



# Aikuisten ja alle kolmevuotiaiden lasten välinen vuorovaikutus päiväkodissa

Sosiaalialan koulutusohjelma,  
sosionomi  
Opinnäytetyö  
5.4.2011

---

Maiju Konttinen  
Henna Korpimäki

Koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto	
Sosiaaliala		Sosionomi	
Tekijä/Tekijät			
Maiju Konttinen, Henna Korpimäki			
Työn nimi			
Aikuisten ja alle kolmevuotiaiden lasten välinen vuorovaikutus päiväkodissa			
Työn laji	Aika	Sivumäärä	
Opinnäytetyö	Kevät 2011	52 sivua + 3 liitettä	
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, miten yhteistyöpäiväkotimme alle 3-vuotiaiden ryhmissä työskentelevät aikuiset ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja millä tavalla aktiivisen oppimisen periaatteet näkyvät toiminnassa. Lisäksi tarkoituksenamme oli kartoittaa, miten aikuiset kuvaavat vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä.</p> <p>Opinnäytetyömme lähestymistapa on kvalitatiivinen. Aineisto hankittiin puolistrukturoidun teemahaastattelun sekä observevoivan havainnoinnin avulla. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluina ja niihin osallistui kuusi aikuista. Haastatteluaineiston analysointi tapahtui sisällönanalyysin avulla. Havainnoinnit toteutettiin paperille kirjoittamalla. Suoritimme havainnoinnit päiväkodin kahdessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä, jossa toteutimme myös aikuisten haastattelut. Havainnoinnit painottuivat vapaan toiminnan tilanteisiin. Havainnointien analysoinnissa käytimme teemoittelua. Opinnäytetyöhömmme osallistui yhteensä 6 aikuista ja 24 lasta.</p> <p>Aineistoista saadut tulokset osoittivat, että läsnäolo, lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen ovat hyvän vuorovaikutuksen perusta. Tämän kaltaista vuorovaikutusta edesauttoi se, että aikuinen oli lapsen saatavilla, kohtasi lapsen ja tuki hänen osallisuuttaan, kannusti, rakensi luottamusta sekä tarjosi turvaa ja läheisyyttä. Nämä elementit nousivat esiin sekä haastatteluissa että käytännön toimintaa havainnoissa. Tulokset osoittivat, että alle 3-vuotiaiden ryhmien aikuisten vuorovaikutus lasten kanssa sisälsi edellä mainittuja elementtejä, ei pelkästään puheen tasolla vaan myös käytännön toiminnassa. Aktiivinen oppiminen näkyi aikuisten toiminnassa ennen kaikkea tilanteissa, joissa aikuinen etsi ja odotti sopivia kohtia osallistua lapsen leikkiin tai muuhun tekemiseen ja tarttui lapsen aloitteisiin. Tällöin vuorovaikutus oli vastavuoroista. Haastatteluissa aikuiset mainitsivat myös tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laatuun heikentävästi. Näitä olivat vuorovaikutustilanteen rauhattomuus, aikuisten sitoutumattomuus sekä lasten ristiriitatilanteet ja väsymys.</p> <p>Tuloksista voi päätellä, että päiväkodin työntekijät pitivät lapsen kohtaamista, kuuntelemista ja läsnäoloa tärkeinä tekijöinä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaisesti aikuiset olivat lapsille turvallisia auttajia ohjaamatta lapsia kuitenkaan liikaa. Aikuiset antoivat lapsille mahdollisuuden vastavuoroiseen, parhaimmillaan lähes tasavertaiseen vuorovaikutukseen. Aikuiset huomioivat vuorovaikutuksessa lapsen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen tason ja toimivat niiden edellyttämällä tavalla.</p>			
Avainsanat			
aktiivinen oppiminen, varhaiskasvatus, vuorovaikutus			

Degree Programme in		Degree	
Social Services		Bachelor of Social Services	
Author/Authors			
Maiju Konttinen, Henna Korpimäki			
Title			
Social Interaction Between Adults and Children Under Three in Day Care			
Type of Work	Date	Pages	
Bachelor's thesis	Spring 2011	52 pages + 3 appendices	
<p>ABSTRACT</p> <p>The aim of our Bachelor's thesis was to examine how adults socially interacted with children under 3 in our partner kindergarten and how the principles of active learning were applied in practice. Another goal was to find out how the adults described social interaction between adults and children in day care.</p> <p>Our Bachelor's thesis was carried out with qualitative methods. We collected data by briefly interviewing six adults of two groups in the kindergarten and by observing social interaction in the same two groups. Both child groups were for children under 3. The interviews were single interviews. We analyzed the interviews with content analysis. After the interviews we observed social interaction by writing down notes on paper. Our observation was emphasized in situations without planned activity for the children. We analyzed the observation data by thematic analysis. The themes were based on the results of the interviews.</p> <p>The results showed that being present for the child and supporting the child's participation were the basis of good social interaction between adults and children in day care. Good social interaction also consisted of adults listening to children, encouraging them, building up shared trust and providing protection and proximity. These elements came up both in the interviews and in observing adults' action in practice. We found that active learning was principally shown in situations when adults tried to find as well as waited for an appropriate moment to participate in children's play or other activity and paid attention to their suggestions. In the interviews adults also mentioned challenges to good interaction. These were uneasiness of the interaction situation, the child's tiredness and adults being uncommitted to their work.</p> <p>The results lead to the conclusion that according to the interviewed adults the most important factors in social interaction between adults and children in day care are interacting with the children as they are, listening to them and being present. According to the principles of active learning adults were safe guides to the children without excessive guiding. Adults gave children opportunities to reciprocal, at its best almost equal social interaction. Adults considered the level of the child's development and interactional skills and acted as the child's skills required.</p>			
Keywords			
active learning, early childhood education, social interaction			

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISTYÖPÄIVÄKOTI	2
3	AIKUISEN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS	3
3.1	Vuorovaikutus alle kolmevuotiaiden ryhmässä	3
3.2	Vuorovaikutus hyvän varhaiskasvatuksen lähtökohtana	4
3.3	Aikuinen lapsen kohtaajana	7
3.4	Vuorovaikutusroolit ja -keinot	8
4	AKTIIVINEN OPPIMINEN	10
4.1	Oppimisympäristö	10
4.2	Avainkokemukset	11
4.3	Aktiivisen oppimisen taustateoriat	12
4.4	Aktiivinen oppiminen ja vuorovaikutus	15
5	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	17
5.1	Tutkimustehtävä	17
5.2	Tutkimusmenetelmät	17
5.3	Prosessin kuvaus	19
5.3.1	Haastattelut	21
5.3.2	Havainnointi	22
5.4	Aineiston analysointi	23
5.4.1	Haastatteluaineiston sisällönanalyysi	23
5.4.2	Havainnointiaineiston teemoittelu	24
5.5	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	26
6	HAASTATTELUJEN TULOKSET	27
6.1	Hyvän vuorovaikutuksen perusedellytykset	27
6.1.1	Saatavilla olo	28
6.1.2	Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen	29
6.1.3	Lapsen kannustaminen ja sanattoman vuorovaikutuksen merkitys	30
6.1.4	Aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen tärkeys	30
6.2	Aktiivinen oppiminen käytännössä	31
6.2.1	Toimintaympäristö ja tilajärjestelyt	31
6.2.2	Aikuisen toiminta lapsiryhmässä	32
6.3	Haasteet vuorovaikutuksessa	33
6.4	Vuorovaikutusta edesauttavat asiat	35
6.5	Vuorovaikutuksesta keskusteleminen työyhteisössä	36
7	HAVAINNOINTIEN TULOKSET	37
7.1	Aikuisen saatavilla olo ryhmässä	37
7.2	Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen	39
7.3	Lapsen kannustaminen arjessa	40
7.4	Sanaton vuorovaikutus käytännössä	41
7.5	Aktiivinen oppiminen aikuisten toiminnassa	42
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	42
9	POHDINTA	45
	LÄHTEET	50

## 1 JOHDANTO

Mikä merkitys vuorovaikutuksella on päiväkodin arjessa? Helsingin Sanomien (2007) mielipidekirjoituksessa päivähoitoa puolustetaan muun muassa sillä, että päiväkodissa eletään lasten muodostamissa vertaisryhmissä, joissa toimiessaan lapset saavat kokemuksen yhteisön jäsenyydestä ja harjoittelevat monia sosiaalisen elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten itsensä ilmaisua, toisten ystävällistä kohtelua ja vuorovaikutustaitoja. Erityisesti pienten lasten kanssa toimiessa lasten keskinäisten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen tarvitaan kasvattajan tukea. Tällöin korostuu aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus; se miten päiväkodin aikuiset ovat vuorovaikutuksessa lasten kanssa, reagoivat lasten kontaktialoitteisiin ja rohkaisevat lasta vuorovaikutukseen.

Opinnäytetyömme aiheena on vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä päivähoiton arjessa: mitä vuorovaikutus sisältää, kuka tekee aloitteen, mitä vuorovaikutuksessa pidetään tärkeänä ja toimiiko vuorovaikutus toivotulla tavalla. Valitsimme aiheeksemme vuorovaikutuksen, sillä se on yksi laadukkaan päivähoiton kulmakivistä ja yhteistyöpäiväkotimme toivoi meidän tuottavan heille lisätietoa aiheesta oman työnsä kehittämiseen.

Teimme yhteistyötä helsinkiläisen päiväkodin kanssa tarvittavan aineiston kokoon saamiseksi. Keskityimme opinnäytetyössämme alle kolmevuotiaiden ryhmiin, joita oli yhteistyöpäiväkodissämme kaksi. Kahteen lapsiryhmään keskittyminen mahdollisti opinnäytetyömme kannalta riittävän aineiston saamisen, mutta oli käytännön kannalta tarpeeksi pieni otos lasten ja henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen havainnointiin vapaan toiminnan tilanteissa sekä sisällä että ulkoillessa.

Toteutimme opinnäytetyömme kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien avulla, hankkien aineiston haastattelemalla päiväkodin henkilökuntaa sekä keräämällä havainnointiaineistoa päiväkodin lasten ja henkilökunnan välisistä vuorovaikutustilanteista. Saimme yhteistyöpäiväkodiltamme käyttöömme heidän aktiivisen oppimisen koulutuskansionsa, jotta pystyimme peilaamaan kerättyä aineistoa myös päiväkodissa noudatettavaan aktiivisen oppimisen menetelmään. Lyhyiden haastattelujen kautta kartoitimme työntekijöiden ajatuksia lasten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta, siihen liittyvistä arvoista ja aktiivisen oppimisen vaikutuksesta. Havainnointitilanteiden kautta saimme konkreettista

tietoa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta, kun taas haastattelujen avulla saimme tietoa myös työntekijöiden kokemuksista. Koimme lapsen äänen tulevan olennaisella tavalla esille havainnoinnin kautta.

## 2 YHTEISTYÖPÄIVÄKOTI

Yhteistyöpäiväkotimme oli helsinkiläinen päiväkotitoiminta. Päiväkodissa toimii yhteensä viisi lapsiryhmää, joista kaksi ryhmää on alle kolmevuotiailla. Ensimmäisessä pienten ryhmässä on 12 noin vuoden ikäistä lasta ja siinä toimii lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Toisessa ryhmässä on 18 noin kaksivuotiaasta lasta, lastentarhanopettaja ja kolme lastenhoitajaa. Opinnäytetyöhömmme osallistui lopulta yhteensä kuusi kasvatus- ja hoitohenkilökuntaan kuuluvaa työntekijää. Lapsia saimme mukaan yhteensä 24. Osa henkilökunnasta ei ollut paikalla aineistonkeruujakohtana, joten he eivät osallistuneet aineistonkeruuprosessiin. Myös muutama lapsi jäi prosessin ulkopuolelle, koska emme saaneet heistä havainnointilupaa.

Toteutimme aineiston hankinnan päiväkodissa alkusyksyllä, joten moni lapsista oli vasta aloittanut päivähoiton vain muutamia viikkoa aiemmin, joko kokonaan ensimmäistä kertaa tai kesän jälkeen uudessa ryhmässä. Myös työttömät olivat uudessa muodossa molemmissa ryhmissä. Yhteistyöpäiväkotimme toiminnalle on ominaista aktiivisen oppimisen periaatteiden noudattaminen, mikä vaikuttaa koko päiväkodin arkeen, myös päiväkodissa tapahtuvaan lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen lähtökohtiin.

Yhteistyöpäiväkotimme kasvatushenkilökunta on käynyt aktiiviseen oppimiseen liittyvän koulutuksen, josta kootut materiaalit olivat tärkeänä lähteenä opinnäytetyössämme. Päiväkodin henkilökunta on myös käynyt aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvän koulutuksen, Marjatta Kallialan pitämän *Kato mua!* -luentotilaisuuden, joka perustui hänen tutkimukseensa. Tutkimuksen pohjalta tehty *Kato mua! Kohtaako aikuisen lapsen päiväkodissa?* -teos oli niin ikään keskeisessä roolissa opinnäytetyömme pohjana.

Aihe valittiin yhteistyöpäiväkotimme toiveesta. Toivomme, että opinnäytetyömme antaisi työntekijöille heidän käytännön työnsä kannalta tärkeää tietoa ja tukisi heidän työskentelyään ja ammatillista kehittymistään. Neuvottelimme aiheen valinnan ja raja-

uksen yhteydessä yhteistyöpäiväkotimme johtajan kanssa, jotta työmme vastaisi oman kiinnostuksemme lisäksi mahdollisimman hyvin päiväkodin tarpeisiin.

### 3 AIKUISEN JA LAPSEN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

#### 3.1 Vuorovaikutus alle kolmevuotiaiden ryhmässä

”Aluksi pieni lapsi ilmaisee aikomuksiaan kokonaisvaltaisesti elein, ilmein ja liikkeiden avulla. Pieni lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida. Kasvattaja eläytyy ja reagoi lapsen kontaktialoitteisiin ja näin rohkaisee lapsen halua vuorovaikutukseen.”  
(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 19.)

Kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kiteytetty, alle kolmevuotiaan lapsen kehitys on hyvin kokonaisvaltaista, joten kaikki kehityksen osa-alueet ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Ensimmäisenä elinvuonna lapsen psyykkisen kehityksen perusedellytyksenä on tunnevuorovaikutus aikuisten kanssa. Toisen ikävuoden aikana lapsi oppii käyttämään puhetta vuorovaikutuksen välineenä ja kolmantena ikävuonna lapsi alkaa tajuta itsensä itsenäiseksi olennoiksi, jolla on omat toiveet ja odotukset. Lapsi alkaa hyvin varhain jäljitellä aikuista ja halu olla aikuisen kaltainen säilyy lapsen kasvaessa. Lapsi tulisikin nähdä päivähoidossa aikuisten hoivaa ja huolenpitoa tarvitsevinä pieninä ihmisinä. (Helenius – Karila – Munter – Mäntynen – Siren-Tiusanen 2001: 15–16.)

Alle kolmivuotiaita voidaan luonnehtia *ruumisminuuksiksi*, eli heillä biologiset tarpeet vaikuttavat kaikkeen käyttäytymiseen ja tunnetiloihin. Samanaikaisesti kuitenkin sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvä vuorovaikutus muovaavat heidän tunnetilojaan ja käyttäytymistään alusta asti. Koska alle kolmevuotiaat ovat vahvasti emotionaalisia, varhaislapsuuden tunneilmastolla on erittäin tärkeä merkitys esimerkiksi lapsen itsetunnon rakentumiselle. Sen ikäiset lapset ovat lisäksi hyvin välittömiä ja toteuttavat pyrkimyksiä koko kehollaan. Vähitellen lapsi kehittyy ruumisminuudesta *psykologiseksi minuudeksi* sosiaalisten suhteiden ja osallisuuden kautta, peilattaessaan itseään toisten ihmisten katseista, kosketuksista ja äänensävyistä. Lapsen oman puheilmaston kehittymiseksi lapsi tarvitsee heidän kanssaan vuorovaikutukseen antautuvia ja heitä kuuntelemaan keskittyviä aikuisia. (Helenius ym. 2001: 18–19, 26.)

Kaikki lapset ovat yksilöitä, joten heillä on erilaisia temperamenttiominaisuuksia, jotka vaikuttavat muun muassa lasten tapaan reagoida erilaisiin asioihin, keskittymiskykyyn, aktiivisuuteen, emotionaalisuuteen ja siihen, missä määrin lapsi on kiinnostunut toisista ihmisistä. Mitään temperamenttipiirrettä ei itsessään voi määritellä hyväksi tai huonoksi, vaan tärkeintä on se, millaisia selviytymiskeinoja erilaisia temperamenttipiirteitä omaavalle lapselle kehittyy vuorovaikutuksen kautta. Päivähoitoryhmässä tuleekin olla tarkkana, ettei hiljainen tarkkailija jää vähemmälle huomiolle kuin ulospäin suuntautunut ja hyvin itseään ilmaiseva lapsi. Viisaan ja hyväntahtoisen aikuisen läsnäolon merkitys lapsen kehityksen edistämisessä ja mahdollistamisessa on arvaamattoman suuri. (Helenius ym. 2001: 20–21, 30.)

Aikuisen on alle kolmevuotiaiden ryhmässä osattava kuunnella ja puhua lasten kieltä, joka on usein sanatonta tunteiden ja kehon kieltä. Ystävällisen aikuisen ja avoimen sylin läheisyydessä lapsi voi vapaasti ilmaista tarpeensa ja huolensa niillä keinoilla, jotka hänelle ovat siihen mennessä kehittyneet, kuten itkun avulla. Aikuinen on lapselle lisäksi tärkeä kielenkäytön malli. Pienen lapsen kanssa keskustellessa kannattaa suosia selkeitä, lyhyitä ilmaisuja, lähiympäristöön liittyviä sanoja ja puheenaiheita sekä hoivasanonoja. On tärkeää vastata lapsen aloitteisiin, joten päiväkodin lapsiryhmässä tähän tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Helenius ym. 2001: 65, 172.)

### 3.2 Vuorovaikutus hyvän varhaiskasvatuksen lähtökohtana

Viimeaikaiset tutkimustulokset ovat osoittaneet, että päiväkodin arjen mielekkyys lapsen kannalta vaihtelee rajusti. Lisäksi mielekkyys on suurelta osin päiväkodin aikuisista riippuvaista. Esimerkiksi Marjatta Kallialan (2009) tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen laatu ja lapsen kohtaaminen olivat osassa tutkimukseen osallistuneista päiväkotiryhmistä jopa huolestuttavan heikolla tasolla, kun taas toisissa laatuun ja lapsilähtöisyyteen panostettiin huomattavasti enemmän.

Marjatta Kallialan (2009) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* -kirjan aineisto pohjautuu pääosin *Kengu-Ru*-tutkimushankkeeseen ja siitä saatuihin tutkimustuloksiin. Marjatta Kalliala toteutti tutkimuksensa *Kengu-Ru*-tutkimushankkeessa mukana olleissa kuudessa päiväkotiryhmässä. Tutkimuksessaan Kalliala selvittää 1-3-vuotiaiden suomalaislasten päiväkotiarkea. Tutkimuksen pyrkimyksenä oli alle 3-



vuotiaiden hyvinvoinnin lisääminen päiväkodissa soveltamalla ja arvioimalla työskentelytapoja, joita päiväkodin arjessa on mahdollista omaksua.

Kalliala toteaa lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen olevan ehdoton edellytys hyvälle varhaiskasvatukselle. Aikuinen voi toiminnallaan joko paikata puutteellisia puitteijöitä, kuten liian suurta ryhmäkokoja ja epäkäytännöllisiä tiloja, tai latistaa ulkoisilta puitteiltaan laadukkaan varhaiskasvatuksen. Vaikka aikuisen toiminta on ensisijaisessa asemassa laadukkaan varhaiskasvatuksen rakentamisessa, ei päivähoidon henkilökunnan työn laatua juuri valvota, vaan jokainen on vapaa valitsemaan tekeekö työnsä hyvin vai huonosti. (Kalliala 2009: 187–190.)

Eira Suhonen selvittää väitöskirjassaan *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään* (2009), miten erityistä tukea tarvitseva taaperoikäinen lapsi sopeutuu päiväkodin vertaisryhmään. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti lapsen emotionaalista hyvinvointia ja sitoutuneisuutta päiväkodin toimintoihin. Tarkastelun kohteena ovat sekä aikuisten ja lasten että lasten väliset vuorovaikutussuhteet ja niiden rakentuminen. Taaperoilla tarkoitetaan tutkimuksessa päiväkodin nuorimpia lapsia, jotka yleensä sijoittuvat alle kolmivuotiaiden ryhmiin tai 1-6-vuotiaiden ryhmiin. (Suhonen 2009: 3.)

Suhonen etsii tutkimuksessaan vastauksia kysymyksiin, miten taaperoikäisen erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja häntä kasvattavien aikuisten välinen vuorovaikutus kehittyy ensimmäisen päivähoitovuoden aikana, miten lapsi liittyy mukaan vertaisryhmään sekä miten vuorovaikutussuhteet lapsen ja muiden lasten välillä kehittyvät. Tutkimuksen kohteena on viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Tutkimuksen pääasiallinen aineisto koostuu videoidusta materiaalista. Lapsia havainnoitiin videoimalla heidän päiväkotipäiviänsä 3-4 kuukauden välein aloittamispäivästä alkaen. Videoinnin lisäksi päiväkotien henkilökunnille suunnattiin kysely, jossa selvitettiin lasten sosiaalista ympäristöä päiväkodissa sekä henkilökunnan saamaa tukea tutkittavien lasten hoidon ja opetuksen järjestämisessä. Litteroidusta videomateriaalista analysoitiin lapsen toimintaan sitoutuneisuutta, aikuisen sitoutumista vuorovaikutukseen lapsen kanssa, sekä lasten välistä kontaktinottoa ja vuorovaikutusta. Suhosen tutkimuksen teoreettinen viitekehys on sosiokulttuurinen teoria, jonka mukaan oppiminen on sosiaalinen ilmiö, joka on yhteydessä sosiaaliseen, kulttuurilliseen ja historialliseen kontekstiin. (Suhonen 2009: 29, 33–34, 3, 13.)

Suhosen tutkimuksessa aikuisten tapa ohjata lasta nousee keskeiseksi tekijäksi arvioitaessa lapsen kokemaa turvallisuuden tunnetta ja emotionaalista hyvinvointia päivähoitoon sopeutumisessa. Tutkimuksessa mukana olleet taaperot ovat erittäin riippuvaisia aikuisilta saamastaan tuesta kaikissa päivähoiton arki- ja leikki-tilanteissa. He eivät kykene liittymään toimintaan toisten lasten kanssa ilman aikuisen ohjausta ja heidän sitoutuneisuutensa toimintoihin jää alhaiseksi. Suhosen tutkimus osoittaa sen, että aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen lasten kanssa selittää parhaiten lasten sitoutuneisuutta toimintoihin sekä lasten välistä yhteistä toimintaa. Mitä sitoutuneempia vuorovaikutukseen aikuiset ovat, sitä sitoutuneemmin lapset toimivat. (Suhonen 2009: 97, 3.)

Liisa Holkeri-Rinkinen (2009) puolestaan tarkastelee väitöskirjassaan *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa* (2009) aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodin 3-6-vuotiaiden ryhmässä. Hän etsii tutkimuksessaan vastauksia kysymyksiin, millaisia asetelmia vuorovaikutus sisältää, millaisia identiteettejä asetelmissa puheen avulla lapsille rakentuu sekä millaisia seurauksia näillä asetelmilla ja niissä esiintyvällä puheella on. Aineisto kerättiin videoimalla päiväkodin arjen tilanteita, ja videomateriaalista litteroitiin analysoitaviksi kasvatustehtävässä olevien aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet. Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi Holkeri-Rinkinen on valinnut sosiaalisen konstruktionismin, jossa näkemys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta on keskeisessä asemassa. Aineisto analysoitiin diskurssianalyttisen menetelmän avulla, eli analyysin lähtökohtana on kieli ja sen merkityksiä tuottava luonne. (Holkeri-Rinkinen 2009: 5.)

Holkeri-Rinkisen tutkimus osoittaa, että elämä päiväkodissa on hyvin tapahtumarikasta. Aikuisen ja lasten välillä on runsaasti vuorovaikutteista toimintaa, joka on usein monifunktioista: peräkkäistä, rinnakkaista ja sisäistä. Holkeri-Rinkinen mainitsee lapsen haasteiksi oman äänen kuuluville saamisen sekä huomatuksi tulemisen. Aikuiselle haastetta tuottaa useiden yhtäaikaisten tai peräkkäisten tilanteiden hallinta niin, että kaaosta ei synny ja asiat hoituvat. Holkeri-Rinkinen kuvaa aikuista vuorovaikutuksen eteenpäin viejänä, hallitsijana, monipuolistajana ja myötäilijänä. Hän myös muistuttaa, että ulospäin pieniltä vaikuttavat valinnat voivat olla hyvin merkityksellisiä ilmapiiriin sekä vuorovaikutuksen ja toiminnan jatkumisen kannalta. (Holkeri-Rinkinen 2009: 6.)

### 3.3 Aikuinen lapsen kohtaajana

Marjatta Kallialan (2009) tutkimus osoittaa sen, että aiempaa sensitiivisemmän ja aktiivisemmän aikuisroolin omaksuminen päiväkotityössä edellyttää keskittymistä aikuisten ja lasten vuorovaikutukseen ennen kaikkea vapaan leikin tilanteissa. Marjatta Kalliala mainitsee tutkimuksessaan Van Manenin käyttämän *pedagoginen taju* -käsitteen; päiväkodin arjessa on olennaisen tärkeää tunnistaa ”pedagogiset hetket” ja tarttua niihin silloin, kun ne ilmaantuvat. Van Manenin mukaan pedagoginen taju lähentää aikuista ja lasta. Manenin mukaan lasten havainnot ovat tärkeitä lähtökohtia pedagogiselle vuorovaikutukselle. Näissä aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa tulee esille se, kuinka herkästi aikuinen on läsnä tilanteessa. Osallistuuko aikuinen lapsen leikkeihin? Ohjaako aikuinen lasta eteenpäin leikeissä? Kasvatus on monimutkainen vuorovaikutustapahtuma, ja sen kuvaamista vaikeuttaa erilaisten asioiden yhteisvaikutus kussakin tilanteessa. Vuorovaikutus on jatkuva jono erilaisia pikku tapahtumia, joissa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan ja hänen kanssaan leikitään. Tämän vuoroittaisten tapahtumien jonon kuluessa onkin vaikeata eritellä, mikä on eri osapuolten vaikutus jossakin tapahtumassa. (Kalliala 2009: 261; Karila – Kinos – Virtanen 2001: 29–30.)

Omaksuessaan sensitiivisen ja aktiivisen roolin suhteessa lasten leikkiin, aikuinen lähestyy lasta sekä konkreettisesti että mielikuvien tasolla. Kallialan mukaan aikuisen aktiivisuus ei ehkäise lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Hän toteaa, että kun aikuinen menee lähelle lasta, hän oppii myös tunnistamaan, milloin lapsen on saatava leikkiä ja lähteä tutkimusretkilleen yksin tai toisten lasten kanssa. Tällaisen aikuisen vetäytyminen perustuu havainnointiin ja erottuu perustavalla tavalla loittonemisesta, joka johtuu välinpitämättömyydestä, taitamattomuudesta ja tietämättömyydestä. (Kalliala 2009: 261–263.)

Sensitiiviset aikuiset ovat yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen välttämättömistä ehdoista. Kallialan tutkimus osoittaa sen, että jossakin kulkee epätarkka mutta ratkaiseva raja: kun aikuinen on kerran syvällisesti herkistynyt kohtaamaan lapsen, hän ei hevin suostu omaksumaan ailahtelevaista ja ulkokohtaista työtettä, vaikka enemmistö aikuisista näin toimisikin. Kallialan mukaan tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ulkonaisilla olosuhteilla ei olisi merkitystä. Jokainen tarvitsee toisen tukea. Jos ryhmässä on vähintään kaksi sensitiivistä ja sitoutunutta aikuista, on luonnollisesti helpompi työskennellä oman näkemyksensä mukaisesti kuin jäädessään yksin. (Kalliala 2009: 261–263.)

Suhosen tutkimuksessa aikuiset kohtasivat lapsen sensitiivisesti vain silloin kun lapsi ilmaisi selkeästi tarvitsevansa apua tai lohtua. Mitä tutummaksi lapsi tuli ympäristönsä kanssa, sitä kauemmaksi aikuiset vetäytyivät vuorovaikutuskontakteista. Suhonen toteaa tähän, että kasvattajien on tärkeää oppia tunnistamaan lasten tarpeita entistä paremmin. Hänen mukaansa tähän voidaan pyrkiä lisäämällä heidän tietoisuuttaan siitä, miten riippuvainen taapero on aikuisen toiminnasta ja miten paljon hän tarvitsee aikuisen fyysistä ja psyykkistä läsnäoloa. Huomiota tulisi kiinnittää erityisesti lasten ei-kielellisen ilmaisun ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Suhosen mukaan aikuisen pitää vastata lasten viesteihin sekä emotionaalisesti, kielellisesti että toiminnallisesti. Myös lasten keskinäisten kommunikointilanteiden mallittaminen ja sanoittaminen auttaisi lapsia heidän vuorovaikutussuhteidensa rakentumisessa. (Suhonen 2009: 111.)

Suhosen tutkimus osoittaa, että lasten sitoutuneisuus toimintaan on korkeimmillaan silloin, kun aikuiset ohjaavat lasta vuorovaikutteisesti lukemalla lasten intentioita ja tekemällä sekä leikkialoitteita että aloitteita yhteiseen toimintaan toisen tai toisten lasten kanssa. Aikuinen toimii mallina lapsille ja rohkaisee lapsia toistamaan ja matkimaan itseään. Vuorovaikutteiseen ohjaukseen liittyvät vuorottelu, kysymykset, pyynnöt, kommentointi, yhteinen kertomus tai tapahtuma, jossa leikitään. Suhonen havaitsee tutkimuksessaan aikuisen kielellisen ohjaamisen lisääntyvän silloin, kun ohjaus on vuorovaikutteista. Vuorovaikutteisessa ohjauksessa esiintyy myös enemmän vuorovaikutusta tukevaa toimintaa, mikä taas tukee lapsen kielentuottamista. Suhonen mainitsee tutkimuksessaan, että toimimalla yhdessä lapsen kanssa ja samanaikaisesti refleктоimalla lapsen toimintaa, aikuinen laajentaa lapsen kokemusmaailmaa ja antaa sekä toiminnallisia että sosiaalisia malleja vuorovaikutuksessa olemisesta. Suhonen painottaakin, että aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa, kun aikuisen tehtävänä on tukea lasta hänen kehitystehtävässään, vastuu kommunikaation syntymisestä ja vuorovaikutuksen ylläpitämisestä on aikuisella. (Suhonen 2009: 99–100.)

### 3.4 Vuorovaikutusroolit ja -keinot

Holkeri-Rinkinen kuvaa vuorovaikutusta tanssin metaforalla – suurimpina yhtäläisyyksinä ovat aloitteen ja yhteistyön tarpeellisuus – vaikka vuorovaikutus on harvoin yhtä säädeltyä ja ennalta määrättyä kuin tanssi. Holkeri-Rinkinen on tutkimuksessaan eritellyt tilanteet aloitteen tekijän ja vuorovaikutusroolien mukaan: kuka tanssia vie ja mikä on tanssijoiden halukkuus tanssiin. Tutkimuksen tulosten mukaan aikuisen puhe päivä-

kodissa sisältää paljon erilaisia kehotuksia, mutta on silti ystävällistä ja kohteliasta. Aikuiset kuuntelevat lapsia ja lasten kertomiin omiin asioihin suhtaudutaan tahdikkaasti ja kunnioittavasti. Lapsen ja aikuisen väliset keskustelut antavat aikuisille tietoa, jota he pystyvät myöhemmissä vuorovaikutustilanteissa hyödyntämään keskusteluja rikastuttavasti. Tuloksiin vaikuttaa osaltaan se, että analysoitu aineisto painottuu ruokailutilanteisiin. (Holkeri-Rinkinen 2009: 6, 87–89.)

Aikuisella on monia keinoja saada lapsi pysymään mukana vuorovaikutuksessa. Näitä ovat esimerkiksi lasten omien kokemusten hyödyntäminen, myönteisen palautteen antaminen, kilpailevien virikkeiden vähäeleinen torjuminen, kyseleminen, havainnollistaminen ja ystävällinen suhtautuminen lapseen. Holkeri-Rinkinen painottaa erityisesti lasten omien kokemusten ja resurssien hyödyntämistä, sillä se rikastaa vuorovaikutusta ja osoittaa lapselle tämän olevan kaikkine kokemuksineen ainutlaatuinen. (Holkeri-Rinkinen 2009: 212–213.)

Holkeri-Rinkisen tutkimuksen mukaan lasten on välillä haastavaa ymmärtää aikuista ja hänen tarkoituseriään, erityisesti jos aikuisen puhe on monisanaista ja polveilevaa. Toisaalta lapset ovat joskus myös vastahakoisia toimimaan aikuisen odotusten mukaisesti, jolloin aikuiset kuitenkin pitävät vallan itsellään ja ovat määrätietoisia toiminnassaan. Aikuinen on usein hallitseva osapuoli myös silloin, kun lapsi on tehnyt aloitteen vuorovaikutukseen, sillä aikuinen pitää keskustelun käynnissä ja rohkaisee lasta jatkaa. Poikkeuksena aikuisen hallitsevaan asemaan toimii leikin maailma, johon aikuinen on tervetullut mukaan, mutta leikki etenee silti lasten ehdoilla. (Holkeri-Rinkinen 2009: 213–215.)

Holkeri-Rinkisen mukaan lapset tarvitsevat aikuisen huomiota esimerkiksi vastauksen tai toimintaohjeen saamiseksi, kokemuksen jakamiseksi sekä turvallisuuden ja hyväksyttynä olemisen varmistamiseksi. Aikuisen huomion saaminen ei aina onnistu vaivatta, mutta lapset ovat taitavia käyttämään erilaisia keinoja aikuisen huomion herättämiseksi. Nimeltä puhutteleminen, luokse meneminen, koskettaminen, lujaa puhuminen, toistaminen ja sopivan tilaisuuden odottaminen ovat esimerkkejä lapsen keinoista saada aikuisen huomio kohdistumaan itseensä. (Holkeri-Rinkinen 2009: 215.)

## 4 AKTIIVINEN OPPIMINEN

Yhteistyöpäiväkodissamme noudatetaan aktiivisen oppimisen menetelmää. Aktiivinen oppiminen on alun perin Yhdysvalloissa 1960-luvulla esiopetukseen, eli pääasiassa 3-5-vuotiaille, kehitetty opetusohjelma, joka on myöhemmin rantautunut myös Suomeen (Lius 1993: 3–4). Yhteistyöpäiväkodissamme aktiivinen oppiminen otettiin käyttöön 2000-luvun alkupuolella ja sitä on sovellettu myös alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Aktiiviseen oppimiseen sisältyy sekä toimintaympäristöön että toimintatapoihin vaikuttavia periaatteita ja monipuolisia taustateorioita. Tärkeimmiksi aktiivisen oppimisen osa-alueiksi on yhteistyöpäiväkodissamme nostettu oppimisympäristöön liittyvät asiat sekä avainkokemukset eli lapselle syntyvät oppimiskokemukset.

Aktiivisen oppimisen perustana ovat lapsen omakohtaiset, konkreettiset kokemukset häntä ympäröivästä maailmasta, sen ihmisistä, eläimistä, esineistä ja tapahtumista. Kokemustensa pohjalta lapsi rakentaa omaa maailmankuvaansa läheisessä vuorovaikutuksessa kannustavan aikuisen kanssa. Toisin sanoen oppiminen on aktiivista, kun sen lähtökohtana on lapsen kiinnostus, halu tutkia ja kokeilla sen sijaan, että aikuinen tarjoaisi hänelle kaikkeen valmiit vastaukset ja ongelmanratkaisut. Aikuisen tehtävänä on auttaa ja kannustaa lasta luomalla sopivat puitteet toiminnalle. (Hohmann – Banet – Weikart 1993: 6.)

### 4.1 Oppimisympäristö

Yhteistyöpäiväkodissamme aktiivisen oppimisen mukainen toimintaympäristö on järjestetty oppimista tukevalla tavalla niin, että jokaiselle leikille on oma selkeä alueensa ja jokaiselle tavaralle oma kuvallinen paikkansa. Myös lasten nimet toistuvat toimintaympäristössä useassa paikassa nimikyltteinä. Käytössä on piirituokio, jossa lapset saavat itse valita, mihin leikkiin tahtovat sinä päivänä mennä. Jokaiselle käytössä olevalle leikitilalle on oma kuvansa helpottaakseen lapsen valitsemisprosessia. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2007: 13–14, 16–17.)

Tilava ja monipuolisesti materiaaleja ja välineitä sisältävä toimintaympäristö on aktiivisen oppimisen edellytyksenä. Lasten käytettävissä olevat tavarat on tärkeää sijoittaa lasten saataville, kuten matalille avohyllyille, ja lapsilla tulee olla riittävästi tilaa toteuttaa valitsemaansa toimintaa. Kun ympäristö on selvästi rajattu eri toimintatiloiksi, väli-

neet on järjestetty harkitusti ja niiden paikat on merkitty kuvilla, ympäristö on sellainen, että lapset pystyvät parhaalla mahdollisella tavalla tekemään valintojaan ja myös toteuttamaan ne omatoimisesti. (Hohmann ym. 1993: 10.)

Kullekin toiminta-alueelle laitetaan kattava valikoima alueen käyttötarkoitukseen sopivia tarvikkeita. Esimerkiksi rakentelualueella on erimuotoisten ja -kokoisten palikoiden lisäksi ihmis- ja eläinhahmoja sekä ajoneuvoja, joita lapset voivat käyttää rakentaessaan ja leikkiessään. Selkeästi järjestetyllä alueella lapset ovat tietoisia siitä, mitä välineistöä heillä on käytettävissään ja mitä niillä voi saada aikaan. He pystyvät harkitsemaan ja suunnittelemaan sen sijaan, että purkaisivat energiaansa päämäärättömästi. (Hohmann ym. 1993: 10–11.)

#### 4.2 Avainkokemukset

Oppimisympäristön lisäksi vahvana osa-alueena aktiivisessa oppimisessa ovat niin sanotut avainkokemukset. Avainkokemuksilla tarkoitetaan lapsen oppimiskokemuksia, jotka muodostavat toimintasuunnitelman rungon ja viitoittavat toiminnan suunnittelua ja arviointia. Sen sijaan, että oppimistilanteet olisi pilkottu tiettyjen käsitteiden ympärille, avainkokemukset ohjaavat aikuista tiedostamaan sellaisia kognitiivisia prosesseja ja sisältöjä, joita voidaan rikastuttaa ja tukea monella erilaisella toiminnalla. (Hohmann ym. 1993: 7–8.)

Aktiiviset, konkreettiset kokemukset ovat opetustoiminnan perusta ja niitä täydennetään puheella sekä nonverbaalisilla eli sanattomilla keinoilla. Avainkokemukset voidaan liittää mihin tahansa ajankohtaiseen toimintaan, mielellään johonkin laajaan kokonaisuuteen, jotta avainkokemukset toistuvat riittävän monta kertaa. Eri avainkokemukset liittyvät vahvasti toisiinsa, joten toiston lisäksi eri avainkokemuksia tulee tarjota lapselle monipuolisesti. (Hohmann ym. 1993: 7–8.)

Oman opinnäytetyömme kannalta olennaisinta avainkokemusten kohdalla on aikuisen rooli ja vuorovaikutustilanteisiin liittyvät avainkokemukset. Aktiivisen oppimisen kouluttajan, Eine Kettusen, mukaan aikuisen tehtävänä on toimia avainkokemusten mahdollistajana. Aikuinen herättelee lapsen huomiota kääntymään erilaisiin asioihin ja ilmiöihin ja antaa lapselle aikaa kokemusten saamiseen (Kettunen 2006). Toisaalta aikuinen toimii myös yllyttäjänä ongelmanratkaisuun ja on turvallisenä auttajana lapsen toimin-

nassa. Aikuisen vastuulla on järjestää lapsille motivoiva ympäristö, kattavasti materiaaleja, välineitä ja toimintamahdollisuuksia sekä auttaa lapsia suunnittelemaan omaa toimintaansa. Aikuinen myös virittää lapsen ajatteluprosessia sekä tukee sosiaalista ja emotionaalista kehitystä tekemällä kysymyksiä ja ehdotuksia lapsen avainkokemuksia koskien. (Hohmann ym. 1993: 8.)

Vuorovaikutuksessa ilmeneviä ja sosiaaliin suhteisiin liittyviä avainkokemuksia voivat olla esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen sanoin, ristiriitatilanteiden ratkaiseminen, suhteiden solmiminen ryhmän muihin jäseniin sekä valintojen tekeminen. (Kettunen 2006.) Kielelliseen ilmaisuun liittyviä avainkokemuksia ovat lisäksi keskusteleminen omista tärkeistä asioista, merkitysten oivaltaminen, asioiden kuvaileminen sekä sanoilla leikkiminen. Myös rooli- ja kuvitteluleikki sekä kuvien ja mallien rinnastaminen oikeisiin kohteisiin mielletään avainkokemuksiksi. (Hohmann ym. 1993: 113, 131.)

#### 4.3 Aktiivisen oppimisen taustateoriat

Aktiivisen oppimisen periaatteet pohjaavat sekä Vygotskin, Piaget'n sekä Gardnerin ajatuksista yhdistettyyn teoriaan (Kettunen 2006). Aktiivisen oppimisen ohjelman kehittäjien mukaan on hedelmällisempää keskittyä suoraan konkreettiseen ja ymmärrettävään toimintaan, esimerkiksi lapsen suunnittelu- ja toimintaprosessiin kuin johonkin abstraktiin, kuten ryhmädynamiikkaan (Hohmann ym. 1993: 7). Tietynlainen yksilökeskeisyys ja konkreettiseen toimintaan keskittyminen näkyy vahvasti myös aktiivisen oppimisen taustateorioissa.

Vygotskin teorioista tärkeinä pidetään vuorovaikutuksen ja oppimisen välistä suhdetta sekä lähikehityksen vyöhykettä. Vygotskin mukaan oppijalta vaaditaan vuorovaikutusta niin ihmisten kuin ympäristönsä kanssa, jotta oppiminen on ylipäättään mahdollista. Lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen puolestaan tukee lapsen oppimista tarjoamalla lapselle ohjausta asioissa, jotka hän on oppimaisillaan. Vygotskin ansiona voidaan pitää myös oppimisympäristön teemoittain jaettuja toiminta-alueita. (Kettunen 2006.)

Lev Vygotskin (1978) luoman *lähikehityksen vyöhyke* -käsitteen avulla lähestymme aikuisen roolia ja tapaa toimia vuorovaikutustilanteissa, joista lapsi ei kykene suoriutumaan ilman aikuisen apua ja tukea. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotski tarkoitti



lapsen aktuaalisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen itsenäiseen osaamiseen ja potentiaalinen kehitystaso osaamiseen, johon lapsi yltää aikuisen ohjauksessa tai osaavampien tovereiden kanssa yhteistyössä. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa keskeinen psyykkinen perusprosessi on sisäistäminen. (Vygostki 1978: 86–87.)

Lev Vygotskin mukaan kasvatusprosessi on aktiivinen kolmella tavalla: oppija on aktiivinen, opettaja on aktiivinen ja heidän rakentamansa ympäristö on aktiivinen. Vygotski painotti aikuisten osuutta yhteisessä toiminnassa. Kasvattajan tehtävänä on ohjata, kasvattaa ja opettaa lapsia olemalla vuorovaikutuksessa heidän ja heidän sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Aikuinen toimii tällöin kuitenkin sen mukaan, miten lapset toivovat ja mihin lapset ovat valmiita (Davydov 1995; ks. myös Karila – Kinos – Virtanen 2001: 173). Kasvattajan osallistumista yhteiseen toimintaan voidaan kuvata kasvatusdialogina. Lasten on keksittävä itse ratkaisuja, mutta kasvattaja voi hienovaraisesti ohjata heitä siihen. (Newman – Griffin – Cole 1989; ks. myös Karila ym. 2001: 174.)

Bruner (1986) liittää Vygotskin kirjoitusten perusteella lähikehityksen vyöhykkeeseen termin *scaffolding*. Bruner käyttää termiä kuvaamaan sitä, kuinka sosiaalinen ympäristö auttaa lasta tämän kehityksessä ja toimii ikään kuin taitojen saavuttamisen tukipilarina. (Bruner 1986: 73–76.) Sen lähtökohtana on lapsen ja aikuisen välinen, toimiva yhteistyö. Aikuisen tehtävänä on monipuolistaa lapsen ajattelua, tukea lapsen omatoimisuutta sekä auttaa lasta tarvittavissa määrin, lisäten lapsen vastuuta kehityksen karttuessa. (Kettunen 2006.)

Piaget’lta aktiiviseen oppimiseen on poimittu ajatus siitä, että todellista oppimista varten tarvitaan omakohtaisia kokemuksia. Oppimista ei tapahdu myöskään ilman kognitiivisia ristiriitoja eli esimerkiksi tilanteita, jotka saavat aikaan kummastelua tai vaativat ongelmanratkaisua. Piaget on vaikuttanut myös aktiivisen oppimisympäristön rakentamiseen ja muihin käytännön ratkaisuihin. (Kettunen 2006.)

Piaget’n mukaan sensomotoriset toiminnot muodostavat ajattelun myöhempien operaatioiden perustan. Tämä merkitsee sitä, että älykkyys kehittyy kokonaistoiminnasta, koska se saa aikaan muunnoksia kohteissa ja todellisuudessa, ja että tieto, jonka kehittymistä lapsella voidaan seurata, on olennaisesti aktiivisen ja operationaalisen sulauttamisen tulosta. (Piaget – Inhelder 1977: 35.) Toisin sanoen kaikki ihmisen kokemukset ja toi-

minta ovat pohjana älykkyyden kehittymiselle ja aiemmin opittu vaikuttaa myöhempään oppimiseen (vrt. Ulrich Neisserin havaintokehä).

Toisen ikävuoden loppupuolella lapselle ilmaantuu niin sanottu semioottinen funktio, mikä edellyttää sitä, että lapsi pystyy palauttamaan mieleensä myös poissaolevia esineitä tai tapahtumia ja viittaamaan merkitsimien avulla sekä sillä hetkellä läsnä oleviin kohteisiin kuin sellaisiin, jotka eivät ole havaittavissa juuri silloin. Semioottiseen funktioon sisältyvät viivästynyt matkiminen, symbolinen leikki, piirroukset, mielikuvat ja asioiden palauttaminen sanallisesti mieleen. (Piaget - Inhelder 1977: 55–57.)

Piaget pitää symbolista leikkiä lapsen kehityksen kannalta ehdottoman tärkeänä, sillä leikissä lapsi muuntaa todellisuutta minän tarpeisiin sopivaksi sulauttamisen kautta sen sijaan, että lapsen itse tulisi sopeutua todellisuuteen ja vanhempien ihmisten sosiaaliseen maailmaan. Symbolisessa leikissä systemaattinen sulauttaminen ilmenee semioottisen funktion käyttämisenä erityisellä tavalla – lapsi luo oman mielen mukaan symboleja ilmaisemaan kaikkea sitä, mitä hän ei eletyissä elämässä voi muotoilla ja sulauttaa yksinomaan kielen keinoin. Symbolisessa leikissä lapsella onkin käytössään hänen itsensä rakentama järjestelmä symboleja, jotka ovat täysin hänen hallinnassaan. Symbolit toimivat tässä kehitysvaiheessa lähinnä muistutuksina pelkän jäljittelyn asemasta. Lisäksi symbolinen leikki voi olla yhteydessä tiedostamattomiin ristiriitoihin, kuten pelkoihin tai aggressiivisiin tunteisiin. Kaiken kaikkiaan symbolinen leikki täyttää siis lapsen kohdalla saman tehtävän kuin aikuisella sisäinen kieli. (Piaget – Inhelder 1977: 60–64.)

Jotta symboliselle leikille olisi mahdollisimman hyvät edellytykset, on leikkialueille pyritty kokoamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisia leluja ja muita välineitä. Esimerkiksi kotileikkialueelle lapset tarvitsevat monipuolisesti tuttuja välineitä voidakseen eläytyä eri rooleihin. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että leikkivälineitä tulisi olla paljon. Pikemminkin päinvastoin, lasten mielikuvitukselle ja roolileikin laajentumiselle on jätettävä riittävästi tilaa. Lapsilla olisi hyvä olla mahdollisuus pystyä esimerkiksi muuttamaan leikkialuetta jonkin verran eri tarkoituksiin sopivaksi. (Hohmann ym. 1993: 14–17.)

Gardnerilta aktiiviseen oppimiseen on omaksuttu moniälykkyyssajattelu ja taitojen monipuolinen kehittäminen lahjakkuuksien kautta. (Kettunen 2006.) Gardner jakaa mo-

niälykkyysteoriassaan ihmisen älykkyyden seitsemään eri osa-alueeseen: kielelliseen, loogis-matemaattiseen, musiikilliseen, kehollis-kinesteettiseen, avaruudelliseen, sosiaalisten taitojen ja yksilön sisäisen ymmärtämisen älykkyyteen. Näin ollen Gardner tuo opetuksessa laajalti arvostettujen kielellisten sekä loogis-matemaattisten älykkyyksien rinnalle sellaisia älykkyyksiä, joita on aiemmin pidetty älykkyyden sijaan taitoina, kuten musiikillista osaamista tai liikunnallisia kykyjä. (Gardner 1999: 41–43.) Älykkyyksien sijaan voisikin olla mahdollisesti osuvampaa puhua lahjakkuuksista.

Gardner ei kuitenkaan tahdo antaa tarkkoja ohjeita moniälykkyysteorian hyödyntämiseen käytännössä. Hän korostaa haluavansa tuoda teoriallaan esiin sen, että emme ole kaikki samanlaisia, emmekä omaa kaikki samanlaista ajattelua, joten opetus on tehokainta, jos nämä eroavaisuudet otetaan huomioon. Mikäli eroavaisuuksia ei oteta tarvittavalla tavalla huomioon käytännössä, moniälykkyysteoria vesittyy, vaikka toimittaisiinkin sen nimissä. Gardnerin mukaan suositeltava oppimisympäristö ei ole tasapäistävä, vaan sellainen, joka rohkaisee lasta ottamaan itse vastuuta oppimisestaan. Lisäksi hyvä oppimisympäristö tarjoaa materiaaleja niin, että jokaisella lapsella on mahdollisimman hyvät mahdollisuudet käyttää sellaisia materiaaleja, jotka vastaavat heidän kykyjään. Näin he voivat osoittaa sekä itselleen että toisille, mitä he ovat oppineet ja oivaltaneet. (Gardner 1999: 91–92.)

Aktiiviseen oppimisympäristöön onkin poimittu Gardnerin ajatus siitä, että ympäristön tiedon kautta asioista ja ilmiöistä tulee merkityksellisiä. Ympäristö mahdollistaa konkreettiset kokemukset asioista, esineistä ja ilmiöistä. Oikeastaan ympäristö antaa merkityksen kaikelle ihmisen oppimiselle, mikäli oppimisympäristö ymmärretään elämän kokonaisuuden kontekstina eli biologian, teknologian ja kulttuurin yhteenliittymänä. (Kettunen 2006.)

#### 4.4 Aktiivinen oppiminen ja vuorovaikutus

Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa aikuisen roolia kasvattajana ja lasten aktiivisen oppimisen tukijana kuvataan seuraavalla tavalla:

”Toiminnassamme meille on hyvin tärkeää, että aikuinen on läsnä, lapsen tavoitettavissa ja tukena kaiken toiminnan aikana. Aikuisen rooli on antaa leikille tilaa ja aikaa, pitää leikkiä tärkeänä, olla kiinnostunut, tukea leikin aloitusta, osallistua siihen osaltaan ja seurata sen etenemistä. Aikuinen keskustelee toiminnan lomassa lasten kanssa tekemisistä, on läsnä

ja pitää yllä rakentavaa ja kannustavaa leikki- ja työskentelyilmapiiriä. Hän myös auttaa kysymysten avulla lasta oivaltamaan sekä itse etsimään ja löytämään omia ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.” (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2007: 15.)

Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattu kuvaus aikuisen rooli on hyvin samansuuntainen aktiivisen oppimisen menetelmän koulutusmateriaalissa kuvatun aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen kanssa. Aktiivisen oppimisen koulutusmateriaalin mukaan hyvän aikuinen-lapsi -vuorovaikutuksen tulisi sisältää pysyviä aikuisuhteita sekä aikuisten luomia positiivisia ja vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita ryhmän lapsiin. Vuorovaikutuksen tulisi perustua rohkaisemiseen estämisen ja rajoittamisen sijaan, samoin kuin lasten aloitteellisuus pitäisi nähdä tarkoituksenmukaisena toimintana eikä tuhmuuksena tai huomionhakuna. Aikuisen tehtävänä on leikitellä, pelata, leikkiä, pitää sylissä ja keskustella lasten kanssa ajatuksia vaihtaen sekä käyttäytyä lämpimästi ja kiireettömästi. (Kettunen 2006.)

Varhaiskasvattajaa neuvotaan antamaan lapselle mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa. Tämän mahdollistamiseksi aikuisen kannattaa havainnoida lasten tarvetta vuorovaikutukselle sekä viestittää lapsille esimerkiksi olemalla heidän tasollaan, olemalla läsnä ja kuuntelemalla heitä, että aikuisen luokse voi tulla ja että aikuinen on vastaanottavainen lapsen asialle. Aikuista neuvotaan myös turvaamaan lapsen hyvä olo ja mukavuus havainnoimalla ja huomioimalla lapset, jotka mahdollisesti kaipaavat lohdutusta tai tarvitsevat apua esimerkiksi leikin aloittamisessa tai ylläpitämisessä. (Kettunen 2006.)

Aktiivisen oppimisen menetelmässä aikuisen ei ole tarkoitus johtaa lapsia, vaan olla vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa heidän kanssaan, osallistua lasten leikkiin luonnollisten tilaisuuksien kautta, keskustella lasten kanssa tasavertaisesti ja rohkaista lasten ongelmanratkaisua. Aikuinen ohjaa lapsia ratkaisemaan pulmia keskenään, mutta toisaalta on koko ajan läsnä vuorovaikutuksessa lasten tukena. (Kettunen 2006.)

## 5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä opinnäytetyössämme oli selvittää, miten yhteistyöpäiväkotimme alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimiva varhaiskasvatushenkilöstö on vuorovaikutuksessa ryhmänsä lasten kanssa. Tarkemmin sanottuna tarkastelimme sitä, minkälaisena aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyy vapaissa toimintatilanteissa. Vuorovaikutus vapaissa toimintatilanteissa voi sisältää esimerkiksi aikuisen osallistumista lapsen toimintaan, erilaisia aloitteita vuorovaikutukseen ja ristiriitatilanteiden ratkomista. Vuorovaikutuksen tarkastelun pohjalta pohdimme myös sitä, näkyvätkö aikuinen-lapsi-vuorovaikutuksessa aktiivisen oppimisen periaatteet.

Käytännön tason lisäksi halusimme selvittää, millä tavalla päiväkodin varhaiskasvatushenkilöstö kuvaa toimivaa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta päivähoidossa sekä omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa. Selvityksen kohteena oli myös se, miten henkilökunnan käymä aktiivisen oppimisen koulutus on henkilökunnan näkemyksen mukaan vaikuttanut heidän työhönsä. Lisäksi tarkastelimme, näkyvätkö henkilökunnan sanalliset kuvaukset hyvästä vuorovaikutuksesta heidän käytännön toiminnassaan.

Tutkimuskysymyksemme olivat:

- Miten päiväkodin alle kolmevuotiaiden ryhmissä työskentelevä varhaiskasvatushenkilöstö on vuorovaikutuksessa lasten kanssa? Millä tavalla aktiivisen oppimisen periaatteet näkyvät toiminnassa?
- Miten varhaiskasvatushenkilöstö kuvaa vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä?

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei olekaan sen määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Aineisto on valittava huolellisesti siten, että se on mahdollisimman edustava. Tutkija pyrkii sijoittamaan tutkimuskohteen yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja antamaan siitä historiallisesti yksityis-

kohtaisen ja tarkan kuvan. (Eskola – Suoranta 1999: 18.) Opinnäytetyömme on laadullinen eli kvalitatiivinen.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tietynlainen hypoteesittomuus. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola – Suoranta 1999: 19) Opinnäytetyömme on aineistolähtöinen eli tulokset nousevat keräämästämme ja analysoimastamme aineistosta. Näin ollen suunnitellessamme opinnäytetyötämme meillä ei ollut ennako-odotuksia siitä, minkälaisia vastauksia haastattelut tuottaisivat tai mitkä asiat nousisivat esiin havainnointitilanteissa. Toki on otettava huomioon, että havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Näistä kokemuksista ei kuitenkaan muodosteta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä (Eskola – Suoranta 1999: 19–20). Pyrimme alusta lähtien tiedostamaan mahdolliset ennako-oletuksemme ja lähtemään tilanteisiin ilman tietoa lopputuloksista. Emme voineet etukäteen tietää vastasiko haastateltavan puheet ja käytännön toiminta toisiaan havainnoitaessa lasten ja aikuisten välisiä vuorovaikutustilanteita.

Laadullisen tutkimuksen otokset ovat yleensä pieniä ja siksi tuloksia ei voi yleistää koskemaan suurempaa joukkoa, eikä se ole laadullisen tutkimuksen tarkoituksaan. Opinnäytetyömme on tarkoitus palvella ensisijaisesti yhteistyöpäiväkotiamme ja tarjota heille lisätietoa aiheesta. Opinnäytetyössämme haastattelimme kuutta työntekijää helsinkiläisestä päiväkodista. Haastateltavat olivat koulutukseltaan joko lastentarhanopettajia tai lastenhoitajia. Tämän jälkeen havainnoimme intensiivisesti noin viikon ajan päiväkodin lasten ja kasvatushenkilökunnan välisiä vuorovaikutustilanteita. Havainnointitilanteet olivat kestoltaan noin yhden tunnin mittaisia ja havainnointikertoja kertyi yhteensä kahdeksan. Keskityimme opinnäytetyössämme tutkimuspäiväkodin kahteen 1-3-vuotiaiden ryhmään. Sekä haastattelimme pienten ryhmien aikuisia että toteutimme havainnoitimme näissä ryhmissä. Opinnäytetyömme kuvaa yhteistyöpäiväkotiamme, erityisesti sen pienten ryhmiä.

Yleistettävyyden mahdollisuudet paranevat, mikäli aineisto on koottu järkevästi. Tällöin esimerkiksi haastateltavia valitessa olisi suotavaa, että heillä olisi suhteellisen samanlainen, ainakin sen hetkinen kokemusmaailma, että he omaisivat tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja olisivat vielä kiinnostuneita itse tutkimuksesta (Eskola - Suoranta 1999: 66). Omassa opinnäytetyössämme haastateltavien määrä oli suhteellisen pieni, koska

halusimme pitää pääpainon havainnoinnissa. Haastateltavamme täyttivät kuitenkin edellä mainitut tarkoituksenmukaisen aineiston kokoamisen kriteerit. Heillä oli samantapainen kokemusmaailma, koska kaikki työskentelivät 1-3-vuotiaiden lasten ryhmissä samassa päiväkotiyksikössä. Heillä oli omakohtaista kokemusta tutkimusongelmasta, ja he olivat alusta alkaen erittäin kiinnostuneita opinnäytetyömme aiheesta, koska he olivat itse toivoneet sitä koskevaa lisätietoa ja se kosketti läheisesti heidän omaa työtään.

Haastatteluissa käytimme aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola – Suoranta 1999: 87). Kokosimme etukäteen aiheeseen liittyviä teemoja, joiden pohjalta teimme haastattelukysymyksiä tueksi. Haastattelutilanteessa emme edenneet kysymyksissä tietyn järjestyksen mukaisesti, mutta pidimme kuitenkin huolen siitä, että etukäteen päätetyt teemat tulisivat käsitellyiksi.

Havainnointimme pyrimme toteuttamaan observoiden taustalla, niin että emme varsinaisesti osallistuneet toimintaan. Grönfors puhuu neljästä osallistumisen asteesta: 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista 2) osallistuva havainnointi 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus 4) piilohavainnointi. Eri tapojen rajat eivät tietenkään ole selvät. (Eskola- Suoranta 1999: 101; ks. myös Grönfors 1982: 87–89.) Väistämättä emme voineet olla kokonaan vaikuttamatta yhteisön elämään läsnäolollamme, mutta pyrimme olemaan ennen kaikkea havainnoijan roolissa.

### 5.3 Prosessin kuvaus

Opinnäytetyöprosessimme käynnistyi vuoden 2010 alussa, jolloin osallistuimme opinnäytetyön ohjauspajoihin ja työstimme aiheitamme. Tapasimme alkuvuodesta koulullemme tulleita yhteistyökumppaneita eräältä helsinkiläiseltä päivähoitoalueelta. Aloitimme tapaamisen pohjalta yhteistyön yhteistyöpäiväkotimme kanssa. Maaliskuussa 2010 jätimme ideapaperin opettajille, joka oli eräänlainen alustava tutkimussuunnitelma opinnäytetyöllemme. Ideapaperi sisälsi suunnitelman opinnäytetyömme aiheesta, rajauksesta ja toteutuksesta aikatauluineen sekä kontekstin ja yhteyden työelämään.

Kesäkuussa tapasimme yhteistyöpäiväkotimme johtajaa, jolloin aiheemme ja aikataulumme tarkentuivat. Jätimme opinnäytetyömme varsinaisen tutkimussuunnitelman hy-

väksyttäväksi Helsingin kaupungin sosiaalivirastolle kesällä 2010. Tämän jälkeen ryhdyimme tutustumaan aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimustietoon tarkemmin.

Alkusyksystä keräsimme havainnointi- ja haastatteluluvat opinnäytetyöhömmö osallistuneiden ryhmien aikuisilta ja lapsilta. Ennen haastattelujen ja havainnointien toteuttamista vierailimme vielä yhteistyöpäiväkodissämme. Osallistuimme päiväkodin talopäiväkerhoon, jossa esittelimme opinnäytetyömme aiheen ja kerroimme tulevista haastatteluista ja havainnoinneista tarkemmin. Keskityimme aineistonkeruussa päiväkodin kahden pienten ryhmään ja näiden ryhmien aikuisiin. Opinnäytetyöhömmö osallistui yhteensä kuusi päiväkodin kasvatushenkilökuntaan kuuluvaa aikuista ja 24 lasta.

Teemahaastatteluja varten teimme haastattelurungon (LIITE 1). Haastattelurungossa kartoitimme ensin taustatiedot haastateltavista, esimerkiksi heidän omasta koulutuksestaan. Taustatietojen keräämisen jälkeen keskityimme kuuteen pääteemaan, jotka perustuivat opinnäytetyömme tutkimustehtävään. Haastattelurungon teemat olivat seuraavat: hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen kuvaileminen, tärkeinä pidettyjen asioiden näkyminen toiminnassa, aktiivisen oppimisen vaikutus toimintaan, vuorovaikutuksen haasteet, vuorovaikutusta edesauttavat asiat ja vuorovaikutuksesta keskusteleminen työyhteisössä. Näihin teemoihin pyrimme saamaan vastauksia eri alakysymysten avulla. Haastateltavia aikuisia oli yhteensä kuusi ja he kaikki olivat ryhmistä, joissa toteutimme myös havainnointimme. Haastatteluun osallistuneen varhaiskasvatushenkilöstön joukossa oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia, sosionomeja (AMK), lastenhoitajia sekä lähihoitajia.

Haastattelujen jälkeen etenimme havainnointeihin. Kokosimme havainnointiteemoja tutkimustehtävämme ja haastattelujen pohjalta (LIITE 2). Pääteemana oli aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kuvaileminen vapaissa toimintatilanteissa: mistä vuorovaikutus koostuu ja mihin se johtaa? Erityisesti keskityimme siihen, miten aikuinen osallistui ja puuttui lapsen toimintaan – minkälaisissa tilanteissa aikuinen osallistuu, miten aikuinen sen tekee ja miten lapsi reagoi aikuisen mukaantuloon? Lisäksi olimme kiinnostuneita näkemään aktiivisen oppimisen periaatteiden näkymisen aikuinen-lapsi -vuorovaikutuksessa. Aikaisemmin toteutettujen haastattelujen pohjalta pystyimme peilaamaan aikuisten sanallistamia käsityksiä hyvästä vuorovaikutuksesta lapsen kanssa heidän käytännön toimintaansa. Havainnoinnit toteutettiin pääosin vapaan toiminnan



tilanteissa sekä sisällä että ulkona. Havainnointikertoja kertyi yhteensä kahdeksan ja yksi havainnointikerta oli aina noin tunnin mittainen.

Suoritimme haastattelut ja havainnoinnit syyskuussa 2010. Aloitimme aineiston keräämisen haastatteluilla, jonka jälkeen siirryimme suoraan havainnoiteihin. Sekä haastattelut että havainnoinnit suoritimme päiväkodin kahdessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä, jolloin tulosten luotettavuus parani ja pystyimme löytämään kytköksiä haastatteluista ja havainnoinneista saatujen tulosten välille.

### 5.3.1 Haastattelut

Haastateltavat olivat päiväkodin kahden alle 3-vuotiaiden ryhmän aikuisia. Haastateltavia aikuisia oli yhteensä kuusi ja he kaikki olivat ryhmistä, joissa toteutimme myös havainnointimme. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastattelujen alussa kerroimme haastateltaville, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, haastateltavien anonymiteetti säilyttäen. Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2007: 200). Haastattelut kestivät viidestätoista minuutista puoleen tuntiin. Pyrimme tekemään suhteellisen pienimuotoisia haastatteluja, koska halusimme jättää sijaa havainnoinnillekin. Litteoitua haastatteluaineistoa kertyi noin kaksikymmentä sivua.

Haastattelu valitaan usein, kun halutaan korostaa sitä, että ihminen on nähtävä tutkimus-tilanteessa subjektina. Hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ym. 2007: 200.) Halusimme kuulla, mitä sanottavaa pienten ryhmien aikuisilla oli opinnäytetyömme keskeisistä teemoista ennen kuin lähdimme havainnoimaan ja siten haastattelut lisäsivät ymmärrystämme havainnointitilanteissa.

Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2007: 203). Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Sarajärvi - Tuomi 2009: 75). Haastatteluissa käytimme aineistonkeruun menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kokosimme etukäteen aiheeseen liittyviä keskeisiä teemoja, joiden pohjalta teimme haastattelu-

kysymyksiä tueksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu antoi hyvin tietoa päiväkodin pienten ryhmien aikuisten käsityksistä toimivasta vuorovaikutuksesta, sillä haastateltavat saivat kertoa omin sanoin esimerkkejä ja havaintoja kokemuksistaan vuorovaikutuksesta alle 3-vuotiaiden lasten kanssa. Tarvittaessa pystyimme tekemään kesken haastattelun tarkentavia lisäkysymyksiä, koska kysymysten ei tarvinnut olla kaikille haastateltaville täsmälleen samanlaisia ja samassa järjestyksessä.

### 5.3.2 Havainnointi

Haastattelujen jälkeen siirryimme suoraan havainnoiteihin. Havainnointi tapahtui ilman videokameraa, havainnoiteja paperille kirjoittamalla. Havainnoinnit suoritimme päiväkodin kahdessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä, jossa toteutimme myös aikuisten haastattelut. Havainnoinnit tapahtuivat päiväkodissa sekä sisä- että ulkotiloissa. Havainnointimme painottui vapaan toiminnan tilanteisiin. Sisätiloissa havainnointi tapahtui molempien ryhmien leikkituloissa ja toisessa ryhmässä leikkitala käsitti myös ruokailutilan. Ulkona havainnointi tapahtui aidatulla piha-alueella. Yksi havainnointikerta oli aina noin tunnin mittainen ja niitä kertyi yhteensä kahdeksan. Kirjasimme havainnointimme ylös ja tietokoneelle litteroitua havainnointiaineistoa kertyi yhteensä noin kaksikymmentä sivua.

Havainnointitilanteissa olimme molemmat samanaikaisesti läsnä, jolloin pystyimme kiinnittämään huomiomme useampiin tilanteisiin. Lisäksi havainnointiemme luotettavuutta lisäsi se, kun molemmat tekivät havaintoja samassa tilassa. Pyrimme toteuttamaan havainnointimme observoiden taustalla, niin että emme varsinaisesti osallistuneet toimintaan. Pyrimme siis olemaan ennen kaikkea havainnoijan roolissa, vaikka väistämättä emme voineet olla kokonaan vaikuttamatta läsnäolollamme ryhmän toimintaan.

Havainnointi voi kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon. Asiat nähdään havainnoinnin avulla ikään kuin oikeissa yhteyksissään. Toiseksi on osoitettu, että haastattelu tuo voimakkaammin esille johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit kuin normiin varsinaisesti liittyvän käyttäytymisen. Havainnointi saattaa paljastaa tämän ristiriidan ja käyttäytymisen laidan, mutta toisaalta päinvastoin myös haastattelu saattaa selventää käyttäytymistä. Lisäksi havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua haluttavaa tietoa. (Sarajärvi – Tuomi 2009: 81.) Havainnoinnin avulla saimme monipuolista tietoa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta.

sesta. Havainnoinnin kautta saimme tietoa muun muassa siitä, toimivatko ryhmän aikuiset vuorovaikutuksessa lasten kanssa niin kuin he sanoivat tekevänsä. Haastattelut ja havainnoinnit palvelivat näin toinen toisiaan ja näiden kahden aineistonkeruumenetelmän käyttäminen osoittautui erittäin hedelmälliseksi.

## 5.4 Aineiston analysointi

### 5.4.1 Haastatteluaineiston sisällönanalyysi

Aloitimme aineiston käsittelemisen analysoimalla haastattelut. Nauhoitimme kaikki tekemämme haastattelut ja kerätyn aineiston litteroimme sanatarkasti tietokoneelle. Tämän jälkeen luimme aineiston läpi useaan kertaan saadaksemme siitä hyvän yleiskuvan. Koodasimme haastattelut merkitsemällä ne H1-H6 aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Tuloksia kirjoittaessamme annoimme haastateltaville peitenimet Ulla, Tanja, Laura, Kaisa, Anna ja Veera.

Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jolla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla tutkittavaa ilmiötä voidaan järjestää ja kuvailla. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistosta lähtien eli induktiivisesti tai jostakin aikaisemmasta käsitejärjestelmästä lähtien eli deduktiivisesti. (Kyngäs - Vanhanen 1999: 4-5.) Valitsimme haastatteluaineistomme analyysitavaksi sisällönanalyysin, koska uskoimme sen sopivan aineistoomme sekä siihen, mitä halusimme aineistosta saada selville. Lähestymistapamme oli induktiivinen, sillä lähdimme tekemään analyysia aineistostamme käsin.

Aineistolähtöistä laadullista eli induktiivista aineiston analyysia kuvataan karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles – Huberman 1994; ks. myös Sarajärvi - Tuomi 2009: 108). Sisällönanalyysissa määritetään ensin analyysiyksikkö. Valitsimme analyysiyksiköksi aiheemme kannalta keskeisen ajatuskokonaisuuden.

Analyysiyksikön valitsemisen jälkeen tutkimusaineistolle esitetään kysymyksiä, jotka liittyvät tutkimustehtävään. Aineistosta voidaan myös etsiä usein toistuva teema, jonka avulla tekstistä pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimustehtävän kannalta olennaiset

asiat. Pelkistetyt vastaukset kirjataan ylös mahdollisimman tarkkaan samoin termein kuin teksti on aineistossa, keräämällä ne esimerkiksi sivujen marginaaliin. Tämän jälkeen pelkistetyt vastaukset ryhmitellään ilmausten erilaisuuksien ja yhtäläisyyksien kartoittamiseksi. (Kyngäs – Vanhanen 1999: 5-6; Eskola - Suoranta 1999: 176.) Tämän vaiheen suoritimme siten, että esitimme aineistollemme tutkimustehtävämme mukaisia kysymyksiä, esimerkiksi miten kuvailisit hyvää ja toimivaa vuorovaikutusta lapsen kanssa ja kuinka tässä vuorovaikutuksessa tärkeänä pitämänäsi asiat näkyvät toiminnassasi. Alleviivasimme tekstistä kysymyksiin vastaavat sanat tai sanayhdistelmät eri värein. Tämän jälkeen ryhmittelimme sanat ja sanayhdistelmät kategorioittain tietokoneelle sen mukaisesti, mitkä vastaukset näyttivät liittyvän samoihin ilmiöihin.

Kirjasimme ylös alkuperäisilmaukset ja niistä muodostetut pelkistetyt ilmaukset. Kategorioille annoimme niitä kuvaavan yhdistävän nimen. Toisin sanoen ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset ala- ja yläluokkiin erilaisuuksien ja yhtäläisyyksien kartoittamiseksi. Saamistamme kategorioista aloimme koota opinnäytetyömme tuloksia. Tulosten yhteyteen kirjoitimme suoria lainauksia päiväkodin henkilökunnan haastatteluista, koska ne tukivat tulkintojamme ja elävöittivät tutkimiemme teemojen sisältöjä.

#### 5.4.2 Havainnointiaineiston teemoittelu

Haastattelujen analysoinnin jälkeen siirryimme analysoimaan havainnointiaineistoa. Käytimme havainnointiaineiston analysointiin teemoittelua, jonka teemat valitsimme haastatteluista saatujen tulosten pohjalta. Haastatteluaineistossa haastateltavat kuvasivat näkemyksiään hyvän vuorovaikutuksen tärkeimmistä puolista, joten poimimme hyvään vuorovaikutukseen liitetyt alakäsitteet teemoiksemme havainnointiaineiston analyysiin. Jätimme pois luottamusta koskevan alakäsitteen, koska luottamuksen havainnoiminen tai analysoiminen olisi ollut liian tulkinnanvaraista. Aktiivisen oppimisen käytännönäkymisen tarkastelu ja tämän teeman kriteerit pohjautuivat osittain teoriaan (ks. luku 4.4) ja osittain haastattelujen tuloksiin siitä, miten aktiivisen oppimisen koulutus on vaikuttanut haastateltavien työhön.

Teemat olivat:

- Aikuisen saatavilla olo ryhmässä
- Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen

- Lapsen kannustaminen arjessa
- Sanaton vuorovaikutus käytännössä
- Aktiivinen oppiminen aikuisen toiminnassa

Muodostimme teemat siis niin sanotusti teorialähtöisesti, sillä ne eivät muodostuneet teemoiteltavan aineiston pohjalta, eli aineistolähtöisesti, vaan teemat ohjautuivat tietyn viitekehyksen mukaan (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006). Viitekehyksenä ei silti toiminut teoria, vaan haastatteluaineistosta saadut tulokset. Toisaalta olisimme voineet päätyä melko samoihin teemoihin myös aineistolähtöisellä lähestymistavalla, sillä teemat nousivat aineistossa vahvasti esiin.

Teemoittelussa kunkin teeman alle kootaan aineistosta ne kohdat, joissa teema esiintyy. Sama kohta voi kuulua myös useamman kuin yhden teeman alle. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.) Käytännössä jaottelimme havainnointiaineistossa olevat tilannekuvaukset eri teemojen alle värikoodaamalla aineiston. Havainnointiaineisto oli jo aiemmin siirretty paperimuistiinpanoista tekstitiedostoksi tietokoneelle. Valitsimme jokaiselle teemalle oman värinsä ja väritimme sillä värillä tekstitiedostosta kaikki ne kohdat, jotka sopivat kyseiseen teemaan. Kun koko tiedosto oli värjätty, yhdistimme jokaisen teeman omaksi kokonaisuudekseen.

Värikoodaus mahdollisti lyhyidenkin kohtien huomioimisen analyysissä, koska oli tarvittaessa mahdollista tuoda esille jopa yksittäinen sana suuremman kokonaisuuden sisällä. Tämä ominaisuus muodostui tärkeäksi erityisesti sanattoman vuorovaikutuksen huomioimisen kohdalla. Mikäli jokin kohta aineistoa kuului johonkin teemaan negatiivimuodossa, käytimme värjäämisen lisäksi yliviivausta. Esimerkiksi teeman ollessa aikuisen oleminen lapsen saatavilla, yliviivaus tarkoitti, ettei aikuinen ollut tilanteessa lapsen saatavilla.

Jokaisen teeman ollessa omana kokonaisuutenaan, aloimme selvittää, minkälaisia tilanteita teema sisältää ja mihin toisiin teemoihin se eri tilanteissa yhdistyy. Mitä tapahtuu esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa aikuinen on tai ei ole lapsen saatavilla? Liittykö näihin tilanteisiin myös esimerkiksi lapsen kohtaamista tai sanatonta vuorovaikutusta? Kun meillä oli teemojen sisällöstä kattava kuva, kirjasimme tulokset ylös.

## 5.5 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Haastattelut suoritettiin niin, että haastateltavat saivat vastata rauhassa, kiireettömässä ilmapiirissä. Ennen haastattelun aloittamista muistutimme haastateltavia vielä siitä, mihin tarkoitukseen haastattelua käytetään, kerroimme, ettei valmiista opinnäytetyöstä voi tunnistaa yksittäistä henkilöä, ja pyysimme lupaa nauhoittaa haastattelun nauhurilla. Haastattelun aluksi kerroimme myös, että tarkoituksenamme ei ole esimerkiksi testata haastateltavien tietoutta eikä esittämiimme kysymyksiin ole olemassa oikeita vastauksia, vaan että haluamme nimenomaan kartoittaa heidän yksilöllisiä mielipiteitään ja näkemyksiään asiasta.

Yhtä haastattelua lukuun ottamatta haastattelut tehtiin erillisessä tilassa, jossa ei ollut muita, joten haastateltavat eivät voineet esimerkiksi tarkoituksella vastata yhteneväisesti. Yhden haastattelun jouduimme tekemään tilassa, jonka sai erotettua vain paksun verhon avulla muusta huoneesta. Kyseinen haastateltava ymmärsi riskin, että joku saattaa kuulla pätkiä haastattelusta ja että se saattaa näin ollen vaikuttaa hänen anonymiteettiinsa, mutta suostui silti haastatteluun kyseisessä tilassa. Haastattelujen nauhoittaminen ja ääninauhojen sanatarkka litterointi varmistivat sen, että haastattelut eivät muuttuneet aineistonkäsittelyprosessin aikana.

Opinnäytetyömme sisälsi sekä aikuisten että lasten havainnointia, joten pyysimme jokaisen lapsen huoltajalta kirjallisen luvan havainnointia varten. Sen lisäksi kerroimme lapsille heidän kehitystasonsa mukaisesti, mistä on kyse. Ennen kuin aloitimme varsinaisen havainnoimisen, vierailimme yhteistyöpäiväkotimme pienten ryhmässä ja osallistuimme päiväkodin palaveriin, jossa esittelimme opinnäytetyöprosessiamme ja kysyimme luvat haastatteluihin ja havainnointiin pienten ryhmien aikuisilta.

Useamman havainnoitsijan käytöllä pyritään varmistamaan tutkimuksen objektiivisuus. Kahden havainnoitsijan käyttö voi parantaa tutkimuskohteen kuvausta. (Eskola – Suoranta 1999: 215.) Uskomme, että kaksin havainnoiminen lisäsi havainnointiaineiston luotettavuutta, sillä se lisäsi aineiston monipuolisuutta ja havainnointitilanteiden määrää. Toisaalta havainnointiaineistosta löytyi myös sellaisia tilanteita, joista olimme molemmat tehneet muistiinpanot, mutta tilanteet erosivat toisistaan riippuen siitä, kumman havainnointimerkintää luki. Videointi, jota alun perin suunnittelimme havainnoinnin sijaan, olisi todennäköisesti näissä suhteissa ollut luotettavampi. Toisinaan havainnoi-

tiaineistoa väritti myös oma tunnemieli kuva tai tulkinta tilanteesta, mikä jossain kohden vähensi aineiston luotettavuutta. Emme kuitenkaan usko tämän vähentäneen liiaksi aineiston mahdollisimman objektiivista tarkastelua, sillä havainnoitava henkilökunta ja lapset eivät olleet meille entuudestaan niin tuttuja, että merkittäviä ennakko-oletuksia olisi ehtinyt syntyä.

Useammalla havainnointikerralla pyritään varmistamaan ensinnäkin käytetyn aineistonkeruumenetelmän tarkkuus. Toiseksi eri aikoina järjestetty havainnointi varmistaa sen, että kysymyksessä on pysyvä ilmiö. (Eskola – Suoranta 1999: 214–215.) Havainnointikertoja kertyi yhteensä kahdeksan ja yksi havainnointikerta oli aina noin tunnin mittainen. Havainnoimme ryhmissä eri aikoina sekä aamu- että iltapäivisin.

Laadullisessa tutkimuksessa työn luotettavuutta lisää tutkimusprosessin tarkka kuvaus. Tällöin tutkimus on periaatteessa mahdollista toistaa. Toinen henkilö voi samoja menetelmiä käyttämällä saada aineistosta samanlaisia tuloksia. (Eskola – Suoranta 1999: 211, 217.) Luotettavuuden varmistamiseksi olemme kuvanneet opinnäytetyöprosessin vaiheet yksityiskohtaisen tarkasti.

## 6 HAASTATTELUJEN TULOKSET

Tarkastelemme opinnäytetyömme haastatteluaineistosta saatuja tuloksia viiden pääteeman avulla: hyvän vuorovaikutuksen perusedellytykset, aktiivinen oppiminen käytännössä, haasteet vuorovaikutuksessa, vuorovaikutusta edesauttavat asiat ja vuorovaikutuksesta keskusteleminen työyhteisössä.

### 6.1 Hyvän vuorovaikutuksen perusedellytykset

Kysyttäessä päiväkodin pienten ryhmien aikuisilta hyvästä ja toimivasta vuorovaikutuksesta lapsen ja aikuisen välillä, toistui lähes joka vastauksessa läsnäolon merkitys. Tämä teema toistui useasti muissakin lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyvissä haastatteluteemoissa kaikilla kuudella haastateltavalla. Aikuisen läsnäolo ja lapsen osallisuuden tukeminen koettiin yleisesti hyvän vuorovaikutuksen perustana. Läsnäolo ja osallisuus koostuivat saatavilla olosta, lapsen kohtaamisesta ja osallisuuden tukemisesta, lapsen kannustamisesta, aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen muodostumisesta sekä sanattoman vuorovaikutuksen merkityksestä.

### 6.1.1 Saatavilla olo

Saatavilla olo toistui yhtenä läsnäoloon ja osallisuuteen kuuluvana tekijänä haastateltavien vastauksissa. Saatavilla olo piti sisällään monenlaisia asioita. Aikuiset kuvasivat saatavilla oloa rauhalliseksi läsnäoloksi ja lähellä oloksi. Saatavilla olosta puhuttaessa haastateltavat painottivat useasti sitä, että on tärkeää olla oikeasti ja aidosti läsnä ja lapsen saatavilla.

”Lapsi kyllä monesti on aika rehellinen mittari, että vaistoa kyllä sen, että oletko sä aidosti siinä tilanteessa läsnä.”  
(Työntekijä Kaisa)

Saatavilla olon yhteydessä muutama haastateltavista painotti sitä, että aikuinen keskittyy vuorovaikutukseen ja varaa aikaa lapsille. Yksi haastateltavista perusteli tätä asiaa niin, että kun jokaiselle lapselle varaa myös omaa aikaa, aikuisen ja lapsen välille syntyy luottamusta. Kahden haastateltavan puheissa ilmeni lasten välisiin ristiriitoihin reagoiminen. He näkivät tärkeänä sen, että jos tulee ristiriitatilanteita, ne huomioidaan ja niihin puututaan. Haastateltavat olivat yleisesti sitä mieltä, että saatavilla oloon kuuluu olennaisesti se, että aikuinen kuulee ja kuuntelee lasta.

”Mä en oo itse äänessä koko ajan – mä en halua olla niitä hoitajia, joiden ääni kuuluu koko ajan ja lapsen ei kuulu ollenkaan.”  
(Työntekijä Veera)

Haastateltavat kuvailivat lapsen kuuntelua muun muassa lapsen tasolle asettumisena, kuulluksi tulemisen kokemuksena ja lapsen sanoman kuuluville saattamisena. He kokivat tärkeäksi sen, että aikuiset eivät sivuuta lapsen kysymyksiä ja asioita, eivätkä puhu lasten päiden yli, vaan aikuiset antavat myös lasten mielipiteille tilaa. Lapsen on tärkeä tuntea, että hän ei jää yksin asiansa kanssa. Yleisesti ottaen lapsen kuunteleminen toistui läsnäolon lisäksi erittäin paljon eri teemojen yhteydessä.

”Että se läsnäolo, että lapsia varten me täällä ollaan ja tota aikuisten seurustelu on sitten kahvihuoneessa. – ...että lapsi kokee, että häntä kuunnellaan ja joka käänteessä aikuinen on ihan häntä varten saatavilla.”  
(Työntekijä Anna)



### 6.1.2 Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen

Haastattelujen perusteella toinen läsnäoloon ja osallisuuteen kuuluva tekijä oli lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen. Suurin osa haastateltavista mainitsi tähän kuuluvaksi nimenomaan lapsen kuuntelun, tilan antamisen lapsen puheelle, aikuisen ja lapsen välisen vastavuoroisuuden tai sen, että aikuinen ei sivuuta lasta. Haastateltavat avasivat näitä tekijöitä mainitsemalla muun muassa taidon kuunnella herkällä korvalla lasta ja hänen tunnetilojaan, jolloin oppii paremmin kuulemaan ja huomaamaan asioita lapsesta. Lapseen ja hänen hätäänsä tulisi reagoida – kuulla ja kuunnella se, mitä lapsi sanoo ja vastata hänelle.

”Se, että totani pitää olla läsnä siinä tilanteessa, et menee niin kuin lapsen tasolle ja kuuntelee, mitä lapsella on sanottavaa. Ja se että ei niin kuin sivuuta sitä lapsen kysymystä ja asiaa, et niin kiire meillä ei sais olla, etteikö meillä olis niin kuin aikaa vastata siihen kysymykseen.”

(Työntekijä Kaisa)

Eräs haastateltavista korosti sitä, että lapselle pienikin asia voi olla merkittävä. Hän puhui lapsen maailman ymmärtämisestä yhtenä tekijänä lasta kohdattaessa. Haastatteluissa tuli esiin myös lapsen kohtaaminen lämpimästi ja ilman ennakko-oletuksia. Lapsen lämmintä kohtaamista avattiin lämmön ja vastavuoroisuuden kautta. Jos lapsella on huolia, aikuinen kuuntelee häntä ja yrittää auttaa. Lämmintä kohtaamista on myös lapsen lähellä oleminen, syliin ottaminen ja katsekontakti.

”Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu, että mä näen sen lapsen, et mä en oleta mitään, vaan pyrkisin näkemään sen lapsen kokonaisena ja näkisin niin kun sen eleet ja ilmeet ja sen tunnetilan, ettei niinku päällepäsmäis. Näin mä ite toivon, et mä voisin toimia, että pystyisin lukemaan lasta muutenkin kuin vain niistä sanoista.”

(Työntekijä Ulla)

Moni haastateltavista näki tärkeänä taitona juuri sen, että aikuinen antaa lapselle tilaa tulla nähdyksi ja kohdatuksi ilman ennakko-oletuksia. Haastatteluissa nousi esiin päiväkodin pienryhmätoiminta lapsen kohtaamisen edesauttajana. Tätä perusteltiin sillä, että pienet ryhmät tukevat lasten mahdollisuutta tulla kuulluksi yksilöllisesti.

### 6.1.3 Lapsen kannustaminen ja sanattoman vuorovaikutuksen merkitys

Lapsen kannustaminen oli selkeästi yksi tärkeä osatekijä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Haastateltavat kuvailivat sitä lapsen rohkaisemisenä ja positiivisen palautteen antamisena. Eräs haastateltava sanoitti lapsen kannustamista niin, että aikuinen ei sanoisi lapselle vain negatiivisia asioita, vaan huomaisi kannustaa lasta myös kaikissa hyvissä asioissa. Lapsen kannustaminen merkitsi useille haastateltavista onnistumisen kokemusten mahdollistamista lapselle ja täten lapsen itsetunnon tukemista.

”No sillai, että just esimerkiks jos ollaan vessassa ja sitten lapsi istahtaa potalle, niin sit se on hyvä juttu, et se istahtaa ja sit jos sinne joskus tuuleekin pissaa tai kakkaa, niin ”jes, hyvä että sä onnistuit tekemään sinne jotain” ja silloin kun se saa onnistumisen kokemusta, että ”jes hän onnistu jossain jutussa”, niin hän menee istumaan sinne uudestaan sinne potalle ja on kanssa ihan innoissaan. Tai sitten jos askartelussa onnistuu jokin tekemään, niin kannustaa sitten siinä ja kaikessa semmosessa hyvässä asiassa kannustaa.”

(Työntekijä Laura)

Sanattoman vuorovaikutuksen merkitys ilmeni selkeästi useiden haastateltavien puheissa. Sanatonta vuorovaikutusta kuvailtiin muun muassa lapsen sylissä pitämisenä ja kosketuksena sekä aikuisen katsekontaktina lapseen. Haastatteluissa nousi esille lähelläolon merkitys osana hyvää ja toimivaa vuorovaikutusta. Perusteluna tähän oli se, että se luo turvallista oloa lapselle, kun aikuinen on lasta fyysisesti lähellä.

”Kyl se lapsen kuunteleminen on, ja se lähellä olo. Koska silloin lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja silleen, että kun täällä päiväkodissa kuitenkin on laps jopa kahdeksan tuntiakin, niin se on iso osa sen elämää ja sillä on iso merkitys, miten me aikuiset ollaan hänen kanssaan. Että se läsnäolo ja kuunteleminen.”

(Työntekijä Anna)

Tärkeänä huomiona eräs haastateltavista mainitsi sen, että kaikki lapset eivät välttämättä tykkää siitä, että heidän kanssaan ollaan lähekkäin ja heitä kosketaan, kun taas toisille lapsille aikuisen kosketus tai sylissä olo saattaa olla hyvin tärkeää.

### 6.1.4 Aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen tärkeys

Haastateltavien mukaan läsnäoloon ja osallisuuteen sisältyi aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen muodostuminen. Tämä luottamus merkitsi suurimmalle osalle haastatelta-

vista aikuisen ja lapsen välistä sidettä ja sitä, että aikuinen ja lapsi tuntevat toisensa. Lapsen yksilöllisen tuntemisen nähtiin edesauttavan toimivaa vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä. Osa haastateltavista mainitsi lapsen ja aikuisen välisen luottamuksen synnyttäjänä ja edesauttajana sen, että aikuinen varaa lapsille myös yksilöllistä aikaa.

”No minun mielestä on tärkeää rauhallinen läsnäolo lapsen kanssa ja että varaa jokaiselle lapselle myös omaa aikaa, että syntyy sitten luottamus lapsen ja aikuisen välille, ja se että on lasten saatavilla. Siinä on varmaan tärkeimmät.”  
(Työntekijä Tanja)

Osa haastateltavista koki, että aikuisen ja lapsen välinen luottamus näkyi ryhmässä ja sen toiminnassa levollisena ilmapiirinä. He kokivat tärkeänä rauhallisen läsnäolon lapsen kanssa. Aikuisen oppiessa tuntemaan lasta, aikuisen ja lapsen välinen side vahvistuu ja luottamus toisiinsa kasvaa.

## 6.2 Aktiivinen oppiminen käytännössä

Yhteistyöpäiväkotimme toiminnassa painottui aktiivisen oppimisen periaatteiden noudattaminen, mikä vaikutti koko päiväkodin arkeen, myös päiväkodissa tapahtuvaan lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen lähtökohtiin. Niinpä keräsimme haastattelujen avulla tietoa siitä, miten aktiivinen oppiminen on vaikuttanut työntekijöiden tapaan toimia ja olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Päiväkodin kasvatushenkilökunta oli käynyt aktiiviseen oppimiseen liittyvän koulutuksen.

### 6.2.1 Toimintaympäristö ja tilajärjestelyt

Kysyttäessä haastateltavilta sitä, miten aktiivinen oppiminen näkyy toiminnassa, toistui jokaisen haastateltavan vastauksissa tilajärjestely. Haastateltavat avasivat tätä siten, että päiväkodin tilat on jaettu leikkialueiksi ja lelut ovat lasten saatavilla. Leluja ei siis säilytetä missään ylhäällä, mistä lapset eivät niitä tavoita. Tietyissä paikoissa ovat niin kotileikit, autoleikit kuin kauppaleikitkin. Lapsia opetetaan laittamaan tavarat paikoilleen sekä kannustetaan, että lapsi ei kuljettelisi tavaroita ja siirtyisi jatkuvasti leikistä toiseen, vaan pysyisi valitsemassaan leikissä jonkin aikaa. Jokaisella tavaralla on oma paikkansa. Toimintaa helpottaa, kun lapset tietävät tarkasti missä on mitäkin ja osaavat viedä tavarat omille merkityille paikoilleen.

”Kyllähän se vaikuttaa aivan hirveästi, kun lapset tietävät ihan tarkasti, missä on mitäkin, niin se ei tuo ylimääräistä sämpläämistä.”  
(Työntekijä Ulla)

Leluista oli otettu valokuvia ja valokuva oli laitettu jokaisen lelun omalle paikalle, että lapset oppisivat viemään lelut juuri niille kuuluville paikoille. Aktiivinen oppiminen näkyy käytännössä esimerkiksi lapsen itseohjautuvuudessa siihen, että tavarat osataan laittaa niiden omille paikoilleen.

”...ensiks opetellaan lapsi ja aikuinen yhdessä laittaa ne tavarat oikeisiin paikkoihin ja jossain vaiheessa ni lapsi osaa itekkin jo ruveta laittaa ne oikeeseen paikkaan.”  
(Työntekijä Laura)

Aktiivisen oppimisen toimintaympäristö tukee päiväkodin pienryhmätoimintaa. Eräs haastateltava perusteli asiaa muun muassa lapsen kuulemisen kautta; aktiivisen oppimisen ympäristö tukee sitä, että päiväkodissa olisi pieniä ryhmiä ja sitä kautta lapsilla olisi mahdollisuus kuulemiseen. Näin aikuiset ovat paremmin lasten käytettävissä, keskittyneenä kyseiseen hetkeen ja läsnäoloon.

”Me ollaan pyritty täällä tähän pienryhmätoimintaan, just sen takia, että aktiivisen oppimisen ympäristö tukee sitä, että meillä olis pieniä ryhmiä, että lapsilla olis mahdollisuus siihen kuulemiseen.”  
(Työntekijä Ulla)

Aktiivisesta oppimisympäristöstä kertoessaan haastateltavat toivat esiin myös virikkeiden tarjoaminen lapsille. Toimintaympäristön ja tilajärjestelyjen avulla tarjottiin lapsille virikkeellistä ympäristöä. Tässä kohtaa eräs haastateltava korosti, ettei virikkeitä tarjoavien asioiden tarvitse välttämättä olla mitään erikoista, vaan ne voivat olla esimerkiksi vanhoja esineitä, kuten meikkipurkkeja ja keksilaatikoita.

### 6.2.2 Aikuisen toiminta lapsiryhmässä

Miten aktiivinen oppiminen sitten vaikuttaa haastateltavien mukaan aikuisten käytännön toimintaan? Haastateltavat painottivat paljon tilajärjestelyjä, mutta arvioidessaan aktiivisen oppimisen menetelmän vaikutusta heidän omaan toimintaansa, he mainitsivat useimmiten myös läsnäolon ja aikuisten keskinäisen juttelun välttämisen. Lasten kanssa ollessaan aikuiset eivät keskustelee omista asioistaan, vaan pyrkivät keskittymään siihen hetkeen ja läsnä olemiseen. Aikuiset ovat lasten lähellä ja käytettävissä.

”On joutunut opettelemaan keskittymistä siihen hetkeen ja siinä paikassa olemiseen, et meillä aikuiset jakaantuu aina, että jokaisessa leikkipaikassa lähellä on aikuinen käytettävissä. Eikä, aikuiset eivät keskustele. Se on aika tärkeä muutos, et me ollaan siihen kiinnitetty huomiota, ettei eilisen illan telkkariohjelmista ja muusta jutella ja huudella, eikä turhia, että pyritään siihen läsnä olemiseen ja silloin aika pitkälle päästään.”  
(Työntekijä Ulla)

Yhtenä oleellisena asiana haastateltavat pitivät juuri sitä, että aikuiset jakautuvat eri leikkipaikkoihin niin, että jokaisen leikkipaikan lähellä on aikuinen lasten käytettävissä. Aktiivinen oppiminen näkyy aikuisen toiminnassa myös pienryhmätoiminnan kautta. Aikuiset pyrkivät tekemään asioita yhdessä lapsen kanssa ja mahdollistamaan lasten kuulemisen. Lisäksi aikuiset tukevat ja ohjaavat lasta itseohjautuvuuteen, ja lapset saavat itse tehdä asioita.

Haastateltavat kertoivat aikuisten havainnoivan lapsen tuen tarvetta. Aikuinen havainnoi, minkälaisiin asioihin hänen kannattaa kiinnittää enemmän huomiota lapsen toiminnassa ja missä hän voi tukea lasta. Näin toteutuu myös lähikehityksen vyöhykkeen idea, jolloin aikuinen auttaa lasta suoriutumaan asioista, joista lapsi ei vielä kykene suoriutumaan itsenäisesti.

### 6.3 Haasteet vuorovaikutuksessa

Vuorovaikutuksen haasteista kysyttäessä, haastateltavien vastauksista oli löydettävissä kolme yhdistävää päätekijää, joiden sisällöt kuvasivat heidän näkemyksiään vuorovaikutuksen haasteista: vuorovaikutustilanteen rauhattomuus, aikuisen toiminta lapsiryhmässä ja lapsen toiminnan vaikutus. Noin puolet haastateltavista mainitsi ympäristön rauhattomuuden toimivan vuorovaikutuksen haasteena.

”Kyl siitä voi tehdä vaikeeta, jos on hälyinen ympäristö, levoton ympäristö. Että ei voida rauhoittaa niitä lasten leikkipaikkoja.”  
(Työntekijä Ulla)

Haastateltavien mukaan vuorovaikutustilanteen rauhattomuutta aiheuttaa melu, ympäristön levottomuus, rauhattomuus, tilan puute ja tietyt ajankohdat. Levottoman tilanteen rauhoittaminen koettiin ajoittain haastavaksi. Pienten lasten kanssa tilan puute koettiin haasteeksi erityisesti siirtymätilanteissa, ulosmenotilanteissa ja vessassa käytäessä, jolloin ennen kaikkea myös aikuiselta vaaditaan kärsivällisyyttä ja malttia. Yksi haastateltavista mainitsi vuorovaikutuksen haasteeksi myös ajankohdat. Hänen mukaansa alku-

viikko ja loppuviikko ovat haasteellisimpia, jolloin lapsetkin ovat väsyneempiä. Hän sanoi myös vuodenaikojen vaikuttavan; talven pitkät ulkoiluaajat saattavat väsyttää lasta, mikä aikuisen on huomioitava siinä, että ei odota lapselta liikoa.

Noin puolet haastateltavista nosti esille vuorovaikutuksen haasteista keskusteltaessa aikuisen oman toiminnan lapsiryhmässä. Kuudesta haastateltavasta kaksi toi esiin sen, että aikuisen omista asioista puhuminen lapsiryhmässä tuo haasteita vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Toinen heistä näki nimenomaan omana henkilökohtaisena haasteenaan ja kehittymisen paikkana sen, ettei sortuisi toisten aikuisten kanssa keskustelemaan omia asioita lasten ollessa läsnä. Jos aikuiset keskustelevat koko ajan keskenään, vuorovaikutus ja läsnäolo lasten kanssa jäävät taka-alalle. Lapsen ääni ja kuulluksi tuleminen kärsivät, kun aikuinen on itse äänessä koko ajan. Haasteena koettiin se, jos aikuinen ei pysy paikoillaan tai jos kaikki aikuisten tiimissä eivät ole sitoutuneita toimintaan. Tämä on nimenomaan aikuisten asia; kun aikuiset yhdessä sitoutuvat muun muassa siihen, että lapsiryhmässä ollaan läsnä lapsille ja luodaan heille vuorovaikutteista toimintaympäristöä, niin asiat toimivat.

”Ja tietysti se tiimi, aikuisten tiimi, että sitoutuu. Sitoutumattomuus on kyllä yks este. -- Mut jos tosiaan on siellä joku, joka tosiaan haluaa jatkuvasti puhua omia asioita ja kulkee edestakas eikä jää paikoilleen, niin sit on haastetta. Ja se on aina keskustelun paikka.”  
(Työntekijä Ulla)

Neljä kuudesta haastateltavasta mainitsi lapsen omasta toiminnasta jotakin sellaista, mikä tuo vuorovaikutukseen omat haasteensa. Haastateltavat kertoivat haasteiksi lasten ristiriitatilanteiden selvittämisen sekä lasten kinastelun, väsymyksen ja itkuisuuden. Puolet haastateltavista kertoi, että lasten kinastelu ja heidän ristiriitatilanteiden selvittäminen voi olla haaste aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lasten keskinäisen kinastelun selvittämisessä haasteena on löytää keinoja, joilla asiat saadaan ratkeamaan, etenkin kun pienimmät lapset eivät osanneet vielä puhua ja vasta harjoittelivat tavaroiden jakamista. Lisäksi lasten väsymys ja itkuisuus nähtiin vuorovaikutuksen haasteena. Esimerkkinä mainittiin, että jos lapsi on uusi ja kovin itkuinen, niin aikuisen ei yritä puhua lapselle lapsen itkiessä.

#### 6.4 Vuorovaikutusta edesauttavat asiat

Kysyessämme haastateltavilta aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta edesauttavia asioita, esille nousi tilannetekijöiden merkitys, aikuisen ja lapsen välinen luottamus sekä aikuisen sitoutuminen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusta helpottaviin tilannetekijöihin lukeutuivat rauhallinen tilanne, pienryhmät ja joustavuus. Haastateltavat kokivat, että rauhallisen tilanteen kautta syntyy luontevaa vuorovaikutusta lasten kanssa. Kun asiat menevät hyvin ja joustavasti, on vuorovaikutuskin helpompaa. Haastateltavat pitivät pienryhmiä vuorovaikutusta edistävänä asiana, koska pienemmissä ryhmissä lapsilla on mahdollisuus saada yksilöllisempää huomiota ja olla vuorovaikutuksessa tutun aikuisen kanssa. Pienessä ryhmässä aikuisen on myös helpompi havainnoida jokaista lasta.

Noin puolet haastateltavista nosti esiin aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen vuorovaikutusta edesauttavana tekijänä. Aikuisen ja lapsen välisen luottamuksen syntymistä puolestaan edesauttoi aika ja lapsen tunteminen. Kun aikuinen oppii tuntemaan lapsen, keskinäinen vuorovaikutus helpottuu.

”Ja totta kai kun on perusluottamus aikuisen ja lapsen välillä, niin aina on sitten helppo kun se muodostuu, niin olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa.”

(Työntekijä Tanja)

Vuorovaikutusta helpottaa, kun aikuinen auttaa tarvittaessa lasta rauhoittumaan, eikä jätä lasta yksin. Eräs haastateltavista avasi asiaa niin, että lapsen ollessa levoton, aikuinen vie lapsen esimerkiksi toiseen huoneeseen rauhoittumaan muuhun toimintaan. Aikuinen yrittää siirtää lapsen ajatukset muuhun, ettei tämä jäisi kiinni levottomuutta aiheuttaneeseen asiaan. Aikuinen ei kuitenkaan jätä lasta yksin, vaan menee yhdessä lapsen kanssa tekemään jotakin muuta. Näin lapselle ei jää sellaista tunnetta, että hän jäisi asiansa kanssa yksin.

Kuudesta haastateltavasta kaksi kertoi aikuisen sitoutumisen vuorovaikutukseen auttavan hyvää vuorovaikutusta lapsen kanssa. Molemmat heistä näkivät aikuisen sitoutumisen tapahtuvan asioiden sisäistämisen kautta.

”Aikuisten sitoutuminen, kyllä. Sisäistäminen ja sitten sitoutuminen. Se hän kuuluu tähän meidän ammatillisuuteen, että me sitoudutaan – me ei voida sanoa, että ’mua ei huvita’. Me vaan joudutaan niinku miettiin, että miten minä tämän asian hoidan.”  
(Työntekijä Ulla)

Aikuisen sitoutumattomuus nähtiin toimivan vuorovaikutuksen haasteena ja esteenä. Noin puolet haastateltavista kertoi lapsen kanssa vuorovaikutukseen sitoutumisen olevan ajoittain vaikeaa. Syynä tähän mainittiin muun muassa se, että aikuisten on vaikea olla hiljaa, puhumatta turhia asioita. Vuorovaikutuksen sisäistämisen ja sitoutumisen jälkeen vuorovaikutus lapsen kanssa on luonteva osa arkipäivää.

”Jotenki kun sen sisäistää. Se on tavallaan niinku sitä tavallista arkipäivää ihan sama kuin otin kupin aamulla kahvia, niin sitä ei tarte mieltää. Se tulee niinku ihan siitä. Sit kun on päässyt siihen pisteeseen, niin sit se on helppoa. Mut ei se, kyllä se alkaa aika hyvin niinku sujumaan jo.”  
(Työntekijä Anna)

## 6.5 Vuorovaikutuksesta keskusteleminen työyhteisössä

Haastateltavien vastauksista oli löydettävissä kaksi työyhteisön areenaa, joissa vuorovaikutuksesta keskustellaan. Areenoita olivat erilaiset kokoukset sekä keskusteleminen arjen toiminnan ohella. Erilaisista kokouksista viikoittaiset tiimipalaverit olivat yleisin foorumi keskustella aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä asioista. Muita haastatteluissa mainittuja keskusteluareenoita olivat kehittämispäivät ja pedagogiset foorumit.

Vuorovaikutuksesta keskusteltiin myös arjen toiminnassa silloin, kun se oli mahdollista. Toisessa päiväkodin pienten ryhmässä aikuisilla oli käytössään lasten havainnointivihko, johon he kirjasivat havaintojaan lapsista. Vihkon sisältöihin palattiin ajoittain ja jaettiin havainnointikokemuksia keskenään: oliko jonkun lapsen kohdalla esimerkiksi jotakin kehitykseen liittyvää huolta ja miten siihen kiinnitettäisiin huomiota. Aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta keskusteltiin myös varhaiskasvatussuunnitelmaa työstettäessä.



## 7 HAVAINNOINTIEN TULOKSET

Saatavilla olon ja lapsen kohtaamisen ero on ajoittain hyvin häilyvä ja tulkinnallinen. Tässä työssä ne on määritelty ja rajattu haastatteluaineiston analysoinnin ja tulosten perusteella niin, että saatavilla olo on lähellä oloa, käytettävissä oloa ja muuta melko passiivista toimintaa. Saatavilla olossa aloitevastuu on annettu pääasiassa lapselle, mutta aikuinen puuttuu kuitenkin esimerkiksi lasten ristiriitatilanteisiin ja muihin välitöntä puuttumista vaativiin tapahtumiin. Lapsen kohtaaminen taas on opinnäytetyössämme mielletty aikuisen osalta aktiivisemmaksi toiminnaksi kuin vain lähellä oloksi. Lapsen osallisuuden tukemiseksi on aineistoa analysoidessa laskettu esimerkiksi vaihtoehtojen antaminen lapselle, lapsen aloitteisiin ja ehdotuksiin tarttuminen sekä lapsen osallistaminen toimintaan.

Kuten haastattelujen kuvausten kohdalla, myös havainnoinnin kuvauksia esitellessämme olemme aineistonäytteissä käyttäneet henkilöistä keksittyjä nimiä anonymiteetin takaamiseksi. Jotta anonymiteetti säilyy mahdollisimman hyvin, päätimme käyttää havainnointiaineiston kohdalla eri peitenimiä kuin haastatteluissa, vaikka henkilöt ovat samat. Tämä siksi, että havainnointitilanteissa on ollut läsnä useampi aikuinen kerralla ja he voivat muistaa muita työntekijöitä koskeneita tapahtumia. He voisivat saman peitenimen kautta saada tietoonsa myös kunkin haastatteluvastaukset. Havainnointiaineiston näytteissä lasten peiteniminä on käytetty L-kirjaimella alkavia nimiä ja aikuisten peiteniminä A-kirjaimella alkavia nimiä esimerkkitalanteiden hahmottamisen helpottamiseksi.

### 7.1 Aikuisen saatavilla olo ryhmässä

Aikuisen saatavilla olo ryhmässä sisälsi pääasiassa aikuisen läsnäoloa lasten kanssa, lasten välisten ristiriitatilanteiden ratkaisemista, lasten ohjaamista, lasten puheen tai tekemisten lyhyttä kommentointia ja yleistä tilanteiden tarkkailua. Tilanteet, joissa aikuinen ei ollut ryhmän lasten saatavilla, lähtivät usein liikkeelle aikuisen huomiointikyvyyn rajallisuudesta. Esimerkiksi jos aikuisen huomio oli jo yhdessä lapsessa tai tilanteessa, aikuisen huomiota ja läsnäoloa ei välttämättä riittänyt toiselle lapselle.

Aikuisen ollessa saatavilla, lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus painottui tilanteisiin, joissa aikuinen puuttui lasten välisiin ristiriitatilanteisiin tai jollain muulla tavalla

ohjasi yhtä tai useampaa lasta. Näissä tilanteissa aikuinen tarjosi lapsille valmiin ratkaisun, esimerkiksi vaihtamalla lapsen leikkipaikkaa, antamalla suoria ja selkeitä kehotuksia tai poistamalla lapsilta riitaa aiheuttaneen lelun. Aikuinen myös ehdotti lapsille leikkiä, tarjosi apua pukemiseen ja kertoi lapsille opettavaisia asioita lasta kiinnostaneesta aiheesta.

Lilli istuu puisen autorakennelman päällä. Aino huomaa asian ja sanoo painokkaasti:

”Lilli pois sen päältä ja heti!”

Lilli katsoo hetken Ainoa ja tulee pois. Lasse kiipeää heti perässä autorakennelman päälle.

Aino sanoo heti:

”Hei sama juttu, ei tehdä perässä, pois sieltä!”

Lasse tulee pois.

Ristiriitatilanteisiin puuttumisen lisäksi aikuinen oli saatavilla ollessaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa silloin, kun lapsi tuli aikuisen luo ja hakeutui itse vuorovaikutukseen. Aikuinen esimerkiksi nosti lapsille leikitavaroita hyllyltä alas pyytämättä, mutta vuorovaikutus tapahtui lapsen aloitteesta. Lapsen tehdessä aloitteen aikuinen osallistui lapsen leikkiin, vastasi tämän keskustelunaloituksiin ja auttoi lapsen pyytämässä asiassa. Koska aikuisen oli kuitenkin tässä tapauksessa pelkästään läsnä ja lapsen saatavilla, hän ei vienyt leikkiä tai keskustelua eteenpäin, vaan esimerkiksi toisti lapsen sanoman, teki mitä lapsi pyysi tai huomioi lapsen vain ikään kuin ohimennen.

Leevi tuo Annalle kahvipannun ja tarjoaa sitä tälle.

Leevi: ”Loppu!”

Anna: ”Ai onko se loppu?”

Leevi tarjoaa pannua edelleen.

Anna: ”Ai pitääkö mun maistaa?”

Anna leikkii syövänsä.

Leevi: ”Loppu.”

Anna: ”No nyt se on loppu.”

Aina aikuinen ei kuitenkaan ollut lasten käytettävissä. Tällöin aikuinen ei reagoanut lapsen aloitteisiin tai pyyntöihin eikä auttanut lapsia ratkaisemaan kinaansa. Muutaman kerran lapsi sai tällaisissa tilanteissa aikuisen huomion, kunhan hän sitä useaan kertaan vaati, puhutteli aikuista nimeltä tai alkoi itkeä. Välillä lapsi joutui myös itkiessään odottamaan vuoroaan pitkän aikaa. Osassa tilanteista, joissa lapsi jäi huomiotta, aikuisen huomio oli samaan aikaan kohdistunut toiseen lapseen. Erityisesti ulkoillessa esiintyi tilanteita, jolloin aikuinen ei ollut lainkaan lapsen saatavilla.

Lauri ja Liisa huutavat ulkona lelulaatikon luona useasti:

”Autoo! Mä haluan auton!”

Kumpikaan pihalla olevista aikuisista ei huomaa ja lapset joutuvat odottamaan usean minuutin. Lauri kiipeää lopulta itse isoon lelulaatikkoon ja Liisa puolestaan kurottelee tavaroita laatikon reunan yli.

Parhaimmillaan saatavilla olo näyttäytyi rauhallisena ja lämpimänä läsnäolona. Aikuisen esimerkiksi luki lapsijoukolle kirjoja lattialla istuen pitkän tovin ja reagoi lasten tarpeisiin, mutta ei puuttunut tilanteisiin, joihin ei kokenut tarvetta puuttua. Aikuisen antoi lasten leikkiä omaehtoisesti eikä osallistunut leikkiin, ellei lapsi omasta aloitteestaan niin halunnut. Vuorovaikutustilanne, jossa aikuinen oli aluksi saatavilla, johti välillä myös lapsen kohtaamiseen ja osallisuuden tukemiseen sekä päinvastoin.

## 7.2 Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen

Lapsen kohtaaminen ja osallisuuden tukeminen sisälsi erityisesti aikuisen aloitteita vuorovaikutukseen lapsen kanssa sekä lapsen aloitteisiin tarttumista ja lapsen ehdotusten kuuntelemista ja toteuttamista mahdollisuuksien mukaan. Aikuisen teki lapselle ehdotuksia esimerkiksi leikin suhteen ja auttoi lasta löytämään sallitun toiminnan kielletyn tilalle. Lisäksi hyvin tyypillinen tähän teemaan kuulunut tilanne oli sellainen, jossa aikuinen keskusteli vastavuoroisesti lasten kanssa yhteisen toiminnan lomassa.

Lasta kohdatessaan aikuinen huomioi lapsen yksilöllisesti, kyseli lapsen leikistä, kertoi lapsen esittelemästä lelusta lapselle, tuki lapsen toimintaa ja osallistui leikkiin. Lisäksi aikuinen opasti lapsia huomioimaan toisensa, mutta jätti tilaa lasten omille ratkaisuille. Aikuisen oli herkkä lasten aloitteille ja vei lasten ehdotuksia toimintaan. Lapsen alkaessa laulaa, aikuinen yhtyi lauluun ja hetken päästä muutkin lapset alkoivat laulaa. Aikuisen oli myös valmis muuttamaan suunnitelmaansa lapsen ehdotuksen mukaisesti.

Anneli: ”Mihinkäs Leena menis?”

Lea taputtaa penkkiä vieressään.

Anneli: ”Katsopas, siinä on sulle paikka!”

Lapset asettuvat paikoilleen.

Ansa kysyy Liljalta: ”Saanko lainata sitä sun keltaista kynää?”

Laura sanoo: ”Ei kun vihreätä” ja tarjoaa Ansalle kynää.

Ansa tarttuu Lauran ehdotukseen ja käyttää vihreää kynää.

Aikuisen huomioi lapsen toiveen ja yrityksen myös silloin, kun lapsi esitti sen kyseenalaisella tavalla, esimerkiksi tönimällä toista lasta saadakseen itselleen tilaa osallistua

muiden toimintaan pöydän ääressä. Lapsen ääneen sanomattomien toiveiden huomiointi korostui tämän teeman kohdalla.

Pieni Lenni on kiivennyt autotalon päälle ilmeisesti nähdäkseen ikkunasta. Anna kertoo, että siihen ei saa kiivetä. Anna nostaa Lennin syliin, katselee hetken Lennin kanssa ikkunasta ja juttelee ikkunasta näkyvistä asioista ennen kuin siirtää Lennin uusiin leikkeihin. Anna pitää jutellessaan taukoja, jolloin Lenni jokeltaa tuttiinsa. Anna jatkaa puhetta aina, kun Lenni on vuorostaan hiljaa.

Havainnoidessa tuli esiin sellaisiakin tilanteita, joissa lapsi jäi kohtaamatta. Lapsi saattoi jäädä kohtaamatta siksi, että aikuinen keskittyi toiseen lapseen eikä yksinkertaisesti pystynyt kohtaamaan molempia. Lapsen osallisuuden tukeminenkaan ei aina onnistunut, sillä oli tilanteita, joissa osalle lapsista annettiin vaihtoehtoja, joista he saivat valita, kun toisilta valinnan mahdollisuus evättiin. Lisäksi aikuinen keskeytti kerran lapsen meneillään olleen toiminnan saadakseen lapsen omaksi avukseen ilman, että lapsi oli osoittanut kiinnostusta auttaa. Oli myös tilanteita, joissa aikuinen ei aluksi huomannut lasta ollenkaan, ja kun huomasi, lapsen kohtaaminen jäi kuitenkin puolittiehen.

Linnea: ”Se mulisee!”

Linnealla on kädessään dinosauruspelapeli.

Aila on selkä Linneaan päin. Linnea toistaa saman hieman lujemmalla äänellä. Linnea siirtyy pöydän ääreen Ailan lähelle ja sanoo kovalla äänellä:

”Kato! Kato mua! Se mulisee.”

Aila katsoo pikaisesti ja toistaa: ”Niin, se murisee”.

Tilanteissa, joissa aikuinen kohtasi lapsen ja tuki tämän osallisuutta, aikuinen usein myös kannusti lasta tavalla tai toisella. Lisäksi sellaiset tilanteet, joissa aikuinen lohdutti lasta, toistuivat useasti tämän teeman kohdalla.

### 7.3 Lapsen kannustaminen arjessa

Lapsen kohtaaminen on yleisesti ottaen lasta kannustavaa. Tässä luvussa on kuitenkin keskitytty tilanteisiin, jotka ovat sisältäneet sanallisia lausahduksia ja toteamuksia, joilla aikuiset ovat kannustaneet ja kehuneet lapsia. Aikuiset kannustivat lapsia esimerkiksi silloin, kun lapsi oli keksinyt hyvän idean tai vaikutti olevan aikeissa lähestyä aikuista. Tällöin aikuinen kannusti lasta viemään aikeensa loppuun tai jatkamaan toimintaansa.

Laila pötköttää ison pehmokoiran päällä hymyillen. Aino sanoo Lailalle:  
”Oho Laila, teitsä hienon nojatuolin? Hieno paikka lepäillä.”

Lapset saivat kehuja omatoimisuudestaan, kuten vaatteiden pukemisesta päälle lepohetken jälkeen, ja siitä, kun he tekivät jotain pyydettyä, esimerkiksi siivosivat jälkensä. Jos lapsi kertoi itse jostain onnistumisestaan, sai hän aikuiselta kehuja silloinkin. Lisäksi aikuinen jakoi kehuja ja kannustusta leikin lomassa.

Anita menee Lassin kanssa pelaamaan lautapeliä. Anita Lassille:

”Muistatko mikä on vihreä?”

”Tää”, Lassi sanoo osoittaen väärää väriä.

Anita nostaa vihreän värin ja sanoo Lassille:

”Tämä on vihreä. Ei se mitään Lassi, vaikka sä laitoit sen sinne.”

- -

Lassi laittaa jotakin uudemman kerran pelissä oikealle paikalleen, johon

Anita sanoo:

”Sä oot kyllä hyvä Lassi tässä!”

Kannustamista esiintyi myös tilanteissa, joissa lapsi oli juuri saapunut päiväkotiin. Esimerkiksi itkuisen lapsen kohdalla aikuinen kannusti lasta leikkimään tai alkoi jutella lapsen kanssa kehumalla tämän mekkoa. Lisäksi lasta kannustettiin ja kehuittiin hänen auttaessa aikuista jossain asiassa, esimerkiksi lasten ulkovaatteiden lajittelussa.

#### 7.4 Sanaton vuorovaikutus käytännössä

Havainnointiaineistomme sisälsi melko vähän kohtia, joihin oli kirjattu sanattomaan vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Aineistomme perusteella ehdottomasti useimmin käytetty sanattoman vuorovaikutuksen keino oli se, että aikuinen otti lapsen syliinsä. Lapsi otettiin syliin hänen ollessaan itkuisen, ilmaistessaan halunsa tulla syliin, luettaessa kirjaa ja katsottaessa ikkunasta ulos. Aikuinen otti lapsen syliin myös silloin, kun oli tarpeen keskeyttää lapsen toiminta, esimerkiksi kiipeily tai juokseminen.

Aikuinen piti muutamassa tilanteessa lasta kädestä kiinni esimerkiksi viedessään lasta jonnekin tai halutessaan lapsen huomion. Muina sanattoman vuorovaikutuksen keinoina aikuinen käytti lasten silmiin katsomista, tässä tapauksessa aikuinen myös sanallisti lapsille halunsa katsoa heitä silmiin. Aikuinen halasi lapsia lasten osoittaessa halunsa halaukseen.

Sanattomana vuorovaikutuksena voidaan pitää myös sitä, että aikuinen oli usein asettunut istumaan lattialle tai matalalle tuolille eli lapsen kanssa samalle tasolle. Varsinaisten tekojen lisäksi sanatonta vuorovaikutusta ilmeni aikuisen äänensävyssä ja ilmeissä. Esimerkiksi eräässä tilanteessa aikuinen otti aamulla päiväkotiin saapuneen lapsen vastaan hymyillen ja iloisella äänellä puhuen.

### 7.5 Aktiivinen oppiminen aikuisten toiminnassa

Aktiivinen oppiminen näkyi aikuisten toiminnassa eniten niin, että aikuinen etsi ja odotti sopivia kohtia osallistua lapsen leikkiin tai muuhun tekemiseen ja tarttui lapsen aloitteisiin. Kun aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus oli vastavuoroista, kun aikuinen ei puuttunut lapsen toimintaan turhaan tai kun aikuinen huomioi lapsen ehdotukset ja antoi niiden vaikuttaa mahdollisuuksien mukaan omaan toimintaansa, aikuinen toimi aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Näin tapahtui esimerkiksi luvussa 7.2 mainituissa tilanteissa, joissa lapsi ehdotti aikuiselle väriä ja istumapaikkaa ja aikuinen teki molemmissa tapauksissa lapsen ehdottamalla tavalla.

Aikuinen oli usein istumassa joko lattialla tai matalalla tuolilla, lasten tasolla ja saatavilla. Aikuinen ajoittain myös rohkaisi lapsia esimerkiksi kehumalla tai leikkiin liittyvällä kehotuksella. Parhaimmillaan aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus oli tasavertaista, vastavuoroista ja polveilevaa.

Leikin aloittamisen tukeminen sen sijaan toteutui havainnoiduissa tilanteissa vaihtelevasti. Välillä aikuinen kyllä reagoi niihin tilanteisiin, joissa lapset tarvitsivat aikuisen tukea leikin aloittamisessa tai sen jatkamisessa, mutta välillä kyseisiä tilanteita ei huomioitu. Tällöin lapsi saattoi istua yksinään huoneen perällä, vaeltaa päämäärättä ympäri huonetta tai vaihtaa jatkuvasti leikkiä tai leikki tavaraa. Lapsia ei myöskään esimerkiksi kertaakaan rohkaistu aloitteellisuuteen tai ongelmanratkaisuun, mutta jonkinlainen valinnanmahdollisuus lapsille usein tarjottiin.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Varhaiskasvatuksen laadusta on mahdotonta puhua ilman vuorovaikutuksen käsitettä. Monet tutkimukset osoittavat, että henkilökunnan ja lasten välinen kanssakäyminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkein kriteeri: lämmin vuorovaikutus, lapsen arvosta-

minen yksilönä, myönteisen tuen antaminen ja herkkyys lapsen reaktioille kuuluvat kiistatta tavoiteltavaan aikuisrooliin. (Kalliala 2009: 67.) Nämä laadukkaan varhaiskasvatuksen elementit tulivat vahvasti esiin sekä haastattelu- että havainnointiaineistossamme. Lapsen yksilöllinen ja lämmin kohtaaminen, kuunteleminen, läsnäolo ja kyky aistia lapsen tarpeita nousivat tärkeiksi tekijöiksi aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa yhteistyöpäiväkodissämme.

Havainnointiryhmien aikuiset ohjasivat lapsia oma-aloitteisuuteen, mutta tarvittaessa tukivat ja auttoivat lapsia selviytymään toiminnoista. Näin toteutui Lev Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen idea, eli aikuinen auttaa lasta suoriutumaan asioista, joista lapsi ei vielä kykene suoriutumaan ilman aikuisen tukea. Aikuisten lapsille tarjoama tuki ilmeni yleisesti sekä aikuisten sanallistamana haastatteluissa että näkyi aikuisten käytännön toimintaa havainnoidessa. Aikuiset olivat lapsille turvallisia auttajia ohjaamatta lapsia kuitenkaan liikaa – aivan kuten aikuisen aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaan kuuluukin toimia.

Aktiivinen oppiminen miellettiin haastatteluissa pääasiassa toimintaympäristöön liittyväksi asiaksi. Aktiivisen oppimisen periaatteet näkyivät kuitenkin myös toiminnan tasolla aikuisten vuorovaikutuksessa lasten kanssa, oli periaatteiden noudattaminen sitten tietoista tai tiedostamatonta. Samoin käytännön tasolla toteutui päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman määrittelemä rooli kasvattajalle.

Se, että aikuinen oli lapsen saatavilla, kohtasi lapsen ja tuki hänen osallisuuttaan, kannusti, rakensi luottamusta sekä tarjosi turvaa ja läheisyyttä, tarkoitti aineistojemme perusteella tiivistetysti läsnäoloa ja lapsen kohtaamista. Läsnäolo, kohtaaminen ja osallisuus esiintyivät jollakin tavalla jokaisen haastateltavan puheissa monessa yhteydessä aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta keskusteltaessa. Nämä näkyivät myös käytännön vuorovaikutusta havainnoidessamme.

Vapaan toiminnan tilanteissa aikuisella on enemmän mahdollisuuksia säädellä sekä fyysisistä että psyykkistä läheisyyttään kuin perushoidossa (Kalliala 2009: 260). Sekä havainnoinneista että haastatteluista saatujen tulosten perusteella aikuiset tunnistivat ja tiedostivat monipuolisesti lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Aikuiset huomioivat vuorovaikutuksessa lapsen kehityksen ja vuorovaikutustaitojen tason ja toimivat niiden edellyttämällä tavalla, vaikka aikuiset eivät juuri sanallista-

neet tätä haastatteluissa. Koska kyseessä olivat alle 3-vuotiaat lapset, lapsen kehitystason huomiointi korostui erityisesti.

Tilanteet, joissa aikuinen ei ollut lapsen saatavilla, lähtivät usein liikkeelle aikuisen huomiointikyvyn rajallisuudesta eikä niinkään aikuisten välinpitämättömyydestä. Huomiointikyvyn rajallisuus tulee nopeammin vastaan silloin, kun ryhmässä on vähän aikuisia paikalla ja yhden aikuisen huomio pitäisi riittää useammalle lapselle. Kun aikuisia oli riittävästi läsnä ryhmässä, myös vuorovaikutus lasten kanssa sujui joustavammin. Tällöin aikuisilla oli mahdollisuus innostaa ja osallistaa lapsia kanssaan erilaisiin toimintoihin, kuten lautapeliin pelaamiseen tai askarteluhetkeen.

Havainnoimissamme ryhmissä lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta edesauttoi huomattavasti se, kun aikuinen kutsui lasta leikkiin, heittäytyi itse mukaan vuorovaikutukseen ja eläytyi lapsen mielikuviin. Aikuinen oli läsnä lapselle ja lapsi tuli kohdatuksi omana itsenään. Aikuinen voi omalla toiminnallaan viljellä naurua, iloa ja leikkillisyyttä, ovathan ne aikuisen työtehtäviä (Kalliala 2009: 261). Eräs haastateltavista aikuisista sanoitti tätä osuvasti niin, että aikuisten sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa kuuluu heidän ammatillisuuteensa. Aikuinen ei voi jättää asioita tekemättä vain siksi, että häntä ei huvita.

Suhosen (2009) mukaan lasten sitoutuneisuus toimintaan on korkeimmillaan silloin, kun aikuiset ohjaavat lasta vuorovaikutteisesti lukemalla lasten intentioita ja tekemällä sekä leikkialoitteita että aloitteita yhteiseen toimintaan toisen tai toisten lasten kanssa (Suhonen 2009: 99). Opinnäytetyömme tulokset ovat yhteneväisiä Suhosen tutkimustulosten kanssa niiltä osin, että aikuisen aktiivisuus vuorovaikutuksessa ja lapsen kohtaaminen saivat usein vuorovaikutustilanteen kestävämmän kauemmin kuin silloin, kun aikuinen oli vain läsnä. Aikuinen kuitenkin pääasiassa tunnisti myös ne tilanteet, jolloin lasten tuli antaa leikkiä rauhassa ilman aikuisen puuttumista leikkiin.

Holkeri-Rinkisen (2009: 214) mukaan aikuinen on usein vuorovaikutuksen hallitseva osapuoli. Näin oli myös meidän aineistomme mukaan, mutta aikuisen valta ei korostunut havainnointitilanteissa liiallisesti. Aikuiset antoivat lapsille mahdollisuuden vastavuoroiseen, parhaimmillaan lähes tasavertaiseen vuorovaikutukseen. He olivat herkkiä lasten aloitteille ja käyttivät vuorovaikutustilanteen hallintaa myös positiivisella, vuorovaikutusta rakentavalla tavalla. Valta ei kuitenkaan ollut täysin aikuisella, vaan myös



lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuinka tiiviisti hän halusi olla aikuisen kanssa vuorovaikutuksessa. Mikäli lapsi ei antautunut vuorovaikutukseen, vuorovaikutustilanne kuivui yleensä kokoon aikuisen panoksesta huolimatta.

Aineistojemme tulosten perusteella vuorovaikutusta edesauttavia tekijöitä olivat aikuisen ja lapsen välinen luottamus, tilannetekijät sekä aikuisten sitoutuminen vuorovaikutukseen. Kallialan tutkimuksessa puhutaan Van Manenin ”pedagogisen tajun” käsitteestä. Päiväkodin arjessa on olennaisen tärkeää tunnistaa ”pedagogiset hetket” ja tarttua niihin silloin, kun ne ilmaantuvat. Van Manenin mukaan pedagoginen taju lähentää aikuista ja lasta. (Kalliala 2009: 261.) Aikuiset kykenivät joustavasti tarttumaan hetkiin, mihin lapset olivat jo kiinnittyneet. Jos aikuinen esimerkiksi näki lapsen kurottelevan ikkunalle nähdäkseen, mitä ulkona tapahtuu, aikuinen otti lapsen syliinsä ja katseli ikkunasta näkyviä asioita yhdessä lapsen kanssa. Tämän kaltainen lapsen yksilöllinen kohtaaminen lähensi aikuista ja lasta. Perusluottamuksen syntyminen puolestaan edesauttoi vuorovaikutusta lapsen kanssa.

Aikuisten kokemus oli, että rauhallisen tilanteen kautta syntyi luontevaa vuorovaikutusta lasten kanssa. Tämä osoittaa sen, että kun asiat menevät hyvin ja joustavasti, on vuorovaikutuskin helpompaa. Aineistostamme esiin nousseet vuorovaikutuksen haasteet olivat hyvin samanlaisia kuin ne, joita Holkeri-Rinkinen (2009: 6, 215) kuvailee tutkimuksessaan: aikuisen haasteena oli moniulotteisen vuorovaikutustilanteen hallinta ja lapsen suurimpana haasteena oli aikuisen huomion saaminen. . Haastateltavat pitivät myös ympäristön levottomuutta ja rauhattomuutta haasteena vuorovaikutukselle. Vuorovaikutuksesta saattoi tehdä haasteellisen myös lasten väsyminen tai ristiriitatilanteiden selvittäminen sekä aikuisen sitoutumattomuus vuorovaikutukseen.

## 9 POHDINTA

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus osoittautui opinnäytetyöprosessin aikana erittäin ajankohtaiseksi aiheeksi. Monet tutkimukset osoittavat, että kasvattajien ja lasten välinen kanssakäyminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkeimpiä kulmakiviä. Aihe herättää kiinnostusta ja siitä käydään vilkasta keskustelua sekä ammattilehdissä että päivähoiton työntekijöiden ja alan opiskelijoiden keskuudessa.

Opinnäytetyömme päätarkoituksena oli selvittää, miten yhteistyöpäiväkotimme alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimivat aikuiset olivat vuorovaikutuksessa ryhmänsä lasten kanssa. Tarkastelimme samalla sitä, millä tavalla aktiivisen oppimisen periaatteet näkyivät toiminnassa. Käytännön tason lisäksi halusimme selvittää, miten pienten ryhmien työntekijät kuvailivat aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta.

Lämmin vuorovaikutus, lapsen arvostaminen yksilönä, myönteisen tuen antaminen ja herkkyyys lapsen reaktioille kuuluvat kiistatta tavoiteltavaan aikuisrooliin. Aineistoista saadut tulokset osoittivat läsnäolon, lapsen kohtaamisen ja osallisuuden tukemisen olevan hyvän vuorovaikutuksen peruspilareita. Keskeiseksi nousi se, että aikuinen oli lapsen saatavilla, kohtasi lapsen, kannusti, rakensi luottamusta sekä tarjosi turvaa ja läheisyyttä. Nämä tekijät tulivat esille sekä haastatteluissa että käytännön tilanteita havainnoidessa. Opinnäytetyömme tuloksista on nähtävissä, että päiväkodin aikuiset ovat hyvin tietoisia lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä. Lasten vuorovaikutustaitojen ja kehityksen taso huomioitiin aikuisten ja lasten välisessä kanssakäymisessä.

Aktiivinen oppiminen näkyi aikuisten toiminnassa erityisesti tilanteissa, joissa aikuinen etsi ja odotti sopivia kohtia osallistua lapsen leikkiin tai muuhun tekemiseen ja tarttui lapsen aloitteisiin. Aikuiset olivat lapsille turvallisia auttajia ohjaamatta lapsia kuitenkaan liikaa. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus näyttäytyi tällöin vastavuoroisena. Aikuisten sanallistaessa aktiivisen oppimisen merkitystä toiminnassaan, pääpaino oli vahvasti oppimisympäristössä, mutta aktiivisen oppimisen periaatteet näkyivät kuitenkin hyvin myös aikuisten toiminnassa. Pohdimme, johtuuko tämä mahdollisesti siitä, että aktiivisen oppimisen vuorovaikutusta koskevat periaatteet muistuttavat monilta osin lapsilähtöisen toiminnan periaatteita, jotka ovat olleet paljon esillä varhaiskasvatuksen kentällä. Toisaalta vähäinen sanallistaminen voi johtua myös siitä, että toimintaperiaatteet ovat jo muuttuneet aikuisten niin sanotuksi hiljaiseksi tiedoksi.

Sekä aikaisempien tutkimusten että tämän opinnäytetyön perusteella näyttäisi siltä, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on parhaimmillaan tasavertaista silloin, kun aikuinen on läsnä lapselle, kuuntelee ja kohtaa lapsen sekä tukee lapsen osallisuutta. Tämä vaatii aikuiselta ennen kaikkea keskittymistä lapseen ja vuorovaikutustilanteeseen. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus edellyttää kuitenkin myös lapsen halukkuutta antautua vuorovaikutukseen.

Pohdimme sitä, millä tavalla aikuisten tulisi kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen ja mitä asioita he voisivat jatkossa kehittää. Suoritimme havainnoinnin alkusyksystä toimintakauden alussa. Opinnäytetyömme valmistuttua toimintakausi oli edennyt jo kevääseen, joten jonkinlaista kehitystä on varmasti tapahtunut jo tiimien ja toimintatapojen nivoutuessa kasaan. Yhtenä huomion kohteena voisi kuitenkin olla pienryhmätoiminnan lisääminen käytännössä. Se tuotiin haastatteluissa useaan otteeseen esiin ja sitä pidettiin vuorovaikutusta edistävänä asiana, mutta käytännössä sitä ilmeni havainnointikertojemme aikana vain vähän. Entistä parempaan ja kattavampaan lapsen kohtaamiseen ja huomiointiin pyrkiminen on myös hyvä pitää mielessä päiväkodin arjen tilanteissa.

Kohdistamalla havainnoinnin vapaaseen toimintaan, pystyimme havainnoimaan ennen kaikkea sitä, hakeutuivatko aikuiset vuorovaikutukseen lasten kanssa ja miten he olivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kahdeksan noin tunnin mittaista havainnointikertaa antoivat melko kattavan kuvan kyseisen päiväkodin pienten ryhmien lasten ja aikuisten välisestä kanssakäymisestä. Haastatteluotoksemme oli yhden päiväkodin osalta kattava, mutta suuremmissa mittakaavassa melko pieni, joten johtopäätöksiä tehdessämme mietimme yleistettävyyden ja luotettavuuden ongelmaa. Tarkoituksemme oli kuvata tutkittavaa ilmiötä ja pohtia opinnäytetyössä esille tulleiden asioiden merkitystä. Opinnäytetyömme aineisto on koottu tutkimuspäiväkotiamme varten, erityisesti sen pienten ryhmien. Tarkoituksenamme ei täten ollut pyrkiä yleistämään tuloksiamme koskemaan kaikkia Helsingin alueen päiväkoteja.

Kasvattajat toivat esiin oman näkemyksensä vuorovaikutuksestaan lasten kanssa, mutta entä jos asiasta haastateltaisiinkin lapsia, minkälaisia asioita he toisivat esiin? Miten lapsi itse kokisi vuorovaikutuksen kasvattajan kanssa ja mitä lapsi pitäisi tärkeänä? Kokisivatko lapset tulevansa kohdatuiksi ja kuulluiksi? Olisi mielenkiintoista tehdä jatkossa lisäselvitystä asiasta ja selvittää olisiko tulos yhteneväinen nyt saamamme tuloksen kanssa vai korostuisivatko eri asiat. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, millä tavalla lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus näyttäytyy yli 3-vuotiaiden ryhmissä, joissa perushoitotilanteita on vähemmän ja lapset toimivat itsenäisemmin.

Keskustelu varhaisen vuorovaikutuksen merkityksestä käy vilkkaana yhteiskunnassa ja sen eri foorumeilla; varhainen vuorovaikutus on keskeinen tema niin neuvolassa, päivähoitossa, lastensuojelussa kuin päihdeongelma-perheistä puhuttaessa (Lasinen lapsuus 2010; Pisilä 2010). Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös lapsen kiinty-

myssuhteen muotoutumisessa. Toukokuussa 2010 Helsingissä järjestetyssä nuorisoväkivallan riskitekijöitä ja ehkäisemistä käsitelleessä asiantuntijaseminaarissa Mannerheimin Lastensuojeluliiton pääsihteeri Mirjam Kalland korosti varhaislapsuuden riskejä ja perhetyön keinoista puhuttaessa varhaisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehittymiselle (Kostiainen 2010 sit. Kalland 2010). Varhaisen vuorovaikutussuhteen laatu on tärkein lapsen kehitystä ennustava tekijä. Kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä luo perustan elämän ihmissuhteille. Vauvan hoitokokemukset siirtyvät tulevien kiintymyssuhteiden malliksi. Erityisen vakavia seurauksia tulee, kun äiti tai isä on kivun ja vaaran aiheuttaja, eikä lapsi voi hakea häneltä turvaa. Syrjäytymistä ja rikollisuutta voidaan ehkäistä parhaiten tukemalla hyvinvointia ja edistämällä terveyttä. Universaalit kaikille suunnatut palvelut kuten neuvola ovat Kallandinkin mukaan siksi tärkeitä. (Kostiainen 2010 sit. Kalland 2010.)

Tässä yhteydessä korostaisimme myös päivähoidon ennaltaehkäisevää merkitystä. Varhaiskasvatus- ja päivähoitopalvelut ovat kodin ohessa toinen keskeinen kehitysyhteisö ja -ympäristö lapsuusiässä. Sen lisäksi, että lasten päivähoito on osa yhteiskunnan lapsiperheille tarjoamaa sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmää, niin päivähoito toimii myös keskeisenä osana ehkäisevää lastensuojelua. Ehkäisevää lastensuojelua toteutetaan varhaiskasvatuksen arjessa lapsen tuen tarpeen eri vaiheissa. Erityisen tärkeänä ennaltaehkäisevänä tekijänä päivähoidossa näkisimme juuri varhaisen vuorovaikutuksen tukemisen. Tukemalla pienen lapsen kontaktirytyksiä ja asettumalla lapsen kanssa vastavuoroiseen, parhaimmillaan jopa tasavertaiseen vuorovaikutukseen, päivähoidon kasvattajat voivat omalta osaltaan olla tukemassa lapsen eheää kasvua.

Tämän opinnäytetyön toteuttaminen vahvisti käsitystämme aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tärkeydestä päiväkodissa. Opinnäytetyömme tulosten valossa näyttäisi siltä, että ilman läsnäoloa, lapsen kohtaamista ja kuulemista aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ei ole vastavuoroista. Toivomme opinnäytetyömme lisäävän ymmärrystä siitä, kuinka tärkeää päiväkodissa on kiinnittää huomiota lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaviin tekijöihin ja pyrkiä molemminpuolisen kohtaamisen rakentumiseen.

Toivomme, että opinnäytetyömme voisi osaltaan lisätä yhteistyöpäiväkotimme työntekijöiden tietoisuutta toiminnastaan varhaiskasvattajana, mikä vastaavasti auttaa heitä oman työnsä kehittämisessä. On tärkeää haastaa työntekijöitä aika ajoin tällaiseen poh-

dintaan, jotta heidän työntekonsa ei rutinoidu liikaa, vaan varhaiskasvatuksen laadusta ja työn kehittämistä pystytään huolehtimaan. Varmistaaksemme, että työelämä saa helposti käyttöönsä opinnäytetyömme tarjoaman tiedon, esittelimme opinnäytetyömme Metropolia ammattikorkeakoulun järjestämässä työelämän koulutustilaisuudessa huhtikuussa 2011.

## LÄHTEET

- Bruner, Jerome 1986: Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.
- Davydov, Vasily V. 1995: The influence of L.S. Vygotsky on education theory, research and practice. Educational Researcher.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1999: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gardner, Howard 1999: Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. United States of America: Basic Books.
- Grönfors, Martti 1982: Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Helenius, Aili – Karila, Kirsti – Munter, Hilikka – Mäntynen, Pirkko – Siren-Tiusanen, Helena 2001: Pienet päivähoidossa – Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY.
- Hirsijärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2007: Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hohmann, Mary – Banet, Bernard – Weikart, David P. 1993: Leikin, tutkin, opin: toiminnan iloa esiopetukseen. Suom. toim. Eeva Lius. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Holkeri-Rinkinen, Liisa 2009: Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa - Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kalland, Mirjam 2010: Nuorisoväkivallan ehkäisy aloitettava jo lapsuudessa. Haaste 2/2010. Verkkodokumentti. Päivitetty 14.6.2010.  
<<http://www.haaste.om.fi/text/Etusivu/Haasteenaihearkisto/Lastensuojelu/1274105695062>>. Luettu 29.3.2011.
- Kalliala, Marjatta 2009: Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Karila, Kirsti – Kinon, Jarmo – Virtanen, Jorma (toim.) 2001: Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, Eine 2006: Aktiivisen oppimisen koulutuskansio.
- Kostiainen, Riikka 2010: Nuorisoväkivallan ehkäisy aloitettava jo lapsuudessa. Haaste 2/2010. Verkkodokumentti. Päivitetty 14.6.2010.

<<http://www.haaste.om.fi/text/Etusivu/Haasteenaihearkisto/Lastensuojelu/1274105695062>>. Luettu 29.3.2011.

- Kyngäs, Helvi – Vanhanen, Liisa 1999: Sisällön analyysi. *Hoitotiede* Vol 11 No. 1. 3 – 12.
- Lapsella tulee olla oikeus varhaiskasvatukseen. 2007. *Helsingin Sanomat* 4.6.2007.
- Lasinen lapsuus 2010: Pähdeongelma ja varhainen vuorovaikutus. Verkkodokumentti. <<http://www.lasinenlapsuus.fi/tietoa/vuorovaikutus>>. Luettu 29.3.2011.
- Lius, Eeva 1993: *Esipuhe. Teoksessa Leikin, tutkin, opin: toiminnan iloa esiopetukseen.* Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Miles, Matthew B. – Huberman, Michael 1994: *Qualitative data analysis.* California: Sage.
- Newman, Denis – Griffin, Peg – Cole, Michael 1989: *The construction zone: Working for cognitive change in school.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel 1977: *Lapsen psykologia.* Suomentanut Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pisilä, Elisa 2010: *Terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimuksia varhaisen vuorovaikutuksen tukemisesta lastenneuvolassa. Opinnäytetyö.* Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Hoitotyön koulutusohjelma. Verkkodokumentti. <[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22596/Pisila\\_Elisa.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22596/Pisila_Elisa.pdf?sequence=1)>. Luettu 30.3.2011.
- Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2007.
- Sarajärvi, Anneli – Tuomi, Jouni 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Saaranen-Kauppinen Anita – Puusniekka, Anna 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto: Teemoittelu.* Verkkojulkaisu. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html)>. Luotu: 23.11.2006. Päivitetty: 31.1.2011. Luettu: 27.2.2011.
- Suhonen, Eira 2009: *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta.* Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Saarijärvi: Gummerus.

Vygotski, Lev Semjonoviš 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



## HAASTATTELUKÄYTTÖKÄSITTEET

- Hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen kuvaileminen
- Tärkeinä pidettyjen asioiden näkyminen toiminnassa
- Aktiivisen oppimisen vaikutus toimintaan
- Vuorovaikutuksen haasteet
- Vuorovaikutusta edesauttavat asiat
- Vuorovaikutuksesta keskusteleminen työyhteisössä

## HAVAINNOINTITEEMAT

Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kuvaileminen vapaissa toimintatilanteissa:  
Mistä vuorovaikutus koostuu? Mihin se johtaa?

- Aikuisen osallistuminen/puuttuminen lapsen toimintaan:
  - Minkälaisissa tilanteissa? Milloin?
  - Miten aikuinen sen tekee?
  - Miten lapsi reagoi aikuisen mukaantuloon?
- Aktiivisen oppimisen periaatteiden näkyminen aikuinen-lapsi -vuorovaikutuksessa.



Helsingin kaupunki  
**Sosiaalivirasto**

Helsingfors stad  
**Socialverket**

**TUTKIMUSLUPA-  
HAKEMUS**

**ANSÖKAN OM  
FORSKNINGS-  
TILLSTÅND**

<p>15 PÄÄTÖS BESLUT</p>	<p>1) </p> <p>2) Tutkimuslupa myönnetään esitetyssä muodossa <i>Forskningsstillstånd beviljas enligt framställningen</i></p> <p>Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin: <i>Forskningsstillstånd beviljas på följande villkor:</i></p> <p>3) Lupa tietojen saantiin salassa pidettävistä asiakirjoista ja henkilörekistereistä myönnetään sosiaaliviraston tutkimuksen yhteyshenkilön kanssa erikseen sovitussa laajuudessa. Käyttöoikeudet yksilöidään erikseen lomakkeella "Käyttöoikeus ja vaihtolositoumus"</p> <p>Tillstånd att erhålla data ur sekretessbelagda dokument och personregister beviljas i den omfattning man separat avtalat om med undersökningens kontaktperson på socialverket. Åtkomsträttigheterna specificeras skilt på blanketten "Käyttöoikeus ja vaihtolositoumus"</p> <p>4) Tutkimuslupahakemus hylätään, perustelut: <i>Ansökan om forskningsstillstånd avslås med följande motiveringar:</i></p>
<p>16 PÄÄTÖKSEN- TEKIJÄ BESLUTS- FATTARE</p>	<p>Päätöspäivämäärä <i>Beslutsdatum</i></p> <p>Päätöksentekijän allekirjoitus, sen selvennys ja virka-asema <i>Beslutsfattarens underskrift, namnförtydligande och tjänsteställning</i></p> <p>23.5.2008 päivähoiton johtaja Satu Järvenkallas </p>
<p>17 PÄÄTÖKSEN JAKELU DISTRIBUTION AV BESLUTET</p>	<p>Hakijalle Yhteyshenkilölle Kehittämispalveluun Muualle, mihin/kenelle</p> <p>Till den Till kontakt- Till utvecklings servicen Till övriga, vem</p> <p>sökande personen</p>
<p>18 LIITTEET BILAGOR</p>	<p></p>