

Sofia Hartikka, Elina Rantakallio

Lasten sosiaalisten suhteiden ja ryhmäytymisen vahvistaminen psykomotorisen toiminnan avulla päiväkodissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

2.3.2016

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Sofia Hartikka, Elina Rantakallio Lasten sosiaalisten suhteiden ja ryhmäytymisen vahvistaminen psykomotorisen toiminnan avulla päiväkodissa 45 sivua + 5 liitettä 2.3.2016
Tutkinto	sosionomi
Koulutusohjelma	sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	varhaiskasvatus
Ohjaajat	lehtori Anna-Riitta Mäkitalo lehtori Saira Nevanen
<p>Tämän monimuotoisen opinnäytetyön tavoitteena ja kehittämistehtävänä oli psykomotoristen harjoitteiden avulla tukea päiväkodin integroidun erityisryhmän sosiaalisia suhteita ja ryhmäytymistä. Tavoitteena oli myös saada psykomotoristen harjoitteiden avulla lisättyä kasvattajien tietoisuutta psykomotoriikan käyttämisestä lapsiryhmässä ja luoda kyseiselle ryhmälle ja kenties koko päiväkodille mahdollisuus ottaa psykomotorinen toiminta osaksi päiväkodin arjen struktuuria.</p> <p>Opinnäytetyön toiminnallinen osuus on toteutettu integroidussa erityisryhmässä 4-5 -vuotiaille lapsille eräässä pääkaupunkiseudun päiväkodissa. Ohjattuja toimintakertoja oli yhteensä seitsemän, ja niiden kesto oli joka kerta noin 45 minuuttia.</p> <p>Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys koostuu varhaiskasvatuksesta, psykomotoriikasta, lapsen sosiaalisesta toimijuudesta ja erityiskasvatuksesta päiväkodissa. Tämä teoreettinen viitekehys on kaikkien järjestämiemme toimintakertojen lähtökohtana.</p> <p>Tässä monimuotoisessa opinnäytetyössä on pyritty arvioimaan toiminnan vaikuttavuutta ohjaajien osallistuvalla havainnoinnilla ja varhaiskasvattajille tehdyn palautelomakkeen vastauksia käyttäen. Havaintojen ja palautteen perusteella on tehty johtopäätöksiä, jotka koskevat lasten osallistumista, heidän kontaktin ottamista muihin lapsiin, lasten vuorovaikutuksen laatua, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja niiden kehittymistä sekä ryhmäytymistä.</p> <p>Johtopäätöksissä on tultu siihen tulokseen, että lasten vuorovaikutuksen laatu ja sosiaaliset suhteet kehittyivät ja vahvistuivat toiminnan myötä. Vuorovaikutus oli tasavertaisempaa lapsiryhmän jäsenten välillä loppua kohden. Toiminta tuki ryhmäytymistä sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen vahvistumisen kautta. Suurin osa ryhmän varhaiskasvattajista oli samaa mieltä siitä, että toimintatavat ovat hyödynnettävissä ryhmän toiminnassa myös tulevaisuudessa. He näkivät hyödynnettävyyden myös suhteessa koko päiväkodin toimintaan.</p>	
Avainsanat	psykomotoriikka, varhaiskasvatus, ryhmäytyminen, erityiskasvatus

Authors Title Number of Pages Date	Sofia Hartikka, Elina Rantakallio Supporting children's social skills and grouping using psychomotoric methods in a daycare 45 pages + 5 appendices Spring 2016
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Early Childhood Education
Instructors	Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer Saila Nevanen, Senior Lecturer
<p>The aim of this thesis was to support an integrated special group in their social skills and grouping using psychomotoric methods. Another aim of this thesis was to increase educators' knowledge of using psychomotoric methods in everyday life in day care with the integrated special group and possibly apply the methods even with the other groups in the day care center.</p> <p>The functional part of this thesis was put into practice in an integrated special group consisting of children aged between four and five in Helsinki metropolitan area. There were altogether seven activity sessions once a week. Every activity session lasted approximately 45 minutes.</p> <p>The theoretical frame of this thesis consists of early childhood education, psychomotoric theory, child as a social actor and special early childhood education in day care center. All of the exercises in our sessions were based on this theoretical framework.</p> <p>The effectivity of the sessions were evaluated based on participative observation and a questionnaire made for the group's educators. The conclusions were made based on the results that evaluated children's participation, their social interaction, the social relationships between the children and their grouping during the sessions.</p> <p>The conclusions in this thesis were that there was improvement and strengthening in children's social interaction during the sessions. Interaction between the children was more balanced towards the end. The strengthening of social relationships between children supported the grouping. Majority of the educators considered the psychomotoric exercises useful for this child group and they could use them also in the future. They also considered that the exercises could probably be used in the whole day care center.</p>	
Keywords	psychomotorics, early childhood education, grouping, special education

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Varhaiskasvatuksen nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät	4
	2.1 Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman laadintavelvoite	5
	2.2 Varhaiskasvatuksen tulevaisuus	6
3	Psykomotoriikka	7
4	Lapsi sosiaalisena toimijana	10
	4.1 Lapselle ominainen tapa toimia	11
	4.1.1 Leikkiminen	11
	4.1.2 Liikkuminen	12
	4.1.3 Tutkiminen	13
	4.1.4 Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen	13
	4.2 Lapsiryhmän ryhmäyttäminen	14
5	Erytyiskasvatus päiväkodissa	16
	5.1 Kehitysvammaisuus ja autismi	17
	5.2 Kommunikaatio	18
	5.3 Ohjauksen edellytykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä	19
6	Opinnäytetyön toteutus	21
	6.1 Toimintaympäristö	22
	6.2 Toimintakertojen rakenne	23
7	Toiminnan arviointimateriaalin kerääminen	28
	7.1 Havainnointi	28
	7.2 Palautelomake ja palautekeskustelu	30
8	Johtopäätökset toiminnan arviointimateriaalin pohjalta	33
	8.1 Johtopäätökset havainnoinnista	33
	8.2 Johtopäätökset palautelomakkeesta ja palautekeskustelusta	35
	8.3 Yhteenveto johtopäätöksistä	37
9	Pohdinta	39

Liitteet

Liite 1. Lupalappu vanhemmille

Liite 2. Palautelomake varhaiskasvattajille

Liite 3. Toimintakerrat

Liite 4. Toiminnassa käytetyt PCS-kuvat

Liite 5. Kunniakirja osallistumisesta

1 Johdanto

Opinnäytetyössämme tarkastelemme psykomotorisen toiminnan vaikutusta ryhmäytymiseen ja sosiaalisten suhteiden vahvistumiseen 4–5-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Toteutimme syksyn 2015 aikana seitsemän ohjattua, psykomotorisia harjoitteita sisältävää toimintakertaa erään pääkaupunkiseudun päiväkodin integroidussa erityisryhmässä.

Opinnäytetyömme tavoitteena ja kehittämistehtävänä oli psykomotoristen harjoitteiden avulla tukea päiväkodin integroidun erityisryhmän sosiaalisia suhteita ja ryhmäytymistä. Tarkastelemme ryhmäytymistä kontaktin ottamisen, vuorovaikutuksen laadun ja lasten välisten sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Tämän lisäksi tavoitteenamme oli saada psykomotoristen harjoitteiden avulla lisättyä kasvattajien tietoisuutta psykomotoriikan käyttämisestä lapsiryhmässä. Opinnäytetyömme tavoitteena oli myös luoda kyseiselle ryhmälle ja kenties koko päiväkodille mahdollisuus ottaa psykomotorinen toiminta osaksi päiväkodin arjen struktuuria. Kaikki edellä mainitut tavoitteet tukisivat entistäänkin paremmin lasten itsetuntoa, hyvinvointia ja oppimista sekä sosiaalisia suhteita.

Tarve opinnäytetyöhömme lähti yhteistyöpäiväkodistämme, joka toivoi opinnäytetyömme kautta saavansa tukea ryhmänsä lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin uuden toimintakauden käynnistyttyä, ja tukea tätä kautta ryhmäytymistä ja sosiaalisia suhteita. Oma mielenkiintomme kohdistui vahvasti psykomotoriikkaan, joten halusimme opinnäytetyössämme yhdistää lasten sosiaaliset suhteet, ryhmäytymisen sekä psykomotoriikan. Olemme molemmat työskennelleet aiemmin erityisryhmien parissa ja halusimme kehittää omaa ammatillisuuttamme kokonaisvaltaisessa asiakkaan huomioimisessa. Psykomotorisen toiminnan harjoittaminen integroidussa erityisryhmässä oli perusteltua, sillä sitä voidaan käyttää kaikkien lasten kanssa riippumatta siitä, onko lapsella erityistä tuen tarvetta. (Ahlstrand 2016.)

Psykomotoriikka voidaan määritellä monella eri tavalla. Yksi kattava määritelmä psykomotoriikasta on kokonaisvaltainen prosessi, jossa ihmisen keho ja motoriikka ovat

tiivissä yhteydessä hänen mielensä ja psyykeen kanssa. Ensisijainen tavoite psykomotorisessa toiminnassa on persoonallisuuden vakauttaminen liikuntakokemusten avulla. Psykomotorisella toiminnalla voidaan vahvistaa yksilön luottamista omiin kykyihinsä ja työstää motorisia taitoja. Psykomotorisella toiminnalla voidaan näin ratkaista ongelmia suhteessa lapsen elinympäristöön. (Zimmer 2011: 19.)

Psykomotoriikan näkökulman käyttäminen ja toteuttaminen liikunnassa on nykyään erityisen tärkeää. Oppimisvaikeudet, psyykkiset ja muut laaja-alaiset ongelmat lapsilla ja nuorilla ovat lisääntyneet. Tarvitaan ennaltaehkäiseviä ja kuntouttavia tukitoimia. On myös tärkeää, että tämänhetkisessä tieto-, media- ja kulutusyhteiskunnassa ihminen kykenee edelleen säilyttämään kosketuksen kehoonsa ja omaamaan stressinhallintakykyä. Renate Zimmerin (2011) teoksessa Psykomotoriikan käsikirja on esitetty monipuolisesti, kuinka psykomotoriikan lähtökohdasta toteutettu liikunta monipuolisesti tukee ja edistää lapsen kokonaiskehitystä ja toimintakykyä sekä terveyttä. (Koljonen 2011: 250–251.)

Tuimme päiväkotiryhmän sosiaalisia suhteita ryhmäyttämällä. Ryhmäyttämällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tavoitteellista, erilaisiin toiminnallisiin harjoitteisiin perustuvaa prosessia, jolloin tavoitteena on ryhmän turvallisuuden kasvattaminen (Aalto 2000: 69). Pääosassa on erityisesti lasten kokema psyykkisen turvallisuuden tunne, jolla tarkoitetaan yksilön tai ryhmän kokemusta siitä, että heidän persoonansa tunnistamiselle tai ilmaisemiselle ei ole uhkatekijöitä. Psyykkinen turvallisuus voidaan nähdä välineenä elämän taitojen oppimiseen. (Aalto 2000: 143.) Pyrimme kehittämään toiminnassamme käytetyistä psykomotorisista harjoitteista sellaisia, että ne tukisivat ryhmän turvallisuutta yhteisen tekemisen avulla. Osallistuimme itse prosessiin ohjaajina, ja ryhmän kasvattajat olivat myös mukana järjestämillämme toimintakerroilla. Halusimme vahvistaa turvallisuutta ja luottamusta myös varhaiskasvattajien ja lasten välillä.

Käytämme opinnäytetyössämme erityisesti varhaiskasvatukseen, lapsen sosiaalisuuteen, erityiskasvatukseen, psykomotoriikkaan sekä ryhmäytymiseen ja vuorovaikutukseen liittyvää teoriaa, sillä ne ovat kaikkien järjestämiemme toimintakertojen lähtökohtana.

Arvioimme toimintamme vaikuttavuutta osallistuvalla havainnoinnilla ja varhaiskasvattajille tehdyn palautelomakkeen vastauksia käyttäen. Havaintojen ja palautteen perusteella teemme johtopäätöksiä, jotka koskevat lasten osallistumista, lasten kontaktin ottamista muihin lapsiin, vuorovaikutuksen laatua, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja niiden kehittymistä sekä ryhmäytymistä.

2 Varhaiskasvatuksen nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatustoimintaa käytännössä. Se on myös tieteenala, joka tutkii varhaislapsuutta sekä lapsen kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatuksen voi määritellä suunnitelmallisena ja tavoitteellisena kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena lapsen eri elämänpiireissä ja erilaisissa toimintaympäristöissä. Varhaiskasvatus tavoittelee lapsen terveen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä. (Happo 2006: 25–26.)

Varhaiskasvatuksen hyödyistä ja vaikuttavuudesta on paljon tutkimustietoa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset hyötyvät varhaiskasvatuksesta muun muassa sosiaalisesti, kognitiivisesti ja emotionaalisesti. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on myös todettu olevan jopa nuoruusikään kantavia positiivisia vaikutuksia. (Kronqvist 2011: 15.) Varhaiskasvatuksella voidaan ehkäistä lasten oppimisvaikeuksia ja korjata jo ilmenneitä ongelmia hyvissä ajoin. Varhaiskasvatuksella voidaan myös vahvistaa sekä koulutuksellista, että yhteiskunnallista tasa-arvoa. (OAJ 2015.)

Lapsen kehitykseen on kehityspsykologisen tutkimuksen mukaan olemassa useampia suojelevia tekijöitä. Kehitystä suojelevat tekijät tukevat lasta ja lieventävät riskitekijöiden vaikutusta. Yksi suurimmista suojelevista tekijöistä on aikuinen, joka huomaa lapsen. Myönteinen asenne, lapselle tärkeiden asioiden huomioiminen, huumori ja lapsen aktiivinen kuunteleminen ovat myös lapsen kehitystä suojelevia tekijöitä. (Kronqvist 2011: 24–25.)

Varhaiskasvatuksen muutos voidaan nähdä yhteiskunnallisesti hyvin merkittävänä ja suurta osaa ihmisistä koskevana muutoksena, sillä vuonna 2014 jopa 230 000 lasta hoidettiin joko yksityisen hoidon tuella tai kunnallisessa päivähoidossa. Kokopäivähoidossa päiväkodeissa lapsista oli yli puolet. 76 prosenttia päivähoidossa olleista lapsista hoidettiin kuntien kustantamissa päiväkodeissa, kun taas 17 300 lasta oli joko yksityisessä päiväkodissa tai Kelan yksityisen hoidon tuella palkkaaman hoitajan hoidettavana. (THL 2015.)

Tällä hetkellä varhaiskasvatus on murroksessa. Yksi suurimmista muutoksista liittyy varhaiskasvatusta koskevaan lainsäädäntöön. Entinen päivähoitolaki muuttuu varhaiskasvatuslaiksi, jonka ensimmäinen osa astui voimaan 1.8.2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Ensimmäisen vaiheen muutokset koskevat muun muassa lapsen oikeutta var-

haiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen määrittelyä, ryhmäkoon säätämistä, varhaiskasvatusympäristöä ja toimintavälineitä, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintavoitetta, opetushallituksen muuttumista varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastoksi sekä yhteistyövelvoitetta. (Karlsson – Timo – Korpisalo 2015.) Tulevaisuuden muutokset, ja erityisesti ryhmäkoon muutos lapsiryhmässä, tekevät entistäkin tärkeämmäksi lasten sosiaalisten suhteiden vahvistamisen ja lasten itsetunnon tukemisen.

2.1 Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman laadintavoite

Huomioimalla lapsen yksilölliset ominaisuudet on myös mahdollista luoda koko lapsiryhmälle sopivaa, lapsen hyvinvointia ja sosiaalisia suhteita vahvistavaa toimintaa. Sen lisäksi, että laki lasten päivähoidosta muuttuu varhaiskasvatuslaiksi, ja *varhaiskasvatus*-käsite korvaa *päivähoidon*, varhaiskasvatus on uudessa laissa määritelty tarkemmin. Se nähdään jokaiselle lapselle kuuluvana oikeutena, ja sille asetetaan laissa selkeät tavoitteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Varhaiskasvatuslaissa taataan jokaiselle lapselle subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. Subjektiivisella oikeudella tarkoitetaan tavoitteellista ja suunniteltua kokonaisuutta, jossa yhdistyvät hoito, opetus ja kasvatus. Toimintaa järjestettäessä korostetaan lapsen etua sekä vahvistetaan lapsen ja vanhemman osallisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Opetushallitus on parhaillaan uudistamassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Kunnat tulevat saamaan uudet perusteet normina vuonna 2017, johon saakka edelliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaisu on voimassa (THL 2015). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja ohjaa kaikkea yhteiskunnan järjestämää varhaiskasvatusta. Jokaisella kunnalla on myös omat varhaiskasvatuksen linjauksensa, joissa määritellään esimerkiksi mitä alueellisia ja yksikkökohtaisia suunnitelmia tehdään ja vahvistetaan. Myös suunnitelmien toteutumista tarkastetaan. (THL 2015.) Varhaiskasvatuksen perusteet määrittelevät tekemään jokaiselle lapselle myös oman henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (THL 2015). Henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman avulla lapsen varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa tukien lapsen hyvinvointia, oppimista ja kehitystä. Lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan sekä tavoitteet, että toimenpiteet, joilla tavoitteisiin päästään. Lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia voidaan ryhtyä laatimaan normina Opetushallituksen hyväksytyä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistuminen on ajoitettu lokakuulle 2016.

Henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia aletaan laatia viimeistään 1.8.2017. (Karlsson - Timo - Korpisalo 2015.)

2.2 Varhaiskasvatuksen tulevaisuus

28.12.2012 annetussa Valtioneuvoston asetuksessa on säädetty varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta (Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta 1032/2012). Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan tehtävänä on edistää ja tukea varhaiskasvatuksen kehittämistä myös tulevaisuudessa. Neuvottelukunnan jäsenet ovat kunnan, järjestöjen sekä hallinnon, tutkimuksen ja koulutuksen edustajia. Varhaiskasvatuksen laadun edistämiseksi ja kehittämiseksi varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on laatinut painopistealueet. Nämä viisi painopistealueiden teemaa ovat: laatu, henkilöstön osaaminen, pedagogiikka, ohjaus sekä palvelujärjestelmä ja tutkimus. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan linjausten tavoitteena on saada varhaiskasvatuksen eri toimijatahot työhön entistä laadukkaamman varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015: 19.) Tulevaisuudessa onkin tärkeää ottaa huomioon erilaisia keinoja lapsiryhmän sosiaalisten suhteiden vahvistamiseksi. Esimerkiksi psykomotoriikka antaa sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen hyvän lähestymistavan.

Varhaiskasvatuksessa eletään monelta osin tulevaisuuteen suuntaavaa aikaa. Myös Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metro Helsingissä pyrkii vahvistamaan eri varhaiskasvatuksen toimintayksiköiden työtä lasten hyväksi muun muassa erilaisilla kehittämistöillä, joita toteutetaan vuosina 2014–2016. VKK-Metro on nostanut esille muuttaman kysymyksen, jotka liittyvät tulevaisuuden varhaiskasvatukseen. Heitä kiinnostaa esimerkiksi lisääntykö varhaiskasvatuksessa normiohjaus valtakunnallisella tasolla, vai ovatko varhaiskasvatussuunnitelman perusteet enemmänkin raamina mahdollistaen myös paikalliset sovellukset varhaiskasvatussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö kysyy myös, säilyttääkö varhaiskasvatus uuden lakimuutoksen myötä oman erityislaatunsa vai kehitetäänkö sitä esimerkiksi erilaisten oppisisältöjen kautta. Lainsäädännön mahdollisesti mukanaan tuomat hoitoaikajoukot voivat luoda haasteita lasten vertaissuhteiden ja ryhmäytymisen muodostumiselle. Näiden lisäksi tulevaisuuden haasteena nähdään myös pätevän henkilökunnan saaminen. Tulevaisuuden ennakkoinnilla voidaan turvata lapselle johdonmukainen kasvu, kehitys ja oppiminen. (VKK-Metro 2015.)

3 Psykomotoriikka

Psykomotoriikan juuret ovat 1800-luvun lopussa, jolloin tutkittiin mielen ja kehon vaikutuksia toisiinsa. Psykomotoriikan voidaan kuitenkin nähdä saaneen varsinaisen alkunsa Saksassa vuonna 1955, kun E.J. Kiphard huomasi lasten ja nuorten psykiatrisessa sairaalassa työskennellessään liikunnalla olevan myönteisiä ja terapeuttisia vaikutuksia potilaiden psyykkisiin toimintoihin. (Zimmer 2011: 16) Ensimmäinen psykomotoriikkaa käsittelevä kirja ilmestyi suomen kielellä vuonna 1976 (Pietilä 2000). Psykomotoriikan teoriaan ja käytäntöön ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen psykologia, sosiologia, lääketiede, kasvatustiede, erityispedagogiikka ja liikuntatiede. Saksassa psykomotoriikan rinnalle on tullut käsite motologia, joka tarkoittaa liikunnan psykologiaa. Myös sensomotoriikkaa on käytetty psykomotoriikan alakäsitteenä tai osa-alueena. (Koljonen 2000: 17–18.)

Psykomotoriikka tarkastelee ihmistä kokonaisvaltaisesti hänen fysiikkansa ja psyykeen yhtymäkohdat huomioiden. Se kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen, joka tapahtuu liikumisen, havaintokykyjen, käyttäytymisen ja minän kokemisen välillä. Tavoitteeksi tulee "lapsen persoonallisuuden kasvu, jossa liikkuminen on keskeisenä välittäjänä". (Zimmer 2011: 20.) Pietilän mukaan psykomotoriikka tieteellisenä alueena pyrkii selvittämään sensoristen kokemusten ja keskeisten psyykkisten ja toiminnallisten prosessien suhteita toisiinsa, sekä näiden prosessien merkitystä oppimiseen, kehittymiseen, kasvattamiseen, personoitumiseen ja sosiaalistumiseen (Pietilä 2000: 38).

Haastattelimme opinnäytetyötämme varten Anita Ahlstrandia, joka on Euroopan Psykomotoriikka Foorumin Koulutuskomission jäsen sekä erityispedagogiikkaan, soveltavaan liikuntaan ja psykomotoriikkaan erikoistunut liikunta- ja terveystiedon maisteri. Ahlstrandin mukaan psykomotoriikka on tapa ajatella ja kohdata ihminen. Kyse on ennen kaikkea lähestymistavasta. Psykomotorinen toiminta on läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa. Liikkeen ja kehon kautta rakennetaan suhdetta itseen ja toiseen ihmiseen. (Ahlstrand 2016.) Ahlstrandin mukaan psykomotoriikan perusajatuksia ovat kehon ja mielen tiivis yhteys, kokonaisvaltaisuus, voimavarakeskeisyys, kohtaamisen sensitiivisyys ja kanssakulkemisen taito. Yksi tärkeä perusajatus on myös se, että prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. (Ahlstrand 2016.)

Pietilän mukaan psykomotorisessa kuntoutuksessa on useampi perusajatus, jotka sopivat myös opinnäytetyössämme toteutettuun psykomotoriseen toimintaan. Pietilä nimeää

yhdeksi perusajatuksiksi leikin pedagogiikan. Leikki on lapsen kanssa tärkein toimintakeino ja sisältö ja sen avulla lasta on helpointa lähestyä. Toinen perusajatus on lapsen toimintakykyiseksi saaminen. Toimintakykyisyys on psykomotoriikassa keskeinen elementti. Olennaista psykomotorisessa kuntoutuksessa on myös lapsen omien tarpeiden huomioiminen. Lapselle annetaan vapaa valinta joko osallistua toimintaan tai olla passiivinen. Psykomotorisessa kuntoutuksessa huomioidaan lapsen positiiviset puolet, negatiivisia puolia ei huomioida. Psykomotoriikka perustuu myös ryhmän auttavaan vaikutukseen, vaikka jokaisen lapsen yksilölliset ratkaisut huomioidaankin. Psykomotorisessa kuntoutuksessa arvioidaan jokaisen lapsen kehitystilanteen kannalta, mitä materiaaleja ja millaisia välineitä toiminnassa on sopivaa käyttää. (Pietilä 2000: 42–43.) Nämä kaikki perusajatus otimme huomioon suunnitellessamme ja toteuttaessamme psykomotorisia harjoitteita sisältävää toimintaa lapsiryhmässä.

Psykomotoriikka koostuu Zimmerin mukaan kolmesta osa-alueesta: kehokokemuksista ja minän kokemuksista, materiaalikokemuksista ja sosiaalisista kokemuksista (Zimmer 2011: 20–21). Toimintatuokioissamme huomioitiin kaikki nämä kolme tekijää mahdollisimman tasapuolisesti. Toimintatuokioiden perustuivat lapselle ominaiseen tapaan toimia eli leikkiin (Zimmer 2011: 75). Leikin avulla lapsi voi kehittää suhdettaan muihin lapsiin, harjoitella vuorovaikutusta sekä omien tavoitteiden asettelua (Helenius – Korhonen 2011: 69).

Psykomotoriikan huomioiminen jatkuvasti teknillistyvässä yhteiskunnassamme on tullut entistäkin ajankohtaisemmaksi muun muassa siksi, että aistien monipuolisen ja kokonaisvaltaisen käyttämisen puute saattaa vaikuttaa lapsen kokonaiskehitykseen haitallisesti (Koljonen 2000: 1). Ahosen mukaan lasten ei-kielellisistä, motorisista ja sosiaalisista taidoista tehtyjen tutkimusten perusteella kokonaisvaltaisen lähestymistavan käyttäminen tutkimuksessa on perusteltua (Ahonen 1990: 69). Psykomotoriikan tutkimisesta on kuitenkin hyvin vähän aiempia tutkimuksia, koska usein vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa ja psykomotoriikka näyttäytyy hyvin monitasoisesti (Koljonen 2000: 30).

Psykomotoriikka on hyvä väline lapsen kehitystä suojelevien tekijöiden huomioimisessa. Zimmerin mukaan psykomotorinen näkökulma edistää parhailaan lasten omatoimisuutta ja inspiroi omaehtoiseen toimintaan tärkeiden ryhmäkokemusten avulla. Psykomotorisen toiminnan avulla voidaan mahdollistaa lapsen oman toimintakompetenssin laajeneminen ja parantaa ryhmän keskinäistä kommunikointia. (Zimmer 2011: 20.) Jo osallistuminen

voi olla sivuun jääneelle lapselle suuri elämys, joka rohkaisee häntä kokeilemaan liikunnallisia ja sosiaalisia kykyjään. Onnistumiset lisäävät lapsen myönteistä minäkäsitystä ja hyväksyvä, kilpailusta vapaa ilmapiiri sekä positiivinen palaute ohjaajilta ja toisilta lapsilta kannustaa lasta jatkamaan ponnisteluaan. (Pietilä 2000: 41.)

Psykomotorinen toiminta opinnäytetyössämme on hyvin perusteltua. Psykomotorisesta toiminnasta on Ahlstrandin mukaan hyötyä kaikille. Lapselle psykomotorinen toiminta antaa paljon. Se madaltaa osallistumiskynnystä, motivoi lasta, kehittää oman toiminnan ohjausta, kehittää empatiakykyä ja luovuutta sekä kehittää lapsen sosiaalista pätevyyttä. Lapsi saa toiminnasta pystyvyyden kokemuksia, on aktiivisena toimijana ja saa onnistumisen elämyksiä. Psykomotorinen toiminta kehittää myös neuvottelutaitoja, tunteiden säätelyä, pettymysten sietoa ja erilaisuuden sietämistä. (Ahlstrand 2016.)

Psykomotorisesta toiminnasta on hyötyä myös ohjaavalle aikuiselle. Se tukee kasvattajan jaksamista arjessa. Ahlstrandin mukaan ohjauksen ”lankoja” voi höllentää, koska ohjaaja ei voi kontrolloida täysin muuttuvia tilanteita. Psykomotorinen toiminta kehittää näin aikuisen epävarmuuden sietokykyä, mukavuusalueelta poistumista, rohkeutta heittäytyä ja hetkessä olemista. Se kasvattaa myös herkkyyttä reagoida lapsen tarpeisiin. Aikuinen oppii antamaan lapsille tilaa ja vastuuta. Psykomotoriikka helpottaa aikuista tarkkailemaan tilannetta erilaisesta näkökulmasta ja havainnoimaan lasta. Psykomotorisen toiminnan myötä kasvattajan ymmärrys siitä, että kaikkien ei tarvitse tehdä asioita samalla tavalla, kasvaa. Lasta ei voida koskaan motivoida pakottamalla, siksi toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen. (Ahlstrand 2016.)

4 Lapsi sosiaalisena toimijana

Jo syntyessään pieni lapsi on suuntautunut sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myös vanhempien toiminta nähdään tutkimusten mukaan joltakin osin biologisesti virittyneenä. Lapsen oppimisen kannalta tehokkaana nähdään esimerkiksi etäisyys lapsen kasvoista, jolla vanhemmat kohtaavat lapsen, puheen ja ilmeiden yksinkertaisuus, sekä hidas tempo ja toistuvuus. Näillä toiminnoilla vanhempi edesauttaa kiintymyssuhteen ja varhaisen kommunikaation muodostumista. (Lyytinen – Eklund – Laakso 2000: 59.) Sinkkosen ja Kallandin mukaan psykiatri John Bowlbyn (1988) kiintymyssuhdeteoria korostaa äidin ja lapsen välisen suhteen toimivuutta tai toistuvien ja pitkien erokokemusten vaikutusta lapseen. Sillä pyritään ymmärtämään varhaisten ihmissuhteiden vaikutusta lapsen myöhempään kehitykseen ja sosiaalisiin suhteisiin, kuten esimerkiksi päiväkodin ja koulun ihmissuhteisiin, sekä vanhemmuuteen ja parisuhteeseen. Kiintymyssuhdeteorian avulla voidaan tutkia muun muassa sitä millä tavoin ihmiset hakeutuvat toistensa läheisyyteen ja hakevat toisistaan turvaa, sekä millaisia oletuksia ihmisillä on esimerkiksi toisista ihmisistä ja vuorovaikutussuhteistaan. (Sinkkonen – Kalland 2001: 7–8.)

Johdonmukainen ja lapsen viesteihin sensitiivisesti vastaava vanhempi tukee lasta tunnistamaan myös omia tarpeitaan ja tunnetilojaan. Näin lapselle viestittyy, että on hyväksyttävää näyttää tunteitaan ja kokemuksiaan toisille ihmisille. (Lyytinen ym. 2000: 61.) Lapsen tarpeiden tunnistaminen ja niiden kunnioittaminen on merkityksellistä myös kiintymyssuhdeteoriassa. Sinkkosen ja Kallandin mukaan Bowlbyn teoksessa (1988) nähdään tärkeänä, että lapsella on pysyviä ihmissuhteita. Niiden puuttuminen tai katkokset ihmissuhteissa voivat olla pienen lapsen kehityksen riskitekijöitä. (Sinkkonen – Kalland 2001: 8.) Joissakin tutkimuksissa on myös todettu turvallisen kiintymyssuhteen vanhempaan ennakoivan lapsen myöhempiä vuorovaikutustaitoja (Poikkeus 2000: 136).

Hautamäki kirjoittaa, että Vygotskyn (1978) mukaan lapsi kehittyy yksilöksi vasta siinä kulttuurissa, jossa hän elää, ja kasvaa siinä yhteiskunnan jäseneksi. (Hautamäki 2001: 19). Ikätovereilla on merkittävä osuus sosiaalisten taitojen kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta, koska vuorovaikutuksessa motivaatio kasvaa ja oppiminen tuntuu mielekkäämmältä (Viitala 2000: 27). Jokapäiväinen kanssakäyminen ja yhteiselämä muiden ihmisten kanssa ovat ratkaisevassa asemassa sosiaalisen oppimisen näkökulmasta. Tärkein ikävaihe sosiaalisten käyttäytymismuotojen kehityksessä ovat ikävuodet 3–6. Monet tässä ikävaiheessa opitut käyttäytymismallit säilyvät koko elämän. Jotta lapset

kasvaisivat osaksi sosiaalista yhteisöä, he tarvitsevat siihen toisia lapsia. (Zimmer 2002: 26.)

Turvallinen ilmapiiri ja leikkiympäristö ryhmässä ovat kaiken lähtökohtana, koska leikkiin uppoutuminen onnistuu vain jos lapset kokevat olonsa turvalliseksi. Lasten on mahdollista lähteä tutkimaan ja toimimaan luottavaisin mielin, kun aikuinen on saatavilla sekä fyysisesti että psyykkisesti. Aikuisen läsnäolo edesauttaa sitä, että lapsi uskaltaa uppoutua leikkiin toisten kanssa. (Kalliala 2011: 50–51.) Liikkumalla ja leikkimällä omaksuttavia sosiaalisen toiminnan perusvalmiuksia ovat Zimmerin mukaan sosiaalinen herkkyys, sääntöjen ymmärtäminen, kyky luoda kontakteja ja olla yhteistyössä, turhautumisen sietokyky, sekä suvaitsevaisuus ja huomioonottaminen. (Zimmer 2002: 28.)

4.1 Lapselle ominainen tapa toimia

Lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Lapsi ilmentää parhaiten ajatteluaan ja tunteitaan toimiessaan itselleen mielekkäällä tavalla. Parhaan pohjan kasvattajat ja vanhemmat luovat ymmärtämällä lasta ja hänen vahvuuksiaan. Tällä luodaan pohja myös lapsen tuelle ja sen toteuttamiselle. (THL 2006.) Kokeilun, yrityksen ja erehdyksen kautta lapselle syntyy uusia oivalluksia esimerkiksi mielekkäistä toimintatavoista sekä erilaisista toiminnallisista ratkaisuista. (Pönnkö – Sääkslahti 2011: 143.)

Koska toteutimme opinnäytetyömme integroidussa erityisryhmässä, meidän tuli huomioida myös erityistä tukea tarvitseville lapsille ominainen tapa toimia. Tämä voi poiketa kehitykseltään normaalitasoisen lapsen toimintatavoista. Näitä huomioita olemme käsitelleet tarkemmin kohdassa ”Erityiskasvatus päiväkodissa”.

4.1.1 Leikkiminen

Lapselle leikki on ominainen tapa omaksua tietoa ja tarkastella ympäröivää maailmaa. Leikki toimii itseilmaisun välineenä. Leikin avulla lapsi luo ystävyysuhteita muihin, ottaa kontaktia, sekä rakentaa omaa sisäistä maailmaansa. Siinä kehittyy niin luova ajattelu, kuin ongelmanratkaisukin. Leikit vaihtelevat eri iässä, ja myös leikin tarkoitus muuttuu. (Helenius – Lummelahki 2013: 14.)

Jokaisella kehitysvaiheella on lapsuudessa oma merkityksensä, eikä kehitys ole etene- mistä vain tiettyä tavoitetta kohden. Lapsi oppii uutta toimimalla ja tekemällä. Leikkimi- nen on pienen lapsen luontaisin oppimisen muoto. Kehitys ja oppiminen ovat sosiokult- tuurisesti kietoutuneita toisiinsa, koska oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Jokaisen lap- sen kehityksen ja oppimisen kulku on ainutlaatuinen. Leikin on havaittu edistävän mo- nilta osin niitä valmiuksia, joita tarvitaan myöhemmin myös koulun käynnissä. (Kron- qkvist 2011: 16–21.)

Leikki on perusluonteeltaan sosiaalista, vaikka lapset voivatkin leikkiä myös yksin. Leikin edellytykset päiväkodissa on varmistettava, sillä leikki on olennaista sisältöä lapsen elä- mässä. Leikki voi olla lasten välistä vuorovaikutusta, mutta se sopii myös lapsen ja ai- kuisen välisen vuorovaikutuksen sisällöksi. Vertaisryhmässä lapset elävät onnellisina, oppivina ja osaavina. (Kalliala 2011: 36–39.) Leikeillä lapsi voidaan saada vapaaehtoi- sesti keskittymään, säätelmään voimaa ja nopeutta suorituksessaan, onnistumaan, ko- kemaan voimantunnetta, käyttämään puhetta, keskittymään useampaan asiaan yhtä ai- kaa ja harjoittamaan motoriikkaansa (Pietilä 2000: 43).

4.1.2 Liikkuminen

Liikkeen kautta pieni lapsi tutustuu oman kehonsa rajoihin ja hänen näkemyksensä it- sestään, voimastaan ja koostaan vahvistuu. Kun lapsi liikkuu, hän muun muassa kokee iloa, ajattelee, oppii uutta ja ilmaisee tunteitaan. (THL 2006.) Lasta ei tule pakottaa tai painostaa osallistumaan liikuntaleikkeihin, sillä lapsella on usein syynsä kieltäytyä osal- listumasta. Lapsen minän kehitykselle on erityisen tärkeää, että lapsi itse kokee olevansa valmis. (Zimmer 2002: 26.)

Liikuntakasvatuksella pyritään tukemaan lapsen suotuisaa kehitystä, sekä tuetaan lasta muodostamaan myönteinen suhde omaan kehoonsa (Pönkkö – Sääkslahti 2011: 139). 3–4-vuotiaana kehon hahmotus etenee siten, että se luo edellytyksiä itsenäiselle pukeu- tumiselle ja peseytymiselle. Tällöin myös erilaisiin ympäristöihin tutustuminen, sekä eri- laisilla välineillä liikkuminen on erityisen tärkeää. 5–6-vuotiaiden lasten tulisi tunnistaa kaula, olkapäät, lantio, polvet, reidet, kantapäät sekä jalkapohjat, sekä kyetä tahdonalai- sesti liikuttamaan näitä. Koska myös motoriset perustaidot vahvistuvat, on lapsen mah- dollista opetella eri liikuntamuotoja, kuten luistelua, uimista ja pyöräilyä. Karkeamotoris- ten taitojen harjoittelu on tässä ikävaiheessa erityisen tärkeää, jotta edellytyksiä syntyisi myös hienomotoristen taitojen oppimiseen. (Pönkkö – Sääkslahti 2011: 139.)

Liikunnassa kasvattaja voi hyvin hyödyntää erilaisia leikkejä, kuten pelejä ja liikuntaleikkejä, sääntö- ja roolileikkejä, rakenteluleikkejä mutta myös lasten omaehtoisia leikkejä. Kasvattajan tulee rohkaista lasta yrittämään itsenäisesti. (Pönkkö – Sääkslahti 2011: 143.) Lapsi kokee liikuntaleikeissä tasapainon, ja hän harjoittaa taktiilista sekä kinesteettistä havaintokykyään tiedostamatta. Ohjaajan vastuulla on tehdä valinta siitä, mitä välineitä hän käyttää lasten kanssa toimiessaan, mitä leikkejä hän ehdottaa itse, sekä minäkalaisiin lasten ehdotuksiin hän tarttuu. Lapsen oma aktiivisuus toiminnassa korostuu. Näille seikoille myös psykomotorinen kasvatus perustuu. (Zimmer 2002: 56.)

4.1.3 Tutkiminen

Lapsen tutkimisessa ja tiedonhalussa korostuu muun muassa minä itse, sekä muut ihmiset eli sosiaalinen ympäristö. Lapsi pyrkii ennen kaikkea hahmottamaan ja ymmärtämään maailmaa, jotta oppisi toimimaan siinä merkityksellisellä ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkiminen sekä havainnoiminen ilmenevät lapsen leikeissä monin tavoin. Esimerkiksi rakenteluleikeissä lapsi sekä liikkuu että kommunikoi tutkien rakennusmateriaaleja ja tapoja jäljitellä näkemäänsä. Tutkimalla opittua aineistoa lapsi hyödyntää myös kaikkeen tulevaan toimintaansa. Tutkimalla voidaan ratkaista ongelmia, jotka liittyvät esimerkiksi muotoihin, mittoihin ja lukumääriin. (Turja 2011:179.)

Tutkimalla opitut kokemukset vahvistavat lapsen oppimisen iloa. Lapselle on luontaista ihmetellä ja jäsentää maailmaa tutkimalla ja hän saa näin myös kokea osallisuutta ympäröivään maailmaan. (THL 2006)

4.1.4 Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen

Mielikuvitusmaailmassa lapselle kaikki on mahdollista ja leikisti totta. Tanssista, draamasta, musiikista, kädentaidoista, kirjallisuudesta ja taiteesta lapsi voi saada monipuolisesti merkityksellisiä kokemuksia. Myös monissa edellä mainituista korostuu kielen merkitys, vaikka taiteellinen kokeminen voikin olla myös sanatonta. (THL 2006.)

Aikuisella on suuri määrä kokemuksia ja tietoa kerättyinä ympäristöstä ja maailmasta. Näiden pohjalta hänelle on muodostunut myös tiettyjä ennako-oletuksia. Lapsi sen sijaan kokee maailman uudemmassa näkökulmasta kuin aikuinen, ja sen vuoksi uusilla

aistihavainnoilla on hänelle suurempi merkitys. Lapsen voidaan sanoa asennoituvan maailmaan jo lähtökohtaisesti esteettisesti. Maailma otetaan vastaan aistein tutkimalla. Vuorovaikutus, joka perustuu lapsen tapaan olla suhteessa ympäristöönsä ja muihin ihmisiin voi pohjautua taiteelliseen toimintaan. Oman sisäisen maailman ja kokemusten jakaminen on yksi taiteellisen toiminnan tärkeimmistä tehtävistä. (Pääjoki 2011: 111–112.)

4.2 Lapsiryhmän ryhmäyttäminen

Opinnäytetyömme ensisijainen tavoite oli tukea lapsiryhmän, jossa toteutimme opinnäytetyötämme, välisiä sosiaalisia suhteita ja vahvistaa turvallisuuden tunnetta psykomotoristen toiminnallisten harjoitteiden avulla. Psykomotorista toimintaa käytettiin opinnäytetyössämme ryhmäyttämisen keinona. Ryhmäyttämällä tarkoitetaan Aallon mukaan prosessia, johon liittyy olennaisesti turvallisuuden kokemus. Aalto kertoo teoksessaan erityisesti aikuisten ryhmäkäyttäytymisestä työelämässä, mutta katsomme, että tietty osa Aallon ryhmäyttämisen teoriasta sopii myös lapsiryhmään. Turvallisuutta ryhmän sisällä pyritään kasvattamaan erilaisilla toiminnallisilla tehtävillä. Ryhmän turvallisuutta kuvastaa muun muassa muiden ryhmän jäsenten suhtautuminen toisten ilmaistessa itseään. Ohjaajan onkin tärkeää seurata mitä minuuden ulottuvuuksia ryhmäläiset uskaltavat tuoda itsestään esille. (Aalto 2000: 71.)

Halusimme toiminnallisilla harjoitteilla tukea lapsiryhmän ryhmäytymistä monilta osin. Sen lisäksi, että pidimme tärkeänä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistumista ja turvallisuuden kokemusta, halusimme myös vahvistaa sidettä aikuisten ja lasten välillä. Tämän vuoksi valitsimme harjoitteet niin, että aikuiset pystyivät halutessaan osallistumaan niihin, tai avustaa lapsia harjoitteiden suorittamisessa. Ennen kaikkea halusimme edistää siis koko kyseisen päiväkotiryhmän ryhmäytymistä.

Ryhmän toimintaan vaikuttaa muun muassa ympäristö sekä ihmiset erilaisine persoonallisuuksineen ja kykyineen. Jäsenten keskinäinen riippuvuus synnyttää ryhmätoiminnassa uusia ilmiöitä. Ryhmätoiminnassa merkityksellisiä ovat roolit, status, viestintä, normit, sekä koheesio, joka ilmaisee ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuutta. Ryhmän tuottavuuden ja yksilöiden tyytyväisyyden avulla voidaan mitata toiminnan tuloksia. Yleisesti ryhmässä hyväksytyä tapaa käyttäytyä, ajatella tai tuntea kutsutaan normiksi. Normin uskotaan määräävän miten on suotavaa toimia ja mikä on oikein. Normien tarkoituksena on auttaa ryhmää saavuttamaan tavoitteensa. (Ahokas 2011: 188.)

Kaverisuhteisiin vaikuttavat yksilön käyttäytymisen lisäksi esimerkiksi ryhmässä vallitsevat stereotyyppit ja ennakkoluulot. Lapset saattavat tulkita negatiivisen käyttäytymisen johtuvaksi jonkun pysyvistä ominaisuuksista, jos kyseessä on esimerkiksi sellainen lapsi, josta he eivät pidä. Lapset myös muistavat epätoivotun henkilön käytöksestä enemmän negatiivisia kuin positiivisia tekoja. Yksilön sosiaalisuus näyttää olevan temperamenttiin sidoksissa oleva ominaisuus. Sosiaaliset lapset muodostavat toimivia vuorovaikutussuhteita, mutta suhde eri yksilöihin on aina jossakin määrin erilainen johtuen molempien kehityksellisestä tasosta ja ominaisuuksista. (Poikkeus 2000: 134–136.) Opinnäytetyömme toiminnassa huomioimmekin jokaisen lapsen positiivisten ominaisuuksien näkyväksi tekemisen ryhmän muille lapsille. Halusimme toiminnallamme osoittaa, että jokainen lapsi hyväksytään ja on arvokas juuri sellaisena kuin on.

Aallon mukaan ryhmäytymisprosessissa voidaan tunnistaa erilaisia turvallisuuden asteita. Jos reaktiot ovat esimerkiksi mitätöiviä tai vähätteleviä, ryhmän turvallisuus ei ole vielä kovin suuri. Ryhmän turvallisuus on verrannollinen siihen, missä määrin kyetään antamaan tilaa toisille ilmaista itseään. Myös elekielen avulla ihminen ilmaisee omaa turvallisuuttaan. Esimerkiksi ilmeet, eleet ja asennot kertovat siitä, onko ihminen varautunut vai kokeeko hän olonsa turvalliseksi. Lisäksi ihmisten sijoittuminen fyysisesti suhteessa toisiinsa kertoo turvallisuudesta ryhmän sisällä. Turvallisuuden kokemuksen vahvistuminen tuo mukanaan myös naurua. (Aalto 2000: 72–73.)

Ahlstrandin mukaan psykomotorisia harjoitteita voidaan käyttää ryhmäytymisen tukena kaikkien lasten kanssa. Harjoitteiden aikana sosiaalisuus on koko ajan läsnä jollakin tasolla. Psykomotoristen toimintojen avulla ryhmässä voidaan harjoittaa esimerkiksi tunteiden säätelyä, kykyä tulkita toisten tunteita ja konfliktien ratkaisemista. Psykomotoristen harjoitteiden avulla harjaantuu kyky tulkita sosiaalisia tilanteita ja reagoida niihin. Hän korostaa myös, että psykomotorisessa toiminnassa itse prosessi on tärkeämpi, kuin lopputulos. (Ahlstrand 2016.)

5 Erityiskasvatus päiväkodissa

Ihmisen kehitys on pitkä ja monimuotoinen prosessi ja kasvavaan persoonallisuuteen vaikuttavat perinnölliset, psykologiset ja ympäristötekijät. Jos ihmisellä on vaikeuksia joko psyykkisellä tai fyysisellä alueella, ne voivat heijastua myös toiselle alueelle. Lapsen kehitykselle on tärkeää, että fyysinen ja psyykinen kehitys ovat vastavuoroisia. Kun lapsi oppii motorisen taidon, on ympäristöltä saama palaute myös tärkeää. Se edistää kokonaisvaltaista kehitystä. Fyysiset vammat tai pitkäaikaissairaudet voivat tehdä lapsen itsenäistymiskehityksestä monimutkaisempaa ja tällöin myönteiset itsekokemukset voivat myös jäädä vähäisemmiksi kuin muilla. (Svartsjö 1996: 22–23.)

Erityispedagogiikassa kiinnitetään paljon huomiota vammaisiin liittyvään ihmiskäsitykseen. Vammaisille suunnitellut palvelut pohjautuvat vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen sekä vammaisiin kohdistuviin asenteisiin. Erityiskasvatuksen päämäärien muotoutumiseen vaikuttaa vallitseva ihmiskäsitys. Tällä hetkellä yhteiskunnassamme erityiskasvatuksen päämääränä on auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisin keinoin kehittymään sen mukaan, kuinka paljon hänellä on kehityksellisiä resursseja. Erityiskasvatuksessa lapsen poikkeavuus ja erityispiirteet ovat lähtökohtana kasvatukselle. (Ahvenainen – Ikonen – Koro 2001: 15–18.)

Erityiskasvatukseen liittyen käydään paljon keskustelua lapsen integraatiosta ja inklusiosta. Integroivassa eli yhdistävässä tavassa pyritään sijoittamaan tuen tarpeessa oleva lapsi integroituihin ryhmiin eli muiden ikäistensä joukkoon. Integraatiossa voidaan nähdä olevan eri asteita. Näitä ovat toiminnan yhteensovittaminen, sosiaalisten kontaktien mahdollistaminen ja lisääminen, fyysinen läheisyys ja yhteiskuntaan sopeuttaminen. Inklusiivinen näkemys pohjautuu integraatioajatteluun, mutta inklusiivisen ajattelun mukaan lasta ei sijoiteta tiettyyn paikkaan, vaan lapsi menee siihen päiväkotipaikkaan, joka on lasta lähinnä, ja tuki viedään lapsen luo. (Heinämäki 2004: 13–15.)

Eritystä hoitoa sekä kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskasvatus voidaan järjestää päivähoidossa siten, että se toteutetaan erityisryhmässä, integroidussa erityisryhmässä, tavallisessa päiväkotiryhmässä tai perhepäivähoidossa. Jos arvioidaan, ettei lapsi saa riittävästi tavallisessa päiväkotiryhmässä hänen tarvitsemiaan erityispalveluita, voidaan suositella integroitua erityisryhmää. Jos hänen tarpeensa vaativat kuitenkin vieläkin yksilöllisempää erityistä kasvatusta ja hoitoa, voidaan harkita erityisryhmää. Näihin molempiin sijoituksiin tarvitaan vanhemman tai huoltajan suostumus. (Viitala 2000: 13.)

5.1 Kehitysvammaisuus ja autismi

Päiväkodissa, jossa toteutimme opinnäytetyömme, noin puolella oman ryhmämme lapsista oli kehitysvamma tai heillä oli autistinen oireyhtymä. Oli tärkeää opinnäytetyömme toiminnan ohjauksen kannalta, että ymmärsimme, mistä kehitysvammaisuudessa ja autismissa on kyse, ja kuinka ne vaikuttavat toiminnan suunnitteluun ja sujuvuuteen. Kehitysvammaisuus ja autismi määritellään molemmat tiettyjen käyttäytymispiirteiden perusteella ja niillä on neurologinen pohja (Launonen 2010: 89).

Kehitysvammaisuuden määrittely ei ole yksinkertaista, mutta Suomessa voimassa olevan kehitysvammalain mukaan kehitysvammaiseksi luokitellaan henkilö,

jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi. (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519 § 1).

Kehitysvammaisuuden määritelmä kattaa hyvin monet erilaiset kehitysvammat. Käytännössä kehitysvammaisuus ymmärretään erilaisina tiloina, joita voidaan nimittää älylliseksi kehitysvammaksi (Launonen 2009: 144). Älyllinen kehitysvammaisuus on erityisesti kognitiivisen kehityksen heikkoutta (Launonen 2010: 79). Uusissa kehitysvammaisuuden määritelmässä pyritään kuitenkin arvioimaan yksilöllisesti henkilön taidot monipuolisella ja toiminnallisella arvioinnilla. Huomio keskitetään henkilön tuen tarpeiden arviointiin ja siihen, miten hänen yhteisöllistä integroitumistaan voidaan parhaiten tukitoimien avulla edistää. (Launonen 2009: 144–145.) Vaikeimmin kehitysvammaisille ihmisille uuden oppiminen aiheuttaa hankaluuksia. Monissa maissa termin ”kehitysvammaisuus” tilalle tai rinnalle onkin tullut termi oppimisvaikeudesta tai oppimishäiriöstä. (Launonen 2010: 78.)

Autistiset oireyhtymät ovat laaja-alaisia kehityshäiriöitä, jotka ilmenevät jo varhaislapsuudessa. Autismi ilmenee eri ihmisillä eri tavoin, sen vaikeusaste vaihtelee paljon ja sille on useita neurologisia syitä. Siksi nykyisin puhutaankin usein autismin kirjosta. Autismin syitä ei vielä tunneta erityisen hyvin, mutta sen voi määritellä biologispohjaiseksi häiriöksi, joka ilmenee etenkin poikkeavuutena vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa viestinnässä.

nässä. Autismiin kuuluu usein myös epätavalliset lähestymistavat ja mielenkiinnon kohteet sekä poikkeavat reaktiot aistiärsykkeisiin. Autistiset ihmiset eivät kykene ymmärtämään toisten ihmisten toimijuuden samankaltaisuutta. (Launonen 2010: 89.)

5.2 Kommunikaatio

Opinnäytetyömme toiminnan toteuttamisessa painottui kommunikaation tärkeys. Nykysäilyksen mukaan ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tämä vuorovaikutus toimii ihmisten ja heidän edellytystensä mukaan eri tavoilla. Puheen rinnalla ovat puhetta tukevat ja korvaavat keinot, joiden avulla voidaan rakentaa ja tukea ihmisen sosiaalis-kognitiivista kehitystä sekä yksilöllistä identiteettiä. Kieli ja kommunikaatiotaidot kehittyvät prosessissa, johon vaikuttavat sekä lapsen fysiologiset tekijät, lapsen persoonallisuus että moninaiset ympäristötekijät. (Launonen – Korpijaakko-Huuhka 2009: 9–10.) Suurimmalla osalla kehitysvammaisista ihmisistä on erityisiä kuntoutusta edellyttäviä kielen ja kommunikaation vaikeuksia. Kehitysvammaisen ihminen ei pysty muiden tavoin vastaanottamaan ja jäsentämään ympäristöltä tulevaa informaatiota. (Launonen 2009: 144.)

Kommunikaation kehitys on pitkä prosessi. Vaikeimmin vammaiset saattavat käyttää esikielellisiä kommunikaatiokeinoja koko ikänsä. Puhetta korvaavaa tai tukevaa kommunikointia käytetään silloin, kun ihminen ei käytä puhetta, tai tarvitsee sen tueksi toista kommunikointitapaa. Kaikkia kommunikointikeinoja tulisi hyödyntää, sekä luonnollisia, että puhetta korvaavia ja tukevia kommunikointikeinoja. Onnistunut vuorovaikutus edellyttää sellaisen kommunikaation sisällön ja muodon, jonka vastaanottaja haluaa ja kykenee tulkitsemaan. (Huuhtanen 2011: 13–18.) Päiväkotiryhmän varhaiskasvattajat olivat jo löytäneet parhaimmat tavat käyttää puhetta korvaavia ja tukevia keinoja lasten kanssa. He toivoivat meidän käyttävän ohjauksessa sekä tukiviittomia, että PCS-kuvia. Tukiviittominen tarkoittaa viittomakielen yksittäisten viittomamerkkien käyttöä siten, että niillä tuetaan samanaikaista puhumista ja puheen tapailua (Huuhtanen 2011: 28). PCS-kuvat ovat yksinkertaisia värillisiä tai mustavalkoisia piirroskuvia (Huuhtanen 2011: 61). Tutkimukset osoittavat, että kuvien käyttämisestä on hyötyä lapsille. Muun muassa lasten keskustelualoitteet ja puhutun kielen käyttö ovat lisääntyneet. (Liddle 2010: 393–394; Howlin – Gordon – Pasco – Wade – Charman 2007: 473.) PCS-kuvia käyttämällä pystyimme ohjaustoiminnassamme kommunikoimaan vastavuoroisesti myös niiden lasten kanssa, jotka eivät puhuneet lainkaan. Näin saimme heidänkin äänensä kuuluviin ryhmässä.

Ihmisen minäkuvaan ja itsetunnon kehitykseen vaikuttaa hyvin paljon se, miten hänen viesteihinsä vastataan. Normaalisti kehittyvän lapsen on helpompi saavuttaa terve itsetunto, jota ympäristö pönkittää. Kehitysvammaiselle lapselle tämä ei välttämättä ole yhtä itsestään selvää, sillä hänen taitojaan ei kenties muisteta ihailla yhtä paljon, ja hän saattaa verrata itseään osaaviin lapsiin ja kokea alemmuuden tunnetta. (Launonen 2009: 153.) Tämän halusimme ottaa huomioon opinnäytetyötä tehdessämme ja siksi kiinnitimme erityisen paljon huomiota jokaisen lapsen kehumiseen ja positiiviseen kannustamiseen.

5.3 Ohjauksen edellytykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä

Ihmisen elämän lähtökohdat, taustat ja kokemukset voivat olla hyvin erilaisia. Ihmisen kehitys ja kasvu eivät tapahdu kaikilla ihmisillä samalla tavalla. Silti olemme kaikki myös samankaltaisia, biologisia ihmislajeihin kuuluvia olentoja. Kun pystymme samaan aikaan ymmärtämään nämä molemmat näkökulmat, voimme löytää ja hyödyntää voimavaroja, jotka ovat kätkeytyneet inhimillisiin systeemeihimme. (Sajaniemi – Mäkelä 2014: 153.) Ihmissuhteiden kautta ihmisen mieli rakentuu ja realisoituu. Ihmiselle on erittäin palkitsevaa ja aivoja ravitsevaa huomata yhteys muihin ihmisiin. Vuorovaikutusta vailla olevan ihmisen kehitys pysähtyy ja aivot näivettyvät. Myönteiset ärsykkeet vetävät puoleensa ja toimintaa seuratessaan lapsen aivoihin peilautuu välittömästi tunne, joka ohjaukseen liittyy. (Sajaniemi – Mäkelä 2014: 149.)

Toiminnassa, sanavalinnoissa, eleissä, ilmeissä ja äänensävyissä heijastuu asenteemme erilaisuutta kohtaan. Huomion keskittäminen lapseen persoonana ja yksilönä on tärkeää. Tällöin emme enää luokittele lasta ja näe häntä erilaisena. (Heinämäki 2000: 101.) Palkitsevat vuorovaikutustilanteet ovat yhteisöjen ja yhteisöllisyyden kehittymisen perusta. Vahvistamalla ryhmään kuulumisen kokemuksia ryhmän jäsenet löytävät helpommin omat vahvuutensa ja pitävät erilaisuutta osana normaalia toimintakulttuuria. (Sajaniemi – Suhonen – Nislin – Mäkelä 2015: 85–86.) Tämän vuoksi näimme tärkeänä, että toteutimme opinnäytetyömme ohjaustoiminnan positiivisessa ja hyväksyvässä hengessä. Mahdollistimme jokaisen lapsen palkitsevan ja tasavertaisuuden kokemuksen.

Ahlstrandin mukaan jo pelkästään ryhmässä yksin tekeminen tukee ryhmäytymistä. Esimerkiksi autistinen lapsi saattaa kokea jatkuvan ryhmässä yhdessä tekemisen ras-

kaaksi. Ryhmätuntien rakenne voi hyvin lähteä yksilökeskeisestä kasvaen vähitellen ryhmäkeskeiseksi. (Ahlstrand 2016.) Päiväkodissa, jossa toteutimme opinnäytetyömme, toivottiin paljon toistoja, sillä erityisesti erityisen tuen tarpeen lapsilla tutut harjoitteet lisäsivät osallistumista. Tämän vuoksi halusimme toistaa hyväksi havaittuja harjoituksia useammalla toimintakerralla.

Lapset, jotka tarvitsevat erityistä hoitoa ja kasvatusta, tarvitsevat myös erityistä huomiota leikkien valinnassa. Leikkien tulee olla lapsen kehitykselle soveltuvia, jotta lapsi ei kieltäydy osallistumasta tai osallistuu haluttomasti toimintaan. Leikkien tulee olla tarpeeksi tuttuja käsitteitä omaavia, jotta leikkimotivaatio pääsee syntymään. Jos leikki on hyvä ja ohjattu, se mahdollistaa lapsen halun jatkaa tai muuttaa leikkiä omien tarpeidensa mukaan. (Pietilä 2000: 44) Leikkiin osallistuva lapsi tarvitsee monenlaisia itsensä hahmotamiseen ja motoriikkaan liittyviä taitoja leikistä riippuen. Leikin vaikutukset lapsen kehitykseen ja oppimiseen ovat näin ollen merkittävät. Keskeistä on lapsen oman kehon tuntemiseen liittyvät taidot, eikä toiminta voi näin ollen olla liian vaativaa. (Pietilä 2000: 46) Pyrimme ohjaustoimintaa suunnitellessamme valitsemaan harjoituksia, jotka eivät ole liian haastavia. Päädyimme harjoituksiin, jotka oli suunniteltu noin 3-vuotiaille, sillä monet 5-vuotiaille suunnatut toiminnat olisivat olleet ryhmän erityislapsille liian vaikeita.

6 Opinnäytetyön toteutus

Tutkimuksessa tulee kunnioittaa ihmisarvoa. Ihmisarvon kunnioittamisen periaatteen mukaan tutkimuksessa ei saa aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa (Eskola – Suoranta 2001:56). Tutkijan toimilta edellytetään rehellisyyttä ja tunnollisuutta, erityisesti omaan oppialaan perehtymisessä, tutkimusaineiston hankinnassa ja analysoinnissa. Tutkittavien kohtelussa on otettava huomioon vaaran eliminoiminen, ihmisarvon kunnioittaminen ja sosiaalisen vastuun vaatimus. (Kuula 2006: 30.) Nämä asiat huomioimme opinnäytetyömme jokaisessa vaiheessa. Lisäksi huomioimme erityisen sensitiivisyyden toteuttaessamme toimintaamme integroidussa erityisryhmässä, mikä tarkoitti muun muassa lasten erityispiirteiden huomioon ottamista.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkittavat, kuten yksilöt, ryhmät ja paikkakunnat pysyvät tuntemattomina (Vilkkä 2006: 114). Kootessaan arkaluontoisia tietoja tutkijan tulee selvittää itselleen onko sellaisen tiedon saaminen välttämätöntä (Eskola – Suoranta 2001:56). Emme työssämme perehtyneet lapsiryhmän lasten diagnooseihin yksityiskohtaisemmin, kuin mikä oli toiminnan suunnittelun kannalta välttämätöntä. Kaiken tarpeellisen tiedon toiminnan rakentamista varten saimmekin seuraamalla lapsiryhmää. Lupasimme lupalapussa vanhemmille, että päiväkodin tai ryhmän nimeä ei tunnistettavuuden vuoksi käytetä. Tutkijan ei tule koskaan rikkoa vaitiolo- ja salassapitovelvollisuuttaan (Vilkkä 2006: 113). Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkimuksen yksityiskohtaista suunnitelmallisuutta, toteutusta ja raportointia, minkä mukaisesti olemme pyrkineet opinnäytetyömme toteuttamaan (Kuula 2006: 35). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkijoiden eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvan avoimuuden tuloksia julkaistaessa (Kuula 2006: 34). Koemme pystyneemme tähän omassa opinnäytetyössämme salassapitovelvollisuuden huomioon ottaen.

Toteutimme opinnäytetyömme eräässä pääkaupunkiseudun päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Toimintaan osallistuvat lapset olivat iältään 4–5-vuotiaita ja puolella heistä oli eriasteisia kehitysvammoja tai autismin kirjoon kuuluva diagnoosi. Toinen puoli koostui niin kutsutuista tukilapsista, joiden kehitys oli normaalitasolla. Psykomotorisia harjoitteita sisältäviin toimintakertoihin osallistui koko lapsiryhmä, vaikkakaan kaikki ryhmän lapset eivät olleet jokaisella toimintakerralla paikalla. Pyrimme siihen, että ryhmän kasvattajat osallistuivat toimintaan mahdollisuuksien mukaan. Heistäkään kaikki eivät kuitenkaan olleet aina paikalla yhtä aikaa.

Olemme jakaneet opinnäytetyömme toteutusosion toimintaympäristön tarkempaan kuvaamiseen sekä toimintakertojen rakenteen kuvaamiseen. Toimintakertojen rakenteen kuvauksessa käy ilmi perustelumme juuri näiden harjoitteiden käyttämiselle tässä lapsiryhmässä.

Toimintakerrat oli alun perin tarkoitus järjestää viikon välein, mutta jouduimme kuitenkin muokkaamaan toteutussuunnitelmaa. Toimintakerrat toteutettiin kuitenkin syksyn 2015 aikana, loka–joulukuun välillä. Tarkemmat toteutuneet päivämäärät löytyvät työn lopusta (ks. liite 4). Opinnäytetyöprosessin eteneminen on tiivistettynä alla olevaan kaavioon.



6.1 Toimintaympäristö

Ryhmä, jossa toteutimme opinnäytetyömme, koostui 4–5-vuotiaista lapsista, joita oli yhteensä 12. Ryhmässä oli kaksi erityislastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja yksi henkilökohtainen avustaja. Vaikka toimintakertamme oli rakennettu erityisesti tätä lapsiryhmää ja sen tarpeita silmällä pitäen, samoja toimintakokonaisuuksia olisi mahdollista toteuttaa myös missä tahansa päiväkotiryhmässä. Yhden toimintatuokion kesto oli noin 45 minuuttia, ja toiminnan rakenteessa pyrittiin noudattamaan ennalta suunniteltua kaavaa.

Toimintakerrat järjestettiin kyseisen päiväkodin liikuntasalissa. Paikka oli lapsille ennestään tuttu, sillä heidän jumppatuokionsa pidettiin yleensä siellä. Ennen toiminnan aloittamista kävimme tutustumassa liikuntasalin ja päiväkodin eri välineisiin, jotta tiesimme mitä välineistä voisimme hyödyntää toiminnassamme.

Päiväkodin omista välineistä käytimme muun muassa erikokoisia patjoja ja palloja, peiliä, hernepusseja, pehmeitä rakennuspalikoita, huiveja, koria, köysiä, cd -soitinta ja maaliteiloja. Näiden lisäksi halusimme käyttää lisäksi ilmapalloja muutamissa toiminnallisissa tehtävissä, sekä sulkia rentoutuksessa erilaisen tuntokokemuksen aikaansaamiseksi. Toiminnan aikana kommunikoinnin tukena käyttämämme kuvat myös tulostimme ja laminoimme itse. Jätimme toteutusosion päätyttyä PCS-kuvat lapsiryhmään, jotta he voivat halutessaan hyödyntää niitä uudelleen tulevaisuudessa.

Liikuntasalin koko oli mielestämme riittävä koko ryhmän toimintaan. Koimme, että suurempana se ei välttämättä olisi tukenut ryhmäytymistä tarkoituksenmukaisella tavalla, vaan lapset olisivat saattaneet olla toimintojen aikana enemmän erillään toisistaan. Tilat mahdollistivat sekä lasten yhteisen toiminnan ryhmänä, että yksilöllisempien harjoitteiden tekemisen. Ryhmän suurempi koko olisi saattanut häiritä harjoitteiden tekemistä. Lapset olivat tottuneet pienryhmätoimintaan ja kokonaisena ryhmänä toimiminen oli heille harvinaista. Halusimme opinnäytetyömme sisältämän sosiaalisten suhteiden ja ryhmäytymisen näkökulman vuoksi, että lapset osallistuivat toimintaan mahdollisuuksien mukaan koko ryhmänä.

6.2 Toimintakertojen rakenne

Kun toiminnan ohjaus perustuu terapeutis-pedagogisen lähestymistavan omaavaan psykomotoriikkaan, ohjaajan tai kasvattajan tulee sisäistää psykomotoriikan ydinajatus. Tällä tavoin se voi juurtua osaksi toimintatapaa. Liikunta on psykomotoriikassa vain väline. Lapsella ja ryhmällä on toiminnassa aktiivinen rooli. Aikuinen luo raamit, joista lapsi kehittää toiminnan. Tämä vaatii kasvattajalta epävarmuuden sietämistä sekä sensitiivisyyttä. (Ahlstrand 2016.)

Psykomotorisen kuntoutuksen perusajatusten mukaisesti valitsimme ainoastaan harjoitteita, jotka eivät sisältäneet kilpailua. Keskityimme luomaan toiminnasta ryhmäytymistä edistävää ja psykomotoriikan mukaista. Useat harjoituksemme olivat Zimmerin Psyko-

motoriikan käsikirjasta. Totesimme monet niistä oivallisiksi ryhmässämme ja joitain harjoitteita muokkasimme ryhmälle sopiviksi. Saimme suunnitteluapua myös Pietilän, Lehtolan, Penttisen ja Wahlströmin (1984) kirjasta *Liiku, leiki, kehity*. MBD-lasten psykomotorinen kuntoutus, jossa oli hyviksi toteamiamme harjoitteita. (Pietilä – Lehtola – Penttinen – Wahlström 1984).

Suunnittelimme Pietilää ym. mukaillen toimintatuokioille selkeän rungon, jota muokkasimme tarvittaessa (Pietilä ym. 1984: 19). Kiinnitimme huomiota ohjauksessa sosiaaliseen alkutilanteeseen. Lapsen oman nimen ja paikkamerkin nimeäminen vahvistavat lapsen tietoisuutta itsestään, itsetuntoa ja ryhmän muodostumista (Pietilä ym. 1984: 22). Päätimme yhdistää liikuntatuokioihimme eläinaiheen. Jokaiselle lapselle keksittiin ensimmäisillä kerroilla eläin, joka alkaa lapsen omalla etunimen alkukirjaimella. Kävimme lasten ja ohjaajien nimet läpi alkupiirissä joka kerta. Kun kaikilla lapsilla oli oma eläin, tulostimme ja laminoimme heille omat eläinkortit, joita he saivat pitää käsissään alkupiirin ajan. Viimeisellä kerralla annoimme eläinkortit lapsille mukaan ja tulostimme heille eläin-kuvioiset diplomit osallistumisesta liikuntakerhoomme.

Teimme toimintaan selkeän rakenteen: alkupiiri, lämmittelyleikki, pääleikki, rentoutus ja loppupiiri. Pyrimme saamaan toiminnasta helposti jäsenneiltyä usein kokoontumalla jokaisen harjoituksen jälkeen piiriin, jolloin kuvilla ja sanoin kerroimme seuraavasta toiminnasta. Tällä tavalla lapset pystyivät lopettamaan edellisen leikin ja orientoitumaan seuraavaan. Halusimme myös saada yhteisen kosketuksen mukaan sekä alkupiirissä että loppupiirissä. Nämä toistuivat jokaisen alla avatun ohjaustuokion alussa ja lopussa. Alkupiirissä jokainen lapsi laittoi paljaat varpaat piirin keskelle. Varpailla koskettaminen on hyvä tapa tutustua ryhmän muihin lapsiin. Lapsilla voi olla jännitystä, yliherkkyyttä ja epävarmuutta ja tämä harjoite tuo lapsia lähemmäs toisiaan. (Pietilä ym. 1984.) Pyy-simme myös loppupiirissä lapsia kertomaan kuvien avulla, mikä sen kertaisessa tuoki-ossa on ollut parasta. Tämän avulla pystyimme suunnittelemaan seuraavia tuokioita niin, että niissä olisi lapsille mieluisia harjoituksia. Seuraavaksi kerromme tarkemmin jokaisen toimintakerran rakenteesta ja sen tavoitteista. Tarkemmat kuvaukset jokaisesta toiminnasta löytyy liitteestä 4.

Ensimmäisellä ohjaukskerralla lämmittelyleikissä halusimme mahdollistaa lasten vapaan liikkumisen. Selvitimme yksilöllisen ilmapalloilla toteutettavan *Pyrstötähti*-harjoitteen avulla lasten motorisia taitoja ja pyrimme tuomaan jokaisen lapsen taitoja esiin muiden

lasten nähtäväksi. Harjoitteessa korostuivat visuaalinen havainto, silmä-käsi -koordinaatio ja materiaalikokemus (Zimmer 2011: 182). Toisella, hyvin yhteisöllisellä *Rakentelu*-harjoitteella pyrimme yhteisiin onnistumisiin ja kokemuksiin. Harjoitteessa korostuivat myös materiaalikokemus pehmeiden rakennuspalikoiden ja niiden yhteensovittamisen myötä, tilaan suuntautuminen, ohjailukyky ja koordinaatio (Zimmer 2011: 204). Ensimmäisen kerran harjoitusten jälkeen loppurentoutuksessa aikuiset kuljettivat lasten päällä maaliteloja, joka antoi lapselle syvätuntokokemuksen. Valitsimme maalitelat, sillä niitä oli käytetty ryhmän kanssa myös aiemmin.

Toisella ohjauksella lämmittelyleikiksi valikoitui laululeikki, jossa käytiin läpi vartalon eri osia. Harjoitus toteutettiin peilin edessä, jotta lapsi kykenisi hahmottamaan kehonsa paremmin ja samalla näkemään itsensä osana ryhmää. Seuraava harjoitus, *Hampurilainen* oli vahvasti sosiaalinen harjoitus, jossa lapset tekivät patjojen avulla hampurilaisen ja olivat itse salaattia, pihviä ja muita aineksia patjojen välissä. Näin lapset saivat myös kokonaisvaltaisen kokemuksen painon tunteesta, eli syvätuntokokemuksen. (Zimmer 2011: 236.) Kolmantena harjoituksena oli *Taikakäärme*, jossa lapset hyppivät ohjaajan heiluttaman narun yli. Tällä tavalla lapset pääsivät harjoittamaan reaktiokykyään, kestävyttään, mukautumiskykyään ja tilaan suuntautumista (Zimmer 2011: 194). Toisen ohjauksella lopuksi rentouduttiin samalla tavalla kuin ensimmäisellä kerralla, aikuiset maalasivat lapsia maaliteloilla ja tuottivat lapsille syvätuntokokemuksen.

Kolmannella ohjauksella ensimmäisessä harjoituksessa hypeltiin hernepussilta toiselle ja kuviteltiin hernepussien olevan kiviä ja lattian olevan vettä. Lapset keksivät myös luistella hernepussien avulla vettä pitkin. Tässä harjoituksessa harjoiteltiin tasapainoa, tilaan suuntautumista, koordinaatiota ja ponnistusvoimaa (Zimmer 2011: 196). Toinen harjoitus linkittyi edelliseen harjoitukseen. Lattian keskelle laitettiin kori ja lapset saivat heitellä hernepusseja koriin. Tällä tavalla pyrimme harjoittamaan lasten heittämistä ja koordinaatiokykyä. Kolmas ja neljäs harjoitus toteutettiin leikkiliinan avulla. Ensimmäinen leikkiliinan avulla toteutettu harjoitus oli *Aalot*, jossa puolet lapsista tekivät aaltoja ohjaajien kanssa ja puolet heistä pääsivät aalloille hyppelemään. Lapset pääsivät näin iloitsemaan toisten riemusta, vaihtamaan rooleja ja tekemään yhteistyötä. Harjoituksessa harjoiteltiin myös tasapainoa, koordinaatiota ja reaktiokykyä (Zimmer 2011: 233). Toinen harjoitus leikkiliinalla oli nimeltään *Liukuhihna*. Lapset pääsivät kaikki kyytiin, kun aikuiset vetivät heitä perässään. Tavoitteenamme tällä harjoituksella oli tuottaa lapsille yhteinen

ilon ja läheisyyden tunteen kokemus. Toiminta harjoitti myös lasten tasapainoa, reaktiokykyä ja sopeutumiskykyä (Zimmer 2011: 234). Kolmannen kerran rentoutukseen valikoitui hierontapalloilla hierominen lasten maatessa patjoilla.

Neljännän ohjauksen alkuleikkiin otettiin mukaan lasten ja ohjaajien eläinkortit, jonka he saivat aina alkupiirin aikana. Mietittiin, miten kunkin lapsen ja ohjaajan eläin liikkuu ja liikuttii yhdessä. Tässä harjoituksessa harjoiteltiin kehon koordinaatiokykyä ja kiinnitettiin ryhmän huomio jokaiseen lapseen vuorotellen. Toinen lämmittelyleikki oli *Karhu nukkuu* -hippaleikki. Leikissä yhdistyivät laulu, reaktiokyky, sosiaalinen kokemus ja roolien vaihto (Zimmer 2011: 184). Kolmas harjoitus oli jälleen *Rakentelu*. Olimme kokeneet yhdessä rakentamisen toimivaksi harjoitteeksi ryhmällemme, sillä siihen kaikki osallistuivat iloiten yhdessä. Täten toiminta edisti erityisesti tavoitettamme ryhmän ryhmäytymisestä. Rentoutuksessa käytimme tällä kertaa hernepusseja, joita lapset saivat vuorotellen eri kehonosien päälle. Nimesimme aina, mihin kohtaan seuraavaksi laitamme hernepusseja, tämän tavoitteena oli lisätä lasten kehonosien tuntemusta samalla, kun hernepussit toivat syvätuntokokemuksen lapsille.

Ryhmästä tulleen toiveen mukaan toistimme hyväksi havaittuja ja lasten toivomia leikkejä uudelleen. Näin ollen viidennen ohjauksen alkuleikiksi valikoitui *Karhu nukkuu* -hippaleikki. Koimme harjoitteen tavoitteidemme mukaiseksi sen ollessa hyvin sosiaalinen leikki, johon kaikki halusivat osallistua. Myös *Aallot* ja *Liukuhihna* olivat hyväksi havaittuja ja tavoitteitamme edistäviä psykomotorisia harjoitteita, jotka toistimme tällä viidennellä ohjauksella. Viimeinen harjoitus oli nimeltään *Kuuma peitto*. Ohjaajat jakoiivat lapset pareihin, jonka jälkeen toinen pareista peitteli toisen hernepusseilla. Omavalintaisen hernepussien karistelutavan jälkeen roolit vaihtuivat. Harjoite antoi lapsille kehokokemuksen, taktiilisen ja kinesteettisen havainnon sekä rentoutumisen tunteen (Zimmer 2011: 246). Loppurentoutus toteutettiin tällä kertaa hernepussien avulla. Lapset menivät kaikki patjoille makaamaan ja aikuiset asettelivat hernepussit uudelleen lasten kehonosien päälle.

Kuudennella ohjauksella toistimme taas *Karhu nukkuu* -hippaleikin. Seuraava harjoitus oli nimeltään *Ilmapallot*. Harjoite mukaili *Pyrstötähti* -harjoitusta, mutta ilmapallot olivat tällä kertaa ilman niihin kiinni sidottuja huiveja. Harjoituksessa korostuivat nyt silmäkäsi -koordinaation lisäksi myös muiden kehonosien koordinaatio. Yhdistimme leikkiin sosiaalisen elementin, jossa lapset yhdessä piirissä pitivät yhtä ilmapalloa ilmassa. Seu-

raavassa harjoituksessa kuljetettiin hernepusseja pään päällä. Tämän harjoituksen ajattelimme parantavan lasten tasapaino- ja koordinaatiokykyä. Olimme edellisellä kerralla ottaneet *Kuuma peitto* -nimisen harjoitteen, josta lapset olivat pitäneet paljon. Nyt toteutimme saman harjoitteen hieman sosiaalisemmalla tavalla. Ohjaajat valitsivat kaksi lasta, jotka menivät piiriin makaamaan. Muut lapset ja ohjaajat peittelivät nämä kaksi lasta. Tämän jälkeen vaihdettiin aina sellaiset lapset, jotka eivät olleet vielä olleet peiteltävinä. Tässä harjoitteessa lapset ottivat kontaktia jokaiseen ryhmänsä lapseen ja tuottivat ja saivat hyvän olon tunteen kokemuksia. Loppurentoutuksessa ohjaajat ottivat höyhenet, joilla sivelivät patjoilla makaavia lapsia.

Seitsemäs, eli viimeinen toimintakertamme sisälsi vain erityisen sosiaalisia harjoitteita. Ensimmäinen leikki oli pallon vierittäminen piirissä lapselta toiselle. Tässä leikissä korostuivat kontaktin otto lasten välillä ja koordinaatiokyky. Leikkiliina oli osoittautunut erittäin toivotuksi ja siksi otimme *Aallot* ja *Liukuhihna* -leikit myös tälle kerralle. Viimeinen harjoitus oli jälleen *Rakentelu*, jossa lapset saivat yhdessä rakentaa jotain yhteistä ja antaa sille nimen. Viimeisen kerran rentoutuksessa puolet lapsista asettuivat patjoille ja puolet lapsista silittelivät makaavia lapsia. Rentoutumisessa pyrittiin siihen, että jokainen lapsi saa hellästi koskettaa jokaista lasta. Tällaisen tasapuolisen, hyväksyvän ja hellän kosketuksen arvelimme parantavan lasten keskinäisiä sosiaalisia suhteita.

7 Toiminnan arviointimateriaalin kerääminen

Monimuotoisen opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää, voisimmeko psykomotoristen harjoitteiden avulla tukea tämän päiväkotiryhmän ryhmäytymistä ja sosiaalisia suhteita. Käytämme kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen teoriaa monimuotoisen opinnäytetyömme aineiston, eli toiminnan arviointimateriaalin keräämisen teoriana. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää, ja siinä on pyrkimyksenä tutkia kohdetta niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 161). Tulokseksi voidaan saada ehdollisia selityksiä, jotka ovat rajoittuneet vain tiettyyn aikaan ja paikkaan. Jotta tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsisivät parhaiten esille, suositaan laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa sellaisia metodeja, kuten osallistuvaa havainnointia ja haastatteluja. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 161–164.) Päädyimme työssämme käyttämään aineiston keräämisen menetelminä kahta menetelmää, lapsiryhmän havainnointia sekä palautelomaketta ryhmän kasvattajille. Näiden lisäksi kävimme pidettyjen toimintakertojen jälkeen lyhyen palautekeskustelun ryhmän toisen erityislastentarhanopettajan kanssa. Tekemämme palautelomake löytyy työstämme liitteenä (Liite 2).

Tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi erilaisia teorioita tai menetelmiä tai aineistoja. Useamman hankintatavan käyttämisen voidaan ajatella vahvistavan tutkimuksen luotettavuutta siten, että useamman menetelmän käyttämisellä voidaan tarkastella asiaa erilaisista näkökulmista. (Eskola - Suoranta 2001.)

7.1 Havainnointi

Havainnointi on hyvä keino tutkia vuorovaikutuksellisia tilanteita. Havainnointi on tarkoituksenmukainen keino esimerkiksi silloin, jos tutkittavassa ryhmässä on kielellisiä vaikeuksia tai esimerkiksi lapsia. Sitä voidaan myös hyödyntää tilanteissa, jotka ovat nopeasti muuttuvia ja toisinaan vaikeasti ennakoitavissa. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 212.) Havainnoimalla jotakin tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkittavaa kohdetta. Havainnoinnin aikana hän tekee myös esimerkiksi muistiinpanoja havainnoimastaan kohteesta. (Metsämuuronen 2008: 42.) Havainnoinnin objektiivisuuteen vaikuttaa tutkimuskohde ja tutkimusstrategia. Havainnointi voikin vaihdella täydellisen objektiivisesta tarkkailusta aina täydelliseen samastumiseen. (Metsämuuronen

2008: 42.) Aineiston keräämisen kannalta olennaista on myös huomioida, että havainnoitsijalla on tiettyjä arvolähtökohtia, jotka vaikuttavat siihen, kuinka ymmärretään tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 161). Havainnoitsijan roolissa tiedostimme tekevämme tulkintoja omista lähtökohdistamme käsin.

Havainnointia käytimme jokaisella seitsemällä toimintakerralla siten, että toinen meistä ohjasi toimintaa ja toinen havainnoi. Havainnoitsija pystyi näin kiinnittämään huomiota sekä ohjaajan, päiväkodin työntekijöiden, että lasten vuorovaikutukseen, toiminnan onnistumiseen ja mahdollisiin muutoksiin toimintakertojen välillä. Havainnoitsijan oli näin myös mahdollista kirjata havaintonsa ylös paperille.

Käytimme havainnointitapana havainnoinnin alalajeihin kuuluvaa osallistuvaa havainnointia. Osallistuvalla havainnoinnilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan ja usein tutkija pyrkii pääsemään havainnoimansa ryhmän jäseneksi. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 216). Osallistuvasta havainnoinnista voidaan kuitenkin erottaa osallistumisen aste, joka voi vaihdella. Osallistuva havainnointi voi olla täydellistä osallistumista tai vaihtoehtoisesti osallistuja voi olla havainnoijana. Jos osallistuja on havainnoijana, tutkittaville tulee tehdä heti selväksi, että kyseisen havainnoijan rooli ryhmässä on havaintojen tekijänä. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 216.) Osallistuvaa havainnointia voidaan käyttää esimerkiksi toimintatutkimuksissa, joissa tapahtuu sellaisia asioita, joihin tulee puuttua (Metsämuuronen 2008: 43). Havainnointitapamme oli osallistuvaa havainnointia, sillä ohjauksessa tuli tilanteita, joissa tarvittiin havainnoitsijan apua. Suurimman osan ajasta havainnoitsija kuitenkin istui liikuntasalin laidalla kirjaamassa havaintoja ja otti vain tarvittaessa kontaktia lapsiin. Toimintamme oli osallistuvaa havainnointia myös sillä perusteella, että myös toimintakerran ohjaaja teki omia havaintojaan toiminnan aikana. Jokaisen toimintakerran jälkeen kävimme havainnot yhdessä läpi, ja niiden pohjalta suunnittelimme seuraavaa toimintakertaa.

Toimintakertojen aikana myös havainnoitsijan roolissa oleva osallistui aina alkupiiriin yhdessä muiden kanssa, jonka jälkeen hän siirtyi kirjaamaan havaintoja liikuntasalin reunalle. Koimme, että tilanteet olisivat saattaneet olla lapsille hämmentäviä, jos edellisellä kerralla toimintaa vetänyt ohjaaja olisi seuraavalla kerralla istunut täysin hiljaa ottamatta ollenkaan kontaktia lapsiin. Valitsemamme toimintatapa ei herättänyt tulkintamme mukaan lapsissa ihmetystä.

Havaintojen kirjaamisen haastavuus tuli ilmi opinnäytetyöprosessin aikana. Vaikka olimme alun perin rajanneet havaintojen keskittyvän pääasiassa lapsiryhmän sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutukseen ja osallistumishalukkuuteen, tuli havainnoissa ilmi myös muita asioita, kuten kuinka sujuvasti toiminnassa päästiin siirtymään seuraavaan harjoitukseen. Toimintakerran pituus oli keskimäärin 45 minuuttia, joten havaintojen kirjaamisessa tuli ajoittain hieman kiire. Kokonaiskuvan muodostumista toimintakerroista tuki kuitenkin yhteinen keskustelumme aina pidetyn toimintakerran jälkeen. Tällöin teimme kirjattujen havaintojen lisäksi myös yhteenvetoa. Huomasimme, että olennaisten havaintojen kirjaaminen ylös helpottui prosessin varrella ja opimme keskittymään kirjaamisessa tarkoituksenmukaisimpiin seikkoihin. Kirjasimme havaintojamme ylös esimerkiksi kuvailemalla lasten ilmeitä, eleitä, puhetta ja osallistumishalukkuutta.

7.2 Palautelomake ja palautekeskustelu

Pidettyämme kaikki toimintakerrat, lähetimme ryhmän kasvattajille sähköisesti palautelomakkeen, jonka he tulostivat ja täyttivät työpaikallaan. Palautelomake on liitteenä (liite 2). Kävimme myös päiväkodilla tapaamassa ryhmän toista erityislastentarhanopettajaa, jolta saimme suullista palautetta toteuttamastamme toiminnasta.

Rinnastamme palautelomakkeen teoreettisen pohjan tässä työssä kyselyn teoriaan. Kyselyn etuna voidaan nähdä sen mahdollistama laaja tutkimusaineisto. Kysely voidaan tarvittaessa toteuttaa suurelle ryhmälle ihmisillä ja sen avulla voidaan selvittää monenlaisia asioita. Jos lomake on huolellisesti suunniteltu, se voidaan myös analysoida nopeasti. Kyselyn heikkoutena voidaan kuitenkin mainita esimerkiksi se, että ei ole mahdollista tietää kuinka vakavasti kyselyn vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen tai miten annetut vastausvaihtoehdot näyttäytyvät vastaajan näkökulmasta. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 195.) Kyselylomakkeiden avulla voidaan kerätä tietoa esimerkiksi käyttäytymisestä ja toiminnasta, arvoista, asenteista, tiedoista ja uskomuksista (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 197).

Kyselyn keräämiseen on ainakin kaksi vaihtoehtoa. Kysely voidaan toteuttaa esimerkiksi posti tai verkkokyselynä, jolloin vastaajat täyttävät lomakkeet itse, ja postittavat kyselyn koonneelle tutkijalle. Toinen vaihtoehto on niin kutsuttu kontrolloitu kysely, josta on olemassa kaksi muotoa. Ensimmäistä muotoa kutsutaan informoiduksi kyselyksi. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselyt henkilökohtaisesti. Samalla vastaajat voivat myös kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista. Toinen muoto, henkilökohtaisesti tarkastettu

kysely toteutetaan yleensä niin, että tutkija lähettää postitse kyselylomakkeet, ja noutaa ne itse myöhemmin, jolloin on mahdollisuus keskustella tutkimukseen tai lomakkeeseen liittyvistä seikoista. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 196–197).

Päädymme lähettämään valmiin palautelomakkeen ryhmän varhaiskasvattajille sähköpostitse ja he tulostivat sen itselleen. Olimme lisäksi sopineet tapaamisajan palautekeskusteluun, jossa ryhmän toinen erityislastentarhanopettaja oli paikalla. Halusimme, että tässä kohtaa oli mahdollista kysyä asioista, joita heillä oli saattanut herätä palautelomakkeeseen ja koko prosessin liittyen. Heillä oli myös mahdollisuus antaa meille palautetta kasvokkain.

Kysymykset voidaan muotoilla lomakkeisiin monella tavalla. Yleisimmät muodot ovat asteikot, avoimet kysymykset ja monivalintakysymykset. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 199.) Halusimme kuitenkin valmiiksi antamiemme vastausvaihtoehtojen lisäksi antaa kasvattajille mahdollisuuden kertoa omia ajatuksiaan myös avoimien kysymysten avulla. Tämän vuoksi käytimme palautelomakkeessa sekä asteikkoa, että avoimia kysymyksiä. Asteikon teimme Likertin asteikkoa mukailen niin, että kysymykset oli annettu vastaajille suoraan ja vastausvaihtoehdot oli ennalta määriteltä. Tällöin vastaaja valitsee vaihtoehdon sen mukaan, miten voimakkaasti hän on väittämän kanssa samaa tai eri mieltä (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2013: 200.) Käytimme Likertin asteikolle ominaista skaalaa, ja vastausvaihtoehtoina käytimme seuraavia: täysin eri mieltä, osittain eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, osittain samaa mieltä, ja täysin samaa mieltä. (Menetelmäopetuksen tietovaranto 2007.) Halusimme muotoilla palautelomakkeen sisältämään sekä suoria kysymyksiä vastausvaihtoehtoineen että avoimia kysymyksiä, sillä näin meidän oli mahdollista saada tarkkaa tietoa vastaajien mielipiteistä. Valintamme oli myös ajankäytöllisesti perusteltua. Teimme avoimia kysymyksiä useamman, koska ajattelimme että kyselyyn tulee vastaamaan suhteellisen pieni joukko. Näin ollen emme katsoe sen tuottavan liikaa työtä vastausten analysoinnin kannalta. Käyttämämme Likertin asteikon avulla myös ajattelimme palautelomakkeen analysoinnin olevan muutoin suhteellisen nopeaa, sillä emme voineet ottaa kovin aikaa vievää analysoitavaa menetelmää toisen menetelmän eli havainnoinnin lisäksi.

Kysymyksissä painotimme opinnäytetyömme tarkoituksen kannalta olennaisimpia seikoja. Näitä olivat kasvattajien mielipiteet siitä, tukiko toimintamme lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja ryhmäytymistä, sekä näkisivätkö he toimintatavoille käyttöä myös tule-

vaisuudessa. Lisäksi kysyimme niitä asioita, joita itse havainnoissamme painotimme, kuten lasten halukkuutta osallistua toimintaan ja lasten sosiaalisten suhteiden muotoutumista vuorovaikutustilanteissa. Emme kysyneet kasvattajilta mielipidettä tai arvioita omista ohjaustaidoistamme tai niiden vaikutuksista toiminnan sisältöön. Avoimissa kysymyksissä myös tämän kaltaisen palautteen antaminen oli kuitenkin mahdollista.

Palauttekeskustelussa kävimme toisen erityislastentarhanopettajan kanssa läpi palautelomakkeen kohta kohdalta. Keskustelimme ryhmän työntekijöiden kesken nousseista ajatuksista opinnäytetyöhömmme liittyen. Keskustelussa tuli ilmi asioita, jotka olivat jääneet pois palautelomakkeesta. Keskustelu selkeytti palautelomakkeen vastauksia erityisesti juuri kyseisen erityislastentarhanopettajan näkökulmasta. Saimme tietoa esimerkiksi leikkitilanteiden sujuvuuden positiivisesta muutoksesta, joka tapahtui opinnäytetyömme toiminnallisen osuuden aikana.

8 Johtopäätökset toiminnan arviointimateriaalin pohjalta

Keskityimme havainnoimaan ensisijaisesti lasten osallistumista toimintaan, heidän kontaktin ottoansa muihin lapsiin, vuorovaikutuksen laatua, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja niiden kehittymistä. Kyselyssämme varhaiskasvattajille selvitimme myös heidän näkemyksiään edellä mainittuihin asioihin, sekä toiminnan hyödyntämisen mahdollisuutta tulevaisuudessa. Havainnoinnin ja kyselyn tulosten pohjalta olemme tehneet johtopäätöksiä toimintamme vaikuttavuudesta. Tulkitsimme lasten pitäneen toiminnasta, jos he osallistuivat toimintaan mielellään, halusivat toimintaa toisellakin kerralla, ja vaikuttivat innostuneilta muun muassa naureskelemalla ja hypähtelemällä.

8.1 Johtopäätökset havainnoinnista

Ensimmäisellä ohjauskerralla kaikki lapset lähtivät mielellään toimintaan mukaan. Ryhmän lapset toimivat harjoitteiden aikana erillään ja näimme lasten välisen yhteistyön hajanaisena. He hakeutuivat harjoitteissa kuitenkin toistensa viereen, mutta eivät kommunikoineet paljon keskenään ryhmänä. Vuorovaikutukselliset kontaktit olivat havaintojemme mukaan rajoittuneet muutaman lapsen välisiksi kontakteiksi. Erityistä tukea tarvitsevat lapset olivat selvästi erillään muusta ryhmästä. Lapset kykenivät ottamaan fyysistä kontaktia toisiinsa kosketusta vaativissa harjoitteissa.

Toisella ohjauskerralla lasten osallistumisinnostus heidän kehonkielensä perusteella vaihteli ohjaustuokion alussa, mutta kaikki lapset osallistuivat kuitenkin jokaiseen toimintaan. Kokonaisvaltaista fyysistä kontaktia vaativassa harjoitteessa lapset kykenivät kaikki osallistumaan. Yhden harjoituksen antama syvätuntokokemus sai etenkin erityislapset hymyilemään. He rauhoittuivat harjoitukseen erityisen hyvin. Toiminnan aikana tuli ilmi, että osalla lapsista vaikutti olevan selkeä kuva yhden erityislapsen häiritsevyydestä. Lapset nostivat useamman kerran esiin tämän lapsen epäsuotuisan käytöksen.

Kolmannella ohjauskerralla kaikki lapset osallistuivat jokaiseen toimintaan riemuiten. Toiminnan aikana kuului paljon riemun kiljahduksia ja naurua, ja ilmapiiri oli havaintojemme mukaan aiempia kertoja vapautuneempi. Ryhmän varhaiskasvattajien osallistuksessa aktiivisesti toimintaan lapset olivat keskittyneitä ja nauravaisia. Tällä toimintaker-

ralla huomasimme lasten välistä sosiaalista suosimista muutamien lasten vuorovaikutuksessa. Tämä tuli esiin kavereiden suosimisena harjoitteiden aikana ja tehtävät haluttiin tehdä parhaan kaverin kanssa.

Neljännellä ohjaukerralla lasten omat eläimet olivat jo tuttuja ja ryhmän muut lapset auttoivat erityislasten kohdalla eläimen muistamisessa. Lapset katsoivat toisistaan mallia toiminnan aikana ja jäljittelivät toimintaa taitojensa mukaan. Lapset osallistuivat ryhmänä leikkiin ja vuorovaikutusta tapahtui sanallisesti ja sanattomasti. Rakentelussa lapset suunnittelivat yhdessä toimintaansa esimerkiksi keskustelemalla siitä, mihin seuraavat palikat laitetaan. Lapset keskittyivät rakenteluun hyvin ja erityislapset olivat toiminnassa kykyjensä mukaan tasavertaisesti ilman aiemmin huomaamiamme ryhmään muotoutuneita sosiaalisia rooleja.

Viidennellä ohjaukerralla ensimmäisessä leikkiliinaharjoituksessa osa lapsista tarvitsi enemmän ohjausta. Kaikki osallistuivat toimintaan, olivat lähekkäin ja kokeilivat nauraen erilaisia tapoja liikkua leikkiliinan muodostamisessa aalloissa. Toisessa leikkiliinaharjoituksessa eräs autistisia piirteitä omaava lapsi vaikutti ahdistuvan. Päätelimme sen johtuvan lasten kovista riemunkiljahduksista. Muut lapset katsoivat toisiaan riemuiten ja nauraen. Viimeinen harjoitus oli pareittain. Tässä pyrimme poistamaan sosiaalisia ryhmittymiä sekoittamalla lapsista erilaisia pariyhdistelmiä. Kaikki antoivat laittaa päällensä hernepusseja ja vaihtoivat rooleja parin kanssa. Keskittyminen oli vaihtelevaa ja herpaantui loppua kohden.

Kuudennella ohjaukerralla ilmapalloharjoituksessa lapset keskittyivät ensin toimimaan itsenäisesti. Yksi lapsista oli aiemmin säikähtänyt yhden ilmapallon poksahdusta, ja pelkäsi osallistua. Ongelma ratkaistiin kuulosuojainten avulla. Ohjaaja pyrki tuomaan harjoituksessa esiin jokaisen lapsen osaamista muulle ryhmälle. Lapset ottivat mallia ohjaajasta ja toisistaan. Kun ilmapalloa kuljetettiin piirissä, huomio kiinnittyi siihen, että lapset olivat eri tahtisia. Kaikki kuljettivat ilmapalloa, mutta joidenkin lasten hitaus häiritsi toisia lapsia. Tämä aiheutti levottomuutta piirissä. Lasten peitellessä kahta lasta piirissä peittely oli yhteinen projekti, johon kaikki osallistuivat. Oman vuoron odottaminen oli joillekin lapsille haastavaa. Yhden lapsen oksentaminen kesken peittelyn hajotti toimintaa, mutta lapset keskittyivät nopeasti uudelleen kun tilanne oli mennyt ohi. Rentoutuksessa lapset keskittyivät höyhenillä silittelyyn, osa sulki kehotuksesta silmänsä. Toiminta herätti hieman hihittelyä lasten keskuudessa.

Seitsemännellä ohjaukerralla lapset kohdistivat piirissä vuorovaikutuksen yhteen lapseen kerrallaan. Lapset huomioivat toisiaan tasapuolisesti, eikä palloa vieritetty pelkättään parhaalle kaverille. Lapset hymyilivät toiminnan aikana paljon. Kontaktin otto toisiin lapsiin vaikeutui, kun piiriin tuli palloja enemmän kuin yksi. Keskittyminen herpaantui. Rakentelussa lapset tekivät tiiviisti yhteistyötä ja rakensivat innokkaasti. Kaksi erityislapsista tarvitsivat aikuisen kannustamista ja läsnäoloa. Lapset nimesivät yhdessä rakennuksen taloksi ja osa lapsista meni talon sisään istumaan. Vähitellen kaikki lapset menivät istumaan tiiviisti talon sisään. Rentoutuksessa lapset silittivät toisiaan keskittyneesti ja rauhallisesti. Yhden erityislapsen toiminta poikkesi aiemmasta, sillä hän innostui toisten kosketuksesta paljon ja odotti vuoroaan päästä silittämään muita ryhmän lapsia. Aiemmin kyseinen lapsi oli ollut hyvin hiljainen, mutta tässä harjoitteessa hänen läsnäolonsa korostui.

8.2 Johtopäätökset palautelomakkeesta ja palautekeskustelusta

Alla olevaan taulukkoon olemme koonneet palautelomakkeen vastaukset, jotka on avattu vielä tarkemmin taulukon jälkeen.

	Vastausten keskiarvo	Eniten vastausvaihtoehtoa numero
Lapset osallistuivat toimintaan mielellään?	4,75	5
Toiminnan sisältö oli mielestänne ryhmällemme sopivaa?	4	5
Toiminta tuki mielestänne lasten välisiä sosiaalisia suhteita?	5	5
Toiminta tuki mielestänne ryhmäytymistä?	4,25	4
Toimintatapoja voisi hyödyntää ryhmässänne myös tulevaisuudessa?	3,75	4
Toimintatapoja voisi hyödyntää koko päiväkotinne toiminnassa myös tulevaisuudessa?	3,75	4
Vastausvaihtoehdot:		
1 Täysin eri mieltä		
2 Osittain eri mieltä		
3 Ei samaa eikä eri mieltä		
4 Osittain samaa mieltä		
5 Täysin samaa mieltä		

Kyselyn ensimmäisessä kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, kuinka mielellään lapset osallistuivat toimintaan. Suurin osa kasvattajista oli valinnut vastauskohdan 5, mikä tarkoitti, että he olivat väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli 4,75, mikä myös viittaa vastaajien olleen täysin samaa mieltä.

Kyselyn toisessa kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, oliko toiminnan sisältö ollut kyseiselle ryhmälle sopivaa. Suurin osa kasvattajista oli valinnut vastauskohdan 5, mikä tarkoitti, että he olivat väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli 4, mikä viittaa vastaajien olleen osittain samaa mieltä.

Kyselyn kolmannessa kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, tukiko toiminta lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Kaikki kasvattajista olivat valinneet vastauskohdan 5, mikä tarkoitti, että he olivat väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli myös näin ollen 5.

Kyselyn neljännessä kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, tukiko toiminta lasten ryhmäytymistä. Suurin osa kasvattajista oli valinnut vastauskohdan 4, mikä tarkoitti, että he olivat väittämän kanssa osittain samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli 4,25, mikä myös viittaa vastaajien olleen osittain samaa mieltä.

Kyselyn viidennessä kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, voisiko toimintaa hyödyntää ryhmässä myös tulevaisuudessa. Tämä kysymys hajautti mielipiteitä. Vastausten keskiarvo oli lähimpänä neljää, mikä tarkoitti, että vastaajat olivat osittain samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli 3,75, mikä myös viittaa vastaajien olleen osittain samaa mieltä.

Kyselyn kuudennessa kysymyksessä selvitimme kasvattajien mielipidettä siitä, voisiko toimintaa hyödyntää koko päiväkodin toiminnassa. Tämäkin kysymys hajautti mielipiteitä. Vastausten keskiarvo oli lähimpänä neljää, mikä tarkoitti, että vastaajat olivat osittain samaa mieltä. Tulosten keskiarvo oli 3,75, mikä myös viittaa vastaajien olleen osittain samaa mieltä.

Kyselyn seitsemäs kysymys oli avoin kysymys, jossa kasvattajat saivat antaa kehittämissuhteita toimintaamme. Kehittämissuhteita olivat liikunnan ja motoristen taitojen vahvistamisen korostaminen, ryhmän parempi kasassa pitäminen ja negatiiviseen

viestintään puuttuminen. Yhden kasvattajan mielestä olisimme ensimmäisellä kerralla voineet siirtymävaiheissa valmistella lapsia tulevaan toimintaan kuvilla. Tämän olimme huomioineet seuraavilla kerroilla, kun kyseinen vastaaja ei ollut enää mukana toiminnassa.

Kyselyn kahdeksas kysymys selvitti kasvattajien näkemyksiä siitä, mitä hyötyä toiminnasta oli ollut lapsiryhmälle. Hyötynä nähtiin yhdessä yhteisen päämäärän eteen työskentely. Myös sellaiset lapset, jotka normaalisti jäävät helposti ryhmästä ulkopuolelle, olivat olleet aktiivisesti mukana. Toinen hyötynäkökulma oli se, että lasten ryhmäytyminen oli vahvistunut, sillä yhteiset mukavat kokemukset vähentävät kiusaamista ylipääntensä.

Pyysimme myös avointa palautetta. Meille kerrottiin, että kaikilla tuokioilla oli ihana, lämmin, rento ja myönteinen ilmapiiri. Meitä kiitettiin myös hyvästä kokemuksesta. Ryhmän hallintaan kehoitettiin kiinnittämään tulevaisuudessa enemmän huomiota.

8.3 Yhteenveto johtopäätöksistä

Havaintojemme ja palautteen perusteella olemme tehneet johtopäätöksiä, jotka koskevat lasten osallistumista, kontaktin ottamista muihin lapsiin, vuorovaikutuksen laatua, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja niiden kehittymistä, sekä ryhmäytymistä. Lasten osallistuminen toimintaan oli sekä kyselyiden että havaintojen perusteella aktiivista. Lapset lähtivät toimintaan mukaan mielellään, sillä yhdelläkään kerralla kukaan ei kieltäytynyt osallistumasta. Myös lasten elekieli ja varhaiskasvattajien arviot tukivat tätä päätelmää.

Lasten kontaktin otto muihin lapsiin oli vaihtelevaa ja yksilökohtaista. Havaintojemme perusteella kontaktin otto lasten välillä lisääntyi toiminnan loppua kohden. Tämä tuli esille erityisesti erityislasten ja kehitykseltään normaalitasoisten lasten välillä. Suullisessa palautteessa ryhmän toinen erityislastentarhanopettaja toi esille, että kontaktin otto lapsiryhmässä lasten välisissä leikeissä on ollut aktiivisempaa toimintamme loppupuolella. Hän ei osannut arvioida, oliko tämä seurausta juuri meidän järjestämistämme toimintakerroista.

Havaintojemme perusteella lasten vuorovaikutuksen laatu ja sosiaaliset suhteet kehittivät ja vahvistuivat toiminnan myötä. Vuorovaikutus oli tasavertaisempaa lapsiryhmän jä-

senten välillä loppua kohden. Alun toiminnassa korostuivat enemmän lasten väliset ka-verisuhteet ja suosiminen tiettyjen lasten välillä. Erityislapset otettiin lasten välisessä vuorovaikutuksessa paremmin huomioon ja he osallistuivat sitä enemmän, mitä useampi toimintakerta oli takana. Näemme, että erityisesti sellaiset harjoitukset, joissa lapset te-kivät yhteistyötä ja joissa lapsen taitotasot eivät näkyvästi poikenneet toisistaan, vahvis-tivat ryhmän sisäistä vuorovaikutusta eniten.

Teimme huomion siitä, että lapset ilostuivat suuresti ryhmän omien varhaiskasvattajien liittyessä toimintaan mukaan. Tuolloin lasten innokkuus osallistua ja ottaa kontaktia toi-siin lapsiin kasvoi. Luulemme, että varhaiskasvattajien aktiivinen läsnäolo toi lapsille tur-vallisuuden tunnetta ja täten lapset uskalsivat luottavammin heittäytyä toimintaan.

Havaintojemme ja palautelomakkeesta saatujen vastausten perusteella katsomme, että toimintamme tuki ryhmäytymistä sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen vahvistumi-sen kautta. Toiminnan arviointimateriaalin perusteella emme kuitenkaan kykene tark-kaan määrälliseen arviointiin kontaktin ottojen lisääntymisestä, ryhmäytymisestä ja las-ten välisistä sosiaalisista suhteista. Tiedostamme, että tulimme vasta toimintakertojen edetessä tutuiksi lapsille ja lapset syksyn kuluessa myös tutummiksi toisilleen.

Arvioimme toimintamme hyödyntämisen tulevaisuudessa palautelomakkeiden perus-teella. Suurin osa ryhmän varhaiskasvattajista oli täysin samaa mieltä siitä, että toimin-tatavat ovat hyödynnettävissä ryhmän toiminnassa myös tulevaisuudessa. He näkivät hyödynnettävyyden myös suhteessa koko päiväkodin toimintaan.

Psykomotorisen toiminnan vaikutuksesta ryhmän lasten itsetunnon vahvistajana emme osaa sanoa. Voisimme kuitenkin olettaa, että mikäli lapset ovat oppineet luottamaan ryh-män muihin lapsiin ja ottamaan kontaktia heihin enenevässä määrin, on se seurausta luottamuksesta toisiin lapsiin ja seurausta lapsen itsetunnon vahvistumisesta.

9 Pohdinta

Opinnäytetyömme tarve lasten ryhmän sosiaalisten suhteiden parantamiseen ja ryhmäytymiseen lähti yhteistyöpäiväkodistamme. Psykomotoriikan teoriasta meidät sai kiinnostumaan lehtorimme Anna-Riitta Mäkitalo. Psykomotoriikan teoria oli meille entuudestaan tuntematonta, mutta tartuimme siihen innokkaina. Psykomotoriikan teoria tarjosi meille ahaa-elämyksiä ja vastasi juuri sellaista toimintaa, jota opinnäytetyössämme halusimme toteuttaa. Tiedostimme, että teoriaa tähän liittyen on saatavilla vähän, mutta otimme haasteen vastaan.

Opinnäytetyömme eteni prosessina johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti. Opinnäytetyön toteutus -osiossa esitelty prosessikaavio avaa prosessimme etenemistä. Teimme muokkauksia toimintaamme prosessin aikana, jotta toiminta olisi paremmin lasten tarpeita vastaavaa. Omasimme selkeän vision opinnäytetyöstä jo ennen prosessin käynnistymistä, mikä varmasti helpotti suunnittelutyötämme prosessin aikana. Kaikkeen emme voineet varautua ennakkoon ja lasten sosiaaliset ja motoriset taidot avautuivat meille vasta toiminnan aikana.

Kävimme tutustumassa päiväkotiin kaksi kertaa ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Olemme pohtineet, että tutustumiskertoja olisi voinut olla useampi, jotta toiminnan suunnittelussa olisimme voineet ottaa paremmin huomioon lasten erityistarpeet. Tällöin olisimme voineet olla lapsille tutumpia ja luottamus meidän ja lapsiryhmän välillä olisi voinut olla vahvempaa alusta saakka. Sovimme keskenämme, että vetäisimme toimintatuokiot vuorotellen, jolloin toinen toimisi havainnoitsijana. Ohjaaminen oli meille molemmille tuttua ja suurimpana haasteena toiminnassa koimmekin havainnoinnin toteuttamisen. Vasta useamman havainnointikerran jälkeen sopiva havainnointitapa alkoi hahmottua. Tähän vaikutti myös se, että lapset tulivat meille vasta toiminnan myötä tutummiksi.

Kävimme päiväkodissa palautekeskustelun toisen erityislastentarhanopettajan kanssa sekä keräsimme palautelomakkeiden kautta palautetta kaikilta ryhmän varhaiskasvattajilta. Saimme palautetta ryhmän hallitsemisesta. Sovimme alussa ryhmän varhaiskasvattajien kanssa, että he voivat olla mukana toiminnassa aktiivisesti. Välillä varhaiskasvattajat puuttuivat ryhmän hallintaan ja välillä eivät, mikä aiheutti epävarmuutta molemmiin puoliin siitä, kuka puuttuu lasten häiritsevään käytökseen. Olisimmekin voineet kiinnittää huomiota enemmän omaan rooliimme ryhmän hallinnassa. Huomasimme, että meidän

ohjaustapamme poikkesi ryhmän varhaiskasvattajien tavasta ohjata. Halumme huomioida lasten positiivista käytöstä saattoi hämmentää ryhmän varhaiskasvattajia, jotka puuttuivat meitä enemmän lasten negatiiviseen käytökseen.

Yksi varhaiskasvattajista antoi palautetta siitä, että olisimme voineet korostaa vahvemmin liikuntaa ja motorisia taitoja toiminnassamme, sillä tuokiomme sijoittuivat jumppahetkeen. Jokainen harjoitteemme oli kuitenkin motorisia taitoja kehittävä ja tarkoituksellisesti suunniteltu psykomotoriikan ja ryhmäytymisen teorian pohjalta. Harjoitteet, jotka katsoimme tämän lapsiryhmän kannalta hyviksi, eivät juurikaan sisältäneet niin sanottua hikiliikuntaa. Olisimme voineet keskustella tästä asiasta tarkemmin varhaiskasvattajien kanssa jo ennakkoon ja avata opinnäytetyömme tarkoituksen ja tavoitteen kautta perustelut käyttämillemme fyysisille harjoitteille. Olisimme myös voineet keskustella tarkemmin varhaiskasvattajien roolista toimintakertojen aikana, jotta he olisivat voineet olla vielä enemmän mukana.

Olemme pohtineet, mitä muita asioita olisimme voineet opinnäytetyömme toteutuksessa tehdä toisin. Olisimme esimerkiksi voineet hyödyntää päiväkodin lähiympäristöä toimintakerroilla pitämällä toiminnan ulkona. Opinnäytetyön toiminnan ajankohdaksi tulivat syksy ja alkutalvi. Jos ajankohtana olisi ollut esimerkiksi kevät, toiminnan olisi ehkä voinut suunnitella ulkoilupainotteiseksi. Tällöin toiminnan sisältö olisi muokkautunut luultavasti joiltakin osin erilaiseksi. Koska käytimme päiväkodin välineistöä, harjoitteemme määräytyivät pitkälti saatavilla olevien välineiden mukaan.

Opinnäytetyömme tavoitteena ja kehittämistehtävänä oli psykomotoristen harjoitteiden avulla tukea päiväkodin integroidun erityisryhmän sosiaalisia suhteita ja ryhmäytymistä. Koimme onnistuneemme opinnäytetyömme tavoitteen saavuttamisessa ja kehittämistehtävän suorittamisessa hyvin. Sosiaaliset suhteet ryhmässä vahvistuivat ja erityislapsia otettiin avoimemmin mukaan lasten väliseen toimintaan. Saimme opinnäytetyömme myötä uutta ohjauskokemusta ja opimme paljon hyödyllistä taustateoriaa sosionomin ja lastentarhanopettajan työn tueksi. Kuvien käyttö ei ollut meille ennestään kovin tuttua, joten saimme myös siihen lisää osaamista. Ymmärrämme kuvien käytön suuren merkityksen kaikkien lasten kanssa nyt entistä paremmin. Koemme onnistuneemme hyvin luottamuksellisen suhteen luomisessa jokaiseen ryhmän lapseen. Koemme myös, että toimiminen yhteistyöpäiväkodin kanssa oli helppoa.

Varhaiskasvatuksen saralla tapahtuvat muutokset luovat tarpeen käyttää laajemmin keinoja lasten sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin tukemiselle. Psykomotoriikka on hyvä teoreettinen perusta toiminnalle, koska sen sisältämät elementit ovat mielestämme ainoastaan positiivisia ja hyväksi ihmiselle. Psykomotoriikka korostaa arvoja ja toimintatapoja, jotka näemme tärkeiksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa: tasavertaisuutta, positiivista huomiointia, kannustamista, vapautta valita ja voimavarakeskeisyyttä. Meille kirkastui ajatus siitä, että psykomotoriikka on erinomainen teoria toiminnan tueksi minkä tahansa ihmisryhmän kanssa sosiaalisten suhteiden ja itsetunnon vahvistamiseksi.

Lähteet

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.

Ahlstrand, Anita 2016. Euroopan Psykomotoriikka Foorumin Koulutuskomission jäsen sekä erityispedagogiikkaan, soveltavaan liikuntaan ja psykomotoriikkaan erikoistunut liikunta- ja terveystiedon maisteri. Metropolia. Helsinki. Haastattelu 13.1.2016.

Ahokas, Marja 2011. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Suoninen, Eero – Pirttilä-Backman, Anna-Maija – Lahikainen, Anja Riitta – Ahokas Marja (toim.) 2011. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro Oy. 185–242.

Ahonen, Timo 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahvenainen, Ossi – Ikonen, Oiva - Koro, Jukka 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Happo, Iiris 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hautamäki, Airi 2001. Kiintymyssuhdeteoria - teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa Sinkkonen, Jari – Kalland, Mirjam (toim.) 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: WSOY. 13–66.

Heinämäki, Liisa 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Saarijärvi: Stakes.

Helenius, Aili – Korhonen, Riitta 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa Hujala, Eeva - Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 67–76.

Helenius, Aili – Lummelahti, Leena 2013. Mitä leikki on? Leikin käsikirja. Juva:PS-kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Howlin, Patricia – Gordon, R. Kate – Pasco, Greg – Wade, Angie – Charman, Tony 2007. The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (5). 473–481.

Huuhtanen, Kristina 2011. Kommunikointi. Mitä kommunikointi on? Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 11–25.

Huuhtanen, Kristina 2011. Ei-avusteinen kommunikointi. Kommunikointi elein ja viitto-
min. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kom-
munikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 26–31.

Huuhtanen, Kristina 2011. Avusteinen kommunikointi. Merkit ja merkkijärjestelmät. Te-
oksessa Huuhtanen, Kristina (toim.) 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointi-
menetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 58–63.

Kalliala, Marjatta 2011. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki:
Gaudeamus.

Karlsson, Lena – Timo, Kati – Korpisalo, Sanna 2015. Yksityisten palveluntuottajien ta-
paaminen. Uudistuva varhaiskasvatusta ja yksityisen hoidon tukea koskeva lainsää-
däntö. Vantaa. 3.12.2015.

Koljonen, Maija 2011. Teoksessa Zimmer, Renate 2011. Psykomotoriikan käsikirja -
teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Keuruu: VK-Kustannus.
249–259.

Koljonen, Maija 2000. ”Uskallan ja osaankin” - Psykomotorinen harjaannuttaminen itse-
tunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsilla on oppimisvaikeuksia. Jyväskylä: liikun-
nan ja kansanterveyden edistämisyhdistys LIKES.

Kronqvist, Eeva-Liisa 2011. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teok-
sessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva:
PS-kustannus. 13–30.

Kuula, Arja 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere:
Vastapaino.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519. Annettu Helsingissä 23.6.1977.

Launonen, Kaisa 2009. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikaation piir-
teitä. Teoksessa Launonen, Kaisa – Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (toim.) 2009.
Kommunikoinnin häiriöt. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 143–166.

Launonen, Kaisa 2010. Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen kei-
noin. Kouvola: Solver palvelut Oy.

Launonen, Kaisa – Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (toim.) 2009. Kommunikoinnin
häiriöt. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Liddle, Kate 2001. Implementing the picture exchange communication system (PECS).
In Bloch, Steven - McKean, Christina 2001. International Journal of Language & Com-
munication Disorders 36 (S1). 391–395.

Lyytinen, Heikki – Eklund, Kenneth – Marja-Leena Laakso 2000. Varhainen kognitio,
temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, Paula – Korhonen, Mikko –
Lyytinen, Heikki (toim.) 2000. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.
Porvoo: WS Bookwell Oy. 40–65.

Menetelmäopetuksen tietovaranto 2007. KvantiMOTV. Mittaaminen: Muuttujien ominai-
suudet. Verkkodokumentti.

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html>>. Luettu 20.1.2016.

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015. Tiedote. Verkkodokumentti. <<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/varhaiskasvatus.html>>. Luettu 16.12.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:19. Helsinki. Valtioneuvosto.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2015. Varhaiskasvatuslaki. Verkkodokumentti. <<http://www.oaj.fi/cs/oaj/varhaiskasvatuslaki>>. Luettu 25.12.2015.

Pietilä, Mauri – Lehtola, Sirkka-Maija – Penttinen, Marja-Leena – Wahlström, Jari 1984. Liiku, leiki, kehity. MBD-lasten psykomotorinen kuntoutus. Joensuu: MLL Pohjois-Karjalan piiri r.y.

Pietilä, Mauri 2000. Psykomotorinen ryhmäkuntoutus osaksi päiväkotitoimintaa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.

Poikkeus, Anna-Maija 2000. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, Paula – Korhokangas, Mikko – Lyytinen, Heikki (toim.) 2000. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WS Bookwell Oy. 122–138.

Pääjoki, Tarja 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 109–121.

Pönkkö, Anneli – Sääkslahti, Arja 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa Hujala, Eeva - Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 136–150.

Sajaniemi, Nina – Mäkelä, Jukka 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, Lotta (toim.) 2014. Positiivisen psykologian voima. Juva: PS-kustannus. 136–159.

Sajaniemi, Nina – Suhonen, Eira – Nislin, Mari – Mäkelä, Jukka E. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Juva: PS-kustannus.

Sinkkonen, Jari – Kalland Mirjam 2001. Ihminen tarvitsee toisten läheisyyttä ja turvaa. Teoksessa Sinkkonen, Jari – Kalland Mirjam (toim.) 2001. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: WSOY. 7–12.

Svartsjö, Raili 1996. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa Pihlaja, Päivi – Svärd, Pirjo-Liisa (toim.) 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY. 22–38.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lasten päivähoito 2014. Verkkodokumentti. <<https://www.thl.fi/fi/tilastot/tilastot-aiheittain/lasten-nuorten-ja-perheiden-sosiaalipalvelut/lasten-paivahoito>>. Luettu 24.12.2015.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2006. Varhaiskasvatus. Tietoa pienten lasten vanhemmille. Verkkodokumentti. <https://www.thl.fi/documents/732587/741077/vasu_vanhemmille_esite.pdf>. Luettu: 25.12.2015.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lapset, nuoret ja perheet. Vasu -asiakirja. Verkkodokumentti <https://www.thl.fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/lait_oppaat/varhaiskasvatus_ja_paivahoito/vasu-asiakirja>. Luettu 3.2.2016.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2015. Lapset & perheet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (VASU). Verkkodokumentti. <https://www.thl.fi/web/vammaispalvelujen_kasikirja/lapset-perheet/suunnitelmat/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-vasu>. Luettu 3.2.2016.

Turja, Leena 2011. Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.) 2011. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 179–194.

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen neuvottelukunnasta 1032/2012. Annettu Helsingissä 28.12.2012.

Vilka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

VKK-Metro 2014. Varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma. Verkkodokumentti. <http://www.socca.fi/files/3362/VKK-Metro_kehittamistyön_suunnitelma_2014-2016.pdf>. Luettu 25.12.2015.

Viitala, Riitta 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Eri-tyispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto: Kopijyvä.

Zimmer, Renate 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Zimmer, Renate 2011. Psykomotoriikan käsikirja - teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Keuruu: VK-Kustannus.

Lupalappu vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olemme Metropolia AMK:n sosiaalialan koulutusohjelman opiskelijoita ja teemme päiväkotiryhmään ***** ryhmään opinnäytetyötä aiheesta Lasten psykomotorinen toiminta ryhmäytymisen tukena. Tarkoituksenamme on pitää ryhmässä seitsemän toimintakertaa, joiden aikana harjoitella lasten keuhonhallintaa ja -tuntemusta. Näiden harjoitteiden avulla pyrimme tukemaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja sosiaalisten suhteiden muodostumista.

Toimintakerrat sijoittuvat pääasiassa maanantain jumppahetkeen, yhden kerran kesto on enintään 45 minuuttia. Toimintakertoja on näin ollen kerran viikossa.

Toinen meistä tekee toiminnallisen osuuden ja toinen kirjaa havaintoja ylös. Tekemisämme havainnoissa ei tule esille lapsen tunnistetietoja: lapsen nimeä, päiväkotia tai edes paikkakuntaa. Opinnäytetyön valmistuttua hävitämme kaikki havainnointitiedot silpuamalla.

Kysymmekin, voiko Teidän lapsenne olla mukana, kun toteutamme ryhmässä psykomotorista toimintaa loka-joulukuussa 2015.

kyllä, lapseni _____ voi olla mukana toiminnassa.

ei, en suostu siihen, että lapseni _____ olisi mukana tässä toiminnassa.

PALAUTUS 8.10.2015 MENNESSÄ.

Ystävällisin terveisin,

Sofia Hartikka (sofia.hartikka@metropolia.fi) ja Elina Rantakallio (elina.rantakallio@metropolia.fi)

Metropolia AMK

Allekirjoitus

Paikkakunta _____.____.2015

Palautelomake varhaiskasvattajille

Hyvät varhaiskasvattajat,

Olemme toteuttaneet ryhmässänne opinnäytetyötämme ”Lasten psykomotorinen toiminta päiväkodissa ryhmäytymisen tukena” kuluneen syksyn ajan. Ryhmäytymisellä tarkoitamme opinnäytetyössämme ryhmän jäsenten (sekä aikuisten että lasten) välistä keskinäistä viestintäkykyä, luottamusta, turvallisuutta ja tuntemista. Toimintatuokiomme ovat koostuneet erilaisista psykomotorisista harjoitteista. Haluaisimme tämän lomakkeen avulla selvittää, oletteko kokeneet toiminnastamme olleen hyötyä lapsiryhmässänne.

Alla muutama kysymys, johon toivoisimme teidän vastaavan. Ympyröikää sopivin vaihtoehto.

1. Lapset osallistuivat toimintaan mielellään?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

2. Toiminnan sisältö oli mielestänne ryhmällemme sopivaa?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

3. Toiminta tuki mielestänne lasten välisiä sosiaalisia suhteita?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

4. Toiminta tuki mielestänne ryhmäytymistä (ryhmäytymisen määritelmä yllä)?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

5. Toimintatapoja voisi hyödyntää ryhmässänne myös tulevaisuudessa?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

6. Toimintatapoja voisi hyödyntää koko päiväkotinne toiminnassa myös tulevaisuudessa?

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Osittain eri mieltä
- 3 Ei samaa eikä eri mieltä
- 4 Osittain samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

7. Millä tavalla toimintaa olisi mielestänne voinut kehittää tai mitä olisimme voineet tehdä eri tavalla?

8. Mitä hyötyä näette toiminnallamme olleen lapsiryhmällemme?

9. Onko teillä vielä muuta palautetta, jota haluatte antaa meille?

Kiitos palautteestanne ja hyvää jatkoa! J

Sofia Hartikka ja Elina Rantakallio

Toimintakerrat

1. Toimintakerta 12.10.2015

Alkupiiri (Piirissä varpaat yhteen, käydään kaikkien nimet läpi ja keksitään nimen ensimmäisellä kirjaimella alkava eläin.)

Pyrstötähti (Jokaiselle lapselle annettiin oma ilmapallo, johon oli kiinnitettyä huivi, lapset liikuttivat ilmapalloa kehon eri osilla, keksivät itse uusia tapoja kuljettaa ilmapalloa.)

Rakentelu (Lapset rakensivat yhdessä isoista pehmeistä palikoista)

Rentoutuminen (Lapset makasivat patjoilla, aikuinen hieroo maalitelalla.)

Loppupiiri (Jokainen nostaa etusormensa pystyyn ja antaa "tulsta" vieruskaverille koskettamalla omalla etusormellaan toisen etusormeaa, hiljennytään hetkeksi tulsten palaessa, jonka jälkeen puhalletaan yhtä aikaa kynttilät "sammuksiin").

2. Toimintakerta 19.10.2015

Alkupiiri (Piirissä kaikkien varpaat yhteen, muistellaan taas kaikkien nimet ja viime kerralla mietitty "oma eläin", käydään läpi yhdessä eri kehon osia.)

Kehonosien harjoittelu (Asetutaan riviin peilin eteen, jotta nähdään peilistä itseämme ja koko ryhmä. Fröbelin palikoiden jumppalaulun tahtiin katsotaan samalla peilistä ja kosketaan käsillä eri kehonosia.

"Ihmishampurilainen" (Tehdään lapsista "hampurilainen" niin, että osa lapsista menee vierekkäin "alimmaiseksi sämpyläksi", näiden lasten päälle tulee "pihvi-kerros" ja "salaattikerros". Kerrokset erotetaan ohuilla patjoilla.)

Taikakäärmeen metsästys (Ohjaajalla kädessä pyörivä "käärme", joka yritettiin pysäyttää astumalla sen päälle. Tämän jälkeen kokeiltiin väistää käärmettä hyp-päämällä sen yli ohjaajan pyörittäessä.)

Rentoutus (Lapset menevät patjalle makaamaan vatsalleen. Aikuiset "maalaa-vat" lapsia maalitelolla)

Loppupiiri (Jokainen nostaa etusormensa pystyyn ja antaa "tulsta" vieruskaverille koskettamalla omalla etusormellaan toisen etusormeaa, hiljennytään hetkeksi tulsten palaessa, jonka jälkeen puhalletaan yhtä aikaa kynttilät "sammuksiin")

3. Toimintakerta 2.11.2015

Alkupiiri (Piiressä kaikkien varpaat yhteen, muistellaan taas kaikkien nimet ja viime kerralla mietitty ”oma eläin”)

Kivillä hyppely (Hernepussit ovat maassa ”kivinä” ympäri jumppasalia. Keräännytään koko ryhmä hernepusseille, ja kuvitellaan että lattia on vettä. Yritetään hyppiä tai astua kiviltä toisille eri tekniikoilla. Katsotaan toisilta mallia.

Kivien heittäminen (Lopuksi kivet kerätään lattialta ja asetetaan kori keskelle jumppasalia. Yritetään saada hernepussit heitettyä koriin vapaalla tyylillä ja nopeudella.

Aallot (Otetaan esille värikäs leikkiliina, joka on ”vettä”. Osa lapsista saa mennä ”uimaan” aaltoihin, kun taas osa jää heiluttamaan liinaa ja tekemään aaltoja. Aalloissa saa uida tai hyppiä vapaalla tyylillä. Välillä vaihdetaan osia.)

Liukuhihna (Lapset kerääntyvät kaikki keskelle leikkiliinaa. Aikuiset ottavat leikkiliinan reunoista kiinni ja lapset jäävät ns ”pussiin”. Aikuiset liikuttavat ja pyörittävät liinaa ja lapset ovat kyydissä.)

Rentoutus (Lapset menevät patjoille makaamaan, aikuiset hierovat lapsia hierontapalloilla.)

Loppupiiri (Kysytään lapsilta mikä oli tällä kerralla mukavinta, hyödynnetään kuvia. Nostetaan taas sormikynttilät ja annetaan kaverille tulta. Lopuksi puhalletaan sammuksiin.)

4. Toimintakerta 16.11.2015

Alkupiiri (Piiressä aluksi varpaat yhteen. Muistellaan taas kaikkien nimet ja omat eläimet, ja tällä kerralla jaetaan kaikille oman eläimen kuvat)

Miten oma eläin liikkuu (Kaikki lapset saavat näyttää millä tavalla heidän oma eläimensä liikkuu, ja muut matkivat halutessaan. Kerätään eläinkuvat talteen.)

Karhu nukkuu (Karhu nukkuu hippaleikki. Yksi on karhu, muut pyörivät ympärillä, kunnes karhu herää. Kun karhu herää hän lähtee juoksemaan ja ottamaan yhtä lapsista kiinni, josta tulee hippa.)

Pehmeät palikat (Rakennetaan yhdessä pehmeistä palikoilla muuri. Lopuksi heitetään yhdessä palloilla muuria kohti ja rikotaan se.)

Rentoutus (Lapset menevät makaamaan patjoille selälleen. Aikuiset laittavat hernepusseja lasten eri kehonosien päälle.)

Loppupiiri (Kysytään lapsilta mikä oli tällä kerralla mukavinta, hyödynnetään kuvia. Nostetaan taas sormikynttilät ja annetaan kaverille tulta. Lopuksi puhalletaan sammuksiin.)

5. Toimintakerta 23.11.2015

Alkupiiri (Piirissä kaikkien varpaat yhteen. Sanotaan nimet ja omat eläimet, jae-taan eläinten kuvat.)

Karhu nukkuu (Karhu nukkuu hippaleikki. Yksi on karhu, muut pyörivät ympärillä, kunnes karhu herää. Kun karhu herää hän lähtee juoksemaan ja ottamaan yhtä lapsista kiinni, josta tulee hippa.)

Leikkiliina / Aallot (Otetaan esille värikäs leikkiliina, joka on ”vettä”. Osa lapsista saa mennä ”uimaan” aaltoihin, kun taas osa jää heiluttamaan liinaa ja tekemään aaltoja. Aalloissa saa uida tai hyppiä vapaalla tyylillä. Välillä vaihdetaan.)

Leikkiliina/ Liukuhihna (Lapset kerääntyvät kaikki keskelle leikkiliinaa. Aikuiset ottavat leikkiliinan reunoista kiinni ja lapset jäävät ns ”pussiin”. Aikuiset liikuttavat ja pyörittävät liinaa ja lapset ovat kyydissä.)

Lapset menevät vielä liinan alle makaamaan ja aikuiset heiluttavat liinaa lasten pään päällä niin, että liina hipaisee lasten kasvoja ja vartaloa.

Kuuma peitto (Lapset käyvät patjoille selälleen makaamaan niin, että parista toinen laittaa hernepusseja ”peitoksi” toisen päälle. Vuoronvaihto.)

Rentoutuminen (Lapset jäävät vielä makaamaan patjoille. Aikuiset laittavat hernepusseja lasten eri kehonosien päälle.)

Loppupiiri (Kynttilöiden sytyttäminen ja puhaltaminen. Kysytään lapsilta mikä oli tällä kerralla mukavinta kuvia hyödyntäen.)

6. Toimintakerta 30.11.2015

Alkupiiri (Varpaat yhteen piirissä. Käydään läpi ketä on tänään paikalla, annetaan jokaiselle oma eläimen kuva)

Karhu nukkuu (Karhu nukkuu hippaleikki. Yksi on karhu, muut pyörivät ympärillä, kunnes karhu herää. Kun karhu herää hän lähtee juoksemaan ja ottamaan yhtä lapsista kiinni, josta tulee hippa.)

Ilmapallot (Tällä kertaa ilmapalloissa ei ole huivia kiinnitettynä. Jokainen kokeilee ensin lyödä palloa kädellä, sitten kokeillaan saako palloa koskettua nenällä, tämän jälkeen pusketaan palloa päällä. Sitten potkaistaan ilmapalloa jaloilla. Tä-

män jälkeen heitetään pallot vielä kämmenselällä ilmaan. Kokeillaan lasten ehdottamia vaihtoehtoja pallon liikuttamiseen.) Tämän jälkeen asetetaan seisomaan piiriin. Piirissä yritetään pitää palloa ilmassa liikuttamalla sitä kädellä aina ringissä seuraavalle, tai jollekin jonka kohdalle pallo osuu.

Hernepussit pään päällä (Jaetaan lapsille hernepussit. Kokeillaan laittaa hernepussi pään päälle ja kävellä/liikkua samalla eri nopeuksilla.)

Kuuma peitto (Tällä kertaa toteutetaan kuuma peitto ryhmänä niin, että aina kaksi lasta makaa ympyrän keskellä ja muut peittelevät heidät hernepusseilla. Vaihdetaan peiteltäviä lapsia.)

Rentoutus + höyhenet (Lapset menevät patjoille makaamaan. Ohjaajat silittävät lapsia sulilla eri kehonosista.)

Loppupiiri (Kynttilöiden sytyttäminen ja puhaltaminen. Kysytään lapsilta mikä oli tällä kerralla mukavinta kuvia hyödyntäen. Kerrotaan, että ensi kerralla on viimeinen toimintakerta.)

7. Toimintakerta 7.12.2015

Alkupiiri (Varpaat yhteen piirissä. Käydään läpi ketä on tänään paikalla, annetaan jokaiselle oma eläimen kuva)

Pallon vierittäminen (Otetaan esille muutama eri kokoinen pallo. Asetetaan piiriin. Lapset saavat vierittää pallon valitsemalleen kaverille. Samalla kun pallo lähtee liikkeelle sanotaan sen kaverin nimi, kenelle pallo on menossa. Kokeillaan ottaa mukaan myös useampi pallo ja vierittää niitä ringin sisällä.)

Leikkiliina/Aallot (Otetaan esille värikäs leikkiliina, joka on "vettä". Osa lapsista saa mennä "uimaan" aaltoihin, kun taas osa jää heiluttamaan liinaa ja tekemään aaltoja. Aalloissa saa uida tai hyppiä vapaalla tyylillä. Välillä vaihdetaan.)

Leikkiliina/Liukuhihna (Lapset kerääntyvät kaikki keskelle leikkiliinaa. Aikuiset ottavat leikkiliinan reunoista kiinni ja lapset jäävät ns "pussiin". Aikuiset liikuttavat ja pyörittävät liinaa ja lapset ovat kyydissä.)

Rakentaminen (Lapset rakensivat yhdessä "kodin", jonne kaikki mahtuivat sisälle)

Rentoutus (Puolet lapsista käy patjoille selälleen makaamaan. Puolet lapsista jää silittämään toisia. Vaihdetaan osia.)

Loppupiiri. (Kynttilöiden sytyttäminen ja puhaltaminen. Kysytään lapsilta mikä oli tällä kerralla mukavinta kuvia hyödyntäen. Kerrotaan, että tänään on viimeinen

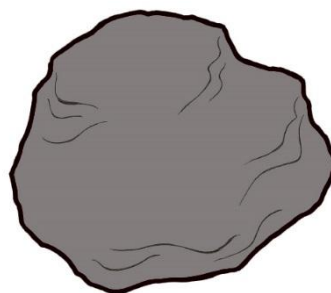
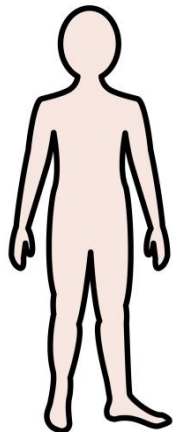
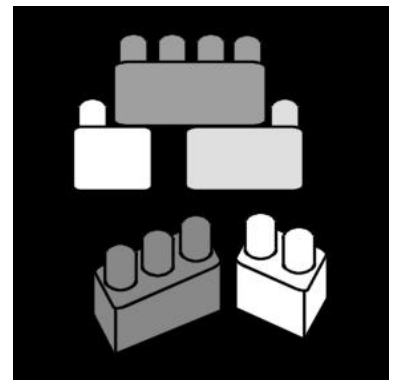
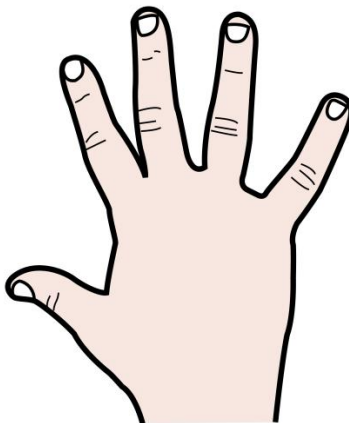
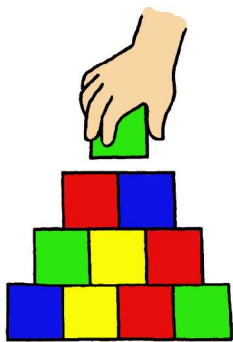
toimintakerta. Annetaan jokaiselle lapselle oman eläimen kuva muistoksi, ja jaamme lisäksi kaikille lapsille kunniakirjat osallistumisesta.)

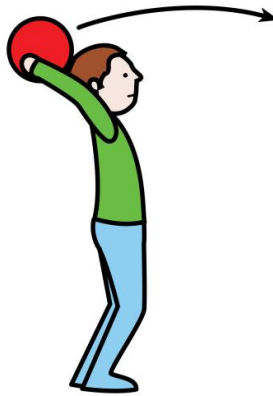
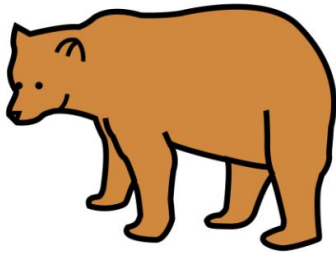
Toimintakertojen rakenne on suunniteltu alla olevien teosten pohjalta. Harjoitteista on osa otettu teoksista suoraan ja osa mukailten.

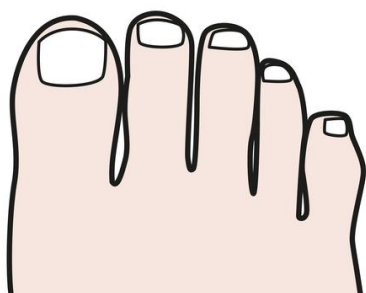
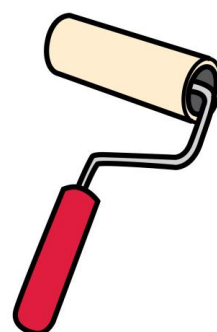
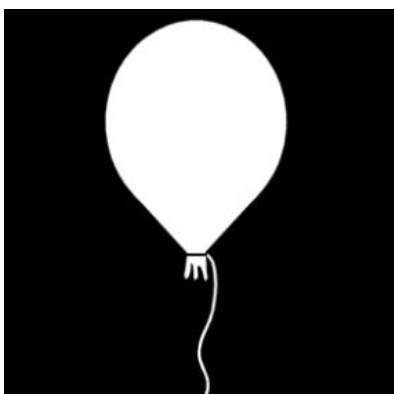
Pietilä, Mauri - Lehtola, Sirkka-Maija - Penttinen, Marja-Leena, Wahlström, Jarl 1984. Liiku, leiki, kehity. MBD-lasten psykomotorinen kuntoutus. Joensuu: Kirjapaino Oy Maakunta.

Zimmer, Renate 2011. Psykomotoriikan käsikirja - teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Keuruu: VK-Kustannus.

Käytetyt PCS-kuvat







Kuvien lähde: Papunet.net

KUNNI AKIRJA

TÄMÄ KUNNI AKIRJA ON MYÖNNETTY

REIPPAASTA OSALLISTUMISESTA

*ELINAN JA SOFIAN JUMPPATUOKIOI-
HIN SYKSYLLÄ 2015.*

*MYÖNNETTY ***** 7.12.2015*

