



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Lasten sosiaaliset taidot leikki-tilanteissa ja S2-kielen vaikutus niihin

Kurronen, Sonja

2014 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

## Lasten sosiaaliset taidot leikki-tilanteissa ja S2-kielen vaikutus niihin

Sonja Kurronen  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Joulukuu, 2014

Sonja Kurronen

### Lasten sosiaaliset taidot leikki-tilanteissa ja S2-kielen vaikutus niihin

Vuosi 2014 Sivumäärä 46

---

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia suomea toisena kielenään puhuvien maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalisia ja leikkitaitoja. Näkökulmana oli, kuinka suomi toisena kielenä vaikuttaa lasten sosiaalisiin taitoihin leikki-tilanteissa. Tutkimuksessa mukana olleet lapset olivat kolme- ja neljävuotiaita ja heitä oli yhteensä kolme. Toteutin tutkimuksen hämeenlinnalaisessa päiväkodissa. Tavoitteenani oli tuottaa päiväkodille tietoa leikin merkityksestä lapsen kehitykselle kyseisen ikäluokan kohdalla ja erityisesti tutkimuksessa mukana olleiden lasten sosiaalisista taidoista leikki-tilanteissa.

Tutkimusmenetelmä on havainnointi. Havainnointia varten kehitin lomakkeen, joka kokosi teoreettisesta viitekehystä nousseet seikat. Lomakkeella arvioin lasten sosiaalisia taitoja asteikolla osaa itsenäisesti, osaa avustettuna, harjoittelee tai ei osaa. Havainnoin lasten käyttämää kieltä ja sen vaikutusta leikki-tilanteeseen. Havainnoinnin tukena käytin leikki-tilanteiden videointia. Videoinnin tavoitteena oli, että havainnointi-tilanteeseen voi palata jälkikäteen.

Teoreettinen viitekehys käsittelee kolme- ja neljävuotiaiden lasten sosiaalisia ja leikkitaitoja. Kerron teoriaan nojaten, millaisia taitoja kyseisen ikäiset lapset osaavat ja mitä he harjoittelevat. Aiheena on myös lasten leikkien sisältö ja leikin eri vaiheet. Teoriassa käsitteelin myös suomen kieltä toisena puhuttuna kielenä ja sen tukemista päivähoidossa maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Työssä on esimerkkejä toimintamenetelmistä, joita voi hyödyntää suomea toisena kielenään puhuvien lasten kanssa.

Tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaiset lapset pystyvät toimimaan päivähoidossa puutteellisesta suomen kielen taidosta huolimatta lähes muiden ikätovereidensa veroisesti. Aikuisen läsnäolo ja tuki ovat heille tärkeitä. Havainnoitujen lasten taidoissa oli eroavaisuuksia, ja joitain niistä selittää se, että suomi on lapsille toinen puhuttu kieli.

Opinnäytetyö on hyödynnettävissä erityisesti yhteistyöpäiväkodissa. Työ tarjoaa havaintoja tutkimuksessa mukana olleista lapsista. Tehtyjen havaintojen perusteella päiväkodissa voidaan suunnitella toimintaa, jonka avulla lapsia voidaan tukea parhaiten. Teoriaosuudesta tutkimuspäiväkodin työntekijät ja muiden päiväkotien henkilöstö voivat saada uusia ideoita tai näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten lasten arjen sujumiseen.

Asiasanat: Sosiaaliset taidot, leikkitaidot, leikin merkitys, S2-kieli, päiväkotikieli

Sonja Kurronen

**Social skills of children, and the effect of Finnish as a second language in their social skills**

Year	2014	Pages	46
------	------	-------	----

---

The purpose of the thesis was to study the social and playing skills of children with an immigrant background and Finnish as their second language. The perspective was, how Finnish as a second language affects children's social skills in a playing situation. The children participating in the study were 3 to 4-year-old, and there were three of them. I carried out the study in a kindergarten in Hämeenlinna. My goal was to produce the kindergarten information on the significance of playing for the child's development in this age group, and particularly on the social skills in a playing situation of the children who participated in the study.

The research method was observation. For the observation I developed a form that compiled the aspects arising from the theoretical framework. With the form I assessed the social skills of the children using a scale of "can do independently", "can do with assistance", "is practising" and "cannot do". I observed the language that the children were using and its effect on the playing situation. To support the observation, I videotaped the playing situation to be able to return to the observation later.

The theoretical framework addresses the social and playing skills of 3 to 4-year-old children. Based on the theory, I explain which skills children of that age group can do and which ones they are practising, and what the contents and phases of children's playing are. The theoretical part also deals with Finnish as a second language and supporting it in the daycare of children with an immigrant background. In the study, there are also examples of activity methods that can be utilised with children who speak Finnish as their second language.

Based on the study, children with an immigrant background can perform in the daycare almost as well as other children their age, despite their imperfect Finnish skills. The presence and support of an adult is important to them. There were differences in the skills of the observed children, and part of the differences is explained by Finnish being the second spoken language.

The thesis can be utilised especially in the kindergarten where the study was conducted. The study offers observations on the children who participated. Based on the observations, the nursery can plan activities that best support the children. The theoretical part can give the staff of this kindergarten as well as staff from other kindergartens new ideas or perspectives in the everyday life of children with an immigrant background.

Keywords: Social skills, skills of play, meaning of play, S2-language, kindergarten

## Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Varhaiskasvatus päivähoidossa.....	7
	2.1 Kontekstiaalisuus.....	8
	2.2 Kasvattajan merkitys varhaiskasvatuksessa.....	10
3	Leikki ja sen merkitys lapsen kehitykseen.....	11
4	Sosiaaliset taidot kolme- ja neljävuotiaina.....	16
5	S2-kieli.....	19
	5.1 S2-opetus ja sen menetelmät.....	21
	5.2 S2-kieli leikissä.....	23
6	Tutkimusmenetelmät ja toiminnankuvaus.....	24
	6.1 Laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmät.....	25
	6.2 Tutkimuksenkuvaus.....	27
7	Tulokset.....	29
	7.1 Kieli.....	29
	7.2 Vuorovaikutus leikkitilanteissa.....	30
	7.3 Muiden ihmisten huomioiminen ja tunteiden ilmaiseminen.....	30
	7.4 Pettymykset.....	32
	7.5 Keskittyminen leikkiin, leikin vaihtuminen ja leikkiin mukaan pääseminen... ..	33
	7.6 Koonti.....	33
8	Lopuksi.....	34
	Lähteet.....	37
	Kuviot.....	40
	Liitteet.....	41

## 1 Johdanto

Opinnäytetyöni Lasten sosiaaliset taidot leikki-tilanteissa ja S2-kielen vaikutus niihin oli tutkimuksellinen, jossa selvitin millaiset ovat 3-4-vuotiaiden lasten sosiaaliset ja leikki-aidot. Näkökulmana oli, miten suomi toisena kielenä vaikuttaa lasten sosiaaliin ja leikki-aitoihin ja miten se ilmenee leikki-toiminnassa. Tarkastelin työssäni leikin merkitystä kyseisen ikäisille lapsille ja sitä, millainen on aikuisen rooli leikin tukijana. Tein tutkimukseni hämeenlinnaisessa päiväkodissa, jossa oli paljon lapsia, joille suomi on toinen puhuttu kieli ja jotka ovat maahanmuuttajataustaisia. Tällä hetkellä päiväkodeissa on paljon lapsia, joille suomi on toinen kieli. Nämä lapset on yleensä sijoitettu tavallisiin päiväkoteihin, joissa puhekielenä käytetään suomea eli heidät on integroitu ryhmään. (Hassinen 2005, 145.)

Ajatuksen ja lähtökohdat tutkimukseeni sain, kun keskustelin syventävän harjoittelujakson aikana päiväkodin johtajan kanssa. Keskustelimme erilaisista aihevaihtoehdoista opinnäytetyötä varten. Johtaja nosti ensimmäisenä esille leikin merkityksen lapsille, joka on ajankohtainen ja puhuttu aihe. Leikin merkitystä on pyritty korostamaan Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Pidin aihetta mielenkiintoisena ja jäin pohtimaan sitä harjoittelun ajaksi. Tämän jälkeen otin uudelleen yhteyttä johtajaan ja hänen ehdotuksestaan valitsimme päiväkodin, jonne menin tutkimustani tekemään. Sain varsin vapaat kädet sopia kyseisen yksikön kanssa tutkimuksen sisällöstä ja aihepiiristä tarkemmin. Tapaamisessamme lähdimme pohtimaan aihetta syvemmin ja miettimään, miten työ palvelisi parhaiten molempia osapuolia. Leikki on aiheena erittäin laaja, ja siksi olikin tärkeää, että aihe rajattiin selkeästi. Leikin merkitys sai kasvattajilta hyväksynnän. Tarkentavana aiheena esiin nousi S2-kielisyyttä. Päiväkodissa on paljon lapsia, jotka puhuvat suomea toisena kielenään. Tästä syystä tuntui luonnolliselta ottaa S2-kieli osaksi tutkimustani.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset mukana olevien 3-4-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ovat leikki-tilanteessa ja kuinka heidän S2-kielisyytensä vaikuttaa niihin. Tavoitteenani oli tuottaa päiväkodin kasvattajille uutta tietoa lasten sosiaalisista taidoista yleisesti ja erityisesti kyseisten lasten kohdalta. Samalla lasten vanhemmilla oli mahdollisuus saada tietoa lapsensa suomen kielen taidosta. Lisäksi tavoitteena oli saada vastaus siihen, kuinka lapset tulevat toimeen erilaisissa tilanteissa, kun tukena ei ole sujuvaa suomen kielen taitoa. Mukaan otetut lapset valikoituvat päiväkodin harkinnan mukaan.

Työni tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaiset ovat lasten sosiaaliset ja leikki-aidot?
2. Kuinka S2-kieli vaikuttaa leikkimiseen?

Työssäni käytän suomi toisena kielenä -ilmaisusta lyhennettä S2-kieli. Viitataan myös S2-opetukseen, jolla tarkoitetaan päiväkodissa toteutettavaa suomen kielen opetusta maahanmuuttajataustaisille lapsille. Tutkimuksessani hyödynsin lasten havainnointia. Pyrkimykseni oli löytää vastauksia S2-kielisten lasten toiminnasta leikissä ja heidän leikki- ja sosiaalisten taitojen tasosta. Lasten sosiaaliin taitoihin vaikuttavat monet tekijät. Sosiaaliset taidot puolestaan ovat suorassa yhteydessä leikkitaloihin ja leikkiin mukaan pääsemiseen. Tutkimuksellani halusin löytää näiden taitojen kohtaamispaikat ja selvittää, kuinka S2-kielinen lapsi toimii päivähoitoryhmässä leikkitilanteissa.

Opinnäytetyöhön liittyvän tutkimustyön toteutin opintoihin liittyvän kehittämistyön harjoittelun yhteydessä. Tutkimukseen osallistui kolme maahanmuuttajataustaista lasta, jotka olivat kolme- ja neljävuotiaita. Tutkimukseni päämenetelmänä oli havainnointi, jota tein päiväkodissa leikkitoiminnan yhteydessä. Tarkoitukseni oli havainnoida tutkimukseen osallistuvia lapsia leikkimässä muiden lasten kanssa. Pääpainona olivat tilanteet, joissa lapsi leikki suomea äidinkielenään puhuvien lasten kanssa, jolloin näin, kuinka maahanmuuttajataustainen lapsi toimi leikkiessään. Vertailupohjaa varten havainnoin leikkitilanteita, joihin osallistuivat vain tutkimuksen kohteena olleet lapset. Havainnointitilanteiden tukena käytin luomaani havainnointilomaketta (liite 1) ja lisätukena muistiinpanojen kirjaamista. Testautin havainnointilomakkeen ennen virallisia havainnointitilanteita päiväkodin toisella työntekijällä, jotta lomakkeen käytettävyys selvitettiin. Havainnoinnin tukena hyödynsin videointia, jotta tilanteisiin pystyi palaamaan jälkikäteen. Tutkimuksen jälkeen analysoin saadut tulokset ja kokosin niistä yhtenäisen kokonaisuuden, jossa yksittäistä lasta ei voi tunnistaa yksityisyydensuojan turvaamiseksi.

## 2 Varhaiskasvatus päivähoidossa

Varhaiskasvatus ulottuu lapsen syntymästä kouluikään ja oppivelvollisuuden alkuun saakka. Käytännössä sen voidaan kuitenkin katsoa jatkuvan alkuopetuksen eli ensimmäisen ja toisen kouluvuoden ajan. Varhaiskasvatuksen keskiössä ovat lapsi ja tämän kasvuprosessi. Kasvuprosessi muodostuu hoidosta ja oppimisen tukemisesta. Pää tavoitteena on tukea lapsen omaa oppimaan oppimista. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 10-11.) Hassisen (2005, 145) mukaan päivähoiton tehtäviin kuuluvat lasten sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen ja sosiaalisten kokemusten tarjoaminen. Päivähoito antaa lapsille tilaisuuden kuulua ryhmään ja olla sen tasavertainen jäsen. Tärkeitä tehtäviä ovat ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja kiusaamisen kokemuksia. Etenkin maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa päivähoiton on tuettava suomen kielen kehitystä ja kulttuuriin tutustuttamista. Varhaiskasvatuksen päätavoitteena on tukea kaikilla osa-alueilla lasten kehitystä ja oppimista sekä tasapainoista kasvua. Varhaiskasvatus työ pohjautuu vanhempien ja päivähoiton kasvattajien väliseen kasvatuskumppanuuteen eli tiiviiseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukselliseen suhteeseen. Työskentelyn pohjalla vaikutta-

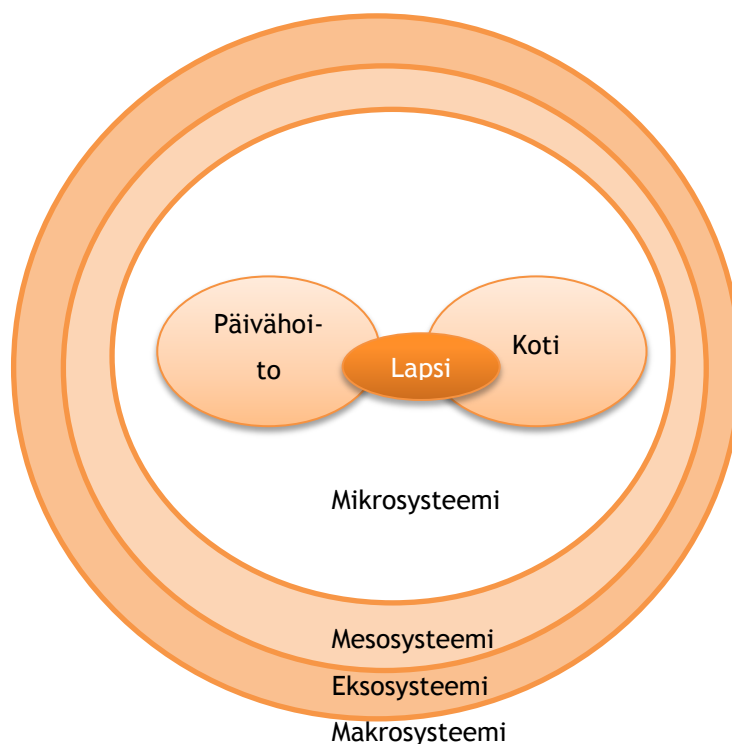
vat lastenoikeudet, jotka on kirjattu lasten oikeuksien yleissopimukseen. Periaatteena on, että jokaista lasta kohdellaan tasa-arvoisesti, eikä lapsi saa tulla syrjityksi. Toisena kohtana on lapsen etu, joka on kaiken toiminnan tavoitteena. Varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon lasten mielipiteet ja se, että heillä on oikeus elämään ja kehittymiseen täysipainoisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11-12.) Laadukkaasta varhaiskasvatuksesta on paljon hyötyä lapsen kehitykselle. Se tukee lasta niin kognitiivisesti, emotionaalisesti kuin sosiaalisestikin. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella halutaan taata lasten hyvinvointi, joka on asetettu tavoitteeksi kaikelle varhaiskasvatus toiminnalle. Hyvinvoinnin takaavia tekijöitä ovat lasten kuuleminen sekä arvostaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7-8.)

Pedagogiikalla on merkittävä osa varhaiskasvatuksessa. Pedagogiikalle on olemassa useita eri selityksiä ja käsitettä kuvaavia termejä. Selitys on Broströmin (2006) mukaan sidoksissa vallitsevaan kieleen ja kulttuuriin. Päiväkodissa pedagogiikalla tarkoitetaan opettamisen, kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusta. Toisin sanoen sillä kuvataan kasvatustiedettä ja erilaisiin kasvatuskäytäntöihin pohjautuvia opetusmenetelmiä. Pedagogiikan ytimessä ovat vuorovaikutussuhteissa olevat opettaja ja oppilas. (Dalli, White, Rockel, Duhn, Buchanan, Davidson, Ganly, Kus & Wang. 2011, ks. Hännikäinen 2013, 32-33.)

## 2.1 Kontekstuaalisuus

Puhuttaessa kontekstuaalisesta kasvusta, viitataan usein kontekstuaalisen kasvun malliin. Tärkeimpänä ja arvostetuimpana kontekstuaalisuuden tutkijana pidetään Bronfenbrenneriä, joka kehitti ekologisen systeemiteorian. Tämä teoria muodostaa neljä sisäkkäistä aluetta, jossa lapsi ja perhe ovat keskellä ja ympärillä vaikuttavat ympäristön eri tasot. Tätä mallia kutsutaan kontekstuaalisen kasvun malliksi. (Härkönen 2008, 21.) Kyseissä mallissa lapsi on kiinteästi osa ympäristöään. Lapsi on ympäröivän yhteisön keskellä vuorovaikutuksen ytimessä. Lapsi on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja ympäristö lapseen. Kasvun malli muodostuu mikro-, ekso-, makro-, ja mesosysteemeistä. (Hujala ym. 2007, 21.)





Kuvio 1: Kontekstuaalisen kasvun malli (Hujala ym. 2007, 21.)

Kontekstuaalisessa kasvun mallissa lapsi on aktiivinen toimija ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ympäristö muodostuu mikrosysteemissä olevista kodista ja päivähoitosta. Päivähoito tuo työhön ammatillisuutensa ja kodin puolesta vanhemmat kasvatuksen. Lapsen mikrosysteemi muodostuu siis lähimmistä henkilöistä ja elinympäristöstä. (Hujala ym. 2007, 21.) Paquette ja Ryan (1994) määrittelevät seuraavana olevaa mesosysteemiä siten, että se toimii yhdistäjänä lapsen mikrotasolla olevien tekijöiden välillä. Tässä tapauksessa mesosysteemi muodostaa yhteydet kodin ja päivähoiton välillä. Isomman lapsen kanssa yhdistettävänä olisivat koulu ja koti. Koti ja päivähoito vaikuttavat lapseen myös erillään, mutta tärkeää on tarkastella niiden yhteistyötä. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994, ks. Härkönen 2008, 30.) Konstruktivistinen oppimisteoria korostaa lapsen eli oppijan suhdetta välittömään ympäristöönsä (Kronqvist 2011, 19).

Kontekstuaalisen kasvun mallissa seuraavana tasona on eksosysteemi. Se koostuu lapsen ympärillä olevien aikuisten ja muiden ihmisten ympäristöistä. Tällaisia ovat esimerkiksi työpaikat, koulut ja naapurusto. Nekin omalta osaltaan vaikuttavat lapsen kehitykseen ja kokemukseen ympäristöstä. Kaikkein uloimpana kehänä on makrosysteemi. Tällä kehällä ovat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset vaikuttajat. (Hujala ym. 2007, 21.) Lait ja yhteiskunnalliset sitoumukset sijaitsevat tällä alueella (Härkönen 2008, 36). Kaikki systeemit muodostavat kokonaisuuden, jonka keskellä lapsi ja perhe ovat. Lapsi on kiinteästi osa ympäristöään, eikä hän-

tä voida erottaa siitä. Kun systeemit linkittyvät ja toimivat moitteettomasti yhdessä, on lapsen käytös tasapainossa. Systeemissä ilmenevät ongelmat ja puutteet saattavat aiheuttaa lapselle käytöshäiriöitä. (Hujala ym. 2007, 27.)

## 2.2 Kasvattajan merkitys varhaiskasvatuksessa

Päiväkodin kasvattajat tekevät tiivistä yhteistyötä lasten vanhempien kanssa. Yhteistyö tahojen välillä luo pohjan laadukkaalle kasvatukselle ja hyvälle kasvatuskumppanuudelle kasvattajien ja vanhempien välillä. Jotta kasvattaja voi omalla toiminnallaan tukevat lapsen kasvua parhaalla mahdollisella tavalla, on hänellä oltava kattava tieto ja taito lapsen kehityksestä ja tarpeista. Lapsi nähdään myös yhteistyötoiminnan keskipisteenä. (Hujala ym. 2007, 29.) Kasvattajan tulee lisäksi tunnistaa oma kasvattajuutensa ja siihen vaikuttavat työskentelyn periaatteet sekä arvot. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.) Varhaiskasvatuksessa kasvattajalta vaaditaan sensitiivisyyttä lasta kohtaan. Tätä voidaan ilmentää esimerkiksi hellyyden osoituksina, katsekontaktina ja myönteisinä eleinä ja tekoina. Kasvattaja kuuntelee lasta ja vastaa hänelle. Tärkeää on myös kehua lasta tämän onnistuessa ja suoriutuessa hyvin. (Pascal & Bertman 2003, ks. Hännikäinen 2013, 51.) Kasvattajan on hyvä suoda tilaa lasten omille ajatuksille ja ideoille (Kronqvist 2011, 19).

Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen ja estäminen päiväkodeissa ovat kasvattajan vastuulla (Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 5). Kiusaaminen saattaa ilmetä syrjimisellä ja leikillä poissulkemisena. Lappalaisen tekemän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset saattoivat tulla poissuljetuiksi ulkonäkönsä tai huonon kielitaitonsa takia. Tutkimuksessa oli selvitetty, miten lapset kokevat suomalaisuuden ja kuinka he sen määrittävät. (Eerola-Pennanen 2011, 236.) Kasvattajien tehtäväksi jäävät kiusaamistilanteisiin ajoissa puuttuminen ja niiden selvittäminen asianmukaisesti. Lapsille on tärkeää, että aikuinen on heille läsnä ja huomioi heitä. Tärkeää on myös, että lapsi kokee olonsa turvallisiksi leikkiessään. Kasvattaja auttaa lasta tarvittaessa tunteidensa ilmaisussa ja niiden ymmärtämisessä. Lapsi voi tarvita kasvattajan apua niin positiivisten kuin negatiivistenkin tunteiden hallinnassa. (Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 5.) Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2013, 6-7) mukaan lapsi tarvitsee aikuisia, jotka kuulevat ja näkevät sydämellään, sielullaan sekä silmillään. Suunnitelmassa tällaista aikuista kutsutaan rikkaaksi. Kasvattajan tärkeä tehtävä on nähdä jokainen lapsi omana itsenään ja yksilönä.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa kasvattajan tehtävä on suunnitella toiminta sopimaan kaikille lapsille, huomioiden jokaisen erityistarpeet. S2-kielisille lapsille kasvattaja tarjoaa puheen mallin ja mahdollistaa mielenkiintoisten ja kutsuvien oppimistilanteiden tapahtumisen. Monille maahanmuuttajataustaisille lapsille päiväkodin kasvattajat saattavat olla

ainoita aikuisia, jotka antavat mallin suomen kielen puheelle. Tästä syystä jokainen tilanne lapsen kanssa on kielen kehityksen kannalta tärkeä. Tavoitteena on, että lapsi oppii kielen ja oppii oppimaan uuden kielen avulla. Kasvattajien vastuulla on järjestää lapselle tarvittava kielenopetus, joka otetaan huomioon suunnittelussa. Suunnittelussa huomioidaan päiväkodin näkemysten lisäksi lapsen vanhempien toiveet ja mielipiteet. Keskusteluissa sovitaan, kuinka tilannetta arvioidaan ja edistymistä seurataan. (Gyekye, Kurki, Lounela, Ronsi, Sakko & Linna 2005, 5-9.) Kasvattajan omilla kokemuksilla ja käsityksellä eri kulttuureista on suuri vaikutus tapaan käsitellä kulttuureita varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa (Lunneblad 2006, ks. Eerola-Pennanen 2011, 242). Kasvattajat tuovat omat näkemyksensä työskentelyynsä tietoisesti ja tiedostamatta. Kasvattajan omat asenteet siirtyvät lapsiin ja vaikuttavat lasten suhtautumiseen ja käyttäytymiseen toisiaan kohtaan. Tästä syystä kasvattajien on ymmärrettävä, mikä vaikutus heidän omilla arvoilla ja toimintatavoilla on lapsiin. Kasvattaja voi itsearviointilla tiedostaa omat asenteensa ja muuttaa käsityksiään kulttuureista. (Gay 2005, ks. Eerola-Pennanen 2011, 244.)

Arviointi on yksi hyödynnettävä työväline varhaiskasvatuksessa. Kasvattajan tulee tuntee valitseva oppimiskäsitys ja kasvatustavat, jotta hän voi arvioida lapsia ja heidän oppimistaan. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 41.) Arviointiin osallistuvat kasvattajan lisäksi vanhemmat ja lapsi. Tarkoituksena on yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa pohtia edistymistä ja oppimista. Aiempien tavoitteiden arvioinnin lisäksi asetetaan uusia tavoitteita, joita tulevalla kaudella pyritään saavuttamaan. Arvioinnissa huomioidaan jokaisen lapsen yksilöllisyys, johon vaikuttaa muun muassa temperamentti, persoona ja aiemmat kokemukset. Oppimiseen olennaisesti vaikuttavat lapsen emotionaalinen kehitys ja minäkäsitys. Päättävänä arvioinnissa ovat lasten hyvinvoinnin edistäminen, oppimisen ja kehityksen tukeminen. Arviointi on erityisen tärkeää, koska sillä tuetaan lasten vanhempia toimimaan päiväkodin kanssa yhteisten kasvatuspäämäärien mukaisesti. (Heikka ym. 2009, 51-61.) Maahanmuuttajataustaisissa lapsissa arviointia kohdistetaan erityisesti suomen kielen taidon kehittymiseen. Lapsen puhetta seurataan tiiviisti, jotta tieto kehityksestä voidaan välittää lapsen vanhemmille ja esimerkiksi neuvolaan tai muille lapsen kehitystä seuraaville tahoille. Arvioinnissa huomioidaan puhetta, kuuntelemista sekä ymmärtämistä. Lapsen käsitystä itsestään oppijana voidaan tukea kannustamalla ja kehumalla riittävästi. (Gyekye ym. 2005, 18.)

### 3 Leikki ja sen merkitys lapsen kehitykseen

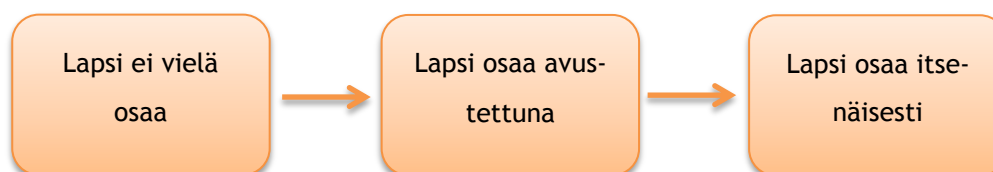
Leikki on yksi monista lapsen kokemuksista, ajattelua ja tunteita ilmaisevista tekijöistä. Kasvatus ei voi olla lapsiläheistä, jos siinä ei huomioida leikkiä tai jos leikille ei anneta tarpeeksi aikaa. (Helenius & Korhonen 2011b, 70.) Päivittäinen leikille varattu aika on tärkeä osa päivähoidon toimintasuunnitelmaa. Päivittäinen leikki takaa leikin kehittymisen. Toiminnan suunnittelussa on tästä syystä kiinnitettävä huomiota leikille varattavaan aikaan ja siihen, että se

on riittävän yhtäjaksoista. (Helenius & Korhonen 2005, 23.) Leikin aloittamistavoissa on eroja lasten välillä. Tavallisimmin leikki käynnistyy itsestään oma-aloitteisesti. Leikistä on hyötyä tilanteissa, joissa lapsi on arka ja ujo. Tuolloin leikki toimii vapauttavana tekijänä ja voi saada hiljaisetkin lapset avautumaan ja rentoutumaan. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010, 62-63.) Lapsille ominainen tapa toimia on leikki ja heille on luontaista suuntautua siihen. Leikki on vapaaehtoista ja lapset ovat motivoituneita siihen. (Nurmi ym. 2010, 57.) Jo vastasyntyneellä lapsella on olemassa valmiudet ja alttius leikkiin. Onnistuakseen leikki vaatii, että tietyt seikat ja edellytykset ovat kunnossa. Häiritseviä tekijöitä ovat nälkä ja väsymys. Joskus lapsi saattaa tarvita leikin aloittamiseen aikuiselta tukea. Aikuisen ei kuitenkaan tarvitse olla koko ajan auttamassa tai viemässä leikkiä eteenpäin. Leikkiessään lapsi kokeilee ja oppii uusia asioita itse yrittämällä ja oivaltamalla. (Sinkkonen 2012, 217-218.) Sinkkonen (2012, 224) kuvaa leikkiä siten, että lapsen leikki koostuu toiminnoista, joiden avulla lapsi voi selviytyä maailmassa. Leikissä on osa tutkimista, sopeuttamista ja sopeutumista. Leikkiin kuuluu lisäksi kyseenalaistaminen. Lapsen leikistä on suoraan nähtävissä, mitä tämän elämässä on sillä hetkellä pinnalla.

Monesti käytetään ilmaisua, että leikki on lapsen työtä. Leikki ei kuitenkaan täytä työn kriteereitä samassa merkityksessä kuin aikuisten työ. Aikuisten työllä on jonkinlainen selkeä lopputulos. Lapsen leikeillä ei kuitenkaan aina ole nähtävissä lopputulosta. Leikki toimii lapselle kehittävänä tekijänä. Lapsi käyttää leikkiessään erilaisia toimintoja, jotka ohjaavat suhteiden ja taitojen kehittymistä. Lapsen leikki voi kuitenkin sisältää aikuisten työn piirteitä ja viitteitä siihen, näin lapsi harjoittelee ja mallintaa aikuisten työtä ja sitä, kuinka sen näkee. (Helenius & Lummelahti 2013, 34-35.) Aiheet leikkiin valikoituvat usein todellisuudesta tai sen osasta. Monesti leikin avulla lapsi käsittelee jo kokemiaan tapahtumia ja ilmiöitä. (Helenius & Lummelahti 2013, 37.) Leikin avulla päiväkotikäiset lapset luovat keskinäisiä suhteita (Helenius & Lummelahti 2013, 90). Leikkiminen on lapselle ominainen tapa toimia liikkumisen ja tutkimisen ohella. Leikkiessään lapsi toimii itselleen ominaisella tavalla ja samalla vahvistaa omaa hyvinvointiaan ja minäkuvaansa. Leikki muodostaa pohjan lapsen oppimiselle varhaiskasvatuksen aikana. Leikin tarkoituksena on tuottaa lapselle tyydytystä ja onnistumisia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20-21.) Heikan ym. (2009, 24) mukaan leikki on lapselle tärkein oppimisen muoto varhaislapsuudessa. Leikkiessä lasten mielikuvitus ja oma persoonallisuus kehittyvät.

Vygotsky kuvaa lapsen leikkiä lähikehityksen vyöhykkeeksi (Heikka ym. 2009, 25). Vygotsky on kehittänyt teorian lapsen oppimisprosessista. Vygotskyn tarkoituksena oli selvittää, mitä lapsi osaa tehdä itsenäisesti ja mihin lapsi tarvitsee toisen ihmisen avustusta. Auttaja voi olla esimerkiksi toinen lapsi tai aikuinen. Kolmas alue näkemyksessä on tilanne, jossa lapsi ei vielä osaa toimia. Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi ei vielä osaa kaikkea, mutta on oppimaisillaan. Ajatuksena on, minkä lapsi osaa nyt avustettuna, sen hän osaa pian itsenäisesti. Näkemykses-

sä kiinnostavinta onkin juuri alue, jossa lapsi osaa toimia avustettuna. (Hujala ym. 2007, 48-49.)



Kuvio 2: Lähikehityksen vyöhyke

Heikka ym. (2009, 25) pitävät leikkiä lasten tapana prosessoida tapahtumia ja kokemiaan tilanteita. Leikkiessään lapset synnyttävät oman kulttuurinsa, jonka mukaan he toimivat. Lapsi tuo leikkiessään esiin oman itsensä ja persoonansa. Helenius ja Korhonen (2011a, 69) kuvaavat lasten vapaata leikkiä omatoimiseksi tekemiseksi. Lapset suunnittelevat leikin itse palanen kerrallaan rakentaen niin kokonaisen leikin. Lapset ohjaavat leikkinsä kulkua itse määrittämällä esimerkiksi leikin alun ja lopun. Ideaalista on, että lapset valitsevat itse, mitä leikkivät ja keiden kanssa. Tähän vaikuttavat kuitenkin päiväkotien omat ohjeistukset ja toimintamallit. Leikin kulun prosessin lapsi oppii toimimalla ensin omaa kehitystasoaan korkeammalla tasolla olevan lapsen kanssa. Monet leikit eivät vaadi leikkijöiltä puhetta. Leikkiminen onnistuu kommunikoimalla muilla keinoin. Useisiin leikkeihin kuitenkin vaaditaan puhetaitoa muun kommunikoinnin rinnalle. (Aldis 1975, ks. Helenius & Korhonen 2011b, 70.)

Rutanen on tehnyt havainnointitutkimusta suomalaisessa päiväkodissa pienten lasten ryhmässä vuonna 2010. Tutkimuksessaan hän käsitteli leikkialueita ja tiloja. Hän puhuu leikkialuepedagogiikasta. (Rutanen 2013, 98.) Rutasen mukaan lasten leikki on keskittyneempää ja intensiivisempää, kun heillä on näköyhteys kasvattajaan. Tutkimuksen mukaan lapset lähtivät vaeltamaan päiväkodin tiloissa, mikäli heillä ei ollut näköyhteyttä kasvattajaan. Lapset lähtivät näyttämään kasvattajalle esineitä tai menivät katsomaan muiden lasten toimintaa. Nähtyään kasvattajan he palasivat takaisin omalle leikkialueelleen. (Laitila 2012, Ks. Rutanen 2013, 103.)

Kolmen ja neljän vuoden iässä lapsen mielikuvitus on vilkkaimmillaan. Lapset kaipaavat ja haluavat toisista ihmisistä ja lapsista leikkiseuraa. (Lapsen kasvu ja kehitys 2014.) Rakenteleikkit ovat erittäin suosittuja tämän ikäryhmän lapsilla. Rakentelu on erityisesti poikalapsille mieleistä, mutta tytötkin ovat siitä kiinnostuneita, vaikka nämä saattavat joskus kaivata kannustusta leikin aloittamiseen. Tässä leikissä on havaittavissa selkeä lopputulos eli valmis rakennelma. On hyvin mahdollista, että rakenteluleikeissä kehittyneet taidot vaikuttavat positiivisella tavalla poikien matemaattisiin taitoihin myöhemmin kouluiässä. Rakenteluleikkien avulla lapsi voi kehittää matemaattista hahmotuskykyään vertailemalla esimerkiksi palikoiden

kokoa. (Helenius & Lummelahti 2013, 135-136.). Rakenteluleikkien merkitystä vahvistavat tutkimusten tulokset, joiden mukaan rakentelulla on yhteys avaruudelliseen hahmottamiseen ja materiaalinen käsittelyyn. Tutkimusten mukaan rakentamisella on vaikutusta matemaattisten valmiuksien kehittymiselle ja käsillä tekemisen taitoon. Rakenteleminen kehittää lasten motorisia taitoja. Rakentamisen avulla lapset pystyvät harjoittelemaan erilaisten materiaalien tuntemista, tilan hahmottamista ja suhteiden ymmärrystä. (Trageton 2009, Bruce 1992 & Luria 1986 ks. Helenius & Lummelahti 2013, 136) Tämä leikkimuoto tukee lasten kekseliäisyyttä ja kehittää tarkkaavaisuutta. Leikki toimii vuorovaikutustilanteiden synnyttäjänä. Leikkikumppanit joutuvat neuvottelemaan ja keskustelemaan toistensa kanssa leikin kulusta. Tämä mahdollistaa kielellisten taitojen harjaantumisen ja muiden osapuolten huomioonottamisen. (Nurmi ym. 2010, 59.)

Vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen hyvänä kehittäjänä toimivat tutustumis- ja ilmaisleikit. Leikkien avulla lapsia kannustetaan olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä tutustumaan muihin ihmisiin. Tutustumisleikit mahdollistavat lapsille tilaisuuden tehdä omia valintoja. Tärkeää on, että lapsi saa edetä toiminnassa rauhassa ilman kiirettä. Erilaiset tutustumis- ja ilmaisleikit ovat hyödyllisiä, kun ryhmään tulee uusia lapsia. Leikin avulla lasten on helppo ottaa uudet jäsenet ryhmään mukaan. Pienimpien lasten kanssa toiminta voi olla aikuisjohtoista. Erilaiset laulu- ja nimilorut ovat helposti hyödynnettävissä ryhmän pienimpienkin kanssa. (Helenius & Lummelahti 2013, 169-171.)

Leikki ja leikkimuodot kehittyvät lapsen kasvaessa ja oppiessa. Leikille voidaan määrittää kolme vaihetta, jotka ovat harjoittelu-, symboli- ja sääntöleikki. Nimensä mukaisesti ensimmäisessä vaiheessa lapsi harjoittelee leikkimistä ja siihen liittyviä taitoja. Lopputuloksella ei ole merkitystä, vaan tärkeintä on leikkiminen itsessään. Tässä vaiheessa lapsi opettelee erilaisia leikkitalanteita, kuten jakamista ja antamista. Seuraavassa vaiheessa leikkeihin liittyvät mielikuvitus ja sen perusteella leikkiminen. Kyse on jonkin tasoisesta roolileikistä, jossa harjoitellaan jonkun muun esittämistä ja rooliin eläytymistä. Viimeinen vaihe koostuu sääntöleikeistä. Sääntöleikeissä lapset opettelevat noudattamaan sovittuja sääntöjä ja toimimaan niiden mukaisesti. (Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 38.) Leikin vaiheita lähestyvät myös Nurmi ym. (2010, 58) kertomalla, että symboliset leikit ovat lapsen emotionaalisen kehityksen takia tärkeitä, koska leikin avulla lapsi voi rakentaa ympäristöstä haluamansa laisen. Aiempien havaintojen (Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen 2001, ks. Nurmi ym. 2010, 58) perusteella on huomattu, että varhaisilla symbolisilla leikeillä on merkitystä lasten kielitaitoon myöhemmällä iällä. Leikin kehitys voidaan jakaa vaiheisiin, mutta myös ikäkausittain on havaittavissa eroja. Seuraavaksi esittelen 3- ja 4-vuotiaan lapsen leikin sisältöjä.

Kolmevuotiaat lapset ovat tähän ikään mennessä leikkineet eniten toiminta- ja esineleikkejä. Tässä iässä on tyypillistä, että leikit eivät ole pitkäkestoisia ja ne vaihtuvat useasti. Tavallisesti leikin rakenne on liikkuvainen. (Nurmi ym. 2010, 57.) Tämän ikävuoden aikana lapsella on tulossa päätökseen rinnakkaisleikkivaihe. Rinnakkaisleikissä on kyse siitä, että kukin leikki-tilanteessa mukana oleva lapsi leikkii omaa leikkiään, vaikka lähtökohtaisesti kaikki leikkivät yhdessä. Tässä iässä alkaa uusi sosiaalisten leikkien vaihe. Sosiaaliset leikit pohjautuvat pääosin kuvittelu- ja mielikuvitusleikkeihin. Molemmille ikäluokille yhteinen vaihe on vuorottelu-leikit, jotka alkavat yksilöllisesti kolmannen ja neljännen ikävuoden aikana. Tällöin leikeillä alkaa olla selkeämpi rakenne. Kolmevuotiaana lapsilla saattaa vielä olla mielikuvitusystäviä, joilla täydennetään ystävyyskokemuksia. Leikeissään kolmevuotias usein käsittelee päivän tapahtumia ja hankalaksi kokemiaan asioita. Tässä iässä lapsi omaa sorminäppäryyttä vaativia taitoja ja heitä kiinnostavat pienetkin yksityiskohdat. (Aaltonen ym. 2008, 38.)

Pleshette Murphy (2008, 65) kuvaa kolmatta ikävuotta maagiseksi vuodeksi. Leikkiessään lapset käyttävät runsaasti mielikuvitusta ja täyttävät sillä leikkinsä. Tässä iässä lapset alkavat kohdata pelkojansa ja selviämään niistä. Tyypillistä on, että lapset tutkivat tarkkaan ympäristönsä samalla esittäen lukuisia kysymyksiä. Pleshette Murphyn mukaan kolmevuotiaana lapset osaavat leikata saksilla ja oppivat paremmin käsittelemään palloa. Hän on muiden kanssa samaa mieltä siitä, että kolmevuotiaana lapsi osaa paremmin jakamisen ja vuoron odottamisen taidon.

Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 93-95) mukaan nelivuotiaan leikkeihin kuuluvat roolileikit. Kyseisessä iässä lapset alkavat harjoitella roolien ottamista. Roolileikeissä lapset ovat vastavuoroisessa suhteessa toistensa kanssa. Vallitseva rooli määrittää, millaisessa suhteessa kukin lapsi on toisen kanssa. Roolileikit mahdollistavat lasten keskinäisten suhteiden muodostumisen sekä kiintymyksen muihin lapsiin. Roolileikit vaativat tarpeeksi aikaa ja tilaa. Neljävuotiaat lapset antautuvat roolileikkiin koko kehollaan. He käyttävät leikkiessään paljon materiaaleja ja asusteita, joiden avulla he saavat vahvistusta roolihahmolleen. Rekvisiitat helpottavat roolin hahmottamista ja siihen eläytymistä. Neljävuotiaan on jo helpompi jakaa lelujaan muiden kanssa. Oman vuoron odottaminen sujuu tämän ikäiseltä lapselta paremmin. (Sosiaalisten taitojen kehitys 2014.) Riitojen käsittely ja ratkaiseminen ovat osa neljävuotiaan lapsen toimintaa. Vaikka lapsi osaa neljävuotiaana toimia monessa asiassa omatoimisesti, tarvitsee hän edelleen aikuisen avustusta, mutta harjoittelee riidoista suoriutumista itsenäisesti. (Aaltonen ym. 2008, 39.) Neljävuotiaan lapsen leikkejä alkaa värittää kehittyvä huumorintaju. Lapset kertoilevat hauskoja juttuja ja vitsejä toisilleen ja haluavat myös aikuisen kuuntelevan heidän kertomuksiansa. Tyypillistä on lapsen tietoisuus omasta itsestään ja hyvistä suorituksistaan. Lapsi saattaa ylpeillä oppimillaan asioilla. Liikunnalliset leikit sujuvat paremmin kehittyneen koordinaatiokyvyn ansiosta. Tasapaino on parempi, ja lapsi kykenee esimerkiksi hyppimään yhdellä jalalla. Lapsia alkavat kiinnostaa matemaattista taitoa vaativat pelit ja

leikit. Vertailu, mittailu ja numeroiden tunnistaminen ovat tämän ikäisille lapsille mielekästä toimintaa. (Pleshette Murphy 2008, 89-91.)

Lapsella on siis lähtökohtaisesti valmiudet leikkiin. Aikuinen tukee toiminnallaan leikin kehittymistä ja edistymistä. Leikki vaatii vapaata tilaa ja aikaa. (Sinkkonen 2012, 225.) Aikuinen voi toimia leikin käynnistäjänä ja liikkeelle panijana. Aikuinen takaa leikin turvallisuuden ja turvan lapsille ja hän voi olla osana leikkiä yhdessä lasten kanssa etenkin, jos tälle on määritetty jonkin rooli. Vaikka aikuinen ei olisi mukana leikissä, on tämän hyvä välillä tarkistaa leikin sujuminen. Lapsille on hienoa, jos aikuinen pyydettäessä osallistuu ja heittäytyy leikkiin mukaan. Usein aikuisen rooliksi jää avustaminen leikin rakentamisessa ja esineiden antamisessa. Aikuisen ollessa mukana leikissä on lapsille jätettävä yhä tilaa omalle mielikuvitukselleen ja leikille. Aikuinen on osana lapsen leikkiä lapsen toivomalla tavalla. (Sinkkonen 2012, 243-244.) Aikuisen ollessa mukana leikissä leikin päämäärä on usein eri kuin lasten välisissä leikeissä. Aikuinen mahdollistaa haastavimmat leikit, kuten fyysiset haasteleikit. Aikuinen voi tukea lapsia vuorovaikutusleikkiin, jossa harjoitellaan kontaktin ottamista aikuiseen ja muihin lapsiin. Aikuisen tehtävä on taata lapsille onnistumisen kokemuksia. (Salo 2012, 97.) Päivähoidossa aikuisen eli kasvattajan tehtävä on taata toiminnan pedagogisuus ja leikin ohjaaminen. Kasvattaja tarjoaa lapsille mahdollisuuden omatoimiseen ja itsenäiseen leikkiin, joka tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa kasvatustehtävää. Kasvattajan tehtävä on luoda leikkiympäristöstä suotuisa ja leikin mahdollistava. (Helenius & Korhonen 2005, 23.) Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2013, 7) kasvattajan tehtäväksi leikissä määritetään, että hän kykenee liittämään leikin kaikkeen päiväkodin muuhun toimintaan. Kasvattajia kannustetaan suomaan lapsille tilaisuus toteuttaa myös omia villedäkin leikki-ideoitansa.

#### 4 Sosiaaliset taidot kolme- ja neljävuotiaina

Kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana lapsen kehityksessä on tapahtunut paljon muutoksia ja edistymistä psyykkisen ja fyysisen kehityksen alueella. Näiden vuosien aikana kehitys on ollut nopeampaa kuin myöhemmällä iällä. Kolmen vuoden aikana lapselle on ehtinyt kehittyä oman persoonan pohja, joka jatkaa kehittymistään lopun ikää. (Keltikangas-Järvinen 2012, 21.) Jotta voidaan puhua sosiaalisista taidoista, täytyy ensin määrittää, mitä on sosiaalisuus. Keltikangas-Järvinen (2012, 49) määrittää sosiaalisuutta siten, että se tarkoittaa synnynnäistä temperamenttia. Ihmisen temperamentilla kuvataan sitä, kuinka tärkeää muiden ihmisten seura on henkilölle. Se määrittää myös tarvetta olla yhdessä muiden kanssa. Hänen mukaansa sosiaalisuus on halua olla ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa.

Sosiaaliset taidot puolestaan ovat kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Näihin taitoihin kuuluu paljon asioita. Tärkeitä taitoja ovat muun muassa kyky ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja kyky ymmärtää muiden ihmisten mielialoja. Tarvittavia taitoja ovat lisäksi ongelman-



ratkaisu- ja neuvottelukyky. Sosiaaliin taitoihin lasketaan lisäksi kompromissienteko ja tilanteiden sovittelu. Taitoihin voidaan lukea kyky ymmärtää tehtyjen ratkaisujen seuraukset. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49-50.) Sosiaaliset taidot kehittyvät iän myötä ja niitä opitaan kokemuksien kautta. Lapsen saamalla kasvatuksella on vaikutusta kehittyviin sosiaaliin taitoihin. Hyviä sosiaalisia taitoja ei takaa vahva sosiaalisuus, eikä lapsen temperamentti varmistaa tiettyjen taitojen kehittymistä. Sosiaalisuus ilmenee haluna olla muiden ihmisten kanssa. Pienessä lapsessa se ei ole vielä vahvasti esillä. Lapsilla on kuitenkin mielenkiintoa muita ihmisiä kohtaan. Pienet lapset usein seuraavat ihmisiä ja tarkkailevat heidän toimintaansa. Lapset myös osoittavat haluaan vuorovaikutukseen hymyilemällä ja ottamalla kontaktia toisiin ihmisiin. (Keltikangas-Järvinen 2012, 50.) Sosiaaliset taidot mahdollistavat lasten pärjäämisen arkipäiväisissä tilanteissa, jolloin he voivat selvittää esimerkiksi ristiriitatilanteita ja päästä omiin tavoitteisiinsa. Lapsilla tämä tavoite voi olla leikkiin pääseminen. Lapset käyttävät vaihtelevia keinoja leikkiin mukaan päästäkseen. On havaittu, että leikkiin mukaan pyrkivä lapsi usein tarkkailee esiin nousevia sosiaalisia vihjeitä. Hän saattaa muuttaa omaa toimintaansa päästäkseen mukaan leikkiin tai tehdä ehdotuksia leikin kulusta. Tavallisesti lapset ovat innostuneita ja erittäin halukkaita pääsemään osalliseksi toimintaan. Lapsen käytös ei saa olla tunkeilevaa eikä se saa haitata jo meneillään olevaa leikkiä. Tällöin mukaan pyrkivä lapsi saattaa tulla torjutuksi. (Nurmi ym. 2010, 54-55.)

Osa lapsista on kolme- ja neljävuotiaana ollut paljon tekemisissä muiden ihmisten kanssa ja he ovat tottuneita toimimaan yhdessä. Jotkut lapset vasta aloittavat päivähoitossa. Lapsille onkin hyväksi olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lasten sosiaaliset taidot eivät suinkaan ole vielä valmiit, joten yhdessä oleminen ja tekeminen eivät aina suju ilman ongelmia. (Sosiaalisten taitojen kehitys 2014.) Tässä iässä lapset harjoittelevat kertyviä taitoja ahkerasti koko ajan ja kaikissa arjen tilanteissa. Kolmevuotias lapsi osaa neljänvuotiaan tavoin odottaa vuoroaan. Hän ei kuitenkaan kykene täysin sietämään pettymyksiä, mutta hallitsee pienet vastoinkäymiset. Seuraavan ikävuoden aikana lapsi oppii tuntemaan syyllisyyttä teoistaan ja ottamaan vähän vastuuta. (Aaltonen ym. 2008, 10-11.) Vaikka kolme- ja neljävuotiaat ovat iältään lähellä toisiaan, on heidän sosiaalisissa taidoissaan eroja. Kolmevuotias lapsi ei ymmärrä yhtä hyvin sääntöjä tai erota oikeaa ja väärää kuin neljävuotias lapsi. Vanhempi lapsi pystyy neuvottelemaan jonkin verran esimerkiksi leikkitalanteissa muiden lasten kanssa. Pienempi lapsi tarvitsee runsaammin aikuisen tukea ja ohjausta toiminnassaan ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa. Molemmat ikävuodet kaipaavat muiden lasten seuraa ja haluavat olla yhdessä. Neljävuotiaana lapsi osaa ottaa huomioon muut lapset ja heidän mielipiteensä ja näkemyksensä tilanteeseen. (Aaltonen ym. 2008, 33-34.) Lapset alkavat muodostaa itsenäisesti toveri- ja ystävyys-suhteita sekä pitämään toista ystävänsä. Ystävyys-suhteissa lapset jakavat keskenään tunteitansa ja katsekontakteja enemmän verrattuna toverisuhteisiin. Ystäviä kohtaan lapset osoittavat enemmän kiintymystä. Suhde on usein vastavuoroisempi kuin tovereiden välillä. (Nurmi ym. 2010, 54.)

Sosiaalinen pätevyys on ihmisen ominaisuus ja kyky yhdistää omat tunteet ja ajattelu sekä käyttäytyminen sosiaalisten tilanteiden ja tehtävien toteuttamisessa. Kaikki tilanteet ja tapahtumat tarvitsevat omanlaistansa sosiaalista pätevyyttä. Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan, että henkilö osaa toimia kussakin tilanteessa sen vaatimalla tavalla. Henkilö osaa lukea tapahtumia ja valita oikeanlaisen toimintatavan. Sosiaalinen pätevyys sisältää sosiaalisten vihjeiden lukutaidon sekä tiedon toisten henkilöiden ja oman käytöksen seurauksista. (Huhtanen 2005, 12-13.) Sosiaalinen pätevyys ei ole selvää kaikkien lasten kohdalla. Joillakin lapsilla saattaa ilmetä sosiaalista kyvyttömyyttä. Se näkyy lapsen käytöksestä eristäytymisenä muusta ryhmästä. Oireilua ovat myös erilaiset sosiaaliset ongelmat, joita ovat esimerkiksi mielenilmaisuus murjottamalla, vaikeneminen omista asioista, surullisuus tai riippuvuus aikuisesta. Sosiaalinen kyvyttömyys ei kaikissa tilanteissa johdu ainoastaan lapsen omista taidoista, vaan syynä voi olla torjutuksi tuleminen muusta ryhmästä. Näihin tilanteisiin voidaan ajautua, mikäli lapsi valehtelee, on tottelematon tai esimerkiksi rikkoo muiden leikkiä. Kyvyttömyys voi olla seurausta hankaluuksista lapsen omassa oppimisessa. Tilanteeseen saattaa vaikuttaa aikuisten antama esimerkki sosiaalisissa tilanteissa toimimisesta. (Huhtanen 2005, 13-14.)

Sosiaalinen kompetenssi rakentuu monista taidoista. Kun lapsi hallitsee sosiaalisen kompetenssin alataidot, hän kykenee solmimaan ja rakentamaan toivomansalaisia suhteita ja säilyttämään ne. Sosiaalisen kompetenssin taidot on jaettu alaluokkiin, jotka ovat itsesäätely ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot sekä kiintymyssiteet ja osallisuus. Itsesäätelytaitoihin kuuluvat omien ja muiden tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen. Olennaista on oman tunnetilan ja käytöksen säätely. Lapsi kykenee siis hallitsemaan impulssejaan. Tähän alaluokkaan luetaan empatian tuntemisen taito muita ihmisiä kohtaan. Lapsilta odotetaan toisen henkilön asemaan asettumista, joka kuuluu sosiokognitiivisiin taitoihin. Taitoihin kuuluvat lisäksi tulkintojen ja havainnointien tekeminen sosiaalisista tilanteista sekä niiden seurausten ennakointi. Tärkeitä sosiaalisia taitoja ovat sujuva kanssakäyminen muiden kanssa ja toisen kuunteleminen. Lapsilta voidaan odottaa lisäksi auttavaisuutta ja yhteistyötaitoja. Olennainen osa sosiaalista kompetenssia ovat kiintymyssiteet ja osallisuus. Lapsille on tärkeää, että he kokevat kuuluvansa ryhmään ja olevansa osa sitä. Nämä kaikki alaluokat muodostavat pohjan minäkuvalle ja itsetunnolle. Ne vaikuttavat lasten kokemuksiin ja uskomuksiin. (Poikkeus 2011, 86.)

Sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat osaltaan lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Sosioemotionaalisiiin taitoihin lukeutuvat tunteiden havaitseminen ilmeistä, eleistä ja äänensävyistä. Taidoksi katsotaan toisen osapuolen tavoitteiden ymmärtäminen. (Poikkeus 2011, 87.) Osa lapsen sosiaalista hyvinvointia on emotionaalinen hyvinvointi. Sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi kietoutuvat lujasti toisiinsa. Tämän takia puhuttaessa käsitteet kulkevat yhdessä joko sosio-emotionaalisenä hyvinvointina tai sosiaalisena ja emotionaalisen hyvinvointina. Sosiaaliseen hyvinvointiin vaikuttaa lapsen emotionaalinen hyvinvointi. (Hännikäinen ym. 1997,

ks. Hännikäinen 2013, 38.) Kolmen vanhana lapsi oppii kokemaan empatiaa muita lapsia ja ihmisiä kohtaan. Lisäksi lapsi käsittää, että hänen omat tunteensa ovat vain hänen tunteitansa ja muilla ihmisillä on omat tunteet. (Pleshette Murphy 2008, 79.)

Monet tekijät vaikuttavat henkilöiden vuorovaikutussuhteisiin. Vuorovaikutussuhteiden tekijät on jaettu neljään eri luokkaan, jotka kuvaavat sosiaalisia vuorovaikutussuhteita eri näkökulmista. Ensimmäisenä tasona on yksilö. Jokaiseen yksilöön liittyvät vaikuttavat tekijät kulkevat henkilön mukana. Ne ovat vaikuttamassa jokaisessa tilanteessa ja suhteessa. Yksilöön liittyviä seikkoja ovat taidot, kuten tunteiden ilmaisu, itsesääätely sekä sosiaalinen havaitseminen. Yksilöön vaikuttavat lisäksi näkemykset muiden suhtautumisesta häneen itseensä. Yksilöllisiä vaikuttavia tekijöitä voi olla temperamentti ja luonteenpiirteet. Nämä puolestaan vaikuttavat kunkin yksilön haluun olla muiden ihmisten kanssa ja hakeutua toimimaan yhdessä. (Poikkeus 2011, 81-82.)

Seuraava taso keskittyy vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen taso kuvaa ihmisten keskinäistä sosiaalista kanssakäymistä, johon vaikuttavat molempien osapuolten odotukset ja ajatukset toiminnan lopputuloksesta. Jokainen sosiaalinen vuorovaikutussuhde on tilannesidonnainen. Toiminnassa molemmat osapuolet ottavat toisen huomioon ja rakentavat yhteisen molempia miellyttävän vuorovaikutussuhteen. Toimittaessa myönteisesti toisen ideoihin suhtautuvan henkilön kanssa, saavuttaa molemmat todennäköisemmin omat tavoitteensa verrattuna tilanteeseen, jossa toinen osapuoli ei tee myönnytyksiä. Tämän kaltainen toiminta luonnistuu parhaiten nuoremman ja pari vuotta vanhemman lapsen välillä, jolloin isompi lapsi toimii toiselle opastajana. (Poikkeus 2011, 82.)

Kolmas näkökulma ja taso tarkastelevat suhteita. Suhteisiin vaikuttaa se, että toiminta ja käytös ovat erilaisia toimittaessa eri ihmisten kanssa. Tähän vaikuttavat aiemmat tapahtumat ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet toisen henkilön kanssa. Näkemykseen toisesta ihmisestä vaikuttavat aiempien tilanteiden luonne ja niiden aikaansaamat tunteet. Näiden tekijöiden perusteella henkilö muodostaa ajatukset ja odotukset yhteisestä toiminnasta. Toimintaa voidaan tarkastella myös ryhmän tasolla, joka on neljäs näkökulma sosiaaliin vuorovaikutussuhteisiin. Ryhmässä sosiaaliselle toiminnalle haetaan hyväksyntää. Tähän vaikuttavat ryhmässä vallitsevat arvot ja normit sekä valtasuhteet ja kunkin rooli ryhmässä. Jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen maine, joka saattaa päiväkodissa olla varsin pysyvä ja sitä voi olla vaikea muuttaa. (Poikkeus 2011, 83.)

## 5 S2-kieli

Puhuessani S2-kielisistä lapsista tarkoitan tässä yhteydessä maahanmuuttajataustaisia lapsia, joille suomi on toinen kieli ja jotka puhuvat jotain toista kieltä äidinkielenään. Opetushallitus

on määrittänyt maahanmuuttajalapsen siten, että se tarkoittaa Suomeen muuttaneita ja Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia. (Halme 2011, 86.) Lapsen kielen oppimisessa on tavoitteena funktionaalinen kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa toiminnallista kaksikielisyyttä, jolloin lapsi kykenee ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä sekä puhumaan aktiivisesti molemmilla kielillä. Lapsen tulisi osata vaihtaa käyttämäänsä kieltä sujuvasti. Tarkoituksena on, että lapsi oppii toimeen tulemisen kannalta tärkeän sanaston. Leikkisanasto ja vuorovaikutukseen liittyvät sosiaaliset sanat mahdollistavat lapselle entistä paremmat mahdollisuudet liittyä ryhmään. (Halme 2011, 92-93.)

Toiminnassa huomioidaan lisäksi lapsen oma kulttuuri ja sen säilyminen lapsen elämässä. Varhaiskasvatuksessa kasvattajan tehtävä on tukea kielen oppimisen mahdollisuutta ohjatusti ja vapaasti. Kielen kehityksen kannalta on tärkeää tiedottaa lapsen vanhemmille asian tärkeydestä ja antaa neuvoja lapsensa tukemiseen. Päivähoidon ja perheen yhteinen tavoite on, että lapsesta kasvaa kaksikielinen ja monikulttuurinen yksilö, joka tuntee taustansa ja nykyisen kulttuurinsa. (Kivijärvi 2011, 247-248.) Tavallisesti kaksikielisydestä puhutaan, kun lapsen vanhemmat puhuvat äidinkielenään eri kieliä. Tällöin lapsi oppii ne itsenäisinä kielinä rinnakkain. Toinen tilanne on, kun perhe muuttaa vapaaehtoisesti toiseen maahan ja opettelee paikallisen kielen. Näiden kaltaisiin, vapaaehtoisuuteen perustuviin kielen opetteluihin suhtaudutaan yleensä myönteisesti. Maahanmuuttajataustaisilla perheillä kielen opettelu ei kuitenkaan aina ole vapaaehtoista. Lasten on lähes välttämätöntä oppia uusi kieli, jotta he voivat tulla toimeen uudessa ympäristössä. (Nurmi ym. 2010, 47-48.) Usein maahanmuuttajataustaisen lapsen vanhemmat eivät osaa suomea sujuvasti, joten suomi toisena kielenä -opetus lapselle on päivähoidon kasvattajien tehtävä. S2-opetuksessa voidaan hyödyntää kaikkia arjen tilanteita ja tapahtumia, jotka tukevat lapsen kohtaamista sekä vuorovaikutusta. Kasvattaja nähdään esimerkkinä ja opettajana. Päivähoitossa ei voida huolehtia lapsen äidinkielen opettamisesta, joten vastuu siitä jää lapsen perheelle. (Kivijärvi 2011, 250.) Kivijärven (2011, 249) mukaan lasten etuna on nopea oppiminen. Lapset omaksuvat suomen kielen usein helposti. Kivijärvi kuitenkin painottaa, ettei lapsia tule käyttää tulkkeina kommunikoitaessa vanhempien kanssa. Tulkkaaminen tuottaa lapselle turhaa rasitetta. Perheen vanhemmat voivat kokea sen alentavana ja valtasuhteita vääristävänä tekijänä.

Kun maahanmuuttajataustainen lapsi tulee päivähoitoon, tarvitsee hän enemmän aikaa sopeutumiseen ja ryhmään pääsemiseen kuin muut ikätoverit. Lapselle on hyvä suoda rauhallinen aloitus ja tutustuminen ympäristöön. Lapsi ei todennäköisesti ymmärrä puhutusta kielestä kaikkea, joten on tärkeää, että lapsi voi silti tuntea olonsa tervetulleeksi ja turvalliseksi. Kasvattajalla on tärkeä rooli lapsen hoidon aloittamisessa. Tehtäväksi muodostuvat puheen tukeminen ja täydentäminen. Tärkeää on olla lapselle läsnä. Aiempien kokeilujen perusteella on havaittu, että maahanmuuttajataustaisen lapsen päivähoidon aloittamista helpottaa omahoitajajärjestelmä. (Halme 2011, 87.) Lapsen tavat toimia ja leikkiä kuvaavat lapsen ajatuk-

sia kaksikielisydestä. Leikin sisältö ja lapsen tapa puhua kertovat osaltaan suhtautumisesta kaksikielisyyteen. Leikkissään pienet lapset monesti puhuvat itselleen. Käytettävällä kielellä lapsi tavallisesti ajattelee. On mahdollista, että lapsi käyttää leikkissään molempia kieliä. Joissain tapauksissa kahden kielen käyttäminen sekaisin voi tarkoittaa, ettei lapsi erota niitä toisistaan. (Hassinen 2005, 69.) Kielen omaksumisessa on yksilöllisiä eroja. Aika kielen omaksumiseen voi vaihdella jopa kaksi vuotta neljän ensimmäisen elinvuoden aikana. Lapsen sukupuoli aiheuttaa tutkimusten mukaan eroavaisuuksia. Pojat sisäistävät uuden kielen tyttöjä hitaammin. (Hassinen 2005, 83.) Hassinen (2005, 146) toteaa myös, vaikka lapsi ei kunnolla ymmärtäisi puheella tuotettuja viestejä, pienetkin lapset ymmärtävät ja havaitsevat muiden ihmisten äänensävyt ja suhtautumisen. Lapsi osaa tulkita katseita, eleitä ja ilmeitä.

Kielen oppiminen jaetaan vaiheisiin. Ensimmäisenä on alkuvaihe, joka sisältää hiljaisen kauden. Hiljaisen kauden aikana lapsi seuraa tiiviisti tapahtumia ja kuuntelee tarkasti. Hän opettelee kieltä mielessänsä. Tässä vaiheessa lapsi ei vielä tuota puhetta opeteltavalla kielellä. Kestoltaan hiljainen kausi voi kestää kuukausista vuoteen. Lapsen oma persoonallisuus vaikuttaa kauden pituuteen. Ujoilla ja hiljaisemmilla se kestää pidempään verrattuna aktiivisempiin ja ulospäin suuntautuneempiin lapsiin. Alkuvaiheeseen kuuluu myös kielten sekoittaminen keskenään. Kielen omaksumiseen liittyy välikielen vaihe. Tässä vaiheessa voi vaikuttaa siltä, että kielen kehitys on pysähtynyt. Välikielen vaiheessa lapsi käyttää kiertoilmaisuja sanoille, joita ei tiedä. Lapsi saattaa esimerkiksi kuvailulla haluamaansa asiaa muodon ja värin perusteella. Välikielenvaihe on normaalia ja se jää pikkuhiljaa pois, kun kielitaito kehittyy eteenpäin. (Gyekye ym. 2005, 9.) Oppimisen vaiheiden lisäksi kielitaito jaetaan neljäksi osataidoksi. Nämä ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen ja lukeminen. (Halme 2011, 90-91.) Päivähoidossa korostuvat kaksi ensimmäistä. Arvioitaessa kielen kehitystä kiinnitetään huomiota kielen sujuvuuteen ja tarkkuuteen (Nissilä ym. 2009, ks. Halme 2011, 92). Vaikka lapsi ei osaa heti suomen kieltä, ei se tarkoita, että lapsi olisi täysin kielitaidoton (Gyekye ym. 2005, 5).

## 5.1 S2-opetus ja sen menetelmät

Aiemmin mainitsin, että S2-operusta voidaan toteuttaa jatkuvasti arjen eri tilanteissa. S2-opetus voidaan sulauttaa päiväkodin muuhun toimintaan. Sitä voidaan hyödyntää yksilöopetuksen lisäksi pari- tai ryhmäopetuksessa. Se on käytettävissä myös pienryhmätoiminnan suunnittelussa. S2-opetus on hyödynnettävissä kaikissa lapselle ominaisissa tavoissa toimia. Suunniteltaessa toimintaa onkin hyvä pohtia, kuinka S2-opetusta voitaisiin parhaiten kyseisessä yhteydessä käyttää. Opetuksessa on huomioitava suomen kielen rakenteet ja kielelliset säännöt, jotta lapsi voi oppia ne oikein. (Kivijärvi 2011, 256). Halmeen (2011, 92) mukaan S2-opetuksessa on hyödyllistä jakaa ryhmää pienempiin osiin. Suuri ryhmä ja korkea melutaso voivat olla haitallisia kielen oppimiselle. Jos melu on äänekkästä, on mahdollista, että lapsi

kuulee kielen ja sen sanat sekä äänteet väärin. Tällöin puheen ymmärtäminen voi olla lapselle haasteellista.

S2-opetus voidaan jakaa kahteen alueeseen, ohjattuun ja luonnolliseen oppimiseen. Ohjatuilla tilanteilla tarkoitetaan suunniteltuja ja kasvattajan ohjaamia oppimistilanteita. Pienten lasten kanssa suuremman merkityksen saavat luonnolliset tilanteet. Parhaiten hyötyä on tavallisista ja joka päiväisistä vuorovaikutustilanteista. Kasvattaja voi tukea oppimista niemmällä mahdollisimman paljon asioita ja esineitä esimerkiksi siirtymätilanteissa. Opetuksen tulee olla toistuvaa ja säännöllistä. Aiheiksi kannattaa valita lasta kiinnostavia asioita. S2-opetus on tiiviisti osana lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Suunnitelmaan merkitään kaikki opetukseen liittyvät seikat, kuten se kuka vastaa opetuksesta, milloin ja missä opetus tapahtuu. (Kivijärvi 2011, 255-256.) Samaa aihetta lähestyy Halme (2011, 93) sanomalla, että S2-opetus perustuu lapsilähtöisyyteen. Opetuksessa huomioidaan lapsen omat vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet.

S2-opetukseen on olemassa valmiita materiaaleja, joita voidaan toiminnassa hyödyntää. S2-opetuksessa voidaan käyttää materiaaleja, jotka on alun perin suunniteltu yleisesti kielenkehityksen tukemiseen. Opetuksen tukena voidaan käyttää kyseessä olevaa lasta nuoremmalle tarkoitettuja materiaaleja. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kuvakirjat. Kaikessa toiminnassa on muistettava lapsen oma kehitystaso. Olemassa olevia materiaaleja pystytään usein muokkaamaan lapsen tarpeisiin sopiviksi. Lähes kaikki materiaalit ovat hyödynnettävissä, kun niitä sovelletaan tarpeita vastaaviksi. (Kivijärvi 2011, 256.) Halme (2011, 94) on määrittänyt erilaisia menetelmiä toteuttaa S2-opetusta. Menetelminä toimivat tavallisestikin päiväkodin arkeen kuuluvat lorut ja laulut sekä sadut ja pelit. Opetuksessa voidaan hyödyntää lapsen saduttamista. Mahdollisia menetelmiä ovat lisäksi TPR, Orff ja AAC.

TPR (Total Physical Response) eli toiminnallinen tapa oppia kieltä on yksi maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa käytetyistä menetelmistä. Menetelmä liitetään hiljaiseen kauteen, jolloin lapsi kykenee oppimaan asioita ja sanoja toiminnan avulla. Tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään käytettävää kieltä, ennen kuin hän pystyy tuottamaan puhetta sillä. Toiminnassa käytetään käskymuotoja, jotta lasta ja hänen toimintaansa pystytään paremmin ohjaamaan. Tavoitteena on tarjota lapselle osallistumisen mahdollisuus. Tärkeää on, ettei puheen kehittymistä kiirehdi tai pakoteta. Lapsille tarjotaan heille mieluisia ja puhumiseen suotuisia tilanteita, joissa he voivat käyttää kieltä oman tasonsa mukaisesti. Yksittäisetkin sanat ja lyhyet lauseet ovat tärkeitä. TPR-opetus on alun perin suunniteltu käytettäväksi koulumaailmassa, mutta se on sovellettavissa varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon. TPR muodostuu erilaisista vaiheista. Ensimmäisessä vaiheessa harjoitellaan kuuntelemista ja toimimista saatujen ohjeiden mukaan. Lapsen ei tässä kohtaa tarvitse tuottaa puhetta, vaan kyse on puheen ymmärtämisestä. Toisen vaiheen harjoituksissa lapset vastaavat esitettyihin kysymyksiin

kyllä tai ei. Seuraavissa vaiheissa käytetään yksittäisiä sanoja ja viimeisessä kokonaisia lauseita. (Koskela 2001, 9-14.)

Musiikkikasvatukseen perustuva Orff-menetelmä on hyödynnettävissä S2-opetuksessa. Menetelmän on kehittänyt saksalainen Carl Orff joka eli vuosina 1895-1982. Pedagogiikka perustuu liikkeen, puheen ja tanssin yhdistämiseen musiikkiin. Toiminnassa keskeistä ovat lasten sosiaalinen kanssakäyminen ja sen kehittäminen. Orff-menetelmässä opetus rakentuu rytmin ympärille, johon liitetään esimerkiksi loruja ja puhetta sekä lauluja ja liikettä. Musiikkikasvatuksessa käytetään erilaisia soittimia sekä hyödynnetään henkilön omaa kehoa soittimena. (Musiikkikasvatus 2014.) S2-opetuksessa voidaan hyödyntää AAC-menetelmää, joka on kehitysvammaisille kehitetty tukimenetelmä. Lyhenne AAC tulee englannin kielestä (Augmentative and Alternative Communication) ja tarkoittaa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä (Kommunikaatio kuvien ja symbolien avulla 2014). Tukimenetelmien avulla henkilölle tarjotaan vaihtoehtoisia keinoja kommunikoida ympäristönsä ja muiden henkilöiden kanssa. AAC-menetelmien avulla tuetaan kielenkäyttöä ja vuorovaikutusta. Menetelmä hyödyntää viittomia ja kuvia. (Miksi AAC-erityispedagogiikka? 2014.) Tukimenetelmiä voidaan hyödyntää tilapäisesti niin pitkään kuin on tarpeen. Kehitysvammaisille ne voivat tuoda avun jokapäiväiseen elämään koko iäksi. Jotta erilaisia tukimenetelmiä voidaan hyödyntää, täytyy niiden käyttäjän lisäksi myös päiväkodin henkilökunnan osata käyttää niitä. (Vehmanen 2014.) S2-opetusta voidaan toteuttaa tavallisissa pienryhmissä tai pelkästään S2-kielisistä lapsista koostuvissa ryhmissä. Tällöin opetus tapahtuu ympäristössä, jossa lapsille on tarjolla vertaistukea. (Gyekye ym. 2005, 14.) Perinteisillä satutuokioilla ja lukuhetkillä on myönteinen vaikutus lapsen kielenkehitykseen. Lapsille olisi hyvä lukea päivittäin, jotta lapset ja etenkin S2-kieliset lapset altistuvat kuulemaan puhetta säännöllisesti. Tarinoiden kuunteleminen kerryttää lasten sanavarastoa ja lisää keskittymiskykyä. (Hakamo 2011, 60.)

## 5.2 S2-kieli leikissä

Edellä mainitsin, että lapset ilmaisevat leikkiessään puheellaan kaksikielisyyttään. Itselleen puhuminen on tavallista yksin leikittäessä. Vuoropuhelua harjoitellaan muiden kanssa yhdessä leikittäessä. Lapset oppivat paljon aikuisilta, mutta tärkeä tapa oppia on leikkiä muiden lasten kanssa. Lapset harjoittelevat leikkiessään taitojaan ja kehittävät niitä. Toinen lapsi, joka puhuu hyvin suomea, toimii lapselle esimerkkinä ja mallina. Toisen lapsen antamalla mallilla on suuri merkitys S2-kieliselle lapselle. (Hassinen 2005, 144.) Vaikka päivähoiton tavoitteena on tukea lapsen suomen kielen kehitystä, saa lapsi puhua omaa äidinkieltään samaa kieltä puhuvien lasten kanssa. Leikkitilanteissa voidaan helposti hyödyntää lapsen omaa äidinkieltä esimerkiksi erilaisissa loru- ja laulutuokioissa. Tällöin muut lapset voivat opetella maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkielellä olevia loruja. Vierasta kieltä puhuva lapsi voi toimia opettajana, mikäli puhetaito on tarpeeksi kehittynyt. Päiväkotiin voidaan kutsua lapsen omaisia

lukemaan satuja tai opettamaan kulttuurinsa lasten loruja. Tämän kaltainen toiminta lisää lapsen ryhmään kuulumisen tunnetta. (Halme 2011, 88.)

Suomi toisena kielenä -opetus on vahvasti läsnä leikissä. Leikissä lapsi on lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapset pääsevät leikissä harjoittelemaan taitoja, joita eivät muuten vielä osaa. Leikki kehittää lapsen motivaatiota oppimiseen. Leikin avulla lapsella on mahdollisuus oppia tuntemaan uusi kulttuuri ja muodostaa vuorovaikutussuhteita. Kasvattajan olisi hyvä olla paljon osallisena leikissä, jossa on mukana S2-kielisiä lapsia. Kasvattaja toimii leikin ohjaajana siten, että lapsen kielitaito ja leikkitaidot voivat kehittyä. S2-opetusta voidaan toteuttaa kaikissa arjen tilanteissa. Siksi onkin hyvä osata tunnistaa sellaiset tilanteet, joissa kielellistä opetusta voidaan toteuttaa. Lasta kannustetaan osallistumaan leikkeihin ja opettelemaan uutta kieltä. Kasvattaja voi tilanteissa, joissa lapsi ei pääse sisälle leikkiin, toimia avustajana. Kasvattajan tehtävä on taata lapselle turvallinen ympäristö oppimiselle. Ympäristöllä on suuri merkitys vierasta kieltä puhuvan lapsen osallistumiselle toimintaan. Tärkeää on, ettei lapsi jää yksin ulkopuolelle ja ettei lapsi joudu vastaamaan itse ryhmään ja leikkiin pääsemisestä. S2-opetuksessa on tärkeää pyrkiä opettamaan lapselle leikkiin ja vuorovaikutukseen liittyvää sanastoa, jotta hänen on jatkossa helpompi toimia itsenäisesti osana ryhmää. Kielen puuttuminen saattaa vaikeuttaa olennaisesti leikin sujuvuutta. Opettaminen leikin lomassa on lapselle turvallinen tapa oppia. Leikki toimii itsessään opettavana tekijänä lapsen kielenkehityksessä. Leikki rohkaisee lapsia kokeilemaan taitojansa. Nämä ajatukset korostavat sitä, että leikki on lapselle ominainen tapa oppia ja tämän takia kasvattajan tärkeä tehtävä on muokata leikkiympäristöstä lasten tarpeita vastaava. (Halme 2011, 98.)

## 6 Tutkimusmenetelmät ja toiminnankuvaus

Leikin tutkimuksen lähtökohtana on ymmärtää sitä paremmin. Tutkimuksen tueksi tarvitaan ohjaavia kysymyksiä, joiden avulla lähdetään hakemaan vastauksia siihen, mitä leikki on. Tärkeä osatekijä on, mitä lapsi leikkii. Huomioita voidaan kiinnittää siihen, miten leikki aloitetaan ja kuinka se muovaantuu leikin kuluessa. (Helenius & Korhonen 2011b, 68.) Nurmen ym. (2010, 62) mukaan leikistä ovat nähtävissä lapsen motoriset ja sosiaaliset taidot sekä tiedolliset taidot. Leikkiä havainnoimalla ja tutkimalla voidaan saada uutta tietoa lasten tarkkaavaisuudesta, kielenkäytöstä sekä tietojenkäsittelystä. Leikistä on lisäksi nähtävissä, kuinka lapsi rakentaa sisäisiä mielikuvia. Leikkiä tutkimalla voidaan havainnoida lasten tapaa toimia sosiaalisissa tilanteissa ja sitä, kuinka he suhtautuvat niihin.

Tutkimuksessani käytin tutkimusmenetelminä lasten havainnointia ja videointia. Jotta leikkiä voidaan havainnoida, täytyy havainnoitavan lapsen osata leikkiä. Tämä saattaa tehdä tutkimuksesta haasteellista. (Helenius & Korhonen 2011b, 68.) Havainnointini tukena käytin kehittämäni havainnointilomaketta (liite 1). Siihen on koottu teoreettisen viitekehityksen pohjalta



seikkoja, joihin tulee kiinnittää huomiota tarkasteltaessa lapsien sosiaalisia ja leikkitaitoja. Kysymyksille on vastausvaihtoehtoina sarakkeet: lapsi osaa itsenäisesti, osaa avustettuna, harjoittelee ja ei osaa. Tarkoitukseni oli havainnoida osallistuvia lapsia mahdollisimman erilaisissa leikkutilanteissa, kuten yksin ja yhdessä leikkiessä sekä sisä- ja ulkoleikissä. Havainnoin tutkimuksen lapsia leikkimässä keskenään ja yhdessä muiden ryhmän lasten kanssa. Tämän tarkoituksena oli havaita erot lapsen sosiaalisissa ja leikkitaidossa, kun leikkijät puhuivat eri kieltä.

## 6.1 Laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmät

Laadullinen tutkimus on aina yhteydessä teoriaan, joka on olennainen osa tutkimusta. Teorialla tarkoitetaan tutkimukseen liitettävää teoreettista osuutta eli teoreettista viitekehystä. Perinteisesti laadullinen tutkimus jaetaan empiiriseen ja teoreettiseen. Statuksellinen tutkimus sisältää välttämättä teoriaa, vaikka jaottelun perusteella empiirinen tutkimus voisi olla teoriatonta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17-19.) Empiiriselle tutkimukselle on ehdottoman tärkeää, että siihen osallistuvat henkilöt pysyvät nimettöminä ja tunnistamattomina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Tutkimuksen tekoon ja havaintoihin vaikuttavat tutkimuksen tekijän näkemykset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on pohtia havaintojen teoriapitoisuutta. Teoriapitoisuuteen vaikuttavat tutkijan lisäksi käytettävät menetelmät. Saadut havainnot eivät ole täysin objektiivisia, koska niihin liitetään tutkijan tekemät päätelmät ja tapaa ymmärtää asia. Tämän takia tutkimuksen pohjalla tulisi olla laadukasta ja hyvää teoriaa, johon tehdyt päätelmät voivat nojautua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisimpiä tapoja kerätä aineistoa ovat havainnointi, kysely tai haastattelu. Menetelmiä voidaan hyödyntää itsenäisinä osina tai useampaa yhdistämällä. Havainnointi on hyvä aineistonkeruumenetelmä, kun tutkimuksen kohteena on jokin tietty vuorovaikutuskäyttäytyminen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81-82) pitävät havainnointia yhtenä yleisimpinä aineiston keräämisen menetelmänä. Yksin havainnoinnin käyttäminen saattaa kuitenkin olla haasteellista. Havainnointi on menetelmänä aikaa vievä ja suuritöinen, mutta tuloksien kannalta usein kannattava. Havainnoinnilla on useita muotoja, jotka ovat osallistuva, osallistava, osallistumaton ja piilohavainnointi. Tutkimuksessani käytin osallistumatonta havainnointia. Osallistumattomassa havainnoinnissa siihen osallistuvat henkilöt tietävät olevansa mukana tutkimuksessa. Havainnoinnin ja saatavien tulosten kannalta ei tässä tapauksessa ole olennaista tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutussuhde.

Arvioiva havainnointi tapahtuu lasta tarkkailemalla ja seuraamalla pitkäkestoisesti. Havainnoinnissa tarkastelun kohteena on lapsen kehitys ja oppiminen. Havainnointia tehdään kuuntelemalla, katsomalla ja dokumentoimalla. Arvioivalla havainnoinnilla on tavoitteena tuottaa

lisää tietoa lapsesta vanhemmille, mutta myös kasvattajille päiväkodissa. (Hujala ym. 2007, 88.) Havainnoitaessa jotain tiettyä osa-aluetta tulee havainnoinnissa kiinnittää huomiota tiettyihin seikkoihin. Tutkimuksessani havainnoin lasten sosiaalisia ja leikkitaitoja. Olennainen osa molempia taitoja ovat vuorovaikutustaidot. Aaltosen ym. (2008, 44) mukaan havainnoitaessa vuorovaikutustaitoja on hyvä tarkastella ainakin sitä, pyrkiikö lapsi itse kontaktiin ja vuorovaikutustilanteisiin muiden lasten kanssa? Huomiota on hyvä kiinnittää myös lapsen kiinnostukseen muita ihmisiä kohtaan sekä siihen, kuinka lapsi reagoi muiden ihmisten pyrkimyksiin olla kontaktissa. Vuorovaikutustaitoihin liittyy lisäksi kyky neuvotella ja sopia sekä tarvittaessa luopua omasta kannastansa.

Poikkeuksen (2011, 87-88) mukaan havainnoinnissa on hyvä kiinnittää huomiota ainakin leikkiin liittymiseen ja torjuntatilanteisiin. Leikkiin liittymisessä tarkastellaan lapsen tapaa pyrkiä mukaan jo alkaneeseen leikkiin ja siihen, kuinka hän sulautuu mukaan. Torjuntatilanteissa katsotaan, kuinka lapsi sietää pettymyksen, jos ei pääsekään mukaan leikkiin tai hänen ideansa leikin kulusta hylätään. Pettymysten sietoa voidaan havainnoida myös kilpailutilanteissa esimerkiksi pelin yhteydessä. Tilanteista on nähtävissä, kuinka lapsi suhtautuu omaan häviöön tai toisen lapsen onnistumiseen. Muita havainnoinnille otollisia tilanteita ovat ongelmanratkaisutilanteet, kuuntelu-, keskustelu- ja turhautumistilanteet. Tehdyt havainnot kirjataan ylös, jotta niihin voidaan palata myöhemmin uudelleen. Kirjaaminen on tärkeää, jotta tieto pysyy samana eikä voi muuttua. Muistinvaraiset tiedot ovat alttiita muutoksille ja asian toisella tapaa muistamiselle. Saadut havainnointitulokset analysoidaan jälkepäin. Tarkoituksena on löytää uutta tietoa lapsesta ja hänen yksilöllisestä kehityksestensä. Tarvittaessa havainnoinnin tulosten perusteella aikuinen voi tehdä muutoksia toimintaan ja kehittää sitä vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin paremmin. (Aaltonen ym. 2008, 45.) Aikuisen rooli lapsen leikissä on merkittävä. Jotta lapsen leikkiä voidaan tukea, täytyy sitä havainnoida. Tehdyt havainnot otetaan huomioon suunniteltaessa toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 33.) Leikki on lapsen ja aikuisen välistä kommunikointia. Leikki on molemminpuolista yhteistä toimintaa, johon myös aikuinen paneutuu ja keskittyy. Aikuisen tehtävä on havainnoida ja seurata lapsen reaktioita. (Helenius & Korhonen 2011b, 72.) Havainnointia tehdään, jotta aikuinen voi ymmärtää lapsen tarpeita ja häntä itseään. Havainnoinnilla saadaan parhaiten tuloksia, jos aikuinen kykenee pääsemään lähelle lapsen omaa sisäistä maailmaa. Havainnoinnilla pyritään löytämään uusia näkökulmia lapsen kehitykseen ja taitoihin, joita hän osaa. Tavoitteena on kertoa tehdyt havainnot arkikielellä ymmärrettävästi ja selkeästi. Havainnointi vaatii sitä suorittavalta aikuiselta keskittymistä ja täydellistä läsnäoloa, jotta havainnoinnista voidaan saada suurin mahdollinen hyöty ja tieto. (Aaltonen ym. 2008, 44.)

Videointia hyödynnetään havainnointitilanteissa muistin tukemiseksi. Videointi tuo mahdollisuuden analysoida ja tarkastella koko ryhmän tai pienen ryhmän toimintaa. Videoiden analysoinnissa haetaan vastauksia ennalta määritettyjen tavoitteiden mukaisesti. Videointi mah-

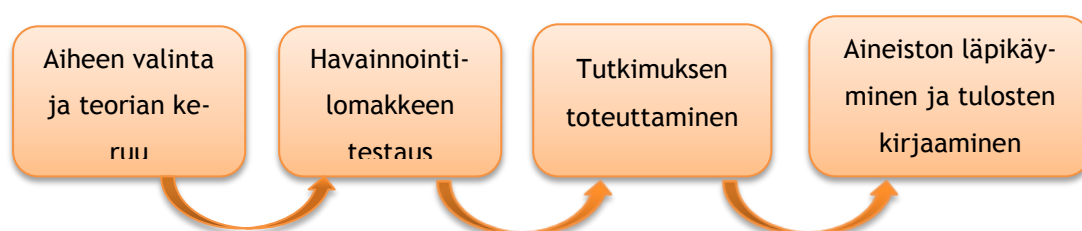
dollistaa lisäksi äänen tallentamisen ja siten kielellisen kehityksen tarkkailun. Tallenteet arkista tilanteista ja leikistä kertovat lapsen kielitasosta sekä vuorovaikutustaidoista. Tallennettuihin tilanteisiin on helppoa palata jälkikäteen ja katsoa tilanne uudelleen. Haittapuolena videoinnissa voi olla, että lapset häiriintyvät kameran läsnäolosta. Nauhoittamista voidaan joissain tilanteissa hyödyntää osana leikkiä. Lapset voivat esimerkiksi tarkoituksella esiintyä kameralle ja video voidaan myöhemmin katsoa yhdessä. Samalla saadaan materiaalia analysointia varten. (Heikka ym. 2009, 78-79.) Tutkimuksen teon jälkeen analysoin kerätyn aineiston. Käytin analysoinnissa teoriaohjaavaa analyysiä. Aiempi teoria toimii pohjana ja autavana tekijänä analysoinnissa ja se on nähtävissä saaduista tuloksista. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkimukselle valitaan analyysiyksiköt aineistosta, mutta valintaan vaikuttaa olemassa oleva teoria. Saatuja tuloksia analysoidaan aluksi kerätyn aineiston perusteella, mutta siihen rinnastetaan aiempi teoreettinen kokonaisuus. Lopullinen analyysi koostuu aineistosta saaduista tuloksista, joita on verrattu teoriaan. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96-99.)

## 6.2 Tutkimuksen kuvaus

Tutkimustyö sujui pääasiassa alkuperäisen suunnitelmani mukaisesti. Tavoitteenani oli havainnoida lapsia ensisijaisesti leikkimässä vain suomenkielisten lasten kanssa. Mukana olleet lapset kuitenkin hakeutuivat itsenäisesti leikkimään muiden maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa, joilla oli sama äidinkieli. Jotta tutkimukseni olisi onnistunut, täytyi meidän ohjata heitä leikkimään muidenkin lasten kanssa. Tutkimustulosten kannalta oli olennaista nähdä myös mukana olleiden lasten keskinäistä leikkiä, jonka aikana he yleensä käyttivät yhteistä äidinkieltään. Tämä mahdollisti lasten taitojen ja käyttäytymisen vertaamisen tilanteisiin, joissa he käyttivät S2-kieltä. Ennen kuin aloitin tutkimustyöskentelyn ja havainnoinnin, testautin havainnointilomakkeen (liite 1) yhdellä ryhmän aikuisella ja näytin sen muille työntekijöille. Testin perusteella lomake oli selkeä ja helposti täydennettävä. Asetettuja kysymyksiä oli helppo havainnoida ja sijoittaa taulukkoon. Testauksen perusteella varmistui, että lomakkeella saadaan vastauksia toivottuihin kysymyksiin ja se tukee tavoitteiden saavuttamista.

Suunnittelin tulevat havainnoinnit edellisenä päivänä seuraavalle päivälle. Pidin kunkin lapsen havainnointi kerroista kirjaa, jonka perusteella suunnittelin tarvittavat havainnointitilanteet. Kerroin päivän suunnitelmani päiväkodin henkilökunnalle, jotta he pystyivät ottamaan havainnoinnin huomioon päivän muussa toiminnassa ja ohjaamaan lapsia tarvittaessa leikkeihin. Tilannekatsaukset pitivät henkilökunnan ajan tasalla tutkimuksen edistymisestä. Mahdollisia havainnointitilanteita kertyi harjoittelun ja tutkimuksen teon aikana suunniteltu määrä. Hyödynnettäviä tilanteita olisi ollut paljon enemmänkin, mutta määritetyn ajan ja resurssien takia havainnointien määrää oli rajoitettava. Jokaista lasta havainnoin lomakkeen kanssa yhteensä seitsemästä kahdeksaan kertaa. Nämä havainnointikerrat sijoituivat kolmen viikon ajalle. Ensimmäiset kaksi viikkoa keskityin kirjaamaan muistiinpanoja ja havainnointeja lo-

makkeeseen. Viimeisellä viikolla hyödynsin havainnoinnin tukena videointia. Toteutin havainnointia pääasiassa aamupäivällä ja päiväunien jälkeen. Aamuisin havainnoiteja ei tehty, koska ryhmä lähti suoraan aamupalan jälkeen ulkoilemaan. Lisäksi havainnoiteihin osallistuneet lapset saapuivat päiväkotiin yleensä ulkoilun aikana. Iltapäivä oli havainnoinnin kannalta otollista aikaa, koska kaksi lapsista ei nukkunut päiväunia, joten heillä oli runsaasti aikaa leikkiä muiden lasten ollessa nukkumassa. Iltapäivisin lasten leikkiä ei myöskään häirinnyt väsymys tai nälkä äskettäin olleen ruokailun takia. Ainostaan yhtenä päivänä oli havaittavissa leikin vaikeutumista, huonosti nukun yön jälkeen tutkimukseen osallistuneella nuoremmalla pojalla. Se ei kuitenkaan vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin.



Kuvio 3: Prosessikuvaus

Näiden havainnointikertojen lisäksi sain lapsista paljon havainnointimateriaalia seuraamalla heidän toimintaansa kahdeksan viikkoa kestäneen työharjoitteluni aikana. Havainnoiteja oli helppo toteuttaa päiväkodin muun toiminnan lomassa. Henkilökunta oli auttavaista ja tuki omalla toiminnallansa tutkimukseni onnistumista. He mahdollistivat leikkitalanteille riittävästi aikaa ja tilaa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli hyvä, etteivät lapset häiriintyneet minun läsnäolostani heidän leikeissängsä. Videoiminen ei häirinnyt lapsia tai heidän leikkinsä kulua. Lapset ovat päiväkodissa tottuneet valokuvaamiseen ja videointiin, joten kuvaaminen ei herättänyt hämmennystä. Videoinnilla ei mielestäni ollut vaikutusta lasten käyttäytymiseen, koska he eivät joka kerta tiedostaneet kuvaamista. Havainnointien valmistuttua aloitin lomakkeiden läpikäymisen ja tulosten rakentamisen. Omien havainnointieni tueksi sain päiväkodin henkilökunnalta yhteneviä mielipiteitä saamilleni näkemyksille. Samalla varmistui, että tekemästäni havainnointitutkimuksesta on heille hyötyä, koska normaalitilanteessa henkilökunnalla ei ole mahdollisuutta keskittyä havainnoimaan yksittäistä lasta näin laajasti.

Tutkimuksen tekoa vaikeutti osittain, etten ymmärtänyt lasten äidinkieltä. Havainnoimalla lasten toimintaa ja eleitä pystyin kuitenkin päättelemään lasten tunnetiloja ja leikin sisältöä. Läsnäoloni leikkitalanteissa ei vaikuttanut lasten toimintaan. Esimerkiksi leikkiessään keskenään äidinkielellään he eivät käyttäneet suomea, elleivät kohdistaneet puhettansa suoraan minulle. Äidinkielen käyttäminen päiväkodissa on täysin suotavaa ja se tuo lapsille turvallisuuden tunnetta sekä on osa heidän omaa kulttuuriensa. Jatkuva läsnäolo mahdollisti leikin ohjaamisen ja siihen puuttumisen tilanteen vaatiessa. Pystyin puuttumaan ajoissa lasten väli-

siin ristiriitoihin niin, että osa hermostumisista pystyttiin välttämään. Aikuisen läsnäolo toi lapsille turvaa ja mahdollisuuden hakea tukea tarvittaessa. Kaikki tutkimuksen lapset hyödynsivät läsnäoloani tukeutumalla apuun. Erityisesti olin avuksi lapsi C:lle, joka tarvitsee vielä tukea toiminnallensa. Pyrin kuitenkin olemaan puuttumatta tilanteisiin mahdollisimman vähän. Annoin lapsille ensin tilaisuuden selviytyä itsenäisesti.

## 7 Tulokset

Tutkimuksessa mukana olleet lapset pysyvät työssä nimettöminä yksityisyydensuojan takia. Käytän tunnistamisessa kirjainkoodeja. Lapsi A on neljävuotias poika ja lapsi B kolmevuotias tyttö. Heidän lisäksi tutkimukseen osallistui lapsi C, joka on kolmevuotias poika. Esitän saadut tulokset yksi tutkimuskohta kerrallaan kaikkien lasten osalta.

### 7.1 Kieli

Tutkimuksessa mukana olleet lapset puhuivat leikkiessään keskenään lähes poikkeuksetta yhteistä äidinkieltään. Yksittäisiä suomen kielen sanoja saattoi esiintyä etenkin lapsi C:n puheessa. Kaikki lapset käyttivät suomea puhuessansa aikuiselle tai suomenkielisille lapsille. S2-kielisille lapsille on erittäin tärkeää muiden lasten ja aikuisten antama malli suomen kielessä (Hassinen 2005, 144). Tutkimuksen lapset ymmärsivät suurimmaksi osaksi, mitä heille puhuttiin suomeksi. Eniten vaikeuksia ymmärtää oli lapsi B:llä. Muut lapset saivat kohtuullisen hyvin selvää heidän puheestansa suomeksi. Heidän suomen kielensä oli aikuisille ymmärrettävää, yksittäisiä tilanteita lukuun ottamatta. Etenkin lapset A ja C olivat puheliaita molempia kieliä käyttäesssänsä. He tuottivat puhetta yhtä paljon molemmilla kielillä. Lapsi B oli havainnoiduissa leikkitalanteissa hiljainen, etenkin kun käytettynä kielenä oli suomi. Puheen määrässä ei ollut huomattavaa eroa verrattuna äidinkieleen. Hassisen (2005, 83) mukaan tytöt omaksuvat uuden kielen poikia ennen. Tässä tapauksessa vaikutti siltä, että pojat ovat omaksuneet suomen kielen paremmin. Hassinen (2005, 83) sanoo myös, että uuden kielen omaksuminen voi yksilöllisesti viedä kaksi vuotta lapsesta riippuen. Kielenkäytön eroa osittain selittää lasten ikäero. Lapsi B on vasta kolmevuotias ja A neljävuotias. Kuitenkin kolmevuotias C puhui heistä eniten.

Kieli ei vaikuttanut leikkien sisältöön. Pojille mieluisimpia leikkivälineitä olivat autot, junarata ja palikat, jotka ovat tyypillisiä mielenkiinnon kohteita tämän ikäisille lapsille. Lapsi B harjoitteli roolien ottamista kotileikissä hoivaavan äidin roolissa. Hän viihtyi kaikkien lasten kanssa. Äidin roolin hän otti leikkiessään kummalla tahansa kielellä. Lapsi C omaksui hyvin rooleja riippumatta käytetystä kielestä. Eniten roolileikkejä käytiin kuitenkin muiden suomea puhuvien lasten kanssa. Hän osasi itse ehdottaa esimerkiksi lääkäroleikkiä, jossa hän halusi olla lääkäri. Vähiten roolileikkejä esiintyi lapsi A:lla. Hänen leikkinsä painottuivat autoihin,

joista hän oli kiinnostunut. Roolileikkien harjoittelu ja kokeileminen on ikäkauteen nähden tyypillistä (Helenius & Lummelahti 2013, 93).

## 7.2 Vuorovaikutus leikkitalanteissa

Tutkimuksen perusteella kaikki lapset tulivat toimeen keskenään ja muiden ryhmän lasten kanssa. Suuria keskinäisiä konflikteja ei esiintynyt. Pieniä erimielisyyksiä ja toimintaa hankaloittavia tilanteita syntyi lapsi C:n kanssa, koska hän oli herkästi hermostuva ja impulsiivinen. Useimmissa tilanteissa hän ei tarvinnut aikuisen tukea tullakseen toimeen leikkitovereiden kanssa. Tilanteen niin vaatiessa pieni ohjaus riitti palauttamaan leikkirauhan kaikille osallisille. A:lla ja B:llä ei esiintynyt konflikteja, joihin aikuisen olisi täytynyt puuttua. Kaikki lapset hakeutuivat vahvasti muiden lasten seuraan ja halusivat olla vuorovaikutuksessa, mikä on tyypillistä ikäkaudelle. Halu olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa on olennainen osa sosiaalisia taitoja (Keltikangas-Järvinen 2012, 49). Kukaan lapsista ei omasta pyynnöstään halunnut leikkiä yksin. Jokainen pyrki pääsemään johonkin leikkiin mukaan tai hakemaan omaan leikkiinsä toverin. Tutkimuksen lapset hakeutuivat pääasiallisesti toistensa seuraan, mutta kykenivät leikkimään muidenkin lasten kanssa.

Lapsi B:n leikki oli usein vahvaa rinnakkaisleikkiä. Rinnakkaisleikki on tyypillistä kolmevuotiaalle lapsille. Rinnakkaisleikin tulisi tämän ikäisillä lapsilla alkaa jäädä pois. (Aaltonen ym. 2008, 38.) Lapsi B oli leikkiessään osa muiden lasten leikkiä, mutta jäi helposti syrjään oman leikin pariin. Joissain leikkitalanteissa hän otti enemmän kontaktia muihin lapsiin ja reagoi heihin. Toisinaan hän vaikutti jättäytyneen kokonaan pois yhteisestä leikistä. Tällainen tilanne oli esimerkiksi, kun hän ei reagoinut muiden lasten kutsuessa häntä nimeltä. Rinnakkaisleikkiä esiintyi muillakin lapsilla pienemmässä määrässä. Lapsi C:llä rinnakkaisleikki ei ollut yhtä selkeää. Se ilmeni haluna määrätä toinen lapsi leikkimään eri paikkaan yhteisessä leikissä. Esimerkiksi automatolla hän halusi oman maton ja toisen lapsen piti mennä eri matolle. Vähiten rinnakkaisleikin piirteitä oli lapsi A:lla. Hän on jo neljävuotias, mikä selittää rinnakkaisleikin jäämistä pois.

## 7.3 Muiden ihmisten huomioiminen ja tunteiden ilmaiseminen

Muiden ihmisten huomioimisessa tutkin lasten kykyä toimia leikissä yhteisten sääntöjen mukaan. Tarkastelin lasten toimintaa lelujen jakamisessa ja toisten mielipiteiden huomioinnissa. Muita tutkittavia asioita olivat erimielisyyksien ratkaiseminen, neuvottelu ja vuoron odottaminen. Vuoron odottamisen taidossa oli kaikilla lapsilla vaihtelevuutta. Leikit eivät sisältäneet paljoa vuorottelua vaativia tilanteita. Lapsi C osasi yksittäisissä tilanteissa pyytää vuoroa, mutta usein hän hermostui, jos ei saanut omaa tahtoaan läpi tai joku lapsi toimi hänen näkemystään vastaan. Erimielisyystilanteet olivat C:lle haastavia ja hän tarvitsi useasti aikuis-

sen tukea tilanteiden selvittämiseen. Erimielisyyksien selvittämisessä ei hänen kohdallansa ollut eroa käytetyllä kielellä. Lapsi C toimi leikkitilanteissa syntyneissä ristiriidoissa samalla tavalla käyttäessään äidinkieltään. Hän osasi hakea aikuisen tukea suomeksi. Ristiriitatilanteissa C saattoi hermostua ja menettää itsesääteilykykynsä, mikä ilmeni huutamisena ja raivo-kohtauksena. Näissä tilanteissa aikuinen joutui puuttumaan tilanteeseen vahvasti. Lapsi C harjoittelee ongelmatilanteista selviämistä ja tarvitsee usein aikuisen vahvaa tilanteeseen puuttumista. Pienistä tilanteista hän selvisi pääasiassa itsenäisesti, vaikka joutui korottamaan ääntänsä.

Vuorottelu on harjoittelun asteella myös lapsi A:lla. Hänenkään leikkinsä eivät sisältäneet paljoa vuorottelua. Eräässä vuorottelutilanteessa hän osasi pyytää kauniisti vuoroansa itsenäisesti. Havainnoinneissa ilmeni tilanteita, joissa hän ei olisi antanut vuoroa leikkiveroillensa, mutta piti huolta oman vuoron saamisesta. Vuorottelu onnistui hyvin aikuisen pienellä ohjauksella. Erimielisyyksien ratkaisemista lapsi A harjoittelee ja onnistuu niissä osittain itsenäisesti. Pienissä erimielisyyksissä hän ei hakenut aikuisen apua. Mikäli hän ei saanut selvitettyä tilannetta yritettyään ensin itse, haki hän aikuisen tukea ongelman ratkaisemiseen. Pääsääntöisesti A:n leikkitilanteet onnistuivat ilman ongelmia riippumatta siitä, oliko leikkiveroina suomenkielinen lapsi vai toinen tutkimuksen lapsista. Osa ongelmista, jotka ilmenivät leikitäessä yhdessä lapsi C:n kanssa, johtuivat siitä, että A osaa härnätä häntä ja tietää, millä toisen saa hermostumaan. Kaikki ongelmatilanteiden hermostumiset eivät johtuneet C:n omasta toiminnasta tai sosiaalisista taidoista.

Lapsi B:n vuorottelutaitoihin vaikutti vahvasti runsas rinnakkaisleikki. Hän ei joutunut monesti tilanteisiin, joissa olisi pitänyt vuorotella. Lempilelujen jakaminen ja niillä vuorottelu tuotti hänelle vaikeuksia. Hän ei suostunut jakamiseen leikkiveroin pyynnöstä, joten aikuinen joutui avustamaan jakamistilanteissa. B-lapsella on vahva oma tahto, joka tulee esiin lempilelun jakamisessa. Vuorottelun harjoittelu on tyypillistä kolmen ja neljänvuoden iässä, eikä taito ole silloin täysin kehittynyt. (Aaltonen ym. 2008, 38.) Leikkitilanteissa B:llä ei ollut monia erimielisyyksiä, mikä voi osittain johtua vähäpuheisuudesta. Puheen määrässä leikkitilanteissa ei ollut merkittävää eroa eri kielellä käytyjen leikkien välillä.

Neuvottelua ei esiintynyt huomioitavassa määrin kenenkään tutkimuksessa mukana olleen lapsen leikeissä. Suomen kielellä käydyissä leikeissä ei ollut havaittavissa useita neuvottelutilanteita. Jokainen lapsi teki muutamia ehdotuksia leikin kulusta ja toimintatavoista. Parhaiten neuvottelu ilmeni leikin valinnassa, jossa lapset ehdottivat tovereille leikkiä. Lasten äidinkielellä käytyjen leikkien sisältämästä neuvottelusta ei ole tietoa. Seuraamalla toimintaa pystyi päättelemään, että he keskustelivat leikin kulusta ja siinä tapahtuvista asioista. Esimerkiksi leikkitilanteessa yksi lapsi sanoi muille jotakin ja poistui huoneesta muiden seurattessa häntä. Neuvottelun tavoitteena lasten leikeissä on muiden ihmisten huomioiminen (Nurmi ym. 2010, 59).

Tunteiden ilmaiseminen oli kaikilla tutkimuksen lapsilla vähäistä. Tunteiden ilmaiseminen on yksilöllistä ja vaikuttaa lasten toimimiseen vuorovaikutustilanteissa (Poikkeus 2011, 81-82). Tunteiden ilmaiseminen on jokaisella lapsella harjoittelun tasolla. Lapsi C ilmaisee itseään hyvin vahvasti huutamalla, mikä on tällä hetkellä hänen ainoa käyttämänsä keino ilmaista tahtoaan.

#### 7.4 Pettymykset

Pettymystilanteista selviämässä oli eroja lasten välillä ja tilannekohtaisesti. Haasteellisia tilanteita olivat jakamiseen liittyvät ristiriidat, joissa pettymyksen tunteita ilmeni, kun omaa tahtoa ei saatu läpi. Pienistä pettymyksistä lapset selviytyivät itsenäisesti ilman aikuisen avustusta. Lapsi B:n leikeissä ei esiintynyt huomioitavia pettymyksiä. Hän ei kokenut pettymyksen tunteita kummallakaan kielellä käydyissä leikeissä. Jakaminen tuotti hänelle satunnaisesti vaikeuksia, mutta ei varsinaista pettymystä. Hän hyväksyi aikuisen ohjeistukset ja pyynnöt siivota leikin loputtua. Pettymyksen tunteiden käsittely oli useissa tilanteissa haasteellista lapsi C:lle. Hän tarvitsi usein aikuisen tukea, jotta pettymyksen yli päästiin ja leikki pystyi jatkumaan. Pettymyksen tunteita ilmeni, kun hänen leikissään jokin meni rikki tai toinen lapsi ei toiminut hänen tahtonsa mukaisesti. Vahva oma tahto aiheutti ongelmia leikkiin ja hankaloitti toimeen tulemistä leikkitoverin kanssa. Pettymyksiä ilmeni, kun leikkitoveri halusi lähteä pois tilanteesta, jossa C määräsi vahvasti leikinkulkua. Näihin pettymyksiin hän reagoi huutamalla. Aikuisen oli puututtava tilanteeseen ja rauhoitettava lapsi puhumalla. Pettymyksen tunnetta ei syntynyt joka kerta, kun leikki ei sujunut hänen toivomallaan tavalla. Aikuisen läsnäolo oli hänelle rauhoittava ja turvaa luova tekijä. Pettymystilanteet eivät päässeet kehittymään vaikeiksi, kun aikuinen pystyi puuttumaan asiaan ennen hermostumisen syntymistä. Lapsen toiminnan ohjaaminen on olennainen osa toimivaa vuorovaikutusta. Aikuisen tehtävä on ohjata lapsen tunnetiloja, kun tämä ei siihen vielä itse kykene. Aikuinen toimii opettajana ja kasvattajana. (Salo 2012, 96.) Tilanne oli samanlainen suomenkielisten ja hänen omankielisten kavereidensa välillä. Leikin lopettaminen tuotti välillä hänelle pettymyksen. Etenkin ulkona leikin lopettaminen ja sisälle siirtyminen oli hankalaa. Lapsi A:n leikit sujuivat hyvin ja luontevasti ilman erityisiä pettymyksen tunteita. Pientä harmistumista oli havaittavissa leikeissä, joissa lapsi C koetti määrätä. A kuitenkin selvisi tilanteesta itsenäisesti ja jatkoi leikkiä normaalisti ilman aikuisen tukea. Leikkien lopettaminen ei aiheuttanut A:lle pettymystä, vaan hän toimi aikuisen antamien ohjeiden mukaisesti. Pettymyksen tunteiden käsittely on tämän ikäisille lapsille taito, jota harjoitellaan jatkuvasti päivittäisissä tilanteissa. Kolmevuotias lapsi ei vielä kykene hallitsemaan pettymyksen tunteita yhtä hyvin kuin neljävuotias. Kolmevuotiaana lapsi voi selviytyä pienistä ongelmatilanteista ja pettymyksistä itsenäisesti. (Aaltonen ym. 2008, 10-11.)



## 7.5 Keskittyminen leikkiin, leikin vaihtuminen ja leikkiin mukaan pääseminen

Leikkiin keskittyminen onnistui kaikilta lapsilta itsenäisesti. Kukaan heistä ei vaihtanut leikkiä toistuvasti tai usein. Heidän leikkinsä olivat pitkäkestoisia ja he leikkivät samaa leikkiä koko leikkiajan. Lasten leikeissä ei esiintynyt vaeltelua, joka olisi kertonut rauhattomasta leikistä. Leikkitilasta poistuminen oli osa leikkiä, jossa lapset lähtivät esimerkiksi retkelle ja palasivat takaisin. Leikin liikkuvuus on tavallista kolmevuotiailla lapsilla. Tyypillisesti leikkien pituus voi olla lyhytkestoista, mitä ei havainnoiduilla lapsilla ilmennyt. (Nurmi ym. 2010, 57.) Keskittymistä ei häirinnyt aikuisen läsnäolo huoneessa. Keskittymisessä ja leikin kestossa ei ollut huomioitavia eroja kielien välillä. Lasten leikit sisälsivät mielikuvituksen käyttöä, mikä ilmeni retkille lähtemisenä ja tavaroille annetuilla uusilla merkityksillä ja käyttötavoilla. Etenkin lapsi C käytti mielikuvitustaan lelujen kanssa. Osittaista keskittymisen herpaantumista tapahtui lapsi A:lla hänen leikkiessään toisen suomenkielisen pojan kanssa. Leikin sisältö ei ollut selkeä. A toi leikkiin uusia siihen kuulumattomia leluja. Hetkeä myöhemmin tilanteeseen saapui kolmas lapsi, minkä jälkeen A siirtyi omaan leikkiin ja kaksi muuta jatkoivat alkanutta leikkiä. Havainnoinut leikkitilanteet olivat useimmilla kerroilla jo alkaneet ennen kuin aloitin havainnoimisen. Leikkiin liittymiset onnistuivat havainnoiduilla kerroilla ongelmitta. Lapset menivät mukaan kysymättä leikissä jo mukana olevilta lupaa osallistua. Lapset ottivat leikkiin mukaan pyrkijät hyvin vastaan, eikä tilanteessa esiintynyt ongelmia. Yksittäisissä tapauksissa tarvittiin aikuisen rohkaisua tai pyyntöä ottaa lapsi mukaan leikkiin. Helpoimmin tutkimuksessa mukana olleet lapset hyväksyivät leikkiinsä toisensa, mikä johtuu heidän läheisistä ystävyyssuhteistaan.

## 7.6 Koonti

Tutkimuksen perusteella havaitsin, että lapsi B on arka käyttämänä suomen kieltä. Puheen tuottaminen suomeksi oli hyvin vähäistä ja koostui lähinnä yksittäisistä sanoista ja suppeista lauseista. Puheen vähäisyys ei kuitenkaan vaikuttanut leikkimiseen suomenkielisten lasten kanssa. Tilannetta tuki se, että suomenkieliset lapset puhuivat hänelle paljon eivätkä odottaneet häneltä vastausta kaikkeen. Äidinkielellään B puhui hiukan enemmän. Silloinkin tutkimuksen pojat olivat puheliaampia. Hän ymmärtää suurimmaksi osaksi, mitä hänelle sanotaan suomeksi. Useissa tilanteissa kuitenkin oli havaittavissa, ettei hän ymmärtänyt täysin viestin sanomaa. Tällaisia tilanteita oli muun muassa, kun häntä pyydettiin tekemään jotain tai tuomaan tietty esine. Hiljaisuus ei välttämättä johdu yksinomaan kielitaidosta, vaan voi olla hänen luonteenpiirteensä.

Lapsi C tuottaa paljon puhetta molemmilla kielillä. Yleensä hän erottaa kielet toisistaan, mutta satunnaisesti saattoi puhua kieliä sekaisin. Kielien sekoittaminen on opetteluvaiheessa tyypillistä. Sekoittumista ei kuitenkaan esiintynyt toistuvasti, joten kyse ei todennäköisesti

ole siitä, ettei lapsi erottaisi kieliä toisistansa. Eri kielillä ei ollut merkitystä C:n toimintaan. Hän leikki ja hyödynsi taitojansa sujuvasti molemmilla kielillä. Samoin harjoiteltavat taidot ilmenivät myös äidinkielellä leikittäessä. Aikuisen tuki oli avuksi näissä tilanteissa. C osasi hienosti vaihtaa käytettyä kieltä, kun aikuinen puhui hänelle suomea. Kielellä ei ollut vaikutusta C:n herkkyyteen hermostua. Hermostuminen tapahtui odottamattomasti ja pienistäkin asioista. Tilanteen kärjistyminen hermostumiseen ei aina johtunut suoraan hänestä itsestään. Monet tilanteet saivat alkunsa muiden lasten häneen kohdistamasta ärsyttämisestä. Lapsi A on puhelias ja haluaa olla kontaktissa leikkitoverin kanssa keskustelemalla. Hän tuottaa puhetta enemmän äidinkielellään kuin suomeksi. Äidinkielen taito on selvästi vahvempi kuin suomen. A ei kuitenkaan anna heikomman suomen kielen taidon häiritä, vaan tulee sillä toimeen muiden lasten kanssa ja pystyy keskustelemaan ymmärrettävästi. Havainnointien perusteella hänelle oli tärkeää olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Leikkiessään yksin, hän koetti ottaa minuun kontaktia ja saada niin mukaan leikkiinsä. A vaikuttaa keskittyvän paremmin leikkiin tutkimuksen lasten kanssa kuin ryhmän muiden lasten kanssa. Tähän saattaa vaikuttaa käytetty kieli. A ymmärtää paljon suomea ja tuottaa sitä itse, mutta on keskityneempi ja vuorovaikutuksellisempi äidinkielellänsä.

Kaikilla havainnointiin osallistuneilla lapsilla esiintyi vahvaa omaa tahtoa, mikä tuli esiin leikitilanteissa etenkin suosikkilelujen omistuksenhaluna. Oman tahdon määrään ei ollut vaikutusta lasten kielellä. Oman tahdon esiintyminen on tyypillistä kolmen ja neljänvuoden iässä. Oman tahdon ja tulisi laantua lapsen saavuttaessa neljännen tai viidennen ikävuoden. (Persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitys 2014.) Kaksikielisyydestä huolimatta havainnoitujen lasten taidot olivat ikätasoon nähden normaaleja. Kaikki kolme- ja neljävuotiaat lapset harjoittelevat sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja. He tarvitsevat edelleen aikuisen tukea, jotta voivat oppia toimimaan itsenäisesti ilman ristiriitoja. (Sosiaalisten taitojen kehitys 2014.) Tutkimuksen lapset selviävät päiväkodin arjessa ja leikitilanteissa hyvin, vaikka suomen kielen taito on vielä puutteellista. Heille on tärkeää aikuisen läsnäolo ja tuki tarvittaessa. Kuukaan havainnoituista lapsista ei tullut syrjityksi tai poissuljetuksi leikeistä, eivätkä he kokee kiusaamista muiden lasten tai toistensa taholta.

## 8 Lopuksi

Opinnäytetyö prosessi oli pitkä ja antoisa. Mieluisa aihe takasi innostuksen riittämisen alusta loppuun saakka. Työskentelyn aikana on tapahtunut paljon ja joitakin asioita selvitettiin useaan kertaan. Tutkimusluvan saaminen osoittautui haasteellisemmaksi, kuin olin alun perin luullut. Päiväkodin johtaja vaihtui työskentelyn aikana, minkä takia esimerkiksi tutkimuslupa-asioita jouduttiin selvittämään uudelleen. Menettely tapa selvisi useamman yrityksen jälkeen ja luvan saanti onnistui. Luvanhakuprosessi oli opettavainen minulle itselleni ja päiväkodin johtajalle. Samalla opin tuntemaan hiukan kaupungin hallinnollista puolta selvittäessämme,

mistä lupaa haetaan ja kenelle se toimitetaan. Yksin työskentelyssä oli paljon hyviä puolia, kuten aikataulun tekeminen omien resurssien mukaan. Työparista olisi kuitenkin ollut tukea työskentelyn haastavilla hetkillä ja kun omat tiedot eivät riittäneet. Onneksi sain taustatukea muilta opiskelijakollegoilta. Työskentely ei olisi onnistunut yhtä hyvin ilman yhteistyöpäiväkodin apua ja vahvaa osallistumista tutkimukseen. Henkilökunta oli joustavaa ja mahdollisti havainnointitilanteet osana muuta arkea. Päiväkodin henkilökunnalta saatu kannustus tuki tutkimukseni edistymistä ja valmistumista. Opinnäytetyöskentely sujui pääosin aikataulun mukaisesti. Aiemmin aloittamalla olisi välttynyt loppuajan tiiviiltä ja kiireiseltä työskentelytahdilta. Osittain aikatauluun vaikutti työharjoitteluni ajankohta kyseisessä päiväkodissa ja päiväkodille parhaiten sopinut aika.

Tutkimusmenetelmänä havainnointi oli aiemmista kouluprojekteista tuttu. Havainnointi oli hyvä valinta aiheeni tutkimiseen, koska leikkiä seuraamalla sai parhaiten käsityksen lasten taidoista ja tavoista toimia. Havainnointi oli hyvin muuntautuva ja tilanteissa sovellettava menetelmä. Eri havainnointikerroilla saatoinkin keskittyä seuraamaan tiettyä asiaa, joka oli noussut edellisessä havainnoinnissa esille. Menetelmä ei ollut haasteellinen, vaikkakin aikaa vievä. Havainnoinnista tuli luonteva osa omaa toimintaani ryhmässä ja se sujui päivähoiton muun toiminnan lomassa. Havainnointiprosessin edetessä kehityin itse havainnoijana ja opin kiinnittämään huomiota pienempiinkin asioihin ja kunkin lapsen yksilölliseen tapaan toimia. Videointia olin testannut vähemmän ja se oli minulle vieraampaa ja osittain siitä syystä koin sen itselleni haastavaksi käyttää. Menetelmänä videointi ei ole vaikeaa, mutta sen hyödyntäminen arjessa oli minulle henkilökohtaisesti hankalaa. Videoinnin tavoitteena oli, että havainnointitilanteisiin voi palata jälkikäteen. En kuitenkaan kokenut, että saisin videoinnin avulla havainnoiteihin merkittävää lisätukea. Koin lomakkeen käytön ja tarkkojen muistiinpanojen tekemisen vastaavan tarpeeseeni, minkä takia videointi oli vähäisempää, kuin olin alun perin suunnitellut.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa pieni kolmen lapsen otos. Otoksen koko oli kuitenkin harkittu ja suhteutettu yhdelle ihmiselle sopivaan työmäärään. Useamman lapsen havainnointi olisi ollut työläämpää kertyvän materiaalin ja käytettävissä olleen ajan takia. Toinen syy pieneen määrään oli lasten rajattu ikä. Ryhmässä ei ollut enempää kolme- tai neljävuotiaita maahanmuuttajataustaisia lapsia. Ikähaarukan laajentaminen olisi myös kasvattanut työmäärää ja teoreettinen viitekehys olisi laajentunut liian suureksi. Aiheen rajaaminen ei tällöin olisi onnistunut. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli palvella kyseistä päiväkotia ja heidän tarpeitansa. Pienen otoksen takia tutkimuksen perusteella ei voida yleistää tilannetta kaikkiin hämeenlinnalaisiin päiväkoteihin. Saadut tulokset ovat subjektiivisia ja vain minun havainnoiteihini perustuvia. Jos havainnoitsijoita olisi ollut useampi, olisi tuloksia ja tehtyjä havainnoiteja voinut vertailla ja niin saada lisää luotettavuutta. Tekemilleni havainnoille luotettavuutta tuo havainnointilomakkeen testauttaminen toisella työntekijällä. Testauttamisella hain

vastausta lomakkeen toimivuuteen lasten toimintaympäristössä ja siihen, tukeeko se tutkimuskysymyksiäni. Halusin testauttaa lomakkeen aikuisella, joka tuntee havainnoidut lapset paremmin ja jolla on entuudestaan näkemys lasten taidoista. Tällä keinolla varmistin, että lomakkeeni toimii havainnoitavien lasten kanssa. Lomakkeen tueksi tein selvitysoosan (liite 2), jonka tarkoitus oli tarkentaa lomakkeen kysymyksiä. Tarkennus tuki asetettuihin kysymyksiin vastaamista. Tarkennuksista oli hyötyä etenkin lomakkeen testaajalle. Ilman lisäkysymyksiä jotkin asetetut arviointikohdat olisivat mahdollisesti olleet epäselviä ja niiden tarkoitus väärinymmärrettävissä. Havainnoinnin aikana oli hyvä palata kysymyksiin ja tarkentaa itsellenikin kohtien tarkoitusta.

Työn luotettavuutta ja hyödynnettävyyttä heikentää pieni otos, joka sijoittui yhteen päiväkohtiin. Näin ollen työn tuloksia ei voi yleistää valtakunnallisesti. Suurin hyöty on yhteistyö päiväkodille, joka saa tarkkoja havainnointi tuloksia ryhmänsä lapsista ja voi niiden perusteella suunnitella omaa toimintaansa tukemaan lapsia parhaalla mahdollisella tavalla. Työn teoriaosuutta voidaan hyödyntää koko kaupungissa. Teoriasta voi ottaa esimerkkejä ja ideoita toiminnan suunnitteluun ja S2-kielisten lasten huomioimiseen ryhmässä. Tuloksia ei voida suoraan verrata kaikkiin maahanmuuttajataustaisiin lapsiin, mutta niiden pohjalta nähdään, kuinka lapset toimivat tutkimuksen päiväkodissa.

## Lähteet

## Painetut lähteet

Eerola-Pennanen, P. 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakamo, M-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten Keskus.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Unigrafia Oy.

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn lectura.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovaavana tekijänä. Teoksessa T. Parkkinen & S. Keskinen (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Oppimateriaaleja 21. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011a. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011b. Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.

Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa S. Keskinen & T. Parkkinen (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Oppimateriaaleja 21. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmässä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Kivijärvi, T. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koskela, T. 2001. TPR Toiminnallinen tapa oppia kieltä. Helsinki: Tammi.

Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-4. Helsinki: WSOY.

Pleshette Murphy, A. 2008. Lastenleikkiä. Kuinka kasvatat fiksuja, terveitä ja huomaavaisia lapsia syntymästä 12-vuotiaaksi. Suom. Mirjam Ilvas. Helsinki: Schildts.

Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikki-tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino

Salo, S. 2012. Emotionaalisen saatavillaolon lisääminen päivähoitossa. Teoksessa K. Kanninen & A. Sigfrids. (toim.) Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sinkkonen, J. 2012. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

#### Sähköiset lähteet

Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivonen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja 2008:3. Viitattu 10.6.2014.

[http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi\\_pedagoginen\\_tuki\\_varhaiskasvatuksessa\\_2008.pdf](http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_pedagoginen_tuki_varhaiskasvatuksessa_2008.pdf)

Gyekye, M., Kurki, R., Lounela, M., Ronsi, M., Sakko, S. & Linna, H. 2005. Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) -suunnitelma. Selvityksiä 2005:12. Viitattu 29.6.2014.

[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01/05\\_12\\_ph.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01](http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01)

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. 2013. Viitattu 24.7.2014.

[https://www.hameenlinna.fi/pages/410707/Varhaiskasvatussuunnitelma\\_2013.pdf](https://www.hameenlinna.fi/pages/410707/Varhaiskasvatussuunnitelma_2013.pdf)

Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus - Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia kunkinkaankartanonmäeltä. Joensuu: Joensuu yliopisto.

<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>

Kommunikaatio kuvien ja symbolien avulla. 2014. Viitattu 25.11.2014.

<http://www.sanamaailma.fi/palvelut/index.php?page=4/2&lang=fi>

Lapsen kasvu ja kehitys. 2014. Viitattu 10.6.2014.

[http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/3\\_4-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/3_4-vuotias/)

Miksi AAC-erityispedagogiikka©? 2014. Viitattu 2.7.2014. <http://www.puheoikeus.fi/aac-erityispedagogiikka/aac-erityispedagogiikka/>

Musiikkikasvatus. 2014. Viitattu 21.7.2014.

<http://www.taikatahti.net/fi/Musiikkip%C3%A4iv%C3%A4koti+Taikatahti/Musiikkikasvatus.html>

Persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitys. 2014. Viitattu 1.11.2014.

[http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/3\\_4-vuotias/persoonallisuus\\_ja\\_tunne-elama/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/3_4-vuotias/persoonallisuus_ja_tunne-elama/)

Sosiaalisten taitojen kehitys. 2014. Viitattu 10.6.2014.

[http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/3\\_4-vuotias/sosiaaliset\\_taidot/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/3_4-vuotias/sosiaaliset_taidot/)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>

Vehmanen, M. 2014. AAC-menetelmät. Kehitysvammaisten Tukiliitto Ry. Viitattu 25.11.2014. <http://www.kvtl.fi/fi/kommunikaation-keinoja/aac-menetelmat/>

## Kuviot

Kuvio 1: Kontekstuaalisen kasvun malli (Hujala ym. 2007, 21.) .....	9
Kuvio 2: Lähikehityksen vyöhyke .....	13
Kuvio 3: Prosessikuvaus .....	28



## Liitteet

Liite 1 Havainnointilomake.....	42
Liite 2 Havainnointilomakkeen selvennys.....	43
Liite 3 Lupakyselyt vanhemmille.....	44
Liite 4 Tutkimuslupa.....	46

## Liite 1 Havainnointilomake

## Lapsen sosiaalisten taitojen havainnointi leikki-tilanteessa

Lapsi: \_\_\_\_\_

Pvm. ja klo: \_\_\_\_\_

Leikki-tilanne ja seuralaiset: \_\_\_\_\_

Sosiaaliset taidot	Osoo itsenäisesti	Osoo avustettuna	Harjoittelee	Ei osoo
1. Tulee toimeen muiden ihmisten kanssa?				
2. Hakeutuu vuorovaikutukseen muiden kanssa?				
3. Osaako ilmaista tunteitaan?				
4. Ottaako muut huomioon?				
5. Odottaako vuoroaan?				
6. Osaako neuvotella?				
7. Osaako ratkaista ongelmia/erimielisyyksiä?				
8. Sietääkö pettymyksiä?				
9. Jakaako lelujaan?				
10. Keskittyykö leikkiin?				
Ymmärtävätkö muut lapsen hänen puhettansa?	Täysin	Osittain	Heikosti	Ei ollenkaan
Ymmärtääkö mitä hänelle sanotaan suomeksi?	Täysin	Osittain	Heikosti	Ei ollenkaan
Vaihtaako usein leikkiä?	Kyllä		Ei	
Mitä kieltä käyttää leikkiessään?				
Kuinka onnistuu pääsemään leikkiin mukaan?				

Muita huomioita (Esim. Ollut kipeänä, huono aamu kotona, nukkunut huonosti):

---



---



---



---

## Liite 2 Havainnointilomakkeen selvennys

Seuraavassa selvennän havainnointilomakkeen kysymyksiä asettamalla niiden alle tarkentavia kysymyksiä.

### 1. Tulee toimeen muiden ihmisten kanssa?

Kuinka lapsi toimii muiden ihmisten kanssa vuorovaikutustilanteissa? Syntyykö lasten välille ristiriitoja tai konflikteja vai onnistuuko keskinäinen vuorovaikutus ilman ongelmia?

### 2. Hakeutuu vuorovaikutukseen muiden kanssa?

Hakeutuuko lapsi oma-aloitteisesti vuorovaikutustilanteisiin muiden kanssa?

### 3. Osaako ilmaista tunteitansa?

Tarkoituksena on selvittää, osako lapsi ilmaista tunteitansa ja sanoittaa niitä? Kertooko lapsi leikkiessään miltä hänestä tuntuu eri tilanteissa?

### 4. Ottaako muut huomioon?

Kysyykö lapsi leikkiessään tovereidensa mielipiteitä ja suhtautuuko hän niihin myönteisesti? Antaako lapsi muidenkin osallistua päätöksentekoon?

### 5. Odottaako vuoroaan?

Etuileeko tai onko levoton jonotustilanteissa?

### 6. Osaako neuvotella?

Tekeekö päätöksiä kysymättä muilta leikissä mukana olevilta vai käykö keskustelua toimintatavoista ja päätöksistä?

### 7. Osaako ratkaista ongelmia tai erimielisyyksiä?

Kykeneekö lapsi selvittämään itsenäisesti syntyneitä erimielisyyksiä toisen lapsen kanssa? Pyrkiikö hän löytämään ratkaisun, joka miellyttää molempia osapuolia? Lähteekö lapsi pois tilanteesta ilman, että se on selvitetty vai hakeeko aikuisen auttamaan?

### 8. Sietääkö pettymyksiä?

Suuttuuko jos häviää pelin tai ei saa leikkiä mitä olisi halunnut? Saako itkukohtauksen vain aloittaako jonkin muun leikin? Uhkaako, ettei enää toista kertaa esimerkiksi pelaa kyseistä peliä?

### 9. Jakaako lelujaan?

Omiiko lapsi päiväkodin lelut vain itselleen vai antaako muidenkin lasten leikkiä niillä?

### 10. Keskittyykö leikkiin?

Lähteekö lapsi harhailemaan tai vaeltelemaan tilassa leikin aikana? Vaihtuuko leikki toistuvasti tai ovatko leikit lyhytkestoisia?

Kuinka onnistuu pääsemään leikkiin mukaan?

Tässä tarkoitetaan tilanteita, kun lapsi pyrkii pääsemään mukaan jo alkaneeseen leikkiin. Tekeekö lapsi ehdotuksia leikin kulusta tai roolista, jota hän voisi leikkiä? Kysyykö suoraan leikkiin pääsyä vai meneekö mukaan lupaa kysymättä.

### Liite 3 Lupakyselyt vanhemmille

Hei vanhemmat!

Työharjoitteluni ryhmässä on alkanut hyvin. Työharjoittelun yhteydessä viimeistelen opintojani ja teen opinnäytetyötäni päiväkotiin. Aiheeni käsittelee 3-4-vuotiaisen lasten sosiaalisia ja leikkitaitoja sekä sitä, miten suomi toisena kielenä vaikuttaa näihin taitoihin. Tarkoitukseni on havainnoida lapsia, jotka puhuvat suomea toisena kielenään ja äidinkielenään toista kieltä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset mukana olevien 3-4-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ovat leikkitilanteessa ja kuinka heidän suomi toisena puhuttuna kielenä vaikuttaa näihin taitoihin. Tavoitteenani on tuottaa päiväkodin kasvattajille uutta tietoa lasten sosiaalisista taidoista yleisesti ja erityisesti kyseisten lasten kohdalta.

Tutkimuksessani havainnoin lapsia. Havainnoinnilla tarkoitetaan lapsen toiminnan seuraamista ja sen perusteella muistiinpanojen tekemistä. Muistiinpanojen pohjalta kirjoitan opinnäytetyöhöni tulokset. Havainnoinnin lisäksi käytän videokuvaamista. Jokainen lapsi pysyy kirjallisessa työssäni nimettömänä. Myöskään päiväkodin nimeä en tule mainitsemaan. Valmiin opinnäytetyön saatte lukea kun se on arvosteltu ja julkaistu.

Kysykää, jos jokin mietityttää!

Terveisin Sonja Kurronen

Lapseni (nimi): \_\_\_\_\_

SAA \_\_\_\_\_ EI SAA \_\_\_\_\_

Osallistua opinnäytetyöhön liittyvään havainnointi tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Palauta lomakkeen alaosa päiväkotiin viimeistään **3.10.2014**

Hei vanhemmat!

Työharjoitteluni ryhmässä on alkanut hyvin. Työharjoittelun yhteydessä viimeistelen opintojani ja teen opinnäytetyötäni päiväkotiin. Aiheeni käsittelee 3-4-vuotiaisen lasten sosiaalisia ja leikkitaitoja sekä sitä, miten suomi toisena kielenä vaikuttaa näihin taitoihin. Tavoitteenani on havainnoida lapsia, jotka puhuvat suomea toisena kielenään ja äidinkielenään toista kieltä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset mukana olevien 3-4-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ovat leikkitilanteissa ja kuinka heidän suomi toisena puhuttuna kielenä vaikuttaa näihin taitoihin. Tavoitteenani on tuottaa päiväkodin kasvattajille uutta tietoa lasten sosiaalisista taidoista yleisesti ja erityisesti kyseisten lasten kohdalta.

Tutkimuksessani havainnoin mukana olevia lapsia erilaisissa leikkitilanteissa yhdessä muiden lasten kanssa. Näissä leikkitilanteissa havainnointi kohdistuu vain tutkimuksessa mukana oleviin suomea toisena kielenään puhuviin lapsiin. Muita havainnointitilanteissa olevia lapsia ei mainita työssä muuten kuin leikkitoverina. Heidän tehtävänsä onkin mahdollistaa leikkitilanteet, joissa voin tehdä havaintoja valituista lapsista. Muiden lasten leikki- tai sosiaalisia taitoja en tule havainnoimaan tai kirjaamaan työhön. Kaikki lapset pysyvät kirjallisessa työssä nimettöminä, eikä päiväkodin nimeä tulla mainitsemaan lopullisessa ja julkaistavassa työssä.

Tulkaa kysymään, jos jokin mietityttää!

Terveisin Sonja Kurronen

---

Lapseni (nimi): \_\_\_\_\_

SAA\_\_\_\_\_ EI SAA\_\_\_\_\_

Olla osallisena havainnointitilanteissa.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Palauta lomakkeen alaosa päiväkotiin viimeistään **3.10.2014**

Liite 4 Tutkimuslupa



HÄMEENLINNAN KAUPUNKI  
LASTEN JA NUORTEN PALVELUT  
Vs. päiväkodin johtaja

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA  
Nro 2  
21.10.2014  
Dno 0/0

---

**Asia:** Opinnäytetyö- ja tutkimuslupa

Laurea-ammattikorkeakoulun opiskelija Sonja Kurronen tiedusteli mahdollisuutta tehdä opinnäytetyöhön liittyvän tutkimuksen [REDACTED] päiväkodissa syksyllä 2014. Opinnäytetyön aihe on lasten sosiaaliset taidot leikki-tilanteissa ja S2-kielen vaikutus niihin.

**Päätös:** Päätän, että sosionomiopiskelija Sonja Kurronen voi tehdä opinnäytetyöhön liittyvän tutkimuksen [REDACTED] päiväkodissa syksyllä 2014.

---

Hämeenlinnassa

21.10.2014

Vs. päiväkodin johtaja

*Pia Suonio*  
Pia Suonio

---

**Otteen oikeaksi todistaa:**

Hämeenlinnassa

---

**Täytäntöönpano/tiedoksi:**

Satu Kaunisto  
Sonja Kurronen  
Marja-Liisa Akselin  
[REDACTED] päiväkotä