

”Ei oo ryhmää, jolle se ei kävis –  
koska vuorovaikutus käy kaikille!”

Vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmänä päiväkodissa

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaali- ja terveysala  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö  
Opinnäytetyö  
Kevät 2010  
Linda Liuksiala  
Heli Touru  
Jonna Vidgren

Lahden ammattikorkeakoulu  
Sosiaali- ja terveystieteiden  
sosiologiikan osasto

LIUKSIALA, LINDA, TOURU, HELI & VIDGREN, JONNA:  
”Ei oo ryhmää, jolle se ei kävis – koska vuorovaikutus käy kaikille!”  
Vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmänä päiväkodissa

Sosionomi (AMK) Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö  
Opinnäytetyö, 75 sivua, 6 liitesivua  
Kevät 2010

## TIIVISTELMÄ

---

Tämä opinnäytetyö käsittelee vuorovaikutusleikkiryhmää työmenetelmänä päiväkodissa ja tutkimus toteutettiin kolmessa päijäthämäläisessä päiväkodissa. Aines-tonkeruumenetelmänä käytettiin teemahavainnointia ja -haastattelua. Havainnoimme vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaa sekä haastattelimme viittä niissä toimivaa työntekijää. Työ on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen, ja näin ollen tutkimustuloksia ei voida yleistää.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaista toimintaa eri vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutettiin, mitä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijältä sekä millaisille lapsille vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta sopii ohjaajien näkemysten mukaan. Tutkimuksen tavoitteena oli tarjota vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmäksi käytännön arkeen myös muissa päijäthämäläisissä päiväkodeissa.

Tutkimustuloksistamme keskeisiksi teemoiksi nousivat ryhmätoiminnan sisältö, lasten sosiaalisten taitojen tukeminen ryhmässä, kosketuksen käyttö, Theraplay ryhmätoiminnan taustana, ryhmätoiminnan ja ryhmän ohjaajan tavoitteet, ohjaajan roolit ja tehtävät vuorovaikutusleikkiryhmässä sekä millaisille lapsille vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta sopii ja miten he hyötyvät siitä.

Tutkimuksemme johtopäätökset tuovat esiin, että jokaisessa tutkimassamme kolmessa vuorovaikutusleikkiryhmässä toiminnan runko oli hyvin samankaltainen. Toiminnan kulku mukaili osittain Theraplayn terapiatuokion vaiheita. Vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijältä hyvin paljon: muun muassa ryhmätoiminnan suunnittelemista, lasten yksilöllisyyden huomioimista ja aloitteisiin vastaamista, ryhmässä olevan toisen aikuisen hyödyntämistä sekä tavoitteiden asettelua. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan sopivan kaikille lapsille, mutta ennenkaikkea se sopii aroille ja vilkkaille lapsille. Lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta monin eri tavoin. Sen on koettu opettavan lapsille esimerkiksi oman vuoron odottamista ja toisten huomioimista. Ohjaajien näkemyksen mukaan lapset saavat erityisesti vuorovaikutusleikkiryhmässä sellaista huomiota, jota he tarvitsevat.

Avainsanat: Theraplay, vuorovaikutusleikki, vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaja

Lahti University of Applied Sciences  
Degree Programme in Social Services

LIUKSIALA, LINDA, TOURU, HELI & VIDGREN, JONNA:

“There is no group which it wouldn't benefit – because interaction works to everybody!” Interaction playgroup as a work method in kindergarten

Bachelor's degree in Social Services, Option in social pedagogy for work with children and young people

Bachelor's thesis, 75 pages, 6 appendices

Spring 2010

## ABSTRACT

---

This Bachelor's thesis deals with interaction playgroup as a work method in the kindergarten and the research was carried out in three kindergartens in Päijät-Häme region. We observed interaction play group action and interviewed employees who work in those groups. This research is qualitative by nature, and therefore the research results can't be generalized. The material collection method was theme perception and interview. Five employees from the three different interaction play groups of the different kindergarten participated in the research.

The purpose of the research was to find out what kind of activities were used in different interaction playgroup, what directing of the interaction playgroup requires from the employee and what kind of children's interaction playgroup activities are suitable for the children. The goal of the research was to offer interaction playgroup as a work method to other kindergartens in Päijät-Häme region.

From our research results as central themes rose the contents of the group activity, supporting of the child social skills in the group, the use of touch, Theraplay as the background of the group activity, targets of the group activity and group director, roles of the director and tasks in the interaction playgroup and what kind of interaction playgroup is suitable for children and how they benefit from it.

Our research conclusions bring into view that in each frame of the activity in our examined three interaction playgroups was very similar. The progress of the activity partly adapted the phases of Theraplay therapy moments. Directing of the interaction playgroup requires from the employees very much: among other things planning of the group activity, noticing and taking into account the child's individuality, taking advantage of the other adult in the group and adjustment of the goals. On the basis of research results it can be stated that interaction playgroup is suitable above all to the shy and the active child, but the activity has been seen to be suitable to all children. Children benefit from the interaction playgroup function in many different ways. It has taught the child for example to wait for his own turn and notice the others. According to directors, children get in the interaction playgroup the attention that they need.

Key words: Theraplay, interaction play, director of the interaction playgroup

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	VUOROVAIKUTUSLEIKKIRYHMÄN PERUSTA VARHAISKASVATUKSESSA	2
2.1	Varhaiskasvatuksen lähtökohdat	2
2.2	Varhaiserityiskasvatus	4
2.3	Erityistä tukea tarvitsevat lapset	5
3	VUOROVAIKUTUSLEIKIN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT	7
3.1	Alle kouluikäisen lapsen sosiaalinen kehitys	7
3.2	Alle kouluikäisen lapsen leikki	9
3.3	Vuorovaikutus	11
3.4	Vertaisryhmän merkitys lapsen elämässä	13
4	THERAPLAY	15
4.1	Theraplay menetelmänä	15
4.2	Theraplayn kohderyhmä	18
4.3	Theraplayn osa-alueet	19
4.4	Theraplay-toiminnan runko	20
4.5	Terapeutin tehtävät	21
5	VUOROVAIKUTUSLEIKKIÄ RYHMÄSSÄ	23
5.1	Vuorovaikutusleikki	23
5.2	Vuorovaikutusleikkiryhmä	24
5.3	Kosketuksen merkitys vuorovaikutusleikissä	25
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
6.1	Tutkimuksen tavoite ja tehtävät	27
6.2	Tutkimuksen kohderyhmä	27
6.3	Tutkimusmenetelmä ja tutkimusaineiston hankinta	28
6.3.1	Havainnointi	29
6.3.2	Teemahaastattelu	31
6.4	Tutkimusaineiston analysointi	33
7	TUTKIMUSTULOSTEN KUVAUS	35
7.1	Kuvausta lapsista, ryhmistä ja tiloista	35

7.2	Toiminta vuorovaikutusleikkiryhmissä	36
7.2.1	Ryhmätoiminnan kulku	36
7.2.2	Lasten sosiaaliset taidot ja kosketus ryhmässä	42
7.2.3	Theraplay ryhmätoiminnan perustana	44
7.3	Ohjaaja vuorovaikutusleikkiryhmässä	47
7.3.1	Ryhmän suunnittelu ja valmistelu	47
7.3.2	Roolit ja tehtävät ryhmässä	48
7.3.3	Lapsen yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioiminen	51
7.3.4	Tavoitteet	52
7.4	Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan hyödyistä lapsille	54
7.4.1	Millaisille lapsille sopii?	54
7.4.2	Lasten hyötyminen ryhmätoiminnasta	55
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	58
8.1	Vuorovaikutukseen tukevaa toimintaa	58
8.2	Ohjaaja vastaa ryhmätoiminnasta	60
8.3	Vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta käy kaikille	63
9	POHDINTA	64
9.1	Tutkimustulosten tarkastelua	64
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	66
9.3	Jatkotutkimusaiheet	69
9.4	Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena	69
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	79

## 1 JOHDANTO

Opinnäytetyön aihe lähti kiinnostuksesta syventyä lasten vuorovaikutuksen tukemiseen päivähoitossa. Ensimmäisen ammatillisen harjoittelun teimme päiväkohteissa, joissa toimi erilaisia vuorovaikutuksen tukemiseen keskittyviä ryhmiä. Ymmärsimme, että taustalla vaikuttaa jonkinlainen teoriapohja ja ryhmän ohjaajilla on selkeät toimintarungot sekä vuorovaikutuksen tukemisen ja lisäämisen mahdollistamiseen tähtäävät keinot. Tämän pohjalta halusimme lähteä syventymään vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaan, kehittämään omaa ammatillisuutta ja tarjoamaan mahdollisuutta myös muiden päiväkotien työntekijöille tutustua vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan ajatukseen ja sen mahdolliseen soveltamiseen omassa työssään. Tutkimuksen teoriapohjana on varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, lapsen sosiaalinen kehitys ja leikki, vuorovaikutus, vuorovaikutusleikki, vuorovaikutusleikkiryhmä sekä Theraplay.

Nykyään elämme erittäin kiireistä elämää ja yhteiskunta asettaa monenlaisia paineita, jotka heijastuvat perhe-elämään. Molemmilla vanhemmilla voi olla vastuullinen ja uuvuttava työ tai henkilökohtaisia vaikeuksia, jotka vievät voimavaroja lasten tarpeisiin vastaamisesta ja huomioimisesta. Monissa perheissä vuorovaikutus saattaa olla melko vähäistä. Tämän vuoksi Theraplayn kaltainen toiminta on tärkeää jo pienissäkin määrin päivähoitossa. (Jernberg & Booth 2003, 18.) Näin vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnalla on selkeä tilaus ja tarve varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimme kolme eri vuorovaikutusleikkiryhmää päiväkodin käytäntönä. Tarkoituksenamme on tutkia ryhmän ohjaajan toimintaa ja ryhmän toimintakäytäntöjä. Tavoitteenamme on selvittää, millainen työväline vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen meille valmiina sosionomeina voisi olla. Lisäksi pohdimme, miten me voisimme käytännön työssä soveltaa vuorovaikutusleikkiä monenlaisten asiakkaiden kanssa, esimerkiksi vammaistyössä, lastensuojelussa, perhetyössä ja monikulttuurisessa asiakastyössä.

## 2 VUOROVAIKUTUSLEIKKIRYHMÄN PERUSTA VARHAISKASVATUKSESSA

Vuorovaikutusleikkiryhmän pedagoginen perusta on varhaiskasvatuksessa sekä varhaiserityiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen toteuttamista ja toteutumista päivähoidossa. Vuorovaikutusleikkiryhmissä on kaikenlaisia lapsia, enemmän ja vähemmän erityistä tukea tarvitsevia, sekä ns. tavallisia lapsia. Siksi meidän työssämmekin on otettava huomioon erityistä tukea tarvitsevat lapset. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen lähtökohdista ja varhaiskasvatussuunnitelmaa, varhaiserityiskasvatusta sekä erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Nämä ovat perustana varhaiskasvatuksessa toteutettavalle vuorovaikutusleikkiryhmälle.

### 2.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohdat

Vuonna 1980 päivähoiton kasvatustavoitekomitea laati päivähoiton yleiset kasvatustavoitteet ja periaatteet päivähoitotoiminnan sisällöstä, suunnittelusta ja toteuttamisesta (Komiteanmietintö 1980, 1–2). Näitä samoja tavoitteita ja periaatteita yhä edelleenkin painotetaan varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus on kasvuolosuhteisiin vaikuttamista sekä lapsen suotuisan kehityksen edistämistä (Karila, Kinno & Virtanen 2001, 13). Varhaiskasvatustoiminta voidaan jakaa tavoitteelliseen kasvatukseen, kasvatuksen tukitoimiin sekä muuhun sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolla on kasvatuksellisia seurauksia. Laajasti ymmärtäen varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kotona, julkisissa kasvatusinstituutioissa ja eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä. (Karila ym. 2001, 13.)

Jo vuoden 1980 päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietinnössä on korostettu, että päivähoidossa tulisi tarjota lapselle mahdollisimman monipuoliset sosiaaliset suhteet (Komiteanmietintö 1980, 119). Varhaiskasvatuksen ja päivähoiton erityisen tärkeänä tehtävänä nähdään lämpimien ja mahdollisimman pysyvien ihmissuh-

teiden mahdollistaminen lapsille. Suhteiden tulisi tukea lapsen yksilöllistä emotionaalista, sosiaalista, kognitiivista sekä fyysistä kehitystä. Jos lapsella on joitakin erityisen tuen tarpeita, perustehtävästä tulee entistä haastavampi. Päivähoito lasten yhtenä omana instituutiona on merkityksellinen sosiaalisen ja yhteiskunnallisen oppimisen paikka: se on lapselle varhaisen kasvun ja oppimisen mahdollistaja. (Pihlaja 2002, 8.)

Varhaiskasvatus on leikkikeskeistä, suunnitelmallista sekä tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Alila & Heinämäki 2004, 9.) Varhaiskasvatuksen ympäristö jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön. Fyysisessä ympäristössä korostuu kodinomaisuus, turvallisuus ja lapsikeskeisyys. Sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Välittämisen kulttuuria luo myös päiväkodin työntekijöiden keskinäinen vuorovaikutus ja se on osa lasten sosiaalista ympäristöä. Psyykkinen ympäristö käsittää sekä fyysisen että psyykkisen turvallisuuden: perustarpeista huolehtimisen, perushoidon säännöllisyyden ja päivärytmin avulla työntekijät luovat turvallisuutta ja jatkuvuutta sekä tunnetta siitä, että aikuinen on lapsen saatavilla. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 30–31.)

Päivähoitoon osallistumista on pidetty erittäin tärkeänä, koska päivähoidolla on nähty olevan vaikutuksia lasten kehitykseen ja oppimiseen. Ensisijaisesti on nähty vertaissuhteiden merkitys erilaisuuden hyväksymisessä sekä toisten auttamisessa ja huomioonottamisessa. (Lehtinen 2009, 138.) Varhaiskasvatuksen keskeisiä periaatteita ovat lapsilähtöisyys, lapsen aktiivinen rooli oppijana sekä aikuisen merkitys oppimisen tukijana, kasvu ympäristön luojana sekä yksilön ja kasvu ympäristön vuorovaikutuksen edistäjänä (Viitala 1998, 293).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää koko maan yhdenvertaista varhaiskasvatuksen toteuttamista. Se ohjaa sisällöllistä kehittämistä sekä luo edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi suunnitelman perusteita yhdenmukaistamalla. Suunnitelman tarkoituksena on myös lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta ja mo-



niammatillista yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 7.) Päivähoidossa jokaiselle lapselle laaditaan oma, henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka pohjautuu päiväkodin omaan suunnitelmaan (Alasuutari & Karila 2009, 71).

Jokaisessa kunnassa on omat linjaukset, jotka otetaan huomioon kunnan oman varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 7). Varhaiskasvatuksen tukitoimia ovat lapsen fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisen ympäristön mukauttaminen lapselle sopivaksi. Toimintaa mukautetaan eriyttämällä, perustaitojen harjaannuttamisella sekä lapsen itsetunnon vahvistamisella. Varhaiskasvatusta vahvistetaan arjen kuntouttavilla elementeillä: struktuurilla, hyvällä vuorovaikutuksella, lapsen oman toiminnan ohjauksella sekä ryhmätoiminnalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 36.)

## 2.2 Varhaiserityiskasvatus

Päivähoidossa toteutettavasta erityiskasvatuksesta ja tukea tarvitsevien lasten kasvatuksesta, hoidosta ja opetuksesta käytetään monia eri määritelmiä: esimerkiksi erityispäivähoito, varhaisvuosien erityiskasvatus, erityiskasvatus varhaislapsuudessa, päivähoidon erityiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, kuntouttava varhaiskasvatus ja varhaiserityisopetus. Käsitteiden moninaisuus kuvastaa käsitteen ja toiminnan epäselvyyttä ja epämääräisyyttä. (Viittala 2006, 13.) Varhaiserityisopetus on päivähoidossa järjestettävää erityiskasvatusta sekä juuri niitä toimintamuotoja ja -tapoja, joita erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa käytetään (Viittala 1998, 291–292). Erityispäivähoidossa sen toimintatavat ja -muodot kohdistetaan suoraan lapseen, hänen perheeseensä tai päivähoidon työyhteisön toimintaan (Heinämäki 2004a, 113).

Varhaiserityiskasvatus on lapsen varhaisvuosien erityiskasvatusta, ja se käsittää tukea tarvitsevan lapsen ja perheen kaikki tukipalvelut (Alila & Heinämäki 2004, 9). Sitä tarjotaan päivähoidossa erityistä tukea tarvitseville lapsille. Erityinen hoito, kasvatus ja opetus aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja se to-

teutetaan siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. (Heinämäki & Saulio 2004, 29.) Parhaimmillaan erityispäivähoito voi tarjota lapselle sosiaalisia suhteita, joiden kautta hän voi saavuttaa tasa-arvoisen aseman lapsiryhmässä (Viitala 1998, 291). Varhaiserityiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon lapsen vahvuudet, eikä korostaa erityisen tuen tarvetta (Viitala 2006, 101). Varhaislapsuuden erityiskasvatuksessa tasapainoillaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä ja viime aikoina lapsen asema siinä on ollut aktiivinen. (Pihlaja & Viitala 2004, 111.)

Erityiskasvatus toteutetaan yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä, mikäli se on mahdollista. Inklusion tavoitteena on yksi yhteinen päivähoitojärjestelmä, joka palvelee kaikkia lapsia. (Viitala 2004, 132.) Erityisen tuen tarjoamisen toteuttaminen on tärkeää suunnitella siten, että toiminnassa huomioidaan lapsen osallisuus ja ryhmän jäsenyys kaikilla integraation tasoilla (Alila & Heinämäki 2004, 14): sekä fyysisessä ja toiminnallisessa että sosiaalisessa integroitumisessa (Viitala 2004, 132). Integraation vastakohta on segregatio, joka käytännössä tarkoittaa erityisryhmiä tai niistä muodostuvaa erityispäiväkotiä (Heinämäki 2006, 9).

### 2.3 Erityistä tukea tarvitsevat lapset

Lähtökohtana lapsen erityisen tuen tarpeen määrittelyssä on kehityspsykologiseen tietoon ja tutkimukseen pohjaava käsitys lapsen normaalista kasvusta ja kehityksestä (Pihlaja 2003, 57). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi ei useinkaan saavuta aktiivista, sosiaalista roolia aikuisen häntä tukematta (Viitala 1998, 291). Siksi varhaiserityiskasvatuksellisissa ohjelmissa ja tukitoimissa korostetaan aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen merkitystä (Heinämäki 2004b, 68). Tukea tarvitsevien lasten sosiaalisessa ympäristössä tärkeintä on henkilökohtainen huomiointi, sosiaalisen ympäristön kiireettömyys, säännöllisyys ja toistuvuus sekä lapsen arvostaminen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen. Kun nämä edellytykset täyttyvät, lapsi voi rakentaa käsitystään omasta itsestä osana ryhmää. (Heinämäki 2004b, 70.)

Varhaiserityisopetukseen on kehitetty runsaasti erilaisia menetelmiä, joilla lapsen kehitystä pyritään tukemaan lapsen tarpeiden mukaisesti ja leikinomaisesti (Heinämäki 2004b, 69). Päiväkodeissa erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa käytetään paljon pienryhmätoimintaa. Pienryhmässä on hyvä olla sellaisiakin lapsia, joilla ei ole erityistä tuen tarvetta. Tällöin sosiaaliset suhteet pääsevät kehittymään parhaiten. Tehokkain pienryhmätyöskentelyn muoto on yhteistoiminnallinen oppiminen. Siinä jokaisella on oma tärkeä tehtävänsä. (Viitala 2004, 148–149.)

Malinin ja Heinämäen (2004, 48) mukaan suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista on tavallisissa päivähoiton ryhmissä. Tämä aiheuttaa suuren haasteen sille, että erityispedagogisen tiedon ja osaamisen tuominen jokaisen sitä tarvitsevan lapsen ulottuville mahdollistuu. Erityisen tuen määrittely ei käytännössä aina ole selkeää, joten monesti on vaikea vetää rajaa tavallisen ja erityisen toiminnan välille. Malin ja Heinämäki (2004, 48) pohtivatkin, onko edes tarpeen vetää minäänlaista rajaa yksilöllisyyden ja erityisyyden välille, koska yhä enemmän suunnataan tukea myös tavallisissa lapsiryhmissä oleville lapsille.

### 3 VUOROVAIKUTUSLEIKIN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT

Vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnan perustana on Theraplay-menetelmä, jonka esittelemme luvussa 4. Theraplayn ideaa ei voi ymmärtää, jos ei ole ensin tarkasteltu yleisesti lapsen sosiaalisen kehityksen kulkua, lapsen leikkiä, vuorovaikutusta sekä vertaisryhmän merkitystä. Seuraavissa luvuissa avataan niitä ja niiden merkitystä vuorovaikutusleikin taustana.

#### 3.1 Alle kouluikäisen lapsen sosiaalinen kehitys

Lapsen sosiaalinen kehitys käsittää vuorovaikutustaidot, ryhmässä toimimisen valmiudet, herkkyyden yhteistyöaloitteille sekä tunteiden vakiintumisen. Sosiaalisissa taidoissa vaaditaan toisten ilmeiden ja eleiden tunnistamista sekä päätelmien tekemistä niiden avulla. Sosiaalinen kehitys liittyy läheisesti lapsen kognitiiviseen kehitykseen sekä tunne-elämän ja persoonan kehitykseen. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 94.) Sekä lapsen kehitys että kasvatusta ovat vuorovaikutusta. Jo pienenä lapsi suhtautuu toisiin ihmisiin aktiivisesti sekä ilmaisee omia pyrkimyksiään. Lapsen sosiaalinen kehitys ei ole mahdollista ilman ympäristön tukea. (Jakula 2008, 33.) Päivähoidossa sosiaalisen kasvatuksen yleisiä tavoitteita ovat yhteistyö, toisten huomioiminen, yhteinen vastuu, hyvät tavat sekä sääntöjen noudattaminen (Komiteanmietintö 1980, 120).

Sosiaalinen kehitys kulkee käsi kädessä fyysisen ja psyykkisen kehityksen kanssa. Lapsen uudet taidot kehittyvät, kun lapsi saa sosiaalista palautetta. Yksi tärkeimmistä sosiaalisen toiminnan muodoista on leikki. Kurkistus-, kutitus- ja loruleikit ovat tärkeä osa 0–2-vuotiaan ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Tärkeintä siinä ovat katsekontakti ja ilmeet sekä toimintojen vuorottelu. (Heinämäki 2000, 13.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen perustaidot – toisen kuunteleminen ja vuorotellen puhuminen – kehittyvät lapsella 2–4-vuotiaana kielen kehityksen, kyselykauden ja leikin kehityksen myötä. Tällöin lapsen toiminnassa lisääntyvät luottamus aikuisen puheeseen ja toimintaan sekä aloitteiden tekeminen. Leikin ja yhteistoinnin kautta lapsi oppii ilmaisemaan empatiaa, ymmärtämään toisen tunteita ja

sosiaalisia sääntöjä sekä kokemaan iloa yhdessä olemisesta. Tämän ikäisellä lapsella yhteisleikin lisääntyminen aiheuttaa riitoja ja sanaharkkaa, jotka auttavat lasta ratkaisemaan sosiaalisia konflikteja. (Heinämäki 2000, 18.) Kun lapsi lähestyy kouluikää, hän vertailee omia suorituksiaan muiden tekemisiin ja hän osaa iloita omasta taitavuudestaan sekä auttaa mielellään itseään pienempiä. Yhteistointa-, rooli- ja sääntöleikit tukevat 4–7-vuotiaan lapsen kehitystä. (Heinämäki 2000, 23.)

Lasten sosiaalisten taitojen kehittyminen kulkee yksilöllisesti ja on yhteydessä kommunikatiivisiin valmiuksiin sekä kielen oppimiseen. Varsinkin pienten lasten sosiaalisissa taidoissa yleensä korostetaan vuorovaikutuksellisuutta: hymyä ja naurua, tervehtimistä ja silmiinkatsomista, toisten auttamista ja huomioon ottamista, leikkeihin liittymistä, ilmaisutaitoja, jakamista ja yhteistyötä, auktoriteetin hyväksymistä, ristiriitatilanteista selviämistä, positiivisten asenteiden osoittamista, tunteiden ilmaisua sekä ryhmässä toimimista. (Kauppila 2005, 135–136.) Yksi olennainen osa sosiaalisia taitoja on sanaton viestintä, ilmeet, eleet, asento, olemus, ulkoasu, ajankäyttö, tilankäyttö sekä äänet ja tempo (Kauppila 2005, 33–34).

Kalliopuska (1995) jakaa sosiaaliset taidot kattavasti neljään eri osa-alueeseen: keskusteluun ja kuunteluun liittyvät sosiaaliset taidot, tunteita käsittelevät sosiaaliset taidot, aggressiolle vaihtoehtoiset sosiaaliset taidot sekä suunnittelu- ja päätöksentekotaidot. Kauppila (2005, 127–128) puolestaan jakaa sosiaaliset taidot neljään osa-alueeseen seuraavasti: perustaidot, kehittyneet sosiaaliset taidot, sosiaaliset tunnetaidot sekä muut sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Perustaitoja ovat kuuntelu- ja keskustelutaidot, kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin kuuluvat ryhmässä toimiminen, toisten huomioiminen sekä yhteistyötaidot. Sosiaalisia tunnetaitoja ovat niin omien kuin toisten tunteiden havaitseminen, niiden nimeäminen ja ilmaiseminen sekä empatiataito. Muita sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ovat neuvottelutaidot, päätöksenteko, häviämisen taito sekä sosiaalisen tasa-arvoisuuden osoittaminen. (Kauppila 2005, 127–128.)

Sosiaaliset taidot ovat myös vuorovaikutustaitoja. Niitä ovat aktiivinen kuuntelu, keskustelun aloittaminen, empatia, toisen tunteiden hyväksyminen, itsekontrolli,

vaihtoehtoisten ratkaisujen löytäminen, toisten auttaminen sekä konfliktien välttäminen. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja aikuisilta ja toisilta lapsilta jäljittelemällä sekä kokeilemalla sopivalta tuntuja ja toisten hyväksymiä käyttäytymistapoja. (Kalliopuska 1995, 8.)

### 3.2 Alle kouluikäisen lapsen leikki

”Lapset eivät leiki oppiakseen, mutta oppivat leikkiessään” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 20). Kun lapselle annetaan mahdollisuus leikkiä, hänellä on sitä kautta mahdollisuus itse edistää omaa kehitystään. (Komiteanmietintö 1980, 122.) Leikissä lapsi oppii kuvittelua, toisen asemaan asettumista, sosiaalisia taitoja, kielen oppimista sekä liikunnallisia taitoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21).

Leikin muodot ovat harjoittelu-, rooli-, rakentelu- ja sääntöleikki. Harjoitteluleikki on leikin ensimmäinen muoto, jossa lapsi toistaa samoja toimintoja, havaintokykyjään sekä soveltaa lelujen käyttöä. Leikeissä lapsi mukautuu monenlaisiin rooleihin. Erityisesti rooli- ja rakenteluleikeissä lapsen sosiaaliset taidot harjaantuvat yhdessä tekemisen kautta. Sääntöleikeissä kuvittelu jää vähemmälle ja yhteiset pelisäännöt lisääntyvät. (Komiteanmietintö 1980, 122.) Leikki on toimintaa mielikuvien avulla ja mielikuvituksessa. Mielikuvituksen avulla lapsi luo uutta. Ympäristö valmistellaan mielikuvituksen avulla ja usein lapsella on todella tarkka kuva ympäristöstä ja välineistä, jotka leikki vaatii. Mielikuvitus auttaa lasta myös myöhemmin koulumaailmassa näkemään etukäteen valmiin aikaansaannoksen. (Vähänen 2004, 46.)

Leikki ei synny ainoastaan mielikuvituksesta, vaan heijastaa todellisuutta lapsen ajattelun kautta eli lapsi ottaa aiheet leikkiin omasta elämämpiiristään (Helenius 2004, 37). Lapsi poimii leikkeihinsä juuri ne asiat, jotka hänelle itselleen ovat hyvin merkityksellisiä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21). Leikin ainekset tulevat suoraan lapsen sosiaalisesta ympäristöstä, esimerkiksi lääkärikäynnin jälkeen leikitään lääkäriä (Heinämäki 2000, 23). Vaikka leikki tapahtuu

kuvitteellisessa tilanteessa, itse leikki on todellista (Helenius 2004, 35). Lapsen leikissä aikuinen näkee monia lapselle merkityksellisiä asioita, mutta ei voi nähdä aivan kaikkea lapselle itselleen merkityksellistä. Lapselle leikki on enemmän kuin aikuinen näkee. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21.)

Pienen lapsen leikki toteutuu vuorovaikutuksessa toisen lapsen tai aikuisen kanssa. Jo pienenä lapsi tutkii aktiivisesti myös esineympäristöään. Leikin sosiaalisen luonteen tähden vertaisryhmä vaikuttaa oleellisesti lapsen leikin kulkuun. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21.) Ystävyyssuhteita syntyy lapsen ollessa vuorovaikutuksessa leikin välityksellä. Mielikuvan toteutumiseksi lapsi suunnittelee omaa käyttäytymistään leikissä ja tämä kehittää lapsen ajattelua. (Helenius 2004, 35.) Leikkiessään lapset rakentavat omaa persoonaansa ja jäljittelevät aikuista sekä tutkivat ihmisten välisiä suhteita. Aikuinen tukee leikkiä monipuolisuudella ja ohjaamalla sitä. Havainnoimalla leikkiä aikuinen saa vihjeitä lapsen yhteistyötaidoista ja kehityksen tasosta. (Helenius 2004, 36.)

Onnistunut leikki vaatii monesti suoraa tai epäsuoraa ohjausta. Aikuisen tehtävä vaihtelee riippuen lasten iästä, leikkitaidoista, leikin lajista tai muista tilannetekijöistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21.) Aikuisen tulee ohjata lapsen leikkiä hänen ikätasoonsa nähden, ja näin hän samalla opettaa lapselle moraalisia arvoja. Aikuinen toimii ryhmätilanteiden valvojana, auttaa selvittämään riitoja ja kasvattaa lapsen moraalin tasoa. (Ugaste 2005, 57.)

Vertaisryhmä mahdollistaa lasten omaehtoisen leikin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 21). Lapsi harjoittelee sosiaalista vastavuoroisuutta yhdessä toisten kanssa leikkiessään. Tämä edellyttää myös sopeutumista ja sitoutumista toisten leikki-ideoihin sekä kykyä tehdä kompromissiratkaisuja. (Vähänen 2004, 47.) Vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun lapsi pyrkii tuottamaan selkeää puhetta ja kuuntelemaan toisia ymmärtääkseen heitä ja tullakseen itse kuulluksi (Vähänen 2004, 51).

Lapsi aloittaa leikin kohdatessaan pyrkimyksiä, joita ei voi toteuttaa eikä unohtaa. Mielikuvituksessa kaikki on mahdollista toteuttaa. Leikin motiivi ei kumpua ul-

koisista tavoitteista kuten työssä tai oppimisessa, vaan se kumpuaa leikkimisestä itsestään. (Vähänen 2004, 42.) Leikin kautta lapsi käsittelee niitä asioita, joita hän ei vielä muuten ymmärrä. Lisäksi leikki mahdollistaa suorituksia, joita lapsi ei vielä todellisessa maailmassa voi toteuttaa. Usein lapsi toimiikin leikissä päinvas-  
toin kuin todellisessa elämässä. (Vähänen 2004, 45.)

### 3.3 Vuorovaikutus

”Vuorovaikutus on silta yksilön ja yhteisön välillä, ja tuolla sillalla tapahtuvat ratkaisut, joiden mukaan yhteisissä asioissa toimitaan” (Viittala 2006, 189). Kauppilan (2005, 28) mukaan ”vuorovaikutus rakentuu sanattomasta ja sanallisesta viestinnästä”. Kun ihminen avaa omat viestintäkanavansa, voidaan luoda toimiva vuorovaikutussuhde, jossa olennaisinta ihmisen kehityksen kannalta on palautteiviestintä (Kauppila 2005, 28). Vuorovaikutusta vievät eteenpäin hyväksyvät ilmaisut, ymmärtämisen osoitukset ja tunnustuksen antaminen (Kauppila 2005, 81).

Lapsen ja aikuisten välillä oleva hyvä vuorovaikutus on pedagogisen toiminnan perusta. Lasta rohkaisevat vuorovaikutukseen molemminpuolinen ja luottamuksellinen ihmissuhde. (Heinämäki & Saulio 2004, 37.) Ikätovereilla on hyvin tärkeä rooli lapsen kehityksen kannalta: heidän avullaan lapsi luo realistista ja sosiaalista tietoa itsestään. Lapset ovat tasavertaisia toistensa kanssa, eikä aikuinen voi antaa tätä kokemusta lapselle. (Pihlaja & Viittala 2004, 226.)

Hyvän vuorovaikutuksen perustana on, että aikuinen vahvistaa lapsen myönteisiä tunteita sekä heikentää negatiivisia tunteita. Kun aikuinen asettaa oman tunneilmaisunsa lapsen tasolle, kuitenkin oman jäsenyisyytensä säilyttäen, lapsi kykenee jakamaan tunnekokemuksiaan ja hallitsemaan niitä itse. Kun lapsi ja aikuinen jakavat tunteet yhdessä, lapsen ilon ja riemun kokemukset pääsevät suuremmiksi kuin lapsi pystyisi yksin kokemaan. (Mäkelä 2005.)



Kun lapsi oppii hyväksymään ja sallimaan omia tunteitaan, hänen on helpompi hyväksyä myös kavereiden erilaiset tunteet. Tätä kautta lapsi kykenee osoittamaan empatiaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 32.) Niin aikuisten ja lasten kuin lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää pyrkiä tunnerehellisyyteen kertomalla avoimesti toisille, miltä meistä tuntuu. Tunnerehellisyyden avulla ihmisten keskinäinen vuorovaikutus paranee ja luottamus vahvistuu. Kun lasta kannustetaan ilmaisemaan avoimesti tunteitaan, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja hänen kykynsä solmia tasa-arvoisia ihmissuhteita paranee. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 36.)

Tunnerehellisyys vuorovaikutuksessa on erittäin tärkeää niin kotona kuin päivähoitossa. Kun lapset saavat ottaa mallia tunnerehellisistä aikuisista, on heidän aina helpompi itsekkin toimia omien tunteidensa mukaisesti. Esimerkiksi päivähoitossa pienelle lapselle tunnerehellisyys merkitsee sanojen antamista sekä tunteiden nimeämistä. Kun lapsi kasvaa, hän pyrkii itse tulkitsemaan omia tunnetilojaan. Kun lapsi tottuu pienestä pitäen tunnerehellisyyteen, hän voi alkaa odottaa sitä muissakin kuin perheen sisäisissä ihmissuhteissa. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 44.) Myös saavuttamalla hyvän tunnekontaktin lapseen aikuinen voi antaa lapselle kokemuksen, joka auttaa lasta solmimaan muitakin myönteisiä ihmissuhteita (Komiteanmietintö 1980, 123).

Vuorovaikutus on pienistä tapahtumista koostuva ketju, jossa lasta hoidetaan, ohjataan, opetetaan ja hänen kanssaan leikitään (Nummenmaa 2001, 30). Lapset oppivat paljon toisiltaan yhteisissä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ja niitä voidaan pitää samalla oppimistilanteina. Esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmässä lapsi pystyy samaistumaan toisiin lapsiin muun muassa vitsien ja leikkien avulla. (Viittala 2006, 185.) Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa lapsi saa sosiaalisia kokemuksia ja oppii toimimaan sosiaalisissa suhteissa itse kokeilemalla ja osallistumalla. Kun vuorovaikutus rikastuu, lapsi omaksuu monimutkaisempia tietoja ja taitoja. (Hakkarainen 2008, 15.) Kasvattajan tulee olla herkkä vastaanottamaan lapsen tunneviestejä ja tulkitsemaan niiden sisältöä (Kiesiläinen 2002, 263). Ugaste (2005, 49) toteaa tutkimuksessaan, että vanhempien on oltava tietoi-

sia vuorovaikutuksen tärkeydestä: lapsen ja aikuisen keskinäinen vuorovaikutus tukee muun muassa lapsen kognitiivista kehitystä.

### 3.4 Vertaisryhmän merkitys lapsen elämässä

Vertaisryhmän merkitys lapsen elämässä nähdään erittäin suurena. Esimerkiksi yhteisesti hyväksytyt säännöt opettavat lasta kunnioittamaan toisia lapsia (Lehtinen 2009, 138). Sosiaalisen vuorovaikutuksen oppiminen ja persoonallisuuden rakentuminen mahdollistuvat vertaisryhmässä, koska lapsen yhteistyökyky ei voi kehittyä ilman toisia lapsia. Lisäksi lapsen itsetunnon kehitys liittyy läheisesti siihen asemaan, joka hänellä on vertaisryhmässä. (Viitala 1998, 294.) Vertaisryhmä, leikki ja aikuisen tarjoama virike luovat lapsen oppimisen perustan. Omaehtoinen, elämyksellinen ja kokemuksellinen toiminta auttaa lasta sosiaalistumaan. (Viitala 1998, 293.) Tämä näkökulma puolustaa sitä, että vuorovaikutusleikkiryhmä soveltuu erinomaisesti työmenetelmäksi myös ns. normaalieläinten lasten kanssa työskennellessä.

Päivähoidossa voidaan hyvin hyödyntää ryhmän kasvatuksellista voimaa. Ryhmässä lapsen persoonallisuus, minäkäsitys, aktiivisuus, vastuuntunto, auttavaisuus, velvollisuudentunto ja ryhmävastuu voivat kehittyä (Komiteanmietintö 1980, 121). Toisten lasten kanssa toimiessaan lapsi saa palautetta omasta käyttäytymisestään ja näin oppii näkemään oman käyttäytymisensä seurauksia. Muiden lasten ja aikuisten suhtautuminen niihin auttavat lasta muodostamaan myönteistä minäkäsitystä itsestään. (Komiteanmietintö 1980, 125.)

Vertaisryhmässä lapset voivat harjoitella sosiaalisia taitoja: molemminpuolisuutta, tasa-arvoisuutta, saamista ja jakamista. Vertaishyväksymisen kautta lasten välille voi syntyä aitoa ystävyyttä (Kauppila 2005, 139). Vertaisryhmässä lapset kohtaavat erimielisyyksiä, riitoja ja kiistoja joita kutsutaan konflikteiksi. Konflikteissa on aina kyse siitä, että osapuolten väliset pyrkimykset vaikuttaa toiseen, eivät kohtaa. Konfliktit voidaan luokitella kolmeen ryhmään: huono onni -tilanteet, erimielisyydet ja kriisit. Huono onni -tilanteissa lapset ottavat yhteen, mutta sovinto löytyy

usein nopeasti. Lapsen tyytyessä osaansa vältetään rajumpi yhteenotto. Erimielisyyksissä lapset voivat kiistellä esimerkiksi samasta lelusta, mutta tilanteesta ei kehity kriisiä. Kriisissä on aina mukana voimakkaita negatiivisia tunteita, jotka ilmenevät esimerkiksi itkuna, huutamisena ja lyömisenä, eikä tilanteen lukkiutuksessa osapuolet pääse pyrkimyksiinsä. (Hännikäinen 2002, 118.) Konflikteilla on tärkeä rooli lasten sekä ystävyysuhteiden muodostumisessa, kehittämisessä ja ylläpitämisessä että ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta.

Aikuinen voi vaikuttaa lasten välisten konfliktien ratkaisemiseen eri tavoilla. Hän voi käyttää valtaansa ja lopettaa ne tai toimia sovittelijana. Sovittelija neuvottelee ja pyrkii löytämään kompromissien avulla sellaisen ratkaisun, johon kaikki osapuolet ovat tyytyväisiä. Hän ottaa huomioon lasten ideat tavoitellen lasten keskinäisen luottamuksen ja yhteisymmärryksen lisäämistä. Aikuisen rooli konfliktien selvittämisessä on antaa lapsille positiivista huomioita negatiivisen sijaan, esimerkiksi rauhoittavien sanojen ja kosketuksen avulla. Aikuisen avulla lapsi voi turvallisesti ja itseensä luottaen jatkaa ystävyysuhdetta toisen lapsen kanssa. (Hännikäinen 2002, 123, 124.)

## 4 THERAPLAY

Theraplay on hyvin laaja terapiamuoto, jonka on kehittänyt Ann M. Jernberg ja Phyllis B. Booth Yhdysvalloissa 1960-luvulla (Väisänen 2005a). Sitä on vähitellen edelleen kehitetty ja sovellettu eri puolilla maailmaa, muun muassa lastenpsykiatriassa, sijaishuollossa, kouluissa, päiväkodeissa sekä perhekuntoutuksessa (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009a). Theraplay-nimikkeellä voi työskennellä ainoastaan Theraplay-Instituutin hyväksymän Theraplay-koulutuksen saanut henkilö. Suomessa Theraplay-koulutusta tarjoavat Suomen Theraplay-yhdistys ry:n hyväksymät kouluttajat. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009b.)

Theraplay-terapiassa lapsella ja vanhemmalla on oma terapeuttinsa, vaikkakin joissakin tapauksissa sama työntekijä voi toimia molempien kanssa. Ryhmämuotoisessa Theraplayssa yhdessä tapaamisessa on useampia terapeutteja. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009a.) Työmme kannalta Theraplaysta on olennaista tarkastella sen menetelmiä, kohderyhmiä, osa-alueita sekä Theraplay-toiminnan runkoa. Niistä muodostuu kokonaiskuva pohjaksi vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan ymmärtämiseksi. Tutkimuksemme kohteena olevat vuorovaikutusleikkiryhmät ovat nimenomaan sellaisia ryhmiä, joiden taustalla teoreettisena pohjana vaikuttaa Theraplay.

### 4.1 Theraplay menetelmänä

Theraplay on vuorovaikutuksellinen lyhytterapia, jonka avulla pyritään vahvistamaan lapsen ja vanhemman välistä kiintymyssuhdetta, lapsen tervettä itsetuntoa sekä kykyä toimia sosiaalisissa suhteissa. Theraplay-hoidossa pyritään mallintamaan sitä vuorovaikutussuhdetta, joka on vauvan ja vanhemman välillä. Tässä suhteessa keskeistä on välittää lapselle kokemus merkityksellisyydestä, arvokkuudesta ja rakastettuna olemisesta. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009a.) Theraplayssa ikään kuin aloitetaan lapsen elämä alusta, niistä varhaisimmista vauva-

ajan leikeistä, ja terapia etenee hallitusti lapsen kehitysvaiheesta toiseen. Theraplay on sitä samaa vuorovaikutusta, jota pienen vauvan ja vanhemman välillä tapahtuu, esimerkiksi äiti puhalttaa vauvan mahaa, hyräilee vauvan korvaan ja leikkii kurkistusleikkiä (Jernberg & Booth 2003, 38).

Theraplay-terapiassa jäljitellään vauvan ja vanhemman välistä luonnollista vuorovaikutusta, esimerkiksi syömistilanteita, kuiskuttelua, rajojen määrittelyä ja huolenpitoa. Terapeutin tavoitteena on saada aikaan leikkisä ja vastavuoroinen yhteys lapseen. (Jernberg & Booth 2003, 38.) Aikuinen voi kehittää leikin lapsen antamista virikkeistä. Esimerkiksi jos lapsi heiluttaa nyrkkiä, aikuinen voi ottaa sen käteensä ja alkaa arvuutella mitä siellä mahtaa olla sisällä (Savola 2004, 3.) Leikkituokiot ovat myönteisiä kokemuksia. Vaikka lapsi olisi kiihtynyt, aikuinen ei koskaan menetä malttiaan tai käyttäydy kielteisesti lasta kohtaan. (Savola 2004, 2.)

Theraplay määritellään leikkisäksi, yhteyttä rakentavaksi ja lyhytkestoiseksi terapiamuodoksi, jossa oleellista on läheisyys ja hauska toiminta. Theraplay pohjautuu ajattelutapaan pikkulapsen ja vanhemman luonnollisesta suhteesta. (Jernberg & Booth 2003, 29.) Theraplay-terapialla hoidetaan vuorovaikutussuhteiden häiriöitä ja siinä keskitytään nimenomaan niihin vaiheisiin, joissa lapsen tunne-elämän nähdään kääntyneen negatiiviseen suuntaan. Oleellista on uuden, terveen vuorovaikutuksen rakentaminen, jossa otetaan huomioon emotionaalinen ikä. (Jernberg & Booth 2003; 29, 43.) Theraplay-leikki perustuu nimenomaan fyysiseen ja konkreettiseen sen hetkiseen kokemukseen, ei ollenkaan oivallukseen tai puhumiseen, eikä siinä haeta symbolisia merkityksiä tai nosteta esiin vanhoja konflikteja (Väisänen 2005b).

Theraplay-hoidon kokonaisuus rakentuu arvioinnista, varsinaisesta hoidosta sekä seurannasta (Jernberg & Booth 2003, 31). Theraplayn varsinainen hoito jakaantuu lapsen iän ja vaikeuksien mukaisesti kuuteen vaiheeseen, joita ovat esittelyvaihe, tunnusteluvaihe, varovaisen hyväksymisen vaihe, negatiivisen reagoinnin vaihe, kasvun ja luottamuksen vaihe sekä päätösvaihe (Jernberg & Booth 2003, 119).

Theraplay on vastavuoroista ja empaattista, terapeutista leikkiä, joka tuottaa lapselle vuorovaikutuksen ja elämänhalun kehittymistä edistävää iloa ja jännitystä. Parhaimmillaan vuorovaikutusleikki tuottaa lapselle iloa, jota hän haluaa jakaa myös muille. (Jernberg & Booth 2003, 38.) Theraplay-toiminnan tavoitteena on rakentaa toimiva ja terve vuorovaikutussuhde lapsen ja terapeutin välille sekä siirtää tämä luotu vuorovaikutussuhde lapsen ja vanhemman välille käytännön arkeen siten, että vanhempien olisi mahdollista jatkaa tällaista vuorovaikutuksellista toimintaa yhdessä lapsen kanssa (Väisänen 2005a).

Hyvään vuorovaikutussuhteeseen pyritään siten, että aikuinen jäsentää ja johtaa vuorovaikutuksen kulkua käyttäen mahdollisimman tehokkaasti hyväkseen lapsen sanattomia viestejä ja aloitteita. Kontaktia luodaan tarjoten lapselle mielihyvän kokemuksia sekä viestittäen kehon merkityksellisyyttä aikuisen antaman fyysisen läheisyyden ja hoivan kautta. Tärkeää on säilyttää jatkuva emotionaalinen yhteys lapseen: lapsi voi saada uudenlaisen kokemuksen itsestään kokiessaan, että myös hänen sanattomat viestinsä ymmärretään ja hyväksytään. Yhteys lapseen rakennetaan ilon ja yllätyksellisyyden, riittävän haasteellisuuden, onnistumisen kokemusten sekä omien rajojen ylittämisen kokemusten tarjoamisen avulla. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009a.)

Theraplayn toteuttamisessa ideana on, että ympäristö on yksinkertainen, toimiva ja mukava. Rennon ilmapiirin luomiseksi tilassa käytetään mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi paljon tyyntyjä ja säkkituoleja. (Väisänen 2005b.) Theraplay-toiminta tapahtuu tilassa, jossa ei ole yhtään lelua tai muuta lapsen huomiota kiinnittävää virikettä. Näin voidaan saavuttaa tilanne, jossa keskitytään ainoastaan lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Theraplay-tuokiossa käytetään leikkejä, jotka houkuttavat lapsia vuorovaikutukseen. Esimerkiksi pienempien lasten kanssa voidaan puhalttaa pumpulipalloa toisten nenältä ja isompien lasten kanssa vaikkapa vetää köyttä. Tällainen leikki kannustaa vuorovaikutukseen sellaista lasta, joka muuten saattaa torjua muita ihmisiä esimerkiksi pelon takia. (Jernberg & Booth 2003, 57.)

## 4.2 Theraplayn kohderyhmä

Suomessa Theraplay-terapiaa käytetään tällä hetkellä hyvin monenlaisten eri asiakkaiden kanssa, muun muassa apuna erilaisissa varhaisvaiheiden kehityksellisten ongelmien, käyttäytymisen hallintaan ja säätelyyn liittyvien ongelmien hoidossa, emotionaalisten- ja vuorovaikutushäiriöiden sekä vaikeiden traumaperäisten sopeutumishäiriöiden ja kiintymyssuhdeongelmien hoidossa. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009a.) Niin kuin Sannemann (2003, 12) toteaa, Theraplay soveltuu parhaiten alle kouluikäisille lapsille. Sitä voi kuitenkin hyvin soveltaa myös isompien lasten ja jopa aikuisten kanssa työskennellessä; tärkeintä on, että asiakkaalla on sellaisia emotionaalisia tarpeita, joihin Theraplay- menetelmän käyttäminen soveltuu. (Sannemann 2003, 12.)

Nykyään lapset ja vanhemmat kohtaavat paljon haasteita arkielämässä. Nämä Jernberg ja Booth (2003, 17) ovat jakaneet neljään ongelmaan: päivittäisten kokemusten heikko jäsentyminen, oikeanlaisten haasteiden puute, niukat vuorovaikutustilanteet sekä riittämätön määrä empaattista ja hoivaa antavaa fyysistä kosketusta. Hyvin erilaiset lapset hyötyvät ryhmätheraplaysta juuri siksi, että aikuinen on koko ajan auttamassa, hoivaamassa ja tukemassa lasta niin, että lapsen rohkeus ja itseluottamus voi kasvaa. Aikuinen suunnittelee leikit siten, että ne voivat rakentaa lasten keskinäistä yhteyttä, ovat tarpeeksi haastavia ja mahdollistavat toinen toistensa hoivaamisen. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c.)

Theraplayn avulla voidaan auttaa monissa vaikeuksissa eläviä lapsia. Lapsen kyvyttömyys reagoida hoivaamiseen voi johtua esimerkiksi lapsen vaikeasta temperamentista, itsesäätelyn häiriöistä tai synnynnäisistä neurologisista pulmista. Vanhempien antama hoiva voi olla puutteellista, johtuen vaikkapa perhe-elämän vaikeuksista kuten avioerotilanteesta, vanhempien terveysongelmista tai vanhemman kyvyttömyydestä aitoon vanhemmuuteen. Kiinnittymisongelmat voivat ilmetä lapsen vaikeuksina sosiaalisiin kontakteihin, hoivan vastaanottamiseen, muutosten sietoon sekä tunne-elämän kehittymättömyytenä ja omantunnon puuttumisena. Lisäksi lapsen omia tai kasvatusympäristöstä heijastuvia ongelmia voidaan yrittää korjata Theraplayn avulla. (Jernberg & Booth 2003, 45–49.) Theraplay-hoidossa ei

etsitää syllisiä tai ongelmia: tärkeintä on se, että lapsella nähdään olevan tarvetta hoivaan ja korjaavaan vuorovaikutukseen. (Jernberg & Booth 2003, 48.)

Ryhmätheraplay soveltuu kaikille: ns. ongelmattomille, mutta myös niille lapsille, joilla on ongelmia kehityksessä, käyttäytymisessä tai tunne-elämässä. Toki lasten tarpeet sanelevat toiminnan ja leikkien laadun, leikit voivat kuitenkin vaihdella pysyvien kehysten sisällä. Tärkeää kaikille lapsille on selkeät säännöt ja toiminnan toistuminen tapaamisesta toiseen, jotta lapsi voi ennakoida. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c.)

#### 4.3 Theraplayn osa-alueet

Theraplayn osa-alueita ovat rakenteellisuus eli jäsentäminen, yhteisyys, hoivaavuus ja haastavuus (Jernberg & Booth 2003; 41, 363–371). Theraplayn osa-alueiden pohjalta terapeutti rakentaa asiakkaalleen yksilöllisen suunnitelman (Jernberg & Booth 2003, 40). *Rakenteellisuus* sisältää aikuisen toiminnan luotettavuuden ja ennustettavuuden, joka auttaa lasta jäsentämään ja käsittelemään kokemuksiaan sekä tutustumaan omaan ympäristöönsä turvallisesti. Jäsentämisen tavoitteena on vapauttaa lapsi vuorovaikutustilanteiden kontrolloimisesta, sillä aikuinen asettaa toiminnassa rajat ja näin luo turvallisuutta lapselle. Selkeät säännöt auttavat lasta ennustamaan järjestystä ja hahmottamaan kokonaisuutta. (Jernberg & Booth 2003, 41, 363.)

*Yhteisyys* muodostuu lapsen ja aikuisen välille positiivisten kontaktien avulla.

Yhteyden rakentamisessa ajatuksena on rakentaa lapseen yhteys keskittyen lapseen intensiivisesti ja houkutellen lasta pitämään uusista kokemuksista. Monissa perinteisissä vauvan kanssa leikityissä leikeissä lapsi kokee yllätyksiä, hauskuutta, virikkeitä ja yhteistoimintaa. Niiden kautta lapsi oppii kokemaan läheisyyttä, kommunikoimaan ja nauttimaan yhteisyydestä toisten kanssa. (Jernberg & Booth 2003, 41–42 .)



Kun aikuinen antaa lapselle hoivaa, lapsi kokee maailman turvallisena. *Hoivaamisen* tarkoituksena on viestittää lapselle että hänestä halutaan pitää huolta ilman että lapsi sitä itse pyytää. Theraplayssa lapsen tunne-elämän tarpeisiin vastataan hoivaamalla. Lapsen saama hoiva tyynnyttää, rauhoittaa ja hiljentää sekä antaa lapselle kokemuksen lämpimästä maailmasta ja aikuisen ehdottomasta kyvystä auttaa häntä. Vähitellen lapsi oppii myös itse hoivaamaan itseään näillä samoilla keinoilla. (Jernberg & Booth 2003; 42, 369.)

*Haastavan* toiminnan ja aikuisen rohkaisun avulla lapsi pystyy itsenäistymään pienin askelin. Haasteellisuudella halutaan rohkaista lasta ottamaan pieniä riskejä ja sitä kautta saamaan positiivisia onnistumisen kokemuksia. Lasta kannustamalla häntä autetaan hallitsemaan jännittäviäkin kokemuksia sekä nauttimaan siitä mielihyvää, jota onnistumisen kokemukset tuottavat. Sopivien haasteiden kautta lapsi voi oppia luottamaan omaan kykyynsä oppia, vastaamaan haasteisiin sekä asettamaan realistisia odotuksia itselleen. (Jernberg & Booth 2003; 43, 371.)

Theraplayn osa-alueet sisältävät myös Theraplayn periaatteita. Theraplayn periaatteet ovat yhteisyyden kehittäminen, leikin käyttäminen, aikuisjohtoisuus, lapsen houkuttaminen vuorovaikutukseen, koskettaminen, aistien stimulointi, empaattisuuden virittäminen, lapsen takautuvien tarpeiden tyydyttäminen sekä itsesäätelyhäiriöiden hoito (Jernberg & Booth 2003, 54).

#### 4.4 Theraplay-toiminnan runko

Theraplay-toiminta alkaa leikkitilaan saapumisella. Lapset tulevat yksi kerrallaan tai käsi kädessä tilaan, johon jokaiselle on katsottu paikka etukäteen. Alkulaulun jälkeen tehdään voidehoito, jossa aikuinen rasvaa lapsessa olevia naarmuja ja haavoja. Katsekontaktin luominen tässä tilanteessa on erittäin tärkeää. Tämän jälkeen seuraa ensimmäinen leikki, joka on yleensä riehakas siksi, että lapset saavat purkaa energiaansa. Tästä esimerkkinä käy pumpulipallosota tai sanomalehden repiminen. Välipalan jälkeen on toinen leikki, joka on rauhallisempi. Tällaisia leikkejä ovat esimerkiksi lapsen ”maalaaminen” pensselillä tai lapsen kääriminen ”lahja-

pakettiin”. Tavoitteena näissä leikeissä on fyysinen kosketus ja kontaktin saaminen. (Väisänen 2005c.)

Loppulaulun jälkeen poistutaan tilasta ennalta suunnitellulla tavalla, joka vaihtelee kullakin kerralla. Lähtötilanteesta on tarkoitus luoda hauska leikkihetki. Koko Theraplay-leikkihetkessä ei aseteta kilpailutilanteita lasten välille, vaan toiminnassa pyritään korostamaan kunkin lapsen omia hyviä puolia. Ryhmän toiminnan yksi periaate on, että rangaistuksia ei käytetä, eikä lasta koskaan poisteta ryhmästä. Korkeintaan keinoina käytetään huomiotta jättämistä sekä taaemmas siirtymistä. (Väisänen 2005c.)

#### 4.5 Terapeutin tehtävät

Jernbergin ja Boothin (2003, 142) mukaan Theraplay-terapeutilla on monia erilaisia tehtäviä. Nämä tehtävät koskevat myös ohjaajaa, joka toimii vuorovaikutusleikkiryhmässä Theraplayn pohjalta. Terapeutin tulee ottaa ohjat käsiinsä luontevasti ja varmasti, hänen on oltava vastuussa toiminnan kulusta sekä johdettava toimintaa koko tuokion ajan (Jernberg & Booth 2003, 142). Terapeutin tulee suojata ja ohjata lasta, niin kuin hyvä vanhempi tekee. Terapeutin on toiminnallaan osattava luoda empaattinen ilmapiiri, jossa hän voi vastata lapsen suoriin ja epäsuoriin viesteihin. Tärkeää on pyrkiä siihen, että lapsi lähtee mukaan leikkeihin, eikä tunne itseään ulkopuoliseksi. (Jernberg & Booth 2003, 142.)

Terapeutin on myös herätettävä lapsessa mielenkiintoa itseään kohtaan. Tähän terapeutti pääsee oman elämänilon ja positiivisen asenteen kautta. (Jernberg & Booth 2003, 142.) Myös ennalta-arvaamaton ja yllättävä toimintatilanne saa lapsen innostumaan ja iloisesti yllättymään (Jernberg & Booth 2003, 145). Lisäksi epämurheisuuden ja turhautumisen tarjoaminen lapselle haastavat häntä kasvamaan (Jernberg & Booth 2003, 146). Terapeutti voi ennaltaehkäistä ja hallita lapsen kohtuutonta aktiivisuutta ja levottomuutta. Kiukkukohtauksen tullessa terapeutin on tärkeä olla lasta lähellä ja sallia kiukun ilmaukset. Toimintaa jatketaan, vaikka lapsi ei näyttäisi pitävän myöskään terapeutista. (Jernberg & Booth 2003, 147.)

Terapeutin tehtävänä on olla jämäkkä aikuinen, joka kertoo lapselle, mitä tehdään ja miten toimitaan. Lapselle ei tule antaa vaihtoehtoja ja valinnanmahdollisuuksia. Aikuinen tekee päätökset, pyytelemättä lapselta anteeksi johtajan rooliaan. (Jernberg & Booth 2003, 142.) Terapeutin on pyrittävä mahdollisimman paljon fyysiseen kontaktiin lapsen kanssa erilaisten toimintojen kautta, esimerkiksi silitellen, puhaltaen, työntäen ja vetäen. Lapsen kutittaminen ei kuulu terapeutille, koska se voi helposti aiheuttaa lapsessa liikaa riehakkuutta. (Jernberg & Booth 2003, 143.)

Lapsen fyysisen hoitamisen kautta terapeutti antaa lapselle kuvan siitä, että hän välittää ja haluaa huolehtia lapsen hyvinvoinnista. Näin lapsi oppii myös itse välittämään itsestään. (Jernberg & Booth 2003, 147.) Terapeutti pyrkii pääsemään lapsen kanssa katsekontaktiin mahdollisimman usein. Katsekontaktin tarkoituksena on välittää lapselle tunne siitä, että aikuinen on läsnä. Lapsi pystyy myös sitä kautta lukemaan terapeutin tunneviestejä. (Jernberg & Booth 2003, 143.) Lapsen kanssa toimiessaan terapeutilla on oltava ideoita, jotka eivät missään tapauksessa pääse loppumaan kesken. Toimintaa voi kehittää ja jatkaa ottamalla käyttöön lapsen omia liikkeitä, eleitä ja ilmeitä. (Jernberg & Booth 2003, 147.)

Terapeutin tehtävänä on keskittyä intensiivisesti yksinomaan lapseen (Jernberg & Booth 2003, 143). Hänen on koko ajan tarkkailtava lapsen mahdollisia vastustuksia ja reagoitava niihin ennen kuin lapsi ehtii ilmaista niitä. Terapeutin tehtävänä on auttaa lasta näkemään itsensä tärkeänä ja arvokkaana. Terapeutti pyrkii tunnistamaan ja nimeämään lapsen tunteita ja mielialoja, tulkintoja esittämättä. (Jernberg & Booth 2003, 144.) Hänen tehtävänä on kehua ja kannustaa lasta sekä kohdata lapsi sellaisena kuin hän on siinä hetkessä. Lapsen menneisyyteen ei keskitytä – ainoastaan nykyisyys ja tulevaisuus ovat merkityksellisiä. (Jernberg & Booth 2003, 145.) Theraplay-terapiassa tila, aika, ihmiset, säännöt ja ohjeet määrittyvät tarkasti. Terapeutin tehtävä on huolehtia siitä, että ne toistuvat ja pysyvät aina samanlaisina. (Jernberg & Booth 2003, 146.)

## 5 VUOROVAIKUTUSLEIKKIÄ RYHMÄSSÄ

Theraplay ei ole ainoastaan terapia- tai hoitomuoto vaan uusi ja erilainen näkökulma lapseen suhtautumisessa (Jernberg & Booth 2003, 23). Se on pätevä työkalu lasten kanssa toimiessa ja sen menetelmiä ja periaatteita voidaan hyödyntää lapsille järjestettävässä ryhmätoiminnassa. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan vuorovaikutusleikkiä toimintana, vuorovaikutusleikkiryhmän toimintaa sekä kosketuksen merkitystä vuorovaikutusleikkitoiminnan ymmärtämiseksi.

### 5.1 Vuorovaikutusleikki

Ryhmätheraplay on vuorovaikutusleikkiä, mutta termin käyttö on nimikesuojattua. Tämän vuoksi ryhmätheraplayta ei voi järjestää ilman koulutusta (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c). Vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajilla on kuitenkin useimmiten jonkinlainen Theraplayhin pohjautuva koulutus. Myös päiväkodeissa käytetty vuorovaikutusleikki on aikuisen ja lapsen välistä leikkiä, joka perustuu nimenomaan fyysiseen ja konkreettiseen kokemukseen. Sen tarkoituksena on houkutella lapsi vuorovaikutukseen sekä viestittää voimakkaasti, että aikuinen välittää aidosti lapsesta ja haluaa olla hänen kanssaan. Näin lapsi voi rakentaa käsitystä itsestään ja maailmasta. (Jernberg & Booth 2003, 56.)

Lapsuudessa on ensiarvoisen tärkeää, että lapselle rakentuu positiivinen minäkuvava. Silloin lapsi tiedostaa omat hyvät ja huonot puolensa sekä pystyy hyväksymään itsensä juuri sellaisena kuin on. Kun lapsi arvostaa itseään, hän kokee olevansa rakastamisen ja suojelemisen arvoinen. Tätä kautta lapsi kykenee sitoutumaan tasavertaisiin ihmissuhteisiin ja olemaan onnellinen. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 57.) Lapsen itsetunnon ja positiivisen minäkuvan rakentumiselle on myös tärkeää saada kuulla hyviä asioita itsestään, luonteenpiirteistä ja omista tekemisistä (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 59).

Kuten ryhmätheraplay myös vuorovaikutusleikki on vuorovaikutuksellista, hoivaavaa ja kuntouttavaa ryhmätoimintaa, jonka käyttö on leviämässä varhaiskasvatuksessa. Toiminta on lyhytkestoista, innostavaa, turvallista, hauskaa sekä palkitsevaa ja siinä käytetään runsaasti lapsen tasoista huumoria. Toimintaan sisältyy paljon kosketusta: hoivaamista, paijaamista ja halaamista. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c.)

Vuorovaikutusleikki on aikuisten ja lasten välistä sekä lapsiryhmän keskeistä leikkiä ja toimintaa, joka on etukäteen suunniteltu. Oleellista sen järjestämisessä on kokoontuminen säännöllisesti pysyvissä lapsiryhmissä. Toiminnan tavoitteena on tarjota lapselle haasteita, myönteistä vuorovaikutusta, onnistumisen kokemuksia ja rohkaisua sekä niiden avulla mahdollisuutta rakentaa toimiva yhteys sekä aikuisiin että muihin lapsiin. Hyväksyvässä ja turvallisessa ilmapiirissä lapsi voi ryhmässä harjoitella muiden huomioon ottamista, huomion kohteena olemista sekä yhteisten sääntöjen noudattamista. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c.)

Vuorovaikutusleikeissä on kolme sääntöä: pysytään yhdessä, huolehditaan kaverista ja pidetään hauskaa. Neljäs sääntö on, että aikuinen johtaa. Sitä ei kuitenkaan korosteta erikseen lapsille. Ryhmässä aikuinen päättää kaikesta mitä tehdään ja on viime kädessä vastuussa koko toiminnasta. Näin toteutuu Theraplayn ajatus aikuisjohtoisesta, mutta samalla lapsikeskeisestä toiminnasta. (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c.)

## 5.2 Vuorovaikutusleikkiryhmä

Kun lapsi tarvitsee tukea sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan, tukea voidaan antaa sosiaalisen ja pedagogisen kuntoutuksen avulla. Päivähoidossa toteutettavassa ryhmätoiminnassa oleellista ovat yhteiset säännöt ja tavoitteet, sillä niillä voidaan tukea lapsen käyttäytymistä ryhmässä sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä ja hallintaa. (Heinämäki 2004c, 26.) Vuorovaikutusleikkiryhmissä on selkeä, toistuva struktuuri, joka jäsentää toimintaa ja luo turvallisuutta lapselle. Vaikka toi-

minta tapahtuu samalla kaavalla, aikuinen lisää joka vuorovaikutusleikkiryhmäkerralle joitakin uusia, vaihtelevia ja hauskoja asioita. (Savola 2003a, 30.)

Ryhmässä lapsen käyttäytymistä ohjataan aikuisjohtoisesti, mutta toiminnan pohjana ovat lapsen yksilölliset tavoitteet. Lasta ohjataan kontakteihin toisten kanssa. Aikuinen auttaa lasta vahvistamaan taitojaan vastata toisten aloitteisiin. Ryhmätoiminnalla voidaan vahvistaa lapsen empatiataitoja sekä ohjata omien tunteiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen. Lisäksi lasta rohkaistaan löytämään myönteisiä keinoja ilmaista erilaisia tunteita. Näin päästään myös vahvistamaan lapsen itse-tuntemusta sekä hänen omia vahvuuksiaan. (Heinämäki 2004c, 26.)

Vuorovaikutusleikkiryhmissä aikuinen johtaa tietoisesti toimintaa ja tämä tuo lapselle turvallisuuden tunteen (Jernberg & Booth 2003, 39). Jotkut lapset saattavat ehdottaa vaihtoehtoja aikuisen suunnitelmaan tai ottaa johtamisen omiin käsiin, mutta aikuinen johtaa ystävällisesti ja johdonmukaisesti, eikä suostu tähän. Jos poikkeustilanteessa tehdään muutos, se on ohjaajan ratkaisu. Kun lapsi antaa käyttökelpoisia ehdotuksia, häntä kuunnellaan ja ne voidaan toteuttaa mahdollisesti toisella kerralla (Savola 2004, 4.) Lapsille ei myöskään selitellä tarpeettomasti tai rasiteta häntä turhilla kysymyksillä. Aikuinen ottaa täyden vastuun leikkituokioiden sisällöstä. (Savola 2004, 5.)

### 5.3 Kosketuksen merkitys vuorovaikutusleikissä

Kosketuksen kautta lapsi voi kokea turvallisuutta ja aikuisen läsnäoloa. Hyvällä kosketuksella voidaan antaa korjaavaa kokemusta niille lapsille, jotka eivät ole saaneet tarpeeksi hyvää kosketusta vanhemmiltaan. (Hyvä kosketus.) Kosketus säätelee fyysistä kehitystä, kasvattaa stressinsietoa sekä edistää psyykkistä hyvinvointia ja tunteidenkäsittelyä (Jernberg & Booth 2003, 64). Turvallisuutta, rentoutta ja rauhaa meille tuottaa ihmisten välinen läheisyys ja kosketus. Voimme hyvin, kun saamme olla lähellä niitä ihmisiä, joista pidämme. Jotta tunnemme myös itsemme pidetyiksi, jokainen meistä tarvitsee läheisyyttä – niin aikuinen kuin lapsikin. (Uvnäs-Moberg 2007, 122.)

Kosketus on tärkeää kaikissa ihmissuhteissa. Kosketuksella osoitamme tunteita usein ilman sanoja ja ajattelematta. (Uvnäs-Moberg 2007, 127.) Nykyisin tiedetään, että rauhallinen kosketus vapauttaa oksitosiinia, joka aiheuttaa mielihyvää ja rauhoittaa ihmistä. Rauhoittuminen näkyy ihmisessä verenpaineen ja stressihormonitason laskuna, kivun tuntemuksen vähenemisenä sekä sosiaalisesti vuorovaikutteisena käyttäytymisenä. (Uvnäs-Moberg 2007, 22.) Lapset ja nuoret tarvitsevat nykyään entistä enemmän rauhoittumista ja rauhaa. Aikuisella on merkittävä rooli siinä, että lapsi voi tuntea turvallisuutta ja läheisyyttä kodin ulkopuolisissa suhteissa ja tilanteissa (Uvnäs-Moberg 2007, 137–138). Monenlaisella kosketuksella on nähty olevan vaikutus ylivilkkaiden, impulsiivisten ja aggressiivisten lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen (Mäkelä 2005).

Iho on ihmisen suurin tuntoelin ja sen kautta saamme käsityksen ympäröivästä maailmasta ja pystymme monin tavoin sopeutumaan siihen. Kaikenlaisen kosketuksen voi tuntea, esimerkiksi ystävällisen hyväilyn tai ilkeän nipistyksen. (Uvnäs-Moberg 2007, 113.) Kosketuksen myönteisistä vaikutuksista on saatu näyttöä jo aivan pienillä lapsilla, esimerkiksi keskosten kenguruhoitossa ja vauvahieronnassa (Mäkelä 2005). Hyvä kosketus – esimerkiksi sylissä oleminen tai pajaaminen (Savola 2003b, 27) – auttaa lasta kokemaan kohdatuksi tulemistä, intensiivistä vuorovaikutusta, oppimista kehon ja tunnekokemusten avulla sekä tunteiden yhteen liittämistä (Hyvä kosketus).

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen tavoite ja tehtävät

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata vuorovaikutusleikkiryhmän toimintaa kolmessa päijäthämäläisessä päiväkodissa. Tavoitteenamme on tarjota vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmäksi käytännön arkeen myös niissä päijäthämäläisissä päiväkodeissa, joissa sitä ei vielä ole. Lisäksi selvitämme, millainen työväline vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen meille valmiina sosionomeina voisi olla sekä miten me voisimme käytännön työssä soveltaa vuorovaikutusleikkiä monenlaisten asiakkaiden kanssa, esimerkiksi vammaistyössä, lastensuojelussa, perhetyössä ja monikulttuurisessa asiakastyössä.

Tutkimustehtävät ovat:

Millaista toimintaa eri vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutetaan?

Mitä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijöiltä?

Millaiset lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta päiväkodin työntekijöiden näkemysten mukaan?

### 6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Aloitimme tutkimuksen kohderyhmän etsimisen lähettämällä sähköpostiviestin Päijät-Hämeen kuntien alueella toimiville kunnallisille ja yksityisille päiväkodeille. Viestissä (liite 1) kyselimme päiväkotien mahdollisuutta osallistua opinnäytetyöhömmme. Saimme muutamia myöntäviä vastauksia ja sovimme päiväkodin henkilöstön kanssa tapaamisesta heidän toimitiloissaan. Vierailimme neljässä päiväkodissa, jossa kerroimme päiväkodin vuorovaikutusleikkiryhmää ohjaavalle työntekijälle tutkimussuunnitelmastamme. Kerroimme tulevamme havainnoimaan vuorovaikutusleikkiryhmään sekä haastattelemaan ryhmän ohjaajaa ja päiväkodin toista työntekijää, joka on mukana vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnassa. Ryh-



män ohjaaja kertoi meille ryhmätoiminnasta sekä esitteli päiväkodin tiloja. Tällöin alustavasti sovimme myös tutkimusaineiston keruun aikataulusta.

Vierailujen jälkeen kokosimme yhteen aikataulusuunnitelmat. Tutkimukseen osallistuvien ryhmien valinnassa aikataulutuksen lisäksi pohdimme sekä ryhmän ohjaajien omia toimintatapoja että päiväkotien miellyttävyyttä ja soveltuvuutta juuri meidän tutkimukseemme. Jaoin keskenämme sen, ketkä meistä menevät mihinkin ryhmään tutkimusaineistoa keräämään. Suunnitelmaseminaarin jälkeen lähetimme tutkimuslupahakemukset kuntien lupahakemuksista vastaaville tahoille. Kun luvat tulivat, sovimme lopullisesta tutkimusaikataulusta vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaajien kanssa sekä tiedotimme tutkimuksestamme vuorovaikutusleikkiryhmissä olevien lasten vanhemmille (liite 2).

Ruoppilan (1999, 38) mukaan tutkimusluvan saamiseksi lapsilta riittää, kun lapsille kerrotaan, miksi tutkijat tulevat, mitä he tekevät ja millaisista toiminnoista tutkijat ovat kiinnostuneet. Ensimmäisellä, koehavainnointikerralla, kerroimme vuorovaikutusleikkiryhmien lapsille, että olemme opiskelijoita, teemme koulutyötä ja tulemme ryhmään seuraamaan, kuuntelemaan ja katselemaan sen toimintaa. Kehotimme lapsia toimimaan välittämättä meidän läsnäolostamme. Osa ohjaajista oli jo aikaisemmin kertonut lapsille, että olemme tulossa seuraamaan ryhmää.

Opinnäytetyömme kohderyhmänä oli kolmen päijäthämäläisen päiväkodin vuorovaikutusleikkiryhmät. Tarkoituksenamme oli tutkia nimenomaan ryhmäohjaajan toimintaa ja hänen omia käytäntöjään ja toimintatapojaan ryhmän ohjaamisessa. Tutkimme myös ryhmässä tapahtuvia toimintoja ja toiminnan muotoja sekä ryhmätoiminnan sisältöjä.

### 6.3 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusaineiston hankinta

Opinnäytetyömme on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden rooli on keskeinen sekä aineiston hankinnassa että aineiston analysoinnissa (Pihjala 2003, 164). Tutkimusaineiston keruu tapahtui havainnoinnin ja haastattelun keinoin.

Laadullisessa tutkimusmenetelmässä tutkimusaineisto rajautuu siten, että tutkija keskittyy haastattelussa ja havainnoinnissa vain tiettyihin asioihin (Vilkkä 2007, 81). Teemat myös tarkentuvat, kun teoriapohja laajentuu (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Toteutimme aineiston keruun ensin havainnoimalla ryhmissä ja havainnointikertojen jälkeen suoritimme haastattelut. Koimme tärkeäksi kerätä aineiston juuri tässä järjestyksessä, sillä niin kuin Aarnos (2007, 173) toteaa, havainnointikerrat antavat hyvän pohjan haastattelulle.

Eskolan & Vastamäen (2007, 35) mukaan on jokaisen tutkijan hyvä tehdä yhteisiä teemoista omat teemarungot aineistonkeruuta varten. Kun aineistonhankintamenetelmät oli kehitetty lopulliseen muotoonsa, jokainen meistä teki henkilökohtaiset tukirungot tilanteita varten. Havainnointi- ja haastattelurungot olivat samat, mutta koimme tärkeäksi tehdä tukirungot siksi, koska jokaisella meistä on omanlainen tyyli toimia havainnointi- ja haastattelutilanteessa. Tukirunkoina toimivat esimerkiksi mind map -tyyliset muistiinpanot teemoista tai pelkistetty aiheista. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimustehtävään tutkimusaineisto kerättiin havainnoiden sekä ryhmän ohjaajia haastatellen. Kolmanteen tutkimustehtävään aineisto saatiin haastatteleamalla ryhmän ohjaajia sekä vuorovaikutusleikkiryhmässä toimivaa päiväkodin muuta työntekijää.

### 6.3.1 Havainnointi

Havainnoimme vuorovaikutusleikkiryhmän toimintaa: sen ohjaajaa ja lapsia. Havainnointiin Heinämäki (2000, 41) antaa monia hyviä käytännön vinkkejä. Muistiinpanoja on hyvä tehdä tilanteen aikana tai heti jälkeenpäin, koska muistikuvat muuttuvat eikä tilanteen herättämiä tuntemuksia voi enää tilanteen jälkeen muistaa ilman muistiinpanoja (Heinämäki 2000, 41). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Myös meidän tarkoituksenamme oli kuvata juuri niitä havaintoja, joita eri ryhmätilanteissa näemme.

Kävimme ryhmissä yhteensä kolme kertaa, ja niistä ensimmäinen oli esittäytymis- ja tutustumiskerta, jolloin suoritimme koehavainnoinnin. Sen tarkoituksena oli testata havainnointirunkoa ja sen toimivuutta sekä harjoitella havainnointimuis-tiinpanojen tekemistä työmme kannalta vain oleellisista asioista. Saimme käyttökelpoista aineistoa jo ensimmäisellä koehavainnointikerralla, mutta varsinaisen aineiston kerääminen tapahtui kahdella seuraavalla kerralla.

Havainnoimme vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutettavia käytäntöjä sekä ryhmän toimintaa. Käytimme jatkuvan havainnoinnin menetelmää: teimme muistiinpanoja koko ajan. Niirasen (1999, 244–245) mukaan jatkuva havainnointi sopii nimenomaan sosiaalista käyttäytymistä ja toimintaa koskeviin tutkimuksiin. Havainnoinnissa käytimme yhtä havainnointirunkoa (liite 3) ja havainnoimme siinä olevia, tutkimusongelmien kautta nousseita teemoja.

Havainnointimme oli tarkkailevaa. Vilkan (2007, 43) mukaan ulkopuolinen, tarkkaileva, havainnoija ei ota osallistuvaa roolia. Tarkkaileva havainnointi toimii ennakoimattomissa tai nopeasti muuttuvissa tutkimustilanteissa (Vilka 2007, 43). Havainnoinnin kohteena on ihmisten käyttäytyminen, tila ja ympäristön hallitseminen ja havainnoinnissa keskitytään ennalta määrättyihin asioihin ja toiminnan piirteisiin (Vilka 2007, 43). Heinämäki (2000, 41) huomauttaa, että sivustatarkkailu voi aiheuttaa levottomuutta tai lapsi voi myös pyrkiä miellyttämään havainnoijaa.

Kokosimme havainnointiaineiston ryhmistä siten, että meistä kaksi oli kerrallaan tutkimusaineistoa keräämässä. Ajattelimme, että ryhmän kannalta voisi olla parempi, jos meitä olisi ryhmässä mukana vain kaksi ”ylimääräistä” aikuista. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta yksi tutkija yhdellä kerralla on liian vähän, toisaalta kolmen tutkijan läsnäolo saattaisi vaikuttaa negatiivisesti ryhmädynamiikkaan. Näkemyksemme mukaan kaksi tutkijaa oli ihanteellinen myös siksi, että saimme havainnoista monipuolisen koosteen. Emme tehneet työnjakoa, vaan tarkkailimme samoja asioita ja pohjana oli yhdessä laadittu havainnointirunko. Havainnointikertojen jälkeen jaoinme kokemuksemme kolmannelle tutkijalle.

Havainnoissa tulee vastaanottaa asiat juuri siten kuin ne ilmenevät, omat tunteet pitää erottaa tilanteesta, eikä niiden saa antaa vaikuttaa havainnointiin (Kalliala 2008, 77). Omat tunteet ja tuntemukset ovat kuitenkin aina mukana havainnoissa (Vilka 2007, 9). Havainnoijalla on aina myös erilaisia taustaominaisuuksia, jotka vaikuttavat työskentelyyn tutkijana (Vilka 2007, 69). Ajattelimme, että meidän tilanteessamme näitä ominaisuuksia voisivat olla esimerkiksi ikä, koulutustausta, persoonallisuus, kokemattomuus tutkimustyön tekemisestä sekä jokaisen tutkijan henkilökohtainen elämäntilanne. Kenestäkään vuorovaikutusleikkiryhmissä olevista lapsista emme juuri saaneet ennakkotietoja esimerkiksi mahdollisista diagnooseista, henkilökohtaisista erityispiirteistä tai tuen tarpeista. Tämä auttoi havainnoimaan lapsia tasapuolisesti ja keskittymään kokonaisuuteen.

Havainnoinnissa tutkija käyttää aina valikointia: sekä kielteistä että myönteistä. Kielteistä valikointia on se, että havainnoimme vain tuttuja asioita ja näin tutkimustulokset ovat juuri haluamiamme. Myönteisessä valikoinnissa puolestaan tuotamme meille uusia havaintoja ja näkökulmia. (Vilka 2007, 13.) Oleellisinta havainnoinnissa on keskittyä havainnoimiseen tutkijana, eikä yksittäisenä ihmisenä (Vilka 2007, 68). Havainnointi on ”tietoista tarkkailua eikä vain asioiden ja ilmiöiden näkemistä” omassa luonnollisessa toimintaympäristössä (Vilka 2007, 37). Havaintojen tekemisessä vaikuttaa myös tutkijan esitieto tutkittavasta aiheesta: kun keräämme uutta tietoa, pohjaamme sen esitietoon ja tulkitsemme uutta sitä kautta. Näin ollen havainnot ovat mahdollisia vain aikaisempien havaintojen kautta ja tämän takia erityisesti totutusta poikkeavat havainnot kiinnittävät tutkijan huomion. (Vilka 2007, 11.)

### 6.3.2 Teemahaastattelu

Havainnoinnin lisäksi haastattelimme vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajia sekä kahden yhteistyöpäiväkodin muuta työntekijää. Haastatteluita oli yhteensä viisi. Haastattelumuodoksi valitsimme teemahaastattelun, joka on avoimen ja lomakehaastattelun välimuoto (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Laadullisessa tutkimuksessa yleisin tapa kerätä aineistoa on juuri teemahaastattelu. Sen avulla voimme saada

selville niitä haastateltavan mielipiteitä ja ajatuksia, joista tutkijoina olimme kiinnostuneita. (Eskola & Vastamäki 2007, 25.) Teemahaastattelulla saatu aineisto on kokonaisuudessaan hyvin laaja ja monipuolinen. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.)

Haastattelun avulla voidaan korostaa ihmisen subjektiivutta: nimenomaan haastateltavan omia kokemuksia ja näkökulmia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Hirsjärven ym. (2009, 205) mukaan muita teemahaastattelun etuja on esimerkiksi se, että haastattelutilanne mahdollistaa haastateltavien eleiden ja ilmeiden näkemisen. Keskustelussa kannattaa pyrkiä joustavuuteen ja mahdollisimman rennon haastatteluilmapiirin luomiseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Olimme etukäteen suunnitelleet yksilöhaastattelutilannetta sekä miettineet haastattelukysymykset. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat tiedossa, mutta tarkka kysymysjärjestys puuttuu (Hirsjärvi ym. 2007, 203). Kysymysten on tarkoituksena olla keskustelun avaajia (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Menimme haastattelutilanteisiin siten, että meillä jokaisella tutkijalla oli omat tukirungot haastattelun aiheista ja kysymyksistä. Haastattelun teemat nousivat pääasiassa tutkimusongelmista (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Tämän lisäksi omat havaintomme vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnasta tukivat kysymysten asettelua.

Teemahaastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen keskustelu, joka etenee tutkijoiden ehdoilla. Haastattelussa keskitytään niihin asioihin, joita tutkimuksessa halutaan saada selville ja haastateltavan kanssa keskustellaan juuri niistä teemoista ja aiheista. (Eskola & Vastamäki 2007, 25.) Olimme varautuneet siihen, että haastattelutilanteet ovat erilaisia. Jokaisella havainnointikerralla meillä oli onneksi ollut mahdollisuus keskustella ryhmien ohjaajien kanssa, joten olimme voineet muodostaa jonkilaista käsitystä heistä keskustelijoina ja haastateltavina. Näin osasimme valmistautua jokaiseen haastattelutilanteeseen.

Osa haastateltavista halusi tutustua etukäteen haastattelun teemoihin. Lähetimme heille hyvissä ajoin ennen haastattelutilannetta sähköpostitse. Kun haastateltavat olivat voineet tutustua haastattelu-teemoihin etukäteen, se osaltaan vaikutti siihen, ettei haastattelutilanteessa esiintynyt ylimääräistä jännitystä. Haastattelimme molemmat työntekijät erikseen. Suoritimme haastattelut välittömästi viimeisen

havainnointikerran päätteeksi siinä järjestyksessä, joka työntekijöille sopi parhaiten ja niissä tiloissa, joissa ohjaajat katsoivat sen parhaiten mahdollistuvan.

Haastattelimme vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaajaa ryhmätoiminnasta, mitä ryhmän ohjaaminen vaatii työntekijältä sekä millaisia lapsia vuorovaikutusleikkiryhmän toiminta palvelee ohjaajan näkemyksen mukaan (liite 4). Toista työntekijää haastattelimme hänen näkemyksistään vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan hyödyn näkymisestä päiväkodin muussa arjessa sekä millaisia lapsia vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta palvelee hänen näkemyksensä mukaan (liite 5).

Teemahaastattelulla oli myös huonot puolensa. Se vei paljon aikaa sekä haastattelutilanteeseen valmistautuessa että itse tilanteessa, puhumattakaan haastatteluaineiston käsittelystä. Lisäksi haastatteluaineisto on kontekstisidonnaista, eikä saatuja tutkimustuloksia voi yleistää (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Aineisto, jonka saimme, kertoo ainoastaan näistä päijäthämäläisistä päiväkodeista, niiden vuorovaikutusleikkiryhmistä sekä niiden ohjaajien kokemuksista ja ajatuksista.

#### 6.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynsimme Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) Analyysin etenemisen vaiheita, jotka olivat

*haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta, haastattelujen lukeminen ja sisältöihin perehtyminen, pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen, pelkistettyjen ilmausten listaaminen, samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista, pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä, yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen.*

Analyysivaiheemme mukailivat Tuomen ja Sarajärven analyysin etenemisen vaiheita, mutta oma analyysityömme ei toteutunut aivan samojen vaiheiden kautta. Aloitimme analyysivaiheemme kuuntelemalla haastattelut. Litteroimme aineiston siten, että olimme jakaneet haastattelut tutkijoiden kesken. Kukin huolehti omasta

vastuualueestaan litteroimalla itselleen sopivana aikana. Litteroimme aineistot mahdollisimman pian haastattelutilanteen jälkeen, kun tilanne oli vielä tuoreessa muistissa. Litteroimme aineiston asiatarkasti: sana sanalta muuten, mutta epäoleelliset äännähdykset ja hokemat jätimme pois. Litteroitua aineistoa työhömmä tuli yhteensä 35 sivua, fonttina käytimme Times New Roman 12pt, riviväli oli 1,5. Sivut pitivät sisällään kolme vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajan haastattelua sekä kaksi muuta vuorovaikutusleikkiryhmässä toimineen päiväkodin työntekijän haastattelua.

Litteroidut aineistot jäsensimme teemoitellen. Jokaisella tutkijalla oli oma tekniikkansa teemoitella aineisto, esimerkiksi värien, numerointien tai kirjaimien käytön avulla. Kokosimme teemoitellut aineistot yhdeksi kokonaisuudeksi siten, että havainnot, ohjaajien haastattelut sekä toisten työntekijöiden haastattelut olivat omana aineistonaan. Tämän jälkeen yhdistelimme havainnot ja haastattelut teemoittain. Yläluokkina olivat tutkimustehtävät, jotka pilkoimme alaluokiksi ja teemoiksi.

## 7 TUTKIMUSTULOSTEN KUVAUS

### 7.1 Kuvausta lapsista, ryhmistä ja tiloista

Ryhmissä lapset olivat pääosin 4–5-vuotiaita, mutta mukana oli myös yksi 3-vuotias. Yhdessä vuorovaikutusleikkiryhmässä oli neljä lasta, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Ryhmän ohjaajalla ei ollut Theraplay-koulutusta, vaan hän toimi kunnan kiertävältä erityislastentarhanopettajalta saadun epävirallisen koulutuksen pohjalta. Ohjaajalla oli ryhmässä apunaan päiväkodin toinen työntekijä, joka oli mukana toiminnassa, ohjasi leikeissä sekä antoi lapsille hoivaa ja hellyyttä.

Toisessa vuorovaikutusleikkiryhmässä oli kuusi lasta, kaksi tyttöä ja neljä poikaa. Jokainen lapsista oli eri päivähoidon ryhmistä. Puolet lapsista näytti olevan vilkkaita ja puheliaita, puolet hiljaisempia. Kaikki lapset osallistuivat toimintaan ja olivat paljon katsekontaktissa ohjaajan kanssa. Ryhmän ohjaajalla oli erityislastentarhanopettajan koulutus. Ryhmätilassa oli lisäksi mukana toinen aikuinen, joka oli lähinnä tarkkailijan roolissa sivummalla.

Kolmannessa vuorovaikutusleikkiryhmässä oli kuusi lasta, kaksi tyttöä ja neljä poikaa. Ryhmän ohjaaja kertoi osalla lapsista olevan joitakin erityisen tuen tarpeita. Ryhmän ohjaajalla oli erityislastentarhanopettajan koulutus sekä Theraplay-koulutus. Ryhmässä toimi mukana lastenhoitaja samasta päiväkotiryhmästä. Tässä ryhmässä havaitsimme, että osa lapsista lähti levottomimpien lasten kujeisiin mukaan, ja osa puolestaan toppuutteli heidän toimintaansa.

Oli kuitenkin hankala lapsia tulkitsematta havainnoida, kuka heistä todella piti toiminnasta. Havaintomme oli, että ilo ja huumori syntyivät ryhmissä mieluisasta tekemisestä ja se sai aikaan monesti hymyä sekä ääneen nauramista. Ryhmissä ohjaajat välttivät kielto sanojen käyttöä sekä käyttivät paljon mukavia, lämpimiä kommentteja lasten tekemisistä ja pienistä kommelluksista. Ryhmissä iloa näytti



tuottavan myös kehuminen ja kannustaminen sekä lasten omat oivallukset leikkien lomassa tyyliin ”ei meitä oikeetti tyyä”.

Tiloja, joissa vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaa toteutettiin, oli hyvin monenlaisia. Yhdessä paikassa tila oli sellainen, johon toimintaa varten raivattiin lattiatilaa. Huoneessa oli seinillä valokuvia ja piirustuksia sekä hyllyillä leluja. Huoneen kautta oli läpikulkua myös ryhmätoiminnan aikana. Tämä ja ikkunan takana ulkoilevat muut lapset häiritsivät hieman sekä lasten että aikuisten keskittymistä. Toisessa paikassa tilana oli pieni huone, jossa oli joitakin lelulaatikoita sekä valokuvia ja piirustuksia seinillä. Tilaan ei juuri kantautunut ääniä muusta päiväkodin toiminnasta. Tila tuntui sopivan juuri vuorovaikutusleikkiryhmän kaltaiselle toiminnalle.

Kolmas ryhmätila oli hyvin suuri huone, joka oli jaettu hyllyillä pienemmiksi leikkinurkkauksiksi. Tila mahdollisti liikkumisen siten, että toiminta tapahtui välillä eri nurkkauksissa. Koska tilaa käytettiin muutenkin leikkutilana, siellä oli runsaasti virikkeitä. Se ei kuitenkaan näyttänyt häiritsevän lasten keksittymistä vuorovaikutusleikkeihin. Haastattelussa eräs ohjaaja kommentoi tiloja seuraavasti.

*Mun mielestä tää on palvelli, vaikka täällä on näitä virikkeitä ympärillä, mut se ei oo haitannu lapsia.*

## 7.2 Toiminta vuorovaikutusleikkiryhmissä

### 7.2.1 Ryhmätoiminnan kulku

Havaitsimme, että *tilaan saapumisia* oli hyvin monenlaisia. Yhdessä ryhmässä tilaan tuleminen tapahtui aina samalla tavalla. Ensin ohjaaja tervehti lapsen ja vei hänet kädestä pitäen istumaan omalle paikalleen. Toisissa paikoissa ohjaaja toi lapset tilaan aina eri tavalla: muun muassa aikuisten tekemässä kultatuolissa kantuen, reppuselässä tai matolla vetäen. Yhdellä ohjaajalla oli tilaan tulemisissa ja lähtemisissä ideana jatkumo: hän toi lapsen tilaan samalla tavalla kuin hän oli lap-

sen sieltä edellisellä kerralla vienyt pois. Kun ohjaajat toivat lapset ryhmätilaan, he osoittivat jokaiselle lapselle oman istumapaikkansa. Istuma-alustoina toimivat pienet tyynyt tai eriväriset alustat. Ainoastaan yhdessä paikassa lasten paikat näyttivät olevan aina samat, ja ohjaajalla oli tapana pitää piirissä myös niiden lasten istumapaikkoja, jotka eivät olleet paikalla.

Toiminta näytti käynnistyvän aina *alkulaululla*. Sen avulla katsottiin, ketä on paikalla. Havaitimme, että laulun aikana ohjaaja pyrki hakemaan katsekontaktia sekä yhteyttä lasten kanssa esimerkiksi kosketuksen kautta. Lapset saivat laulaa mukana ja yhdessä ryhmässä ohjaaja erityisesti kannusti lapsia osallistumaan lauluun. Yhdessä ryhmässä alkulaulua ei ollut, mutta toiminta silti alkoi toiminnalla, jossa jokainen lapsi sai henkilökohtaista huomiota.

Alkulaulun jälkeen vuorossa oli *voidehoito*, joka oli pipien hoitoa ”taikarasvalla”. Lapset etsivät kehostaan niitä paikkoja, joita halusivat hoidettavan. Huomasimme, että voidehoidon aikana aikuinen pyrki vastaamaan lasten aloitteisiin sekä oli kiinnostunut siitä, mitä lapset kertoivat. Lapset näyttivät seurailevan tarkkaan, kun toisia lapsia rasvattiin. Aikuiset sanoittivat rasvauksen aikana muille lapsille, mitä ovat tekemässä ja juttelivat lapsen kanssa siitä, mistä pipi oli mahdollisesti tullut.

Osa lapsista ilmoitti esimerkiksi pään pyöryksellä haluttomuutensa ottaa vastaan voidehoitoa. Tämän ohjaaja saattoi korvata vaikka pipiin tai nenän päähän puhaltamalla, jos lapsi antoi luvan siihen sanoin tai elein. Huomasimme, että osa lapsista halusi voidehoitoa jo seuraavilla kerroilla. Voidehoito päättyi aina toteamukseen siitä, että kaikki pipit on hoidettu, jotka on haluttukin hoitaa. Erään rasvauskerran lopuksi ohjaaja totesi: ”Nyt on kaikilla paikat katsottu”. Ja yksi lapsista jatkoi: ”...ja paikattu”.

Kokoontumiskerran *ensimmäinen leikki* on yleensä riehakas, jotta lapset saavat purkaa energiaansa (Väisänen 2005c). Näitä leikkejä olivat esimerkiksi sanomalehden läpi lyöminen ja hyppääminen, ihmistunneli, ”Kommervenkkää, vemmerkonkkää”, tyynyllä työntäminen, ”muumiopakointi”, silppusade, lapsista pullan leipominen sekä ”Onko koira kotona”. Erityisesti näissä riehakkaissa leikeissä

lapset näyttivät kannustavan toisiaan sekä iloitsevan toistensa onnistumisista. Myös aikuiset kannustivat ja kehuivat lapsia.

*Sanomalehden läpi lyömisessä* aikuiset pitivät lehteä ilmassa ja lapsi sai lyödä merkin jälkeen nyrkillä paperin läpi. Yhdessä ryhmässä lapsi sai lisäksi rypistellä paperinpalaset palloksi ja heittää paperitollon koriin, jonka ohjaaja oli muodostanut käsistään. *Sanomalehden läpi hyppääminen* tapahtui siten, että lapset vuorollaan hyppäsivät matalalta penkiltä lehden läpi, jota aikuiset pitivät alhaalla lattian rajassa. Aikuinen auttoi lapsia hyppäämään pitämällä heidän käsistään kiinni.

*Ihmistunnelia* muodostaessa ohjaaja johdatteli lapsia kysymällä: ”Mites me tehdään tunneli?” Lapset lähtivät heti mukaan aikuisen aloitteesta ja näyttivät innoissaan, kuinka osaavat muodostaa tunnelin omalla kehollaan. Aikuiset ja lapset muodostivat tunnelijonon, jonka alta jokainen vuorollaan sai ryömiä. Kun yksi lapsi meinasi riehaantua ja ”sortua” toisen lapsen päälle, ohjaaja puuttui asiaan ja sanoi: ”Sovitaan sellainen sääntö, että aikuinen saa ainoastaan sortua toisen päälle.” Lapset näyttivät omaksuvan säännön nopeasti. Aikuinen halasi lasta, kun hän oli alittamasta tunnelia hänen kohdaltaan. Lapsia nauratti se, ja heillä näytti olevan oikein hauskaa.

Yhtenä riehakkaana leikkinä oli ”*Kommervenkkaa, vemmerkonkkaa*, hyttynä myttynä maahan” -lorun avulla leikitty leikki. Siinä lapset menivät viltin alle piiloon, ja aikuiset lähtivät tunnustelemaan peiton päältä, kuka lapsista on piilossa. Tässä leikissä huomasimme korostuvan hauskan pidon, yhdessä olon sekä yllätyksellisyyden. *Tyynyillä työntäminen* oli sellainen leikki, jossa lapsi istui tyynylle ja toinen lapsi työnsi häntä eteenpäin. Lapset vaativat toisiltaan osallistumista, myös istujan paikalla olevalta avustusta esimerkiksi käsillä auttaen. Myös aikuiset auttoivat heitä, jotka eivät saaneet tyynyä liikkumaan. Varsinkin pojilla näytti olevan tässä leikissä paljon energiaa mukana ja he näyttivät iloisilta saadessaan purkaa sitä.

*Muumiopaketointi*-leikissä aikuiset kietoivat lapset pakettiin WC-paperin avulla. Lapsi sai itse päättää, haluaako käsien, silmien ja suun jäävän näkyviin. Kun kaksi

lasta oli kääritty pakettiin, muut laskivat yhteen ääneen ”N-Y-T nyt”, jolloin lapset riuhtaisivat itsensä ulos kääreistä. Yhdessä paikassa ohjaaja sitoi lopuksi kaikki lapset WC-paperin avulla yhteen, josta aikuisen merkin jälkeen he saivat repäistä itsensä irti. Muumiopaketointi-leikistä jatkettiin *silppusadeleikkiin*, jossa edellisessä leikissä käytetyt WC-paperit revittiin yhdessä pieneksi silpuksi. Jokainen sai ottaa silppua käsiinsä ja heittää ilmaan ohjaajan annettua merkin. Kaikki ihastelivat paperisilpun luomaa lumisadetunnelmaa. He toistivat saman kaksi kertaa, minkä jälkeen ohjaaja sanoi: ”ottakaas lumiaurat esille ja aurataan kaikki lumet tuonne yhteen nurkkaan.” Lapset aurasivat innokkaasti ja tila saatiin siistiksi.

Aikuiset *leipoivat lapsia* siten, että lapset makasivat selällään lattialla vilttien päällä. Aikuiset vaivasivat pullapitkoja, voitelivat, ripottelivat sokeria käyden läpi jokaisen lapsen kädet, jalat ja mahan. Aikuiset haistelivat ja maistelivat, kuinka hyvälle taikina ja tuoret pullat tuoksuivat ja maistuivat. Lapset makasivat hymyssä suin leivottavina. Välillä he riehaantuivat ja huone täyttyi naurusta ja metelistä. *Onko koira kotona* -leikissä lapsi teki sormistaan koirankoppeja. Yksi lapsista selitti leikin säännöt. Ohjaaja aloitti leikkimällä jokaisen lapsen kanssa vuorollaan: lapsi laittoi sormen yhteen ”koppiin” ja kysyi ”onko koira kotona” ja ohjaaja vastaili hänelle. Kun koira viimein oli kotona, koira haukkui, kopin ovi meni kiinni ja lapsen sormi jäi ”oven väliin”. Tämän jälkeen lapset leikkivät samaa leikkiä pareittain. Sen aikana lapset näyttivät käyttävän paljon mielikuvitusta keksiessään koiralle harrastuksia ja menoja. Lasten välillä näkyi paljon hauskuutta ja riemua.

*Herkkuhetkessä* oli monia eri käytäntöjä. Perusideana näytti olevan, että aikuinen tarjoaa lapselle välipalan antamalla namun lapsen käteen tai suoraan suuhun. Välipalana oli usein jokin hedelmä, pieni keksi tai muro. Yhdessä paikassa ohjaaja antoi lapselle pienen herkun lorun avulla suoraan suuhun, jonka jälkeen silitti lapsen poskea. Muilla kerroilla välipalapussi aukesi lapsen keksimällä salasanalla ja hän sai esittää haaveen, millä hyvällä haluaisi herkutella. Myös tässä ohjaaja laittoi herkun lapsen suuhun ja silitti poskea. Toisessa paikassa ohjaajan käytäntönä oli antaa lapselle käteen pieni välipala. Herkkuhetki näytti olevan luontevan keskustelun paikka, jossa myös lapset keskustelivat keskenään.

Kolmannessa paikassa ohjaajalla oli pieni soiva korurasia, jossa välipalakeksit olivat. Ohjaaja kysyi lapsilta taikasanan, jonka avulla rasia aukesi. Ensimmäisellä kerralla taikasana piti sanoa tarpeeksi lujalla äänellä ja toisella kerralla mahdollisimman hiljaa, jotta rasia aukeaisi. Lapsi otti keksin itse rasiasta, ja lapset söivät välipalaa soittorasian musiikin soidessa. Samalla kun lapset herkuttelivat, ohjaaja kiersi rasian kanssa jokaisen lapsen kohdalle. Hän näytti rasian peilistä näkyviä lapsen kasvoja ja sanoi: ”siellä näkyy ihana lapsi, sen nimi on...”

Ryhmätoiminnassa *toinen leikki* on rauhallisempi kuin ensimmäinen ja sen tarkoitus on päästä fyysiseen kosketukseen ja kontaktiin lapsen kanssa. Erityisesti tässä leikissä on tarkoituksena ottaa yksi lapsi huomion kohteeksi. (Väisänen 2005c.) Tällaisia leikkejä ryhmissä olivat maalausleikki, erilaiset pumpulileikit, höyhenleikit, lapsen kumoon puhaltaminen, käsitorni ja taputusleikki. *Maalausleikissä* lapset vuorollaan kiersivät piirin ulkokehää. Loruna oli ”vanha maalipurkki olan takaa kurkki, valkoinen vai punainen pensselin on väri sen?”. Kun se loppui, lapsi kosketti pensselillä toisen lapsen niskaa ja lapsen piti arvata, kummalla pensselillä häntä kosketettiin.

*Pumpulileikkejä* oli monenlaisia. Yhdessä niistä lapset puhalsivat pumpulipalloa omista käsistä toisen lapsen käsiin. Toisessa leikissä aikuinen kosketti lasta pumpulilla lapsen pitäessä silmiään kiinni, ja lapsi kertoi mihin kohtaan kehosta aikuinen kosketti häntä pumpulilla. Kolmannessa leikissä lapsi sai piilottaa pumpulipallon johonkin vaatteidensa alle, jonka aikuinen tunnustelemalla ja kutittelemalla etsi. Lapset etsivät myös toisiltaan sekä auttoivat aikuista löytämään piilopaikan. Aikuinen kehui lapsia heidän taidoistaan piilottaa pumpulia.

*Höyhenleikkejä* oli myös monenlaisia. Yhdessä niistä oli sääntönä aikuisen ohje: ”kun höyhen irtoaa kädestäni, ääni alkaa, ja loppuu heti, kun höyhen on maassa”. Lapset keksivät vuorollaan äänen, joka kuului aikana, jolloin höyhen oli ilmassa. Toisessa leikissä lapset puhalsivat höyhentä lattiaa pitkin toisilleen. Höyhenleikin yksi versio oli sulalla kutittaminen. Siinä lapsi sulki silmät ja aikuinen kosketti lasta sulalla esimerkiksi poskelle. Sitten lapsi avasi silmät ja näytti, mihin aikuinen oli koskettanut. Tämän jälkeen lapsi ja aikuinen vaihtoivat osia ja lapsista näytti

olevan jännittävää tehdä sama aikuisille. Lapset saivat tehdä samaa myös toisille lapsille.

*Lapsen kumoon puhaltaminen* meni siten, että aikuinen puhalsi lasta tarkoituksenaan ”kaataa” lapsi. Ohjaaja nosti kaatuneet lapset ylös käsistä vetämällä. Sitten osat vaihtuivat ja lapset puhalsivat ohjaajan kumoon sekä vetivät käsistä ylös. Ohjaaja kehui lapsia voimakkaiksi. *Käsitorni* muodostui siitä, että jokainen lapsi vuorollaan asetti kätensä tornin päällimmäiseksi. Tehtävä vaikeutui, kun toinenkin käsi otettiin tornin tekemiseen mukaan. Torni eli siten, että aina alimmainen käsi siirtyi ylimmäiseksi. Yhdessä versiossa ohjaaja kehoitti lapsia liikuttamaan tornia hitaasti ylös ja alas. Lasten näytty välillä olevan vaikea hahmottaa, koska omaa kättä voi liikuttaa. Toisessa versiossa torni nostettiin lopuksi päitten yläpuolelle, sen ali katseltiin kavereita ja moikattiin heille.

*Taputusleikissä* lapsi kerrallaan sai päättää, mitä paikkoja kaikki taputtavat itsessään. Taputuksen lomassa sanottiin: ”taputan, taputan, itseäni taputan.” Seuraavaksi taputettiin järjestyksessä kaveria ohjaajan johdolla: ”taputan, taputan, kaveria taputan.” Oma käsi jätettiin siihen, mihin oli taputettu. Kun kaikki taputukset oli tehty ja ympyrä sulkeutui, keskusteltiin siitä, miltä kuvio näytti. Lapset näyttivät taputtavan toisiaan hyvin hellästi, satuttamatta.

*Loppulauluna* käytettiin monenlaisia lauluja. Ryhmissä jokaisen kerran loppulaulu oli aina sama. Laulun aikana tunnelma oli usein tiivis ja rauhallinen: pidettiin käsistä kiinni ja oltiin lähekkäin. Yhdessä ryhmässä loppulaulun korvasi rentoutushetki. Valot laitettiin pois ja cd:ltä tuli rauhoittavaa musiikkia. Lapset makasivat lattialla selällään, silmät kiinni. Aikuiset ”maalasivat” lapsia maaliteloilla. Lopuksi lapset nousivat ylös, kuultuaan oman nimen kuiskattavan. Tämän jälkeen taputettiin ja halattiin itseä samalla sanoen: ”hyvä minä, hyvä minä, ihana minä!”

*Tilasta poistuminen* tapahtui ryhmissä eri tavoin. Yhdessä ryhmässä poistuminen tapahtui aikuisten kankaan avulla tekemän rauhoittavan keinuttelun jälkeen. Toisessa ryhmässä ohjaaja kuljetti lapset pois tilasta esimerkiksi reppuselässä kantaen tai lapsi selässään istuen. Kolmannessa ryhmässä tilasta poistuminen tapahtui joka

kerta samalla tavalla: lapsi käveli ohjaajan jalkojen päällä, pitäen samalla ohjaajan käsistä kiinni.

### 7.2.2 Lasten sosiaaliset taidot ja kosketus ryhmässä

Tutkimusaineistossa ryhmätoimintaan liittyen korostui lasten sosiaalisten taitojen opettaminen sekä kosketuksen käyttäminen erilaisissa tilanteissa vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan aikana. Havaintomme oli, että koko vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnassa näkyi monenlaisia sosiaalisia perustaitoja. Tervehtiminen tullessa ja hyvästeleminen lähtiessä kuuluvat sosiaalsiin taitoihin, ja näitä myös harjoiteltiin parissa ryhmässä. Oman vuoron odottaminen oli lapsille haaste, joka oli koko ajan läsnä ryhmätoiminnassa alusta loppuun asti. Sitä harjoiteltiin tietoisesti, mutta sitä tuli myös ikään kuin luonnostaan muun toiminnan ohessa. Kiitoksen sanominen ja silmiin katsominen oli kaikissa ryhmissä se, mitä ohjaaja näytti odottavan lapsilta. Ohjaaja myös rohkaisi omalla esimerkillään lapsia ottamaan katsekontaktia muiden kanssa.

Havaintojemme mukaan vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnoista esimerkiksi herkkuhetki ja voidehoito näyttivät olevan sellaisia tilanteita, joissa lapset opettelivat keskustelun taitoa ja toisten huomioimista. Kosketusta – toisen koskettamista sekä kosketuksen vastaanottamista – lapset harjoittelivat monissa leikeissä, esimerkiksi käsitorni- ja taputusleikissä. Myös kultaisen säännön ajatus nousi esiin erään ohjaajan sanomana: ”toisetkin teki tosi nätisti sen, mitä sinä toivoit, tee sinäkin.”

Vuorovaikutusleikeissä näkyi paljon erilaista kosketusta läpi koko toiminnan. Toiminnan aikana jo istuma-asettelu piirissä lähekkäin mahdollisti lyhyen kosketusetäisyyden. Hellä silittely poskelle tai jalalle korostui tietyissä toiminnan vaiheissa, esimerkiksi alkulaulun aikana ja herkkuhetkessä, kun taas jäməkämpää kosketusta näkyi enemmän riehakkaissa leikeissä. Kutittelevaa kosketusta näkyi myös paljon monien leikkien aikana. Rentouttavaa kosketusta annettiin esimerkiksi jäməkän silittelyn ja telarentoutuksen kautta. Voidehoidon aikana aikuiset levit-

tivät hellästi rasvaa lapsen iholle ja usein saattoivat jättää hetkeksi kätensä paikoilleen. Ohjaaja käytti kosketusta esimerkiksi rauhoittaakseen levotonta lasta tai osoittaakseen, millainen istuma-asennon tulisi olla.

Haastatellut ohjaajat kokivat kosketuksen tärkeäksi ja palkitsevaksi. Heidän kokemustensa mukaan lapset reagoivat erilaiseen kosketukseen hyvin erilalla. Yksi ohjaajista korosti, että tärkeintä kosketuksessa on nimenomaan se, että se on sopivaa lapselle: ei tunnu epämukavalta, liian hennolta tai voimakkaalta. Yhden ohjaajan sekä erään toisen työntekijän kokemukset olivat, että koskaan ei voi ennalta arvata, miten kukin lapsi reagoi kosketukseen. Jos lapsi ei näytä haluavan ottaa vastaan kosketusta, aikuisen tehtävä on huomata se ja toimia sen mukaisesti.

*Se (kosketus) on parantava voima. Mitä enemmän on kosketusta, niin kyl se palkitsee.*

*Sitte ku on vielä näitä aistiylherkkiä lapsia, - - - ni se kosketaminen on sitte, että sä löydät sen oikean tavan koskettaa, että se tuntuu kivalta: että se ei kutita eikä tunnu pahalta.*

*Kaikkihan ei siitä kosketuksestakaan välttämättä niin perusta, mutta se on sitten aikuisen haaste, koska kyl mun mielestä kuitenkin lähtökohta on se, että kyl jokainen – niin lapsi kuin aikuinen – sitä toisen kosketusta tarvii. Et miten sitten aikuinen houkuttelee sen lapsen siihen, että saa koskettaa, väkisin hän ei voi mitään tehdä.*

Ohjaajilla oli kokemuksia siitä, että joku lapsi ei vain halua ottaa vastaan kosketusta. Joillakin lapsista saattaa olla ennakkoluuloja tai aikaisempia kokemuksia epämukavasta kosketuksesta. Ohjaajat olivat havainneet, että tällaisetkin lapset saattavat ajan kuluessa löytää luottamuksen aikuiseen ja päästää heitä lähelle. Kuitenkin ohjaajat ajattelivat, että määrätietoiset yritykset voivat tuottaa tulosta. Kun aikuinen etenee pikkuhiljaa ja lasta kuunnellen, lapsi voi tottua ottamaan vastaan kosketusta. Eräs ohjaaja kertoi, että sellaiset lapset, jotka eivät halua ottaa vastaan kosketusta, saattavat olla halukkaita antamaan sitä aikuiselle.

*Mut sitten voi olla semmosiakin, jotka ei välttämättä niin halua (aikuisen kosketusta).*



*Että vaikka aikuinen meneekin lapsen iholle oikeastaan lupaa kysymättä, niin silti se kosketus ei saa ahdistaa lasta. Et täytyy olla niin herkkä sitä lukemaan.*

*Lapsen mukaan, että jos hän ei halua. Hyvin varovasti että ei nyt ainakaan sitten suoraan kasvoihin, vähän täältä varpaista tai sillä tavalla lähtee liikkeelle. Kyl he sitten aika hyvin antaa (koskettaa).*

*Yleensä ne hierontajatut on sitten, että lapset haluaa kans hieroa aikuista. Niin kuin ne höyhenjututkin. - - - Just se vastavuoroisuus tulee siinä.*

### 7.2.3 Theraplay ryhmätoiminnan perustana

Haastatteluissa ohjaajat totesivat jättävänsä kuntouttavan ja terapeutin näkökulman yksin Theraplay-terapialle. Yksi ohjaajista korosti Theraplayn teorian tuntemista ja sen tietoista käyttämistä ryhmän ohjaamisen taustalla. Ohjaajat ymmärsivät vuorovaikutusleikin olevan nimenomaan vuorovaikutusta ja sen tukemista, minkä lähtökohtana on varhainen vuorovaikutus.

*Senhän mä tiedän että se on Theraplayhin pohjautuvaa, mutta tota sehän on mun käsittääkseni kuntouttavaa ja me ei tehdä täällä sitä kuntouttavaa ollenkaan, että se on sitten ammatti-ihmisten tehtävä.*

*Kyllä siellä se teoria taustalla koko ajan vaikuttaa.*

*Se tähtää siihen varhaiseen vuorovaikutukseen, sehän on se tausta-ajatus siellä - - - Et siitähän siin on lähteny liikkeelle. Et nimi voi olla vähän harhaanjohtava, mutta se siellä on se tausta.*

Yhtenä teemana tutkimusaineistosta nousivat Theraplayn periaatteet. Havaintojemme mukaan ohjaajien toiminnassa näkyi yhtenä periaatteena aikuisjohtoisuus: ohjaaja johti tilannetta mutta samalla kuunteli lapsia ja lasten aloitteita. Joissakin tapauksissa ohjaaja antoi innokkaille lapsille pieniä tehtäviä. Esimerkiksi eräässä ryhmässä yksi lapsi sai kertoa alkavan leikin säännöt. Käytännön esimerkkinä aikuisjohtoisuudesta oli, kun lapset olisivat halunneet leikkiä yhä uudestaan samaa

mieluisia leikkiä, ohjaaja lupasi: ”joskus toiste otetaan uudestaan tämäkin leikki.” Toisena esimerkkinä oli ohjaajan vaatimus lapselta, että jokin tietty asia piti tehdä kunnolla. Yhdessä tilanteessa ohjaaja sanoi niin useasti ”ole hyvä”, että lapsi vastasi kiitoksella. Myös haastatteluissa ohjaajat nostivat esille aikuisjohtoisuuden. Ohjaajien mukaan aikuisjohtoisuus antaa lapsille mahdollisuuden kokea aikuisen turvallisena ja sitä kautta tuntee olonsa turvallisiksi ryhmän keskellä. Tärkeää ohjaajien mukaan oli se, että aikuinen ottaa vastuun ryhmätilanteesta sekä päättää toiminnasta ja sen kulusta. Näin lapsi saa olla lapsi omana itsenään.

*Sehän on se Theraplayn kantava voima, että aikuinen ohjaa sitä tilannetta.*

*Että ois se luotettava aikuinen, että lapset uskaltaa ja luottaa siihen, että se on miettiny nää jutut silleen, että tässä ei satu ketään. Sellanen mulla on se ajatus siinä.*

*Se (aikuisjohtoisuus) luo sen tietyn turvan kumminkin. Ne on ne turvalliset rajat. Laps tietää että sä oot turvallinen aikuinen. - - - Lapsen ei tarvi mitään muuta kun olla lapsi!*

Haastatteluista nousivat esille myös Theraplayn neljä osa-aluetta. Niitä ovat yhteisyyden kehittäminen, rakenteellisuus, hoivaavuus ja haastavuus. Ryhmässä yhdessä tekeminen luo yhteisyyttä. Rakenteellisuus näkyy ohjaajien mukaan jäsentyneessä rungossa. Selkeän toiminnan kulun avulla lapset voivat ennakoida ryhmätoimintaa ja aikuisen tekemisiä.

*Toki Theraplayssa se lähtökohta on aina se hoivaavuus ja vahva vuorovaikutus, se että meillä on kivaa, me ollaan yhdessä, siinä on jotain yllätystä, vähän jotain semmosta jännitystä, niistähän se lähtee.*

*Ja sit on tavallaan se yhteyden luominen elikkä sellanen, että se laulu on ehkä sellanen että saadaan se yhteys, että tää ryhmä kokoontuu.*

*No, se on se tuokion kulku lähinnä sitä, että siinä on se alotus. - - - Ja se, että ne tietyt jutut on aina... joka kerta toistuu. Se on tavallaan se turvallinen juttu ja lapset osaa ajatella, että tää liittyy tähän asiaan.*

*Ja se, että siellä (ryhmätoiminnassa) ois jotaki haasteellista.*

Theraplayn säännöt ovat yhdessä pysyminen, hauskan pitäminen ja kaverista huolehtiminen (Jernberg & Booth 2003, 345). Nämä nousivat esille myös ohjaajien haastatteluista. Jokainen heistä painotti sääntöjä vähän eri lailla ja niiden näkymisen toiminnassa he kokivat myös eri tavoin. Yhdessä pysymisen sääntö piti sisällään muun muassa ajatuksen, että ketään ei jätetä ulkopuolelle, vaan jokainen osallistui toimintaan. Hauskan pitämisen sääntö korosti leikkisyyttä, vapautti lapsen olemaan lapsi sekä lievitti lapsen suorituspaineita. Yhdelle ohjaajalle hauskuuden idea oli tärkeä, mutta toinen ohjaaja ei välttämättä kokenut hauskuutta yhdeksi tärkeimmistä periaatteista ryhmänsä toiminnassa. Kaverista huolehtimisen sääntö sisälsi muun muassa sen, että toisen satuttamista ei hyväksytä. Myös toisen kannustaminen oli kaverista huolehtimista.

*Että sitä (yhdessä pysymistä) yrittäs treenata tossa.*

*...Siinä pidetään hauskaa, niin kuin mä siinä alkuun kerroin lapsille.*

*Hauskuus ei välttämättä (kuulu ryhmän periaatteisiin). No, emmä tiedä, kuuluuko se siihen.*

*Et siin alkuun käytetään paljo aikaa siihen, et vaikka siinä tehdään paljon yksin, mutta sitten myöskin sitä, että arvostetaan sitä kaverinkin tekemistä, et siihen yrittäs pyrkiä.*

Yhdellä ohjaajalla oli myös eräs oma hyväksi havaitsemansa käytäntö, joka ei noussut Theraplayn teoriasta: hänellä oli periaatteena tehdä vuorovaikutusleikki-toiminnan loppumisesta ja alkamisesta jatkumo, jolla hän pyrki liittämään yhteen ryhmätoimintakerrat.

*Nyt kun lapset on saatettu tänään selässä, mä oon pyrkinyt että seuraavalla kerralla tuodaan siihen tilaan samalla menetelmällä omille paikoille. Siihen tulee sitten sellainen jatkumo.*

### 7.3 Ohjaaja vuorovaikutusleikkiryhmässä

#### 7.3.1 Ryhmän suunnittelu ja valmistelu

Ohjaajat kokivat ryhmätoiminnan suunnittelun hyvin tärkeäksi, mutta useinkaan sille ei oikein löytynyt aikaa. Yksi ohjaaja koki hyväksi suunnitella seuraavaa ryhmäkertaa heti ryhmätoiminnan loputtua. Kokeneet ohjaajat käyttivät paljon hyödyksi kokemuksia aikaisemmista ryhmistä ja hyödynsivät niissä hyvin toimineita käytäntöjä.

*Et enemmänki sais aikaa käyttää (suunnitteluun).*

*Että sit mieltii sitä ja sit vielä pohtii aika nopeestiki heti sen hetken jälkeen, mitä seuraavaks ottaa. Ja jos jotain oli sellasta, mitä pitää seuraavalla kerralla viel kokeilla, ni laittaa ne ylös sitte.*

*Ja sit kun mulla on kirjattuna kaikki ne edellisvuoden jutut, niin mä katson sieltä sitten niitä vinkkejä, että mitkä on toiminu mitenkin.*

Ohjaajan tavoittena oli suunnitella leikit siten, että toiminnan alussa opetellaan uudet leikit ja lopussa käytetään lapsille jo tuttuja leikkejä. Ohjaajien kokemus oli se, että toimintaa on hyvä päivittää ja kehittää ottamalla mukaan uusia sekä muuntelemalla aikaisemmin käytettyjä leikkejä. Myös muusta arjesta voi nousta kivoja ideoita uusiksi leikeiksi vuorovaikutusleikkiryhmän toimintaan.

*Senki mieltii, et aluks on aina ne kaikist uusimmat ja sit lopuks tehää niitä tuttuja. Et ei tarvi enää pinnistellä siin loppuvaiheessa.*

*Mä ajattelen, et siihen tulee tietynlainen rutiiniki niihin tiettyihin juttuihin. Mutta tietysti se, mitä se sisältää, nii aina joskus vois mieltiiä, että vois vaikka vaihtaa uudempia.*

*Ja ihan hauskoja niitä tulee ihan arjessaki niitä juttuja, että mitä siinä vois tehdä, ja muunnella (aikaisempia leikkejä).*

Ohjaajat totesivat jokaista ryhmää suunniteltavan ryhmän tarpeiden pohjalta. Ryhmätoiminnan suunnittelussa ohjaaja otti huomioon myös omat vahvuusalueensa ja suunnitteli ryhmälle sellaisia toimintoja, jotka hän koki lähtevän omista mielenkiinnon kohteistaan sekä omasta persoonallisuudestaan. Tutun tekemisen kautta ohjaaja pystyi keskittymään enemmän yhdessä tekemiseen lasten kanssa sekä lasten yksilölliseen huomioimiseen.

*Mutta tietysti ryhmä on erilainen, nii sit mieltii vähän niitä, et mitä sen kanssa tehdään. - - - Et kyl niitä mieltii aina sen ryhmän mukaan, että mitä siinä tarvii.*

*Jos itsellä on vaikka musiikki vahvuusalueena, niin sä voit hyödyntää ja käyttää sitä. Ja mä käytän aika paljon maalaamista, nyt en oo ottanu, mut käytän aika paljon värejä ja erilaisia maalaamisjuttuja. Maalataan lasta ja maalataan paperille ja tehdään yhdessä ja tehdään erikseen. Sitä kautta me voidaan käydä sitä keskustelua kun meidän yhteiset kädet pyörii siinä samalla paperilla ja me tehään tätä yhdessä.*

Havaitsimme, että ennen ryhmää ohjaajat valmistelivat leikkitalan järjestämällä huoneen vuorovaikutusleikkiryhmää palvelevaksi, laittamalla istumapaikat valmiiksi, tuomalla tarvittavat materiaalit paikalle sekä kahdessa paikassa laittamalla kuvakortit seinälle. Haastatteluissa nousi esiin, että ohjaaja pyrkii aloittamaan ryhmän valmistelun aamulla töihin tullessaan. Joskus saattoi kuitenkin tulla yllätyksiä, eikä ohjaajalla välttämättä ollutkaan aikaa valmistella toimintaa.

*Yleensä mä pyrin aamulla kun tulen töihin niin laittamaan kaikki valmiiksi.*

*Et se ois ihana jos joskus ois aikaa, että ehtis rauhassa niinku kasata hommat ja tulla seesteisesti ite siihen ryhmään.*

### 7.3.2 Roolit ja tehtävät ryhmässä

Yhdeksi teemaksi tutkimusaineistossa nousi ohjaajan roolit ja tehtävät ryhmässä. Havaintomme mukaan ryhmän ohjaajalla oli ryhmän aikana monia erilaisia tehtäviä. Ohjaajat ohjeistivat lapsia ja kertoivat selkeästi, mitä seuraavaksi tehdään. He

pitivät ikään kuin langat käsissään koko toiminnan ajan. Ryhmän kokoonpanosta riippui paljolti se, kuinka paljon ohjaajan tarvitsi pitää ryhmää kasassa. Toisinaan ryhmä toimi hyvin ilman jämäkkää otetta, mutta joskus ohjaajien täytyi pitää tiukoja linjoja. Ohjaaja vastasi kaikesta mitä ryhmässä tapahtui. Ohjaajan antoi hoi-  
vaa ja hellyyttä sekä huomioi jokaista lasta henkilökohtaisesti.

Ohjaajat nauroivat yhdessä lasten kanssa hauskoissa tilanteissa. Negatiiviset tun-  
teet ja tunteenpurkaukset, esimerkiksi lapsen kiukutellessa istuma-alustan väristä, ohjaajat kuittasivat lyhyesti tai jättivät huomiotta. Ohjaajat näkyivät myös antavan lapsille palautetta, he kannustivat ja kehuivat lapsia: ”hienosti meni, oletpa sinä taitava.” He myös kuuntelivat lapsia ja havainnoivat heidän jaksamisensa tasoa sekä tekivät ratkaisuja toiminnan kulusta sen mukaisesti. Yhdellä kerralla ohjaaja päätti jättää viimeisen leikin pois, koska lapset olivat hyvin levottomia.

Havaintomme mukaan ohjaajat houkuttelivat lasta vuorovaikutukseen kysymysten avulla sekä keskustelemalla heidän kanssaan. Ohjaaja kehoitti lapsia katsomaan seinällä olevista kuvakorteista ja kertomaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. Vuoro-  
vaikutusta syntyi myös siten, että ohjaaja haki vastavuoroista katsekontaktia lap-  
sen kanssa. Esimerkiksi eräs ohjaaja houkutteli lasta: ”näytä missä sun kauniit silmät on.” Ohjaajat käyttivät myös vuorovaikutukseen houkuttelemisen keinona yhteistä osallistumista ja yhteen hiileen puhaltamista lasten tason mukaisesti. Eräs ohjaaja totesi: ”tarttisin apua, että rasia aukeaa – tarvis taikasanan.” Intoa vuoro-  
vaikutukseen ohjaajat virittivät pienin askelin etenemällä sekä kannustamisen ja kehumisen kautta. Erään laulun aikana ohjaaja kehaisi: ”te osaatte sen laulun niin hienosti”, ja lapset alkoivat laulaa raikuvasti.

Haastatteluissa ohjaajat myös itse kertoivat heillä olevan hyvin monenlaisia roole-  
ja ja tehtäviä ryhmässä. Yhtenä tärkeänä roolina nousi esiin lasten kuunteleminen ja heidän aloitteisiin vastaaminen. Yksi ohjaajista korosti tilanteen tasalla olemista ja varalla olevia ideoita, jos ryhmän toiminta esimerkiksi näyttää niin levottomal-  
ta, ettei ryhmä jaksakaan pitkään keskittyä alun perin suunniteltuihin toimintoihin. Li-  
säksi ohjaajat korostivat jokaisen lapsen arvostamista ja sen tunteen välittämistä lapselle, että juuri hän on tärkeä.

*Siihen täytyy aina niinku varautua ja ennakoida, että jos se lähtee se leikki menemään ihan ettei lapset jaksa enää, niin lopettaa se sitten.*

*Ja vaikka meillä on se runko siinä, niin koko ajan mulla on takataskussa jotain muuta myös mietittynä.*

*Mut ennen kaikkea kaikki mitä tehdään, niin sen taustalla on se vuorovaikutus, se että laps kokee että sä oot tässä hetkessä se kaikkein tärkein ja kaikkein ihanin tyyppi.*

*Yleensä mä oon pyrkinyt parit valitsemaan sillä tavalla, että on vastusta. Että jos on vilkkaampia lapsia, niin hänelle sitten joku vastus, ja sitten taas hiljaseummalle kaveri vähän hiljaseempi.*

Haastatteluissa ohjaajat painottivat aikuisen läsnäoloa ja turvallisen aikuisen mallia muun muassa tarjoamalla syliä. Ohjaajat kokivat, että ryhmän ohjaamisessa tulee keskittyä tilanteeseen, jotta kokonaisuus pysyy hallinnassa. Ohjaajat ajattelivat tehtäväkseen myös kannustajan roolin. Yksi ohjaaja nosti esille näkökulman lasten erityistarpeista. Hän painotti ohjaajan roolia lasten tarpeiden tunnistamisessa sekä ohjaamisessa sopivan avun piiriin.

*Se aikuisen mallin vastuunotto, eli se, että aikuinen huolehtii siitä tilanteesta.*

*Mä toivon että mä oon se syli, johon lapsen on helppo tulla tai se aikuinen, jonka lähelle on helppo tulla.*

*Se ei oo aito tilanne sitten, jos mä hukkaan sen (ohjaamisen) ajatuksen ja kuitenkin se tietty kokonaisuus pitää pitää kummin mielessä koko ajan.*

*Onhan tossa se vaihtoehto, että (lapsi) kieltäytyy ja jättää tekemättä. Mutta että (aikuinen) yrittää kuitenkin sitä, että tavallaan on se kannustava juttu siinä.*

*Mutta seki (avun antaminen) on varmast sellasta, että mä en pysty yksin auttamaan. Esimerkiks (yksi lapsi) on sen tapanen laps, että hän tarvii jo sitte ihan muunlaista opastusta. Mutta... Tehdään se, mitä pystytään.*

Jokaisella ohjaajalla oli ryhmässä mukana toinen aikuinen. Haastatteluissa ohjaajat kertoivat rooliinsa kuuluvan toisen aikuisen hyödyntämisen, hänen ohjeistamisensa sekä tiedon ja kokemuksen jakamisen. Yksi ohjaajista koki toisen ryhmässä olevan aikuisen tärkeimmäksi siinä tapauksessa, jos joku ryhmän lapsista vaatii tiukkaa rauhoittelua.

*Toivon, että voi sille ryhmän toiselle aikuiselle, joka on siinä mukana, niin jakamaan sitä, että mikä tää jutun juuri on ja olemaan se malli, että näin sitä mennään.*

*...Ja ketään ei koskaan poisteta siitä ryhmästä, vaikka tuliskin joku konfliktitilanne. Sen takia on kaksi aikuista. Toinen aikuinen ottaa sitten hänet syliin ja vie sen homman loppuun, kunnes lapsi rauhottuu, tai oli se tilanne nyt minkälainen hyvänsä, koskaan ei poisteta siitä (tilasta).*

Havaintomme ohjaajien toiminnasta ryhmän jälkeen oli, että he siivosivat tilan ja järjestelivät huoneen alkuperäiseen kuntoon. Yksi ohjaajista kertoi kirjoittavansa ryhmän jälkeen muistiin tärkeimpiä huomioita, joita on noussut esille ryhmätöiminnan aikana. Hän kirjaa huomiot sekä itseään että lapsia ja heidän vanhempiaan varten.

*No yleensä mä pyrin kirjaamaan ylös sen, mitä on tapahtunu. Ihan senki takia, et mä annan sitten jonkinlaisen palautteen noille lapsille ja lasten vanhemmille. - - - Ja sit arvioidaan vähän sitä lapsen käyttäytymistä, sen takia tekee ne muistiinpanot sitte.*

*Sitä tavallaan arvioidaan sitä ommaa työtäki: mitä olisin voinut tehdä toisin? Elikkä seki on monta kertaa voi olla, että joku järjestys on voinu mennä väärin, etten oo ajatellu sitte.*

### 7.3.3 Lapsen yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioiminen

Ryhmissä havaitsimme, että ohjaajat huomioivat jokaista lasta jollakin eleellä, esimerkiksi kehumalla hänen luonteenpiirteitään tai vaikka kauniita silmiä. Yhden ryhmän istumajärjestyksen valinnassa ohjaaja huomioi lapsia ja heidän ominaisuuksiaan. Esimerkiksi lapsi, jolla olisi saattanut olla vaikeuksia keskittyä toimintaan leluhyllyn edessä istuen, ohjattiin kauemmas hyllystä. Ohjaaja myös asetti



lapsille yksilöllisiä tehtäviä, ohjeita ja sääntöjä. Esimerkiksi yhtä lasta eräs ohjaaja kannusti mukavalla tavalla ottamaan huomioon ja antamaan tilaa ja aikaa myös toisille lapsille omien asioiden kertomisessa. Ohjaajat antoivat lapsille myös yksilöllistä huomiota: esimerkiksi eräässä ryhmässä yhdellä lapsella oli vakiopaikka ohjaajan vieressä, ja näin ohjaaja pystyi pitämään kättä rauhattoman pojan jalan päällä. Haastatteluissa ohjaajat olivat sitä mieltä, että lapsen yksilöllisyys ja erityisyys tulee huomioitua toiminnassa.

*No, kyllä se (yksilöllisyys) toivon mukaan tulee huomioitua. - - - Tietää, et toisille riittää pieniki, mut toiselta täytyy vaatii sitte hurjan paljon enemmän.*

*Seki on must meidän aikuisten tajuttava, et mikä on liikaa (lapsen taitoihin nähden). Et ei voi vaatia semmosia asioita, mitä ei oo harjoteltu.*

*Mä pyrin sitä hoivaa ja leikkiä antamaan lapsille kunkin tarpeen mukaan - - - kuka tarvitsee mitäkin, kuka tarvitsee hoivaa enemmän ja kuka tiettyä leikkiä.*

Vuorovaikutusleikkiryhmässä mukana toimivien toisten työntekijöiden kokemusten mukaan lapsen yksilöllisyys ja erityisyys otettiin ryhmätoiminnassa huomioon hyvin monipuolisesti. Tärkeää heidän mukaansa oli myös se, että jokaiselle annetaan mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin.

*Ja juuri sitten se, että kun lapset on tässä ryhmässä vähän erilaisia, niin otetaan huomioon se, että kun tiedetään ja tunnetaan lapset, niin jos joku juttu tiedetään, et se on ihan ylitsepääsemätön, et se (lapsi) ei vielä ole valmis tekemään jotain asiaa, että vaikka just johonkin (kosketukseen) liittyen ja näin, niin sitten pikku hiljaa siinä edetään ja varovasti ja voi olla, että se ei ehkä tänään anna koskettaa, mutta seuraavalla kerralla sen jo saa rasvata.*

*Ja just se, että sitä positiivista palautetta yritetään muistaa antaa jokaiselle, että välillä tulee enemmän ja välillä vähemmän. Et sen positiivisen kautta just, että kukaan ei tunne epäonnistuvansa siinä ryhmässä.*

#### 7.3.4 Tavoitteet

Haastatteluissa ohjaajat kokivat vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan tavoitteiden usein menevän ikään kuin lomittain omien ohjaamiseen liittyvien tavoitteiden kanssa. Ohjaajien mukaan toiminnan tavoitteet nousevat ennen kaikkea ryhmän ja lasten tarpeista käsin sekä toiminnan sisällöistä.

*No kyl ne (toiminnan ja ohjaajan tavoitteet) menee käsi kädessä.*

*...Aina ryhmän tarpeiden mukaan.*

*Mäki ku tuun tilanteeseen, etten mä tunne lapsia, nii siin menee aika pitkälle siin alussa nähdä sitte, että mikä on. Kyllähän ne tos aika nopeesti huomaa, mitkä ois ne lapsikohtaset tavoitteet.*

*Nehän (tavoitteet) kulkee käsi kädessä aina sen sisällön kanssa.*

Yhden ohjaajan mukaan ryhmän alussa tärkein tavoite oli toimivan ryhmän muodostuminen. Tärkeäksi tavoitteeksi ohjaajat kokivat oman vuoron odottamisen harjoittelun ryhmässä, koska sen on koettu olevan välillä hyvinkin haasteellista.

*Joo, no toiminnassa sinänsä varsinkin tää ryhmä - - - ku heil ei oo ystävyyssuhteita näihin muihin lapsiin nii ehkä paremminkin ehkä se ryhmäytyminen tapahtuu.*

*Se odottaminen on toisille hirveen vaikeeta, edes sen pienen hetken.*

Haastatteluissa ohjaajat kertoivat tavoitteensa olevan tarjota toiminnallaan lapsille sellaisia kokemuksia, joita ei ehkä päiväkodin tavallisessa arjessa tai vanhemmat lasten kotona välttämättä pysty tarjoamaan. Yksi ohjaajista mainitsi tavoitteekseen siirtää vuorovaikutusleikkiryhmän periaatteita päiväkodin muuhun arkeen.

*...Ja sit tavallaan se pysähtyminen ja hiljentyminen on tämän päivän lapsille tosi vaikee paikka. Ku ei sellasia hetkiä tuu päivässä, että ne lapset pystys tollasen tilanteen itse luomaan tai etä aikuinen edes lois sitä.*

*Must ne tuli ne tavoitteet siinä, että mä huomion ne lapset. Ja nykyaikana, kun on niin mahottoman kiirettä vanhemmilla, niin ne ei saa sitä tiettyä huomioo kotona, niin sais edes jonkun verran päiväkodissa, edes pienen hetken.*

*Koko ajan kulkee piilotavotteena, että tuoda sitä näkyväks arkeen. En tykkää mistään laboratoriotyöskentelystä, että nyt tässä näin ollaan ja sitten ulkopuolella elämä on jotain muuta. Et kylä sen täytyy johonkin muuhun sen siirtyä sitten pikkuhiljaa. Ei siinä oo oikeen mitään järkee, jos ei se siirry, sit se on oikeestaan ihan tyhjän kanssa.*

Ohjaajat ajattelivat, että toiminnan ei ole tarkoitus olla ainoastaan mahtavaa ja elämyksellistä, vaan lapsen itsetunnon tukeminen ja luottamuksen syntyminen toiminnan avulla ovat tärkeitä tavoitteita. Ohjaajan tavoitteena oli sanoa ohjeet lapsille selkeästi ja välttää kieltosanojen käyttöä. Ohjaajien kokemusten mukaan se, miten itse toimii, vaikuttaa myös ryhmän toimimiseen. Yksi ohjaaja koki oman rauhallisen tavan toimia välittyvän myös lasten tapaan toimia. Lisäksi se, että ohjaaja on sydämellä mukana ja kiinnostunut vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaamisesta ja sitoutunut ohjaajan rooliin, antaa motivaatiota työn tekemiselle.

*Mut että tavallaan se lapsen toiminta ja se itseensä luottaminen nois tilanteissa on ehkä se (tavoite), ei niinkään se mitä tehdään, vaan että se lapsen itsetunto ja se luottamus on.*

*Et ”älä juokse” vaan sanot ”kävele”. Sun pitää se ohje laittaa niin, et se lapsi tietää, mitä se tekee. Ei vaan se, että kielletään, mut että mitä sen tilalle?*

*Ja sitä, että aikuinenki pysähtyy tai hidastaa vauhtia. Seki auttaa huomattavasti siinä, että jätät vaikka jokatoisen asian tekemättä. Nii se ku sä teet hitaasti ja hyvin, ni seki on parempi. Häätäily ei kyllä auta minkään.*

*Jos ei oo kiinnostunut ollenkaan, niin ei mun mielestä väkisin voi tehdä! Että jos sä vaan leikisti oot etkä aidosti paneudu sydämellä niin kyl lapset huomaa sen.*

#### 7.4 Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan hyödyistä lapsille

##### 7.4.1 Millaisille lapsille sopii?

Sekä ryhmänohjaajien että toisten työntekijöiden haastatteluissa nousi esiin, että vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta sopii kaikenlaisille lapsille. Haastatteluissa yksi ohjaajista painotti ryhmätoiminnan sopivuutta nimenomaan aroille lapsille. Toinen näkökulma haastateltavilla oli ajatus siitä, että nimenomaan levottomat lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmän toiminnasta.

*Et me ei katota että joku tarvis enemmän kun joku toinen, kun mun mielestä kaikki hyötyy tästä.*

*Ne arimmat lapset. - - - parhaiten mä oon nähny ne (hyödyt) niillä ujoilla, aroilla lapsilla.*

*Etenkin se on ensiarvoisen tärkeätä näille levottomille lapsille.*

*Osa tarvii siks, että heidän on pakko päästä sen motorisen levottomuuden takia reuhaamaan.*

*No, ainakin vilkkaat lapset hyötyy siitä, emmä tiedä eniten, mutta kyllä tosta on niin paljon hyvää, oikeastaan monenlaisille lapsille.*

#### 7.4.2 Lasten hyötyminen ryhmätoiminnasta

Haastatteluissa sekä ohjaajat että työntekijät korostivat sitä, että joillekin lapsille ryhmässä toimimisesta on enemmän hyötyä kuin toisille, mutta kenellekään siitä ei varsinaisesti ole haittaa. Ohjaajien näkemysten mukaan lapset hyötyvät ryhmätoiminnasta monin eri tavoin. Esimerkiksi onnistumisen kokemusten kautta lapsi voi kokea iloa. Ohjaajien mukaan ryhmässä lapset voivat oppia luottamusta toisiin sekä toisen kunnioittamista.

*...se onnistumisen ilo ja se turva ja kaikki tällanen.*

*Se tulee se luottamus must niinku joka kerta enemmän ja enemmän.*

*Ja sit tavallaan se erilaisuuden hyväksyminen – se on ollu kans se yksi tärkeä juttu.*

Haastateltavat näkivät, että ryhmässä toimiminen on edistänyt vuorovaikutusta, sekä lasten kesken että lapsen ja aikuisen välillä. He kokivat, että erityisesti aremmat lapset rohkaistuvat ryhmässä, kun he saavat sopivia haasteita sekä kannustusta. Yhden vuorovaikutusleikkiryhmässä mukana toimivan työntekijän mukaan ryhmässä toimiminen opettaa lapselle kärsivällisyyttä. Myös kehon hahmotaminen ja oman voiman säätelyn harjoittelu mahdollistuvat ryhmässä.

*Ja nyt he (lapset) ottaa kontaktia enemmän toinen toisiinsa.*

*...kyl mä uskon, että tää (ryhmässä toimiminen) edesautto (erityisesti erästä lasta) ja sit selvästi huomaa et hänen ja (vuorovaikutusleikkiryhmän) ohjaajan välille syntyy ihan erilainen suhde.*

*Että semmoset aremmat ja hiljaseimmat ihan selkeesti saa sitä tilaa ja rohkeutta toimia ja olla mukana siinä toiminnassa, eikä tuu sellasta, että kieltäytyy tekemästä jotain.*

*...Että sitä kärsivällisyyttäkin kyllä kasvattaa ihan hyvin.*

*Ja toisaalta sitten kun on niitä aistiyliherkkyksiä ja että voiman säätelyssä voi olla vaikeuksia, ja kun paljon tehdään sitä omien voimien koettelua ja sitä kehon hahmotusta ja kaikkee tällasta.*

Vuorovaikutusleikkiryhmässä ohjaajan apuna olevat työntekijät näkivät hyväksi asiaksi lapsen ryhmätoiminnasta hyötymisen kannalta sen, että aikuinen ohjaa ja johtaa ryhmää ja siten luo turvallisen ilmapiirin. Eräs vuorovaikutusleikkiryhmässä mukana oleva työntekijä kertoi kokemuksesta, että lapsille asetetut rajat ja säännöt luovat selkeyttä toimintaan. Myös se, että lapsi saa tulla omana itsenään ryhmään ja olla tärkeä osa sitä, antaa lapselle hyvää oloa.

*Ja se, että on selvää, että aikuinen johtaa tavallaan tän koko jutun. - - - Että tässä se mun mielestä tavallaan luo sitä turvaa, että aikuinen on se, joka sanoo mitä tehdään ja milloin.*

*Ja just se, ettei tuu niin helposti niitä riitoja, kun siinä on kuitenkin koko ajan aikuinen läsnä.*

*Ja totta kai ihan se, että sääntöjen noudattaminen – että on ne rajat ja säännöt.*

*Ja sitten kuitenkin se, että saa olla siinä ryhmässä mukana tavalla tai toisella, niin sekin on monelle lapselle jo semmonen hyvä juttu.*

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

### 8.1 Vuorovaikutukseen tukevaa toimintaa

Ensimmäisenä tutkimustehtävänäimme oli selvittää, millaista toimintaa eri vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutetaan. Ryhmien toiminnassa painopiste näytti olevan aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Kuitenkin myös lasten väliseen vuorovaikutukseen kannustettiin. Monipuolista vuorovaikutusta ohjaajat pyrkivät tukemaan mahdollisesti siksi, koska vuorovaikutuksen siirtäminen osaksi muuta arkea on yksi toiminnan tavoite. Mäkelän (2005) mukaan hyvä vuorovaikutus perustuu siihen, että aikuinen tiedostaa roolinsa ja tehtävänsä lapsen myönteisten tunteiden vahvistajana.

Ryhmätapaamisten pituus riippuu ryhmästä ja siihen voi vaikuttaa ryhmän koko, lasten ikä sekä heidän kykynsä keskittyä toimintaan (Jernberg & Booth 2003, 350). Myös tutkimuksemme tulosten mukaan ohjaajien näkemykset erosivat hyvin paljon toisistaan siitä, millaisia vuorovaikutusleikkiryhmien tulisi olla: montako kertaa kokoonnutaan, kuinka kauan kerrallaan ryhmä kokoontuu sekä montako lasta ryhmässä tulisi olla. Ohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että ryhmässä kaikkien lasten on hyvä olla 4–5-vuotiaita. Tällöin ohjaajat kokivat voivansa antaa yksilöllistä huomiota tasapuolisesti jokaiselle lapselle. Lisäksi ohjaajilla oli sama käytäntö siitä, että ryhmä kokoontui kerran viikossa. Tämä osaltaan mahdollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen kasvamisen ryhmän sisällä ja tekee toiminnasta mahdollisimman hyödyllistä lapsille itselleen (Jernberg & Booth 2003, 350).

Tutkimustulokset ryhmätoiminnan kulusta olivat hyvin paljon samanlaisia kuin Jernbergin ja Boothin (2003, 101–104) esittelemä terapiatuokion ohjelma. Siinä aloitusvaiheeseen kuuluu tilaan saapuminen ja tervehtiminen sekä jatkuvuuden tunteen välittäminen lapselle ja uuden yhteyden luominen häneen tauon jälkeen. Varsinainen istunto sisältää jäsentäviä, hoivaavia, haastavia sekä yhteyttä rakenta-

via aktiviteetteja, jotka nousevat Theraplayn osa-alueista. Tuokion päättämiseen kuuluu toisista eroaminen ja paluu takaisin päiväkodin normaaliin arkeen ja tavanomaisiin rutiineihin. (Jernberg & Booth 2003, 101–104.) Tutkimuksemme tulosten mukaan vuorovaikutusleikkiryhmissä toiminnan runko sisälsi tilaan saapumisen, alkulaulun avulla tervehtimisen, piipien hoidon, riehakkaan leikin, herkkuhetken, rauhallisemman leikin sekä loppulaulun ja tilasta poistumisen. Joissakin ryhmissä ohjaajat ottivat toimintaan myös muuta tärkeäksi kokemaansa sisältöä, joka yleensä kumpusi lasten erityistarpeista, liittyen esimerkiksi kehon hallintaan.

Lapsi kehittyy leikeissä ja erityisesti yhteinen leikki aikuisen kanssa antaa lapselle tärkeää jakamatonta huomiota. Aikuisen ja lapsen vastavuoroisessa leikissä taustajatuksena ovat vuorovaikutuksen ennakoitavat tapahtumat: vuorottelemineen, jäljittelyminen, katsekontakti ja yhteiset odotukset. (Helenius & Korhonen 2005, 27.) Leikkien avulla ohjaajat rakensivat vuorovaikutusta lasten kanssa sekä näyttivät houkuttelevan vuorovaikutukseen määrätietoisesti myös niitä lapsia, joiden kanssa oli vaikeampi saada kontaktia.

Ohjaajien käyttämistä leikeistä osa nousi suoraan Jernbergin ja Boothin (2003, 363–374) Vuorovaikutusterapian käsikirjassa esittelemästä Theraplayn leikkilistasta. Vuorovaikutusleikit jaetaan Theraplayn osa-alueiden mukaan (Jernberg & Booth 2003, 363–374). Esimerkiksi käsitornileikissä, lapsen leipomisessa ja pumpulin piilotusleikissä tavoitteena oli jäsentäminen. Näissä leikeissä lapsen ei tarvitse kontrolloida vuorovaikutustilannetta, vaan aikuinen asettaa rajat ja auttaa lasta leikin alusta loppuun. (Jernberg & Booth 2003, 363.) Yhteyttä rakentavia leikkejä olivat muun muassa lapsen kumoon puhaltaminen ja osa pumpulileikeistä. Niissä tavoitteena on yllättää ja houkuttaa lapsi nauttimaan uusista kokemuksista. (Jernberg & Booth 2003, 366.) Haastaviksi leikeiksi luetaan esimerkiksi höyhenen puhaltaminen, sanomalehden läpi lyöminen ja hyppääminen, tyynyillä työntäminen ja ihmistunneli. Niiden avulla lapsia rohkaistaan pieneen riskinottoon. (Jernberg & Booth 2003, 371.) Hoivaavia leikkejä olivat esimerkiksi piipien hoito, herkkuhetki ja lapsen keinuttelu (Jernberg & Booth 2003, 369), jotka vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutui joka kerta samanlaisina ja samassa kohtaa ryh-



mätoimintaa. Hoivaavien leikkien tavoitteena oli aikuisen antama vilpitön huolenpito (Jernberg & Booth 2003, 369).

Tutkimuksemme haastatteluista voidaan havaita, että ohjaajat hyödynsivät omia vahvuusalueitaan, omaa persoonaansa sekä kiinnostusta ja innostusta vuorovaikutusleikkiryhmän ideaan. Jokaisella ohjaajalla oli tausta-ajatuksena Theraplay, jota he sovelsivat juuri oman ryhmänsä ohjaamiseen sopivaksi. Theraplayn periaatteita ovat yhteisyyden kehittäminen, leikin käyttäminen, lapsen houkuttaminen vuorovaikutukseen, aikuisjohtoisuus, lapsen takautuvien tarpeiden tyydyttäminen, empaattisuuden virittäminen, koskettaminen, aistien stimulointi sekä itsesäätelyhäiriöiden hoito (Jernberg & Booth 2003, 54). Näistä periaatteista ryhmien toiminnassa näkyivät erityisesti yhteisyyden kehittäminen, leikin käyttäminen, lapsen houkuttaminen vuorovaikutukseen, aikuisjohtoisuus sekä koskettaminen. Osa näistä nousivat haastatteluissa omiksi teemoikseen – niin tärkeiksi periaatteiksi ohjaajat kokivat ne myös omissa vuorovaikutusleikkiryhmissään.

Vuorovaikutusleikkiryhmissä toimintaa ohjataan aikuisjohtoisesti. Toiminnan pohjana ovat kuitenkin lapsen yksilölliset tavoitteet (Heinämäki 2004c, 26). Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että Theraplayn periaatteista leikin käyttämisen ja kosketuksen lisäksi ryhmätoiminnassa näkyi aikuisjohtoisuus. Myös Theraplayn säännöt yhdessä pysymisestä, hauskan pitämisestä ja kaverista huolehtimisesta (Jernberg & Booth 2003, 345) näkyivät ryhmien toiminnassa. Niitä ei kuitenkaan näytetty korostavan lapsille samalla tavoin kuin Theraplayssa painotetaan. Tässä mielestämme näkyy yksi selkeä ero vuorovaikutusleikkiryhmän ja Theraplay-terapian välillä.

## 8.2 Ohjaaja vastaa ryhmätoiminnasta

Toisena tutkimustehtävänäämme oli selvittää, mitä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijältä. Tutkimuksemme tulosten valossa voidaan sanoa, että ohjaajalta vaaditaan melko paljon! Tutkimustuloksista on nähtävissä, että ohjaajalla on tärkeä tehtävä jo ryhmän suunnittelussa ja valmistelussa. Myös ryhmän

jälkeen ohjaajilla on tärkeä tehtävä ryhmätoiminnan kirjaamisessa ja seuraavien ryhmien suunnittelussa omien havaintojen pohjalta. Kokemuksen kautta ohjaajalle karttuu tieto siitä, millainen toiminta onnistuu lasten kanssa sekä millaisesta toiminnasta lapset pitävät ja hyötyvät.

Ohjaajilla oli selkeästi muutamia tärkeitä rooleja ryhmän aikana. Suurin rooli ohjaajilla oli se, että he vastasivat koko ryhmätoiminnasta ja sen kulusta. Ohjaajan on osattava kuunnella lapsia, mutta samalla pidettävä tilanne hallussa. Esimerkiksi lapsen antaessa ehdotuksia toiminnan kulusta ohjaaja kuuntelee häntä ja voi muuttaa toiminnan kulkua, jos näkee sen sopivan runkoon (Savola 2004, 4). Päiväkoti on sosiaalinen yhteisö, jossa lapsilähtöisyys on yksi tärkeä toimintaa ohjaava periaate: kaiken toiminnan lähtökohtana on lapset yksilöinä. (Huhtanen 2005, 9.) Vuorovaikutusleikkiryhmissä lapsen yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioimisella ei aina ole syvällisiä tavoitteita. Lapsen yksilöllisyyden huomiominen voidaan ymmärtää hänen ominaisuuksiensa huomioimisella sekä henkilökohtaista huomiointia vaikkapa lapsen luonteenpiirteiden kautta. Ohjaajan tärkeänä tehtävänä on silti kyettävä lukemaan koko lapsiryhmää.

Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa lapsen itsetuntoa tulisi vahvistaa muun muassa antamalla positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä (Huhtanen 2005, 18). Tutkimuksemme tuloksista ilmenee, että ohjaajan roolina kannustamisen ja kehumisen lisäksi oli myös hoivan ja hellyyden tarjoaminen sekä vuorovaikutukseen houkuttaminen. Aikuinen ohjaa lasta kontakteihin toisten kanssa sekä auttaa häntä vahvistamaan muita vuorovaikutuksellisia taitoja (Heinämäki 2004c, 26).

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että ohjaajien pyrkimyksenä oli antaa lapsille turvallisen aikuisen malli. Tämä toteutui olemalla läsnä, kuuntelemalla lapsia ja vastaamalla heidän aloitteisiinsa. Ohjaajat pyrkivät näkemään lasten yksilöllisiä tuen tarpeita ja haasteita sekä ohjaamaan lasta hänen tarvitsemansa avun piiriin. Lapsen kannalta vuorovaikutusleikkiryhmässä toimiminen on erittäin tärkeää ennen kaikkea tästä syystä. Kun osaava ohjaaja näkee hänen tuen tarpeensa ja auttaa ongelmatilanteissa eteenpäin, lapsi tulee autetuksi.

Tutkimustuloksissa yhtenä ohjaajan roolina ilmeni ryhmässä mukana toimivan toisen aikuisen hyödyntäminen. Jernbergin ja Boothin (2003, 349) mukaan ryhmän ohjaaja tarvitsee toista aikuista varsinkin lasten kanssa työskennellessään, koska erityisesti silloin toisen aikuisen apu on hyvin tarpeen. Ohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että toinen aikuinen ryhmässä on tärkeä ja häntä on hyvä käyttää hyödyksi ryhmätoiminnassa. Havainnoimme oli, että ohjaajat suhtautuivat ryhmässä olevaan toisen aikuiseen monella eri tavoin: jossakin ryhmässä ohjaaja ei juuri hyödyntänyt toista aikuista, mutta toisissa ryhmissä ohjaajat käyttivät heitä työparinaan. Toisen aikuisen läsnäoleva rooli sai aikaan sen, että ryhmätoiminta näytti hyvin rauhalliselta ja johdonmukaiselta. Seesteisen tunnelman ylläpitäminen ryhmässä onnistui mahdollisesti siksi, että myös toinen aikuinen oli ajan tasalla siitä, mitä ryhmässä missäkin vaiheessa tapahtuu ja mitkä ovat toiminnan tavoitteet. Lisäksi ohjaajan ei yksin tarvinnut jakaa huomiota kaikille ryhmän lapsille, kun myös toinen aikuinen oli läsnä ja lapsia lähellä.

Tutkimuksemme tuloksista ilmenee, että ohjaajien tärkein lähtökohta tavoitteiden asettamiselle oli lasten omat ja koko ryhmän yhteiset tarpeet. Tätä painotetaan myös ryhmätheraplain järjestämisessä (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c). Mielestämme tämä onkin tärkein lähtökohta silloin, kun toiminnan avulla pyritään saamaan tuloksia aikaan. Ohjaajat kokivat yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista ryhmän toiminnassa oman vuoron odottamisen opettelun. Tämä on sellainen tavoite, joka palvelee toimintaa myös päiväkodin muussa arjessa: kun lapsi oppii odottamaan omaa vuoroaan pienryhmässä, taito voi helpommin toteutua myös lapsen ollessa isommassa ryhmässä.

Oleellisena osana vuorovaikutukseen houkuttelemisessa ohjaajat käyttivät myös kosketusta. Kosketuksen kautta aikuinen voi rauhoittaa lasta, jonka seurauksena myös lapsen sosiaalinen vuorovaikutus voi lisääntyä (Uvnäs-Moberg 2007, 22). Tutkimustulosten mukaan ryhmissä ilmeni paljon kosketusta, jonka kautta aikuinen näytti haluavan välittää lapselle tunnetta siitä, että hän on läsnä ja välittää lapsesta. Vuorovaikutusleikkiryhmissä aikuiset myös näyttivät kosketuksen kautta haluavan antaa lapsille yksilöllistä huomiota, lämpöä ja läheisyyttä. Se oli varmas-

ti tärkeää monelle lapselle, sillä lapsen yksilöllinen huomioiminen voi helposti jäädä vähälle päiväkodin muussa arjessa.

### 8.3 Vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta käy kaikille

Kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaiset lapset päiväkodin työntekijöiden näkymysten mukaan hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta. Malinin ja Heinämäen (2004, 48) mukaan kaikille päivähoidossa oleville lapsille kannattaa suunnata samanlaista tukea. Ryhmämuotoinen Theraplayhin pohjautuva toiminta sopii kaikille lapsille – sekä ns. normaaleille että niille, joilla on jonkinlaisia ongelmia tai tuen tarpeita esimerkiksi kehityksessä tai tunne-elämässä (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009c). Myös tutkimuksemme tulokset osoittavat, että vuorovaikutusleikkiryhmä sopii kaikille – koska vuorovaikutus käy kaikille.

Tutkimuksestamme saadun aineiston perusteella nousee kuitenkin kaksi selkeää ryhmää, joille ohjaajien kokemusten mukaan vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta sopii erinomaisesti. Nämä kaksi ryhmää ovat arat ja ujut sekä levottomat lapset. Isossa ryhmässä arat ja ujut saattavat jäädä helposti huomiotta ja kulkevat ryhmässä mukana huomaamattomina. Levottomat puolestaan saavat muutenkin huomiota ja ehkä enemmän juuri negatiivisella tavalla. Jernbergin ja Boothin (2003, 349) mukaan ryhmän pitäisi olla sitä pienempi, mitä levottomampia tai kiihtyneempiä lapset ovat. Isoa ryhmää pitäisi pyrkiä välttämään myös puolustautuvien ja paljon suojaa tarvitsevien lasten kohdalla, koska iso ryhmäkoko lisää turvallisuuden tunnetta ja voi aiheuttaa aroissa lapsissa pelkoa. (Jernberg & Booth 2003, 349). Juuri arat ja ujut sekä levottomat lapset tarvitsevat sellaista yksilöllistä huomiota, jota ei välttämättä voida antaa isossa lapsiryhmässä. Tämän takia vuorovaikutusta tukeva pienryhmätoiminta on mielestämme todella arvokasta.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millainen työväline vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen meille valmiina sosionomeina voisi olla. Kolmen tutkimustehtävän kautta saimme hyvän kokonaiskuvan kolmesta eri vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta ja sen ohjaamisesta. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Tämän takia vältämme tekemästä syvällisiä päätelmiä ja yleistyksiä koskemaan kaikenlaisia vuorovaikutusleikkiryhmiä.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarjota vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmäksi käytännön arkeen myös muissa päijätähämäläisissä päiväkodeissa. Tämän tavoitteen toteutumiseen pyrimme työssämme siten, että lähetämme valmiin työn kaikkiin niihin päiväkoteihin, joihin olimme yhteydessä etsiessämme yhteistyöpäiväkoteja. Olemme itse työmme aikana vakuuttuneet vuorovaikutusleikkiryhmän hyödyistä. Toivomme päiväkotien henkilökunnan lukevan työmme sekä ottavan siitä vinkkejä oman ammatillisuutensa ja varhaiskasvatuksen toteuttamisen tueksi.

### 9.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Ohjaajien näkemyserot ryhmien kokoontumiskertojen määrästä mietitytti meitä. Pohdimme, onkohan taustalla ajatus siitä, että mahdollisimman moni lapsi pääsee osallistumaan ryhmään vai siitä, että mahdollisimman paljon ehditään saada aikaan ja nähdä tulosta yhden lapsen kohdalla. Kumpi lähtökohta näistä sitten on parempi, riippuu varmasti tilanteesta ja lasten yksilöllisistä tarpeista. Nykyään pienryhmätoiminnan merkitys tunnustetaan ja hyöty nähdään. Kuinka paljon sitä kuitenkin todellisuudessa käytetään päiväkodeissa: onko sen toteuttamiselle resursseja? Ajattelemme, että pienryhmätoimintaan olisi hyvä pyrkiä mahdollisimman paljon varsinkin päiväkodeissa, joissa isot lapsiryhmät näyttävät olevan arkipäivää.

Jo tutkimusaineiston keruun aikana, mutta myös tutkimustulosten kuvauksen ja johtopäätösten tekemisen aikana olemme paljon pohtineet hyvää aikuisjohtoisuutta, joka on yksi tärkeä vuorovaikutusleikkiryhmän periaate. Tarkoittaako aikuisjohtoisuus diktaattorimaista tyyliä johtaa ryhmätoimintaa vai lapsen aloitteisiin vastaamista ja toiveiden kuuntelemista, jossa ohjaaja kuitenkin on jämäkkä aikuinen sekä vastaa toiminnan kulusta ja sujuvuudesta? Mielestämme ohjaajan on löydettävä tähän kultainen keskitie, jotta lapset saavat olla lapsia ja nauttia turvallisen ja huolehtivan aikuisen läsnäolosta.

Vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajalta vaaditaan melko paljon. Koemme myös itse saaneemme tarvittavia valmiuksia vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaamiseen koko sosionomikoulutuksen aikana. Muun muassa lasten yksilöllisyyden ja erityisyyden huomioimista, tavoitteiden asettamista ja niihin pyrkimistä, turvallisen aikuisen mallin antamista sekä kokonaisuuden hallintaa on korostettu. Ryhmän ohjaamista on harjoiteltu paljon esimerkiksi monenlaisissa projekteissa ja harjoiteluissa. Koulutuksessamme painotetaan yhdessä työskentelemistä ja moniammatillista työtettä. Myös nämä antavat valmiuksia ottaa toinen aikuinen ryhmään ja hyödyntää häntä toiminnan toteuttamisessa.

Tutkimuksemme johtopäätökset puoltavat ajatustamme vuorovaikutusleikkiryhmän soveltamisesta erilaisten asiakasryhmien kanssa. Vaikka ohjaajat nimesivät tiettyjä ryhmiä, joille vuorovaikutusleikkiryhmätoiminta erityisesti sopii, se käy kuitenkin kaikille. Tämän takia sitä voi soveltaa, auttaahan ohjaajan kannustus, sopivien haasteiden tarjoaminen sekä turvallinen ilmapiiri kaikkia ihmisiä rakentamaan itseluottamusta sekä saamaan hyvää oloa.

Opinnäytetyömme eri vaiheissa olemme pohtineet paljon esimerkiksi leikkien soveltamista eri asiakasryhmien parissa työskennellessä, esimerkiksi vanhusten tai nuorten parissa. Leikeistä saa näille ryhmille sopivia esimerkiksi muuttamalla lorujen tai laulujen sanoja. Tutkimustulosten perusteella vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnan ydin ja perusajatus on vuorovaikutus. Havaitsimme, että kaikki leikit eivät olleet juuri sitä varhaista äiti-lapsi -suhdetta tukevaa, jota kuitenkin painotettiin Theraplayn teoriassa. Myös tämä mahdollistaa leikkien soveltamisen eri asia-

kasryhmien kanssa työskenneltäessä. Soveltaminen ei ole helppoa, mutta jokaisen asiakkaan ja asiakasryhmän kanssa kokeilemisen ja oman kokemuksen kautta voi löytyä sopivat toimintamuodot juuri sille ryhmälle. Lisäksi omien vahvuusalueiden käyttäminen, oma persoonallinen työskentelytapa, aiheeseen innostuminen ja ennakkoluuloton kokeilemisenhalu auttavat kehittämään vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaa kaikenlaisille asiakasryhmille. Vuorovaikutusleikkien avulla nimenomaan vuorovaikutuksen löytäminen ja sosiaalisten taitojen tukeminen mahdollistuu. Vuorovaikutusleikkien kautta voi myös löytää yhteyden ilmeiden, eleiden ja toisten huomioimisen avulla esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten ihmisten kanssa työskenneltäessä. Ohjaajien haastatteluissa on tullut esille ajatus siitä, että vuorovaikutus käy kaikille. Tämänkaltaista ryhmää voi siis soveltaa kaikkien asiakasryhmien kanssa.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven ym. (2007, 26) mukaan työtä tulee arvioida kriittisesti sekä pohtia sen puutteita ja parannusehdotuksia. Kun lähdimme työskentelymme aluksi miettimään työn keskeisiä käsitteitä sekä työn tavoitteita ja tehtäviä, tavoitteenasettelu tuntui vaikealta. Näitä asioita pohdimme paljon, ja lopulta koimme löytävämme oikeat asiat oikeiden termien alle. Teoriaosuutta tehdessä tuntui, että asiaa olisi laajalti. Mielestämme onnistuimme kuitenkin rajaamaan aiheemme tutkimustehtävistä nousevien teemojen kannalta oleellisiin asioihin. Työmme lähteissä olemme pyrkineet monipuolisuuteen. Yksi käyttämämme lähde on huomattavasti muita vanhempi, mutta koimme sen silti oleelliseksi työssämme: Komiteanmietinnöstä nousevat varhaiskasvatuksen perusteet, joita yhä pidetään tärkeinä varhaiskasvatustyön toteuttamisessa. Olemme käyttäneet pääosin alle kymmenen vuotta vanhaa kirjallisuutta, mutta hakeneet myös täydentävää lisätietoa virallisilta internetsivustoilta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit ovat uskottavuus, vahvistettavuus, riippuvuus ja siirrettävyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). *Siirrettävyydellä* tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009,

138). Tutkimustamme ei voi yleistää kaikkia vuorovaikutusleikkiryhmiä koskevaksi, koska jokaisessa ryhmässä saatetaan painottaa erilaisia asioita ja ryhmän ohjaaja tekee työtään omalla persoonallaan. Tutkimuksemme tulokset koskevat ainoastaan näitä päijäthämäläisiä päiväkoteja ja niissä toimivia vuorovaikutusleikkiryhmiä.

Laadullisessa tutkimuksessa *riippuvuudella* tarkoitetaan tutkimuksellisten periaatteiden toteutumista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Koko koulutuksemme aikana, erityisesti opinnäytetyön aloitusvaiheessa, pohdimme paljon erilaisia eettisiä kysymyksiä liittyen sosiaalialaan. Koimme tärkeäksi kunnioittaa vaitiolovelvollisuuttamme ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tietosuojaa. Pyrimme ottamaan huomioon opinnäytetyön tutkimusaineiston hankintaan ja käsittelyyn liittyviä eettisiä periaatteita. Tuhosimme tutkimustyömme lopuksi kaikki tutkimuksemme liittyvän aineiston: havainnointi- ja haastattelumateriaalit sekä tutkimusluvut. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu huolellisuus, tarkkuus, rehellisyys, avoimuus ja luotettavuus tutkimustyössä: tutkimusaineiston keruussa ja analysoinnissa, tallentamisessa, arvioinnissa ja esittämisessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Nämä asiat olemme pyrkineet huomioimaan tutkimustyössämme ja työskentelemään sen mukaisesti.

*Vahvistettavuus* laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että lukija voi ymmärtää tutkimustulosten kuvauksen, johtopäätökset ja pohdinnan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Opinnäytetyössämme olemme selvittäneet huolellisesti käyttämämme menetelmät. Olemme pyrkineet johdonmukaiseen ja selkeään raportointiin. Emme ole muokanneet alkuperäisen aineiston sisältöä. Jos jätimme suorista lainauksista sanoja pois, merkitsimme sen. Luotettavuutta on mahdollisesti lisännyt myös se, että emme ole jakaneet vastuualueita. Olemme nähneet hyväksi tehdä koko kirjoitustyön yhdessä. Näin olemme pyrkineet välttämään epäselvyydet sekä epätarkoituksenmukaisen toiston raportin läpi. Näin kaikki ovat myös olleet koko ajan selvillä toistensa keräämästä tutkimusaineistosta ja voineet muodostaa kokonaiskuvan aineistosta ja sen pohjalta tehdyistä johtopäätöksistä.



Tuomen ja Sarajärven (2009, 138) mukaan *uskottavuus* sisältää tutkimuksen sovellettavuuden ja pysyvyyden: onko koottu teoriapohja ja tutkimustulokset yhteydessä toisiinsa sekä onko tutkimuksemme aineisto totuudenmukaista? Havainnoinnit työssämme ovat niitä asioita, mitä olemme nähneet jokaisessa ryhmässä liittyen havainnoitaviin teemoihin. Pyrimme lisäämään havainnointien luotettavuutta myös sillä, että havainnointimuistiinpanomme sisälsivät paljon suoria lainauksia. Yhdellä havainnointikerralla havainnointiaineiston luotettavuutta saattoi horjuttaa ryhmän ohjaajan ratkaisu siitä, että lasten istumapaikkoja vaihdettiin, osin sen takia, että tutkijat näkisivät lapset paremmin. Ohjaaja myös kertoi tämän syyn lapsille. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että lapset kiinnittivät tutkijoiden läsnäoloon enemmän huomiota. Pohdimme myös, miten istumajärjestyksen vaihtaminen vaikutti ryhmän toimintaan ja lasten toimimiseen ryhmässä.

Havainnointivirheitä meillä on voinut syntyä siksi, että olemme havainnoineet yksilöllisinä tutkijoina eri tavoilla. Havaintoihin voivat vaikuttaa omat kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset, ennakkoluulot ja -käsitykset sekä sen hetkinen tunne-tila (Vilka 2007, 99). Olemme tiedostaneet nämä ja pyrkineet siihen, etteivät ne näkyisi aineistossamme ja johtopäätösten tekemisessä. Muistiinpanoja on hyvä tehdä tilanteen aikana tai heti jälkeenpäin, koska muistikuvat muuttuvat eikä tilanteen herättämiä tuntemuksia voi enää tilanteen jälkeen muistaa ilman muistiinpanoja (Heinämäki 2000, 41). Oleellisimmat muistiinpanot tuli tehtyä havainnointitilanteissa, mutta keskustellessamme havainnoistamme tilanteissa nousseet teemat saattoivat vielä syventyä ja laajentua. Havainnointien jakaminen tutkijoiden kesken ilman niiden tulkittamista oli tärkeää, koska yhden havainnon saattoi huomata kuuluvan jopa monen eri teeman alle.

Hirsjärven ym. (2009, 206) mukaan teemahaastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavan sosiaalisesti suotavat vastaukset. Keskustelussa haastateltava saattaa puhua asioista siten, mitä ajattelee tutkijan odottavan (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Haastattelujen aikana ja niiden litteroinnissa ei ilmennyt ongelmia. Nauhoituslaitteet toimivat hyvin, ja niiden äänen laatu oli hyvin selkeää. Esimerkiksi tämän takia litterointi sujui hyvin. Haastattelutilanteessa olleista toinen litteroi aineiston. Litteroimme haastattelut niin pian haastattelutilanteiden jälkeen, että

haastattelutilanteet olivat vielä tuoreessa muistissa. Pyrimme myös siihen, että litterointitekniikkamme oli yhdenmukainen.

### 9.3 Jatkotutkimusaiheet

Vuorovaikutusleikkiryhmän sovellettavuusteemaa voisi jatkaa tutkimalla, miten eri asiakasryhmien kanssa toimittaessa esiintyy tarpeita vuorovaikutusleikkiryhmien käytölle ja miten niitä voisi käytännössä toteuttaa. Lisäksi yhtenä tutkimusaiheena voisi olla vuorovaikutusleikkiryhmässä toimiminen lapsen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskityttäisiin tutkimaan lasta ja lapsiryhmän toimintaa. Jos pienryhmätoiminta ylipäättään kiinnostaa, voisi tutkia pienryhmien käyttöä päivähoidossa: niiden eri muotoja, yleisyyttä, tarvetta ja hyötyä.

Theraplayssa vanhemmat otetaan prosessiin mukaan lapsensa parhaina asiantuntijoina (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009d). Opinnäytetyömme aikana onkin noussut esiin tarvetta perehtyä ja tutkia vuorovaikutusleikkiryhmän käyttöä päivähoidon arjessa siten, että ryhmään osallistuu lapset vanhempineen. Theraplayn on todettu auttavan ratkomaan solmukohtia, joita ilmenee lapsen ja vanhemman välisessä arjen toiminnassa (Suomen Theraplay-yhdistys ry 2009d). Theraplayn tarkoituksena on myös antaa lapselle ja vanhemmalle uusia, positiivisia kokemuksia yhteydestä toisiinsa sekä luoda uusia yhdessä olon muotoja (Mäkelä 2005).

### 9.4 Opinnäytetyöprosessi oppimiskokemuksena

Jo opinnäytetyöprosessin alkaessa olimme hyvin kiinnostuneita vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta työmenetelmänä päiväkodissa. Tämä vaikutti siihen, että haimme tietoa monista eri lähteistä ja uppouduimme aiheeseen. Mitä enemmän perehdyimme vuorovaikutusleikkiryhmätoimintaan, sitä enemmän kiinnostuksemme siihen kasvoi. Teoriatieto Theraplaylle ja vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnalle antoi hyvän pohjan, mutta ei yksistään olisi riittänyt ymmärtämään käytännön toimintaa ryhmässä.

Opimme hahmottamaan isoa kokonaisuutta laajan työn tekemisessä ja hankki-  
maan eri tietolähteistä työmme kannalta oleellisen tiedon. Aikataulut oli todella  
tärkeä tekijä työmme ajallaan valmistumisen kannalta. Meillä oli etuna se, että  
saimme keskittyä opinnäytetyön tekemiseen täysipäiväisesti, koska meillä ei ollut  
muuta opetusta samaan aikaan. Projektiluontoinen työskenteleminen on antanut  
meille yhden erilaisen näkökulman työn tekemiselle. Innokkuutemme opinnäyte-  
työn tekemisessä vaikutti se, että teimme opinnäytetyön syksyllä kun opiskeluin-  
toa vielä riitti. Koska saimme työn valmiiksi puoli vuotta ennen valmistumista,  
vältyimme myös paineilta, joita olisi saattanut syntyä jos työ olisi tehty vasta ke-  
vällä juuri ennen valmistumista.

Tutkimusaineiston kerääminen oli todella mielenkiintoista, mutta samaan aikaan  
hieman stressaavaa. Teemahavainnointi ja -haastattelurungot oli vaikea laatia,  
koska niistä riippui se, kuinka laajaan aineiston tulisimme saamaan. Teimme niis-  
tä kuitenkin sellaiset, joiden kanssa oli helppo lähteä kentälle. Haastattelutilanne  
oli meille kaikille uusi kokemus ja jokaisesta haastattelusta jäi mukava tunne.  
Haastattelutilanteet olivat kiireettömiä ja niissä vallitsi lämmin tunnelma. Tämä  
auttoi meitä keskittymään haastattelun kulkuun sekä esittämään kysymyksiä ja  
keskustelemaan luontevasti haastattelun teemoista. Haastatteluista saadun materi-  
aalin runsaus hieman yllätti, mutta onneksi meillä oli selkeä ja tasapuolinen työn-  
jako sekä työskentelytavat.

Koko opinnäytetyöprosessin aikana jokainen meistä tiedosti olevansa vastuussa  
yhtä suurella panoksella huolellisen työn tekemisestä. Työskentelytapamme tehdä  
yhdessä koko työ, oli antoisaa, mutta samaan aikaan haasteellista. Meillä oli jo  
ennen opinnäytetyön tekemistä kokemusta yhdessä työskentelystä, joten tunsimme  
jo hieman jokaisen työskentelytapoja. Lähdimme työskentelemään määrätietoisesti  
ja toinen toisiamme tukien sekä jokaisen mielipiteitä kunnioittaen. Opinnäytetyön  
tekemisen aikana tutuistuimme toisiimme vielä paremmin, ja siten pystyimmekin  
luontevasti keskustelemaan kaikista asioista. Yhdessä tekeminen opetti huomioi-  
maan jokaisen mielipiteitä, tekemään kompromisseja ja toimimaan joustavasti.  
Yhteistyömme suurena voimavarana ja rikkautena oli se, että olemme kaikki eri-

laisia työskentelijöitä. Tekeminen pysyi tasapainossa sopivan kunnianhimon ja huumorin ansioista.

Havainnoidessamme vuorovaikutusleikkiryhmien toimintaa ja ohjaajien työskentelytapoja ryhmässä meille nousi haave päästä joskus itse ohjaamaan sen kaltaista toimintaa. Näin työn loppuvaiheessa, jokainen meistä voisikin ajatella itsensä työskentelemässä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaajana monien eri asiakasryhmien kanssa, esimerkiksi eri-ikäisten kehitysvammaisten, maahanmuuttajien ja muiden ryhmien kanssa.

## LÄHTEET

Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.

Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. 2009. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 70–88.

Alila, K. & Heinämäki, L. 2004. Varhaiskasvatus lasta tukevana ympäristönä. Teoksessa Heinämäki, L. 2004. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Helsinki: Gummerus, 9–21.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2007. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Hakkarainen, P. 2008. Kehitys arkikäsitteenä ja tieteessä. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 11–23.

Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapsille – työvälineenä kehittämisvalikko. Oppaita 62. Stakes. Helsinki: Erikoispaino Oy.

Heinämäki, L. 2004a. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Tutkimuksia 136. Stakes. Helsinki: Gummerus.

- Heinämäki, L. 2004b. Resurssit – Mitä tarvitaan? Teoksessa Heinämäki, L. 2004. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Helsinki: Gummerus, 66–70.
- Heinämäki, L. 2004c. Lapsen tuen tarve ja sen arviointi. Teoksessa Heinämäki, L. 2004. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Helsinki: Gummerus, 22–28.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Studia. Helsinki: Tammi.
- Heinämäki, L. & Saulio, M. 2004. Tuen järjestäminen lapselle. Teoksessa Heinämäki, L. 2004. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Helsinki: Gummerus, 29–44.
- Helenius, A. 2004. Leikki ja lapsen kehitys. Julkaisussa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 35–40.
- Helenius, A. & Korhonen, L. 2005. Leikin asema ja ohjaus lapsiryhmää muovavana tekijänä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. 2005. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21, 21–31.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikatioon. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. 2005. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 21, 8–19.

Hyvä kosketus. Tekijöiden käytössä oleva yhteistyöpäiväkodista saatu julkaisematon luentodia.

Hännikäinen, M. 2002. Pienten lasten konfliktit. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2002. (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 117–131.

Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 33–43.

Jernberg, A. M. & Booth P. B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–24.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiesiläinen, L. 2002. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. 2002. (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 254–270.

Komiteanmietintö 1980:31. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Helsinki.

Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. 2009. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 138–155.

Malin, M. & Heinämäki, L. 2004. Erityistä vai tavallista? Teoksessa Heinämäki, L. 2004. (toim.) Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Stakes. Helsinki: Gummerus, 47–55.

Mäkelä, J. 2005. Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. Lääkärilehti 14/2005 [Viitattu 30.9.2009]. Saatavissa: <http://www.fimnet.fi/cgi-cug/brs/artikkeli.cgi?docn=000023226>.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 234–254.

Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinon, J. & Virtanen, J. 2001. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–39.

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. LK-Kirjat.

Pihlaja, P. 2002. Erityiskasvatus päivähoitossa. Lastentarha 1/2002, 8–13.

Pihjala, P. 2003. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turku: Yliopistopaino, sarja 208.



Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.

Piironen-Malmi, U. & Strömbeg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. 1999. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.

Sannemann, R-L. 2003. Theraplay korjaa kiintymyssuhteen vaurioita. Psykologi 7/2003, 12–13.

Savola, S. 2003a. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 2. Pikkuväki 3/2003, 28–30.

Savola, S. 2003b. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 5. Pikkuväki 6/2003, 26–29.

Savola, S. 2004. Vuorovaikutusleikki. Ryhmätheraplay. Koulutusmateriaalia. Varala 18-19.10.2004.

Suomen Theraplay-yhdistys ry. 2009a. Theraplay pähkinänkuoressa [Viitattu 29.09.2009]. Saatavissa: <http://www.theraplay.fi>.

Suomen Theraplay-yhdistys ry. 2009b. Theraplay-terapeutiksi kouluttautuminen Suomessa [Viitattu 14.10.2009]. Saatavissa: <http://www.theraplay.fi>.

Suomen Theraplay-yhdistys ry. 2009c. Mitä on ryhmätheraplay? [Viitattu 29.09.2009]. Saatavissa: <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4212>

Suomen Theraplay-yhdistys ry. 2009d. Vanhemmille [Viitattu 29.09.2009]. Saatavissa: <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4196>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ugaste, A. 2005. The Child's Play World at Home and the Mother's Role in the Play. University of Jyväskylä, Studies in Education, Psychology and Social Research.

Uvnäs-Moberg, K. 2007. Rauhoittava kosketus. Oksitosiinin parantava vaikutus kehossa. Helsinki: Edita.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2006. Oppaita 56. Stakes. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.

Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 291–303.

Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Yliopistopaino.

Vilka, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vähänen, L. 2004. Mitä on omaehtoinen leikki? Julkaisussa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 41–57.

Väisänen, R. 2005a. Vuorovaikutusterapia [Viitattu 30.9.2009]. Saatavissa: <http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/theraplay/>

Väisänen, R. 2005b. Menetelmän sisältö [Viitattu 30.9.2009]. Saatavissa:

[http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/theraplay/menetel  
man\\_sisalto](http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/theraplay/menetel<br/>man_sisalto)

Väisänen, R. 2005c. Leikin kulku [Viitattu 30.9.2009]. Saatavissa:

[http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/theraplay/leikin\\_ku  
lku](http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/menetelmia/theraplay/leikin_ku<br/>lku)

**LIITTEET**

- Liite 1 Sähköpostiviesti päiväkodeille
- Liite 2 Kirje vuorovaikutusleikkiryhmissä olevien lasten vanhemmille
- Liite 3 Teemahavainnointirunko
- Liite 4 Teemahaastattelurunko 1
- Liite 5 Teemahaastattelurunko 2

## LIITE 1

Hei!

Olemme kolme sosionomi-opiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan laitokselta. Opintomme ovat nyt siinä vaiheessa, että tarkoituksenamme on tämän syksyn aikana tehdä opinnäytetyö.

Mielenkiintomme kohteena on selvittää muutaman päiväkodin arjessa toimivaa vuorovaikutusleikkiryhmää menetelmänä. Tutkimuksemme tulee olemaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Tutkimuksen keruu tapahtuu havainnoinnin ja haastattelun keinoin. Havainnoimme vuorovaikutusleikkiryhmien käytäntöjä sekä mahdollisesti niissä olevia lapsia. Lisäksi haastattelemme vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaajia ryhmätoiminnan arvioinnista ja kehittämisestä sekä siitä, mitä ryhmän ohjaaminen vaatii työntekijältä. Tavoitteenamme on siis selvittää, miten me tulevana sosionomeina voisimme käyttää vuorovaikutusleikkiryhmää.

Opinnäytetyömme alustavat tutkimusongelmat ovat seuraavanlaiset: Millaisia käytäntöjä eri päiväkotien vuorovaikutusleikkikerhoissa on? Millaisille lapsille vuorovaikutusleikkikerho sopii parhaiten? Miten vuorovaikutusleikkikerhoa arvioidaan ja kehitetään? Mitä vuorovaikutusleikkikerho vaatii työntekijöiltä?

Kysymmekin siis, toimiiko teidän päiväkodissanne jonkinlainen vuorovaikutusleikkiryhmä ja pystyisittekö tarjoamaan meille mahdollisuuden tulla toteuttamaan tätä tutkimusta päiväkotinne loppuvuoden aikana.

Toivomme pikaista vastausta, viimeistään maanantaihin 31.08.2009 mennessä! Näin pääsemme työstämään opinnäytetyötämme mahdollisimman pian. Lähetämme viralliset lupahakemukset niitä käsitteleville tahoille.

Syysterveisin,

Linda Liuksiala, Heli Touru, Jonna Vidgren

[linda.liuksiala@lpt.fi](mailto:linda.liuksiala@lpt.fi), [heli.torma@lpt.fi](mailto:heli.torma@lpt.fi), [jonna.poysko@lpt.fi](mailto:jonna.poysko@lpt.fi)

## LIITE 2

### Arvoisat vanhemmat!

Olemme kolme sosionomiopiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyötä, jonka aiheena on Vuorovaikutusleikkiryhmä työmenetelmänä päiväkodissa. Tutkimukseemme osallistuu päijäthämäläisiä päiväkoteja ja myös lapsenne päiväkotia osallistuu tutkimukseemme. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että havainnoimme vuorovaikutusleikkiryhmässä tapahtuvaa toimintaa, keskittyen toimintarunkoon sekä ohjaajan työhön.

Tutkimuksemme kohteena ei ole Teidän lapsenne, emmekä tarvitse missään vaiheessa työtämme tietoja hänestä. Jos kuitenkin kuulemme lasten suista työmme kannalta merkityksellisiä ”lentäviä lausahduksia”, vaihdamme nimet tietosuojan turvaamiseksi, ja näin varmistamme, ettei lastanne voi tunnistaa.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimustyöstämme, voitte ottaa yhteyttä sähköpostitse!

Ystävällisin terveisin,

Linda Liuksiala, Heli Touru ja Jonna Vidgren



[linda.liuksiala@lpt.fi](mailto:linda.liuksiala@lpt.fi), [heli.torma@lpt.fi](mailto:heli.torma@lpt.fi), [jonna.poysko@lpt.fi](mailto:jonna.poysko@lpt.fi)

## LIITE 3

### Teemahavainnointi

Millaista toimintaa eri vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutetaan?

Ryhmätoiminnan konkreettista kuvausta: Mitä ryhmässä tehdään? Millaista ryhmätoimintaa on?

Kuka osallistuu ja miten?

Kuka tekee kenelle mitä?

Millaisia Theraplayn periaatteita ryhmän toiminnassa näkyy?(yhteisyyden kehittäminen, leikin käyttäminen, aikuisjohtoisuus, lapsen houkuttaminen vuorovaikutukseen, koskettaminen, aistien stimulointi, empaattisuuden virittäminen, lapsen takautuvien tarpeiden tyydyttäminen sekä itsesäätelyhäiriöiden hoito)

Millaista huumoria ryhmässä käytetään? Mistä ilo syntyy?

Millaista kosketusta ryhmässä ilmenee?

Miten Theraplay näkyy ryhmän toiminnassa?

Miten toiminnassa huomioidaan/korostetaan lasten sosiaalisia perustaitoja?

Mitä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijöiltä?

Mitä ohjaaja tekee ryhmässä?

Millainen on ohjaajan rooli?

Millä keinoilla ohjaaja houkuttelee lasta vuorovaikutukseen?

Miten ohjaaja tukee positiivisten tunteiden ilmaisua? Miten huomioi negatiiviset tunteet?

Millaiset lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta ohjaajien näkemyksen mukaan?

Millaisia lapsia ryhmässä on?

Kenelle lapsista ryhmätoiminta näyttää olevan mieluista?

Miten lapsen yksilöllisyys/erityisyys huomioidaan?

## LIITE 4

### Teemahaastattelu – vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaja

Taustatiedot:

PVM:

\_\_\_\_\_

Nimi: \_\_\_\_\_

Tehtävä: \_\_\_\_\_

Toimipaikka: \_\_\_\_\_

Koulutus: \_\_\_\_\_

Theraplay-koulutus? \_\_\_\_\_

Montaako vuorovaikutusleikkiryhmää on ohjannut: \_\_\_\_\_

Ryhmän taustatiedot:

Lasten määrä ryhmässä: \_\_\_\_\_

Iät: \_\_\_\_\_

Montako kertaa ryhmä on yhteensä kokoontunut: \_\_\_\_\_

Millaista toimintaa eri vuorovaikutusleikkiryhmissä toteutetaan?

Millaisia sisältöjä toiminnalla on? Miksi? Mikä on niiden merkitys?

Millaisia periaatteita tai tavoitteita ryhmän toiminnassa on?

Miten Theraplay näkyy ryhmässä? Tila, runko jne..

Kuinka kauan yksi ryhmä kokoontuu kerralla? Kuinka monta kertaa yhteensä?

Mitä vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaaminen vaatii työntekijöiltä?

Mitä ohjaaja ajattelee vuorovaikutusleikin olevan?

Mitä ohjaaja ymmärtää vuorovaikutusleikkiryhmän taustalla vaikuttavan?

Mitä ohjaaja tekee ennen ryhmää? Mitä kaikkea ryhmää varten suunnitellaan ja kuinka tarkasti?

Mitä ohjaaja tekee ryhmän jälkeen?

Millaisia rooleja ohjaajalla on ryhmässä?

Mitkä ovat ohjaajan tavoitteet? (ryhmän turvallisuus, aikuisjohtoisuus, huumori ja ilo, vuorovaikutukseen houkuttaminen, yhteisyys jne.)



Millaiset lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta ohjaajien näkemyksen mukaan?

Millaisten lasten näet hyötyvän vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta? Miten lapset hyötyvät ryhmästä?

Millaisille lapsille ryhmä ei sovi? Voiko ryhmässä olemisesta olla haittaa? Miksi?

Ketkä lapsista tuntuvat pitävän eniten ryhmän toiminnasta? Ketkä eivät tunnu pitävän?

Näkyykö vuorovaikutusleikkiryhmässä toimiminen lapsessa muussa päiväkodin arjessa?

Miten lapsen yksilöllisyys/erityisyys huomioidaan?

Miten lapset reagoivat erilaiseen kosketukseen?

Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?

## LIITE 5

### Teemahaastattelu – päiväkodin muu työntekijä

Taustatiedot:

PVM:

\_\_\_\_\_

Nimi: \_\_\_\_\_

Tehtävä: \_\_\_\_\_

Toimipaikka: \_\_\_\_\_

Koulutus: \_\_\_\_\_

Monessako vuorovaikutusleikkiryhmässä on ollut mukana:

\_\_\_\_\_

Millaiset lapset hyötyvät vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta?

Millaisten lasten näet hyötyvän vuorovaikutusleikkiryhmätoiminnasta? Miksi? Miten?

Millaiset lapset tuntuvat pitävän eniten ryhmän toiminnasta? Miten se näkyy?

Millaiset lapset eivät tunnu pitävän ryhmän toiminnasta? Miten se näkyy?

Näkyykö vuorovaikutusleikkiryhmässä toimiminen lapsessa muussa päiväkodin arjessa?

Miten lapset reagoivat erilaiseen kosketukseen? Onko kosketukseen reagoiminen muuttanut vuorovaikutusleikkiryhmään osallistumisen jälkeen?

Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?