

OMPPUSATOA

Omahoitajuuden ja pysyvien pienryhmien merkitys leikkiin
alle 3-vuotiaiden Veitikka-päiväkotiryhmässä

Suvi Lukkarinen - Sanna Riihelä
Opinnäytetyö 2010
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Diak Etelä Järvenpää
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK) +
Lastentarhanopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Lukkarinen Suvi & Riihelä Sanna. Omppusatoa –Omahoitajuuden ja pysyvien pienryhmien merkitys leikkiin alle 3-vuotiaiden Veitikka-päiväkotiryhmässä. Järvenpää, syksy 2010, 65 s., 2 liitettä. ammattikorkeakoulu, Diak Etelä Järvenpää, sosiaalialan koulutusohjelma. Sosiaali- ja kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Sosionomi AMK.

Opinnäytetyö toteutettiin Riihimäen kaupungin Junailijankadun päiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten Veitikka-ryhmässä, jossa 2006 aloitettiin kehityshanke, Omppu-projekti, jonka tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa nykyaikaista pienten lasten päivähoitoa. Keinoina tavoitteiden saavuttamiseen käytettiin uusia työmuotoja, omahoitajuutta ja pysyviä pienryhmiä. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkimuksella selvittää, miten lasten valmius ja sitoutuminen omaehtoisin leikkeihin näyttäytyy ja miten aikuinen niitä tukee arjen eri tilanteissa Veitikka-ryhmässä. Arjen eri tilanteilla tutkimuksessa tarkoitetaan omassa pienryhmässä toimimista omahoitajan kanssa, omassa pienryhmässä toimimista muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä ryhmässä toimimista tai sekoitetussa pienryhmässä toimimista. Tämän takia työmme sai nimekseen ”Omppusatoa”.

Tutkimus oli laadullinen ja tutkimusongelmaamme lähestyimme monilla aineistonkeruumenetelmillä. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla Veitikka-ryhmän lapsia ja aikuisia leikin tutkimuskysymysten näkökulmasta ja haastattelemalla henkilökuntaa.

Yhteenvedon kiintymyssuhdeteorian valossa tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa, voidaan päätellä, että omahoitajan kanssa omassa pysyvässä pienryhmässä syntyvä toissijainen kiintymyssuhde tukee sen laatuista positiivista vuorovaikutusta, joka parantaa sitoutumista yhteiseen intressiin, leikkiin, niin aikuisella, kuin lapsellakin.

Asiasanat: leikki, pienryhmät, omahoitajuus, kvalitatiivinen tutkimus

ABSTRACT

Lukkarinen Suvi and Riihelä Sanna. Significance of assigned nurses and permanent small groups for play in Veitikka kindergarten group for under three years old children. 65 pages, 2 appendices. Language: Finnish. Järvenpää, Autumn, 2010. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

The thesis was carried out in a kindergarten group for under three years old children in Riihimäki. The purpose of the thesis was to find out how children's readiness and commitment to self-play appeared, and how adults supported it in everyday situations in Veitikka group. Everyday situations in the research mean acting in their own small groups with the assigned nurse, acting in their own small groups with someone else than with the assigned nurse, or acting all with one another or blended in a small group.

The research was qualitative and the research problem was approached with many data collection methods. The data was collected by observing the Veitikka group children and adults from the perspective of research questions. Also pre-conceived evaluation questions and interviews of the staff were used.

In summary, in the light of attachment relation theory, the results of the research analysis show that a secondary attachment relation that arises in the permanent group of an assigned nurse enhances positive interaction which improves commitment to a common interest, namely play, both for the child and the adult.

key words: play, small groups, assigned nurse, qualitative research

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1	Toimintaympäristö	8
2.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	8
2.3	Laadullinen tutkimus	11
2.4	Monimenetelmäisyys	12
3	LEIKKIÄ TUKEVA TYÖN ORGANISOINTI VARHAISKASVATUKSESSA	14
3.1	Varhaiskasvatus	14
3.2	Psykologis-pedagoginen näkökulma leikkiin.....	15
3.3	Leikin asema varhaiskasvatuksessa.....	18
3.4	Alle 3-vuotiaan lapsen leikin tukeminen päivähoitossa	20
3.5	Omahoitajuus.....	21
3.6	Pysyvät pienryhmät	24
4	KIINTYMYSSUHDETEORIA.....	26
4.1	Kiintymyssuhteen muodot.....	26
4.2	Toissijainen kiintymyssuhde	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	29
5.1	Prosessiarviointi.....	29
5.2	Arvioitsijan rooli.....	30
6	TUTKIMUSAINEISTO.....	32
6.1	Havainnointi	32
6.2	Teemahaastattelu	33
6.3	Aineiston analyysi	35
7	TUTKIMUSTULOKSET	41
7.1	Tulosten tulkinnasta.....	41
7.2	Lasten omaehtoisesti aloitetut leikit	42
7.3	Aikuisen aloitteesta aloitetut leikit	43
7.4	Aikuisen tuki leikkien jatkamisessa	44
7.5	Kahden keskeiset hetket lapsen ja aikuisen välillä	45
7.6	Henkilökunnan haastattelu.....	45
7.7	Yhteenveto.....	48
7.8	Kehittämisehdotukset.....	51

8	TUTKIMUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS	52
9	POHDINTA	54
	LÄHTEET:.....	58
	LIITTEET	63
	LIITE 1 LIS-YC-asteikon tasot	
	LIITE 2 Teemahaastattelu Veitikoissa 05/2010	

1 JOHDANTO

Opinnäytetyö toteutettiin Riihimäen kaupungin Junailijankadun päiväkodin alle 3-vuotiaiden lasten Veitikka-ryhmässä. Vuonna 2006 aloitettiin Junailijankadun päiväkodissa kehityshanke, Ompu-projekti, jonka tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa Veitikka-ryhmässä nykyaikaista pienten lasten päivähoitoa, joka turvaa ja ottaa huomioon alle 3-vuotiaan lapsen kehitykseen liittyvät ominaispiirteet, sekä palvelee perhettä parhaalla mahdollisella tavalla. Keinoina tavoitteiden saavuttamiseen käytettiin uusia työmuotoja, omahoitajuutta ja pysyviä pienryhmiä. Koska hanke jäi tuolloin vaille arviointia, toimii opinnäytetyömme myös osaltaan palautteena toteutetusta hankkeesta. Tämän takia työmme sai nimekseen ”Ompusatoa”.

Emme arvioi tässä opinnäytetyössä koko kehityshanketta, vaan keskitymme tarkastelemaan siitä kahta osaa, omahoitaja työtapaa ja pysyvien pienryhmien käyttöä. Edellä mainittuja työtapoja tarkastelemme siitä näkökulmasta, miten lasten valmius ja sitoutuminen omaehtoisin leikkeihin näyttäytyy ja miten aikuinen niitä tukee arjen eri tilanteissa Veitikka-ryhmässä. Arjen eri tilanteilla tutkimuksessa tarkoitetaan omassa pysyvässä pienryhmässä toimimista omahoitajan kanssa, omassa pysyvässä pienryhmässä toimimista muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä ryhmässä toimimista tai sekoitetussa pienryhmässä toimimista.

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen esittelemme kahdessa pääluvussa. Ensiksi käsittelemme leikkiä tukevan työn organisointia varhaiskasvatuksessa, tarkastelemme varhaiskasvatus-käsitettä ja kerromme aikaisemmista leikkiä koskevista tutkimuksista ja niissä tehdyistä havainnoista. Tämän jälkeen perustelemme psykologis-pedagogisen näkökulmamme leikkiin, sekä kuvaamme erityisesti pienen lapsen leikin edellytyksistä päivähoitossa. Kerromme lisäksi leikkiä tukevan näkökulman valossa omahoitajatyötavasta ja pysyvien pienryhmien käytöstä. Tämän jälkeen käymme läpi John Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoriat, joka vaikuttaa omahoitajuuden taustalla. Kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsuuden varhaiset ihmissuhteet luovat perustan tunteiden ja ajattelun

kehittymiselle. Koska pienen lapsen kiintymyssuhdetta ja sille aiheutuvia riskejä päivähoidon alkaessa on tutkittu paljon, emme erityisesti keskity tähän alueeseen, vaikka sitä ei tässä yhteydessä täysin voi välttääkään. Avaamme teoreettisessa taustoituksessa kiintymyssuhteen käsitettä, koska tutkimuksen tuloksia arvioitaessa kiintymyssuhteen ja varsinkin toissijaisen kiintymyssuhteen merkitys nousee esille.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu prosessiarvioinnin näkökulmasta. Tutkimukseen emme lähteneet vailla ennakko-odotuksia, vaan alusta lähtien meillä oli lähtöoletuksena, että omahoitajan kanssa omassa pienryhmässä toimiessaan, lapsen mahdollisuudet laadullisesti parempaan leikkiin olisivat turvatummat kuin muissa tilanteissa. Näemme tärkeäksi oman sosionomin työmme kannalta sekä ymmärtää sitä yhteisöllistä toimintaa, joka pienillä lapsilla tuo esille saumattoman kytkeytymisen ympäristön muuttujiin, että kehittää omaa tutkivaa työtettämme. Haluamme tutkimuksen herättävän keskustelua omahoitajuus-työtavan mahdollisuuksista, sen hyödyistä ja haitoista sekä siihen liittyvän koulutuksen tärkeydestä myös koko Riihimäen päivähoidon tasolla.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Toimintaympäristö

Junailijankadun päiväkoti on jaettu kahteen yksikköön: Kalle-päätalo, perustettu vuonna 1951, sekä Ville-viipale. Kalle - päätalo toimii tunnelmallisessa kivitalossa kolmessa eri kerroksessa ja viiden lapsiryhmän voimin. Syksyllä 2008 Kalle-päätalon viereen avattiin Ville-viipale, jossa toimii kaksi ryhmää sekä Aapeli-avoin, avoin varhaiskasvatustoiminta. Koko päiväkodissa on lapsia noin 130.

Veitikka-ryhmä on alle 3-vuotiaiden ryhmä, jossa työskentelee kolme lastenhoitajaa. Ryhmä sijaitsee päiväkodin ensimmäisessä kerroksessa ja siellä toimitaan omahoitaja-periaatteella. Veitikka-ryhmä on jaettu kolmeen nimettyyn pysyvään pienryhmään. Tässä tutkimuksessa pysyvien pienryhmien, tutkimuseettisistä syistä muutettuina, niminä käytetään: Niitty, Kukka ja Keto. Kussakin pienryhmässä on hoidettavana 4–5 lasta. Yhteensä Veitikka-ryhmässä on hoidettavana 14 lasta, joista kaikki eivät ole hoidossa joka päivä. Oletusarvona siis on, että hoidossa on yhtä aikaa korkeintaan 12 lasta.

Kuten edellä kerroimme, keväällä 2006 aloitettiin Junailijankadun päiväkodissa alle 3-vuotiaiden Veitikka-ryhmän toimintakulttuurin muutokseen tähtäävä hanke joka myöhemmin sai nimekseen Omppu-projekti. Oleellisena osana Omppu-projektissa oli lasten pysyviin pienryhmiin jakaminen sekä omahoitaja-työtapa, jonka arvioitiin soveltuvan erityisesti alle kolmivuotiaan lapsen tarpeisiin kiintymyssuhteen haavoittuvuuden takia. Lähtökohtana kehityshankkeessa pidettiin lapsen ja perheen tarpeiden huomioimista heti hoidon alkuvaiheesta asti. Lisäksi muutettiin ja kehitettiin toimintaympäristöä. Tutkimuksen tekohetkellä Omppu-projektissa aloitetuilla työtavoilla oli toimittu neljä vuotta.

2.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Omppu-projektin tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa Veitikka-ryhmässä nykyaikaista pienten lasten päivähoitoa, joka turvaa ja ottaa huomioon alle 3-

vuotiaan lapsen kehitykseen liittyvät ominaispiirteet. Tässä opinnäytetyössä tarkastelun kohteiksi valitsimme projektin aikana, sen tavoitteiden saavuttamiseksi käytetyistä keinoista työmenetelmät omahoitajuus ja pysyvät pienryhmät. Edellä mainittujen työmenetelmien merkitystä lapselle, tutkimme havainnoimalla muutoksia lasten leikin laadussa. Mielestämme pelkkiä henkilökunnan kokemuksia omahoitajuudesta tai pysyvistä pienryhmistä tutkittaessa ohitetaan oleellisin, eli lapsi. Alle 3-vuotiailta lapsilta ei voi kysyä suoraan kokemuksia. Siksi valitsimme leikin tarkastelun kohteeksi ja vertaamme siinä tapahtuvia muutoksia ryhmän toimiessa omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa, omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä tai sekoitettussa pienryhmässä. Perusajatuksina tässä tutkimuksena ovat toisaalta se, että pysyvissä pienryhmissä toimivilla lapsilla on syntynyt toissijainen kiintymyssuhde omahoitajaan ja toisaalta se, että lapsi tarvitsee leikeilleen aikuisen huomiota.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus tukee lapsen leikkiä ja auttavatko käytetyt työmuodot, omahoitajuus ja pysyvät pienryhmät aikuista leikin tukemisessa. Veitikka-ryhmässä työskentelevät aikuiset edistävät ja estävät leikin kannalta suotuisien vaikutusten syntymistä arjen tilanteissa, riippuen muista tilanteeseen vaikuttavista kontekstitekijöistä, (esimerkiksi satunnaiset häiriötekijät, koulutus tai sen puute, motivaatio ja viireystila). Lasta ja hänen leikkiään ymmärtävä aikuinen voi tukea ja rikastuttaa lapsen leikkiä. Tilanteessa jossa aikuinen onnistuu toteuttamaan kahden keskeisiä hetkiä, joissa hän havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, juttelee niistä sekä omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja rikastuttaa leikkejä on lapsen kannalta suotuisa leikkiympäristö (Kalliala 1999, 294–297.) Tutkimuksella haemme vastausta kysymyksiin:

1. Miten lasten valmius ja sitoutuminen omaehtoiisiin leikkeihin näyttäytyy eri tilanteissa arjessa toimittaessa Veitikka-ryhmässä?
2. Miten aikuisen sitoutuminen leikin tukemiseen näkyy arjen eri tilanteissa Veitikka-ryhmässä?

Marjatta Kalliala (2008) tutki aikuisen ja alle 3-vuotiaan lapsen välistä vuorovai-
kutusta päiväkodissa, tutkimusnäkökulmanaan hän käytti sitoutumista, jonka
hän määritteli inhimillisen toiminnan ominaisuudeksi. Hänen mukaansa sitoutu-
minen voidaan tunnistaa sinnikkyudesta ja keskittymisestä, motivaatiosta, osal-
lisuuden kokemuksesta ja lumoutumisesta. Aikuisen sitoutumisen tunnistaa hä-
nen jaottelunsa mukaan kolmesta ominaisuudesta; stimulaatiosta, sensitiivisyy-
destä ja autonomiasta. Stimulaatio jaottelussa tarkoittaa niitä tekoja, joilla aikui-
nen antaa aineksia kommunikointiin, ajatteluun ja toimintaan. Autonomia taas
edustaa tilannekohtaisia huomioita, lasten vapauden määrän sääntelyä ja sen
laadun vaihtelua mielekkäästi tilanteesta toiseen. Merkittävin kolmesta on sensi-
tiivisyys; tunnetarpeisiin vastaaminen, herkkyys tunnetilojen huomaamiseen,
kunnioittava ja tasa-arvoinen kohtaaminen, joka vahvistaa emotionaalista hy-
vinvointia ja joka rohkaisee tutkivaa käyttäytymistä ja lisää sitoutumista. Aikui-
sen kyky sensitiivisyyteen määrää monesti onnistumisen autonomiassa ja sti-
mulaatiossa, sillä kyky lukea sanallisia ja sanattomia viestejä, on välttämätöntä
kun tehdään päätöksiä siitä, milloin aika rikastuttaa toimintaa ja milloin vetäytyä.
(Kalliala 2008, 63–69.)

Aikuisen sitoutumisella tässä tutkimuksessa tarkoitamme siis tekoja, joilla aikui-
nen antaa aineksia kommunikointiin, ajatteluun ja toimintaan, lasten vapauden
määrän sääntelyä ja sen laadun vaihtelua mielekkäästi tilanteesta toiseen ja
tunnetarpeisiin vastaamista, herkkyyttä tunnetilojen huomaamiseen, kunnioitta-
vaa ja tasa-arvoista kohtaamista.

Lasten valmius omaehtoiisiin leikkeihin, tulkitaan tässä opinnäytetyössä lapsen
tekemien leikkialoitteiden määrän mukaan. Motivaatiota, osallisuuden kokemus-
ta ja lumoutumista arvioimme LIS-YC-lapsihavainnointilomakkeen avulla, (Liite
1) joka on Professori Ferre Laeversin kehittämä sitoutuneisuuden arviointias-
teikko ja johon me tutustuimme Anna-Leena Julkusen pro gradu -tutkielman
”*Kiitos, että herätitte meidät! -lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen
leikissä*”, yhteydessä. Tutkimuksessaan hän tarkastelee lapsen leikin tukemista
vuorovaikutuksessa ja tutkimuksen ydinkysymyksenä on miten lasten ja aikuis-
ten sitoutuneisuus kehittyivät projektin aikana. (Julkunen 2004, 5–6.) Toiminta-
tutkimuksena toteutetussa tutkielmassa käytetään kvantitatiivisena tiedonhan-

kintamenetelmänä LIS-YC-lapsihavainnointia, jonka avulla hän etsii vastauksia aikuisten ja lasten toimintavuoden aikana tapahtuneesta sitoutumisesta. LIS-YC havainnointilomakkeen tasot ovat: Taso 1: Ei toimintaa, taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta, taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta, taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Julkunen toteaa aikuisten lisääntyneen sitoutumisen olevan suorassa yhteydessä lasten lisääntyneeseen sitoutumiseen toiminnassa. (Julkunen 2004, 63–64, 93.)

Tutkimuskysymyksissä mainitut arjen eri tilanteet, tarkoittavat edellä mainittuja tilanteita: Omassa pienryhmässä toimimista omahoitajan kanssa, omassa pienryhmässä toimimista muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä ryhmässä toimimista tai sekoitetussa pienryhmässä toimimista. Vastaamme tutkimuskysymyksiin luvussa 6, jossa käsittelemme arviointiaineistosta tulkitsemiamme tutkimustuloksia. Luvussa 2 esiteltävä tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukee edellä mainittuja tutkimustehtäviä.

2.3 Laadullinen tutkimus

Opinnäytetyömme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Aineisto kerättiin todellisissa, luonnollisissa tilanteissa Junailijankadun päiväkodissa ja tutkimuksessa mukana oleva lapsiryhmä, Veitikka-ryhmä valittiin tarkoituksen mukaisesti. Tutkimukseen valittiin siis ihmiset arviointitiedon lähteiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkittävänä pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita, ei niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.)

Valitsimme laadullisen tutkimuksen myös siksi, että laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma parhaimmillaan joustaa tutkimushankkeen aikana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelmaa tai jopa tutkimusongelman asettelua on mahdollista pohtia uudestaan aineistonkeruun kuluessa ja tutkielman kirjoittamisen aikana saa palata myös alkuperäiseen aineistoon. (Eskola, Suoranta 1998, 15-16.)

Erityisesti laadullisen tutkimuksen erityispiirteeksi nähdään induktiivisen analyysin käyttö. Tutkimus etenee tuolloin yksityisestä yleiseen ja on kiinnostunut useasta yhtäaikaisesta tekijästä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. Samoin laadullinen tutkimus on kontekstisidonnaista, teorioita ja säännönmukaisuuksia kehitellään suuremman ymmärtämisen toivossa. Tutkijan tehtäväksi tulee paljastaa odottamattomia seikkoja ja sen vuoksi lähtökohtana ei voi pitää ainoastaan teorian tai hypoteesin testaamista, vaan aineiston tarkastelu tehdään mahdollisimman monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus tuo esille tutkittavien havainnot tilanteista ja se antaa mahdollisuuden myös heidän menneisyyteensä ja kehitykseensä liittyvien tekijöiden huomioimisen. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 25–27.)

Mitattavien suureiden etsiminen ja esittäminen tähtää useimmiten yksiselitteiseen yhden parhaan tulevaisuuden löytämiseen, mutta laadullisten syiden tarkastelu korostaa tapahtumasarjaa ja työn aikana tapahtuvaa oppimista. Etujen ja rasituksen erilaista kohdentumista voi havainnollistaa laadullisella arviolla. Laadullisten syiden analysointi ja erittely prosessissa, tuo työn rakenteisiin tai palveluita koskeneisiin päätöksiin vaikuttaneet tekijät näkyviksi. (STAKES, 1999.)

2.4 Monimenetelmäisyys

Tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään termiä triangulaatio (Hirsjärvi, ym. 2004, 214). Tutkimusmenetelmänä olemme käyttäneet aineisto-, menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota. Olemme yhdistäneet määrällistä ja laadullista aineistoa. Laadullinen aineisto on kerätty kahta eri menetelmää, havainnointia ja haastattelua käyttämällä. Lisäksi kaksi tutkijaa on toteuttanut tutkimuksen. Tutkija-triangulaatiossa kaksi tutkijaa neuvottelee jatkuvasti keskenään eri näkemyksistä ja heidän on löydettävä yhteisymmärrys (Eskola, Suoranta 1996, 40). Perustelemme triangulaatiota sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikeaa saada riittävän laaja kuva tutkimuskohteesta (Eskola, Suoranta. 1999, 69). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, ym. 2004, 152). Triangulaation avulla on

mahdollista myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi, Sarajärvi 2002, 142).

Tutkijatriangulaatio soveltuu hyvin opinnäytetöiden tekemiseen, siihen liittyvän yhteistyön harjoittamisen ulottuvuudesta johtuen. Yhteistyö rikastuttaa tutkimuksen tekemistä, sillä toisen tutkijan mielipiteet ja näkökulmat yleensä ovat tutkimusta edistäviä asioita. (Jokinen, Juhila 2002, 109–118.)

Havainnointi- ja teemahaastattelu tutkimusmenetelminä antavat tähän tutkimukseen tarvittavaa tietoa eri tilanteista monipuolisesti. Aineiston analysointi alkoi opinnäytetyössämme jo havaintoja tehdessä ja haastattelua litteroitaessa. Aineistoa tulkittaessa etsimme yhdessä analyysin tuloksia ja teimme johtopäätöksiä aineistosta, joita vertasimme muuhun aiheesta olevaan löytämäämme teoriatietoon. Tulkinnan tarkoituksena on aina nähdä tutkittavaa aihetta kokonaisvaltaisemmin. (Hirsjärvi, ym. 2004, 152.)

Valitsimme pääaineistonkeräysmenetelmäksemme havainnoinnin, koska laadullisen tutkimuksen menetelmäksi se sopii hyvin. Havainnointi toteutettiin 10 eri päivän aikana seuraamalla Veitikka-ryhmän lapsia ja aikuisia, sekä kirjaamalla havainnot, koskien tutkimuskysymyksiä. Havaintojen keruun lisäksi haastatelimme Junailijankadun päiväkodin kolmea Veitikka-ryhmässä työskentelevää omahoitajaa. Teemahaastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna.

3 LEIKKIÄ TUKEVA TYÖN ORGANISOINTI VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Varhaiskasvatus

Pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista kutsutaan varhaiskasvatukseksi. Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva globaali näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

Varhaiskasvatusta ohjaa lapsilähtöisyys jossa tavoitteena on luoda kasvatuskäytäntöjä jotka vastaavat jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsilähtöisyydessä kasvatustieteellisen sisällöt, menetelmät ja tavoitteet, lähtevät lapsesta. Päivähoidon henkilökunnan toiminnan haasteena on lasten kuunteleminen ja havainnointi, sekä tutustuminen lapsen elämään kokonaisvaltaisesti. Lapsilähtöisyyden toteuttaminen on mahdollista yhteistyössä lapsen vanhempien, päivähoidon henkilökunnan ja muiden hänen elämänpiiriinsä kuuluvien ihmisten kanssa. Lasten erilaisuus täytyy ottaa huomioon varhaiskasvatuksen suunnittelutyötä tehtäessä ja toimintasuunnitelmat tulee tehdä lapsia varten, eikä aikuisen tarpeisiin. (Hujala, Puroila, Parrila, Nivala 2007, 55–56, 63.)

Monissa kirjoituksissaan johtavat kasvatuksen asiantuntijat ovat kyseenalaistaneet päivähoidon lapsilähtöisyyttä. Esimerkiksi Jari Sinkkonen (2000) toteaa kirjassaan Lapsen puolesta, että lapsen subjektiivinen hoito-oikeus on todellisuudessa vanhemman oikeus. Lapset itseään eivät vaadi päästä pois kotoa päivähoitoon, vaan tarve päivähoitoon on lähtöisin aikuisten tarpeista. Sinkkonen siteeraakin Liisa Keltikangas-Järivistä, joka on vuosituhannen vaihteen aikoihin sanonut, että päivähoidon ratkaisut ovat poliittisia eikä päivähoitoa ole

suunniteltu lasta vaan äitejä varten, jotta nämä pääsevät työelämään. (Sinkkonen 2000, 127.)

Laadun käsite päivähoitossa ei ole yksiselitteinen, vaan se on riippuvainen määrittäjän arvoista sekä uskomuksista. Päätäjät, henkilökunta, lastenvanhemmat ja lapset itse eivät välttämättä määrittele laatua samoin. Turvallinen aloitus ja päivähoiton hoidon jatkuminen omahoitajuustyömallin puitteissa on vaihtoehto laadun toteuttamiseen lapsen näkökulmasta. (Hujala, ym. 2007, 187.) Tässä opinnäytetyössä tarkastelun kohteena ovat työmuodot, omahoitajuus ja pysyvät pienryhmät, ovat lasten tarpeiden paremman huomioimisen vuoksi Veitikka-ryhmässä käyttöön otettuja. Lasten toimintaa ja sen muutoksia havainnoimalla voidaan päätellä, vastaavatko aikuisen valinnat lasten tarpeisiin (Kalliala 2008, 23).

3.2 Psykologis-pedagoginen näkökulma leikkiin

Vaikka leikkejä on olemassa monenlaisia, kaikkia niitä yhdistää kuitenkin mielikuvitus, mielikuvat, vapaaehtoisuus ja säännöt. Leikki on sääntöjen ja mielikuvituksen liitto, jossa jompikumpi näyttäytyy aina toista enemmän, riippuen siitä, luokitellaanko leikki kuvittelu- vai sääntöleikiksi. Vapaa improvisaatio joka kuvitteluleikkien lähtökohtana saa lapsen ottamaan itselleen millaisen roolin tahansa, mahdollistaa lapsen kokeilemaan miltä tuntuu ”lentää lentokoneena pilvien päällä”, olla ”äiti”, olla ”tosi vihainen” tai olla ”kissa”. Sääntöleikeissäkään säännöt eivät välttämättä vastaa todellisen maailman pelisääntöjä, mutta leikissä ne ovat oikeita ja niitä noudatetaan leikin aikana tosissaan. (Kalliala 2000, 2.)

Erilaisista luokitteluista huolimatta, yhtenäistä leikin teoriaa ei käytännössä voida kuitenkaan esittää, sillä leikkiä tutkitaan usean eri tieteen alueella. Kaikki tehdyt teoriat edustavat omaa aikaansa, kulttuuria, tieteenalaa tai oman aikansa lapsinäkemystä. Klassisia leikin teorioita edustavat 1800-luvun, erityisesti filosofien piirissä tehdyt tutkimukset, joiden heikkoutena nähdään liika leikin tarpeisiin keskittyminen ja sen ilmenemisen selittäminen. Näissä teorioissa leikki nähdään pelkistetyimmillään ylimääräisen hermostollisen energian purkautumistienä,

mutta myös tulevan elämän harjoitteluna, luonnollisen oppimisen väylänä ja kulttuurin muodostajana. (Alamäki, Keskinen 1996, 3–7.)

Lapsen kehityksen ja kasvatuksen näkökulmista leikkiä on tutkittu psykologian alueella. Psykoanalyttisen koulukunnan uran uurtaja Freud näki leikin emotionaalisenä voimana (Mäntynen 1997, 12.) Klassisten teorioiden tulkinnoista psykologiset eroavatkin leikkikäyttäytymisen yksilöllisten persoonallisten dynaamisten tekijöiden selittämällä. Merkittäviä tutkijoita ovat tällä alueella, Freudin lisäksi Piaget, Elkonin, Winnicott ja Erikson. (Alamäki, Keskinen 1996, 7.) Edellä mainituista Piaget määritteli leikin vaiheittain etenevän kehityksen teorian pohjautuen kognitiiviseen kehitykseen, joka jakautuu eri ikäkausiin. Kehitys etenee sensomotorisen kauden harjoitteluleikistä esioperatiiviseen kauden symbolileikkiin ja konkreettisten operaatioiden kauden sääntöleikkiin. (Alamäki, Keskinen 1996, 8.)

Pedagogisia leikin teorioita ei voi käsitellä, puhumatta saksalaisesta leikkipedagogiikan kehittäjästä Friedrich Fröbelistä, jonka pedagogiikka kuitenkin oli ensisijaisesti tarkoitettu systemaattiseen opetukseen. Fröbel oletti, että ihmisellä on syntymästä asti toimintavietti, joka lapsilla ilmenee leikkinä. (Mäntynen 1997, 12.) Didaktisen leikkivälineistön luoja, italialainen lääkäri ja pedagogi Maria Montessori edisti myös olennaisesti leikin opetuksellista käyttöä. Hänen mukaansa lapsi on syntymästään lähtien aktiivinen olento, jonka vuoksi teoria korostaa toiminnallisuuden käsitettä. (Montessori 1983, 65, 23.) Edellä mainitut kasvatusteoreetikot ovat näkemyksillään vaikuttaneet suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja heidän ajatuksistaan kiteytyy teoria, jonka mukaan lapsi tarvitsee vapautta ja mahdollisuuden toimia itsenäisesti ja omaehtoisesti (Montessori 1983, 65, 23).

Leikki voi näyttäytyä sanallisena tai sanattomana, koska myös ilmeet ja eleet toimivat viestinnän välineinä leikkisän asenteen esiin tuomiseksi. Tärkeä asia leikissä onkin sen viestien ymmärtäminen, sillä leikki on enemmän asenne, kuin tavoitteellinen tulosorientoitunut tekeminen. Leikkiessään lapset luovat samalla draamaa, sillä leikki edellyttää, että heidän on hyväksyttävä itselleen erilaisia rooleja. (Kalliala 2003, 185–186). Lasten omissa puheissa leikeistään, korostuu

se, mikä leikeissä on yhteistä ja hauskaa. He kertovat leikkimisen olevan niin hauskaa, että leikkisivät, vaikka se olisi kiellettyä. Oppimista lapset eivät myöskään pidä leikkiessä tärkeänä, vaikka myöntävätkin joskus oppimista tapahtuvan vahingossa esimerkiksi kiipeilytaidon kehittymisenä. Lapset ovat leikkitutkimuksessa itse kertoneet voivansa leikkiä yhdessä tai yksin, leluilla tai ilman. Leikin tuottaman tunteen he määrittelevät useimmiten hauskuudeksi. (Riihelä 2004, 32.)

Lapset tarvitsevat leikkiä, se on heidän henkisen kehityksen kannalta välttämättömyyttä. Omien ajatusten, tunteiden ja kokemien asioiden työstäminen lapsen käsitysmaailman kannalta mielekkääksi kokemukseksi, auttaa häntä ymmärtämään maailmaa ja itseään. Lapsi käyttää leikkiessään kehoa, aisteja, tunteita, ajattelua, mielikuvitusta, muistoja, toiveita, pettymyksiä ja leikkiessään lapsi oppii itselleen sillä hetkellä tärkeitä taitoja. Leikki on kieli jota lapsen kanssa puhutaan. Leikkiessään aika menettää lapselle merkityksensä, kiire katoaa ja lapsi tuntee vapautta. Aidoimmin ja syvimmin aikuinen voikin kohdata lapsen vain leikissä, niin kiinteästi leikki liittyy lapsen olemukseen. (Kahri 2003, 39–41.)

Yhdessä leikkiessään ja tutkiessaan asioita lapset samalla myös lausuvat ääneen omat ajatuksensa (Riihelä 2000, 13). Leikki tekee heidän elämästään siedettävän ja se myös helpottaa lapsen kokemaan kärsimystä, sillä koskaan leikin maailmassa mikään ei lopullisesti ja todellisesti mene rikki, katoa tai kuole (Sinkkonen 2005, 110). Leikkiä ei saa pitää vasta elämää opettelevien lasten itsestään selvänä toisarvoisena ”automaatti toimintana”, sillä se on pienten lasten mielestä maailman tärkein asia ja tuottaa leikkijälle korvaamattomia lumoavia kokemuksia. Kaikista tutkimuksista huolimattakin se on säilyttänyt salaisuutensa ja tiedämme edelleen sen lainalaisuuksista ja syvimmästä olemuksesta vain vähän. (Riihelä 2004, 24.)

Leikin hyötyä lapselle on mahdotonta kokonaan mitata ja lapsen omimpana toimintana se olisikin nähtävä sellaisenaan korvaamattoman arvokkaana. Koko lapsen terve kehitys ja itsetietoisuus on eri teorioissa nähty leikkien ehdollistamana. Kielen kehityksen, fyysisen kehityksen, sosiaalisen kehityksen, emotionaalisen kehityksen, ajattelun, luovuuden ja ongelmanratkaisukyvyyn kannalta

leikki on välttämätöntä. Sosiaalis-emotionaaliset taidot ja tunteiden säätely opitaan myös pitkälti leikkimällä. (Kalliala 1999, 39.)

Olemme itse nähneet tutkimusta tehdessämme kuinka lapset leikkiessään eläytyvät leikin sisimpään, tullen yhdeksi sen aiheen kanssa. He silminnähdessä kuulevat keppihevosen kavioiden kapseen, huolestuvat nukun liian rajusta kohtelusta ja ”syövät” varovasti puhallellen ”kuumaa” hiekkakakkua. Tässä tutkimuksessa leikki nähdäänkin alati muuttuvana osana lapsen kehitystä ja siihen voidaan mielestämme vaikuttaa kiinnittämällä huomiota leikkiolosuhteisiin. Lähestymistapaa leikkiin, voi siis pitää tässä yhteydessä psykologis-pedagogisena. Yhdymme kuitenkin Marjatta Kallialan (2008, 49) näkemykseen leikistä vanhaan taloon verrattavana ilmiönä, joka vuorokauden eri aikoina muuttaa salaperäistä tunnelmaansa ja jonka lukemattomissa huoneissa esteettä voi vaeltaa. Juuri kun luulet nähneesi ja ymmärtäneesi kaiken, avautuu uusi, kokonaan toisenlainen huone.

3.3 Leikin asema varhaiskasvatuksessa

Lapsen ominta toimintaa on leikki (Karlsson 2003, 23). Kokemuksemme mukaan leikin tärkeys mainitaan puheen tasolla lähes ensimmäisenä, kun keskustellaan minkä tahansa päiväkodin toiminnasta. Varhaiskasvatuksen arjen käytännöissä tämä yksituumaisuus ei ole kuitenkaan toivotulla tavalla ohjailut aikuisroolien tietoista kehittämistä päiväkodeissa suhteessa leikkiin (Kalliala 2008 49, 50).

Pirkko Mäntynen (1997, 144) tutkimuksessaan pikkulasten leikin edellytyksistä päiväkodissa, toteaa muutosten perheissä ja lasten elinympäristöissä vaikuttaneen lasten leikkimahdollisuuksiin ja näin ollen lisänneen haasteita päiväkotien leikkitoiminnalle. Lasten lukumäärä perheissä ja asuinalueilla on hänen mukaansa pienentynyt ja hän näkee monesti päiväkodin ainoana paikkana, jossa lapsi voi leikkiä toisten lasten kanssa ja saada vertaisryhmässä kehitykselleen tärkeitä kokemuksia.

Leikin edellytyksillä tarkoitetaan päivittäin omatoimiselle leikille varattua aikaa, leikkivälineratkaisuja ja lapsiryhmän jakamista pienempiin ryhmiin (Karlsson 2003, 28). Päiväkodissa tulisi huolehtia siitä, että lasten kesken voi syntyä eläviä ja luovia tilanteita jotka mahdollistavat sisäisten prosessien käynnistymisen lapsessa. Aikuiset voivat omalla menettelyllänsä joko estää lasten leikkien ja maailman tutkimisen kehitystä tai kehittää sitä. Haettaessa keinoja organisoida työ tällä tavalla, leikkitutkija Monika Riihelä (2000) kehottaa punnitsemaan seuraavia kysymyksiä:

- Arvostavatko kasvattajat lasten itsenäistä toimintaa ja heidän kulttuuriaan?
- Mikä voisi havahduttaa huomion, jos lapsuus merkitsee suurimmalle osalle vain ilmeistä kehittymisen vaihetta?
- Mikä lasten menettelyssä on alati vaihtelevaa, kun lasten kujeet ja nujakat näyttävät arkisilta ja leikit usein mekastavilta?
- Onko päiväkodin toiminta järjestetty suojelemaan lasten kesken tapahtuvaa yhteistä organisoitumista, oman leikin, tutkimisen ja oppimisen ideointia?
- Menevätkö kasvattajat koskaan lasten maailmaan penkomaan lasten kysymyksiä ja sitä, miten ympäristössä olevaa voisi muuttaa niin, että juuri näillä lapsilla olisi riittävästi mahdollisuuksia työstää heille ajankohtaisia seikkoja?
- Vaihdellaanko ryhmässä tilanteita niin, että kaikilla ryhmän jäsenillä on tilaisuus esittää sanallisia ja sanattomia ehdotuksia, joihin muut vastaavat?
- Seisahtuvatko kasvattajat lasten perspektiivien äärelle ihmettelemään, mitä lapsilla on esitettävää? (Riihelä 2000 13, 201–204.)

Myös Marjatta Kalliala (2008) näkee luovan leikin edellytysten toteuttamisen vaativampana tehtävänä, kuin lasten suoran ohjauksen. Lapset kun ovat erittäin liikkuvaisia, tutustuvat aikuisen silmää nopeammin toisiinsa ja löytävät hetkessä sensitiivisesti yhdessä toimimisen hengen (Riihelä 2000, 202). Lasten spontaaneihin toimintatapoihin kuuluvat toisistaan erottamattomasti leikki ja ilo, vastavuoroisuus ja itse oppiminen. Ne eroavat selvästi aikuisen ohjaamista tilanteis-

ta. Aikuisen haasteena on seurata ja kirjata leikkejä ja ottaa niistä tulevia aiheita, ideoita ja toimintatapoja mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 2003, 23.) Aikuisten tulisi sekä suojella leikkien vapaaehtoisuutta ja välittömyyttä, että lisätä omilla toimillaan leikin tyydyttävyyttä ja pitkäkestoisuutta sillä tavoin, että lapsilla kuitenkin säilyy leikin hallinta (Kalliala 2008 49–50).

Aikuisen haaste päiväkodissa on siis rikkaan toimintaympäristön rakentaminen. Sitä on myös uudistettava ja pidettävä sitä huolellisesti yllä. Kasvattajan haasteena on joka hetki varmistaa, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden osallisuuteen leikissä ja tarjolla olevista leikki virikkeistä. Parhaimmillaan aikuinen rikastuttaa leikkitoimintaa kannattelemalla lapsen mielikuvia, opastamalla uuden taidon omaksumisessa tai tuomalla uutta tietoa. Näin lapsi saa aineksia ajatteluun, kommunikointiin, toimintaansa ja leikkiään varten. (Kalliala 2008, 65.)

3.4 Alle 3-vuotiaan lapsen leikin tukeminen päivähoidossa

Alle 3-vuotiaat ovat herkässä iässä ja kehityksen vauhti on nopeimmillaan. Keskeisiä asioita ovat tässä vaiheessa liikkumisen, kielen, ajattelun ja sosiaalisten suhteiden kehittyminen (Mäntynen 1997, 49). Ennen kolmea ikävuotta lasten keskittyminen on vielä helposti katkeavaa ja he innostuvat ja tarttuvat jatkuvassa liikkeessä ollessaan useasta vaihtuvasta toiminnasta ja seurasta. Lasten psyykinen ja fyysinen riippuvaisuus alle 3-vuotiaana on kasvattajan haaste, hänen järjestäessään toimintaa niin, että lasten omalle suunnittelulle ja itsemääräämiselle jää tilaa. (Riihelä 2000, 111.)

Turvallinen leikkiympäristö on tärkein lähtökohta koskien aikuisen valintoja alle kolmivuotiaiden lasten leikkiin. Myös Marjatta Kalliala (2008) on tutkimuksissaan todennut, että aikuisen ollessa fyysisesti paikalla ja psyykkisestikin helposti lapselle saatavilla, voivat lapset alkaa leikkiä turvallisin mielin. Pikkulapset käpertyvät yleensä tiukasti kiinni aikuiseen jo ennen kuin lähtevät leikkimään ja usein he tarvitsevat ystävällistä katsetta tai halausta myös leikin aikana. Kalliala käyttää tästä nimitystä ”turvallisuustankkaus”. Lasta ei kannata vain hätistää takaisin leikkeihinsä sillä tämä saattaa johtaa leikin katkeamiseen ja rauhattomaan

vaeltamiseen intensiivisen leikin sijaan. Turvallisuus perustuu ennakointiin ja aikuisen kontaktin vakauteen. Päiväkodissa aikuisen saatavilla olo onnistuu parhaiten pienryhmissä. (Kalliala 2008, 50–51.)

Leikkivälineiden tärkeys tulee ottaa huomioon varsinkin toisena ja kolmantena ikävuonna. Lelut edustavat lapsille todellisia esineitä. Tätä pienemmillä lapsilla suulla tutkiminen liittyy oleellisenä osana ensimmäisiin esineleikkeihin, jolloin keskushermosto kehittyy. Tämä tarkoittaa hygieniakysymysten huomiointia, joka ei kuitenkaan saa heikentää lasten toimintaympäristöä. Kahdeksan - yhdeksänkuukauden kieppeillä liikkumisen edellytykset kasvavat lapsen pystyyn nousemisen ansiosta ja samalla orientaatio esineisiin tarkentuu. Arjen esineet kiinnostavat ja lapsi jäljittelee aikuista; juo kupista, kirjoittaa kynällä paperille, kiipeää nukan sänkyyn osoittaakseen että siellä nukutaan. Jäljittely on tuolloin ensisijainen oppimismuoto. Kun lapsi alkaa kävellä, tarvitaan jo rakennettu leikki- paikka, joka ohjaa esine toimintojen ketjuttamiseen; nukke pannaan nukkumaan, sitä syötetään pullosta ja viedään rattaissa kävelylle. Näin syntyy koti- leikki, tarvitaan suurikokoisia oikeiden esineiden näköisiä leikkivälineitä. Ilman leikki- ja käytännötilanteiden synnyttämää yhteistä kommunikaatiota lapsen puhe ei voi kehittyä. (Helenius, Karila, Munter, Mäntynen ja Siren-Tiusanen 2002, 137.)

Päiväkodin leikkutilan hallittavuuteen kiinnittää huomiota leikkitutkija Monika Riihelä (1995, 31), sen tulisi muodostaa lapselle tunteen tilan hallittavuudesta, joka ei liity vain fyysiseen paikkaan, vaan yhtä hyvin sen kokemiseen. Hän vertaakin leikkutilaa näyttämöllisiin ratkaisuihin, tilaa muuntelemalla tunnelma myös muuttuu.

3.5 Omahoitajuus

Vanhempien ja omahoitajan keskinäinen luottava ja avoin suhde auttaa lasta sopeutumaan turvallisesti päivähoitoon. Suhteen toimiessa ja jatkuessa tulee päivähoidosta lapselle mielekäs elämänvaihe. Suhteen kehittymiselle on hyvät edellytykset, koska vanhemmilla on yleensä tarve hyvän suhteen luomiseen.

Luontevalla vuorovaikutussuhteella voidaan varmistaa lapsen elämää koskeva tiedonkulku päiväkodin ja vanhempien välillä. Aloituskeskustelulla luodaan hyvä pohja vanhempien ja omahoitajan välisille päivittäisille saapumisen ja lähdön keskusteluille. Ensimmäisen tapaamisen ilmapiiristä on hyvä luoda avoin ja kyselevä. Vanhempia kuunnellaan ja päivähoidosta välitetään tarpeeksi tietoa. Päivähoitossa henkilökunnan ammatillisena tavoitteena on pyrkiä varmistamaan se, että vanhemmat saavat halutessaan keskusteluyhteyden henkilökuntaan vaikeissakin tilanteissa. Toisaalta on varmistettava myös se, että henkilökunta saa keskusteltua ja kerrottua vanhemmille lapsen hyvinvoinnin kannalta olennaiset asiat. Lasten kanssa kohdataan erilaisia kehitykseen ja hoidon käytäntöihin liittyviä asioita, koska pieni lapsi saattaa toimia hyvin erilailla kodissa ja päiväkodissa. Päiväkodin ja kodin mahdollisista erilaisista käytännöistä tulee keskustella lapsen näkökulmaa etsien. (Munter 2001, 48–50.)

Huomion kiinnittäminen lapsen tunteeseen ihmissuhteiden jatkuvuudesta on tärkeää. Tätä voidaan edistää ja turvata omahoitajuudella, eli annetaan lapselle tunne, että hän on tärkeä ja hänestä huolehditaan. Pienellä lapsella on ajoittain suuri, esimerkiksi ikävästä johtuva, läheisyyden kaipuu. Oma aikuinen on lapsen lähellä, kun hän tätä tarvitsee. Lapsi kaipaa huolenpitoa, rakkautta, ymmärrystä ja rajoja. Päiväkodissa nämä asiat tulee toteutua, jotta lapsi tuntisi olonsa turvalliseksi. Lapsen arjessa tapahtuu paljon uusia asioita ja kokemusten jakamiseen lapsi tarvitsee hoitajaa. Hoitaja kuuntelee ja ymmärtää lasta sekä käy läpi päivän tapahtumia tukien lapsen kasvua ja kehitystä. (Schulman 2003, 86.)

Lapsi kokee omahoitajan, johon on tutustunut yhdessä vanhemman kanssa, vanhempien edustajaksi. Tärkeää on luoda toimiva ja luottamuksellinen suhde ensin vanhempiin, jonka jälkeen lapsi saa tutustua hoitajaan yhdessä vanhemman kanssa. Vanhempien ollessa paikalla ensitapaamisissa luodaan lapselle turvallinen tilanne, jossa lapsi ei jää heti yksin vieraan hoitajan kanssa. Tutustumisen kestää yleensä noin kaksi viikkoa, vähintään yhden viikon. (Tuliharju 2004, 92–93.) Tutustumisen aikana myös lapsen vanhemmat saavat tutustua päiväkotiin ja hoitajiin. Kun vanhemmat luottavat hoitajaan, tulee lapselle turvallinen olo ja hän jäävät helpommin päiväkotiin. (Laitinen 2004, 19 - 20.)

Omahoitajuuden periaatteet rakentuvat suurilta osin kiintymyssuhteen tuntemukseen. Omahoitajan tärkeänä tehtävänä on tukea vanhemman ja lapsen kiintymyssuhdetta pitämällä vanhempi lapsen mielessä hoitopäivän ajan. Omahoitaja tekee mahdolliseksi vanhemman osallisuuden lapsensa päivään esimerkiksi kertomalla menneen päivän kulusta. (Omahoitajuuskäytännöt Espoossa 2007, 6–15.) Omahoitajan tulee olla lapselle henkilö, joka on häntä varten saatavilla ja on läsnä perushoitotilanteiden lisäksi myös leikkien aikana. Lapsen tuntiensa olonsa turvalliseksi, hän ilmaisee toiveensa ja tunteensa rohkeammin. (Keskinen-Virjonen 2004, 133.)

Omahoitaja on lapselle henkilö, joka on häntä varten saatavilla, on läsnä perushoitotilanteiden lisäksi myös leikkien aikana. Omahoitajan luota lapsi voi hakea turvaa. Omahoitaja vastaa lapsen hoidosta koko hoitopäivän ajan. Näin lapsi tietää keneltä saa avun, tuen ja turvan. (Laitinen 2004, 18.) Omahoitajan ollessa pois päiväkodista, lapselle kerrotaan, kuka häntä hoitaa sen ajan. Lapsen ja omahoitajan välistä molemminpuolista kiintymystä tulisi tukea päiväkotitilanteissa. (Schulman 2003, 8.)

Omahoitajuus työtapana ei kuitenkaan ole yksiselitteisen helppo ja itsessään ongelmat poistava ratkaisu. Opinnäytetyössään ”*omahoitajuus lapsen kiintymyssuhteen tukena –Henkilökunnan kokemuksia omahoitajuudesta alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä*” Teija Suba ja Tanja Varetto-Schnitter (2010) huomasivat, että lapsen kiintyminen vahvasti yhteen työntekijään omahoitajan poissa ollessa koettiin haastavaksi ja kontaktin luominen toisen pienryhmän lapsiin ei ollut yhtä helppoa kuin omahoitoryhmän lapsiin.

Tässä työssä omahoitajalla tarkoitetaan Veitikka-ryhmässä toimivia omahoitajia, jotka vastaavat omien vastuulastensa tutustumisjaksoista ja siihen liittyvistä asioista yhdessä vanhempien kanssa. Kun Veitikka-ryhmään tulee tieto uudesta lapsesta, tiimi valitsee tulokkaalle omahoitajan, joka ottaa yhteyttä lapsen vanhempiin ja sopii yhteisen tapaamisen ennen päivähoiton aloitusta. Vanhempia kehoitetaan varaamaan tapaamiseen noin tunti. Keskustelussa vanhemmille annetaan tilaisuus kertoa ajatuksistaan ja odotuksistaan päivähoiton suhteen, sekä ilmaistaan vanhempien tärkeys päivähoiton aloitusvaiheessa. Omahoitajat

tutustuvat keskusteluissaan vanhempien kanssa, myös lapsen leikkittömyyksiin. Tämän jälkeen seuraa tutustumisjakso, johon aikaa on varattava 1–2 viikkoa. Tällä jaksolla lapsi tutustuu päiväkodin arkeen turvallisesti oman vanhempansa kanssa ja samalla lapsen vanhemmalla on mahdollisuus jakaa tietoa lapsesta omahoitajalle. Tällöin omahoitaja oppii tuntemaan lapsen ja tiedostaa vanhempien toiveet kasvatuksen suhteen, mikä luo perustan hyvälle kiintymyssuhteelle. Omahoitaja viettää lapsen kanssa pysyvässä pienryhmässä koko työvuoron ajan. Hän nukuttaa oman ryhmän lapset itse ja ruokailee heidän kanssaan. Lasten kasvunkansioiden täyttö, sekä hoito ja kasvatustietojen käyminen on omahoitajan vastuulla. Omahoitaja vastaa myös ryhmänsä toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta, vaikka se pidettäisiinkin yhdessä muiden kanssa. Omahoitaja dokumentoi ryhmänsä toimintaa sanallisesti ja kuvin. Hyvänä esimerkkinä Veitikka-ryhmän omahoitajan dokumentoinnista toimii, päivittäin täytettävä kuulumispaperi, jonka iltavuorolainen voi vanhemmille lukea, omahoitajan jo lähdettyä kotiin.

3.6 Pysyvät pienryhmät

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan tulisi lapsi kohdata ottaen huomioon hänen yksilölliset tarpeensa, persoonallisuutensa ja perhekulttuurinsa. Varhaiskasvatuksessa lapsen hyvinvointia edistävät pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.)

Pysyvyyteen pienryhmissä kannattaa pyrkiä, sillä jokainen uusi henkilö ryhmässä aloittaa ryhmäntymisen uudelleen ja tähän prosessiin menee aikaa. Jokainen ryhmä vaatii alussa vaiheen, jossa ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa, kun tässä vaiheessa tehdään tehtäviä yhdessä, retkeillään ja leikitään yhdessä, muodostuvat yhteiset, ääneen lausumattomat toimintatavat. Vasta ryhmäntymisprosessin jälkeen ryhmä voi toimia täydellä teholla. Ryhmän pysyvyys on juuri tästä syystä tärkeä. On tutustuttava toisiinsa ja luotava yhdessä tekemisen toimintatavat. Silloin myös ongelmanratkaisu esimerkiksi leikeissä on mahdollista. (Karlsson 2003, 86.)

Tässä opinnäytetyössä pysyvillä pienryhmillä tarkoitetaan Veitikka-ryhmässä 4-5 lapsen erikseen nimettyä ryhmää, joka viettää omahoitajan ja yhdessä muiden pienryhmään kuuluvien lasten kanssa pysyvässä pienryhmässä mahdollisuuksien mukaan koko omahoitajan työvuoron ajan. Pysyvän pienryhmän jäsenet nukkuvat päiväunet lähekkäin ja ruokailevat yhdessä samassa pöydässä. Vaikka pysyvästä pienryhmästä olisi lapsia poissa, ei heitä korvata muilla lapsilla paitsi poikkeustilanteissa. Pienryhmistä puhutaan aina niiden nimillä ja kullekin ryhmälle suunnitellaan toiminta ja omat tilat erikseen. Siirtymätilanteissa, esimerkiksi eteisessä ja WC:ssä on kaikkien hoitajien paikalla ollessa aina vain yksi pienryhmä kerrallaan.

4 KIINTYMYSSUHDETEORIA

4.1 Kiintymyssuhteen muodot

Kiintymyssuhdeteoria tarkastelee lapsen ja häntä hoivaavan aikuisen välistä vuorovaikutussuhdetta, eli lapsen ja hoitajan välisen emotionaalisen siteen muodostumista. Tähän vaikuttavat vanhemman persoonallisuus, lapsen temperamentti ja muut hänen psyykkiset ominaisuutensa, sekä jossain määrin myös ulkoiset tekijät, kuten sosiaaliset olosuhteet. Kiintymisen motiivina on läheisyyden ja turvallisuuden tarve. (Sinkkonen 2001, 31.)

Teorian isä, John Bowlby määrittelee kiintymyssuhteen tunnesuhteeksi, jonka solmiminen tuo lapselle turvallisuuden tunnetta. Vauva kiinnittyy ihmisiin, jotka ovat paljon läsnä hänen elämän ensimmäisen vuoden aikana, vaikka myös vieraamat aikuiset saisivat vauvan rauhoittumaan sylissään, tämä oppii tunnistamaan häntä pääasiallisesti hoitavan henkilön toisista. Samanlaisena pysyvä syli ja hoivaavien käsien toistuva kosketus rakentavat vauvalle päivittäisten rutiinien kautta tunteen jatkuvuudesta ja perusturvallisuudesta. Pelkkää vanhemman fyysistä läsnäoloa ei nähdä riittävänä, vaan kiintymyssuhteen muodostumisen edellytys on vanhemman tarjoama vuorovaikutus, jonka myötä lapsesta tulee myös hoivan saamisen suhteen valikoiva. Lapsella on kuitenkin synnynnäisesti kyky kiinnittyä useampaan kuin yhteen hoivaajaan, mikäli he ovat arjessa ajallisesti riittävän paljon läsnä. Uusien kiintymyssuhteiden rakentuminen noudattaa samoja peruseriaatteita kuin pienen vastasyntyneen kohdalla luonnollisesti tapahtuu yleensä suhteessa isään ja äitiin. (Sinkkonen 2003, 45–46, 57).

Lapsen samanlaisina toistuvat kokemukset omasta itsestään ja häntä hoitavasta aikuisesta muokkaavat kiintymyssuhteen laatua. Lapset luovat kiintymyssuhteen aikuiseen, mutta kiintymyssuhteen laatu vaihtelee turvallisesti kiintyneestä turvattomasti kiintyneisiin. (Himberg & Jauhiainen 2000, 52–56.)

Turvallisen kiintymyssuhdemallin luoneet vauvat ovat kokeneet, että sisäisten kokemusten ilmaiseminen hädän hetkellä johtaa hoivan saamiseen. Heille on muodostunut toistuvien arjen tapahtumien perusteella yleistynyt käsitys siitä, että he saavat loogisia vastauksia pyyntöihinsä ja uskaltavat jatkossa ilmaista todellisia tunteitaan. (Sinkkonen 2003, 62.)

Turvallisesti kiintynyt lapsi tutkii hoitajan läsnä ollessa rohkeasti leikkihuonetta ja hätääntyy hoitajan poistuessa huoneesta. Hoitajan palatessa lapsi turvautuu häneen, mutta lähtee sitten taas tutkimaan huonetta. Turvallisesti kiintyneelle lapselle on muodostunut käsitys, että häntä rakastetaan. Hän uskaltaa osoittaa avoimesti myönteiset ja kielteiset tunteensa ja jakaa ne aikuisen kanssa. (Pellinen 2003, 3.)

Välttelevästi kiintyneet lapset näyttävät ulospäin positiivia tunteitaan ja yrittävät selvittää negatiivisista tunteistaan yksin. Lapset tutkivat vanhempiensa reaktioita ja toimivat niiden mukaisesti, näyttäen vanhemmille iloa, jota eivät ehkä todellisesti kuitenkaan tunne. Äiti ei osaa reagoida lapsen tarpeisiin oikealla tavalla, vaan saattaa jopa rangaista lasta, jolloin tämä entistä enemmän yrittää välttää negatiivisten tunteiden näyttämistä. Äärimmillään välttelevästi kiintynyt lapsi voi hoitajan läsnä ollessa heiluttaa iloisesti helistintään, mutta yksin ollessaan on passiivinen eikä kiinnostu ympäristön tutkimisesta. Tällaiset lapset ovat usein kilttejä ja tottelevaisia, mutta eivät itse koe siitä iloa koska kyky aitoihin tuntemuksiin on heikko. (Janhunen 1998, Salo 2002, 62.)

Ristiriitainen kiintyminen on seurausta vanhemman epäjohtonmukaisesta hoivan antamisesta, lapsen pahan olon ilmaisuihin on reagoitu toisinaan antamalla hoivaa ja toisinaan ohittamalla lapsen hätä. Ristiriitaisesti kiintyneet lapset ilmaiset tunteitaan voimakkaasti varmistaakseen, että tulevat kuulluksi. Heidän kykynsä säädellä tunteitaan on vajavainen ja he tuntevat vanhempiaan kohtaan riippuvuutta ja vihamielisiä tunteita sekaisin. (Salo 2002, 62–63.)

4.2 Toissijainen kiintymyssuhde

Toissijaisten kiintymyssuhteiden olemassaolo on tiedetty ja hyväksytty jo kauan, mutta niiden tutkiminen on jäänyt taka-alalle. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että lapset voivat luoda kiintymyssuhteita myös muihin kuin ensisijaiseen hoitajaansa. (Pellinen 2003, 7.)

Tuliharjun (2004) Auta lasta kasvamaan–hankkeen seurauksena vuosina 2002–2003 Helsingissä toteutettiin Kengu-Ru-projekti. Projektista vastasi Helsingin yliopiston psykologian laitos, jonka johtajana toimi tällöin Liisa Keltikangas-Järvinen. Kengu-Ru–hankkeessa määriteltiin hyvä vuorovaikutus, lapsen tunteiden oikeaksi tulkinnaksi, tunnistamiseksi ja jakamiseksi, sekä lapsen hädän ymmärtämiseksi ja siihen vastaamiseksi sekä hallitsemiseksi. Hyvä vuorovaikutus mahdollistaa kiintymyssuhteen muodostumisen. (Laitinen 2004, 18.)

Suhde päiväkodin hoitajaan voi olla kehityksellisesti yhtä tärkeä kuin lapsen suhde äitiinkin. Vaikka lapsen suhde äitiin olisi turvaton, voi hän luoda turvallisen suhteen toissijaiseen hoitajaansa ja siten saada paremman pohjan kehittyä ja tutustua ympäristöönsä. Lapsen suhde hoitajaan ja äitiin voivat korvata mahdollisia puutteita, joita toisessa suhteessa saattaa olla. Suhteet voivat kompensoida toisiaan ja siten toissijainenkin kiintymyssuhde voi olla erittäin tärkeä lapsen turvallisuuden tunteen kannalta. (Pellinen 2003, 8.)

Kengu-Ru-projektin aikana todettiin, että hoitajan ja lapsen vuorovaikutus lisääntyi syksystä kevääseen kokeiluun osallistuneissa oma-hoitaja työmenetelmää käyttäneissä päiväkodeissa. Kontrollipäiväkodeissa, joissa noudatettiin tavallisia päiväkodin rutiineja, vuorovaikutus laski. Yli 70 prosenttia lapsista oli solminut kiintymyssuhteen omahoitajaansa joulun mennessä eli kiintymyssuhde kehittyi huomattavasti nopeammin kuin päiväkodeissa yleensä. Turvallisesti hoitajaansa kiintyneet lapset käyttäytyivät hoitajaansa kohtaan negatiivisesti vähemmän kuin muut. He leikkivät hoidossa enemmän ja selvisivät eri tilanteista muita paremmin myös yksin. (Laitinen, 2004, 16–18.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Prosessiarviointi

Jokapäiväisessä arjessamme suoritamme kaikki arviointia enemmän tai vähemmän muodollisesti. Yleensä tietoisien arvioinnin tavoitteena on ymmärryksen lisääminen arvioinnin kohteena olevasta asiasta. Mahdollisuus ottaa kokemuksesta oppia ja parantaa kohteena olevaa toimintaa on oleellinen päämäärä. (Aalto-Kallio, Saikkonen, Koskinen- Ollonqvist 2009, 9). Tieteessä arviointi on johdonmukaista, toisin kuin arkielämässä. Arviointia suoritetaan nykyaikana joka paikassa, erityisesti sosiaalialalla taloudellisten resurssien niukkuus jo itsessään aiheuttaa tarpeen seurata, tarkastella ja arvioida. Arvioinnin tavoitteena on aina arvioidun toiminnan parantaminen. (Robson 2001, 24–25.)

On olemassa hyvin monenlaista arviointia. Esimerkiksi nuorisotutkimuksen piirissä arvioinnilla voidaan tarkoittaa akateemisen oppineisuuden arviointia tai nuorison parissa työskentelevien toimijoiden tai hankkeiden arviointia (Kylmäkoski 2003, 7). Riitta Seppänen-Järvelän (2004) mukaan prosessiarviointi tarjoaa välineitä kehittämisprosessien seuraamiseen, ymmärtämiseen, ohjaamiseen ja dokumentoimiseen. Prosessiarvioinnin peruslähtökohtana pidetään toiminnan tarkastelua, (tässä tutkimuksessa; omahoitajan kanssa omassa pysyvässä pienryhmässä toimiminen, muun kuin omahoitajan kanssa toimiminen, kaikki yhdessä toimiminen tai sekoitetussa pienryhmässä toimiminen,) jonka kautta pyrkimyksiä toteutetaan ja tällöin se toimii hyvin myös palautteena ja kehitettävän toiminnan ohjaamisen välineenä. (Seppänen-Järvelä 2004 13, 19).

Prosessiarviointi sopii opinnäytetyöhömme hyvin, koska työssä haluttiin saada tietoa edellä mainittujen, kehitysprojektin myötä käyttöön otettujen työmuotojen toimivuudesta lapsen leikin laatua havainnoiden. Tätä arviointia voidaan myöhemmin käyttää hankkeen ohjaamiseen ja toiminnan parantamiseen. Prosessin jatkuva arviointi helpottaa myös prosessin näkyväksi tekemistä toimintakauden loputtua. (Seppänen-Järvelä 2004, 21-22.)

Tavoitteena pidämme tilannetta, jossa saadun arviointitiedon perusteella ryhmässä voidaan vahvistaa käytännön ratkaisuja, jotka arvioinnissa näyttäytyivät kehittämishankkeen tavoitteiden kannalta edullisimmilta. Arvioinnista tulee olla selvää hyötyä, muuten se ei ole kannattavaa (Aalto-Kallio, ym. 2009, 9). Lisäksi perustelemme valintaamme sillä, että prosessiarvioinnissa erilaisten kehittämistoimenpiteiden tuloksia voidaan tutkia ansiokkaasti laadullisen tiedon näkökulmasta (Seppänen-Järvelä 2004, 39).

Arvioinnin objekteja määriteltäessä on pakko tehdä valinta, sillä kaikkea ei voi arvioida. Tämä koskee myös prosessiarviointia. Kohteet valikoituvat sen mukaan, mitkä ovat projektin toteuttamisen kannalta kriittisimpiä teemoja. (Seppänen-Järvelä 2004, 30). Arviointikysymyksinä tässä tutkimuksena toimivat luvussa 1.2 määritellyt tutkimuskysymykset.

5.2 Arvioitsijan rooli

Arvioitsijan roolista projektissa on keskusteltu paljon arviointitutkimuksessa, roolin tarkka määrittely suhteessa arvioinnin kohteena olevaan asiaan, on ensiarvoista tutkimuksen onnistumisen kannalta (Kylmäkoski 2003, 9). Yksinkertaisin roolijako on määritellä arvioitsija joko ulkopuoliseksi tai sisäiseksi arvioitsijaksi. Rossin ja Freemanin (1993) mukaan sekä ulkopuolisen että sisäisen arvioitsijan roolissa on etunsa, mutta olennaisinta on, että arvioitsijalla itsellään, sekä arvioinnin kohteilla ja tilaajilla on selkeä käsitys siitä, mikä arvioitsijan rooli on suhteessa arvioinnin kohteeseen. Arviointitutkijat määrittelevät arvioitsijan roolin vaihtoehtoisesti joko partnerina tai arvioitsijana. Arvioitsijan on säilytettävä itsenäisyytensä ja riittävä välimatka kohteeseen voidakseen olla objektiivinen. Arvioitsijan on mahdollista olla myös arviointikohteessaan vieras, joka tekee työnsä huolellisesti, empaattisesti ja hienotunteisesti, mutta tällöin uhkana on, että hän ei myöskään avusta kehitystyössä. (Kylmäkoski 2003, 11.)

Prosessiarviointi on mahdollista toteuttaa joko ulkoisena, tai sisäisenä arviointina. Käytetyimpiä menetelmiä prosessien arvioimisessa ovat haastattelut, fokusryhmät, lomakekyselyt, havainnointit, päiväkirjat ja toimintaa kuvaavat doku-

mentit. Kiinnostus arvioinnissa kohdistuu ensisijaisesti toimintaan, jolla haluttuja tuloksia pyritään saamaan aikaan. Myös itsearviointia pidetään tärkeänä osana prosessiarviointia. Kysymykset, joita tilaaja ja ulkopuolinen arvioija joutuvat konsultaatiossaan selkeyttämään, ovat keskeisiä selvityskohteita myös sisäisessä arvioinnissa. Kysymys ulkoisesta tai sisäisestä toimijasta ei kuitenkaan sulje pois toinen toisiaan, vaan pienehkölle hankkeelle saattaa olla hyötyä siitä, että pyydetään kommentteja ulkopuoliselta taholta. Ulkopuolisuus antaa luvan kommentoida, kysyä ja ihmetellä. (Seppänen-Järvelä 2004,23.)

Monitahoarvioinniksi Seppänen-Järvelä (2004) kutsuu arvioinnin tapaa, joka korostaa kaikkien sidosryhmien tasa-arvoista osuutta, kun määritellään arvioinnin kohteita ja kriteereitä. Tällöin hän näkee arviointiprosessin itsessään tärkeänä, luonteeltaan vuorovaikutteisena ja neuvottelevana. Varsinaisessa arviointitilanteessa monitahoarvioinnissa kirkastetaan avainryhmien näkemyksiä arvioinnin kohteena olevasta prosessista. Eri toimijat arvioivat kohdetta omasta näkökulmastaan subjektiivisten kokemustensa perusteella. Tuloksena generoidaan kuvaus evaluointikohteen toiminnasta. Lopuksi annetaan arvioitavalle kohteelle palaute. (Seppänen-Järvelä 2004, 34.)

Omassa arvioitsijan roolissamme näemme piirteitä sekä ulkopuolisesta arvioitsijasta, että sisäisestä arvioinnista. Toinen arvioitsija edustaa puhtaasti ulkopuolista näkökulmaa, mutta toinen arvioitsija on osallistunut Omppu-projektin kehittämiseen, sekä on myös yksi alkuperäisistä hanketoimijoista. Monitahoarvioinnin piirteet näkyvät arvioinnissamme myös siinä, että otetaan huomioon Veitikka-ryhmän aikuisten oma arviointi omahoitaja työtavan ja pysyvien pienryhmien käytön merkityksestä leikin näkökulmasta. Tutkijoiden aktiivinen tehtävä muutoksen aikaansaamisessa tulee tässä opinnäytetyössä esille jatkuvan vuorovaikutuksen kautta Veitikka-ryhmän kanssa, ryhmän henkilökunta on osallistunut tutkimuksen tekoon ilomielin ja tuonut monissa keskusteluissa esille tutkimustulosten merkityksen, heidän tehdessä suunnitelmia työn organisointia koskien jatkossa.

6 TUTKIMUSAINEISTO

6.1 Havainnointi

Tässä tutkimuksessa havainnointi toteutettiin 10 eri päivän aikana seuraamalla Veitikka-ryhmän lapsia ja aikuisia, sekä kirjaamalla havainnot koskien tutkimuskysymyksiä. Tutkimukseen liittyvät havainnoinnit ja haastattelu toteutettiin toukokuun 2010 aikana. Havainnointihetkellä lapset olivat siis viettäneet lähes koko toimintavuoden samassa pysyvässä pienryhmässä, saman omahoitajan kanssa, lukuun ottamatta yhtä pienryhmää, jossa omahoitaja vaihtui ensin kerran lokakuussa 2009 ja sitten alkuperäinen palasi takaisin huhtikuussa 2010. Havainnot kirjattiin käsin, sitä varten varattuun ruutuvihkoon ja myöhemmin havainnot litteroitiin tekstitiedostoiksi. Litteroituja sivuja kertyi 71 kappaletta. Vaikka arviointikysymykset olivat väljästi määriteltyjä, niissä seurattiin myös tiettyjen tilanteiden määrällistä toteutumista ja tehtiin kaikista tilanteista laadullisia havaintoja, jotka kirjattiin samaan yhteyteen. Aina ennen havainnointitilanteen alkua luimme LIS-YC-asteikon, (Liite 1), jonka tasojen mukaan leikkitoiminta luokitellaan pääpiirteittäin: Taso 1: Ei toimintaa, taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta, taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta, taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Emme kuitenkaan tehneet suoraa asteikon mukaista luokittelua, emmekä antaneet toiminnalle minkäänlaisia numeerisia arvoja, vaan annoimme asteikon vaikuttaa taustalla mielessämme ja ohjata sitä kautta havaintojen tekoa leikistä.

Valitsimme pääaineistonkeräysmenetelmäksemme havainnoinnin, koska laadullisen tutkimuksen menetelmäksi se sopii hyvin. Havainnointi teki odotusten mukaisesti meille mahdolliseksi pääsyn tutkittavan kohteen luonnolliseen arjen tapahtumaympäristöön. Koska havainnointi sopii menetelmällisesti käytettäväksi haastattelun kanssa, voidaan sitä hyvin käyttää myös haastattelun lisätukena ja sen avulla saadaan suoraa ja aitoa tietoa tutkittavan kohteen toiminnasta tai käyttäytymisestä, esimerkiksi vuorovaikutuksesta. Havainnoiden voidaan myös tutkia asiointiloja, jotka vaihtelevat nopeasti tai ovat hankalasti ennakoitavissa.

Havainnointi sopii menetelmäksi myös silloin, kun tutkittavana on lapsia, jotka eivät vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään. (Hirsjärvi, ym. 2004, 201–203.)

Havainnot, haastattelut ja keskustelut, joilla saamme tietoa siitä, kuinka kohde-ryhmän edustajat ovat asiat kokeneet, millaista merkitystä ja vaikutusta toimenpiteillä on heille ollut, antavat ensiarvoisen tärkeitä viitteitä tuloksista ja vaikutuksista. (Seppänen-Järvelä 2004, 25–26.)

Havainnoinnin avulla saadaan suoraa tietoa henkilön toiminnasta. Havainnointi voi olla systemaattista tai osallistuvaa. Myös havainnoitsijan rooli voi vaihdella tarkkailtavan ryhmän jäsenestä täysin ulkopuoliseen henkilöön. Systemaattinen havainnointi, jota käytimme tätä opinnäytetyötä tehdessämme, on tavallisin havainnointimuoto, tuolloin havainnoitsija ei osallistu itse ryhmään, vaan toimii ulkopuolisena tarkkailijana. Havainnot pyritään kirjaamaan mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti erilaisia apukeinoja käyttäen. (Hirsjärvi, ym. 2004, 202–204.)

6.2 Teemahaastattelu

Opinnäytetyössämme haastateltavina olivat Junailijankadun päiväkodin kolme Veitikka-ryhmässä työskentelevää omahoitajaa. Teemahaastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, liitteessä olevien (Liite 2) teemoittelujen pohjalta. Teemahaastattelussa annetut teemat olivat arviointikysymyksiä tarkentavia. Haastateltavat saivat kysymykset etukäteen, joihin vastauksia he saivat miettiä valmiiksi. Näin teemoittamalla pystyimme rajaamaan haastattelussa esille nousevia asiat ja saimme haastateltavien kokemukset ja ajatukset pääosaan. Haastattelu nauhoitettiin, kuunneltiin moneen kertaan, niin yhdessä, kuin tutkijat erikseenkin. Koska nauhoitus oli pitkä, jouduimme kuuntelemaan sitä myös osissa. Kuunteluprosessin aikana se myös litteroitiin. Aineistoa läpi käydessämme tietyt teemat erottuivat muita selkeämmin. Etsimme useimmiten toistuneita sanoja ja teemoja. Haastattelu menetelmänä oli teemahaastattelu, koska halusimme keskustelun pysyvän tarkasti annetuissa aiheissa, eli henkilökunnan tekemissä huomioissa lasten leikkien muutoksista ja heidän omasta toiminnastaan leikkien

tukemista koskien, omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa, omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä tai sekoitetussa pienryhmässä toimittaessa.

Haastattelu oli mielestämme paras vaihtoehto edellä mainittujen asioiden käsittelyyn henkilökunnan kanssa, koska se toi sisältöön vuorovaikutusta haastateltavien kesken. Veitikka-ryhmän henkilökunta pääsi näin vapaammin kertomaan haluamassaan laajuudessa asioista, jotka kirjallisesti kysyttäessä olisivat saattaneet jäädä pois. Vuorovaikutustilanteena haastattelu voidaankin nähdä tilanteena, jossa osapuolet vaikuttavat toisiinsa, tutkijan ohjatessa keskustelua. (Eskola & Suoranta, 1998, 85.)

Koska haastattelu on hyvin joustava menetelmä, se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Samoin on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. Ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa ymmärtämään merkityksiä, toisin kuin alussa ajateltiin. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 34.)

Tutkimushaastattelun lajeista kohdennettu haastattelu eroaa monessa suhteessa. Ominaispiirteistä tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta yhteiskuntatieteilijä on alustavasti selvitelty. Hän on päätenyt tiettyihin oletuksiin tilanteen määräävien piirteiden seurauksista siinä mukana olleille sisällön- tai tilanneanalyysin avulla. Kolmannessa vaiheessa hän kehittää haastattelurungon analyysinsä perusteella. Tutkija on ennalta analysoinut tutkittavien henkilöiden subjektiiviset kokemukset tilanteissa, joihin viimeiseksi haastattelu suunnataan. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 47.)

Teemahaastattelu ei edellytä tiettyä kokeellisesti aikaan saatua yhteistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja uskomuksia voidaan tutkia teemahaastattelulla. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 48.) Teemahaastattelu-nimellä on se etu, että se ei sido haastattelua kvalitatiivi-

seen tai kvantitatiiviseen, eikä ota kantaa kertojen määrään tai siihen, miten ”syväälle” aiheen käsittelyssä mennään. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa, mikä on tässä haastattelussa kaikkein oleellisinta. Tämä tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta. Ihmisten tulkinnot asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä kuten myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa, nämä teemahaastattelu ottaa huomioon. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 48.)

Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kaikille samat. Siksi teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Teemahaastattelu ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu, siitä kuitenkin puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi, Hurme 2009, 48.)

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysitavat voidaan karkeasti jakaa selittämiseen pyrkiviin ja ymmärtämiseen pyrkiviin tapoihin. Selittämiseen pyrkivässä analyysissä keskitytään usein tilastolliseen analyysiin ja päätelmien tekemiseen. Ymmärtämiseen pyrkivässä analyysissä käytetään puolestaan laadullista analyysia ja päätelmiä tekotapaa. Olennaista analyysitavan valitsemisessa on se, että se parhaalla mahdollisella tavalla auttaa löytämään vastauksia kyseiseen ongelmaan tai tutkimustehtävään. (Hirsjärvi, ym. 2004, 224.)

Arviointi tuotti runsaasti aineistoa, josta suurin osa oli havainnointi dokumentteja ja pienemmän osan käsitti teemahaastattelulla saatu aineisto. Haasteelliseksi tehtäväksi meille tutkijoina muodostui jonkinlaisen kokonaiskäsitys hahmottaminen tutkimuksesta. Koko arviointiprosessin ajan seurasimme kertyvää aineistoa ja kävimme tutkijoiden välisiä keskusteluja siitä, miten siitä saadaan vastauksia arviointikysymyksiin. Aineistoa käsiteltäessä on alan asiantuntijoidenkin mukaan huomioitava, että aineiston analyysia pitäisi tehdä koko ajan, eikä vain jäädä

odottamaan, että koko aineisto on valmis. Kvalitatiivisen asetelman joustavuuden vuoksi lisätiedon kerääminen on mahdollista, vielä hahmottumassa olevan näytön vahvistukseksi tai kyseenalaistamiseksi. (Robson 2001, 169-170, 177.)

Aineistoa analysoitaessa keräämämme arviointi-aineisto, teemahaastattelun litteroinnit ja havainnointidokumentit, luokiteltiin haastattelussa annettujen teemojen alle keskusteluissa niistä käytettyjä useimmiten toistuneita sanoja ja teemoja etsien. Aineiston luokittelu helpottaa huomattavasti aineiston jäsentämistä ja tulkitsemista (Hirsjärvi, ym. 2004, 147). Luokittelun kautta etsimme aineistosta arviointikysymysten kannalta merkittävintä tietoa. Teemoittelu nähdään tutkijoiden taholta suositeltavimpana analyysitapana käytännöllisten ongelmien ratkaisemisessa. (Eskola & Suoranta 2003, 174 -178.)

Havainnointidokumentit tulostettiin molemmille tutkijoille erikseen, ja luokiteltiin ensin seuraavien teemojen mukaan:

1. Lapset aloittavat omaehtoisesti leikkejä eri tilanteissa toimittaessa
2. Lapset aloittavat leikkejä aikuisen aloitteesta
3. Kun leikki keskeytyy, auttaa aikuinen jatkamaan
4. Kuinka paljon on kahden keskeisiä hetkiä, joissa aikuinen havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, juttelee niistä sekä omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja leikkejä.

Teemoja etsimme aineistosta ensin kumpikin erikseen ja sen jälkeen vertailimme luokitteluistamme löytyneitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Keskustellen päädyimme yhteiseen tulkintaan, joka tehtiin kolmanteen tulostettuun havainnointidokumenttiin. Teemat merkittiin aineistosta erivärisin yliviivauskynin:

1. ”Lapset aloittavat omaehtoisesti leikkejä eri tilanteissa toimittaessa”, punainen yliviivauskynä,
2. ”lapset aloittavat leikkejä aikuisen aloitteesta”, keltainen yliviivauskynä,

3. ”kun leikki keskeytyy, auttaa aikuinen jatkamaan”, sininen yliviivauskynä
4. ”kuinka paljon on kahden keskeisiä hetkiä, joissa aikuinen havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, juttelee niistä sekä omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja leikkejä”, vihreä yliviivauskynä.

Tämän luokittelun tuloksena saatu aineisto luokiteltiin uudelleen. Leikkasimme edellisessä luokittelussa löytämämme värikoodatut tekstinpätkät ja liimasimme ne seuraavien otsikoiden alle sen mukaan, toteutuiko havainnointidokumentista löytämämme tilanne:

1. Omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa
2. Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa
3. Kaikki yhdessä toimiessa
4. Sekoitettussa pienryhmässä omahoitajan kanssa

Tämän luokittelun teimme yhdessä keskustellen ja yhteistä tutkijoiden välistä käsitystä etsien. Ensimmäisessä luokittelussa havainnointiaineistosta löydetty lapsen omasta aloitteesta tai aikuisen aloitteesta aloitetut leikit (punainen ja keltainen yliviivauskynä) arvioitiin lopuksi LIS-YC-asteikon (Liite 1) tasojen mukaan pääpiirteittäin, jolloin luokat olivat: Taso 1: Ei toimintaa, taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta, taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta, taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta ja taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Leikkejä ei kuitenkaan pisteytetty, vaan käytimme taulukkoa laadullisten havaintojen teon apuna, jotta voimme paremmin määritellä sitoutumisen astetta tulosten tulkintaa tehtäessä.

Seuraavaksi luokittelimme sinisellä ja vihreällä yliviivauskynällä merkatut ”3. kun leikki keskeytyy, auttaa aikuinen jatkamaan”, ja ”4. kuinka paljon on kahden keskeisiä hetkiä, joissa aikuinen havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, juttelee niistä sekä omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja leikkejä” tekstinpätkät seuraavien teemojen alle:

1. Teot, joilla aikuinen antaa aineksia kommunikointiin, ajatteluun ja toimintaan
2. Lasten vapauden määrän sääntely ja sen laadun vaihtelu mielekkäästi tilanteesta toiseen
3. Tunnetarpeisiin vastaaminen, herkkyys tunnetilojen huomaamiseen, kunnioittava ja tasa-arvoista kohtaaminen.

Tämän jälkeen tulostimme havainnointidokumentit vielä kertaalleen ja etsimme niistä yhdessä tutkijoiden välisiä keskusteluja käyden, havaintoja muista aikuisen teoista lasten vapauden määrän sääntelyksi ja sen laadun vaihtelun mielekkyydestä (punainen yliviivauskynä) ja teoista jotka sopivat tunnetarpeisiin vastaamiseksi (keltainen yliviivauskynä). Näin koodatut dokumentin osat liitettiin mukaan edellä mainittuun taulukkoon. Näissä kohdissa hankaluutta tuotti se, että sama toiminta (sinisellä, vihreällä, punaisella tai keltaisella yliviivauskynällä koodattu) saattoi hyvin soveltua useamman kohdan alle. Tällöin kävimme tutkijoiden välistä keskustelua ja välillä päädyimme luokittelemaan saman teon kahden tai kaikkiin kolmeen kuuluvaksi.

Kaikki edellä kuvattu sinisellä, vihreällä, punaisella tai keltaisella värikoodilla merkattu aikuisen toiminta tulkittiin onnistuneesti toteutuneeksi, kun aikuisen tekemät ratkaisut olivat havaintodokumenttien perusteella toteutuneet sillä tavoin onnistuneesti, että lasten leikkien katsottiin sen seurauksena saavuttaneen LIS-YC taulukon 4–5 mukaisia pitkäkestoisia Intensiivisiä hetkiä sisältävän toiminnan, tai lapsi pystyi joko aloittamaan tai jatkamaan leikkiään aikuisen tekojen avulla.

Teemahaastattelulla kerätty havainnointiaineisto tulostettiin myös useampaan eri kertaan, jotta jokaisesta tulosteesta voisi paremmin etsiä haluttua tietoa asia kerrallaan. Aineisto luokiteltiin aluksi kolmeen eri luokkaan erivärisiä yliviivaus- tusseja käyttäen. Ensin tämä tehtiin kummankin tutkijan taholla erikseen ja sitten havainnot keskustelemalla yhteen sovittaen. Haastattelun analyysiluokat olivat:

1. Lasten leikeissä havaitut eroavaisuudet arjen eri tilanteissa henkilökunnan mielestä.(Punainen yliviivauskynä)
2. Aikuinen aloitteen tekijänä lasten leikeissä henkilökunnan näkemyksen mukaan. (Sininen yliviivauskynä)
3. Leikkien keskeytyessä aikuinen voi henkilökunnan mielestä auttaa. (Keltainen yliviivauskynä)

Tällä luokittelulla saatu aineisto luokiteltiin leikkaa ja liimaa menetelmällä vielä kerran seuraavien otsikoiden alle:

1. Omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa
2. Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa
3. Kaikki yhdessä toimiessa
4. Toimittaessa sekoitetussa pienryhmässä

Näiden otsikoiden alle kerätty värikoodattu haastatteluaineisto analysoitiin, jokainen osio erikseen haastateltavien niistä käyttämien useimmiten toistuneiden sanojen ja teemojen luokittelulla:

Otsikon 1. ”Omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa” alta löysimme tekstistä toistuvia sanoja ja teemoja: Leikkiajan piteneminen, leikkirauhan löytyminen, lasten kuuntelu ja vuorovaikutuksen syventyminen, tietoisuus tavoitteista, leikin aktiivinen ohjaus ja havainnointi.

Otsikon 2. ”Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa” alta löysimme tekstistä toistuvia sanoja ja teemoja: Leikin havainnoinnin ja sen ohjauksen mahdollisuuksien lisääminen.

Otsikon 3. ”Kaikki yhdessä toimiessa” alta löysimme tekstistä toistuvia sanoja ja teemoja: Leikkirauhan puute ja havainnoinnin vaikeus.

Otsikon 4. "Toimittaessa sekoitetussa pienryhmässä" alta löysimme tekstistä toistuvia sanoja ja teemoja: Leikkirauhan puute, leikin vähäisyys, levottomuus ja havainnoinnin vähyys.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tulosten tulkinnasta

Kuten luvussa 5.2 mainitsiemme, tulosten kannalta tuotti hankaluutta se lapsen toiminnan tulkinta, josta emme osanneet varmuudella sanoa, mistä toiminnassa on kysymys. Esimerkki1:

Markus istuu tuolilla, katselee keskittyneesti seinällä olevia piirustuksia. Välillä hän puhalttaa ja sanoo ”puuh” ja heiluttelee käsiään, näyttää hieman vilkutukselta.

Havainnoijan kannalta tilanne on varsin hankala; leikkiikö Markus? Oliko vilkutus tarkoitettu jollekin jota me emme voineet havaita? Mitä tarkoitti ”puuh”? Koska tutkimuksen kannalta on kuitenkin tehtävä selkeä rajaus tulkinnan osalta, päädyimme pohdinnoissamme siihen, että kaikki sellainen näkyvä toiminta jota lapsi tekee, ja jota ei ole yhdistettävä johonkin muuhun tulokselliseen toimintaan (esimerkiksi syöminen, nukkumaan meno, käsien pesu yms.) ja tuloksellinenkin toiminta silloin, kun se ei ole aikuisen ohjeistamaa on leikkiä. Esimerkki 2:

Minna ja Mari pesevät vessassa käsiään ja käyvät pissalla. He ”pukuvat” eteisessä ulkovaatteet päälle, ja vilkuttavat eteisen ovella. Sitten toiminta aloitetaan alusta: Vessaan, eteiseen, ”pukemaan” ovelle vilkuttamaan ja taas uudelleen... Useita kertoja.

Toinen ongelma oli lasten nopeus. Leikit ja toiminta vaihtuivat niin nopealla tahdilla, palaten välillä aikaisempaan takaisin, että kirjaaminen oli todella haastavaa. joitakin leikkejä meni varmasti myös ohi havainnoijan reaktio- ja kirjoitusnopeuden. Esimerkki 3:

*8.50 Miina työntelee taaperokärryä, lauleskelee. Mika työntää nukenrattaita. Saara, Laura ja Eeva leikkivät sängyssä nukkumista.
8.52 Saaralla on lelukoira. Aikuinen: ”Ulkoilutat sä koiraa?” Laura istuu kiikkuhepassa. Saara tuo nuken nukkumaan Lauran syliin.
8.58 Kaikki ajavat muoviautoilla rallia huoneen ympäri...*

7.2 Lasten omaehtoisesti aloitetut leikit

Lasten aloittamia omaehtoisesta havaittavia leikkejä kirjattiin määrällisesti eniten tilanteessa jossa olivat omassa pysyvässä pienryhmässään omahoitajan kanssa. Näitä omaehtoisesti aloitettuja leikkejä kertyi havainnointikertojen aikana 164 kirjattua leikkiä. Useimmiten leikit olivat aluksi ennestään tuttuja, yhdessä opittuja leikkejä, jotka saivat alun jälkeen uusia muotoja. Esimerkki 4:

Mari katsoo aikuista (omahoitaja) tiukasti silmiin ojentaa huivia ja sanoo "Mummokana! Mummokana!" Aikuinen: "Ai haluutsä leikkiä mummo kanasensa niitylle ajoi?" Aikuinen sitoo huivin. Muutkin (kolme samaan pysyvään pienryhmään kuuluvaa lasta,) tulevat tilanteeseen. Omahoitaja laittaa kaikille huivit päähän. Lapset laulavat aikuisen kanssa hetken "mummo kanasensa niitylle ajoi". Mari menee kesken laulun sänkyyn makaamaan ja Kaisa seuraa perässä. Tytöt huutelevat : "Nukkumaan! Nukkumaan! Nyt on yö!"

Lähes yhtä paljon (136) kirjattiin havaittuja leikin aloituksia omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa. Näissä leikeissä ei sisällöllisesti ollut havaittavaa eroa omahoitajan kanssa aloitettuihin leikkeihin. Ainoastaan leikit jäivät kestoltaan lyhyemmiksi. Tämä käy ilmi havainnointidokumenttien kellonaikamerkinnöistä.

Kaikki yhdessä toimiessa kirjattiin havaittuja lapsen omasta aloitteesta tapahtuvia leikkejä vähiten (83) ja leikkimisen sijaan itkettiin ikävää tai pyrittiin aikuisen syliin tai välittömään läheisyyteen eniten. Esimerkki 5:

Tilanne: Paikalla lapsista Mari, Minna, Petteri, Kaisa, Lotta, Markus, Senni, Kirsi ja Eeva ja Kukka ryhmän aikuinen.

14.45

Kaikki tulevat välipalalta samaan tilaan leikkimään. Viereisessä huoneessa sijainen hoitaa välipala sotkujen siivousta ja viimeiset ruokailijat. Petteri seisoo leikkikalukaapin edessä ja osoittaa sormella kaappia, aikuinen lähestyy häntä mutta kesken huoneen poikki kävelyn huomaa Markuksen kaipaavan vaipanvaihtoa ja huikkaa tukityöllistetyn avuksi. Tukityöllistetty vie Markuksen pesulle. Petteri unohtaa itsekin asiansa. Kukka ryhmän aikuisen johdolla laitellaan sänkyjä takaisin paikoilleen, lapset osallistuvat hetkittäin, ottavat esille isoja leluja, työntökärryjä yms. kukaan ei kuitenkaan

sitoudu mihinkään tekemiseen hetkeä pidemmäksi ajaksi. Minna pyytää huivikädessä apua sen päähän laittoon. Aikuinen lupaa laittaa huivin, kunhan sängyt on ensin korjattu pois. Vaeltelua. Petteri itkee huoneen ovella äitiä.

14.55

Sängyt on laitettu. Kaksi tyttöä pyrkii syliin yhtä aikaa, aikuinen ei voi ottaa. Kukka ryhmän aikuinen antaa Petterille parkkitalon ja autoja ja juttelee Martan kanssa leikkikännykkään. Minnalle puetaan huivi. Minna vaeltelee huoneessa huivi päässä. Aikuinen hakee Petterin syliin.

Sekoitetussa pienryhmässä lasten omasta aloitteesta havaittavia leikkejä kirjattiin 140, vaikka leikkejä määrällisesti olikin lähes yhtä paljon kuin parhaassa tilanteessa, tekivät nämä aloitteet yleensä ne lapset, joista enemmistö kuului samaan pienryhmään. Vierailija jäi leikeissä enemmän sivustaseuraajan rooliin. Esimerkki 6:

Tilanne: Niitty-pienryhmä on kokonaisuudessaan huoneessa leikkimässä omahoitajan ja apulaisen kanssa, mukana leikkimässä yksi lapsi Keto-ryhmästä. Kun yhdestä tuumasta kaikki Niitty-pienryhmän lapset alkavat leikkiä isolla kiikulla. Niitty-ryhmä on tiivis kokonaisuus, kaikki osallistuvat kovasti. Keto-ryhmän tyttö (Lotta) katselee vähän kauempana. Jäljittelee itsekseen muiden tekemisiä. Myös omahoitaja puhuu ”omille” lapsilleen. Kyselee... sanoittaa... Lotta lähestyy tilannetta. Markus estää tönäisemällä kevyesti. Lotta: ”Tuo Markus ei anna minun leikkiä.” Apulainen: ”Markus, anna Lotan tulla.” Apulainen alkaa puuhata kännykällään. Niitty-ryhmän lapset pyrkivät kirjahyllyllyn taakse, alkaa kettuleikki... Lotta katselee...

Kyseisessä tilanteessa Lotta lopulta päätti leikkiä yksin nukkumista sängyssä. Hän myös huuteli nimeltä oman pienryhmänsä aikuista.

7.3 Aikuisen aloitteesta aloitetut leikit

Aikuisen aloitteesta aloitettuja leikkejä kirjattiin omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa määrällisesti 98 ja sekoitetussa pienryhmässä yksi leikki enemmän; 99. Näissäkin oli havaittavissa sama ilmiö, kuin edellä kerrotun Lotan tilanteessa. Useimmiten aikuinen ehdotti leikkejä oman pienryhmänsä lapsille.

Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa havaittavia leikkejä kirjattiin huomattavasti vähemmän, 31. Näissä tilanteissa aikuinen oli useimmiten sensitiivisesti läsnä, mutta rooli oli selkeästi enemmän havainnoiva ja leikkiä tuettiin enemmän, kun siihen tehtiin aloitteita. Esimerkki 7:

Lotta ja Martta keittävät kotileikissä ruokaa ja Markus ja Petteri ovat pöydässä "syömässä" sitä. Aikuinen katselee sohvalla. Lotta: "Tota pitäis kyllä tiskata." Markus: "Mä voin!" Markus hakee astiat, mutta ei saa mahtumaan syliin. Aikuinen: "Haluaisitsä jonkun korin?" Markus: "Punasen kolin." Aikuinen antaa korin ja menee takaisin sohvalla istumaan...

Kaikki yhdessä toimiessa, havaittuja aikuisen tekemiä leikin aloituksia kirjattiin lähes yhtä vähän; 32. Nämäkin aloitukset koskivat pääsääntöisesti kaikille yhteisesti tarkoitettuja laululeikkejä.

7.4 Aikuisen tuki leikkien jatkamisessa

Leikkien keskeytyessä, havaintoja aikuisen avusta kirjattiin omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa 140. Omahoitajat osallistuivat kirjattujen havaintojen mukaan leikkeihin omassa pienryhmässään lähes tasavertaisina leikkijöinä lasten kanssa. Esimerkki 8:

...lapset muuttuvat leijoniksi. Konttaavat omahoitajan kanssa, karjuvat ja murisevat yhdessä. Samuli: "Täl on teläskynnet" Omahoitaja: "Onko sillä teräskynnet?" Mari: "Käärme" Omahoitaja: "Täältä tulee iso käärme." Kiemurtelee lattialla." Käärmeet (lapsi) kiemurtelevat kaappiin. Mari: "Me ollaan hittittä." Omahoitaja: "Hississä? Mihin kerrokseen te meette? Lotta: "Ovi kiinni!" Omahoitaja laittaa kaapinoven kiinni, lapset nauravat sisällä. Omahoitaja: "Ovi kiinni. Meettekö kellariin?"

Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, havaintoja aikuisen avusta leikkien keskeytyessä kirjattiin lähes yhtä paljon; 133. Näissä tilanteissa aikuisen osallisuus leikeistä jäi vähäisemmäksi, mutta leikkien jatkumisen kannalta reaktiot olivat toimivia. (Katso esimerkki 7.)

Kaikki yhdessä toimiessa, havaintoja aikuisen avusta leikkien keskeytyessä ei kirjattu ainoatakaan. Sekoitetussa pienryhmässä kirjattuja havaintoja aikuisen avusta leikkien keskeydyttyä tehtiin 51 kertaa.

7.5 Kahden keskeiset hetket lapsen ja aikuisen välillä

Etsiessämme kahden keskeisiä hetkiä lapsen ja aikuisen välillä, tarkastelimme kirjatusta havainnoista yli 3 minuuttisia jaksoja, joissa aikuinen havainnoi lapsen kiinnostuksen kohteita, juttelee niistä, sekä omalla toiminnallaan laajentaa lapsen havaintoja ja leikkejä. Omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa näitä havaintoja kirjattiin 72 ja omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa 58.

Huomattavan vähän, vain 3 kirjattua havaintoa tehtiin kaikki yhdessä toimittaessa. Sekoitetussa pienryhmässä oman omahoitajan kanssa kirjattuja havaintoja oli 67, eli lähes yhtä paljon, kuin oman omahoitajan kanssa omassa pienryhmässä. Silloinkin aikuinen keskittyi enimmäkseen omahoitoryhmän lapsiin ja omahoitoryhmän lapset olivat selvästi aktiivisempia ja suurempia lähestymispyrkimyksissä. (Katso esimerkki 6.)

7.6 Henkilökunnan haastattelu

Teemahaastattelussa (Katso liite 2) henkilökunta toi lasten leikeissä havaittuina eroavaisuuksina, verrattuna muihin tilanteisiin, omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa esille seuraavia tärkeiksi kokemiaan asioita: Leikkiajan piteneminen, leikkirauhan löytyminen, lasten kuuntelu ja vuorovaikutuksen syventyminen, tietoisuus tavoitteista, leikin aktiivinen ohjaus ja havainnointi. Leikki koettiin keskittyneempänä, joten aikakin unohtui touhun keskellä. Esimerkki 9:

...Turvallisuudentunne omassa ryhmässä tuo vielä lapsille uskallusta kokeilla uusia leikkejä tai leluja. Isossa ryhmässä ujoimmat ja heikoimmat lapset jäävät helpommin syrjään ja uusien leikkien ulkopuolelle...

...Pienryhmissä melua paljon vähemmän ja aikuisenkin on helpompi havainnoida lapsia ja leikkiä, ja helpompi muistaa mitä kukakin lapsi tehnyt esim. aamupäivän aikana, lapsen puheenkin havainnointi melun alla on tosi vaikeaa...

...ilmeistä ja eleistä osaa jo lukea lasta. Tiedän siitä että nyt ei kannata ottaa jotain muuta, vaan antaa jatkaa mielummin sitä leikkiä. Siinä samalla me jutellaan kaikesta muustakin. Joskus ei vaikka mennä ulos kun huomaa et oho, kello on jo noin paljon...

...Leikki omassa ryhmässä pitkäkestoisempaa. Tähän vaikuttaa myös se, että lapset tuntevat toisensakin niin hyvin omassa ryhmässä...

...Ryhmäjako Veitikoissa antaa omahoitajalle paremman mahdollisuuden lapsen oma-aloitteiseen leikkiin ja leikissä mukana oloon...

Omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, huomasimme, että aikuiset halusivat kiinnittää nykyistä parempaa huomiota myös muiden ryhmien lasten leikin havainnointiin ja syventää entistä aktiivisempaa otetta heidänkin leikin ohjaukseen. Esimerkki 10:

...toivois et onnistuis paremmin huomaamaan mikä just niillä nyt on menossa. Vois sitten vaikka miettiä enemmän mitä leluja ja mitä leikkejä sitä ite tuo esille...

Kaikki yhdessä toimiessa tai toimiessa sekoitetussa pienryhmässä leikki erosi henkilökunnan mielestä leikkirauhan löytymisen kannalta. Esimerkki 11:

...Myös lapsille itselleen leikkiminen pienemmässä ryhmässä sujuu paremmin. Jotkut lapset siirtyvät isossa ryhmässä syrjään ja voi lopettaa leikin kokonaan...

...Pienryhmissä levottomuus jää vähäisemmäksi...

...Sekaryhmässä lapsella enemmän tunne, ettei kuulu tähän ryhmään, joka varsinkin tulee huomatuksi leikin aloittamisessa. Se on semmosta tunnustelua sitä ei ole niinkään oman ryhmän lasten kanssa...

...Sekaryhmässä leikkiminen sekahakua, vähän sitä ja vähän tätä...

...Sekotetuissakin pienryhmissä tätä kunnon leikkiä on paljon vähemmän kuin koko ryhmässä...

Aikuisen tehdessä aloitteita lasten leikkiin, henkilökunnan mukaan omahoitajana omassa pysyvässä pienryhmässä helpottavana tekijänä nähtiin omahoidettavien lasten tuttuus. Esimerkki 12:

...Omassa pienryhmässä leikin keskeytyessä aikuisen on helpompi auttaa leikin jatkumisessa, koska lapsia on vähemmän ja lapset ovat tuttuja...

...Oman ryhmän kanssa leikit alkavat helposti, aikuisen ei tarvitse kuin ohjata ja auttaa leikin alotuksessa...

...Lapsen tukeminen ja johdattaminen sujuu paremmin omassa ryhmässä, aikuisen ei tarvitse paljoa antaa sykäystä lapsen leikin alotukseen...

Sekaryhmässä, kaikki yhdessä toimiessa ja omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, aikuisen leikkialoitteiden tekemiseen koettiin vaikuttavan havainnoinnin vähyys, koskien muita ryhmiä. Tilanteita, joissa aikuinen työskentelee toisen pysyvän pienryhmän kanssa, pidettiin kuitenkin tärkeinä, juuri tämän mahdollisuuden takia. (Katso esimerkki 10). Leikkirauhan puute, leikin vähäisyys, levottomuus ja havainnoinnin vähyys.

Leikkien keskeytyessä, aikuisen ei omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa henkilökunnan mielestä tarvitse erikseen miettiä, miten auttaa. Esimerkki 13:

...Omassa ryhmässä aikuinen tuntee jo lapsensa niin hyvin, että tietää mistä lapsi on kiinnostunut ja tarvitseeko se esimerkiksi jotain turvarajoja. Aikuinen myös tuntee omat lapsensa paremmin, osaa selvittää lapsen tarpeet paremmin ja myös puheen ymmärtäminen sujuu paremmin. Varsinkin näin pienillä se on tärkeitä...

...Omassa pienryhmässä asioiden ennakointi ja niihin puuttuminen on helpompaa...

Kaikki yhdessä toimiessa ja sekoitetussa pienryhmässä aikuisen avun tarve leikkien keskeytyessä nähtiin suurempana kuin omahoitajan kanssa omassa pysyvässä pienryhmässä toimittaessa. Esimerkki 14:

...isommassa, sekaryhmässä jokainen saattaa touhuta omiaan, ei synny yhtenäistä leikkiä niin paljon, leikit ei kohtaa ja avun tarve kasvaa...

7.7 Yhteenveto

Lasten valmius ja sitoutuminen omaehtoiisiin leikkeihin näyttäytyy eri tavoilla toimittaessa Veitikka-ryhmässä, riippuen siitä, toimitaanko omassa pysyvässä pienryhmässä omahoitajan kanssa, omassa pysyvässä pienryhmässä muun, kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä vai omahoitajan kanssa sekoitetussa pienryhmässä. Havainnointidokumenttien mukaan parhaiten valmius ja sitoutuminen ovat nähtävissä omassa pysyvässä pienryhmässään omahoitajan kanssa, jolloin lasten aloittamia omaehtoisia leikkejä oli eniten. Useimmiten leikit olivat aluksi ennestään tuttuja, yhdessä opittuja leikkejä, jotka saivat alun jälkeen uusia muotoja ja pitkäkestoisen intensiivisen toiminnan (katso Liite 1) kriteerit täyttyivät niitä leikittäessä useimmiten. Tätä havaintoa tukee haastattelussa ilmennyt henkilökunnan näkemys. Heidän kertomansa mukaan omassa pysyvässä pienryhmässä omahoitajan kanssa lasten leikkiaika koettiin pidempänä, ja leikkirauha löytyi helpommin. Haastattelussa henkilökunta kertoi myös, että heidän mahdollisuutensa lasten kuunteluun ja vuorovaikutukseen paranivat sekä tietoisuus tavoitteista, leikin aktiivinen ohjaus ja havainnointi olivat helpompia toteuttaa. Henkilökunnan mukaan omahoitajana omassa pysyvässä pienryhmässä helpottavana tekijänä aktiiviseen mukana oloon, nähtiin omahoidettavien lasten tuttuus.

Lähes yhtä paljon leikin aloituksia tehtiin kuitenkin omassa pienryhmässä, muun kuin omahoitajan kanssa. Näissä leikeissä ei leikin aikana ollut lapsen toiminnan tasolla havaittavaa eroa omahoitajan kanssa aloitettuihin leikkeihin, mutta koska leikit jäivät kestoltaan lyhyemmiksi, voidaan lapsen sitoutumisenasteen tulkita olevan vähäisempi kuin edellä mainitussa tilanteessa. Havainnointidokumenttien mukaan, aikuisen toiminta erosi leikkiin osallistumisen aktiivisuudessa. Omahoitajat leikkivät ja osallistuivat toimintaan omien ryhmiensä lasten kanssa ja vierailevat hoitajat enemmänkin havainnoivat ja reagoivat havaitsemiinsa tarpeisiin leikeissä. Valittua toimintaa selittää henkilökunnan haastattelussa esille

tuoma näkemys leikin havainnoinnin ja ohjauksen mahdollisuuksien lisäämisen tarpeesta.

Sekoitetussa pienryhmässä ja kaikki yhdessä toimiessa henkilökunta kuvasi haastattelussa ryhmän toimintaa leikkirauhan puutteen ja havainnoinnin vaikeuden, leikin vähäisyyden, levottomuuden näkökulmista. Sekoitetussa pienryhmässä lasten omasta aloitteesta havaittavia leikkejä kirjattiin kuitenkin havainnointidokumentteihin määrällisesti lähes yhtä paljon, kuin parhaassa tilanteessa. Merkittävänä erona meille tutkijoille näyttäytyi se, että nämä aloitteet tapahtuivat niiden lasten aloitteesta, joista enemmistö kuului samaan pienryhmään. Vierailija jäi leikeissä enemmän sivustaseuraajan rooliin, aikuisen sitä huomauttamatta. Suurempi avun tarve oli haastattelunkin mukaan kuitenkin tiedostettu, kaikki yhdessä toimiessa ja sekoitetussa pienryhmässä, leikkien keskeytyessä se nähtiin suurempana kuin omahoitajan kanssa omassa pysyvässä pienryhmässä toimittaessa. Kaikki yhdessä toimiessa lapsen omasta aloitteesta tapahtuvia leikkejä vähiten kirjattiin myös havainnointidokumentteihin. Leikkimisen sijaan, havainnointidokumenttien mukaan, näissä tilanteissa itkettiin ikävää tai pyrittiin aikuisen syliin tai välittömään läheisyyteen eniten. Vastapainona tälle havainnolle voidaan pitää henkilökunnan kokemusta pienryhmiin jakamisesta, joka koettiin Veitikka-ryhmässä tuoneen lapsille lisää turvallisuudentunnetta ja sen uskottiin luoneen lapsiin lisää rohkeutta toteuttaa itseään esimerkiksi uudessa leikissä.

Aikuisen sitoutuminen leikin tukemiseen näkyy Veitikka-ryhmässä eri tavoin, riippuen siitä, toimitaanko omassa pysyvässä pienryhmässä omahoitajan kanssa, omassa pysyvässä pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa, kaikki yhdessä vai omahoitajan kanssa sekoitetussa pienryhmässä. Parhaiten sitoutumisen elementit aikuisten osalta toteutuivat omissa pysyvissä pienryhmissä oman omahoitajan kanssa, joissa omahoitajat pystyivät antamaan kahden keskeistä aikaa lapselle ja osallistuivat leikkeihin, tasavertaisina leikkijöinä lasten kanssa. Tämä näkyi, sekä tekemissämme havainnoissa, että kerrottiin henkilökunnan omana kokemuksena haastattelussa. Omassa pysyvässä pienryhmässä ja sekoitetussa pienryhmässä omahoitajan kanssa aloitettiin aikuisen aloitteesta leikkejä lähes yhtä paljon, mutta havaittava sensitiivisyyden lasku näkyi

havainnointidokumenteissa selvästi: Koska useimmiten aikuinen ehdotti leikkejä oman pienryhmänsä lapsille, vieraileva lapsi jäi selvästi vähemmälle aikuisen toimesta annettujen virikkeiden osalta. Haastattelussa tämä tuli esille aikuisten haluna kiinnittää lisää huomiota myös muiden ryhmien lasten leikin havainnointiin ja haluna syventää entistä aktiivisempaa otetta heidänkin leikin ohjaukseen.

Omassa pysyvässä pienryhmässä omahoitajan kanssa tunnetarpeisiin vastaaminen ja herkkyys tunnetilojen huomaamiseen olivat havaintodokumenttien mukaan lähes säännönmukaista ja usein dokumentteihin oli näissä tilanteissa kirjattu positiivista tunnelmaa kuvaavia ilmaisuja: Esimerkki 15:

...Naurua... paljon halailua... ...Kaikki puhaltavat pipiä yhdessä omahoitajan kanssa... ...Ihana läheinen tunnelma, keskustelua, sanoitusta kysymyksiin vastailua, joita ei ehdi kaikkea kirjoittaa. Lapset näyttävät onnellisilta...

Teemahaastattelun vastauksia tarkasteltaessa huomasimme myös henkilökunnan kokemuksen pienryhmistä ja omahoitajuudesta olevan hyvin samankaltainen, kuin edellä kerrotun (esimerkki 15) perusteella tekemämme päätelmät. Lasten kuuntelu ja vuorovaikutuksen syventyminen, leikin aktiivinen ohjaus ja havainnointi olivat asioita, joilla henkilökunta kuvasi toimintaansa omassa pysyvässä pienryhmässä.

Omissa pysyvissä pienryhmissä toimittaessa vapauden määrä vaihteli luontevasti tilanteesta toiseen siirryttäessä ja lapsilta ei näin ollen useimmiten odotettu liian suurta itsenäisyyttä vaativia tilanneratkaisuja, eikä aikuinen havainnointikertojen aikana kertaakaan omassa pysyvässä pienryhmässä toimiessaan suunnannut toimintaansa ensisijaisesti lapsista pois. Esimerkiksi tietokoneella työskentelyyn, jota joku aikuinen kaikki yhdessä toimittaessa saattoi tehdä, muiden ollessa aktiivisemmin lapsille käytettävissä.

Vaikka kaikki yhdessä toimiessa, havaintoja aikuisen avusta leikkien keskeytyessä ei kirjattu ainoatakaan, Veitikka-ryhmässä sellaista varmasti jossain määrin tapahtuu. Tulkitsemme tämän tuloksen aikuisen vähäisenä mahdollisuutena sensitiivisyyteen lasten esittämien monien tarpeiden ristipaineessa. Tulkinnan

perusteluna pidämme, sekä edellä kerrottua havainnointimateriaalia, että henkilökunnan haastattelussa esille tuomia näkökantoja tilanteesta, jossa kaikki toimivat ryhmässä yhdessä. He kuvasivat tilannetta seuraavilla sanoilla: Leikki- rauhan puute, leikin vähäisyys, levottomuus ja havainnoinnin vähyys. Näissäkin tilanteissa aikuinen kuitenkin antoi aineksia lasten ajatteluun havainnointidokumenttien mukaan, kaikille tarkoitettujen laululeikkien ja lorujen muodossa. Vapautta aikuisen oli perustellusti näissä tilanteissa myös rajattava eniten.

Yhteenvetona kiintymyssuhdeteorian valossa tuloksia tarkasteltaessa, voidaan mielestämme päätellä, että omahoitajan kanssa omassa pysyvässä pienryhmässä syntyvä toissijainen kiintymyssuhde tukee sen laatuista positiivista vuorovaikutusta, joka parantaa sitoutumista yhteiseen intressiin, leikkiin, niin aikuisella, kuin lapsellakin.

7.8 Kehittämisehdotukset

Tässä tutkimuksessa omassa pysyvässä pienryhmässä omahoitajan kanssa saaduista kannustavista tuloksista johtuen, haluamme esittää Veitikka ryhmälle kaksi kehittämisehdotusta, joilla he voivat halutessaan toimintaansa kehittää jatkossakin. Ensimmäinen kehittämisehdotus koskee työaika järjestelyjä. Haluamme kannustaa Veitikka-ryhmän henkilökuntaa avaamaan keskustelun aamun ensimmäisen ja illan viimeisen vuoron tekemisestä Veitikoissa. Työaikojen hajoitessa pienemmän aikayksikön sisälle, suurempi osa päivästä on lasten kannalta aikaa, jolloin mahdollisuus vuorovaikutukseen omahoitajan kanssa on turvattu.

Toinen kehittämisehdotus koskee valittujen toimintalinjojen, omahoitajuuden ja pysyvien pienryhmien syventämistä ja aktiivista mieliin palauttamista aika ajoin vaikka yhteisissä suunnittelupalavereissa. Ryhmässä kannattaa mielestämme käydä keskusteluja näistä aiheista ja arjen haasteista, jotta ote hyvistä käytännöistä ei herpaantuisi ajan kuluessa. Aina kun ryhmää ei ole jaettu pysyvien pienryhmien mukaisesti omahoitajille, kannattaa työntekijöiden mielestämme kysyä itseltään ja toisiltaan, miksi näin ei ole tehty.

8 TUTKIMUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS

Tutkimus on pyritty tekemään eettisesti hyvää toimintatapaa noudattaen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja validiteetti on haastava osoittaa. Ensisijaisesti kyse on tutkijan itsensä tekemistä oikeista johtopäätöksistä tai tilanteen kuvaamisesta sellaisena kuin se todellisuudessa on. (Grönfors 1985, 174, Hämäläinen 1987, 55).

Luotettavuutta tarkastellaan perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiudella arvioidaan sitä, miten tutkimuksessa saatu tieto vastaa tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävien mukaista tavoitetta. Reliabiliteetilla arvioidaan tutkimuksen toistettavuutta, miten hyvin tutkimus on toistettavissa uudelleen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa validiuden ja reliabiliteetin käyttöä on kuitenkin kritisoitu sen vuoksi, että ne ovat lähtökohtaisesti kehitetty määrällisen tutkimuksen ympärille ja ne on suunniteltu vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Tutkijan toimintaan ja tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttaa aina tutkijan omat lähtökohdat. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Pyrkimyksemme olikin tutkijoina toimia ja vastaanottaa tietoa objektiivisesti tutkimuksessamme, vaikka meillä oli ennakkokäsitys tutkittavasta aiheesta. Prosessiarviointiin ja sen hyödyntämiseen kohdistuu myös uhkia, joista olennainen osa koskee arviointitietoa, sen keruuta ja tehtyjä johtopäätöksiä. On oltava tarkkana, että aineistot esim. havainnot koskevat niitä asioita, joita oli tarkoitus arvioida. Johtopäätösten tulisi olla selkeitä ja perusteltuja, eli näytetään, millaisiin havaintoihin ne perustuvat. (Seppänen-Järvelä 200 50).

Litteroimme prosessin aikana havainnoimalla ja teemahaastattelulla kerätyn aineiston mahdollisimman pikaisella aikataululla. Nopea litterointi parantaa tutkimuksen laatua, varsinkin tilanteessa, jossa haastatteliija itse litteroi aineistoa (Hirsjärvi ym. 2004, 185).

Tässä työssä molemmat tutkijat ovat perehtyneet tutkimusalueeseen, toinen aiemman työkokemuksen puolesta, toinen lapsuus ja nuoruus opintokokonaisuus harjoittelujakson ajalta. Toinen tutkijoista oli ennalta tuttu, myös tutkittavassa ryhmässä ja hänellä on oma lapsi siellä hoidettavana. Tämä on saattanut vaikuttaa haastattelujen tunnelmaan. Kaikki kerätty arviointitieto koski tutkimuskysymysten mukaisesti lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta leikin tukemisen näkökulmasta Veitikka-ryhmässä. Aineiston perusteella muodostettiin selkeitä johtopäätöksiä koskien edellä mainittua asiaa. Vastausten luotettavuuden varmistamiseksi tuloksia arvioitaessa on käytetty suoria lainauksia haastattelusta ja havainnoimalla kerättyä tietoa on esitelty sellaisena kuin olemme sen aineistoon kirjanneet. Joiltakin osin haastattelua on lyhennetty. Haastateltavan vastauksen lyhentäminen on merkitty raporttiin kolmella peräkkäisellä pisteellä (...).

Tutkimusaineistosta olemme muuttaneet kaikkien tutkittavien nimet, pysyvien pienryhmien nimet, emmekä ilmaise lasten ikää, jotta myös pysyvät pienryhmät, joita olemme havainnoineet, jäisivät tunnistamattomiksi. Haastattelu nauhoitettiin haastateltavien luvalla ja litteroitiin sanasta sanaan.

9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tehty työ voidaan mielestämme perustellusti jakaa kahteen osaan tutkimiseen, (havainnointit, haastattelut, analysointi, arviointi ja tutkijoiden väliset keskustelut) ja itse tuotoksen kirjoittamiseen. Näissä molemmissa osissa olemme edenneet erilaisia työvaiheita läpi eläen, jotka kuitenkin käytännössä menivät usein päällekkäin; kirjoittaessa kävimme samalla tutkijoiden välistä keskustelua tutkittavan ilmiön olemuksesta. Tutkimussuunnitelman laatiminen aloitti kirjoitustyön ja asetti meille tutkijoina ensimmäisen haasteen tutkittavan ilmiön hahmottamisen kannalta. Alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa tutkittavia asioita olikin enemmän, kuin lopulta työssä toteutettiin, mutta tutkimuksen kannalta tästä ei muodostunut ongelmaa. Tutkimussuunnitelmasta oli luonnollisesti helpompi jättää pois, kuin siihen olisi ollut lisätä, eihän aineistoa pystyisi hankkimaan ilman suunnitelmaa, eli orastavaa näkemystä tutkimustehtävästä. Tutkimussuunnitelman ymmärtäminen muuttui meille kerta kerralta kirjoittamisen ja tallentamisen jälkeen. Päätelyämme jäsentelevä itselleen kirjoittaminen, muuttui aina enemmän uuden tallennetun version myötä muille kirjoittamiseksi. Jo tutkimussuunnitelmaa tehdessä aloitimme myös perehtymisen tutkimuskirjallisuuteen ja ainakin alustavan tutustumisen pääaineistoon - siinä selvittämisen, miten tutkimustehtävän suorittaminen voisi juuri meille yli päätään olla mahdollista.

Kaiken tässä työssä tehdyn tutkimuksen lähtökohtana on tutkijoita kiinnostava kysymys alle 3-vuotiaan lapsen hyvinvoinnista päivähoitossa, jota tarkasteltiin tällä kertaa meidän valitsemiemme tutkimuskysymysten kautta. Tutkijoina meillä on ammatillinen tausta, kokemus ja ajattelutapa jotka varmasti vaikuttivat siihen, miten valitsimme ja hahmotimme tutkittavan ongelman. Uskomme vilpittömästi kuitenkin onnistuneemme säilyttämään objektiivisuuden haastattelu, havainnointi ja aineiston analysointitilanteissa. Tutkimuskysymykset täsmentyivät meille tutkimuskirjallisuuteen ja lähdeaineistoon perehtymällä työn viimeiseen kirjoituspäivään asti. Etukäteen emme aavistaneet, mitä tutkimusaineistoon perehtyminen toisi mukanaan. Suurin yllätys oli sen keräämiseen kulunut aika, joka oli huomattavasti pidempi kuin odotimme.

Aineiston haun aikana ja siihen perehtymisen yhteydessä, mieleen tulevat ajatukset, oletukset ja näkökulmat kirjoitimme paljolti myös käsin muistiin erillisiin tätä tarkoitusta varten hankkimiimme kansioihin. Vaikka kirjoittaessa tutkimustehtävä tarkentui ja aineiston tulkinta lopulta myös terävöityi, kertyi tätä prosessin aikana tuotettua materiaalia suuri määrä. Tutkimukseen kerätyt tiedot, niin varsinainen tutkimusaineisto, kuin kerätty teoreettista viitekehystä tukeva aineisto, talletettiin koko prosessin ajan useampiin eri paikkoihin; kahdelle kovalevyille ja kahdelle eri muistitikulle. Muistiinpanot ja muut lähteet pyrittiin pitämään erillisissä tiedostoissa lähdekokonaisuuksittain, ettei jälkepäin joutuisi etsimään käyttämäämme lähdemateriaalia lähdeluetteloon. Tässä emme tavoitteidemme mukaisesti täysin onnistuneet, vaan joidenkin teoksessa käytettyjen viitteiden alkuteoksia haettiin jälkepäin pitkäänkin. Laajoista havaintomuistiinpanoista ja lukuisista muista tutkimuksista otetuista kopioista huolimatta aineistoa oli täydennettävä sitä mukaa, kun siihen perehdyimme. Hetki hetkeltä tiesimme yhä paremmin, mitä todella haluamme tietää. Tiedonhankinnasta tulikin sitä helpompaa, mitä jäsentyneempänä tutkimustehtävä alkoi meille näyttäytyä.

Kuten kaikki muutkin, myös tämä tutkimus on yhteydessä aiempaan tietoon. Aiemman tutkimustiedon perusteella hahmotimme tutkimusongelmia, sidoimme tutkittavaa ilmiötä laajempiin yhteyksiinsä ja rakensimme lopulta omalle tutkimuksellemme psykologis-pedagogisen perustan aikaisemmista leikkiä koskevista tutkimuksista. Teoreettisesta viitekehuksesta tutustuimme ensin alaa koskeviin yleisteoksiin ja sen jälkeen laajensimme ja tarkensimme lähteiden käyttöä myös alan erikoistutkimuksiin, esimerkiksi erilaisiin tarkasti kohdennettuihin graduihin. Tutkimuskirjallisuuden tutustuminen antoi ideoita ja näkökulmia, joiden kanssa jouduimme tekemään valintoja ja välillä pahaltakin tuntuvaan rajausta, sillä kun aihe on rakas, tuntuu kaikki sen piirissä oleva tieto tärkeälle. Aiemman tiedon käyttö oletetusti säästi työtaakkaa ja se mitä leikistä, sitoutumisesta, omahoitajuudesta ja pysyvistä pienryhmistä on aiemmin kirjoitettu, on tutkimuksessa otettu huomioon. Tutkimuskirjallisuuden arviointi on monella tavoin ollut samaa, kuin lähdekritiikki muissakin oppimistehtävissä opiskelun aikana, vertailuun nojautuvaa tulkintaa. Vastuun päätelmistä kannamme itse tutkijoina. Tutkimustulosten esittämisen sujuvinta ja selkeintä tapaa mietimme yhdessä vielä viimeiseen kirjoituspäivään asti.

Tutkimusprosessin kuluessa muodostui vähitellen myös tutkimuksen aikarajaus meille suurimmaksi haasteeksi. Molempien tutkijoiden elämäntilanne on vaativa ja voimavarojen jakaminen arjessa opiskelun, työn ja perheen välillä ei onnistunut haluamillamme tavoilla. Olisimme mieluusti käyttäneet ohjausta työn tekemiseen enemmän, mutta koska oma kirjoitusprosessimme eteni hitaasti, ohjauksen pyytämisen kynnyks nousi. Ohjaukseen ei rohjennut tulla, kun esitettäviä kirjoitustuloksia oli niukasti. Esimerkiksi aineiston analysointiin käyttämämme aikamäärä, olisi varmaankin puoliintunut, jos olisimme ymmärtäneet pyytää apua.

Hyvä varhaiskasvatus on mielestämme lapsitutkimustulosten ja pedagogisten suuntauksien lisäksi lapsen aseman ymmärtämistä ja puolustamista yhteiskunnassa. Vastuun näistä asioista voi arjessa toimiessaan kukin päivähoidon ammattilainen kantaa, pitämällä omalla kohdallaan yllä jatkuvaa yhteiskunnallista dialogia vanhempien, kollegoiden, esimiesten ja yhteistyötahojen kanssa. Tämän merkittävän keskustelun lisäksi tarvitaan näkemystemme mukaan kuitenkin myös varhaiskasvattajan omaa halua ja herkkyyttä elää lapsen kanssa samaa hetkeä yhteisesti kokien. Mitä lapsiryhmän ja sen yksittäisten jäsenten kasvun tarpeiden näkeminen ja niihin vastaaminen vaativat? Riittävätkö erilaiset teorit, niiden tuntemus ja niihin perustuvan tiedon hallinta?

Veitikka ryhmän kanssa työskenteleminen antoi meille uskoa ja rohkeutta tulevaa sosionomin työtämme ajatellen, ottaa rohkeammin kantaa arjen työkentillä työn organisointia koskeviin kysymyksiin. Ymmärryksemme aikuisen sitoutumisen merkityksestä leikin kannalta lisääntyi, ja arvostuksemme leikkiä kohtaan varhaiskasvatuksen tärkeimpänä toimintamuotona kasvoi. Leikki on lapsen kehityksen ja oppimisen tärkein väylä. Erityisesti alle 3-vuotiaan lapsen leikin kannalta aikuisen merkitys turvallisen leikkiympäristön luomisessa tuli meille tutkimusprosessin aikana entistäkin merkityksellisemmäksi asiaksi.

Päivähoidon henkilökunnan toiminnan haasteena on lasten kuunteleminen ja havainnointi. Opinnäytetyöprosessin aikana tekemämme havainnointi lisäsi kykyämme tulevaisuudessakin paremmin kiinnittää huomiota lasten leikkiin. Us-

komme havainnointitaitojen kehittymisen, lisäävän mahdollisuuksiamme vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin myös muissa kasvun asioissa.

LÄHTEET:

- Aalto-Kallio M., Saikkonen P. & Koskinen-Ollonqvist P. 2009. Arvioinnin kartalla matka teoriasta käytäntöön. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja.
- Alamäki A. & Keskinen S. 1996. Monialainen varhaiskasvatus. Rauma: Rauman opettajainkoulutuslaitos.
- Brotherus A., Helimäki E. & Hytönen J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Porvoo: WSOY.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa: Eskola J. & Pihlström S. (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden ajankohtaisia kysymyksiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Grönfors M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hastrup A., Kaskela M., Kekkonen M., Kalland M. & Forsberg S. 2004. Päivähoidon aloitusta edeltävä keskustelu. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Helenius A., Karila K., Munter H., Mäntynen P. & Siren-Tiusanen H. 2002. Pienet päivähoitopaikat. Helsinki: WSOY.
- Himberg L. & Jauhiainen R. 2000. Suhteita, minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki:Tammi.
- Hujala E., Puroila A.-M., Parrila S. & Nivala V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen.Vantaa: Edufin.
- Hujala-Huttunen E. & Nivala V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa - Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hämäläinen J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja.
- Janhunen T. 1998. Kiintymyssuhde. Monistesarja. Verkkodokumentti. <<http://www.stakes.fi/huosta/tietokiertoontk2598.htm>>.
- Bowlbyn J. 1969. Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Jokinen A. & Juhila K. 2002. Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa: Kinnunen, M. & Löytty, O.(toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- Julkunen A. 2004, ”Kiitos, että herätitte meidät!” – lasten ja aikuisten sitoutuneisuuden kehittyminen leikissä. Pro Gradu- tutkielma. Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Helsingin yliopisto.
- Kahri, M. (toim.) 2003. Lapsen arki on leikki 2 : 3-6 vuotiaat leikin maailmassa. Helsinki: Pienperheyhdistys.
- Kalliala M. 2000. Leikki kaikkialla. Helsinki:Cosmporint.
- Kalliala M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinan lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala M.1999..Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä- Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

- Kalliala M. 2003. Korvaamaton leikki. Teoksessa: Sinkkonen, J. (toim.).Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Karila K. 2003. Kasvatuskumppanuus - Uhka vai mahdollisuus? Lastentarha 4. 58 - 61.
- Karila K., Kinos J. & Virtanen J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia, Juva: PS-kustannus.
- Karlsson L. 2003. Sadutus avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson L. & Stenius T. 2005. Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen. Helsinki: MLL.
- Karlsson L. 2000. Sadutus –Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaskela K. & Kekkonen M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta – opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski: Gummerus.
- Keskinen S. & Virjonen H. (toim.) 2004. Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi.
- Kupila P. 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi.
- Kylmäkoski M. 2003. Arviointitutkimus osana nuorisotutkimuksen työkenttää. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Laitinen J. 2004. Lapsi tarvitsee kiintymyssuhteen hoitajaan. Lastentarha 4. 16 - 18.
- Laitinen J. 2004. Kengu-Ru toi omahoitajat Puskakulmaan. Lastentarha 4. 19 - 21.

Montessori M. 1983. Lapsen salaisuus. Wsoy: Juva.

Munter H. 2001. Teoksessa: Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helenius A., Karila K., Munter H., Mäntynen P. & Siren-Tiusanen H. (toim.) Juva: WSOY.

Mäntynen P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päivähoidossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Niemelä P. & Siltala P. & Tamminen T. (Toim.). Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Omahoitajuuskäytännöt Espoossa 2007. Perehdytysmateriaali

Pellinen N. 2003. Pienten lasten hoitajakiintymys, sosiaalinen käytös ja päiväkodin hoidon laatu: Kengu-Ru –projekti. Helsingin yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu tutkielma.

Riihelä M. 1995. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Stakes. Raportteja 117. Jyväskylä: Gummerus.

Riihelä M. 2000. Leikkivät tutkijat. Helsinki: Edita.

Riihelä M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa: Piironen L. (toim.). Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.

Robson C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Helsinki: Tammi.

Räihä H. 2004. Perheen vuorovaikutus ja lapsen kehitys. Teoksessa: Keskinen S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi.

Salo S. 2002. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa: Sinkkonen J. (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.

- Schulman M. 2003. Varhainen vuorovaikutus. Teoksessa: Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Niemelä P., Sil-tala P. & Tamminen T. Helsinki: WSOY.
- Schulman M. 2001. Pikkulapsi matkalla maailmaan: Pikkulapsen haavoittuvuus hänen siirtyessään päivähoitoon. Psykoterapia 3.
- Seppänen-Järvelä R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuunnitelmassa. Opas käytäntöihin. Helsinki: Stakes.
- Sinkkonen J. 2000..Lapsen puolesta. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen J. 2003. Lapsen kiintymyssuhteen syntyminen ja sen häiriöt. Teoksessa: Äidin ja vauvan varhainen vuorovaikutus. Niemelä P., Sil-tala P. & Tamminen T. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen J. 2005. Elämäni poikana. Helsinki: WSOY.
- Terveysten ja hyvin voinnin laitos/STAKES. Ihmisiin kohdistuvien vaikutusten arviointi. Viitattu 29.9.2010. <http://info.stakes.fi/iva>
- Suba T. & Varetto-Schnitter T. 2010. Omahoitajuus lapsen kiintymyssuhteen tukena – Henkilökunnan kokemuksia omahoitajuudesta alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Opinnäytetyö. Järvenpää: DIAK.
- Tuliharju A. 2004. Auta lasta kasvamaan. Päivähoidon ja lasten ennaltaehkäisevän mielenterveystyön kehittämishanke 2001-2003. Loppuraportti.
- Tuomi J.& Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Sosiaali-ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

LIITTEET

LIITE 1 LIS-YC-asteikon tasot

Taso 1: Ei toimintaa. Lapsi on ”ei-aktiivinen”. Hän saattaa esimerkiksi istua nurkassa haluttomana ja poissaolevana, tuijottaa avaruuteen, olla tekemättä mitään. Tarkkailijan on kuitenkin varottavatta virhearviointeja: lapsi, joka ei näytä tekevän mitään, saattaa olla sisäisesti keskittynyt. Tarkka havainnointi auttaa ratkaisemaan tämän ongelman. Ensimmäinen taso sisältää myös ne hetket, jolloin lapsi vaikuttaa aktiiviselta, mutta onkin tosiasiasa täysin poissaoleva. Tällöin lapsen toiminta on vain yksinkertaisten perusliikkeiden rutiininomaista toistamista.

Taso 2: Toistuvasti keskeytyvä toiminta. Kun 1-tasoa luonnehtii näennäinen toiminta tai jopa toiminnan puuttuminen, 2-tasolla voidaan havaita hetkiä, jolloin lapsi toimii. Lapsi tekee palapeliä, kuuntelee kertomusta tai työskentelee pöydän ääressä. Kuitenkin lapsi on keskittynyt toimintaansa ainoastaan noin puolet tarkkailuun käytettävästä ajasta. Toiminnassa on usein toistuvia lyhyitä tai pitkiä katkoja, jotka sisältävät avaruuteen tuijottelua, uneksimista, esineiden hypistelyä jne. Vaihtoehtoisesti toiselle tasolle sijoittuu myös suhteellisen keskeytymättömän toiminta, jonka vaikeustaso ei kuitenkaan vastaa lapsen kykyä. Tällöin toiminta ylittää rutiininomaisen toiminnan tason, mutta ei kuitenkaan ole vielä ”todellista toimintaa”. Tehtävän yksinkertaisuuden vuoksi lapsi saattaa toimia hajamielisesti ja puolihuolimattomasti.

Taso 3: Jossain määrin jatkuva toiminta. Tarkkailujakson aikana lapsi on enemmän tai vähemmän jatkuvasti keskittynyt toimintaan, mutta lapsessa ei kuitenkaan näy merkkejä todellisesta sitoutuneisuudesta. Lapsi näyttää olevan välinpitämätön toimintaa kohtaan, eikä hän ponnistele saadakseen sen päätökseen. Toisin kuin toiminnan ollessa täysin näennäistä voidaan havaita jonkinlaista etenemistä: osatoiminnoista muodostuu lapselle mielekäs jatkumo. Lapsi on tekemästään tietoinen ja hän toimii tarkoituksellisesti. Toiminta ei ole siis ainoastaan perusliikkeiden toistoa. Kuitenkaan lapsi ei ole vielä todella sitoutunut toimintaan: hän tekee asioita, mutta asiat eivät tee mitään hänelle.

Lapsi keskeyttää toiminnan, kun toinen mielenkiintoinen ärsyke ilmaantuu. Vaihtoehtoisesti kolmas taso voi sisältää myös suhteellisen intensiivistä toimintaa (kts. taso 4), jonka ei-aktiivisuuden hetket kuitenkin keskeyttävät (kts. taso 1 ja taso 2).

Taso 4: Intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta. Neljännelle tasolle sijoitetaan toimintoja, jotka myös sopivat tasoon 3. Neljanteen tasoon sijoitetuissa toiminoissa lapsi on kuitenkin sitoutunut toimintaansa vähintään puolet tarkkailun kestosta. Toiminta on lapselle todella tärkeää ainakin sen perusteella, mitä voi päätellä hänen keskittymisestään, sinnikkydestään, käyttämästään energiasta ja saamastaan tyydytyksestä. Vaihtoehtoisesti taso 4 sisältää myös pitkäkestoisen toiminnan, johon lapsi on keskittynyt (kts. taso 5), mutta josta kuitenkin puuttuu monimutkaisuus: toiminta on täysin perusteltua osana laajempaa tehtävää (esim. linnan rakentamista) siten, että se palvelee määrättyä tarkoitusta (jonkin tekemistä). Toiminta itsessään on kuitenkin rutiininomaista eikä se vaadi henkistä kapasiteettia (esim. rakennuspalikoiden hakemista).

Taso 5: Pitkäkestoinen intensiivinen toiminta. Suurin mahdollinen sitoutuneisuus on tunnusomaista tasolle 5 sijoittuvalle toiminnalle. Tarkkailtava lapsi on ilmiselvästi uppoutunut toimintaansa, ja hänen katseensa kiinnittyy enemmän tai vähemmän keskeytymättä tehtävään ja siihen liittyvään materiaaliin. Ympäristöstä tulevat ärsykkeet eivät häiritse lasta, ne tuskin edes tavoittavat häntä. Lapsi suorittaa henkisiä ponnisteluja vaativat tehtävänsä halukkaasti, ja tämä ponnistelu syntyy luonnostaan, ei niinkään tahdon voimasta. Toiminnassa on tiettyä jännitettä, mikä on sisäistä, ei emotionaalista jännitettä. Jotta sitoutuneisuus voidaan arvioida tasolle 5, täytyy toiminnassa olla runsaasti keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa sekä monimutkaisuutta.

2 Teemahaastattelu Veitikoissa 05/2010

1. Onko lasten leikeissä mielestäsi eroa

a) omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa

- b) omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa
- c) kaikki yhdessä toimiessa
- d) sekoitetussa pienryhmässä

2. Kuinka paljon lapset aloittavat leikkejä aikuisen aloitteesta

- a) omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa
- b) omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa
- c) kaikki yhdessä toimiessa
- d) sekoitetussa pienryhmässä

3. Kun leikki keskeytyy, miten aikuinen voi auttaa

- a) omassa pienryhmässä omahoitajan kanssa
- b) omassa pienryhmässä muun kuin omahoitajan kanssa
- c) kaikki yhdessä toimiessa
- d) sekoitetussa pienryhmässä