

Anna Luoma

**VÄLINEITÄ LAPSEN LEIKKITAIDOJEN TUKEMISEEN
VARHAISKASVATUKSESSA**

**Opinnäytetyö
CENTRIA AMMATTIKORKEAKOULU
Helmikuu 2020**

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Centria-ammattikorkeakoulu	Aika Helmikuu 2020	Tekijä/tekijät Anna Luoma
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma		
Työn nimi VÄLINEITÄ LAPSEN LEIKKITAITOJEN TUKEMISEEN VARHAISKASVATUKSESSA		
Työn ohjaaja Kirsi Herranen-Somero	Sivumäärä 38+1	
Työelämäohjaaja		
<p>Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli etsiä tietoa siitä, millaisin keinoin lapsen leikkitaitojen kehittymistä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Erityisesti haettiin välineitä niihin tilanteisiin, joissa lapsen leikkitaitojen kehittymisessä on pulmia. Tarkoitus oli koota hajallaan olevaa tietoa yhteen paikkaan. Opinnäytetyö toteutettiin kirjallisuuskatsauksena. Lähteiksi kirjallisuuskatsaukseen valikoitui muun muassa väitöskirjoja ja erilaisten hankkeiden loppuraportteja.</p> <p>Leikkitaitojen tukemiseen löytyi erilaisia keinoja ja nämä keinot jaettiin kolmeen eri kategoriaan. Kategoriat olivat: ”leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa”, ”tukea leikkitarinoiden luomiseen” ja ”leikkiä tukevat ratkaisut varhaiskasvatuksessa”. Viimeisenä mainitun kategorian keinot olivat sellaisia, että ne tukevat kaikkien lasten leikin edellytyksiä varhaiskasvatuksessa. Näitä keinoja olivat leikkiin inspiroivat varhaiskasvatuksen ympäristö ja leikkivälineet, leikkirauhan luominen, aikataulujen muokkaaminen sellaisiksi, että leikille jää tarpeeksi aikaa sekä aikuisen leikissä mukana oleminen.</p> <p>Leikillisen asenteen etsiminen lapsen kanssa voi alkaa siitä, että varhaiskasvatuksen työntekijän pitää ensin luoda lapseen lämmin vuorovaikutussuhde. Lapsen kiinnostuksen kohteet ovat väylä sekä hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen että leikillisen asenteen löytymiseen. Leikillistä asennetta lapsi ryhtyy etsimään yhdessä aikuisen kanssa ja aikuisen rooli leikkiin johdattajana on tässä vaiheessa tärkeä. Vasta kun lapsi on löytänyt leikkimisen ilon yhdessä aikuisen kanssa, voi hänellä herätä kiinnostus leikkiin yhdessä toisten lasten kanssa.</p> <p>Kolmas kategoria liittyy leikkitarinoiden luomiseen. Leikkitarinoilla tarkoitetaan leikin juonta eli tarinaa, jolla leikki etenee. Kyky luoda ja ymmärtää leikkitarinoita on tärkeä osa leikkitaitoja. Lapsen tarinan kerronnan taitoja voidaan tukea erilaisilla lukemiseen liittyvillä tekniikoilla ja sanoittamalla leikin tapahtumia lapselle. Leikkitarinoiden tukemiseen soveltuva työväline on myös KUTTU – kuvin tuettu leikki, jonka avulla lapsen tarinan kerronnan taitoja voidaan kehittää. Myös leikkimaailma-työskentelyn avulla voidaan tukea lapsen kerronnan taitoja. Leikkimaailma-työskentelyssä aikuinen luo yhdessä lasten kanssa tarinaan perustuvan leikkimaailman, jota kehitetään yhdessä lasten kanssa.</p>		
Asiasanat leikki, leikkitaidot, tukeminen, varhaiskasvatus		

ABSTRACT

Centria University of Applied Sciences	Date February 2020	Author Anna Luoma
Degree programme Degree program in social services		
Name of thesis Means of Teaching Play Skills to Children in Early Childhood Education		
Instructor Kirsi Herranen-Somero	Pages 38+1	
Supervisor		
<p>The purpose of this thesis was to find out means of teaching play skills to children in early childhood education. The aim was to find out what can be done if a child has difficulties with play. This thesis was carried out as a literature review. Knowledge of teaching play skills can be found in many sources. The purpose was to collect knowledge of improving play skills into a single document. Sources used in this thesis are mostly doctoral theses and project reports.</p> <p>Several means of teaching play skills were found, and these means were organized into three subsections. These subsections were “How to help a child to find a playful attitude”, “To develop play stories with a child” and “To make play supporting solutions in early childhood education”. Means to support play in this last subsection were the kind that they create better opportunities to play for all children. These means concerned environment in early childhood education, toys, how to create a peaceful environment for play, how to give enough time for play in daily schedules and how teachers can be part of the play.</p> <p>The first step to help a child to find a playful attitude is to build a trusting relationship with him/her. To find out what kinds of things the child is interested in helps to build a relationship with him/her. Those things are also keys to find a playful attitude. A child needs guidance to find the joy of playing and it is an adult’s job to guide the child to the world of play. Only until a child has found the world of play together with an adult can he/she find it interesting to play with other children.</p> <p>The third subsection focuses on how to help a child with his story-telling skills. The ability to create and to understand a story of play is an important part of play skills. Story-telling skills can be improved by reading aloud. An adult can also put down in words what is happening in the play. A special tool for improving children`s story-telling skills was also found. This tool is called KUTTU and in this method children learn story-telling skills by playing with pictures. Creating a narrative play-world together with a group of children it is also possible to develop one child’s story-telling skills.</p>		

<p>Key words An early childhood education, play, play skills,</p>
--

**TIIVISTELMÄ
ABSTRACT
SISÄLLYS**

1 JOHDANTO.....	1
2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 Tutkimuskysymys	3
2.2 Aineiston haku.....	4
2.3 Aineiston analyysi	5
3 LEIKKI.....	7
2.1 Mitä on leikki?.....	7
2.2 Leikin kehittyminen	8
2.3 Leikkitaidot.....	9
4 LEIKKIÄ TUKEVAT RATKAISUT VARHAISKASVATUKSESSA	12
4.1 Leikkiin inspiroiva ympäristö ja leikkivälineet.....	12
4.2 Tilaa leikille päiväkodin aikatauluihin	14
4.3 Leikkirauha.....	15
4.4 Muutokset aikuisten toimintatavoissa	17
5 VÄLINEITÄ LEIKKITAITOJEN TUKEMISEEN	21
5.1 Leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa	21
5.1.1 Lapsen ja kasvattajan välinen lämmin suhde	22
5.1.2 Lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen.....	24
5.1.3 Miten herättää lapsen into leikkiin?.....	25
5.1.4 Miten vahvistaa lapsen halua ja kykyä vuorovaikutukseen?	26
5.2 Tukea leikkitarinoiden luomiseen	28
5.2.1 Lapsi ja aikuinen yhdessä leikin tarinaa rakentamassa	28
5.2.2 KUTTU – Kuvin tuettu leikki	30
5.2.3 Leikkimaailma-työskentely	32
5.2.4 Kaverileikin tukeminen	33
6 POHDINTA.....	35

**LÄHTEET
LIITTEET**

1 JOHDANTO

Olen valmistunut sosionomiksi 2005 ja sen jälkeen työskennellyt muun muassa lastensuojelussa, jossa toisinaan tuli vastaan lapsia, jotka eivät osanneet juuri ollenkaan leikkiä. Kun palasin takaisin opintojen pariin opiskellakseni kelpoisuuden varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, ajattelin, että haluan opinnäytetyöni aiheen olevan sellainen, että se tukee mahdollisimman paljon omaa ammatillista kehittymistäni ja lisää ammattitaitoani lasten kanssa työskentelyssä. Leikki on tärkeä osa varhaiskasvatuskäisen lapsen elämää ja puutteet leikkimisen taidoissa voivat johtaa siihen, että lapsi jää syrjään ikäistensä seurasta. Koska näin varhaiskasvatuksessa mahdollisuuden ennaltaehkäistä tällaista syrjäytymistä, kiinnostuin siitä, millaisin keinoin lasta voisi tukea leikkitaitojen kehittämisessä.

Perehdyttyäni leikkiin ennen päätöksen tekemistä opinnäytetyöni aiheesta, totesin, että lapsen leikkitaitojen tukemista käsitteleviä julkaisuja löytyi vähän. Monissa yhteyksissä kyllä todettiin, että aikuisen osallistuminen lasten leikkeihin on tärkeää, mutta vastauksia siihen, mitä ja miten leikissä pitäisi tukea, oli vähän. Tämä opinnäytetyö on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, johon on koottu tietoa siitä, miten lapsen leikkitaitoja voidaan tukea. Leikin teoriaa on käsitelty suppeasti ja pääpaino on niissä keinoissa, joilla lasta voidaan tukea leikissä. Näitä leikin tukemisen välineitä on käsitelty luvussa viisi.

Useassa yhteydessä nousi tärkeäksi asiaksi myös se, kuinka leikkimyönteinen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on. Luvussa neljä on käsitelty ratkaisuja, jotka tukevat kaikkien lasten leikin edellytyksiä varhaiskasvatuksessa. Monet näistä ratkaisuista ovat sellaisia, etteivät ne ole kovin laajassa käytössä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Ne haastavatkin varhaiskasvatuksen työntekijät pohtimaan omia toimintatapojaan ja käsityksiään esimerkiksi siitä, miten päiväkodin päiväjärjestys tulisi rakentaa, jotta se tukisi leikkiä mahdollisimman hyvin.

Jos toimintakulttuuriin liittyvät muutokset haastavat perinteisen varhaiskasvatuksen, niin tekevät myös leikin tukemisen keinot. Jos tässä opinnäytetyössä löydettyjä ratkaisuja ryhtyy toteuttamaan varhaiskasvatuksessa, ei aikuinen enää voi vapaan leikin aikana tarkkailla sivusta leikkiviä lapsia. Leikin tukeminen edellyttää aikuiselta mukaan leikkiin heittäytymistä ja myös omien leikkitaitojensa kehittämistä. Leikkitilanteista ei voi tehdä valmiita loppuun asti

mietittyjä suunnitelmia, vaan ne vaativat improvisointia ja luovuutta. Leikissä on mahdollista toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman kohtaa, jossa todetaan, että ”varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29). Leikkitilanteissa myös aikuinen on oppija ja lapset voivat opettaa aikuiselle unohdettuja leikkimisen taitoja.

2 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuskysymys

Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli löytää välineitä siihen, miten voi tukea lapsen leikkitaitojen kehittymistä erityisesti silloin, kun lapsen leikkiin liittyy pulmia. Tällaisia pulmia voivat olla esimerkiksi se, että lapsi ei ole kiinnostunut leikkimisestä, yhteiset leikit päättyvät toistuvasti konfliktiin toisten lasten kanssa tai lapsi ei jaksaa keskittyä leikkiin. Helenius ja Lummelahdi (2013) kirjoittavat, että leikissä muodostuu lasten välille suhteita ja näillä suhteilla on jo pienten lasten elämässä tärkeä sija. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan pitäisikin huomata lapsiryhmässään ne lapset, joiden on vaikea luoda vertaissuhteita. Lapsen ohjauksella leikissä voidaan ennaltaehkäistä myöhempiä vaikeuksia. (Helenius & Lummelahdi 2013, 90.) Leikkitaidot vaikuttavat lapsen elämässä moneen osa-alueeseen, ja siksi niiden tukeminen on merkityksellistä. Tutkimuskysymys on:

Millaisin keinoin varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lapsen leikkitaitojen kehittymistä?

Lapsen leikkitaitojen tukemiseen liittyvää kirjallisuutta on suomeksi vähän saatavilla ja siksi tämä opinnäytetyö toteutettiin kirjallisuuskatsauksena, johon on koottu hajallaan olevaa tietoa yhteen paikkaan. Suoraan lapsen leikkitaitojen tukemiseen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia on vähän, mutta aihetta sivutaan useissa tutkimuksissa ja teoksissa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaista on tukea lasten leikkitaitojen kehittymistä, joten välineitä taitojen tukemiseen pitäisi olla. Varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan:

Henkilöstön tehtävä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä. Henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisee ristiriitatilanteiden syntyä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.)

Varhaiskasvatussuunnitelma edellyttää varhaiskasvatuksen henkilökunnalta lasten leikkitaitojen tukemista suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti. Jotta tähän tavoitteeseen voidaan

päästä, täytyy tietää, miten leikkitaitojen kehittymistä voidaan tukea. Varhaiskasvatussuunnitelma edellyttää myös, että henkilökunta ohjaa leikkiä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä. Oletankin, että löydän tutkimuskysymykseeni vastauksia, jotka liittyvät erityisesti aikuisen mukana oloon leikissä ja siihen, millaista on hyvä ja leikkiä eteenpäin vievä vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä.

2.2 Aineiston haku

Aineiston haku aloitettiin miettimällä sopivia hakusanoja ja hakulausekkeita, joita olivat: ”leikkitaidot”, ”leikki”, ”tukeminen”, ”tuki” ja ”leikin rikastaminen”. Hakuja tehtiin sähköisistä tietokannoista, kuten esimerkiksi Finna-hakupalvelusta. Aihetta sivuavia väitöskirjoja etsittiin myös yliopistojen omista tietokannoista ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä Theseus-tietokannasta. Sopivaa aineistoa löytyi myös jo löydettyjen lähteiden lähdeluetteloista. Koska suoraan tutkimuskysymykseen vastaavaa aineistoa löytyi suomeksi vähän, tehtiin hakuja myös ruotsiksi ja englanniksi.

Huolimatta siitä, että hakusanat ja hakulausekkeet olisivat tarkkaan mietittyjä, on aineiston haun tuloksena usein suuri määrä tutkimuksia, jotka eivät sovellu kirjallisuuskatsaukseen (Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä 2016, 27). Aineistoa otettiin mukaan sillä perusteella, miten hyvin sen sisältö vastasi tutkimuskysymykseen. Aineistoa karsittiin aluksi otsikkojen ja avainsanojen perusteella, ja karsimisessa käytettiin apuna myös aineistojen tiivistelmiä ja sisällysluetteloja. Ensimmäisestä karsinnasta mukaan otettua aineistoa karsittiin lukemalla ja lukiessa pidettiin mielessä koko ajan tutkimuskysymys.

Aineistoksi valikoitui pääasiassa väitöskirjoja ja erilaisten hankkeiden ja projektien raportteja. Osa mukaan otetuista projekteista on pienimuotoisia, joten niiden tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta niitä on kuitenkin otettu mukaan aineistoon, jos ne ovat vastanneet suoraan tutkimuskysymykseen. Aineistossa on mukana jonkin verran Ruotsissa toteutettuja tutkimuksia ja hankkeita. Ruotsinkielisen aineiston haku ei ole ollut niin kattava kuin suomenkielisen, joten voidaan olettaa, että kaikkia soveltuvia ruotsinkielisiä tutkimuksia ei ole löydetty.

2.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa ja luokittelussa on käytetty pohjana leikkitaitoihin liittyvää teoriaa. Tämän opinnäytetyön leikkitaitojen määrittely perustuu Tiina Lautamon (2012 & 2017) väitöskirjaan ja Lautamon väitöskirjansa pohjalta rakentamaan Ralla-leikkitaitojen havainnointityökaluun. Ralla-havainnointityökalussa leikkitaidot on jaettu kahteen osa-alueeseen, jotka ovat ”leikillisen asenteen osoittaminen” ja ”leikkitarinoiden luominen”. Muodostin näistä leikin osa-alueista kaksi kategoriaa, joiden alle lajittelin löytämiäni leikin tukemisen keinoja sen mukaan, liittyivätkö löydetyt menetelmät leikillisen asenteen löytämiseen vai leikkitarinoiden rakentamiseen.

Aineistoa lajiteltaessa löytyi myös leikin tukemisen keinoja, jotka eivät sopineet kahteen edellä mainittuun kategoriaan. Nämä leikin tukemisen keinot eivät liittyneet yksittäisen lapsen leikin tukemiseen vaan varhaiskasvatusympäristön muokkaamiseen leikkiä tukevaksi. Näistä leikin tukemisen muodoista syntyi kolmas kategoria, joka on ”leikkiä tukevat ratkaisut varhaiskasvatuksessa”. Tämä kategoria jaettiin edelleen alakategorioihin sen mukaan, mihin varhaiskasvatuksen ulottuvuuteen löydetyt leikin tukemisen keinot liittyivät. Näitä alakategorioita ovat: varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön ja leikkivälineisiin liittyvät ratkaisut, leikkirauhan luomiseen liittyvät ratkaisut, varhaiskasvatuksen aikatauluihin liittyvät ratkaisut ja kasvattajien toimintaan liittyvät ratkaisut. Näitä leikin tukemisen muotoja on käsitelty luvussa neljä.

Ralla-havainnointityökalussa ensimmäinen leikin osa-alue on nimetty leikillisen asenteen osoittamiseksi. Koska tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli löytää vastaus siihen, miten leikkitaitojen kehittymistä voidaan tukea, muokkasin tämän leikillisyyden osoittamiseen liittyvän kategorian muotoon ”leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa”. Tämän kategorian alle kokosin useita leikin varhaisiin vaiheisiin liittyviä leikin tukemisen muotoja. Nämä tuen muodot liittyivät osittain myös lapsen ja kasvattajan väliseen suhteeseen ja lapsen positiivisen minäkuvan vahvistamiseen. Vaikka lapsen ja kasvattajan välinen suhde ja lapsen minäkuvan tukeminen eivät varsinaisesti liitykään leikillisen asenteen löytämiseen, otin ne mukaan tähän kategoriaan ruotsalaisen kehittämishankkeen tulosten vuoksi. Marie-Louise Folkman ja Eva Svedin (2003) huomasivat kehittämishankkeessaan, että varhaiskasvatuksen työntekijän ja lapsen välisen lämpimän suhteen luominen voi olla ensimmäinen askel, kun

ryhdytään yhdessä lapsen kanssa etsimään leikillistä asennetta. Tämä kategoria ”leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa” on jaettu edelleen alakategorioihin Folkmanin ja Svedinin kehittämishankkeen tulosten mukaan. Näitä alakategorioita ovat: lapsen ja kasvattajan välisen lämpimän suhteen luominen, lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen, miten herättää lapsen into leikkiin ja miten vahvistaa lapsen halua ja kykyä vuorovaikutukseen. Leikillisen asenteen löytämistä yhdessä lapsen kanssa käsitellään luvussa 5.1.

Ralla-havainnointityökalun toinen leikkiä kuvaava osa-alue liittyy leikkitarinoiden luomiseen. Nimesin tässä opinnäytetyössä leikkitarinoiniin liittyvän kategorian muotoon ”tukea leikkitarinoiden luomiseen”. Tämän kategorian alle keräsin erilaisia menetelmiä, joilla voi tukea lapsen tarinan kerronnan taitoja. Osa löydetyistä menetelmistä liittyy suoraan leikkitarinoiden luomiseen ja osa lapsen tarinan kerronnan taitojen tukemiseen. Tämän kategorian alle lajittelin myös kaverileikin tukemiseen liittyviä keinoja, jotka liittyvät siihen, miten lasta voi auttaa seuraamaan leikin tarinaa ja pääsemään siten paremmin mukaan yhteisiin leikkeihin. Lapsen leikkitarinoiden tukemiseen liittyviä menetelmiä on käsitelty luvussa 5.2.

3 LEIKKI

2.1 Mitä on leikki?

Leikissä lapsi oppii, mutta lapselle itselleen leikki ei ole tietoisesti oppimisen väline vaan tapa olla ja elää sekä hahmottaa maailmaa. Kokemukset, jotka herättävät lapsissa tunteita, uteliaisuutta ja kiinnostusta, virittävät leikkiin. Lapselle leikin merkitys syntyy leikistä itsestään. Leikki tuottaa lapselle iloa ja mielihyvää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38.)

Leikki on vaikea sovittaa tiukan määritelmän sisään, koska leikkiä voi monin eri tavoin ja eri ihmisille leikki merkitsee eri asioita. Teoreetikoillakin on erilaisia käsityksiä siitä, miten leikki määritellään. Varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan esille se, että leikki tuottaa lapselle iloa ja mielihyvää. Lapsi leikkii, koska se on hänen mielestään hauskaa ja hän nauttii siitä. Kalliala (2012) kirjoittaa, että leikin itseisarvosta on pidettävä kiinni. Tämä tarkoittaa sitä, että leikin merkitys on leikki itse. Leikkiä ei pitäisi valjastaa pelkästään edistämään lasten oppimista. Leikki on enemmän kuin pedagoginen menetelmä. (Kalliala 2012, 205.) Leikki on lapselle tärkeä asia ja siksi se on arvokasta ilman aikuisten asettamia pedagogisia tavoitteitakin. Lapsi leikkii vapaaehtoisesti eikä leikkiin voi pakottaa. Birgitta Knutsdotter Olofsson (2017) määrittelee, että leikki on sellainen suhtautumistapa todellisuuteen, missä sitä, mitä tehdään, sanotaan tai ajatellaan, ei tulkita kirjaimellisesti. (Olofsson 2017, 14.) Leikin osapuolet tietävät, että tapahtumat ovat leikkiä eivätkä totta.

Tässä opinnäytetyössä keskitytään erityisesti leikin varhaisiin vaiheisiin, joissa aikuisen rooli lapsen leikin tukemisessa on merkittävä. Tärkeää on lapsen oivallus siitä, mitä leikki on. Leikin varhaisessa vaiheessa on tärkeää myös kuvittelun kehittyminen ja alkava roolileikki. Näiden molempien kehittämisessä aikuisen tuki on tarpeellista. Tässä opinnäytetyössä ei käytetä ikänormeja, joiden mukaan lapset leikkivät tietyn ikäisinä tietynlaisia leikkejä. Lapsi voi esimerkiksi tarvita tukea alkavaan roolileikkiin, vaikka ikätoverit olisivatkin jo taitavia roolileikeissään. Niin kuin muussakin kehityksessään lapset kehittyvät myös leikkitaidoissaan eri tahtiin.

2.2 Leikin kehittyminen

Vauvan ensimmäisistä leikeistä yhdessä aikuisen kanssa tapahtuu monenlaista kehitystä ennen kuin lapsi leikkii roolileikkejä ja rakentaa leikin tarinaa yhdessä toisten lasten kanssa. Leikissä tapahtuu kehitystä ja tämän kehityksen vaiheista on monenlaisia teorioita. Lapsen leikki ei myöskään kehity irrallisena lapsen muusta kehityksestä. Kielen ja ajattelun kehittyminen vaikuttaa lapsen leikkiin, samoin tarkkaavuus. Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymyksen kannalta on olennaista ymmärtää, miten leikillinen asenne syntyy sekä se, miten lapsi oppii luomaan leikissä tarinoita.

Briitta Hiitola (2000) tekee kirjassaan yhteenvetoa sosiaalipsykologien käsityksistä leikkiin liittyen. Näitä sosiaalipsykologeja ovat mm. Bateson, Burner ja Garvey. Näille leikkiin liittyville teorioille on Hiitolan mukaan yhteistä sosiaalisen ympäristön korostaminen leikin kehityksessä. Vanhempien luoma hoitoympäristö vaikuttaa siihen, millaisia ovat lapsen ensimmäiset leikkikokemukset. Lapsen ensimmäiset kokemukset leikistä syntyvät vuorovaikutuksessa ja vauva oppii yhdistämään eri ihmiset erilaisiin leikkikokemuksiin. (Hiitola 2000, 34-35.) Myös Olofssonin mukaan lapsi oppii ymmärtämään sen, mitä leikki on, vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Hänen mukaansa leikki alkaa hoitopöydällä vauvan ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Vaipan vaihdon yhteydessä vanhempi leikkii vauvan kanssa leikkejä kuten päristää mahaa tai haukkaa leikisti varpaita. Vanhemman leikkisästä katseesta ja äänensävyistä vauva oppii ymmärtämään, että tämä on leikkiä. (Olofsson 2017, 23.) Hakkarainen ja Brédikyté (2013) toteavat, että aikuisen osallistuminen pikkulasten leikkien tukemiseen ja opettamiseen on merkittävää. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa syntyvät lasten leikkien edellytykset. (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 77-78.)

Aili Helenius ja Leena Lummelahti (2013) kirjoittavat, miten vauvan ensimmäiseksi ”opetussuunnitelmaksi” voisivat kuulua körötykset, sormileikit, tuuditukset ja leikkilaulut ja lorut, joiden kautta lapselle kerrotaan sekä toiminnallisesti että usein myös sanallisesti pieni tarina. Näiden kokemusten kautta lapselle syntyy ymmärrys siitä, että tämä on leikkiä. (Helenius & Lummelahti 2013, 62.) Lapsen varhaiset leikkikokemukset ovat edellä esitetyn mukaan hyvin läheisessä yhteydessä häntä hoitavaan aikuiseen. Aikuinen johdattaa lapsen leikin maailmaan ja osoittaa lapselle, mikä on leikkiä. Tähän havaintoon palataan myöhemmin tässä opinnäytetyössä, kun etsitään keinoja siihen, miten lasta voi auttaa löytämään leikillisen asenteen. Tämä asenne löytyy vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa.

Leikin kehitysvaiheista on erilaisia teorioita ja näihin teorioihin on usein liittynyt myös määritelmiä siitä, minkä ikäisenä lapsi tyypillisesti leikkii tietynlaisia leikkejä. Hakkarainen (2001) toteaa, että ikänormeista on vähitellen luovuttu, mutta leikin kehitysvaiheiden järjestyksestä on pidetty kiinni (Hakkarainen 2001, 186). Tällä Hakkarainen viittaa mm. Piagetiin, jonka teoriaa leikinkehityksestä käytetään usein. Piaget jakoi leikin kehityksen kolmeen vaiheeseen: harjoitteluleikki, symbolileikki ja sääntöleikki. Harjoitteluleikin vaiheessa lapsi käsittelee ja tutkii esineitä. Symbolileikkiin lapsi siirtyy mielikuvien ilmaantumisen myötä. Hän korvaa leikistä puuttuvan esineen symbolisesti toisella esineellä ja ottaa leikissä rooleja. Sääntöleikkeihin kuuluvat esimerkiksi pallopelit ja ruudun hyppääminen. (Piaget & Inhelder 1977, 60-62.)

Helenius ja Lummelahti kirjoittavat, että ”leikin kehitys ei ole automaattinen prosessi, joka etenee lapsen mielen sisällä”. Sen sijaan leikki kumpuaa lapsen elämäkokemuksista. Lapsen elämässä tapahtuu koko ajan uusia ja ennen kokemattomia asioita, joista lapsi saa aineksia leikkeihinsä. Kuvittelun avulla lapsi voi leikkiä sellaisia tapahtumia tai toimia, jotka eivät oikeasti voi olla hänen ulottuvillaan. (Helenius & Lummelahti 2013, 87.)

Kun lapsi kykenee nimeämään roolinsa, avautuu hänelle vähitellen leikkimaailma, jossa asetetaan toisen asemaan. Roolileikin varhaisvaiheessa lapsi asettuu rooliinsa koko kehollaan. Ulkoiset tunnusmerkit ovat tässä vaiheessa tärkeitä ja ne tukevat alkavaa roolileikkiä. Tällaisia tunnuksia voivat olla esimerkiksi hatut ja kypärät. Nämä roolin tunnusmerkit auttavat lasta pysymään roolissa ja kertovat toisille leikkijöille, mikä lapsi tässä leikissä on. Roolileikin alkuvaiheessa lapsi harjoittelee leikkimielikuvansa toteuttamista, hänellä on idea leikistä, jonka hän haluaa toteuttaa. Tämän mielikuvan mukaan lapsi etsii tarvittavia leikkivälineitä saadakseen ideansa mukaisen tilanteen rakennettua. Vasta tämän jälkeen lapsi alkaa harjoitella roolien yhteispeliä. Roolileikin alkuvaiheessa lasta voi häiritä, jos joku sekoittaa hänen mielikuvansa. Tämän vuoksi aikuisen on parempi myötäillä lapsen ideoita. (Helenius & Lummelahti 2013, 93, 97, 98; Hakkarainen & Brédikyté 2013, 29-30.)

2.3 Leikkitaidot

Tämän opinnäytetyön leikkitaitojen määrittely pohjautuu Tiina Lautamon (2012) väitöskirjaan. Valitsin tämän väitöskirjan pohjaksi leikkitaitojen määrittelyyn, koska Lautamon tutkimus on

laaja eikä vastaavia ole Suomessa tehty. Lautamo on väitöstudkimuksessaan kehittänyt ryhmätilanteissa tapahtuvan leikin arviointimenetelmän, joka on tarkoitettu varhaiskasvatuksessa käytettäväksi. Tähän väitöskirjaan pohjautuu RALLA-leikkitaitojen havainnointityökalu (Lautamo & Laaksonen, 2017), jonka osoittimia käytän kuvaamaan lapsen leikkitaitoja. Osoittimet kuvaavat sitä, millaisia asioita lapsi leikissään hallitsee ja mitä pitää vielä harjoitella. RALLA-käsikirjassa leikin osoittimet on jaettu kahteen osa-alueeseen: leikillisen asenteen osoittaminen ja leikkitarinoiden luominen. Nämä osa-alueet on jaettu edelleen viiteen alakategoriaan, jotka ovat leikillisuus, tarinallisuus, kuvitteellisuus, kaverileikki ja uteliaisuus. Työkalu on tarkoitettu 2-6-vuotiaan lapsen leikkitaitojen arvioimiseen. (Lautamo & Laaksonen 2017, 23, 28.)

Ensimmäinen leikkitaitoja kuvaava osoitin on leikillisuus. Leikillisyyttä leikistä löytyy, kun lapsella on leikissään hauskaa. Hän leikkii mielellään ja syventyy leikkiinsä. Lapsi myös osoittaa tunteitaan leikin aikana ja osaa kertoa, onko hänellä leikissään hauskaa vai tylsää. Jos lapsella on pulmia leikkimisen taidoissa, voi se heijastua myös leikillisen mielialan löytämiseen, eikä lapsi ehkä pysty nauttimaan samanlaisista leikeistä kuin ikätoverinsa. (Lautamo & Laaksonen 2017, 23-24.) Aikaisemmassa luvussa käsiteltiin sitä, miten lapsi oivaltaa aikuisen leikkisän vuorovaikutuksen seurauksena sen, mitä leikki on. Sen perusteella leikillistä asennetta lähdetään etsimään jo varhain pienen lapsen kanssa.

Tarinallisuus leikissä tarkoittaa sitä, että leikissä on juoni, joka etenee ja rakentuu leikin aikana. Taitava leikkijä osaa johtaa tarinaa ja osaa myös liittyä yhteiseen leikkiin ja viedä leikin tapahtumia eteenpäin. Hyviä leikkitaitoja osoittaa myös se, että lapsi osoittaa ymmärtävänsä toisten lasten luomia leikkiin liittyviä sopimuksia ja sääntöjä. Lapsi myös rakentaa leikkiympäristöjä kuten kotileikissä kodin. Jos lapsella on pulmia leikkitarinoiden luomisessa, hänen voi olla vaikea ymmärtää leikin juonta. Jos lapsen leikki on yksittäisten leikkitekojen toistamista, saattaa hän tarvita paljon tukea leikkitarinoiden rakentamiseen. (Lautamo & Laaksonen 2017, 24-25.) Hakkarainen ja Brédikyté toteavat useiden tutkijoiden päätyneen väittämään, että lapsen leikkitaidot ovat lähes samat kuin hänen kykynsä ymmärtää ja laatia tarinoita (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 97). Leikin tarinan rakentaminen on tärkeä osa leikkiä ja keinoihin kehittää tätä kykyä palataan tämän opinnäytetyön viidennessä luvussa.

Kun leikissä on kuvitteellisuutta, lapsi antaa esineille ominaisuuksia. Esimerkiksi nukke voi olla kipeä. Kuvitteellisuudesta kertoo myös se, että lapsi korvaa leikistä puuttuvia esineitä leikisti olemassa olevilla asioilla, kuten että mukissa on leikisti maitoa. Lapsi keksii esineille myös

uusia käyttötarkoituksia ja osaa ottaa itselleen leikissä roolin. Kielen kehittyessä lapsi sanallistaa leikkiään ja kertoo, mitä leikissä tapahtuu. Kun leikistä löytyy kuvitteellisuutta, kertoo se lapsen kielellisen ajattelun kehittymisestä. Lautamo toteaa, että jos lapsella on pulmia leikin ideoinnissa ja tarinan rakentamisessa tai kyvyssä irrottautua todellisuudesta, voi se kertoa kielen kehityksen viiveestä. (Lautamo & Laaksonen 2017, 25-26.) Lapsen kuvittelun kehittämisessä aikuisella on tärkeä rooli. Aikuinen voi näyttää lapselle esimerkiksi, miten tyhjästä mukista voi leikisti juoda kahvia tai että puupalikka on leikisti puhelin.

Kaverileikissä hyviä leikkitaitoja osoittaa se, että lapsi on aktiivisesti mukana yhteisessä leikissä ja toimii siten, että yhteinen leikki etenee. Lapset rakentavat yhteisiä leikkitarinoita ja tekevät asioita yhdessä. Kun kaverileikki sujuu hyvin, lapsi hyväksyy toisten lasten leikkitekoja osaksi yhteistä leikkiä ja jakaa leluja toisten kanssa. Lapsi osaa myös neuvotella leikin säännöistä ja osallistuu leikin suunnitteluun. (Lautamo & Laaksonen 2017, 26-27.)

Kun lapsi tutkii ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja etsii itseään kiinnostavaa tekemistä, löytyy leikistä uteliaisuutta. Lapsi ei säntäile paikasta toiseen päämäärättömästi, vaan hän tutkii ympäristöään jäsentyneesti. Hän päättää itse, mitä tekee eikä tarvitse leikkiin toisten mallia. Lapsi innostuu leikkiin uusissa ympäristöissä ja hän käyttää leikissään vaihtelevia leluja ja esineitä. (Lautamo & Laaksonen 2017, 27-28.)

Lautamon tutkimuksessa lapsilla, joilla oli kielen kehityksessä erityisiä haasteita, oli myös ikäisiään alhaisemmat leikkitaidot. Heillä oli vaikeuksia keksiä uusia ideoita ja kertoa niistä toisille. (Lautamo 2012, 47, 62.) Lapsilla, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, on vaikeuksia erityisesti seuraavilla leikin osa-alueilla: leikin tapahtumista kertominen leikkiessään, leikin säännöistä neuvottelemineen, omien leikki-ideoiden jakaminen toisille, uuden leikin sääntöjen oppiminen ja ymmärtäminen ja joustavasti leikin vaiheesta toiseen siirtyminen. (Lautamo & Laaksonen 2017, 55.)

Myös lapsilla, joilla on keskittymiseen tai ylivilkkauteen liittyviä ongelmia, on alhaisemmat leikkitaidot kuin tyyppillisesti kehittyvillä lapsilla. Erityisen haasteellisia näille lapsille ovat leikin muodot, jotka liittyvät juonelliseen roolileikkiin. (Fabig 2009, 40-41.) Keskittymiseen liittyvät pulmat näkyvät leikin eri osa-alueilla, joita ovat: toisten lasten leikkitekojen hyväksyminen osaksi yhteistä leikkiä, leikin säännöistä neuvottelemineen, leikin sääntöjen ymmärtäminen, jäsentyneesti leikkiminen siten että leikissä on selkeä tarkoitus ja teeman tai tarinan leikkiminen. (Lautamo & Laaksonen 2017, 56; Fabig 2009, 40.)

4 LEIKKIÄ TUKEVAT RATKAISUT VARHAISKASVATUKSESSA

4.1 Leikkiin inspiroiva ympäristö ja leikkivälineet

Pitkäkestoiseen leikkiin tarvitaan aikaa, rauhaa ja tilaa sekä sopivia ja lasten saatavilla olevia leikkivälineitä ja materiaaleja. Oppimisympäristöjen tulee joustaa leikkien mukaan, sillä leikit eivät välttämättä pysy niille merkityissä paikoissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.)

Leikit voivat levitä laajasti päiväkodin tiloihin, jos säännöt eivät rajoita sitä. Lapset myös mielellään yhdistelevät eri leikkivälineitä toisiinsa: legopalikat voivat olla ruokaa tai parkkitalosta voi tulla kerrossänky. Sallivassa ympäristössä lasten luovuutta ei rajoiteta. Lautamon (2017) leikkitaitojen havainnointityökalussa on seuraavanlainen osoitin lapsen leikkitaitojen arviointiin: ”(Lapsi) nauttii toiminnasta ja leikistä, hänellä on hauskaa leikissään.” Lautamon mukaan tämä osoitin on herkkä ympäristön muutoksille ja oikean tasoisille haasteille. (Lautamo & Laaksonen 2017, 23-24.) Leikkiympäristö vaikuttaa siihen, miten helppo tai vaikea lapsen on löytää ideoita leikkiinsä. Brotherus & Kangas (2018) kuvaavat, miten Leikinpolut -tutkimushankkeeseen osallistuneissa päiväkodeissa perushoitotilanteet ja päivälepo määrittivät ryhmän tilojen käyttöä. Leikkiympäristöihin panostamisesta oli vain vähän esimerkkejä tutkimusaineistossa. Leikkiympäristöt olivat muuttumattomia eikä niitä rakennettu uudelleen lasten mielenkiinnonkohteiden tai kehityshaasteiden muuttuessa. Lapset eivät juurikaan päässeet osallistumaan leikkiympäristöjen suunnitteluun. Silloin kun leikkiympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen oli panostettu, tuotti se pitkäkestoista ja merkityksellistä leikkiä. Kutsuviksi rakennetut leikkipisteet innostivat lapsia leikkeihin. (Brotherus & Kangas 2018, 26-31.)

Leikkiin innostavien ympäristöjen rakentaminen tukee kaikkien lasten leikkiä. Lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen leikkiympäristöjen suunnittelussa voi lisätä lasten sitoutumista leikkiin, samoin se, että lapset pääsevät osallistumaan leikkiympäristöjen suunnitteluun. Helenius ja Lummelahti (2013) kirjoittavat, että lasten täytyy saada itse rakentaa leikkejä omien ideoidensa pohjalta, muuten leikki ei kehity (Helenius & Lummelahti 2013, 223). Toisaalta leikki voi saada siivet, jos aikuinen ehdottaa uutta leikkiä vanhassa paikassa tai vanhan leikin voi viedä uuteen ympäristöön. Uusi esine voi myös inspiroida uuteen leikkiin.

(Olofsson 2017, 82.) Kotileikin voi rakentaa päiväkodin pihaan tai kuten Olofssonin tutkimuksessa lapset innostuivat sairaalaleikistä uudella tavalla, kun he saivat leikkiä sitä päiväkodin pesuhuoneessa (Olofsson 2017, 82). Puhtauteen liittyvät säännöt rajoittavat kuitenkin usein tällaisia ratkaisuja.

Brotheruksen ja Kankaan (2018) tutkimushankkeessa huomattiin, että leikkiympäristön käyttöä ei opetettu lapsille. Uuden lapsen aloittaessa ryhmässä tämän oletettiin olevan osaava leikkijä, joka ohjautuu itse mielekkääseen leikkiin. (Brotherus & Kangas 2018, 33.) Helenius ja Lummelahti (2013) kirjoittavat tähän liittyen, että kun lapsiryhmässä aloittaa uusi lapsi, on häntä ohjattava jo osaavien ryhmäläisten kanssa leikkimahdollisuuksiin. (Helenius & Lummelahti 2013, 223.) Aikuisen tehtävänä on siis paitsi muokata leikkiympäristöjä yhdessä lasten kanssa, niin myös ohjata lapsia leikkiympäristöjen käytössä. Kaikki lapset eivät löydä helposti tekemistä uudessa ympäristössä, vaan tarvitsevat aikuisen tukea.

Myös leikkivälineet vaikuttavat siihen, millaisia leikkejä lapset voivat rakentaa. Kalliala (2012) kirjoittaa siitä, miten tarpeeksi keskeneräinen leikkimateriaali on osa hyvää leikkiympäristöä. Tällaista leikkimateriaalia ovat muun muassa pahvilaatikot, kankaat, kävyt, käävät ja simpukat. Strukturoimaton materiaali kiehtoo lapsia ja taipuu leikissä moneksi. Kalliala antaman esimerkin mukaan kattilassa voi pyörittää kauhaa ja kuvitella, että siellä on puuroa, mutta kuvittelua helpottaa, jos kattilassa on jotakin. Taikataikinakokkareet voivat olla mitä tahansa, mutta muovihedelmistä ei synny helposti kalasoppaa, koska ne ovat ”liian valmiita.” (Kalliala 2012, 215.) Leikkivälineistä kirjoittaa myös Olofsson, joka huomasi tutkimuksessaan, miten vanhat kattilat, muotit ja tiskiharjat innostivat lapsia leikkiin hiekkalaatikolla (Olofsson 2017, 81). Hyvä leikki ei tarvitse aina hienoja teollisesti valmistettuja leluja. Lapsen luovuus pääsee lentoon, kun leikkimateriaalia saa itse muokata ja kuvitella esimerkiksi kepin oleva jotain aivan muuta. Lasten kanssa voi myös askarrella ja rakentaa omia leluja.

Helenius ja Lummelahti muistuttavat, että leikkivälineitä täytyy olla tarpeeksi saatavilla, sillä jos välineitä riittää vain osalle lapsista, syntyy riitoja siitä, kuka materiaalia saa käyttää. Leikkejä helpottaa myös se, että saatavilla on materiaalia, jolla leikkejä voi rajata. (Helenius & Lummelahti 2013, 223.) Sen lisäksi että tarvitaan materiaalia, jolla lapset voivat rajata ja rakentaa leikkiä, tarvitaan myös roolitunnuksia, joilla lapsi voi vahvistaa omaksumaansa roolia. Roolien toteuttamiseen tarvitaan myös erilaisia roolien mukaisia toimintavälineitä. Roolitunnuksiksi sopivat esimerkiksi päähineet, huivit, viitat, laukut ja reput. Näitä

roolitunnuksia on hyvä säilyttää näkyvillä, koska ne innostavat varsinkin pienimpiä lapsia roolileikkeihin. (Helenius 1993, 94, 96.)

4.2 Tilaa leikille päiväkodin aikatauluihin

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että pitkäkestoinen leikki tarvitsee aikaa ja leikkirauhaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29, 39). Jotta leikki voi kehittyä, tarvitsee sille varata tilaa päivärytmistä. Paljon yhtäjaksoista aikaa tarvitaan, koska varsinaisen leikkimisen lisäksi leikki tarvitsee myös suunnitella ja rakentaa. Lopuksi leikki on myös siivottava pois. Kaikkeen tähän on varattava aikaa vähintään 45 minuuttia. Jos leikkiaika pilkotaan pieniksi osioiksi pitkin päivää, ei oikea leikki ehdi toteutua. (Helenius & Lummelahhti 2013, 221-222.) Ruotsalaisessa kehittämissuunnitelmassa huomattiin, miten keskeytyksettömän ajan varaaminen leikille muutti koko ryhmän leikkikulttuuria. Leikkiajasta tuli rauhallisempaa ja lapset leikkivät keskittyneemmin. (Folkman & Svedin 2003, 73-74.)

Birgitta Knutsdotter Olofsson (2017) etsi tutkimuksessaan keinoja siihen, miten päiväkoteihin voitaisiin luoda toimintakulttuuri, jossa leikki on enemmän läsnä ja jossa kaikki lapset voivat leikkiä. Hänen tutkimuksessaan mukana olleessa päiväkotiryhmässä muokattiin ryhmän aikatauluja siten, että sekä aamupäivään että iltapäivään järjestettiin keskeytymätöntä leikkiaikaa. Iltapäivällä oli pisin leikkiaika, jolloin ainoa leikit katkaiseva tekijä oli välipala. Tämä ratkaistiin siten, että henkilökunta haki välipalan ryhmätiloihin ja ilmoitti leikkiville lapsille: ”Välipala on tullut, ottakaa koska haluatte.” Aluksi lapset ihmettelivät, saavatko he todella ottaa välipalan omaan tahtiinsa. Jonkin ajan kuluttua heille ei tarvinnut enää sanoa mitään. Lapset tulivat syömään, kun heillä oli nälkä. Usein välipalasta tuli osa lasten leikkiä, he sisällyttivät ruokataulun osaksi leikin tarinaa. Tällä yksinkertaisella muutoksella ryhmän iltapäivät eivät olleet enää niin katkonaisia. (Olofsson 2017, 63, 68, 79.)

Toinen esimerkki leikin hyväksi tehdyistä rutiinien muutoksista löytyy Helsingistä päiväkotia Ratamosta. Päiväkodissa kokeiltiin tutkimushankkeen yhteydessä päiväjärjestystä, jossa alle 3-vuotiaiden ryhmä lähti ulkoilemaan heti aamupalan jälkeen ja 3-5-vuotiaiden ryhmä jäi aamupäiväksi leikkimään sisälle. Pienet saivat ulkoilla rauhassa pihalla, kun isommat olivat sisällä ja isompien ryhmällä oli sisällä käytössä kaikki päiväkodin tilat, jolloin tilaa leikille oli enemmän ja leikkirauha oli helpompi järjestää. Iltapäivällä 3-5-vuotiaiden ryhmä lähti ulos heti välipalan jälkeen ja pienempien ryhmä jäi sisälle ja sai vastaavasti käyttöönsä kaikki päiväkodin tilat. Uuden päiväjärjestyksen myötä huomattiin muun muassa seuraavia asioita: koko talon

käyttäminen leikkiin lisäsi leikin mahdollisuuksia, leikit laajenivat ja kestivät useita päiviä, lapsilla oli enemmän tilaa liikkumiselle, syrjäytymisvaarassa olevien lasten tukeminen pitkäkestoisessa leikissä onnistui paremmin. (Tahvanainen & Turunen 2016, 17.)

Ohjatun toiminnan sijoittamisella päivärytmiin on myös merkitystä leikkien kehittymisen kannalta. Olofssonin (2017) tutkimuksessa mukana ollut päiväkodin henkilökunta päätti olla häiritsemättä leikkiä. Sen vuoksi ohjattu toiminta, kuten leipominen tai maalaaminen, aloitettiin välittömästi yhteisen kokoontumisen tai päivälevon jälkeen. Tällä vältettiin leikkiä häiritsevää odottelua. Jos odotettiin vaikka vain viisi minuuttia, oli aina osa lapsista jo ehtinyt aloittaa leikin. (Olofsson 2017, 79.) Lapsi voi nähdä odotteluhetken mahdollisuutena leikkiin. Jotta juuri alkanutta leikkiä ei tarvitse keskeyttää ohjatun toiminnan vuoksi, on perusteltua järjestää ohjattu toiminta joutuisasti ilman tarpeetonta odottelua.

4.3 Leikkirauha

Lasten leikkialoitteille, kokeiluille ja elämyksille annetaan tilaa, aikaa ja leikkirauhaa. Leikkiville lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskittyminen leikkiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30.)

Leikkirauha tarkoittaa sitä, että leikkiä ei keskeytetä toisten lasten tai aikuisten toimesta. Päiväkodin rutiinit johtavat helposti siihen, että aikuiset keskeyttävät lasten leikkejä. Ohjattu toiminta, ruokailut, ulos lähteminen ja päivälepo pilkkovat päivän pieniin osiin, jolloin leikille voi jäädä vain lyhyitä hetkiä. Tämän lisäksi suuressa lapsiryhmässä leikkiminen keskeytyy myös toisten lasten toimesta. Tässä luvussa käsitellään sitä, miten leikkirauhaa voidaan tukea lapsiryhmässä vapaan leikin aikana ja seuraavassa luvussa sitä, miten aikuisten toiminta vaikuttaa leikkirauhan luomiseen.

Tärkeä perussääntö, joka lapsille pitää opettaa on, että toisten leikkiä ei häiritä (Helenius & Lummelahti 2013, 223). Leikkirauhan antaminen suo lapsille mahdollisuuden syventyä leikkeihinsä, ja siksi sekä lasten että aikuisten pitää kunnioittaa leikkejä, eikä keskeyttää hyvin sujuvaa leikkiä tarpeettomasti. Kun päiväkotiryhmän verran lapsia koettaa yhtä aikaa rakentaa leikkejä päiväkodin ryhmätiloihin, voi leikkirauhan luominen olla haastavaa. Pienissä tiloissa lapset väistämättä häiritsevät toistensa leikkejä, voidaan esimerkiksi juosta toisten leikin läpi tai melu voi häiritä leikkiin keskittymistä. Tilojen käyttöä onkin syytä miettiä, jotta jokaiselle

leikille olisi tarpeeksi tilaa. Lapsia voi jakaa pienempiin ryhmiin leikkimään tai osa lapsista voi lähteä ulos toisten jäädessä sisälle leikkimään.

Meneillään olevaan leikkiin mukaan pyrkimisen tarkoituksena ei ole häiritä toisten leikkiä, mutta se katkaisee leikin ja siksi jo alkaneeseen leikkiin mukaan pääseminen on vaikeaa. Ruotsalainen leikin tutkija Olofsson toteaa, että lasten pitää saada suojella leikkiään. Hän on tehnyt tutkimusta ruotsalaisessa päiväkodissa, jossa ryhmän kasvattajat ottivat käyttöönsä leikkiä suojelevan toimintatavan. Lapsille annettiin leikkirauha ja jos joku lapsi olisi tahtonut mukaan jo alkaneeseen leikkiin, keksittiin hänelle muuta tekemistä. Tällaisissa tilanteissa leikin ulkopuolelle jääneet lapset kunnioittivat käytäntöä, koska tiesivät, että vastaavassa tilanteessa aikuiset suojelevat myös heidän leikkiään. (Olofsson 2017, 69.)

Leikkimaailman rakentaminen ja jakaminen vie aikaa. Kun lapset ovat saaneet leikin hyvin vauhtiin, eivät he halua tulla häirityiksi. Mukaan pyrkivälle lapselle sanotaan helposti ei, kun leikki on jo vauhdissa. Jos mukaan otetaan uusi osallistuja, täytyy käydä uusia leikkiin liittyviä neuvotteluja, jotta leikistä saadaan yhteinen. On helpompaa kieltäytyä, koska leikissä on jo hauskaa. (Öhman 2014, 157.) Joskus voi olla myös niin, että tiettyä lasta ei päästetä mukaan leikkiin tai lapsi voidaan ottaa mukaan, mutta hän saa leikissä sivuroolin, jossa ei voi osallistua leikkiin aktiivisena toimijana. Jokaisessa lapsiryhmässä on oma kaverikulttuurinsa. Kasvattajan on tärkeää havainnoida lasten yhteisleikkejä ja kiinnittää huomiota siihen, miten lapset leikkivät ja kuinka he valitsevat leikkikaverinsa sekä kuinka ja miksi lapset kieltäytyvät ottamasta toisia mukaan leikkiin ja mistä lapset leikeissään neuvottelevat. (Öhman 2014, 158-159.)

Kalliala (2012) pohtii sitä, miten vaativaa on edistää lasten ystävyysuhteita monikulttuurisissa lapsiryhmissä, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tällaisissa ryhmissä aikuisten on löydettävä luovia tapoja kannustaa lapsia toimimaan yhdessä. Välillä on esimerkiksi uskallettava rohkaista lapsia kahdenkeskiseen leikkiin, josta muut lapset suljetaan pois. Ryhmä voidaan myös jakaa siten, että lasten täytyy löytää uusia leikkikavereita. (Kalliala 2012, 193.)

Jo alkaneeseen leikkiin liittyminen on lapsille monesti vaikea tehtävä. Uusi leikkijä keskeyttää leikin, kun leikkineuvotteluja täytyy käydä uudelleen. Leikkiajat ovat päiväkodin rakenteissa usein lyhyitä ja uuden leikkijän mukaan ottaminen saattaa lyhentää varsinaiseen leikkiin käytettävää aikaa huomattavasti uusien leikkineuvottelujen takia. Kasvattajan täytyy pohtia, milloin lapsille annetaan leikkirauha eikä leikkiin tarvitse ottaa uusia leikkijöitä. Lasten leikkejä täytyy myös havainnoida säännöllisesti, jotta kasvattaja huomaa, jos joku lapsista jää jatkuvasti leikkien ulkopuolelle. Jos lapsella on vaikeuksia ymmärtää leikin juonta, täytyy hänen kanssaan

harjoitella leikkitarinoiden rakentamista (tästä lisää luvussa ”tukea leikkitarinoiden luomiseen”). Mietittävä asia on myös se, pitäisikö kasvattajan olla läsnä niissä tilanteissa, kun lapset vasta rakentavat ja suunnittelevat uutta leikkiä. Tällöin voi ohjata heikompaakin leikkijää mukaan leikkiin alusta asti, jotta tämän ei tarvitse pyrkiä mukaan kesken leikin. Lasten leikkirauhaa häiritsevät myös aikuisten aiheuttamat keskeytykset. Tähän liittyviä kysymyksiä käsitellään seuraavassa luvussa.

4.4 Muutokset aikuisten toimintatavoissa

”No niin lapset! Välipalan jälkeen leikin taikaa ... tai katsotaan nyt sitten paljonko meillä on aikaa ... Ensiksi mietitään semmoinen homma, että siivous ei olisi mahdotonta. Eikä sitten sekoiteta leluja, kun voidaan ihan yksi laatikko valita. Miten ne elukat ja palikat edes liittyy toisiinsa?! Kyllä se nyt on parempi vain yksi leikki valita. Sitten ... kavereista pari juttua ... aina ei tarvitse parasta tuttua. Nyt voisi parit kaverit taas vaihtua, niin alkaisi paremmin leikit sujua. Jotkut leikkii niin usein yhdessä, tänään heille löytyy uusi ystävä. Ja huomio ... sisäleikistä lähtee melua nolla, muuten ei kestä täti olla. Kivan leikin välissä, on hyvä vessassa käväistä, ettei ulos lähteissä tuu kovaa vessaryysistä ... Nyt on uloslähdön aika ja kaikki alkaa siivota. Toivottavasti ette ottaneet mitään turhan isoa. Yritin kyllä sanoa, että älä noita kaikkia lattialle kaada, nythän sun pitää yksin ne takas tohon laatikkoon saada. Nyt kun on kaikki tavarat paikallaan, voitte uloslähtöä odottaa ... Turha sitten ulkonakaan mielin määrin leluja varastosta on roijata, johan teitä tunnin päästä alkaa vanhemmat hakea.” (Tahvanainen & Turunen 2016, 22.)

Yllä oleva teksti on pääkaupunkiseudulla tehdystä ”Leikki astuu varpaille” -kehittämistyöstä. Tekstissä on esimerkkejä siitä, miten monilla tavoilla aikuiset voivat rajoittaa lasten leikkiä päiväkodeissa. Aikaisemmissa luvuissa on käsitelty leikkiympäristöjä, päiväkodin aikatauluja ja leikkirauhaa, ja nämä ovat kaikki asioita, joihin aikuisten päätökset ja toiminta vaikuttavat voimakkaasti. Näiden kokonaisuuksien lisäksi aikuisten oma toiminta tai toimimatta jättäminen vapaan leikin aikana vaikuttaa merkittävästi leikkiin. Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli löytää keinoja, joilla voi tukea lasta, jolla on heikot leikkitaidot. Kaikki aikaisemmissa luvuissa käsitellyt asiat vaikuttavat lasten leikkikulttuurin kehittymiseen päiväkotiryhmässä ja tukevat kaikkien lasten leikin edellytyksiä. Jos lapsen leikkitaidoissa on pulmia, vaatii lapsen ohjaaminen aikaisemmin käsiteltyjen toimien lisäksi sitä, että aikuinen osallistuu lasten leikkeihin.

Brotheruksen ja Kankaan (2018) tutkimushankkeessa lapset kertoivat, että päiväkodin henkilökunta osallistui leikkiin vain harvoin. Tutkijat havaitsivat, että leikkitilanteissa henkilökunta rajoitti lasten toimintaa sääntöihin vedoten. (Brotherus & Kangas 2018, 33.) Aikuisen rooli vapaan leikin aikana voi siis olla sääntöjen noudattamista valvova järjestyksen ylläpitäjä. Kalliala (2008) on kirjoittanut kirjan ”Kato mua!” liittyen pienten lasten varhaiskasvatukseen. Hän on tutkimuksessaan havainnut, että aikuiset haluavat harvoin osallistua leikkiin. Lasten leikkipyyntöjä torjutaan monesta syystä kuten mukavuudenhalusta, periaatteellisista syistä tai siksi että leikkimistä pidetään vaikeana. Kalliala pohtiikin, että aikuisten leikkitaidoissa näyttää olevan puutteita. Aikuisten olisi ymmärrettävä, että vetäytyminen on voimakas kannanotto. Lapset jättävät leikkikielteiset aikuiset rauhaan, leikkimyönteisiä aikuisia sen sijaan kutsutaan leikkiin mukaan. Aikuisen osallistuminen leikkiin on yksi edellytys sille, että lapsen leikki voi kehittyä täyteen mittaansa. Kalliala kirjoittaa, että aikuisen tehtäviä alle kolmivuotiaiden ryhmässä ovat leikkiin kutsuminen ja siihen heittäytyminen, lapsen mielikuviin eläytyminen sekä leikkillisyyden, naurun ja ilon viljeleminen. (Kalliala 2008, 55, 61, 261.) Myös Olofsson huomasi tutkimuksessaan, että aikuistenkin pitää opetella leikkimään (Olofsson 2017, 81). Kirjassa ”Tarinasta leikiksi” todetaan, että ”vain leikkimällä oppii leikkimään” ja tämä koskee paitsi lapsia myös aikuisia (Tarinasta leikiksi 2017, 44). Päämääränä voi olla lasten leikkitaitojen tukeminen, mutta siinä matkan varrella on myös aikuisten opeteltava leikkimään.

Vuonna 2010 Suomessa toteutetun havainnointitutkimuksen mukaan tuettua leikkiä oli päiväkodeissa aamupäivien aikana vain 1,7 prosenttia eli 4 minuuttia aamupäivällä (klo 8-12 välillä). Tuetulla leikillä tarkoitettiin tutkimuksessa toimintaa, jossa aikuinen ohjaa lasten leikkiä rikastamalla sitä. Samassa tutkimuksessa oli mukana myös taiwanilaisia päiväkotiteja. Sekä suomalaisissa että taiwanilaisissa päiväkodeissa arvioitiin lapsen sitoutumista eri toimintoihin aamupäivän aikana. Kaikkein sitoutuneimpia lapset olivat sekä Suomessa että Taiwanissa tuettuun leikkiin. Taiwanissa tuettua leikkiä oli huomattavasti enemmän kuin Suomessa. Siitä huolimatta, että tuettua leikkiä oli Suomessa vähän, näytti se kuitenkin olevan lupaavin väylä oppimiseen. Käytännössä tuetun leikin merkitys oli kuitenkin Suomessa olematon, koska siihen käytettiin niin vähän aikaa. Niissä ryhmissä, joissa oli runsaasti tuettua leikkiä, lapset leikkivät enemmän myös sitoutunutta sääntöleikkiä ja vuorovaikutus oli avoimempaa. Tuetulla leikillä oli siis paljon positiivisia vaikutuksia myös muuhun ryhmän toimintaan. Tutkimuksen tekijät pohtivat, että Suomessa kasvattajat osallistuvat melko vähän lasten mielikuvitusmaailmojen rakentamiseen. Kasvattajien rooli voisi olla tässä suurempi ja erityisesti tukea voisi antaa niille

lapsille, joiden roolileikkitaidot eivät ole kovin kehittyneitä. (Reunamo & Salomaa 2014, 26; Reunamo & Käyhkö 2014, 69-70, 84.)

Turusen tutkimuksessa havaittiin, että aikuisten aktiivinen rooli leikeissä näkyi lasten toiminnassa. Lapset pyysivät aikuisia mukaan leikkeihinsä ja ristiriitatilanteet leikeissä vähenevät, kun aikuinen oli leikeissä mukana. Lapset myös löysivät uusia kavereita ja leikkitaidot kehittyivät. (Turunen 2016, 26.) Olofsson (2017) teki tutkimuksessaan havainnon, että yksinkertaisin ja toimivin keino antaa lapsille virikkeitä leikkiin oli istua lattialla lasten keskellä. Aikuinen, joka näkyy, mutta ei häiritse, luo leikkirauhan. Kun aikuinen on kiinnostunut lapsen puuhista ja on saatavilla niin fyysisesti kuin psyykkisesti, luo se turvallisuutta, joka on leikin edellytys. (Olofsson 2017, 84.) Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on huomioitu tämä asia:

Henkilöstön fyysinen ja psyykinen läsnäolo tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisee ristiriitatilanteiden syntymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39.)

Kalliala (2012) määrittelee aikuiselle leikkiin liittyen kolme erilaista roolia. Aikuinen on edellytysten luoja, havainnoitsija ja osallistuja. Siihen, mikä näistä rooleista painottuu eniten, vaikuttavat monet asiat muun muassa lasten yksilölliset ominaisuudet, ikä ja leikkitaidot. Aikuisen täytyy jatkuvasti hakea sopivaa tasapainoa leikin aktivoinnin ja lapsille annetun vapauden välillä. Jos aikuiset leikkivät mukana laajentaen ja rikastaen lasten leikkejä, alkavat lapset kehittää entistä monimuotoisempia leikkejä itsekin. (Kalliala 2012, 206, 209, 211.)

Lapsille, joilla on vaikeuksia kaverisuhteissa tai joiden on vaikea keskittyä, voi olla hankala löytää leikkiä lapsiryhmässä, jossa tapahtuu koko ajan jotakin. Leikin keksimistä ja kaverisuhteiden luomista voi helpottaa toimiminen pienissä ryhmissä, joissa kasvattaja on mukana leikkimässä. (Folkman & Svedin 2003, 71-72.) Eräessä pääkaupunkiseudun päiväkodissa otettiin käyttöön periaate ”yksi aikuinen, yksi tila.” Tämän käytännön myötä huomattiin, että aikuisen läsnäolo ja rinnalla leikkiminen tuki leikin jatkuvuutta. (Tahvanainen & Turunen 2016, 51.) Lasten jakaminen pienempiin ryhmiin ja aikuisten läsnäolo ja tarpeen mukaan myös mukana olo leikissä näyttävät siis tukevan leikkiä.

Folkman ja Svedin (2003) kirjoittavat, kuinka osa heidän hankkeeseensa osallistuneista lapsista oli levottomia ja heidän oli vaikea keskittyä. He tarvitsivat ympäristön, joka oli rauhallinen ja vähensi heidän kokemaansa kaaosta. Aikuiset tekivät työnjaon, jossa yhden

heistä tehtävänä oli olla leikin suojelija eli laittaa leikki käyntiin, pitää leikki koossa ja turvata keskittyminen. He päättivät, että leikissä mukana olevaa aikuista ei häiritä. Leikkivän aikuisen ei tarvinnut esimerkiksi lähteä noutamaan ruokakärryä, vaan hän sai keskittyä leikkiin lasten kanssa. Monet kehittämishankkeessa mukana olleet lapset tarvitsivat aikuisen mukaan leikkeihinsä, jotta leikki syntyi. Kun nämä lapset pikkuhiljaa oppivat leikkimään myös itsenäisesti, tarvittiin aikuinen edelleen lähelle turvaamaan, että alkanut leikki sai jatkua keskeytyksettä. (Folkman & Svedin 2003, 70-71.)

Samankaltaiseen toimintamalliin päädyttiin myös VKK-Metron kehittämishankkeen päiväkodissa: leikkivälle aikuiselle annettiin leikkirauha, jotta hän voi ottaa leikissä rooleja ja voi tarvittaessa toimia leikin kehittäjänä ja eteenpäin viejänä. Huomattiin, että jos leikkivän aikuisen huomio kiinnitettiin muualle, leikki keskeytyi tai saattoi jopa loppua. (Tahvanainen & Turunen 2016, 96.) Varhaiskasvatussuunnitelmassakin todetaan, että ”leikkiville lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskittyminen leikkiin” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30).

Useat tutkimustulokset osoittavat, että aikuisen mukana ololla leikeissä on myönteisiä vaikutuksia niin lasten leikkien kehittymiseen kuin ryhmän ilmapiiriin. Varhaiskasvatussuunnitelmassa myös veloitetaan varhaiskasvatuksen henkilökunta osallistumaan lasten leikkeihin.

Henkilöstön tehtävä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.)

5 VÄLINEITÄ LEIKKITAITOJEN TUKEMISEEN

Edellisessä luvussa käsiteltiin leikkiympäristöjä ja leikkirauhaa ja niiden kehittäminen varhaiskasvatuksessa parantaa kaikkien lasten leikin edellytyksiä. Tässä luvussa perehdytään siihen, miten kasvattaja voi tukea yksittäisen lapsen leikkitaitojen kehittymistä. Tietoja on kerätty suomalaisista ja ruotsalaisista tutkimuksista ja kehittämishankkeista. Osa käytetyistä tutkimuksista liittyy kasvatustieteisiin, mutta mukana on myös puheterapiaan ja toimintaterapiaan liittyviä tutkimuksia. Lapsen leikkitaitojen tukemiseen liittyen löytyi yllättävän vähän tutkimuksia, enemmän löytyi tutkimuksia ja hankkeita liittyen varhaiskasvatuksen leikkikulttuurin kehittämiseen. Leikkikulttuurin kehittäminen vaikuttaakin merkittävästi lasten leikin edellytyksiin, joten tulevissa luvuissa esiteltyn leikin tukemisen välineiden lisäksi on kiinnitettävä huomiota myös edellisessä luvussa esiteltymiin toimintakulttuuriin liittyviin tekijöihin.

Olen jakanut leikkitaitojen tukemiseen liittyvät välineet kahteen osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on ”Leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa” ja toinen on ”Tukea leikkitarinoiden luomiseen”. Nämä osa-alueet mukailevat Lautamon (2017) väitöskirjansa pohjalta kehittämän RALLA -leikkitaitojen havainnointityökalun leikin osa-alueita. RALLA-havainnointityökalussa ensimmäinen osa-alue on nimeltään ”leikillisen asenteen osoittaminen” ja toinen on ”leikkitarinoiden luominen.” Lautamon (2012 & 2017) väitöskirja ja RALLA-havainnointityökalu liittyvät lapsen leikkitaitojen havainnointiin varhaiskasvatuksessa. Koska tässä opinnäytetyössä oli tarkoitus löytää välineitä tukea lasta tämän leikkitaitojen kehittämisessä, olen muokannut näiden osa-alueiden nimet toiseen muotoon.

5.1 Leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa

Psykologi Marie-Louise Folkman ja erityispedagogi Eva Svedin (2003) etsivät kehittämishankkeessaan keinoja tukea lapsia, jotka eivät leiki. Heidän kehittämishankkeeseensa osallistui kuusi ruotsalaista päiväkotia. Päiväkotien henkilökunta sitoutui etsimään keinoja, jotka herättäisivät leikkimisen ilon ja innon niissä lapsissa, jotka eivät ottaneet osaa yhteisiin leikkeihin. Kehittämishankkeessa oli mukana kahdeksan lasta, jotka

olivat iältään 4-6-vuotiaita. Tähän projektiin liittyvässä kirjassa esitellään niitä leikin edellytyksiä, joita mukana olleissa päiväkodeissa löydettiin ja jotka auttoivat mukana olleita kahdeksaa lasta. Koska lapsia oli hankkeessa mukana vähän, eivät tulokset ole yleistettävissä, mutta ne ovat kuitenkin rohkaisevia, koska lasten leikkiäidoissa tapahtui huomattavaakin kehittymistä hankkeen aikana.

Seuraavissa luvuissa on esitelty monia Folkmanin ja Svedinin (2003) projektissa hyväksi havaittuja toimintatapoja. Heidän kirjoittamassaan kirjassa leikin tukemiseen liittyvät osa-alueet on jaettu seuraavasti:

- Lapsen ja kasvattajan välisen lämpimän suhteen luominen
- Lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen
- Lapsen leikkimisen innon herättäminen
- Lapsen vuorovaikutuskyvyn vahvistaminen
- Leikkiympäristöjen luominen ja leikkirauha

Käytän ylläolevia leikin tukemisen osa-alueita alaotsikkoina tässä luvussa, jonka nimi on ”Leikillisen asenteen löytäminen yhdessä lapsen kanssa”. Folkmanin ja Svedinin (2003) löytämät keinot liittyvät siihen, miten saada herätettyä lapsen into leikkimiseen, joten ne sopivat tämän luvun alaotsikoiksi, koska tässä luvussa esitellään keinoja lapsen leikillisen asenteen löytämiseen. Leikkiympäristöjen luomista ja leikkirauhaa on käsitelty luvussa neljä, joten niihin ei seuraavissa luvuissa enää palata. Ne ovat kuitenkin tärkeitä osa-alueita leikin tukemisessa eikä niiden merkitystä pidä unohtaa.

5.1.1 Lapsen ja kasvattajan välinen lämmin suhde

Folkman ja Svedin (2003) pohtivat, että on vaikea tietää, mitä vailla on lapsi, jolla ei ole intohimoa leikkiin, joka välttää katsekontaktia ja joka ei ole kiinnostunut toisista lapsista. Kun aikuinen huomaa, että lapselta puuttuu näitä sosiaaliseen leikkiin tarvittavia valmiuksia, täytyy hänen etsiä keinoja löytää lapseen yhteys, jossa leikki voi alkaa. Ensimmäiseksi täytyy etsiä lapseen katsekontaktia ja hymyä, koska ne ovat sosiaalisen leikin perusta, mikä yleensä luodaan jo vauvaiässä. Jos lapsi vetäytyy vuorovaikutuksesta eikä häneen saa yhteyttä, täytyy leikkitaitojen harjoittelun lähteä siitä, että lapsi löytää luottamuksen tärkeään aikuiseen. Leikin

alkulähde on yhteisleikissä aikuisen kanssa. Lapsen kiinnostuksen kohteiden jakamisesta voi lähteä kasvamaan vuorovaikutus lapsen kanssa. Tällaisia leikille pohjaa luovia kokemuksia tarvitaan ennen kuin leikkitaidot voivat lähteä kehittymään. (Folkman & Svedin 2003, 31, 102.)

Jos lapsi ei leiki ja hän vetäytyy vuorovaikutuksesta, olisi siis ensimmäisenä luotava lapseen lämmin suhde ja tutustuttava häneen hyvin, jotta tietää, mistä lapsi on kiinnostunut. Lapsen kyky leikkiä pohjautuu varhaiseen vuorovaikutukseen tärkeiden aikuisten kanssa. Kun varhaiskasvatuksen piirissä olevalla lapsella on vaikeuksia leikissä, täytyy kasvattajan olla valmis aktiiviseen ja läheiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa eli tulla lapselle tärkeäksi henkilöksi ja löytää leikkisä yhteys lapseen. (Folkman & Svedin 2003, 117-118.)

Liisa Ahonen (2017) kirjoittaa, että leikki koetaan varhaiskasvatuksessa usein lasten tehtäväksi, eivätkä aikuiset puutu siihen. Ahonen kuitenkin kommentoi, että juuri leikkitalanteissa varhaiskasvattajan ja lasten välinen suhde voi syventyä ainutlaatuisella tavalla, koska leikkitalanteissa aikuisen ja lapsen välinen valta-asetelma ei ole niin korostunut kuin muissa päiväkodin tilanteissa. (Ahonen 2017, 89.) Toisaalta Hakkarainen ja Brédikyté (2013) toteavat, että aikuisen ja lapsen yhteiseen leikkiin luodaan helposti opettaja-oppilas-asetelma, jossa aikuinen opettaa lapselle puuttuvia leikkitaitoja. Leikin pitäisi kuitenkin olla tasavertaista, vaikka leikkijöiden leikkitaitojen välillä olisikin merkittäviä eroja. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 142.) Kasvattajalla on leikkitalanteessa mahdollisuus päästä lähelle lasta, mutta on varottava, ettei leikistä tule opettamista.

Folkman ja Svedin kertovat projektissaan mukana olleesta lapsesta, joka oli omassa maailmassaan ja jonka maailmaan oli muiden vaikea päästä mukaan. Lapsi oli kiinnostunut kulkuneuvoista, joten kasvattaja kävi hänen kanssaan kahdestaan ajelemassa raitiovaunulla. Tästä kokemuksesta syntyi lapsen ja kasvattajan välille yhteinen muisto, jota oli mukava muistella jälkeenpäin. Tämä kokemus ja muisto lähensi kasvattajaa ja lasta. Kasvattajat huomasivat, että mitä paremmin lasta opittiin tuntemaan, sitä tärkeämpi hänestä tuli päiväkodin henkilökunnalle. Mitä enemmän he oppivat ymmärtämään tätä lasta, sitä suuremmaksi laajeni heidän yhteinen leikkimaailmansa. Tärkeää on luoda lapseen sellainen suhde, että lapsi luottaa kasvattajaansa, ja tutustua siihen, mistä lapsi on kiinnostunut. (Folkman & Svedin, 2003, 22-24, 28-30.)

5.1.2 Lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen

Folkmanin ja Svedinin (2003) projektissa pyrittiin löytämään keinoja siihen, miten saada lapset leikkimään. Vaikka leikkitaitojen kehittyminen oli lähtökohtana, nousi esille aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteen tärkeys ja se, että lapsen positiivista minäkuvaa täytyy vahvistaa. Nämä eivät suoraan liittyneet leikkitaitoihin, mutta rakensivat pohjaa lapsen leikkitaitojen kehittymiselle. Projektissa mukana olleiden päiväkotien henkilökunta näki vaivaa sen eteen, että saivat luotua ehkä hieman hankalaksikin koettuun lapseen lämpimän ja hyvän vuorovaikutussuhteen.

Lasten syrjäytymistä päiväkotiryhmässä käsittelevän tutkimuksen mukaan syrjäytymisriskissä olevilla lapsilla oli heikompi minäkäsitys kuin muilla lapsilla. Syrjäytymisriskissä olevat lapset jaettiin tässä tutkimuksessa erilaisiin ryhmiin, joita olivat torjutut, kiusaajat, kiusatut, syrjäänvetäytyvät ja yksinäiset lapset. Osa lapsista kuului useampaan näistä ryhmistä. Tutkimuksessa havaittiin, että päiväkotien henkilökunnalla oli moniongelmaisista kiusaajista ja syrjäänvetäytyvistä lapsista kielteinen käsitys. (Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä 2002, 98, 102.) Vaatii päiväkodin henkilökunnalta vaivannäköä, että pystyy muuttamaan myönteiseksi oman ehkä kielteisen käsityksensä lapsesta, joka ajautuu jatkuvasti konflikteihin toisten lasten kanssa tai joka vetäytyy vuorovaikutuksesta. Lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen ei ehkä ole kovin helppoa varsinkaan, jos kasvattajien käsitys lapsesta on kielteinen. Folkman ja Svedin pohtivatkin, mikä muuttaa vieraan aikuisen lapselle tärkeäksi ja läheiseksi tai mikä saa vieraan ja vaikeasti ymmärrettävän lapsen muuttumaan aikuisten silmissä ainutlaatuiseksi ja tärkeäksi. (Folkman & Svedin, 2003, 30.)

Folkmanin ja Svedinin hankkeessa huomattiin, että kun lapsen minäkuva oli hajanainen tai negatiivinen, oli hänen osallistumisensa ryhmän toimintaan myös hajanaista tai negatiivista. Tällaiset lapset tarvitsivat kohtelua, joka vahvisti heidän minäkuvaansa hyvänä ja taitavana persoonana. Jos lapsi ei uskalla katsoa toisia silmiin ja vetäytyy, täytyy aikuisen nähdä vaivaa ja osoittaa lapselle, että hänet huomataan ja häntä katsotaan ”hyvillä silmillä”. Nähdyksi tulemisen kokemus auttaa lasta tulemaan uteliaaksi toisia kohtaan. Kyky lukea toisen katsetta ja ilmeitä on tärkeää leikissä. Lapselta, joka katsoo pois päin, jää huomaamatta tärkeitä leikkivihjeitä. (Folkman & Svedin, 2003, 34, 118.)

5.1.3 Miten herättää lapsen into leikkiin?

”Tråden som löpte genom alltihop var de vuxnas föresats att ”tända hans stjärneögon”. (Folkman & Svedin, 2003, 39.)

Yllä oleva tavoite liittyy Ruotsissa toteutettuun projektiin, jossa päiväkotien henkilökunnan tavoitteena oli saada lapsen silmät loistamaan. Heidän tavoitteenaan oli johdattaa lapsi leikin maailmaan ja auttaa häntä löytämään leikkimisen ilo. Ilon löytymisen näki lapsen loistavista silmistä. Tärkeää oli sellainen kohtaaminen lapsen kanssa, joka herätti lapsen intohimon leikkiin ja auttoi lasta oivaltamaan, että leikki on jotain muuta kuin todellisuus. Varhaiset leikit vauvan ja vanhemman välillä käännettiin leikkisäksi vuorovaikutukseksi varhaiskasvatuksessa. Leikittiin yksinkertaisia ”kukkuu”-leikkejä ja jahtaamisleikkejä tai lapsi voitiin kutsua mukaan kuvitteluleikkeihin, joiden teema oli helppo ymmärtää. Voitiin myös tutustua yhdessä lapsen kanssa tämän kiinnostuksen kohteisiin. Hyvä kohtaaminen ja leikkisä vuorovaikutus aikuisen kanssa saivat leikin ilon heräämään lapsissa. (Folman & Svedin 2003, 68, 118.)

Leikki alkaa vanhemman ja vauvan yhteisistä leikeistä. Vanhemmat johdattelevat lapsen leikin maailmaan esimerkiksi ”kukkuu”-leikeillä ja jahtaamisleikeillä. Jos lapsella on jäänyt kokematta varhaisia leikkikokemuksia, tarvitsee hän sen kaltaisia leikkikokemuksia, oli hän minkä ikäinen tahansa. Pienten lasten leikkien leikkiminen isomman lapsen kanssa voi herättää tämän leikkimielisyyden ja johdattaa hänet leikin maailmaan. Jotta voi auttaa lasta löytämään leikkimisen ilon, täytyy unohtaa se, mitä lapset yleensä leikkivät tietyn ikäisinä. (Folkman & Svedin, 2003,45-46, 49.)

Kun lapsi ymmärtää, että vaikka jokin asia ei ole totta, voi silti kuvitella, että niin on, on hän ymmärtänyt symbolileikin merkityksen ja taian. Joskus aikuisen täytyy kutsua lapsi symbolileikin maailmaan ja näyttää, miten voi kuvitella. Folkman ja Svedin kertovat lapsesta, jolle näytettiin, miten hiekasta tulee kakku ja tyhjistä mukista voi juoda kahvia. Ensin lapsi ei ymmärtänyt, mutta kun hän ymmärsi, ei hän halunnut lopettaa leikkiä ollenkaan. (Folkman & Svedin, 2003, 51.)

Manning-Mortn ja Thorp (2003) listaavat leikkejä, joista alle kolmevuotiaat pitävät. Vauvat ja taaperot nauttivat ”kukkuu-leikeistä”, joissa aikuinen piiloutuu esimerkiksi huivin taakse ja kurkistaa sieltä. Isommat taaperot piiloutuvat mielellään kokonaan esimerkiksi pahvilaatikoon tai verhon taakse. Myös yhteiset luku-, laulu- ja tanssihetket, joiden aikana lapsi saa olla sylissä ja kokea läheisyyttä ovat tärkeitä jaettuja kokemuksia aikuisen ja lapsen välillä. Lapselle tärkeät

kirjat voivat myös kulkea kodin ja päiväkodin välillä. Lapsen elämässä tapahtuneiden asioiden tuominen leikkiin antaa mahdollisuuden hyviin leikkeihin. Manning-Morton ja Thorp kertovat kirjassaan kasvattajasta, joka toi ryhmänsä lapselle kameran leikkeihin, koska lapsen isä oli valokuvaaja tai toisesta kasvattajasta, joka toi pahvilaatikoita leikkeihin, kun yksi ryhmän lapsi oli muuttamassa. (Manning-Morton & Thorp 2003, 35-37.) Jos lapsi ei innostu leikeistä, joita ikäisensä yleensä leikkivät, voi hänen kanssaan etsiä leikkisyyttä sellaisten leikkien kautta, joita pienemmät lapset usein leikkivät.

5.1.4 Miten vahvistaa lapsen halua ja kykyä vuorovaikutukseen?

RALLA-leikkitaitojen havainnointityökalussa helpoimmaksi määritelty kaverileikkiä kuvaava osoitin on: ”osallistuu yhteiseen leikkiin aktiivisena toimijana.” Kääntäen voidaan todeta, että jos lapsi ei osallistu yhteiseen leikkiin aktiivisena toimijana, on lapsen leikkitaidoissa tai mahdollisesti myös ryhmän leikkikulttuurissa pulmia. Folkmanin ja Svedinin (2003) kehittämissä projektissa oli mukana lapsia, jotka eivät osoittaneet uteliaisuutta toisia lapsia kohtaan tai jotka eivät uskaltaneet toisten lasten seuran ja hakivat turvaa aikuisesta. Uskaltautukseen vuorovaikutukseen täytyy olla halu jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan toisten kanssa ja uskoa siihen, että on jotain annettavaa muille. Vuorovaikutustaitojen harjoittelu tuskin on tarkoituksenmukaista, jos lapsi ei ensin huomaa, että vuorovaikutus toisten lasten kanssa tuottaa iloa ja on puoleensa vetävää. Lapsen täytyy tehdä tämä havainto itse, mutta aikuisen kiinnostus lasta kohtaan ja läsnäolo auttavat lasta tämän havainnon tekemisessä. (Folkman & Svedin 2003, 57, 59, 67.) Vuorovaikutustaitojen harjoittelu ei siis välttämättä ole ratkaisu siihen, että lapsi osallistuisi yhteisiin leikkeihin. Lapsella täytyy myös olla kiinnostusta toisia lapsia ja yhdessä leikkimistä kohtaan. Ensimmäisenä täytyy herätellä tätä kiinnostusta.

Lapsen suhdetta toisiin lapsiin voi vahvistaa. Tätä tavoitetta kohti voi lähteä herättelemällä lapsen uteliaisuutta toisia kohtaan ja auttaa lasta löytämään yhdessä tekemisen ilon. Lapsi voi tarvita tukea uskaltaakseen ottaa osaa yhteiseen leikkiin ja ymmärtääkseen leikin kirjoittamattomia sääntöjä. Uskaltauduttuaan mukaan leikkiin lapsi voi tarvita vielä kasvattajan lähelleen auttamaan, kun leikissä tarvitaan tukea. Lapsi voi esimerkiksi katseellaan hakea

apua kasvattajalta. Kun aikuinen on lähellä, pystyy hän auttamaan silloin, kun lapsen sosiaaliset taidot eivät riitä. (Folkman & Svedin 2003, 62-63, 118.)

Aikuisen läsnäoloa tarvitaan silloin, kun lapsi harjoittelee yhdessä leikkimistä toisten kanssa. Lattialla lasten keskellä istuva aikuinen on helposti saatavilla silloin, kun lapsi tarvitsee tukea. Tutkimuksissa on osoitettu, että lapsen syrjään jääminen vertaisryhmässä merkitsee jo päiväkodissa vähäistä myönteistä vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Tämän takia syrjään jäävillä lapsilla on vähemmän mahdollisuuksia harjaantua sosiaalisissa taidoissaan. (Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä 2002, 97, 99.) Aikuisen toiminta on tässäkin ratkaisevaa. Lapsia ei voi jättää yksin etsimään paikkaansa lapsiryhmässä. Hyvä, leikkisä vuorovaikutus ensin aikuisen kanssa ja pikkuhiljaa toisen lapsen kanssa kahdestaan ja siitä edelleen pienissä leikkiryhmissä voi olla turvallinen reitti kohti yhteisiä leikkejä toisten lasten kanssa.

Olofssonin (2017) tutkimuksessa oli mukana lapsi, joka ei tullut toimeen toisten lasten kanssa. Hän halusi aina päättää kaikesta. Jos toiset eivät tehneet niin kuin hän halusi, tuhosi hän leikin. Tämä lapsi näki aikuiset vihollisina. Hän oli aggressiivinen ja löi ja huusi. Aikuiset olivat hänelle ihmisiä, jotka katsoivat häntä ”kovilla silmillä” ja puhuivat syyttävällä äänellä. Lapsi siirtyi Olofssonin tutkimukseen osallistuneeseen päiväkotiryhmään toisesta ryhmästä, jossa henkilökunta ei pärjännyt lapsen kanssa. Tässä uudessa päiväkotiryhmässä lapsi tuli aivan toisenlaiseen ilmapiiriin, joka pikkuhiljaa vaikutti häneen. Aluksi hän ei olisi halunnut, että aikuiset osallistuvat leikkeihin, mutta kun hän huomasi, miten mukavaa on, kun aikuiset ovat mukana, tahtoi hän lopulta aina aikuisen mukaan. Aikuiset pystyivät mukana ollessaan turvaamaan sen, ettei tämä lapsi päässyt tuhoamaan toisten leikkejä. Lapsen leikki-aidot kehittyivät ja hänestä tuli lopulta taitava leikeissään ja hän pystyi myös olemaan toisten lasten tukena leikkutilanteissa. Olofsson toteaaakin, että leikin kautta voi päästä lähelle sellaista lasta, joka on sulkenut aikuisilta pääsyn lähelleen (Olofsson 2017, 178-179.)

Tomera-konsultaatiomallissa annetaan ohjeita siihen, millaisia tavoitteita voi asettaa, kun lapsi ei jaksa keskittyä leikkiin kuin muutamia minuutteja kerrallaan ja puuttuu muiden leikkeihin tai muuttaa leikin sääntöjä, niin että se aiheuttaa mielipahaa muissa lapsissa. Yhdeksi mahdolliseksi tavoitteeksi lapsen tukitoimille ehdotetaan tällaisissa tilanteissa sitä, että pyritään helpottamaan leikin aloittamista ja toimimista leikkiympäristössä. Leikkutilannetta voidaan selkiyttää esimerkiksi vähentämällä leikissä mukana olevien lasten määrää. Lelujen sijoittelu kannattaa myös suunnitella huolella. Leikkejä voi jäsentää kuvilla ja leikin kulkua ja

siihen liittyviä rooleja voi sarjakuvittaa lapsen kanssa yhdessä. Näillä keinoilla aikuinen voi auttaa lasta pääsemään mukaan ensin kahdenkeskisiin leikkeihin. Lasta voi myös auttaa ideoimaan leikkejä, joihin toiset lapset voivat osallistua. (Peitso & Närhi 2015, 41.)

Ahonen (2017) kirjoittaa, että jos lapsella on vaikeuksia leikkiä yhdessä toisten lasten kanssa, voi havainnoinnin keinoin saada käsityksen siitä, millaisissa leikkitalanteissa haasteet ilmenevät. Tämän havainnoinnin pohjalta voidaan miettiä, auttaisiko leikkien sujumisessa se, että aikuinen on mukana leikissä yhtenä leikkijänä, vai auttaisiko leikkien sujumista sittenkin se, että lapsi saisi ensin harjoitella leikkimistä aikuisen kanssa kahdestaan. (Ahonen 2017, 162.)

5.2 Tukea leikkitarinoiden luomiseen

5.2.1 Lapsi ja aikuinen yhdessä leikin tarinaa rakentamassa

Hakkarainen ja Brédikyté (2013) ovat perehtyneet useisiin tutkimuksiin, joissa on päädytty siihen väittämään, että lapsen tarinan ymmärtämisen ja kerronnan taidot ovat lähes samat kuin lapsen leikkitaidot. He toteavatkin, että yhteys leikin ja lasten tarinnan kerronnan taitojen välillä pitää ottaa huomioon suunniteltaessa leikkipedagogiikkaa. Lasten tarinan kerronnan taitojen kehittäminen tukee lasten leikin kehittymistä ja vastaavasti leikki tukee lasten tarinataitojen kehittymistä. He myös toteavat, että kieli hallitsee ihmisten välistä kanssakäymistä ja usein unohtuvat tarinallisuuden ei-kielelliset muodot. Tarinaa voi kertoa myös esimerkiksi musiikin, liikkeen, äänten, valojen, esineiden ja kuvien keinoin. Hakkarainen ja Brédikyté toteavatkin, että on väärin ajatella, että ensin pitää oppia kieli ja vasta sen jälkeen opitaan tarinalliset kyvyt. Ennen kuin lapsi on oppinut puhumaan, hän on jo leikkinyt ja käyttänyt leikissään tarinallisuuden ei-kielellisiä muotoja, jotka luovat pohjaa kielen hyödyntämiselle leikissä. (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 96-99.)

Puheterapeutti Anne Suvanto (2012) selvitti tutkimuksessaan, miten erilaiset puheterapian menetelmät vaikuttavat lapsen kerronnan kehittymiseen. Puheterapiakertojen lisäksi vanhempia ohjeistettiin lukemaan lapsilleen puheterapeutin antamien ohjeiden mukaisesti. Tutkimus osoittaa, että käytetyt puheterapian harjoitusmenetelmät sekä vanhempien kotona toteuttamat lukutuokiot kehittivät kuntoutukseen osallistuneiden lasten kerrontataitoja

enemmän kuin perinteinen puheterapia. (Suvanto 2012, 181, 207.) Vaikka Suvannon tutkimuksessa ei tutkittu leikkitarinoiden luomista, voi olettaa, että lapsen kerronnan taitojen kehittyminen vaikuttaa myös kykyyn luoda leikkitarinoita. Lautamon (2012) tutkimus osoittaa, että lapsilla, joilla on kielen kehityksessä erityisiä haasteita, on vaikeuksia keksiä uusia ideoita ja kertoa niistä toisille ja heillä on ikäisiään heikommat leikkitaidot (Lautamo 2012, 47, 62).

Suvannon (2012) tutkimus liittyy puheterapiaan eikä varhaiskasvatukseen, eivätkä tulokset sinänsä ole käytettävissä varhaiskasvatuksen kentällä. Huomiota voi kuitenkin kiinnittää dialogisen lukemisen tekniikkaan, jolla Suvanto ohjasi vanhempia lukemaan lapsilleen. Tätä tekniikka voi käyttää myös varhaiskasvatuksessa lapsen kerronnantaitojen tukemiseen. Suvannon tutkimuksessa käytettiin seuraavia lukemisen menetelmiä: osoittamista ja eleitä, avoimia kysymyksiä, vaihtoehtoista valitsemista, lauseen täydentämistä, mieleen palauttamista, vuorolukemista ja laajentamista (Suvanto 2012, 73). Tarkempia tietoja Suvannon käyttämästä dialogisen lukemisen tekniikasta löytyy liitteestä 1.

Suomalaisissa päiväkodeissa toteutetussa havainnointitutkimuksessa huomattiin, että kielellistä tukea tarvitsevilta lapsilta näytti tavallista useammin puuttuvan mielekästä tekemistä vapaan leikin aikana. Huomattiin myös, että kielellistä tukea tarvitsevat lapset leikkivät muita lapsia vähemmän roolileikkejä. He saivat siis vähemmän harjoitusta roolileikeistä eivätkä tottuneet kehittämään mielikuviaan yhdessä toisten lasten kanssa. Kielellistä tukea tarvitsevat lapset viettivät muutenkin vähemmän aikaa toisten lasten seurassa. Tutkimuksen tekijät pohtivatkin, että kielellistä tukea tarvitsevien lasten kielelliset valmiudet eivät pääse kehittymään, koska he jäävät syrjään kielellisesti taitavampien lasten keskusteluista ja leikeistä. (Reunamo & Salomaa 2014, 30.)

Lapsen tukeminen leikkitarinoiden luomisessa näyttäisikin olevan tärkeä osa lapsen leikkitaitojen tukemista. Jos lapsi ei osaa luoda leikkitarinoita, tarvitsee aikuisen olla mukana leikissä ja auttaa leikkitarinan kehittämisessä. Marjatta Kalliala (2012) kuvaa kirjassaan, miten aikuisen olisi leikkiessään ”joo, mutta” -ilmaisujen sijaan käytettävä ”joo, ja” -ilmaisuja, joilla voi viedä leikin tarinaa eteenpäin (Kalliala 2012, 189). Leikin tapahtumien ja hahmojen ei tarvitse olla realistista eikä aikuisen tarvitse korjata leikissä olevia asiavirheitä. Jos lapsi kertoo leikissä olevan isäkanan ja äitipossun, niin ”joo, mutta” -ilmaisulla aikuinen ei lähde leikkiin mukaan, vaan opettaa lasta leikin ulkopuolelta esimerkiksi näin: Joo, mutta oikeasti kana on äiti ja kukko on isä. ”Joo, ja” -ilmaisulla aikuinen vie leikin tarinaa eteenpäin, pysähtymättä ”virheisiin”, joita leikissä on todellisuuteen verrattuna. Leikkitarinoiden keksiminen haastaa myös aikuisen

mielikuvituksen. Kähkönen ym. (2006, 12) toteavat, että aikuinen voi rikastaa leikkiä, kun hän uskaltaa rohkeasti kokeilla uusia asioita ja unohtaa taipumuksensa katsella asioita todellisuusperspektiivistä.

Lasta voi auttaa tapahtumaketjujen luomiseen leikissä. Tapahtumaketjut ovat aluksi yksinkertaisia, kuten lusikan pyörittelyä lautasella ja sen jälkeen lusikan viemistä esimerkiksi nuken suuhun. Lasta voi tukea leikin rakentamisessa myös esittämällä hänelle toimintaa eteenpäin vieviä kysymyksiä, kuten lapsen hämmettäessä lusikkaa lautasella häneltä voi kysyä, mitä seuraavaksi tehdään. Aikuinen voi myös viedä tarinaa eteenpäin esimerkiksi kysymällä, annetaanko myös nukelle ruokaa. Aluksi tapahtumaketjujen ei tarvitse olla pitkiä tai monimutkaisia. Leikin ei pidä olla lapselle liian haastavaa. Leikissä voidaan käyttää lapsen arkipäivästä tuttuja tapahtumia, kuten kaupassa käyntiä. (Käkelä, Paasi & Suomi 2013, 13-14.)

Kun lapsi osaa luoda lyhyitä tapahtumaketjuja leikissään, voi häntä alkaa pikkuhiljaa ohjata myös pidempien leikkitarinoiden luomiseen. Käkelä ym. (2013) antavat opinnäytetyössään esimerkin, jossa lapsen kanssa voidaan luoda syntymäpäiväjuhlat, joissa nuket ja pehmolelut voivat olla erilaisissa rooleissa. Lasta voi auttaa viemään tarinaa eteenpäin, esimerkiksi kysymällä, mitä juhlissa syödään tai minkä nimisiä ovat juhlavieraat (esim. nuket). Jos lapsen on vaikea löytää kysymyksiin vastauksia, voi tarinan tuoda lähemmäksi lapsen arkea ja kysyä esimerkiksi, mitä lapsi on itse syönyt juhlissa. Kysymyksiä voi osoittaa myös leluille, jolloin lapsen tulee vastata esimerkiksi nallen roolissa. Lapselle on annettava aikaa omien valintojen tekemiseen leikin etenemiseksi. Aikuisen olisi hyvä viedä leikkiä eteenpäin esittämällä kysymyksiä, ei antamalla valmiita vastauksia. Myös leikin tarinan säilymisestä täytyy huolehtia. (Käkelä ym. 2013, 15.)

5.2.2 KUTTU – Kuvin tuettu leikki

Tomera-konsultaatio mallissa annetaan vinkkejä siihen, miten voi toimia levottomien lasten kanssa. Leikin tukemiseen annetaan ohjeeksi, että leikkejä voi jäsentää kuvilla ja leikin kulkua ja siihen liittyviä rooleja voi sarjakuvittaa lapsen kanssa yhdessä. (Peitso & Närhi 2015, 41.)

Sarjakuvittamisen kaltaisen työkalun ovat luoneet Ann-Mari Kähkönen, Ritva Lindholm ja Hannele Tahvanainen. He ovat kehittäneet leikkien kuvittamiseen liittyvän työkalun KUTTU – Kuvin tuettu leikki. Kuvin tuettu leikki -materiaali kehitettiin vastaamaan siihen tarpeeseen, joka huomattiin HYKS:n audiofoniatrisella lastenosastolla. Tekijöiden mukaan lähes kaikkien

osastolle tulleiden lasten päiväkotipalautteissa oli maininta, että lapsen on vaikea päästä mukaan toisten lasten leikkeihin. Myös kuvien käyttöönotto oli koettu joidenkin lasten kohdalla haastavaksi. Kuvien tuettu leikki on kehitetty välineeksi tukea lapsen kommunikaatiotaitoja ja leikkitaitoja. KUTTUA on käytetty pääasiassa kielihäiriöisten lasten kanssa, mutta tekijät kertovat, että sen käytöstä on saatu positiivisia kokemuksia myös, jos lapsella on tarkkaavaisuushäiriö, kehitysviivästymä tai jos lapsi on maahanmuuttaja. (Kähkönen, Lindholm & Tahvanainen 2006, 5, 12, 11.)

Kuvien tuetussa leikissä on selkeä struktuuri, jonka mukaan jokainen leikkihetki toteutetaan. Leikkihetki on jaettu neljään osioon: aloitus, leikki, kerronta ja lopetus. Jokaisessa osiossa käytetään kuvia, jotka löytyvät valmiina KUTTU-kansiosta. Kuvia voi myös tehdä lisää, jos lapset tarvitsevat leikkiinsä kuvia, joita valmiissa materiaalissa ei ole. KUTTU-leikissä kuvat ovat leikkivälineitä. Tätä perustellaan sillä, että leluilla leikkiessä lapsen huomio saattaa kiinnittyä pitkäksi aikaa lelun mekaniikkaan, esimerkiksi kaivinkoneen kääntyvään kauhaan. Kuvilla leikittäessä korostuu kuvassa olevan esineen merkitys. KUTTU –materiaalista löytyy kuvat kauppaleikkiin, maatilaleikkiin, puistoleikkiin, ravintolaleikkiin, retkileikkiin ja sairaalaleikkiin. Leikin loputtua palautetaan leikkiteemat mieleen kerrontakuvien avulla (löytyvät materiaalista) ja näin tuetaan lapsen kerronnantaidon kehittymistä ja muistia. Tekijät suosittelevat, että leikkiin varataan aikaa noin 45-60 minuuttia ja parhaiten leikki onnistuu, jos leikkiin osallistuu kaksi lasta ja kaksi aikuista. He kuitenkin toteavat, että jos lasten vaikeudet ovat lieviä, voi KUTTUA toteuttaa useammallekin lapselle yhtä aikaa ja yhden aikuisen tuella. (Kähkönen ym. 2006, 11- 12, 17.)

Kuvien tuetusta leikistä saatujen kokemusten perusteella tekijät kertovat, että leikki on vaikuttanut positiivisesti lasten itsetuntoon. Säännöllisesti KUTTU -leikkiin osallistuneiden lasten on huomattu muuttuvan leikkijöinä innokkaammiksi ja rohkeammiksi kuin mitä he ovat aikaisemmin olleet. Lapset ovat myös päässeet omassa päiväkotiryhmässään paremmin mukaan yhteisiin leikkeihin. KUTTU-menetelmän soveltuvuutta päiväkotikäyttöön on tutkittu Helsingissä vuosina 2004-2006 ”Päiväkoti kielihäiriöisten lasten kommunikaation kuntouttajana” -projektissa. Projektin yhteydessä toteutettiin yliopiston tutkimukseen liittyen kysely lasten vanhemmille ja varhaiskasvatuksen työntekijöille. Saatujen tulosten mukaan lasten edistyminen kielenkehityksessä ja muussa toiminnassa näkyi sekä kotona että päiväkodissa. Projektissa saatujen kokemusten perusteella KUTTU-menetelmä sopii hyvin päiväkodissa käytettäväksi. (Kähkönen ym. 2006, 34-36.)

5.2.3 Leikkimaailma-työskentely

Ruotsalaisen leikin tutkija Gunilla Lindqvistin kehittämässä leikkipedagogiikassa aikuiset esittävät tarinan osan, minkä jälkeen leikin lavasteet, nuket ja rekvisiitta ovat lasten käytettävissä ja houkuttelevat lapsia leikkimään. Esityksessä käytetty rekvisiitta on saanut aikuisten esityksen aikana uusia merkityksiä. Lisäksi esityksessä mukana olleet roolihahmot (aikuiset rooleissa) ovat edelleen paikalla ja voivat toimia välittäjinä arkipäivän todellisuuden ja leikin kuviteltujen tilanteiden välillä. (Lindqvist 1998, 25.) Tätä Lindqvistin kehittämää leikkipedagogiikkaa ovat edelleen kehittäneet Pentti Hakkarainen ja Milda Brédikyté.

Lindqvist kuvailee Peppi Pitkätossuun liittyvää leikkimaailmaa, jota päiväkodissa toteutettiin yhdessä aikuisten ja lasten kanssa. Aikuiset esittivät Pepin maailmaan liittyviä eri roolihahmoja ja veivät samalla tarinaa eteenpäin yhdessä lasten kanssa. Vuorovaikutuksessa lasten kanssa he astuivat sisälle tarinaan ja ryhmään syntyi yhteinen leikkimaailma. Leikkimaailma-työskentelyssä leikin tarina voidaan ottaa lasten kirjallisuudesta. Leikissä ei kuitenkaan seurata orjallisesti alkuperäistä tarinaa, vaan leikkiin voidaan ottaa mukaan eri tarinoista lainattuja hahmoja ja maailmoja. Tällainen työskentelytapa perustuu leikin periaatteille, koska leikeissään lapset yhdistelevät erilaisia asioita ja tapahtumia. Leikkimaailmaa vahvistavat lisäksi teeman mukaan rakennettavat leikkiympäristöt ja rekvisiitta. (Lindqvist 1998, 14-15.)

Lindqvist kertoo päiväkotiryhmästä, jossa yhteisen tarinan ympärille rakennettu leikkiteema sai kaikki lapset osallistumaan leikkiin. Myös ne lapset, jotka aikaisemmin eivät olleet tahtoneet osallistua yhteisiin leikkeihin, olivat innostuneita. (Lindqvist 1996, 29.) Tarinallinen leikki on aikuisen ja lasten yhteistä leikkiä, joka on rakennettu sadun tai tarinan ympärille. Tarina herätetään yhdessä henkiin ja luodaan siitä leikillinen seikkailu. Tarinallinen leikki kehittää lasten kuvitteluleikkitaitoja. Tarinallisen leikin kautta aikuiset pääsevät lähemmäksi lasten tapaa jäsentää ympäröivää maailmaa ja samalla aikuiset oppivat tuntemaan lapset paremmin. (Tarinasta leikiksi 2017, 4-6.)

Pentti Hakkarainen ja Milda Brédikyté (2013) ovat kehittäneet leikkimaailma-työskentelyä opettajien maisterikoulutuksen yhteydessä Kajaanissa, jossa opiskelijoiden opintoihin kuului leikkikerhon ohjaaminen varhaiskasvatusikäisille lapsille. Leikkikerhotoimintaa järjestettiin vuosina 2002-2008. Kerhossa opiskelijat saivat mahdollisuuden oppia leikkimään yhdessä lasten kanssa. Hakkarainen ja Brédikyté kirjottavatkin Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeestä

myös aikuisten kohdalla, ei pelkää lasten. Yhteinen leikki lasten kanssa on vaikeasti ennakoitava tilanne ja tämä luo Hakkaraisen ja Brédikytén mukaan lähikehityksen vyöhykkeen aikuiselle. Aikuisen on saatava selville lasten aikomukset leikissä sekä heidän mielenkiinnon kohteensa, ennen kuin hän voi liittyä lasten leikkiin vahingoittamatta sitä. (Hakkarainen & Brédikyté 2013, 156, 232.)

Leikkikerhotoiminnassa huomattiin, että aikuisen on autettava lapsia pysymään leikin kehyksessä, koska kokemattomat lapset saattavat pudota siitä. Keinona tähän tarjotaan sitä, että aikuinen seuraa tarkasti lasten ideoita ja käyttää niitä leikin kehittämisessä. Leikin rakenne saattaa alkaa hajota ja silloin aikuisen tehtävä on pitää leikki kasassa. Aikuisen on tällöin huolehdittava siitä, että yksittäiset lapset pystyvät osallistumaan ja samalla on huolehdittava, että leikin kokonaisuus säilyy. Osoituksena onnistuneesta leikin ohjaamisesta on se, että kukaan lapsista ei poistu leikistä ja lapset ovat motivoituneita. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 233.)

Lapset saatiin sitoutumaan yhteiseen leikkiin rakentamalla kiinnostavia leikkiympäristöjä kuten linna tai laiva. Myös kiehtovat leikkitapahtumat saivat lapset pysymään leikissä. Tällaisia leikkitapahtumia olivat esimerkiksi laivalla purjehtiminen, merirosvojen hyökkäys tai rosvojen ja ryöstösaaliin etsiminen. Aikuinen saa lapset pysymään yhteisessä leikissä luomalla leikkiin dramaattista jännitettä ja tarjoamalla mallin leikkiteoista ja leikkivuorovaikutuksesta. (Hakkarainen ja Brédikyté 2013, 235.)

5.2.4 Kaverileikin tukeminen

Helenius ja Lummelahti kirjoittavat, että lasten välisten suhteiden muodostumisessa leikkitaidot ovat välttämättömiä. Heidän mukaansa ennen kouluikää lapset muodostavat keskinäiset suhteensa leikkitaitojen perusteella. Idearikas lapsi saa helposti leikkikavereita. Tästä syystä lasten ohjaus yhteiseen roolileikkiin on tärkeä pedagoginen tehtävä. (Helenius ja Lummelahti 2013, 90.)

Margareta Öhman (2014) on tutkinut, millaisia keinoja lapset käyttävät päästäkseen mukaan jo alkaneeseen leikkiin. Sellaiset keinot, jotka keskeyttävät leikin tai häiritsevät sitä, ovat yleensä huonoja strategioita päästä mukaan leikkiin. Esimerkiksi kysymys ”Voinko tulla mukaan?” keskeyttää leikin ja tällainen leikkiinpääsystrategia epäonnistuu usein. Usein

epäonnistuvia keinoja ovat myös kysyä leikkiviltä lapsilta, mitä he tekevät, pyytää tietoja leikistä tai puhua itsestään ja tunteistaan tai kertoa toisille lapsille, mitä heidän pitäisi leikissään tehdä tai arvostella leikkiä. Kaikki nämä kysymykset tai kommentit häiritsevät meneillään olevaa leikkiä. Leikkiin mukaan pääseminen onnistuu helpommin, jos lapsi ehdottaa jotain, mikä rakentaa meneillään olevaa leikkiä. Lapsi voi ensin seurata, mitä leikissä tapahtuu ja sitten koettaa liittyä leikkiin tuomalla leikkiin jotain, joka kehittää leikkiä tai joka luo leikistä uuden variaation. Tällaisia keinoja käyttäen leikkiin pääsee mukaan helpommin. Öhman ehdottaa, että jos lapsella on vaikeuksia päästä mukaan leikkiin, voivat kasvattajat tarkkailla, millaisia leikkiin mukaan pääsystrategioita lapsi käyttää ja opettaa lapselle keinoja, jotka rakentavat meneillään olevaa leikkiä. (Öhman 2014, 156.) Tullakseen hyväksytyksi mukaan leikkiin, täytyy osata liittyä mukaan ilman, että häiritsee leikkiä (Folkman & Svedin 2003, 64).

Leikkiin liittyminen vaatii lapselta taitoa havaita, mitä leikissä tapahtuu ja miten omaa toimintaa mukauttamalla voi päästä mukaan leikin tarinaan (Lautamo & Laaksonen 2017, 27). Lapsen täytyy osata lukea leikin juonta, jotta hän voi onnistuneesti liittyä mukaan toisten leikkiin. Jos lapsella on pulmia leikin tarinan seuraamisessa, tarvitsee hän tukea leikkitarinoiden luomisessa. Öhman (2014) luettelee keinoja, jotka voivat auttaa lasta pääsemään mukaan leikkiin. Kun lapsi kertoo, että hän ei pääse mukaan leikkiin, voi opettaja luoda samankaltaisen leikkimaailman, joka voi sulautua meneillä olevaan leikkiin. Opettaja voi myös kysyä lapselta: ”Miten yritit päästä mukaan leikkiin?”, ”Mitä voisit kokeilla seuraavalla kerralla?”, ”Mitä leikissä tapahtuu?” ja ”Miten voisit osallistua leikkiin tai mitä voisit lisätä siihen?” (Öhman 2014, 162.) Luomalla leikkimaailman yhdessä lapsen kanssa voi samalla tukea lapsen leikkitarinoiden rakentamiskykyä. Pohtimalla yhdessä lapsen kanssa toisten lasten meneillään olevaa leikkiä voi harjoitella lapsen kanssa leikin seuraamista ja auttaa lasta ymmärtämään leikin tarinaa.

On tärkeää seurata leikkitalanteita ja pyrkiä ennaltaehkäisemään tilanteita, jotka ovat lapselle liian haastavia. Jos yhteinen leikki toisten lasten kanssa ei suju, aikuisen on hyvä mennä mukaan leikkiin ja antaa lapselle vinkkejä leikin etenemiseksi. Lasta voi auttaa tarinan eteenpäin viemisessä kysymällä kysymyksiä. (Käkelä ym. 2013, 16.)

6 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tavoite oli etsiä välineitä siihen, miten voi tukea lapsen leikkitaitojen kehittymistä. Lähtökohtana oli, että tiedettiin aikuisen läsnäolon leikissä olevan tärkeää. Kirjallisuuskatsaukseen mukaan otettujen tutkimusten ja raporttien perusteella nousi tärkeäksi se, millainen on varhaiskasvattajan ja tukea tarvitsevan lapsen välinen suhde. Lapsi, jonka leikkitaidoissa on pulmia, saattaa ajautua kielteiseen asemaan niin suhteessa toisiin lapsiin kuin aikuisiinkin. Tärkeäksi asiaksi nousi se, että aikuinen katsoo lasta hyväksyvästi ja on valmis tutustumaan lapseen ja tämän kiinnostuksen kohteisiin. Lapsen ja aikuisen yhteinen leikki voi alkaa rakentua lapsen kiinnostuksen kohteista. Lapsen kiinnostuksen kohteiden huomioiminen varhaiskasvatuksessa on myös uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukaista.

Opinnäytetyön tekijän ehkä hieman yllätti se, että lapsen leikillisen asenteen löytymiseen tarjottiin keinoksi asioita, jotka eivät varsinaisesti liittyneet leikkiin. Lapsen ja aikuisen välinen lämmin suhde ja lapsen positiivisen minäkuvan vahvistaminen eivät olisi tulleet mieleen keinoina tukea lapsen leikkitaitoja. Toisaalta kun palaa leikin kehittymiseen liittyvään teoriaan ja siihen, että lapsen leikillinen asenne löytyy useimmiten jo vauvaiässä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, on helppo ymmärtää, että lämmin suhde on leikkisän vuorovaikutuksen perusta.

Kun lämmin suhde lapseen on luotu, ryhdytään lapsen kanssa etsimään intoa leikkimiseen. Leikin määrittelyssä mainittiin, että leikki tuottaa lapselle iloa ja mielihyvää. Lapsi leikkii, koska se on hauskaa. Jos lapsi ei koe, että leikki tuottaa iloa, täytyy aikuisen ryhtyä etsimään hänen kanssaan leikkimisen iloa. Etsitään asioita, jotka saavat lapsen silmät loistamaan, niin kuin yhden mukaan otetun hankkeen työntekijöillä oli tavoitteena.

Tarinan kertomisen taito on oleellinen osa leikkiä. Pulmat kielellisessä kehityksessä heijastuvat leikkiin, kun lapsen keinot kertoa leikin tarinaa sanoin ovat puutteelliset. Yhteinen leikki toisten lasten kanssa voi tuottaa silloin vaikeuksia ja lapsi voi jäädä leikeistä syrjään. Lapsen tarinan kerronnan taitojen harjoitteluun löytyi useita välineitä kuten leikin sanoittaminen, KUTTU-kuvien tuettu leikki ja Anne Suvannon kehittämä ja puheterapiassa käytetty dialogisen lukemisen tekniikka. Leikkimaailma-työskentely kehittää myös leikkitarinan kertomisen taitoa. Kaikissa näissäkin menetelmissä aikuisen mukana olo leikissä on oleellista.

Olen tätä opinnäytetyötä tehdessäni pysähtynyt useasti pohtimaan hyvän tarinan lumoavaa ja innostavaa vaikutusta. Sekä töissä että kotona olen saanut seurata, miten tarinat siirtyvät lasten leikkien aineksiksi. Monenlaisiin seikkailuihin mielikuvitusmaassa on päädytty Vaahteramäen Eemelin, Peter Panin, Palomies Samin, Frozenin Annan ja Elsan ja monien muiden tarinoiden henkilöiden seurassa. Gunilla Lindqvistin (1998) tutkimuksessa johdateltiin lapsia leikkeihin rakentamalla muun muassa Peppi Pitkätossun tarinoihin liittyvä leikkimaailma yhdessä kokonaisen päiväkotiryhmän kanssa. Hyvä tarina vie mukanaan niin lapsen kuin aikuisenkin. Kertomuksia on monenlaisia. Toisissa tarinoissa on selkeä opettavainen sävy, niitä kertoessaan aikuinen asettuu kasvattajan tai opettajan rooliin. Arvelen kuitenkin, että ne eivät ole niitä satuja, jotka saavat siivet selkäänsä lasten leikeissä. Hyvässä, mukaansa tempaavassa tarinassa voi tapahtua mitä vain eikä se ole kiinni todellisen maailman lainalaisuuksissa. Tarinoissa lumiukko voi puhua tai lapset voivat pysyä ikuisesti lapsina, samalla tavalla leikissäkin voi tapahtua odottamattomia asioita. Hyvä tarina on seikkailu aivan niin kuin leikkikin on.

Ajatuksia herätti myös se, miten Hakkarainen ja Brédikyté (2013) kommentoivat, että ennen kuin lapsi on oppinut puhumaan, hän on rakentanut tarinoita ei-kielellisillä tavoilla. Hakkaraisen ja Brédikytén mukaan on väärin ajatella, että ensin pitää oppia kieli ja vasta sen jälkeen opitaan tarinalliset kyvyt. Tarinoita voi kertoa monella muullakin tavalla kuin sanoin. Tämä toi mieleeni muiston esikoisestani, joka 14 kuukauden iässä kuljetti ruokapöydässä käsissään kahta leivänpalasta ja osoitti toista sanoen ”kissa” ja toista sanoen ”koira”. Katselin lasta ja totesin vastapäätä istuvalle ystävälleni, että jos lapsi ei osaisi puhua, olisin olettanut hänen vain tutkivan ruokaansa. Taapero rakensikin leikkiä ja tarinaa, joiden olemassaolosta me aikuiset emme olisi olleet tietoisia, jos hän ei olisi osannut näitä kahta sanaa. Ehkä olemme useinkin tietämättömiä pienten lasten leikeistä, koska heillä ei vielä ole sanoja, joilla niitä kuvailla.

Konkreettisten leikkitaitojen tukemisen välineiden rinnalla nousi tärkeäksi aikuisen leikkitaitojen kehittyminen. Ei pelkästään lapsen pidä oppia leikkimään vaan myös aikuisen. On vaikeaa tukea leikkiä, jos ei osaa itse leikkiä. Leikkitarinoiden luominen haastaa aikuisen mielikuvituksen ja voi viedä aikuisen sellaiselle alueelle, jolla itse ei koe olevansa kovin hyvä. Hakkarainen ja Brédikyté (2013) kirjoittavatkin siitä, että lasten ja aikuisten yhteinen leikkimaailma luo myös aikuisen lähikehityksen vyöhykkeen. Jos tarinankerronnan taidot ovat tärkeä osa leikkitaitoja, voisi olettaa, että se on myös se taito, jota aikuisen pitäisi omissa leikkitaidoissaan kehittää. Työ varhaiskasvatuksessa antaa mahdollisuuden kehittää tarinointitaitojaan joka päivä, koska lapset ovat innokkaita kuuntelemaan tarinoita.

Sen lisäksi että aikuinen joutuu haastamaan omat leikkitaitonsa, joutuu hän myös haastamaan omat ajatuksensa varhaiskasvatuksen totutuista toimintatavoista. Leikin tukemisen menetelmien lisäksi monessa tutkimuksessa nousi tärkeäksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri. Leikkiympäristöjen muokkaaminen ja tilan raivaaminen leikille päiväkodin päiväjärjestyksestä voi vaatia joskus suuriakin muutoksia. Monessa tutkimuksessa kerrottiin, miten varhaiskasvatuksen henkilökunta ensin vastusti ehdotettuja muutoksia, mutta muutosten tekemisen jälkeen he eivät enää halunneet palata vanhoihin toimintatapoihin. Huomaan itsekin suhtautuvani joihinkin toimintakulttuuriin ehdotettuihin muutoksiin epäilevästi ja miettiväni, miten muutoksien tekeminen käytännössä onnistuisi. Esimerkiksi leikkiympäristöjen jatkuva muokkaaminen tuntuu joissain toimintaympäristöissä haastavalta tehtävältä tilojen pienuudesta tai materiaalien vähyydestä johtuen. Kaikki tässä opinnäytetyössä löydetty toimintamallit ovat kuitenkin käytössä todellisissa päiväkodeissa, joten ne eivät ole idealistisia muutosehdotuksia vaan todellisia käytännön työssä tehtyjä ratkaisuja.

Folkmanin ja Svedinin projektissa kasvattajien tehtävänä oli luoda ulkoiset puitteet sellaisiksi, että ne tukivat leikkiä. Leikille annettiin paljon aikaa ja leikkiympäristöjä muokattiin sellaisiksi, että ne mahdollistivat leikkimisen ilon ja leikkirauhan. Lisäksi toimittiin usein pienryhmissä, jotta voitiin tukea lapsia heidän keskinäisissä suhteissaan. Sen lisäksi, että lasten leikkitaidot kehittyivät uusien toimintatapojen myötä, leikkiin panostaminen johti myös siihen, että projektissa mukana olleiden lasten kieli kehittyi. Leikkiin keskittyvällä työskentelytavalla oli myönteinen vaikutus koko lapsiryhmään ja kaikkien lasten leikki kehittyi. Uusi työskentelytapa lisäsi aikuisten työniloa ja antoi uusia tietoja ja taitoja. (Folkman & Svedin 2003, 118-119.) Vaikka leikkiin keskittyvä työskentelytapa tuntuisikin aluksi suurelta muutokselta, voi siihen keskittyminen muuttaa koko lapsiryhmän ilmapiiriä ja lisätä aikuisten työniloa.

Tämän opinnäytetyön tekeminen on syventänyt omaa osaamistani leikistä. Leikkitaitojen tukemiseen löytyi välineitä, joista on jo nyt ollut hyötyä omassa työssäni. Leikin teoriaosuus jäi tässä opinnäytetyössä melko suppeaksi ja oletan, että perehtyminen leikin teorioihin voisi syventää osaamistani lapsen leikkitaitojen tukemisesta entisestään. Toisaalta tavoite oli etsiä konkreettisia välineitä siihen, miten kannattaisi tukea leikkitaitoja ja niitä myös löysin. Teoriat tuskin olisivat antaneet vastauksia tutkimuskysymykseen. Tiedonhaussa pyrin olemaan systemaattinen, mutta jälkeen päin huomasin, että olisi pitänyt tehdä tarkempia muistiinpanoja siitä, millaisia hakusanoja käytin ja millä perusteella tutkimuksia jätin pois kirjallisuuskatsauksesta. Kaikkia leikin tukemisen välineitä tuskin löysin. Erityisesti toimintaterapiasta saattaisi löytyä lisää leikin tukemisen välineitä, joita voisi käyttää myös

varhaiskasvatuksessa. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia, miten nämä löydetyt leikin tukemisen välineet toimivat käytännössä.

Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa seuraavasti: ”Henkilöstö tunnistaa leikkiä rajoittavia tekijöitä ja kehittää leikkiä edistäviä toimintatapoja ja oppimisympäristöjä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30). Tämän opinnäytetyön tekeminen on antanut välineitä siihen, miten tämän varhaiskasvatussuunnitelman kohdan voi viedä käytäntöön.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet – Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja, 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 20-34.
- Fabig, M. 2009. Kaikki lapset leikkivät – Lasten, joilla on pulmia tarkkaavuudessa ja/tai yliviikkauudessa, leikkitaidot PAGES-mentelmällä arvioituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. ProGradu tutkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22974/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201002191263.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 8.6.2018
- Folkman, M. & Svedin, E. 2003. Barn som inte leker – Från ensamhet till social lek, 2. painos. Stockholm: Liber.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-203.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Majavesi: Kogni Oy.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja, 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hiitola, B. 2000. Parantava leikki. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! – Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? – Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. 2016. M. Stolt., A. Axelin & R. Suhonen (toim.) Turku: Turun yliopisto, hoitotieteen laitoksen julkaisuja, tutkimuksia ja raportteja, sarja A73.
- Kähkönen, A., Lindholm, R. & Tahvanainen, H. 2006. KUTTU – Kuvien tuettu leikki. Helsinki: Early Learning Oy.
- Käkelä, T., Paasi, E. & Suomi, J. 2013. Yhteisleikillä kohti tornin huippua – Opas vanhemmille leikin tukemiseen. Liite 1 opinnäytetyössä: Käkelä, T., Paasi, E. & Suomi, J. 2013. Lapsen kehityksen tukeminen leikin avulla – Opas vanhemmille leikin tukemiseen. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, Toimintaterapian koulutusohjelma. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/68100/kakela_paasi_suomi.pdf?sequence=1 Viitattu 2.6.2018
- Lautamo, T. 2012. Play Assessment for Group Settings - Validating a Measurement Tool for Assessment of Children's Play Performance in the Day-Care Context. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 450. Väitöskirja. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40444/978-951-39-4890-0.pdf?sequence=1> Viitattu 10.6.2018

- Lautamo, T. & Laaksonen, V. 2017. RALLA – Leikki- ja kaveritaitojen havainnointimenetelmät. Laukaa: Ralla Oy.
- Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. 2002. K. Laine & M. Nietola (toim.) Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 11.
- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet – Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Suomentanut Inga Arffman. Ruotsinkielinen alkuteos *Lekens möjligheter*, 1996.
- Manning-Morton, J. & Thorp, M. 2003. Key times for play – The first three years. Philadelphia: Open University Press.
- Olofsson, B. K. 2017. Den fria lekens pedagogik – teori och praktik om fantasileken. Tukholma: Liber AB.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus. Suomentanut Mirja Rutanen. Ranskankielinen alkuteos *La Psychologie de l'Enfant*, 1966.
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. 2014. Leikin tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen – Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 66-92.
- Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen – Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-47.
- Peitso, S. & Närhi, V. 2015. Konsultaatiomalli päiväkoteihin – jäsentynyttä tukea levottomille lapsille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Suvanto, A. 2012. Lapsi tarinaa rakentamassa – Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Oulu: Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Logopedia. Väitöskirja. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298622.pdf> Viitattu 20.5.2018
- Tahvanainen, I. & Turunen, S (toim.). 2016. Leikki astuu varpaille – Kokemuksia VKK-Metron leikin kehittämiskaudesta. 2016. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Soccan työpapereita 2016:1. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/5553/Leikki_astuu_varpaille_-julkaisu.pdf Viitattu 12.5.2018
- Tarinasta leikiksi – Tarinallisen leikin käsikirja. 2017. Vantaan kaupunki, Kaivoksen toimintayksikkö. Erasmus+ project: Narrative environments for play and learning. 8/2017. Saatavissa: https://www.xn--leikipiv-12ac.fi/wp-content/uploads/LEIKKI-KA_SIKIRJA-FI-2017.pdf Viitattu 15.6.2018
- Turunen, S. 2016. ”Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä” – Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoittavissa tekijöissä. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. Työpapereita 2016:2. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/5859/Nyt_me_tiedetaan_etta_aikuisten_kuuluukin_leikkia_-_Kasvattajan_rooli_leikkia_edistavissa_ja_rajoittavissa_tekijoissa.pdf Viitattu 15.5.2018
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus.

Öhman, M. 2014. Det viktigaste är att få leka – Om lekens relationella komplexitet och vuxnas interventioner i barns lekande. Teoksessa T. Hangaard Rasmussen (toim.) Lek på rätt väg? – På spaning efter leken. Lund: Studentlitteratur.

SATUJEN JA TARINOIDEN LUKEMINEN VUOROPUHELUMENETELMÄÄ HYÖDYNTÄEN

Kuvakirjojen katselu ja satujen kuuntelu tukee monipuolisesti lapsen puheen ja kielen kehittymistä sekä kuuntelemaan keskittymisen taitoa. Leikki-ikäiselle lapselle on hyvä lukea johdonmukaisesti eteneviä lyhyitä tarinoita, joissa kertomuksen tukena on selkeitä värikuvia. Kirjoja voi valita myös lapsen suosikkihahmojen tai -teemojen perusteella. Lukuhetkestä voidaan tehdä keskustelunomainen, mikä auttaa lasta keskittymään kirjan kuunteluun alusta loppuun. Osallistuminen tarinan tuottoon voi olla lapselle innostava kokemus ja lisää hänen kiinnostustaan kirjoihin sekä kehittää omia kerronnan taitoja. Seuraavassa on esitelty erilaisia vuoropuheluun houkuttelevia menetelmiä, joiden avulla lapsi saadaan osallistumaan kirjan katseluun ja tarinan kertomiseen.

1. Osoittaminen ja eleet. Huomion kiinnittäminen tarinan kannalta merkityksellisiin kohtiin auttaa lasta ymmärtämään tarinan juonta. Kirjan kuvista voidaan lukemisen yhteydessä näyttää sormella henkilöitä, tapahtumia ja tapahtumapaikkoja.
2. Kysymysten käyttö. Lapselta voidaan kysyä esim. kuka-, mikä-, missä- ja miksi-kysymyksiä kirjan kuvista. Kysymyksiä voidaan esittää myös lukemisen yhteydessä tai sen päätteeksi, esim. ”Kuka puhalsi possun olkitalon nurin?”, ”Missä Punahilkkan mummo asui?”, ”Miksi Kultakutri ei syönyt isosta puurokulhosta?”
3. Valitseminen vaihtoehdoista. Lapsen on helppo tehdä valinta kuulemastaan kahdesta vaihtoehdosta. Aikuinen voi esittää valintoja esim. seuraavasti: ”Onko tämä koira vai kissa? (nimeämisen harjoittelu)”, ”Onko tytön essu puhdas vai likainen? (kuvailun harjoittelu)”, ”Oliko isäkarhu vihainen siksi, että hänen puuroansa oli maistettu vai siksi, että pikkukarhun puuro oli syöty? (tulkinnan tekeminen)”, ”Onko suden helpompi puhaltaa nurin olkitalo vai tiilitalo?” (päättelyn harjoittelu).
4. Lauseen täydentäminen. Kertomusta lukiessaan aikuinen voi pitää tauon lauseen lopussa ja odottaa lapsen täydentävän puuttuvan sanan, esim. ”Puussa on _____ (omenoita).” ”Pikku pukki säikähti, koska _____ (sillan alla oli peikko).”

5. Mieleen palauttaminen. Lapselta voi kysellä lukemisen jälkeen joitakin yksityiskohtia tarinasta. Näin voidaan tarkistaa, onko lapsi ymmärtänyt kuulemansa ja toisaalta mitä hän muistaa kuulemastaan. Esim. ”Muistatko, ketkä ottivat Lumikin asumaan luokseen?”, ”Muistatko, mitä hyvä haltija teki Tuhkimolle, kun ilkeät sisarpuolet olivat lähteneet linnan juhliin?”

6. Vuorolukeminen. Lasta voi rohkaista kertomaan kirjan kuvista omin sanoin. Esim. ” Minä kerroin sinulle edellisen sivun kuvista, nyt sinä voit kertoa tämän sivun kuvasta.”

7. Laajentaminen. Kirjan tapahtumia voidaan yhdistää lapsen omaan elämänpiiriin. Esim. ” Oletko sinä käynyt hammaslääkärissä niin kuin Teemu?”, ”Näitkö sinäkin sirkuksessa norsun niin kuin Jussi-jänis?”.

Kaikkia yllä olevia menetelmiä ei tarvitse käyttää yhden lukuhetken aikana, vaan niistä voi valita vaikkapa kaksi kerrallaan. Menetelmien valintaan vaikuttaa myös lapsen ikä ja hänen kielellinen tasonsa. Tärkeintä on käyttää sellaista menetelmää, joka on lapsellekin mieleinen ja aktivoi luontevasti hänen osallistumistaan kirjan katseluun ja tarinan tuottoon.

Lähde: Suvanto, A. 2012. Lapsi tarinaa rakentamassa – Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Oulu: Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Logopedia. Väitöskirja. Liite 7, sivut: 238-239. Saatavissa:

<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514298622.pdf>