



Niskanen Milena ja Oikarainen Liisa

Esiopetuksen opettajien kuvauksia roolistaan lasten välisissä konfliktitilanteissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Esiopetuksen opettajien kuvauksia roolistaan lasten välisissä konfliktitilanteissa (Milena Niskanen ja Liisa Oikarainen)

Pro gradu –tutkielma, 52 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2024

---

Tutkimuksessamme tarkastelemme esiopetuksen opettajien kuvauksia roolistaan lasten välisissä konfliktitilanteissa. Lasten väliset konfliktitilanteet ovat jokapäiväinen varhaiskasvatuksen arjessa esiintyvä ilmiö, mutta niitä ei juurikaan ole tutkittu Suomessa. Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen kentälle. Lisäksi tavoitteena on saada tutkimuksemme lukijat pohtimaan omaa toimintaansa lasten välisissä konfliktitilanteissa, ja näin kehittämään asiantuntijuuttaan aiheeseen liittyen.

Tutkimusaineistomme on kerätty yhdeksältä esiopetuksen opettajalta. Aineistonkeruuseen on käytetty avointa Webropol -kyselylomaketta. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja aineiston analyysi on tehty aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen.

Analyysin pohjalta havaitsimme, että esiopetuksen opettajien rooli lasten välisissä konfliktitilanteissa muodostuu heidän toimintatavoistaan, joihin vaikuttavat tilannetaju sekä kokemukset ja käsitykset konflikteista. Muodostimme esiopetuksen opettajien toimintatavoista seuraavat käsitteet: havainnoija, opettaja, ohjaaja, kuuntelija, turvantuoja ja roolimalli.

Tutkimuksestamme selvisi, että jokaisella vastaajalla on oma, muuttuva ja tilanteiden mukaan vaihtuva rooli. Eli vaikka opettajat käyttävät konfliktitilanteiden ratkaisemisessa samoja toimintatapoja, on heidän roolinsa kuitenkin yksilöllinen, koska he voivat käyttää näitä toimintatapoja kukin tavallaan.

Avainsanat: konflikti, vuorovaikutus, rooli, esiopetus, esiopetuksen opettaja, varhaiskasvatus

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Preschool teachers' descriptions of their role in children's peer conflicts (Milena Niskanen and Liisa Oikarainen)

Master's thesis, 52 pages, 4 appendices

April 2024

---

In our research, we examine preschool teachers' descriptions of their role in children's peer conflicts. Conflicts among children are an everyday phenomenon in early childhood education, but they have not been researched much in Finland. The purpose of our research is to produce new information in the field of early childhood education. In addition, the goal is to get the readers of our research to think about their actions in conflict situations between children and thus develop their professionalism related to the topic.

Our research material has been gathered from nine preschool teachers. An open Webropol questionnaire has been used for data collection. Our research is a qualitative study, and the analysis of the material has been done using data-based content analysis.

Based on the analysis, we found that the preschool teachers' role in conflict situations between children is formed by their actions, which are influenced by situational awareness and experiences and perceptions of conflicts. We created the following concepts from the preschool teachers' actions: observer, teacher, instructor, listener, security provider, and role model.

Our research revealed that each respondent has their own role that changes depending on the situation. Even though teachers use the same methods of action to resolve conflict situations, their role is individual because they can use these methods in their own way.

Keywords: conflict, interaction, role, preschool, preschool teacher, early childhood education

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>7</b>
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys .....	7
2.2	Tutkimuksen konteksti: esiopetus .....	7
2.2.1	<i>Esiopetuksen opettaja</i> .....	8
2.3	Aineistonkeruu ja analyysiprosessin kuvaus .....	9
2.3.1	<i>Aineistonkeruu</i> .....	9
2.3.2	<i>Aineiston analyysiprosessin kuvaus</i> .....	11
<b>3</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>13</b>
3.1	Vuorovaikutus .....	13
3.1.1	<i>Vertaisvuorovaikutus</i> .....	14
3.2	Konflikti .....	16
3.2.1	<i>Konfliktin määritelmä ja esiintyminen</i> .....	16
3.2.2	<i>Konfliktien merkitys</i> .....	17
3.2.3	<i>Konfliktien ratkaiseminen</i> .....	20
<b>4</b>	<b>Aineiston esittely</b> .....	<b>28</b>
4.1	Esiopetuksen opettajien kohtaamat konfliktitilanteet .....	28
4.2	Esiopetuksen opettajien osallistuminen lasten vertaiskonfliktien ratkaisemiseen .....	29
4.3	Esiopetuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä konfliktitilanteista .....	31
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>33</b>
5.1	Kokemuksia ja käsityksiä konflikteista .....	33
5.2	Toimintatavat konfliktitilanteissa .....	35
5.2.1	<i>Havainnoija</i> .....	36
5.2.2	<i>Opettaja</i> .....	37
5.2.3	<i>Ohjaaja</i> .....	37
5.2.4	<i>Kuuntelija</i> .....	38
5.2.5	<i>Turvantuoja</i> .....	38
5.2.6	<i>Roolimalli</i> .....	39
5.3	Yhteenveto .....	39
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>41</b>
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	43
	<b>Lähteet</b> .....	<b>47</b>

# 1 Johdanto

Konfliktit ovat luonnollinen ja väistämätön ilmiö varhaiskasvatuksessa (Wintz & Abdul-Majied, 2021; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008) ja niitä esiintyykin päivittäin (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Lasten näkemyserot (Pieng & Okamoto, 2020), kuten erilaiset mielenkiinnon kohteet ja mielipiteet sekä tarpeet (Wintz & Abdul-Majied, 2021) aiheuttavat usein konflikteja lasten keskuudessa. Konfliktien kautta lapset voivat oppia ratkaisemaan riitojaan konfliktin osapuolia hyödyttävällä tavalla sekä kehittämään vuorovaikutustaitojaan (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008).

Aikuisten tehtävänä on opettaa lapsille konfliktinratkaisutaitoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2022, s. 25) mainitaankin, että lasten kanssa opetellaan risitiriitojen rakentavaa ratkaisua. Opettaja voi tukea lasta rakentavien konfliktinratkaisustrategioiden valinnassa ja niiden käytössä (Häyrynen, 2018). On tärkeää, että lapset oppivat näitä taitoja, koska Clarcken, McLaughlinin ja Aspdenin (2017) mukaan konfliktien kautta opittavat taidot vaikuttavat kokonaisvaltaisesti lapseen ja hänen myöhempään elämäänsä.

Tutkimuksessamme tarkastelemme esiopetuksen opettajien roolia lasten välisissä konfliktitilanteissa. Aiempien tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan rooli on merkittävä lasten konfliktinratkaisutapojen kehittämisessä (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, että konfliktinratkaisutavat ovat yhteiskuntaan sopivien tapojen mukaisia (Moore, 2019). Aihetta ei ole juuri tutkittu Suomessa, joten uskomme tutkimuksestamme olevan hyötyä kaikille Suomessa työskenteleville alan ammattilaisille ja aiheesta kiinnostuneille. Tutkimus voi herättää lukijan pohtimaan omia ajatuksiaan ja refleктоimaan toimintaansa aiheeseen liittyen. Tämä mahdollistaa myös oman asiantuntijuuden kehittämisen.

Kiinnostus aiheen tutkimiseen heräsi tekemiemme kandidaatin tutkielmien pohjalta. Huomasimme, että tutkielmien aiheet – vuorovaikutus (Oikarainen, 2022) ja konfliktit (Niskanen, 2022) – liittyvät myös vahvasti toisiinsa, koska konfliktit tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Hyödynnämmekin tässä Pro gradu –tutkielmassa soveltuvien osien aiemmin tekemiämme kandidaatin tutkielmia. Niskasen (2022) kandidaatin työtä tehdessä esille nousi, että kansainvälisesti varhaiskasvatuksen opettajien reagoititapoja lasten vertaiskonflikteihin on tutkittu jonkin verran. Suomalaista tutkimusta tästä näkökulmasta emme kuitenkaan ole löytäneet.

Vaikka tutkimuksemme keskittyy nimenomaan esiopetuksen opettajan rooliin, tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin yhdistettävissä kaikkiin varhaiskasvatuksessa työskenteleviin kasvattajiin. Teoreettinen viitekehys on koottu tutkimuksista, joissa puhutaan pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajista. Varhaiskasvatuksen opettaja -käsitteen sijaan käytämme heistä käsitettä *aikuinen*. Muuten tutkimuksessamme käytämme limittäin käsitteitä esiopetuksen opettaja ja aikuinen. Lisäksi käytämme rinnakkain käsitteitä “lasten välinen vuorovaikutus” ja “lasten vertaisvuorovaikutus” sekä “lasten väliset konfliktit” ja “lasten vertaiskonfliktit”.

Tutkielmamme aluksi kerromme tutkimuksemme toteutuksesta (luku 2) sen tavoitteen ja tutkimuskysymyksen, tutkimuksen kontekstin, tutkimusmenetelmän, aineistonkeruun sekä analyysiprosessin kautta. Tämän jälkeen esittelemme teoreettisessa viitekehyksessä (luku 3) tutkimuksemme keskeiset käsitteet *vuorovaikutus* ja *konflikti*. Sitten esittelemme tutkimuksemme aineiston (luku 4), jonka jälkeen kerromme tutkimuksemme tulokset (luku 5) vastaamalla varsinaiseen tutkimuskysymykseemme. Lopuksi on pohdinta (luku 6), johon sisältyy myös tutkimuksemme luotettavuus ja eettisyys.

## 2 Tutkimuksen toteutus

Tämän luvun aluksi esittelemme tutkimuksemme tavoitteen ja tutkimuskysymyksen (luku 2.1). Sitten tarkastelemme tutkimuksemme kontekstia (luku 2.2) sekä aineistonkeruuta ja analyysiprosessia (luku 2.3).

### 2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää esiopetuksen opettajien roolia lasten välisissä konfliktitilanteissa. Se on jokapäiväinen varhaiskasvatuksen arjessa esiintyvä ilmiö, mutta sitä ei ole kuitenkaan juuri tutkittu Suomessa. Konfliktit myös mainitaan valtakunnallisissa varhaiskasvatuksen- ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa (OPH, 2022; OPH, 2014), mutta siitä käytetään näissä käsitettä ristiriita.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen kentälle. Lisäksi tavoitteena on saada tutkimuksemme lukijat pohtimaan omaa toimintaansa lasten välisissä konfliktitilanteissa, ja näin kehittämään asiantuntijuuttaan aiheeseen liittyen.

Tutkimuskysymyksenämme on: *miten esiopetuksen opettajat kuvaavat rooliaan lasten välisissä konfliktitilanteissa*. Laine (2005, s. 189) määrittelee roolin ihmisen aseman ja tehtävän perusteella määräytyväksi kokonaisuudeksi. Se velvoittaa, että roolinhaltija toimii asemassaan ja tehtävässään niihin liittyvien yleisten odotusten ja normien mukaisesti (Laine, 2005, s. 189–190). Esiopetuksen opettajalla onkin ammattinimikkeensä kautta tietynlainen asema, joka luo odotuksia hänen toiminnalleen. Ajattelemme, että henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, miten ihminen toimii eri tilanteissa, ja nämä yhdessä muodostavat roolin. Selvitimme kyselylomakkeen avulla esiopetuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä lasten välisistä konfliktitilanteista (liite 1). Näiden pohjalta muodostimme vastauksen tutkimuskysymykseemme.

### 2.2 Tutkimuksen konteksti: esiopetus

Pro gradu -tutkielmassa halusimme keskittyä tutkimaan erityisesti esiopetuksen opettajien roolia lasten välisissä konfliktitilanteissa. Tutkimuksemme kontekstina on siis esiopetus, jossa lasten väliset konfliktit ovat syntyneet.

Lapsen on osallistuttava vuoden kestäväan esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena (Perusopetuslaki, 1040/2014, 26§). Lisäksi lukuvuosina 2021–2024 on kokeilukunnissa käytössä kaksivuotinen esiopetuskokeilu, jota ohjaa ”Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021” (OPH, 2021). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 12) kerrotaan, että esiopetusta on mahdollista järjestää sekä päiväkodeissa että kouluissa. Esiopetus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset oppivat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa (OPH 2014, s. 16). Esiopetuksessa harjoitellaan vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja turvallisesti vertaisryhmän ja lähiyhteisön aikuisten kanssa (OPH 2014, s. 17).

Esiopetuksessa lapset saavat tilaisuuksia sosiaalisten taitojensa vahvistamiseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen (OPH, 2014, s. 12). Lisäksi lapsilla on oikeus itsensä ja ajatustensa ilmaisuun, uusien asioiden kokeilemiseen ja opettelemiseen sekä tunteiden ja ristiriitojen käsittelyyn (OPH, 2014, s. 15). Esiopetus nähdäänkin keskeisenä ympäristönä, jossa lapset oppivat toimimaan konflikteissa (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Lapsia ohjataan toimimaan konfliktitilanteissa toiset huomioon ottaen, ja ratkaisemaan ne rakentavasti (OPH 2014, s. 23, 35).

### 2.2.1 Esiopetuksen opettaja

Esiopetuksen opettajana voi työskennellä esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomi tietyillä edellytyksillä. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 26§) mukaan varhaiskasvatuksen opettajana voi toimia henkilö, jolla on vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, sisältäen varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Varhaiskasvatuksen opettaja voi toimia myös esiopetuksen opettajana (Valtioneuvoston asetus, 986/1998, 7§). Sosionomikin on pätevä toimimaan varhaiskasvatuksen opettajana, mikäli hän on valmistunut ammattiin 31.7.2023 mennessä (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 75§). Sen jälkeen valmistuneet sosionomit ovat varhaiskasvatuksessa työskenneltäessä varhaiskasvatuksen sosionomeja. Varhaiskasvatuksen sosionomin tehtäviin vaaditaan vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, joka sisältää vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 27§).



## 2.3 Aineistonkeruu ja analyysiprosessin kuvaus

Tutkimusmenetelmänämme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne ja Paavilainen (2011, s. 82) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana, mihin vaikuttaa myös aika, paikka ja tilanne. Tutkimuksessa analysoidaan merkityksiä ja niiden suhteita muun muassa puheesta ja kirjoitetusta tekstistä (Ronkainen, ym., 2011, s.80). Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadullinen tutkimus luo hyödyllistä ja ymmärrystä lisäävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi sen tarkoituksena on kuvata tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden käsitteitä ja kokemusmaailmaa mahdollisimman hyvin (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimukses- samme haluamme selvittää esiopetuksen opettajien toimintaa lasten vertaiskonfliktitilanteissa, ja tämän selvittämiseen hyödynnämme heidän kokemuksiaan. Tarkoituksenamme on vaikuttaa mahdollisimman vähän kyselyn kohderyhmään, jotta heidän kokemuksensa tulisi esille mah- dollisimman autenttisesti. Tämä on myös syy, miksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi avoimen kyselylomakkeen.

### 2.3.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksemme kohderyhmänä on esiopetuksen opettajat. Rajasimme kohderyhmämme näin, jotta tutkimusotanta ei olisi liian laaja, ja että kaikki tutkimukseen osallistuvat olisivat mahdol- lisimman yhdenvertaisessa asemassa koulutuksen ja työtehtävän näkökulmasta tarkasteltuna. Tämän vuoksi emme ottaneet tutkimukseemme mukaan muita kasvatusalan työtehtävissä ole- via henkilöitä.

Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi nimenomaan esiopetuksen opettajat, koska esiope- tusikäisten lasten kanssa harjoitellaan vertaiskonfliktien ratkaisemista niin itsenäisesti kuin ai- kuisen tuellakin. Haluamme opettajien kokemusten kautta selvittää, miten he suhtautuvat lasten välisiin konflikteihin ja toimivat niissä. Koska esiopetuksen opettajat työskentelevät joko päi- väkodissa tai kouluissa, heidän kokemuksissaan lasten vertaiskonfliktitilanteista voi luonnolli- sesti esiintyä myös muun ikäiset lapset kuin esiopetusikäiset. Lisäksi he ovat voineet aiemmin työskennellä eri-ikäisten lasten kanssa, mikä voi osaltaan myös vaikuttaa heidän kokemuk- siinsa. Nämä huomioimme myös aineiston analyysissa.

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi avoimen kyselyn. Kyselylomakkeen laatiminen vaatii hyvää teoreettista perehtyneisyyttä tutkimusilmiöön (Ronkainen, ym., 2011,

s.114). Kyselylomakkeemme (liite 1) kysymykset ovatkin muodostuneet teoreettisen tietämyksemme pohjalta konflikteista. Vallin (2018) mukaan kyselylomaketta on yleisesti totuttu käyttämään tutkimusaineiston keruumenetelmänä. Hänen mukaansa sitä ei kuitenkaan käytetä ihmistieteissä niin paljoa kuin vaikkapa taloustieteissä, mutta sen käytön aineistonkeruumenetelmänä voidaan kuitenkin sanoa olevan perusteltua.

Avoimeen kyselylomakkeeseen vastataan omin sanoin (Ronkainen, ym., 2011, s.114). Valli (2018) kirjoittaa, että avointen kysymysten eduksi voidaan sanoa muun muassa se, että niissä vastaajan mielipide on mahdollista saada selville kattavasti. Huono puoli taas on, että vastaukset saattavat olla epätarkkoja, ja vastaaja on voinut ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen ajatellut (Valli, 2018).

Teimme kyselylomakkeen Webropol -ohjelmistolla. Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan Webropol -ohjelmistolla tehdyssä kyselylomakkeessa vastaaja näkee näytöllä samanaikaisesti monta eri kysymystä. Tällöin hänen on helpompi hahmottaa kyselyä kokonaisuudessaan ja vastaukset voivat olla johdonmukaisempia (Valli & Perkkilä, 2018), minkä koemme eduksi meidän tutkimuksessamme. Koska tutkimuskysymykseemme vastaaminen lopulta muodostuu useaan kysymykseen vastaamisen pohjalta, näemme tärkeänä, että vastaukset ovat johdonmukaisia ja liittyvät toisiinsa, jotta niistä saa muodostettua kokonaiskuvan.

Lähetimme kyselyn sähköpostilla päiväkotien johtajille, ja pyysimme heitä välittämään sen päiväkotinsa esiopetuksen opettajille. Tähän valintaan päädyimme, koska esiopetuksen opettajien yhteystietoja ei ole saatavilla julkisesti. Tavoitteenamme oli saada osallistujia noin 15–20. Lopulta kyselyymme vastasi yhdeksän esiopetuksen opettajaa, mutta tämä ei kuitenkaan haitannut, koska saimme mielestämme tarpeeksi erilaisia näkökulmia tutkimuksemme toteuttamiseen.

Vastaajista varhaiskasvatuksen opettajia oli seitsemän, joista neljä oli kandidaatin- ja kolme maisterintutkinnon suorittaneita. Yksi vastaajista oli koulutustaustaltaan sosionomi ja yksi lastentarhanopettaja, jolla oli myös esiopetuksen pätevyys. Työkokemusta vastaajilla oli 1–28 vuotta sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa, tai vain esiopetuksessa. Suurimmalla osalla kokemusta oli yli kymmenen vuotta. Emme aivan tarkkaan tiedä jokaisesta vastaajasta, kuinka monta vuotta he olivat työskennelleet nimenomaan esiopetuksessa.

### 2.3.2 Aineiston analyysiprosessin kuvaus

Kerättyämme aineiston kyselylomakkeella perehdyimme vastauksiin huolellisesti ja aloimme analysoimaan niitä laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysia voidaan kutsua perusanalyysimenetelmäksi, ja sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4). Sisällönanalyysin keinoin aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttämällä sen sisältämä informaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.2). Tarkempana analyysitapana käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Siinä teoria ei ole tutkimuksen perustana toisin kuin muissa tutkimuksissa, koska tutkimuksen tarkoitus on luoda vielä tuntemattomalle kentälle uutta teoreettista tietoa (Holopainen, Puusa & Juuti, 2020, luku 16).

Tutustuimme aineistoon avoimin mielin ja luimme saadut vastaukset huolellisesti useaan kertaan. Ronkaisen ja kumppaneiden (2011, s. 122, 123) mukaan aineistoa onkin tarkasteltava avoimesti, ja siihen on tutustuttava mahdollisimman vähien ennakkokäsitysten kanssa. Aloimme jäsentelemään vastausten sisältöjä liittyen kyselylomakkeen kysymyksiin. Analyysin alkuvaiheessa tarkoituksena on hahmottaa, millaisia asioita aineistossa on, mihin kysymyksiin on vastattu, kuka on vastannut ja mistä aineisto kertoo (Ronkainen ym., 2011, s. 123). Aineiston selkeyttämiseksi ja hahmottamiseksi käytimme apuna värikoodausta: etsimme vastauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä merkitsimme näitä eri väreillä. Jos havaitsimme vastauksien sisällöistä samankaltaisuuksia, yhdistimme ne jollain kuvaavalla käsitteellä. Esimerkiksi tönimisen, lyömisen ja potkimisen yhdistimme käsitteeksi fyysinen väkivalta. Laadullisen aineiston analyysissa aineisto siis pilkotaan osiin, siitä luodaan käsitteitä ja lopulta ne yhdistetään loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.2).

Merkitsimme itsellemme myös, kuinka moni vastaajista oli vastannut kysymyksiin samankaltaisesti. Näitä lukuja emme kuitenkaan jättäneet lopulliseen graduun, vaan käytimme luvuista erilaisia käsitteitä. Esimerkiksi käsitteellä *suurin osa* tarkoitamme noin 5–8 vastausta ja käsitteellä *muutama* tarkoitamme noin 3–4 vastausta. Vaikka jokin asia olisi mainittu vain yhden vastaajan toimesta, otimme senkin huomioon, sillä laadullisessa tutkimuksessa jokainen vastaus on merkityksellinen.

Edellä mainittujen vaiheiden jälkeen esittelimme aineistomme analyysimme pohjalta (luku 4). Tutkimuksen analyysissa tavoitteena onkin luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.2), jotta siitä voidaan tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.2; Salo, 2015). Muodostimme vastauksista

myös tiivistäviä taulukoita, jotta niitä oli myöhemmin helpompi tarkastella tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Tämän jälkeen tarkastelimme aineistoamme varsinaisen tutkimuskysymyksemme ja lähdekirjallisuuden valossa. Tästä muodostui tutkimuksemme tulokset (luku 5). Laine (2018) sanookin, että teorioihin palataan sen jälkeen, kun oman aineiston tulkinta on tehty. Analyysin tuottamia havaintoja tarkastellaan teorian kanssa havaitsemalla yhtäläisyyksiä ja eroja näiden välillä (Ronkainen ym., 2011, s. 124). Tulosluvussa muodostimme opettajien toimintatapoihin liittyvät kuusi käsitettä, teimme niistä kuvion, ja selitimme ne auki (luku 5.2). Huomasimme, että opettajien toimintatapoihin vaikuttavat heidän käsityksensä ja kokemuksensa konflikteista, joten kirjoitimme näistä myös oman alalukunsa (luku 5.1).

Tulosten kirjoittamisen jälkeen huomasimme, että aiempi tutkimuskysymyksemme “millaisena esiopetuksen opettajat kokevat roolinsa lasten välisissä konfliktitilanteissa?” ei ollutkaan täysin toimiva tähän tutkimukseen. Tuloksissa ei tullut niinkään ilmi, millaisena rooli koetaan, vaan ennemminkin, millainen rooli on. Päädyimme vaihtamaan tutkimuskysymyksen muotoon “millainen on esiopetuksen opettajan rooli lasten välisissä konfliktitilanteissa?”. Tästä sai kuitenkin hieman väärän käsityksen tutkimuksemme toteutustavasta, joten lopulta vaihdoimme kysymyksen muotoon “miten esiopetuksen opettajat kuvaavat rooliaan lasten välisissä konfliktitilanteissa?”.

### 3 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa tutustutaan tutkimuksemme kannalta olennaisiin käsitteisiin: vuorovaikutus (luku 3.1) ja konflikti (luku 3.2). Keskitymme tutkimuksessamme konflikteihin, mutta myös vuorovaikutus liittyy tähän, koska konfliktit ovat osa vuorovaikutusta. Vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot voivat vaikuttaa konfliktien syntymiseen: jos ne ovat puutteelliset, voi konflikteja syntyä helpommin. Rehellistä ja avointa vuorovaikutusta tarvitaan myös ristiriitojen selvittämiseen (Katzenbach & Smith, 1993, s. 126) ja ratkaisemiseen. Lisäksi se, miten konflikti on ratkaistu, vaikuttaa myöhempään vuorovaikutukseen konfliktin osapuolten välillä. Lapset voivat kehittää konflikteissa ja niiden ratkaisuisa sekä vuorovaikutus- että konfliktinratkaisutaitojaan.

Vuorovaikutusta tarkastelemme niin yleisesti kuin lasten vertaisvuorovaikutuksenkin näkökulmasta. Vuorovaikutuksen tarkastelun jälkeen esittelemme konfliktin määritelmää, esiintymistä ja merkitystä lasten näkökulmasta. Lisäksi tutustumme niiden ratkaisutapoihin sekä lasten että aikuisten näkökulmista. Teoreettisessa viitekehyksessä keskitymme pääasiassa lasten vertaisvuorovaikutukseen, koska niissä heidän välisensä konfliktit tapahtuvat. Opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus sen sijaan sisältyy konfliktin ratkaisutapoihin aikuisten näkökulmasta.

#### 3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on suuressa roolissa jokapäiväisessä elämässämme. Olemme arjessamme jatkuvasti jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa kohtaamiemme ihmisten kanssa. Airan (2012, s. 45) määritelmän mukaan vuorovaikutus on ihmisten välistä jakamista, neuvottelemista ja merkitysten luomista. Kauppila (2006, s. 19) sen sijaan käyttää vuorovaikutuksesta käsitettä sosiaalinen vuorovaikutus, ja määrittelee sen erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaksi ihmisten väliseksi toiminnaksi.

Mönkkösen, Leinosen, Arajärven, Hovatan, Tusan ja Salokankaan (2019) mukaan vuorovaikutus perustuu vastavuoroiseen suhteeseen, jossa toisiin ihmisiin muodostetaan yhteys niin sanallisesti kuin sanattomastikin. Laineen (2005, s. 82–83) mukaan viestinnän pääsisältö muodostuu sanallisessa viestinnässä, joka pohjautuu ääneen lausuttuihin sanoihin. Sanattomalla viestinnällä, kuten ilmeillä ja eleillä on kuitenkin suuri merkitys vuorovaikutuksessa (Laine, 2005, s. 83).

Vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi sen osapuolten asenteet ja odotukset (Laine, 2005, s. 141) sekä vuorovaikutustaidot tai niiden puuttuminen. Vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaalisia taitoja, ja ne voidaan määritellä “sosiaalisesti hyväksyttäväksi opitukseksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisen rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa” (Kauppila, 2006, s. 125). Vuorovaikutustaitoihin lukeutuvat esimerkiksi keskustelutaidot, neuvottelu- ja yhteistyötaidot sekä empatiataito (Kauppila, 2006, s. 24). Usein ajatellaan vuorovaikutustaitojen olevan synnynnäisiä, mutta Klemolan ja Talvion (2017) mukaan myös näitä taitoja voi opetella ja harjaannuttaa. Myös Kauppila (2006, s. 13) sanoo, että vuorovaikutustaitoja ei opita riittävän hyvin itsestään, vaan niitä on sekä opetettava että opeteltava.

Vuorovaikutus on aina vastavuoroista. Vastavuoroisuus tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuksen molemmat osapuolet tuovat tilanteeseen jotain, joka vaikuttaa heissä molemmissa (Klemola & Talvio, 2017). Vastavuoroisuus vuorovaikutuksessa onkin yksi sosiaalisten ihmissuhteiden muodostumisen edellytyksistä (Laine, 2005, s. 140). Vastavuoroisuudesta huolimatta vuorovaikutuksen osapuolet ovat kuitenkin mukana vuorovaikutuksessa oman toimintansa kautta, joten vuorovaikutustaitojen kehittäminenkin lähtee jokaisen omasta toiminnasta (Klemola & Talvio, 2017). Kun vuorovaikutustaitoja opiskelee, oppii tunnistamaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja toimimaan niissä jokaista osapuolta arvostavalla tavalla (Klemola & Talvio, 2017).

### 3.1.1 Vertaisvuorovaikutus

Vertaisvuorovaikutuksella tarkoitamme tässä tutkielmassa lasten välistä vuorovaikutusta. Vertaisvuorovaikutuksessa lapset ovat suurin piirtein tasavertaisia kyvyiltään ja asemaltaan (Munter, 2001). Munterin (2001) mukaan lapsilla on jo pienestä pitäen oma vertaissuhteidensa maailma, jossa he tutkivat, luovat uutta, seikkailevat ja löytävät. Siellä he riemuitsevat, riitelevät ja solmivat ystävyys-suhteita sekä tarkastelevat aikuisten maailman käytäntöjä ja luovat niitä uusiksi leikeissään ja arkipuuhissaan (Munter, 2001). Laineen (2005, s.195) mukaan vertaisryhmällä tarkoitetaan ryhmää, jonka jäsenet ovat jollain tavalla samanlaisessa asemassa. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi päiväkotiryhmä ja koululuokka (Laine, 2005, s. 195).

Vertaisvuorovaikutus on osa lasten jokapäiväistä elämää. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 17) mainitaan, että lapselta edellytetään yhteistyötaitoja myönteisten ihmissuhteiden luomiseen ja ongelmatilanteiden rakentavaan ratkaisemiseen. Vertaisvuorovaikutuksessa opitaankin ja kehitetään edelleen tärkeitä sosiaalisia taitoja (viitattu Koivula 2010, s.30). Merkittävä vaikutus lasten kehitykseen ja hyvinvointiin on aiempien tutkimusten mukaan

havaittu sosioemotionaalisella kompetenssilla eli sosiaalisilla-, tunne-, itsesääteily- ja ongelmanratkaisutaidoilla (Neitola & Koivula, 2020).

Theobaldin, Batemanin, Buschin, Laraghyn, ja Danbyn (2017) mukaan lapset kokevat ystävyyssuhteet ja vertaisryhmään kuulumisen merkittävänä. Heidän mukaansa nämä edellä mainitut asiat vaativatkin lapsilta tietoa vertaiskulttuurissa toimimisesta ja sosiaalista osaamista, kuten ymmärrystä ja neuvottelua. Pienten lasten väliset valtasuhteet ovat vielä horjuvia, mutta niitä muotoutuu sen mukaan, kun lapset toimivat ryhmässä (Munter, 2001). Hänen mukaansa aikuiset saattavat tahtomatta vaikuttaa lasten keskinäiseen hyväksynnän hierarkiaan esimerkiksi puuttumalla rohkean lelutajan tai toisten leikeistä kiinnostuneen aiheuttamiin kiistoihin. Tällöin on vaarana, että ”ei saa, joko taas, tule pois, ei saa sotkea”-kielloista tulee lapsen sosiaalinen tunnusmerkki muiden silmissä ja hänen omassa minäkokemuksessaan (Munter, 2001). Toisaalta myös hiljaiset, alistuvat ja myöntyvät lapset saattavat jäädä ilman tarvitsemaansa huomiota (Munter, 2001).

Vertaisryhmään kuulumisella on suuri merkitys lapselle ja hänen kehitykselleen. Kehityspsykologisessa tutkimuskirjallisuudessa tulee esille, että vertaisryhmä vaikuttaa lapsen psykososiaaliseen kehitykseen (Laine, 2005, s. 206). Vertaisryhmän vuorovaikutussuhteet mahdollistavat lapselle tilaisuuden kehittää muun muassa itsetuntemusta, itsetuntoa sekä sosiaalisia taitoja (Laine, 2005, s. 206). On hyvä muistaa myös, että jokainen kokee vertaisryhmän erilaisena, ja joka hetki vertaisryhmä on myös erilainen riippuen lasten yksilöllisistä kokemuksista ja mielialoista (Munter, 2001).

Lapsilla esiintyy vertaisvuorovaikutuksessaan konflikteja aiheuttavia erilaisia mielipiteitä, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita (Wintz & Abdul-Majied, 2021), joiden kautta he saavat mahdollisuuden harjoitella ratkaisemaan niitä soveliailla tavoilla (Neitola & Koivula, 2020). Vertaisvuorovaikutuksessaan lapset ilmaisevat eriäviä mielipiteitään vapaammin kuin aikuisten kanssa ja neuvottelevat ilman sitä tunnetta, että heidän täytyisi hyväksyä vastapuolen ehdotukset (Munter, 2001). Hänen mukaansa, kun lapset tietävät eri asioita eri aikaan, he voivat jakaa toistensa kanssa näitä tietoja. Munter (2001) kirjoittaa, että ristiriitojen syntyessä lapset pyrkivät ratkomaan niitä yhteisessä, usein – erityisesti pienillä lapsilla – esineillä tapahtuvassa toiminnassa. Näin he rakentavat hänen mukaansa itse tietämystään ja sosiaalista taitavuuttaan, jolloin he oppivat tunnistamaan toisen osapuolen näkökulman ja tiedostamaan oman näkökulmansa sen suhteen. Kun lapsi jäljittelee toisen toimintoja, hän samalla harjoittelee oman toimintansa arviointia eli toisin sanoen hän rinnastaa oman tekemisensä toisen tekemiseen (Munter, 2001).

Konfliktit ovat osa lasten vertaiskulttuuria ja ne vahvistavat heidän suhteitaan (Kronqvist, 2004, s.28). Kirveen ja Stoor-Grennerin (2010a, s.22) mukaan lasten hyvät vertaissuhteet edistävät heidän kehitystään, mutta vuorovaikutuksen haasteet voivat myös aiheuttaa heille negatiivisia seurauksia, kuten fyysinen, sosiaalinen ja emotionaalinen ulkopuolelle jääminen.

## **3.2 Konflikti**

Kun lapset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mitä todennäköisemmin syntyy tilanteita, jotka johtavat erilaisiin yhteenottoihin. Tutkimuksessamme puhumme konflikti -käsitteestä, joka sisältää muun muassa lasten väliset riidat, ristiriidat, kiistat, erimielisyydet, näkemuserot ja väärinymmärrykset. Tarkastelemme konflikteja eri-ikäisten lasten näkökulmista, koska emme löytäneet riittävästi tutkimuksia juuri esiopetusikäisiin lapsiin kohdistuen. Tässä luvussa tarkastellaan konfliktin määritelmää tutkimuksissa, sekä niiden esiintymistä lasten vertaisvuorovaikutuksessa (luku 3.2.1), konfliktin merkitystä lapsille (luku 3.2.2) ja konfliktinratkaisutapoja (luku 3.2.3), niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmasta.

### **3.2.1 Konfliktin määritelmä ja esiintyminen**

Varhaiskasvatuksessa esiintyvät konfliktit lasten keskuudessa ovat luonnollinen ja väistämätön ilmiö (Wintz & Abdul-Majied, 2021; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008) ja niitä esiintyykin päivittäin (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008) niin yksilöiden kuin ryhmienkin välillä (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Konfliktit ovat usein melko lyhytkestoisia (Pieng & Okamoto, 2020). Lyhytkestoisuudestaan huolimatta niissä voi esiintyä erilaisia tunteita, ongelmia ja käyttäytymistä, kuten fyysistä voimaa (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017). Chen, Fein, Killen ja Tam (2001) kuitenkin havaitsivat tutkimuksessaan, että niin taaperoilla kuin vanhemmillakin lapsilla fyysiset vahingot ovat harvinaisia konfliktitilanteissa.

Konfliktien on havaittu liittyvän muun muassa leikkitarvoihin, leikkiin osallistumiseen sekä leikkitalan käyttöön (Kronqvist, 2004, s.26, 82; Hännikäinen, 2001; Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Yang, Peh & Ng, 2021). Kun lapset eivät pysty saavuttamaan yhteisiä tavoitteitaan, konflikteja syntyy materiaaleista, leikkipaikasta ja säännöistä (Yang, Peh & Ng, 2021). Erityisesti esineet ovat pienten lasten elämässä tärkeitä, joten niistä kiistellään ja neuvotellaan (Munter, 2001). Esineiden saamiseen liittyy myös erilaisia kognitiivisia tavoitteita: niiden tutkiminen,



käsittely, käyttäminen sekä ”olisi mukava tehdä samaa kuin toinen” -ajattelu (Hännikäinen, 2001).

Vertaiskonflikteja esiintyy esimerkiksi myös uteliaisuuden ja tutkimisen halun pohjalta (Licht, Simoni & Perrig-Chiello, 2008). Esimerkiksi Munter (2001) mainitsee, että erityisesti 2–3-vuotiaat ovat kiinnostuneet tutkimaan sääntöjä, ja paras tapa tutkia niitä, on rikkoa niitä. Hännikäinen (2001) kirjoittaa, että alle 3-vuotiailla leikkiin osallistumista koskevissa konflikteissa kyse on usein siitä, kuka tai ketkä saavat osallistua leikkiin, ja leikkiä koskevissa konflikteissa kuka tai ketkä saavat leikkiä tietyssä paikassa. Konfliktien todellinen syy jää useimmiten piiloon: usein syynä pienten lasten konflikteihin on se, että heillä on rajoittunut kyky sovittaa yhteen omat ja muiden tavoitteet, sekä kommunikoida ja toimia yhdessä (Hännikäinen, 2001). Chen ym. (2001) havaitsivat ikään liittyen, että 2–5 ikävuosien aikana konfliktit leikistä ja leikki-ideoista lisääntyivät huomattavasti, kun taas jakamiseen liittyvät konfliktit vähenivät. Lisäksi lasten näkemyserot (Pieng & Okamoto, 2020), kuten erilaiset mielenkiinnon kohteet ja mielipiteet sekä tarpeet (Wintz & Abdul-Majied, 2021) aiheuttavat usein konflikteja lasten keskuudessa.

Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Wintz & Abdul-Majied, 2021; Kronqvist, 2004, Pieng & Okamoto, 2020) konflikteja määritellään eri tavoin, mutta niistä löytyy yhteisiä piirteitä. Yhdistävänä piirteinä konfliktin määritelmässä näkyy se, että niiden nähdään johtuvan muun muassa näkemyseroista konfliktiin osallistuvien välillä (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Kronqvist, 2004, s.28; Wintz & Abdul-Majied, 2021; Pieng & Okamoto, 2020). Hännikäisen (2001) määritelmän mukaan konflikteilla tarkoitetaan suhteita, joissa konfliktin osapuolilla on pyrkimyksiä, jotka eivät sovi yhteen ja he käyttävätkin erilaisia keinoja vaikuttaakseen toisiinsa. Lisäksi Ashby ja Neilsen-Hewett (2012) mainitsevat, että konfliktiin liittyy joko tarkoituksellista tai tahatonta jonkun asian tai toiminnan vastustusta (myös Hännikäinen, 2001). Heidän mukaansa nämä konfliktit myös näkyvät eri tavoin iän ja tilanteen mukaan. Lisäksi konfliktiin voi liittyä väärinkäsitystä ja katkeruutta (Wintz & Abdul-Majied, 2021) sekä negatiivisia tunteita ja jännitettä (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008).

### 3.2.2 Konfliktien merkitys

Kehityspsykologiassa painotetaan perinteisesti lasten vertaiskonfliktien myönteistä vaikutusta kehitykselle, ja uudemmassa ristiriitoja, neuvottelua ja vertaissuhteita koskevassa tutkimuksessa konfliktit sekä niiden ratkaisuprosessit nähdäänkin merkittävänä vuorovaikutustaitojen ja

ongelmanratkaisutaitojen oppimisen kannalta (Hännikäinen, 2001). Konflikteilla nähdään olevan lapselle sekä hyödyllisiä että haitallisia vaikutuksia (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Hyödyllisiä vaikutuksia on muun muassa se, että konfliktien kautta lapset voivat esimerkiksi oppia sosiaalisia sääntöjä, ymmärtämään muiden tunteita ja aikomuksia, kehittää vertais- ja ystävyysuhteitaan sekä kielellisiä ja vuorovaikutustaitojaan (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Chenin ym. (2001) havainnot tukevat myös ajatusta, että konfliktien kautta lapset kehittyvät sosiaalisesti, kognitiivisesti ja moraalisesti. Heidän tutkimustuloksensa tukivat ajatusta, että vertaiskonfliktit tarjoavat luonnollisia mahdollisuuksia kehittää muiden näkökulmia huomioivia konfliktinratkaisutaitoja. Kuitenkin konflikteilla voi myös olla haitallinen vaikutus lapsen kehitykseen. On esimerkiksi tutkittu, että hallitsemattomat konfliktit saattavat johtaa väkivaltaisuuteen, ja pitkään jatkuessaan ne nähdään liittyvän vertaisten ulkopuolelle jäämiseen, ahdistukseen ja masennukseen (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020). On kuitenkin hyvä muistaa, että konfliktitilanteet eivät ole pelkästään aggressiivisia ja negatiivisia tapahtumia, jotka vahingoittavat toisia (Chen ym., 2001).

Konfliktien nähdään liittyvän sosiaaliseen oppimiseen (mm. Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020; Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017; Kim, 2014; Wintz & Abdul-Majied, 2021; Koivula, 2010, s.33; Kronqvist 2004, s.24). Konfliktit vaikuttavat siis olennaisesti vertais- ja ystävyysuhteisiin (mm. Kim, 2014; Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017; Koivula, 2010, s.33; Kronqvist, 2004, s.24) esimerkiksi niiden muodostumisen, ylläpitämisen ja kehittymisen kautta (Hännikäinen, 2001). Chenin ym. (2001) mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksessaan vuorovaikutusmenetelmiä, jotka edistävät neuvottelua ja sopusointuista vuorovaikutusta. Myös Clarcken, McLaughlinin ja Aspdenin (2017) mukaan konfliktien kautta on mahdollista kehittyä muun muassa toisen näkökulman ymmärtämisessä, kommunikoinnissa, neuvottelemisessa ja tunnetaitojen oppimisessa. He tiivistävät, että nämä taidot auttavat lapsia muodostamaan ja ylläpitämään ystävyysuhteita sekä kehittävät positiivista suhtautumista vuorovaikutukseen ja oppimiseen, mikä taas vaikuttaa edelleen muun muassa hyvinvointiin, koulutustasoon sekä terveyteen ja elämäntyytyväisyyteen. Lapselle muotoutuu lopulta konfliktien kautta käsitys itsestään, miten hän kokee itsensä suhteessa muihin ja millaisia ihmissuhteita hänelle syntyy (Hännikäinen, 2001).

Konfliktien kautta lapset saavat mahdollisuuden oppia esimerkiksi rakentavia, muiden näkökulmia huomioivia konfliktinratkaisutaitoja (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008) sekä yhteistyötä, jakamista ja sosiaalisia sääntöjä (Dalli, Strycharz-Banas

& Meyerhoff, 2020). On todennäköisempää, että lapset käyttävät rakentavia – yhteistyöhaluisia, muiden tarpeet ja toiveet huomioivia – konfliktinratkaisukeinoja, kun he osaavat huomioida muiden näkökulmia (Pieng & Okamoto, 2020). Lapset oppivat omakohtaisen kokemuksensa kautta vertaiskonflikteistaan, että muiden ajatukset ja toiveet voivat erota omista (Blunk, Russell ja Armga, 2017; Hännikäinen, 2001).

### *Konfliktinratkaisutaitojen merkitys*

Wintzin ja Abdul-Majiedin (2021) mukaan konfliktit ovat merkittävä oppimiskokemus lapselle. Heidän mukaansa konfliktien ratkaiseminen on tärkeää lasten kasvulle ja oppimiselle, sillä se mahdollistaa heidän taitojensa kehittämisen. Chenin ym. (2001) tutkimus tuki ajatusta, että konfliktien kautta lapset kehittävät neuvottelustrategioitaan luonnollisessa ympäristössä. Esimerkiksi he päättelivät, että iän myötä lasten konfliktikäyttäytyminen helpottuu, sillä lapset alkoi-  
vat enemmän ratkaisemaan itse konfliktejaan. Heidän mukaansa lapset näyttivät kehittävän sosiaalisia taitojaan, joita he käyttivät esimerkiksi leikki-ideoita koskeviin erimielisyyksiin. Nämä erimielisyydet vaativatkin rauhallisia ja kognitiivisia strategioita (Chen ym., 2001).

Yangin, Pehin, ja Ngn (2021) mukaan tutkimuksissa on havaittu konfliktinratkaisutaidoilla, emotionaalisilla taidoilla ja itsesäätelyllä olevan yhteyksiä toisiinsa. Heidän mukaansa emotionaaliset taidot ja itsesäätely vaativat kognitiivista ja sosiaalista osaamista. Niinpä tämä yhteys näkyy esimerkiksi siinä, kun lapsi kykenee rauhoittumaan, hän pystyy paremmin ajattelemaan sekä rakentavammin ratkaisemaan konflikteja (Yang, Peh & Ng, 2021). Konfliktin ratkaisussa auttaakin kyky nähdä toisten perspektiivistä ja konfliktiin osallistuvien etujen huomioiminen (Yang, Peh & Ng, 2021), joten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot – kuten toisen näkökulman huomioimien – ovat tärkeitä konfliktinratkaisun kannalta. Marionin mukaan itsesäätelyä voidaan edistää helpottamalla lasten tunneilmaisua, impulssienhallintaa, konfliktien ratkaisua ja vihanhallintaa (viitattu lähteessä Yang, Peh & Ng, 2021). Konfliktinratkaisutaitojen kehittäminen ja oppiminen parantavat siis tutkimusten mukaan lasten itsesäätelyä ja lisäävät näin ollen konfliktien ratkaisussa käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia muihin sekä vähentävät negatiivista käyttäytymistä, kuten vetäytymistä, kiusaamista ja väkivaltaa (Yang, Peh & Ng, 2021).

### 3.2.3 Konflikttien ratkaiseminen

Sekä lapset itse että aikuiset voivat ratkaista lasten välisiä konflikteja eri tavoilla. Vaikka usein ei ajatellakaan, että lapset myös itse kykenevät ratkaisemaan omia konfliktejaan (Kim, 2014), siitä on kuitenkin tehty tutkimuksia (mm. Kim, 2014; Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020). Hännikäisen (2001) mukaan jo alle vuoden ikäiset ilmaisevat tarpeensa ja halunsa vuorovaikutuksen jatkumiseen ja harmoniseen yhdessäoloon sekä pystyvät neuvottelemaan ja tekemään kompromisseja. Lapsia ei pidetä aktiivisina oppijoina, joilla on omat tapansa ratkaista haasteita vertaisryhmässä, mikäli ajatellaan, että aikuisten tehtävänä olisi estää lasten konfliktit (Kim, 2014). Aiempien tutkimusten mukaan toimijuus on välttämätöntä varhaiselle oppimiselle, joten lasten aktiivinen osallistuminen ratkaisuun mahdollistaa muun muassa oman toiminnan ja autonomian kehittämisen sekä ystävyyssuhteiden luomisen ja ylläpitämisen (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Lapset myös itse pyytävät tukea aikuisilta vertaiskonfliktien ratkaisemiseksi (mm. Chen ym. 2001). Lisäksi aikuisilla on havaittu myös erilaisia konfliktienratkaisustrategioita lasten välisiin konfliktitilanteisiin (mm. Yang, Peh & Ng, 2021; Blunk, Russell ja Armga, 2017; Gloeckler, Cassell & Malkus, 2014; Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008).

#### *Konfliktinratkaisut lasten näkökulmasta*

Chenin ym. (2001) tutkimuksessa lapset ratkaisivat 322 esiintyneestä vertaiskonfliktitilanteesta itse 37,3 %. Ashbyn ja Neilsen-Hewettin (2012) mukaan konfliktinratkaisutavat vaihtelevat lapsen iän, kehityksen, sukupuolen ja vuorovaikutussuhteen mukaisesti. Myös Piengin ja Okamoto (2020) mukaan konfliktinratkaisutavan valintaan vaikuttavat lasten ikä sekä tarkemmin eriteltynä kielelliset ja sosiaalkognitiiviset taidot. Esimerkiksi Kronqvistin (2004, s. 26) tutkimuksessa mainitaan, että yleisin näkemys on, että pienemmillä lapsilla ei ole vielä niin paljon valmiuksia ratkaista konflikteja kuin isommilla.

Chen ym. (2001) havaitsivat, että lasten kyky ratkaista vertaiskonfliktejaan kasvoi iän myötä. 2-vuotiaiden konfliktinratkaisustrategiat sisälsivät yksinkertaisia fyysisiä (tarttuminen) tai sanallisia (”EI” tai ”Älä tee sitä”) tapoja, vaikka usein he ratkaisivat konfliktinsa antamalla periksi. 3-vuotiaiden tavat sisälsivät enemmän tarkennusta (”Ei! Se on saippuavettä”; tai ”EI! Minulla oli se ensin”). 4-vuotiaiden tavat sisälsivät neuvotteluyrityksiä ja olivat monimutkaisempia (mm. oma ja toisen näkökulma, moraaliset ja sosiaaliset säännöt, aikuisen auktoriteetin hyödyntäminen). 5-vuotiaiden tavat sisälsivät paljon selityksiä ja perusteluja (Chen ym., 2001).

Myös Hännikäinen (2001) mainitsee alle kolmivuotiaiden käyttävän suoraa fyysistä vaikuttamista, psykologisia ja kielellisiä keinoja. Tutkimuksissa lasten on havaittu käyttävän konfliktinratkaisutapoja, vaikka he eivät ratkaisisikaan niitä täysin itsenäisesti (Yang, Peh & Ng, 2021). Lapset tarvitsevat harjoittelua ja aikaa rauhanomaisten tapojen löytämiseen (Yang, Peh & Ng, 2021).

Eisenberg ja Garvey huomasivat, että esiopetusikäiset käyttivät erilaisia strategioita – *mukautuvat, itsesuuntautuneet ja muihin suuntautuvat strategiat* – ratkaistakseen konfliktejaan (viitattu lähteessä Pieng & Okamoto, 2020). Mukautuvissa strategioissa sovitetaan yhteen konfliktin osapuolten näkemykset, itsesuuntautuneissa strategioissa huomioidaan vain omat tarpeet ja toiveet (sis. sanallinen, fyysinen taktiikka) ja muihin suuntautuneissa strategioissa huomioidaan muiden näkökulmat (Pieng & Okamoto, 2020). Useiden tutkimusten mukaan, kun lapsi huomioi ja ymmärtää toisen osapuolen näkökulmia (mm. tunteita, ajatuksia ja motiiveja), hän todennäköisesti valitsee rakentavampia ratkaisutapoja (Pieng & Okamoto, 2020).

Piengin ja Okamoton (2022) tutkimuksessa lasten nähtiin käyttävän eniten itse- ja muihin suuntautuneita strategioita yhdistettynä. Heidän mukaansa kasvaessa ja kielellisten taitojen kehittyessä muihin suuntautuneita strategioita aletaan todennäköisesti käyttämään enemmän. Esiopetusikäiset käyttävät jo tällaisia strategioita, jotka hyödyttävät molempia konfliktin osapuolia (Pieng & Okamoto, 2020). Aiempien tutkimusten pohjalta, jotta lapset säilyttäisivät ystävyytensä, he oppivat ajan myötä neuvottelua ja kompromissien tekoa sekä muuttamaan omia tunteitaan ja konfliktinratkaisutapojaan (Blunk, Russell & Armga, 2017). Hännikäisen (2001) mukaan lasten käyttämät konfliktinratkaisukeinot näyttävät olevan yhteydessä siihen, miten konfliktit loppuvat. Hänen mukaansa fyysiset keinot johtavat usein vuorovaikutuksen ja leikin loppumiseen. Usein toinen osapuolista ”häviää”, jolloin hän ei saa pitää haluamaansa esinettä tai leikkipaikkaa tai kumpikaan ei voi toteuttaa pyrkimyksiään haluamallaan tavalla (Hännikäinen, 2001). Joskus myös lapset voivat löytää kompromissin tai joskus kaikkia tyydyttävään ratkaisuun tarvitaan aikuisen apua (Hännikäinen, 2001).

Lasten nähdään käyttävän useita erilaisia konfliktinratkaisutapoja (Jenkins, Ritblatt ja McDonald, 2008; Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020; Wintz & Abdul-Majied, 2021). Osaan voi liittyä myös ei-rakentavia tapoja, kuten esimerkiksi *aggressiivinen käyttäytyminen* (Jenkins, Ritblatt ja McDonald, 2008). Tutkimusten (Hännikäinen, 2001; Munter, 2001; Kronqvist 2004; Jenkins, Ritblatt ja McDonald, 2008; Kim, 2014; Pieng & Okamoto, 2020; Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020; Wintz & Abdul-Majied, 2021; Yang, Peh ja Ng, 2021) pohjalta

jaottelimme nämä luokkiin: **fyysiset keinot, kielelliset keinot, moniulotteiset keinot** sekä **kolmannen osapuolen osallistuminen ratkaisuun**. Nämä erilaiset ratkaisutavat liittyvät useampaan ”luokkaan”, mutta ne on karkeasti lajiteltu siihen, mihin ne useimmiten liittyvät. Esimerkiksi itkeminen voidaan yleisesti ajatella olevan kielellinen keino, mutta sen tavoite voi olla myös psykologinen, mikäli sillä vedotaan aikuisiin tai toisiin lapsiin. Lisäksi osa tavoista on rakentavampia kuin toiset, mutta jokaisella tavalla pyritään loppujen lopuksi ratkaisemaan konflikti oman iän, kehityksen ja omien ratkaisutapojen kautta.

*Tilanteesta irtautuminen* (Yang, Peh ja Ng, 2021; Pieng & Okamoto, 2020), *väistäminen, vetäytyminen* (Jenkins, Ritblatt ja McDonald, 2008) ja toisaalta myös *yhdessä leikkiminen* ja esimerkiksi *lelun antaminen* (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020) nähdään tavoiksi, joilla lapset ratkaisevat konfliktejaan fyysisesti. Munter (2001) kirjoittaa myös aiempiin tutkimuksiin viitaten, että esimerkiksi *lähestyminen, hymyily, silittely, halaaminen ja pelleily* (mm. irvistely, äkkinäinen kaatuminen) ovat ratkaisutapoja, joilla lapset lohduttavat toisiaan. Lisäksi lapset voivat käyttää ratkaisutapoina *jalan polkemista* ja *fyysistä tarttumista* (Kronqvist, 2004, s.26, 82) sekä *lyömistä, potkimista ja lelun kädestä ottamista* (Hännikäinen, 2001).

Lapset ratkaisevat konfliktejaan kielellisesti esimerkiksi *kieltäytymisellä* (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008), *vastalauseen käyttämisellä* (Yang, Peh & Ng, 2021), *perustelemisella, anteeksi pyytämisellä* (Wintz & Abdul-Majied, 2021), erilaisilla ilmaisuilla, kuten *ystävä -ilmaisulla* (Kim, 2014), *selvittämisellä* (Chen ym., 2001) sekä *vitsailulla* (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020). Lapset voivat käyttää myös erilaisia *vaatimuksia* (”mene pois”, ”anna minulle”) ja *argumentteja*, joissa hyödynnetään myös sääntöjä (”minä olin ensin”, ”minun vuoro”, ”pitää antaa toisillekin”) (Hännikäinen, 2001). Lisäksi ratkaisutapana lapsi voi käyttää *itkemistä* ja *huutamista* (Hännikäinen, 2001), *äänen korottamista* (Kronqvist, 2004, s. 82) sekä *syytöksiä ja loukkauksia* (Wintz & Abdul-Majied, 2021).

Seuraavaksi luetellaan moniulotteisia keinoja, joissa korostuu ratkaisuun pyrkiminen erityisesti toiseen vaikuttamisen kautta tai toisen näkökulman huomioimisen kautta. Ne voivat olla sekä verbaalisia että fyysisiä ja sisältävät psykologisia, kognitiivisia ja sosiaalisia piirteitä. Näitä keinoja ovat esimerkiksi *neuvottelu* (Yang, Peh & Ng, 2021; Chen ym., 2001), *kompromissit* (Chen ym., 2001), *suostutteleminen, asemien haastaminen, päätöksien vastustaminen* (Wintz & Abdul-Majied, 2021), *ikätovereiden pelotteleminen ja vallan vahvistaminen* (Yang, Peh & Ng,

2021) sekä *uhkailu* (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008; Yang, Peh & Ng, 2021). Lisäksi lasten on havaittu käyttävän apuna *pohtimista, mukautumista, yhteistyötä* sekä *sosiaalisten normien*, kuten vuorottelun kautta ratkaisuun pyrkimistä (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008).

Kolmannen osapuolen väliintulo (Pieng & Okamoto, 2020) nähdään myös ratkaisevan lasten välisiä konflikteja. Tällaisia ovat esimerkiksi *jonkun muun sovittelun hyväksyminen* (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020) ja *opettajalle kertominen* (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Kanteleminen, itku ja kova huutaminen voivat olla keinoja, joilla pyritään saamaan apua ja tukea muilta (Hännikäinen, 2001), ja jotka johtavat lopulta kolmannen osapuolen väliintuloon. Chen ym. (2001) havaitsivat tutkimuksessaan, että vain 7,8 % esiintyneistä vertaiskonfliktitilanteista lapset pyysivät aikuiselta apua, ja lasten ikä ei vaikuttanut merkittävästi pyyntöjen esiintymiseen.

### *Konfliktinratkaisut aikuisten näkökulmasta*

Tässä luvussa tarkastellaan usean tutkimusten pohjalta havaittuja aikuisten tapoja reagoida ja puuttua lasten välisiin konflikteihin. Näistä tutkimuksista on löydettävissä monia yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja, joten niitä tarkastellaan yksityiskohtaisesti tutkimus kerrallaan.

Hännikäisen (2001) mukaan usein päiväkodeissa on kasvatuksellisenä tavoitteena ohjata lapsia käsittelemään konfliktejaan rakentavalla tavalla, eli huutamisen ja lyömisen sijasta keskustelemalla ja neuvottelemalla sekä ohjata heitä selvittelemään vertaiskonfliktejaan itsenäisesti. Kuitenkin hänen mukaansa usein todellisuudessa käytännöt ovat muuta kuin suunnitellut tavoitteet: järjestyksen ylläpidon kannalta aikuiset pyrkivät ehkäisemään konfliktin synnyn ja puuttumaan syntyneeseen konfliktiin niin nopeasti kuin mahdollista. Tällöin ongelmana on se, että lapsilta viedään mahdollisuus oppia taitoja, joita tarvitaan konfliktien ratkaisemisessa (Hännikäinen, 2001). Muissakin tutkimuksissa on myös huomattu yhtäläisyyksiä, ja näitä esitelläänkin tarkemmin tämän luvun loppupuolella: käsitysten ja asenteiden vaikutus konfliktin ratkaisuun -kohdassa.

Uudempien tutkimusten mukaan aikuisten konfliktinratkaisutavat voidaan jakaa instruktiiviseen ja konstruktiiviseen lähestymistapaan (Yang, Peh & Ng, 2021). Instruktiivisessa lähestymistavassa aikuinen käyttää tehokkaita strategioita, kuten suoraa ohjausta. Konstruktiivisessa lähestymistavassa aikuinen sen sijaan kannustaa lapsia itse miettimään konfliktinratkaisua. Nämä lähestymistavat voidaan havaita myös Churchin, Mashford-Scottin ja Cahrssenin (2018)

artikkelissa. He mainitsevat erityisesti kaksi konfliktinratkaisustrategiaa: ratkaisun määrääminen ja ratkaisun tukeminen. Lasten konfliktinratkaisun tukemisessa aikuiset ottavat huomioon lasten näkemykset ja esittävät vaihtoehtoisia ratkaisuja ongelmalle (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Kun aikuiset auttavat lapsia pohtimaan konfliktinratkaisua sen sijaan, että lopettaisivat konfliktin suoraan, lapselle tarjoutuu mahdollisuus oppia omista tunteistaan ja hän saa kokemuksia miellyttävien ratkaisujen tekemisestä konfliktien yhteydessä (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020).

Jenkins, Ritblatt ja McDonald (2008) mainitsevat artikkelissaan kolme eri aikuisten reagoitintapaa lasten välisiin konfliktitilanteisiin. Nämä ovat välttäminen, kilpailu ja yhteistyö. Välttämässä aikuiset välttelevät konflikteja ja käyttävät näin ratkaisutapoja, jotka palauttavat rauhan nopeasti. Kilpailussa aikuinen taas luo auktoriteettiaan hyödyntäen ratkaisun, jolloin konfliktissa mukana olleista osapuolista toinen voittaa ja toinen häviää. Yhteistyössä aikuinen havainnollistaa konfliktinratkaisua lapsille, ja näin lapsille mahdollistuu tehokkaiden konfliktinratkaisutapojen oppiminen.

Hännikäinen (2001) kokoaa aiempien tutkimusten (Jones & Reynolds; Singer & Hännikäinen) pohjalta aikuisten erilaisia lähestymistapoja konfliktitilanteisiin, joita ovat epäsuorat tavat, kasvattaja sovittelijana ja vallankäyttäjänä sekä sääntöjen käyttäminen konfliktien ratkaisussa. Epäsuorilla tavoilla tarkoitetaan sitä, että kasvatusta toteutetaan organisoimalla ja strukturoimalla ympäristöjä ja toimintoja, joiden avulla voidaan ehkäistä tietoisesti konflikteja. Aikuiset voivat myös puuttua lasten välisiin konflikteihin lopettamalla ne valtansa kautta tai toimimalla sovittelijana. Yhtenä tapana on myös sääntöihin vetoaminen ja uusien sääntöjen muodostaminen. Sääntöihin yhdistettiin muita keinoja, kuten lasten aikomusten ilmaisun ja perustelun pyytäminen ja kompromisseihin suostuttelu. Valtastrategioita hyödyntävät käyttivät usein negatiivissävyytteisiä sääntöjä ("älä"-sääntöjä) ja sovittelevia strategioita käyttäneet taas esittivät useimmin positiivissävyyisiä "tee"- sääntöjä tai "sano, mitä tarkoitat".

Hännikäisen (2001) mukaan sovittelijalla tarkoitetaan sellaista, joka käyttää auktoriteettiasemaansa ottamaan huomioon lasten omat toiminnan ideat ja ratkaisemaan konfliktit edistämällä lasten välistä luottamusta ja yhteisymmärrystä sekä löytämään ratkaisuja, joihin kaikki osapuolet voivat suostua. Hänen mukaansa sovittelija pyrkii edistämään yhteisten konfliktinratkaisukeinojen kehittymistä neuvottelun, kompromissien ja vertaissuhteiden palauttamisen keinoin. Singer ja Hännikäinen havaitsivat tutkimuksessaan, että sovittelijana toimivat aikuiset voivat



käyttää erilaisia strategioita, joita ovat aikuiskeskeinen ja lapsikeskeinen sovittelu (viitattu läh-teessä Hännikäinen, 2001). Aikuiskeskeisessä strategiassa konfliktin osapuolet eivät neuvottele keskenään, vaan ehdotukset konfliktin selvittämiseksi tulevat loppujen lopuksi aikuiselta (Hän-nikäinen, 2001). Myös Clarke, McLaughlin ja Aspden (2017) esittelevät artikkelissaan aikuis-ten konfliktinratkaisutapana lasten välisissä konfliktitilanteissa lapsikeskeisen sovittelun. Lap-sikeskeisessä sovittelussa aikuiset kuuntelevat lasten näkemyksiä ja auttavat lapsia kuvaile-maan ja ymmärtämään tunteitaan (Gloeckler, Cassell & Malkus, 2014; Hännikäinen, 2001; Sin-ger & Hännikäinen, 2002). Lisäksi aikuiset antavat aktiivisen roolin jokaiselle konfliktin osa-puolelle (Hännikäinen, 2001), ja auttavat lapsia etsimään ratkaisuja konflikteihin (Gloeckler, Cassell & Malkus, 2014).

Tutkimusten mukaan aikuisia on kehoitettu käyttämään yhteistyöstrategioita sisältävää lapsikes-keistä lähestymistapaa, joka huomioi lapsen näkökulmat ja empatian (Yang, Peh & Ng, 2021). Heidän mukaansa tämän lähestymistavan käyttö edellyttää, että aikuiset mallintavat omaa toi-mintaansa, opettavat kommunikaatiotaitoja, auttavat lapsia itseilmaisuuksiin sekä muiden tuntei-den ymmärtämiseen. Näin he auttavat lapsia oppimaan ratkaisemaan itse konfliktejaan. Aikui-sena voi myös itse koettaa hillitä konflikteja. Aiemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi hellä, hillitsevä kosketus voi auttaa lasten konfliktitilanteisiin (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020).

Blunkin, Russellin ja Arngan (2017) tekemän tutkimuksen pohjalta tunnistettiin viisi väliintu-lostrategiaa: aggression ehkäiseminen, ajoituksen harkitseminen, konfliktin keskeyttäminen, sosiaalisen osaamisen edistäminen ja konfliktinratkaisun käyttäminen. Vaikka tutkimuksen mukaan valtaosa opettajista totesi tavoitteekseen sosiaalisen osaamisen lisäämisen, se ei aina toteutunut konfliktinratkaisutavassa; opettajat lopettivat konfliktin ennaltaehkäisevästi keskus-telematta vaihtoehtoista lasten kanssa. Eräs opettaja esimerkiksi kertoi, että hän lopettaa lasten konfliktit, koska ei pidä niistä. Hän ei kuitenkaan ollut tiedostanut tätä ennen itsereflektointia tutkimuksessa. Vaikka konfliktien positiivinen vaikutus siis tunnistetaan, ja ne koetaan tärke-äksi osaksi lapsen kehitystä, se ei välttämättä näy vielä konkreettisesti aikuisen toiminnassa, jos siihen ei tarkoituksellisesti kiinnitä huomiota ja omaa toimintaa ei reflektoida.

### *Käsitysten ja asenteiden vaikutus konfliktin ratkaisuun*

Tutkimuksissa on havaittu, että aikuiset voivat kokea taaperoiden vertaiskonfliktit haastaviksi, ja he saattavatkin tarvita niissä tukea (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017). Williamsin, Mas-

tergeorgen ja Ontain (2010) tutkimuksessa huomattiin, että aikuiset työskentelevät pienten lasten kanssa sellaisilla tavoilla, jotka tukevat yleistä järjestystä lasten oppimisen edistämisen sijaan. Suuri osa esimerkiksi heidän osallistumisestaan lasten väliseen vuorovaikutukseen liittyi konfliktien minimoimiseen ja päiväkotiympäristön harmonian ylläpitämiseen (Williams, Mastergeorge & Ontain, 2010).

Lasten konfliktitilanteet voivat herättää heidän kanssaan työskentelevissä aikuisissa erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat heidän konfliktinratkaisukäyttäytymiseensä. Konfliktien ehkäiseminen voikin johtua siitä, että osa aikuisista pitää lasten välisiä konflikteja turhauttavina ja ongelmallisina (Wintz & Abdul-Majied, 2021). Esimerkiksi Danbyn ja Theobaldin tutkimuksessa kerrotaan konfliktien aiheuttavan ahdistusta aikuisille, koska niitä on haastava ratkaista ja ne häiritsevät sujuvaa työskentelyä (viitattu lähteessä Wintz & Abdul-Majied, 2021). Tämän vuoksi aikuiset saattavat puuttua konflikteihin sanomalla esimerkiksi: “Lopeta!”, “Käyttäydy!”, “Anna se lelu takaisin.” tai “Sano, että olet pahoillasi.” (Wintz & Abdul-Majied, 2021).

Aikuisten asenne konflikteja kohtaan vaikuttaakin heidän ratkaisustrategioidensa käyttöön (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Jos aikuinen esimerkiksi suhtautuu konfliktiin negatiivisesti, eikä näe sitä kasvun ja oppimisen kannalta, hän käskee lapsia tietynlaiseen konfliktinratkaisuun, mutta ei auta heitä oppimaan itse ratkaisuprosessia (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Myös Clarke, McLaughlin ja Aspden (2017) sanovat tutkimusten perusteella, että se, miten konflikti käsitetään, vaikuttaa aikuisten reagoitintapaan. Jos konflikti esimerkiksi ajatellaan kielteisenä asiana, he voivat lopettaa ne ennenaikaisesti suoralla ohjeistuksella, ja näin lapsille ei anneta edes mahdollisuutta harjoittaa konfliktinratkaisutaitojaan (Clarke, McLaughlin ja Aspden, 2017).

Mahdollisuus konfliktinratkaisutaitojen harjoitteluun viedään lapsilta myös, jos aikuinen ei henkilökohtaisesti pidä konflikteista. Tällöin hän voi tiedostamattaan lopettaa ne mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti, eikä lapsille tarjoudu mahdollisuutta harjoitella näitä taitoja (Blunk, Russell & Armga, 2017). Jos lapsille ei mahdollisteta omien konfliktien ratkaisemista, jätetään huomioimatta heidän sosiaalisen kehityksensä pitkäaikaisemmat tavoitteet (Blunk, Russell & Armga, 2017).

Aikuiset kokevat usein myös epävarmuutta konfliktien käsittelyssä. Onkin tutkittu, että mitä enemmän he ovat huolissaan konflikteista, sitä luultavammin he eivät usko osaavansa käsitellä

niitä (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Konfliktien ratkaisemisessa kehittyy kuitenkin erilaisia strategioita, mikä lisää myös aikuisten itseluottamusta ja varmuutta niiden käsittelyyn (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008).

On tärkeää, että aikuinen tuntee konfliktien merkityksen lapselle. Jos näin ei ole, hän luultavasti reagoi konflikteihin välttämällä ja siirtää konfliktissa osallisena olevat lapset toisten aikuisten puoleen (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Kun aikuinen tuntee konfliktien merkityksen lasten kehitykselle, hän voi myös ymmärtää paremmin lasten maailmaa, ja hänen on mahdollista tukea lapsia sopivien konfliktinratkaisutapojen valitsemisessa (Kim, 2014). Tähän apuna on myös se, että aikuinen sisäistää lasten tunteiden ja ajatusten vaikuttavan konfliktinratkaisutavan valitsemiseen (Pieng & Okamoto, 2020). Aikuiselta vaaditaan tietoa useista erilaisista konfliktinratkaisutavoista, koska tietty ratkaisutapa ei aina sovi jokaiseen tilanteeseen, (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Hännikäisen (2001) mukaan kasvatuksellisesti onnistuneet konfliktien ratkaisut vaativat aitoa kiinnostusta lapsia kohtaan ja heidän tuntemistaan. Hänen mukaansa aikuisella on tärkeä tehtävä toiminnan organisoimisessa niin, että välttyään samanlaisina toistuvilta konfliktitilanteilta sekä lasten myönteisten vertaissuhteiden edistämässä ja heidän toiveidensa ilmaisun tukemisessa.

Taaperokonflikteja koskevissa tutkimuksissa on huomattu, että kun konfliktien ajatellaan olevan oppimismahdollisuuksia lapselle, aikuiset oppivat tukemaan muun muassa lasten tunteidenilmaisua, ja he ovat tietoisempia lasten itse muodostamista konfliktinratkaisutavoista, kuten ei-sanallisista strategioista (Clarke, McLaughlin & Aspden, 2017). Wintz ja Abdul-Majied (2021) havaitsivat aiempien tutkimusten pohjalta, että vaikka aikuiset pitivätkin konflikteja tärkeänä oppimiskokemuksena, heidän konfliktienhallinnassansa oli kuitenkin vaihtelevuutta.

## 4 Aineiston esittely

Esiopetuksen opettajille lähetetyssä kyselylomakkeessa kysyimme seuraavia kysymyksiä: *Mil-laisia lasten välisiä konfliktitilanteita olet kohdannut työssäsi?, Missä tilanteessa puutut lasten välisiin konflikteihin itse? Miksi ja millä tavalla puutut? Miten ne ratkaistaan?, Missä tilan-teessa odotat, että lapset pyytävät apuasi konfliktien ratkaisemiseen? Miksi? Miten ne ratkais-taan?, Millaisen vaikutuksen koet omalla osallistumisellasi konfliktien ratkaisuihin olevan lap-siin?, Millaisena koet lasten väliset konfliktitilanteet esiopetuksen arjessa?*

Muodostimme vastauksista alaluvut: *4.1 Esiopetuksen opettajien kohtaamat konfliktitilanteet, 4.2 Esiopetuksen opettajien osallistuminen lasten vertaiskonfliktien ratkaisemiseen ja 4.3 Esi-opetuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä konfliktitilanteista.* Hyödynnämme tekstissämme myös suoria lainauksia esiopetuksen opettajien vastauksista. Käytämme näissä esiopetuksen opettajista lyhennettä EO.

### 4.1 Esiopetuksen opettajien kohtaamat konfliktitilanteet

Tekemämme tutkimuksen mukaan konfliktitilanteiden nähtiin useimmiten syntyvän yhdessä leikkiessä, liittyen erityisesti leikin kulkuun, muun muassa tavaroiden jakamiseen, leikin valin-taan ja erimielisyyksiin leikeissä. Konflikteissa havaittiin esiintyvän myös aggressiivista käy-töstä ja jopa fyysistä väkivaltaa. Lisäksi mainittiin muun muassa sanaharkka, säännöistä kiis-tely, toisten lasten määräily, joustamattomuus, nimittely, päälle sylkeminen ja hiuksista repi-minen sekä päälle nauraminen.

Eräs mainitsi, ettei sukupuolten välisissä konfliktitilanteissa ollut havaittavissa eroa. Osa vas-taajista ei nähnyt myöskään eroa tyttöjen keskinäisten ja poikien keskinäisten konfliktitilantei-den välillä. Suurin osa vastaajista havaitsi kuitenkin eroavaisuuksia sukupuolten keskinäisissä konflikteissa. Poikien konfliktitilanteissa korostui erityisesti fyysisyys, kuten töniminen, lyö-minen, potkiminen ja tavaroiden heittelemine. Lisäksi mainittiin melu ja huutaminen. Tyttöillä taas konfliktitilanteet koettiin olevan enemmän sanallisia, esimerkiksi arvostelemista, selän ta-kana puhumista ja kuiskimista. Tyttöjen konfliktit ovat näkymättömämpiä henkilökunnalle, kun taas poikien konfliktit ovat helpommin havaittavissa.

*“--tytöt ovat ovelampia ja jollain tapaa kierompia näissä tilanteissa kuin pojat”.*

(EO 4)

Sekä tyttöillä että pojilla mainittiin esiintyvän ulkopuolelle jättämistä.

Eräiden vastaajien mukaan konflikteja on jokaisen lapsen tai suurimman osan kohdalla. Joidenkin vastaajien mielestä konflikteja esiintyy kuitenkin pääosin tiettyjen lasten kohdalla, ja joidenkin mielestä niitä ei esiinny kaikilla lapsilla. Tähän mainittiin syyksi esimerkiksi se, että osa lapsista on “ylikilttejä alistujia”. Eniten konfliktitilanteita koettiin esiintyvän lapsilla, jotka tarvitsevat tukea, esimerkiksi itsesääätely- ja tunnetaidoissaan. Tutkimuksemme vastanneiden mukaan konflikteja esiintyy useimmiten kahden lapsen välillä. Joskus tilanteeseen liittyy useampikin lapsi.

Lähes kaikkien tutkimuksemme vastanneiden mielestä esiopetusryhmässä lasten välisiä konflikteja esiintyy päivittäin. Toisilla lapsilla niitä on kuitenkin harvemmin. Erään vastaajan mukaan konfliktien määrä on kasvanut merkittävästi viimeisen viiden vuoden aikana. Konfliktit ovat vastaajien kokemuksen mukaan yleensä lyhytkestoisia, ja ne alkavat yllättäen.

*“Konfliktitilanteet menevät yleensä nopeasti ohi ja kohta taas ollaan kavereita--”.*  
(EO 6)

Joskus ne voivat kuitenkin kestää jopa useita kymmeniä minutteja.

## **4.2 Esiopetuksen opettajien osallistuminen lasten vertaiskonfliktien ratkaisemiseen**

Tutkimuksemme osallistuvista suurin osa sanoi puuttuvansa lasten välisiin konflikteihin itse, kun tilanteisiin liittyy fyysisyyttä, toisen satuttamista tai tilanne on liian raju tai vaarallinen. Lisäksi osa sanoi puuttuvansa, kun havaitsee vaivihkaista kiusaamista, esimerkiksi leikistä ulkopuolelle jättämistä tai sanallista kiusaamista, kuten nimittelyä, loukkaavaa puhetta tai äänitasot nousevat liian korkeaksi. Parissa vastauksessa oli nähtävissä myös puuttuminen konflikteihin, kun lapset eivät ole tasavertaisessa asemassa. Useampi vastaajista sanoi puuttuvansa tilanteisiin aina, jopa *“jo ennen kuin ne eskaloituvat konflikteiksi”* (EO 9). Vastanneista muutama mainitsi puuttuvansa konflikteihin silloin, kun lapset pyytävät apua. Syiksi konflikteihin puuttumiseen suurin osa vastaajista mainitsi toisen satuttamisen estämisen.

Tutkimuksemme vastauksissa aikuiset sanoivat osallistuvansa konfliktien ratkaisuihin olemalla läsnä, mallintamalla ja sanoittamalla tilannetta, pysymällä rauhallisena, ohjaamalla ja opettamalla tärkeitä taitoja sekä auttamalla löytämään sopivia ratkaisuja konflikteihin. Useassa tutkimuksemme vastauksessa korostui konflikteihin puuttuminen keskustellen lasten kanssa ja jokaisen konfliktin osapuolen kuunteleminen. Lasten kanssa mietitään esimerkiksi tilanteeseen johtaneita syitä, mitä siinä tehtiin väärin sekä vaihtoehtoisia ratkaisutapoja tilanteeseen. Kes-

kustelun avulla lapset harjoittelevat myös empatiataitoja pohtien esimerkiksi *“miltä itsestä tuntuisi jos toinen löisi tai jättäisi leikin ulkopuolelle”* (EO 6) tai *“miltä toisesta osapuolesta tuntuu”* (EO 9). Lapsia *“[k]annustetaan sovintoon niin että se tulisi lapsen tahdosta, asia ymmärtäen eikä siihen vain pakottaen seurausta kiusaamisesta ymmärtämättä”* (EO 3).

Suurin osa mainitsi myös esittävänsä lapsille apukysymyksiä tai antavansa vihjeitä tilanteen ratkaisemiseksi. Joissakin vastauksissa tuli esille, että joskus aikuinen voi jopa tehdä päätökset, jos lapset eivät saa tilannetta itse ratkaistua. Tällainen päätös voi olla esimerkiksi tilanteen osapuolten siirtäminen eri leikkeihin. Parissa vastauksessa esiin nousi myös konfliktin osapuolten anteeksi pyytäminen. Eräällä vastaajista oli käytössään MiniVerso-menetelmä, jossa lapset sovittelevat riitojaan aikuisen avustuksella. Vastaajien mukaan lapsia haastetaan myös opettelemaan konfliktitilanteiden ratkaisemista itse. Eräessä vastauksessa mainittiin myös sääntöihin puuttuminen.

Tutkimukseemme osallistuvat mainitsivat puuttuvansa konfliktiin vasta lasten pyynnöstä muun muassa leikin etenemiseen liittyvissä erimielisyyksissä sekä tilanteissa, jossa lapset ovat tasa-vertaisessa asemassa ja kykenevät neuvottelemaan asiasta, eikä tilanne ole vaarallinen kenenkään terveydelle ja hyvinvoinnille. Lisäksi päätökseen jäädä odottamaan lasten avunpyyntöä vaikuttaa se, jos näkee ja kuulee tilanteen, ja pystyy näin ollen seuraamaan tilanteen etenemistä. Lapsia myös ohjeistetaan kertomaan aikuiselle, jos tilannetta ei saada ratkaistua tai tilanteessa on sopimatonta käytöstä.

*“Tilanne menee yleensä liian vaikeaksi heille jos kaveri ei tule yhtään vastaan tilanteessa ja he kokevat olevansa pattitilanteessa.”*

(EO 1)

Eräs mainitsi, että osa lapsista pyytää herkemmin apua aikuiselta, eikä aina välttämättä edes mainitse asiasta toiselle osapuolelle. Mainittiin myös, että kaikkiin konflikteihin puututaan – odottamatta lasten avunpyyntöä.

Analysoidessamme kyselyn vastauksia huomasimme, että osa vastaajista oli mahdollisesti ymmärtänyt kysymyksessä *“Missä tilanteessa odostat, että lapset pyytävät apuasi konfliktien ratkaisemiseen?”* olevan *“odottaa”* -sanan eri merkityksessä kuin olimme sen ajatelleet. Tarkoitimme kysymyksellä sitä, missä tilanteissa he jäävät odottamaan lasten avunpyyntöä, eivätkä puutu niihin heti itse. Osa vastasi kysymykseen siitä näkökulmasta, missä tilanteissa he olettavat lasten pyytävän apua konfliktin ratkaisemiseen. Eli millaiset odotukset heillä on lasten

avunpyytämisen suhteen. He sanoivat odottavansa lasten pyytävän apua, kun eivät ole itse näkemässä tilannetta ja lapset eivät saa selvitettyä konfliktia omatoimisesti.

Alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) on koottu konfliktinratkaisuun vaikuttavia tekijöitä.

Milloin osallistuu / ei osallistuu?	Miksi?	Miten?
Vaarallinen tilanne / Ei vaarallinen	Konfliktit saadaan ratkaistua	Keskustellen osapuolten kanssa: jokaisen näkökulman huomiointi (syiden ja ratkaisukeinojen selvittäminen)
Ei tasavertainen asema, kiusaaminen / Tasavertainen asema	Turvallisuuden ylläpitäminen	Tukee lapsia oppimaan konflikteistaan; opettamalla tärkeitä taitoja
Aina puuttuu / Ei puutu välittömästi, kun pystyy seuraamaan tilannetta tai lapset kykenevät itse selvittämään tilanteen	Tärkeiden taitojen harjoittelu	Puuttumalla sääntöihin
	Vuorovaikutussuhteiden ja tasavertaisuuden tukeminen	Päätöksen tekeminen ratkaisuksi, esim. anteeksi pyytäminen
	Lasten kuulluksi tuleminen, Luottamus aikuiseen	MiniVerso -menetelmä
	Lapset ovat liian pieniä ratkaistaan itse konfliktinsa	Läsnäolo, rauhallisena pysyminen Mallintaminen, tilanteen sanoittaminen

**Taulukko 1.** Esiopetuksen opettajien osallistuminen lasten vertaiskonfliktien ratkaisemiseen.

### 4.3 Esiopetuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä konfliktitilanteista

Tutkimuksemme mukaan konflikteihin suhtauduttiin osaltaan neutraalisti (*“luonnollinen osa elämää”*, *“osa työtämme”*, *“osa arkea”*), mutta ne koettiin suurelta osin myös kuormittaviksi. Kuormittavuuden kokemiseen vaikutti etenkin konfliktien toistuvuus, sekä väkivaltainen käytös, meteli ja aikuisille piiloon jäävä toiminta.

*“Leikeistä pois jättäminen, synttärikutsujen jakaminen ja niistä keskustelu ja niillä kiristäminen kuormittavat myös, varsinkin, kun niitä tapahtuu yllättävän paljon ja aikuisilta piilossa. Ja vaikka näistä kuinka puhutaan ja käydään yhdessä lasten*

*kanssa läpi, niin asia muistetaan hetken ja sitten unohdetaan.”*  
(EO 7)

Lisäksi tyttöjen väliset konfliktit koettiin kuormittavammaksi kuin poikien, koska niiden nähtiin olevan vaikeammin selvitettävissä. Kuormittavuudesta huolimatta useissa vastauksissa tuli esiin myös niiden hyödyllisyys lapsen oppimisen kannalta:

*“Vaikka se välillä turhauttaa itseäni, koen, että niiden ratkaiseminen ja asian loppuun vieminen on tärkeää lapsen sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta”.*  
(EO 8)

Lähes kaikissa vastauksissa konfliktit nähtiinkin oppimistilanteina. Niissä tuli ilmi esimerkiksi kaveritaitojen, neuvottelukeinojen ja konfliktinratkaisutaitojen oppiminen. Aikuisen tuella lapset oppivat näitä taitoja, ja aikuisen toiminnalla koetaan muutenkin olevan merkittävä vaikutus lasten vertaiskonflikteihin. Vastauksissa oli nähtävissä, että lapset aistivat aikuisten tunteet ja ottavat heistä mallia. Lisäksi vastaajien mukaan tiimin hyvä ilmapiiri vaikuttaa myös turvallisen ympäristön luomiseen lapsille. Vastaajat kokivat, että aikuiset voivat omalla ennakoivalla toiminnallaan ehkäistä lasten vertaiskonflikteja. Tämä voi vaikuttaa myös lasten vertaissuhteiden ylläpitämiseen. Vertaissuhteiden haasteet nähtiin vaikuttavan negatiivisesti lapseen.

*“Vaikutus on ikävä etenkin jos toistuvasti sama lapsi kohteena. Jotkut arimmat lapset välttelevät tilanteita olla fyysisesti häiriköivän lapsen kanssa samassa tilassa ilman aikuista.”*  
(EO 3)

*“Tottakai ristiriitatilanteet vaikuttavat lapsen viihtyvyyteen päiväkodissa, varsinkin jos ne ovat toistuvia eikä niitä ratkaista. Voi olla että lapsi ei halua tulla eskaariin koska kokee tulleen kiusatuksi, vaikka kyse ei olisi varsinaisesta kiusaamisesta.”*  
(EO 6)

*“Tilanteet aiheuttavat usein samoille lapsille turhaan mielipahaa. Ovat tilanteissa viattomia osapuolia, mutta jäävät dominoivien lasten ”jalkoihin” juurikin siksi, että ovat rauhallisempia, yhteisiä sääntöjä noudattavia, hyvä käytöksiä lapsia.”*  
(EO 7)

Vastausten perusteella aikuisen merkitys lasten konfliktitilanteiden ratkaisuisissa nähdään tärkeänä ja positiivisena lapsille. Aikuisen roolin mainittiin olevan merkittävä, koska *“lapset ovat vielä liian pieniä ratkaisemaan yksin ristiriitatilanteet”* (EO 6). Vastauksissa mainittiin, että aikuisen tuen avulla lapset oppivat muun muassa tulevaisuuden taitoja, tunnetaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä ratkaisua ja sen merkitystä. Aikuisen osallistuminen koettiin vaikuttavan positiivisesti lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin, leikkien jatkumiseen sovussa sekä siihen, että konfliktit ratkeavat nopeasti. Lisäksi vastausten mukaan lapset kokevat turvallisuudentunnetta, tulevaisuutta kuulluksi, olevansa tasavertaisia ja luottamusta suhteessa aikuiseen.



## 5 Tulokset

Tässä luvussa vastaamme tutkimuskysymykseemme *Miten esiopetuksen opettajat kuvaavat rooliaan lasten välisissä konfliktitilanteissa?* tutkimuksemme keskeisten tulosten ja lähdekirjallisuuden pohjalta. Kokemukset ja käsitykset konflikteista vaikuttavat tulkintamme mukaan olennaisesti konflikteihin suhtautumiseen ja niissä toimimiseen, eli toisin sanoen esiopetuksen opettajan rooliin näissä tilanteissa. Tämän vuoksi tarkastelemme ensin vastauksissa esille tulleita esiopetuksen opettajien kokemuksia ja käsityksiä lasten välisistä konfliktitilanteista (luku 5.1). Tämän jälkeen esittelemme heidän toimintatapojaan näissä tilanteissa tekemämme tulkinnan pohjalta (luku 5.2). Lopuksi teemme näiden pohjalta yhteenvedon (luku 5.3).

### 5.1 Kokemuksia ja käsityksiä konflikteista

Kokemukset ja käsitykset ovat muovautuvia, ja ne limittyvät vahvasti toisiinsa. Kokemukset vaikuttavat osaltaan käsityksiin. Jos opettajan ennakkokäsitys konflikteista on tietynlainen, mutta hänen kokemuksensa on päinvastainen, muokkaa se todennäköisesti myös hänen käsitystään erilaiseksi. Myös käsitys konfliktista vaikuttaa kokemukseen siitä. Jos opettajan käsitys konfliktista on negatiivinen, eikä hän näe konfliktin hyötyjä, kokee hän myös konfliktit usein epämiellyttävänä. Jos taas opettaja näkee konfliktit lasta kehittävinä oppimistilanteina, pystyy hän luultavasti myös suhtautumaan niihin neutraalimmin. Kokemus muodostuu tietämisen ja ymmärtämisen pohjalta, ja se voi muuttua jatkuvasti (Huhtinen & Tuominen, 2020). Lisäksi kokemukseen vaikuttavat myös aiemmat kokemukset vastaavista tilanteista. Seuraavaksi tarkastelemme opettajien kokemuksia ja käsityksiä sekä lähdekirjallisuuteen että tutkimusaineistoomme pohjautuen.

Backmanin (2018) mukaan kokemus voidaan ymmärtää subjektiivisena kokemuksena (myös Laine, 2018), johon vaikuttavat omat ennakkokäsitykset. Toisaalta kokeminen muodostuu vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa, mitä tarkastellaan lopulta omien käsitysten kautta (Backman, 2018). Kokemus voi pitää sisällään ristiriitaisuuksia, mutta siitä huolimatta se on aina kokonaisvaltainen ja siinä on jonkinlainen järjestys (Huhtinen & Tuominen, 2020). Kaikki kokemukset ovat merkityksellisiä, mutta kokemusten ilmaiseminen sanoin voi toisinaan olla haastavaa (Laine, 2018), koska kokemukset kohdataan yhtäaikaisina kokonaisuuksina (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Eri yksilöillä voi olla samastakin tilanteesta täysin erilainen kokemus, ja tämä taas vaikuttaa heidän käsityksensä muotoutumiseen. Joku voi kokea esimerkiksi lasten väliset konfliktitilanteet todella kuormittavina, mutta toinen taas voi kokea ne osana arkea ja suhtautua niihin neutraalisti. Kuitenkin molemmat voivat nähdä ne oppimistilanteina. Käsitykseen voi myös vaikuttaa työyhteisön yhteiset arvot ja asenteet. Tämänkin vuoksi avoin keskustelu näistä on tärkeää.

Konflikteihin suhtautumiseen vaikuttaa myös ymmärrys siitä, mikä konflikti on. Tutkimusaineistossamme oli havaittavissa, että konfliktikäsite rinnastettiin kiusaamisen kanssa. Tutkimuskirjallisuudessa nämä ovat kuitenkin eroteltu toisistaan: konflikteissa on kyse suhteellisen tasaväkisistä osapuolista, joilla on erimielisyys jostain asiasta, kun taas kiusaamisessa on vallan epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä (Kirves & Stoor-Grenner, 2010b, s. 4).

Luvussa 3.2.1 mainittiin yleisellä tasolla erilaisia konfliktitilanteita. Havaitimme yhtäläisyyksiä niiden ja tutkimuksessamme esille tulleiden konfliktitilanteiden välillä. Molemmissa esiintyi muun muassa leikitavaroihin, leikkiin osallistumiseen ja sääntöihin liittyviä konflikteja. Lisäksi luvussa 3.2.1 tulee esille, että aiempien tutkimusten mukaan lasten välisiä konflikteja esiintyy varhaiskasvatuksessa päivittäin, ja ne ovat kestoaltaan lyhyitä. Myös tutkimukseemme osallistuneilla oli samanlainen kokemus konflikteista. Konfliktien toistuvuus voikin vaikuttaa siihen, kuinka kuormittavaksi ne koetaan.

Esiopetuksen opettajien kokemusten mukaan konflikteja on lähes jokaisen lapsen kohdalla. Myös Pieng ja Okamoto (2020) sanovat, että konflikteja esiintyy lähes jokaisella lapsella vertaisryhmässä. Vastauksissa oli myös nähtävissä konfliktien toistuvuus tietyillä lapsilla, mikä voi turhauttaa ryhmän aikuisia, ja näin vaikuttaa konflikteihin suhtautumiseen.

Luvussa 3.2.1 tuli ilmi, että konflikteissa voi esiintyä myös fyysistä voimaa, mutta fyysiset vahingot ovat kuitenkin harvinaisia. Tutkimuksessamme fyysisyys toistui useissa vastauksissa, ja se liitettiin useimmiten aggressiiviseen ja väkivaltaiseen käytökseen. Nämä olivatkin vastaajien kokemusten mukaan helpommin havaittavissa kuin esimerkiksi sanalliset konfliktit. Vastauksissa mainittiin, että poikien väliset konfliktitilanteet sisältävät usein fyysisyyttä, mutta tyttöjen väliset konfliktit ovat sen sijaan enemmän sanallisia. Tämän vuoksi tyttöjen väliset konfliktitilanteet koettiin olevan näkymättömämpiä aikuisille. Toiset taas eivät nähneet eroja sukupuolten välillä konfliktitilanteissa. Tämä voi vaikuttaa opettajien konflikteihin suhtautumiseen, ja näin myös heidän toimintaansa konfliktitilanteissa. Jos opettaja näkee esimerkiksi poikien väliset konfliktit pääosin fyysisinä, ei hän välttämättä osaa kiinnittää huomiota muunlaisiin

konflikteihin heidän välillään. Näin opettaja ei myöskään hoksaa puuttua näihin konflikteihin, eivätkä lapset saa tarvitessaan tukea niiden selvittämisessä.

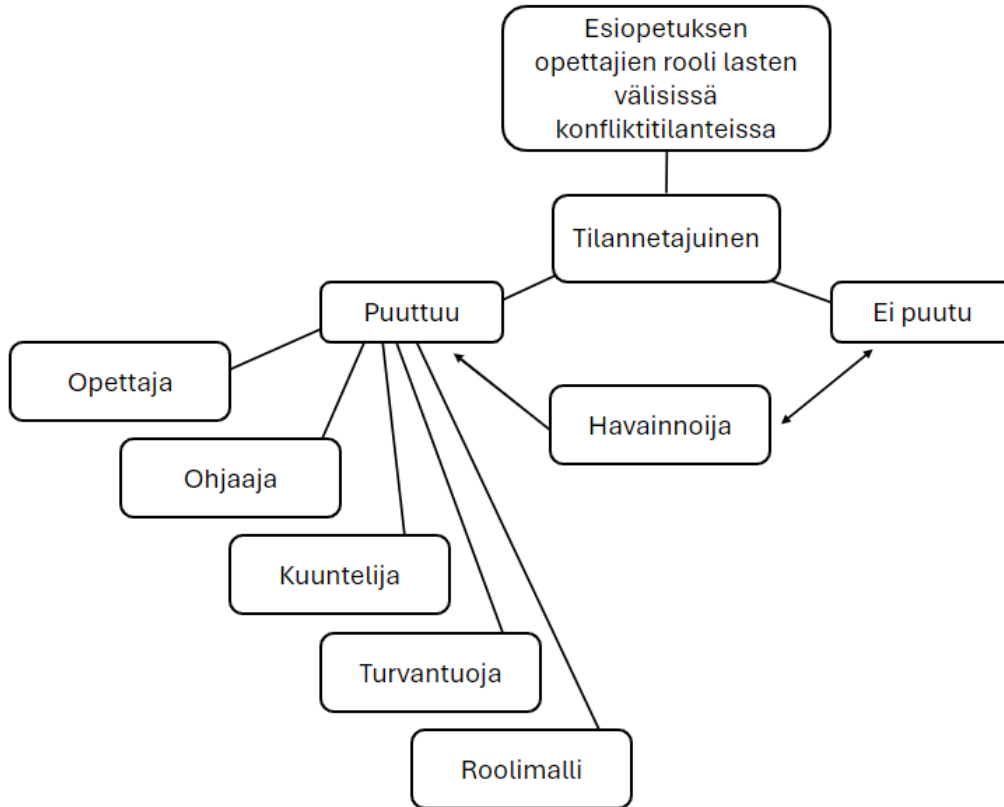
Tutkimuksessamme tuli myös esiin näkökulma, että lapset ovat liian pieniä ratkaisemaan itse konfliktitilanteitaan. Tämä voi vaikuttaa siihen, että opettaja puuttuu konflikteihin liiankin helposti, eikä anna lapsille edes mahdollisuutta yrittää konfliktinratkaisua itsenäisesti. Osa vastaajista taas kertoi antavansa lapsille tilaa yrittää ratkaista konflikteja itse, jos tilanne niin sallii. Heillä siis luultavasti on käsitys, että lapset voivat kyetä myös itsenäiseen konfliktinratkaisuun. Opettajalla on hyvä tiedostaa, että jo pienillä lapsilla on omia tapoja yrittää ratkaista konflikteja (ks. luku 3.2.3). Näihin tapoihin vaikuttaa muun muassa lapsen ikä ja kehitys, sekä millaiset tunne- ja vuorovaikutustaidot hänellä on.

Nämä erilaiset kokemukset ja käsitykset konflikteista sekä lapsesta konfliktinratkaisijana vaikuttavat myös siihen, että heidän toimintatapansa konfliktitilanteiden selvittelyssä ovat yksilöllisiä. Seuraavaksi käymme läpi tutkimusaineistomme pohjalta syntyneitä toimintatapoja.

## **5.2 Toimintatavat konfliktitilanteissa**

Tutkimuksemme vastauksissa tuli ilmi, että esiopetuksen opettajat kokevat roolinsa lasten vertaiskonflikteissa muotoutuvan tilanteiden mukaan. Muodostimme tästä käsitteen *tilannetajui-*  
*nen*: opettajilla on kyky ymmärtää, missä tilanteissa puuttua konflikteihin ja auttaa lapsia ratkaisemaan ne, sekä milloin taas jättää puuttumatta, ja antaa lasten selvittää ne itsenäisesti. Konflikteihin puuttuessaan opettajilla on myös taitoa löytää keinot, millä tavalla puuttua, lasten ikä- ja kehitystaso huomioiden.

Analyysin tulosten pohjalta havaitsimme, että esiopetuksen opettajien rooli lasten välisissä konfliktitilanteissa muodostuu heidän toimintatavoistaan, joihin vaikuttaa tilannetaju sekä kokemukset ja käsitykset konflikteista. Toimintatavat näkyvät siinä, milloin, miksi ja miten opettaja osallistuu lasten vertaiskonfliktien ratkaisemiseen. Muodostimme esiopetuksen opettajien toimintatavoista seuraavat käsitteet: *havainnoija, opettaja, ohjaaja, kuuntelija, turvantuoja* ja *roolimalli* (kuvio 1). Havaitsimme, että esiopetuksen opettajat voivat kokemuksensa mukaan käyttää samanaikaisesti useita näistä tavoista lasten konfliktitilanteissa. Lisäksi toimintatavat voivat vaihdella konfliktitilanteiden mukaan.



**Kuvio 1** Esiopetuksen opettajien toimintatavat.

### 5.2.1 Havainnoija

Ensimmäiseksi käsitteeksi muodostimme *havainnoijan*. Käsite muodostui konfliktitilanteista, joihin esiopetuksen opettaja ei puuttunut suoraan, vaan jäi seuraamaan niitä sivusta. Havainnoinnin avulla opettaja tekee päätöksen, antaako lasten ratkaista konfliktitilanne itsenäisesti vai puuttuuko hän siihen. Opettajat eivät kokeneet tarpeelliseksi puuttua tilanteisiin, jos ne eivät olleet kenellekään vaarallisia ja niiden osapuolet olivat tasavertaisessa asemassa toistensa kanssa. He eivät myöskään puuttuneet, jos lapset kykenivät selvittämään konfliktin itsenäisesti. Esiopetuksen opettajien tavoitteena olikin, että lapset oppisivat itsenäistä konfliktinratkaisua. Kuten luvussa 3.2.3 tulee esiin, päiväkodeissa yhtenä kasvatuksellisenä tavoitteena onkin ohjata lapsia selvittämään vertaiskonfliktejaan itsenäisesti. Aikuisen fyysinen ja psyykkinen läsnäolo vaikuttaakin positiivisesti lasten väliseen vuorovaikutukseen (OPH, 2022, s. 41). Toisinaan opettaja kuitenkin joutui puuttumaan konfliktitilanteisiin suoraan tai havainnoinnin seurauksena. Tällöin hän käytti puuttumiseen muita toimintatapoja.

### 5.2.2 Opettaja

Toiseksi käsitteeksi muotoutui *opettaja*: esiopetuksen opettajien kokemuksen mukaan heidän toimintatapoihinsa konfliktitilanteissa kuuluu tärkeiden taitojen opettamista lapsille. Tällaisia taitoja ovat erityisesti konfliktinratkaisutaidot, sekä niiden ohella vuorovaikutus- ja tunnetaidot. Myös muiden tutkimusten (ks. luku 3.2.2) mukaan konfliktit kehittävä muun muassa vuorovaikutustaitoja, kielellisiä taitoja sekä konfliktinratkaisua. Opettaja voi esimerkiksi auttaa lasta tilanteen, muiden näkökulmien ja lapsen omien tunteiden ymmärtämisessä (Häyrynen, 2018). Tällaisten taitojen avulla lasten rakentava konfliktinratkaisukyky kehittyy. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 25, 33) mainitaankin, että lasten kanssa opetellaan ristiriitojen rakentavaa ratkaisua. Opettaja voi tukea lasta rakentavien konfliktinratkaisustrategioiden valinnassa ja niiden käytössä (Häyrynen, 2018).

Kun lapsille opetetaan näitä taitoja, on tärkeää huomioida lapsen lähikehityksen vyöhyke. Hakkaraisen (2010) määritelmän mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan jo saavutetun ja potentiaalisen kehityksen väliä, johon pätevemmän kumppanin tuki ja apu vaikuttaa kehittävästi. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi kykenee tekemään sellaisia asioita, joita hän ei vielä osaa yksin tehdä, mutta suoriutuu niistä jonkun pätevemmän tuen avulla (Laitila & Rantanen, 2018). Kehittymistä ei kuitenkaan tapahdu edes aikuisen avustuksella, mikäli opittava asia ei ole vielä lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Hakkarainen, 2010). Opettajalla täytyy siis olla ymmärrys lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä, jotta hän osaa opettaa taitoja lapsen kehityksen kannalta sopivalla tavalla.

### 5.2.3 Ohjaaja

Kolmantena käsitteenä on *ohjaaja*: ohjaajana toimiessaan esiopetuksen opettaja ohjaa lasten välisten konfliktien ratkaisuprosessia. Tällöin lapsi voi samalla oppia erilaisia konfliktinratkaisutapoja (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008). Kun opettaja toimii ohjaajana konfliktitilanteissa, hän voi osallistaa lapsia konfliktinratkaisuun, ja lapset voivat tuoda omia näkökulmiaan esiin tai tilanteen vaatiessa hän voi toimia päinvastaisesti. Lisäksi opettaja voi mallintaa konfliktinratkaisuprosessia lapsille.

Luvun 3.2.3 alaluvussa “konfliktinratkaisut aikuisten näkökulmasta” esitellyistä konfliktinratkaisutavoista tutkimuksemme vastauksissa painottuu erityisesti konstruktiivinen lähestymistapa (Yang, Peh & Ng, 2021), yhteistyö -reagointitapa (Jenkins, Ritblatt & McDonald, 2008),

lapsikeskeinen sovittelu (viitattu lähteessä Hännikäinen, 2001) sekä yhteistyöstrategioita sisältävä lapsikeskeinen lähestymistapa (Yang, Peh & Ng, 2021). Yhteistä näissä tavoissa on, että lasten näkemykset otetaan huomioon, ja lapset osallistuvat ratkaisutapojen keksimiseen. Myös lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta lasten näkemysten huomiointi on tärkeää heidän oppimisensa kannalta. Hakkarainen (2010) mainitseekin, että aikuinen ei yksinään saa aikaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä kehittymistä, vaan siinä on huomioitava myös lapsen ideat, tarpeet ja toiminta.

Vastauksissamme on kuitenkin nähtävissä myös aikuisen ratkaisupäätöksen tekeminen, kuten konfliktin osapuolten siirtäminen eri leikkeihin, mikä vastaa instruktiivista lähestymistapaa. Siinä aikuinen käyttää suoraa ohjausta (Yang, Peh & Ng, 2021), eikä ota huomioon lasten näkökulmia. Tarkoituksena ei ole niinkään kehittää lasten taitoja, vaan saada tilanne ratkaistua. Tällöin lapsille ei myöskään mahdollistu lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa oppimista.

#### 5.2.4 Kuuntelija

Neljäntenä käsitteenä on *kuuntelija*: opettajien tehtävänä on huolehtia, että lapset kokisivat tulevaisuutensa kuulluksi konfliktitilanteissa. Kuulluksi tuleminen onkin yksi lapsen oikeuksista (OPH, 2022, s. 22, 29), ja se on tärkeää myös lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta (OPH, 2022, s. 45). Opettajat kuuntelevat jokaisen konfliktin osapuolen näkökulmat ja ottavat huomioon lasten omat ratkaisuideat. Näin lapsille tulee tunne, että heidän ajatuksensa ovat tärkeitä, ja he voivat itse vaikuttaa tilanteen selvittämiseen ja ratkaisemiseen.

Jokaisen osapuolen kuunteleminen mahdollistaa oikeudenmukaisen konfliktinratkaisun lapsille. Kuuntelun taito onkin merkittävässä roolissa ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa, koska kuuntelemalla voi yrittää ymmärtää toisen näkökulmia ja tilanteessa mukana olevia tunteita (Kupila, 2014). Kuuntelu on ainoa keino lisätä ymmärrystä toisesta ihmisestä ja hänen kokemuksistaan, ja sen avulla myös empatiakyky lisääntyy (Klemola & Talvio, 2017).

#### 5.2.5 Turvantuoja

Viidenneksi käsitteeksi muodostimme *turvantuoja*: esiopetuksen opettajien kokemuksen mukaan he toimivat turvallisen ympäristön luojana ja ylläpitäjänä. Turvallisessa yhteisössä puututaan konflikteihin, ja niiden ratkaisemiseen harjoitellaan rakentavia tapoja (OPH, 2022, s. 31).

Turvallisuuden lisääminen on tärkeää, koska on tutkittu, että konflikteilla voi olla myös haitallisia vaikutuksia lapselle. Esimerkiksi hallitsemattomat konfliktit voivat johtaa väkivaltaisuu-teen, ja jatkuessaan pidempään ne voivat liittyä vertaisten ulkopuolelle jäämiseen ja ahdistukseen (Dalli, Strycharz-Banas & Meyerhoff, 2020). Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertoivatkin puuttuvansa fyysisiin ja väkivaltaisiin tilanteisiin sekä lisäävänsä näin lasten turvallisudentunnetta. Aikuisen tehtävänä onkin suojella lasta väkivallalta ja kiusaamiselta varhaiskasvatuksessa (OPH, 2022, s. 33). Opettajat pyrkivät myös tekemään näkyväksi konfliktien mahdolliset seuraukset, kuten kiusaamisen.

Lasten turvallisuuden kokemiseen vaikuttaa myös se, että he pystyvät luottamaan aikuisen apuun vaikeissa tilanteissa. Näin lapset voivat turvautua aikuiseen esimerkiksi tilanteissa, joissa he meinaavat jäädä liikaa alakynteeseen. Aikuisen tuki lisää lasten tasavertaisuutta tilanteissa, ja samalla hän tukee lasten vertaisvuorovaikutusta ja -suhteita. Vertaissuhteiden tukeminen onkin yksi oleellisimmista kiusaamisen ehkäisykeinoista (OPH, 2022, s. 33).

#### 5.2.6 Roolimalli

Kuudenneksi käsitteeksi muodostui *roolimalli*: esiopetuksen opettajat kokivat, että konfliktinratkaisutilanteessa heidän omalla olemuksellaan ja käytännön toiminnallaan on merkitystä. Lapset aistivat ryhmänsä aikuisten tunteita ja ottavat mallia heidän konfliktikäyttäytymisestään ja -ratkaisutavoistaan. Heidän toimintatapansa ja vuorovaikutuksensa välittyy siis mallina lapsille (OPH, 2022, s. 31; OPH, 2014, s. 22). Samalla aikuiset välittävät myös varhaiskasvatusyhteisönsä arvoja, asenteita ja tapoja lapsille (OPH, 2022, s. 31). Näin lapset saavat aikuisilta käsityksen, miten konflikteihin pitäisi suhtautua, ja miten niissä pitäisi toimia. Aikuisilla täytyy siis olla tietoa ja osaamista konflikteista ja niissä toimimisesta, sekä heidän täytyy toimia näissä tilanteissa niin kuin haluaisivat lastenkin oppivan toimimaan.

### 5.3 Yhteenveto

Halusimme tutkimuksessamme selvittää esiopetuksen opettajien kuvauksia roolistaan lasten välisissä konfliktitilanteissa. Meidän näkemyksemme mukaan opettajien rooli muodostuu heidän kokemustensa, käsitystensä ja toimintatapojensa pohjalta. Siispä kysyimme vastaajilta heidän kokemuksiaan ja käsityksiään lasten konfliktitilanteista, sekä heidän toimintaansa niissä.

Saaduista vastauksista tuli esiin, miten, miksi ja missä tilanteissa opettajat puuttuvat lasten välisiin konflikteihin. Vastausten perusteella päätelimme, että opettajien kokemukset ja käsitykset konflikteista vaikuttavat heidän toimintaansa konfliktitilanteissa. Muodostimme näiden pohjalta kuusi toimintatapaa: *havainnoija, opettaja, ohjaaja, kuuntelija, turvantuojaja ja roolimalli*. Opettajat voivat käyttää eri toimintatapoja konfliktitilanteesta riippuen. Lisäksi toimintatapoja voi käyttää myös yhtäaikaaisesti.

Tutkimuksestamme selvisi, että jokaisella vastaajalla on oma, tilanteiden mukaan vaihtuva rooli. Eli vaikka opettajat käyttävät konfliktitilanteiden ratkaisemisessa samoja toimintatapoja, on heidän roolinsa kuitenkin yksilöllinen, koska he voivat käyttää näitä toimintatapoja kukin tavallaan. Tähän vaikuttaa heidän henkilökohtaiset käsityksensä ja kokemuksensa konfliktitilanteista. Rooli ei kuitenkaan ole pysyvä, vaan se voi muuttua ajan kuluessa. Myös konfliktit muuttuvat, mikä taas vaikuttaa roolin muovautuvuuteen. Lisäksi rooliin vaikuttaa huomattavasti myös tilanteessa olevien lasten ikä ja kehitys.



## 6 Pohdinta

Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa suomalaisen varhaiskasvatuksen kentälle esiopetuksen opettajien roolista lasten välisissä konfliktitilanteissa. Tietoa saatiin myös opettajien käsityksistä, kokemuksista ja toimintatavoista konflikteihin liittyen. Saamiamme tuloksia ei voi suoraan verrata suomalaiseen tutkimukseen, koska aihetta ei ole juurikaan tutkittu tästä näkökulmasta Suomessa. Kansainvälistä tutkimusta on olemassa aiheeseen liittyen, mutta niiden konteksti on kuitenkin erilainen. Voi olla esimerkiksi yhteiskunnallisia ja kulttuurisia eroja niin ylipäänsä varhaiskasvatuksessa kuin siinä, mitä konflikteista ajatellaan.

Varhaiskasvatuksen opintojen pohjalta meille on muodostunut käsitys vuorovaikutuksesta, lasten kasvusta ja kehityksestä sekä opettajana toimimisesta, mitkä näkyvät siinä, miten tarkastelemme aiheitamme. Nämä käsitykset vaikuttivat olennaisesti taustalla koko tutkimusprosessin ajan, erityisesti aiheen ja kohderyhmän valinnassa sekä aineiston tulkinnessa.

Analysoidessamme keräämäämme aineistoa, pohdimme, miten esiopetuksen opettajat ymmärtävät konfliktin ja kiusaamisen käsitteet. Vastauksissa ne usein rinnastettiin toistensa kanssa, muun muassa mainitsemalla konfliktiksi tilanteen, jossa tietty lapsi toistuvasti satuttaa toisia lapsia fyysisesti. Tutkimuskirjallisuuden mukaan tämänkaltainen tilanne on kuitenkin konfliktin sijaan ennemmin kiusaamista, koska tässä lapset eivät ole tasavertaisessa asemassa toistensa kanssa (esim. Kirves & Stoor-Grenner, 2010b, s. 4). Huomioimme kuitenkin saadut vastaukset konflikteina, riippumatta siitä, puhuivatko he kiusaamisesta vai konflikteista.

Kuten luvussa 3.2.1 tuli ilmi, Chenin, Feinin, Killenin ja Tamin (2001) tekemän tutkimuksen mukaan fyysiset vahingot ovat harvinaisia lasten välisissä konfliktitilanteissa. Meidän tutkimuksemme vastauksissa väkivaltainen käytös ja toisen fyysinen satuttaminen kuitenkin korostui konflikteista puhuttaessa. Tähän voi vaikuttaa tutkimukseemme osallistuneiden esiopetuksen opettajien käsitykset siitä, mitä konfliktit on. He voivatkin ajatella konfliktien olevan enemmän fyysisiä, kuten lyömistä ja potkimista. On kuitenkin huomioitava, että myös esimerkiksi erimielisyydet ovat konflikteja. Lisäksi toisen fyysinen satuttaminen voi olla lapsilla myös heidän ratkaisuyrityksensä konfliktin selvittämiseksi. Heillä ei välttämättä ole vielä muita keinoja rakentavaan konfliktinratkaisuun, joten fyysisyys voi olla ainoa tapa ilmaista heidän omia näkemyksiään. Tällöin on tärkeää, että opettaja tiedostaa tämän ja selvittää lapsen käytökseen johtaneet syyt.

Opettajien täytyy tiedostaa, että kaikkien konfliktien taustalla on jokin syy. Konflikti syntyy, kun joku lapsen tarpeista tai toiveista ei ole täyttynyt. Näin se on myös keino ilmaista itseään ja omia toiveitaan. Kun lapset kykenevät ilmaisemaan itseään sanallisesti, oppivat he ymmärtämään toistensa näkökulmia. Jos he taas käyttävät fyysisiä keinoja itsensä ilmaisuun, toisten näkökulmien ymmärtäminen tapahtuu vasta sitten, kun tilannetta selvitetään yhdessä aikuisen kanssa. Tässä korostuukin aikuisen roolin merkitys: osaako hän ottaa huomioon jokaisen konfliktin osapuolen näkökulmat?

Monissa tutkimuksemme vastauksissa tuli ilmi, että pojilla konfliktit ovat pääosin fyysisiä ja tytöillä sanallisia. Tämä sai meidät pohtimaan, osaavatko opettajat edes kiinnittää huomiota esimerkiksi poikien sanallisiin konflikteihin vai jäävätkö ne piiloon fyysisten konfliktien taakse. Lisäksi fyysiset konfliktit on helppo huomata, koska ne ovat näkyvämpiä kuin esimerkiksi sanalliset konfliktit. Tämän vuoksi aikuiset eivät välttämättä havaitse kaikkia lasten välisiä konfliktitilanteita. Hyvä puoli tässä on, että lapset voivat harjoitella ratkaisemaan itse pieniä erimielisyyksiään, kun aikuinen ei ole välittömästi puuttumassa tilanteeseen. Sanalliset konfliktit voikin olla helpompi ratkaista itsenäisesti kuin fyysiset. Fyysisiin konflikteihin voi liittyä pelkoa, jolloin lapset eivät edes uskalla yrittää ratkaista niitä itsenäisesti, vaan he turvautuvat aikuiseen.

Konfliktit ovat arkipäiväinen ja luonnollinen ilmiö niin varhaiskasvatuksessa kuin yleensäkin elämässä. Mielestämme on tärkeää, että lapset oppisivat olemaan pelkäämättä konfliktien syntymistä ja tiedostaisivat, että aikuisillakin tulee niitä. Opettajalla on hyvä tuoda ilmi, että konfliktit voidaan ratkaista ja jatkaa sen jälkeen leikkejä normaalisti. Rakentava konfliktinratkaisu on tärkeää, jotta ratkaisu olisi jokaiselle osapuolelle oikeudenmukainen, eivätkä kiltimmät lapset joudu aina joustamaan. Opettajana ei voi kuitenkaan aina tietää, kokevatko lapset ratkaisun oikeudenmukaisena. Jossain tilanteessa aikuiset eivät välttämättä ajattele lasten kokemusta ratkaisusta, vaan tärkeämpää on saada itse konflikti lopetettua. Tällöin aikuiset eivät myöskään huomioi konflikteja oppimismahdollisuuksina.

Opettajat välittävät lapsille käsitystään konflikteista omalla suhtautumisellaan lasten välisiin konfliktitilanteisiin. Tämä voi vaikuttaa siihen, alkavatko lapset välttämään konflikteja vai ymmärtävätkö he niiden olevan tavallinen osa vuorovaikutusta. Aina ei kuitenkaan tarvitse päästä yhteisymmärrykseen, vaan voi hyväksyä sen, että ollaan eri mieltä asioista, ja se on normaalia. Opettajien on hyvä tiedostaa roolinsa lasten välisissä konfliktitilanteissa, koska sillä on valtavan

suuri merkitys siihen, miten lapset suhtautuvat konflikteihin ja oppivat ratkaisemaan niitä. Ratkaisutaitojen oppimisessa korostuukin opettajan omien konfliktinratkaisutaitojen merkitys: opettajalla pitää itsellään olla sellaiset konfliktinratkaisutaidot, että hän osaa opettaa niitä myös lapsille. Tämä mahdollistaa lapsille oppimisen lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti.

Aiheen tutkimista olisi hyvä jatkaa, koska siitä ei ole paljoa tutkimustietoa Suomessa, ja se on merkittävässä osassa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Jatkotutkimusideana voisi olla esimerkiksi havainnointitutkimuksen tekeminen jossain esiopetus- tai varhaiskasvatusyksikössä. Voitaisiin vaikkapa havainnoida, miten aikuiset suhtautuvat lasten välisiin konfliktitilanteisiin, ja toimivat niissä. Havainnoimalla voidaan saada sellaista tietoa, jota ei kyselyillä tai haastattelulla pystytä selvittämään. Kyselyitä tai haastatteluita voisi kuitenkin hyödyntää havainnoinnin yhteydessä laajemman kuvan saamiseksi.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä alaluvussa esittelemme ja pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä keräämämme aineiston, sen analyysin ja käytetyn tieteellisen tutkimuskirjallisuuden kannalta. Luotettavuus ja eettisyys näkyvät tutkimuksessa siinä, että tutkija vakuuttaa lukijan ammattitaidostaan ja toimii eettisten periaatteiden mukaisesti (Puusa & Juuti, 2020) sekä perustelee uskottavasti tutkimuksentekoaan.

Puusa ja Juuti (2020) sanovat, että tutkimuksen luotettavuus voidaan tiivistää kolmeen käsitteeseen: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Puusa ja Juuti (2020) sanovat uskottavuuden olevan sitä, että tutkimusta lukevat henkilöt voivat luottaa siihen, että tutkimuksen aineistonkeruu ja analysointi on tehty huolellisesti. Luotettavuutta täytyisikin arvioida koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5; Vilka, 2021, luku 7). Tutkijan täytyy myös huomioida tutkimusetiikka tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusprosessin aikana kirjoitimme ylös esiin tulleita luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä asioita, jotta huomioimme ne myös tutkimuksen teon aikana.

Kun tutkija kertoo mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selvästi tutkimuksensa eri vaiheista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6), on myös tutkimuksen luotettavuus arvioitavissa paremmin (Aaltio & Puusa, 2020). Myös hyvän tieteellisen käytännön [HTK] *Tieteellisen työn tekemisen* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023, s.13) mukaan tieteellinen toiminta suunnitellaan, toteutetaan ja dokumentoidaan huolellisesti ja avoimesti sekä aiempi tutkimustieto otetaan huomioon. Aloitimmekin tutkimusprosessimme tekemällä tutkimussuunnitelman, jossa

pohdimme alustavasti tutkimuksemme tekoa; aihetta, teoreettisia käsitteitä, tutkimuskysymystä, aineistonkeruuta, sopivaa menetelmää ja analyysitapaa sekä luotettavuutta ja eettisyyttä. Koska olimme tehneet kandidaatin tutkielmamme aiheista, jotka liittyvät soveltuvin osin tämänkin tutkimuksemme aiheeseen, hyödynsimme samoja aiempia tutkimuksia, kuin edellisiä opinnäytetöitä tehdessämme. Tämä on mielestämme perusteltua, koska keräsimme tässä tutkimuksessa uutta aineistoa ja meillä on myös hieman erilainen näkökulma aiheeseen. Kandidaatin tutkielmiemme pohjalta meillä oli tietämystä näistä aiheista, ja pystyimme jakamaan asiantuntijuuttamme toisillemme.

TENK:n (2023, s.13) mukaan HTK:n menettelytavassa *eettisyys ja ennakointi* huomioidaan, että tarvittavat luvat, suostumukset ja ennakkoarviointi ovat kunnossa ennen aineistonkeruuta. Haimme tutkimusta varten tutkimuslupaa toteuttaa aineistonkeruu esiopettajilla. Lähetimme sähköpostilla päiväkotien johtajien välityksellä tutkimukseen osallistuville kutsukirjeen (liite 2), jossa tiedotimme tutkimuksestamme ja pyysimme heitä osallistumaan tutkimukseen. Viestin liitteeksi laitoimme myös aineistonkeruuseen ja säilyttämiseen liittyvän tietosuojailmoituksen. Koska vastaajat ovat aikuisia, he voivat itse päättää osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Tutkimukseen osallistumisen tuleekin olla vapaaehtoista ja tutkittavan on tiedettävä ainakin jollain tasolla, mitä tutkitaan (Ronkainen, ym. 2011, s.126; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 5). Vastaamalla kyselyyn tutkittavat ovat suostuneet osallistumaan tutkimukseen (Ronkainen, ym. 2011, s.127).

*Tutkimusaineistojen käsittely ja hallinta* -menettelytavassa huomioidaan tietosuojalainsäädäntö, salassapito-, luottamuksellisuus- ja vaitiolovelvoite (TENK 2023 s. 13–14). Otimme tutkimuksen teossa huomioon tietosuojaan liittyvät asiat sekä säilytimme ja käytimme saamiamme aineistoja asianmukaisesti. Aineistonkeruussa kyselylomakkeeseemme vastaaminen oli anonyymia, ja emme keränneet siinä tarkkoja tunnistamiseen johtavia henkilötietoja. Taustatiedoiksi kysyimme vain koulutustaustaa ja työvuosien määrää, ja lisäksi aineisto kerättiin useasta eri paikasta. Niinpä vastaajat pysyivät salattuna, joten analysoimme ja teimme tulkinnat ainoastaan heidän vastaustensa pohjalta.

Valitsimme Webropol -ympäristön kyselyn toteuttamiseen, koska sähköisissä kyselyissä on omat etunsa verrattaessa perinteisiin paperilla suoritettuihin kyselyihin. Yksi merkittävä seikka on se, että aineistoa ei tarvitse itse syöttää tiedostoon (Valli, 2018). Vallin ja Perkkilän (2018) mukaan tällöin välttyään mahdollisilta lyöntivirheiltä syöttämisvaiheessa ja aineisto on juuri sellaisena kuin vastaaja on itse vastannut.

Ronkaisen ja kumppaneiden (2011, s. 141) mukaan aineistonkeruun toimivuus on tärkeää testata ennakkoon. Teimmekin pilottikyselyn muutamalle kohderyhmäämme vastaavalle henkilölle, millä testasimme kyselylomakkeemme toimivuutta. Palautteen pohjalta muokkasimme lomaketta ja saimme tärkeää tietoa, millä tavalla Webropol -ympäristö toimii. Koimme pilotoinnin pohjalta kyselylomakkeen toimivaksi aineistonkeruuseemme. Aineiston analyysissä huomasimme kuitenkin, että osa vastaajista oli ymmärtänyt yhden kysymyksen eri tavalla kuin olimme sen tarkoittaneet. Tämä ei tullut kuitenkaan esiin pilotoinnissa. Otimme tämän huomioon analyysissä, joten se ei mielestämme vaikuta tutkimuksemme luotettavuuteen.

Aineiston analyysissä koimme luotettavuutta lisääväksi tekijäksi sen, että meitä tutkijoita on kaksi. Huomasimme, että tulkitsimme toisinaan vastauksia eri tavoin, joten tällöin saimme myös kaksi eri näkökulmaa. Tämä haastoi meitä pohtimaan tarkemmin, mitä vastaaja on vastauksessaan oikeasti tarkoittanut. Emme kuitenkaan antaneet omien ennakkokäsitysten vaikuttaa tulkintaamme, vaan kuvasimme tutkittavien vastaukset mahdollisimman autenttisesti. Tutkijan omat oletukset eivät saakaan vaikuttaa tutkimustuloksiin eivätkä tutkimuskohteen ominaisuuksiin (Aaltio & Puusa, 2020; Aaltio & Julkunen, 2020).

*Tekijyys* on yksi HTK:n piirteistä, ja siinä kunnioitetaan muiden töitä ja viitataan asianmukaisesti muiden julkaisuihin (TENK, 2023 s,14). Olemme valinneet tutkimukseemme vertaisarvioitua tieteellistä kirjallisuutta, ja olemme viitanneet käyttämäämme kirjallisuuteen huolellisesti, jotta emme loukkaa tekijyyttä. Lisäksi etsimme alkuperäisiä lähteitä toisen käden lähteiden sijaan, jotta voimme viitata suoraan alkuperäiseen tutkimuksen tekijään. Lähteinä meillä oli paljon tieteellisiä tutkimusartikkeleita, ja koimme sen lisäävän luotettavuutta. Metsämuuronen (2011, s. 29) sanookin, että ensisijaisesti tieto kannattaa etsiä tieteellisistä artikkeleista. Luotettavuutta lisää myös se, että aiheeseen liittyen on olemassa tutkimuskirjallisuutta, jota pystyimme vertaamaan niin keskenään kuin meidän keräämän aineistonkin kanssa.

Huomasimme, että joissakin kansainvälisissä lähteissä puhutaan “preschoolista”, mutta emme voi varmaksi tietää, minkä ikäisiä lapsia he tällä tarkoittavat. Suomennettuna tämä tarkoittaa esiopetusikäisiä lapsia (n. 6 v), mutta joissakin maissa termiä käytetään nuoremmista lapsista. Esimerkiksi Chenin ym. (2001) tutkimuksessa termiä käytettiin 2–5 –vuotiaista lapsista. Tämä voi heikentää vertailua lähdekirjallisuuden ja meidän tutkimuksemme välillä. Olemme kuitenkin maininneet teoreettisessa viitekehyksessä tutkimuksiin osallistuneiden lasten iän esiopetus (preschool) –termin sijasta.

Koemme, että kyselylomakkeemme kysymykset olivat onnistuneita, koska saimme niiden avulla vastauksen tutkimuskysymykseemme. Noudatimme tutkielman tekemisessä kokonaisuutena tutkimuksen eettisyyteen (TENK, 2019, s. 7) ja hyvään tieteelliseen käytäntöön (TENK, 2023, s. 12) liittyviä periaatteita sekä Clarkeburnin ja Mustajoen (2007, s. 43–44) yleisesti hyväksyttäviä periaatteita. Näitä ovat muun muassa huolellisuus, luotettavuus, avoimuus ja rehellisyys.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Artikkel. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917521433906252?sid=3430053394](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=3430053394)
- Aaltio, I. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. Artikkel. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917521433906252?sid=3430053394](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=3430053394)
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö: työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4708-8>
- Ashby, N. Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), (s. 145–161). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X11430070>
- Backman, J. (2018). Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.). *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. (s. 25–40). Lapland University Press. Artikkel. Haettu osoitteesta [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkanen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blunk, E.M. Russell, E.M. & Arnga, C.J. (2017). The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. *Teacher Development*, 21(5), (s. 597–608). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1273847>
- Chen, D.W, Fein, G.G, Killen, M & Tam, H-P. (2001). Peer Conflicts of Preschool Children: Issues, Resolution, Incidence, and Age-Related Patterns. *Early Education and Development*, 12(4), (s. 523–544). Artikkel. Haettu osoitteesta [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3)
- Church, A., Mashford-Scott, A. & Cohrsen, C. (2018). Supportinf Children to Resolve Disputes. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), (s. 92–103). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X17705414>
- Clarke, L., McLaughlin, T. W., & Aspden, K. (2017). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: Teachers' perspectives. *Early Years*, 39(4), (s. 426–440). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919>

- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Dalli, C., Strycharz-Banas, A., & Meyerhoff, M. (2020). Negotiating Wellbeing and Belonging in an Early Childhood Centre: What Children's Conflicts Can Teach Us. *Early Childhood Folio*, 24(1), (s. 3–8). Artikkele. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.18296/ecf.0073>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Gloeckler, L., Cassell, J. & Malkus, A. (2014). An Analysis of Teacher Practices with Toddlers During Social Conflicts. *Early Child Development and Care*, 184(5), (s. 749–765). Artikkele. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.818988>
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke - pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus*, 41(3), (s. 240–251). Artikkele. Haettu osoitteesta: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1501468>
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Grounded theory. Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Artikkele. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917521433906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252)
- Huhtinen A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Artikkele. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917521433906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252)
- Hännikäinen, M. (2001). Pienten lasten konfliktit. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 117–131). WSOY. 1. painos.
- Häyrynen, E-L. (2018). Aikuisen rooli itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikissä. Teoksessa J. Kangas & E. Fonsén (toim.) *Leikin ammattilaiset*. (s.181–192). Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/dfa07de6-7557-4132-88f4-42d6534d15bb/content>
- Jenkins, S., Ritblatt, S., & McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), (s. 429–450). Artikkele. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1002/crq.216>
- Katzenbach, J. & Smith, D. (1993). *Tiimit ja tulokset yritykset*. Porvoo: WSOY.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.



- Kim, J. (2014). "You Don't Need to Be Mean. We're Friends, Right?": Young Korean-American Children's Conflicts and References to Friendship. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), (s.279–293). Artikkel. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X14538591>
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010a). *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010b). *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa, kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen*. Helsinki. Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan.
- Klemola, U. & Talvio, M. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf>
- Kronqvist, E-L. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitalanteissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273915.pdf>
- Kupila, P. (2014). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala, L. Turja, J. Elo, & R. Piia (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916230163906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230163906252)
- Laitila, K. & Rantanen, S. (2018). Jos leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen, mihin tarvitaan lastentarhanopettajaa? Teoksessa J. Kangas & E. Fonsén (toim.) *Leikin ammattilaiset*. (s. 155–165). Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/dfa07de6-7557-4132-88f4-42d6534d15bb/content>
- Licht, B., Simoni, H. & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), (s. 235–249). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/09575140802065458>
- Metsämuuronen, J. (2011). LUKU I. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s.18–82). [Adobe Digital Editions

- versio]. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9911489363906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9911489363906252)
- Moore, E. (2019). Be Friends with All the Children: Friendship, Group Membership, and Conflict Management in a Russian Preschool. *Linguistics and Education*, 59, (s. 1–12) Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.003>
- Munter, H. (2001). Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa: Alle kolmi-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. (s. 93–115). WSOY. 1. painos.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019). Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.). *Moniammatillinen yhteistyö: vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Gaudeamus.
- Neitola, M. & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuk-sessa. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 25–40). Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus. e-kirja. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202101201178>
- Niskanen, M. (2022). *Lasten vertaiskonfliktit ja kasvattajan rooli niissä*. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202205302449>
- Oikarainen, L. (2022). *Varhaiskasvatuksen tiimityöskentelyn vahvistaminen vuorovaikutuksen avulla*. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202206072621>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuk-sen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuk-sen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2021:2a*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/fi-les/documents/Kaksivuotisen\\_esiopetuksen\\_kokeilun\\_opetussuunnitelman\\_perus-teet\\_2021.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/fi-les/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perus-teet_2021.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskas-vatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskas-vatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)
- Opetusministeriö. (2014). *Perusopetuslaki*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/al-kup/2014/20141040>

- Opetusministeriö. (1998). *Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P7>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Varhaiskasvatuslaki*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Pieng, P., Okamoto, Y. (2020). Examining Preschool Children’s Intention Understanding and Their Conflict Resolution Strategies. *Early Childhood Education Journal* 48, (s. 597–606). Artikkel. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-020-01020-0>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. E-kirja. Gaudamus. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917521433906252?sid=3430053394](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=3430053394)
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat* (1. p.). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–190). Tampere, Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/99323>
- Singer, E. & Hännikäinen, M. (2002). The Teacher’s Role in Territorial Conflicts of 2- to 3-Year-Old Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), (s. 5–18). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/02568540209594994>
- Theobald, M., Bateman, A., Busch, G., Laraghy, M., & Danby, S. (2017). “I’m your best friend”: Peer interaction and friendship in a multilingual preschool. Teoksessa M. Theobald (toim.) *Friendship and peer culture in multilingual settings* (s. 171–196). Emerald. Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1108/S1537-466120160000021009>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. E-kirja. Tammi. Haettu osoitteesta [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916394503906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916394503906252)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki. Haettu osoitteesta [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)


- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. E-kirja. PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. E-kirja. PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. E-kirja. 5., päivitetty painos. PS-kustannus.
- Williams, S., Mastergeorge, A. & Ontai, L. (2010). Caregiver Involment in Infant Peer Interactions: Scaffolding in a Social Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), (s. 251–266). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Wintz, G. & Abdul-Majied, S. (2021). Children’s conflict: views of Caribbean early childhood teachers in Guyana and Trinidad and Tobago. *International Journal of Early Years Education*, (s.1–15). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1865135>
- Yang, W., Peh, J. & Ng, SC. (2021). Early childhood teacher research and social-emotional learning: Implications for the development of culturally sensitive curriculum in Singapore. *Policy Futures in Education*, 19(2), (s. 197–215). Artikkel. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1177%2F1478210320983499>

## Liite 1: Webropol -kyselylomake aineistonkeruuseen



### Esiopetuksen opettajan rooli lasten välisissä konfliktitilanteissa

#### -kyselylomake

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

Kyselylomake sisältää kaksi taustatietoa koskevaa lyhyttä kysymystä sekä viisi tutkimuskysymykseen liittyvää laajempaa kysymystä.

Vastausten laajuuden voit määritellä itse.

Tallenna ja jatka myöhemmin

#### 1. Koulutustaustani on \*

- Varhaiskasvatuksen opettaja (Kandi)
- Varhaiskasvatuksen opettaja (Maisteri)
- Sosionomi (Esiopettajan kelpoisuudella)
- Muu, mikä?

Tallenna ja jatka myöhemmin

#### 2. Työvuosieni määrä \*

Varhaiskasvatuksessa ja/tai esiopetuksessa

Tallenna ja jatka myöhemmin

**3. Millaisia lasten välisiä konfliktitilanteita olet kohdannut työssäsi? \***

Mainitse esimerkkitilanteita.

Voit pohtia tilanteita esimerkiksi alla olevia kysymyksiä hyödyntäen:

Esiintyykö konflikteja kaikilla lapsilla?

Kuinka usein konflikteja esiintyy?

Kauan ne yleensä kestävät suurin piirtein?

Syntykö konflikteja useimmiten kahden vai useamman lapsen välillä?

Millaisia ovat tyttöjen väliset konfliktit? Millaisia ovat poikien väliset konfliktit?

Millaisia ovat tyttöjen ja poikien väliset keskinäiset konfliktit?

Tallenna ja jatka myöhemmin

**4. Missä tilanteessa puutut lasten välisiin konflikteihin itse? Miksi ja millä tavalla puutut? Miten ne ratkaistaan? \***

**5. Missä tilanteessa odotat, että lapset pyytävät apuasi konfliktien ratkaisemiseen? Miksi? Miten ne ratkaistaan? \***

Tallenna ja jatka myöhemmin

**6. Millaisen vaikutuksen koet omalla osallistumisellasi konfliktien ratkaisuihin olevan lapsiin? \***

Tallenna ja jatka myöhemmin

**7. Millaisena koet lasten väliset konfliktitilanteet esiopetuksen arjessa? \***

a) Mitä ajatuksia/tunteita ne herättävät sinussa?

b) Millainen vaikutus niillä mielestäsi on lapselle? Miksi?

Tallenna ja jatka myöhemmin

Haluan lähettää vastaukseni\*

Lähetä

## Liite 2: Kutsukirje tutkimukseen osallistuville

Hei!

Olemme varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijoita Oulun yliopistolta. Teemme Pro Gradu –tutkielmaamme aiheesta “Esiopetuksen opettajan rooli lasten välisissä konfliktitilanteissa”. Tutkimuksen kohderyhmänä on *esiopetuksen opettajat*. Jos kuulut tähän kohderyhmään, toivomme, että osallistut tutkimukseemme.

Toteutamme tutkimuksen aineistonkeruun avoimella kyselylomakkeella, johon vastataan Webropol –linkin kautta. Kysely on täysin anonyymi, ja lisätietoja löydät liitteenä olevasta tietosuojalomakkeesta.

Toivomme, että vastaat xx.x.202x mennessä.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/FCE64C669AF3171B>

Mikäli sinulla tulee kysyttävää tai haluat lisätietoja tutkimukseemme liittyen, olethan yhteydessä meihin. Jos haluat myöhemmin lukea valmiin tutkimukseemme, löydät sen Oulun yliopiston julkaisuarkisto Jultikasta.

Kiitos jo etukäteen vastauksistanne! 😊

Terveisin

Milena Niskanen ja Liisa Oikarainen