

”EI OLE MAAILMASSA TOISTA, MINUN MOISTA”

Vuorovaikutusleikki lapsen sosioemotionaalisen kehityksen
tukena päiväkodissa

Heini Peräkylä
Sanni Saksman

Opinnäytetyö
Lokakuu 2012

Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Tekijä(t) PERÄKYLÄ, Heini SAKSMAN, Sanni	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 26.10.2012
	Sivumäärä 94	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus () saakka	Verkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi "EI OLE MAAILMASSA TOISTA, MINUN MOISTA" Vuorovaikutusleikki lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena päiväkodissa		
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) HINTIKKA, Timo		
Toimeksiantaja(t) Jyväskylän kaupunki, erityislastentarhanopettaja/vuorovaikutusleikkiryhmäohjaaja		
Tiivistelmä <p>Laadullisen opinnäytetyön tavoitteena on kuvailla vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnan merkityksiä viiden 5-7-vuotiaan ryhmään osallistuvan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Vuorovaikutusleikki on aikuisjohtoista, strukturoitua ja leikkimielistä toimintaa, jonka periaatteiden avulla pyritään tukemaan muun muassa lapsen myönteisen minäkäsityksen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Opinnäytetyön toimeksiantajana oli Jyväskylän kaupunki ja tutkimus toteutettiin erässä jyvaskyläläisessä päiväkodissa. Opinnäytetyön työelämäohjaajana oli kaupungin erityislastentarhanopettaja.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lasten sosioemotionaalista kehitystä vuorovaikutusleikkiryhmässä ja sitä, voidaanko lasten ryhmätoimintaan osallistumisella tukea lasten kehitystä myös päiväkodin arjessa. Vuorovaikutusleikkiryhmäkerroilla lasten kehitystä tutkittiin osallistuvan havainnoinnin keinoin kirjoittamalla lasten toiminnasta lapsikohtaista havainnointipäiväkirjaa. Päiväkodin arjessa näkyvää kehitystä tutkittiin päiväkodin kasvattajille osoitetun kyselylomakkeen avulla.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että vuorovaikutusleikkitoiminnalla oli merkitystä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Tuloksissa korostui lasten tunteiden säätelyn ja toiminnanohjauksen kehittyminen sekä lasten rohkaistuminen vertaisuuksissa toimimiseen. Vuorovaikutusleikillä voitiin vahvistaa sekä lasten kykyä vastaanottaa hoivaa että luottaa itseensä ja muihin. Päiväkodin arjessa kehitystä ilmeni vain muutaman lapsen kohdalla. Tutkimustuloksiin heijastui lasten yksilöllisten tuen tarpeiden ja voimavarojen erilaisuus ja tilannesidonnaiset tekijät.</p> <p>Opinnäytetyö antaa varhaiskasvatuksen työntekijöille ja vuorovaikutusleikkiohjaajille ajankohtaista tietoa menetelmän mahdollisuuksista tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Yksityiskohtaiset kuvaukset lasten haasteista ja niiden tukemisesta menetelmän avulla antavat konkreettisia esimerkkejä menetelmän käytöstä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) kiintymyssuhde, sosioemotionaalinen kehitys, vuorovaikutusleikki		
Muut tiedot		



Author(s) PERÄKYLÄ, Heini SAKSMAN, Sanni	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 26.10.2012
	Pages 94	Language Finnish
	Confidential () Until	Permission for web publication (X)
Title "THERE IS NONE OTHER LIKE ME IN THIS WORLD" Group therapy supporting children's socio-emotional development in daycare		
Degree Programme Degree program in social services		
Tutor(s) HINTIKKA, Timo		
Assigned by City of Jyväskylä, special kindergarten teacher/ group therapy director		
Abstract <p>The purpose of this qualitative bachelor's thesis was to describe the significance of group therapy activities to the socio-emotional development of five children', between 5-7 years old, who participated in a therapy group. Group therapy is adult-directed, structured and playful activity meant to support the development of a child's positive concept of self and interaction skills. This thesis was assigned by the City of Jyväskylä and the related research was conducted in one of the city's kindergartens. The working life tutor of this thesis was the city's special education kindergarten teacher.</p> <p>The goal of this research was to examine children's socio-emotional development in a therapy group and whether their participation in the group could also support their development in the daily life of a kindergarten. In the group therapy sessions the children's development was studied by means of participant observation by writing a child-specific observation diary about the children's actions in the group. Development seen in the kindergarten's daily life was examined by using an inquiry form directed to the kindergarten's educators.</p> <p>The results of this study indicated that group therapy had significance in children's socio-emotional development. In the results the children's emotional regulation and the development of their direction of action as well as their becoming encouraged to act in peer relationships were emphasized. Both the children's ability to receive care and their reliance in themselves and others could be strengthened by group therapy. In the kindergarten's daily life development with only a few children could be recognized. The results reflected differences in the children's individual resources and needs of support. In addition, contextual factors proved to be significant to the children's socio-emotional development.</p> <p>This bachelor's thesis gives the employees in early childhood education and group therapy directors current information regarding group therapy's possibilities to support children's socio-emotional development. Detailed descriptions of the children's challenges and how to support them present concrete examples of using the method.</p>		
Keywords attachment, socio-emotional development, group therapy		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	PÄIVÄHOIDON MERKITYS LAPSIPERHEILLE.....	3
2	VARHAISET KOKEMUKSET KEHITYKSEN PERUSTANA.....	5
2.1	Kiintymyssuhde ja varhainen vuorovaikutus.....	5
2.2	Kiintymystyyli	6
2.3	Päivähoito kiintymyssuhdekehityksen tukena	8
3	SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS	10
3.1	Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot.....	10
3.2	Emotionaalinen kehitys.....	13
3.3	Itsesäätely ja toiminnanohjaus.....	17
3.4	Päivähoito sosioemotionaalisen kehityksen tukena.....	19
4	VUOROVAIKUTUSLEIKKI.....	22
4.1	Lähtökohtana theraplay-menetelmä.....	22
4.2	Vuorovaikutusleikki päiväkodissa	23
4.2.1	Menetelmän periaatteet.....	24
4.2.2	Ryhmäkerran sisältö ja säännöt	27
4.2.3	Aikuisen rooli vuorovaikutusleikissä	30
4.3	Tutkimuksia vuorovaikutusleikistä	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	35
5.2	Kohderyhmät	36
5.3	Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät	37
5.3.1	Etnografinen lähestymistapa.....	38
5.3.2	Osallistuva havainnointi	38
5.3.3	Kysely päiväkodin kasvattajille	39
5.4	Tutkimuksen eteneminen	40
5.5	Aineiston analysointi.....	43
5.6	Luotettavuus ja eettisyys.....	45
6	TUTKIMUSTULOKSET	48
6.1	Havainnoinnit vuorovaikutusleikkiryhmässä.....	48
6.1.1	”Pidetään kaverista huolta”	49
6.1.2	”Tunteilla tasapainoilua”	52
6.1.3	”Aikuinen auttaa ja huolehtii”	57
6.2	Päiväkodin kasvattajien näkemykset.....	61
6.2.1	Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet.....	62
6.2.2	Emotionaaliset taidot.....	64
6.2.3	Toimintaan haastaminen ja sitouttaminen	67
6.3	Tulosten lapsikohtaiset yhteenvedot.....	69
7	POHDINTA.....	74

LÄHTEET.....	81
LIITTEET.....	86
Liite 1. Kysely päiväkodin kasvattajille.	86
Liite 2. Lupalomake huoltajille.	93
KUVIOT	
KUVIO 1. Vuorovaikutusleikin perusajatus Vatajan (2009) mukaan.	24

1 PÄIVÄHOIDON MERKITYS LAPSIPERHEILLE

Tämän hetken tärkeänä puheenaiheena on lasten, nuorten ja perheiden hyvinvointi ja sen tukeminen. Lapsen varhaiset kokemukset ja kiintymyssuhteen laatu luovat perustaa lapsen myöhemmälle elämälle, minkä vuoksi lapsen kehitykseen on kiinnitettävä huomiota syntymästä lähtien. Lapsiperheiden arkea ja hyvinvointia haastavat useat tekijät ja joskus perheiden omat voimavarat eivät riitä haasteista selviämiseen. Suomessa lapsiperheiden tukemiseksi on tarjolla useita palveluita, mutta niiden saatavuus vaihtelee alueellisesti ja avun ja tuen hakemisen kynnyks voi usein olla perheelle korkea. Lapsiperheiden palveluissa päivähoidon rooli onkin merkittävä, sillä se tarjoaa sekä varhaista, ennaltaehkäisevää tukea että kuntouttavaa toimintaa lapsen luonnollisessa elämänympäristössä (Huhtanen 2004, 100–102). Lisäksi päivähoito tavoittaa suuren osan lapsiperheistä.

Päivähoito on osa valtakunnallisesti linjattua varhaiskasvatusta, jonka yleiseksi kasvatuspäämääräksi on kirjattu lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin takaaminen ja toiset huomioon ottavien käyttäytymismallien vahvistaminen. Näillä päämäärillä tuetaan lapsen ainutlaatuisen persoonallisuuden kehittymistä sekä myönteistä suhtautumista itseen, toisiin ja ympäristöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 13.) Päivähoidon piirissä sosiaalisista tai kasvatuksellisista syistä erityistä tukea tarvitsevilla lapsella on ensisijainen oikeus päivähoitopaikkaan. (Sosiaaliportti 2012). Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on ollut koko 2000-luvun ajan kasvussa, mutta vuodesta 2007 lähtien määrä on pysynyt kuntakyselyjen mukaan vuoden 2010 loppuun asti suunnilleen samana, hieman yli kahdeksassa prosentissa (Kovasin 2012, 6).

Opinnäytetyössämme halusimme tutkia päivähoidossa käytettävää menetelmää, jonka avulla voidaan tukea lasten sosioemotionaalista hyvinvointia ja erityisen tuen tarpeita. Menetelmän valintaa pohdittuamme päädyimme vuorovaikutusleikkiin eli ryhmäterapiin. Vuorovaikutusleikki on lapsen tarpeista lähtevää ennaltaehkäisevää ja kuntouttavaa pedagogista toimintaa, jonka avulla lapselle voidaan tarjota myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia. Opinnäytetyömme toimeksiantajana on Jyväskylän kaupunki ja kaupungin edustajana toimii kiertävä erityislastentarhanopettaja,

jolla on vuorovaikutusleikkiohjaajan pätevyys. Toimeksiantajamme ohjaa vuorovaikutusleikkiryhmiä useissa eri päiväkodeissa ja pääsimme osallistumaan apuohjaajina yhteen hänen ohjaamaansa ryhmään syksyllä 2011. Toteutimme opinnäytetyömme tässä ryhmässä. Tutkimusympäristönämme on eräs Jyväskylän kaupungin päiväkotia ja kohderyhmänämme on viiden 5-7-vuotiaan lapsen vuorovaikutusleikkiryhmä.

Opinnäytetyömme tavoitteena on tutkia vuorovaikutusleikin merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle. Pyrimme osallistuvan havainnoinnin keinoin tutki- maan ja kuvailemaan, miten menetelmän avulla voidaan tukea lasten sosioemotio- naalista kehitystä vuorovaikutusleikkiryhmässä. Lisäksi tarkastelemme, millä tavoin ryhmään osallistuminen on vaikuttanut lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen päiväkodin arjessa. Tätä kartoittaaksemme olemme laatineet päiväkodin kasvattajille avoimen kyselylomakkeen, jossa kasvattajat kuvailevat lapsen sosioemotionaalissa kehityksessä vuorovaikutusleikkijakson aikana tapahtuneita muutoksia. Olemme suunnitelleet opinnäytetyömme tavoitteet yhteistyössä toimeksiantajamme kanssa työelämän tarpeita vastaaviksi.

Tutkimusympäristönämme toimivassa päiväkodissa vuorovaikutusleikkimenetelmää on käytetty lasten kehityksen tukena jo jonkin aikaa ja menetelmä on saanut päivä- kodissa vahvan jalansijan. Opinnäytetyömme myötä tuomme päiväkodin kasvattajille konkreettisia esimerkkejä heidän käyttämänsä menetelmän hyödyllisyydestä ja kyse- lylomakkeen toteuttamisella toivomme antavamme heille välineen myös lasten kehi- tyksen arviointiin. Tutkimuksen toteuttamisessa tavoitteenamme on ollut myös ke- hittää omaa ammatillista tietouttamme ja käytännön osaamistamme lapsen kehityk- sen tukemisesta ja vuorovaikutusleikkimenetelmän käytöstä päivähoidossa.

2 VARHAISET KOKEMUKSET KEHITYKSEN PERUSTANA

Kiintymyssuhdeteorian isä John Bowlby (1907–1990) on tunnettu brittiläinen psykiatri. Kiintymyssuhdeteorian tavoitteena on ymmärtää lapsen varhaisten kokemusten merkitystä myöhemmälle kehitykselle ja Bowlbyn mukaan lapsi tarvitsee syntymästään asti pysyviä ihmissuhteita ja pitkät, toistuvat erossa olot äidistä voivat olla lapselle haitallisia. (Sinkkonen & Kalland 2005, 7.) Lapsen varhaiset kokemukset vuorovaikutussuhteista sekä kiintymyssuhteen kehittyminen vaikuttavat lapsen myöhempiin ihmissuhteisiin ja luovat perustaa lapsen minäkäsityksen ja minuuden rakentumiselle. Kun lapsen minus kehittyy, mahdollistuu hänen itsesäätelyn harjoittaminen ja tunteiden säätelyn kehittyminen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 26–27.)

2.1 Kiintymyssuhde ja varhainen vuorovaikutus

Kiintymyssuhde ei synny automaattisesti, vaan niiden ainutlaatuisten ja varhaisten kokemusten kautta, joita lapsi kokee vuorovaikutuksessa. Pieni lapsi muodostaa kiintymyssuhteen eli tunnesiteen häntä hoitaviin, läheisiin ihmisiin ja tässä lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa lapsi saa hoivaa, lohtua ja turvaa. Kun aikuinen hoivaa lasta, omistautuu hänelle ja säilyttää häneen fyysisen ja psyykkisen yhteyden, lapsi kiintyy aikuiseen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pieni lapsi voi muodostaa kiintymyssuhteita useaan ihmiseen. Usein lapsi kiintyy ensimmäisenä biologiseen äitiinsä, mutta kiintymyksen kohde voi olla kuka tahansa, joka huolehtii lapsen hyvinvoinnista. (Silvén & Kouvo 2010, 70–71.) Kiintymyssuhteen syntyessä ja samojen rutiinien toistuessa lapselle syntyy tunne ja kokemus perusturvallisuudesta (Salo 2003, 45).

Biologisen kasvutarpeen pohjalta lapsen ja aikuisen välinen kiintymyssuhde alkaa muodostua emotionaaliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Osapuolten välille syntyvä kiintymyssuhde pyrkii tasapainottamaan lapsen biologista painetta etsiä ja kokea uutta sekä lapsen tarvetta turvata eloonjääminen. Kiintymyssuhde ikään kuin tasapainottelee uteliaisuuden ja lohdutuksen välillä. Aikuinen antaa lapselle mahdollisuuden tutkia ympäristöä turvallisesti ja tarjoaa samalla emotionaalisesti merkittävän suojan ja turvan. (Tamminen 2005, 235.) Kiintymyssuhteella on perusturvallisuuden luomisen ja ympäristön tutkimisen mahdollistamisen lisäksi merkitystä myös lapsen vireystilan

ja tunnetilojen säätelyyn. Vireystilojen ja tunnetilojen säätely ei ole tahdonalaista, vaan vauva tarvitsee tähän aikuisen apua ja tukea. Tutun ja turvallisen aikuisen tehtävänä on auttaa rytmittämään lapsen unen ja valveilla olon vuorottelua ja säätelmään hänen tunnetilojaan. Myöhemmin kiintymyssuhteen merkitys näkyy, kun noin vuoden ikäinen vauva kykenee ilmaisemaan tunteitaan tahdonalaisesti. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa vauva oppii myös vaihe vaiheelta kommunikointitaitoja ja hänen perustunne omasta minästään pääsee kehittymään. (Salo 2003, 52–53.)

Varhaisissa ihmissuhteissa lapselle muotoutuu mielensisäisiä työskentelymalleja eli skeemoja, joiden avulla lapsi päättelee omaa arvoaan ja sitä, keihin ihmisiin voi luottaa (Punamäki 2011, 31). Kiintymyssuhteen kautta lapsi oppii hahmottamaan itseään suhteessa muihin ja vanhemman läsnäolon ja hoivan kautta lapsi oppii huomioimaan muita ihmisiä. Vanhempien antama malli, säännöt, keskustelu ja ohjaus luovat lapselle turvallisuuden tunteen sekä vahvistavat lapsen ymmärrystä siitä, millaisia seurauksia eri käyttäytymisellä eri tilanteissa on. (Ritmala, Ojanen, Sivén, Vihunen, Vilén 2009, 166.) Kiintymyssuhteen laadulla onkin merkittävä vaikutus emotionaaliseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen läpi ihmisen elinkaaren (Rusanen 2011, 57).

Mary Ainsworth on kehittänyt vierastilanne-tutkimusasetelman (Strange Situation-Procedure, SSP), jonka avulla pystytään tutkimaan ja ulkoapäin havainnoimaan pienten lasten kiintymyssuhteita ja niiden eroja. Vastaavasti Mary Mainin ja Ruth Goldwynin kehittämässä Adult Attachment Interview – menetelmässä kiintymyssuhdetta tutkitaan ulkoisen käyttäytymisen havainnoinnin sijasta aikuisen sisäisten tuntemusten avulla syvähaastattelemalla. Lisäksi on muun muassa tutkittu sitä, miten kiintymyssuhde vakiintuu, miten lapsen kehittämät työhypoteesit vaikuttavat sosiaaliseen kehitykseen ja persoonallisuuden muotoutumiseen ja minkälaisia kulttuurillisia eroja on löydettävissä. (Hautamäki 2011, 34, 37–38.)

2.2 Kiintymystyyli

Kiintymyskäyttäytymisellä viitataan lapsen sellaiseen käyttäytymiseen, jolla hän pyrkii pitämään kiintymyksen kohteensa lähellään uusissa, vieraisissa tai pelottavissa tilanteissa. Kun lapsi kokee menettävänsä yhteyden aikuiseen, hän ilmaisee läheisyy-

den tarpeensa kaikilla käytössä olevilla keinoilla ja taidoilla kuten itkemällä, hymyilemällä tai komentamalla. (Rusanen 2011, 27; Silvén & Kouvo 2010, 71.) Lapsen kiintymyssuhdekäyttäytymisen ilmenemiseen vaikuttavat monet asiat. Lapsen fysiologinen tila vaikuttaa herkkyyteen, millä lapsi vaatimuksiaan ja toiveitaan esittää. Lapsen kiintymyssuhdekäyttäytymiseen vaikuttaa myös tapa, jolla aikuinen vastaa lapsen vaatimukseen. Jos aikuinen ei vastaa tarpeisiin vaan on torjuva, lapsen kiintymyskäyttäytyminen voimistuu ja lapsi takertuu aikuiseen tiukemmin. Oikeanlainen vastavuoroisuus ja tarpeiden oikea-aikainen tyydyttäminen vahvistavat äidin ja lapsen välistä läheisyyden tunnetta. Kiintymystyyli syntyy lapsen kehittymisen ja lapsen elämässä läsnä olevien ihmisten kanssa koetuista kokemuksista. (Rusanen 2011, 32–33, 57.)

Aiemmin mainitun Ainsworthin kehittelemän vierastilannemenetelmätutkimusten perusteella varhaislapsuuden aikana kehittyvät kiintymystyyli voidaan karkeasti jaotella turvalliseen, välttelevään ja ristiriitaiseen kiintymystyyliin (Hautamäki 2011, 34–36). Kun lapsi on turvallisesti kiintynyt, hän kokee olevansa arvokas omana itsenään ilman minkäänlaisia suorituspaineita. Hän pystyy myös luottamaan aikuisten, usein vanhempiensa, herkkyyteen, hyvyyteen ja läsnäoloon. Hän uskaltaa ilmaista sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita avoimesti ja selkeästi, tutkia ympäristöään ja häden hetkellä tukeutua hoitajaansa. (Punamäki 2011, 111–112.)

Vanhempien arvaamattomuus tai lapsensa tarpeiden laiminlyönti saa lapsen kehittämään erilaisia suojautumiskeinoja. Lapsi yrittää ratkaista pettymyksensä joko vetäytymällä vuorovaikutuksesta tai takertumalla vanhempaan. (Mts. 111–112.) Välttelevän lapsen on vaikeaa ilmaista kielteisiä tunteita, mikä ilmenee lapsen vähäisenä läheisyyden hakemisena tai vahvimmillaan jopa välttämiskäyttäytymisenä. Lapsi ei ota kontaktia vanhempansa, sillä hän on oppinut vanhemman reagoivan kielteisesti hänen tunteisiinsa. Hänen on opittava peittämään kielteiset tunteensa, sillä näin hän voi välttyä vanhemman torjuvalta reaktiolta ja uudelta pettymykseltä. Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi pyrkii samaan kontaktin, mutta myös vastustaa sitä. Esimerkiksi jos hän pääsee äidin syliin, hän ei tyynty siitä. Vastaavasti ristiriitaisesti kiintyneen lapsen vanhemmat ovat olleet epäsensitiivisiä lapsensa tarpeille, joten lapsi ei ole vielä kyennyt luomaan strategiaa, jolla hän pystyisi hallitsemaan vanhempiensa ennalta arvaamattomia vuorovaikutustapoja. (Hautamäki 2011, 35–36.)

Tutkijoita on kiinnostanut turvallisen kiintymyssuhteen edellytykset. Tärkeimpiin ehtoihin kuuluu vanhemman tai lasta hoitavan aikuisen sensitiivisyys. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aikuisen kykyä ja halua huomata lapsen viestejä sekä vastata niihin oikealla tavalla oikeaan aikaan. Sensitiivinen aikuinen pystyy peilaamaan omiaan ja lapsen tunnetiloja toisiinsa sekä ymmärtämään molempien tunteita, tarpeita ja haluja. Niin turvallisen kiintymyssuhteen kuin lapsen suotuisan kehityksen kannalta on erittäin tärkeää, että vanhempi on emotionaalisesti läsnä. (Punamäki 2011, 112.)

2.3 Päivähoito kiintymyssuhdekehityksen tukena

Päivähoidon merkityksestä lapsen kehitykselle on keskusteltu sen perustamisesta saakka. Päivähoidon alkuperäinen ajatus oli tarjota huolenpitoa lapsille, joiden koti-olot eivät turvanneet lapsen kehitystä ja siksi päivähoitoa suositellaan edelleen osalle perheistä. Päivähoidon merkitys liitetään vahvasti vanhempien työssäkäynnin mahdollistamiseen, jolloin päivähoitoa tarkastellaan aikuisten näkökulmasta. (Kalland 2011, 147–148.) Subjektivisen päivähoito-oikeuden myötä päivähoidon järjestämisen työvoimapolitiittinen näkökulma on pyritty muuttamaan lapsen oikeuteen saada varhaiskasvatuspalveluita, riippumatta vanhempien elämäntilanteesta (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2009, 17).

Kallandin (2011, 156) mukaan Belsky (2009) toteaa lapsen kotona muodostaman kiintymyssuhteen laadun olevan ratkaiseva sen kannalta, miten päivähoito vaikuttaa lapsen kehitykseen. Päivähoidon merkitystä lapsen kehitykselle kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta tutkittaessa on saatu varsin ristiriitaisia tuloksia. On tutkittu ja todistettu, että erityisesti varhain aloitettu päivähoito ennustaa lapsen heikkoa kiintymyssuhteiden kehittymistä. Rusanen (2011, 224) esittelee tätä vastoin tutkimuksia, joiden mukaan laadukkaalla päivähoidolla pystytään joissakin tilanteissa kompensoimaan kotien toimintaa ja näin toimimaan lasten kehitystä suojaavana tekijänä.

Päivähoidon objektiivisen ja subjektiivisen turvallisuuden merkityksestä lapsen kiintymyssuhteen ja kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulmasta on pohdittu. Objektiviivisella turvallisuudella tarkoitetaan muun muassa päivähoidon henkilökunnan kouluttamista, lapsiryhmien kokoa ja hoitoympäristön huolellista suunnittelua. Subjektivi-

nen turvallisuus kuvastaa päivähoidon kasvattajien, vanhempien ja lasten varsinaista turvallisuuden tunnetta. Usein objektiiviset tekijät riittävät kasvattajien ja vanhempien turvallisuuden tunteen syntymiseen, mutta lapsen turvallisuuden tunne voi murtaa objektiivisista tekijöistä huolimatta. Päivähoitoon vietävän lapsen mieli järkkyy jo siitä, että hän joutuu eroon vanhemmistaan. Lapsen järkytykseen vaikuttavat useat tekijät ja järkytys on sitä suurempi, mitä turvattomammat lapsen suhteet vanhempiin ovat, mitä pienemmästä lapsesta on kyse ja mitä puutteellisempaa hoivaa lapsi laadullisesti hoitopäivän aikana saa. (Mts. 194.)

Valikoivien ja kahdenkeskisten kiintymyssuhteiden muodostuminen on lapsen kehityksen turvaamisessa olennaista ja päivähoidossa arvostetaankin lapsen ja aikuisen välistä kiintymystä. Päivähoidon arjen tavat kuitenkin poikkeavat tästä periaatteesta, sillä tavoitteena on usein, että lapsi pystyisi vastaanottamaan apua kaikilta päivähoiton kasvattajilta eikä kiintyisi ainoastaan yksittäisiin hoitajiin. Tällöin lasten ja aikuisten välit jäävät emotionaalisesti etäisiksi suurten lapsiryhmien rajoittaessa vuorovaikutuksen määrää entisestään. Vaikka kehittyneiden sisäisten mallien ansiosta turvallisesti kiintynyt lapsi pystyy turvaton helpommin muodostamaan uusia kiintymyssuhteita, ei emotionaalisesti kylmässä päivähoidossa turvallisesti kiintynyt lapsi saa sitä mihin on tottunut. Turvattomasti kiintyneillä lapsilla on tällaisiin tilanteisiin valmiita toimintamalleja, sillä he ovat tottuneet elämäänsä turvattomuutensa kanssa ja kestävästi emotionaalisen hoivan puuttumista. (Mts. 204–207.)

Tuovilan (2008, 54) mukaan kiintymyssuhteen muodostamista ja tukemista on käsitelty myös perhehoidon näkökulmasta. On erityisen tärkeää painottaa lapselle, että aikuiset ovat lasta varten ja pitämässä huolta lapsesta eikä toisinpäin. Selkeiden rutiinien avulla lapsi voi kokea aikuisten huolehtivan asioiden sujumisesta ja sitä myötä alkaa luottaa ja kiintyä ensin toistuvaan ulkoiseen järjestykseen. Tämän jälkeen lapsen voi ajan kuluessa kiintyä myös heihin, jotka tästä järjestyksestä pitävät huolta. Myös päivähoidossa korostetaan perhehoidon tavoin rutiinien merkitystä lapselle ja näin ollen laadultaan hyvän päivähoidonkin voidaan nähdä tarjoavan kiintymyssuhdehäiriöisille lapsille korvaavia kokemuksia. Lisäksi omahoitajamallilla ja kasvattajien sensitiivisyydellä voidaan vahvistaa lapsen kiintymyssuhteiden kehittymistä, mikä suojaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Kalland 2011, 158–160).

3 SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosioemotionaalinen kehitys on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tärkeä osa-alue, joka on kiinteästi yhteydessä motoriseen, kielelliseen ja fyysiseen kehitykseen. Vaikka iän myötä kehityksen eri osa-alueet alkavat eriytyä, säilyy niiden yhteys pitkälle lapsuudesta eteenpäin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 40.) Käsitteenä sosioemotionaalinen korostaa ihmisen persoonallisuuden, tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen yhteyttä. Sosiaalinen kehitys, minäkäsitys ja tunne-elämän kehitys kulkevat tiiviisti yhdessä vaikuttaen toisiinsa. Edellä mainituissa käsitteissä yhdistyy ihmisen sisäinen maailma suhteessa häntä ympäröivään sosiaaliseen ympäristöön. (Ritmala ym. 2009, 166.)

Lapsen myönteiseen käyttäytymiseen sosiaalisissa suhteissa liittyy kiinteästi lapsen taito ilmaista omia emotionaalisia aikeita sekä tunnistaa ja ilmaista tilanteeseen sopivia tunteita. Lapsen kyky sopeuttaa tunteitaan ja mielialaansa tilannekohtaisesti riippuu hänen itsesäätelytaidoistaan ja sosioemotionaalisesti taitava lapsi kykeneekin kontrolloimaan tunteitaan ja sopeuttamaan mielialaansa tilanteeseen sopivalla tavalla. (Laine 2005, 123.) Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen yhteen kietoutumista voidaan perustella syy-seuraus – suhteella. Haasteet emotionaalisen kehityksen osa-alueella monimutkaistavat sosiaalista kehitystä ja vastaavasti sosiaalisten ristiriitojen ja vastoinkäymisten seurauksena ihmisen emotionaalinen kehitys voi vaurioitua. (Ahvenainen ym. 2001, 50.)

3.1 Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot

Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus sekoittuvat usein käsitteinä, vaikka niiden merkitykset ovat erilaiset. Lapsen synnynnäinen temperamentti kertoo lapsen sosiaalisuuden asteesta eli siitä, miten kiinnostunut hän on toisten seurasta yksinolon sijaan. Toisin kuin sosiaalisuus, sosiaaliset taidot opitaan kasvatuksen kautta ja ne kertovat lapsen kyvystä tulla toimeen toisten kanssa. Lapsella voi olla hyvät sosiaaliset taidot, vaikka hän ei olisi erityisen kiinnostunut muiden seurasta. Sosiaalisuus temperamenttipiirteinä voi helpottaa sosiaalisten taitojen oppimista, mutta sosiaalisten taitojen oppiminen ei edellytä mitään tiettyä temperamenttipiirrettä. Lapsen temperamentti eli

synnynnäinen taipumus kokea asioita vaikuttaa kuitenkin siihen, miten hän reagoi hänelle opetettaviin asioihin ja ohjaa näin sosiaalisten taitojen oppimista. Temperamentti määrittää myös sitä, mitä asioita lapsi pitää ympäristössään kiinnostavina ja miten voimakkaasti lapsi reagoi eri asioihin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18, 30.)

Lapsen aiemmat ja varhaiset kokemukset vuorovaikutussuhteista ovat pohjana sosiaalisesti taitavalle toiminnalle ja näiden kokemusten myötä lapselle kehittyy mielen representaatioita sosiaalisista tilanteista. Lapsi oppii sosiaalisia taitoja aikuisten antamien mallien, harjoitusten ja palautteen kautta ja hyvät kokemukset vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa tukevat myös lapsen itseluottamuksen ja minäkuvan kehittymistä. (Kauppila 2005, 131.) Sosiaalisten taitojen osalta merkittäviä kokemuksia ovat erityisesti lapsena opittu tapa olla vuorovaikutuksessa vanhempien ja vertaisten kanssa, sosiaalinen status eri ryhmissä sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa lapsi on oppinut yhteisön normeja ja toimintatapoja. (Laine 2005, 116.)

Sosiaaliset taidot käsittävät lapsen valmiudet ratkoa arjen ongelmia ja saavuttaa omia päämääriään tavoilla, jotka johtavat sosiaalisissa suhteissa myönteisiin tuloksiin. Sosiaalisesti taitava lapsi solmii ystävyysuhteita helposti, kykenee pitämään näitä suhteita yllä ja pystyy vaihtamaan toimintamallejaan joustavasti eri tilanteissa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 54.) Lapsen konkreettisiin sosiaalisiin taitoihin voidaan lukea sekä sanallisia että sanattomia taitoja. Lapsi voi osoittaa sanattomasti mielenkiintoaan toisiin ihmisiin ja asioihin katseellaan, kuuntelemalla ja eläytymällä tilanteisiin sekä tulkita muita lapsia heidän ilmeidensä ja eleidensä perusteella. Sanalliset sosiaaliset taidot sisältävät esimerkiksi lapsen kyvyn ilmaista mielipiteitään, tehdä päätöksiä sosiaalisissa tilanteissa sekä aloittaa ja pitää keskustelua yllä. Lapsen yleisenä sosiaalisten taitojen merkinä voidaan pitää lapsen tietoisuutta toisista ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään sekä lapsen kykyä kuunnella ohjeita ja toimia niiden mukaisesti. (Kauppila 2005, 136–138.)

Sosiaalinen pätevyys kuvaa käsitteenä lapsen kykyä toimia vuorovaikutussuhteissa toisten kanssa saavuttaen samalla omia päämääriään ja tavoitteitaan. Sosiaalisesti pätevään toimintaan sisältyy lapsen hyvien sosiaalisten taitojen lisäksi muun muassa lapsen sosiokognitiiviset taidot. Näillä tarkoitetaan tilannesidonnaisten tekijöiden

huomioimista sosiaalisissa tilanteissa ja sosiokognitiivisten taitojen avulla lapsi pystyy tekemään oikeaan osuvia havaintoja, johtopäätöksiä ja tulkintoja eri tilanteista. Sosiaalisesti mielekäs toiminta edellyttää, että lapsi ei vain käyttäydy oppimillaan tavoilla samankaltaisesti eri tilanteissa, vaan osaa sopeuttaa toimintaansa eri tilanteisiin sopivaksi. Hyvät sosiokognitiiviset taidot auttavat lasta tulkitsemaan muiden lasten ajatuksia, tunteita ja pyrkimyksiä ja niiden avulla lapsi pystyy arvioimaan ennalta myös oman toimintansa seurauksia. (Salmivalli 2005, 71, 85–87, 110.)

Leikki-ikässä lapsen sosiokognitiiviset taidot ovat vielä heikot ja ne aiheuttavat hankaluuksia muun muassa leikkeihin liittymisessä ja leikkikavereiden löytämisessä. Tässä ikävaiheessa lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat useimmiten lyhytkestoisia ja niissä voi ilmetä kinastelua. Lasten yksilölliset erot kommunikointitaidoissa vaikuttavat muun muassa siihen, miten hyvin lapsi pystyy keskittymään leikkeihin ja saako lapsi osakseen vertaisten hyväksynnän. (Laine 2005, 126–127.) Lapsi elää neljän ja seitsemän ikävuoden välillä Piaget'n kehitysteorian mukaan intuitiivisen ajattelun kautta, jolle on tyypillistä lapsen egosentrisyys eli lapsen sitoutuneisuus omaan näkökulmaansa (Nurmi ym. 2006, 20). Tässä lapsen egosentrisessä kehitysvaiheessa on tyypillistä, että lapsen on vaikea ymmärtää toisten näkemyksiä ja tunteita. 5-9-vuotiaana subjektiivisen roolin ottamisen kehitysvaiheessa lapsi kuitenkin alkaa hahmottaa, että ihmiset näkevät asioita eri tavoin. Nämä kehitysvaiheet vaikuttavat muun muassa siihen, millä tavalla lapset omaksuvat erilaisia rooleja ryhmä- ja vuorovaikutustilanteissa. (Kauppila 2005, 94.)

Sosiaalisen kehityksen osa-alueilla lapsen kiintymyssuhdehäiriö heijastuu lapsen ja aikuisten tai vertaisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kiintymyssuhdehäiriöiselle lapselle turvallisuuden tunne muodostuu siitä, kun hän itse ohjaa vuorovaikutussuhteita ja kontrolloi kaikkea, mitä tapahtuu. Niin kauan kun toimitaan lapsen ehtojen mukaan, kaikki on lapsen mielestä hyvin. Kun joku toinen yrittää tehdä päätöksen lapsen puolesta, lapsi reagoi usein joko ylilyöväillä toiminnoilla tai vetäytymällä. (Tuovila 2008, 41–42.) Lapsi voidaan leimata epäsosiaaliseksi ja hankalaksi lapseksi, jos hänen sosiaaliset taitonsa ovat puutteelliset. Taitojen opettamisessa on tärkeää huomioida, että niiden harjoittelu toteutetaan konkreettisesti ja aidoissa tilanteissa ja positiivinen käytös huomioidaan ja palkitaan välittömästi. Lapsen sosiaalisten tai-

tojen oppiminen on aina sidoksissa lapsen yksilöllisiin valmiuksiin erityisesti kielen ja kommunikoinnin kehityksen alueella. Siten kasvattajalta edellytetään ymmärrystä lapsen kehityksen kaikista eri osa-alueista, niiden päällekkäisyydestä sekä lasten kehityksen eritahtisuudesta. (Kauppila 2005, 135, 130.)

Sosiaalisia taitoja tarkastellaan usein kognitiivisina taitoina, mutta niiden opettamiseen sisältyy vahvasti myös eettinen ja moraalinen näkemys. Ilman kasvatuksen kautta opittuja toimintamalleja lapsi kehittää itse keinoja selviytyä ryhmässä ja vertaisuhteissaan ja monen lapsen ratkaisu on turvautua aggressiiviseen käytökseen tilanteiden ratkomiseksi. Aggressio vaikuttaa usein lapsen silmissä tehokkaimmalta ratkaisulta, mutta kasvattajan tehtävänä on opettaa lapselle eettisesti hyväksyttäviä malleja eri tilanteissa toimimiseen. Sosiaaliset taidot eivät siis kerro pelkästään lapsen kyvystä olla sosiaalisissa tilanteissa, vaan kuvastavat myös ihmisen oppimia yhteisön moraalisääntöjä, hänen kykyään kunnioittaa ja huomioida muut ihmiset ja käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaan. Siten lapsen sosiaaliset taidot kuvastavat laajemmin ajateltuna hänen persoonallisuuttaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23–24.)

3.2 Emotionaalinen kehitys

Lapsi voi hahmottaa noin vuoden vanhana toisen kasvoilta tämän tunnetiloja ja pystyy hieman aistimaan, mitä toinen ihminen ajattelee. Lasten, joiden vanhempien ilmeet ja elekieli ovat olleet ristiriitaisia tai vaikeasti tulkittavia lapsen varhaisvuosina, voi olla kuitenkin vaikeaa tulkita toisten tunnetiloja ja he voivat kokoa olonsa epävarmaksi vuorovaikutustilanteissa. Kasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen emotionaalisten taitojen kehittymistä ja on tärkeää, että lapsi saa hoitavaa, kannustavaa ja empaattista kasvatusta. Kun lapsi saa empaattista kasvatusta, hän oppii myös itse osoittamaan empatiaa toisille. (Ritmala ym. 2009, 172–173.) Lapset reagoivat eri asioihin eri tavoin ja usein esimerkiksi kiukkupuuskassa lapsi ei pysty tarkasti ilmaisemaan, mikä tunnereaktion aiheuttaa. Tällaisissa tilanteissa kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä tunnistaa tunnereaktion syy ja toimia tilanteessa lapsen kanssa. Empatian osoittaminen lapselle on kasvattajan kokonaisvaltaista eläytymistä tilanteeseen ja usein empatian osoittaminen lähtee siitä, kun kasvattaja toistaa lapsen sanoman.

Tällöin lapselle välittyy tunne siitä, että kasvattaja ymmärtää häntä ja haluaa auttaa. (Koivunen 2009, 33–35.)

Emotionaalinen kompetenssi on vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen kehittymisen perusedellytys. Emotionaalisen kompetenssin määrittelyä voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, joita ovat oman emotionaalisen tilan tiedostaminen, toisten tunteiden tunnistaminen ja kyky säädellä omia emotionaalisia ilmauksia. Kokemukset opettavat, millaisissa tilanteissa ihmiset kokevat erilaisia tunteita ja miten omaa tunnetilaa voi ilmaista. Toisten tunteiden tunnistamisen kautta ihminen voi asettua toisen asemaan ja vastaamaan hänen tunnetiloihinsa sopivalla tavalla. Omien emotionaalisten ilmausten säätely tarkoittaa, että ihminen ilmaisee tunteitaan niin, etteivät ne häiritse ympäröivää sosiaalista elämää. Ihmisen pitää siten pystyä usein erottamaan omat sisäiset emootionsa niiden ulkoisesta ilmaisusta onnistuakseen vuorovaikutussuhteissa toisten ihmisten kanssa. (Laine 2005, 64–65.)

Samantilainen tilanne voi herättää eri lapsissa erilaisia emootioita ja nämä erot heijastuvat lapsen käyttäytymiseen vertaisten kanssa. Lapsen kyky säädellä emootioita vaikuttaakin positiivisesti lapsen sopeutumiseen ja sosiaaliseen pärjäämiseen. Emootioiden hallinnalla on sosiaalisen pätevyyden kannalta merkitystä, mutta liiallinen emootioiden ja oman käyttäytymisen hallinta voi aiheuttaa sen, että lapsi tukahduttaa tunteensa. Emotionaalisten reaktioiden säätelyn opettelusta hyötyvät erityisesti helposti negatiivisia ja intensiivisiä tunteita kokevat lapset. Pääsääntöisesti myönteisiä tunteita kokeville lapsille tunteiden säätelykyvyllä ei ole vastaavanlaista merkitystä ja tällainen lapsi sopeutuu vertaisryhmäänsä useimmiten luontevasti. (Salmivalli 2005, 111–112.)

Lapsen synnyinnäinen temperamentti määrittää lapsen ja kasvattajan välisen vuorovaikutussuhteen syntymistä ja siten lapsen ympäristöstään saamia kokemuksia. Näiden kokemusten kautta temperamentti luo pohjan myös lapsen persoonallisuuden kehittymiselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 30–32.) Lapsen näkökulmasta ajateltuna persoonallisuus vastaa kysymykseen ”kuka minä olen?” (Ritkala ym. 2009, 145). Persoonallisuuteen sisältyvät muun muassa ihmisen päämäärät, itsearvostus, selviytymis- ja ongelmanratkaisukeinot, eettiset normit ja minäkuva. Minäkuvalla tarkoite-

taan ihmisen käsitystä itsestään ja se ilmenee muun muassa ihmisen tavassa kuvata omaa persoonaansa, osaamistaan, tavoitteitaan ja odotuksiaan. Minäkuvan kautta ihminen päättää, mikä on hänelle parhaaksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 30–31, 137.)

Persoonallisuuden ja minäkuvan tärkeänä osana on itsetunto, joka muodostuu arkipäivän tilanteissa lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Lapsen itsetuntoon vaikuttavat muun muassa kaikki hänen ihmissuhteensa, ympäristön turvallisuus ja ilmapiiri sekä oikea-aikainen tuki ja lohtu. Itsetunto on lapsen oma uskomus ja tunne omasta itsestään – osaamisesta, haluista ja oikeanlaisuudesta. (Cacciatore n.d.) Hyvä itsetunto auttaa lasta luottamaan itseensä, ympärillä oleviin ihmisiin ja ympäristöön. Hyvän itsetunnon turvin lapsella on mahdollisuus toimia omana itsenään, ilmaista mielipiteitään ja vastaavasti kuunnella muiden mielipiteitä. Lapsen ollessa itsensä kanssa tasapainossa, hän malttaa odottaa vuoroaan, antaa tilaa muiden toiminnalle ja hän viihtyy sekä yksin että muiden kanssa. Lapsen olemus kertoo hänen itsetunnostaan ja itseään arvostava lapsi saa usein osakseen myös muiden arvostuksen. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 14–15.)

Uusia tilanteita ja haasteita kohdatessaan lapsi käyttää erilaisia selviytymiskeinoja tilanteiden ratkomiseen. Kun lapsi saa ympäristöstään odotuksia tai informaatiota, jotka ovat ristiriidassa hänen minäkäsityksensä tai pyrkimyksensä kanssa, saattaa hän kokea olonsa uhatuksi ja ahdistuneeksi. Tätä oloaan lapsi pyrkii lievittämään erilaisien selviytymiskeinojen avulla, joiden käyttö tilapäisesti ja tarkoituksenmukaisesti ei vahingoita lapsen kehitystä. Kuitenkin jatkuva selviytymiskeinojen käyttö erityisesti defensiivisesti tulkituissa tilanteissa vaikeuttaa lapsen sosiaalisten taitojen ja minäkäsityksen suotuisaa kehitystä ja lapsi alkaa käyttää selviytymiskeinoja puolustusmekanismeina. Tällöin tilanteiden taustalla olevat ongelmat jäävät usein ratkomatta ja niistä muotoutuu pysyviä toimintamalleja. Puolustusmekanismeja on olemassa useita, kuten asioiden tietoinen tai tiedostamaton torjunta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta eristäytyminen, verbaalinen tai nonverbaalinen aggressio ja regressiivisesti eli pienemmän lapsen tasoisesti käyttäytyminen. (Laine 2005, 28–31.)

On tärkeää huomata lapsen vahvuudet ja keskittyä niiden tukemiseen kannustavan palautteen avulla. Lapsen virheiden näkyväksi tekemisen sijaan lapsi pystyy kehittä-

mään selviytymis- ja sopeutumiskeinojaan vahvemmiksi positiivisen palautteen kautta. On olemassa lapsia, joiden on vaikea ottaa positiivista palautetta vastaan. (Caciatore ym. 2008, 16.) Tämä voi johtua esimerkiksi lapsen heikosta itseluottamuksesta, ujoudesta tai siitä, että hän on saanut paljon aiheettomia kehuja. Kasvattajan tehtävänä on tarvittaessa luoda suunnitellusti tilanteita, joissa lapselle voidaan antaa aidosti positiivista palautetta. Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. (Koivunen 2009, 38–39.)

Lapsen emotionaaliset reaktiot voivat olla joskus erittäin voimakkaita ja on tavallista, että lapsi purkaa tunnetilaansa ajoittain rajulla käytöksellä. Lapsi voi olla esimerkiksi temperamentiltaan hyvin impulsiivinen, kärsiä keskittymisvaikeuksista tai hän ei kykene vielä kielellisesti ilmaisemaan tunteitaan riittävän hyvin. Aikuisen näyttämä rauhallinen malli ja tuki emotionaalisten reaktioiden käsittelyssä auttaa lasta ymmärtämään erilaisten tilanteiden syntymistä ja niiden seurauksia. Kasvattajan hyväksyvä asenne ja kärsivällisyys ovat merkittäviä tekijöitä, kun lasta autetaan käsittelemään tunnereaktioitaan ja lapsi voi aikuisen tuen avulla oppia hiljalleen hallitsemaan emotionaalisia jännitteitä. (Laine 2005, 71.) Kielellisten kykyjen oppimisen myötä lapsi pystyy kommunikoimaan tarpeistaan ja tunteistaan paremmin ja siten myös säätelämään tunnereaktioitaan tehokkaammin. Tämän sanallisen viestinnän tuloksena aikuisella on myös enemmän keinoja rauhoittaa lasta. (Webster-Stratton 2011, 248.)

Emotionaalisen kehityksen vaurioituminen ja emotionaalisten taitojen kehittymättömyys ilmenevät muun muassa lapsen heikkona kykyinä tunnistaa ja tulla toimeen erilaisten tunteiden kanssa. Tällöin lapselle ei todennäköisesti ole varhaisina elinvuosina kehittynyt käsitystä siitä, mitä positiiviset ja negatiiviset tunteet pitävät sisällään ja miten niitä voi käsitellä. Emotionaalisen kehityksen vaurioituessa jäävät myös lapsen itsesäätelytaidot kehittymättä, kun lapsi ei opi yhdistämään kokemuksia ja tunteita toisiinsa. Kun lapsi ei osaa tulkita omia tunteitaan ja reagoida niihin, jää lapsi helposti tunnekuohun valtaan. Lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta on ensisijaisen tärkeää pyrkiä luomaan tunneyhteys lapsen kanssa. Yhteyden kautta lapsen tunteet voidaan jakaa ja lapselle voidaan välittää tietoa siitä, että lapsi ja aikuinen voivat yhdessä vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Lapsen hyvän kehityksen edellytyk-

siin kuuluu, että lapsella on ennustettavia ja toistuvia malleja vuorovaikutuksesta. (Tuovila 2008, 40–41, 62.)

3.3 Itsesäätely ja toiminnanohjaus

Itsesäätelyn määrittelyyn vaikuttavat sekä teoreettinen viitekehys että asiayhteys, jossa siitä puhutaan. Koska itsesäätely on olennainen asia koko ihmisen elämänkaareissa, vaikuttaa sen määrittelyyn myös ikävaihe ja lapsen itsesäätelyssä puhuttaessa korostuukin lapsen itsesäätelyn keskeneräisyys ja sen kehittyminen. Lapsen itsesäätelyn kehittymiseen vaikuttavat muun muassa lapsen käsitykset itsestään yksilönä ja yhteisön jäsenenä, käsitys muista, ympäristöstä saatu palaute, sosiaalinen toiminta sekä yksilölliset ominaisuudet ja taipumukset. Erään jaottelun mukaan itsesäätelytaitoihin kuuluu ihmisen kyky säädellä käyttäytymistään, tunteitaan ja kognitiivista toimintaansa (Aro 2011a, 10–11, 16–17.)

Lapsen itsesäätely luo perustan lapsen emootioiden ja käyttäytymisen säätelylle eli sille, miten lapsi ymmärtää ja hyväksyy kokemiaan tunteita ja säätelee tunnekokemuksiin liittyvää toimintaansa. Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyllä lapsi pyrkii lisäämään vuorovaikutustaan ja myönteisiä tunteitaan. Hyvän tunteiden säätelyn turvin lapsen on mahdollista toimia sosiaalisesti suotavasti ja olla ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa silloinkin, kun hän kokee voimakkaita tunteita. Lisäksi käyttäytymisen säätelyyn sisältyy lapsen kyky toimia tavoitteiden ja tilanteiden edellyttämällä tavalla ja ensimmäinen merkki lapsen käyttäytymisen säätelystä näkyy lapsen totelevaisuudessa. (Mts. 11–12.)

Kognitiivisen toiminnan säätelyllä tarkoitetaan lapsen tietoista kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, kehittää strategioita, luoda sääntöjä ja suunnitella ja arvioida toimintaa. Kognitiivisen toiminnan säätelyn kehittyminen on lapsuudessa nopeaa ja hyvät kognitiivisen kontrollin taidot näkyvät esimerkiksi lapsen kyvyssä olla häiriintymättä ulkopuolisista ärsykkeistä ja kyvyssä ennakoida ja suunnitella toimintaansa. Itsesäätelyn avulla lapsi pystyy estämään tilanteissa ensimmäisenä heräävien toimintayllykkeiden muuttumisen toiminnaksi silloin, kun ne eivät johda suotuisaan lopputulokseen. Konkreettisesti itsesäätely näkyy päivähoitoikäisen lap-

sen käytöksessä esimerkiksi kykynä hillitä kiinnostusta vertaisten kanssa juttelemiseen, kun ollaan yhteisellä hetkellä aikuisen ohjeita kuuntelemassa. (Mts. 12–13.) Lapsen toimintaa ohjaavat kuitenkin usein nopeaa mielihyvää tuottavat tavoitteet eikä lapsi osaa aina ennakoida toimintansa pidempiaikaisia ja sosiaalisesti hyväksytyjä seurauksia (Nurmi ym. 2006, 56).

Pieni lapsi tarvitsee toiminnalleen ulkoista säätelyä, sillä lapsi ei vielä itse osaa säädellä esimerkiksi päivärytmiään. Lapsen toiminnanohjauksen kehittymistä edistää lapsen tukeminen itsenäisissä toiminnoissa. (Ahonen 2011, 8-9.) Leikki-iässä lapselle alkaa kehittyä sisäisiä oletuksia asioiden oikein tekemisestä ja hän saattaa esimerkiksi vahtia oikeudenmukaisuuden toteutumista tarkkaan. Lapsi kiinnittää huomiotansa vahvemmin vertaisiinsa ja haluaa saada heidän hyväksyntänsä käyttäytymällä ja ilmaisemaan tunteitansa sellaisella tavalla, jolla saa ystävien hyväksynnän. Lapsen tarve aikuisen tuelle vähenee ja hän pystyy enemmän säätelemään käyttäytymistään sisäisen säätelyn keinoin ulkoisen säätelyn sijaan. Kun esikouluikä lähenee, lapsen kognitiivinen toiminta muuttuu tavoitteellisemmaksi ja itse tekemisen sijaan hän kiinnostuu enemmän myös oman toimintansa lopputuloksesta. (Aro 2011b, 27.).

Lapsen taitojen kypsyessä ja lähetessä kouluikäisen tasoa, voidaan hänen työskentelytaidoistaan puhua toiminnanohjaus – käsitteellä. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan lapsen kykyä suunnitella ja asettaa toiminnalleen tavoitteita sekä arvioida työskentelyään. Toiminnanohjaus ilmenee lapsen kyvyssä toimia ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti. Toiminnanohjauksen kehittyessä lapsi pystyy tekemään useampaa asiaa samaan aikaan, vaihtamaan toimintaa joustavammin ja ajattelemaan abstraktimmin. (Mts. 28–29.) Päivähoitoikäisen lapsen toiminnanohjauksen haasteet ilmenevät muun muassa levottomana ja häiritsevänä toimintana, vaeltamisena ja hetken mieli-johteen mukaan toimimisena. Vastaavasti lapsen osatessa ohjata toimintaansa hyvin, hänen on helppo muodostaa toiminnalleen tavoitteita, ennakoida, suunnitella ja suunnata toimintansa uudelleen. (Koivunen 2009, 87–88.)

Lapsen toiminnanohjausta voidaan tukea jäsentämällä lapselle tilanteita kielen, erilaisten kuvien ja kuvasarjojen avulla. Kuvasarjaan liitetään kuva jokaisesta toiminnan vaiheesta ja aina kun yksi vaihe on tehty, lapsi voi esimerkiksi kääntää sen kuvapuoli

alaspäin. Lapsen kanssa kannattaa ääneen keskustella toiminnan ja tehtävän vaiheista ja pyytää lasta myös itse selittämään niitä, jolloin puheen on mahdollista muuttua lapsen sisäiseksi puheeksi. Tehtävää aloittaessa kannattaa toimintaympäristön ulkoiset ärsykkeet poistaa, jolloin lapsen huomion pysyminen itse tehtävässä helpottuu. Kielellisen ja kuvallisen ohjauksen lisäksi lasta voidaan tukea esimerkiksi fyysisesti pitämällä kädestä kiinni ja näyttämällä mallia. Toiminnanohjauksen tukeminen ei kuitenkaan tarkoita lapsen puolesta tekemistä. Toiminnanohjauksen tukemisessa korostetaan välittömän positiivisen palautteen merkitystä ja kasvattajan kykyä ennakoita tilanteita. (Mts. 86–87.)

Lapsen toivottua käyttäytymistä voidaan lisätä positiivisen vahvistamisen avulla eli palkitsemalla lasta hyvästä käytöksestä. Positiivista vahvistamista voidaan toteuttaa joko konkreettisesti tai sosiaalisesti vahvistamalla. Sosiaaliset vahvistajat tarkoittavat muun muassa kiitoksia ja kehuja ja konkreettiset vahvistajat erilaisia etuoikeuksia tai mahdollisuuksia tehdä jotain mielekästä. Sosiaalisten vahvistajien toimimiseen vaikuttaa se, miten läheinen kasvattaja on lapselle ja konkreettiset vahvistajat toimivat usein paremmin, jos kasvattaja ei ole vielä saanut luotua läheisiä välejä lapsen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 229–230.)

3.4 Päivähoito sosioemotionaalisen kehityksen tukena

Päivähoidon tavoitteena ja tehtävänä on tarjota lapselle lämpimät, turvalliset ja jatkuvat ihmissuhteet sekä järjestää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukevaa toimintaa. Päivähoidossa ja laajemmin varhaiskasvatuksessa tavoitteena on myös edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. (L 25.3.1983/304, 2a§.) Päivähoidon ja ryhmäkasvatuksen vaikutuksia lapsiin on alettu tutkia erityisesti 2000-luvulla. Tutkimusten tulokset osoittavat, että lapsen suotuisaan kehitykseen tarvitaan lapsen ja aikuisen välinen kiinteä vuorovaikutussuhde, jonka muodostumiselle suuret lapsiryhmät tuovat haasteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 217.)

Keltikangas-Järvinen on käsitellyt kirjoissaan (2012, 136–142; 2010, 200) päivähoidon merkitystä ja vaikutuksia lapsen sosiaalisuuden ja sosiaalisten taitojen osalta. Keltikangas-Järvinen esittelee kirjoissaan vuosina 1978 ja 1983 julkaistuja amerikkalaisia

tutkimuksia, joissa tutkittiin kodin ulkopuolisen hoidon vaikutuksia lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle. Tutkimukset osoittivat näiden välillä olevan lievän negatiivisen yhteyden, mikä on voitu myöhemmissä tutkimuksissa vahvistaa. Kodin ulkopuolisen hoidon vaikutus riippuu kuitenkin useista tekijöistä, joihin kuuluvat muun muassa lapsen ikä, ryhmäkoko, hoidon laatu sekä hoitajien pysyvyys ja määrä. Näiden tutkimusten mukaan kodin ulkopuolinen hoito ei pystynyt riskiperheiden osalta oletetusta poiketen tasoittamaan lasten ja perheiden välisiä eroja. Tällöin lapsi reagoi päivähoiton aiemmin mainittuihin tekijöihin entistä voimakkaammin ja erot lasten välillä enemmän kasvoivat kuin tasoittuivat.

Myös Kalland (2011, 148–153) esittelee teoksessaan tutkimuksia päivähoiton merkityksestä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykselle. Päivähoidolla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia lapsen kehitykselle ja tutkimuksissa pitäisi siksi kiinnittää huomiota niihin tekijöihin, jotka tukevat tai vaarantavat lapsen kehitystä ja korostaa siten päivähoiton laadun merkitystä. Tutkimustuloksia päivähoiton myönteisistä vaikutuksista lapsen kehitykselle on esitetty Ruotsissa 1990-luvulla, missä on todettu varhain aloitetun päivähoiton tukevan lasten kehitystä kotihoitoa paremmin. Tutkimustulosten poiketessa toisistaan todennäköistä on, että tutkimuksissa, joissa on löydetty päivähoiton antamia myönteisiä vaikutuksia, on tutkittu laadultaan hyvää päivähoitoa, jossa lasten sosioemotionaalista kehitystä on tuettu hyvin.

Laadultaan hyvässä päivähoidossa lasten turvallisuuden tunnetta lisätään tuttujen rutiinien, sääntöjen ja rajojen avulla. Nämä toimivat myös kuntouttavana elementtinä ja ovat välttämättömiä esimerkiksi lapselle, jolla on toiminnanohjauksen haasteita tai keskittymisvaikeuksia. Päivähoidossa järjestetään sekä ohjattua toimintaa että aikaa leikkiä vapaasti. Leikeissä lasten ongelmanratkaisutaidot kehittyvät ja he hyödyntävät omia kokemuksiaan ja luovuuttaan. Leikkiessä lapset toimivat yhteistyössä ja harjaannuttavat omia sosiaalisia taitojaan. (Koivunen 2009, 62–63.) Tutkimusten mukaan päiväkodin ilmapiirillä on merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Jos päiväkodissa vallitsee yksilö- ja suorituskeskeinen ilmapiiri, ei yhteisöllisyydelle, yhteenkuuluvuudelle ja yhteistyölle riitä tilaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 218.)

Päivähoidossa lapsen kanssa voidaan opetella tunteiden käsittelyä esimerkiksi satujen avulla ja tunteista avoimesti puhumalla lapsen tunne-elämää voidaan vahvistaa ja kehittää (Laine 2005, 69–70). Lapsen itseluottamusta ja minäkuvan kehittymistä myönteiseen suuntaan hyvässä päivähoidossa tuetaan mahdollistamalla lapselle onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset syntyvät, kun lapsi on tehnyt jotain hänen kehitystasolleen sopivaa. Usein päivähoidossa lapset voivat kokea onnistumisen kokemuksia ilman, että kasvattaja on etukäteen niitä suunnitellut, mutta lapsiryhmissä on myös aina niitä lapsia, jotka kokevat harvoin onnistuvansa. Kasvattajan on tärkeää mahdollistaa onnistumisen kokemuksia kaikille ja hän voikin järjestää niitä tietoisesti suunnittelemalla ja antamalla lapsille tehtäviä, joista he varmasti selviytyvät. (Koivunen 2009, 38–39.)

Hyvärinen ja Sankala (2010, 24–33) ovat opinnäytetyössään tutkineet varhaiskasvatusta lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukena. Tutkimuksessaan he ovat haastelleet erään päiväkodin kasvattajia ja heidän tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen voidaan todeta tukevan lasten sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimustuloksissa ilmenee aikuisen toiminnan merkitys lasten kehityksen tukemisessa. Aikuisen rooli korostuu vuorovaikutuksen ja tunnetaitojen tukemisessa sekä leikin mahdollistamisessa ja järjestämisessä. Lisäksi tulokset puhuvat pienryhmätoiminnan ja omahoitajamallin puolesta.

4 VUOROVAIKUTUSLEIKKI

Varhaiskasvatuksen kentällä on käytössä paljon erilaisia menetelmiä, joilla pyritään toteuttamaan varhaiskasvatuksen tavoitteita ja tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä erityisen tuen tarpeita. Tässä kappaleessa esittelemme opinnäytetyömme aiheena olevan vuorovaikutusleikkimenetelmän eli ryhmätheraplayn. Vuorovaikutusleikillä ja varhaiskasvatuksella on useita yhteisiä tavoitteita. Näitä ovat muun muassa lapsen tukeminen itseensä myönteisesti suhtautumisessa, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja turvallisuuden tunteen takaaminen (Ks. Varhaiskasvatussuunnitelma 2005).

4.1 Lähtökohtana theraplay-menetelmä

1960-luvun loppupuolella Yhdysvalloissa käynnistettiin Head Start-ohjelma, jossa perustettiin liittovaltion lastentarhoja vähäosaisille lapsille. Heti ohjelman perustamisen jälkeen Ann Jernberg alkoi hoitaa Chicagon alueen psykologisten palveluiden johtajan tehtäviä ja hänen toimenkuvaansa kuului psykologisia palveluita tarvitsevien lasten kartoittaminen sekä heidän ohjaaminen jo olemassa oleviin hoitokeskuksiin. Hoitoresursseja tutkittaessa huomattiin, että sen aikainen terapia oli pitkäkestoista, kallista ja hoitokeskukset olivat kaukana niitä tarvitsevistä perheistä. Oli tarve keksiä keino, jolla hoito saataisiin sinne, missä sitä tarvitsevat lapset ovat ja hoidon tarjoaman kuntoutuksen piti myös vaikuttaa nopeasti ja olla sellaista, että kokemattomammakin työntekijät pystyisivät sitä antamaan. (Jernberg & Booth 2003, 21.)

Jernberg alkoi yhdessä Phyllis B. Boothin kanssa kehittämään tarpeeseen uutta hoitomuotoa mallintaen lapsen ja vanhemman tervettä suhdetta. He hyödynsivät Austin Des Lauriersin näkemyksiä katsekontaktin, läheisyyden ja fyysisen kosketuksen tärkeydestä, lapsen käyttäytymiseen puuttumisesta ja mielikuvitusmaailman unohtamisesta. Elementtejä hoitomenetelmään otettiin myös Viola Brodyn näkemyksestä terapeutin ja lapsen hoivasuhteesta, mihin sisältyi laulaminen ja sylissä pitäminen. Menetelmän kehittyessä siihen yhdistettiin lapsen voimavarojen myönteinen korostaminen, joka on yksi theraplayn tärkeimmistä tunnusmerkeistä. Uusi hoitomuoto erosi perusteellisesti perinteisestä leikkiterapiasta ja alkuun sen kanssa törmättiin vastus-

tukseen sen epätavallisia työtapoja koskien. Vähitellen menetelmä sai täyden tunnustuksen ja hoitomuoto nimettiin theraplayksi. 1980-luvulta alkaen menetelmää alettiin levittää muualle maailmalle ja Suomeen sen toivat erityislastentarhanopettaja Ulla Turkka ja psykologi Katja Rantala vuonna 1993. (Mts. 11, 14, 21–22.)

Theraplay on leikinomainen ja lyhytkestoinen terapiamuoto, jonka avulla pyritään hoitamaan lapsen ja huoltajan välisen vuorovaikutussuhteen häiriöitä rakentamalla heidän välilleen hyvä vuorovaikutussuhde. Theraplayn tavoitteena on edistää kiinnittymiskäyttäytymistä, auttaa lasta korvaamaan huonot käytösmallit ikätasoisilla vaihtoehdoilla, vahvistaa lapsen itseluottamusta ja tervettä itsetuntoa sekä lisätä lapsen kyvykkyyttä sosiaalisissa suhteissa. Theraplay keskittyy neljään varsin yleiseen lasten ja vanhempien väliseen ongelmaan. Näitä ovat päivittäisten kokemusten heikko jäsentyminen, puutteellinen vuorovaikutus, liian vähäinen empaattisen ja hoivaavan kosketuksen antaminen sekä oikeanlaisten haasteiden puuttuminen. Terapiamuodon tehokkuus perustuu johdonmukaisuuteen ja sen luonnollisella lähestymistavalla voidaan saada aikaan nopeita tuloksia. (Mts. 17, 20, 29–30)

Theraplay-terapiaa voidaan toteuttaa useissa eri ympäristöissä, kuten kouluissa, erilaisissa kuntoutuslaitoksissa tai terapiaan osallistuvien omissa kodeissa (Mts. 29). Nykyään theraplayn käyttö on monimuotoista, sillä sitä voidaan käyttää muun muassa vuorovaikutushäiriöiden, käyttäytymishäiriöiden, emotionaalisten häiriöiden, traumaperäisten häiriöiden ja kiintymyssuhdeongelmien hoidossa. EU:ssa theraplay on nimikesuojattu hoitomuoto ja theraplay-terapeutin nimikettä voivat käyttää vain henkilöt, jotka ovat suorittaneet USAn Theraplay-Instituutin määrittämän koulutusohjelman. Suomessa Theraplay-koulutusta järjestää Suomen Theraplay-yhdistys ry ja sen hyväksymät kouluttajat. (Suomen Theraplay-yhdistys ry n.d)

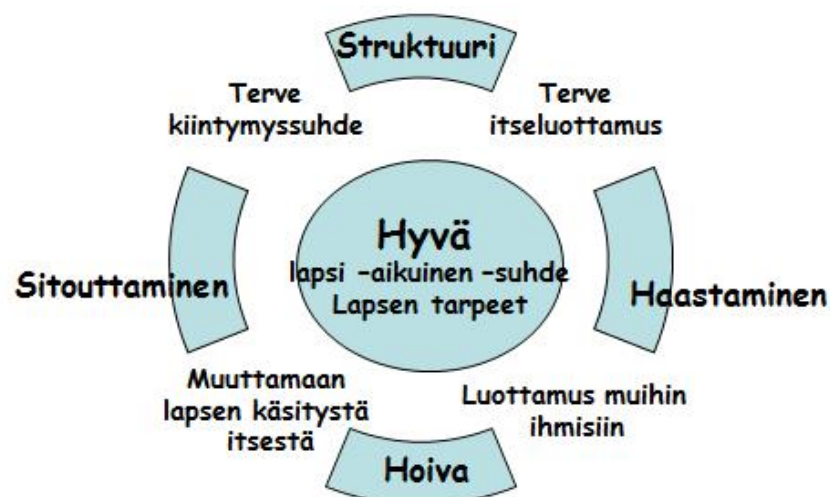
4.2 Vuorovaikutusleikki päiväkodissa

Vuorovaikutusleikki on käytössä useissa päiväkodeissa ja sen avulla voidaan muun muassa korjata lapsen ja vanhemman välistä kiintymyssuhdetta ja vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja. Vuorovaikutusleikki pohjautuu iloon ja onnistumiseen, hoivaan ja leikkeihin. Se on ennaltaehkäisevää ja kuntouttavaa toimintaa, josta hyötyvät sekä

siihen osallistuvat lapset että aikuiset. (Laitinen 2011, 36–39.) Päivähoidossa toteutettava vuorovaikutusleikki on lapsen tarpeista lähtevää pedagogista pienryhmätöitä ja sen tavoitteena on mahdollistaa lapselle myönteisiä kokemuksia itsestään. Vuorovaikutusleikillä pyritään tukemaan lapsen tunteiden säätelyä ja kykyä jakaa tunne-elämyksiä sekä lisätä lapsen kykyä hoivan vastaanottamiseen ja antamiseen. Menetelmällä pyritään myös lisäämään ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tukemaan kaverisuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä. (Vataja 2009.)

4.2.1 Menetelmän periaatteet

Erytislastentarhanopettaja ja theraplay-menetelmän kouluttaja Sinikka Savola on Pikkuväki-lehdessä julkaissut viisiosaisen artikkelin hoivaavasta vuorovaikutteisesta leikistä. Savolan (2003b, 28) mukaan vuorovaikutusleikkituokioiden suunnittelua ja toteutusta ohjaavat sen dimensiot eli periaatteet. Näitä periaatteita on neljä: **struktuuri eli järjestelmällisyys, lapsen haastaminen leikkimään, toimintaan sitouttaminen ja lapseen kohdistuva huolenpito ja hoiva**. Periaatteet sisältyvät jokaiseen ryhmäkertaan ja niiden merkitys korostuu lapsikohtaisesti lapsen voimavarojen ja tuen tarpeiden perusteella. Seuraavassa Vatajan (2009) luentomateriaalista poimitussa kuviossa on havainnollistettuna vuorovaikutusleikin perusajatus.



KUVIO 1. Vuorovaikutusleikin perusajatus Vatajan (2009) mukaan.

Vanhempien asettamien rajojen, sääntöjen ja ohjeiden avulla lapselle muodostuu käsitys **struktuurista**, joka opettaa lasta tiedostamaan ja ennustamaan päivittäisten tapahtumien kulkua. Myös vuorovaikutusleikissä struktuuri nähdään tärkeänä periaatteena ja ryhmäkertoihin struktuuria luodaan suunnittelemalla tuokio siten, että niissä on selkeä aloitus ja lopetus. Lisäksi ryhmäkerran eri toiminnot etenevät johdonmukaisesti aina samassa järjestyksessä. Näin struktuurilla ja järjestelmällisyydellä voidaan tuoda lapselle turvaa ja opettaa lasta kehittämään hiljalleen omia itsesäätelytaitojaan. Erityisesti liian aikuismaisesti käyttäytyvät sekä impulsiiviset, käytöshäiriöiset ja reaktiivisesti kiintymyshäiriöiset lapset hyötyvät struktuurista, jonka avulla he kokevat olonsa turvallisemmaksi ja saavat aikuisen johtamassa toiminnassa rentoutua ja olla lapsia, huolehtimatta tapahtumien kulusta. (Munns 2011, 278.)

Toinen vuorovaikutusleikin periaate on **sitouttaminen**, jonka avulla pyritään varmistamaan, että kaikki lapset saavat tarvitsemiansa onnistumisen kokemuksia ja osallistuvat toimintaan. Sitouttajana toimii ryhmää ohjaava aikuinen ja välillä sitouttaja joutuu ohjaamaan lasta ”lempeästi pakottaen”. Vuorovaikutusleikissä tarkoituksena ei kuitenkaan ole tukahduttaa lapsen omaa tahtoa, vaan niitä ennakkoluuloja ja pelkoja, jotka vaikuttavat lapsen toimimiseen ja onnistumisistaan iloitsemiseen. Ei ole järkevää, että aikuinen on väärällä tavalla ymmärtäväinen ja antaa lapselle sellaista tilaa, jota hän ei tarvitse. Lapsen saadessa liikaa vääränlaista sekä vahingoittavaa ymmärrystä vahvistuu lapsen erityisen tuen tarve entisestään. (Savola 2003d, 34–35.)

Savola (2003d, 35) kirjoittaa vuorovaikutusleikistä kertovassa artikkelissaan lapsista, jotka kieltäytyvät osallistumasta yhteiseen toimintaan tilanteen uhkaavuuden vuoksi: joku lapsista pitää toimintaa typeränä, toinen pelkää epäonnistumista ja kolmas pelkää menettävänsä vallan aikuiselle suostuessaan tämän ohjaukseen. Uhoamisesta huolimatta tällaiset lapset ovat usein epävarmoja itsestään ja kyvyistään. Vuorovaikutusleikissä osallistumisesta ei keskustella eikä lasta jätetä epävarmuutensa kanssa yksin. Vastustuksesta huolimatta lapset pyritään sitouttamaan toimintaan vahvistamalla lapsen uskallusta, tukemalla suorituksia ja osoittamalla lapselle, mitä tällaisessa tilanteessa kannattaa tahtoa ja kuinka omaa tahtoa käytetään oikein. Sitouttamista toteutetaan aina asiantuntevasti, ei koskaan mielivaltaisesti. Aikuisen on tunnettava ryhmän lapset niin hyvin, että hän tietää jokaisen kohdalla parhaan menettelytavan.

Vuorovaikutusleikissä tavoitteena on jokaisella ryhmäkerralla mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia ja iloa tukemalla häntä suoriutumisessa (Savola 2003c, 34). Sitouttamisen avulla erityisesti sulkeutuneet ja välttelevät lapset saavat näitä tärkeitä onnistumisen ja ilon kokemuksia, joiden avulla he oppivat muiden ihmisten kanssa toimimisen mielekkyyttä. Sitouttamisen kautta lapsella on mahdollisuus oppia olemaan yhdessä toisten kanssa ja jakaa yhteisiä kokemuksia. Aikuisen on käytettävä toimintaan sitouttamisen keinoja niin, lapsi kokee olonsa turvalliseksi koko ajan. Therapyssa ja vuorovaikutusleikissä terapeutin on oltava sensitiivinen lapsen tunteille, reaktioille ja innostukselle. Aikuisen on otettava vastaan lapsen kaikenlaisia tunteita, mutta hänen on reagoitava niihin kiihdyttämättä lasta liikaa. (Munns 2011, 279.)

Kolmas vuorovaikutusleikin tärkeä ja olennainen dimensio on **hoiva**. Iästä ja sukupuolesta riippumatta jokaisella on halu vastaanottaa hoivaa. Se, miten ihmiset tämän ilmaisevat, vaihtelee: yksi ilmaisee halun suoraan, toinen vetäytyy, kolmas hakeutuu lähelle ja neljäs kiukuttelee. Hoivan vastaanottaminen on joillekin helppoa, jotkut vastaavasti kokevat sen vaikeana tai jopa uhkaavana. Jos lapsi on tottunut kuulemaan itsestään negatiivisia asioita eikä häntä ole kosketettu hyvällä tavalla, saattaa hänen olla vaikea vastaanottaa kehuja, myötätuntoa ja kiitosta omasta itsestään. Kun lapsi saa osakseen hoivaa, hän oppii ymmärtämään toisten tunteita ja myöhemmin hän osaa huolehtia myös muiden hyvinvoinnista. Samalla lapsen empatian kyky kehittyy ja hänellä muodostuu käsitys siitä, että myös hänellä on oikeus saada turvallista ja oikeanlaista hoivaa. (Savola 2003e, 26.)

Vuorovaikutusleikissä hoivaa pyritään antamaan kaikissa toiminnoissa ja lisäksi ryhmätuokioihin sisältyy toimintoja, joissa hoivan vastaanottaminen ja saaminen ovat pääajatuksena (Munns 2011, 280). Hoiva ja aikuisen ja lapsen välinen myönteinen vuorovaikutus ovat menetelmän olennaisia piirteitä. Hoiva näkyy ryhmätuokiolla muun muassa katsekontaktissa, hyvässä kosketuksessa, ruokkimisessa, rasvauksessa ja hauskoissa leikeissä. Sanojakin toki tarvitaan, mutta niillä vain tuetaan toimintaa ja lisätään iloista sekä myönteistä ilmapiiriä. Tärkeää on, että sanalliset ja sanattomat viestit ovat myönteisiä, eloisia, aitoja ja todenmukaisia. Lapset aistivat erittäin taitavasti, jos aikuinen ei esimerkiksi kehuessaan ole tosissaan. (Savola 2003e, 28.)

Jokainen lapsi tarvitsee tunteen siitä, että hänestä välitetään, huolehditaan ja hänen tarpeisiinsa vastataan. Vanhemmat tyypillisesti osoittavat välittämistään lapselle monin tavoin päivittäisissä tilanteissa ja lapsi voi oppia luottamaan siihen, että vanhemmat pitävät lasta arvokkaana ja tärkeänä. Hoivan kokemusten avulla lapsi sietää stressiä paremmin, oppii omien tunteiden säätelyä ja luo vahvaa suhdetta häntä hoitavaan aikuiseen. Hoivan kokemuksista hyötyvät kaikki, mutta etenkin menetyksiä ja pahoinpitelyjä kokeneille lapsille, aggressiivisille ja jatkuvasti kritiikkiä ja torjuntaa kokeville lapsille hoivan kokemukset ovat erittäin tärkeitä. (Munns 2011, 280.)

Viimeisenä vuorovaikutusleikin dimensiona on **haaste**, jonka tarkoituksena on houkutella lapset leikkimään, yllättymään, onnistumaan ja iloitsemaan omasta itsestään osana ryhmää. Haastavilla, mutta lopulta yksinkertaisilla ja hauskoilla leikeillä pyritään antamaan lapsille mahdollisuus kehittää itsevarmuuttaan ja luottamustaan omaan osaamiseensa. Konkreettisesti toimintaan haastaminen tarkoittaa, että aikuinen vetää ja innostaa lasta mukaan kannustamalla ja hupsuttelemalla sanallisesti ilman selittelyä. Aikuinen ei ikinä jätä lasta yksin ja tarvittaessa hän tukee lasta myös fyysisesti. On erityisen tärkeää, että aikuinen varmistaa jokaisen lapsen onnistumisen ja tehtävän loppuun suorittamisen. Jos aikuinen ei aseta lapsille riittäviä haasteita ja myös huolehdi lasten suoriutumisesta, jäävät tilanteet hoitumatta ja lapsen epävarmuus, pelot ja uhma säilyvät. Haasteesta hyötyvät erityisesti sellaiset lapset, joilla on liiallista itseriittoisuutta, eri syistä johtuvaa haluttomuutta osallistua leikkiin, negatiivinen mielikuva itsestään tai suoriutumispaineita. Kun lapsi ryhmätilanteessa osallistuu toimintaan muiden mukana, hänelle syntyy kokemus omasta pärjäämisestään. (Savola 2003c, 36.)

4.2.2 Ryhmäkerran sisältö ja säännöt

Päiväkodissa järjestettävässä vuorovaikutusleikkitoiminnassa on usein mukana kaksi aikuista ja ryhmä muodostuu tyypillisesti kuudesta lapsesta (Savola 2003c, 34). Yksi ryhmäkerta kestää noin puoli tuntia ja jo leikkiryhmää kootessa päätetään ryhmäkertojen määrä, joka vaihtelee 10:stä 16:een. Tavoitteena on, että ryhmä kokoontuisi kerran viikossa aina samana päivänä ja samaan aikaan. (Savola 2003b, 28.)

Vuorovaikutusleikin ryhmäkerta noudattaa aina samaa turvallista struktuuria: sisään-tulo, alkulaulu, hoiva, muutama leikki, herkkuhetki, loppulaulu ja poismeno. Kun kaikki leikkijät, niin lapset kuin aikuiset, ovat saapuneet ryhmätilaan jollakin sovitulla tyyllillä ja istuutuneet piiriin, aloitetaan toiminta alkulaululla tai – lorulla. Jotta heti ryhmätuokion alusta alkaen saataisiin kontakti jokaiseen lapseen ja kaikki tulisivat huomatuiksi, on suotavaa mainita jokainen lapsi erikseen alkulaulussa ja sisällyttää siihen jotakin henkilökohtaista. Tällöin lapselle syntyy tunne siitä, että hän on tervetullut ja hyväksytty ryhmään. (Savola 2003c, 36.) Ensimmäisellä ryhmäkerralla voidaan yhdessä lasten kanssa pohtia ja valita ryhmälle oma nimi. Tämän ajatellaan vahvistavan ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuutta ja lisäävän motivaatiota toimintaan. (Kontu 2001, 91.)

Alkulaulun jälkeen seuraa niin kutsuttu rasvaushetki, jossa aikuinen huomioi ja hoitaa lapsen pipejä rasvaamalla ne hellästi, jokainen lapsi vuorollaan. Pipejä hoidettaessa aikuisen on hyvä asettua lapsen lähellä sillä tavalla, että hän voi luoda lapseen katsekontaktin. Joskus voidaan myös lämpimällä äänellä kysellä pipien syytä, mutta hellä ja hyvä kosketus, intensiivinen katsekontakti ja empaattinen voidehoito ovat keskustelua tärkeämpiä. Ensimmäisillä kerroilla rasvaaminen saattaa hämmästyttää lapsia, mutta usein he löytävät pipejä ja nauttivat kovasti hoidettavana olemisesta. Ryhmässä saattaa olla myös lapsia, jotka löytävät jatkuvasti uusia pipejä ja tällöin aikuisen pitää asettaa selkeä raja ja kertoa lapselle, kuinka monta pipiä vielä rasvataan. Jos lapselta ei yksinkertaisesti löydy naarmun naarmua, hoivaa aikuinen silti häntä siipaisemalla rasvaa esimerkiksi kämmenelle. Kukaan ei saa jäädä ilman tätä tärkeää ja intensiivistä, kahden kesken olemista. (Savola 2003e, 29.)

Rasvauksen jälkeen leikitään muutama leikki. Vuorovaikutusleikkiryhmässä toiminnot ja leikit ovat niin yksinkertaisia, etteivät ne tarvitse pitkiä ohjeistuksia. Leikeissä ei käytetä tavallisia leluja, vaan erilaisia maksuttomia ja huokeita materiaaleja kuten pumpulia tai sanomalehtiä. Usein vuorovaikutusleikin toiminnot ja leikit eivät edellytä lainkaan tarvikkeita. Jokaisella ryhmäkerralla leikitään aina uusia leikkejä eikä niihin sisälly kilpailua tai lasten vertaamista toisiin. Jos samoja leikkejä kuitenkin halutaan niiden hyödyllisyyden ja sopivuuden vuoksi käyttää, pyritään niistä aina vaihtamaan joitakin elementtejä. Koska päiväkodin arjessa ja kotona lapsilla on mahdoli-

suus leikkiä vapaasti, ei vuorovaikutusleikkiryhmässä ole vapaata toimintaa, vaan aina etukäteen suunniteltua ja aikuisen ohjaamaa toimintaa. Myöskään mielikuvitusleikit, roolileikit tai tarinat eivät sovellu vuorovaikutusleikkiin. (Savola 2003c, 34.)

Ennen ryhmätuokion päättymistä, pidetään yhteinen herkkuhetki, jonka tarkoituksena ei ole täyttää lapsen vatsaa, vaan tyydyttää suun kautta täytettäviä tarpeita. Naposteltavaksi voi tarjota esimerkiksi pienen lasillisen mehua ja keksin. Pääasiana ei ole määrä, vaan ruokintatilanteeseen liittyvät kokemukset ja tuntemukset. Aikuinen pyrkii syöttämään lasta leikkimielisesti ja kun lapsi aukaisee suunsa, osoittaa se lapsen luottamusta aikuista kohtaan ja riippuvuutta aikuisen huolenpidosta. On myös lapsia, jotka eivät tahdo tulla syötetyiksi. Tällöin heitä ei koskaan verrata muihin eikä heitä pyydetä ottamaan mallia muista, vaan pyritään houkuttelemaan lapsi mukaan järjestämällä tämäkin tilanne hauskaksi ja lämpimäksi. (Savola 2003e, 28.) Herkkuhetken jälkeen vuorovaikutusleikkituokio päättyy selkeästi aina samalla tavalla esimerkiksi loppupiiriin ja – lauluun. Yhteisen päättämisen jälkeen aikuinen saattaa etukäteen valitulla tavalla lapset yksitellen pois kerhotilasta. (Kontu 2001, 92.)

Vuorovaikutusleikin dimensioista ja tavoitteista on kehittynyt neljä ryhmäkertaa ohjaavaa sääntöä: pysytään yhdessä, ei saa satuttaa eli toisin sanoen kaverista pidetään huolta, pidetään hauskaa ja aikuinen johtaa. Näissä neljässä säännössä tiivistyvät hyvin ne seikat, joita toimivaan ryhmään tarvitaan. Kolme ensimmäistä sääntöä kerrotaan lapsille ensimmäisellä ryhmäkokoontumisella, eikä niitä sen suuremmin analysoida ja niihin palataan myöhemmin vain tarvittaessa. Viimeinen sääntö on tarkoitettu aikuisille ja aikuisten tehtävänä on huolehtia sen toteutumisesta. (Savola 2003c, 35.)

Ryhmän yhdessä pysymisen sääntö pitää sisällään sen, että ryhmän kokoonpano ei muutu, vaan siihen kuuluvat samat aikuiset ja lapset ensimmäisestä kerrasta viimeiseen. Tietysti joskus joku lapsista voi olla poissa esimerkiksi sairauden vuoksi, mutta hän palaa ryhmään tervehtyttyään. Ketään ei kesken tuokion poisteta ryhmästä, vaan lasta autetaan esimerkiksi syliin ottamalla jatkamaan ryhmässä olemista. Leikeissä korostetaan jatkuvasti intensiivistä ja spontaania yhdessä tekemistä. (Mts. 35, 37.) Tämä ensimmäinen sääntö määrittää myös sen, että ryhmätuokio alkaa vasta

kaikkien leikkijöiden päästyä sisään kerhotilaan ja löydettyään oman paikkansa. Kukaan ei seuraa toimintaa sivusta, vaan kaikki pystyvät osallistumaan siihen itse ja aikuisen turvallisen ja hellän tuen avulla. (Kontu 2001, 92.)

Toinen sääntö, kaverista pidetään huolta, ei yleensä tarvitse sen suurempaa aukaisua, sillä se on lapsille tuttu. Usein he itse alkavat kertoa säännön sisällöstä ja mainitsevat, ettei toista saa satuttaa. Pidetään hauskaa säännön tavoitteena on antaa ja mahdollistaa kaikille leikkijöille aitoja ja riemukkaita kokemuksia yhdessä toimimisesta. (Savola 2003c, 35.) Ryhmätuokiolla hassutellaan, iloitaan ja toimitaan tässä ja nyt – periaatteella, eikä esimerkiksi ryhmätuokiolla sattuneita ongelmallisia tai haasteellisia tilanteita pohdita jälkikäteen päiväkodin arjessa (Savola 2003d, 37).

Viimeinen sääntö, aikuinen johtaa, on sääntö ohjaajille eikä sitä tarvitse erikseen kertoa lapsille. Aikuinen on vastuussa ryhmästä, hän suunnittelee ryhmäkerrat etukäteen ja auttaa kaikkia lapsia onnistumaan. Jos lapsi ei jossakin toiminnossa onnistu, ei se koskaan ole lapsen syy, vaan tällöin aikuinen ei ole osannut tukea lasta oikealla ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Toimintaa jatketaan, kunnes aikuinen osaa ohjata lasta niin, että lapsi onnistuu ja saa mahdollisuuden iloita itsestään ja osaamisestaan. (Savola 2003c, 34–35.)

4.2.3 Aikuisen rooli vuorovaikutusleikissä

Kuten aiemmin on jo mainittu, vuorovaikutusleikissä aikuisella on aina vastuu ryhmäkerran kulusta, leikeistä ja lapsista. Päiväkodissa vuorovaikutusleikkiryhmässä on usein kaksi aikuista: varsinainen toiminnan ohjaaja ja apuohjaaja. Apuohjaaja auttaa leikkien toteutuksessa sekä tukee lapsien onnistumista ja antaa keinoja vaikeista tilanteista suoriutumiseen. Kun apuohjaaja huolehtii lasten yksilöllisestä tukemisesta, voi leikin ohjaaja rauhassa keskittyä toiminnan jatkumiseen ja koko ryhmän ohjaamiseen. (Savola 2003b, 28.) Ryhmän vaativuuden perusteella lapsille voidaan ottaa ryhmätoimintaan mukaan myös henkilökohtaisia aikuisia, jotta jokaisen osallistuminen ja onnistuminen voidaan taata (Savola 2003c, 35).

Järjestelmällisen leikkitoiminnan lisäksi struktuuri koskee myös lapsiryhmän hallintaa ja aikuista: vuorovaikutusleikissä on neljä toimintaa ohjaavaa sääntöä ja toiminta ryhmässä on aina aikuisjohtoista. Aikuinen suunnittelee jokaisen ryhmäkerran etukäteen ja toimii turvallisena ohjaajana. Kun lapsella on kokemus siitä, että aikuinen hoitaa asiat, on hänellä mahdollisuus toimia vapautuneemmin annettujen rajojen puitteissa ja iloita yhteisestä tekemisestä. Ohjaajien on tiedettävä millaisesta toiminnasta lapset hyötyvät ja on tärkeää, etteivät ohjaajat itse hermostu lapsen aiheuttamista häiriötilanteista, sillä aikuisen säilyttäessä oman tyyneen mielensä ja olemuksensa hän voi tukea lasta vaikeidenkin tunteiden äärellä. Kun ohjaajat onnistuvat tehtävässään, on vuorovaikutusleikin aikuisjohtoisuus napakkaa, mutta iloista ja lempeää. Vaikka vuorovaikutusleikki on aikuisjohtoista, menetelmä on hyvin lapsikeskeinen ja ryhmäkertojen sisältökin suunnitellaan lasten tarpeiden mukaan. Kun leikeillä on yksi selkeä ja turvallinen johtaja, voivat lapset oppia toimimaan annettujen rajojen puitteissa ja iloita omista ja toisten onnistumisista. (Savola 2003b, 28.)

Ohjaajan suunnitellessa toimintahetkeä, hänen on huomioitava lapset sekä yksilöinä että kokonaisena ryhmänä. Hänen on tunnettava lapset ja ryhmän kehitys- ja etene-misvaihe. Ohjaajan on varottava toistamasta itseään liikaa ja tuijottamasta liian tarkasti suunnitelmiaan. Ohjaajan nauttiessa oikeasti toiminnasta, on hänen helpompaa ja luonnollisempaa saada myös lapset siitä innostumaan ja yrittämään leikkejä aidosti. (Vataja 2009.) Ryhmän ohjaajan on oltava aktiivinen, aloitteellinen ja kyettävä sekä fyysiseen läheisyyteen että luovuuteen. Lapset ja heidän tarpeensa ovat erilaisia, joten ohjaajalta vaaditaan tietynlaisia tuntosarvia ja taitoja huomaamaan ja vastaamaan niihin. Ohjaajalta vaaditaan kykyä hassutella ja nauraa, tuuditella ja suukotella, nostella ja hyppiä, tarvittaessa kestää lapsen rajuja lähestymis- ja torjuntayrityksiä sekä uskallusta pitää raivoavaa ja venkoilevaa lasta syliötteessä. (Kontu 2001, 92.)

Ryhmän hyvää vuorovaikutteista ohjaamista edesauttaa ohjaajien tietoisuus omasta kasvattajapersoonastaan sekä jatkuva oman toiminnan arviointi. Ohjaajien on rohjet-tava toimia aikuisjohtoisesti ilman kontrolloivaa ja tukahduttavaa asennetta sekä vastaanottaa ja reagoida kaikkiin lapsen tunnetiloihin. Tärkeää on myös huolehtia toiminnan ennakoitavuudesta, säännöistä ja sensitiivisestä vuorovaikutuksesta. Oh-jaajan ohjaamistavalla on suuri merkitys: vuorovaikutusleikissä lapsen ohjaaminen ei

tapahdu uhkailemalla tai rankaisemalla, vaan lasta ohjataan positiivisesti vahvistamalla ja kehumalla. Vuorovaikutusleikissä lasta ei pyritä opettamaan eikä aikuinen ohjaa ja rajaa lasten toimintaa kielto sanoilla tai selittämällä. Lapsen toimintaa ei myöskään analysoida eikä aikuinen puhuessaan käytä konditionaalia. (Vataja 2009.)

Katsekontaktin kerrotaan viestittävän ihmisten välisestä luottavuudesta ja siitä, että osapuolet arvostavat ja hyväksyvät toisensa. Jos lapsi ei vuorovaikutusleikissä suostu omaehtoisesti katsekontaktiin, aikuinen etsii sen leikkimielisesti, ei tunkeilevasti tai hyökkäävästi. Katsekontakti on kulttuurisidonnaista: joissakin kulttuureissa suora katse koetaan röyhkeänä asiana, kunnioituksen puutteena tai viettelynä. Suomessa on kohteliasta katsoa toisia silmiin ja kun lapsi toimii maan tapojen mukaisesti, on hänen helpompi tulla hyväksytyksi ja hän integroituu nopeammin uuteen kulttuuriympäristöön. Vaikka kotona maahanmuuttajaperheillä saattaa olla vahvasti Suomen kulttuurista eroavia käytäntöjä ja sääntöjä, päivähoidon tehtävänä on vahvistaa lapsen toimintamalleja hänelle uuteen kulttuuriin sopiviksi. (Savola 2003e, 28.)

4.3 Tutkimuksia vuorovaikutusleikistä

Olemme ennen tutkimusaiheemme rajausta perehtyneet vuorovaikutusleikistä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja havainneet, että vuorovaikutusleikistä on tehty tutkimuksia monessa eri kontekstissa. Valitsimme referoitaviksi kuitenkin vain päivähoitossa toteutettuja tutkimuksia ja sellaisia, jotka vaikuttivat omien tutkimuskysymystemme asetteluun ja ovat olennaisia tutkimuksemme kannalta.

Luttinen (2006) on pro gradu – tutkielmassaan tarkastellut vuorovaikutusleikin mahdollisuuksia tukea ja vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja ennaltaehkäistä niissä mahdollisesti esiintyviä haasteita. Luttisen tutkimusympäristönä on ollut vuoropäiväkoti, jossa vuorovaikutusleikkiryhmä on kokoontunut 12 kertaa. Tutkimusjoukko muodostuu neljästä 3-4-vuotiaasta lapsesta. Luttinen on toteuttanut tutkimuksen päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien arvioiden avulla sekä itse havainnoimalla, kirjaamalla ja videoimalla ryhmätilanteita. Tutkimustulosten mukaan vuorovaikutusleikin avulla voidaan tukea ja vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja ja lapsilla on tapahtunut myönteistä kehitystä sosiaalisessa yhteistyössä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaa-

lisessä riippumattomuudessa. Lisäksi lasten keskinäiset vuorovaikutussuhteet etenevät positiivisempaan suuntaan ja lasten ja ryhmän aikuisten välille saatiin luotua kiinteämpi suhde.

Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielmassaan Salmi (2010) selvittää kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutusleikistä, sen ohjaamisesta ja siihen koulutautumisesta. Salmi kartoittaa lisäksi sitä, miten ja miksi menetelmä sopii päiväkodin arkeen. Tutkimusmenetelminä Salmi käyttää sekä haastattelua että lomakekyselyä ja tutkimukseen osallistuu 18 päivähoiton ja erityis päivähoiton kasvattajaa. Tutkimuksen tulokset kuvastavat, että menetelmä on lapsille hyödyllinen, sillä lapset saavat ryhmässä yksilöllistä huomiota ja hoivaa ja menetelmällä voidaan vastata lasten moninaisiin kehityksen haasteisiin. Ohjaajana kasvattajat kokivat niin onnistumisia kuin haasteellisia asioita ja suurin osa vastaajista on mielestään kehittynyt ryhmien ohjaajana. Menetelmän todetaan soveltuvan päivähoiton käyttöön, mutta menetelmän toteutumiseen vaikuttavat muun muassa päiväkodin henkilöstöresurssit.

Kinnunen ja Montonen (2008) ovat tehneet opinnäytetyönsä Salmen (2010) tavoin päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta. He kartoittavat ja kuvailevat kolmen lastentarhanopettajan ja kahden erityislastentarhanopettajan kokemuksia vuorovaikutusleikistä. Tutkimus on toteutettu teemahaastatteluna ja kaikki siihen osallistuneet ovat ohjanneet useita vuorovaikutusleikkiryhmiä. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, miten vuorovaikutusleikki on tukenut ohjaajien ammatillista kehitystä sekä lisätä tietoutta vuorovaikutusleikki-menetelmästä päiväkodin työvälineenä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kokonaisuudessaan vuorovaikutusleikkiä pidettiin mielekkäänä työmuotona ja sen avulla voidaan huomata lapsista uusia puolia ja oppia tuntemaan heitä paremmin. Vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaamisella todetaan olevan vaikutusta ohjaajan ammatilliseen kehitykseen lisäämällä kasvatusta, konteksti-, lapsi- ja opetusmenetelmätietoutta. Lisäksi haastateltavat kokivat, että ryhmien ohjaamisen myötä heidän vuorovaikutus- ja havaintotaitonsa ovat kehittäneet.

Kela ja Kyyrö (2009) ovat toteuttaneet opinnäytetyönsä suunnitellen ja pitäen leikki-kerhoa, jossa sovelletaan vuorovaikutusleikin piirteitä. He ovat tutkineet vuorovaikutusleikkiä ujon lapsen itsetunnon kohottamisen ja rohkaisun apuna. Tutkimus on to-

teutettu osallistuvan havainnoinnin keinoin havainnoimalla vuorovaikutusleikkiryhmää kahdeksan ryhmäkerran ajan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vuorovaikutusleikki on toiminut yksittäisten lasten rohkaistumisen apuna, mutta lasten itsetunnon vahvistamiseksi olisi tarkoituksenmukaista, että vuorovaikutusleikki olisi pidempi ja jatkuvampi prosessi. Tuloksissa voitiin myös todeta, että vuorovaikutusleikin toteuttaminen mahdollistaa lasten yksilöllisen huomioimisen päiväkodin arjessa. Kela ja Kyyrö kokivat, että leikkikerho on tehnyt hyvää jokaisen lapsen itsetunnolle, vaikka lyhyt ajanjakso on vaikeuttanut lasten itsetunnon kehittymisen arvioimista.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta toteutettaessa tarkoituksena ei ole tilastollisten yleistysten luominen, vaan tutkittavan ilmiön tarkka kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen sekä teoreettisesti miellyttävän tulkinnan antaminen tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on suuri rooli tutkimuksen asettelussa, etenemisessä ja tuloksissa. Pääasias-
sa tutkija toteuttaa tutkimuksen ymmärryksensä ja tietojensa pohjalta sekä määrittää tutkimuksessa käytettävät menetelmät ja välineet. Näin tutkimuksen aikana muodostettu tieto ei ole objektiivista, vaan sisältää tutkijan subjektiivisen näkemyksen tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20, 85; Kananen 2008, 24–25.)

5.1 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Osallistuimme keväällä 2011 vuorovaikutusleikki-luennolle ja kiinnostuimme heti menetelmän käytöstä päivähoitossa. Otimme yhteyttä luennon pitäjään, joka toimii sekä kiertävänä erityislastentarhanopettajana että vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaajana Jyväskylässä. Ilmaisimme mielenkiintomme suorittaa valinnainen harjoittelumme hänen ohjaamassaan vuorovaikutusleikkiryhmässä apuohjaajina ja toteuttaa myös opinnäytetyömme kyseisestä menetelmästä. Sovimme vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajan kanssa yhteistyöstä ja hänestä tuli sekä harjoittelumme ohjaaja että opinnäytetyömme toimeksiantaja ja työelämäohjaaja. Tutkimusympäristöksemme valikoitui päiväkotia ja vuorovaikutusleikkiryhmä, jossa toimeksiantajamme tarvitsi apuohjaajia. Kartoitettuamme aiempia tutkimuksia vuorovaikutusleikistä ja therapeutista opinnäytetyömme aiheeksi muotoutui vuorovaikutusleikki lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena päiväkodissa.

Tutkimuksemme **tavoitteena on kuvailla ja tuoda näkyville vuorovaikutusleikin merkitystä ryhmään osallistuvien lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen** tutkilla, millaisia muutoksia ja millaista kehittymistä lasten kehityksessä on ryhmään osallistumisen myötä tapahtunut. Toinen tutkimuksemme tavoite nousee toimeksiantajamme kiinnostuksesta tietää, **näkykö lasten vuorovaikutusleikkiryhmään osallistuminen ja siellä tapahtuva kehitys jollakin tavalla myös päiväkodin arjessa.**

Päiväkodissa, jossa olemme harjoittelumme ja opinnäytetyömme toteuttaneet, pidetään useita vuorovaikutusleikkiryhmiä, joten tavoitteenamme on myös **tuoda päiväkodin henkilökunnalle konkreettisia tuloksia ryhmätoiminnan merkityksestä lapsille**. Lisäksi tavoitteenamme on ollut **kehittää omaa ammatillista osaamistamme** kyseisen menetelmän käytöstä.

Tavoitteistamme nousee kaksi tutkimuskysymystä:

1 Millainen merkitys vuorovaikutusleikillä on lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen?

2 Millaisia muutoksia päiväkodin kasvattajat näkevät vuorovaikutusleikkiryhmään osallistuneiden lasten sosioemotionaalisessa kehityksessä päiväkodin arjessa?

5.2 Kohderyhmät

Opinnäytetyömme ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohderyhmänä on viiden 5-7-vuotiaan lapsen vuorovaikutusleikkiryhmä, jonka päiväkodin henkilökunta ja toimeksiantajamme kokosivat suunnitellusti. Vuorovaikutusleikkiryhmämme lapset ovat päiväkodin kolmesta eri pienryhmästä, mutta kaikki ovat tunteneet toisensa ainakin nimeltä ennen ensimmäistä yhteistä ryhmäkertaa. Selkeyttääksemme tutkimusaineiston keräämistä, tulosten analysointia ja niiden esittämistä sekä varmistaaksemme lasten anonymiteetin säilymisen olemme numeroineet lapset yhdestä viiteen satunnaisessa järjestyksessä. Numerointi toistuu kummassakin aineistossamme samalla tavalla eli havaintopäiväkirjoissamme ja kyselylomakkeissa samalla numerolla tarkoitetaan samaa lasta.

Lapsi 1 ja lapsi 5 ovat vilkkaita maahanmuuttajataustaisia lapsia ja he ovat samassa pienryhmässä päiväkodissa. He ymmärtävät ja osaavat puhua suomen kieltä niin, että he pärjäävät useimmissa päiväkodin arjen tilanteissa. Ajoittain kieli ja kulttuurierot tuovat kuitenkin haasteita lasten kommunikointiin ja kohtaamiseen aikuisten ja vertaisten kanssa. Lapsen 1 kohdalla korostuu itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen harjoittaminen. Lapsi 5 on ryhmämme nuorin ja hänen heikoksi osoittautuneen it-

sesäätelyn vuoksi hänelle on otettu ryhmään yksilölliseksi tueksi päiväkodin oma erityislastentarhanopettaja. Lapsi 2 on taitava ja osaava, mutta hänen käytöksestään välittyy ikäiselleen liiallinen aikuismaisuus ja vuorovaikutusleikillä häntä pyritään tukemaan tunteiden avoimemmassa ilmaisussa ja lapsen roolissa olemisessa. Hän on samassa päiväkodin pienryhmässä lapsen 3 kanssa, joka on olemukseltaan ujo ja arka. Vuorovaikutusleikkiryhmässä hänen toivotaan rohkaistuvan sekä lasten että aikuisten kanssa toimimiseen. Lapsi 4 on ainoa lapsi kolmannesta pienryhmästä ja hänen kohdallaan tuen tarpeet ovat olleet hyvin moninaisia ja hänelle pyritään antamaan ryhmässä hyviä kokemuksia aikuiselta saadusta hoivasta.

Toisen tutkimuskysymyksemme kohdejoukkona on osa päiväkodin kasvattajista, jotka toteuttamamme kyselylomakkeen avulla pyrkivät kuvailemaan havainnoimamme lapsiryhmän sosioemotionaalista kehitystä päiväkodin arjessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85–86) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on olennaista ja tärkeää, että siihen osallistuvalla henkilöllä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkitavasta ilmiöstä. Tutkimukseen osallistuvien tiedonantajien valinnan pitää siten olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Tarkoituksenamme on ollut, että jokaisen lapsen kehitystä kuvailee kolme kasvattajaa eli hänen oman pienryhmänsä lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sekä päiväkodin yhteinen erityislastentarhanopettaja. Koska jotkut lapsista ovat samassa pienryhmässä, on vastaajiksi valikoitunut samoja kasvattajia: lapsista 1 ja 5 vastaavat samat kasvattajat ja lapsista 2 ja 3 vastaavat samat kasvattajat. Lapsen 4 pienryhmän kasvattajat täyttävät kyselyn vain hänestä. Erityislastentarhanopettaja täyttää kyselyn kaikista viidestä lapsesta. Näin ollen tutkimuksemme toisena kohdejoukkona on yhteensä seitsemän kasvattajaa.

5.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Toteutimme opinnäytetyömme aineiston keruun vuorovaikutusleikkiryhmässä suorittamassamme harjoittelussa syksyllä 2011. Opinnäytetyömme tutkimusaineisto muodostuu kahdesta osasta: havainnointipäiväkirjasta ja päiväkodin kasvattajien kyselyvastauksista. Päiväkodin arjessa emme olleet tutkijoiden roolissa, joten sieltä emme keränneet aineistoa opinnäytetyöhömmme.

5.3.1 Etnografinen lähestymistapa

Etnografinen tutkimus tarkoittaa ihmisestä kirjoittamista ja kyseisellä tutkimusstrategialla pyritään osallistuvan havainnoinnin avulla ymmärtämään ja analyttisesti kuvaamaan tutkittavaa ihmisryhmää (Metsämuuronen 2006, 94). Metsämuuronen (2006, 95) kirjoittaa Atkinsonin ja Hammersleyn (2000, 248) kuvaavan etnografisen tutkimusotteen tyypillisiä ominaisuuksia. Heidän mukaan etnografisessa lähestymistavassa pyritään kokonaisvaltaisesti selvittämään tutkittavaa ilmiötä ja yleensä siinä työskennellään strukturoimattoman aineiston kanssa. Kyseisessä tutkimusotteessa tutkitaan suhteellisen pientä tapausjoukkoa ja analysoidaan havaintoaineistoa etsien sieltä havainnoitavalle toiminnalle merkityksiä. Lisäksi Metsämuuronen (2006, 94) toteaa Syrjäläisen (1994, 68) pitävän lähestymistavan merkittävimpanä tunnusmerkkinä sitä, että tutkija kerää analysoitavan aineiston osallistumalla toimintaan katselemalla, kuuntelemalla ja pyrkien tavoittamaan sisältäpäin tutkittavaa asiaa.

Etnografinen lähestymistapa on opinnäytetyöhömmme sopiva ja tarkoituksenmukainen valinta, sillä kohdejoukkonamme on ennalta valittu pieni ihmisryhmä ja osallistuimme itse ryhmän toimintaan apuohjaajien roolissa. Pyrimme myös kokonaisvaltaisesti kuvaamaan ja selvittämään vuorovaikutusleikin merkitystä lasten sosioemotionaalille kehitykselle. Tutkimusmenetelminä käytimme osallistuvaa havainnointia ja kyselylomaketta, joista erityisesti osallistuva havainnointi on etnografisen lähestymistavan tärkeä tutkimusmetodi.

5.3.2 Osallistuva havainnointi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrimme vastaamaan osallistuvan havainnoinnin keinoin havainnoimalla sen vuorovaikutusleikkiryhmän lapsia, jossa toimimme apuohjaajina. Osallistuvan havainnoinnin tyypillisenä piirteenä on tutkijan osallistuminen kohteensa toimintaan tutkittavan ryhmän ehdoilla. Sitä käytetään usein kenttätutkimuksissa, joissa tutkija pyrkii havainnoitavan ryhmän jäseneksi ja hänelle muodostuu siinä jokin rooli. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 216–217.) Tieteellisellä havainnoinnilla tarkoitetaan suunniteltua, järjestelmällistä ja kriittistä havainnointia sekä tutkittavan ilmiön tietoista ja kokonaisvaltaista tarkastelua. Havainnointi

tapahtuu aina tietyssä kontekstissa ja havainnointiaineisto on riippuvainen tutkijan omista tunteista, tiedoista ja ymmärryksestä. Tutkimushavainnoinnissa tutkija havainnoi ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä, mitä pidetäänkin edellytyksenä havainnointiin perustuvalla etnografisella tutkimuksella. (Vilka 2006, 5, 8-10.)

Pohdimme kyseisen tutkimusmenetelmän soveltuvuutta tutkimukseemme ja prosessimme myötä totesimme sen tarkoituksenmukaiseksi tiedonkeruumenetelmäksi. Osallistuimme ryhmän toimintaan apuohjaajien roolissa ja pyrimme pääsemään osaksi tätä vuorovaikutusleikkiryhmää. Tutkimukseemme onnistumisen edellytyksenä oli, että ryhmän aikuiset ja lapset hyväksyvät meidät osaksi toimintaansa ja luottavat meihin. Meidän ja toimeksiantajamme mielestä oli hyödyllistä toimia harjoittelumme aikana sekä vuorovaikutusleikkiryhmässä että päiväkodin arjessa. Arjessa toimiesamme opimme tuntemaan kohderyhmämme lapset paremmin ja pystyimme muodostamaan heidän kanssaan luottamuksellisemman suhteen. Keräsimme tutkimusaineistoa havainnoimalla kohderyhmämme lasten toimintaa vuorovaikutusleikkiryhmäkerroilla syksyllä 2011 ja kirjoitimme molemmat havainnoistamme omaa lapsikoh-taista ja vapaamuotoista päiväkirjaa.

5.3.3 Kysely päiväkodin kasvattajille

Opinnäytetyömme toiseen tutkimuskysymykseen pyrimme vastaamaan päiväkodin kasvattajille suunnatun kyselylomakkeen avulla (Liite1). Toisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena on ollut tuoda esille päiväkodin kasvattajien näkemyksiä siitä, millä tavalla vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaan osallistuneiden lasten sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet syksyn aikana ja miten se ilmenee päiväkodin arjessa. Kyselylomakkeita jaoimme yhteensä viisitoista, seitsemälle eri kasvattajalle. Kyselylomakkeisiin vastaavien kasvattajien valinta on esitelty Kohderyhmät-kappaleessa (s. 37).

Kyselylomakkeen toteuttaminen yhdistetään usein määrällisen tutkimuksen aineiston keruun menetelmäksi, mutta tutkimusotetta määrittää enemmän tutkimuksen tavoite, kysymysten muotoilu sekä kysymysten analysointitapa. Avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen tavoitteena on saada vastaajilta mahdollisimman vähän

ohjailtuja mielipiteitä eri aihepiireihin. (Vilka 2005, 73, 86–87.) Päädyimme lomakkeen suunnitteluvaiheessa avointen kysymysten käyttöön, jotta saisimme määrällisen aineiston sijaan eri ilmiöitä sanallisesti kuvailevia vastauksia. Kiinnitimme kysymysten asettelun lisäksi huomiota kyselylomakkeen pituuteen ja kuormittavuuteen, jotta vastaajat jaksavat paneutua kysymyksiin ja vastata niihin tarkoituksenmukaisesti. Kysymysten asettelussa pyrimme siihen, etteivät ne johdattele vastaajaa liikaa, mutta toisaalta halusimme kohdentaa kysymyksiämme vahvasti tutkimuksemme tavoitteita vastaaviksi. Esitestauksen jälkeen lisäsimme vielä kyselyn loppuun kohdan, johon vastaaja saa vapaasti kirjoittaa ajatuksiaan.

Tutkijan tulee huomioida, että kyselyssä käytettävät teoreettiset käsitteet ovat vastaajan ymmärrettävissä (Vilka 2005, 81). Oletuksenamme oli, että kyselyyn vastaavilla kasvattajilla on ymmärrystä varhaiskasvatuksen yleisistä käsitteistä sekä heidän päiväkodissaan käytetyn menetelmän keskeisistä käsitteistä ja tavoitteista, joten emme sen tarkemmin avanneet kaikkia lomakkeessa käyttämiämme käsitteitä. Kyselylomakkeen laatimisen tukena käytimme vuorovaikutusleikin dimensioita ja sosio-emotionaalisen kehityksen osa-alueita. Kyselylomakkeemme koostuu kolmesta osiosta: sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet, emotionaaliset taidot sekä toimintaan haastaminen ja sitouttaminen. Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet – osiolla pyrimme löytämään kuvauksia lapsen toiminnan muutoksista vertaissuhteissa, emotionaaliset taidot – osiossa tarkastellaan lapsen tunteiden säätelyn sekä itseluottamuksen kehittymistä ja toimintaan haastaminen ja sitouttaminen – osiossa etsimme muutoksia lapsen suhtautumisessa ympäristöönsä ja aikuisen asettamiin rajoihin.

5.4 Tutkimuksen eteneminen

Aloitimme opinnäytetyöprosessimme syksyllä 2011 aineiston keruulla, jatkoimme keväällä 2012 aineistonanalyysillä ja syksyllä 2012 keskityimme raportointiin ja tulosten kokoamiseen. Vuorovaikutusleikkiryhmä kokoontui syksyllä 2011 kymmenen kertaa, pääsääntöisesti kerran viikossa tiistaisin. Tavoitteena oli pitää ryhmäkerrat joka viikko samana päivänä, mutta muun muassa ohjaajien aikataulujen ja lomien vuoksi kolme ryhmäkertaa osui maanantaille. Ennen ensimmäistä ryhmäkertaa toimeksiantajamme kertoi meille hieman ennakkotietoja ryhmämme lasten voimavaroista ja

tuen tarpeista. Tuolloin pohdimme yhdessä toimeksiantajamme kanssa myös jokaisen lapsen osalta, miten vuorovaikutusleikillä voidaan tukea juuri tämän lapsen kehitystä ja mitkä lapsen tuen tarpeet ryhmässä ovat (s.36–37).

Suunnittelimme ryhmäkertamme toimeksiantajamme ja talon erityislastentarhanopettajan kanssa vuorovaikutusleikin periaatteita noudattaviksi. Jokainen ryhmäkertamme eteni vuorovaikutusleikin rakenteen mukaisesti: sisääntulo, alkulaulu, rasvaushetki, kaksi leikkiä, herkkuhetki, loppulaulu ja poismeno. Ryhmäkertamme alkoivat yhteisellä kokoontumisella odottelupaikkaan eli päiväkodin eteiseen, josta lähtien pyrimme luomaan myönteisen ja luottavaisen ilmapiirin ja kontaktin jokaiseen lapseen. Kerhuhuoneenamme toimi päiväkodin nukkarit. Alkulauluna lauloimme jokaiselle lapselle erikseen ”Taputaputallaa taivahan alla, ei ole toista, (lapsen nimi) moista”. Tästä alkulaulusta juontaa myös opinnäytetyömme nimi. Ryhmässä leikittyjä leikkejä olivat muun muassa höyhenellä lasten kasvojen piirtäminen, sanomalehtiarkin rikkominen ja popcornin heittäminen toisten suuhun. Samoin kuin sisääntulotyyli, myös poislähtötyyli vaihtelivat. Apuohjaajina istuimme lasten kanssa piirissä ja autoimme sitouttamisen ja positiivisen haastamisen avulla heitä osallistumaan yhteiseen toimintaan siitä nauttien. Välillä palautimme lapsia omille paikoilleen tai pidimme heitä sylissä saadaksemme leikin loppuun. Kaikille lapsille pyrittiin mahdollistamaan onnistumisen kokemuksia eikä ketään jätetty yksin.

Ryhmäkertojen jälkeen kokoonnuimme ryhmän aikuisten kesken arvioimaan ja pohtimaan niiden kulkua ja sujumista. Näiden keskusteluiden perusteella suunnittelimme seuraavat kerrat lasten tarpeet huomioiden. Kun toteutimme ryhmäkerran arvioinnin aina heti kerran jälkeen, olivat kertojen yksittäiset tapahtumat vielä selvästi mielessä ja pääsimme refleктоimaan omaa toimintaamme. Yhteisen arvioinnin jälkeen kirjoitimme molemmat vuorovaikutusleikkikertojen jälkeen havainnointipäiväkirjaa lasten toiminnasta. Havainnot pyrittiin kirjoittamaan ylös heti jokaisen ryhmäkerran jälkeen, mutta aina se ei kuitenkaan onnistunut. Tällöin kirjoitimme havaintomme ylös myöhemmin saman päivän aikana. Loppusyksystä, vuorovaikutusleikkiryhmän päätyttyä yhdistimme omat havaintopäiväkirjamme yhtenäiseksi päiväkirjaksi. Yhdistimme päiväkirjat, koska ne olivat sisällöllisesti samankaltaiset emmekä löytäneet niistä ristiriitaisia näkemyksiä. Lisäksi päiväkirjamme täydentävät toisiaan, sillä ryhmäkerrasta

riippuen toisella meistä oli enemmän havaintoja toisista lapsista ja vastaavasti toisella lopuista lapsista. Joillakin ryhmäkerroilla toisen aika saattoi mennä kokonaan yhden lapsen tukemiseen, eikä hänellä tällä kertaa ollut mahdollisuutta havainnoida muita lapsia yhtä aktiivisesti.

Alkuperäinen vuorovaikutusleikkiryhmämme koostui kuudesta lapsesta, mutta ryhmän kuudes lapsi ei päässyt ensimmäisellä kerralla paikalle ja ryhmä viiden lapsen kokoonpanolla osoittautui jo erittäin haastavaksi. Vaikka vuorovaikutusleikin periaatteisiin kuuluu, että ryhmä pysyy alusta lähtien samana, päätimme jo tuolloin jättää kuudennen lapsen pois ryhmästä ja siirtää hänet toiseen. Pidimme tätä järkevänä ratkaisuna, sillä hän ei ehtinyt osallistua ryhmäämme vielä kertaakaan ja uskoimme, että hän hyötyisi vuorovaikutusleikistä enemmän päästessään hieman rauhallisempaan ryhmään. Kohderyhmämme viisi lasta osoittautuivat erittäin eloisiksi ja tarvitseviksi ja ensimmäisen ryhmäkerran jälkeen koimme tarpeelliseksi ottaa ryhmään vielä kolmanneksi apuohjaajaksi päiväkodin oman erityislastentarhanopettajan.

Teimme vuorovaikutusleikkiryhmämme kokoonpanoon muutoksia vielä vuorovaikutusleikkijakson lopulla, seitsemännen ryhmäkerran jälkeen. Toimeksiantajamme koki tuolloin, että lapset hyötyisivät paremmin pienemmästä ryhmästä, joten kahdeksanesta ryhmäkerrasta eteenpäin jaoimme ryhmän kahtia. Uudessa ryhmäjaossa lapset 1, 3 ja 5 olivat samassa ja lapset 2 ja 4 samassa ryhmässä. Ryhmäkerrat pidettiin peräkkäin samoina aamuina ja jako toteutettiin lähinnä lapsille parhaiten sopivien ajan-kohtien mukaisesti. Viimeisellä, kymmenennellä, ryhmäkerralla kokoonnuimme kuitenkin jälleen vanhalla kokoonpanolla, sillä tälle ryhmäkerralle pääsi osallistumaan yhteensä vain kolme lasta. Viimeiselle ryhmäkerralle järjestämiemme juhlien idea olisi mielestämme kärsinyt, jos toisessa ryhmässä olisi ollut vain yksi lapsi.

Vuorovaikutusleikkijakson päätyttyä jaoimme suunnittelemamme kyselylomakkeet päiväkodin seitsemälle kasvattajalle. Määrittelimme vastausajaksi aluksi kaksi viikkoa, mutta jatkoimme vastausaikaa vielä viikolla saadaksemme enemmän vastauksia. Haasteeksi osoittautui, miten saamme painotettua kysymysten asettelussa lasten kehityksen nykytilan kuvaamisen sijaan syksyn 2011 aikana tapahtuneen muutoksen esille tuomista. Kyselylomakkeen jokaisen osion alussa pyydämme vastaajia vertaa-

maan lapsen kehityksessä syksyn 2011 aikana tapahtuneita muutoksia kysymystemme avulla. Totesimme kuitenkin jo lomakkeiden jakamisen jälkeen, että tavoitettamme selkeyttääksemme olisi ollut tarpeellista vielä mainita muutosnäkökulma jokaisen kysymyksen kohdalla erikseen. Kyselyitä meille palautui yhteensä kymmenen, jokaisesta viidestä lapsesta kaksi vastausta. Vastaajina oli lopulta jokaisen lapsen osalta erityislastentarhanopettaja ja lastentarhanopettaja.

Ennen aineistonkeruun alkamista meillä oli suunnitelmana havainnoida ryhmää ja haastatella sekä päiväkodin kasvattajia että vuorovaikutusleikkiryhmän lapsia. Käytettävissä olevan ajan ja aiheemme rajauksen vuoksi ymmärsimme kuitenkin jättää lasten haastattelut pois heti ryhmätoiminnan alkamisen jälkeen. Resurssien vuoksi myös alkuperäinen ajatuksemme haastatella kasvattajia laadulliselle tutkimukselle tyyppilliseen tapaan jouduttiin vaihtamaan kyselylomakkeeseen. Kiviniemi (2010, 81) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa prosessin myötä tutkijassa, tutkittavassa ilmiössä ja aineistonkeruussa saattaa tapahtua muutoksia, jotka edellyttävät koko tutkimusprosessin muuntumista. Näiden vaihteluiden tiedostaminen on edellytys hyvän tutkimuksen toteuttamiselle ja myös tutkimuksen raportoinnissa on olennaista esittää nämä kehitysprosessit.

5.5 Aineiston analysointi

Tutkimusaineistomme analyysimenetelmänä käytimme sekä havainnointipäiväkirjojen että kyselylomakkeiden analysoinnissa sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–93, 103, 108) mukaan sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja se soveltuu hyvin tutkimuksiin, joissa aineisto on kerätty vapaasti ja jäsentymättömästi. Sisällönanalyysin avulla pyritään kasvattamaan aineiston informaatioarvoa, kun aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon ja siitä rajataan tutkimuksen kannalta epäolennaiset aiheet pois. Aineiston tiivistäminen ja rajaaminen pitää tehdä harkiten niin, että aineistosta ilmenee tiivistämisen jälkeen tutkimuksen kiinnostuksenkohteet, tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät. Kun tutkimusaineisto on jäsenneiltyä, aineistoa voidaan alkaa pilkkoa osiin.

Tutkimusaineistomme koostui kahdesta aineiston osasta, joilla pyrimme vastaamme kahteen eri tutkimuskysymykseen. Aineistomme analysointiin soveltuivat aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysi, jotka painottuvat aineistomme osissa eri tavoin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus ilman ennalta valittuja analyysiyksiköitä. Tutkijan aiemmin hankkima teoreettinen tietämys pyritään siten sulkemaan analyysivaiheessa pois. Teoriaohjaavassa analyysissä päinvastoin tunnustetaan aiheesta aikaisemmin hankittu tieto, joka voi ohjata analyysin etenemisessä. Alussa analysointia voidaan kuitenkin toteuttaa hyvin aineistolähtöisesti, mutta lopussa aineistoa jaotellaan aiemman tiedon perusteella muodostettujen osa-alueiden alle. Näitä analysointimenetelmiä käyttämällä tutkimusaineistomme analysoinnissa on kyse abduktiivisesta päättelystä. Siinä tutkijan ajatteluprosessissa yhdistyy ja vaihtelee teoriasta muodostettujen mallien mukainen sekä aineistolähtöinen päättely. (Mts. 95–97.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaava aineistomme antoi mahdollisuuden aineiston analysointiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Havaintopäiväkirjoja analysoidessamme päätimme edetä aineistoa teemoittelemalla. Teemoittelussa aineistosta etsitään näkemyksiä ja kuvailuja, jotka esiintyvät ja toistuvat aineistossa ja näitä aiheita jaotellaan joko valmiiden tai aineistosta syntyvien teemojen alle. Teemoja etsiessään tutkija toimii aina oman ymmärryksensä varassa ja tuottaa itse analyysinsä pätevyyden. Mikään analysointimetodi itsessään ei siis takaa tutkimuksen analyysin viisautta, vaan tutkijalla pitää olla lisäksi herkkyyttä ja viisautta aineistoa lähestyessään. (Mts. 93, 100.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistoa läpikäydessämme etsimme teemoja aluksi hyvin vapaasti. Poimimme ensin aineistosta useita teemoja käymällä jokaista lasta koskevan aineiston erillisesti läpi. Lopuksi kävimme aineistot läpi uudelleen ja tutkimme, miten jokaisen lapsen osalta löytämämme teemat näkyivät eri lasten kohdalla. Aineistoa tiivistääksemme jaottelimme teemat ylempien käsitteiden alle. Lopullisiksi muodostuneet neljä teemaa toistuivat aineistossa useimmin sekä vastaavat vuorovaikutusleikki–menetelmän tavoitteita ja teoriaa ja omaa tutkimuskysymysemme asettelua. Vaikka etsimme aineistosta ensin ilmiöitä aineistolähtöisen analyysin perinteiden mukaisesti, kaikki löytämämme teemat linkittyivät lopulta selkeästi

teoriapohjaamme. Toista tutkimuskysymystä varten toteuttamaamme kyselylomaketta analysoidessamme aineistomme oli valmiiksi jaoteltuna kolmen teeman alle, jotka olimme muodostaneet jo lomakkeen suunnitteluvaiheessa. Päätimme toteuttaa analyysin valmiiksi luotujen teemojen mukaisesti eli analyysi toteutettiin pääosin teoriaohjaavasti. Kyselylomakkeiden raportoinnissa tuomme esille kasvattajien näkemysten yhtäläisyyksiä ja eroja, pitäen tarkasti silmällä tavoitteitamme.

5.6 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kohentaa raportoimalla tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen eri vaiheita. Olennaista on kertoa myös mahdollisista virhetulkinnoista ja häiriötekijöistä sekä omasta arvioinnista tilanteesta ja tutkimuksen toteuttamiseen käytetystä ajasta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Raportoimme tutkimusprosessimme aina aiheen muodostumisesta jatkotutkimusaiheisiin asti ja kuvailimme valitsemamme lähestymistavan, käyttämämme menetelmät, analysointitavat ja teemojen sekä tulosten muodostumisen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tiettyä selkeää toteutustapaa ja tutkimuksemme lopullinen muodostuminen onkin vaatinut paljon työtä, pohdintaa ja arviointia. Tutkimusprosessimme muutoskohtia, kuten vuorovaikutusleikkiryhmän kokoonpanomuutoksia, olemme kuvanneet tarkemmin aiemmin tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä.

Prosessin luotettavuutta ja eettisyyttä pyrimme arvioimaan jatkuvasti prosessin aikana ja olemme sisällyttäneet arviointiamme myös tutkimuksen toteuttamisen eri osioihin. Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan tutkimuksen validiutta voidaan kohentaa triangulaatiolla. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme kahta eri tutkimusmenetelmää ja osallistuneet yhdessä aineistonkeruuseen ja tulosten analysointiin. Näin ollen tutkimuksestamme on löydettävissä sekä metodinen triangulaatio että tutkijatriangulaatio. Näiden kahden triangulaation käyttö mahdollisti lasten sosioemotionaalisen kehityksen tutkimisen kahdesta eri näkökulmasta. Kahden tutkijan ansiosta uskomme myös löytäneemme havainnoistamme totuudenmukaisimmat ja tutkimuksemme kannalta olennaisimmat ilmiöt. Lähestyimme tutkimusaineistoamme jo aineiston analyysi – kappaleessa kuvatuksi myös erilaisista teoreettisista näkökulmista, joten tutkimuksestamme on löydettävissä myös teoriatriangulaatio.

Kiviniemi (2010, 81–83) korostaa tutkijan roolin merkitystä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkija tulkitsee aineistoaan oman näkemyksensä varassa ja tulkintojen todenmukaisuutta on usein vaikea osoittaa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on myös usein itse väline aineistonkeruussa. Tämän vuoksi pohdimmekin omien arvojemme, ajatus-temme ja tunteidemme vaikutusta havainnoinnin ja sitä kautta myös tulosten luotettavuuteen. Vilka (2006, 114) korostaa tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta sitä, että havainnoidessa tutkijan täytyy tarkasti pitää erillään yksityishenkilön ja tutkijan roolissa saadut tiedot. Havainnointipäiväkirjamme eli toinen tutkimusaineistomme osa koottiin ainoastaan vuorovaikutusleikkituokioilla tapahtuneista tilanteista, vaikka arjessa toimiessamme kohtasimme monia tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisia tilanteita ja ilmiöitä. Arjessa toimiessamme olimme kuitenkin kasvattajan ja harjoittelijan roolissa, emme tutkijan.

Lapsiin kohdistuvaa tutkimusta toteutettaessa lapsen huoltajalta pitää ennen tutkimuksen aloittamista pyytää suostumus osallistumiseen ja kertoa tutkimuksen vaiheista ja etenemisestä (Ruoppila 1999, 32–33). Laadimme prosessin alussa lasten huoltajille lupalomakkeen, jossa kuvataan tutkimuksemme tavoitteita, menetelmiä, lasten roolia ja anonyymiyden säilymistä (Liite2). Lomakkeeseen on kirjattu myös yhteystietomme mahdollisia kysymyksiä varten. Tässä lomakkeessa olemme ilmaisseet haastattelevamme lapsia, mutta resurssien vuoksi jouduimme muuttamaan alkuperäistä tutkimusmenetelmäämme, mistä tiedotimme huoltajille suullisesti. Lisäksi haimme Jyväskylän kaupungin tutkimusluvan tutkimuksemme toteuttamiselle, koska tutkimus toteutetaan kaupungin päiväkodissa. Lapset tavatessamme kerroimme myös heille tutkimuksestamme. Tutkimuksen selittäminen lapsille osoittautui haastavaksi, mutta pyrimme esittämään asiat lapsen tasolla ja heidän ymmärrystään vastaavasti ja saimmekin jokaiselta lapselta suostumuksen havainnointiin joko suullisesti tai nyökkäämällä. Emme kuitenkaan voi olla täysin varmoja siitä, miten lapset tutkimukseen osallistumisensa ymmärsivät.

Teoksessa *Arki, arvot, elämä, etiikka* (2005, 8) painotetaan syrjimyksen estämistä, erilaisuuden tunnustamista ja asiakkaan oikeutta yksityisyyteen. Vuorovaikutusleikin tavoitteilla pyritään tukemaan siihen osallistuvien lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä niin, että heillä olisi paremmat mahdollisuudet muun muassa toimia yhteis-

kunnan tasavertaisina ja ainutlaatuisina jäseninä ja luoda pysyviä ihmissuhteita. Tutkimusympäristössämme käyttäydyimme luotettavasti ja kunnioitimme kohderyhmiemme mielipiteitä sekä kirjoitimme heistä asianmukaisia havaintoja. Tutkimusaineistomme on koko prosessin ajan säilytetty siten, etteivät ulkopuoliset pääse siihen käsiksi. Jotta kohderyhmämme yksityisyys säilyisi, emme tutkimuksemme raportoinnissa ja esityksessä mainitse kaupungin alueen, toimeksiantajamme, päiväkodin kasvattajien tai ryhmään osallistuvien lasten nimiä. Tämän vuoksi esittelemme myös kohderyhmämme lapset ja heidän tuen tarpeensa vain yleisellä tasolla.

Kyselylomakkeen toteutuksessa määrittelimme etukäteen kenen lapsen osalta kukin kasvattaja kyselyyn vastaa. Näin ollen kasvattajien anonyymiys meidän silmissämme kärsii, sillä pystymme lomakkeista tunnistamaan eri kasvattajat. Olimme alusta alkaen tietoisia tästä, mutta katsoimme sen myös olevan edellytys sille, että jokaisesta lapsesta vastaa hänet parhaiten tunteva kasvattaja. Muutoin tutkimuksessamme ei ole merkityksellistä tietää, kenen kasvattajan näkemyksistä on kyse. Kyselylomakkeen esitiedoissa pyydämme kasvattajia täyttämään ammattinimikkeensä, työvuosiensa määrän päivähoitossa ja tässä päiväkodissa sekä hänen arvioimansa lapsen numero. Tulostemme kannalta ainoastaan lapsen numero oli lopulta tarpeellinen tieto, joten loput tiedot olisimme voineet jättää lomakkeesta pois. Tärkeintä on kuitenkin, ettei tutkimusraportissamme kasvattajien henkilöllisyys tule millään tavalla ulkopuolisten tietoon eivätkä he ole tunnistettavissa.

Valitsimme opinnäytetyöhömmme suhteellisen tuoreita ja luotettavia lähteitä ja pääosin tunnettujen kirjailijoiden teoksia. Raportoinnissa pyrimme selkeästi erottamaan ja tekemään lukijalle selväksi, mitkä ovat omaa pohdintaamme ja mitkä teoriaa. Lisäksi huomioimme aiheesta aiemmin toteutetut tutkimukset ja referoimme muutamia oman tutkimuksemme kannalta olennaisimpia tutkimuksia. Opinnäytetyöprosessimme jälkeen hävitämme aineistomme asiaan kuuluvalla tavalla ja opinnäytetyömmme julkaisun jälkeen informoimme julkaisusta päiväkodin henkilökuntaa. Henkilökunnan tehtäväksi jää välittää tieto eteenpäin havainnoitujen lasten perheille, sillä meillä ei ole perheiden yhteistietoja tai muita keinoja tavoittaa heitä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Olemme pohtineet pitkään tulosten esittämistä ja sitä, miten saisimme sekä lapsen teemakohtaisen kehittymisen että kokonaiskehityksen näkyviin mahdollisimman selkeästi. **Havainnoinnit vuorovaikutusleikkiryhmässä** – osiossa esittelemme osallistuvan havainnoinnin ja teemoittelun avulla saadut tutkimustulokset, joilla pyrimme kuvaamaan lasten sosioemotionaalisen kehityksen edistymistä vuorovaikutusleikkiryhmässä. **Päiväkodin kasvattajien näkemykset** – osiossa referoimme päiväkodin kasvattajien näkemyksiä sosioemotionaalisen kehityksen ilmenemisestä päiväkodin arjessa lapsikohtaisesti. **Tulosten lapsikohtaiset yhteenvedot** -osiossa kokoamme jokaisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueet omien havaintojemme ja kasvattajien näkemysten osalta yhteen, verraten niitä toisiinsa. Näistä yhteenvedoista lukija hahmottaa helpommin jokaisen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kokonaisuudessaan.

Olemme lasten kanssa puhuneet vuorovaikutusleikkiryhmästä leikkikerhona, joten käytämme tätä käsitettä myös tulosten raportoinnissa. Lapset ovat osallistuneet leikkikerhoon aktiivisesti ja lasten läsnäolokertojen määrä on ollut pääosin hyvä. Lapsi 4 on ollut paikalla jokaisella kymmenellä ryhmäkerralla, lapset 2 ja 5 yhdeksällä ja lapset 1 ja 3 seitsemällä ryhmäkerralla. Lasten 1 ja 3 kohdalla poissaoloja on siten ollut jo huomattavasti muita enemmän, mikä on saattanut vaikuttaa lasten kehittymiseen ryhmässä. Kellään lapsista ei kuitenkaan ole ollut poissaoloja peräkkäisillä ryhmäkerroilla. Ryhmän toiminnan säännönmukaisuus on todennäköisesti kärsinyt hieman lapsella 3, joka on lokakuun aikana ollut poissa kahdelta ryhmäkerralta ja poissaolojen lisäksi lokakuussa ei ole syyslomaviikolla pidetty ryhmäkertaa. Näin ollen lapsi 3 on osallistunut ryhmän toimintaan vain kerran kyseisen kuukauden aikana.

6.1 Havainnoinnit vuorovaikutusleikkiryhmässä

Havainnointipäiväkirjastamme nousee ja muodostuu kolme teemaa. Olemme nimenneet teemat seuraavasti: ”pidetään kaverista huolta”, ”tunteilla tasapainoilua” ja ”aikuinen auttaa ja huolehtii”. Avaamme ensin kunkin teeman keskeisimmät sisällöt ja kuvailemme lasten kehitystä lapsikohtaisesti. Jokaisen teeman lopussa on lyhyt

yhteenveto siitä, miten kyseisen teeman voidaan nähdä kehittyvän leikkikerhossa. Havainnointipäiväkirjojen laaja aineisto on asettanut haasteita tiivistämiselle ja monia mielekkäitä kuvauksia lapsen toiminnasta on jouduttu jättämään pois. Tuloksia elävöittääksemme ja tarkemmin eri ilmiöitä ja lasten kehitystä kuvataksemme olemme nostaneet muutamia osuvimpia kuvauksia sitaateiksi kappaleiden sisälle. Sitaatit on kursivoitu ja sitaattien perässä suluissa on kerrottu lapsen ja ryhmäkerran numero. Koska lapsen kehitys on yksi suuri kokonaisuus ja sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ja itsesääätely kietoutuvat tiiviisti yhteen, saattaa teemoissamme esiintyä päällekkäisyyksiä. Lasten lähtökohdat ja tuen tarpeet ovat vuorovaikutusleikkiryhmän alusta alkaen eronneet toisistaan, joten teemakohtainen sisältö lasten välillä vaihtelee ja painottuu eri tavoin.

6.1.1 ”Pidetään kaverista huolta”

Vuorovaikutusleikin ryhmäkertojen säännöissä painotetaan yhdessä pysymistä ja kaverista huolehtimista. Menetelmän periaatteet mahdollistavat jokaisen lapsen osallistumisen vertaisten kanssa toimimiseen, sillä aikuinen auttaa lasta koko ajan. Näin lapselle pyritään mahdollistamaan myönteisiä kokemuksia omasta itsestään ja muista sosiaalisissa suhteissa. ”Pidetään kaverista huolta” – teema kuvailee lasten sosiaalista kehitystä vuorovaikutusleikkiryhmässä lasten sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen osalta. Teema sisältää kuvailuja lasten vertaissuhteissa toimimisesta sekä vertaisiinsa suhtautumisesta. Teemassa ilmenevät vuorovaikutusleikkijakson aikana tapahtuneet muutokset lasten tavoissa hakea vertaistensa huomiota sekä sopeuttaa käytöstään eri tilanteisiin vertaisten kanssa toimiessaan.

Lapsi 1 osoittaa lähes jokaisella ryhmäkerralla kiinnostusta muiden lasten kanssa toimimiseen. Alkusyksystä lapsi hakee vertaistensa huomiota pääosin hölmöilemällä ja yrittämällä yllyttää muita mukaan. Käyttäytyessään sääntöjen vastaisesti, lapsi vilkuilee vertaisiaan odottaen heidän reaktioitaan ja usein hän saakin heidät nauramaan. Näin hän ikään kuin hakee vertaistensa hyväksyntää toiminnalleen. Ryhmän toiminnan viimeisillä kerroilla lapsen käytös vertaissuhteissa rauhoittuu aiempaan hölmöilyyn yllyttävään käytökseen verrattuna ja lapsi pystyy antamaan enemmän tilaa toisten lasten tekemisille eikä paljasta heille enää leikkien kulkua. Lapsen tar-

koittaessa hyvää, hän tulee kuitenkin toisinaan väärinymmärretyksi kielen ja kulttuurin eroavaisuuksien vuoksi. Lapsi seuraa aiempaa tarkemmin muiden lasten toimintaa ja nauttii myös muiden lasten tekemisten seuraamisesta ja kannustaa heitä leikeissä. Lapsen ilmeistä ja eläytymisestä vertaisten kanssa toimimiseen päättelemme, että lapsi iloitsee aidosti toisten onnistumisista, vaikka kielellisesti lapsen ulosanti ei välttämättä anna samaa vaikutelmaa.

Lapsen 2 vertaissuhteissa toimiminen ilmenee lähinnä muiden toiminnan sivustaseuraamisena ja leikkien kautta kontaktin ottamisena muihin lapsiin. Lapsi ei lähde toisten riehumiseen mukaan ja leikeissä lapsi toimii vertaisten kanssa sujuvasti. Hän osaa huomioida heidät ja antaa tilaa heidän toiminnalleen, mutta ei leikkikerhon ensimmäisillä kerroilla hae vertaisten huomiota oma-aloitteisesti. Ryhmän toiminnan puolivälissä lapsi alkaa osoittaa puheitaan esimerkiksi eteisessä ryhmän alkua odotellessamme sekä aikuisille että lapsille. Hän ei kuitenkaan tunnu varsinaisesti odottavan muiden lasten lähtevän hänen puheisiinsa mukaan. Leikeissä lapsi osaa koskettaa vertaisia sopivilla tavoilla ja huolehtia siitä, että kavereille ei satu mitään. Lapsi ilmaisee herkästi, jos muiden toiminta häiritsee häntä tai joku lapsista esimerkiksi koskettaa häntä liian kovakouraisesti. Lapsen sosiaaliset taidot ja toiminta vertaissuhteissa vaikuttavat leikkikerhossa ikätasoisilta.

Lapsi 3 vaikuttaa aralta ja ujolta lapselta. Hän osoittaa kiinnostumisensa toisten lasten tekemisistä seuraten katseellaan tarkasti aikuisen huomion kohteena olevia lapsia. Ensimmäisillä ryhmäkerroilla lapsen tarkkailu on erittäin arkaa ja lapsi katselee muiden tekemisiä hieman itseensä kääpetyneenä ja kulmiensa alta vilkuillen. Lapsi jää helposti muiden aktiivisempien ja äänekkäämpien lasten varjoon. Ryhmätoiminnan puolivälin jälkeen lapsi lähtee parilla ryhmäkerralla toisten lasten hölmöilyihin mukaan. Näissä tilanteissa lapsi ei kuitenkaan ota varsinaisesti kontaktia muihin, vaan poimii vihjeitä omaan toimintaansa muiden tekemisistä toimien näin erillään muista. Ryhmän toiminnan edetessä lapsen arkuus vähenee, lapsen keho rentoutuu ja hänen on aiempaa helpompaa toimia muiden kanssa yhteisissä leikeissä. Omaehtoisesti lapsi ei ota kontaktia muihin lapsiin ryhmän toiminnan missään vaiheessa, mutta lapsi pystyy leikkien kautta ja ohjauksen avulla toimimaan toisten kanssa jatkuvasti paremmin. Lapsen jännityksen väheneminen on havaittavissa myös siinä, että lapsi

alkaa hiljalleen ryhmäkertojen lisääntyessä puhua vahvemmallalla äänellä, sillä aluksi lapsen puhetta oli todella hankala kuulla jopa hänen vieressään istuessa.

Lapsen 4 vertaissuhteisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät havainnot ovat vähäisiä emmekä havainneet vuorovaikutusleikkijakson aikana niissä suurta muutosta. Lapsen käytöksessä on korostunut lapsen tarve saada aikuisen huomiota ja vaikeus keskittyä toimintaan tilanteissa, joissa huomiota annetaan muille. Ohjaajien keskittyessä muihin, lapsi vaikuttaa erityisesti ryhmän toiminnan alussa mustasukkaiselta ja hän yrittää saada ohjaajien huomion arvaamattomalla toiminnalla, kuten äännelemällä, kiemurtelemalla ja karkaamalla paikaltaan. Yhteisissä leikeissä lapsi mieluummin toteuttaa omaa näkemystään leikistä kuin toimii yhdessä vertaisten kanssa yhteisten sääntöjen mukaisesti. Leikeissä toimiminen onnistuu lapselta parhaiten, kun kaikki lapset leikkivät yhtäaikaaisesti ja aikuisen ollessa leikissä mukana lasta tukien.

”Leikissä rakennettiin yhdessä suurta legotornia. Lapsi rakensi omaa legotornia sivussa muista ja kävi yhdistämässä sen vasta lopussa muiden torniin.” (Lapsi 4, kerta 3.)

Leikkikerhossa olemme painottaneet lapselle annettavia hoivan ja huomion kokemuksia, jotta lapsi voi myöhemmin suunnata energiaansa enemmän myös vertaisten kanssa toimimisen taitoihin. Vuorovaikutusleikkijakson lopussa lapsi kestää muille jaettua huomiota hieman paremmin eikä häiritse tilanteita enää yhtä näkyvästi, jos aikuinen kuitenkin istuu hänen vieressään.

Lapsi 5 on lapsen 1 tavoin hakenut leikkikerhon alusta asti toisten lasten huomiota pelleilyllä ja hän lähtee helposti myös toisten hölmöilyyn mukaan. Lapsen eloisuus vaikeuttaa toisinaan lapsen toimimista vertaistensa kanssa eikä lapsi pysty ryhmän toiminnan ensimmäisen puolivälin aikana keskittymään riittävästi leikkeihin ja vertaisten kanssa sopivalla tavalla käyttäytymiseen. Ryhmän toiminnan puolivälin jälkeen havainnoissamme alkaa näkyä selvästi positiivista vertaisten kanssa toimimista, kun lapsi esimerkiksi kannustaa toista lasta leikeissä. Lapsi on lapsen 1 kanssa päiväkodin samassa pienryhmässä ja häneen lapsi ottaakin luontevasti kontaktia. Lapsen tutustuessa myös ryhmän muihin lapsiin ja toiminnan periaatteisiin, hän alkaa huo-

mioida heidät käytöksellään paremmin. Vauhdikkaimmissa leikeissä lapsi saattaa silti unohtaa vertaisensa huomioimisen ja esimerkiksi vahingossa törmätä heihin.

Lapsi osoittaa vertaisilleen huomiota lähinnä yksittäisillä sanoilla. Emme ole varmoja lapsen kielen kehityksen tasosta ja miten se vaikuttaa siihen lapsen vertaissuhteissa toimimiseen. Lapsella on havaintojemme perusteella haasteita sosiokognitiivisten taitojen saralla, sillä lapsella on ajoittain haasteita sopeuttaa toimintaansa vertaisten kanssa eri tilanteissa toimiessaan. Tähän vuorovaikutusleikin struktuuri ja säännöt ovat todennäköisesti tuoneet lapsen kohdalla muutosta, sillä ryhmän toiminnan loppupuolella lapsi pystyy jo paremmin tunnistamaan tilanteet, jolloin on ok hassutella ja tilanteet, jolloin on sopivampaa keskittyä esimerkiksi kuuntelemaan toista lasta.

Yhteenveto

Tuloksistamme voidaan päätellä, että vuorovaikutusleikkitoiminnalla on lapsikohtaisesti pystytty tukemaan lasten sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen kehittymistä ja vertaissuhteissa toimimista. Myös Luttinen (2006) on saanut tutkimuksessaan myönteisiä tuloksia vuorovaikutusleikin käytöstä lasten sosiaalisten taitojen tukena. Hänen tutkimusympäristönään on ollut vuoropäiväkoti. Luttisen tutkimustuloksissa ilmenee muun muassa lasten rohkaistuminen yhteisiin tilanteisiin osallistumiseen ja emotionaalisesti myönteisempi suhtautuminen vuorovaikutustilanteisiin. Omissa tutkimustuloksissamme voidaan monen lapsen kohdalla todeta, että he ovat rohkaituneet vertaisten kanssa toimimiseen, hakemaan vertaisten huomiota myönteisimmillä keinoilla ja sopeuttamaan toimintaansa eri tilanteisiin paremmin. Osa lapsista pystyy vuorovaikutusleikkijakson lopussa antamaan enemmän tilaa toistensa toiminnalle ja kannustamaan vertaisiaan. Aikuisen jakamatonta huomiota tarvitsevat lapset ovat oppineet kestämään myös toisille jaetun huomion hieman paremmin.

6.1.2 ”Tunteilla tasapainoilua”

Vuorovaikutusleikin periaatteiden mukaisesti ryhmämme toiminnassa on ollut tavoitteena tukea lapsen itsetunnon, itseluottamuksen ja minäkuvan kehittymistä myönteisempään suuntaan. Toiminnassamme on painottunut myös lapselle annettava tuki tunteiden säätelyn ja tunne-elämysten jakamisen harjoitteluun sekä hoivan vastaan-

ottamiseen. ”Tunteilla tasapainoilua” – teema kuvailee lasten emotionaalisen kehityksen edistymistä vuorovaikutusleikkiryhmässä. Teemassa kuvaillaan lasten käyttäytymisessä ja sanallisessa ilmaisussa näkyvää tunteiden säätelyn muuttumista ja lapsen itsetunnon ja luottamuksen vahvistumista vuorovaikutusleikkijakson aikana.

Lapsen 1 käytös ja elekieli viestivät muun muassa siitä, että lapsi kokee hoivatilanteet, kuten rasvaushetket, usein epämiellyttäväiksi ja vaikuttaa siltä, että lapsen on vaikea ottaa aikuisen hoivaa ja kosketusta vastaan. Lapsi kääntyy hoivahetkillä aikuisesta pois päin ja hänen olemus muuttuu välinpitämättömäksi. Lapsen käytös hoivahetkillä muuttuu ryhmäkertojen edetessä ensin negatiivisemmaksi ja vasta viimeisellä kerralla lapsi näyttää hieman rentoutuneen. Arvelemme, että kahdenkeskisissä tilanteissa aikuisen kanssa lapselle on suuri merkitys sillä, kuka aikuinen hänen kanssaan on. Lapsen on myös huomattavasti helpompaa ottaa hoivaa vastaan herkkuhetkien ja leikkien yhteydessä, kun hoivaa annetaan jonkin muun toiminnan ohella.

Lapselle on hyvin tärkeä saada konkreettisesta toiminnastaan välitöntä palautetta, vaikka lapsen on vaikea ottaa ominaisuuksiaan koskevaa palautetta vastaan. Käytöksestä positiivista palautetta saatuaan lapsi hymyilee leveästi ja pystyy tämän jälkeen toimimaan seuraavissa tilanteissa myönteisemmin. Lapsen ajatus omasta itsestään ja osaamisestaan näyttää muuttuneen myönteisemmäksi, sillä lapsi uskaltautuu vähentämään pelleilyä ja hakemaan huomiota aiempaa myönteisemmillä keinoilla. Lapsen huomionhakuisuus ja muiden hyväksynnän hakeminen alkaa ryhmäkertojen edetessä näyttäytyä aiempia kertoja positiivisempaan sävyyn.

”Lapsi tiesi tehneensä oikein ja hän katsoi ohjaajaa ikään kuin odottaen kehuja. Kehuja saadessaan näytti siltä, että lapsi nautti aidosti ja haki huomiota jatkossakin myönteisimmillä tavoilla.” (Lapsi 1, kerta 5.)

Lapsen 2 tuen tarpeissa on noussut vahvasti esille lapsen tunne-elämän haasteet, jotka ilmenevät muun muassa lapsen vaikeutena ilmaista tunteitaan ja ottaa aikuisen hoivaa vastaan. Lapsi on ikäänsä nähden joutunut kantamaan paljon vastuuta ja huolehtimaan aikuisten asioista liian varhain ja nyt tämä ilmenee tunteiden liiallisena kontrolloimisena ja pikkuaikuismaisuutena. Lapsi kontrolloi ensimmäisillä ryhmäker-

roilla tunteitaan voimakkaasti ja vaikuttaa siltä, että hän ei uskalla näyttää todellisia tunnetilojaan, varsinkaan iloa. Lapsi muun muassa ilmaisee sanallisesti ja ilmeillään, että leikit ovat hänen mielestään typerä eikä halua osallistua mihinkään. Alkuun lapsi on hämmentynyt saadessaan aikuisen hoivaa ja hyvää kosketusta, mutta ryhmäkertojen edetessä lapsi alkaa nauttia aikuisilta saamastaan huomiosta ja hän hakee huomiota koko ajan enemmän.

”Lapsi haki hoivaa jo eteisessä istumalla aikuisen sylissä ja vetämällä aikuisen käsiä tiukasti ympärilleen. Tuntui, että lapsi tarvitsi hirveästi hoivaa ja läheisyyttä ja eteisessä odottelu oli lapselle ryhmäkerran kohokohta.” (Lapsi 2, kerta 7.)

Toiminnan kuluessa lapsen olemus muuttuu rennommaksi ja avoimemmaksi ja hän alkaa kokea ja näyttää iloa omasta ja muiden toiminnasta. Leikkikerhosta muodostuu lapselle erittäin tärkeä, hän toivoisi ryhmäkertoja olevan useammin ja viimeisillä kerroilla lapsi esittää huolensa toiminnan loppumisesta. Vuorovaikutusleikkijakson loppupuolella lapsi pystyy ilmaisemaan tunteitaan paremmin sanoittamalla pahaa oloaan ja hakemalla aikuiselta tukea ja turvaa. Lapsen pikkuaikuismaisuuden piirteet ovat selvästi vähentyneet ja lapsi pystyy kokemaan iloa leikkiessään ja ollessaan aikuisen lähellä. Lapsen tunne-elämän tasaantuessa lapsi alkaa kohdella myös vertaisiaan myötätuntoisemmin. Eteisessä vietettyjen hetkien ja hoivahetkien aikana lapsi on uskoaksemme saanut erittäin tarpeellisia kokemuksia aikuisen antamasta hoivasta ja sen tuomasta turvallisuuden tunteesta. Merkittävää on ollut myös se, miten lapsi on löytänyt iloa ryhmän toiminnasta ja antanut itselleen luvan heittäytyä leikkeihin.

Lapsella 3 on alussa saamiemme tietojen mukaan tunteiden säätelyn pulmia. Aron (2011c, 107, 113) mukaan nämä pulmat voivat esiintyä lapsella ali- tai ylisäätelynä. Ylisäätely ilmenee lapsen estyneisyytenä ja jännittyneisyytenä, jotka näkyvät lapsen käytöksessä erityisesti uusissa tilanteissa katsekontaktin välttelemisenä, pois kääntymisenä ja hiljenemisenä. Lapsen tunteiden säätelyssä on vuorovaikutusleikkijakson alussa nähtävissä ylisäätelyä, sillä lapseen on vaikea saada katsekontaktia hänen silmiensä vaellellessa ja aikuisen hänelle puhuessa hän ei usein vastaa. Ryhmässä lapsen kanssa katsekontaktin saamista harjoitellaan ryhmässä muun muassa pyytämällä suoraan, hakemalla kontaktia leikkien kautta ja kehumalla lasta. Vuorovaikutusleikki-

jakson loppupuolella lapsi rohkaistuu katsomaan aikuista silmiin ja lapsi näyttää rentoutuneemmalta aikuisen huomion kohteena ollessaan.

Leikkikerhon alkutaipaleella lapsen tunteiden ylisäätely näkyy myös hoivatilanteissa, sillä rasvaushetkillä hän ei halua aikuisen koskevan ja hän yrittää vetäytyä tilanteesta esimerkiksi pyörittämällä päätään, vetämällä kämmenet paidan hihojen sisään ja nojaamalla vahvasti taaksepäin. Koska rasvausta ei ryhmässä toteuteta lapsen tahdon vastaisesti, usein lapsen kanssa vain silitellään käsiä ja lausutaan sormiloruja. Ryhmätoiminnan puolivälissä lapsi alkaa kuitenkin tottua hoivan vastaanottamiseen ja näyttää oma-aloitteisesti, mistä häntä saa rasvata. Vuorovaikutusleikkijakson aikana lapsen tunteiden ylisäätely on hieman tasoittunut ja lapsen käsitys itsestään ja muista näyttää muuttuneen myönteisemmäksi. Luottamuksen kasvaminen näkyy mielestämme siinä, että viimeisillä ryhmäkerroilla lapsi pystyy toimimaan vapautuneemmin ja onnistumisistaan näyttävämmin iloiten.

Lapsi 4 viestittää käytöksellään suurta tarvetta tulla hoivatuksi ja välitetyksi. Lapsen käytös on lähes koko ryhmän toiminnan ajan levotonta ja hän tarvitsee aikuisen jatkuvaa tukea ryhmään osallistumisen onnistumiseksi. Ensimmäiset ryhmäkerrat kuluvat lapsen istuessa lähes koko ryhmäkerran ajan aikuisen sylissä ja myöhemmilläkin kerroilla lapsen keskittyminen ryhmän toimintaan helpottuu, kun aikuinen on lähellä lasta hoivaavasti koskettaen. Pääosin lapsi jaksaa ryhmän toiminnan ajan asettua täysin aloilleen vain rasvaushetkille. Näillä hetkillä lapsen nautinnon voikin aistia kauas: lapsen keho rentoutuu, lapseen saa luontevan katsekontaktin ja lapsi keskustelee innokkaasti. Myös hetken ajan rasvaustilanteiden jälkeen lapsi on rauhallisempi ja pystyy keskittymään yhteisiin leikkeihin paremmin. Kerroilla 7 ja 8 lapsi haastaa hänelle läheisimmäksi tullutta aikuista ja ikään kuin testaa häntä siitä, pysyykö hän lapsen tukena lapsen käytöksestä riippumatta. Eräs kuvaus odottelutilassa olostamme kuvaa lapsen aikuisen tarvitsevyyttä hyvin:

”Eteisessä lapsi pitää omaa pehmoleluaan tiukasti sylissään ja esittelee sitä ohjaajille kertoen samalla siitä, miten lelusta pitää huolehtia hyvin ja kuinka tärkeä lelu on hänelle itselleen. Tuntui, että lapsi halusi tällä viestittää oman halunsa tulla hoivatuksi ja välitetyksi.” (Lapsi 4, kerta 7.)

Vuorovaikutusleikkiryhmässä havaitsimme lapsella regressiivistä käyttäytymistä, mikä Laineen (2005, 30) mukaan tarkoittaa lapsen käytöksen taantumista pienemmän lapsen tasolle. Taantuminen voi esimerkiksi ilmetä jatkuvana syliin tulemisena, huomion hakemisena ja aggressiivisena huutamisena epämieluisien tilanteiden ratkaisemiseksi. Näin lapsi hakee turvaa omalle pahalle ololleen. Vuorovaikutusleikkiryhmässä lapsi hakee huomiota äänтелеillä, karkailemalla ja usein hän tällaisen käyttäytymisen myötä pääsee aikuisen syliin, jossa lapsi pystyy rauhoittumaan. Negatiivista huomion hakemista ei kuitenkaan ole huomioitu erityisemmin ja syliin ottamisella on pyritty vain rauhoittamaan lasta ja mahdollistamaan osallistuminen yhteiseen toimintaan. Ryhmässä lapsi on saanut erittäin tärkeitä kokemuksia aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutussuhteesta ja itsestään ja näiden kokemusten tukemana lapsen minäkuva ja itsetunto voi hiljalleen muuttua myönteisemmäksi.

Lapsi 5 esiintyy havainnoissamme eloisana, iloisena ja huumorintajuisena lapsena. Hän osaa nauttia leikeissä onnistumisistaan ja näyttää sen kehonkielellään ja saattaa jopa suureleisesti lähteä juoksemaan kunniakierrosta ympäri ryhmätilaa. Lapsen kokemat tunteet ovat havainnoistamme päätellen pääosin myönteisiä, sillä lapsen vauhdikas käytös vaikuttaa huomionhakuisuuden sijaan vain ilmaisulta omasta energisyydestä ja innostumisesta. Lapsi saattaa kuitenkin hämmentyä joutuessaan itse huomion ja kannustuksen kohteeksi. Lapsen reagointi aikuisen läheisyyteen esimerkiksi hoivahetkillä on lähes koko ryhmän toiminnan ajan hyvin neutraalia. Katsekontaktia lapseen on vaikea saada aina kahdeksanteen ryhmäkertaan asti. Tällä kerralla lapsen kanssa rasvaushetkelle asetetaan leikkisämmin ja hassuttelun avulla lapsi asettuukin aiempaa enemmän nauttien hoivattavaksi ja hymyilee ja nauraa rasvaajan kanssa. Viimeisillä kerroilla lapsen luottamus aikuiseen näyttää kasvaneen, sillä lapsi pystyy silloin iloitsemaan paremmin aikuisten kanssa läheisestikin vietetyillä hetkillä. Lapsen emotionaalisten taitojen osalta tavoitteet hänen kohdallaan ovat kohdistuneet lähinnä hoivan vastaanottamiseen, sillä lapsen tunteiden säätelyssä ei näkynyt merkittäviä haasteita.

Yhteenveto

Vuorovaikutusleikkimenetelmällä on pystytty tarjoamaan lapsille tärkeitä kokemuksia aikuiselta saadusta hoivasta. Vuorovaikutusleikillä näyttää olevan myönteistä

merkitystä lapsen tunteiden säätelylle, tunnistamiselle ja ilmaisulle ja lapsen itseluottamuksen, itsetunnon ja minäkäsityksen myönteiselle kehittymiselle. Näiden kehittyminen ilmenee muun muassa siinä, että osa lapsista rohkaistui vastaanottamaan hoivaa ja positiivista palautetta, osa ilmaisemaan tunteitaan näkyvämmiin ja osa hakemaan huomiota positiivisemmilla tavoilla. Ryhmämme lasten itsetuntoa on pyritty vuorovaikutusleikissä tukemaan mahdollistamalla heille paljon onnistumisen kokemuksia toiminnastaan ja itsestään ja antamalla heille positiivista palautetta. Näillä on voitu lisätä lasten tunnetta pärjäämisestä ja selviytymisestä ja näin he voivat oppia luottamaan itseensä ja muihin. Kelan ja Kyyrön (2009) opinnäytetyön tuloksissa on voitu todeta ujojen ja vetäytyneiden lasten rohkaistuneen ryhmän toiminnassa ja heidän saaneen ryhmässä myönteistä itsetuntoa kehittäviä kokemuksia. Omassa ryhmässämme koimme kaikkien lasten, mutta erityisesti Kelan ja Kyyrön tutkimustulosten mukaisesti ryhmän aran lapsen hyötyneen ryhmän toiminnasta juuri toimintaan rohkaistumisen ja itsetunnon kehittymisen myötä.

6.1.3 ”Aikuinen auttaa ja huolehtii”

Lapsen itsesäätely ja toiminnanohjaus vaikuttavat vahvasti lapsen sosiaalisten taitojen ja emootioiden säätelyyn, joten niiden harjoitteluun ja tukemiseen on tärkeää kiinnittää huomiota. Lapsen itsesäätely ja toiminnanohjaus kehittyvät ja vahvistuvat kasvun ja kokemusten myötä ja leikkikerhossa lapsi pääsee harjoittelemaan näitä aikuisen turvallisessa ja välittömässä ohjauksessa pienessä lapsiryhmässä. ”Aikuinen auttaa ja huolehtii” – teemassa kuvaamme lapsikohtaisesti lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen kehittymistä.

Lapsen 1 toiminnanohjauksen tukemiseen on kiinnitetty erityistä huomiota. Lapsella on havaintojemme ja toimeksiantajan kanssa käytyjen keskustelujen perusteella suuri tarve hallita tilanteita eri keinoin ja hän on erittäin omaehtoinen. Tämä näkyy selvästi jo ensimmäisillä ryhmäkerroilla: lapsi ei malta odottaa omaa vuoroaan, puhuu muiden lasten puolesta, paljastaa lapsille leikkien kulun ja ehdottaa toistuvasti omia sovelluksiaan leikeistä ohjaajan päälle puhuen tai toimimalla sääntöjen vastaisesti. Lapsen haasteet toiminnanohjauksessa korostuvat erityisesti vauhdikkaissa ja lapselle mieleisissä tilanteissa. Lapsen on vaikea tyytyä ohjaajan päättävään rooliin ja lasta

pitää joko muistuttaa asiasta sanallisesti tai asettua fyysisesti hänen lähelleen ja kosketuksen avulla tukea lapsen toimintaa sovittunlaiseksi. Ryhmän toiminnan puolivälin jälkeen lapsen luottamus ympäristöön näyttää hieman kasvaneen, sillä hän hyväksyy ja taipuu aikuisen asettamiin rajoihin jo osittain.

”Tällä kerralla, kun legotorni piti potkaista rikki, lapsi työnsi sen kumoon päällensä ja nauroi. Lapsi taipuu jo aikuisen ohjaukseen oman vuoron odottamisessa, mutta ei kuitenkaan alistu aikuisen asettamiin rajoihin kokonaan, vaan keksii itse kaatamistyylin.” (Lapsi 1, kerta 5.)

Toiseksi viimeisellä kerralla vaikuttaa siltä, että lapsen luottamus ympäristöön heikkenee ja lapsella on jälleen suuri tarve kontrolloida kaikkea. Lapsi riehuu ja yrittää ärsyttää muita tahallaan, aivan kuten ensimmäisillä kerroilla. Toimeksiantajan kanssa käydyssä keskustelussa pohdimme, että lapsen on todennäköisesti haasteellista hyväksyä vallan luovuttamista aikuiselle. Hän ei ole kenties aiemmin tällaiseen tottunut ja hämmentyy nyt totutellessaan siihen, että aikuinen huolehtii asioista hänen puolestaan ja kaikki voi aikuisen huolehtiessa olla hyvin. Viimeisellä ryhmäkerralla lapsen myönteinen kehitys on jälleen nähtävissä ja lapsi pystyy keskittymään ryhmän toimintaan aiempaa jäsentyneemmin. Lapsi totuttelee vielä uudenlaiseen rooliinsa ja kokemuksiin itsestään ja muista. Lapsen toiminnan tukemisessa korostui lapsen henkilökohtainen tukeminen ja positiivisen haastaminen ja tilanteiden ennakoinnin kautta lapsen tunnetta omasta pärjäävyydestään pystyttiin vahvistamaan.

Lapsi 2 näyttäytyy sääntöjä hyvin noudattavana ja vuoroaan malttavaisesti odottavana. Lapsella on kuitenkin ryhmätoiminnan alussa ollut suuri tarve huolehtia asioiden sujumisesta ja aikuisen tehtävistä. Tuovilan (2008, 41–42) mukaan kiintymyssuhdehäiriöiselle lapselle turvallisuuden tunne muodostuu siitä, kun hän itse ohjaa vuoro-vaikutussuhteita ja hallitsee kaikkea, mitä tapahtuu. Niin kauan kun toimitaan lapsen ehtojen mukaan, kaikki on lapsen mielestä hyvin. Kun joku toinen yrittää tehdä päätöksen lapsen puolesta, lapsi reagoi usein joko ylilyöville toiminnoilla tai vetäytymällä. Lapsen tarvetta huolehtia ympäristöstä on pyritty vähentämään korostamalla sitä, että aikuinen huolehtii asioista ja asettaa johdonmukaiset rajat. Näin lapselle on pyritty tarjoamaan kokemuksia turvallisuuden tunteesta. Myös lapsen toimintaan heit-

täytymistä ja lapsen roolissa toimimista on pyritty vahvistamaan, koska lapsi helposti vähättelee leikkien kiinnostavuutta eikä innostu osallistumaan muiden mukana.

Ryhmätoiminnan puolivälissä lapsella ei ole enää tarvetta ohjata ja huolehtia ryhmän toiminnasta yhtä vahvasti ja hän pystyy nauttimaan leikeistä aiempaa vapautuneemmin. Lapsen toiminnassa esiintyy kuitenkin vielä ailahtelua ja ryhmätoiminnan loppupuolella lapsi pyrkii jälleen enemmän hallitsemaan tilanteita yrittäen palata vanhaan, turvalliseen ja tuttuun toimintamalliinsa. Lapsi pystyy kuitenkin jo säätelämään toimintaansa hyvin erityisesti silloin, kun tunteet eivät ole liian pinnassa. Uskomme, että vuorovaikutusleikin toiminta ja periaatteet ovat auttaneet lasta luottamaan aikuisiin ja ryhmäkertojen sujuvuuteen niin, että hänen ei tarvitse enää jatkuvasti kiinnittää huomiota aikuisen tehtäviin ja hän voi nauttia lapsena olosta.

Lapsi 3 maltaa odottaa vuoroaan ja toimii ohjeiden mukaisesti, mutta lapsen olo näyttäytyy kankeana ja vaivautuneena eri toiminnoissa. Lapsi ei vuorovaikutusleikkijakson alussa pysty rentoutumaan ryhmässä kunnolla, vaan esimerkiksi innostuessaan hytkyy paikoillaan kädet tiukasti vartaloaan vasten. Lasta rohkaistessa ja tuen avulla hän lähtee toimintaan mukaan ja asteittain ryhmän toiminnan edetessä pystyy osallistumaan leikkeihin aktiivisemmin ja oma-aloitteisemmin. Ryhmän toiminnan puolivälissä lapsella alkaa esiintyä merkittäviä haasteita oman toiminnan kontrolloimisessa tilanteissa, joissa hän innostuu. Lapsi saattaa lähteä toimintaan rajusti mukaan ja hänen on vaikea pitää innostumisen taso sopivana. Yhden ryhmäkerran aikana lapsen toiminta saattaa vaihdella ylikontrolloidun ja ylikiihottuneen välillä.

”Pian lapsi innostui toden teolla eikä hän voinut enää kontrolloida omia tekemisiään. Legopalat lenteli, keho tärisi ja hän hyppeli ja pyöri holtittomasti.” (Lapsi 3, kerta 5.)

Vasta ryhmän kahtiajaon jälkeen lapsen kehonkieli ja käytös rentoutuvat merkittävästi eikä lapsen toiminta heittele ääri-laidasta toiseen enää niin vahvasti. Uuden ryhmäjaon mukanaan tuoma rauhallinen ilmapiiri vaikuttaa sopivan lapselle erittäin hyvin, sillä lapsen kehityksessä on tapahtunut tällöin suoranainen läpimurto.

Lapsen 4 toiminnanohjaus on osoittautunut suhteellisen kehittymättömäksi jo ensimmäisellä ryhmäkerralla. Tämä ilmenee lapsen käytöksessä esimerkiksi paikaltaan poistumisessa, kasaan käpertymisessä, ääntelyssä ja katsekontaktin välttelystä. Lapsi tarvitsee koko ryhmän toiminnan ajan aikuisen välitöntä läsnäoloa ja tukea ryhmässä toimimiseen ja noin ryhmäkertojen puoleenväliin asti lapsi istuu aikuisen sylissä, jotta hän pystyy edes osittaisesti osallistumaan toimintaan. Puolivälin jälkeen lapsen takana istuu aikuinen tai aikuinen pitää jalkaa lapsen takana, jotta lapsen yrittäessä poistua tilasta aikuinen pystyy nopeasti auttamaan lasta palaamaan takaisin yhteiseen toimintaan. Ryhmäkerralla 6 lapsi osoittaa pystyvänsä toimimaan ohjeiden mukaan ja odottamaan vuoroaan. Ryhmäkerran 6 erilaista käytöstä selittää mahdollisesti lapsen kanssa vietetty hetki eteisessä, jolloin hänen kanssaan on käyty lyhyesti läpi miten toimitaan ryhmätilaan mennessä ja kerrotaan, että ohjaajat tietävät lapsen osaavan istua rauhassa paikallaan ja osallistua leikkeihin. Rauhallinen keskustelu ja tilanteiden läpikäyminen ennalta tuntuu valavan lapsen uskoa omasta onnistumisestaan.

”Keskustelun aikana lapsi nyökkäili ja totesi lopuksi kuin itsestään selvyytenä ”no osaan!” ja oli erityisen hyväntuulinen ryhmätilaan mennessään.” (Lapsi 4, kerta 6.)

Aikuisen välitön tuki lapselle on tilanteiden sujumisen kannalta olennaista. Havainnoissamme näkyvät myös kerrat, joilla lasta ei aikuisen tuella pystytty tukemaan niin, että hän osallistuisi toimintaan ohjeiden mukaisesti. Näillä kerroilla lasta ei kuitenkaan ikinä poisteta ryhmästä, vaan pidetään toiminnassa mukana ottamalla lapsi aikuisen syliin ja liikuttamalla lasta leikin mukaan. Lapselle ei tulkita tai selitellä, miten olisi hyvä toimia, vaan todetaan ainoastaan, että aikuinen huomaa lapsen pahan olon ja auttaa häntä. Aikuinen auttaa lasta leikkimään leikit loppuun, jotta lapselle ei jää pahaa mieltä siitä, ettei hän pystynyt osallistumaan tai suoriutumaan toiminnasta. Näin lapsen ei-toivotulle käyttäytymiselle ja omaehtoisuudelle ei anneta ylimääräistä huomiota ja lapsen minäkuvaa vahvistetaan loppuun suoritettujen leikin kautta.

Lapsen 5 toiminta on ensimmäisellä ryhmäkerralla osoittautunut heikosti säädellyksi ja hänelle on otettu ryhmään yksilölliseksi tueksi päiväkodin oma erityislastentarhanopettaja. Tämän tuen avulla on pystytty välttämään lapsen karkaaminen paikaltaan ja toiminnan pysyminen vuorovaikutusleikin pysytään yhdessä – säännön mukaisena.

Lapsen toiminnanohjauksen suurimpana haasteena on ollut aloillaan pysyminen ja toiminnan tasoittaminen siten, että innostuminen pysyy hallituissa rajoissa. Lapsen kohdalla tilanteiden ennakoiminen osoittautuu tärkeäksi lapsen toiminnanohjauksessa. Lapselle annettu henkilökohtainen positiivinen ohje ennen toimintaa tai positiivinen muistutus toiminnan keskellä auttaa lasta ymmärtämään, millä tavalla eri toiminnoissa on tarkoitus toimia.

”Lapsi kosketti liian kovaa puristamalla aikuista poskista niin, että se sattui. Aikuinen ei kuitenkaan puuttunut siihen negatiivisesti vaan kysyi, osaatko tehdä tuon saman tosi hellästi. Ja lapsihan osasi.” (Lapsi 5, kerta 8.)

Lapsen sisäinen toiminnan säätely on vielä melko heikkoa ja sen kehittämiseksi lapsen toiminnanohjausta on autettava ulkoisesti aikuisten toimesta. Kiinnittämällä huomiota lapsen toiminnanohjaukseen ja tilanteiden ennakoimiseen lapsi voi oppia ajan kanssa säätelämään toimintaansa myös sisäisesti paremmin.

Yhteenveto

Vuorovaikutusleikkiryhmämme kaikkien lasten itsesäätely ja toiminnanohjaus näyttävät kehittyneen, sillä lasten ympäristön hallinnan tarve on vähentynyt, lapset pysyvät toimimaan lapsen roolissa vapautuneemmin ja heidän toimintansa ääripäät ovat hieman tasoittuneet. Ryhmätoiminnan kuluessa lapset ovat tarvinneet koko ajan vähemmän aikuisen tukea ryhmässä toimimiseen ja oman vuoron odottamiseen. Lapsen itsesäätelyn ollessa heikkoa, ei lapsi pysty kontrolloimaan tunteitaan ja muuttamaan käytöstään sosiaalisiin tilanteisiin sopiviksi (Laine 2005, 123). Lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen kehittymisen voidaan näin nähdä luovan pohjaa lasten tunteiden säätelylle ja toiminnalle vertaissuhteissa.

6.2 Päiväkodin kasvattajien näkemykset

Kyselylomakkeen suunnitteluvaiheessa kyselyn osa-alueet on jaettu kolmeen teemaan: sosiaalisiin taitoihin ja vertaissuhteisiin, emotionaalisiin taitoihin sekä toimintaan haastaminen ja sitouttaminen – osioon. Kyselylomakkeiden tulokset esitellään näiden samaisten kolmen teeman kautta lapsikohtaisesti ja teemojen lopussa on ly-

hyt yhteenveto. Tuloksilla pyritään tuomaan esiin päiväkodin kasvattajien näkemyksiä siitä, millaista kehitystä ja muutosta vuorovaikutusleikkijakson aikana lasten kehityksessä on päiväkodin arjessa tapahtunut.

6.2.1 Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Lapsen 1 sosiaalisia taitoja ja toimintaa vertaissuhteissa kuvataan molemmissa vastauslomakkeissa ikätasoon nähden melko kehittymättömiksi ja keskeneräisiksi. Molemmat kasvattajat kuvaavat lapsen olevan päiväkodin arjessa melko ulkopuolinen ja yksinäinen. Kasvattajista toinen arvelee lapsen yksin jäämisen johtuvan lapsen vahvasta omaehtoisuudesta, kehittymättömistä leikkitaidoista ja heikosta suomen kielestä. Lapsi yrittää saada kavereita, mutta epäonnistuu yrityksissään puutteellisten taitojen vuoksi. Vertaissuhteissa ja yhteisissä toiminnoissa hänellä on tapana ottaa pellen rooli ja siten hän yrittää naurattaa muita huonolla käyttäytymisellä ja aikuisen aseman kyseenalaistamisella. Toinen kasvattajista kirjoittaa, että halutessaan lapsi osaa miellyttää ja auttaa niin aikuisia kuin toisia lapsia. Hän myös osaa tarvittaessa itse pyytää apua. Koivunen (2009, 53) kirjoittaa, että usein heikon itseluottamuksen omaava lapsi asettuu ja turvautuu ryhmässä pellen rooliin peittääkseen omat heikkoutensa ja saadakseen muut nauramaan. Kun muut lapset reagoivat lapsen käyttökseen nauramalla tai lähtemällä mukaan pelleilyyn, lapsen pellerooli vahvistuu.

Vastauslomakkeissa **lapsen 2** roolia ryhmässä kuvaillaan vahvaksi, hänen kerrotaan osaavan ottaa oman tilansa päiväkodin arjessa ja leikkivän ikä- ja kehitystasolleen hieman vanhempien leikkejä. Kasvattajien mukaan lapsi toimii liikaa aikuisen tavoin ja pyrkii vuorovaikutuksellaan tasavertaiseen asemaan aikuisen kanssa. Tämä näkyy esimerkiksi lapsen erityisenä herkkyytenä auttaa muita, varsinkin itseään nuorempia lapsia. Molemmat kasvattajat kuvailevat lapsen mielellään määräilevän leikkien kulkua ja leikeissä joustaminen on hänelle vaikeaa. Määräilystä huolimatta hänellä on kuitenkin ystäviä. Lapsen tavassa olla vertaissuhteissa on havaittavissa johtajan piirteitä. Koivunen (2009, 53) kuvailee johtajaksi sellaista lasta, joka pyrkii omien tavoitteidensa pohjalta autoritaarisesti viemään yhteistä leikkiä eteenpäin. Johtajalla usein on ystäviä ja hän on suosittu muiden keskuudessa. Molempien kasvattajien havaintojen perusteella lapsen vertaissuhteissa ja sosiaalisissa taidoissa on tapahtunut kehity-

tymistä myönteiseen suuntaan vuorovaikutusleikkijakson aikana. Lapsen pikkuai-
kuismaisuuden kasvattajat havaitsivat vähentyneen vertaissuhteissa, sillä lapsen
tarve kontrolloida vertaisiaan ei ole enää niin voimakas ja myös tyly, sanallinen mui-
den arviointi on vähentynyt.

Kasvattajat kuvailevat **lapsen 3** roolia vertaisten keskuudessa pääosin tasavertaiseksi
ja lapsi leikkii mielellään pienessä ryhmässä. Molempien kasvattajien mukaan lapsen
toiminnasta on erotettavissa selkeitä ääripäitä, sillä usein hän ei hae vertaisiltaan
huomiota ja on rauhallinen, mutta joskus yltyy pelleilemään ja esittämään täysillä.
Kasvattajien näkemykset lapsen fyysisestä kosketustavasta eroavat toisistaan: toisen
mukaan lapsella ei tässä ole pulmia, mutta toinen kertoo, että lapsi ei oikeastaan
koskaan kosketa muita eikä tykkää aikuisen kosketuksesta. Toinen kasvattajista ei ole
havainnut lapsen pyytävän tai tarjoavan apuaan vertaisilleen. Toinen kasvattajista
toteaa, ettei lapsi tee juuri kumpaakaan, vaan pyrkii itsenäisesti suoriutumaan toi-
minnoista ja tehtävistä. Kun lasta auttaa, hän ei kuitenkaan vastustele. Kasvattajien
vastauksista ei ilmene, onko kehitystä ja muutosta lapsen sosiaalisissa taidoissa ja
vertaissuhteissa tapahtunut vuorovaikutusleikkijakson aikana päiväkodin arjessa.

Kasvattajien mukaan **lapsi 4** toimii leikeissä usein johtajankaltaisessa roolissa. Toinen
kasvattaja mainitsee, että lapsen toimiessa vertaistensa kanssa eteen tulee usein
konflikteja. Toinen kasvattajista painottaa kuitenkin lapsen olevan melko suosittu
oman pienryhmänsä keskuudessa. Lasta kuvataan avuliaaksi ja toinen kasvattajista
kertoo arjen esimerkkeinä muun muassa ruokapöydässä maidon ojentamisen ja as-
kartelussa toisten auttamisen. Kasvattajat kuvailevat, että lapsen sosiaalisissa tai-
doissa ja fyysisessä kosketustavassa on vielä harjoiteltavaa, sillä hän hakee vertaisten
huomiota pelleilemällä, sotkemalla muiden leikkejä ja ohimennen muita läpsimällä.
Kyselylomakkeiden vastauksista ei käy ilmi, onko lapsen sosiaalisissa taidoissa ja ver-
taissuhteissa tapahtunut kehitystä tai muutosta vuorovaikutusleikkijakson aikana
päiväkodin arjessa. Toinen kasvattajista mainitsee, että vuorovaikutusleikkiryhmään
osallistuminen on tehnyt lapselle hyvää, mutta hän ei perustele tätä enempää.

Lapsen 5 asemaa omassa pienryhmässään kuvataan molemmissa vastauslomakkeissa
tasavertaiseksi ja hän leikkii ikäiselleen sopivia, tosin aika rajuja leikkejä. Toisinaan

päiväkodin arjessa hän on vetäytyvä eikä häneen saa kontaktia, toisinaan hän taas turvautuu pellen rooliin ja saa muut lapset nauramaan. Huomiota lapsi hakee vertaisiltaan pelleilemällä ja tekemällä erilaisia temppuja – lapsi onkin motorisesti erittäin lahjakas! Lapsi ei juuri kosketa vertaisiaan ja toinen kasvattajista kertoo, että huomiota hakiessaan lapsi saattaa koskettaa aikuista ”ei sopiviin paikkoihin”. Toinen kasvattajista toteaa, ettei vuorovaikutusleikkijakson jälkeen lapsessa ole havaittavissa muutoksia, vaan lapsen arki päiväkodissa sujuu samaan tasaiseen malliin. Hänen kyllä mainitaan pitäneen leikkikerhoon osallistumisesta.

Yhteenveto

Lähes jokaisella ryhmämme lapsella on ennen vuorovaikutusleikkijaksoa ollut tarvetta määrällä muita ihmisiä. Se, millä tavalla lapsi on yrittänyt hallita vertaisia ja aikuisia päiväkodin arjessa, on lapsikohtaisesti vaihdellut. Edellä aukaistut kyselyiden tulokset osoittavat, että vuorovaikutusleikkijakson aikana ainakin yhden lapsen sosiaalisissa taidoissa ja vertaissuhteissa toimimisessa on nähtävillä selvää kehitystä päiväkodin arjessa. Joidenkin lasten sosiaalisia taitoja on kuvailtu tarkasti, mutta kuvauksista ei ole voitu päätellä, onko kehitystä päiväkodin arjessa tapahtunut. Vaikka kasvattajien näkemysten mukaan kaikkien lasten sosiaalisissa taidoissa ei ole nähtävissä muutosta, toteavat he ryhmään osallistumisen tehneen lapsille hyvää. Myös Salmen (2010) tutkimustuloksissa näkyvät ammattihenkilöstön ajatukset siitä, että vaikka vuorovaikutusleikki ei aina pysty tukemaan lapsen kehitystä toivotulla tavalla, nähdään vuorovaikutusleikillä olevan merkitystä lapselle, kun lapsi saa kokea esimerkiksi iloa leikeissä onnistuessaan ja tultuaan hyväksytyksi sellaisena kuin hän on.

6.2.2 Emotionaaliset taidot

Molemmat kasvattajat kuvailevat, että **lapsen 1** saa lähes aina luontevan katsekontaktin. Lapsen luottamus itseensä ilmenee päiväkodin arjessa rohkeasti oman mielen mukaan toimimalla. Kasvattajien kertoman mukaan lapsi ei välitä aikuiselta saadusta hoivasta tai kosketuksesta ja usein lapselle riittää sanallinen lohdutus. Lapsi kokee ja yrittää ilmaista monenlaisia tunteita, mutta hänen on vaikea sanoittaa omaa pahaa oloaan. Molemmat kasvattajat toteavat, että lapsella on haasteita tunteiden voimakkuuden ja tunnetilojen keston hallinnassa ja säätelyssä. Lapsen on vaikea kestää pet-

tymyksiä ja usein hän reagoi niihin käyttäytymällä aggressiivisesti ja hänellä on tapana huutaa niin aikuisille kuin vertaisille ja lyödä ja heitellä esineitä. Koska lapsen persoonallisuus muovautuu kasvaessa ja kehittyessä, voidaan Laineen (2005, 125–126) mukaan aggressiivista käyttäytymistä kitkeä puuttamalla siihen riittävän varhain. Vaikka molemmat kasvattajat toteavat, ettei vuorovaikutusleikkijakson aikana lapsen emotionaalisissa taidoissa ole tapahtunut suurta näkyvää muutosta päiväkodin arjessa, on lapsen aggressiivisuuden varhaisen tukemisen kannalta hyvä, että lapsi on päässyt harjoittelemaan taitojaan vuorovaikutusleikkiryhmässä.

Molemmat kasvattajat kuvaavat, että **lapsella 2** on vuorovaikutusleikkijakson alussa ollut tapana kätkeä pahaan oloaan itseensä ja hän on pyrkinyt käsittelemään ahdistustaan yksin. Lapsi on pääosin kokenut negatiivisia tunteita, kuten epätietoisuutta ja ristiriitaisuutta omasta itsestään ja elämäntilanteestaan. Tunteiden ilmaisu on ollut aaltomaista ja tunteet ovat usein erittäin voimakkaita. Molemmat kasvattajat toteavat, että vuorovaikutusleikin myötä lapsen keinot negatiivisten tunteiden käsittelyyn ovat kehittyneet ja hän osaa jo hyvin tunnistaa omia tunteitaan ja sanoittaa niitä. Toisen kasvattajan mukaan lapsi on vuorovaikutusleikkijakson aikana alkanut ilmaista enemmän myönteisiä tunteita ja iloitsemaan näkyvämmiin omista onnistumisistaan. Hän on kasvattajien mukaan alkanut hakea ja ottaa enemmän vastaan aikuisen hoivaa ja lohtua, oppinut luottamaan aikuisiin ja tulee oma-aloitteisesti aikuisen lähelle.

Lapsen 3 tunteiden säätelyssä ja ilmaisussa kasvattajat eivät ole vuorovaikutusleikkijakson aikana havainneet näkyvää muutosta ja kasvattajien mielestä kehitystä on vaikea arvioida, sillä lapsen ulospäin näkyvä tunteiden ilmaisu päiväkodissa on vähäistä. Molempien kasvattajien mielestä lapsi iloitsee onnistumisistaan vähäeleisesti välillä pienesti hymyillen ja pettymyksiin hän suhtautuu neutraalisesti. Lapsen toimintaa päiväkodin arjessa kasvattajat kuvailevat epävarmaksi, mutta tuttujen kavereiden joukkoon hän menee kuitenkin suhteellisen rohkeasti. Lisäksi kasvattajat kertovat lapsen vaivautuvan aikuiselta saadusta hoivasta ja kosketuksesta.

Lapsen 4 kerrotaan koko vuorovaikutusleikkijakson aikana kokeneen monenlaisia tunteita, painopisteen ollessa kuitenkin pääsääntöisesti negatiivisissa tunteissa. Toinen kasvattajista arvelee negatiivisten tunteiden johtuvan osaksi siitä, että lapsen

toimintaa joudutaan päiväkodin arjessa rajaamaan suhteellisen paljon. Tunteitaan lapsi ilmaisee molempien kasvattajien näkemyksen mukaan melko kehittymättömästi muun muassa nimittelemällä ja satuttamalla toisia fyysisesti. Tällöin hän saa aikuisen huomiota, mutta negatiivisessa yhteydessä. Sinkkonen (2010, 75) kuvailee ristiriitaisesti kiintyneen lapsen oppineen saavan aikuisen lähelle ennakoimattomalla ja voimakkaalla toiminnalla ja tunteenpurkauksella. Kun lapsi ei varhaislapsuudessaan ole pystynyt ennakoimaan aikuisten tekemisiä ja oppinut hyväksyttäviä toimintamalleja, käyttäytyy hän siksi itse arvaamattomasti ja hoitaa näin omaa epävarmuuttaan.

Kasvattajien mukaan lapsi iloitsee onnistumisistaan harvoin, mutta joskus onnistuessaan hän nauraa ja näyttää aikaansaannostaan aikuisille. Lapseen saa luontevan katsekontaktin esimerkiksi silloin, kun hän istuu aikuisen sylissä tai vieressä sekä yhteisillä aikuisen ohjaamilla tuokioilla. Kyselylomakkeissa lapsen taantumisesta mainitsee toinen kasvattajista, joka kertoo taantumisen lapsen kohdalla ilmenneen aikuisten vedätyksenä ja vanhojen sääntöjen kyseenalaistamisena. Kasvattajien mukaan lapsi suhtautuu ristiriitaisesti aikuiselta saatuun hoivaan, sillä joskus hän tulee omaaloitteisesti syliin ja joskus hän ei edes halua pitää aikuista kädestä ja saattaa raapia. Ajoittain hän myös haastaa ja kyseenalaistaa aikuisen asettamia rajoja voimakkaasti.

Lapsen 5 tunteiden säätelyn ja ilmaisun kuvataan koko vuorovaikutusleikkijakson ajan olleen samanlaista: ailahtelevaa ja vähäistä. Onnistumisistaan lapsi iloitsee koko kehoa käyttäen ja äänekkäästi nauramalla. Molemmat kasvattajat kertovat, ettei lapsi oikeastaan koskaan näytä pettymystään ja he arvelevat tämän johtuvan lapsen kulttuurista, jossa pettymyksen tunteet on tapana piilottaa. Lapsi innostuu helposti ja usein aikuinen joutuu lapsen innokasta käyttäytymistä rajaamaan, sillä lapsi ei kykene itseään hillitsemään ja iloisuus muuttuu vääränlaiseksi riehakkuudeksi. Lapsen toiminta päiväkodin arjessa on usein rohkeaa ja varmaa. Katsekontaktin lapseen saa molempien kasvattajien mielestä helposti.

Yhteenveto

Ryhmämme lapsilla on ollut haasteita tunteiden säätelyssä ja ilmaisussa ja heidän itseluottamus ja itsetunto ovat näyttäneet melko heikkoina. Vuorovaikutusleikkijakson aikana neljän lapsen emotionaalisissa taidoissa ei ole ollut nähtävissä suurta

kehitystä päiväkodin arjessa, mutta yhtä lasta on selkeästi pystytty tukemaan tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisussa. Kasvattajien kuvailujen perusteella lapselle on välittynyt tunne siitä, ettei hänen tarvitse olla yksin surunsa ja ahdistuksensa kanssa, vaan hän voi turvautua niissä aikuiseen ja nauttia lapsena olosta. Kasvattajien mukaan yhdelle lapselle on saatu välitettyä tärkeitä kokemuksia aikuiselta saadusta hoi- vasta ja hänen kerrotaan hieman taantuneen pienemmän lapsen tasolle.

6.2.3 Toimintaan haastaminen ja sitouttaminen

Lapsella 1 on aikuisen ohjeiden noudattamisessa ja oman vuoron odottamisessa vielä paljon haasteita. Molemmat kasvattajat kuvailevat, että lapsen on vaikea ottaa vastaan aikuisen antamia ohjeita ja hän tarvitsee aikuisen välitöntä tukea vuoron odottamisessa. Lapsi kyseenalaistaa ympäristöään eikä välttämättä edes tahdo kuunnella aikuisen ohjeita. Hän on usein ohjatusta toiminnasta innoissaan, mutta hänellä on tarve päästä itse määräämään omaa ja toisinaan myös muiden toimintaa. Toinen kasvattajista kertoo lapsen suhtautuvan positiiviseen palautteeseen innolla ja usein hän sitä saadakseen korostaa toimintaansa, joka on sujunut hyvin. Lapsi pyytää aikuisen apua sitä tarvitessaan ja kysyy helposti asioista, joita hän ei ymmärrä.

Päiväkodin arjessa **lapsi 2** ottaa tasavertaisesti kontaktia kaikkiin aikuisiin. Molemmat kasvattajat kertovat, että halutessaan lapsi osaa noudattaa aikuisen antamia ohjeita ja maltaa odottaa omaa vuoroaan. Toinen kasvattajista täsmentää, että joskus lapsi ehdottelee omia sovelluksia leikkeihin ja pyrkii näin hallitsemaan tilannetta ja saamaan huomiota niin aikuisilta kuin vertaisilta. Välillä lapsi suhtautuu negatiivisesti yhteisiin ohjattuihin leikkeihin ja ilmaisee, että ne ovat lapsellisia, mutta hän ei kuitenkaan kieltäydy osallistumasta. Molemmat kasvattajat toteavat, että lapsessa on tapahtunut huomattavaa kehitystä muihin ihmisiin ja leikkeihin suhtautumisessa. Vuorovaikutusleikkijakson jälkeen hän ei ole enää yhtä paljon ehdotellut eri sovel- luseitoita eikä tuonut leikkien lapsellisuutta esille.

Lapsi 3 suhtautuu kasvattajien mukaan ympäristöönsä välillä varautuneesti, välillä luottavaisesti. Toisen vastaajan mukaan lapsi noudattaa aikuisen antamia ohjeita ongelmitta, toinen vastaaja mainitsee pojan olevan hieman omaehtoinen ja tämän

vaikuttavan siihen, että lapsi kuuntelee aikuisen ohjeita vaihtelevasti. Kummankaan vastaajan mielestä lapsen oman vuoron odottamisessa ei ilmene haasteita ja lapsi osallistuu mielellään yhteisille tuokioille. Itsenäinen työskentely sujuu lapselta vaihtelevasti ja joskus lapsi varmistaa useaan kertaan aikuiselta, mitä piti tehdä. Hän siis osaa pyytää apua sitä tarvitessaan. Positiivista palautetta lapsi ottaa vastaan arasti hymyillen. Päiväkodin kasvattajien kuvausten perusteella lapsella ei ole suuria haasteita toimintaan mukaan lähtemisessä, oman vuoron odottamisessa, itsenäisessä työskentelyssä ja palautteen vastaanottamisessa.

Lapsi 4 suhtautuu molempien kasvattajien mielestä hieman ristiriitaisesti ympäristöönsä: joihinkin aikuisiin lapsi luottaa enemmän ja joitakin hän testaa uudestaan ja uudestaan. Hän haastaa ajoittain tuttujakin aikuisia, mutta uusien aikuisten kanssa hän testaa rajoja ja aikuisten suhtautumista itseensä huomattavasti enemmän. Yhteisillä aikuisen ohjaamalla tuokioilla hän malttaa odottaa vuoroaan, innostuu yhteisistä hetkistä ja noudattaa vaihtelevasti aikuisten ohjeita. Aikuisen tuella ja johdonmukaisella asenteella lapsi selviää hienosti yhteisistä tuokioista, mikäli tuokion sisältö on tarpeeksi mielenkiintoista ja motivoivaa. Lapsi on helposti yllytettävissä riehakkaiseen menoon ja lapsen käytös riippuu pitkälti siitä, miten vertaiset toimivat. Lapsen halu palautteen vastaanottamiseen vaihtelee. Toinen kasvattaja kuvaa, että lapsen kokiessa jotain voimakasta tunnetta, hän ei halua aikuisen antamaa palautetta tai apua. Pian kuitenkin tunteen hieman laannuttua, lapsi ottaa vastaan mielellään palautetta ja kuuntelee aikuista.

Lapsi 5 suhtautuu luottavaisesti ympäristöönsä ja toinen kasvattaja toteaaakin, että lapsi on kuin kotonaan päiväkodissa. Aikuisen antamien ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen on ennen vuorovaikutusleikkijaksoa ollut hieman haasteellista ja toinen kasvattajista toteaa sekä ohjeiden kuuntelun että oman vuoron odottamisen taidon vahvistuneen vuorovaikutusleikkijakson aikana. Molempien kasvattajien mukaan lapsi suhtautuu hieman ristiriitaisesti positiiviseen palautteeseen. Kun lapsi iloitsee onnistumisestaan ja häntä kehuaan, saattaa hän lopettaa onnistumisesta ilakoinnin ja muuttua vaivautuneeksi. Usein hän kuitenkin nauttii aikuiselta saadusta huomiosta ja palautteesta. Lapsi pyytää harvoin aikuisen apua ja luovuttaa helposti

haasteellisen tehtävän edessä. Lapsi osallistuu kaikkeen yhteiseen toimintaan innolla ja itsenäisessä työskentelyssä hän usein tarvitsee aikuisen rinnalleen.

Yhteenveto

Toimintaan haastaminen ja sitouttaminen – osiossa kasvattajat ovat lähinnä kuvailleet lasten tämän hetkistä toimintaa päiväkodin arjessa, joten kyselyistä ei ole kaikkien lasten osalla ilmennyt varsinaista kehitystä. Kasvattajat kuvaavat, että osalla lapsista on vielä suuria tuen tarpeita oman toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamisessa ja heillä ilmenee tarvetta ympäristön hallintaan ja aikuisen testaamiseen. Joillakin lapsilla ei vastaavasti ennen leikkikerhon alkamista ole ollut haasteita oman vuoron odottamisessa tai ohjeiden kuuntelussa. Vuorovaikutusleikkijakson jälkeen kahdella lapsella on kuitenkin selvästi nähtävillä kehitystä: yhden lapsen kerrotaan suhtautuvan muihin ihmisiin ja leikkeihin myönteisemmin ja toisen malttavan odottaa omaa vuoroaan ja kuuntelevan ohjeita paremmin.

6.3 Tulosten lapsikohtaiset yhteenvedot

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia ja kuvailla millaista merkitystä vuorovaikutusleikkijaksolla on lasten sosioemotionaalille kehitykselle ja selvittää, miten lasten kehitys ilmenee päiväkodin arjessa jakson aikana. Tarkoituksenamme on ollut myös antaa päiväkodin kasvattajille konkreettinen apu lasten kehittymisen ja menetelmän hyödyllisyyden arviointiin. Olemme aiemmin kuvailleet lasten sosioemotionaalista kehitystä teema- ja lapsikohtaisesti eri konteksteissa, vuorovaikutusleikkiryhmässä ja päiväkodin arjessa. Tulosten yhteenvedossa kokoamme vielä jokaisen lapsen koko sosioemotionaalisen kehityksen yhteen.

Lapsen 1 sosiaaliset taidot ja toiminta vertaissuhteissa ovat vaikuttaneet leikkikerhon alkutaipaleella ikätasoon nähden kehittymättömiltä. Kasvattajat kuvaavat lapsen toimivan samalla tavalla myös päiväkodin arjessa ja kasvattajien kuvausten perusteella lapsi ottaa itselleen päiväkodissa pellen roolin. Leikkikerhossa lapsen sosiaalista kehitystä on tuettu ohjaajien mallin, yhteisten leikkien, positiivisen palautteen ja hyvien vuorovaikutuskokemusten avulla. Lapsen sosiaalinen kehitys ilmenee siinä, että leikkikerhon kuluessa lapsi alkaa hakea huomiota vertaisiltaan myönteisemmällä

keinoilla. Lapsen sosiokognitiiviset taidot ovat kehittyneet ja lapsi osaa leikkikerhon loppupuolella sopeuttaa käytöstään tilannesidonnaisesti paremmin eikä tule enää yhtä usein väärinymmärretyksi. Leikkikerhossa tapahtunutta kehitystä ei kasvattajien mielestä ole nähtävillä päiväkodin arjessa ja nyt lapsen sosiaaliin taitoihin on alettu kiinnittää enemmän huomiota, jotta leikkikerhossa tapahtunut kehitys ja opitut taidot siirtyisivät myös päiväkodin arkeen.

Lapsi ei tunnu nauttivan aikuisen kosketuksesta leikkikerhossa eikä päiväkodin arjessa. Leikkikerhossa lapseen ei ole saatu luontevaa katsekontaktia, mutta kasvattajien mukaan arjessa kontaktin saa lähes aina. Kasvattajat kuvailevat lapsella olevan suuria haasteita tunteiden voimakkuuden ja keston säätelyssä ja pettymyksiin hän suhtautuu usein aggressiivisesti. Leikkikerhossa lapsi ilmaisi tunteitaan vähän, lähinnä iloa onnistuessaan ja välinpitämättömyyttä hoivahetkillä eikä lapsen käytöksessä ilmennyt aggressiivisuutta. Lapsella on ollut suuri tarve kontrolloida ympäristöä ja muita ihmisiä. Leikkikerhossa lapsen tarve hallintaan väheni, joten hänen luottamuksensa itseensä ja muihin voidaan nähdä kasvaneen. Tuovilan (2008, 67) mukaan vuorovaikutusleikkimenetelmän aikuisjohtoisuuden ja selkeiden rakenteiden avulla lapsi voi alkaa luottaa asioiden sujumiseen ja siihen, että hän on turvassa. Näin lapsen tarve ympäristön hallintaan ja kontrollointiin alkaa vähentyä. Päiväkodin arjessa lapsen kontrolloimisen tarpeessa tai huomion hakemisessa ei ole nähtävillä muutosta.

Lapsen 2 toiminta vertaissuhteissa on leikkikerhossa ilmennyt alusta asti hyvänä.

Kasvattajat kuvailevat, että leikkikerhon myötä lapsi kohtelee myös päiväkodin arjessa vertaisiaan myötätuntoisemmin eikä hänellä ole enää samanlaista tarvetta kontrolloida ja arvioida heitä. Lapsesta ennalta saatujen tietojen mukaan lapsi on tarvinnut tukea tunteiden säätelyyn, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistamiseen. Vuorovaikutusleikkijakson alussa lapsen tunteiden ilmaisu on näkynyt molemmissa ympäristöissä vaihtelevana ja ristiriitaisena. Kasvattajien näkemykset ja havaintomme ovat yhdenmukaisia siinä, että vuorovaikutusleikkijakson aikana lapsen keinot negatiivisten tunteiden käsittelyssä ovat kehittyneet, hän osaa tunnistaa ja sanoittaa omia tunteitaan paremmin ja hän ilmaisee enemmän myönteisiä tunteita.

Lapsella on oikeus turvallisuuden tunteeseen, jonka kautta hän voi vapautua elämään lapsuuttaan ja jättää vastuun asioiden sujuvuudesta aikuiselle (Cacciatore ym. 2008, 214). Vuorovaikutusleikin avulla lapselle on pyritty välittämään ajatus ja tunne siitä, että hänellä on oikeus olla lapsi, käyttäytyä lapselle ominaisella tavalla ja nauttia olostaan huolehtimatta aikuisten asioista. Ryhmän toiminnan kuluessa lapsi on alkanut sekä meidän havaintojen että kasvattajien näkemysten mukaan iloita näkyvämmiin omista onnistumisistaan ja hakea aikuisen tukea tunteiden käsittelyyn. Myös lapsen tarve ympäristön hallintaan ja asioiden sujumisesta huolehtimiseen on vähentynyt. Uskomme, että lapsen sosioemotionaalisen kehityksen edistymiseen on vaikuttanut lapsen itsetunnon vahvistuminen ja luottamuksen kasvaminen muihin.

Lapsen 3 sosioemotionaalisisessa kehityksessä on nähtävissä myönteisiä muutoksia jokaisen kolmen teeman alueella leikkikerhossa. Leikkikerhossa lapsi on alkuun vaikuttanut rauhalliselta ja tunteitaan ylisäätelevältä. Toiminnan puolivälissä lapsen käyttäytymisessä on havaittavissa selkeitä ääripäitä ja hänen on haasteellista rauhoittua paikoilleen, kun hän on innostunut leikkimään riehakkaasti. Vuorovaikutusleikkijakson loppupuolella näyttää siltä, että lapsen toiminnan ääripäät ovat tasoittuneet ja tunteiden ylisäättely vähentynyt. Ryhmän toiminnan lopulla lapsen on alkuun verrattuna helpompi ottaa hoivaa vastaan, sietää kosketusta ja katsoa muita luontevammin silmiin. Ryhmätoiminnan alussa lapsen onnistumisista iloitsemista ei ole pysytty vähäeleisestä käyttäytymisestä tulkitsemaan, mutta vuorovaikutusleikkijakson loppua kohden lapsi on rentoutunut ja näyttää innostuneisuutensa avoimemmin.

Kasvattajat eivät ole havainneet lapsen sosioemotionaalisisessa kehityksessä muutosta päiväkodin arjessa. Keltikangas-Järvinen (2012, 61) kirjoittaa, että ujo lapsi ei välttämättä heti alkuun uskalla mennä muiden joukkoon, mutta tilanteen tullessa tutummaksi ja turvallisemmaksi, lapsi rohkenee toimimaan. Osa leikkikerhossa tapahtuneesta kehityksestä on siis voinut olla jo näkyvillä päiväkodin arjessa ennen ryhmätoiminnan alkua. Pohdimme, miten leikkikerhomme pieni ryhmäkoko on vaikuttanut lapsen kehitykseen. Päiväkodin ryhmät ovat lapsiluvuiltaan suuria ja leikkikerhossa lapsen kehitys on ilmennyt selvemmin vasta ryhmän kahtiajaon jälkeen. Jatkossa kehityksen tukemiseksi olisikin tärkeää, että lapsi saisi harjoitella toimintansa säätelyä ja ohjausta pienemmässä ryhmässä. Koemme, että lapsen kehitykseen on vaikutta-

nut se, että lapselle muodostuu oma rooli pienessä ryhmässä ja hänet on pystytty huomioimaan yhtä lailla kuin eloisimmat ja äänekkäämmät lapset.

Lapselle 4 leikkikerhossa osoittautuivat tärkeäksi lapselle mahdollistetut kokemukset hoivasta, huomiosta, positiivisesta palautteesta ja ryhmään kuulumisesta. Savola (2003e, 26) mainitsee, että lapsi ei voi koskaan saada liikaa oikeanlaista hellyyttä osakseen ja jokaisella lapsella on tarve tulla hyväksytyksi ja välitetyksi ja kokea olonsa turvalliseksi. Pidämme erityisen tärkeänä hetkiä, joina olemme nähneet lapsen nauttivan ja rentoutuvan aikuisen läheisyyden tarjoamasta turvasta. Sekä leikkikerhossa että päiväkodin arjessa on havaittu lapsen käytöksen taantumista, mikä on viestinyt meille siitä, että lapsen varhaiset kokemukset aikuisiin luottamisessa ja hoivan vastaanottamisessa ovat puutteellisia. Päiväkodin kasvattajien näkemysten mukaan lapsen taantuminen on näkynyt vanhojen sääntöjen kyseenalaistamisena ja lapsi suhtautuu ristiriitaisesti aikuisen antamaan hoivaan. Leikkikerhossa lapsi on asettunut hoivatilanteisiin aina myönteisesti tilanteista nauttien ja ryhmän toiminnassa hän on saanut ehkä joiltain osin korvattua puutteellisia kokemuksiaan.

Päiväkodin arjessa kasvattajat kuvailevat lasta avuliaaksi ja suosituksi vertaisten keskuudessa. Leikkikerhossa emme havainneet lapsen vertaissuhteissa juurikaan myönteistä toimintaa tai kehitystä, sillä lasta ei tuntunut kiinnostavan vertaisten huomio ja leikeissä hän toimi pääosin itsenäisesti. Myös lapsen tunteiden säätelyä on leikkikerhossa ollut vaikea havainnoida ja tulkita. Kasvattajat kertovat lapsen kokeneen vuorovaikutusleikkijakson aikana paljon negatiivisia tunteita. Tämän he ajattelevat johtuvan siitä, että lasta joutuu arjessa rajoittamaan paljon. Savolan (2003d, 37) mukaan kielteisillä tavoilla huomiota hakeva lapsi on tottunut siihen, että huonolla käyttäytymisellä saa varmasti aikuisen huomion ja tällöin huomio on lähinnä rajoittamista. Kasvattajien näkemysten mukaan rajoittamisen myötä lapsen onnistumisen kokemukset ja positiivinen palaute jäävät arjessa vähäisiksi. Vuorovaikutusleikissä lapsen negatiivinen käytös jätetään huomiotta eikä lapsi tällöin saa aikuiselta haluamaansa reaktiota ja joutuu kehittämään muita keinoja huomion saamiseksi. Lapsen keinot huomioon hakemisessa eivät näyttäytyneet leikkikerhon viimeisillä kerroilla enää yhtä kielteinä, mutta nämä pienet muutokset eivät siirtyneet päiväkodin arkeen.

Lapsi 5 näyttäytyy sekä leikkikerhossa että päiväkodin arjessa eloisana ja aktiivisena lapsena. Vertaistensa huomiota lapsi on alussa hakenut negatiivisella käytöksellä, mutta toiminnan edetessä hän on oppinut positiivisempia keinoja kontaktin ottamiseksi. Lapsen sosiokognitiivisten taitojen voidaan nähdä hieman kehittyneen, sillä leikkikerhossa sosiaalisissa tilanteissa toimiessaan lapsi osaa hieman paremmin sopeuttaa omaa käytöstään ja esimerkiksi tulkita vertaisten tunteita paremmin. Kasvattajien mielestä lapsen sosiaalisissa taidoissa tai vertaisten kanssa toimimisessa ei ole tapahtunut näkyvää muutosta päiväkodin arjessa. Henkilökohtaisen apuohjaajan tukemana lapsi on leikkikerhossa oppinut kuuntelemaan aikuisen antamia ohjeita ja odottamaan vuoroaan paremmin. Vuorovaikutusleikillä on ilmeisesti pystytty tukemaan lapsen itsesäätely- ja toiminnanohjaustaitoja myös päiväkodin arjessa, sillä kasvattajat kertovat myös näiden kehittymisen näkymisestä ja tämän helpottavan muun muassa lapsen osallistumista yhteisille tuokioille. Myös Luttinen (2006) mainitsee tutkimustuloksissaan kohderyhmänsä lasten ohjeiden noudattamisen, keskittymiskyvyn ja itsehillinnän kehittyneen vuorovaikutusleikkijakson aikana.

Leikkikerhossa lapsi on pääosin näyttänyt kokevan positiivisia tunteita ja kasvattajat mainitsevat, että myös päiväkodin arjessa lapsen on helppo iloita onnistumisistaan ja ilmaista positiivisia tunteita välillä iloisuuden kuitenkin muuttuessa vääränlaiseksi riehakkuudeksi. Lapsi ei näytä pettymystään ja tämän kasvattajat ajattelevat johtuvan kulttuurista. Kasvattajien mukaan lasta on aina saanut koskettaa ja hoivata ja häneen saa katsekontaktin luontevasti. Leikkikerhossa lapsi on alkuun suhtautunut hoivaan varautuneesti ja on pystynyt rentoutumaan hoivatilanteilla vasta leikin ja hupsuttelun avulla. Katsekontaktin lapsi on oma-aloitteisesti ottanut vasta leikkikerhon loppupuolella. Vaikuttaa siltä, että lapsi on halunnut ensin rauhassa tutustua ja varmistua, että meihin, uusiin aikuisiin voi luottaa, ennen kuin hän on asettunut hoivattavaksi.

7 POHDINTA

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tuoda esille, miten päiväkodissa voidaan vuorovaikutusleikkimenetelmän avulla tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Tutkimme opinnäytetyössämme lasten kehitystä vuorovaikutusleikkiryhmässä ja päiväkodin arjessa. Tavoitteenamme oli myös kehittää omaa ammatillista tietouttamme menetelmästä ja lapsen sosioemotionaalista kehityksestä ja tuoda päiväkodin kasvattajille väline lasten kehityksen arviointiin. Menetelmän valinnan jälkeen saimme toimeksiantajamme kanssa tehdyn yhteistyön tuloksena tutkimuskysymyksemme vastaamaan hyvin sekä omaa kiinnostustamme että työelämän toiveita ja tarpeita. Opinnäytetyömme vastaa ajankohtaiseen tarpeeseen, kun yhteiskunnassa pohditaan keinoja lasten ja perheiden tukemiseen peruspalveluiden sisällä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti opinnäytetyömme tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne antavat konkreettisia ja osuvia kuvauksia vuorovaikutusleikkimenetelmän mahdollisuuksista tukea lasten kehitystä.

Tulosten pohdinta

Tuloksistamme on pääteltävissä, että vuorovaikutusleikillä on merkitystä lapsen sosioemotionaalille kehitykselle ja merkitys vaihtelee lapsikohtaisesti. Käsityksemme mukaan menetelmän merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen persoonallisuus, temperamentti, kiintymyssuhde, voimavarat ja tuen tarpeet. Lapset toimivat aina kontekstisidonnaisesti ja omien yksilöllisten motiivien ohjatessa heidän käyttäytymistään. Myös esimerkiksi lasten kotioloilla ja päivähoitoon sopeutumisella on merkittävä rooli heidän kehityksessään. Vaikka vuorovaikutusleikki on voinut tukea lasten kehitystä monelta osin, lasten kokemukset muissa ympäristöissä ovat lapsille yhtä lailla tärkeitä. Opinnäytetyössämme ei ole voitu tutkia kaikkia lasten kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, joten emme voi olla täysin varmoja, mikä on juuri vuorovaikutusleikin aikaansaamaa kehitystä. Vaikka lapsen kehityksessä ei vuorovaikutusleikin jälkeen ole havaittavissa näkyvää kehitystä, Savola (2003a, 23) toteaa, että tärkeänä saavutuksena voidaan pitää jo sitä, kun lapselle on ryhmätoiminnassa mahdollistettu onnistumisen kokemuksia ja hän on suostunut kokemaan niitä.

Tuloksistamme ilmenee, että lasten sosioemotionaalinen kehitys näkyy eri tavoin eri konteksteissa, sillä kaikkien lasten kohdalla leikkikerhossa tapahtunut kehitys ei näy päiväkodin arjessa. Kasvattajat mainitsivat lapsilla olleen jo ennen leikkikerhon alkua sellaisia taitoja, joita me havaitsimme vasta leikkikerhon loppupuolella. Vaikka tuloksissamme on nähtävillä sosioemotionaalisen kehityksen edistymistä, emme voi olla täysin varmoja siitä, onko lapsi todella kehittynyt vai onko jo olemassa ollut kehitys vain näyttäytynyt myöhemmin. Me olemme tutkijoina olleet lapsille aluksi vieraita ja menetelmä on eronnut päiväkodin perinteisistä kasvatuskäytännöistä. Lapsilla on saattanut mennä aikaa toiminnan periaatteiden sisäistämiseen, uusiin aikuisiin tutustumiseen ja turvallisuuden tunteen muodostamiseen. Vuorovaikutusleikkijakso toteutettiin melko lyhyenä jaksena ja yksi kyselylomakkeeseen vastanneista kasvattajista muistuttaakin meitä siitä, ettei kymmenellä puolen tunnin ryhmäkerralla voida kaikkien lasten kohdalla saada näkyvää kehitystä aikaan päiväkodin arjessa. Lisäksi uskomme, että lasten iällä ja läsnäolokertojen määrällä on voinut olla vaikutusta tuloksiimme.

Pohdimme myös vuorovaikutusleikkiryhmän koon merkitystä lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen. Koivusen (2009, 84) mukaan päivähoitossa lasta kuormittavia tekijöitä ovat esimerkiksi iso lapsiryhmä, aikuisen riittämätön läsnäolo ja suuri vuorovaikutussuhteiden määrä. Kun leikkikerhomme ryhmäkoko on ollut pieni, on kaikille lapsille pystytty paremmin mahdollistamaan aikuisen tukea, palautetta ja hyviä kokemuksia. Isoissa lapsiryhmissä aikuisella on luonnollisesti vähemmän aikaa kiinnittää huomiota yhteen lapseen ja usein vuorovaikutus jää helposti varsin pinnalliseksi ja emotionaalisen yhteyden syntyminen vie aikaa. Pienen ryhmäkoon merkitys ilmenee havainnoissamme myös siinä, että ryhmän kahtiajaon jälkeen lasten kehitys alkoi näkyä entistä selkeämmin.

Tutkimusprosessin aikana olemme pohtineet vuorovaikutusleikkimenetelmän soveltuvuutta lasten kehityksen tukemiseksi ja jo tulososiossa olemme joidenkin lasten kohdalla pohtineet sitä, mistä periaatteista lapsi on saattanut erityisesti hyötyä. Vuorovaikutusleikin ollessa selkeästi aikuisen johtamaa lapset eivät ole yrityksistään huolimatta päässeet hallitsemaan ympäristöään ja aikuista. Ryhmäkertojen struktuurin avulla lasten on ollut helppo ennakoida tapahtumia ja struktuuri yhdessä aikuisen

myönteisen suhtautumisen kanssa on luonut lapsille turvallisuuden tunteen. Turvallisuuden tunteen ajattelemme omalta osaltaan edistäneen lasten rohkaistumista vertaisten kanssa toimimiseen ja omien tunteiden säätelyyn. Myös ulkoiset ärsykkeet ovat olleet ryhmässä vähäisiä. Yhteisten sääntöjen ja aikuisen välittömän tuen avulla on mahdollistettu kaikkien lasten osallistuminen ja jokaisen lapsen hyväksyminen leikkikerhoryhmään omina, ainutlaatuisina yksilöinä. Lapsen positiivisen haastamisen ja sitouttamisen kautta on varmistettu jokaiselle lapselle onnistumisia ja näin lapset ovat saaneet rakennusaineita oman myönteisen minäkuvansa ja itseluottamuksensa kehittämiseen.

Leikkikerhossamme oli kaksi maahanmuuttajataustaista lasta ja pohdimme tutkimuksemme aikana heidän kielitaitonsa ja kulttuurierojen merkitystä heidän kehitykselleen. Kielen haasteet saattoivat vaikuttaa heidän toimintaan vertaissuhteissa ja kulttuurierot tunteiden säätelyn ja ilmaisun kehittymiseen. Heidän kulttuurinsa mukaan esimerkiksi pettymystä ei ole sopivaa ilmaista, mikä vaikeutti lasten tunteiden säätelyn kehittymisen arviointia. Suomen kielen tuomat haasteet vaikuttivat kenties myös lasten toiminnanohjauksen taitoihin ja molemmilla lapsilla toiminnanohjaus vaati paljon aikuisen tukea. Kun lapsi esimerkiksi kuunteli aikuisen antamia ohjeita eikä ymmärtänyt puheen sisältöä, saattoi hän turhautua ja siten hänen käytöksensä muuttua levottomammaksi. Vuorovaikutusleikin periaatteita noudattaen leikkikerhossa ohjeistus oli kuitenkin vähäsanaista, mikä helpotti lasten mahdollisuutta ymmärtää ohjeita ja toimia niiden mukaisesti.

Tuloksissamme on huomioitava, että monen lapsen kohdalla kuvaukset sosiaalisista taidoista, tunteiden säätelystä ja itsesäätelystä kuvaavat lasten ikätasolle tyypillistä kehityksen keskeneräisyyttä ja toimintaa, vaikka olemme käsitelleet niitä kehityksen haasteina. Varhaislapsuuden aikana lapsi vasta kerää kokemuksia itsestään ja muista ja harjoittelee sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä käyttäytymisensä säätelyä. Tuolle ikävaiheelle tyypillistä on aikuisen asettamien rajojen testaaminen ja kyseenalaistaminen. Tällaisen testauksen ja sen tavan kautta, miten aikuinen lapsen käytökseen reagoi, lapsi hahmottaa itseään suhteessa muihin ja testaa aikuisen luotettavuutta. Vaikka lapset vasta harjoittelevat taitojaan, on taitojen kehittymisen arviointi kuitenkin tärkeää, jotta tarpeen tullen niitä voidaan alkaa tukea riittävän varhain.

Tutkimuksen toteuttamisen arviointia

Opinnäytetyömme on elänyt koko prosessin ajan laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan ja muun muassa teoriapohjamme muovautui tutkimustulostemme tarkastelun jälkeen alkuperäisestä suunnitelmasta eroavaksi. Pohdimme prosessin aikana tarkastelemmeko sosioemotionaalisia taitoja vai sosioemotionaalista kehitystä. Taitojen tarkasteluun ei olisi sisällynyt esimerkiksi myönteisemmän itseluottamuksen ja minäkuvan kehittymistä, jotka ovat olennaisia piirteitä ja tavoitteita vuorovaikutusleikissä. Tämän oivallettuamme päädyimme kehityksen tarkasteluun. Teoriapohjaa kirjoittaessamme huomasimme, että sosioemotionaalista kehitystä tarkastellaan eri näkökulmista. Tämän vuoksi opinnäytetyömme teoriapohjan näkökulman valitseminen ja rajaaminen osoittautui haasteelliseksi. Lopulta saimme mielestämme muodostettua teoriapohjasta ja tuloksista hyvin toisiaan vastaavan kokonaisuuden.

Tutkimuksemme lähestymistapa ja havainnointimenetelmä osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi valinnoiksi. Havainnoistamme löytyi paljon ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme vastaavaa aineistoa ja haasteeksi osoittautui aineiston rajaus. Tutkimusmenetelmänä osallistuvan havainnoinnin käyttäminen korosti omaa rooliamme, minkä vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota havaintojemme subjektiivisuuteen tutkimustulostemme luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä. Pyrimme refleктоimaan toimintaamme ja päätelmiämme jatkuvasti, jotta tutkimuksessa esitetyt tulokset ovat mahdollisimman totuudenmukaisia ja harkittuja. Tiedostimme tulosten objektiivisuutta heikentäväksi tekijäksi sen, että osasta leikkikerhon lapsista tuli meille melko läheisiä, sillä tämä vaikeutti toisinaan omien tunteiden ja ajatusten pois sulkemista havainnoinnista. Ryhmäkertojen jälkeen käydyt keskustelut auttoivat eriyttämään havainnot ja tulkinnat toisistaan ja päiväkirjoja yhdistäessämme totesimme niiden täydentävän toisiaan eikä havainnoissamme esiintynyt merkittäviä eroavaisuuksia.

Kyselylomake oli resurssien puitteissa tarkoituksenmukainen valinta, mutta sen toteutuksessa olisi pitänyt olla tarkempi ja aiheeseen paremmin perehtynyt. Olisimme voineet painottaa enemmän vuorovaikutusleikkijakson aikana tapahtuneen muutoksen huomioimista, sillä monessa palautuneessa lomakkeessa kasvattajat olivat kuvailleet tapahtuneen kehityksen sijaan lasten sosioemotionaalista kehitystä lomakkeeseen vastaamisen hetkellä. Pohdimme, olisiko ollut järkevää toteuttaa kasvattajille

kyselyt ennen vuorovaikutusleikkiä ja sen jälkeen, jolloin mahdollisen kehityksen olisi voinut todeta selvemmin. Tutkimuksemme toteutettiin kuitenkin lyhyenä ajanjaksona ja kasvattajat eivät välttämättä olisi kokeneet sitä mielekkääksi, sillä he esittivät jo nyt kritiikkiä kyselyn kuormittavuudesta. Myös kyselylomakkeen suunnitteluun vaaramamme aika osoittautui lyhyeksi emmekä ehtineet hioa kyselyä kaikilta osin haluamamme mukaiseksi. Koemme menetelmää ja sosioemotionaalista kehitystä koskevan tietomme kasvaneen prosessin myötä ja kyselylomakkeessa on jälkeempään tarkasteltuna kohtia, joissa olisimme voineet asetella kysymykset ja niiden sisällöt eritavoin. Jos kyselyt toteutettaisiin uudelleen, muotoilisimme kysymyksiä ymmärrettävimmiksi ja poistaisimme niissä esiintyviä päällekkäisyyksiä.

Pohdimme opinnäytetyöprosessimme alussa työmme hyötyä työelämälle. Tutkimuskysymystemme lisäksi kyselylomakkeen toteutuksella annettiin lasten kotiryhmien kasvattajille apuväline leikkikerhoon osallistuneiden lasten kehityksen arvioimiseksi päiväkodissa. Myös Kinnusen ja Montosen (2008) tutkimustuloksissa on tuotu esille kasvattajien hyötyminen lasten kehityksen tarkastelusta. Heidän tutkimuksessaan kasvattajat olivat ohjanneet vuorovaikutusleikkiryhmiä ja käyttäneet ryhmän havainnoinnin tukena sitä varten laadittua kaavaketta. Kaavakkeen täytön he kokivat konkreettisenä tukena sekä lapsen kehityskaaren huomioinnissa että vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Uskomme, että päiväkodin kasvattajien vastaaminen laatimaamme kyselylomakkeeseen antoi kasvattajille hyvän mahdollisuuden pohtia lasten kehityksen tilannetta, vielä olemassa olevia haasteita ja kenties näiden tarkastelujen pohjalta he hyödyntävät tietojaan myös arjen toimintojen suunnittelussa.

Opinnäytetyön myötä ammatillinen osaamisemme kehittyi merkittävästi ja tietouksemme erityisesti varhaisten kokemusten ja kiintymyssuhteen laadun merkityksestä ihmisen koko elämänkaareissa on kasvanut. Vuorovaikutusleikistä saimme konkreettisia keinoja moniin arjen tilanteisiin ja toiminnan suunnitteluun ja koemme, että oppimaamme voi hyödyntää kaikessa sosiaalialan työssä. Vuorovaikutusleikkiä saavat ohjata ainoastaan vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneet kasvattajat, mutta menetelmän piirteitä voi hyödyntää kuka tahansa lasten ja perheiden kanssa työskentelevä. Kinnusen ja Montosen (2008) tutkimustulosten mukaan vuorovaikutusleikkiä käyttäneet kasvattajat kokivat tulleensa tietoisimmiksi omista kasvatuskäytännöis-

tään ja olivat löytäneet vuorovaikutusleikin myötä uusia näkökulmia muun muassa lapsen yksilölliseen huomiointiin, kasvun ja kehityksen tukemiseen ja lapsihavainnointiin. Apuohjaajien ja tutkijoiden roolissa myös me saimme vuorovaikutusleikki-menettelmän kautta uusia näkökulmia lapsen kehityksen laaja-alaiseen tukemiseen ja opimme paljon uutta erityisesti struktuurin, hoivan ja lapsen myönteisen vahvistamisen merkityksestä.

Päivähoidossa kasvattajat kohtaavat koko ajan enemmän riskilapsia, joilla on tunne-elämän ja kiintymyskäyttäytymisen haasteita. Näiden alueiden pulmat heijastuvat lapsen koko kehitykseen. (Välivaara 2010, 2.) Opinnäytetyömme lähtökohtana oli tutkia menetelmää, jolla voidaan tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä ja vaikuttaa sitä kautta lapsen myöhempään hyvinvointiin. Menetelmällä on kokemus-temme perusteella tärkeä ennaltaehkäisevä ja kuntouttava merkitys ja tutkimustuloksemme osoittavat vuorovaikutusleikin myönteisen merkityksen lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukena. Myös lapset, joiden kohdalla ei ole havaittavissa näkyvää kehitystä, ovat saaneet ryhmässä yksilöllistä huomiota, hoivaa ja myönteisiä kokemuksia ja ovat näin voineet alkaa muuttua sisältäpäin myönteisimmiksi. Menetelmässä korostetaan jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta ja tähän ajatukseen viittaamme myös opinnäytetyömme otsikossa. Vuorovaikutusleikin hyödyn monipuolisuuden vuoksi on mielestämme tärkeää, että lasten kehitystä tuettaisiin jatkossakin kaikissa lapsen elinympäristöissä. Uskomme, että menetelmän avulla pystytään tukemaan koko perheen hyvinvointia, sillä lapsen kehityksessä tapahtuneet positiiviset muutokset heijastuvat todennäköisesti myös perheen arkeen.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Opinnäytetyömme osoittaa vuorovaikutusleikin sopivan lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi päiväkodissa. Tutkimme vuorovaikutusleikkiä päiväkodin kasvattajien ja meidän, päiväkodin ulkopuolisten havainnoijien, näkökulmasta. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla päiväkodissa toteutettavan vuorovaikutusleikin tutkiminen ryhmätoimintaan osallistuvien lasten vanhempien näkökulmasta ja selvittää, miten he kokevat menetelmän tukeneen heidän arkeaan kotona. Jos tutkimuksen kohdejoukko olisi isompi ja vanhempien osallistaminen mahdollista, olisi hyödyllistä

selvittää myös lasten varhaislapsuutta ja perhehistoriaa, jotta lapsen kehittymistä voisi ymmärtää laajemmin.

Opinnäytetyössämme jätimme lasten sukupuolet kertomatta säilyttääksemme tutkimuksessa lasten anonyymiyden. Vaikka leikkikerhossamme oli sekä tyttöjä että poikia, emme ole tuloksia analysoidessamme voineet huomioida sukupuolen merkitystä lapsen kehityksessä. Kohderyhmän ollessa suurempi, olisi mielenkiintoista tutkia, miten lapsen sukupuoli vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Vaikka lapsen sukupuolta ei yleensä nähdä lapsen kehitystä ohjaavana ja toimintaa selittävänä tekijänä, vaikuttaa se muun muassa ruumiin- ja aivojen rakenteen erojen kautta oppimiseen.

Löysimme paljon erilaisia tutkimuksia, joissa on selvitetty ammattihenkilöstön näkemyksiä ja kehittymistä vuorovaikutusleikin käyttäjinä. Vuorovaikutusleikkiä olisi hyödyllistä tutkia myös lasten omasta näkökulmasta ja kartoittaa esimerkiksi sitä, pitävätkö lapsen kyseisestä toiminnasta ja minkä vuoksi. Sekä lasten että perheiden näkökulmasta tutkiminen tuo monenlaisia haasteita niin eettisyyteen kuin lasten ymmärtämiseen.

LÄHTEET

Ahonen, T. 2011. Esipuhe: Kuka meitä säätelee? Teoksessa Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Toim. Aro, T. & Laakso, M-L. Porvoo: Bookwell Oy, 6-9.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Arki, arvot, elämä, etiikka. 2005. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry:n julkaisu. Viitattu 9.10.2012. <http://www.talentia.fi/>, työelämä, hyvä työpaikka, ammattietiikka, linkit, ammattieettiset ohjeet.

Aro, T. 2011a. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Toim. Aro, T. & Laakso, M-L. Porvoo: Bookwell Oy, 10–19.

Aro, T. 2011b. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Toim. Aro, T. & Laakso, M-L. Porvoo: Bookwell Oy, 20–41.

Aro, T. 2011c. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Toim. Aro, T. & Laakso, M-L. Porvoo: Bookwell Oy, 106–119.

Cacciatore, R. N.d. Lapsen itsetunto ja varhaiset vuorovaikutussuhteet. Viitattu 17.9.2012. <http://www.raisacacciatore.fi/131>

Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Juva: WS Bookwell Oy.

Hautamäki, A. 2011. Lapsen kiintymyssuhteet ja niiden vaarantuminen. Teoksessa Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Toim. Sinkkonen, J. & Kalland, M. Helsinki: WSOYpro Oy, 29–69.

Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hyvärinen, K. & Sankala, S. 2010. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.10.2012. http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/22454/opinnayte_Hyvarinen_Sankala.pdf?sequence=1

Jernberg, A. & Booth, P. 2003. Theraplay Vuorovaikutusterapian käsikirja. Psykologien Kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Kalland, M. 2011. Päivähoito kiintymyssuhdeteorian valossa. Teoksessa Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Toim. Sinkkonen, J. & Kalland, M. Helsinki: WSOYpro Oy, 147–171.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja – sarja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kela, L. & Kyyrö, R. 2009. ÖRKKIMÖRKKIKÄSIKERHO – vuorovaikutusleikki lapsen itsetunnon kohottamisen ja rohkaisemisen apuna. Opinnäytetyö. Diak Etelä, Helsinki. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 17.10.2012. http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/5071/Helsinki_Kela_2009.pdf?sequence=1
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, S. & Montonen, M. 2008. Vuorovaikutusleikki työvälineenä päiväkodissa - Vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneiden lastentarhaopettajien kokemuksia. Opinnäytetyö. Diak Etelä, Helsinki. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 8.10.2012. http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2008/7752c6_Helsinki_Kinnunen_2008.pdf
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Juva: Bookwell Oy, 70–85.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kontu, E. 2001. Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan – ”Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”. Teoksessa Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Toim. Pihlaja, P. & Kontu, E. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 2001:14. Helsinki: Edita Oy, 84–110.
- Kovasin, M. 2012. Sosiaali- ja terveyspalvelujen tila. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 12.9.2012. http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/03_muut_asiakirjat/20120214Perusp/02_Kovasin.pdf
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laitinen, J. 2011. Leikin ja ilon voimalla. Talentia-lehti 1.2011, 36–39.

L 25.3.1983/304, 2 a §. Laki lasten päivähoidosta. Viitattu 17.10.2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Luttinen, H. 2006. Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa? Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Viitattu 29.6.2012.

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7793/URN_NBN_fi_jyu-2006553.pdf?sequence=1

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Toim. Metsämuuronen, J. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 79–147.

Munns, E. 2011. Theraplay: Attachment-Enhancing Play Therapy. Teoksessa Foundations of play therapy. Second edition. Toim. Schaefer, C.E. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 275-296.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Punamäki, R-L. 2011. Vanhemmuuteen siirtyminen: raskausajan ja ensimmäisen vuoden kiintymyssuhteet. Teoksessa Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen. Toim. Sinkkonen, J. & Kalland, M. Helsinki: WSOYpro Oy, 95–114.

Ritmala, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2009. Lapsen aika. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Toim. Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26–51.

Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Bookwell Oy.

Salmi, A. 2010. Vuorovaikutusleikkiä ja ryhmätheraplayta päivähoidossa. Päiväkotien ja erityis päivähoiton henkilökunnan näkemyksiä ja kokemuksia ohjaamastaan toiminnasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Viitattu 8.10.2012.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25954/URN:NBN:fi:jyu-201101291178.pdf?sequence=1>

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Salo, S. 2003. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Toim. Sinkkonen, J. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 44–77.

Savola, S. 2003a. HOIVAAVA vuorovaikutteinen leikki, osa 1. Pikkuväki 2, 22–23.

Savola, S. 2003b. HOIVAAVA vuorovaikutteinen leikki, osa 2. Pikkuväki 3, 28–30.

Savola, S. 2003c. HOIVAAVA vuorovaikutteinen leikki, osa 3. Pikkuväki 4, 34–37.

Savola, S. 2003d. HOIVAAVA vuorovaikutteinen leikki, osa 4. Pikkuväki 5, 34–37.

Savola, S. 2003e. HOIVAAVA vuorovaikutteinen leikki, osa 5. Pikkuväki 6, 26–29.

Silvén, M. & Kouvo, A. 2010. Vuorovaikutus, varhainen kiintymyssuhde ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa Varhaiset ihmissuhteet. Polku lapsen suotuisaan kehitykseen. Toim. Silvén, M. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 65–90.

Sinkkonen, J. 2010. Elämäni poikana. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2005. Johdanto: Ihminen tarvitsee toisen läheisyyttä. Teoksessa Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Toim. Sinkkonen, J. & Kalland, M. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 7-11.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatustalainsäädännön kehittämiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:28. Helsinki: Yliopistopaino.

Sosiaaliportti. 2012. Muut lastensuojelun avohuollon tukitoimet. Viitattu 30.8.2012. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/avohuolto/muuttukitoimet/>

Suomen Theraplay-yhdistys ry. N.d. Viitattu 17.10.2012.

<http://www.theraplay.fi/index.php?k=4209>

<http://www.theraplay.fi/index.php?k=11400>

Tamminen, T. 2005, 235. Poikkeavat kiintymyssuhteet. Teoksessa Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Toim. Sinkkonen, J. & Kalland, M. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 234–249.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuovila, P. 2008. Menetykset ja lapsen kehitys. Teoksessa Menetyksistä mahdollisuuksiin. Perhehoitoa lasten ja vanhemmuuden tueksi. Toim. Ketola, J. Juva: WS Bookwell Oy, 29–75.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vataja, A. 2009. Vuorovaikutusleikki päivähoitossa. Koulutusmateriaali 16–17.3.2009. Jyväskylä.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Välivaara, C. 2010. IHMEET TAPAHTUVAT ARJESSA! – kiintymyssuhteissaan traumatisoituneiden lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa. Lastensuojelun erityisosaamisen keskus. Pesäpuu ry. Viitattu 24.10.2012.

http://www.pesapuu.fi/media/uploads/dokumentit/raportit/traumatisoitunut_lapsi_varhaiskasvatuksessa.pdf

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Espoo: Oriental xPress Oy.

LIITTEET

Liite 1. Kysely päiväkodin kasvattajille.

Hei!

Opiskelemme Jyväskylän ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa kolmatta vuotta ja teemme laadullista opinnäytetyötä vuorovaikutusleikistä lapsen sosioemotionaalisten taitojen tukena. Tavoitteenamme on osallistuvan havainnoinnin kautta esittää lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä vuorovaikutusleikkiryhmässä syksyn 2011 aikana. Pyrimme myös havainnollistamaan, miten ja mitkä ryhmässä opitut taidot ovat siirtyneet päiväkodin arkeen päiväkodin henkilökunnan näkökulmasta ja mitä muutoksia lapsen taidoissa on tapahtunut. Kyselylomake on tarkoitettu niille päiväkodin työntekijöille, jotka päivittäin ovat ryhmään osallistuneiden lasten kanssa yhteistyössä päiväkodin arjessa.

Pyydämme sinua palauttamaan kyselylomakkeen 9.12 mennessä palautuslaatikkoon, joka sijaitsee kahvihuoneessa. Vastauksesi on meille ja tutkimuksemme onnistumisen kannalta erittäin tärkeä. Lisäksi kyselylomake antaa päiväkodin henkilökunnalle konkreettisia esimerkkikysymyksiä lapsen kehityksen arvioinnin tueksi. Aloita kyselylomake täyttämällä alla olevat taustatiedot, jatka itse kysymyksiin ja tuo esille syksyn 2011 aikana tapahtunutta kehitystä.

Tarvittaessa voit ottaa yhteyttä meihin. Vastaamme mielellämme kysymyksiin ja otamme vastaan palautetta!

Ystävällisin terveisin Heini Peräkylä 040xxxxxxx

Sanni Saksman 040xxxxxxx

Kiitos vastauksestasi etukäteen!

Taustatiedot

Työnimike _____

Työvuodet päivähoidossa ____ ja työvuodet tässä yksikössä ____

Lapsen numero ____

Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Vuorovaikutusleikin tavoitteena on, että lapsi uskaltaa luottaa muihin, osaa tunnistaa muiden tunteita sekä osaa ottaa vastaan ja käyttää hyvää kosketusta. Arvioi, miten lapsi on kehittynyt sosiaalisissa taidoissa syksyn 2011 aikana osallistuttuaan vuorovaikutusleikkiryhmään.

1. Kuvaile lapsen asemaa ja toimintaa vertaissuhteissa.


2. Millaisia leikkejä lapsi leikkii vertaisten kanssa? Millainen rooli lapsella leikeissä on?

3. Miten ja millaisissa tilanteissa lapsi pyytää tai tarjoaa apua vertaisilleen?

4. Mihin lapsi pyrkii vuorovaikutuksellaan?



5. Millä tavalla lapsi hakee huomiota vertaisiltaan? Miten lapsi itse huomioi vertaisiaan?



6. Kuvaile lapsen fyysistä kosketustapaa muita kohtaan.



Emotionaaliset taidot

Vuorovaikutusleikin päämääränä on parantaa lapsen tervettä itseluottamusta ja muuttaa lapsen käsitystä itsestään positiivisemmaksi. Arvioi, miten lapsi on kehittynyt emotionaalisissa taidoissa syksyn 2011 aikana osallistuttuaan vuorovaikutusleikkiryhmään.

1. Miten lapsen tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu on kehittynyt?

2. Millaisia tunteita lapsi pääosin kokee ja miten voimakkaita ne ovat?

3. Kuvaile lapsen itsesäätelytaitoja. Millä tavalla lapsi käsittelee pettymyksiään?

4. Miten lapsi iloitsee onnistumisistaan? Näyttääkö lapsi avoimesti positiivisia tunteitaan?

5. Miten ja millaisissa tilanteissa lapsen saa luontevan katsekontaktin?

6. Miten lapsen luottamus omaan itseensä ilmenee päiväkodin arjessa?

7. Miten lapsi ottaa aikuisen antaman hoivan ja lohdutuksen vastaan?

Toimintaan haastaminen ja sitouttaminen

Vuorovaikutusleikkiin kuuluu toimintaan haastaminen ja sitouttaminen. Tavoitteena on, että lapsi voi luottaa aikuiseen ja positiivisen palautteen ja toiminnan kautta muuttua sisältäpäin myönteisemmäksi. Arvioi, miten lapsi on kehittynyt toiminnan jäsentämisessä ja toimintaan osallistumisessa syksyn 2011 aikana osallistuttuaan vuorovaikutusleikkiryhmään.

1. Miten lapsi suhtautuu ympäristöönsä? Miten lapsi luottaa aikuiseen?

2. Millä tavalla lapsi noudattaa aikuisen asettamia ohjeita? Miten lapsi malttaa odottaa vuoroaan?

3. Miten lapsi ottaa aikuisen tarjoaman tuen, avun ja positiivisen palautteen vastaan? Millaisissa tilanteissa ja millä tavalla lapsi itse pyytää aikuisen apua?

4. Miten lapsi innostuu ohjatusta toiminnasta ja osallistuu yhteisiin aktiviteetteihin? Miten lapsi työskentelee itsenäisesti?

Mitä muuta haluat sanoa lapsen sosioemotionaalisisista taidoista?

Liite 2. Lupalomake huoltajille.

Arvoisat vanhemmat!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Jyväskylän ammattikorkeakoulusta. Suuntautumisenamme on varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen työ. Suoritamme valinnaista harjoittelua täällä --- päiväkodissa tänä syksynä ja teemme samalla opinnäytetyötä vuorovaikutusleikin merkityksestä lapsen sosioemotionaalille kehitykselle.

Opinnäytetyössämme tarkoituksena on osallistua ja havainnoida erityislastentarhanopettaja --- ohjaamaa vuorovaikutusleikkiryhmää, johon Teidän lapsenne osallistuu. Tutkimusmenetelminämme ovat osallistuva havainnointi sekä lasten haastattelu. Teemme havaintoja vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnan ohessa. Opinnäytetyöstä ei saa selville lasten henkilöllisyyttä eikä edes päiväkodin nimeä mainita. Näin ollen ulkopuoliset eivät voi yhdistää lastanne opinnäytetyöhömmme ja lisäksi olemme sitoutuneet noudattamaan salassapitosopimusta.

Nyt pyydämme Teiltä kirjallista lupaa havainnoidaksemme lastanne ja käyttääksemme havaintojamme hyväksi opinnäytetyössämme.



Vastaamme mielellämme kysymyksiinne ja kerromme opinnäytetyöstämme lisää!

Syysterveisin

Heini Peräkylä (puhelinnumero X, sähköpostiosoite X)

Sanni Saksman (puhelinnumero X, sähköpostiosoite X)

Lupalomakkeessa käytettyyn kuvaan viitattu 10.9.2011.

<http://www.cccl.org/children.htm>

Lupa-anomus lapsen osallistumisesta opinnäytetyöhön

Lastamme

____ saa havainnoida sekä haastatella, ja havainnot saa käyttää opinnäytetyössä

____ ei saa havainnoida tai haastatella opinnäytetyötä varten

Päiväys

Huoltajien allekirjoitukset

Kiitos!