

Ritva Laitinen, Kaija Rundqvist & Marika Ruskela

# Kohtaamisia päiväkodissa

## Varhaiskasvattajien käsityksiä lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta ja leikin tukemisesta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi AMK

Hyvinvointi ja toimintakyky

Opinnäytetyö

7.4.2015

<p>Tekijät Otsikko</p> <p>Sivumäärä Aika</p>	<p>Ritva Laitinen, Kaija Rundqvist ja Marika Ruskela Kohtaamisia päiväkodissa – Varhaiskasvattajien käsityksiä lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta ja leikin tukemisesta 69 + 4 liitettä 7.4.2015</p>
<p>Tutkinto</p>	<p>Sosionomi (AMK)</p>
<p>Koulutusohjelma</p>	<p>Sosiaalialan koulutusohjelma</p>
<p>Suuntautumisvaihtoehto</p>	<p>Sosionomi</p>
<p>Ohjaajat</p>	<p>Lehtori Sylvia Tast Lehtori Anna-Riitta Mäkitalo</p>
<p>Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää ja kuvailla varhaiskasvattajien käsityksiä lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta päiväkodissa, erityisesti leikissä. Sen lisäksi haluttiin herättää yhteistä keskustelua ja reflektiota aiheesta varhaiskasvattajien välillä, joiden avulla he voivat kehittää toimintatapoja arjessa. Opinnäytetyössä haluttiin myös selvittää, onko eri ammattiryhmien käsityksissä eroja. Aiheen valintaan vaikuttivat julkinen keskustelu varhaiskasvatuksen laadusta ja valmisteilla olevasta uudesta varhaiskasvatuslaista, sekä aikaisemmat ja käynnissä olevat tutkimukset sensitiiviseen kohtaamiseen ja leikkiin liittyen.</p> <p>Opinnäytetyö oli laadullinen tutkimus, ja se toteutettiin syksyn 2014 aikana yhteistyössä erään Espoon kaupungin päiväkodin kanssa. Teoreettinen viitekehys koostui seuraavista aiheista: sensitiivinen kohtaaminen, vuorovaikutus ja dialogisuus, leikki ja reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen. Tiedonkeruumenetelminä käytettiin kyselylomaketta ja ryhmähaastattelua. Kyselylomake muokattiin Pihlajan (2001) Päivähoidon Kontekstianalyysilomakkeesta. Ryhmähaastattelujen kysymysrunko johdettiin kyselylomakkeen monivalintaväittämistä. Ryhmähaastattelut pidettiin ammattiryhmittäin, jotta voitiin selvittää mahdolliset erot ammattiryhmien käsitysten välillä. Aineisto analysoitiin käyttämällä sekä aineisto-, että teorialähtöistä sisällönanalyysiä.</p> <p>Aiempien tutkimusten mukaan kasvattajien taidoissa olla lasten kanssa ja kohdata lapsi sensitiivisesti on eroja, ja näitä taitoja on tarve kehittää. Tutkielmamme tuloksista selvisi, että kasvattajat tiedostavat kohtaamiseen liittyvän monia asioita, kuten aika ja resurssit, tunteet ja motivaatio. Aikuisen sensitiivisyys lasten leikeissä on läsnäoloa, herkkyyttä havaita lapsen aloitteita ja kykyä vastata niihin. Se näkyy myös taitona muokata oppimisympäristöä lasten leikille suotuisaksi. Tulosten mukaan eri ammattiryhmien käsityksissä ei ollut suuria eroja, vaan lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ymmärtävät sensitiivisen kohtaamisen käsitteen samansuuntaisesti. Lastentarhanopettajat peräänkuuluttivat kuitenkin enemmän yhteistä keskustelua vuorovaikutuksesta ja sensitiivisyydestä, joka heidän mielestään lisäisi kasvattajien tietoisuutta lapsen kohtaamisesta.</p>	
<p>Avainsanat</p>	<p>Sensitiivinen kohtaaminen, vuorovaikutus ja dialogisuus, reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen, leikki</p>

Authors Title Number of Pages Date	Ritva Laitinen, Kaija Rundqvist and Marika Ruskela Encounters in Daycare – Educators’ Perceptions of Child’s Sensitive Encountering and Supporting Play 69 pages + 4 appendices 7 April 2015
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Sylvia Tast, Senior Lecturer Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer
<p>The purpose of our thesis was to find out how early childhood educators understand the child’s sensitive encountering and how it takes place in a day care, especially during play-time. The aim was also to inspire them to discuss and reflect their understanding in child’s sensitive encountering which enables them to develop practises in everyday life. In addition the aim was to find out if there were differences in conceptions between kindergarten teachers and children’s nurses. The topic was influenced by public debate on quality of early childhood education, the new draft law of early childhood education, earlier studies and current development projects related to our topic.</p> <p>The thesis was a qualitative research. It was implemented in co-operation with a day care centre in Espoo. The theoretical background consists of the sensitive encountering, the interaction and dialogue, the reflective communal developing and the play. The material was collected with the questionnaire which was based on Pihlaja’s context analysis of the daycare and the child group. From the answers of the questionnaire, we built three group interviews. They were held by occupational groups, in order to find out possible differences in conceptions between the professional groups. The material was analyzed by using the methods of material and theory-based content analysis.</p> <p>Previous studies show that there are differences in educators’ skills with respect to how to be with children and to face the child sensitively. Those skills need to be developed. The result of the thesis revealed that educators are aware that the encountering involves many things, such as time and resources, emotion and motivation. Adult’s sensitivity in play with children appears as a presence, a sensitivity to detect the child’s initiative and an ability to respond to them. It also appears to be an ability to customize the learning environment so that it supports and enriches the play. According to the results, there were no big differences in the perceptions of the sensitive encountering between children’s nurses and kindergarten teachers’. However, kindergarten teachers wanted more common discussion about the interaction and the sensitivity, which would increase educators’ awareness of the child’s encountering.</p>	
Keywords	Sensitive encountering, Interaction and dialogue, Reflective communal developing, Play

## Sisällys

1	Johdanto	4
2	Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät	6
3	Lapsen kohtaaminen päiväkodissa	8
3.1	Sensitiivinen kohtaaminen	9
3.2	Vuorovaikutus ja dialogisuus	12
4	Leikin tukeminen ja ohjaaminen	15
4.1	Leikin kehityksen vaiheet ja lähikehityksen vyöhyke	17
4.2	Kasvattajan rooli	20
4.3	Pienryhmätoiminta ja leikkialuepedagogiikka	23
5	Reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen	26
6	Opinnäytetyön toteutus	30
6.1	Tutkimuskysymys	30
6.2	Kyselylomake	31
6.3	Ryhmähaastattelu	32
6.4	Aineiston analyysi	34
7	Tulokset	36
7.1	Kysely	36
7.2	Ryhmähaastattelu	37
7.2.1	Sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus	38
7.2.2	Leikki	43
7.2.3	Reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen	48
8	Johtopäätökset	51
9	Pohdinta	57
	Lähteet	65
	Liitteet	
	Liite 1 Kyselylomake	
	Liite 2 Ryhmähaastattelukysymykset	
	Liite 3 Kyselylomakkeen monivalintaväittämiä tulokset	

## 1 Johdanto

Varhaiskasvatustyöhön kohdistuu uusia osaamisodotuksia, jotka liittyvät lapsilähtöiseen ajattelu- ja toimintatapaan. Myös hallinnolliset muutokset vaikuttavat osaamiseen liittyviin vaateisiin ja odotuksiin. (Holkeri-Rinkinen 2009: 16.) Päivähoitoon liittyvä laatu-keskustelu on ollut vilkasta jo pitkään valmisteilla olevan uuden varhaiskasvatuslain vuoksi. Keskustelua on käyty päiväkotien ryhmien koosta, eri koulutusten tuomasta osaamisesta ja riittävydestä laadukkaan varhaiskasvatuksen varmistamiseksi.

Opinnäytetyömme ”Kohtaamisia päiväkodissa – varhaiskasvattajien käsityksiä lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta ja leikin tukemisesta” liittyy varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen ja lapsen hyvinvointiin päiväkodissa. Työmme tavoite on kasvattajien huomion kiinnittäminen lapsen sensitiiviseen kohtaamiseen. Tutkimuskysymyksemme on ”Miten varhaiskasvattajat käsittävät lapsen sensitiivisen kohtaamisen ja sen toteutumisen, erityisesti lasten leikissä?” Valitsemiemme tiedonkeruumenetelmien avulla selvitimme kasvattajien käsityksiä aiheesta. Kasvattajat saivat samalla mahdollisuuden reflektoida yhdessä käsityksiään aiheeseen liittyen.

Lapsen sensitiivinen kohtaaminen on tärkeää kaikessa lasten kanssa toimimisessa, mutta opinnäytetyössämme rajaamme sen käsittelyn erityisesti lapsen yhteen luontaiseen tapaan toimia – eli leikkiin. Mielestämme sensitiivinen kohtaaminen on jokaisen lapsen perusoikeus ja jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee tiedostaa se.

Lukuisat päivähoidosta tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet monen kasvattajan sensitiivisyyssuhteissa olevan parantamisen varaa. Jokainen voi kuitenkin oppia sensitiivisyyttä ja kehittyä siinä. Kerromme näistä tutkimuksista työmme eri luvuissa. Olemme käyttäneet lähteinä aiheeseen liittyviä väitöskirjoja, alan ammattikirjallisuutta ja meneillään olevista kehittämishankkeista ja tutkimuksista saatavilla olevaa tietoa.

Päiväkotien lapsiryhmän koko on muotoutunut aikana, jolloin valtaosa lapsista oli suomenkielisiä. Yhteiskunnan muutosten myötä lapsiryhmissä on tänä päivänä yhä enemmän lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Tämä tuo lisähaasteita lapsen kohtaamiselle, kun yhteistä kieltä ei ole. Lisäksi muut yhteiskunnalliset muutokset ja murrokset vaikuttavat lapsiperheiden elämään ja näkyvät lapsen ja perheen kasvavana tuen tarpeena. Varhaiskasvatuksen pitää pystyä vastaamaan ajan tuomiin haas-

teisiin jo päätöksiä tehtäessä ja lapsiryhmiä muodostettaessa. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää tasa-arvoa ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksien syntymistä sekä tasoittaa sosiaalisista ja kehityksellisistä taustoista johtuvia eroja. Niillä on laaja yhteiskunnallinen vaikutus syrjäytymisen ehkäisyn kannalta.

Opinnäytetyömme toinen luku on katsaus varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin. Kolmannessa luvussa kuvaamme lapsen kohtaamista päiväkodissa, ja sen alaluvuissa tuomme esiin sensitiivisyyden, vuorovaikutuksen ja dialogisuuden merkityksen siinä. Neljäs luku kertoo leikin tukemisesta ja ohjaamisesta. Viidennessä luvussa käsittelemme reflektiivisen yhteisöllisen kehittämisen mahdollisuuksia ammattitaidon vahvistamisessa. Kuudes luku sisältää opinnäytetyömme toteutuksen ja aineistonkeruumenetelmien esittelyn. Seitsemännessä luvussa esittelemme opinnäytetyömme tulokset. Kahdeksas luku koostuu johtopäätöksistä. Yhdeksännessä luvussa pohdimme opinnäytetyömme sisällöstä nousseita asioita, koko opinnäytetyöprosessia ja tutkielmamme luotettavuutta, sekä opinnäytetyömme merkitystä. Liitteinä ovat kyselylomake, ryhmähaastattelukysymykset, sekä kyselylomakkeen monivalintaväittämien tulokset koottuna taulukkoon.

## 2 Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät

Varhaiskasvatus määritellään lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tarkoitus on edistää lapsen tasapainoista kehitystä, kasvua ja oppimista yhdessä tämän vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Se on myös tavoitteellista ja suunnitelmallista yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, jossa leikillä on keskeinen sija. Lisäksi se perustuu varhaiskasvatukselliseen ja kasvatukselliseen laajaan, monitieteiseen tutkimukseen ja pedagogisten menetelmien osamiseen, ja sen keskeinen voimavara on ammattinsa osaava henkilöstö. (Stakes 2005: 11–12.)

Varhaiskasvatusta ohjaavat keskeisimmin Päivähoitolaki, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen suunnitelman perusteet. Niiden avulla turvataan lapsen hyvinvointi, kasvu ja oppiminen yhteiskunnassa. (Stakes 2005: 8–9, 11.) Alilan väitöskirjatutkimus ”Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012” osoittaa, että nykyinen varhaiskasvatuksen laadun ohjeistus on kuitenkin liian vähäistä, hajallaan ja ilmaistu epäselvästi. Alila peräänkuuluttaa lisätutkimuksia muun muassa kasvattajien roolista ja ammatillisista työ- ja toimintatavoista lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. (Alila 2013: 305–306.) Hän uskoo, että tutkimuksien ja kirjallisuuden uusimman tiedon kautta pystytään refleктоimaan aiempaa osaamista ja kehittämään uusia toimintatapoja varhaiskasvatuksessa ja sen laadussa. (Alila 2004: 35.)

Kronqvist puolestaan ennakoii, että varhaiskasvatuksella voi olla merkittävä vaikutus lapsen tulevissa elämäntilanteissa (Kronqvist 2012: 25). Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan ennaltaehkäisevä työote on ajoissa kohdennettua kehityksen tukemista ja vuorovaikutteiseen varhaiskasvatukseen pyrkiminen on taloudellisesti kannattavaa. Sijoittamalla julkisia rahavaroja sen kehittämiseen, voidaan ehkäistä nuoruuden korjaavan psykiatrisen toiminnan tarvetta. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008: 31, 33.)

Päivähoidon tehtäviä voidaan tarkastella siis niin lapsi-, perhe- sosiaali- ja työvoimapolitiittisesti kuin myös varhaiskasvatuksen näkökulmasta seuraavasti. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna sekä lapsi- ja perhe- ja koulu- ja sosiaalipoliittisesti päivähoidon tehtävät ovat samansisältöisiä. Lisäksi perhepolitiittisesti päivähoidon tehtävä on myös mahdollistaa perheen ja työn yhteensovittaminen. Sosiaalipoliittinen tehtävä korostaa perheen

ja muiden toimijoiden kanssa tehtävässä työssä päivähoitopalvelua myös lastensuojelun tukitoimena. Koulutuspoliittisen tehtävän mukaan päivähoiton tulee turvata lapsen oikeus oppia, ohjata lasta oppimaan ja kehittää hänen oppimismahdollisuuksiaan. Tähän liittyy työvoimapolitiittisen tasa-arvoa edistävän tehtävän tavoite, joka pyrkii tasoittamaan sosiaalisista ja kehityksellisistä taustoista johtuvia eroja ja ennaltaehkäisemään lapsen oppimisvaikeuksien syntymistä. Toinen tasa-arvoa edistävä tehtävä on naisten ja miesten tasa-arvoisen osallistumisen mahdollistaminen työssä ja opiskelussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014: 11–12.)

On huomioitava, että vaikka varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen ei ole luokiteltavissa edellä lueteltuihin päivähoiton yhteiskunnallisiin tehtäviin, se on tärkeä varhaiskasvatuksen kehittämisaikaa. On tärkeää, että varhaiskasvatusthenkilöstö kehittää säännöllisesti kasvatuksen laatua arvioinnin ja työtapojen sekä oman työn kehittämisen avulla. Vuodesta 2003 lähtien tätä on toteutettu varhaiskasvatuksen toimijoiden keskuudessa varhaiskasvatussuunnitelmia kehittämällä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014: 11–12.)

Päiväkodeissa tehdyissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että aikuisella on kehittymiskohteita kanssakäymisessä lapsen kanssa. ”Kengu-Ru hankkeessa” mukana olleen Kallialan mukaan moni päiväkodin kasvatusvastuussa oleva työntekijä haluaa jopa säilyttää tietyn etäisyyden hoidettaviinsa. Hänen mukaansa syitä voidaan etsiä päivähoiton määrittelemättömästä aikuisroolista ohjeistuksissa kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, sensitiivisyyden ja aktivointitasojen eroavaisuuksista ja lasten kanssa olemisen taidoista. (Kalliala 2009: 258–259.)



### 3 Lapsen kohtaaminen päiväkodissa

Kohtaaminen on keskeistä ihmisten välisessä kanssakäymisessä, koska sen avulla voi luoda yhteyden, joka herättää luottamuksen. Huono kohtaaminen voi haavoittaa ja tuottaa epäluottamusta. Siksi kohtaaminen on usein koko toiminnan onnistumisen edellytys. Se ei ole vain pinnallista ja yksinkertaista tapaamista, vaan asettumista kasvokkain toisen ihmisen kanssa. Lapsen kohtaaminen on aivan erityistä: Aikuisen on kannettava siitä suurempi vastuu roolinsa/tehtävänsä ja elämäkokemuksensa vuoksi. Aikuiselta odotetaan lempeyttä, huolehtivuutta, tarkkanäköisyyttä ja joustavuutta. Vanhemmat ja hoito- tai kasvatustavastuussa olevat aikuiset ovat asemansa vuoksi lapsen kasvun palveluksessa ja ovat vastuussa siitä, että kohtaavat lapsen kauniisti lapsen kasvuvaiheen edellyttämällä tavalla. (Mattila 2011: 15, 18.)

Kasvatus- ja opetustyön ammattilaiset tarvitsevat itsetuntemusta ja tunneälytaitoja kohdatessaan lasten tunteita ja tarpeita. Kykyä havaita ja hallita omia ja muiden tunteita ja oppia niistä sanotaan tunneälyksi. Sen kehittäminen vaatii omien tunnekokemusten ja ajattelun yhdistämistä. Itsetietoisuutta pidetään tunneälyn perustana. (Isokorpi 2004: 19–22.)

Päivähoidon työntekijä on valinnut kasvatus- ja opetustyön ja siten lupautunut kantamaan vastuun lapsen vahvistavasta kohtaamisesta, turvallisuudesta ja persoonan kunnioittamisesta kaikissa tilanteissa. Ymmärrys erilaisten viestien, sanojen, ilmeiden ja eleiden, merkityksestä vuorovaikutuksessa on tärkeää. Lapsuudessa luodaan perustaa elämänuskolle ja elämänrohkeudelle. Kohtaamisten avulla lapsi luo käsitystä itsestä, toisista ihmisistä, ihmisten välisistä suhteista ja yhteisöjen luotettavuudesta. (Mattila 2011: 18–19.)

Varhaiskasvatuksessa tapahtuva aikuisen ja lapsen kohtaaminen on usein vuosia jatkuva prosessi. Kasvattajien vastuu koko ryhmän lasten hyvinvoinnista tuo haasteen muistaa kohtaamisessa jokaisen lapsen yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus. Mattila muistuttaa, että vahvistavassa kohtaamisessa on aina kyse lapsen kasvun tukemisesta ja persoonan vahvistamisesta – ei sen muokkaamisesta. Tässä kohtaamisessa aikuinen kohtaa myös itsensä ja ammatillisuutensa. Riittävä itseluottamus omasta ammattitaidosta on tärkeää, jotta tietää, mitä tekee ja miksi. Ammatilliseen itsearvostukseen liittyy kyky sietää rajallisuutta ja omaa epätäydellisyyttä. Heikko ammatillinen itseluottamus

hakee herkästi itselleen vahvistusta onnistumisesta ja usein sitä odotetaan lapsilta. Silloin kohtaaminen kääntyy pääläelleen aikuisen hakiessa lapsen hyväksyntää. (Matti- la 2011: 23–25.)

Lapsen vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan väliseen tiedonsiirtoon ja keskusteluun on myös kiinnitettävä huomiota, jotta lapsen koti- ja päivähoitoympäristöjen välille muodostuu jatkuvuus. Taustalla vaikuttaa lapsen ajatuksissa kehittyvä narratiivisuus, eli tarinallisuus, jonka avulla lapsi jäsentää omaa elämäänsä itsestään muiden kanssa tänään, eilen ja huomenna. Aikuisten keskustelujen ja havaintojen on kuljettava molempiin suuntiin kodin jo alulla olevista merkitysmaailmoista päivähoitoon, jossa niitä alkaa vasta syntyä. Näin voidaan huomioida myös lapsen lähikehityksen vyöhyke lapsen kehityksen tukemisessa. Luonteva ja sitoutunut yhteistyö vanhempien kanssa, auttaa kasvattajaa lisäämään lapsen turvallisuuden tunnetta ja vähentämään tämän stressiä, jos hän tunnistaa ja osaa tukea lapsen, toimintaa ja kontaktiyrityksiä muihin. (Munter 2013: 128.)

Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK - Metro on ollut mukana hankkeissa, joissa on haluttu kehittää uusia toimintatapoja lisätä lasten ja perheiden hyvinvointia ja työntekijöiden ammatillisuutta. Hankkeessa ”Löytöretkellä osallisuuteen” vuosina 2009–2011, lähes kaikilla hankkeeseen osallistuneista päiväkodeista kehittämiskohteeksi oli valikoitunut aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen liittyvä tavoite: Kiireen vähentäminen, aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen lisääminen, lapsen osallisuuden lisääminen arjessa, aikuisen läsnäolon ja kuuntelutaitojen kehittäminen, pienryhmätoiminta ja tunnetaitojen kehittäminen. (Vilpas 2011: 4–5, 311–325.)

### 3.1 Sensitiivinen kohtaaminen

Kalliala kuvaa sensitiivisyyden ydinasioita seuraavasti: Lapsi vaatii rinnalleen lämmintä, saatavilla olevaa, tarpeisiinsa vastaavaa aikuista, joka on auktoriteetti, ja jolla on tietoa siitä, mitä lapsi tarvitsee. (Kalliala 2009: 17.) Sensitiivisyys määritellään aikuisen kyvyksi reagoida herkästi lapsen tarpeisiin ilman, että aikuinen tunkeilee tai häiritsee lapsen keskittymistä tilanteeseen sopimattomalla tavalla, kun lapsi on omissa puuhissaan. Sensitiivisyyteen liittyy myös kyky havaita lapsen kehityksen eteneminen ja sopeuttaa oma toimintansa lapsen uusien kehittyneiden taitojen mukaisesti. Lapsen

liiallinen auttaminen voi muuttua epäsensitiivisyydeksi, joka puolestaan voi estää lasta oppimasta uusia asioita. Sensitiivinen aikuinen osaa luoda ilmapiirin, jossa lapsi uskaltaa ilmaista kaikenlaisia tunteita. Näin hän havaitsee herkemmin lapsen ongelmia ja saa enemmän tietoa lapsesta. Lapsen vaatimukset ja tarpeet nähdään enemmän omiksi kehityshaasteiksi kasvattajana kuin lapsen piirteinä tai ongelmina. Sensitiivinen aikuinen pystyy kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa suhteessa lapseen ja tarvittaessa muuttamaan sitä. (Rusanen 2011: 98–99.)

Yksilöllisten piirteiden ja emotionaalisen tilan huomioiminen sekä kykyjensä ylärajoilla toimimiseen kannustaminen kuuluu sensitiiviseen työotteeseen ja on tärkeää. Aikuisten sensitiivisyyttä tutkitaan parhaillaan syksyllä 2012 Pohjois-Helsingin päiväkodeissa aloitetussa tutkimuksessa ”Lasten stressin säätely oppimisen turvana varhaiskasvatuksessa – pedagoginen sensitiivisyys lapsen intentioiden tunnistamisen ja toimintaan rohkaisemisen välineenä”. Se pyrkii selvittämään, voiko varhaiskasvattajien pedagogista sensitiivisyyttä lisäämällä ehkäistä 1–4-vuotiaiden lasten mahdollisten kehityksellisten riskitekijöiden vaikutusta lapseen, hänen oppimiseensa ja kehitykseensä, kun lapsi aloittaa päiväkodissa 1-vuotiaana. Lasso -hankkeen tutkimuksessa, tutkitaan varhaiskasvattajien pedagogisen sensitiivisyyden vaikutuksia lasten stressin ennaltaehkäisyssä. Sen tutkimusolettamusten taustalla on ajatus siitä, että lapsen kykyyn säädellä stressiä voidaan vaikuttaa positiivisesti varhaiskasvattajien pedagogisella sensitiivisyydellä. Lapsen stressinsäätelykyvyllä on puolestaan vaikutus siihen, miten lapsi sopeutuu uusiin tilanteisiin. Hoito, jossa lapsi voi harjoitella itselleen tärkeitä asioita yhdessä vertaistensa kanssa, edistää lapsen sopeutumista ja sitä kautta myös hänen kehitystään ja oppimistaan. (Helsingin yliopisto n.d.)

Saraniemen johtaman tutkimuksen tiedotteessa kuvataan pedagogisesti sensitiivisen aikuisen tunnusmerkeiksi kykyä havaita lapsen reaktioita ja aloitteita ja vastata niihin lapsen aikomuksia tukevasti. Pedagogisiin sensitiivisyystaitoihin kuuluvat myös ryhmän toiminnan ja ryhmäsensitiivisyyden huomiointi. Kun hallitsee nämä taidot, yksittäisen lapsen lähikehityksen ja oppimisen alueen tukeminen mahdollistuvat. Niin ikään oppiminen ja myönteinen sosiaalisuus kehittyvät lapsen saadessa aikuiselta yksilöllistä tukea stressin käsittelyyn. Kun aikuinen tukee ryhmän toimimista, lapsi ei jää ryhmän ulkopuolelle. (Mäkelä n.d.)

Hoivan hyvällä laadulla tarkoitetaan aikuisen kykyä olla sensitiivinen ja responsiivinen. Responsiivisuus määritellään lähes samoin kuin sensitiivisyys, ja nämä kaksi asiaa ovat merkitykseltään lähellä toisiaan. Responsiivisuudella katsotaan olevan erityisen tärkeä merkitys tunteiden säätelyn oppimisessa, sillä sen tiedetään tuottavan lapselle positiivisia tunteita, joiden avulla 2–3-vuotias lapsi kehittää mielensisäisiä kuvia itsestään ja hoitajistaan. Näiden kuvien ollessa myönteisiä ja iloa tuottavia, ne auttavat lasta kohtaamaan paremmin pettymyksiä, lohduttamaan itseään ja siirtämään tarvitsevuuttaan, kun tärkeä aikuinen on poissa. Rusanen muistuttaa, että päivähoitossa tätä lapsen kykyä lohduttaa itseään ei tule pitää niin vahvana, että lapsi ei tarvitsisi vierelleen aikuista. (Rusanen 2011: 98–101.)

Lapsi voi kokea pelkoa tilanteissa, jotka eivät ole aikuisista pelottavia. Näitä on esimerkiksi vieraat ihmiset ja ympäristöt tai melu. Rusanen mukaan lapsen pelkoja vähätellään usein, ja lapsi saa enemmän niissä tilanteissa liian vähäistä kuin liikaa hoitoa. Hän jatkaa, että luodakseen lapselle turvallisuuden tunteen, aikuisen tulee olla läsnä ja käytettävissä niin, että lapsella on mahdollisuus kääntyä hänen puoleensa. Sen lisäksi aikuisen tulee haluta ja kyetä reagoimaan lapsen vaatimukseen oikealla tavalla. On tärkeää, että lapsen turvallisuuden ja läheisyyden tarve hyväksytään ja ymmärretään, että se on eri lapsilla määrällisesti erilaista. (Rusanen 2011: 39, 40, 91–93.)

Kiintymyssuhdeteoriassa on keskeistä, että varhaislapsuuden kiintymyssuhteet voivat kehittyä joko turvallisiksi tai turvattomiksi. Kiintymyssuhde ja sitä koskeva kiintymysmalli syntyy lapsen ja hänen elämässään olevien ihmisten välillä tutustumisen kautta lapsen kehityksen edetessä. Empiirisiin eli kokemuksiin perustuviin havaintoihin perustuen on päädytty siihen, että pienellä lapsella pitää olla mahdollisuus muodostaa kiintymyssuhde muutamaan henkilöön, joista kuitenkin yksi on tärkeämpi. Teorian mukaan kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa merkittävästi lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Rusanen 2011: 57.)

Varhaiskasvatuksessa kiintymyssuhteen merkitys tiedostetaan ja sitä tuetaan nimeämällä lapselle omahoitaja. Silti saatetaan yhä ajatella, että lapsen ei ole hyvä kiintyä liiaksi yhteen kasvattajaan, vaan että kaikki aikuiset olisivat lapselle samanarvoisia, ja lapsi ottaa apua vastaan kaikilta. Lapselle on kuitenkin luonteenomaista, että kiintymiskohteet järjestyvät hänen mielessään tärkeysjärjestykseen, ja useimmiten yksi hoitaja on lapselle tärkeämpi kuin toiset. Rusanen muistuttaa, että kasvattajien ja van-

hempien tulisi olla tyytyväisiä, jos näin on tapahtunut, sen sijaan, että he kadehtivat toisiaan. Hän viittaa Lahikaisen ja Sundqvistin 1970-luvulla tekemään tutkimukseen, joka on osoittanut, että jos lapselta puuttuu päivän aikana emotionaalisesti tärkeä ihminen, se on lähes yhtä huono asia, kuin että lapsella ei olisi tällaista henkilöä lainkaan. Rusanen mukaan on virheellistä ajatella, että turvallisuudentunne syntyy automaattisesti lapsen ja aikuisen välille, tai että se on pysyvä olotila. Ilman emotionaalisesti läheistä hoitajaa ja sillä, että ”kaikki käyvät hoitajiksi” saattavat lapsen ja aikuisen suhteet jäädä etäisiksi, ja lapsi jää vaille tarvitsemaansa turvaa. (Rusanen 2011: 196–197, 200, 202, 204–206.)

Aikuisella on vastuu siitä, että lapsen kiintymysmalli kehittyy turvalliseksi. Lapsen kiintymyskäyttäytyminen vaihtelee päivän aikana, sillä lapsen turvallisuudentunteeseen vaikuttavat monet asiat yhtä aikaa, kuten väsymys, nälkä, sairaus tai kokemus aikuisen välinpitämättömyydestä. Erilaiset tilanteet, esimerkiksi päiväunille meno saattaa myös aiheuttaa turvattomuutta. Aikuisen kyky vastata sensitiivisesti lapsen aloitteisiin, tarpeisiin, kehitykseen ja vireystilaan on keskeistä kiintymyssuhteen muodostumiselle, ja sillä on vaikutus siihen, miten lapsi reagoi uusissa ja vieraisissa tilanteissa. Kokemus aikuisen välinpitämättömyydestä saattaa saada lapsen reagoimaan vahvemmin ja siten tarvitsemaan enemmän apua ja lohdutusta. Sensitiivisyydellä ei tarkoiteta vain reagoimista lapsen hätään, vaan myös kontaktin ylläpitämistä lapseen, silloin kun kaikki on hyvin. (Rusanen 2011: 51,91,98.)

### 3.2 Vuorovaikutus ja dialogisuus

Viestintä, eli kommunikaatio tapahtuu ihmisten välillä eri aisteja hyväksikäyttäen. Vuorovaikutukseen pyrkivällä on tarkoituksena viestiä toiselle jotain kaksisuuntaisesti. Dialogisuus on tasavertaista, vastavuoroista, sitoutunutta, kunnioittavaa, avointa ja vilpittöntä kommunikaatiota kahden tai useamman keskustelijan välillä. Se vaatii luottamusta ja pyrkimystä yhteisymmärrykseen. Siihen kuuluvat kieli, puhe, kosketus, äänensävy, ilmeet sekä eleet. (Järvinen – Laine – Hellman-Suominen 2009: 160.)

Ehkä tärkein vuorovaikutukseen vaikuttava asia on itsensä tunteminen. Kasvatusalan ammattilaisen on hyvä olla tietoinen siitä, miten hän viestii. Tärkeää on myös tunnistaa omia luontaisia reaktioitaan ja tarvittaessa kehittää niitä vastaamaan paremmin vuorovaikutukseen. (Kiesiläinen 2001: 261.) Kasvatustyössä vuorovaikutuksen toimivuus on

ammatti-ihmisen vastuulla. Hän ei voi katkaista sitä henkilökohtaisista syistä tai siksi, että toinen ärsyttää, vaan työtä tulee tehdä aina tavoitteellisesti. Kiesiläisen mukaan sen katkaiseminen merkitsee samaa kuin työstä kieltäytyminen. Kasvattajat tarvitsevat omien viestintätapojensa tiedostamiseen toisia ihmisiä. Lapsilta tuleva suora ja rehellinen palaute ei kuitenkaan riitä, sillä lapsen ja aikuisen suhteessa on aina valtatekijä, ja lapsi on riippuvainen aikuisen hoivasta. Aikuinen asettaa tavoitteet lapsen kasvatukselle ja tekee myös päätöksiä, jotka eivät aina tunnu lapsista mukavilta ja joutuu kantaamaan vastuun näistä päätöksistä ja vastaanottamaan lapsen protestin. Näihin hetkiin liittyy paljon tunteita myös aikuisen puolelta, ja niiden vaikutus vuorovaikutukseen voi olla suuri. Kasvattajat tarvitsevat silloin työyhteisöään keskustelemaan tavoitteista ja menetelmistä. Itsearviointi, kollegojen ja koko työyhteisön arviointi on ainoa keino, jolla vuorovaikutuksen katvealueet saadaan näkyväksi ja niitä voidaan kehittää. (Kiesiläinen 1998: 39–40.)

Vuorovaikutuksen lapsen ja aikuisen välillä tulisi tuottaa iloa molemmille osapuolille, ja Rusasen mukaan aikuisen tehtävä ei ole vain vastata lapsen aloitteisiin, vaan olla aktiivinen ja tehdä niitä. Sensitiiviseltä aikuiselta vaaditaan herkkyyttä tehdä aloitteita oikealla tavalla ja oikeaan aikaan, sekä kykyä ottaa huomioon lapsen viireystila ja vastaanottavaisuus. Tähän tarvitaan sitä, että aikuinen oppii tuntemaan lapsen. Lapsi voi kokea väärän ajoituksen tai liian suuret vaatimukset asioihin sekaantumisenä ja tunkeilevuutena, ja aikuisen toiminta voi tuntua epäsensitiiviseltä, mikä vaikuttaa kielteisesti aikuisen ja lapsen suhteeseen. (Rusanen 2011: 91–92, 199.)

Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa lapsen oppimiseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin (Parrila – Alila 2011: 161). Holkeri-Rinkisen mukaan aikuiset saattavat suhtautua lapseen perusmyönteisesti tai peruskielteisesti (Holkeri-Rinkinen 2011: 88). Jos kasvattajat kunnioittavat lasta ja kohtelevat tätä sensitiivisesti, se vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkuvan ja toimii mallina lasten välisille suhteille. Mikäli tilanne on päinvastainen, ja lapsi saa usein negatiivista palautetta, tämä vaikuttaa niin kielteisen minäkuvan syntymiseen kuin myös siihen, millainen kuva lapsesta syntyy muulle lapsiryhmälle. Tällaisessa tilanteessa lapsi saa todennäköisesti negatiivista huomiota myös vertaisiltaan. On tiedostettava, että kielteinen kanssakäyminen kasautuu helposti. Päivähoidon hektisellä arjella on osansa negatiivisen vuorovaikutuksen ja ristiriitojen lisääntymisessä. Se vaikeuttaa sensitiivistä kohtaamista ja myönteis-

ten ratkaisujen löytymistä lasten kanssa toimintaa ohjatessa. (Parrila – Alila 2011: 161–162.)

Kasvatustyön yhteisöllisen luonteen vuoksi yhteistyöosaaminen on yksi ammattitaidon tärkeä osaamisalue. Siinä on keskeistä sekä kielellinen osaaminen että ei-sanallinen viestintä. Kieli on kulttuurista, ja eri kulttuurien välisessä kommunikaatiossa voi tulla eteen haasteita ymmärtää toisten merkitysmaailmoja. Kasvatusvuorovaikutuksessa ajattelu, tunteet ja toiminta ovat aina läsnä. Ajattelu on kasvattajan tietoisuutta omista arvoista ja päämääristä sekä myös lapsuutta, lapsen kehitystä ja oppimista koskevista käsityksistä ja uskomuksista. Vuorovaikutusosaamisessa tarvitaan siis kielen ja keskustelutekniikoiden hallinnan lisäksi kasvatusajattelua ja kykyä analysoida ja säädellä vuorovaikutuksessa nousseita tunteita niin, että se toteutuu kasvatustoiminnassa. (Karila – Nummenmaa 2011: 18–19.)

”Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa -hanke” pyrki tuomaan varhaiskasvatustutkimusta työntekijöiden tietoisuuteen varhaiskasvatuksen ja -osaamisen kehittämiseksi. Hankkeella pyrittiin ja onnistuttiin lisäämään henkilökunnan tietämystä yhteisöllisyyden kehittämisestä, vuorovaikutuksen laadusta ja sen tasoista niin keskinäisessä kanssakäymisessä kollegojen, lasten sekä kasvattajien ja lasten välillä. (Alila 2011.)

## 4 Leikin tukeminen ja ohjaaminen

Tässä luvussa käsittelemme lasten leikkiä ja etenkin sitä, millä tavoin sitä voidaan tukea päiväkodissa. Päiväkodin kasvattajilla on suuri rooli lasten leikin mahdollistajina, havainnoijina, tukijoina, ohjaajina sekä arvioijina. Kasvattajien tulee tuntee yleiset leikin kehityksen vaiheet ja havaita lasten yksilölliset kehitysvaiheet sekä lähikehityksen vyöhyke, jotta he voivat tukea ja ohjata lasten leikkejä ja kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Näiden lisäksi tarvitaan sellainen toimintaympäristö, jossa leikki on mahdollista.

Leikki on monimerkityksellinen kokonaisuus, jossa lapset eivät pelkästään jaa leikkimisen tuomaa riemua yhdessä, vaan myös työstävät toistensa välisiä suhteita sekä luovat omaa vertaiskulttuuria (Vuorisalo 2009: 157). Leikki on sellaisenaan merkityksellistä lapselle ja tuottaa hänelle mielihyvää. Lapsi ilmentää leikkiessään ajatteluaan ja tunteitaan, oppii monia asioita sekä harjaannuttaa sosiaalisia taitojaan. Vuorovaikutus aikuisen tai isompaan lapseen on erityisen merkittävää pienemmille lapsille. Isompien lasten kohdalla korostuu puolestaan vertaisryhmän merkitys. Leikin aineksina ovat lapsen kokemusmaailma: Kaikki itse nähty, kuultu ja koettu, mitä lapset jäljittelevät ja luovat uudenlaiseksi. Lapsi poimii leikkeihinsä reaali maailmasta, fantasiasta ja fiktiosta itseään kiinnostavia asioita, jotka hän kääntää leikin kielelle. Median luoma ajankohtainen kulttuuri näkyy lasten leikeissä ja kasvattajien on tärkeää tuntee lisäksi tätä lasten todellisuutta. (Stakes 2005: 20–21, Vuorisalo 2009: 157–159.) Leikki on yksi opetuksen muoto ja sen kautta voidaan kehittää oppimisen motivaatiota. Helenius ja Lummelahki korostavat, että lapsen leikki ei ole vain elävän elämän ennakointia, vaan se on lapsen todellisuutta nykyhetkessä. (Helenius – Lummelahki: 2013: 14.)

Leikkiä pidetään arkipuheessa selviönä ja tärkeänä osana lapsuutta. Kuitenkin aikuisten leikkiin osallistumisessa, suhtautumisessa ja mahdollistamisessa esiintyy huomattavia eroja erityisesti pienimpien, mutta myös isompien lasten leikkikulttuurin kohdalla. Kaikista pienimmät lapset tutkivat läsnäolonsa ja osallistumisensa kautta itseään ja maailmaa uteliaammin, ennakkoluulottomammin ja intensiivisemmin kuin muut. Munterin mukaan lapsen huomiotta jättäminen vaikuttaa hänen myöhempään elämäänsä. Sen vuoksi aikuisen on tehtävä huomioita sekä rikastutettava ja tuettava lapsen leikin toden ja keksityn rajoja. Lasten ja aikuisten kanssakäymisessä ovat läsnä sekä lasten tarinat, jotka ovat sekä sanallisia ja sanattomia että aikuisen ja lapsen yhteiseen kulttuuriin kuuluvat tarinat, jotka koskettavat lasten elämää. (Munter 2013: 114–117.)



Munter on kiinnittänyt huomiota suomalaisen varhaiskasvatuksen kipupisteisiin, ja erityisesti siihen, mitä leikille tapahtuu, kun lapsi siirtyy kotoa päivähoitoon. Hän pohtii sitä, saako lapsi luoda omaa vertaiskulttuuriaan ja miten aikuinen on mukana luomassa lasten ideoista nousseita maailmoja. Munterin mukaan lasten ajattelu ja toimiminen tulee ymmärtää osaksi heidän elämäänsä ja kokemuksiin järjestäviksi tarinoiksi, joiden kautta lapsi osallistuu arkeensa. Lapset asettavat leikissä omat haasteensa, ja tuolloin vahvistuvat myös lapsen oppimisen kannalta oleelliset kyvyt. Leikki toimintana kertoo lapsen elämän tärkeistä asioista ja kokonaiskehityksen tilanteesta. Se rakentuu kehämäisesti niin, että kaikkia leikin lajeja on leikin kehityksen eri vaiheissa, riippuen miten aikuisten ja lasten kulttuuriin sidoksissa oleva kanssakäyminen muokkaa sitä. (Munter 2013: 117, 125.)

Munterin mielestä leikkiä tulee tarkastella vuorovaikutuksessa syntyvänä kulttuurisena ja sosiaalisena toimintana. Hän jatkaa, että aikuisen tulee osata säädellä omat leikkialoitteensa lasten leikkialoitteisiin. Pienimpien lasten kanssa leikkiessä aikuisten aloitteisuus on tärkeää. Sen tulee lähteä lasten sillä hetkellä olevista mielenkiinnon kohteista. Siinä auttaa aikuisen nopeus ja sensitiivisyys huomioida ohikiitävät tilanteet, hetket, osoittamiset ja katseet. Ruoka- ja hoivateemat ovat pienten lasten suosiossa ja näihin leikkeihin on niin toisten lasten kuin aikuisten helppo liittyä. (Munter 2013: 125, 153.)

Lapsuuden leikeistä jää muistoja, jotka voidaan palauttaa mieleen vielä vuosikymmenten kuluttua. Tästä voi päätellä leikin arvon varhaislapsuudessa. Omaelämäkerrallinen muisti tulee tietoiseksi minän eriytymisen ja minän ymmärtämisen jälkeen. Kuitenkin vasta 5–6-vuotiaana, kun lapsi hallitsee riittävät kielelliset taidot, on mahdollista painaa mieleen enemmän. Silti jo aikaisemmat vuodet ja niiden tapahtumat ovat lapsen minäkokemuksen kannalta olennaisen tärkeitä, koska myöhemmin jokin varhainen tapahtuma voi palautua lapsen mieleen ja tuntua kehonmuistissa. Vaikka lapsi ei osaisi puhua, hänen kaikki kokemuspäivänsä asiat kerääntyvät muistin muokattaviksi tiedostamattomasti. Ne muokkaavat tunnesuhteita ja vaikuttavat liikkeiden ja aistien kautta siirtyviin viesteihin ja ihmisten välillä tapahtuvaan kanssakäymiseen. Se, millaisia kokemuksia lapsi saa eri tilanteissa, siirtyy lapsen muihin suhteisiin. Siitä, miten lapseen suhtaudutaan vaikuttaa myös lapsen käsitykseen itsestään. Aivorakenteet syntyvät edustamaan lapsen minää, ja kokemusten karttuessa lapsi kehittää itselleen omaa elämäntarinaansa. Näitä kokemuksia voidaan joskus joutua yrittämään palauttaa mieleen esimerkiksi leikkiterapiassa. Voidaan siis sanoa, että lapsi rakentaa minäkäsitystään peilissä, jonka

kuva heijastuu lapselle hänen kanssaan olevista aikuisista. (Helenius - Lummelahti: 2013: 19–21.)

#### 4.1 Leikin kehityksen vaiheet ja lähikehityksen vyöhyke

Lapsen itsenäisen suorituksen ja tuen avulla saavutetun suorituksen välistä kehityksen aluetta Vygotski nimitti lähikehityksen vyöhykkeeksi. Lähikehityksen vyöhykkeen tiedostamisella ja tunnistamisella on siten merkitys kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa. Lähikehityksen vyöhykkeen arvioiminen tapahtuu jokapäiväisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Se, mitä lapsi osittain osaa jo ilman apua ja on juuri kykenemäisillään tekemään, antaa hyödyllistä tietoa aikuiselle. Opetuksen ja ohjauksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle ja pyrkiä laajentamaan sitä. (Heikka – Hujala – Turja 2009: 55–56.) Helenius ja Korhonen korostavat, että kasvattajan tulisi tunnistaa lapsen kehitysvaiheiden muutokset ja osata uudistaa toimintaansa ja muuttaa rooliaan. Kun lapsi muuttaa suhteensa ympäristöönsä, muuttaa hän sen samalla itseensä ja myös aikuiseen. Esineleikkivaiheen tutkimusten laajentuessa joudutaan lasta väistämättä ohjaamaan, tukemaan ja kieltämään. Näiden tapojen valinnassa tarvitaan aikuisen ammattitaitoa. (Helenius – Korhonen 2012: 73–74.) Hakkaraisen mukaan kaikista paras lähikehityksen ohjaaja ei välttämättä ole aikuinen, vaan aikuisen ohjauksen ja vertaisryhmän toiminnan yhdistelmä, missä vuorovaikutuksen tunneilmaston laatu on hyvin tärkeää. (Hakkarainen 2008: 47–48.)

Vygotskin mukaan lapsen kehitys tapahtuu ensin sosiaalisessa toiminnassa lähiympäristön kanssa ja sitten sisäistyen. Siten kuvittelun alkujuuret ovat aikuisen ja lapsen yhteisissä vastavuoroisessa ja emotionaalisessa kommunikaatiossa ja jäljittelyssä, joilla rakennetaan yhteistä ymmärrystä. Tämän vuorovaikutuksen avulla pieni vauva saa kokemuksen, että hän on osa ympäristöään, jossa hänet nähdään ja kuullaan ja johon hän voi vaikuttaa. Kun lapsi alkaa liikkua ja puhua, hän saa uusia välineitä toiminnalle, mitä voi käyttää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja ympäristön tulee huomioida se. Lapsi jäljittelee, kokeilee ja keksii omassa sosiaalisessa maailmassaan, ja se on alku mielikuvitusleikeille ja luovuudelle. (Muntherin 2013: 120–121 mukaan.)

Lapsen leikki etenee ikäkausittain. Varhaisessa esineleikkivaiheessa lapsi liikkuu kontaktien paikasta toiseen ja tutkii käsillään ja suullaan eteensä tulevia asioita. Suu on tärkeässä osassa, kun lapsi haluaa saada tietoa löytämästään kohteesta. Heleniuksen ja Korhosen mukaan tällöin kannattaa huomioida, että lapsella ei pidetä liikaa tuttia, jotta lapselle suun kautta välittyvä tärkeä tieto ei mene ohitse. Siksi päiväkodissa tulee pohdittua, onko aikuisen suunnittelema leikkiympäristö myös lasten mielestä kiinnostava. Helenius ja Korhonen nimeävät ympäristön kasvatustekijäksi, joka ohjaa lasten toimintaa. Ympäristö voi sitoa lapsen paikalleen tai se voi saada lapsen liikkeelle. (Helenius – Korhonen 2012: 72–73, 75.)

Jäljittely on pienen lapsen ensimmäinen esittävä toiminto, ja sen esikuvina ovat havainnot arkielämästä. Heleniuksen ja Lummelahden mukaan aikuinen voi tukea lapsen esittävien toimintojen kehittymistä, näyttämällä, miten esineitä käytetään kuten esimerkiksi nukken hoivaaminen. Kun aikuinen huomioi lapsen aloitteita ja on läsnä, lapsi keskittyy pitkäjänteisemmin. Oppimalla kyvyn keskittyä pitkäjänteisesti valittuun toimintaan pienenä lapsena, sillä on yhteys tehtävien keskittymiseen myöhemmässä iässä. Esineleikeissä lapsi oppii myös perussanavarastoa jäljittelemällä aikuista. Leikkiessään hän alkaa käyttää sitä ensin yksittäisinä sanoina ja sanavaraston laajentuessa kertovana puheena. (Helenius – Lummelahti 2013: 74–76.)

Myös pienimmät lapset voivat osallistua leikkiin. Heidän kanssaan voidaan jatkaa kotoa jo tutuksi tulleita syli- ja sormileikkejä. Heleniuksen ja Korhosen mukaan lapselle tutut leikit ja ennakoitavissa oleva leikkialoite saavat heidät hymyilemään ja nauramaan. Kahdenkeskisessä yhteisleikissä aikuisen ja lapsen side vahvistuu. Tällainen kontaktileikki saa lapsen tuntemaan itsensä hyväksytyksi. Tiedetään, että riimeillä ja loruilla on yhteys myös kielen oppimiseen. Monet riimit sisältävät lapsen oman nimen. (Helenius – Korhonen 2012: 70.) Oman nimen ääneen sanomisella on tärkeä merkitys lapsen identiteetin vahvistumiselle. Sen lisäksi lapsi saa olla kontaktileikeissä vuorollaan vaikuttajana. Kun puheella luodaan leikkiin kuviteltu tilanne tarinallisten mielikuvien avulla, ja niihin yhdistetään toiminnallinen puoli, saa se kielen ikään kuin ”irtoamaan” konkreettisista kohteistaan. Ne tuovat lasta samalla lähemmäs lähikehityksen vyöhykettä kielen omaksumisen pitkällä taipaleella (Helenius – Korhonen 2012: 70–71, 76.)

Kuvitteellisessa leikissä lapsi haluaa tehdä jotakin, mihin ei vielä kykene todellisuudessa. Tämä leikin muoto alkaa lapsen lähestyessä 3-vuoden ikää. Siirtyessä tästä rooli-

leikkiin, lapsi alkaa tutkia esineiden sijasta ihmisiä, miten ihmiset käsittelevät esineitä ja koneita ja mitä ne saavat aikaan. Lapsi elää voimakasta kehityksen aikaa, sekä määrittelee itsensä uudelleen jäljittelemällä jotakin ja voi siten kasvaa ”päättään pidemmäksi”. Aikuiset voivat tukea roolileikin kehittymistä, ohjaamalla lapsia ottamaan pieniä rooleja leikeissä ja johdattelemalla heitä tarinaan ja seikkailuun. Tässä asiassa oppimisympäristön leikinurkkauksilla ja -välineillä on suuri merkitys, ja ne ovat tärkeimmässä osassa silloin, kun pienet lapset opettelevat puhumaan. (Helenius – LummeLahti 2013: 74, 79–80, 82, 87–88; Munter 2013: 155.)

Roolileikissä lapset toimivat vastavuoroisesti toisten leikkijöiden kanssa omaksumalla jonkin roolin ja heittäytymällä siihen koko kehollaan. Roolihahmojen ulkoiset tunnukset vahvistavat roolia, ja lapsi ponnistelee, etsii ja keksii välineitä saavuttaakseen roolin mukaisen leikkitalanteen. Psykologisen kehityksen näkökulmasta lapsen omalla ponnistelulla on tärkeä merkitys lapsen kehitykselle. Mielikuva leikistä on lapsen ensimmäinen oma ja tietoinen toimintasuunnitelma. Jos kaikkea ei voi toteuttaa omien ajatusten mukaisesti, lapsi oppii joustamista muuntamalla suunnitelmiaan. Tämä ”toiminta oman toimintasuunnitelman pohjalta” luo perustaa toimia opettajan ohjeiden mukaisesti koulussa. (Helenius – LummeLahti 2013: 93–94.)

Roolit ohjaavat paitsi lapsen omaa toimintaa myös hänen suhteitaan kanssaihmiisiin. Lapsi alkaa leikkiä yhdessä toisten lasten kanssa, eikä leikki ole enää pelkästään mielikuvien varassa. Siinä esiintyy improvisaatiota jopa tarinaksi asti, ja leikki kestää siten pitempään. Tämän vaiheen leikeissä lapset tutkivat ympäristöään, rakentavat minäänsä ja käsittelevät moraalisia kysymyksiä hyvän ja pahan näkökulmasta. (Helenius – Korhonen 2012: 75–76.)

Vertaisryhmässä lapsi saa mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitojaan ja rakentaa omaa kuvaa itsestään ja ominaisuuksistaan. Hän voi myös kokea yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä. Toistuvasti torjutuksi tuleminen vaikuttaa lapsen minäkuvaan ja uskoon omiin kykyihin kielteisesti. Riski jäädä ryhmän ulkopuolelle ja yksinäiseksi ja jopa kiusatuksi on suuri. (Salmivalli 2005: 33–34.) Ystävyysuhteet ovat kahden lapsen välinen vastavuoroinen ja läheisempi suhde kuin vertaissuhde. Alle kouluikäinen lapsi arvioi, että hyvä ystävä on sellainen, jonka kanssa halutaan leikkiä samoja leikkejä ja keksiä kivaa tekemistä. Liittyminen uusiin ryhmiin on helpompaa, jos on ystävä. Tutkimusten mukaan koulun aloitusta helpottaa ja viihtyminen siellä paranee, jos lapsella on ystäviä tai hän solmii koulussa uusia ystävyysuhteita. Se kohentaa itsetuntoa ja vähentää

riskiä tunne-elämän ongelmille. Se on suoja myös kiusatuksi joutumiselle. (Salmivalli 2005: 35–38.)

#### 4.2 Kasvattajan rooli

Leikkipedagogiikka edellyttää lasten kuuntelemista ja havainnoimista. Jotta leikki sujuisi, aikuisen tehtävä on seurata lasten leikkiryhmien muodostamista ja tukea lasten suhteita. Piironen-Malmin ja Strömbergin mukaan se on kasvattajan tärkeimpiä tehtäviä. Aikuisen on hyvä dokumentoida leikkiä ja kirjata leikkiteemoja, ristiriitojen ratkaisutapoja, lasten keskinäisiä suhteita ja leikin rooleja. Kirjaaminen, muut muistiinpanot, videointi ja leikkien analysointi kertovat tärkeitä asioita lasten leikkitaidoista ja leikeistä. Kun kasvattaja havainnoi leikkiä, temperamenttierot sekä keskittymis- ja kielelliset ongelmat tulevat myös helposti näkyväksi. (Koivunen 2009: 41.) Kasvattajien asenteet leikkiä kohtaan ovat niin ikään merkittävässä roolissa. Hyvin yleisesti varhaiskasvatuksen toiminta on yhä aikuisjohtoista, eikä leikille ole riittävästi pitkäkestoista aikaa. Yhdessä leikkimällä lapset ja kasvattajat luovat uutta yhteistä kulttuuria, joka parhaimmillaan näkyy positiivisena tunneilmastona ryhmässä. Siihen vaikuttaa keskeisesti vuorovaikutuksen laatu. Rikkonainen toiminta ja päivärakenne eivät luo riittäviä edellytyksiä aikuisten ja lasten vuorovaikutukselle. (Socca 2014: 7–9; Piironen-Malmi – Strömberg 2008: 89.)

Piironen-Malmin ja Strömbergin mielestä kasvattajien on hyvä pohtia, miten lasten leikin teemoja voi yhdistää aikuisen ohjaamaan ja suunnittelemaan tekemiseen. Jos aikuinen osaa hyödyntää riittävästi pedagogisia taitojaan, leikki toimii erinomaisena motiivointikeinona monen toiminnan ja oppimisen välillä. (Piironen-Malmi – Strömberg 2008: 90.) Colen kehittämän viidennen dimension toimintajärjestelmän lähtökohtana on oppimisen motivaation luominen ja perustaitojen kehittäminen mielikuvitusmaailman ja leikin avulla. Toiminta on samaan aikaan sekä ohjattua että valinnaista. Tarkoituksena on luoda sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen toimintaympäristö, jossa mahdollistuu toiminta, joka on samanaikaisesti leikkiä sekä arkielämän ongelmanratkaisua. Viidennen dimension tuokioiden ydin on mielikuvitus ”velhon” lapsille antamat tehtävät. Lapset ratkovat leikissä näitä tehtäviä, tiedostamatta niitä kuitenkaan varsinaisiksi oppimistehtäviksi, vaan ne mielletään enemmänkin leikin haasteiksi. Kehittävän oppimisen lähtökohtana on lasten oma-aloitteinen sekä lasten ja aikuisten yhteinen toiminta. Aikuisen tehtävänä on kannustaa ja toimia innoittajana sekä rohkaista lapsia aloitteiden

tekemiseen ja osallistumiseen. Avustamalla toimintaa, kasvattaja voi kohottaa lasten osallistumisen astetta ja pitää toiminnan lasten taitoja kehittäväenä. (Hakkarainen 2002: 80–82.)

Tällä hetkellä VKK-Metron kehittämisverkostossa on meneillään teema ”Leikki - ja leikilliset oppimisympäristöt” vuosille 2014–2016. Sen lähtökohtana on lapsi- ja oppimiskäsitys, jossa lapsi nähdään luovana, aktiivisena ja vuorovaikutukseen pyrkivänä. Oppimisen ajatellaan toteutuvan sosiaalisessa ja yhteisöllisessä toiminnassa, joka toteutuu luontaisesti leikissä. Siinä on keskeistä lapsen hyvinvointi ja oppiminen, ei opettaminen ja sisältö. Hyvä leikkiympäristö tarjoaa lapselle riittävästi haasteita ja luo mahdollisuuksia erilaisten lasten ja oppimistyylien tarpeisiin. Monipuolisen ja laadukkaan leikin avulla voidaan harjaannuttaa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja niiden valmiuksia. Tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista oppimisprosessia tutkivan, yhteistoiminnallisen ja osallistavan leikin avulla ja lisätä kasvattajien tietoa leikin tukemisesta, ohjaamisesta ja monista merkityksistä lapsen kehitykselle. (Socca 2014: 4–9.)

Hakkaraisen mukaan mielikuvitusleikki on tehokkain oppimis- ja kehitysympäristö. Siinä luodaan pohjaa kouluvalmiustaidoille. Hän painottaa, että lapset tarvitsevat kehittyäkseen pitkäkestoista, juonellista leikkiä, jossa kasvattaja on mukana leikkimässä eikä vain ohjaamassa sitä. Tämä edellyttää häneltä ideoita ja improvisaatiokykyä ja draaman taitoja. Kehittävässä leikkipedagogiikassa rakennetaan ja luodaan yhteistä leikkiä, missä niin aikuisten kuin lasten taidot kehittyvät. Aikuinen voi ohjata leikin kulkua, auttaa tai provosoida leikkiä eteenpäin. Tavoitteena on tukea pitkäkestoista leikkiä ja lasten oma-aloitteisuutta kuvitteluleikkeihin. Perhekokojen pienentyessä ja pihaleikkien kadotessa lapset oppivat leikkitaitoja vanhemmiltaan. Ensimmäisen ikävuoden aikana tapahtuva aivojen kehitys sekä varhainen vuorovaikutus ovat merkityksellisiä leikkitaitojen kehittymisen kannalta. Leikki muovaa aivorakenteita ja nykyisen tiedon valossa uskotaan, että mielikuvitusleikin mahdollistama kehitys ennustaa lapsen oppimismenestystä paremmin kuin älykkyydosamäärä. Lapsen kielelliset taidot ja monet yleisesti tärkeät taidot kehittyvät leikissä. Lapsen luontainen uteliaisuus ja luova toiminta ruokkivat mielikuvituksen kehittymistä, ja se puhkeaa kukkaan lasten kuvittelu- ja mielikuvitusleikeissä. Kehittyvä muisti on leikki-ikäisellä lapsella keskeinen psykologinen prosessi, ja se on mielikuvituksen perusta. Myös ajattelemiseen tarvitaan mielikuvitusta. (Hakkarainen 2014: 13–15.)

Helenius ja Lummelahti painottavat, että lapset kehittyvät oman aikataulunsa mukaisesti ja kiinnostuvat eri asioista. Heidän mukaansa kasvattajan tulee huomioida, että ohjaus ei estä leikin tai leikitovereiden valintaa tai ystävyyden muodostumista. Leikkiä ei pidä myöskään rakentaa valmiiksi, koska aikuinen ei voi leikkiä lapsen puolesta. Kuitenkin ne lapset, jotka eivät vielä puhu, tarvitsevat kasvattajaa leikin alulle laittamiseen ja lasten ja aikuisten keskinäisten myönteisten suhteiden virittämiseen. (Helenius-Lummelahti: 2013: 55, 56.) Munter viittaa tutkimustuloksiin, jotka korostavat, että leikkivän aikuisen on tärkeä tarttua lapsen leikki-ideaan, rikastuttaa sitä ja tehdä puheita ja eleitä näkyväksi leikin narratiivinen rakenne eli tarinallisuus. (Munter 2013: 150).

Laiho tuo esiin, että lapsella voi olla erilaisia vaikeuksia leikkiin liittymisessä, leikkiin sitoutumisessa ja kommunikaatiossa, tai lapsi voi olla myös sosiaalisesti vetäytyvä ja jäädä siksi leikkien ulkopuolelle. Hän muistuttaa kasvattajia lapsen kehityksen eritahtisuudesta. 6-vuotias lapsi voi olla sosiaaliselta tai tunne-elämältään 2-vuotias, ja silloin hän tarvitsee vierelleen sensitiivisen aikuisen kannattelemaan ja tukemaan. Hänen mukaansa aikuisen herkkyys kuulla lasten omia ideoita ja rikastaa leikkiä sen pohjalta vahvistaa lasten sitoutuneisuutta leikkiin. Laiho painottaa kiinnittämään huomiota koko ryhmään ja siellä käytettäviin toimintamenetelmiin, kun joukossa on lapsia, jotka tarvitsevat tukea leikkitaidoissa ja leikkiin pääsemisessä. Lisäksi on tärkeää, että aikuinen havainnoi lasten leikkejä, jotta hän tietää, millaisia rooleja ja valtasuhteita siellä on. Erilaisista rooleista on hyvä keskustella lasten kanssa. Laiho muistuttaa, että tutkimuksissa on voitu osoittaa, että kerran annettu rooli seuraa herkästi lasta, hänen siirtyessä uuteen ryhmään ja kouluun. (Laiho 2014: 19–21.)

Ennen koulun aloittamista lapset solmivat kaverisuhteet leikkitaitojen perusteella. Jokaisesta ryhmästä löytyy lapsia, jotka tarvitsevat aikuisen apua päästäkseen leikkiin mukaan. Siten kouluikä lähestyvien lasten leikin vertaissuhteissa esiintyviin vaikeuksiin on kiinnitettävä huomiota. Tuolloin ehditään ennaltaehkäistä tulevia vaikeuksia ohjaamalla heitä leikeissä. Leikkitaidot ovat puheen taitamisen ohella välttämättömyys lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Heleniuksen ja Lummelahden mukaan varhaiskasvatuksessa on tuettava lapsia kehittämään kaikkia taitojaan monipuolisesti. Sen vuoksi leikkiä on havainnoitava ja kehitettävä. Edelleen he kehottavat, että aikuisen tulisi tavoitella kohti lasten ajatusten syvällisempää ymmärrystä esimerkiksi roolileikkiä havainnoidessaan. (Helenius – Lummelahti 2013: 90, 95.)



### 4.3 Pienryhmätoiminta ja leikkialuepedagogiikka

Tavanomaisin ryhmärakenne päiväkodeissa on perinteinen kolmen kasvattajan tiimi, mutta sen rinnalle on kehittynyt myös muita rakenteita, kuten työpareista rakentuvia ryhmiä. Polamo on tutkinut työparityötä päiväkodissa ja verrannut sitä perinteiseen kolmen kasvattajan tiimityöhön. Hänen mukaansa siinä on paljon positiivista niin lasten kuin aikuisten näkökulmasta. Suurien päiväkotiryhmien yksi ongelmista on se, että lapset eivät välttämättä tule tarpeeksi kohdatuiksi yksilöinä. Suuret lapsiryhmät ja niissä vaikuttavat monet vuorovaikutussuhteet lisäävät ongelmia sekä lasten stressiä ja levottomuutta. Polamo peräänkuuluttaa vuorovaikutussuhteiden määrän vähentämistä, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi uudella organisoitumistavalla, työparityöllä. (Polamo 2010: 7, 20.)

Vuorovaikutussuhteiden määrä perinteisessä kolmen kasvattajan ryhmässä on moninkertainen verrattuna työparin pienryhmään. Se on laskettavissa kaavalla " $n \times (n - 1)$ ", jossa  $n$  = ryhmän jäsenten määrä. Kaavan mukaan 21 lapsen perinteisessä yli kolmevuotiaiden ryhmässä molemminpuolisia vuorovaikutussuhteita on 552 kpl. Työparilla puolestaan on 14 yli kolmevuotiaasta lasta, jolloin vuorovaikutussuhteiden määrä on jo 60 % vähemmän, eli 240 kpl. Jos näihin lukuihin verrataan yhden kasvattajan seitsemän (7) lapsen ryhmässä syntyvien vuorovaikutussuhteiden määrää, joka kaavalla laskettuna on 56 kpl, päästään lähes kymmenesosaan ison ryhmän vuorovaikutussuhteiden määrästä. Ryhmien rakenne ei kuitenkaan takaa hyvää hoitoa lapselle, vaan tarvitaan lapsen kasvua aidosti tukevaa ja aikuisten hyvinvointia lisäävää yhteisöllistä henkeä, joka vaatii syntyäkseen paljon keskustelua. Pienemmällä ryhmäkoolla voidaan kuitenkin vaikuttaa muun muassa vuorovaikutuksen laadulliseen määrään. (Polamo 2010: 6, 21,34.)

Raittila näkee, että päivähoidossa enemmän tai vähemmän meneillään oleva vaihe "siirtyminen pienryhmätoimintaan" uudistaa päivähoitoa rakenteellisesti. Se tapahtuu aikuisten parityöskentelyn, lasten pienryhmätoiminnan ja vapaan toiminnan organisoinnin leikkialue toimintana työskentelyn kautta. (Raittila 2013: 91,92,94.) Vaikuttaa, että meneillään oleva muutos luo edellytyksiä kohdata yksittäinen lapsi sensitiivisemmin ja lapsilähtöisemmin. Raittilan mukaan pienryhmätoiminta ei kuitenkaan ole vielä itseltään selvä asia. Oleellista kuitenkin on, että pienryhmätoiminnalla on lähdetty hakemaan ratkaisua suuren lapsiryhmän kasvatustyön haasteisiin. (Raittila 2013: 75–77.)



Riippuen, miten lapsiryhmä on jaettu, pienryhmätoiminnan pedagogisen työympäristön myönteiseksi puoleksi on koettu se, että yhdellä aikuisella on vähemmän lapsia, joiden kanssa hän työskentelee samanaikaisesti. Pienryhmätoimintaa ohjaavan aikuisen täytyy tuntea vähemmän lapsia perusteellisesti, ja on selvää, että silloin on helpompi hallita paremmin lapsen yksilölliset tarpeet. Lastentarhanopettajat ovat kokeneet myös tilojen käytön olevan tarkoituksenmukaisempaa, jos vain yksi ryhmä on kerrallaan sisätiloissa ja voi käyttää laajemmin päiväkodin tiloja. Näin ollen tiloja ei määritellä vain pelkästään yhden ryhmän käytettäväksi. (Raittila 2013: 79–80.)

Kielteisinä puolina pienryhmätoiminnan järjestämisessä on pidetty tiukempaa aikataulusta johtuen pienryhmien toiminnan porrastamisesta. Toinen negatiivien puoli voi syntyä kun kasvattajat ovat poissa töistä tai lähtevät töistä aikaisemmin joko työvuoron päättymisen, kokouksen tai muun syyn vuoksi. Tuolloin lapsia tai aikuisia voidaan joutua siirtämään pienryhmästä toiseen, jotta aikuisten ja lasten suhdeluku ryhmässä toteutuisi lain mukaisesti. Tämä on ongelmallinen tilanne lasten kannalta. Jos sijaisen saisi aina jonkun poissa ollessa, se helpottaisi tilannetta. Kolmantena negatiivisena puolena on havaittu työvuorojen laatimisen haasteellisuus. Myös henkilökunnan sitoutuminen, vastuu erilaisen toimintaympäristön organisoinnista, työnjakojen noudattaminen sekä uuden työtavan perusteiden sisäistäminen on voitu kokea vaikeaksi. (Raittila 2013: 83–86.)

Leikki tarvitsee oman tilan ja riittävästi aikaa, ja sen pitää voida jatkua ja kasvaa. Eri leikit tarvitsevat erilaisen tilan ja kasvattajien tulee huomioida se tilaratkaisuja muokattaessa. On tärkeää, että myös salaisille leikeille on omia pieniä tiloja. Leikitila vaikuttaa leikin sisältöön, muokkaa leikkiä, ja tukee pitkäkestoista leikkiä. Vehkalahti-Urhoneen aikuiset suunnittelevat leikkituloja usein omien ideoidensa mukaan ja ajattelevat, että niissä leikitään juuri tiettyjä leikkejä. Silloin lapsi saattaa jäädä leikin ulkopuolelle. Lapset haluavat ottaa itse tilan haltuun ja rakentaa sitä vastaamaan leikin tarpeita. (Vehkalahti-Urhoneen 2013: 60–64.)

Leikkialuepedagogiikka on yksi pedagogisen toimintaympäristön järjestämisen keino. Sitä toteutetaan lasten vapaan leikin järjestämiseksi esimerkiksi iltapäivällä silloin, kun moni pienryhmä toimii yhdessä ja käyttää samaan aikaan yhteisiä tiloja. Se on siten yhteydessä pienryhmätoimintaan. Leikkialuepedagogiikkaa voidaan toteuttaa joko valmiiksi rakennettujen leikkipisteiden avulla tai vaihtoehtoisesti lapsilla on mahdollisuus

valita tilavaihtoehtoista sopivin ja järjestää itse leikkinsä. Leikeistä, jotka ovat mahdollisia, tehdään kuvat. Niiden avulla lapset valitsevat haluamansa leikin esimerkiksi ripustamalla nimellensä varustetun pyykkipojan tai valokuvansa kyseisen kuvan kohdalle. Leikkialueilla voi leikkiä vain ennalta sovittu määrä lapsia. (Raittila 2013: 86–87.)

Leikkialuetoimintaa voidaan pitää jo itsessään pienryhmätoimintana, mutta sitä voidaan tarkastella myös pienryhmätoimintaan liittyväksi keinoksi järjestää vapaa leikki. Positiivista on se, että lapsilla on mahdollisuus toimia yli ryhmärajojen ja saada uusia kavereita, sekä se, että lapset voivat valita itse leikin. Se voi kuitenkin aiheuttaa huolta joillekin lapsille jo kotona, kun tietää, että päiväkodissa pitää valita leikki. Kritiikkiä on esitetty myös suuresta määrästä osallistujia, joiden koetaan tuovan mukanaan rauhattomuutta. Kasvattajat kokevat mahdottomaksi toteuttaa tavoitteellista varhaiskasvatusta, koska he eivät välttämättä tunne kuin osan leikissä mukana olevista lapsista. (Raittila 2013: 87.)

Kuten edeltävissä kappaleissa olemme tuoneet esiin, leikin ohjauksessa on monia mietittäviä asioita. Helenius-Lummelahden mukaan lasten kokemuksiin ja lasten välisten suhteiden syntymiseen päivähoidossa vaikuttavat eri tekijät, joita ovat esimerkiksi: Henkilöstön koulutus ja sen laatu, ryhmäkoot, päiväjärjestys, tilat ja niiden järjestäminen sekä leikin aloitustilanteet. Päätöksiä tehdessä pitäisi huomioida lapsen näkökulma. (Helenius-Lummelahti: 2013: 55, 56.)

## 5 Reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen

Reflektiivinen kehittäminen tarkoittaa prosessiin ja refleктоivaan työotteeseen perustuvaa kehittämistä. Yhteisölle ei anneta valmiita vastauksia tai ratkaisuja, vaan sitä autetaan tutkimaan, analysoimaan ja ymmärtämään omia ongelmiaan. Reflektiivisen kehittämisen idea perustuu teoriaan aikuisen reflektiivisestä oppimisesta, jota on tutkittu paljon. Mezirowin teorian mukaan aikuisen oppiminen perustuu ei-tietoiseen, alkupe räiseen sosialisatioon, joka määrittyy kulttuurisesti. Siihen kuuluvat yksilön omaksuma kulttuurinen tapa nähdä ympäröivä maailma sekä merkityksenanto asioille ja ilmiöille. Oppimisen perimmäinen motiivi on tarve ymmärtää omia kokemuksiaan. (Karila – Nummenmaa 2001: 99–100.)

Keskeistä reflektiossa on kysymykset itselle ja toisille. Ihmettely ja uuden näkökulman ottaminen tuttuun asiaan ja arkipäivän reflektointi tavallisissa työtehtävissä dokumentoimalla ovat menetelmiä sen saavuttamiseksi. Tiimi toimii reflektiopintana, jota vastaan voi pohtia omia ajatuksiaan ja selkiinnyttää niitä. Oppimisen edellytyksenä on reflektoida omia kokemuksia. (Karila – Nummenmaa 2001: 102.)

Kriittinen reflektio liittyy keskeisesti uudistavaan oppimiseen, jonka yhteydessä Mezirow puhuu eksplikoinnista, emansipoinnista ja valtautumisesta. Eksplikointi on uskomusten, arvojen, olettamusten ja havaintojen tietoiseksi tekemistä. Emansipoinnilla tarkoitetaan vapautumista sisäisistä, itse määrittämistämme uskomuksista, arvoista ja olettamuksista, sekä sosiaalisista realiteeteista, jotka estävät tekemästä elämän merkityksellisiä valintoja. Valtautumisella puolestaan tarkoitetaan ihmisen toimimista uudella tavalla, joka tapahtuu emansipaation jälkeen. (Karila – Nummenmaa 2001: 101–102.)

Karila, Nummenmaa ja Kupila korostavat, että ammatillinen osaaminen ei ole koskaan pelkästään yksilöllistä, vaan kasvatustyö on perustaltaan yhteisöllistä. Siihen tarvitaan jokaisen erilaisia tietoja ja taitoja, mutta samalla tulee yhdessä tarkastella ja arvioida asenteita, arvoja ja eettisiä valintoja. Toisten näkemyksiä ja niiden tarkoituksenmukaisuutta voi yrittää ymmärtää, kun tiimi pystyy käymään reflektiivistä keskustelua, ja sen välillä on toimiva vuorovaikutus. Näin voi saada vahvistusta myös omille ajatuksilleen. Sosiaalinen reflektio luo mahdollisuuden ymmärtää myös kasvatustieteen asiantuntijuutta ja monitahoisuutta. Sosiaalinen näkökulma tuo esiin vuorovaikutuksen ja yhteisen tiedon rakentamisen. Keskustelemalla yhdessä työntekijät saavat merkityksiä kokemal-

leen. Reflektio lisää ymmärrystä ja tilanteiden hallintaa, ja synnyttää mahdollisuuksia kehittää varhaiskasvatuksen ammattialaa ja työkenttää. Se suuntaa toimintaa tulevaisuuteen, auttaa katsomaan asioita toisin ja löytämään tavan muuttaa toimintaa. (Karila-Nummenmaa 2011: 17–18; Kupila 2012: 308–309.)

Reflektiiviseen kehittämiseen pyrkivän varhaiskasvatuksen laatutyön tavoitteena on toiminnasta oppiminen. Tarvitaan kanssakäymisen ja dialogin mahdollistava oppimisen tila, jotta tavoitteiden ja menettelyjen yhteisöllinen kehittäminen on mahdollista. Toimijoiden tulee voida tutkia yhdessä varhaiskasvatuksen perustehtävää, toimintakäytäntöjen ohjaavia uskomuksia, arvoja ja oletuksia. On myös valmistauduttava kyseenalaistamaan, purkamaan ja uudelleen määrittämään totut ajatusmallit ja toimintatavat. (Nummenmaa 2004: 85.) Kun yksi työntekijöistä rohkaistuu rehellisesti tuomaan esille omia, muista ehkä eroavia käsityksiään asioista, voivat muut työtoverit saada kosketuksen omiin ennen tiedostamattomiin ajatuksiinsa kuunnellessaan häntä. Jos he kertovat näistä ajatuksistaan tai tuntemuksistaan muille, keskustelu on saanut vahvoja dialogisuuden piirteitä ja omaa työtä aletaan tarkastella uudelta, syvällisemmältä tasolta. Dialogi on yksi tärkeistä välineistä, joiden avulla rakennetaan yhteistä, jaettua ymmärrystä erilaisten työntekijöiden kesken. (Venninen 2009: 38.)

Reflektiolla on siis suuri merkitys oppimisen ja työn kehittämisen kannalta. Reflektioon uskaltaminen vaatii luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin oppia lisää sekä luottamusta toisten hyväntahtoisuuteen. Päiväkotityöympäristössä olisi tärkeää, että jokaisen ammattiryhmän edustajat uskaltaisivat näyttämään myös oman tietämättömyytensä, sekä kysymään ja pyytämään apua toisilta. (Venninen 2009: 42.) Mattilan mukaan kasvatustyöntekijöiden tärkein asia on sisäistää se, että työtä tehdään yhdessä lapsen parhaaksi. Kaikki erilaiset työtehtävät kasvatus-, hoiva ja vanhemmuustyö kietoutuvat tämän tavoitteen ympärille. Tämän ymmärrettyään, ei eri koulutustaustoista tulevien kasvattajien tarvitse kilpailla keskenään omasta paremmuudestaan. Kilpailu siitä ja omasta kunniaista, ei vahvista yhteisöä, eikä siten lopulta tue ja voimista lapsia omassa kasvussa. (Mattila 2011: 134.)

Kehittävä työntutkimus on suomalainen monitieteinen lähestymistapa työn tutkimiseen ja kehittämiseen. (Nikulainen 2006: 14.) Siinä kiinnostus kohdistuu työn ja organisaation laadullisiin muutoksiin. Työn laadullista muutosta ei voida ymmärtää pelkästään valmiina olevan tiedon ja kokemuksen omaksumisena vaan työn laadulliselle muuttu-

miselle on ominaista ikään kuin ”hyppy tuntemattomaan”. Kehittävä työntutkimus on tutkimusotteeltaan reflektiivinen. Siinä tutkittavien oma merkityksen muodostaminen nähdään ratkaisevan tärkeänä prosessina, jolloin tutkittavat nostetaan tutkimuksen aktiivisiksi osapuoliksi. Kehittävä työntutkimus on siis osallistavaa tutkimusta. (Engeström 2002: 87, 124.)

Interventiolla tarkoitetaan puuttumista, väliintuloa, sekä vaikuttamista jossakin järjestelmässä vallitsevaan asioiden tilaan tai käynnissä oleviin prosesseihin. (Engeström 2002: 109). Kehittämistutkimuksessa reflektiivisen intervention pyrkimyksenä on tuoda esiin työntekijöiden hiljaista tietoa ja osaamista ja tehdä ne tietoisiksi ja näkyviksi. Tavoitteena on myös luoda uusia tapoja tulkita työtä ja toimia työssä. Reflektiivisen intervention tavoitteena on myös tunnistaa yksilön sekä yhteisen oppimisen esteitä ja auttaa yhteisöä löytämään mahdollisia tapoja muutokseen. (Karila – Nummenmaa 2001: 102, 111.)

Engeström kuvaa kehittävän työntutkimuksen vaiheita kehä- eli syklimallin avulla, jonka ensimmäisenä vaiheena on kehitettävän toiminnan alkutilan ja mahdollisten ongelmien kuvaus sekä rajaaminen. Syklin toinen vaihe on toiminnan kehityshistorian ja nykyisten ristiriitojen analyysi. Kolmas vaihe on uuden toimintamallin suunnittelu, jonka tavoitteena voi olla koko toimintatavan muutoksen käynnistäminen, yhden tai useamman osaratkaisun tai kokeilun kautta. Syklin viimeisenä, neljäntenä vaiheena, on uuden toimintamallin käyttöönotto. (Engeström 2002: 126–149.)

Nummenmaa, Karila, Joensuu, ja Rönholm (2007) tuovat esiin, että päiväkotitoiminta on moniammatillinen yhteisö, jossa työskentelee työntekijöitä erilaisin koulutustaustoin, joskus myös samoissa tehtävissä. Erilaiset koulutukset näkyvät työyhteisössä toisistaan poikkeavina työorientaatioina, jotka ovat muodostuneet koulutuksen tuottamasta varhaiskasvatukseen liittyvästä tiedosta ja osaamisesta. Koulutuksen lisäksi työntekijöillä on kuitenkin myös paljon tietoa, taitoa ja osaamista, joka on hankittu koulutuksen ulkopuolella. Päiväkodin työntekijät ovat kaikki omalta osaltaan toteuttamassa samaa päivähoitoon perustehtävää, joka määritellään laissa lasten päivähoitosta 304/1973 § 2a ”Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä lasten kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä” (Valtioneuvoston laki lasten päivähoitosta 304/1973 § 2a). Nummenmaa, Karila, Joensuu ja Rönholm jatkavat, että työyhteisön tulisi osata hyödyn-

tää työntekijöiden erilaista osaamista sekä tukea työyhteisön ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, jotta tämä tehtävä toteutuisi mahdollisimman hyvin. Tämä puolestaan on mahdollista silloin, kun työyhteisö tutkii itseään tietoisesti ja kehittää työyhteisöään sekä aktiivista oppimistaan omassa työssään. Yhteinen keskustelu asioista on keskeistä, sillä se auttaa työyhteisön jäseniä havaitsemaan sekä tiedostamaan niin yksilöllisiä kuin työyhteisöllisiä toimintatapoja ja niiden mahdollisia ongelmakohtia. (Nummenmaa – Karila - Joensuu – Rönholm 2007: 38–39, 63.)

## 6 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyömme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Tarkoituksemme oli selvittää ja kuvailla varhaiskasvattajien käsityksiä liittyen lapsen sensitiiviseen kohtaamiseen. Aloitimme työmme teoriaosaan hankkimisen ja kirjoittamisen keväällä 2014. Anoimme elokuussa 2014 tutkimusluvan Espoon varhaiskasvatuksen kehittämispäälliköltä ja tiedustelimme sähköpostitse Espoon keskuksen alueen kunnallisten päiväkotien johtajilta heidän kiinnostustaan osallistua opinnäytetyömme tutkimusosaan. Yhteistyöpäiväkoti löytyi alueen päiväkotien joukosta, kun sieltä vastattiin myönteisesti tiedustelumme. Käytimme aineistonkeruumenetelmä kyselylomaketta ja ryhmähaastattelua. Veimme kyselylomakkeet päiväkotiin syyskuussa 2014, jolloin kerroimme työyhteisölle opinnäytetyömme tarkoituksesta ja sovimme samalla haastattelujen aikataulut. Kerroimme tuolloin, että haastattelut pidettäisiin ammattiryhmittäin ja kävimme malliesimerkin avulla läpi, miten etenisimme haastatteluissa. Kerroimme, että haastattelut äänitetään. Korostimme myös, että materiaali on vain meidän käytössämme, ja että se hävitetään, kun tutkielma saadaan päätökseen. Toimme vielä esiin sen, että kyselyyn vastaaminen ja haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Valitsemiemme tiedonkeruumenetelmien avulla saimme vastaukset tutkimuskysymykseemme. Keräsimme aineistomme syys–marraskuussa 2014.

Käsitysten ja asenteiden tutkimisessa on olennaista tiedostaa, että tutkijan oma asennoituminen tutkimuskohteeseen saattaa vaikuttaa tuloksiin. Kun tavoitteena on tutkia ihmisten käsityksiä tai asenteita havainnoimalla tai välillisesti niihin liittyvien dokumenttien avulla, kuuluu tutkimus empiirisen tutkimuksen piiriin. Käsityksiä tai asenteita selvittävä tutkimus voi noudattaa sekä laadullista että määrällistä tutkimusstrategiaa, eli menetelmää. Käsitysten ja asenteiden tutkimuksessa käytetään usein tiedonhankintamenetelminä haastatteluja, kyselyitä ja seurantaa. (Jyväskylän yliopisto, Koppa n.d.)

### 6.1 Tutkimuskysymys

Opinnäytetyössämme haluamme saada vastauksen tutkimuskysymykseemme: ”Miten varhaiskasvattajat käsittävät lapsen sensitiivisen kohtaamisen ja sen toteutumisen, erityisesti lasten leikissä?” Pyrkimyksenämme on myös herättää päiväkodin varhaiskasvattajia reflektoimaan käsityksiään lapsen sensitiivisestä kohtaamisesta ja sen toteu-

tumista heidän työyhteisössään. Nummenmaan mukaan käsitykset ovat uskomuksia, jotka pohjautuvat yksilön tietoiseen ja tiedostetusti perusteltuun päättelyyn (Nummenmaa 2011: 41).

## 6.2 Kyselylomake

Valitsimme kyselylomakkeemme pohjaksi Pihlajan (2001) Päivähoidon kontekstianalyysin sillä perusteella, että se oli nostettu keväällä 2014 muutamassa Espoon kaupungin päiväkodissa yhdeksi työn arvioinnin ja kehittämisen välineeksi. Laadimme kyselyn paperisena lomakkeena (Liite 1) ja muokkasimme Pihlajan lomakkeen monivalintaväittämiä, jotta saisimme mahdollisimman hyvät vastaukset opinnäytetyömme tutkimuskysymykseen. Monivalintakysymykset pisteytettiin Pihlajan Kontekstianalyysilomakkeen mukaisesti 1-2-3 (huono–kohtalainen–hyvä), ja niissä kysyttiin väittämien toteutumista. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää yksittäisten kasvattajien käsityksiä aiheesta sekä herätellä kasvattajia refleктоimaan käsityksiään ensin itsenäisesti, ja valmistautumaan siten ryhmässä tapahtuvaan haastatteluun. Kyselylomake toimi sekä itsenäisenä aineistonkeruumuotona, että ryhmähaastattelun kysymysten runkona.

Kyselylomakkeemme sisälsi taustatietoja selvittäviä kysymyksiä, neljä avointa kysymystä sekä 51 monivalintakysymystä. Kyselyn otanta toteutettiin kokonaisotantana (Vilka 2005: 78). Veimme kyselyn päiväkotiin jaettavaksi kaikille 12 varhaiskasvattajalle syyskuussa 2014. Varasimme aikaa vastaamiseen kaksi (2) viikkoa, jonka jälkeen haimme lomakkeet päiväkodista. Yhdeksän (9) varhaiskasvattajaa vastasi siihen määräaikaan mennessä.

Kyselytutkimusten etuna pidetään sitä, että niiden avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto. Se on niin ikään menetelmänä tehokas, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Siihen liittyy kuitenkin heikkouksia, kuten se, että aineistoa saatetaan pitää pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Ei voida olla varmoja myös siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Väärinymmärryksiä kysymysten suhteen on myös vaikea kontrolloida, ja vastaamattomuus saattaa nousta liian suureksi. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 195.)

Lomakkeen huolellinen suunnittelu ja testaaminen vaikuttavat ratkaisevasti tutkimuksen onnistumiseen. Lomakkeen kohtuullinen pituus ja ulkoasun selkeys ovat erittäin tärkei-



tä sekä vastaajalle että tietojen tallentajalle. Yleensä lomake kannattaa aloittaa kysymyksillä, joihin on helppo vastata. Kysymysten looginen järjestys helpottaa vastaamista. Sama lomake voi sisältää sisällöllisesti erilaisia asioita, mutta samaan asiaan liittyvät kysymykset on sijoitettava loogiseen järjestykseen peräkkäin. Täysin avoimia kysymyksiä on suositeltavaa harkita ja käyttää vain silloin, kun niille on painava syy. (KvantiMOTV 2010.)

### 6.3 Ryhmähaastattelu

Pidimme kolme haastattelua loka-marraskuussa 2014, ja niihin osallistui yhteensä kymmenen (10) varhaiskasvattajaa. Heistä kolme (3) oli lastentarhanopettajia ja seitsemän (7) lastenhoitajaa. Haastattelut pidettiin yhteistyöpäiväkodissa rauhallisessa tilassa lasten päivälevon aikana. Vilkan mukaan haastattelutilanteen paikalla ja ajalla on vaikutusta haastattelun laatuun ja siitä saatavan tutkimusaineiston kykyyn vastata tutkimuksen tavoitteisiin, tutkimuskysymyksiin ja tutkimusongelmaan. Ryhmähaastattelussa käytimme ositettua otantaa. (Vilka 2005: 79, 112). Se tarkoittaa, että haastatelimme ammattiryhmät erikseen pienryhmissä. Ajattelimme, että näin voisimme saada tietoa, onko kasvattajien käsityksissä eroja eri ammattiryhmien välillä. Valtosen mukaan erilaiset ryhmäkoko-panot vaikuttavat osaltaan vuorovaikutuksen luonteeseen. Keskustelun lähtökohtatilanne on erilainen riippuen siitä, ovatko osallistujat toisilleen tuttuja vai tuntemattomia. Vuorovaikutustilanne muuttuu myös sen mukaan, luodaanko ryhmään tietoisesti vertaisasetelmaa vai sekoitetaanko erilaisia asemia. (Valtonen 2005: 229.)

Valitsimme ryhmähaastattelun kysymykset (Liite 2) kyselylomakkeen monivalintaväitämistä, toisin sanoen kysely ja haastattelu sisälsivät osin samoja kysymyksiä. Arvelimme, että saamme tietyt kysymykset esittämällä vastauksen tutkimuskysymykseemme. Sen varmistamiseksi teimme vielä muutaman kysymyksen lisää. Jaoimme haastattelukysymykset kolmen aihepiiriin alle sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus, leikki ja reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen. Yksi haastattelu kesti noin 1 tunti 20 minuuttia ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 4 tuntia.

Lomake- ja teemahaastattelun kysymysten muokkaamista auttaa kohderyhmän tuntemus. Kysymykset heijastavat kuitenkin usein tutkijan käsityksiä tutkittavasta asiasta.

Ongelma saattaa syntyä, jos vastaaja tunnistaa tämän ja vastaa kysymysten laatijan käsitysten eikä oman käsityksensä mukaan. Kysymyksiä tehdessä tulisi välttää kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei. Sen vuoksi on vältettävä -ko ja -kö -päätteisiä kysymyksiä kuten onko, oletko, mikä, teetkö, koetko. Niiden perään laitetaan usein lisäkysymys ”miksi”. Hyviä kysymyksiä ovat miksi, millainen, miten ja mitä. Haastateltavaa voi myös pyytää kuvailemaan tai kertomaan asioista esimerkki. Usein kysymyksiä on liikaa. Niiden määrän sijasta on tärkeää, että haastateltava kuvaa, kertoo käytännön esimerkkejä kokemuksistaan ja vertailee ajatuksiaan tutkittavasta asiasta. Sääntönä voi pitää, että kysytään vain yhtä asiasisältöä/kysymys, eikä käytetä turhia arvottavia sanoja. (Vilka 2005: 105–106, 109.)

Ryhmähaastattelussa voidaan saada aikaan vapaamuotoinen ilmapiiri, joka tuottaa monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsijärvi–Hurme 2009: 61). Ryhmäkeskustelu on yksi ryhmähaastattelun muoto, jossa haastattelijat pyrkii tietoisesti saamaan aikaan osallistujien välille vuorovaikutusta. Haastattelijat esittää keskusteluun osallistujille tutkimuksen kohteena olevia teemoja. Hän voi myös esittää tietyn kysymyksen vuorotellen kaikille osanottajille. (Valtonen 2005: 224.)

Ryhmän kontrollilla voi olla myönteinen tai kielteinen vaikutus, joka tulee ottaa huomioon haastatteluhetkellä ja aineistoa analysoitaessa. Ryhmä voi myös estää sen kannalta kielteisten asioiden esiintulon. Toisaalta se voi auttaa, jos kysymys on esimerkiksi muistinvaraisista asioista. Ryhmähaastattelun on todettu olevan mielekäs erityisesti silloin, kun tutkitaan ryhmien kulttuureja eli tietyissä ryhmissä omaksuttuja kulttuurisia jäsenyyksiä, näkemyksiä ja arvoja. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 210–211.)

Olimme kaikki kolme mukana haastattelemassa. Ennen haastatteluja olimme jakaneet eri aihepiireihin jakamamme kysymykset keskenämme. Kun yksi esitti kysymyksiä, toiset seurasivat keskustelua ja esittivät tarvittaessa lisäkysymyksiä. Ensimmäisen haastattelun jälkeen kirjasimme esitetyt lisäkysymykset, jotta pystyimme kysymään samat kysymykset myös toisissa haastatteluissa. Jokainen haastattelu nosti kuitenkin joitain uusia kysymyksiä. Haastattelijoina kiinnitimme huomiota siihen, että jokainen haastattelu eteni sovitussa aiheissa ja ryhmässä kaikki saivat mahdollisuuden osallistua keskusteluun. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan ryhmässä voi olla dominoivia henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suunnan tai passiivisia

henkilöitä, jotka eivät ota osaa keskusteluun (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 210–211).

#### 6.4 Aineiston analyysi

Käsitysten ja asenteiden kuvaamiseen ja selittämiseen tähtäävissä tutkimuksissa käytetyt analyysimenetelmät voivat olla sekä laadullisia että määrällisiä. (Jyväskylän yliopisto, Koppa n.d.) Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka sopii hyvin myös täysin strukturoimattoman eli jäsentämättömän aineiston analysointiin. Siinä on pyrkimyksenä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi – Sarajärvi 2003: 93–94, 107.) Tallennettu laadullinen aineisto on usein tarkoituksenmukaista litteroida eli kirjoittaa puhtaaksi sanasta sanaan. Litterointi voidaan tehdä joko koko kerätyistä aineistosta tai valikoiden esimerkiksi teemojen mukaan. Aineistoa voidaan analysoida eri tavoin. Analyysitavat voidaan erottaa selittämiseen pyrkivään ja ymmärtämiseen pyrkivään. Selittävässä lähestymistavassa käytetään usein tilastollista analyysiä ja päätelmien tekoa. Ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti laadullista analyysiä. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2009: 222, 224.)

Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan lopulta uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Aineistoa voidaan muun muassa luokitella, teemoittaa tai tyypittää, sekä pelkistää, ryhmitellä tai käsitteellistää. (Tuomi – Sarajärvi 2003: 105, 110.)

Kun haastattelut oli tehty, oli tutkielmamme aineisto kerätty ja pääsimme tutkimaan niitä. Ensin litteroimme haastattelut sanasta sanaan niin, että haastateltavan antama sanoma ja merkitys säilyivät. Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 63 sivua, 11 pistekoolla ja 1 rivivälillä. Vilkan, Hirsjärven ja Hurmeen mukaan litteroinnin tulee vastata haastateltavien suullisia lausumia ja niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat asioille antaneet. (Vilka 2005: 116; Hirsjärvi–Hurme 2010: 189.) Lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen mukaan laadullisen tutkimuksen reliaabilisuus eli luotettavuus liittyy esimerkiksi siihen, onko koko aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. (Hirsjärvi–Hurme 2010: 189.)

Laadullisessa tutkimuksessa – etenkin jos tarkoituksena ei ole kuvata suoraviivaisesti todellisuutta, validiteetti eli pätevyys voidaan ymmärtää uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi. Validiteetti kertoo, kuinka hyvin tutkijan päätelmät vastaavat tutkittavien jakamia käsityksiä ja miten hän pystyy tuottamaan ne ymmärrettäväksi muille. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.)

Analysoimme kyselylomakkeen avoimet kysymykset sekä haastatteluaineiston aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen. Ryhmittelimme vastaukset etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kyselylomakkeen avoimista kysymyksistä muodostimme ryhmittelyn jälkeen pelkistettyjä käsitteitä, jotka kuvasivat kysytyjä aiheita. Tällä tavoin saimme runsaaseen aineistoon selkeyttä.

Monivalintaväittämien tuloksista laskimme keskiarvot ammattiryhmittäin, joita vertailimme toisiinsa. Laskimme väittämille keskiarvot myös kaikkien varhaiskasvattajien antamista vastauksista, joka auttoi meitä ryhmähaastattelukysymysten vallinnassa. Vertailimme lopuksi kyselylomakkeen kysymysten vastauksia haastattelussa esittämämme kysymysten tuloksiin.

## 7 Tulokset

Meillä oli yksi tutkimuskysymys, joka muodostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osan tarkoitus oli selvittää miten varhaiskasvattajat käsittävät lapsen sensitiivisen kohtaamisen ja sen toteutumisen. Tutkimuskysymyksemme toinen osa selvitti varhaiskasvattajien käsityksiä aiheestamme ja sen toteutumisesta erityisesti leikissä. Haimme tietoa näihin asioihin kyselylomakkeen ja ryhmähaastattelun avulla.

Taustatiedoista selvisi, että yksikään yhteistyöpäiväkotimme ryhmässä työskentelevä lastentarhanopettaja ei ole sosionomi. He ovat koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri ja - kandidaatti, steinerpedagogi ja kuvataiteen aineenopettaja sekä lastentarhanopettajan seminaarikoulutuksen saanut opettaja. Lastenhoitajina työskentelevät ovat yhtä lukuun ottamatta lähihoitajan koulutuksen käyneitä. Lastentarhanopettajista kahdella on pitkä, noin 20 vuoden työkokemus. Toiset kaksi ovat olleet työelämässä vasta 1–2 vuotta. Lastenhoitajista yhdellä on pitkä työkokemus, ja muilla on työkokemusta haastatteluhetkellä 1–5 vuotta.

### 7.1 Kysely

Olemme koonneet kyselylomakkeen monivalintaväittämien tulokset taulukkoon (Liite 3). Lastentarhanopettajat on merkitty taulukkoon LTO - ja lastenhoitajat LH - tunnuksella. Tämä luku sisältää tulosten keskiarvot niiden väittämien osalta, jotka nostimme ryhmähaastattelun kysymyksiksi. Tuloksia vertaillaessa täytyy huomioida, että vastaajien määrä ei ollut yhtä suuri ammattiryhmien kesken. Kyselyn palautti neljä (4) lastentarhanopettajaa ja viisi (5) lastenhoitajaa.

Taulukko 1: Monivalintaväittämien tuloksien keskiarvot ammattiryhmittäin:

Monivalintaväittäjä	LTO	LH
Minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	2,3	2,2
Lapsiryhmän ohjaaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3,0	2,6
1-1 toiminta (aikuinen-lapsi) on mahdollista	2,0	2,0
Aikuiset tiedostavat kielenkäyttönsä merkityksen	2,5	3,0
Lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3,0	3,0
Olen käsitellyt lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	2,5	2,4
Leikki huomioidaan toiminnan suunnittelussa	3,0	2,8
Aikuiset osallistuvat lasten leikkiin	2,3	1,8
Aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin	2,3	2,2
Havaintoja lasten leikistä hyödynnetään	2,5	2,2
Tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3,0	3,0
Toiselle aikuisella palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	1,8	2,4

Varhaiskasvattajat arvioivat väittämien toteutuvan työssään enimmäkseen kohtalaisesti tai hyvin. Ammattiryhmien välillä ei ollut suuria eroja vastauksissa. Väittämät, joissa eroja oli kuitenkin huomattavissa, olivat: ”lapsiryhmän ohjaaminen ei tuota minulle vaikeuksia”, ”aikuiset tiedostavat kielenkäyttönsä merkityksen”, ”aikuiset osallistuvat lasten leikkiin” sekä ”toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa”.

## 7.2 Ryhmähaastattelu

Tässä luvussa esittelemme opinnäytetyömme haastattelujen sekä kyselylomakkeen avointen kysymysten tulokset. Sitaatit on merkitty LTO - ja LH -tunnuksilla ja numerot tunnuksen perässä kuvaavat eri henkilöä. Kyselylomakkeen avointen kysymysten si- taateissa ei ole numeromerkintää, koska kasvattajat vastasivat nimettöminä ja ilmoitti- vat vain ammattiryhmän. Avoimilla kysymyksillä selvitimme sitä, kuinka varhaiskasvat- tajat ymmärtävät sensitiivisen kohtaamisen käsitteen, mikä on aikuisen rooli lapsen vapaan leikin aikana sekä miten aikuisen sensitiivisyys näkyy lasten kanssa leikkiessä. Haastattelukysymykset jaoin seuraavien aiheiden alle: sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus, leikki ja reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen. Esittelemme tulokset näiden aiheiden alla.

### 7.2.1 Sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus

#### **Sensitiivinen kohtaaminen on lapsen yksilöllisyyden ja tunteiden huomioimista.**

Varhaiskasvattajien vastauksissa sensitiivisyys miellettiin selvimmin lapsen yksilöllisyyden ja tunteiden huomioimisena. Yksittäisissä vastauksissa sitä kuvattiin myös sanoilla läsnäolo, aito ja lasta kunnioittava kohtaaminen sekä toteamalla, että aikuinen on päävastuussa suhteen luomisessa. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastausten välillä ei ollut mainittavia eroja. Sensitiivisen kohtaamisen käsite ymmärrettiin melko samalla tavalla. Sitä kuvailtiin vastauksissa muun muassa seuraavasti:

Kohtaaminen vaatii läsnäoloa ja tunneherkkyyttä. (LTO)

Halua tutustua ja oppia tuntemaan lapsi yksilönä. Virittäytymistä huomaamaan lapsen sanatonta viestintää. (LTO)

Että on ”tuntosarvet” pystyssä ja osaa toimia tilanteiden mukaisesti, tarvittaessa muuttaa toimintaansa tunnelman mukaan. (LH)

Lasta kohdellaan omana yksilönä, sekä hänen tarpeisiinsa vastataan. (LH)

Kykyä ja halua kohdata ja tunnistaa lapsen tunteita/tunnetiloja ja vastata niihin. (LH)

#### **Kohtaamiseen tarvitaan aikaa ja resursseja**

Haastatteluista kävi ilmi, että lapsen sensitiivisessä kohtaamisessa nähdään merkittävänä, että aikuisella on aikaa kuunnella lasta. Sitä ei kuitenkaan kasvattajien mukaan ole riittävästi tai se vaihtelee päivästä ja tilanteesta toiseen. Syyksi he mainitsivat riittämättömät henkilöstöresurssit, liian suuret lapsiryhmät ja monikulttuuriset ja erilaista lisätukea tarvitsevat lapset, milloin lasten kaikkiin tarpeisiin ei aina pystytä vastaamaan niin hyvin kuin olisi tarpeen. Lapsella on myös päiviä, jolloin hän saattaa tarvita pahan olonsa vuoksi yhden aikuisen lähelleen. Kun aikaa ei ole riittävästi, se näkyy joissain lapsissa levottomuutena, häiriökäyttäytymisenä, huomionhakuisuutena sekä ”seilaamisena”. Siitä voi seurata, että aikuisia alkaa ärsyttää ja suututtaa, mikä leviää helposti edelleen eteenpäin toisiin aikuisiin ja lapsiin. Kaikista hiljaisimmat lapset saattavat jäädä tällaisissa tilanteissa vaille huomiota. Kasvattajat toivat esiin, että heidän tulee tiedostaa tämä ja olla tarkkoja sen suhteen, että myös hiljaiset lapset saavat huomiota haasteellisina päivinä. Kasvattajat totesivat myös, että aikuiset saattavat aiheuttaa kiireen omalla toiminnallaan. He olivat huolissaan ryhmien koon kasvattamisesta sekä aikuisten ja lasten suhdeluista.

Mä oon ehdottomasti sitä mieltä, että kolmel aikuisel sais olla korkeintaan 15 lasta, että se toimis hyvin. Mun mielest tää ajatus, et mahdollisesti ryhmäkokoja nostetaan, niin ihan katastrofi. Varsinkin jos ryhmässä on paljon pieniä ja sit jos on viel ulkomaalaistaustasii, ja jos on viel jotai erityisiä, jotka ei oo ees viel luokiteltu erityisiksi, niin viel enemmän kaipaa sitä, et olis enemmän aikaa. (LTO1)

No tässähän tullaan nyt heti siihen resurssiasiaan. Että tuntuu, et ei oo aikaa tehdä kaikkee, mitä pitäis tehdä. Sitte tää lapsen kuuntelu on toki semmone, et välillä tuntuu, että ei oo sitte ehkä sen resurssin vuoksi aikaa. (LH6)

Tavallaan, että useimmiten sen ajan voi ottaa, jolloin joku muu jää pois, mutta se ei kuitenkaan maailmaa kaada. Et useimmiten me tehdään ehkä sitä kiirettä kuitenkin ite, enemmänkin kun on tarpeen. (LH1)

Usein on sellasii hetkii, et on aikaa, mut se ei oo välttämättä se sama hetki milloin se joku lapsi tarvii sitä aikaa. (LTO2)

### **Sanaton viestintä ja äänensävyt ovat tärkeitä sensitiivisyydessä**

Lastentarhanopettajat katsovat sanattoman viestinnän kuuluvan kielenkäyttöön yhtä tärkeänä – ellei jopa tärkeämpänä osana kuin sanallisen viestinnän. He kokevat, että olisi tärkeää keskustella aikuisten kielenkäytön merkityksestä, äänensävyistä ja niiden vaikutuksista lapseen, sillä he uskovat, että se lisäisi kasvattajan tietoisuutta viestimisestä. Lastenhoitajat toivat esiin eri murteiden ja slangisanojen käytön ja niiden vaikutukset kielen ymmärtämiseen ja sitä kautta toimintaan. Kaikki kasvattajat totesivat tiedostavansa kielenkäyttönsä merkityksen, mutta myönsivät, että aikuisen äänensävy ja voimakkuus eivät ole aina oikeassa suhteessa tilanteeseen nähden. Hälinätilanteet saavat äänen herkästi kovenemaan ja isossa ryhmässä on välillä pakko korottaa ääntä. Osa kasvattajista toi esiin myös sen, että lapset reagoivat komentamiseen eri tavalla. Jotkut lapset itkevät jo pienestä äänen korottamisesta, ja toiset vain nauravat.

Se ei sit oo pelkästään se kielenkäyttö, vaan just se aikuisen tunnelma ja aikuisen äänensävyt ja ärtyneisyyden kynnyks. Sillä voi olla paljon suurempikin merkitys, ku sillä, mitä sulta sanoina tulee suusta. Se on mun mielestä sellanen, mikä olis hirmu hyvä keskustelun aihe tiimissä. (LTO1)

Se on ehkä se vaikein, kun puhutaan tällaisista slangisanoista ja kaikkee päiväkodin omista sanoista, kurikset, lenksut – nää on kyllä haastavampii, ettei käytetä ihan oikeeta kieltä. (LH3)

Kun on paljon sellasia lapsia, jotka ei aikuisten välisestä keskustelusta esimerkiksi nappaa sitä sisältöä, mut kuitenkin sen fiiliksen. Et kyl sellasii tilanteita on tosi paljon, et ikään kuin jotain ei lasten korville sopivaa aikuisten välistä puhetta, tai ihan niinku lapsillekin. Ei se oo mun mielest ihan niin hyvin kuin se pitäis olla. Mut just tää, et se ois oikeesti hyvä keskustelun aihe talossa. (LTO2)



### **Tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen ja siirtyvät**

Molemmat kasvattajaryhmät kertoivat havainnoistaan, että tunteet tarttuvat ja leviävät lapsista aikuisiin ja aikuisista lapsiin. Kasvattajat myönsivät haastattelussa, että lasten erilaisten tunteiden hyväksyminen ei ole aina helppoa omien tunteiden takia. He tietävät, että kiukkuinen lapsi tarvitsee aikuisen ymmärrystä, tukea, turvaa ja aikaa eikä tuomitsemista ja huutamista, mutta aikuinen ei aina hoida kaikkia tilanteita hienosti. Heidän mielestään lasten kaikkia tunteita tulee sietää ja tunteiden herättämiä reaktioita on työstettävä. Niitä käsitellään ja pohditaan paljon yhdessä tiimeissä. Aikuiset ovat keskustelleet muun muassa lasten puheista provosoitumisesta.

Haastattelussa tuli esiin, että erityisesti pienten ryhmässä sekä ryhmässä, jossa on paljon monikulttuurisia lapsia, arki on yhtä tunteiden näyttämöä. Siellä puhutaan lasten kanssa tunteista ja sanoitetaan ja nimetään niitä. Opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä, että lapsi oppii tunnistamaan tunnetilansa. Jotta suomea toisena kielenä puhuvat eli S2 -lapset ymmärtäisivät paremmin, tunteet, ilmeet ja eleet ilmaistaan korostetusti. Lasten erilaisia tunteita, esimerkiksi pelkoja, pyritään ennakoimaan ja ottamaan huomioon eri tilanteissa. Osa kasvattajista sanoi, että aikuiset reagoivat eri tavoin lasten tunteisiin. Heidän mielestään lapsille voi kertoa omista tunteistaan, esimerkiksi väsymyksestä tai ärtyneisyydestä, mutta täytyy miettiä, millä tavalla ne tuodaan julki.

Kyllä ne hyväksytään, mut et tavallaan se sietokyky on erilainen, kenellä on mikäkin kipupiste. (LH1)

Joskus voi olla, et on ollu sellasii tilanteita et joku lapsi on ruvennu jostain syystä pelkäämään saliin menoa ylipäättänsä tai jumppaa, et se on pelottava se jumppa. Ja sitte on toimittu sillee, et on pikkuhiljaa yritetty totuttaa. Et ensin mennään, et tuolla noi jumppaa, ja salin ovi on ollu auki, sit se onki ollu kiinnostava ja loppupeleissä on sitte pienin askelin päästy siihen, et siel uskaltaa olla mukana siel jumpassa. Että hyväksytään ne pelotki. (LH6)

Kyl mekin ollaa ruvettu puhuu tunteista paljon lasten kanssa ja puhuu niinku sitä, et nyt se on ihan ok, et nyt sul on vissii tämä tunne, ja et susta tuntuu ehkä tältä. Et ollaan niistä puhuttu ihan suoraan tiimissä myös siitä et, ne on niinku hyväksyttävä, mut mejän ei tarvii tykätä niistä. Niit ei tarvii näyttää, kunhan niinku hyväksyy. Et siin on niinku ero. (LTO3)

Jos on joku tosi stressaava päivä tai kiireinen tai joku tilanne, joku meistä riippumaton, joka saa esim. et rupee suuttamaan tai jotain. Siit tulee yks työntekijä huonolle tuulelle ja se vaikuttaa kaikkiin aikuisiin ja totta kai se sit vaikuttaa myös lapsiin. Et se on niinku sellanen lumipalloilmiö. Sit taas se positiivisuus leviää ihan samalla tavalla. (LTO2)

### **Sensitiivisyyteen liittyy tietoisuus omista tunteista ja niiden vaikutuksista**

Haastattelusta kävi ilmi, että joskus aikuisten omat henkilökohtaiset asiat näkyvät työtä tehdessä. Jotkut kasvattajat kokivat, että aikuisen on hyvä osata sanoittaa omia tunteitaan lapsille. Toiset pohtivat puolestaan, mitä on sopivaa kertoa lapselle kuormittamatta lasta liikaa omilla asioillaan. Tuli ilmi, että kaikki ovat yksimielisiä siitä, että on tärkeää tiedostaa oma tilanteensa, ja mitkä asiat vaikuttavat omiin tunteisiin. Kasvattajat painottivat, että heidän tulee kiinnittää huomiota käytökseensä ja sen hallintaan. Heidän mielestään työrooli ja ammattirooli pitäisi pystyä pitämään erillään niin, että ei anna kotiasioiden vaikuttaa työskentelyyn. He kertoivat tiedostavansa, että heidän tehtävänsä on luoda lapsille hyvä ilmapiiri, mutta totesivat, että se ei kuitenkaan toteudu aina.

Kasvattajat kertoivat, että joskus lapsen pitkään jatkunut haasteellinen käytös koetaan kuormittavaksi. Niissä tilanteissa aikuinen voi menettää malttinsa, sen jälkeen kun on käyttänyt kaikki keinot tilanteen ratkaisemiseksi. Tilanteen jälkeen oli voitu huomata, että sen olisi voinut hoitaa paremmin. Kasvattajat totesivat, että aikuinen voi näyttää ja sanoittaa omia tunteitaan lapsille mutta on tärkeää puhua tilanteista lasten kanssa jälkeinpäin. Aikuisen on pyydettävä myös lapselta anteeksi, jos on ollut tälle liian ankara.

Et sitte aina miettii, et mis kohtaa se raja menee, et kuin paljo noi aistii ja kuin paljo mä saan tätä tilannetta aikaseks. Et näkee monta kertaa niitä tilanteita, et ai, tol on tollanen päivä, ja toi lapsii reagoi siihen noin ja noin. (LTO1)

Jos me lasten kanssa nimetään niitä tunteita, niin tavallaan pitäis osata sanottaa sitä omaakin tunnetta. Pitää toki olla itsellään semmoset tunteidenhallintakeinot, että niitä hermoja ei saa menettää. (LH6)

Et vaik ois ollu kotona tietynlainen aamu omien lasten kanssa, niin mä koitan tulla silti aina tänne ja ajatella et nää lapset on ihania. Mun mielest se on osa sitä ammatillisuutta et osataan jättää se. (LTO3)

Jotenkin oikeasti enemmän pitäisikin puhua niistä tunteita. Vaikka me ollaan ammattilaisia, meillä on tunteet. Jos joku oikeasti karjuu koko päivän, se tuntuu pahalta. Et ei sitä voi vaan, ”et kun minä olen ammatillinen, niin minä osaan puhua niistä ja jakaa”. (LH1)

Mä en lähtisi niinku lapsille ensimmäisenä sanomaan ääneen. Täällä on niin monta erilaista aamua, erilaista tunnetilaa ja temperamenttia ja kaikkee. Et totta kai ne vaihtelee täällä ja sekoittuu, mut kyllä niitten kanssa pärjää. Ja huumori on hyvä, ja just se, et sitku se alkaa näyttää, et aha, tässä meni nyt vähän brinkkallaa, niin muistaa vähän hymyillä ja naureskella. Lapset ansaitsevat kuitenkin, että me skarpataan ja yritetään luoda se hyvä ilmapiiri. (LH1)

### **Arjen erilaisten tilanteiden hyödyntäminen kohtaamisessa vaihtelee**

Kasvattajien mukaan toimintaa toteutettiin joko pienryhmissä tai isossa ryhmässä. Sellaista toimintaa, jossa on vain yksi aikuinen ja yksi lapsi, koettiin haasteelliseksi järjestää. Varhaiskasvattajat kokevat kuormittavansa liikaa työkavereita, jos toimivat vain yhden lapsen kanssa. Kasvattajat totesivat, että Aikaa 1-1 toiminnalle voidaan järjestää, jos tiimeissä sovitaan siitä erikseen. Arjen tilanteet, joissa lapsia on vähemmän kuten hiljaiset aamuhetket, ruokakärryjen haut tai pienten wc-tilanteet, pyritään käyttämään hyväksi yhden lapsen huomioimiseen ja sylissä pitämiseen. Kaikki kasvattajat eivät kuitenkaan osanneet hyödyntää perushoitotilanteita lapsen kahdenkeskiseen kohtamiseen. Alle 3-vuotiaiden ryhmässä askarrellaan yleensä yhden tai kahden lapsen kanssa kerrallaan. Isompien ryhmissä taas aikuinen voi esimerkiksi pelata pelejä vain yhden lapsen kanssa, koska lapset leikkivät hyvin keskenään. Avustajat ja opiskelijat koetaan suureksi avuksi 1-1 toiminnan järjestämisessä. Haastatteluissa selvisi, että hiljaisia hetkiä ei aina hyödynnetä lasten kanssa toimimiseen, vaan aikuiset tekevät silloin usein kirjallisia töitä. Yksi lastenhoitaja koki, että siihen tapaan jää helposti kiinni, ellei tietoisesti muuta toimintaansa.

Usein semmosiin hiljaisiin saattaa valita ne paperihommat, et nyt on aikaa tehdä niitä. Mut kyl mä joskus et sit kun joku tuli joskus pyytämään, et "pelaaks sä?", niin siinä lähti sellaseen modeen, et tekee niitä paperihommia ja muita ja sit mä huomasin yhtäkkiä aina kun lapset pyysi mua, mä olin aina sanomassa "et emmä nyt, et teillähän on siinä kivaa, et, mä teen nyt tätä." Mut mä päätinkin sitten, että nyt mä en ainakaan viikkoon sano ei, heti lähden, jos pyydetään. Se kun on mun perustehtävä. (LH1)

Mä luulen, että meidän ryhmässä on aika haastavaa vaan keskittyä ainakaan vähän pidempään aikaa yhteen lapseen. Ryhmässä yli puolet on suomi toisena kielinä lapsia. Sekin tuo oman haasteen meidän ryhmässä. (LH2)

Et eipä se tällä lapsimäärällä ja tällä aikuisten määrällä. Se on ikävä kyllä tosi-asia, et sitä kahdenkeskistä aikaa ei ole. (LH5)

Mä en oo tiedostanut, kun meillähän lapset tarvitsee apua kaikessa. Siinä niitä kahdenkeskisii hetkii tulee ihan itsestään. (LTO2)

Joka kerta, kun on siinä kahdenkeskisessä tilanteessa, niin tajuu sen, että kuinka tärkeätä tää olis. Sit ihan semmoset konkreettiset asiat ku pukemistilanne, niin siinä tulee ihan parhaat jutut. Et onkse aina joku hyvin iso hieno tekeminen vai onks se tää pukeminen? (LTO1)

### **Sensitiivinen kohtaaminen koetaan toisinaan haasteelliseksi**

Kasvattajat kokivat, että he eivät ole aina pystyneet kohtaamaan lasta sensitiivisesti. Kuten toimme edellä tuloksissa esiin, henkilöstöressurit ja sijaiset, kasvattajan oma mielentila ja tunteet, stressi sekä väsymys vaikuttavat toimintaan. Kasvattajat toivat

esiin seikkoja, joiden vuoksi olivat kokeneet epäonnistumista tai haasteita kuten: Suurten lapsiryhmien ohjaaminen, monikulttuurisuus ja erilaiset tavat toimia sekä etenkin S2-lasten kanssa esille tulevat tilanteet. Myös päivälepoaika koettiin joskus haasteelliseksi lapsen sensitiivisen kohtaamisen kannalta, sillä toisten lasten on vaikea rauhoittua siellä, jolloin heitä voi joutua käskemään, ja herkäät lapset voivat pelästyä napakammalla äänenävyllä sanotusta ohjeistamisesta.

Ja kyl sen huomaa, et sit jos on joku hälinätilanne, että lapset huutaa ja juoksee, et kyllä siinä itelläki rupee ääni niinku kovenemaan ihan sen takia, et kuuleeko kukaan täällä sen melun takia. (LH5)

Siis kyl mulla ainakin sellasis tilanteis, jos on ollu muutenki jotenki tiukas tilanteessa, et on ollu sijaisia, ja jollai lapsella on räjähtänyt ihan täysin käsiin. Niin kyl mä oon tosi vaikee siin kohtaa: ”Et mä en jaksa, ei nyt tänään tätä pliis.” Et tulee ihan sellanen, et voit sä kiukutella huomenna. En mä sitä hänelle sano, mut siis se olo, et mä en nyt just, et mä en repee tohon, et kylhän se niinku ottaa päähän. (LTO3)

Jotenkin siin arjen pukemisessa ja tämmösessä ohjaamises... kyl siinä monesti meinaa sensitiivisyys olla hukassa. Varsinkin ny, kun on nää kurahousut. Ne on aina vääris paikoissa. Helposti jää kyllä kuulematta, jos lapsi yrittää jotain sanoo. (LH1)

Oli ohjaustilanne mikä hyvänsä, niin siinä pitäis olla ne tuntosarvet koko ajan käytössä, että aistii ne tunnetilat ja mielihalut, mitä kenelläki on. Et en mä sanois, että ne vaikeuksia tuottaa, mutta onhan ne tietty aina haasteellisia. Aina yritän ajatella, et siinäkin haluais kehittyä, että tulis sitte huomioituu kaikki asiat niissä. (LH6)

Kyllä mulla on tosi paljon sellasii, et oma mielentila, et jos oot stressaantunut tai väsynyt, niin useinkin ajattelen, et pitäis käydä laskemas kymmeneen, et sais täsättua tilanteen. Ei pääse ylilyöntejä tapahtumaan, monesti varmaan se on niinki et on se tunne, ehkä oman pään sisällä, ja se ei välttämättä heijastu oikeesti siihen toimintaan. (LTO2)

## 7.2.2 Leikki

### **Leikin tärkeys tiedostetaan**

Haastatteluissa ilmeni, että kasvattajien mielestä leikki on luonnollinen osa lapsen päivää, ja he pitävät sitä tärkeänä. Kollegat, esimies ja vanhemmat suhtautuvat leikkivään aikuiseen myönteisesti, ja sijaisia, jotka leikkivät lasten kanssa arvostetaan. Opettajat kertoivat, että isompien lasten puolella leikitään muun toiminnan ohessa siten, että osalla lapsista on muuta toimintaa, ja osa leikkii. Pienten puolella leikitään joka välissä, ja leikit ovat lyhytkestoisempia. Yksi lastenhoitaja mainitsi, että leikkiminen siellä on pitkälti asioiden sanoittamista. Molemmat ammattiryhmät totesivat, että leikkiä pitää

suunnitella ja ohjata. Lastenhoitajat toivat esiin, että leikki antaa lapsille mahdollisuuden käsitellä tunteitaan ja harjoitella vuorovaikutusta muiden kanssa, mitä kasvattaja voi ohjata ja tukea. He kertoivat esimerkiksi kaverikerhosta, jossa aikuinen auttaa ja tukee lapsen leikkitaitoja ja kaverisuhteiden syntymistä.

Haastatteluissa selvisi, että leikkiä suunnitellaan pienryhmissä tapahtuvaksi, ja lapset saavat ehdottaa, kenen kanssa haluavat leikkiä. Haastateltavat kertoivat leikkiarpajaisista, jossa arvotaan leikkikaveri, leikki tai molemmat. Sen tarkoitus on, että lapset oppivat leikkimään ryhmän kaikkien lasten kanssa. Lisäksi sillä varmistettiin, että kukaan lapsi ei jää ilman kaveria. Kasvattajat mainitsivat, että leikin ja oppimisympäristön suunnittelussa huomioidaan herkkyykskaudet, tilojen suomat mahdollisuudet ja turvallisuusnäkökohdat, kuten esimerkiksi valvonta. Lastenhoitajien haastattelussa tuli ilmi, että lapset voivat joskus valita, jatkaako leikkiä sisällä toisten ulkoillessa vai meneekö ulos. Lastenhoitajat keskustelivat myös ulkoleikkien tärkeydestä energian purkamisessa.

Haastatteluissa tuli esiin, että joissain ryhmissä on käytössä siirtymätilanteiden kuvia ja/tai leikin valintataulu. Viimeksi mainitussa on eri leikkien kuvia, joista lapsi saa valita mieleisen leikin ripustamalla kuvan kohdalle omalla nimellään varustetun pyykkipojan. Leikin valintataulun käyttö ryhmissä vaihtelee. Lastentarhanopettajat kertoivat, että valintataulut ovat lapsille tärkeitä, ja ne auttavat monikulttuuristen lasten kanssa toimimassa. Lastenhoitajat toivat vielä esiin sen, että lapset saattavat vaihtaa herkemmin leikkiä, jos leikin valintatauluja ei käytetä.

Ei oo semmosta päivää, et meil olis niin kiire, että me ei ehitä leikkiä. (LTO3)

Mun mielestä se on oikeestaan toiminnan ydin – se leikki. (LH6)

Ollaan läsnä, osallistutaan leikkiin. Lapsi voi myös käsitellä omia tunteitaan/kokemuksiaan/pelkojaan leikin avulla. (LH)

Pienten ryhmässä leikki tulee itsestään. (LTO2)

Me on puhuttu siitä, että jos yks aikuinen on siinä leikissä, silloin se mahdollistetaan. Eikä niin, että lähetään käymään jossain tietokoneella, ja yks tekee paperitöitä, ja sit se joutuukin lähtee siitä pois, joka on alun perin siihen leikkiin menny mukaan. (LH6)

### **Kasvattajan osallistuminen leikkiin vaihtelee**

Kasvattajat mainitsivat aikuisen rooliksi lasten leikissä seuraajan/havainnoijan osan, ja tarvittaessa aikuinen tukee ja ohjaa leikin alkuun, sanoittaa sitä ja auttaa kaverin löytämisessä. He toivat esiin myös aikuisen tärkeän roolin leikin dokumentoijana. He jatkoivat, että läsnäolo ja leikkiin heittäytyminen on tärkeää mutta pohtivat, onko lasten hyvin sujuviin leikkeihin osallistuminen häiritsemistä. Lastenhoitajien mukaan lapset saattavat olla ihmeissään aikuisen leikkiin osallistumisesta.

Lastenhoitajien keskuudessa oma leikkiin osallistuminen miellettiin ohjaajan rooliksi, mutta koettiin myös, että joskus leikkiin heittäytyessä voi tuntea olevansa lasten kanssa melkein tasaveroinen leikkijä. Lastenhoitajat kertoivat osallistuvansa esimerkiksi lego- ja palikkaleikkeihin sekä kotileikkiin. Yksi heistä toi esiin sen, että on myös tärkeä antaa lapsen viedä leikkiä ja kysyä lapselta, miten leikki etenee. Toinen lastenhoitaja totesi, että hänen ryhmässään lasten kanssa pelataan ja askarrellaan enemmän kuin leikitään. Haastattelussa lastentarhanopettajat kertoivat, että leikkiin heittäytymisessä on eroja kasvattajien kesken, toiset ovat spontaanimpia kuin toiset. Heidän mielestään aikuiset voisivat osallistua leikkiin enemmän.

Kasvattajat puhuivat paljon aikuisen leikkiin osallistumisen tärkeydestä, koska lapset tarvitsevat ohjausta. He kertoivat suunnitteilla olevista leikkiryhmistä, joissa aikuinen ohjaa leikkiä. Aikuisten vähäinen määrä ja tilojen haastavuus eivät kuitenkaan mahdollista leikkiä vain muutaman lapsen kanssa. Kasvattajat pohtivat, miten olla leikissä mukana, kun samalla pitää keskittyä toisten lasten valvomiseen. Yhdeksi ratkaisuksi asiaan oli sovittu, että aikuiset jakaantuvat eri tiloihin lasten läheisyyteen, jotta ovat paremmin läsnä lapsille. Silloin he myös huomaavat mahdolliset ristiriitatilanteet ja voivat auttaa lapsia selvittämään niitä, mutta antavat heidän myös harjoitella itsenäisesti niiden sopimista.

Kyllä siellä istutaan leikkimässä lattialla. Toisinaan tietysti on enemmän, toisinaan vähemmän, mut kyllä noiden pienten kanssa se on tärkeä, et aikuinen on siellä opettamassa sitä leikkimistä. (LTO2)

Joskus voi käydä myös sillä tavalla, et aikuinen sotkee sen leikin sillä et se menee mukaan siihen leikkiin. Sit sei pystykkään olemaan siinä, se hyppää siinä edestakasin – sillonhan sä häiritset. (LH6)

Mä oon kyllä vähän huono. Et ei oo niinkun pitkään aikaan leikkiny kyl yhtään. Perjantaisin mä yleensä joudun vähän leikkimään. Mut mä luulen, että se on sitäkin, et me osataan kyllä antaa just se tila, kun lapsella on leikkitaidot, ja ne leik-

kii tässä, niin sä oot täs, etkä mee siihen leikkiin väkisellä. Kyl me sit leikitään kaikki, kun siltä tuntuu tai huomataan. (LH1)

Mä voin mennä, on ihan sama, mikä leikki tai touhu tai tekeminen, niin kaikki käy. Mä voisin joskus jäädä jatkaa. (LTO1)

Pihalla huomaa, että siellä pystyy paljon paremmin välillä tekee joitain leikkejä. Voi vaikka peilii leikkii tai jotain tämmöstä. Sit niin vähän tekee, mut se johtuu vaan siitä, et on kiva vaan välillä hengähtää. (LH4)

### **Aikuinen tukee lasten leikkiä havainnoiden ja leikkiympäristöjä muokaten**

Haastattelussa ilmeni, että lasten kiinnostuksen kohteet vaikuttavat leikkiympäristöjen muokkaamiseen. Kasvattajat kertoivat, että aikuinen pystyy tukemaan ja rikastuttamaan leikkiä, kun hän kuuntelee ja havainnoi lapsia ja heidän ideoitaan tarkasti. Pienten puolella leikki-ideat nousivat esimerkiksi leluista, joilla lapset leikkivät, koska lapset eivät vielä osaa kovin hyvin kertoa omia toiveitaan. Yhteistyöpäiväkodissämme oli paljon kokemusta lasten ideoista kehittyneistä suurista projekteista. Kasvattajat mainitsivat, että myös liikunnallisia ja riehakkaampia leikkejä sallitaan ja mahdollistetaan. Lisäksi kasvattajat toivat esiin, että oppimisympäristöjä muokataan, jotta saadaan vaihtelua ja herätetään lasten mielenkiinto ja innostus uusiin leikkeihin. Leikkivälineitä vaihdeltiin omassa ryhmätilassa ja eri ryhmien kesken. Leikkiympäristöjä kehitettäessä kasvattajat olivat valmiita kokeilemaan uutta.

Kasvattajat kertoivat, että lasten tunteminen auttaa aikuista ohjaamaan lapset leikkimään keskenään niin, että leikki sujuu ja ystävyysuhteita tuetaan. Molemmat ammattiryhmät kertoivat, että lasten jakaminen eri tiloihin ja pienryhmiin edistää rauhallista leikkiä varsinkin, jos tunnelma on levoton.

Kun lapset ei puhu, niin sieltähän me poimitaan ne kiinnostuksen kohteet. Tai jos on joku lelu, niin tai niinku sitä mukaan tai sen perusteella, mistä ne tykkää, niin järjestetään sitä ympäristöä. Esimerkiksi yks poika, joka tuli hoitoon, ja se ei olis mitään muuta kun leikkinyt autoilla. Niin sehän sitten maalasikin autolla. (LTO2)

Meillä on tuolla toisella puolella tommoset leveet ikkunalaudat ja siihen jäi just sellanen rako, minkä alla oli sellanen fatboy. Ihana kolo, mistä lapset löysi lukunurkan. Sit keksi toiset pojat, et siitä voi hyppää, just siitä ikkunalaudalle ja sit sohvalle. Sikasiistii, mutta aika hazardii. Se on vähän liukas tommonen. Mä seisoin siinä vieressä. Mut mä mietin, että onks tää nyt semmonen, mikä kielletään. Samoin meillä on noi kaapit, niihin on sit annettu kiipee, ku lapset on niin isoja ja ne on tyhjillään. Ja ne kasaa pehmpalikoita ja keksii ihan mieltsejä. Niin me päätettiin, että se on kiva ja ihan turvallinen ja ne voi kiivetä niihin. (LH1)

Meillä oli patjakasa, ja me vaihdettiin siihen eriväriset tyynyt, niin se kiinnosti sen jälkeen heti paljon enemmän lapsia, ja kaikki haluaisi olla koko ajan vaan siellä patjakasassa peuhaamassa. (LH4)

Kotileikissä, missä oli se iso matkalaukku, missä oli vaan kaikki vaatteet mytättyinä. Kukaan ei leikkinyt niillä ikinä. Mut nyt, ku me ollaan vaihdettu tähän tää tanko, ja ne on näkyvillä. Ne oikeesti haluu ihan päivittäin. Mikä muutos! Että ihan pienillä asioilla saa valtavia muutoksia. (LTO3)

### **Leikkejä on tuettava yksilöllisesti ja ryhmälähtöisesti**

Kaikki kasvattajat kertoivat, että suunnitelmassa toimintaa pitää huomioida, että lapsiryhmät ovat erilaisia eri vuosina. Tämän vuoksi suunnitelmiin täytyy jättää tilaa lasten ideoiden toteuttamiselle ja mielenkiinnon kohteille, joita voi kysyä lapsilta toimintaa suunniteltaessa. Haastattelussa ilmeni, että kasvattajat huomioivat leikin ohjauksessa myös lapsen kehitystä. Jos siinä havaitaan tuen tarvetta, he ohjaavat lasta sellaiseen leikkiin ja toimintaan, joka vahvistaa ja kehittää lasta. Aikuiset tukevat lasten ystävyys-suhteiden muodostumista mahdollistamalla leikkejä ystävän kanssa, mutta lapsia rohkaistaan leikkimään myös muiden kuin parhaiden kavereiden kanssa.

Molempien ammattiryhmien haastatteluissa tuli ilmi, että monikulttuuriset lapset ovat spontaanimpia, ja siksi heidän on joskus vaikea keskittyä omaan tekemiseensä. Kun he pääsevät alkuun, he voivat kuitenkin keskittyä pitkäjänteisesti yhteen asiaan. Kasvattajat kertoivat havainneensa, että he hakeutuvat leikkimään herkemmin toistensa kuin kantasuomalaisen lasten kanssa. Näissä leikeissä tulee helposti ristiriitoja, minkä yksi lastenhoitaja arveli johtuvan yhteisen kielen puutteesta. Hän toi myös esiin eri kulttuurien tapoja kommunikoida kuten, että tullaan fyysisesti hyvin lähelle. Hän uskoi sen aiheuttavan väärinkäsityksiä monikulttuuristen ja suomalaisten lasten leikeissä. Edellä tuotujen asioiden vuoksi aikuinen joutuu puuttumaan leikkeihin useammin. Kyseinen lastenhoitaja painotti, että aikuisen läsnäolo ja ohjaus on erityisen tärkeää siellä, missä on monikulttuurisia lapsia. Jos aikuinen ei näe tilanteita, saatetaan heitä syyttää kiusaamisesta, vaikka kysymyksessä olisi väärinymmärrys.

Jos on joku hyvä idea, niin ilman muuta siinä autetaan ja keksitään. Mutta se voi olla, että siinä on myös joskus tätä, että mietitään, että toi lapsi ehkä tarttis tätä. Että tän tyyppinen leikki, et se niinku tukis sen kasvua ja kehitystä. Niin lähde-tään niinku sitä. Mut mun mielestä molemmat pitää ottaa huomioon. (LTO1)

Voi ottaa tavallaan sen lapsen idean ja jalostaa sitä siihen suuntaan, että lapsi on sitä mieltä, että se on hänen idea, mutta. (LTO2)



Ei näe pienet lapset osaa ehkä huomata, mitä ne kaipaa. Mut just tommosta, että kun ne lähtee siirtelee tavaroita johonkin, niin saaks ne lähtee sinne piknikille, vaan sanotaanks, että: ”Eiku kotileikki on siinä, pysytte siinä!” (LH1)

Ainakin sen oon havainnut, että ne eri ulkomaalaiset just hakeutuu leikkimään keskenään, kun että ennemmin leikkisivät suomalaisten kanssa. Riitatilanteita tulee paljon enemmän, kun just vielä vähemmän on sitä kieltä ja kommunkaatiota keskenään. (LH2)

Joissain, tämmösissä keskittymisasiossa. Usein ajatellaan et ne ei keskity. Ne tarvitsee vaan toisenlaisen tilan siihen työskentelemiseen. Ja usein, sitten, kun ne pääsee tekee, siihen vauhtiin, ne keskittyy tosi intensiivisesti. Niillä on semmosta intensiivisyyttä sellasessa hyvässä mielessä. (LTO1)

### 7.2.3 Reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen

#### **Yhteinen keskustelu lisää kasvattajien tietoisuutta**

Kasvattajat kertoivat, että aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta puhutaan säännöllisesti arjessa ja tiimipalavereissa. Keskustelu omissa tiimeissä virisi käytännön tilanteista heränneistä ajatuksista ja tunteista erityisesti haasteellisten tilanteiden jälkeen. Tiimipalavereissa sovittiin yhteneviä toimintatapoja toimia lasten kanssa, mikä on tärkeää työn kannalta. Keskusteluissa avattiin lisäksi tilanteita, joissa on tuntunut, että omat voimat eivät ole riittäneet. Siihen hyvänä toimintatapana kerrottiin aikuisten vaihtaminen. Vaihto tapahtui kysymällä, jolloin kollegalle annettiin mahdollisuus hoitaa tilanne itsenäisesti. Kasvattajat toivat esiin myös sen, että puhuminen kollegan kanssa ja tämän tuki ja ymmärrys koetaan tärkeäksi ja hyödylliseksi avuksi haasteellisten tilanteiden käsittelyssä ja koko lapsiryhmän toiminnassa. Lisäksi keskustelua käytiin jonkin verran myös yleisemmällä tasolla koko päiväkodin yhteisissä palavereissa. Erityisesti lastentarhanopettajat korostivat, että yhteisissä palavereissa olisi tärkeää keskustella vielä enemmän aikuisen kielenkäytön merkityksestä ja äänensävyistä sekä niiden vaikutuksista lapseen. He olivat sitä mieltä, että keskustelun avulla on mahdollista lisätä kasvattajien tietoisuutta vuorovaikutukseen liittyvistä asioista, ja se virittää hyvää pohdintaa myös asenteista.

Joo kyllähän sitä käsitellään kaikissa tiimeissä mä luulen. Sitä käsitellään palavereissa ja muutenkin päivittäin lähinnä käytännön esimerkkien avulla, jossa sä kerrot, että miten joku tilanne on mennyt, mitä sä oot sanonu. Tosi tärkeitä puhua ne asiat ja että kaikilla on johdonmukaisesti samanlainen tapa toimia, varsinkin silloin, kun on ongelmatilanteita. (LH6)

Jos on esimerkiks joku lapsi, jolla on joku haastava asia. Niin sithän me paljon puhutaan siitä. (LTO2)

Paljon just näistä asenteista. Meillä on välillä näitä asennekeskusteluja. Ollaan kaikki niin erilaisii. Toiset on yltiöpositiivisia ja toiset yltiönegatiivisia. Täytyy niinku sitä linjausta löytää, et miten löytyis semmonen, että kaikki tulee niin lapset kuin aikuiset on tyytyväisiä. (LTO1)

### **Palautteen antaminen kollegalle koetaan haastavaksi**

”Toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa”, väittämä herätti keskustelua vain negatiivisen palautteen osalta. Kasvattajat kertoivat, että se on haastavaa ja vaikeaa – jopa haastavimpia tilanteita työssä. Lastentarhanopettajien mielestä heillä on suurempi vastuu ottaa puheeksi asioita, kun he havaitsevat lapsen epäsensitiivistä kohtelua. Se lisää heidän kokemustaan asian haasteellisuudesta. Lastenhoitajat puolestaan olivat sitä mieltä, että kaikilla oli siitä yhtä suuri vastuu.

Haastateltavat toivat esiin näkemyksensä siitä, että jokainen työntekijä on erilainen persoona ja toimii sen mukaisesti. Sen vuoksi negatiivisen palautteen antaminen koettiin samaksi kuin arvostelisi kollegan työntekoa ja persoonaa. Molempien ammattiryhmien vastauksissa tuli esiin, että epävarmuus siitä, miten kollega ottaa palautteen vastaan ja osaako sanoa asian niin, että ei loukkaa ja pahoita toisen mieltä, tekevät tilanteesta vaikean. Haastattelussa selvisi, että jos tiimin jäsenet eivät tunne toisiaan, palautteen antaminen koettiin haasteelliseksi. Lisäksi omat aikaisemmat kokemukset palautteen antamisesta olivat tehneet varovaisemmaksi.

Kasvattajilla oli yhtenevä näkemys siitä, ettei negatiivista palautetta tule antaa kollegalle lasten kuullen, että ei aiheuteta lapsille hämmentävää tilannetta, eikä viedä kollegalta auktoriteettia. Kasvattajat pitivät kuitenkin tärkeänä, että asioista keskustellaan avoimesti ja mahdollisimman pian tilanteen jälkeen, viimeistään tiimipalaverissa. Juuri oikeiden tapojen löytäminen palautteen antamiselle koettiin vaikeaksi.

Kasvattajat toivat esiin erilaisia tapoja toimia näissä tilanteissa, esimerkiksi keskustelemalla ja kysymällä tilanteista joko välittömästi sivummalla tai myöhemmin tiimipalaverissa antamalla omia näkökulmia tilanteeseen sekä toimimalla itse mallina. Kasvattajat ajattelivat, että palautteen antamisesta sekä tilanteisiin puuttumisesta pitäisi keskustella ja sopia tiimeissä. Lastenhoitajat kertoivat, että yksi työvälina on tiimisopimus, johon kirjataan yhdessä sovitut päätökset. Vuorovaikutuksesta puhuminen kollegoiden kesken koettiin tärkeäksi. Opettajat korostivat myös tässä yhteydessä, että olisi tärkeää keskustella enemmän sensitiivisyyteen ja kasvatukseen liittyvistä asioista yli ryhmärajojen, koska se lisäisi pedagogista tietoisuutta.

Mä yritän enemmän keskustella, et ”huomasiks sä” tai ”tuntuks susta”, Mä niinku heitän kysymystä, et mä en sano suoraan, vaan et, ”mitä mielt sä oot et meniks toi mitenkä, et mitähän se lapsi ajatteli”, et sitä kautta. Muutamii kertoja on ollut sellanen olo, et nyt mä en voi olla hiljaa ja sit mä oon mennyy. (LTO3)

Jos sattuu olemaan ihminen kenen kanssa on jo tottunut siihen avoimeen kanssakäymiseen, ni sehän on sitte helppo sanoa ihan vaikka heti siinä tilanteessa. Joidenkin kanssa on ehkä helpompi odottaa siihen, että on joku palaveri tilanne, tai et puhutaanko siitä vaan kahen kesken. Tärkeintä olis tietty se, et jos semmosta tapahtuu, niin sen sais sanottua, mutta ei se kyllä helppoa oo. (LH6)

Tuntuuks se vähän siltä, että menee arvostelemaan sen toisen työskentelytapoja tai työn tekemistä. Et ehkä sit just pelkää sitä reaktiota, mitä siit sit niinku tulee. (LH5)

Mä en enää kovin helposti mee puuttuu toisten tekemisiin. Kyl yritän, mut tosi varovasti tai sitte toimia itte sillai tilanteessa toisen nähden, et yrittää vähän ehkä samalla lailla ku lapsille, et esimerkillä. Niin, tai sit jos huomaa, et jollai on joku vaikee tilanne, niin menee väliin ja auttaa. Et ei tavallaan puutu lapsen eikä aikuisen alueelle. Menee auttaa siihen et se menis paremmin. (LTO1)

## 8 Johtopäätökset

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää haastattelujen ja kyselylomakkeen avulla saatujen kuvausten pohjalta, miten varhaiskasvattajat käsittävät lasten sensitiivisen kohtaamisen ja sen toteutumisen erityisesti leikissä. Lisäksi halusimme herättää päiväkodin kasvattajia refleктоimaan käsityksiään lapsen sensitiivistä kohtaamista ja sen toteutumista heidän työyhteisössään. Toteutimme haastattelut ammattiryhmittäin, koska ajattelimme, että näin voisimme saada tietoa, onko eri ammattiryhmien käsityksissä eroja.

Kyselylomakkeen monivalintaväittämien tulokset antoivat viitteitä siitä, että kasvattajat olivat saattaneet vastata niihin ”ihanneminän” kautta, toisin sanoen sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (katso Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2006.) He olivat arvioineet väittämien toteutumista työssään hyvin positiivisesti. Ryhmähaastatteluissa he toivat kuitenkin moniselitteisemmän kuvan käsiteltävistä asioista ja osasivat myös pohtia niiden toteutumista kriittisesti.

Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kyselylomakkeen monivalintaväittämien tuloksissa oli pieniä eroja sensitiivisen kohtaamisen käsittämisessä ja sen toteutumisessa leikissä. Nämä erot ammattiryhmien välillä eivät tulleet enää esiin haastatteluissa, joten voimme päätellä, että merkittäviä eroja sensitiivisen kohtaamisen käsittämisessä ja sen toteutumisesta leikissä ammattiryhmien välillä ei ollut. Lastentarhanopettajat toivat selkeästi esiin sen, että vuorovaikutukseen liittyvistä asioista olisi tärkeää keskustella työyhteisössä yhdessä tietoisuuden lisäämiseksi.

### **Sensitiivinen kohtaaminen ja vuorovaikutus**

Tuloksista voi päätellä, että lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ymmärtävät sensitiivisen kohtaamisen käsitteen lähes samalla tavalla. Heidän mielestään se on lapsen yksilöllisyyden ja tunteiden huomioimista, läsnäoloa sekä lapsen kuuntelemista, mihin tarvitaan tilaa, aikaa ja resursseja. Siihen liittyy tietoisuus omista tunteista ja niiden vaikutuksesta vuorovaikutukseen ja kasvatusilmapiiriin. Mäkelän, Rusanen ja Kallialan kuvaukset sensitiivisyydestä ovat yhteneviä tutkielmamme tulosten kanssa. Heidän mukaansa lapsi hyötyy vahvasta yhteydestä aikuiseen, sillä aikuissuhteet ovat lapselle keskeisiä elämää jäsentäviä suhteita. Ne voivat olla aktiivista yhdessäoloa tai myötäilevää lämmintä läsnäoloa. Sensitiivinen aikuinen huomaa lapsen aloitteet ja vahvistaa

tämän kykyjä, jotka ovat kehittymässä ja heikompia. Myönteinen tunneilmasto edistää ja vahvistaa kehitystä. Myönteisyys vahvistuu neljällä tavalla: Kumppanuudesta, yhdessä toimimisesta ja onnistumisesta, oikean aikaan ajoitetuista kiintymys- ja hoivakokemuksista, fyysisestä – jopa riehakkaasta leikistä toisten kanssa ja tutkimisen ja löytämisen tuomasta hallinnan tunteesta. (Mäkelä n.d; Kalliala 2009: 17; Rusanen 2011: 98–99.)

Tuloksista ilmenee että kasvattajat käsittävät lapsen ja aikuisen kahdenkeskisen kohtaamisen toteutumisen eri tavalla. Toiset kasvattajat osaavat hyödyntää perushoitotilanteet ja lyhyet hetket paremmin lapsen kohtaamiseen kuin toiset. Tästä voi päätellä, että vaikka kasvattajat tiedostavat sensitiivisen kohtaamisen tärkeyden ja siihen vaikuttavat tekijät, osa kokee sen välillä vaikeaksi toteuttaa. Liian suuret lapsiryhmät suhteessa henkilökuntaan, monikulttuurisuus ja tukea tarvitsevat lapset tuovat toimintaan haasteita, jolloin lapsen kohtaaminen ei aina toteudu sensitiivisesti.

Kallialan (2012) näkemys päivähoidon eri ammattilaisten taitojen ja motivaation eroista kohdata lapsi sensitiivisesti tukee tutkielmamme tuloksia. Hänen mukaansa eri ammattiryhmien sisällä on suurta vaihtelua, eikä ikä tai työkokemus poikkeuksetta ennusta, miten kasvattaja toimii lasten kanssa. Hän viittaa kuitenkin tutkimustietoon koulutuksen tuomasta osaamisesta toimintaan. (Kalliala 2012: 54–55.) Myös tutkielmassamme mukana olleet lastentarhanopettajat peräsivät enemmän vuorovaikutukseen liittyvistä asioista keskustelemista ja sen tärkeyttä. Tämän lisäksi Kalliala, Siren-Tiusanen ja Tiusanen painottavat perushoitotilanteiden hyödyntämisen tärkeyttä ja toteavat, esimerkiksi riisumisen ja pukemisen mahdollistavan lapsen kohtaamisen yksilöllisesti, läheisesti ja henkilökohtaisesti. (Kalliala 2012: 106; Siren-Tiusanen – Tiusanen 2001: 69.) Haastattelussa kasvattajat mainitsivat saman asian.

Monikulttuuristen lasten määrä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt, ja pääkaupunkiseudulla on päiväkoteja, joissa maahanmuuttajataustaiset lapset muodostavat jo enemmistön. Monikulttuurisuus on ja tulee olemaan osa varhaiskasvattajien arkea. (Halme–Vataja 2011: 5.) Siten ei ole yhdentekevää, miten tähän haasteeseen vastataan. Tarvitaan lisäresursseja ja uudenlaista osaamista, kuten taitoja kohdata lapsi kulttuurisensitiivisesti sekä menetelmäosaamista lapsiryhmän havainnoimiseen ja ohjaamiseen, jotta kasvattajat kokevat hallitsevansa työnsä eivätkä kuormitu liikaa. Kuusiston mukaan kuormittavuuden tunteeseen vaikuttaa varhaiskasvatuksen resur-

sointi. Itä-Helsingissä tehdyssä päivähoiton maahanmuuttajataustaisten lasten erityistarpeiden kartoituksessa tuli ilmi, että nykyisellä henkilöstömitoituksella ei pystytä tukemaan tarpeeksi hyvin monikulttuurisia lapsia. Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien mielestä päiväkotien lapsiryhmät ovat liian suuria ja heterogeenisiä, jotta maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin kyettäisiin vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Kuusisto 2010: 8-9.)

### **Leikki**

Tulosten perusteella voidaan todeta, että leikkiä pidetään tärkeänä ja sitä pitää suunnitella ja ohjata. Aikuisen sensitiivisyys lasten leikeissä näkyy muun muassa läsnäolona ja herkkyytenä havaita lapsen aloitteita ja kehityksellisiä herkkyykskausia sekä kykyä vastata niihin. Sensitiivisyys on tilan ja ajan antamista lasten hyvin alkaneille leikeille ja kasvattajan taitoa muokata leikki- ja oppimisympäristöä lasten leikeille suotuisaksi. Se on myös heittäytymistä leikkiin lasten ideoiden vietäväksi.

Tuloksista ilmeni, että kasvattajien leikkiin osallistumisessa on eroja. Kasvattajat mieltävät myös oman roolinsa ja tehtävänsä lasten leikissä eri tavoin. Toiset käsittävät kasvattajan tehtäväksi leikin havainnoimisen ja dokumentoinnin, toiset puolestaan kokevat leikkiin osallistumisen kasvattajan tärkeäksi ohjaajan rooliksi. Roolikäsitysten eroilla voidaan päätellä olevan suora vaikutus kasvattajien leikkiin osallistumiselle. Lisäksi tulosten mukaan aikuisten vähäinen määrä suhteessa lapsiin, äkilliset muutostilanteet arjessa, tilat sekä suuret ja monimuotoiset lapsiryhmät eivät aina mahdollista aikuisen leikkiin osallistumista ja aktiivista läsnäoloa.

Koivusen käsitykset aikuisen roolista leikissä tukevat tutkielmamme tuloksia. Hänen mukaansa leikki vaikuttaa olevan liikaa lasten omalla vastuulla, vaikka päivähoitossa tiedostetaan suhteellisen hyvin leikin merkitys lapsille. Leikkitilanteet vaativat aikuisen ohjausta ja läsnäoloa, jotta ne onnistuisivat parhaalla mahdollisella tavalla. Myös lasten turvallisuudentunne lisääntyy, kun aikuinen on lähellä ja pystyy ohjaamaan sitä ja ennakkoimaan mahdolliset ristiriitatilanteet. Leikkitilanteissa voi tapahtua kiusaamista tai ainakin joku lapsista voi kokea niin, ja on selvää, että näitä tilanteita on vaikea lähteä selvittämään, jos on ollut muualla. (Koivunen 2009: 40–41.)

Lasten tunteminen on tärkeää, jotta aikuinen voi auttaa lapsia leikkimään. Osa lapsista tarvitsee tukea leikin aloitukseen, leikissä pysymiseen ja siinä tarvittavaan vuorovaiku-

tukseen. Osalla on vaikeuksia kaverisuhteiden muodostamisessa. Tuloksista käy ilmi, että päiväkodissa on joitain käytänteitä, joilla tuetaan lapsen leikkiin osallistumista. Esimerkkinä tästä on kaverikerho ja muut leikkiryhmät sekä leikin valintataulu. Halmeen ja Vatajan mielestä laadukas oppimisympäristö houkuttaa lasta monipuoliseen toimintaan, suomenkielen käyttöön, ajatteluun ja vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Sen järjestämisessä ja materiaalien esille panossa tulee muistaa, että suomea taitamaton lapsi ei osaa pyytää piilossa olevia tavaroita. Oppimisympäristössä tulee olla erilaisia toiminta- ja leikkipisteitä, joista lapsi voi valita mieluisan tekemisen. Halme ja Vataja painottavat, että siellä tulee olla tarjolla sellaisia leikkejä, joissa ei heti tarvita suomenkielen taitoa. Näin kaikki lapset pystyvät osallistumaan niihin tasavertaisena ja solmimaan ystävyysuhteita. (Halme – Vataja 2011: 91,94.)

Etenkin monikulttuuriset lapset tarvitsevat leikissä aikuista silloin, kun heidän suomenkielen taitonsa on puutteellinen. Kasvattajien pitäisi pystyä tukemaan leikkiä monikulttuuristen ja suomalaisten lasten välillä. Sillä on tärkeä merkitys päiväkotiryhmään ja uuteen kotimaahan integroitumisen edistämisessä. Halme ja Vataja tuovat esiin, että maahanmuuttajalapsi tarvitsee aikuisen ohjausta päästäkseen leikkeihin kavereiden kanssa. Se voi olla jopa ainoa keino leikkiin pääsemiselle. Sensitiivinen aikuinen osaa arvioida, milloin häntä tarvitaan leikeissä. (Halme – Vataja 2011: 90.)

Edellä esittämistämme asioista voi päätellä, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea leikissä. Tuloksien mukaan kasvattajat pitävät aikuisen leikkeihin osallistumista tärkeänä, mutta sitä ei silti tapahdu kovin usein. Kasvattajien taidot ja motivaatio vaihtelevat sen suhteen. He tiedostavat, miten leikkiä voidaan tukea sensitiivisesti, sekä mikä estää sen toteutumista. Sen vuoksi toimintaa tulee kehittää, jotta pitkäkestoinen leikki on mahdollista, ja aikuinen pystyy tukemaan sitä paremmin. Myös tässä yhteydessä erityisesti lastentarhanopettajat näkevät tarpeelliseksi keskustella lisää sensitiivisyydestä ja leikin tukemisesta.

### **Reflektiivinen yhteisöllinen kehittäminen**

Tuloksista voi päätellä, että kasvattajat kokevat yhteisen keskustelun hyödylliseksi sekä tärkeäksi ja, että se on yksi menetelmä löytää yhdessä ratkaisu haasteellisiin tilanteisiin. Se antaa mahdollisuuden käsitellä omia tunteita ja reflektoida toimintaa yhdessä toisten kanssa. Kollegan tuki ja ymmärrys on siinä tärkeää, siten voi päätellä, että yhteisellä keskustelulla on merkitystä sekä lapsen että kasvattajan hyvinvoinnille. Lasten-

tarhanopettajat korostavat jälleen, että erilaisista vuorovaikutukseen liittyvistä asioista pitäisi keskustella kuitenkin enemmän, jotta tietoisuus kielenkäytön merkityksestä ja sen vaikutuksesta lapseen lisääntyisi.

Kasvattajat kokevat negatiivisen palautteen antamisen haasteelliseksi, koska heidän keskuudessaan on näkemys, että työtä voi tehdä monella tavalla hyvin ja sitä tehdään omalla persoonalla. Henkilökunnan suuri vaihtuvuus vaikuttaa osaltaan tiimien mahdollisuuksiin kehittyä yhteisöiksi, joissa palautteen antaminen ja vastaanottaminen olisi helppoa. Avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksen syntymiseen tarvitaan aikaa, ne eivät synny hetkessä. Luottamus ihmisten välillä helpottaa sekä palautteen antamista, että vastaanottamista. Tuloksista voi päätellä, että kasvattajat kaipaavat lisää menetelmiä palautteen antamiseen.

Vennisen mukaan palautteen tavoitteena on tehostaa oppimista. Se tulee antaa pian tapahtuman jälkeen ja vain sellaisista asioista, joihin henkilö kykenee itse vaikuttamaan. Tarkoituksena on avartaa toisen tietoisuutta ja tarjota mahdollisuus huomata omia vahvuuksia ja kehittämisen tarpeita. Positiivinen palaute vahvistaa itseluottamusta ja parantaa siten myös suoritusta. Palautteen antamisella ei tarkoiteta yksipuolista arviointia, vaan yhteistä keskustelua, jossa ei verrata työntekijöitä toisiinsa. Kielteinen ja yllätyksellinen palaute saa helposti aikaan tunnekuohun, kuten loukkaantumisen tai huonommuuden tunteen. Venninen pohtii, saisiko vastaavasti voimakas ja yllättävä positiivinen palaute aikaan positiivisen tunnekuohun. (Vennisen 2007: 33–34, 39 mukaan.)

Kiesiläisen mukaan ammatillisuus ymmärretään ja selitetään monilla eri tavoilla. Siihen liitetään kiinteästi persoona, ja ihmissuhdetyössä puhutaan, että työtä tehdään omalla persoonalla. Sillä voidaan tarkoittaa, että työtä voi tehdä monella tavalla hyvin. Kiesiläinen kuitenkin toteaa, että kasvatusyhteisöt ovat yksimielisiä siitä, että persoona ei saa arvioida. Se aiheuttaa vaikeuksia silloin, kun ammatti-ihminen toimii vuorovaikutustilanteissa epäsovivasti ja huonosti. Tästä seuraa, että työtä on vaikea arvioida ja kehittää. (Kiesiläinen 1998: 20–22.)

Venninen (2009: 39) pohtii dialogin suurta merkitystä kasvatustyön kehittämisessä ja jättää ilmaan kysymyksen siitä, voidaanko dialogin hallinnan taitoja pitää yhtenä varhaiskasvattajien ammattiosaamisen osana. Havaitsimme, että kasvattajat alkoivat ref-



lektoida omaa toimintaansa haastattelujen aikana. Osa heistä näki omassa toiminnassaan ja työyhteisönsä käytänteissä kehitettävää. Tästä voidaan päätellä dialogisuuden ja vuorovaikutuksen tärkeys kasvatustyön kehittämisessä. Karilan ja Nummenmaan (2011: 17–18.) mukaan ammatillisen osaamisen voidaan katsoa koostuvan työssä tarvittavista tiedoista, taidoista, asenteista, arvoista sekä ammattieettisen vastuunottamisen kokonaisuudesta. Nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä osaaminen on myös välttämätöntä nähdä dynaamisena, jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä. Ammatillinen kasvu voidaan siis ymmärtää ammatillisen osaamisen kehittymisenä.

## 9 Pohdinta

### Pohdintaa sisällöstä

Edellä teoriassa olemme viitanneet usean varhaiskasvatuksen asiantuntijaan kuten Mäkelä (luku 3.1), Parrila ja Alila (luku 3.2), Kalliala (luku 3.1), Rusanen ja Polamo (luku 4.3), ja heidän huomionsa sensitiivisestä kohtaamisesta ja ryhmäkoon vaikutuksista sen toteutumiseen tukevat opinnäytetyötutkimamme tuloksia. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat käsittävät lapsen sensitiivisen kohtaamisen samansuuntaisesti. Se on lapsen yksilöllisyyden ja tunteiden huomioimista, läsnäoloa sekä lapsen kuuntelemista, ja siihen tarvitaan tilaa, aikaa ja resursseja. Siinä on tärkeää kasvattajien tietoisuus omista tunteistaan ja niiden vaikutuksesta vuorovaikutukseen sekä kasvatusilmapiiriin. Kasvattajien käsityksissä on eroja sensitiivisen kohtaamisen toteutumisessa. On kuitenkin tärkeä huomioida, että eroista ei voinut tehdä johtopäätöstä, että niitä olisi ammattiryhmien välillä, vaan ne näkyivät pikemminkin yksilötasolla. Osa kasvattajista tiedostaa paremmin kuin toiset, että arjen pienet hetket voi käyttää hyödyksi kohtaamisessa. Kasvattajat ovat melko yksimielisiä siitä, että suuret ja moninaiset lapsiryhmät ovat niin haasteellisia, että lapsen sensitiivinen kohtaaminen ei toteudu siellä aina hyvin ja riittävästi.

Taloudellisesti tiukkana aikana sijaisia ei palkata, vaan henkilökunta siirtyy tarpeen mukaan ryhmästä toiseen paikkaamaan henkilökuntavajetta. Tällä on suuri vaikutus lapsen kohtaamiselle. Rusanen sanoo, että ihmisten on helpompaa toimia ryhmässä, joka on riittävän pieni, vakiintunut ja vakaa. Tällaisessa ryhmässä lapsi pystyy ennakoimaan, kuka on paikalla tai poissa ja kenen kanssa voi leikkiä. Epävakaassa ryhmässä aikuiset ja lapset liikkuvat ryhmästä toiseen ennakoimattomasti, eivätkä sen jäsenet tiedä tai hahmota, keitä siihen kuuluu. Päivähoidon arjessa tapahtuu monia epävakausta aiheuttavia tilanteita. Kasvattajien tulee tiedostaa muutosten aiheuttama vaikutus lapsiin ja auttaa heitä selviytymään niistä. Aikuisten ja lasten siirtämistä ryhmästä toiseen selitetään taloudellisilla syillä, mutta samalla unohdetaan, että uudet ihmiset ja tilanteet voivat olla lapsille pelottavia. Kun kasvattajat eivät tunne kaikkia lapsia, heidän mahdollisuus kohdata lapsi sensitiivisesti on heikompi. Päiväkotiryhmät ovat jo sinällään liian suuria, että kasvattajat kykenisivät riittävään vuorovaikutukseen jokaisen lapsen kanssa. Tällä on suuri vaikutus työhyvinvointiin, motivaatioon ja työhön sitoutumiseen. Tästä johtuen päivähoidon ja koulun kasvattajat ja opettajat ovat viestittäneet päättäjille siitä, että lapset kärsivät ryhmien yhdistämisistä, kasvattamisista ja

henkilökunnan vähentämisestä. Kädenojennusta siltä suunnalta kaivattaisiin. Rusanen jatkaa, että lapsi tarvitsee turvallisen kiintymyssuhteen kehittyäkseen tasapainoiseksi, ja suhteen muodostuminen vaatii aikuisen aikaa. Tätä tosiasiaa emme voi ohittaa. (Rusanen 2011: 233–234, 236–238.)

Kasvattajat arvostavat leikkiä. He ymmärtävät roolinsa leikissä kuitenkin eri tavoin ja siitä johtuen toimivat eri tavalla. He tiedostavat, että lapset tarvitsevat aikuista rikastuttamaan, tukemaan, ohjaamaan ja sanoittamaan leikkiä sekä ratkomaan siinä syntyviä ristiriitoja. Mielenkiintoista on, että vaikka leikkiä arvostetaan yleisesti ja myös opinnäytetyön tutkielmamme tulosten mukaan, eivät kaikki kasvattajat muista aina kertoa siitä vanhemmille yhtä tärkeänä osana lapsen päivää kuin muusta päivän toiminnasta. Näkyykö tässä aikamme ilmiö kasvatukseen liittyvistä arvoista ja akateemisten taitojen korostamisesta jo pienten lasten kohdalla? Voidaanko ajatella, että kyse on jopa tiedostamattomasta piilonormista? Hakkarainen on tuonut esiin yleisen näkökulman, jossa leikki käsitetään lapsen ilotteluksi, joka vie aikaa oppimiselta ja kehittävältä toiminnalta. Tästä näkökulmasta leikki nähdään oppimisen vastakohtana. (Hakkarainen 2008: 100.) Kasvattajien tehtävä on kertoa vanhemmille leikin merkityksestä lapsen kehitykselle. Ammattikasvattajan sanomana ”ei olla tehty mitään erityistä”, ei lisää leikin arvostamista.

Leikki on ajankohtaista varhaiskasvatuksessa. Meneillään olevalla hankkeella ”Leikki ja leikilliset oppimisympäristöt” on osansa siihen. On hyvä, että tietoa leikin merkityksestä lapsen kehitykselle lisätään kasvattajien keskuudessa. Sen lisäksi siihen liittyvää arvokeskustelua tulisi myös käydä työyhteisöissä. Voisiko perinteisiä akateemisia taitoja opetella enemmän leikeissä, jolloin myös leikkiaika lisääntyisi? Kun elämme yhä monimuotoisemmassa maailmassa, tarvitsemme myös tietoa eri kulttuurien tavoista ja arvoista. Miten leikkiä arvostetaan siellä? Myös tämä osaamisen alue tulee huomioida ja sitä tulee kehittää, jotta kaikki lapset voisivat päivähoidossa hyvin.

Halmeen ja Vatajan mukaan leikin merkitys on eri kulttuureissa erilainen, ja lelujen runsas määrä päiväkodissa voi aluksi hämmentää monikulttuurista lasta. Lapsella voi olla vaikeuksia keskittyä leikkiin, ja hän vaeltelee ja koskettelee tavaroita. Se koetaan usein häiritseväksi käyttäytymiseksi. Joku voi vetäytyä tai valita vain yhden leikin, jota suosuu leikkimään. Jonkun leikkitaidot saattavat olla ikäistään nuoremman tasolla, riippuen hänen aikaisemmista leikkikokemuksistaan. On tärkeää, että kasvattaja on tietoinen

tästä ja tukee myös monikulttuurisen lapsen leikkejä ja ystävyysuhteiden muodostamista suunnitteleamalla ja ohjaamalla niitä. Ilman aikuisen tukea on suuri vaara, että lapsi jää yksinäiseksi ja leikkien ulkopuolelle. Ja mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä enemmän hän tätä tukea tarvitsee. (Halme – Vataja 2011: 89–90, 94.) Myös tutkielmamme tuloksista nousi esiin Halmeen ja Vatajan tuomia asioita kuten erityisesti se, että monikulttuuriset lapset tarvitsevat aikuisen tukemaan leikkiä. Liian vähäiset resurssit suhteessa lapsiryhmän kokoon eivät kuitenkaan mahdollista leikin tukemista parhaalla mahdollisella tavalla. Ryhmien rakennetta täytyy siten suunnitella tarkemmin, jotta kaikkien lasten tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin nykyisillä resursseilla.

Olemme huomanneet päivähoidon käytännöistä, että vuorovaikutustaidoista ja lapsen kohtaamisesta puhutaan yleisesti paljon, mutta ne eivät ole silti riittävästi keskustelun, pohdinnan ja arvioinnin aiheena päivähoidon palaverissa. Puuttamalla vuorovaikutukseen saatetaan pelätä, että puututaan johonkin henkilökohtaiseen, ja siksi sitä aristellaan välillä jopa johtotasoja myöten. Vuorovaikutus on kasvattajien tärkeä ammattitaidon osa-alue, jota voi ja pitää kehittää, ja se pitäisi huomioida paremmin myös koulutustarjonnassa. Johtajien työmäärän jatkuva lisääntyminen vie heidät yhä kauemmaksi työntekijöistä, mikä osaltaan vaikeuttaa asioista puhumista. Nykyisin usealla päiväkodin johtajalla voi olla johdettavavanaan monta päiväkotia, eikä hän ole aina paikalla. Silloin on vaarana, että työntekijä jää ilman esimiehen palautetta, joka on erityisen merkityksellistä johtajan auktoriteettiaseman vuoksi. Tästä herää väistämättä kysymys, millaiseksi päiväkodin johtajan työ ja tehtävä ovat muokkautumassa? Onko johtajilla riittävästi aikaa toimia pedagogisena johtajana heidän työmääränsä näin oleellisesti kasvettua?

Työntekijät tarvitsevat aikaa, jotta voivat tiedostaa ja omaksua uutta tietoa sekä kehittää uusia työtapoja, jotka mahdollistavat ja syventävät aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ja kohtaamista. Aikuiset tarvitsevat myös rohkeutta ottaa ammatilliseen vuorovaikutukseen liittyvät asiat, kuten lapsen sensitiivinen kohtaaminen, yhteiseen keskusteluun. Myös opinnäytetyömme tutkielman haastatteluissa lastentarhanopettajat toivat esiin yhteisten keskustelujen hyödyllisyyden ja tärkeyden arjen työn kannalta. Niillä on kiistaton merkitys lapsen ja kasvattajan hyvinvoinnille.

Kokoukset ja palaverit ovat osa varhaiskasvatuksen arkipäivää. Niissä suunnitellaan toimintaa sekä arvioidaan ja kehitetään sitä. Ne kuitenkin vievät paljon aikaa perusteh-

täviltä lasten kanssa toimimiselta. On harmi, että tiimipalaverille varattua vähäistä aikaa ei aina käytetä kunnolla hyödyksi. Usein myös arjen käytännön asiat täyttävät tiimipalaveriajan ja jopa kehittämispäivät. Kasvattajien ammatillisen tietoisuuden lisäämisen ja työn kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että erilaisista asioista puhuttaisiin tiimeissä suunnitellusti ja järjestelmällisesti. Tiimi ja kokouskäytäntöjä tulee kehittää ja niiden toteuttamiseen pitää saada lisää resursseja niin, että niissä voidaan käsitellä pedagogiikkaan sekä lapsen ja ryhmän kohtaamiseen liittyviä asioita.

Yhteiskunnan teknologinen kehitys näkyy myös varhaiskasvatuksessa, ja osa työstä on siirtynyt tietokoneelle, mikä vähentää lasten kanssa vietettyä aikaa. Aikaa lapsilta voivat viedä myös henkilökunnan omat tekniset laitteet kuten älypuhelimet, joita käytetään työaikana. Sen vuoksi on äärimmäisen tärkeää, että työyhteisöissä sovitaan, milloin näitä laitteita voi käyttää, jotta yhteinen aika lasten kanssa ei vähene entisestään. Kasvattajat ovat kuitenkin työssä ensisijaisesti lapsia varten. Se on meidän perustehtävämme, jonka yksi lastenhoitaja toi tärkeänä asiana esiin opinnäytetyömme tutkielman haastatteluissa. Tietokoneet ja -pelit valtaavat myös lastenvapaa-aikaa, mikä näkyy leikeissä ja vähentää siten tavanomaista leikkiä. Kun perhekoot pienenevät ja pihaleikit katoavat lasten elinpiireistä, voi myös käydä niin, että lasten leikkitaidot eivät kehity tarpeeksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulee tiedostaa ja huomioida nämä asiat rikastuttamalla sekä kehittämällä lasten välisiä leikkejä ja olla myös leikeissä mukana.

Opinnäytetyötutkielmassamme selvisi, että palautteen antaminen työkaverille hänen työtavastaan koetaan haasteelliseksi, ja siihen kaivataan tukea ja menetelmiä. Kun aihe oli esillä tutkielmamme haastatteluissa, se miellettiin vain negatiivisen palautteen antamiseksi. Emme kiinnittäneet asiaan tuolloin huomiota, emmekä myös tehneet lisäkysymyksiä kannustavan palautteen antamisesta heidän työyhteisössään tai puhuneet sen merkityksestä.

Palautteella on suuri merkitys ammatilliselle kehitykselle. On huomioitava, että erityisesti vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja myös opiskelijat opettelevat työhön liittyviä asioita, ja näin ollen tarvitsevat kannustausta ja positiivista palautetta. Työmme aihetta ajatellen opiskelijan tulisi nähdä lapsen sensitiivistä kohtaamista jo opiskeluaikanaan. Malli siitä seuraa työhön työtä aloittaessa. Helsingissä hiljattain aloitetut lastentarhanopettajien vertaisryhmät uusien työntekijöiden perehdyttämiseksi voivat auttaa uutta ammattilaista myös lapsen kohtaamisen liittyvien asioiden tiedostami-

sessä. Työnohjaus on myös yksi menetelmä saada palautetta työstä. Sen pitäisi olla pysyvä käytännöksi varhaiskasvatuksessa ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin tukena. On huomioitava, että työnohjauksen tarve ei rajoitu vain haasteellisiin tilanteisiin.

Palautteen lisäksi on tärkeää keskustella työn tavoitteista. Kiesiläisen mukaan työn tavoite ei ole aina työntekijöiden tiedossa. Kasvatusyhteisöt tarvitsevat kuitenkin yhteistä tietoisuutta yhteisestä tehtävästä. Kaikista asioista ei olla aina yhtä mieltä ja työtä voidaan tehdä eri tavoilla hyvin. Tärkeää on, että kaikki tietävät, miten kukin tekee ja miksi. Se mahdollistaa työn arvioimisen ja sen kehittämisen. (Kiesiläinen 1998: 108–109.)

Ammatillinen kasvu ihmissuhdetyössä on hidas prosessi. Se perustuu omiin kokemuksiin ja siitä oppimiseen, mutta siihen tarvitaan myös ulkopuolista tukea, koulutusta ja riittävästi aikaa. Oman toiminnan arviointiin ja reflektioon tarvitaan arvostavaa ja tukevaa työyhteisöä. Ihmisenä kasvu on osa ammatillista kasvua ja koskee läheisesti ihmisen persoonaa. Persoonallisuuden tiedetään olevan ratkaiseva tekijä omaan oppimiseen ja työn kehittämiseen. On tutkittu, että keskittyminen vain itseen kohdistuviin tavoitteisiin johtaa usein asioiden liialliseen miettimiseen ja omaan itseen käpertymiseen. Olisi tärkeää saada työntekijä kokemaan yhteiset tavoitteet myös oman hyvinvointinsa tueksi. (Isokorpi 2004: 79–82.)

Opinnäytetyöprojektissämme esille ottamamme työyhteisöjen reflektiivinen kehittäminen on tärkeää, koska se vaikuttaa päivähoiton laatuun. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on esittänyt, että yksittäisten henkilöiden osaaminen ja koulutuksista saatu tieto tulee jatkossa hyödyntää koko työyhteisön käyttöön. Samoin täydennyskoulutusta tulee kohdistaa työyhteisöjen tarpeisiin. Lisäksi työssä oppiminen pitää nähdä monitasoisena, kaikkia siihen osallistuvia tahoja hyödyntävänä oppimis- ja vuorovaikutusprosessina. On myös luotava yhteydet työssä oppimisen ja täydennyskoulutusten välille. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2008: 57.)

Viitaten varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan pohdintaan, päivähoitossa puhutaan moniammatillisuudesta, kun puhutaan eri ammattilaisten yhteistyöstä. Onko tämä termi siten tarpeellinen? Saman koulutuksen omaavat eivät ajattele kaikista asioista samalla tavalla ja päinvastoin, eri koulutuksen saaneet voivat ajatella asioista hyvin samalla lailla. Tulisiko sen sijaan puhua yhteisöllisyydestä ja vahvistaa sitä kasvatusyhteisöis-

sä? Mattilan mukaan yhteisöllisyys on sitä, että tehdään työtä yhdessä toisiaan tukien perustehtävän suuntaisesti, mikä päivähoitossa tarkoittaa lapsen hyvän kasvun ja kehityksen tukemista. (Mattila 2011: 134–135.)

### **Opinnäytetyöprosessin pohdinta**

Työn kirjalliseen muotoon saattaminen kolmen ihmisen kesken oli haastavaa. Yhteisen ajan löytäminen ei ollut aina helppoa. Tekstin muokkaaminen yhdessä oli joskus vaikeaa, sillä jokaisella oli myös erilaisia näkemyksiä asioista. Tekstin työstäminen yhdessä opetti kuitenkin paljon kirjoittamisesta, palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta. Pystyimme myös refleктоimaan yhdessä ajatuksiamme tutkielman aiheista ja saimme mahdollisuuden kasvaa ammatillisesti.

Käytimme paljon aikaa teoretiedon hankkimiseen ja perehdyimme siihen hyvin ja kattavasti. Kirjoitettua tekstiä syntyi runsaasti. Aluksi keskityimme lapsen sensitiiviseen kohtaamiseen etenkin leikissä ja päivähoiton aloitukseen. Työstä olisi näin tullut liian laaja ja saamamme ohjauksen perusteella jätimme päivähoiton aloituksen työstämme pois. Se osoittautui hyväksi ratkaisuksi.

Pidimme kyselyn ja ryhmähaastattelut tiiviissä aikataulussa. Kun tarkastelimme toimintaamme työn loppuvaiheessa, totesimme, että varasimme liian vähän aikaa kyselylomakkeen ja ryhmähaastattelukysymysten tekemiseen. Kysymysten valinta ei siten ollut paras mahdollinen, ja totesimme, että kyselylomakkeessa oli liian monta monivalintaväittämää. Valitsimme ryhmähaastattelukysymyksiksi useita tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä väittämiä, mutta niistä jäi pois joitain väittämiä, jotka olisivat antaneet ehkä vielä paremmin vastauksen tutkimuskysymykseen. Jotkut haastatteluissa esittämämme lisäkysymykset olivat mielestämme turhan johdattelevia. Ensimmäisen ryhmähaastattelun jälkeen kirjasimme ylös keskustelussa esiin tulleet lisäkysymykset. Esiitimme ne myös toisissa haastatteluissa ja saatoimme siten ohjata kasvattajia vastauksissaan.

Palasimme opinnäytetyömme tutkielman teon eri vaiheissa yhä uudestaan tutkimuskysymykseemme. Halusimme siten varmistaa, että pysymme valitsemassamme aiheessa. Pyrimme esittämään tulokset loogisesti. Vilkan mukaan tutkijan on kuvattava ja perusteltava, mistä valintojen ryhmästä valinta tehdään, mitä valinnat ovat ja miten niihin päädytään. On arvioitava koko ajan luotettavuutta niin teorian, johtopäätösten,

analyysitavan tulkinnan, tutkimusaineiston ryhmittelyn, tutkimisen ja luokittelun kohdalla. (Vilka 2005:159) Vilka jatkaa, että myös haastattelujen litterointi sanasta sanaan puoltaa tutkimuksen uskottavuutta ja vaikuttavuutta. (Vilka 2005: 115)

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on mietittävä, onko tutkimusaihe vaikuttanut siihen, miten tutkittavat ovat vastanneet. On otettava huomioon, että he eivät välttämättä puhu kaikissa tilanteissa aina yhdenmukaisesti. Esimerkiksi arkoja aiheita tutkittaessa vastaajat eivät välttämättä kerro todellista tilannettaan, vaan pyrkivät vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Saaranen-Kauppinen–Puusniekka 2006.) Tämä oli nähtävissä, kun vertasimme kyselylomakkeen tuloksia haastattelujen tuloksiin. Joidenkin väittämien toteutumista oli arvioitu kyselylomakkeessa selvästi positiivisemmin, kuin mitä haastatteluissa tuli ilmi. Kun tarkastelemme opinnäytetyömme toteuttamista, olemme pohtineet, että arjen tilanteiden videointi ja henkilökunnan havainnointi olisi voinut tuoda lisätietoa, miten sensitiivisyyden käsittäminen todentuu käytännössä esimerkiksi eri ammattiryhmissä.

Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyn tutkimuksen tulee olla emansipatorinen. Se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen pitäisi lisätä tutkittavien ymmärrystä asiasta ja vaikuttaa myönteisesti heidän tutkittavaa asiaa koskeviin toiminta- ja ajattelutapoihinsa. Haastatteluun osallistuvia ei valita vain tiedon välittäjiksi, vaan myös heidän pitäisi saada haastattelutilanteesta jotain. Jos emansipatorisuus on asetettu haastattelun yhdeksi tavoitteeksi, se antaa mahdollisuuden siihen, että haastateltaville tulee puhuessa tunne, että heidän ymmärryksensä asiasta on lisääntynyt. (Vilka 2005: 103.) Yhteistyöpäiväkoitimme kasvattajien haastatteluissa virinnyt välitön reflektio ja keskustelu osoittavat mielestämme sen, että edellä kerrottu toteutui.

### **Opinnäytetyömme merkitys**

Lapsen sensitiivinen kohtaaminen on keskeistä varhaiskasvatustyössä. Sensitiivisen kohtaamisessa oleellista ovat tila, aika ja resurssit. Tiukentuvassa taloudellisessa tilanteessa on melko epätodennäköistä, että resursseja lisätään, joten mitä pitäisi tehdä? Päivähoitohenkilöstö on tunnetusti joustavaa ja tekee työtään sellaisissa olosuhteissa, joita toisen alan ihmiset hämmästelevät. Henkilökunta väsyä, eikä jää alalle, kun ei voi tehdä työtään siten kuin se pitäisi tehdä.



Halusimme kiinnittää työllämme kasvattajien huomion lapsen sensitiiviseen kohtaamiseen ja selvittää ja kuvailla heidän käsityksiään sen toteutumisesta. Tulosten mukaan he ovat tietoisia sensitiivisen kohtaamisen tärkeydestä ja siihen liittyvistä asioista, mutta eivät silti aina pysty kohtaamaan lasta niin kuin pitäisi. Mattilan mukaan kohtaaminen on taito, jota voi oppia. Sen kannalta on merkityksellistä oikea asenne. Oppiminen edellyttää tarkkaavaisuutta omia toimintatapoja ja asenteita kohtaan. Niitä tulee pohtia ja niistä tulee oppia sekä oman toimintansa että toisten toiminnan kautta. Asenteissa voi tapahtua muutosta ymmärryksen, inhimillisyyden ja nöyryyden kautta, eikä se ole aina helppoa. (Mattila 2011:16—17.)

Pihlajan Päivähoidon Kontekstianalyysi on kehitetty nimenomaan auttamaan varhaiskasvatustyön arvioimista ja kehittämistä työyhteisöissä. Menetelmänä se on helppo ottaa käyttöön palavereihin. Sitä voi soveltaa käytännössä eri tavoin, kuten me teimme. Yhteistyöpäiväkotimme kasvattajat kaipaavat lisää yhteistä keskustelua vuorovaikutukseen, sensitiivisyyteen ja pedagogiikkaan liittyen sekä myös menetelmiä muun muassa palautteen antamiseen. Päivähoidon Kontekstianalyysin mukaisesti käytävä yhteinen keskustelu voi synnyttää yhteisössä reflektiota ja toisilta oppimista ja siten mahdollisuuden kehittää työtä.

Varhaislapsuuden kohtaamisten laadulla on väliä. Niistä syntyneet mielikuvat kulkevat lapsen tunnemuistissa ja vaikuttavat käsityksiin omasta osaamisesta ja arvosta muiden silmissä. Siksi on tärkeää, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea kehityksensä eri vaiheissa, sillä oikealla tavalla sensitiivisesti kohdattu lapsi rakentaa elämänsä näiden perustusten päälle. Vastuu niiden rakentamisesta on ihan jokaisen ammattikasvattajan harteilla. Tehtävän hoitamiseen on syytä suhtautua vakavasti.

Varhaiskasvattajien yhtenä tehtävänä on puhua lasten puolesta. Vaikka kuinka kehitettäisiin toimintaa ja saataisiin uutta menetelmätietoa, ne eivät yksinään riitä. Tarvitaan myös resursseja toteuttaa uusia menetelmiä, jotta työtä voisi tehdä kunnolla, ja lapsi tulisi kohdatuksi sensitiivisesti. Silti niitä vain kiristetään, vaikka tiedetään, että lapsuuden kokemuksilla on kauaskantoiset seuraukset. Lapsiasiavaltuutettu Kurttila toteaaakin osuvasti: ”Lapsista näemme huomenna, mikä meille aikuisille on ollut tärkeää tänään (Vainikainen 2014).

## Lähteet

Alila, Kirsi 2004. Varhaiskasvatuksen ohjaustoiminta ja asiakirjat laadunhallinnan taustalla. Alila, Kirsi – Ruokolainen Risto (toim.): Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004: 6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. 27–39.

Alila, Kirsi 2011. Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa – Mitä varhaiskasvatuksen väitöskirjat kertovat? Helsinki. Verkkodokumentti. <[www.varhaiskasvatusmessut.net/ladattavat/KIRSI\\_ALILA\\_2011.ppt](http://www.varhaiskasvatusmessut.net/ladattavat/KIRSI_ALILA_2011.ppt)> Luettu 16.6.2014.

Alila, Kirsi 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampere: Tampere University Press.

Engeström, Yrjö 2002. Kehittävä työntutkimus perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hakkarainen, Pentti 2014. Leikki kehittää aivoja. Lastentarha 1/ 2014. 13–15.

Hakkarainen, Pentti 2008. Lähikehityksen vyöhyke. Teoksessa Helenius, Aili – Korhonen, Riitta (toim.): Pedagogiikan palikat Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 45–49.

Hakkarainen, Pentti 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Helenius, Aili – Korhonen, Riitta (toim.): Pedagogiikan palikat Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 99–108.

Hakkarainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Halme, Katjamaria – Vataja, Anita 2011 Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Heikka, Johanna – Hujala, Eeva – Turja, Leena 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy

Helenius, Aili – Lumme-lahti, Leena 2013 Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helenius, Aili – Korhonen, Riitta 2012. Leikin ensiaskeleita. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 67–76.

Helsingin yliopisto n.d. Lasten stressin säätely oppimisen turvana varhaiskasvatuksessa – pedagoginen sensitiivisyys lapsen intentioiden tunnistamisen ja toimintaan rohkaisemisen välineenä. Lasso hanke. Verkkodokumentti. <<http://blogs.helsinki.fi/varhaiskasvatuksen-tutkimus/tutkimushankkeet/lasso/>>. Luettu 26.2.2014.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2009 Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2009 Tutkimushaastattelu Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press. Yliopistokustannus, HYY yhtymä

Holkeri-Rinkinen, Liisa 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Tampere: Tampere University Press.

Holkeri-Rinkinen, Liisa 2011. Rakennetaan vuorovaikutusta ja vuorovaikutuskumppanuutta. Teoksessa Alila, Kirsi – Parrila, Sanna (toim.): Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva. 69–91.

Isokorpi, Tia 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS-kustannus.

Jyväskylän yliopisto Koppa n.d. Käsitusten ja aineistojen kuvaaminen Verkkodokumentti. <<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/kasitysten-ja-asenteiden-kuvaaminen>. Luettu 21.4.2014

Järvinen, Mervi – Laine, Anne – Hellman-Suominen, Kirsi 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.

Kalliala, Marjatta 2009. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päivähoitossa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Kalliala, Marjatta 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: University Press.

Karila, Kirsti – Nummenmaa, Anna Raija 2001 Matkalla moniammatillisuuteen Kuvauskohteena päiväkotit Helsinki: WSOY.

Karila, Kirsti – Nummenmaa, Anna Raija 2011. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija – Karila, Kirsti 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki WSOYpro Oy. 11–21

Kiesiläinen, Liisa 1998. Vuorovaikutusvastuu – Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator Oy.

Kiesiläinen, Liisa 2001. Teoksessa Helenius, Aili – Karila, Kirsti – Munter, Hilikka - Mäntynen, Pirkko – Siren-Tiusanen, Helena. Pienet Päivähoitossa Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY. 254–268

Koivunen, Pirjo-Leena. 2009 Hyvä päivähoito Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kronqvist, Eeva- Liisa. 2012. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–30.

Kupila, Päivi 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 300–311.

Kuusisto, Arniika 2010 Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa MUCCA-hanke. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto tutkimuksia 2010. Verkkolähde: <<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/577453804a1563d99757f7b546fc4d01/mucca.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=577453804a1563d99757f7b546fc4d01>> Luettu 6.4.2015

KvantiMOTV Menetelmäopetuksen tietovaranto 2010 Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkodokumentti. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html>> Päivitetty 26.8.2010 Luettu 21.4.2014

Laiho, Minna 2014. Leikkitaitoja voi harjoitella. Lastentarha 1/ 2014. 19–21

Mattila, Kati-Pupita 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Munter, Hilikka 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, Kirsti – Lipponen, Lasse (toim.): Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 113–158.

Mäkelä, Jukka n.d. Pedagoginen sensitiivisyys. Lasso tutkimusryhmä. Verkkodokumentti. <[http://www.talentia.fi/files/3127/Pedagoginen\\_sensitiivisyys\\_Jukka\\_Makela.pdf](http://www.talentia.fi/files/3127/Pedagoginen_sensitiivisyys_Jukka_Makela.pdf)> Luettu 15.6.2014.

Nikulainen, Suvi 2006. Kehittävä työntutkimus ammatillisen kuntoutuksen muutoksessa. Pro gradu. Kuopion yliopisto. Verkkodokumentti <<http://www.uef.fi/documents/1299922/1299939/nikulainen+suvi.pdf/7eeda4d2-9af7-4b60-a0e4-3d9295873f17>> Luettu 4.5.2014.

Nummenmaa, Anna Raija – Karila, Kirsti – Joensuu, Maija – Rönholm, Riikka 2007 Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työsä oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Nummenmaa, Anna Raija 2011. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija – Karila, Kirsti 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki. WSOYpro Oy. 39–60.

Nummenmaa, Anna Raija 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa Ruokolainen, Risto – Alila, Kirsi (toim.): Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Edita Prima Oy. 81–87.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Verkkodokumentti. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>>. Luettu 28.4.2014.

Parrila, Sanna – Alila, Kirsi 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa Alila, Kirsi – Parrila, Sanna (toim.): Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva. 155–167.

Piironen-Malmi, Ulla – Strömberg, Seija 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Pihlaja, Päivi 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa: Pihlaja, Päivi – Kontu, Elina (toim.) 2001: Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14. Verkkodokumentti. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf>>. 134–146. Luettu 21.4.2014.

Polamo, Kimi 2010. Työparityö päiväkodissa. Vantaa: Tarinapakki t:mi.

Raittila, Raija 2013. Pientyhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, Kirsti – Lipponen, Lasse (toim.): Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 75–77, 86–77.

Rusanen, Erja 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Oy Finn Lectura Ab.

Saaranen-Kauppinen, Anita – Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Verkkodokumentti. <[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3.html)> Luettu 15.3.2015

Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.

Siren-Tiusanen, Helena – Tiusanen, Erkki 2001. Teoksessa Helenius, Aili – Karila, Kirsti – Munter, Hilikka – Mäntynen, Pirkko – Siren-Tiusanen, Helena. 2001. Pienet päivähoidossa alla kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki. WSOY

Sosiaali- ja terveysministeriö 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki. Verkkodokumentti. <[http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title=Varhaiskasvatus\\_vuoteen\\_2020\\_\\_Varhaiskasvatuksen\\_neuvottelukunnan\\_loppuraportti\\_fi.pdf](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title=Varhaiskasvatus_vuoteen_2020__Varhaiskasvatuksen_neuvottelukunnan_loppuraportti_fi.pdf)> Luettu 13.4.2014.

Socca 2014. VKK-metron kehittämistyösuunnitelma 2014–2016. Verkkodokumentti. <[http://www.socca.fi/files/3362/VKK-Metro\\_kehittamistyön\\_suunnitelma\\_2014-2016.pdf](http://www.socca.fi/files/3362/VKK-Metro_kehittamistyön_suunnitelma_2014-2016.pdf)>. Luettu 16.11.2014.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Verkkodokumentti. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>>. Luettu 1.5.2014.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2003 Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vainikainen, Kimmo 2014. Uusi lapsiasiavaltuutettu haluaa eriarvoistumisen kuriin. Yläkulma. Verkkodokumentti. <<http://www.stm.fi/ylakulma/artikkeli/-/view/1882426>>. Luettu 14.3.2015

Valtioneuvoston laki lasten päivähoidosta 36/1973. Annettu Helsingissä 19.1.1973.

Valtonen, Anu 2005. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna – Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino

Vehkalahti, Reetta – Urho, Tuomas 2013. Leikki on totta! Näkökulmia vapaaseen leikkiin. Helsinki: Lasten keskus.

Venninen, Tuulikki 2009. Teoksessa Ojala, Mikko – Venninen, Tuulikki – Mäkitalo, Anna-Riitta – Vilpas, Birgitta. (toim.) 2009. Löytöretkellä omaan työhön Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa. Soccan ja Heikki Varis-instituutin julkaisusarja nro 22. Helsinki: Yliopistopaino. 37–43.

Venninen, Tuulikki 2007. Helsinki 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 282. Helsinki. Verkkodokumentti. <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20046/olenenem.pdf?sequence=2>>. Luettu 27.3.2015.

Vilpas, Birgitta 2011. Teoksessa Mäkitalo, Riitta – Nevanen, Saira – Ojala, Mikko – Tast, Sylvia – Venninen, Tuulikki – Vilpas, Birgitta (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuden Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Varis-instituutin julkaisusarja nro 25. Helsinki: Yliopistopaino. 311–326.

Vilka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä.1–3.painos. Helsinki: Tammi.

Vuorisalo, Mari 2009. Teoksessa Alanen, Leena – Karila, Kirsti (toim.) 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere. Vastapaino 156–181.

## Liite 1 Kyselylomake

Hyvä varhaiskasvatuksen ammattilainen!

Opinnäytetyömme käsittelee lapsen sensitiivistä kohtaamista päiväkodissa. Olemme syventäneet aiheen käsittelyä yhteen lapsen luontaiseen tapaan toimia eli leikkiin. Tutkimusosiomme koostuu kyselystä ja reflektiivisestä keskustelusta. Niiden avulla pyrimme saamaan vastauksen tutkimuskysymykseemme: Miten varhaiskasvattajat käsittävät lapsen sensitiivisen kohtaamisen ja sen toteutumisen päiväkodissa?

Kysely ja siihen liittyvä keskustelu toteutetaan Pihlajan (2001) kontekstianalyysin mukaisesti. Analyysi koostuu kahdesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on kyselylomakkeen henkilökohtainen työstäminen, jolloin kukin työntekijä pohtii itsenäisesti lomakkeen väittämiä ja niiden toteutumista omassa työyhteisössään. Toisessa vaiheessa käydään työtiimin yhteinen keskustelu jonka kautta perehdytään muiden työntekijöiden käsityksiin väitteistä ja niiden toteutumisesta. Eri työntekijöillä voi ja saakin olla eri tulintoja asioista, olennaista on nimenomaan keskustelu väitteistä. (Pihlaja 2001:139)

Reflektiivinen keskustelu on käsitysten ja mielipiteiden jakamista, jossa ei ole väärää tai oikeita vastauksia. Tärkeää siinä on nimenomaan yhteinen keskustelu, jonka herättäminen on tarkoituksemme. Sen avulla voitte löytää uusia tapoja tehdä työtä. Yhteiseen keskusteluun nostamme kyselylomakkeesta ne väittämät, joista vastaajien keskiarvoksi on tullut, 1 = toteutuu huonosti. Nauhoitamme ryhmäkeskustelun myöhempää analysointia varten. Kyselylomake ei sisällä henkilöllisyystietoja. Käsittelemme aineistoa luottamuksellisesti ja tutkimuksemme tulokset tulevat työyhteisönne käyttöön. Keskustelussa ryhmän jäsenet kuulevat toistensa vastauksia, mutta lopullisesta kirjallisesta tutkimusraportista ei pysty tunnistamaan vastaajien henkilöllisyyttä. Valmis työ esitellään ja kirjallinen työ tallennetaan Ammattikorkeakoulu Metropolian kirjaston tietokantaan. Luovutamme myös yhden painetun opinnäytetyön työyhteisönne käyttöön.

Yhteistyöstä kiittäen: Ritva, Kaija & Marika

## Vastaamisohjeet

Käsissäsi olevan kyselyn tarkoituksena on selvittää käsityksiänne aiheesta sekä herätellä teitä refleктоimaan – toisin sanoen arvioimaan ja perustelemaan väittämiä ensin itsenäisesti ja valmistautumaan näin ryhmässä tapahtuvaan keskusteluun. Kyselyn vastaamiseen on varattu aikaa kaksi (2) viikkoa. Ottakaa itsellenne kopio täytetystä kyselylomakkeestasi ryhmässä käytävää reflektiokeskustelua varten ja palauttakaa sen jälkeen kysely suljetussa kirjekuoressa esimiehellenne tiistaihin 7.10.2014 mennessä. Haemme kyselyt keskiviikkona 8.10.2014

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osassa kysytään taustatietoja, kuten koulutusta, työkokemusta ja niin edelleen. Se sisältää myös neljä avointa kysymystä, joihin saa vastata vapaasti kirjoittaen. Toinen osa sisältää muokatun päivähoidon kontekstianalyysin. Lue väittämät ensin huolella ja vastaa sen jälkeen ympyröimällä mielestäsi parhaiten väittämän toteutumista vastaava numero. 3 = toteutuu hyvin, 2 = toteutuu kohtalaisesti tai 1 =toteutuu huonosti.

Lähde: Pihlaja, Päivi 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa: Pihlaja, Päivi – Kontu, Elina (toim.) 2001: Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001: 14. Verkkodokumentti <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf>> 134–146. Luettu 21.4.2014.



## I. osa: Taustatiedot

1. koulutus \_\_\_\_\_

2. ammattinimike \_\_\_\_\_

3. työkokemus \_\_\_\_\_  
(merkitse vuosina ja kuukausina, esimerkiksi: 5 vuotta 6 kuukautta)

4. lapsiryhmä jossa työskentelet \_\_\_\_\_  
(merkitse lasten ikäjakauma, esimerkiksi: 1-3 -vuotiaat)

5. Miten ymmärrät käsitteen lapsen sensitiivinen kohtaaminen?

---

---

---

---

---

---

6. Miten varhaiskasvattaja voi edistää lapsen sopeutumista päiväkotiin hoidon alkaessa?

---

---

---

---

---

---

7. Mikä on varhaiskasvattajan rooli lapsen vapaan leikin aikana?

---

---

---

---

---

---

8. Miten aikuisen sensitiivisyys ilmenee lasten kanssa leikkiessä?

---

---

---

---

---

---

## II. osa: Muokattu Päivähoidon Kontekstianalyysi

**Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti, ja lapsen perusturva**

lapsiryhmässä on turvallisuussäännöt	3	2	1
aikuiset toteuttavat sääntöjä johdonmukaisesti	3	2	1
jokainen lapsi otetaan aamulla vastaan ja huomioidaan	3	2	1
lasten yksilölliset tarpeet otetaan huomioon päiväjärjestyksessä	3	2	1
aikuinen osaa mukauttaa viestimistään lapselle sopivaksi (esim. äänen voimakkuus, elekieli/kehonkieli)	3	2	1
lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa on huomioitu erikseen pien- ja suuryhmätoiminta	3	2	1
lapsilla on tilaa olla yksin tai kaksin	3	2	1
1-1 toiminta (aikuinen – lapsi) on mahdollista	3	2	1
siirtymätilanteiden suunnittelussa on huomioitu joustava siirtyminen	3	2	1
lapsia informoidaan ennen siirtymistä	3	2	1
pyritään minimoimaan vaihteluita, jotka horjuttavat perusturvaa (esim. pysyvyys aikuissuhteissa, tiloissa ja päivän rakenteessa)	3	2	1

**Pedagogiikka ja toiminnan sisältö**

lapsia havainnoidaan johdonmukaisesti, ja havainnot dokumentoidaan	3	2	1
havaintoja käytetään hyödyksi toiminnan suunnittelussa	3	2	1
lasten kiinnostuksen kohteet ja todellisuus ovat opetuksen lähtökohtia	3	2	1
lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3	2	1
lasten tunnetyöskentelyä tuetaan etsimällä lapsen kanssa tämän tunteille nimi	3	2	1
lapsella on lupa ilmaista ahdistustaan ja kokemusmaailmaansa piirtämällä, leikkimällä ja puhumalla	3	2	1
lapsia ei nuhdella tai moralisoida negatiivisista tunteista tai ajatuksista	3	2	1
aikuiset tiedostavat kielen käyttönsä merkityksen	3	2	1
lasta leimaavaa tai vähättelevää kieltä ei käytetä	3	2	1

**Leikki**

leikki huomioidaan toiminnan suunnittelussa	3	2	1
vapaa leikki on mahdollista sekä sisällä että ulkona	3	2	1
lelut on sijoitettu niin, että lapset voivat toimia itsenäisesti ja valita leikkinsä	3	2	1
hiljaiset ja äänekkäät leikkialueet on erotettu toisistaan	3	2	1
lapsilla on mahdollisuus järjestellä tiloja itsenäisesti esim. vapaan leikin aikana (kotleikit, majat ym.)	3	2	1
lapset voivat leikkiä vapaasti ja toimia pienryhmissä	3	2	1

lapsilla on mahdollisuus leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa yli ryhmärajojen	3	2	1
tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3	2	1
aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin	3	2	1
aikuiset ovat käytettävissä vapaan leikin aikana	3	2	1
aikuiset osaavat leikkiä lasten kanssa	3	2	1
aikuiset osallistuvat lasten leikkiin	3	2	1
Tunnistan lasten leikin taustalla olevia tekijöitä	3	2	1
havaintoja lasten leikistä hyödynnetään	3	2	1

### **Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus**

aikuiset käsittelevät tiimissä yhdessä toimintaansa kasvattajina	3	2	1
aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan	3	2	1
aikuiset kertovat tiimissä toisilleen erilaisten tilanteiden herättämistä tuntemuksista	3	2	1
aikuiset käsittelevät tiimissä lasten aggressiivisuutta, sen hoitamista ja siihen puuttumista	3	2	1
aikuiset käsittelevät tiimissä lasten pelkoja ja niiden hoitamista	3	2	1
lapsiryhmässäni kasvatuksen peruslinjaukset ovat minulle selvät	3	2	1
toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	3	2	1

### **Työntekijän kasvatustieto ja – tietoisuus**

tiedostan olevani malli ja samaistumisen kohde lapsille	3	2	1
minun on helppo tunnistaa tunteeni, joita lapset herättävät	3	2	1
olen käsitellyt lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	3	2	1
kasvattajana näen lapsen kasvussa enemmän mahdollisuuksia kuin esteitä	3	2	1
olen motivoitunut tekemään töitä erilaisten erityistukea tarvitsevien lasten kanssa	3	2	1
olen perehtynyt lukemalla / kouluttautumalla lasten tunne-elämän vaikeuksiin	3	2	1
lasten kehityksellisten pulmien tunnistaminen on minulle helppoa	3	2	1
lapsiryhmän ohjaaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3	2	1
minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	3	2	1
lapsen kanssa mielipiteiden vaihto ja keskustelu on minulle helppoa	3	2	1

## Liite 2 Ryhmähaastattelukysymykset

1. (Onko) minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta (ka. 2,2)
  - lapsiryhmän ohjaaminen ei tuota minulle vaikeuksia (ka. 2,8)
  - (onko/miten usein) 1-1 (aikuinen –lapsi) toiminta on mahdollista (ka.2)
2. aikuiset tiedostavat kielen käyttönsä merkityksen (ka. 2,8)  
(Millä tavalla se näkyy arjessa?)
  - Miten toimit jos näet/kuulet lapsen kohdistuvaa epäsensitiivistä käyttäytymistä, esim. kollegan taholta?
3. Millaiset tilanteet ovat olleet haastavia sensitiivisen kohtaamisen kannalta?
4. lasten erilaiset tunteet hyväksytään? (ka. 3)
  - Miten olen käsitellyt lasten herättämiä tunteita itsessäni (ka. 2,4)
5. Miten leikki huomioidaan toimintaa suunniteltaessa?
  - Mikä on varhaiskasvattajan rooli lapsen vapaan leikin aikana?
  - (Miten ja kuinka usein) aikuiset osallistuvat lasten leikkiin (ka. 2)
  - millaisiin leikkeihin osallistutte
  - miten lapset suhtautuvat kun aikuinen osallistuu leikkiin
  - miten aikuiset suhtautuvat (esimies, kollegat & vanhemmat) leikkivään kollegaan.
  - miten kasvattaja suhtautuu itseensä leikkiroolissa
  - (Miten) aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin (ka. 2,2)
  - Miten vanhempien kanssa on keskusteltu leikin merkityksestä? (eri kulttuuritaustat, harrastukset)
6. (Millä tavalla) havaintoja lasten leikistä hyödynnetään (ka. 2,3)
  - miten leikkiympäristöjä on kehitetty
  - miten lasten kiinnostusten kohteet vaikuttavat aikuisten toimintaan
  - (millä perusteella) lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan (kenen tarve/näkemykset?) (ka. 3)
7. Miten aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta käsitellään tiimipalaverissa?
8. Toiselle aikuiselle palautteen antaminen on helppoa (ka. 2,1)

### Liite 3 Kyselylomakkeen monivalintaväittämien tulokset

Taulukko: monivalintaväittämien tulosten keskiarvot ammattiryhmittäin

Monivalintaväittäjä	LTO	LH
<b>Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti ja lapsen perusturva</b>		
Lapsiryhmässä on turvallisuussäännöt	3,0	2,8
Aikuiset toteuttavat sääntöjä johdonmukaisesti	3,0	2,4
Jokainen lapsi otetaan aamulla vastaan ja huomioidaan	3,0	3,0
Lasten yksilölliset tarpeet otetaan huomioon päiväjärjestyksessä	2,5	2,4
Aikuinen osaa mukauttaa viestimistään lapselle sopivaksi (esim. äänen voimakkuus, elekieli/kehonkieli)	2,8	2,6
Lapsiryhmän toiminnan suunnittelussa on huomioitu erikseen pien- ja suurryhmätoiminta	3,0	2,6
Lapsilla on tilaa olla yksin tai kaksin	2,5	2,6
1-1 toiminta (aikuinen-lapsi) on mahdollista	2,0	2,0
Siirtymätilanteiden suunnittelussa on huomioitu joustava siirtyminen	2,5	2,2
Lapsia informoidaan ennen siirtymistä	2,5	2,0
Pyritään minimoimaan vaihteluita, jotka horjuttavat perusturvaa (esim. pysyvyys aikuissuhteissa, tiloissa ja päivän rakenteessa)	2,5	2,8
<b>Pedagogiikka ja toiminnan sisältö</b>		
Lapsia havainnoidaan johdonmukaisesti ja havainnot dokumentoidaan	2,5	2,0
Havaintoja käytetään hyödyksi toiminnan suunnittelussa	3,0	2,4
Lasten kiinnostuksen kohteet ja todellisuus ovat opetuksen lähtökohtia	2,8	2,8
Lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3,0	3,0
Lasten tunneyöskentelyä tuetaan etsimällä lapsen kanssa tämän tunteille nimi	2,5	2,8
Lapsella on lupa ilmaista ahdistustaan ja kokemusmaailmaansa piirtämällä, leikkimällä ja puhumalla	3,0	2,8
Lapsia ei nuhdella tai moralisoida negatiivisista tunteista tai ajatuksista	2,5	2,8
Aikuiset tiedostavat kielenkäyttönsä merkityksen	2,5	3,0
Lasta leimaavaa tai vähättelevää kieltä ei käytetä	3,0	3,0
<b>Leikki</b>		
Leikki huomioidaan toiminnan suunnittelussa	3,0	2,8
Vapaa leikki on mahdollista sekä sisällä että ulkona	3,0	3,0
Lelut on sijoitettu niin, että lapset voivat toimia itsenäisesti ja valita leikkinsä	3,0	2,8
Hiljaiset ja äänekkäät leikkialueet on erotettu toisistaan	1,8	1,4

Lapsilla on mahdollisuus järjestellä tiloja itsenäisesti esim. vapaan leikin aikana (koti-leikit, majat ym.)	2,8	2,6
Lapsilla voivat leikkiä vapaasti ja toimia pienryhmissä	3,0	3,0
Lapsilla on mahdollisuus leikkiä eri-ikäisten lasten kanssa yli ryhmärajojen	2,5	2,4
Tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3,0	3,0
Aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin	2,3	2,2
Aikuiset ovat käytettävissä vapaan leikin aikana	2,5	2,6
Aikuiset osaavat leikkiä lasten kanssa	2,5	2,4
Aikuiset osallistuvat lasten leikkiin	2,3	1,8
Tunnistan lasten leikin taustalla olevia tekijöitä	3,0	1,6
Havainnot lasten leikistä hyödynnetään	2,5	2,2
<b>Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus</b>		
Aikuiset käsittelevät tiimissä yhdessä toimintaansa kasvattajina	2,8	2,2
Aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan	2,8	3,0
Aikuiset kertovat tiimissä toisilleen erilaisten tilanteiden herättämistä tuntemuksista	2,8	2,8
Aikuiset käsittelevät tiimissä lasten aggressiivisuutta, sen hoitamista ja siihen puuttumista	3,0	3,0
Aikuiset käsittelevät tiimissä lasten pelkoja ja niiden hoitamista	2,5	2,8
Lapsiryhmässäni kasvatuksen peruslinjaukset ovat minulle selvät	3,0	2,8
Toiselle aikuisella palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	1,8	2,4
<b>Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus</b>		
Tiedostan olevani malli ja samaistumisen kohde lapselle	3,0	3,0
Minun on helppo tunnistaa tunteeni, joita lapset minussa herättävät	3,0	2,8
Olen käsitellyt lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	2,5	2,4
Kasvattajana näen lapsen kasvussa enemmän mahdollisuuksia kuin esteitä	3,0	2,6
Olen motivoitunut tekemään töitä erilaisten erityistukea tarvitsevien lasten kanssa	2,8	2,6
Olen perehtynyt lukemalla/kouluttautumalla lasten tunne-elämän vaikeuksiin	2,3	1,6
Lasten kehityksellisten pulmien tunnistaminen on minulle helppoa	2,5	1,8
Lapsiryhmän ohjaaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3,0	2,6
Minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	2,3	2,2
Lapsen kanssa mielipiteiden vaihto ja keskustelu on minulle helppoa	3,0	2,8