimenkuva*. Esikouluryhmässä työskentelevä lastenhoitaja koki olevansa välikädessä oman ammattiroolin tuoman toimenkuvan myötä. Hän kuvasi, kuinka haluaisi osallistua enemmän lasten tukemiseen, mutta toisaalta hänellä on tietyt tehtävät ryhmässä, jotka hänen tulee iltpäivisin vapaan leikin ajankohdassa tehdä. Nykyään monissa päiväkodeissa on käytäntö, jossa ”kaikki tekevät kaikkea”. Tällöin lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan työpäivän kulku voi olla hyvinkin samankaltainen. Tulisiko päiväkodissa selkeyttää eri ammattiroolien toimenkuvia? Tällöin kukin lapsiryhmässä työskentelevä tietäisi, mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen tehtäviinsä kuuluu. Vaikka lastentarhanopettajalla on ryhmästä pedagoginen vastuu ja vertaissuhteiden tukemisen voisi ajatella kuuluvan enemmän hänen työnkuvaansa, olisi tärkeää, että myös lastenhoitajalle suotaisiin mahdollisuus siihen. Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tavoitteena on yhdessä vanhempien kanssa tukea lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31), jolloin myös lastenhoitajan tulee saada mahdollisuus tukemiseen.

Yksi vertaissuhteiden tukemista estävistä tekijöistä tässä tutkimuksessa oli myös *toiminnan puitteet*. Tähän vaikuttivat niin lapsiryhmällä käytettävissä olevien tilojen hajanaisuus kuin aikuisten määrä suhteessa tiloihin. Itsesäätelytaitojen tukemisessa suuret opetusryhmät ja aikuisten määrä suhteessa ryhmään rajoittavat päivähoidon henkilökunnan käytettävissä olevia tuen keinoja. Jotta lapsen, jolla on pulmia itsesäätelyssä, vertaissuhteita voidaan tukea, tulisikin miettiä keinoja, miten näiden tilanteiden syntymistä voidaan ehkäistä ja lasta tukea parhaiten. (Aro 2004, 251.) Liian suuret lapsiryhmät alkavat olla monessa suomalaisessa päiväkodissa ongelmana. Tällöin kasvattajat eivät pysty huomaamaan kaikkea, mitä lapsiryhmässä tapahtuu. Kuinka monta työntekijää yhteen lapsiryhmään tarvittaisiin, että kaikki tilanteet tukemisen kannalta huomattaisiin?

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona toimivassa esikouluryhmässä vertaissuhteiden epäsuoran tuen muotona ilmeni ryhmien muodostus. Ryhmien muodostuksella pyrittiin lapsiryhmässä säätämään sekä ryhmäkokoja että ryhmien rakennetta eli sitä, ketä kaikkia pienryhmässä on mukana. Näin kaikki ryhmän lapset, myös yksinäiset, saavat kokemuksen osallistumisesta. Lyytisen (2002, 80) mukaan pienryhmät voisivatkin olla toimivia lapselle, jolla on vaikeuksia säädellä omaa toimintaansa. Pienryhmissä kasvattaja saattaisi nähdä myös paremmin sen, mitä lasten välillä oikeasti tapahtuu.

8.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus antoi tietoa sellaisten lasten vertaissuhteista päiväkodissa, joilla on itsesäätelyn pulmia. Lisäksi tutkimus toi tietoa siitä, miten näiden lasten vertaissuhteita voidaan päiväkodissa tukea.

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta voi päätellä, että päiväkodissa kaikki ei ole aina sitä, miltä asiat saattavat päällepäin näyttää. Päiväkodissa lasten kanssa työskennellessä korostuu lapsihavainnoinnin merkitys tuen tarpeen huomaamisessa. Päiväkodeissa on pohdittava, miten vertaissuhteissa ilmenevät pulmat saataisiin näkyvil-

le niin, että kaikilla lapsilla olisi päiväkodissa oikeasti ”kiva päivä”. Monesti lastentarhanopettajakoulutuksen aikaisissa harjoitteluissa vastaan on tullut tilanne, jossa lapsiryhmän kasvattaja on antanut lapsille palautetta siitä ”miten hienosti he leikkivät” vaikka todellisuudessa leikissä on saattanut tapahtua kiusaamista tai torjumista. Kasvattaja ei vain ollut sitä huomannut.

Lasten kuuleminen päiväkodeissa saattaisi tuoda myös lisää tietoa siitä, miten lapset itse kokevat kaveri- ja ystävyysuhteensa. Onko lapsilla kavereita ja ystäviä päiväkodin ulkopuolella, jos päiväkodissa niitä ei ole? Jos tekisin tutkimuksen uudestaan, haluaisin, että myös lapset saavat äänensä kuuluviin, jolloin lasten haastattelut voisivat olla yksi ratkaisu tähän. Tässä tutkimuksessa käytetty lasten vapaan leikin tilanteiden havainnointi toi esille vain lähinnä omat tulkintani siitä, mitä lasten välisissä leikkitalanteissa tapahtuu. Lisäksi jos tekisin tutkimuksen uudestaan, olisi mielenkiintoista kuulla myös lasten vanhempia haastatteluin, jolloin saataisiin myös vanhempien ääni kuuluviin.

Lapset rakentavat vertaissuhteita leikeissä (Ikonen 2006, 159), joten jatkossa voisi tutkia sitä, millaisena leikki kohdelapsilla näyttäytyy. Tässä tutkimuksessa tutkin lähinnä vertaissuhteiden ilmenemistä vapaan leikin tilanteissa, en lasten leikkitaitoja. Kohdelasten leikkiä tutki toinen tutkimusprojektiin osallistunut pro gradun tekijä Reetta Halttunen.

Tästä tutkimuksesta saadusta aineistosta ilmeni, että niiden lasten vertaissuhteet ovat pulmallisia, joilla on itsesäätelyn pulmia. Tutkimuksen kohdejoukkona olevilla lapsilla itsesäätelyn pulmat olivat sekä ulospäin näkyviä että huomaamattomampia, jolloin lapsella oli pulmia lähinnä tarkkaavaisuuden kohdentamisessa ja ylläpitämisessä. Jatkotutkimusehdotuksena voisikin olla, onko ulospäin näkyvä ylivilkkaus/impulsiivisuus vai huomaamattomampi tarkkaavaisuus yhteydessä enemmän vertaissuhteiden pulmiin. Myös vertaissuhteiden pulmien yhteys lapsen sosiaaliseen asemaan ryhmässä sosiometrisiä menetelmiä käyttäen voisi olla aiheellista.

Jatkossa tulisi pohtia myös sitä, miten vertaissuhteissa ilmenevät pulmat huomataan ajoissa. Miten syrjäänvetäytyminen huomataan? Entäs lapsi, joka toistuvista yrityk-

sistä huolimatta ei pääse mukaan toisten leikkeihin? Jatkotutkimusehdotuksena voisikin olla näiden menetelmien kehittäminen. Jos tekisin tutkimuksen uudestaan, haluaisin haastatteluissa selvittää tarkemmin, miten vertaissuhteiden eri pulmat otetaan tukemisessa huomioon. Miten torjumista tuetaan? Entäs kiusaamista? Tässä tutkimuksessa sain melko yleistä tietoa vertaissuhteiden tukemisesta, joten jatkossa olisi tarpeellista selvittää tarkemmin vertaissuhteissa ilmenevien pulmien tukemista. Lapsiryhmän kasvattajien haastattelut toivat mielestäni hyvin esille erilaisia vertaissuhteiden tukemisen muotoja. Jos tekisin tutkimuksen uudestaan, haluaisin haastattelujen lisäksi havainnoida kasvattajien toimintaa ryhmän aidoissa tilanteissa, jolloin havainnoinnit toisivat lisäaineistoa haastattelujen tueksi.

Tässä tutkimuksessa ilmeni myös vertaissuhteiden tukemista estäviä tekijöitä. Aiempaa tutkimusta näistä estävistä tekijöistä ei ole juurikaan saatavilla, joten olisikin tarpeellista tutkia, onko tästä tutkimuksesta saatujen tukemista estävien tekijöiden lisäksi myös muita vertaissuhteiden tukemista estäviä tekijöitä? Miten näistä tekijöistä päästäisiin päiväkodeissa eroon, jotta taattaisiin lapsille laadukas päivähoito? Lisäksi olisi tarpeellista selvittää eri ammattiroolien toimenkuvat päiväntulussa. Mitä lastentarhanopettajan työtehtäviin kuuluu? Mitä lastenhoitaja tekee? Näin voitaisiin estää rooliristiriitojen heijastuminen lasten päiväntulkuun.

Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten myötä toivon, että päiväkodeissa kasvattajat ymmärtävät paremmin vertaissuhteiden tukemisen tärkeyden. Jo pienet lapset osavat havainnoida ryhmän muita lapsia, ja mukauttaa omaa käyttäytymistään sen mukaisesti. Kasvattajien tulisikin oppia kiinnittämään huomiota enemmän lasten välisiin suhteisiin ja huomata, onko lapsilla oikeasti kiva päivä, ettei se vaan näyttäisi siltä. Lisäksi haasteena on se, miten kasvattajat saataisiin itse asettumaan entistä useammin välittäjiksi leikkitalanteisiin tukemaan kohderyhmän lasten leikkiin pääsyä ja kaverisuhteiden muodostumista.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahonen, R. 2004. Lasten vertaissuhteet tärkeitä. *Lastentarha* 67(4), 42–44.
- Ahonen, T., Aro, M., Närhi, V. & Räsänen, P. 1996. Oppimisvaikeuksien diagnostiikka: mitä MBD:n jälkeen? *Psykologia* 31(5), 316–323.
- Almqvist, F. 2004. Tarkkaavuuden ja oppimisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 240–264.
- Aro, T. 2003. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 235–253.
- Aro, T. 2004. Itsesäätelyn kehitys ja tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 241–256.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10–19.
- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. 2007. Tomera-toiminnan ohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoitossa. *NMI-Bulletin* 17(2), 11–19.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bryman, A. 2004. *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Cassidy, J. & Asher, S.R. 1992. Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development* 63(2), 350–365.
- Chandler, C. 2010. *The Science of ADHD: a guide for parents and professionals*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diamond, K.E., Hong, S-Y. & Baroody, A.E. 2008. Promoting young children's social competence in early childhood programs. Teoksessa W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (toim.) *Social competence of young children: risk, disability & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub, 165–184.
- Dowling, M. 2005. *Young children's personal, social and emotional development*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Pub.

- DuPaul, G.J., McGoey, K.E., Eckert, T.L. & VanBrakle, J. 2001. Preschool children with attention-deficit hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social and schooling functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry* 40(5), 508–515.
- Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2), 197–211.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 216–235.
- Emond, R. 2005. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching children's experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Fabig, M. 2009. Kaikki lapset leikkivät? Lasten, joilla on pulmia tarkkaavaisuudessa ja/tai ylivilkkautta leikkitaidot PAGES -menetelmällä arvioituna. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Golombok, S. & Hines, M. 2002. Sex differences in social behavior. Teoksessa P.K. Smith & C.K. Hart (toim.) *The Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, 117–136.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Pettit, G.S. 1997. Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development* 68(2), 278–294.
- Hartup, W.W. 1992. Friendships and their developmental significance. Teoksessa H. McGurg (toim.) *Childhood social development. Contemporary perspectives*. Hove: Erlbaum, 175–205.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasaku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 246–257.
- Jonsdóttir, F. 2007. Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap. *Malmö studies in educational sciences*, 35.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 27.1.2012
www.mll.fi/@Bin/12510731/Kiusaavatko+pienetkin+lapset.pdf

- Laine, K. 2002. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 95–100.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11, 13–37.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2011. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 236–265.
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 43–93.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2003. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–219.
- Manninen, P. 2011. Sosiaalinen taitavuus ja vertaissuhteet lasten kuvailemina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2004. MBD ja ADHD: diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miranda, A., Soriano, M., Fernández, I. & Meliá, A. 2008. Emotional and behavioral problems in children with attention deficit-hyperactivity disorder: Impact of age and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 31(4), 171–185.
- Morrow, M.T., Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D. & Rubin, R.M. 2006. Childhood aggression, depressive symptoms, and peer rejection: The mediational model revisited. *International Journal of Behavioral Development* 30(3), 240–248.
- Munter, H. 2002. Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 93–115.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet: kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 167–192.
- Ojanen, T. 2007. Aggression kahdet kasvot kouluiässä. *Psykologia* 42(2), 101–112.

- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pennington, B.F. 2002. *The development of psychopathology: nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. 3. painos. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pietilä, M. 2002. Liikunta pienten lasten maailmassa. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa: alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 199–215.
- Pihlaja, P. 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*. Helsinki: sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, 134–151.
- Poikkeus, A-M. 2003. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Pollari, S. & Vatjus, T. 2007. Lasten näkökulmia osallisuuteen päiväkodin vertaisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Raffaelli, M., Crockett, L.J. & Shen, Y-L. 2005. Developmental Stability and Change in Self-Regulation From Childhood to Adolescence. *The Journal of Genetic Psychology* 166(1), 54–75.
- Ramani, G.B., Brownell, C.A. & Campbell, S.B. 2010. Positive and Negative Peer Interaction in 3- and 4-Year-Olds in Relation to Regulation and Dysregulation. *Journal of Genetic Psychology* 171(3), 218–250.
- Rigby, K. 2002. Bullying in childhood. Teoksessa P.K. Smith & C.H. Hart (toim.) *The Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, 549–568.
- Ruff, H.A. & Rothbart, M.K. 1996. *Attention in early development: themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. 2002. Temperament and social development. Teoksessa P.K. Smith & C.H. Hart (toim.) *The Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, 97–116.
- Saracho, O.N. 2003. Young children's play and cognitive style. Teoksessa O.N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CO: Information Age, 75–96.
- Scott Jones, J. & Watt, S. 2010. Making sense of it all. Analysing ethnographic data. Teoksessa J. Scott Jones & S. Watt (toim.) *Ethnography in social science practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 157–172.

- Shaffer, D. R. 2000. Social and personality development. Belmont (CA): Wadsworth.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sääskilähti, L. 2010. Kasvattajan rooli alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukemisessa päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tainio, V.M. 2001. Lasten ja nuorten mielenterveys. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 200–214.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Trentacosta, C.J. & Shaw, D.S. 2009. Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 30(3), 356–365.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelurunko

1. Lasten havainnointivideoiden näyttäminen (2 kpl)

- Millaisia ajatuksia lasten toiminta videolla herättää sinussa?
- Millaista lasten välinen vuorovaikutus videolla mielestäsi on?
- Millaisia lasten väliset suhteet mielestäsi ovat?
- Oliko videolla jotain yllättävää, mitä et osannut odottaa? Jos oli, mitä?

2. Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla pulmia itsesäätelyssä

- Millainen rooli kasvattajalla on lasten vertaissuhteiden tukemisessa? *Pitääkö aikuisen puuttua lapsen välisiin suhteisiin vai olisiko lasten parempi itse ratkaista mahdolliset vertaissuhteissa ilmenevät pulmat?*
- Millaisissa päiväkodin arkipäivän tilanteissa lapsi, jolla on itsesäätelyn pulmia, saattaa tukea vertaissuhteisiin tarvita?
- Millaisissa tilanteissa kasvattaja puuttuu lasten välisiin suhteisiin? Millaiset tilanteet tukemisen kannalta huomataan? *(vrt. hiljaiset, syrjäänvetäytyvät lapset vs. äänekkäät, näkyvät lapset)*
- Millä konkreettisilla keinoilla aikuinen voi tukea lapsen, jolla itsesäätelyn pulmia, vertaissuhteita? Miten tukeminen eroaa lapsista, joilla itsesäätelyn pulmaa ei ole? Eroaako se?
- Millä keinoilla voisit tukea lasten välisiä vertaissuhteita videoilla esiintyneissä tilanteissa?

3. Oma kokemus

- Kerro tilanne, jossa sinun on pitänyt puuttua lasten välisiin vertaissuhteisiin huomioiden ryhmän lapset, joilla pulmia itsesäätelyssä.

LIITE 2: Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä

Yhdistävä luokka	Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus	Alkuperäinen ilmaus
Vertaissuhteiden tukeminen lapsilla, joilla it-sesäätelyn pulmia	Suoran tuen muodot	Tekemisen keksiminen lapselle	yhteisen tekemisen keksiminen	kaverin ja tekemisen keksiminen aikuisen avustuksella	<i>...Mää menin sitte, oli semmonen poikaporukka siinä oli Mikko ja ketä siinä nyt oli ne juoksen- teli siellä, että sitte mä Mikon pysäytin. Mä että Mikko, et voi... sopiiko Jukka teidän leikkiin? Et tota katoppas kun Jukka on yksin tuossa pihalla seisoo..</i>
			tekemisen keksiminen lapselle yleensä	tekeminen yksin	<i>Kyllä mä yritän huomi- oida myös ne jotka istuu itseksensä ja nyhvää jossakin penkissä ,että ainakin mä pyrin siihen. Että "hei nyt sulla ei oo mitään tekemistä et mitäs sää aloittasit?"</i>
				tekeminen aikuisen kans- sa	<i>..Tai sitte ottaa omasta ajasta se ja lähtee pelaamaan..</i>
		Sosiaalisen pä- tevyyyden tuke- minen	lasten kanssa keskustelu	keskustelu yksittäisten lasten ja koko ryhmän kans- sa	<i>...Eli käy sitä keskus- telta lasten kanssa siinä, että mitä sinä ajattelit, miltä sinusta tuntuu, mitä sinun mielestäsi tapahtu, miltä sinusta tuntuu. Ja sitten sitä riidan ratkasutapaa, että tota mitä tässä sitten vois tehdä..</i>
			draama	draaman käyttö empa- tiakyvyn opettamisessa	<i>...Mä en tiedä hänen kanssaan varmaan ois myös draama semmonen tehokas keino...</i>
			palautteen antaminen	fyysinen palaute	<i>...Sit tuota, kosketus, kiittävä kosketus on kans semmonen joka auttaa monia lapsia, että kaikki ei ota verbaalisesti siitä vastaan..</i>
				verbaalinen palaute	<i>...Ja tietysti se kehu- minen aina kun onnistuu se leikki. Niin aina se verbaalinen palaute siitä, että oi miten hienosti... oikeastaan sillä yleisellä tasolla.</i>
			visuaalisuus	kuvakorttien käyttö	<i>...Visuaalisuus tukee kuitenkin kaikkien tän ikäisten lasten vielä semmosta kielellistä tapaa jäsentää ja ymmärtää niitä asioita. Että monesti se niinku sitoo sitten sitä keskitty- mistä ja muutakin siihen asiaan. Et kavien avulla on hyvä pohtia niitä...</i>
			mallit	aikuinen mallina lap- selle	<i>...Aikuisen tietoisuus,, että hän toimii mallina ja ohjaajana, jota kautta se sitten lapsille sisäistyy tiettyjä toimintatapoja ja mallinnettuja tapoja. Niin se on niinku tärkeä asia..</i>
			aikuisen tuki	jatkuva rinnal- la olo	<i>...Mut se tarvitsisi varmaan aikuisen siihen rinnalle kokoatkaisesti.. Hyvin pitkälle ja kokoai- kaisesti, että hän löytäis tällaista leikkiä...</i>
		viivästetty tuki		<i>Tietysti aikuisen vastuul- la myöskin sellanen, et jos siellä on joku pikku</i>	

Vertaissuh- teiden tuke- minen lapsil- la, joilla it- sesäättelyn pulgia	Epäsuo- ran tuen muodot	Tuen tarpeen pohjalta suun- nittelu yhteis- työssä monen eri tahon kanssa	tuen tarpeen huomaami- nen	lapsihavain- nointi	<i>kärhämä jostain, niin vähän lukee ulkopuolelta sitä tilannetta siis seurata vaan mihin se kehittyi...Niin ei nyt heti ryntää siihen vaan lukee sitä peliä... Et vähän tulkita niitä tilanteita missä menee ja missä ei..</i>		
				tiimipalaverit	<i>Me käydään aina kehityksen eri näkökul- mista läpi kunkin lapsen vahvuuden ja tuen tarpeet vähän tämmösen muutaman kuukauden havainnoinnin perusteel- la. Ja sit me käsitellään ne, me jaetaan kaikki oma tulkintamme ja kokemuksemme jokaises- ta lapsesta .Et mitkä näyttäs olevan hänen semmosia vahvuuksia tässä ryhmässä ja missä hän näyttää ainakin vielä tällä hetkellä tarttevan sitä tukea.</i>		
			tuen tarpeen suunnittelu monen eri tahon kanssa	tuen suunnit- telu päiväko- din johtajan, elton, tiimin ja lapsen van- hempien kanssa	<i>...Me käydään joka viikko tiimipalaverissa ihan joka ikisessä ensimmäinen ja tärkein asia on se lasten asioi- den käsittely. Se havain- nointi miten kukin on tällä viikolla tai tässä.. Meillä on viikottain aina palaveri.. Niin jos me on tehty uusia huomioita tai havaintoja.</i>		
				<i>..Tää on sellanen juttu, joka me sitten esimerkiks puretaan meidän päivä- kodin johtajan ja elton kanssa.Eli me tehdään tällästä prosessointityö- tä koko syksy tuossa ryhmässä ja katotaan mihin se lähtee kehkey- tymään. Ja ja näistä havainnoistahan muo- dostuu samalla ne lasten yksilöllisten vasu, yksilöllisiin vasuihin liittyvät kokemukset, jota jaetaan vanhempien kanssa.</i>			
			Ryhmässä teh- tävä taustatyö lapsen vertais- suhteiden mah- dollistamiseksi	ryhmien muodostus	pienryhmien rakenne	ryhmäkoko	<i>Tota sitten näitten lasten vuorovaikutusryhmien rakenteen säätely, ja ja ketä siinä milloinkin on mukana. Niin niin semmosilla asioilla käytännön toimenpiteillä niin niitä voi ntinkun siinä tukea.</i>
					lapsen kiin- nostuksen kohteiden hyödyntämi- nen		lapsen leikit
				lapsen taus- tietojen hyödyntämi- nen	naapurusto	<i>...Ja tietää heidän kaverinsa ja asuinlu- eensa ne naapurustot... Niin niiden hyväksikäyt- tö.</i>	
					harrastuspiirit	<i>Tukemisen voi ajatella sillä tavalla, että kun tutustuu lapsiin ja tietää heidän harrastuneisuu- den kodin piirissä.</i>	
			lasten vierai- lut toistensa luona	<i>Meillä täällä läsnäolo- aikana tapahtunu sellasia asioita, että on menny jonkin kaverin luokse kylään ekaa kertaa tai täällä ollessa. Niin sen hyödyntäminen, että mitä teitte, oliko hauskaa?</i>			

LIITE 3: Lupahakemus lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat / huoltajat,

Asiamme koskee tutkimushanketta ja teidän vanhempien / huoltajien lupaa sen toteuttamiseen lapsenne päiväkodissa, xxx päiväkodissa.

Olemme kolme tutkijaa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksiköstä. Elina Lehtinen, KM, lastentarhanopettaja, jonka väitöskirjatyöhön tutkimus sisältyy, toimii yksikössä yliopistonopettajana. Hänellä on pitkä kokemus toimimisesta lastentarhanopettajana ja sen lisäksi hän on ohjannut useita erilaisia lasten ryhmiä. Reetta Halttunen ja Anne Hakkarainen ovat lastentarhanopettajia ja he molemmat tekevät pro gradu -tutkielmaansa osana varhaiskasvatustieteen maisteritutkintoa. Elina Lehtisen väitöskirjatutkimusta ohjaavat professori PsT Marja-Leena Laakso ja lehtori KT Leena Turja ja Reetta Halttusen ja Anne Hakkaraisen pro graduja ohjaa Leena Turja Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta.

Tutkimus koskee lasten leikkiä ja erityisesti lasten omia ajatuksia leikistä sekä lasten vertaissuhteita. Sen tavoitteena on selvittää, mitä lapset kertovat leikeistään ja miten he kokevat leikkitilanteet. Leikin tiedetään olevan lapselle ominainen ja hyvin keskeinen tapa toimia. Leikkiä on myös tutkittu paljon. Kuitenkin hyvin vähän on tutkimustietoa leikistä lapsen näkökulmasta kerrottuna tai kuvattuna. Emme esimerkiksi tiedä, millaiset seikat heille ovat leikissä erityisen merkityksellisiä tai vaikeita. Lehtisen ja Halttusen kiinnostuksen kohteena on tutkia 3-7 -vuotiaiden lasten yhteisleikkiä yhdessä lasten kanssa. Erityisen kiinnostuneita he ovat tutkimaan lapsia, joille yhdessä toisten kanssa leikkiminen ei välttämättä ole helppoa ja jotka ehkä tarvitsivat aikuisten tukea saadakseen onnistumisen kokemuksia leikeissään. Tutkimusten mukaan muun muassa lapset, joilla on oman toiminnan ohjauksen pulmia, kuten ylivilkkautta tai tarkkaavaisuuden pulmia, saattavat kokea yhteisleikit vaikeiksi ja kokea esimerkiksi torjuntaa tai vetäytymistä leikeistä. Lisäksi Anne Hakkarainen haastattelee lapsiryhmän henkilökuntaa ja selvittää, miten kasvattajat ohjaavat lasten leikkejä ja vertaissuhteita. Tavoitteena on tutkimuksen kautta vaikuttaa varhaiskasvatuksen käytäntöihin lasten hyvinvointia edistävästi.

Suunnitelmamme on seuraava:

Reetta Halttunen, Anne Hakkarainen ja Elina Lehtinen käyvät xxx -ryhmässä noin 2 kertaa viikossa loka-marraskuun 2011 ajan. Tämän jälkeen Lehtinen jatkaa käyntejä ryhmässä edelleen myös kevätkaudella. Käynneistämme sovimme tietysti ryhmän henkilökunnan kanssa, jonka lupa tähän hankkeeseen on jo kysytty. Myös xxx kaupunki on antanut tutkimusluvan.

Tutkijat tutustuvat lapsiin, havainnoivat lasten leikkejä ja ottavat valokuvia ja videonauhoituksia leikkitilanteista. Näitä kuvia ja nauhoja tutkijat sitten katsovat yhdessä lasten kanssa jälkeenpäin ja keskustelevat heidän leikeistään. Nämä keskustelunomaiset haastattelut toteutuvat pääosin parihaastatteluina eli paikalla on kaksi las-

ta samaan aikaan tai ne voivat olla myös yksilö- tai pienryhmähaastatteluja. Lisäksi Elina Lehtinen dramatisoi lasten (ja aikuisten) kanssa leikki-tilanteita, jonka jälkeen niistä keskustellaan. Tutkimukseen osallistuminen on lapsille täysin vapaaehtoista ja jokaiselta lapselta tullaan vielä kysymään lupa kuvata leikkejä ja halukkuus osallistua haastatteluihin.

Tutkimuksen teossa esille tulevat tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita eikä raportoinnissa yksittäisen lapsen henkilöllisyys tule esille. Tutkimukseen osallistumisesta voi luopua, missä vaiheessa tahansa ilmoittamalla joko päiväkodille tai tutkijalle.

Pyydämme teitä täyttämään oheisen tutkimuslupa -lomakkeen ja toimittamaan sen xxx -ryhmän henkilökunnalle maanantaihin 31.10.2011 mennessä. Ohessa on myös lyhyt kysely lapsenne leikistä, jonka toivomme teidän palauttavan samalla tutkimusluvan kanssa. Lomakkeet voi palauttaa suljetussa kirjekuoressa.

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta.

LIITE 4: Sopimus tutkimushaastattelusta päiväkodin työntekijöille

SOPIMUS TUTKIMUSHAASTATTELUSTA

Haastattelu liittyy Jyväskylän yliopiston Varhaiskasvatuksen yksikössä tehtävään varhaiskasvatuksen maisteritutkinnon pro gradu -tutkielmaan, jonka aiheena on ”Lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodissa – kohteena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia”. Työn tarkoituksena on saada ymmärrystä siihen, millaisia ovat lapsen, jolla on itsesäätelyn pulmia, vertaissuhteet päiväkodissa. Lisäksi tavoitteena on saada konkreettisia keinoja siihen, miten päiväkodin kasvattajat voivat lasten vertaissuhteita tukea.

Pro gradu -tutkielman ohjaajana toimii Leena Turja (040-805 4035, leena.m.turja@jyu.fi). Olen saanut tutkimuksen tekemiseen luvan xxx kaupungin sosiaali- ja terveystalokeskuksesta.

Tutkimusmateriaalin kerääminen *lasten vertaissuhteiden tukemisesta* tapahtuu haastattelemalla yhden lapsiryhmän kasvattajia. Tässä tapauksessa haastatellaan yhden lapsiryhmän tiimi. Haastattelut ovat luottamuksellisia. Ne tallennetaan äänitiedostoksi ja kirjoitetaan myöhemmin puhtaaksi sanatarkasti. Puhtaaksi kirjoituksen yhteydessä kaikki nimitiedot muutetaan ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot poistetaan tai muutetaan. Haastattelumateriaalia käytetään työn raportoinnissa siten, että tekstissä esitetään haastateltavien puheesta sanatarkkoja lainauksia. Viittauksissa haastattelupuheeseen huolehditaan siitä, että puhujia ei ole niiden perusteella mahdollista tunnistaa. Henkilöiden tunnistuksen mahdollistavaa materiaalia ei julkaista. Aineistona käytettäviä äänitallenteita ei esitetä julkisesti missään, vaan ne ovat ainoastaan tutkimuskäytössä ja säilytetään lukitussa tilassa. Tutkimusaineisto hävitetään tutkielman valmistuttua.

Suostumus

Suostun osallistumaan edellä kuvattuun haastatteluun. Annan suostumukseni myös siihen, että haastattelukeskusteluani käytetään edellä esitetyllä tavalla. Olen saanut tiedon siitä, mihin sitoudun ja minulla on oikeus perua tämä sopimus milloin haluan.

LIITE 5: Lupahakemus kaupungille

ANOMUS ASIAKKAITA KOSKEVIEN TIETOJEN KÄYTTÖÖN TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA

1 Tutkimuksen nimi:

Tutkimuslupa-anomus koskee tutkimusta *Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeutta*.

2 Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat:

Tutkimuksen tekijänä on yliopistonopettaja, KM, Lto Elina Lehtinen, jonka väitöskirjatyö koskee erityisesti sellaisten 3–7 -vuotiaiden lasten vuorovaikutusta ja leikkiä, joilla on itsesäätelyn vaikeutta, kuten tarkkaamattomuutta tai ylivilkkautta. Tutkimuksessa halutaan kuulla lasten omia kokemuksia ja kertomuksia leikistä. Lehtisen lisäksi pro gradu -tutkimustaan tekevät Reetta Halttunen ja Anne Hakkarainen. He tutkivat lasten ja päiväkodin kasvattajien näkökulmasta sellaisten lasten vertaissuhteita, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Hakkarainen paneutuu myös lasten vuorovaikutuksen ohjaamisen kysymyksiin.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa toteutettavaa *Kuule leikkivää*-hanketta, jossa tutkitaan lasten sosioemotionaalista hyvinvointia. Opinnäytetöissä kerättäviä tutkimusaineistoja käytetään myös tämän laajemman hankkeen tutkimustarkoituksissa ja hankkeen tutkijat myös haastattelevat lasten vanhempia koskien lasten leikkiä ja vuorovaikutusta.

Lehtisen väitöskirjatutkimusta ohjaavat professori, PsT Marja-Leena Laakso ja lehtori, KT Leena Turja. Halttusen ja Hakkaraisen pro graduja ohjaa Leena Turja. Kuule Leikkivää -hankkeen tutkijaryhmään kuuluvat Laakson, Turjan ja Lehtisen lisäksi yliassistentti, KT Pirjo-Liisa Poikonen, tutkijatohtori, KT Eija Sèvon ja lehtori, PsT Riitta-Leena Metsäpelto.

3 Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus:

Sellaisten lasten leikistä, joilla on itsesäätelyn vaikeutta, on olemassa vain vähän tutkimustietoa; erityisesti leikkiä on tutkittu vähän lasten omasta näkökulmasta kerrottuna tai kuvattuna. Tutkimuksella pyrimmekin lisäämään tietoa lasten tavoista olla yhdessä ja rakentaa lastenkulttuuria. Laajempaan tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen käytäntöjä ja edistää lasten osallisuutta ja hyvinvointia.

Tässä etnografisessa tutkimuksessa tietoa kerätään monin menetelmin tutkittavien ihmisten parista ja heidän kanssaan. Tavoitteena on vahvistaa lasten omaa osallistumista tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksessa etsitään myös uusia menetelmiä, jotka soveltuvat erityisesti lasten kanssa tehtävään tutkimukseen. Tutkimusaineistoa kerätään toimintavuosina 2011–2012 ja 2012–2013.

4 Tutkimusaineisto:

Tutkimusmenetelmiä ovat leikkitalanteiden ja vertaissuhteiden havainnointi, valokuvaus ja kuvanauhoitus sekä lasten kanssa käytävät pari- ja ryhmäkeskustelut, joita tuetaan katsomalla heidän kanssaan leikistä tehtyjä tallenteita. Lasten haastattelujen lisäksi tutkimusaineistoa kootaan haastattelemalla päiväkodin henkilökuntaa ja vanhempia kyseisten kuvanauhoitusten tuella. Lasten ja vanhempien kanssa käytävät keskustelut ja haastattelut äänitallennetaan.

Lehtisen väitöskirjatyön arvioidaan valmistuvan vuonna 2016 ja Hakkaraisen ja Halttusen pro gradu-tutkielmien vuonna 2013. Lehtisen väitöstutkimuksen sekä Hakkaraisen ja Halttusen pro gradu -tutkielmien ohella pyydämme myös lupaa litteroidun haastattelu- ja havainnointiaineiston jatkokäsittelyyn Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen Kuule Leikkivää -hankkeen tutkijoille, jolloin aineistosta ja sen tutkimuskäytöstä vastaavat professori Marja-Leena Laakso ja lehtori Leena Turja.

5 Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen:

Useasta tutkijasta koostuvan tutkimusryhmän hankkeessa noudatetaan erityistä huolellisuutta alkuperäisaineistojen käsittelyssä ja tallennuksessa. Tutkimuksen teossa esille tulevat tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä salassa pidettäviä tietoja välitetä sähköpostitse. Tutkimusaineisto litteroidaan, jolloin kaikki henkilötiedot muutetaan tutkimuskoodeiksi, eikä alkuperäisiä henkilöllisyyksiä voida enää jäljittää. Alkuperäiset haastattelu-, havainnointi- ja kuva- sekä äänitallenteet sekä niistä koodatut tiedostot ovat vain hankkeen tutkijoiden käytössä ja säilytetään sekä lukollisessa kaapissa että salasanalla suojatuissa tiedostoissa tietokoneympäristössä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita eikä raportoinnissa yksittäisen lapsen henkilöllisyys tule esille. Hankkeen raportointeja arvioidaan tehtävän vuoteen 2017 saakka, jonka jälkeen alkuperäiset aineistot tuhoetaan.

Lupa päiväkodin henkilökunnalta, lapsilta ja vanhemmilta:

xxx päiväkoti on lupautunut osallistumaan tutkimushankkeeseen. Päiväkodin johtaja xxxx kertoi 27.5.2011 käymässämme puhelinkeskustelussa, että päiväkodin 3–5 -vuotiaiden ryhmän ja esiopetusryhmän henkilökunta haluaa osallistua tutkimukseen mukaan.

Tutkimukseen osallistuminen on lapsille täysin vapaaehtoista ja jokaiselta lapselta tullaan kysymään lupa kuvata leikkejä ja halukkuus osallistua keskusteluihin. Heille myös kerrotaan, että he voivat keskeyttää tai lopettaa haastattelukeskustelun niin halutessaan. Lasten vanhemmilta kysytään tutkimuslupa sekä heidän omaa että lapsiensä osallistumisesta koskien. Tutkimukseen osallistumisesta voi luopua missä vaiheessa tahansa ilmoittamalla siitä joko kyseisten päiväkotiryhmien henkilökunnalle tai tutkijalle.

6 Palaute tuloksista

Tieto tutkimukseen kuuluvien opinnäytetöiden valmistumisesta välitetään tutkimuspäiväkötiin ja xxx kaupungin varhaiskasvatusalueen yhteistyötahoille, ja opinnäytetöihin voi tutustua sähköisessä muodossa Jyväskylän yliopiston kirjaston sivuilla. Myös muista hankkeesta valmistuvista raporteista tiedotamme em. yhteistyötahoille.

7 Sitoumukset

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salsapitovelvollisuus. Emme luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytämme vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaamme, säilytämme ja hävitämme alkuperäiset tiedot edellä kuvatusti.