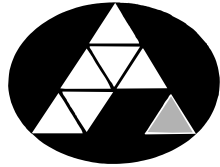


POHJOIS-KARJALAN AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Virpi Hyttinen  
Tiina Ukkonen

"Mie tuun leikkiin!"  
LAPSIRYHMÄN ROOLIEN MONIPUOLISTAMINEN LEIKIN KEINAIN

Raportti  
Joulukuu 2012



POHJOIS-KARJALAN  
AMMATTIKORKEAKOULU

**OPINNÄYTETYÖ**  
**Joulukuu 2012**  
**Sosiaali-alan koulutusohjelma**

Tikkarinne 9  
80200 JOENSUU  
p. (013) 260 6600 p. (013) 260 6906

**Tekijät**  
Virpi Hyttinen, Tiina Ukkonen

**Nimeke**  
"Mie tuun leikkiin!"  
**LAPSIRYHMÄN ROOLIEN MONIPUOLISTAMINEN LEIKIN KEINAIN**

**Toimeksiantaja**  
Joensuun kaupunki

**Tiivistelmä**

Tämä toiminnallinen opinnäytetyö on tehty toimeksiantona yhteen Joensuun kaupungin päiväkodin lapsiryhmään. Tavoitteena oli selvittää, millainen toiminta vahvistaisi lasten välistä vuorovaikutusta kohderyhmässä ja koota päiväkodin työntekijöille tuotos. Toiminnallinen osuus aloitettiin havainnoimalla lapsiryhmää vapaan leikin tilanteissa. Havaintojen pohjalta yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousivat lasten roolit ryhmässä, sillä havainnointituloksena huomattiin, että lasten rooleissa ei useinkaan tapahtunut vaihtuvuutta. Lapsiryhmässä ohjattiin tämän jälkeen tuokioita käyttäen menetelmänä toiminnallisia menetelmiä kuten erilaisia leikkejä.


Tuotos toimeksiantajalle toteutettiin ideavihkon muodossa. Ideavihko on yhteenveto leikeistä, joilla voi monipuolistaa lasten rooleja ryhmässä. Siitä löytyy myös teoriaosuuksia ja ohjauskerroilla käytetyt harjoitukset. Ideavihkon avulla kasvattaja voi suunnitella tuokiokokonaisuuden valitsemalla harjoituksia kunkin teeman alta. Teemat ovat tutustuminen, olotilan kysyminen, pienryhmien muodostaminen, ryhmä- ja paritoiminta, sadutus, rentoutuminen sekä palautteenanto.

Jatkokehittämiskohteena tuotosta voi täydentää pidemmällä aikavälillä. Sen käyttöä ja hyödynnettävyyttä voi tutkia työntekijöiden näkökulmasta esimerkiksi laatimalla arviointilomakkeen. Jokaiseen päiväkodin ryhmään voi tehdä ryhmäkohtaisen kehittämiskansion juuri sen ryhmän kehittämistarpeita vastaavaksi.

**Kieli**  
suomi

**Sivuja** 47  
**Liitteet** 5  
**Liitesivumäärä** 5

**Asiasanat**  
Varhaiskasvatus, leikki, vuorovaikutus, roolit ryhmässä

 <p data-bbox="295 443 715 495">NORTH KARELIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES</p>	<p data-bbox="863 275 1377 524"><b>THESIS</b> <b>December 2012</b> <b>Degree Programme in Social Services</b> Tikkarinne 9 FIN 80200 JOENSUU FINLAND Tel. 358–13-260 6600</p>
<p data-bbox="244 560 644 624"><b>Authors</b> Virpi Hyttinen, Tiina Ukkonen</p>	
<p data-bbox="244 692 1273 792"><b>Title</b> "I'll join the play!" <b>DIVERSIFICATION OF ROLES IN THE CHILD GROUP THROUGH PLAY</b></p> <p data-bbox="244 837 480 902"><b>Commissioned by</b> City of Joensuu</p>	
<p data-bbox="244 916 355 943"><b>Abstract</b></p> <p data-bbox="244 987 1497 1274">This practice-based thesis was commissioned by a kindergarten in the city of Joensuu and done with a group of children in the kindergarten. The aim was to find out what kind of activity would strengthen the children's interaction in the target group and to collect the production to the employees of the kindergarten. The functional part of this study was begun by observing the child group in a free play situation. On the basis of the observation, children's roles in the group were selected as one of the themes. It was discovered that children's roles did not change very often. After this, there were instructed moments in the child group by using the functional methods, such as different plays.</p> <p data-bbox="244 1319 1501 1532">The production was carried out to the employees as a booklet that includes plays. With this booklet, a pedagogue can diversify roles of the children. In addition, it includes theory and those practices which were used during the moments. With the booklet, an employee can plan a moment by selecting plays from every sector which are getting to know each other, asking state how the other person is, forming small groups, group and pair activities, inventing stories, relaxation, as well as gathering feedback.</p> <p data-bbox="244 1576 1465 1715">Amongst potential areas for further development, the production could be supplemented in the longer term. For example, the use and appropriability of the booklet can be examined from the perspective of the employees by making an evaluation form. A same kind of booklet could be developed to others groups of the kindergarten for their needs.</p>	
<p data-bbox="244 1767 373 1832"><b>Language</b> Finnish</p>	<p data-bbox="959 1767 1251 1868"><b>Pages</b> 47 <b>Appendices</b> 5 <b>Pages of Appendices</b> 5</p>
<p data-bbox="244 1881 1027 1946"><b>Keywords</b> Early childhood education, play, interaction, roles in a group</p>	

# SISÄLTÖ

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto.....	5
2	Varhaiskasvatuksen ja leikin teoriaa .....	7
2.1	Lapsen varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen näkökulma.....	7
2.2	Lapsen vuorovaikutus ryhmässä .....	9
2.3	Lapsiryhmä ja sen roolit.....	10
2.4	Leikin merkitys lapselle .....	14
3	Opinnäytetyön lähtökohdat ja tehtävä .....	15
4	Kehittämistyön vaiheet .....	17
5	Käytetyt menetelmät.....	21
5.1	Havainnointi .....	22
5.2	Ohjauskerroilla ja tuotoksessa käytetyt menetelmät .....	24
5.2.1	Osallistuva havainnointi.....	24
5.2.2	Toiminnalliset menetelmät.....	25
5.2.3	Sadutus .....	27
6	Toteutus ja prosessin arviointi.....	28
6.1	Käynnistysvaihe .....	29
6.2	Työskentelyvaihe .....	30
6.2.1	Havainnointikerrat .....	31
6.2.2	Ohjauskerrat .....	34
6.3	Viimeistelyvaihe .....	36
6.4	Tuotoksen arviointi .....	37
7	Pohdinta.....	39
7.1	Prosessin yhteenveto .....	39
7.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	42
7.3	Jatkokehittämisideat.....	45
	Lähteet.....	46

Liitteet

Liite 1	Tutkimusluvan saatekirje
Liite 2	Toimeksiantosopimus
Liite 3	Lupa huoltajilta
Liite 4	Havainnointirunko
Liite 5	Runko työntekijöiden palautekeskusteluun

## 1 Johdanto

Halusimme tehdä toiminnallisen opinnäytetyön, sillä meillä oli kiinnostus tehdä kehittämistyötä. Teimme opinnäytetyömme toimeksiantona yhteen Joensuun kaupungin päiväkotiin. Kehittämistyön idea muodostui yhteistyössä työntekijöiden kanssa päiväkodin tarpeita vastaavaksi. Prosessi kokonaisuudessaan antoi kokemuksellista oppimista sekä auttoi ymmärtämään teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä.

Aloitimme toiminnallisen opinnäytetyömme havainnoimalla lasten vapaan leikin tilanteita ryhmässä, jossa oli myös kaksikielisiä lapsia. Havainnoimme lapsia kahden viikon aikana seitsemän kertaa. Havaintojen perusteella saimme selville, miten lapset toimivat ryhmän vuorovaikutustilanteissa. Huomasimme, että lasten roolityöskentelyssä oli kehitettävää ja keskeiseksi teemaksi nousivat lasten roolit ryhmässä.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli selvittää, millainen toiminta vahvistaisi lapsien välistä vuorovaikutusta kohderyhmässä ja koota ryhmän työntekijöille roolien monipuolistamista tukeva tuotos. Ohjauskertojen ja tuotoksen tavoite tarkentui ja rajautui havainnointien pohjalta. Havainnoinnin jälkeen suunnittelimme ja ohjasimme lapsille ohjauskertoja, jotka sisälsivät leikkejä roolien monipuolistamiseen liittyen. Ohjauskerroilla käytimme osallistuvaa havainnointia, jolla pyrimme selvittämään eri leikkien soveltuvuutta ryhmän roolien monipuolistamiseen ja tuotokseen. Valitsimme ohjauskertojen menetelmäksi toiminnalliset menetelmät; erilaiset leikit sekä sadutuksen.

Toteutimme tuotoksen toimeksiantajalle ideavihkon muodossa. Ideavihko on yhteenve-to leikeistä, joissa lasten rooleja pyritään tietoisesti vaihtelevaan. Kokosimme vihkoon myös tiivistetysti teoriatietoa muun muassa sadutuksesta. Ryhmän ja päiväkodin muut työntekijät voivat hyödyntää ideavihkoa omassa työssään, ja vihko voi auttaa työntekijää, kun hän suunnittelee toiminnallista tuokiota. Tuotosta voivat hyödyntää myös uudet aikuiset päiväkodissa, sillä leikkejä on pyritty kokoamaan siihen monipuolisesti, esimerkiksi siitä löytyy leikkejä tutustumiseen. Ideavihko on myös hyödyllinen silloin, kun uusia lapsia tulee ryhmään. Työntekijöille löytyy erilaisia käytännönharjoitteita koottuna samoihin kansiin.

Kehittämisteema valittiin yhdessä päiväkodin työntekijöiden kanssa. Keskustelimme aiheesta yhteisissä palavereissa, ja aihe rajautui talven 2012 aikana. Pyrimme vastaamaan tällä toiminnallisella opinnäytetyöllä tarpeeseen, joka nousi esille päiväkodin henkilökunnan kanssa käydyissä keskusteluissa ja muodostui yhteistyön aikana. Myös muualla varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät voivat saada tietoa ja ideoita opinnäytetyöstämme.

Ensimmäiseksi käsittelemme opinnäytetyömme tietoperustassa keskeisiä käsitteitä, joita ovat varhaiskasvatus, lasten vuorovaikutus ja roolit ryhmässä sekä leikki. Nostamme sosiaalipedagogisen näkökulman osaksi varhaiskasvatusta, koska se on ollut oleellinen osa opintojamme. Kerromme opinnäytetyömme tehtävästä ja tavoitteesta. Olemme peilanneet koko prosessia kehittämistyön teoriaan.

Kerromme toiminnallisen osuuden ensimmäisessä vaiheessa käyttämistämme menetelmästä, joka oli havainnointi. Työskentelyn jatkuessa toiseen vaiheeseen eli ohjausker-toihin, menetelminä oli osallistuva havainnointi, toiminnalliset menetelmät ja sadutus. Kuvaamme toteutuksen eri vaiheita ja arvioimme prosessiamme. Lopuksi pohdimme opinnäytetyötä kokonaisuudessaan huomioiden myös eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmat.

## 2 Varhaiskasvatuksen ja leikin teoriaa

Teimme opinnäytetyömme päiväkotiympäristössä, joten opinnäytetyömme keskeisiä käsitteitä ovat lapsen varhaiskasvatus ja lapsuuteen liittyvät käsitteet. Mainitsimme lapsen varhaiskasvatuksessa myös, kuinka kaksikielisten lasten varhaiskasvatus toteutuu, koska toimimme ryhmässä, jossa oli myös kaksikielisiä lapsia. Käsittelemme opinnäytetyömme tietoperustassa lapsen leikkiä ja sen merkitystä lapselle, sillä havainnoimme juuri lasten välisiä leikki-tilanteita. Kerromme lapsen vuorovaikutuksesta ryhmässä sekä lähikehityksen vyöhykkeestä, sillä ne liittyvät leikki-tilanteisiin. Perustelemme vuorovaikutuksen olevan oleellinen osa opinnäytetyömme teoriapohjaa myös sosiaalipedagogiikan kannalta. Lisäksi käsittelemme erilaisia rooleja lapsiryhmässä. Roolit lapsiryhmässä nousivat keskeiseksi teemaksi havainnoinnin pohjalta. Käsitteet ovat rajautuneet opinnäytetyöprosessin aikana.

### 2.1 Lapsen varhaiskasvatus ja sosiaalipedagoginen näkökulma

Varhaiskasvatus on lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Tavoitteena on kehittää lasten tasapainoista oppimista, kehitystä ja kasvua. Yhteiskunnan toteuttama varhaiskasvatus koostuu kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuudesta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille varhaiskasvatus järjestetään yleisten varhaiskasvatustilanteiden yhteydessä siten, että lapsi kuuluu ryhmään, ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan ryhmässä. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 11, 39.) Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea kaksikielisen lapsen sosiaalisia suhteita, tutustumista suomalaiseen kulttuuriin ja tukea suomen kielen oppimista. Työntekijöiden tehtävänä on antaa lapselle mahdollisuus oppia suomen kieltä luonnollisissa ja ohjatuissa tilanteissa. (Kivijärvi 2011, 246–248.)

Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa oleellista on työntekijöiden hyvä kasvatustaito eli kyky nähdä tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, jotka auttavat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Päivittäisen toiminnan tulee olla sellaista, että se tukee lapsen itsetuntoa, vertaissuhteita, kehitystä, vuorovaikutusta ja kielen kehittymistä.

tä. Kaikki arjen tilanteet tulisi tiedostaa kasvatuksellisinä ja oppimista mahdollistavina tilanteina. (Kivijärvi 2011, 250, 252.)

Kasvattaja voi huomioida eri leikin tilanteet oppimistilanteina, sillä muun muassa toisen asemaan asettuminen ja kuvittelun kyky kehittyvät lapsen leikkiessä. Lasten leikkiminen on luonteva ja yksi lapsen luontaisista tavoista toimia. Lapset leikkivät itseään varten, ja he oppivat leikkiessä. Leikki on sosiaalista toimintaa, jonka vuoksi lapset vaikuttavat toistensa leikkeihin. Leikissä lapset käyttävät kaikkea ympäristöstä nähtyjä, kuul-tuja ja koettuja, joten leikki voi liittyä asian tai ihmisen jäljittelyyn sekä uuden keksimiseen. Lapsen leikissä kaikki se, mikä näkyy, on lapselle merkityksellistä. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 20–21.)

Kasvattajan toiminta vaikuttaa leikkiin ja sen tuomaan iloon. Kasvattajalta lapsen leikin tukeminen edellyttää havainnointia ja kykyä huomata erilaisia leikkitilanteita. Lapselle voi antaa mahdollisuuden vapaaseen leikkiin, mutta leikissä voidaan tarvita epäsuoraa tai suoraa ohjausta. Kasvattajan tehtävänä on seurata lapsen leikkiä, sillä se osoittaa arvostusta lapsen leikkiä kohtaan, ja kasvattaja voi samalla havainnoida ja keskustella lapsen kanssa. (Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2005, 21.)

Päiväkodin toiminta heijastelee ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan arvoja, asenteita ja kulttuuria, mikä näkyy muun muassa säännöissä, kommunikaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa. Toiminta voi vahvistaa ympäröivän kulttuurin merkitystä tai huomioida vähemmistökulttuureita. Kasvatusinstituutiosta on huolehdittava siitä, että kaikilla lapsilla on tasa-arvoiset lähtökohdat kasvamiseen ja oppimiseen. (Paavola & Talib 2010, 226–227.)

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea kaikkien ryhmän lasten sosialisatiota ja tarjota tukea syrjäytymisvaarassa oleville lapsille ja heidän perheilleen eli ennaltaehkäistä sosiaalisia ongelmia. Tavoitteena on myös ihmisen tarpeista ja monipuolisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Sosiaalipedagogiikassa katsotaan, että varhaiskasvatus on erityisesti kasvatustyötä ennen koulutusnäkökulmaa. Sosiaalipedagogisen kasvatustyön lähtökohtana on se, että yksilö on toimija, subjekti. Ihmisen toiminta yhdistää hänet ympäristöönsä, esimerkiksi henkilökohtaisten tavoitteiden muodossa, ja ihminen ilmaisee tilannettaan toimintojensa kautta ja myös rakentaa itse-



ään. Yksilön ja yhteisön suhde on sosiaalipedagogiikassa keskeistä. (Kurki 2001, 127, 130, 132–133.)

Toiminta tapahtuu yhdessä toisten ihmisten kanssa, ja näin sosiaalipedagogisen toiminnan pohjaksi tarvitaan yhteisöä rakentavia vuorovaikutussuhteita. Aito yhteisö vaatii syntyäkseen kasvun prosessin. Lapsen yhteisöllisyyteen kasvaminen on pitkä prosessi. Prosessin aikana lapsen sosiaalinen minä kehittyy, jolloin lapsi alkaa esimerkiksi aistia ryhmän odotuksia ja vastaa niihin. Sosiaalisuus kehittyy minän ja toisten välisessä oppimisen vuorovaikutuksessa. Sosiaalipedagogiikan perusajatuksena on tukea lasten osallistumista ja sosiaalisuutta sekä omia valintoja ja arvokkuutta. Sosiaalipedagogista kasvatustyötä tehdään niin yksilö- kuin yhteisötasoilla ja menetelminä käytetään esimerkiksi erilaisia toiminnallisia ja osallistavia menetelmiä sekä ryhmätyötä. (Kurki 2001, 128–129.)

## **2.2 Lapsen vuorovaikutus ryhmässä**

Sosiaalinen vuorovaikutus tarkoittaa ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Vuorovaikutus rakentuu sanattomasta eli nonverbaalisesta ja sanallisesta eli verbaalisesta viestinnästä. Sanatonta viestintää ovat ihmisten ilmeet, eleet, koskettaminen ja kehon kieli, joita lapsi tunnistaa jo varhain ihmisistä hänen ympärillään. Puhuttu kieli on oleellinen osa vuorovaikutusta ihmisten välillä. (Kauppila 2005, 19–24.)

Lapsi voi harjoitella vuorovaikutuksen sosiaalisia taitoja toisten lasten kanssa esimerkiksi leikkien kautta, jossa korostuvat sanallinen ja sanaton viestintä. Leikeissä lapsi voi harjoitella oman mielipiteen ilmaisua, sosiaalista vastavuoroisuutta, kuuntelua ja ohjeiden noudattamista. (Kauppila 2005, 134–139.) Tärkeimpiä vuorovaikutustaitoja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ovat vuorovaikutus itsensä kanssa, oman olon ja mielipiteen ilmaiseminen, toisen tunnetilan tunnistaminen sekä palautteen vastaanottaminen ja antaminen (Aalto 2002, 7).

Lasten sosiaalista vuorovaikutusta on tutkittu ryhmäleikin aikana, esimerkiksi Maijala ja Kivipensas (2008) ovat esikouluopettajan haastatteluja ja lasten havainnointia hyödyntämällä tutkineet esikouluikäisten lasten vuorovaikutusta leikkien aikana. He ovat tut-

kimuksessaan keskittyneet lasten muodostamien ryhmien dynamiikkaan. Heidän tutkimuksensa tuloksista ilmeni muun muassa se, että sosiaalinen vuorovaikutus näkyi lasten ryhmäleikkien aikana sekä nonverbaalisena että verbaalisena viestintänä. Havainnointien pohjalta ilmeni myös, että lasten sosiaaliset taidot kehittyvät leikkien aikana, sillä leikkien aikana tapahtui jakamista, oman vuoron odottamista, toisten huomioimista ja neuvottelua. (Maijala & Kivipensas 2008.)

Lehtinen (2000) on tutkinut lasten aktiivisuutta päiväkodissa, ja päiväkotia lasten toimintaympäristönä. Hän on myös hyödyntänyt havainnointimenetelmää yhtenä aineistonkeruu tapana. Tutkimuksen tavoitteena on ollut lasten osallisuuden ja pätevyyden huomiointi päiväkotiympäristössä. Tutkimuksessa lähtökohtana oli lasten oma toiminta ja sen kiinnittäminen päiväkodin rakentuneisiin sosiaalisiin järjestyksiin. Lehtisen havainnointi keskittyi lasten voimavaroihin, ja siihen, miten lapset käyttivät vahvuuksiaan eri tilanteissa, ja millaista lasten toiminta oli erilaisissa tilanteissa. Havainnointien perusteella lasten toiminnassa ilmeni muun muassa sosiaalisen sopimisen muotoja kuten sovittelua, kompromisseja ja sanatonta viestintää. (Lehtinen 2000.)

### **2.3 Lapsiryhmä ja sen roolit**

Jokaisella ihmisellä on erilaisia käyttäytymistapoja, kun tavataan eri ihmisiä, esimerkiksi tutun ihmisen seurassa saatetaan olla avoimempi kuin vieraan ihmisen. Oman käyttäytymisen, ryhmän toiminnan ja vuorovaikutuksen ymmärtämisessä helpottaa roolien pohdinta. Yhden päivän aikana ihmisellä voi olla useita erilaisia rooleja, joihin vaikuttavat se, kenen kanssa on vuorovaikutuksessa. (Kopakkala 2011, 96–97.)

Jokainen ihminen kuuluu johonkin ryhmään, ja lapsilla ryhmään kuulumisen liittyy usein päivähoitoon. Ryhmää on vaikea määritellä yksiselitteisesti, mutta oleellista ryhmässä on olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ryhmän jäsenet vaikuttavat toisiinsa, ja heillä voi olla yhteisiä tavoitteita tai kiinnostuksen kohteita. Ryhmän jäsen voi olla myös riippuvainen ryhmän toiminnasta tai muista jäsenistä. Ryhmän jäsenten keskinäinen yhteistyö vaikuttaa jokaisen osallistumiseen ja vaikuttamismahdollisuuksiin. Yhteistoiminnan avulla ryhmässä voidaan säilyttää ryhmän kiinteys. Ryhmän vuorovaikutuksella on merkitystä ryhmän jäsenten roolien muodostumiseen. (Kauppila 2005, 85–

86.) Ihmiselle voi muodostua ryhmässä tietty rooli toisten odotusten mukaisesti, jolloin yksilö käyttäytyy ryhmän vaatimusten mukaan (Kopakkala 2011, 97).

Ryhmätyöskentelyn avulla voidaan turvallisessa ympäristössä harjoitella erilaisia vuorovaikutuksen tilanteita. Ihminen vaikuttaa toisiinsa omalla toiminnallaan. Ohjaajana ryhmässä voi vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen myötävaikuttajana. Olennaista ohjaajan työssä on ryhmävuorovaikutuksen ymmärtäminen ja ohjaaminen. (Kauppila 2005, 85–91.)

Ryhmässä muodostuu monenlaisia prosesseja, joita on ohjaajana tärkeää oppia tunnistamaan ja havainnoimaan. Prosesseja synnyttävät ryhmän tavoitteet, toiminnan sisältö sekä ryhmäläisten keskinäinen suhde ja toiminta. Keskeisiä ryhmäprosesseja on viestintäprosessi ryhmän jäsenten kesken, roolien muodostusprosessi sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekoprosessi. Ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttaa yksilöiden tapa toimia sosiaalisissa tilanteissa ja yksilöiden välinen viestintä. Ryhmässä on aina erilaisia yksilöitä ilmaisutaidoiltaan, mikä vaikuttaa ryhmän rooleihin. Joku saattaa esimerkiksi olla enemmän äänessä kuin toinen. (Kauppila 2005, 100–101.) Ryhmäprosessit ovat ryhmän toiminnan seurauksena syntyvää ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa ryhmän sisälle syntyy erilaisia rakenteita ja suhteita, kuten ryhmän jäsenten roolit. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 16.)

Ryhmän roolit tarkoittavat erilaisia odotuksia ja normeja, jotka kohdistuvat ryhmän jäseniin. Yksilöllä on ryhmässä monia rooleja, jotka voivat liittyä ryhmän tehtävään tai yksilön sosiaaliseen asemaan ryhmässä. Sosiaaliseen asemaan liittyvät roolit syntyvät jokaisen henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaisesti. Ryhmäroolit muodostuvat suhteissa ryhmän jäseniin. Rooli ei ole pysyvä ominaisuus, eikä se näin ollen säily samana koko ryhmätoiminnan aikana. (Kataja ym. 2011, 18.) Roolit mahdollistavat vaikeankin yhteistoiminnan onnistumisen ja tekevät ihmisten toiminnasta ennakoitavaa (Kopakkala 2011, 99).

Rooleja voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään. Kollektiivinen rooli liittyy ihmisen ulkoiseen olemukseen, jonka huomaa heti ensimmäiseksi ihmisestä. Rooliin vaikuttavat ikä, sukupuoli ja yleinen olemus. Sosiaalinen rooli voi olla esimerkiksi opiskelijan, esimiehen, työntekijän tai opettajan rooli, jotka tarvitsevat toisiaan. Sosiaalisia rooleja lapset

opettelevat jo varhain leikin keinoin, sillä lapset leikkivät koulua ja kotia. Samalla he harjoittelevat niihin olennaisesti liittyviä rooleja. Tarvittaessa sosiaalisen roolin voi muuttaa nopeasti. Persoonallinen rooli ei liity sopimukseen vaan on ihmisten tunneperäinen rooli. Persoonallisesta roolista esimerkkinä voi olla sydänystävä tai kateellinen kaveri. (Kopakkala 2011, 100–101.)

Sovelsimme Vuotilaisen (1987) kuviota rooleista aiheeseemme. Ryhmän jäsenien rooleiksi on nimetty erilaisia edistäviä, ylläpitäviä sekä häiritseviä rooleja. Seuraavaksi esitetyssä roolijakomallissa (kuvio 1) on nimetty rooleja näiden otsikoiden mukaan. Ryhmäläinen voi joko ottaa tai saada jonkun roolin, jolla on merkitystä ryhmän työskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Rooli voi olla myös ristiriidassa ihmisen omien ja muiden odotusten tai roolien kanssa. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 78, 280.) Maijala ja Kivipensas (2008) huomasivat tutkimuksessaan havainnointien aikana lasten valtarakenteet ryhmässä, minkä mukaisesti lasten eri roolit jakautuivat johtajaan, johtajan ystävään ja hiljaiseen leikkijään (Maijala & Kivipensas 2008).



Kuvio 1. Roolijako.

(Mukaihen Vuotilainen 1987, teoksessa Vilén, Leppämäki, Ekström 2008, 280.)

Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus muodostaa erilaisia rooleja ryhmän sisällä. Roolin syntymiseen vaikuttavat muiden ryhmän jäsenten odotukset, oma persoonallisuus ja temperamentti oman toiminnan mukaisesti. (Maasola & Toivakka 2011, 36.) Roolit ovat Penningtonin (2005) mukaan tietynlaisia käyttäytymismalleja, joiden mukaisesti ihmisen odotetaan käyttäytyvän. Hän kuvaa, että tietty rooli määrittää ihmisen käyttäytymistä. Ihmiselle muodostuu ryhmässä jokin rooli esimerkiksi luonnollisena prosessina. Roolien muodostumiseen vaikuttaa ihmisen persoonallisuus ja jokaisen oma ymmärrys roolin käyttäytymisestä, minkä vuoksi tiettyä samanlaista roolia ei ole.

Roolien muodostumiseen liittyy kolme päätehtävää: ensinnäkin ryhmän työnjako mahdollistuu ryhmän jäsenten välillä, rooli voi muodostaa ihmiselle identiteetin tunteen ja roolit synnyttävät järjestystä ja ennustettavuutta ryhmään. Roolien määrittämisen kautta ihmiset toimivat tehokkaammin ryhmässä ja tietävät oman paikkansa ryhmässä. Yksi keskeisimmistä rooleista on johtajan rooli. Minään liittyvät roolit ovat eniten yhteydessä ihmisen persoonallisuuteen, yhtenä esimerkkinä niin sanotut dominoijat tai huomion tavoittelijat. Samassa tai eri ryhmässä ihmisellä voi olla useita rooleja, josta voi seurata roolistressi. Roolistressi liittyy vaikeuteen olla tietyssä roolissa ja toisten odotukseen siitä, kuinka kyseisessä roolissa ollaan. (Pennington 2005, 90–91.)

Ryhmän jäsenten keskinäinen yhteistyö vaikuttaa jokaisen osallistumiseen ja vaikuttamismahdollisuuksiin. Vuorovaikutus ryhmässä vaikuttaa roolien muodostumiseen. Ryhmän tehtävällä, jäsenten ominaisuuksilla ja odotuksilla sekä muilla ryhmäprosesseilla on merkitystä roolien syntymiseen. Ryhmän jäsenten tulee sopeutua rooleihinsa, joihin heidän toimintansa perustuu. (Kauppila 2005, 101.)

Lapsen rooleihin liittyy yhteistoiminnan sosiaalinen dynamiikka. Siinä tarkastellaan tekijöitä, jotka kuvaavat lasten vuorovaikutuksen vaihtelevaa luonnetta, esimerkiksi millaista puhetta syntyy yhteistoiminnassa tai onko yhteistyön luonne esimerkiksi dominoivaa. Yhteistoiminnan sosiaaliseen dynamiikkaan liittyvät lasten ikä, sukupuoli sekä osaamisen taso. Iällä on merkitystä vertaisvuorovaikutuksessa. On huomattu, että jos eri-ikäiset lapset ovat vuorovaikutuksessa pareittain, vanhemmat lapset dominoivat usein vuorovaikutuksessa enemmän. Sukupuolen merkitystä parityöskentelyssä on tutkittu myös. Kaikki lapset käyttivät yhden aineiston mukaan enemmän yhteistoiminnal-

lista kommunikointia, kun parit olivat samaa sukupuolta. Dominoivat lapset taas kontrolloivat enemmän ja käyttivät vähemmän kommunikointia. (Kronqvist 2006, 168–172.)

## 2.4 Leikin merkitys lapselle

Leikki on lapselle sisäisesti palkitsevaa toimintaa. Lapsi käsittelee sen avulla sosiaali- seen, kognitiiviseen ja fyysiseen ympäristöön liittyviä asioita ja arvoja. Leikkiessä lap- sen ajatus ja toiminta ovat sulautuneet toisiinsa. Leikkiin syventyessä ajantaju ja tietoi- suus ympäristöstä voi kadota, ja leikkijä kokee olevansa osallinen vahvasti leikin tapah- tumissa. Leikkiä pidetään myös vahvasti kulttuuriin liittyvänä ominaisuutena, sillä lei- kin avulla lapsi voi käsitellä ympäristönsä välittämiä arvoja. Leikkiessään lapsi tulkitsee omaa toimintaansa myös yhteiskunnallisiin arvoihin nähden. (Rantala 2006, 47–49.)

Kun lapsi leikkii, hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa siten, että toiminta vastaa hänen kykyjään. Leikki on toimintana välittömän mielihyvän lähde, mutta iloa voi syntyä myös leikin välityksellä saavutetun tiedon tai taidon oppimisesta. Virikkeel- linen ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin ja mahdollisuuksia mieliku- vituksen vapaudelle, tutkimukselle ja vapaalle liikkumiselle. Leikissä on säännöt, jotka leikkijät sopivat keskenään. Leikki loppuu, kun leikin haaste ei ole enää mielenkiintoi- nen tai lapsen kyvyt eivät enää vastaa leikkiä. (Rantala 2006, 49–51, 56.)

Leikissä lapset työstävät yksilöllisiä kokemuksiaan leikin teemasta. Kun lapsi leikkii, hän siirtyy kuvitteelliseen maailmaan. Erottaakseen leikin ja toden, lapsi tarvitsee mate- riaalia, jolla hän pystyy rajaamaan leikkipaikan ja rakentamaan sitä. Aikuinen voi mah- dollistaa lapsen leikkiä ja antaa aineksia ja ideoita leikkiin esimerkiksi lukemalla satuja, keskustelemalla tai tekemällä esimerkiksi yhteisen retken lapsen kanssa. Yksi leikin ohjauksen keino on kysyä lapselta esimerkiksi mikä tämä on leikissä. Usein pelkkä ky- symys voi saada lapset uusiin roolineuvotteluihin. (Helenius & Vähänen 2004, 36–39, 43, 49.)

Lapsen leikkiä voi tarkastella myös Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmas- ta. Lapsi harjoittelee kehittymäisillään olevia taitoja, mikä tarkoittaa, että lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä. Näitä taitoja lapsi voi harjoitella aikuisen ohjauksessa tai

yhdessä osaavampien lasten kanssa. Kasvatus ja opetus ovat Vygotskin mukaan sosiaalisia keinoja järjestää lapsen toiminnassa tilanteita, jotka kehittävät lasta. Lapsi oppii parhaiten, kun kasvatus kulkee lapsen kehityksen edellä ja voi tällöin edistää kehitysprosesseja, jotka sijaitsevat lähikehityksen vyöhykkeellä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166–167.)

Lapsen oppiminen on yhteydessä ensisijaisesti vapaaseen leikkitoimintaan sekä ohjattuun roolileikkiin. Kasvattajien tehtävä on luoda lapsille mahdollisuuksia kehittyä järjestämällä lapsille mielekkäitä oppimistilanteita yhdessä heidän kanssaan. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 176–177.) Kasvattajan on oltava hienovarainen ja autettava lasta vain sen verran kun on tarpeen, sillä alle kouluikäinen lapsi kehittyy etenkin leikkien. Leikin avulla on mahdollista kehittää lapsen taitoja entisestään, sillä leikin vuorovaikutuksellisuus tarjoaa lapselle mahdollisuuden asioihin, jotka leikin ulkopuolella voisivat olla mahdottomia. (Helenius & Vähänen 2004, 44–45.)

Aikuisen ja lapsen yhteisessä leikissä, aikuinen voi viedä lapsen leikkiä eteenpäin ja auttaa lasta hallitsemaan yhä suurempia asiakokonaisuuksia. Aikuisen läsnäolo vahvistaa yhdessä tekemisen perustaitoja kuten neuvottelua, vuorottelua ja vastavuoroisuutta. Aikuisen läsnäololla ja asenteella on suuri merkitys sille, miten lapset leikkivät. Isompien lasten kanssa aikuisen ohjaus liittyy yleensä enemmän kannustamiseen ja innostamiseen sekä yhdessä tekemiseen. (Mikkola & Nivalainen 2009, 54–55.)

### **3 Opinnäytetyön lähtökohdat ja tehtävä**

Teimme toiminnallisen opinnäytetyön toimeksiantona yhteen Joensuun kaupungin päiväkotiin. Ryhmässä jossa teimme opinnäytetyömme toiminnallisen osuuden, oli noin 20 lasta. Lapset olivat 3–6-vuotiaita, joista osa oli kaksikielisiä ja osalla oli viivettä kielen kehityksessä. Aloitimme opinnäytetyöprosessin talvella 2012. Toiminnallinen osuus toteutettiin toukokuussa 2012 viikoilla 18–22. Toiminnallinen osuus koostui havainnoinnista vapaan leikin tilanteissa, ryhmän ohjauksesta ja tuotoksen tekemisestä.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, millainen toiminta vahvistaisi lasten välistä vuorovaikutusta kohderyhmässä ja koota ryhmän työntekijöille tuotos havainnointien perusteella nousseen tavoitteen pohjalta. Aloitimme toiminnallisen osuuden havainnoimalla lapsia ryhmässä kahden viikon ajan vapaan leikin tilanteissa. Käytimme havainnoinnin tukena tekemäämme havainnointirunkoa (liite 4). Havainnoinnin tavoitteena oli kartoittaa ryhmän toimintaa ja sitä, miten lapset toimivat erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Havainnoissamme lasten roolit nousivat toistuvasti esille eri leikkitalanteissa.

Kun kehittämistyön tavoite selkeni havaintojen ja teorian pohjalta, suunnittelimme ja toteutimme kolme ohjauskertaa, jossa otimme huomioon roolien monipuolistamisen. Ohjauskertojen avulla havainnoimme myös eri leikkien soveltuvuutta ryhmän roolien monipuolistamiseen ja osaksi tuotosta. Työntekijät olivat mukana eri ohjauskerroilla, koska pyrimme tekemään ideavihkon sisältöä heille tutuksi ja innostamaan ideavihkon käyttöön.

Kokosimme opinnäytetyömme tuotoksena toimeksiantajalle yhteenvedon erilaisista leikeistä, joita voi käyttää ohjaamisessa, kun tavoitteena on syventyä etenkin rooleihin. Tuotos on ideavihko erilaisista leikeistä, jotka esimerkiksi mahdollistavat lapsille erilaisissa rooleissa olemisen. Ideavihkosta löytyy myös ne harjoitukset, joita käytimme ohjauskerroilla. Ideavihkoa käyttämällä kasvattaja voi suunnitella tuokiokokonaisuuden valitsemalla harjoituksia kunkin otsikon alta. Vihkoon on myös koottu tiivistetysti teoriatietoa, muun muassa sadutuksesta.

Ideavihko tulee käyttöön myös muihin päiväkodin ryhmiin, joten koko päiväkodin henkilöstö voi hyödyntää leikkejä jatkossa. Tuotosta voivat hyödyntää myös uudet työntekijät päiväkodissa, sillä ideavihkosta löytyy monipuolisesti erilaisia käytännönharjoitteita esimerkiksi tutustumiseen ja parileikkeihin. Myös muualla varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät voivat saada tietoa ja ideoita opinnäytetyöstämme.

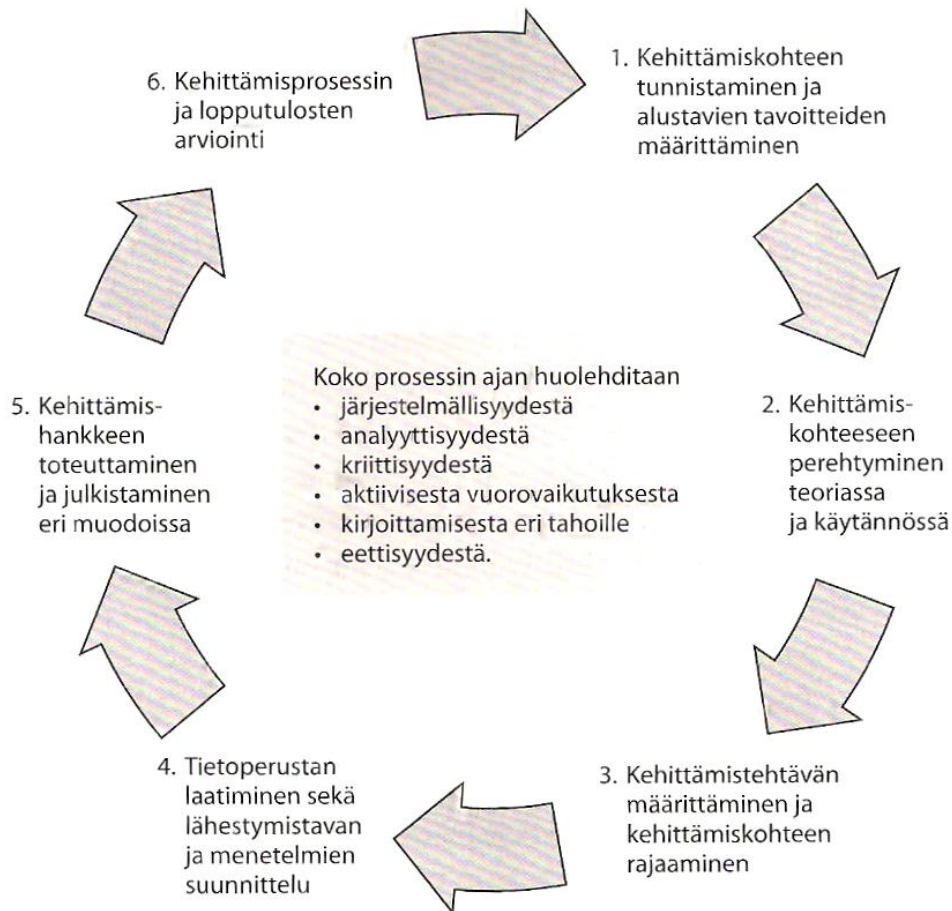


## 4 Kehittämistyön vaiheet

Opinnäytetyömme on kehittämistyötä, sillä teimme työyhteisölle kohderyhmän tarpeita vastaavan työn. Kehittämistyömme eteni vaiheittain, ja mielestämme prosessin etenemistä selkeytti Ojasalon, Moilasen & Ritalahden (2009) teoksesta löytyvä malli (kuvio 2). Kehittämistyön prosessin etenemiseen liittyvä malli auttaa hahmottamaan kehittämistyön prosessin kokonaisuutta. Kerromme prosessimme etenemisestä peilaten omia kokemuksiamme kehittämistyön teoriaan.

Kehittämistyö on usein prosessimaista, johon liittyy selkeitä toisiaan seuraavia vaiheita. Prosessimaisuus auttaa toimimaan järjestelmällisesti ja auttaa huomioimaan eri vaiheisiin liittyvät oleelliset asiat. Kehittämistyötä voidaan kuvata muutostyön prosessina, johon kuuluu kolme vaihetta. Ensimmäisenä on suunnitteluvaihe, jossa selvitetään kehittämishaasteet, asetetaan tavoitteita ja valitaan menetelmä. Seuraavana on toteutusvaihe, jossa suunnitelma toteutetaan. Viimeisenä vaiheena on arviointi, jolloin muutostyön onnistumista arvioidaan. Kehittämisprosessi ei useinkaan etene vaihe kerrallaan, vaan voidaan mennä takaisin tai vuorotella kahden vaiheen välillä ennen etenemistä. Lähtökohtana tutkimuksellisessa kehittämistyössä on kehittämiskohteen tunnistaminen ja hahmottaminen. Kehittämisen tarkoituksena voi olla muutoksen aikaan saaminen myös työyhteisön sisällä. (Ojasalo ym. 2009, 22–24.)

Kuten kuviossa 2 kuvataan, aloitimme kehittämistyön kartoittamalla työyhteisön tarvetta. Tarve liittyi lapsiryhmän toimintaan, jonka perusteella pohdimme kehittämistyömme tavoitetta. Teimme opinnäytetyösuunnitelmaa, jossa perehdyimme aiheeseen liittyvään teoriatietoon sekä avasimme omaa työskentelyä kehittämistyössä. Suunnittelimme myös prosessin työjärjestystä ja aloitustapaa. Aloitimme kehittämistyömme havainnoimalla ja selvittämällä lapsiryhmän vuorovaikutusta havainnointirungon avulla.



Kuvio 2 Kehittämisen prosessin eteneminen (Ojasalo ym. 2009, 24.)

Kehittämistyön alussa on oleellista tutustua tarkasti teoreettiseen kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin, joka oleellisesti kuuluu kehittämisen kohteeseen. Tätä kautta saadaan selville kehittämisen lähtökohdat ja kehittämistyön tavoite tarkentuu. Hyvästä tietoperustasta on hyötyä myöhemmässä vaiheessa, sillä aihepiiriä voi hahmottaa paremmin tutkimuskirjallisuuden avulla. Tietoperustaa voi etsiä monista eri lähteistä, kuten artikkeleista, tutkimuksista ja Internetistä. Tietoperustassa on kehittämistehtävään liittyvät keskeinen teoretinen tieto ja käsitteistö, jotka helpottavat ilmiön erittelyä ja ilmaisee työn näkökulman. (Ojasalo ym. 2009, 28–33, 35.)

Kehittämistyön tavoite voi olla esimerkiksi uuden menetelmän tai toimintamallin kehittäminen työyhteisöön. Kun aihe on rajautunut, etsitään siihen liittyvää tietoa sekä teoriasta että käytännöstä. Tietoa peilataan kehittämistyöhön. Työhön pyritään löytämään näkökulma, jota kohti toiminta etenee. Tietoperustan jälkeen rajataan tarkemmin kehit-

tämisen kohde ja tavoite, jonka jälkeen voidaan suunnitella menetelmävalinnat ja lähestymistapa sekä kuvata prosessia. (Ojasalo ym. 2009, 25–26.)

Tavoitteiden asettaminen on keskeistä kehittämistyössä, koska tavoite auttaa määrittämään, mitä kehittämisellä tavoitellaan. Kehittämistyön alussa tavoite voi olla vielä alustava, koska se tarkentuu prosessin edetessä teorian ja käytännön tiedon perusteella. (Ojasalo ym. 2009, 27–28.) Omassa kehittämistyössämme tavoite tarkentui, kun olimme havainnoineet lapsiryhmää ja pohtineet havainnointitietoja teorian tietoon peilaamalla.

Kehittämistehtävä määrittää kehittämistyön tarkoituksen. Kehittämistehtävänä voi olla jokin tuotos tai uuden toimintatavan muodostaminen. Kehittämistehtävä voi prosessin aikana muuttua ja tarkentua. Kehittämistyössä eri menetelmien käyttö on suositeltavaa, koska eri menetelmien avulla saadaan erilaista tietoa ja näkökulmaa. Menetelmää valitessa on oleellista pohtia, mitä tietoa tarvitaan ja miten tietoa hyödynnetään. (Ojasalo ym. 2009, 34, 40.) Valitsimme omaan työhömmme menetelmäksi havainnoinnin, jonka avulla selvitimme kehittämistarvetta lapsiryhmässä. Olimme lapsiryhmässä havainnoimassa lasten vapaan leikin tilanteita. Tämän jälkeen käytimme ohjauskerroilla toiminnallisia menetelmiä, sadutusta sekä osallistuvaa havainnointia. Kerromme opinnäyttyömme toiminnallisesta osuudesta tarkemmin toteutuksen ja prosessin arvioinnin yhteydessä.

Kehittämistyötä voidaan julkistaa eri muodoissa, esimerkiksi raportoimalla, ja koko kehittämisprosessin ajan tulisi kirjata tietoja ylös. Kehittämistyönprosessin eri vaiheissa jaetaan tietoa ja tuloksia, ja siinä vahvistuu erityisesti prosessimainen kirjoittaminen. Ylös kirjataan kaikki mahdollinen tieto aloituksesta, tavoitteen jäsentymisestä, muutoksista ja ratkaisuista prosessin aikana. Kirjoittaminen edistää kehittämistyön etenemistä, koska sitä kautta voi jäsentää omia ajatuksiaan, ja prosessia on helpompi viedä eteenpäin. Kehittämistyön raportoinnissa keskeisinä asioina ovat kehittämistehtävä, tietoperusta ja kehittämisprosessin tarkka kuvaus ja tuotoksen arviointi. (Ojasalo ym. 2009, 46–47.) Kirjoitimme raporttia koko kehittämisprosessista, minkä lisäksi teimme tuotoksen työntekijöille työn tueksi erilaisista lasten roolien monipuolistumiseen liittyvistä leikeistä. Tuotos julkistettiin päiväkodin työntekijöille prosessin loppupuolella.

Vilkan ja Airaksisen (2003) mukaan toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena syntyy aina jokin konkreettinen tuotos, jonka toteutustapaa valittaessa tekijöiden on hyvä pohdita muotoa, joka palvelisi kohderyhmää parhaiten. Pyrimme tuotoksessa luomaan visuaalisilla keinoilla selkeän kokonaisilmeen ja elävöittämään tuotosta kuvien avulla, jotta se on työntekijöille mahdollisimman käyttökelpoinen. Kehittämisprosessissa tekstit on suunniteltava kohderyhmälle sopivaksi ja ulkoasussa sekä ilmaisussa on huomioitava esimerkiksi tekstin sisältö ja tavoite (Vilka & Airaksinen 2003, 51, 55).

Työn arviointi on viimeinen vaihe tutkimuksellisessa kehittämistyössä. Arviointia on tehty jo aikaisemmissa vaiheissa, mutta lopussa arvioinnin merkitys korostuu. Lopussa arvioidaan, miten kehittämistyöstä on suoriuduttu. Arvioinnissa voidaan tarkastella tavoitteen saavuttamista, kehittämistyön suunnitteluvaihetta, käytettyjen menetelmien hyödyllisyyttä, vuorovaikutusta ja sitoutumista. Voidaan arvioida myös lopputulosta, esimerkiksi kehittämistyön tuotosta. (Ojasalo ym. 2009, 47.)

Koko opinnäytetyöprosessin aikana pyrimme arvioimaan kehittämistyön etenemistä ja tavoitteiden saavuttamista. Toiminnan arvioinnin tukena käytimme havaintomuistiinpanojen lisäksi henkilökohtaista päiväkirjaa, johon kirjasimme prosessin kulkua. Päiväkirja tuki hyvin prosessin auki kirjoittamisessa. Päiväkotiryhmän työntekijät arvioivat kehittämistyötämme eri vaiheissa. Ryhmässä olevien työntekijöiden palautteet havainnointi- ja ohjauskerroista olivat yksi osa toiminnan arviointia, sillä työntekijät pystyivät antamaan ulkopuolisen arvioinnin ohjauskerroista. He myös vahvistivat meidän havaintojemme kautta saatuja tietoja osaksi ryhmän toimintaa, koska työntekijät tunsivat lapset pidemmältä ajalta kuin me, ja he ovat havainnoineet lasten käyttäytymistä laajemmin. Pyysimme palautetta myös tuotoksen käytettävyydestä. Yhteiset palaverit työyhteisön kanssa tukivat prosessin arviointia eri näkökulmista. Pyysimme palautetta leikeistä myös lapsilta. Palautetta suositellaankin kerättävän kohderyhmältä tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, jottei arviointi jäisi vain oman näkemyksen varaan (Vilka & Airaksinen 2003, 157).

## 5 Käytetyt menetelmät

Opinnäytetyömme ensimmäisessä vaiheessa käytimme menetelmänä havainnointia. Käytimme havainnointia ja teoriaan syventymistä tiedon tuotannon menetelminä. Havainnoimme lasten vapaan leikin tilanteita, joissa ei ollut varsinaista ohjattua toimintaa. Näin pyrimme saamaan selville aitoja asioita lasten vuorovaikutuksesta ja kaverisuhteista. Meillä oli havainnointirunko, jonka teemat liittyivät leikin käynnistymiseen, leikki-ryhmiin, leikkiä rajoittaviin tekijöihin sekä aikuisen rooliin lasten leikki-tilanteissa. Täydensimme havainnointirunkoa ensimmäisen havainnointikerran jälkeen, koska huomasimme, että havainnointien kirjoittaminen vaatii avoimia kysymyksiä. Lisäsimme havainnointirunkoon kysymyksen, joka liittyi leikissä ilmeneviin asioihin kuten rooleihin. Opinnäytetyömme aihe ja tuotoksen sisältö rajautuivat havainnoinnin jälkeen.

Havainnoimme lasten vapaan leikin tilanteita kahden viikon aikana. Havainnointikerrat olivat sekä aamu- että iltapäivisin, koska halusimme saada havainnointitietoa mahdollisimman monipuolisesti erilaisista leikki-tilanteista. Lapsimäärä vaihteli havainnointikertojen aikana. Kirjoitimme leikki-tilanteessa havainnointirunkoon ylös tapahtumia niin kuin ne näimme. Kysymykset olivat tukena siinä, mihin erityisesti keskityimme leikki-tilanteissa ja mistä asioista halusimme saada tietoa. Yhteen havainnointirunkoon kirjoitimme useammasta leikistä, jos leikit olivat lyhyitä. Kävimme keskustelun havainnointikertojen jälkeen runkoon kirjoitetuista huomioista ja kokemuksista yhden ryhmän työntekijän kanssa sekä refleктоimme jokaista kertaa yhdessä työparina. Tarkemman keskustelun havainnoinneista kävimme työntekijöiden kanssa havainnointien loputtua ennen kuin aloimme ohjata ryhmää.

Havainnoinnista saadut tiedot mahdollistivat tarpeen rajaamisen ja tarkentumisen, mikä jälkeen suunnittelimme toiminnallisia kertoja, joissa keskityimme ryhmän roolien tukemiseen, mikä tukee myös lasten leikki-tilanteita. Valitsimme roolien monipuolistamisen ohjaustuokioiden tavoitteeksi, sillä havainnoimme leikki-tilanteissa muun muassa valta-asetelmia lasten välillä. Kivijärven (2011) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on tukea lapsen sosiaalisia suhteita. Ryhmässä esiintyvät roolit liittyvät myös mielestämme ryhmän yhteisöllisyyteen ja tasa-arvoon. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan päiväkodissa on huolehdittava siitä, että kaikilla lapsilla on tasavertaiset lähtökoh-

dat kasvamiseen ja oppimiseen. Käytimme tuokioiden ohjaamisessa ja ideavihkossa menetelminä erilaisia toiminnallisia ja vuorovaikutteisia leikkejä sekä sadutusta.

Havainnointia on hyödynnetty tutkittaessa lasten vapaan leikin tilanteita erilaisissa laadullisissa opinnäytetyöissä. Ryytänen Tanja (2010) on tehnyt laadullisen opinnäytetyön, jossa aineisto on kerätty havainnoimalla lasten vapaan leikin tilanteita kymmenen viikon ajan. Hänen tutkimuksessaan on ollut tarkoitus selvittää, millaisia leikkejä lapset leikkivät ja jääkö lapsen leikille aikaa päiväkodin arjessa. Elonen Nina ja Karvonen Maija (2010) ovat myös havainnoineet opinnäytetyössään 3–5-vuotiaiden lasten vapaan leikin tilanteita. He käsittelivät havainnointien pohjalta aineistolähtöisesti muun muassa sukupuoliroolien näkymistä leikeissä, lasten vallankäyttöä leikeissä sekä kuvitteluleikkiä. Esimerkiksi sukupuolirooli näkyi tyttöjen ja poikien erilaisina leikkeinä, koska pojat leikkivät enemmän rakenteluleikkejä kuin tytöt.

## 5.1 Havainnointi

Tutkimuksellisen kehittämistyön menetelmänä havainnointi on käyttökelpoinen ja merkittävä menetelmä esimerkiksi opinnäytetyössä. Havainnointi mahdollistaa tiedon saannin esimerkiksi luonnollisesta toimintaympäristöstä ja ihmisten käyttäytymisestä. Tutkimuksellinen havainnointi on systemaattista tarkkailua. Havainnointia voidaan käyttää haastattelun lisäksi tai yhtenä menetelmänä tutkimuksessa. Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmisen toiminta ja vuorovaikutus toisten kanssa, havainnointi sopii kehittämistehkävään hyvin. (Ojasalo ym. 2009, 103.) Lapsen leikkiä havainnoimalla aikuinen voi saada vihjeitä siitä, mikä on lapsen kehitystaso ja millaiset yhteistyötaidot lapsella on. Aikuinen voi ohjata ja monipuolistaa leikkiä ja tukea leikkijöitä tällöin tarvittaessa. (Helén & Vähänen 2004, 36–39.)

Havainnointia voidaan käyttää silloin, kun tutkitaan vaikeasti ennakoitavia ja nopeasti muuttuvia tilanteita. Havainnoinnin etuna pidetään välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden tai ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Kun tutkimusmenetelmänä käytetään havainnointia, tulisi havainnoijan olla tutkittavien seurassa ennen kuin hän alkaa kerätä tietoa. Vieraan ihmisen läsnäolo voi muuttaa tutkittavien tilannetta niin, ettei aitoa tietoa saa. Oleellista on, että tutkittavat ihmiset ovat tottuneet havainnoijaan. Ryhmän jäsenten

tulisi tietää, että tutkija on havaintojen tekijänä. Havainnoijan tulisi pyrkiä luomaan hyvät suhteet tutkimukseen osallistujien kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 207–209, 212.)

Kävimme ryhmässä tutustumassa ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista. Halusimme näin tukea sitä, että lapset tottuisivat läsnäoloomme ryhmässä eikä läsnäolomme muuttaisi lasten käyttäytymistä. Pyrimme olemaan helposti lähestyttäviä ja lapset saivatkin kysellä meiltä mieltä askarruttavia asioita. Kerroimme lapsille, miksi olemme jatkossa mukana leikkiaikoina ryhmässä ja miksi meillä on muistiinpanovälineet mukana. Kerroimme myös tulevista ohjauskerroista.

Ennen havainnointitilannetta tutkijan pitää tiedostaa, mitä havainnoi ja miten tiedon tallentaa (Eskola & Suoranta 2000, 102–103), koska havainnointi on järjestelmällistä. Havainnointilomaketta voi esimerkiksi käyttää havainnointituloksien kirjaamisessa. Havainnointitiedot tulisi heti kirjata havainnointitilanteessa ylös. Tilanteessa voi myös havainnoida ilmeitä, eleitä, liikehdintää ja asentoja. (Ojasalo ym. 2009, 104.) Havainnointia selkeyttämään laadimme havainnointirungon (liite 4), joita tulostimme ylöskirjaamista varten. Havainnointirunkoon kirjoitimme tietoja ylös havainnointitilanteessa niin kuin ne näimme. Kirjoitimme havainnoinnit vielä tietokoneella puhtaaksi yhteistä tarkastelua varten. Vertasimme tulostetuista versioista havaintojamme, joista löysimme yhtäläisyyksiä, ja keskustelimme niistä laajemmin. Dokumentoimme myös ohjattujen tuokioiden tapahtumia kirjaamalla ylös havaintomuistiinpanoja.

Havainnointia voidaan rajata tiettyihin kohteisiin tai tutkia kokonaisvaltaisesti koko ryhmän käyttäytymistä (Hirsjärvi ym. 2007, 212). Keskityimme tässä opinnäytetyössä päiväkodin yhden lapsiryhmän havainnointiin, jolloin saimme kattavan kokonaiskuvan ryhmän tarpeista. Havainnoimme eri leikki-tilanteita ja lapsia, jotta molemmat saivat tilaisuuden havainnoida monipuolisesti. Tämä mahdollisti myös havaintojen vertailemisen ja tulkinnanvaraisten asioiden huomaamisen.

Ojasalon ym. (2009) mukaan havainnointi voi olla strukturoitua tai strukturoimatonta. Strukturoitu havainnointi tarkoittaa jäsenneltyä toimintaa ja sitä, että kehittämistehtävää on etukäteen luokiteltu ja ongelmaa määritelty. Strukturoimaton havainnointi tarkoittaa sitä, että tietoa halutaan laajasti ja mahdollisimman paljon. Silloin havainnointia ei ole

luokiteltu tarkkaan, vaikka teorian tietoa on hyödynnetty kehitettävässä ilmiössä. Teoria-tiedon perusteella voi tehdä oletuksia havainnointitilanteiden tapahtumista. (Ojasalo ym. 2009, 105.) Käytimme strukturoimatonta havainnointitekniikkaa, koska emme määritelleet tarkkaan ongelmaa vaan halusimme mahdollisimman monipuolisesti tietoa lasten vuorovaikutuksesta ja ryhmän toiminnasta. Toisaalta olimme koonneet havainnointi-runkoon asioita, joihin erityisesti keskityimme, minkä taas voi nähdä strukturoidun ha-vainnoinnin mukaan toimimisena. Olimme tutustuneet ennalta kirjallisuuden avulla ryhmän toimintaan, lasten leikkiin ja vuorovaikutukseen leikissä, joiden perusteella aloitimme havainnointia ryhmässä.

## **5.2 Ohjauskerroilla ja tuotoksessa käytetyt menetelmät**

Ohjasimme lapsiryhmää havainnoinnin jälkeen, ja ohjauskerroilla keskityimme roolien monipuolistamiseen toiminnallisten menetelmien ja sadutuksen kautta. Kokosimme tuotokseen ohjauskerroilla käytettyjen leikkien lisäksi muita rooleihin liittyviä leikkejä eri lähteistä, kuten kirjallisuudesta ja Internetistä. Olimme ohjaustilanteissa vuorotellen ohjaajan ja havainnoitsijan rooleissa osallistuvan havainnoinnin periaatteiden mukaisesti. Kerromme osallistuvan havainnoinnin lisäksi, mitä tarkoittavat toiminnalliset mene-telmät sekä sadutus. Kuvaamme, millaisia menetelmiä ne ovat, ja miten niitä voi käyttää lasten kanssa.

### **5.2.1 Osallistuva havainnointi**

Osallistuva havainnointi on aineiston keruutapa, jossa havainnoija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2005, 98). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkija osallistuu ryhmään, ja samalla esimerkiksi haastattelee tutkittavia. Usein tutkijasta tulee ryhmän jäsen, jolla on oma rooli ryhmässä. Ryhmässä tutkijan osallistu-misen aste voi vaihdella. (Hirsjärvi ym. 2007, 211–212.) Eskolan & Suorannan (2005) mukaan tutkija voi olla havainnoijana tai toimijana yhteisön toiminnassa. Osallistuvassa havainnoinnissa keskeistä on tiedostaa, onko havainnoija tutkijan roolissa vai onko hä-nellä muita rooleja ryhmässä. (Eskola & Suoranta 2005, 99.)



Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija on osallisena tutkittavien toiminnassa, esimerkiksi työntekijän roolissa. Havainnoija pyrkii vaikuttamaan mahdollisimman vähän tutkittavien toimintaan ja vuorovaikutus toteutuu tutkittavien ehdoilla. (Ojasalo ym. 2009, 105.) Toteutimme ohjaustilanteita sopimalla ennakolta kumpi on ohjaajana ja kumpi havainnoitsijana. Meillä ei ollut ohjaustilanteissa havainnointirunkoa vaan havainnoimme vapaasti tilanteita ja toiminnan soveltuvuutta kohderyhmälle olemalla osallisena eri leikeissä.

Havainnointi kohdistetaan tiettyihin tapahtumiin ja tilanteisiin. Osallistuvassa havainnoinnissa yhtenä haasteena on tutkijan taito olla tutkijana ja ryhmän jäsenenä. Tutkijan osallistuminen yhteisön arkeen muuttaa luonnollista toimintaa. Tutkijan on tiedostettava tämä asia ja tutkijan muistettava tutkijan roolinsa koko ajan. (Vilkkä 2006, 44–45, 56–57, 61, 68.) On myös tiedostettava, että osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa, johon voi vaikuttaa tutkijan omat ennako-odotukset tai käsitykset (Eskola & Suoranta 2005, 102–103).

Vuorovaikutus osallistuvassa havainnoinnissa tapahtuu tutkittavien ehdoilla. Tutkija ei saisi vaikuttaa yhteisön elämään tai toimintaan omalla käyttäytymisellään. Tutkijan tulisi tiedostaa havainnoissa tekojensa seuraukset, sillä eettisyyden huomioiminen on tärkeää, esimerkiksi havainnointia ei pitäisi tehdä ilman yhteisön suostumusta. (Eskola & Suoranta 2005, 100–101.)

### **5.2.2 Toiminnalliset menetelmät**

Ohjauskerroilla käyttämämme leikit kokosimme erilaisista lähteistä ja sovelsimme niitä sopivaksi juuri tälle ryhmälle. Hyödynsimme myös esimerkiksi luovia ja ilmaisullisia menetelmiä. Käytämme ohjaamistamme harjoituksista yleisnimitystä toiminnalliset menetelmät, sillä se kattaa mielestämme harjoitusten laajan kokonaisuuden. Toiminnalliset menetelmät, jotka kattavat luovat ja elämykselliset vuorovaikutuksen välineet, voivat toimia kohtaamisen tukena esimerkiksi sanojen, ilmeiden ja eleiden ohella. Ihminen voi ilmaista itseään paremmin puheen sijaan tekemällä jotain. (Vilén ym. 2008, 286.)

Ilmaisia käyttämällä voidaan tehdä asioita näkyväksi, ja sen pohjalta asiasta voidaan keskustella ja kehitellä uusia kertomuksia. Ilmaisullisina menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi kuvallista työskentelyä, kerrontaa, musiikkia tai tanssia. Ilmaisullisia työtapoja voidaan käyttää sosiaalipedagogisessa työssä. Ne mahdollistavat muun muassa kokemusten kuvaamista, tunteiden tunnistamista sekä identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentamista. (Ruusunen 2005, 54.)

Vaikka meillä oli vain kolme ohjauksetta, halusimme leikeistä monipuolisia ja mahdollisimman erilaisia, jotta työntekijöille jäisi kuva ideavihkon sisällöstä ja leikkien käytettävyydestä. Keskityimme ohjauskerroissa roolien monipuolistumiseen muun muassa jonoleikin ja itsestä kertomisen kautta. Ohjasimme leikkejä pienryhmissä tai koko ryhmänä. Pienryhmäjaot teimme toiminnallisesti, esimerkiksi eläinten äänten perusteella.

Ensimmäisellä kerralla ohjaamamme leikit liittyivät kontaktin ottamiseen. Jokainen sai kertoa pitämästään asiasta kuvan avulla. Harjoituksen avulla pyrimme tuomaan vaihtelua ryhmän rooleihin siten, että jokainen oli vuorollaan kuuntelijana ja oman mielipiteen kertojana. Liikettä sisältävänä harjoituksena oli erilaisiin tervehtimistapoihin liittyvä leikki, jossa tervehdittiin toisia eri tavoilla ohjeiden mukaan. Tilassa liikuttiin vapaasti musiikin tahtiin ja musiikin loppuessa tehtävänä oli tervehtiä aina uutta lasta. Kannustimme harjoituksen aikana lapsia valitsemaan parikseen aina uuden lapsen uuteen tervehtimistapaan. Tarkoituksena oli kontaktin ottaminen mahdollisimman moneen eri ryhmäläiseen. Tuokion lopussa Piirretty kuvio -harjoituksessa tarkoituksena oli jatkaa jonossa edellisen selkään piirtämää kuviota sellaisena kuin sen tuntee. Jaoin ryhmän kahteen pienryhmään. Kummankin jonon ensimmäinen lapsi sai piirtää tuntemansa kuvion paperille. Tämän harjoituksen tavoitteena oli kontaktin ottamisen toiseen ja pienryhmässä toimiminen.

Toisella kerralla keskityimme pienryhmissä toimimiseen ja roolien vaihteluun. Aloitimme ohjaamisen ryhmien muodostamisella eläinkuvien avulla. Jaoin jokaiselle lapselle eläinkortin ja ohjasimme heitä äänteleämään, kuten kuvassa oleva eläin ääntelee. Tehtävänä oli, että samalla tavalla ääntelevät etsivät toisensa ja muodostavat pienryhmän. Pienryhmissä muodostettiin jono, jossa jokainen lapsi sai johtaa silmät auki silmiään kiinni pitävää jonoa. Myös tämän harjoituksen tavoitteena oli tuottaa lapsille koke-

muksia eri rooleissa olemisesta ja toisen asemaan asettumisesta. Lopuksi jaoimme vielä kaikille saman eläimen kuvan, ja muodostimme yhden ryhmän, johon kaikki saivat kuulua. Pohdimme yhdessä, miltä leikit tuntuivat.

Kolmannella kerralla ohjasimme Esineiden taikaa -harjoituksen, jota käytimme pienryhmien muodostamiseen. Jokainen lapsi sai valita pienistä esineistä yhden. Teimme ryhmäjaon lelun ominaisuuksien mukaan, jolloin jokaisen tuli huomata omasta lelustaan tietty ominaisuus. Ryhmä jaettiin puoliksi niin, että molemmissa ryhmissä oli viisi lasta. Pienryhmissä aloitimme eläintarinan työstämisen sadutusmenetelmän avulla.

### **5.2.3 Sadutus**

Kolmannen ohjauskerran sisältö muodostui sadutuksen ympärille. Toimimme kahdessa pienryhmässä, ja ohjaajina luimme tekemämme johdannon satuun, jolla oli tarkoituksena ohjata lasten ajattelua valitsemaamme erilaisuus-teemaan. Satu alkoi seuraavasti.

Olipa kerran pieniä eläimiä. Kaikki pienet eläimet elivät pienessä kylässä, aivan metsän keskellä. Jokainen eläimistä oli erilainen toisistaan. Koko metsässä ei ollut kahta samanlaista eläintä keskenään.

Sadutus on väline, joka auttaa kuulemaan toisen ajatuksia ja näkökulmia. Ajatukset muuttuvat sadutuksessa merkityksellisiksi ja tärkeiksi, kun niitä kuunnellaan ja kirjataan ylös. Lasta kuullaan sadutuksen kautta niin, että hän saa kertoa juuri niistä asioista, joista hän haluaa. Lisäksi sadutus vahvistaa lapselle tunnetta siitä, että aikuisia ja muita kuulijoita kiinnostavat hänen ajatuksensa. Kaikilla on ajatuksia, tietoja ja tarinoita, joita toisella ei ole. Jokaisen ihmisen ajatukset ovat arvokkaita ja niitä tulee kuunnella. (Karlsson 2003, 111–112.)

Saduttaja on aidosti kiinnostunut kertojan ajatuksista ja mielipiteestä. Sadutuksessa kertoja päättää, mikä on satu tai tarina. Kertojalle on tärkeää, että kertomus on todella sellainen, jonka hän on itse tehnyt. Satua ei saa arvostella eikä arvioida. Kirjoittajan tulee kirjoittaa satu niin kuin lapsi sen kertoo. (Kiisto & Krusius 2004, 16–20.) Kirjoitimme

molemmissa pienryhmissä sadut ylös sanasta sanaan juuri niin kuin lapsi sen kertoi. Annoimme lapsille mahdollisuuden jatkaa tarinaa useamman kerran.

Menetelmä ei vaadi vaativia välineitä, ja sitä voi tehdä missä vain. Sadutukseen tarvitaan kertoja, kirjoittaja ja rauhallinen tila. Esimerkiksi päiväkodissa voi olla tietty sadutusnurkka. (Kiisto & Krusius 2004, 16–20.) Lasta voi saduttaa kahden kesken, pienessä tai suuressa ryhmässä tai yksitellen muiden lasten läsnä ollessa (Karlsson 2003, 69–70).

Varhaiskasvatusikäisille lapsille on yleistä luoda yhdessä omaa kulttuuriaan ja jakaa sitä toisten lasten kanssa. Sadutusmenetelmä soveltuu kaikenikäisille, erityisesti tukea tarvitsevat lapset hyötyvät sadutuksesta, koska jokaiselle tulee onnistumisen kokemuksia tätä kautta. Sadutusmenetelmää voidaan esimerkiksi käyttää satunäyttelynä, satukirjeenvaihtona toisen päiväkodin kanssa, luovan ilmaisun pohjana tai aihesadutuksena esimerkiksi projektien, teemojen aluksi ja lopuksi. (Kiisto & Krusius 2004, 16–20.)

Sadutus on yhteistä tekemistä. Me-henki ryhmässä kasvaa sadutuksen avulla. Sadutuksessa keskeistä on ilon ja huumorin tunteet. Sadutus voi auttaa lapsi rohkaistumaan ja kertomaan myös muissa tilanteissa ajatuksiaan ja ilmaisemaan itseään. Lapsen sadussa voi tulla esille elämään liittyvät ilot tai mieltä painavat ajatukset. (Karlsson 2003, 119.)

Sadutuksen jälkeen keskustelimme lasten kanssa syntyneestä tarinasta muun muassa seuraavien kysymysten avulla: "Mitä jäi erityisesti mieleen tästä tarinasta? Ketä kaikkia tarinassa oli? Voiko tästä tarinasta saada leikin? Mitä siihen tarvittaisiin, että tätä tarinaa voisi leikkiä?". Saduttamalla syntyneet sadut jäivät päiväkodin käyttöön.

## **6 Toteutus ja prosessin arviointi**

Jaamme opinnäytetyöprosessimme käynnistysvaiheeseen, työskentelyvaiheeseen ja viimeistelyvaiheeseen. Käynnistysvaiheeseen kuului toimeksiantajan etsiminen, opinnäytetyösuunnitelman tekeminen, aiheen rajaaminen, menetelmällisten valintojen tekeminen sekä lupa-asioista huolehtiminen. Työskentelyvaiheen kohdalla kerromme tutustumisesta, havainnointikerroista ja ohjauskerroista. Viimeistelyvaihe koostui tuotoksen

työstämisestä, raportoinnista sekä prosessin arvioinnista. Arvioimme myös tuotostamme ja perustelemme prosessin aikana tehtyjä valintoja seuraavissa kappaleissa.

## **6.1 Käynnistysvaihe**

Yhteinen kiinnostus opinnäytetyömme aiheeseen selventyi yhteisestä keskustelusta, jonka kävimme vuoden 2011 loppupuolella. Halusimme molemmat tehdä opinnäytetyön varhaiskasvatukseen liittyen. Meitä molempia kiinnosti myös monikulttuurisuustyön yhdistäminen varhaiskasvatukseen. Meillä ei ollut vielä silloin tarkkaa ideaa aiheesta vaan aloimme etsiä työyhteisöä, joka olisi kiinnostunut meidän näkökulmasta. Halusimme ideoida aihetta yhdessä työyhteisön kanssa.

Etsimme toimeksiantajaa opinnäytetyöllemme, ja olimme aluksi yhteydessä Joensuun kaupungin päivähoiton aluevastaavaan. Hän nimesi päiväkoteja, joissa on monikulttuurisia lapsia. Otimme yhteyttä yhteen päiväkodeista, ja sovimme yhteisen tapaamisen työyhteisön kanssa. He olivat kiinnostuneita yhteistyöstä.

Ensimmäinen tapaamisemme päiväkodin henkilökunnan kanssa oli tammikuun 2012 lopussa. Ensimmäisten keskustelujen pohjalta päiväkodin tarpeeksi nousi toiminnallinen opinnäytetyö, jossa ohjaisimme kaksikielisille lapsille kielen kehitystä vahvistavia tuokioita. Pienryhmäohjauksen jälkeen sovimme uuden palaverin aiheen rajaamiseksi, sillä ydinosaamistamme ei ole kyseisestä aiheesta opinnäytetyön tekeminen ja aiheena kielen kehityksen tukeminen oli liian laaja.

Seuraava tapaaminen oli helmikuussa 2012. Palavereissa oli osallistujia runsaslukuisesti ja osallistuminen oli aktiivista henkilöstön osalta. Kun keskustelimme ideoista ja toimeksiantajan tarpeista, kaksi aihetta korostui ylitse muiden. Toinen aihe oli opinnäytetyömme aihe, vaikka silloin puhuimme vielä leikkitaitojen kehittamisestä. Toinen liittyi laadullisen tutkimuksen tekemiseen kaksikielisten lasten vanhemmille. Valitsimme toiminnallisen opinnäytetyön, sillä toimeksiantajamme koki, että toiminnallisesta opinnäytetyöstä ja kehittamisestä olisi heille ja lapsille tällä hetkellä suurempaa hyötyä kuin tutkimuksesta. Halusimme tehdä toiminnallisen opinnäytetyön ja kehittämistyö työtapaa-

na kiinnosti meitä. Pohdimme, että toiminnallinen opinnäytetyö vahvistaisi omaa osaamistamme ja tietojamme.

Opinnäytetyön suunnitelmaa teimme helmi-huhtikuussa, ja olimme yhteydessä toimeksiantajaan sähköpostin välityksellä sekä puhelimitse. Suunnitelman tekovaiheessa pienryhmäohjaus oli merkittävä asia, sillä aiheen rajaamisesta ja tavoitteen asettamisesta muodostuivat haaste. Kuitenkin pienryhmäohjauksen ja työyhteisön kanssa käytyjen keskustelujen avulla saimme muodostettua selkeän kokonaisuuden opinnäytetyön aloitukselle. Suunnitelmaan avasimme teoriapohjaa opinnäytetyömme aiheesta muun muassa leikistä ja lasten vuorovaikutustaidoista. Kuvasimme myös opinnäytetyön lähtökohtaa ja tehtävää. Kerroimme suunnitelmassa myös, kuinka toteutamme toiminnallisen osuuden ja millaisella aikataululla. Lisäksi pohdimme, millaisilla menetelmillä aiomme toteuttaa opinnäytetyötämme.

Saimme opinnäytetyön suunnitelmamme hyväksytyksi huhtikuussa 2012. Teimme tämän jälkeen toimeksiantajan kanssa kirjallisen toimeksiantosopimuksen (liite 2). Haimme tutkimuslupaa kaupungin vastaavalta päivähoiton johtajalta, jonka saimme huhtikuun lopussa. Saimme tutkimusluvan viikoille 18–22, joille olimme tutkimuslupaa hakeneet. Tutkimuslupahakemuksen liitteenä oli saatekirje, joka näkyy liitteessä 1. Laadimme huoltajille suunnatun luvan lapsen osallistumisesta opinnäytetyömme toiminnalliseen osuuteen (liite 3) ennen kuin aloitimme havainnoinnin ryhmässä. Kaikkien lasten huoltajat antoivat luvan lapsen osallistumiseen. Saimme käyttöön materiaalit ja tilat päiväkodin ryhmästä toiminnallista osuutta varten.

## **6.2 Työskentelyvaihe**

Ryhmäksi valikoitui juuri tämä ryhmä siksi, että siellä oli määrällisesti eniten kaksikielisiä lapsia, sillä tarkoituksena oli valita monikulttuurisuus näkökulma opinnäytetyöllemme. Kävimme tutustumassa ryhmään etukäteen ennen varsinaista havainnoinnin aloittamista, jolloin sovimme myös käytännön asioista, kuten aikatauluista ja toiminnastamme, ryhmän työntekijöiden kanssa. Kerroimme lapsille vielä ensimmäisenä havainnointikertana muistutuksena, miksi olemme ryhmän toiminnassa mukana, mitä aiomme tehdä ja millä tavalla. Mielestämme oli tärkeää kertoa lapsille meidän toiminnastamme

ja läsnäolostamme ryhmässä, koska oli tärkeää luoda lapsille turvallinen ja tavallinen ympäristö meistä huolimatta. Se oli myös eettisyyden kannalta oleellista.

Koimme prosessin toiminnallisen osuuden haasteeksi aikataulutuksen. Lupien saannin jälkeen, meillä oli käytännössä vain toukokuu aikaa toteuttaa toiminnallinen osuus, sillä ryhmä suljettiin kesäajaksi. Lisäksi ryhmällä oli halu ja tarve työskennellä myös yhteisesti, sillä koulun aloittavat lapset eivät olisi ryhmässä enää syksyllä, ja toimintakausi haluttiin päättää yhdessä. Annoimme tähän mahdollisuuden ja päätimme työntekijöiden kanssa, että ohjauksetta olisi määrällisesti vain kolme. Tiedostimme jo alussa, että riskinä olisi tuokioidemme jääminen irralliseksi muusta toiminnasta. Korostamme kuitenkin, että syvempiä tavoitteita kohti päästään käyttämällä tuotosta työn tukena sekä havainnoimalla ryhmän toimintaa ja ryhmäsuhteita jatkossakin. Prosessin aikana opimme hallitsemaan aikatauluja sekä kokonaisuuksia laajasti ja ennakoimaan tilanteita.

### **6.2.1 Havainnointikerrat**

Havainnointikerrat toteutuivat kahden viikon aikana, viikoilla 18–19. Kävimme havainnoimassa koko ryhmää yhteensä seitsemän kertaa. Havainnoimme lasten vapaan leikin tilanteita aamu- ja iltapäivisin. Keskustelimme havainnoinnin tarkoituksesta ja meidän toiveistamme ryhmän työntekijöiden kanssa. Kerroimme, että havainnoimme vapaan leikin tilanteita, jossa lapset leikkivät keskenään. Havainnointirungossamme oli myös aikuisen roolia koskeva kysymys, joten huomioimme myös aikuisen toimintaa leikin tilanteissa aloittamisesta lopettamiseen.

Koimme havainnoinnin aloitustapana haasteellisena erilaisen lähtökohdan vuoksi. Emme tunteneet ryhmän lapsia ennalta, joten havainnoijana täytyi koko ajan tietoisesti keskittyä siihen, ettei tee omia tulkintoja tilanteista. Lasten vuorovaikutuksen kirjaaminen ylös vain kuten sen näki, ilman omia tulkintoja, oli myös aluksi melko vaikeaa. Raportointivaiheessa havainnointituloksien ylöskirjaamisessa täytyi tiedostaa, että kirjasi näkemänsä eikä analysoinut sitä. Varmistimme näin, että havainnointivaihe ei laajene liikaa suhteessa muihin vaiheisiin.

Havainnointikerroilla lapset leikkivät usein kahden tai kolmen hengen pienryhmissä, usein tytöt ja pojat erikseen. Havainnoimme muun muassa auto-, rakentelu- ja kotileikkejä. Havainnointikerran aikana lapsien leikki saattoi keskeytyä kaverin poistuessa tai kiinnostuksen loppuessa, jonka vuoksi jotkin leikkitilanteet olivat hyvin lyhyitä. Ryhmän aikuiset eivät aina olleet samassa tilassa, jossa havainnoimme. Huomasimme kahden viikon aikana, että lapsien leikki saattoi toistua samana kerrasta toiseen.

Havainnointitietojen perusteella huomasimme lasten vuorovaikutukseen liittyviä teemoja kuten taitojen vertailemisen, oman mielipiteen ilmaisematta jättämisen, eri roolien esille tulemisen ja eristämisen leikin ulkopuolelle. Päädyimme rajaamaan opinnäytetyön teeman lasten rooleihin, sillä mielestämme havainnointien pohjalta eniten oli tarvetta roolien monipuolistamiselle. Roolien monipuolistamisen kautta lapsi voi mielestämme rohkaistua ilmaisemaan omaa mielipidettään ja vuorovaikutus toisten kanssa kehittyä. Ryhmässä rooleilla on merkitystä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Syvennymmekin tämän raportin havainnointituloksissa erityisesti rooleihin liittyviin havaintoihin. Kivipensas (2008) huomasi havainnointien aikana erityisesti lasten valtarakenteet ryhmässä, joiden mukaisesti lasten eri roolit, kuten johtaja, johtajan ystävä ja hiljainen leikkijä, määräytyvät.

Huomasimme, että leikkitilanteissa jotkut lapset saattoivat ohjata leikkikaveria, mitä hänen tulisi sanoa tai tehdä tai millä lelulla sai leikkiä. Sääntö esitettiin toiselle esimerkiksi "kukaan ei mene sinne" -lausahduksena. Lapsi saattoi päättää leikin kulusta eikä huomioinut toisen ajatuksia leikissä. Leikkikaverina näissä leikeissä oli usein lapsi, joka myöntyi toisen päätöksiin eikä leikin aikana tullut ristiriitoja lasten välille. Ryhmän jäsenten rooleja avaavasta kuviosta (kuvio 1), nostaisimme rooleina tällaisissa tilanteissa niin edistäviä kuin häiritseviäkin rooleja. Edistävänä näin toimiva lapsi voi toimia aloitteentekijänä tai järjestelijänä, häiritsevänä roolina voi olla esimerkiksi hyökkääjän, jarruttajan tai kilpailijan roolit. Lapsi saattoi esiintyä myös täsmentäjän tai asiantuntijan roolissa (kuvio 1) esimerkiksi todetessaan "ihmisestä isompaa koiraa ei voi olla". Vaikka kyse oli leikkitilanteesta, lapsi saattoi oikaista toisten käsityksiä.

Kahdestaan lapsen rakenteluleikki sujui ja eteni, mutta kolmannen lapsen tullessa leikkiin mukaan, leikki muuttui. Kaksi lapsista esimerkiksi saattoi aloittaa uuden leikin, josta kolmas ei pitänyt. Hän halusi jatkaa yhdessä aloitettua leikkiä toteamalla ”nythän



piti rakentaa, ei leikkiä”. Tällaisesta tilanteesta syntyi lasten välille konfliktitilanteita, joita aikuisen tuli selvittää lasten kanssa.

Huomasimme myös, että leikkitilanteessa hiljaisempi lapsi saattoi tarkkailla toisten leikkiä eikä osallistunut siihen. Jos hiljaisempi lapsi yritti saada kontaktia toisiin, ja osallistua leikkiin, häntä ei huomioitu. Tällöin lapsen voidaan katsoa olleen kuvion 1 mukaan vetäytyjän roolissa tai omista ajatuksistaan riippuen itsensä väheksyjän roolissa.

Lehtisen tekemässä havainnoinnissa (2000) lasten toiminnassa ilmeni sosiaalisen sopimisen muotoja kuten sovittelua, kompromissien tekoa ja nonverbaalista viestintää. Havainnoidessamme lasten leikkitilanteita lapsille saattoi tulla kesken leikkiä erilaisia ristiriitatilanteita, jolloin huomasimme heidän välillään myös vastaavanlaisia sopimisen muotoja. Lapset selvittivät konfliktitilanteita monin eri tavoin, muun muassa neuvottelemalla tai vetäytymällä tilanteesta pois.

Lapset oppivat leikin aikana asioita myös toisiltaan lähikehityksen vyöhykkeellä toimiessaan, kuten Mikkola ja Nivalainen kirjoittavat (2009). Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että lapset, etenkin kaksikieliset, toistivat toisten sanomia sanoja. Myös ongelmanratkaisussa toisilta oppiminen ja yhdessä pohtiminen tuli esille. Esimerkiksi rakentelussa yhden palan merkitystä pohdittiin ääneen, jolloin asioita oivallettiin yhdessä. Tämä mahdollistuu, jos aikuinen malttaa antaa lapsille tilaa ja aikaa ratkaisujen etsimiseen.

Leikissä korostuu sanallinen ja sanaton viestintä (Kauppila 2005). Havainnoimme, että leikissä esiintyi runsaasti sanatonta viestintää. Havaitsimme, että lapset ohittivat useita leikkikaverin kommentteja. Lapset vastasivat monesti kysymykseen "niinhän", mutta muuten puhuminen jäi usein taka-alalle. Omaa roolia saatettiin vahvistaa myös käyttäen erilaisia äänenpainoja puheessa, esimerkiksi "mie laitan ne kohta" -ilmaisussa kyseinen lapsi korosti äänenpainollaan "mie" sanaa. Myös vertailemalla itseään muihin tai salaamalla asioita yhdeltä leikkijöistä, lapsi saattoi korostaa omaa rooliaan.

### 6.2.2 Ohjauskerrat

Havainnoinnin jälkeen päädyimme lopulliseen valintaan opinnäytetyömme ja ohjauskertojen tavoitteesta. Havainnointitietojen pohjalta huomasimme, että lasten rooleissa ei ollut useinkaan vaihtuvuutta, esimerkiksi sama lapsi saattoi olla eri leikissä usein samassa roolissa. Tämän vuoksi valitsimme roolien monipuolistamisen tukemisen koko lapsiryhmässä tavoitteeksi. Vaikka päiväkotia ja lapsiryhmä valikoituivat alun perin monikulttuurisuus näkökulmasta käsin, havainnoissamme ei kuitenkaan korostunut monikulttuurisuus näkökulma vaan enemmänkin koko ryhmän toiminta, jonka vuoksi alkuperäinen suunnitelmamme muuttui. Havainnoissa tuli jonkin verran esille kaksikielisyyden ja yhteisen kielen merkitys, mutta rajasimme aiheen kuitenkin ryhmän rooleihin. Suunnitelmavaiheessa tarkoituksenamme oli jakaa ryhmä puoliksi, ja tehdä toiminnallista osuutta vain osan kanssa. Päädyimme kuitenkin tekemään vaiheet koko ryhmässä, sillä havaintojen pohjalta koimme, että ei olisi ollut tarkoituksenmukaista jakaa ryhmää kahteen osaan ja jättää osaa lapsista toiminnan ulkopuolelle.

Ohjauskertoja oli kolme toukokuun loppupuolella. Kaikki kerrat olivat päiväkodin tiloissa, joko nukkumatilassa tai ruokasalissa. Ohjaustilanteissa lapsimäärä vaihteli. Yhdelläkään kerroista ei ollut koko ryhmä paikalla, esimerkiksi viimeisellä ohjauskerralla esikoululaiset olivat poissa päiväkodilta. Kestoltaan tuokiot olivat 20–40 minuuttia. Olimme vuorotellen vetovastuussa harjoituksista, jotta toinen pystyi keskittymään havainnointiin niiden aikana. Lisäksi tämä toi selkeyttä lapsille siihen, kenen ohjeita kuunnella.

Olimme tulleet lapsille melko tutuiksi kahden viikon havainnoinnin aikana, joten lapset työskentelivät meidän kanssamme ennakkoluulottomasti. He kokeilivat välillä rajojaan kanssamme, koska olimme uusia aikuisia ryhmässä. Lapset osallistuivat mielellään erilaiseen toimintaan ja antoivat suoraa palautetta avoimesti eri tilanteissa. Välillä lasten keskittyminen herpaantui, jonka vuoksi ohjaajana tuli olla herkkä lapsen mielentilaan ja muuttaa leikkiä tilanteen mukaan.

Kuvan avulla itsestään kertominen oli lapsille mielekästä, ja he nimesivät juuri sen harjoituksen mukavimmaksi sillä ohjauskerralla. Tervehtiessä toisia jotkut lapsista eivät vaihtaneet mielellään pariaan, vaikka tilassa liikuttiin vapaasti. Yksi lapsista jäi yksin

useaan kertaan tervehtimisleikissä. Pyrimme kannustamaan ja rohkaisemaan jokaista lasta kontaktin ottamiseen. Vapaasti liikkuminen näytti innostavan myös joitakin lapsia äänekkääseen toimimiseen.

Pienryhmien muodostaminen sujui ryhmässä nopeasti. Jonon johtamisen havaitsimme haasteellisena joillekin lapsille. Toisen roolin ajattelemisen ja toisen asemaan asettuminen näyttivät unohtuvan, sillä jono törmäsi välillä ympärillä oleviin huonekaluihin. Ohjaajina muistutimme johtajan-roolissa olevia siitä, että toisilla jäsenillä on silmät kiinni eivätkä he näe mitään.

Saimme ohjauskertoja seuraamassa olleilta työntekijöiltä vinkkejä esimerkiksi lasten motivoimiseen. Tunnelman luominen esimerkiksi huoneen muokkaamisella musiikin avulla tai kankailla voi tuoda mielekkyyttä työskentelyyn ja innostaa lasta leikkiin. Kuten Hännikäinen ja Rasku-Puttonen artikkelissaan (2001) toivat esille, kasvattajien tehtävänä on luoda lähikehityksen vyöhykkeitä yhdessä lasten kanssa järjestämällä yhteisiä lapsille mielekkäitä oppimistilanteita.

Sadutuksessa tilan merkitys osoittautui suureksi. Olimme molempien pienryhmien kanssa samassa tilassa, joka aiheutti sen, että toisen ryhmän äänet veivät lasten keskittymistä muualle. Kiiston ja Krusiuksen mukaan (2004) sadutukseen tarvitaan rauhallinen tila. Esimerkiksi päiväkodissa se voisi olla tietty sadutusnurkka. Emme huomioineet tätä asiaa sadutuskertaa suunniteltaessa. Sadutushetki olisi voinut olla lapsille mielekkäämpi kokemus, jos työskentelytila olisi ollut rauhallisempi. Joillekin lapsille sadutus oli huomattavasti haastavampaa kuin toisille ja he eivät halunneet jatkaa satua ollenkaan. Kannustimme ja rohkaisimme lasta esimerkiksi esittämällä kysymyksiä, jotka helpottivat joitakin sadun jatkamisessa.

Lapset testasivat etenkin ensimmäisellä kerralla meitä ohjaajina, sillä roolimme muutos kävi nopeasti. Olimme ensimmäiset viikot havainnoijan roolissa, jolloin seurasimme toimintaa sivusta ja pyrimme välttämään tilanteiden muuttamista. Ohjatessamme olimme eri tavalla aktiivisia. Lisäksi emme tunteneet ennalta lasten käyttäytymistä ryhmässä ohjatun toiminnan aikana. Pohdimme jälkeenpäin, että tutustumista lapsiin olisi voinut tukea vapaan leikin havainnoinnin lisäksi ohjatun ryhmätoiminnan seuraaminen. Tällöin

meidän olisi ollut mahdollista esimerkiksi jakaa pienryhmiä ja istumapaikkoja suunnitellummin.

Kauppila (2005) toteaa, ryhmätyöskentelyssä voidaan harjoitella erilaisia vuorovaikutuksen tilanteita turvallisessa ympäristössä. Pyrimme ohjaajina luomaan turvallista ympäristöä oppimiselle muun muassa kuuntelemalla lapsia ja olemalla itse rauhallisia tilanteissa. Pohdimme jälkeenpäin myös, että olisimme voineet nimetä tuokiot ja toimintamme. Se olisi voinut tuoda turvallisuuden tunnetta ja motivoida lapsia vielä lisää ja vahvistaa myös tavoitteisiin liittyviä asioita, kuten ryhmässä toimimista. Lisäksi käytännön tilanteista huomasimme, että leikkejä täytyisi olla enemmän varalle, jotta niitä voisi käyttää, jos tuokion kesto tuntui jäävän lyhyeksi.

### **6.3 Viimeistelyvaihe**

Kävimme työntekijöiden kanssa kokoavan keskustelun toukokuun lopussa, kun ohjauskerrat oli pidetty. Saimme palautetta prosessistamme ja kartoitimme työntekijöiden mielipiteitä ja toiveita tulevan ideavihkon sisällöstä. Palautteen saaminen oli tärkeää meidän oppimisen kannalta. Halusimme myös varmistaa, että ideavihko on työntekijöiden tarpeita vastaava.

Kesällä 2012 kirjoitimme opinnäytetyöraportin tietoperustaa ja avasimme prosessia sanoiksi. Teimme myös toiminnallisen opinnäytetyömme tuotosta. Käytännössä tämä vaihe koostui kirjastokäynneistä, tietokoneella tiedon etsimisestä, teoriaan ja materiaaliin perehtymisestä sekä työparikeskusteluista ja yhdessä työstämisestä. Oleellisena osana oli myös opinnäytetyön ja tuotoksen tavoitteen hiominen, sillä ryhmätoiminta ja roolit olivat käsitteinä laajoja. Tavoitetta työstimme pitkään, ja lopulta tavoitteeksi rajautui lasten ryhmätoiminnassa tuen tarpeen selvitys ja tuotoksen tekeminen työntekijöille. Syvennyimme ryhmän tarpeen selvittyä rooleihin, ja pyrimme varmistamaan teoriaa peilaamalla tuotokseen tulevien harjoitusten sopivuutta.

Syksyllä sovimme ryhmän työntekijän ja päiväkodin johtajan kanssa tapaamisen, jota ennen olimme lähettäneet ideavihkon heille sähköpostitse tutustumista varten. Keskustelimme työntekijöiden kanssa ideavihkon sisällöstä, ja keräsimme heiltä kommentteja

ja muutosehdotuksia vihkoon, jotta siitä tulisi helposti käytettävä. Viimeistelimme tuotoksen toimeksiantajan toiveiden mukaiseksi syksyllä 2012. Toiveena oli muun muassa, että poistaisimme omat kokemuksemme ideavihkosta, sillä siitä haluttiin tehdä ajattomampi, ja jokaiseen päiväkodin ryhmään sopiva. Sen hetkisestä versiosta löytyi meidän kokemuksia ja ajatuksia ohjauskerroistamme. Laajensimme myös ideavihkon sisältöä, sillä se oli myös yksi työntekijöiden toive.

Prosessimme viimeistelyvaiheeseen kuului olennaisena osana arviointi. Palautteen saaminen ja keskustelujen käyminen niin toimeksiantajan kuin työparin kanssa toi uutta näkökulmaa työskentelyyn ja muistutti esimerkiksi tavoitteesta. Pohdimme, että olisimme voineet osallistaa työntekijöitä keskustelun lisäksi eri tavoin, ja heidän kanssaan olisimme voineet käydä enemmän ja avoimemmin keskustelua työstämme ja toiminnastamme, jotta jokaiselle olisi selvinnyt esimerkiksi tavoitteemme kunnolla. Käsittelimme paljon prosessin aikana havainnointirungon merkitystä ja aikuisen roolia siinä. Aikuisen sivussa oleminen kuitenkin mahdollisti sellaisten tilanteiden syntymisen lasten välille, joita ei olisi ilmennyt aikuisen puuttuessa tilanteisiin enemmän.

Teimme opinnäytetyön raporttia syksyn aikana, jolloin koululla oli pienryhmäohjauksen lisäksi yksilöohjausta, jotka olivat meille hyviä oman työn arvioimisen paikkoja. Hiioimme raporttimme teoriaosuuksia, täsmensimme prosessia ja sen eri vaiheita. Lähetimme myös version raportistamme toimeksiantajallemme kommentointia varten. Opinnäytetyömme oli kokonaisuudessaan valmis lokakuussa 2012.

#### **6.4 Tuotoksen arviointi**

Toiminnallisen opinnäytetyömme tuotoksena teimme toimeksiantajalle yhteenvedon, Meidän leikit -ideavihkon, joka sisältää erilaisia harjoituksia etenkin ryhmän roolien monipuolistamiseen. Tuotoksessa on erilaisia luovia ja toiminnallisia leikkejä, joiden lähtökohtana ovat roolit. Leikkien avulla lapsiryhmässä voidaan harjoitella erilaisissa rooleissa olemista ja leikkiä koko ryhmän kanssa tai pienryhmissä. Leikkejä kokosimme eri lähteistä, kuten kirjallisuudesta ja Internetistä. Leikkejä voi myös helposti soveltaa tai muuttaa, ja olemme kirjanneet ylös sovellusehdotuksia, joita olemme ideoineet

osaamisemme pohjalta. Kun leikkejä soveltaa, ne voivat sopia eri-ikäisten lasten kanssa työskentelyyn ja käytettäväksi erilaisissa ryhmissä.

Ideavihkoa käyttämällä kasvattaja voi koota tuokiokokonaisuuden valitsemalla harjoituksia kunkin otsikon alta. Esittelemme leikit ryhmissä, joiden jaottelu ja järjestys ovat muotoutuneet opintojen aikana karttuneiden kokemusten pohjalta. Ensimmäisen ryhmän teema on tutustuminen, olotilan ja tuntemusten kysyminen sekä ryhmien muodostaminen. Ryhmässä-osio sisältää sekä koko ryhmän kanssa että pareittain leikittäviä leikkejä, ja kerromme siinä myös sadutuksesta. Yhteisten leikkien lopuksi -osiossa on loppuleikeiksi soveltuvia, rentoutumisessa ja palautteen antamisessa helpottavia harjoituksia. Kustakin ryhmästä ohjaaja voi valita leikin, joka sopii ohjauskerran sisältöön, esimerkiksi aloitukseen ja tutustumiseen. Leikkien teemat etenevät mielestämme loogisesti järjestyksessä, joten työntekijän on helpompi valita leikkejä.

Tuotos sisältää myös jonkin verran teoriaa perusasioista, mutta pyrimme pitämään sen helposti luettavana. Toiveena työntekijöiltä oli, että teorian tietoa olisi vähemmän, ja keskittyisimme enemmän erilaisiin leikkeihin. Tuotos jää ryhmään, jossa teimme toiminnallisen osuuden sekä tulee myös muiden päiväkodin ryhmien käyttöön. Jätämme tuotoksen myös sähköisenä versiona päiväkodille. Tällöin myös ideavihkon laajentaminen ja päivittäminen on mahdollista. Tuotos jää vain toimeksiantajan käyttöön, joten sitä ei julkaista muualla.

Pyrimme varmistamaan ideavihkon käyttämistä jatkossakin omien ohjauskertojemme kautta, sillä työntekijät olivat seuraamassa niitä. Kävimme myös työntekijöiden kanssa yhteisiä keskusteluja ideavihkosta. Kartoitimme esimerkiksi, mikä tukisi heidän mielestään vastaavanlaisen toiminnan, havainnoinnin ja ideavihkon käytön juurruttamista parhaiten (liite 5). Yhdeksi suureksi tekijäksi nousi se, että harjoitukset ja leikit ovat selkeästi esillä tuotoksessa. Mielestämme selkeyttä ideavihkoon tuo se, että lähdeviitteitä ei ole tekstissä vaan ideavihkon lopussa on lähdeluettelo käytetyistä teoksista. Lähteet löytyvät koko tuotoksen lopusta myös siksi, että yksi leikki on usein yhdistetty useasta eri lähteestä. Leikin sisällöt ja ideat olemme löytäneet lähdeteoksista kun taas tavoitteita ja leikin sovellustapoja olemme usein pohtineet itse. Olemme elävöittäneet ideavihkoa kuvilla, joista osan olemme kuvanneet itse.

Tuotostamme käyttäessä kasvattaja voi tukea myös sosiaalipedagogisen näkökulman mukaisia tavoitteita, joita Kurki (2001) kuvaili. Näitä tavoitteita ovat esimerkiksi jokaisen lapsen osallisuuden tukeminen sekä yhteisöä rakentavien vuorovaikutussuhteiden syntyminen. Rooleihin keskittyminen voi vahvistaa yksilön toimijuutta, subjektiivutta, sillä ihmisen toiminta yhdistää hänet ympäristöönsä, ja ihmisen toiminta on suhteessa rooleihin. Lisäksi roolit liittyvät vuorovaikutukseen ja yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksellinen suhde on sosiaalipedagogiikassa olennaista.

Huomioimme opinnäytetyön teossa päiväkodin tulevat tarpeet, sillä ryhmässä aloitti syksyllä 2012 uusia lapsia, ja tuotos saadaan ryhmän käyttöön syksyllä. Sen vuoksi olemme koonneet mahdollisimman selkeän ja monipuolisen vihkoon eri teemoihin liittyvistä leikeistä työntekijän työn tueksi. Halusimme, että vihko on käyttäjäystävällinen, ja työntekijän on mahdollisimman helppo ottaa vihko käyttöön osaksi ryhmän kanssa työskentelyä.

## **7 Pohdinta**

Pohdinnassa kokoamme opinnäytetyöprosessin merkittävät vaiheet, valinnat sekä omat oppimiskokemukset. Pohdimme myös, mitä otimme prosessissa huomioon eettisyyden ja luotettavuuden kannalta, koska se merkittävä osa kehittämistyötä. Raportin lopussa on pohdintaa tulevaisuudesta jatkotutkimusideoiden muodossa.

### **7.1 Prosessin yhteenveto**

Opinnäytetyösuunnitelman tekeminen auttoi hahmottamaan omaa opinnäytetyöprosessia ja avasi teorian kautta käsiteltävää aihepiiriä. Koimme suunnitelman teon tärkeäksi, sillä se teki näkyväksi aloittamaamme opinnäytetyötä. Teimme suunnitelmaan paljon muutoksia ja rajauksia, sillä alussa oli hankala avata selkeästi opinnäytetyömme aihetta. Hiominen kuitenkin auttoi hahmottamaan prosessia paremmin ja selkeytti itselle opinnäytetyömme suuntaa. Suunnitelman tietoperustassa keskityimme vuorovaikutus- ja sosiaalisiin taitoihin, monikulttuurisuuteen sekä leikkiin. Havainnointien jälkeen tieto-

perusta muuttui ja rajautui kuitenkin rooleihin. Tämä lähtökohta varmisti sen, että selvitimme ryhmän tarpeen kehittämistyön periaatteiden mukaisesti.

Monikulttuurisuus-näkökulma oli keskeinen osa opinnäytetyömme suunnitelmavaihetta. Tämä kuitenkin muuttui ryhmän tarpeen selvittyä, minkä vuoksi päätimme jättää monikulttuurisuus-näkökulman pois lopullisesta opinnäytetyöstämme. Monikulttuurisuus tuli esille prosessin eri vaiheissa muun muassa ohjauskeskusteluissa. Totesimme lopulta, että emme korosta tätä näkökulmaa enää, sillä esimerkiksi ideavihkoa tehdessä leikit valikoituivat erityisesti roolien näkökulmasta. Päätimme rajata aihepiirin rooleihin, sillä se nousi esiin havainnointituloksista ja myös siksi, että ryhmän lapsilla olisi mahdollisuus vaihtelevaan leikkiin. Opimmekin paljon rajaamisesta ja tavoitteiden asettamisesta prosessin aikana. Pyrimme ottamaan jokaisesta opettajien ohjauskerrasta opiksemme, ja pohtimaan asioita erilaisista näkökulmista. Huomasimme itsekkin, että opinnäytetyön kokonaisuus selkeni huomattavasti kun jätimme monikulttuurisuus-teeman pois, sillä se ei kuulunut enää luontevasti aihepiiriin.

Yhtenä oppimiskokemuksena oli prosessin aloittaminen havainnoimalla lapsiryhmän toimintaa ja vapaan leikin tilanteita. Opinnäytetyöprosessimme tarkentui vasta havainnoinnin jälkeen, sillä sen pohjalta muodostui lopullinen tavoite ja päämäärä opinnäytetyöllemme. Huomasimme nopeasti, kuinka yhtäläisiä havainnointikokemuksemme ovat, vaikka havainnoimme erikseen ja eri lapsia havainnointikerroilla. Löysimme samoja teemoja ja asioita, jotka toistuivat leikki-tilanteissa. Mielestämme havainnointirunko osoittautui kokonaisuudessaan toimivaksi. Sillä oli merkittävä rooli havainnointitilanteissa, sillä kysymysten avulla pystyimme selvittämään ryhmän vuorovaikutusta.

Pohdimme menetelmävalintoja ohjauskerroille ja päädyimme toiminnallisiin menetelmiin ja sadutukseen. Kurjen (2001) mukaan sosiaalipedagogisessa kasvatustyössä käytetään muun muassa toiminnallisia menetelmiä sekä ryhmätyötä. Huomioimme ohjauskertojen suunnittelussa lapsiryhmän kohderyhmänä, minkä vuoksi harjoitukset olivat leikinomaisia. Pyrimme, että toiminnalliset menetelmät mahdollistivat onnistumisenkokemuksia ja iloa osallistujille, sillä kokosimme ohjauskerroille mahdollisimman erilaisia leikkejä. Sadutus taas tukee mielestämme roolien löytämisessä ja niiden käsittelemisessä sekä toisten huomioimisessa. Koemme, että se on monipuolinen menetelmä lasten kanssa toimiessa.



Rantala (2006) toteaa, että iloa ja oppimista voi syntyä leikin kautta. Kun ympäristö on virikkeellinen, se tuo hänen mukaansa mahdollisuutta mielikuvituksen käyttöön ja tutkimiseen. Huomasimme erityisesti sadutusta käyttäessä, että virikkeellinen ympäristö olisi voinut luoda tunnelmaa ja tukea lasten eläytymistä aiheeseen.

Päiväkirjan pitäminen prosessin ajan tuki molempien oppimista ja selkeytti prosessin kulkua. Etenkin ohjauksetojen osalta tehdyt muistiinpanot auttoivat refleктоimaan toiminnan lisäksi omaa ohjaajuutta. Dokumentointi toi näkyväksi menetelmien toimivuutta ja esimerkiksi sitä, mitä olisi voinut tehdä toisin. Osallistuvan havainnoijan rooli ohjauksetoilla osoittautui monialaiseksi, sillä havainnointien tekemisen lisäksi tehtävänä oli muun muassa esimerkin näyttäminen ja ryhmän innostaminen. Koska ryhmä oli meille uusi ja emme tunteneet lapsia hyvin, toinen toimi samaan aikaan apuohjaajana. Mielestämme näin toimiminen tuntui luontevalta eikä ollut ristiriidassa osallistuvan havainnoinnin teorian kanssa.

Havainnointien ja ohjauksetojen myötä koottu tuotos on mielestämme hyvä kokonaisuus kasvattajan työn tueksi. Ideavihkon työstäminen on tukenut omaa ohjaajuutta ja tavoitteiden asettamista. Kun etsii ja kokoaa materiaalia toiselle osapuolelle, on huomioitava käytettävyyden säilyminen sekä käyttäjien eli työntekijöiden sekä kohderyhmän eli lasten kannalta.

Mietimme draaman käyttöä roolityöskentelyssä ja se olikin yhtenä osana ideavihkoa työstämisvaiheessa. Emme ehtineet käyttää draamatyöskentelyä ohjauksetoilla, minkä vuoksi jätimme draaman osa-alueena pois ideavihkosta. Omien kokemuksiemme pohjalta draaman käyttö olisi vaatinut useamman kokoontumisen, koska se on usein prosessimainen työtapo. Draama voisi kuitenkin olla käyttökelpoinen lasten kanssa työskentellessä monipuolisuutensa vuoksi ja voisi sopia etenkin roolityöskentelyyn.

Huomasimme etenkin raportointivaiheessa, että avoimuus ja käsitteiden avaaminen sa-noiksi työyhteisön kanssa heti työskentelyn alkuvaiheessa olisi voinut selkiyttää paljon käsityksiä puolin ja toisin. Olisimme voineet korostaa runkomme sisältöä enemmän, koska havainnointilanteemme oli myös aikuisille uusi. Määrällisesti yhteistyöpalavereja oli mielestämme kuitenkin riittävästi ja prosessin jokaisessa vaiheessa, mutta esimerkiksi osallistavien menetelmien käyttö olisi voinut vielä monipuolistaa työskentelyä. Opin-

näytetyösuunnitelman tekeminen ja siihen perehtyminen toimeksiantajan osalta korostui tärkeäksi.

Työskentely tämän prosessin aikana antoi meille paljon valmiuksia työelämää varten etenkin varhaiskasvatuksen kentälle. Teorian haltuunotto opetti kykyä soveltaa tietoa käytäntöön, ja voimme hyödyntää sitä sosiaalipedagogisessa työssä jatkossa. Saimme myös kokemuksellista oppimista esimerkiksi ryhmän ohjaamisesta sekä monipuolista osaamista kehittämistyöstä, kuten yhteistyöstä työyhteisön kanssa. Keskustelimme näkemyksistämme opiskelijaparina, ja prosessin aikana opimmekin paljon muun muassa perustelutaitoja ja itsensä ilmaisua.

Koemme, että saimme juuri tämäntyyppisestä työskentelystä paljon, sillä prosessi oli pitkäkestoinen ja moniulotteinen. Kaiken oppimisen mahdollisti kokonaisuudessaan se, että pyrimme olemaan avoimin mielin koko prosessin ajan. Prosessimme alku oli haasteellinen ja vaikea, sillä aiheemme ja ideamme oli liian laaja, ja sitä täytyi pilkkoa pienemmäksi. Lopulta päädyimme siihen, että havainnoimme ensin ja tavoitteet muodostuvat havainnointitiedoista, minkä jälkeen tavoitteet selkiytyivät ja prosessi sai uuden suunnan.

## **7.2 Eettisyys ja luotettavuus**

Kehittämistyössämme sovelsimme laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kriteereitä. Otimme huomioon eettisiin ongelmiin liittyviä kysymyksiä, kuten tutkimuslupien hankinnan, tutkimuksesta kertomisen tutkittaville ja oman toiminnan vaikutuksen tuloksiin. Tarkastelemme myös eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmaa havainnointimenetelmän kannalta. Eettisyyden ja luotettavuuden huomioiminen on ollut olennainen osa koko opinnäytetyöprosessiamme. Kunnioitimme työyhteisön näkemyksiä ja arvoja, kun olimme osa sitä, esimerkiksi pyrimme rakentaviin keskusteluihin työntekijöiden kanssa ja kohtaamaan lapset omana itsenään.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta yksi tärkeä asia on tutkimuslupien saaminen. Tutkimusluvat haetaan sekä viranomaistahoilta että tutkimukseen osallistujilta. Tutkimukseen osallistujille täytyy myös kertoa riittävästi tutkimuksen tavoitteesta ja tehtävästä. (Esko-

la & Suoranta 2005, 52–57.) Tutkimukseen osallistuvilla on kerrottava tutkimuksen tekemisestä, jotta jokainen voi päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula 2011, 105). Lain kannalta lapset kuuluvat suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täyttä itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Lopullisen suostumuksen antaa kuitenkin lapsi itse, eikä häntä voi määrätä osallistumaan tutkimukseen. Lapsille on tärkeää antaa mahdollisuuksia tulla kuulluksi omista lähtökohdista käsin. Lasten osallistuminen tutkimukseen on tarpeellista esimerkiksi kulttuurin ja yhteiskunnan näkökulmasta. (Kuula 2011, 147–152.)

Toteuttaessamme opinnäytetyötämme, kysyimme kirjalliset tutkimus- ja kuvausluvut lasten huoltajilta, päiväkodin johtajalta ja päivähoiton vastaavalta johtajalta. Kerroimme etukäteen lapsille toiminnastamme ryhmässä. Olemme tarjonneet eri tahoille mahdollisuuden tarkempien tietojen saamiseen. Lupien hankinnan toteutimme ennen toiminnallisen osuuden aloittamista havainnoinnilla.

Havainnointitilanteissa toimimme työparina, ja teimme molemmat omia havaintoja jokaisella kerralla. Näin ollen saimme koottua kahden ihmisen havainnointikokemuksia tarkastelua ja yhteenvedoa varten. Usealla havainnointikerralla varmistetaan aineistonkeruun menetelmän tarkkuus. Esimerkiksi eri aikoina tapahtunut havainnointi voi vahvistaa kysymyksen pysyväksi ilmiöksi. Kun havainnoitsijoita on useampi, varmistetaan tutkimuksen objektiivisuus. Tämä lisää havainnointimenetelmän luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2005, 102, 213–214.)

Havainnointitilanteessa tutkija ei välttämättä huomaa kaikkea, ja esimerkiksi tärkeitäkin asioita voi jäädä huomaamatta. Tutkija voi myös liittää omien kokemusien kautta ominaisuuksia ihmiseen, joita ihmisessä ei edes ehkä ole. Havainnoijan mieliala ja aktiivisuustaso saattavat vaikuttaa myös havainnoinnin tuloksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 102–103.) Havaintomuistiinpanoja ei välttämättä ehdi kirjoittaa ylös havaintotilanteessa, jonka vuoksi havaintojen luotettavuus voi heiketä. Tutkija saattaa sitoutua tutkittaviin tunneperäisesti, jonka vuoksi objektiivisuus voi heiketä. Menetelmää käytettäessä tulee huomioida, että havainnot tilanteesta ja omat tulkinnat havainnoista pidetään erillään. (Hirsjärvi ym. 2007, 208–212.) Työparina työskenteleminen tuki myös objektiivisuuden säilymisessä. Ohjauskertojen aikana emme tehneet jatkuvasti kirjallisia ha-

vaintomuistiinpanoja, mutta muistiinpanovälineet ovat saatavilla esimerkiksi yksittäisten muistisanojen ylöskirjaamista varten.

Havaintojen luotettavuus on oleellista ja sitä voidaan arvioida kahdella tavalla. Arvioijan sisäinen luotettavuus tarkoittaa sitä, että arvioija luokittelee saman käyttäytymisen samalla tavoin eri aikoina. Toinen tapa varmistaa luotettavuutta on se, että kaksi havainnoijaa seuraa käyttäytymistä luokitellen sitä etukäteen määriteltyjen luokkien mukaan. Jos havainnoijat luokittelevat käyttäytymisen samalla tavoin, puhutaan arvioijien välisestä luotettavuudesta. (Pennigton 2005, 34–35.) Vaihdoimme ajoittain huoneita ja seuraamiamme leikkitalanteita keskenämme. Muutaman kerran havainnoimme samaa tilannetta yhdessä, mutta emme kovin usein, koska halusimme saada mahdollisimman laajan kuvan ryhmästä kokonaisuudessa. Havainnointirungossa luokitellut kysymykset varmistivat, että keskityimme havainnointitilanteissa samoihin asioihin. Luimme ja luokitelimme molemmat puhtaaksikirjoitettuja havaintomuistiinpanojamme useina eri päivinä, niin yhdessä kuin erikseen, jotta havaintoja tulisi katsottua eri tavalla.

Havainnoidessa on ratkaistava, havainnoiko tilanteita nauhoittamalla vai muistia ja kirjoittamista hyödyntämällä. Nauhoitettua käyttäytymistä voidaan myöhemmin tarkastella kun taas nauhoittamatonta tilannetta ei voi kerrata näkemällä. Kameran paikalla olo saattaa muuttaa ryhmän jäsenten normaalia toimintaa. (Pennington 2005, 33.) Havainnoimme useissa eri paikoissa yhden havainnointikerran aikana, sillä lapset saattoivat vaihtaa leikkimistilaa usein. Näin ollen nauhurin käyttö ei soveltunut mielestämme työskentelyyn. Halusimme lisäksi varmistaa, että havainnoimme ryhmän todellista vuorovaikutusta, joten nauhoitus olisi voinut häiritä lasten leikkiä ainakin alussa.

Pyrimme luomaan ohjauskerroille turvallisen ja avoimen ilmapiirin esimerkiksi huomioidalla jokaista yksilönä, mikä mahdollisti jokaisen lapsen toimimisen osana ryhmää. Ryhmätyöskentely mahdollistaa erilaisten vuorovaikutustilanteiden harjoittelua, jos ympäristö on siihen turvallinen. Ohjaajan toiminnalla on merkitystä ryhmän toimintaan. (Kauppila 2005, 85–91.)

Tärkeää on huomioida, että koko tutkimusprosessin ajan tutkimukseen tutkittavien anonymiteetti eli tunnistamattomuus. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2005, 52–57.) Havainnointiaineiston on oltava luottamuksellista ja se tulee

esittää siten, ettei osallistujia voida siitä tunnistaa (Pennington 2005, 47). Varmistimme, että puhtaaksikirjoitetuista havainnoista ei voi saada selville, kenestä on kyse. Tiedotimme myös lasten huoltajia heiltä pyydettyssä luvassa, että aineistosta ei käy ilmi kenenkään henkilöllisyyttä eikä lapsia pysty tunnistamaan.

### **7.3 Jatkokehittämisideat**

Jatkokehittämisideana voisi osallistaa lasten huoltajia tai päiväkodin työntekijöitä samojen teemojen, leikin ja vuorovaikutuksen, ympärillä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä huoltajille tai työntekijöille voisi järjestää yhteisiä teemapäiviä, esimerkiksi käsityksistä ryhmän vuorovaikutussuhteista. Opinnäytetyö voisi olla laadullinen, jolloin aihetta voitaisiin lähestyä esimerkiksi havainnoimalla lasten vuorovaikutusta ryhmässä laajemmin ja tarkastelemalla havainnointiaineistoa vuorovaikutuksen kehittymisen tai lapsen ryhmään kuulumisen näkökulmasta.

Toimeksiantajan kanssa käydyssä aloituspalaverissa nousi esille tutkimusidea laadullisesta tutkimuksesta lasten vanhemmille. Heiltä voitaisiin selvittää mielipidettä ja käsitystä päivähoiton laadusta ja sitä, mitä he toivoisivat päivähoitossa olevan. Tällaiselle tutkimukselle olisi työntekijöiden mukaan tarvetta etenkin kaksikielisille perheille eri äidinkielen vuoksi.

Kehittämiskohteena voisi olla tuotoksemme niin sanottu testaaminen ja täydentäminen pidemmällä aikavälillä tai sen käytön tutkiminen työntekijöiden näkökulmasta kartoittamalla sen hyödynnettävyyttä tai käyttöä esimerkiksi arviointilomakkeen avulla. Jokaiseen päiväkodin ryhmään voisi tehdä myös ryhmäkohtaisen oman kehittämiskansion juuri sen ryhmän kehittämistarpeita vastaavaksi.

## Lähteet

- Aalto, M. 2002. Vuorovaikutustaidot. Helsinki: Aseman lapset ry.
- Elonen, N. & Karvonen, M. 2010. Leikitään et nää olis keijuja! Havaintoja 3-5-vuotiaiden päiväkotilasten vapaan leikin tilanteista. Diakoniammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.  
[http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25390/Elonen\\_Nina\\_%20Karvonen\\_Maija.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25390/Elonen_Nina_%20Karvonen_Maija.pdf?sequence=1) 13.9.2012.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.) Leikistä totta - Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 34–57.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: Ps-kustannus, 158–183.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus - Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kiisto, E. & Krusius, E. 2004. Sadutus tuo lapsen äänen ja tiedon kuuluviin. Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. 2/2004, 16–20.
- Kivijärvi, T. 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Ps-kustannus, 246–259.
- Kivipensas, M. & Maijala, H. 2008. Leikkimielellä, kasvu kielellä: lasten sosiaalinen vuorovaikutus leikkiryhmässä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.  
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63679/6616.pdf?sequence=1>. 20.7.2012.
- Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kronqvist, E. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: Ps-kustannus, 112–134.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Paavola, H. & Talib, M. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Ruusunen, T. 2005. Ilmaisulliset menetelmät - siltoja itseen ja toisiin. Teoksessa Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T. (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus - Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu, 54–61.
- Ryynänen, T. 2010. Leikitsä mun kaa? Millaisia leikkejä päiväkodissa leikitään? Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.  
[https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15004/helsinki\\_ryynanen\\_2010.pdf?sequence=1](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15004/helsinki_ryynanen_2010.pdf?sequence=1) 13.9.2012.
- Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Stakes oppaita 56. Saarijärvi: Stakes. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> 25.5.2012.
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Vilkkä, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

## Tutkimusluvan saatekirje

Hei!

12.4 2012

Olemme kaksi kolmannen vuoden sosionomiopiskelijaa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä toimeksiantona XXXX päiväkotiin, ja tarvitsimme opinnäytetyötä varten tutkimusluvan.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tukea lasten vuorovaikutustaitoja leikin keinoin. Keskitymme yhteen päiväkodin ryhmään, jossa on 5-vuotiaita lapsia. Opinnäytetyö on toiminnallinen, joka tarkoittaa sitä, että teoriaosuuden lisäksi teemme konkreettisen tuotoksen päiväkodin työntekijöiden työn tueksi. Olemme alustavasti suunnitelleet, että tuotos olisi ns. ideavihko, johon olisi koottu meidän ohjaamiamme leikkejä ja ideoita vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen.

Haemme tutkimuslupaa ryhmän havainnointia varten, jonka ajankohta on **viikoilla 18–19**. Havainnointitietojen perusteella suunnittelemme tarkemmin ohjaustuokioiden sisältöä. Ohjaustuokiot toteutuisivat **viikoilla 20–22**.

Ohessa tutkimuslupahakemus, jonka liitteenä on opinnäytetyön suunnitelma sekä toimeksiantosopimus XXXX päiväkodilta.

Ystävällisin terveisin,

Tiina Ukkonen ja Virpi Hyttinen  
puh. (Tiina),

(Virpi)



## Toimeksiantosopimus

 <b>OPINNÄYTETYÖN TOIMEKSIANTOSOPIMUS</b>	
<b>Toimeksiantaja</b>	
Organisaation nimi:	Joensuun kaupunki /
Toimeksiantajan edustaja:	
Osoite:	
Puhelinnumero:	050
Sähköposti:	@jns.fi
<b>Opiskelijan/opiskelijoiden tiedot</b>	
Koulutusohjelma:	Sosiaalialan koulutusohjelma
Opiskelijanumero(t) ja nimi(et):	0901539, Virpi Hyttinen 1001265 Tiina Ukkonen
Puhelinnumero:	050 (Virpi), 040 (Tiina)
Sähköposti:	virpi.hyttinen@edu.pkamk.fi tiina.ukkonen@edu.pkamk.fi
<b>Toimeksiantajan sitoumukset</b>	
Toimeksiantaja tukee opiskelijaa opinnäytetyön suorittamisessa antamalla työn suorittamiseen tarvittavia tietoja ja sisäisiä aineistoja tarpeelliseksi katsomallaan tavalla. Toimeksiantaja vastaa opinnäytetyön toiminnallisesta osuudesta aiheutuvista kustannuksista, kuten materiaalikuluista ja kopiointikuluista. Toimeksiantaja antaa tilan käyttöön ohjaustuokioita varten. Työntekijä on mukana ohjauskerroilla.	
<b>Opiskelijan sitoumukset</b>	
Opiskelijat tekevät toimeksiantajalle toiminnallisen opinnäytetyön toimeksiantajan käyttöön. Toimeksiantaja saa oikeudet käyttää opinnäytetyön suunnitelmaa, havainnointiaineistoa ja johtopäätöksiä kehitystyössään. Lisäksi opiskelijat ohjaavat ohjaustuokioita. Toimeksiantaja saa käyttöönsä opinnäytetyöstä syntyvän tuotoksen.	
<b>Opinnäytetyön ohjaus PKAMK:ssa</b>	
Ohjaaja(t):	Miia Pasanen, Heli Makkonen
<b>Opinnäytetyön julkisuus</b>	
Opinnäytetyö on julkinen asiakirja ja se voidaan julkaista Theseus-verkkokirjastossa.	
<b>Allekirjoitukset</b>	
Päiväys	Opiskelijan allekirjoitus ja nimenselvennys
5.4.2012	  Virpi Hyttinen                      Tiina Ukkonen
Päiväys	Toimeksiantajan edustajan allekirjoitus ja nimenselvennys
10.4.2012	

## **Lupa huoltajilta**

Hei,

4.4 2012

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulusta. Teemme toiminnallista opinnäytetyötä XXXX päiväkodin toimeksiannosta. Tarkoituksena on havainnoida lasten vuorovaikutusta leikki-tilanteissa ja ohjata havaintojen perusteella toiminnallisia tuokioita toukokuun 2012 aikana.

Havainnointi on toiminnallisen opinnäytetyömme ensimmäinen vaihe. Emme siis tee varsinaista tutkimusta, emmekä arvioi kenenkään lapsen yksilöllistä kehitystä. Havainnoinnin jälkeen muotoilemme tavoitteet ohjaamillamme tuokioille. Menetelmänä tuokioissa käytämme muun muassa ilmaisullisia menetelmiä sekä sadutusta. Dokumentoimme toimintaa valokuvaamalla. Ohjaustuokioiden ohjaamisen jälkeen kokoamme päiväkodin työntekijöille yhteenvedon, ns. ideavihkon.

Aineistosta ei käy ilmi kenenkään henkilöllisyys eikä niistä pysty tunnistamaan lapsia.

Yhteistyöterveisin,

sosionomiopiskelijat Virpi Hyttinen ja Tiina Ukkonen

**Pyydämme lupaa lapsen havainnointiin, järjestämiimme tuokioihin osallistumiseen sekä valokuvaamiseen.**

**Toivomme, että palautatte luvan 27.4 2012 mennessä.**

Lapsen nimi:

Huoltajan allekirjoitus:

### **Havainnointirunko**

- Miten leikki käynnistyy?
- Mitä lapset leikkivät?
- Minkälaiset leikit onnistuvat? Mitkä asiat innostavat leikkiin?
- Mikä näyttää estävän/rajoittavan leikkiä?
- Millaisissa ryhmissä lapset leikkivät?
- Miksi lapsi leikkii yksin? Mitkä tekijät ovat johtaneet siihen?
- Mikä on aikuisen rooli eri tilanteissa?
- Mihin lapset tarvitsisivat tukea leikkitalanteissa?
- Mitä ilmenee leikissä? Esim. rooleissa.

## **Runko työntekijöiden palautekeskusteluun**

Miltä havainnointikerrat tuntuivat?

Mitä palautetta antaisitte ohjauskerroista?

Millaisia odotuksia on ideavihkon suhteen?

Miten laajaa odotat?

Mitä teoriaa olisi tarpeen ottaa vihkoon?

Missä kohdissa olisi teoriaa? Ennen jokaista harjoitusta vai esim. vain vihkon alussa?

Tuotoksen pääpaino harjoituksissa vai teoriassa?

Mitä toiveita olisi aiheiksi ideavihkoon? Muutenkin kaikenlaisia toiveita kuulisimme..

Haluatteko jakoa tuotokseen? Millainen jako teemoissa palvelisi parhaiten: esim. tutustumisleikit, palautteenantoleikit?