

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö & toiminnalliset menetelmät

2014

Netta Laaksonen & Salla Laine

LASTEN KESKINÄISEN VUOROVAIKUTUKSEN LISÄÄMINEN OHJATULLA LEIKILLÄ VUOROHOIDOSSA

– Leikkikansion alkuunpano vuoropäiväkodin
työntekijöille



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaali-alan koulutusohjelma | Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö & toiminnalliset menetelmät

Syyskuu 2014 | 56 + 18

Terttu Parkkinen

Netta Laaksonen & Salla Laine

LASTEN KESKINÄISEN VUOROVAIKUTUKSEN LISÄÄMINEN OHJATULLA LEIKILLÄ VUOROHOIDOSSA- LEIKKIKANSION ALKUUNPANO VUOROPÄIVÄKODIN TYÖNTEKIJÖILLE

Kehittämistyömme lähti kiinnostuksesta päiväkotien tarjoamaan vuorohoitoon. Saimme molemmat mahdollisuuden suorittaa kymmenen viikon harjoittelumme sekä työstää opinnäytetyötämme vuorohoitoa tarjoavissa päivähoitoyksiköissä. Harjoittelumme toteutuivat Kaarinan ja Turun päiväkodeissa jaetusti keväällä ja syksyllä 2014. Pohdimme aiheen valintaa yhdessä Kaarinan vuoropäiväkodin kanssa. Vuorohoidon haasteena olevat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet nousivat lopulta opinnäytetyömme aiheeksi. Päätimme lähestyä valittua aihetta kehittämisen näkökulmasta. Kehittämisen kohteena oli lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen, ja keinoksi valikoitui leikki.

Kehittämistehtävämme oli luoda vuorohoitoa tarjoavan päiväkodin työntekijöille väline, joka omalta osaltaan auttaisi helpottamaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Työtä tehtiin yhteistyössä harjoittelupaikkojemme, vuoropäivähoitoyksiköiden, työntekijöiden kanssa. Saimme työntekijöiden näkökulmaa ryhmähaastattelujen sekä havainnointi- että palautelomakkeiden avulla. Näiden kautta perehdyimme aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä muihin valmiisiin aineistoihin.

Kehittämistyön tuotos oli leikkikansion alkuunpano. Kansiot tehtiin samalla sisällöllä molempien harjoittelupaikoille. Kansiot sisälsivät meidän osaltamme alkusanat käyttäjälle sekä ohjattavia leikkejä ohjeineen. Ideana oli koota vuorovaikutuksen lisäämiseen hyväksi koettuja leikkejä koko työyhteisön käyttöön. Kansioon valitsemamme leikit perustuivat haastatteluihin, luettuun kirjallisuuteen sekä kokeilevaan toimintaan. Kokosimme kansioon yhdentoista erilaisen leikin ohjeistukset, joihin ei tarvita erikoisia välineitä tai suuria valmisteluja. Kansiot vietiin meidän osaltamme valmiina harjoittelupaikkojen käytettäväksi lokakuussa 2014. Koko prosessin raportti valmistui marraskuussa 2014.

ASIASANAT:

Lasten keskinäinen vuorovaikutus, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatus, vuorohoito, ohjattu leikki

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree programme of social services | Child, youth and family work & activating methods in social services

Fall 2014 | 56 + 18

Terttu Parkkinen

Netta Laaksonen & Salla Laine

INCREASING INTERACTION BETWEEN CHILDREN BY GUIDED PLAY IN SHIFT CARE – START OF PLAY FOLDER FOR WORKERS IN DAY CARE CENTER PROVIDING SHIFT CARE

Our thesis was inspired by our interest in shift care provided by day care centers. We were offered the opportunity to do our 10 week practical training and work with our thesis in day care units which offered shift care. Our practical training actualized in Kaarina and Turku in the spring and fall of 2014. We worked with Kaarina's unit regarding the subject for our thesis. Eventually we chose to concentrate on the challenges that shift care puts on the interaction between children. We decided to approach the subject from development aspect. The goal was to increase interaction between children and the tool we chose to use to achieve this was play.

The task was to create a tool for the employees of the day care units to use and help improve the interaction among the children. This was done in co-operation with the employees of these particular day care units. The employees' point of view was communicated to us through group interviews, feedback and observation forms. Based on the information we got from the methods used, we familiarized ourselves with literature and other material related to our subject.

The result of our development work was the start of play folders. The play folders were provided with the same content to both day care units. The folders included a preface for the user and guided games with instructions. The preface explained the purpose and idea of the folder; to improve interaction between children through play. The game folder was designed for the whole work community to use and expand. We chose the games based on the information we gathered from interviews, literature and experiments done during our practical training. The play folder became to consist of the instructions of 11 games which do not require any special preparations or equipment. The finished play folders were given to the two day care units in October 2014. The report of the whole process was complete in November 2014.

KEYWORDS:

Interaction between children, day care, early childhood education, shift care, guided play

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Tausta, tarve ja aiheen valinta	8
2.2 Tavoitteet ja kehittämistehtävä	9
2.3 Toimintaympäristön ja toimijoiden kuvaus	10
3 KEHITTÄMISTYÖHÖN VAIKUTTANUT TEOREETTINEN TAUSTA	12
3.1 Varhaiskasvatus ja vuorohoito Suomessa	12
3.2 Viestintä vuorovaikutuksen perustana	16
3.3 Päiväkoti vertaisryhmien tarjoajana	20
3.4 Leikki eri muotoineen	22
4 PROSESSIN AIKANA KÄYTETYT MENETELMÄT	26
4.1 Tiedonkeruuta ja motivointia haastattelun avulla	26
4.2 Kyselylomakkeilla ajatuksia ja mielipiteitä	29
4.3 Valitsemamme kehittämisen menetelmät	31
5 MATKALLA KOHTI TUOTOSTA	34
5.1 Fokusryhmähaastattelujen avaus ja analysointi	34
5.2 Leikkikokeilut palautteineen	37
5.3 Tuotoksen sisällön kokoaminen	38
6 KEHITTÄMISTYÖN ARVIOINTIA SEKÄ YHTEENVETO	41
6.1 Tuotoksen esittely ja saatu palaute	41
6.2 Prosessin kulku pohdintoineen	45
6.3 Ammatillinen kasvu	50
LÄHTEET	53

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus.

Liite 2. Havainnointilomake.

Liite 3. Kokeiltujen leikkien ohjeistukset.

Liite 4. Palautelomake.

Liite 5. Tuotos: Leikitään yhdessä! -kansion alku.

KUVAT

Kuva 1. Kansioden ulkoasu (c Netta Laaksonen 2014).

41

Kuva 2. Esimerkki kuvitetusta leikkiohjeesta (c Netta Laaksonen 2014).

42

KUVIOT

Kuvio 1. Tuotoksen sisällön kokoamisen menetelmät.

39

Kuvio 2. Kehittämistoiminnan prosessikuvaus.

46

Kuvio 3. Sosionomin kompetenssit (Innokylä 2014).

51

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme lähti kiinnostuksestamme päiväkotien tarjoamaan vuorohoitoon. Tavoitteemme koko opinnäytetyön prosessille oli käytännönläheisyys sekä työelämälähtöisyys. Me molemmat saimme mahdollisuuden suorittaa kymmenen viikon harjoittelumme sekä työstää opinnäytetyötämme vuorohoitoa tarjoavissa päivähoitoyksiköissä. Harjoittelumme toteutuivat jaetusti keväällä ja syksyllä 2014. Pohdimme aiheen valintaa yhdessä Kaarinan vuoropäiväkodin kanssa alkuvuodesta 2014. Vuorohoidon haasteena olevat lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet nousivat lopulta opinnäytetyömme aiheeksi. Päätimme lähestyä valittua aihetta kehittämisen näkökulmasta. Kehittämisen kohteena oli lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen. Keinoksi vuorovaikutuksen lisäämiseen valikoitui leikki, sillä se on lapsille mieluisaa ja jo osa päiväkotien arkea.

Kehittämistehtäväksemme siis muodostui luoda vuorohoitoa tarjoavan päiväkodin työntekijöille väline, joka omalta osaltaan auttaisi helpottamaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Työtä tehtiin harjoittelupaikkojemme, vuoropäivähoitoyksiköiden, työntekijöiden kanssa yhteistyössä. Saimme työntekijöiden näkökulmaa ryhmähaastattelujen sekä havainnointi- että palautelomakkeiden avulla. Näiden kautta perehdyimme yksilö- ja parityönä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä muihin valmiisiin aineistoihin. Kehittämistyön tuotoksena oli leikkikansion alku työntekijöiden jatkettavaksi. Molemmat harjoittelupaikat saivat omat kansiot. Sekä kehittämistyön tuotos että raportti valmistuivat syksyllä 2014.

Raporttimme alkaa kehittämishankkeemme lähtökohdista. Kerromme aiheen valinnasta, työlle asetetuista tavoitteista ja kehittämistehtävästä sekä kuvailemme toimintaympäristöä ja toimijoita. Kolmas pääluku sisältää teoreettista tietoa, joka oleellisesti liittyy kehittämistyöhömme. Tämä luku perehdyttää valittuun aiheeseen, toimintaympäristöön sekä itse tuotoksen sisältöön. Pääluvussa neljä kerromme valituista menetelmistä, jonka jälkeen käsitellään käytännön toteutusta. Viimeisessä luvussa esittelemme tuotoksen

palautteineen, avaamme prosessin kulkua sekä arvioimme omaa toimintaamme ja kehittymistämme.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tausta, tarve ja aiheen valinta

Kehittämishankkeita toteutetaan hyvin erilaisina, ja niiden luonne vaihtelee. Yhteistä niille kuitenkin on pyrkimys käytännönläheisyyteen, innovatiivisuuteen ja hyödynnettävyyteen. (Anttila 2007, 13.) Nämä elementit olivat meille molemmille tärkeitä lopputyötä tehdessä, joten päädyimme tekemään parityönä kehittämishankkeen. Tavoittelimme lastentarhanopettajan kelpoisuutta sekä varhaiskasvatusosaamisemme syventämistä. Kehittämistyömme lähti halusta päästä näkemään varhaiskasvatusta vuorohoidon näkökulmasta sekä toiveesta yhdistää harjoittelu ja lopputyö. Halusimme valita eri vuorohoitoa tarjoavat varhaiskasvatuksen yksiköt harjoittelupaikoiksi. Tällä tavalla toivoimme saavamme laajempaa näkökulmaa kehittämistyöhömmme. Olimme yhteydessä vuorohoitoa tarjoaviin päiväkoteihin, joista lopulta Kaarinan Vuorokoti Rinkeli ja Turun Hintsankujan päivähoitoyksikkö valikoituivat harjoittelupaikoiksemme sekä kehittämishankkeemme toimintaympäristöiksi.

Perehdyimme varhaiskasvatukseen ja sen tarjoamaan vuorohoitoon liittyviin aineistoihin. Netta oli yhteydessä Kaarinan vuoropäiväkotiin ja esitti heille meitä kiinnostavia lopputyön aiheita. Aiheeksi nousi sitä kautta ryhmäytyminen, sillä se on yksi vuorohoidon haasteista; lapsen oma paras ystävä ei välttämättä ole päiväkodissa hänen kanssaan samaan aikaan. Vieraampien lasten kanssa taas on haastavampaa aloittaa leikki. Aallon mukaan ryhmäytyminen on prosessi, jossa ryhmän turvallisuus kasvaa vaiheittain. Turvallisuus edellyttää luottamusta, joka alkaa kasvaa, kun ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan ja toistensa reaktioita sekä hahmottavat oman paikkansa ryhmässä. (Aalto 2000, 69, 73.) Vuorohoidossa lapsiryhmä on usein erilainen päivittäin, joten ryhmäytyminen ei tuntunut sopivalta käsitteeltä. Perehdyttyämme myös vuorohoidosta tehtyihin tutkimuksiin, rajasimme aiheen vuorovaikutukseen ja sen lisäämiseen. Keinoksi valitsimme leikin, sillä se on lapsille mieluisaa sekä se on jo osa päiväkotien arkea.

2.2 Tavoitteet ja kehittämistehtävä

Kehittämistehtävänäimme oli luoda vuorohoitoa tarjoavan päiväkodin työntekijöille väline, joka omalta osaltaan auttaisi helpottamaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Väline oli molempien harjoittelupaikoille jäävä kansion alku, joka sisältää ohjattuja leikkejä. Kansion ideaan ja sisältöön vaikuttivat lukemamme valmiit aineistot sekä yksiköistä kerätyt aineistot.

Tärkeä tavoite työskentelyssämme oli työelämälähtöisyys. Pyrkimyksenä siis oli osallistaa harjoittelupaikkojen työntekijöitä mahdollisimman paljon kaikissa eri prosessin vaiheissa. Haastateltuamme työntekijöitä perehdyimme teorian tietoon leikistä. Haastattelujen ja leikkiä käsittelevien valmiiden aineistojen avulla pidimme leikkikokeilut, joista vielä keräsimme työntekijöiden havainnoiteja ja ajatuksia. Näistä palasista kokosimme kansion alun. Kansion tavoitteena oli, että työntekijät saavat siitä hyötyä lasten kanssa työskennellessä ja että he jatkavat sen täydentämistä tulevaisuudessakin. Kansion tärkein tavoite oli kuitenkin helppokäyttöisyys arjessa; yksinkertaiset ohjeistukset leikeistä, joissa ei tarvita erikoisia välineitä tai suuria valmisteluja.

Työskentelyprosessin aikana tavoitteenamme oli lisätä kehittävän työotteen osaamistamme syventämällä tietämystämme ja kokemustamme kehittämismenetelmistä. Kehittämistyön ammatillinen tavoite oli lisätä meidän varhaiskasvatuksen kokemusta ja osaamista. Tavoitteena siis oli, että kaikki työskentely kehittämistyön prosessin aikana kehittäisi meitä sosionomeina ja antaisi paremmat valmiudet tulevaisuuden erilaisiin työtehtäviin.

Työskentelymme tärkein tavoite oli eettisyys. Sosiaalialan työtä tehdessä valintojen laillisuus on tärkeää (Talentia 2013). Laillisuus ei kuitenkaan aina välttämättä ole sama asia kuin eettisyys (Talentia 2013). Laki kertoo sosiaalialan työntekijälle, mitä saa tehdä. Laki ei kerro sitä, mitä pitäisi tehdä. (Banks 2006, 11.) Palvelu- ja ihmisammattin yleiset eettiset periaatteet perustuvat asiakkaan ihmisarvoiseen kohteluun (Hämäläinen & Niemelä 1993, 160–161). Lastentarhanopettajan eettisiä periaatteita suhteessa lapseen ovat arvostus ja kunnioitus sekä tasa-arvoinen kohtelu. Ilmapiiirin tulisi olla lämmin,

leikkisä ja iloinen. (Lastentarhanopettajaliitto 2005.) Näihin asioihin pyrimme kiinnittämään huomiota koko prosessin ajan lasten kanssa työskennellessä. Vaikka kehittämistyön tuloksena syntynyt tuotos tehtiin työntekijöiden käyttöön, on tavoitteena asiakkaiden, eli lasten, miellyttävämpi päiväkotikokemus. Eettisyyteen liittyy myös asiakassuhteen luottamuksellisuus ja asiakkaan yksityisyyden suojaaminen (Talentia 2013). Tämä on tärkeää kehittämistyöhön osallistuvien lasten, mutta myös työntekijöiden kannalta.

2.3 Toimintaympäristön ja toimijoiden kuvaus

Suoritimme kymmenen viikon harjoittelumme vuorohoitoa tarjoavassa päivähoitoyksikössä jaetusti keväällä ja syksyllä 2014. Kehittämistyömme toimijoita ovat olleet osa harjoittelupaikkojen lapsista sekä henkilökunnasta. Toimijoihin ja toimintaympäristöihin tutustuimme niin teorian kuin käytännönkin kautta.

Sallan työskentelyn eri vaiheissa, haastattelusta havainnointiin, olivat mukana 3–5-vuotiaiden ryhmän työntekijät. Netalla eri vaiheissa oli mukana eri lapsiryhmien työntekijöitä. Työskentelyssä keskeisesti mukana olleet varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat siis koulutustaustoiltaan ja työnimikkeiltään erilaisia yksilöitä. Tämä mielestämme monipuolista saatuja näkökulmia ja ehdotuksia.

Olimme harjoittelujemme aikana isompien lasten ryhmässä eli olimme kehittämisprosessin ajan lähes päivittäin tekemisissä 3–6-vuotiaiden lasten kanssa. Kokeilevassa toiminnassa oli myös mukana vain tämän ikäryhmän lapset. Nurmen ym. (2014, 62) mukaan lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja monipuolistuvat kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Lapsi kykenee hahmottamaan ympäristöään aikaisempaa paremmin. Kielitaito kehittyy ja lapsi kykenee kuvailemaan ympäristöään ja sen tapahtumia kielellisesti. Tämän myötä uudenlainen sosiaalinen kanssakäyminen mahdollistuu. Toverisuhteiden lisäksi alkaa muodostua ystävyysuhteita. Niissä on enemmän vastavuoroisuutta ja tunteiden jakamista.

Netan harjoittelu toteutui Kaarinassa Vuorokoti Rinkelissä päiväkodin vanhimpien lasten ryhmässä eli 4–7-vuotiaiden parissa. Ryhmässä oli enintään 25 lasta ja työntekijöitä oli viisi (Kaarina 2013a). Rinkelin varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan oppimista arjessa kokemusten kautta. Vuodenajat ja suomalaiset juhlaperinteet rytmittävät vuorokodin toimintaa. (Kaarina 2012.) Sallan harjoittelu toteutui Turun Hintsankujan päivähoitoyksikössä 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Myös Sallan ryhmässä lapsia oli enintään 25 ja aikuisia vastaavasti viisi. Hintsankujan päivähoitoyksikössä olevassa varhaiskasvatussuunnitelmakansiossa kerrotaan, että päiväkodissa työskennellään lapsen omaa kulttuuritaustaa arvostaen ja kunnioittaen. Lapsia ohjataan positiivisella kannustuksella eteenpäin, ”tekemällä oppii” -ajatuksella.

Päiväkotiki on tyypillinen lapsen mikrosysteemi. Mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi ovat psykologi Urie Bronfenbrennerin ekologisen teorian ympäristötasoja. Ympäristön ajatellaan koostuvan sisäkkäisistä järjestelmistä. Ekologisen ajattelun lähtökohtana on, että yksilöä voidaan ymmärtää vain osana ympäristönsä osana. Ekologinen teoria pyrkii kokonaisvaltaiseen ajatteluun. Mikrosysteemi tarkoittaa lapsen välitöntä ympäristöä. Se muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista. Lapsi on erottamaton osa ympäristöään ja vaikuttaa siihen, eikä ole pelkästään ympäristön vaikutuksen alainen. Lapsen tullessa päiväkotiryhmään hän muodostaa itse kontakteja, mutta sen lisäksi hän muokkaa jo olemassa olevia vuorovaikutussuhteita. (Puroila & Karila 2001, 207–208; Hujala ym. 2007, 22–23.) Mesosysteemi tarkoittaa lapsen kasvu ympäristöjen välistä vuorovaikutusta, esimerkiksi kodin ja päivähoiton vuorovaikutus. Näiden kasvu ympäristöjen vuorovaikutuksen tuloksia ovat lapsen hoitoa koskevat sopimukset. Eksosysteemiin kuuluu lapsen toimintaympäristön ulkopuolinen elämäntodellisuus. Siihen kuuluu instituutioita lapsen toimintaympäristön ulkopuolelta, kuten työmaailma, tukipalvelut ja asumiseen liittyvät tekijät. Makrosysteemi viittaa kulttuurin institutionaalisiin malleihin. Näitä ovat esimerkiksi sosiaaliset ja poliittiset järjestelmät sekä lakijärjestelmä. (Hujala ym. 2007, 23–26.)

3 KEHITTÄMISTYÖHÖN VAIKUTTANUT TEOREETTINEN TAUSTA

3.1 Varhaiskasvatus ja vuorohoito Suomessa

Varhaiskasvatus tarkoittaa vuorovaikutusprosessia, jossa lapsi omaehtoisen toiminnan kautta, aikuisen ja vertaisryhmäkontaktien avulla, sosiaalistuu aktiiviseksi toimijaksi (Kuokkanen 2014, 25). Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät hoiva ja oppimisen tukeminen. Päämääränä varhaiskasvatuksella on vahvistaa lapsen valmiuksia oppia asioita ja tukea lasta kasvussa oman elämänsä vaikuttajaksi. (Hujala ym. 2007, 11.) Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkemys lapsesta. Käytännön toiminnan perustava ajatus on lapsilähtöisyys. (Kuokkanen 2014, 25.) Tavallisinta ja tutuinta varhaiskasvatustoimintaa on eri tavoin järjestetty lasten päivähoito. Suomalainen varhaiskasvatus ja sen toiminnat kaikissa muodoissa perustuvat Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen ja Suomen lainsäädäntöön. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 5, 15.)

Suomen lainsäädännön ehkä tärkeimmät lait varhaiskasvatuksen kannalta ovat perustuslaki ja laki lasten päivähoitosta. Suomen perustuslakiin on kirjattu kaikki yksilön perusoikeudet (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731). Näitä ovat muun muassa oikeus yhdenvertaisuuteen ja koskemattomuuteen sekä vapaudet omaan kieleen, kulttuuriin ja uskontoon (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731). Laki lasten päivähoitosta koskee niin päivähoidon järjestäjiä, ammattilaisia kuin asiakkaitakin. Lain mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten vanhempia kasvatustehtävässä. Lain mukaan päivähoitoon oikeutettuja ovat lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä. Laki säättää kunnan tehtäväksi järjestää päivähoitoa asukkailleen. Kunta voi järjestää päivähoiton itse, yhteistyössä toisen kunnan tai kuntayhtymän kanssa, hankkimalla palvelun muulta taholta tai antamalla palvelunkäyttäjälle palvelusetelin. Lain mukaan opetus- ja kulttuuriministeriö on

vastuussa lasten päivähoiton valvomisesta, ohjaamisesta sekä yleisestä suunnittelusta. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.) Asetus lasten päivähoitosta määrittelee päivähoiton henkilöstön tarvittavan koulutuksen ja määrän (Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239).

Laki tai asetus lasten päivähoitosta eivät kumpikaan sisällä erillistä säädöstä vuorohoitoa koskien. Molemmissa kuitenkin veloitetaan kuntaa järjestämään hoito tarpeen mukaan kaikkina vuorokauden aikoina. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36; Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239.) Asetuksessa lasten päivähoitosta sanotaan kymmenen tunnin olevan yleensä maksimiaika lapsen yhtäjaksoiselle hoitoajalle (Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239). Vuorohoidossa tämä ei aina toteudu. Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö on uudistuksen alla tämän hetkisen lain ja asetuksen ollessa yli neljäkymmentä vuotta vanhoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Uudistuksen takana on työryhmän ajatus siitä, että nykyinen lainsäädäntö ei enää vastaa nyky-yhteiskunnan vaatimukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 2).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet ovat koottu sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuun Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Julkaisun mukaan oleellista varhaiskasvatuksessa on lapsen, henkilöstön ja vanhempien vuorovaikutus sekä kumppanuus. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa todetaan kasvatustavaksi olevan vanhemmilla ja yhteiskunnan tehtävänä nähdään vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä. Julkaisussa annettiin Stakesin tehtäväksi laatia valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002.)

Suomessa julkista varhaiskasvatustoimintaa ohjaa valtakunnallinen asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sen on laatinut Stakes, nykyinen terveyden ja hyvinvoinnin laitos, vuonna 2002 yhteistyössä eri asiantuntijatahojen kanssa. Toinen tarkistettu painos on vuodelta 2005. Suunnitelma sisältää muun muassa varhaiskasvatuksen päämääriä ja toteuttamiseen liittyviä asioita fyysisistä tiloista sisällöllisiin orientaatioihin asti

(Stakes 2007.). Lisäksi jokaisella kunnalla on omat varhaiskasvatussuunnitelmansa. Turun sekä Kaarinan suunnitelmat ovat vuodelta 2013. Molemmat suunnitelmat sisältävät kuntien varhaiskasvatuksen toiminta-ajatukset, palvelut sekä tietoa lapsen luontaisista toimintatavoista ja orientaatioalueista. (Kaarinan kaupunki 2013b; Turun kaupunki 2013.)

Turussa huoltajien työ- tai opiskeluaikojen vuoksi lapsi voi olla iltahoidossa arkisin kello 18–22. Jos lapsi tarvitsee hoitoa öisin tai viikonloppuisin, on kyseessä ympärivuorokautisesta hoidosta. Turussa useampi päivähoitoyksikkö tarjoaa vuoro hoitoa, mutta ympärivuorokautista vuoro hoitoa tarjoaa vain Kaskenmäen päivähoitoyksikkö. (Turun kaupunki 2014.) Kaarinassa lapsella on mahdollisuus vuoro hoitoon molempien vanhempien ollessa vuoro työssä tai iltaopiskeluissa. Kaarinan ainoa vuoro hoitoa tarjoava yksikkö on Vuorokoti Rinkeli. (Kaarinan kaupunki 2014.) Molemmissa kunnissa hoitoajat määräytyvät vanhempien työ- tai opiskeluaikojen mukaan. Vuoro hoitotarpeen loppuessa lapselle etsitään uusi hoitopaikka kunnan toisesta päiväkodista niin Turussa kuin Kaarinassakin. (Kaarinan kaupunki 2014; Turun kaupunki 2014.)

Päiväkotipalvelujen tarjoaminen vuoro hoitona tuo erityishaasteita varhaiskasvatukselle ja lapsen hyvinvoinnin takaamiselle. On tehty paljon tutkimuksia yhteiskunnan sekä sitä kautta työelämän muutoksista, jotka johtavat vuoro työhön ja sitä kautta lasten hoidon järjestämiseen vuoro hoitona. Me esittelemme vain tutkimuksia, joissa käsitellään vuoro hoitoa päiväkodeissa.

Tiina Palviainen Jyväskylän yliopistosta on tehnyt vuonna 2007 kasvatustieteen pro gradu -tutkielmansa varhaiskasvatuksen vuoro hoitoon liittyen. Hänen Karuselli pyörii, lapset siinä hyörii -niminen tutkielmansa käsittelee vuoro hoidon arkea henkilökunnan näkökulmasta. Aineistoa on kerätty sattumanvaraisesti valituista varhaiskasvatuksen vuoro hoitoyksiköihin eri puolilta Suomea (Palviainen 2007, 33–35). Tuloksissa esiteltiin vuoro päiväkotien henkilökunnan hyväksi kokemia käytäntöjä, joilla tuetaan lapsen ja perheen hyvinvointia sekä taataan hoidon laatu. Tärkeimmäksi käytännöksi nousi kasvatuskumppanuus. Vaihtelevien hoitoaikojen vuoksi erityishaasteena vuoro päivähoitossa lapsen hyvinvoinnin kannalta ovat sosiaalinen kasvu ympäristö ja turvallisuuden tunteen

luominen. Työntekijät ovat maininneet sosiaalista kasvu ympäristöä parantaviksi tekijöiksi pienryhmätoiminnan, omahoitajuuden sekä tiedottamisen lapsille niin työntekijöiden kuin kavereidenkin päiväkodissa viettämistä ajoista. Turvallisuuden tunnetta lisää työntekijöiden kokemusten mukaan päiväkodin kodinomaisuus sekä työntekijöiden aito välittäminen ja henkinen läsnäolo. (Palviainen 2007, 52–56.)

Jyväskylän yliopiston Sanna Kaiponen taas on tutkinut varhaiskasvatuksen vuoro hoitoa lapsen näkökulmasta. Hänen vuonna 2005 tekemä pro gradu - tutkielmansa selvitti lapselle tärkeitä asioita ja kokemuksia vuorohoidosta (Kaiponen 2005, 2). Tuloksissa esitettiin, että yli 4-vuotiaille ovat arjessa selkeästi tärkeimpiä omat lelut ja leikit. Vuorovaikutuksellisista asioista yli 4-vuotiaat mainitsivat tärkeiksi kaverit sekä päiväkodista jonkun tietyn aikuisen. Kaiposen tutkimusaineistosta kävi myös ilmi, että lapset olivat tyytyväisiä vanhemman vuoro työn mahdollistamista aamuvapaista ja vapaapäivistä. Päiväkotiin tulemisen lapset kokivat negatiivisiksi silloin, kun kavereita ei ollut paikalla. (Kaiponen 2005, 53–60.)

Tiina Hannuniemi Helsingin yliopistosta on myös tutkinut vuoro hoitoa lapsen näkökulmasta. Hänen pro gradu -tutkielmansa nimi on Kurkistus lapsen arkeen vuorohoidossa, ja se on valmistunut vuonna 2011. Hän selvitti tutkimuksessaan, miten vuorohoidossa arki rakentuu tilojen, ajan, toiminnan ja vuorovaikutuksen suhteen (Hannuniemi 2011, 6). Vuorohoidon päivä järjestys loi lapsille hyvät mahdollisuudet omaehtoiseen toimintaan, ja aikaa vapaaseen leikkiin oli riittävästi. Tämä loi periaatteessa hyvät puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Hoitoajat asettivat kuitenkin haasteita vuorovaikutukselle. Tutustuminen saattoi kestää pitkään, ja orientoituminen kaverisuhteisiin oli haastavaa vapaiden jälkeen tai lapsen saapuessa hoitoon kesken päivän. Aikuisten osallistuminen lasten toimintaan helpotti lasten mukaan pääsyä ja leikin etenemistä. (Hannuniemi 2011, 76.)

Suomessa varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja toteutukseen vaikuttavat lainsäädäntö, valtakunnalliset linjaukset sekä varhaiskasvatussuunnitelmat. Bronfenbrennerin teorian mukaan tällaisia lapseen vaikuttavia yhteiskunnan

järjestelmiä kutsutaan makrosysteemeiksi (Hujala ym. 2007, 26). Vaikka tämänhetkinen laki lasten päivähoidosta ei sisällä erillisiä säädöksiä vuorohoitoa koskien, on kuntien sitä järjestettävä. Turussa ja Kaarinassa on erikseen ne päivähoitoyksiköt, jotka tarjoavat vuorohoitoa. Esittelemiemme tutkimusten mukaan lapset eivät näe vanhempien vuorotyötä negatiivisena. Vaihtuvat hoitoajat päiväkodissa tuovat kuitenkin haasteita sosiaaliseen kasvuympäristöön ja vuorovaikutussuhteisiin, jotka ovat lapsen hyvinvoinnille tärkeitä.

3.2 Viestintä vuorovaikutuksen perustana

Vuorovaikutus on osapuolten välistä jatkuvaa ja tilannesidonnaista tulkintaa, jonka aikana viestitään ja saadaan palautetta. Sosiaalisissa tilanteissa tällainen vastavuoroinen viestintä on välttämätöntä. (Herrala ym. 2008, 146.) Osapuolet sananmukaisesti vaikuttavat toisiinsa. He vastaavat toistensa käyttäytymiseen oman tulkintansa perusteella. (Niemi 2004, 18–19.)

Vuorovaikutuksen avulla ihmiselle selviää, millainen hän on. Vuorovaikutuksessa viestitään ja saadaan palautetta, ja tämän vastavuoroisuuden kautta voi saada uutta tietoa itsestään ja muista. (Alijoki 1998, 14.) Iästä riippumatta ihminen tarvitsee toista ihmistä peiliksi omille tunteilleen ja ajatuksilleen (Herrala ym. 2008, 147). Tunne-elämän kehittyminen edellyttää vuorovaikutusta, sillä tunteet kuten viha, rakkaus ja kateus toteutuvat ja kehittyvät ainoastaan suhteessa muihin ihmisiin (Alijoki 1998, 14).

Onnistunut vuorovaikutus vaatii hyvää viestintätaitoa. Kommunikaatio- eli viestintätaitoja pidetäänkin tärkeänä vuorovaikutustaitona. Viestintä on perusta ihmisen vuorovaikutukselle. Viestintäprosessiin kuuluu viestin lähettäjä, välittäjä, vastaanottaja ja tilanne. Se on monitahoinen prosessi, johon lukuisat eri tekijät vaikuttavat. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi kielioppi, odotukset ja tulkinnat. Kommunikaatio voi olla sanallista tai sanatonta. (Kauppila 2005, 20–26.)

Sanallinen viestintä liittyy puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen sekä sen ymmärtämiseen. Kieli toimii paitsi ymmärtämisen välineenä myös omien oikeuksien puolustamisen keinona. Sanallisella viestillä on päätarkoitus eli itse sanoma. Sanallinen viestintä kulkee aina jollakin käsitteellisellä tasolla, joten viestinnässä voi tulla väärinkäsityksiä. Sanat eivät ole yksiselitteisiä, vaan ne voivat herättää monenlaisia lisämerkityksiä. (Kauppila 2005, 20–26.) Sanojen yksilölliset merkitykset riippuvat kulttuurista ja ihmisen omista kokemuksista (Vilén ym. 2008, 20). Pienen lapsen viestintätaitojen kehityksessä keskeistä on kielen oppiminen. Puhe mahdollistaa monipuolisemman vuorovaikutuksen. Oppiminenkin tapahtuu lähinnä kielen välityksellä. Tiedon hankinta ja jakaminen edellyttävät kielellisiä taitoja. (Alijoki 1998, 14.)

Sanaton viestintä koostuu ilmeistä, eleistä sekä muusta kielenulkoisesta viestinnästä. Kielenulkoisia viestintäkeinoja ovat esimerkiksi äänenkäyttöön liittyvät asiat, kuten sointi, painotus, ja korkeus. (Vilén ym. 2008, 20.) Sanaton viestintä on harvoin tietoista. Tunteita ilmaistaan etenkin kasvojen ilmeillä, ja niiden hallintaa voi harjoitella. Eleet, kehon liikkeet ja ääni voivat tästä huolimatta paljastaa todelliset tunteet. Empatiakyvyn kehittäminen auttaa eläytymään muiden tilanteisiin ja siten kohti parempaa vuorovaikutusta. (Alijoki 1998, 12.) Hyvässä vuorovaikutuksessa sanalliset ja sanattomat viestit ovat yhdenmukaisia. Jos ne ovat ristiriidassa, on sanattoman todettu olevan luotettavampaa. Arvioiden mukaan sanaton viestintä käsittää yli puolet sosiaalisesta kanssakäymisestä. Tämä ilmeiden kieli on myös kansainvälistä. Esimerkiksi ilon ja surun tunteet tulkitaan samalla tavalla kaikkialla. Ihminen oppii jo pienenä tunnistamaan ilmeitä. Jo muutaman kuukauden ikäinen lapsi voi tietoisesti hymyillä. (Kauppila 2005, 33.)

Vuorovaikutustaitoihin kuuluu myös sosiaalinen kyvykkyys eli sosiaalinen kompetenssi. Tämä tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka ilmenevät kykyinä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. (Kauppila 2005, 23.) Sosiaaliset taidot ovat henkilön valmiuksia, joilla hän kykenee ratkaisemaan ongelmia arjessa ja saavuttamaan omia päämääriään niin, että päädytään positiivisiin seurauksiin sosiaalisissa tilanteissa (Nurmi ym. 2014, 61). Tällainen

taito on lapsilla esimerkiksi leikkiin tai ryhmään liittyminen. Se on yksi lapsuusiän keskeinen tavoite. Lasten yrityksistä liittyä ryhmään torjutaan tai jätetään huomiotta jopa 25 prosenttia. Yleensä uusi tulokas on se, joka joutuu lähestymään muita. (Salmivalli 2005, 74–75.) Sosiaalisesti taitavat lapset ovat yleensä suosittuja toveripiirissään. (Nurmi ym. 2014, 61).

Lapsen sosiaalinen kompetenssi muodostuu useista eri taidoista. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu kommunikointi, kuunteleminen, auttaminen, jakaminen ja yhteistyö. Kiintymyssuhteet ja osallisuus puolestaan käsittävät muuan muassa lapsen tyytyväisyyden sekä yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemuksen. Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös itsesäätely ja tunnetaidot. Ne sisältävät esimerkiksi impulssienhallinnan ja empatian. (Nurmi ym. 2014, 61.) Empatia tarkoittaa kykyä osallistua toisen tilanteeseen tunnetasolla ja ymmärtää sitä (Kauppila 2005, 24).

Lapsuus on aikaa, jolloin opetellaan vuorovaikutustaitoja ja kasvetaan kohti sosiaalista pätevyyttä (Huhtanen 2005, 13). Sosialisatioprosessi alkaa jo varhain lapsuudessa. Se tarkoittaa ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan. (Kauppila 2005, 19.) Jo vauvana alkavat hahmottaa vuorovaikutuksen sosiaaliset perustaidot, kuten aloitteen tekeminen ja niihin vastaaminen sekä kuunteleminen (Alijoki 1998, 14). Lapsi oppii vuorovaikutustaitojen perusmallit vanhemmiltaan ensimmäisinä elinvuosinaan. Tämä tapahtuu arjen toiminnoissa, kuten pukemisen ja syömisen aikana. Vanhempien tapa puhua ja kuunnella lasta muokkaavat lapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä. Lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavat omien vanhempien elämäntapa, sosiaaliset säännöt sekä sosiaaliset että kielelliset taidot. (Alijoki 1998, 9–10, 17.) Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä on erityisen tärkeää kielen oppiminen. Lapsen vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisuuden myönteinen kehittyminen varhaisina vuosina vaatii vahvaa ja turvallista tunnesuhdetta omiin vanhempiin. (Alijoki 1998, 18.)

Päiväkoti toimii vanhempien ohella kasvattajana. Lasten päivähoitolain mukaan päivähoiton tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten vanhempia

kasvatustehtävässä (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36). Katsekontakti on tärkeää ja kasvattajan tulisi kyykistyä lapsen tasolle vuorovaikutustilanteessa. Onnistunut vuorovaikutus edellyttää sitä, että viesti on tulkittu oikein. Aikuisen tulisi käyttää vain sellaisia sanoja, jotka lapsi ymmärtää. Sanallinen ja sanaton viesti eivät saa olla ristiriidassa keskenään. Jos äänensävy on vihainen, voi lapsi pahimmillaan pelätä aikuista. Kasvattajan on harkittava sekä puhumisen tapaa että sisältöä tarkkaan, sillä hän toimii mallina lapselle. Kasvattaja voi omalla toiminnallaan opettaa lasta hallitsemaan kielteisiä tunteita. Toistuvissa vuorovaikutustilanteissa lapsi oppii vähitellen säätelämään omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Heikoilla vuorovaikutustaidoilla kasvattaja voi jopa lisätä lapsen erityisen tuen tarvetta päiväkodissa (Koivunen 2009, 47–50.)

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät nopeasti. Kolmevuotiaana lapsi joutuu vielä helposti riitaan vertaistensa kanssa, sillä vähäinen kokemus rajoittaa ajatusmaailmaa. Oma kokemus on vielä tärkeämpää kuin muiden tunteet. Nelivuotiaana lapsi osaa jo noudattaa ryhmän sääntöjä ja kuunnella muita. Viisivuotiaalle asema kaveripiirissä ja lapsiryhmässä alkavat merkitä entistä enemmän. Leikeissä on sääntöjä ja sisältöjä. Yhdessäolo onnistuu jo ilman jatkuvaa kinastelua. Kuusivuotias kykenee ilmaisemaan itseään selkeästi puhumalla ja löytää sanat tunneilmaisuuksiin. Kokemukset ja uusi tieto jäsentyvät ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen kautta lapselle. Mitä saa ja mitä ei saa tehdä opitaan vastavuoroisen tunteiden jakamisen ja empatian myötä. (Alijoki 1998, 65–70.)

Vuorovaikutus on siis sosiaalisen kanssakäymisen perusta. Vuorovaikutuksessa viestitään, saadaan palautetta ja tulkitaan. Sosiaaliset taidot alkavat kehittyä jo varhain lapsuudessa, ja niin vanhemmillä on päävastuu lapsen kasvamisesta yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisilta taidoiltaan. Päiväkodin tulee omalta osaltaan tukea lasten taitojen kehittymistä. Päiväkodissa kasvattajan tulee olla tietoinen omasta tavastaan olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät merkittävästi kolmen ja kuuden ikävuoden välillä, ja tänäkin aikana päiväkodissa voidaan tukea näiden taitojen kehittymistä. Päiväkodissa lapselle

tarjoutuu mahdollisuus päästä harjoittelemaan ja kehittämään sosiaalisia taitojaan ryhmässä.

3.3 Päiväkoti vertaisryhmien tarjoajana

Mikä tahansa ihmisjoukko ei ole ryhmä. Joukosta tulee ryhmä, kun sen jäsenillä on yhteinen tavoite, keskinäistä vuorovaikutusta tai vähintään mahdollisuus siihen sekä käsitys siitä keitä ryhmään kuuluu. Ryhmän tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit sekä johtajuus. Valtaosa ihmisistä kuuluu useampiin ryhmiin. (Kopakkala 2008, 36.) Ryhmään kuulumisen voi olla oma valinta, seuraus jostain toisesta valinnasta tai johtua yksilöstä riippumattomista olosuhteista (Ojala & Uutela 1992, 87–88).

Lasten ryhmät ovat erilaisia kuin aikuisten vastaavat ryhmät. Lapset eivät vielä hallitse kaikkia vuorovaikutuksen taitoja, jotka aikuiset hallitsevat. Lasten ryhmille on ominaista nopea muuttuminen, joten ohjaajalta vaaditaan joustamiskykyä. Kasvattajalla on merkittävä rooli ryhmän toiminnassa. (Haapaniemi & Raina 2005, 130.)

Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Vaikka vertaiset eivät aina olekaan täsmälleen samanikäisiä kuin lapsi itse, ovat he silti usein ikätovereita. (Salmivalli 2005, 15.) Vertaisryhmään voi kuulua kavereita kotiympäristössä, päivähoidossa, harrastuksissa tai muissa säännöllisissä ryhmäkokoontumisissa. Jo alle yksivuotiaana lapsi on mielellään tekemisissä suunnilleen omanikäistensä kanssa. Vanhempana leikkikaveria etsitään pihapiiristä ja päivähoidosta. (Järvinen ym. 2009, 161.)

Päiväkoti on lapsuuden instituutio, joka kokoaa lapsia yhteen ja tarjoaa ympäristön lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Lapset kokeilevat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan rakentaa sosiaalisia asemia ja vertaavat omaa asemaansa muihin lapsiin. Päiväkodissa lapset saavat kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja ryhmässä toimimisesta. Vertaisryhmää on korostettu yhtenä lasten sosiaalistumisresurssina. (Lehtinen 2000, 20–21.)

Vertaisryhmässä lapsi voi harjoitella kotona oppimiaan sosiaalielämän taitoja (Järvinen ym. 2009, 161). Lapsen vertaissuhteiden muodostaminen vaatii neuvottelua muiden lasten kanssa ja kompromissien tekemistä. Lapsi voi oppia erilaisuuden hyväksymistä, toisten huomioon ottamista ja auttamista. (Lehtinen 2009, 138, 154.) Lapsella on mahdollisuus saada myönteisiä kokemuksia ja samalla itsetunto voi kehittyä (Järvinen ym. 2009, 161). Lapsi voi rakentaa käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan vertaisryhmässä, sillä sosiaalisen vertailun kautta lapsi oppii itsestään (Salmivalli 2005, 33). Lasten omista kokemuksista tärkeintä päiväkodissa ovat muut lapset ja lapsiryhmä. Lapset pyrkivät ensisijaisesti rakentamaan suhteita vertaisiinsa, eivät niinkään päivähoiton aikuisiin. (Hujala ym. 2007, 23.)

Vertaiset voivat tukea sellaisten lasten kehitystä, joilla on heikommat sosiaaliset taidot. Myönteiset kokemukset vertaisista voivat lieventää lapsen omasta negatiivisesta käytöksestä johtuvia seurauksia. Kielteiset kokemukset vertaisista voivat puolestaan aiheuttaa lapselle stressiä ja lisätä lapsen negatiivisia käsityksiä itsestä sekä muista. (Neitola 2013, 104.) Kohtalainen toverisuosio suojaa lasta vaikeuksilta tulevaisuudessa. Jos lapsi torjutaan vertaisryhmässä, hän saattaa alkaa pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Lapsi, joka jää ryhmän ulkopuolelle menettää mahdollisuuden päästä harjoittamaan sosiaalisia taitojaan yhtä paljon kuin muut lapset. Torjutuiksi tulevilla lapsilla on suurempi riski jäädä ulkopuoliseksi ja jopa kokea kiusaamista. (Salmivalli 2005, 33.) Leikin ulkopuolelle jäävät lapset jäävät helposti sivuun myös muussa toiminnassa, ja silloin on vaara syrjäytyä. Tällöin lapsi voi tulevaisuudessakin olla epävarma sosiaalisissa tilanteissa. (Järvinen ym. 2009, 161.)

Lapsiryhmän keskinäissuhteiden ei voi antaa muodostua ilman aikuista. Kasvattajan tehtävä on varmistaa, että kenestäkään ei tule silmätikkua eikä kukaan jäisi yksin. (Helenius 2008, 53–54.) Kasvattaja voi näyttää hyvää mallia omalla toiminnallaan ja puuttua ryhmän kielteisiin ilmiöihin. Päivähoidossa on mahdollisuus vahvistaa lapsen asenteita ja toimintatapoja, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen tulevaisuudessa. (Koivunen 2009, 54.) Kasvattajan tehtävänä

on varmistaa, että lapsi tottuu toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Tämä auttaa lasta kohtaamaan uusia ihmisiä myöhemmin elämässä. (Järvinen ym. 2009, 161.) Kasvattajan vastuulla on turvallisen ympäristön luominen. Ryhmän myönteinen yhteistoiminta edellyttää turvallista ilmapiiriä. Lasten tulisi kokea, että he voivat luottaa aikuisten olevan läsnä ja auttavan heitä tarvittaessa. Päivähoidon työntekijöiden vastuulla on määritellä, mikä on hyväksyttävää käytöstä ryhmässä ja mikä ei. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 23.) Turvallisuutta voidaan lisätä vahvistamalla me-henkeä ja ryhmän kiinteyttä eli koheesiota. Ryhmän koheesio tarkoittaa yhteenkuuluvuuden tunnetta eli ryhmän jäsenten yhdessä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Lapsiryhmän sisälle saattaa syntyä pienryhmiä, mikä ei välttämättä ole positiivinen asia. Joskus nämä pienryhmät käyttäytyvät vihamielisesti muita kohtaan. Kasvattajan on siis tärkeää vahvistaa koheesiota koko ryhmän tasolla. Yksi tapa on ryhmän vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen. (Repo 2013, 122–124.)

Vertaiset voivat tukea lapsen kehitystä monin tavoin, mutta saattavat aiheuttaa lapselle myös negatiivisia kokemuksia. Päiväkoti kokoaa lapsia yhteen ja tarjoaa ympäristön lasten vertaissuhteille. Päiväkotiryhmässä lasten suhteiden ei pidä antaa muodostua oman onnensa nojassa, sillä lapsilla ei ole vielä samoja taitoja kuin aikuisilla. Aikuisen vastuulla on vahvistaa lasten tunnetta ryhmän yhteenkuuluvuudesta. Kasvattajan tulee kiinnittää huomiota erityisesti leikin ulkopuolelle jääviin lapsiin, sillä he jäävät usein ulkopuoliseksi muustakin (Järvinen ym. 2009, 161). Olennainen piirre lasten vertaissuhteissa on leikki. Kaverisuhteiden muodostuminen edellyttää olosuhteita, joissa voi leikkiä. (Laine 2014, 102.)

3.4 Leikki eri muotoineen

Leikin voisi laskea yhdeksi lapsen perustarpeista. Vaikka lapselle ei ole hengenvaarallista olla leikkimättä, on leikki henkisen kehityksen kannalta elintärkeää. (Kahri 2003, 40.) Leikki on yleismaailmallinen ilmiö, mutta sen yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Siispä on tyydyttävä kuvaamaan leikin

tunnusmerkkejä. (Kalliala 2003, 185.) Leikki on vapaaehtoista ja sisäisesti motivoitunutta toimintaa, johon lapsi luontaisesti suuntautuu. Leikin lopputulos ei ole olennaista, vaan sen tuottama ilo. (Nurmi ym. 2014, 65.) Leikki ei ole lapsen työtä, vaan se on lapsen tärkeä kehitystehtävä (Koivunen 2009, 40).

Leikki on kehitystä ja oppimista edistävää toimintaa. Leikkiessä toisten kanssa lapsen vuorovaikutustaidot sekä kielelliset ja fyysiset taidot kehittyvät. (Virolainen 2014, 175.) Leikkiessään lapsi tutustuu ympäristöönsä ja jakaa kokemuksia muiden kanssa (Nurmi ym. 2014, 65). Leikkiessä lapsi voi käsitellä omia ajatuksiaan, tunteitaan, elämyksiään sekä kokemuksiaan. Hän voi löytää niille ilmaisukeinoja ja oppia ymmärtämään niitä paremmin. Leikkiessä lapsi kehittyä ja voimistuu monin eri tavoin, sillä leikkiin heittäytytään kokonaisvaltaisesti. Leikki on tarpeellista lapsen kaikkina ikäkausina. (Kahri 2003, 40–41.)

Kaikenikäisillä on oikeus leikkiin, mutta se on merkityksellisintä lapsen varhaisina vuosina. Suomessa leikkiä pidetäänkin tärkeänä lähtökohtana varhaiskasvatuksessa. Leikin vakavasti ottaminen asettaa vaatimuksia kasvattajille. Varhaiskasvatuksella on oma lähestymistapansa leikkiin, mutta leikkiä ei saa valjastaa yksinomaan oppimista tukemaan. Leikin itseisarvosta on pidettävä kiinni. Leikki on lasten ominta tekemistä ja toisaalta toimintaa, johon aikuiset vaikuttavat monin eri tavoin. Kasvattajat määrittelevät fyysisen tilan, välineet ja keston leikille sekä rajaavat kokemuksia. (Kalliala 2012, 204–205.)

Kasvattaja voi myös osallistua leikkiin. Hän voi osallistumalla rikastaa leikkiä tarjoamalla ajattelun ja oppimisen rakennusaineiksia eli vaihtoehtoja, joita lapsi ei itse osaisi toivoa. Jos kasvattaja on leikissä mukana, hän voi myös vähentää lasten keskinäisiä ristiriitatilanteita. Hän kykenee tarttumaan tilanteeseen heti, joten leikki pääsee jatkumaan nopeasti. Tämä ehkäisee tilanteen toistumisesta. Kasvattaja voi myös auttaa lasta liittymään leikkiin näyttämällä esimerkkiä. (Repo 2013, 181–182.)

Lasten vapaalle leikille tulee varata aikaa, mutta myös ohjattu toiminta on perusteltua. Leikit, joissa aikuinen on leikin ohjaajan ja säätelijän roolissa, ovat pedagogisesti perusteltuja ja kehittävät lasta monipuolisesti. Ohjattujen leikkien ja ryhmäyttämisleikkien kautta voi vahvistaa me-henkeä. (Repo 2013, 188.)

Leikki saa monenlaisia muotoja lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Vauvaikäisen kanssa leikit liittyvät yleensä hoitotilanteisiin, jotka ovat vanhemman ja lapsen hellyydenosoituksen hetkiä. (Kahri 2003, 40.) Aika ennen kuin lapsi oppii puhumaan ja liikkumaan on sylileikeille otollisinta aikaa (Helenius & Lummelahti 2013, 63). Kolmena ensimmäisenä elinvuotena lapsen leikit ovat enimmäkseen esine- ja toimintaleikkejä. Ympäristön esineitä liikuttamalla ja koskettamalla lapsi saa palautetta niiden ominaisuuksista. Kokemusten kautta lapsi oppii jäsentämään havaintojaan. Ensimmäisen vuoden loppupuolella lapsi alkaa käsitellä tarkoituksenmukaisemmin tuttuja esineitä. Esinetoiminnot alkavat siis eriytyä. Toisen elinvuoden alkupuolella lapsi alkaa leikkiä symbolisia leikkejä. Tämä tapahtuu ensin suuntaamalla toimintoja itseän, esimerkiksi olevinaan syömällä tyhjästä lusikasta. Toisiin kohdistuvassa symbolisessa leikissä leikki laajenee ulkopuolisiin kohteisiin, kuten vanhempiin tai nukkeihin; tyhjällä lusikalla syötettäisiin myös muita. (Nurmi ym. 2014, 57–58.)

Alle 3-vuotias leikkii pääasiallisesti yksin tai rinnakkain toisen lapsen kanssa. Varsinaista leikin kulta-aikaa on kuitenkin ikäkausi kolmivuotiaasta seitsemänvuotiaaksi. Kolmevuotiaasta eteenpäin lisääntyvä yhteisleikki on lapsen kannalta merkittävää. Yhteisleikissä kohdattavia kokemuksia ja merkityksiä on mahdollista päästä jakamaan. Samalla se on tilaisuus kehittää eläytymiskykyä, empatiaa ja vuorovaikutustaitoja, samoin kuin asenteita sekä moraalia. Samanaikaisesti harjaantuvat niin itsenäisyys kuin yhteistyötaidot. (Kahri 2003, 40–41.) Kolmevuotiaiden ja vanhempien lasten keskuudessa rakenteluleikit ovat suosittuja. Kolmantena elinvuotena lapsella alkavat myös roolileikit. Nämä leikit ovat hyviä hetkiä harjoitella vuorovaikutus- ja yhteistoimintataitoja. Viisivuotiaana lapset leikkivät sääntöleikkejä, joita ovat esimerkiksi lautapelit ja pihaleikit. Tietokonepelit ovat uusinta toimintamuoto

leikeissä. Nekin voivat olla lasta kehittäviä, edellyttäen vanhempien valvontaa. (Nurmi ym. 2014, 67–70.)

Leikin sisältöjä voidaan luokitella ikäkausittain. Leikin luokittelu muulla tavoin on haastavaa sen monimuotoisuuden vuoksi. Kalliala (1999, 40; 84–104;138) esittelee kirjassaan Robert Caillois'n tavan luokitella leikkiä. Caillois'n tavoitteena on luokitus, jolla leikit kaikessa monimuotoisuudessaan ja muunnelmissaan voidaan palauttaa muutama selkeästi määriteltyyn luokkaan. Hän on jaotellut leikin neljään perustyyppiin, joiden nimitykset ovat agon, alea, mimicry ja ilinx. Jokaisella perustyyppillä on oma pääteemansa. Agon-tyyppisten leikkien pääteema on kilpailu. Tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi hippa ja kirkonrotta. Alea perustuu sattumaan. Taidon sijasta onni ratkaisee. Lotto ja arpomislorut, kuten ”entten tentten” ovat esimerkkejä tästä. Mimicryssä keskeistä on kuvittelu. Näissä leikeissä leikkijä on uskovinaan tai uskottelevinaan itselleen tai toisille olevansa joku toinen. Kotileikki on hyvä esimerkki mimicry-leikeistä. Neljännessä kategoriassa, ilinxissä, tavoittelun kohteena on fyysinen huimaus ja psyykinen pyöritys. Huimaus on nimenomaan leikin pääidea. Riehunna on yksi ilinx-leikkien tunnuspiirre. Tähän kategoriaan lukeutuu esimerkiksi lyhtypylväässä kieppuminen tai kaverin keinun kettingin kiertäminen kierteelle ja sen päästäminen pyörimään.

Leikki on lapsen tärkeä kehitystehtävä. Se edistää lapsen kehitystä ja oppimista. Erityisen tärkeää leikki on päiväkotikäiselle lapselle. Päiväkodissa tulee olla aikaa varattuna vapaalle leikille, mutta myös ohjattu leikki on tarpeellista. Se sopii erityisesti ryhmähengen vahvistamiseen. Lasten leikkien sisällöt vaihtelevat ikäkauden mukaan. Ikäkausien lisäksi leikkien sisältöjä voidaan luokitella Robert Caillois'n teorian mukaan, ja tätä luokittelua olemmekin hyödyntäneet kehittämistyössämme.

4 PROSESSIN AIKANA KÄYTETYT MENETELMÄT

4.1 Tiedonkeruuta ja motivointia haastattelun avulla

Käytimme toisena tiedonkeruumenetelmänä haastattelua. Vaikka kyseessä oli kehittämistyö, käytimme tutkimusmenetelmiä tiedon keruussa. Käyttämällä valmiita tutkimuskäytäntöjä voidaan pyrkiä turvaamaan tiedon laatua toiminnallisissa opinnäytetöissä (Vilkkä & Airaksinen 2003, 57). Haastattelu on ensisijaisesti laadullinen menetelmä. Laadulliset menetelmät sopivat tilanteeseen, jossa tarkoitus on toteuttaa idea, joka nojautuu kohderyhmän näkemyksiin. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 57.) Pehdyttyämme menetelmiin totesimme, että ryhmähaastattelu oli meille sopiva menetelmä alun tiedon keräämiseen.

Tarkoituksena oli heti harjoittelujen alussa kartoittaa päiväkotien työntekijöiden kokemuksia ja ajatuksia kehittämistyöhömmme liittyen. Tavoitteenamme oli saada työntekijät tietoisiksi kehittämistyöstämme sekä saada heidät innostumaan siitä. Haastattelutilanteessa haastateltavat henkilöt nähdään aktiivisina osapuolina (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36). Etukäteen voi olla vaikeaa tietää, minkälaisia vastauksia on odotettavissa. Erityisesti silloin, jos aihealue on vieraampi. Tällaisissa tilanteissa kyselylomakkeita on hankalaa laatia. Haastattelu antaa mahdollisuuden selventää ja syventää tietoja tarvittaessa lisäkysymysten avulla. Haastattelu antaa myös mahdollisuuden motivointiin, toisin kuin lomakekysely. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.) Meidän kehittämistyömme työstövaiheen alkuun sopi parhaiten haastattelu.

Ryhmähaastattelun avulla on mahdollista saada nopeasti tietoa monelta vastaajalta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat saada toisiltaan tukea, ja tällä tavoin jännityskin voi vähentyä. Tietoakin on mahdollista saada tavallista enemmän, sillä haastateltavat voivat yhdessä muistella tai jakaa kokemuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 95.) Haastateltavien keskinäisen kanssakäymisen myötä keskustelu voi edetä syvällisellekin tasolle, ja näin haastattelijankin ymmärrys aiheesta voi kasvaa. Jopa erimielisyydet

haastateltavien kesken voivat auttaa tiedon saamisessa, sillä puolustaessaan omia näkökantojaan haastateltavat kertovat enemmän ajatuksistaan. (Corbetta 2003, 276.) Valitsemassamme menetelmässä oli myös haasteita. Ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä ajankäytön kannalta, mutta toisaalta haastattelusta sopiminen ja sen järjestäminen saattaa viedä aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Riskinä on myös, että kaikki haastateltavat eivät välttämättä saavu paikalle. Ryhmähaastattelun haasteena on ryhmän sisäinen dynamiikka: toiset voivat olla hallitsevampia, ja joku saattaa jäädä kokonaan keskustelun ulkopuolelle. Yleensä ryhmähaastattelut tallennetaan, ja mikrofoni saattaa olla liian kaukana joistakin osallistujista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Pohdittuamme sekä hyviä että huonoja puolia, päädyimme pitämään haastattelumme ryhmässä.

Fokusryhmä on ryhmähaastattelun menetelmä. Sillä selvitetään ihmisten tarpeita, mieltymyksiä, reaktioita ja ideoita tuotteiden tai palveluiden kehitystä varten. Siihen kuuluu ajatus ryhmän koostumuksen fokuoimisesta. (Toikko & Rantanen 2009, 145.) Fokusryhmähaastattelussa ryhmähaastatteluun yhdistyy ajatus siitä, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen tai asian (Bryman 2001, 337). On todettu, että toimivin koko fokusryhmälle on 6–10 osallistujaa. Pienemmissä ryhmissä yksittäiset henkilöt voivat korostua liikaa, ja suuremmissa osallistujien tasapuolinen vuorovaikutus voi olla vaikeaa. (Toikko & Rantanen 2009, 63.) Tarkoituksenamme oli haastatella varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joilla on kokemusta vuorohoidosta. Teimme tuotoksemme Hintsankujan päivähoitoyksikön ja Vuorokoti Rinkelin käyttöön, joten halusimme haastatella nimenomaan niissä päiväkodeissa työskenteleviä ihmisiä. Fokusryhmämme koostui siis näiden päiväkotien työntekijöistä. Työntekijöitä molemmissa yksiköissä oli paljon, mutta pyrimme saamaan ryhmähaastatteluun paikalle enintään kymmenen työntekijää.

Fokusryhmähaastattelussa keskustelutilanteen kulku pyritään luomaan mahdollisimman selväksi. Aluksi keskustelussa avataan käsiteltävä teema yleisellä tasolla. Toinen kysymys kohdistetaan varsinaiseen mielenkiinnonkohteeseen. Kolmannessa näkökulma pyritään siirtämään

tulevaisuuteen. (Toikko & Rantanen 2009.) Meikin noudatimme tätä kolmen aihealueen ideaa. Aloitimme haastattelut kertomalla kehittämistyöstämme ja haastattelun tarkoituksesta. Tämän jälkeen aloitimme keskustelun siitä, mitä käsite vuorovaikutus osallistujille tarkoittaa. Mielenkiintomme kohteena oli vuorovaikutus vuorohoidossa. Halusimme kuulla haasteista sekä hyväksi koetuista tavoista sen tukemiseen, erityisesti leikin keinoin. Lopuksi keskityimme itse tuotokseen; mitä he siltä toivoivat, mihin tilanteisiin sen käyttö sopisi. Emme halunneet johdatella tilannetta liikaa, vaan halusimme antaa haastateltaville riittävästi tilaa kertoa kokemuksistaan.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä ei aina ole välttämätöntä analysoida aineistoa yhtä tarkasti ja järjestelmällisesti kuin tutkimuksellisessa opinnäytetyössä (Vilkkä & Airaksinen 2003, 57–58). Tutkija Timo Laine on esittänyt yleisen kuvauksen laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisestä. Ensin päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa. Aineisto käydään läpi, ja siitä merkitään kohdat, joista ollaan kiinnostuneita ja muu aineisto jää pois. Merkityt asiat kerätään yhteen, erilleen muusta aineistosta eli toisin sanoen aineisto litteroidaan. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan ja lopuksi siitä kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92.)

Toiminnallisissa opinnäytetöissä riittää yleensä suuntaa-antava tieto. Sen vuoksi myöskään haastattelujen litterointi nauhoilta ei ole yhtä välttämätöntä kuin tutkimuksellisissa opinnäytetöissä. Nauhoituksesta kannattaa litteroida osa, joka suoraan liittyy tuotokseen tai asiakasryhmään (Vilkkä & Airaksinen 2003, 63–64.) Tämän vuoksi litteroimme nauhoituksista vain sen osan, joka suoraan liittyi kehittämistyömme aiheeseen.

Kun aineistoa tuotetaan haastattelun avulla, on saatu materiaali laajaa ja moniaineksista. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat aineiston käsittelyn kolme osatehtävää, jotka tutkijan täytyy suorittaa. (Ruusuvuori ym. 2010, 11.) Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien näkökulmasta (Ruusuvuori ym. 2010, 18).

Pelkkä luokittelu ei ole sama asia kuin analyysi. Analyysivaiheen tehtävänä on saada irti jotain, mitä suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. (Ruusuvuori ym. 2010, 19). Laadullisella menetelmällä kerättyä aineistoa ei toiminnallisessa opinnäytetyössä ole välttämätöntä analysoida, vaan sitä voidaan käyttää lähteenä konsultaation tavoin. Analysointi on tarpeellista, kun tietoa halutaan käyttää sisällöllisten valintojen perusteluun. Tällöin keinoksi riittää tyypittely tai teemoittelu. (Vilkka & Airaksinen 2003, 64.) Luokittelimme haastatteluista saadun aineiston eri kategorioihin. Teimme jokaisesta kategoriasta yhteenvedon, jossa nostimme esille litteroitujen katkelmien sisällöt omin sanoin. Niiden pohjalta lähdimme valitsemaan leikkejä ja perehtymään kirjallisuuteen tärkeimmistä asioista.

Fokusryhmähaastattelu on tiedon keräämiseen käytetty menetelmä, jota käytimme työstövaiheen alussa. Käytimme nimenomaan fokusryhmää, sillä olimme kiinnostuneita vain henkilöistä, joilla on kokemusta vuorohoidosta Hintsankujalla tai Rinkelissä. Haastattelun käyttö antoi myös mahdollisuuden päiväkotien työntekijöiden motivointiin, joka oli tärkeää työskentelyprosessin alussa. Kehittämistyössä aineiston tarkka ja järjestelmällinen analyysi ei ole niin tärkeää kuin tutkimustyöskentelyssä (Vilkka & Airaksinen 2003, 57–58). Me käsitelimme haastatteluista saadun tiedon luokittelulla.

4.2 Kyselylomakkeilla ajatuksia ja mielipiteitä

Hyödynsimme kyselylomakkeita tiedon keräämisessä myöhemmissä vaiheissa. Kyselylomakkeita käytetään pääsääntöisesti määrällisenä tutkimusmenetelmänä, mutta niitä voidaan käyttää myös laadullisena menetelmänä (Anttila 2006, 260). Tavallisin ero määrällisillä ja laadullisilla menetelmillä on, että määrälliset perustuvat numeroiden käyttöön (Hirsjärvi & Hurme 2008, 22, 24). Me käytimme kyselylomakkeita laadullisena menetelmänä, sillä tarkoituksena oli koota tuotos päiväkotien työntekijöiden näkemyksiin nojaten. Käytimme kahta erilaista kyselylomaketta työntelyssämme aikana: havainnointi- sekä palautelomaketta. Molemmat kyselylomakkeet

löytyvät liitteistä. Kyselyt olivat meille tehokkain tapa saada esille työntekijöiden mielipiteitä, koska tiesimme tarkalleen mitä halusimme kysyä. Tarkkoja sääntöjä kyselylomakkeiden laadinnalle ei ole, mutta kirjallisuudesta on löydettävissä yleisiä ohjeita (Hirsjärvi ym. 2007, 197).

Kyselylomakkeen laadinnassa selvyys on tärkeää. Tulisi pyrkiä laatimaan kysymyksiä, jotka merkitsevät samaa kaikille vastaajille, esimerkiksi sanaa ”usein” kannattaa välttää. Rajatut kysymykset ovat parempia kuin yleiset, sillä yleisellä tasolla olevaan kysymykseen sisältyy paljon tulkintamahdollisuuksia. Kysymyksistä ei saisi tulla liian pitkiä, jotta ne ovat helposti ymmärrettävissä. Yhdessä kysymyksessä tulee kysyä vain yhtä asiaa. Ammattikieltä tulee käyttää harkiten, sillä se saattaa olla osalle vastaajista vaikeaselkoista. Johdattelevia kysymyksiä tulee välttää. (Hirsjärvi ym. 2007, 197–198.)

Molemmissa lomakkeissa kysyimme vain oleellisimmat asiat, jotta lomake pysyisi mahdollisimman lyhyenä. Kysymykset pyrimme laatimaan niin ytimekkäiksi ja yksinkertaisiksi, ettei vastaajille tulisi epäselvyyttä siitä, mitä tarkoitimme. Havainnointilomaketta jopa esitestasimme. Kumpikin lomake sisälsi vain avoimia kysymyksiä. Kun ei ole valmiiksi annettuja vaihtoehtoja, vastaajalla on mahdollisuus sanoa mitä hän todella ajattelee. (Hirsjärvi ym. 2007, 193–196.) Avointen kysymysten etuna on se, että vastausten joukossa voi olla hyviä ideoita. Positiivista on myös mahdollisuus selvittää vastaajan mielipide perusteellisesti. (Valli 2001, 111.)

Käytimme kyselylomaketta (liite 2) työntekijöiden ajatusten keräämiseen leikkikokeilujen jälkeen. He kirjasivat havaintonsa tilanteesta lomakkeeseen. Havainnot ovat tärkeä osa arkielämää sekä sitä, miten hahmotamme ympäristömme ja reagoimme siihen (Grönfors 2001, 124). Tiedonkeruussa havainnointi on arkihavainnointia suunnitelmallisempaa ja systemaattisempaa. Havainnointitekniikka suunnitellaan joko jäseneltyinä tai jäsentämättömänä. Jäseneltyssä eli strukturoidussa tekniikassa havainnoinnin kohteet järjestellään etukäteen, kun taas jäsentämättömässä eli strukturoimattomassa jälkeenpäin. (Anttila 2006, 191.) Me teimme valmiit lomakkeet tarkkaileville työntekijöille ennen kokeiluja eli havainnointitekniikkamme oli jäsenelty.

Kyselomakkeen (liite 4) avulla keräsimme myös lopuksi palautteen valmiista tuotoksestamme. Palautteen kerääminen kyselylomakkeilla mahdollisti nimettömänä vastaamisen. Tällä pyrimme varmistamaan, että kyselyyn vastataan totuudenmukaisesti. Kyselyaineiston keräämisen perusoletuksena on, että vastaajat ovat rehellisiä (Anttila 2006, 183). Kyselylomakkeilla suoritettussa tiedonkeruussa kehittämishankkeen tekijä ei vaikuta olemuksellaan tai läsnäolollaan vastauksiin. Luotettavuutta lisää myös se, että kysymykset esitetään kaikille samassa muodossa. (Valli 2001, 101.)

Kun kyselylomakkeilla saatu aineisto tarkastellaan laadullisesta näkökulmasta, käytetään analysointivaiheessa yleensä teemoittelua (Valli 2001, 100). Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston jäsentämistä keskeisten teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä (Eskola & Vastamäki 2001, 41). Kokeilevasta toiminnasta tehdyt havainnointilomakkeet kävimme läpi yksitellen läpi. Näihin vastauksiin nojautuen muun aineiston ohessa kokosimme varsinaisen tuotoksen sisällön. Palautelomakkeista teemoitimme aineiston ensin, ja sitten teimme yhteenvedon saamastamme palautteesta.

Vaikka valitsimme harjoittelujen alkuun tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, totesimme muihin vaiheisiin sopivammaksi kyselylomakkeet. Kokeilujen havainnoinnissa lomake oli ainoa vaihtoehto, sillä ohjasimme itse leikit. Palautteen keräsimme lomakkeella siksi, että se mahdollisti täyden anonymiyden. Tällä tavoittelimme mahdollisimman rehellistä tuotoksen arviointia. Tiedonkeruumenetelmien lisäksi käytimme prosessissa kehittämismenetelmiä.

4.3 Valitsemamme kehittämisen menetelmät

Suuntaa-antavien ryhmähaastattelujen jälkeen perehdyimme leikkikirjallisuuteen. Kirjallisuus täydensi haastattelussa saatuja vastauksia sekä toimi ohjenuorana suunniteltaessa kokeilevaa toimintaa, eli ohjattuja leikkituokioita. Valittaessa leikkejä kokeiluihin ja varsinaiseen tuotokseen hyödynsimme Caillois'n leikin luokittelua. Käytimme kyseistä leikkiluokittelua

menetelmänä varmistaaksemme, että kokeiltavat leikit olisivat mahdollisimman erilaisia keskenään.

Toisena kehittämismenetelmänä käytimme kokeilevaa toimintaa. Leikit kokeiluihin valittiin haastattelujen, kirjallisuuden ja Caillois'n luokittelun pohjalta. Pidimme harjoittelumme aikana lapsiryhmille leikkipohjaisia toimintatuokioita, joita työntekijät havainnoivat. Kokeilevan toiminnan avulla on mahdollista selvittää, toimiiko palvelu tai tuote käytännössä (Toikko & Rantanen 2009, 100). Osallistuminen kehittämistoimintaan voi tarkoittaa kokeilutoiminnan tuomista käyttäjien omiin toimintaympäristöihin. Näin käyttäjät ja toimijat pääsevät helposti osallistumaan kehittämiseen. Omassa ympäristössä voi toimia omalla tavallaan ja samalla osallistua kehittämistoimintaan. Käytännön kokeiluissa käyttäjältä ja toimijalta edellytetään välitöntä subjektiivista palautetta. (Toikko & Rantanen 2009, 100.) Kokeilimme leikkejä toimijoiden luonnollisessa ympäristössä, Rinkelissä sekä Hintsankujalla. Työntekijät pystyivät havainnoinnissaan keskittymään leikkien toimivuuteen eivätkä ympäristön vaikutuksiin, sillä päiväkotiympäristö oli tuttu niin heille kuin lapsillekin. Tuotoksemme käyttäjät eli päiväkodin työntekijät tarkkailivat toteutusta omissa työympäristössään ja kertoivat oman mielipiteensä. Jokaista kokeilua seurasi yksi työntekijä, joka täytti toiminnan jälkeen havainnointilomakkeen.

Kokeilevaa toimintaa käsittelemme ja refleктоimme havainnoivien työntekijöiden kanssa dialogisesti keskustellen. Vilénin ym. (2008, 86–87) mukaan dialogi on vuoropuhelua, jossa tärkeää on kuunnella ja olla avoin esiin tuleville asioille. Tavallisessa keskustelussa taas tavoitteena on tuoda omat päämäärät esille. Dialogissa pyritään selvittämään toisen tarkoituksia ja ajatuksia. Sen avulla on mahdollisuus ymmärtää toista ja ylittää omia rajojaan toisen kanssa.

Kirjallisena kehittämisen menetelmänä oli kynä ja paperi, eli kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen. Se oli päivittäinen osa kehittämistyön prosessiamme. Kenttämuistiinpanot koostuvat ajatuksista, lähtöoletuksista, huomioista ja esiin nousseista kysymyksistä (Alasuutari 2011, 282).

Käytimme siis kehittämismenetelminä työssämme aikaisempaa tietoa, kokeilevaa toimintaa sekä dialogista keskustelua. Kenttämuistiinpanojen tekeminen on ollut osa työskentelyämme läpi koko prosessin.

5 MATKALLA KOHTI TUOTOSTA

5.1 Fokusryhmähaastattelujen avaus ja analysointi

Laadimme tutkimuslupahakemukset (liite 1), jotka toimitimme asiasta vastaaville tahoille allekirjoitettaviksi. Saatuamme tutkimusluvut, pidimme haastattelut harjoittelupaikoissamme. Haastattelujen avulla halusimme hyödyntää päiväkotien työntekijöiden ammattitaitoa sekä saada heidät osalliseksi kansion tekoprosessiin. Haastattelut toteutettiin keväällä 2014.

Päädyimme siihen, että kumpikin meistä pitää haastattelun yksin omassa harjoittelupaikassaan. Näin paikalla ei olisi vierasta ihmistä, joten toivoimme että työntekijät pystyisivät puhumaan avoimemmin. Lisäksi näin haastattelujen ajankohtien sopiminen oli sujuvampaa. Harjoittelupaikkojemme työntekijöille selvitimme ennen haastattelua mitä kehittämishankkeemme koskee ja mistä aihepiiristä haluaisimme heitä haastatella. Haastattelun tarkoituksena oli koota heidän ajatuksiaan vuorovaikutuksesta vuorohoidossa. Painopisteenä oli, miten vuorovaikutusta voisi lisätä ja tukea ohjatun leikin avulla. Korostimme, että saatu aineisto on luottamuksellista ja sitä käsittelemme vain me kaksi; työntekijät pysyvät nimettöminä.

Haastattelut toteutettiin harjoittelupaikkojen säännöllisten palaverien yhteydessä. Salla haastatteli työntekijöitä huhtikuussa tiimipalaverissa ja Netta toukokuussa henkilöstöpalaverissa. Osallistujia oli kummassakin haastattelussa vastoin odotuksia tavoiteltua vähemmän. Sallan pitämään haastatteluun osallistui viisi työntekijää ja Netan pitämään neljä. Haastatteluihin osallistui sekä lastentarhanopettajia että lastenhoitajia. Molemmat haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Olimme etukäteen pohtineet kolme aihetta, joista haastattelussa keskusteltaisiin: kehittämistyömme, vuorovaikutus sekä ohjattu leikki.

Ajankohdan sopiminen ryhmähaastattelulle voi olla haasteellista, joten hyödynsimme harjoittelupaikkojen jo suunniteltuja palavereja. Tästä huolimatta emme silti yltäneet suositusten mukaiseen osallistujamäärään, sillä osan

työntekijöistä oli oltava lasten kanssa. Haastattelun tallennuksessa hyödynsimme muistiinpanojen lisäksi nauhuria. Yksityiskohtainen kirjaaminen olisi vienyt huomion pois itse haastattelun vetämisestä ja jotain tärkeää olisi saattanut jäädä tallentamatta. Nauhoitukset olivat onnistuneita; jokaisen osallistujan puhe kuului selkeästi. Nauhurin käyttö ei kuitenkaan ollut ongelmatonta. Vei hetken ennen kuin haastateltavat rentoutuivat ja unohtivat nauhurin olemassaolon keskittyen vain itse aiheisiin. Haastattelutilanteet olivat mielestämme onnistuneita. Saimme luotua sellaisen ilmapiirin, jota etukäteen toivoimmekin. Haastateltavat itse kuljettivat keskustelua eteenpäin ja me haastattelijat toimimme pääasiassa keskustelun herättelijöinä. Molemmissa haastatteluissa haastateltavat innostuivat keskustelemaan annetuista aihealueista ja jakamaan kokemuksiaan meidän kanssamme. Meidän tehtäväksi jäi vain pitää huolta siitä, että kaikki tarvittavat aiheet saatiin käsiteltyä annetussa ajassa.

Saimme haastatteluista paljon kokemuksia ja näkemyksiä. Tallenteet kuuntelimme yhdessä ja litteroimme niistä mielestämme leikkien valinnalle oleelliset asiat. Litteroitua tekstiä tuli kummastakin haastattelusta kaksi sivua. Sen jälkeen ryhdyimme jaottelemaan aineistoa. Mielenkiinnonkohteita meille olivat haasteet, toimivat elementit ja hyväksi todetut leikit, huonot elementit ja vältettävät asiat sekä ehdotukset ja toiveet. Haastattelujen kuuntelemisen jälkeen totesimme, että aineistoa ei voi luokitella suoraan näiden kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Työntekijät puhuivat paljon työnsä haasteista ja vuoropäivähoidon erityispiirteistä. Heiltä tuli paljon käytännönläheisiä asioita itse tilanteeseen ja ohjaukseen liittyen. Mitään yksittäisiä aina varmasti toimivia leikkivinkkejä ei tullut, vaan ennemminkin yksittäisiä asioita, joita leikeissä tulisi olla. Päädyimme jaottelemaan aineiston lopulta kolmeen kategoriaan: vuorovaikutuksen haasteet vuoropäivähoidossa, toivotut elementit kansioon valittavissa leikeissä ja leikin ohjaamisessa huomioitavia tekijöitä. Aineisto jakautui kuin itsestään näihin kategorioihin; kaikki litteroidut osiot sopivat jonkun näiden kolmen otsikon alle. Nämä kategoriat myös vastasivat hyvin meidän kehittämishankkeemme aiheeseen ja käytännön toteutukseen.

Haastatteluissa ilmeni monia vuorovaikutuksen haasteita. Selvä haaste vuorohoidossa on se, että lapsi saattaa saapua päivähoitoon kesken jo alkaneiden leikkien tai leikkikaveri saatetaan hakea kotiin kesken leikin, jolloin lapsi jää yksin. Eräs haastatteluista noussut ongelma oli kestävien ihmissuhteiden luominen. Vuoropäivähoitossa olevalla lapsella ei ole varmuutta siitä, milloin näkee parhaan ystävänsä seuraavaksi vaihtuvista vuoroista johtuen. Yksi haastateltavista muotoili asian näin: ”*ylipäättään se et sä et voi tietää onks se just se kaveri paikalla huomenna ni se pysyvien kaverisuhteiden luominen ylipäättään on jo haaste*”. Edellä mainituista haasteista johtuen, eräs haastattelija kommentoi: ”*vuorohoidossa aikuisen tärkein tehtävä on mun mielestä auttaa lasta liittymään leikkiin*”. Tämä ajatus tuli esille molemmissa haastatteluissa.

Toinen kategoria oli toivotut elementit kansioon valituissa leikeissä. ”*Tutustumisleikkejä tarvitaan aina*”, totesi yksi haastateltavista. Tutustumisleikeistä erityisesti nimileikit nousivat esille. Kyseiset leikit koettiin hyväksi, sillä nimien oppimisen lisäksi jokainen lapsi saa osakseen yksilöllistä huomiota. ”*Kaikissä näis hetkis niinku tavallaan jokainen lapsi kokis sen et mut on huomioitu niinku jollakin tavalla tässä*”, oli yhden haastateltavan ohje leikkien valintaan. Myös kosketusleikkeihin kuuluvat halausleikit nousivat esille, ja leikkiparien vaihtelevuus koettiin toimivaksi. Yksi haastateltavista työntekijöistä toivoi vuorovaikutusta lisäävää leikkiä, jossa käytettäisiin musiikkia. Erään lastentarhanopettajan kokemus oli, että perinteisetkin leikit toimivat lasten keskuudessa, kun niitä päivittää ajan henkeen, ”*sellanen kolahtaa ku häkä päähän!*”. Hän mainitsi esimerkiksi tutun hedelmäsalaattileikin, jossa tutut hedelmät vaihdetaankin suosittuun Vain Elämää -sarjan hahmoihin. ”*Tuttu sääntö, mut sit siihen tuleekin joku sillä hetkellä lapsiin kolahtava.*”

Saimme paljon neuvoja leikin ohjaamiseen. Niinkin yksinkertainen asia kuin tila, jossa ohjattu leikki tapahtuu, voi vaikuttaa leikin toimivuuteen. ”*Täs mennää niinku yrityksen ja erehdyksen kautta*”, totesi eräs kokenut päiväkotityöntekijä. Yksi hyvä ohje oli ”*ohjata konkreettisesti olemalla yksi leikkijä*” eli olla lapsen tasolla. Työntekijät kokivat sen hyväksi tavaksi saada leikki lähtemään käyntiin

sekä turvata sen sujuva kulku. Tärkeää leikin ohjauksessa on myös aikuisen sitoutuneisuus. Ohjaajan täytyy olla läsnä sekä keskittyä tekemiseensä: *”Ei lapsetkaan ota sitä tosissaan jossa vedät sitä toiselta kankul”*.

Vaikka emme kevään haastatteluissa osallistujamäärällä ylittäneet toivottuun kuuteen, saimme paljon hyvää aineistoa tuotostamme varten. Esille tuli paljon työntekijöiden tietoa, kokemuksia ja toiveita kehittämistyöhömme liittyen. Haastattelujen jälkeen perehdyimme kirjallisuuteen aihepiiristä.

5.2 Leikkikokeilut palautteineen

Kokeilimme leikkejä käyttäen Kallialan (1999) kirjassa kuvattua Cailloisin leikkiluokitusta. Molemmat kokeilivat omilla harjoittelupaikoillaan sattuma eli alealuokan leikkiä, kilpailuun perustuvaa agon-luokan leikkiä sekä mimicry-kategorian leikkiä, joissa pääideana on kuvittelu. Emme siis kokeilleet ilinx-luokan leikkejä lainkaan, sillä niiden leikkien pääideana on huimauksen tunteen tavoittelu. Emme kokeneet, että kokeilut voisivat olla turvallisia. Kokeilemattakin myös tiesimme, että ilinx-luokan leikit eivät vastaisi meidän tuotoksemme tavoitteeseen arkipäivän hyödyllisyydestä. Harvoin arjessa on tilanteita, jolloin kannattaa ohjata riehuntaleikkiä. Keräsimme siis alea-, agon- ja mimicry-luokkien leikkikokeiluista palautetta työntekijältä. Saimme työntekijöiltä yleisen tason palautetta siitä, että leikin kokeilu ensimmäisen kerran ei kerro koko totuutta vaikutuksista. Kun leikistä tulee tuttu ja sitä leikitään säännöllisesti, voi sen vaikutus olla suurempi.

Kokeilimme leikkejä harjoittelupaikoillamme syksyllä 2014. Työntekijät täyttivät joka kokeilun jälkeen tekemämme havainnointilomakkeen (liite 2). Sallan kokeiluja havainnoi aina sama lastentarhanopettaja, kun taas Netalla havainnoitsija vaihteli. Kokeiltava leikki vedettiin lapsiryhmälle vain kerran. Kokeilut tehtiin 3–6 -vuotiaiden lasten kanssa. Leikkijöitä oli kokeiluissa mukana aina ainakin viisi. Kokeiltujen leikkien ohjeistukset löytyvät liitteistä (liite 3).

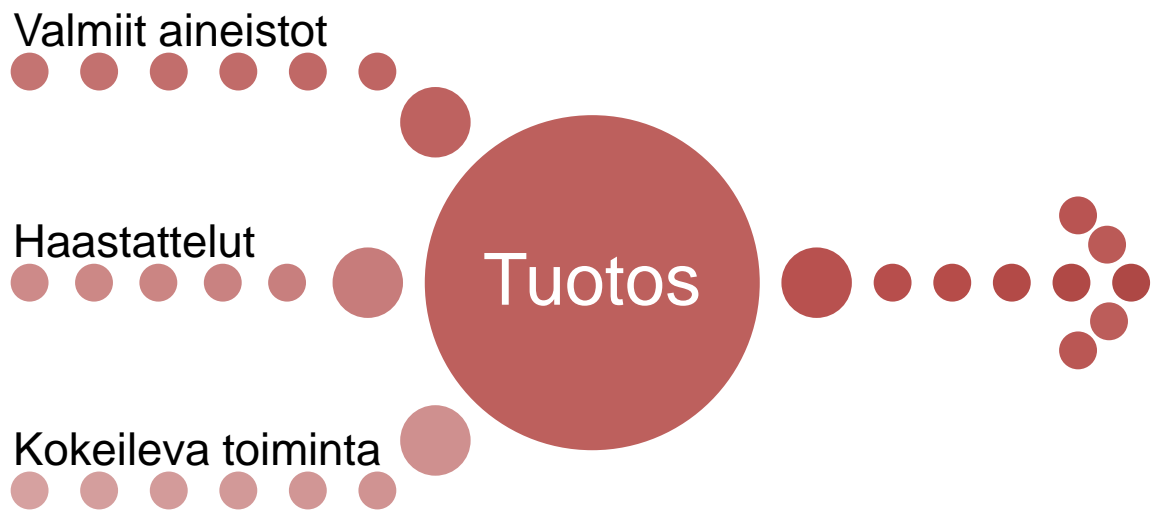
Agon leikkeinä kokeiltiin Noita Pompelipossaa ja Jättiläiskäärmettä. Molemmat leikkikokeilut toimivat kaikin puolin. Kilpailu ja voitontahto saivat lapset

innostumaan kokeiltavasta leikistä. Molemmat kokeilut toimivat vuorovaikutusta lisäävänä; jopa keskenään vieraamat lapset muodostivat keskenään leikkipareja. Alea-luokasta kokeiltaviksi valitut leikit, Kenkäpiiri sekä Musikaaliset halaukset, olivat lapsille mieluisia. Haastattelussa työntekijät toivoivat leikkejä, joissa lapsi ei saa itse valita pariaan, joten oli odotettavissa, että leikit vaikuttavat vuorovaikutukseen positiivisesti. Mimicry-leikkikokeilut olivat Paripantomiimi ja Lumimyrsky. Nämä kokeilut eivät saaneet innostunutta vastaanottoa. Tästä leikkiluokasta valitut kokeilut olisivat palautteen mukaan toimiakseen tarvinneet pitkän pohjustuksen, kuten teemaviikon. Pohjustuksen lisäksi näiden leikkien haasteena koettiin olevan se, että ne sopivat vain päiväkodin vanhimille eli esikouluikäisille. Näistä syistä emme valinneet mimicry-luokan leikkejä kansioon.

Kokeilujemme perusteella kansioon valitsemamme leikit olivat agon- tai alea-luokan leikkejä. Havainnointilomakkeiden sekä kokeiluista käytyjen keskusteluiden kautta saimme myös paljon ideoita elementteihin, joiden avulla leikistä saadaan miellyttävämpi lapsille eri ikätasoilla. Omasta lapsiryhmän ohjaamisestamme saimme kehittävää palautetta, mikä omalta osaltaan edisti molempien varhaiskasvatusosaamista.

5.3 Tuotoksen sisällön kokoaminen

Sisällön kokoamiseen vaikuttivat harjoittelupaikoilla pidetyt ryhmähaastattelut, perehtyminen teoriaan ja muuhun kirjallisuuteen leikeistä sekä leikkikokeilut. Kaikkia kansioon valittuja leikkejä ei kokeiltu, vaan tehdyillä kokeiluilla kerättiin tietoa, joka vaikutti kokoamiseen. Kuvio 1 havainnollistaa käytetyt menetelmät sisällön kokoamisessa.



Kuvio 1. Tuotoksen sisällön kokoamisen menetelmät.

Sisältö koostuu käyttämämme leikinluokitteluteorian mukaan vain alea- ja agon-luokan leikeistä. Kansio sisältää meidän osaltamme kokeiltavista leikeistä onnistuneet sekä muita leikkejä, jotka haastattelujen, kirjallisuuden ja kokeiluista saadun palautteen jälkeen koimme hyväksi. Tärkeänä elementtinä valituissa leikeissä oli se, että niiden ohjaamiseen ei tarvitse erikoista välineistöä eikä suuria valmisteluja. Leikit ovat myös sovellettavissa leikin ohjaajan maun mukaan. Näillä asioilla tavoittelimme helppokäyttöistä työvälinettä vuorohoidon arkeen.

Halusimme kansioiden olevan ulkoisesti sekä sisällöllisesti rentoja, leikkimielisiä ja ennen kaikkea helppokäyttöisiä. Sisältö oli molemmissa kansioissa täysin sama. Halusimme, että vaikka työntekijä ei tietäisi meidän kehittämistyöstämme, hän voisi käyttää kansiota. Siksi teimme alkusanat kansiolle, jossa selitetään tuotoksen idea rennosti ja ytimekkäästi.

Pohdimme kansion sisällön jakamista teemoittain, jotta leikkien valinta ja löytäminen helpottuisi. Emme kuitenkaan tehneet sitä, sillä kokoamamme sisältö ei sitä vielä vaatinut. Koimme myös, että yksiköiden kannalta oleellisen

ja helppokäyttöisyyttä lisäävän teemoittelun osaisi tehdä vain kansiota arjessa käyttänyt työyhteisön jäsen.

Kirjoitimme leikkiohjeistukset mahdollisimman selkeäksi ja helppolukuisiksi. Ohjeistukset olivat rakennettu yksinkertaisesti, jotta työntekijöiden on helppoa ja vaivatonta lisätä uusia leikkiohjeita kokemustensa mukaan. Kuvitimme ohjeistuksia käyttämämme tekstinkäsittelyohjelman valmiilla kuvilla. Kuvituksella pyrimme elävöittämään tekstiä sekä lisäämään houkuttelevuutta. Käytetyt kuvat valittiin niin, että ne kuvastaisivat myös leikin sisältöä. Myös valittu fontti oli osana saavuttamassa haluttua tyyliä tuotokselle. Toteutimme kansion ulkoasut samalla ajatuksella, mutta oman persoonamme mukaan. Tavoitteena oli kuitenkin ulkoasujen houkuttelevuus.

Leikkikansion alun sisällön kokoamiseen vaikuttivat keväällä pidetyt haastattelut, aiheeseen liittyvä kirjallisuus ja kokeileva toiminta. Kokoamisessa tärkeää oli kansioiden käytännönläheisyys, helppokäyttöisyys sekä houkutteleva ulkoasu. Nämä elementit olivat mukana koko kokoamisprosessin ajan aina fontin valinnasta ohjeiden rakenteeseen.

6 KEHITTÄMISTYÖN ARVIOINTIA SEKÄ YHTEENVETO

6.1 Tuotoksen esittely ja saatu palaute

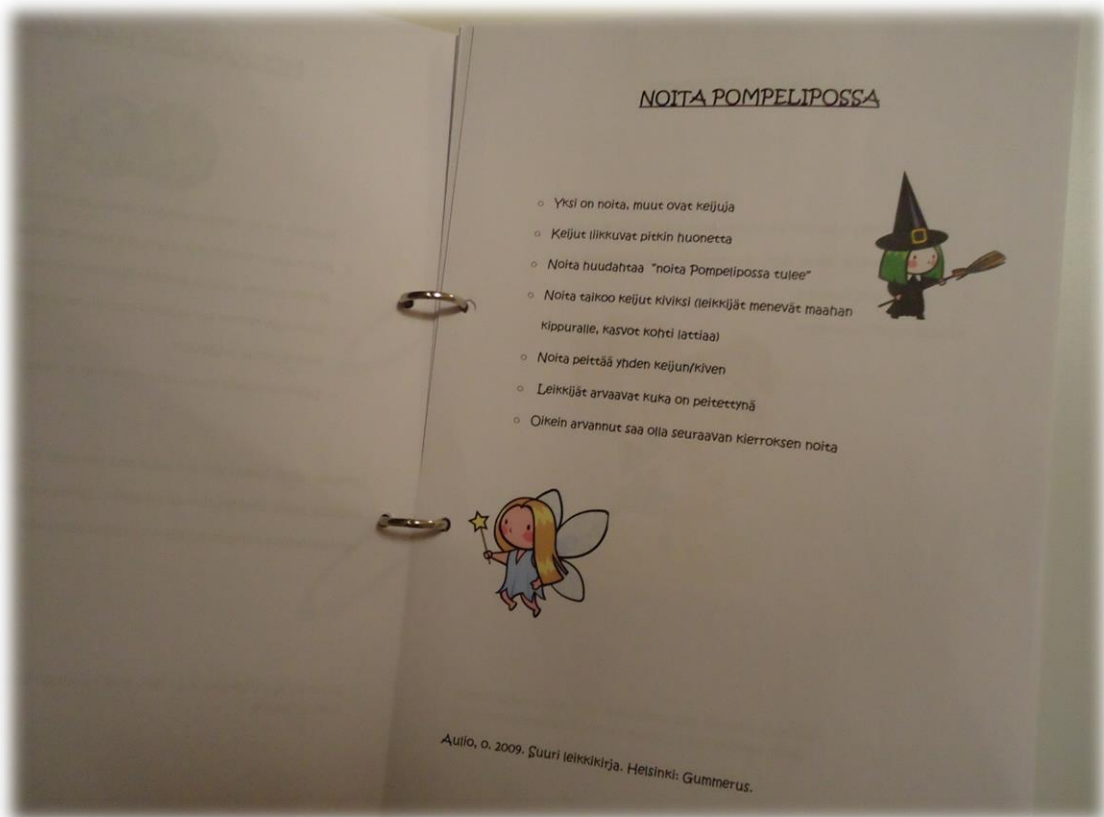
Kansion ideaan sekä itse sisältöön on vaikuttanut kaikki prosessin aikana luettu kirjallisuus ja teoria. Lopullisena tuotoksena oli Leikitään yhdessä! -kansion alku, jonka sisältö löytyy liitteestä 5. Kansio sisältää ohjattuja leikkejä, jotka sopivat erityisesti käytettäviksi hetkiin ennen vapaata leikkiä; tuetaan leikkikaverin löytämistä. Ideana on, että työntekijän ryhmälle vetämä leikki ”murtaa jään” lasten välillä ja antaa uskallusta valita leikkikaveriksi vieraammankin lapsen. Näin jokaiselle löytyy seuraa vapaaseen leikkiin. Meidän osaltamme kansio oli kaksitoistasivuinen, sisältäen alkusanat käyttäjälle sekä yhdentoista leikin ohjeet.



Kuva 1. Kansioiden ulkoasu (c Netta Laaksonen 2014).

Kuvassa 1 näkyy kansioiden ulkoinen tyyli. Kansioiden sisällöt olivat samat, mutta ulkoasut poikkesivat toisistaan hieman. Molempien kansioiden ulkoasuun panostettiin, ja niistä pyrittiin tekemään mahdollisimman houkuttelevat.

Sisällön leikkiohjeisiin haettiin houkuttelevuutta erilaisilla kuvituksilla. Kuvat liittyivät jollain tavalla ohjeistuksen sisältöön. Yhdessä ohjeessa ei ollut kuvitusta lainkaan, sillä ohje oli itsessään niin pitkä, että kuvan kanssa se ei olisi mahtunut yhdelle sivulle. Kuvassa 2 näkyy yksi esimerkki ohjeistuksesta.



Kuva 2. Esimerkki kuvitetusta leikkiohjeesta (c Netta Laaksonen 2014).

Keräsimme Hintsankujan päivähoidtoyksikön sekä Vuorokoti Rinkelin työntekijöiltä nimetöntä palautetta kansion alusta kyselylomakkeilla (liite 4). Kysely oli tarkoituksen mukaisesti lyhyt ja ytimekäs, jossa kysyttiin vain oleelliset asiat. Halusimme palautetta nimenomaan leikkien sisällöstä, ohjeistuksesta, kansion vastaamisesta tarpeisiin sekä tulevaisuuden näkymistä; aikooko vastaaja käyttää kansiota tai lisätä siihen leikkejä. Lomakkeen lopussa oli vielä mahdollisuus kirjoittaa vapaasti. Palautetta sai antaa jokainen

työntekijä, mutta erityisesti toivoimme mielipiteitä niiden ryhmien työntekijöiltä, joissa me pääosin harjoittelumme suoritimme.

Veimme meidän osaltamme valmiit leikkikansiot palautelomakkeineen harjoittelupaikoille ja ohjeistimme palautteenantoa: ketä sitä antaa ja mihin mennessä. Rinkelin työntekijät saivat kuusi arkipäivää vastausaikaa ja Hintsakujan neljä. Määräaikaan mennessä saimme täytettyjä palautelomakkeita kymmenen. Kaiken kaikkiaan palautetta saimme yhdeltätoista eri työntekijältä, Rinkelistä viisi ja Hintsankujalta kuusi. Palautteen määrään saattoi vaikuttaa se, että painotimme vain isojen ryhmän työntekijöiden palautteen antoa. Olimme silti tyytyväisiä palautteen määrään.

Vastauksissa oltiin leikkien sisältöön tyytyväisiä. Syiksi mainittiin leikkien yhteishenkeäluova luonne, lasten vuorovaikutustaitojen lisääminen, toteutuksen helppous ja mahdollisuus käyttää leikkejä erikokoisissa ryhmissä. ”Hyviä leikkejä vuorovaikutuksen tukemiseen ja hyvä kun pitää ottaa kontaktia kaveriin”, todettiin yhdessä vastauksessa. Leikkien ohjeistuksia luonnehdittiin selkeiksi ja riittävän lyhyiksi lähes kaikissa vastauksissa. Useassa vastauksessa mainittiin, että leikit ovat ohjeiden kautta helposti ymmärrettäviä. ”Ymmärsi heti leikin juonen”, totesi yksi vastaajista. Myös lähdeviitteiden maininta ohjeistuksessa nähtiin eräässä palautteessa hyvänä lisänä.

Saimme myös paljon yksittäisiä mielipiteitä sekä kehittämissuhteita kansion kokoamiselle ja sisällölle. Yhdelle vastaajista suurin osa leikeistä oli jo tuttuja. Hän ei kokenut sitä huonona asiana vaan näki, että ne oli hyvä palauttaa mieleen. Erään vastaajan mielestä leikkejä olisi kansiossa voinut olla kaiken kaikkiaan enemmän. Hän jäi myös kaipaamaan sisältöön muutamaa ”puhtaasti” tutustumiseen tarkoitettua leikkiä. Muutamissa palautteissa mainittiin sisällön ja ohjeistuksen rakenteesta. Ohjeistukseen olisi toivottu erillistä kohtaa tarvittavalle välineistölle. Mikäli ohjeita tulee lisää, koettiin sisällön kaipaavan jonkinlaista ryhmittelyä. Yhdessä palautteessa koettiin leikkien sopivan parhaiten neljävuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille. Eräaseen lomakkeeseen oli myös kommentoitu kansion käyttöönotosta; jos leikkejä olisi nähnyt runsaasti käytössä, olisi niitä helppo alkaa käyttää.




Kaiken kaikkiaan vastaajat kokivat kansion vastaavan tarpeisiin ja odotuksiin hyvin. Kansion ajateltiin helpottavan leikkien ohjaamista. Leikkien mainittiin tukevan kaikkien toimeentulemistä. Yksi vastaajista kirjoitti: *”Kansio vastaa hyvin ryhmän muuttuviin tarpeisiin. Kun lapsia tulee koko ajan lisää, tarvii tällaista käsikirjaa koko ajan.”* Yhdessä vastauksessa mainittiin, että nyt on haasteena saada kansio oikeasti käyttöön. Kymmenen vastaajaa yhdestätoista uskoo käyttävänsä kansiota ja mahdollisesti lisäävänsä leikkejä siihen. Syiksi mainittiin helppokäyttöisyys ja hyödyllisyys. Yhden vastaajan perustelu oli, että *”on kiva kun on valmiita materiaaleja mistä ottaa”*. Vastaaja, joka ei näe käyttävänsä kansiota, esitti syyksi kansiomuodon; käyttö olisi ollut helpompaa, jos ohjeistukset olisivat olleet esimerkiksi korteilla tai pussissa.

Viisi vastaajaa oli kommentoinut kyselyn viimeiseen kohtaan, johon sai kirjoittaa vapaasti. Tähän kohtaan oli kaksi vastaajaa maininnut kuvien käytöstä ohjeissa. He kokivat, että kuvat olivat hyvä lisä, sillä ne lisäävät houkuttelevuutta ja nopeuttavat leikkien löytymistä. Yhdessä vastauksessa viimeiseen kohtaan oli kommentoitu uudenlaisten hippaleikkien olevan positiivinen asia. Muutama vastaajaa oli vielä kirjoittanut meille yksilöinä henkilökohtaisia terveisiä.

Lopullinen tuotos, Leikitään yhdessä! -kansion alku, sisälsi meidän osaltamme alkusanojen lisäksi yhdentoista ohjattavan leikin ohjeet. Saimme kansiota palautetta tasapuolisesti molemmista päiväkodeista, yhteensä yhdeltätoista työntekijältä. Leikkien sisältöön oltiin tyytyväisiä, ja palautteen mukaan onnistuimme tavoitteessamme kansion helppokäyttöisyydestä eri tilanteissa. Vastausten mukaan myös itse ohjeet olivat selkeät. Olisimme voineet käyttää kokeilevaa toimintaa enemmän helpottaaksemme ja varmistellaksemme leikkikansion käyttöönottoa tulevaisuudessa. Tästä huolimatta kymmenen vastaajaa yhdestätoista näkee itsensä käyttämässä kansiota työssään sekä jakamassa kokemuksiaan sen kautta. Saimme tilaisuuden vaikuttaa sekä auttaa työntekijöitä lasten hyvinvoinnin tukemissa, ja palautteiden mukaan onnistuimme siinä. Tärkein tavoite kehittämistyöllemme siis saavutettiin.

6.2 Prosessin kulku pohdintoineen

Kuviossa 2 havainnollistetaan kehittämishankkeemme prosessia niin kehittämishankeraportin kuin itse tuotoksenkin kannalta. Kehittämishankkeemme on jaettu aloitus- ja suunnitteluvaiheeseen, esi- ja työstövaiheeseen sekä viimeistelyvaiheeseen. Lopputuloksena oli luonnollisesti kehittämishankeraportti sekä valmis tuotos, leikkikansion alku. Ajallisesti taulukkomme etenee ylhäältä alaspäin. Tämä on yksinkertaistettu ja selkeytetty versio prosessista, sillä olemme reflektoineet ja muokanneet ideoita läpi kaikkien vaiheiden eikä eteneminen ole aina ollut suoraviivaista. Opinnäytetyöseminaarit ovat rytmittäneet työskentelyämme läpi koko prosessin. Koko prosessin ajan olemme pyrkineet toimijoiden osallistamiseen sekä dialogiseen yhteistyöhön päiväkotien kanssa. Muistiinpanojen teko on myös ollut päivittäinen osa työskentelyämme.

MILLOIN?	MITÄ TEHTIIN?	OSALLISET	AIKAANSAANNOS	TYÖVAIHE
01/2014	aiheen ideointi	Netta ja Salla	muistiinpanot	Aloitus- & suunnittelu vaihe 
	Netan harjoittelupaikan ja – ajankohdan varmistuminen	Netta ja Vuorokoti RInkeli		
02/2014	Toiminnallisten ja LaNuPen ideaseminaarit	Netta ja Salla, opettajat, muut opiskelijat	alustava aihe	
	alustavan suunnitelman teko	Netta ja Salla	kirjallinen suunnitelma	
03/2014	Sallan harjoittelupaikan varmistuminen	Salla ja Hintsankujan phy		
	suunnitelmaseminaari toiminnallisten ryhmässä	Netta ja Salla, opettaja, yliopettaja, muu opiskelijaryhmä	opettajien palaute ja opponointi	
	menetelmäsessio	Netta ja Salla	essee ja sen arviointi	
04/2014	harjoittelujen alkaminen			Esi- & työstövaihe 
	haastattelujen suunnittelu	Netta ja Salla	keskustelun aihealueet	
	havainnointilomakkeen työstö	Netta ja Salla	alustava lomake	
	lupa-asiat	päiväkotien edustajat	luvat haastatteluille ja toimeksiantosopimus	
	haastattelu Hintsankujalla	Salla ja 5 työntekijää	nauhoitus, muistiinpanot	
05/2014	harjoittelut käynnissä			
	haastattelu Rinkelissä	Netta ja 4 työntekijää	nauhoitus, muistiinpanot	
	tietoperustaseminaari 26.5	Netta, opettaja, pienryhmä		
06–07/2014	kirjallisuuteen perehtymistä	Netta ja Salla	tietoperustan työstöä	
08/2014	haastattelujen litterointi ja analysointi	Netta ja Salla	litteroitu aineisto, jäsennelty tieto	
	kokeiltavien leikkien valinta	Netta ja Salla	kokeiltavat leikit	
	havainnointilomakkeen työstö	Netta ja Salla	havainnointilomake	
09/2014	harjoittelut jatkuvat			
	leikkikokeilut Rinkelissä ja Hintsankujalla	Netta, Salla ja toimijat	muistiot, täytetyt havainnointilomakkeet	
	havainnointilomakkeiden analysointi	Netta ja Salla	käsitelty ja jäsennelty aineisto	
	tuotoksen suunnittelu	Netta ja Salla		
10/2014	tulosseminaari 9.10,	Netta, Salla, opettaja, pienryhmä	opettajan palaute ja opponointi	Viimeistelyvaihe
	leikkien valinta ja tuotoksen kokoaminen	Netta ja Salla	valmis tuotos	
	Kansiot ja palautelomakkeet harjoittelupaikoille	Netta, Salla ja yksiköiden edustajat	tuotokset päiväkotien käyttöön	
	palautteen keruu ja analysointi	Netta ja Salla	palautteen yhteenveto	
11/2014	raportin viimeistely	Netta ja Salla		
	raportin jättö 10.11		palautettu raportti	
	kypsyysnäyte 11.11	Netta ja Salla		
	kehittämishankkeen esittäminen	Netta, Salla, opettaja, muut opiskelijat	palaute ja opponointi	
12/2014	raportin täydennys ja parantelu	Salla ja Netta	julkaistava raportti	
				Tuotos & raportti

Kuvio 2. Kehittämistoiminnan prosessikuvaus.

Kehittämishanke alkaa aloitusvaiheella. Aloitusvaihe sisältää alustavan kehittämistehtävän, toimintaympäristön sekä toimijat. Sitä seuraa suunnitteluvaihe, jonka aikana laaditaan kirjallinen suunnitelma. Aloitus- ja suunnitelmavaiheissa kaikkia asioita ei kyetä suunnittelemaan tarkasti, vaan ne tarkentuvat työskentelyn aikana. (Salonen 2013, 17). Opinnäytetyöprosessi alkoi tammikuussa 2014. Netalla oli jo alustavia lähtökohtia mietittynä, kun päätimme tehdä opinnäytetyön parityöskentelynä. Netan harjoittelupaikan varmistuttua myös toimintaympäristöt hahmottuivat päivähoitoyksiköiksi, jotka tarjoavat vuorohoitoa.

Lopputyön aihetta työstettiin tammikuussa yhteistyössä Vuorokoti Rinkelin kanssa. Helmikuun seminaareissa esittelimme ideamme itsenäisesti omille suuntautuvien ryhmillemme; Netta lapsi-, nuoriso- ja perhetyön (LaNuPe) pienryhmässä ja Salla toiminnallisten menetelmien ryhmässä. Tässä vaiheessa idea oli ryhmäyttäminen vuorohoidossa. Tämän jälkeen alkoi tarkemman suunnitelman teko. Yhteistyössä ohjaavien opettajien kanssa sovimme, että maaliskuusta lähtien meidän kehittämistyömme seminaarit ja ohjaus suoritettaisiin toiminnallisten menetelmien ryhmässä.

Sallan harjoittelun toteutuminen Hintsankujan päivähoitoyksikössä varmistui maaliskuussa. Maaliskuun seminaarissa esittelimme suunnitelman kehittämistyömme ohjaavalle opettajalle, toiminnallisten menetelmien opiskelijoille sekä yliopettajalle. Silloin aihe oli jo rajattu lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäämiseen leikin keinoin. Seminaarista saadun palautteen ja ohjauksen kautta päädyimme lähestymään aihetta kehittämisen näkökulmasta. Maaliskuussa työstetty menetelmäessee sai meidät perehtymään eri menetelmiin. Tässä vaiheessa valitsimme menetelmiksi kokeilevan toiminnan sekä ryhmähaastattelun. Ennen harjoitteluja meidän työskentelymme siirrettiin lapsi-, nuoriso- ja perhetyön pienryhmään Terttu Parkkisen ohjaukseen.

Aloitusvaiheen jälkeen kehittämishankkeessa siirrytään varsinaiseen ympäristöön, jossa työskentely tapahtuu eli seuraa esivaihe. Se voi olla ajallisesti lyhyt aika, joka keskittyy lähinnä suunnitelman läpilukuun ja tulevan työskentelyn yhteiseen organisointiin. (Salonen 2013, 17.) Huhtikuussa alkoivat

harjoittelumme; Netan Kaarinan Vuorokoti Rinkelissä ja Sallan Turun Hintsankujan päivähoitoyksikössä. Esivaiheessa sovimme harjoittelun aikatauluista ja informoimme yksiköitä kehittämistyömme aiheesta sekä käytettävistä menetelmistä. Tässä vaiheessa Netan oli tarkoitus jakaa harjoittelu kahteen osaan, kun taas Sallan suunnitelmana oli suorittaa koko kymmenen viikon harjoittelu keväällä.

Esivaihetta seuraa työstövaihe, jossa työskennellään kohti tavoitetta ja tuotosta. Tämän voidaan ajatella olevan pisin ja vaativin vaihe (Salonen 2013, 18). Keväällä harjoittelun alkuvaiheessa hoidimme prosessiin kuuluvat lupa- sekä sopimusasiat. Suunnittelimme yhdessä pidettäviä haastatteluja ja luonnostelimme kyselylomaketta kokeilevaan toimintaan. Ryhmähaastattelut toteutuivat päiväkodeissa kevään aikana. Sallakin päätti jakaa osan harjoittelustaan syksylle. Joten molempien harjoittelut kevään osalta loppuivat toukokuussa. Kevään viimeiseen, tietoperustaa käsiteltävään, seminaariin emme tehneet mitään esitettävää. Emme olleet saaneet riittävästi teoriaa valmiiksi, joten päätimme lykätä esitystä. Kesä- sekä heinäkuu olivat rauhallista vaihetta työskentelyssä. Kesän aikana vain perehdyimme aiheeseemme sopivaan kirjallisuuteen ja tarkensimme suunnitelmiamme syksyn harjoittelujaksoa varten.

Syksyn työstövaihe alkoi elokuussa haastattelujen litteroinnilla ja analysoinnilla. Haastatteluista saadun tiedon pohjalta perehdyimme kirjallisuuteen leikistä. Valitsimme kokeiltavat leikit perustuen haastattelujen tuloksiin sekä kirjallisuuteen. Syyskuussa harjoittelut jatkuivat. Pidimme syksyn harjoittelujaksolla leikkikokeilut, joista keräsimme työntekijöiden ajatuksia kyselylomakkeella. Teimme kokeiluista myös muistiinpanoja. Harjoittelujen jälkeen kävimme yhdessä läpi saadut aineistot ja aloimme suunnitella tuotoksen sisältöä. Työstövaiheen jälkeen on vuorossa viimeistelyvaihe.

Viimeistelyvaiheessa hiotaan ja karsitaan ylimääräisiä asioita sekä tuotoksesta että kehittämisraportista. Tähän on syytä varata aikaa, sillä se saattaa kestää kauan. (Salonen 2013, 18.) Lokakuun tulosseminaarissa esittelimme kansioon valikoidut leikit sekä teoriapohjamme. Palautetta saimme lähinnä raportista,

emme niinkään valituista leikeistä. Työskentelymme esittely sekä saatu palaute kuitenkin auttoivat hahmottamaan, mitä kaikkea piti vielä tehdä. Lokakuussa kokosimme leikkikansiot ja veimme ne myös harjoittelupaikoille palautelomakkeineen. Lokakuun lopussa keräsimme päiväkodin työntekijöiden antamat palautteet tuotoksesta sekä analysoimme ja raportoimme ne. Tekemistä oli viimeistelyvaiheessa enemmän kuin olimme ajatelleet, joten viimeiset viikot teimme paljon töitä kehittämistyömme eteen. Marraskuussa oli vuorossa kaikenlainen hiominen, muokkaaminen ja yleinen parantelu. Hioimme raporttimme lopulliseen muotoonsa. Raportin palautuspäivämäärä oli 10.11.2014.

Tarkistusvaihe sisältyy kaikkiin näihin vaiheisiin. Erityisesti työstö- ja viimeistelyvaiheen välillä tällä on tärkeä merkitys. Siinä toimijat arvioivat tuotosta ja joko siirtävät sen viimeistelyvaiheeseen tai palauttavat työstöön. (Salonen 2013, 18.)

Työskentelyn aloitus tammikuussa tuli nopeasti eikä meillä ollut paljoa aikaa orientoitua siihen. Maaliskuussa esitelty kirjallinen suunnitelmamme muuttuikin työskentelyn edetessä lähes kokonaan. Tästä syystä harjoittelujen jakaminen keväälle ja syksyille osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Kesällä meillä oli aikaa rauhassa pohtia kehittämishankettamme ja harkita asioita uudestaan. Syksyllä meillä oli selkeämpi suunnitelma siitä, mitä aiomme tehdä. Kun tarkan ja käytännössä toimivan suunnitelman tekoon ei ollut alussa tarpeeksi aikaa, vei suunnitelmien tarkentelu ja parantelu koko prosessin ajan ylimääräistä energiaa.

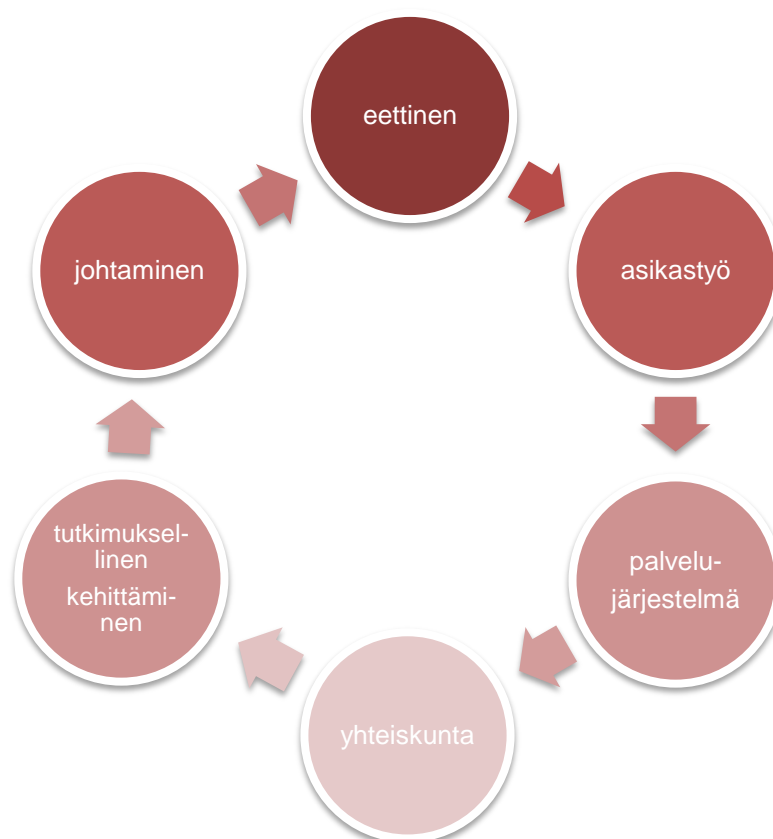
Kesällä työskentelymme oli rauhallista, jolloin emme tuottaneet mitään täysin valmista aineistoa kehittämistyömme kannalta. Tämä kostautui syksyllä. Meillä oli huima loppukiri; valtavasti tehtävää ja vain muutama kuukausi aikaa. Erityisesti viimeistelyvaihe oli työläämpi kuin olisimme etukäteen osanneet kuvitella. Selvisimme tekemällä tiukan ja yksityiskohtaisen aikataulun, mutta työtahti oli uuvuttava. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut viisaampaa jaotella työskentelyä tasaisemmin koko prosessin ajalle.

Tämän työn tekeminen eri vaiheineen oli meille molemmille uudenlainen kokemus. Prosessin jälkeen hahmotimme paremmin kehittämistyöhön vaadittavat eri vaiheet ja niiden tärkeyden. Tulevaisuudessa ei olisi niin haastavaa aloittaa toista vastaavaa työtä, sillä opimme tästä paljon ja osaisimme keskittyä oikeisiin asioihin.

6.3 Ammatillinen kasvu

Kehittämistyön monimuotoisuus on mahdollistanut uuden oppimisen ja tarjonnut tilaisuuden syventää tietoaamme monista eri asioista matkan varrella. Työskentelyprosessin jälkeen voimme todeta olevamme työelämään kaikin puolin valmiimpia sosionomeja.

Sosionomien osaaminen, voidaan jakaa kuuteen eri osa-alueeseen. Nämä alueet ovat eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen sekä johtamisosaaminen. (Innokylä 2014.) Kuviossa 3 on havainnollistettu osaamisen alueet, eli sosionomin kompetenssit.



Kuvio 3. Sosionomin kompetenssit (Innokylä 2014).

Vaikka kyseessä oli kehittämistyö, koemme kehittyneemme ammatillisesti prosessin aikana kaikissa näissä sosionomin osaamisen alueissa. Prosessiin kuulunut harjoittelu kehitti tietysti asiakastyön osaamista, mutta myös varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmäosaaminen täydentyi vuorohoidon näkökulmasta. Perehdyttyämme valmiisiin aineistoihin, ymmärsimme lasten vuorohoidon tarpeen nousevan yhteiskunnallisesta muutoksesta. Kehittämistyöllämme pyrimme myös vastaamaan yhteiskunnan tarjoaman vuorohoidon luomaan haasteeseen lasten hyvinvoinnille. Teimme paljon tärkeitä päätöksiä vieraissa tilanteissa ja ympäristöissä sekä kehitimme osaltaan päiväkotien tarjoamaa palvelua. Johdimme myös itsenäisesti kehittämistyötä ja sen etenemistä harjoittelupaikoilla. Kokonaisuudessaan prosessin aikana suunnittelimme sekä toteutimme kehittämishankkeen raporteineen. Kehittämisaaminen oli molemmille vieraampi alue, joka kehittyi prosessin aikana eniten.

Koko kehittämistyömme kesti vuoden 2014 tammikuusta marraskuuhun. Tämä lähes vuoden kestänyt prosessi oli pitkäaikaisin työ mitä olemme tehneet.

Haasteena oli suuren ja ajallisesti pitkän kokonaisuuden hahmottaminen yhtenä kokonaisuutena; eri vaiheet ja monet palaset liittyvät kaikki toisiinsa, lopulta muodostaen yhtenäisen tuotoksen. Opimme siis paljon pitkäjänteisestä ja päämäärätietoisesta työskentelystä. Työnteon aikatauluttaminen sekä samalla parityöskentelyssä toistensa huomioonottaminen kehittyi paljon molemmilla. Saimme myös käytännön kokemusta erilaisista kehittämisen sekä tiedonkeruun menetelmistä.

Kaikkia työskentelymme eri vaiheita ohjasi eettisyys, joka oli jatkuvan pohdinnan alla. Omasta mielestämme olemme onnistuneet eettisessä työskentelyotteessa. Kehittämistyöhön osallistuminen on ollut kaikkien toimijoiden kannalta vapaaehtoista. Me myös pyrimme tekemään osallistumisen mahdollisimman miellyttäväksi niin lapsille kuin aikuisillekin. Tärkeintä työskentelylle on ollut työntekijöiden luottamus siihen, että heidän yksityisyyttään suojataan. He saivat vapaasti jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan ilman nimien julkaisemista tuotoksessa tai raportissa. Kaikki kehittämistyön tuotokseen sekä raporttiin kirjatut asiat ovat tarkoin harkittuja, ja niissä on otettu huomioon niin eettinen näkökulma kuin lukijaystävällisyyskin.

Kaiken kaikkiaan koko varhaiskasvatusosaamisemme sekä tietomme koki merkittävää edistystä. Päiväkodin arjen sekä lastentarhanopettajan työn näkeminen vuorohoidon näkökulmasta oli ammatillisesti hyvin rikastuttavaa. Prosessin alussa tietomme asiasta olivat hyvin niukkoja. Nyt ymmärrämme käytännön sekä kirjallisuuden kautta, mitä vuorohoito päiväkodeissa on, mitä haasteita ja erityispiirteitä se päivittäiseen toimintaan tuo sekä miten niitä voidaan huomioida eri arjen valinnoilla. Lastentarhanopettajan tehtäviin olennaisesti kuuluvaa ryhmän ohjausta olemme myös saaneet harjoitella lisää prosessin aikana. Olemme tämän kehittämistyön jälkeen valmiimpia siirtymään työelämään.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation Oy.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa: Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Artefakta 19. Hamina: Akatiimi.
- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos tekeminen. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi.
- Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239.
- Banks, S. 2006. Ethics and values in social work. New York: Palgrave Macmillan.
- Bryman, A. 2001. Social Research Methods. Oxford: Oxford University Press.
- Corbetta, P. 2003. Social Research: Theory, Methods and Techniques. London: SAGE Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Haapaniemi R. & Raina, L. 2005. Yksilöt yhdessä, kasvatus ja persoonan laatu. Helsinki: Arator.
- Hannuniemi, T. 2011. Kurkistus lapsen arkeen vuorohoidossa. Pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa: Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 52–55.
- Helenius, A & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herrala, H.; Kahrola, T. & Sandström, M. 2008. Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa: Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) 2005. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 8–20.
- Hujala, E.; Puroila, A.-M.; Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Hämäläinen, J. & Niemelä, P. 1993. Sosiaalialan etiikka. Helsinki: WSOY.

Innokylä. 2014. Sosionomi (AMK) tutkinto. Viitattu 26.10.2014. www.innokyla.fi > Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto > Sosiaaliala ammattikorkeakouluissa > Sosionomi (AMK) – tutkinto.

Järvinen, M.; Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.

Kaarinan kaupunki. 2012. Rinkelin varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 24.10.2014 www.kaarina.fi > lapset ja nuoret > lapset > varhaiskasvatus > vuoroahoito > varhaiskasvatussuunnitelma.

Kaarinan kaupunki. 2013a. Jässikät. Viitattu 24.10.2014. www.kaarina.fi > lapset ja nuoret > lapset > varhaiskasvatus > vuoroahoito > ryhmät > jässikät.

Kaarinan kaupunki. 2013b. Varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 24.10.2014 www.kaarina.fi > lapset ja nuoret > lapset > varhaiskasvatus.

Kaarinan kaupunki. 2014. Tervetuloa Vuorokoti Rinkelin kotisivuille. Viitattu 24.10.2014 www.kaarina.fi > lapset ja nuoret > lapset > varhaiskasvatus > vuoroahoito.

Kahri, M. 2003. Lapsen arki on leikkiä II: 3–6-vuotiaat leikin maailmassa. Kauhava: Pienperheydistys ry.

Kaiponen, S. 2005. Ympäri vuorokautisen päiväkodin arki- Tapaustutkimus päiväkirjojen kuvailemana. Pro gradu-tutkielma. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2003. Korvaamaton leikki. Teoksessa Sinkkonen, J. (toim.) 2003. Pesästä lentoon: Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 184–209.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa: Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan.

Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Puroila, A.-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: Karila, K.; Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Helsinki: WSOY, 204–226.

Kuokkanen, H. 2014. Kasvatus ja varhaiskasvatus. Teoksessa: Häkkä, A.; Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.) 2014. Lapsen parhaaksi: Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita, 9–82.

Laine, K. 2014. Lapsen sosiaalinen maailma päivähoitossa. Teoksessa: Häkkä, A.; Kuokkanen, H. & Virolainen, A. (toim.) 2014. Lapsen parhaaksi: Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita, 83–123.

Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.

Lastentarhanopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Viitattu 24.10.2014. www.lastentarha.fi > julkaisut > esitteet.

Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

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

Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. ja Marjanen, P.; Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) 2013. Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.

Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Nurmi, J.-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, T. & Uutela, A. 1992. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Työryhmä uudistamaan varhaiskasvatusta koskevia säädöksiä. Viitattu 30.10.2014. www.minedu.fi > koulutus > koulutuspolitiikka > lainvalmistelu > varhaiskasvatustilanne

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Kohti varhaiskasvatustilannetta. Viitattu 30.10.2014. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Kohti_varhaiskasvatustilannetta2.pdf

Palviainen, T. 2007. ”Karuselli pyöri, lapset siinä hyörii”- tutkimus vuorohoidon arjesta henkilöstön näkökulmasta tarkasteltuna. Pro gradu-tutkielma. Varhaiskasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J.; Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2002. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Viitattu 30.10. www.thl.fi > aiheet > lapset, nuoret ja perheet > lait ja oppaat > varhaiskasvatusta koskevat lait ja oppaat > varhaiskasvatusta linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat.

Stakes. 2007. Varhaiskasvatus-suunnitelman perusteet. Viitattu 30.10. www.thl.fi > aiheet > lapset, nuoret ja perheet > lait ja oppaat > varhaiskasvatusta koskevat lait ja oppaat > varhaiskasvatusta linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Talentia 2013. Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. 6. painos. Viitattu 24.10.2014 www.talentia.fi > työelämässä > ammattietiikka > ammattieettiset ohjeet.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

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

Turun kaupunki. 2014. Lasten päivähoito. Viitattu 24.10.2014. www.turku.fi > kasvatus ja opetus > lasten päivähoito, esiopetus ja leikkitoiminta > lasten päivähoito

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–111.

Vilén, M.; Leppämäki, P. & Ekström L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Violainen, A. 2014. Varhaiskasvatus arjen toimintana. Teoksessa: Häkkä, A.; Kuokkanen, H. & Violainen, A. (toim.) 2014. Lapsen parhaaksi: Lähihoitaja varhaiskasvattajana. Helsinki: Edita, 125–202.

Tutkimuslupahakemus

Olemme kaksi sosiaalialan opiskelijaa Turun ammattikorkeakoulusta. Opintoihimme kuuluu opinnäytetyön tekeminen. Meidän opinnäytetyömme aiheena on lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukeminen ohjatun leikin keinoin vuoropäivähoidossa. Tavoitteenamme on koota kansio, jossa on lasten keskinäistä vuorovaikutusta edistäviä leikkejä. Opinnäytetyömme ohjaavana opettajana toimii Terttu Parkkinen.

Tiedonkeruumenetelmänä aiomme käyttää päiväkodin työntekijöiden haastattelemista. Kokeilemme erilaisia leikkejä myös pitämällä lapsille ohjattuja toimintahetkiä. Aiomme nauhoittaa työntekijöiden haastattelut. Nauhoitukset ovat vain meidän kahden käyttöön. Niitä käsitellään luottamuksellisesti ja tietoja hyödynnetään opinnäytetyössä siten, etteivät henkilöt ole tunnistettavissa.

Salla Laine

sosiaalialan koulutusohjelma (AMK)

Turun ammattikorkeakoulu

salla.h.laine@students.turkuamk.fi

Netta Laaksonen

sosiaalialan koulutusohjelma (AMK)

Turun ammattikorkeakoulu

netta.laaksonen@students.turkuamk.fi

Hyväksyn esimiehenä työntekijöiden osallistumisen haastatteluun.

Aika ja paikka

Havainnointilomake

Käytetty:

Leikin nimi:

Havainnointilomake

Leikin aikana

Oliko leikki lapsille mieluinen?

Voisitko nähdä itsesi käyttämässä tätä leikkiä jatkossa?

Voisiko leikin sisältöä jotenkin parantaa?

Leikin jälkeen

Ottavatko lapset aktiivisesti kontaktia toisiinsa? (Katsovatko silmiin, keskustelevatko, koskevatko?)

Hakeutuuko lapsi kontaktiin vieraampien lasten kanssa?

Hakeeko joku lapsi apua leikkiin aikuiselta?

Jättäytyykö joku yksin?

Ilmeneekö leikin ulkopuolelle jättämistä?

Kokeiltujen leikkien ohjeistukset

Mimicry-leikit:

- LUMIMYRSKY: Ryhmä jakautuu pareihin. Leikin vetäjä ohjaa leikkijät mielikuvaan, että ollaan eksyksissä lumi- tai hiekkamyrskyssä. Joka parista toinen on tilapäisesti sokeutunut myrskyssä, ja sen takia toisen eli näkevän tulee viedä parinsa turvaan. Sokeutunut luottaa täysin näkevään ja kulkee hänen turvallisessa otteessaan ja ohjannassaan perille esteistä huolimatta. Kun ollaan turvassa, vaihdetaan rooleja. (Kuusman ym. 1983, 33.)
- PARIPANTOMIIMI: Lapsipari esittää yhteistyönä muille lapsille ohjaajan heille kuiskaaman eläimen/ammatin/tekemistä. Lapset voivat ikänsä mukaan esittää joko molemmat samaa asiaa erikseen tai muodostaa yhdessä kokonaisuuden esim. arvattava sana on ”valokuvaus”, niin toinen lapsista esittää valokuvaajaa ja toinen mallia. (Mäkinen 2006, 84.)

Alea-leikit:

- KENKÄPIIRI: Leikkijät seisovat piirissä. Jokaisella on kädessään oma kenkensä (/lapasensa/unilelunsa/yms). Musiikki alkaa soida ja kenkiä vaihdetaan piirissä. Kun musiikki loppuu, leikkijöiden täytyy selvittää kenen kenkä heillä on käsissään. Leikin vetäjä päättää kuin kauan on aikaa etsiä kengän oikeaa omistaa. Ajan loputtua katsotaan kuinka moni sai oman kenkensä takaisin. (Kuusman ym. 1983, 48.)
- MUSIKAALISET HALAUKSET: Musiikki soi taustalla ja leikkijät kävelevät ympäriinsä. Kun musiikki loppuu, kaksi leikkijää halaa toisiaan. Sitten musiikki alkaa ja leikkijät kulkevat taas ympäriinsä. (yksin tai pareittain). Seuraavan kerran kun musiikki on loppu, kaksi paria halaavat toisiaan.

Leikin jatkuessa halaukset suurenevät ja lopussa kaikki halaavat toisiaan. (Kuusman ym. 1983, 50.)

Agon-leikit:

- NOITA POMPELIPOSSA: Yksi on noita, muut keijuja. Keijut liikkuvat pitkin huonetta, kunnes noita huudahtaa ”noita Pompelipossa tulee”. Noita taikoo keijut kiviksi (leikkijät menevät maahan kippuralle, kasvot kohti lattiaa), noita peittää yhden keijun/kiven. Leikkijät arvaavat kuka on peitettynä. Oikein arvannut saa olla seuraavan kierroksen noita. (Aulio 2009, 40.)
- JÄTTILÄISKÄÄRME: Kaikki leikkijät asettuvat seisomaan jonoon ja ottavat edessä seisovaa vyötäisiltä tiukasti kiinni. jonon ensimmäinen leikkijä on ”jättiläiskäärmeen pää”, joka jahtaa häntäänsä. Hännänhuippu eli viimeinen leikkijä pakenee parhaansa mukaan tätä päätä. Kun käärmeen pää saa häntänsä kiinni, vaihdetaan päätä ja häntää. (Mäkinen 2006, 31.)

Leikkien lähteet:

Aulio, O. 2009. Suuri Leikkikirja. Helsinki: Gummerus.

Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983. Ystävyyden ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Mäkinen, P. Hippasilla: leikkejä ja pelejä pienille. 2006. Helsinki: Otava.

Palautelomake

Mitä mieltä olet kansioon valittujen leikkien sisällöistä?

Mitä mieltä olit leikkien ohjeistuksesta?

Miten koet kansion vastaavan päiväkodin odotuksiin ja tarpeisiin?

Näetkö käyttäväsi kansiota työssäsi tai lisääväsi siihen uutta? Miksi/Miksi ei?

Vapaa sana:

KIITOS PALAUTTEESTASI!

Tuotos: Leikitään yhdessä! -kansion alku

Hyvä Kansion Käyttäjää

Kansiosta löytyy lapsiryhmälle vedettäviä leikkejä, joiden tarkoituksena on lisätä lasten keskinäistä vuorovaikutusta.

”vuorohoidossa aikuisen tärkein tehtävä on mun mielestä auttaa lasta liittymään leikkiin” – erään vuoropäiväkodin työntekijä

Kansiosta löytyvät leikit sopivat erityisesti käytettäväksi hetkiin ennen vapaata leikkiä; tuetaan leikkikaverin löytämistä. Ideana on, että aikuisen ryhmälle vetämä leikki ”murtaa jään” lasten välillä ja antaa uskallusta valita leikkikaveriksi vieraammankin lapsen. Näin jokaiselle löytyy vapaan leikin hetkeen seuraa, vaikkei oma ”bestis” olekaan paikalla. Pidemmällä tähtäimellä käytettynä kansio toimii myös ryhmäyttämisen tukena.

Kansiosta löytyviin leikkeihin ei tarvitse erikoista välineistöä eikä suuria valmisteluja. Leikit ovat myös sovellettavissa leikin vetäjän maun mukaan. Näillä asioilla tavoitellaan helppokäyttöistä työvälinettä vuorohoidon arkeen.

Lisää rohkeasti omat hyväksi kokemasi leikit kansioon!

Kansion ovat panneet alulle Turun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat Netta Laaksonen ja Salla Laine. Kansio on tehty osana heidän lopputyötään, jota on työstetty harjoittelupaikoilla 3-6-vuotiaiden lasten ryhmissä vuonna 2014.



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

KOSKE KELTAISTA

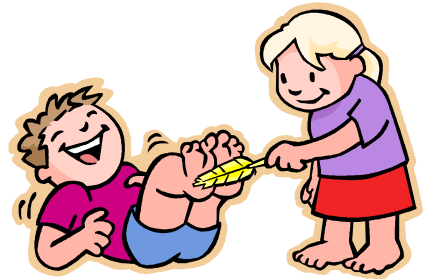
- Leikin vetäjä antaa ohjeen, esim. "koske keltaista!"
- Leikkijät etsivät kyseisen värisen kohdan omista vaatteistaan tai muista varusteistaan.
- Jos itsellä ei ole keltaista, yritetään keltaista väriä etsiä leikkikavereiden vaatteista tai varusteista, ja koskettaa sitä
- Sitten vetäjä antaa uuden ohjeen



Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2014. Tutustumis-, vuorovaikutus- ja nimileikit. Viitattu 26.08.2014. www.MLL.fi > Vanhempainnetti > leikkivinkit > tutustumis- ja vuorovaikutusleikit.

KUTKU

- Leikkijät asettuvat piiriin
- Ensimmäinen leikkijä kertoo oman nimensä ja paikan josta kutiaa
 - ”Minä olen Liisa ja kutian täältä, (rapsuttaa jotain kehonosaa, esim. päätä)”
- Seuraava leikkijä kertoo vuorollaan edellisen leikkijän nimen ja näyttää mistä tämä kutiaa, sen jälkeen oman nimensä ja mistä itse kutiaa
 - ”Hän on Liisa ja hän kutiaa täältä, (rapsuttaa myös Liisan päätä), minä olen Jussi ja kutian täältä, (rapsuttaa itseään)
- Leikki jatkuu koko piirin ympäri



Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983.
Ystävyys ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin
lastensuojeluliitto.

KENKÄPIIRI

- Leikkijät seisovat piirissä
- Jokaisella on kädessään oma kenkä (/lapanen/unilelu/yms)
- Musiikki alkaa soida ja kenkiä vaihdetaan piirissä
- Kun musiikki loppuu, leikkijöiden täytyy selvittää kenen kenkä heillä on käsissään
- Leikin vetäjä päättää kuinka kauan on aikaa etsiä kengän oikeaa omistaa.
- Ajan loputtua katsotaan kuinka moni sai oman kenkänsä takaisin



Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983.
Ystävyyden ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin
lastensuojeluliitto.

Kuka sinä olet?

- Leikkijät asettuvat piiriin
- Palloa heitellään ristiin rastiin, tarkoitus on oppia tuntemaan kaikkien nimet
- Heittovuorossa oleva leikkijä sanoo: ”minä olen Marja. Kuka sinä olet?” ja heittää pallon jollekulle toiselle



Pallon sijasta käy myös villalankakerä. Ensimmäinen heittäjä sitoo langanpäähän sormeensa, heittää kerän seuraavalle. Tämä ottaa langasta kiinni ja heittää kerän edelleen haluamalleen leikkijälle, kunnes lanka kulkee ristiin rastiin piirissä kunkin osanottajan pitäessä langasta kiinni. Lanka keritään takaisin kerään käymällä heittelykierros uudestaan takaperin nimen tai ominaisuuden ”säestyksellä”.

Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983. Ystävyyden ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

MUSIKAALISET HALAUKSET



- Musiikki soi taustalla ja leikkijät kävelevät ympäriinsä
- Kun musiikki loppuu, kaksi leikkijää halaavat toisiaan
- Sitten musiikki alkaa ja leikkijät kulkevat taas ympäriinsä (pareittain)
- Seuraavan kerran kun musiikki loppuu, kaksi paria halaavat toisiaan
- Matka jatkuu neljästään
- Leikin jatkuessa halaukset suurenevät ja lopussa kaikki halaavat toisiaan

Isompien lasten kanssa voidaan sopia että liikutaan tietyllä tavalla musiikin soidessa, esimerkiksi hyppien tai takaperin. Leikin vetäjä voi halutessaan myös asettaa jonkin parinvalitsemistavan, kuten paidan värin.

Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983. Ystävyyden ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

TERVEHTIMISTAVAT

- Leikkijät kävelevät ympäriinsä tilassa
- Leikin vetäjä kertoo tarinaa ”olipa kerran joukko ihmisiä, jotka kulkiivat yksin ympäriinsä suuressa maailmassa”
- Jonkin ajan kuluttua hän sanoo, että ”eräänä aamuna ihmiset tajusivat, että olisi kiva jotenkin tervehtiä muita, joten he päättivät hymyillä toisilleen ja katsoa silmiin”
- Leikkijät katsovat toisiaan silmiin ja hymyilevät
- Leikin vetäjä jatkaa tarinaa ”Seuraavana aamuna joku keksi uuden tavan tervehtiä ja siitä tuli yleinen tapa” käyttäen joka kerta erilaista tervehtimistapaa (esim. Kätellään ja sanotaan oma nimi, tervehditään varpailla, tervehditään olkapäillä, lantiolla, kätellen jalkojen välistä
- Lopuksi vielä yksi kierros, jossa käydään läpi kaikki opitut tervehtimistavat

Leikin vetäjä voi myös käyttää itse keksimäänsä tarinaa. Tervehtimistapoja voi itse keksiä lisää tarvittaessa. Halutessaan voi myös käyttää musiikkia leikkijöiden kävellessä, ja pysäyttää musiikki aina tervehtimisen ajaksi

Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2014. Tutustumis-, vuorovaikutus- ja nimileikit. Viitattu 26.08.2014. www.MLL.fi > vanhempainnetti > leikkivinkit > tutustumis- ja vuorovaikutusleikit.

NOITA POMPELIPOSSA

- Yksi on noita, muut ovat keijuja
- Keijut liikkuvat pitkin huonetta
- Noita huudahtaa ”noita Pumpelipossa tulee”
- Noita taikoo keijut kiviksi (leikkijät menevät maahan kippuralle, kasvot kohti lattiaa)
- Noita peittää yhden keijun/kiven
- Leikkijät arvaavat kuka on peitettyinä
- Oikein arvannut saa olla seuraavan kierroksen noita



Aulio, O. 2009. Suuri leikkikirja. Helsinki: Gummerus.

HALAUSHIPPA

- Yksi on hippa ja toiset juoksevat hippaa karkuun
- Jos hippa saa leikkijän kiinni, leikkijä jähmettyy siihen asentoon missä oli kun hippa sai hänet kiinni
- Kun joku toinen leikkijä tulee halaamaan kiinnijäänyttä, on tämä taas leikissä mukana ja juoksee hippaa karkuun



Kuusman, S. S.; Lehtonen, T.; Haapio T. & Lähteenmäki M. 1983. Ystävyys ja rauhan leikkejä. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

JÄTTILÄISKÄÄRME

- Kaikki leikkijät asettuvat seisomaan jonoon
- Leikkijät ottavat edessä seisovaa vyötäisiltä tiukasti kiinni
- Jonon ensimmäinen leikkijä on ”jättiläiskäärmeen pää”, joka jahtaa häntäänsä
- Hännänhuippu, eli viimeinen leikkijä, pakenee parhaansa mukaan tätä päätä
- Kun käärmeen pää saa häntänsä kiinni, vaihdetaan päätä ja häntää

Halutessaan voi lisätä jonon viimeiselle, eli jättiläiskäärmeen hännälle huivin.



Mäkinen, P. 2006. Hippasilla: leikkejä ja pelejä pienille. Helsinki: Otava.

AMBULANSSIHIPPA



- Leikkijöiden joukosta valitaan hippa
- Nimetään leikkialueelta kaksi paikkaa sairaalaksi, jonne hipan koskettamat eli "haavoittuneet" viedään
- Haavoittunut kuljetetaan sairaalaan "ambulanssikyydissä" niin, että kaksi leikkijää ottaa haavoittuneen käsikynkkään
- Hippa ei voi ottaa ambulanssin kuljettajia kiinni näiden työn aikana

Mäkinen, P. 2006. Hippasilla: leikkejä ja pelejä pienille. Helsinki: Otava.

KOSKETUSKISAILU

- Tässä leikissä ollaan pareittain
- Leikin vetäjä ohjeistaa mitä kehonosaa yritetään koskettaa
- Jos yritetään päästä koskettamaan parin selkää, molemmat parit yrittävät yhtä aikaa koskettaa toisiaan selkään



Nuorisoseurat 2014. Pieni menetelmäopas. Viitattu 27.08.2014.
www.nuorisoseurat.fi > Menetelmät > Pieni menetelmäopas.