

Aikuisen läsnäolo lasten siirtymätilanteissa päiväkodissa



Fagerholm, Oona

Seppälä, Leni

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Otaniemi

AIKUISEN LÄSNÄOLO LASTEN SIIRTYMÄTILANTEISSA PÄIVÄKODISSA

Oona Fagerholm
Leni Seppälä
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2010

Oona Fagerholm, Leni Seppälä

Aikuisen läsnäolo lasten siirtymätilanteissa päiväkodissa

Vuosi 2010

Sivumäärä 49

Opinnäytetyömme toteutettiin VKK-Metro-hankkeessa mukana olevassa tutkimuspäiväkodissa. Työmme tavoitteena oli selvittää aikuisen läsnäoloa lasten siirtymätilanteissa ja miten aikuinen ottaa toiminnassaan huomioon lähikehityksen vyöhykkeen lasten kannalta. Aihe muotoutui yhdessä päiväkodinjohtajan ja henkilökunnan kanssa keskustellen ja miettien.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto on kerätty havainnoimalla. Havaintojen koonnissa käytettiin myös määrällisiä menetelmiä, sillä havainnot on koottu numeeriseen muotoon Excel-taulukkoon. Havainnoiteja oli yhteensä 50, jotka kaikki tehtiin iltapäiväulkoilun pukemistilanteissa. Havainnoinnin kohteena olivat 3 - 5-vuotiaiden ryhmien lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Teorian opinnäytetyössämme käytimme pääasiassa lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa ja Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa -asteikkoa (Adult Engagement Scale). Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin teoria, jossa lasta autetaan kehittymään aikuisen toiminnan avulla, esimerkiksi jakamalla ongelma pienempiin osiin ja auttamalla lasta hahmottamaan ongelman olennaiset piirteet. Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa -asteikossa on kolme osaa, sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia, jotka on kaikki jaettu viisiportaisiin arviointitaulukoihin. Sensitiivisyys on aikuisen herkkyyttä lapsen tunnetiloihin ja kykyä vastata niihin. Aktivointi pitää sisällään aikuisen kyvyn motivoida lasta ja rikastuttaa tämän toimintaa. Autonomia puolestaan mittaa aikuisen kykyä tukea lapsen itsenäisyyttä. Aikuisen läsnäolo erilaisissa tilanteissa on tärkeää, sillä se mahdollistaa aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen. Läsnäolo auttaa aikuista myös tunnistamaan lapsen avun- ja tuentarpeet.

Tuloksien mukaan havainnoitavat olivat tilanteissa hyvin läsnä niin sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian tasoilla ja toimivat siten, että he tukivat lähikehityksen vyöhykettä. Haasteelliseksi osoittautui kehuminen sekä se, ettei aikuinen ryhtynyt auttamaan lasta pukemisessa liian nopeasti. Aikuiset katsoivat lasta, yrittivät luoda ympärilleen positiivisen ilmapiirin, laskeutuivat fyysisesti lapsen tasolle ja tarttuivat lasten vuorovaikutusaloitteisiin. Lasta kannustettiin yrittämään asioita itse, lasten annettiin keskustella myös keskenään ja lapselle suotiin mahdollisuus tehdä omia valintoja sekä ratkaista asioita itse. Aikuiset osasivat myös käyttää erilaisia toimintatapoja erilaisten lasten kanssa ja huomioida lapsen avuntarpeet hyvin.

Asiasanat: aikuisen sitoutuneisuus, lähikehityksen vyöhyke, siirtymätilanteet, Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa -asteikko

Oona Fagerholm, Leni Seppälä

An adult's presence in a day care center's transition situations

Year 2010

Pages

49

Our thesis was carried out in a VKK-Metro (Early Childhood development Unit) research day care center as a part of VKK-Metro project. The purpose of our thesis was to find out about an adult's presence in the children's transition situations and how adults consider the zone of proximal development in their work from children's perspective. The subject was formed through brain storming sessions together with the day care center manager and with the staff.

The thesis was carried out as a qualitative study and the material was collected by observing. In the collection of observations quantitative methods were also used because the observations have been presented in numbers as an Excel table. There were altogether 50 observations, all of them made in dressing -up situations before the afternoon outdoor recreation. As subjects of the observation were kindergarten teachers and children's nurses of two groups of children at the age of three to five years.

The theories we mainly used in our thesis were the zone of proximal development and the Adult Engagement Scale. The zone of proximal development is Vygotski's theory in which the child is helped by an adult for example by dividing the problem into smaller parts and by helping the child to perceive the essential features of the problem. The Adult Engagement Scale is divided into three parts: sensitivity, activation and autonomy which all have been divided into five-step rating scales. The sensitivity of the adult is the sensitivity and the ability to answer to the child's feelings. Activation contains the adults' ability to motivate and to enrich the child in what the child is doing. Autonomy measures the adults' ability to support the child's independence. The adults' presence is important in different situations because it makes the interaction between an adult and a child possible. Commitment helps the adult also to identify the child's needs and to support them.

According to the findings the adults were very present in the situations on the levels of sensitivity, activation and autonomy so that they supported the zone of the proximal development in their work. Praising and the fact that the adult did not start to help the child too fast in the dressing-up situations seemed to be challenging. The adults looked at the child, tried to create a positive atmosphere around them, descended physically to the child's level and answered the children's interaction initiatives. The child was encouraged to try out the phases related to the dressing-up situations, the children were allowed also to discuss among themselves and they were allowed to make independent decisions when possible. The children were also allowed to resolve problems and conflicts themselves. The adults knew how to use different ways of action, and how to pay attention well to the child's needs of help.

Key words: commitment of the adult, zone of proximal development, transition situations, Adult Engagement Scale

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hanke.....	7
3	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	8
4	Päiväkodin arjen toiminnot	9
4.1	Perushoidolliset tilanteet	9
4.2	Siirtymätilanteet.....	10
4.3	Lähikehityksen vyöhyke.....	11
4.4	Vuorovaikutus ja läsnäolo	12
5	Opinnäytetyön tekeminen.....	14
5.1	Opinnäytetyön toimintaympäristö.....	14
5.2	Laadullinen ja määrällinen tutkimus	15
5.3	Tutkimusaineiston kerääminen.....	16
5.3.1	Havainnointi	17
5.3.2	AES- Adult Engagement Scale ja aikuisen läsnäolo	18
5.4	Opinnäytetyön eteneminen	20
6	Aineiston analyysi.....	20
7	Tulokset	22
7.1	Aikuisen läsnäolo siirtymätilanteissa	23
7.2	Lähikehityksen vyöhykkeen tukeminen	26
8	Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu	31
9	Eettisyys.....	36
10	Luotettavuus.....	37
	Lähteet	41
	Taulukot	43
	Liitteet.....	46
	Liite 1 Havainnointirunko.....	46
	Liite 2 AES.....	49

1 Johdanto

Päiväkodin arki on haasteellista niin aikuisten kuin lapsienkin näkökulmasta. Kasvatusvastuulisten aikuisten pitäisi pystyä kiireisimmässäkkin arjessa muistamaan työn kasvatuksellisuus ja lapsen kehityksen tukeminen. Monilla päiväkodissa vuosia työskennelleillä nämä seikat ovat jo rutiininomaisia, mutta toiminnan samanlaisena toistuminen voi johtaa siihen että tilanteiden syvemmät merkitykset katoavat.

Toteutimme opinnäytetyömme laadullisena tutkimuksena osallistuvan havainnoinnin menetelmällä tutkien aikuisen läsnäoloa lasten siirtymätilanteissa. Havainnointirunkomme pohjana käytimme aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa -asteikkoa, jonka osa-alueet ovat aktivointi, autonomia ja sensitiivisyys. Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys perustui Vygotskin teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä sekä Laeversin, Pascalin ja Bertramin kehittämään Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa - asteikkoon. Havainnoinnin kohteena olivat päiväkodin 3 - 5-vuotiaiden ryhmien lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Teimme opinnäytetyömme Helsingissä sijaitsevassa varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hankkeeseen kuuluvassa ympärivuorokautisessa päiväkodissa. Opinnäytetyömme aihe nousi esille päiväkodin omista kehittämistarpeista ja VKK-Metro-hankkeen tämän hetkisistä kehittämistavoitteista. VKK-Metro-hankeen tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusta osana arjen työtä. Toteutimme opinnäytetyömme aikavälillä kevästä 2010 syksyyn 2010.

2 Varhaiskasvatuksen VKK-Metro-hanke

VKK-Metro eli pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö on aloittanut toimintansa vuonna 2007 ja on osa Soccan eli pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskuksen toimintaa. Mukana kehittämistyössä ovat Helsingin, Espoon, Kauniaisten ja Vantaan kunnat sekä Helsingin yliopisto ja joitain ammattikorkeakouluja kuten Laurea-ammattikorkeakoulu. Yhteensä vuoden 2009- 2011 tutkimusjaksossa on mukana 21 päiväkotia, jotka jakautuvat kaupunkien kesken siten, että Helsingissä on kymmenen, Espoossa viisi, Kauniaisissa yksi ja Vantaalla viisi tutkimuspäiväkotia. Uuden tutkimusjakson toimintamuotona on tutkimuspäiväkotiverkostotyö jonka edistymistä seurataan jatkuvasti eri tavalla dokumentoiden ja materiaalia analysoiden. Hankkeen tämänhetkinen työ liittyy Lapsen ääni- hankkeen Tukevasti alkuun -osahankkeen VKK-Metro-osioon. (Vilpas 2010.)

Lapsen ääni - hankkeessa toimii kaksi toimintalinjaa, joista VKK-Metro-hankkeeseen liittyy toimintalinja, jossa tavoitteina ovat: "ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen rakenteiden, toimintatapojen, työmallien ja osaamisen laaja kehittäminen ja levittäminen peruspalveluissa." Tukevasti alkuun - hanke toimii Helsingissä, Espoossa, Kauniaisissa, Vantaalla ja Kirkkonummella. (Vilpas 2010.)

VKK-Metro osiossa etsitään uusia tapoja löytää varhaisen tuen malleja lapsien ja heidän perheidensä tukemiseen. Toimintamalleja kehitetään kehittämiskohteen normaaleissa toimintaympäristöissä, kuten päiväkodeissa. Kohderyhmänä toimivat siis lapset, heidän perheensä, varhaiskasvatuksen henkilökunta, sekä peruspalvelujärjestelmän työntekijät. (Lapsen Ääni, Tukevasti alkuun, VKK-Metro osio 2010.)

Hankkeen tavoitteet ovat 2009 - 2011 välisenä aikana ovat:

1. Lasten ja heidän vanhempiensa osallisuuden vahvistaminen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta sekä pedagogista osaamista kehitetään varhaisen puuttumisen ja tuen antamisen alueella. Lasten osallisuuden vahvistaminen liitetään VA-SU-työskentelyyn.
2. Alueellisten moniammatillisten yhteistyömallien kehittäminen lasten syrjäytymisen ehkäisemiseksi (esim. neuvola, lastensuojelu, koulu)

3. Tutkimuksen ja arvioinnin yhdistäminen osaksi arjen kehittämistyötä” (Lapsen Ääni, Tukevasti alkuun, VKK-Metro osio 2010.)

VKK-Metro-hankkeessa kulkee mukana hankkeen edellisen jakson tavoitteet, jotka liittyvät havainnointiin, pedagogiseen dokumentointiin ja arviointiin. Kaikki hankkeeseen kuuluvat tutkimuspäiväkodit ovat miettineet yhdessä ohjaajansa ja henkilökuntansa kesken päiväkodin oman kehittämistehtävän, joka liittyy hankkeen tavoitteisiin. (Vilpas 2010.)

3 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme aihe oli aikuisen sitoutuneisuus siirtymätilanteissa. VKK-Metro-hankkeen puitteissa päiväkodin kehittämistyön menetelmä on pienryhmätoiminnan kehittäminen, jonka avulla lapsen osallisuutta ja aikuisen sitoutuneisuutta yritetään lisätä.

Opinnäytetyömme tarkoitus oli tukea päiväkodin työntekijöiden kehittämistyötä VKK-Metro-hankkeessa ja tuoda ulkopuolinen näkökulma kehittämiseen havainnoinnin avulla. Tarkoituksena oli myös tuoda esille tietoa, joka oli ehkä tiedostamatonta.

Opinnäytetyössämme havainnoimme aikuisen läsnäoloa valitsemissamme siirtymätilanteissa, jotka sijoittuvat pukemistilanteisiin. Siirtymätilanteissa päiväkodin työntekijät käyttävät apunaan pienryhmätoimintaa, jotta lasten yksilöllinen huomioiminen onnistuisi paremmin. Havainnoinnin avulla teimme johtopäätöksiä siitä, miten aikuinen oli läsnä siirtymätilanteissa ja miten hän huomioi lapset tarvittavalla tasolla.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten aikuinen on siirtymätilanteissa läsnä?
2. Miten aikuinen ottaa toiminnassaan huomioon lähikehityksen vyöhykkeen?

4 Päiväkodin arjen toiminnot

4.1 Perushoidolliset tilanteet

Päivittäisiin perushoidon tilanteisiin kuuluu Järvisen, Laineen ja Hellman-Suomisen (2009, 165) mukaan: "... pukeminen ja riisuminen, eteistilanne, hygienia, wc-käynnit ja siistiksi oppiminen, ruokailut, lepoaika ja ulkoilu." Lapsen omatoimisuuteen perushoitotilanteissa vaikuttaa lapsen ikä ja kehitystaso. (Järvinen ym. 2009, 165.)

Anneli Niikon (2008, 70 - 71) mukaan on pitkään ajateltu, että käsite hoito liittyy vahvasti perustoimintoihin, eli lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimiseen ja itsenäisyyden sekä omatoimisuuden tukemiseen. Päivärytmin selkeän rakenteen on ajateltu helpottavan sitä, etteivät lapset rasitu liikaa fyysisesti ja psyykkisesti, ja että se tuo lapselle turvallisuuden tunnetta sekä selkeyttä elämään. 1980-luvulla käsitykset ovat jonkin verran muuttuneet siihen suuntaan, että hoito ja kasvatustyö on ruvettu näkemään yhteen kuuluvina asioina. Kasvatuksellisesti huomio kiinnitettiin hoidon ja kasvatuksen merkitykseen sekä niille asetettuihin tavoitteisiin. (Niikko 2008, 70 - 71.) Nykyään hoidolla ei ole enää itsenäistä asemaa, eikä perushoitoa enää kuvailla tarkkaan vaan hoitoa tarkastellaan laajemmasta näkökulmasta kuten tilanteet, toiminnot, päivärytmi, kasvatukselliset ja opetukselliset mahdollisuudet sekä lapsen yksilölliset perustarpeet. (Stakes 2005, 15 - 16.)

Hoitotilanteissa aikuisen tulisi aina muistaa antaa lapselle tarpeeksi aikaa toimintojen suorittamiseen. Tilanteiden sanoittaminen, ja erilaisten leikkien, laulujen ja lorujen yhdistäminen tilanteisiin auttaa lasta pääsemään tilanteissa eteenpäin, rauhoittaa tätä, tukee kielenkehitystä, antaa lapselle uutta tietoa ja auttaa sisäistämään uutta tietoa. Näissäkin tilanteissa pitäisi muistaa lasten yksilölliset temperamenttikysymykset ja se, että myös perustoimintojen oppiminen ja hallitseminen vaikuttaa lapsen itsetuntoon sekä tuo lapselle osaamisen tunteita. Perustoimintojen toimintaympäristö tulisi suunnitella sellaiseksi, että lapsi voi mahdollisimman paljon tehdä asioita itse. (Tiusanen 2008, 79 - 80.)

Lapsen päivärytmiä suunnitellessa tulisi aina muistaa säilyttää tasapaino levon ja aktiivisuuden välillä. Eri-ikäiset lapset tarvitsevat erilaiset määrät lepoa ja toimintaa. Esimerkiksi nelivuotiaan ja kuusivuotiaan lapsen välillä erot näkyvät siinä, että nelivuotiaalla on suurempi liikunnan tarve, mutta keskittymiskyky on lyhyt ja hän väsy helposti. Lisäksi pienemmällä fysiologiset tarpeet ja tunteet hallitsevat käyttäytymistä. Väsymisessä on kahta erilaista

tyyppiä, perifeeristä ja sentraalista. Perifeerinen väsyminen on enemmänkin lihasperäistä, joka aiheutuu yksipuolisesta toiminnasta kun taas sentraalisessa väsymyksessä aivojen kuorikerroksen yksittäiset alueet joutuvat pitkiksi ajoiksi yksipuolisen henkisen rasituksen alaiseksi. Tällöin esimerkiksi sadun kuuntelu johtaa nopeasti väsymiseen koska lapsi ei ole vielä kypsä pitkäkestoiseen keskittymiskykyä vaativaan rasitukseen. Väsyminen myös näkyy lapsissa eritavalla, siten että toinen voi nuukahtaa ja toinen tulla yliaktiiviseksi. (Tiusanen 2008, 84 - 85.)

Ympäri vuorokautisen päiväkodin luonne tuo järjestyksen luomiseen omat haasteensa. Lapset ovat epäsäännöllisesti paikalla ja voivat olla päiväkodissa yhtäjaksoisesti jopa kokonaisen vuorokauden. Lapsia menee ja tulee koko ajan ja päiväkodissa on jatkuvasti liikettä. Pedagogiikan palikat -kirjassa Erkki Tiusanen (2008, 91) kirjoittaa, että juuri näiden seikkojen takia äänitaso pitäisi pyrkiä pitämään matalalla, ulkoiluun pitäisi panostaa paljon ja toimintaa pitäisi siirtää ulos. Jotta lapsella säilyisi edes jonkinlainen rytmi, joissakin päiväkodeissa lapsia ei esimerkiksi kello 20 - 06 saa hakea eikä tuoda päiväkotiin. Tämä ei perustu mihinkään lakiin, sillä Suomessa on päivähoito- mutta ei yöhoitolakia. Ympäri vuorokautisessa päiväkodissa lapset tekevät oikeastaan kolmivuorotyötä ja heidän unirytmensä eivät aina ole ihan kunnossa. Tämä johtuu jatkuvista muutoksista, aikuisten tiiviistä vaihtumisesta ja lasten kolmivuorotyöstä. (Tiusanen 2008, 91.)

4.2 Siirtymätilanteet

Siirtymätilanteet liittyvät arjen perustoimintoihin, kuten uloslähtöön, nukkumaanmenoon, ruokailuun ja vessassa käyntiin. Siirtymätilanteilla tarkoitetaan niitä tilanteita, kun siirrytään esimerkiksi ulkoa sisälle riisumaan, ruokailusta vessaan tai päiväunilta pukemaan.

Jos siirtymätilanteita ei suunnitella kunnolla, niistä aiheutuu usein levottomuutta. Levottomuus johtuu myös siitä, että siirtymävaiheissa toimitaan enemmänkin oman itsensä varassa kuin ohjaajan ohjeiden mukaan. Näissä tilanteissa olisi kuitenkin hyvä muistaa, että kasvattajan kuuluu olla siellä, minne lapset ovat menossa. Myös se, että siirtymätilanteet jaetaan pieniin osiin, helpottaa tilannetta. (Koivunen 2009, 58 - 59.)

Joskus siirtymätilanteissa syntyy levottomuutta myös siitä, että vain osaa lapsista pyydetään korjaamaan leikit pois ja lähtemään pukemaan. Silloin myös muut lapset alkavat yleensä sii-

voamaan jälkiään, vaikka heille on sanottu, että he voivat vielä jatka leikkejään. Koivusen (2009, 59) mukaan näitä tilanteita rauhoittaa se, että kaikki siivoavat samaan aikaan. Siivoamisen jälkeen ne lapset jotka eivät vielä lähde pukemaan siirtyvät leikkimään "odotteluleikkejä" johonkin paikkaan jossa kasvattaja on jo valmiina. Turhaa juoksemista ja levottomuutta voidaan yrittää välttää myös sillä, että lapselle annetaan tehtäväksi liikkua jollain erikoisella tavalla siirtymätilanteissa. Ulos ensimmäisenä menevän aikuisen olisi hyvä mennä pihalle ensimmäisenä vastaanottamaan lapsia ja toisen jäädä sisälle auttamaan lapsia ulos. Näin välteään tilanteet, joissa lapset joutuvat odottamaan kohtuuttoman kauan ja rupeavat yleensä nahistelemaan ja turhautumaan. (Koivunen 2009, 59.)

Päivälevolle mentäessä lapset rauhoitetaan jo ennen nukkumaan menoa. Jokaiselle lapselle pitäisi olla selvää, että lepohuoneessa puhutaan hiljaa tai ei ollenkaan. Yksi kasvatusvastaullisista odottaa lapsia jo valmiiksi lepoahuoneessa ja huomioi jokaisen yksilöllisesti peiteltäessä. On hyvä muistaa, että säännöt koskevat myös aikuisia. (Koivunen 2009, 59.)

4.3 Lähikehityksen vyöhyke

Vygotskin lähikehityksen vyöhyke on yksi käytetyimmistä varhaiskasvatuspedagogiikan teorioista. Siihen kuuluu kolme osaa, jotka ovat: lapsi ei vielä osaa, lapsi tekee avustettaessa sekä lapsi osaa tehdä yksin. Teorian mukaan toiminnot lapsen kulttuurisessa kehityksessä tulevat esiin kahdella eri tasolla, jotka ovat toiminnan sosiaalinen ilmeneminen ja sen jälkeen toiminnan ilmeneminen lapsen sisäisenä tapahtumana. Vygotski korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä kehityksessä, mutta lopullisesti kehitys tapahtuu kun lapsi itse sisäistää uudet asiat. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 48 - 49.)

Lähikehityksen vyöhykkeen tärkein tehtävä on erotella ne asiat, mitkä lapsi osaa itsenäisesti ja ne, joihin hän tarvitsee avustusta. Sen tarkoituksena on erityisesti keskittyä niihin asioihin, jotka ovat juuri kehittymäisillään. Näitä asioita tulisi tukea jotta lapsi saavuttaisi kyvyn toimia itsenäisesti. Tukeminen tapahtuu pätevän ohjauksen ja tuen avulla. (Hujala ym. 2007, 49.)

Pentti Hakkarainen määrittelee kirjassa Pedagogiikan palikat (2008, 45) lähikehityksen käsitettä Vygotskin avulla. Lähikehityksen vyöhykkeen perusajatuksena on se, että osaavampi osapuoli, kuten aikuinen tai taidokkaampi lapsi auttaa toiminnallaan lapsen kehitystä eteen-

päin. Lähikehitystä voidaan rakentaa muun muassa sillä, että tuetaan lasta huomioimaan ja keskittymään ongelmatilanteen oleellisiin piirteisiin, jaetaan ongelma pienempiin osiin, joita lapsen on mahdollisesti helpompi ymmärtää ja yrittää ratkaista, sekä autetaan lasta ratkaisuvaiheiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Hakkarainen 2008, 45 - 46.)

Aikuinen voi tahattomasti myös estää lapsen oppimista auttamalla ja tukemalla tätä liikaa eritilanteissa. Parhaimpana ratkaisuna pidetään tasapainoista toimintaa, jossa muiden lasten ja aikuisten toiminta yhdistyy. Lähikehityksen vyöhykkeen haasteena pidetään tilannetta, jossa osaavammalla osapuolellakaan ei ole ratkaisua tilanteeseen. Tämä johtuu siitä, että lähikehityksen vyöhykkeen perusajatuksena on se, että toinen tietää ratkaisun jo etukäteen. (Hakkarainen 2008, 46 - 47.)

4.4 Vuorovaikutus ja läsnäolo

”Ammattitaitoa on huomata arjen vilinässä niitä hetkiä, joita voisi hyödyntää keskustelua ajatellen mutta kuitenkin niin, että valittu hetki olisi myös lasta ajatellen otollinen.” (Holkeri-Rinkinen 2009, 218.)

Tutkimusten mukaan aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on kriteeri, kun puhutaan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Yksilön arvostaminen, myönteinen tukeminen, emotionaalinen ja reflektiivinen herkkyys, sekä normaali lapsen kanssa vuorovaikutuksessa syntyvä lämmin kohtaaminen ovat erittäin tärkeitä asioita päivittäisessä kanssakäymisessä. Aikuinen toiminnallaan voi myötä- tai vastavaikuttaa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin ja toimintaan sitoutuneisuuteen. (Kalliala 2008, 67.)

Kalliala (2008, 68 - 69) käyttää tutkimuksessaan Kato Mua! - Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? paljon Laeversin kolmea käsitettä; stimulaatio, sensitiivisyys ja autonomia, jotka kaikki ovat aikuisen tapoja toimia. Stimulaatio tarkoittaa sitä, että lasta yritetään virittää tarkoituksen mukaisesti sitoutumaan. Näin lapsi saa mahdollisuuden laajentaa kommunikointiaan, ajatteluaan ja toimintaansa. Sensitiivisyys taas puolestaan tarkoittaa aikuisen eläytymiskykyä lapsen perustarpeisiin. Sensitiivinen aikuinen kohtelee lasta tasaveroisesti ja kunnioittavasti sekä tunnistaa lasten tarpeet herkästi. Kun puhutaan lapsen vapaudesta eri tilanteissa, puhutaan autonomiasta. Hyvä opettaja antaa lapselle tilaa toteuttaa itseään ja vapautta toimia itsenäisesti tilanteiden sallimilla tavoilla. Jotta aikuinen voisi elää käsitteiden

stimulaatio ja autonomia mukaan on tärkeintä olla sensitiivinen, että voi antaa lapselle tarvittavaa autonomiaa ja stimuloida toimintaa lasten sanattomien ja sanallisten viestien perusteella. (Kalliala 2008, 68 - 69.) Riippuen teoksesta ja käyttöyhteydestä stimulaatiosta käytetään myös termiä aktivointi, jolla tarkoitetaan samaa asiaa.

Päiväkodin toiminta rakentuu aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen ympärille. Aikuinen toiminnallaan voi joko edesauttaa tai estää sitä, että myös lapset pääsevät vaikuttamaan yksilöinä ja vertaisryhmänä ilmapiiriin. (Kalliala 2008, 11.) Vuorovaikutukseen liittyy myös yleisiä sääntöjä riippumatta tapahtumapaikasta ja osapuolista. Vuorovaikutuksessa ilmenee aina aloite, jonka jompikumpi osapuolista esittää toiselle. Aloitteeseen vastaaminen on myös yhdenmukainen aloitteen kanssa. Lapsen kanssa vuorovaikutuksessa käy usein niin, että lapsi alkaa kysellä aikuiselta jolloin aikuinen vastailee kysymyksiin. Toisaalta voi myös käydä niin, että aikuinen alkaa esittää lapselle kysymyksiä, jolloin lapsi vastailee. Vuorovaikutuksesta puhuttaessa voidaan käyttää rakentumisen metaforaa, sillä koskaan ei voi tietää, miten vuorovaikutus kehittyy ja miten se loppuu, vaikka on olemassa myös tilanteita, joita ohjaa rutinit. (Holkeri-Rinkinen 2009, 87 - 88.)

Tutkimuksessaan Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa Holkeri-Rinkinen (2009, 89, 212) teki huomion, että aikuisten vuorovaikutusaloitteista lasten kanssa oli eniten käskyjä, kehotuksia ja määräyksiä. Silloin kun aikuinen käynnisti vuorovaikutuksen, hän myös hallitsi sitä ja oli eteenpäin vievä osapuoli. Aikuisilla on paljon mahdollisuuksia viedä vuorovaikutusta eteenpäin ja pitää lapsen kiinnostusta yllä. Näitä ovat esimerkiksi "Lasten omien kokemusten hyödyntäminen, myönteisen palautteen antaminen, kilpailevien virikkeiden vähäeleinen torjuminen, kyseleminen, havainnollistaminen ja ystävällinen suhtautuminen lapseen..." Näistä Holkeri-Rinkinen toi erityisesti esille lasten omien kokemusten hyödyntämisen, sillä hänen mielestään aikuinen näkee välillä lapsen tiedot ja taidot matalampina kuin ne oikeasti ovatkaan.

Jos aikuinen ei ymmärrä toista, hän usein kysyy suoria kysymyksiä kun taas lapset osoittavat koko olemuksellaan mielteliäisyytensä ja tekevät tarkentavia kysymyksiä. Pedagogisissa tilanteissa Holkeri-Rinkinen teki havaintoja siitä, että lapsi ei välttämättä yrittänyt miettiä asioita itse vaan yritti enemmänkin arvuutella aikuisten ajatuksia ja odotuksia siitä, mitä hänen odotettiin sanovan. Joskus lapset myös vaikenevat tilanteissa, mikä Holkeri-Rinkisen mielestä saattaa kertoa myös siitä, että lapsi ei joko ymmärrä tai ole halukas lähtemään aikuisen aloitteeseen mukaan. (Holkeri-Rinkinen 2009, 213.)

Myös niissä tilanteissa, joissa lapsi oli aloitteentekijä, aikuinen oli usein hallitseva osapuoli. Näissä tapauksissa se oli sinänsä positiivinen asia, sillä näin aikuinen saattoi ohjata keskustelua jatkumaan pidempään. Tilanteissa, joissa oli paljon lapsia paikalla, lasten oli kuitenkin hyvin vaikea saada puheenvuoroa. Holkeri-Rinkinen kertoo, että lapsilla oli hyvin monimuotoiset tavat saada aikuisen huomio. Lapset osasivat hyvin paljon puheen vuorottelun normeja siinä missä aikuisetkin. Ainoa tilanne, jossa lapsi hallitsi vuorovaikutusta, oli leikki. Leikissä aikuiset kunnioittivat sen juonta ja sulautuvat lasten ehtoihin sekä myötäilivät leikin kehitystä. (Holkeri-Rinkinen 2009, 214 - 215.)

Liisa Kiesiläinen (2001, 268) kirjoittaa artikkelissaan Vuorovaikutus ammattina, että vuorovaikutuksen prosessi riippuu aina monesta tekijästä ja siksi vuorovaikutuksen kulkua ei koskaan pysty ennustamaan. Hyvän vuorovaikutuksen tärkeimpänä edellytyksenä pidetään välittämistä, jonka toteutuminen ja viestiminen voi olla vaikeaa esimerkiksi ristiriitatilanteissa. Vuorovaikutukseen liittyy myös vastuun kantaminen omista tunteistamme, sillä ne vaikuttavat usein tilanteen tunnelmaan. Hyvään vuorovaikutussuhteeseen kuuluu myös kunnioittava suhtautuminen vuorovaikutuskumppaniin, toisen todellinen kuuleminen sekä se, että uskaltaa puhua myös vaikeista asioista.

5 Opinnäytetyön tekeminen

5.1 Opinnäytetyön toimintaympäristö

Teimme opinnäytetyömme päiväkodissa, jossa suoritimme myös työharjoittelun tammikuuta maaliskuuta 2010 välisenä aikana. Päiväkoti on vuodesta 1975 toiminut ympärivuorokautinen päiväkoti, joka toimii Helsingin kaupungin alaisuudessa. Päiväkodissa on neljä ryhmää ja 75 paikkaa. Ryhmistä yksi on 0 - 3-vuotiaille, kaksi 3 - 5-vuotiaille sekä yksi esikouluryhmä, joka toimii vain osan ajasta. Silloin kun esikoulua ei järjestetä, ryhmään kuuluvat lapset ovat jommassakummassa 3 - 5-vuotiaiden ryhmässä. Henkilökuntaan kuuluu 23 työntekijää, joista lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia on yhteensä 13. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 3.)

Päiväkodin arvot ovat turvallinen arki, lämmin ja välittävä kohtelu, sekä lapsen yksilöllisyyden huomioiminen. Lisäksi toiminta-ajatukseen kuuluu välittävän hoito-, kasvat-, ja oppimisy-

päristön tarjoaminen lapsille kaikkina vuorokauden aikoina, sekä tasavertainen ja luottamuksellinen yhteistyö lasten vanhempien kanssa. Päiväkodin arvot ovat lapsilähtöisiä sekä kasvatuskumppanuuden sallivia. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 4.)

Helsingin kaupungin sosiaalivirasto määrittelee vuorohoidon päivähoidon ulkopuolella kello 18.00 - 06.00 tapahtuvaksi hoidoksi sekä viikonloppuhoidoksi. Vuorohoitoa tarjotaan vanhempien työ- tai opiskelutilanteen niin vaatiessa. (Helsingin kaupunki Sosiaalivirasto 2010.) Koska kyseessä on vuorohoitopäiväkoti, lasten arki on epäsäännöllisempää kuin normaalipäiväkodissa, sillä he saattavat tulla joka päivä eri kellonaikoihin päiväkotiin, ja välillä myös yöpyä siellä. Tämän vuoksi toiminnan on oltava joustavaa ja lapsen jaksamisen huomioivaa. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2009, 5.)

5.2 Laadullinen ja määrällinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvausta, sekä tosiasioiden löytämistä ja paljastamista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Kirjassa Johdatus laadulliseen tutkimukseen Eskola & Suoranta (2005, 13) määrittelevät laadullisen tutkimuksen ei-numeraaliseksi, tosin siihen voi myös sisällyttää erilaisia kvantitatiivisia eli numeraalisia aineistoja. Laadullista tutkimusta määritellään yleensä niillä asioilla, mitä se ei ole ja verrataan sitä vahvasti määrälliseen tutkimukseen. Tarkempaa erittelyä sille, mikä tekee laadullisesta tutkimuksesta laadullisen, on muun muassa seuraavat seikat: "aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimusten tyyli ja esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus" (Eskola & Suoranta 2005, 15.)

Määrällinen tutkimus on nimensä mukaisesti tutkimustapa, jossa tietoa mitataan numeroiden avulla ja vastaa määrällisiin kysymyksiin. Tutkija muuttaa laadullisen aineiston määrälliseen muotoon ja saa näin vastauksia asioiden yhteneväisyyksiin ja eroavaisuuksiin. (Vilkka 2007, 14.) Keskeisiä asioita määrällisessä tutkimuksessa ovat muun muassa aiemmista tutkimuksista saadut johtopäätökset, aiemmat teoriat, hypoteesien esittäminen, käsitteiden määrittely, havaintoaineiston mitattavuus määrällisessä muodossa ja tulosten merkittävyyden tilastollinen testaaminen (Hirsjärvi ym. 2004, 131).

Määrällisellä ja laadullisella tutkimusmenetelmällä on paljon yhteistä ja niitä voidaan käyttää toisiaan tukevinä menetelminä. Laadullista tutkimusaineistoa voidaan tarkastella myös mää-

rällisillä menetelmillä esimerkiksi laskemalla, kuinka monta kertaa jokin tietty sana tai asia esiintyy aineistossa. (Räsänen, Anttila, Melin (toim.) 2005, 99 - 100).

5.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat erilaiset haastattelu-muodot, kyselyt, havainnointi sekä olemassa oleviin dokumentteihin perustuva aineistonkeruu. Vaikka edellä mainittuja aineistonkeruumenetelmiä pidetään yleisesti laadullisen tutkimuksen menetelminä, niitä voidaan kuitenkin myös käyttää määrällisessä tutkimuksessa. Jos tutkimuksen aihe on laaja ja vapaamuotoinen, voidaan aineistoa kerätä myös omaelämäkerrallisilla tarinoilla, mutta jos aihe on tarkkaan rajattu, aineistonkeruumenetelmäkin on usein strukturoitu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Eli tutkimuksen luonne ja aihe hyvin pitkälti määrittelevät aineistonkeruumenetelmän.

Päätimme kerätä aineistomme havainnointirungon avulla. Havainnointirunkomme perustui Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa - asteikkoon (Adult Engagement Scale - AES) sekä lapsen lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan. Jaoimme havainnointirungon kolmeen osaan AES-asteikkoa mukailen sensitiivisyyteen, aktivointiin ja autonomiaan. Alkuperäinen asteikko on viisitason, mutta omassa havainnointirungossamme käytimme kustakin osasta tasoa viisi sekä yksi. Määrittelimme lisäksi tasojen viisi ja yksi väliin joko yhden tai useamman tason niin, että havainnointirunkomme oli joko kolme- tai neliportainen. Käytännössä se tarkoitti sitä, että vaihtoehtoina kolmiportaisessa havainnointikohdassa oli positiivinen, negatiivinen sekä neutraali vastausvaihtoehto. Neliportaisessa havainnointikohdassa positiivisen ja negatiivisen vastausvaihtoehdon lisäksi oli kaksi erityyppistä neutraalia vastausvaihtoehtoa.

Havainnointirungon kolme kohtaa, sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia, suunniteltiin siten, että ne vastaavat jompaankumpaan tutkimuskysymykseemme. Kysymykseen aikuisen läsnäolosta siirtymätilanteissa vastasi havainnointirungon kohdat: lapsien ja aikuisten lukumäärä, tilanteen kesto, aikuisen äänenkäyttö, kuinka usein aikuinen katsoo lasta, fyysisesti lapsen tasolle laskeutuminen, lasten vuorovaikutusaloitteisiin tarttuminen, lapsen avuntarpeiden huomioiminen, positiivisen ilmapiirin luominen sekä lasten virittämiin keskusteluihin tarttuminen ja niiden jatkaminen.

Kysymykseen lähikehityksen vyöhykkeen huomioinnista toiminnassa taas vastasivat kohdat: kieltosanojen käyttö, lapsien kehuminen, lapsien kannustaminen ja motivointi, lasten keskinäisten keskustelujen salliminen, lapsen itsenäisten kokeilujen salliminen, lapsen omien valintojen salliminen sekä lapsen rohkaisu selviytymään ristiriitatilanteista itsenäisesti.

Teimme 50 havainnointia päiväkodissa havainnoimalla lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Yhdellä kerralla saimme tehtyä keskimäärin kahdesta kolmeen havainnointia, eli kävimme päiväkodissa noin 20 kertaa. Yhdellä käyntikerralla havainnoimme vain kerran samaa ihmistä, eli samalta päivältä ei samasta henkilöstä voi olla useampaa havaintoa. Toteutimme havainnoinnit iltapäiväulkoilun uloslähtötilanteessa.

5.3.1 Havainnointi

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmästä aineistonkeruumenetelmistä. Havainnointi sopii parhaiten aineistonkeruumenetelmäksi, silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vain vähän tai ei ollenkaan. Menetelmään voi myös hyvin liittää muita tiedonkeruumenetelmiä, kuten esimerkiksi haastattelua tai kyselyitä. Havainnoinnin eri muotoja ovat osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi, havainnointi ilman osallistumista sekä piilohavainnointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81)

Havainnoinnin avulla saadaan vahvistus tai argumentit sille, toimivatko ihmiset tilanteissa, niin kuin sanovat toimivansa tai niin kuin he itse kokevat toimintansa. Havainnointia pidetään työläänä ja aikaa vievänä tiedonkeruumenetelmänä muihin menetelmiin verrattuna. Menetelmän etuna pidetään sitä, että sen avulla saadaan suoraa tietoa havainnoinnin kohteen toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sitä pidetään myös hyvänä menetelmänä tutkittaessa esimerkiksi vuorovaikutusta. Havainnoinnin suurimpia haittoja on se, että havainnoija voi vaikuttaa tai jopa muuttaa normaalin tilanteen kulkua. Tätä on pyritty vähentämään niin, että havainnoija tutustuu kohderyhmään etukäteen ja tulee tutuksi havainnoitavien kanssa. Objektiivisuuden nähdään myös kärsivän, jos havainnoija alkaa suhtautua liian emotionaalisesti havainnoitavia kohtaan. (Hirsjärvi, ym. 2009, 212 - 214.)

Havainnointiin liittyy usein varsinkin arkihavainnoissa tulkinta- ja havainnointivirheitä. Voimme muistaa asioita väärin tai tehdä vääriä johtopäätöksiä. Tutkimuksessa näitä asioita pystytään kuitenkin välttämään, sillä havainnointi on strukturoidumpaa kuin arjessa. Jos jokin ha-

vainto toistuu paljon, tietoisuutemme havainnoinnille heikkenee, kun taas havainnot, jotka poikkeavat normaalista, herättävät huomiomme ja saa meidät pohtimaan tapahtunutta. Tutkimuksessa havainnoija tuottaa tarkoituksella havaintoja ja tarkoituksena on, että tutkija näkisi asiat, jotka ovat niin sanotusti "piilossa" havainnoitavilta. (Vilkkä 2006, 11 - 13.)

Osallistuvan havainnoinnin ja havainnoinnin ilman osallistumista väliset erot ovat melko pieniä. Osallistuvan havainnoinnin osallistumisaste on laaja käsite, sillä osallistumisen ääripäät voivat olla täydellinen osallistuminen tai hyvin vähäinen osallistuminen. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on aktiivisessa kanssakäymisessä havainnoitavien kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.)

Tutkijan toiminta osallistuvassa havainnoinnissa voi olla kahdenlaista. Havainnoija voi antaa tutkimustilanteen ohjata itseään tai hän voi noudattaa tarkasti ennalta tehtyjä strukturoituja havainnointisuunnitelmia, tosin nämäkin esiintyvät usein yhdessä. Tärkeitä asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota, on se, mitä tulisi havainnoida, ja se kuinka tiedot huomataan. Täytyy myös muistaa ottaa huomioon luonnolliset seikat, kuten se, että mitä tapahtuu, jos tutkija poistuu kesken havainnoinnin vaikkapa wc:hen. Huomioon täytyy ottaa myös se, että muutenkin on luonnollista, ettei kaikkea voi huomata. Toisaalta voi myös käydä niin, että tutkija antaa aikaisemman elämänsä vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten hän ajattelee ihmisistä, hänellä on vahvoja ennako-oletuksia tai häneltä puuttuu täysin kyky etsiä tärkeitä asioita havainnointikohteesta. Lisäksi havainnointituloksiin voi myös vaikuttaa tutkijan vireystaso ja mieliala. Yleisesti ottaen sosiaalitutkimuksessa suositaan kenttätutkimusta, sillä sosiaalisia tilanteita on vaikea mitata laboratoriotutkimuksilla. (Eskola & Suoranta 2005, 101 - 103.)

5.3.2 AES- Adult Engagement Scale ja aikuisen läsnäolo

Käytimme havainnointirunkomme pohjana AES-, eli Adult Engagement Scale- mittaria (Liite 3). Mittarilla arvioidaan aikuisten sitoutuneisuutta sensitiivisyyden, aktiivisuuden ja autonomian tasoilla. Esimerkiksi Marjatta Kalliala (2008, 78) on käyttänyt kyseistä taulukkoa tutkimukseensa Kato mua! - Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?. Arvioinnin tasot, eli sensitiivisyys, aktiivointi ja autonomia selitetään viisiportaisella taulukolla, kukin osa erikseen. Havainnoimme opinnäytetyössämme aikuisen läsnäoloa päiväkodin siirtymätilanteissa. Onnistuneen läsnäolon tuloksena aikuinen kohtelee lasta tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti, sekä vastaa lapsen perustarpeisiin, kuten turvallisuuden ja emotionaalisen tuen tarpeisiin (Kalliala 2008, 78).

Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa - asteikko on Laeversin kehittämä, mutta Pascal ja Bertram ovat muokanneet sen nykyiseen muotoonsa Effective Early Learning (EEL) projektia varten. Projektissa tutkittiin lasten oppimisen laatua varhaisiällä ja AES - asteikkoa käytettiin tutkimuksessa mittaamaan aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen laatua. Käyttöä perusteltiin sillä, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus lapsen oppimisen kannalta on kriittisen tärkeää. (Pascal & Bertram. 2001, 1 - 13.)

Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa -asteikkoon kuuluu kolme käsitettä, sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia. Sensitiivisyys pitää sisällään aikuisen kykyä tarkastella lapsen tunnetiloja ja vastata niihin. Sensitiivisen aikuisen tulisi muun muassa osata olla kunniottava, arvostava, lämmin ja rohkaiseva. (Kalliala 2008, 78). Havainnointirungossamme mittasimme aikuisen sensitiivisyyttä aikuisen äänenkäytön, katsekontaktin, kieltosanojen määrän, fyysisesti lapsen tasolle laskeutumisen, vuorovaikutusaloitteisiin tarttumisen, lapsen avun tarpeiden huomioimisen, sekä lapsen kehumisen avulla.

Aktivointi on Kallialan (2008, 78) mukaan aikuisen kykyä motivoida lasta, antaa ärsykeitä ja kannustusta keskusteluun ja ajatteluun, sekä monipuolistaa lapsen toimintaa. Havainnoinneissamme aktivointiin viittaavat asiat olivat lapsen kannustaminen itse yrittämiseen ja onnistumiseen, aikuisen kyky luoda ympärilleen positiivinen ilmapiiri, sekä lasten keskusteluiden salliminen ja niiden jatkaminen.

Autonomia on aikuisen kykyä tukea lapsen itsenäisyyttä, esimerkiksi konflikteissa, aloitteellisuudessa ja valintatilanteissa (Kalliala 2008, 78). Omissa havainnoissamme tarkastelimme autonomiaa sillä, kuinka paljon aikuinen antoi lapselle aikaa kokeilla asioita, saiko lapsi tehdä tilanteen sallimia omia valintoja ja antoiko aikuinen lapselle mahdollisuuden selvittää ristiriitaitilanteita itse.

Anna-Leena Julkunen on tehnyt pro gradunsa "Kiitos, että herätitte meidät!" - lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittymisestä leikissä. Tutkimus oli osa Kengu-Ru-projektia, jonka tavoitteena oli muun muassa lisätä alle kolmevuotiaiden lasten hyvinvointia päiväkodissa. Julkunen tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten lasten ja aikuisten sitoutuneisuus kehittyi tutkimuksen aikana. Pro gradun tuloksien perusteella aikuinen muun muassa loi ympärilleen positiivisen ilmapiirin, otti katsekontaktin lapsiin sekä rohkaisi ja kehui lapsia paljon. Tutkimuksessa suurimmalla osalla aikuisista sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian tasot nousivat runsaasti tutkimuksen seurannan aikana. (Julkunen 2009, 5 - 6, 69 - 118.)

5.4 Opinnäytetyön eteneminen

Aloitimme opinnäytetyömme tekemisen tammikuussa 2010 siten, että menimme työharjoitteluun kyseiseen päiväkotiin, jonka kanssa olimme sopineet opinnäytetyön toteuttamisesta. Työharjoittelun aikana osallistuimme päiväkodin työntekijöiden kanssa erilaisiin VKK-Metro-hankkeen tapahtumiin, joissa muun muassa määriteltiin päiväkodin kehittämiskohde. Opinnäytetyömme aihe muotoutui yhdessä työelämän edustajien ja opinnäytetyötämme ohjaavien opettajien kanssa kevään 2010 aikana, jolloin teimme myös aiesopimuksen ja suunnitelman. Tutkimuslupamme hyväksyttiin toukokuun 2010 lopulla jonka jälkeen aloitimme havainnoinnin tutkimuspäiväkodissa.

Havainnoimme päiväkodin lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia toukokuun ja syyskuun 2010 välisen aikana. Heinäkuussa ja elokuussa emme havainnoineet, sillä päiväkoti oli heinäkuussa suljettuna ja olimme itse kesätöissä vielä elokuun. Havainnoinneista oli havaittavissa aineiston kylläntyminen jo noin 30 havainnoinnin jälkeen. Aineiston kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, ettei tutkimusongelmasta nouse enää esiin uutta tietoa (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2004, 171). Varmistaaksemme havaintojemme paikkaansa pitävyyden ja lisätäksemme opinnäytetyömme luotettavuutta, havainnoimme lopulta yhteensä 50 kertaa.

Saatuamme havainnointimme päätökseen, syötimme niiden tulokset sekä Excel- taulukkoon että Word- ohjelmalle. Laskimme, kuinka monta kertaa kukin havainto esiintyi havainnointirungossamme ja kirjasimme havainnointirunkoihin kirjaamamme sanalliset huomiot Word-tiedostoon, jonka pohjana toimi alkuperäinen havainnointirunko. Tämän jälkeen avasimme tulokset ja teimme niistä johtopäätökset. Valmiin työn esitimme VKK-Metro-seminaarissa 11.11.2010.

6 Aineiston analyysi

Teimme opinnäytetyömme laadullisen tutkimuksen menetelmin havainnointia apuna käyttäen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran kirjan Tutki ja kirjoita (2009, 164) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa se, että aineisto saadaan todellisista tilanteista, ihminen toimii tiedonkeruun instrumenttina, kohdejoukko on tarkoituksenmukaisesti

valittu, tutkimussuunnitelma muuttuu tutkimuksen edetessä ja että käytetään laadullisia metodeja aineiston hankinnassa.

Tiedonkeruumme tapahtui todellisessa päiväkotiympäristössä oikeissa arjen tilanteissa ja tutkimuskohteemme koostui päiväkodin työntekijöistä. Teimme tutkimussuunnitelmamme päiväkodin VKK-Metro-hankkeen kehittämistavoitteiden mukaisesti yhdessä päiväkodinjohtajan ja kasvatusvastuullisten kanssa. Suunnitelmamme muuttui päiväkodin kehittämiskohteen muuttuessa jonkin verran.

Havainnointitapamme oli osallistuva havainnointi, mutta osallistumisemme oli hyvin vähäistä. Olimme jo entuudestaan tuttuja sekä lapsille että aikuisille, sillä olimme suorittaneet työharjoittelumme tutkimuspäiväkodissa. Sen vuoksi täysin osallistumaton havainnointi olisi ollut mahdotonta, sillä lapset ottivat meihin spontaanisti kontaktia tuttuutemme vuoksi. Jos taas olisimme osallistuneet täysin, tulokset olisivat saattaneet muotoutua virheellisiksi, sillä havainnointitilanteessa olisi ollut näin aina jatkuvasti yksi ylimääräinen aikuinen jota ei normaalitytilanteessa ole.

Laadullisen tutkimuksen yleisin analyysitapa on sisällönanalyysi, jota voidaan hyödyntää kaikissa tutkimusperinteissä. Monet analyysimenetelmät, joita laadullisessa tutkimuksessa käytetään, pohjaavat sisällönanalyysiin jos sisällönanalyysia ajatellaan metodin lisäksi myös eräänlaisena väljänä teoreettisena kehyksenä. Myös määrällisessä tutkimuksessa voidaan käyttää sisällönanalyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Kirjasimme havaintomme ylös havainnointirunkoon. Kirjattuja havaintoja analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Deduktiivisen aineiston analyysi eli teorialähtöinen sisällönanalyysi käyttää tukenaan aikaisempaa viitekehystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113), eli tässä opinnäytetyössä Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (Adult Engagement Scale – AES) – taulukkoa ja lähikehityksen vyöhykettä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi lähtee analyysirungon muodostamisesta. Analyysirunkoon muodostetaan kategoriat, joiden avulla aineistosta poimitaan siihen kuuluvat asiat. Aineiston analyysia voi jatkaa siten, että sen kvantifioi, eli muuttaa ilmenevät asiat mitattavaan muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106 - 113)

Keräsimme havainnointirungon avulla saadun aineistoin osittain määrälliseen Excel- taulukkoon, eli käytimme myös määrällisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä työssämme. Excel- taulukkoon syötetyt havainnot kokosimme pääosin summina, mutta muutamasta kohdasta laskimme sekä keskiarvon että moodin. Moodi tarkoittaa sitä muuttujan arvoa, jota tietyssä kohdassa esiintyy useimmin. Keskiarvo eli aritmeettinen keskiarvo tarkoittaa sitä, että lukujen summa jaetaan lukujen määrällä. (Vilka 2007, 121 - 122.)

Laskimme sekä keskiarvon että moodin siksi, että kuten Vilka (2007, 119) kirjassaan kirjoittaa, yhdellä luvulla harvoin saa tarkinta tietoa ja eri menetelmillä lasketut tulokset vaihtelevat. Tämän huomasimme myös itse, kun lasketut keskiarvot vääristyivät muutamien ääripään lukujen vuoksi. Mielestämme moodin avulla saimme totuudenmukaisemman keskiluvun kyseisistä kohdista.

7 Tulokset

Yleisesti ottaen havainnointirungon avulla saadut tulokset olivat yhteneviä toistensa kanssa alusta alkaen. Havainnointien perusteella suurimmassa osassa tilanteita oli kuusi lasta, yksi aikuinen ja tilanne kesti kymmenen minuuttia. Tuloksista myös ilmeni, että yli puolessa havainnoinneista aikuinen saavutti havainnointirunkomme sensitiivisyyden, aktivoinnin tai autonomian ylimmän tason. Havainnointirungon koonnit ovat taulukoissa 1-3.

Havainnointirungon osassa, jossa käsiteltiin sensitiivisyyttä, kiitettävä taso tarkoitti sitä, että keskiarvoisessa tilanteessa aikuinen katsoi lasta usein, puhui lasten kanssa positiivisella äänensävyllä, laskeutui fyysisesti lapsen tasolle jatkuvasti, tarttui lasten vuorovaikutusaloitteisiin aina, huomioi lapsen avuntarpeet ja kehui lasta oma-aloitteisesti. Aikuinen myös vältti tai kiersi ei- ja älä -sanon käyttöä hyvin. Ei-sanon käyttö tilanteissa oli keskiarvoltaan kaksi kertaa, kun taas moodi ei-sanon käytössä oli nolla kertaa.

Aktivoinnissa keskiarvoisessa tilanteessa aikuinen kannusti ja motivoi lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse aina, aikuinen tarttui lasten virittämiin keskusteluihin. Aikuinen myös jatkoi keskustelua, sekä salli lasten jatkaa keskustelua keskenään aina. Aktivoinnin kiitettävällä tasolla aikuinen yritti omalla toiminnallaan luoda ympärilleen positiivisen ilmapiirin hymyilemällä, käyttämällä positiivisia ilmauksia, sekä ottamalla katsekontaktin lapsiin.

Havainnointirungon autonomia-osan keskiarvoisessa tilanteessa aikuinen antoi kiireestä huolimatta lapselle aikaa aina kokeilla asioita, sekä antoi lapselle aina tilaisuuden tehdä tilanteen sallimia omia valintoja. Ristiriitatilanteissa aikuinen rohkaisi lasta selviytymään niistä itsenäisesti tilanteen salliessa aina, vaikkakaan ristiriitatilanteita ei ollut kolmessakymmenessä prosentissa havainnoiteja.

7.1 Aikuisen läsnäolo siirtymätilanteissa

Pukemis- ja uloslähtötilanteissa oli yleensä kuusi lasta, yksi aikuinen ja tilanteen kesto oli kymmenen minuuttia. Tilanteessa lapsien lukumäärä vaihteli yhden ja kolmentoista välillä. Suurimmat lapsimäärät muodostuivat silloin, kun pienryhmän ei annettu rauhassa pukeutua loppuun asti, vaan seuraavat ryhmät tulivat liian nopeasti paikalle. Tilanteessa olleiden aikuisten lukumäärä vaihteli yhden ja kolmen välillä. Aikuisten lukumäärä oli suurin silloin, kun pienryhmät olivat päällekkäin eteisessä. Tilanteiden kestot vaihtelivat viiden ja kahdenkymmenenviiden minuutin välillä.

Äänensävy

Aikuinen puhui lasten kanssa positiivista äänensävyä käyttäen 62 %:ssa (n=31) tilanteista. Neutraalia äänensävyä käytettiin 34 %:ssa (n=17) ja negatiivista äänensävyä 4 %:ssa (n=2) tilanteista. Muistiinpanojemme perusteella positiivista äänensävyä käyttäessään aikuinen muun muassa puhui rauhallisesti, hellitteli lapsia, käytti positiivista äänensävyä myös toruessaan, puhutteli lapsia aina nimellä, puhui innostuneella äänellä, puhui hiljaisella ja pehmeällä äänellä, sekä pystyi keskittymään koko ryhmään samanaikaisesti.

Vaikka aikuinen olisikin käyttänyt positiivista äänensävyä, haastavan lapsen kanssa puhe muuttui tiuskivammaksi. Neutraalia äänensävyä käyttäneet aikuiset taas puhuivat käskiesäänkin rauhallisesti, selittivät lapsille tulevia tapahtumia ja kysyivät lapselta "Haluatko...?" sekä "Laitetaanko...?". Jotkut aikuiset olivat neutraalia äänensävyä käyttäessään kuitenkin korottaneet ääntään tai muuttanut sen käskeväksi rauhattomien lasten kanssa, joka tehoi joissain tapauksissa. Toinen negatiivista äänensävyä käyttäneistä aikuisista sai äänensävyllään lapsen rauhoittumaan.

Katsekontakti

Aikuinen katsoi lasta 98 %:ssa (n=49) tilanteista usein ja satunnaisesti vain 2 %:ssa (n=1) tilanteista. Muistiinpanojemme mukaan katsoessaan lasta usein, aikuinen katsoi lapsia suoraan silmiin, puhutteli lapsia aina nimellä, katsoi lasta intensiivisesti varsinkin jos lapsi puhui aikuiselle sekä keskittyi yhteen lapseen todella pitkiä aikoja kerralla.

Lapsen tasolle laskeutuminen

Aikuinen laskeutui fyysisesti lapsen tasolle hänen kanssaan puhuessaan ja toimiessaan jatkuvasti 74 %:ssa (n=37), välillä 22 %:ssa (n=11) ja ei juuri koskaan 4 %:ssa (n=2) tilanteista. Laskeutuessaan fyysisesti lapsen tasolle jatkuvasti, aikuinen useimmiten istui tuolilla tai penkillä, piti lapsia sylissä ja istui joskus lattialla. Jotkut aikuisista olivat myös paljon kyykyssä. Vain välillä lapsen tasolle laskeutuessaan aikuiset seisoivat suuren osan ajasta, mutta istuivat välillä myös tuolilla. Jos aikuinen ei laskeutunut lapsen tasolle juuri koskaan, hän seisoikin koko tilanteen ajan.

Vuorovaikutusaloitteisiin tarttuminen

Aikuinen tarttui lasten vuorovaikutusaloitteisiin aina 90 %:ssa (n=45) ja satunnaisesti 10 %:ssa (n=5) tilanteista. Tilanteita, joissa aikuinen ei olisi tarttunut lasten vuorovaikutusaloitteisiin ollenkaan, ei ollut yhtään. Kun aikuinen tarttui aina lasten vuorovaikutusaloitteisiin, hän muistiinpanojemme perusteella muun muassa jatkoi keskustelua ja tarttui niihin, pysyi lasta odottamaan vuoroaan jos hän sillä hetkellä auttoi muita, tarttui puheenaiheisiin ja käytti niitä opetustilanteina sekä pelleili lasten kanssa ja kertoi asioista kärsivällisesti. Aikuinen saattoi olla kaikenlaisissa tilanteissa myös melko harvasanainen tai saattoi tarttua vuorovaikutusaloitteisiin vain tilanteen salliessa, mutta hän selitti kuitenkin miksi joku vaihtoehto on parempi kuin toinen. Jos aikuinen tarttui vuorovaikutusaloitteisiin vain satunnaisesti, hän vastaili yleensä harvasanaisesti.

Avuntarpeiden huomiointi

Aikuinen huomioi lapsen avuntarpeet oma-aloitteisesti 68 %:ssa (n=34), lapsen pyytäessä 10 %:ssa (n=5) ja molemmilla tavoilla 22 %:ssa (n=11). Oma-aloitteisesti avuntarpeisiin tarttuessaan aikuinen kyseli lapselta esimerkiksi "Mitä et osaa tehdä?" ja auttoi lasta siirtymään seuraavaan vaiheeseen tai auttoi melko nopeasti. Silloin, kun aikuinen auttoi sekä lapsen pyytäessä että oma-aloitteisesti, hän saattoi kysellä, kertoa ja opettaa lasta jos tämä ei esimerkiksi

si osannut käsitteitä, ja auttoi lapsen pyytäessä niitä lapsia, jotka tulivat nopeasti pyytämään apua.

Positiivisen ilmapiirin luominen

Positiivista ilmapiiriä aikuiset yrittivät luoda ympärilleen monin eri keinoin. Hymyilemällä 68 %:ssa (n=34), käyttämällä positiivisia ilmauksia 76 %:ssa (n=38), käyttämällä positiivisia ilmauksia negatiivisista asioista 38 %:ssa (n=19) ja ottamalla katsekontaktin lapseen 88 %:ssa (n=44) tilanteista. Muita keinoja, joita aikuinen käytti luodakseen ympärilleen positiivisen ilmapiirin, oli muistiinpanojemme perusteella muun muassa hellittely, halaaminen, hassuttelu, lasten kanssa leikkiminen, pelleily ja positiivinen asenne lapseen. Aikuinen myös lumosi lapset äänenkäytöllään ja jutuillaan ja sai siten rauhattomat lapset keskittymään. Aikuinen antoi lasten myös tietoisesti jekuttaa itseään tietyissä tilanteissa.

Positiivista ilmapiiriä luotiin myös lukemalla tilannetta siten, että aikuinen ei käskenyt tai torunut, vaan kehotti lapsia sekä puhui sitä rauhallisemmin mitä rauhattomampi tilanne oli. Aikuinen korotti ääntään vain ääritilanteissa, otti lapseen katsekontaktin neuvoessaan tai antaessaan ohjeita, käsitteli asioita lapsen kanssa sekä otti lapsen syliin ja lohdutti kun oli tarve ja selvitti lapsen surun syyn. Lapsille annettiin myös selkeät säännöt sekä seuraukset siitä jos sääntöjä ei noudateta. Aikuinen pitäytyi säännöissä sekä selitti kieltäessään mikä oli kiellon syy. Positiivista ilmapiiriä vahvisti myös se, että joinain kertoina valmiit lapset saivat lukea lehteä odotellessaan muita, jolloin ilmapiiri pysyi rauhallisempana. Joissain tapauksissa aikuinen toimi melko sanattomasti ja negatiivinen ilme ja kehonkieli kumosivat positiivisen ilmapiirin.

Lasten keskusteluihin tarttuminen

Aikuinen tarttui lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkoi keskustelua tuloksissa: aina 54 %:ssa (n=27), satunnaisesti 16 %:ssa (n=8), tilanteen salliessa 24 %:ssa (n=12) ja ei juuri koskaan 6 %:ssa (n=3) tilanteista. Aina ja tilanteen salliessa oli rinnastettavissa toisiinsa siksi, että aina tarkoitti sitä, että aikuinen jatkoi keskusteluita niiden aiheesta ja keskusteluhetkestä riippumatta.

Kohdassa tilanteen salliessa aikuinen jätti huomiotta lähinnä vain lasten yleisen hälinän, tai ei ryhtynyt keskustelemaan lapsen kanssa jos hänellä oli silloin jokin muu asia kesken. Aina ja

tilanteen salliessa kohtien yhteenlaskettu prosentti oli 78 % (n=39). Muistiinpanojemme perusteella selvisi, että tilanteissa, joissa aikuinen tarttui lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkoi niitä aina, keskustelu oli luontevaa, aikuinen puhui pehmeällä äänellä, kyseli ja kertoi hauskoja juttuja sekä selitti asioita. Näissä tilanteissa aikuinen myös opetti sekä aloitti itse paljon keskusteluja, selitti asioita yksityiskohtaisesti, keskittyi intensiivisesti yhteen lapseen ja samalla myös pystyi keskittymään useampaan lapseen kerrallaan.

Joissain tapauksissa keskustelu tosin rajoittui vain pukemiseen ja uloslähtöön liittyviin asioihin tai siihen, miksi jokin vaihtoehto oli parempi kuin toinen. Lapset hakeutuivat myös aikuisen lähelle kertomaan asioita. Yhdessä tilanteessa aikuinen käytti kirjakieltä erittäin luontevasti. Aikuinen pyysi lapsia odottamaan, jos ei hän heti ehtinyt paneutumaan lapsen asiaan, sekä sai lapset leikkimään laivaa penkillä odotellessaan muita. Yhdessä tilanteessa lapset olivat yksin eteisessä noin viisi minuuttia.

Kun aikuinen tarttui lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkoi niitä vain satunnaisesti, hän yhdessä tilanteessa jutteli pelkästään pukeutumisesta ja jonottamisesta. Kun aikuinen tarttui tilanteen salliessa keskusteluihin, hän ohjeisti lapsia paljon, selitti miksi ja miten tehdään, jutteli pukemisesta ja prinsessakerhosta sekä kertoi ja vastasi aina asiallisesti kun lapsi kysyi jotain riippumatta aiheesta. Yhdessä tilanteessa toinen tilanteen aikuinen keskusteli paljon, mutta itse havainnoitava ei niinkään. Silloin, kun aikuinen ei juuri koskaan tarttunut lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkanut niitä hän vastasi vain lyhyillä sanoilla, eikä varsinaisesti jatkanut keskustelua.

7.2 Lähikehityksen vyöhykkeen tukeminen

Kieltäminen

Tilanteissa ei tai älä-sanana käyttö vaihteli nollan ja viidentoista välillä. Eniten oli kuitenkin tapauksia, joissa ei käyttänyt kertaakaan ei tai älä-sanaa. Ei-sanaa käytettiin muistiinpanojemme mukaan erilaisilla tavoilla. Jotkut käyttivät ei-sanaa tavallisessa puheessaan paljon. He esimerkiksi aloittivat jatkuvasti lauseita sanomalla "Joo mut kato ei.." tai "Ei meidän tarvitse niitä nyt laittaa.". Yhdessä tilanteessa aikuinen käytti ei- ja älä-sanoja riehuvan lapsen kanssa: "Älä huuda minulle..." ja "Mua et lyö, se on tosi rumaa...".

Emme laskeneet mukaan sellaisia ei- tai älä-sanoja, joita käytetään yleisesti ilmaistaessa asioita, esimerkiksi: "Nyt ei enää sada." tai tilanteissa, joissa sanoja käytetään vaaratilanteissa katkaisemaan toiminta välittömästi. Laskimme ne ei- ja älä-sanat, jotka olisi voinut kiertää, esimerkiksi: "Älä kiipeä!" tai "Ei saa juosta!".

Kehuminen

Aikuinen kehui lapsia oma-aloitteisesti 64 %:ssa (n=32), lapsen kiinnittäessä itse aikuisen huomion toimintaansa 14 %:ssa (n=7) ja molempia keinoja käyttäen 8 %:ssa (n=4) tilanteista. Aikuinen ei kehunut lasta ollenkaan 14 %:ssa (n=7) tilanteista. Muistiinpanojemme mukaan aikuisen kehuessa lapsia oma-aloitteisesti kehuksen määrä kuitenkin vaihteli. Joissain tilanteissa aikuinen kehui koko ajan kaikesta, joissain tilanteissa hän kehui vain melko vähän ja joissain tilanteissa aikuinen ei oikeastaan edes ehtinyt kehua paljoa, kun tilanne meni niin nopeasti ohi.

Monesti aikuinen kehui lasta lapsen onnistuttua tai jos lapsi teki jonkun asian pyydettyä omatoimisesti. Ainakin yhdessä tilanteessa aikuinen kehui lasta myös muista kuin pukeutumisasiosta. Aikuinen käytti myös urheilumaista kannustusta ja tsemppausta, sekä saattoi sanoa: "Kyl sä osaat". Yhdessä tilanteessa, jossa aikuinen ei kehunut lasta, hän kannusti lasta vain kerran lapsen aloittaessa kenkien laittoa. Silloin kun aikuinen kehui lasta oma-aloitteisesti sekä lapsen kiinnittäessä itse aikuisen huomion toimintaansa, aikuinen muisti kehua hyvästä käytöksestä myös sellaisia lapsia, jotka toimivat oma-aloitteisesti eivätkä kiinnittäneet aikuisen huomiota itseensä millään tavalla. Aikuinen kehui lasta myös kun lapsi vaati aikuisen huomion itselleen: "Kato kun mä sain housut ite jalkaan!"

Kannustaminen ja motivointi

Aikuinen kannusti ja motivoi lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse aina 56 %:ssa (n=28), satunnaisesti 40 %:ssa (n=20) ja ei kannustanut ollenkaan 4 %:ssa (n=2). Kun aikuinen kannusti ja motivoi lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse aina hän käytti keinoina muun muassa kehumista, kyselemistä, ohjeistamista, avustamista, vastuun antamista, ehdottamista sekä vinkkien antamista. Aikuiset myös kehottivat yrittämään itse, auttoivat alkuun jos lapsi ei osannut itse, jakoivat pukemisen vaiheisiin ja neuvoivat tarpeen vaatiessa sekä kertoivat mitä tehdään ja miten jotta lapsi onnistuisi.

Aikuinen myös sanoi esimerkiksi: "Näytä miten osaat...", "Katoppas, laitetaan näin tää..." ja auttoi siten lapsen alkuun. Aikuinen saattoi myös kysyä "Muistatko kun osasit viimeksikin hienosti? Miten sä teit silloin?" tai ohjeistaa ja kannustaa leikin varjolla: "Sä meet tonne pukemaan kun sä teet siellä taas uuden ennätyksen!". Aikuiset antoivat lapsille myös tehtäviä, jotka auttoivat pukemista eteenpäin, kertoivat tarkalleen mitä ja missä järjestyksessä puetaan ja käyttivät myös käsillä näyttämistä apunaan. Lapselle puhuttiin lempeästi ja kannustuen ja lapselle yritettiin mielekkäällä tavalla saada tekeminen mielekkääksi, esimerkiksi kuiskaamalla. Eräässä tapauksessa aikuinen ohjeisti lapsia siitä mitä tehdään seuraavaksi ja pisti lapset kokeilemaan sillä aikaa kun auttoi muita.

Vaikka aikuinen kannusti ja motivoi lasta aina onnistumaan ja yrittämään asioita itse, niin ainakin yhdessä tapauksessa aikuinen otti pienimmät lapset syliin ja puki lähes kyselemättä. Aikuisen kannustaessa ja motivoidessa lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse vain satunnaisesti, aikuinen rupesi auttamaan lasta usein melko äkkiä, teki paljon lapsen puolesta eikä antanut lapsen kokeilla tarpeeksi.

Aikuinen sanoi yhdessä tapauksessa lapselle: "Tuu tänne niin mä autan" ennen kuin lapsi oli pyytänyt apua ja muissakin tilanteissa aikuinen tuli usein viereen ja puki melko nopeasti osan lapsista. Vaikka aikuinen ryhtyi monesti pukemaan lasta nopeasti lapsen puolesta, joissain tapauksissa aikuinen kuitenkin laittoi lapsen yrittämään pukemista ensin itse ja kehui lasta paljon. Aikuinen kertoi myös yksityiskohtaisesti mitä ja missä järjestyksessä tehdään. Yhdessä tapauksessa aikuinen jätti puheessaan usein lauseet kesken tai antoi ohjeita muttei valvonut toteutuvatko ne. Kun aikuinen ei kannustanut lasta, hän saattoi vain antaa ohjeet miten toimitaan ja antoi lasten sen jälkeen toimia itsenäisesti.

Lasten keskinäisen keskustelun salliminen

Aikuinen salli lasten jatkaa keskustelua keskenään aina 56 %:ssa (n=28) ja tilanteen salliessa 40 %:ssa (n=20) tilanteista. Tilanteita, joissa aikuinen olisi sallinut lasten jatkaa keskustelua keskenään vain satunnaisesti tai ei koskaan, ei ollut ollenkaan. Kohdassa ero aina ja tilanteen salliessa kohtien välillä on minimaalinen. Jos kohtaan merkattiin aina, se tarkoitti sitä, ettei aikuinen juuri millään tavoin puuttunut lasten keskinäisiin keskusteluihin. Kohdassa tilanteen salliessa aikuinen sen sijaan puuttui keskusteluun vain silloin, jos lasten keskinäinen keskustelu häiritsi pukemista huomattavasti. Tämä ilmenee kirjoittamistamme muistiinpanoistamme.

Kun aikuinen salli lasten jatkaa keskustelua keskenään aina, hän ei yleensä puuttunut keskusteluun mitenkään. Jos meno kuitenkin yltyi, ainakin yhdessä tapauksessa aikuinen kertoi seuraukset siitä, jos lapset eivät rauhoitu ja pitäytyi sanomisissaan. Kun aikuinen salli lasten jatkaa keskustelua keskenään tilanteen salliessa, hän puuttui keskusteluun silloin, kun se häytti pukemista tai silloin jos lapset riehuivat liikaa. Joissain tapauksissa aikuinen ei puuttunut juurikaan lasten keskinäiseen keskusteluun. Yhdessä tapauksessa tilanteessa oli vain yksi lapsi ja toisessa lapset eivät keskustelleet keskenään, joten näistä ei ole merkintöjä.

Lapsen kokeilujen salliminen

Aikuinen antoi kiireestä huolimatta lapselle aikaa kokeilla asioita aina 64 %:ssa (n=32), satunnaisesti 34 %:ssa (n=17), ja ei koskaan 2 %:ssa (n=1) tilanteista. Muistiinpanojemme perusteella silloin, kun aikuinen kiireestä huolimatta antoi lapselle aikaa kokeilla aina asioita, aikuinen neuvoi, kannusti ja ohjeisti lasta. Varsinkin silloin jos lapsi ei onnistunut itse, lasta kannustettiin yrittämään ennen kuin aikuinen auttoi. Auttaminen tapahtui tällöin kuitenkin ennen kuin lapsi ehti turhautua. Aikuinen myös kyseli ja pisti lapsen harjoittelemaan, kyseli paljon lapsen mielipidettä ja lupaa, sekä selitti miksi jokin asia ei käynyt.

Varsinkin pienempien lasten kohdalla jotkut aikuiset usein pukivat lapsen kyselemättä, toiset taas antoivat eri-ikäisille lapsille erilaista tukea. Aikuinen auttoi lasta muun muassa auttamalla vetoketjun alusta kiinni ja lapsi sai vetää sen itse loppuun, antamalla yksityiskohtaista huomiota rauhattomasta tilanteesta huolimatta: "Kokeiles miten ne tossut lähtee..." tai auttamalla lasta vain silloin kun lapsikin teki jotain: "Nosta sä ne housut edestä, mä autan täältä takaa...". Ainakin yhdessä tapauksessa aikuinen pyysi valmista lasta auttamaan toista pukemaan ja se sujui todella hyvin.

Joissain tapauksissa aikuinen ei kannustanut eikä kehunut paljoakaan ja auttoi äkkiä, mutta yhdessä tapauksessa lapsi kuitenkin totesi liikaa auttavalle aikuiselle: "Eikun mä laitan!". Aikuiset myös laittoivat lapsille vaatteet valmiiksi lattialle ja lapset aloittivat itsenäisen pukemisen. Oli myös tapauksia, joissa ei ollut kiire tai aikuinen jäi lopulta yhden lapsen kanssa vielä pukemaan kun muut lähtivät ulos ja antoi lapselle paljon aikaa ja huomiota. Yhdessä tapauksessa aikuinen tuntui selkeästi hermostuvan, mutta pysyi kuitenkin erittäin rauhallisena ja peitteli mielentilansa hyvin.

Tilanteissa, joissa aikuinen antoi lapselle aikaa kokeilla asioita satunnaisesti, aikuinen auttoi melko paljon, vaikka olisikin ollut aikaa antaa lapsen kokeilla itse ja joissain tilanteissa aikuinen auttoi, vaikkei lapsi edes pyytänyt apua. Jotkut aikuiset joko auttoivat vähän kerrallaan, tai tekivät paljon lapsen puolesta, mutta antoivat kuitenkin lapsen myös kokeilla itse. Yhdessä tapauksessa aikuinen puki osan lapsista täysin ja osa ei taas saanut tarvitsemaansa apua. Aikuinen ohjasi lasta ainakin yhdessä tapauksessa kyselemällä: ”Miten tää tulis?” ja ”Mitä sul-ta puuttuu?”. Silloin kun aikuinen ei koskaan antanut aikaa lapselle kokeilla asioita, hän ryhtyi heti pukemaan lasta lapsen puolesta.

Lapsen omien valintojen salliminen

Aikuinen antoi lapselle tilaisuuden tehdä tilanteen sallimia valintoja aina 68 %:ssa (n=34) ja satunnaisesti 32 %:ssa (n=16) tilanteista. Sellaista tilannetta, että aikuinen ei antanut lapselle lupaa omiin valintoihin, ei ollut ollenkaan. Muistiinpanojemme mukaan silloin kun aikuinen antoi lapselle aina tilaisuuden tehdä tilanteen sallimia omia valintoja, aikuinen esimerkiksi ehdotti lapselle asioita, selitti miksi ja miten tehdään, kysyi lapsen mielipiteitä niistä asioista joista pystyi ja teki kompromisseja lapsen kanssa. Lapsi sai tehdä tilanteen sallimia valintoja yleensä ohjeiden ja sääntöjen puitteissa. Aikuinen antoi usein vaihtoehdot, joista sai valita ja antoi vinkkejä ja käytti apukysymyksiä. Aikuinen myös ohjeisti, kyseli ja selitti jos joku asia ei käynyt sekä perusteli lapselle valintojen merkitystä, esimerkiksi sään suhteen.

Ainakin yhdessä tapauksessa aikuinen ei kyseenalaistunut vanhempien päätöstä, vaan puki lapselle äidin toivoman kaulaliinan kaulaan, vaikkei sitä olisi ehkä tarvittukaan. Yhdessä tapauksessa aikuinen puki kiukuttelevaa lasta, joka ei halunnut takkia päälle. Kyseisessä tilanteessa aikuinen selitti miksi takki täytyy pukea ja kertoi, ettei lapsi voi lähteä ulos pelkässä paidassa. Silloin kun aikuinen antoi lapselle tilaisuuden tehdä tilanteen sallimia omia valintoja vain satunnaisesti, aikuinen antoi vastuuta valintoihin, ohjeistaminen oli melko tiukkaa tai lapset häiläsivät omiaan. Aikuinen saattoi myös levittää kyselemättä kaikille lapsille vaatteet valmiiksi lattialle ja yhdessä tapauksessa osa lapsista sai halutessaan lukea lehtiä odotellessaan muita.

Ristiriitatilanteiden selvittäminen

Ristiriitatilanteita ei ollut 30 %:ssa (n=15) tilanteista. Niistä tapauksista, joissa ristiriitatilanne oli, aikuinen rohkaisi lasta selviytymään ristiriitatilanteista itsenäisesti tilanteen salliessa aina 71 %:ssa (n=25) ja satunnaisesti 29 %:ssa (n=10). Sellaisia tilanteita, joissa aikuinen ei koskaan rohkaisut lasta selviytymään ristiriitatilanteista itsenäisesti, ei ollut yhtään.

Silloin kun aikuinen rohkaisi lasta selviytymään ristiriitatilanteista itsenäisesti aina, aikuinen antoi usein lapselle pelisäännöt ja selkeät vaihtoehdot, kyseli ja johdatteli lasta ja antoi lapselle vaihtoehtoja ennen "rangaistuksen" uhkaa sekä kertoi seuraukset, jos sopua ei synny. Aikuinen selitti myös tilanteita yhdessä keskustellen ja auttamalla lapsia sopimaan riidan. Keskenään nahistelevat lapset laitettiin monesti pukemaan eri paikkoihin. Yhdessä tapauksessa lapsi löi ja potki aikuista, jolloin lapsen kanssa keskusteltiin vakavasti ja asiat selvitettiin, mutta aikuinen antoi lapsen kuitenkin purkaa pahaa oloaan turvallisissa rajoissa. Eräs aikuinen halasi ja piti sylissään itkevää lasta ja puhui pehmeällä äänellä itkun syytä selvitettäessä. Yksi aikuinen ohjasi lasta tämän kannellessa muista: "Anna tyttöjen olla rauhassa", eikä korrannut ääntään lainkaan. Eräässä tapauksessa aikuinen ei puuttunut pieneen nahisteluun ja välillä tuntui, että aikuinen katsoi tahallaan toiseen suuntaan. Hän kuitenkin vei riitelevät lapset erilleen muista ja keskusteli asiat selviksi yhdessä lasten kanssa.

Silloin kun aikuinen rohkaisi lasta selviytymään ristiriitatilanteista tilanteen salliessa vain satunnaisesti, ainakin yksittäisissä tilanteissa aikuinen jätti huomioimatta pienet kärhämät, ohjeisti yksityiskohtaisesti, kyseli sekä kannusti paljon. Yhdessä tilanteessa aikuinen siirsi riehuvan lapsen kädestä pitäen pois tilanteesta penkille istumaan ja toisessa tilanteessa aikuinen ei joko huomannut tai ei vain puuttunut kun lapset juoksivat ympäriinsä ja taistelivat, mutta lopulta aikuinen otti kuitenkin jonkun lapsista syliinsä rauhoittumaan kun tämä riehui. Eräässä tilanteessa, jossa ei ollut varsinaista ristiriitatilanteita, aikuinen ei huomionnut pientä nahistelua.

8 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu

Pääosin tulokset viittaavat siihen, että aikuiset olivat siirtymätilanteissa aktiivisesti läsnä ja tukivat lasta sekä käyttivät toiminnassaan lähikehityksen vyöhykettä. Opinnäytetyömme tulokset saivat tukea Anna-Leena Julkusen (2009, 69 - 118) Pro gradusta "Kiitos, että herätitte meidät!" - lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Myös hänen tutkimuksensa mukaan suurin osa aikuisista oli hyvin läsnä sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian tasoilla.

Teimme myös joitain poikkeavia havaintoja siten, että osa positiivisista tuloksista olikin negatiivisen sävyisiä kun otimme huomioon havainnointimuistiinpanomme. Toisaalta myös jotkut negatiiviset tulokset saivat positiivisemmän sävyn muistiinpanojen myötä. Tuloksia pohditta-

essa tuli esiin paljon ajatuksia ja heräsi runsaasti kysymyksiä siitä, miksi jokin asia tehdään jollain tietyllä tavalla, tai miten joku tietty toiminta vaikuttaa lapseen.

Tuloksia tarkastellessa ja johtopäätöksiä tehdessä täytyy kuitenkin muistaa, että havainnoivat aikuiset olivat tietoisia kaikesta havainnointiimme liittyvästä, eli läsnäolomme on voinut vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. On myös mahdollista, että koska tunsimme lapset ja aikuiset entuudestaan, saatoimme tiedostamattomasti havainnoida aikuisia myös siten, että aikaisemmat havaintomme heistä vaikuttivat kirjaimiimme asioihin. Tämän ongelman ilmenemisen yritimme kuitenkin minimoida alussa tekemillämme yhteisillä havainnointikerroilla, jolloin tarkastimme, että havaintomme olivat samantaisia ja yhtä objektiivisia.

Kun tilanteessa oli yksi aikuinen, hänen vastuullaan oli suhteessa enemmän lapsia kuin silloin, jos tilanteessa oli useampi aikuinen kerrallaan. Useimmissa tilanteissa aikuisten ja lasten lukumäärät eivät kuitenkaan välttämättä vaikuttaneet aikuisen läsnäoloon merkittävästi. Jos aikuista kohden olisi ollut vähemmän lapsia pukemistilanteissa, hänellä olisi kuitenkin ollut enemmän aikaa antaa yksilöllistä huomiota kullekin lapselle. Tällöin aikuisen läsnäolo olisi lisääntynyt. Myös tilanteiden kestot vaihtelivat paljon, huolimatta siitä, kuinka monta lasta ja aikuista tilanteissa oli.

Tutkimuksessaan *Kato Mua! - Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Marjatta Kalliala (2008, 266) on kirjoittanut ruuhkan syntymisestä siirtymätilanteissa. Hänen mukaansa ruuhkaan on vaikuttanut henkilökuntavaje, sekä se, ettei esimerkiksi eteisen käyttöä oltu porrastettu. Emme osaa määritellä sitä, oliko tilanteissamme henkilökuntavajetta, mutta jos henkilökuntavajetta oli, sen poistamiseen tarvitaan hyvää sijaisjärjestelyä. Porrastuksen organisoiminen ja henkilökunnan kapasiteetin jakaminen suunnitellummin saattaisi auttaa tähän (Kalliala 2008, 266).

Tilanteiden kesto oli mielestämme melko lyhyt, mutta silti tilanteissa tuntui olevan usein kiire. Teimme havainnoinnit keväällä ja syksyllä, jolloin vaatteita ei ole ollut kovinkaan paljoa puettavana ja nämä vuodenaajat olisivat hyviä hetkiä pukemisen harjoitteluun. Keväällä ja syksyllä ongelmana ei olisi edes se, että osa lapsista joutuisi odottelemaan eteisessä talvi-vaatteissa kuumissaan. Uloslähdön voisi yrittää organisoida niin, että lapset saisivat rauhassa kokeilla, yrittää ja saada henkilökohtaista tukea runsaammin.

Lasta katsottiin usein tilanteesta riippumatta. Joskus aikuinen kuitenkin keskittyi ja katsoi yhtä lasta niin intensiivisesti, että muut lapset jäivät huomiotta. Katsominen voi tuoda lapselle olon siitä, että hänet huomioidaan ja hän saa tarvittaessa tukea. Vaikka lasta katsottiinkin paljon, lapsen tasolle laskeutumista tarvittaisiin lisää, sillä näin kontaktin ottaminen ja kanssakäyminen helpottuisi. Lapsen tasolle laskeutuminen on tärkeää, sillä kommunikointi lapsen kanssa helpottuu kun lapsi ja aikuinen ovat samalla tasolla, jolloin yhteys heidän välillään on lujempi. Marjatta Kallialakin (2008, 264) toteaa, että lapsen tasolle laskeutuminen kommunikoidessa kuuluu hyviin tapoihin. Se auttaa myös viestittämään lapselle sen, että aikuinen on tilanteessa mukana ja lapsen ulottuvilla.

Havainnoinneissamme oli myös tilanteita, joissa aikuinen otti lapset suoraan syliinsä, mikä ei tietenkään sinänsä ole millään tavalla negatiivista, mutta meistä tuntui siltä, että tällöin lapselle ei jää fyysisesti tilaa yrittää pukeutumista itse. Toki on otettava huomioon, että pienimmät eivät välttämättä osaa pukea itse, mutta pedagogisesti ajatellen pukeutumista pitäisi kuitenkin aktiivisesti harjoitella.

Lasten kanssa käytettiin paljon neutraalia tai positiivista äänensävyä, mutta useasti muistiinpanomme muuttivat neutraalinkin äänensävyn positiiviseksi, kuten esimerkiksi tilanteissa joissa aikuinen ei muuttanut äänensävyä edes käskiessään. Joissain tapauksissa muistiinpanomme muuttivat neutraalin äänensävyn negatiiviseen suuntaan esimerkiksi siten, että äänensävy oli melko käskevä koko tilanteen ajan. Jos tilanne muuttui haasteelliseksi, aikuisen äänensävy muuttui käskevämmäksi ja ääntä korotettiin riippumatta siitä, oliko äänensävy alun perin positiivinen, neutraali tai negatiivinen.

Pääsääntöisesti aikuiset osasivat kiertää ei-sanankäytön taitavasti, mutta sellaisissa tilanteissa, joissa lapsen käytös oli hyvin haasteellista, ei-sanaa kuitenkin käytettiin paljon. Joillain havainnoitavilla oli selkeästi tapana käyttää ei-sanaa normaalissa puheessaan ja oli myös tilanteita, joissa aikuinen saattoi normaalissa puheessaan käyttää ei-sanaa jatkuvasti ilman syytä. Kyse ei ollut ei-sanankäytöstä kieltosanana, vaan lauseet aloitettiin epämääräisillä ilmaisuilla, esimerkiksi: "Joo, mut kato ei...". Jos ei-sanaa käytetään todella tiuhaan, voi olla mahdollista, että sen merkitys lapselle hämärtyy, ja lapsi ei enää ota sitä tosissaan silloin, kun sitä olisi toteltava.

Pääsääntöisesti aikuinen pystyi tilanteissa huomioimaan lapsen avuntarpeet, mikä kertoo siitä, että aikuinen oli tilanteissa useimmiten keskittyneesti läsnä. Melko usein aikuiset kuitenkin rupesivat auttamaan lasta niin äkkiä, ettei lapsen tarvinnut yrittää itse lainkaan. Aikuisen läsnäolo näkyy hyvin positiivisen ilmapiirin luomisessa, sillä aikuiset saattoivat heittäytyä tilanteisiin ja esimerkiksi käskiessäänkin aikuiset usein selittivät miksi jotain täytyy tehdä, muuttaen näin ollen käskemisen positiivisemmaksi. Aikuiset hellittelivät lapsia sekä hassuttelivat, pelleilivät ja yrittivät muuttaa pukemistilanteet leikkimielisiksi.

Yleisesti ottaen lapset saivat keskustella keskenään vapaasti niin kauan kuin oma tai toisten lasten pukeminen ei siitä häiriintynyt. Aikuiset sietivät hyvin lasten keskustelun tuomaa häilyä. Lapset saivat tehdä valintoja itsenäisesti, mutta lähes poikkeuksetta valinnat keskittyivät aikuisten asettamien sääntöjen sisälle. Joissain tilanteissa lapsille levitettiin vaatteet valmiiksi eteiseen. Se oli tilanteen sujumisen kannalta hyvä asia, mutta tällöin lapselle ei jäänyt tilaa omiin valintoihin, eikä lapsi saanut käyttää omaa harkintakykyään eikä toimia itsenäisesti. Lapsille perusteltiin hyvin, jos heidän tekemänsä valinnat eivät käyneet ja heitä myös ohjattiin tekemään oikeita valintoja kyselemällä, neuvomalla ja kertomalla.

Lasten vuorovaikutusaloitteisiin tartuttiin hyvin, ellei lasketa mukaan joissain tilanteissa ilmennyttä harvasanaisuutta. Kaikkiin vuorovaikutusaloitteisiin ei välttämättä tarvitsekaan tarttua, mutta aikuiset kuitenkin heittäytyivät mukaan lapsien juttuihin esimerkiksi pelleilemällä. He myös pyysivät lasta asiallisesti odottamaan hetken, jos eivät välittömästi pystyneet keskittymään lapsen asiaan.

Aikuiset tarttuivat lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkoivat keskustelua aktiivisesti. Aikuiset osasivat käyttää lasten kanssa keskustelua myös opetustilanteena niin, että se oli luonteva osa keskustelua. Koska päiväkodin toiminta varhaispedagogiikassa ei saa perustua pelkästään suunniteltuun toimintaan, on ensiarvoisen tärkeää, että aikuinen tunnistaa ja osaa hyödyntää ilmenevät, niin sanotut pedagogiset hetket (Kalliala 2008, 261). Aikuiset selittivät usein miksi jotain asiaa tehdään ja pystyivät keskittymään useaan lapseen samanaikaisesti. Tosin joissain tilanteissa aikuisen keskittyminen oli niin intensiivistä yhteen lapseen, että osa lapsista jäi huomiotta.

Joissain tilanteissa aikuinen antoi lapselle liikaakin vaihtoehtoja asioissa joissa valinnanvaraa ei ole. Olemme pohtineet sitä, että voiko liiallinen kyseleminen aiheuttaa lapsessa vastareaktion. Aikuinen saattaa esimerkiksi kysellä lapselta laitetaanko takki päälle ja kengät jalkaan.

Tällaiset kysymykset eivät ole oleellisia, sillä valinnanvaraa asioissa ei ole. Vastaavanlaisissa tilanteissa havainnoidessamme lapsi saattoi vastata, että ei laiteta, jolloin tilanteessa syntyi pieni konflikti, sillä takki ja kengät on joka tapauksessa laitettava päälle.

Kuten on jo käynyt ilmi, lasta kyllä kannustettiin ja motivoitiin onnistumaan ja yrittämään itse, mutta tilanteita, joissa aikuinen rupesi pukemaan lasta ennen kuin lapsi oli varsinaisesti edes yrittänyt kokeilla itse, esiintyi paljon. Lisäksi aikuiset ottivat herkästi osan lapsista suoraan syliin, jolloin lapselle jäi vähemmän tilaa toimia itsenäisesti. Onnistumista yritettiin tukea kuitenkin aktiivisesti ohjeistamalla, kysymällä ja kannustamalla. Lapsille annettiin aikaa kokeilla asioita itse, mutta jostain syystä aikuiset silti tekivät asioita todella paljon lasten puolesta. Lapsille osattiin antaa tukea ja apua kehitystasonsa mukaisesti melko hyvin.

Kehumista oli tilanteissa paljon, mutta haasteelliseksi kehumisen tekee se, että muistettaisiin kehua myös lapsia, jotka pysyttelevät taka-alalla tai ovat oma-aloitteisia sekä se, ettei kehumista tapahdu tauotta. Kuitenkin tilanteita, joissa kehumista ei ollut lainkaan, oli seitsemän, joka on prosentuaalisesti 14 %. Tämä on loppujenlopuksi todella paljon kun ottaa huomioon kehumisen tärkeyden.

Aikuiset osasivat aineiston perusteella kehua lasta todella hyvin. Kehumista pohdittaessa on pohdittava kehumisen tasapainon löytämistä. Jos lasta kehuaan koko ajan kaikesta, onko kehumisella enää merkitystä, ja muuttuuko se vain sanahelinäksi sen sijaan, että se toimisi kannusteena. Toisaalta taas oli myös useampi tilanne, joissa lapsia ei keuhuttu lainkaan. Kehuminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, kun tuetaan lasten kehitystä ja omatoimisuutta.

Kehuminen oikeassa suhteessa voi olla aikuiselle haasteellista, sillä ero siinä, että kehuu liikaa ja ettei kehu tarpeeksi on kuin veteen piirretty viiva. Kehuminen silloin, kun mitään selkeästi näkyvää kehumisen arvoista asiaa ei ole, voi olla haasteellista. Vivahteiden näkeminen siinäkin, onko kehuminen turhaa, vai onko lapsen käyttäytymisessä jokin pienikin asia minkä takia se on aiheellista, on myös vaikeaa. Emme tiedä voiko kehumista määritellä mitenkään turhaksi tai tarpeelliseksi kehumiseksi, mutta uskomme, että toistensa tuella ja palautteella päiväkodin työntekijät voivat saada siihen selkeämmän vastauksen itse.

Päiväkodeissa on paljon omatoimisia lapsia, jotka ovat hiljaisempia kuin muut, tekevät asiat oma-aloitteisesti, eivätkä hae aikuisen huomiota useasti. Nämä lapset jäävät usein paljon vähemmälle huomiolle kuin hiukan haasteellisemmat lapset, jotka saavat aikuisen huomion kiinnitettyä itseensä omalla toiminnallaan negatiivisessa tai positiivisessa mielessä. Kehumisessa ja huomion antamisessa tulisi mielestämme kiinnittää huomio juuri näihin lapsiin, sillä he jäävät helposti taka-alalle, eivätkä saa kannustusta tai kiitosta asioista, joista joku muu lapsi saattaa saada kokonaisen sylillisen kehuja. Kaikkia lapsia tulisi kuitenkin kehua ja heidät tulisi huomioida tasapuolisesti, riippumatta heidän persoonastaan tai erityistarpeistaan.

Kaiken kaikkiaan ristiriitatilanteita oli varsin vähän, kolmasosassa tilanteista ei ollut minkäänlaisia ristiriitatilanteita. Kun ristiriitatilanteita ilmeni, niitä osattiin kuitenkin käsitellä hyvin joko siten, että lapset saivat keskenään keskustella tilanteen läpi ja löytää sopivat ratkaisut, tai siten että aikuinen esimerkiksi kysymysten avulla ohjasi lapsia selvittämään tilanteen itsenäisesti. Oli myös tilanteita, joissa aikuinen selkeästi esimerkiksi käänsi katseen pois tai muilla keinoilla vältteli ristiriitatilanteiden huomioimista. Tilanteiden välttely johti ainakin välillä siihen, että tilanteet pääsivät kärjistymään.

Jatkotutkimusehdotuksenamme sekä kehittämisehdotuksenamme on uloslähdön organisoinnin kehittämismahdollisuuksien selvittäminen siten, että lapsi saisi enemmän aikaa ja tukea. Lisäksi havainnointirunkoa voisi kehittää siten, että sitä olisi helppo käyttää työn ohessa. Johdopäätöksien perusteella voisi olla myös tarpeellista selvittää kehumisen laatua ja määrää päiväkodeissa sekä kartoittaa päiväkodin työntekijöiden kokemuksia ja mielipiteitä kehumisesta ja sen tarpeellisesta määrästä.

9 Eettisyys

Eettisesti hyvän tutkimuksen tunnusmerkit voi jakaa kolmeen osaan, jotka ovat hyvä tieteellinen käytäntö, piittaamattomuuden välttäminen hyvässä tieteellisessä käytännössä sekä säännökset tutkijan oikeusturvasta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu kaikki rehelliseen ja suoraselkaiseen tieteen tekemiseen liittyvät asiat kuten tarkkuus, huolellisuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja eettisesti kestävä toiminta. Piittaamattomuus ja epärehellisyys hyvää tieteellistä käytäntöä kohtaan ovat loukkaus hyvälle käytännölle. Tutkijan oikeusturvaan puolestaan liittyy esimerkiksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan kanssa tehtävä työ ja muut oikeusturvaan kuuluvat asiat. (Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006, 31 - 32.)

”Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti sovittuja pelisääntöjä suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteeseen, rahoittajiin, toimeksiantajiin ja suureen yleisöön.” (Vilka 2005, 30.) Myös Laurea-ammattikorkeakoulun omista eettisistä tutkimusohjeista painotetaan hyvää tieteellistä käytäntöä, hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia, aineiston keräämisen etiikkaa sekä tulosten julkaisuun liittyviä asioita. (Laurean eettinen toimikunta 2007.)

Jokaisessa opinnäytetyön vaiheessa noudatimme eettisesti hyvän tutkimuksen tunnusmerkkejä. Noudatimme hyvää tieteellistä käytäntöä, eli olimme rehellisiä, tarkkoja ja huolellisia. Hoidimme tutkimusluvan hankkimisen asianmukaisesti ja kerroimme rehellisesti jokaisessa vaiheessa työstämme ja sen etenemisestä kaikille opinnäytetyöhömmä liittyville osapuolille. Lähdeviittauksia käytimme huolellisesti ja teimme selvän eron oman tekstimme ja viitatus tekstin välille. Emme tehneet vilppiä, eli emme plagioineet tai sepittäneet tuloksia. Pidimme lisäksi huolen siitä, että tutkittavien anonymiteetti säilyi ja tuhosimme kerätyn aineiston analyysin jälkeen. Pyysimme suostumuksen havainnoimiseen kaikilta tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä.

10 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus voidaan määritellä neljän käsitteen avulla. Näitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus käsittää sen, että vastaavatko tutkijan käsitteellistyksiset ja tulokset tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyys tarkoittaa sitä, että voiko tutkimuksen tulokset siirtää toiseen vastaavaan ympäristöön. Ennakkoletukset huomioimalla lisätään tutkimuksen varmuutta ja vahvistuvuus saadaan siitä jos tutkimuksen aiheesta löytyy vastaavia tutkimuksia, jotka tukevat toisiaan. (Eskola & Suoranta 2005, 211- 212.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140 - 141) mukaan laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, eli sen sisäisen johdonmukaisuuden tulisi olla kunnossa. Kirjassaan Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi he ovat laatineet listan siitä, mitkä asiat tutkimuksesta tulisi selvittää luotettavuuden kannalta. Näitä ovat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumus tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantaja, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi.

Tutkimuksemme kohteena oli VKK-Metro-hankkeessa mukana oleva päiväkotitoiminta, siksi koska kyseinen hanke oli koulumme varhaiskasvatuksen yhteistyöhanke. Hakeuduimme työharjoitteluun kyseiseen päiväkotiin, jotta tutustuisimme toteutusympäristöön ja saisimme paremmin valittua opinnäytetyön aiheen siten, että se palvelisi myös työyhteisöä ja tukisi päiväkodin VKK-Metro-hankkeen alaista kehittämistyötä. Tutkimuksemme tarkoitus oli siis päiväkodin kehittämistyön tukeminen havainnoimalla aikuisen sitoutumista siirtymätilanteissa. Opinnäytetyömme on tärkeä, koska sen aihe on kehitetty palvelemaan tutkimuspäiväkodin kehittämistyötä, ja sitä oli mielekästä toteuttaa siksi, että sen aihe oli työelämälähtöinen. Toteutimme opinnäytetyömme vuoden 2010 aikana.

Koko opinnäytetyöprosessin ajan päiväkodin aikuiset olivat tietoisia kaikesta työhömmme liittyvästä, tai ainakin heillä on oman kiinnostuksen mukaan ollut mahdollisuus tutustua opinnäytetyömme suunnitelmaa ja kysellä meiltä henkilökohtaisesti heitä kiinnostaneista tai askarruttaneista asioista. Kuten olemme jo maininneet, tämä saattoi vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Olemme pohtineet, oliko se välttämättä kuitenkaan huono asia. Opinnäytetyömme oli osa päiväkodin VKK-Metro-hankkeen kehittämisprosessia, jolloin olisi itse asiassa ollut ehkä jopa tarkoituksenmukaista, että aikuiset olisivat kiinnittävät toimintaansa huomiota, jotta kehittämistyö olisi voinut mennä eteenpäin.

Aineisto kerättiin strukturoidun havainnointirungon avulla. Havainnoimme ensin yhdessä, jotta havainnointirungon täyttäminen olisi yhdenmukaista ja saisimme harjoitusta rungon täyttämiseen. Kävimme läpi asiat, mitä kirjataan ja miten, jotta havaintomme olisivat samalla tavalla tulkittavissa myöhemmin. Yhdessä havainnoidessamme kävimme läpi myös asiat, jotka tulisi korjata havainnointirunkoon. Jätimme havainnointirungosta pois tilanteen ilmapiirikohdan siksi, koska se ei oleellista tietoa tutkimuskysymysten kannalta ja olimme tehneet havaintomme tilanteiden ilmapiireistä intuitiivisesti emmekä määrittelyn pohjalta. On myös mahdollista, että havainnoistamme on jäänyt jotain oleellista puuttumaan, sillä havainnointirunkomme on melko pitkä yksin täytettäväksi.

Havainnoiteja tehdessämme kirjasimme asiat mahdollisimman seikkaperäisesti ja sovimme keskenämme tarkat säännöt kirjaamiskäytännöistä, jonka jälkeen kokosimme havainnot yhteen. Kaikissa vaiheissa työntekijöistä keräämämme havainnot oli kooditettu siten, ettei niistä tiennyt, kenestä oli kyse, ja säilytimme näin ollen tutkittavien anonymiteetin. Kokoamisvaiheessa kokosimme tiedot sattumanvaraisessa järjestyksessä, ettei yksittäisiä henkilöitä voisi tunnistaa.

Kirjasimme valmiit havainnointirungot yksitellen Excel- taulukkoon ja Word- tiedostoon. Lasimme prosenttimäärät, keskiarvot tai moodit tuloksista. Sen jälkeen etsimme tuloksista poikkeavuuksia, joihin kiinnitimme huomiota johtopäätöksissä. Yhdistelimme myös joissain kohdissa luokkia, esimerkiksi silloin, kun sanalliset muistiinpanomme osoittivat kahden luokan yhteneväisyyden.

Koska havainnoitavat olivat täysin tietoisia siitä, mitä ja miten tutkimme, on läsnäolomme luultavasti vaikuttanut havainnoitavien käyttäytymiseen siten että he joko tiedostamatta tai tiedostaen muuttivat käyttäytymistään meidän läsnä ollessamme. Se, että meidän läsnäolomme saattoi saada aikuiset kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa, oli varmasti kuitenkin hyvä asia, sillä tällöin he saattoivat ruveta tekemään jo opinnäytetyön toteutusvaiheessa meistä riippumatonta itsereflektointia, joka on voinut tukea VKK-Metro-hankkeen etenemistä sekä havainnoitavan omaa ammatillista kasvua.

Koska suoritimme työharjoittelumme kyseisessä päiväkodissa ja tutustuimme havainnoitaviin jo ennen opinnäytetyön teon aloittamista, on mahdollista, että henkilökohtaiset mielipiteemme vaikuttivat havainnoiteihimme jonkin verran siitä huolimatta, että kävimme havainnointikäytännöt yhdessä läpi ennen havainnointien aloittamista. Toisaalta se, että olimme tuttuja havainnoitaville, on voinut vaikuttaa tilanteiden ilmapiiriin siten, että tilanteet olivat luontevampia kuin jos olisimme olleet täysin vieraita keskenämme.

Teoriakirjallisuutta käyttäessämme yritimme etsiä teoksia jotka ovat yleisesti löydettävissä ja käytettyjä, esimerkiksi omassa koulussamme. Mahdollisuuksien rajoissa yritimme löytää ensisijaiset lähteet ja käyttää niitä, mutta joissain tapauksissa jouduimme tyytymään toissijaisiin lähteisiin. Pyrimme myös koko työskentelyn ajan siihen, että käyttäisimme mahdollisimman paljon samoja lähteitä. Näin ollen teoriapohja on vankempi, eikä sitä ole koottu kymmenistä eri teoksista. Lähdeviitteet merkitsimme mahdollisimman selkeästi ja pidimme huolen, että tekstistä käy ilmi oman tekstimme ja viitteiden rajat.

Opinnäytetyömme edetessä annoimme sen säännöllisesti päiväkodin johtajan luettavaksi, jotta hän pystyi tekemään tarvittavat muutosehdotukset työhön. Ilmoitimme päiväkodin työntekijöille aikataulutuksesta ja edistymisestä sähköpostin välityksellä sekä suullisesti. Keskuste-

limme siitä, ketkä halusivat osallistua opinnäytetyömme tekemiseen ja ketkä eivät halunneet olla tutkimuskohteena.

Toimitimme lähes lopullisen opinnäytetyömme päiväkodin johtajan ja työntekijöiden luettavaksi sähköpostin välityksellä. Kävimme myös keskustelemassa päiväkodin johtajan kanssa tuloksista ja opinnäytetyöstä ennen sen esittämistä. Pyysimme opinnäytetyössä mukana olleita työntekijöitä kommentoimaan työtämme, mutta emme saaneet palautetta kuin yhdeltä työntekijältä johtajan lisäksi. He olivat opinnäytetyön tuloksiin tyytyväisiä ja työntekijät aikovat kiinnittää huomiota esille nousseisiin asioihin.

Tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä, sillä ne on saatu vain yhdestä päiväkodista. Yleistettävyyttä olisi voinut lisätä sillä, että havainnointit olisi suoritettu useammassa päiväkodissa. Tutustumalla havainnointirunkoon ja refleктоimalla omaa työskentelyä voi tuloksien samankaltaisuutta toisessa päiväkodissa kuitenkin joko testata tai arvioida. Voi olla myös mahdollista, että vastaavanlaisissa hankkeissa on mukana sellaisia päiväkoteja, joissa asiat ovat jo melko hyvin, oman työn refleктоinti toimii ja kehittämistyötä tapahtuu jatkuvasti, joten siksi tutkimuspäiväkodin tulokset ovat voineet olla parempia kuin sellaisissa päiväkodeissa, joissa jatkuvaa kehittämistä ei tapahdu.

Lähteet

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 2008. Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat - Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa - Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Edufin.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliala, M. 2008. Kato Mua! - Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2001. Pienet päivähoitossa - alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito - Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat - Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2009. Viitattu 8.3.2010.
- Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H. (toim.) 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä - Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoitossa. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat - Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Helsinki: Tammi.
- Vilpas, B. 2010. Taustatietoja VKK-Metro. Sähköposti. Vastaanotettu 5.3.2010.
- Helsingin kaupunki Sosiaalivirasto. 2010. Ympäri vuorokautinen hoito. Viitattu 18.11.2010. http://www.hel.fi/hki/sosv/fi/P_iv_hoito/P_iv_kodit/Ymparivuorokautinen+hoito

Julkunen, A-L. 2004. "Kiitos, että herätitte meidät!" - lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Helsingin yliopisto. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 7.11.2010.
http://www.edu.helsinki.fi/lapset_kertovat/Julkaisut/Gradut_ym/Julkunen_gradu.pdf

Lapsen Ääni, Tukevasti alkuun, VKK-Metro osio. 2010. Viitattu 8.3.2010.
http://www.lapsenaani.fi/osahankkeet/pks/tukevasti_vkk.html

Laurean eettinen toimikunta. 2007. Laurea-ammattikorkeakoulun eettiset ohjeet tutkimus- ja kehitystyötä sekä opinnäytetöitä varten. Viitattu 8.3.2010.
https://intra.laurea.fi/intra/fi/03_tutkimus_ja_kehitys/041_tk_osio/01_eettinen_toimikunta/eettisetohjeet.pdf

Pascal, C. & Bertram, T. 2001. Effective Early Learning: Case studies in improvement. Viitattu 7.11.2010. http://www.google.com/books?hl=fi&lr=&id=MG-uzZLK-jwC&oi=fnd&pg=PR5&ots=s-thJ7fceb&sig=vODSq_8Emuusu3Pr70vv1F4MsZA#v=onepage&q&f=false

Stakes. 2005. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet. Viitattu 8.3.2010.
<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Taulukot

Taulukko 1

Sensitiivisyys

	Positiivista	Neutraalia	Negatiivista
Aikuinen puhuu lasten kanssa... äänensävyä käyttäen	62% (n=2)	34% (n=17)	4% (n=2)

	Usein	Satunnaisesti	Vain pakon edessä
Aikuinen katsoo lasta	98% (n=49)	2% (n=1)	0% (n=0)

	Moodi	Keskiarvo
Aikuinen sanoo tilanteessa Ei	0	2

	Jatkuvasti	Välillä	Ei juuri koskaan
Aikuinen laskeutuu fyysisesti lapsen tasolle	74% (n=37)	22% (n=11)	4% (n=2)

	Aina	Satunnaisesti	Ei ollenkaan
Aikuinen tarttuu lasten vuorovaikutusaloitteisiin	90% (n=45)	10% (n=5)	0% (n=0)

	Lapsen pyytäessä	Oma-aloitteisesti	Sikä että
Aikuinen huomioi lapsen avuntarpeet	10% (n=5)	68% (n=34)	22% (n=11)

	Oma-aloitteisesti	Lapsen kiinnittäessä aikuisen huomion	Ei kehu	Sikä että
Aikuinen kehuu lapsia	64% (n=32)	14% (n=7)	14% (n=7)	8% (n=4)

Taulukko 2

Aktivointi

	Aina	Satunnaisesti	Ei kannusta
Aikuinen kannustaa ja motivoi lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse	56% (n=28)	40% (n=20)	4% (n=2)

	Hymyilemällä	Käyttämällä positiivisia ilmauksia	Käyttämällä positiivisia ilmauksia negatiivisista asioista	Ottamalla katsekontaktin lapsiin
Aikuinen yrittää omalla toiminnallaan luoda ympärilleen positiivisen ilmapiiirin	68% (n=34)	76% (n=38)	38% (n=19)	88% (n=44)

	Aina	Satunnaisesti	Tilanteen salliessa	Ei juuri koskaan
Aikuinen tarttuu lasten virittämisiin keskusteluihin ja jatkaa keskusteluja	54% (27%)	16% (n=8)	24% (n=12)	6% (n=3)

	Aina	Satunnaisesti	Tilanteen salliessa	Ei koskaan
Aikuinen sallii lasten jatkaa keskusteluja keskenään	56% (n=28)	0% (n=0)	40% (n=20)	0% (n=0)

Taulukko 3

Autonomia

	Aina	Satunnaisesti	Ei koskaan
Aikuinen antaa kii- reestä huolimatta lapselle aikaa kokeil- la asioita	64% (n=32)	34% (n=17)	2% (n=1)

	Aina	Satunnaisesti	Ei anna lapsille lupaa omiin valintoihin
Aikuinen antaa lap- selle tilaisuuden teh- dä tilanteen sallimia omia valintoja	68% (n=34)	32% (n=16)	0% (n=0)

	Aina	Satunnaisesti	Ei koskaan	Ei ristiriitatilan- teita
Aikuinen rohkai- see lasta selviy- tymään ristiriita- tilanteista itse- näisesti tilanteen salliessa	50% (n=25)	20% (n=10)	0% (n=0)	30% (n=15)

Liitteet

Liite 1 Havainnointirunko

HAVAINNOINTIRUNKOPUKEMINEN JA ULOS LÄHTÖLapsien lukumäärä:Aikuisten lukumäärä:Klo:SENSITIIVISYYS

- Aikuinen puhuu lasten kanssa NEGATIIVISTA/NEUTRAALIA/POSITIIVISTA äänensävyä käyttäen

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen katsoo lasta USEIN/ SATUNNAISESTI/ VAIN PAKON VAATIESSA

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen sanoo tilanteessa EI _____ -kerta

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen laskeutuu fyysisesti lapsen tasolle hänen kanssaan puhuessaan ja toimiessaan JATKUVASTI/ VÄLILLÄ/ EI JUURI KOSKAAN

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen tarttuu lasten vuorovaikutusaloitteisiin AINA / SATUNNAISESTI / EI OLLENKAAN ja huomio lapsen avuntarpeet LAPSEN PYYTÄESSÄ / OMA-ALOITTEISESTI

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen kehuu lapsia OMA-ALOITTEISESTI/ LAPSEN KIINNITTÄESSÄ ITSE AIKUISEN HUOMION TOIMINTAANSA/ EI KEHU

Erityistä huomioitavaa:

AKTIVOINTI

- Aikuinen kannustaa ja motivoi lasta onnistumaan ja yrittämään asioita itse AINA/ SATUNNAISESTI/ EI KANNUSTA

Erityistä huomioitavaa:

- Miten?

- Aikuinen yrittää omalla toiminnallaan luoda ympärilleen positiivisen ilmapiirin HYMYILEMÄLLÄ/ KÄYTTÄMÄLLÄ POSITIIVISIA ILMAUKSIA/ KÄYTTÄMÄLLÄ POSITIIVISIA ILMAUKSIA NEGATIIVISISTA ASIOISTA/ OTTAMALLA KATSEKONTAKTIN LAPSIIN

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen tarttuu lasten virittämiin keskusteluihin ja jatkaa keskustelua AINA/ SATUNNAISESTI/ TILANTEEN SALLIESSA/ EI JUURI KOSKAAN

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen sallii lasten jatkaa keskustelua keskenään TILANTEEN SALLIESSA/ SATUNNAISESTI/AINA/EI KOSKAAN

Erityistä huomioitavaa:

AUTONOMIA

- Aikuinen antaa kiireestä huolimatta lapselle aikaa kokeilla asioita AINA/SATUNNAISESTI/EI KOSKAAN

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen antaa lapselle tilaisuuden tehdä tilanteen sallimia omia valintoja AINA/SATUNNAISESTI/EI ANNA LAPSELLE LUPAA OMIIN VALINTOIHIIN

Erityistä huomioitavaa:

- Aikuinen rohkaisee lasta selviytymään ristiriitatilanteista itsenäisesti tilanteen salliessa AINA/SATUNNAISESTI/EI KOSKAAN

Erityistä huomioitavaa:

Liite 2 AES

Aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa (Adult Engagement Scale – AES)**Sensitiivisyys – taso 5**

myönteinen äänensävy myönteiset eleet
ja katsekontakti
lämmän ja osoittaa kiintymystä
kunnioittaa ja arvostaa lasta
rohkaisee ja kehuu
tunnistaa lapsen tarpeita ja huolenaiheita

kuuntelee ja vastaa lapselle

Sensitiivisyys – taso 1

negatiivinen äänensävy
kylmä ja etäinen
ei kunnioita lasta
kritisoi ja torjuu lapsen
ei ole myötämielin lapsen tarpeille ja
huolenaiheille
ei kuuntele tai vastaa lapselle

Aktivointi – taso 5

energinen ja elävä rutiininomainen
sovittaa yhteen lapsen kiinnostukset ja
havainnot

motivoi lasta
stimuloi keskustelua, vuoropuhelua,
aktiivisuutta ja ajattelua
jakaa ja laajentaa lapsen toimintaa
voi olla nonverbaalinen

Aktivointi – taso 1

virittää tarkoituksenmukaisesti puuttuu energia ja into

ei sovita yhteen lapsen kiinnostusta ja
havaintoja
puuttuu aktivoinnin rikkaus ja selkeys

on sekava
ei viritä tarkoituksenmukaisesti
supistaa, vähentää vuoropuhelua, aktiivisuutta
ja ajattelua

Autonomia – taso 5

sallii lapsen valita ja tukee valintoja

tuottaa tilaisuuksia kokeiluille
rohkaisee lapsen aloitteellisuutta ja
vastuullisuutta
rohkaisee lasta neuvottelemaan konflikteista
ja säännöistä

Autonomia – taso 1

ei anna lapsen valinnoille ja kokeiluille
tilaa

ei rohkaisee lapsen ideoita

ei anna lapselle vastuuta

ei salli lapsen arvioida produktin laatua
on autoritaarinen ja dominoiva
jäykästi pakottaa sääntöihin ja rajoituksiin,
neuvoja ei sallita