



”Minäki haluan tulla sinun viekkuun” -
Miten lapsen ikä ja kehitystaso vaikuttavat
kasvattajan ja lapsen väliseen
vuorovaikutukseen?

Jokinen, Elisa & Saarelma, Senni

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Hyvinkää

”Minäki haluan tulla sinun viekkuun” -
Miten lapsen ikä ja kehitystaso vaikuttavat kasvattajan ja lapsen
väliseen vuorovaikutukseen?

Elisa Jokinen
Senni Saarelma
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Lokakuu, 2011

Elisa Jokinen & Senni Saarelma

**”Minäki haluan tulla sinun viekkuu” -
Miten lapsen ikä ja kehitystaso vaikuttavat kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen?**

Vuosi 2011 Sivumäärä 62

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kuvata päiväkotiryhmän työntekijöiden ja lasten välistä vuorovaikutusta ja tehdä siitä tulkintoja. Syvennyimme työssämme lapsen iän ja kehitystason vaikutuksiin kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Selvitimme työssämme, huomioiko kasvattaja vuorovaikutuksessa lapsen iän ja kehitystason tarkastellen kuinka vuorovaikutustilanteet alkoivat, kuinka kauan vuorovaikutustilanteet kestivät, millainen oli keskusteluiden sisältö, millaista sanastoa kasvattaja käytti kussakin tilanteessa ja oliko kasvattaja vuorovaikutustilanteissa sensitiivinen lasta kohtaan.

Opinnäytetyömme teoriatausta rakentuu muun muassa vuorovaikutuksesta, lapsen psyykkisestä ja sosiaalisesta kehityksestä sekä päiväkodin toiminnasta. Kiinnitimme huomiota hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen elementteihin sekä niihin kasvattajan toimiin ja tehtäviin, joilla on eri-ikäisillä lapsilla kehityksen kannalta merkitystä.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tutkimus. Käytimme opinnäytetyössä tutkimusaineiston keruumenetelmänä havainnointia sekä havainnoinnin tukena videointia. Havainnoimme ja videoimme erään hyvinkääläisen kunnallisen päiväkotiryhmän arjen tilanteita sekä ohjattuja tuokioita että perushoitotilanteita eri aikoina ja eri viikonpäivinä. Tutkimuspäiväkotiryhmämme oli 3–5 -vuotiaiden lasten ryhmä. Tutkimusryhmässä nuorimmat olivat juuri kolme vuotta täyttäneitä ja vanhimmat jo keväällä kuusi vuotta täyttäneitä. Saimme otokseen monipuolisesti sekä iältään että kehitystasoltaan erilaisia lapsia. Ryhmässä oli tutkimusta tehdessämme 21 lasta ja kolme kasvattajaa, jotka kaikki osallistuivat tutkimukseen.

Opinnäytetyön tutkimustulosten mukaan kasvattajat kohtasivat lapset tilanteen mukaan ja huomioiden, kenen lapsen kanssa kasvattaja kulloinkin on vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteiden kestot, sisällöt sekä kasvattajan käyttämä kieli ja sanavarasto vaihtelivat sen mukaan, minkä ikäisen ja kehitystasoisien lasten kanssa kasvattaja oli vuorovaikutuksessa. Huomasimme tällöin eroja myös kasvattajien lasta kohtaan käyttämässä sensitiivisyydessä. Havaitsimme myös, että havainnointiryhmän käytännön todellisuuden ja teoriapohjamme sekä oletettujen tulosten välillä oli joitakin eroavaisuuksia.

Asiasanat: vuorovaikutus, vuorovaikutusaloitteet, lapsen kehitystasot, dialogi, päiväkot

Elisa Jokinen & Senni Saarelma

“I want to sit next to you” - How do a child’s age and level of development affect interaction between an educator and the child?

Year	2011	Pages	62
------	------	-------	----

The purpose of our thesis was to describe the interaction between day-care center workers and children and to make interpretations of it. The main point of our thesis was to find out how the child's age and level of development affected the interaction between day-care center workers and the child. We expounded how the day-care center workers took the child's age and level of development into consideration, how the interaction started, how long the situations lasted and whether the day-care center workers were sensitive towards the child. We also studied the vocabulary and content of the conversations what was the content of conversations.

The theoretical background of our thesis consists of interaction, child's psychological and social development and activities in day-care center. We paid attention to the elements of good and effective interaction and to the worker's activities and tasks meaningful for different-aged children's development at different ages.

The study is qualitative. We used observation and videotaping as the data collection methods. We observed and videotaped the everyday situations and the guided moments as well as the basic care situations, in a municipal day-care center in Hyvinkää at different times and days of the week. The day-care center group consisted of 21 children aged 3 to 5 years and three educators. The youngest children had just turned three years and the oldest had turned six in the spring. Therefore we got a comprehensive sample of children, as well as of different levels of development.

The results indicated that the educators met with the children, as appropriate in the situations and taking into account which child they were in interaction with. The duration of interaction, the language used and the vocabulary varied depending on the age and development level of the child. We also noticed differences of sensitivity in interaction depending on the child. However, we also discovered some differences between our theoretical background, the expected results as well as the reality that we observed.

Keywords: interaction, the children's levels of development, dialogue, day-care center

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Vuorovaikutus.....	7
2.1	Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus	9
2.2	Hyvä vuorovaikutus.....	13
3	Lapsen kehitys	17
3.1	Lapsen psyykinen kehitys	18
3.2	Lapsen sosiaalinen kehitys	23
4	Päiväkoti ja sen toiminta	25
5	Tutkimusongelmat ja -kysymykset	26
6	Tutkimusmenetelmät.....	27
6.1	Laadullinen tutkimus.....	27
6.2	Havainnointi ja tutkimuksen havainnointirunko.....	28
6.3	Videohavainnointi	30
6.4	Videoanalyysi	31
7	Tutkimusetiikka	32
8	Tutkimuksen toteuttaminen	33
9	Tutkimustulokset.....	34
9.1	Vuorovaikutusaloitteet	34
9.2	Vuorovaikutustilanteiden kesto	38
9.3	Vuorovaikutuksen sisältö, sanaton ja sanallinen vuorovaikutus	40
9.4	Sanaston käyttö vuorovaikutustilanteissa	41
9.5	Sensitiivisyys vuorovaikutustilanteissa	44
9.6	Havainnointiryhmän kasvattajien eroavaisuudet	46
10	Johtopäätökset	47
11	Pohdinta	52
12	Omat oppimiskokemuksemme	54
	Painetut lähteet.....	55
	Sähköiset lähteet	57
	Taulukot	59
	Liitteet.....	60

1 Johdanto

Kasvatusvuorovaikutus aiheena on varmaankin jatkuvasti jollain tapaa pinnalla. Nykyaikana päiväkotien lapsiryhmissä on entistä enemmän maahanmuuttajalapsia, jotka tarvitsevat tukea niin kielenkehittymisessä itsessään, mutta myös suomenkielen oppimisessa. Myös lisääntyneet keskittymishäiriöt ja muut ongelmat ovat antaneet aiheetta kohdistaa huomiota vuorovaikutuksen laatuun lapsen ja kasvattajan välillä. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on päätäjien puheissa huolenaiheena, mutta myös kasvattajat ovat halukkaita kehittää omaa toimintaansa kasvatustyössä. Kasvattajat haluavat lisää tietoa ja osaamista, minkä pohjalla voisi olla ajatus siitä, että halutaan tukea paremmin ja jopa kuntouttaa lapsia tavallisen päiväkotiryhmän arjessa.

Sosiaali- ja terveysalalla aihe tuntuisi olevan kiinnostuksen kohteena laajalti niin neuvolan työntekijöiden kuin päivähoidon kasvattajien keskuudessa. Koulutuksien sisällöissä aihe löytyy teemoista aina jollakin tapaa, usein nimellä lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus. Yleisiä aiheeseen liittyviä puheenaiheita on viime aikoina ollut esimerkiksi väite, että aikuisen aito läsnäolo vahvistaa lapsen itsetuntoa. Kasvatusvuorovaikutuksen keskusteluihin on liitetty myös lapsen ensimmäinen päivä päivähoitossa. Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus aiheena on herättänyt myös opiskelijoissa kiinnostusta. Viime vuosina kasvatusvuorovaikutuksesta on tehty useita opinnäytetöitä.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata päiväkotiryhmän työntekijöiden ja lasten välistä vuorovaikutusta ja tehdä siitä tulkintoja. Tarkemmin sanottuna syvennymme työssä lapsen iän ja kehitystason vaikutuksiin kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

Saimme opinnäytetyölle aiheen eräästä hyvinkääläisestä kunnallisesta päiväkodista, jossa myös toteutimme tutkimuksen. Kyseisen päiväkodin edustajien mielestä oli tärkeää saada tietoa siitä, millaisena heidän päiväkotinsa vuorovaikutus näyttäytyy ulkopuolisille ja kuinka sitä voisi tulevaisuudessa kehittää. Päiväkodilla oli kiinnostusta sekä lasten, työntekijöiden että vanhempien keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvälle tutkimukselle. Päätimme kuitenkin keskittyä tutkimuksessamme pelkästään työntekijöiden ja lasten väliseen vuorovaikutukseen, koska aikamme ja voimavaramme eivät olisi riittäneet niin monitahoiseen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Päiväkotiryhmä, johon tutkimuksemme kohdistui, on 3–5 -vuotiaiden lasten ryhmä. Kasvattajina ryhmässä työskentelee lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa.

Hyvä vuorovaikutus on yksi hyvän päivähoidon tärkeimmistä perusteista. Se vaikuttaa sekä lasten että aikuisten viihtyvyyteen ja ennen kaikkea sillä on suuri merkitys myös lasten emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Tavoitteenamme on, että tutkimus antaa päiväkodin edustajille tietoa siitä, millaista heidän vuorovaikutuksensa on ja miten sitä voisi tulevaisuudessa kehittää. Tutkimustuloksemme voisivat toimia esimerkkinä myös muille päiväkodeille, jotta ne voisivat kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen tärkeyteen.

Kokosimme opinnäytetyön teoreettisen osuuden ennen varsinaista tutkinnallista osuutta. Työn teoriapohja rakentuu muun muassa vuorovaikutuksesta, lapsen psyykkistä ja sosiaalista kehityksestä sekä päiväkodin toiminnasta. Kiinnitimme huomiota hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen elementteihin sekä siihen miten kasvattaja voi tukea lasta eri kehityksen vaiheissa.

Teoriatiedon koonnin jälkeen oli tutkimusaineiston keruun vuoro. Käytimme opinnäytetyösämme tutkimusaineiston keruumenetelmänä havainnointia, jonka tukena hyödynsimme videointia. Havainnointimme kohdistui kyseisen päiväkotiryhmän arjen erilaisiin tilanteisiin. Havainnointimme käsitti niin ohjattuja tuokioita kuin perushoitotilanteitakin eri kellonaikoina ja eri viikonpäivinä. Tarkoituksenamme oli saada yhteistyöpäiväkotiryhmämme kasvattajien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta mahdollisimman monipuolinen kokonaiskuva.

Tutkimusaineiston keruun jälkeen litteroimme saadun materiaalin. Litteroinnin jälkeen analysoimme aineistoa. Laadimme koonnin tutkimustuloksista ja teimme niistä johtopäätökset. Lopuksi pohdimme vielä työmme onnistuneisuutta sekä omia oppimiskokemuksiamme.

2 Vuorovaikutus

Jokaisella ihmisellä on tarve päästä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Jotta ihminen voisi tulla aktiivinen viestijä, tulee hänen saada kokemuksia hyödyllisestä ja mukavasta vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa. Lapsen varhaiset vuorovaikutuskokemukset valmistavat perustan kielen ja viestinnän kehitykselle. Niiden pohjalta lapsi oppii myös ennakoimaan, havainnoimaan ja tulkitsemaan vuorovaikutustilanteita. Jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman toimivaa, tulee sen osapuolien olla toisilleen läsnä ja sulkea muut häiriötekijät pois mielestään. Tärkeää on, että vuorovaikutuksesta välittyy halu olla yhdessä ja jakaa kokemuksia. Toimivassa vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa. Kumpi tahansa voi aloittaa vuorovaikutuksen kuin myös lopettaa sen. (Burakoff 2011, 8.)

Täydellistä yhteisymmärrystä vuorovaikutuksessa on vaikea saavuttaa, ja väärinymmärryksiä tulee väistämättä. Ihmiset tulkitsevat asioita omien kokemustensa perusteella. Vuorovaikutuksen sanotaan olevan riittävän onnistunutta, kun vuorovaikutuksessa käytetään sellaista yhteistä keinoa, jota molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ymmärtävät ja osaavat käyttää.

On tärkeää huomioida, että molemmilla vuorovaikutuksessa olevilla ihmisillä on merkitystä. He molemmat haluavat kertoa jotakin ja yrittävät ymmärtää myös toisiaan ja sitä miten toinen näkee asiat. (Ikävalko 2009.)

Dialogilla tarkoitetaan yleisesti kaksipuhelua, vuoropuhelua tai keskustelua. Dialogi on keskeinen osa sosiaalista kommunikointia. Sitä esiintyy kaikkialla, missä ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa. (Mönkkönen 2002, 33-34.) Keskustelu ei aina välttämättä ole dialogia eli vuoropuhelua. Vuoropuheluksi määritellään kahden tai useamman henkilön välinen kommunikointi. Jotta kommunikointia voidaan sanoa vuoropuheluksi, sen täytyy olla molemminpuolista aktiivista, sitoutunutta, vastavuoroista, kunnioittavaa, avointa ja vilpitöntä. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen tavoitteena on tulla ymmärretyksi ja ymmärtää toista osapuolta. Vuoropuhelun osallistajat ovat tasavertaisessa asemassa ja voivat avoimesti tuoda esille omat mielipiteensä. Vuoropuhelussa osallistajat voivat olla samaa mieltä asioista tai sitten eri mieltä, mutta tärkeää on kunnioittaa kaikkien kantoja ja päästä yhteisymmärrykseen. (Aarnio & Enqvist.) Dialogi voi myös olla monologista eli yksipuolista, vaikka osapuolet olisivatkin kasvokkain ja reagoisivat toisiinsa. Monologisessa dialogissa osapuolten sanomiset ja mielipiteet ovat ikään kuin rinnakkaisia, eivätkä ole kytköksissä toisiinsa. (Mönkkönen 2002, 33-34.)

Vuorovaikutusosaamiseen kuuluu sujuvan sanallisen viestinnän lisäksi kehon antama viestintä eli kehonkieli. Lisäksi vuorovaikutusosaamiseen kuuluvat myös hiljaisuus, läsnäolo, toimiminen, teot sekä vuorovaikutuksen oikea-aikaisuus. Vuorovaikutusosaamisessa on Uusitalon (2000) mukaan viisi taitoaluetta, jotka olisi hyvä ymmärtää yksilön vuorovaikutuksessa oppimisen ja kehittämisen kohteina. Uusitalo asettaa taitoalueet seuraavien kysymysten muotoon:

- Osaako keskustelija luoda vuorovaikutuksellaan yhteyden toiseen ihmiseen?
- Osaako keskustelija välittää viestin, mitä ajattelee, tuntee ja tahtoo, ymmärretysti?
- Osaako keskustelija luoda vuorovaikutuksellaan ympäristön, jossa ihmiset uskaltavat olla ja toimia omina itsenään?
- Osaako keskustelija tulkita toisten viestejä oikein?
- Osaako keskustelija antaa palautetta pelkästään läsnäolollaan synnyttäen yhteisen tunnekokemuksen toisten osapuolten kanssa?

(Uusitalo 2000, 52-54.)

Kiesiläisen (2004, 29) mukaan vuorovaikutuksesta on vuosikymmenten saatossa tullut huomattavan monessa ammatissa oleellinen osa ammattitaitoa. Monille ammattiryhmille tärkeät tavoitteet liittyvät juuri vuorovaikutukseen tai vaihtoehtoisesti vuorovaikutusta tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseen. Hänen mukaansa työntekijän tulee huolehtia siitä, että tavoitteet saavutetaan. Kuitenkin Kiesiläinen väittää, että vuorovaikutus on ammattitaitona kehit-

tynyt suhteellisen heikosti. Hänen näkemyksensä mukaan syynä tähän on ainakin osittain se, että vuorovaikutusta ei ole pidetty edellytyksenä peruskoulutuksissa, jonka myötä vuorovaikutustyötä tekevät ammattilaiset ovat siirtyneet työelämään ilman riittävää vuorovaikutusosaamista.

2.1 Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus on pienten lasten parissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jolla pyritään edistämään lasten kehitystä, oppimista ja kokonaisuudessaan tasapainoista kasvua. Yksi päivähoiton tärkeistä päämääristä on lapsen hyvinvoinnin edistäminen ja yksilöllisyyden kunnioittaminen. Jotta tämä päämäärä voisi toteutua, tulee ensinnäkin huolehtia lapsen terveydestä ja perustarpeista. Lapsen tulee voida kokea, että häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään. Näin lapsen itsetunto vahvistuu. Lapsen tulee myös voida tuntea itsensä toisten kanssa tasa-arvoiseksi sukupuolesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä riippumatta. Lapsen etua tulee vaalia ja hänen mielipiteensä ottaa huomioon. Ensiarvoisen tärkeätä on taata lapselle niin turvalliset ja pysyvät ihmissuhteen kuin mahdollista. Lapsella on oikeus elämään täysipainoiseen kehittymiseen. (Stakes 2005, 11-12, 15.)

Suomessa on käytössä valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä kunta- ja päiväkotitasoiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joissa kasvattajien riittävän yhtenäistä ja johdonmukaista toimintakulttuuria pidetään hyvin tärkeänä. Tämän myötä toiminnan suunnittelu ja arviointi päivähoidossa korostuvat. Varhaiskasvatussuunnitelma jäsentää varhaiskasvattajien työtä ja helpottaa myös työkulttuurin kehittämistä. (Karila & Nummenmaa 2006, 35.)

Lain mukaan päivähoiton tulee pyrkiä tukemaan lasten persoonallisuuden kehitystä. Tähän kuuluu oleellisesti se, että päivähoidossa tulisi olla lapsille tarjolla lämpimiä ja turvallisia ihmissuhteita sekä lapsen kehitystasolle sopivaa, monipuolista ja kehittävää toimintaa. Päivähoidon tulee myös edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. (Finlex, 1973, 2a§.)

Rasku-Puttosen (2006, 111) mukaan kasvatusyhteisöissä vuorovaikutussuhteet ovat laadultaan ja määrältään hyvin monimuotoisia. Vuorovaikutussuhteissa osallisina ovat hyvin monenlaiset toimijat ja vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen vaikuttavat ainakin toisistaan poikkeavat näkemykset sekä kilpailevat voimasuhteet.

Holkeri-Rinkinen (2009, 17) on tutkinut lapsen ja kasvattajan kasvatuksellista vuorovaikutusta Etelä-Suomessa sijaitsevan keskikokoisen päiväkodin 3–6 -vuotiaiden lasten ryhmässä. Hänen mukaansa tällaista vuorovaikutusta tapahtuu jatkuvasti erilaisissa päiväkodin arkeen kuuluvissa

sa tapahtumissa, kuten vaikkapa pukemistilanteissa. Holkeri-Rinkinen on perehtynyt tutkimuksessaan erityisesti vuorovaikutusasetelmiin, toisin sanoen siihen, kuka tekee aloitteita vuorovaikutukseen ja millaiseksi vuorovaikutus tällöin muodostuu. Oleellisia kysymyksiä hänen tutkimuksessaan olivat myös millainen identiteetti kulloinkin vuorovaikutuksen osapuolille syntyy ja millaisia seurauksia vuorovaikutuksella on.

Termillä ”vuorovaikutusasetelma” Holkeri-Rinkinen (2009, 17-18) haluaa tuoda esiin sen, kuinka keskenään vuorovaikutuksessa olevat ihmiset muodostavat tilanteesta riippuen erilaisia asetelmia. Vuorovaikutuksessa voi esimerkiksi asettua kysyjän ja vastaajan rooleihin. Kun ihmiselle esitetään kysymys, on oletuksena se, että hän vastaa siihen jollakin tavalla. Toisin sanoen puheenvuorot eivät ole pelkkiä lausuttuja sanoja, vaan ne vaikuttavat myös siihen, millaiseksi seuraavan puheenvuoron oletetaan muodostuvan. Vuorovaikutuksessa syntyvillä identiteeteillä Holkeri-Rinkinen puolestaan tarkoittaa puhujan itselleen ja toisille osapuolille rakentamaa kuvaa.

Holkeri-Rinkisen mukaan (2009, 212-214) silloin, kun aikuinen aloitti vuorovaikutuksen lapsen kanssa, hän yleensä myös otti vastuun vuorovaikutuksen kulusta. Aikuisen keinoja vuorovaikutuksen jatkamiseen olivat muun muassa lapsen kokemusten hyödyntäminen, ulkopuolisten virikkeiden eliminoiminen, lapselle annettava positiivinen palaute, havainnollistaminen ja ystävällinen asennoituminen lapseen. Kasvattajat esittivät lapsille asioita hieman toisistaan poikkeavilla tavoilla. Oli kuitenkin selvää, että mikäli puhe oli erittäin monisanaista ja asiasta toiseen kaartelevaa, oli lapsen välillä hankala ymmärtää sitä. Niin ikään lasta tuntui ajoittain hämmentävän se, että aikuisen lempeä ja ystävällinen puhe saattoi yllättäenkin muuttua jopa hyökkääväksi. Aikuisten toisistaan poikkeavien vuorovaikutustyylien lisäksi esimerkiksi työntekijöiden erilaisilla vastuilla ja työtehtävillä oli luultavimmin vaikutusta vuorovaikutustilanteissa. Lasten käyttäytymistä oli helpompi hallita huumorin ja leikittelyn kuin hyökkäävän puhe-tyylin avulla. Huumori teki vuorovaikutustilanteista myös iloisempia.

Holkeri-Rinkisen tutkimustulosten mukaan (2009, 214-215, 217) aikuinen hallitsi useimmiten vuorovaikutuksen kulkua myös silloin, kun lapsi teki aloitteen vuorovaikutukseen. Tämän myötä vuorovaikutustilanne ja keskustelu olivat pidempikestoisia. Ottaessaan hallinnan aikuinen pystyy rohkaisemaan lasta jatkamaan keskustelua esittämällä kysymyksiä ja kommentteja. Lapsen halusivat keskustella aikuisten kanssa monista asioista sekä saada varmistusta sille, että olivat hyväksytyjä ja turvassa. Joskus siihen oli kuitenkin vaikea löytää tilaisuutta. Mitä suurempi lapsiryhmä oli, sitä vaikeammaksi tämä kävi. Lasten keinoja saada aikuisen huomio olivat muun muassa aikuisen puhutteleminen nimeltä, aikuisen luokse meneminen, silmiin katsominen, kosketus, kovaan ääneen puhuminen tai puhuminen ilman vuoron pyytämistä, sanomansa toistaminen ja vuoron odottaminen. Melko usein lapset osasivat jo puheen vuorot-

teluun liittyviä normeja. Kuitenkin tilanteet, joissa on vaikea saada omaa ääntään kuuluville, voivat etenkin aroista lapsista tuntua jopa pelottavilta.

Holkeri-Rinkisen tutkimustulosten mukaan (2009, 215-216.) aikuisten lapsille antamat vastaukset olivat useimmiten lasten odotusten mukaisia. Toki tästä oli myös poikkeuksia, kuten myös lasten aikuisille antamissa vastauksissa. Tämä ei kuitenkaan Holkeri-Rinkisen mukaan ole hälyttävää, koska ihmisten välinen sosiaalinen kanssakäyminen ei noudata selkeää käsikirjoitusta. Juuri sen takia vuorovaikutus on niin haastavaa ja kiehtovaa.

Päiväkodin arki on yleensä täynnä menoa. Lisäksi ryhmien koot ovat suuria ja lapsia on samaan aikaan paljon paikalla. Holkeri-Rinkisen mukaan lapselle oli tärkeitä kokea olevansa hyväksytty sekä lasten että aikuisten keskuudessa. Mikäli lapsi ei saanut tätä kokemusta, saattoi hän suuressakin ryhmässä tuntea olonsa yksinäiseksi. Suuressa ryhmässä myös oman äänen kuuluville saaminen oli usein haasteellista, koska aikuiset eivät aina pystyneet sanallisesti vastaamaan jokaiseen vuorovaikutusaloitteeseen. Pitää kuitenkin huomioida myös se, että lapsen huomioimista on keskustelun lisäksi myös esimerkiksi hymy tai koskettaminen, jotka voivat parhaimmillaan osoittaa lapselle välittämistä ja yhteisyyden tunnetta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216.)

Holkeri-Rinkisen tutkimustulosten mukaan (2009, 217-221) mikäli lapsen vuorovaikutusaloite jäi aikuisen taholta täysin huomaamatta, se tuntui olevan pääsääntöisesti tahatonta. Joissakin tapauksissa se kuitenkin saattoi olla myös tietoisesti valittu tapa toimia esimerkiksi silloin, kun aikuinen oli vuorovaikutuksessa jonkun toisen lapsen kanssa. Se, ettei lapsi aina saanut heti aikuisen huomiota, tuntui tietenkään joskus epämiellyttävältä, mutta toisaalta näin lapsi oppii oman vuoron odottamista ja sitä, ettei toinen osapuoli aina välttämättä ole valmis kuuntelemaan. Olisi kuitenkin erittäin tärkeää, että lapsi saisi päivähoidosta kokemuksen siitä, että häntä kuunnellaan. Kasvattajien tulisikin löytää arjen keskellä hetkiä, jolloin mahdollistuisi lapsen kanssa keskustelu ja rupattelu kuitenkin keskeyttämättä lapsen tärkeiksi kokemia puuhia. Lapsen ja aikuisen yhteinen rupattelu myös edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyvää ilmapiiriä. Lisäksi lapsen ja aikuisen väliset dialogit voivat myös olla voimavara tulevaisuuden vuorovaikutustilanteissa. Dialogissa ja rupattelussa lapsi ja aikuinen ovat myös tasa-vertaisempia toisiinsa nähden. Aikuinen on toki aina auktoriteetti, mutta tällaisissa tilanteissa hierarkkiset asetelmat eivät ole yhtä vahvoja vaikuttajia kuin kasvatustilanteissa yleensä.

Päiväkodissa kasvattajalla on tietynlainen auktoriteettiasema, mutta hän voi käyttää valtaa joko piilottamalla tai tuomalla sitä selkeästi esille. Joskus tämä riippuu tilanteesta, mutta aikuisten käyttämä vuorovaikutuksen tyyli kertoo, miten aikuinen tuo auktoriteettiaan esiin. Monimutkainen ja selittelevä tyyli ei tuo auktoriteettia niin paljon esiin kuin esimerkiksi suora ja lyhytsanainen vastaus. Kasvattajat käyttävät erilaisia puhetyylejä tilanteen vaatimalla

tavalla. Vaikka vallankäyttöä puheessa pyrittiin usein piilottamaan, ei se tarkoittanut, että vuorovaikutus olisi ollut ohjaamatonta. Mikäli valittu tapa ohjata lasta ei johtanut haluttuun tulokseen, kasvattaja vaihtoi tapaa toimivammaksi, esimerkiksi pehmeästä jämakämpään. Yleisesti ottaen asiat saatiin tavalla tai toisella käsiteltyä päätökseen asti. Puhetavalla on merkitystä myös tilanteessa vallitsevaan ilmapiiriin, esimerkiksi määräystyylistä voi siirtyä kielikuvien avulla vapaampaan tunnelmaan. (Holkeri-Rinkinen 2009, 224-225.)

Aikuisen tiedostaessa oman ohjaavan asemansa kasvattajan ja kasvatettavan välisessä kasvatussuhteessa hänellä on mahdollisuus jakaa valtaa itsensä ja lasten kanssa. Aikuisen mielestä lapsella voi olla tarpeeksi ikää ja kehityksen myötä tulleita edellytyksiä suoritua joistakin asioista, mutta jää kuitenkin lapsen päätettäväksi, hoitaako hän ne askareet. Aikuinen voi esimerkiksi kehottaa ja rohkaista lasta kirjoittamaan nimensä piirustukseen, vaikka lapsi on ensin kieltäytynyt. Lapsetkin tahtovat usein käyttää valtaa ja lapsia voisi sopivassa määrin myös valtaistaa. Lapset voivat päättää ja hoitaa asioita, johon heillä on ikänsä ja kehitystasonsa puolesta edellytyksiä. Olisi hyvä myös ottaa lasten toiveita huomioon toiminnan suunnittelussa. Holkeri-Rinkisen tutkimuspäiväkotiryhmässä pidettiin huolta siitä, että tietyistä asioista, kuten sääntöjen noudattamisesta, huolehti aikuinen. Sääntöjen rikkomistilanteissa aikuiset pyrkivät keskustelemaan tapahtuneesta syyllistämisen sijaan yleisluontoisesti ja pitivät tällöin lähtökohtana syy-seuraus-ajattelua eivätkä niinkään rikos-rangaistus-ajattelua. (Holkeri-Rinkinen 2009, 226-227.)

Holkeri-Rinkinen (2009, 232-233) havaitsi tutkimuksessaan, että kasvattajien tekemistä vuorovaikutusaloitteista suuri osa piti sisällään puhetta, jonka hän luonnehti määräämiseksi. Holkeri-Rinkinen sisällyttää tutkimuksessaan määräämiseksi myös erilaiset kehotukset. Määräämisellä oli hänen mukaansa erilaisissa konteksteissa toisistaan poikkeavia merkityksiä, jotka joissakin tilanteissa johtivat esimerkiksi pedagogisiin keskusteluihin vaikkapa käytöstavoista. Tapa esittää määräyksiä oli useimmiten erittäin ystävällinen, ja suoria määräyksiä tai kieltoja esitettiin vain harvoin. Sen sijaan asiat pyrittiin ottamaan esille pehmeämmillä tavoilla, kuten epäsuorasti, lisäsanoja käyttäen (esimerkiksi niinku, tota), puhetta tauottamalla tai selityksillä ja perusteluilla sekä huumorilla. Yleensä myös äänen voimakkuus oli kohtuullinen ja tempo rauhallinen. Kenties kasvattajat halusivat näin suojella lasta ja ylläpitää lapsen turvallisuuden ja luottamuksen tunteita. Samaten kasvattajat saattoivat ystävällisyydellään ja pehmyydellään pyrkiä myös antamaan itsestään auktoriteetin sijasta kuvaa nimenomaan ystävällisenä aikuisena.

Tärkein seikka, joka vaikuttaa lapsen itsetunnon muodostumiseen on se, millainen perusturvallisuuden tunne hänelle syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Mikäli lapsella on hyvä perusturvallisuuden tunne, on hänellä myös hyvät edellytykset vahvan yleisen itsetunnon muodostumiseen. Kun lapsi tuntee olevansa turvassa, uskaltaa hän helpommin olla oma itsensä ilman pelkoa hylätyksi tulemisesta, hyväksymättä jättämisestä, laiminlyönnistä tai nöyryytyksestä. Turvallisessa ympäristössä lapsi voi omaksua uusia käyttäytymismalleja ja rakentaa omaa minäkäsitystään rauhassa. Oleellista turvallisessa (päivähoito)ympäristössä on se, että hoitajat tuntevat lapset ja ovat sensitiivisiä lasten tarpeille. Tällä tarkoitetaan muun muassa sitä, että aikuinen osaa tulkita lapsen itkua, lohduttaa lasta ja säädellä omaa käyttäytymistään lasten tarpeita vastaavaksi. (Koivisto 2007, 37.)

2.2 Hyvä vuorovaikutus

Hyvän vuorovaikutuksen kriteerien määrittäminen ei aina ole yksiselitteistä saati helppoa. Kalliala (2008, 11-35) kysyykin, millaista vuorovaikutuksen sitten tulisi päiväkodissa olla. Kasvattajien tulisi yhdistää hoiva ja pedagogiikka unohtamatta kuitenkaan ammatillisuutta. Kalliala pohtii myös, katoaako kasvattajan työstä ammatillisuus, mikäli työntekijän ja lapsen välinen vuorovaikutus perustuu läheisyyteen, hoivaan ja kiintymykseen.

Kallialan (2008, 20-67) mukaan vuorovaikutus on erittäin oleellinen laadukkaan varhaiskasvatuksen kriteeri. Hän jatkaa, että ihanteellinen kasvattaja arvostaa lasta yksilönä, antaa myönteistä tukea, on sensitiivinen lasten reaktioille, ja ennen kaikkea hänen vuorovaikutuksensa lapseen on lämmintä. Aikuinen voikin omalla toiminnallaan edistää tai häiritä lapsen emotionaalista hyvinvointia. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa ovat avainasemassa myös avoimuus ja rehellisyys. Joskus aikuiset pyrkivät lapsilähtöisyyden nimissä pidättäytymään vallankäytöstä. Se kuitenkin johtaa helposti siihen, että aikuinen alkaa käyttää näkymättömiä vallankäytön muotoja, jonka myötä aikuisen ja lapsen välinen aito ja suora vuorovaikutus tuhoutuu.

Kasvattajalla on kasvattamisessa tiettyjä velvollisuuksia. Kasvattamisessa on aina olemassa asetelma kasvattaja-kasvatettava, suhtautuipa kasvattaja lapseen välittävästi tai välinpitämättömästi. Välittäminen luo turvallisuuden tunnetta lapselle. Välittäminen ilmenee lapsen arvostamisena ja kunnioittamisena, kuten kuuntelemisena, lapselle vastaamisena, ystävällisyytenä, kohteliaisuutena ja tahdikkautena sekä lapsen luomiin toimintoihin osallistumisena. (Holkeri-Rinkinen 2009, 224.)

Puroilan (2003, 16) mukaan lapsilähtöisyyttä on jo muutaman vuoden ajan pidetty varhaiskasvatuksessa oleellisena lähtökohtana. Hän kuitenkin väittää, että lasten tekemiin aloitteisiin suhtaudutaan päiväkodeissa keskenään erilaisin tavoin. Helposti oletetaan, että samassa päi-

väkotiryhmässä työskentelevillä kasvattajilla olisi yhtenäinen käsitys työstään ja tapa työskennellä. Näin ei kuitenkaan ole. Samassa päiväkotiryhmässä työskentelevilläkin kasvattajilla voi olla hyvin erilaisia kantoja lapsista, oppimisesta ja kasvatuksesta. Käsitserojen myötä aikuiset tekevät päiväkodin arjessa toisistaan poikkeavia päätelmiä, tulkintoja ja ratkaisuja. Tämän vuoksi myös vuorovaikutus lapsen kanssa on erilaista eri kasvattajilla. Lapsi saattaa kokea tämän aikuisten epä johdonmukaisuutena ja hämmentyä erilaisista vuorovaikutustyyleistä. (Lundán 2009, 29.)

Kasvattajien ja pikkulasten välisen vuorovaikutuksen laatu on ollut jo pitkään puheenaiheena kasvatushenkilöiden keskuudessa. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että koska lapsi oppii esimerkiksi kieltä ja sosiaalisia taitoja paljon jo hyvin pienenä, kasvattajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadulla on huomattava merkitys lapsen kehittymiseen. Monella kasvattajalla onkin tähän vastuuseen verrattuna melko suppea koulutus. Tutkijat ovatkin pohtineet koulutuksen yhteyttä kasvattajien vuorovaikutuksen laatuun pienten lasten kanssa. Joidenkin tutkimusten mukaan on todettu, että korkeakouluasteisen koulutuksen saaneet kasvattajat todennäköisemmin kannustavat lapsia, tekevät vuorovaikutusaloitteita ja edistävät lapsen kielellistä osaamista. Joidenkin tutkimusten mukaan taas kasvattajien koulutuksen ja vuorovaikutuksen laadun välillä ei ole löydetty yhteyttä. Myös ristiriitaisuuksia on havaittu. Pääsääntöisesti kuitenkin voidaan sanoa, että ammattitutkinnon suorittaneilla kasvattajilla on myönteisempi merkitys lapsen kehitykseen; he ovat sensitiivisempiä, lämpimämpiä ja vähemmän rankaisevia (ERIC Development Team 2002, 2-5).

Koivisto (2007, 131-133) on tutkinut päiväkodin toimintakulttuurin kehittämistä lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Kyseisen tutkimuksen mukaan vuorovaikutustilanteita, jotka mahdollistivat aidon yhdessäolon ja läheisyyden sekä lasten kuuntelemisen, pidettiin hyvin tärkeinä. Tällaisen vuorovaikutustilanteen ajateltiin antavan hyvää oloa ja ymmärretyksi tulemisen tunnetta kummallekin osapuolelle. Positiiviset vuorovaikutuskokemukset ovat tärkeitä kaikille lapsille, mutta aivan erityisen tärkeitä ne ovat lapsille, joilla on erityisen tuen tarve. Heille negatiivisilla vuorovaikutuskokemuksilla voi olla hyvin voimakas vaikutus. Negatiiviset kokemukset heikentävät itsetuntoa ja lisäävät epävarmuutta, ja epäonnistumisista saattaa tulla traumaattisia kokemuksia. Kasvattajan tulisikin tehdä parhaansa estääkseen tämän. Aikuiselta saatava emotionaalinen turvallisuus on hyvin tärkeää.

Kallialan (2008, 17) mukaan lasta kunnioitetaan nykyisin aiempaa enemmän sen vuoksi mitä he ovat, eikä pelkästään sen vuoksi, mitä heistä arvellaan tulevan. Lasten kanssa käydään keskusteluja ja neuvotteluja. Tämän myötä kuitenkin myös lapsiin kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat kasvaneet. Onko tästä lapselle enemmän hyötyä vai haittaa ja joutuvatko lapset ottamaan liian nuorena liikaa vastuuta? Lapset eivät osaa aina itsenäisesti tehdä parhaita valintoja tai rakentaa elinympäristöään, vaan he tarvitsevat aikuisen ohjausta. Olisikin

hyvä ajatella, että lapsi voi olla vahva ja osaava, mutta samaan aikaan myös tarvitseva ja kypsymätön. Lapsi siis tarvitsee aikuista, joka vastaa hänen tarpeisiinsa. Ideaalitilanteessa tämä aikuinen on lämpimästi läsnä, mutta myös auktoriteettiasemassa. Aikuinen ei jouta periaatteistaan, mutta kuitenkin ymmärtää ja rakastaa lasta. Tällaisen aikuisen kasvatustyyliä kutsutaan auktoritatiiviseksi.

Päiväkodissa lasta kannustetaan omatoimisuuteen, mikä on periaatteessa oikein hyvä asia. Tulee kuitenkin varoa sortumasta malliin, jossa omatoimisia lapsia suositetaan ja epävarmoja ja apua tarvitsevia pidetään ongelmallisina. ”Täydellisen” lapsen ajatellaan monesti olevan itsenäinen lapsi, joka ei vaivaa työntekijöitä, muutoin kuin todella kiperissä tilanteissa. Näin kasvattajalla on enemmän aikaa ja resursseja huolehtia itsestään. (Kalliala 2008, 34.) Koivusen mukaan on myös tärkeää miettiä, kuinka pitkälti omatoimisuuden vaatimuksella pyritään saavuttamaan lapsen etua ja kuinka paljon helpottamaan aikuisten kiirettä. Omatoimisuuttaan ei hänen mukaansa saisi vaatia liikaa. Lapsen taidot eivät häviä, vaikka aikuinen välillä auttaisi. Auttamistilanteissa lapsi saa parhaimmillaan aikuiselta yksilöllistä huomiota, joka ei mahdollistu suurissa ryhmissä toimissa. Auttamistilanteissa lapsi saa myös osakseen aikuisen fyysistä läheisyyttä, mikä on monelle tärkeää. (Koivunen 2009, 56.)

Kallialan (2008, 259) mukaan päivähoidon työntekijöillä on erilaisia käsityksiä siitä, millaista omatoimisuutta lapsilta tulisi vaatia. On toki kasvattajia, jotka osaavat yhdistää lapsen avun tarpeen ja pyrkimyksen omatoimisuuteen. Osa kasvattajista kuitenkin on huolissaan siitä, että mikäli lapsen totuttaa kovin hyvään apuun, ei hän enää tyydy vähempään, osa taas pitää lasten omatoimisuutta ja riippumattomuutta oleellisena tavoitteena. On myös kasvattajia, jotka mieluummin juttelevat toisten aikuisten kanssa kuin antavat aikaa lapsille. Tämä kertoo siitä, ettei ole olemassa tarpeeksi yhteneväistä käsitystä ihanteellisesta kasvattajan roolista. Tämän lisäksi kasvattajalta vaaditaan erityislaatuista osaamista. Monelle aikuiselle tuottaa vaikeuksia toimia lapsen kanssa. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on haastavaa myös päiväkodissa ja siihen on otettava kantaa jatkuvasti.

Ihmiset käyttävät jatkuvasti sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta. Näiden välillä voi joskus esiintyä ristiriitoja. Koivusen mukaan ristiriitatilanteissa yleensä uskotaankin sanallisen viestinnän sijaan sanatonta viestintää. Lapsen kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan aikuisen olisi hänen mukaansa hyvä kyykistyä lapsen tasolle, koska katsekontaktin merkitys on suuri. Mitä tärkeämpää asiaa lapsella ja aikuiselle toisilleen on, sitä oleellisempaa tämä hänen mielestään on. Lapsen on tärkeä voida kokea, että aikuinen kuuntelee häntä ja ottaa hänet tosisaan. (Koivunen 2009, 47.)

Myös kielen käytöllä on kuitenkin vuorovaikutuksessa merkitystä. Puhe ei ole vain asioiden kuvaamista vaan vuorovaikutuksellista toimintaa. Toisin sanoen valitsemamme tapa puhua on

vuorovaikutussiirto itsessään. (Lundán 2009, 13.) Koivusen (2009, 48) mukaan aikuisen puhussa lapselle on tärkeää käyttää sellaista kieltä, jota lapsi ymmärtää. Hänen mukaansa ei myöskään kannata käyttää liian pitkiä ja monimutkaisia ilmaisuja. Sanavalinnoilla on siis merkitystä vuorovaikutuksessa. Koivunen väittää aikuisten usein toistelevan, keskeyttävän, tiuski- van tai puhuvan epäselvästi. Aikuisen puhe viestii hänen mukaansa lapselle aikuisen senhetki- sistä tunteista, ja se saattaa pahimmassa tapauksessa saada lapsen jopa pelkäämään aikuista. Aikuisten tulisikin tiedostaa tämä ja työstää omaa kommunikaatiotaan.

Päiväkotiryhmissä, joissa on kielellisistä vaikeuksista kärsiviä lapsia, on emotionaalisella ilma- piirillä suuri merkitys. Tällöin kasvattajan tärkeä tehtävä on rohkaista näitä lapsia vuorovaiku- tukseen ja kommunikaatioon toisten kanssa ja näin ehkäistä alemmuuden ja epäonnistumisen tunteita. Oleellista on osata ohjata lasta leikkeihin ja toimintoihin muiden lasten kanssa. (Pärkö 2004, 215-216.)

Vuorovaikutuksella on merkitystä myös lapsen kielellisen kehityksen kannalta, koska lapsi kokee tärkeäksi, että hänellä on yhteys niin toisiin lapsiin kuin aikuisiin. Lapsi turhautuu, jos hän ei saa puhumalla otettua kontaktia toisiin tai ei ymmärrä muiden puhetta. Tästä puoles- taan saattaa olla seurauksena levottomuutta, kiukkua tai vetäytymistä. Tällaisissa tilanteissa olisikin erityisen tärkeää käyttää kommunikoinnin tukena näköön ja tuntoon perustuvia mene- telmiä, kuten kuvia, esineitä ja viittomia. Näitä kutsutaan puhetta tukeviksi ja korvaaviksi kommunikointimenetelmiksi. Näitä menetelmiä käyttämällä lapsen ja aikuisen välinen vuoro- vaikutus on tasa-arvoisempaa, koska keskustelua käydään lapselle sopivalla tavalla ja ottaen lapsen taidot huomioon. Tämän myötä lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus voi lisääntyä ja lapsen sosiaaliset taidot vahvistua. (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2004, 176-178.)

Koivusen (2009, 48-50) mukaan päivähoitossa aikuiset käyttävät usein lapsille suoria käskyjä ja kieltoja, joiden sisältö saattaa joskus kuitenkin jäädä lapsille epäselväksi. Kasvattajat voi- sivatkin hänen mukaansa pyrkiä korvaamaan tätä fyysisellä läsnäololla ja vaikkapa kuvilla. Koivusen mukaan ei kuitenkaan riitä, että kasvattaja on lapselle läsnä fyysisesti, vaan on erit- täin tärkeätä olla läsnä myös emotionaalisesti. Muutoin lapsi saattaa kokea olonsa turvatto- maksi. Kasvattajan heikot vuorovaikutustaidot, empatian puute ja kohtuuttomat omatoimi- suuden vaatimukset voivat Koivusen mukaan jopa lisätä lapsen erityisen tuen tarvetta. Vuoro- vaikutustilanteiden avulla lapsi oppii säätelemään omia tunteitaan ja toimintaansa. Kasvatta- ja voi toiminnallaan opettaa lasta muun muassa hallitsemaan kielteisiä tunteitaan sekä hallit- semaan omaa toimintaansa ja tarkkaavaisuutta.

Valtaosaan kasvattajien kontaktinotoista lapseen liittyy muistuttamista, komentamista tai torumista. Lapsiakaan ei usein kannusteta tekemään aloitteita vuorovaikutukseen aikuisten

kanssa. Tutkijat käyttävät tällaisesta vuorovaikutusmallista nimitystä lannistaminen. (Kalliala 2008, 32.) Koivusen näkemyksen mukaan suomalaisessa perhekuulttuurissa on perinteisesti suosittu lapsia, jotka eivät vähästä valita. Lasta on hänen mukaansa myös tahdottu lohduttamisen sijaan karaista, eikä lasten hoivan ja turvan tarpeeseen ei aina ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Koivunen väittää, että osittain tämän vuoksi lasten käytöshäiriöt, ylivilkkaus, oppimishäiriöt ja masennus ovat lisääntyneet. (Koivunen 2009, 47.)

3 Lapsen kehitys

Lapsi oppii varhaislapsuuden aikana, noin alle 6-vuotiaana, paljon uusia asioita, jopa nukkuessaan. Varsinkin alle 3-vuotiailla alttius uusien asioiden oppimiselle on poikkeuksellisen suurta. Varhaislapsuuden aikana tapahtunut kehitys onkin perusta myöhemmin opittaville taidoille ja tiedoille. Ympäristöllä on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Kuulo- ja näköhavainnot sekä vuorovaikutussuhteet kehittävät lapsen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia tietoja ja taitoja. Lapsi hankkii tietoa ympäristöstään ja oppii. (Nurmi ym. 2006, 18-19.) Ympäristön lisäksi myös perimä ja yksilön oma suuntautuneisuus ja aktiivisuus vaikuttavat ihmisen kehitykseen (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 9).

Lapset kehittyvät omassa tahdissaan. Kaikki eivät esimerkiksi opi kävelemään samaan aikaan, mutta kehitys noudattelee kuitenkin kaikilla samaa kaavaa. Yksilölliset eroavaisuudet johtuvat perinnöllisistä syistä. Lapset syntyvät erilaisiin ympäristöihin. Pelkkä ympäristö ei kohtaa lapsen fyysisiä tarpeita, vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö ohjaa lasta käyttäytymään tietyllä tavalla. Lapsi tarvitsee sosiaalista ympäristöään ymmärtääkseen omat mahdollisuutensa, mutta sosiaaliset ympäristötekijät toimivat kuitenkin parhaiten kun ne ovat tasapainossa järkevien toimintatapojen kanssa. Lapsen kehittymistä ei periaatteessa voi nopeuttaa opettamisella, sillä lapsi oppii kun hän on valmis, silloin kun hänen hermojärjestelmänsä on tarpeeksi kehittynyt. Oikean hetken koittaessa lapsi alkaa työstää kehitettävää toimintaa omien sisäisten kehotusten mukaan. (Crain 2005, 21-22.)

On myös todettu, että lapsen kehittymiseen vaikuttaa lapsen synnynnäinen temperamentti ja persoonallisuus. Erään teorian mukaan on olemassa kolme erityyppistä lasta: hitaasti kasvava, nopeasti kasvava ja epäsäännöllisesti kasvava. Hitaasti kasvavan lapsen voi kyseisen teorian mukaan sanoa olevan hidastempoinen ja varovainen, maltillinen, huolellinen ja hän kohtaa ongelmat viisaasti. Nopeasti kehittyvä lapsi on nopea reaktioissaan, huoleton ja onnellinen ja yleensä välkky ja älykäs. Epäsäännöllisesti kehittyvä lapsi taas saattaa toisinaan olla ylivarovainen, mutta joskus taas hyvin huoleton. Hän on joskus ailahtelevainen, malttamaton, mutta toisinaan hän näyttää lahjakkuutensa. Yksilölliset temperamentit ja kasvamistyyli luovat erilaisia edellytyksiä kulttuuriin ja kulttuurin tulisikin mukautua jokaisen lapsen ainutlaatuisuuteen. (Crain 2005, 27.)

Ihmisen sanotaan olevan fyysis-psykkis-sosiaalinen kokonaisuus. Ihmisen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi vaikuttavat toisiinsa. Jos jollakin näistä osa-alueista, tai sen kehitymisessä, on häiriöitä, vaikuttaa se myös kahteen muuhun alueeseen. Fyysinen ja motorinen kehityksen osa-alue käsittää fyysisen kasvun ja liikkeen kehityksen. Psyykinen kehitys käsittää muun muassa kognitiivisten eli tiedollisten toimintojen kehityksen sekä persoonallisuuden ja tunne-elämän kehityksen. Sosiaalisen kehityksen osa-alue taas sisältää ihmissuhteet ja kaiken sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Nurmiranta ym. 2009, 8.) Keskitymme työssämme tarkastelemaan psyykkisyyden ja sosiaalisuuden osa-alueita: lapsen psyykkistä ja sosiaalista kehittymistä. Päädyimme käyttämään opinnäytetyössämme tämän tyyppistä jaottelua ihmisen kehityksestä, koska jaottelu näihin kolmeen suureen osa-alueeseen antaa mielestämme työmme kannalta selkeämmän ja paremman kuvan kehityksestä. Fyysisen osa-alueen jätimme työstämme siksi pois, koska se ei ole niin olennainen kehityksen alue aiheessamme. Tietyissä rajoissa pysyminen tuo työhön myös selkeyttä eikä aihe tällöin laajene liikaa.

3.1 Lapsen psyykinen kehitys

Lapsen psyykkiseen kehitykseen vaikuttavat lapsen perintötekijät, ympäristö sekä lapsen oma suuntautuneisuus aktiivisessa vuorovaikutuksessa (Nurmiranta ym. 2009, 22). Lapsen kehitysympäristö muodostuu vuorovaikutuksesta lapsen vanhempien ja muiden tärkeiden läheisten kanssa. Lapsi saa ympäristöstään kokemuksia, jotka muovaavat lapsen ominaisuuksia, käyttäytymistä sekä perintötekijöiden ilmenemistä. Lapsen aivojen ja psyyken kehittymisen kannalta vuorovaikutus lapsen ja hänen läheisten ihmisten kanssa on välttämätöntä. (Puura 2007.) Varhaisessa vaiheessa saadut vuorovaikutuskokemukset ovat lapsen persoonallisuuden kehityksen perusta (Nurmiranta ym. 2009, 22).

Ihmisen minäkäsitys on tärkeä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Se vaikuttaa ihmisen asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä tulkintoihin. (Aho 2002, 16.) Kasvattajan tulisiikin päivähoitossa ottaa huomioon se, että jokainen lapsi on oma persoonallisuutensa, jota tulee kunnioittaa. Jokaisen lapsen yksilöllisyys ja tarpeet olisi otettava huomioon kaikissa tilanteissa. (Koivunen 2009, 19.) Erilaisia temperamenttityyppejä luokitellaan monella tavalla, mutta erään teorian mukaan tyyppinä on olemassa neljä: ”1) ulospäin suuntautuminen, lähestymistäipumus tai myönteiset tunteet, 2) vetäytyminen, ahdistuneisuus tai vahingon välttäminen, 3) ärtyvyys, suuttumus tai negatiiviset tunteet ja 4) muihin liittyminen tai riippuvuus sosiaalisesta hyväksynnästä” (Nurmi ym. 2006, 108).

Lapsen persoonallisuus ja temperamenttityyppi vaikuttaa muun muassa aktiivisuuteen, biologisten toimintojen rytmiin kuten esimerkiksi unirytmiiin, uusiin asioihin suhtautumiseen ja sopeutumiseen, ärsytyskynnykseen, reaktioiden voimakkuuteen, häirittevytyteen ja huomioky-

kyyn (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 38-40). Toiset lapset voivat olla hyväntuulisia, sopeutuvia ja he saattavat kehittää helposti säännöllisiä käytäntöjä päivän askareisiin kuten esimerkiksi nukkumiseen, heräämiseen ja ruokailutilanteisiin. Tämän tyyppiset lapset suhtautuvat uusiin tilanteisiin myönteisesti. Jotkut lapset taas eivät välttämättä sopeudu niin hyvin uusiin tilanteisiin, jopa negatiivisesti, ja heillä ei ole säännömukaisia käytäntöjä. On myös lapsia tältä väliltä. (Colson 2006.)

Perusta lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen alkaa heti syntymästä. Lapsi pyrkii syntymästä asti tutkimaan ympäristöään ja olemaan vuorovaikutuksessa häntä hoitavien aikuisten kanssa. Aluksi tärkeää on kosketus- ja näköhavaintoihin perustuva vuorovaikutus, muutaman kuukauden iässä vauva viestii hymyilemällä ja äänтелеillä. Puhuessaan vauvalle aikuinen puhuu yksinkertaisesti ja hitaasti sekä toistelee rytmään ja vaihtelee äänenpainoaan. Tämä edistää lapsen oppimista ja auttaa hahmottamaan pysyviä piirteitä ympäristössään. (Nurmi ym. 2006, 29.)

Lapsi pyrkii varhaisella kommunikaatiolla eli esikielellisellä kommunikaatiolla saamaan huomiota. Lapsi kommunikoi ääntelyllä, katseilla, ilmeillä, eleillä ja liikkeillä. Lapsi ojentaa esimerkiksi kätensä ilmaisten haluavansa syliin. Puolen vuoden ikäiseksi tullessaan lapsi on oppinut vuorovaikutuksen perussääntöjä, kuten suuntautumista toiseen ihmiseen, vuorottelua sekä tunneilmaisujen sävyjä. Vähitellen lapsi kiinnostuu entistä enemmän ympäristöstään ja siellä olevista esineistä. Lapsi kykenee puolen vuoden ikäisenä seuraamaan toisen ihmisen katsetta, ja noin vuoden ikäisenä hän osoittelee esineitä. Tällöin lapsi on siirtynyt kahdenkesisestä tunteiden jakamisesta tavoitteelliseen kommunikaatioon. (Nurmi ym. 2006, 30-31.)

Varhaisen, sanattoman, kommunikaation jälkeen lapsi oppii puhumaan. Monet tutkijat ovat nykyään sitä mieltä, että lapselle herää synnynnäinen puheen oppimisen kyky kun hän kuulee ympärillään puhetta. Lapsi omaksuu kielen ja aistien välityksellä kuultu ja koettu kieli virtaa lapsen tietoisuuteen. Lapsen kielen kehitys alkaa matkimisella eli hän jäljittelee kuultua puhetta. (Dunderfelt 2011, 67-68.) Kielen kehittyminen on tärkeää sosiaalisen taitavuuden kannalta. Lapsi oppii uusia asioita kielen avulla. Lapsi havainnoi ympäristöään ja haluaa kuvata havaintojaan kielen avulla sekä olla yhteydessä muihin ihmisiin ja jakaa kokemansa. (Nurmi ym. 2006, 35.) Ympäristön havainnointi edesauttaa lapsen nopeaa sanaston oppimista, lapsi oppii, että asioita voidaan nimetä ja luokitella (Lyytinen 2004, 53).

Opittuaan puhumaan lapsella on mahdollisuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ajatusten ja tunteiden viestimiseen, uusien asioiden oppimiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Kielen avulla lapsi oppii myös muuttamaan käyttäytymistään, suunnittelemaan toimintaansa ja ohjaamaan sitä. Leikki-ikäinen lapsi kartuttaa sanastoa nopeasti ja omaksuu taidon sanojen taivuttamiseen ja lauseiden muodostamiseen. (Nurmi ym. 2006, 35.) Kasvattajan tulee ohjata lap-

sen kielen kehitystä antamalla sanoille tarkempia merkityksiä. Kasvattaja myös nimeää asioita sen perusteella miten niihin tulisi suhtautua. Esimerkiksi kukat eivät ole syötäviä, vaan ihastelun kohteita. (Takala & Takala 1992, 167.)

Kaksivuotiaalle lapselle kielitaito tulee yhä tärkeämmäksi (Einon 1999, 115). Tässä iässä kielitaito kehittyy nopeasti ja lapsi kyselee paljon: mitä, miksi, miten? (PBS Parents 2011). Kaksivuotiaana lapsi osaa jo noin yli 250 sanaa sekä sanayhdistelmiä ja taivutuksia. Kaksi ja puoli- vuotiaana lapsi oppii noin kymmenen uutta sanaa joka päivä, puheessa esiintyy taivutusmuotoja ja lapset käyttävät myös omatekoisia muotoja ja taivutuksia. (Nurmi ym. 2006, 45.) Vuoden aikana lapsi oppii kaikkien sanaluokkien sanoja ja kokonaisten lauseiden muodostaminen luonnistuu paremmin. Kaksivuotias voi ymmärtää satoja sanoja, mutta aikuisen tarvitsee joskus selittää sama asia eri tavoin, jotta lapsi ymmärtää. Kaksivuotias ymmärtää yksinkertaisia ohjeita ja yleisiä toistuvia lauseita. (PBS Parents 2011.)

Kolmevuotiaan puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää (Lyytinen 2004, 53). Kolmevuotiaana lapsi oppii paljon uusia sanoja ja sanojen ääntäminen parantuu huomattavasti. Kolmevuotias kommunikoi yksinkertaisilla lauseilla ja hioo kielioppia. Lapsi käyttää oikein persoonapronomineja, monikkomuotoja sekä usein prepositiivimuotoja. (Sheridan 1997, 33.) Tässä iässä lapset aloittavat keskusteluja, haluavat puhua mielenkiintoisista aiheista ja jakavat kokemuksiaan. Kolmevuotiaat kuuntelevat keskusteluja ja pystyvät ymmärtämään niitä, myös tarinoita, lauluja ja runoja. (PBS Parents 2011.) Lapsi jäljittelee ympäristöstä kuulemiaan monimutkaisia sanoja ja lauseita, muttei välttämättä ymmärrä mitä ne tarkoittavat. 3-6 -vuotiaalla kielellisessä kehityksessä on tärkeää, että lapsi oppii ymmärtämään ja ilmaisemaan asioiden välisiä suhteita. (Takala & Takala 1992, 171-172.) Myös tässä kasvattajan tehtävänä on ohjata lasta ja selventää asioiden merkityksiä.

Nelivuotiaan puhe on jo kielipiillisesti melko puhdasta ja täysin ymmärrettävää (Sheridan 1997, 36). Tässä iässä lapsen kielitaito kehittyy nopeasti. Lauseet ovat monimutkaisia ja nelivuotias kykenee pitkiin lauseisiin. Sanamuodoissa on vain vähän virheitä ja sanavarasto laajenee päivittäin. Nelivuotiaana lapsi ymmärtää selityksiä asioista, joita he näkevät. Nelivuotias aloittaa usein keskusteluja ja kykenee pysymään samassa aiheessa. He pystyvät jakamaan omia kokemuksia ilman, että aikuinen kysyy ensin. Nelivuotias tulee tietoisemmaksi kirjakielenä ja käsittää puhutun ja kirjoitetun yhteyden. (PBS Parents 2011.)

Viisivuotias on kielitaidoltaan hyvin kehittynyt. Sanat ovat virheettömiä, hän käyttää kielioppia oikein ja hänellä on jo laaja sanavarasto. (PBS Parents 2011.) Viisivuotias hallitsee taivutusmuotoja ja sanojen yhdistelyyn liittyvät perussäännöt (Nurmi ym. 2006, 42). Tässä iässä lapsi nauttii keskustelujen aloittamisesta, osaa odottaa omaa puheenvuoroaan ja pystyy kertomaan yksityiskohtaisesti omista kokemuksistaan. Viisivuotiaana lapsi ymmärtää yhä parem-

min kirjoitettua kieltä. Ymmärtävät isojen ja pienten kirjainten erot sekä sen että kirjaimet edustavat tiettyjä äänneitä puheessa. (PBS Parents 2011.)

Kuusivuotiaaksi tullessaan lapsen kielioppi on jo lähes aikuisen tasolla (Dunderfelt 2011, 69). Kuusivuotias hallitsee jo yli 10 000 sanaa. Hän osaa ääntää sanat yleiskielen mukaisesti ja oivaltaa, että sanat muodostuvat erilaisista äänneistä. Kuusivuotias osaa nimetä esineitä ja symboleja. Tässä iässä lapsi omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot: kuuntelun, kysymysten esittämisen kuulemastaan, vuorotellen puhumisen ja ohjeiden mukaan toimimisen. (Nurmi ym. 2006, 45.)

Lapsen psyykkisen kehityksen edellytys vuorovaikutuksen häntä hoitavien aikuisten lisäksi on se, että hänen tarpeensa ymmärretään riittävän hyvin ja niihin vastataan. Lapsen ei ole hyvä myöskään kokea liiaksi kielteisiä tunteita. Jatkuva vuorovaikutus luo lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välille kiintymyssuhteen. Kiintymyssuhteessa kasvattajalla on tietynlaisia tehtäviä, jotka tukevat lapsen psyykkistä kehitystä. Tehtävät ovat lapsen ikäkaudesta riippumatta samat, mutta lapsen ikä ja hänen kehityksellinen lahjakkuutensa vaikuttavat niiden toteutumiseen. (Puura 2007.) Seuraavassa taulukossa esitellään vanhemman ja kasvattajan tehtävät kiintymyssuhteessa ja niitä vastaavat lapsen kehitystehtävät.

Taulukko 1: Vanhemman tehtävät kiintymyssuhteessa ja niitä vastaavat lapsen kehitystehtävät (Puura 2007).

Vanhemman ja kasvattajan tehtävät	Lapsen kehitystehtävät
Sitoutuminen	Kiintymys
Suojelu	Valppaus ja itsesuojelu
Fyysisiin tarpeisiin vastaaminen	Fyysisten tarpeiden säätely
Tunteiden jakaminen, niihin vastaaminen ja myötätunto	Tunteiden säätely
Rajojen ja sääntöjen asettaminen	Oman toiminnan säätely, itsekontrolli
Opettaminen	Oppiminen
Leikki	Leikki

Kasvattaja tukee lapsen psyykkistä kehittymistä tietyin tehtävin, mutta lapsen iällä ja kehitystasolla on merkitystä siihen miten kehitys toteutuu. Tarkastelemmekin seuraavaksi tarkemmin lapsen iän tuomia huomioita psyykkiselle kehitykselle.

Perusluottamus syntyy lapsella kahden ensimmäisen vuoden iässä, mikä onkin lapsen ensimmäinen kehityshaaste. Perusluottamus luodaan vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä hoitavien aikuisten kanssa. Haasteena 1–3 -vuotiaan kehityksessä on puolestaan itsenäisyyden kokemuksen voimistuminen, jolloin lapsen tehtävänä on muun muassa oppia hallitsemaan omaa kehoaan. Kehitystehtävässä onnistuessaan lapsi saa tuntumaa omaan tahtoonsa ja itsenäisyy-

teen. Kasvattajan liiallinen kritiikki ja suojelevaisuus voivat luoda lapselle häpeän ja kyvyttömyyden tunnetta siitä, ettei hän itse voi vaikuttaa asioihin. (Nurmiranta ym. 2009, 29-30.) Vaikka lapsi tarvitsee vielä jatkuvaa huolenpitoa aikuiselta, kasvattajien tulisi rohkaista ja tukea lasta (MLL 2009).

Noin 2–3 -vuoden iässä lapsi ryhtyy kokeilemaan rajojaan ja tekee monesti asioita, jotka on kielletty. Tämän lapsi tekee vain nähdäkseen, mitä seuraamuksia siitä on. Lapsi on aloittanut itsenäistymistäistelun. Kiukunpurkaukset kuuluvat tähän ikään ja ne auttavat lasta ilmaisemaan tunteitaan. Tuntemalla lapsen käyttäytymisen eri tilanteissa kasvattaja voi vaikuttaa lapsen kiukunpurkauksiin. Kasvattaja voi vaikuttaa lapsen kiukunpurkausten esiintymisen ennaltaehkäisyyn huomioimalla esimerkiksi lapsen väsymyksen tai turhautumisen ja välttämällä kiukkuun aiheuttavia tilanteita. Jotkut lapset tarvitsevat tiukempia rajoja kasvattajiltaan ja ilmaisevat kiukullaan turvattomuuden ja epäsäännöllisyyden tunnetta. (Colson 2006.) Lapsi saattaa olla hyvin vaativa tässä iässä, mutta kasvattajan tehtävänä on myös asettaa lapselle rajoja ja kestää lapsen kiukku. Lapsi tarvitsee aikuiselta hellyyttä ja läheisyyttä, vaikka saattaakin vaikuttaa jo hyvin itsenäiseltä ja päättävältä. (MLL 2009.) Kehityskriisin onnistuneesti läpikäytyään lapsi tiedostaa omat rajansa, kykenee säätelemään toimiaan ja oman tahtonsa (Nurmiranta ym. 2009, 30).

Kehityksen haasteena 4–5 -vuotiaalla on löytää tasapaino lapsen aloitteellisuuden ja kykyjensä suhteen. Lapsi oppii säätelemään toimiaan ja omatunnon perusta muotoutuu. (Nurmiranta ym. 2009, 30.) Tässä iässä lapsi oppii ratkaisemaan aikuisten ja muiden lasten kanssa tulleita ristiriitoja, mikä helpottaa lapsen turhautumista ja ylläpitää lapsen itsetuntoa (Colson 2006). Nelivuotiaaksi tullessa lapsen uhmaikä näkyy vielä, mutta se on jo tasaantunut. Lapsi haluaa tehdä itse asioita ja saada siitä positiivista huomiota ja kiitosta. Lapsi saattaa olla herkkä ja pahoittaa helposti mielensä. Neljä- viisivuotiaana lapsi ei ole enää niin itsekeskeinen, vaan alkaa ottaa muita ihmisiä huomioon yhä enemmän. Tässä iässä lapsi on monessa asiassa hyvin itsenäinen, mutta tarvitsee hän vielä kasvattajaa moneen asiaan. Kasvattajan tehtävänä on rohkaista lasta aloitteellisuuteen ja omaehtoiseen leikkiin. Myös lapsen moraalisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen ovat kasvattajien tehtäviä. (MLL 2009.)

Lapsella voi 4–5 vuoden iässä usein olla vilkas mielikuvitus. Lapsi kiinnostuu fantasiapeleistä ja hänellä saattaa olla mielikuvitusystävä. Mielikuvitusleikit sallivat lapsen turvallisesti näyttellä erilaisia rooleja ja vahvoja tunteita, mikä auttaa kasvamaan lasta myös sosiaalisesti. (Colson 2006.) Tämän ikäisenä lapsen leikit saattavat olla rajujakin. Kasvattajan tulee tukea lasta pettymysten ja epäonnistumisien sietämisessä sekä asettaa lapselle rajoja ja toisinaan rauhoittaa leikkiä. (MLL 2009.)

Kuusivuotiaana lapsi haluaa näyttää kykynsä ja ahkeruutensa, mutta hän kamppailee samanaikaisesti alemmuudentunnetta vastaan (Nurmiranta ym. 2009, 30). Kuusivuotias lapsi nauttii saadessaan tehdä hänen kehitystasolleen sopivia tehtäviä, mutta samalla hän on hyvin itse-kriittinen, mikä saattaa luoda epäonnistumisen pelkoa. Lapsen oivaltamisen taito kehittyy entisestään ja saattaa pohtia hyvin syvällisiäkin asioita. Lapsi samaistuu omaan sukupuoleen ja ymmärtää kasvavansa mieheksi tai naiseksi. (MLL 2009.) Tässä iässä lapsella on vahva tarve läheiseen ihmissuhteeseen ja kavereiden hyväksyntä on lapselle tärkeää. Sosiaalisissa tilanteissa onnistuminen luo lapselle pysyvyyden tunteen. On tärkeää, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia tietoa ja taitoa vaativissa tilanteissa. Epäonnistuessaan lapsi kokee alemmuudentunnetta. (Nurmiranta ym. 2009, 30.)

3.2 Lapsen sosiaalinen kehitys

Sosiaalinen kehitys on yksilön kehittymistä erilaisten ryhmien ja sosiaalisten yhteisöjen jäseneksi. Yksilön herkkyyttä toisen ihmisen tekemille vuorovaikutusaloitteille voidaan myös sanoa sosiaalisesti taidoksi. Ihminen on synnynnäisesti taipuvainen kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa ja kehityksen alkuvaiheessa ihminen myös tarvitsee muita pysyäkseen hengissä. Varhaiset vuorovaikutustilanteet ja kiintymyssuhteet luovat perustan tuleville ihmissuhteille. (Nurmiranta 2009, 45.)

Sosiaalisten taitojen avulla lapsi pystyy ratkaisemaan arkipäivän tilanteissa esiin tulevia ongelmia ja nämä taidot auttavat lapsen omien tavoitteiden saavuttamista sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi lapsi otetaan helpommin mukaan leikkeihin, jos hänen sosiaaliset taitonsa ovat hyvät. Sosiaalisesti taitava lapsi osaa tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista. Hän osaa myös arvioida ja ennakoida oman toimintansa seurauksia. Lisäksi lapsen kyky ymmärtää omia tunteitaan ja ilmaista niitä oikeaan aikaan tilanteen mukaan on myös tärkeä taito. (Nurmi ym. 2006, 54.)

Sosiaalisesti taitava lapsi kykenee ja pyrkii sovittamaan yhteen omia ja toisten toiveita toimissaan yhdessä, ja he ovatkin usein suosittuja lapsia kaveripiirissä. Sosiaalisesti taitavat lapset solmivat helposti ystävyysuhteita ja pystyvät ylläpitämään niitä kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa sekä ryhmätilanteissa. (Nurmi ym. 2006, 54.)

Ihminen tarvitsee sosio-emotionaalisia taitoja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Ihminen tunnistaa emotionaalisen kykynsä avulla omia tunteita ja myös kontrolloi niitä. (Määttä & Salo 2010, 15.) Lasten kyky ilmaista omia tunteitaan ja tulkita toisten ihmisten tunteita kehittyvät muuta kehittymistä mukaillen. Tunteet näkyvät reaktioina ilmeissä, silmien ja pään liikkeissä, asennoissa, eleissä, äännähdyksissä ja puheessa. (Nurmi ym. 2006, 105.)

Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät kolmen ja kuuden vuoden iässä nopeasti. Lapsi pystyy yhä paremmin hahmottamaan ympäristöään kasvaessaan ja kielitaidon kehittyminen edesauttaa sosiaalista kanssakäymistä. Lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään ja ymmärtää sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. Lapsi käyttää vuorovaikutustilanteissa varsinkin ystävien kesken hymyjä, katseita, koskettelua, puhetta ja jakaa tunteitaan. Lapsi oppii vähitellen arvioimaan oman käyttäytymisensä seuraamuksia, ja esikouluikässä lapsi pystyy vastavuoroiseen kanssakäymiseen. Leikki on oiva tapa harjoittaa toisten huomioimista, vuorovaikutusta, jakamista, oman vuoron odottamista ja muita elämässä tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Nurmi ym. 2006, 54- 55.)

Pienellä lapsella vuorovaikutussuhde aikuisen kanssa on merkittävin, mutta toisen ikävuoden jälkeen toisten lasten hyväksynnällä ja huomion etsimisellä alkaa olla lapselle suurempi merkitys. Lapsi oppii 2–4 -vuotiaana sosiaalisia perustaitoja kuten toisen kuuntelemista, itsensä ilmaisua ja vuorotellen puhumista. (Nurmiranta ym. 2009, 57.) Tässä iässä sosiaalisen kehityksen painopiste on siirtymässä aikuiskontakteista ikätovereiden pariin. Lapsi hakee toisten lasten huomiota ja hyväksyntää. Tärkeää on, että lapsi luottaa kasvattajaansa, sillä hän on tärkeässä roolissa ohjattaessa lasta toisten lasten pariin. (Takala & Takala 1992, 191.)

Nelivuotiaana lapsi osaa ottaa paremmin huomioon muut ihmiset ja heidän toiveensa. Vastavuoroisuus sosiaalisissa taidoissa kehittyy. Lapsi tiedostaa 4–5 vuoden iässä, miten eri arjen tilanteissa tulee käyttäytyä, vaikka eivät aina pystykään hallitsemaan tunteitaan ja käyttäytymään tilanteeseen sopivalla tavalla. Tässä iässä lapset pystyvät selvittämään ristiriitaitilanteita kavereiden kesken, mutta tarvitsevat siihen kuitenkin vielä aikuisen apua. (Nurmiranta ym. 2009, 57.) Nelivuotiaasta eteenpäin lapsella on kyky yhteisvastuuseen ja toimintaan koko ryhmän yhteiseksi hyväksi. Tämä vaatii lapselta viestinnän ja ongelmanratkaisun taitoja. Kasvattajalla on tärkeä rooli ohjata lapsia vastuuseen, että kaikilla on hyvä olla. Tämän pohjalla ovat kasvattajan laatimat, lasten kanssa yhdessä noudatetut säännöt. (Takala & Takala 1992, 199.)

Ollessaan 6-vuotias lapsi touhuaa mielellään kavereidensa kanssa ja kykenee noudattamaan sovittuja sääntöjä. Hän ymmärtää hyvin sosiaalisia tilanteita ja osaa ilmaista mielipidettään. Kuusivuotias kokeilee rajojaan ja pohtii kasvamista isoksi. Tässä iässä lapsi on oppinut paljon elämän arvoja ja asenteita kasvattajiltaan. (Nurmiranta ym. 2009, 57.) Tällöin lapsi on alkanut kiinnostua omasta suoriutumisestaan ja aikaansaannoksistaan. Hän saattaa jopa asettaa itselleen tavoitteita, mikä toisaalta lisää myös keskittymiskykyä ja kestävyyttä, sekä auttaa sietämään epäonnistumisia. Tämän ikäinen lapsi pitää siitä, että hänelle annetaan pieniä auttamis- ja työtehtäviä. (Takala & Takala 1992, 209.)

4 Päiväkoti ja sen toiminta

Reunamo (2007, 30-31) on havainnoinut neljän helsinkiläisen päiväkodin kokopäiväryhmiä, joissa lapset olivat iältään 3–7 -vuotiaita. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa havainnoitiin yhteensä 70 lasta ja havainnointi sijoittui aamupäiviin (klo 8.00-12.00). Reunamo havaitsi, että päiväkodin aamupäivistä miltei 60 prosenttia koostui sisä- tai ulkoleikeistä, joissa lapset saivat monesti itse vaikuttaa leikkiensä sisältöön. Lähes tunti aamupäivistä kului aamupalan ja lounaan parissa. Joskin yksittäisen lapsen aika oli yleensä lyhempi, koska ruokailut järjestettiin joustavasti, jolloin lapsi sai syötyään siirtyä vaikkapa leikkimään. Perushoitoon, kuten pukemiseen, riisumiseen, WC-tilanteisiin tai käsienpesuun käytettiin aamupäivisin aikaa hieman yli kaksikymmentä minuuttia.

Ohjaavaan kasvatukseen kuuluvat kasvattajan erityisesti suunnittelemat tai kasvatuksellisen elementin omaavat toiminnot, esimerkiksi liikuntatuokiot, kädentaidot ja opetuskeskustelut. Edellä mainittuihin käytetty aika päiväkodeissa oli loppujen lopuksi suhteellisen pieni. Tämänlaista toimintaa järjestettiin usein pienryhmissä, jonka myötä yksittäinen lapsi käyttää siihen aikaa vähän yli kaksikymmentä minuuttia aamupäivässä. On kuitenkin huomioitava, että kasvatuksellisia toimintoja liitetään myös arjen tilanteisiin. Lasta ei siis kasvateta pelkästään erityisesti järjestetyissä tuokioissa. (Reunamo 2007, 31.)

Koivusen mukaan päiväkotien lapsiryhmät eroavat toisistaan merkittävästi. Siinä missä yhdessä ryhmässä on paljon konflikteja ja levottomuutta, on toisessa rauhallista, keskittyntä ja lämmin ilmapiiri. Tätä selittää muun muassa se, että kasvattajat ovat erilaisia. Mikäli kasvattajat itse ovat levottomia, äänekkäitä, etäisiä ja käskeviä, heijastuu se myös lapsiryhmään. Rauhallisessa ja lämminhenkisessä ryhmässä puolestaan kasvattajat ovat hänen mukaansa empaattisia ja luovat kiireettömyyden ilmapiirin sekä ovat läsnä ja lasten käytettävissä. Toki vuorovaikutukseen vaikuttaa myös vuorovaikutussuhteiden määrä, toisin sanoen se, kuinka paljon lapsia päivähoitoryhmässä on. Lapsiryhmän hallinnassa on Koivusen mukaan eduksi, että aikuinen aistii lasten tarpeet ja osaa motivoida heitä. Erityisen tärkeitä ovat hänen mukaansa hyvät vuorovaikutustaidot. Kasvattajan tulisi osata olla aidosti läsnä. (Koivunen 2009, 51, 71.)

Pienryhmässä lapsen on usein helpompi hallita omaa toimintaansa, tulla näkyväksi ja olla oma itsensä. Usein lapsi tuntee pienryhmässä myös olonsa turvallisemmaksi. Toinen pienryhmytyöskentelyn hyöty on se, että silloin aikuinen pystyy tehokkaammin tukemaan ja havainnoimaan jokaista lasta sekä suuntaamaan lapsen toimintaa, toisin sanoen kohtaamaan jokaisen lapsen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31-33.)

Suurryhmässä dialogi ja vuorovaikutus jokaisen kanssa eivät ole samalla tavalla mahdollista. Lisäksi se saattaa aiheuttaa lapsille ahdistusta, pelkoa tai kiukkua. Tällaisissa tilanteissa ai-

kuinen ei ehdi keskittyä yksittäiseen lapseen vaan hänen energiansa kuluu ryhmän ohjaamiseen ja hallintaan. Tämä taas tekee lapsista entistäkin levottomampia, koska jokainen lapsi tarvitsee aikuisen huomiota ja kannattelua. Toki suurryhmätilanne voi sujua myös hyvin. Se ei kuitenkaan ole lapsilähtöistä, vaan perustuu siihen, että aikuinen on tilanteen kokonaisvaltainen säätelijä. Pahin tilanne päivähoitossa olisikin, jos työntekijä ei pysty hallitsemaan suurryhmätilannetta, eikä myöskään tahdo sitoutua järjestämään pienryhmätoimintaa. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31-33.)

Koivisto (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että 3–4 -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ongelmallisia tilanteita olivat ainakin koko lapsiryhmän yhteiset tuokiot ennen ruokailun aloittamista. Tuokioiden sisältö oli useimmiten laulamista, lukemista, loruttelua tai yhdessä leikkimistä. Tähän aikaan päivästä lapset olivat jo väsyneitä ja nälkäisiä, minkä vuoksi he olivat levottomia. Näin ollen aikuiset joutuivat kieltämään ja käskemään erityisen paljon, jolloin lämpimän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin ylläpitäminen vaikeutui merkittävästi. (Koivisto 2007, 128.)

Mikäli aikuiset ovat kiireisiä ja levottomia, se vaikuttaa usein myös lasten tunteisiin ja käytökseen. Lapsi saattaa jopa pitää itseään syyllisenä aikuisten ongelmiin. Nykyisin päiväkodeissa on usein kiire. Jos aikuiset kiirehtivät, he eivät ehdi keskittyä olemaan läsnä ja kuuntelemaan lasta. Näin ollen vuorovaikutus kärsii. Kiireetön aika olisikin lapselle tärkeää, koska se mahdollistaisi turvallisen ja positiivisen vuorovaikutuksen. Aina ei edes tarvitse tehdä mitään erityistä. Lapsi tarvitsee myös yhteisiä rauhallisia hetkiä, jolloin voi vain olla. (Pärkö 2004, 216-217.)

5 Tutkimusongelmat ja -kysymykset

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kuvata päiväkotiryhmän työntekijöiden ja lasten välistä vuorovaikutusta ja tehdä siitä tulkintoja. Syvennyimme työssämme lapsen iän ja kehitystason vaikutuksiin kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymyksenä työssämme oli miten kasvattaja huomioi lapsen iän ja kehitystason vuorovaikutuksessa. Tarkastelimme kuinka vuorovaikutustilanteet alkoivat, kuinka kauan vuorovaikutustilanteet kestivät, millainen oli keskusteluiden sisältö, millaista sanastoa kasvattaja käytti kussakin tilanteessa ja oliko kasvattaja vuorovaikutustilanteissa sensitiivinen lasta kohtaan ja miten tämä ilmeni.

Holkeri-Rinkisen (2009) tutkimus on hyvin samankaltainen opinnäytetyömme kanssa. Siksi se onkin ollut meille lähteenä merkittävä. Holkeri-Rinkisen tutkimustehtäviä olivat selvittää millaisia asetelmia kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa päiväkodissa oli, sekä minkälaisia identiteettejä vuorovaikutuksen osapuolille tällöin syntyi. Lisäksi Holkeri-Rinkinen tarkasteli edellä mainittujen asetelmien ja niissä esiintyvän puheen seurauksia. Tutkimusky-

symyksemme olivat siis melko yhteneväiset Holkeri-Rinkisen tutkimuskysymysten kanssa. Meidän tutkimuskysymyksemme olivat kuitenkin hieman konkreettisempia kuin hänen. Siinä missä Holkeri-Rinkinen painotti erityisesti vuorovaikutuksessa muodostuvia identiteettejä ja asettelmia, meidän kiinnostuksemme kohdistui enemmän hyvin konkreettisiin asioihin, kuten vuorovaikutustilanteiden keston, sisältöön ja sanastoon.

6 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuskysymysten perusteella päädyimme siihen, että opinnäytetyömme tulee olemaan laadullista tutkimusta. Teimme yhteistyötä päiväkotiryhmän kanssa ja ryhmän arjen tilanteiden havainnoiminen oli yksi tutkimusmenetelmämme. Päiväkotiryhmän pyynnöstä käytimme havainnoinnin tukena myös videointia, jotta tutkimusryhmän työntekijätkin voisivat jälkeensä tutustua materiaaliin. Videoinnista oli myös meille suuri apu sillä se on hyvä keino tallentaa tapahtumia muistiin, jolloin materiaaliin voi palata myöhemmin uudelleen. Havainnoimalla ryhmän lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta saimme selville, millaista vuorovaikutus ryhmässä on. Havainnoituamme litteroimme aineiston ja peilasimme tutkimustuloksiamme teoriatietoon.

6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on terminä hyvin laajakäsitteinen. Se sisältää monia erilaisia laadullisia tutkimuksia. Laadullisella tutkimuksella on monta erilaista tunnusmerkkiä. Laadullista tutkimusta kuvataan usein sanoin laadullinen, kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä, ihmistieteellinen ja tulkinnallinen tutkimus. Nämä termit eivät kuitenkaan lähemmin tarkasteltuna riitä kuvaamaan laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 9-11.)

Laadullisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan sekä teoreettista että empiiristä tutkimusta. Laadullista tutkimusta voidaan mieltää kokonaisuutena sellaiseksi, että laadullista tutkimusta on kaikki muu mikä jää jäljelle, kun otetaan numeroaineistot ja tilastolliset menetelmät pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19.)

Laadullisen tutkimuksen menetelmiä on monenlaisia, mutta ne kaikki tutkivat ihmistä ja elämää, elämismailmaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006a). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä ovat niin sanotut pehmeät aineistonkeruumenetelmät. Menetelmiä ovat esimerkiksi havainnointi, haastattelu, kysely ja erilaiset dokumentit. Menetelmiä voi tutkimuksissa käyttää tutkimusongelman ja resurssien mukaan yksittäin, rinnakkain tai yhdistellen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66-71.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Ensimmäinen vaihe alkaa jo ennen aineiston keruuta. Siinä määritellään muuttujat ja koodit sekä koodataan kerätty aineisto ja tehdään siitä analyysit. Toisessa vaiheessa tulkitaan saadut tulokset. Tulosten tulkinnassa käytetään apuna teoriaa, aiempia tutkimustuloksia ja niiden pohjalta luotuja hypoteeseja. (Alasuutari 1999, 50.)

Kvalitatiiviselle aineistolle ominaista on sen monitasoisuus, ilmaisullinen rikkaus ja kompleksisuus (Alasuutari 1999, 84). Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan lähtökohtaisesti todellista elämää. Tällöin kirjoittaminenkaan ei ole pelkästään tutkimuksen selostamista lukijalle, vaan kirjoittamalla tutkija myös analysoi havaintoaineistoaan, muodostaa yleisempiä merkityksiä ja muodostaa teoreettisia näkemyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 266).

Laadullista tutkimusta tekevä tutkija laatii tutkimustaan aina tietyistä arvolähtökohdista käsin. Arvot taas vaikuttavat siihen miten tutkija ymmärtää tutkimansa ilmiöt. Myös tutkijan aiemmat tiedot vaikuttavat aina tutkimuksen tekoon, joten tutkija ei milloinkaan voi olla täysin objektiivinen. Tutkimustulokset rajoittuvat aina johonkin paikkaan ja aikaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Sanotaan, että kvalitatiivisten menetelmien avulla saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Kvantitatiivisin menetelmin puolestaan saadaan pinnallista, mutta luotettavaa tietoa. (Alasuutari 1999, 231.) Laadullista tutkimusta kuvataan usein vastakohtana määrälliselle tutkimukselle. Monissa tutkimusoppaissa ollaan kuitenkin sitä mieltä, että vastakkainasettelu on turhaa. Laadullisia ja määrällisiä tutkimuksia voidaan yhdistää ja ne täydentävät toisiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.)

6.2 Havainnointi ja tutkimuksen havainnointirunko

Havainnointia voidaan tehdä monella tapaa, olemalla konkreettisesti läsnä tilanteessa tai esimerkiksi seuraamalla videolta tapahtumia. Havainnoinnin muodot on eroteltu osallistuvaan havainnointiin, osallistavaan havainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista sekä piilohavainnointiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84). Osallistuvan havainnoinnin ja havainnoinnin ilman osallistumista ero ei ole selkeä. Molemmissa voi olla läsnä tilanteessa, mutta havainnoinnissa ilman osallistumista tutkijan tiedonantajien välinen vuorovaikutus ei ole niin merkityksellistä tiedonhankinnan onnistumisen kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84.) Käytimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä havainnointia ilman osallistumista, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli havainnoida yhteistyöpäiväkotiryhmän vuorovaikutusta, ja me olimme siten ulkopuolisia sivustaseuraajia.

Päivähoitopaikoissa kasvattajat tekevät lapsesta päivittäin havaintoja erilaisissa tilanteissa eli havainnoivat lasta ja tämän kehitystä yksilöllisesti. Ryhmähavainnointi taas koskee koko ryh-

män havainnoimista, jossa havainnoidaan esimerkiksi ryhmän sosiaalisia suhteita, ryhmän toimivuutta sekä ryhmädynamiikkaa. Ryhmän dynamiikan havainnoinnin kohteena voivat olla se, mikä vaikuttaa ryhmään ja muuttaa ryhmän toimintaa, millaista vuorovaikutusta ryhmässä esiintyy ja millainen ryhmä on. Havainnoinnin tulosten avulla voidaan arvioida toimintaa ja muokata tarvittaessa kasvatusympäristöä, esimerkiksi tiloja, menetelmiä, ryhmädynaamisia tekijöitä ja sosiaalisia suhteita. (Koivunen 2009, 27.)

Teimme päiväkotiryhmässä ryhmähavainnointia. Tarkoituksenamme oli havainnoida ryhmän kasvattajien ja lasten välistä vuorovaikutusta ja siihen vaikuttavia seikkoja. Havainnoimme erilaisia päiväkodin arjen tilanteita, joissa kasvattajat ja lapset kävivät vuoropuhelua. Ryhmän lapset olivat 3–5 -vuotiaita, minkä olemme huomioineet teoriaosiossa. Kokosimme teoreettiseen viitekehykseen asioita, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen, tukevat hyvää vuorovaikutusta sekä ovat toimivan vuorovaikutuksen elementtejä. Peilasimme näitä tietoja havainnointiimme ja sen tuloksiin, jolloin saimme käytännön tukea teoriapohjallemme ja samalla päiväkotiryhmä sai tulosten perusteella mahdollisuuden arvioida toimintaansa.

Havainnoidessamme kiinnitimme tutkimuskysymystemme mukaisesti huomiota kasvattajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa siihen, ottiko kasvattaja vuorovaikutuksessa huomioon lapsen iän ja kehitystason. Kuinka kauan vuorovaikutustilanteet kestivät, millainen oli keskusteluiden sisältö, millaista sanavarastoa kasvattaja käytti kussakin tilanteessa ja oliko kasvattaja sensitiivinen vuorovaikutustilanteissa. Tässäkin videoinnin merkitys tuli esiin. Sen avulla meillä oli mahdollisuus palata uudelleen tilanteisiin, joita havainnoimme, ja tehdä sen perusteella jälleen uusia havaintoja siitä, minkälaisia vuorovaikutustilanteita tutkimusryhmässä oli.

Havainnoimalla saadaan konkreettista tietoa päivähoitoyksikön ryhmän arjen toiminnasta. Toimintaa seuraamalla saimme tietoa ryhmän keskinäisestä vuorovaikutuksesta, siitä miten aikuiset kohtasivat lapset. Havainnoinnin avulla saimme tietoa niin sanallisesta vuorovaikutuksesta kuin elekielen käytöstä. Valitsimme havainnoinnin tutkimusmenetelmäksemme, sillä sen avulla näimme ja kuulumme itse, miten ryhmä käytännössä toimii. Havainnointia onkin kehuttu juuri sen takia, että siinä näkee toimivatko normit käytännössä vai jäävätkö ne vain sanallisiksi säännöiksi ja kehoituksiksi, miten tulisi toimia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 83).

Emme laatineet tutkimuksemme havainnointiosioon varsinaista havainnointirunkoa, mutta täytyi meidän silti suunnitella tarkkaan, miten aioimme toteuttaa havainnoinnit. Meidän oli esimerkiksi mietittävä mikä on otollisinta aikaa päivästä mennä havainnoimaan päiväkotiryhmää. Päiväkodissa toiminta keskittyy aamupäiviin ja tuolloin on yleensä myös enemmän lapsia sekä kasvattajia paikalla. Havainnointihetkemme siis painottuivat enemmän aamupäiviin, mutta halusimme myös iltapäivän toimintaa mukaan tutkimukseemme.

Olimme suunnitelleet havainnoin ajankohdaksi alun perin viikot 18-20, mutta alkamisajankohdtaa siirrettiin viikolla eteenpäin. Sovimme tutustumiskerroilla ryhmän kasvattajien kanssa alustavasti päivistä, jolloin tulemme havainnoimaan, mutta tarkkaan määrättyjä päiviä emme kuitenkaan sopineet. Havainnoinnin spontaanisuuteen vaikuttivat muun muassa meidän omat yllättävät menomme ja työt sekä päiväkotiryhmän kevätjuhla, retket ja muut rajoittavat toiminnot.

Havainnointia oli vaikea suunnitella myös sen takia, ettei tiettyä kasvattajaa esimerkiksi voinut seurailta jonakin tiettyinä päivinä. Yksi kasvattajista teki paljon myöhäisiä vuoroja ja hänen työaikansa oli lyhyempi, joten hän oli harvoin mukana aamupäivän toiminnassa. Emme siis voineet havainnoida tasapuolisesti kaikkia kasvattajia. Emme tieneet, mitä kunakin päivänä ryhmässä tehtäisiin, sillä kasvattajat tuntuivat suunnittelevan päivän toiminnot saman päivän aamuina. Elimme tilanteen mukaan ja jos lapset jaettiin esimerkiksi pienryhmiin, meni toinen meistä videoimaan harkintamme mukaan jotakin ryhmää ja toinen havainnoi samaan aikaan toista ryhmää. Emme suunnitelleet, että tänään havainnoimme esimerkiksi vuorovaikutusten kestoa ja huomenna kasvattajien käyttämää sensitiivisyyttä, vaan huomioimme antoisat hetket kun niitä tuli. Keskustelimme havainnointikertojen jälkeen mitä olimme saaneet kokoon ja mitä olisi vielä hyvä saada lisää. Tämä auttoi saamaan kokoon tarpeeksi materiaalia jokaisesta havainnoinnin kohteena olleesta asiasta.

6.3 Videohavainnointi

On monia syitä, miksi suosia videointia tiedonhankinnan menetelmänä. Kokenutkaan tutkija ei pysty seuraamaan kaikkea, mitä hänen ympärillä havainnointihetkellä tapahtuu, saati huomioidaan kaikkia yksityiskohtia. Videointi tarjoaa tällöin rikkaamman kokemuksen, koska havainnointiaineisto tallentuu siihen ja materiaaliin voi palata useaan kertaan. Videoinnista onkin tullut etenkin vuorovaikutuksen havainnoimisessa tärkeä apukeino. (Jordan & Henderson 1995a.) Havainnoimistilanteissa voi videoinnin lisäksi viettää aikaa havainnoitavan ryhmän kanssa ja osallistua toimintaan. Myös keskustelutilanteet ovat mahdollisia havainnoinnin ohella. (Holkeri-Rinkinen 2009, 68-69.)

Videointi on hyvä apuväline havainnoinnissa muistin tukena. Videoinnin avulla voimme havainnoida vuorovaikutusta kokonaisvaltaisesti, koska myös äänet, eleet, ilmeet ja liikkeet tallentuvat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b). Kuvanauhalta voi seurata kehonkielen lisäksi myös äänen käyttöön liittyviä seikkoja, kuten äänenpainoa ja voimakkuutta, mutta myös esimerkiksi fyysisen etäisyyden puhujien välillä (Holkeri-Rinkinen 2009, 68-69). Videomateriaalista saattaa myös huomata joitakin havaintoja, mitä ei paikanpäällä välttämättä huomaa. Videoinnissa on kuitenkin se haitta, ettei kamera voi kuvata joka paikkaa yhtä aikaa, jolloin jotain olennaista saattaa myös jäädä kuvan ulkopuolelle. Huonoja puolia videoinnissa

voivat olla myös esimerkiksi kuvan tai äänen heikko laatu, joista saattaa olla haittaa aineiston litteroinnissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.)

Videoaineistoa voidaan käyttää eri tarkoituksiin ja sitä voidaan myös muokata analyysiä varten. Aineiston voi analysoida myös joku muu kuin tutkija ja tehdä aineiston perusteella omat päätelmänsä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b.) Videointi voi olla joillekin tutkimuskohteena oleville henkilöille epämiellyttävää, ja videointi saattaa vaikuttaa kuvattavien henkilöiden toimintaan, jolloin he toimivat videoinnin aikana erilailla kuin normaaliolosuhteissa. Tutkijoiden ja tutkimuskohteina olevien välistä luottamusta sekä yhteisymmärrystä tutkimuksen tavoitteista lisää avoin keskustelu tutkimuksen tekijöiden ja tutkittavien välillä. (Muutoksen tekijät 2004.) Videointiin tarvitsimme kirjalliset luvat lasten vanhemmilta, ja varmistimme myös kirjallisesti, että ryhmän työntekijät ovat suostuvaisia arjen tilanteiden kuvaamiseen. (Lupalomakkeiden pohjat: liite 1 ja liite 2.)

6.4 Videoanalyysi

Videointia käytetään nykyisin paljon vuorovaikutuksen havainnoimiseen. Videointia käytetään etenkin kehitystä kaipaavien työyhteisöjen vuorovaikutuksen havainnoimisessa, mutta myös lasten kanssa käytetään paljon videointia ja videoanalyysiä. Videoanalyysistä on apua esimerkiksi lapsen kommunikoinnin arvioimisessa sekä kuntoutuksen suunnittelun välineenä. Kuvatut tilanteet tallentuvat videolle tarkasti ja videomateriaalia analysoimalla voidaankin saada selville tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden sanallista sekä sanatonta viestintää. Sitä mitä he todella sanovat ja tekevät. Videoanalyysi on siis suoraa havainnoimista. Videoaineistoon voi myös palata uudelleen, mikä on myös yksi videoanalyysin hyvistä puolista. (Oulun yliopisto 2002.)

Videomateriaalin analysointi on vielä melko tuore menetelmä. Videoanalyysin toteuttamiselle ei vielä ole olemassa tiettyä tapaa, sillä tutkijat ovat keskittyneet lähinnä käytäntöön analysointiprosessin sijasta. (Jordan & Henderson 1995b.) Videoanalyysi voidaan jakaa kuvausten aikaiseen sekä kuvausten jälkeiseen vaiheeseen. Videoinnin aikana tutkijat ja kuvaajat tekevät yhteistyötä, tutkijat keskustelevat keskenään ja tekevät muistiinpanoja. Videoinnin jälkeen tutkijat valitsevat tutkimuksen kannalta tärkeät tilanteet ja analysoivat ne. Työläintä videoanalyysissä onkin tilanteiden valitseminen sekä niiden litteroiminen. (Oulun yliopisto 2002.)

Videoanalyysiä tehdessään tutkijat kiinnittävät huomiota siihen, mitä he haluavat aineistosta selvittää. Videoaineistoa voi analysoida erään esimerkin mukaan näkökulmista: fyysinen ympäristö, sisältö sekä vuorovaikutuksen laatu. Fyysisen ympäristön näkökulmassa kiinnitetään huomiota asentoihin, välineiden saatavuus sekä huonekalujen ja havainnoitavien sijainti tilan-

teissa. Sisällön näkökulmasta huomio kiinnittyy siihen, vastaako toiminta ryhmäläisten kehitystasoa, ovatko he motivoituneita, onko toiminta selkeää, tuttua ja omaksuttavaa. Vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta huomio kiinnittyy yksittäisen ryhmäläisen ja ohjaajan väliseen huomiointiin ja sen riittävyteen sekä vuorovaikutuksen rytmiin ja tilanteissa käytettyihin keinoihin. (Papunet 2011.)

Opinnäytetyömme videoanalyysissä kiinnitimme huomiota tutkimuksemme tutkimuskysymyksissä esiin tuleviin näkökulmiin. Videoaineiston litteroinnin jälkeen analysoimme aineistoa ja valitsimme tutkimuksen kannalta tärkeät esimerkkitalanteet, jotka esittelemme tutkimustuloksissa.

7 Tutkimusetiikka

Tieteellinen tutkimus on toimintana inhimillistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tieteellisen tutkimuksen puutteet ja rajoitukset ovat tutkijan eli ihmisen puutteita ja rajoituksia. Tutkijan on tutkimusta laatiessaan oltava aina rehellinen ja tieteen tehtävänä on tavoittaa totuutta. Tämän perusteella tutkijan tehtävää voidaankin pitää luottamustehtävänä. (Ketonen 1994, 78.) Yleisesti tieteen etiikalla tarkoitetaan sellaisten eettisten kysymysten pohtimista, jotka liittyvät tutkimuksen tekemisen vaiheisiin tai jotka liittyvät jollakin tavalla tutkittavaan kohteeseen (Pietarinen & Launis 2002, 46).

Tutkimusta tehtäessä tulisi useissa eri vaiheissa pyrkiä tekemään eettisesti perusteltuja ja tietoisia ratkaisuja. Tutkimusaiheen valintakin on eettinen ratkaisu. Tulee miettiä, kenen ehdoilla aihe valitaan ja minkä takia tutkimus toteutetaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 27.) Saimme opinnäytetyöllemme aiheen suoraan yhteistyöpäiväkotimme edustajilta. Näin ollen opinnäytetyömme aihe on valittu tutkittavien omasta toiveesta, se on vahvasti työelämälähtöinen ja sen tehtävä on palvella työelämän omia tarpeita.

On tärkeää pohtia, miten tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä kohdellaan. Tutkijan tulee ottaa selvää siitä, miten tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa tutkimuksesta heille annetaan ja millaisia riskejä tutkimukseen osallistumiseen mahdollisesti liittyy. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulee tutkimukseen osallistuvia henkilöitä aina kohdella humanilla ja kunnioittavalla tavalla ottaen huomioon esimerkiksi anonyymiuden takaamisen, luottamuksellisuuden, aineiston tallentamisen ja korvauskysymykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 28-29.) Ennen kuin aloitimme yhteistyöpäiväkotiryhmämme havainnoinnin, laadimme sekä päiväkotiryhmän henkilöstölle että ryhmän lasten huoltajille lomakkeen, jossa pyysimme heiltä lupaa havainnointiin (liite 1 ja liite 2). Kyseisissä lomakkeissa kerroimme myös siitä, että tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonyymius

säilyy koko opinnäytetyöprosessimme ajan, eli toiminta on täysin luottamuksellista. Keskustelimme päiväkotiryhmän henkilöstön kanssa avoimesti opinnäytetyöprosessiimme liittyvistä asioista ja olimme aina valmiita vastaamaan heidän kysymyksiinsä.

Tutkimusta tehtäessä tulee aina välttää epärehellisyyttä. Toisen tekstiä ei saa plagioida, toisten tutkijoiden osuutta ei saa vähätellä, omiakaan tutkimuksiaan ei saa plagioida, tuloksia ei saa yleistää ilman kritiikkiä, tutkimustuloksia ei saa sepittää eikä kaunistella, raportointi ei saa johtaa harhaan tai olla puutteellista, eikä tutkimuksen määrärahoja saa käyttää väärin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 29.) Meille oli erittäin tärkeätä kiinnittää opinnäytetyösämme huomiota lähdemerkintöjen oikeellisuuteen, koska emme halua viedä kunniaa henkilöiltä, joille se kuuluu. Pyrimme siihen, että esitämme omat tutkimustuloksemme ja tulkitamme avoimesti sellaisena kuin me ne näimme ja ymmärrämme sen, että joku muu henkilö joillakin muilla tutkimusmenetelmillä olisi voinut tehdä jokseenkin toisenlaisia tulkintoja. Vuorovaikutus on aiheena sellainen, että eri henkilöt erilaisine arvolähtökohtineen näkevät sen helposti keskenään hieman eri valossa ja tekevät siksi erilaisia tulkintoja.

8 Tutkimuksen toteuttaminen

Aloitimme opinnäytetyömme työstämisen marraskuussa 2010 tekemällä aiheanalyysin. Tämän jälkeen aloimme koota tutkimustamme varten monipuolista teoretietoa, jonka pohjalta laadimme tutkimussuunnitelman. Esittelimme tutkimussuunnitelmamme suunnitelmaseminaarissa 19.4.2011. Tämän jälkeen haimme Hyvinkään kaupungilta tutkimusluvan, jonka jälkeen saimme aloittaa havainnoinnin.

Huhti-toukokuun vaihteessa 2011 jaoimme sekä havainnointiryhmän työntekijöille että ryhmän lasten huoltajille opinnäytetyöstämme vielä kirjallisen tiedotteen, jossa pyysimme heidän lupaansa havainnointiin ja videointiin. Jokainen kasvattaja ja huoltaja antoivat luvan havainnointiin ja videointiin.

Toteutimme opinnäytetyömme havainnointiosuuden yhteistyöpäiväkodissamme toukokuussa 2011 viikoilla 19-21. Havainnoimme lapsia yhteensä seitsemänä aamupäivänä ja kahtena iltpäivänä. Painotimme havainnointia aamupäiviin, koska silloin pääsääntöisesti kaikki lapset olivat paikalla. Myös kasvattajia on määrällisesti eniten paikalla aamupäivisin. Lisäksi päiväkodin ohjattu toiminta painottui hyvin pitkälti aamupäiviin. Halusimme kuitenkin havainnoida jonkin verran myös kyseisen ryhmän iltpäiviä, jotta saisimme mahdollisimman ehjän kokonaiskuvan päivähoitoryhmän kasvattajien ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta.

Pyrimme ryhmää havainnoidessamme olemaan mahdollisimman ”näkymättömiä”, jotta toimintamme vaikuttaisi mahdollisimman vähän ryhmän toimintaan. Pysyimme aina tilanteiden ulkopuolella emmekä puuttuneet ryhmän asioihin. Olimme myös etukäteen käyneet vierailemassa kameramme kanssa ryhmässä ja näin totuttaneet sekä lapsia että kasvattajia kameran läsnäoloon. Lapset tuntuivatkin alusta asti olevan sinut kameran kanssa. Vain muutaman kerran joku lapsista tuli kysymään, mitä me teemme tai miksi me kuvaamme. Kasvattajat tuntuivat välillä yllättäen havahtuvan kameran läsnäoloon, mutta koska kamera oli läsnä kaiken aikaa, tottuivat hekin kuvattavana olemiseen melko hyvin eikä heidän toiminnassaan näkyntä ylimääräistä yrittämistä, vaan aitoa kanssakäymistä lasten kanssa.

Ryhmän kasvattajat eivät aina voineet myöskään tietää milloin kuvasimme ja milloin emme, koska olimme sopineet, että välillä saatamme pitää kameraa kuvausasennossa ikään kuin silmänlumeena, jotta he eivät tietäisi, milloin kamera kuvaa ja milloin ei. Myös tämä edisti osaltaan kasvattajien luonnollista toimimista lasten kanssa.

Videoinnin lisäksi teimme jatkuvasti kirjallisia muistiinpanoja. Tavallisesti toimimme niin, että toinen meistä kuvasi ja samalla toinen kirjoitti muistiinpanoja. Näin saimme tapahtumista mahdollisimman monipuolisen kokonaiskuvan. Kirjallisessa versiossa on kerrottuna asioita, jotka eivät välttämättä näy kameran ruudulla. Kamera puolestaan tallentaa tapahtumat niin, että niitä voi tarkkailla yhä uudelleen ja uudelleen. Kesäkuussa 2011 litteroimme kuvaamamme aineistot. Tämän jälkeen teimme tutkimustuloksista johtopäätökset ja peilasimme tuloksia teoriapohjaan.

9 Tutkimustulokset

Olemme melko tyytyväisiä siihen kokonaiskuvaan, jonka havainnoinnin ja videoinnin avulla yhteistyöpäiväkotiryhmämme vuorovaikutusta leimaavista tekijöistä saimme. Erilaisia tapoja olla vuorovaikutuksessa on varmasti yhtä monta kuin on ihmisiäkin, mutta joitakin yhteisiä ja yleistettävissä olevia piirteitä kuitenkin havaitsimme. Kaikkien aineistossa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu.

9.1 Vuorovaikutusaloitteet

Sekä lapset että aikuiset tekivät yhteistyöpäiväkotiryhmässämme vuorovaikutusaloitteita, mutta ne poikkesivat toisistaan. Lasten vuorovaikutusaloitteet olivat usein ihmettelyä, huomion hakemista, omien kuulumisten kertomista, avun hakemista lasten keskinäisiin ristiriitaitilanteisiin tai luvan tai avun pyytämistä.

Jami (3v.): ”Toi (Jarno, 4v.) nipisti muuaaa.”

Kasvattaja: ”Ku.. Jarno. (Pitää harteista kiinni Jarno.) Nyt pyydät anteeks.” (Kietoo kätensä kummankin selän taakse.) ”Nonii anteeks nii.” (Jarno haluaa Jamia.)

Kasvattaja: ”Kato miten paha mieli tuli Jamille. Tuli tosi paha mieli. Ei voi tehdä noin.”

Silja (5v.) tulee kasvattajan luokse

Silja: ”Mä kirjotin nimiä” (näyttää paperia).

Kasvattaja katsoo paperia.

Kasvattaja: ”Ootsä tuolta ottanu mallia?”

Silja nyökkää.

Kasvattaja: ”Joo hyvä juttu. Hienoa. Sä oot oppinu.”

Silja lähtee pois tilanteesta ja sanoo jollekin: ”Jee mä osaan! ”Kasvattaja” kehu mua!”

Tapoja, joiden avulla lapset yrittivät saada aikuisen huomion, olivat puheen ohella muun muassa koskettaminen, silmiin katsominen ja aikuisen luokse meneminen. Lisäksi varsinkin kaikkein nuorimmilla lapsilla keinona oli aikuisen seuraaminen kunnes hän huomioi lapsen.

Monesti kävi niin, että silloin kun yksi lapsi aloitti vuorovaikutuksen kasvattajan kanssa, herätti tilanne kiinnostusta myös monissa muissa lapsissa. Lapset alkoivat parveilla vuorovaikutuksessa olevien läheisyydessä ja lopulta jotkut heistä osallistuivat itsekin vuorovaikutukseen. Tämän myötä joukko lapsia kilpaili välillä saman kasvattajan huomiosta. Tilanteissa, joissa useampi kuin yksi lapsi halusi samaan aikaan olla vuorovaikutuksessa saman kasvattajan kanssa. Kasvattaja pyrki pääsääntöisesti tällöin jakamaan huomiotaan tasapuolisesti, mutta yleensä yksi lapsi sai enemmän kasvattajan huomiota.

Kasvattaja auttaa Siiriä (3v.) ja Eliisaa (3v.) pelin pelaamisessa. Kaikki kolme istuvat eteisen lattialla piirissä.

Kasvattaja: ”Tuol on toi lintuäiti ja linnunpesä. Laitaksä ne?” (antaa kuvan Eliisalle) ”Sitten tualla, katoppa mitä siinä on” (antaa kuvan Siirille)

Eliisa: ”Linnut syö matoja.”

Kasvattaja: ”Nii, nii-i.”

Kasvattaja (Siirille): ”Mitä siinä on?”

Siiri: ”Hauva.”

Kasvattaja: ”Ja mikä sil on tossa (osoittaa kuvaa) toi on toi, nii se on koiran hihna.”

Eliisa sanoo jotain hiljaa.

Kasvattaja: ”Yhy.”

Kasvattaja (Siirille): ”No, mikäs tosta tulis?” (antaa Siirille kuvan)

Kasvattaja antaa myös Elisalle kuvan.

Kasvattaja: ”Tääl on varmaan kuule... ennen vanhaan maitoa myytiin pulloissa.

Nykysin sitä saa kyllä tölkeissä. Noi ei kuulu yhteen. Käännä oikein päin.”

Siiri: ”En mä enää.”

Kasvattaja: ”Hyvä, mitäs sinne tuli? Katoppa.”

Eliisa puhuu jotain hiljaa.

Siiri: ”Tuli ruokaa.”

Kasvattaja: ”Ruokaa. Lautanen ja haarukka ja veitsi.”

Kasvattaja (Eliisalle): ”Nämä taitaa kuulua jos mennään uimaan niin tarvitaan näitä. Mitä siinä on?”

Eliisa sanoo jotain.

Kasvattaja: ”Siinä on varmaan pyyhe eiks oo ja sit semmoset uikkarit ja uimakellukkeet. Siiri. Mitäs tästä tulis?” (antaa Siirille kaksi kuvaa) ”Anna vaan olla siellä.”

Siiri siirtää joitakin kuvia pelilaatikkoon

Kasvattaja: ”Mitäs siitä tulis?”

Eliisa sanoo jotakin.

Kasvattaja: ”Hyvä.”

Kasvattaja (Siirille): ”Tee vaa vielä. Tee vaa, teet ainaki sen vielä ja sit vielä yhen jooko. Ainaki neljä teet, jooko.”

Aikuisten vuorovaikutusaloitteet sisälsivät hyvin usein käskyjä tai kehotuksia. Monilla aikuisten vuorovaikutusaloitteilla pyrittiin myös ottamaan selvää lasten tarpeista, kuten nälästä, janosta ja wc-käynnin tarpeesta. Tilanteet, joissa aikuiset oma-aloitteisesti kysivät lasten kuulumisia, liittyivät usein lasten elämässä tapahtuneisiin merkittäviin asioihin, kuten lomaviettoon tai perheen tilanteeseen. Tämän kaltaiset kuulumisten kyselemiset tapahtuivat useimmiten aamuisin, kun lapset saapuivat huoltajan kanssa päiväkotiin.

Eeva (3v.) alkaa juttelemaan kasvattajalle.

Kasvattaja: ”No mooi matkalainen. Miten sulla meni reissu?” (halaa Eevaa)
”Uitko siellä?”

Eeva: (nyökkää) ”Vesi oli kylmää!”

Kasvattaja: ”Aai, mut oliko muuten lämmintä?”

Eeva: ”Siellä oli kyllä sopivaa... mutta aamulla vesi oli kylmää ku oli isot aalot.”

Kasvattaja: ”Täähän on se, mikä tää on?” (Eevalla oleva pehmolelu)

Eeva: ”Se on magnusti.”

Kasvattaja: ”Magnusti joo just se. Ostitko sä sen sieltä matkalta?”

Eeva: ”Joo sieltä... eläintarhasta.”

Kasvattaja: ”Nonii hyvää. Hienosti sanoit sen nimenki” (koskettaa Eevan olkaa).

Havainnointiaineistomme perusteella voi tehdä myös tulkinnan, että lasten halukkuus tehdä vuorovaikutusaloitteita kasvattajaa kohtaan riippui siitä, kuinka paljon kasvattaja itse tekee vuorovaikutusaloitteita lasta kohtaan ja kuinka vastaanottavainen kasvattaja on lapsen aloitteille aiemmin ollut. Yksi havainnointiryhmän kasvattajista teki usein hieman enemmän vuorovaikutusaloitteita lapsia kohtaan kuin muut kasvattajat ja vastasi useimmiten lasten tekemiin aloitteisiin ystävällisesti ja aidon kiinnostuneesti. Juuri häneen kohdistui suuri osa lasten omista vuorovaikutusaloitteista.

Aina kasvattajat eivät kuitenkaan vastanneet lasten tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin lainkaan. Joskus taas vastaukset olivat hyvin lyhytsanaisia, kuten ”joo”, ”ei”, ”okei” tai ”aha”. Useimmiten näin meneteltiin tilanteissa, joissa kasvattajat juttelivat toisten lasten kanssa tai sitten keskenään joko työ- tai henkilökohtaisista asioista tai tekivät joitain kirjallisia töitä. Toisaalta myöskään lapset eivät aina vastanneet kasvattajien vuorovaikutusaloitteisiin.

Lauri (5v.): ”Siiri (3v.) on poika”.

Kasvattaja: ”Siiri on tyttö.”

Siiri: ”En oo. Tyttö ja poika.”

Kasvattaja: ”Ooksä tyttö vai poika?”

Siiri ei vastaa vaan lähtee toiseen huoneeseen.

Lapset, jotka nauttivat myös vertaisryhmän huomiosta, käyttivät useimmiten vuorovaikutusaloitteen keinona kovaäänistä puhetta. Äänekkäimmät lapset saivat joskus vuorovaikutusaloitteensa hiljaisia lapsia helpommin aikuisten kuuluville. Toisaalta havaitsimme myös sen, että joskus kasvattajat ohittivat sellaisten lasten vuorovaikutusaloitteita, jotka tekevät aloitteita paljon. Kun taas hiljaiset ja iältään nuorimmat lapset saivat äänensä aikuisten kuuluville, pyrki kasvattaja usein pitkittämään vuorovaikutustilannetta ja kannustamaan lasta kertomaan lisää. Kannustuskeinoina kasvattajat käyttivät muun muassa kosketusta, nyökkäilyä, hymyilyä ja lisäkysymysten asettelua.

lältään nuorimpien lasten vuorovaikutusaloitteet olivat usein nonverbaalisia. Puheen sijaan lapset tulivat usein kasvattajan lähelle, syliin tai halaamaan. Muutamia kertoja havaitsimme tilanteita, joissa yleensä joku ryhmän 3-vuotiaista lapsista, erityisesti tytöistä, seurasi jotakin kasvattajaa ryhmän tiloissa ja tarkkaili hänen tekemisiään. Aina kasvattaja ei tätä huomannut, mutta huomattessaan tämän kasvattaja suhtautui yleensä lapseen lämpimästi ja alkoi

jutella hänen kanssaan. Vanhemmat lapset taas käyttivät vuorovaikutusaloitteissaan useimmiten suoraa puhetta.

9.2 Vuorovaikutustilanteiden kesto

Suurin osa kasvattajien ja lasten välisistä vuorovaikutustilanteista olivat lyhyitä tilanteita, joissa vuoropuhelua käytiin yhden tai kahden lauseen verran molemminpuolisesti. Esimerkiksi ruokailutilanteissa yleisiä lausahduksia olivat ”otatko maitoa puuroon?”, jolloin lapsi nyökkää tai vastaa kyllä tai ei tai lapsi viittaa ja kysyy ”saisinko lisää ruokaa?”, jolloin aikuinen yleensä vastasi ”tule hakemaan”. Muita lyhyitä vuoropuheluita olivat esimerkiksi, kun joku lapsista tiedusteli ”kuka tulee nukkariin?” tai koska joku tietty aikuinen tulee töihin. Myös muut lyhyet keskustelut olivat arkeen liittyviä, esimerkiksi ”kävitkö pissalla?” tai lapsen tullessa aamulla päiväkotiin aikuiset toivottavat huomenet. Todennäköisesti vuorovaikutustilanteiden lyhyys ja niin sanotun ohjailupuheen yleisyys johtui kuitenkin pitkälti siitä, että henkilökunnan resurssit olivat rajalliset. Yleensä jos kasvattajilla oli aikaa, he kyllä mielellään keskustelivat lasten kanssa pidempäänkin.

Pitkäkestoisia vuoropuheluita lasten ja kasvattajien välillä syntyi tehtävähetkissä tai muussa ohjatussa toiminnassa. Vuoropuhelut kestivät pidempään varsinkin silloin, kun lapsi pyysi neuvoa johonkin asiaan. Pidempiä keskusteluja syntyi myös esimerkiksi pukemistilanteissa ja silloin, kun kasvattaja auttoi joissakin päiväkodin arjen tekemisissä. Pidempiä vuoropuheluita syntyi myös ulkona, tuolloin useimmiten lapsen aloitteesta.

Pidempikestoisia vuorovaikutustilanteita syntyi kuitenkin myös silloin, kun aikuinen oli läsnä lasten kanssa tekemättä samalla muita asioita. Tästä esimerkkinä seuraavat:

Kasvattaja 4-vuotiaalle tytölle: ”Ne on hienot ne sun hiukset. Ne on nyt hyvännäköset ku ne on näin leikattu.” (Näyttää käsillä.) Samanlaiset ku Siirillä, muistaksä Siiri oli käyny kampaajalla. Siiril on samanlaiset, Laurallaki on tommoset.

Poika (5v.): ”Mä meen ainaki parturii.”

Kasvattaja: ”Parturi on sama ku kampaaja. Se joka leikkaa hiuksia. Eiks sun äiti on kampaaja, onhan? Ammatiltaan, on.”

Poika: ”Ei se oo mikää.”

Kasvattaja: ”Joo-o, mutta se on kuulemma kampaaja ammatiltaan, mutta se ei täällä suomessa oo. Mutta sun äitin siskolla on kampaamo.”

Poika: ”Joo. Mistä sä sen tiiät?”

Kasvattaja: ”Noku mä juttelin äitin kaa yks päivä.”

Pääsääntöisesti vuorovaikutustilanteet kestivät pidempään isompien lasten kanssa. Jotkut isommat lapset kuitenkin tekivät aloitteita niin paljon, etteivät aikuiset jaksaneet tai ehtineet vastata kaikkiin tai vastasivat vain lyhyesti. Pienempien kanssa tilanteet olivat harvinaisempia, mutta aikuinen yritti saada niistä mahdollisimman paljon irti tekemällä jatkokysymyksiä ja muutenkin kannustamalla lasta puhumaan lisää.

Kasvattaja 3-vuotiaalle Laura-tytölle: ”Laitaksä sen nuken tänne? Tuolt voit ottaa peiton sille. ..

Laura: ”Nyt tää heräs.”

Kasvattaja: ”Ai se heräs. Oisitsä käyny työntelemässä vähän tuol vaikka tuol Kissankellojen (ryhmän nimi muutettu) eteisessä? Käy vähän työntelemässä käyppä.”...

... Kasvattaja Lauralle: ”Laitaksä Laura jotain ruokaa sille vauvalle. Laitappas. Otetaa täältä lautanen.. Tässä on vauvalle ruokaa.”

Laura: ”Veitsi.”

Kasvattaja: ”Tää on lusikka eikä mikää veitsi.”...

Myös lapsen persoona vaikuttaa lapsen tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin ja niiden kestoihin. Lapset, jotka viihtyvät paremmin aikuisten seurassa, eivätkä välttämättä löydä aina omaa leikkipaikkaa muiden lasten parista, tulevat herkemmin aikuisten luo ja tällöin syntyy myös keskusteluja.

Kasvattaja: ”Käviksä meressä uimassa?”

Eeva (3v.): ”En käyny. Siel oli isot aallot.”

Kasvattaja: ”Käviksä vähän varpaita kastelemassa siel vedessä?”

Eeva: ”Joo. Me ostettii... sieltä espanjan kaupasta.”

Kasvattaja: ”Ai espanjan kaupasta. Missäs kaupungissa te olitte, muistaksä?”

Eeva: ”En.”

Kasvattaja: ”En mäkkää muista. Mut oli teillä varmaa ihana loma, eiks ollu? kävittekte siellä ravintolassa syömässä ja ...”

Ryhmän kasvattajat puhelivat ehtiessään paljon varsinkin pienimmille lapsille. Lapsi saattoi silti vain katsoa puhujaa päin tai nyökätä, muttei sanonut mitään.

Kasvattaja: ”Mikäs väri se oli? ... Mmm. Joo. ...Mikäs tämä väri sitten on?” Kasvattaja tulee aivan viereen ja kysyy: ”Mikä se on? No ruskea, kyllä sinä tiedät värit. Otappa Juhani (4v.) tämä käteen näin. Kato Juhani. Aiku tulee komeen värinen. Oranssiaki vielä. Hieno.. Se on valmis. Saat jatkaa leikkejä sitte. Sä voit noihin kohtii laittaa. ..Noni, nyt pääset leikkimää.”

Ajoittain oli hetkiä, jolloin vuorovaikutusta ei syntynyt lainkaan lasten kanssa. Kummatkaan eivät tehneet aloitteita, eivät lapset eivätkä kasvattajat. Ainoastaan pakolliset arjen kysymykset käytiin läpi.

9.3 Vuorovaikutuksen sisältö, sanaton ja sanallinen vuorovaikutus

Havainnointiryhmämme kasvattajat käyttivät sanallisen vuorovaikutuksen ja viestinnän lisäksi melko paljon myös sanatonta viestintää, joka onkin usein huomattavasti tehokkaampaa kuin pelkkä sanallinen viestintä. Kasvattajat käyttivät muun muassa katsekontaktia, hymyä, viittomia ja kosketusta. Kun kasvattaja käytti vuorovaikutuksessa myös sanatonta vuorovaikutusta, hän sai helpommin lasten huomion ja rohkaisi toiminnallaan myös lasta jatkamaan yhteistä vuorovaikutustilannetta. Hieman kärjistäen voidaan sanoa, että mitä nuorempi lapsi oli kyseessä, sitä enemmän kasvattaja käytti sanatonta vuorovaikutusta.

Havainnointiryhmässämme käytettiin sanallisen viestinnän lisäksi ja tukena myös jonkin verran kuvia. Käytössä oli muun muassa leikinvalintataulu, jossa oli kuvia ryhmän tilojen erilaisista leikkipisteistä sekä ryhmän lapsista. Lapset saivat kuvien perusteella valita itselleen mieluisan leikin ja siirtää oman kuvansa kyseistä leikkiä kuvaavan kuvan viereen. Kuvia käytettiin myös aamupiirillä, kun kasvattajan johdolla keskusteltiin muun muassa viikonpäivistä, päivämäärästä, kuukausista ja päivän säästä.

Kasvattaja ja poika (5v.) katsovat leikkiseinää.

Kasvattaja: ”Löydäksä omaa kuvaa?” (Kasvattaja seisoo.) ”Onks se hävinny?”
Heh heh heh. (Kasvattaja kumartuu.) ”Onks siel sellasta kuvaa mikä vois olla semmonen mitä sä leikit? Voisko se olla tommonen?”

Poika: ”Miks sitä ei voi leikkii tässä?” (Osoittaa kuvaa seinällä.)

Kasvattaja: ”Ai rakenteluleikkiä? Täst puuttuu sellanen kuva muuten itse asiasa missä ois joku.. mitä leikkikaluja, mitä ne leikkikalut on?”

Kasvattaja kumartuu ja sanoo: ”Täs on ritareita, autoja.”

Poika: ”Mä haluan mennä llarin kaa leikkii.”

Kasvattaja: ”Oisko se sellassii eikö? Joo sä saat, joo sä saat mennä leikkii. Mut mihin kohtaa te meette leikkii? Minne paikkaa, mihin huoneeseen?”

Poika: ”Joo nukkariin leikkii.”

Kasvattaja: ”Nukkariinko, nonii mee sitte.”

Pääsääntöisesti kasvattajat olivat vuorovaikutuksessaan kärsivällisiä ja jaksoivat toistaa esimerkiksi antamia ohjeistuksia kärsivällisesti varsinkin kaikkein nuorimmille lapsille.

Kasvattaja: ”Noni, hyvin se menee, nouse vaan seisomaan Jyri (3v. poika) niin se menee ihan oikein, nouse seisomaan.”

Jyri nousee.

Kasvattaja: ”Nyt vedät sieltä pyllystä ne ylös, kyllä se menee. Hei älä laita niihin vielä.” (koskettaa Jyriä) ”Vedä ensin ylös. Irrota vaan tästä, kato ei tarvii nostaa kun ne on siä takana. Vedä vaan ylöspäin.”

Kasvattaja avustaa itse Jyriä nostamaan housuja ylös

Kasvattaja: ”Noin, nää on täällä, katopa. Haluuskä nyt laittaa ne?” (henkselit kiinni)

9.4 Sanaston käyttö vuorovaikutustilanteissa

Kasvattajien vuorovaikutus eri-ikäisten lasten kanssa erosi myös siten, että nuorempien lasten kanssa aikuiset käyttivät yksinkertaisempaa sanastoa ja lyhyempiä lauseita. Tällöin kysymykset olivat useimmiten myös selkeämmin muotoiltuja. Lisäksi kasvattajat toistivat usein sanomisiaan, kunnes lapsi ymmärsi asian. Lausahduksia muokattiin tarvittaessa selkeämmiksi ja pienemmän lapsen kannalta ymmärrettävämmiksi. Pienempien kanssa kasvattajat käyttivät myös enemmän sanatonta viestintää, kuten erilaisia viittomia. Iältään vanhempien lasten kanssa kasvattajien käyttämä kieli oli jo hieman rikkaampaa ja lauserakenteet pidempiä ja monimutkaisempia. Ryhmän kasvattajat käyttivät isommille lapsille myös enemmän suoria käskymuotoja ja puhekieltä. Yksi kasvattajista käytti paljon pehmeämpiä muotoja, kuten ”ethän” ja ”tuleppas”, kaksi muuta taas enemmänkin ”älä”, ”tule”.

Kasvattaja: ”Nyt teillä jäi kesken leikkäjä, eiks jäänytki?”

Lapset huutaa: ”Joo”

Kasvattaja: ”Joo.” ...”Missäs oli Ilari leikkimässä? Sä voit mennä jatkamaa leikkiä, ole hyvä. Leikitää vähän aikaa enneku lähdetään ulos. (Useat lapset huutelee ja liikuskelee penkillä.)

Kasvattaja: ”Istukaa alas vielä (näyttää käsillä), hyss istukaa alas.”

Kasvattaja 5-vuotiaalle Lauri-pojalle: ”Hei sä olit Ilarin kaa leikkimässä. Hei olis säki Ilarin kaa kans leikkimässä? (Kasvattaja 4-vuotiaalle Juhani-pojalle)

Juhani: ”Joo.”

Kasvattaja: ”Ole hyvä.”

Kasvattaja 3-vuotiaalle Tuomas-pojalle: ”Tuomas, missä olit Tuomas leikkimässä? (osoittaa poikaa.)

Tuomas: ”Tuolla.”

Kasvattaja: ”Missä?”

Tuomas: ”Tuolla mä olin.”

Kasvattaja: ”Missä olit leikkimässä?”

Tuomas: ”Tuolla.”

Kasvattaja: ”Oliksä poikien kaa leikkimässä?”

Esimerkiksi pelatessaan lasten kanssa kasvattajat ottivat hyvin huomioon lapsen iän ja kehitystason. Kasvattajat esimerkiksi painottivat sanoja pienempien kanssa, antoivat selkeitä ohjeita sekä näyttivät ohjeistaen myös käsillään.

Kasvattaja Matille (3v.): ”Mikäs siel on? Pomppivat kanit, onks tämä hauska? Nonii laitetaan tänne, Matti katso.” (Koskettaa pojan olkapäätä). ”Täällä on sun kuva. Tuola, tuol on Matti.” (Ottaa Matin kuvan.) ”Laitetaan se pelin kohtaan, missä peli? Tuolla. Laitetaanko tänne se? Katso Matti.” (Kasvattaja kyykistyneenä lapsen tasolle.) ”Laitetaan tuonne, sinne tuli, joo, käydään pöydän ääreen, tule Matti tuu tänne pelaamaan, tähän näin istu, istu tänne (osoittaa paikkaa itseään vastapäätä), istu sinne, siihen.” (Lapsi istuu.) ”Oooh, mitä tässä tapahtuu, ooh. Mitä tässä tapahtuu.”

Matti (3v.): ”Mitä tää!”

Kasvattaja: ”Mä en osaa pelatakaan tätä peliä. On ki.. odota, odota vähän.” (Kasvattaja lukee samalla pelin ohjeita.)

Matti: ”Tuol o mija. Tuol o tis tuola.”

Kasvattaja: ”Tässä yritetään pyydystää kania. Okei. Anna olla, anna olla, anna olla (Lapsi yrittää napata kania pelilaudalta, kasvattaja laittaa kädellä vastaan). Anna olla, hei. Heitä tänne, heitä sitä, heitä, heitä tähän, heitä, heitä tänne. Sininen.”

Matti: ”Si-ni-nen.” (Kasvattaja heiluttaa kättään pelilaudan päällä.) Kasvattaja: ”Ei, sinistä, painakko sitä. Tästä tätä.” (Osoittaa pelilautaa.) ”Täs on sininen, katso tämä on sininen, punainen, vihreä, keltainen.” (Kun kasvattaja osoittaa väriä, lapsi osoittaa perässä.)

Matti mutisee jotakin.

Kasvattaja: ”Hyvä, paina. Paina.” (Näyttää painamalla pöytää). Kasvattaja ottaa lapsen kädestä kiinni, he painavat yhdessä ja puput lentävät.

Kasvattaja: ”Huiii, hui.” (Nauraa) ”Pitäskö nää ehtii ottaa kiinni vai? Ohhoh, onpas vähä, ohhoh, ehhehheh. Emmä kyllä ehtiny ainakaa ajatteleenkaa.” ...

Kasvattaja: ”Heitä, nyt heitä, heitä heitä heitä. Heitä heitä, heitä noppaa, heitä.” (Yrittää näyttää käsillään) Matti heittää noppaa.

Kasvattaja: ”Keltainen, missä on keltainen? Missä on keltainen täällä? Keltainen, keltainen. Nyt pitää ottaa, paina paina paina.”

Myös tavanomaisissa arjen tilanteissa kasvattajat pyrkivät selkeään ja ymmärrettävään puheeseen pienempien kanssa. Isompien kanssa puhe oli huolettomampaa ja sanaparret sellaisia, etteivät pienemmät välttämättä olisi ymmärtäneet.

Kasvattaja 3-vuotiaalle tytölle vessassa: ”Nosta housut ensin ylös.” (Kasvattaja pesee tytön kasvoja lavuaarin ääressä ja ohjaa pesemään kädet.)

Kasvattaja: ”Ota paperia. Kuivaa naama ja sitten kädet.” (3-vuotias poika tulee samalla vessaan, jossa on tungosta.)

Kasvattaja: ”Sä voit Tuomas riisuu siinä. Ota vaikka paitaa..

Kasvattaja tytölle: ”Mihinkäs paperit laitetaan Siiri?”

Kasvattaja 5-vuotiaalle pojalle: ”Hakisitko Tinon kansion? se loppuu samoin hii- renkorvalle ku Simo Joo hienoa, vitsi sä oot taitava.”.. Kasvattaja toiselle 5- vuotiaalle pojalle: ”---- katsoppa tänne, hakisitko Mimmin kansion? Siin on kaks semmosta kissankorvaa keskellä.”

Havainnointiryhmässä lapsia jaettiin iän ja kehitystason mukaan pienryhmiin, jossa he työskentelivät, mutta arjessa oli myös useita hetkiä, jolloin kaikki lapset olivat koko ryhmänä koolla. Tällaisessa tilanteessa kasvattajan saattaa olla vaikeaa valita sopiva puhetapa tai pitää yllä kaikenikäisten lasten mielenkiintoa. Asiat pitäisi osata esittää siten, että myös nuori, juuri kolme vuotta täyttänyt, ymmärtää.

Kasvattaja: ”Mikä viikonpäivä ku viikko alkaa? Mistä päivästä se alkaa?” (Pyytää 5-vuotiasta Lauri-poikaa vastaamaan.)

Lauri: ”Maanantaista.”

Kasvattaja: ”Maaanantaista eli maaanantai. Ja maanantaina makkarat tehtiin, eikö nii?”

Kasvattaja ohjaa 3-vuotiasta poikaa: ”Istu vaan tonne Juhanin viereen, siel on tilaa tuolla Juhanin vieressä.”...

Kasvattaja: ”No mikä kuukausi? (Sanoo 3-vuotiaan pojan nimen) Mikä kuukausi? To.. tou.. tou.”. (Pyytää 4-vuotiasta Juhani-poikaa vastaamaan.)

Juhani: ”Toukokuu.”

Kasvattaja: ”Toukokuu. Ja kuinkahan mones päivä? .. Mones päivä?.. Kaksikymmentä.. Mikä nyt on? Nyt mäkää en enää tiedä. Mones eilen on ollu, täällä sunnuntaina? (Näyttää sunnuntain kohtaa oven kalenterissa.) Kaksikymmentä, kaksikymmentäyksi, kaksikymmentäkaksi.. Voiks nyt olla.. Joo-o. Jos eilen sunnuntaina on ollu kahdeskymmenestoinen. Ni mikä kahdenkymmenenkahden jälkee tulee? Noooo ---- ?” (Pyytää 5-vuotiasta Silja-tyttöä vastaamaan.)

Silja: ”Kahdeskymmeneskolmas.”

Kasvattaja: ”Noniin tulee. Mut tääl ei löydy sitä. Onks tää kaksikymmentäkolme?” Lapset: ”Ooon.”

Kasvattaja: ”Kaksikymmentäkolme. (Näyttää numeroita.) ”Kahdeskymmeneskolmas toukokuuta ja maanantai. Mitä maanantaina yleensä tehdään?”

Lapset huutelee: ”Lelupäivä.”

Kasvattaja: ”Leelupäivä joo.. Ja leikitään. Kelläs teil on lelut?”

Lapset: ”Mulla, mulla.”

Kasvattaja: ”Menkääs nyt hakemaan ne. (Lapset hakee lelujaan.) ..

Kasvattaja: ”No nyt. Eeva tules esittelee, sulla on lelu.” (Pyytää 3-vuotiasta tyttöä.) ”Tule esittelemään. Kerro lapsille nyt mikä se on ja mistä sä oot saanu ja.. kerro samanlail ku sä kerroit mulle aamulla.”

Eeva: ”Tämä on..eläintarhasta.”

Kasvattaja: ”Mistä maasta se on?”

Eeva: ”Se on.. se on Espanjasta.”

Kasvattaja: ”Sä olit siel koko viikon siel Espanjassa. Sä ostit sen sieltä. Joo. Näytä lapsille, tekee kierros.” (Näyttää käsilään.) ...”Hyvä, sitte seuraava, onko Tuomas ? Tuu Tuomas.” (Pyytää 4-vuotiasta poikaa.) ”Kerro mikä sul on mukana.” (Ohjaa lapsen hänen eteensä.) ”Kerroppa lapsille.”

Tuomas: ”Salamamacween.”

Kasvattaja: ”Salamamacween! joo! mistäs oot saanu sen?”

Tuomas: ”Kaupasta.” (Poika menee paikalleen.)

Ajoittain kasvattajien puhe muuttui epäselväksi ja rönsyileväksi.

Kasvattaja: ”Lauletaan kaikille yhteisesti. Se ei oo yhtään kivaa jos mä yksin laulan täällä ja kaikki muut höpöttää ja pöpöttää ja tekee kaikkea muuta. Siinä ei oo mitään hauskaa. Kaikki tietää minkä takia tämä mies (4-vuotias poika, jonka kasvattaja on ottanut viereensä) istuu mun kainalossa. Siksi, että se heittää muuten volttia eikä sen pylly yksinkertaisesti pysy tuolla penkillä. Sen takia se istuu. Tää ei oo mikään palkinto, et se pääsee mun kainaloon. Tää ei oo mikään palkinto. Tässä on kyllä hyvä olla meillä kummallakin, mut se on ihan sen takia et jos mä jätän Jussin (nimi muutettu) istumaan tohon ni sit heti rupee viuviu viu (kasvattaja pyörittelee päätään) sattumaan ja tapahtumaan. Lauletaan yhen kerran kaikille..”

9.5 Sensitiivisyys vuorovaikutustilanteissa

Pääsääntöisesti havainnointiryhmän kasvattajat pyrkivät olemaan lapsen tasolla vuorovaikutustilanteissa ja ottamaan katsekontaktia. Mutta varsinkin silloin kun aikuinen teki ”omia juttujaan”, vastaukset olivat lyhyitä: ”joo”. Tällöin ei aina katsekontaktiakaan syntynyt. Toisinaan havainnointiryhmän kasvattajilta kuitenkin unohtui ”laskeutua lapsen tasolle” vuorovaikutuksen aikana. Neuvoja lapselle saatettiin huudella niin toiselta puolen pöytää tai huonetta ja lapsen vierellekin tultaessa kasvattajat pysyivät esimerkiksi mieluummin seisaallaan kumarrellen puhumaan lapselle kuin että olisivat esimerkiksi istuutuneet lapsen viereen tuolille.

Ryhmän kasvattajat olivat sensitiivisempiä pienten kuin isojen lasten kanssa, koskettivat näitä enemmän vuorovaikutustilanteissa ja ottivat syliin. Tietyt lapset olivat enemmän kasvattajien sylissä ja he myös hakeutuvat itse syliin. Lähtään tällaiset lapset olivat ryhmän nuorimpia. Kasvattajat ottivat kuitenkin myös isompia lapsia syliin, aina kun lapset itse hakeutuivat, mutta myös kasvattajan aloitteesta. Myös kasvattajan persoonalla ja työtoteella oli merkitystä sensitiivisyyden kannalta. Yksi kasvattajista kosketti lapsia huomaamatta ja useassa vuorovaikutustilanteessa oli jollakin tavalla kosketuksissa lapsen kanssa.

Eräs ryhmän neljävuotias poika tuli kasvattajan luo halaamaan tätä. Kasvattaja halasi takaisin ja otti pojan syliinsä, jossa poika viihtyikin pitkän tovin ilman sen suurempia vuoropuheluja.

3-vuotias tyttö tulee kasvattajan selän taakse ja koskettaa tätä.

Kasvattaja: ”No moi. Meneks säki sinne? Meneks säki sinne?” (Koskee myös tyttöä selkään.) ”Mitä sä olit tekemässä? Olitsä pistelemässä olitko? Nouseppa ylös.” (Kasvattaja nostaa tytön ylös lattialta ja pitää kädestä kiinni.)

Kasvattaja kyykistyy tytön tasolle ja sanoo: ”Onko sulla joku onko sulla Siiri joku juttu kesken tuolla?” (Osoittaa kohti pöytää.) Tyttö nyökkää.

Kasvattaja: ”Mene tekemään loppuun, mene.” (Koskettaa tyttöä olkapäästä.)

Havainnoidessamme ryhmää oli toisinaan hetkiä, jolloin kasvattaja kosketti jollakin tapaa lähes kaikkia ryhmän jäseniä. Esimerkiksi lelupäivänä, kun lapset esittelivät lelujaan, kasvattaja ohjasi aina vuorossa olevan lapsen eteensä, jolloin syntyi kosketusta. Kosketusta syntyy myös etenkin pienempien kanssa esimerkiksi silloin kun kasvattaja laittaa tämän tuolia lähemmäs pöytää, pukemistilanteissa, nenää pyyhkiessä sekä silloin kun lapsi on satuttanut itsensä. Sensitiivisyyttä ja kosketusta tapahtuu paljon myös silloin kun kasvattaja ohjaa lasta omalle paikalleen tai opastaa esimerkiksi kädestä pitäen käsien pesussa.

Kasvattaja: ”Onks sul Julia mitään sinne alle? eiks nää o sun?” (Kysyy pukemistilanteessa 4-vuotiaalta tytöltä ja näyttää housuja.) ”Mä voin napittaa nää (paidan napit).” (Tyttö jää pukemaan loput itse.)

Kasvattaja 3-vuotiaalle pojalle: ”Nää puot jalkaan, ei sulo o sit sisähousuja, niillä et lähe.. Niillä lähet sit vaikka kotio. (Kasvattaja ottaa pojan syliinsä ja ryhtyy pukemaan tälle housuja, poika rupeaa itkemään ja kasvattaja päästää hänet lattialle.)

Kasvattaja: ”Ei isi halua et ne likaantuu, ne on ihan uudet.. No sit Ilari jääki siihen, me muut lähetää ulos.” (Poika istuu lattialle.) ... (Hetken päästä poika rupeaa taas itkemään, joku toinen lapsi taisi astua hänen sormensa päälle vahingossa.)

Ilari: ”Mua sattui!!” Kasvattaja: ”Astui joku sun sormen päälle?” (Puhalttaa

pojan sormea, minkä jälkeen poika ryhtyy pukemaan housuja päälleen kasvattajan avustuksella.)

Kasvattaja: ”Tehään näin päin et Jussi tulee mun viekkuun tähän ja Tiia voi tulla siihen seuraavaan..” (Ohjaa 4v. pojan istumaan viereensä lattialle.) ”Näin päin. Oisit sä voinu olla kyl tossa penkilläkin.” (Koskettaa penkkiä..) (Kasvattaja ottaa pojan kainaloon.) ”Sä saat olla tässä, saat olla jos haluat.”

Silja (5v.): ”Mäki haluan olla Merjan kainalossa. Mäki haluan olla Merjan kainalossa.” ... Joku toinenkin lapsi sanoo: ”Minäki haluan tulla sinun viekkuun.”

Pääsääntöisesti kasvattajat olivat havainnointihetkillä iloisella mielellä ja hymyilivät lapsille, mutta välillä näkyi myös vakavia ja väsyneitä kasvoja. Tämä saattoi johtua siitä, että ryhmässä oli usein vain yksi vastuullinen kasvattaja paikalla, mikä luo kiirettä ja stressiä.

9.6 Havainnointiryhmän kasvattajien eroavaisuudet

Kuten Lundán (2009, 29) toteaa, ei samankaan päiväkotiryhmän kasvattajilla ole keskenään yhtenäinen käsitys työstään tai samanlainen tapa työskennellä. Hänen mukaansa kasvattajilla voi olla hyvinkin erilaisia kantoja lapsista, oppimisesta ja kasvatuksesta. Tämän myötä he tekevät myös toisistaan poikkeavia päätelmiä, tulkintoja ja ratkaisuja. Havainnointiryhmän kasvattajat olivat erilaisia persoonia, joilla oli keskenään melko erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa ryhmän lasten kanssa. Joku kasvattaja saattoi toisinaan käyttää hyvin topakoita käskyjä ja ajoittain melko kovaa ääntä. Toinen kasvattaja taas saattoi olla samanlaisessa tilanteessa empaattisempi, antoi selkeitä ohjeita, otti katsekontaktin ja kosketti lasta. Selkeitä ohjeita ja perusteluja voisi vuorovaikutuksessa lasten kanssa olla enemmän, samoin myös kohteliaita sanoja, kuten kiitos ja ole hyvä. Myös kasvattajien sensitiivisyydessä lasta kohtaan oli eroja. Havaitsimme, että mitä sensitiivisempi kasvattaja lasta kohtaan oli ja mitä enemmän hän osoitti olevansa lapsesta kiinnostunut, sitä todennäköisemmin lapsi tahtoi olla hänen kanssaan vuorovaikutuksessa.

Helposti oletetaan, että samassa päiväkotiryhmässä työskentelevillä kasvattajilla olisi yhtenäinen käsitys työstään ja tapa työskennellä. Näin ei kuitenkaan ole. Samassa päiväkotiryhmässä työskentelevilläkin kasvattajilla voi olla hyvin erilaisia kantoja lapsista, oppimisesta ja kasvatuksesta. Käsitserojen myötä aikuiset tekevät päiväkodin arjessa toisistaan poikkeavia päätelmiä, tulkintoja ja ratkaisuja. Tämän vuoksi myös vuorovaikutus lapsen kanssa on erilaista eri kasvattajilla. Lapsi saattaa kokea tämän aikuisten epä johdonmukaisuutena ja hämmentyä erilaisista vuorovaikutustyyleistä. (Lundán 2009, 29.)

Ihmisen persoona siis vaikuttaa vahvasti vuorovaikutustilanteisiin, mutta se ei vie pois kasvattajan ammattitaitoa. Kaikki havainnointiryhmämme kasvattajat olivat keskenään jokseenkin erilaisia vuorovaikututtajia, mutta he kaikki kuitenkin ottivat huomioon ryhmän lasten eri ikä-

syiden ja kehitystasot, mikä olikin tarkoituksemme selvittää. Heidän vuorovaikutuksessa käyttämänsä kieli, tilanteiden kesto sekä sensitiivinen ote vaihteli tilanteiden mukaan ja etenkin sen mukaan minkälainen lapsi tilanteessa kullakin hetkellä oli. Toki parantamisen varaa aina on. Erityisen tärkeä kehittämiskohde päivähoitohenkilöstölle voisi olla se, että huomioidaan kaikkia ryhmän lapsia tasapuolisesti.

10 Johtopäätökset

Tutkimuskysymyksemme työssämme oli, miten kasvattaja ottaa huomioon lapsen iän ja kehitystason vuorovaikutuksessa. Saimme mielestämme kysymykseen melko kattavat vastaukset seuratesamme havainnointiryhmämme kasvattajien vuorovaikutusta lasten kanssa. Havainnoidussa lapsiryhmässä nuorimmat olivat juuri kolme vuotta täyttäneitä ja vanhimmat jo keväällä kuusi vuotta täyttäneitä tämän syksyn esikoululaisia. Iän puolesta saimme siis kattavan otoksen lapsista. Koska jokainen lapsi on yksilö, eivätkä kaikki kehitytä täsmälleen samalla tavalla, myös saman ikäisiä mutta eri kehitystasoisia mahtui joukkoon.

Kasvattajat ottivat toiminnassaan huomioon kaikenikäisten lasten tarpeet ja mielipiteet. Toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa pyrittiin jatkuvasti pitämään huolta siitä, että jokaista lasta iästä riippumatta kohdellaan tasa-arvoisesti. Tämä näkyi siinä, että kasvattajat pohtivat useaan otteeseen tulevien ohjattujen tuokioiden ja muiden toimintojen sisällön soveltuvuutta koko ryhmälle.

Havainnointiryhmässämme kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta leimasi pääsääntöisesti lämpö ja turvallisuus. Kasvattajat olivat kiinnostuneita lapsista ja pyrkivät olemaan lapsille aidosti läsnä sekä fyysisesti että emotionaalisesti. Kuten Burakoff (2011, 8) toteaa, on lapsen kielellisen osaamisen sekä vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta olennaisen tärkeää, että lapsi saa kokemuksia hyödyllisestä ja mukavasta vuorovaikutuksesta. Hänen mukaansa tärkeää vuorovaikutuksessa onkin se, että sen osapuolet ovat toisilleen läsnä, sulkevat häiriötekijät mielestään sekä haluavat olla yhdessä ja jakaa kokemuksia. Päiväkodin arki oli kuitenkin usein hyvin kiireistä. Lapsia oli paljon ja välillä kasvattajia ei ollut tarpeeksi. Tämä vaikutti tietenkin siihen, millaiseksi kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus muodostui. Kun kasvattajilla oli kiire, eivät he ehtineet kohdata jokaista lasta niin yksilöllisesti ja rauhassa, kuin olisivat tahtoneet.

Kaikkein kiireisimpiä tilanteita havainnointiryhmässämme olivat pukemis- ja riisuutumistilanteet, jolloin suuri määrä lapsia oli yhtä aikaa ryhmän eteistiloissa. Suuri osa lapsista tarvitsi pukemiseen ja riisumiseen aikuisen apua, mutta kolmen kasvattajan voimin monen lapsen yksilöllinen avustaminen oli aikaa vievää. Välillä lapset turhautuivat odottamiseen, mikä ilmeni muun muassa levottomana käyttäytymisenä. Kun kasvattajat kohtasivat lapsia näissä

tilanteissa, he kuitenkin pysyivät pääsääntöisesti tyyninä ja pyrkivät rauhoittamaan itselleen ja lapselle edes pienen hetken kahdenkeskiselle kohtaamiselle. Lapsia kehoitetaan usein oma-toimisuuteen, kokeilemaan esimerkiksi pukea itsenäisesti ulkovaatteet päälle. Tämä onkin hyvä asia, mutta Koivunen mainitsee, ettei omatoimisuutta tulisi kuitenkaan vaatia liikaa. Hän perustelee asiaa sillä, etteivät lapsen taidot häviä, vaikka aikuinen joskus auttaisi. Auttamistilanteissa lapsi saa parhaimmillaan aikuiselta yksilöllistä huomiota, joka ei mahdollistu suurissa ryhmissä toimiessa. Auttamistilanteissa lapsi saa myös osakseen aikuisen fyysistä läheisyyttä, mikä on monelle tärkeää. (Koivunen 2009, 56.)

Havainnoidessamme ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta, huomasimme kuitenkin pian, etteivät kasvattajat onneksi tee työtään saman kaavan mukaan. Toki arjen rutiinit tuovat jonkinlaista toistoa toimintaan, mutta kasvattajien tapa kohdata lapsia vaihteli silti päivittäin ja sen mukaan, kenen lapsen kanssa kasvattaja kulloinkin on vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteiden kestot, sisällöt sekä kasvattajan käyttämä kieli ja sanasto vaihtelivat sen mukaan, minkä ikäisen ja kehitystasoisien lapsen kanssa hän oli vuorovaikutuksessa. Myös kasvattajien sensitiivisyydessä lasten kanssa huomasimme eroja lapsesta riippuen. Tutkiskelimme myös vuorovaikutusaloitteita, joissa niissäkin tuli ilmi selkeitä eroja lapsen iän mukaan. Havainnoidessamme huomasimme kuitenkin myös joitakin eroavaisuuksia teoriapohjamme ja oletettujen tulosten sekä havainnointiryhmän käytännön todellisuuden kesken.

Havainnointiryhmämme vuorovaikutuksessa esiintyi sekä dialogia että useamman henkilön yhteistä vuoropuhelua. Useamman kuin kahden ihmisen välistä vuoropuhelua esiintyi eniten ohjattujen tuokioiden ja yhteisten ruokailujen aikana, jolloin kasvattajalla oli mahdollisuus jututtaa samaan aikaan useampaa lasta ja keskustella yhteisistä asioista. Dialogia taas esiintyi eniten ulkoilun aikana, jolloin kasvattajat kohtasivat yksittäisiä lapsia. Havaitsimme, että ulkoilun aikana monella lapsella oli tapana välillä irrottautua vertaisryhmän yhteisistä leikeistä ja tulla jututtamaan kasvattajia. Nämä lapset olivat useimmiten ryhmän nuorimpia ja arimpia, mutta poikkeuksiakin oli. Kyseiset lapset tuntuivat todella nauttivan siitä, että saivat hetkeksi kasvattajan jakamattoman huomion. Sen huomasi heidän ilmeistään, puheen lisääntyneestä määrästä ja siitä, että he hakeutuivat uudelleen ja uudelleen kasvattajien läheisyyteen.

Suuri osa kasvattajien ja lasten välisistä vuorovaikutustilanteista, kuten tutkimustuloksissa ilmeni, oli siis luonteeltaan lyhytkestoisia. Ne olivat pääosin yhden tai kahden lauseen keskustelukontakteja, ja niiden sisältö koostui pääosin tavallisista arkeen liittyvistä kysymyksistä. Kasvattajan tekemien vuorovaikutustilanteiden sisällöt olivat arjen kysymysten lisäksi pitkälti muistuttamisia. Tutkimustulosten mukaan voimme siis olla yhtä mieltä Kallialan (2008, 32) kanssa siitä, että valtaosaan kasvattajien kontaktinotoista lapseen liittyy muistuttamista, komentamista tai torumista. Kalliala mainitsee myös termin lannistaminen, jossa lapsia ei

kannusteta tekemään aloitteita vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. Myös tämä oli havaittavissa tutkimusryhmässämme, sillä päiväkodin arkeen mahtui paljon hetkiä, jolloin kasvattajien ja lasten välillä ei tapahtunut lainkaan vuorovaikutusta. Termiä ”lannistaminen” voisi kai käyttää myös kuvaamaan niitä tilanteita, joissa lapsi yritti ottaa kontaktia kasvattajaan ja teki vuorovaikutusaloitteen, mutta kasvattaja ei huomannut lasta millään tavalla. Tällaisia tilanteita esiintyi etenkin vanhimpien lasten kanssa.

Kaikkiin lasten taholta tuleviin vuorovaikutusaloitteisiin ei ehditty vastata tai niihin saatettiin vastata hyvin lyhyesti. Tällaisissa tilanteissa kasvattaja käytti kuitenkin usein puheen ohella muita vuorovaikutuksen keinoja, kuten katsekontaktia ja hymyä. Välillä oli myös tilanteita, joissa kasvattaja ei muun tohinaan keskellä edes huomannut lapsen tekemää vuorovaikutusaloitetta. Havaitsimme kuitenkin myös tilanteita, joissa kasvattaja ei huomoinut lapsen vuorovaikutusaloitetta, mikä tuntui olevan tietoinen päätös. Lapsi saattoi sanoa kasvattajalle jotakin, jonka jälkeen kasvattaja vilkaisi lasta, mutta ei jatkanut vuorovaikutusta hänen kanssaan. Useimmiten kasvattaja oli tällöin samaan aikaan vuorovaikutuksessa jonkun toisen lapsen kanssa. Kuten Holkeri-Rinkinen (2009, 216) mainitsee, lapselle on tärkeää tulla hyväksytyksi ja lapsen tekemään vuorovaikutusaloitteeseen vastaaminen lisää tätä tunnetta. Suurissa ryhmissä kaikkiin vuorovaikutusaloitteisiin vastaaminen on kuitenkin hankalaa. Holkeri-Rinkinen muistuttaakin, että lapsen huomioimista on keskustelun lisäksi myös esimerkiksi hymy tai koskettaminen, jotka saattavat toimia jopa keskustelua parempana välittämisen osoituksena.

Lyhyeksi jääneitä vuorovaikutustilanteita voisi selittää myös kiireellä. Päiväkotiryhmässä oli havainnointihetkillämme lähes aina liian vähän vastuullisia kasvattajia. Pärkö (2004, 216-217) mainitsee, että mikäli aikuiset kiirehtivät, he eivät ehdi keskittyä olemaan läsnä ja kuuntelemaan lasta. Näin ollen vuorovaikutus kärsii. Kiireettömyys mahdollistaa turvallisen ja positiiivisen vuorovaikutuksen ja lapsi kaipaakin juuri niitä rauhallisia hetkiä. Kuten totesimme tutkimustuloksissa: pitkiä vuorovaikutustilanteita syntyi silloin, kun aikuinen oli läsnä lasten kanssa tekemättä muuta samalla.

Kasvattajat puhelivat toisinaan paljonkin lapsille, etenkin pienemmille. Tilanteet, joissa lapsi tarvitsi ohjausta tai avustamista, saattoivat sisältää paljonkin puhetta, mutta se oli kasvattajan yksinpuhelua ja lapsi puolestaan vain nyökkäsi vastaukseksi. Kasvattaja saattoi myös kysyä lapselta jotakin ja heti perään kehottaa tekemään saman asia eli tuolloin hän ei oikeastaan edes olettanut saavansa vastausta. Jos kyseessä oli isompi lapsi, kasvattaja kysyi lyhyesti asioita, mutta halutessaan myös pitkitti keskusteluja lisäkysymyksillä ja otti näin huomioon lapsen kyvyn pitkäkestoiseen vuorovaikutukseen. Kiire ja resurssipula aiheuttivat välillä sen, ettei pitkäkestoiseen vuorovaikutukseen ollut aikaa. Silloin, kun aikaa riitti, keskustelivat kasvattajat mielellään pitkään lasten kanssa.

Vuorovaikutustilanteissa kasvattaja huomioi lapsen iän ja kehitystason siten, että pienempien kanssa kasvattajat saattoivat toki tehdä jatkokysymyksiä ja näin kannustaa nuorta lasta keskustelemaan, mutta samalla kasvattaja kuitenkin huomioi lapsen kyvyn ja halukkuuden pitkäkestoiseen kanssakäymiseen. Pienempien lasten kanssa tilanteet siis kestivät pääsääntöisesti lyhyemmän ajan. Kasvattaja ei myöskään inttänyt pienemmiltä vastauksia pakottaen heidät puhumaan, vaikka toistoa pienempien kanssa paljon tulikin, vaan kasvattaja tyytyi esimerkiksi lapsen nyökkäykseen vastauksena. Mitä vanhempia lapset olivat, sitä enemmän huomasimme kasvattajien oletettavan lasten kykenevän pitkiinkin keskusteluihin. Joskus vuorovaikutustilanteet eivät onnistuneet odotetulla tavalla. Esimerkiksi lapsen keskittyminen ei tukenut sillä hetkellä keskustelua, kasvattaja ei kyennytkään käyttämään lapsen ymmärtämää kieltä tai kasvattaja saattoi puhua antamatta kuitenkaan lapsen vastata rauhassa.

Kasvattajien käyttämä sanasto vaihteli sen mukaan, minkä ikäisen ja kehitystasoisen lapsen kanssa hän oli vuorovaikutuksessa. Myös puhetyylit vaihtelivat tilanteen mukaan, minkä Hokeri-Rinkinenkin (2009, 224-225) havaitsi. Nuoremmille lapsille kasvattajat käyttivät selkeämpää ja ymmärrettävämpää kieltä kuin isommille: he käyttivät lyhyitä sanoja ja lauseita ja tarvittaessa toistivat puhetta. Myös sanaton viestintä oli suuremmassa roolissa pienempien lasten kanssa. Isompien lasten kanssa käytettiin siis paljon kovempaa kieltä, käskymuotoja sekä puhekieltä. Yhteisissä, koko ryhmän tuokioissa, kasvattajat ottivat hyvin huomioon kaiken ikäiset lapset puhuessaan. Pienetkin lapset ymmärsivät käytetyn kielen, ja kasvattajat korjasivat tarvittaessa puhettaan toistamalla lauseita.

Kuten Holkeri-Rinkinen (2009, 232-233), myös me havaitsimme, että kasvattajat käyttivät kommunikoinnissaan huomattavan paljon määräämistä. Myös suoria käskyjä käytettiin melko paljon. Vaikutti kuitenkin siltä, että kasvattajat eivät aina tietoisesti valinneet juuri käskymuotoisia sanoja. Fraasit, kuten ”mene istumaan”, ”älä juokse” tai ”olkaa hiljaa” ovat varmaankin juurtuneet kasvattajien mielissä niin syvälle, että niitä käytetään sen enempiä ajattelemta. Useimmiten kasvattajien äänensävy oli käskiessäkin melko ystävällinen ja äänen voimakkuus ja tempo ainoastaan hieman tavallista voimakkaammat. Äänensävy ja -voimakkuus muuttuivat yleensä merkittävästi vasta mikäli käskyjä jouduttiin toistamaan samassa tilanteessa useaan otteeseen. Lisäksi oli havaittavissa, että mitä hektisempi tilanne oli, sitä enemmän käskyjä käytettiin. Rauhallisissa tilanteissa, joissa kasvattajalla oli aikaa kohdata lapsia, käytettiin useimmiten pehmeämpiä sanamuotoja, kuten ”voisitko”. Lundán (2009, 13) korostaakin, ettei puhe ole vain asioiden kuvaamista vaan vuorovaikutuksellista toimintaa. Näin ollen valitsemamme tapa puhua on vuorovaikutussiirto itsessään.

Sanavalintojen merkitys on tärkeä vuorovaikutuksessa. Kuten Koivunen (2009, 48) toteaa, aikuisen puhuessa lapselle on tärkeää käyttää sellaista kieltä, jota lapsi ymmärtää. Liian pitkiä ja monimutkaisia ilmaisuja ei kannata käyttää. Pääsääntöisesti vuorovaikutustilanteissa käytetty kieli oli siis lapselle sopivaa. Joskus kasvattaja kuitenkin saattoi esimerkiksi puhua

niin paljon asioita kerrallaan, että lapsen oli vaikea pysyä mukana. Toisinaan kasvattajan sen hetkinen tunnetila myös vaikutti keskusteluihin. Huonolla tuulella ollessaan kasvattaja saattoi korottaa herkästikin ääntään tai tiuskia, mikä saattoi pelottaa etenkin ryhmän nuorimpia lapsia. Myös kohteliaat tavat unohtuivat joskus kasvattajilta. Konditionaalinen käyttö puheessa on pehmeämpi vaihtoehto kuin kielteiset ja käskevät lausahdukset. Kiitos ja ole hyvä ovat myös sanoja, joita tuskin koskaan kuulee liikaa, mikä olisikin hyvä opettaa lapsille jo pienestä pitäen.

Havainnointiryhmän kasvattajat pyrkivät pääsääntöisesti olemaan vuorovaikutustilanteissa fyysisesti lapsen tasolla sekä ottamaan katsekontaktia lapsiin. Koivunen (2009, 47) painottaa aikuisen laskeutumista lapsen tasolle ja katsekontaktin suurta merkitystä vuorovaikutuksessa. Kasvattajien sensitiivisyyttä näkyi etenkin heidän toimiessaan pienten lasten kanssa. Pehmeys näkyi niin puheessa kuin fyysisessä kontaktissakin. Kasvattajat koskettivat enemmän ryhmän nuorempia lapsia ja pitivät heitä herkemmin syleilyssä. Toki ryhmän isommatkin lapset saivat osansa kasvattajien sensitiivisyydestä, mitä myös vielä 5-6-vuotias lapsi toki tarvitsee. Auttamistilanteet olivat etenkin hetkiä, jolloin fyysinen sensitiivisyys näkyi.

Burakoffin (2011, 8) mukaan toimivaan vuorovaikutukseen kuuluu se, että sen osapuolilla on keskenään tasa-arvoinen asema, ja kummalla tahansa on mahdollisuus aloittaa tai lopettaa vuorovaikutus. Kun on kyse päiväkotiryhmästä ja kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta, on kasvattajalla tietoisesti tai tiedostamatta vuorovaikutuksessa mukana aina vallankäyttöä. Kasvattaja saattaa estää lapsen vuorovaikutusaloitteita vetoamalla muun muassa omaan kiireeseensä. Havainnointiryhmämme kasvattajat torjuivat satunnaisesti lasten vuorovaikutusaloitteita esimerkiksi sanomalla lapselle tekevänsä tärkeitä juttuja, kuten usein kirjallisia töitä, tai keskustelewansa toisen aikuisen kanssa. Osa havainnointiryhmämme lapsista olikin sisäistänyt, että mikäli kasvattaja juttelee toisen aikuisen kanssa, hänelle ei saa mennä puhumaan. Eräs ryhmän 4-vuotias tyttö kertoikin meille, että vaikka hänen kädessään on kipua, hän ei saa mennä kertomaan siitä aikuiselle, koska aikuinen juttelee toisen aikuisen kanssa.

Vallankäyttö näkyi myös niin, että kasvattaja otti lähes poikkeuksetta vuorovaikutustilanteiden hallinnan itselleen. Tämä on toki luonnollista, koska mikäli lapsi hallitsisi vuorovaikutusta, se todennäköisesti loppuisi melko nopeasti. Kun kasvattaja otti vuorovaikutustilanteen hallintaansa, oli vuorovaikutus monipuolisempaa ja kesti pidempään. Varsinkin havainnointiryhmämme nuorimmille lapsille oli oleellisen tärkeää, että aikuinen jatkoi vuorovaikutustilannetta muun muassa tekemällä lisäkysymyksiä ja rohkaisemalla lasta jatkamaan keskustelua. Holkeri-Rinkisen tutkimustulokset ovat tässäkin yhteneväisiä meidän saamiemme tutkimustulosten kanssa. Hänen mukaansa aikuinen hallitsi useimmiten vuorovaikutuksen kulkua myös silloin, kun lapsi teki aloitteen vuorovaikutukseen. Aikuisten hallitessa vuorovaikutusti-

lanteita, esittämällä jatkokysymyksiä ja kommentteja, ne kestivät pidempään. (Holkeri-Rinkinen 2009, 214-215, 217.)

Saamamme tutkimustulokset olivat pitkälti sellaiset kuin olimme ajatelleetkin niiden olevan. Yhteistyöpäiväkotiryhmämme kasvattajien tavoissa olla vuorovaikutuksessa nuorempien ja vanhempien lasten kanssa oli jonkin verran eroja. Erot eivät kuitenkaan olleet heti silmiin pistäviä, vaan havaitsimme niitä enemmän vasta jonkin aikaa havainnoituamme ja litteroituamme aineistoamme. Kaiken kaikkiaan aineiston analysointi oli mielestämme hyvin mielenkiintoinen ja opettava kokemus.

11 Pohdinta

Opinnäytetyöprosessimme oli kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen ja opettava. Havainnoinnin ja videoinnin avulla saimme kerättyä paljon mielenkiintoista tietoa kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta yhteistyöpäiväkotiryhmässämme. Prosessiin liittyi kuitenkin myös monia haasteita. Havainnoitaessa oli ajoittain vaikeaa pystyä olemaan näkymätön. Lapset tuntuivat toimivan hyvin luontevasti kameran läsnä ollessa, mutta tämä edellytti sitä, että olimme kameran kanssa sijoittuneet tilaan niin, että olimme mahdollisimman huomaamattomia. Tällöin lapset vain harvoin huomasivat puuhiensa keskellä kameran läsnäolon.

Paljon hankalampaa sen sijaan oli varmistua siitä, että kasvattajat toimisivat luontevasti meidän läsnä ollessamme. Sovimme ennen havainnoinnin alkua yhdessä ryhmän kasvattajien kanssa, että kannatteleimme välillä kameraa ikään kuin kuvaisimme, vaikka todellisuudessa kamera ei ollutkaan päällä. Näin kasvattajat eivät voineet olla varmoja, milloin kuvaamme ja milloin emme. Uskomme, että tämä vaikutti positiivisesti aineistomme luotettavuuteen. Kun kasvattajat eivät tienneet, milloin kamera kuvasi, he eivät voineet parantaa vuorovaikutustaan vain tietyiksi hetkiksi. Toki teimme havaintoja silloinkin, kun kamera ei ollut käynnissä, mutta tällöin havainnointi oli selvästi huomaamattomampaa, eikä yhtä stressaavaa havainnoitaville. Ajoittain kuvatessamme materiaalia joku kasvattaja selvästi hätkähti tajutessaan meidän kuvaavan, vaikka olimme kuvanneet häntä jo jonkin aikaa. Tämä oli merkinä siitä, että kasvattaja oli jo unohtanut kameran läsnäolon.

Näin ollen pidämme opinnäytetyömme tuloksia melko luotettavina. Pitää tosin muistaa, että tekemämme tutkimus on nimenomaan tapaustutkimus tietyn päiväkotiryhmän vuorovaikutuksesta. Lähtökohtaisesti tapaustutkimuksen tarkoitus on saada aikaa tietoa erityisistä olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta, jotka ovat sidottu tiettyyn aikaan ja paikkaan. Jatkuvan arvioinnin kohteena on se, kuinka tämänkaltaisista havainnoista voidaan muodostaa laajempia tulkintoja tai näkökohtia ilmiöiden merkityksestä ja luonteesta. Haas-

teellista tapaustutkimuksen tekemisessä onkin sellaisten tapojen löytäminen, joiden avulla voidaan tarttua mahdollisuuksiin, joita tapaukset tarjoavat sekä tehdä yleistyksiä yhden tapausten perusteella. Vaikka tapaus olisi täysin ainutlaatuinen, ei tapaustutkimuksen avulla pyritä kuvaamaan ainutlaatuisuutta pelkästään ainutlaatuisuuden vuoksi. Sen sijaan pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiöt ainutlaatuisten ominaisuuksien ja taustalla olevien asiayhteyksien dialogina. (Peltola 2007, 111-112.)

Tutkimustuloksemme eivät siis sellaisenaan ole yleistettävissä kaikkia päiväkotiryhmiä koskeviksi. Lisäksi kasvattajien tapa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa voi vaihdella eri aikoina, mihin vaikuttavat hyvin monet eri tekijät. Esimerkkejä tekijöistä, jotka voivat tähän vaikuttaa, ovat esimerkiksi kasvattajien vireystila, elämäntilanne, työhyvinvointi, työtiimin toimivuus tai jopa vuodenaika.

Mönkkösen (2002, 33-34) mukaan vuoropuheluksi eli dialogiksi määritellään kahden tai useamman henkilön välinen kommunikointi, joka on molemminpuolista, aktiivista, sitoutunutta, vastavuoroista, kunnioittavaa, avointa ja vilpittöntä. Tämän määritelmän mukaan on melko hankalaa luokitella, mitkä vuorovaikutustilanteet aineistostamme ovat aitoa dialogia ja mitkä taas eivät. Kaikki vastavuoroinen ja aktiivinen kommunikointi ei ole molempien osapuolien taholta esimerkiksi sitoutunutta tai vilpittöntä. Etenkin vilpittömyyttä on ulkopuolisen hyvin haasteellista todistaa. Aina jää jotain omien näkemysten ja tulkintojen varaan. Ehkä juuri siksi vuorovaikutus onkin tutkimuskohteena niin kiehtova.

Kaiken kaikkiaan olemme kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyöpäiväkotiryhmämme kasvattajat pyrkivät aidosti dialogiin ryhmän lasten kanssa. Heitä kiinnostivat lasten asiat ja ehtiessään heistä oli mukava rupertella lasten kanssa. Päivähoitohenkilöstön resurssit ovat kuitenkin rajalliset, eivätkä kasvattajat aina halutessaankaan ehdi olla vuorovaikutuksessa yksittäisen lapsen kanssa kovin paljon.

Saatuihin tutkimustuloksiin saattaa mahdollisesti vaikuttaa se, että havainnoinnit sijoittuivat aivan toimintakauden loppupuolelle, kesälomien alkamisen aikaan. Saattaa olla, että sekä lasten että kasvattajien mielessä siinsi jo loma ja oli ”kevättä rinnassa”. Mikäli olisimme toteuttaneet havainnoinnin esimerkiksi keskellä talvea, olisivat tutkimustulokset saattaneet olla jokseenkin erilaiset.

Hyvä jatkotutkimuksen aihe voisi olla se, mitkä tekijät vaikuttavat kasvattajan vuorovaikutukseen. Kasvattajan ja lapsen vuorovaikutusta voisi myös havainnoida pidemmällä aikavälillä, jolloin tutkimustulokset olisivat entistäkin luotettavampia. Kiinnostavaa olisi myös laajentaa tutkimusta myös muihin alueen päiväkoteihin ja vertailla tuloksia keskenään. Tällöin voisi laajentaa myös havainnoinnin kohteena olevien lasten ikähaarukkaa esimerkiksi 1–6 -vuotiai-

siin. Tällöin vuorovaikutuksessa havaittaisiin varmasti enemmän ja selkeämpiä eroja kuin 3–5 -vuotiaiden lasten välillä.

12 Omat oppimiskokemuksemme

Opinnäytetyöprosessi on ollut monella tapaa hyvin opettavainen. Olemme saaneet tuntumaa siihen, millaista on tehdä tutkimustyötä. Tutkimusta tehtäessä jokaisella vaiheella on oma tarkoituksensa, eikä prosessin vaiheita voi tehdä kuin tietyssä järjestyksessä. Olemme saaneet paljon uutta kasvatusvuorovaikutukseen liittyvää teoretietoa. Opinnäytetyöprosessi on myös antanut lisää kokemuksia eri yhteistyötahojen kanssa toimimisesta.

Olemme molemmat suuntautuneet sosiaalialan opinnoissamme varhaiskasvatukseen. Olemme oppineet opinnäytetyössämme teoretiedon lisäksi myös paljon käytäntöön liittyviä seikkoja kasvatusvuorovaikutuksesta. Saimme kosketuksen siihen, millaista on hyvä ja toimiva vuorovaikutus päivähoitossa ja näin ollen saimme toivomiamme valmiuksia työelämää varten. Tutkimusaineistoa analysoidessamme ja tutkimustuloksia pohdiskellessamme keskustelimme usein keskenämme siitä, mitä olimme havainnoineet. Keskustelimme siitä, mitkä osa-alueet vuorovaikutuksessa kaipaivat kehittämistä, ja mitkä asiat taas koimme hyväksi siinä, mitä olimme nähneet ja kuulleet. Pohdimme myös, miten itse toimisimme tietyissä tilanteissa. Opimme siis prosessin aikana tutkailemaan myös omaa ammatillista vuorovaikutustamme kriittisesti. Omien vahvuuksien ja kehittämiskohteidemme tiedostamisesta onkin ollut hyötyä meille itsellemme tulevaa työuraa silmällä pitäen. Oma oppimista tapahtui siis koko työskentelyn ajan.

Olemme itsekin sitä mieltä, että hyvä vuorovaikutus on erittäin oleellinen hyvän päivähoiton kriteeri. Se vaikuttaa oleellisesti siihen, miten lapset viihtyvät päivähoitossa. Juuri tämän vuoksi koemme, että omien vuorovaikutustaitojen kehittäminen on varhaiskasvatushenkilöstölle hyvin tärkeää.

Painetut lähteet

- Aho, S. 2002. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaali-
seen vuorovaikutukseen. 1.-2. painos. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Crain, W. 2005. Theories of development. Concepts and Applications. 5. painos. New Jersey:
Pearson Prentice Hall.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. 14., uudistettu painos. Helsinki: WSOYpro.
- Einon, D. 1999. Kehittyvä ja onnellinen lapsi. Suomentaja Tanner, K. Helsinki: Weiling+Göös.
- Hirsjärvi, s., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalytti-
nen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla.
Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliala, M. 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus
Helsinki University Press.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teok-
sessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H.
(toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2004. Kieli ja kommunikaatio.
Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielen-
kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu - Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteis-
össä. 2. painos. Tallinna: Arator.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa” - Päiväkodin toimintakulttuurin
kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lautamo, T. & Lyytinen, P. 2004. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Keto-
nen, R. (toim.) 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväsky-
lä: PS-kustannus.
- Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen,
T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jy-
väskylä: PS-kustannus.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään -Näkökulmia 2010-luvun var-
haiskasvatukseen. Vantaa: Pedatiето.
- Määttä, K & Salo, S. 2010. Tunteet pelissä. Sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukeminen
kuvien avulla. Laurea-ammattikorkeakoulu. Laurea Hyvinkää. Opinnäytetyö.

- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Nurmiraanta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Puroila, A-M. 2003. Päiväkotiarjen rikkaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Pärkö, P. 2004. Kiireettömästi kielellisiin harjoituksiin - lämpimän vuorovaikutuksen tärkeydestä kielellisen kehityksen tukemisessa. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen, H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Salminen, T. & Tynninen, K. 2009. "Sitä jaksaa paremmin!" - Omahoitajuus päivähoitossa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Laurea Tikkurila. Vantaa. Opinnäytetyö.
- Sheridan, M.D. 1997. From Birth to Five Years. Children's Developmental Progress. 7., uudistettu painos. Lontoo ja New York: Routledge.
- Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.
- Takala, A. & Takala, M. 1992. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, I. 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina. Teoksessa: Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Kuoksa, M. & Uusitalo, I. 2000. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusympäristönä. Helsinki: Tammi.

Sähköiset lähteet

Aarnio, H. & Enqvist, J. Dialogin määrittelyä. Viitattu 11.4.2011.
<http://openetti.aokk.hamk.fi/diana/DiaDefi.htm>

Burakoff, K. 2011. Toimiva vuorovaikutus. Viitattu 1.4.2011.
[://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus.html](http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus.html)

Colson, E.R. 2006. Social and Emotional Development. Viitattu 28.8.2011.
<http://www.merckmanuals.com/home/sec23/ch268/ch268d.html>

ERIC Development Team. 2002. Teacher Preparation and Teacher-Child Interaction in Pre-schools. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL. Viitattu 12.8.2011. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED470985.pdf>

Finlex. 1973. Laki lasten päivähoitosta. Viitattu 1.4.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Ikävalko, K. 2009. Lupa vuorovaikutukseen. Viitattu 6.4.2011.
<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus/lupa-vuorovaikutukseen.html>

Jordan, B. & Henderson, A. 1995. 3.0 WHY VIDEO? Interaction Analysis: Foundations and Practice. The Journal of the Learning Sciences, 4(1): 39-103. Viitattu 12.8.2011.
<http://lrs.ed.uiuc.edu/students/c-merkel/IASEC3.HTM>

Jordan, B. & Henderson, A. 1995. 6.0 FOCI FOR ANALYSIS. Interaction Analysis: Foundations and Practice. The Journal of the Learning Sciences, 4(1): 39-103. Viitattu 23.8.2011.
<http://lrs.ed.uiuc.edu/students/c-merkel/IASEC6.HTM#6.0>

MLL. Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2009. Kasvu ja kehitys. Viitattu 16.8.2011.
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/

Muutoksen tekijät. Toimintakonseptin kehittäjien oppimisverkosto. 2004. 1. Työtilanteiden tallennus videolle. Viitattu 11.4.2011.
<http://www.muutoslaboratorio.fi/content.php?document=121#%0AHavainnointi>

Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus. Viitattu 11.4.2011. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_951-781-933-1/urn_isbn_951-781-933-1.pdf

Oulun yliopisto. 2002. 6.7. Videoanalyysi. Viitattu 26.8.2011.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514266536/html/x460.html>

Papunet. 2011. VIIDEN PORTAAN VIDEOANALYYSI. Viitattu 26.8.2011.
<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus/vuorovaikutuksen-havainnoiminen/video-ohjausmallit/viiden-portaan-videoanalyysi.html>

PBS Parents. 2011. Child Development. Viitattu 16.8.2011.
<http://www.pbs.org/parents/childdevelopment/>

Puura, K. 2007. Lapsen normaali psyykinen kasvu ja kehitys. Viitattu 28.8.2011.
http://therapiafennica.fi/wiki/index.php?title=Lapsen_normaali_psyykinen_kasvu_ja_kehitys

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. 1.2 Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. 1.2.1 Kvalitatiivinen l. laadullinen tutkimus. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 8.2.2011. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. 6.4.3 Videotallenteet. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 11.4.2011. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4_3.html

Taulukot

Taulukko 1. Vanhemman tehtävät kiintymyssuhteessa ja niitä vastaavat lapsen kehitystehtävät (Puura 2007), s. 21.

Liitteet

Liite 1. Lasten vanhemmille laadittu lupalomake videointia varten	61
Liite 2. Ryhmän työntekijöille laadittu lupalomake videointia varten	62

Liite 1. Lasten vanhemmille laadittu lupalomake videointia varten.

Hei!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Hyvinkään Laurea-ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta päiväkotiryhmässä ja toteutamme työmme havainnointiosuuden _____ päiväkodin _____ ryhmässä. Toteutamme havainnoinnin viikoilla 19-21.

Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, kuinka ryhmän työntekijät toimivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Havainnoinnin tukena käytämme videointia.

Päiväkodin nimeä ja lasten henkilöllisyyksiä ei tuoda julki opinnäytetyössämme missään vaiheessa. Myös videomateriaali tulee olemaan ainoastaan meidän itsemme sekä _____ päiväkodin henkilöstön käytettävissä. Tarvitsemme lasten havainnointiin ja videointiin kuitenkin teidän huoltajien suostumuksen.

Yhteistyöterveisin

Senni Mattila ja Elisa Jokinen

Saako lastanne videokuvata tutkimustarkoituksessa?

___ Lastamme SAA kuvata

___ Lastamme EI SAA kuvata

Lapsen nimi:

Huoltajan nimi:

Allekirjoitus:

Ohjaava opettajamme:

Päivi Marjanen
Yliopettaja / Principal lecturer

+358 46 856 7917

+358 9 8567917

paivi.marjanen@laurea.fi

Laurea-ammattikorkeakoulu (/Laurea University of Applied Sciences)
Uudenmaankatu 22, 05800 Hyvinkää, Finland

Liite 2 Ryhmän työntekijöille laadittu lupalappu videointia varten.

Liite 2. Ryhmän työntekijöille laadittu lupalomake videointia varten.

Hei!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Hyvinkään Laurea-ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä kasvattajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta päiväkotiryhmässä ja toteutamme työmme havainnointiosuuden _____ päiväkodin _____ ryhmässä. Toteutamme havainnoinnin viikoilla 19-21.

Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, kuinka ryhmän työntekijät toimivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Havainnoinnin tukena käytämme videointia.

Päiväkodin nimeä ja lasten henkilöllisyyksiä ei tuoda julki opinnäytetyössämme missään vaiheessa. Myös videomateriaali tulee olemaan ainoastaan meidän itsemme sekä _____ päiväkodin henkilöstön käytettävissä.

Yhteistyöterveisin

Senni Mattila ja Elisa Jokinen

Toimintaani saa havainnoida ja videoida tutkimustarkoituksessa:

Allekirjoitus ja nimen selvennys:

Ohjaava opettajamme:

Päivi Marjanen
Yliopettaja / Principal lecturer

+358 46 856 7917
+358 9 8567917

paivi.marjanen@laurea.fi

Laurea-ammattikorkeakoulu (/Laurea University of Applied Sciences)
Uudenmaankatu 22, 05800 Hyvinkää, Finland