



SAVONIA

AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO

SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

”ÄLÄ OTA MINUN RAKTORIA”

ALLE 3-VUOTIAIDEN LASTEN SOSIAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

TEKI-

Ilona Pasanen

JÄT:

Lotta Similä

Julia Tarvonen

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Ilona Pasanen, Lotta Similä ja Julia Tarvonen	
Työn nimi "Älä ota minun raktoria" Alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisen kehityksen tukeminen	
Päiväys	3.5.2015
Sivumäärä/Liitteet	55/4
Ohjaaja(t) Marjaana Tuovinen	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t)	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyössä tutkittiin, miten alle 3-vuotiaan lapsen sosiaalinen kehitys näyttäytyy päiväkodin ulkoleikkitalanteissa. Lisäksi selvitettiin päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä sosiaalisen kehityksen tukemisesta. Opinnäytetyön toimeksiantajana toimi vuorohoitoa tarjoava kunnallinen päiväkotitoiminta. Tutkimus kohdennettiin päiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten vuorohoitoryhmään. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tuoda ilmi, miten alle 3-vuotiaan lapsen sosiaalinen kehitys näyttäytyy ja miten päiväkodin työntekijät tukevat lasten sosiaalista kehitystä.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin havainnoimalla ja ryhmäteemahaastattelulla. Tutkimusta varten havainnoitiin neljää 2–2,5-vuotiaasta lasta päiväkodin ulkoleikkitalanteissa. Tutkimuksen sivutuotteena syntyi havainnointilomake, jota käytettiin apuna havainnoinnissa. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin kaikkia vuorohoitoryhmän työntekijöitä. Saadulle aineistolle tehtiin sisällönanalyysi.</p> <p>Tutkimustuloksista ilmeni, että alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalinen kehitys näyttäytyy ulkoleikkitalanteissa kontaktin ottamisena, alkavina ystävyyssuhteina ja sosiaalisten taitojen, kuten vuoron odottamisen ja jakamisen taitojen keskeneräisyytenä. Lasten sosiaalinen kehitys näyttäytyi leikin kehitysvaiheissa. Havainnoinnissa korostui sosiaalisen kehityksen yksilölliset erot.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella alle 3-vuotiaat lapset tarvitsevat aikuisen tukea sosiaalisten taitojen opettelussa ja vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalista kehitystä tuetaan aikuisen aktiivisella osallistumisella lapsen vuorovaikutus- ja leikkitalanteisiin. Aikuisen tehtävänä on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja, joita he eivät ole vielä oppineet osaksi omaa toimintaansa.</p>	
Avainsanat Lapsen sosiaalinen kehitys, sosiaalisen kehityksen tukeminen, vuorovaikutus, alle 3-vuotiaan lapsen leikki, lähikheyksen vyöhyke	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Ilona Pasanen, Lotta Similä & Julia Tarvonen			
Title of Thesis "Do not take my tractor" Supporting the social developmet under 3-year old children			
Date	3.5.2015	Pages/Appendices	55/4
Supervisor(s) Marjaana Tuovinen			
Client Organisation /Partners			
<p>Abstract</p> <p>This thesis was about researching how under 3-year old child's social development shows in kindergarten's yard play. Additionally it investigated how kindergarten's workers view and support the social development of the children. The client organization of the thesis was a local daycare center that provides shift care. The target group of the study was a shift care group of children under three years. The aim of the thesis was to indicate how under three year old child's social development shows and how a kindergarten worker supports the children's social development.</p> <p>This thesis was conducted by using a qualitative research method. The materials were collected by observing and theme interviewing. This research was done by observing four 2-2,5 -year-old children in kindergarten's yard play situations. The research also led to an observation form as a by-product. That form was used as support for the observations. All the workers of the shift care group were also interviewed for the research. Content analysis was done for the gathered material.</p> <p>Results of the research clarified that under three year old children's social development shows by taking contact, starting friendships, and by the undevelopment of social skills like waiting turns and sharing skills. The children's social development showed in developmental phases of the children's play. Individual differences became highlighted when observing children's social development.</p> <p>Based on the research results under 3-year old children need adults to support learning of social skills and interaction situations. The social development is supported by the adult's active involvement in the children's interaction and play situations. The adults' task is to teach children social skills, which they haven't yet internalized as part of their own behaviour.</p>			
<p>Keywords Children's social development, supporting of social development, interaction, under 3-years old child's play, zone of proximal development</p>			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	SOSIAALISET TAIDOT JA SOSIAALINEN KEHITYS VARHAISLAPSUUDESSA.....	8
2.1	Alle 3-vuotiaan sosiaalinen kehitys	8
2.2	Siirtymävaiheet lapsen sosiaalisessa kehityksessä	11
3	ALLE 3-VUOTIAAN LAPSEN VUOROVAIKUTUS SOSIAALISESSA KEHITYKSESSÄ	12
3.1	Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus päiväkotiryhmässä	13
3.2	Lasten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus päiväkotiryhmässä	13
4	SOSIAALINEN KEHITYS LEIKISSÄ.....	15
4.1	Alle 3-vuotiaan lapsen leikki vuorovaikutuksessa	15
4.2	Alle 3-vuotiaan lapsen leikin kehityksen vaiheet	16
4.3	Ulkoleikkutilanteet päiväkodissa	18
5	ALLE 3-VUOTIAAN LAPSEN SOSIAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA.....	19
5.1	Sosiaalisen kehityksen tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä.....	20
5.2	Sosiaalisen kehityksen eteneminen konfliktien kautta	21
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
6.1	Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko	23
6.2	Tiedonkeruumenetelmät.....	24
6.2.1	Lasten havainnointi	25
6.2.2	Ryhmäteemahaastattelu	26
6.3	Aineiston analyysi	27
6.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	29
7	TUTKIMUSTULOKSET	32
7.1	Sosiaalisen kehityksen näyttäytyminen alle 3-vuotiailla lapsilla	32
7.2	Alle 3-vuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen tukeminen	36
7.3	Tapauskuvaukset	38
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
9	POHDINTA.....	45
	LÄHTEET	48

LIITE 1: SUOSTUMUSLOMAKE HAVAINNOINTIA VARTEN.....	51
LIITE 2: HAVAINNOINTILOMAKE	52
LIITE 3: TEEMAHAASTATTELURUNKO	54
LIITE 4: ESIMERKKI AINEISTONANALYYSISTÄ.....	55

1 JOHDANTO

Nykyinen yhteiskuntamme vaatii ja arvostaa aikaisempaa enemmän sosiaalisia taitoja. Myös nykyinen työelämä vaatii useimmiten itsensä ja osaamisensa markkinointia, ja tämän vuoksi sosiaalisesti taitavat ihmiset menestyvät ja pysyvät muuttuvien vaatimusten mukana. Yhteisöllisistä suhteista ja esimerkiksi tunteista on tullut arvokasta pääomaa tämän päivän työelämässä. Toivottua ja sopivana pidettyä sosiaalista käytöstä pidetään enemmän taitona ja osaamisena kuin yksilön persoonallisena piirteenä. (Mayer & Cobb 2000, Saaranen-Kauppinen 2014, 54 mukaan.) Samanaikaisesti käydään valtakunnallista keskustelua syrjäytyneiden nuorten määrän lisääntymisestä. Se tarkoittaa Laineen (2002, 1) mukaan tavallisimmin pitkäaikaista prosessia, jonka aikana ihminen jää valtaväestön elämän ulkopuolelle. Meidän mielestämme kyseisellä ilmiöllä on yhteys sosiaalisiin taitoihin ja niiden puutteellisuuteen.

Syrjäytymisen yksi riskitekijä on esimerkiksi toverisuhteiden ulkopuolelle jääminen, koska niissä opitaan sosiaalisia taitoja ja sosiaalisen todellisuuden ymmärtämistä (Laine 2002, 2). Tässä opinnäytetyössä on pohdittu aihetta varhaiskasvatuksen ja päivähoidon näkökulmasta ja lähtökohtana on, että syrjäytymisen ehkäisemiseen pyritään vaikuttamaan jo varhaislapsuudessa lapsen sosiaalista kehitystä tukemalla. Tutkimuksissa esiintyneet havainnot lasten varhaisesta syrjäytymisestä ovat meidän mielestämme huolestuttavia ja vaativat sen takia aiheen esille nostamista ja syvempää tarkastelua.

Tutkimusprojekti *Pienten lasten sosiaaliset suhteet* tutki pienten lasten syrjäytymistä. Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan tutkijaa, jotka tutkivat pienten lasten sosiaalisia suhteita hieman eri näkökulmista. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat 5–7-vuotiaat lapset. Tutkimuksen tulosten perusteella 5–7-vuotiaiden lasten toverisuhdeongelmat ovat yleisiä ja ne kasautuivat helposti. Syrjäytymisriskissä olevilla lapsilla on muita heikompi minäkäsitys, puuttellisemmat sosiaaliset taidot ja enemmän ongelmia lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Laine & Neitola 2002, 5.)

SYREENI-tutkimusohjelmassa todettiin, että jokaisessa koululuokassa on kaksi tai kolme lasta, joilla ei ole ystäviä. Tutkimukset osoittivat myös, että lasten seuraavina kouluvuosina 10–40 lasta sadasta joutuu kaveripiirien ulkopuolelle. Tehdyssä pilottitutkimuksessa havaittiin, että vertaissuhdeongelmia esiintyi paljon jo päiväkotikäisillä lapsilla. Vertaisryhmän suotuisat vaikutukset ja oppimismahdollisuudet heikkenevät, jos lapsi jää tai jättäytyy vuorovaikutussuhteiden ulkopuolelle. Tämä saattaa johtaa tyytymättömyyteen, heikkoon itsearvostukseen ja sopeutumisongelmiin. (Neitola 2013, 109.)

Myös Keltikangas-Järvisen (2012, 8) mukaan lapsen kolmen ensimmäisen ikävuoden aikaisilla ratkaisuilla voi olla vaikutusta siihen, minkä verran erilaisia tukitoimia kuten erityisopetusta ja koulupsykologin palveluja tarvitaan myöhemmin. Hänen mielestään on perusteltua kiinnittää huomiota alle 3-vuotiaiden päivähoitoratkaisuihin, jotka vaativat tarkempaa suunnittelua kuin myöhempien ikäkausien päivähoitoratkaisut. Tämän perusteella opinnäytetyön kohderyhmä on rajattu alle 3-vuotiaisiin päiväkodissa hoidossa oleviin lapsiin.

Laki lasten päivähoidosta määrittää päivähoidon yhteiskunnan tarjoamaksi varhaiskasvatuspalveluksi, jota toteutetaan perhepäivähoitona, päiväkotihoidona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoidossa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus lapsensa hoitoon. Päivähoito voidaan järjestää kunnallisena tai yksityisenä. Kunnat järjestävät päivähoitoa tarpeen mukaan päivän eri aikoihin sijoittuvana toimintona ja päivähoitopäivän pituus voi vaihdella aina muutamasta tunnista ympärivuorokautiseen hoitoon. (L 19.1.1973/36, § 1, 2.)

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen. Tämä tarkoittaa lapsen terveyden, toimintakyvyn ja sosiaalisten taitojen tukemista sekä perustarpeista huolehtimista. (STAKES 2009, 15.) Tämä opinnäytetyö keskittyy tarkastelemaan kyseistä tavoitetta lapsen sosiaalisten taitojen tukemisen ja sosiaalisen kehityksen näkökulmasta. Nurmen ym. (2006, 54) mukaan sosiaalisesti taitavat lapset osaavat solmia ystävyysuhteita ja pitää niitä yllä sekä kahdenkeskisissä että ryhmässä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän takia on perusteltua kiinnittää huomiota lapsen sosiaalisten taitojen tukemiseen.

Toimeksiantajanamme toimii kunnallinen päiväkotitoiminta, joka tarjoaa ympärivuorokautista hoitoa lapsille, joiden vanhemmat ovat vuorotyössä. Päiväkotitoiminta on noin satapaikkainen, mutta kohdistamme opinnäytetyötutkimuksemme alle 3-vuotiaiden lasten vuorohoitoryhmään. Lapsia ryhmässä on 21 ja työntekijöitä on kuusi. Ryhmän koko vaihtelee päivittäin, joten ryhmässä on kirjoilla enemmän lapsia kuin normaalissa päivähoitoryhmässä. Vuorohoidon toimintaa koskevat erilaiset lait, asetukset, säädökset ja asiakirjat. Vuorohoidossa arjen käytännöt ja päiväjärjestykset mukailevat tavallista suomalaista päiväkotipedagogiikkaa. Sosiaalisten suhteiden osalta jatkuva muutos ja liikkeellä olo leimaa vuorohoittoa. Aikuiset ja lapset vaihtuvat erilaisilla aikatauluilla ja arki on täynnä muutoksia. Ryhmädynamiikka muodostuu usein vuorohoitoryhmissä moninaiseksi niin lasten keskinäisissä suhteissa kuin lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa. Lapselle tärkeät ihmiset eivät välttämättä ole lapsen kanssa samaan aikaan päiväkodissa. (Siippainen 2012, 118.)

Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys rakentuu sosiaalisista taidoista ja kehityksestä, sosiaalisen kehityksen tukemisesta sekä vuorovaikutuksesta ja leikistä osana sosiaalista kehitystä. Opinnäytetyömme tavoitteena on kiinnittää huomiota alle kolmevuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen tukemiseen. Työn tarkoituksena on tarkastella lasten sosiaalisen kehityksen näyttäytymistä ja sen tukemista.

2 SOSIAALISET TAIDOT JA SOSIAALINEN KEHITYS VARHAISLAPSUUDESSA

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot mielletään usein samoiksi asioiksi, joita ne eivät todellisuudessa ole. Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka kertoo, kuinka kiinnostunut ihminen on muiden ihmisten seurasta ja kuinka helposti hän laittaa muiden seurassa olemisen yksinolon edelle. Sosiaalisuus ei takaa sosiaalisten taitojen hallitsemista, mutta edesauttaa niiden hankkimista. Sosiaaliset taidot tarkoittavat ihmisen taitoa selvittää erilaisista sosiaalisista tilanteista ja kykyä olla toisten ihmisten seurassa riippumatta siitä, kuinka seurallinen ihminen on. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.)

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymisen muotoja, joilla ihminen menestyy sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa. Sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat tilanteiden havaitseminen ja tilanteiden tulkinta, muiden ihmisten toiminta ja sosiaaliset säännöt. (Laine 2014, 93–95.) Nämä taidot eivät ole synnynnäisiä vaan ne opitaan. Ihminen voi esimerkiksi olla hyvin sosiaalinen ja nauttia toisten seurasta, mutta on kyvytön tulemaan toisten kanssa toimeen. Toisaalta ihminen voi olla taitava sosiaalisissa tilanteissa, mutta haluton olemaan muiden seurassa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.)

Kauppila (2005, 136–138) jakaa lapsen sosiaaliset taidot sanattomiin ja sanallisiin taitoihin. Sanattomiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi mielenkiinnon kohdistaminen ja suuntaaminen katseella, kommunikointi toisten kanssa käyttäen ilmeitä, kuunteleminen, katsominen ja eläytyminen yhdessä toisten kanssa. Sanallisiin sosiaalsiin taitoihin kuuluu lapsen omien mielipiteiden ja halujen ilmaiseminen. Lapsi osaa ilmaista sanallisesti, mitä hän haluaa esimerkiksi leikkiä.

Lapsen sosiaalisuus ilmenee muun muassa antamalla, jakamalla, suojelemalla, tukemalla, huolenpidolla, lohduttamalla ja vuorovaikutuksen avulla. Näiden taitojen kautta lapsi saa helposti muiden lasten hyväksynnän. (Laine 2014, 93–95.) Pienen lapsen sosiaalisuus näyttäytyy kiinnostuksena muihin ihmisiin. Sosiaalisuus näkyy pienen lapsen toiminnassa uteliaisuutena, tarkastelemisena ja valmiutena ottaa nopeasti kontaktia vieraaseen ihmiseen. Hyvin sosiaalinen lapsi saattaa hymyillä, ottaa lähikontaktia, esitellä lelujaan ja olla vuorovaikutuksessa vieraan ihmisen kanssa, vaikka olisi vasta tavannut hänet. (Keltikangas-Järvinen 2012, 50.)

2.1 Alle 3-vuotiaan sosiaalinen kehitys

Hakkarainen (2008, 11) toteaa, että erityisesti biologia ja psykologia liitetään ihmisen kehitykseen. Ihmisen elinkaari ja sen kehitys kuvataan monesti aikana, ikänä ja vaiheina. Myös pienen lapsen muutosta kutsutaan kehitykseksi. Kehityksen seurannassa kiinnitetään huomiota tavallisesti fyysisiin muutoksiin ja psykologisiin ilmiöihin. Fyysiset muutokset ovat nähtävissä esimerkiksi pituuskasvuna, painon vaihteluina sekä näkö- ja kuuloaistien muutoksina. Psykologiseen kehitykseen kuuluvat muun muassa ajattelun, hahmottamisen ja puheen kehitys. Psykologiassa kehitys jaetaan kognitiivisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja motorisen kehityksen osa-alueisiin. Tässä opinnäytetyössä keskitytään sosiaalisen kehityksen osa-alueeseen, mutta sivutaan myös muita kehityksen osa-alueita, jotka kytkeytyvät läheisesti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lapsen kehityksestä ei ole täysin erotettavissa

sosiaalista kehitystä, koska jokainen kehityksen osa-alue on yhteydessä toisiinsa (Kronqvist ja Pulkkinen 2007, 116).

Kronqvistin & Pulkkisen (2007, 116) mukaan lapsen sosiaalisesta kehityksestä puhuttaessa tarkoitetaan vuorovaikutustaitoja, ryhmiin liittymisen valmiuksia ja herkkyyttä toisten lasten yhteistyöaloitteille. Lapsen muuta kehitystä on vaikeaa erottaa ja erotella sosiaalisesta kehityksestä, koska lapsen vuorovaikutussuhteiden ja toverisuhteiden kehitys on yhteydessä kaikkeen lapsessa tapahtuvaan kehitykseen. Jo syntyessään lapsella on kyky sosiaalisiin siteisiin ja hän alkaa kehittyä osana kulttuuriympäristöään. Lapsi kasvaa omassa kulttuuriympäristössään vallitsevien arvojen ja toimintatapojen mukaisesti ja kykenee havaitsemaan ympäristöään.

Nurmi ym. (2006, 54) määrittelevät lapsen sosiaalisen kehityksen valmiuksiksi, joilla lapsi kykenee ratkaisemaan ongelmia ja saamaan aikaan positiivisia seuraamuksia sosiaalisissa tilanteissa, kuten leikkiin mukaan pääsemisen. Tällaiset valmiudet edellyttävät sitä, että lapsi kykenee havaitsemaan toisten tunteita, ajatuksia ja aikomuksia sekä ymmärtämään ja ennakoimaan oman toimintansa seurauksia. Tärkeitä ovat myös lapsen kyky ymmärtää omia tunteitaan ja osaaminen ilmaista niitä sopivalla tavalla. Nämä taidot ovat yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin, minäkuvaan ja asemaan ryhmässä. Yleensä sosiaalisesti taitavat lapset ovat suosittuja ikäistensä keskuudessa.

Lapsen kehitys on nopeinta alle kolmevuotiaana. Lapsen ensimmäiset ikävuodet luovat perustan koko myöhemmin tapahtuvalle kehitykselle. Ensimmäisinä ikävuosina muotoutuvat lapsen persoonallisuus ja minuus. (Jakkula 2008, 33–34.) Lapsi on jo vauvaiässä kiinnostunut muista ihmisistä. Vauvaiäisen sosiaalisia taitoja ovat hymyily, kasvoniilme ja kädenliikkein tapahtuva kommunikointi. Vuorovaikutusta vauva säätelee hymyn, itkun ja ääntelyn avulla. (Laine 2014, 97–98.)

Lapsen sosiaalisen kehityksen pohjana on kiintymyssuhteen luominen tunnetasolla lapselle tärkeisiin ihmisiin. Kiintymyssuhteen muodostumista voidaan pitää lapsen ensimmäisenä sosiaalisena taitona. Kiintymyssuhteissa lapsi oppii, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa ja ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Kiintymyssuhteen muodostaminen ei ole kuitenkaan pienen lapsen kehitystehdävä, vaan aikuisen on mahdollistettava turvallisten ihmissuhteiden läsnäolo pienen lapsen elämässä. Näin lapsi oppii, miten ihmiset keskenään toimivat. (Keltikangas-Järvinen 2012, 39.)

Siren-Tiusasen (2001, 16) mukaan lapsen kasvu on monipuolista ja suurta ensimmäisen vuoden aikana. Lapsen kehityksessä ensimmäisenä elinvuotena merkityksellistä on tunnevuorovaikutus vanhempien ja muiden hoitavien aikuisten kanssa, joihin syntyy kiintymys ja luottamus. Lapsi tarvitsee kanssakäymistä aikuisten kanssa, sillä lapset alkavat hyvin varhain jäljitellä aikuisia. (Jakkula 2008, 33–34.) Ensimmäisenä vuonna lapsen liikkeet kehittyvät voimakkaasti. Myös esinehavainnot kehittyvät merkittävästi ja puheen kehittymisen valmistavat vaiheet käydään läpi ensimmäisen elinvuoden aikana (Siren-Tiusasen 2001, 16). Ennen puhumaan oppimista lapsi ottaa kontaktia muihin ihmisiin eleillä ja liikkeillä. (Jakkula 2008, 33–34.)

Ensimmäisen ikävuoden lopussa lapselle kehittyy kyky totella aikuisen antamia lyhyitä käskyjä. Vasta kahdesta ikävuodesta eteenpäin lapsi alkaa sisäistää aikuisen antamia käskyjä ja sääntöjä. Lapsi alkaa ymmärtää, että säännöt ja käskyt ovat voimassa myös silloin kun aikuinen ei ole paikalla. Aluksi aikuisen antamat säännöt ja käskyt on tarkoitettu lapsen turvallisuuden takaamiseen, mutta myöhemmin lapselle opetetaan käskyjen ja sääntöjen avulla myös sosiaalisia normeja, kuten esimerkiksi vuoron odottamista keinumaan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 56.)

Toisen ikävuoden aikana lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja lapsi osaa sovittaa käyttäytymistään yhteen toisen lapsen kanssa, matkia toista lasta ja tiedostaa, jos häntä itseään matkitaan. Lapsi oppii reagoimaan toisen lapsen toimintaan ja vastavuoroisesti odottamaan toisen reagoitua. Toisella ikävuodella lapsi oppii auttamaan leikkiveriaan ja jakamaan esineitä toverin kanssa. Lapsen vähäiset sosiaaliset kokemukset ja kehittymättömät sosiaaliset taidot näkyvät lapsen vaikeutena liittyä muiden leikkeihin. Tämä saattaa näkyä lapsen käyttäytymisessä esimerkiksi niin, että lapsi tarkkailee toisen leikkiä, mutta hänellä ei ole taitoja liittyä leikkiin mukaan. Lapselle olisi tärkeää saada harjoitella sosiaalisia taitojaan mahdollisimman paljon ja luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa muiden lasten kanssa. (Laine 2014, 97–98.)

Toisena ikävuotena lapsi alkaa hahmottamaan esinetoimintoja ja oppimaan puhetta. Nämä muodostavat tämän ikäkauden psyykkisen kehityksen perustan. Tällöin lapsi oppii sekä käyttämään että ymmärtämään puhetta, mikä on tärkeää ajatellen heidän vuorovaikutustaan ympäristönsä kanssa. (Siren-Tiusanen 2001, 16.) Aikuisen tulisi ymmärtää lasten välisen ei-kielillisen kommunikaation olevan pohja kielelliselle kommunikaatiolle, sekä nähdä ja kuulla lasten tavat luoda ensimmäisiä kokemuksia yhteisestä osallistumisesta (Munter 2002, 109–110).

Lapsi alkaa osoittaa selvästi mielenkiintoaan toisia lapsia kohtaan noin puolentoista vuoden iässä tai sen jälkeen. Tällöin leikki yhden toverin kanssa mahdollistuu. Yhdessä leikkiminen on tässä vaiheessa esimerkiksi yhdessä nauramista, peräkkäin juoksemista, saman laatikon koputtelemista tai vierekkäin tekemistä. Ennen tätä vaihetta lapsi on kohdellut toista lasta kuin esinettä. Lapsi on voinut vetää toista tukasta, pistää sormella silmään tai kaataa hiekkaa päälle. Tämän ikäisen lapsen käytöksenä kyse ei ole aggressiosta vaan lapsi tutkii toista lasta mielenkiinnolla ja miettii, mitä tällä esineellä voisi tehdä ja millainen ääni siitä lähtee. (Keltikangas-Järvinen 2010, 213.)

Kolmevuotias lapsi alkaa jo ymmärtää, mikä on sosiaalisesti oikein ja mikä ei. Tämän ikäisenä lapsi oppii valitsemaan, totteleeko hän aikuisen antamia käskyjä ja sääntöjä vai ei. Vastustaminen voi tapahtua verbaalisesti, esimerkiksi sanomalla: ”en tule”. Lapsi voi vastustaa aikuista myös käytöksen avulla, esimerkiksi heittämällä aikuisen ohjentaman vaatteen lattialle. (Keltikangas-Järvinen 2012, 57.) Lapsen suhde ympäristöönsä muuttuu voimakkaasti kolmannen ikävuoden kuluessa. Tällöin lapsi niin sanotusti eriytyy vanhemmistaan ja alkaa ymmärtää itsensä itsenäiseksi ja erilliseksi olennoiksi. Lapsi alkaa ymmärtää omien ajatustensa ja toiveidensa eroavan aikuisten mielipiteistä, ja tämä voi ilmetä itsenäistymispyrkimyksinä. (Siren-Tiusanen 2001, 16.)

2.2 Siirtymävaiheet lapsen sosiaalisessa kehityksessä

Jakkula (2008, 35–38) kirjoittaa kehityksellisistä siirtymävaiheista, joissa lapsen suhde ympäristöön ja ympäröiviin ihmisiin järjestäytyy uudelleen. Ensimmäisessä siirtymävaiheessa lapsen subjektiivinen minä alkaa muodostua. Tässä siirtymävaiheessa välitön suhde, johon kuuluvat esimerkiksi itku, hymy ja kehon kontakti, alkaa muuttua välittömäksi suhteeksi, johon kuuluvat eleet, esinetoimintojen merkitykset ja myöhemmin sanat. Kyseinen siirtymävaihe ajoittuu 9–12 kuukauden välille, jolloin lapsen omaehtoinen liikkuminen lisääntyy. Tällöin lapsi alkaa tutkia aktiivisesti ympäristöään ja kiinnittämään huomiota uusiin asioihin, myös sellaisiin, jotka eivät ole hänelle tarkoitettuja. Lapsen omaehtoisen liikkumisen alkaminen muuttaa hänen suhdettaan hoitajaansa, koska mukaan tulee uusia tunneilmaisuja. Lapsen tutkiessa paikkoja ja esineitä, jotka eivät ole tarkoitettu hänelle, syntyy konfliktitilanteita aikuisen rajoittaessa lapsen toimintaa.

Kyseisessä siirtymävaiheessa lapsi myös kiinnostuu toisista ihmisistä ja heidän toiminnastaan. Kun lapsi alkaa ymmärtää muilla olevan samanlaisia aikomuksia kuin itsellään ja että yhteisessä toiminnassa luodaan ja jaetaan jotakin, on korkeampien henkisten toimintojen, kuten kuvitteellisuuden kehitys mahdollista. Noin yhdeksän kuukauden iässä lapsen kyky tunnistaa omia ja toisten pyrkimyksiä ja erottaa niitä, alkaa kehittyä. Tämän seurauksena lapsen minä eriytyy. Myös kyky yhteisen huomion jakamiseen, kuten esineen antaminen ja katseen seuraaminen, kehittyy ensimmäisen ikävuoden lopulla. (Jakkula 2008, 35–38.)

Toista siirtymävaihetta lapsi alkaa lähestyä noin puolentoista vuoden iässä ja se kestää lähelle kolmen vuoden ikää. Tällöin lapsi alkaa suuntautua puhuttuun kieleen ja alkaa toistamaan kielen osia. Lapsen sanavarasto kasvaa voimakkaasti ja hän alkaa jo muodostaa lauseita, jotka pitävät sisällään useita sanoja. Puheen kehittyessä lapsi alkaa vähentää välineillä jäljittelyä ja vuorovaikutus ja kommunikointi keskittyvät sanoihin, eleisiin ja liikkeisiin. Lapsi alkaa nyt, edelliseen kauteen poiketen, jäljitellä toisten puhetta. (Jakkula 2008, 39.)

3 ALLE 3-VUOTIAAN LAPSEN VUOROVAIKUTUS SOSIAALISESSA KEHITYKSESSÄ

Ahonen (1997) on Kontun (2005, 110) mukaan määritellyt, että vuorovaikutus on ihmisen omista ajatuksista tekemän mielikuvan viestimistä toiselle toiselle, josta vastaanottaja muokkaa omaansa ja viestii takaisin. Vuorovaikutusta ovat keskustelu ja yhdessäolo, ja sitä tapahtuu puhumalla, kuuntelemalla, kokemalla sekä tuntemalla. Lapsen ollessa vuorovaikutuksessa hänen koko persoonansa, tunteet ja aistit, hermojärjestelmä ja lihakset ovat aktiivisesti toiminnassa.

Lapsen kehityksen kannalta hyvä vuorovaikutus lapsen ja hänen ympärillään olevien ihmisten välillä on tärkeää. Jo pienellä lapsella voidaan ajatella esiintyvän vuorovaikutusta lapsen ja hänen lelujensa välillä. Pieni vauva tutkii uteliaana leluja ja vähitellen alkaa hakea aikuiselta huomiota tekemiselleen. Näin alkaa kehittyä vuorottelun ja jaetun huomion taito. Lapsella tulisi olla mahdollisuus toimia aktiivisena oppijana sellaisten aikuisten kanssa, joihin lapsella on kehittynyt positiivinen ja vahva tunnesuhde. (Launonen 1998 Kontun 2005, 110 mukaan.)

Termillä varhainen vuorovaikutus tarkoitetaan kaikkea lapsen ja aikuisen välistä toimintaa, olemista ja kokemista yhdessä (Storvir-Sydänmaa, Talvensaari, Kaisvuo & Uotila 2013, 23). Pieni lapsi on syntymästään asti ympäristöönsä suuntautunut; hän pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa häntä hoitavien aikuisten kanssa ja tutkimaan ympäristöään. Aluksi ensisijaisia vuorovaikutuksen muotoja ovat näkö- ja kosketushavaintoihin perustuva vuorovaikutus. Itku on vauvalle tyypillinen käyttäytymismuoto, jolla hän ilmaisee muun muassa tunnetilojaan tai halua sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja johon aikuiset reagoivat nopeasti. Sternin (1985) mukaan vauva kokee olevansa jo varhain aktiivinen toimija ja käyttäytymisellään saavansa aikaan muutoksia lähiympäristössään. Muutaman kuukauden ikäinen vauva viestii läheisyyden haluaan hymyillä ja ääntein. Hänen katseensa suuntautuu ihmiskasvoihin ja erityisesti silmiin. Kasvot nähdessään vauva alkaa hymyillä ja se herättää hoivasuhteissa vastavuoroisuutta. (Nurmi ym. 2006, 29.)

Lapsella, aivan kuin aikuisella on inhimillinen tarve tulla hyväksytyksi, kuulluksi ja arvostetuksi. Erityisen tärkeää lapselle on se, että hän voi kokea elämänsä turvalliseksi ja riittävän ennakoitavaksi. Lapsella täytyy olla tilaa kasvuun ja olemiseen, mutta yhtäläillä rajoja ja tietoa niiden merkityksestä. Vuorovaikutuksellisenä tukemisena voidaan pitää jokaista pienintäkin kohtaamista, kun esimerkiksi työntekijä luo lapselle voimavarojen kasvamisen tunteen. (Karling, Ojanen, Silén, Vihunen & Vilén 2008, 194.)

Kielellisen kehityksen tärkein vaihe on puheen oppiminen. Sen myötä kielestä tulee lapselle vuorovaikutuksen väline. Herkkyyksikausi, jolloin lapsi alkaa omaksua puhetta ja kieltä alkaa noin vuoden ikäisenä ja jatkuu kolme-neljävuotiaaksi asti. Lapsi oppii aluksi jäljittelemään toisten sanoja ja sisäistämään, että sanoja vastaa jokin sisältö, esine tai asia. Yksivuotias käyttää paljon substantiiveja ja kohdistaa puheen itselleen. Yleensä lapsi tässä vaiheessa ymmärtää paljon enemmän puhetta, kuin osaa sitä itse tuottaa. Kaksivuotias osaa yleensä jo muodostaa useita yksittäisiä sanoja ja lyhyitä lauseita.

Kaksivuotiaana lapsella on niin sanottu kyselykausi, jolloin lapsi kyselee paljon ja näin kartuttaa nopeasti sanavarastoaan. Parhaiten lapsi harjoittaa puhetaitojaan arkisissa tilanteissa, kuten leikin aikana. (Storvik-Sydänmaa ym. 2013, 41–42.)

3.1 Lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus päiväkotiryhmässä

Pienelle lapselle on ominaista ilmaista aikomuksiaan ilmeillä, eleillä ja liikkeiden avulla. Lapselle on tärkeää, että lähellä on aikuinen, joka tunnistaa hänen tapansa kommunikoida. Aikuinen kannustaa ja rohkaisee lasta vuorovaikutukseen eläytymällä ja reagoimalla lapsen kontaktialoitteisiin. Näin aikuinen myös vahvistaa lapsen itsensä hyväksymistä ja myönteistä minäkuva. (STAKES 2009, 16–17.) Vanhemman ollessa vuorovaikutuksessa vauvan kanssa on tämän toiminta biologisesti virittäytynyttä. Pienelle lapselle suunnattu puhe on hidasta, yksinkertaista, rytmiltään toistuvaa ja puheen äänenpainot ovat vaihtelevia. Vanhempi korostaa fyysistä läheisyyttä lapsen kanssa ja omaa puhettaan elein ja ilmein. Aikuisen kanssa tapahtuva vuorovaikutus opettaa lapselle, miten aikuisen huomio herätetään ja miten saadaan turvaa sekä lohtua. Aikuisen toiminnot taas viestivät lapselle esimerkiksi, miten ilmaista omia tunteitaan siten, että ne herättävät vastakaikua ja saavat aikaan vuorovaikutusta. (Nurmi ym. 2009, 29.)

Sosiaaliselta dynamiikaltaan aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on erilaista kuin lasten keskinäinen vuorovaikutus. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on selkeä epäsymmetria, joka näkyy sekä tiedollisesti että valtaan suhteutettuna. Tämän vuoksi epäsymmetrinen vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä voi tehdä yhteistoiminnasta rajoittunutta. Epäsymmetrisiä tekijöitä vuorovaikutussuhteessa voivat olla esimerkiksi sukupuoli, ikä ja kulttuuritausta. Lasten keskinäinen vuorovaikutussuhde puolestaan on tasa-arvoinen ja symmetrinen. (Kronqvist 2006, 169.)

Pedagogisen otteen korostuminen varhaiskasvatuksessa on ajanut valtasuhdetta lapsen ja aikuisen välillä muutokseen, jossa lapsi halutaan nähdä aloitteellisena ja aktiivisena toimijana. Lapsella on kyky rakentaa omaa ymmärrystään fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Turja 2012, 43.) Merkittävä tekijä lapsen käyttäytymisen muovautumisessa on eri vuorovaikutustilanteet ja se, kenen kanssa hän tilanteessa on. Lapsi saattaa toimia täysin eri tavalla kotona ja päiväkodissa tai eri hoitajien kanssa. Lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa on keskeistä, miten kumpikin osapuoli reagoi toisen käyttäytymiseen. (Wahlberg 2004, 87.)

3.2 Lasten keskinäiset suhteet ja vuorovaikutus päiväkotiryhmässä

Haleniuksen ja Suhosen (2006, 74) mukaan aikuissuhteiden lisäksi lapselle on tärkeää saada kokemuksia vertaissuhteista. Päiväkodin vertaisryhmässä lapsi harjoittelee sosiaalisia taitojaan ja opettelee luomaan ystävyysuhteita. Lapsi nauttii ystävien kanssa leikkimisestä ja oppii vuorovaikutuksessa uusia asioita. Ikosen (2006, 160) mukaan lapset oppivat tärkeitä taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa.

Jotkut lapset muodostavat vertaissuhteita helposti, kun taas toisille lapsille suhteiden muodostaminen on vaikeaa. Ystävyyssuhteet ovat lapsille tärkeitä, koska ne antavat lapsille tunteen keskinäisestä yhteenukuluvuudesta ja ryhmän jäsenyydestä. Niillä sanotaan olevan myös merkitystä lapsen onnellisuuteen, ja ne vaihtelevat suuresti. Joillakin lapsilla on useita ystäviä ja suhteet ulottuvat myös päiväkotiajan ulkopuolelle ja joillakin lapsilla voi olla vain yksi ystävä, jonka kanssa leikitään päiväkodissa. (Ikonen 2006, 153–154; 160.)

Laineen (2014, 102) mukaan lapsella voi olla molemminpuolinen ystävyyssuhde jo toisesta ikävuodesta lähtien. Tämän ikäiset lapset voivat osata itse valita toistensa seuran. Ystävyyssuhde näkyy siitä, että lapset haluavat olla toistensa seurassa, he viettävät aikaa yhdessä ja heillä on hauskaa yhdessä. Toisella ikävuodella ystävysten leikki voi olla esimerkiksi toistensa matkimista, ongelmien ratkaisua yhdessä ja roolien vaihtamista leikissä.

Päiväkoti yhteisö on monille lapsille hyvin merkityksellinen. Lapset saavat päiväkotiryhmässä kokea yhteisön jäsenyyden. Lapset oppivat yhteisössä monia sosiaalisia taitoja, kuten asioiden jakamista, itsensä ilmaisua, roolin ottoa, toisten ystävällistä kohtelua ja vuorovaikutustaitoja. Merkityksellistä lasten yhteisön muodostumisessa on yhteinen leikkitoiminta. Lasten vertaisyhteisöt perustuvat paljolti vapaaehtoisuuteen ja lasten kiinnostuksen kohteisiin. Tästä johtuen yhteisöön kuuluvien lasten väliset tunnesiteet ja ystävyys näyttäytyvät tärkeinä asioina yhteisön rakentumisen kannalta. (Ikonen 2006, 149.) Toimiva ryhmä edellyttää hyvän ilmapiirin muotoutumista ja lasten keskinäisiin suhteisiin panostamista (Rasku-Puttonen 2006, 111).

Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa oleellisia asioita on sekä vertaisryhmän hyväksyntä että torjunta, jonka vuoksi jo päiväkodissa lasten välisiin suhteisiin alkaa muodostua hierarkiaa. Tästä voidaan päätellä, että pienetkin lapset kykenevät arvioimaan, kenestä he pitävät ja kenestä eivät. Voidaan myös päätellä, että he eivät pidä kaikkia tovereitaan samanarvoisina. Lapset muodostavat jokaisesta vertaisryhmänsä jäsenestä käsityksen subjektiivisella tuntemuksellansa ja liittävät heihin sosiaalisen roolin ja aseman. Näin lapset hahmottavat vertaisryhmänsä jäseniä ja kykenevät ennakoimaan toistensa käyttäytymistä. Usein lapset arvioivat toisensa samansuuntaisesti. Näin kullekin ryhmän jäsenelle muodostuu oma statuksensa. Ryhmän suosikkeja ovat lapset, joista pidetään ja heidän seuraan halutaan hakeutua. Jotkut lapset jäävät ryhmänsä ja muiden huomion ulkopuolelle. Tällaiset lapset kokevat toisten lasten syrjintää ja torjuntaa. (Laine 2002, 14.)

Myös Rasku-Puttosen (2006, 111) mukaan lapsen kuva muista ryhmäläisistä alkaa muotoutua heti ensi hetkillä. Lapset oppivat, että heidän omat tarpeensa voivat vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin, mutta huomaavat myös, että kaveruus ei ole itsestäänselvyys. Ryhmän syntyessä alkuvaiheen lyhyetkin kohtaamiset voivat olla hyvin merkityksellisiä lasten keskinäisten suhteiden rakentumiselle.

4 SOSIAALINEN KEHITYS LEIKISSÄ

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (STAKES 2009, 20–21) leikkiä kuvataan toiminnaksi, jota lapset tekevät sen itsensä vuoksi ja joka voi parhaimmillaan tuottaa heille tyydytystä. Leikkiessään lapset oppivat, mutta he eivät leiki oppiakseen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa leikistä puhutaan pikemminkin asenteena kuin määrätynlaisena toimintana. Leikki on lapselle tärkeä kehitystehävä ja se harjaannuttaa lasta fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti (Koivunen 2009, 40). Lapsen leikistä on selvästi havaittavissa hänen senhetkinen kehityksensä (Nurmi ym. 2006, 57). Heleniuksen ja Mäntysen (2002, 133) mukaan leikki liittyy lapsen kehitykseen olennaisesti viemällä sitä eteenpäin. Leikki yhdistää lapsen ja aikuisen toimintaa, ja pienen lapsen kyvyt ja taidot siinä voivat kehittyä. Vehkalahden ja Urhon (2013, 17–19) mukaan leikkiminen kehittää sosiaalisia taitoja ja mielikuvitusta. Leikki toimii aina leikkijöistä ja tilanteesta riippuen erilaisena, omassa maailmassa ja omilla ehdoillaan.

Leikki on lapselle luontaista ja vapaaehtoista toimintaa, johon hän on motivoitunut. Leikin aikana ympäristö tulee lapselle tutuksi ja hän oppii uusia asioita. Lopputuloksen sijaan lapselle tärkeitä ovat leikin keksiminen ja itse leikki sekä niiden tuottama ilo. (Nurmi ym. 2006, 57.) Lapsille on luonnollista tuoda leikki sinne, missä he itse ovat. Ilman leikkiä ja mahdollisuutta siihen puuttuu lapsen elämästä jotain olennaista. Tämän takia tulisi varmistaa, että myös päiväkodeissa leikille tarjotaan parhaat mahdolliset edellytykset. (Kalliala 2008, 39.)

Päivähoidossa leikki jaetaan ohjattuun ja vapaaseen leikkiin. Ohjattua leikkiä pidetään sellaisena, jossa aikuinen määrittää leikille sisällön, paikan ja leikkikaverit, mutta vapaassa leikissä edetään lasten toiveiden mukaisesti. (Koivunen 2009, 41.) Vapaa leikki on lapsen omatoiminen tilanne, jonka lapset saavat suunnitella itse ja jossa lapset toteuttavat omia tavoitteitaan. Vapaassa leikissä lapset itse päättävät, mitä leikkivät, mistä leikki alkaa, ketkä leikkiin osallistuvat ja mihin leikki loppuu. Lapsi oppii vapaata leikkiä osallistumalla yhteiseen leikkiin itseään taitavamman kanssa. Reunaehdot vapaalle leikille asettavat lasten ohjauksen taso, lasten ikä ja päiväkodin yleiset pedagogiset säännöt. Vapaassa leikissä lapset kehittävät keskinäisiä suhteitaan ja harjoittelevat vuorovaikutusta. Aikuisen rooli vapaassa leikissä vaihtelee lasten kehitystason mukaisesti. (Helenius & Korhonen 2012, 69–70.) Vehkalahden ja Urhon (2013, 17–19) mukaan vapaan leikin säännöt syntyvät ja kehittyvät tilanteen mukaan. Ulospäin vapaa leikki voi näyttää katkonaiselta, kaaosmaiselta tai epäjohdonmukaiselta, mutta se voi silti olla toimiva leikki. Vapaa leikki antaa, mutta vapaalta leikiltä ei voi vaatia mitään.

4.1 Alle 3-vuotiaan lapsen leikki vuorovaikutuksessa

Pienimmät lapset leikkivät vuorovaikutuksessa aikuisen tai isomman lapsen kanssa (STAKES 2009, 20–21). Myös Heleniuksen ja Mäntysen (2001, 135) mukaan alle 3-vuotiaan lapsen leikki on yleensä aikuisen tai vanhempien lasten kanssa yhdessä toteutettua leikkiä. Heidän mielestään huomattava ero alle 3-vuotiaiden lasten ja vanhempien lasten leikissä on se, että vanhemmat lapset eivät tarvitse aikuisen välitöntä osallistumista leikkiin. Vanhemmat lapset leikkivät keskenään itse kehittämäänsä leikkiä. Aikuisen rooli näissä tilanteissa on huolehtia leikin edellytyksistä.

Leikkiympäristö on lasten keskinäisen vuorovaikutuksen kannalta ainutlaatuinen. Erityisesti leikissä lapset oppivat yhteistä ongelmanratkaisua, johtamista ja toisten seuraamista. Lapset rakentavat leikin aikana yhteistä toimintaa ja keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan. Leikissä mukana olevat lapset muodostavat yhteisön, jossa kommunikoidaan käyttäen apuna esimerkiksi työkaluja, kuvitteellisia tilanteita, symbolisia toimintoja, rooleja ja sääntöjä. (Ikonen 2006, 160.)

Yksivuotiaat viestivät leikistä ja leikin aikana toisilleen erilaisilla kehojen liikkeillä ja äänillä. Lapset myös kutsuvat toisiaan osallistumaan leikkiin, esimerkiksi yhden lapsen liikkeet voivat herättää toisessa lapsessa halun liikkua ja tämä tulee leikkiin mukaan. Alle kolmevuotiaat pystyvät myös luomaan omia ryhmäleikkejä, koska heillä on jo ymmärrys siitä, mitä leikki on. Tämän ymmärryksen voidaan olettaa syntyneen leikillisistä kokemuksista heitä hoitaneen aikuisen kanssa. (Kalliala 2008, 48–49.)

Särkkä luokittelee (2012, 22) leikit yksin-, rinnakkais-, vierekkäis- ja yhteisleikkeihin. Hänen mukaansa yksinleikki voi olla myös sosiaalista. Tämä näkyy siten, että leikin aikana lapsi voi leikkiä tilanteita, joita hän on kokenut ollessaan toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Heinämäen (2000, 13) mukaan yksinleikki liittyy usein lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen. Yksinleikki voi olla esineiden tutkimista, maistelemista ja niistä lähtevän äänen ihmettelyä ja kokeilemistä. Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 120) mukaan rinnakkaisleikki on leikkiä, jossa lapset leikkivät toisten kanssa samalla tavalla ja samanlaisilla leluilla. Rinnakkaisleikissä lapset eivät kuitenkaan ole aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Rinnakkaisleikki kehittyy lapsen kasvaessa vierekkäisleikiksi, jossa lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vierekkäisleikissä lapsi näyttää, jakaa ja lainaa esimerkiksi lelujaan toiselle. Lapset eivät kuitenkaan vielä tässäkin vaiheessa leiki yhteisillä leluilla. Yhteisleikki on leikin kehityksen vaihe, jossa lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Yhteisleikissä lapset kilpailevat, vuorottelevat ja vaihtavat leluja keskenään. Heinämäen (2000, 17) mukaan yhteisleikkiin kuuluu myös toisen lapsen tai aikuisen jäljittely. Yhteistoiminnassa ja leikissä lapselle alkaa kehittyä empatiakyky, jonka myötä lapsi alkaa opettella vuorottelua ja jakamista.

4.2 Alle 3-vuotiaan lapsen leikin kehityksen vaiheet

Alkaessaan ryömiä ja kontata lapsi oppii itsenäisesti liikkumaan paikasta toiseen ja pääsee itse tutkimaan eri kohteita (Helenius & Korhonen 2012, 72). Aluksi lapsi tarttuu esineisiin tietämättään niiden käyttötarkoitusta käänellen ja heilutellen esinettä (Nurmi ym. 2006, 57). Hän tutkii esineitä suullaan ja käsillään ja saa niiden avulla paljon tietoa tutkittavasta esineestä (Helenius & Korhonen 2012, 72). Esineitä käsitellessään lapsi alkaa hahmottaa niiden ominaisuuksia, esimerkiksi esineestä kuuluva ääntä. Tällaista leikkiä kutsutaan esineleikiksi. (Nurmi ym. 2006, 57.) Näiden toimintojen avulla lapsen leikki muuttuu itsenäisemmäksi. Lapsi alkaa ymmärtää ympäristöään ja tarkastelemaan sitä. (Helenius & Mäntynen. 2001, 135.)

Heleniuksen ja Korhosen (2012, 73) mukaan varhaisilla esineleikeillä on useita merkityksiä lapsen kehitykselle. Esineet houkuttelevat lasta tutkimaan ympäristöään ja lähtemään liikkeelle. Esinetoiminnossa lapset myös luovat keskinäisiä suhteitaan (Nurmi ym. 2006, 57). Tämän vuoksi tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää nähdä esineleikkejä lasten vapaan leikin aikana ja havainnoida niissä lasten sosiaalisen kehityksen näyttäytymistä. Nurmen ym. (2006, 57) mukaan lapsi myös harjoittelee esineleikkien aikana tietoisesti jäljittelemään aikuista, mikä on tärkeä taito, koska jäljittely on lapsen oppimisen perusmuoto kyseisenä ikäkautena. Ensimmäisen ikävuoden lopussa lapsi alkaa käsitellä tuttuja esineitä ymmärtäen niiden toimintatarkoituksen.

Toisen ikävuoden alkupuolella lapsi alkaa siirtyä symboliseen leikkiin. Aluksi lapsi suuntaa toimintoja itseensä. Hän saattaa esimerkiksi leikkiä syövänsä tyhjistä lusikasta tai esittää nukkuvaa kallistaessaan päätään. (Nurmi ym. 2006, 58.) Aluksi lapsi jäljittelee arkisia hoivatoimintoja, joissa hän itse on kohteena. Seuraavaksi lapsi alkaa jäljitellä hänen lähipiirissään näyttäytyviä esinetoimintoja, jotka eivät kohdistu lapseen itseensä. Lapsen jäljittelemiä aikuisen esinetoimintoja ovat esimerkiksi puhelimella soittaminen ja lattian lakaiseminen. (Laakso 2003, 36.)

Kun symbolinen leikki alkaa suuntautua toisiin, merkityksen antaja ja kohde erottuvat toisistaan. Tällöin leikki laajenee ulkopuolisiin kohteisiin, sekä elollisiin että elottomiin. Lapsi voi esimerkiksi syöttää tyhjällä lusikalla nukkea ja välillä itseään. Toisiin suuntautuva symbolinen leikki kertoo siitä, että lapsen tarve kommunikoida ja jakaa kokemuksiaan toisen kanssa lisääntyy. Symbolinen leikki, joka kohdistuu muihin, kertoo lapsen sosiaalisen kehityksen vaiheesta ja kyvyistä vuorovaikutukseen toisten kanssa. (Nurmi ym. 2006, 58.) Havainnoinnissa tulee kiinnittää huomiota tällaiseen symboliseen leikkiin ja herkistyä näkemään lapsen tarve kommunikointiin ja vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Kolmannen ikävuoden aikana lapset alkavat leikkiä roolileikkejä. Tällöin leikkiin tarvitaan aikuisen ohjausta, sillä tässä vaiheessa lapset eivät juuri suunnittele roolileikkejään ja ne ovat vielä lyhyitä tapahtumasarjoja. Vuorovaikutus toisten kanssa sekä lapsen kokeileva käytös edistävät roolien omaksumista roolileikeissä. Kasvaessaan lapset alkavat suunnitella roolijakoa ja leikkiin käytettyjä välineitä ennen leikin alkamista. Myös roolileikkien kesto pitenee, ne muuttuvat joustavammiksi ja roolien sisäistäminen helpottuu. (Nurmi ym. 2006, 61.)

Roolileikit vaativat lapselta suunnittelukykyä: täytyy tietää, mikä haluaa olla ja mitä tehdä. Roolileikin roolihahmot auttavat lasta oppimaan eläytymään toisen ihmisen maailmaan. Tällainen leikki vaatii lapselta kykyä yhteisiin sopimuksiin sekä pitkäjänteisyyttä. Alkuun aikuisen osallistuminen leikkiin on ensiarvoisen tärkeää. Aikuinen auttaa lapsia rooleissa ja juonen kehittymisessä sekä ratkaisee mahdollisia ongelmia. Alkeellista roolileikkiä esiintyy jo kaksivuotiailla lapsilla. Puheen kehityksellä on vaikutusta, sillä puhuminen mahdollistaa lisää erilaisia leikkejä. (Kurvinen ym. 2007, 162–163.)

4.3 Ulkoleikkilanteet päiväkodissa

Ulkoilu toimii tärkeänä vastapainona sisätilojen rajoittamalle toiminnalle. Lapset voivat käyttää vapaasti ääntä ja tilaa ja lisäksi heidän fyysiset voimansa vahvistuvat ulkoilussa. Alle 3-vuotiaille tavoiteltava ulkoilun kesto olisi puolitoista tuntia. Kovilla pakkasilla ja kaikista nuorimmilla lapsilla tulisi pyrkiä tunnin ulkoiluun. (Siren-Tiusanen & Tiusanen 2001, 74–75.) Päiväkodin piha-alue on lapselle keskeinen liikuntapaikka. Piha-alueen tulee olla monipuolinen ja sopivan haastava lapsen kehitystaso huomioon ottaen. Piha-alueen tulee myös motivoida ja houkutella lasta liikkumaan ja leikkimään ulkoilun aikana. Päiväkodin piha-alueilla on liikunta- ja leikkivälineitä, jotka ovat lasten käytettävissä vapaan leikin aikana. (STAKES 2009, 23.)

Helsingin yliopiston orientaatioprojektin tuloksista selviää, että noin 18 % päiväkodissa tapahtuvasta toiminnasta on vapaata ulkoleikkiä. Tämä tarkoittaa, että vapaata ulkoleikkiä on keskimäärin 43 minuuttia päivässä. Päiväkodissa ulkoilemaan lähdetään yleensä aamupalan, ohjatun toiminnan ja vapaan leikin jälkeen, noin kymmenen aikaan aamupäivällä. Tärkeää on, että ulkoilu on ajoitettu sopimaan lasten päivärytmiin. Tutkimuksen mukaan keskeisin toiminto lasten ulkoilun aikana on esineleikki, jota on yli puolet lapsen ulkoilun ajasta. (Reunamo & Pölkki 2014, 120–124, 130.)

Esineleikkiä ulkona ovat muun muassa hiekkalaatikoleikit, kiipeilytelineleikit ja kuorma-autoleikit. Esineleikissä lapsen toiminta keskittyy piha-alueella oleviin leluihin, välineisiin ja materiaaleihin. Toiseksi yleisin toiminta päiväkodin ulkoilussa on yhdessäolo toisten lasten kanssa. Yhdessäoloa tapahtuu muun muassa hiekkalaatikolla, kun useampi lapsi asettuu leikkimään hiekkaleluilla, mutta heidän huomionsa kohdistuu enemmänkin muihin lapsiin kuin ympärillä oleviin hiekkaleluihin. Kolmanneksi yleisin toiminta päiväkodin ulkoilussa ovat erilaiset roolileikit. Roolileikkejä lapset saattavat leikkiä yksin tai toisten lasten kanssa. Ulkona roolileikki on esimerkiksi kotileikki, jossa ruokaa tehdään esimerkiksi pihalta löytyvistä kasveista. (Reunamo & Pölkki 2014, 120–124, 130.)

Tutkimuksen mukaan kymmenen prosenttia eli noin viisi minuuttia lapsen ulkoilusta kuluu siihen, että lapsi kiertelee piha-alueella, tarkkailee ja miettii, mitä rupeaisi tekemään. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota, mihin päiväkodissa olevien lasten huomio keskittyy vapaan ulkoilun aikana. Tuloksista käy ilmi, että kaksi kolmasosaa lasten huomiosta kohdistuu toisiin lapsiin ulkoilutilanteissa. (Reunamo & Pölkki 2014, 120–124, 130.)

Helsingin yliopiston tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota myös aikuisen toimintaan päiväkodin ulkoleikkilanteissa. Aikuisten osuus lapseen kohdistamasta huomiosta oli erittäin vähäinen, vain 3 %. Tutkijat päättelivät, että aikuisen merkitys korostuu ulkoilun aikana enemmänkin sääntöjen ja aikataulujen määrittäjänä, kuin aktiivisena osallistujana lapsen toimintoihin. Tutkimuksessa tarkasteltiin lähimmän aikuisen toimintaa päiväkodin vapaan ulkoilun aikana ja tuloksista käy ilmi, että 74 prosentissa vapaan ulkoilun ajasta aikuisella ei ollut varsinaista kontaktia lapsiin. Yli puolet ulkoilun ajasta aikuinen käytti lasten havainnoinnointiin, mutta selkeästi havaittavaa vuorovaikutusta lapsen tai usean lapsen kanssa oli vain 20 % ulkoilun ajasta. (Reunamo & Pölkki 2014, 120–124, 130.)

5 ALLE 3-VUOTIAAN LAPSEN SOSIAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN PÄIVÄKODISSA

Sosiaalisen kehityksen tukemisen lähtökohtana on luoda ja ylläpitää hyväksynnän, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta lapsiryhmässä. Päivähoidossa olevat lapset tarvitsevat päivittäin aikuisen yksilöllistä kannustamista, ohjaamista ja tukea. Aikuinen ohjaa lapsia ymmärtämään toistensa tunteita ja ristiriitatilanteita. Pienille lapsille on tärkeää opettaa ja harjoittaa sosiaalisia taitoja, kuten ryhmään liittymistä, ryhmässä toimimista, toisten huomioon ottamista, kuuntelemista, vuorottelua, jakamista, auttamista, tunteiden sanallista ilmaisemista, ystävällisyyttä, vuorottelua ja aggressioiden kontrolloimista. (Laine 2014, 111, 116.)

Aikuisen tehtävänä on luoda lapsille tilanteita, joissa lapset voivat kokea onnistumisia sosiaalisissa kanssakäymisissä ja tuntea muiden hyväksyntää. Vapaan leikin tilanteissa lapset pääsevät harjoittamaan sosiaalisia taitojaan. Aikuisen tehtävänä on rohkaista ja kannustaa lapsia vuorovaikutukseen ja huolehtia leikkiroolien sopivuudesta tilanteeseen. Aikuinen voi säädellä vapaan leikin ilmapiiriä niin, ettei ketään jätetä ulkopuolelle ja että lapset oppivat huomioimaan toisiaan leikin aikana. (Laine 2014, 111, 116.)

Jakkulan (2008, 33–34) mukaan ilman ympäristön antamaa tukea ja vuorovaikutusta lapsen kehitys sosiaalisesti ja kommunikoivaksi ihmiseksi ei olisi mahdollista. Kriisit kuuluvat välttämättöminä, nopeina muutoksina lapsen kehitykseen. Ne ovat jaksoja, joiden aikana sosiaalisissa ja henkisissä toiminnossa tapahtuu tärkeitä muutoksia. Kriisivaiheissa aikuisen toiminta ja tuen antaminen korostuvat. Aikuisen tulisi tunnistaa eri kriisin vaiheet, jotta hän osaisi tukea lasta oikealla tavalla.

Reunamon ja Salomaan (2014, 30–32) mukaan sosiaalisen kehityksen tukemisessa aikuisella on tärkeä rooli kielellisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Kielellisesti tukea tarvitsevat lapset ovat vähemmän yhdessä muiden lasten kanssa. Kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla on suurempi riski syrjäytyä muusta lapsiryhmästä. Syrjäytyminen näkyy kielellistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnassa esimerkiksi sääntöjen rikkomisena, toisen kiusaamisena tai häiritsemisellä. Aikuisen tulisi antaa kielellistä tukea tarvitsevalle lapselle enemmän huomiota ja helpottaa lapsen osallistumista lasten yhteistoimintaan. Esimerkiksi roolileikki on kielellistä tukea tarvitseville lapsille haaste, johon tarvittaisiin aikuisen tukea. Roolileikin avulla lapset luovat sosiaalisia toimintaympäristöjä ja oppivat vuorovaikutusta toisten lasten kanssa.

Sosiaaliin taitoihin liittyy aina kiinteästi eettisyys ja moraalisuus. Sosiaalisista tilanteista selviytymiseen voi olla hyvinkin tehokas ja toimiva tapa, mutta se ei välttämättä ole eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävä tapa. Monessa tilanteessa aggressio on tehokkain ja nopein keino selvittää asiat ja eettinen ja moraalinen sosiaalinen käytös on hitaampi tapa selvittää asioita. Lapsi ei itse kykene mieltämään sosiaalisesti toivottavaa käytöstä omakseen vaan tarvitsee yhteisön hyväksymän sosiaalisen käytöksen mieltämiseksi kasvattajan tukea. Tämän vuoksi näiden taitojen opettelussa kasvatus on avainasemassa. Ilman kasvatustakin lapsi löytää tehokkaita keinoja ryhmässä ja tovereiden seurassa selviytymiseen, mutta nämä keinot eivät ole välttämättä eettisesti hyväksyttäviä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24.)

Sääskilahti (2010, 2, 38, 48–52.) on tutkinut pro gradu – työssään alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden rakentumista päiväkodissa. Pääpaino hänen tutkimuksessaan oli sillä, kuinka lasten vertaissuhteiden rakentumista tuetaan, millaisissa tilanteissa ja miten lapset tukeen reagoivat. Tutkimusaineistoa Sääskilahti keräsi muun muassa havainnoimalla päiväkotiryhmän lasten ja kasvattajien toimintaa. Tutkimuksen päätuloksena oli, että kasvattajat käyttivät lasten vertaissuhteiden tukemisessa sekä sanallisia että sanattomia keinoja. Sanallisesta tukemisesta korostui erityisesti kaksi eri keinoa. Eniten sanallista tukea käytettiin sisäleikkien aikaisissa konfliktitilanteissa. Toisena keinona korostuivat aikuisen antamat kehotukset, joita käytettiin sekä ulko- että sisätilanteissa.

Tulosten mukaan kasvattajat puuttuivat eniten jo syntyneisiin konfliktitilanteisiin selvittämällä asiaa yhdessä lasten kanssa. Kehotuksia näkyi tilanteissa, joissa kasvattaja kehotti lasta vuorottelemaan esimerkiksi kiikkumassa tai jonkun lelun käytössä, leikkimään toisen lapsen kanssa tai toimimaan yhdessä. Sanatonta tukea kasvattajat käyttivät pienryhmätoiminnassa ja positiivisen ilmapiirin luomisessa. Johtopäätöksenä tutkimuksessa todettiin lasten tarvitsevan tukea ja harjoitusta sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja kasvattajilla olevan suuri merkitys niiden luomisessa. (Sääskilahti 2010, 48–52.)

5.1 Sosiaalisen kehityksen tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä

Lähikehityksen vyöhyke -teorian kehittänyt psykologi Lev Vygotski (1978, 83) on tutkinut lapsen kehitystä ja oppimista. Hänen mukaansa lapsen oppiminen alkaa jo reilusti ennen kouluikää ja kaikelle koulussa opitulle on luotu pohja jo ennen tätä ikää. Esimerkkinä Vygotski mainitsee matematiikan. Jo ennen koulua ja matematiikan varsinaista opiskelua lapsi on oppinut hahmottamaan määriä sekä lisäämistä ja vähentämistä. Koulussa opetetun matematiikan oppiminen edellyttää siis lapselta jo näiden taitojen sisäistämistä.

Lähikehityksen vyöhykettä määritetään sellaisten ongelmien avulla, joita lapsi ei itse kykene selvittämään tai ratkaisemaan ilman avustusta. Vyöhyke kuvaa toimintoja, jotka eivät ole vielä kypsyneet vaan ovat kypsymisprosessissa eli toimintoja, jotka tulevat kypsymään tulevaisuudessa, mutta jotka tällä hetkellä ovat alkiovaiheessa. Esimerkkinä Vygotski käyttää puiden silmua ja lehteä sekä kukka ja hedelmä suhdetta. Ensin puihin kasvavat silmut, joista kehittyy lehtiä ja hedelmä kehittyy kukinnosta. (Vygotski 1978, 83–85.)

Vygotskin (1978,83–85) mukaan empiirisesti tutkittu fakta on, että oppimisen pitää vastata lapsen kehityksen tasoa. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen tulisi aloittaa tietyssä ikävaiheessa. On kuitenkin tärkeää, ettei rajata pelkästään kehityksen tasoja, jos halutaan selvittää oppimisprosessin suhdetta oppimisen valmiuksiin. Hänen mukaansa voidaan asettaa ainakin kaksi oppimisen tasoa. Ensimmäistä tasoa hän nimittää todellisen kehityksen tasoksi (*actual developmental level*). Tämä taso käsittää lapsen jo oppimat asiat, jotka hän on saavuttanut jo aikaisemmissa kehitysvaiheissa. Lapsen mentaalista ikää ja tasoa selvitetessä toimitaan juuri tällä tasolla. Asiaa selvitetessä kiinnitetään huomiota siihen, mitä toimintoja lapsi kykenee tekemään itsenäisesti.

Vygotskin (1978, 83–85) mukaan kuitenkin enemmän lapsen mentaalisen tasosta kertoo toinen kehityksen taso, lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) eli se, mitä lapsi kykenee tekemään autettuna. Esimerkkinä hän käyttää kahta kymmenenvuotiaasta lasta, jotka molemmat ovat mentaalisen iältään kahdeksanvuotiaan tasolla. He siis kykenevät ratkaisemaan itsenäisesti kahdeksanvuotiaan tason ongelmia ja tehtäviä. Toinen lapsista sairastuu ja on pitkään poissa koulusta ja toinen lapsi käy koulua tänä aikana normaalisti. Tämän ajan jälkeen lapsille tehdään testi, jossa he saavat ratkaista ongelmia. Aikuinen auttaa lapsia testissä esimerkiksi näyttämällä alusta loppuun, kuinka tehtävä tehdään tai auttamalla tehtävän alkuun näyttämällä tehtävän osia tai tekemällä johdattavia kysymyksiä. Koulua aktiivisesti käynyt lapsi ylittää autettuna 12-vuotiaan tasolle ja sairaana ollut lapsi 9-vuotiaan tasolle. Tämä on Vygotskin mielestä oleellista arvioitaessa lapsen kehitystä ja mentaalista ikää. Hän kysyykin ovatko lapset mentaalisesti saman ikäisiä.

Todellisen kehityksen taso luonnehtii mentaalista kehitystä takautuvasti. Lähikehityksen vyöhyke antaa psykologeille ja opettajille työkalun, jolla voidaan ymmärtää lapsen sisäisen kehityksen tasoa. Näiden metodien avulla voidaan ottaa huomioon sekä kypsymisen prosessit, jotka ovat jo valmistuneet että prosessit jotka ovat alkaneet kypsymään ja kehittymään. (Vygotski 1978, 83–85.)

Tässä tutkimuksessa lähikehityksen vyöhykettä on sovellettu esimerkiksi lasten leikkitoiminnoissa, jotka ovat yhteydessä lasten kehitykseen. Esimerkiksi lapsi saattaa olla kehityksessään siinä vaiheessa, että kykenee leikkimään vierekkäisleikkiä, mutta ei kykene vielä yhteisleikkiin. Vierekkäisleikki siis sijoittuu lapsen todellisen kehityksen tasolle. Lapsi kuitenkin saattaa kyetä yhteisleikkiin aikuisen avustamana. Tällöin yhteisleikki sijoittuu lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle.

5.2 Sosiaalisen kehityksen eteneminen konfliktien kautta

Lasten välinen vuorovaikutus ei aina suju tai ole positiivista. Erilaiset aggressiiviset purkaukset, väärinkäsitykset ja konfliktit ovat tavallisia lasten välisessä vuorovaikutuksessa. (Ikonen 2006, 155.) Ristiriitatilanteissa pienet lapset pyrkivät vaikuttamaan toiseen lapseen esimerkiksi tönäisemällä, potkimalla tai riistämällä jonkin tavaran toisen lapsen leikistä tai kädestä. Lapsi voi reagoida tilanteeseen myös psykologisin keinoin kuten itkemällä, huutamalla tai toisesta lapsesta kantelemalla aikuiselle. (Virolainen 2014, 191.)

Keltikangas-Järvisen (2012, 110) mukaan lapsi ei ole tarkoituksella aggressiivinen toista lasta kohtaan alle yhden vuoden ikäisenä. Vuoden täyttääessään lapsen toimintaan ilmaantuu aggressiivisuus ja lasten keskeinen vuorovaikutus sisältää usein aggressiivisuutta. Kaksivuotias lapsi ottaa aktiivisesti kontaktia toisiin lapsiin ja on kiinnostunut toisista lapsista, mutta sosiaaliset taidot ja keinot olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa ovat vielä rajalliset. Tämän vuoksi lapsi ei osaa vielä ratkaista ongelmatilanteita ja aggressiivisuus näkyy lapsen toiminnassa suurimmillaan juuri kaksivuotiaana. Kolmen vuoden iässä lapsen sosiaaliset taidot ja keinot toimia muiden lasten kanssa lisääntyvät ja aggressiivinen toiminta vähenee.

Koivunen (2009, 40) pitää tärkeänä aikuisen läsnäoloa konfliktitilanteiden syntymisen ja niiden selvittämisen vuoksi. Hänen mukaansa tällaisten tilanteiden selvittäminen on vaikeaa, jos kasvattaja ei ole ollut läsnä tilanteessa. Revon (2013, 180) mukaan alle kouluikäiset lapset ajattelevat vielä hyvin mielenkeskeisesti ja vapaissa leikeissä syntyneiden tilanteiden ratkominen muita ajatellen on vielä vaikeaa. Pikkuhiljaa lapsi oppii huomioimaan myös toisten näkemyksiä, mutta tarvitsee tähän aikuisen ohjausta ja tukemista.

Vaikka lapset haluavat oppia toimimaan toisten kanssa yhdessä, on luonnollista, että he eivät voi välttyä erilaisilta konflikteilta muiden kanssa aikuisen ohjauksesta ja tuesta huolimatta. Alle kolmivuotiailla omien pyrkimysten ilmaiseminen on usein haastavaa, koska ympärillä on useita lapsia ja yhtäaikaaisesti tapahtuu paljon eri asioita. Tämä voi myös väsyttää lasta, eikä esimerkiksi omaa vuoroa jaksaisi aina odottaa. Lasten keskeiset konfliktit ovat kestoltaan lyhyitä, yleensä ennemmin sekunteja kuin minuutteja kestäviä. Oman ongelmansa konfliktin määrittämiseksi tuo se, että tilanne saattoi olla aikuisen mielestä konflikti vaikka siihen osallistuneet lapset eivät niin kokisi. Kaikkia konflikteja ei voida pitää samanlaisina. (Hännikäinen 2002, 118–120.)

Singer ja Hännikäinen ovat (2000, 2001) Hännikäisen (2002, 118) mukaan jakaneet konfliktit kolmeen ryhmään: kriisit, erimielisyydet ja huono onni -tilanteet. Kriisi konfliktina on tilanne, jossa on mukana voimakkaita negatiivisia tunteita, esimerkiksi huutamista, itkua tai lyömistä. Kriisissä lapset myös jumituvat riitaansa ja tilanne lukittuu, eikä kukaan voi toteuttaa tavoitettaan. Erimielisyys -tilanteissa voi olla mukana myös huitomista, mutta tilanteesta ei muodostu kriisiä. Huono onni -tilanteissa yhteenotot ovat nopeita ja ratkaisu löytyy helposti. Esimerkiksi lapsi pyrkii päästä leikkiin mukaan, mutta toinen ilmoittaa selvästi, ettei halua lasta mukaan ja lapsi tyytyy tähän. Sääskilahden (2010, 49) mukaan pienten lasten konfliktit ovat erityisen yleisiä sellaisissa leikki-tilanteissa, joissa on paljon lapsia yhdessä paikassa. Hänen mukaansa tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi päiväkodissa hetket aamiaisen jälkeen ennen kuin lapset on jaettu pienryhmätoimintoihin.

Aikuisen tavat puuttua lasten välisiin ristiriitoihin voidaan jakaa kolmeen eri tapaan: epäsuoraan, aikuiskeskeiseen ja lapsikeskeiseen. Epäsuorassa ristiriidan ratkaisutavassa aikuinen ohjaa ja organisoii lasten leikkitiloja ja lasten osallistumista niin, että lasten väliset yhteenotot vähentyisivät. Tavoitteena ei kuitenkaan ole ehkäistä kaikkien ristiriitojen syntymistä. Aikuiskeskeisessä ratkaisutavassa aikuinen päättää riidan ratkaisusta tulkitsemalla itse tilannetta. Aikuinen voi ehdotella lapsille ratkaisuvaihtoehtoja, mutta päätöksen tekee loppupelissä aikuinen. Aikuiskeskeisessä ristiriidan ratkaisutavassa lapset eivät itse pääse opettelemaan ristiriitojen selvittämistä ja oppivat siihen, että aikuinen on läsnä tulevissakin ristiriidoissa selvittäjänä. Lapsikeskeisessä ristiriidan ratkaisutavassa aikuinen kuuntelee kaikkien lasten näkökulmat syntyneestä ristiriidasta ja keskustellen selvittää lapsilta ratkaisuvaihtoehtoja. Tavoitteena on, että riidan ratkaisuvaihtoehto tyydyttää kaikkia osapuolia. Lapset tekevät itse päätöksen riidan sopimiseksi. Lapsikeskeisen ratkaisutavan myötä lapset oppivat itse toimimaan riitatilanteissa ja ratkomaan ristiriitatilanteita tulevaisuudessa. (Virolainen 2014, 192.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tuottaa ajankohtaista ja hyödyllistä tietoa lapsen sosiaalisesta kehityksestä ja sen tukemisesta toimeksiantajana toimivan päiväkodin henkilökunnalle. Tavoitteena oli kiinnittää huomiota ja tuoda näkyvyyttä alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalisen kehityksen tukemiselle. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tutkia alle 3-vuotiaiden lasten sosiaalista kehitystä ja sen tukemista vapaassa leikissä päiväkodin ulkoilutilanteissa. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten alle 3-vuotiaan lapsen sosiaalinen kehitys näyttäytyy vapaan leikin aikana ulkoilutilanteissa ja miten päiväkodin työntekijät tukevat lasten sosiaalista kehitystä.

Tutkimusongelmamme olivat

1. Miten lapsen sosiaalinen kehitys näyttäytyy vapaan leikin aikana päiväkodin ulkoilutilanteissa?
2. Miten aikuinen tukee lapsen sosiaalista kehitystä vapaan leikin aikana ulkoilutilanteissa?

Sosiaalisen kehityksen tukeminen on merkittävää esimerkiksi syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Tutkimalla sosiaalista kehitystä ja sen tukemista saadaan asialle näkyvyyttä ja tuodaan esille mahdollisia kehittämiskohteita päiväkodin arkeen. Kehittämällä lapsen sosiaalisen kehityksen tukemista ja kiinnittämällä huomio sosiaalisiin taitoihin, mahdollistetaan varhainen tuki ja puuttuminen sosiaalisen kehityksen haasteisiin. Näillä keinoilla voidaan ennaltaehkäistä lapsen sosiaalisten taitojen ja suhteiden muodostamisen haasteita tulevaisuudessa, sekä ennaltaehkäistä sosiaalisten taitojen haasteista johtuvien palveluiden tarvetta tulevaisuudessa.

6.1 Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko

Tässä opinnäytetyössä käytimme tutkimusmenetelmänä kvalitatiivista eli laadullista tutkimusmenetelmää, koska laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista saada syvälinen näkemys ja hyvä kuvaus jostain ilmiöstä. Hyvällä kuvauksella tarkoitetaan ymmärrettävää, kokonaisvaltaista ja tarkkaa kuvausta ilmiöstä. (Kananen 2014, 17.) Laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritään selvittämään ilman tilastollisia menetelmiä tai määrällisiä keinoja. Tyypillistä on käyttää sanoja ja lauseita lukujen sijaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja tekemään siitä tulkintoja. (Stauss & Corbin 1990, Kananen 2014, 18 mukaan.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä on tutkimuksen tapahtuminen luonnollisessa ympäristössä, tutkimusaineiston monilähteisyys, tutkittavien näkökulmien, merkitysten ja näkemysten huomiointi. Tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa on kokonaisvaltainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. (Cresswell 2007, Kananen 2014, 18 mukaan.) Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 152) mukaan tyypillisiä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä ovat muun muassa tutkimuksen kokonaisvaltainen tiedonhankinta, ihmisten suosiminen tiedon keruun instrumentteina, laadullisten metodien käyttö aineistonkeruussa, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta ja tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä. Toteutimme tämän opinnäytetyön tutkimuksen tutkittavien arkipäiväisessä ympäristössä ja keskityimme tutkittavien näkökulmien esille tuomiseen.

Tämän opinnäytetyön kohderyhmänä olivat alle kolmevuotiaat lapset. Rajasimme tarkasteltavien lasten iän alle kolmevuotiaisiin, koska olemme kiinnostuneita sosiaalisesta kehityksestä ja sosiaalisten taitojen näyttäytymisestä juuri kyseisellä ikäryhmällä. Tutkimuksessa tarkastelimme yhden vuoropäiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten ryhmän ulkoilutilanteita. Päiväkodin tarjoaman vuorohoidon vuoksi tässä lapsiryhmässä oli kirjoilla enemmän lapsia kuin päivähoitoryhmässä. Vuorohoitoryhmään kuului 21 lasta, joista havainnoimme neljää. Iältään lapset olivat kahden ja kahden ja puolen vuoden väliltä.

Havainnointia varten pyysimme vuorohoitoryhmässä olevien lasten vanhemmilta kirjallisen suostumuksen lapsen havainnoimisesta (LIITE 1). Osallistuimme vuorohoitoryhmän vanhempainiltaan, jossa esittelimme itsemme ja kerroimme tutkimuksesta. Vanhemmilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Valitsimme lapset satunnaisesti niistä lapsista, joiden havainnointiin olimme saaneet kirjalliset luvat vanhemmilta.

Opinnäytetyön tutkimuksen kohderyhmään kuuluivat myös alle 3-vuotiaiden vuorohoitoryhmässä toimivat aikuiset, joita haastattelimme teemahaastattelulla. Teemahaastattelu tehtiin ryhmähaastatteluna. Haastatteluun osallistui koko ryhmän henkilökunta, johon kuului kuusi työntekijää. Työntekijöiden ammatilliset taustat vaihtelivat koulutuksen ja työkokemuksen mukaan. Kaksi työntekijöistä toimi vuorohoitoryhmässä lastentarhanopettajina. Toisella oli lastentarhanopettajan koulutus ja toisella sosionomin (AMK) kelpoisuus toimia lastentarhanopettajan virassa. Heidän lisäksi ryhmässä työskenteli kolme lastenhoitajaa ja yksi lastenohjaaja. Työntekijöillä oli työkokemusta vuodesta – 34 vuoteen.

6.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tiedonkeruumenetelmänä kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää erilaisia dokumentteja, teemahaastattelua, haastattelua ja havainnointia (Kananen 2014, 42). Käytimme opinnäytetyömme tiedonkeruumenetelminä havainnointia ja haastattelua. Keräsimme aineistoa havainnoimalla lapsia päiväkodin ulkoilutilanteissa vapaan leikin aikana ja haastatteleamalla toimeksiantajana toimivan päiväkodin alle 3-vuotiaiden ryhmän työntekijöitä.

Havainnoinnista saadulla aineistolla vastasimme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten lapsen sosiaalinen kehitys näyttää vapaan leikin aikana päiväkodin ulkoilutilanteissa?” Havainnoinnissa kiinnitimme huomiota lasten sosiaalisen kehityksen näyttäytymiseen, lasten keskinäisiin vuorovaikutustilanteisiin ja lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Ryhmäteemahaastattelusta saadun aineiston avulla vastasimme toiseen tutkimuskysymykseen ”Miten aikuinen tukee lapsen sosiaalista kehitystä vapaan leikin aikana ulkoilutilanteissa?”. Havainnointi ja ryhmäteemahaastattelu tukivat hyvin toisiaan ja saimme sekä havainnoinnin että haastattelun avulla kerätyistä aineistoista vastauksia molempiin tutkimuskysymyksiimme.

6.2.1 Lasten havainnointi

Käytimme tutkimuksemme tiedonkeruussa havainnointia, sillä esimerkiksi Revon (2013, 185) mukaan havainnoinnilla saadaan tietoa muun muassa lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, vuorovaikutuksen laadusta, roolien jakautumisesta ja lasten mahdollisuudesta osallistua leikkeihin. Hänen mukaansa havainnointi on aina suunniteltua, mikä erottaa sen niin sanotusta päältä katsomisesta. Kun puhutaan leikin havainnoinnista, leikkiä seurataan tietystä näkökulmasta ja kiinnitetään huomiota siihen asiaan, mistä halutaan saada tietoa. Tiettyä asiaa havainnoimalla, helpotetaan myös havainnoinnin dokumentointia ja sen luotettavuutta. Jos yritetään kirjoittaa ylös kaikki mahdollinen, jotain olennaista voi jäädä huomaamatta ja havainnoitsijan keskittyminen voi herpaantua.

Valitsimme havainnoinnin myös tutkimuksen kohderyhmän ja luonteen vuoksi. Kohderyhmänä alle 3-vuotiaat ovat siitä haastavia, että heidän vuorovaikutustaitonsa ovat vasta kehittymässä, joten koimme, että havainnoinnilla saamme monipuolisemmin tietoa lasten sosiaalisesta kehityksestä ja leikistä. Havainnoinnissa seurasimme lasten leikkiä sosiaalisen kehityksen näkökulmasta. Myös Vilkan (2006, 38) mukaan yksittäisten ihmisten toimintaa ja heidän vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa tutkittaessa, havainnointi on sopiva metodi. Hänen mukaansa havainnointi sopii käytettäväksi silloin, kun tutkitaan lapsia tai nuoria.

Grönfors (2010, 154) toteaa havainnoinnin olevan osa jokapäiväistä arkielämäämme. Tieteessä ja arkielämässä toteutettava havainnointi ei juuri poikkea toisistaan. Arkihavainnoinnissa oleellista on se, miten hahmotamme ympäristöämme ja mitkä asiat vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme ja reagoimme näkemäämme ja kokemaamme. Tieteessä havainnoinnilla puolestaan pyritään saamaan aineistoa sen aiheen ja kysymyksen ympärille, mitä ollaan tutkimassa. Tällöin havainnoinnissa vastaanotettua työstetään enemmän järjen kuin intuition ja tunteen avulla. Tieteessä syntyneitä havaintoaineistoa käsitellään analysoimalla, jolloin syntyy tieteellisiä johtopäätöksiä.

Tutkimuksen havainnointiosuudessa roolinamme oli toimia havainnoijina, emmekä osallistuneet lainkaan lasten ulkoilussa tapahtuvaan toimintaan. Grönfors (2010, 160) kutsuu tällaista havainnointia osallistumattomaksi havainnoinniksi. Tällöin tutkija on mahdollisimman näkymätön ja hänen pitkäaikainen läsnäolonsa totuttaa tutkittavat hänen läsnäoloonsa. Osallistumatonta havainnointia voidaan käyttää tapauksissa, joissa tutkijan osallistuminen ei ole merkityksellistä uusien näkökulmien esille tuomiselle. Myös tilanteet, jotka ovat puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan sellaisia, joihin tutkija voi sulautua tilannetta häiritsemättä, ovat osallistumattoman havainnoinnin toteutuksen kannalta mahdollisia. Vilka (2006, 43) puolestaan kutsuu kyseistä havainnointitapaa tarkkailevaksi havainnoinniksi. Hän kuvaa sitä kohteen ulkopuoliseksi havainnoimiseksi.

Tutkimuksessamme oli kolme havainnoijaa ja jokainen havainnoi samaa lasta samaan aikaan. Käytimme havainnoinnissa itse kehittelemäämme havainnointilomaketta (LIITE 2). Lomakkeen avulla kiinnitimme huomiota siihen, kuinka paljon lapsi on yksin, toisen lapsen seurassa, ryhmässä tai aikuisen seurassa. Havainnoinnissa seurasimme myös lapsen kontaktin ottamista toiseen lapseen tai aikuiseen. Havainnoimalla saimme myös tietoa lapsen leikistä. Leikkiä havainnoimme seuraamalla leikkiikö lapsi

yksinleikkiä, rinnakkaisleikkiä, vierekkäisleikkiä vai yhteisleikkiä. Havainnoimme myös leikkiäkö lapsi esineleikkiä, symbolista leikkiä vai roolileikkiä. Havainnoinnin tukena käytimme havainnointipäiväkirjaa, johon kirjasimme havainnoinnin aikana syntyneitä huomioita ja ajatuksia. Sen avulla pystyimme säilyttämään tutkimuksen toteutuksen ja sen raportoinnin yhtenäisyyden.

6.2.2 Ryhmäteemahaastattelu

Haastattelulla selvitimme vuorohoitoryhmän työntekijöiden näkemyksiä sosiaalisen kehityksen tukemisesta. Valitsimme teemahaastattelun tiedonkeruumenetelmäksi, sillä esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47) mukaan haastattelun tavoitteena on tuoda esille haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, tunteita ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Haastattelun tarkoituksena on kerätä luotettavaa informaatiota ennalta suunnitelluista ja päätetyistä aiheista.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastateltavat vastaavat tutkijan asettamiin teemoihin omin sanoin. Teemahaastattelussa kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole ennalta suunniteltu, vaan haastattelun runko pohjautuu ennalta valittuihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Teemahaastattelu koostuu tutkimusongelmaan liittyvistä keskeisistä aiheista ja teema-alueista, jotka on tarpeellista käsitellä tutkimusongelman vastaamisen kannalta. (Vilka 2005, 101–104.) Valitsimme ryhmäteemahaastattelussa käytetyt teemat opinnäytetyön teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymyksien pohjalta. Haastattelun teemat tukivat myös tutkimuksen havainnointiosaa. Asettimme haastattelumme teemoiksi sosiaalisen kehityksen, sosiaalisen kehityksen tukemisen ulkoleikki-tilanteissa, lasten sosiaaliset suhteet ja työyhteisön toiminnan. Teemahaastattelurunko on raportin liitteenä (LIITE 3).

Teemahaastattelu voidaan järjestää joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Ryhmäteemahaastattelun tavoitteena on yhteisön käsitysten tutkiminen. (Vilka 2005, 101–104.) Järjestimme teemahaastattelun ryhmähaastatteluna, koska halusimme selvittää työyhteisön näkemyksiä sosiaalisen kehityksen tukemisesta. Haastattelun tavoitteena on myös luoda keskustelua ryhmässä. Haastattelijan tehtävänä on pitää huolta, että ryhmän keskustelu säilyy annetuissa teemoissa. Haastattelijan tehtävänä on myös taata, että kaikki ryhmähaastateltavat pääsevät osallistumaan keskusteluun. (Vilka 2005, 101–104.) Ryhmäteemahaastattelussa haastattelija keskustelee useiden haastateltavien kanssa samanaikaisesti. Haastattelija ylläpitää keskustelua välillä kysyen ja tarkentaen ryhmän yksittäisen jäsenen näkemyksiä aiheesta. Ryhmäteemahaastatteluun osallistujat tuovat esiin spontaanisti omia näkemyksiään, tekevät huomioita annetusta temasta ja tuottavat monipuolista ja luotettavaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Ryhmäteemahaastattelu on vuorovaikutustilanne, jota yksi tai useampi haastattelija ohjaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61–63.)

Ryhmäteemahaastattelu voidaan jaotella sen mukaisesti, ovatko haastateltavat entuudestaan toisilleen tuttuja ihmisiä vai onko tutkimuksen tekijä koonnut toisilleen vieraista ihmisistä yhteen ryhmän tutkimuksen tiedonkeruuta varten. Myös tutkimuksen tekijän rooli haastattelussa jakaa ryhmähaastattelut kahteen eri muotoon. Haastattelija voi olla tarkkailijan roolissa, jolloin ryhmän keskeinen vuorovaikutus on vapaamuotoista. Toisaalta haastattelija voi ohjata aktiivisesti haastattelun etenemistä

ja valituissa teemoissa pysymistä, jolloin haastattelijan rooli on merkittävässä asemassa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 116.) Tekemässämme haastattelussa toimimme aktiivisesti vieden keskustelua eteenpäin.

Tämän tutkimuksen ryhmäteemahaastatteluun osallistuivat kaikki kuusi alle 3-vuotiaiden lasten vuoroitoryhmän työntekijät. Nauhoitimme haastattelun, jonka jälkeen litteroimme aineiston. Litteroinnin avulla saimme keskustelun ja haastateltavien puheenvuorot tallennettua alkuperäisessä muodossa. Näin haastatteluaineisto säilytti luotettavuuden ja mahdollisti sisällön analyysin tekemisen.

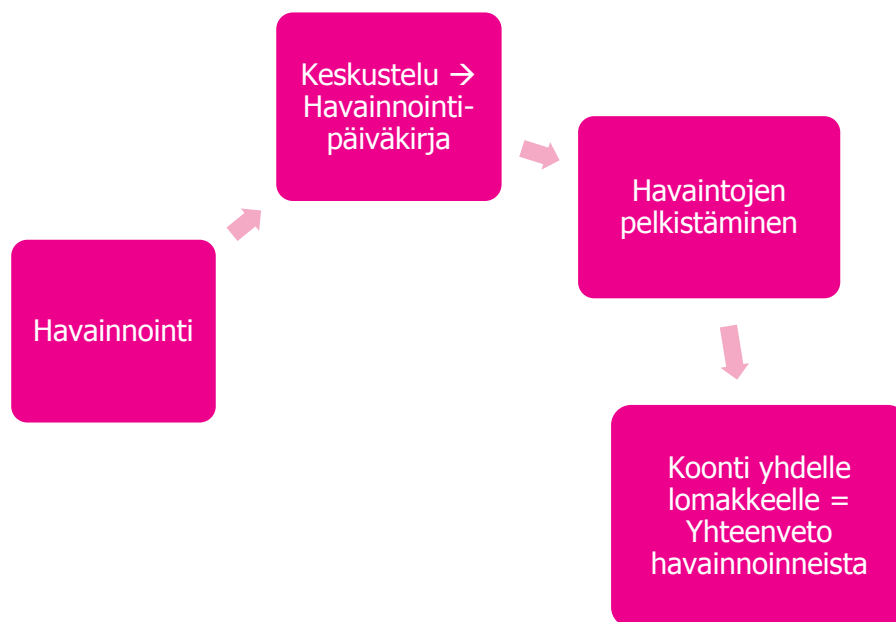
6.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseen kerätty aineisto pitää sisällään vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin tai -ongelmiin. Niihin saadaan lopullinen vastaus erilaisilla analyysimenetelmillä, jotka ovat sidoksissa tutkimuksessa käytettyihin tiedonkeruumenetelmiin ja tutkimusotteisiin. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää analyysimenetelmänä esimerkiksi sisällönanalyysiä. (Kananen 2014, 42–43.) Sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, ja sen tavoitteena on antaa tutkimuksen lukijalle sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto järjestetään sisällönanalyysin avulla tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että tutkimuksesta saatu tieto katoaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–107.) Tässä tutkimuksessa käytimme sisällönanalyysiä haastatteluaineiston analyysiin, koska sen avulla saimme kirjoitettua aineistosta saadut tulokset selkeäksi järjestelyksi johtopäätöksien tekoa varten. Myös havainnointiaineistoa käsitelimme soveltaen sisällönanalyysiä.

Tässä tutkimuksessa käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teorialähtöisessä eli deduktiivisessa sisällönanalyysissä tutkimuksen lähtökohtana on jo olemassa oleva teorialaue. Teoria ja aikaisemmin tehdyt tutkimukset ohjaavat sisällönanalyysin tekoa, käsitteiden ja luokitusten määrittelyä. Aineiston analysointia ohjaa jokin teema tai käsittekartta. Ensimmäisenä vaiheena teorialähtöisen sisällönanalyysin tekemisessä on analyysirungon muodostaminen, ja sen jälkeen muodostetaan erilaisia luokituksia tai kategorioita. Analyysirunko voi olla strukturoitu, eli tällöin aineistosta on kerätty vain analyysirunkoon sopivia asioita. Teorialähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on uudistaa jo olemassa olevia teoreettisia käsityksiä ja malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–114.) Tämän tutkimuksen analyysiä ohjasi kaksi teoreettisesta viitekehystä noussutta teemaa: sosiaalisten taitojen opettaminen ja aikuisen osallistuminen. Näiden pohjalta muodostimme analyysirungon (LIITE 4). Keräsimme haastatteluaineistosta ainoastaan sellaiset asiat, jotka liittyivät runkoon oleellisesti. Teimme analyysirungon aluksi pelkistämällä haastattelusta poimittuja pääkohtia. Pelkistetyistä ilmauksista muodostimme alakategoriat, jotka tiivistyivät vielä yläkategorioiksi. Yläkategorioiden perusteella tiivisimme aineiston yhteen yhdistävään tekijään.

Havainnoinnin analyysissä tärkeää on pitää erillään tutkijan omat tulkinnat ja kokemukset havainnointitilanteessa tehdyistä suorista havainnoista. Suorat havainnoinnit on kuvailtava mahdollisimman selkeästi. Niistä tulee ilmi, mitä havainnointitilanteessa tapahtui, mitä sanottiin ja mitä tehtiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 115.) Tässä tutkimuksessa jokaisen havainnointikerran jälkeen kävimme yhdessä läpi uuden havainnointimateriaalin keskustellen ja kirjatun ajatukset

havainnointipäiväkirjaamme. Purimme kertyneen aineiston ja teimme siitä yhteenvedon, johon kokosimme jokaisen havainnoijan tekemät havainnot. Yhdeltä havainnointikerralta kertyneen materiaalin työstämistä kuvaamme alla olevalla kuviolla (KUVIO 1).



KUVIO 1. Yhden havainnointikerran purkaminen. (Pasanen, Similä & Tarvonen)

Havainnointien jälkeen koossa oli yhteensä neljä yhteenvedoa, yksi jokaisesta havainnointikerrasta. Yhteenvedojen avulla analysoimme aineistoa kokoamalla havainnoinnin tulokset yhteen ja käyttämällä sisällönanalyysiä sovellettuna. Teimme aineistosta pelkistykset ja ryhmittelimme ne teemojen alle ja teimme niiden avulla johtopäätökset. Tätä vaihetta kuvaamme kuviolla 2. Näiden lisäksi kirjoitimme jokaisesta havainnointikerrasta tapauskuvaukset, joissa kuvailemme lasten toimintaa ja erityisesti sosiaalisen kehityksen näyttäytymistä ulkoilun aikana. Tapauskuvauksilla havainnollistimme kunkin lapsen ulkoilutilannetta ja toimimme selkeästi esille, mistä aineistosta tulokset ja johtopäätökset on koottu.



KUVIO 2. Havainnointien yhteenvedojen purkaminen. (Pasanen, Similä & Tarvonen)

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessä on huomioitava tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen teossa on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä, joka on jokaisen tutkijan vastuulla. Hyviä tieteellisiä käytäntöjä ovat muun muassa tutkimuksen yksityiskohtainen suunnittelu, toteutus ja raportointi ja tutkimustyön toteuttaminen sekä tulosten tallentaminen että esittäminen rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Tutkimusaiheen valitsemiseen liittyy eettisiä kysymyksiä, kuten minkä takia tutkimus tehdään ja kenen ehdoilla aihe valitaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24.)

Opinnäytetyömme tutkimusta tehdessämme pyrimme noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusprosessin etenemiseen vaikutti, että emme olleet aiemmin toteuttaneet näin laajaa tutkimusta. Tämän vuoksi panostimme suunnitteluun paljon ja refleктоimme omaa työskentelyämme koko prosessin ajan. Koimme säilyttäneemme rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkaavaisuuden koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Tutkijan tulisi antaa jokaiselle tutkimukseen osallistujalle mahdollisuus päättää osallistuvatko he tutkimukseen ja miettiä, millä tavalla osallistujien suostumus hankitaan. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista. Osallistujalla on oikeus tietää, mitä tulee tapahtumaan tai mitä saattaa tapahtua tutkimuksen edetessä. Tutkijan on varmistettava, että osallistuja on kykenevä ymmärtämään tutkimuksesta saamansa perehdytys. Nämä vaatimukset tuovat haasteita tutkimustyölle, esimerkiksi lapsia tutkittaessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 25.)

Eettisiä kysymyksiä tutkimuksessamme herätti tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja suostumus. Kysyimme lasten vanhemmilta kirjallisen suostumuksen lasten tutkimukseen osallistumisesta. Jätimme vanhempien vastuulle kertoa tutkimuksesta lapselle, jonka vuoksi lapsilla ei ollut välttämättä tietoa toteutettavasta tutkimuksesta. Myös lasten ikä oli haaste tutkimuksen ymmärtämiselle. Osallistuimme vuorohoitoryhmän vanhempainiltaan, jossa esittelimme itsemme ja kerroimme tutkimuksesta. Vanhemmilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Havainnoitavien lasten sattumanvarainen valinta takasi sen, että ketään lasta ei valittu tutkimukseen esimerkiksi jonkin erityispiirteen vuoksi. Havainnoimme lapsia omassa turvallisessa arkiympäristönsään, emmekä puuttuneet heidän tekemisiinsä, jotta he eivät kokisi oloaan turvattomaksi. He saivat olla tuttujien ja turvallisten aikuisten sekä lasten seurassa. Halutessaan lapset saivat myös lähestyä meitä havainnoinnin aikana. Säilytimme koko tutkimuksen ajan lasten anonyymiteetin eli lapsen henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa opinnäytetyötä.

Ryhmäteemahaastatteluamme varten perehdytimme työntekijöitä tutkimuksemme aiheeseen sähköpostin välityksellä, vieraillemalla vanhempainillassa ja havainnointikertojen yhteydessä. Kerroimme haastatteluun osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista ja luottamuksellista. Kaikki vuorohoitoryhmän työntekijät osallistuivat ryhmäteemahaastatteluun, mutta osa vaikutti olevan mukana haastattelussa enemmän velvollisuudesta kuin omasta mielenkiinnostaan. Käytimme tutkimuksen tuloksien

esittelyssä suoria lainauksia työntekijöiden haastattelusta, mutta niistä ei käy ilmi työntekijöiden henkilöllisyys.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) toteavat, että puolueettomuutta pitäisi pyrkiä pohtimaan luotettavuutta arvioitaessa. Pohdimme, että aiempien tietojemme ja kokemuksiemme perusteella syntyneet käsitykset aiheesta saattoivat muokata havainnointiamme ja sen tulkitsemista ja näin ollen vaikuttaa havainnointitulosten luotettavuuteen. Tutkimuksessa tehtyihin valintoihin vaikuttavat tutkijoiden arvot ja tutkijan roolin merkitys. Tutkijan tulee tuoda esille omat arvonsa, jotka voivat vaikuttaa tutkimukseen. Näin hän irrottaa tutkimuksen omista arvoistaan ja tekee tutkimuksesta puolueettomamman. (Vilka 2005, 160.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 143–145) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimuksessa erilaisten metodien, tiedonlähteiden, teorioiden ja tutkijoiden yhdistämistä. Tutkimusaineston triangulaatio tarkoittaa tiedonkeräämistä monelta eri tiedonantajaryhmältä. Keräsimme opinnäytetyömme tutkimusaineistoa kahdelta eri kohderyhmältä, työntekijöiltä ja alle 3-vuotiailta lapsilta. Työntekijät jakautuivat eri ammattikuntiin, esimerkiksi lastentarhaopettajiin ja lastenhoitajiin. Tutkijan triangulaatio tarkoittaa, että tutkijoina toimii mahdollisimman usea henkilö.

Teorian triangulaatio on useiden teoreettisten näkökulmien huomioon ottamista tutkimusta tehdessä. Tämä laajentaa tutkimuksen näkökulmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.) Opinnäytetyömme teoreettista viitekehystä rakentaessamme käytimme opinnäytetyössämme monipuolisesti luotettavia lähdeteoksia. Vältimme yli kymmenen vuotta vanhoja lähteitä ja olimme kriittisiä internetlähteiden kanssa. Käytimme lähteenä aikaisemmin aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja englanninkielistä lähdemateriaalia. Metodinen eli metodologinen triangulaatio tarkoittaa useiden eri metodien yhdistämistä tutkimusprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.) Opinnäytetyössämme käytimme sekä haastattelua että havainnointia tutkimusmenetelminä.

Havainnoinnin luotettavuutta lisää havainnoijien määrä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olimme kaikki kolme tutkijaa jokaisella havainnointikerralla havainnoimassa samaa lasta kerrallaan. Vaikka meillä kaikilla oli samanlaiset havainnointilomakkeet, jokainen meistä kuitenkin kiinnitti huomiota eri asioihin lapsessa ja näin saimme monipuolisen ja luotettavan havainnointiaineiston. Teimme käyttämämme havainnointilomakkeen teoreettisen viitekehysten ja tutkimuskysymysten pohjalta.

Havaitsimme tutkimuksen luotettavuuden kannalta haasteeksi ensimmäisten haavainnointien kohdalla lomakkeen tulkitsemisen. Emme olleet tarpeeksi hyvin käyneet läpi, mitä lomakkeessa olevat kohdat tarkoittivat, jonka vuoksi olimme merkinneet samoja huomiota hieman eri kohtiin. Havainnointien jälkeen käytyjen keskusteluiden ja purkujen avulla keskustelimme läpi kaikki havainnot ja saimme havainnot merkittyä samaan kohtaan lomakkeeseen. Tätä ongelmaa ei ollut viimeisimpien havainnointikertojen kohdalla. Lomake toi myös haasteita tutkimuksen luotettavuudelle, koska emme testanneet lomaketta etukäteen tekemällä niin sanottua koehavainnointia. Totesimme lomakkeen kuitenkin toimivaksi havainnoinneissa.

Haasteeksi tutkimuksen toteutuksessa koimme omien haastattelu- ja havainnointikokemusten vähyyden. Myös päiväkotiarjen kiireellisyys toi haasteita haastattelun ja havainnointien toteuttamiseen. Työntekijät eivät pystyneet keskittymään haastatteluun täysin, sillä heillä oli kiire muihin työtehtäviin. Lisäksi haastatteluun tuli henkilökuntaa kesken, sillä heidän täytyi hoitaa lapset päiväunille ennen haastatteluun osallistumista. Havainnoinnin luotettavuuteen vaikutti myös se, että yhdellä havainnointikerralla lapsia ja aikuisia osallistui ulkoiluun huomattavasti vähemmän kuin muilla havainnointikerroilla.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset. Ensimmäisenä vastaamme tutkimuskysymykseen: ”Miten lapsen sosiaalinen kehitys näyttäytyy vapaan leikin aikana päiväkodin ulkoilutilanteissa?”

Tätä kysymystä selvitimme pääasiassa havainnoinnin avulla, mutta tuloksia saimme myös haastatteluaineistosta. Toisena vastaamme tutkimuskysymykseen: ”Miten aikuinen tukee lapsen sosiaalista kehitystä vapaan leikin aikana ulkoilutilanteissa?” Myös tähän kysymykseen saimme tuloksia sekä havainnoinnin että haastattelun aineistosta.

Tulososiossa, jossa tarkastelemme lapsen sosiaalisen kehityksen näyttäytymistä, avaamme sosiaalisen kehityksen eri osa-alueita ja havainnollistamme tuloksia kuviolla 3. Havainnoinnissa tärkeiksi asioiksi nousivat lasten sosiaaliset taidot, leikki, ystävyysuhteet ja konfliktit. Sosiaalisen kehityksen tukemista käsittelevässä tulosoiossa havainnollistamme tuloksia kuviolla 4. Haastattelussa korostuivat sosiaalisten taitojen opettaminen ja aikuisen mukana olo leikissä.

Luvussa esittelemme myös tapauskuvaukset jokaisesta päiväkodin piha-alueella toteutetusta havainnointikerrasta. Tapauskuvaukset sisältävät katsauksen kunkin havainnoidun lapsen ulkoilusta. Kuvailimme tapauksissa, mitä lapsi ulkoilun aikana teki ja pääpainona niissä on lapsen sosiaalisen kehityksen näyttäytyminen. Tapauskuvauksissa jokaisen lapsen nimi on muutettu anonyymiteetin säilyttämiseksi.

7.1 Sosiaalisen kehityksen näyttäytyminen alle 3-vuotiailla lapsilla

Lapset olivat **vuorovaikutuksessa** sekä lasten että aikuisten kanssa. Lapset suuntasivat kiinnostuksensa suurimmaksi osaksi itsensä sijasta muihin lapsiin tai aikuisiin. Lasten tärkein vuorovaikutuskeino oli elein ja liikkein tapahtuva vuorovaikutus. Kyseisiä havaintoja tehtiin, kun lapset ottivat kontaktia toiseen lapseen tai aikuiseen ja ilmaisivat omia pyrkimyksiään esimerkiksi hymyilemällä, hakemalla katsekontaktia, koskettamalla, odottamalla toista, itkemällä ja seuraamalla toisen toimintaa. Haastattelusta ilmeni, että lapset tuovat omat asiansa ja ajatuksensa esille muilla keinoilla, jos puhetaito ei ole vielä kehittynyt. Tyypillisiksi kontaktin ottamisen keinoiksi nimettiin töniminen, pureminen ja repinen, mutta myös silittäminen ja hoivaaminen. Kehityksen myötä lapsen huomio alkaa muuttua, niin että ”kaveri on mukavampi kuin aikuinen”. Isommilla lapsilla huomio alkaa olla vierustoverissa. Kaikilla lapsilla ei kuitenkaan ole tarvetta olla toisten seurassa tai luoda kaverisuhteita alle kolmevuotiaana.

Puheella tapahtuvaa vuorovaikutusta havaittiin muutaman lapsen kohdalla. Osa lapsista oli vasta siirtymässä puheella tapahtuvaan vuorovaikutukseen kun taas osa osasi jo muodostaa lyhyitä lauseita ja ilmaista omia pyrkimyksiään ja halujaan yksittäisillä sanoilla. Osa lapsista käytti vuorovaikutuksessa huomattavasti enemmän ääntä ja puhetta kuin toiset lapset. Esikielellistä kommunikaatiota olivat erilaiset äänneet ja kielen osien toistaminen kuten ”o-ou”, ”oho” ja ”hui”. Osan lapsista havaittiin käyttävän myös lyhyitä sanoja ja muutaman sanan mittaisia lauseita kommunikaation tukena. Lapset puhui-

vat enimmäkseen vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Lasten sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa henkilökunnan mukaan se, puhuuko lapsi vai ei. Heidän mukaansa pienten lasten puheenkehityksessä on suuria eroja, kuten myös haivainnoinneissa ilmeni.

Lasten **sozialisuudesta ja sosiaalisen kehityksen** vaiheesta kertoi jokaisen lapsen kohdalla havaittu matkiminen ja huomion jakaminen ja osalla lapsista havaittu jakaminen. Huomion jakaminen sekä lasten että aikuisten kanssa näkyi ihmettelynä, seuraamisena, matkimisena, tutkimisena ja leikinä. Lapset seurasivat esimerkiksi ohi ajavia autoja yhdessä lapsen ja aikuisen kanssa, ihmettelivät pihalla juossutta oravaa yhdessä aikuisen kanssa ja leikkivät yhteistä taputusleikkiä toisen lapsen kanssa.

Lasten välinen matkiminen näkyi eleiden ja liikkeiden sekä puheen kautta. Lapset muun muassa matkivat toistensa ääntelyitä ja liikehdintää. Lasten havaittiin esimerkiksi matkivan toisen lapsen käsien taputusta liittymällä mukaan taputukseen. Lapset myös matkivat toistensa leikkejä aluksi seuraamalla toisen leikkiä ja tämän jälkeen ryhtymällä jäljittelemään toisen lapsen toimintaa ja leikkiä. Lasten havaittiin myös toisen leikin seuraamisen jälkeen liittyvän leikkiin. Esimerkiksi toisen ajaessa lelukärryllä ympäri pihaa, toinen lapsi hetken seuraamisen jälkeen haki oman kärryn ja liittyi kärryleikkiin. Sosiaalisen kehityksen tasosta kertoivat myös havainnot, joissa lapset seurasivat toisia lapsia matkimatta tai liittymättä toimintaan. Aikuisten matkimista havaittiin vähemmän. Aikuista matkittiin toistamalla aikuisen käyttämiä sanoja.

Ne peräkannaa kulkee tuolla taaperokärryjen kanssa, yks mennee niin toinen tullee perässä ja ne mennee yhtä.

Joku ottaa ruohonleikkurin ja kaveri huomaa että hei tuolla on tuo ja käypi hakemassa varastosta oman.

Jakaminen lasten välillä näkyi esineiden ja lelujen jakamisena. Lapset jakoivat lelujaan esimerkiksi ojentamalla hiekkalaatikolla lapion toiselle lapselle, vaihtamalla leikkissä käytettyjä autoja toisen lapsen kanssa ja jakamalla leikkimökissä tilan toisten lasten kanssa. Lapset harjoittelivat vuoron odottamista liukumäessä, keinujonossa ja leikkimökissä. Matkimisen yleisyys tuli ilmi myös haastattelussa. Esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi käy hakemassa samanlaisen lelun itselleen huomattuaan kaverin leikkivän lelulla, on kyse matkimisesta.

Konfliktitilanteita oli havainnointikertojen aikana muutamia. Konfliktit olivat lyhytkestoisia ja useimmiten kahden lapsen välisiä. Aikuisten ja lapsen väliset konfliktit liittyivät aikuisen huomion keskittämisestä toiseen lapseen ja yhteisistä säännöistä muistuttamiseen. Konfliktitilanteet olivat kestoiltaan lyhyitä ja ratkaisu löytyi helposti. Konfliktitilanteissa ei ilmennyt voimakkaita negatiivisia tunteita kuten huutamista tai lyömistä. Konfliktitilanteita ulkoilun aikana olivat esimerkiksi lelun vieminen toisen kädestä, hiekan heittäminen toisen päälle ja toisen leikin häiritseminen. Lapset aloittivat konflikteja tai olivat konfliktin kohteina. Konfliktit ratkesivat joko aikuisen avustuksella tai lasten kesken. Aikuinen puuttui konfliktitilanteisiin sanallisesti ohjaamalla. Lasten reaktiot konfliktitilanteissa vaihtelivat. Osa

lapsista reagoi konfliktiin voimakkaammin ja ilmaisi tunteitaan näkyvästi, kun taas osa lapsista suhtautui konfliktiin tynnosti ja reagoi esimerkiksi vain katsomalla konfliktin aiheuttajaan. Osa lapsista osasi ilmaista tai kertoa konfliktista aikuiselle, jolloin aikuinen puuttui tilanteeseen. Osa konfliktitilanteista jäi aikuisen huomion ulkopuolelle.

Lasten väliset suhteet näyttäytyivät havainnoinnissa eri tavoin. Osa lapsista leikki enimmäkseen yksin ja keskittyi toisten lasten sijasta leikkiin ja välineisiin. Osa lapsista kiinnosti selvästi toiset ihmiset ja he hakivat kontaktia toisiin lapsiin tai aikuisiin tai hakeutuivat toisten seuraan. Osalla lapsista oli erotettavissa ystävyys-suhteita, jotka näyttäytyivät lasten hakeutumisenä ystävän seuraan, leikkimisenä ystävän kanssa ja kiinnostuksena ystävää kohtaan. Ystävyys-suhteita havaittiin kahden lapsen välisinä. Työntekijöiden mukaan sosiaalisia suhteita on näkyvissä lähellä kahta ikävuotta olevilla lapsilla. Alle kolmevuotiailla lapsilla ei heidän mukaansa ole vielä kaverisuhteita sanan varsinaisessa merkityksessä. Työntekijöiden mukaan lapsi muodostaa kaverisuhteita vasta vanhempana, lähempänä kolmea ikävuotta. Heidän mukaansa puutteelliset taidot puhumisessa sekä vuorohoito ovat asioita, jotka vaikeuttavat kaverisuhteiden syntymistä.

Haastattelussa nousi esille lapsen kyky arvioida toisia lapsia. Työntekijöiden mukaan pieni lapsi osaa erottaa, kuka on kiva ja ilostua tietyn lapsen tulosta päiväkotiin. Lapset saattavat myös osoittaa toista lasta aikuiselle, ja pyytää aikuista nimeämään toinen lapsi. Lapset ymmärtävät myös, jos ryhmään tulee itseään pienempi lapsi. Tämä näkyy haluna hoivata ja halata pienempää ryhmäläistä.

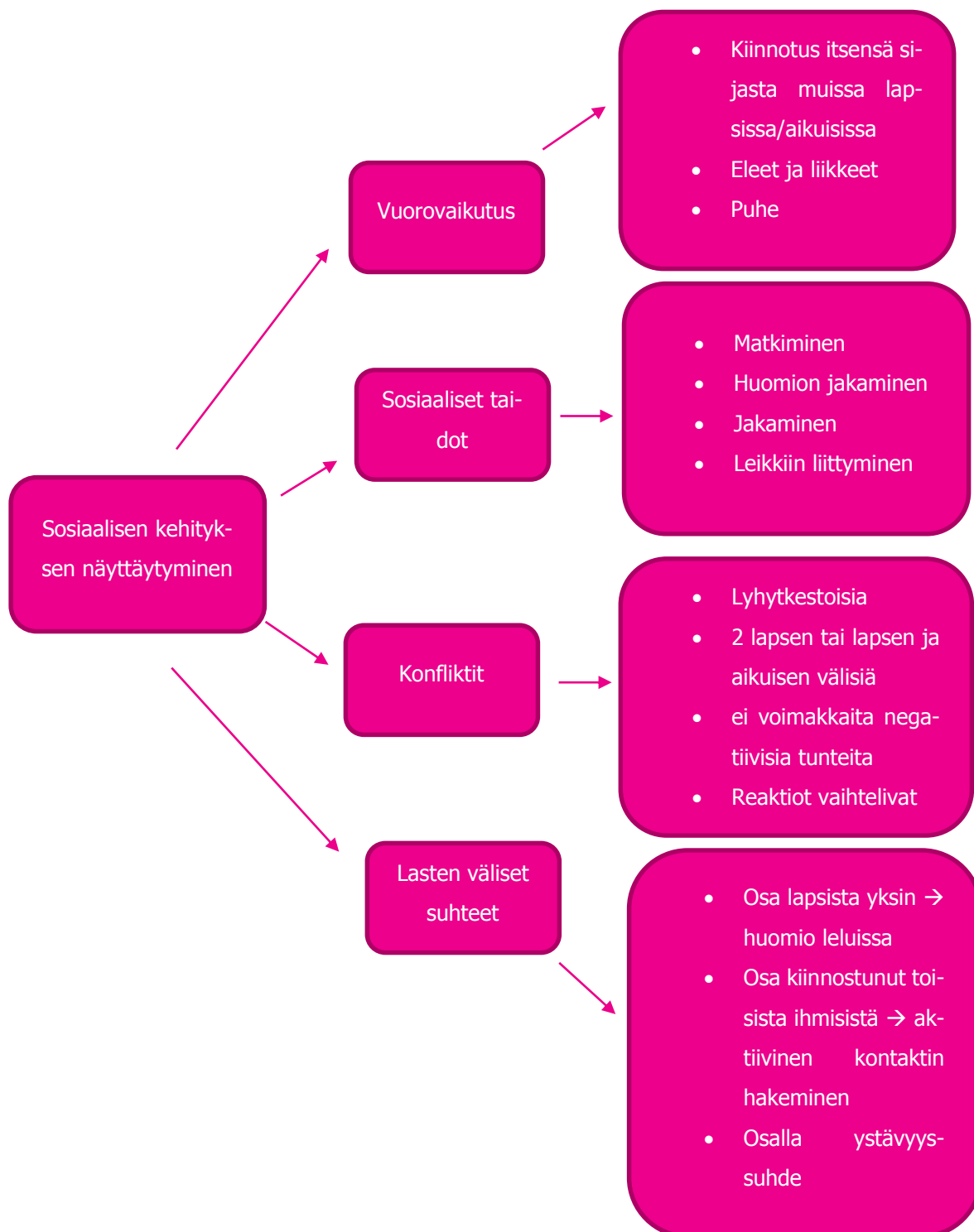
Havainnoinnissa **leikki** näyttäytyi monipuolisesti ja -tasoisesti. Leikkitilanteet olivat ulkoilun aikana enimmäkseen nopeita ja lasten leikit vaihtuivat tiheään tahtiin. Osa lasten leikeistä oli kuitenkin pitkäkestoisempia kuten hiekkalaatikoleikit, mopoleikit ja kärryleikit. Havainnoinnissa ilmeni myös, että leikin kesto oli pidempi silloin, kun aikuinen osallistui leikkiin aktiivisesti. Lapset käyttivät päiväkodin piha-alueen mahdollisuuksia ja leikkivälineitä monipuolisesti.

Suurimmalla osalla lapsista leikki keskittyi yksinleikkiin tai aikuisen kanssa toteutettuun leikkiin. Yksinleikki keskittyi useimmiten esineleikkiin, kuten esimerkiksi leluautolla ajoon tai hiekkaleikkiin. Aikuisen kanssa toteutettu leikki tapahtui esimerkiksi palloa heittelemällä ja hiekkakakkuja tekemällä. Muutaman lapsen kohdalla havaittiin rinnakkaisleikkiä, jolloin lapset leikkivät vierekkäin. He eivät kuitenkaan olleet vuorovaikutuksessa vieressä leikkivän lapsen kanssa. Rinnakkaisleikkiä havaittiin esimerkiksi lasten ajaessa mopoilla vierekkäin ja leikkiessä hiekkalaatikolla vierekkäin.

Vierekkäisleikkiä havaittiin rinnakkaisleikkiä vähemmän, mutta sitäkin havaittiin osan lapsista kohdalla. Vierekkäisleikkiä havaittiin mopoleikissä, kivien keräämisleikissä ja hiekkalaatikoleikissä. Vierekkäisleikki näyttäytyi lelujen jakamisena ja vaihtamisena ja aktiivisena vuorovaikutuksena toisen lapsen kanssa. Alkeellista yhteisleikkiä havaittiin muutaman kerran havainnointien aikana. Leikkimökissä tapahtunut vuorotteluleikki sekä yhteinen kivien kerääminen havaittiin alkeelliseksi yhteisleikiksi.

Lapset leikkivät esineleikkiä muita leikkejä enemmän ja sitä oli jokaisen lapsen kohdalla. Esineleikki näyttäytyi leikeissä niin, että lapset selvästi tiesivät esineiden käyttötarkoituksen. Leikeissään lapset

esimerkiksi osasivat käyttää lapiota, potkia palloa ja ajaa autolla. Osa lapsista keskittyi leikkimään yhdellä tai kahdella lelulla koko ulkoilun ajan, kun taas toinen osa lapsista vaihtoi lelujaan nopeasti ja ehti leikkiä usealla lelulla ulkoilun aikana. Lapsien havaittiin myös tutkivan esineitä alkamatta kuitenkaan leikkiä niillä. Symbolista itseän suunnattua leikkiä havaittiin suurimmalla osalla lapsista, toiseen suunnattua symbolista leikkiä ei havaittu. Symbolista leikkiä oli muun muassa hiekan lastaus ja kuljettaminen kuorma-autolla ja hiekkakakkujen teko ja leikisti syöminen. Alkeellista roolileikkiä havaittiin vain yhden lapsen kohdalla, kun lapsi silitteli leijonaa esittävää heilurikeinua ja alkoi itse esittää leijonaa äännelemällä ja liikkumalla kuin leijona.



KUVIO 3. Sosiaalisen kehityksen näyttäytyminen. (Pasanen, Similä & Tarvonen)

7.2 Alle 3-vuotiaan lapsen sosiaalisen kehityksen tukeminen

Ryhmäteemahaastattelussa selvisi, että työntekijät pitävät tärkeänä **sosiaalisten taitojen opettelu** ja niiden **opettamista**. Aikuisten tehtävä on opettaa lapsille, miten toisten kanssa ollaan ja missä tilanteissa pitää huomioida toisia. Tärkeää on, että lapsi oppii, ”että ei ole vain minä itse”. Ryhmässä lapset tottuivat toisiinsa ja aikuiset tukevat lapsia olemaan ja leikkimään rinnakkain. Työntekijät korostivat myös oikean ja väärän opettamista lapsille, mitä saa tehdä ja mitä ei.

Kaverin käestä ei viiä, eikä purra eikä lyyä eikä mittään muutakaan sellasta tehdä.

Haastattelussa korostui pienelle lapselle ominainen tapa ajatella tavaroiden olevan omia. Työntekijät pitivät tärkeänä jakamisen opettamista. Lapsi ei heidän mukaansa aina ymmärrä jakamista, ja tässä tarvitaan aikuista ohjaamaan tavaroiden jakamisessa. Myös vuoron odottamisen opettelu pidettiin tärkeänä asiana lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Tätäkään lapsi ei työntekijöiden mukaan opi ilman aikuisen ohjausta ja opettamista. Aikuisten tehtävänä on saada lapsi ymmärtämään, että kaikki eivät voi mennä yhtä aikaa esimerkiksi liukumäkeen. Ulkoilujen aikana aikuinen auttoi lapsia nousemaan kiipeilytelineelle, keinuun ja laskemaan liukumäessä. Näissä toiminnoissa oli useita lapsia ja aikuinen ohjasi tilanteissa esimerkiksi vuoron odottamista ja toisten huomioimista.

Ja tavallaan lapsethan ei aina ymmärrä jakamista ja tavarathan on lapsille minun. Et se jakaminen tullee, et se pittää mejän niinku opettaa. Se ei oo sisäsyntystä se ymmärrys.

No sitte on tavallaa onhan se sekkii aatellaa talavee taikka kiikkuja kesäaikaan nii se vuoron oottaminen ja semmonenkin, että kun ei kaikki kerkii yhtä aikaa.

Ulkoilutilanteissa haastateltavat kokivat erityisen tärkeäksi tehtäväksi leikin mahdollistamisen. He luovat leikille mahdollisuuksia kantamalla ulkovarastosta esille leluja, joita lapset eivät itse yllä ottamaan. He pitivät myös tärkeänä **aikuisen mukanaoloa** leikissä. Aikuinen voi esimerkiksi näyttää omalla toiminnallaan, kuinka jollain lelulla leikitään. Havainnointien aikana aikuiset olivat mukana erityisesti lasten hiekkalaatikoleikeissä ja tekivät hiekkakakkuja yhdessä lasten kanssa näyttäen lapsille, miten niitä tehdään.

Asetuttaa myös ihan leikkimään heijän kanssaan hiekkalaatikolla.

Niin sitte mäenlaskussa sekkii että ei täällä yksin laske liukurilla nii sitte otetaan sylliin ja lasketaan yhdessä.

Osa lapsista leikki enimmäkseen vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa ja kiinnostus aikuista kohtaan joidenkin lapsien kohdalla näkyi selvästi. Tämä näkyi esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi oli toisten lasten seurassa ainoastaan, jos tilanteessa oli mukana aikuinen. Myös haastateltavien mukaan pienetkin lapset lähtevät yhteiseen leikkiin tai toimintaan mukaan, jos aikuinen on sitä ohjaamassa. Aikuisten

auttamana pienet lapset voivat harjoitella yhteisleikin alkeita, vaikka jokaisella lapsella olisi oma leikkinsä menossa. Havainnoinnissa näkyi tilanteita hiekkalaatikolla, jossa oli useampi lapsi leikkimässä aikuisen läsnä ollessa. Havainnoissa näkyi myös aikuisen mukanaolo liukumäessä ja kiikuilla. Näissä tilanteissa aikuinen oli auttamassa lapsia vielä heille haastavissa toiminnoissa. Aikuinen osallistui myös yhteiseen kivileikkiin ja oravan ihmettelyyn. Näissä leikeissä oli aikuisen kanssa useampi lapsi leikkimässä. Työntekijöiden mukaan alle 3-vuotiaiden ryhmässä aikuinen on lapselle suuremmassa roolissa kuin toiset lapset. Aikuisen rooli ja läsnäolo ovat kavereita tärkeämpiä. Lapset suuntaavat huomionsa ja haavevat katsekontaktia aikuiseen.

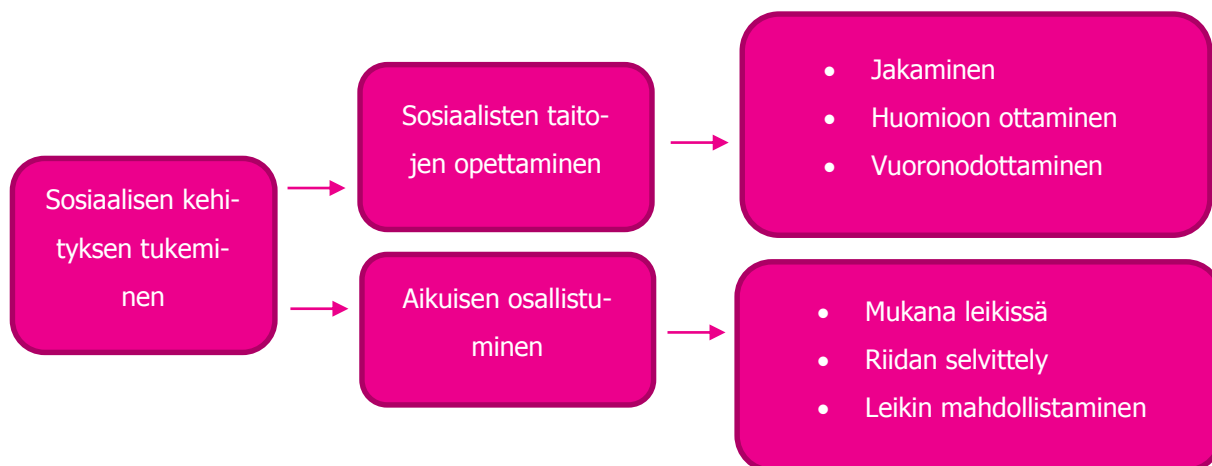
Enemmän sitä aikuisen läheisyyttä, lämpöä ja huolenpitoa mikä tässä nyt niinku näitten pienten kanssa. Et ei vielä niinku huomioida sitä kaveria siinä vieressä sitä lasta mutta niinku aikuiset on suuremmassa roolissa ehkä.

Nii nii ja onhan se sitte jos aatellaan siinä hiekkalaatikolla nii kyllähän siinäki jo ruppee tulemaa että jos siinä on ussempi laps ja leikkii omia juttuja nii kyllähän siinä tavallaan tulee sitte aikuinen ohjaa että otaha sinä vaikka tuo ja sinä tuo nii siinä tulee sitte yhteisleikkiä vaikka ne tavallaan leikkivät ommoo leikkiä.

Haastateltavien mukaan tyypillisiä tilanteita, joihin aikuinen puuttuu, ovat lasten keskeiset riidat tavarista. Kun lapsella ei ole vielä taitoa ilmaista itseään ja tuoda omia ajatuksia esille puheen avulla, käyttävät lapset esimerkiksi käsiään, kynsiään ja hampaitaan tuodakseen omaa ajatustaan esiin. Näissä tilanteissa lapsi tarvitsee aikuisen avukseen asian selvittämiseksi. Aikuinen toimii suuna lapselle, joka ei osaa vielä puhua. Havainnointitilanteissa näkyi aikuisen antama tuki konfliktien selvittämisessä. Aikuinen esimerkiksi kielsi lasta ottamasta toisen lapsen kädessä olevaa traktoria.

Nokun riita tulee tavaroista niin siinä ollaan mukana.

Yritetään tuoda niitä omia ajatuksia mutta kun ei oo sitä puhetta niin sitte otetaan muut välineet käyttöön.



KUVIO 4. Sosiaalisen kehityksen tukeminen. (Pasanen, Similä & Tarvonen)

7.3 Tapauskuvaukset

Ulkoilun alussa **Pertti** seuraili muiden lasten touhuja ja leikkejä liikkuen ympäri pihaa mietiskellen, mitä haluaisi itse alkaa tekemään. Pertti kiinnostui pihalle esiin nostetuista lelumopoista ja -kaivureista ja meni tutkimaan niitä. Hän alkoi tutkimisen jälkeen kaivaa kaivurilla ja siirtyi hetken päästä ajamaan lelumopolla. Mopoleikin päätyttyä Pertti alkoi tutkia pihalla olevaa leijonaa esittävää heilurikiikkua. Hän alkoi silittää leijonaa ja alkoi tämän jälkeen esittää itse leijonaa. Hän äänteli ja liikkui leijonan tavoin. Pian hänen huomionsa kiinnittyi taaperokärryjä työntävään lapseen ja hetken seurailun jälkeen Pertti haki oman kärryn ja alkoi seurata kaveria. Ystävillä näytti olevan hauskaa yhdessä ja he hakeutuivat toistensa seuraan toistuvasti. Ystävykset hymyilivät ja katsoivat toisiinsa leikkien aikana. He myös juoksivat useasti toistensa perässä ja odottivat toista toisen jäädessä jälkeen. Pertti siirtyi ystävänsä kanssa leikkimökkiin, jossa pieni ryhmä lapsia oli leikkimässä. Ystävykset liittyivät leikkimökin kurkisteluleikkiin ja viipyivät leikissä hetken siirtyen tämän jälkeen ajamaan yhdessä mopoilla. Leikin tiimelyksessä Pertti tiputti piponsa maahan, jolloin aikuinen tuli auttamaan pipon takaisin päähän. Pipoa takaisin pukiessa Pertti käytti sanaa *o-ou* ilmaistessaan aikuiselle pipon tippumisesta. Myös nenä niistettiin yhdessä aikuisen kanssa. Mopoleikin päätyttyä Pertti riensi ystävänsä kanssa aidan viereen ihmettelemään ohi ajavia autoja. Seuraan liittyi myös ryhmän aikuinen. Pertti innostui osoittamaan autoa aikuiselle ja toisteli sanaa *auto*.

Lapset huomasivat myös pihalla juoksevan oravan, jota he ihmettelivät ja etsivät yhdessä. Aikuinen otti toisen lapsen syliin, jotta tämä näkisi korkeammalle. Pertti ei tykännyt tästä ja halusi itse aikuisen syliin. Pertti nyki aikuista hihasta ja äänteli tyytymättömänä. Aikuinen nosti myös Pertin syliinsä, ja he katselivat porukalla puussa istuvaa oravaa. Tämän jälkeen Pertti halusi kiipeillä kiipeilytelineellä, jossa aikuinen auttoi häntä pääsemään ylös telineelle. Ulkoilu alkoi lähentyä loppuaan, ja aikuiset alkoivat siivota tavaroita varastoon. Pertti lähti ulko-ovea kohti, mutta kaatui mahalleen maahan. Kaatumisen seurauksena Pertti alkoi itkeä ja hakea katseella kontaktia aikuiseen. Aikuinen tuli paikalle lohduttamaan Perttiä ja ymmärsi Pertin haluavan syliin. Yhdessä he lähtivät ulko-ovea kohti, jossa oli jo muitakin lapsia odottamassa sisälle menoa. Pertin selvittyä kaatumisen aiheuttamasta mielipahasta, hän liittyi toisten lasten leikkiin, jossa kiviä nosteltiin ikkunalaudalle. Leikkimisen sijaan Pertti kuitenkin häiritse toisten leikkiä tiputtelemalla kiviä maahan ja sanoen toisille lapsille *anna*. Tässä vaiheessa aikuinen tuli keskeyttämään Pertin toiminnan ja kieltämään toisten leikin häiritsemistä. Tilanne rauhoittui nopeasti ja Pertti lähti muun ryhmän mukana sisälle.

Ulkoilun alussa **Jukka** leikki yksin ajaen pihalle nostettua lelukuorma-autoa. Välillä Jukka pysähtyi ja tarkkaili muiden lasten tekemisiä. Kohta Jukka huomasi, että isommat lapset olivat tulleet ulos omalle piha-alueelleen. Jukka siirtyi aidan viereen tarkkailemaan isompien lasten leikkejä. Pian hänen luokseen aidalle saapui toinenkin lapsi, jonka kanssa he yhdessä ihmettelivät isompien lasten leikkejä osoitellen ja äännellen. Jukka myös kiipesi aidalle, jotta näkisi paremmin. Seuraavaksi Jukka siirtyi keinujen luokse ja katsoi samalla aikuista ilmaistakseen, että haluaa keinumaan. Keinussa Jukka kiljahteli ja sanoi useaan kertaan *hui*. Hetken keinumisen jälkeen aikuinen nosti Jukan pois keinusta. Jukka jäi hetkeksi keinuttamaan tyhjää keinua ja lähti sitten suuntaamaan heilurikeinua kohti. Jukka keinui heilurikeinussa, kunnes huomasi pihalla olevan pallon. Jukka otti pallon käteensä ja katseli

ympärilleen. Jukka huomasi havainnoijan ja lähti kävelemään häntä kohti. Seuraavaksi Jukka laski pallon alas ja potkaisi sen havainnoijalle. Vuorotellen Jukka ja havainnoija potkivat ja heittelivät palloa toisilleen. Jukka äänteli potkiessaan palloa havainnoijalle, mutta tämä ei saanut selvää ääntelystä. Välillä Jukka tiputti pallon ja sanoi *oho*. Kohta päiväkodin piha-alueelle juoksi orava ja kaikki lapset siirtyivät katselemaan sitä ison puun juurelle. Nostamalla kätensä ylös Jukka ilmaisi, että halusi aikuisen syliin. Aikuinen nosti Jukan syliinsä ja yhdessä he katselivat ja osoittelivat pihalla näkyvää oravaa. Orava juoksi pois piha-alueelta ja aikuinen laski Jukan alas sylistään. Jukka silitti aikuisen jalkaa.

Seuraavaksi Jukka meni aikuisen kanssa tutkimaan pihalla olevia marjapensaita. Aikuinen jutteli Jukalle ja yhdessä he tutkivat pensaita. Kohta Jukka huomasi taas pallon ja meni yksin leikkimään sillä. Leikkiessään pallolla Jukka katseli ympärilleen ja seuraili muiden lasten ja aikuisten toimintaa. Välillä aikuinen liittyi Jukan palloleikkiin ja potki Jukalle palloa. Jukka siirtyi kiipeilytelineen luokse ja aikuinen tuli auttamaan Jukkaa kiipeämään telineeseen. Samaan aikaan osa muista lapsista siirtyi laskemaan liukumäkeä. Jukka huomasi tämän ja äänteli ilmaistaakseen, että haluaa alas telineestä. Jukka ja aikuinen siirtyivät myös liukumäen luokse. Jukka laski liukumäkeä useaan kertaan muiden lasten kanssa. Aikuinen oli liukumäen vieressä ja vahti, että lapset laskevat vuorotellen. Samalla muut aikuiset alkoivat kerätä pihalla olevia leluja. Seuraavaksi aikuiset ohjeistivat lapsia siirtymään ulko-ovelle päin. Jukka odotteli ulko-oven luona muiden lasten kanssa sisälle pääsyä.

Ulos tultuaan **Sinikka** laskeutui piha-alueen portaita alas, tarkkailen samalla, mitä muut ulkona olevat lapset tekivät. Sinikka siirtyi leikkimään hiekkalaatikolle yksinleikkiä. Hän etsi lelukorista lapion ja kakkuvoan, ja alkoi rakentaa hiekkakakkuja. Aikansa rakennettuaan Sinikka meni pihan leikkimökkiin ja kurkisteli sieltä ulos seuraten muiden lasten leikkejä pihalla. Sinikka huomasi kurkisteluleikkinsä aikana leikkimökin penkillä olevan hiekkaa ja siirtyi puhdistamaan sitä. Hän huomasi toisen lapsen ja aikuisen leikkivän hiekkalaatikolla ja meni mukaan leikkimään. Hän otti lelukorista lapion, jonka ojensi toiselle lapselle ja seuraamaan tämän leikkiä, mutta jatkoi pian leikkimistä yksin eikä ollut enää kiinnostunut toisen lapsen tekemisistä. Hiekkalaatikolla Sinikka jutteli aikuiselle lyhyin lausein *kato kato* ja osoitti kahta esinettä sanomalla *kaks*. Hiekkalaatikolta Sinikka siirtyi toisen lapsen ja aikuisen kanssa kiikkumaan. Hän ilmaisi halunsa kiikkumisesta ottamalla aikuista kädestä, sanomalla *kiikkuu* ja osoittamalla kiikkuja. Kiikkujen luokse Sinikka käveli aikuisen kanssa yhdessä. Aikuinen auttoi Sinikan kiikkuun ja antoi Sinikalle vauhtia. Kiikkumisen aikana Sinikalta putosi kädestä hansikas, minkä takaisin pukemisessa aikuinen auttoi Sinikkaa. Kun Sinikka oli kiikkunut tarpeeksi, meni hän yhdessä aikuisen ja toisen lapsen kanssa katselemaan mitä piha-aidan toisella puolella tapahtui.

Pian kuitenkin Sinikka siirtyi leikkimään hiekkalaatikolle. Hän teki taas monta hiekkakakkuja, aina välillä aikuisen auttaessa ja välillä yksin. Leikkiessään Sinikka sanoi aikuiselle, että *äiti hakkee*. Aikuinen kertoi äidin tulevan sitten, kun on syöty ja nukuttu päiväunet. Kohta mukaan liittyi toinenkin lapsi tekemään hiekkakakkuja. Yllättäen toinen lapsi heitti hiekkaa Sinikan päälle, mihin Sinikka reagoi vain katsomalla heittäjää, mutta ei harmistunut tilanteesta. Aikuisen avustuksella hän putsasi hiekat päältään pois ja jatkoi leikkimistä hiekkalaatikolla. Vielä ennen ulkoilun päättymistä ja sisälle lähtemistä Sinikka kävi aikuisen kanssa kiipeämässä kiipeilytelineellä. Kiipeillessään hän huomasi, että kaikki muut olivat jo

siirtymässä sisälle. Hän kertoi siitä aikuiselle lyhyellä lauseella, *kaikki meni*. Niinpä Sinikka lähti yhdessä aikuisen kanssa siirtymään sisälle.

Ulos tullessaan **Sampo** suuntasi heti piha-alueen leluvarastoon. Aikuiset olivat jo levitelleet tarvittavia ulkoleluja pihalle, mutta Sampo päätti käydä itse katsomassa varastossa millä lelulla haluaisi leikkiä. Sampo alkoi levitellä useita leluja pihalle leikkimättä niillä. Sampo huuteli aikuiselle leluvarastosta, jolloin aikuinen liittyi Sampon seuraan ja ihmetteli mitä Sampo teki. Aikuinen pyysi, että Sampo ei levittelisi leluja turhaan. Levittelyleikin jälkeen Sampoa alkoi kiinnostaa lelumopo ja -traktori, joilla hän hetken aikaa ajeli. Sampo liikuskeili hieman levottomana ympäri pihaa kiipeillen portaita ja juosten pihaa ympäri. Kesken juoksun Sampon huomio kiinnittyi lastenvaunuihin, joissa nukkui nuorempi lapsi. Sampo juoksi vaunujen luokse ja alkoi heijata vaunua antaen vauvalle vauhtia. Keinuttelua kesti pienen hetken. Tämän jälkeen Sampo suuntasi katsomaan, kun toinen lapsi leikki hiekkalaatikolla. Sampo liittyi itsekin leikkimään. Leikki ei sujunut ilman ongelmia, sillä toinen lapsi vei Sampon kädestä lapion. Sampo kertoi asiasta aikuiselle, joka selvitti tilanteen. Sampo yritti tilanteen jälkeen viedä toiselta lapselta traktorin, jolloin aikuinen kielsi Sampoa. Sampo leikki hiekkalaatikolla myös omalla traktorilla, joka kiinnosti myös toista lasta, jolloin Sampo sanoi toiselle lapselle *älä ota minun raktoria*.

Hetken leikittyään Sampo siirtyi tutkailemaan leikkimökkiä, jossa toinen lapsi leikki. Lapset siirtyivät yhdessä ajamaan kärryillä ympäri pihaa. Sampo jätti kärryn keskelle pihaa ja alkoi kierrellä pihalla katsellen mitä tekisi seuraavaksi. Hän huomasi pöydän ääressä istuvan lapsen ja juoksi tämän ohi hakien katsekontaktia. Tämän jälkeen Sampo liittyi toisen lapsen seuraksi istumaan pihalla olevan pöydän ääreen. Istuessaan ja katsellessaan toisten lasten leikkejä, Sampon huomio kiinnittyi kiikkuihin ja hän lähti niitä kohti. Kiikkujen luona oleva aikuinen auttoi Sampon kiikkuun Sampon sanottua *haluaa kiikkua*. Aikuinen antoi Sampolle vauhtia. Kiikkuessaan Sampo toisteli sanaa *kiikkuu*. Kiikkumisen jälkeen Sampo kiinnostui rekka-autosta, joka pysähtyi päiväkodin viereen. Sampo meni toisen lapsen ja aikuisen kanssa katsomaan autoa ja osoitti toiselle lapselle sitä ja sanoi *kato*. Auton lähtiessä Sampo sanoi *rekka lähti pois*. Samalla hetkellä retkellä ollut ryhmän osa palasi takaisin, josta Sampo ilmoitti sanomalla *toiset tuli*. Tämän jälkeen Sampo riensi laskemaan liukumäkeä, jossa oli jo muita lapsia aikuisen kanssa laskemassa. Sampo laski liukumäkeä ja kävi välillä halailemassa aikuista. Yhdessä he seurasivat pihalla ollutta oravaa ja etsivät tammenterhoja. Sampo halusi säilyttää löytämänsä tammenterhot ja sanoi aikuiselle *talteen*. Ulkoilu alkoi olla lopussa, ja Sampo alkoi kerätä leluja varastoon yhdessä aikuisen kanssa. Tämän jälkeen Sampo lähti yhdessä sisälle muun ryhmän kanssa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Havainnoinnissa näkyi lasten kommunikointi eleiden ja liikkeiden avulla. Lyhyiden äänteiden lisäksi lasten havaittiin käyttävän sanoja ja muutaman sanan mittaisia lauseita elein ja liikkein tapahtuvan kommunikaation tukena. Myös aikuisen puheen jäljittelyä havaittiin. Osa havainnoiduista lapsista käytti puhetta kommunikoinnin tukena huomattavasti toisia lapsia enemmän. Aikuinen kommunikoi lasten kanssa suurimmaksi osaksi puheella ja jokaisen lapsen havaittiin ymmärtävän aikuisen puheella antamia ohjeita.

Jakkulan (2008, 35–38) jaottelun mukaan jokainen havainnoitu lapsi oli iällisesti toisessa kehityksellisessä siirtymävaiheessa. Keskeistä tässä siirtymävaiheessa on, että lapsi alkaa kommunikoida elein, liikkein ja puheella, alkaa suuntautua puhuttuun kieleen toistamalla kielen osia, jäljittelemällä toisen puhetta sekä muodostamalla lyhyitä lauseita. Myös Siren-Tiusasen (2001, 16) mukaan toisena ikävuotena lapsi oppii käyttämään ja ymmärtämään puhetta sekä hahmottamaan esinetoimintoja. Hänen mukaansa nämä ovat tärkeitä taitoja ajatellen lapsen vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Havaintomme olivat yhdenmukaisia näiden näkemysten kanssa lasten yksilöllisistä kehityseroista huolimatta.

Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät toisena ikävuotena. Tällöin lapselle tyypillistä käyttäytymistä on toisen lapsen matkiminen ja reagoiminen toisen lapsen toimintaan. Lapsi oppii myös tiedostamaan, jos häntä itseään matkitaan sekä odottamaan toisen lapsen reagointia omaan toimintaansa. (Laine 2014, 97–98.) Havainnoinnissa näkyi selvästi lasten keskinäinen matkiminen. Esimerkiksi lapsen hakiessa taaperokärkyt haki toinen lapsi myös kärkyt ja alkoi matkia toisen lapsen leikkiä. Reagoiminen toisen lapsen toimintaan näkyi esimerkiksi niin, että taaperokärkyleikissä toisen lapsen pysähtyessä toinen lapsi pysähtyi myös seuraten, miten leikki siitä jatkuu.

Lasten reaktiot toisten lasten toimintaan vaihtelivat lapsi- ja tilannekohtaisesti. Toiset lapset olivat herkempiä reagoimaan toisten lasten tekemisiin voimakkaammin kuin toiset. Esimerkiksi lapsi, jonka kädestä vietiin lelu, reagoi tilanteeseen sanomalla ”älä ota minun raktoria”, kun taas toinen lapsi tyytyi vain katsomaan lasta, joka heitti hiekkaa hänen päälleen. Lapset myös tiedostivat itsensä matkimisen ja osasivat odottaa sitä toiselta lapselta. Esimerkiksi taaperokärkyleikissä pysähtynyt lapsi kääntyi katsomaan toista lasta odottaen hänenkin pysähtyvän.

Lapsi oppii toisena ikävuotena auttamaan leikkikaveriaan ja jakamaan esineitä toisen lapsen kanssa. (Laine 2014, 97–98.) Näiden taitojen havaittiin olevan vielä puutteellisia. Lapsien havaittiin kyllä auttavan kaveria ja jakavan esineitä, mutta nämä taidot vaativat enimmäkseen ponnisteluja ja aikuisen läsnäoloa tilanteessa. Näidenkin taitojen kohdalla lasten yksilölliset erot näkyivät. Joiltain lapsilta esimerkiksi lelujen jakaminen sujui helpommin kuin taas osa mielsi lelut omikseen ja niiden jakaminen oli vaikeaa.

Ulkoilutilanteissa havaittiin muutamia konfliktitilanteita sekä lasten kesken että aikuisen ja lapsen välillä. Ikosen (2006, 155) mukaan lasten väliset konfliktitilanteet ovat tavallisia päiväkodin arjessa ja Keltikangas-Järvisen (2012, 110) mukaan kaksivuotias lapsi ei osaa vielä ratkaista ongelmatilanteita

ja aggressiivisuus näkyy lapsen toiminnassa suurimmillaan juuri kaksivuotiaana. Havainnoinnissamme ei kuitenkaan näkynyt useita konflikteja eikä kaikkien lasten kohdalla konflikteja havaittu ollenkaan. Kenelläkään lapsista ei havaittu myöskään aggressiivista käytöstä.

Konfliktitilanteet olivat niin sanottuja huono-onni-tilanteita, joissa yhteydenotot olivat nopeita ja ratkaisu löytyi helposti (Singer ja Hännikäinen 2000, 2001, Hännikäisen 2002, 118 mukaan). Sääskilahden (2010, 49) mukaan pienten lasten konfliktit ovat erityisen yleisiä sellaisissa leikki-tilanteissa, joissa on paljon lapsia yhdessä paikassa

Havainnoinnissa näkyi paljon tilanteita, joissa lapset olivat yhdessä. Suuria konflikteja ei näissä tilanteissa kuitenkaan näkynyt. Konfliktitilanteiden vähäisyys havainnoinnissa tukee Sääskilahden (2010, 49) näkemystä konfliktitilanteiden tyypillisyydestä ja esiintymisestä. Koska havainnot sijoittuivat ulkoiluhetkiin, joissa lapsilla oli runsaasti tilaa ja vapaan leikin mahdollisuuksia, ei konflikteja tämän vuoksi näkynyt.

Laineen (2014, 97–98) mukaan lapsen toisena ikävuotena vielä kehittymättömät sosiaaliset taidot näkyvät lapsen vaikeutena liittyä toisen leikkeihin. Lapsi voi esimerkiksi tarkkailla toisen lapsen leikkiä liittymättä siihen mukaan. Lasten yksilöllisiä eroja leikkiin liittymisen taidoissa oli havaittavissa. Jokaisen lapsen havaittiin jossain vaiheessa ulkoilua seuraavan toisten lasten leikkejä liittymättä mukaan leikkiin. Suurin osa havainnoituista lapsista liittyi kuitenkin mukaan toisen lapsen leikkiin jossain vaiheessa havainnointia. Yhdessä tilanteessa lapsi vaikutti kiinnostuneen toisista ihmisistä seuraamalla innokkaasti toisten leikkejä, liittymättä mukaan leikkiin. Toisessa tilanteessa sama lapsi kuitenkin liittyi leikkiin mukaan hetken sitä seurattuaan. Aikuisella näytti olevan vaikutusta, miten herkästi lapsi liittyi mukaan leikkiin. Lapsi liittyi leikkiin herkemmin, kun aikuinen oli läsnä leikki-tilanteessa.

Yhdellä lapsella havaittiin olevan molemminpuolinen ystävyysuhde. Hän ja toinen lapsi hakeutuivat ulkoilun aikana toistensa seuraan toistuvasti. Heitä näytti selvästi kiinnostavan samat leikit ja lelut, joiden avulla he liittyivät toistensa seuraan. He näyttivät viihtyvän toistensa seurassa ja leikkivät yhdessä muun muassa mopo- ja kärryleikkiä. Ystävysten leikissä näkyi matkimista, mutta ei ongelmanratkaisua tai roolien vaihtamista. Leikki ei ollut vielä roolileikkejä, joissa leikkijöillä on omat roolinsa. Laineen (2014, 102) näkemys on yhteneväinen tehtyjen havaintojen kanssa. Hänen mukaansa lapsella voi olla molemminpuolinen ystävyysuhde jo toisesta ikävuodesta lähtien ja lapset voivat osata jo itse valita toistensa seuraa. Ystävyysuhde näkyy lasten haluna olla toistensa seurassa ja ajan viettäminen yhdessä. Lasten ystävyysuhteessa toisena ikävuotena toisten matkiminen leikissä, ongelmanratkaisu yhdessä ja roolien vaihtaminen on tyypillistä käytöstä.

Muilla lapsilla ei ollut havaittavissa ystävyysuhteita. Osa lapsista oli selvästi kiinnostuneita leikkimään toisen lapset kanssa ja he hakivat kontaktia kaveriin ja saattoivat liittyä toisen lapsen leikkiin mukaan. Ystävyysuuhdetta ei kuitenkaan näissä tilanteissa havaittu. Keltikangas-Järvisen (2010, 213) mukaan lapsi alkaa selvästi osoittaa mielenkiintoaan toisia lapsia kohtaan noin puolentoista vuoden iässä tai hieman sen jälkeen. Tällöin leikki yhden toverin kanssa mahdollistuu. Yhdessä leikkiminen on tässä vaiheessa esimerkiksi yhdessä nauramista, peräkkäin juoksemista, saman laatikon koputtelemista tai

vierekkäin tekemistä. Tämän näkemyksen mukaan jokaisen havainnoidun lapsen olisi pitänyt ilmaista selvästi mielenkiintoaan muita lapsia kohtaan. Osalla lapsista ei kuitenkaan näyttänyt olevan suurta kiinnostusta toisia lapsia kohtaan. He olivat tyytyväisiä saadessaan leikkiä omaa leikkiään ja tarvittaessa ottamaan kontaktia aikuiseen.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus näyttäytyi pääasiassa lyhyinä kontakteina toisiin lapsiin. Rinnakkaisleikeissä tämä näkyi hyvin, sillä rinnakkaisleikki ei Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 120) mukaan edellytä aktiivista vuorovaikutusta toisen kanssa. Lapset kyllä huomasivat lapsen, jonka kanssa leikkivät rinnakkaisleikkiä, mutta vuorovaikutus rajautui esimerkiksi lyhyisiin katseisiin.

Vierekkäisleikkiin sisältyy aktiivinen vuorovaikutus toisen lapsen kanssa. Vierekkäisleikissä lapsi myös jakaa ja lainaa leluja toiselle lapselle. (Kronqvist ja Pulkkinen 2007, 120.) Lapsilla vierekkäisleikkiä havaittiin rinnakkaisleikkiä vähemmän, mikä kertoo lasten vuorovaikutustaitojen kehittymättömyydestä. Osalla lapsista vuorovaikutustaidot olivat kehittyneet siihen vaiheeseen, että vierekkäisleikki mahdollistui. Se ei kuitenkaan näyttänyt olevan vielä täysin sisäistetty leikin kehitysmuoto. Myös lasten taidot jakamisessa ja lainaamisessa olivat vielä puutteellisia, ja näihin toimintoihin tarvittiin aikuisen ohjausta. Vierekkäisleikin kesto pidentyi, kun aikuinen oli mukana leikissä.

Yhteisleikkissäkin lapsi on aktiivisessa vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Yhteisleikkiin kuuluvat lasten keskinäinen kilpailu, vuorottelu ja lelujen vaihto. (Kronqvist ja Pulkkinen 2007, 120.) Yhteisleikkiä ei itsessään havaittu, mutta sen alkeellisia muotoja oli näkyvissä esimerkiksi vuorottelu- tai keräilyleikissä. Alkeellinen yhteisleikki mahdollistui aikuisen ollessa mukana leikissä. Lapset selvästi kiinnostuivat tekemisestä ja ryhmässä toimimisesta, ja heidän oli helpompi liittyä leikkiin mukaan, jos aikuinen oli siinä mukana.

Jokainen lapsi leikki ulkoilun aikana esineleikkejä, ja sitä näkyi selvästi muita leikkejä enemmän. Heti ulkoilun alkaessa lapset suuntasivat kiinnostuksensa leluihin tutkimalla ja aloittamalla leikin niillä. Nurmen ym. (2006, 57) mukaan lapsi alkaa käsitellä tuttuja esineitä ymmärtäen niiden käyttötarkoituksen ensimmäisen ikävuoden lopussa. Esineleikki näytti olevan lapsilla sisäistetty toiminto ja he selvästi ymmärsivät, mitä leluilla tehdään ja miten niillä leikitään.

Lapsi alkaa toisen ikävuoden alkupuolella siirtyä symboliseen leikkiin, jossa toiminta suunnataan itseen. (Nurmi ym. 2006, 58.) Suurimmalla osalla lapsista havaittiin tällaista itseen suunnattua symbolista leikkiä. Toiseen suunnattua symbolista leikkiä ei havaittu lainkaan. Symbolinen toisiin kohdistuva leikki kertoo Nurmen ym. (2006, 58) mukaan sosiaalisen kehityksen vaiheesta ja kyvystä vuorovaikutukseen toisten kanssa. Havainnoidut lapset olivat sosiaalisessa kehityksessään siinä vaiheessa, että itseen suunnattu symbolinen leikki onnistui. Heidän vuorovaikutustaitonsa ja sosiaalinen kehityksensä ei ollut vielä siinä vaiheessa, että toisiin suunnattu symbolinen leikki olisi itsenäisesti onnistunut.

Roolileikkiä ei havaittu ulkoilun aikana, mutta alkeellista roolileikkiä näkyi yhden lapsen kohdalla. Nurmen ym. (2006, 61) mukaan lapset alkavat leikkiä roolileikkiä kolmannen ikävuoden aikana, mutta

alkeellista roolileikkiä esiintyy Kurvisen ym. (2007, 162–163) mukaan jo kaksivuotiailla lapsilla. Roolileikki vaatii lapselta suunnittelukykyä, pitkäjänteisyyttä sekä kykyä yhteisiin sopimuksiin. Lapsilla ei ollut vielä nähtävissä kykyä kyseisten taitojen hallitsemiseen. Myös lasten puheenkehitys vaikuttaa leikkien muodostumiseen ja etenkin roolileikin mahdollisuuksiin. Lasten puhe oli yksittäisten sanojen tai lyhyiden lauseiden varassa, joten roolileikki ei tämänkään vuoksi ollut vielä ajankohtaista.

Laineen (2014, 111, 116) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen pienille lapsille on tärkeää. Lapsi tarvitsee ympäristön antamaa tukea ja vuorovaikutusta kasvaakseen sosiaalisesti ja kommunikoivaksi ihmiseksi (Jakkula 2008, 33–34). Myös vuorohoitoryhmän työntekijät korostivat aikuisen osallistumisen tärkeyttä lasten toiminoissa. He pitivät tärkeänä sosiaalisten taitojen opettamista lapsille.

Lähikehityksen vyöhykettä määritetään sellaisten ongelmien avulla, joita lapsi ei itse kykene selvittämään tai ratkaisemaan ilman avustusta (Vygotski 1978, 83–85). Näitä tilanteita oli näkyvissä lähes kaikissa sosiaalista kehitystä tukevissa toiminnoissa. Lapset eivät vielä kyenneet esimerkiksi jakamaan esineitä, odottamaan vuoroaan ja ymmärtämään kuinka kaikissa sosiaalisissa tilanteissa toimitaan. Lapset kykenivät jakamaan lelujaan ja odottamaan vuoroaan esimerkiksi liukumäessä, kun aikuinen ohjasi lapsia ja neuvoi, miten toimitaan. Lapset eivät kyenneet toimimaan konfliktitilanteissa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja tarvitsivat niiden selvittämisessä aikuisen apua. Konfliktit saatiin selvitettyä, kun aikuinen selvitti asiaa lasten kanssa tai kielsi lapsia toimimasta kyseisellä tavalla. Lasten toiminnot eivät vielä yltäneet todellisen kehityksen tasolle, vaan sijoittuivat heidän lähikehityksensä vyöhykkeelle.

Ulkoilujen aikana havaittiin paljon tilanteita, joissa lapset toimivat lähikehityksen vyöhykkeellä. Esimerkiksi hiekkalaatikolla leikkivä lapsi leikki esineleikkiä käyttämällä lapiota ja hiekkakakkumuotteja. Aikuinen auttoi lasta tekemään hiekkakakkuja näyttämällä ensin alusta loppuun, kuinka sellainen tehdään. Tämän jälkeen aikuinen auttoi lasta tekemään kakun itse, auttamalla lapioimaan hiekkaa muottiin ja kippaamalla sen yhdessä lapsen kanssa ympäri. Lapsi ei selvästi vielä osannut tehdä kakkua itsenäisesti, mutta suoriutui siitä aikuisen avustuksella.

Joissain tilanteissa lapset leikkivät aluksi yksin, mutta aikuisen avustuksella alkoivat leikkiä yhdessä toisten lasten kanssa. Kaikki lapsista olivat siinä kehityksen vaiheessa, että yksinleikki sujui ongelmitta. Yksinleikki sijoittui lasten todelliselle kehityksen tasolle, eli he kykenivät siihen itse ilman apua. Osa lapsista ei kyennyt rinnakkaisleikkiin, mutta kykeni siihen aikuisen tuella. Näiden lasten kohdalla rinnakkaisleikki sijoittui lähikehityksen vyöhykkeelle. Osa lapsista leikki rinnakkaisleikkiä ilman avustusta, eli se sijoittui näiden lasten todellisen kehityksen tasolle. Näiden lasten vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot eivät olleet vielä kehittyneet sille tasolle, että vierekkäis- tai yhteisleikki olisi ollut mahdollista itsenäisesti. Näitä leikkejä kuitenkin havaittiin, kun aikuinen tuki lasten leikkiä osallistumalla ja luomalla leikkimahdollisuuksia. Vierekkäis- ja yhteisleikki sijoittuivat näiden lasten lähikehityksen vyöhykkeelle.

Havainnoimamme lapset olivat iältään lähellä toisiaan. He olivat kuitenkin temperamenteiltaan ja kehitystasoiltaan hyvin erilaisia, mikä rikastutti havainnointia ja siitä saatuja tuloksia. Jotkut lapset tarvitsivat paljon aikuista, toiset kaveria ja osa lapsista oli taas yksin. Lasten kiinnostuksen kohteet näyttäytyivät eri tavoin ja ne vaihtelivat. Osa lapsista oli selvästi kiinnostunut toisista lapsista ja hakeutui sosiaaliseen kontaktiin aktiivisesti ulkoilun aikana. Osa lapsista taas oli enemmänkin kiinnostunut tekemisestä, ulkona olevista esineistä ja niillä leikkimisestä, eikä niinkään ympärillä olevista muista lapsista.

Lasten yksilöllisen huomioon tärkeys päiväkotiryhmässä korostui lasten yksilöllisten erojen vuoksi. Havainnoimme yhtä lasta vain yhden kerran, mutta mielestämme saimme lasten sosiaalisen kehityksen tasosta ja sosiaalisista taidoista melko realistisen kuvan. Havainnoimalla huomasimme asioita, joissa lapset tarvitsivat tukea. Haastattelussa korostui lapsihavainnoinnin tärkeys, jonka mekin totesimme tärkeäksi. Havainnoimalla saimme syvennettyä hankkimaamme teorian tietoa ja pystyimme havainnoinnissa poimimaan asioita, joista olimme lukeneet. Leikin havainnoinnissa opimme erottelemaan ja näkemään eri leikin kehityksen vaiheita ja vuorovaikutuksen näyttäytymistä leikissä.

Jäimme pohtimaan, osasimmeko tulkita havaintojamme oikein. Erityisesti meitä jäi mietityttämään tilanne, jossa havainnoimamme lapsi keinutti vaunuissa olevaa nuorempaa lasta. Pohdimme, tiesikö lapsi toisen lapsen olevan vaunuissa vai ei. Halusiko lapsi käydä antamassa vauhtia toiselle lapselle vai kävikö hän heiluttamassa vauhua huvikseen kokeillakseen, miltä heiluttaminen tuntuu. Mielestämme tällä on merkitystä lapsen sosiaalista kehitystä arvioitaessa. Toisen lapsen tuudittaminen kertoo lapsen halusta ottaa kontaktia toiseen lapseen ja hoivata pienempää. Jos lapsi ei kuitenkaan ymmärtänyt toisen lapsen olevan vaunussa, hän ei kyseisessä tilanteessa hakenut kontaktia toiseen lapseen.

Jäimme myös pohtimaan, oliko ulkoiluun osallistuvien lasten ja aikuisten määrällä vaikutusta lasten käyttäytymiseen. Mietimme, että asiaa olisi voinut selvittää, jos olisimme ottaneet ylös lasten ja aikuisten määrän ulkoiluissa. Mieleemme jäi erityisesti yksi ulkoilukerta, jolloin pihalla oli vain yksi aikuinen lasten kanssa. Osa ryhmästä oli markkinoilla muiden aikuisten kanssa ja osa lapsista oli jäänyt päiväkodin pihalle. Mietimme, oliko tällä vaikutusta havainnoimamme lapsen leikkeihin ja tekemisiin ulkona. Eikö lapsella esimerkiksi ollut leikkikaveria, ja olisiko hän voinut turhautua ja levitellä tämän takia tavaroita pihalle?

Yllätyimme konfliktien vähyydestä havainnoinnissa, eikä haastattelussakaan konflikteja korostettu. Olimme olettaneet konflikteja näkyvän paljon enemmän ulkoleikkitalanteissa ja niiden näyttäytyvän voimakkaampina. Mietimme, oliko meidän läsnäolollamme vaikutusta konfliktien vähyyteen. Huomasimme, että osa lapsista reagoi meihin voimakkaammin, kun taas osa ei huomionnut meitä juuri ollenkaan. Yhden lapsen kohdalla mietimme, oliko lapsi huomannut, että havainnoimme juuri häntä. Lapsi seuraili meitä katseellaan ja luultavasti ihmetteli, keitä olimme.

Jäimme pohtimaan haastattelussa ilmi tullutta näkökulmaa sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Työntekijät korostivat vuorohoidon tuomia haasteita ja kokivat sosiaalisen kehityksen tukemisen haastavaksi tällaisessa ryhmässä, jossa lapset ja aikuiset vaihtuvat vuorohoidon takia. Mietimme, kuinka vuorohoitoryhmissä voitaisiin panostaa entistä paremmin lasten sosiaalisten taitojen ja suhteiden syntymiseen. Työntekijät kertoivat muun muassa, että ryhmäytyminen on huomattavasti hitaampaa vuorohoitoryhmässä kuin tavallisessa päivähoitoryhmässä. He kokivat tämänkin haasteena omalle työlleen. Pohdimme myös, vaikuttaako lasten vaihtuvuus ystävyysuhteiden syntymiseen. Harmillista on, jos toisistaan kiinnostuneet lapset eivät voi muodostaa kaverisuhdetta hoitoaikojensa vuoksi.

Opinnäytetyömme jatkotutkimuksen aiheena voisi olla esimerkiksi sosiaalisen kehityksen tukemisen eroavaisuudet päivähoito- ja vuorohoitoryhmien välillä. Jatkotutkimuksessa voisi vertailla myös ryhmäytymistä ja lasten ystävyysuhteiden muodostumista ryhmien välillä. Jatkotutkimusta varten opinnäytetyömme tutkimus on toistettavissa päivähoitoryhmään. Saatuja tuloksia voisi verrata meidän saamiimme tuloksiin vuorohoitoryhmästä.

Opinnäytetyömme tutkimuksen sivutuotteena syntyi havainnointilomake. Suunnittelimme lomakkeen lasten sosiaalisen kehityksen havainnoimisen tueksi päiväkotiin. Lomakkeella saimme tarkoituksenmukaisia havaintoja lasten vuorovaikutuksesta, sosiaalisista taidoista ja leikin kehityksen näyttäytymisestä. Päiväkotien työntekijät voivat hyödyntää havainnointilomaketta työssään. Havainnointilomake on muokattavissa, jolloin se sopii käytettäväksi myös vanhempia lapsia havainnoitaessa. Havainnointilomaketta voi hyödyntää tulevilla tutkimuksilla.

Ryhmäteemahaastattelusta saimme arkitietoa päivittäin lasten kanssa työskenteleviltä. Meitä jäi kuitenkin hieman harmittamaan, että osa haastatelluista tuli kesken kaiken haastatteluun. Tämä rikkoi haastattelun intensiivisyyttä ja syvyyttä, koska uudelle tulijalle piti aina kerrata, mistä olimme jo keskustelleet. Työntekijöiden kiire oli ymmärrettävää, koska haastattelu tehtiin lasten päiväunien aikana, jonka vuoksi jonkun työntekijän tuli olla valvomassa ja vastaanottamassa lapsia.

Haastattelussa aihe poikkesi välillä asettamistamme teemoista. Saimme näistä teemojen ulkopuolisista keskusteluista merkittävää aineistoa tutkimukseemme ja huomasimme asioita, joita emme olleet aiemmin edes ajatelleet. Emme olleet aiemmin testanneet tekemäämme teemahaastattelurunkoa, joka saattoi myös vaikuttaa haastattelun kulkuun ja siitä saatuun aineistoon. Osa teemahaastattelusta saadusta aineistosta oli merkittävää tutkimuksen kannalta, mutta jätimme osan pois sisällysanalyysivaiheessa.

Opinnäytetyöprosessi oli monivaiheinen ja sen työstämisen intensiivisyys vaihteli pitkän prosessin ajan. Aiheemme muuttui hieman suunnitelmavaiheessa siitä, millaisena olimme opinnäytetyön idean esittäneet. Haasteena tämän vuoksi koimme välillä sen, että emme kunnolla hahmottaneet, mitä olimme tekemässä ja miksi. Jätimme työn suunnitelmaseminaarin jälkeen tauolle ja palasimme siihen muutamien kuukauden päästä. Tämä tauko selkeytti ajatuksiamme työstämme ja saimme intoa työskentelyyn. Tutkimuksen tulosten ja tapauskuvausten kirjaaminen sujui mielestämme yllättävän helposti

ja olimme yksimielisiä tuloksista. Haastavana koimme johtopäätösten tekemisen ja kirjoittamisen. Tulosten yhdistäminen teorian tietoon sujui hyvin, mutta keskeisten johtopäätösten tekeminen oli haastavaa.

Arvioimme omaa oppimistamme tarkastellen sosiaalialan yleisiä kompetensseja, joita ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Oppimisen taitoihin kuuluu muun muassa taito tiedon kriittiseen arvioimiseen ja käsittelyyn sekä oman osaamisensa ja oppimistapojensa arvioimiseen ja kehittämiseen. (Savonia 2012.) Opinnäytetyötä tehdessämme perehdyimme laajasti eri tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen. Tiedon kriittinen arvioiminen oli suuri osa tiedonhankintaamme ja kehityimme siinä opinnäytetyöprosessin edetessä. Opimme myös lukemaan tutkimuksia, etsimään niistä oleellisen tiedon sekä arvioimaan niiden luotettavuutta.

Työtä tehdessämme opimme vastuunottamista työnjaon suhteen. Myös salassapito ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin säilyttäminen toi vastuuta työskentelyymme. Eettisen osaamisen kompetenssiin kuuluu vastuunottaminen omasta toiminnastaan ja sen seurauksista, ammattieettisten periaatteiden mukaan toimiminen sekä eri toimijoiden huomioiminen työskentelyssä (Savonia-amk 2012).

Ammattieettisistä periaatteista nostimme syrjäytymisen ehkäisyn työmme tausta-ajatuksiksi, joka ohjasi tutkimuksen näkökulmaa ja teoreettista viitekehystä koko prosessin ajan. Eri toimijoiden huomioiminen työssämme näkyi yhteistyönä toimeksiantajamme sekä ohjaavien opettajien ja opponenttien kanssa. Koimme välillä yhteistyön tekemisen haastavana, koska meillä oli aluksi vaikeuksia hahmottaa opinnäytetyön tarkoitusta ja tavoitteita. Yhteistyöhön toimeksiantajan kanssa haasteita toi myös se, että aihe työhön tuli meiltä eikä toimeksiantajalta. Mietimme, onko työstä hyötyä ja koeeke toimeksiantajamme työmme tarpeelliseksi.

Meistä muotoutui opinnäytetyöprosessin aikana oma työyhteisö, jonka sisällä jaoimme tehtäväalueita itsenäiseen työskentelyyn. Työskentelimme enimmäkseen yhdessä ja jokaiselle muodostui oma roolinsa työyhteisön jäsenenä. Työyhteisössä toimimista hankaloitti aikataulujen yhteensovittaminen, johon vaikuttivat ammatillisen harjoittelun ajankohta ja opiskelun ohessa tehtävät työt. Suurimmaksi työyhteisössä toimiminen sujui ongelmitta ja opimme, mitä kaikkea tiimityö vaatii onnistuakseen. Työyhteisöosaaminen pitää sisällään muun muassa osaamisen toimia työyhteisön jäsenenä sekä toimia työelämän viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa (Savonia-amk 2012).

Opimme opinnäytetyöprosessin aikana tutkimuksellista työtettä ja toteuttamaan tutkimuksen alusta loppuun. Tiedon kriittinen tarkastelu ja oleellisen tiedon käyttäminen olivat iso osa opinnäytetyömme tekoa. Tutkimuksen aineiston tiedonkeruuta varten laadimme itse havainnointilomakkeen, joka pohjautui tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen ja aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin havainnointilomakkeisiin. Kykeneminen luovaan ongelmanratkaisuun ja työtapojen kehittämiseen kuuluvat innovaatio-osaamiseen. (Savonia-amk 2012.)

LÄHTEET

- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Hakkarainen, P. 2008. Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.). *Pedagogiikan palikat – Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 11–24.
- Helenius, O. & Suhonen, E. 2006. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointi leikki-ikäisellä lapsella. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.). *Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopainokustannus, 73–82.
- Heinämäki, L. 2000. *Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa*. Helsinki: Tammi.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2012. Leikin ensiaskeleita. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–76.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY, 133–159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Tammi.
- Hännikäinen, M. 2002. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY, 117–131.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Ransku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat - Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 33–43.
- Kalliala, M. 2008. *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. 2014. *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. *Lapsen aika*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Koivunen, P.-L. 2009. *Hyvä päivähoito – työkaluja sujuvaan arkeen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. 2005. Kommunikaatiosuhde - vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. 2005 *Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino, 109–116.
- Kronqvist, E.-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Ransku-Puttonen, H. (toim.). *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 166–182.

- Kronqvist, E.-L. & Pulkkinen, M.-L. 2007. *Kehityopsykologia – matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Kurvinen, A., Neuvonen, S., Sivén, T., Vartiainen, J., Vihunen, R. & Vilén, M. 2006. *Lapsuus erityinen elämänvaihe*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Laakso, M.-L. 2003. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsudessa*. Juva: PS-kustannus, 20–47.
- Laine, K. 2014. Lapsen sosiaalinen maailma päivähoitossa. Teoksessa Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.) *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. Helsinki: Edita, 83–123.
- Laine, K. 2002. *Origins, syrjäytymisen syntymekanismit varhaislapsuudessa*. [verkkojulkaisu]. Turun yliopisto. [viitattu 30.5.2014]. Saatavissa: [www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Tiedeaamaiset/15.5\(1\).rtf](http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Tiedeaamaiset/15.5(1).rtf)
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Tiivistelmä. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.). *Lasten syrjäytymisen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 5–6.
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36*. Finlex. Lainsäädäntö. [viitattu 22.1.2015]. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Munter, H. 2002. Vertaisuhteet ja leikki päiväkodin lapsiryhmässä. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY, 90–115.
- Neitola, M. 2013. Vertaisuhteisen merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.). *Pienten piirissä –Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- 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, 111–125.
- Reunamo, J. & Pölkki, T. 2014. Lasten vapaa ja ohjattu ulkotoiminta. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen*. Juva: PS-kustannus, 120–143.
- Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen*. Juva: PS-kustannus, 23–47.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Saaranen-Kauppinen, A. 2014. Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa Kuusela, P. & Saastamoinen, M. (toim.). *Hyvän elämän sosiaalipsykologia*. EU: Unipress, 54–67.
- Savonia. 2012. *Opetussuunnitelma. Sosiaalialan koulutusohjelma*. [verkkojulkaisu]. Savonia-ammattikorkeakoulu. [viitattu 24.2.2015]. Saatavissa: <http://portal.savonia.fi/amk/fi/opiskelijalle/opetus-suunnitelmat?yks=IS&krtid=319&tab=2>
- Siippainen, A. 2012. "Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä" Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.). *Lapset ja nuoret intituutioiden kehitysissä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 116–127.
- Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY, 15–33.

Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. 2001. Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.). *Pienet päivähoitossa*. Helsinki: WSOY, 65–91.

STAKES 2009. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: STAKES.

Storvik-Sydänmaa, S., Talvensaari, H., Kaisvuori, T. & Uotila, N. 2013. *Lapsen ja nuoren hoitotyö*. Sanoma-Pro.

Sääskilahti, L. 2010. *Kasvattajan rooli alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukemisessa päiväkodissa* [verkkójulkaisu]. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma [viitattu 24.1.2015]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25764/URN:NBN:fi:jyu-201101051008.pdf?sequence=1>

Särkkä, S. 2012. *Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä*. [verkkójulkaisu]. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu-tutkielma. [viitattu 11.2.2015]. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83588/gradu05924.pdf?sequence=1>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.

Vehkalahti, R. & Urho, T. 2013. *Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen*. Helsinki: Lasten Keskus.

Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Virolainen, A. 2014. Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa Häkkä, A., Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.) *Lapsen parhaaksi. Lähihoitaja varhaiskasvattajana*. Helsinki: Edita, 125–200.

Vygotski, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim.). Cambridge: Harvard University Press.

Wahlberg, K.-E. 2004. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. *Eriyiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 79–96.

LIITE 1: SUOSTUMUSLOMAKE HAVAINNOINTIA VARTEN

Hyvät vanhemmat!

Olemme sosionomi-opiskelijat Ilona Pasanen, Lotta Similä ja Julia Tarvonen Savonia -ammattikorkeakoulun Iisalmen kampukselta.

Teemme lastenne hoitoryhmään tutkimuksellista opinnäytetyötä lasten sosiaalisen kehityksen tukemisesta päiväkodin ulkoleikkilanteissa. Toteutamme tutkimuksen havainnoimalla lapsia päiväkodin piha-alueella aamupäiväulkoilun aikana. Tutkimukseen valitaan satunnaisesti noin kuusi lasta. Tutkimus toteutetaan syyskuun aikana.

Tällä kirjeellä pyydämme teiltä lupaa saada havainnoida lastanne päiväkodin ulkoilun aikana. Tutkimus on täysin luottamuksellinen ja lastenne anonymiteetti tulee säilymään koko tutkimuksen ajan. Vain lasten ikä ja sukupuoli tulee esiintymään tutkimuksessa. Lisäksi havainnoinnista saatu aineisto tuhotaan aineiston käsittelyn jälkeen.

Ystävällisin terveisin

Ilona Pasanen, Lotta Similä ja Julia Tarvonen

ilona.h.pasanen@edu.savonia.fi
lotta-sofia.a.simila@edu.savonia.fi
julia.a.tarvonen@edu.savonia.fi

Palautathan lomakkeen alaosan 31.8.2014 mennessä lapsenne hoitoryhmän työntekijöille. Kiitos!



Lastani saa havainnoida

KYLLÄ

EI

Lapsen nimi ja ikä

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 2: HAVAINNOINTILOMAKE

LAPSEN IKÄ:

LAPSEN SUKUPUOLI:

PÄIVÄMÄÄRÄ:

KONTAKTIN OTTAMINEN	MÄÄRÄ
Lapsi on yksin	
Lapsi on aikuisen kanssa	
Lapsi on toisen lapsen kanssa	
Lapsi on ryhmässä	
HUOMIOT	
Lapsi ottaa kontaktia toiseen lapseen elein	
Lapsi ottaa kontaktia toiseen lapseen liikkein	
Lapsi ottaa kontaktia toiseen lapseen puheella	
Lapsi jakaa huomion toisen lapsen kanssa	
HUOMIOT	
Lapsi ottaa kontaktia aikuiseen elein	
Lapsi ottaa kontaktia aikuiseen liikkein	
Lapsi ottaa kontaktia aikuiseen puhein	
Lapsi jakaa huomion aikuisen kanssa	
HUOMIOT	
KONFLIKTIT	
Lapsi konfliktissa toisen lapsen kanssa	
Lapsi konfliktissa aikuisen kanssa	
HUOMIOT	

LEIKKI	MÄÄRÄ
Lapsi leikkii yksinleikkiä	
Lapsi leikkii rinnakkaisleikkiä	
Lapsi leikkii vierekkäisleikkiä	
Lapsi leikkii yhteisleikkiä	
Lapsi leikkii aikuisen kanssa	
HUOMIOT	
Lapsi leikkii tutkimalla esineitä tietämättä käyttötarkoitusta	
Lapsi leikkii esineleikkiä	
Lapsi leikkii symbolista leikkiä suuntaamalla toiminnan itseensä	
Lapsi leikkii symbolista leikkiä suuntaamalla toiminnan toiseen	
Lapsi leikkii roolileikkiä	
HUOMIOT	

LIITE 3: TEEMAAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot: Koulutus, ammattinimike, työkokemus

Alle 3-vuotiaan sosiaalisuus ja sen tukeminen

TEEMA 1 Sosiaalinen kehitys

- ✓ Mitä sosiaalinen kehitys on?
- ✓ Miten sosiaalinen kehitys näkyy?
- ✓ Eri-ikäisillä? 1-vuotiaat? 2 vuotiaat?

TEEMA 2 Sosiaalisen kehityksen tukeminen ulkoleikkitalanteissa

- ✓ Miten alle kolme vuotiaan lapsen sosiaalista kehitystä tuetaan?
- ✓ Missä tilanteissa?
- ✓ Miksi sosiaalista kehitystä tuetaan?
- ✓ Ristiriitatilanteet?
- ✓ Mikä on aikuisen rooli ulkoleikki tilanteissa?

TEEMA 3 Lasten sosiaaliset suhteet

- ✓ Näkyvätkö lasten keskeiset suhteet vapaan leikin tilanteissa?
- ✓ Miten sosiaaliset suhteet näyttäytyvät vapaassa leikissä?
- ✓ Onko kaikilla kavereita?

TEEMA 4 Työyhteisön toiminta

- ✓ Kuinka lapsia havainnoidaan?
- ✓ Miten usein lapsia havainnoidaan?
- ✓ Riittääkö aika?
- ✓ Kirjataanko havainnoita ylös?
- ✓ Havainnoivatko kaikki työntekijät?
- ✓ Keskustellaanko havainnoinnista työyhteisö kokouksissa?
- ✓ Onko eroavaisuuksia havainnoissa?

LIITE 4: ESIMERKKI AINEISTONANALYYSISTÄ

Pelkistetyt ilmaukset	Alakategoriat	Yläkategoriat	Yhdistävä tekijä
<ul style="list-style-type: none"> - Sosiaalisten taitojen opettelu - Opetellaan olemaan rinnakkain ja leikkimään - Opetellaan että ei vain minä itse - Opetetaan, miten toisten kanssa ollaan - Neuvotaan mitä ei voi tehdä 	Toisten huomioimisen opettaminen	Sosiaalisten taitojen opettaminen	Sosiaalisen kehityksen tukeminen
<ul style="list-style-type: none"> - Aikuinen ohjaa tavaroiden jakoa - Lapsi ei aina ymmärrä jakamista - Jakaminen pitää opettaa - Jakaminen ei ole sisäsyntyistä - Lapsi ajattelee tavaran olevan oma 	Jakamisen opettaminen		
<ul style="list-style-type: none"> - Vuoronodottaminen pitää opettaa, ei sisäsyntyistä - Ymmärrys, että kaikki eivät voi yhtä aikaa 	Vuoronodottamisen opettaminen		
<ul style="list-style-type: none"> - Asetutaan yhdessä leikkimään hiekkalaatikolla - Autetaan tavaroiden kanssa miten leikitään - Aikuisen auttamana yhteisleikin alkeet, vaikka jokaisella lapsella oma leikki - Alle kolmevuotiaat lähtevät innokkaasti aikuisen vetämään toimintaan mukaan - Lasketaan yhdessä aikuisen kanssa mäkeä 	Aikuinen mukana leikissä	Aikuisen osallistuminen	
<ul style="list-style-type: none"> - Riita tavaroista, aikuisen mukana selvittämissä - Aikuista tarvitaan suuna lapselle 	Riidan selvittäminen		
<ul style="list-style-type: none"> - Tavaroiden esille laitto ulkoilutilanteissa - Jätetään ne tavarat, jotka voi lapsi itse ottaa 	Leikin mahdollistaminen		