

Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus vapaissa
leikki-tilanteissa päiväkotikontekstissa

Markus Räsänen
Kasvatustieteen
Pro gradu- tutkielma
Syksy 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Räsänen, Markus. 2016. Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus vapaissa leikkitilanteissa päiväkotikontekstissa. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 89 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen laatua aikuisten ja lasten välillä vapaissa leikkitilanteissa. Millaisissa tilanteissa aikuinen hakeutuu lapsen ja lapsi aikuisen luokse vapaassa leikissä? Tarkoituksena oli myös selvittää millaiset tekijät aikuisen ja lapsen välillä vaikuttavat vuorovaikutukseen vapaassa leikissä, sekä mikä on aikuisen rooli vapaassa leikissä ja miten aikuinen omalla toiminnallaan vaikuttaa lapsen toimijuuden tukemiseen aikuisen oman kokemuksen mukaan? Tutkimuskysymykset olivat seuraavanlaiset 1) Millaisena vuorovaikutus näyttäytyy vapaan leikin aikana? 2) Mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun vapaassa leikissä päiväkodin työntekijöiden mielestä ja millaista lasten toimijuutta tämä tukee?

Tutkimusaineisto koostui havaintomateriaalista ja neljästä teemahaastattelusta. Tutkimusaineisto kerättiin erään yksityisen päiväkotiketjun kahdesta eri-ikäisten lasten päiväkotiryhmästä. Lapsia molemmissa ryhmissä oli yhteensä kolmekymmentä ja aikuisia neljä. Aineisto purettiin ja analysoitiin teoriaohjaavan- ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin

Tulosten mukaan lapsi oli aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Vastaavasti aikuinen oli aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa 5-7-vuotiaiden ryhmässä. Eniten aikuinen hakeutui lapsen luokse vapaan leikin aikana molemmissa lapsiryhmissä leikeistä kyselläkseen ja toiseksi eniten lasta auttaakseen ja aktivoidakseen. Lasten hakeutumisessa aikuisen läheisyyteen motiivina näytti pääosin olevan leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle. Aikuisten vuorovaikutus oli ystävällistä ja ohjaavaa, mutta se sisälsi piirteitä myös hallitsevasta vuorovaikutuksesta. Lasten vuorovaikutus oli pääosin ystävällistä ja sopeutuvaa, mutta osittain myös uhmaavaa. Aikuisten puheessa korostui aikuisen oma rooli vuorovaikutuksen onnistumisen edellytyksenä. Erityisesti lapsen kokonaisvaltainen tunteminen ja lapsilähtöisyys koettiin tärkeäksi. Vuorovaikutusta heikentäväksi koettiin mm. kiire ja lapsen väheksyminen. Aikuisten vuorovaikutus osassa vapaan leikin tilanteita näyttäytyi lasten toimijuutta rajoittavana tekijänä.

Avainsanat: vuorovaikutus, vapaa leikki, päiväkoti, aikuisen tuki, toimijuus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 VUOROVAIKUTUS	3
2.1 Vuorovaikutuksen määritelmä	3
2.2 Vuorovaikutus päiväkotikontekstissa.....	4
2.3 Erilaisia vuorovaikutusasetelmia päiväkodissa	8
3 LEIKKI	12
3.1 Leikin määritelmä.....	12
3.2 Leikki päiväkodissa.....	16
3.3 Vapaa leikki.....	19
4 TOIMIJUUS PÄIVÄKODISSA	21
4.1 Toimijuuden määritelmä	21
4.2 Aikuisen tuki	22
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
6.1 Kohderyhmä ja sen valinta.....	28
6.2 Aineistonkeruumenetelmät.....	28
6.2.1 Haastattelu	30
6.2.2 Havainnointi	32
6.3 Aineistonkeruun käytännön toteuttaminen.....	34
6.4 Aineiston analyysi	36
6.5 Eettisiä pohdintoja.....	38
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	40
7 TULOKSET	42
7.1 3-5-vuotiaiden lasten ryhmä.....	42
7.1.1 lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa	43

7.1.2 aikuisen hakeutuminen vuorovaikutuksen lapsen kanssa.....	51
7.2 5-7-vuotiaiden lasten ryhmä.....	58
7.2.1 Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa.....	60
7.2.2 Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.....	66
7.3 Aikuisten kokemukset vuorovaikutuksesta 3-5-vuotiaiden ja 5-7-vuotiaiden lapsiryhmässä .	71
8 POHDINTA	77
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	77
8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	80
LÄHTEET	83
LIITE 1.....	88
LIITE 2.....	89

1 JOHDANTO

Päiväkotia voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä lasten kasvuun ja kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa pitkälti siihen miten lapsi kokee itsensä suhteessa muihin ja millaisena päiväkodin ilmapiiri hänelle, sekä muille näyttäytyy. On tärkeää ymmärtää millaista vuorovaikutusta päiväkodin moninaisiin tilanteisiin kätkeytyy, jotta ymmärrys eri osapuolten välillä parantuisi.

Vapaa leikki on keskeinen osa päiväkodin toimintaa ja usein sen ajatellaan olevan lapsen ”omaa aikaa”, aikaa johon aikuisen ei tarvitse niin merkittävästi puuttua. Mielestäni on kuitenkin syytä kartoittaa vapaaseen leikkiin kätkeytyvää aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta, jotta lasta voitaisiin tukea ja aikuisen rooli, sekä toiminta vapaassa leikissä tulisi näkyvämmäksi ja selkeämmäksi. Tätä kautta aikuisten ja lasten vuorovaikutusta voitaisiin tukea ja parantaa, sekä korjata siihen sisältyviä mahdollisia ongelmia tai solmukohtia. Aikuisten roolia vapaassa leikissä korostavat myös useat eri tutkimukset ja teoriat. Esimerkiksi Rutasen (2009) mukaan aikuinen on viime kädessä se henkilö, joka on vastuussa lapsesta ja lapsen toiminnasta. Myös Ginsburg (2007) korostaa vapaan leikin merkitystä, sillä se mahdollistaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen ja vertaisryhmässä toimimisen ja oppimisen (Ginsburg 2007,183).

Heikan, Hujalan ja Turjan (2009) mukaan lasten kuulemistä ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan pitää yhtenä keskeisenä laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijänä (Heikka, Hujala, Turja 2009, 81-83). Tämän pohjalta on mielenkiintoista nähdä millaisena aikuisen toiminta ja vuorovaikutus vapaassa leikissä näyttäytyy, sekä onko se lapsen toimijuutta tukevaa vai rajoittavaa.

Tutkimukseni tarkoituksena on siis kartoittaa millaisena vuorovaikutus näyttäytyy päiväkodissa vapaan leikin aikana lasten ja kasvattajien välillä, sekä miten vuorovaikutus jakaantuu aikuisten ja lasten välille. Lisäksi haluan tutkimuksessani selvittää miten päiväkodin henkilökunta kokee vapaan leikin vuorovaikutuksen? Millaiset tekijät vuorovaikutukseen vaikuttavat heidän mielestään ja miten tämä aikuisten puhe näkyy heidän toiminnassaan havainnoiduissa leikkitalanteissa?

Lähtökohtana tutkimukselleni voidaan pitää sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitettä, jonka mukaan vuorovaikutus nähdään siis tapahtumaksi, jossa kaksi tai useampi ihminen on fyysisesti läsnä toistensa kanssa (Peräkylä 2001). Tutkimuksessani olen myös pyrkinyt kuvaamaan ja ymmärtämään vuorovaikutusta erityisesti Kauppilan (2006) jaottelemien kahdeksan eri vuorovaikutuksen

peruslaadun kautta.

Tutkimusaineisto on kerätty erään yksityisen päiväkotiketjun kahdesta eri päiväkodista. Päiväkodeissa havainnoin kahta eri-ikäistä lapsiryhmää ja haastattelin lapsiryhmässä toimivia aikuisia. Aineiston analyysissä on käytetty teoriaohjaavaa, sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Aluksi esittelen ja avaan vielä tarkemmin tutkimukseni keskeisimpiä käsitteitä, joita ovat: vuorovaikutus, leikki ja toimijuus. Pysin luomaan lukijalle ymmärryksen siitä, kuinka nämä käsitteet liittyvät toisiinsa, eivät ole toisiaan poissulkevia ja kulkevat ikään kuin käsi kädessä päiväkodin arjen jokaisessa tilanteessa. Tämän jälkeen esittelen syvemmin tutkimukseni keskeisimpiä tavoitteita, aineistonkeruumenetelmiä, sekä aineiston analyysimenetelmää. Lopuksi esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset.

2 VUOROVAIKUTUS

2.1 Vuorovaikutuksen määritelmä

Vuorovaikutuksella voi olla monia erilaisia määritelmiä. Yksinkertaisimmillaan ja pelkistetyimmillään se voidaan esimerkiksi määritellä tilanteeksi, jossa kaksi henkilöä vaikuttaa jollakin tavoilla toisiinsa ja johon ympäristön toiminta myös tuo oman vaikutteensa (Kauppila 2006). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta vuorovaikutus voidaan määritellä jatkuvaksi jonoksi erilaisia pikku tapahtumia, joissa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan ja hänen kanssaan leikitään (Nummenmaa 2001, 29-30). Määritelmä muuttuu luonnollisesti sen mukaan, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan. On myös syytä muistaa, että vuorovaikutus on laaja käsite, joka kätkee sisälleen useita eri alakäsitteitä kuten mm. sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot (Kauppila 2006, 19). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tarkastellaan nimenomaan enemmänkin sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta ja siihen keskittyen.

Peräkylä (2001) on selittänyt ja tiivistänyt tätä sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitettä Erving Goffmanin teoksiin ja ajatuksiin perustuen. Goffmann määrittelee sosiaalisen vuorovaikutuksen tapahtumaksi, jossa kaksi tai useampia ihmisiä ovat fyysisesti läsnä toistensa kanssa. Vuorovaikutuksen ja sen ymmärtämisen lähtökohtana ei ole vuorovaikutustilanteen sosiaalinen konteksti, vaan jaetun läsnäolon luoma sosiaalinen tilanne sellaisenaan. Se missä vuorovaikutus tapahtuu, ei ole merkityksellistä. Esimerkiksi nykyiset puhelimet ja sähköpostit ovat kasvokkaisen vuorovaikutuksen eräänlaisia johdannaisia. Samat vuorovaikutuksen säännöt vallitsevat Goffmanin mukaan kaikissa konteksteissa ja ne koskevat esimerkiksi sellaisia asioita kuten fyysisen läheisyyden sääntelyä, puhuttelun muotoa, sekä puheenvuoron vaihtumista. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy myös suhteellisen tarkka vuorovaikutusjärjestys. Yksilön omat teot ja ulkoinen olemus toimivat joka hetki todisteena, hänen statuksestaan, sosiaalisista suhteistaan ja aikomuksistaan. Muut vuorovaikutustilanteessa läsnä olevat käyttävät tätä evidenssiä puolestaan omien päättelyjensä ja toimintojensa pohjana. Nämä kasvokkain tapahtuvat vuorovaikutustilanteet pitävät sisällään siihen osallistuvien yhteisesti hyväksytyyn järjestyksen, joka pitää sisällään mm. normit ja tavat. Nämä ovat ikään kuin sääntöjä sille, mitä on ja mitä ei ole hyväksyttävää tehdä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Goffmannin mukaan vuorovaikutus siis on kasvokkaista, reaaliajassa tapahtuvaa kanssakäymistä ruumiillisten ihmisten kesken. Näin määritettynä vuorovaikutusta itseään voidaan ja siis tulisikin tutkia. (Peräkylä 2001, 347-364.)

2.2 Vuorovaikutus päiväkotikontekstissa

Vuorovaikutus on merkittävä osa kasvatusta ja ihmiseksi kasvua, joten on syytä ymmärtää miten vuorovaikutus ilmenee eri tilanteissa ja mitkä asiat siihen vaikuttavat edistävästi ja heikentävästi. Voidaan varauksetta sanoa, että päiväkotiki on yksi merkittävimmistä lasten sosiaalistajista ja varhaisimpien vuorovaikutustaitojen rakentajista suomalaisesta kulttuurikontekstista katsottuna. On toki huomioitavaa, että vuorovaikutuksen merkitys ja sille annettu arvo luonnollisesti vaihtelee kontekstin mukaan. Päiväkodissa vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitoja voidaan pitää päiväkodin yhtenä merkittävimpinä työkaluina.

Tätä väitettä tukee myös Koiviston ja Luttisen ajatus, jonka mukaan lapsen itsetunto rakentuu pääasiassa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja koska useat lapset viettävät suurimman osan ajastaan päiväkodissa, päiväkodin vuorovaikutussuhteiden merkitys lapsen itsetunnon rakentamisessa korostuu. Päiväkodissa ollessaan lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että toisten lasten kanssa (Koivisto & Luttinen 1997, 5.) Vuorovaikutuksen merkitystä päiväkodissa tuskin siis pystyy liiaksi korostamaan tai vähättelemään sen merkitystä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Pelkästään jo tämän vuoksi aiheesta tehty tutkimustieto ja aiheen tuleva lisätutkimus ovat erityisen tärkeää. Toisaalta ei sovi unohtaa myöskään kotilapsia, sillä koti muodostaa päiväkotiin rinnastettuna vähintään yhtä mekittävän paikan lasten vuorovaikutustaitojen kehitykselle.

Päiväkodin arki kätkee sisälleen monia erilaisia vuorovaikutustilanteita ja vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi leikkiminen toisten lasten kanssa ja yhteiset ruokailutilanteet, sekä vaikkapa avun pyytäminen pukeutumisessa sisältävät jonkinlaisen vuorovaikutuksellisuuden. Tilanteet, joissa aikuinen ja lapsi kohtaavat sisältävät yleensä myös jonkinasteisen auktoriteettiasetelman, asetelman jossa aikuinen luonnollisesti on lapsen ”yläpuolella”. Leena Turjan mukaan kasvatuksessa on aina kysymys yksilön ja hänen kasvuaan ohjaavan tahon, tässä tapauksessa siis lapsen ja kasvatustehtävästä vastaavan aikuisen eli opettajan välisestä valtasuhteesta. (Turja 2011, 42). Turjan ajatuksiin on erittäin helppo yhtyä ja varmasti näin asia jossain määrin onkin, mutta ehkä asiaa ei kuitenkaan ole syytä nähdä aivan niin suoraviivaisesti ja mustavalkoisesti. Metsomäki tutki tätä vallankäyttöä havainnoimalla lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Tutkimustuloksista ilmenee, että lapsen persoonallisuudella on keskeinen osa siinä millaista vallankäyttö ja vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on. Aikuiset käyttivät valtaa suhteessa lapsiin, mutta altistuiivat myös itse lasten vallankäytölle, näiden vastustaessa päiväkodin syömiskäytänteitä. (Metsomäki 2006, 200-203.)

On siis syytä muistaa, että vuorovaikutustilanteet ovat muuttuvia ja voivat painottaa eri tavalla aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ja osallisuutta. Näin voidaan päätellä myös Koiviston ja Luttisen tutkimuksesta vuorovaikutussuhteiden yhteydestä lapsen itsetuntoon. Koiviston ja Luttisen mukaan lasten kanssa voi tehdä esimerkiksi erilaisia sopimuksia, joista pidetään kiinni. Ratkaisevaa näissä sopimuksissa on, että ne eivät ole yksinomaan aikuisten sanelemia, vaan ne ovat yhdessä lasten kanssa mietittyjä. (Koivisto & Luttinen 1997, 88.) Tätä kautta lapsella siis itselläänkin on mahdollisuus vaikuttaa asioihin, eikä aina tarvitse ”alistua” aikuisten sanelemiin sääntöihin.

Edellä mainitun kaltainen lasten osallisuuden korostaminen on saanut tutkimusten mukaan myös tietynasteista vastustusta joidenkin kasvattajien keskuudessa. Vastustajat ovat perustelleet näkemyksiään mm. sillä, että lapset eivät ole kykeneviä vaikuttamaan omiin asioihinsa tai että aikuiset pelkäävät lasten olevan liikaakin äänessä ja tätä kautta horjuttavan aikuisen auktoriteettiasemaa, lisäksi Turja (2011) nostaa esille Stenwallin ja Seppälän ajatuksen (2008), joiden mukaan lasten osallisuutta voidaan monesti pitää ylimääräisenä, aikaa ja henkilökuntaa vaativana asiana, jota toteutetaan ainoastaan, mikäli resursseja löytyy. Tämä siitähän huolimatta, vaikka uusituissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan lapsen oma osallisuus aikaisempaa selkeämmin esille. (Turja 2011, 43-45.) Kaikesta huolimatta Koiviston ja Luttisen tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus näyttäisi jäävän verrattain vähäiseksi, rajoittuen pääasiassa ainoastaan tilanteisiin, jossa aikuinen antaa ohjeita tai kehoituksia ja vastaa lasten esittämiin kysymyksiin lyhyesti. Tämän tiedon valossa Koivisto ja Luttinen nostavat esille mielenkiintoisen kysymyksen siitä, onko päiväkodeissa aitoa toisen kohtaamista ja huomioimista aikuisten ja lasten välillä (Koivisto & Luttinen 1997, 90-91.)

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) viittaavat Lisinan (1985, 1986) työryhmän tutkimukseen aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimuksen mukaan kolmen tyyppin tarpeet ohjaavat aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta kaikissa lapsuuden vaiheissa. Ensimmäisessä vaiheessa korostuu vaikutelmien tarve, toisessa vaiheessa aktiivisen toiminnan tarve ja viimeisessä vaiheessa aikuisen tunnustuksen ja tuen tarve. Hakkarainen ja Bredikyte näkevätkin aikuisen osapuolen tiedon ja todellisuuden syvällisemmän hallitsemisen lähteenä. Tiedollinen muoto edellyttää, että aikuinen kunnioittaa lasta ja osoittaa pitävänsä vuorovaikutusta lapsen kanssa tärkeänä. Esimerkiksi aikuisen kehu lapselle on osoitus siitä, että aikuinen ottaa lapsen vakavasti. Vuorovaikutuksen tarve ja motiivi voivat olla eri alueilla, mutta lapsi voi olla vakuuttunut aikuisen suhtautumisesta itseensä vain, jos lapsen esittämiä ajatuksia ja ongelmia pohditaan syvällisesti, lasta kehuen. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 111-112.)

Vuorovaikutuksen sosiaalisen muodon tarve syntyy ymmärtämisen vastavuoroisuudesta ja jaetuista kokemuksista toisten ihmisten kanssa. Keskeisenä vuorovaikutuksen ongelmana lasten kanssa voidaan pitää mahdollisuutta ymmärtää ja arvioida ympäröivää maailmaa ja saavuttaa sama näkemys kuin aikuisella. Lapsella haasteeksi voi muodostua erityisesti ymmärrys ihmisten välisistä sosiaalisista suhteista. Tämän seurauksena vapautuminen tilannesidonnaisuudesta merkitsee lasten henkilökohtaisten motiivien rakentumista, mikä osaltaan muuttaa koko motivaation alueen ja kehityksen mekanismin. Leikeissä ja leikkiessään lapset alkavat käyttäytyä ensimmäisen kerran sosiaalisten suhteiden kantajina (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 112.)

Reijo Kauppila jakaa vuorovaikutuksen- käsitteen ikäänkuin eräänlaisiksi hallitseviksi peruslaaduksiksi. Kauppila kuvasi vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Näitä vuorovaikutuksen laatuja Kauppila löytää yhteensä kahdeksan erilaista: ystävällinen, ohjaava, hallitseva, uhmainen, aggressiivinen, epävarma, alistuva, joustava. Ystävällisessä vuorovaikutuksessa ominaista on avoimuus ja kohteliaisuus. Ohjaavassa vuorovaikutuksessa korostuu toisesta huolehtiminen ja rakentavan palautteen antaminen. Hallitsevassa vuorovaikutuksessa nousee esille oman erinomaisuuden korostaminen ja muiden alistaminen. Uhmainen vuorovaikutus pitää sisällään kapinoinnin ja yhteisiä sääntöjä vastaan rikkomisen. Aggressiiviseen vuorovaikutukseen liittyy useat konflikti-tilanteet ja riidan haastaminen. Epävarma vuorovaikutustyyli kumpuaa omasta epäluottamuksesta itseän ja alistumisesta muiden tahtoon. Alistuvassa vuorovaikutuksessa hallitsee pelko, omia oikeuksia ei tunnusteta ja omaa osaamista vähätellään. Sopeutuvassa vuorovaikutuksessa ei pidetä niin tiukasti kiinni omista näkemyksistään ja voidaan helposti sopeutua muiden esittämiin ehdotuksiin. (Kauppila 2006, 52-59.)

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) ovat jakaneet leikki-ikänsä kolmeen laadullisesti erilaiseen vaiheeseen korostaen lasten omaa aloitteellisuutta vuorovaikutuksessa. Ensimmäisessä vaiheessa leikki-ikänsä alussa (2-3 vuotiaat) erityisesti aikuisen aloitteellisuus on tärkeää. Aikuisen tehtävänä on korostaa lapselle leikkitekojen jatkuvuutta ja leikin käytänteitä. Toisessa vaiheessa leikin perusteiden osaamisen jälkeen lapsen tekemät omat aloitteet ovat oleellisia. Aikuisen läsnäolo voi olla leikin välttämätön edellytys, mutta aikuisen aloitteet voivat myös katkaista leikin. Lapsi tarvitsee aikuisen apua ja yhteistyötä mm. tarinajuonen etsimiseen leikkiä varten. Viimeisessä vaiheessa viidennen ikävuoden jälkeen lapsi tarvitsee aikuisen apua lähinnä leikin moraalisen haastavuuden, symbolisuuden ja juonellisuuden kehittelyyn. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 113.)

Cantell on teoksessaan *Ratkaiseva vuorovaikutus* puolestaan tutkinut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta kasvattajien kirjoittamien kokemusten, esimerkkien ja ajatusten kautta.

Kirjoituksista käy ilmi samoja asioita mitä Metsomäenkin tutkimuksesta: lapsen omalla persoonallisuudella on suuri merkitys. Hiljaiset lapset jäävät useimmiten toiminnan ulkopuolelle tai joutuvat äänekkäämpien lasten varjoon, toisaalta päiväkodissa toimiva aikuinen voi omalla taidollaan ja toiminnallaan vaikuttaa siihen, ettei lapsi syrjäydy muista ja pääsee mukaan vuorovaikutukselliseen toimintaan. Keinoja, joilla auttaa lasta on useita ja moni kasvattaja tuntuukin korostavan ryhmämuotoista leikkiä ja toiminnan merkitystä pelkän opettajajohtoisien toiminnan sijaan, sillä se mahdollistaa eri sosiaaliset yhdistelmät ja roolit lasten keskuudessa. (Cantell 2010, 68-73.)

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) tutkivat aikuisen osallistumista lapsen leikkiin päiväkodissa. Aikuisten ajatukset leikistä ja vuorovaikutuksesta voidaan tiivistää seuraaviin huomioihin: Lasten kanssa leikkiminen ei ole helppoa ja se edellyttää leikin kielen oppimista, sekä aitoa paneutumista leikkiin ”on todella leikittävä, eikä teeskenneltävä leikkiä”. Lapset ja aikuiset ovat kavereita leikissä. Leikki auttaa ymmärtämään paremmin lasten ideoita ja ajattelua. Aikuiselta leikki edellyttää erityisesti taitoa uppoutua toimintaan kuvitellussa tilanteessa ja samalla kuitenkin havainnoida leikkitilannetta ns. ulkoapäin (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 206.)

Näiden tutkimusten valossa näyttääkin siis siltä, että aikuisten roolia vuorovaikutustilanteiden toimivuuden kannalta ei tule väheksyä ja myös aikuisen omat persoonallisuuden piirteet, kuten luontainen aktiivisuus, varmasti vaikuttavat myös vuorovaikutuksen laatuun. Sekä aikuisten että lasten panostusta varmasti vaaditaan, jotta vuorovaikutustilanteet olisivat mahdollisimman toimivia. Tämän pohjalta herääkin kysymys siitä kuinka sitten voidaan yksioikoisesti määritellä se mikä tekee toimivan vuorovaikutustilanteen. Tällaista yhdenmukaista määritelmää ei varmasti voida täysin mitenkään esittää. Anna Raija Nummenmaa korostaakin tulkinnallisuuden merkitystä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen tulisikin suhtautua kokonaisena, kokemuksellisenä ja yksilöllisenä subjektina. (Nummenmaa, 2001. 32-35.) Keinot jotka toimivat siis toisen lapsen kanssa, eivät välttämättä toimi toisenlaisen lapsen kanssa. Cantell nostaa tutkimuksessaan esille myös palautteenannon ja arvioinnin merkityksen lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Cantellin mukaan parhaimmillaan tämä palautteenanto on kaksisuuntaista ja tämän palautteen, keskustelun ja avoimen vuorovaikutuksen tulisi olla kasvattajille ennen kaikkea mahdollisuuksia. Aikuinen kertoo lapselle omia huomioitaan ja käsityksiään tämän kehityksestä ja osaamisestaan, mutta myös lapsi itse osallistuu ja pohtii näitä samoja asioita yhdessä aikuisen kanssa. Keskeistä kuitenkin on, että palaute on kannustavaa ja kehittävää moittimisen ja kielteisten asioiden sijaan.

(Cantell 2010, 190-194.)

Nykyään myös erilaiset säädökset ja lasten oikeuksien sopimukset korostavat tätä lasten kuuntelemista, osallisuutta ja osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Vaikka lapset nykykäsityksen mukaan nähdäänkin aktiivisina toimijoina ja yksilöinä, on Turjan mukaan lapsen yksilöllisyyden korostus siirtymässä yhä enenevässä määrin kohti ryhmän jäsenyyttä ja yhteistä toimintaa sekä lapsiryhmässä että aikuisten ja lasten kesken (Turja 2011, 46.) Turjan tekemät huomiot näyttäisivät olevan hyvin linjassa nykyisten asenteiden muutosten kanssa. Esimerkiksi monissa kouluissa koulutehtävät ja työpaikoilla työt ovat muuttuneet eräänlaisiksi ryhmien tekemiksi projekteiksi. Tämänkaltaisen ryhmän korostus on siis huomattavaa jo päiväkotitasolla.

Pakarisen (2012) mukaan myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja luonteenpiirteet vaikuttavat vuorovaikutuksen rakentumiseen päiväkodissa. Esimerkiksi opettajan stressillä ja stressin siedolla katsottiin olevan erityisen merkittävä yhteys lasten motivaatioon ja toimintaan. Paljon stressaavien opettajien ryhmäläiset useimmiten kokivat vähemmän oppimismotivaatiota kuin vastaavasti vähän stressaavien opettajien ryhmäläiset. Tästä voidaan päätellä, että stressaavilla opettajilla ei ehkä jää riittävästi voimavaroja rohkaista ja tukea päiväkodissa toimivia lapsia (Pakarinen 2012, 54.)

Kiesiläinen (1998) on erottanut hyvään kasvatusvuorovaikutukseen liittyviä edellytyksiä. Lähtökohtaisesti hyvän vuorovaikutuksen perusedellytyksenä voidaan pitää oikeanlaista asennoitumista. Asenteessa on aina mukana jokin ajatus, tämän lisäksi siihen liittyy tunne asian tärkeydestä ja tämän myötä asian täytyy toteutua jollakin tapaa käytännössä. Asenteita taas ohjaavat vallitsevat arvot ja ihanteet. Hyvän vuorovaikutukseen kuuluviksi asioiksi Kiesiläinen katsoo mm. vuorovaikutusvastuun, Hyvän tahdon, sekä välittämisen, ihmisen kunnioituksen, vastuun omista ajatuksistaan, tunteistaan ja teoistaan, oikein kuulemisen –ja ymmärtämisen, sekä tärkeiden asioiden sanomisen ja rehellisyyden (Kiesiläinen 1998, 79-91.)

2.3 Erilaisia vuorovaikutusasetelmia päiväkodissa

Vaikka aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus onkin erittäin keskeisessä osassa esikoululaisen päivää ja siihen liittyvää toimintaa, kuitenkin vähintään yhtä merkittävän vuorovaikutustilanteen muodostavat lasten keskinäiset suhteet ja toiminta. Ikosen (2006, 149) mukaan vasta vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, lapset oppivat tärkeitä taitoja, esimerkiksi tekemään

yhteistyötä ongelmanratkaisutilanteissa, erityisesti leikkiutilanteissa.

Tutkimusten mukaan lasten sukupuolella näyttäisi olevan merkitystä vuorovaikutuksen laadussa. Lapset usein solmivat varhaisimpia ystävyys- suhteitaan samaa sukupuolta olevien kesken. Pojat ovat usein itsetietoisempia ja ajautuvat herkemmin konflikteihin, sekä niiden ratkaisuihin kuin tytöt. Tytöt taas ovat vuorovaikutuksessaan tunteellisimpia ja sallivampia kuin pojat. (Lee Galda 2001, 209.)

Lasten ja aikuisten välinen, sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus ei suinkaan ole toisiansa poissulkevia, vaan kuten Ikonen (2006) toteaa, kasvattajan on pohdittava jatkuvasti pedagogisesta näkökulmastaan käsin, yhteisöjen ja yhteisöllisyyden rakentumista sekä ystävyys-suhteiden, leikin ja vuorovaikutuksen tukemisen merkitystä kasvatustyössä. Aikuisen jatkuva läsnäolo on siis tärkeää, joko näkyvästi tai näkymättömämmin. (Ikonen 2006, 149.)

Muu merkittävä osa päiväkotiyhteisön keskinäistä vuorovaikutusta ovat henkilökunnan keskinäiset vuorovaikutussuhteet, sekä lasten vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan väliset suhteet. Kasvattajien näkemykset opettamisesta koskevista järjestelyistä ja kasvatuskäsitykset saattavat olla hyvinkin erilaisia toisistaan, tämän seurauksena lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen lähtökohdat samoissa lapsiryhmissä voivat vaihdella hyvinkin merkittävästi. Päiväkodin henkilökunnan olisikin tärkeää luoda sellainen yhteisöllinen toimintakulttuuri, jossa asiantuntijuutta ja ideoita jaetaan, sekä erilaiset kasvatuskäsitykset nivoutuvat yhdeksi yhteiseksi päämääräksi. (Karila & Nummenmaa 34-47.)

Kaikki tässä luvussa mainitut toimijat (päiväkodin henkilökunta, lapset ja vanhemmat) yhdessä muodostavat siis päiväkodin kasvatusyhteisön, johon lapsi osallistuu ja nämä toimijat yhdessä luovat ne arvot ja tavoitteet, joita kasvatusyhteisö pitää tärkeänä, tämä puolestaan luo viitekehyksen päiväkodin toiminnalle ja kasvatusvuorovaikutukselle, jota tapahtuu kaikkialla päiväkodissa ja sen alueella. Päiväkotiyhteisössä kasvatusta, sekä siihen liittyvä vuorovaikutus perustuu siis kiinteästi vanhempien ja päiväkodin työntekijöiden väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. On kuitenkin myös tärkeää huomata että kasvatusta, ei rajoitu ainoastaan kasvatetun ja kasvatettavan välille, vaan se rakentuu epäsuorasti yhteisön, tässä tapauksessa päiväkodin sisäisiin rakenteisiin (Nummenmaa 2006, 19-23.) Nummenmaa kiteyttääkin hyvin pariin lauseeseen tämän päiväkotiympäristössä pyörivän erilaisten vuorovaikutussuhteiden sekamelskan; ”Kasvatuskäsitykset - kasvatusta, lasta, lapsuutta ja oppimista koskevat perusolettamukset – ovat talossa ja sen eri huoneissa läsnä oleva, mutta usein näkymätön ilmanvaihto. Ilmanvaihto voi olla koko talon yhteinen tai jokaisessa

huoneessa voi olla omanlaisensa.” (Nummenmaa 2006, 24.)

Päiväkodin vuorovaikutusasetelmista- ja suhteista puhuttaessa on syytä muistaa, että näiden eri toimijoiden välinen kasvatusyhteistyö ei suinkaan ole aina niin saumatonta kuin voisi luulla. Joskus vuorovaikutustilanteet niin lasten- väliset, kuin aikuisten välisetkin voivat pitää sisällään erilaisia haasteita ja solmukohtia. Kiesiläinen (1998) on pohtinut näitä vuorovaikutustilanteisiin liittyviä haasteita, sekä niiden ratkaisuja. Nämä haasteet usein liittyvät vanhempien ristiriitaisiin toiveisiin, odotuksiin ja epärealistisiin vaatimuksiin kasvattajia kohtaan. Ongelmia voi myös aiheuttaa esimerkiksi kotona ja päiväkodissa vallitsevat erilaiset säännöt ja toimintatavat. Kasvatusyhteisöissä tulisikin selvittää mitä ja miten yhteistä kasvatustyötä voitaisiin tehdä, mihin sillä pyritään ja mitä sillä voitaisiin saada aikaan. Ikään kuin sopi yhteisistä säännöistä, joita voitaisiin noudattaa molemmissa paikoissa. Usein myös lapsesta puhuttaessa erilaiset tunteenpurkaukset ja jopa solvaukset ovat arkipäivää kasvatusyhteistyössä. Tärkeää olisikin huolehtia ensisijaisesti siitä, että oma vuorovaikutuskanava pysyisi avoimena ja siinä olisi mahdollisimman vähän suhdetta vääristäviä puolustavia tunteita ja tuntemuksia. Tärkeää on myös avoimuus: asiat tulisi sanoa suoraan. (Kiesiläinen 1998, 92-104.)

Päiväkodin sisäisiä vuorovaikutusasetelmia tarkasteltaessa on syytä muistaa, että päiväkodissa tapahtuva vuorovaikutus ei suinkaan synny ja rakennu ainoastaan päiväkodin sisäisistä toimijoista (lapset, päiväkodin henkilökunta- vanhempien suhde), vaan se rakentuu huomattavasti laajemmasta kokonaisuudesta, joka liittyy koko ympäröivään yhteiskuntaan. Bronfenbrenner painottaa ekologisessa teoriassaan koko lapsen elinympäristön vaikutusta oppimiseen ja kehitykseen. Lapsen eletty ympäristö pitää sisällään paljon muutakin kuin vain omat vanhemmat ja päiväkotiympäristön. Lapsi saa eteensä tukea tai vastaavasti rajoitteita riippuen omasta elinpiiristään. Bronfenbrennerin teoria pitää sisällään yhteensä neljä eri tasoa, joissa lapsi yhtäaikaisesti elää. Nämä tasot ovat mikrosysteemi, mesosysteemi, eksosysteemi ja makrosysteemi. Kukin taso vaikuttaa lapsen toimintaan eri intensiteetillä eri ikäkausina. Mikrosysteemi pitää sisällään lapsen lähimmän elinpiiriin: omat vanhemmat, vertaiset ja sisarukset. Nämä ovat ne henkilöt, joiden kanssa lapsi yleisimmin on lähimmässä vuorovaikutuksessa. Mesosysteemi pitää sisällään mm. oman kodin ja koulun, siis yleisimmät elinpiirit, joissa lapsi vaikuttaa. Nämä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa lapsen mikrosysteemiin ja näin ollen vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Eksosysteemiin voidaan katsoa kuuluvaksi esim. vanhempien työpaikka, sosiaaliset turvaverkostot ja media. Makrosysteemi taas pitää sisällään yhteiskunnan asettamat lait ja arvot, joiden mukaan toimitaan ja eletään. Nämä tasot eivät ole toisiaan poissulkevia tai asteittain eteneviä, vaan ne vaikuttavat jatkuvasti lapsen toimintaan ja ajatteluun suorasti tai epäsuorasti, saaden erilaisia painoarvoja eri elämäntilanteissa ja

eri ikäkausina. (Vasta, Miller & Ellis 2004, 22-23.) Lapsen elämä ympäristö väistämättä siis vaikuttaa siihen, millaisena vuorovaikutus näyttäytyy ja millaisella intensiteetillä lapsi mahdollisesti tarvitsee aikuisen tukea ja missä tilanteissa, oli kyse sitten lapsen leikeistä tai jostain muusta tuen tarpeesta vaativasta asiasta. Jokainen lapsi siis myös tuo oman henkilökohtaisen kokemusmaailmansa ja uskomuksensa mukaan päiväkodin toimintaan, jonka pohjalta vuorovaikutus muokkautuu yksilölliseksi kokonaisuudeksi.

Kuten edellä esitettyjen teorioiden pohjalta voidaan päätellä, vuorovaikutus ei suinkaan ole yksisuuntaista toimintaa, jossa aikuinen omaa toimintaa säätelemällä luo edellytykset laadukkaalle vuorovaikutukselle. Myös lapsi omalla toiminnallaan ja luonteenpiirteillään vaikuttaa osaltaan aikuisen toimintaan ja tätä kautta vuorovaikutuksen rakentumiseen. Eija Pakarinen (2012) tutki väitöskirjassaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta, sekä lapsen motivaatiota ja oppimista päiväkodissa. Tuloksista voidaan päätellä, että heti kun opettaja tuli tietoiseksi lapsen heikommista suoriutumistaidoista, alkoi opettaja kiinnittää erityistä huomiota vuorovaikutukseen ja lapsen tukemiseen. Opettaja esimerkiksi saattoi muuttaa lapsen rutiineja johdonmukaisemmiksi, sekä joustaa lapsen osalta yhteisesti sovituista säännöistä helpommin. Opettaja myös käytti enemmän aikaa lapsen tarkkailuun ja pyrki tuomaan lapselle sisäisesti motivoivaa tekemistä (Pakarinen 2012, 55.)

Edellä olen esitellyt mitä eri tutkimukset ovat kertoneet vuorovaikutuksesta ja vuorovaikutussuhteista, sekä yleisesti vuorovaikutuksen ilmiöstä päiväkotikontekstissa. Mainitut tutkimukset ovat esittäneet oletuksia ja erilaisia piirteitä siitä, millaista vuorovaikutusta ja millaisia vuorovaikutusasetelmia päiväkodin moninaisiin tilanteisiin voi kätkeytyä. Kaikesta voi päätellä, että vuorovaikutuksen käsite on erittäin laaja ja moninainen, johon vaikuttavat monet eri tahot. Olen tietoisesti esitellyt myös lyhyesti aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta, sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta, vaikka tutkimukseni keskittyikin nimenomaan aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Mielestäni myös näitä muita vuorovaikutussuhteita on hyvä ymmärtää, ovathan ne tärkeä osa päiväkodin arkea ja vaikuttavat tietyllä tavalla jokaiseen. Jos esimerkiksi aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet ovat heikot, vaikuttaa se varmasti myös sekä lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin että aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin. Mikään näistä vuorovaikutussuhteista ei siis välttämättä ole täysin toisiaan poissulkevia, vaan kulkevat ikään kuin rinnakkain. Seuraavassa luvussa käsittelen leikin roolia päiväkodin arjessa ja vapaata leikkiä, sekä sivuan siihen erittäin keskeisesti liittyvää vuorovaikutuksen-käsitettä, sillä vuorovaikutusta voidaan pitää erittäin olennaisena osana leikkiä.

3 LEIKKI

3.1 Leikin määritelmä

Leikki on yksi lasten ominaisimmista tavoista toimia ja ajatella. Se on luonteeltaan sosiaalista toimintaa, johon vaikuttavat niin vertaisryhmät kuin myös kasvattajatkin. Kaikki toiminta mitä lapsen leikeissä näkyy, on lapselle merkityksellistä, vaikka kaikki lapselle merkityksellinen toiminta ei välttämättä leikeistä ulospäin näykään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 18-19.) Usein sanasta leikki, tulee mieleen lapsi, joka leikkii leluilla joko yksin tai kaverinsa kanssa. Leikki on kuitenkin paljon laajempi ja monitasoisempi käsite kuin edellä oleva esimerkki antaa ymmärtää. Yksinkertaisimmillaan ajateltuna leikki kuitenkin voi olla juuri sitä, mitä äskeinen esimerkki antaa ymmärtää.

Sicartin (2014) mielestä leikin määrittelemine on osittain jopa haastavaa, eikä ole yhtä oikeaa tapaa määritellä leikkiä ja leikkillisyyttä. Ei ole olemassa yleispätevää tai kovinkaan universaalial määritelmää leikille. Mikä jollekin toiselle voi olla leikkiä, ei välttämättä ole sitä toiselle. Sicart kuitenkin itse määrittelee leikkimisen eräänlaiseksi ymmärtämisen muodoksi siitä, mikä meidät ympäröi, keitä me olemme ja miten olemme yhteydessä ja liitettyinä muihin ihmisiin. Leikki on ihmisenä olemisen muoto. Se on osa ihmisen jokapäiväistä toimintaa, niin vapaa-aikaa kuin työtäkin. Leikkiin liittyy vahvasti myös sen henkilökohtaisuus. Vaikka leikki tapahtuisi jonkun toisen kanssa, ovat leikin vaikutukset aina henkilökohtaisia ja se liittyy omiin muistoihin ja käsityksiin moraalista. Leikki on myös tietyllä tapaa merkityksen ja merkitysten etsimistä. Leikki antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa ja tämän ymmärryksen kautta antaa keinon haastaa siihen liittyviä rakenteita, mikä johtaa tietoon ja mahdollistaa uusien ajatusten syntymisen ja mahdollisesti vanhoista ajatuksista luopumisen. Leikki on maailmaan kiinnittymistä päämäärien läpi, suhteessa muihin ihmisiin. Emme leiki viihdyttääksemme itseämme tai muuttuaksemme etäiseksi muusta maailmasta, vaan leikimme koska haluamme kuulua siihen (Sicart 2014, 1-3, 17-19).

Garvey (1990) on erottanut tiettyjä leikkiä kuvaavia piirteitä, joiden on katsottu liittyvän vahvasti leikin- käsitteeseen. Leikki on nautinnollista ja mielihyvää tuottavaa, vaikka se ei tuottaisikaan suoranaista iloa, se on silti tärkeää ja arvokasta leikkijälle. Leikillä ei ole ulkoisia tavoitteita ja sen motiivit ovat vahvasti sisäisiä. Leikillä ei katsota olevan varsinaisesti sen kummempaa tarkoitusta ja leikki nähdään luonnostaan tuottamattomana toimintana. Leikki on spontaania, vapaaehtoista ja leikkijän vapaasti valittavissa olevaa toimintaa. Lisäksi leikki vaatii aktiivista osallistumista

leikkijältään. Vaikka leikki voidaankin nähdä ”vain” leikkinä, on leikillä silti vahvat systemaattiset yhteydet siihen mitä ei varsinaisesti pidetä leikkinä. Leikin on katsottu liittyvän erityisesti luovuuteen, ongelmanratkaisukykyyn, kielen oppimiseen, sosiaalisten roolien oppimiseen ja muihin kognitiivisiin ja sosiaalisten ilmiöiden oppimiseen, sekä rakentamiseen (Garvey 1990, 4-5.)

Vuorisalon (2009) mukaan leikki on pitkälti asennoitumista tiettyyn toimintaan, eräänlaista tarinan kertomista ja kuvitteelliseen todellisuuteen uskomista, korostaen kuitenkin, että samanaikaisesti leikki ei kuitenkaan ole pelkkä sisäinen asenne, vaan leikkiin liittyy aina tietty muoto ja toiminta, josta sen juuri nimenomaisella hetkellä tunnistaa leikiksi. (Vuorisalo 2009, 158). Van Hoorn, Nourot, Scales ja Alward (2011) puolestaan määrittelevät leikin ilmiöksi, joka jatkuu koko elinkaaren, mutta muuttaen samalla muotoaan. Esimerkiksi jalkapallon pelaaminen voidaan mieltää vaikkapa leikiksi. Lisäksi ihmiset eivät ainoastaan nauti omasta osallistumisestaan leikkiin, vaan voivat olla haltioituneita pelkästään muiden leikkien katsomisesta. Van Hoornin ym. (2011) mukaan leikki yleensä sisältää jotain seuraavista piirteistä: aktiivinen osallistuminen leikkiin, sisäinen motivaatio leikkiin, keskittyminen leikin keinoihin, ei-sanallinen käytös ja vapaus ulkoa päin annetuista säännöistä. (Van Hoorn ym. 4-5.)

Myös Moyles (2012) tukee ajatusta siitä, että leikki ei ole ikään sidottua. Aikuisetkin leikkivät ja ovat leikkisiä. Esimerkiksi erilaisten urheilulajien ja pelien pelaaminen voidaan nähdä leikiksi. Kuten myös ajatuksilla leikkittely, roolien vaihto ja huumori. Vaikutukset leikillä aikuisiin ovat samoja kuin lapsillakin. Leikki edistää ongelmanratkaisutaitoja, luovuutta ja henkistä terveyttä. Elämä ilman leikkiä ja leikkisyyttä olisi vain mekaanista suorittamista (Moyles 2012, 14.)

Mouritsen (2002) näkee leikin vahvasti ikätasoon, sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan ja maantieteelliseen sijaintiin sidottuna. Esimerkiksi tytöt ja pojat ovat yleensä kiinnostuneita eri asioista ja köyhemmistä perheistä tulevilla lapsilla ei ehkä ole samanlaisia lähtökohtia leikeille kuin rikkaiden perheiden lapsilla. Pienemmällä lapsilla leikkien teemat ja tapa leikkiä usein eroavat merkittävästi vastaavilla vanhemmilla lapsilla. Tätä ei ole kuitenkaan syytä perustella pelkällä iällä, vaan on muistettava muut edellä mainitut leikkiin vaikuttavat tekijät (Mouritsen 2002, 24-25.)

Garveyn (1990) mukaan kuitenkin erilaisten tutkimusten ja teoreetikoiden mukaan leikkiin voidaan kuitenkin liittää joitain universaaleja piirteitä kuten, se että leikki voi tietyiltä piirteiltään muistuttaa jäljittelyä aikuisen toiminnasta, mutta on jollain tapaa epätäydellistä ja viimeistelemätöntä. Tämä taas on johtanut johtopäätökseen, jossa leikin on katsottu olevan aistinvarainen toiminto, jonka tarkoituksena on ollut harjoittaa toimintoja, jotka ovat välttämättömiä myöhemmin aikuisena toimimisen kannalta (Garvey 1990, 2-3.)

Helenius ja Lummelahti (2013) keräsivät eri ikäisiltä ihmisiltä aineiston, joka liittyy muistoihin leikistä ja leikeistä. Aineisto on kerätty viime vuosisadan puolivälistä nykyaikaan. Muistelijan tehtävänä on ollut palata takaisin lapsuuteensa, niin varhaiseen vaiheeseen kuin mahdollista, ja tallentaa lyhyesti paperille vain yksi mahdollisimman varhainen yksittäinen mielikuva leikistä. Aineistosta on todennettavissa mm. niin leikkijän iän ja sukupuolen, kuin myös leikkijöiden välisten suhteiden vaikutus leikkiin ja leikin kulkuun. Nuorimpaan ikään palautuvat leikkimuistot liittyivät pääosin erilaisiin esineisiin esim. nuken vaunuihin. Vanhemmat leikkijät taas muistelivat paljon sitä, kenen kanssa leikittiin. Erityisesti esikouluikässä muistissa oli se, millaisia henkilökohtaisia merkityksiä leikissä annettiin korvaaville välineille. Tässä heijastui erityisesti leikin luova aspekti. Aineistosta käy myös ilmi miten erityisesti isompien lasten mukanaolo pienten lasten leikissä on laajentanut pienten lasten elämyksiä, vaikkei aina ole ymmärrettykään leikin kulkua. Leikkimuistoaineiston pohjalta voidaan myös huomata, että leikki kytkeytyy jollain tapaa sosiaalisen sukupuoleen. Leikki kumpuaa lapsen omasta motivaatiosta ja halustaan olla itselleen, sekä ympäristölleen merkityksellinen ihminen ja lunastaa paikkansa lähipiirissään. Tyttöjen ja poikien omat käsitykset itsestään alkavat erkaantua jo toisella ikävuodella. Leikki- iän alkaessa tyttöjen ja poikien identiteetti on jo ensimmäistä kertaa muovautunut. Tähän ovat vaikuttaneet mm. kaikki ne kokemukset ja käsitykset, joita lapset ovat hankkineet miehistä, naisista ja heidän töistään, sekä itsestään. Leikkimuistoaineistossa tyttöjen ja poikien leikit olivat siis erilaisia, mutta sekaryhmissä leikkiessään lapset saivat kosketusta toistensa mielenlaatuun ja näin ollen laajensivat omaa kokemuspäiriään (Helenius & Lummelahti 2013, 23-54.)

Leikin kautta lapset oppivat rakentamaan myös omaa identiteettiään ja kehittämään sosiaalisia taitojaan. On myös huomattava, että leikkiessään lapset oppivat paljon muutakin kuin vain teknisiä taitoja tai faktatietoa. Lapset soveltavat leikistä oppimaansa tietoa ja taitoa jokapäiväiseen elämäänsä ja täten samalla sosiaalistuvat vertaisryhmän suulliseen kulttuuriin sekä osaltaan myös aikuisten suulliseen kulttuuriin. Tämä suullinen kulttuuri pitää sisällään kaiken leikin aikana tapahtuvan puhumisen. (Sawyer, 2001, 35.) Leikin muodossa ja tarpeissa on todettu olevan eroja tyttöjen ja poikien välillä. Pojat suosivat ja oppivat erityisesti fyysisistä leikeistä paremmin. Syynä tähän on pidetty mm. tyttöihin verrattuna hitaampaa kehitystä, erilaista aivorakennetta ja poikien mieshormoneja (Moyles 2012, 12.)

Leikkiä voidaan pitää myös merkittävänä lasten terveyteen ja terveelliseen kasvuun liittyvänä tekijänä. Leikki edistää lapsen kognitiivista, fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista terveyttä. Lisäksi leikki mahdollistaa lapsen mielikuvituksen, motoristen taitojen ja ketteryuden/oman kehon hallinnan kehittymisen. Leikki antaa myös lapselle mahdollisuuden rakentaa ja tutkia maailmaa,

jota he voivat hallita. Lapset voivat esimerkiksi leikin kautta hallita ja työstää pelkojaan tai eläytyä eri ihmisten asemaan, kuten vaikkapa aikuisen. Tämä osaltaan edistää lapsen itsetuntoa ja sietokykyä. Tämän kaiken lisäksi leikki myös tarjoaa lasten vanhemmille täyden mahdollisuuden osallistua yhteiseen toimintaan lasten kanssa, joka ei välttämättä aina ole mahdollista kiireellisessä ja hektisissä elämäntilanteissa ja arjessa (Ginsburg 2007,182-183.)

Grieshaber ja McArdle (2010) ovat osaltaan kritisoineet nykyisiä ja vanhoja leikistä esitettyjä teorioita ja määritelmiä usein liian romantisoiduiksi. Heidän mukaansa lasten leikki ei välttämättä aina ole viatonta ja hauskaa tai edes luonnollista. Leikki ei myöskään aina ole opettavaista tai edes luontainen tapa oppia jotain. Lisäksi leikkiä usein voi ohjata jokin suurempi poliittinen tai muu yhteiskunnallinen agenda (Grieshaber & McArdle 2010, 1.)

On tutkittu, että jo kolmevuotiaat lapset pystyvät muodostamaan vuorovaikutteisia leikkejä toisten lasten kanssa. Lapset jakavat informaatiota toisilleen leikkiessään keskenään ja kyselevät toisiltaan leikkiin liittyviä asioita. Yhteiset leikit voivat tosin olla lyhyitä, mutta mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa sitä pidemmäksi yhteisen vuorovaikutteisen leikin kesto voi muuttua, sosiaalisten taitojen kehittyessä (Garvey 1990, 13.)

Hymyllä ja nauramisella voidaan katsoa olevan merkittävät roolit leikissä ja leikkimisessä. Aikuinen voi esimerkiksi omalla hymyllään rohkaista lasta leikkimään tai vastaavasti toimia siten, että se viestii lapselle, että nyt pitää muuttaa toimintatapaa (Garvey 1990, 17.) Lapsi voi vastaavasti hymyllään näyttää muille lapsille ja aikuiselle nauttivansa nykyisestä leikistään.

Sääntöjen mukaan leikkimistä voidaan pitää leikin kehittyneimpänä muotona. Siinä voidaan mm. määritellä ketkä osallistuvat leikkiin ja millainen rooli kenelläkin leikkijällä on (Garvey 1990, 108.). Esimerkiksi tytöt voivat vaikkapa leikkiä prinsessaleikkiä ja luoda säännön, joka kieltää poikien osallistumisen leikkiin ja pojat voivat vastaavasti kieltää tyttöjen osallistumisen omiin leikkeihinsä. Sicartin (2014) mukaan säännöt ohjaavat leikin kontekstia ja kehyksiä, jossa leikki tapahtuu. Tosin säännöt ovat vain yksi osa leikkiä, eikä edes tärkein. Säännöt ovat leikille tarpeellisia, mutta eivät välttämättömiä. Säännöt nähdään usein myös suhteellisen muuttumattomina rakenteina (Sicart 2014, 8.)

Sääntöjen mukaan leikkimiseen liittyy myös vahvasti sääntöjen rikkomisen kulttuuri. Jos sääntöjä rikotaan, leikki useimmiten päättyy ja sääntöjen rikkojaa pidetään moraalisenä syyllisenä leikin hajoamiseen (Sicart 2014, 8). Garvey (1990) on lasten leikkejä tutkiessaan huomannut, että tällaista sääntöjen tahallista rikkomista tapahtuu paljon, mutta usein se käsitellään hyvässä hengessä ja ne

sovitaan ennen kuin ratkaisut käyvät fyysisiksi. Lapset käyttävät erilaisia keinoja ja toimintamalleja, mikäli joku lapsista ei noudata yhteisiä sääntöjä. Esimerkiksi lapsi voi kiristää sanomalla, että ei ole enää sääntöjen tekijän tai rikkojan kaveri. Vastaavasti lapsi voi tehdä muutakin kiusaa esimerkiksi piilottamalla tavaroita. Yhtä kaikki sääntöjen rikkomisen on kuitenkin nähty tärkeänä osana lasten luonnollista toimintaa testata omia rajojaan ja oppia ympärillä olevien sosiaalisten järjestelmien sääntöjä (Garvey 1990, 108- 109.) Siis mihin lapsi omalla toiminnallaan kykenee vaikuttamaan, sekä mitä hän saa tehdä ja mitä ei.

3.2 Leikki päiväkodissa

Leikillä on tärkeä ja merkittävä rooli päiväkodissa ja koko varhaiskasvatuksessa. Tätä suuntaa korostavat myös erilaiset poliittiset päätökset ja päiväkotien opetussuunnitelmat, siitä että leikin tulisi olla merkittävin keino opetuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Fokus on nimenomaan oppimisessa, ei ainoastaan lapsen kehityksessä. Tämä käsitys on haastanut erityisesti vapaan- leikin roolin päiväkodeissa. Leikistä on tulossa päiväkodeissa enemmänkin keino saavuttaa joitain aikuisen asettamia tavoitteita kuin, että se olisi lapsesta itsestään lähtöistä tai vapaasti valittavaa. Näin ollen vapaan lapsilähtöisen leikin voidaan kärjistetyksi katsoen vähentyneen päiväkodeissa (Grieshaber & McArdle 2010, 89-90.)

Härkösen (2003) mukaan käytännön varhaiskasvatustyö koostuu kolmesta osa- alueesta, jotka pitävät sisällään hoidon/perushoidon, kasvatuksen, vuorovaikutuksellisuuden, sekä opetuksen. Lisäksi edellä mainitut osa-alueet tulee muokata osaksi lasten omaa toimintaa ja kokemusmaailmaa (Härkönen 2003, 114, 121) Aiemmin mainittujen tutkimusten valossa voidaan siis vielä lyhyesti todeta, että nimenomaan juurikin leikki on tärkeä osa tätä lasten toimintaa ja elämää ympäristöä. Leikin tulisi siis olla kiinteä osa päiväkotien kaikkea toimintaa järjestettäessä. Leikin erilaisten elementtien käyttö osana varhaiskasvatusta ja opetusta muodostaa myös eräänlaisen väliportaan lasten tavoitteelliseen oppimiseen. Lähes kaikkiin varhaiskasvatuksen sisältöihin ja opetukseen voi liittyä leikkiä. Kun lapset kokevat opetustilanteet leikkinä, kannustaa se lasta toimintaan. Leikin ohjauksessa opettaja toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita. Yleensä päiväkotien erilaiset opetusleikit ovat lähinnä leikkejä, joissa on säännöt. Lasten mielenkiintoa leikkiin on hyvä pitää yllä esimerkiksi asteittain muutamalla tai vaikeuttamalla leikin sääntöjä. Toisaalta taas jos leikki tuntuu lapsesta vaikealta tai suoranaiselta opiskelulta, ei tehtävässä välttämättä enää ole leikistä ammentavaa motivoivaa voimaa (Helenius & Lummelahdi 2013, 213.)

Leikkiä voidaan pitää eräänlaisena ”supertyökaluna” päiväkodeissa. Se edistää koulu- ja oppimisvalmiuksia perusopetukseen siirryttäessä. Erillisten sisältöorientaatioiden sijaan leikin sisältöjä ja leikkipedagogiikan menetelmiä tulisi kehittää. Varhaiskasvatuksessa lapsen mielikuvituksen, luovuuden ja tunteiden kehittämisen merkittävin menetelmä on luova leikki, eikä suinkaan aikuisten maailmasta tuodut tietosisällöt (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 9.) Jacobsin ja Crowleyn (2010) mukaan päiväkotien lukujärjestykset ja aikataulut tulisi aina lähtökohtaisesti rakentaa siten, että lapsilla olisi mahdollisuus kiinnittyä heitä kiinnostaviin asioihin ja aikaa jäisi erillisille pienryhmäaktiiviteeteille, kuin myös isompien ryhmien toiminnalle. Tärkeää on antaa aikaa myös leikille ja mahdollisuus lapselle tehdä päätöksiä niin sisätiloissa kuin ulkonakin. (Jacobs & Crowley 2010, 115.)

Oleennaista leikkipedagogiikassa on se, että siinä luodaan sellaisia toimintaympäristöjä, jotka kehittävät sekä aikuisia että lapsia. Pedagogisten menetelmien ytimenä on aikuisten aito ja aktiivinen osallistuminen lasten leikkeihin. Tällainen idea ei kuitenkaan ole vielä levinnyt kovinkaan laajalle. Tavallisesti aikuiset yrittävät opettaa lapsille kuinka leikkiä ”oikeasti” tai tyytyvät vain tarkkailemaan lasten vapaata leikkiä ja puuttuvat siihen tarvittaessa. Leikkiin puuttumisen motiiviksi voidaan yleisesti katsoa leikin parantaminen, auttaminen tai leikin provosointi, joka voi viedä lasten kehitystä eteenpäin. Aikuisen leikkiin puuttumisen tavoitteena on yleensä yhteisen pitkäkestoisen leikin aikaan saaminen, joka voi osaltaan yllyttää osanottajia luoviin tekoihin (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 243.) Helenius ja Lummelahti (2013) lisäävätkin, että jos aikuinen on ollut läsnä ja tietoisesti havainnoinut lasten leikkimistä, hän huomaa samalla asioita, joita seuraavaan leikkikertaan olisi syytä muuttaa, jotta lapsiryhmässä syntyisi jatkuva myönteinen leikin kehityksen ilmiö (Helenius & Lummelahti 2013, 226).

Friedrich Fröbelin vaikutusta varhaiskasvatukseen ja leikkipedagogiikkaan päiväkodeissa voidaan tuskin liiaksi korostaa. Suomalaisessa lastentarhatyössä on alusta alkaen toteutettu fröbeliläistä kasvatusta- ja toimintaperiaatteita. Fröbel mm. suunnitteli lasten leikki- ja askartelumateriaaleja, ihmisen kehitykseen, luonnon yhteyksiin ja matemaattisiin lainalaisuuksiin perustuen. Nämä materiaalit perustuivat Fröbelin omiin lapsen omatoimisuutta ja luovuutta korostaviin pedagogisiin ja filosofisiin näkemyksiin. Fröbelin tarkoituksena oli saattaa lapsi luonnon ja ympäristön yhteyteen, havainnoimaan ja ilmentämään sisäistämäänsä vaikutelmia. Fröbel ilmensi suoraan luonnosta lähtökohdat, joiden parissa työskentelyä ja tuntemista hän piti tärkeänä lapsen kehityksen kannalta. Erilaiset askartelut, paperin taittelut, muovailut, rakenteluleikit ovat isolta osin sovellutuksia fröbeliläisestä leikkipedagogiikasta. Vaikka askartelua ei varsinaisesti aina voida pitää

leikkinä, voi askartelulla olla tavoite leikkiin esimerkiksi. askarrellaan jokin lelu, jotta päästäisiin leikkimään tiettyä leikkiä (Helenius & Lummelahki 2013, 143-153.)

Eri maiden välillä on havaittu olemassa olevia eroja siinä, millainen merkitys leikille päiväkodissa ja päiväkotien opetussuunnitelmissa annetaan. On kuitenkin olemassa yleispäteviä sääntöjä ja ohjeita, joihin päiväkodeissa yleensä pyritään leikissä ja leikkejä järjestettäessä. Esimerkiksi opettajan roolin hyväksyminen osana lapsen leikkiä. Rooli voi olla aktiivinen, jonka tarkoituksena on opettaminen/oppiminen tai passiivinen (esim. leikin seuraaminen). Tiettyjen arvojen siirtäminen leikkien kautta, kuten vaikkapa reiluus, tasa-arvoisuus ja häviön sietäminen voivat olla osana leikkien syvempää tarkoitusta, sekä leikin korostaminen etenevänä prosessina ja lapsen luontaisena tapana toimia ja ajatella (Grieshaber & McArdle 2010, 108-109.)

Hakkarainen ja Bredikyte (2013) kartoittivat kehityshankkeessaan kasvatustyöntekijöiden ihanteita ja käsityksiä lapsilähtöisyydestä päiväkodin toiminnassa, sekä miten tämä toteutuu käytännön kasvatustyössä. Tulokset osoittavat, että kasvattajien ihanteet lapsilähtöisyydestä ovat tiukassa ristiriidassa käytännön toimintaan. Aikuiset saattoivat puhua lapsista loukkaavasti heidän päidensä ylitse, tilannekohtaiset ratkaisut tehtiin lähes aina poikkeuksetta aikuisten eduksi, lasten omaa ääntä ei kuunneltu, oma-aloitteisuuteen kannustamisen sijaan lasten toimintaa rajoitettiin. Aikuisten oman toiminnan ja työn sujuminen näytti kuitenkin menevän lähes aina lasten aloitteiden ja ehdotusten kuuntelemisen ohitse (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 11-12.)

Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden korostamisen myötä päivittäisen lapsiryhmän toiminnan tulisi jakautua tasapuolisesti aikuisen johtaman ohjatun toiminnan ja lasten omatoimisen leikin välille. Tällöin koko päivähoiton päivittäisestä tuntimäärästä puolet olisi varattava lasten omatoimiseen toimintaan, eli siis leikkiin. On kuitenkin syytä muistaa, että jokaisessa päiväkodissa on omat toimintaedellytyksensä. Joitain yhteneviä havaintoja päiväkotien toiminnasta voidaan kuitenkin esittää: Tärkein päivittäisen yhtäjaksoisen sisäleikin aika näyttäisi olevan aamupäivällä, kun kaikki lapset ovat paikalla ja vielä virkeimmillään. Aamiaisen jälkeen leikkimään voidaan mennä joustavasti suoraan ruokapöydästä, ja ohjattujen tuokioiden pitäjillä on tässä välissä mahdollisuus valmistella tilanne, josta yleisimmin siirrytään kohti ulkoilua. Iltapäivän lepopohetken jälkeen lapset voivat yleensä valita toimintansa ja leikkinsä, kunnes välipala ja tämän jälkeen ulos siirtyminen keskeyttää sen. Lapsia on myös hyvä muistuttaa hyvissä ajoin leikkiajan päättymisestä, jotta he osaisivat asennoitua asiaan ja jättää leikkinsä siihen vaiheeseen, jossa voi lopettaa. Näin vältetään myös pahanmielen purkautumisilta. Lopulta vanhemmat usein hakevat lapsensa

päiväkodin pihalta päivän päätyttyä. Myös tällöin on tärkeä huolehtia siitä, ettei lasten parhaat leikit ole käynnissä ja aikuinen omalla toiminnallaan niitä keskeytä (Helenius & Lummelahti 2013, 225.)

Leikin ja leikkimistaitojen arviointia voidaan pitää merkittävänä osana varhaiskasvatusta ja päiväkotien toimintaa, kuten arviointia yleensäkin. Leikin kautta varhaiskasvattajat voivat mm. arvioida lapsen kommunikaatiota, fyysistä-, sosiaalista-, ja emotionaalista kehitystä. Leikin arvioinnissa voidaan edetä havainnoimalla leikkiä, jonka jälkeen lapsen kanssa keskustellaan leikistä. Tämän jälkeen pohditaan ja analysoidaan lapsen kertomaa itse nähtyyn, jonka jälkeen voidaan pohtia, miten kunkin lapsen kanssa edetään ja löytyykö mahdollisia ongelmakohtia, joihin puuttua (Moyles 2012, 15-16.)

3.3 Vapaa leikki

Rutasen (2009) mukaan Vapaan leikin määritelmät vaihtelevat usein varhaiskasvatusta järjestävien kuntien ja yksiköiden opetussuunnitelmien mukaisesti. Ei ole olemassa selkeän yleispätevää määritelmää sille, mitä on vapaa leikki, eikä esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiinny sanaa vapaa leikki, edellä mainitussa muodossaan. Vapaata leikkiä on useimmiten huomattu käytettävän kahdessa eri merkityksessä: leikin sisällön vapaudessa ja lapsen toiminnan vapaudessa. Vapaalla leikillä ei kuitenkaan viitata siihen, että lapsi jäisi ilmaan minkäänlaista aikuisen valvontaa. Leikin sisällön vapaudella Rutanen tarkoittaa vapautta aikuisten esittämistä teemoista, ohjeista ja rajoitteista. Lapsi itse siis päättää leikkinsä aiheen ja miten leikissä edetään. Lasten toiminnan vapaudella Rutanen tarkoittaa hetkittäistä vapautta ohjeista, vapaa leikki on siis vapautta, joka lapsille annetaan toimimiseen. Tähän sisältyy myös oletus siitä, että silloin kun lapsi vain saa mahdollisuuden, alkaa tämä toteuttaa lapsuuttaan leikin kautta. (Rutanen, 2009, 208-212.) Vuorisalo (2009) kuitenkin pohtii, onko vapaa leikki päiväkodissa todella aidosti vapaata. Vapaa leikki voi esimerkiksi olla tiukasti rajattuna vain tiettyihin ajankohtiin ja leikin pituus (aika) yleensä määritellään ennalta. Leikkejä voidaan rajoittaa myös erilaisilla säännöillä ja materiaali- sekä tilajärjestelyillä (Vuorisalo 2009, 157). Käytännössä leikkejä voidaan vaikka rajoittaa esimerkiksi opastamalla, että määrätynlaisia leikkejä saa leikkiä vain niihin varatuissa tiloissa, roolileikit liikuntasalissa tai järjestelemällä tietyt lelut tiettyihin huoneisiin.

Helenius ja Korhonen (2012) esittävät vapaan leikin tilanteena, jossa lapset voivat toteuttaa omia tavoitteitaan ja jonka lapset itse suunnittelevat. Lapset itse päättävät mistä leikki alkaa ja mihin se loppuu. He myös itse päättävät kuka saa osallistua leikkiin ja kenen kanssa leikitään. Helenius ja Korhonen nostavat kuitenkin muiden tutkijoiden tapaan myös esille päivähoidon yleisten

pedagogisten sääntöjen asettamat rajoitteet lasten vapaalle leikille. (Helenius & Korhonen 2012, 69.)

Vaikka vapaa leikki- käsitteenä korostaakin lapsen vapautta oman leikkitoimintansa järjestäjänä ja suunnittelijana, ei aikuisen roolia tässäkään tilanteessa tule väheksyä. Aikuinen on viime kädessä se henkilö, joka on vastuussa lapsesta ja lapsen toiminnasta. Onkin hyvä vetää selkeä raja lapselle siinä, mihin asti säännöt ja ohjeet ovat vapaita, esimerkiksi tilanteisiin, jotka voivat olla vaaraksi lapsen turvallisuudelle. Näiden vapaalle leikille annettujen määritelmien perusteella vapaa leikki ei lopulta näyttäydykään niin vapaana kuin mitä se ehkä käsitteenä antaa ymmärtää. Vapaus on enemmänkin vapautta aikuisen tarkoin määrittelemistä ohjeista ja aikuisen määrittämän sisällön ja teeman etenemisestä. Vapaa leikki on aina sidottuna päiväkodin tarjoamaan fyysiseen ympäristöön ja kulttuuriseen säännöstöön, tästä kehyksestä katsottuna leikki ei voi olla koskaan täysin vapaata. (Rutanen 2009, 212-226.)

Vapaan leikin on todettu edistävän lasten ryhmätyöskentely-, neuvottelu-, ongelmanratkaisu-, ja ryhmässä jakamisen taitoja. Lisäksi itseohjautuvuuteen liittyvien taitojen on todettu kehittyvän vapaassa leikissä. Kun leikki on lapsista lähtöistä, lapset harjoittelevat ja oppivat huomaamattaan samalla päätöksentekotaitoja, sekä löytävät heitä itseään kiinnostavia asioita ja tekevät juuri sitä asiaa mistä pitävät. Kun leikki on aikuisen ohjaamaa (esim. säännöt, reunaehdot), leikki menettää osan leikkimisen tarjoamista hyödyistä ja eduista, joita ovat juurikin lapsen oman luovuuden esiin tuominen ja ryhmätaitojen harjaannuttaminen. Vapaa ohjaamaton leikki on tärkeä osa päiväkodin, sillä se mahdollistaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen ja vertaisryhmässä toimimisen ja oppimisen (Ginsburg 2007,183.)

Seuraavassa luvussa käsittelen toimijuuden käsitettä päiväkotikontekstissa. Lisäksi käsittelen sitä miten aikuinen voi omalla toiminnallaan, kokemuksellaan ja käsityksillään lapsesta vaikuttaa tähän lapsen toimijuuden kokemuksen syntyyn ja rajoittamiseen. Sivuan myös lyhyesti niin lapsessa kuin aikuisessakin olevia ominaisuuksia, joilla voidaan katsoa olevan vaikutusta lapsen toimijuuden kokemukseen.

4 TOIMIJUUS PÄIVÄKODISSA

4.1 Toimijuuden määritelmä

Toimijuus- käsite on vasta viime vuosien aikana noussut esille varhaiskasvatuksen kentällä. Kasvatus- kontekstissa toimijuus voidaan yksinkertaistettuna määritellä yksilön kyvyksi tehdä päätöksiä asioista kuten mitä halutaan oppia ja miten halutaan oppia, sekä kuinka täten laajentaa omaa minäpystyvyyden tunnetta (Adair 2014, 219). Lasten toimijuudella usein viitataan ja tarkoitetaan lasten vaikuttamismahdollisuuksia päiväkodeissa ja päiväkotikontekstissa. Tällä halutaan korostaa lasten omaa vastuuta kasvatuksesta, sekä oppimisesta. Nykykäsityksen mukaisesti yhteiskunnassa korostetaan yksilön vastuuta itsestään, tämä heijastuu myös varhaiskasvatukseen. Päiväkoti- ikäisiäkin koskeva elinikäinen oppiminen korostaa mm. kykyä toimia erilaisissa tilanteissa, aloitekyvykkyyttä, sekä joustavuutta. Lapsiin kohdistetaan odotuksia vapaudesta ja vastuusta, joihin liittyy vahva oletus autonomisuudesta (Paju 2013, 201.)

Myös Heikka, Hujala ja Turja (2009) korostavat tätä lapsen toimijuutta ja sen merkitystä. Heidän mukaansa lasten kuulemistä ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan pitää yhtenä keskeisenä laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijänä. Nämä tekijät voidaan jakaa kolmen eri tarkastelukulman alle joita ovat: yhteiskunnallinen, opettajan ammatillinen kehittyminen ja pedagoginen tarkastelu. Lasta tulee mm. tukea ja ohjata siten, että hänestä vähitellen kasvaa aktiivinen puhuja, sekä kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa ja lapsi totuttautuu keskustelemaan tunteistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan, sekä ilmaisemaan erilaisia havaintojaan ja päätelmiään muille ihmisille. Tärkeää myös on, että yhteiselämässä vaadittavat taidot harjaantuvat. Yhteiskunnallisen näkökulman taustalla on moderni lapsuuskäsitys, jossa korostetaan lapsen pätevyyttä tasa-arvoisina yhteiskunnan jäseninä ja sitä, että lapsi voi osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ikätasonsa vaatimalla tavalla. Tämä oikeus on kirjattu myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jonka myös Suomi ratifioi ja asetti voimaan vuonna 1991. Tarkasteltaessa lapsen osallisuutta ja kuulemistä opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta korostuu erityisesti lapsen kuunteleminen ja mielipiteiden kunnioittaminen. Kasvattajat reflektivat omia käytännön kokemuksiaan ja tulevat tämän myötä tietoisemmiksi toimintansa taustalla vaikuttavista uskomuksista ja tiedosta. Tälle tavalla aikuiselle ikään kuin avautuu väylä aidosti ymmärtää lasten maailmaa ja ajattelua. Viimeisessä pedagogisessa tarkastelukulmassa lapsen kuulemistä ja lapsen osallisuuden vahvistamista perustellaan moderneihin kehitys-oppimiskäsityksiin nojaavin perustein. Esimerkiksi konstruktivismin lähtökohtien mukaisesti

aikuisen tehtäväksi jää ottaa selvää, miten lapsi ajattelee ja miten hän toimii vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa. (Heikka, Hujala, Turja 2009, 81-83.)

Toimijuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi koulukonteksti pitää sisällään myös opettajan kuin myös lasten vanhempien toimijuuden, sekä laajemmin tarkasteltuna koko kouluyhteisön toimijuuden. Vaikka toimijuutta voidaankin tarkastella yhdestä näkökulmasta (lasten toimijuus) käsin, on silti hyvä muistaa, muiden toimijoiden läsnäolo, sekä se miten muut toimijat vaikuttavat toistensa toimijuuden kokemukseen (Adair 2014, 219.)

Ihminen voidaan nähdä toimintaan osallisena, ei pelkästään yksin sitä tekevänä. Sidoksellisuus, riippuvuus ja kiinnikkeisyys ovat oleellinen osa ihmisyyttä ja ihmisenä toimimista. Ihmisen tekemiset ovat riippuvaisia muistaa, toisista ihmisistä, menneistä kokemuksista, esineistä, sekä kokemuksista esineiden käytöstä. Lasta ei siis voida nähdä vain perhetaustansa summana, eikä myöskään vain päiväkodin nykyhetkessä olevana, muusta irrallisena (Paju 2013, 202.)

Lasten toimijuutta ja toiminnan ydinelementtejä voidaan arvioida erilaisista näkökulmista ja lähtökohdista käsin. Lapsen toimintaan osallistumisen aste voidaan nähdä osallisuuteen liittyvänä ulottuvuutena. Tämä ulottuvuus kuvaa lapsen toimintaan osallistumisen astetta. Se pitää sisällään lasten aloitteellisuuden, toimintaan sitoutumisen, sekä toimintatavat. Päiväkodin arjessa toimintaan osallistuminen voi tapahtua monin eri tavoin. Esimerkiksi verbaalisesti, nonverbaalisesti, fyysisesti, sosiaalisesti tai konkreettisesti tekemällä. Lapsen osallistuminen voi olla passiivista, jolloin lapset ovat fyysisesti toiminnassa mukana, mutta ilman mahdollisuutta itse vaikuttaa toimintaan. Sen sijaan osallisuus tarjoaa lapselle mahdollisuuden vaikuttaa toimintaan, jolloin lasten omat näkemykset voivat saada aikaan konkreettisia muutoksia toiminnassa. (Lehtinen 2009, 99, 104.)

4.2 Aikuisen tuki

Kasvattajan osallisuuden taso lapsen leikkiin osallistumisesta ulkopuoliseen havainnointiin vaihtelee leikin lajin ja leikkimisen taidon mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004). Aikuisen antama tuki ja ohjaus leikkiin voi olla ilmeisen suoraa tai sitten epäsuorempaa. Epäsuorassa ohjauksessa aikuinen vaikuttaa lähinnä leikin edellytyksiin mm. leikkitalaan, leikkiaikaan, leikkivälineisiin, lasten kokemuksiin ja ryhmäkokoon. Suorassa ohjauksessa aikuinen voi esimerkiksi katsoa, että jokaiselle lapselle löytyy varmasti leikkikaveri ja rauhallinen leikkimispaikka, tai sitten aikuinen neuvoo lasta, miten itse kysytään, kuinka päästä muiden lasten leikkeihin mukaan. Jos lapsen huomataan jäävän pitkäksi aikaa samaan leikkiin kiinni, ohjataan

häntä muihin leikkeihin. Opettaja voi myös itse suoraan toimia leikin ohjaajana mm. erilaisissa sadun dramatisoinneissa, oppimispeleissä ja liikuntaleikeissä. (Kärkkäinen 2003 s.51-53.)

Yksi merkittävimmistä aikuisen tuen tasoa ohjaavista ja määrittävistä tekijöistä lapsen leikissä ovat lapsen ikä ja kehitystaso. Piaget ja Vygotski ovat ehkäpä lapsen kehityksen tutkimisen keskeisimmät ja käytetyimmät teoreetikot. Siksi onkin hyvä esitellä lyhyesti heidän näkemyksiään. Piaget korostaa lapsen omaa aktiivisuutta ja kypsymistä. Lapsi on kuin tutkimusmatkailija, joka oppii toimiessaan fyysisessä ympäristössä. Kehitys etenee tiettyjen järjestyksien mukaan asteittain, jossa lapsi peilaa omia käsityksiään ympäröivään maailmaan ja tarvittaessa myös muuttaa niitä. Aikuisen rooli korostuu erityisesti fyysisen ympäristön muokkaamisessa monipuoliseksi niin, että se kuitenkin saadaan lapsen kehitystasoa vastaavaksi. Vygotski korostaa myös lapsen omaa aktiivisuutta, mutta ei näe kehitystä Piagen tapaan tällaisena asteittain etenevänä. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen-teoriassa aikuisen rooli näyttäytyy isossa osassa. Lapsi toimii määrättyllä tasolla ja pystyy tiettyihin asioihin itsenäisesti, mutta aikuisen tuella lapsi pystyy saavuttamaan jotain sellaista, johon tämän oma kehitystaso ei vielä anna myöten (Hännikäinen & Rasku- Puttonen, 2001, 158-184.)

Vygotskin teoriassa siis korostuu ajatus lapsesta, joka imee jatkuvasti uutta tietoa itseensä ympäröivästä maailmasta ja näkee tämän pohjalta miten edetä ja tehdä ratkaisuja. Ympäröivä kulttuuri ja konteksti, jossa lapsi elää, siis opettaa lapselle mitä ajatella ja ennen kaikkea miten ajatella. Oppiminen on dialektinen prosessi, jossa jaettua ongelmaa tai opittavaa asiaa käydään yhdessä läpi kokeneemman henkilön kuten oman vanhemman tai opettajan avustuksella. Puhutulla kielellä katsotaan olevan merkittävä osa tässä prosessissa. Se tekee lapselle näkyväksi kulttuuria, jossa elämme, sekä tarjoaa keinoja ongelmanratkaisuun ja merkityksien ymmärtämiseen. Lapsi siis adoptoi itseensä uutta tietoa puhutun kielen kautta. Lopulta lapsi pystyy kyseenalaistamaan aikaisemmin opittuja malleja ja ymmärtämään uuden tiedon merkityksen ja tätä kautta muuttamaan aikaisempia toimintatapojaan. Tätä vaihetta oppimisessa kutsutaan sisäistämiseksi (Vasta, Miller & Ellis 2004, 21-22.)

Myös Bondioli (2001) korostaa tutkimuksessaan tätä aikuisen tuen merkitystä lasten leikissä. Aikuinen voi pitkälti omalla toiminnallaan ja tuellaan vaikuttaa lapsen leikkimisen taitoihin. Bondioli jakaa annetun tuen kolmeen erilaiseen kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa, puhutun kielen merkitys korostuu. Aikuinen tekee sanallisia ehdotuksia tai antaa suoria vihjeitä lapselle. Toisessa kategoriassa aikuinen antaa suoria sanallisia vihjeitä lapselle, edellisen kategorian tapaan, mutta tässä mallissa lapsi on enemmän vastuussa siitä, mitkä aikuisen vihjeet hän valitsee ja kokee

toiminnalleen merkityksellisimpänä. Kolmannessa kategoriassa aikuinen muuttaa toimintaansa lasten toimintaa vastaavaksi, jotta lapsen olisi helpompi ymmärtää ja ottaa vastaan tukea. (Bondioli. 107-109.) Sanallisen tuen ja fyysisen ympäristön muokkaamisen lisäksi Bannister (2001) nostaa esille myös lasten kehonkielen huomioimisen. On tärkeää olla tietoinen siitä, mitä lapsen kehonkieli viestii tämän mielialasta tai aikomuksista, jotta aikuinen pystyisi parhaansa mukaan tukemaan ja vastaamaan lapsen tarpeisiin. Toinen Bannisterin korostama asia on aikuisen eräänlainen terapeuttilinen rooli. Aikuinen voi omalla toiminnallaan luoda sellaisen luottamuksen tilan, jossa lapsi pystyy puhumaan aikuisen kanssa kaikista mieltä painavista asioista ja täten ilmaisemaan mitä todella haluaa tai tarvitsee. Kaikessa aikuisen järjestämässä tuessa lapselle tulisi korostua lapsen tarpeet ja yksilölliset halut. Tuen tulisi olla siis täysin lapsilähtöistä. (Bannister, 2001, 129-135.)

On myös huomionarvoista muistaa, että aikuisen ohjaamassa leikissä on usein taustalla taka-ajatus oppimisesta ja mahdollisesta oppimistuloksesta. Aikuinen ei ole välttämättä pakko enää puuttua leikkiin sen alkaessa, mutta jotkut lapset voivat tarvita leikkimisen mallia aikuiselta leikin aikana. Aikuisen roolin tulisi jäädä enemmänkin edistäjäksi ja lapsen leikkikokemuksen rikastajaksi. Aikuinen siis tarjoaa vain leikin kontekstin ja siihen tarvittavat välineet. Tällaista aikuisen ohjaamaa ja aikuisesta lähtöisin olevaa leikkiä voidaan enemmänkin kutsua leikinomaiseksi kuin varsinaiseksi leikiksi, sillä leikin tulisi olla lapsilähtöistä. (Moyles 2012, 13)

Leikkiin puuttumisen ja ohjaamisen menetelmiä on useita. Näillä menetelmillä tähdätään usein tavoitteisiin, jotka eivät liity kiinteästi leikin luonteeseen. Tulos- ja tietopainotteiset tavoitteet kadottavat leikin erityisluonteen. Esimerkiksi leikin erityispiirteet kuten luovuus, mielikuvitus ja improvisaatio eivät ole leikkiin puuttumisen tavoitteena perinteisessä kouluopetuksessa tai varhaiskasvatuksessa. Leikkiin puuttumisen tavoitteena tulisi aina olla lapsen kehitykseen ja oppimisen potentiaaliin vaikuttaminen. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 114-115.)

Päiväkodin materiaaliset puitteet ja ratkaisut, sekä lelujen sijoittaminen ja tarjoaminen lapsille muodostavat toimintatapoja ja toistuessaan kokemuksia, jotka voivat ohjata lapsen myöhempiä kokemuksia ja tulkintoja tilanteista. Tämän vuoksi esimerkiksi toistuva lasten ryhmittäminen sukupuolen mukaan tai tilojen järjestäminen sukupuolen mukaan, vaikuttavat suuresti lasten kokemuksiin. Merkittävä osa lapsen toimijuuden tukemista on riippuvuus ja sidoksellisuus. Lyhyesti määriteltynä sidoksellisuus ja riippuvuus tarkoittavat arkielämässä sitä, että muut ihmiset, esineet ja koko materiaallinen maailma suuntaavat ja vaikuttavat ihmisen toimintaan, kuten myös lasten toimintaan päiväkodissa. Tämä vaikuttaa lopulta lasten välisiin suhteisiin, mutta myös aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin ja yhteen tulemiseen. Sidoksellisuus ja riippuvuus tarkoittavat

siis myös osaltaan sitä, että aikuinen päiväkodissa on myös osallinen toimintaan muutoinkin kuin vain toiminnan suunnittelijana ja läpiviejänä (Paju 2013, 202-203.)

Jos lapsi nähdään aktiivisena ympäristöään tutkivana toimijana ja lapseen suhtaudutaan toimijuutta korostavasti. Voi lapsi kyetä toimintoihin, jotka ylittävät tämän taitotason. Käsitys siitä miten lapset kohtelevat toisia ihmisiä ja miten he odottavat, että heitä itseään kohdeltaisiin, muotoutuu pitkälti varhaiskasvatuksen aikaisina vuosina. On tärkeää antaa tilaa ja virikkeitä lapsen toimijuuden muotoutumiselle, mikä ei suinkaan tarkoita sitä, että mitä enemmän lapselle annetaan tilaa toimia itsenäisenä toimijana, sen parempi. Lapsilla tulisi olla mielekkäitä ja rutiininomaisia mahdollisuuksia valita toimintatapoja, sekä näyttää omia ajatuksiaan ja osaamistaan muille (Adair 2014, 236-237.)

On olemassa monia erilaisia mielipiteitä siitä kuinka merkittävästi aikuisen tulisi ylipäättään puuttua lasten leikkeihin. Monet uskovat, että aikuisen ohjaamaa leikkiä tulisi olla vain pieni osa lasten ajasta, jos ollenkaan. Toinen puoli taas uskoo, että lapsi ei voi kehittyä ilman aikuisen ohjausta leikissä. Kolmas puoli taas ehdottaa, että aikuisen ohjaaman leikin ja lapsilähtöisen leikin välille olisi löydettävä tasapaino. Molempia tarvitaan, mutta leikin luonne tulisi arvioida yksilöllisesti kunkin lapsen tarpeen mukaan. (Moyles 2012, 13.)

Vaikka aikuisen tuen merkitystä ja läsnäoloa päiväkodin arjessa voidaan tuskin liiaksi korostaa, on kuitenkin myös syytä mainita lyhyesti vertaisryhmän, sekä ympäristön merkitys ja vaikutus. Lapsi kiinnittää huomiotaan oman toimintansa ohella muihin käynnissä oleviin toimintoihin, tämän lisäksi lapset saavat vaikutteita toisten lasten tekemisistä ja tilanteissa tehdään useita ehdotuksia ja aloitteita (Lehtinen 2009, 102). Toiminta määrittyy lapsen oman aktiivisuuden tuloksena, mutta on samanaikaisesti yhteydessä toimintakulttuurissa vaikuttaviin reunaehtoihin. Nämä ovat merkittävässä osassa lasten toimintaresurssien haltuun saamisessa, osallisuuden mahdollistamisessa ja toimijuuden toteutumisessa. Toimijuuden toteutuminen päiväkodeissa voidaan katsoa todennäköisemmäksi, jos lasten ei ajatella olevan ainoastaan aikuisten suunnitteleman ja toteuttaman toiminnan kohteita, vaan omista lähtökohdistaan käsin toimivia osallistujia ja yhteisön toimintaan vaikuttajia (Lehtinen 2009, 111-112.)

Tärkeää myös muistaa aikuisen tuen tarpeen arviointi ja sen jatkuvuus. Jokaista lasta on tarkkailtava ja arvioitava yksilöllisesti, jotta heidän tieto- ja taitotasonsa saadaan vastaamaan päiväkodissa tapahtuvaa leikkiä ja opetusta. Tässä voidaan käyttää apuna mm. erilaisia havainnoiteja, muistilistoja ja lapsesta kerättyjä portfolio- kansioita, jotka voivat pitää sisällään esimerkiksi lapsen koko vuoden aikana tekemiä tehtäviä ja koulutöitä. Aikuisen tuen tarvetta miettiessä on myös hyvä

muistaa aikuisen oman kokemuksen ja suhtautumisen merkitys sopivaa tukemismuotoa mietittäessä. Esimerkiksi aikuinen voi osallistua aktiivisesti lapsen toimintaan ja imeä tästä tietoa itselleen. Aikuinen voi haastaa lapsia erilaisilla kysymyksillä leikistä, ja auttaa näin lapsia löytämään uusia asioita ja ymmärtämään näitä uusia asioita paremmin. On myös tärkeää kehua lapsia ja olla aidosti kiinnostunut heidän tekemisistään. (Jacobs & Crowley 2010, 2-3.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen laatua aikuisten ja lasten välillä vapaissa leikki-tilanteissa. Millaisissa tilanteissa aikuinen hakeutuu lapsen ja lapsi aikuisen luokse vapaassa leikissä? Tarkoituksena on myös selvittää millaiset tekijät aikuisen ja lapsen välillä vaikuttavat vuorovaikutukseen vapaassa leikissä, sekä mikä on aikuisen rooli vapaassa leikissä ja miten aikuinen omalla toiminnallaan vaikuttaa lapsen toimijuuden tukemiseen aikuisen oman kokemuksen mukaan? Lisäksi tarkastellaan miten vuorovaikutuskontaktit eroavat eri ikäisten lasten välillä ja mikä on sukupuolen funktio vuorovaikutukseen hakeutuessa? Tutkimuksessa halutaan myös selvittää miten hyvin aikuisten puheet vuorovaikutuksesta vastaavat havainnoituja tilanteita.

Spesifit tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena vuorovaikutus näyttäytyy vapaan leikin aikana?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun vapaassa leikissä päiväkodin työntekijöiden mielestä ja millaista lasten toimijuutta tämä tukee?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohderyhmä ja sen valinta

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui eräs yksityinen päiväkotiketju, joka tarjoaa päiväkotipalveluja ympäri suomen. Päiväkotiketjusta yhteensä kaksi eri päiväkotia osallistui tutkimukseen. Ensimmäinen tutkittava päiväkotiryhmä (esikouluryhmä) koostui kuudestatoista 5-7 vuotiaasta lapsesta. Lapsista 7 oli poikia ja 9 tyttöjä. Ryhmään kuului myös yksi lastentarhanopettaja (sosionomi), sekä yksi lastenhoitaja.

Toinen päiväkotiryhmä koostui 3-5 vuotiaista lapsista. Lapsia tässä ryhmässä oli yhteensä 14, joista 7 oli poikia ja 7 tyttöjä. Tässä päiväkodissa ei järjestetty laisinkaan esiopetusta, vaan ryhmät olivat jaoteltu ikätason mukaan. Tarkastelun kohteena tässä oli siis päiväkodin vanhin lapsiryhmä. Lisäksi ryhmään kuului myös yksi lastentarhanopettaja (sosionomi), sekä yksi lastenhoitaja. Kaikki tutkimukseen osallistuvat aikuiset olivat sukupuoleltaan naisia, yhtä mieslastentarhanopettajaa lukuun ottamatta. Yhteensä tutkittavien joukko siis oli 30 lasta ja 4 aikuista. Yhden mieslastentarhanopettajan valintaa tutkimukseen voidaan pitää osittain tietoisena valintana, sillä on mielenkiintoista nähdä miten sukupuoli vaikuttaa vai vaikuttaako se ollenkaan vuorovaikutuskontaktien dynamiikkaan.

Tutkimuksen kohderyhmän valintoja voidaan perustella mm. sillä että, 3-5 ja 5-7-vuotiaat lapset ymmärtävät jo melko hyvin heille annettuja ohjeita, esimerkiksi kieltoja tutkijan häiritsemisestä. Myös tutkittavien leikkimisen taidot ovat varmasti kehittyneempiä kuin valittuja kohderyhmiä nuorempien ja tässä tutkimuksessa nimenomaan leikki on keskiössä. Toisaalta on huomattava, että jo näiden ryhmien(3-5 ja 5-7 vuotiaat) välillä on huomattavia yksilöllisiä eroja leikkitaitojen välillä. Tutkimuksen tulokset voivat näyttäytyä liian yksipuoleisina, jos leikki rajataan koskemaan vain tiettyä ikäryhmää. Tämän vuoksi tarkasteltavaksi valikoitui siis myös hieman pienempien lasten (3-5 vuotiaat) vapaa leikki. Näin saadaan laajempi ja kattavampi aineisto, sekä tämä myös varmasti osaltaan luo kontrastia sille millaisena aikuisen rooli näyttäytyy ja miten sen dynamiikka vuorovaikutuksen ja toimijuuden tukemisen kannalta muuttuu eri ikäisten lasten kohdalla.

6.2 Aineistonkeruumenetelmät

Laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmät voidaan karkeasti jakaa kolmeen erilaiseen menetelmään: Haastatteluihin, Havainnointiin ja erilaisiin dokumentteihin. Menetelmän valinnalla ei ole selkeää kaavaa tai yleispätevää ohjetta. Ei ole olemassa selvää sääntöä sille millaisella

menetelmällä tulisi saavuttaa tiettyyn tutkimusongelmaan tai ilmiöön liittyvää tietoa laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimus voidaan nähdä ikään kuin taiteenlajina, jolle ei ole olemassa ideaalia standardia, ”kauneus on katsojan silmissä”. Jokaisella menetelmällä on vahvuutensa ja puutteensa. Viime kädessä tutkija siis itse tekee ratkaisunsa siitä, millaisilla menetelmillä tarkoituksenmukainen aineisto olisi mahdollista kerätä (Patton 2002, 4, 12.)

Tutkimus toteutettiin siis laadulliselle tutkimukselle tyypillisin menetelmin. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Tähän sisältyy ajatus moninaisesta todellisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää, ettei todellisuutta pirstota mielivaltaisesti osiin. Laadullisessa tutkimuksessa ihmistä voidaan pitää tiedon keruun tärkeimpänä instrumenttina. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Tähän sisältyy ajatus siitä, että ihminen on kyllin joustava sopeutumaan vaihteleviin tilanteisiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetään myös induktiivista analyysia. Tämä tarkoittaa sitä, että lähtökohtana ei yleisesti ole erilaisten hypoteesien tai teorioiden testaaminen, vaan aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu. Laadullisessa tutkimuksessa myös kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksella. Lisäksi tutkimusmenetelmät ovat useimmiten sellaisia, joissa tutkittavien oma ääni ja näkökulmat pääsevät hyvin esille. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma usein myös muotoutuu ja etsii rakennettaan vasta tutkimuksen edetessä. Tutkimus on joustavaa ja suunnitelmia muutetaan olosuhteiden mukaisesti (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2004, 152, 155.) Myös Grönfors (1982) korostaa kvalitatiivisen tutkimuksen painottuvan enemmänkin teorian muodostukseen kuin hypoteesien todentamiseen, sekä erilaisiin aineistonhankintamenetelmiin kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattaessa. Lisäksi kvalitatiivisten menetelmien käyttäjät pyrkivät myös yleensä pitämään kysymyksenasettelunsa mahdollisimman avoimina kentältä saaduille vaikutteille (Grönfors 1982, 13.)

Vaikka tutkimus on laadullinen ja siinä on päämetodina käytetty laadullisia tutkimus- sekä analyysimenetelmiä, pitää se sisällään myös piirteitä kvantitatiivisesta tutkimusotteesta. Grönforsin (1982) mukaan tutkimuksissa turvaudutaankin varsin usein erilaisiin kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhdistelmiin. Näitä eri tutkimussuuntauksia ei suinkaan tule pitää vastakkain kilpailevina. Nämä tutkimussuuntaukset painottavat usein eri asioita, ja usein jonkin kysymyksen selvittämiseen saattaakin tarvita molempia (Grönfors 1982, 14.) Myös Alasuutari (2011) näkee, että erityisesti ihmistieteellisen tutkimuksen kentällä menetelmiä ei voida jakaa puhtaasti kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin menetelmiin. Sen sijaan voidaan erottaa kaksi erilaista tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: luonnontieteen koeasetelma ja ”arvoituksen

ratkaiseminen” (Alasuutari 2011, 32.) Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisia menetelmiä käytettiin mm. aineiston jäsentämiseen ja selkeyttämiseen, siis aineiston ymmärrettäväksi tekemiseen.

Päämetodina tässä tutkimuksessa käytettiin ei- osallistuvaa havainnointia, sekä tois-sijaisena metodina lyhyitä puolistrukturoituja haastatteluja. Jokainen havainnointi tilanne videoitiin. Haastattelut tehtiin jokaiselle esikouluryhmässä toimivalle aikuiselle. Tätä kahta tutkimusmetodin valintaa voidaan hyvin perustella, esimerkiksi Eskolan ja Suorannan ajatuksilla, joiden mukaan yhdellä tutkimusmenetelmällä voi olla vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuksesta ja yksi tutkimusmetodi kuvaa tutkittavaa asiaa ainoastaan yhdestä näkökulmasta, useammalla metodilla on siis mahdollisuus korjata tutkimuksen luotettavuusvirheitä (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tätä ajatusta tukee myös Syrjälä ym. (1995), joiden mukaan on suositeltavaa hankkia tutkimushenkilöiden ajattelusta aineistoa useilla eri menetelmillä. Tätä menetelmällistä moninaisuutta kutsutaan triangulaatioksi, ja tällä nimellä viitataan nimenomaan siihen, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta (Syrjälä ym. 1995, 141.)

6.2.1 Haastattelu

Haastattelujen lyhyttä voidaan perustella sillä, että ne eivät ole tämän tutkimuksen kannalta merkittävimmässä osassa, vaan ne ovat enemmänkin tukena havaintomateriaalia tulkittaessa. Jari Metsämuuronen on poiminut Hirsijärven ja Hurmeen teoksesta luettelon haastattelun eduista, haastattelu voidaan esimerkiksi katsoa hyvin soveltuvaksi metodiksi silloin kun halutaan tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia ja kartoittaa tutkittavaa aluetta (Metsämuuronen 2005, 224.)

Haastattelun syvempänä tarkoituksena voidaan pitää pääsyä haastateltavan henkilön kokemusmaailmaan ja nähdä asiat ikään kuin tämän perspektiivistä käsin. Haastattelun takana on aina idea, jonka mukaan haastateltavan näkökulma asioihin on merkityksellinen, tiedettävissä oleva ja mahdollista tehdä selkeäksi ja näkyväksi. Haastattelemme saadaksemme selville henkilön ajatusmaailmaa ja kerätäksemme heidän tarinoitaan. Vastuu haastattelusta saadulle informaatiolle kasaantuu haastattelijan tekijälle. Haastattelusta saadun tiedon laatu määräytyy pitkälti haastattelijan tekemien ratkaisujen pohjalta. Haastatteluun valitut sanat ja kielelliset ilmaisut voivat vaikuttaa merkittävästikin siihen millaisia vastauksia haastattelulla saavutetaan (Patton 2002, 341, 360.) Esimerkiksi haastattelijalla voi esittää kysymyksen negatiiviseen sävyyn, jonka pohjalta haastateltava muotoilee vastauksensa siten, että se miellyttää haastattelijaa.

Tämän tutkimuksen haastattelu toteutettiin lyhyenä teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien omia tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä, sekä miten nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsijärvi & Hurme 2001; ref. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelua voidaan pitää myös eräänlaisena lomake- ja avoimen haastattelun välimuotona. Siinä tyypillistä nimenomaan on, että haastattelun teemat eli aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkat muodot ja järjestys puuttuvat. Haastattelun valintaa voidaan pitää myös perusteltuna mm. sillä, että halutaan selventää tutkittavaa ilmiötä ja sijoittaa haastattelusta saatu tieto laajempaan kontekstiin (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2004, 194, 197.) Haastattelurunko yleensä rakentuu tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista, joita yhdessä haastateltavan kanssa käydään läpi joustavasti, mutta suhteellisen kurinalaisesti (Syrjälä ym. 1995, 86). Tämän tutkimuksen kantavaksi teemaksi näin ollen voitaisiin sanoa vuorovaikutuksen- käsitettä.

Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset olivat teemoiteltu vuorovaikutuksen ja aikuisen roolin ympärille. Aikuisen tuli mm. pohtia vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyivät omaan tai lapsen toimintaan. Haastattelun avulla pyrittiin kartoittamaan ja tekemään näkyväksi kasvatustilanteiden omia ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelukysymykset olivat siis ennalta määrättyjä, mutta kuitenkin avoimia tavalla, joka mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen haastateltavilta. Avoimessa ja puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijalle jää vapaus kysymysten muotoiluun ja osittain sisällönkin, henkilön ja keskustelun kulun mukaan (Syrjälä ym. 1995, 138). Nämä etukäteen valitut teemat perustuivat vahvasti tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi, 75). Puolistrukturoidun haastattelun valikoitumista menetelmäksi voidaan perustella myös sillä, että tarkoituksena on selvittää asioita, jotka ehkä ole niin selkeästi tiedostettuja (Metsämuuronen 2006, 115).

Esimerkiksi päiväkodissa varmasti tiedostetaan vuorovaikutuksen merkitys, mutta arjen kiireellisyydestä johtuen sitä ei välttämättä aina ehdi ajatella. Lisäksi on tärkeää nähdä kasvattajien taustalla vallitsevat toimintaa ohjaavat arvot ja ajatukset, jotta havaintotilanteiden tulkinta selkeytyisi ja hahmotettaisiin miten hyvin kasvattajien näkemykset kohtaavat arjen käytännön tilanteissa ja kohtaamisissa. On kuitenkin myös syytä huomioda, ettei haastattelija lukkiudu liiaksi omiin teemoihinsa, vaan hyväksyy sen tosiasian, että useimmat haastateltavat puhuvat asioiden vierestä ja jotkut eivät taas saa sanotuksi mitään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisestä asiasta (Syrjälä ym. 1995, 86).

Haastattelun jälkeen haastattelut kirjoitetaan puhtaaksi (litteroidaan). Tämä tekee mahdolliseksi aineistoon palaamisen tulkintojen ja johtopäätösten tekoa varten (Syrjälä ym. 1995, 140).

6.2.2 Havainnointi

Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee tutkittavaa kohdettaan enemmän tai vähemmän objektiivisesti ja tekee tämän havainnoinnin aikana kenttämuistiinpanoja tai kenttärapporttia. Havainnointia voidaan pitää eräänlaisena jatkumona objektiivisesta tarkkailusta täydelliseen samaistumiseen (Metsämuuronen 2006, 116.)

Haastattelun avulla voidaan saada selville se, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Ne kertovat tutkittavien omia kokemuksia siitä, miten he havaitsevat mitä ympärillä tapahtuu. Haastattelut eivät kuitenkaan välttämättä kerro mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa juurikin siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnoinnin suurimmaksi eduksi voidaan erityisesti nähdä se, että havainnoinnin avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta, sekä käyttäytymisestä. Havainnoinnin avulla siis päästään suoraan mukaan tutkittavien luonnolliseen ympäristöön. Lisäksi havainnointia voidaan pitää erityisen erinomaisena menetelmänä vuorovaikutuksen tutkimisessa, samoin kuin tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavia ja nopeasti muuttuvia (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2004, 201-202.)

Havainnoinnin menetelmiä on useita. Menetelmiä voidaan usein kuvata kahdella eri jatkumolla. Ensimmäinen jatkumo kuvaa sitä miten formaalia (tiukasti säädeltyä) havainnointi on. Havainnointi voi olla hyvin systemaattisesti ja tarkasti jäsenneiltyä, tai se voi olla täysin vapaata ja täysin luonnolliseen toimintaan mukautunutta (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara 2004, 203.) Metsämuuronen (2006) puolestaan erottaa ja kokoaa havainnoinnin asteet neljään eri luokkaan. Nämä neljä havainnoinnin astetta ovat: havainnointi ilman varisnaista osallistumista, havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana ja täydellinen osallistuja. Viidenneksi osallistumisen asteeksi voidaan halutessa erottaa yliosallistuminen. Yliosallistumisella tarkoitetaan äärimmilleen viety täydellinen mukanaolo tutkittavaan ryhmään. Tällöin tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus saattaa himmetä ja tutkija muuttuu ns. tutkimuskohteekseen. Havainnoinnin objektiivisuuden ja subjektiivisuuden asteen määrää usein tutkittava kohderyhmä ja tutkimusstrategia. Etno- tai fenomenografisissa tutkimuksissa objektiivisuuden aste voi olla hyvinkin korkea, kun taas vastaavasti

toimintatutkimuksissa subjektiivisuuden aste näyttäytyy erittäin korkeana (Metsämuuronen 2006, 116.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esille myös erityisen piilohavainnoinnin käsitteen. Piilohavainnointia voidaan pitää harvoin käytettynä havainnoinnin erikoismuotona. Tällaisessa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavien kohteiden elämään yhtenä heistä, mutta sillä erotuksella, että tutkittavat eivät tiedä osallistumisesta tai tutkimuksellisista tarkoituseristä, vaan kohtelevat tutkijaa ryhmän luonnollisena jäsenenä. Tällä tavoin on mahdollista saada autenttista tietoa, koska tutkijan vaikutus nähdään olemattomana. Tähän kuitenkin liittyy vahvoja eettisiä ongelmia, kuten havainnoitavien ihmisten joutuminen tutkimuksen kohteeksi, tutkimuksesta tietämättä ja siihen osallistumiseen lupautumatta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.)

Tässä tutkimuksessa havainnointimenetelmäksi siis valikoitui ei- osallistuva havainnointi. Tutkimuksen tiedonantajat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä oli saatu lupa havainnointiin. Tutkijan osallistuminen, sekä tutkijan ja tutkittavan kohderyhmän välinen vuorovaikutus ei ollut tutkimuskysymyksen tai tutkimuksen kulun kannalta merkityksellistä. Tutkija toimi ulkopuolisena ja osallistumattomana tarkkailijana, tämän vuoksi ei- osallistuvaa havainnointia voidaan pitää perusteltuna (Tuomi & Sarajärvi 2008, 82.) Havainnointien apuna ja todentamisessa käytettiin apuna videokuvausta ja tämä myös tuotiin tutkittaville esille. Tilanteet, joita pyrittiin havainnoimaan perustuivat siis sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteeseen, eli tilanteet, joissa selkeästi hakeuduttiin kasvokkaiseen vuorovaikutukseen toisen läheisyyteen, kirjattiin ylös (Peräkylä 2001, 347-364).

Patton (2002) erottaa tekijöitä, joita voidaan liittää hyvään havainnoimiseen ja sen harjoitteluun. Näitä tekijöitä ovat mm. huomion kiinnittäminen näkyvissä oleviin asioihin, sekä havainnoinnissa ilmeneviin ääniin, suhteuttaa havainnointimenetelmä tutkittavaan ryhmään ja havaintojen riittävän kuvaileva kirjoittaminen (Patton 2002, 260.) Tässä tutkimuksessa havaintoja kertyi runsaasti, minkä vuoksi havainnointitilanteessa havaintoja ei ehtinyt kuvailla niin runsaasti, kuin syytä ehkä olisi ollut. Onneksi videolta tarkistamisen mahdollisuus auttoi havaintoihin palaamista ja näin ollen laajentaa yksittäisten havaintojen kuvausta ja mahdollisesti muuttaa ”virheellisiä” tulkintoja.

Havainnointia voidaan pitää perusteltuna aineistonkeruumenetelmänä mm. sillä, että havainnointi voi kytkeä muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon. Asiat voidaan havainnoinnin avulla nähdä heti ikään kuin oikeissa yhteyksissään. On myös osoitettu, että haastattelu tuo voimakkaammin esille johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit ja hyväksyttynä pidetyt tavat kuin

normeihin varsinaisesti liittyvän käyttäytymisen. Havainnoinnin avulla tämän ristiriidan ja käyttäytymisen laita on mahdollista paljastaa, mutta päinvastoin myös haastattelu saattaa selventää käyttäytymistä. Havainnoimalla voidaan myös monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua haluttavaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.)

Riittävää havaintojen määrää on haastavaa määritellä ennalta. Yleensä aineistonkeruun tarve nousee tutkimustehtävästä. Tutkimuskohteen tuttuus ja outous myös osaltaan määrittävät tätä tarvetta. Liiallisen tuttuuden ei kuitenkaan saa antaa hämätä havainnoinnissa, sillä se voi ohjata havaintoja vain tiettyyn teorian osoittamiin kohteisiin, näin ollen merkittävä informaatio havainnoista voi jäädä tarkastelujen ulkopuolelle. Oleellisinta ehkä onkin, että havainnointi on säännöllistä, kuitenkin niin, että tutkija voi havainnoida omien tutkimustarpeidensa mukaan. On kuitenkin tärkeä pitää mielessään myös se, että jos tutkija vain havainnoi ilman, että hän jatkuvasti pohtii omaa tutkimustehtäväänsä, lukee kirjallisuutta ja muokkaa omia kentällä tehtyjä muistiinpanojaan, vaarana onkin että tutkijan aika menee hukkaan. Havainnointi tulisikin kytkeä tiiviisti tutkimuksen ongelmakenttään ja siinä vaiheessa kun havainnointi ei enää herätä kysymyksiä tai tuo mitään uutta, sen voi lopettaa (Syrjälä ym. 1995, 84-85.)

Havainnoinnissa keskeiseksi tekijäksi muodostuu erityisesti kenttämuistiinpanot. Kenttämuistiinpanojen jatkuvaa uudelleen lukemista ja kirjoittamista ei voi liiaksi korostaa. Tässä tutkimuksessa kenttämuistiinpanojen ohella kirjattiin ylös myös tapahtumien ajallinen järjestys, mikä helpotti havaintojen jäsentämistä ja myöhemmin havaintojen tarkistamista videolta (Syrjälä ym. 1996, 85.)

Ei-osallistuvan havainnoinnin eduksi voidaan katsoa se, että tutkija omalla toiminnallaan pyrkii mahdollisimman vähän vaikuttamaan tutkittaviin ja täten havainnoitavat tilanteet olisivat mahdollisimman objektiivisia ja autenttisia. Kuitenkin Eskolan ja Suorannan mukaan havainnointi on aina subjektiivista, jonkun henkilön omaa tulkintaa, jonka vuoksi kahden henkilön tulkinnat saattavat erota hyvinkin paljon toisistaan, toisaalta heidän mukaansa tämä subjektiivisuus on myös rikkautta, joka kuvaa hyvin kuinka monia erilaisia tulkintoja voi olla (Eskola & Suoranta 1998, 103- 104).

6.3 Aineistonkeruun käytännön toteuttaminen

Havainnoinnit suoritettiin 2.2.2015 – 20.2.2015 välisenä aikana. Havainnointi kertoja päiväkodeista kertyi yhteensä 6. Toisessa ryhmässä (5-7 vuotiaat) havainnointi kertoja tehtiin yhteensä 3 ja ne

ajoittuivat lähinnä aamuun klo 8.00 eteenpäin, yhtenä kertana havainnointi suoritettiin tässä ryhmässä kuitenkin iltapäivällä klo 13.00 eteenpäin. Pienempien lasten ryhmässä (3-5 vuotiaat) havainnointi kertoja muodostui myös kolme. Erona toiseen ryhmään, tässä ryhmässä kaikki havainnoinnit ajoittuivat iltapäivään klo 14.00 eteenpäin. Aikataulut valikoituivat täysin päiväkotien rytmin ja lukujärjestyksen mukaisesti niihin aikoihin, jolloin vapaalle leikille oli annettu tilaa ja aikaa.

Havainnoinnissa ei käytetty valmista havaintolomakepohjaa tai -mallia, vaan havainnointitilanteet kirjattiin suoraan ylös tietokoneelle tekstinkäsittelyohjelmalla. Havaintoja kuitenkin osittain ohjasi hankitut tiedot ja teoria. Tietokoneen käyttö nopeutti huomattavasti havaintojen kirjaamista, ja täten mahdollisti myös useaan eri tilanteeseen keskittymisen, jopa samanaikaisesti. Kaikki aikuinen - lapsi-kontaktinotot kirjattiin koneelle. Lisäksi havainnointiaineistoon tehtiin aikamerkintä joka viides minuutti, jotta tapahtumien jäsentäminen helpottuisi. Yksi havainnointi kerta kesti n. 1 h – 1,5 h. Myös lapsen sukupuoli kirjattiin ylös ja samoin se, kuka oli kontaktin hakija, aikuinen vai lapsi. Havainnointitilanteet videoitiin ja videomateriaalia näistä tilanteista kertyikin yhteensä noin 8 tuntia. Videointia käytettiin apuna havaintojen tarkentamisessa ja tarkistamisessa.

Kaikki tutkimuksen päiväkotiryhmien aikuiset (yht. 4) haastateltiin. Haastattelut pyrittiin toteuttamaan sopivassa välissä, joko ennen havainnoiteja tai havainnoinnin jälkeen. Haastattelut olivat suhteellisen lyhyitä n. 20- 35 minuutin pituisia. Kaikki haastattelut litteroitiin. Litteroinnissa käytettiin apuna windows media playeria, sekä microsoft word- tekstinkäsittelyohjelmaa. Haastatteluja käytettiin lähinnä havaintomateriaalin tukena ja selittäjänä, mutta myös apuna vapaan leikin ja vuorovaikutuksen kokonaisuuden laajemmassa ymmärtämisessä. Haastattelukysymykset liittyivät lähinnä aikuisen käsityksiin vuorovaikutuksesta, siihen vaikuttavista tekijöistä ja aikuisen rooliin vapaassa leikissä (ks.liite 1). Lisäksi aikuisia pyydettiin kuvailemaan oman ryhmänsä lapsia.

Molempiin päiväkoteihin tehtiin yksi tutustumiskäynti ennen varsinaisia havainnointi-, ja haastattelukertoja. Tutustumiskäyntien ideana oli esitellä päiväkodin henkilökunnalle tarkemmin tutkittavaa aihetta, sekä tutustua lapsiin paremmin ja myös tutustua päiväkodin toimintaan ja rytmiin. Tämän pohjalta pystyttiin sopimaan parhaimmat ajat havainnoinnille. Lisäksi lapset saivat tutustua tutkijaan ja esittää tälle etukäteen kysymyksiä. Uuden ihmisen tulo päiväkodin arkeen on lapsille aina iso asia. Tämän vuoksi oli perusteltua hoitaa kysymykset ja muut tutkijaan liittyvät asiat etukäteen ennen varsinaisia havainnointikertoja. Lapsille kerrottiin myös ohjeita tutkijaan ja tutkijan häiritsemiseen liittyvistä asioista. Näin ollen tutkija pystyi oleellisesti keskittymään itse asiaan varsinaisina aineistonkeruupäivinä, ilman että lapset kiinnostuisivat tutkijasta ja tulisivat

merkittävästi häiritsemään tätä. Kaikkein pienempien lasten kohdalla tämä oli ehkä ongelmallisinta, mutta kaiken kaikkiaan lapset noudattivat erittäin hyvin annettuja ohjeita.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston pääasiallisena analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Apuna on käytetty myös aineiston kvantifiointia, eli aineistosta on etsitty esiintymistiheyksiä, sekä lukumääriä. Sisällönanalyysin avulla kerätty tutkimusaineisto saadaan järjestetyksi johtopäätöksien tekoa varten. Sisällönanalyysi siis ikään kuin tuottaa teoreettiseen pohdintaan vaadittavat raaka-aineet. Jotta sisällönanalyysi saisi syvyyttä, siihen voidaan yhdistää viitteitä myös kontekstianalyysistä, niin että asioiden esiintymistiheyden lisäksi voidaan tarkastaa konteksti, jossa asiat esiintyvät (Grönfors 1982, 161.) Sisällönanalyysiä on käytetty sekä havaintojen jäsentämiseen, kuin myös haastattelujen teemoitteluun.

Itse analyysin tekeminen alkaa jo kenttätyövaiheessa. Aineiston keräämisen aikana saatuja havaintoja on jatkuvasti verrattu teoriaan, sekä pohdittu ja tämän pohjalta muotoiltu tutkimuksen suuntaa. ”Varsinaista” (kun aineistot on kerätty) analyysin tekemistä varten kaikki haastattelut ja havainnot on saatettu puhtaaksi kirjoitettuun muotoonsa. Tämän jälkeen aineistoa on alettu karkeasti luokittelemaan tutkimustehtävään perustuen (Syrjälä ym.1995, 89.) Havaintojen kirjaamisvaiheissa on pyritty erityisesti kiinnittämään huomiota vuorovaikutuksen laatuun Kauppilan (2006) luokitteleman kahdeksan eri vuorovaikutuksen laadun kautta (Kauppila 2006, 52-59).

Ensimmäisenä kaikki paperille kirjatut havainnot molemmista päiväkotiryhmistä on luettu läpi. Tämän jälkeen havainnot on katsottu videolta uudestaan ja tarvittaessa lisätty havainnon kuvailua tai mahdollisesti muutettu havainnointitilanteessa kirjattua havaintoa papereihin, mikäli tähän on ollut havainnon uudelleen katsomisen jälkeen ollut tarvetta. Videoiden katsomisen ja havaintojen tarkistamisen jälkeen havaintomateriaalit on tulostettu, jonka jälkeen jokainen havainto on leikattu yksittäiseksi havainnoksi. Havaintoihin koodattiin jo kenttätyövaiheessa L-A tai A-L merkinnällä, kuka on tehnyt aloitteen vuorovaikutuskontaktiin, lapsi vai aikuinen ja sukupuoli (T, P), oliko kontaktiin hakeutuja siis tyttö vai poika.

Aineistoa on ensin tarkasteltu kokonaisuutena molempien päiväkotiryhmien kautta (3-5-vuotiaat ja 5-7-vuotiaat). Tämän jälkeen eri havaintojen väliltä alettiin etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jonka pohjalta aineistoa on alettu luokittelemaan. Luokittelun jälkeen, havainnoille on alettu etsimään yhteistä tekijää ja nimittäjää, mikä liittäisi ne suurempaa teemaa koskeviksi kategorioiksi.

Näitä teemoja syntyi yhteensä 9, jonka pohjalta vuorovaikutukseen hakeuduttiin. Aikuisten hakeutumisessa vuorovaikutukseen hallitsevia teemoja oli yhteensä 5 ja lasten hakeutumisessa vuorovaikutukseen yhteensä 4. Tämän jälkeen aineistot on eroteltu eri-ikäisten päiväkotiryhmiin (3-5-vuotiaat ja 5-7-vuotiaat), jonka jälkeen niitä on tarkasteltu toisistaan erillisinä aineistoina. Teemojen alle kuuluvista havainnoista on laskettu lukumäärät ja ne on merkitty paperille havaintokerroittain, sekä kaikki havainnointikerrat yhteen laskettuna. Lopulta molempia aineistoja on verrattu keskenään ja eri teorioiden kautta pyritty tulkitsemaan aineistojen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä syitä näille.

Aineistoni analyysiä voisi hyvin kuvata siis melko samankaltaisesti miten Silvasti (2014) kuvaa aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa koodausta. Omassa aineistossani seurasin esiintykö vastaavanlaisia tilanteita ja havaintoja kotimaisessa ja kansainvälisessä kirjallisuudessa ja miten nämä omat havaintoni poikkeavat tästä vai ovatko ne samansuuntaisia. Kirjallisuudesta siis otin omaan analyysiini tiettyjä asioita, jotka muuttuivat eräänlaisiksi koodeiksi omaa aineistoani tarkasteltaessa. Näin esimerkiksi vapaan leikkiin, aikuisen tukeen ja vuorovaikutukseen liittyvä kirjallisuus oli siis apuna aineiston luokittelussa ja teemojen rakentamisessa. Miten eri-ikäisten lasten kohdalla aikuinen puuttuu leikkiin jne. Samalla oma aineistoni siis ikään kuin keskusteli aikaisemman samaa aihepiiriä koskevan tutkimuksen kanssa. Kaikki havainnot siis koodattiin ja luokiteltiin tiettyä teemaa koskevaksi. Tähän sisältyi myös osittain haasteita, sillä osa havainnoista olisi voinut sopia useampaan rakennettuun teemaan ja kategoriaan (Silvasti 2014, 41,44.)

Tulos- osioon on merkitty katkelmia havainto- ja haastatteluaineistoista kursivointia apuna käyttäen. Tämä on mahdollistanut mm. rakennettujen teemojen ja luokkien tukemisen/horjuttamisen. Haastatteluaineiston kanssa analyysi eteni melko samankaltaisesti, erona havaintojen analyysiin oli, että haastattelut teemoiteltiin melko pitkälti haastattelukysymyksien mukaan. Samankaltaisuudet ja eroavaisuudet haastatteluaineistoissa pyrittiin erottamaan erilaisilla värikoodeilla. Haastatteluja on käytetty havaintoaineistoista muodostettujen teemojen tukemisessa/horjuttamisessa, sekä toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa aikuisen omia kokemuksia vuorovaikutuksesta kartoittaessa. Haastattelukatkelmat on merkitty kunkin neljän eri haastateltavan mukaan (H1, H2, H3, H4).

Tiivistetysti koko analyysiprosessi voidaan jakaa Syrjälän mukaan (1995) seitsemään eri vaiheeseen, jonka mukaan tutkimusaineiston purkamisessa ja analyysissa on edetty:

1. Omaan aineistoon perinpohjainen tutustuminen. Teoreettisen viitekehyksen haltuunotto, jonka pohjalta aineistoon tutustutaan.

2. Aineiston sisäistäminen ja teorisointi.
3. Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokitukset ja teemat.
4. Tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmentyminen.
5. Ilmiöiden esiintymistiheyksien toteaminen, poikkeusten esiintuominen ja uusi luokittelu
6. Ristiinvalidoiminen. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla
7. Johtopäätökset ja tulkinta aineistosta. Tulosten siirtäminen laajempaan tarkastelukehikkkoon.

(Syrjälä ym. 1995, 90.)

6.5 Eettisiä pohdintoja

Koska kyseessä on alaikäisiin kohdistuva tutkimus, täytyy tutkijan pohtia omaa rooliaan ja toimintaansa syvemmin, sekä noudattaa erityisen tarkasti tutkimuseettisiä periaatteita. Lasten tutkiminen pitää sisällään omat erityiskysymyksensä, niin tutkimuksen ongelmanasettelusta, tutkimusmetodiikasta, sekä havaintojen tulkinnasta (Ruoppila 1999, 26). Esimerkiksi menetelmät, jotka on todettu toimiviksi aiemmissa tutkimuksissa aikuisilla, eivät ole suoraan siirrettävissä lasten tutkimiseen. Menetelmät tulisi arvioida ja valita aina tutkittavan kohderyhmän mukaan. Menetelmä mikä sopii tietylle lapsiryhmälle ei välttämättä sovi toiselle. Tässä tutkimuksessa valittua havainnointimenetelmää pystyi soveltamaan hyvin kumpaankin lapsiryhmään, sillä lasten ikäerot olivat niin pieniä.

Vaikka lain mukaan vanhemmat viime kädessä tekevätkin alaikäisiin lapsiinsa kohdistuvan päätöksenteon tulisi lapsella silti olla oikeus jollain tasolla osallistua häntä itseään koskeviin päätöksiin. Tämän lain mukaan huoltajan tulisi keskustella asiasta lapsen kanssa ennen päätöksen tekemistä lapsen henkilökohtaisista asioista, jos se lapsen ikään ja kehitystasoon, sekä asian laatuun nähden on mahdollista. Päätöstä tehdessään aikuisen on kiinnitettävä huomiota lapsen mielipiteeseen ja toiveisiin. Lapsi ei kuitenkaan voi esittää minkäänlaisia juridisia vaateita tässä asiassa (Nieminen 2010, 31-32.) Edellä mainitun valossa, lapsella siis tulisi periaatteessa olla mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen haluaako lapsi, että häntä tullaan havainnoimaan ja tutkimaan.

Alle 18- vuotiaiden lasten tutkimiseen vaaditaan siis asianmukainen huoltajien suostumus. On epäselvää kuitenkin miten suostumus hankitaan, mutta yleensä riittää kun vanhempia tai muita huoltajia informoidaan etukäteen tutkimuksesta ja he halutessaan voivat evätä ja kieltää lapsensa osallistumisen. Lisäksi siis myös lapsen suostumus vaaditaan. Jos kuitenkin huoltaja evää lapsensa

osallistumisen tutkimukseen, ei lapsen omalla suostumuksella ole tässä vaiheessa enää merkitystä. Käytännössä on myös epäselvää minkä ikäiseltä lapselta tulisi ja edes voi pyytää tutkimuslupaa ja miten se tulisi tehdä. Lähtökohtaisesti lapsen tulisi kuitenkin itse ymmärtää mistä on kyse. (Nieminen 2010, 33.) Edellä mainitun valossa voidaankin pohtia tilannetta, jossa lapsen vanhempi antaa luvan tutkimiseen, mutta lapsi ei. Tässä tapauksessa hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimuseetiikan mukaisesti tutkijan tulisi kunnioittaa lapsen tekemää päätöstä ja viime kädessä itsemääräämisoikeutta. Näin ollen tällaisessa tilanteessa vastuu jää viime kädessä aina tutkijan oman päätöksen alaiseksi.

Tässä tutkimuksessa vanhemmilta saatujen tutkimuslupien jälkeen, ennen havainnointien aloittamista molemmat lapsiryhmät molemmissa päiväkodeissa koottiin yhteen ja jokaiselta lapselta kysyttiin yksitellen henkilökohtaisesti lupaa havainnointiin ja heidän leikkiensä seuraamiseen. Yhdessä tapauksessa lapsi kielsi havainnointinsa, mutta muutti kuitenkin myöhemmin kantaansa, ilmeisesti lapsi halusi vain leikitellä tai kujeilla.

Alaikäisiä koskevat tutkimusaineistot voivat olla audiovisuaalisia tallenteita, kirjoituksia, kuvia tai piirustuksia. Tähän liittyen tutkittavien yksityisyyttä voidaan pitää yhtenä merkittävämpänä normina ihmistieteissä. Tutkimuseetiikan lisäksi tähän velvoittaa myös vallitseva lainsäädäntö. Tärkeimmät lailliset edellytykset käsitellä aineisto anonyymisti, arkistoida tai jättää arkistoimatta tulevat suoraan henkilötietolaista. Henkilötietolain perusedellytyksenä pidetään tutkittavien omaa suostumusta. Jos tutkittavilta ei ole suostumusta aineiston säilyttämiseen jatkotutkimuksia varten, on aineisto hävitettävä tai muutettava sellaiseen muotoon, siten ettei yksittäisiä tutkittavia siitä voida tunnistaa (Kuula 2010, 214-216.)

Tässä tutkimuksessa havaintojen tarkistamisen ja analyysien jälkeen lapsista kuvatut videotallenteet hävitettiin asianmukaisesti. Lisäksi havaintojen kirjaamisvaiheessa ainoa asia, minkä mukaan lapsia jaoteltiin ja kirjattiin havaintolomakkeeseen, oli lapsen sukupuoli. Mitään lapsen tunnistamiseen viittaavia ominaispiirteitä ja muita tunnistamiseen johtavia asioita ei havaintolomakkeeseen kirjattu. Lapset, joilta oli syystä tai toisesta palauttamatta jäänyt tutkimuslupaa koskeva lomake, ohjattiin leikkimään toiseen tilaan. 5-7 vuotiaiden lasten ryhmässä yhdellä lapsella ei ollut allekirjoitettua tutkimuslupalappua ja hänet ohjattiin toiseen tilaan leikkimään pienempien lasten kanssa. Tämä yksi lapsi jätettiin pois kokonaan tutkimuksesta ja lapsiryhmän kokonaismäärästä, koska tällä ei katsottu olevan merkitystä tutkimuksen kulun kannalta.

Läpi koko havainto-, ja haastattelujakson tutkija pyrki pitämään tutkimuksen täysin avoimena. Aikuisia haastateltaessa, jokaiselle annettiin mahdollisuus tutustua haastattelukysymyksiin

etukäteen. Lisäksi jokainen aikuinen sai halutessaan haastattelun jälkeen kuunnella nauhoitetun tallenteen. Kukaan haastatelluista ei halunnut kuunnella nauhoitetta. Aikuisille tarjottiin myös mahdollisuutta nähdä tutkijan kirjaamia havaintolomakkeita, yksi lastenhoitaja halusi nähdä yhden havaintokerran (jossa tämä itse oli osallisena) muistiinpanot. Myös lasten vanhemmille tarjottiin tähän mahdollisuutta, mutta yksikään vanhemmista ei tätä mahdollisuutta halunnut käyttää.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta tarkasteltaessa ja sen tuloksia arvioitaessa on syytä muistaa, että tutkimuksen takana on aina ihminen, ei täydellisyyteen pyrkivä ja sen saavuttava robotti. Ihminen on erehtyväinen ja tekee jatkuvasti virheitä, näin myös tutkimusta tehdessään. Lähtökohtana tietysti on, että tutkimus sisältäisi mahdollisimman vähän luotettavuutta alentavia tekijöitä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa keskeisiksi nousee usein kysymykset objektiivisesta tiedosta ja totuudesta (Sarajärvi & Tuomi 2009, 134). Tutkimuksessa siis tulisi aina pyrkiä objektiivisuuteen. Toisaalta täyttä objektiivisuutta voidaan pitää jonkin sortin utopiana, sillä tutkimus on aina tekijänsä näköistä ja sitä ohjaa omat subjektiiviset näkemykset, uskomukset ja arvot. Tutkimuksestani voidaan siis sanoa, että kaikki tehdyt havainnot ovat omaa tulkintaani, toki havainnot ja niiden ”paikkansapitävyys” on tarkastettu videolta uudelleen, jotta niitä on voinut tarvittaessa muuttaa. Lisäksi havainnointitilanteita syntyi niin paljon, ettei kaikkea pystynyt millään huomioimaan. Voidaan siis miettiä, onko havaintojen ulkopuolelle jäänyt jotain tutkimuksen kannalta merkittävää. Apuna havainnoinnissa olisi voinut olla esimerkiksi enemmän kameroita ja toinen havainnoija. Toinen havainnoija olisi voinut merkittävästi nostaa havainnoista tehtyjen tulkintojen luotettavuutta, sillä näin olisi voinut vertailla ovatko havainnoitujen tilanteiden tulkinnat olleet ollenkaan samankaltaisia keskenään. Toisaalta haastatteluaineisto on toiminut havaintomateriaalia tukevana tekijänä ja tarvittaessa haastateltavilta on voinut kysyä esim. epäselvistä havainnointitilanteista ja heidän näkökulmaansa kyseiseen tilanteeseen.

Yhtenä merkittävänä tekijänä tutkimukseni luotettavuuden kannalta voidaan pitää myös valittua kohderyhmää ja siihen liittyviä piirteitä. Aineistonkeruun vaiheessa selitin tutkittaville auki mitä tutkin ja miten tutkin. Koska kyseessä oli vuorovaikutuksen laadun tutkiminen ja sitä vahvistavat ja heikentävät tekijät, herää vain kysymys muuttivatko lapsiryhmän aikuiset käytöstään tietoisesti siihen suuntaan, että vuorovaikutus esimerkiksi näyttäisi paremmalta ja edustavammalta kuin se todellisuudessa onkaan. Ajattelivatko päiväkotiryhmän aikuiset, että tutkija tuomitsee heidät, jos he

toimivat tietyllä tavalla? Toisaalta tutkimuksen tekovaiheessa molemmissa päiväkodeissa vallitsi avoin ja ystävällinen ilmapiiri ja esim. haastatteluissa saatettiin jopa avautua päiväkodin ongelmista ja erityisistä solmukohdista.

Koko tutkimuksen tekemisen ajan olen siis pyrkinyt avoimuuteen, sekä kirjoittamaan koko tutkimusprosessin täysin läpinäkyväksi, siten että tutkimus olisi mahdollista toistaa samankaltaisessa muodossaan. Tätä kutsutaan tutkimuksen reliabiliteetiksi eli tuttavallisemmin siis tutkimuksen toistettavuudeksi (Sarajärvi & Tuomi 2009, 135-136.) Tätä korostavat myös Syrjälä ym. (1995), joiden mukaan tutkimuksen seikkaperäisestä kuvauksesta tulisi löytyä mm. teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimus henkilöt ja –tilanne, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteiden kulku (Syrjälä ym. 1995, 131.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt myös noudattamaan triangulaation eli monimenetelmällisyyden periaatetta. Olen käyttänyt tutkimuksessani mm. kahta aineistonkeruumetodia (havainnointi, haastattelu), sekä aineistoni analyysissa kahta analyysimetodia (aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi). Lisäksi tutkimukseni teoriataustassa olen pyrkinyt yhdistelemään useita eri lähteitä (Sarajärvi & Tuomi 2009, 143-145.)

7 TULOKSET

Tulokset on jaettu kolmeen eri osioon. Kahdessa ensimmäisessä osiossa esitetään havaintomateriaalista saadut tulokset ja viimeisessä osiossa esitellään päiväkodin henkilökunnan haastattelujen pohjalta saatuja tuloksia. Osioissa 7.1 ja 7.2 alalukuineen siis vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: millaisena vuorovaikutus näyttäytyy vapaan leikin aikana? Ja osiossa 7.3 vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun vapaassa leikissä päiväkodin työntekijöiden mielestä ja millaista lasten toimijuutta tämä tukee?

7.1 3-5-vuotiaiden lasten ryhmä

Kaikkiaan kolmen havaintojakson aikana 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä vuorovaikutuskontakteja vapaan leikin aikana kertyi yhteensä 187. Lapsi oli aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa, lapsi hakeutui aikuisen kanssa vuorovaikutuskontaktiin havaintojaksojen aikana yhteensä 107 kertaa. Tyttöjen osuus tästä oli 55 ja poikien 52. Aikuinen oli vuorovaikutuskontaktin alullepanija 80 kertaa kaikista kontaktien määrästä. Aikuinen hakeutui tyttöjen luokse yhteensä 42 kertaa ja poikien luo 38 kertaa. Lasten suurempaa vuorovaikutuskontaktien määrää voidaan perustella mm. lasten iällä. 3-5-vuotiaiden lasten leikkimisen taidot eivät välttämättä ole vielä niin kehittyneitä, kuin tätä vanhempien lasten, tämän vuoksi pienemmät lapset tarvitsevat aikuisen eriasteista tukea leikissä enemmän ja tämän tarpeen vuoksi myös hakeutuvat aikuisen luo kontaktiin enemmän. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittävää eroa kontaktien määrässä, sen sijaan syyt sille miksi kontaktiin hakeuduttiin, vaihtelivat tyttöjen ja poikien välillä jonkin verran. Lapsia ryhmässä oli yhteensä 14, joista 7 oli poikia ja 7 tyttöjä. Ryhmään kuului myös kaksi aikuista: lastentarhanopettaja, sekä lastenhoitaja. Jokaisessa vapaan leikin tilanteessa oli mukana aina yksi aikuinen.



Taulukko 1. Kontaktinotot 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä yhteensä

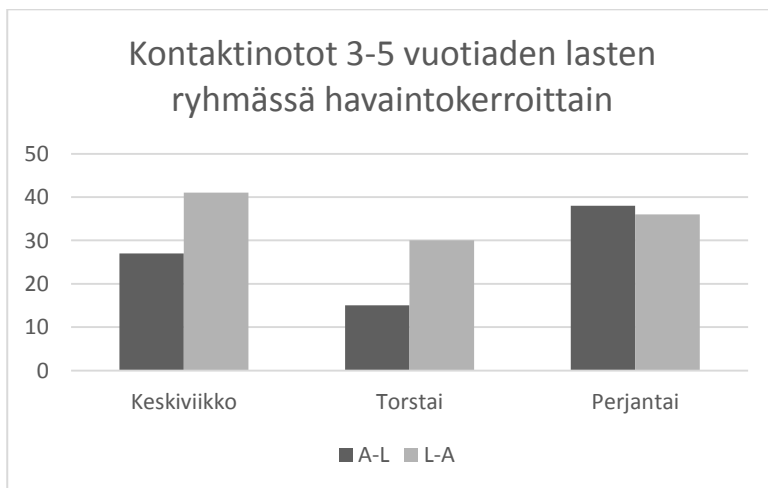
(A-L) = Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

(L-A)= Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Päiväkodin aikuiset itse kuvailivat 3-5-vuotiaiden lapsiryhmää aktiiviseksi, leikkisäksi, sekä hyvin osallistuvaksi. Myös vuorovaikutuksen toimivuutta korostettiin:

”Ja vuorovaikutus tosiaan onnistuu. Minusta tuntuu, että kumminkin päin. Ainakin lapset tulee tosi herkästi lähelle ja juttelemaan ja puhumaan, sekä kotiasioita, että päiväkodin asioita. Ja musta tuntuu, että tosi hyvin saa kontaktin niin kun kaikkiin tyyppeihin tossa” (H1)

”Mut et semmonen monipuolinen (vuorovaikutus) ja tota mä näkisin et aika hyvällä mallilla siinä mielessä on toi vuorovaikutus tossa ryhmässä” (H2)



Taulukko 2. Kontaktinotot 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä havaintokerroittain

Aikuisen kontaktien määrä nousi loppuviikkoa kohden, kun taas lasten kontaktien määrä väheni. Lasten suurta kontaktien määrää alkuvuikosta voidaan selittää mm. loman loppumisella, lapsilla on paljon asiaa ja kerrottavaa, kun paluu päiväkodin arkeen loman jälkeen tapahtuu. Perjantain aikuisen kontaktien kasvua taas voidaan selittää tulevalla viikonlopulla, lapsilla on päiväkotiviikko takana ja ajatukset jo viikonlopun tekemisissä, mikä osaltaan voi lisätä lapsilla vilkkautta, sekä riehakkuutta, mikä puolestaan vaatii aikuiselta enemmän puuttumista ja osallistumista.

7.1.1 lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa

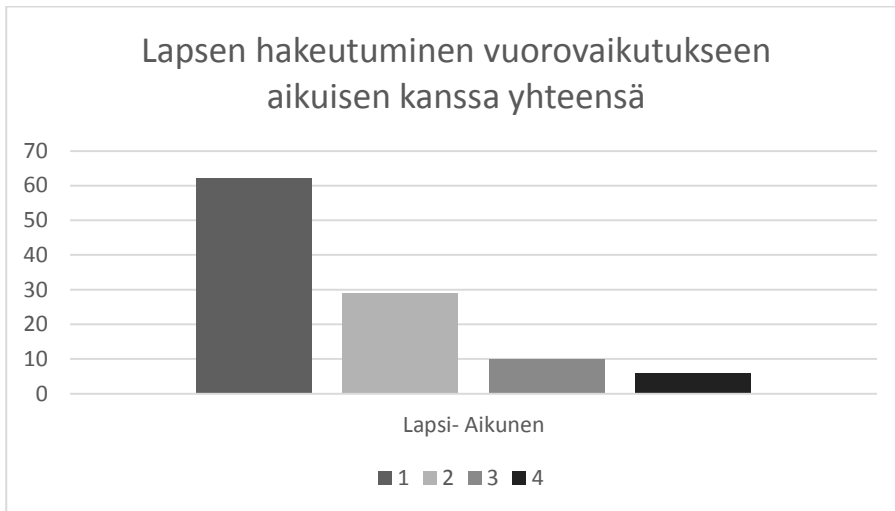
Lapsi hakeutui vuorovaikutukseen aikuisen kanssa yhteensä 107 kertaa havaintojaksojen aikana.

1. Leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle (62 kertaa)

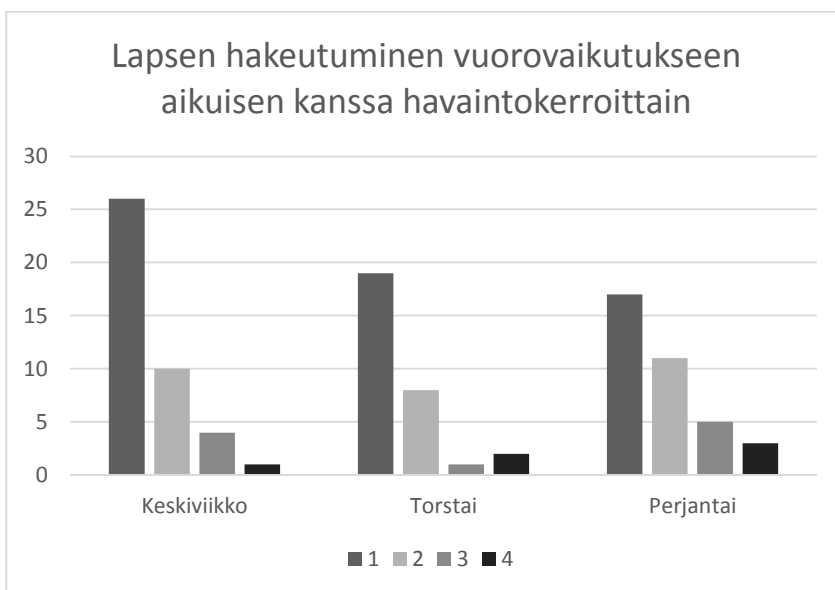
2. Avun tai neuvojen pyytäminen / Kysyminen (29 kertaa)

3. Aikuisen läheisyyteen hakeutuminen ilman näkyvää syytä/ Aikuisen toiminnan seuraaminen (10 kertaa)

4. Konfliktit ja riitatilanteet (6 kertaa)



Taulukko 3. Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa yhteensä (3-5-vuotiaat)



Taulukko 4. Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa havaintokerroittain (3-5-vuotiaat)

1. Leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle (62 kertaa)

Ensimmäinen kategoria piti sisällään kaikki havainnointitilanteet, joissa lapsi selkeästi hakeutui aikuisen läheisyyteen näyttääkseen aikuiselle leikkejään tai lelujaan. Kategoria piti myös sisällään kaikki tilanteet, joissa lapsi teki aloitteen keskusteluun aikuisen kanssa. Keskustelut saattoivat liittyä mihin tahansa asiaan päiväkodissa tai päiväkodin ulkopuolella.

Useimmat tapaukset pitivät sisällään tilanteen, jossa lapsi hakeutui aikuisen luokse näyttääkseen jotain leikkiinsä liittyvää lelua tai muuten leikkiään. Aikuisen reaktio tilanteisiin oli useimmiten lyhyt toteamus, nyökkäys tai hymy:

”Lapsi tulee näyttämään aikuiselle korujaan ja sanoo: Tää on mun korupussi. Aikuinen katsoo ja sanoo: Niin on.”

”Poika leikkii pikkuautolla, selostaa leikkejään ja katsoo samalla aikuista. Aikuinen ei meinaa huomata. Poika toistaa saman ja aikuinen huomaa. Aikuinen katsoo poikaa ja hymyilee.”

”Lapset huutavat aikuista katsomaan majaan. Aikuinen tulee ja toteaa: Noniin hienoa.”

”Poika menee näyttämään aikuiselle pikkuautoaan. Aikuinen sanoo: joo, hieno.”

Aikuisen lyhyisiin responsseihin saattoi olla syynä mm. se, että aikuinen usein teki samanaikaisesti muuta tai oli jo valmiiksi vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Osassa aikuisen lyhyissä vastauksissa tai jopa lapsen kontaktinoton täydellisessä sivuuttamisessa näyttäisi olevan aikuisen puolelta motiivina myös eräänlainen, ei toivotun toiminnan ehkäisy:

”Poika tulee aikuisen luo ja sanoo: hei ollaan tyynysotaa! Aikuinen sivuuttaa kysymyksen täysin ja siirtyy muualle.”

”Poika rakentanut pyykkipojista lelupyssyn. Osoittaa sillä aikuista ja sanoo: antaudu. Aikuinen pudistaa päätään ja sanoo: mitäs ollaan puhuttu näistä pysysyleikeistä?”

Oli myös tilanteita, joissa aikuinen esitti lapselle jatkokysymyksiä leikistä ja ikään kuin heittäytyi leikkiin mukaan:

”Tyttö menee aikuisen läheisyyteen. Liuttaa lelufiguuria aikuisen jalkaa pitkin. Aikuinen juttelee leikistä: ei kai siihen leluun satu ku tuollain liutat.”

”Lapsi tulee aikuisen luo näyttämään leikkejään. Tarjoaa aikuiselle ”jäätelöä”. Aikuinen maistaa ”jäätelöä” ja kehuu sitä maukkaaksi.”

Poikien kontaktien lukumäärä tässä kategoriassa oli tyttöjä suurempi. Pojat hakeutuivat aikuisen luovoro vaikutukseen 36 kertaa ja tytöt 26 kertaa. Lasten vuoro vaikutus näyttäytyi ystävällisenä ja joustavana. Osittain vuoro vaikutustilanteissa oli lasten puolelta havaittavissa myös tietynlaista epävarmuutta, erityisesti poikien puolelta. Lapsi saattoi ikään kuin leikkiä näyttämällä hakea aikuiselta varmistusta, huomiota ja hyväksyntää sille, että tämä leikki on nyt hyvä ja sujuu:

”Poika kiipeilee isojen muovisten rakennuspalikoiden päällä ja sanoo aikuiselle: nyt kyllä käy hullusti. Aikuinen tulee pojan luokse ja sanoo: niin kyllä käy.”

”Poika tulee aikuisen luokse ja sanoo: Minä rakennan länkkärobotin. Aikuinen vastaa: No rupeappas rakentamaan.”

”Poika ”valittaa”: en osaa tehdä tätä palapeliä. Aikuinen kuuntelee ja rohkaisee poikaa: osaathan sinä. Aikuinen pyytää myös toista lasta katsomaan pojan tekemää palapeliä.”

Aikuinen saattoi ehdottaa tai kysyä leikistä jotain, jonka pohjalta lapsi muokkasi leikkiään. Aikuisen vuoro vaikutus näyttäytyi läpi linjan ystävällisenä ja ohjaavana, sekä rohkaisevana. Tämän kategorian tilanteet korostuivat myös aikuisten vastauksissa siihen, milloin lapsi yleensä hakeutuu aikuisen läheisyyteen? Lapsi hakeutui eniten aikuisen läheisyyteen juurikin juttelemaan omista asioistaan tai näyttääkseen ja pyytääkseen aikuista leikkeihin mukaan:

”Joo no siis yks on se et saatetaan mua pyytää mukaan siihen leikkiin. Saattaa olla joku peli, jota lapsi ei välttämättä saa, et mukaan sit pelaamaan sitä.” (H1)

”Lapsi tulee aikuisen luokse silloin kun on joku asia. Et yks kaks saattaa tulla meille et ”Hei mulla on uudet tossut”. Mun on nyt näytettävä sulle ne uudet tossut ja se lähti hakemaan niitä tossuja ja näytti ne.” (H2)

2. Avun tai neuvojen pyytäminen / Kysyminen (29 kertaa)

Toinen kategoria piti sisällään kaikki tilanteet, joissa lapsi selvästi tarvitsi aikuisen apua ja hakeutui aikuisen läheisyyteen tästä johtuen, esimerkiksi tiettyjen leikkitavaroiden ojentamiseen korkeista paikoista:

”Lapsi menee kysymään aikuiselta tiettyjä leluja. Lelut ovat hyllyn päällä. Aikuinen antaa lelut lapselle.”

”Tyttö pyytää aikuiselta metallista kulhoa. Aikuinen ojentaa kulhon tytölle.”

”Keijuja leikkivät tytöt menevät aikuisen luokse pyytämään koruja leikkeihinsä. Aikuinen lähtee hakemaan koruja, tytöt seuraavat perässä.”

Kategoria piti sisällään myös tilanteet, joissa lapsi lähestyi aikuista jonkin kysymyksen muodossa, esimerkiksi tyypillinen tilanne saattoi olla jos lapsi ei keksinyt itselleen tekemistä, saattoi hän kysyä aikuiselta tähän ehdotuksia:

”Poika kysyy aikuiselta: mitä mä voisin tällä leikkiä? Aikuinen tulee neuvomaan ja opastamaan poikaa.”

Suurin osa tämän kategorian havainnoista liittyivät siis tilanteisiin, jossa lapsi tarvitsi aikuisen apua ja tukea leikin mahdollistamiseen ja ylläpitämiseen. Miltei puolet tähän kategoriaan liitetystä havainnoista liittyivät johonkin muuhun kuin itse leikkiin ja sen ylläpitämiseen:

”Tyttö antaa aikuiselle solmuun menneen kaulakorun ja pyytää apua sen kanssa. Aikuinen yrittää auttaa, mutta ei saa itsekään sitä. Tyttö ottaa korun takaisin ja sanoo: mä yritän.”

”Tyttö valittelee huonoa oloaan. Aikuinen pyytää luokseen. Tyttö menee aikuisen syliin istumaan.”

”Tyttö menee näyttämään aikuiselle hiuspidikettään ja pyytää apua sen laittamisessa. Aikuinen auttaa.”

”Poika kysyy aikuiselta: Milloin Samin äiti tulee? Milloin Onnin äiti tulee? Aikuinen vastaa pojalle.”

Tyttöjen osuus tähän kategoriaan luokiteltavista havainnointitapauksista oli 19 ja poikien 10. Poikien avunpyynnöt liittyivät enemmän leikkiin, kun taas tyttöjen muihin leikin ulkopuolisiin asioihin. Aikuisten vuorovaikutus tässä kategoriassa oli ystävällistä ja ohjaavaa, ja lasten ystävällistä ja sopeutuvaa. Lapset hyväksyivät heti aikuisen ehdotuksen, mikäli jotain leikkiä ehdotettiin. Toisaalta aikuisen ohjaus näytti tässä kategoriassa olevan myös osittain ilmeisen epäsuoraa. Jos lapsella oli leikki jo mielessä, mutta sen toteutumiseen vaadittiin tietty tila tai tavaroita, saattoi aikuinen vain järjestää nämä asiat, ilman sen kummempaa puuttumista. Tässä kategoriassa korostui siis aikuisen osallistumisen sijaan merkitys leikkiympäristön järjestämiseksi siten, että se tukisi lasten omaehtoista toimijuutta. Tosin jos lapsi erityisesti vaati aikuisen suurempaa ohjausta, hän sitä halutessaan myös sai (Kärkkäinen 2003.)

3. Aikuisen läheisyyteen hakeutuminen ilma näkyvää syytä/ Aikuisen toiminnan seuraaminen (10 kertaa)

Kolmanteen kategoriaan liitettiin havainnointitilanteet, joissa selkeästi nähtiin lapsen tekemät aloitteet vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, mutta vuorovaikutukseen hakeutumisen syyt eivät olleet kovinkaan näkyvästi eroteltavissa. Lapsi saattoi myös hakeutua aikuisen läheisyyteen hieman sivummalle ja tarkkailla aikuisen toimintaa. Tyypillinen tilanne saattoi esimerkiksi olla tilanne, jossa lapsi tulee aikuisen luokse sanomatta sanaakaan tai tilanne, jossa lapsi kulkee aikuisen ohi koskettamalla tätä. Tyypillistä tilanteille oli myös, että sanatonta vuorovaikutusta oli hyvin vähän, jos ollenkaan. Suurimmassa osaa tapauksia aikuinen tulkitsi nämä lasten sanattomat lähestymisyritykset lapsen tylsistymiseksi tai tekemisen puutteeksi:

”Tyttö hakeutuu aikuisen luokse pyörimään. Aikuinen kysyy: mitäs sinä voisit nyt mennä leikkimään?”

”Tyttö pyörii aikuisen ympärillä. Aikuinen kysyy: mikä hätänä, eikö ole tekemistä? Tyttö naureskelee ja lähtee pois aikuisen luota.”

”Tyttö kulkee pitkin huonetta. Menee aikuisen takaa ja koskettaa lelulla aikuista, aikuinen ei noteeraa. Tyttö menee uudestaan ja aikuinen kysyy: tuletko sääkin pelaamaan? Tyttö katsoo aikuista ja kieltäytyy.”

”Poika leikkii pikkuautolla ja tulee lähelle aikuista ja katsoo tätä silmiin. Aikuinen kysyy haluaisiko poika tulla pelaamaan lautapeliä? Poika sanoo: en.”

Toinen yleinen tilanne oli, jossa lapset tulevat aikuisen luokse katsomaan tai koskettamaan tätä. Toinen yleinen reaktio aikuiselta saattoi olla, että näihin lähestymisyrityksiin ei reagoitu syystä tai toisesta ollenkaan:

”Pojat tulevat kaulailemaan aikuista, nousevat aikuisen olkapäille. Aikuinen pelaa lautapeliä toisen lapsen kanssa, eikä noteeraa poikia.”

”Poika tulee sängyltä aikuisen ja lentokoneilla leikkivien poikien luo, katsoo leikkiä. Aikuinen ei noteeraa poikaa.”

Vuorovaikutus kaikissa näissä tilanteissa oli ystävällistä. Aikuiset olivat kohteliaita lapsia kohtaan ja jossain määrin ohjaavia. Lapset olivat puolestaan ystävällisiä ja kohteliaita aikuisia kohtaan. Aikuiset ehdottivat lapsille tekemistä, mutta eivät pakottaneet. Jos lapsi ei syystä tai toisesta aikuisen ehdottamaan ideaan tarttunut, oli se aikuiselle ok ja lapsi jatkoi sitä mitä oli tekemässäkin

(Kauppila 2006.) Usein lapsen lähestyessä aikuista, aikuisella oli jokin leikki tai peli menossa jo toisen lapsen kanssa, mikä osaltaan saattoi selittää sitä, ettei aikuisella ollut riittävästi ”aikaa” ottaa selvää, mitä lähelle tulleella lapsella oli asiaa. Pojat olivat tyttöjä aktiivisempia tässä kategoriassa. Poikien osuus tähän kategoriaan luokiteltavista havainnointitapauksista oli 6 ja tyttöjen 4.

4. Konfliktit ja riitatilanteet (6 kertaa)

Neljäs kategoria piti sisällään lasten keskinäiset ja konfliktit, sekä riitatilanteet. Lapsi siis hakeutui aikuisen luo vuorovaikutukseen, mikäli konfliktia ei pystytty ratkaisemaan vertaisten kesken, vaan tarvittiin aikuisen apua ja väliintuloa riidan ratkaisemiseen. Tämä kategoria piti sisällään myös ”kantelemisen” muista lapsista.

Tytöt olivat poikia aktiivisempia tässä kategoriassa (6 kertaa). Havaintoaineistosta ei ole luokiteltavissa ainoatakaan tapausta, jossa pojat olisivat hakeutuneet aikuisen luo konfliktitilanteissa. Useimmiten aikuisen luo hakeutumiseen syynä oli poikien liian äänekkäiksi käyneet leikit tai tyttöjen leikkien häiritseminen. Aikuisen huomio kiinnitettiin yleensä äänenkorottamisella ja aikuisen katsekontaktin hakemisella:

”Tyttö huutaa kovaan ääneen kun poika häiritsee leikkejä. Aikuinen tulee luokse ja kysyy: mikäs täällä?”

”Tyttö huutaa toisesta huoneesta: x pudotti leluja tonne. Aikuinen huutaa toisesta huoneesta: Te tiiätte kyllä että sinne ei saa pudottaa mitään.”

”Tyttö sanoo hiustenkuivaajalla leikkivälle pojalle kovaan ääneen (niin että aikuinen kuulee): Se ei ole mikään pyssy (pyssyleikit kiellettyjä päiväkodissa). Aikuinen tulee tilanteeseen ja toteaa: joo hyvä, fööni ei tosiaankaan ole mikään pyssy.”

Jos aikuinen ei syystä tai toisesta huomannut tyttöjen kontaktinottoyrityksiä, saattoivat he mennä suoraan fyysisesti aikuisen läheisyyteen:

”Tyttö menee aikuiselle sanomaan että, pojat häiritsevät (pojat ovat tulleet tyttöjen majan reunalle leikkimään pikkuautolla). Aikuinen sanoo pojille, että menee hieman kauemmaksi...”

Aikuisen reagointi ja suhtautuminen konflikteihin ja riitatilanteisiin oli rauhallista, sekä johdonmukaista. Molempien osapuolten näkemykset kuunneltiin, ja joissain tilanteissa aikuinen katsoi tyttöjen kantelut jopa aiheettomiksikin:

”...Pojat leikkivät omaa leikkiään aivan tyttöjen vieressä. Poikien pitäisi tyttöjen mielestä mennä vielä kauemmaksi leikkimään. Aikuinen toteaa että, eihän pojatkaan voi määräänsä kauemmaksi mennä, sillä tila päiväkodissa on rajallinen.”

Tytöt siis saattoivat tulla ”kantelemaan” pojista, vaikka näennäisesti aihetta ei olisikaan ollut. Saadut havainnot korostuivat myös aikuisten puheesta:

”Joskus on sellanen, että tota just joku toinen lapsi on saattanu aiheuttaa vähän jotai kärhämää siellä leikissä et sit vähän niinku poliisiks selvittämään se tilanne.” (H1)

”...ja myös siinä kun tulee ristiriitatilanne, et hei noi pojat tuli liian lähelle meidän majaa tai et ne tuli nyt meidän leikkiin. Silloin kun se leikkirauha rikkoutuu toisten lasten toimesta, silloin yleensä on aikuiselle asiaa. Et ne on niitä perustilanteita.” (H2)

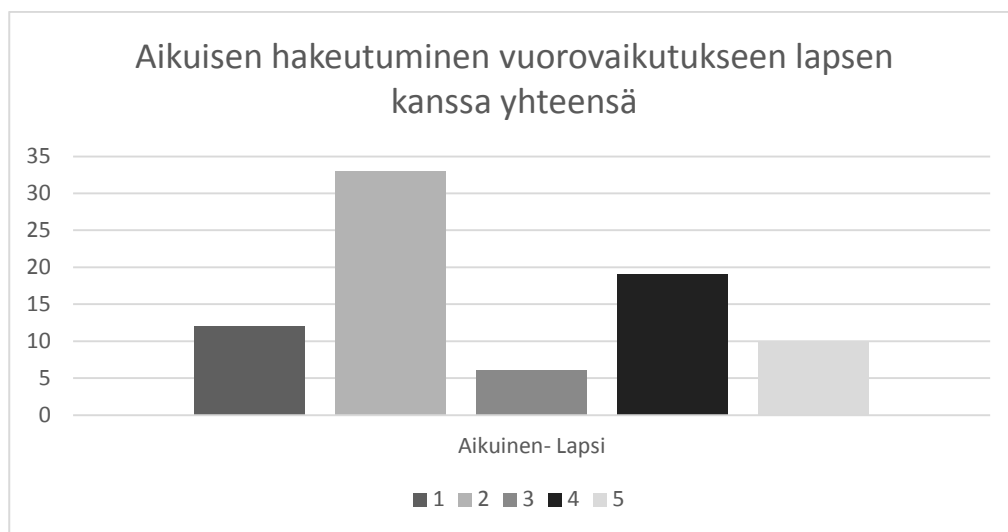
”...et ihan kaikesta pienestä. Jos kaveri nyt sattuu ohi menee ja se hipasee vähän sun leikkejä niin siitä tullaan kantelee vaan...” (H1)

Lasten vuorovaikutus tässä kategoriassa näyttäytyi ystävällisenä, mutta osittain hallitsevana. Hallitsevassa vuorovaikutuksessa nousee esille oman erinomaisuuden korostaminen ja muiden alistaminen. Hallitsevassa vuorovaikutuksessa oli myös osittain piirteitä aggressiivisesta vuorovaikutuksesta. Erityisesti ”turha” kantelu voitiin nähdä aggressiiviseen vuorovaikutukseen liittyvänä riidan haastamisena. Yleisimmin riitatilanteissa tytöt siis pitivät omia toimintatapojaan oikeina ja poikien toimintatapoja väärinä. Tämä synnytti konflikteja, joiden seurauksena aikuisen vuorovaikutukseen siis hakeuduttiin. Aikuisen vuorovaikutus konfliktitilanteissa oli ystävällistä, rauhallista ja ohjaavaa. Aikuinen ei esimerkiksi missään tilanteessa korottanut ääntään ja kuunteli riidan molempien osapuolten näkemykset (Kauppila 2006.)

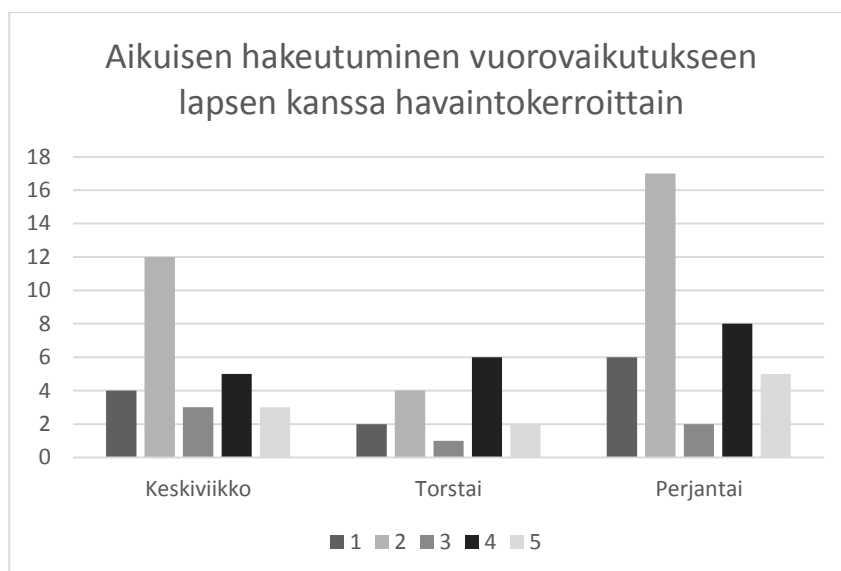
7.1.2 aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa

Aikuinen hakeutui vuorovaikutukseen lapsen kanssa yhteensä 80 kertaa havaintojaksojen aikana.

1. Aikuinen käskee, komentaa tai kieltää (12 kertaa)
2. Leikeistä kysely/ tai muu lapsen asioista juttelu (33 kertaa)
3. Lapsen leikkeihin osallistuminen tai leikkien seuraaminen ilman lapsen pyyntöä (6 kertaa)
4. Lapsen auttaminen /Aktivointi (19 kertaa)
5. Pyyntö, ehdotus tai ohjeistus (10 kertaa)



Taulukko 5. Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa yhteensä (3-5-vuotiaat)



Taulukko 6. Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa havaintokerroittain (3-5-vuotiaat)

1. Aikuinen käskee, komentaa tai kieltää (12 kertaa)

Ensimmäiseen kategoriaan luokiteltiin tilanteet, joissa aikuinen hakeutui lapsen läheisyyteen kieltääkseen tai komentaakseen lasta. Yleisimpiä tilanteita joihin aikuinen puuttui, olivat leikkejä tai tilanteita, joiden katsottiin olevan vaarallisia:

”Poika työntää suuhunsa pieniä leluja. Aikuinen sanoo: Älä laita suuhun niitä. Lapsi sylkäisee lelun suustaan, eikä sano aikuiselle mitään.”

”Tyttö pyörii. Aikuinen keskeyttää ja sanoo, että ei pyöritä tuolla tavalla tai voi käydä huonosti. Lapsi hiljenee ja katsoo aikuista, lopettaa pyörimisen.”

”Pojat painivat. Aikuinen käskee poikaa menemään pois toisen pojan vatsan päältä. Poika ei usko aikuisen kehotuksesta huolimatta. Aikuinen käy nostamassa pojan pois toisen pojan päältä ja kertoo miksi toisen päällä ei saa olla tuolla tavalla”

Toinen yleinen tilanne, johon aikuinen puuttui, oli liian äänekkääksi ja riehakkaaksi käynyt leikki:

”Pojat leikkivät pikkuautoilla ja ovat hieman riehakkaita Aikuinen huutaa monta kertaa pojan nimeä: ”X ei välttämättä tykkää tästä”. Johon poika vastaa: ”Mä tykkään tästä”. Aikuinen rauhoittaa leikin

”Pojat hieman riehuvat ja ääni nousee. Aikuinen kääntyy poikiin päin ja sanoo: ”Pojat nyt menee vähän...”. Aikuinen kysyy pojilta haluaisivatko he rakentaa majan. Pojat innostuvat. Aikuinen jättää kesken toisen lapsen kanssa pelaaman lautapelin ja alkaa rakentamaan majaa pojille. Hetken päästä myös pojat alkavat auttamaan aikuista majan rakennuksessa.”

Poikien osuus tässä kategoriassa oli yhteensä 10. Aikuinen siis puuttui poikien leikkiin kieltojen ja rajoitusten merkeissä enemmän kuin vastaavasti tyttöjen leikkeihin. Aikuisen toiminta tämän kategorian tilanteissa oli erittäin johdonmukaista ja selkeää. Aikuinen selitti ja perusteli lapselle miltei joka tilanteessa miksi nyt on rauhoituttava tai leikki keskeytettävä. Lapset ymmärsivät aikuisen käskyt pääosin hyvin jo ensimmäisellä kerralla ja suhtautuivat aikuisen pyyntöihin hyvin, sekä ymmärtäväisesti. Lapset olivat tällaisissa tilanteissa hyvin niukkasanaisia, mutta heidän toiminnan muutoksesta näkyi, että he ymmärsivät ja kuuntelivat aikuisen sanomiset. Aikuisen vuorovaikutus oli ystävällistä ja ohjaavaa, mutta osittain myös hallitsevaa, mikä on ymmärrettävää, jos kyseessä on lapsen oma turvallisuus ja hyvinvointi. Lasten vuorovaikutus oli useimmiten

neutraalia, mutta sopeutuvaa. Lapsia tuntui harmittavan se tilanne kun ”hyvä” leikki keskeytettiin, mutta lopulta kuitenkin hyväksyttiin syy sille, miksi näin tehtiin.

Turvallisuus korostui myös toisen lapsiryhmän aikuisen puheessa yhdeksi syyksi sille miksi lasten luo hakeudutaan vuorovaikutukseen vapaan leikin aikana:

”No turvallisuus on se ykkösasia...ja puolapuita mä seuraan aina tuolla nukkaritilassa, et kuka sinne kiipee ja minkälaisessa tilanteessa ja onko se sellainen turvallinen hetki et voi puolapuille mennä ja turvallisuus on niitä asioita, mitä mä seuraan.” (H2)

2. Leikeistä kysely/ tai muu lapsen asioista juttelu (33 kertaa)

Toinen kategoria piti sisällään lapsen lähestymisen leikeistä tai lapsen muista asioista kyselemisen tai juttelun johdosta.

Yleisimpiä olivat tilanteet, joissa aikuinen menee kyselemään lasten leikeistä, johon lapsi vastaa sanallisesti tai jotenkin reagoi ja joskus jopa ottaa aikuisen mukaan leikkiin:

”Aikuinen lähestyy keijuja leikkiviä tyttöjä ja sanoo: ”Tarttisittekohan te joskus käsilaukkuja tuohon leikkiin?”. Tytöt tulevat aikuisen luo innosta hehkuen. Aikuinen sanoo tytöille, että hänellä ei ole laukkuja nyt mukana, mutta voi joku päivä tuoda. Keskustelevat laukuista hetken, jonka jälkeen tytöt menevät pois jatkamaan leikkejään.”

”Aikuinen menee kysymään tytön leikeistä: ”Montakos hellokittyä sinulla siellä on?”. Alkavat yhdessä laskemaan.

”Tytöt leikkivät kissoja ja koiria. Aikuinen tulee kysymään tytöiltä: ”Miten kissat ja koirat tulee toimeen keskenään”. Juttelevat hetken keskenään kissoista ja koirista.”

Oli myös tilanteita, joissa aikuinen ei välttämättä puhunut mitään lapsille, vaan asettui lasten lähetyville seuraamaan heidän leikkejään:

”Aikuinen menee tytön luokse katselemaan kun tämä leikkii prinsessaleikkiä.”

”Aikuinen menee lautapeliä pelaavien poikien luokse. Seuraa poikien peliä, ei sano mitään.”

Tällaisissa tilanteissa lapset eivät näennäisesti huomioineet aikuista, vaan keskittyivät siihen mitä tekivät.

Havaintoihin sisältyi myös useita tilanteita, joissa aikuinen haki puheyhteyttä lapsiin, heidän leikkeihinsä tai muihin toimintoihin liittyen, mutta lapset eivät näihin välttämättä mitenkään reagoineet:

”Aikuinen katsoo ”lentokentällä” leikkiviä poikia ja sanoo: ”Toihan on hyvä”. Pojat eivät vastaa.”

”Aikuinen katsoo leikkiviä tyttöjä ja sanoo: ”Teette hienoja palikkajuttuja siinä”. Lapset eivät vastaa.”

”Poika pyöriskelee hieman levottoman näköisenä ja raapii takapuoltaan. Aikuinen kysyy: ”Kakattaako”. Poika ei vastaa aikuiselle ja jatkaa takapuolen raapimista.”

Syynä tähän nautti usein olevan lapsen täydellinen keskittyminen omaan tekemiseensä, jonka vuoksi mitään muuta ei pystytty huomioimaan.

Aikuinen hakeutui tyttöjen luokse yhteensä 18 kertaa ja poikien luokse 15 kertaa. Tämä kategoria korostui myös aikuisten puheessa syyksi sille, miksi lapsen luo hakeudutaan yleisimmin vuorovaikutukseen vapaan leikin aikana. Aikuisten puheesta on havaittavissa kiinnostus lasta, sekä hänen tekemisiään kohtaan:

”Meen vähän kysynee, et mites täällä menee ja mikäs leikki tää on ja muuta tämmöstä että. Haluan vähän niinkun olla aktiivinen siinä että tota. Aika harvoin edes sanotaan, että no mee pois siitä, mutta kyllä niitäkin tulee. Yleensä kysytään et ”no tuut sä mukaan tähän?” ja muuta että. Sillein käyn kyselemässä niitä leikkejä.” (H1)

”...Kyl mun tulee ihan hirveesti havainnoitua niitä koko ajan. Ja mitä ne käyttää leikeissä, mitä lauseita sieltä tulee et mä voin vaikka kysyä et hei mihin tää juttu liittyy? tai muuta. Et on niinkun itekkin koko ajan siinä niin kun ajan hermolla. Et sellasiin asioihin. Vaikkei siihen leikkiin ihan änkää itteensä, niin osallistuu siihen tavallaan sit sivusta ja ne lapset tietää et on turvallista leikkiä et aikuinen on paikalla. Saatavilla, mut ei kuitenkaan oo välttämättä tarvetta sille.” (H2)

Aikuisen vuorovaikutuksessa korostui ystävällisyys ja osittain jopa varovaisuus. Aikuinen ei tahtonut omalla toiminnallaan katkaista leikkiä tai tuoda siihen varsinaista muutosta. Tässä kategoriassa lasten vuorovaikutuksessa korostui osittain piirteitä ohjaavasta vuorovaikutuksesta. Lapsi saattoi antaa aikuiselle ohjeita ja rooleja, joiden mukaan tämän tulisi toimia, jos liittyi leikkiin.

3. Lapsen leikkeihin osallistuminen tai leikkien seuraaminen ilman lapsen pyyntöä (6 kertaa)

Kolmas kategoria piti sisällään tilanteet, joissa aikuinen liittyi suoraan lapsen leikkiin ilman lapsen erillistä pyyntöä tai lupaa lapselta. Aikuinen saattoi ensin sivusta seurata lapsen leikkiä hetken, jonka jälkeen liittyi itsekin leikkiin mukaan:

”Aikuinen katsoo kuinka tyttö rakentelee rakennuspalikoilla. Aikuinen menee lattialle tytön luokse ja alkaa itsekin rakennella palikoilla. Kummatkaan eivät puhu tai sano mitään.”

”Aikuinen katsoo hetken tyttöjä, jotka leikkivät itse rakennetussa majassa. Aikuinen tulee tyttöjen luokse majaan ja alkaa ”parantelemaan” sitä. Aikuinen sanoo tytöille: Jos haluatte pimeämpää sinne, laittakaa lakana siihen verhon eteen”.

Edellä mainituille tilanteille tyypillistä oli, että lapset eivät sanallisesti reagoineet aikuisen leikkiin tuloon. Oli myös tilanne, jossa lapset sanallisesti suoraan torjuivat aikuisen leikkiin osallistumisen:

”Lapset leikkivät roolileikkiä. Aikuinen tulee mukaan tilanteeseen ja sanoo: ”Mä voin olla teidän lääkäri”. Aikuinen etsii sopivia leluja itselleen. Lapset sanovat: ”Ei tarvita lääkäriä”. Tämän jälkeen aikuinen lähtee pois tilanteesta.”

Aikuinen näytti noudattavan vuorovaikutuksessaan erityistä varovaisuutta. Jos huomattiin, että lapset eivät olleet aikuisen osallistumisesta mielissään, siirtyi aikuinen muualle. Erityisesti tässä kategoriassa korostui lapsen ”lukemisen” merkitys, sillä aikuinen voi omalla aloitteellaan katkaista hyvinkin pian lapsen omatoimisen leikin (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 113). Lasten vuorovaikutus tällaisissa aikuisen lähestymisissä oli usein nonverbaalista tai muunlaista aikuisen huomioimattomuutta. Tyttöjen osuus tässä kategoriassa oli 5 ja poikien 1.

4. Lapsen auttaminen /Aktivointi (19 kertaa)

Neljäs kategoria piti sisällään tilanteet, jossa aikuinen tulkitsi lapsen tarvitsen apua tai aktivointia johonkin toimintaan. Huomattavaa tilanteissa oli, että lapsi ei itse pyytänyt aikuiselta mitään, vaan aikuinen teki aloitteen tullakseen lapsen luokse. Lapset eivät suurimmaksi osaksi vastanneet mitään aikuisen ehdotuksiin, mutta saattoivat silti aloittaa aikuisen ehdottaman leikin tai tekemisen. Suurimmassa osaa tilanteita aikuinen lähestyi lapsia, jotka näyttivät siltä etteivät tee mitään:

”Poika pyörii itsekseen. Aikuinen tulee pojan luo ja kysyy: Mitäs sinä alkaisit tekemään?”

”Aikuinen lähestyy lapsia ja kysyy: ”Onko kaikilla nyt jotain tekemistä?” Lapset eivät vastaa. Aikuinen alkaa ehdottamaan lapsille leikkejä.”

Aikuisen motiivina lähestymisiin näissä tilanteissa näytti siis olevan, että jokainen lapsi saisi itselleen mielekästä tekemistä. Jos aikuinen huomasi yksin olevia lapsia, jotka olivat toimeettomia, saattoi aikuinen auttaa näitä lapsia löytämään itselleen leikkiverin:

” Tyttö kulkee eksyneen näköisenä. Aikuinen tulee tytön luokse ja sanoo: ”X meni tonne parvelle, mee säkin”. Tyttö lähtee pois.”

” Aikuinen hakee yksin olevan tytön ja lähtee tämän kanssa kohti toisia tyttöjä. Aikuinen kysyy tytöiltä: ”Pääseekö x mukaan leikkeihin?”. Tytöt ottavat yksin olevan tytön mukaan leikkeihinsä.”

Aikuinen myös auttoi lapsia. Aikuisen avunannot saattoivat liittyä leikkeihin:

”Tyttö kantaa patjaa. Aikuinen tulee tytön luokse ja kysyy: ”Mihis tämä menee?”. Aikuinen auttaa tyttöä rakentamaan majaa.”

Tai leikkien ulkopuolisiin asioihin:

”Aurinko häikäisee tytön silmiä. Aikuinen tulee ja siirtää tyttöä pois auringon tieltä. Sanoo samalla tytölle, että aurinko tuli vähän pahasti silmiin.”

Auttamisen ja aktivoinnin merkeissä aikuinen hakeutui tyttöjen luokse yhteensä 10 kertaa ja poikien luokse 9 kertaa. Tämän kategorian tilanteissa vuorovaikutus oli lasten osalta melko vähäsanaista, mutta lasten ilmeet ja eleet kertoivat, että aikuisen apu oli tarpeen. Aikuisen vuorovaikutus oli ystävällistä lapsia kohtaan.

5. Pyyntö, ehdotus tai ohjeistus (10 kertaa)

Viides kategoria piti sisällään kaikki tilanteet, joissa aikuinen lähestyi lasta jonkun pyynnön tai ohjeistuksen merkeissä. Erona tässä kategoriassa ensimmäiseen (Aikuinen kääntää, komentaa tai kieltää) oli se, että tämän kategorian tilanteissa aikuinen ei ollut niin ehdoton ja lasta lähestyttiin useimmiten kysymyksen muodossa: *”Tekisitkö?”, ”Menisitkö?”*. Useimmiten aikuisen pyynnöt ja ohjeistukset liittyivät valmistautumiseen leikkien lopettamiseksi:

*”Aikuinen sanoo lapselle: ”Voisitko alkaa keräilemään leikkejä pikkuhiljaa, kohta siirrytään ulos”.
Lapsi alkaa keräämään lelujaan.”*

*”Aikuinen sanoo pojalle: ”Hei menisitkö auttaamaan X keräilemään leluja tuonne”. Poika menee
pois aikuisen luota”.*

*” Aikuinen lähestyy poikaa ja sanoo tälle: Hei voisit jo käydä vessassa, kun kohta mennään
pihalle?”*

”Aikuinen sanoo tytölle, että voisit mennä vessaan, koska sinua tullaan kohta hakemaan.”

Aikuisen pyyntö saattoi myös liittyä suoraan lapsen leikkiin, mikäli siinä oli aikuisen mielestä jotain muuttamisen tarvetta:

*”Aikuinen menee pyykkipojilla leikkivien poikien luo ja sanoo: ”Ei niistä ole tarkoitus pysyviä
tehdä, nehan vois olla vaikka porakoneita.”*

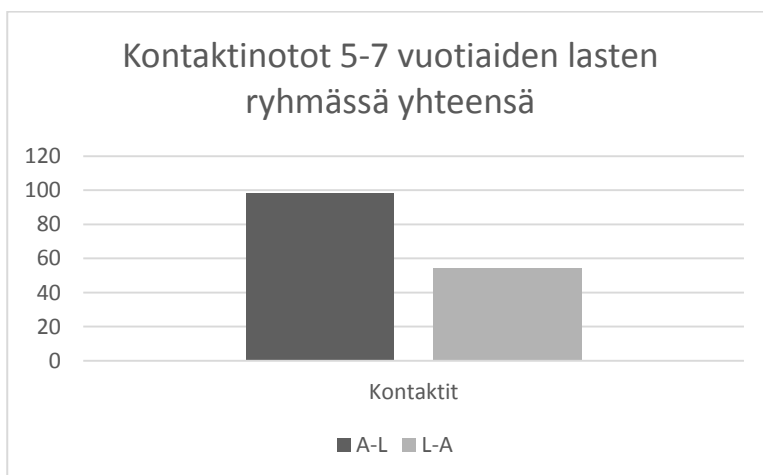
Pyyntöjen ja ehdotusten merkeissä aikuinen hakeutui poikien luokse yhteensä 7 kertaa ja tyttöjen luokse 3 kertaa. Lapset kuuntelivat ja tarttuivat aikuisen tekemiin ehdotuksiin pääosin hyvin. Jos ulos siirtymiseen liittyviin ehdotuksiin ei lapsi aikuisen useasta yrityksestä huolimatta tarttunut, muutti aikuinen vuorovaikutustaan ehdottomampaan suuntaan ja saattoi antaa lapselle suoran käskyn tai kiellon. Aikuisen vuorovaikutus oli ohjaavaa ja ystävällistä. Vuorovaikutus näyttäytyi usein yksisuuntaisena, lapset esittivät etteivät kuulleet aikuisen pyyntöjä tai ehdotuksia. Mikä on osittain ymmärrettävää, sillä kukapa haluaisia lopettaa kesken hyvän leikin?

Tulosten mukaan voidaan siis tiivistetysti vielä todeta, että lapsi oli aikuista aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Eniten aikuinen hakeutui lapsen luokse vapaan leikin aikana, leikeistä kyselläkseen ja toiseksi eniten lasta auttaakseen ja aktivoidakseen. Lasten hakeutumisessa aikuisen läheisyyteen motiivina näytti pääosin olevan leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle. Aikuisten vuorovaikutus oli ystävällistä ja ohjaavaa, mutta se sisälsi piirteitä myös hallitsevasta vuorovaikutuksesta. Lasten vuorovaikutus oli pääosin ystävällistä ja sopeutuvaa, mutta osittain myös uhmaavaa

7.2 5-7-vuotiaiden lasten ryhmä

Kaikkiaan kolmen havaintojakson aikana 5-7-vuotiaiden lasten ryhmässä vuorovaikutuskontakteja vapaan leikin aikana kertyi yhteensä 152. Aikuinen oli aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa, aikuinen hakeutui lapsen kanssa vuorovaikutuskontaktiin havaintojaksojen aikana yhteensä 98 kertaa. Lapsi oli vuorovaikutuskontaktin alullepanija 52 kertaa kaikista kontaktien määrästä. Lasten pienempää vuorovaikutuskontaktien määrää voidaan perustella mm. lasten iällä. 5-7-vuotiaiden lasten leikkimisen taidot ovat jo siinä pisteessä, että itsenäinen leikkiminen onnistuu, tätä nuorempia lapsia paremmin. 5-7-vuotiaat lapset myös ymmärtävät yhteisiä sääntöjä paremmin, joka osaltaan myös vähentää aikuisen puuttumista vapaan leikin aikana. Lapsia ryhmässä oli yhteensä 16, joista 7 oli poikia ja 9 tyttöjä. Ryhmään kuului myös kaksi aikuista: lastentarhanopettaja, sekä lastenhoitaja. Jokaisessa vapaan leikin tilanteessa oli mukana aina yksi aikuinen.

Aikuinen hakeutui suhteellisen tasapuolisesti sekä tyttöjen, että poikien luo vuorovaikutuskontaktiin, sen sijaan syyt sille miksi kontaktiin hakeuduttiin, vaihtelivat tyttöjen ja poikien välillä. Aikuinen hakeutui tyttöjen luo vuorovaikutuskontaktiin 39 kertaa ja poikien 38 kertaa. 21 havaintoa olivat sellaisia, jossa aikuinen ei selkeästi lähestynyt vain tiettyä sukupuolta, vaan keskenään leikkivää sekaryhmää, jossa oli sekä tyttöjä, että poikia. 5-7-vuotiaiden lasten ryhmässä leikit siis ulottuivat yli sukupuolirajojen, verrattuna 3-5-vuotiaiden lasten ryhmään. Tytöt ja pojat leikkivät paljon keskenään. Lapsen hakeutuessa aikuisen luo vuorovaikutukseen, poikien ja tyttöjen välille syntyi selkeää eroa (tytöt hakeutuivat 34 kertaa ja pojat 18 kertaa). Kahta (2) havaintoa ei ole voitu selkeästi jäsenellä lasten lähestymisissä vain tiettyyn sukupuoleen, vaan tilanteessa, jossa lähestyttiin aikuista, oli sekä tyttöjä ja poikia.



Taulukko 7. Kontaktinotot 5-7-vuotiaiden lasten ryhmässä yhteensä

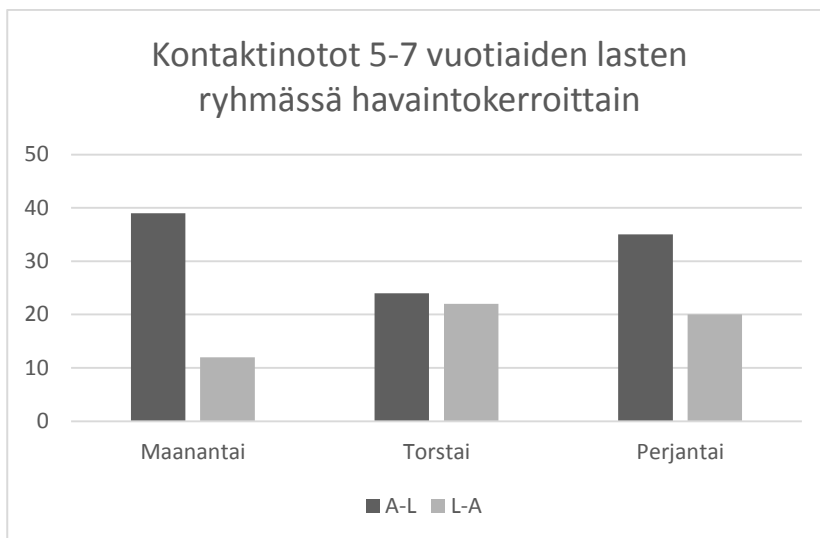
(A-L) = Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

(L-A)= Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Päiväkotiryhmän aikuiset itse kuvailivat ryhmän vuorovaikutusta toimivaksi ja osittain jopa haasteelliseksi, koska ryhmässä on niin eritasoisia lapsia:

”No täytyy sanoa, et tässä ryhmässä on niin ku aikalaila eritasosta, että toisilla on niinku tosi hyvät ne sosiaaliset taidot ja ne leikkitaidot ja sitten osa vähän niin ku ehkä vielä harjoittelee niitä et siinä tulee niitä semmosia aikuiselle niitä haasteen paikkoja sitten ja pitää tosiaan olla siinä kuulolla ja tukena ja apuna sitten tarpeen mukaan, että ei oo niin ehkä samalla tasolla se leikki ja vuorovaikutus.” (H3)

”No...on haasteellisia tapauksia kyllä ja on sitten niin sanottuja helppoja, että tota vuorovaikutus kuitenkin mun mielestä tässä ryhmässä toimii ja ei oo niin kun semmosta et puhutaan tavallaan lapsen yli vaan, että otetaan se lapsi niinkun siihen hetkeen.” (H4)



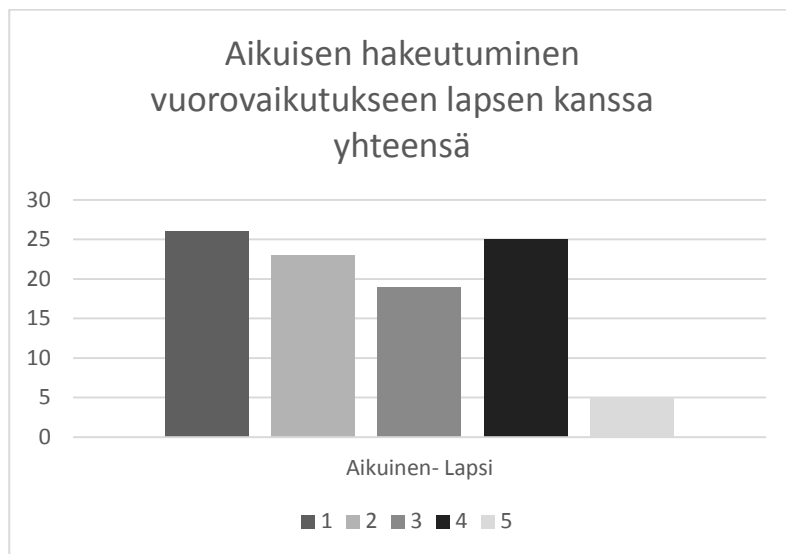
Taulukko 8. Kontaktinotot 5-7-vuotiaiden lasten ryhmässä havaintokerroittain

Aikuinen hakeutui vuorovaikutuskontaktiin vapaan leikin aikana lapsia enemmän jokaisen havainnointipäivän aikana. Maanantain ja perjantain, torstaita korkeampia aikuisen kontaktinoton lukumääriä voidaan perustella ns. siirtymävaiheilla. Viikonlopun jälkeen aikuisilla on paljon kysyttävää lapsilta ja perjantaina vastaavasti aikuiset hakeutuvat kyselemään mm. lasten viikonloppusuunnitelmista tai lapset tarvitsevat rauhoitusta, koska päiväkotiviikko miltei takana ja ajatukset jo viikonloppussa.

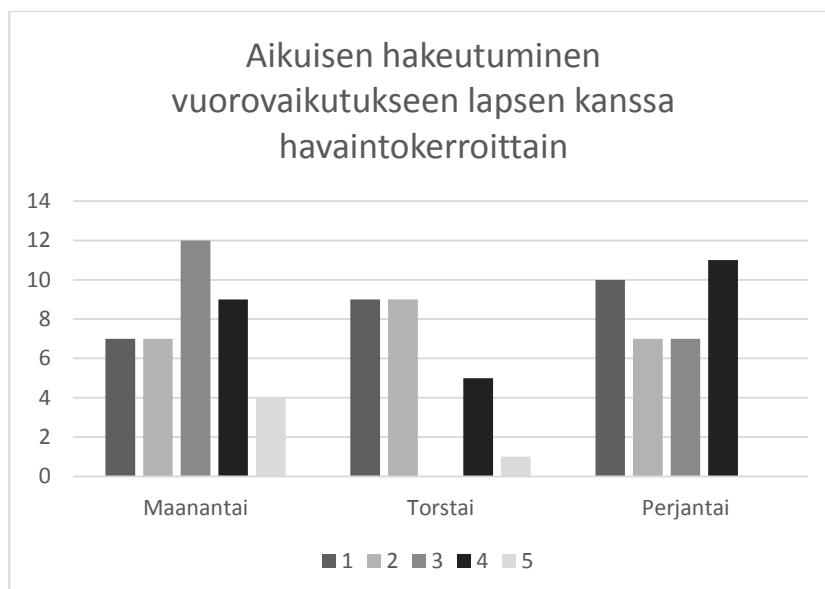
7.2.1 Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa

Aikuinen hakeutui lapsen luo kontaktiin yhteensä 98 kertaa havaintojaksojen aikana.

1. Leikeistä kysely/ tai muu lapsen asioista juttelu (26 kertaa)
2. Lapsen auttaminen /Aktivointi (23 kertaa)
3. Aikuinen käskee, komentaa tai kieltää (19 kertaa)
4. Pyyntö, ehdotus tai ohjeistus (25 kertaa)
5. Lapsen leikkeihin osallistuminen tai leikkien seuraaminen ilman lapsen pyyntöä (5 kertaa)



Taulukko 9. Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa yhteensä (5-7 vuotiaat)



Taulukko 10. Aikuisen hakeutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa havaintokerroittain (5-7 vuotiaat)

1. Leikeistä kysely/ tai muu lapsen asioista juttelu (26 kertaa)

Ensimmäinen kategoria piti sisällään lapsen lähestymisen leikeistä tai lapsen muista asioista kyselemisen tai juttelun johdosta. Suurimmassa osaa tilanteita aikuinen hakeutuu lasten läheisyyteen ja kyselee meneillä olevasta leikistä jotain. Tyypillistä tilanteissa oli, että lapset jättivät aikuisen kysymykset täysin huomioimatta:

”Pojat leikkivät legoilla. Aikuinen menee poikien viereen istumaan ja kyselemään näiden leikeistä. Pojat leikkivät, eivät oikein noteeraa aikuista.”

”Aikuinen menee palapeliä tekevän tytön luokse: ”tosi hienosti olet tehnyt...tää onkin aika vaikea palapeli”. Tyttö ei vastaa aikuiselle, keskittyy palapelin tekoon.”

”Aikuinen menee juttelemaan jääkaappimagneeteilla rakenteleville pojille: ”Aika korkea torni teillä tulossa.” Pojat jatkavat rakentelua, eivät puhu aikuiselle.”

”Aikuinen menee katsomaan legoilla leikkiviä poikia ja kysyy: ”mites menee?”. Pojat eivät vastaa, ovat keskittyneinä leikkiinsä.”

Lapset näyttivät olevan tilanteissa niin leikin imussa, ettei aikuista yksinkertaisesti huomattu. Toisaalta joidenkin lasten hymystä ja ilmeistä oli tulkittavissa, että aikuisen kysymys tai kehu kyllä kuultiin. Jos lapsi ei vastannut aikuiselle, saattoi aikuinen seurata hetken leikkiä ja lähteä sitten pois. Toisessa osaa tilanteita aikuisen lähestyminen otettiin avosylin vastaan ja keskustelua syntyi myös lasten puolelta:

”Lapsi selailee valokuvia. Aikuinen tulee lapsen luokse ja alkaa katsomaan, sekä juttelemaan valokuvista pojan kanssa. Poika innostuu kertomaan kuvista.”

”Aikuinen tulee kyselemään pojalta hiihtolenkistä. Vaihtelevat kuulumisia viikonlopulta.”

”Aikuinen lähestyy tyttöjä ja kysyy: ”Mitäs tytöt piirtelevät?”. Tytöt alkavat kertoamaan piirustuksistaan. Keskustelevat erilaisuudesta. Aikuinen kuuntelee.”

Aikuisten ja lasten vuorovaikutus tässä kategoriassa oli ystävällistä ja kohteliasta. Keskenään leikkivät lapset eivät tosin aina reagoineet aikuisen lähestymisiin, mutta yksittäistä lasta lähestyessä, aikuinen ja lapsi saattoivat synnyttää keskenään erittäinkin mielenkiintoisia keskusteluja. Poikien osuus tässä kategoriassa oli 16 ja tyttöjen 8. Tilanteissa kahdessa oli leikkimässä tytöt ja pojat keskenään.

2. Lapsen auttaminen /Aktivointi (23 kertaa)

Toinen kategoria piti sisällään tilanteet, jossa aikuinen tulkitsi lapsen tarvitsen apua tai aktivointia johonkin toimintaan. Huomattavaa tilanteissa oli, että lapsi ei itse pyytänyt aikuiselta mitään, vaan aikuinen teki aloitteen tullakseen lapsen luokse. Suurimmassa osaa tilanteita aikuinen lähestyi lasta, joka ei ollut juuri sillä hetkellä tekemässä mitään tai näytti muuten vain ”eksyneeltä”:

”Tyttö vaeltelee itsekseen. Aikuinen kysyy tytlötlä: ”Mitäs touhuat, oliko jokin homma kesken?”. Ehdottaa lapselle kirjan lukemista. Tyttö suostuu ja lähtee hakemaan kirjaa.”

”Aikuinen lähestyy yksin olevaa tyttöä, kysyy tytlötlä mitä tämä haluaisi tehdä?”

”Poika pyöriskelee pitkin huonetta. Aikuinen kysyy pojalta: ”Mitä etsit?”. Poika vastaa, että teroitinta. Aikuinen etsii ja antaa pojalle teroittimen.”

”Poika miettii ääneen mitä leikkisi. Aikuinen tulee pojan viereen ja kysyy: ”Joko keksit?” Poika valitsee itselleen leikin ja lähtee pois.”

Osan tilanteista aikuinen tulkitsi siten, että lapset tarvitsisivat apua vaikka eivät sitä tarvitseetkaan:

”Aikuinen tuo askarteleville saksia. Tytlöt ilmoittavat, että eivät tarvitse koska heillä on jo.”

”Pojat siirtelevät pöytiä. Aikuinen kysyy: ”Mitä teette?”. Pojat eivät vastaa. Aikuinen korosta pojille, että jos näitä siirtelette, niin pyytäkää aina aikuista. Aikuinen auttaa poikia siirtämään pöytiä. Pojat ovat hiljaisia.”

Vuorovaikutus oli aikuisen osalta ystävällistä ja ohjaavaa. Ohjaavassa vuorovaikutuksessa korostui erityisesti lapsesta huolehtiminen. Aikuinen katsoi, että jokaisella lapsella oli jotain mielekästä tekemistä ja ennen kaikkea mahdollisuus tämän mielekkään toiminnan tekemiseen. Lasten vuorovaikutus oli ystävällistä ja sopeutuvaa. Aikuisen ehdottamat asiat usein hyväksyttiin sellaisenaan, eivätkä lapset itse ehdottaneet mitä voisivat alkaa leikkimään. Tyttöjen osuus tässä kategoriassa oli 13 ja poikien 6. Tilanteista 4 piti sisällään, sekä tyttöjä ja poika.

3. Aikuinen kääsee, komentaa tai kieltää (19 kertaa)

Kolmanteen kategoriaan luokiteltiin tilanteet, joissa aikuinen hakeutui lapsen läheisyyteen kieltääkseen tai komentaakseen lasta. Iso osa aikuisen lähestymisistä liittyi lasten, erityisesti poikien liialliseen äänenkäyttöön:

”Poika pitää suullaan lentokoneen ääntä. Aikuinen tulee pojan luo ja kääsee olemaan hiljempaa.”

”Pojat leikkivät legoilla. Aikuinen tulee poikien luokse ja kääsee poikia olemaan hieman hiljempaa.”

”Poika huutaa ja piirtää. Aikuinen kääsee poikaa antamaan piirustusrauhan muille. Poika hieman riehakas, aikuinen alkaa neuvomaan poikaa.”

Toinen osa tilanteista liittyi selkeästi yhteisten sääntöjen rikkomiseen:

”Aikuinen tulee sanomaan lapsille, että entiset leikit kerättävä heti pois ennen kuin uutta aloitetaan.”

”Aikuinen huutaa toisesta huoneesta tytölle, että eteiseen ei saa mennä leikkimään. Tyttö ei kuule. Aikuinen menee tytön luo ja siirtää tämän pois eteisestä. Kertaa tytön kanssa yhteisiä sääntöjä.”

”Lapset sääntävät nukkarisiin. Aikuinen menee lasten perään ja kääsee lopettamaan: ”Antakaa toisten rauhassa herätä”. Tytöt tulevat pois huoneesta.”

Merkittävä osa kielloista ja käskyistä liittyi myös leikkien lopettamiseen ja ulossiirtymiseen valmistautumiseen:

”Aikuinen menee pojan luokse ja sanoo: ”Pue reippaasti päälle nyt” Poika ei tee mitään, ei ole kuulevinaankaan aikuisen käskyjä.”

”Aikuinen hetki sitten käskenytt poikia lopettamaan leikit ja siirtyä pukeutumaan. Pojat leikkivät vielä. Aikuinen tulee poikien luo ja sanoo painokkaasti: NYT pitää lopettaa!”

”Aikuinen kääsee lapsia keräilemään leikkejä ja kokoontumaa yhteiseen tilaan.”

Aikuisen vuorovaikutus oli kaikissa tilanteissa ystävällistä, mutta osittain myös hallitsevaa. Aikuinen ei suostunut hyväksymään lapselta muuta kuin aikuisen käskyn noudattamisen. Lapset osoittivat vuorovaikutuksessaan uhmakkuutta erityisesti tilanteissa, jotka liittyivät ulossiirtymiseen.

Aikuisen ehdottomuus näytti jossain määrin lisäävän lasten uhmakkuutta. Pääosin lapset olivat kuitenkin vuorovaikutukseltaan ystävällisiä ja sopeutuvia. Aikuisen käskyjä ja kieltoja noudatettiin, ei välttämättä ensimmäisellä sanomisella, mutta lopulta kuitenkin. Poikien osuus tämän kategorian tilanteista oli 9 ja tyttöjen 6. Tyttöjen ja poikien sekaryhmiä aikuinen lähestyi yhteensä 4 kertaa.

4. Pyyntö, ehdotus tai ohjeistus (25 kertaa)

Neljäs kategoria piti sisällään kaikki tilanteet, joissa aikuinen lähestyi lasta jonkun pyynnön tai ohjeistuksen merkeissä. Erona tässä kategoriassa ensimmäiseen (Aikuinen käskyy, kommentaa tai kieltää) oli se, että tämän kategorian tilanteissa aikuinen ei ollut niin ehdoton ja lasta lähestyttiin useimmiten kysymyksen muodossa: ”Tekisitkö?”, ”Menisitkö?”. Iso osa pyynnöistä liittyi lasten äänenkäyttöön:

”Aikuinen menee pojan luokse ja kysyy voisiko tämä leikkiä hieman rauhallisemmin. Aikuinen sanoo pojalle, että hölötät koko ajan. Poika lähtee pois aikuisen luota.”

”Tyttö laulaa innostuneena. Aikuinen tulee tytön luo ja laittaa lempeästi käden tytön päälle: ”Hei voisitkos olla vähän hiljempaa, kun muut nukkuu.”

”Poika pitää kovaa ääntä leikkiessään. Aikuinen tulee pojan luokse ja kysyy voisiko tämä olla hieman hiljempaa. Poika ei vastaa aikuiselle, hiljenee.”

Toinen osa aikuisten pyynnöistä ja ohjeistuksista näytti liittyvän myös tilanteisiin, jotka aikuinen tulkitsi tilanteiksi, jotka saattavat aiheuttaa vaaran:

”Aikuinen pyytää lapsia tulemaan pois pomppimasta sänkyjen päältä.”

”Aikuinen kysyy tyttöltä laittaisiko tämä valot päälle nukkariin, jotta siellä näkisi leikkiä. Tyttö laittaa valot päälle.”

”Lapset sulkevat oven nukkumishuoneeseen. Aikuinen menee avaamaan oven ja ohjeistaa, että ovi olisi hyvä pitää auki, jotta näen mitä te puuhaillette.”

”Tyttö juoksee huoneessa. Aikuinen ohjeistaa tyttöä kävelemään rauhallisemmin, ettei tule törmäyksiä. Aikuinen koskettaa tyttöä hellästi. Tyttö hidastaa vauhtiaan, ei sano aikuiselle mitään.”

Aikuisten pyynnöt saattoivat liittyä myös muuhunkin kuin lasten omaan toimintaan:

”Aikuinen pyytää lasta ojentamaan tyynyn lattialta. Tyttö ojentaa tyynyn aikuiselle.”

”Aikuinen lähestyy ”vaeltelevia” tyttöjä ja kysyy: ”Auttaisitteko laittamaan servettejä?”. Tytöt suostuvat ja tulevat auttamaan aikuista.”

Aikuisen vuorovaikutus oli näissä tilanteissa ystävällistä ja joustavaa. Jos lapsi ei pyynnöstä huolimatta noudattanut aikuisen ehdotusta, antoi aikuinen yleensä asian olla. Poikkeuksena tilanteet, jotka näyttivät aiheuttavan vaaratilanteen, näissä tilanteissa pyynnöt saattoivat joissain tilanteissa kääntyä suoriksi käskyiksi tai kielloiksi, joissa aikuisen vuorovaikutuksen ehdottomuus nousi erityisesti esiin. Lapset olivat vuorovaikutuksessaan niukkasanaisia, mutta osoittivat kuitenkin toiminnallaan, että aikuista oli kuultu. Näissä tilanteissa tyttöjen osuus oli 10 ja poikien 6. Tyttöjen ja poikien sekaryhmää aikuinen lähestyi yhteensä 9 kertaa.

5. Lapsen leikkeihin osallistuminen tai leikkien seuraaminen ilman lapsen pyyntöä (5 kertaa)

Viides kategoria piti sisällään tilanteet, joissa aikuinen meni lasten läheisyyteen seuraamaan heidän leikkejään tai osallistui leikkeihin jollain tapaa ilman lasten erillistä pyyntöä. Tyypillisessä tilanteessa aikuinen tuli lapsen lähelle, katsoi tämän toimintaa hetken ja lähti sen jälkeen muualle:

”Aikuinen menee seuraamaan kahden tytön lautapeliä hetkeksi. Istuu tyttöjen kanssa samaan pöytään. Eivät puhu mitään. Aikuinen lähtee hetken päästä pois.”

”Aikuinen menee eteiseen tarkistamaan mitä lapset tekevät. Lapset leikkivät eteisessä. Aikuinen katsoo hetken kun lapset leikkivät. Ei sano mitään.”

Tilanteissa ominaista oli, että niissä ei puhuttu lainkaan. Lapset eivät myöskään näyttäneet huomioivan aikuista. Oli myös tilanteita, joissa aikuinen itse fyysisesti osallistui toimintaan:

”Pojat pelaavat numeropeliä. Aikuinen tulee pelaamaan poikien kanssa. Opettaa pojille sääntöjä. Pojat istuvat hiljaa ja kuuntelevat, kun aikuinen selostaa ohjeita.”

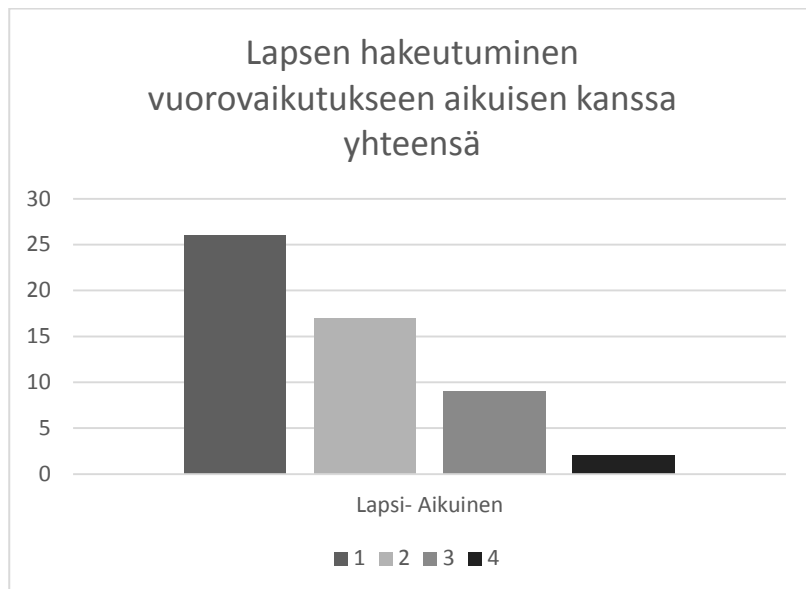
”Tytöt keskustelevat keskenään sammakkolaulusta. Aikuinen kuuntelee taustalla kun tytöt juttelevat. Aikuinen hakee sammakkolaulun sanat ja tulee laulamaan sitä tyttöjen kanssa, tytöt yhtyvät lauluun.”

Lapset näyttivät ottavan aikuisen hyvin mukaan toimintaansa, mikäli aikuinen tuli suoraan toimintaan mukaan. Vuorovaikutus oli aikuisten, sekä lasten osalta ystävällistä. Aikuisen tuleminen leikkiin ei näyttäytynyt tungettelevana, vaan hyvinkin luontevalta. Tyttöjen osuus tässä kategoriassa oli 2 ja poikien 1. Havainnoista kahdessa oli mukana sekä tyttöjä ja poikia yhdessä.

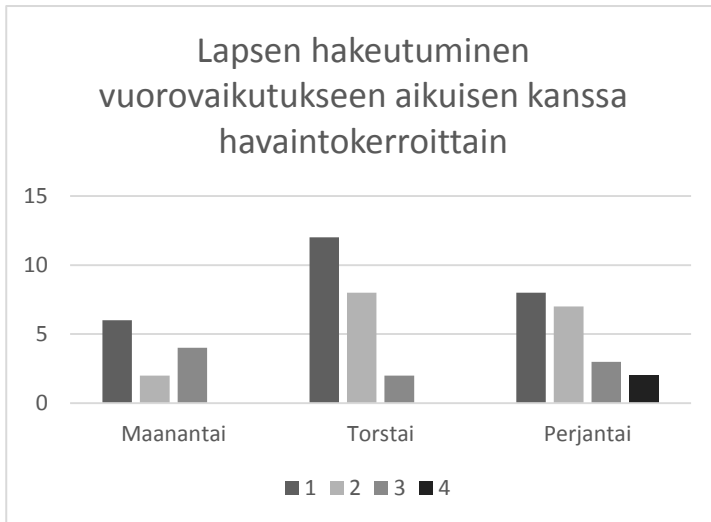
7.2.2 Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa

Lapsi hakeutui aikuisen luo vuorovaikutuskontaktiin yhteensä 54 kertaa

1. Leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle (26 kertaa)
2. Avun tai neuvojen pyytäminen / Kysyminen (17 kertaa)
3. Aikuisen läheisyyteen hakeutuminen ilma näkyvää syytä/ Aikuisen toiminnan seuraaminen (9 kertaa)
4. Konfliktit ja riitatilanteet (2 kertaa)



Taulukko 11. Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa yhteensä (5-7 vuotiaat)



Taulukko 12. Lapsen hakeutuminen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa havaintokerroittain (5-7 vuotiaat)

1. Leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle (26 kertaa)

Ensimmäinen kategoria piti sisällään kaikki havainnointitilanteet, joissa lapsi selkeästi hakeutui aikuisen läheisyyteen näyttääkseen aikuiselle leikkejään tai lelujaan. Katgoria piti myös sisällään kaikki tilanteet, joissa lapsi teki aloitteen keskusteluun aikuisen kanssa. Keskustelut saattoivat liittyä mihin tahansa asiaan päiväkodissa tai päiväkodin ulkopuolella. Yleisimpiä olivat tilanteet, joissa lapsi fyysisesti hakeutuu aikuisen luokse, joko suoraan näyttämään leikkiään tai pyytämällä aikuista mukaan katsomaan leikkiä:

”Tyttö hakeutuu aikuisen luokse piirustus kädessään, alkaa kertomaan aikuiselle piirustuksestaan: ”tässä on limälöllöjä”. Aikuinen katsoo lapsen piirustusta ja kuuntelee.”

”Poika tulee aikuisen luokse askartelemansa lintu kädessään: ”Kato mitä mä oon tehny”. Aikuinen katsoo teosta ja kehuu poikaa.”

”Tytöt tulevat aikuisen luokse ja sanovat: ”X sai palapelin valmiiksi, tule katsomaan”. Aikuinen lähtee tyttöjen mukaan katsomaan palapeliä. Aikuinen kehuu palapelin tehnyttä tyttöä. Tyttö ei vastaa mitään, katselee tekemäänsä palapeliä.”

Edellä mainitut katkelmat tukevat hyvin Jacobsin ja Crowleyn näkemyksiä, joiden mukaan yksi tärkeä osa aikuisella lapsen leikissä on kehua lapsia ja olla aidosti kiinnostunut heidän tekemisistään (Jacobs & Crowley 2010, 2-3). Oli myös tilanteita, joissa lapsi pyytää aikuista huutamalla luokseen katsomaan leikkiään tai askarteluaan:

”Poika huutaa aikuista toisesta pöydästä: ”X tuu kattoo mitä mä oon tehny”. Aikuinen siirtyy toisesta pöydästä pojan luokse katsomaan tämän piirustusta, kehuu pojan teosta.”

”Poika huutaa aikuista: ”X tuu kattoo minkä talitintin mä tein”. Aikuinen ei heti ehdi pojan luokse. Poika jatkaa huutamistaan. Lopulta aikuinen menee katsomaan pojan tekelettä ja toteaa: ”onpa tosi hieno kyllä”.

Muutamassa tilanteessa lapsi hakeutui aikuisen luokse näyttääkseen leikkiään, mutta aikuinen ei syystä tai toisesta huomionnut lasta laisinkaan tai keskittänyt koko huomiotaan lapseen:

”Poika tulee näyttämään aikuiselle tekemäänsä piirustusta. Aikuinen kehuu pojan piirustusta: ”onpa tosi hieno”. Aikuinen ei edes katso piirustusta, askartele samalla toisten lasten kanssa.”

”Poika tulee toisesta huoneesta aikuisen luokse sinitarra kädessään. Huutaa aikuisen nimeä monta kertaa. Aikuinen ei noteeraa poikaa, piirtelee toisten lasten kanssa. Tuo sinitarran aikuiselle, aikuinen on poikaan selin. Poika jatkaa aikuisen nimen huutamista, mutta aikuinen ei huomaa. Poika jättää sinitarran aikuisen viereen ja lähtee pois.

Lasten vuorovaikutus näyttäytyi kaikissa tilanteissa ystävällisenä. Vuorovaikutus sai osittain myös uhmaisista piirteitä, mikäli aikuinen ei heti huomionnut lasta. Myös aikuinen toimi tilanteissa ystävällisesti ja vaikutti aidosti lasten näyttämistä asioista kiinnostuneelta. Tilanteet, joissa aikuisen vastaukset olivat lyhyitä tai lasta ei kunnolla huomionnut, olivat yleensä tilanteita, joissa aikuinen oli jo vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa tai aikuisella oli jokin muu asia kesken. Tytöt lähestyivät aikuista leikkien näyttämisen merkeissä 14 kertaa ja pojat 11 kertaa. Yhdessä tapauksessa oli tyttöjen ja poikien yhteinen leikkiryhmä, joka lähestyi aikuista.

2. Avun tai neuvojen pyytäminen / Kysyminen (17 kertaa)

Toinen kategoria piti sisällään kaikki tilanteet, joissa lapsi selvästi tarvitsi aikuisen apua ja hakeutui aikuisen läheisyyteen tästä johtuen. Suurin osa tilanteista liittyi jonkin asian varmistukseen tai luvan kysymiseen. Iso osa näiden tilanteiden lapsista kyllä tiesi tarkkaan mitä tekevät ja miten tekevät, mutta epäilivät sitä, saavatko näin tehdä:

”Tyttö kysyy aikuiselta pääseekö hänkin kotikseen (leikkimään koti-leikkiä eteiseen). Aikuinen sanoo, että sitä leikkiä ei mahdu enää leikkimään. Ohjeistaa tyttöä leikkimään jotain muuta.”

”Tyttö katsoo aikuista ja kysyy: ”Voinko hakea teroittimen nukkarista”. Aikuinen toteaa: ”Eikös täälläkin ole”. Aikuinen ojentaa teroittimen tytölle.”

”Poika lähestyy aikuista legojen kanssa ja kysyy: ”Voinko leikkiä näillä?”. Aikuinen kirjoittaa samalla jotain ja antaa pojalle luvan leikkiä legoilla.”

”Poika menee kysymään aikuiselta voiko alkaa askartelemaan. Aikuinen vastaa, että ei ihan vielä, odotetaan että muut syövät ja pöytä tyhjenee.”

”Poika menee aikuisen luokse ja sanoo: ”Mun täytyy mennä vessaan”. Aikuinen vastaa, että menepäs vain.”

Toiseksi suurin osa tilanteista liittyi tilanteisiin, jossa lapsi tarvitsi jotain asiaa tai esinettä, mutta ei syystä tai toisesta sitä itselleen saanut:

”Tyttö menee kysymään aikuiselta oranssinruskeaa kangasta. Aikuinen tulee tytön luo ja alkavat yhdessä etsimään oikeanväristä kangasta.”

”Tyttö menee aikuisen luo ja kysyy valkoista kangasta. Aikuinen tulee tytön mukaan ja näyttää mistä kangasta löytyy.”

”Poika menee aikuisen luo kysymään mistä legot löytyvät. Aikuinen sanoo, että legot ovat toisella pojalla ja, että voit mennä kysymään pääsisitkö leikkiin mukaan.”

Kolmas osa koostui tilanteista, joissa lapsella oli leikeissä jokin ongelma ja jota hän ei yksin pystynyt ratkaisemaan:

”Tyttö hakeutuu aikuisen luo ja pyytää apua koska maja on romahtanut. Aikuinen tulee auttamaan tyttöjä majan korjauksessa.”

”Tyttö huutaa aikuista ”Tää ei mee tänne”. Aikuinen siirtyy auttamaan lasta, ei puhu lapselle mitään, juttelee samalla toisen aikuisen kanssa.”

Tässä kategoriassa tytöt hakeutuivat aikuisen luokse yhteensä 12 kertaa ja pojat 5 kertaa. Vuorovaikutus näyttäytyi lasten osalta ystävällisenä, mutta osittain epävarmana. Omaa osaamista epäiltiin, mikä sai lapsen hakeutumaan aikuisen luo. Aikuisen vuorovaikutus oli ystävällistä ja ohjaavaa.

3. Aikuisen läheisyyteen hakeutuminen ilma näkyvää syytä/ Aikuisen toiminnan seuraaminen (9 kertaa)

Kolmanteen kategoriaan liitettiin havainnointitilanteet, joissa selkeästi nähtiin lapsen tekemät aloitteet vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, mutta vuorovaikutukseen hakeutumisen syyt eivät olleet kovinkaan näkyvästi eroteltavissa. Lapsi saattoi myös hakeutua aikuisen läheisyyteen hieman sivummalle ja tarkkailla aikuisen toimintaa. Tyypillistä suurinta osaa tilanteissa oli, että erityisesti sanaton vuorovaikutus korostui, esimerkiksi kosketus, ilmeet ja eleet. Sanallista vuorovaikutusta oli erittäin niukasti, jos ollenkaan:

”Tyttö hakeutuu aikuisen lähelle ja koskettaa hellästi aikuisen olkapäitä. Tyttö ei sano mitään. Seuraa hetken aikuista ja jatkaa sitten matkaansa.”

”Lapset tulevat ulos majasta kontaten, kulkevat läheltä aikuista ja samalla koskettavat aikuista”

”Tyttö menee toiseen huoneeseen katsomaan mitä aikuinen piirtää. Koskettaa aikuista. Tyttö ja aikuinen eivät sano mitään toisilleen.”

Edellä mainituissa tilanteissa aikuinen ei kiinnittänyt lapseen sen suurempaa huomiota, jossain tilanteessa aikuinen kuitenkin saattoi vastata lapsen kosketukseen pienellä hymyllä. Osassa tilanteita aikuinen kiinnitti enemmän huomiota lapsen lähestymisyhteyksiin ja pyrki tulkitsemaan niitä:

”Tyttö saa tehtyä eskaritehtävät valmiiksi, menee aikuisen läheisyyteen. Aikuinen huomaa tytön ja sanoo: ”Saitko tehtävät tehtyä?”. Tyttö nyökkää. Aikuinen pyytää tyttöä mukaan askartelemaan. Tyttö aloittaa askartelun.”

”Poika menee aikuisen luokse hieman vihaisen näköisenä. Aikuinen kysyy pojalta, onko jokin hätänä? Poika ei vastaa ja lähtee pois.”

Vuorovaikutus oli lasten, sekä aikuisten osalta ystävällistä ja kohteliasta. Erityispiirteenä tässä kategoriassa siis oli sanallisen vuorovaikutuksen vähyys. Tyttöjen osuus tässä kategoriassa oli yhteensä 6 ja poikien 2. Yhtä tilannetta ei selkeästi kyetty erottamaan sukupuolen mukaan, vaan tilanteessa oli mukana sekä tyttöjä, että poikia.

4. Konfliktit ja riitatilanteet (2 kertaa)

Neljäs kategoria piti sisällään lasten keskinäiset ja konfliktit, sekä riitatilanteet. Lapsi siis hakeutui aikuisen luo vuorovaikutukseen, mikäli konfliktia ei pystytty ratkaisemaan vertaisten kesken, vaan tarvittiin aikuisen apua ja väliintuloa riidan ratkaisemiseen. 5-7-vuotiaiden ryhmässä lasten välille syntyi hyvin vähän ristiriitatilanteita ja jos syntyi, lapset pystyivät ratkaisemaan nämä tilanteet usein keskenään. Havaintojakson aikana oli kuitenkin selkeästi eroteltavissa kaksi tilannetta, jossa aikuisen luo hakeuduttiin konfliktin takia. Molemmissa tapauksissa aikuisen luo vuorovaikutukseen hakeutuneet olivat tyttöjä:

”Tyttö huutaa aikuiselle, että tytöt eivät päästä häntä leikkimään teatterileikkiä. Aikuinen tulee tyttöjen luokse ja sanoo, että pitää päästää toisetkin leikkimään nukketeatteria”.

”Tyttö tulee kantelemaan aikuiselle pojasta, joka rikkoi pimennysverhon. Kaikki lapset hiljenevät. Aikuinen menee katsomaan ja kertoo sääntöjä kaikille yhteisesti: ”Näihin ei sais lapset koskea”.

Molemmissa tilanteissa aikuisen vuorovaikutus on ystävällistä ja ohjaavaa. Aikuinen toimii tilanteissa rauhallisesti ja oli palautteenannossaan erittäin rakentava. Aikuinen ei vaikuttanut vihaiselta. Lapset olivat vuorovaikutukseltaan sopeutuvia. He kuuntelivat aikuista konfliktitilanteissa rauhallisina ja hiljaa.

Edellä esitettyjen tulosten perusteella voidaan todeta, että aikuinen oli lasta aktiivisempi osapuoli vuorovaikutukseen hakeutuessa 5-7-vuotiaiden ryhmässä. Vuorovaikutus näyttäytyi suhteellisen samankaltaisena kuin nuorempien lasten ryhmässä. Eniten aikuinen hakeutui lapsen luokse vapaan leikin kyselläkseen ja toiseksi eniten lasta auttaakseen ja aktivoidakseen. Lasten hakeutumisessa aikuisen läheisyyteen motiivina näytti myös pääosin olevan leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle. Aikuisten vuorovaikutus oli ystävällistä ja ohjaavaa, mutta se sisälsi piirteitä myös hallitsevasta vuorovaikutuksesta. Lasten vuorovaikutus oli vanhempien lasten ryhmässä myös pääosin ystävällistä ja sopeutuvaa, mutta osittain myös uhmaavaa

7.3 Aikuisten kokemukset vuorovaikutuksesta 3-5-vuotiaiden ja 5-7-vuotiaiden lapsiryhmässä

Tässä osiossa esittelen päiväkodin henkilökunnan kokemuksia vapaan leikin vuorovaikutuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tässä osiossa siis vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun vapaassa leikissä päiväkodin työntekijöiden mielestä ja

millaista lasten toimijuutta tämä tukee?

Aikuisten puheessa korostui ohjaajan (aikuisen) rooli vuorovaikutuksen onnistumisessa ja tukemisessa. Aikuinen luo pitkälti omalla asennoitumisellaan ja suhtautumisellaan lähtökohdan vuorovaikutuksellisuudelle ja puitteet lapsen toimijuuden rajoille, sekä mahdollisuuksille:

”Se (vuorovaikutus) riippuu paljonkin ohjaajasta. Et kyllähän niin kun jos aatellaan työtä, niin asioita on paljon mielessä...On paljon asioita mitkä pyörii päässä ja sitten tulee se pieni lapsi siihen kertomaan niitä asioitaan eli se, että se pitää tapahtua aikuisessa koko ajan et se herää ottamaan sen lapsen vastaan.” (H2)

”Meillä on kuitenkin se vastuu luoda se yhteys kaikkiin lapsiin ihan tasapuolisesti, että kyllä mä niin kun näkisin että, se aikuisen vastuulla on (vuorovaikutus).” (H4)

Toisaalta osa haastateltavista korosti myös vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuutta. Hyvän vuorovaikutuksellisuuden toteutuminen riippuu myös lapsesta, mutta vastuu on kuitenkin viime kädessä aikuisella:

”Kyllä niin sanotaan, et on lapsilähtöistä, että sen vuorovaikutuksen tarpeet lähtee sieltä lapsesta, et se on se lähtökohta mut kyl se aikuinen on se moottori ja se ylläpitää sitä kuitenkin.” (H1)

”No ehkä se on niinku semmonen kaksuuntanen tie, että tavallaan meillähän niinku kasvattajina ja aikuisina on se vastuu niinku luoda sitä yhteyttä siihen lapseen. Että ite oon kokenut hirveen tärkeeks sen, että niinku antaa aikaa sille, että ihan juttelee ja tutustuu siihen lapseen, mistä se on kiinnostunut ja mistä se tykkää ja vähän minkälainen se on ja tehä niinku kivoja asioita ni siitä on niin kun hirveen hyvä sitten lähtee jatkamaan sitä suhdetta.” (H3)

Kysyttäessä aikuisten kokemuksia siitä mitkä tekijät omassa toiminnassa ja lapsen toiminnassa vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun, aikuiset huomasivat enemmän vaikuttavia tekijöitä omassa toiminnassaan kuin lasten toiminnassa. Tämä osaltaan myös korostaa sitä, että vastuu vuorovaikutuksen onnistuneisuudella on aikuisella. Seuraavaan taulukkoon on koottuna näitä haastateltavien puheessa ilmenneitä vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä:

	Aikuisessa	Lapsessa
Vuorovaikutusta edistävät piirteet	-lapsen kokonaisvaltainen tunteminen -lapsilähtöisyys -heittäytymiskyky -huumori -kärsivällisyys -aito läsnäolo	-kuuntelemisen taito -toisten kunnioitus
Vuorovaikutusta heikentävät piirteet	-kiire -monta asiaa yhtä aikaa -epäaktiivisuus -lapsen asian väheksyminen -”lapsen yli puhuminen”	-ylivilkkaus -vetäytyvyys, omissa oloissa viihtyminen

Taulukko 13. Vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät haastateltavien mukaan

Oheisesta taulukosta voidaan nähdä, että jo aikuisen suhtautuminen lapseen luo lähtökohdan ja mahdollisuuden lapsen toimijuuden kehittymiselle. Siitä voidaan nähdä mm. lapsilähtöisyyden ja lapsen kokonaisvaltaisen tuntemisen kautta vallitseva yksilöllisyyden korostaminen. Lapsi siis jo itsessään yksilönä on lähtökohta toimijuudelle. Lehtisen (2009) mukaan toimijuuden toteutuminen päiväkodeissa voidaan katsoa todennäköisemmäksi, jos lasten ei ajatella olevan ainoastaan aikuisten suunnitteleman ja toteuttaman toiminnan kohteita, vaan omista lähtökohdistaan käsin toimivia osallistujia ja yhteisön toimintaan vaikuttajia (Lehtinen 2009, 111-112).

Kuvaillessaan huonoa vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä, aikuisten puheesta on eroteltavissa piirteitä tietyntyyppisestä ehdottomuudesta ja lapsen rajoittamisesta käskyjen ja kieltojen muodossa:

”...Tämmöstä et ei saa, ei tuota. Keksitään niitä erilaisia tapoja tavallaan niinku, sanotaanko se nyt kieltää lasta, ohjata lasta tietyllä tavalla.” (H1)

”Voisko nyt sanoo ei nyt huudeta mut siis niinku yleisesti että, hei sinä siellä! että toimippas nyt tällä tavalla tai älä tee tuota...” (H4)

Hyvää vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä kuvaillessaan, aikuisten puheessa korostuu luottamuksellisuus, turvallisuus ja kuuntelemisen merkitys:

”...Että lapsi uskaltaa puhua aikuiselle. Et kokee et aikuinen on turvallinen, että voi puhua asioita laidasta laitaan ja myös se, että lapsi tietää että häntä kuunnellaan ja että lapsen asioita ei väheksytä.” (H2)

”No varmaan ehkä tärkein asia ois se kuuntelu...Ja joka tilanteessa on sitten päivän aikana ni olla sillein tuntosarvet herkillä, että jos sillä lapsella on jotakin mielenpäällä tai muutenkin ni. Olla siinä niinkun oikeesti läsnä.” (H3)

”...Että lapsi kuuntelee ja aikuinen kuuntelee toinen toistaan ja aika tärkeänä osana pidän sitä, että katotaan silmiin kun puhun lapsen kanssa ja sitten ollaan läsnä siinä hetkessä.” (H4)

Omaa rooliaan vapaassa leikissä kuvatessaan, aikuisten puheessa korostuu lapsen omatoimisen toimijuuden tukeminen. Aikuinen ei ole leikin synnyttäjä, vaan ikään kuin sen mahdollistaja, auttaja ja tukija. Lapselle annetaan siis valinnanvapaus itse päättää ja rakentaa leikkinsä:

”Minusta mun rooli on auttaa lapsen pääsyä leikkiin, mahdollistaa se leikki. Eli mää oon ne joka saa ylähyllyltä tavarat ja mä oon ne, joka saa ne kankaat siihen, että se maja onnistuu. Mun mielestä mun rooli on antaa ne puitteet ja raamit, että se lapsi pystyy ruveta siihen leikkiin... Et välttämättä ei ees aina oteta niitä leluja siihen, vaan katotaan mitä se lapsi rupee tekemään.” (H2)

”No semmonen niinku tuki ja ja tavallaan semmonen turva siinä, että jos tuntuu ettei löydä sitä leikkikaveria tai jotenkin muuten se leikki ei lähde käyntiin niin siinä sitten olla apuna ja ohjaamassa sitä niinku eteenpäin... Niinku nostaa sieltä esille ja et jokaiselle lapselle tulis niitä onnistumisen kokemuksia myös siinä leikin aikana et tulee semmonen olo et on kiva olla siinä porukassa ja kuuluu siihen porukkaan niin siinä tukea.” (H3)

Aikuisten puheen perusteella näyttäisikin siis siltä, että puheet ovat hyvin linjassa Adairin (2014) ajatusten kanssa, joiden mukaan lapsilla tulisi olla mielekkäitä ja rutiininomaisia mahdollisuuksia valita toimintatapoja, sekä näyttää omia ajatuksiaan ja osaamistaan muille (Adair 2014, 236-237.)

Toiseksi tärkeimmäksi aikuisen rooliksi voitiin yksinkertaisesti nähdä pelkkä pyyteeton läsnäolo ja tätä kautta turvallisuuden tarjoaminen. On tärkeää, että aikuinen on jatkuvasti läsnä ja näkyvillä, vaikkei aikuinen leikkiin osallistuisikaan tai aikuisen tukea ei tarvittaisikaan. Aikuinen näyttää luovan jo pelkällä läsnäolollaan turvallisuuden tunteen koko leikkitalaan:

”Olla läsnä ja lähellä. Tulee myös haavereita mihin pitää niinku heti osallistua. Lapset eivät saa olla keskenään leikkimässä. Et kaikki on mahdollista mitä tuolla voi sattua, että millon on kynsi huonosti ja sitä pitää mennä välillä leikkaamaan ja. Auttavana ja osaaottavana siinä koko ajan, olla lähellä.” (H2)

”Toisaalta sun pitää olla näkymätön mutta näkyvissä. Jos ymmärrät mitä tarkoitan sillä. Pitää tavallaan luoda ne puitteet ja ei saa niin sanotusti häiritä jos se lapsiryhmä siinä haluaa leikkiä ja olla koko ajan niin sanotusti kyttämässä mitä teette, mutta kuitenkin saatavissa ja läsnä.” (H1)

Leikki ja sen rajat lapsen toimijuudelle näyttääkin siis tulevan vastaan viimeistään siinä vaiheessa, kun leikistä on mahdollista aiheutua vaaratilanne itselle tai muille. Tämän pohjalta voidaan katsoa, että vapaa leikki ei todellisuudessa täysin vapaata ole, vaan se on aina sidottuna päiväkodin tarjoamaan fyysiseen ympäristöön ja kulttuuriseen säännöstyöhön (Rutanen 2009, 212-226).

Kysyttäessä päiväkotiryhmien aikuisilta eroaako vuorovaikutus heidän mielestään jotenkin eri sukupuolten välillä, ainoastaan yksi neljästä haastateltavasta huomasi merkittävää eroavaisuutta:

”Joo kyllä mä näkisin, että jopa enemmän saattaa tulla tytöt kysymään multa asioita. Et pojat aikailla leikkii omillaan. Se on sitä, että me aikuisina enemmänkin mennään niiden poikien leikkiin mukaan kuin et pojat tulis meiltä. Et toki sitten pojat kysyy niinkun just rakentelee leegoja tai muita että nyt mää painotan näitä ristiriitatilanteita tai muita, että silloin aika paljon tytöt tulee sanomaan sitä, että tuo teki tota ja tuo teki tota.” (H1)

Osa haastateltavista taas katsoi, että vuorovaikutuksen erot näkyvät enemmänkin lapsen yksilöllisiin persoonallisuuden piirteisiin sidottuna, kuin puhtaasti sukupuoleen:

”Toiset on niinku semmosia rohkeempia ja tulee sitten ihan joka asiasta raportoimaan tai kysymään ja toiset on sitten enemmän semmosia että ei niin ota sitä kontaktia.” (H2)

”Niin...emmä lähtis ihan sukupuolen mukaan sillä lailla erottelemaan, mutta se persoona aika paljon määrittelee et minkälainen sä oot että.” (H3)

Haastateltavat korostivat puheessaan, että eivät ainakaan tietoisesti pyrkineet toimimaan eri tavalla eri sukupuolta olevien lasten kanssa:

”Ei kyllä siis kyllä mä pyrin ainakin puhumaan samalla tavalla ja samalla äänenpainolla ja näin mutta että riippuu vähän tilanteesta, että kuinka villiä se meno on että sitten pitääkö ihan oikeesti rauhotella että pysäyttää se lapsi mut emmä niinku siis huutamalla huuda...” (H4)

”Ehkä pojille tulee sanottua enemmän, että mitä alat tekemään kun mennään ylös. Mutta sanon mää tytöillekin sitten silleen et ei siinä kyllä niinkun hurjia eroja oo ainakaan.” (H2)

Yhteenvedonomaaisesti voidaan vielä todeta, että päiväkodin henkilökunnan puheessa korostui siis aikuisen oma rooli vuorovaikutuksen onnistumisen edellytyksenä. Erityisesti lapsen kokonaisvaltainen tunteminen ja lapsilähtöisyys koettiin tärkeäksi. Vuorovaikutusta heikentäväksi tekijäksi koettiin mm. kiire ja lapsen asian väheksyminen. Aikuisen vuorovaikutus osassa vapaan leikin tilanteita, erityisesti konflikti- ja vaaratilanteissa näyttäytyi lasten toimijuutta rajoittavana tekijänä.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa päiväkodin vapaaseen leikkiin sisältyvää vuorovaikutusta, sekä millaista lapsen toimijuutta tämä vuorovaikutus tukee päiväkodin henkilökunnan puheiden perusteella. Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa miten moninaisiin tilanteisiin vuorovaikutus jakautuu päiväkodissa vapaan leikin aikana ja millaiset tekijät siihen vaikuttavat niin lapsessa kuin aikuisessakin.

Eniten aikuinen hakeutui lapsen luokse vapaan leikin aikana molemmissa lapsiryhmissä leikeistä kyselläkseen ja toiseksi eniten lasta auttaakseen ja aktivoidakseen. Tämä näyttäisi olevan hyvin linjassa Hakkaraisen ja Bredikytten (2013) huomioiden kanssa, joiden mukaan aikuiset tavallisesti yrittävät opettaa lapsille kuinka leikkiä ”oikeasti” tai tyytyvät vain tarkkailemaan lasten vapaata leikkiä ja puuttuvat siihen tarvittaessa. Leikkiin puuttumisen motiiviksi voidaan yleisesti katsoa leikin parantaminen, auttaminen tai leikin provosointi, joka voi viedä lasten kehitystä eteenpäin. Aikuisen leikkiin puuttumisen tavoitteena on yleensä yhteisen pitkäkestoisen leikin aikaan saaminen, joka voi osaltaan yllyttää osanottajia luoviin tekoihin (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 243.) Yksi merkittävä syy aikuisen puuttumiselle oli myös kieltäminen ja komentaminen, jos yhteisiä sääntöjä vastaan rikottiin tai leikeistä aiheutui vaaratilanteita. Erityisesti yhteisiä sääntöjä vastaan rikkomisen voidaan katsoa olevan hyvin linjassa Garveyn (1990) kanssa, jonka mukaan sääntöjen rikkominen voidaan nähdä tärkeänä osana lasten luonnollista toimintaa testata omia rajojaan ja oppia ympärillä olevien sosiaalisten järjestelmien sääntöjä (Garvey 1990, 108- 109.) Lasten hakeutumisessa aikuisen läheisyyteen motiivina näytti pääosin olevan leikkien näyttäminen ja juttelu aikuiselle. Toisena merkittävänä syynä lapsilla oli avun tai neuvojen pyytäminen. Lapsilla näytti siis olevan melko samankaltaiset syyt hakeutuessaan aikuisen luo vuorovaikutukseen kuin aikuisen hakeutumisella lapsen luokse vuorovaikutukseen.

Kauppilan (2006) kahdeksan eri vuorovaikutuksen laadun pohjalta vapaan leikin vuorovaikutusta arvioitaessa aikuisen vuorovaikutus näyttäytyi suurimmassa osaa kohtaamisissa lasten kanssa ystävällisenä ja ohjaavana. Vuorovaikutuksessa korostui avoimuus, sekä kohteliaisuus. Myös lapsista huolehtiminen ja johdonmukainen palautteen anto välittyi aikuisen vuorovaikutuksesta. Aikuisen vuorovaikutuksessa oli myös piirteitä hallitsevasta vuorovaikutuksesta. Hallitsevassa vuorovaikutuksessa nousee esille oman erinomaisuuden korostaminen ja muiden alistaminen. Tämänkaltaisen vuorovaikutus näytti tosin liittyvän vain tilanteisiin, jotka voitiin nähdä

vaarallisiksi tai yhteisiä sääntöjä vastaan rikkoviksi. Lasten osalta vuorovaikutus oli pääosin ystävällistä ja sopeutuvaa. Sopeutuvassa vuorovaikutuksessa ei pidetty niin tiukasti kiinni omista näkemyksistään ja sopeuduttiin yleensä aikuisen esittämiin ehdotuksiin. Lasten vuorovaikutuksessa oli myös piirteitä uhmaisesta vuorovaikutuksesta. Tämänkaltainen vuorovaikutus näytti kuitenkin liittyvän lähinnä ainoastaan tilanteisiin, jossa aikuinen komensi tai kielsi lasta (Kauppila 2006, 52-59.)

Vuorovaikutustilanteille ominaista oli, että ne sisälsivät suhteellisen vähän sanallista vuorovaikutusta, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Keskustelu saattoi olla esimerkiksi vain lyhyt toteamus tai muutama vaihdettu sana. Sen sijaan sanaton vuorovaikutus ja viestintä näytti korostuvan havainnoiduissa vapaan leikin tilanteissa. Erityisesti Garvey (1990) korostaakin tätä sanattoman vuorovaikutuksen merkitystä. Hänen mukaansa hymyllä ja nauramisella voidaan katsoa olevan merkittävät roolit leikissä ja leikkimisessä. Aikuinen voi esimerkiksi omalla hymyllään rohkaista lasta leikkimään tai vastaavasti toimia siten, että se viestii lapselle, että nyt pitää muuttaa toimintatapaa (Garvey 1990, 17.) Myös erilaiset kosketukset olivat merkittävä osa tätä sanatonta vuorovaikutusta. Huomattavaa oli, että molemmat osapuolet: aikuiset ja lapset tuntuivat ymmärtävän heti toisiaan, vaikka sanoja ei juurikaan vaihdettu. Osaltaan tätä voi selittää se, että päiväkodin aikuiset ja lapset olivat jo niin tuttuja keskenään, että tiesivät toistensa toimintatapoja ja eleitä, joten toisen sanattoman viestinnän tulkinta oli jossain määrin automatisoitunutta ja luontevaa. Myös muut tutkijat ovat korostaneet tätä sanattoman vuorovaikutuksen merkitystä. Esimerkiksi Bannisterin (2001) mukaan on tärkeää olla tietoinen siitä, mitä lapsen kehonkieli viestii tämän mielialasta tai aikomuksista, jotta aikuinen pystyisi parhaansa mukaan tukemaan ja vastaamaan lapsen tarpeisiin (Bannister, 2001, 129-135). Tämän pohjalta tarkasteltaessa sanaton vuorovaikutus näyttäisikin siis muodostavan vähintään yhtä merkittävän ellei merkittävimmän osan vuorovaikutuksesta sanallisen vuorovaikutuksen ohella.

Sukupuolten välillä näyttäisi olevan jonkin verran eroa siinä minkä vuoksi vuorovaikutuskontakteihin hakeuduttiin. Aikuinen esimerkiksi hakeutui kieltojen ja komentamisen merkeissä enemmän poikien kuin tyttöjen luokse. Syynä tähän voidaan pitää eritoten poikien leikkien eroavaisuutta. Moylesin (2012) mukaan pojat suosivat ja oppivat erityisesti fyysisistä leikeistä paremmin (Moyles 2012, 12). Aikuinen siis puuttui leikkiin, jos sen katsottiin olevan vaaraksi tai rikkoi sääntöjä. Myös Helenius ja Lummelahti (2013) huomasivat omassa aineistossaan lapsen sukupuolen tuoman vaikutuksen leikin kulkuun ja leikkijöiden välisiin suhteisiin. Tyttöjen ja poikien leikit erosivat selvästi toisistaan (Helenius & Lummelahti 2013, 23- 54.)

3-5-vuotaiden ja 5-7-vuotaiden lapsiryhmien välillä näyttäisi olevan myös jonkin verran eroavaisuuksia vuorovaikutustilanteissa. Lapset olivat aikuisia aktiivisempia vuorovaikutuskontaktin alullepanijoita 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Vastaavasti taas aikuinen oli vuorovaikutuskontaktin alullepanija lapsia useammin 5-7-vuotiaiden ryhmässä. Huomioitavaa on, että kokonaisuutta tarkasteltaessa vuorovaikutuskontakteja havaittiin tapahtuvaksi enemmän 3-5-vuotiaiden ryhmässä kuin 5-7-vuotiaiden, sekä aikuisten, että lasten osalta. 3-5-vuotiaiden suurempaa kontaktien määrää voidaan perustella erityisesti lasten iällä ja kehityksellä. Yhteiset leikit voivat olla lyhyitä, mutta mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa sitä pidemmäksi yhteisen vuorovaikutteisen leikin kesto voi muuttua, sosiaalisten taitojen kehittyessä (Garvey 1990, 13). Pienemmät lapset siis tarvitsivat enemmän aikuisen puuttumista ja tukea leikissään. Lasten suurempaa kontaktien määrää 3-5-vuotiaiden ryhmässä voidaan selittää myös mm. sillä, että leikin perusteiden osaamisen jälkeen lapsen tekemät omat aloitteet ovat oleellisia (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 113). 3-5-vuotiaiden voidaan siis olettaa jo hallitsevan joitain leikin perusteita. Viidennen ikävuoden jälkeen lapsi tarvitsee aikuisen apua lähinnä leikin moraalisen haastavuuden, symbolisuuden ja juonellisuuden kehittelyyn. (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 113). Tämä voi osaltaan selittää vuorovaikutuskontaktien vähäisempää määrää 5-7-vuotiaiden lasten ryhmässä. 5-7-vuotiaat lapset ovat leikkitaidoiltaan jo siinä vaiheessa, että aikuisen tuki ei ole enää niin merkittävä osa leikin jatkuvuutta tai leikin syntyä. Aikuinen on ikään kuin näkymätön, mutta kuitenkin läsnä. Leikkiin puuttuminen ei ole enää niin suoraa kuin mitä se oli nuorempien lasten päiväkotiryhmässä.

Aikuisten puheessa korostui erityisesti oma toiminta ja suhtautuminen lapseen vuorovaikutuksen lähtökohtana ja tätä kautta lapsen toimijuuden rakentumisessa. Päiväkotiryhmien aikuiset korostivat lapsilähtöisyyttä ja jokaisen lapsen kokonaisvaltaista tuntemista. Lapsessa olevat ominaisuudet, kuten kuuntelemisen taito ja toisten kunnioitus katsottiin jossain määrin vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavana tekijänä, mutta päävastuu vuorovaikutuksessa koettiin aikuisen tehtäväksi. Lapsilähtöisyyden korostus on hyvin linjassa eri kasvatusteoreetikoiden kanssa. Esimerkiksi Bannisterin (2001) mukaan aikuinen voi omalla toiminnallaan luoda sellaisen luottamuksen tilan, jossa lapsi pystyy puhumaan aikuisen kanssa kaikista mieltä painavista asioista ja täten ilmaisemaan mitä todella haluaa tai tarvitsee. Kaikessa aikuisen järjestämässä tuessa lapselle tulisi korostua lapsen tarpeet ja yksilölliset halut. Tuen tulisi olla siis täysin lapsilähtöistä. (Bannister, 2001, 129-135.)

Lapsilähtöisyys siis näytti korostuvan havainnoiduissa leikkitalanteissa, kuin myös aikuisten puheessakin. Päiväkotiryhmien yksilölliset piirteet ja lapsiryhmien ainutlaatuisuus näyttäisivät olevan merkittävimpinä lähtökohtina sille, millaisena vuorovaikutus näyttäytyy. Henkilökohtaiset

asenteet aikuisessa ja piirteet lapsessa ovat vuorovaikutuksen ja toimijuuden perustaan merkittävästi vaikuttavia tekijöitä.

Aikuisten puhe vuorovaikutuksesta näyttäisi vastaavan suhteellisen hyvin heidän toimintaansa havainnoiduissa leikki-tilanteissa. Tosin pientä ristiriitaisuuttakin löytyi. Suurin osa haastateltavista mainitsi, ettei heidän vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan ole eroa tyttöjen ja poikien välillä. Havaintojen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että aikuiset hakeutuivat kieltojen ja käskyjen merkeissä enemmän poikien kuin tyttöjen luokse. Tällaista kieltämistä ja käskemistä aikuiset myös kuvailivat puheessaan huonoksi vuorovaikutukseksi. Toisaalta vuorovaikutuksen ehdottomuus on jossain määrin ymmärrettävää, mikäli kyse on oikeasti ollut turvallisuuden vaarantavasta tilanteesta tai asiasta. Myös aikuisen kuuntelemisen ja aidon läsnäolon merkitys käytännön tilanteissa ei täysin vastannut aikuisten ihannetta. Osaltaan tähän varmasti vaikutti se, että aikuinen usein oli jo vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa ja ryhmässä toimi kerralla ainoastaan yksi aikuinen. Yksi ihminen ei mitenkään kerkeä keskittymään kaikkiin ympärillä tapahtuviin asioihin yhtä aikaa. Tästä herää kysymys, tulisiko päiväkotiryhmässä vapaan leikin aikana olla useampi aikuinen mukana, jotta lapsen tarpeet olisi helpompi huomata ja tätä kautta vastata niihin. Usein kuitenkin päiväkotiryhmässä toimii 2-3 aikuista (2 lastentarhanopettajaa ja 1 lastenhoitaja tai 1 lastentarhanopettaja ja 1 lastenhoitaja), mutta onko tämäkään riittävästi isojen lapsiryhmien kohdalla? Esimerkiksi vapaan leikin aikana läsnä olevia aikuisia saattaa kerralla olla mukana ainoastaan yksi, kuten myös tässä tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa. Hakkarainen ja Bredikyte (2013) huomasivat oman tutkimuksensa tuloksista samankaltaisen edellä mainitun ilmiön: kasvattajien ihanteet lapsilähtöisyydestä ovat usein tiukassa ristiriidassa käytännön toimintaan (Hakkarainen & Bredikyte 2013, 11- 12). Aivan näin tiukkaa ristiriitaa aikuisten puheen ja tekojen välillä ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan havaittu.

8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Sosiaalista vuorovaikutusta ja leikkiä on tutkittu ilmeisen paljon päiväkodissa. Näyttää kuitenkin siltä, että tutkimus on keskittynyt pääosin ainoastaan ohjattuihin leikki- ja opetustilanteisiin, sekä muuhun päiväkodin toimintaan, kuin puhtaasti itse vapaan leikin tilanteisiin. Lasten vapaaseen toimintaan ja vapaaseen leikkiin liittyvä vuorovaikutuksen tutkimus on jäänyt vähäiseksi ja tutkimus, jota aiheesta löytyy on keskittynyt miltei ainoastaan lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin, aikuisen ja lapsen vuorovaikutus on jäänyt vähäisemmälle huomiolle näissä tilanteissa. On hyvä kartoittaa lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen luonnetta ja laatua vapaissa

leikki-tilanteissa, sillä vapaa leikki muodostaa kuitenkin niin merkittävän osan päiväkodin arjesta. Lisäksi vapaa leikki on merkittävä kehittymisen ja oppimisen paikka lapselle. Lapsi oppii vapaassa leikissä itse kokeilemalla, sekä yrittämällä ja tätä kautta kehittyä.

Vaikka vapaan leikin voidaankin ajatella olevan sellaista toimintaa, johon aikuisen ei ole niin merkittävästi syytä puuttua, on kuitenkin syytä kartoittaa näitä vuorovaikutuksen laatuja ja tilanteita, jotka saavat lapsen hakeutumaan aikuisen luokse ja lapsen aikuisen luokse vapaassa leikissä. Tutkimus on tärkeää, jotta ymmärrys vuorovaikutukseen vaikuttavista tekijöistä lisääntyisi ja erityisiä ongelmakohtia voitaisiin kartoittaa ja ennen kaikkea oivallettaisiin miten syntyy aito vuorovaikutus arjen kohtaamisissa vapaassa leikki-tilanteissa lasten kanssa ja miten aikuinen omalla toiminnallaan voisi vaikuttaa vuorovaikutukseen ja tätä kautta lapsen toimijuuden tukemiseen. Tutkimuksen avulla päiväkodissa työskentelevät aikuiset voisivat myös tulla tietoisemmiksi omasta toiminnastaan ja vuorovaikutuksestaan. Päiväkodin arki voidaan nähdä äärimmäisen hektisenä ja nopeatempoisena, joten kasvattajat eivät välttämättä ehdi suunnitella toimintatapojaan, vaan on reagoitava ja toimittava nopeasti hetkessä. Tutkimus tarjoaa mahdollisuuden pysähtyä miettimään omaa vuorovaikutustaan ja sitä, ettei vuorovaikutus ole aina niin ihanteellista ja ”hyvää” kuin sen oletetaan tai toivotaan olevan.

Tutkimuksen otoskoko voidaan pitää suhteellisen pienenä ja se käsittää vain kahden päiväkodin kaksi lapsiryhmää. Ryhmien toiminnassa huomattiin paljon samankaltaisuuksia, mutta myös eroavaisuuksia. Suuremman otoskoon avulla päiväkotien yksilöllisten erojen vaikutus olisi varmasti tullut vieläkin paremmin esille vuorovaikutukseen vaikuttavina tekijöinä. Tällaisenaan tutkimus kuitenkin tarjosi pienen kuvauksen siitä millaisiin tilanteisiin vuorovaikutus mahdollisesti jakautuu vapaan leikin aikana ja millaisia piirteitä se sisältää.

Mielenkiintoisen näkökulman vapaan leikin vuorovaikutukseen, voisi tuoda myös lasten omat ajatukset ja käsitykset sekä omasta, että aikuisten vuorovaikutuksesta. Vaikka vuorovaikutusta voidaankin lähtökohtaisesti pitää päiväkodissa aikuisen ylläpitämänä ja tukevana, olisi kuitenkin tärkeää myös nähdä, miten lapset subjektiivisesti kokevat aikuisen lähestymiset ja miten eri tavalla tilanteiden tulkinnat vaihtelevat aikuisten ja lasten välillä. Esimerkiksi aikuinen voi pitää vuorovaikutustaan juuri lapselle sopivana, mutta lapsi ei sitä välttämättä itse niin koe. Vasta näin ollen vuorovaikutuksesta todella voitaisiin arvioida sen onnistuneisuutta. Lasten ääni ja kokemus on kuitenkin vähintään yhtä merkityksellinen kuin aikuisenkin ja tarjoaa varmasti vapaan leikin vuorovaikutuksen tulkintoihin uusia näkökulmia. Toisaalta tämänkaltainen tutkimus voisi olla

erityisen haastavaa ja se edellyttäisi vuorovaikutuksen käsitteen yksinkertaistamista ja jollain tavalla lasten kokemusmaailmaan lähemmäksi tuomista.

Myös sukupuolen merkityksen ja vaikutuksen tutkimista tässä kontekstissa voisi jossain määrin syventää. Tutkimukseen osallistuvista päiväkodeista, yhdessä päiväkodissa työskenteli mieslastentarhaopettaja. Miehen toiminta lasten kanssa näyttäytyi jossain määrin erilaiselta naisiin verrattuna ja pojat näyttivät hakeutuvan enemmän mieslastentarhaopettajan läheisyyteen. Tämän aineiston pohjalta ei voida kuitenkaan tehdä suoria johtopäätöksiä siitä, oliko tähän syynä sukupuoli vai jokin muu ominaisuus. Vaikka tässä tutkimuksessa siis havaittiin selkeää eroa toiminnassa tyttöjä ja poikia kohtaan, niin aikuisen sukupuolella ei nähty olevan niin merkittävää vaikutusta. Tutkimus siis laajemmalla aineistolla ja useammassa päiväkodissa, jotka pitävät sisällään myös mieslastentarhaopettajia, voisi tuoda tarkempaa tietoa sukupuolen funktiosta vapaan leikin vuorovaikutuksessa.

LÄHTEET

- Adair, J-K. (2014). Agency and Expanding Capabilities in Early Grade Classrooms: What it Could Mean for Young Children. *Harvard educational review* ; Summer 2014, 84, 2. Proquest (s.217-242). Viitattu 25.5.2016.
<http://search.proquest.com/docview/1541678931/fulltextPDF/119C46542C7C41EDPQ/1?accountid=11774>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino
- Bannister, A. (2001). Entering the Child`s World – Communicating with Children to Asses their Needs. Teoksessa Horwath, J. (ed.) *The Child`s World, Assessing Children in Need* (s.129-135). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bondioli, A. (2001). The Adult as a Tutor in Fostering Children`s Symbolic Play. Teoksessa A. Göncü & E.L. Klein (ed.) *Children in play, story and school* (s.107- 109). New York: The Guilford Press
- Cantell, H.(2010). *Ratkaiseva Vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Enlarged edition. Harvard university Press. Cambridge, Massachusetts
- Ginsburg, K-R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent- Child Bonds. Teoksessa *Pediatrics*. Official journal of the American academy of pediatrics. (s. 182-191) American academy of pediatrics. Viitattu 29.5.2016
<http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/119/1/182.full.pdf>
- Grieshaber, S., McArdle, F. (2010). *The Trouble with Play*. McGraw-Hill. Open university press. E-kirja. Viitattu 1.6.2016
http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzM1MzYzMF9fQU41?sid=54d800db-918d-4292-956d-13eebd5939b5@sessionmgr4004&vid=0&format=EB&lpid=lp_i&rid=0

Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY

Hakkarainen, P., Bredikyte, M. (2013). Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni

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

Helenius, A. Korhonen, R. (2011). Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja(toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 67- 76) Jyväskylä: PS- kustannus

Helenius, A., Lummelehti, L. (2013). Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus

Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Hännikäinen, M. Rasku- Puttonen, H. (2001). Piaget`n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s.158-183). Jyväskylä: PS- kustannus.

Peräkylä, A. (2001). ERVING GOFFMANN. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H, Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä* (s.347-364). Tampere: Vastapaino

Härkönen, U. (2003). Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta

Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, H. Rasku- Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s.149-165). Tampere: Vastapaino.

Jacobs, G., Crowley, K. (2010). Reaching standards and beyond in kindergarten. Nurturing childrens` s sense of wonder and joy in learning. Corwin: NAYEC

Karila, K. & Nummenmaa, A- R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, H. Rasku- Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s.34- 47). Tampere: Vastapaino.

Kauppila, R.A.(2006). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja

opiskelijoille. Jyväskylä: PS- kustannus.

Kiesiläinen, L. (1998). Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.

Koivisto, P. Luttinen, H. (1997). Rakkaus, arvostus, hyväksyntä? : päiväkodin vuorovaikutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu. Viitattu 12.2.2013. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18125>

Kuula, A. (2010). Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s.213-235). Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto

Kärkkäinen, A.M. (2003). Leikki esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu. Viitattu 2.2.2013 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10519>

Lee Galda, A.D.P (2001). "I'm So Glad I'm Glad" The Role of Emotions and Close Relationships in Children`s Play and Narrative Language. Teoksessa Göncü, A. Klein, E.L. (ed.) *Children in play, story and school* (s.204-219). New York: THE GUILFORD PRESS

Lehtinen, A-R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s.89-114) Tampere: Vastapaino

Metsomäki, M. (2006) "Suu on syömistä varten": lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 12.2.2013 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13333>

Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky

Mouritsen, F. (2002). Child culture- Play culture. Teoksessa F. Mouritsen & J. Qvortrup. *Childhood and Children`s Culture* (s.14-42). University Press of Southern Denmark

Moyles, J-R. (2012). A-Z of Play in Early Childhood. Maidenhead: Mcgraw- Hill Education. E-kirja. Viitattu 29.5.2016

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQ4MTc4M19fQU41?sid=c6831ff8-7319-4d15-b484-3b07c1184a81@sessionmgr4005&vid=0&format=EB&rid=1>

- Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s.25- 42). Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto
- Nummenmaa, R.(2001). Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorian muodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s.25- 39). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Nummenmaa, A.R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa, H. Rasku- Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s.19- 33). Tampere: Vastapaino.
- Paju, E. (2013). Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Väitöskirja. Tutkijaliitto, Helsinki.
- Pakarinen, E. (2012). Relations between teacher- child interactions and children's learning and motivation in finnish kindergartens. Väitöskirja. University of Jyväskylä
- Patton, M-Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. edition. SAGE publications
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s.26- 51) Jyväskylä: ATENA
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*(s.207-226) Tampere: Vastapaino
- Sawyer, R.K. (2001). Play as Improvisational Rehearsal. Multiple Levels of Analysis in Children`s Play. Teoksessa A. Göncü & E.L Klein (ed.) *Children in play, story and school* (s.19- 38.) New York: THE GUILFORD PRESS
- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. The MIT Press. London, England. E-kirja. Viitattu 1.6.2016
- <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10904663>
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa Massa, I. (toim.) *Polkuja yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen* (s. 33- 48.) Helsinki: Gaudeamus

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1995). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä

Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41- 53) Jyväskylä: PS- kustannus.

Van Hoorn, J. Nourot, P.M. Scales, B. Alward, K.R. (2011). Play at the Center of the Curriculum. Fifth edition. Pearson

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2004. STAKES.

Vasta, R., Miller, S-A., Ellis, S. (2004). Child Psychology. Fourth edition. John Wiley & Sons, Inc.

LIITE 1

Haastattelurunko

Taustatiedot:

Koulutustausta?

Kauan olet tehnyt tätä työtä? Kauan olet työskennellyt tässä päiväkodissa?

1. Millaista on mielestäsi hyvä vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä?
2. Missä määrin hyvän vuorovaikutuksen toteutuminen riippuu ohjaajasta ja missä määrin se riippuu lapsesta?
3. Millaista on mielestäsi huono\ hankala vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä?
4. Minkälaiset piirteet lapsessa ovat haasteellisia vuorovaikutuksen kannalta? Miten ohjaaja voi ratkoa lapsen sosiaalisen kehityksen ” jälkeenjääneisyyttä”
5. Miten kuvailisit tätä lapsiryhmää ja vuorovaikutusta tässä ryhmässä? (ongelmat ja niiden ratkaisut, erot tyttöjen ja poikien välillä?) Millaisissa tilanteissa aikuinen hakeutuu lapsen luokse vapaassa leikissä, millaisissa tilanteissa lapsi hakeutuu aikuisen luokse vapaassa leikissä?
6. Mitkä tekijät mielestäsi edistävät vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä?
7. Mitkä tekijät mielestäsi heikentävät vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä?
8. Miten kuvailisit rooliasi vapaan leikin aikana?

LIITE 2

Tutkimuslupa

Markus Räsänen xx.xx.2015

Puistokatu 5 x xx

40100 Jyväskylä

puh. 045xxxxxxx

Hyvät vanhemmat

Olen kasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro-gradu tutkielmaa lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta. Erityisen kiinnostunut olen siitä, millaista vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä esiintyy vapaissa leikki-tilanteissa. Tätä varten pyytäisinkin teiltä lupaa, että lapsenne saisi osallistua tutkimukseeni. Lapseltanne ei vaadita minkäänlaisia toimia tutkimuksessani, vaan toteutan tutkimukseni havainnoimalla lasten leikkejä täysin ulkopuolisena, leikkeihin osallistumatta. Tutkimuksen aikana leikki-tilanteet videoidaan. Tutkimus toteutetaan helmi -maaliskuun välisenä aikana ja tutkimuksen aineisto käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonymisti. Videotallenteet ovat ainoastaan tutkijan hallussa ja ne hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Jos jotain kysymyksiä ilmenee, ottakaa rohkeasti yhteyttä yllä olevaan numeroon.

Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus _____

Kiitoksia vaivannäöstänne!

Markus Räsänen