



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Uuden edellä*

# Pihaleikkireppu

---

Koskinen, Heidi; Mitronen, Tiia; Vihavainen, Sallamaari

2012 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Laurea Hyvinkää

## Pihaleikkireppu

Heidi Koskinen  
Tiia Mitronen  
Sallamaari Vihavainen  
Opinnäytetyö  
Lokakuu, 2012

Koskinen, Heidi; Mitronen, Tiia; Vihavainen, Sallamaari

Pihaleikkireppu

Vuosi

2012

Sivumäärä

59

---

Tässä opinnäytetyössä tarkasteltiin luomamme menetelmän, Pihaleikkirepun vaikutusta lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin päiväkodissa. Menetelmän tarkoituksena on tukea ja vahvistaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja taitoja. Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään, miten Pihaleikkireppu toimii lasten sosiaalisten suhteiden edistäjänä. Tärkein tutkimuskysymyksemme on, miten Pihaleikkirepulla menetelmänä voidaan vaikuttaa lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin.

Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisena tutkimuksena uusimaalaisen päiväkodin ryhmässä, jossa on 3-6-vuotiaita lapsia. Opinnäytetyön aineistonkeruumenetelminä käytettiin sosiometristä kyselyä, havainnointia ja teemahaastattelua. Sosiometriin kyselyihin osallistui yhteensä 20 lasta. Kyselyiden perusteella tehtyjen sosiogrammien avulla saatiin selville, millainen lasten välisten suhteiden alkutilanne oli, sekä lisääntyivätkö nämä sosiaaliset suhteet Pihaleikkirepun aktiivisen käytön jälkeen. Alkutilanteen tarkasteluun käytettiin myös ryhmän kasvattajille tehtyjä teemahaastatteluja.

Tutkimuksemme mukaan Pihaleikkirepun aktiivisen käytön myötä lasten väliset sosiaaliset suhteet lisääntyivät. Tyttöjen ja poikien välisiä suhteita oli toisessa sosiogrammissa enemmän, ja lapset joilla ei ensimmäisen sosiogrammin mukaan ollut sosiaalisia suhteita muihin lapsiin, olivat saaneet kaverisuhteita. Myös niillä lapsilla, joilla oli hyvät sosiaaliset suhteet, nämä lisääntyivät entisestään. Pihaleikkirepun käyttö lisäsi myös lasten omatoimista pihaleikkien toteuttamista. Kaikki Pihaleikkirepussa olleet leikit eivät toimineet hyvin, mutta menetelmää on mahdollista jatko kehittää esimerkiksi vaihtamalla joitain leikkejä tai tekemällä siitä version, jota voi käyttää päiväkodissa sisäleikeissä.

Koskinen, Heidi; Mitronen, Tiia; Vihavainen, Sallamaari

Pihaleikkireppu

Year 2012

Pages 59

---

The purpose of this thesis was to examine our method Pihaleikkireppu and how it affects children's social relations in a day care center. The ambition of the method was to support and strengthen children's social relations and skills and to have a positive effect on the quality of the relations. The main question of our research was how does Pihaleikkireppu work as a promoter to children's social relations. An essential part of this thesis was to examine if it is possible to have an effect on those relations with Pihaleikkireppu.

This thesis was a functional thesis, which took place in a Finnish day care centre. The children in the group were between the ages of three to six. The methods that were used in this thesis are sosiometric inquiry, observation and theme interview. 20 children participated in the sosiometric inquiries. With the help of the sosiometric inquiries we were able to survey the starting situation of the children's social relations, and to find out whether these relations increased with the active use of the Pihaleikkireppu. The starting situation was also examined by using the theme interviews that were made to the group's pedagogs.

As a result we got an answer to our main question with the active use of the Pihaleikkireppu the children's social relations were increased. In the second sosiometric inquiry there were more relations between girls and boys. Also the children that according to the first sosiometric inquiry didn't have relations to the other children had more of those relations. The children who had already had social relations had an increase of relations in the second inquiry. The use of the Pihaleikkireppu also increased children's independent yardgames. All of the games that were in the Pihaleikkireppu didn't work quite so well but it's possible to develop the method further for example change some of the games or to make it in to a version that can be used inside in the day care center.

Keywords: children's social relations, play and movement as intervention

## Sisällys

1	Johdanto .....	6
2	Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus .....	7
	2.1 Aiheen rajausta ja tutkimuskysymykset .....	8
	2.2 Pihaleikkireppu .....	9
3	Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat .....	10
	3.1 Toiminnallinen opinnäytetyö .....	10
	3.2 Aiemmat tutkimukset aiheesta .....	11
4	Lasten sosiaaliset suhteet .....	12
	4.1 Sosiaalisuuden merkitys lapsen kehityksen kannalta .....	12
	4.2 Sosiaaliset suhteet vertaisryhmissä .....	14
	4.3 Vertaisryhmästä syrjäytyminen .....	16
5	Leikki ja liikunta interventiona eli korjaavana toimenpiteenä .....	17
	5.1 Varhainen puuttuminen .....	17
	5.2 Leikki ja sosiaaliset suhteet .....	19
	5.3 Interventiot .....	20
6	Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät .....	22
	6.1 Pihaleikkireppu käytössä .....	22
	6.2 Sosiometriikka .....	22
	6.3 Sosiometrisen tutkimusaineiston hankinta ja analyysi .....	23
	6.4 Havainnointi .....	24
	6.5 Haastattelut .....	26
7	Aineiston analyysi .....	29
8	Tulokset .....	30
	8.1 Lähtötilanne .....	30
	8.1.1 Sosiogrammi 18.5 .....	30
	8.1.2 Kasvattajien haastattelu .....	31
	8.2 Interventio .....	33
	8.3 Pihaleikkirepun toimivuus .....	36
	8.3.1 Sosiogrammi 14.6 .....	36
	8.3.2 Pihaleikkirepun vaikutukset kasvattajien näkökulmasta .....	36
9	Johtopäätökset .....	37
10	Opinnäytetyön arviointia .....	39
	10.1 Luotettavuus .....	39
	10.2 Eettisyys .....	40
11	Pohdinta .....	42
	Lähteet .....	45
	Liitteet .....	48

## 1 Johdanto

Päiväkoti instituutiona tuo lapset yhteen ja antaa heille puitteet luoda sosiaalisia suhteita muihin lapsiin. Päiväkoti tarjoaa mahdollisuuden lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle, sekä opettaa, millaista on toimia samanikäisten lasten kanssa. Lasten itse tulee luoda sosiaaliset suhteet ikätovereihinsa, mutta aikuinen voi toimia siinä apuna, kannustaa ja olla tukena. Lapset rakentavat erilaisia sosiaalisia asemia sekä vertaavat itseään ja omaa asemaansa muihin lapsiin ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaaliset suhteet opettavat lapsille uutta, ja niiden avulla he saavat tärkeitä kokemuksia ryhmässä toimimisesta sekä ryhmään kuulumisesta. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa antaa merkityksellisiä kokemuksia lapsena olemisesta. (Lehtinen 2009, 20 - 21.) Nämä kokemukset ovat tärkeitä jokaiselle lapselle ja heidän kehitykselleen, ja näitä halusimme opinnäytetyömme kautta kehittää ja parantaa.

Tarkoituksenamme tässä opinnäytetyössä oli luoda menetelmä, jolla voitaisiin edistää lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Toteutimme opinnäytetyömme Uudellamaalla sijaitsevassa liikuntapainotteisessa päiväkodissa. Lapsiryhmässä on 3-6-vuotiaita lapsia. Kyseinen ikäryhmä on tutkimuksemme kannalta hyvä, sillä lapset eivät ole liian nuoria, mutta luovat kuitenkin jo ystävyysuhteita. Rajasimme esikouluikäiset pois, sillä työstämme ei välttämättä olisi niin paljon hyötyä, kun he siirtyvät seuraavana vuonna jo kouluun. Ikäryhmä valikoitui hyvin luonnollisesti ja merkityksellisin perustein.

Pihaleikkirepussa on 15 pihaleikkiä, joiden tarkoituksena on saada kaikki lapset osallistumaan yhteiseen toimintaan ulkoilutilanteissa. Ulkona leikkiminen tarjoaa ainutkertaisen ympäristön, koska piha on laadultaan aivan erilainen kuin sisätiloissa. Ulkona leikkimällä voi hyödyntää tilan ja vapauden eri tavalla kuin sisällä ja näin ollen kokea ja kokeilla erilaisia asioita. (Tovey 2007, 13.) Näin ujoimmatkin lapset sekä sellaiset, joilla ei välttämättä ole niin monta sosiaalista suhdetta ryhmän sisällä osallistuvat mukaan toimintaan ja voivat luoda lisää näitä tärkeitä suhteita. Menetelmää pystyy käyttämään aktiivisena osana päiväkodin arkea, ja sitä pystyy kehittämään eteenpäin esimerkiksi lisäämällä siihen erilaisia leikkejä tai kehittämällä siitä sisäleikkiversion.

Tavoitteenamme oli, että luomamme menetelmän, Pihaleikkirepun, avulla lapsiryhmän väliset sosiaaliset suhteet lisääntyisivät, ja kaikki lapset saisivat kokemuksia yhteisistä leikitilanteista. Pihaleikkireppu tukee lasten sosiaalisia suhteita, lisää lasten välistä vuorovaikutusta sekä tuo liikuntaa ja onnistumisen kokemuksia arkeen. Päiväkodissa eletään lasten muodostamissa vertaisryhmissä ja -suhteissa, ja näiden asioiden tukeminen on päiväkodin toiminnassa tärkeää (Kalliala 2009, 36 - 38).

Opinnäytetyön keskeinen tutkimuskysymys on, miten luomamme Pihaleikkireppu edistää lasten sosiaalisia suhteita. Tähän tutkimuskysymykseen pyrimme saamaan vastauksen kartoittamalla lapsiryhmän lähtötilanteen haastatteleamalla ryhmän kasvattajia ja tekemällä sosiometriset kyselyt lapsille heidän kaverisuhteista kyseisen ryhmän sisällä. Lisäksi käytimme Pihaleikkireppua ulkoilutilanteissa aktiivisesti kolmen viikon ajan, jolloin havainnoimme tiettyjä lapsia kyseisissä tilanteissa. Havainnoimme myös yleisesti tilanteita, joissa Pihaleikkireppu oli käytössä. Teimme lopuksi toiset sosiometriset kyselyt lapsille saadaksemme selville, ovatko sosiaaliset suhteet lisääntyneet tai muuttuneet. Tutkimuskauden aikana ja loputtua kävimme kasvattajien kanssa aktiivista keskustelua heidän huomaamistaan vaikutuksista ja muutoksista ryhmän toiminnassa. Käyttämiimme metodeihin kuuluu sosiometriset kyselyt, havainnointi sekä teemahaastattelu.

## 2 Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus

Opinnäytetyömme aihe nousi vuonna 2010 tehdystä Janica Ahosen ja Linda Majoinen opinnäytetyöstä ”Mä en kutsu sua mun synttäreille” – lasten yhteisöt päiväkotiryhmissä. Ahonen ja Majoinen tutkivat päiväkotiryhmiä lasten yhteisöjen näkökulmasta sekä sitä, miten lapset päiväkodissa yhteisöjä muodostavat ja miten he niissä toimivat. Lasten sosiaalisten suhteiden kartoittamiseen Ahonen ja Majoinen käyttivät sosiometristä kyselyä, osallistuvaa havainnointia ja teemahaastattelua. (Ahonen & Majoinen 2010, 3.) Meidän tarkoituksenamme on luoda työväline lasten sosiaalisten suhteiden lisäämiseksi ja parantamiseksi. Aihe oli mielestämme mielenkiintoinen ja ajankohtainen, joten aihe opinnäytetyöllemme valikoitui luontevasti.

Työvälineemme nimi on Pihaleikkireppu. Pihaleikkirepussa on 15 erilaista pihaleikkiä, joiden tarkoituksena on saada kaikki lapset osallistumaan yhteiseen toimintaan. Opinnäytetyö tehtiin, jotta lasten olisi parempi olla päivähoidossa. Pyrimme parantamaan lasten hyvinvointia tukemalla sosiaalisia suhteita sekä lisäämällä liikuntaa. Aiheemme on kehittämisen arvoinen, sillä varhaisessa iässä saadut sosiaaliset taidot luovat pohjaa tulevaisuuden toimiville suhteille. Pihaleikkirepun avulla on mahdollista parantaa lasten sosiaalisia suhteita, ja sitä voi käyttää aktiivisena osana päivähoidon arkea. Pyrimme luomaan sellaisen työvälineen päiväkodille, jolla olisi merkitystä tulevaisuuden kannalta, ja jonka avulla lasten keskinäisiä suhteita pystyttäisiin tukemaan. Toivomme myös, työllämme olevan merkitystä siihen, että hiljaisemmat ja syrjäänvetäytyvät lapset tulisivat huomioiduiksi ja yhteiseen toimintaan mukaan, että heidän sosiaaliset suhteensa muihin lapsiin karttuisivat. Lähtötilanteesta tehtyjen ryhmän kasvattajien haastatteluiden perusteella kävi ilmi, että interventiolle ryhmässä olisi tarvetta, ja siitä voisi olla apua.

SL: "No ehkä toi on nyt kanssa just yks toive. Et tavallaan noissa peleissä ja leikeissä tulisi just huomioitua noi hiljaisemmatkin ja toisaalta taas ne suulaamat huomaisivat sen että joutuvat oikeesti huomioimaan sen kaverinkin."

Valitsimme tarkoituksella tutkimuksemme suoritettavankin ulkotiloissa, sillä aikuisten toiminnasta ulkotiloissa on tehty kriittistä tutkimusta. Sisällä aikuisilla on paljon osallistuvampi rooli, leikkiä pyritään tukemaan, ja aikuiset toimivat interaktiivisesti lasten kanssa. Ulkona rooli muuttuu usein valvovaksi, tarkkailevaksi. Lasten toimia katsellaan, pidetään lapset turvassa ja puututaan vain vaara- tai riitatilanteisiin. (Tovey 2007, 123.) Pihaleikkirepun avulla saadaan lisää aktiivista, lapsien suhteita tukevaa toimintaa myös ulkoilujen ajalle.

Opinnäytetyön teoreettisessa osuudessa perehdytään lasten sosiaalisiin suhteisiin, millaisia ne ovat vertaisryhmissä, sekä mitä on vertaisryhmästä syrjäytyminen. Muut teoria-aiheet liittyvät olennaisena osana opinnäytetyön aiheeseen. Käsittelemme leikkiä ja liikuntaa interventioon välineinä sekä varhaista puuttumista, jota Pihaleikkirepun välityksellä koetetaan saada aikaan. Teoriapohjamme on luotu aikaisempien tutkimusten sekä kirjallisuuden pohjalta.

S: "Onko sulla jotain odotuksia tai toiveita?"

H: "Kovastihan me tässä yritetään tehdä ja yrittää, mutta jos tulee jotain uusia ajatuksia tai ideoita mitä me olla vielä tajuttu hyödyntää niin kaikki on tervetulleita!"

## 2.1 Aiheen rajaus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön avainkäsitteinä ovat lasten väliset sosiaaliset suhteet, vertaisryhmät, varhainen puuttuminen sekä leikki ja liikunta interventioina. Opinnäytetyö on rajattu varhaiskasvatuksen alueelle, joka luo sille viitekehyksen; työ on toteutettu päiväkodissa, joten varhaiskasvatus on luonnollinen aihealue. Työ keskittyy yhteen uusimaalaiseen päiväkotiryhmään ja sen lapsiin. Ryhmässä oli tullut esiin tarve tämän kaltaiselle interventiolle, joten vaikka työ kohdistuukin vain yhteen lapsiryhmään, oli se silti merkittävä.

Opinnäytetyön keskeinen tutkimuskysymys on, miten Pihaleikkireppu toimii lasten sosiaalisten suhteiden edistäjänä. Tämä on kysymys, johon pyrimme saamaan vastauksen asianmukaisesti valittujen metodien avulla. Pyrimme selvittämään työmme avulla, mikä menetelmässä toimi ja mikä siinä oli hyvää. Lisäksi pohdimme, mitä olisi voinut tehdä toisin ja mitä pihaleikkirepussa ja sen toimivuudessa voisi muuttaa.

Yhteiskunnallisesti työmme tavoitteena on luoda menetelmä, jonka avulla pystytään parantamaan lasten välisiä suhteita. Luomme menetelmän, jota olisi mahdollista käyttää valtakun-



nallisesti varhaiskasvatuksessa. Menetelmän tarkoituksena on tukea ja vahvistaa lasten sosiaalisia suhteita ja taitoja sekä vaikuttaa niiden laatuun positiivisesti. Oman oppimisen tavoitteenamme on pystyä työelämässä huomaamaan lasten sosiaalisten suhteiden epäkohdat sekä osata oikeilla menetelmillä tukea ja rikastuttaa lasten välistä vuorovaikutusta.

## 2.2 Pihaleikkireppu

Pihaleikkireppu on reppu, joka sisältää 15 erilaista pihaleikkiä. Käytämme Pihaleikkireppua tutkimuksessamme sosiaalisten suhteiden intervention menetelmänä. Menetelmän tarkoituksena on tukea ja vahvistaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Pihaleikkireppua käytetään säännöllisesti tutkimuskautemme ajan, noudattaen samoja sääntöjä ja pyrkien vaikuttamaan lasten välisiin suhteisiin. Pelit ja leikit tarjoavat lapsille mahdollisuuden tutustua sääntöjen ja sopimusten noudattamiseen. Pelien pelaamisen avulla voidaan myös tutustua turvallisesti, hauskaalla ja palkitsevalla tavalla siihen, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävää käytöstä toisten kanssa (Plummer & Wright 2008, 31.). Tavoitteenamme on, että Pihaleikkireppu-menetelmän avulla lapset saavat olla enemmän vuorovaikutuksessa keskenään, he saavat onnistumisen kokemuksia sekä lisää liikuntaa arkeensa.

Aloitimme menetelmän konkreettisen luomisen hankkimalla repun, valitsemalla sopivat leikit siihen sekä ottamalla leikkien säännöistä selvää. Teimme reppua varten jokaisesta leikistä laminoidun kortin, jossa toisella puolella on leikin nimi ja säännöt ja toisella jokin lapsille mieluinen kuva. Seuraavassa luettelemme leikit, jotka Pihaleikkireppu sisältää ja joita on yhteensä 15 kappaletta: väri, maa - meri - laiva, karhu nukkuu, kaikki samaan piiloon, liike jatkuu, polttopallo, puuhippa, hedelmäsalaatti, letkahippa, jäätyneet hernepussit, tervapata, viimeinen pari uunista ulos, peili, kellonvetäjä ja kapteeni käskee. Leikit repussa ovat monipuolisia; osa leikeistä on urheilullisempia ja osa hieman rauhallisempia. Osassa tempo on hitaampi, kun taas osa leikeistä on nopeampitempoisia ja sisältää paljon juoksemista. Vaikka osa leikeistä onkin kilpailuhenkisiä, koimme ne hyväksi valinnoiksi menetelmäämme, sillä ujompienten lasten on hyvä päästä välillä "pomon" tai "käskytäjän rooliin" (esimerkiksi leikit väri tai maa - meri - laiva). Kilpailun elementti on yksi niistä tekijöistä, joihin useiden leikkien viehätys perustuu. Erona on se, että leikeissä ei kuitenkaan hävitä tai voiteta kuten peleissä. Mikäli kilpailun poistaisi kokonaan leikistä, osa innosta katoaisi. (Kalliala 1999, 86 - 88.)

Valitsimme Pihaleikkireppuun perinteisiä pihaleikkejä, jotta ne tulisivat lapsille tutuksi ja perinteet säilyisivät. Vesterinen (2011, 44 - 46.) kirjoitti opinnäytetyössään perinneleikeistä sekä niiden uhkaavasta katoamisesta. Hänen mukaansa leikkiperinteiden uhkaavaan katoamiseen vaikuttaa lasten harrastusten täyteinen arki, passivoiva televisio sekä vanhemman leikkijäsupolven puuttuminen leikkien ohjaamiseen pihapiirissä. Halusimme omalta osaltamme olla tukemassa perinteisten, sukupolvelta toiselle kiertävien pihaleikkien säilymistä.

Biltonin (2010, 145.) mukaan ulkona leikkiminen auttaa lapsia kehittämään terveen minäkuvan. Pihaleikkireppu-menetelmää käytetäänkin osana ulkoilutilanteita. Reppu otetaan sisältä mukaan, pihalla kaikki kokoontuvat yhteen, ja joku ryhmän lapsista saa arpoa repusta leikin jota leikitään. Kaikki osallistuvat leikkitalanteisiin, jotta ne ovat reiluja ja kaikille on niistä hyötyä. Aikuinen ohjaa leikkitalanteita ja pitää huolta, että leikit sujuvat rauhallisesti ja turvallisesti. Me testasimme menetelmää aktiivisesti kolmen viikon ajan noin 3-6 kertaa viikossa, jotta siitä oli mahdollisimman paljon hyötyä lasten välisiä sosiaalisia suhteita ajatellen. Tämän avulla selvitimme, auttaako menetelmä käytännössä sekä miltä osin se toimii ja mihin Pihaleikkirepussa tulisi tehdä muutoksia.

### 3 Opinnäytetyön teoreettiset lähtökohdat

#### 3.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Toiminnallinen opinnäytetyö on käytännössä jonkin toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä ammatillisessa kentässä. Alasta ja kentästä riippuen se voi olla esimerkiksi perehdyttämispas, ympäristöohjelma tai turvallisuusohjeistus. Se voi olla myös jonkin tapahtuman toteuttaminen tai kohderyhmän mukaan esimerkiksi kirja, vihko, kansio, portfolio tai näyttely. Tärkeää on, että toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyy käytännön toteutus ja sen raportointi kirjallisessa muodossa. Toiminnallisen opinnäytetyön tulisi olla työelämälähtöinen, toteutettu tutkimuksellisella asenteella ja sen tulisi osoittaa tekijöidensä tietojen ja taitojen hallinta. (Airaksinen & Vilka 2003, 9 - 10.) Tässä opinnäytetyössä yhdistyvät toiminnallisen opinnäytetyön vaatimukset; se yhdistää käytännön toteutuksen sekä siitä raportoinnin kirjallisesti. Tarkoituksemme oli tehdä työtä tutkimuksellisella asenteella eli tutkia, miten luomamme menetelmä vaikuttaa lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Pihaleikkireppu on päiväkotiin luotu toimintamuoto, jonka toimivuutta olemme työssämme tutkineet. Lisäksi työmme on toteutettu työelämälähtöisesti, uusimaalaisen päiväkodin ryhmässä, jossa oli tarvetta varhaiselle puuttumiselle lasten välisten sosiaalisten suhteiden kannalta.

Hyvä toiminnallisen opinnäytetyön aihe on usein sellainen, joka nousee opinnoista ja nivoutuu työelämään. Ihanteellista olisi, jos opinnäytetyö syventäisi tekijänsä tietoja ja taitoja jostakin itseä kiinnostavasta aiheesta. Toiminnallisessa opinnäytetyössä on suositeltavaa, että se tehdään toimeksiantajalle eli yhteistyökumppanille. Näin on mahdollista herättää työelämän kiinnostusta itseensä ja mahdollisesti myös työllistyä toimeksiantajalle. Työelämästä nousut opinnäytetyön aihe tukee myös ammatillista kasvua ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden peilata omaa ammatillista osaamista senhetkiseen työelämän tilanteeseen. Toiminnallinen opinnäytetyö toimeksiantajalle toteutettuna opettaa ratkaisemaan työelämälähtöisiä ongelmia ja voi parhaimmillaan suunnata ammatillista kasvua, urasuunnittelua sekä työllistymistä positii-

viseen suuntaan. (Airaksinen & Vilkka 2003, 16 - 17.) Opinnäytetyömme aihe nousi opinnoistamme ja oli tekijöilleen mielenkiintoinen. Se tehtiin kuitenkin yhteistyökumppanille, joten se nivoutui osaksi työelämää, ja siitä oli hyötyä lapsiryhmälle, jolle sen toteutimme. Juuri niin kuin toiminnallisen opinnäytetyön on tarkoituskin, antoi se meille kosketusta työelämään ja eväitä ratkaista päivähoiton kentältä nousevia ongelmia ja puuttumisen arvoisia asioita.

### 3.2 Aiemmat tutkimukset aiheesta

Ahosen ja Majoinen (2010) työssä tarkasteltiin päiväkotiryhmiä lasten yhteisöjen näkökulmasta. Heidän työnsä tavoitteena oli lisätä varhaiskasvatukseen osallistuvien henkilöiden tunteista lasten yhteisöistä ja niiden piirteistä. Ahonen ja Majoinen pyrkivät työllään selvittämään, mikä on lasten yhteisö päiväkotiryhmässä ja miten se ilmenee siinä. Tutkimuksensa tuloksena Ahonen ja Majoinen vahvistivat lasten yhteisöjen olemassaolon. Yhteisöjen todettiin olevan usein pieniyhteisöjä ja ilmenevän aidoimmillaan leikin tilanteissa. Tutkimuksen mukaan valtaosa lapsista kuului osaksi jotain yhteisöä, mutta niitäkin lapsia oli, jotka jäivät yhteisöjen ulkopuolelle. Lasten todettiin muodostavan yhteisöjä suosien samaa sukupuolta ja ikäluokkaa olevia lapsia. (Ahonen & Majoinen 2010, 3.)

Jonsdottir (2007) tutki 353 esikouluikäisen lapsen sosiaalisia suhteita. Tutkimuksessaan hän korosti erityisesti ikätoveri- ja ystävyysuhteita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, edustaako päiväkotiyhteisö sellaista sosiaalista ympäristöä, joka tarjoaa kaikille lapsille mahdollisuuden luoda hyvät suhteet toisten lasten kanssa. Tutkimuksessa kiinnitettiin myös huomiota lastentarhanopettajien ymmärrykseen lasten sosiaalisista ominaisuuksista sekä taidoista. Jonsdottir (2007) haki tutkimuksessaan vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen:

- Onko lasten välisissä suhteissa olemassa toistuvia ja kaiken kattavia kaavoja, ja nähdäänkö niitä tutkimukseen osallistuneissa esikouluryhmissä?
- millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on lasten sosiaalisista ominaisuuksista ja taidoista?
- Kolmas kysymys liittyi tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välisiin mahdollisiin eroavaisuuksiin niin lasten sosiaalisissa suhteissa kuin lastentarhanopettajien näkemyksissä.

Tutkimuksessaan Jonsdottir (2007) käytti sosiometrisiä kyselyitä sekä opettajan arviointiaskeikkaa. Sosiometrisessä kyselyssä lapsilta kysyttiin onko heillä ystäviä ryhmässä ja keitä he nimeävät ystävikseen. Sosiaalisen kuuluvuuden termi määritti, minkälaisen roolin lapselle annettiin ryhmässä nimeämisten perusteella. Tutkimuksen mukaan enemmistö lapsista kuului johonkin yhteisöön. Lapsi kuului yhteisöön, jos oli tullut vähintään kerran nimetyksi. Kuitenkin arviolta joka yhdeksäs lapsi ei kuulunut mihinkään yhteisöön. (Jonsdottir 2007, 169 - 175.)

## 4 Lasten sosiaaliset suhteet

### 4.1 Sosiaalisuuden merkitys lapsen kehityksen kannalta

Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka voidaan määritellä tarkoittamaan sitä, miten palkitsevaa ihmiselle on muiden ihmisten seura. Sosiaalisuus tarkoittaa sitä, miten paljon emotionaaliset kiintymyssuhteet merkitsevät hänelle, kuinka paljon muiden ihmisten antama kiitos ja arvostus säätelevät hänen käytöstään ja miten voimakkaasti hän pyrkii ylläpitämään sellaista käytöstä, joka aikaansaa sen, että hänestä pidetään. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36 - 37.)

Sosiaalisuuteen eli seurallisuuteen kuuluu kiinnostus muita ihmisiä kohtaan. Lapsilla se ilmenee uusien ihmisten aktiivisena lähestymisenä ja tuttavuuden tekemisenä. Pienelle lapselle sosiaalisuus onkin Keltikangas-Järvisen määritelmän mukaan luonnon parhaita lahjoja. Ympäristö suhtautuu sosiaaliseen lapseen hänen kehityksensä kannalta monessa mielessä optimaalisella tavalla, sekä antaa hänelle sellaista palautetta, joka on kaikin puolin edullista hänen kehitykselleen. Sosiaalinen lapsi saa ympäristöltä palautetta, jonkalaista jokaisen lapsen tulisi saada: kehumista, ihastelua ja kannustusta. Sosiaalinen lapsi herättää kiinnostuneisuutta jokaista uutta ihmistä kohtaan, ja ottaa itse kontaktia aikuisiin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36 - 37.)

Ystävyys on tärkeä keino sosiaalisen kyvykkyyden kehittymiseen ja leikkeihin mukaan pääsemiseen. Se tukee yhteyden luomista muihin ja henkistä sekä fyysistä hyvinvointia. Ystävyydet alkavat kehittyä muun sosiaalisen leikin rinnalla noin kahdesta ikävuodesta eteenpäin, joten sosiaalisten taitojen kehittämiseen syytä kiinnittää huomiota mahdollisimman ajoissa (White 2006, 66.) Jotkut lapsista muodostavat toisia pysyvämpiä pareja tai ryhmiä. Sosiaalisten kontaktien jakautuminen ei ole kuitenkaan aivan sattumanvaraista, vaan erityisesti ikä ja sukupuoli vaikuttavat siihen kenen luokse hakeudutaan. Lapset tekevät jaotteluja iän mukaan ja aistivat herkästi ikästatusten välisiä eroja. (Strandell 1996, 84.)

Toisaalta ei ole pystytty osoittamaan sosiaalisuuden korreloivan voimakkaasti lapsen asemaa ystäväpiirissä missään ikävaiheessa. Asema ystäväpiirissä voidaan saavuttaa myös kyseenalaisin keinoin, ja sitä voidaan ylläpitää myös pelon ja aggression keinoilla. Toverisuosio on monimutkainen asia, ja ainoastaan esikouluikässä toverisuosiolla ja sosiaalisuudella on lievä yhteys. Myöhemmässä vaiheessa hyvin sosiaaliset lapset kuuluvat usein niiden lasten joukkoon, joista kaikki pitävät kohtalaisesti, mutta ei kukaan erityisen paljon, tai joista kukaan ei sano mitään pahaa, mutta jotka häviävät massaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 36 - 37.)

Lapsen sosiaalisuus ei itsestään ohjaa lasta mihinkään, vaan sen tekee aikuisen reaktio, jolla on monia hyvin pitkälle ulottuvia seurauksia lapsen kehityksessä. Hyvä kehitys ei siis näin

ollen ole seurausta lapsen omasta sosiaalisuudesta vaan siitä, miten aikuiset tähän sosiaalisuuteen vastaavat. Temperamentti on vain joukko taipumuksia, jotka ympäristö muokkaa persoonallisuudeksi. Lapsen synnynnäistä temperamenttia ei voi ainakaan ratkaisevasti muuttaa kasvatuksella, eikä se olisi tarpeenkaan. Ihminen voi käyttää temperamenttiaan eritavoin, ja onkin kasvattajan käsissä, tuleeko siitä lapselle voimavara vai haitta. On yleistä että ympäristö lähtee mieluummin vahvistamaan lapsella jo olemassa olevia taipumuksia muovaten niistä lapsen persoonallisuuden kuin yrittäen muuttaa temperamenttiin pohjaavan kehityksen suuntaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 39 - 40.)

Sen sijaan että lapsi, jolla on vähäisempi sosiaalisuus, opetettaisiin luottamaan itseensä uusissa tilanteissa ja näytettäisiin hänelle, että muiden lasten seurassa on mukava olla, tehdään vähäisestä seurallisuudesta hänelle usein stressin lähde. Tähän riittää jo se, että lapsi kokee riittävän usein ja riittävän pienenä olevansa vääränlainen, liian arka, hiljainen tai ujo, tai että hänen odotettaisiin toimivan eritavalla, mikä ei häneltä luontaisesti onnistu. Näin ollen ympäristö siis antaa sosiaaliselle lapselle parhaan mahdollisen positiivisen palautteen. Lapsi on itse sitä mieltä, että toiset ihmiset ovat mielenkiintoisia, ja haluaa tutustua paremmin. Aikuiset taas palkitsevat tätä taipumusta ylenpalttisesti. Lapsi havaitsee että ihmiset ovat juuri niin ystävällisiä, kuin hän ajattelikin. Lapsen omat kokeilut vahvistavat hänen positiivista käsitystään maailmasta, ja hän oppii koko ajan lisää keinoja, miten ihmisiä lähestytään. Vaikutus ei rajoitu vain sosiaalisiin taitoihin, vaan ulottuu syvälle lapsen kehittyvään persoonallisuuteen. Tämä palaute ravitsee myös hänen kehittyvää minäkuvaansa. Toistuvat positiiviset kokemukset sekä kannustava palaute antavat erinomaiset lähtökohdat itsetunnon kehitykselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 39 - 40.)

Lapsen sosiaalisuuden ollessa vähäistä on tilanne päin vastainen. Tämänkaltaiset lapset tarvitsisivat erityisesti sitä palautetta, jota sosiaalinen lapsi saa ja jota hän ei edes niin paljon tarvitse. Aikuiset menettävät nopeasti mielenkiinnon lapseen, joka ei ota kontaktia tai vastaa kysymyksiin sen sijaan, että yrittäisivät lähestyä lasta tämän yksilöllisen temperamentin edellyttämällä tavalla. Lapselle, jonka sosiaalisuus on vähäinen riittävät vanhat tutut, eikä hän ole järin kiinnostunut uusista ihmisistä. Jokainen uusi kontakti osoittaa hänelle, että hän on oikeassa. Sosiaaliset kontaktit tuottavat hänelle mielihyvän sijaan epäonnistumisen ja huonouden tunteita. Hän saattaa myös olla kiinnostunut muista, mutta ei tiedä, miten sen osoittaa. Jos jokainen hänen yrityksensä ottaa kontaktia on tuhoon tuomittu, eikä aikuinen osaa tulla avuksi, ei hän itsestään huomaa, millä keinoin aikuisen saa kiinnostumaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 39 - 40.)

## 4.2 Sosiaaliset suhteet vertaisryhmissä

Päiväkoti on sosiaalinen kasvuympäristö, jonka tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Päiväkotiympäristö on lapsen kasvun ja kehityksen eduksi, sillä siellä on mahdollisuus muodostaa kaverisuhteita, jotka edistävät lapsen hyvinvointia ja mielenterveyttä. Päiväkodissa työskentelevien aikuisten on rohkaistava lapsia sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa, mutta kuitenkin myös sallia yksinolo lapsen niin halutessa. Aikuisten tulisi tukea varsinkin sellaisia ryhmän lapsia, joilla on heikommat vuorovaikutustaidot. (Ikonen & Jolkkonen 2010, 5.)

Päiväkodissa eletään lasten muodostamissa vertaisryhmissä. (Kalliala 2009, 36 - 38.) Vertaisilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat lapsen kanssa suunnilleen samalla kehityksen tasolla emotionaalisesti, sosiaalisesti tai kognitiivisesti. Vertaisryhmään kuuluminen on lapselle palkitsevaa, sillä yhteisöön kuuluminen tarjoaa lapselle ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen yhteenkuuluvuudesta. Ryhmässä lapsi opettelee oman paikan ottamista, jämakkyyttä ja johtajuutta. (Salmivalli 2005, 15 - 33.) Vertaisryhmissä toimiessaan lapset saavat siis kokemuksen yhteisön jäsenyydestä ja harjoittelevat monia sosiaalisen elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten toisten ystävällistä kohtelua, itsensä ilmaisua ja vuorovaikutustaitoja. Olennaista lasten vuorovaikutuksen ylläpitämisessä on luoda ympäristö, joka mahdollistaa lasten väliset suhteet. (Kalliala 2009, 36 - 38.)

Lasten osallistumista päivähoitoon ennen koulun aloittamista on pidetty tärkeänä, ja erityisesti on korostettu sosiaalisten taitojen kehittymistä päivähoitossa. Ikätovereiden kanssa toimiminen on erilaista kuin vuorovaikutus vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. Keskenään toimiessaan lapset voivat neuvotella itsenäisesti keskinäisistä suhteistaan. Heidän on siis itse luotava omat suhteensa ikätovereihin ja ansaittava toisten lasten luottamus tavalla tai toisella. Lasten keskinäiset suhteet ovat muodoiltaan monimutkaisia ja vaativat lapsilta omaa aktiivista osallistumista toimijoina. Vertaissuhteissa lapset rakentavat tilannekohtaisia positioita, vertaavat omaa positiotaan muiden lasten vastaaviin ja saavat kokemuksia vertaisryhmään kuulumisesta ja siinä toimimisesta. (Lehtinen 2009, 138 - 154.)

Lasten väliset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ohjaavat pitkälti leikkien muodostumista. Leikin kautta lapset määrittelevät keskinäisiä sosiaalisia suhteitaan. Leikki on tärkeä väline lasten arjen muodostumiseen päiväkodissa. (Kivimäki & Korhonen 2010, 19.) Arkiset, päivittäin toistuvat tilanteet ovatkin avainasemassa, kun yritetään tukea sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. (Aaltonen, Lehtinen, Leppänen, Peltonen, Tarvo, Tuunainen & Viherä-Toivonen 2008, 33). Lapset rakentavat itse elämänsä arkea päiväkodissa neuvottelemalla ja käyttämällä vallan eri muotoja keskinäisessä toiminnassaan. Neuvottelua käydään monenlaisista asioista

kuten siitä, kenen kanssa leikitään, kuka otetaan mukaan ja kuka suljetaan pois leikistä. Sosiaalinen osallistuminen on yksi keskeisimmistä toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Lapsille itse mukanaolo ja osallisuus vertaissuhteissa ovat olennaisempia kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. (Lehtinen 2009, 154 - 155.)

Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan tässä ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Vertais-, toveri-, kaveri- ja ystävyysuhteet ovat läheisiä käsitteitä, ja niitä voidaan käyttää synonyymeinä. Lasten vertaissuhteet voidaan määrittää nimensä mukaan samantasoisten lasten välisiksi suhteiksi. Yleensä samantasoisuudella viitataan ikään. Näin ollen tyypillisiä vertaisryhmiä ovat päiväkotiryhmä, esikouluryhmä tai koululuokka. Vertaisryhmän jäseniä voidaan puolestaan kutsua kavereiksi tai tovereiksi. Nämä kaverit muodostavat sosiaalisen verkoston, jossa vuorovaikutus tapahtuu monien lasten kesken. Ryhmään kuulumisen on vertaissuhteiden globaalia aluetta. Joidenkin toverusten kesken voi myös syntyä läheisempi suhde, ystävyysuhteus. Tällä tarkoitetaan kahden lapsen vastavuoroista ja lämmintä emotionaalista suhdetta. Ystävyysuhteus taas kuuluu vertaissuhteiden mikroskooppiselle alueelle. (Laine 2002, 13 -14.)

Keskeisiä elementtejä lasten välille syntyneissä suhteissa ovat vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. Lapsien välille alkaa jo päiväkodissa syntyä hierarkkisia sosiaalisia rakenteita. Jo lapset pystyvät siis muodostamaan käsityksen siitä, kenestä pitävät tai eivät pidä, ja näiden käsitysten perusteella eivät pidä kaikkia lapsia samanarvoisina. Lapset muodostavat käsityksen ryhmänsä muista lapsista ja asettavat heidät tiettyyn rooliin ja asemaan. Näiden avulla lapset sitten pystyvät arvioimaan ryhmän jäsenten tulevia reaktioita ja ennakoimaan käytöstä erilaisissa tilanteissa. Lapsen liitetyt roolit ja asemat ovat usein melko samanlaisia kaikkien ryhmän jäsenten näkökulmasta. (Laine 2002, 14.) Lapset voivat ottaa tai antaa toisilleen erilaisia rooleja ryhmässä. Näitä rooleja voivat esimerkiksi olla johtaja, alistuja, syrjäänvetäytyjä, pelle tai kiusaaja. (Koivunen 2009, 53.) Sellaiset lapset, joista pidetään, ovat usein ryhmänsä suosikkeja, ja heidän seuraansa hakeudutaan. Jotkut lapset jäävät ryhmässään melkein huomaamatta ja osaa taas suorastaan syrjitään. Näistä erilaisista asemista muodostuu koko lapsiryhmän sosiaalinen rakenne. (Laine 2002, 14.)

Lapset tarvitsevat tilaisuuksia ja mahdollisuuksia yhdessä toimimiseen. Sitä kautta myös lasten yksilöllisyys ja identiteetti kehittyvät. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että kaikki lapset pääsevät harjoittelemaan vertaistensa kanssa toimimista. (Kronqvist 2004, 112.) Vertaisryhmällä ja ystävyysuhteilla on todettu olevan tärkeä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Vuorovaikutussuhteet kun tarjoavat juuri sen kontekstin, jossa perustaidot ja kyvyt pääsevät esille ja kehittyvät. Niiden kautta lapsi oppii toimimaan ja sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan. Lapsi tarvitsee kuitenkin erilaisia suhteita elämässään. Ryhmään kuulumisen lisäksi lapselle myös kahdenkeskeiset suhteet ovat erittäin tärkeitä. Nämä kaksi muo-

toa, vertaissuhteiden globaali ja mikroskooppinen alue, eivät pysty korvaamaan toisiaan. (Laine 2002, 15.)

Hyvä sosiaalinen verkosto tukee lapsen kehitystä. On paljon näyttöä siitä, että jos lapsi kokee olevansa pidetty ja tärkeä osa ryhmäänsä, tämä tukee hänen kehitystään, ja päinvastoin jos kokee olevansa ei-pidetty, eikä häntä hyväksytä, tämä on hänen kehitykselleen riskitekijä. Myönteiset kokemukset ryhmässä antavat lapselle siis mahdollisuuden kokea kuuluvansa ryhmään, ja niin ollen mahdollisuuden kehittää lapsen itsetuntemusta, itsetuntoa. Vertaisryhmän hyväksynnän on myös tutkittu auttavan päiväkotiin sopeutumisessa. Pelkkä kaveri- tai ystävyysuhteiden olemassaolo ei kuitenkaan riitä tukemaan kehitystä, vaan kehitys riippuu suhteiden laadusta. Lapsen sosiaalinen status määrää pitkälti hänen kokemansa vuorovaikutuksen laadun, ja näin ollen hänen pääsynsä esimerkiksi leikkiin mukaan. (Laine 2002, 16.)

Päiväkoti-ikäiselle lapselle on tärkeää puuhailia ja leikkiä ystävien kanssa. Yhdessä toimiessa muodostuu me-henki vastakohtaksi muille. Läheisillä ystävyysuhteilla on tärkeä merkitys lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta. Nämä ystävyysuhteet voivat muodostua positiiviseksi voimavaraksi, jos lapsi kokee niiden vahvistavan hänen pätevyyttään ja arvoaan. Kokemukset ovat positiivisia kun ne eivät sisällä negatiivista vuorovaikutusta, esimerkiksi pilkkaa tai dominoivaa käyttäytymistä. Toisiaan tukevien sosiaalisesti taitavien ystäväysten väliset suhteet vahvistavat itsearvostusta ja emotionaalista hyvinvointia. Näin ollen ne myös kehittävät lapsen emotionaalista hyvinvointia ja parantavat lasten suhtautumista toisia kohtaan. Lapset, joilla on ystäviä, ovat sosiaalisempia, yhteistoiminnallisempia, itseensä luottavampia ja vähemmän masentuneita kuin ilman ystäviä olevat. Ystävyysuhteen ja sen kehityksellisen merkityksen vaikutukset vaihtelevat kuitenkin lapsesta toiseen, lapsen perhesuhteiden ja sosiaalisen ympäristön vaikutusten mukaan. Hyvien sosiaalisten suhteiden on havaittu helpottavan lasten sopeutumista uusiin tilanteisiin. Ystäväysten toisilleen antama tuki ja apu voivat vahvistaa selviämisen, pätevyyden ja turvallisuuden tunteita. (Laine 2002, 17.)

#### 4.3 Vertaisryhmästä syrjäytyminen

Päiväkoti-aika on lapsille tärkeää ystävyysuhteiden muodostamisessa tarvittavien taitojen kehittämisessä ja ystävyysuhteiden merkityksen sekä toiminnan tutkimisessa. Ystävyysuhteiden ja ryhmään kuulumisen kääntöpuoli on kuitenkin, että joskus osa lapsista jää ystävyysuhteiden ja ryhmien ulkopuolelle. (Koivula 2010, 33.) Vertaissuhteissa esiintyvien ongelmien seurauksia on tutkittu useimmiten joko torjutuksi tulemisen tai kiusatuksi joutumisen seurauksien kautta. Ystävän puuttumisen vaikutuksista tiedetään vähemmän. (Salmivalli 2005, 43.)

Ilman toverisuhteiden tuomia kokemuksia lapsen on todennäköisesti vaikea oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä suhteita ikätovereihinsa. Osattomuus tai vähäinen myönteinen kans-



sakäyminen vertaisryhmässä ennustavat sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumisongelmia. Monet tutkimukset ennustavat torjuttujen tai osattomien lasten saattavan joutuvan vakaviin sopeutumisongelmin myöhemmässäkin vaiheessa elämässään. Erityinen riski kehitykselle näyttäisi olevan, jos lapsi joutuu vertaisryhmässään aktiivisen torjunnan kohteeksi tai kiusatuksi, jos hän itse kiusaa muita, jos hän vetäytyy kokonaan syrjään muista tai kokee itsensä yksinäiseksi. (Laine 2002, 19 - 20.)

Pitkään jatkuessaan näiden kaltaiset toverisuhdeongelmat merkitsevät lapselle fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista toveriryhmän ulkopuolelle ajautumista ja selvää syrjäytymisriskiä tai syrjäytymiskierteeseen ajautumista. (Laine 2002, 19 - 20.) Jos lapsi tulee jatkuvasti torjutuksi, hän alkaa itsekin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Hyvä sosiaalinen asema ei välttämättä ole myönteisen kehityksen kannalta välttämätön edellytys, kaikki eivät voi olla suosittuja, mutta edes kohtalainen suosio kavereiden keskuudessa näyttäisi suojaavan lasta vaikeuksilta. Torjumisen tai syrjimisen jatkuessa pitkään lapsi saattaa jumiutua tiettyyn sosiaaliseen statukseen, jota voi olla vaikea muuttaa. Sosiaalisella statuksella tarkoitetaan sitä, miten ryhmän jäsenet yleensä suhtautuvat lapseen. (Salmivalli 2005, 33 - 35.) Vertaisryhmästä syrjäytymiseen koettamme menetelmällämme vaikuttaa, sillä varhaisella syrjäytymisellä voi Salmivallin ja Laineen mukaan olla huonoja seurauksia lapsen myöhemmälle kehitykselle ja tulevaisuudelle. Jokaisella lapsella ei tarvitse olla korkeaa sosiaalista asemaa, eikä kaikkien tarvitse olla suosittuja tai runsain määrin sosiaalisia suhteita omaavia. Muutamakin vertaisuhde toisiin lapsiin auttaa pitkälle, parantaa lapsen itseluottamusta ja minäkuvaa sekä ehkäisee syrjäytymistä.

## 5 Leikki ja liikunta interventiona eli korjaavana toimenpiteenä

### 5.1 Varhainen puuttuminen

Varhaisella puuttumisella ymmärretään lapsen asioihin tarttumista heti kun aikuisessa herää huoli lapsesta. Huolenaiheet voivat liittyä lapsen hyvinvointiin, kehitykseen, elämäntilanteeseen ja olosuhteisiin. Varhainen puuttuminen käsittää ehkäisevän toiminnan eli prevention ja korjaavia toimenpiteitä eli interventioita. (Huhtanen 2004, 188.) Juuri tähän pyrimme työssämme ja menetelmämme avulla. Pyrimme puuttumaan asioihin ehkäisevällä työotteella eli preventiolla sekä tekemään asian hyväksi korjaavia toimenpiteitä eli interventioita. Opinnäytetyössämme interventiot tarkoittivat konkreettisesti Pihaleikkirepun käyttöä ulkoilutilanteissa aktiivisesti kolmen viikon ajan. Sen avulla koetimme parantaa ja lisätä ryhmän lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Lähtötilanteessa tehtyjen kasvattajien haastatteluiden sekä lapsille tehtyjen sosiogrammien perusteella kävi ilmi, että kyseisessä lapsiryhmässä olisi tarvetta varhaiselle puuttumiselle, mitä tulee sosiaalisten suhteiden laatuun.

Kautta aikojen päivähoitossa on pyritty ehkäisemään ongelmia jo ennalta ja vastaamaan erilaisilla korjaavilla toimenpiteillä lapsen erityisen tuen tarpeeseen. Varhainen puuttuminen on ollut ajankohtaista tilanteissa, joissa erityisen tuen tarve lapsella on kasvanut. Erityisen tuen tarpeen monialaisuus edellyttää sekä lapsien ja perheiden ongelmiin puuttumista että uusien, varsinkin pikkulapsille suunnattujen, kuntouttavien toimenpiteiden kehittämistä päivähoiton ympäristössä. Moniammatillinen lähestymistapa on varhaisen puuttumisen keskeinen piirre. Varhaisen puuttumisen interventiot ovat tähän mennessä olleet paljolti kouluikäisille suunnattuja erityispedagogisia ohjelmia. Tutkimusten myötä on vahvistunut se tosiasia, että vasta kouluiässä aloitetut interventiot eivät ole yhtä tuloksellisia kuin jo ennen koulunkäynnin aloittamista aloitetut interventiot. Varhaisuus on oleellista interventioiden käynnistämässä ja samalla suoraan verrannollinen kuntoutuksen tuloksellisuuteen. (Huhtanen 2004, 188.) Valitsimme interventiomme kohteeksi juuri 3-6-vuotiaat lapset, jotta puuttuminen todella olisi varhaista. Kuten johdannossa jo lyhyesti mainitsimme, eivät lapset ole liian nuoria luodakseen merkittäviä ystävyysuhteita, eivätkä vielä kuitenkaan esikoulu- tai kouluiässä, jolloin intervention toteuttaminen saattaisi nimenomaan olla jo liian myöhäistä. Kuten Huhtanen toteaa, eivät kouluiässä aloitetut interventiot ole olleet yhtä tuloksellisia kuin aiemmin aloitetut, joten ikäryhmän valitseminen oli hyvin perusteltu varhaisen puuttumisen toimivuuden kannalta.

Varhaisella puuttumisella pyritään ehkäisemään riskejä, jotka vaarantaisivat lapsen hyvinvointia. Lisäksi tarvitaan toimenpiteitä, joilla pyritään vastaamaan lapsen erityisen tuen tarpeeseen. Ehkäisevä toiminta eli preventio toteutuu erilaisten interventioiden avulla. Preventiosta erotetaan tavallisesti kolme tasoa jotka ovat primaaripreventio, sekundaarinen preventio sekä tertiäärinen preventio. Nämä eroavat toisistaan ajankohdan sekä päämäärän mukaan. Prevention kohteena voi olla niin yksilö, ryhmä kuin riskitilannekin. (Huhtanen 2004, 191.) Lapsuus on ratkaisevan tärkeä elämänvaihe, ja siksi on tärkeää, että eriarvoisuuteen puututaan jo varhain. Lapsille heidän varhaisissa elämänvaiheissa aiheutunutta vahinkoa on vaikeaa paikata myöhemmin. (Takala 2005, 8.)

Vertaisryhmän hyväksyntä on lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen edellytys. Kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeä tukea lasten vertaissuhteita pitkäjänteisesti. On erittäin tärkeää, niin lapsen itsensä kuin koko ryhmän kannalta, että erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat riittävästi tukea vertaissuhteidensa ja sosiaalisten taitojensa kehittymiseksi. Myös yksinäiset lapset tarvitsevat runsaasti tukea ryhmään liittymisessä sekä positiivista vuorovaikutusta. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 49 - 50.) Juuri näihin edellä mainittuihin seikkoihin halusimme opinnäytetyömme avulla kiinnittää huomiota; sosiaaliset suhteet ovat lapsen kehityksen kannalta hyvin tärkeitä, joten varsinkin yksinäisempiä lapsia tulee tukea niitä luomaan. Osa lapsista luo sosiaalisia suhteita toisiin helpommin ja enemmän, kun taas toisille se on vaikeampaa, tai suhteita ei välttämättä ole ollenkaan. Päiväkodissa työskentelevien kasvattajien tulisi koittaa tukea jokaisen lapsen sosiaalisia suhteita. Juuri tähän voi Pihaleikkirepusta olla apua, sillä sen

avulla jokainen lapsi pääsee osallistumaan yhteiseen toimintaan, saa olla osana vertaisryhmää sekä toimia tiiviissä vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Aikuisen ollessa läsnä Pihaleikkireppu-tilanteissa, saavat ujommatkin lapset tukea ja rohkaisua lähestyvä muita lapsia sekä luoda näitä tärkeitä vertaissuhteita.

## 5.2 Leikki ja sosiaaliset suhteet

Leikki on lapsille miellyttävä tapahtuma ja kokemus, josta nautitaan, ja joka on positiivisesti arvostettua. Leikki on spontaania ja vapaaehtoista toimintaa, joka vaatii aktiivista osallistumista leikkijöiltä. Leikkiä toteutetaan määrätyn ajan ja paikan suomissa rajoissa. Leikki tuo lapselle ilon, oivalluksen ja jännityksen tunteita ja opettaa uutta. (Ryynänen 2010, 9.)

Ujo lapsi tarvitsee kokemuksia siitä, miten uskaltautua muiden joukkoon ja neuvoja, mitä voisi tehdä. Matalan sosiaalisuuden omaava lapsi tarvitsee sellaisia positiivisia kokemuksia, jotka osoittavat hänelle, että muiden kanssa on hauskaa. Lapsen kehottaminen menemään muiden joukkoon pitämään hauskaa on pikemminkin painostus kuin ohje. Aikuisen tehtävä onkin ohjata lasta, mutta ei ole mitään syytä vetää lasta väkisin leikkimään muiden kanssa, jos hän ei itse sitä halua. On vaikeaa tietää, milloin lapsi ei todella halua tulla leikkimään muiden kanssa ja milloin hän ei osaa tai uskalla. Jokaisen lapsen tulisi kuitenkin saavuttaa yhdessä olon perustaidot ja kokemus siitä, että muiden kanssa on hauskaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 44.)

Lasten yhteisöllisyys ja osallisuus ovat keskeisiä ehkäiseviä periaatteita, kun pyritään siihen, että kaikki lapset saisivat myönteisiä ja positiivisia kokemuksia toimiessaan toisten ihmisten kanssa (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 2). Tavoitteena tulisikin olla, että jokainen lapsi saataisiin leikkimään muiden kanssa ainakin joskus, vaikka hänen haluan olla yksin tulisikin kunnioittaa (Keltikangas-Järvinen 2010, 44).

Lapsen sosiaalistuminen voidaan nähdä sekä oppimis- että kehitystapahtumana, jossa myönteiset oppimiskokemukset ja lapsen näkemyksen arvostaminen kehittävät itsetuntoa ja ennaltaehkäisevät turvattomuutta (Huhtanen 2005, 10). Ujot sekä vähäisen sosiaalisuuden omaavat lapset tulee ohjata muiden joukkoon. Lapselle, jolla on matala sosiaalisuus, tulisi järjestää leikkitalanteita, joissa hän kokee, että muiden lasten kanssa leikkiminen on hauskaa. Aikuinen järjestää leikin, jossa lapsella on positiivinen ja selkeä ja sellainen rooli, jota ilman muidenkaan leikki ei sujuisi. Näin ollen lapsen saama palaute toisilta on todennäköisesti positiivista. Aikuisen tulee myös huolehtia siitä, että lapsi selviytyy hänelle annetusta roolista, niin etteivät muut lapset joudu kritisoimaan häntä. Aikuisen tulee toistuvasti järjestää tilanteita, joissa lapsi sekä antaa apua toisille että ottaa sitä vastaan. Tämän toiminnan tarkoituksena on kerätä lapselle mahdollisimman paljon kokemuksia siitä, että muiden kanssa on hauskaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 45.)

Matalan sosiaalisuuden lapsella tuskin on muita suurempia ongelmia sosiaalisten taitojen saavuttamisessa, vaan ongelmia saattaa aiheuttaa hänen vähäinen kiinnostuksensa muita lapsia kohtaan. Näin ollen hän ei saa harjaannusta niille sosiaalisille taidoille, joihin hänellä kyllä olisi valmius. Aikuisen tehtävänä olisi myös auttaa alkuun ystävyys-suhteita eli katsoa, ketkä lapset leikkivät yhdessä ja tukea heidän ystäväystymistään. Ystäväystymiset toimivatkin parhaina sosiaalisina palkintoina ja pystyvät osoittamaan, että muiden kanssa yhdessä olemisesta voi saada mielihyvää. (Keltikangas-Järvinen 2010, 45.)

Ahonen ja Majoinen totesivat tutkimuksessaan lasten yhteisöjen rajautuvan juuri leikin avulla, jolloin yhteinen tekeminen määrittää sen hetkisen yhteisön. Kasvattajilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lasten välisiin suhteisiin kehittämällä lapsille mieluisaa yhteistä toimintaa. Näin kasvattajat voivat antaa alkusysäyksen lasten suhteiden kehittymiselle ja estää lapsia jäämästä yhteisöjen ulkopuolelle. (Ahonen & Majoinen 2010, 61.)

Aikuinen voi ottaa tavoitteeksi, että kaikki leikkisivät kaikkien kanssa, mutta se ei ehkä ole realistinen tavoite, koska aina on niitä, joiden kanssa leikki ei suju yhtä hyvin kuin jonkun toisen kanssa. Vaikka lapsella on ystäviä, se ei sulje pois sitä, että hän ei kykenisi leikkimään kaikkien kanssa. Välillä leikitään kaikkien kanssa, välillä vahvistetaan ystävyys-suhteita parhaan ystävän kanssa. Ilman aikuisen järjestelyjä ja apua leikki parhaan ystävän kanssa saattaa sulkea muut ulkopuolelle ja jättää jonkun kokonaan yksin, mutta leikkitilanteiden ohjaaminen onkin sosiaalisten taitojen opettamista. (Keltikangas-Järvinen 2010, 46 - 47.)

Leikkiä voi lähestyä useista eri näkökulmista. Vaikka yksinkin voi leikkiä, on leikki perusluonteeltaan silti sosiaalista toimintaa. Ilman leikkiä lapsen elämästä puuttuu jotain; leikki on iso osa päivähoiton arkea, ja siksi siellä tuleekin olla parhaat mahdolliset puitteet leikin toteuttamiselle. (Kalliala 2009, 39.) Mutta pitkääkö aikuisen puuttua lasten leikkiin, ja jos pitää, niin miten ja miksi? Päiväkotimaailmassa tämä kysymys jää vaille lopullista ja selkeää vastausta. Aikuisen rooliin leikin tukijana voi sisältyä moni eri seikkoja. Aikuiset voivat teoillaan ja sanoillaan vaikuttaa siihen, että leikin hallinta säilyy lapsilla. Aikuiset kuitenkin rajaavat tilan ja puitteet lasten leikille sekä säätelevät lelujen ja muiden välineiden käyttöä. Luonnollisesti on myös pidettävä huoli lasten turvallisuudesta, mutta myös ystävyys-suhteiden vahvistaminen ja tukeminen sisältyy aikuisen rooliin lasten leikin tukijana. (Kalliala 2009, 49.)

### 5.3 Interventiot

Interventio käsitteenä on vakiintunut ammattikieleen, ja se määritellään ulkoapäin tulevaksi ohjatuksi väliintuloksi, jolla pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen tai ryhmän käyttäytymiseen. (Huhtanen 2004, 188.) Leikki intervention välineenä mahdollistaa monipuolisen työsken-

telyn; leikkimaailma ja lasten mielikuvitus ovat rajattomia. Leikin ollessa lapselle luonnollinen tapa toimia ja ottaa kontaktia muihin lapsiin, tuntui meillekin olevan itsestänselvyys, että intervention välineen tulisi olla jotain leikkiin liittyvää.

Pyrimme opinnäytetyössämme leikin avulla saamaan lapset osallisiksi yhteiseen toimintaan ja kuulumaan porukkaan. Pihaleikkirepun leikkien tarkoituksena oli luoda ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuutta, niin ettei kukaan jää ulkopuolelle. Osallisuus pienten lasten kanssa on yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tunnetta siitä, että tämä on minun ryhmäni, minun paikkani. Koulumaailmassa puhutaan usein hyvästä luokkahengestä. Hyvää ryhmähenkeä voidaan luoda myös pienten lasten ryhmiin. Me-henki luo ryhmään positiivista ilmapiiriä, jossa lasten yhteinen vastuu ryhmästä ja sen jäsenistä kasvaa. Tämän positiivisen ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden tunteen avulla voidaan ehkäistä kiusaamista ja ehkäistä sen alkamista. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47.)

Kuten aiemmin on tullut esille sosiaalisista suhteista, vertaissuhteista, ulosjääminen - torjunta, kiusaajana toimiminen ja kiusattuna oleminen sekä näiden ongelmien kasaantuminen samoille lapsille merkitsee niin lapsen sosiaalisen, emotionaalisen kuin kognitiivisenkin kehityksen suotuisalle edistymiselle vakavaa uhkaa. Näiden ongelmien poistaminen onkin melkoinen haaste päiväkodin henkilökunnalle. Kasvattajien olisikin tärkeää miettiä, millä tavalla he edistävät lasten syrjäytymistä tai toverisuhteiden luomista paremmiksi. Koska ongelmat ovat suorassa yhteydessä lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen, sosiaalisten taitojen tukeminen ja vahvistaminen on ensisijaisen tärkeää. (Laine & Neitola 2002, 101 - 102.) Pihaleikkireppu on menetelmä, jota on helppo käyttää osana päiväkodin arkea ja ulkoilutilanteita; kaikki voivat osallistua Pihaleikkirepun leikkeihin, eikä kenenkään tarvitse jäädä ulkopuolelle. Pihaleikkireppu tukee lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vahvistamista. Vaikka varhaiskasvatuksen henkilökunnalle tuottaakin haasteita poistaa lasten välisiä sosiaalisia ongelmia, on Pihaleikkireppu askel kohti toimivampia lapsiryhmiä ja lisääntyviä sosiaalisia suhteita.

Intervention avulla voidaan pyrkiä päiväkodissa sekä ehkäisemään ongelmien kehittymistä että vähentämään jo syntyneiden ongelmien vaikutuksia. Varhaisella puuttumisella pyritään tarttumaan ongelmiin ennen kuin ne ovat kasvaneet liian suuriksi ja pysyviksi, jolloin niihin on enää vaikea vaikuttaa. Tehokkaimmillaan interventio on, kun se aloitetaan jo pienillä lapsilla. Interventiotutkimuksissa onkin todettu, että positiivisen käyttäytymisen vahvistamiseen samanaikaisesti liitetty epäsosiaalisen käyttäytymisen torjuminen on tehokkaampaa kuin pelkkä sosiaalisuuden vahvistaminen. Erityisesti pienille lapsille leikkitilanteessa tapahtuvat interventiot ovat luontevin tapa opettaa sosiaalisia taitoja. Leikkitilanteissa opettajan keskeinen tehtävä on rohkaista ja kannustaa lapsia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja huolehtia, että jokaiselle lapselle on tarpeeksi sopivia rooleja erilaisissa ryhmätilanteissa ja leikeissä. Tärkeää on myös pitää huoli siitä, että jokaiselle on kaveri. (Laine & Neitola 2002, 105 - 107.)

Järjestelmällisestä interventiosta on tutkimusten mukaan todettu olevan suurta hyötyä sosiaalisen leikin kehittymiseen. (White 2006, 55.) Lapsen myönteisen itsetunnon vahvistuminen ja hänen sosiaalisten taitojensa kehittyminen todennäköisesti johtavat siihen, että hän tulee vertaisryhmässään aiempaa hyväksytyimmäksi. Tämä tukee hänen positiivista sosiaalista kehitystään ja integroitumistaan vertaisryhmäänsä. Kun interventio koskee koko lapsiryhmä, siitä hyötyvät kaikki lapset. (Laine & Neitola 2002, 107 - 108.)

## 6 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät

### 6.1 Pihaleikkireppu käytössä

Pihaleikkireppu- menetelmää testattiin kolmen viikon ajan uusimaalaisen päiväkodin 3-6-vuotiaiden ryhmässä. Pelituokioita pidettiin kolmen viikon ajan lähes joka päivä. Lapsiryhmä jaettiin pelihetkiä varten 8-10 lapsen ryhmiin. Tuokiot sijoituivat pääsääntöisesti aamupäivävuokoilun alkuun tai loppuun niin, että pihalla oli mahdollisimman vähän lapsia muista ryhmistä. Muiden lasten läsnäoloa pyrittiin tarkoituksella välttämään, jotta leikkiin ei olisi liittynyt ylimääräisiä lapsia. Tuokioissa yritettiin vahvistaa nimenomaan 3-6-vuotiaiden ryhmän sisäisiä suhteita, toisten lasten läsnäolo tai seisominen "yleisönä" olisi saattanut häiritä tutkimuksen etenemistä ja lasten heittäytymistä täysillä mukaan leikkiin. Jos olisi ollut kyse koko päiväkodin lasten suhteiden kehittämisestä, pihaleikkireppu olisi varmasti toiminut myös hyvin. Pihalla leikkiminen herätti paljon mielenkiintoa myös muissa lapsissa.

Pihaleikkireppu-menetelmän käyttö alkoi kokoontumisella yhteen ja leikin valitsemisella. Leikki valittiin nostamalla pussista yksi kortti. Lapset saivat vuorotellen olla vastuussa kortin valitsemisesta. Aikuinen luki lapsille kortin, jossa kerrottiin leikin nimi ja säännöt. Kerran käytetty kortti poistettiin pussista, jotta kaikki pelit tulisivat kokeiluksi tutkimuskauden aikana. Peli pelattiin vähintään kerran läpi. Lapset innostuivat kuitenkin pelaamaan peliä monesti useammankin kerran.

Tuokioiden aikana leikinvetäjä oli vastuussa leikin sujumisesta ja tarkoituksenmukaisuudesta. Leikkien aikana vetäjän tehtävänä oli myös kannustaa, kehua, rohkaista ja tukea kaikkia lapsia. Erityistä huomiota kiinnitettiin lapsiin, joiden sosiaalisista suhteista oli huolestuttu sosiogrammien tulosten ja haastattelujen perusteella.

### 6.2 Sosiometriikka

Sosiometriikka terminä tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. Erilaisilla sosiometrisillä menetelmillä voidaan tutkia ryhmissä tapahtuvia sosiaalisia valintoja; näillä menetelmillä on

monenlaisia käyttötarkoituksia sekä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa että käytännössä tapahtuvassa kasvatus- ja opetustyössä. Sosiometrisillä menetelmillä on vakiintunut asema tutkimuskentällä, sillä niiden avulla voidaan kuvata niin lasten kuin aikuistenkin välisiä sosiaalisia verkostoja sekä ryhmien sisäistä rakennetta. (Ropo 2001, 85 - 86.) Sosiometriikka tutkii valintoja tarkastelemalla henkilöiden välisiä siteitä ja yhteyksiä. Jotta tällaista tutkimusta voidaan onnistuneesti toteuttaa, tulee ryhmän jäsenillä olla tahtoa ja kykyä kertoa toisiinsa kohdistuvista valinnoista. (Niemistö 2004, 129.) Sosiometriikka oli sopiva valinta työhöme, sillä päiväkodin lapsiryhmässä on valmiita sosiaalisia suhteita ja kykyä kertoa niistä, joten niitä pystytään sosiogrammin avulla tarkastelemaan lähemmin.

Sosiometrisen kuvion eli sosiogrammin, jota me työssämme käytämme kuvaamaan päiväkotiryhmän sosiaalisen verkoston rakennetta, on kehittänyt psykiatri J.L. Moreno. Jacob Levi Moreno kehitti kyseisen menetelmän 1930-luvulla, ja sillä voidaan kuvata graafisessa muodossa ryhmien välisiä sosiaalisia suhteita. Sosiogrammien muodossa käytettynä sosiometria ei ole vain tutkimusväline, vaan sitä voidaan käyttää myös esimerkiksi ryhmätyön apuvälineenä tai terapiassa. Sosiometrisellä menetelmällä voidaan selvittää esimerkiksi ryhmän sisäisiä ystävyyssuhteita, ryhmän johtajaa tai mahdollisia konflikteja. Analyysi perustuu aineistoon, joka on kerätty joko haastatteluin tai kyselylomakkeiden avulla saatuun tietoon. (Ropo 2001, 91.)

Tutkimuksessamme käyttämämme sosiometrinen mittaus oli ystävyyssuhdekysely. Pyrimme selvittämään ryhmän sisäistä dynamiikkaa pyytämällä jokaista lasta nimeämään, ketkä ovat hänen kavereitaan kyseisestä ryhmästä. Lasten annettiin nimetä niin monta kaveria, kuin he halusivat. Teimme vastausten perusteella kaavion.

Sosiogrammeja voidaan tehdä yksinkertaisesti kynällä ja paperilla, mutta meidän työssämme teimme kuviot ensin paperiversioksi ja sitten tietokoneelle. Sosiogrammeilla voi olla joko positiivinen tai negatiivinen luonne. Ensisijaiset valinnat ovat positiivisia, mutta jos kysytään esimerkiksi, ketä ryhmän jäsentä et valitsisi lainkaan tai valitsisit viimeiseksi, saa sosiogrammi negatiivisen sävyn. (Niemistö 2004, 132.) Meidän opinnäytetyössämme sosiogrammit olivat positiivisia, sillä niissä pyydettiin valitsemaan omat kaverit, mutta niistä kuitenkin ilmeni, kenellä lapsista ei näitä kaverisuhteita ollut, tai suhteet eivät olleet vastavuoroisia.

### 6.3 Sosiometrisen tutkimusaineiston hankinta ja analyysi

Valittaessa tutkimusaineiston hankintamenetelmää tulisi perehtyä aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyihin mittareihin. Sosiometriikassa on runsaasti erilaisia keinoja ja menetelmiä sosiaalisten valintojen mittaamiseksi. Sosiaalisia valintoja voidaan tehdä monin eri perustein; yksilöiden välinen arvostus on yksi peruste sosiaalisille verkostoille. Yksilöiden väliset erilaiset arvostukset ovat yksi peruste sosiaalisten verkostojen muodostumiselle. Arvostus voi riippua

monesta asiasta. Se voi määräytyä esimerkiksi ammatin, työn, koulutuksen tai varallisuuden perusteella. Yhtä hyvänä perusteena voi kuitenkin olla esimerkiksi persoonallisuus, älykyys tai luovuus. Toinen peruste sosiaalisille valinnoille voi olla ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksena ilmenevä sosiaalinen valinta ryhmässä tulee esiin kysyttäessä esimerkiksi, kuka on kenenkin ystävä. (Ropo 2001, 89 - 90.)

Jotta aineistoa pystytään analysoimaan, tulee tutkijoiden perehtyä tutkittavaa ilmiötä koskevaan teoriaan. Ilman teoriaa ei tiedetä, millaisia suhteita mitattujen asioiden välillä on tai voidaan olettaa olevan. Teoreettiseen malliin pohjataan tutkimuksen analyysi, samoin muuttajat, joita tutkimuksessa mitataan. Esimerkiksi johtopäätöksiä on vaikea tehdä muuttajien välisten suhteiden luonteesta ilman teoretietoa ilmiön sisäisistä vuorovaikutusmekanismeista. (Ropo 2001, 93.)

#### 6.4 Havainnointi

Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset, niin kuin he sanovat toimivansa. Tieteellinen havainnointi on tarkkailua, jolle voidaan asettaa joitakin vaatimuksia. (Hirsjärvi ym. 2010, 212.) Tutkimuksessamme käytimme havainnointia yrittäessämme selvittää, millä tavoin pihaleikkireppu tukee lasten välisiä sosiaalisia suhteita.

Havainnointi sopii käytettäväksi parhaiten silloin, kun havainnoitavat henkilöt eivät itse osaa kertoa tilanteestaan tai käytöksestään, kuten esimerkiksi lapset. Menetelmän avulla voidaan myös tavoittaa sellaisia käyttäytymismuotoja, joista tutkittavat eivät halua kertoa. Eriyisen hyvin observointi soveltuu vuorovaikutuksen analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 38.) Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin. Havainnointi on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksissa samoin kuin tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. (Hirsjärvi ym. 2010, 213.)

Lapsia havainnoidessamme käytimme ryhmähavainnointia. Ryhmähavainnointi toimii hyvin sosiaalisten suhteiden, ryhmän toimivuuden sekä ryhmädynamiikan selvittämisessä. Havainnointia tehtäessä lapsen havainnoinnin ei tule olla itsetarkoitus. Sitä tulee tehdä, jotta saadaan tietoa lapsen toimintatavoista eri tilanteissa. Tiedon avulla voidaan suunnitella ja toteuttaa tapoja, jolla tukea lapsen kehitystä. (Koivunen 2009, 27.) Opinnäytetyössämme havainnoimme lasten välisiä vuorovaikutustilanteita, joissa käytettiin Pihaleikkireppu-menetelmää.



Tutkimustehtävä ohjaa havainnointia. Tutkijan on nähtävä tai havainnoitava tutkimuskohdetta tutkimusasetelman läpi. (Järvinen & Järvinen 2011, 151.) Havainnoissamme keskityimme erityisesti seuraavaan: minkälaista lasten välinen vuorovaikutus on, ovatko kaikki lapset mukana leikeissä, ja lisääkö leikkiminen lasten välistä vuorovaikutusta. Havainnoinnin avulla koetimme selvittää, miten Pihaleikkireppu menetelmänä toimii lasten välisten suhteiden lisäämisessä ja kehittämisessä. Lisäksi havainnoinnin kautta saimme ideoita menetelmän kehittämiseen niin, että kaikki lapset olisivat aktiivisesti osallisina.

Havainnointimenetelmiä on kritisoitu eniten siitä, että ne saattavat häiritä tilannetta, jopa suorastaan muuttaa tilanteen kulkua. Haastattelijan läsnäolo voi joissain tilanteissa muuttaa tutkittavien käyttäytymistä. Tätä voidaan ehkäistä haastattelijan vieraillemalla tutkimuskohteessa niin useasti, että tutkimuskohteena olevat henkilöt tottuvat tutkijaan ja heidän käytöksensä normalisoituu. Haittana on pietty myös sitä, että havainnoija saattaa sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen, minkä vuoksi tutkimuksen objektiivisuus kärsii. (Hirsjärvi ym. 2010, 213.) Mahdollinen tilanteen häiriintyminen poistui tutkimusessamme sillä, että tuttu aikuinen havainnoi tilannetta. Lapset eivät kiinnittäneet havainnoijaan minkäänlaista erityishuomiota. Havainnoija oli ikään kuin pelissä mukana, kommentoimassa hyviä suorituksia ja kannustamassa lapsia.

Eettisenä ongelmana havainnoinnissa pidetään sitä, kuinka paljon tutkittaville kerrotaan havainnoinnin tarkoista kohteista. (Hirsjärvi ym. 2010, 214.) Tutkittaville lapsille ei tässä tutkimuksessa kerrottu sen enempää, kuin että he pääsevät kokeilemaan pihaleikkireppua ja jonnain päivinä ollaan tarkkailemassa sitä, miten leikkireppu toimii. Lasten vanhemmille ja päiväkodille on kuitenkin kerrottu myös tarkemmat havainnoinnin kohteet.

Havainnoinnin menetelmiä on useita. Menetelmiä voidaan kuvata kahdella jatkumolla. Ensimmäinen jatkumo kuvaa sitä, miten tiukasti säädeltyä havainnointi on. Havainnointi voi olla systemaattista ja tarkasti jäsenneltyä tai se voi olla täysin vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta. Toinen jatkumo kuvaa sitä, millainen on havainnoijan rooli tilanteessa. Hän voi olla tarkkailevan ryhmän jäsen, tai hän voi olla täysin ulkopuolinen. Näiden ulottuvuuksien pohjalta syntyvät myös havainnoinnin lajit, joita ovat systemaattinen havainnointi sekä osallistuva havainnointi. Käytännössä esiintyy paljon näiden havainnointilajien välimuotoja ja kummassakin voidaan tehdä niin laadullisia kuin määrällisiä arviointeja. (Hirsjärvi ym. 2010, 214 - 215.)

Osallistuvan havainnoinnin alalajeja on useita sen mukaan, miten täydellisesti tai kokonaisvaltaisesti tutkija pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa on tyyppillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkimukset ovat usein kenttätutkimuksia ja tutkija pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi. Osallis-

tumisen aste voi vaihdella. Täydellisessä osallistumisessa tutkijan pyrkimyksestä päästä täydellisesti ryhmän jäseneksi voi syntyä ongelmia. Ongelmat ovat usein eettisiä. Tutkijalle aiheutuu helposti kuitenkin ristiriita siitä, että hänen pitäisi toimia toisaalta luonnollisesti ja aidosti. Toisaalta hän on keräämässä tietoa tieteellisiä tarkoituksia varten. Vaihtoehtona edelliselle voi olla tutkimus, jossa tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että havainnoija on ryhmässä havaintojen tekijänä. Käytännössä havainnoija osallistuu ryhmän elämään, mutta hän tekee tutkittavilleen myös kysymyksiä. Havainnointi voi kohdistua rajattuihinkin kohteisiin, tai toisaalta pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavine elämästä. (Hirsjärvi ym. 2010, 216 - 217.)

Tutkimuksessamme käytetty havainnointi oli pääosin osallistuvaa havainnointia. Tutkija oli usein yhtenä ohjaajana leikkihetkissä, joten hän oli todella läsnä kaikissa tilanteissa. Havainnointi tapahtui tällöin pelin sisältä käsin, vetäjän huomioimien tapahtumien perusteella. Havainnointia toteutettiin myös niin, että tutkija oli tilanteesta ulkopuolinen ja teki pelkästään havaintoja näkemästään. Leikkitalanteita havainnoitiin tällä tavalla aktiivisesti kahden pelituokion verran. Havainnot kirjattiin paperille ja niistä tehtyjä huomioita ja päätelmiä verrattiin sosiogrammien ja haastattelujen tuloksiin.

## 6.5 Haastattelut

Haastattelu on siinä suhteessa ainutlaatuinen menetelmä, että siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Suurimpana etuna pidetään yleensä joustavuutta aineistoa kerätessä. Haastattelulla voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205.) Tässä opinäytetyössä haastattelua käytettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa, lähtötilanteen arvioinnissa, haastattelimme yhteistyöryhmämme kolmea kasvattajaa selvittääksemme heidän näkemyksiä ryhmän sosiaalisten suhteiden nykytilasta. Tämä haastattelu nauhoitettiin. Toisella haastattelukerralla pyrimme haastattelullamme saamaan selville kasvattajien näkemyksiä siitä, olivatko sosiaaliset suhteet parantuneet tai muuttuneet leikkireppu-menetelmän avulla ja millä tavoin.

Haastattelu voidaan valita useista eri syistä. Haastattelu sopii hyvin välineeksi, kun halutaan selventää saatavia vastauksia ja syventää saatavia tietoja. Erityisesti haastattelu sopii tilanteisiin, joissa on kyseessä vähän kartoitettu alue, josta ei tiedetä vielä paljoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205 - 206.) Valitsimme siis haastattelun menetelmäksi työhöme siksi, että halusimme sijoittaa havainnoilla ja sosiogrammeilla saamamme tulokset suurempaan kontekstiin ja saada laajemman näkökulman lasten sosiaalisiin suhteisiin myös ryhmän kasvat-tajilta. Tutkimuskohteena olevan ryhmän lasten välisistä suhteista ei ollut saatavilla minkään-laista tietoa ilman haastattelua. Lähtötilanteen arviointina suoritettavasta haastattelusta

saimme kullan arvoista tietoa siitä, miten ryhmän lapset toimivat keskenään, ja millä keinoin meidän olisi hyvä heitä lähestyä. Haastattelun perusteella osasimme myös suunnata huomiota ja havainnoida toisia lapsia enemmän. Myös kysely olisi ollut mahdollinen väline. Valitsimme kuitenkin haastattelun, sillä haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä. Haastattelun myötä meillä oli myös enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia kuin valmiissa kyselypohjassa.

Haastattelun teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. (Hirsjärvi ym. 2010, 206.) Tutustuimmekin huolellisesti erilaisiin haastatteluohjeistuksiin ja teoksiin. Haastattelun luontevuutta helpotti haastattelijan ja haastateltavien välinen suhde, koska olimme jo ennalta tuttuja. Näin ollen tilanne ei tuntunut kummastakaan osapuolesta epämukavalta tai liian jännittävältä. Tuttuus lisäsi haastattelun luontevuutta, eikä haastateltavan tarvinnut jännittää. Lapset ja tilanteet, joista keskusteltiin, olivat haastattelijalle tuttuja, joten keskustelu oli erittäin hedelmällistä.

Laadullisen tutkimuksen haastattelua voidaan pitää joustavana myös siksi, että siinä haastattelua ei ymmärretä tietokilpailuksi. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Haastattelun onnistumisen kannalta on suositeltavaa, että tiedonantajat voisivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73.) Toivoimme haastateltaviemme olevan mahdollisimman hyvin valmistautuneita haastatteluun ja toimitimme valmiin haastattelupohjan (Liite 1) heille tutustuttavaksi hyvissä ajoin etukäteen. Päiväkodin henkilökunta olikin tutustunut haastattelupohjaan ja valmistautunut haastatteluun hyvin. Olimme myös pohjustaneet haastatteluja aiemmin keskustelemalla yhdessä haastateltavien kanssa siitä, mitä tulen kysymään ja käyneet useita vapaita keskusteluja tulevasta haastattelusta sekä sen aiheesta etukäteen. Näin saimme hyvin pohdittuja ja perusteltuja vastauksia kysymyksiimme.

Haastattelu on siis yhdenlaista keskustelua, jossa haastattelijalla on ohjat. Haastattelulla tulee olla tavoitteet, ja sen avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. Tavallisesti haastattelulajeja erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu ja miten muodollinen haastattelutilanne on. Yhtenä ääripäänä on täysin strukturoitu haastattelu, jossa ennalta laaditut kysymyssarjat esitetään tietyssä järjestyksessä. Toisena ääripäänä on strukturoimaton, täydellisen vapaa haastattelu, jossa haastattelijalla on mielessään vain tietty aihe tai alue, ja keskustelu käydään vapaasti rönsyillen tämän aihepiirin sisällä. (Hirsjärvi ym. 2010, 208.)

Tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, jossa haastattelu tapahtuu lomaketta apuna käyttäen. Lomakkeessa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. 2) Teemahaastattelu on lo-

make- ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. 3) Avointa haastattelua voidaan kutsua myös vapaaksi haastatteluksi, syvähaastatteluksi, informaalisesti haastatteluksi tai strukturoimattomaksi haastatteluksi. (Hirsjärvi ym. 2010, 209.)

Käyttämämme haastattelutyyli oli teemahaastattelu. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu on hyvin lähellä syvähaastattelua. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 75.) Haastattelumme pohjana käytimme haastattelurunkoa (Liite 1), jonka teemojen pohjalta kysyimme tarvittavat kysymykset ja kävimme keskustelua. Haastattelu-teemojamme olivat muun muassa lasten sosiaaliset suhteet ja niissä huomatu ongelmien, lasten yhteisöt ja intervention tarve.

Haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun muodoista, ja siihen pätevät näin ollen pitkälti sama ohjeet kuin ryhmähaastatteluun. Ryhmähaastattelu on tehokas tiedonkeruun keino, koska samalla saadaan tietoja useilta henkilöiltä yhtä aikaa. Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on kuitenkin sekä myönteinen että kielteinen puoli. (Hirsjärvi ym. 2010, 210 - 211.) Pitkän pohdinnan jälkeen päädyimme toteuttamaan haastattelut yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelun avulla toivoimme saavamme vastauksia hieman eri näkökulmista, kun vastaajat eivät lähdä myötäilemään toisiaan. Yksilöhaastattelu sopi opinnäytetyöhömme hyvin ja hajauttamalla haastattelut saimme jokaisen hoitajan oman näkemyksen asioista kirjattua. Kun myös haastattelijat olivat lähtötilanteesta päiväkodissa, haastattelu muistutti lähes keskustelua ja aiheisiin pystyttiin paneutumaan syvällisesti.

Haastattelun luotettavuutta saattaa joissain tilanteissa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelussa onkin ratkaisevaa, miten haastattelijat osaa tulkita haastateltavan vastauksia tällaisten kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa. (Hirsjärvi, ym. 2010, 206 - 207) Ryhmän ja kasvattajien ollessa tuttuja myös näiden asioiden huomioonottaminen oli helpompaa.

Haastattelujen nauhoittaminen antaa mahdollisuuden tarkastella haastatteluja ja myös palata tilanteeseen uudelleen, jolloin nauhoitus toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkistamisen välineenä (Tittula & Ruusuvoori 2005, 14.) Haastattelu toimi hyvin myös ilman nauhoittamista. Yksi haastattelun eduista onkin, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan usein vaivatta mukaan tutkimukseen, ja heidät on helppo tavoittaa myöhemmin, jos tarvitaan tar-

kentavia kysymyksiä vastauksiin. (Hirsjärvi, ym. 2010, 206.) Haastattelut nauhoitettiin ja materiaalin litteroinnin jälkeen pyysimme lisäselvityksiä joihinkin kohtiin, esittämällä haastateltaville muutamia tarkentavia kysymyksiä.

## 7 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi voidaan luokitella menettelytavaksi, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentiksi voidaan tässä yhteydessä laskea mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, ja siinä etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105- 106.) Opinnäytetyössämme käytimme aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Aineistomme koostui kirjallisista dokumenteista, joita olivat haastattelujen litteroinnit, sosiogrammit sekä havainnointien tulokset. Palasimme kirjallisiin dokumentteihimme analyysin eri vaiheissa helpottaaksemme työtämme.

Analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritäänkin järjestämään aineisto mahdollisimman selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen pyrkimällä luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää, mielekästä ja yhtenäistä informaatiota. Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, minkä jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi ym. 2004, 110.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysia voidaan Tuomen ja Sarajärven mukaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Puhuttaessa aineiston analyysistä voidaan käyttää ilmauksia teorialähtöinen eli deduktiivinen ja aineistolähtöinen eli induktiivinen. Aineistolähtöisen eli induktiivisen aineiston analyysia voi karkeasti kuvata kolmevaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee myös aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin. Sisällönanalyysi voidaan myös muodostaa teorialähtöisesti, jolloin aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä analyysistä siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi ym. 2004, 116.) Teimme opinnäytetyömme teorialähtöisesti. Teoria kulki rinnakkain työmme kanssa kokoajan.

Pystyäksemme analysoimaan aineistoamme hankimme monipuolisesti ja laajasti tietoa lasten välisistä sosiaalisista suhteista sekä leikistä ja liikunnasta interventiona ja perehdyimme sii-

hen. Teoreettinen viitekehysemme muodostui tietoa hankittaessa ja aihetta rajattaessa. Teoriatieto toimi opinnäytetyömme lähtökohtana ja se tuki aineiston analysointia.

Tutkimuskysymykseen vastataksemme pelkistimme ja rajasimme keräämämme informaation. Keräsimme tarvittavan tiedon kasvattajille tehdyistä haastatteluista, lapsille tehdyistä sosiogrammeista sekä leikkitilanteiden havainnoinneista. Edellä mainitusta tutkimusaineistosta merkitsimme tärkeitä ja tutkimuksemme kannalta oleellisia kohtia.

Analyysimme tehtiin kolmessa osassa, joita olivat sosiogrammit, haastattelu ja havainnointi, ja näitä vertasimme toisiinsa suhteessa tutkimuskysymykseemme. Haastattelumme kasvattajille oli teemahaastattelu, joten haastattelulomakkeemme itsessään toimi työssä teemoittelun ja jäsentelyn apuna. Kolmesta haastattelusta etsimme yhtäläisyyksiä, joiden perusteella teimme päätelmiä lähtötilanteesta ja siitä, mihin Pihaleikkirepun tulisi vaikuttaa lasten sosiaalisiin suhteisiin. Sosiogrammien sekä kasvattajien loppuhaastattelujen perusteella pääsimme tavoitteeseemme.

## 8 Tulokset

Tutkimustuloksemme on jaettu kolmeen osaan työvaiheidemme mukaisesti. Sosiogrammien tuloksilla pyrimme kuvaamaan lasten välisten suhteiden eroavaisuutta tutkimuksemme lähtötilanteen ja päättymisen välillä. Kasvattajien haastattelut on koottu yhteen ilmentämään ryhmän lähtötilannetta ja tukemaan sosiogrammeja. Pelitilanteiden havainnointien tuloksissa tarkastellaan, kuinka interventio toimi käytännössä, miten leikkitilanteet sujuivat, ja kuinka lapset toimivat osana ryhmää.

### 8.1 Lähtötilanne

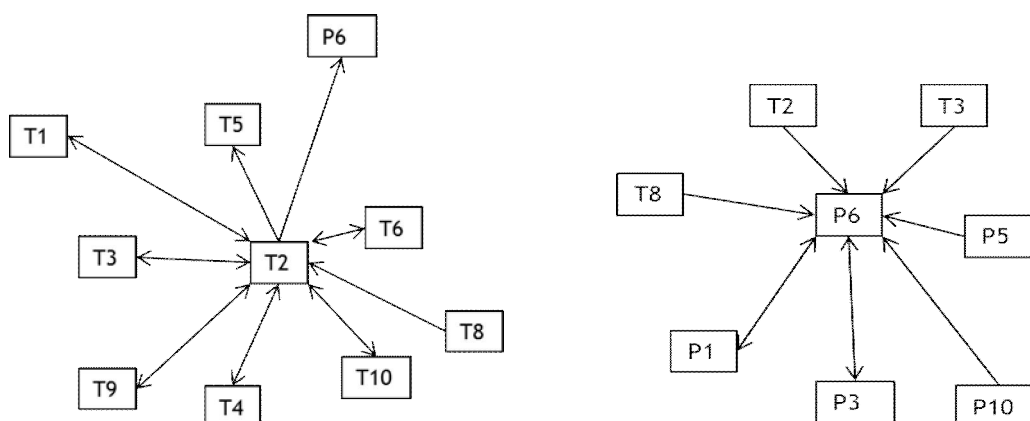
#### 8.1.1 Sosiogrammi 18.5

Ensimmäisen sosiogrammin (Liite 3) mukaan lähes kaikilla lapsilla on joku kaveri ryhmässä. Tyttöjen ja poikien kaveruussuhteissa oli huomattavissa selkeä ero. Tytöt nimesivät enemmän kavereita kuin pojat. Tytöt nimesivät keskimäärin viisi kaveria kun taas pojat vain kolme. Näin ollen tyttöjen kaveruussuhteet jakoutuivat melko tasaisesti. Suurin osa tytöistä (7/10) sai vähintään 3 nimeämistä. Näistä tytöistä muodostuu ryhmä, jossa lähes kaikki ovat nimenneet toisensa. Osa (3/10) tytöistä jää kuitenkin tämän ryhmän ulkopuolelle. Yksi tytöistä (T8) ei saa yhtään nimeämistä.

Poikien osuudesta erottuu samalla tavalla ryhmä, jossa saadaan enemmän nimeämisiä ja pääosin ryhmän sisältä. Myös tämän ryhmän ulkopuolelle jää lapsia (5/10), joilla on vain yksi tai

muutama kaveruussuhde. Pojista kaksi (P7 & P8) ei tule nimetyksi kertaakaan. Tämän lisäksi P8 ei nimeä ketään kaverikseen.

Sekä poikien että tyttöjen sosiogrammeista löytyy yksi lapsi, joka on nimetty ylivoimaisesti eniten. Tyttö T2 tulee nimetyksi seitsemän kertaa, eli lähes kaikki tytöt ovat nimenneet hänet. Myös pojissa on yksi lapsi (P6), joka on nimetty useasti. Poika P6 saa poikkeuksellisesti nimeämiä myös tytöiltä.



KUVIO 1. Eniten nimetyt lapset (P = poika, T = tyttö)

Ensimmäisen sosiogrammin perusteella voidaan todeta, että sukupuolella on merkitystä leikkikaverin nimeämisessä. Tytöt nimesivät pääosin tyttöjä ja pojat poikia. Kuvio jakaantuu ikään kuin kahteen osaan, tyttöihin ja poikiin. Sosiogrammissa oli vain neljä nimeämistä tytöiltä pojille, ja nämä olivat yksipuolisia. Myös Ahosen ja Majoisen (2010, 62.) tutkimuksessa ilmeni, että lapset muodostavat yhteisöjä iän ja sukupuolen perusteella. Ryhmän sosiaaliset suhteet vaikuttavat sosiogrammin perusteella olevan melko hyvässä kunnossa. Kiinnitimme kuitenkin huomiota lapsiin T7, T8, P2, P7 ja P8. Näiden lasten sosiaalisissa suhteissa oli selkeää kehittämisen tarve.

### 8.1.2 Kasvattajien haastattelu

Kasvattajien haastattelun avulla pyrittiin selvittämään lapsiryhmän lähtötilanne. Kasvattajien haastattelujen mukaan päiväkodissa leikitään hyvin vaihtelevissa ryhmissä. Ryhmässä on paljon lapsia, jotka leikkivät mieluummin vain yhden tietyn kaverin kanssa. Toiset pitävät isossa ryhmässä leikkimisestä, ja jotkut jäävät usein yksin. Lapset saattavat siis leikkiä yksin, kaksin kolmin tai isommissa ryhmissä.

D: "Joo, ja huomaa toski et pojat niinku enemmän ainakin musta ne enemmän leikkii ryhmissä..."

S: "Mm"

D: "Kun taas tytöt hakeutuu kaksin tai kolmin tai... Seki on jännä niinku että..."

S: "Niin sen huomaa täällä jo"

D: "Joo, et se on, ja sit ku siirtyy isommaks ni sehän on vaan kokoajan pienee-  
nee se ryhmä missä tytöilläkin ollaan, et on vaan yks paras kaveri ja..."

S: "Minkälaiset sosiaaliset suhteet sun mielestä tässä ryhmässä on?"

H: "Tosi vaikee. Se vähän vaihtelee. Osa on pariutunut. Osa vähän vaeltelee  
ryhmästä toiseen, ei ole ihan löytynyt omaa tiettyä ystävää ja osa leikkii vain  
isoissa porukoissa."

Kasvattajat ovat yrittäneet tuoda vaihtelevuutta kaverisuhteisiin ja leikkikavereihin määrää-  
mällä leikkiporukoita, ohjaamalla ja käyttämällä leikkitaulua aamupiirin yhteydessä. Joskus  
on järjestetty myös leikkiarpajaisia, jolloin sattuma määrää leikkikaverit.

Ulkona leikitään isommissa ryhmissä ja suhteilla on tapana muuttua. Usein samat lapset leik-  
kivät kuitenkin yhdessä sekä sisällä että ulkona. On kuitenkin myös lapsia, joilla on sisällä ka-  
vereita, mutta ulkona jäävät usein yksin.

Lasten sosiaalisissa suhteissa on huomattu ongelmakohtia. Liian sitovat tai tiukat kaverisuh-  
teet ovat yksi. Tiiviillä pareilla on usein hyvin vakiintuneet roolit, minkä vuoksi lapsilla ei ole  
tilaa vaihtaa tai kokeilla muita rooleja. Jos toinen kaveruksista on poissa päiväkodista, toinen  
ei osaa hakeutua leikkiin muiden lasten seuraan. Syrjään vetäytyminen mainittiin ongelma-  
kohdaksi. Osa lapsista vetäytyy syrjään omasta tahdostaan, kun taas toiset eivät osaa hakea  
itse kavereita. Tähän tarvitaan aikuisen tukea ja apua. Joillakin lapsilla kehitystasoerot ovat  
suuria muihin verrattuna. Myös tämä vaikeuttaa kaverisuhteiden luomista oma-aloitteisesti.  
Ryhmässä on myös lapsia, jotka eivät vain uskalla lähestyä toisia lapsia.

Kasvattajilla on myönteisiä kokemuksia liikunnan käyttämisestä ryhmähengen luomisen apu-  
na. Näiden kokemusten perusteella kasvattajat ottivat onnellisina vastaan tarjoamamme me-  
netelmän. Kasvattajat toivoivat, että pihaleikkirepun avulla lapset oppisivat sääntöleikkejä  
paremmin. Hiljaisemmille, syrjään jääville lapsille toivottiin mahdollisuutta päästä kokeile-  
maan johtoasemaa, ja toisaalta yleensä äänessä olevien toivottiin oppivan myös odottamaan  
vuoroaan ja antamaan toisille tilaa.



## 8.2 Interventio

Pihaleikkireppu- tuokioiden havainnointi oli osallistuvaa havainnointia. Tuokion vetäjä teki muistiinpanoja tuokioiden kulusta ja lapsien käytöksestä. Monet Pihaleikkirepun leikeistä olivat sellaisia, joissa yksi lapsi toimi "käskyttäjänä", ja muiden oli tehtävä niin kuin käskettiin.

Ensimmäisenä leikkinä pelattiin kapteeni káskee -leikkiä. Leikki oli lasten keskuudessa suosittu, joskin joillekin lapsista leikki oli melko haastava. Leikin parhaita puolia oli se, että myös ryhmän hiljaisimmat lapset, joilla ei usein ole kavereita, pääsivät antamaan käskyjä. Toisaalta juuri tähän tarvittiin leikin vetäjän tukea.

Seuraavalla tuokiolla leikimme karhu nukkuu -leikkiä. Ohjaaja valitsi yhden lapsen karhuksi. Karhu kävi makaamaan keskelle pihaa, ja hänet peiteltiin peitolla. Alue, jolla karhua juostiin pakoon, oli rajattu sopivan kokoiseksi. Muut lapset muodostivat piirin ohjaajan kanssa karhun ympärille. Karhun ympäri pyörittiin toisia käsistä kiinni pitäen koko laulun ajan, joka kuuluu seuraavasti: "Karhu nukkuu karhu nukkuu talvipesässensä. Ei ole vaaraa kellään, näin sitä leikitellään. Karhu nukkuu karhu nukkuu eipäs nukukaan!" Tämän jälkeen karhu nousi peiton alta ja muut lapset lähtivät juoksemaan karhua karkuun. Yllätykseksemme karhun sosiogrammissa valitsevat kaverit jäivätkin karhun lähetyville, jotta karhu saisi heidät kiinni, ja joku heistä pääsisi seuraavaksi karhuksi. Huomasimme että karhu myös valitsi useimmiten oman kaverinsa, eikä spontaanisti ottanut kiinni ketä tahansa lapsiryhmästä. Tässä vaiheessa ohjaaja puuttui leikkiin ohjeistamalla, että lasta, joka on jo ollut karhu, ei saa ottaa kiinni. Näin leikistä saatiin tasapuolisempi. Lapset pitivät leikistä, ja se oli heille jo ennestään tuttu. Karhu nukkuu -leikkiä lapset leikkivät välillä myös omatoimisesti Pihaleikkireppu-tuokioiden ulkopuolella.

Väri-leikissä yksi lapsi valittiin väriksi, joka meni kasvot seinää kohti seisomaan. Muut lapset asettuivat sopivan matkan päähän riviin viivalle seisomaan. Värinä toiminut lapsi saattoi sanoa esimerkiksi "se kenellä on päällään jotain punaista, saa ottaa kolme askelta eteenpäin". Tämän jälkeen lapset, joilla oli päällään jotain punaista, liikkuvat ohjeen mukaan. Leikki eteni näin siihen asti, kunnes joku lapsista oli värin takana, ylettyi koskemaan häntä selkään ja huusi "väri!". Huomasimme tuokiota havainnoidessamme, että vanhimmat ryhmän lapsista innostuivat leikistä, sillä heidän verbaalinen tasonsa oli nuorempia, etenkin ryhmän 3-vuotiaita kehittyneempi. He osasivat nimetä värejä laajassa skaalassa käyttäen muun muassa erikoisempia värejä, kuten pinkkiä ja limenvihreää. Leikki toimi hyvin, mutta tarvitsee aikuisen ohjausta, jotta väri ei huijaa esimerkiksi kurkkimalla mitä värejä muiden vaatteissa on. Tässä leikissä lapset alkoivat katsella myös toistensa vaatteita, ja neuvoivat toisiaan innoissaan liikkumaan.

Maa-meri-laiva-leikissä maahan piirretään kolme viivaa sopivan matkan päähän toisistaan. Viivat nimetään maaksi, mereksi ja laivaksi. Lapset asettuvat aluksi seisomaan maahan. Yksi lapsista on huutaja, joka huutaa vuorotellen, mihin muut lapset juoksevat. Huutaja saa myös hujata muita huutamalla uudestaan paikan, jossa lapset jo valmiiksi seisovat, jolloin liikkeelle lähtijät siirtyvät huutajan avuksi. Samoin käy myös lapsille, jotka juoksevat väärälle viivalle. Leikki oli pitkittyessään fyysisesti melko rankka, joten tässä leikissä parhaiten selviytyivät liikunnallisimmat lapset. Tämä leikki vahvisti hyvin lasten välisiä sosiaalisia suhteita, sillä puonneet leikkijät kannustivat jäljellä olevia lapsia.

Tervapadassa maahan piirretään iso ympyrä, jonka kehälle jokainen leikkijä piirtää itselleen kotipesän. Yksi kiertää ympyrän ulkopuolella muiden leikkijöiden takana keppi kädessään. Pesissään seisovat lapset eivät saa katsoa taakseen, ennen kuin kiertäjä on mennyt selvästi ohi tästä. Kiertäjä tiputtaa kepin jonkun lapsen pesään, ja kepin huomattuaan lapsi ottaa kepin mukaansa ja lähtee juoksemaan vastakkaiseen suuntaan kuin kiertäjä. Ensimmäiseksi pesään ehtijä saa jäädä paikoilleen, ja toinen jatkaa kepin kanssa kiertäjänä.

Lasten erilaisen kehitystason sekä sosiaalisten suhteiden kehittymisen vuoksi olimme jättäneet leikeistä tiettyjä yksityiskohtia pois. Esimerkiksi Tervapata -leikistä jätimme pois keskelletervapataan joutumisen, mikäli leikkijä ei huomaa taakseen jätettyä keppiä ollenkaan. Maa-meri-laiva-leikistä jätimme pois hitaimman juoksijan pudottamisen leikistä, sillä lapsiryhmän ikähaitari oli 3-6-vuotta, joten heidän liikunnalliset taitonsa vaihtelivat. Halusimme tietoisesti välttää häviämisen tunnetta lapsissa, sillä se olisi saattanut vähentää lasten intoa ja motivaatiota leikkiä yhdessä.

Joissain leikeissä huomasimme myös, että tuokiot olisivat toimineet paremmin, jos olisimme vetäneet niitä esimerkiksi erikseen 3-4-vuotiaille ja 5-6-vuotiaille. Lapset olivat kehitystasoltaan erilaisia, mikä vaikutti leikkien kulkuun. Leikki olisi mahdollisesti antanut enemmän, jos lapset olisi jaettu pienryhmiin. Jätimme tämän kuitenkin tekemättä, sillä Pihaleikkirepun tarkoituksena oli vahvistaa koko ryhmän keskinäisiä sosiaalisia suhteita.

Polttopallosta muodostui ryhmän lempipeli. "Voidaanko pelata taas polttopalloa", oli lause jonka kasvattajat kuuluivat lähes päivittäin ulkoilujen aikana. Lapset tulivat siis pyytämään aikuista aloittamaan heidän kanssaan peli. Peliä pelatessa ryhmä pysyi hyvin koossa, ja lapset neuvottelivat reilusti yhdessä siitä, kuka milloinkin oli palanut. Aikuisen apua tarvittiin antamaan kaikilla lapsille vuorot polttamiseen. Ilman aikuisen tukea osa lapsista olisi voinut jäädä polttamisen ulkopuolelle. Tutkimuskauden aikana lapset alkoivat pelata peliä myös jonkin verran omatoimisesti.

Lisäksi tuokioita havainnoitiin kahdesti niin, että vetäjänä toimi yksi ryhmän omista kasvattajista. Havainnoija oli tilanteessa ulkopuolinen. Havainnoinnissa kiinnitimme huomiota siihen, miten lapset ovat leikissä mukana, ja miten kyseinen leikki onnistui. Lisäksi tarkkailimme aikuisen toiminnan vaikutusta leikin ohjaajana.

Ensimmäisessä havainnointitilanteessa olivat mukana lapset T1, T7, T8, P2 ja P9. Ensimmäisen sosiogrammin (Liite 3) mukaan näiden kaikkien lasten sosiaalisissa suhteissa olisi jonkin verran kehitettävää. Leikkinä oli hedelmäsalaatti. Hedelmäsalaatin tarkoituksena on valita yksi hedelmä. Lapset seisovat pienissä pesissä ympyrässä. Kun keskellä seisova huutaja huutaa lapsen valitseman hedelmän, tulee hänen vaihtaa paikkaa ympyrässä. Leikin säännöt selitettiin lapsille ja peli alkoi. Tyttö T7 oli leikissä heti reippaana ja innokkaana mukana. Hän otti koko pelin ajan hyvin kontaktia toisiin lapsiin ja noudatti sääntöjä. Tyttö T8 tarvitsi tukea ymmärtääkseen leikin tarkoituksen ja säännöt. Tyttö tarvitsi apua muun muassa uuden pesän löytämiseen ja hahmottamiseen. Aikuisen kannustuksella ja tuella peli alkoi kuitenkin sujua todella mukavasti. Tyttö T1 tarvitsi aikuisen rohkaisua lähteäkseen peliin mukaan. Aikuisen oli kannustettava lasta lähtemään liikkeelle ja löytämään paikka, minne juosta. Tyttö oli innokas leikkimään ja koettamaan leikkiä, mutta aikuisen tuki oli välttämätöntä. Pojat P2 ja P9 toimivat leikissä melko samalla tavalla. Molemmat lähtivät leikkiin hyvin ja reippaasti mukaan. Aikuisen tukea tarvittiin lähinnä leikin alkuvaiheessa. Molemmat pojat pitivät leikkiä mukavana, sillä leikissä oli paljon juoksemista.

Yllättävänä puolena leikissä ilmeni se, että lapset halusivatkin olla mielellään piirin keskellä huutajana, eivätkä pelastua piirin reunoille. Tämä oli erittäin mielenkiintoinen ilmiö ja toisaalta myös positiivinen. Huutaja pääsi antamaan komentoja. Näin myös ujoimmat ja hiljaisimmat lapset pääsivät asemaan tai rooliin, jota eivät normaalisti ryhmässä pääse kokeilemaan. Pelin aikana lapset pääsivät myös keskenään neuvottelemaan siitä, kumpi ehti ensin pesälle. Tämä oli hyvää ja tarpeellista harjoitusta.

Toisella havainnointikerralla leikkinä oli Kellonvetäjä. Kellonvetäjässä tarkoitus on pyöräyttää kaveria, ja kaverin on jäätävä siihen asentoon, johon pysähtyi. Kellonvetäjä päättää, kenellä on hienoin asento ja valitsee hänet seuraavaksi kellonvetäjäksi. Peli kuvasti hyvin lasten välisiä suhteita. Lapset valitsivat aina sellaisen lapsen voittajaksi jonka olivat nimenneet kaverikseen myös sosiometrisessä kyselyssä. Sosiaalisten suhteiden vahvistamisessa peli ei välttämättä oikein toiminut, mutta kyseisen tilanteen ilmentämisessä kyllä. Toisaalta aikuisen tuella lapset alkoivat pelissä valita voittajaksi myös sellaisia lapsia, joita eivät nimenneet ystävikseen. Lapsille peli oli aluksi hieman haastava, mutta kun leikin makuun päästiin, saatiin paljon hauskoja hetkiä yhdessä. Vanhimmat lapset nauttivat pelistä enemmän kuin nuoremmat.

Kaikissa leikeissä aikuisen tuella ja kannustuksella oli suuri vaikutus. Ilman sitä osa lapsista jäi ikään kuin katselemaan leikkiä eivätkä osallistuneet samalla tavalla. Kannustava ja suorituksia kehuva asenne loi hyvää henkeä ja sai lapsetkin kehuun ja kannustamaan toisiaan. Lapset lähtivät tutkimukseemme innokkaasti mukaan, mikä puolestaan edisti tulosten saamista.

### 8.3 Pihaleikkirepun toimivuus

#### 8.3.1 Sosiogrammi 14.6

Toisen sosiogrammin (Liite 4) mukaan ryhmän lapsien välillä on paljon ystävyyssuhteita. Lähes kaikki tytöt nimesivät toisensa kavereikseen. Tytöt nimesivät keskimäärin seitsemän kaveria ja pojat viisi kaveria. Tyttöjen ja poikien kavereussuhteiden määrässä ei muuten vaikuta olevan paljon eroa. Sekä tyttöjen että poikien suhteet jakautuvat tasapuolisesti lähes kaikille lapsille.

Sosiogrammi muistuttaa yhtä isoa rykelmää. Kuviosta on kuitenkin erotettavissa muutama lapsi, jotka eivät saaneet nimeämiä yhtä paljon kuin toiset lapset. Lapset P7, P8 ja P10 ovat saaneet kaksi tai vähän nimeämiä. Nämä lapset eivät kesäloman vuoksi voineet olla läsnä tutkimuksen viimeisillä viikoilla ja sosiogrammiin tarvittavissa haastatteluissa. Myös T9 oli poissa viimeisestä haastattelusta, mutta hänet nimettiin kuitenkin kolme kertaa. T9, P7, P8 ja P10 eivät siis myöskään nimenneet ketään kavereikseen.

Sukupuolella näyttäisi olevan vaikutusta nimeämiin. Toisen sosiogrammin tuloksissa oli kuitenkin nähtävissä myös sukupuolirajat ylittäviä nimeämiä. Tytöistä viisi nimesi yhden tai useamman pojan kavereikseen. Pojista kolme nimesi yhden tai useamman tytön kavereikseen. Näistä suhteista kaksi oli vastavuoroisia. Leikkikaverina suosittiin kuitenkin enemmän samaa sukupuolta olevia kavereita.

#### 8.3.2 Pihaleikkirepun vaikutukset kasvattajien näkökulmasta

Kasvattajat antoivat vapaata palautetta Pihaleikkirepun käytöstä koko tutkimuskauden ajan. Haastatteluista ja keskusteluista tehtiin muistiinpanot, mutta niitä ei nauhoitettu. Saimme Pihaleikkirepusta myönteistä palautetta. Kasvattajat huomasivat leikkiryhmien laajentumisen. Lapset leikkivät hyvin erilaisissa kokoonpanoissa kuin aikaisemmin. Ulkokaverien huomattiin siirtyneen myös sisäleikkeihin: kasvattajien yllätykseksi kotileikeissä oli useasti myös poikia mukana, ilman että heitä oli "määrätty" kyseiseen leikkiin.

Kasvattajat huomasivat, että yhteisleikit olivat mieluisia lapsille. Suurin osa lapsista odotti innoissaan Pihaleikkireppu-tuokiota. Yhteisillä leikeillä saatiin ryhmästä yhtenäisempi. Piha-

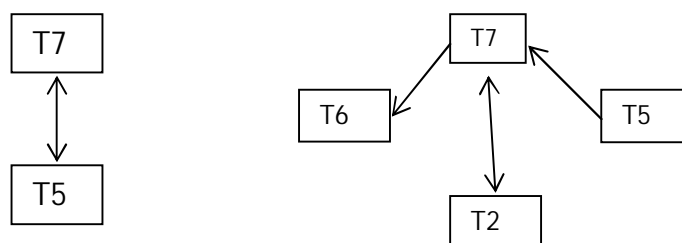
leikkirepputuokioiden herättivät myös toisten ryhmien lasten huomion. Lapset pyysivät aikuisia pelaamaan ulkopelejä myös tuokioiden ulkopuolella. Näihin tuli mukaan myös lapsia päiväkodin muista ryhmistä. Lapset saivat siis leikkikavereita oman ryhmänsä ulkopuolelta.

## 9 Johtopäätökset

Tutkimuskysymyksenämme oli, miten Pihaleikkireppu vaikuttaa lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin? Tutkimuksemme avulla saimme selville, että Pihaleikkireppu toimi hyvin lasten sosiaalisten suhteiden lisäämisessä ja kehittämisessä.

Tutkimuskautemme aikana, jolloin Pihaleikkireppua käytettiin aktiivisesti kolmen viikon ajan, huomasimme muutoksia lasten välisissä suhteissa. Ensimmäisen (Liite 3) ja toisen (Liite 4) sosiogrammin välillä huomasimme selkeän eron tyttöjen ja poikien välisissä nimeämisisä. Tyttöjen ja poikien välinen vuorovaikutus oli lisääntynyt. Ensimmäisen sosiogrammin (Liite 3) perusteella tyttöjen ja poikien välillä oli vain kaksi kavereussuhdetta, kun toisen sosiogrammin (Liite 4) mukaan jo kahdeksan. Myös kasvattajien huomioiden mukaan pojat ja tytöt leikkivät enemmän yhdessä. Normaalisti tyttöjen ja poikien sisäleikit erosivat paljon toisistaan. Ulkona leikkimisen tukemisella pystyttiin vaikuttamaan myös sisätilanteeseen. Ulkokaverit olivat siirtyneet sisään ja tytöt ja pojat leikkivät nyt myös sisällä yhdessä.

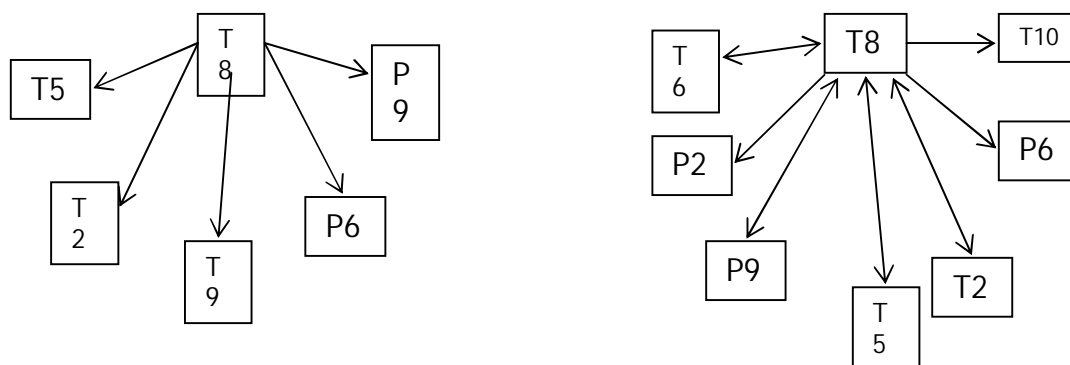
Ensimmäisen sosiogrammin perusteella huomiomme kiinnittyi lapsiin T7, T8, P2, P7 ja P8. Tutkimuskautemme jälkeen toisen sosiogrammin mukaan lähes kaikki lapset saivat enemmän nimeämisiä kuin aluksi. Valitettavasti pojat P7 ja P8, joiden suhteet olisivat tarvinneet eniten kehittämistä, olivat jo kesälomalla ennen toisen sosiometrisen kyselyn tekemistä. Näin ollen emme pystyneet määrittämään, miten Pihaleikkirepun käyttäminen oli heihin vaikuttanut. Tyttö T7 nimesi ensimmäisessä sosiometrisessä kyselyssä vain yhden kaverin. Toisessa kyselyssä, Pihaleikkirepun käytön jälkeen, tyttö T7 nimesi kaksi ja tuli nimetyksi kaksi kertaa.



KUVIO 2. Tytön (T7) nimeämiset ensimmäisessä ja toisessa sosiogrammissa

Kiinnitimme huomiota myös tytön T8 sosiaalisiin suhteisiin ensimmäisessä sosiogrammissa, sillä hän oli nimennyt viisi kaveria, mutta ei saanut yhtään nimeämistä takaisin. Aktiivisen

Pihaleikkirepun testaamisen jälkeen toisessa sosiometrisessä kyselyssä tytön T8 sosiaaliset suhteet ovat lisääntyneet ja kehittyneet. Toisessa sosiogrammissa tyttö nimeää 7 kaveria ja näistä kaverisuhteista neljä on vastavuoroisia.



KUVIO 3. Tytön (T8) nimeämiset ensimmäisessä ja toisessa sosiogrammissa

Pihaleikkirepun avulla lasten väliset kaverisuhteet lisääntyivät myös yleisesti. Ensimmäisen sosiogrammin (Liite 3) mukaan lapset nimesivät keskimäärin neljä kaveria. Toisen sosiogrammin (Liite 4) mukaan lapsilla oli keskimäärin kuusi kaveria. Pihaleikkirepulla oli siis kaverisuhteita lisäävä ja kehittävä vaikutus.

Pihaleikkirepun käyttäminen ulkoiluiden aikana herätti myös päiväkodin muiden ryhmien lasten huomion. Lapset pyysivät monesti kasvattajia vetämään jotain leikkiä ulkona, jolloin leikkiin saivat liittyä myös päiväkodin muut lapset. Näin käytettynä Pihaleikkireppu lisäsi vuorovaikutusta myös ryhmän ulkopuolisten lasten kanssa ja mahdollisti ystäväystymisen näidenkin lasten kanssa.

Pihaleikkireppu lisäsi lasten omatoimisia pihaleikkejä. Ennen tutkimuskauden aloittamista pihalla ei juuri leikitty mitään. Pihaleikkirepun käytön yhteydessä lapset rohkaistuivat pyytämään aikuista aloittamaan heidän kanssaan jokin leikki, auttamaan keräämään leikkiporukka ja saamaan leikki käyntiin. Sen jälkeen leikki tai peli jatkui omatoimisena. Lasten omatoiminen lempipeli tuntui olleen polttopallo, mutta myös muita pelejä pelattiin.

Pihaleikkireppu sisältää paljon leikkejä, joissa lapset pääsevät "käskyttäjän" tai huutajan rooliin, esimerkiksi kapteeni käskää, väri ja hedelmäsalaatti. Koimme nämä leikit erittäin hyödyllisiksi. Kasvattajien haastattelun mukaan ryhmässä on melko vakiintuneet roolit. Lapset, jotka eivät ryhmässä päässeet kokeilemaan muita rooleja, hyötyivät näistä leikeistä. Uskoimme, että käskyttäjän tai huutajan roolin kokeileminen voimaannuttaisi ja rohkaisisi lasta kokeilemaan rooleja muissakin leikeissä. Toisaalta nämä leikit antoivat myös mahdollisuuden kokeilla sääntöjen noudattamista ja vaatimattomamman roolin ottamista toisille lapsille.

Pihaleikkireppu toimi siis hyvin tehtävässä, jonka olimme sille suunnitelleet. Se kehitti ja lisäsi lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Tyttöjen ja poikien väliset sosiaaliset kontaktit lisääntyivät ja leikkikaverit siirtyivät ulkoa sisälle. Pihaleikkireppu mahdollisti myös ryhmien välisen sosiaalisten suhteiden kehittymisen ja rohkaisi lapsia kokeilemaan uusia rooleja.

Pihaleikkirepun käytön jälkeen huomasimme joitain kehitystehtäviä. Osa leikeistä ei toiminut testiryhmän kanssa niin kuin olimme olettaneet. Viimeinen pari uunista ulos oli liian vaativa kyseiselle ikäryhmälle, mukana olleilla oli niin suuri ikähaarukka. Ryhmän vanhimmille lapsille peli oli sopiva, mutta nuorimmat eivät oikein päässeet peliin mukaan samalla tavalla. Jäätynneiden hernepussien pelaamisesta lapset eivät innostuneet ollenkaan. Se oli toisille lapsille liian haastava, ja koko peli meni odotellessa, että joku tulisi pelastamaan. Perinteiset leikit toimivat parhaiten ja olivat mieluisimpia lapsille.

## 10 Opinnäytetyön arviointia

### 10.1 Luotettavuus

Käytimme opinnäytetyömme luotettavuuden tarkentamisen keinona triangulaatiota. Triangulaatio voidaan määritellä tarkoittamaan eri teorioiden, tutkimusaineiston, tutkijoiden ja metodien yhdistämistä tutkimukseen. Hyödynsimme näitä kaikkia tukemaan toisiaan näin saimme luotettavuutta tutkimuksellemme. Opinnäytetyössämme käytimme metodologista triangulaatiota, jolla tarkoitetaan useiden eri metodien käyttöä. Tämän triangulaation voi luokitella vielä metodin sisäiseen alaluokkaan ja toisaalta metodien väliseen alaluokkaan. Ensin mainitulla menetelmällä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkija ensin valitsee yhden metodin, esimerkiksi kyselyn ja kyselee sitten samaa asiaa erityyppisin esimerkiksi avoimin ja suljetuin kysymyksin. Jälkimmäisellä tarkoitetaan samasta ilmiöstä eri metodein tai tutkimusstrategiain kerättävää tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140 - 142.) Käytimme opinnäytetyössä useita eri tutkimusmenetelmiä haastattelua, havainnointia ja sosiometristä kyselyä, joten voimme luokitella käyttäneemme metodologista, metodien välistä triangulaatiota.

Opinnäytetyössämme jokainen tutkimusvaihe tuki toista ja vaiheet kulkivat rinnakkain opinnäytetyön loppuun asti. Tutkimus tulosten yhtenäisyys lisäsi luotettavuutta. Lapsille teetetyt sosiometriset kyselyt vastasivat kasvattajille tehtyjä haastatteluja tuloksiltaan. Molemmissa nousi esiin huoli samoista lapsista. Sosiometrisen kyselyn luotettavuuden pystyimme näin ollen toteamaan mahdollisimman hyväksi. Sosiometrisen kyselyn luotettavuuteen saattaa hyvin vaikuttaa lapsen mieliala, päiväkohtaiset kaverit ja toisten lasten ryhmästä poissa olo. Pidimmekin parhaana suorittaa opinnäytetyön käytännön vaiheen lyhyenä, intensiivisenä jaksona, jolloin lasten kaverisuhteet pysyivät melko stabiileina eivätkä heidän henkilökohtaiset

asiansa vaikuttaisi tutkimustulokseen niin merkittävästi. Sosiometriset kyselyt myös järjestettiin rajoittamattomina, jolloin lapsi pystyi nimeämään niin monta ystävää itselleen kuin koki tarpeelliseksi. Lapsi sai olla myös nimeämättä ketään, mikäli koki tämän vaihtoehdon parhaaksi. Sosiogrammit myös pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman huomaamatta, ilman lasten ennakovalmisteluja. Näin pystyimme minimoimaan vastaustenennakosuunnittelun sekä kavereiden sopimisen ennalta. Lisäksi etuna oli, että lasten sosiometrisen kyselyn toteutti tuttu, viereisessä ryhmässä toimiva aikuinen.

Kasvattajien haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna. Teimme kysymykset etukäteen tarkasti miettien, mitkä ovat tutkimuskysymyksemme kannalta tärkeitä. Haastattelun runko osoittautui hyväksi ja oli tärkeä haastattelun kannalta. Kasvattajat saivat tutustua kysymyksiin haastattelun alkaessa. Ryhmän kasvattajien näkemykset ryhmän tilanteesta sekä yksittäisistä lapsista olivat yhteneviä. Lisäksi haastattelu tulosten luotettavuutta paransi yhden meistä työskentely viereisessä ryhmässä. Hän pystyi yhtymään kasvattajien kertomaan heidän työskentelystään sekä käyttämistään metodeista.

Tutkimuksemme oli kuitenkin hyvin pieni, se koski vain 20 lasta ja kolmea kasvattajaa. Näin ollen tutkimuksemme yleistettävyyks valtakunnallisesti on huono. Toisaalta saimme kehittämällemme menetelmällä toivottuja tuloksia, joiden uskomme olevan saavutettavissa muissakin ryhmissä. Sitä, että aiheutuiko kaverisuhteiden lisääntyminen menetelmämme käytöstä, vai olisivatko samat muutokset tapahtuneet menetelmästä huolimatta, emme voi sanoa varmasti.

Havainnoinnilla pystyimme lisäämään luotettavuutta sekä haastatteluin että sosiometrisin kyselyin satuihin tuloksiin. Koska Sallamaari oli lapsille tuttu aikuinen, hän piti ohjatut leikki-tuokiot, jolloin pystyimme laskemaan pois vieraan ihmisen aiheuttaman muutoksen ryhmädynamiikassa. Sallamaari pystyi samalla havainnoimaan ryhmän toimintaa, ja lisäksi Heidi ja Tiia osallistuivat havainnointiin ulkopuolisina havainnoijina. Havainnoinnit kirjasimme paperille, jonka koimme riittäväksi. Havainnointimme olivat yhteneviä.

## 10.2 Eettisyys

Lapsilla on oikeus tulla kuulluiksi sekä nähdyiksi omilla ehdoillaan. Tätä oikeutta korostetaan myös YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista. Lasten osallistuminen tutkimuksiin on perusteltua niin kulttuurin, yhteiskunnan, lääketieteen tutkimuksen sekä lapsen itsensä näkökulmista. Lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltavaan erityisryhmään, jolla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan huoltajan tai muun laillisen edustajan lupa. Tämä perustuu oletukseen, jonka mukaan lapsilla itsellään ei ole täyttä kompetenssia tehdä informoitua suostu-



musta. Informoidun suostumuksen tekeminen edellyttää sekä itsemääräämisoikeutta että kompetenssia käyttää sitä. Vaikka tutkimuksen tekemiseen on ensin saatava suostumus lapsen huoltajalta, lopullisen suostumuksen antaa tai on antamatta lapsi itse. (Kuula 2006, 147.) Tietoa lapsen kokemuksista ja ajatuksista voidaan tavoitella monin tavoin, ja sekä suorilla että epäsuorilla tavoilla. Suoria menetelmiä ovat esimerkiksi lasten haastattelut ja heidän keskustelujensa ja leikin seuraaminen ja arviointi. Epäsuoria menetelmiä on taas muiden ihmisten arviot lasten kokemuksista. Lapsilähtöiseen tietoon tähtäävissä menetelmissä tietoa hankitaan mahdollisimman paljon suoraan lapsilta itseltään. (Turja 2004, 11 - 17.)

Opinnäytetyötämme varten pyysimme tutkimusluvan yksityisen päiväkodin johtajalta sekä vanhemmilta suostumuksen, että heidän lapsensa saavat osallistua tutkimukseen (Liite 2). Lapsille kerrottiin ohjatuista leikkituokioista sekä kaverihaastattelusta. Lapsilla itsellään oli mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta, ohjatuista leikkituokioista niin halutessaan. Kansainvälisesti ihmistieteisiin ei ole luotu yhteneväisiä säännöksiä sille, milloin edellytetään vanhempien suostumusta lastensa tutkimukseen ja milloin taas ei.

Lääkieteen lisäksi ei muille tieteenaloille ole Suomessa säädetty lailla tai asetuksilla ikärajoja lasten tutkimiselle. Jossain määrin vakiintunut käytäntö on soveltaa lasten tutkimussuostumuksen pyytämisessä sekä tutkimuseettisiä periaatteita että lastensuojelulakia. Lähtökohdana pidetään aina periaatetta, jonka mukaan lapsen omaa tahtoa pitää kunnioittaa, eli vanhempien suostumus ei yksin riitä tutkimukseen osallistumiseen. (Kuula 2006, 148 - 149.) On epäselvää, kuinka vanhempien suostumus tulisi hankkia. Yleensä lähdetään siitä, että riittää, kun vanhempia tai muita ala-ikäisen huoltajia informoidaan etukäteen tutkimuksesta, ja he voivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen. (Nieminen 2010, 33.) Opinnäytetyötämme varten koimme parhaaksi pyytää vanhempia palauttamaan esitetyt lomakkeen (liite 2) päiväkodille, mikäli heidän lapsensa ei saa osallistua tutkimukseen. Tämän käytännön koimme parhaaksi, jotta pystyimme aloittamaan opinnäytetyömme toiminnallisen vaiheen heti lupalappujen palautusajan loputtua.

Lastensuojelulain mukaan, lapsen omaa mielipidettä on kuultava siitä alkaen, kun hän on täyttänyt 12 vuotta. Tätä lakia soveltaen 12-vuotias voi itse tehdä päätöksensä osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen ilman, että hänen vanhemmiltaan kysytään lupaa alustavasti. Vaikkakaan Suomessa ei ole yhteisesti sovittuja sääntöjä tutkimuspaikan vaikutuksesta ikärajiin, lienee hyvien tapojen mukaista pyytää lupa myös 12 vuotta täyttäneiden huoltajilta, mikäli tutkimus tehdään esimerkiksi haastatteluna alaikäisen lapsen kotona tai muussa yksityisessä tilassa. (Kuula 2006, 148 - 149.) Haastattelut toteutimme päiväkodilla. Lasten vastauksia emme tallentaneet, vaan kirjassimme vastaukset paperille sosiogrammeja varten. Kasvattajien haastattelut nauhoitimme. Kuuntelimme nauhoja vain omilla tietokoneillamme ja

poistimme tiedostot litterointien jälkeen. Haastatteluista muutimme kasvattajien, lasten sekä päiväkodin nimen tunnistamattomiksi.

Kun tutkimuskohteena ovat lapset, joiden huoltajilta kysytään ensin tutkimuslupa, pitää itse tutkittavia informoida tarvittaessa eritavalla kuin heidän edustajiaan. Eritoten pienten lasten ollessa tutkimuksen kohteena pitää tutkimuksesta informoinnin olla suunniteltu kohderyhmän mukaan. Kun tutkittavat osaavat itse lukea, on heille annettava suullisen informaation lisäksi yksinkertainen kirjallinen esite tutkimuksesta. Mikäli tutkittavat eivät osaa lukea, voi tutkimuksesta kertoa kuvin ja kertomuksin. Jos tutkittava osaa puhua, voi informaation ymmärtämistä aina varmistaa esittämällä kysymyksiä tutkimuksesta, josta on ensin kerrottu kuvin ja kertomuksin. (Kuula 2006, 150.)

Vanhemmat tai huoltajat voivat olla myös ylisuojelevia estäen sellaisten ihmisten osallistumisen, jotka kenties itse haluaisivat osallistua. Usein nimenomaan kielteisen päätöksen tehneet huoltajat tai muut edustajat eivät alun alkaenkaan ole yrittäneet edes tiedustella itse mahdollisen tutkittavan suhtautumisesta tehtävään tutkimukseen. Suojelun nimissä lapsi saataan sulkea osallistumisen ja vaikuttamisen ulkopuolelle. Toisaalta suojelu voi muuttua myös päinvastoin edustukselliseksi vallankäytöksi, jolloin lapset voivat olettaa, että alustava suostumus on lopullinen eikä itse tutkittavilta erikseen kysytä suostumusta. Tämänkaltainen tilanne voi korostua esimerkiksi pienten lasten tutkimisessa, kun alustava lupa kysytään vanhemmilta. Valta-asetelma voi pakottaa osallistumaan tutkimukseen myös sellaisessa tilanteessa, jossa aineisto kerätään esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa. Opettajan luokassa jakamaan kyselyn täyttämiseen ei ole helppo sanoa ei, varsinkin jos sen täyttämiseen on ensin kysytty lupa vanhemmilta. (Kuula 2006, 150.)

Tutkijan on harkittava tarkkaan sekä pystyttävä perustelemaan, miksi juuri erityisryhmiä on tutkittava. Lisäksi tutkijan on myös hyvin perusteltava, miksi aineistonkeruu on tehtävä jonkun organisaation tai laitoksen yhteydessä. Tutkimus yleensä tuottaa ainakin epäsuoria positiivisia vaikutuksia lisätessään uutta tietoa tutkittavista organisaatioista tai ryhmistä. Tutkijoille mahdollistetaan tutkimusten tekeminen eri organisaatioissa helpommin, jos tutkimus koetaan aiheeltaan tärkeäksi eikä sen oleteta ratkaisevasti häiritsevän tutkittavien laitosten tai organisaatioiden normaaleja toimintoja. (Kuula 2006, 152.)

## 11 Pohdinta

Olemme tyytyväisiä työhömmе, kehittämäämmе menetelmään sekä saamiimme tuloksiin. Työstimme opinnäytetyötämme yhteensä vuoden verran, joten prosessi oli pitkä. Mielestämme työssämme oli tarpeeksi aihetta relevantisti palvelevaa teoriatietoa tukemaan sen luotavuutta. Työmme noudatti toiminnallisen opinnäytetyön piirteitä; se yhdistää käytännön to-

teutuksen ja siitä raportoinnin, ja se on tehty tiiviissä yhteistyössä työelämän kanssa, joten se auttoi ja edisti meidän ammatillista kasvuamme.

Käyttämämme tutkimusmenetelmät olivat meille sekä kehittämällemme Pihaleikkireppu-menetelmälle sopivat. Teemahaastattelu ryhmän kasvattajille sekä sosiogrammit lapsille palvelivat alkutilanteen kartoittamista, ja pihaleikit lasten välisten sosiaalisten suhteiden lisäksi toimivat enimmäkseen hyvin. Havainnoimalla lapsia saimme myös realistista kuvaa menetelmämme toimivuudesta, ja sosiogrammit sekä lopuksi tehdyt kasvattajien kyselyvastaukset kertoivat meille kuvan tilanteesta Pihaleikkirepun käytön jälkeen. Saamamme tulokset Pihaleikkirepun toimivuudesta olivat pääosin positiivisia, ja menetelmäämme on mahdollista kehittää edelleen.

Oman osaamisemme kannalta opinnäytetyö on ollut keskeisessä asemassa; ammattitaitomme syveni työmme myötä useassa suhteessa. Perehtymällä teorian tietoon opimme runsaasti uutta asiasanoistamme ja työmme pääaiheista. Saimme lisäkokemusta teemahaastattelujen teosta sekä havainnoinnista. Sosiometriikka ja sosiogrammit olivat meille uusia aiheita, joten niihin perehtyminen tarkasti ja perusteellisesti oli tärkeää ja opetti paljon. Opinnäytetyö on opettanut meille paljon sekä käytännön työstä että kartuttanut teoreettisen tietämyksen määräämme.

Mielestämme olisi ollut mielenkiintoista käyttää Pihaleikkireppua ja tutkia sen vaikutuksia laajemmin. Tutkimuksessa olisi voitu käyttää useampaa lapsiryhmää ja näin vertailla ryhmien välisiä tuloksia keskenään. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla menetelmän käyttölaajemmin; Pihaleikkirepun toimivuutta ei vielä voi yleistää laajalti, sillä sitä on tähän mennessä testattu vain yhdessä lapsiryhmässä. Pihaleikkirepusta voisi luoda myös version nuoremmille tai vanhemmille lapsille ja ottaa mukaan eri leikkejä, jotka sopivat kyseiselle ikätasolle tai lisätä nykyiseen versioon lisää leikkejä, jotta siitä tulisi monipuolisempi. Jatkokehityksen kohteena Pihaleikkirepun toimivuutta voitaisiin testata muuallakin, sillä ainakin tutkimukseemme osallistuneelle lapsiryhmälle siitä oli hyötyä. Pihaleikkireppu voisi toimia esimerkiksi erityislasten tai kehitysvammaisten keskuudessa, jos leikit muokattaisiin asiayhteyteen sopiviksi.

Opinnäytetyön tekeminen oli kaiken kaikkiaan haastava, mutta opettava ja antoisa prosessi. Opinnäytetyömme avulla kasvatimme ammatillista osaamistamme, pääsimme kehittämään lasten välisiä sosiaalisia suhteita lisäävän menetelmän ja seuraamaan konkreettisesti, miten luomamme menetelmä päiväkodin lapsiryhmässä toimi. Pihaleikkireppu on helppokäyttöinen eikä vaadi suuria lapsiryhmän kasvattajilta. Kaikki lapset voivat osallistua ulkoilutilanteisiin, joissa sitä käytetään, ja näin kaikki ryhmän lapset saavat olla vuorovaikutuksessa keskenään. Saamamme aineiston perusteella Pihaleikkireppu lisäsi lasten välisiä sosiaalisia suhteita, joten

me saimme vastauksen tärkeimpään tutkimuskysymykseemme ja onnistuimme opinnäytetyösämme hyvin.

## Lähteet

- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. & Viherä-Toivoinen, A. 2008. Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja.
- Ahonen, J & Majoinen, L. 2010 "Mä en kutsu sua mun synttäreille" - lasten yhteisöt päiväkotiryhmissä. Viitattu 12.8.2012. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010112916153>
- Airaksinen, T. & Viikka, H. 2003. Toiminnallinen oppinäytetyö. Jyväskylä: Gummerus.
- Bilton, H. 2010. Outdoor Learning in the early years. Management and innovation. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto.
- Huhtanen K. 2004. Varhainen puuttuminen - ennalta ehkäisevää ja korjaavaa toimintaa yhteiskunnan eri tasoilla. Teoksessa Keskinen, S, Virjonen, H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino, 188-206.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T, Keskinen S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, 10.
- Ikonen, A. & Jolkkonen, H. 2010. Lasten terveyttä edistävä päiväkotiympäristö. Viitattu 16.9.2012. [http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13136/anne\\_ikonen.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13136/anne_ikonen.pdf?sequence=1)
- Jonsdottir, F. 2007. Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utansförskap. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Malmö: Holmbergs.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammer-Paino.
- Kalliala, M. 2009. Kato Mua! Helsinki: Yliopistopaino.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Fram.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset. Viitattu 12.8.2012. <http://www.sla.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf>
- Kivimäki, M. & Korhonen, A. 2010. Lasten leikkikulttuurin muutos päiväkodissa. Viitattu 16.9.2012. [http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25995/kivimaki\\_mona\\_korhonen\\_anni.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25995/kivimaki_mona_korhonen_anni.pdf?sequence=1)
- Keltikangas - Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylä University printing house.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: P-S Kustannus.

- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitilanteissa. Oulu: Oulu university press.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Painosalama, 13-38.
- Laine, K. & Neitola M. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Painosalama, 101-108.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 20-21, 138-155.
- Nieminen, L. 2010 Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, H, Pösö, T, Rutanen, N, Vehkalahti K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 33.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Tammer - Paino.
- Plummer, D. & Wright, J. 2008. Teoksessa Serrurier, J. (Illustrator). Social Skills Games for Children. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Ryynänen, T. 2010. "Leikitsä mun kaa?" Millaisia leikkejä päiväkodissa leikitään? Viitattu 16.9.2012. [http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15004/helsinki\\_ryynanen\\_2010.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15004/helsinki_ryynanen_2010.pdf?sequence=1)
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Strandell, H. 1996. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino.
- Takala, P. 2005. Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin? Helsinki: Edita Prima.
- Tovey, H. 2007. Playing Outdoors. Buckingham: Open University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.
- Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa Kupila, P. (toim.) Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer- Paino, 9- 30.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Vesterinen, N. 2011. Perinneleikit Kouvolalaisten päiväkotien esikouluissa. Viitattu 10.9.2012. [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30934/Vesterinen\\_Nina.pdf?sequence=1&fb\\_source=message](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30934/Vesterinen_Nina.pdf?sequence=1&fb_source=message).

White, C. 2006. *The Social Play Record : A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

## Liitteet

Liite 1 Lähtötilanteen arviointi.....	49
Liite 2 Lupakysely.....	50
Liite 3 Ensimmäinen sosiogrammi.....	51
Liite 4 Toinen Sosiogrammi .....	52
Liite 5 Pihaleikkirepun leikit.....	53



## Liite 1 Lähtötilanteen arviointi

### Tausta:

- Koulutus
- Työhistoria
- Kuinka kauan olet ollut tässä ryhmässä?

### Sosiaaliset suhteet

- Millaisissa ryhmissä leikitään? Yksin / kaksin / kolmin ym.
- Suhteiden pysyvyys / vaihtelevuus
- Eroavatko sosiaaliset suhteet ulko- ja sisäleikeissä? Miten?
- Vaikuttaako aikuinen sosiaalisten suhteiden rakentumiseen? Miten?  
(esim. ohjaamalla, määräämällä leikkiryhmiä, tukemalla.)

### Lasten yhteisö

- Roolijako. Onko ryhmässä selkeät roolit?
- Kuka päättää mitä leikitään, milloin ja kenen kanssa?

### Ongelmakohtat sosiaalisissa suhteissa

- Miten ongelmakohdat ilmenee?
- Onko yksinäisiä / syrjäanvetäytyviä lapsia?
- Ovatko samat lapset aina yksin?
- Ovatko lapset omasta tahdostaan yksin?

### Interventio

- Onko interventio tarpeellinen?
- Mitä odotuksia tai toiveita teillä on?

Liite 2 Lupakysely

Hei ----- vanhemmat!

24.4.2012

Teen opinnäytetyötä yhdessä opiskelutovereideni Tiia Sääksjärven sekä Heidi Koskisen kanssa. Aiheenamme ovat lasten sosiaaliset suhteet sekä niiden parantaminen liikunnan ja leikin avulla. Toteutamme työmme 2.5. - 22.6.2012 välisenä aikana leikittämällä lapsia. Tulemme havainnoimaan leikki-tilanteita, joissa menetelmäämme käytetään. Teemme päiväkodille Pihaleikkirepun, johon keräämme erilaisia liikunnallisia pihaleikkejä. Niiden tarkoituksena on parantaa lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja saada kaikki leikkiin mukaan.

Opinnäytetyössämme emme tule julkaisemaan lasten nimiä, ryhmää tai päiväkotia. Ilmoitathan 27.4.2012 perjantaihin mennessä mikäli lapsesi ei saa osallistua havainnointiin.

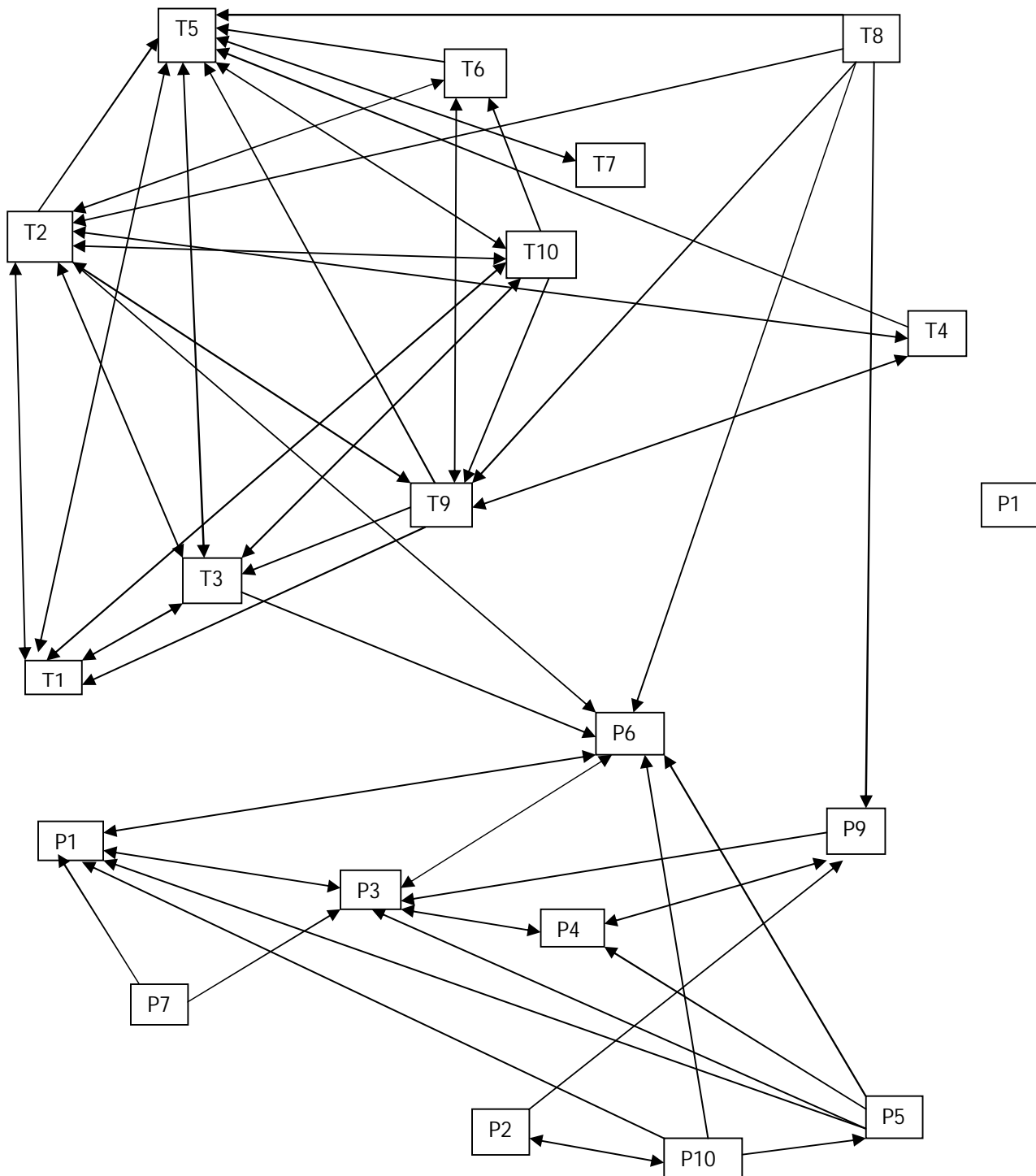
Kevät terveisin: Salla Vihavainen, Tiia Sääksjärvi ja Heidi Koskinen

-----  
-----  
Lapseni \_\_\_\_\_ ei saa osallistua havainnointia sisältäviin leikki-tilanteisiin

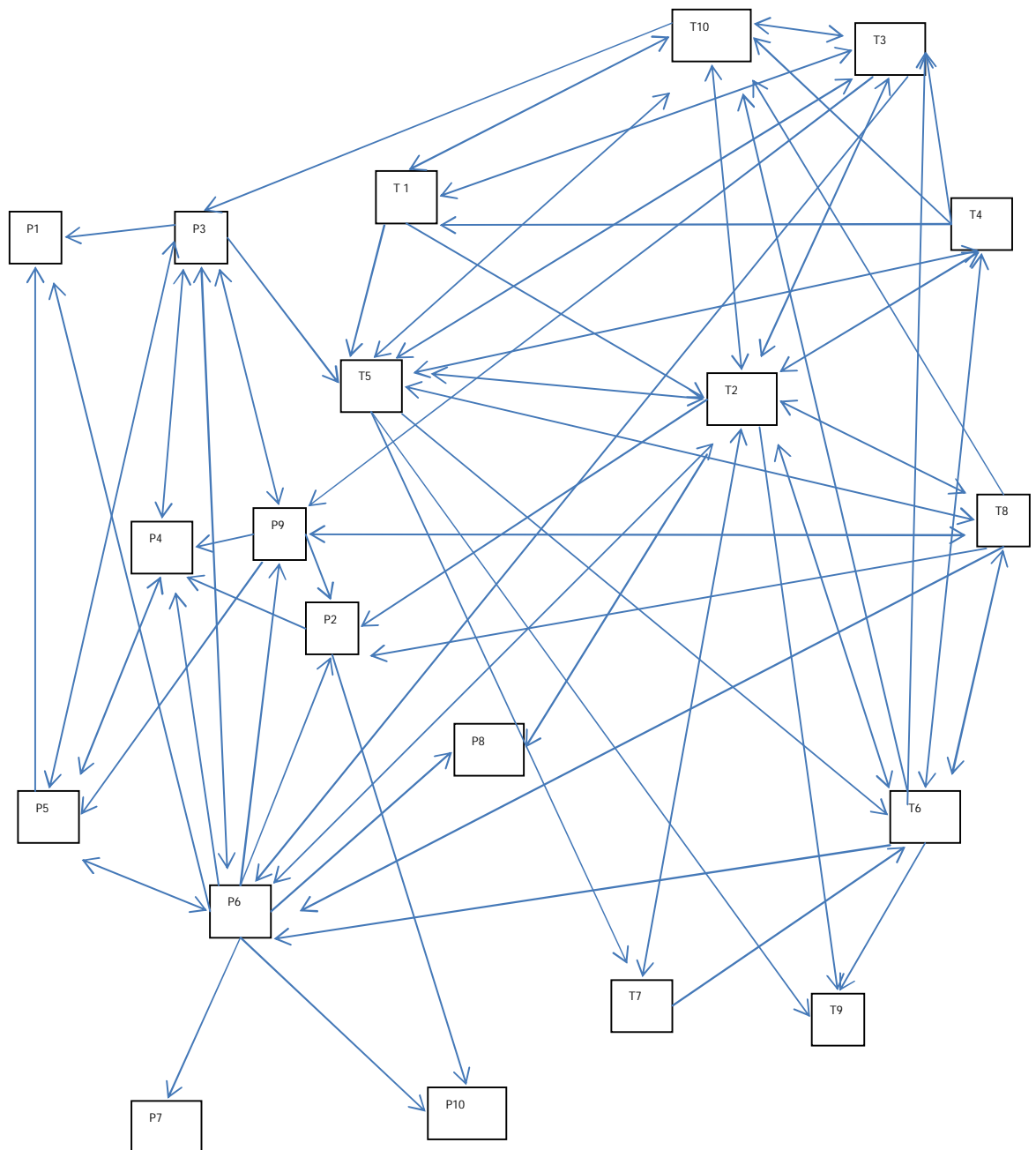
Vanhemman allekirjoitus sekä nimenselvennys

\_\_\_\_\_

Liite 3 Ensimmäinen sosiogrammi



Liite 4 Toinen Sosiogrammi



## Liite 5 Pihaleikkirepun leikit

### Karhu nukkuu

Leikkijät valitsevat keskuudestaan karhun. Tämä asettautuu maahan nukkumaan. Muut leikkijät muodostavat piirin nukkuvan karhun ympärille ja ryhtyvät käsi kädessä kiertämään karhua samalla laulaen: "Karhu nukkuu, karhu nukkuu talvipesässäsä. Ei ole vaaraa kellään, näin sitä leikitellään, karhu nukkuu, karhu nukkuu - eipäs nukukaan!" Tämän kuultuaan karhu herää ja ryhtyy jahtaamaan muita leikkijöitä. Kiinnijääneestä tulee uusi karhu.

### Kaikki samaan piiloon

Leikkijöitä voi olla kuinka monta tahansa. Aluksi yksi leikkijöistä saa aikaa etsiä itselleen piilopaikan. Tämän jälkeen muut hajaantuvat ja alkavat etsiä yhtä piiloon mennyttä. Kun joku löytää piilottelijan, menee hän tämän kanssa samaan piiloon. Lopulta kaikki päätyvät samaan piilopaikkaan.

### Polttopallo

Leikkijät seisovat ympyrässä ja yksi leikkijöistä seisoo polttajana ympyrän ulkopuolella. Polttaja yrittää pallolla osua ympyrän sisällä olevia polven alapuolelle. Polttaja ei saa astua ympyrän sisään. Ne,

joihin osuu joutuvat myös polttajiksi.

Viimeiseksi ympyrään jäänyt on voittaja.

### Liike jatkuu

Leikkijät seisovat piirissä katsoen edellä olevan selkää. Leikinohjaaja aloittaa liikkeen, jota hänen takanaan seisova matkii ja jatkaa, samoin kolmas, neljäs jne. Heti kun leikinohjaaja huomaa, että liike on kulkenut piirin ympäri, hän tekee uuden liikkeen, jota seuraava matkii. Näin leikki jatkuu aaltona.

### Väri

Valitaan yksi leikkijä johtajaksi. Muut

Leikkijät menevät sovitun matkan

päähen johtajasta. Johtaja sanoo jonkun

värin ja askelmäärän. Kaikki joilla on vaat-

teissaan mainittua väriä, saavat lähestyä

johtajaa mainitun askelmäärän verran.

Johtaja voi myös keksiä hauskoja askel-

tapoja kuten karhun-askel, jolloin leikkijät

ottavat oikein suuren harppauksen, tai

tipun askel, jolloin leikkijät ottavat aivan

pikkuisia askelia. Johtaja vaihtuu, kun

ensimmäinen leikkijä pääsee johtajan

luokse.

### Puuhippa

Jokainen leikkijä valitsee itselleen puun, jossa asuu. Yksi leikkijöistä on ilman puuta. Kun hän huutaa: "Talo palaa, pakko vaihtaa!", täytyy kaikkien leikkijöiden vaihtaa puuta. Ilman puuta ollut leikkijä yrittää samalla saada itselleen puun. Se, joka jää ilman puuta, jää uudeksi huutajaksi.

### Hedelmäsalaatti

Leikkijöistä muodostetaan piiri. Yksi leikkijöistä asettuu piirin sisälle, muut piirtävät itselleen oman paikan (ympyrän). Leikkijät nimetään hedelmiksi siten, että joka kolmas (tai neljäs, jos leikkijöitä on useita) on aina samaa hedelmää. Piirissä seisoo siis esim. ananas-banaani-persikka-ananas-banaani-persikka... Kun keskellä olija sanoo hedelmän nimen esim. "persikka", täytyy kaikkien persikoiden vaihtaa mahdollisimman nopeasti paikkaa keskenään. Keskellä olija yrittää varastaa hedelmän paikan ehtimällä siihen ennen uutta hedelmää. Mikäli tämä onnistuu, muuttuu hän hedelmäksi ja hedelmästä tulee keskellä olija. Jos keskellä olija huutaa "hedelmäsalaatti", tulee kaikkien hedelmien vaihtaa paikkaa.

### Letkahippa

Rajatulla leikkialueella hippa lähtee jahtaamaan muita leikkijöitä.

Kun hippa saa jonkun kiinni, nämä ottavat toisiaan käsistä kiinni ja jatkavat yhdessä hippana (kokoajan toisistaan käsistä kiinni pitäen). Kun he saavat seuraavan leikkijän kiinni, tämä tulee letkaan mukaan. Letka kasvaa aina kiinniotettujen myötä, kunnes kiinniotettavia ei enää ole.

### Maa - meri - laiva

Leikkialueelle piirretään kolme samansuuntaista viivaa reiluin välein. Yhdestä leikkijästä tulee käskyttäjä, jonka komennon mukaan muut leikkijät siirtyvät mahdollisimman nopeasti oikeaan paikkaan. Toisessa reunassa on "maa", keskellä "meri" ja toisessa reunassa "laiva". Viimeisenä oikeaan paikkaan päässyt leikkijä putoaa pelistä. Pisimpään leikissä mukana säilyneestä tulee uusi käskyttäjä.

### Jäätäneet hernepussit

Leikkijät liikkuvat ympäriinsä ja yrittävät pitää hernepussia päänsä päällä. Leikinohjaaja kehottaa leikkijöitä välillä kulkemaan varpaillaan, hyppimään yhdellä jalalla, kulkemaan takaperin, kulkemaan hitaammin tai nopeammin jne. Jos leikkijältä putoaa hernepussi, hän jäätyy paikoilleen.



Toisen leikkijän pitää poimia pussi ja asettaa se jäätyneen toverinsa päälle sulattaakseen hänet. Tätä tehdessään hän ei saa pudottaa omaa hernepussiaan. Leikin tarkoituksena on tovereiden auttaminen, jotta he eivät joutuisi olemaan jäätyneinä.

### Tervapata

Maahan piirretyn ympyrän kehälle piirretään jokaiselle leikkijälle oma puoliympyrän muotoinen paikka. Yhdestä leikkijästä tulee kiertäjä ja muut asettuvat ympyrän kehälle omiin paikkoihinsa. Kiertäjä kulkee leikkijöiden takaa kepin/kävyn/tikun kanssa ja pudottaa sen mahdollisimman huomaamattomasti jonkun leikkijän kohdalle tämän taakse. Kepin tms. taakse saanut leikkijä nappaa sen ja lähtee juoksemaan vastakkaiseen suuntaan kuin kiertäjä. Molemmat yrittävät päästä tyhjäksi jääneeseen paikkaan. Se, joka ei ehdi ensimmäisenä perille, jatkaa kiertäjänä. Ympyrän keskelle on piirretty myös pienempi ympyrä eli tervapata, sinne joutuu, jos ei huomaa keppiä sillä aikaa, kun kiertäjä on tehnyt kepin jätön jälkeen kokonaisen kierroksen. Tervapadasta pääsee pois, kun seuraava leikkijä joutuu sinne tai miten erikseen sovitaan.

### Viimeinen pari uunista ulos

Tehdään parijono, jonka eteen yksi leikkijöistä menee. Hän huutaa: "Viimeinen pari uunista ulos". Tämän kuultuaan viimeisimpinä oleva parivaljakko lähtee juoksemaan, tavoitteenaan kiertää edessä oleva kiinni-

ottaja ja saada toistensa käsistä kiinni. Kiinniottaja saa ryhtyä taka-ajoon vasta, kun pari on ohittanut hänet. Mikäli kiinniottaja saa jomman kumman kiinni, tulee paritta jääneestä uusi kiinniottaja. Jos kiinniottaja ei saa kumpaakaan kiinni, hän jatkaa itse kiinniottajana.

### Peili

Maahan vedetään pitkä viiva sopivan matkan päähän seinästä. Valitaan yksi pelaajista "peiliksi". Peili asettuu seinän viereen ja loput pelaajat viivan taakse. Peili kääntyy selkä selin muihin pelaajiin. Silloin kun peili on kääntyneenä seinään päin, eikä näe muita pelaajia, saavat he liikkua kohti seinää. Aina kun peili kääntyy pelaajia kohti, pitää pysähtyä mahdollisimman nopeasti. Jos peili näkee jonkun liikkuvan, huutaa hän tämän pelaajan nimen. Nähdyksi tulleen pitää palata takaisin lähtöviivalle ja aloittaa alusta. Pelin voittaa se, joka pääsee peilin huomaamatta ensimmäisenä koskemaan seinää. Voittaja saa toimia seuraavan kierroksen peilinä.

### Kellonvetäjä

Leikkiin tarvitaan vähintään kolme osanottajaa, mutta heitä voi olla kuinka monta tahansa. Valitkaa yksi "kellonvetäjäksi". Kellonvetäjä ottaa vuorotellen jokaista leikkijää kädestä tukevasti kiinni, pyörittää pari kertaa ympäri ja irrottaa sitten yllättäen kädestä. Leikkijän tulee jähmettyä "patsaaksi" siihen asentoon, johon jää pyöräytyksen jälkeen ja odottaa kunnes

kellonvetäjä on pyörittänyt kaikki osanottajat patsaiksi.

Sen jälkeen kellonvetäjä valitsee parhaan patsaan,

joka saa seuraavana toimia kellonvetäjänä.

#### Kapteeni käskee

Yksi leikkijöistä valitaan kapteeniksi, joka

komentaa muita. Kun hän sanoo "Kapteeni

käskee kädet ylös!", kaikkien on nostettava

kädet ylös. Jos hän sanoo "Kapteeni käskee

hyppimään!", kaikki alkavat hyppiä. Jos

kapteeni huutaa "Kyykkyy!" ne, jotka kyykistyvät,

joutuvat pelistä pois. Vain komentoja, jotka

alkavat sanoilla "Kapteeni käskee", noudatetaan.