

Maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaidot varhaiskasvatuksessa

Mari Itkonen-Ratilainen

Opinnäytetyö

Maaliskuu 2019

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

Sosionomi (AMK), sosiaalialan tutkinto-ohjelma

Tekijä(t) Itkonen-Ratilainen, Mari	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä maaliskuu 2019
	Sivumäärä 42	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaidot varhaiskasvatuksessa		
Tutkinto-ohjelma Sosiaalialan tutkinto-ohjelma		
Työn ohjaaja(t) Hintikka, Timo & Lautamo, Tiina		
Toimeksiantaja(t) -		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Suomen väestörakenne on muuttunut paljon 1990-luvun jälkeen. Lisääntyneen maahanmuuton vuoksi, myös maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on lisääntynyt ja se näkyy myös varhaiskasvatuksen arjessa. Lasten kotoutuminen on tärkeää heidän tulevaisuutensa kannalta ja lasten vertaissuhteet sekä leikkitaidot liittyvät olennaisesti tähän prosessiin.</p> <p>Tutkimus toteutettiin eräessä keskisuuren kaupungin päiväkodissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten toimintaa päiväkodin arjessa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja sekä selvittää niissä mahdollisesti näkyviä haasteita ja vahvuuksia. Tutkimukseen osallistui viisi 4-5-vuotiasta lasta. Tutkimus toteutettiin strukturoituna havainnointina käyttäen apuna RALLA leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmiä.</p> <p>Lasten vertais- että leikkitaidoissa oli havaittavissa pulmia kaikilla arvioiduilla osa-alueilla. Havainnoinnin perusteella tutkimukseen osallistuneet lapset olivat arkoja lähestymään toisia lapsia. Kaikilla lapsilla oli hankalaa lähestyä muita kuin omaa parasta kaveria. Maahanmuuttajalapset eivät myöskään osanneet ottaa kontaktia muihin lapsiin tarkoituksenmukaisella tavalla ja tästä syystä muut lapset kokivat sen häiritsevänä.</p> <p>Tutkimuksen mukaan ne lapset, joiden suomen kielen taito oli parempi, ottivat enemmän kontaktia muihinkin lapsiin kuin ainoastaan omaan parhaaseen ystävään. He myös jaksoivat keskittyä yhteisillä hetkillä paremmin ja ottivat osaa yhteiseen tekemiseen. Tämän vuoksi suomen kielen oppimisen tukemiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Vertaistaidot, leikkitaidot, varhaiskasvatus, maahanmuutto, lapsitutkimus, havainnointi		
Muut tiedot (Salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Itkonen-Ratilainen, Mari	Type of publication Bachelor's thesis Number of pages 42	Date March 2019 Language of publication: Finnish Permission for web publication: x
Title of publication The Peer interaction skills and playing skills of immigrant children in early childhood education		
Degree programme Degree programme of Social Services		
Supervisor(s) Hintikka, Timo & Lautamo, Tiina		
Assigned by -		
<p>Abstract</p> <p>The social structure in Finland has changed greatly since the 1990's. Because of increased immigration, the number of immigrant children has also increased, and it shows in the everyday life of early childhood education. The social integration of immigrant children is important for their future, and peer interaction and playing skills are key factors in the process.</p> <p>The survey of this study was conducted in a day care centre in a middle-sized city in Finland. The purpose of the survey was to examine the actions of immigrant children with regard to their peer interaction and playing skills. Furthermore, the aim was to highlight the challenges and strengths that could be observed in the children's actions. There were five 4-to-5-year-old participants in the survey, and it was conducted by using structured observation that relied on the LALLA-methods of observing children's play and interaction skills.</p> <p>According to the results, there were problems in the performance of the examined children in terms of peer interaction and play skills. The participants of the survey were shy and encountered challenges when approaching other children. Moreover, the immigrant children faced difficulties when joining games or contacting Finnish-speaking children. The immigrant children did not know an appropriate way to approach others, and the other children were disturbed by this. Additionally, the immigrant children were playing mostly with their best friends or alone.</p> <p>The study shows that the better the knowledge of the Finnish language was, the more the children were creating contacts with others. Knowledge of Finnish was also related to their concentration. The children were able to participate in the common activities better when</p>		
Keywords/tags (subjects) Peer interaction skills, playing skills, early childhood education, immigration, child research, <u>observation</u>		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Monikulttuurinen varhaiskasvatus	5
2.1	Monimuotoinen maahanmuutto	5
2.2	Maahanmuuttajataustaiset-perheet ja varhaiskasvatus	6
2.3	Kielen kehitys ja kaksikielisyys	7
2.4	S2-opetus varhaiskasvatuksessa	9
3	Vertaistaidot	10
3.1	Vertaisryhmä ja taitojen oppiminen	10
3.2	Positiivinen ja negatiivinen kehä.....	12
3.3	Lapsi aktiivisena toimijana	13
3.4	Vertaistaitojen osa-alueet	14
4	Leikki	16
4.1	Leikin merkitys.....	16
4.2	Leikin eri teorioita	17
4.2.1	Symbolileikki	18
4.2.2	Roolileikki.....	18
4.3	Kasvattajan rooli leikissä	19
4.3.1	Leikin havainnointi.....	19
4.3.2	Leikin ohjaaminen	20
4.3.3	Leikin merkitys maahanmuuttajalasten arjessa	22
4.4	Lähikehityksen vyöhyke.....	23
5	Tutkimuksen tavoite	24
6	Tutkimuksen toteutus	24
6.1	Tutkimusmenetelmät	24
6.1.1	RALLA leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät	25
6.1.2	Havainnoinnin toteuttaminen	26
6.2	Tutkimusympäristö ja kohderyhmä	27
6.3	Aineiston analyysi.....	28

7	Tutkimuksen tulokset	28
7.1	Kaveritaitojen osa-alueet	29
7.2	Kaveritaitojen yhteenveto.....	31
7.3	Leikkitaitojen osa-alueet	32
7.4	Leikkikyky yhteenveto	35
8	Johtopäätökset	36
9	Pohdinta.....	39
9.1	Tutkimuksen arviointi.....	39
9.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	40
9.3	Lasten tutkimisen etiikka.....	41
9.4	Hyöty omalle ammattikunnalle ja jatkotutkimusehdotukset	41
	Lähteet	43
	Liitteet	48
	Liite 1. Tutkimuslupalomake vanhemmille.....	48
	Liite 2. RALLA-havainnointityökalu	49
	Liite 3. RALLA-kaveritaitojen havainnointilomake.....	50
	Liite 4. RALLA-kaveritaitojen havainnointilomake 2.....	51
	Liite 5. RALLA-leikkitaitojen havainnointilomake	
	Liite 6. RALLA-leikkitaitojen havainnointilomake 2	53

Kuviot

Kuvio 1. Lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatuksessa.	9
---	---

Taulukot

Taulukko 1. Viiden maahanmuuttajataustaisen lapsen kaveritaitojen kokonaispistemäärä (ka, asteikolla 1-4) sekä kaveritaitojen osa-alueiden pisteiden keskiarvot (ka, asteikolla 1-4).....	29
Taulukko 2. Viiden maahanmuuttajataustaisen lapsen leikin kokonaistaitavuus (logit) ja leikin eri osa-alueiden pisteiden keskiarvot (ka, asteikolla 1-4).	32

1 Johdanto

Opinnäytetyöni tarkoituksena on kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten toimintaa päiväkodin arjessa. Tavoitteena on tutkia maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja ja selvittää niissä näkyviä haasteita ja vahvuuksia.

Vuonna 2015 maahanmuuttovirasto myönsi oleskeluluvat n. 20 000 henkilölle ja turvapaikanhakijamäärät nousivat myös ennätyslukemiin samaisena vuonna. (Maahanmuuttoviraston myöntämät ensimmäiset oleskeluluvat ja Suomen kansalaisuuden saaneet 2015.) Vuonna 2017 myönteisen oleskelulupapäätöksen sai yli 11 000 alle 13-vuotiasta lasta. Myös vuonna 2018 määrä oli yli 10 000. (Tilastot 2019.) Lisääntynyt maahanmuutto on lisännyt maahanmuuttajataustaisten lasten määrää varhaiskasvatuksen kentällä koko Suomessa. Lapset ovat avainasemassa kotoutumisesta puhuttaessa ja sosiaaliset verkostot auttavat myös suomen kielen oppimisessa ja uuteen kulttuuriin kiinnittymisessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 50).

Lasten vertaissuhteet ja kaveritaidot sekä niiden muodostuminen on mielenkiintoinen ja tärkeä aihe, sillä vertaistensa kanssa opitut tiedot, taidot ja asenteet auttavat lapsia sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin sekä vaikuttavat heidän hyvinvointiinsa (Salmivalli 2005, 15). Erityisesti vertaissuhteiden linkittymistä maahanmuuttoon ja sen tuomiin mahdollisiin haasteisiin on tutkittu Suomessa vielä verrattain vähän. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksessa tarvitaan työvälineitä lasten taitojen arviointiin ja lasten tukemiseen. Käytän tutkimuksessani RALLA-vertais- ja leikkitaitojen arviointimenetelmää, jonka työkalut perustuvat kriteeriperustaiseen havainnointiin. Sen avulla on mahdollista löytää sekä lapsen yksilölliset vahvuudet että haasteet kaverisuhteissa toimimiseen (Laaksonen & Lautamo 2017, 16).

Maahanmuuttajalasten kotoutumista tukevien menetelmien kehittäminen on hyvin ajankohtaista ja tärkeää lisääntyneen maahanmuuton vuoksi, koska varhaiskasvatus on yksi tärkeimmistä kotouttamisen tukitoimista (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 15). Tutkimus pyrkii kuvaamaan lasten

osallistumista päiväkodin arjessa, mikä usein tarkoittaa leikkimistä vertaisten kanssa. Tarkoituksena on tarkastella, millaisia taitoja maahanmuuttajataustaiset lapset tarvitsevat vertaissuhteiden luomiseen ja leikkiin.

Vieraaseen kulttuuriin sopeutumista voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, kuten esimerkiksi yksilön, ryhmän, etnisen lojaaliuden ja kulttuuritietoisuuden kautta. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeässä osassa sopeutumista ja mitä enemmän sosiaalisia suhteita solmitaan kantaväestön edustajien kanssa, sitä todennäköisemmin kokonaisvaltainen sopeutuminen uuteen ympäristöön tapahtuu. (Hoffrén 2000, 4.) Tämän vuoksi maahanmuuttajataustaisen lapsen vertais- ja leikkitaitoja tulisi tukea.

2 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Suomen maahanmuuttopolitiikka nojaa vahvasti kansainvälisiin sopimuksiin kuten Euroopan ihmisoikeussopimus, Geneven pakolaissopimus, lasten oikeuksien sopimus sekä kidutuksen vastaiset sopimukset. Poliittikaa määrittää myös Suomen ja EU:n lainsäädäntö sekä Suomen hallituksen tavoitteet. Maahanmuuttopolitiikalla on tarkoitus edistää laillista maahanmuuttoa ja Suomi tarvitsee maahanmuuttajia mm. väestön ikääntymisen ja työvoiman vuoksi. (Maahanmuutto 2015.) Vuonna 2016 maahanmuuttajia tuli Suomeen n.34 000, mikä on 21 % enemmän kuin vuonna 2015 (Maahanmuutto uuteen ennätykseen 2016).

2.1 Monimuotoinen maahanmuutto

Maahanmuuttajat ovat Suomeen muuttaneita ulkomaalaisia. Maahanmuuttaja (engl. immigrant) on yleiskäsite, jolla kuvataan kaikkia Suomeen muuttaneita ulkomaalaisia (Käsitteet 2018). Kiintiöpakolainen on henkilö, joka on kansainvälisen suojelun tarpeessa ja jonka Suomeen saapumista rajaa talousarviossa esitetty YK:n pakolaisjärjestön (UNHCR) esittämä kiintiö. Suomi on ottanut kiintiöpakolaisia vuodesta 1979 ja vuosina 2014 ja 2015 määrä on ollut 105 henkilöä vuodessa.

(Maahanmuutto 2015.) Turvapaikanhakija on vaarassa tai vainon kohteena omassa kotimaassaan ja hakee kansainvälistä suojelua vedoten edellä mainittuihin syihin (Maahanmuutto 2015). Kuten jo aiemmin mainittiin, turvapaikanhakijoiden määrä moninkertaistui vuonna 2015 (Turvapaikka- ja pakolaistilastot 2016).

Maahanmuuttajuutta on vaikeampi määritellä, mutta periaatteessa maahanmuuttajataustaiset lapset voidaan jakaa kahteen ryhmään. Suomessa syntyneisiin ja Suomeen muuttaneisiin lapsiin, joiden vanhemmat tai isovanhemmat ovat maahanmuuttajia. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 17.)

2.2 Maahanmuuttajataustaiset-perheet ja varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksesta säädetään varhaiskasvatuslailla ja sen tarkoituksena on tukea perheitä heidän kasvatustyössään sekä vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7). Perheiden, joissa puhutaan

suomen lisäksi jotain muuta kieltä tai kieliä, määrä on noussut huomasti.

Lisääntyneen maahanmuuton myötä myös sellaisten perheiden, joissa ei puhuta lainkaan suomea, määrä on lisääntynyt. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen

varhaiskasvatuksessa 2007, 17.) Varhaiskasvatus on avainasemassa

maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumisessa ja lasten kulttuuri-identiteetin tukemisessa. On tärkeää mahdollistaa lapsille sekä suomen kielen oppiminen että

mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään vaihtelevissa tilanteissa. Suurin vastuu kulttuurin ja äidinkielen säilyttämisessä on kuitenkin perheillä. Jotta

maahanmuuttajataustaisten lasten kasvu ja kehitys sekä kotoutuminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan moniammatillista yhteistyötä

varhaiskasvatuksen, neuvolan, kotoutumispalveluiden ja usein myös lastensuojelun välillä. Koko perheen hyvinvointi on tärkeää ja kuten myös kantasuomalaisten lasten

perheiden kanssa, myös maahanmuuttajaperheiden kanssa toteutetaan

kasvatuskumppanuuden periaatetta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 50; Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 25 - 26.)

2.3 Kielen kehitys ja kaksikielisyys

Suomen perustuslain mukaan lapsella on oikeus omaan äidinkieleen (L 11.6.1999/731, 17§). Kotoutumisen lähtökohtana on, että lapsi voisi säilyttää sekä kulttuuri-identiteettinsä ja äidinkielsä sopeutuen samalla sen hetkiseen yhteiskuntaan. On tärkeää tukea lapsen äidinkieltä, sillä samalla tuetaan lapsen ajattelun ja tunteiden ymmärtämisen kehittymistä. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 29.) Mäkelän (2007, 14) mukaan vahva äidinkielen osaaminen vahvistaa oman perimän ymmärtämistä ja sitä kautta kotoutumista. Useissa tutkimuksissa on todettu, että hyvä äidinkielen taito edistää vieraiden kielten oppimista. Halme ja Vataja (2011, 14) kuvaavat kielen kehittyvän myös kaksikielisillä lapsilla samalla tavoin kuin yksikielisillä. Ainoastaan vauhti vaihtelee. Usein lapsi myös saattaa alkuvaiheessa sotkea kieliä keskenään. Se johtuu siitä, että jokin sana puuttuu toisella kielellä tai lapsi on kokenut tapahtuman vain toisella kielellä.

Lapsi pystyy oppimaan kaksi kieltä joko samanaikaisesti tai peräkkäin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2018, 41) puhutaan useamman kielen samanaikaisesta kehityksestä ja painotetaan kasvattajien ja varhaiskasvatuksen ympäristöjen vaikuttavuutta kielen oppimiseen. Samanaikaisuudessa kielten oppiminen tapahtuu usein ennen kuin lapsi täyttää kolme esimerkiksi silloin, jos molemmat vanhemmat puhuvat lapselle omia äidinkieliään. Tunnesuhteiden hyvä ilmapiiri auttaa lasta vaihtamaan kieltä vanhemman mukaan ja pitämään kielet erillisinä. Useimmiten lapsi oppii kielet peräkkäin esimerkiksi niin, että äidinkieli opitaan kotona ja toinen kieli päiväkodissa. Tutkimuksissa on todettu, että kieliympäristön vaihtuminen 1-2 vuotiaana on haasteellisin vaihe, sillä pieni lapsi vasta harjoittelee kielen käyttöä. Tässä vaiheessa olisi tärkeintä, että lapsi kuulisi molempia kieliä mahdollisimman paljon. (Halme & Vataja 2011, 14-15.)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteena on, että maahanmuuttaja lapsen kielenkehitys saavuttaisi toiminnallisuuden. Tällöin lapsi kykenisi puhumaan, ymmärtämään sekä ajattelemaan molemmilla kielillä, vaikka äidinkielen osaaminen

olisikin vahvempi. (Halme & Vataja 2011, 21.) Kun lapsi opettelee uutta kieltä, on tyypillistä, että alkuvaiheessa esiintyy hiljainen kausi, jolloin lapsi kuuntelee ja harjoittelee kieltä mielessään (Halme 2010, 90). Varhaiskasvatuksen henkilöstö on yksi lasten kielellisistä malleista. Tämän vuoksi heidän tulee kiinnittää erityistä huomiota omaan kielenkäyttöön sekä mahdollistaa lapsille kiireettömiä ja erilaisia tilanteita, joissa käyttää uutta kieltä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 42.) Halme (2010, 91) toteaa, että Vaaralan mukaan kielen kehityksessä esiintyy usein taantumavaiheita ja äidinkielen kehitys voi olla hyvinkin paljon nopeampaa kuin toisen kielen. On syytä muistaa, että saman ikäisillä lapsilla kehitys voi olla hyvin eri tasoista kielenkehityksen eri osa-alueilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41). Usein kielenkehitys jaetaan sosiaaliseen eli pintakieleen ja akateemiseen eli ajattelun kieleen. Pienet lapset tavoittavat sosiaalisen kielen hyvinkin pian, kun taas akateemisen kielen kehitys kestää pidempään, tutkimusten mukaan jopa kymmenen vuotta. Akateemista kieltä tarvitaan erityisesti oppimiseen. (Halme 2010, 21-22.) Kehittyvä kieli mahdollistaa lapselle uusia keinoja toimia kokonaisvaltaisena ryhmänsä jäsenenä ja auttaa häntä saamaan lisää tietoa. Se myös lisää vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, joka puolestaan lisää vertaissuhteiden syventymisen potentiaalia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41.)

Kielen kehityksen eri osa-alueet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 41) mukaan kielenkehityksen voi jakaa kuuteen eri osa-alueeseen, joiden kautta kehittyy kielellinen identiteetti. Osa-alueita ovat: Vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheentuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41).



Kuvio 1. Lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatuksessa.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41).

Yksi tärkeimmistä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen liittyvistä asioista on se, että lapsi kokee tulleensa kuulluksi, vaikka lapsi ei osaisikaan viestiä asiaansa sanallisesti. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisikin tukea lasta kommunikoimaan muiden kanssa ja ottamaan huomioon lapsen sanaton viestintä. Päiväkodin arjessa käytetään paljon mm. asioiden sanoittamista, kuvia, tukiviittomia, loruttelua, saduttamista ja laululeikkejä. Myös satujen lukeminen, kiireetön jutustelu lasten kanssa ja asioiden selittäminen sekä vitsailu on tyypillistä arjen pedagogiikkaa. Nämä kaikki auttavat ja tukevat lapsen kielen kehityksen eri osa-alueita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 42.)

2.4 S2-opetus varhaiskasvatuksessa

Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa voidaan järjestää erillistä suomen tai ruotsin kielen oppimiseen liittyvää tukea, mutta erillisen tuen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 50) on kuitenkin linjattu, että *”Suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä edistetään tavoitteellisesti kielitaidon eri osa-alueilla lasten tarpeista ja edellytyksistä lähtien.”* On esitetty, että S2-opetus koskisi kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia ja että kaikki vieraskieliset lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen (Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II 2017, 8–9).

S2-opetuksen tavoitteena varhaiskasvatuksessa on vahvistaa vieraskielisen lapsen monikulttuurista identiteettiä, lisätä lapsen ymmärrystä suomalaisesta kulttuurista sekä luoda perusta toiminnalliselle kaksikielisyydelle (Halme & Vataja 2011, 24). Halme ja Vataja (2011, 24) määrittelevät S2-opetuksen olevan varhaiskasvatuksessa tavoitteellista, jatkuvaa ja säännöllistä suomen kielen opetusta maahanmuuttajalapsille. Tarkoituksena on, että opetus kattaisi kaikki Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2018) mainitut oppimisen alueet ja parhaiten se onnistuu lapsilähtöisyyden, leikin sekä toiminnallisuuden kautta. Opetuksen lähtökohtana on siis arjen erilaiset toiminnot. (Halme & Vataja 2011, 24). Tärkeintä on, että S2-opetuksen avulla lapsi saa välineet, joiden avulla hän pääsee osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa. Ei se, että lapsi oppii puhumaan suomea natiivin lailla. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 404.)

3 Vertaistaidot

Lapsen vuorovaikutussuhteista toisten lasten kanssa käytetään nimityksiä vertais-, toveri-, kaveri- tai ystävyys-suhteet. Edellä mainitut käsitteet ovat toisilleen läheisiä ja niitä käytetäänkin toistensa synonyymeina. (Laine 2002, 13–14.) Vasta viimeisten vuosikymmenten myötä vertaissuhteiden merkitystä lasten kehityksen kannalta on alettu korostaa. Aikaisemmin keskustelu keskittyi vanhempien ja lasten välisiin suhteisiin. (Salmivalli 2005, 15.) Vertaisryhmän merkitystä on alettu painottaa sekä lapsen sosiaalistumisessa että oppimisessa (Lehtinen 2000, 19).

3.1 Vertaisryhmä ja taitojen oppiminen

Tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutustaidoilla, ryhmän dynamiikalla ja yksittäisillä vuorovaikutussuhteilla on selvä yhteys. Vertaisryhmässään suositut lapset ovat sosiaalisempia ja heidän kognitiiviset kykynsä ovat parempia kuin muilla. Torjutut lapset sen sijaan ovat vetäytyvämpiä ja herkempiä aggressiiviseen käyttäytymiseen, mikä taas vähentää toverisuosiota. (Laaksonen 2012, 5.) Vertaissuhteissa lapsi oppii ja omaksuu uusia taitoja, saa uutta informaatiota sekä asenteita, jotka auttavat lasta sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja edesauttavat myös lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia (Salmivalli 2005,15). Laaksonen (2014, 2)

mukaan lasten syrjäytymistä vertaisistaan voidaan ehkäistä vahvistamalla vertaissuhteissa toimimista. Tutkimuksen myötä olisi mahdollista tunnistaa esim. syrjäytymisen riskitekijöitä ja sitä kautta vaikuttaa niihin mm. esi- ja perusopetuksella, sillä lasten vertaistaidot ovat opittavissa (Laaksonen 2014, 2).

Kuten jo aiemmin mainittiin, vertaissuhdetaitoja voidaan oppia harjoittelemalla. Lasten kanssa olisi hyvä keskustella siitä, kuinka vertaisten kanssa toimitaan ja mitä kiusaaminen on. Vertaisryhmän dynamiikan ymmärtäminen on erittäin tärkeää ja aikuisten, jotka toimivat lasten kanssa, tulisi ymmärtää sen merkitys. Myös lasten yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon, jotta lapselle voidaan mahdollistaa tilanteita, joissa vertaistaitoja pystytään harjoittelemaan. Vanhempien ja lasten kanssa työskentelevien aikuisten välinen yhteistyö lapsen tukena ja turvana on tarpeellista. (Laaksonen 2014, 5.)

Lapsen tulisi saada tarpeeksi palautetta omista vertaistaidoistaan, jotta kehitystä voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla. On tärkeää, että torjutuksi tullessaan lapsi ymmärtää sen johtuvan virheellisestä vuorovaikutuksesta eikä omasta persoonastaan. Tämän vuoksi myös keskusteltaessa ja harjoiteltaessa lapsen vahvuudet ja yksilöllinen kehitys tulisi ottaa huomioon. (Laaksonen 2014, 5-6.)

Aiempien tutkimusten (mm. Moskal 2016, 17-26; Eerola-Pennanen 2013, 124-126 ja Tuomimäki & Vainio 2017, 45) mukaan paikalliskielen osaaminen tukee lasten vertaissuhteiden muodostumista. Tuomimäen ja Vainion (2017, 43) tutkimuksessa paikalliskielen osaaminen näyttäytyi lapsilla siten, että he neuvottelivat leikin etenemisestä sekä leikin sisällöistä vertaistensa kanssa, kun taas lapset, joilla oli heikko kielitaito, jäivät helpommin ulkopuolisiksi eikä heillä ollut työkaluja aloittaa leikkineuvotteluja.

Maahanmuuttajataustaisten lasten sopeutumista uudenväliseen päiväkotikulttuuriin tutkineiden Guon ja Dallin (2012) mukaan samaa kieltä puhuvien vertaisten läsnäolo lapsiryhmässä auttaa monikulttuuristen vertaissuhteiden muodostumista (Guo & Dalli 2012, 129-130). Tutkimuksessa havaittiin, että maahanmuuttajalapsen sopeutuivat paremmin ko. päiväkotiympäristöön, jos mukana oli samaan kulttuuriin

kuuluvia henkilöitä. Tutkimuksen mukaan tärkeintä lapselle oli saada tukea ja vastakaikua ympäristöstään ja näin ollen yhteisellä kielellä ei ollut itseisarvoa. (Guo & Dalli 2012, 135.)

3.2 Positiivinen ja negatiivinen kehä

Laaksonen (2010, 14, 20) tutkimuksen mukaan vertaistaitoja käytetään synonyymina monen eri käsitteen kanssa, mm. vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot. On huomioitava, että sosiaaliset taidot opitaan, kun taas sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre (Keltikangas-Järvinen 2012, 50). Lapsen toimintaan vertaisryhmässä vaikuttavat monet eri asiat, kuten lapsen taidot vuorovaikutustilanteissa, aikuisen antama tuki ja se hyväksyykö vertaisryhmä kyseisen lapsen. Oma aktiivisuus vaikuttaa siihen, hakeutuuko lapsi vertaistensa seuraan ja millaisia kokemuksia hän saa. Kehitys vertaistaidoissa tapahtuu negatiivisen tai positiivisen kehän avulla: Jos vertaisryhmä hyväksyy lapsen, hän saa positiivisia kokemuksia ryhmässä toimimisesta. Negatiivisten kokemusten, kuten vertaisryhmän torjumisen kautta, lapsi saattaa vetäytyä ja joutua ryhmän ulkopuolelle. Positiiviset kokemukset rohkaisevat ja auttavat lasta oppimaan vertaistaitoja, kun taas negatiiviset kokemukset eivät edistä vertaistaitojen oppimista. (Laaksonen 2014, 19 - 20.) Lasten osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä pienten lasten osallisuutta on olla osana ryhmää. Lapsella tulee olla tunne siitä, että hän on osa porukkaa ja tietää oman paikkansa ja roolinsa (Kirves & Stoor-Grenner N.d., 47).

Salmivalli (2005, 182) sekä Laaksonen (2014, 20 - 21) ovat yhtä mieltä siitä, että vuorovaikutustaitojen negatiiviseen kierteeseen tulisi puuttua mahdollisimman pian, jotta lapsi pääsee vertaisryhmän mukaan. Näin hänen vuorovaikutustaitonsa pääsevät kehittymään. Laaksonen (2012, 13) mukaan Laine (1998, 498) puhuu vuorovaikutustaitojen pohjan rakentuvan jo varhaislapsuudessa. Hänen mukaansa negatiivinen stigma on jo päiväkodissa melko pysyvä ja kun se yhdistetään lapsen henkilökohtaisiin negatiivisiin kokemuksiin, lapsi ei välttämättä pysty irrottautumaan negatiivisesta kierteestä. On mahdollista, että nämä negatiiviset kokemukset

aiheuttavat myös pitkällä tähtäimellä henkisiä ongelmia, jolloin yksilöllä ei ole tarvittavia taitoja ja uskallusta muodostaa sosiaalisia suhteita edes aikuisena. Koivusen & Lehtisen (2016, 175) mukaan Nurmi ym. (2018) ovat havainneet, että lapset, jotka osaavat tehdä leikkiehdotuksia ja jotka seuraavat sosiaalisia vihjeitä, pääsevät usein mukaan leikkiin.

3.3 Lapsi aktiivisena toimijana

Laaksosen (2014, 13) mukaan lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat erittäin tärkeässä osassa myöhempien vuorovaikutussuhteiden kannalta, sillä alle kouluikäisenä lapsi harjoittelee vuorovaikutustaitoja esim. neuvottelemalla leikkien säännöistä, ottamalla toiset mukaan leikkeihin sekä odottamalla omaa vuoroaan peleissä ja leikeissä. Myös monet tutkimukset osoittavat, että leikin merkitystä ei sovi unohtaa lasten vertaissuhteista puhuttaessa, sillä vain harvoja leikkejä voi leikkiä yksin. Usein lapsen ei kuitenkaan ole niin helppoa liittyä leikkiin mukaan. Liittyminen vaatii lapselta aktiivisuutta, jotta vertaisryhmä ottaisi lapsen liittymishalun huomioon. (Laaksonen 2014, 19-20.) Eerola-Pennasen (2013, 114) mukaan Strandell (1995) määrittää lapsen päivän olevan erilaisiin (leikki)tilanteisiin liittymistä ja toimintaan osallistumista neuvottelemalla. Usein neuvottelut liittyvät siihen kuka saa olla mukana leikissä ja millä ehdoin. Jotta lapsi saavuttaa halutun tuloksen näissä neuvotteluissa, hänen tulee osata joustaa omissa vaatimuksissaan.

Laaksosen (2012, 5) mukaan Harris (1998) ja Corsaro (2003) korostavat lapsen omaa aktiivista toimijuutta vertaisryhmässä toimimisessa. Toisaalta aktiivinen osallistuminen vertaisryhmässä vaatii paljon erilaisia taitoja (neuvottelutaito, toisten huomioon ottaminen), joita lapset vasta harjoittelevat. Pienten lasten toimimiseen vaikuttavat myös vallitseva tilanne sekä aikuisen antama tuki. (Laaksonen 2012, 4.) Päiväkotiympäristössä erityisesti varhaiskasvattajien herkkyyys ryhmiä muodostettaessa on tärkeää ja lapsille tulisikin mahdollistaa päivittäin tarpeeksi pitkä vapaan leikin aika, jolloin lapset pääsevät itse luomaan vertaissuhteita (Helenius 2008, 59 - 60). Lasten osallistumisen tukeminen ei ole helppoa, mutta sitäkin tärkeämpää. Ideaalitalanne olisi, että pari- ja ryhmätyöskentely tuottaisi

automaattisesti vastavuoroisuutta ja antaisi yksilöille tilaa osallistua. Näin ei kuitenkaan aina ole. Lasten vuorovaikutustaitoja kehittämällä annetaan lapselle itselleen keinoja ja mahdollisuus mm. tarttua tilanteisiin ja tukea muiden lasten osallistumista. Myös taitojen opetukseen tulisi kiinnittää huomiota, sillä käytännössä lasten osallistumisen tukeminen ja kiusaamiseen puuttuminen on hankalampaa kuin teoriassa. (Laaksonen 2012, 16.)

Vuorovaikutuksen ensimmäisenä mallina toimii lapsen ja vanhemman (huoltajan) kiintymyssuhde (Salmivalli 2005, 181). Lapsen minäkäsitys ja sosiaalisuus kehittyvät vahvasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, etenkin vertaisten kanssa. Vertaisryhmän toimintaan osallistumisen ja hyväksynnän myötä lapsi kiinnostuu leikeistä ja ympäristöstään lisää sekä samaistuu omaan kulttuuriinsa. (Suhonen 2011, 95-96.) Lapsi myös oppii jokapäiväisessä kanssakäymisessä vanhempien ja mahdollisten sisarusten kanssa, millainen käyttäytyminen johtaa positiivisiin reaktioihin ja millainen negatiivisiin. (Salmivalli 2005, 181.)

Leikkiessään ryhmässä, kaikki lapset tuovat toimintaansa myös aiemmat kokemuksensa. Hyvät kokemukset auttavat lapsen ryhmään kuuluvuutta ja kehittävät tämän itseluottamusta. Lapsi oppii jäsentämään omaa ympäristöään, kun hän saa jakaa ja käsitteellistää asioita vertaistensa kanssa. Pienten lasten kohdalla ryhmään liittyminen saattaa olla hankalaa, sillä kieli ei ole vielä kovin rikasta. Tällöin aikuisen antama tuki esim. sanoittamalla asioita, on erityisen tärkeää. (Suhonen 2011, 96.)

3.4 Vertaistaitojen osa-alueet

Koivula (2010, 31) erottaa väitöskirjassaan ”Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa” lasten vertaissuhteet ja ystävyysuhteet toisistaan. Koivulan (2010, 32) mukaan Duck (1991, 7) toteaa tutkimusten osoittaneen, että ystävyysuhteet ovat vapaaehtoisia kahden ihmisen välisiä sopimuksia sekä erityinen, vastavuoroinen side heidän välillään (Koivula 2010, 31). Koivula myös toteaa eri tutkijoiden kuvaavan ystävyysuhteita neljällä (4) eri piirteellä: 1) Halu olla koko ajan

yhdessä, 2) erillään olo ahdistaa, 3) vahva, positiivinen suhtautuminen toiseen ja 4) oman käyttäytymisen sovittaminen toisen käyttäytymiseen sopivaksi. (Koivula 2010, 31-32.)

Laaksonen (2014, 1) puolestaan jakaa lasten vertaistaidot neljään eri osa-alueeseen. Eri osa-alueet kuvaavat erilaisia taitoja: **tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, vuorovaikutukseen liittymiseen taidot, toisten huomioon ottamisen taidot**. Vertaissuhdetaitojen tutkimista varten on kehitetty arviointityökalu, joka on myös jaettu neljään eri osa-alueeseen (Laaksonen 2014, 2).

Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot -osiossa arvioidaan lapsen viestinnän tarkoituksenmukaisuutta (mm. äänen voimakkuus) ja sitä, ymmärtääkö lapsi vuorovaikutuksen prosesseja ja dynamiikkaa (esim. oman vuoron odottaminen) (Laaksonen 2014, 2).

Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot puolestaan arvioidaan sillä, kuinka lapsi kykenee antamaan tukea muille lapsille sekä kuinka lapsi toimii konfliktitilanteissa ja osaako lapsi sovitella. (esim. anteeksi pyytäminen). Myös toisten kannustaminen ja palautteen antaminen sekä vastaanottaminen ovat keskiössä. Havainnoinnissa olisi hyvä kiinnittää huomiota mm. siihen kuunteleeko lapsi muiden mielipiteitä leikissä, kannustaako lapsi muita lapsia tai osoittaako olevansa pahoillaan. (Laaksonen 2014, 3.)

Vuorovaikutukseen liittymisen taidot -osiossa korostuu oma-aloitteisuus ja kyky mennä mukaan ryhmän toimintaan sekä halukkuus lähestyä muitakin kuin omia parhaita ystäviä. Myös lapsen suhtautumista muiden aloitteellisuuteen ja osallistumiseen voidaan arvioida. On myös tärkeää havainnoida, miten lapsi saavuttaa omia tavoitteitaan muiden lasten parissa. (Laaksonen 2014, 3.)

Toisten huomioon ottamisen taidoissa tulee kiinnittää huomiota mm. siihen kuinka lapsi huomioi toisia lapsia yleisesti ja onko lapsi ystävällinen toisia lapsia kohtaan. Myös kompromisseihin kykeneminen sekä toisten loukkaaminen tai satuttaminen tulee huomioida. Näitä asioita voidaan arvioida mm. havainnoimalla sitä leikkiikö lapsi kaikkien kanssa, kohdistaaako puheen kaikille tasavertaisesti, onko loukkaaminen tai satuttaminen tahallista. (Laaksonen 2014, 3.)

4 Leikki

Lapsen osallistuminen arjessa tapahtuu leikin kautta. Hän ottaa kontaktia vertaisiin ja oppii samalla ymmärtämään omaa toimintaansa suhteessa ympäristöönsä (Laaksonen & Lautamo 2017, 10-11). Leikkiessään lapsi kehittyy niin psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisestikin. Leikki on siis lapselle tärkeä kehitystehtävä. (Koivunen 2013, 10-11.)

4.1 Leikin merkitys

Lapsi tarvitsee kielellisiä neuvottelutaitoja sekä kykyä sanattomien leikkivihjeiden antamiseen ja ymmärtämiseen (Laaksonen & Lautamo 2017, 10-11). Päiväkodissa lapsiryhmän sisällä voi olla suuriakin eroja leikkitaidoissa ja sen vuoksi on tärkeää tukea ja ohjata lasten leikkiä (Koivunen 2013, 40 - 41). Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on mahdollistaa lapselle myönteinen ilmapiiri, jossa lapsen on mahdollista leikkiä ja oppia (L 540/2018, 3 §). Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) 31 artiklassa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 23) huomioidaan lapsen oikeus leikkimiseen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan leikin merkitystä kasvun ja kehityksen edellyttäjänä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22).

Leikkiä on yritetty historian saatossa määritellä useaan otteeseen ja leikin teorioita on kehitetty ajan saatossa useita. Yritykset eivät ole kuitenkaan onnistuneet luomaan yleisesti hyväksytyjä tai yksiselitteisiä määritelmiä. Klassisia leikinteorioita ovat kehittäneet mm. Lev Vygotsky ja Jean Piaget. (Hännikäinen 1995, 9; Sheridan, Alderson & Howard 2011, 9.) Heidän näkemyksen leikin synnystä, edellytyksistä sekä

olemuksesta erosivat jyrkästi. Vygotskyn näkökulma leikin kehitykseen on sekä kulttuurinen että tietoisuuteen liittyvä ja uudempi pikkulapsitutkimus vahvistaa hänen ajatustaan siitä, että leikki on osa kehityksen sosiaalista perustaa. Piaget puolestaan ajatteli lapsen olevan itsekeskeinen ja jopa autistinen yksilö, jonka yksilöllinen luovuus ja leikki kehittyvät vasta myöhemmin sosiaalisiksi leikiksi. (Hakkarainen 2008, 102.)

Leikki on paljon muutakin kuin hauskanpitoa, jollaiseksi me aikuiset usein sen miellämme. Se on tärkeä kehitystehtävä, jonka avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja, kuten ryhmään liittymistä sekä ryhmän sisäisiä käyttäytymismalleja. (Salmivalli 2000, 75 -76.) Kulttuuri ei juuri vaikuta lapsen kykyyn leikkiä, mutta leikkikäyttäytymiseen sillä on suuri vaikutus. Kulttuuri vaikuttaa vahvasti siihen, kuinka lapsen ensisijainen hoitaja toimii lapsen kanssa, millaisia leikkiympäristöjä lapsella on saatavilla ja miten paljon leikkiä arvostetaan ja painotetaan kasvatuksessa. (Sheridan ym. 2011, 57 - 58.) Sheridanin ym. (2011, 58) mukaan Lieberman (1977) pitää vanhempia ”kulttuurin korvikkeina”, jotka joko rohkaisevat tai estävät leikkiin ryhtymistä. Myös globalisaatio sekä lisääntynyt monikulttuurisuus vaikuttavat leikkiin. Kulttuurien sekoittumisen myötä erilaisten juhlien viettäminen sekoittuu perinteisiin juhliin, esim. Suomessa Halloween. (Sheridan ym. 2011, 59.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on tukea lapsen leikkiä siten, että hän pystyy leikkimään itsenäisesti tai yhdessä muiden lasten kanssa. On tärkeää, että aikuinen luo ympäristön, jossa lapsi voi haastaa itseään ja kokeilla uudenlaisia leikkejä. Näin lapsen motivaatio leikkimiseen säilyy. (Helenius & Korhonen 2008, 112-113.)

4.2 Leikin eri teorioita

Sveitsiläinen biologi ja psykologi Jean Piaget (1896 - 1980) käsittelee leikin ja lapsen kehitystä rinnakkain, sillä leikki kehittyy lapsen kehityksen myötä. Hän jakaa leikin kehityksen kolmeen eri vaiheeseen: käytännölliseen leikkiin, symbolileikkiin ja sääntöleikkiin, jotka seuraavat toisiaan. (Sheridan, Alderson & Howard 2011, 16.) Keskityn opinnäytetyössäni symboli- ja sääntöleikkiin, sillä nämä leikinvaiheet liittyvät jo vahvasti myös vertaistaitoihin.

4.2.1 Symbolileikki

Symbolileikeissä lapsen mielikuviutus lisääntyy selkeästi ja hän alkaa tehdä ”leikisti” asioita. Symbolit ovat usein esineitä tai kuvia eli ei-kielellisiä, mutta lapset ohjaavat niitä kielen avulla. Lapsi voi esimerkiksi käyttää banaania puhelimenä ja myöhemmin soittaa sillä leikisti äidille. Lapsi ymmärtää leikin ja todellisuuden eron. (Hännikäinen 1992, 17 - 18; Koivunen & Lehtinen 2016, 168-169.) Symbolisessa leikissä toiminta muuttuu käytännöllistä leikkiä monimutkaisemmaksi ja lapsi yhdistelee leikin eri elementtejä toisiinsa. Tätä leikin tasoa määrittelee mielikuviutuksen käyttö ja se, että lapsi matkii tosielämän tapahtumia. Myös symbolisella leikillä on useampia tasoja, joista ensimmäinen on siirtymävaihe käytännöllisen leikin ja symbolismin välillä. (Piaget 1999, 111-129.) Toinen ja kolmas eli viimeinen taso esiintyvät usein sääntöleikkivaiheen kanssa päällekkäin n. 4-7 vuoden iässä. Yleensä neljännen ikävuoden jälkeen leikki jatkuu yhteisleikkinä. (Piaget 1999, 142; Koivunen 2013, 40.) Yhteisleikissä lapsi oppii oman toiminnan ohjaamista ja sopeuttamista yhteiseen leikkiin. Samalla muiden toiminnan ja ajatusten ymmärtäminen kehittyy, mikä on tärkeää leikin kehityksen ja jatkuvuuden kannalta. (Laaksonen & Lautamo 2017, 10-11.)

Toisen tason aikana symbolit lähentyvät entisestään todellisuutta ja kolmannessa vaiheessa säännöt korvaavat symbolit ja lapsen symbolit eivät enää ole niin vääristyneitä kuin aiemmin. (Piaget 1999, 135-142.)

4.2.2 Roolileikki

Keskityn työssäni pääasiallisesti roolileikkiin, sillä vertaissuhteiden merkitys saa lisää painoarvoa roolileikkien myötä. Leikin kehittyessä roolileikkiin, lapsen sisäinen maailma kehittyy voimakkaasti ja leikin perustana toimii lapsen tahto toimia jonain toisena henkilönä tms. Roolileikki myös edellyttää lapselta taitoa eläytyä sekä tahtoa ja taitoa toimia roolin mukaan. (Helenius & Lummelahti 2013, 88; Helenius 1993, 77.) Roolileikkiä on olemassa kahdenlaista: Yksilöllistä ja yhteistä. Leikki kehittyy yksilöllisen leikin kautta yhteiseen roolileikkiin vertaisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla. (Hännikäinen 1992, 19.) Hännikäisen (1992, 19) mukaan

Fein (1981) määrittelee yhteistä roolileikkiä siten, että esitettävät roolit ovat usein vastavuoroisia esim. kauppias ja ostaja tai toiminnallisia, jolloin ei olla riippuvaisia toisten ottamista rooleista. Roolileikin merkitys kehitykselle on suuri, sillä se toimii esikouluiän johtavana toimintana (Helenius & Lummelahti 2013, 89).

Roolileikin ja sääntöleikin välillä on usein siirtymävaihe, jossa suuressa roolissa ovat pienleikkivälineet, jotka auttavat lasta laajentamaan mielikuvitusmaailmaa sekä helpottavat yhdessä leikkimistä vertaisten kanssa. Useimmiten lapsi tarvitsee aluksi aikuisen apua sääntöleikeissä ennen kuin hän kykenee toimimaan itsenäisesti sääntöjen mukaan. (Helenius 1993, 40 - 41, 45.) Johtava toiminta liittyy vahvasti roolileikkiin ja se tarkoittaa sitä, että toiminnan aikana syntyy uusi suhde asioihin. Roolileikin aikana oman toiminnan ohjaus sekä mielikuvitus alkavat kehittyä ja lapsen koko persoonallisuus hahmottuu uudelleen. Myös oppimisvalmiudet kehittyvät ja luovat näin uuden kehitysvaiheen perustan. (Helenius & Lummelahti 2013, 89 - 90.)

4.3 Kasvattajan rooli leikissä

Leikki kertoo lapsesta paljon ja sen vuoksi olisikin tärkeää, että kasvattajat ottaisivat aikaa leikin havainnoimiseen. Leikin kautta henkilöstö saa arvokasta tietoa mm. lapsen kielellisistä taidoista, motorisesta kehityksestä, vertaistaidoista ja tilan hahmottamisesta. Myös mielikuvitus ja lapselle tärkeät asiat saavat tilaa ja lapsen mahdolliset pulmat ja haasteet tulevat näkyviksi leikin kautta. Leikin avulla kasvattaja voi auttaa lasta oppimaan uusia asioita ja näyttää esimerkillään, kuinka toisia lapsia lähestytään ja kuinka toisten kanssa leikitään. (Nurmi, Ahonen & Lyytinen 2018, 70-72.)

4.3.1 Leikin havainnointi

Havainnointia käytetään varhaiskasvatuksessa paljon mm. kehittämään toimintaa ja sen avulla on mahdollista saada tietoa sekä lapsiryhmästä että yksittäisestä lapsesta. Havainnointi vaatii kasvattajalta tietoista sitoutumista toiminnan tarkkailuun. Yksittäisen lapsen leikkitaitojen sijaan on mahdollista, että kasvattaja kiinnittää huomionsa leikkiin yleisesti, jolloin tutkitaan leikin mahdollistumista arjessa sekä

lasten kokemuksia leikkitilanteissa. Ongelmatilanteissa, voidaan havainnoinnin avulla saada tietoa siitä, mistä ongelmat ovat lähtöisin ja siirtää fokus esim. lasten leikkitaitoihin. (Ahonen 2017, 143-145.)

Havainnointi voidaan toteuttaa perinteisesti siten, että kasvattaja kirjoittaa ylös huomionsa ja mahdolliset oivallukset, mutta myös videointi on hyvä havainnointikeino. Tärkeintä on, että havainnot dokumentoidaan, jolloin niitä voidaan hyödyntää mm. lasten kanssa keskustellen. On tärkeää muistaa, että havainnoinnin on tarkoitus tukea arjen työtä, joten havainnointitilannetta olisi hyvä valmistella etukäteen miettimällä apukysymyksiä tms. (Ahonen 2017, 143-145.)

Leikkiä havainnoitaessa, voidaan huomio kiinnittää seuraaviin asioihin:

- 1.) Mitä leikkivälineitä lapsi käyttää ja miten?
- 2.) Miten lapsi ilmaisee tunteitaan?
- 3.) Leikin aloitus ja leikin kesto
- 4.) Ketä leikkiin osallistuu?
- 5.) Leikin roolit ja kuka määrittää nämä roolit?

(Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008,45.)

4.3.2 Leikin ohjaaminen

Kasvattajat voivat ohjata leikkiä suoraan ja silloin leikkiä voidaan rikastaa sanoittamalla leikin ideaa ja lasten rooleja leikissä. Aikuista tarvitaan tällöin myös avuksi miettimään, mitä ja millaisia leikkivälineitä lapsi sen hetkiseen leikkiinsä tarvitsee. Leikkiä voidaan ohjata myös epäsuorasti, jolloin kasvattajan tehtävänä voi olla esimerkiksi luoda leikkiä mahdollistava ympäristö. Tärkeintä on, että lapsella on riittävästi tilaa sekä välineitä ja ennen kaikkea kiireetöntä aikaa luoda leikinmaailma. Kasvattajalta vaaditaan ymmärrystä lapsen kehityksen eri vaiheista, jotta leikkiympäristöt ovat lapsille soveltuvia ja auttavat lasta kehittämään leikkiään itse. (Karling, Ojanen, Sivunen, Vihunen & Vilen 2009, 207-208; Sääkslahti 2015, 101.) Eri ikäiset lapset tarvitsevat erilaista leikin ohjausta ja erityisesti pienten, alle 3-

vuotiaiden lasten kanssa korostuu tekemisen ja asioiden sanoittaminen ja kysymysten esittäminen sekä itse leikkiin heittäytyminen. Sanoittaminen auttaa lapsen kielellistä kehitystä sekä helpottaa toiminnan jäsentämistä. Pienten lasten on myös helpompi liittyä leikkiin, kun aikuinen on mukana leikissä. (Helenius & Mäntynen 2001, 150.) Isompien lasten kohdalla leikin ohjaus on useimmiten epäsuoraa ja painopiste on leikin rikastuttamisessa (Helenius & Korhonen 2008, 113-114).

Kasvattajan on hyvä muistaa, että leikkiä ei voi etukäteen määritellä, vaan tuettu leikki on kokemus, joka jaetaan yhdessä aikuisen ja lasten kesken ja johon lapsi tai lapset itse tuottavat uusia elementtejä nojaten omaan lähikehityksen vyöhykkeeseen (Reunamo & Käyhkö 2014, 66). Tärkeintä arjessa on antaa aikaa leikille sekä sisällä että ulkona, ja että lapsilla olisi mahdollisuus lopettaa leikki rauhassa tai jopa jatkaa sitä ilman leikkivälineiden poiskeräämistä (Karling ym. 2009, 208).

Leikkialuepedagogiikka on yksi leikin ohjauksen muodoista. Jyväskylän kaupunki mainitsee leikkialuepedagogiikan omassa varhaiskasvatussuunnitelmassaan. Käytännössä leikkialuepedagogiikka toimii siten, että ryhmän käytössä olevat tilat jaetaan leikki- ja toiminta-alueiksi. Alueet on tarkoitettu tiettyä leikkiä tai toimintoa varten ja alueelle on varattu siihen tarvittava välineistö. Ryhmässä on esillä leikinvalintataulut, joissa on kuvat eri leikeistä sekä siitä, kuinka monta leikkijää kyseiseen leikkiin mahtuu. Lapset valitsevat leikin kiinnittämällä omalla nimellä varustetun pyykkipojan tms. leikinvalintatauluun. Valinnat tapahtuvat kasvattajan ohjauksessa, jolloin kasvattajan on mahdollista muokata leikkialueille mahtuvien lasten määrää. (Leikki 2017.)

Leikkialuepedagogiikan etuina nähdään leikkirauhan parantuminen, osallisuus sekä ryhmän yhteishengen parantuminen. Lasten on myös huomattu olevan sitoutuneempia leikkiin, kun he ovat itse saaneet valita, mitä leikitään. Leikkiin liittyminen ja leikinaloitteen tekeminen on helpompaa, kun leikkikaverit määräytyvät leikkitaulun avulla. Tämä auttaa erityisesti niitä lapsia, jotka tarvitsevat enemmän apua kaverisuhteissa. Leikkialueiden etuina nähdään leikin jatkamisen mahdollisuus

sekä se, että kasvattajien on helppo muokata alueita havaintojen pohjalta lapsille sopiviksi. (Leikki 2017.)

4.3.3 Leikin merkitys maahanmuuttajalasten arjessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 31) korostetaan kielen merkitystä lapsen identiteetin perustana. Kieli on merkittävä osa myös yhteiskuntaan kuulumista. Tämän vuoksi on tärkeää, että kasvattajat ymmärtävät toimivansa mm. kielellisenä esimerkkinä lapsille ja että heillä on mahdollisuus tarjota lapselle ympäristö, jossa tämä voi käyttää kieltä monipuolisesti.

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30.) Leikki ja vuorovaikutus vertaisten kanssa auttavat lapsen kielen kehittymistä ja leikki auttaa lapsia myös ryhmäytymisessä. Leikki ja vertaissuhteet ovatkin ensiarvoisen tärkeitä seikkoja maahanmuuttajataustaisen lapsen kotoutumisessa. (Halme & Vataja, 2011, 89-90.) Halme ja Vataja (2011, 89-90) toteavat myös, että maahanmuuttajataustaiset lapset hyötyvät siitä, että he leikkivät yhdessä suomalaisten lasten kanssa, sillä leikin kautta kommunikointi kehittyy luonnollisesti. Kasvattajan tehtävänä on luoda oppimisympäristöjä lasten tarpeista lähtien. Maahanmuuttajataustaiset lapset hyötyvät eniten toiminnallisista oppimisympäristöistä, jolloin lapsen on mahdollista osallistua leikkiin, vaikka kieli tuottaisikin hankaluuksia. (Halme & Vataja 2011, 89-91; 94.)

Arvolan, Reunamon ja Kyttäjän (2017, 173) mukaan on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa käytetään eri aistikanavia monipuolisesti erityisesti silloin, kun lapsella on pulmia kielellisissä taidoissa ja kommunikointi on sen vuoksi haasteellista. Osallisuuden tunne on kaikille tärkeää ja se on myös tärkeä osa lapsen kehitystä. Jotta lasten välinen vuorovaikutus pääsee kehittymään, kasvattajan tulee kiinnittää siihen erityistä huomiota. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuuden kokemus lisääntyy lasten myönteisten vertaissuhteiden kautta ja leikin avulla myönteistä vuorovaikutusta pystytään lisäämään. (Arvola, Lastikka & Reunamo 2017,6.)

4.4 Lähikehityksen vyöhyke

Hännikäisen (1995, 34 - 36) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen teorian kehittänyt Vygotski määritteli leikin sosiaaliseksi, symboliseksi toiminnaksi, vaikka lapsi leikkisikin yksin. Tämä selittyy sillä, että leikin teemat ja tarinat heijastavat sosiokulttuurisia elementtejä ja leikkiminen edellyttää näiden ymmärtämistä ja omaksumista. Vygotskin mukaan lähikehityksen vyöhyke on lapsen tämän hetkisen kehitystason ja potentiaalisen eli pienellä avustuksella saavutettavan kehitystason välinen etäisyys. Lähikehityksen vyöhykkeen perusajatus on sisäistäminen, joka mahdollistuu mm. kielen avulla. Hän myös ajatteli, että kaikki lapsella oleva tieto on alun perin sosiaalista, joka sisäistämisen prosessin myötä yhdistyy kognitiiviseksi ymmärrykseksi. Koivula ja Hännikäinen (2017, 99) avaavat Vygotskin (1978, 99) teoriaa leikin osalta siten, että leikki itsessään luo lähikehityksen vyöhykkeen. Leikkiessään lapset kohtaavat sellaisia haasteita, jotka ovat potentiaalisen kehityksen tasolla ja joista he eivät pystyisi suoriutumaan vielä muissa tilanteissa. Lapsi ikään kuin käyttäytyy ikäistään kypsemmin leikkiessään (Hakkarainen 2010, 244).

Lähikehityksen vyöhyke on saanut osakseen myös paljon kritiikkiä ja uudemmat tulkinnat korostavat voimakkaasti ryhmien ja yhteisöjen merkitystä ja kehitystä yksilön kehityksessä (Hakkarainen 2008, 47). Hakkaraisen (2008, 47 - 48) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen katsotaan nykyään kuuluvan koko persoonallisuuden kehityksen alueelle eikä se edellytä tiettyä opettajaa. Ideaalina on, että jokainen voi oppia toisilta ja kuka tahansa voi auttaa toistaan. Uuden tulkinnan mukaan kehitykselle ei ole lopullista määränpäättä vaan edistyminen määräytyy sen hetkisistä arvoista. (Hakkarainen 2008, 47-48.) Hakkarainen (2010, 244) lainaa Vygotskia näin ” Leikki luo lapsen lähikehityksen vyöhykkeen.” Hänen mukaansa kuvitelluissa tilanteissa toimiminen, kuten leikissä, synnyttää tahdon oppia uutta sekä motivoi lasta toimimaan. (Hakkarainen 2010, 244.)

5 Tutkimuksen tavoite

Opinnäytetyöni tarkoituksena on kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumista päiväkodin arjessa. Tavoitteena on tutkia maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja ja selvittää niissä näkyviä haasteita ja vahvuuksia.

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin strukturoituna havainnointina keskisuuren kaupungin kunnallisessa päiväkodissa tammikuussa 2018 ja aineisto analysoitiin syyskuussa 2018. Seuraavissa luvuissa kuvataan aineiston keruun ja analyysin menetelmät. Tämän lisäksi kuvataan tutkimusjoukko sekä tarkastellaan lapsitutkimukseen liittyviä erityispiirteitä osana eettistä tutkimustyötä. Lopuksi kuvataan aineiston analyysi ja siinä käytetty menetelmä.

6.1 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja strukturoidun havainnoinnin avulla. Hirsjärvi ym. (2013, 212-213) toteavat, että havainnoinnin avulla saadaan tietoa todellisesta elämästä niin yksilöistä kuin ryhmistäkin. Sen avulla saadaan selville, mitä todella tapahtuu. Erityisen hyvin menetelmä sopii esim. vuorovaikutuksen tutkimukseen tai henkilöiden, joilla on kielellisiä vaikeuksia (lapsien), tutkimiseen. Nopeasti muuttuvat ja vaikeasti ennakoitavat tilanteet sopivat myös erittäin hyvin havainnoinnin kohteeksi. Ongelmaksi havainnointitilanteessa voi muodostua havainnoijan läsnäolo. Se voi muuttaa tilanteen luonnetta ja häiritä sitä. Useampi havainnointikerta auttaa havainnoitavia tottumaan tilanteeseen. (Hirsjärvi ym. 2013, 212-213.)

Systemaattista havainnointia käytetään erityisesti kasvatustieteen tutkimuksissa. Yleensä se toteutetaan tarkasti rajatuissa tiloissa (esim. laboratorio) tai luonnollisissa tilanteissa, kuten päiväkodin leikkihuoneessa. Olennaista on luokitteluskeemojen laadinta ja niiden oikeanlainen käyttö. On tärkeää, että havainnot tehdään ja tallennetaan systemaattisesti ja tarkasti apukeinoja käyttäen. Tyypillisiä apukeinoja

voivat olla ns. tsekkauslistat, arviointiskaalat ja erilaiset pisteytysysteemit. (Hirsjärvi ym. 2013, 215-216.)

6.1.1 RALLA leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston keruun menetelminä RALLA leikki- ja kaveritaitojen havainnointityökaluja. RALLA työkalut on kehitetty lapsen omassa ympäristössä tapahtuvaan lapsen leikin ja ryhmätoiminnan havainnoinnin tueksi. Työkalujen avulla havainnoijan on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuva sekä lapsen vahvuuksista että mahdollisista tuen tarpeista. (Lautamo & Laaksonen 2017, 17.)

Kaveritaitojen havainnointimenetelmä

RALLA kaveritaitojen havainnointi menetelmä perustuu Laaksonen (2014) väitöskirja tutkimukseen ja se on tarkoitettu 3-7 –vuotiaiden lasten vertaistaitojen havainnointiin ja arviointiin. Laaksonen (2014, 45-46) tutkimuksen laadun takaavat mm. laajat kirjallisuuskatsaukset, aineistonkeruun esitelmä ja monimetodinen tutkimusasetelma. Tutkimuksessa useat eri arvioijat tutkivat samaa ilmiötä monesta eri näkökulmasta ja saivat samansuuntaisia tuloksia. Luotettavuutta lisää myös se, ettei tutkijalla ollut ennako oletuksia tutkimukseen osallistuvien lasten käyttäytymisestä.

Työkalu on jaettu neljään osaan, joista jokainen mittaa yhtä vertaissuhdetaitojen osa- aluetta: 1) ryhmässä toimimisen taidot, 2) vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, 3) vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä 4) toisten huomioon ottamisen taidot. Jokaiseen osa-alueeseen kuuluu lisäksi neljä yksityiskohtaista osaamistavoitetta, jotka tulee pisteyttää neliporaisella asteikolla: 1= lapsen pitää harjoitella taitoa, 2= lapsi hallitsee taidon kohtalaisesti, 3= lapsi hallitsee taidon hyvin ja 4= lapsi hallitsee taidon erittäin hyvin. (Lautamo & Laaksonen 2017, 48-49.) (Kts. Liite 1., 2. ja 3.)

Leikkitaitojen havainnointimenetelmä

Leikinhavainnoinnin työkalu on Lautamon (2012) kehittämä leikkitaitojen havainnoinnin arviointimenetelmään. Arviointimenetelmän validiteettia ja reliabeliutta Lautamo on tutkinut väitöskirjassaan ”Play assessment for group settings – Validating a measurement tool for assessment of children’s play performance in the day care context”, ja tutkimukset osoittivat sisäisen skaalan luotettavuuden. (Lautamo 2012, 6.)

Leikkitaitojen havainnointi- ja arviointimenetelmä mittaa lapsen leikkitaitoja- ja tekoja sekä kykyä liittyä yksin tai yhdessä muiden lasten kanssa leikin prosesseihin. Työkalu soveltuu parhaiten 2-6-vuotiaiden lasten leikin arviointiin. (Lautamo & Laaksonen 2017, 21,28.) Lasten arvioinnissa on tärkeää muistaa perhelähtöisyys ja ennen kaikkea lapsilähtöisyys. Menetelmän lähestymistapana onkin top-down-lähestymistapa, joka tukee lapsilähtöisyyttä arvioiden lasta tämän omassa luonnollisessa ympäristössään ja niissä toimissa, jotka ovat hänelle merkityksellisiä (leikki). (Lautamo 2013, 9.)

Leikkitaitojen havainnointityökalussa on 38 osoitinta, jotka kuvaavat erilaisia leikkitekoja ja ne on jaettu kahteen eri osa-alueeseen RALLA leikin teorian käsitteiden mukaan: leikkilähtöisyyden osoittamiseen ja leikkitarinoiden luomiseen. (Lautamo & Laaksonen 2017, 23.) Osoittimet etenevät helpoista leikkiteoista haastavampiin leikkitekoihin ja haasteellisuusjärjestys on muodostettu käyttäen Rasch-analyysiä. Osoittimet ovat siis Likert-asteikollisia, jolloin raakapisteitä ei voi verrata toisiinsa, ellei tunne kyseisen osoittimen vaativuustasoa. (Lautamo & Laaksonen 2017, 30,32.) (Kts. Liite 1., 4. ja 5.)

6.1.2 Havainnoinnin toteuttaminen

Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla maahanmuuttajataustaisia lapsia osana heidän omaa lapsiryhmäänsä vapaan leikin ja ryhmätilanteiden aikana. Lapset olivat iältään 4-5 -vuotiaita. Tähän tutkimukseen osallistui viisi (5) lasta ja kyseisten lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa (liite 1), jotta mahdollisessa kiistatilanteessa tutkijalla olisi todistus vanhempien suostumuksesta (Tutkittavien informointi 2016).

Samassa yhteydessä informoitiin perheitä myös tutkimuksen syistä ja mihin tutkimuksesta saatua tietoa käytetään. Muille ryhmän vanhemmille tutkimuksesta kerrottiin infolehtisellä, joka oli nähtävillä päiväkodissa ryhmän ilmoitustaululla.

Havainnointitoteutettiin kolmena aamupäivänä tammikuussa 2018. Havainnointi ensimmäisenä päivänä aloitettiin ryhmässä siten, että havainnoija esitteli itsensä ryhmälle ja kertoi ryhmän lapsille, miksi on tullut vierailemaan ryhmään. Lapsilta myös kysyttiin, sopiiko havainnoijan seurata heidän päiväänsä. Näin tutkimuksessa toteutuu myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksen (1989) artikla 13, jonka mukaan lapsen mielipide tulee huomioida. (YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1989, 12). Muina päivinä havainnointitoteutettiin lapsia tervehtimällä.

Havainnointia tapahtui sekä ulkona että sisällä vapaan leikin aikana ja ohjatuilla tuokioilla. Myös ohjatumpia leikkihetkiä (esim. palapelit) sekä siirtymätilanteita mahtui joukkoon. Havainnoinnin aikana tehtiin vapaita muistiinpanoja ja RALLA-lomakkeelle tiedot siirrettiin vasta kaikkien havainnointikertojen jälkeen. Lapset eivät kiinnittäneet alun jälkeen havainnoijaan juuri lainkaan huomiota, vaan keskittyivät käsillä olevaan toimintaan.

6.2 Tutkimusympäristö ja kohderyhmä

Tutkimusympäristönä toimi keskisuuren paikkakunnan kunnallinen varhaiskasvatusyksikkö, jossa on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia ja tutkimuksen kohderyhmäksi muodostui päiväkodissa toimivan ryhmän 4-5 -vuotiaat maahanmuuttajataustaiset lapset. Ryhmässä oli tutkimuksen aikana seitsemän maahanmuuttajataustaista lasta, joista yksi karsiutui pois tutkimusryhmästä jo ennen tutkimuslupakyselyä. Tutkimuslupakysely toimitettiin näin ollen 6:lle huoltajalle ja kyselyistä 5 palautui määräaikaan mennessä. Havainnoitavia lapsia oli lopulta 5 (2 tyttöä ja 3 poikaa). Tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi puhui äidinkielenään arabiaa (L1 ja L3), kaksi albaniaa (L2 ja L4) ja yksi venäjää (L5). Yksi lapsista oli 5-vuotias (L4) ja muut lapset olivat 4-vuotiaita. Havainnointitoteutettiin päiväkodin sisä- ja ulkotiloissa.

6.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin määrällisesti. Määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää havaintoja ja niihin perustuvaa loogista päättelyä. Keskeistä kvantitatiiviselle tutkimukselle on, että havainnointiaineisto sopii määrälliseen eli numeeriseen mittaukseen. Myös havainnointiaineiston tilastollinen analysointi ja siitä johdetut päätelmät ovat tärkeitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 139-140. Analyysissä käytettiin apuna RALLA-sovellusta. Sovellukseen syötettiin pisteytykset (likert asteikko 1-4) havainnointilomakkeilta, jossa 1 = Tuskin koskaan (kuvaava lapsen toimintaan alle 5% ajasta vapaan leikin aikana), 2 = Harvoin (kuvaava lapsen toimintaa 5-35% ajasta vapaan leikin aikana), 3 = Usein (kuvaava lapsen toimintaa n. 35-75% ajasta vapaan leikin aikana), 4 = Lähes aina (kuvaava lapsen toimintaa n. 75-100% ajasta vapaan leikin aikana). Esimerkiksi, jos lapsi ei sanoita tunteitaan, hymyile, itke, osoita harmitustaan tms. juuri lainkaan havainnointikerroilla, tulee havainnointilomakkeen väittämän ”*Osoittaa tunteitaan leikin aikana*” kohtaan pisteytys 1, joka siirretään myös sovellukseen.

Sovelluksesta saatiin käyttöön tietokoneanalyysin tuottamana jokaiselle lapselle leikkikykäryarvo (logit) sekä kaveritaitojen kokonaisarvo (ka). Lisäksi sovellus tuotti havainnollisen kuvauksen leikki- ja kaveritaitojen kokonaisvaltaisuudesta. Raportista ilmeni sekä lapsen vahvuudet että oppimisen kohteet. Sovellus myös laski automaattisesti leikkitaitojen ja kaveritaitojen eri osa-alueiden keskiarvot. Tässä opinnäytetyössä kuvataan lapsikohtaisesti heidän saamiaan kokonaistaitavuuden eri taitojen osa-alueiden pisteytyksiä numeerisesti. Lasten taidot esitellään myös valmiiden kirjallisesti havainnolliseksi tuotettujen taitokuvausten kautta.

7 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa kuvataan ja havainnollistetaan analyysin tuloksia. Tulokset on kerätty taulukoihin ja numeerisen arvon kuvaus on kirjattu taulukoiden alle. Keskiarvot on myös kerätty yhteen, josta voi nähdä tutkimukseen osallistuneiden lasten leikkikyvyn ja kaveritaidot kokonaisuudessaan.

7.1 Kaveritaitojen osa-alueet

Tutkimukseen osallistuneista lapsista kolmella (L1, L2 ja L4) oli pulmia kaveritaitojen hallinnassa (ka <2,3). Kaksi lapsista (L3 ja L5) pystyi jo toimimaan kavereiden kanssa, mutta heillä oli vielä harjoiteltavaa taidoissaan (ka 2,31 – 2,99), erityisesti vuorovaikutukseen liittymisessä.

Taulukko 1. Viiden maahanmuuttajataustaisen lapsen kaveritaitojen kokonaispistemäärä (ka, asteikolla 1-4) sekä kaveritaitojen osa-alueiden pisteiden keskiarvot (ka, asteikolla 1-4).

	L1	L2	L3	L4	L5
Kaveritaitojen keskiarvo	1.44	2.00	2.63	1.63	2.31
Ryhmässä toimimisen taidot	1.5	2.3	2.8	1.5	2.5
Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot	1.0	1.8	2.8	1.8	2.5
Vuorovaikutukseen liittymisen taidot	1.3	1.5	2.0	1.5	1.5
Toisten huomioonottamisen taidot	2.0	2.5	3.0	1.8	2.8

Ryhmässä toimimisen taidot

Lapsista kolmella (L1, L2 ja L4) oli pulmia toimia osana ryhmää. Lapset L2 ja L4 saattoivat sotkea toisten lasten leikkejä ja viedä leluja toisten kädestä ja on mahdollista, että muut lapset kokivat heidän toimintansa häiritsevänä. Lapsi L1 puolestaan oli usein yksin ja vetäytyi ryhmän toiminnan ulkopuolelle.

Lapset L3 ja L5 pystyivät jo toimimaan osana ryhmää ja ohjatuissa ryhmätilanteissa. Vapaan leikin aikana molemmilla lapsilla oli haasteita sitoutua leikkiin pitkäjänteisesti sekä sopia leikin säännöistä.

Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot

Lapsilla L1, L2 ja L4 oli pulmia rakentaa kaverisuhteita. Lapsi L1 oli havainnointitilanteissa lähes aina yksin ja hänellä oli pulmia kaverisuhteiden rakentamisessa. Lapset L2 ja L4 puhuivat samaa kieltä ja leikkivät usein yhdessä. Heillä oli myös usein riitaa keskenään. Molemmilla lapsilla (L2 ja L4) oli erityisesti haasteita konfliktien hallinnassa.

Lapset L3 ja L5 leikkivät myös usein kahdestaan. Leikki saattoi loppua nopeasti, jos L5 ei suostunut L3:n ehdottamaan rooliin. Useimmiten kuitenkin L5 leikki sitä, mitä L3 halusi. Lapset L3 ja L5 harjoittelivat kaverisuhteiden ylläpitämistä ja leikkirooleista neuvottelua. Heidän yhteisleikkinsä loppui usein nopeasti, jos L5 ei suostunut leikkimään L3:n ehdottamaa leikkiä/roolia. Usein L5 suostui kuitenkin aluksi L3:n ehdotuksiin.

Vuorovaikutukseen liittymisen taidot

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli pulmia erityisesti vuorovaikutukseen liittymisessä. Lapsi L1 ei lähestynyt muita lapsia juuri lainkaan eikä häntä myöskään pyydetty leikkiin mukaan. Yhdellä havainnointikerralla L1 leikki kerran lasten L3 ja L5 kanssa kauppaleikkiä, mutta tällöinkin lapset oli jaettu aikuisen toimesta eri leikkeihin. L3 ja L5 leikkivät pääsääntöisesti vain toistensa kanssa eivätkä he osoittaneet mielenkiintoa muita lapsia kohtaan.

L2 ja L4 koettivat mennä toisten lasten leikkeihin ulkoilutilanteissa. Usein aikuinen joutui kuitenkin ohjaamaan lumileikkejä tai mäenlaskua, jotta turvallisuus säilyi. L4 ei halunnut muiden osallistuvan heidän kahdenkeskisiin leikkeihinsä sisällä. Hän sanoi:

”En ota sua leikkiin, et saa tulla. L2 on minun oma.”

Toisten huomioon ottamisen taidot

Tässä osa-alueessa oli suurin hajonta lasten kesken. Lapsilla L1 ja L2 oli eniten pulmaa juuri toisten huomioon ottamisessa. L1 ei kommunikoinut toisten lasten kanssa juuri lainkaan, mutta hän ei myöskään ollut muita kohtaan ilkeä tai loukannut toisia lapsia. L4 puolestaan riiteli usein oman leikkikaverinsa L2 kanssa ja saattoi myös satuttaa toista erimielisyyksiä selvitellessään.

Lapset L2, L3 ja L5 olivat useimmiten ystävällisiä toisia kohtaan eivätkä he loukanneet muita lapsia. Kompromissien tekeminen onnistui yleensä esim. lasten L5 ja L3 välillä kauppaleikissä. L2 harjoitteli tätä taitoa myös leikkiessään lapsen L4 kanssa.

7.2 Kaveritaitojen yhteenveto

Jokaisella tutkimukseen osallistuneella lapsella oli suuria haasteita vuorovaikutukseen liittymisen taidoissa. Havaintojen mukaan lapset olivat arkoja lähestymään muita lapsia tai he lähestyivät toisia lapsia häiritsevällä tavalla.

Lapsilla L3 ja L5 kaveritaidot ovat kaiken kaikkiaan hieman muita paremmat. Havainnointitilanteissa kyseiset lapset puhuivat enemmän ja selkeämmin suomea kuin muut tutkimukseen osallistuneet lapset. He leikkivätkin usein yhdessä ja toisinaan leikissä oli myös joku kolmas osapuoli. Pääsääntöisesti lapset olivat ystävällisiä toisille ja kauppaleikkiä leikkiessään tekivät kompromisseja siinä, mitä rooleja lapset leikkivät (kauppias vs. asiakas). Useimmiten leikit sujuivat ilman konflikteja. Vuorovaikutustilanteissa ko. lapsilla oli aika ajoin vaikeuksia sitoutua yhteiseen leikkiin pitkäjänteisesti.

Lapset L2 ja L4 puhuivat äidinkielenään samaa kieltä ja viettivät paljon aikaa yhdessä vapaanleikin aikana. Molemmilla esiintyi haasteita liittyä leikkiin ja leikissä ollessaan he olivat kovaäänisiä ja kenties myös määrääviä. Havainnoija ei ymmärtänyt lasten puhumaa kieltä. Yhdessä toimiessaan lapset kävivät sotkemassa muiden leikkejä, kielsivät muita tulemasta leikkiin tai alkoivat juoksennella ja pelleillä yhdessä. Toisinaan lapsille tuli myös keskenään riitaa, jolloin he veivät leluja toistensa kädestä sekä rikkoivat yhteisesti rakennettua rakennelmaa.

Myös lapsilla L1 ja L3 oli yhteinen äidinkieli, mutta havainnointitilanteissa lapset eivät kommunikoineet keskenään yhteisellä kielellä. Lapsella L1 oli RALLA-sovelluksen mukaan alhaisimmat pisteet kaveritaidoissa. Kaikissa havainnointitilanteissa lapsi oli vetäytyvä ja hiljainen. Yhteisillä hetkillä lapsi ei osallistunut keskusteluun ja hänen katseensa harhaili ympäri ryhmätilaa. Hän ei myöskään osoittanut minkäänlaisia tunteita havainnointihetkinä. Hän leikki usein yksin lasten L3 ja L5 lähettyvillä. Ulkona leikkiessään lapsi laski mäkeä erään kantasuomalaisen pienemmän lapsen kanssa, jossa ei käytetty kieltä kommunikointiin.

7.3 Leikkitaitojen osa-alueet

Taulukko 2. Viiden maahanmuuttajataustaisen lapsen leikin kokonaistaitavuus (logit, asteikko -4 - +4) ja leikin eri osa-alueiden pisteiden keskiarvot (ka, asteikolla 1-4).

	L1	L2	L3	L4	L5
Leikkikyky	-3.35	-1.98	-0.23	-1.91	-0.18
Leikillisuus	1.1	1.7	2.6	2.3	2.4
Tarinallisuus	1.1	1.3	2.0	1.3	2.1
Kuvitteellisuus	1.1	1.3	2.5	1.1	2.5
Kaverileikki	1.3	2.1	2.6	1.6	2.6

Uteliaisuus	1.5	1.5	2.3	1.8	2.5
-------------	-----	-----	-----	-----	-----

Leikillisuus

Lapsilla L1, L2 ja L4 oli selvästi pulmia leikillisyyden osa-alueella. L1 ei osoittanut tunteitaan havainnointitilanteissa. Hän ei hassutellut tai vitsailnut eikä osoittanut kokevansa pätevyyden tunteita. L2 ja L4 puolestaan hassuttelivat yhdessä leikkiessään ja heillä oli selvästi hauskaa yhdessä. Erityisesti L4 osoitti myös pahaa mieltä ja ärstymystä leikissä.

Lapset L3 ja L5 leikkiessä yhdessä, he näyttivät nauttivan yhteisestä leikistä. Heidän yhteinen leikkinsä oli useimmiten kauppaleikki. Erityisesti L3 sanoitti leikkiä ja osoitti tyytyväisyyttä hymyilemällä. L3 myös vitsaili ja hassutteli leikin aikana. L5 kykeni keskittymään myös yksin leikkiessään ja erityisesti palapelejä tehdessään, L5 uppoutui tekemiseen.

Tarinallisuus

Kaikille tutkimukseen osallistuineille lapsille leikin tarinallisuus tuotti eniten haasteita. L1, L2 ja L4 tarvitsivat lähes aina aikuisen auttamaan leikin alkuun, kun taas L3 ja L5 pystyivät aloittamaan tutun leikin yhdessä silloin, kun tila ja leikkivälineet olivat tuttuja. Erityisesti L1 toisti usein yksittäistä leikkitekoa (esim. antoi rahaa kauppiaille kauppaleikissä). Rakennusleikissä L2 ja L4 rakensivat paljon erilaisia rakennelmia. He myös purkivat niitä ja rakensivat lisää. He myös keskustelivat leikkiessään toistensa kanssa omalla kielellään.

Kuvitteellisuus

Lapset L2 ja L4 leikkivät usein rakenteluleikkiä. He eivät havainnointitilanteissa leikkineet mitään arkisiin asioihin liittyviä leikkejä (esim. kotileikki). L4 puhui yleensä

melko paljon leikkiessään, mutta hän puhui omalla kielellään, minkä vuoksi havainnoija ei voinut tietää kertoiko hän L2:lle leikin tapahtumia vai jotakin muuta. L1 leikki yleensä sitä, mitä aikuinen hänelle ehdotti tai jäi seurailemaan muiden leikkiä. Joskus L1 myös pyöritteli leluja kädessään.

Lapset L3 ja L5 kertoivat leikkiessään, mitä leikissä tapahtuu. He myös leikkivät paljon kauppaleikkiä, kotileikkiä ja eläinleikkiä. Näissä leikeissä he söivät leikisti, nukkuivat leikisti sängyssä yms. L3 ja L5 myös löysivät itsenäisesti ajatuksen leikkiin, jos tarjolla oli konkreettisia esittäviä leluja, esim. kattila.

Kaverileikki

Lapsi L1 jäi havainnointitilanteissa lähes poikkeuksetta yksin. Kun L2 ja L4 leikkivät yhdessä L2 kykeni jakamaan omia lelujaan L4:n kanssa, kun taas lapsella L4 jakaminen oli hankalaa. L2 ja L4 leikkivät usein samoja leikkejä, kuten rakenteluleikkiä.

Lelujen jakaminen sujui lapsilta L3 ja L5 kohtalaisesti. He pystyivät leikissään jakamaan leluja toistensa kanssa. He myös keskustelivat leikin etenemisestä yhdessä. L5 pystyi leikkimään myös yksin, mutta L3 liittyi vain harvoin L5 omaan leikkiin.

Uteliaisuus

Vapaan leikin aikana erityisesti L1 jäi sivustaseuraajaksi. L1 tarvitsi aikuisen ohjausta myös ympäristön tutkimisessa, muuten käveli päämäärättömästi ympäri tilaa kuin etsien jotain löytämättä mitään. L1 myös istui usein muiden leikin läheisyydessä muita tarkkaillen. L2 ja L4 leikkivät usein tiettyjä samoja leikkejä, jossa he tiesivät, mitä pitää tehdä. Tarvitsivat kuitenkin paljon aikuisen ohjaamista, jotta leikki sujuu.

Lapsi L3 pystyi havainnointitilanteissa ohjaamaan itse leikkiä silloin, kun leikki oli tuttu. Usein L3 valitsikin tutun kauppaleikin. L5 puolestaan osallistui L3 aloittamaan leikkiin välillä L3:a matkien.

7.4 Leikkikyky yhteenveto

Kaikilla lapsilla oli paljon pulmia leikkitaidoissaan. Kaikilla lapsilla oli pulmaa tarinallisuuden osa-alueella. Jokaisella lapsella oli haasteita löytää ideaa leikkiin ja he tarvitsivat useimmiten aikuisen ohjaamaan leikkiä ja viemään sitä eteenpäin. Leikit noudattivat usein samaa kaavaa leikeissään eikä leikki kehittynyt eteenpäin ilman aikuisen vahvaa tukea.

Myös leikkikyvyyssä lapset L3 ja L5 olivat hieman taitavampia kuin muut tutkimukseen osallistuneet lapset. Lapset leikkivät usein yhdessä kauppaleikkiä tai eläinleikkiä. He myös sanoittivat jonkin verran leikkitekojaan toisilleen suomeksi. Yhteisillä tuokioilla, sekä lapsi 3 että lapsi 5 keskittyivät ja ottivat osaa hetkeen vastaamalla aikuisen esittämiin kysymyksiin sekä tuomalla omia mielipiteitään esille. Erityisesti tietty pienempi ryhmätila ja tutut kauppaleikkitarvikkeet innostivat lapsia leikkiin. Leikki eteni siten, että toinen lapsista oli kauppias ja toinen asiakas, joka vei kassalle tavaroita ja osti ne itselleen. Joskus lapsi 3 muutti leikin eläinleikiksi, jolloin lapsi 5 lähti leikistä kokonaan pois. Usein lapsi 5 jäljitteli toisen lapsen leikkiä ja tekemistä. Eläinleikissä lapsi 3 leikki kissaa, jolloin myös lapsi 5 leikki kissaa.

Lapset 2 ja 4 leikkivät usein yhdessä. Heidän leikkinsä eteni usein niin, että aikuinen auttoi lapset leikin alkuun (esim. rakenteluleikki) ja lapset alkoivat leikkiä. Hetken päästä lapset nauroivat ja huusivat kovaan ääneen sekä heittelivät leikkivälineitä. Näissä tilanteissa välineistä tuli myös riitaa. Lapsi 2 myös usein sanoitti sitä, kuinka lapsi 4 on hänen ja vain hän saa leikkiä lapsi 4:n kanssa, vaikka kukaan ei ollut liittymässä heidän leikkiinsä. Lapset 2 ja 4 osoittivat hieman enemmän sekä positiivisia että negatiivisia tunteita leikin aikana kuin muut tutkimukseen osallistuneet lapset.

Leikkikyky oli analyysin mukaan alhaisin lapsi 1:llä. Lapsi 1 jäi usein seisomaan keskelle ryhmätilaa yksin, jollei aikuinen käynyt ohjaamassa häntä leikkiin. Usein lapsi 1 katseli muiden leikkiä ja saattoi leikkihetken aikana ikään kuin ajautua toisten lasten läheisyyteen leikkimään ja joskus näytti siltä, kuin lapsi etsisi jotain tiettyä

lelua. Useimmiten lapsi 1 alkoi lopulta leikkiä yksin esim. onginta -pelillä. Kerran havainnointitilanteessa lapsi pääsi mukaan kauppaleikkiin, jossa olivat mukana lapset 3 ja 5 ja jota ohjasi lapsi 5. Leikin aikana lapsi 3 oli kauppias ja lapset 1 ja 5 asiakkaita, jotka ostivat erilaisia tavaroita itselleen. Lapsi 1 ei kuitenkaan kassalla ollessaan toiminut kuten muut lapset olisivat kauppaleikissä halunneet ja leikki loppui nopeasti lasten 3 ja 5 siirtyessä uuteen leikkiin. Lapsi 1 jäi leikkimään yksin kauppaleikkiin kuuluvilla rahoilla.

8 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoitus oli kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumista päiväkodin arjessa. Tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esille maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja sekä selvittää niissä näkyviä vahvuuksia ja mahdollisia haasteita.

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat osa suomea äidinkielenään puhuvien lasten ryhmää, jossa heille järjestettiin myös s2-tuokioita eriytettynä. S2-tuokioilla lapset mm. tekivät palapelejä yhdessä kasvattajan kanssa, lukivat kirjoja, lajittelivat kuvia ja pieniä esineitä. Yhteistä tuokioille oli kasvattajan jatkuva läsnäolo, pieni ryhmä sekä asioiden nimeäminen. Yhteisillä aamupiireillä tutkimukseen osallistuvat lapset olivat mukana kukin oman suomen kielen tasonsa mukaan ja suurin osa lapsista näytti nauttivan kovasti kokoryhmän yhteisistä ohjatuista hetkistä. Vapaan leikin aikana he hakeutuivat leikkimään joko yksin tai toisen maahanmuuttajataustaisen kanssa. Ulkoilutilanteissa osa lapsista otti kontaktia myös kantasuomalaisiin lapsiin sekä lapsiin toisista lapsiryhmistä.

Kaveritaidot

Tutkimuksessa korostui kaveritaidoissa ilmenevät haasteet. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli vaikeuksia liittyä vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa. Eniten haastetta tuotti muiden kuin omien parhaiden kavereiden lähestyminen.

Aiemmat tutkimukset, kuten Eerola-Pennasen (2013, 124-126), osoittavat, että yhteisellä kielellä on suuri merkitys lasten vertaissuhteiden syntymisessä. Tässä tutkimuksessa kontakti kantasuomalaisten lasten kanssa oli hyvin vähäistä, ellei joitakin ulkoilutilanteita ja koko ryhmän yhteisiä hetkiä lasketa. Tuomimäki ja Vainio (2017) tulivat siihen tulokseen, että heikoimmin vertaisten kanssa toimivat ne lapset, joilla ei ole paikalliskielen osaamista. Tällöin he eivät kykene aloittamaan leikkineuvotteluja ja jäävät sen vuoksi leikkien ulkopuolelle. (Tuomimäki & Vainio 2017, 43).

Guon & Dalin (2012, 129-130; 135) mukaan lapset, joilla on päiväkotiryhmässä samaa kieltä puhuvia tai samaan kulttuuriin kuuluvia lapsia, sopeutuvat uuteen ryhmään paremmin. Tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista kaksi (L2 ja L4) puhuivat keskenään samaa kieltä ja kaksi muuta lasta (L1 ja L3) toista kieltä. Vain yhdellä lapsella (L5) ei ollut yhteistä kieltä vertaistensa kanssa. Lapset L2 ja L4 leikkivät paljon yhdessä ja osoittivat myös erilaisia tunteita, kuten ärtymys ja ilo, leikkiessään. Lapset L1 ja L3 eivät kommunikoineet lainkaan omalla yhteisellä kielellään. He eivät myöskään leikkineet yhdessä.

Laaksosen (2014, 4-5) tutkimuksesta ilmenee, että lapsen olisi tärkeää ymmärtää, että torjutuksi tuleminen esim. lapsen yrittäessä liittyä leikkiin, ei johdu lapsen omasta persoonasta vaan virheellisestä vuorovaikutuksesta. Näissä tilanteissa aikuisen tulee olla läsnä ja keskustella asiasta lapsen kanssa sekä harjoitella näitä tärkeitä taitoja lapsen yksilöllinen kehitys huomioiden. (Laaksonen 2014, 5-6.)

Leikkikyky

Tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista kaikilla oli haasteita leikissään. Eniten vaikeuksia oli lapsilla L1, L2 sekä L4. Erityisesti leikin aloittaminen ja eteenpäin vieminen näyttäytyivät kaikilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla haasteellisena. Selvästi eniten vaikeuksia oli niillä lapsilla, joiden suomen kielen osaaminen oli alhaisin.

Arvola, Reunamo ja Kyttäjä (2017) toteavat, että yksi tärkeimmistä asioista, joilla lasten keskinäistä myönteistä vuorovaikutusta voidaan lisätä, on leikki. Halme ja Vataja (2011, 89-90) puolestaan nostavat leikin sekä lasten väliset vertaissuhteet tärkeimmiksi seikoiksi maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumisessa. Heidän mukaansa maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat paikalliskieltä parhaiten leikkimällä yhdessä suomalaisten lasten kanssa. Tärkeintä on, että lapsi pystyisi osallistumaan leikkiin kielestä huolimatta. Toiminnalliset oppimisympäristöt auttavat maahanmuuttajataustaisia lapsia osallistumaan leikkiin. (Halme & Vataja 2011, 89-90.) Arvolan ym. (2017, 173) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisikin käyttää mahdollisimman monipuolisesti eri aistikanavia, jotta lasten väliset vertaissuhteet voivat kehittyä. Leikin ja vertaissuhteiden kautta lapsen osallisuuden kokemus pääsee syntymään (Arvola, Lastikka & Reunamo 2017, 6).

Maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumisen sekä kielen oppimisen kannalta olisi siis tärkeää, että kasvattaja olisi vahvasti mukana niiden lasten leikissä, joilla on haasteita leikkitaidoissa ja/tai leikki- ja vertaistaidoissa.

Tätä tutkimusta varten tehdyillä havainnointikerroilla suomalaisten lasten ja maahanmuuttajataustaisten lasten kanssakäyminen oli hyvin vähäistä. Tutkimus osoitti, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on paljon haasteita sekä vertais- että leikkitaidoissa. Tutkimuksen perusteella ei voi suoraan päätellä, mistä haasteet johtuvat, mutta aiempien tutkimusten valossa huono suomen kielen osaaminen voisi olla yksi tekijä. Näin ollen vertais- ja leikkitaitoja pystyttäisiin vahvistamaan kiinnittämällä huomiota erityisesti leikin ohjaamiseen sekä leikkialueiden toiminnallisuuteen, unohtamatta paikalliskielen opetusta.

Kuten jo aiemmin mainittiin, tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli hyvin vähän kontaktia paikalliskieltä puhuvien lasten kanssa ja Eerola-Pennasen (2013, 124-126) tutkimuksen mukaan yhteisellä kielellä on suuri merkitys lasten vertaissuhteiden syntymisessä. Näin ollen paikalliskielen oppimisen tukemisella voitaisiin vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten lasten ja paikalliskieltä puhuvien lasten suhteiden syntymiseen. Vertaisten apu ja esimerkki kielen oppimisessa myös lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta on ilmeinen.

9 Pohdinta

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä maahanmuuttamisesta ja vertais- ja leikkitaidoista on tehty paljon tutkimuksia erikseen, mutta näiden yhteyttä toisiinsa on tutkittu vähemmän. Tässä luvussa arvioidaan tutkimusprosessia, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimusehdotuksia.

9.1 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksessa on hyödynnetty aihe alueeseen liittyviä tutkimuksia (mm. Laaksonen 2014, Lautamo 2012). Tutkimusmenetelmäksi valikoitunut strukturoitu havainnointi oli itsestään selvä, sillä RALLA-havainnointityökalut vaativat lasten havainnointia. Havainnointi sopii hyvin mm. vuorovaikutuksen sekä lasten tutkimiseen, sillä havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, mitä todellisuudessa tapahtuu. Erityisen hyvin strukturoitu havainnointi sopii kasvatustieteen tutkimuksiin, jolloin olennaista on tallentaa havainnot tarkasti apukeinoja käyttäen. (Hirsjärvi ym. 2013, 212-213, 215-216). Tutkimus analysoitiin kvantitatiivisesti. Analyysin tapa määräytyi RALLA-sovelluksen perusteella, sillä sovellus tuottaa määrällistä eli numeerista tietoa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumista päiväkodin arjessa ja tavoitteena oli selvittää maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitojen mahdollisia haasteita ja vahvuuksia. Havainnoinnin ja analyysin perusteella voidaan sanoa, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on haasteita niin vertais- kuin leikkitaidoissakin. Sitä, mistä nämä haasteet johtuvat, tutkimuksen perusteella ei voida sanoa. Tutkimuksen mukaan lapsilla oli yksilöllisiä vahvuuksia eri osa-alueilla. Tutkimuksen perusteella ei voida suoraan nimetä yhteistä tekijää vahvuuksien takana. Kuitenkin yksi mahdollisista tekijöistä voisi olla suomen kielen osaaminen.

Haasteeksi muodostui löytää sopivat päivät havainnoinneille sekä havainnoinnin jälkeisen ajan aikataulutus keväällä 2018. Kirjoitusprosessi sekä analyysin aukikirjoittaminen olisi ollut vaivattomampaa, jos analyysi olisi tehty heti

havainnointien jälkeen. Hyvät muistiinpanot ja tarkka havaintojen kirjaaminen havainnointitilanteissa sekä havaintojen pohjalta tehdyt RALLA-lomakkeet takasivat mahdollisuuden aikataulun muutokseen. Myös teorian linkittäminen tutkimuksen tuloksiin oli haastavaa ja se hankaloitti myös johtopäätösten kirjaamista. Yksin tehtynä tutkimus ei sisällä vuoropuhelua kahden tai useamman tutkijan välillä ja tästä syystä tutkijan oma kriittinen ajattelu ko. tutkimusta ja sen sisältöä kohtaan oli tärkeää.

9.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) ohjeistaa tieteellistä tutkimusta tekevää hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkimuseettisestä näkökulmasta katsottuna on olemassa paljon hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia. (Hyvä tieteellinen käytäntö n.d.) Rehellisyys, huolellisuus sekä tarkkuus on erityisen tärkeää tutkimusta tehdessä ja yksityiskohtainen suunnittelu, toteutus ja raportointi korostuvat. Myös edellisten tutkimusten asianmukainen huomioiminen sekä tutkittavien kunnioittaminen on tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2013, 24; Hyvä tieteellinen käytäntö n.d.) Tämä tutkimus noudatti Jyväskylän ammattikorkeakoulun raportointiohjetta. Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa osallistua tutkimukseen sekä annettiin heille saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksessa ei tarkasteltu henkilötietoja eikä tutkimuksesta tule ilmi paikkakunta eikä päiväkodin nimi.

Tutkimuksen jokainen vaihe kuvattiin ja havainnollistettiin esimerkiksi viittaamalla liitteisiin ja kuvioihin, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Huomiota kiinnitettiin myös kirjallisuuden ja tutkimusten oikeanlaiseen hyödyntämiseen. Hirsjärven ym. (2013, 19, 22) mukaan kaikki tutkijat tulkitsevat tutkimusaineistoa omalla henkilökohtaisella tavallaan. Tästä johtuen laaja analysointi sekä tulosten monipuolinen tulkinta jää helposti puutteelliseksi. (Hirsjärvi ym. 2013, 19, 22.) Tämä osoittautuikin yhdeksi haasteeksi tutkimuksessa.

Tutkimuksen otanta oli pieni ja näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä. Kun tutkitaan yksittäisiä tapauksia, voidaan saada näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mahdollinen toistuvuus, jos ko. ilmiötä tarkasteltaisiin yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2013, 19, 22.) Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös kohdejoukon, havainnoinnin kulun sekä käytettyjen metodien tarkka kuvaaminen.

9.3 Lasten tutkimisen etiikka

Alle 18-vuotiaiden tutkimiseen tarvitaan huoltajien suostumus. Huoltajan tulisi kuitenkin aina keskustella lapsen kanssa ennen päätöksen tekoa, mikäli se on mahdollista lapsen ikään ja kehitystasoon nähden. Lapsia tutkittaessa, tutkimuksen eettiset toimintatavat korostuvat. (Nieminen 2010, 33.) On tärkeää, että tutkimus noudattaa lasten itsemääräämisoikeutta sekä vapaaehtoisuutta (Eettiset periaatteet N.d.), sillä lapsen tulee voida itse vaikuttaa itseään koskeviin asioihin oman kehitystason mukaan (YK:n yleissopimus lasten oikeuksista 1989, 11.). Tässä tutkimuksessa myös lasten huoltajilta kysytään lupa, vaikka tutkimus olisi mahdollista toteuttaa myös ilman huoltajien suostumusta. Kun tutkimus toteutetaan esim. päiväkodissa ja tutkimus on mahdollista toteuttaa osana päiväkodin arkea ei huoltajilta tarvitse pyytää lupaa. (Eettiset periaatteet N.d.)

9.4 Hyöty omalle ammattikunnalle ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen suhteen jatkotutkimustarpeiksi nousi erityisesti puhutun kielen vaikutus vertais- ja leikkitaitoihin sekä niiden tukeminen. Edellä mainittuja aiheita on tutkittu jonkin verran mm. AMK:n opinnäytetöissä. Usein tutkimukset ovat kuitenkin otannaltaan niin pieniä, ettei niistä voida tehdä yleistyksiä ja sen vuoksi aiheiden tarkempi tutkiminen on paikallaan.

Myös sukupuolierojen tutkimus vertais- ja leikkitaidoissa toisi mahdollisesti hyödyllistä tietoa varhaiskasvatuksen henkilöstölle, yksiköiden esimiehille sekä päättäjille. Lasten kiusaamista on tutkittu jonkin verran ja tutkijat ovat erimielisiä siitä, ovatko pojat tyttöjä enemmän mukana kiusaamistilanteissa. Usein korostetaan,

että tyttöjen ja poikien kiusaaminen on erilaista. Jatkossa voitaisiinkin paneutua enemmän vertais- ja leikkitaitoihin sekä peilata niitä sukupuolen valossa.

Opinnäytetyön tekeminen lisäsi ymmärrystäni leikin tukemisen tärkeydestä sekä sen vaikutuksesta vertaissuhteisiin. Koen, että aiheeseen perehtymisen kautta opin paljon omista toimintatavoistani sekä kuinka kehittää omaa toimintaani jatkossa varhaiskasvatuksen kentällä työskennellessäni. Opinnäytetyön tekeminen tuki siis myös omaa ammatillista kehittymistäni.

Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana (Functionalism as the basis for teaching a second language). *Virittäjä* nro 3. 2009. Viitattu 10.11.2018. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>
- 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. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja. Viitattu 16.2.2019. http://www.socca.fi/files/486/Havainnointi_pedagoginen_tuki_varhaiskasvatuksessa_2008.pdf
- Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. 2017. Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences EJSBS*. Viitattu 2.12.2018. <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ejsbs223.pdf>
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. 2017. Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 3, 161-173.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin: Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Viitattu 16.2.2019. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eettiset periaatteet. N.d. Tampereen yliopisto. Viitattu 8.9.2018. <https://www.test.uta.fi/tutkimus/tutkimuksen-etiikka/eettiset-periaatteet>
- Guo, K. & Dali, C. 2012. Negotiating and creating intercultural relations: Chinese immigrant children in New Zealand early childhood education centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 3, 127-146. Viitattu 1.1.2019. <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2015/01/AJEC1203.pdf>
- Hakkarainen, P. 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa, 99-108. Julkaisussa pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Toim. A. Helenius & R. Korhonen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Hakkarainen, P. 2008. Lähikehityksen vyöhyke, 45-49. Julkaisussa pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Toim. A. Helenius & R. Korhonen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke - Pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240-251.

- Halme, K. 2010. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, 86-101. Julkaisussa Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Toim. M. Nurmilaako & A-L. Välimäki. Helsinki: Unigrafia.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. 2008. Lapset ryhmässä, 57-68. Teoksessa pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Toim. A. Helenius & R. Korhonen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää, 109-138. Teoksessa pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Toim. A. Helenius & R. Korhonen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Helenius, A. & Lummelehti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2002. Leikin aakkoset, 133-159. Teoksessa Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita. Toim. A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15. - 17. p. Helsinki: Tammi.
- Hoffrén, H. 2000. Suomalaisuus – ranskalaisuus. Toisen kulttuurin omaksumisesta ja oman säilyttämisestä. Siirtolaisuus-Migration lehti, 3, 18-26. Viitattu 9.11.2016. http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/suomalaisuus_-_ranskalaisuus._toisen_kulttuurin_omaksumisesta_ja_oman_sailyttamisesta.pdf
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.
- Hyvä tieteellinen käytäntö. N.d. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 19.10.2018. <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Karling, M., Ojanen, T., Siven, T., Vihunen, R. & Vilen, M. 2009. Lapsen aika. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. WSOY.
- Kirves, K. & Stoor-Grenner, M. N.d. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 13.12.2017. <http://www.slal.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf>

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 25.2.2019.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf>

Koivula, M. & Hännikäinen, M. 2017. Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa, 89-107. Julkaisussa Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Toim. M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. Tampere: Vastapaino.

Koivunen, P-L. 2013. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. 2. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2016. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. 2. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Käsitteet. 2018. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus. Viitattu 6.12.2018. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/tyokalut/kasitteet>

L 11.6.1999/731. Suomen perustuslaki. Viitattu 16.2.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 16.2.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447529200>

Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Julkaisussa Nuorisotutkimus 30 (1), 3-19. Viitattu 9.1.2018. <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/vuorovai.pdf>

Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 29.10.2016.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen, 13-38. Julkaisussa Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Toim. K. Laine & M. Neitola. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lautamo, T. 2012. Play assessment for group settings: Validating a measurement tool for assessment of children's play performance in the day-care context. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 9.1.2018.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40444/978-951-39-4890-0.pdf?sequence=1>

Lautamo, T. & Laaksonen, V. 2017. RALLA – Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät.

Lautamo, T. 2013. RALLA Ryhmätilanteessa tapahtuva lapsen leikin arviointi.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto.

- Leikki. 2017. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatus- ja perusopetuspalvelut. Viitattu 16.2.2019.
<https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/vasu2017/vptsjt/hyvät-käytännöt/leikki2>
- Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. 2007. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 6.10.2017.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114451/Selv200762.pdf?sequence=1>
- Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Viitattu 10.11.2018.
<https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7>
- Maahanmuutto. 2015. Sisäministeriö. Esite. Viitattu 29.10.2016.
https://issuu.com/sisaministerio/docs/d_sismin_esitea5_suomi_maahanmuutto
- Maahanmuuttoviraston myöntämät ensimmäiset oleskeluluvat ja Suomen kansalaisuuden saaneet. 2015. Maahanmuuttovirasto. Tilastot. Viitattu 31.10.2016.
http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?648f1dee21bdd388
- Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016. 2017. Tilastokeskus. Viitattu 6.10.2017. http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html
- Moskal, M. 2014. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race, Ethnicity and Education*. University of Glasgow. Viitattu 16.2.2019. <http://eprints.gla.ac.uk/93969/1/93969.pdf>
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea?, 14-15. Julkaisussa *Oma kieli kullaa kallis*. Opas oman äidinkielen opetukseen. Toim. S. Latomaa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Julkaisussa *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Toim. H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T. & Lyytinen H. 2018. Ihmisen psykologinen kehitys. 7. p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piaget, J. 1999. *Play, dreams and imitation in childhood*. Florence, KY: Routledge.
- Rapo, M. 2011. Kuka on maahanmuuttaja. Tilastokeskus. Viitattu 9.10.2017.
http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. 2014. Leikin tukeminen, 66–92. Teoksessa *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Toim. J. Reunamo. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 30.11.2016. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1_2.html
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sheridan, M., Alderson D. & Howard, J. 2011. Play in early childhood: From birth to six years. Viitattu 10.11.2017.
- Suhonen, E. 2011. Vuorovaikutussuhteiden merkitys taaperoiden kehitykseen ja oppimiseen varhais(erityis)kasvatuksessa, 93-105. Julkaisussa Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010. Toim. K. Alila & S. Parrila. Oulu: Uniprint.
- Sääkslahti, A. 2015. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tilastot 2019. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 16.2.2019. <http://tilastot.migri.fi/#decisions/21205?start=564&end=575>
- Tuomimäki, I-S. & Vainio, S. 2017. Maahanmuuttajalasten vertaissuhteet päiväkodissa. Kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. Viitattu 12.1. 2019.
- Turvapaikka- ja pakolaistilastot. 2016. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 31.10.2016. http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-_ja_pakolaistilastot
- Tutkittavien informointi. 2016. Aineistohallinnan käsikirja. Viitattu 30.11.2016. <http://www.fsd.uta.fi/aineistohallinta/fi/tutkittavien-informointi.html>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Viitattu 16.2.2018. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- YK:n lastenoikeuksien yleissopimus. 1989. Suomen unicef. Viitattu 2.12.2016. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupalomake vanhemmille

Hyvä vanhempi,

Olen sosionomiopiskelija Jyväskylän ammattikorkeakoulusta. Teen opinnäytetyötä aiheesta Maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaidot päivähoitossa. Opinnäytetyöni tarkoituksena on kuvata maahanmuuttajataustaisten lasten osallistumista päiväkodin arjessa. Tavoitteena on tutkia maahanmuuttajataustaisten lasten vertais- ja leikkitaitoja ja selvittää niissä näkyviä haasteita ja vahvuuksia.

Havainnoin lapsia 29.-31.2018 vapaissa leikki-tilanteissa ja ohjatussa toiminnassa. Havainnoinnin apuna käytän RALLA - Lasten leikki- ja kaveritaitojen havainnointilomakkeita. Lomakkeet hävitän asianmukaisesti poimittuani niistä oleelliset havainnot työhöni. Käsitellen tietoja anonymisti eikä kenenkään henkilöllisyys ilmene tutkimuksessa.

Lapsen nimi:

Lapsen sukupuoli TYTTÖ POIKA

Perheen kotikieli:

Lapsemme saa osallistua opinnäytetyön toteutukseen KYLLÄ EI

Allekirjoitus:

Yhteistyöterveisin,

Mari Itkonen-Ratilainen

Liite 2. RALLA-havainnointityökalu

**RALLA****RALLA HAVAINNOINTITYÖKALUT™**

Nimi: _____

Ryhmä: _____

Ikä (vuotta/kuukautta): _____

Sukupuoli: Tyttö Poika

Havainnoitsija: _____

Havainnointi päivämäärä: _____

LAPSEN VAHVUUDET RYHMÄTOIMINNASSA:**LAPSEN PULMAT RYHMÄTOIMINNASSA:****ERITYISHUOMIOITA HAVAINNOINTITILANTEESTA:**

Liite 3. RALLA-kaveritaitojen havainnointilomake



HAVAINNOITAVA LAPSE:

KAVERITAITOJEN HAVAINNOINTILOMAKE

KAVERITAITOJEN PISTEYTYSKRITEERIT

1 = LAPSEN PITÄÄ HARJOITELLA TAITOA

Lapsi ei juuri koskaan saavuta osaamistavoitetta (alle 5% vuorovaikutustilanteista)

2 = LAPSI HALLITSEE TAIDON KOHTALAISESTI

Lapsi saavuttaa osaamistavoitteen harvoin (noin 5–35 % havainnoiduista vuorovaikutustilanteista)

3 = LAPSI HALLITSEE TAIDON HYVIN

Lapsi saavuttaa osaamistavoitteen melko usein (noin 35–75 % havainnoiduista vuorovaikutustilanteista)

4 = LAPSI HALLITSEE TAIDON ERITTÄIN HYVIN

Lapsi saavuttaa osaamistavoitteen lähes aina (eli 75–100 % havainnoiduista vuorovaikutustilanteista)

RYHMÄSSÄ TOIMIMISEN TAILOT

Lapsi osaa viestiä toisten lasten kanssa tilanteeseen sopivalla tavalla.

1 2 3 4

Lapsi osaa viestiä tarkoituksenmukaisella tavalla huomioiden vuorovaikutuskumppanin viestintätyylin ja mielentilan.

1 2 3 4

Lapsi ymmärtää ja osaa noudattaa yhteisiä pelisääntöjä.

1 2 3 4

Lapsi osaa sitoutua ryhmän toimintaan (esim. leikkiin) pitkäjänteisesti.

1 2 3 4

VUOROVAIKUTUKSEN YLLÄPITÄMISEEN
JA VERTAISTEN TUKEMISEN TAILOT

Lapsi osaa antaa ja vastaanottaa palautetta toisilta lapsilta.

1 2 3 4

Lapsi osaa hallita konflikteja ja sovittaa oma-aloitteisesti.

1 2 3 4

Lapsi osaa antaa tukea toisille lapsille oma-aloitteisesti.

1 2 3 4

Lapsi rohkaisee ja kannustaa toisia lapsia esimerkiksi ryhmätoiminnassa.

1 2 3 4

Liite 4. RALLA-kaveritaitojen havainnointilomake 2



HAVAINNOITAVA LAPSI:

VUOROVAIKUTUKSEEN LIITTYMISEN TAI DOT

Lapsi osaa rakentavasti ja oma-aloitteisesti lähestyä muita lapsia ja mennä mukaan ryhmän toimintaan.

1 2 3 4

Lapsi osaa lähestyä myös muita kuin omia parhaita kavereita.

1 2 3 4

Lapsi suhtautuu muiden osallistumiseen myönteisellä tavalla.

1 2 3 4

Lapsi pystyy sopivassa määrin saavuttamaan tavoitteitaan vertaisryhmässä.

1 2 3 4

TOISTEN HUOMIOON OTTAMISEN TAI DOT

Lapsi ottaa toiset lapset huomioon.

1 2 3 4

Lapsi kykenee tekemään kompromisseja toisten lasten kanssa.

1 2 3 4

Lapsi välttää loukkaamista tai satuttamista toisia lapsia.

1 2 3 4

Lapsi on ystävällinen toisille lapsille.

1 2 3 4

MUITA HUOMIOITA LAPSEN VERTAISUHITEISTA TAI KÄYTTÄYTYMISESTÄ MUIDEN LASTEN KANSSA:

Liite 5. RALLA-leikkitaitojen havainnointilomake



HAVAINNOITAVA LAPSE

LEIKKITAITOJEN HAVAINNOINTILOMAKE

LEIKILLISEN ASENTEN OSOITTAMINEN

1. Nauttii toiminnasta ja leikistä; hänellä on hauskaa leikissään	1	2	3	4
2. Osoittaa uteliaisuutta ympäristöä ja sen esineitä kohtaan	1	2	3	4
3. Aloittaa leikin ilman aikuisen tukea	1	2	3	4
4. Antautuu leikkimisen prosessiin keskittyen toimintaan	1	2	3	4
5. Tutkii kiinnostuneena ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia	1	2	3	4
6. Uteliaana osallistuu uusiinkin leikkeihin	1	2	3	4
7. Hassuttelee ja vitsailee	1	2	3	4
8. Päättää itse mitä tekee ennemmin kuin matkii toisten tekemistä	1	2	3	4
9. Osallistuu yhteiseen vapaaseen leikkiin aktiivisena toimijana	1	2	3	4
10. Innostuu toimintaan uusissa leikkiympäristöistä	1	2	3	4
11. Osoittaa tunteitaan leikin kuluessa	1	2	3	4
12. Osoittaa pätevyyden tunnetta, esim. osoittamalla tyytyväisyyttään	1	2	3	4
13. Mukauttaa omaa toimintaansa tehdäkseen leikistä haasteellisempaa tai hauskempaa	1	2	3	4
14. Ottaa riskejä ja etsii itselleen haasteellista toimintaa	1	2	3	4
15. Kiusoittelee positiivisesti ja leikkisästi	1	2	3	4
16. Rikkoo leikillisesti toiminnan sääntöjä ja etsii haasteita, mukauttaakseen leikkiä	1	2	3	4

LEIKKITAITOJEN PISTEYTYSKRITEERIT

1 = TUSKIN KOSKAAN (kuvaa lapsen toimintaa alle 5 % ajasta vapaassa leikkitalanteessa)

2 = HARVOIN (kuvaa lapsen toimintaa noin 5 – 35 % ajasta vapaassa leikkitalanteessa)

3 = USEIN (kuvaa lapsen toimintaa noin 35 – 75 % ajasta vapaassa leikkitalanteessa)

4 = LÄHES AINA (kuvaa lapsen toimintaa noin 75 – 100 % ajasta vapaassa leikkitalanteessa)

Liite 6. RALLA-leikkitaiteiden havainnointilomake 2



HAVAINNOITAVA LAPSI:

LEIKKITARINOIDEN LUOMINEN

17. Leikkii jäsentyneesti, leikissä on selkeä tarkoitus	1	2	3	4
18. Hyväksyy toisen lapsen leikkitekoja osaksi yhteistä leikkiä	1	2	3	4
19. Antaa esineille ominaisuuksia, esim. nukke on kipeä, auto on rikki	1	2	3	4
20. Keksii itse omia leikki-ideoita	1	2	3	4
21. Käyttää leikissään monenlaisia/vaihtelevia leluja ja esineitä	1	2	3	4
22. Korvaa puuttuvia esineitä jollakin leikistä olevalla (näkyttömällä), esim. kattilassa on ruokaa leikistä	1	2	3	4
23. Jakaa leluja toisten kanssa sovussa	1	2	3	4
24. Oppii/ymmärtää uuden leikin säännöt	1	2	3	4
25. Rakentaa leikkiympäristöä leikin aluksi tai edetessä, esim. koteja, majoja	1	2	3	4
26. Leikkii teemaa tai tarinaa	1	2	3	4
27. Leikkii arkipäivän tapahtumiin perustuvia roolileikkejä, esim. kotileikkiä tai kauppaleikkiä	1	2	3	4
28. Ottaa itselleen roolin, on leikistä joku muu kuin on	1	2	3	4
29. Käyttää esineitä symbolisesti, esim. laatikkoa pöytänä, palikkaa autonä	1	2	3	4
30. Käyttää esineitä luovalla ja omaperäisellä tavalla	1	2	3	4
31. Liittyy meneillään olevaan leikkiin sopeutuen sen sääntöihin	1	2	3	4
32. Leikkii seikkailuleikkejä, esim. prinsessaa, merirosvoa tai avaruusmiestä	1	2	3	4
33. Kertoo leikkiessään leikin tapahtumia	1	2	3	4
34. Aktiivisesti muuntaa tai mukauttaa teemaa leikin edetessä	1	2	3	4
35. Neuvottelee leikin säännöistä toisten leikkijöiden kanssa	1	2	3	4
36. Siirtyy joustavasti leikin vaiheesta toiseen yhteisessä leikissä	1	2	3	4
37. Jakaa leikin ideansa toisten leikkijöiden kanssa	1	2	3	4
38. Ymmärtää toisten lasten rakentamia leikin sääntöjä	1	2	3	4