

**VUOROVAIKUTUSLEIKKIÄ JA
RYHMÄTHERAPLYTA PÄIVÄHOIDOSSA**

Päiväkotien ja erityispäivähoidon henkilökunnan
näkömymiä ja kokemuksiä ohjaamastaan toiminnasta

Anja Salmi

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Salmi, Anja. 2010. VUOROVAIKUTUSLEIKKIÄ JA RYHMÄTHERAPLAYTA PÄIVÄHOIDOSSA. Päiväkotien ja erityispäivähoidon henkilökunnan näkemyksiä ja kokemuksia ohjaamastaan toiminnasta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Syksy 2010. 113 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kartoitettiin kasvattajien ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutusleikki- / ryhmätheraplay-menetelmästä ja sen ohjaamisesta. Samalla selvitettiin menetelmän soveltuvuutta päivähoiton ja erityispäivähoidon henkilöstön käyttöön. Menetelmää ohjattiin päiväkodeissa ja kasvattajat ohjasivat ryhmiä päiväkotien lapsille.

Tutkimusongelmat olivat 1) Miten ja miksi menetelmä soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi? 2) Miten menetelmää toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä? 3) Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on menetelmän mukaisesta lapsiryhmien ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta?

Tutkimukseen osallistui 18 päivähoiton ja erityispäivähoidon kasvattajaa, jotka kaikki olivat naisia. Heistä osa oli ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa, yksi oli sen jo suorittanut, osa kasvattajista oli käynyt jonkun muun tai lyhyemmän koulutuksen ja osalla heistä ei ollut koulutusta menetelmän ohjaamiseen. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua sekä haastattelua täydentävää lomakekyselyä. Haastattelut pidettiin yksilö- ja parihaastatteluina. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimustulokset antavat monipuolisesti tietoa vuorovaikutusleikistä ja ryhmätheraplaysta päiväkotien lasten kanssa käytettävänä menetelmänä. Menetelmä nähtiin lapsille merkityksellisenä ja hyödyllisenä, ja sen katsottiin sopivan päivähoiton käyttöön. Suhtautuminen menetelmään oli hyvin myönteistä. Menetelmän toteutuksessa oli jonkin verran eroa ohjaajien kesken, vaikka toiminnan sisältö oli samankaltainen. Menetelmää sovellettiin omaan käyttöön, mutta pääosin sitä toteutettiin ohjeistuksen mukaisesti. Menetelmään kouluttautumisesta ja ryhmien ohjaajana toimimisesta kasvattajilla oli monenlaisia ajatuksia ja kokemuksia.

Tuloksista saa yleiskuvan päivähoitossa ja erityispäivähoidossa toteutetuista ryhmistä ja niiden ohjaamisesta. Tässä tutkimuksessa esiintyi kuitenkin vähänlaisesti menetelmään, siihen kouluttautumiseen ja ryhmien ohjaamiseen kohdistuvaa kritiikkiä.

Avainsanat: ryhmätheraplay, vuorovaikutusleikki, Theraplay, ohjaus, erityispäivähoito, päivähoito, päiväkot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LAPSI SOSIAALISISSA SUHTEISSAAN	7
2.1 Lapsen temperamentti, taidot ja perhetausta.....	7
2.1.1 Lapsen temperamentin yhteys vuorovaikutukseen.....	8
2.1.2 Sosiaalisen kompetenssin eri ulottuvuuksia	9
2.1.3 Perhetaustan yhteys lapsen vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen	11
2.2 Päiväkoti lasten vuorovaikutusympäristönä	13
2.2.1 Lasten keskinäinen vuorovaikutus.....	13
2.2.2 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus.....	17
3 VUOROVAIKUTUSLEIKKI JA RYHMÄTHERAPLAY	19
3.1 Theraplay-terapia menetelmän taustalla	20
3.2 Theraplaysta vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplayn perusasioihin	22
3.3 Ryhmien ohjaaminen päivähoitossa	24
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	28
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	30
5.1 Tutkimuksen osallistujat	30
5.2 Teemahaastattelu ja sitä täydentävä kysely aineistonkeruumenetelmänä	33
5.3 Aineiston analyysi.....	37
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	39
6 TULOKSET	45
6.1 Taustatietoa ohjaajista ja heidän ohjausryhmistään.....	45
6.1.1 Ryhmätheraplay-ohjaajien koulutustausta ja ohjauskokemus.....	46
6.1.2 Vuorovaikutusleikkiohjaajien koulutustausta ja ohjauskokemus..	47
6.1.3 Tietoa päiväkodeissa ohjatuista ryhmistä.....	50
6.2 Menetelmän soveltuvuus päiväkodin arkeen.....	51
6.2.1 Menetelmän merkityksellisyys lapsille	51
6.2.2 Menetelmän hyödyt ja tavoitteet	52
6.2.3 Theraplayn periaatteiden sopiminen päiväkotiin.....	55
6.2.4 Päiväkodin resurssit vuorovaikutusleikin toteuttamiseen	56
6.2.5 Menetelmälle vaihtoehtoiset ja sitä tukevat menetelmät.....	58
6.2.6 Lasten ja heidän vanhempiensa suhtautuminen menetelmään	59

6.2.7 Menetelmää koskevien tietojen jakaminen kaikkien kasvattajien käyttöön	60
6.3 Vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplain toteuttaminen päiväkodissa.....	61
6.3.1 Lasten valitseminen ryhmään	61
6.3.2 Ohjelmajärjestys pääpiirteissään	63
6.3.3 Erot ja muutokset ryhmien ohjaamisessa	65
6.3.4 Theraplain periaatteiden näkyminen ryhmissä	66
6.3.5 Koulutuksen mukainen toiminta ja sovellukset.....	70
6.3.6 Menetelmän ohjausperiaatteiden hallinnan seuranta	72
6.4 Kokemukset menetelmän mukaisen toiminnan ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta	74
6.4.1 Koulutuksen merkityksellisyys	74
6.4.2 Ohjaajien roolit	76
6.4.3 Aikuisen rooli ryhmässä	77
6.4.4 Onnistumiset ohjaajana ja ohjaamisen haasteet.....	78
6.4.5 Ohjaajana kehittyminen.....	81
6.5 Tulosten yhteenveto	83
7 POHDINTA	86
LÄHTEET	92
LIITE 1: Sähköpostin liite tutkimuksesta kasvattajille	100
LIITE 2: Tutkimusluvut kaupungeille	101
LIITE 3: Liite kaupungeille lähetettyyn tutkimuslupa-anomukseen	107
LIITE 4: Lomakekysely ja haastatteluteemat kasvattajille	108

1 JOHDANTO

Päivähoidon kasvattajien tulee huomioida lasten ikä ja yksilölliset tarpeet sekä edistää muun muassa lasten sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Heidän tulee pyrkiä edistämään lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Myös lasten koteja autetaan heidän kasvatustehtävässään. (ks. Laki lasten päivähoitosta 36/1973 2a§.) Päivähoidossa tavoitteena on esimerkiksi lapsen toiset huomioon ottaviin käyttäytymismuotoihin ja toimintoihin liittyvien taitojen vahvistaminen. Kasvatuksessa tavoitellaan sitä, että lapsi oppii ottamaan toisia huomioon ja välittämään heistä sekä suhtautumaan myönteisesti niin itseensä, muihin, kuin ympäristöönsäkin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.) Nämä päivähoitolle asetetut tavoitteet voisivat olla myös vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplain tavoitteita.

Vuorovaikutusleikki ja ryhmätheraplay ovat kasvatuksellinen kuntoutusmenetelmä (Suomen Theraplay -yhdistys ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa” 2010; Savola 2004a, 11). Ryhmätheraplay on myös erityiskasvatuksen työmenetelmä. Mikäli ryhmätheraplay-ohjaajan koulutusta ei jatketa valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, ohjataan vuorovaikutusleikkiryhmiä. (ks. Suomen Theraplay -yhdistys ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa” 2010.) Vuorovaikutusleikissä ja ryhmätheraplayssa on paljon samoja periaatteita kuin Theraplay-terapiassa. Theraplayta kehitettiin, tarkoituksella myös muiden kuin terapeuttien käyttöön, ryhmässä ohjattavaksi Theraplayksi (ks. Rubin & Tregay 1989, 17–20). Menetelmä on sisällöltään strukturoitu, aikuisjohtoinen, ja siinä hoivataan lapsia, leikitään, pidetään hauskaa

sekä annetaan lapsille haasteita, joissa he onnistuvat. Menetelmää voi ohjata mm. päivähoiton ja erityis päivähoiton henkilöstö.

Tieteellisen vertaisarvioinnin läpikäyntyä tutkimusta päiväkodissa pidettävistä vuorovaikutusleikki- ja ryhmätheraplay-ryhmistä ei löytynyt 12.12.2009. Hakupalveluina käytettiin seuraavia Jyväskylän yliopiston kirjaston kautta käytettävissä olevia hakukoneita: psycinfo, eric, science direct, linda ja jykdok. Viime aikoina aiheesta on tehty useita opinnäytetöitä (Hyvärinen & Laiho 2008; Kela & Kyyrö 2009; Kinnunen & Montonen 2008; Komokallio & Ramfeld 2006; Lappeteläinen 2009; Louhivaara 2005; Lundberg & Saarinen 2006; Luttinen 2006; Sandmark 2005; ks. myös Karosto & Tarmio 2007; Nurminen-Onkalo 2001). Opinnäytetöissä on tutkittu mm. kasvattajien kokemuksia ja näkemyksiä vuorovaikutusleikistä, kokeiltu itse vuorovaikutusleikki-ryhmän ohjausta ja tutkittu lasten kehittymistä vuorovaikutustaidoissa. Tutkimuksen kohteena olivat yleisimmin joko yksi vuorovaikutusleikki-ryhmä tai pienen vastaajajoukon näkemykset ja kokemukset vuorovaikutusleikki-menetelmästä.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin ja kartoitettiin vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplayn osalta useamman kunnan päivähoiton kasvattajien ajatuksia ja kokemuksia menetelmän käytöstä, käytännön toteutuksesta, sen ohjaamisesta ja siihen kouluttautumisesta. Kiinnostus tutkimusaiheeseen heräsi vuoden 2009 alkupuolella, kun eräs erityislastentarhanopettaja ehdotti vuorovaikutusleikkiä pro gradu -tutkielman aiheeksi.

Tutustuin menetelmään kirjallisuuden kautta ja koin, että siitä voi saada hyviä ideoita lasten kasvatukseen. Siksi päätin tutustua siihen tarkemmin ja tarttua haasteeseen tehdä tutkimus menetelmästä, jonka käyttöön en ole saanut koulutusta. Tutkimusaiheesta kiinnostumiseen vaikutti myös se, että halusin tutkimuksen tuloksien hyödyttävän päivähoiton kasvattajia. Erityislastentarhanopettajalta saatu ehdotus tutkimusaiheesta tuntui mielenkiintoiselta ja tähän tarkoitukseen sopivalta.

2 LAPSI SOSIAALISISSA SUHTEISSAAN

Tässä luvussa tarkastellaan niitä asioita, jotka voivat näkyä lapsen vuorovaikutusleikki- tai ryhmätheraplay-ryhmään ottamisen perusteluissa. Tarkastelun kohteena ovat lapsesta lähtöisin oleva vuorovaikutus, lasten keskinäinen vuorovaikutus sekä aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus. Niillä havainnollistetaan sitä, miksi lapsi saattaa tarvita vuorovaikutukseensa tukea. Ensin tarkastellaan päivähoidosta riippumattomia tekijöitä, jonka jälkeen siirrytään päivähoitoon.

2.1 Lapsen temperamentti, taidot ja perhetausta

Lapsen vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen vaikuttaa Theraplayn mukaan hänen varhaislapsuudessaan saamat positiiviset kokemukset. Näiden kokemusten puute vanhempien ja lasten välisessä suhteessa vaikuttaa hoidon tarpeeseen. Syynä siihen voi olla lapsen kyvyttömyys reagoida hoivaamiseen, vaikea temperamentti tai itsesäätelyn häiriöt, synnynnäiset neurologiset ongelmat, perhe-elämän vaikeudet, vanhempien pahat terveysongelmat, heidän kyvyttömyytensä aitoon vanhemmuuteen, lapsen erossa olo vanhemmista sekä kasvuympäristön ongelmat. Vaikka nämä näkökulmat kiinnittymis- ja vuorovaikutusongelmiin ovat vuorovaikutusterapian käsikirjasta (Jernberg & Booth 2001, 44–48), ne voivat vaikuttaa käyttäytymiseen myös päiväkotiryhmässä. Tässä lu-

vussa tarkasteluun valittiin lapsen temperamentti, sosiaalinen kompetenssi ja perheen vaikutus, jotka voivat näkyä niin erityistä tukea tarvitsevien kuin muidenkin lasten vuorovaikutuksessa päiväkotiryhmässä.

2.1.1 Lapsen temperamentin yhteys vuorovaikutukseen

Temperamentti on määritelty Nykysuomen sanakirjassa (2002, 634) yksilön tunne-elämän peruslaaduksi vireyden, herkkyyden, rytmin ja voimakkuuden kannalta. Se tarkoittaa myös luonteenlaatua tai -sävyä. Temperamentti ja temperamenttinen eivät ole sama asia. Sanaa temperamenttinen voidaan kuvailla sanoilla kiihkeäluonteinen, kuumaverinen, intomielinen, tulinen, raivoisa ja fanaattinen (Nurmi 2004, 1013). Ihmisiä kuvailtaessa käytetään usein temperamenttipiirteitä. Niitä ovat esimerkiksi vilkkaus, seurallisuus, rauhallisuus, levottomuus ja keskittymiskyvyttömyys. Temperamentilla voidaan selittää muun muassa sitä, miksi jotkut innostuvat toisia helpommin uusista asioista. Tai sitä, miksi toiset vetäytyvät syrjään sosiaalisissa tilanteissa, ja toiset haluavat solmia uusia ihmissuhteita. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10–11, 39.)

Thomasin ja Chessin (1977, 21–23) tunnetussa temperamenttiteoriassa käyttäytymistä kuvaillaan temperamenttipiirteillä, joita ovat aktiivisuuden taso, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutumiskyky, vastaus- eli responsiivisyyskynnys, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavaisuuden kesto ja sinnikkyys. Thomas ja Chess jakoivat näiden perusteella pitkittäistutkimukseen osallistuneet lapset kolmeen temperamenttiluokkaan: helppoihin (40%), vaikeisiin (10%) ja hitaasti lämpeneviin (15%) lapsiin. Sansonin, Hemphillin ja Smartin (2002, 98) mukaan on olemassa myös muita tutkijoita, jotka ovat jaotelleet temperamenttipiirteitä helppoon tai vaikeaan temperamenttiin oman näkemyksensä mukaisesti. Lisäksi on olemassa myös tutkimuksia, joissa temperamenttipiirteitä ei ryhmitellä edellä mainitulla tavalla, koska jokainen temperamenttipiirre voi olla helppo tai vaikea.

Thomasin ja Chessin mielestä (1977, 21–23) *helpot lapset* ovat säännöllisiä, vastaavat myönteisesti uuteen ärsykkeeseen, ovat sopeutuvaisia muutoksia kohdatessaan ja heidän mielialansa on enimmäkseen positiivinen. *Vaikeat lapset* ovat epäsäännöllisiä biologisilta toiminnoiltaan. He vetäytyvät uusia ärsykeitä kohdatessaan, eivät sopeudu tai sopeutuvat hitaasti muutoksiin, ja heidän mielialansa on toistuvasti negatiiv-

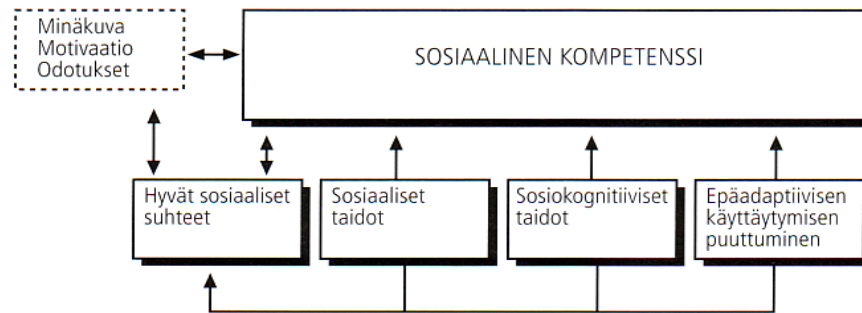
vinen. *Hitaasti lämpenevät lapset* vastaavat vähäisellä negatiivisella voimakkuudella uuteen ärsykkeeseen ja sopeutuvat hitaasti toistuvissa kontakteissa. Heillä ei ole niin voimakkaita reaktioita kuin vaikeilla lapsilla, olivat ne sitten positiivisia tai negatiivisia, ja heillä on vaikeita lapsia vähemmän epäsäännöllisyyttä biologisissa toiminnoissa.

Lasten temperamentti- ja käyttäytymispiirteet ovat suureksi osaksi perinnöllisiä ja kohtalaisen pysyviä. Lapselle tyypilliset käyttäytymistyylit tai tavat voivat kuitenkin muuttua biologisen ja psyykkisen kehityksen myötä. Jotkut voivat myös hävitä iän ja kasvatuksen vaikutuksesta. Muun muassa lapsen saama kasvatusta, yhteisön odotukset ja kulttuurin normit sekä arvostukset vaikuttavat siihen, mitä lapsen geneettisiä taipumuksia tuetaan ja vahvistetaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 10, 12, 36–37, 43–44, 109, 117, 123–124, 173–174.)

2.1.2 Sosiaalisen kompetenssin eri ulottuvuuksia

Lasten ja aikuisten sosiaalista toimintaa voidaan kuvata sosiaalisella kompetenssilla. Sosiaalinen kompetenssi määritellään muun muassa yksilön kyvyksi saavuttaa suotuisia henkilökohtaisia tai yhteisöllisiä tavoitteita käyttäen hyväkseen ympäristössään saatavilla olevia sekä itsellään olevia resursseja. (Poikkeus 1996, 99–100.) Käsitteen synonyyminä voidaan pitää sosiaalista pätevyyttä. Useimmat tutkijat ovat sitä mieltä, että sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot ovat erillisiä käsitteitä, joista sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite ja sosiaaliset taidot yksi sen osa-alue. (Salmivalli 2005, 71–72.)

Poikkeuksen (1996, 100–101) mukaan tyypillisiä sosiaaliseen kompetenssiin liitettyjä ulottuvuuksia ovat muun muassa (1) sosiaaliset taidot, (2) sosiokognitiiviset taidot, (3) häiritsevän, epädaptiivisen käyttäytymisen puuttuminen, (4) minäkuvaan, motivaatioon ja odotuksiin liittyvät tekijät ja (5) hyvät sosiaaliset suhteet. Näiden ulottuvuuksien yhteyttä kuvaa seuraava kuvio:



KUVIO 1. Sosiaalinen kompetenssi (Poikkeus 1996, 102).

Lastentarhanopettajat arvostavat työssään lasten sosiaalisten taitojen harjaannuttamista, jossa korostuvat ihmisten kanssa toimeen tuleminen sekä ryhmässä toimiminen (Rouvinen 2007, 136). Poikkeuksen (1996, 101, 105–106) määrittelyn mukaan sosiaaliset taidot tarkoittavat käyttäytymistä, joka johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin. Näitä taitoja ovat muun muassa yhteistyötaidot, kommunikaatiotaidot, tunteiden sovelias ilmaisu, empatia ja prososiaalinen käyttäytyminen. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös kyky pitää puolensa sekä oman tahdon ja mielipiteen ilmaiseminen. Kaupilan (2005, 24, 127–128) mukaan sosiaalisia taitoja voidaan opettaa ja opetuksen kohteena voivat olla monenlaiset taidot.

Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisten strategioiden valintaa, kuten oikeanlaisten havaintojen tekemistä toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä oman käyttäytymisen seuraamusten ennakoimista, arvioimista ja omien toiminnan tavoitteiden asettamista. *Epäadaptiivisen käyttäytymisen puuttuminen* tarkoittaa kielteisten reaktioiden ja sosiaalista toimintaa haittaavien tekijöiden, kuten aggressiivisen käytöksen, puuttumista. *Yksilön minäkuva, motivaatio ja odotukset* taas vaikuttavat toisiin ihmisiin suuntautumiseen ja käyttäytymiseen toisten seurassa. *Hyvät sosiaaliset suhteet* muodostuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisten taitojen kehityksellä on yhteyttä niihin ja hyvät suhteet antavat kokemuksia kumppanuudesta ja yhteisöön kuulumisesta. Suhteet vaikuttavat siihen miten omia tavoitteita pystyy toteuttamaan yhteisössä. (Poikkeus 1996, 101–103.)

1–5-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevät ruotsalaiset lastentarhanopettajat ymmärsivät sosiaalisella kompetenssilla monenlaisia vuorovaikutuksessa näkyviä asioita. Tutkimuksessa (Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson & Granlund 2009) koottiin näkemyksiä sosiaalisesti kompetentista lapsesta. Tällaisella lapsella on tutkimuksen mu-

kaan itsevarmuutta ilmaista itseään ja lapsi uskaltaa kokeilla ja etsiä ratkaisuja. Lapsi ymmärtää omia ja toisten kokemuksia ja tunteita. Hänellä on itsenäisyyttä, hän pystyy päättämään omista asioistaan ja ymmärtämään ympäristöstä kuinka täytyy toimia. Hän on ulospäin suuntautunut, kiinnostunut ihmisistä ja osallistuu päiväkodin eri toimintoihin. Lapsella on hyviä ongelmanratkaisutaitoja ja hän pystyy selvittämään riitatilanteet vertaistensa kanssa ikäisilleen ominaisella tavalla. Lapsi on myös vastavuoroinen ja pystyy vuorottelemaan toisten lasten kanssa. Hän on taitava vuorovaikutuksessa sekä aikuisten että lasten kanssa ja vertaiset pitävät hänestä. Hän osaa myös leikkiä erilaisten lasten kanssa. Leikissä hän kykenee innostamaan muita ja ylläpitämään heidän mielenkiintoaan. Hän pystyy myös organisoimaan leikkiä niin, että siinä on vähän ristiriitailanteita. Kyseisen tutkimuksen mukaan lapsi on myös taitava kommunikoidaan niin verbaalisesti kuin ilman sanojakin ja hän ymmärtää mitä muut sanovat ja pystyy kommunikoidaan monella eri tavalla.

Avgitidoun (2002) tutkimuksessa 4–5-vuotiaat sosiaalisesti kompetentit lapset suunnittelivat leikkiin mukaan pääsyä tai pyysivät lupaa osallistumiseen. He olivat joustavia leikin aikana. He pystyivät myös luopumaan vaatimuksistaan ja neuvottelemaan osallistumisestaan. He onnistuivat myös jatkamaan yhteistä leikkiä ehdottamalla seuraavaa siirtoa leikissä tai ehdottamalla toista jaettavaa toimintaa. Vähemmän sosiaalisesti kompetentit lapset saattoivat lopettaa leikin kesken kiinnostuksen puutteen vuoksi tai varoittamatta, kun he esimerkiksi olivat tyytymättömiä ideoidensa vastustukseen.

Avgitidoun (2002) tutkimuksen perusteella sosiaalisen kompetenssin kehittyneisyys ei takaa lasten välisen vuorovaikutuksen onnistumista. Siihen vaikuttavat myös lapsen suhde muihin lapsiin ja suosittuus vertaistensa keskuudessa. Ystävyysuhteita muodostettaessa ja ylläpidettäessä lapsille on tärkeää jatkuvuus yhteisissä toimissaan sekä toisilta lapsilta saatu myönteinen palaute, joka on yhteydessä toisista välittämiseen, vastavuoroiseen pitämiseen, auttavaan käyttäytymiseen sekä toisen hyväksymiseen. Määräilevä, väkivaltainen ja epäkohtelias käytös, riidat ja muu negatiivinen vaikutus saa lapset etsimään uusia ystäviä.

2.1.3 Perhetaustan yhteys lapsen vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen

Tunnetun psykiatrin ja kiintymyssuhdeteorian luoja John Bowlbyn (2005, 2, 29, 136) mukaan pienet lapset tarvitsevat vanhempiensa aikaa ja huomiota. Lapsen vanhemmilta

saama kohtelu vaikuttaa muun muassa hänen kiintymyssuhteensa muodostumiseen. Ihmisillä esiintyy kiintymyssuhdekäyttäytymistä, joka on läheisyyden luomista ja ylläpitämistä toiseen henkilöön. Ihmisille on luontaista muodostaa emotionaalisia siteitä keskenään. Lapsuudessa siteitä muodostetaan vanhempiin, joilta haetaan turvaa, hyvää oloa ja tukea. Hoivaa ja huolenpitoa haetaan henkilöltä, joka nähdään itseä vahvempana ja viisaampana. Nämä emotionaaliset siteet ovat pysyviä ja niitä voi vanhempana tulla lisääkin.

Vanhempien persoonallisuus, kasvattamistyyli, kurinpitotapa ja kiintymyssuhteen laatu vauvaikäiseen lapseensa vaikuttavat lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Vanhempien lämpö, hyväntahtoinen kontrolli sekä sensitiivisyys ja osallisuus olla lapsen kanssa vaikuttavat myönteisesti lapsen sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteiden muodostamiseen. Myös demokraattisella ja perustelevalla vanhempien lähestymistavalla on vaikutusta siihen. Kun vanhemmat toimivat edellä mainitulla tavalla, he vahvistavat lapsen turvallisuuden tunnetta ja itsevarmuutta. Se vaikuttaa myönteisesti lasten vertaissuhteiden muodostamiseen. (Putallaz & Heflin 1990, 197–198.)

Vanhemmat myös toimivat lapsille sosiaalisen toiminnan malleina, mikä vaikuttaa lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Lapset oppivat sosiaalista käyttäytymistä havainnoimalla vanhempiaan ja toimimalla tämän mallin mukaan. Lapset myös omaksuvat vanhemmiltaan saamansa vuorovaikutuksen, joka vaikuttaa siihen, miten he suuntautuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vanhemmat myös vaikuttavat lapsensa sosiaaliseen käyttäytymiseen palkitsemisen, rankaisemisen ja huomiotta jättämisen kautta. Sen lisäksi, että vanhemmat vaikuttavat lasten 1) sosiaaliseen orientaation tai motivaatioon, 2) sosiaaliseen käyttäytymiseen tai sosiaalisiin taitoihin, he vaikuttavat myös 3) lapsen kognitiivisiin taitoihin ymmärtää sosiaalista vuorovaikutusta. (Putallaz & Heflin 1990, 198, 208, 209, 213.)

Viimeaikaisten tutkimusten (ks. Anthony ym. 2005; Crnic, Gaze & Hoffman 2005; De Schipper, Ijzendoorn ja Tavecchio 2004; Kwon 2007; Schmidt, Demulder & Denham 2002) kiinnostuksen kohteena on ollut vanhemman kokeman stressin vaikutus lapsen käyttäytymiseen. Vanhempien stressi voi olla peräisin vanhemmuuteen ja arjen pyörittämiseen liittyvistä asioista tai taustalla voi olla muitakin ongelmia. Anthonyn ym. (2005) tutkimuksen mukaan vanhemmilla voi tällöin olla ankara kuri, alhaisemmat odotukset lapsiaan kohtaan. Vanhemmat saattavat käyttäytyä myös vähemmän hoivaavasti lapsiaan kohtaan. Gazen ja Hoffmanin (2005) tutkimuksen mukaan vanhempien elä-

mässään kokema stressi ei näy lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa, mutta päivittäiset hässäkät vaikuttavat vuorovaikutuksesta saatuun mielihyvään.

Tutkimusten (ks. Anthony ym. 2005; Crnic ym. 2005; De Schipper ym. 2004; Kwon 2007; Schmidt ym. 2002) mukaan vanhemman stressi näkyy lasten sosiaalisessa kompetenssissa. Lapselle voi tulla sisään- ja ulospäin suuntautunutta ongelmakäyttäytymistä. Lapset voivat tällöin olla esimerkiksi negatiivisempia, pelokkaampia, aggressiivisempia ja hyperaktiivisia. Karmaniolan, Pierrehumbertin ja Ramsteinin (1994) tutkimuksen mukaan myönteinen kontakti äidin ja päiväkodin kasvattajan kanssa suojaa lasta käyttäytymisen ongelmilta. Negatiivinen kontakti taas tekee lapsen haavoittuvaisemmaksi vuorovaikutuksesta eristäytymiselle ja aggressiivisuudelle.

Ulkopuolisen voi olla vaikeaa tietää, minkälaista vuorovaikutus lapsen perheessä on. Esimerkiksi Pulkkinen ym. (2000, 41–42) huomasivat tutkimuksessaan, että vanhemmat ja lapset arvioivat perheilmapiiriään yhdenmukaisesti. Tutkijan havainnointien ja lapsen arvioinnin välinen yhteys oli ristiriitaisin. Tutkijalla ja lapsilla oli erilaiset käsitykset perheen vuorovaikutuksesta.

2.2 Päiväkoti lasten vuorovaikutusympäristönä

31.12.2008 58 prosenttia 1–6-vuotiaista lapsista oli kunnallisessa päivähoitossa. Näistä lapsista 51296 oli perhepäivähoidossa, ja 150211 päiväkodissa. Lisäksi yksityisessä päivähoitossa oli 17648 lasta, jolloin päivähoitossa olevien 1–6-vuotiaiden lasten osuus nousi 63 prosenttiin. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2009, 66.) Näin ollen päiväkodit, ja yleensäkin päivähoiton eri muodot, ovat yleisiä vuorovaikutusympäristöjä lapsille. Seuraavaksi tässä luvussa tarkastellaan, mitkä ovat keskeisiä asioita lasten vuorovaikutuksessa päiväkotien kontekstissa.

2.2.1 Lasten keskinäinen vuorovaikutus

Strandellin (1995, 74–75, 85, 183) mukaan lapsille on tärkeää päästä mukaan ryhmän toimintaan. Päiväkodissa lasten suhteet eivät yksiselitteisesti määrittele, kuka on kenen-

kin kanssa. Lapset suunnistautuvat päiväkodissa sinne missä tapahtuu ja missä muut lapset ovat tekemässä jotakin. Pelkkä paikallaan olokin voi riittää siihen, että lapsi pääsee mukaan toimintoihin. Lasten vuorovaikutukselle on ominaista, että he neuvottelevat siitä, kuka osallistuu leikkeihin ja kuka ei (Strandell 1997).

Corsaron (1985, 126, 150–151, 167–169) tutkimustulosten mukaan 2–4-vuotiaat lapset leikkivät harvoin yksinään ja, jos he ovat yksin, he pyrkivät aktiivisesti mukaan vertaisten toimintaan. Useimmat lapset leikkivät tiettyjen lasten kanssa useammin kuin toisten kanssa, mutta he eivät keskitä sosiaalisia kontaktejaan yhteen tai kahteen leikkikaveriin. Lapset näkevät toistuvat leikkitoverit kavereina, mutta he eivät välttämättä näe heitä parhaina kavereinaan. Lasten ystävyys saattaa perustua myös meneillään olevaan tapahtumaan, jolloin kavereus kestää esimerkiksi käynnissä olevan leikin ajan. Lapset suojelevat vuorovaikutustaan uusilta leikkijöiltä, koska he tunnistavat vuorovaikutuksen hajoamisen mahdollisuuden. Päiväkodissa leikki saattaa päättyä jo pelkässään siitä syystä, että leikkikaverit lähtevät leikkialueelta pois ja keskeyttävät toiminnan.

Hännikäisen ja Rautamiehen (2007) tutkimuksen perusteella lapset nimeävät leikkitovereiksi useimmiten lapset, jotka ovat hyviä leikkijöitä ja jotka ovat myös sosiaalisesti ja kielellisesti taitavia. Gleasonin, Gowerin, Hohmannin ja Gleasonin (2005) tutkimuksessa taas lapsen sukupuoli ja temperamentti vaikuttivat kaverisuhteiden muodostumiseen ja ystävien valitsemiseen. Niirasen (1995, 148, 151–154, 159, 167, 179, 182) päiväkotilapsiin kohdistaman tutkimuksen mukaan lapsen rohkeus tai arkuus ei suuresti vaikuttanut lasten keskinäisen vuorovaikutuksen sisältöön ja määrään.

Koivula (2010, 48–49, 105) tutki väitöskirjassaan pienten lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisyyden kehittyminen lapsiryhmissä vie aikaa. Ensin yhteisöllisyys muodostuu lapsilla ystävysten välille ja ydinryhmiin, sitten pienryhmiin, ja lopuksi koko ryhmän tasolla. Päiväkodin kahden lapsiryhmän yhteisöllistä kehittymistä seurattiin elokuusta alkaen ja vasta keväällä toiseen ryhmistä rakentui yhteisöllisyys koko ryhmän tasolla. Toisessa ryhmässä koko ryhmään ei muodostunut yhteisöllisyyttä kesäkuuhun mennessä. Ydinryhmien jäsenet olivat muodostaneet vahvat ystävyysiteet jo edellisen vuoden aikana.

Lapsen käyttäytymiseen ryhmässä vaikuttavat muiden odotukset sekä omasta että toisten käyttäytymisestä (Laine 2004, 149). Lapsi rakentaa vertaisryhmässä käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Lapsilla voi kuitenkin olla epärealistiset käsitykset

siitä, minkälaisena muut heidät ja heidän toimintansa kokevat. Lapsille muodostuu ryhmässä myös tietynlainen asema, jolloin toiset lapset nähdään toisia suositumpina. (Salmivalli 2005, 25–26, 30, 33.) Lapset ovat tietoisia omasta asemastaan ryhmässä jo päiväkotikäisinä, ja pyrkivät vahvistamaan ja ylläpitämään omaa asemaansa ja muiden asemia. Ryhmässä muodostuneet asemat näkyvät myös lasten leikin aikana. Nämä asemat saattavat vaikuttaa lapsen kehittyviin asenteisiin, normeihin sekä arvoihin oikeudenmukaisuudesta ja samanarvoisuudesta. (Löfdahl 2006.)

Hujala ym. (1999, 142) ovat listanneet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle laatutavoitteet:

- Lasten leikkiä ja keskinäistä vuorovaikutusta edistetään joustavalla ajankäytön suunnittelulla.
- Henkilökunta suunnittelee ja muokkaa oppimisympäristön lasten keskinäistä vuorovaikutusta, omaehtoista toimintaa ja leikkiä edistäväksi.
- Henkilökunta ohjaa ja kannustaa lapsia keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapsille järjestetään toimintoja, joissa erilaisilla lapsilla on mahdollisuus toimia yhdessä.
- Henkilökunta antaa tarpeen mukaan ohjausta lasten keskinäisten ristiriitatilanteiden ratkaisuun sekä ohjaa tarvittaessa lasten välisten sosiaalisten suhteiden muodostumista ja kehittymistä. Leikin ja muun toiminnan ulkopuolelle jäävien lasten liittymistä vertaisvuorovaikutukseen tuetaan.
- Erityislasten sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen tukemisessa hyödynnetään vertaisryhmän tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Vertaisvuorovaikutusta erityislasten kanssa pidetään muille lapsille mahdollisuutena kehittyä sosiaalisissa taidoissa ja asenteissa.

Laatutavoitteista on huomattavissa, että aikuinen voi päiväkodissakin kiinnittää huomiota lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja pyrkiä edistämään sitä. Lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen voidaan nähdä yhtenä päivähoiton tavoitteista. (ks. Hujala ym. 1999, 142.)

Hujala ym. käyttävät termiä erityislapset, mutta nykyään heistä puhutaan erityistä tukea tarvitsevina lapsina. Kirjallisuudesta ilmenee, että lasten yleisin erityisen tuen tarve liittyy puheen- ja kielen kehityksen vaikeuksiin. Seuraavana tulevat sosioemotionaaliset vaikeudet – tosin Viitalan lisensiaatintyöhön liittyvässä tutkimuksessa kehityksessä viivästyminen oli sosioemotionaalisia vaikeuksia yleisempää. Näiden jäl-

keen tulevien erityisen tuen tarpeiden kirjo on laaja. Päivähoidossa kohdataankin hyvin erilaista tukea tarvitsevia lapsia. (Pihlaja 1998, 41, 49–53; Pihlaja ja Junntila 2001, 13–14; Viitala 1999, 63.) Esimerkiksi puheen- ja kielenkehityksen häiriöt ja lapsen sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat näkyä lapsen sosiaalisessa kompetenssissa (ks. McCabe 2005; Pihlaja 2005, 108–109; Tautiluokitus ICD-10, 258–260).

Heinämäen (2004, 108, 114) väitöskirjassa mainitaan, että tavallisimmat diagnoosit erityisen tuen tarpeesta ovat kehitysvamma, aistivamma, CP-vamma, puheen- ja kielen kehityshäiriöt sekä sosiaalis-emotionaaliset ongelmat. Tavallisimmin lausunto erityisen tuen tarpeesta puuttuu niiltä lapsilta, joilla on käyttäytymisen ongelmia, sosiaalis-emotionaalisia ongelmia, jotka ovat lastensuojelulapsia tai ns. seurantalapsia. Seurantalapset ovat lapsia, joiden kehityksen etenemistä seurataan tavallista tiiviimmin. Asiantuntijan diagnoosi vaikuttaa siihen, miten lausunnon antanut taho on mukana päivähoidon toiminnan suunnittelussa ja kuntoutuksen järjestämisessä. Aktiivisimmin he ovat mukana järjestelyissä, jotka koskevat kehitysvammaisia, aistivammaisia tai CP-vammaisia lapsia. Sosiaalis-emotionaalisten häiriöiden, käyttäytymisongelmien ja kielen kehityksen ongelmien osalta taas ilmenee jatkotoimien puutetta tai kuntoutuksen irrallisuutta päivähoidossa.

Lainsäädännössä ei määritellä, millainen lapsi tarvitsee päivähoidossa erityistä tukea, tai on toisin sanoen erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeessa (ks. Asetus lasten päivähoidosta 239/1973; Laki lasten päivähoidosta 36/2973). Kun erityistä tukea tarvitseva lapsi otetaan päiväkotiin, on hänestä hankittava kasvatusneuvolan tai erikoislääkärin lausunto (Asetus lasten päivähoidosta 239/1973, 3§). Päivähoidossa on erimielisyyttä siitä, onko lapsi erityistä tukea tarvitseva ilman lausuntoa vai ei (Heinämäki 2004, 113–114). Joka tapauksessa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapselle on annettava heti varhaiskasvatuksen tukitoimia, kun tuen tarve havaitaan. Kyseenomaisen asiakirjan mukaan lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen alueilla. Lapsella voi olla tuen tarvetta myös tilanteessa, jossa lapsen kasvuolot vaarantavat tai eivät turvaa hänen terveystään tai kehitystään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

2.2.2 Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus

Watsonin ja Kowalskin (1999) tutkimuksen mukaan temperamentiltaan vaikeina koetut lapset saivat muita lapsia enemmän huomiota päivähoitossa hoitajiltaan, mutta tämä huomio ei ollut aina myönteistä. ”Helpot” ja sisäänpäinkääntyneet lapset saivat vähiten huomiota. Laadukas päivähoito näkyi siinä, että lapset saivat enemmän myönteistä ja vähemmän negatiivista yksilöllistä vuorovaikutusta ja hoitoa hoitajiltaan. Peisner-Feinbergin ym. (2001) tutkimuksessa päivähoitossa lasten kanssa toteutettu toiminta vaikutti lasten kognitiiviseen kehitykseen. Opettajan ja lapsen suhteen läheisyydellä taas oli yhteyttä lapsen kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä sosiaalisiin taitoihin. De Schipper, Tavecchio ja Van IJzendoorn (2008) taas puolestaan tutkivat lasten ja hoitajien välistä kiintymyssuhdetta päivähoitossa. Tulosten mukaan hoitajan osoittaman myönteisen hoitavan (tai hoivaavan) käyttäytymisen määrä oli yhteydessä turvallisuuden muodostumiseen hoitajan ja lapsen välisessä kiintymyssuhteessa. Lapsen temperamentti ei vaikuttanut turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiseen hänen ensisijaiseen hoitajaansa.

Coplanin ja Prakashin (2003) tutkimuksessa tutkittiin pienten lasten sosioemotionaalisten piirteiden ja vuorovaikutuksen luonnetta opettajiensa kanssa. Tutkimuksessa saatiin selville, että lapset, jotka useimmin aloittivat vuorovaikutuksen opettajan kanssa, olivat aggressiivisempia kuin heidän vertaisensa. Lapset, jotka lukumääräisesti eniten saivat opettajan aloitteita, olivat ujompia ja pelokkaampia kuin ikätoverinsa. Lapset, jotka viettivät vähemmän aikaa opettajan kanssa, olivat sosiaalisempia, vähemmän yksinäisiä, ja heillä oli vähemmän käyttäytymisen häiriöitä kuin ikätovereilla, jotka olivat enemmän vuorovaikutuksessa opettajiensa kanssa.

Niin aikuinen kuin lapsi voivat päiväkodissa tehdä toisilleen vuorovaikutusaloitteen esimerkiksi esittämällä kysymyksen toiselle. Lasten tulee päiväkodissa noudattaa aikuisten kehotuksia. Lapsilla on joissain tapauksissa mahdollisuus kieltäytyä aikuisen kehotuksesta, mutta seuraus siitä ei todennäköisesti ole lapselle mieluisa. Aikuisella onkin lapsiryhmässä määräysvaltaa suhteessa lapseen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 87–90.) Siksi aikuisen ja lapsen asema päiväkodissa ei olekaan tasa-arvoinen. Holkeri-Rinkisen (2009, 167) tutkimus laittaa miettimään etenkin seuraavaa, aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyvää, tulosta: kun lapsiryhmässä on useita lapsia, niin lasten on sen vuoksi joissakin tilanteissa vaikea saada aikuisten huomio ja vastaus kysymyksiinsä tai saada aikuinen kuuntelemaan jokin muu asia.

Emilsonian (2007) tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien ottama kontrolli vaikuttaa lasten vaikutusmahdollisuuksiin. Opettaja voi ottaa vahvan kontrollin, jolloin hän ohjaa vuorovaikutusta ryhmässä, eikä lapsilla ole vaikutusmahdollisuuksia. Kun opettaja pitää johtajuuden itsellään vähemmän vahvalla kontrollilla, opettaja edelleenkin päättää mitä tehdään ja miten tehdään, mutta lapsille annetaan valinnanmahdollisuuksia. Tällöin lapset saavat olla myös aktiivisemmin mukana. Opettajan kontrolli tilanteiden vuorovaikutuksesta vähenee, mitä enemmän lapset saavat päättää ja valita, mitä ryhmässä tullaan tekemään. Lehtisen (2000, 104, 109) mukaan ohjatuissa tilanteissa lapsilla ei ole paljon vaikutusmahdollisuuksia ja mahdollisuuksia muokata tilanteita, kun taas vapaassa leikissä lapset voivat vaikuttaa leikin sisältöön ja sosiaalisiin järjestyksiin. Ohjatuissa tilanteissa lapset voivat tuoda esiin yksilöllistä osaamista ja kokemuksia.

Hujala ym. (1999, 137) ovat listanneet päivähoitossa tapahtuvalle aikuisen ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle seuraavanlaiset laatuavoitteet:

- Henkilökunnan vuorovaikutus kaikkien lasten kanssa on hyväksyvää, myönteistä ja lämmintä sekä lapsen tarpeista lähtevää. Päivähoitossa otetaan huomioon lasten erilaiset kulttuuritaustat.
- Aikuiset ovat paikalla lasten heitä tarvitessa, heillä on herkkyys ymmärtää lasten tarpeita ja tunteita sekä vastata niihin.
- Aikuiset auttavat lapsia ymmärtämään ja käsittelemään omia tunteitaan.
- Lapsi saa yksilöllistä huomiota ja kannustusta päivittäin.
- Omalla esimerkillään henkilökunta viestittää lapsille molemminpuolisen kunnioituksen merkitystä. Henkilökunta kuuntelee lapsia viestittäen kunnioitusta heidän ajatuksiinsa ja toimintaansa kohtaan.
- Lapset voivat luontevasti osallistua erilaisiin arjen toimintoihin ja päivittäisiin työtehtäviin yhdessä aikuisen kanssa.

Kasvattajien on siis kiinnitettävä huomiota myös omaan vuorovaikutukseensa. Voidaanko aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sitten oikeasti vaikuttaa? Koivisto (2007, 112–113) ainakin onnistui siinä väitöskirjatutkimuksessaan, kun hän pyrki kehittämään päiväkodin kasvatuskäytäntöjä ja toimintatapoja lasten itsetuntoa vahvistaviksi. Itsetuntoa koskevan tiedon lisääntyminen ja vahvistaminen sekä tiedostamisen tason nouseminen johtivat kasvattajan käyttäteorian kehittymiseen. Se vaikutti kasvattajien käytännön toimintaan ja kehitti kasvatuskäytäntöjä toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Eniten kasvattajat kehittivät vuorovaikutustavassaan suhteessa lapsiin.

3 VUOROVAIKUTUSLEIKKI JA RYHMÄTHERAPLAY

Vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplayn voi käsittää joko samaksi menetelmäksi tai osittain eri menetelmiksi. Savolan (2004a) koulutusmateriaalin otsikossa esiintyy nimenä sekä vuorovaikutusleikki että ryhmätheraplay. Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivuilla kohdassa ”Mitä on ryhmätheraplay?” todetaan (2009), että ryhmätheraplays-ta käytetään myös suomenkielistä nimeä ”Vuorovaikutusleikki”. Eli nimet olivat rinnakkaisia. Myöhemmin (2010) mainintaa ei enää ole Internet sivulla samassa kohdassa. Uudemman tiedon mukaan kohdassa ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa” mainitaan (2010), että koulutuksen yhden osan käytyään kasvattaja voi ohjata ”Vuorovaikutusleikki”-ryhmiä. Ryhmätheraplay-ohjaajan nimikettä taas saa käyttää henkilö, joka on suorittanut Suomen Theraplay-yhdistys ry:n ja sen hyväksymien kouluttajien koulutusohjelman. Siksi tässä tutkimuksessa käsitellään menetelmää yhtenä menetelmänä, mutta tulos-osiossa osa tuloksista eritellään koulutuksen mukaisesti.

Kujansuu-Vären (2009) henkilökohtaisen tiedonannon mukaan päivähoitossa käytetään ”vuorovaikutusleikki”-nimikettä, koska ryhmätheraplay-ohjaajan tutkinto on ollut Suomessa virallinen vasta muutaman vuoden ajan. Näin ollen termien käytössä ja koulutuksessa on tapahtunut muutosta viime vuosien aikana. Tätä johtopäätöstä tuki myös se, että ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevat tai olleet haastatteluun osallistuneet kasvattajat olivat pitkäkestoisessa koulutuksessa, johon sisältyi työnohjausta. Vuorovaikutusleikkikurssilla olleet taas eivät maininneet koulutukseen sisältyneen työnohjausta.

3.1 Theraplay-terapia menetelmän taustalla

Ryhmämuotoinen Theraplay on lähtöisin Theraplay-yksilöterapiasta, joka muokattiin ryhmätoimintaan, ja muillekin kuin terapeuteille, sopivaksi menetelmäksi (ks. Rubin & Tregay 1989, 17–20). Theraplay-hoitomenetelmän kehittäjä on edesmennyt Ann Jernberg (Jernberg & Booth 2003, 11; Rubin & Tregay 1989, 7). Jernberg kehitti Theraplayn alun perin Head Start -ohjelman käyttöön chicagolaisille vähäosaisten lapsille, jotka tarvitsivat psykologisia palveluja 1960-luvun loppupuolella. Theraplay rekisteröitiin palvelumerkiksi vuonna 1976. (Jernberg 1979, 4.) Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivulla kohdassa ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa” todetaan (2010), että Theraplay on nimikesuojattu menetelmä EU:ssa.

Theraplaylla hoidetaan lapsia, joilla on tunne-elämän ongelmia, käyttäytymishäiriöitä ja vaikeuksia ihmissuhteissa. Hoitoa saavat myös itsesäätelyhäiriöiset, autistiset, kehityshäiriöiset ja fyysisesti vammaiset lapset. Kiinnostus suuntautuu erityisesti adoptoituihin tai sijaiskotiin sijoitettuihin lapsiin, koska Theraplay-hoidolla yritetään vaikuttaa paremman vuorovaikutuksen syntymiseen vanhempien ja lapsen välille. Terapiaa ei käytetä ensimmäisenä hoitomuotona niiden lasten kanssa, jotka ovat vastikään kokeneet trauman, joita on pahoinpidelty tai hyväksikäytetty, tai kun adoptiolapsi haluaa taastaansa liittyvää tietoa. (Jernberg & Booth 2003, 21–22, 50.) Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdassa ”Theraplay pähkinänkuoressa” kerrotaan (2010), että Suomessa Theraplay-terapiaa käytetään erilaisten varhaisvaiheiden kehityksellisten ongelmien (syömis-, unihäiriöt), vuorovaikutushäiriöiden, emotionaalisten häiriöiden, käyttäytymisen hallinnan ja säätelyn sekä vaikeiden traumaperäisten sopeutumishäiriöiden ja kiintymissuhdeongelmien hoidossa.

Wettig, Franke ja Fjorback (2006, 105) totesivat tutkimuksessaan, että Theraplay oli tehokasta niiden lasten osalta, joilla oli sopeutumishäiriöitä, kiintymyssuhdehäiriöitä, ADD tai ADHD, sosiaalisen käyttäytymisen häiriöitä, autismin kaltaista puutetta sosiaalisesta vastavuoroisuudesta, mutismi, ujoutta tai sosiaalisia pelkoja. Tutkimuksen tulosten mukaan kehityksessään viivästyneet ja hankalat lapset, kuten vastustavan uhmakkaat, yhteistyökyvyttömät, vaiteliaat ja sosiaalisesti sisäänpäin kääntyneet lapset, tulivat Theraplayn ansiosta avoimemmaksi toimintaterapiaa varten. Siun (2009) tutkimuksessa Theraplay vaikutti myönteisesti niihin lapsiin, joilla oli riski saada sisäänpäin

kääntyneitä ongelmia. Mäkelä ja Vierikko (2004, 27–31, 44–49) taas puolestaan tutkivat Theraplayn käyttöä Suomessa SOS-lapsikylien huostaan otetuilla lapsilla. Tutkimuksen kohteeksi otettiin 4–13-vuotiaita lapsia. Lapsikylävanhempien mielestä hoito auttoi oikein hyvin niihin pulmiin, joihin apua haettiin. Useimpien mielestä lapsilla oli vähemmän ongelmia hoidon jälkeen. Yhdenkään lapsen tilanne ei ollut heikentynyt tai huonontunut hoidon vuoksi. Vanhemmat kokivat saaneensa tukea vuorovaikutustilanteisiin lapsensa kanssa.

Theraplay-lyhytterapiaa käytetään kaikenikäisten kanssa ja sitä voi soveltaa eri ikäryhmien tarpeisiin. Hoitomenetelmällä hoidetaan lapsen ja hänen huoltajansa välistä vuorovaikutussuhteen häiriötä. Hoidon kohteena ovat lapsen varhaislapsuuden positiivisten kokemusten puutteet ja tyydyttämättä jääneet tarpeet. Ongelmat eivät ole välttämättä lähtöisin senhetkisestä lapsi-vanhempisuhteesta, vaikka ne tulevat senhetkisessä vuorovaikutuksessa ilmi. Varhaisten positiivisten kokemusten puute voi olla lähtöisin niin lapsesta kuin vanhemmistakin, kuten lapsen kyvyttömyydestä reagoida vanhemman hoivaamiseen tai vanhempien empaattisen hoivan puutteesta. (Jernberg & Booth 2003, 44–49.)

Hoidon tavoitteena on auttaa lasta korvaamaan huonoja ratkaisuja ja käytös-malleja vaihtoehtoisilla tavoilla, kasvattaa lapsen itseluottamusta sekä rakentaa lapsen ja hänen huoltajansa välille hyvä vuorovaikutussuhde. Tarkoituksena on itseluottamuksen lisäämisen lisäksi edistää kiinnittymiskehitystä sekä sitoutumista ja luottamusta sosiaalisissa suhteissa. Hoidon taustalla on ajatus, että kun lapsen minäkuvaa ja käsitystä maailmasta muutetaan, se muuttaa myös hänen käyttäytymistään ja sitä kautta niitä reaktioita, joita hän saa muilta ihmisiltä. Terapiassa lasten vanhemmat otetaan mukaan hoitoon. Heille opetetaan, miten reagoida empaattisemmin lapsensa tarpeisiin. Heille opetetaan myös uusia vuorovaikutustapoja, joita he voivat käyttää lapsensa kanssa. (Jernberg & Booth 2003, 29–30, 44–49, 70–71.)

Theraplay-terapiassa fyysinen kosketus on tärkeä osa Theraplay-hoitoa, ja lasta kosketellaan paljon erilaisten aktiviteettien aikana. Näin lapsi tulee tietoiseksi omasta kehostaan ja sen arvosta. Kosketus nähdään tärkeänä osana vuorovaikutusta, koska sitä esiintyy myös vauvan ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Myös lapsen tunto-, tasapaino- ja lihasaisteja stimuloidaan, koska jotkut lapset ovat ali- tai yliherkkiä näiden aistien osalta. Se taas vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen, esimerkiksi siihen antaako lapsi koskettaa itseään vai ei. Itsesäätelyhäiriöiden hoidossa kiinnitetään huo-

miota lapsen ärsykkeiden sietotasoon ja suunnitellaan hoidon aktiviteetit sen mukaan. Niiden avulla lapsi oppii säätelemään aktiivisuustasoaan. (Jernberg & Booth 2003, 37–39, 50, 56, 63, 65–66.)

Theraplay-hoidossa ei yritetä saada lasta ymmärtämään aiempia ikäviä kokemuksiaan, vaan terapeutti ja vanhemmat pyrkivät vastaamaan lapsen aiempiin vastamatta jääneisiin tarpeisiin. Theraplay-hoidossa jäljitellään tervettä lapsen ja vanhemman välistä suhdetta. Terveessä vauva-vanhempisuhteessa on leikinomaisuutta sekä myönteistä ja empaattista vastavuoroisuutta. Vanhempi varmistaa, että vauvalla on kaikki hyvin ja hänen on turvallista olla. Tämä näkyy Theraplay-hoidon aikana muun muassa vauvalle tyypillisten sanattomien vuorovaikutusleikkien leikkimisenä ja lapsen hoivaimisena. Terveessä lapsi-vanhempisuhteessa aikuinen ottaa vastuullisen johtoaseman ja tekee päätöksiä lapsen puolesta. Hoidossa tämä näkyy siten, että terapeutti johtaa hoidon aikana toimintaa ja tekee aloitteita saadakseen lapsen osallistumaan toimintaan. (Jernberg & Booth 2003, 37–43, 50, 58.)

3.2 Theraplaysta vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplayn perusasioihin

Theraplay-terapiassa lapsen tarpeita pyritään hoidon aikana tyydyttämään vauvan ja vanhempien välisestä suhteesta johdetuilla neljällä Theraplayn osa-alueella: rakenteellisuudella, yhteisyydellä, hoivaavuudella ja haastavuudella. *Rakenteellisuus* tarkoittaa vanhemman tai terapeutin toiminnan luotettavuutta ja ennustettavuutta. Se luo lapselle turvallisuuden tunnetta. *Yhteisyys* on lapsen houkuttelemista vuorovaikutukseen ja lapsen optimaalisen vireystason ylläpitämistä. Lapselle tarjotaan jännitystä, yllätyksiä ja virikkeitä. Eristäytyvienkin lasten kanssa tähdätään iloa tuottavaan vuorovaikutukseen. Näin yritetään muodostaa terve vuorovaikutussuhde ensin lapsen ja terapeutin välille ja tämän jälkeen lapsen ja vanhempien välille. *Hoivaavuus* välittää lapselle, että vanhemmat ovat lämpimiä ja helliä. He rauhoittavat, tyynnyttävät ja lohduttavat häntä. Näin lapsi saa varmuutta siitä, että hän saa aikuiselta tarvitsemaansa tukea. Theraplay-hoidon aikana hoivaavuus näkyy esimerkiksi siinä, kun lasta syötetään tai keikutetaan huovan päällä. *Haastavuus* on Theraplayn osa-alue, jossa lasta rohkaistaan ottamaan pieniä ris-

kejä. Tarkoituksena on tuottaa lapselle onnistumisen tunteita ja kasvattaa itseluottamusta. (Jernberg & Booth 2003, 37–43, 55.)

Theraplayssa on viisi elementtiä: Aikuinen on vastuussa (adult is in charge), hoivaaminen (nurturing), stimulaatio (stimulation), struktuuri eli rakenteellisuus (structure) ja haaste (challenge). Niistä selviää, miten aikuisen tulee toimia lapsen kanssa menetelmän mukaisesti. *Aikuinen on vastuussa* tarkoittaa sitä, että terapeutti on vastuussa toiminnasta. Hän tekee päätökset siitä, mitä istunnon aikana tehdään, ja johtaa toimintaa leikkisästi. Lapselta ei koskaan kysytä mitä hän haluaisi tehdä, vaan terapeutti tietää mikä on lapselle hyväksi. Hän yrittää aktiivisesti saada lasta mukaan vuorovaikutukseen. Terapeutti vastaa lapsen tarpeisiin toimimalla eikä kysymällä asiasta. Hän pyrkii vastaamaan lapsen tarpeisiin, vaikka lapsi sitä vastustaisikin. *Hoivaaminen* on tärkeä osa terapiaa ja sitä ilmaistaan hoivaavilla aktiviteeteilla. *Stimulaatiossa* on koskettamista, yllätyksiä, aktivointia ja lasta innostetaan vuorovaikutukseen aikuisen kanssa. Se vastaa siis aiemmin mainittua yhteisyyttä. *Rakenteellisuus* liittyy siihen, että aikuinen on toiminnasta vastuussa. Hän asettaa rajoitukset ja säännöt, joita lapsen on noudatettava. Istunnoissa on selkeä alku ja loppu ja jokaiseen istunnon aikana tehtävään aktiviteettiin on ohjeet. Toiminnan aikainen struktuuri annetaan lapselle leikkisällä tavalla. *Haasteet* ovat osa Theraplaytä. Nekin asetetaan lapselle leikinomaisesti. (Rubin & Tregay 1989, 9–15.)

Kun ryhmämuotoista Theraplayta sovellettiin erityisluokkien käyttöön, kehitettiin säännöt ryhmien toiminnalle. Niillä pyrittiin antamaan lisää struktuuria ryhmille, ja muodostamaan niihin Theraplayn ilmapiiri. Säännöt olivat ”ei saa satuttaa” (no hurts), ”pysytään yhdessä” (stick together) ja ”pidetään hauskaa” (have fun). Neljäs ryhmän epäsuora sääntö oli, että ”aikuinen on vastuussa” (the adult is in charge). Ajan myötä ryhmämuotoinen Theraplay sovellettiin mm. varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden käyttöön. (Rubin & Tregay 1989, 19, 20, 27.) Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdassa ”Mitä on ryhmätheraplay” kerrotaan (2009), että ryhmän sääntöjen nimet ovat 1) pysytään yhdessä, 2) kavereista huolehditaan, 3) pidetään hauskaa ja 4) aikuinen johtaa. Oman käsitykseni mukaan ”kavereista huolehditaan” -sääntö vastaa ”ei saa satuttaa” -sääntöä ja ”aikuinen johtaa” vastaa ”aikuinen on vastuussa” -sääntöä.

Rubin ja Tregayn (1989) kirja käsittelee ryhmämuotoista Theraplayn sovellusta, jonka voidaan ajatella kertovan vuorovaikutusleikistä ja ryhmätheraplaysta. Säännöt ja ryhmässä tapahtuva toiminta ovat teoksen mukaan sisällöltään yhteneviä Thera-

playn elementtien kanssa. Theraplay-ryhmässä lapsille annetaan siis samanlaisia viestijä kuin vanhempi antaisi lapselleen. Ryhmässä viestitään lapselle, että hänet hyväksytään, lapsen kanssa halutaan viettää aikaa, lapsi on tärkeä aikuiselle ja lapsesta huolehditaan. (Rubin & Tregay 1989, 26–53.)

Vuorovaikutusleikki ja ryhmätheraplay-ryhmän säännöt siis vastaavat sisällöltään aiemmin mainittuja Theraplayn elementtejä, eikä niitä luetella tässä uudestaan. Rubin ja Tregay (1989, 28, 32–33, 45–46) kirjoittivat muutakin niiden sisällöstä. ”Aikuinen on vastuussa” on heidän mukaansa sekä ryhmän sääntö että Theraplayn elementti ja tätä sääntöä ei usein lausuta ääneen. ”Ei saa satuttaa” -sääntö tarkoittaa hoivaa ja se antaa luvan hoivata lapsia, vaikka he eivät sitä pyytäisikään. Se myös varmistaa, ettei kukaan satuta itseään. ”Ollaan yhdessä” -sääntö tarkoittaa struktuuria. Sääntö pitää lapset sitoutuneena toisiinsa ja se osoittaa toisista välittämistä. Kaikki lapset otetaan mukaan ryhmän toimintaan. ”Pidetään hauskaa” -sääntö taas kohdistuu kaikkeen Theraplayn tekemiseen. Se tarkoittaa leikkiä ja se on myös rinnakkainen stimulaation kanssa. Säännöllä vaikutetaan ryhmän toimintaan siten, että tekeminen on siellä sellaista, jota lapset haluavat tehdä.

3.3 Ryhmien ohjaaminen päivähoitossa

Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivulla mainitaan (2010) kohdassa ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa”, että päivähoiton kasvatustyössä ryhmätheraplay on erityiskasvatuksen työmenetelmä ja siten lapsen kasvua ja kehitystä tukeva ja kuntouttava kasvatuksellinen menetelmä. Vuorovaikutusleikkikin on kasvatuksellista kuntoutusta ja leikkejä ohjaa päivähoiton oma henkilökunta (Savola 2004a, 11).

Rubinin ja Tregayn (1989, x, 55–60) teos suuntautui kouluympäristöön, mutta ryhmämuotoista Theraplayta voi heidän mukaansa soveltaa muihinkin ympäristöihin. Heidän mukaansa ryhmiin voidaan ottaa monenlaisia lapsia. Lapsilla voi olla monenlaisia tarpeita, joita kohdataan eri Theraplayn elementeillä. Lapset voivat olla esimerkiksi eristäytyneitä, ylisuojelluita vanhempien osalta, sisäänpäin kääntyneitä, pelokkaita, tarvitsevia, impulsiivisia, häiritseviä, aggressiivisia, ”pikkuaikuisia” ja ”manipuloivia”.

Manipuloivat lapset eivät ota vastuuta tekemisistään ja he yrittävät esimerkiksi häiritä ryhmän toimintaa tai hajottaa toisten leikkejä. Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdan ”Mitä on ryhmätheraplay?” (2009, 2010) mukaan ryhmä soveltuu kaikille lapsille, eikä lapsella tarvitse olla ”ongelmaa”, jotta hän voisi osallistua siihen.

Ryhmä ei korvaa yksilötheraplayta eli terapiaa, jos lapsi sitä tarvitsee (Rubin & Tregay 1989, 23; Savola 2004a, 11). Ryhmässä vastataan lasten emotionaalisiin tarpeisiin ja kehitetään heidän sosiaalisia taitoja. Ryhmällä vastataan myös lasten sopeutumisen, sosiaalisiin ja turvallisuuden tarpeisiin sekä annetaan lapsille huomiota. Siellä kohdataan lasten ongelmia hoivaavassa ilmapiirissä. Leikit nostavat itsetuntoa (tai itseluottamusta) ja ryhmä auttaa muodostamaan luottamusta toisiin. Ryhmä voi lisätä ymmärrystä ja tietoisuutta lasten kesken ja sitä, että he suvaitsevat paremmin toisten lasten erilaisuutta. Lapset oppivat tulemaan toimeen toistensa kanssa, pitämään omia ja toisten puolia, huolehtimaan itsestään ja toisistaan, olemaan rehellisiä tunteitaan kohtaan ja tukemaan toisia rakentavalla kritiikillä, empatialla ja hoivaamalla. Menetelmää voi käyttää myös yhteenkuuluvuudentunteen lisäämiseen ryhmään osallistuvien kesken. (Rubin & Tregay 1989, ix, 23–24.) Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdan ”Mitä on theraplay” (2009, 2010) mukaan ryhmän tavoitteena on tarjota lapselle haasteita, onnistumisen kokemuksia, myönteistä vuorovaikutusta ja rohkaisua. Saman sivun menetelmän esittelyn (Suomen Theraplay -yhdistys ”Mitä on theraplay” 2009) mukaan ryhmässä rakennetaan toimiva yhteys sekä ohjaajiin että kanssalleikkijöihin. Lapsi harjoittelee ryhmässä muiden huomioon ottamista, itse myönteisen huomion kohteena olemista sekä turvallisuutta luovien, yhteisten sääntöjen noudattamisen tärkeyttä. Aikuinen auttaa lasta ryhmässä niin, että lapsen rohkeus ja itseluottamus kasvavat.

Ryhmissä on yleensä kaksi aikuista, joista toinen ohjaa ryhmää ja toinen on avustaja. Aikuisia voi olla enemmänkin. Aikuinen on ryhmissä positiivinen eikä hän menetä ryhmässä malttiaan tai käyttäydy lasta kohtaan kielteisesti. Vaikeissakin tilanteissa säilytetään rentous, huumorintaju ja hyväntuulisuus. Aikuiset käyttävät ei- ja äläsanoja mahdollisimman vähän ja sanomiset pyritään kääntämään myönteisiksi. Ryhmissä lapsia ohjataan myös fyysisin keinoin kuitenkin lasta satuttamatta. Ryhmästä syrjään siirrettyä lasta ei myöskään jätetä yksin, vaan aikuinen on hänen kanssaan. Katsekontakti ja fyysinen kosketus ovat ryhmässä ensisijaisia ja puhetta käytetään vain vuorovaikutuksen tueksi. Runsas katsekontakti ja kosketuksen käyttö ovatkin vuorovaikutusleikkien ”perustyökalut”. (Savola 2004a, 2–3, 6, 11.)

Ryhmien toiminta on sekä aikuisjohtoista että lapsikeskeistä. Ryhmät kokoontuvat säännöllisesti, yleensä kerran viikossa, lapselle tutussa ympäristössä (Savola 2004a, 1, 11, Suomen Theraplay-yhdistys ”Mitä on theraplay” 2009). Kokoontuminen kestää puoli tuntia (Suomen Theraplay-yhdistys ”Mitä on theraplay” 2009) tai 25–45 minuuttia (Savola 2004a, 6). Leikit ovat hauskoja ja helppoja eikä niihin tarvita kalliita välineitä. Lapsille tuotetaan onnistumisen kokemuksia niiden avulla. Ryhmissä ei myöskään kilpailla lasten kesken, vaikka esinettä tai aikuista vastaan voidaan kilpailla leikkimielisesti. (Savola 2004a, 3–4, 9, 11.)

Aikuinen ottaa täyden vastuun toiminnasta. Hän sekä ohjaa toimintaa että osallistuu leikkeihin. Ryhmän ohjelma ja toiminta ovat aikuisen suunnittelemaa eikä niihin yleensä tehdä muutoksia. Jos toimintaa muutetaan, se on aikuisen päätös. Lasten ehdotuksia voidaan toteuttaa toisella kokoontumiskerralla. Ryhmän ohjelma rakentuu joka kerta samalle kaavalle. Kaava muodostetaan ohjaajan persoonan ja mahdollisuuksien mukaan. Ohjelman sisältöjäkin voidaan vaihtaa. Leikkeihin sisällytetään jotain jokaisesta Theraplayn periaatteesta: järjestelmällisyys eli struktuuri, haaste, sitouttaminen eli stimulaatio, ja hoiva. Ryhmässä säilytetään hyväntuulinen, turvallinen ja leikkisä ilmapää. (Savola 2004a, 4, 6, 9; Savola 2004e.) Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdan ”Mitä on ryhmätheraplay?” (2009) mukaan lasten tarpeet vaikuttavat toimintaan ja leikkien valitsemiseen. Tapaamisten ohjelma toistuu, mutta leikit vaihtelevat. Leikeissä on selkeät säännöt.

Seuraavaksi kerrotaan hieman lyhennetyksi Savolan (2004a, 6–7) malli leikki-tuokion, tai toisin sanoen ryhmän ohjelman, rakentumisesta ja toiminnan kulusta:

1. Leikkitilaan saapuminen: Lapset omalle paikalle. Lapset tulevat sisään itse, ryhmänä, tai aikuiset tuovat heidät erikseen. Sisään tuotaessa tuomisen tapa vaihtuu joka kerralle.
2. Alkulaulu: Ryhmän alku- tai tunnuslaulu voi olla ennestään tuttu tai uudelleen sanoitettu tuttu sävel, tai kokonaan itse sävelletty ja sanoitettu.
3. Voidehoito: Tämän voi sijoittaa tuokion eri vaiheisiin. Lapsen ”pipit” hoidetaan voiteella.
4. Ensimmäinen leikki: Leikkien kuluessa jokainen lapsi huomataan sekä erikseen että ryhmän jäsenenä. Vuorovaikutusleikit ovat yksinkertaisia,

lapsenmielisiä ja hauskoina koettavia. Jokainen osallistuu leikkimiseen. Aikuiset ovat läsnä ja tukemassa.

5. Tauko ja välipala: Välipalalla ei tyydytetä lapsen nälkää, vaan hoivattuna olemisen tarvetta. Välipala on esimerkiksi mehu ja keksi. Pienessä ryhmässä ja pienten lasten kanssa aikuinen laittaa makupalan lapsen suuhun. Isojen lasten kanssa välipalasta on usein tehty leikki, jossa juomat ja syötävät jaetaan henkilökohtaisesti ja leikitellen. Tai sitten leikkijät ruokkivat toinen toisiaan.
6. Toinen leikki: Jos ensimmäinen leikki oli äänekkäs ja liikkuva, on toinen rauhallisempi. Periaatteessa leikkien laadulla ei ole eroa. Joka tapaamiskerralla on uudet leikit.
7. Loppulaulu: Usein tässä käytetään alkulaulua, mutta se voi olla myös toinen.
8. Pois kuljettaminen: Aikuiset osallistuvat lasten poiskuljettamiseen. Joka kerta poisvieminen on erilainen ja jokainen lapsi kuljetetaan tilasta pois samalla tavalla.

Rubinin ja Tregayn (1989) kirjoitukset ryhmien ohjaamisesta ovat hyvin samankaltaisia Savolan (2004, 2004b–f) koulutusmateriaalin ja Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdan ”Mitä on ryhmätheraplay?” (2009) menetelmän esittelyn kanssa. Verrattuna muihin käytettyihin lähteisiin heidän teoksessaan kerrotaan ryhmien ohjaamisesta se, että ryhmä aloitetaan muutamalla ensimmäisellä kerralla kertomalla ryhmän kolme sääntöä. 3–5-vuotiaiden kanssa he tosin eivät keskustelleet säännöistä ja säännöt opittiin silloin tekemisten kautta. Ryhmälle asetetaan pitkä- ja lyhytaikaiset tavoitteet. Ryhmässä keskistytään ryhmän kasvuun ja useimmat yksilölliset tarpeet tyydytetään myös tätä kautta. Silti ryhmässä voi olla yksilöllisiäkin tavoitteita. (Rubin & Tregay 1989, 69–71.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplayn käyttöä, toteutusta ja ohjaamisen kokemuksia päivähoidon ja erityispäivähoidon kasvattajilta. Tutkimuksella kartoitettiin myös menetelmän soveltuvuutta kasvattajien käyttöön. Tavoitteena oli lisätä tietoa menetelmästä päiväkodeissa käytettynä menetelmänä. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat olivat

1. Miten ja miksi menetelmä soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi?
2. Miten menetelmää toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä?
3. Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on menetelmän mukaisesta lapsiryhmien ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta?

Tutkimusongelmia valittaessa haluttiin uusi näkökulma aiemmin vähän tutkittuun menetelmään. Tutkimuksen aihetta valittaessa oli tiedossa vain Luttisen (2006) ja Sandmarkin (2005) opinnäytetyö. Luttinen (2006) oli tutkinut pro gradu -tutkielmassaan vuorovaikutusleikki-menetelmän vaikutusta vuoropäiväkodissa olleiden lasten sosiaalisiin taitoihin. Sandmark (2005) taas oli tutkinut pro gradu -tutkielmassaan vuorovaikutusleikki-menetelmän soveltuvuutta tukemaan päiväkodin lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteita. Hän tutki myös kasvattajien käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutusleikkimenetelmästä. Myöhemmin huomattiin, että opinnäytetöitä vuorovaikutusleikeistä oli ilmestynyt enemmänkin, ja tämän tutkimuksen kaltaisista näkökulmista (ks. Hyvärinen & Laiho 2008; Kela & Kyyrö 2009; Kinnunen & Montonen 2008; Komokallio &

Ramfeld 2006; Lappeteläinen 2009; Louhivaara 2005; Lundberg & Saarinen 2006; ks. myös Karosto & Tarmio 2007; Nurminen-Onkalo 2001). Edellä mainituissa opinnäytetöissä ei kuitenkaan esiinny kaikkia tämän tutkimuksen näkökulmia yhdellä kertaa.

Tutkimusongelmien muotoutumiseen vaikutti olemassa olevan tutkimustiedon lisäksi myös saatavilla oleva tieto menetelmästä. Kirjallisuudessa tietoa oli saatavilla eniten itse menetelmästä, sen toteutuksesta ja ohjaamisesta (ks. Rubin & Tregay 1989, Savola 2004a–f). Myös pro gradu -tutkielman tekoon liittyvän kurssin opiskelijoiden ja ohjaajan kanssa käydyt keskustelut vaikuttivat tutkimusongelmien selkiytymiseen.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tuomen ja Sarajärven (2009a, 150) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yritetään ymmärtää tutkimuskohteena olevia ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin vuorovaikutusleikkiä ja ryhmätheraplayta sekä sen ohjaamista päivähoiton kasvattajien näkökulmasta. Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella lähestymistavalla. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja lomakekyselyä. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysillä sekä ennalta asetettujen teemahaastattelun teemojen mukaisesti.

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui päivähoiton kasvattajia Naantalista, Paimiosta ja Turusta. Kaupungit sijaitsevat Varsinais-Suomessa. Ensimmäisenä tutkimukseen valikoitui mukaan Paimion kaupunki, joka siihen aikaan oli tutkielman tekijän kotikaupunki. Kaupungin päivähoiton ohjaajan sijaiselta tiedusteltiin päivähoiton tutkimuksen tarvetta. Tätä kautta saatiin kahden kaupungin työntekijän yhteystiedot, jotka ehdottivat tutkimusaiheita tammikuussa 2009. Toinen heistä ehdotti, että tutkimuksen kohteena olisi erityisen tuen toteutuminen lapsiryhmissä ja hänen kanssaan keskusteltiin myös päivähoiton johtajuuden tutkimisesta. Erityislastentarhanopettaja puolestaan ehdotti, että

tutkimuksen kohteena olisi vuorovaikutusleikki. Esimerkiksi käytännön toteutus siitä, miten menetelmä toimii lasten kanssa.

Vuorovaikutusleikki kiinnosti tutkimuksen aiheena, koska se oli menetelmä, josta päivähoidon väki kuuleman mukaan oli innoissaan ja johon tutkielman tekijä halusi tämän vuoksi tutustua. Helmikuun 2009 loppupuolella ilmoitin Paimion kaupungin tutkimusaihetta ehdottaneille kasvattajille, että aiheeksi valittiin vuorovaikutusleikki.

Tutkimus laajeni kolmea kaupunkia koskevaksi tutkimukseksi, koska tapaus-tutkimuksia vuorovaikutusleikistä oli jo tehty. Tutkimukseen haluttiin laaja aineisto, joka erottaisi tutkimuksen monista aiemmista korkeakoulujen opinnäytetöistä. Siksi tutkimukseen otettiin mukaan toinen kaupunki, Naantali, maantieteellisen sijainnin vuoksi. Tavoitteena oli tavoittaa ainakin kymmenen haastateltavaa, jotta tutkimusaiheesta saataisiin kattavasti tietoa. Koska edellä mainituista kaupungeista ei löytynyt tarpeeksi osallistujia, pyydettiin tutkimukseen osallistumaan kasvattajia Turun kaupungista. Suuressa kaupungissa oletettiin olevan määrällisesti paljon potentiaalisia haastateltavia.

Tutkimuksen osallistujat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisesti (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 18, 61), sillä tutkimukseen pyydettiin osallistumaan niitä kasvattajia, joilla oli kokemusta vuorovaikutusleikin ohjaamisesta. Pattonin (2002, 46) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pienet otoskoot. Tutkimuksen osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti, jotta heiltä saataisiin paljon tutkimuksen kannalta mielenkiintoista tietoa. Sekä myös siksi, että ilmiötä voidaan tutkia syvällisesti.

Tässä tutkimuksessa kiertävä erityislastentarhanopettaja, jolta idea vuorovaikutusleikin tutkimiseen saatiin, tunsu vuorovaikutusleikkiä ohjaavia kasvattajia. Siksi myös toisten kiertävien ja ryhmässä toimivien erityislastentarhanopettajien oletettiin tuntevan mahdollisesti näitä kasvattajia. Haastateltavat yritettiin tavoittaa lähettämällä Paimion ja Naantalien erityislastentarhanopettajille sähköpostia joulukuun 2009 alkupuolella pyytäen heitä osallistumaan haastatteluun. Sähköpostin liitteenä oli tietoa tutkimuksesta (liite 1). Heitä pyydettiin myös välittämään viestiä eteenpäin niille, joiden he tiesivät käyttäneen menetelmää päiväkodeissa. Yhteystiedot löytyivät kaupunkien Internet-sivuilta. Sähköposti lähetettiin heille suoraan ja muutaman kohdalla pyydettiin päiväkotien johtajia välittämään viestiä. Tammikuun 2010 alussa tutkimukseen oli ilmoittautunut vain kaksi osallistujaa, minkä vuoksi viesti lähetettiin uudelleen, tällä kertaa myös Turun kaupungin erityislastentarhanopettajille. Sähköpostin liitteen (liite 1) päi-

vämäärä muutettiin 3.12.2009:sta 7.1.2010:een, ja kasvattajia pyydettiin ilmoittautumaan mukaan tutkimukseen 29.1.2010 mennessä.

Haastateltavia pyydettiin osallistumaan tutkimukseen yksin tai ohjaajaparin kanssa. Ohjaajaparin kanssa osallistuminen oli perusteltua, jotta tutkimuksessa saataisiin esille ohjaajaparien näkemyksiä yhteisistä ohjauksista. Näin pystyttiin myös välttämään ainakin jonkin verran vastausten päällekkäisyyttä, mikäli useampi samassa ryhmässä tai ryhmissä ohjannut haluaisi osallistua tutkimukseen. Parihaastattelu on ryhmähaastattelun alalaji (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Sen etuna on, että haastateltavat voivat muistella siinä yhdessä asioita, herättää toiselle muistikuvia sekä tukea ja rohkaista toisiaan keskustelemaan (Eskola ja Suoranta 1998, 95). Haittapuolena taas on, että ryhmädynamiikka ja valtahierarkia voivat vaikuttaa siihen, kuka puhuu ja miten asiat sanotaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Haastateltavat saattavatkin kertoa ryhmässä eri asioita kuin yksilöhaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 97).

Helmikuun 2010 alkuun mennessä tutkimukseen oli ilmoittautunut sähköpostilla mukaan 18 päivähoidon ja erityispäivähoidon kasvattajaa, jotka kaikki olivat naisia. Heistä kahdeksan oli ilmoittautunut parihaastatteluun, jolloin haastattelujen lukumäärä oli 14. Naantalista ilmoittautui mukaan kolme kasvattajaa, Paimiosta neljä kasvattajaa ja Turusta yksitoista kasvattajaa. Ilmoittautuneista neljä oli kiertäviä erityislastentarhanopettajia, joista yksi oli ohjannut ryhmiä lastentarhanopettajana ns. tavallisessa lapsiryhmässä. Kahdeksan kasvattajaa työskenteli erityislastentarhanopettajana integroidussa erityisryhmässä. Heistä kaksi osallistui parihaastatteluun lapsiryhmänsä lastenhoitajan kanssa ja yksi lastentarhanopettajan kanssa. Erityispäivähoidon lähihoitaja osallistui haastatteluun lastentarhanopettajan kanssa, joka työskenteli lastentarhanopettajana ns. tavallisessa lapsiryhmässä. Lisäksi yksilöhaastatteluun osallistui yksi lastentarhanopettaja ns. tavallisesta lapsiryhmästä. Tiedot kasvattajien kouluttautumisesta menetelmään ja ohjauskokemus löytyvät tulos-osiosta.

Haastatteluun osallistuvien selvittyä pyydettiin tutkimusluvut (liite 2 & 3) helmikuun 2010 puolivälin jälkeen kaupunkien päivähoidon johdolta. Sitä ennen pyydettiin lapsiryhmässä työskentelevien kasvattajien päiväkotien johtajilta suullisesti tutkimuslupaa. Turussa pyydettiin kiertävän erityislastentarhanopettajan lähimmältä esimieheltä, palvelualueen päälliköltä, suullista tutkimuslupaa. Kaupunkien päivähoidon johdolta tutkimusluvut saatiin maalisi- ja huhtikuun 2010 aikana.

5.2 Teemahaastattelu ja sitä täydentävä kysely aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimusprosessin alkuvaiheilla oli tarkoituksena toteuttaa aineistonkeruu lomakekyselynä, jolloin tutkimus olisi ollut määrällinen tutkimus. Kotimaisen kielten tutkimuskeskuksen julkaiseman tiedotteen (13.10.2009) mukaan monilla päiväkotien työntekijöistä ei ole tarpeeksi aikaa päiväkodinkaan kirjaamistöiden tekemiseen. Niinpä määrällisessä tutkimuksessa vastaajajoukko olisi saattanut jäädä olemattomaksi. Siksi aineistonkeruumenetelmä vaihdettiin haastatteluksi ja tutkimuksesta päätettiin tehdä laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus nähtiin myöhemmin kasvattajia tavoittavampana tutkimusmenetelmänä. Se oli myös sopivampi kasvattajien ajatusten tavoittamiseen, koska siinä haastateltavat pystyivät suhteellisen avoimesti ilmaisemaan omia ajatuksiinsa. Siksi aineistokin saattaa olla määrällisen tutkimuksen aineistoa rikkaampaa.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna. Kasvattajien haluttiin puhuvan samoista aiheista, jotta heidän vastauksistaan pystyisi etsimään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Teemahaastattelu oli tähän sopiva menetelmä. Se on menetelmänä lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Siinä voidaan teemojen käytöllä varmistaa, että haastateltavat puhuvat jossain määrin samoista asioista (Eskola & Suoranta 1998, 88). Kasvattajilta päätettiin myös kysyä suoraan heidän ajatuksistaan, näkemyksistään ja kokemuksistaan, sillä Pattonin (2002, 341) mukaan tunteita, ajatuksia, aikomuksia, mielipiteitä ja menneisyydessä tapahtunutta käyttäytymistä ei voi havainnoida.

Haastattelulla saadaan tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Haastattelu on myös yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009a, 71). Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu alkaa oletuksella, että toisten näkökulmat ovat arvokkaita, tiedettävissä ja mahdollista tehdä selväksi (Patton 2002, 341). Tämän tutkimuksen lähtöoletus on, että yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita on mahdollista tutkia (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Haastattelun suurin etu on joustavuus. Haastattelutilanteessa haastattelija voi ohjata tiedonhankintaa haluamaansa suuntaan ja motivoida haastateltavia kertomaan asioistaan. Haastateltavia voidaan haastattelun aikana pyytää selventämään vastauksia

tai perustelemaan niitä, jolloin syvennetään saatavia tietoja. Heille voidaan esittää lisäkysymyksiä ja heidän ei-kielellisiä vihjeitään voidaan havainnoida vastausten ymmärtämiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–36, 117; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 199.) Haastattelun etuna voidaan nähdä myös se, että haastateltavat voivat pyytää tarkennusta myös kysymysten esittäjältä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35, 42, 53) mukaan haastattelu on päämäärähakuista toimintaa, minkä vuoksi haastattelu tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdolla. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat haastattelijan asettamat kysymykset ja se, ymmärtävätkö haastattelun osapuolet ne samalla tavalla. Haastattelun luotettavuutta heikentää se, että haastateltavat saattavat antaa mielestään sosiaalisesti suotavia vastauksia.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48, 66, 103, 106) mukaan teemahaastattelussa haastattelun päälinjat hahmotellaan iskusanamaisiksi luetteloiksi, jotka toimivat haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana. Haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä ja niiden suhteen voi tehdä tilannekohtaisia ratkaisuja. Haastattelun kysymysmuotoja olisi hyvä hahmotella etukäteen, vaikka haastattelua eivät ohjakaan valmiit kysymykset. Teema-alueiden järjestystä ja laajuutta voi haastatteluissa vaihdella (Eskola ja Suoranta 1998, 87). Toisten haastateltavien kanssa voidaan keskustella aiheista lyhyesti, toisten kanssa taas pidempään (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 35).

Tämän tutkimuksen haastatteluteemat muotoutuivat monen tutkimukseen sisältyvän vaiheen tuloksena. Sen jälkeen kun kiertävälle erityislastentarhanopettajalle oli ilmoitettu, että tutkimus tehdään hänen ehdottamastaan aiheesta, alettiin etsiä näkökulmaa tutkimukseen. Erityislastentarhanopettajalle kirjoitettiin, että hän saa vielä ehdottaa aiheita, mutta sen pitäisi olla sellainen, mitä ei ole aiemmin tutkittu. Vastaukseksi saatiin, että pidetään yhteyttä. Koska tutkimus laajeni pro gradu -tutkielman ohjaajan ehdotuksesta useampaa kaupunkia koskevaksi, pyrittiin saamaan aiheeseen kiinnostava näkökulma muualtakin kuin erityislastentarhanopettajalta ja kirjallisuudesta. Tutkielmaseminaarini muiden opiskelijoiden ja ohjaajan mielipiteet auttoivat hahmottamaan tämän tutkimuksen tutkimusongelmia ja haastatteluteemoja.

Heinäkuussa 2009 otettiin tutkimuksen aiheen tiimoilta yhteyttä Suomen Theraplay-yhdistykseen, ja heille kerrottiin alustavasta näkökulmasta tutkimusaiheeseen. Heiltä tiedusteltiin päivähoitossa toteutettavan vuorovaikutusleikin tutkimuksen tarvetta ja heille kerrottiin, että haastatteluteemoihin on vielä mahdollista vaikuttaa. Asiaa käsiteltiin Suomen Theraplay-yhdistyksen hallituksen kokouksessa. Heillä ei ollut sillä

hetkellä tutkimuksen tarvetta, mutta he ilmaisivat kiinnostuksensa tutkimuksen tuloksia kohtaan.

Tutkimuksen haastatteluteemat ja niiden alateemat tarkentuivat kirjallisuuden pohjalta (ks. liite 4). Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan haastattelurungosta ei tule tällöin yhtä helposti vaillinainen, kuin jos teemat olisi muodostettu vain mielikuvituksen ja ennakkokäsitysten perusteella. Tiedonlähteinä toimivat Savolan koulutusmateriaali (2004) ja siinä mukana olleet artikkelit (2004b–f), Theraplaysta kertova käsikirja (Jernberg & Booth 2003), vuorovaikutusleikistä ja ryhmätheraplaysta kertova kirja (Rubin & Tregay 1989) sekä aiemmat opinnäytetyöt aiheesta (ks. johdanto). Pro gradu -tutkielman ohjaajan ehdotusten myötä tutkimuksen lomake ja haastatteluteemat hioutuivat maaliskuussa 2010 lähes siihen muotoon, joka haastateltaville lähetettiin (ks. liite 4) ennen haastattelua. Ajatuksia lomakkeesta ja haastatteluteemoista pyydettiin samoihin aikoihin myös eräältä henkilöltä, joka perehdytti päivähoidon väkeä vuorovaikutusleikki-menetelmään, mutta joka ei kuitenkaan ollut vuorovaikutusleikki-menetelmän kouluttaja. Hänen ehdotuksestaan yhden haastatteluteeman alle lisättiin vielä kysymys siitä, mikä työntekijän mielestä on tärkeää vuorovaikutusleikissä, eli miksi hän kokee sen merkitykselliseksi lapsille.

Tämän tutkimuksen ehdotus haastatteluteemojen asetteluksi oli seuraava:

1 Teema: Menetelmä päiväkodin arjessa

Teema liittyi seuraavaan tutkimusongelmaan: Miten ja miksi menetelmä soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi? Haastattelussa haastateltavilta kysyttiin yleisluonteisia asioita menetelmän käytöstä päiväkodissa ja menetelmän soveltuvuudesta päiväkotiin.

2 Teema: Ohjelmajärjestys ja toiminnan sisältö

Haastattelun toinen teema liittyi seuraavaan tutkimusongelmaan: Miten menetelmää toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä? Tarkoituksena oli menetelmän taustalla olevan filosofian ja menetelmän yleisemmän käsittelyn jälkeen syventyä enemmän itse käytännön toteutukseen.

3 Teema: Kokemukset ohjaamisesta ja omista ryhmän ohjaamisen valmiuksista

Haastattelun kolmas teema liittyi seuraavaan tutkimusongelmaan: Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on menetelmän mukaisesta lapsiryhmien ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta? Teemassa keskityttiin haastateltavien ohjauskokemuksiin.

Haastateltavat saivat haastatteluteemat luettavakseen maaliskuun 2010 toisen viikon aikana. Haastateltavat saivat myös täytettäväkseen lomakkeen (liite 4), jonka tarkoituksena oli tuoda lisää tietoa toisaalta menetelmän toteutuksesta päiväkodissa ja toisaalta haastateltavien koulutustaustasta ja koulutuksen merkityksellisyydestä heille. Lomakkeen käyttö säästi aikaa haastattelutilanteessa. Lomakkeen arveltiin lisäksi toimivan mahdollisesti myös aineiston luokittelun apuna analyysivaiheessa joko työtehtävän, menetelmään kouluttautumisen tai ohjaamiskokemuksen perusteella. Lomake palautettiin haastattelijalle haastattelun alussa ja se auttoi suuntaamaan kysymyksiä itse haastattelutilanteessa.

Haastattelut pidettiin huhtikuussa 2010, joko yksi tai kaksi saman päivän aikana. Ne pidettiin haastateltavien työpaikalla rauhallisessa tilassa heille sopivana ajankohtana. Haastattelun oli tarkoitus olla luonteeltaan keskustelunomainen, jossa haastattelun teemojen ja niiden alakohtien keskustelujärjestys sai vaihdella. Haastattelijan rooli oli ohjata keskustelua tutkimuksen teemoihin. Haastatteluissa käytettiin mp3-tallenninta.

Ensimmäinen haastatteluista oli esihaastattelun tyyppinen. Se pidettiin erityislastentarhanopettajalle, joka ehdotti, että tutkimus tehtäisiin vuorovaikutusleikistä. Hänelle kerrottiin haastatteluaikaa sovittaessa, että hän saa kertoa ajatuksensa tutkimuksen teemoista ja haastattelusta haastattelun lopussa. Tarvittaessa kysymyksiä tai esimerkiksi kysymysten esittämistapaa olisi muutettu seuraaviin haastatteluihin, jotka alkoivat noin puolentoista viikon päästä ensimmäisestä haastattelusta. Ensimmäisen haastattelun perusteella muutoksia ei tehty. Erityislastentarhanopettajan mukaan kysymykset olivat hyviä, aiheeseen oli perehdytty hyvin ja hän piti haastattelua hyvänä.

Haastattelujen tekemiseen varattiin aikaa noin yksi tunti per haastattelu. Haastatteluun osallistui kerrallaan joko yksi kasvattaja tai ohjaajapari. Tuntia pidempää haastattelua ei haluttu pitää, koska se olisi voinut olla vaikea järjestää päiväkodin ja erityis päivähoiton arkeen. Liian pitkä haastattelu olisi saattanut myös vähentää jaksamista haastattelun loppupuolella kaikilla haastatteluun osallistuvilla osapuolilla. Todellisuus-

nessa yksilöhaastattelujen nauhoitetun aineiston kesto vaihteli noin 43 minuutista yhteen tuntiin ja 24 minuuttiin. Parihaastattelun nauhoitetun aineiston kesto vaihteli 49 minuutista yhteen tuntiin ja 16 minuuttiin. Yhteensä nauhoitettua aineistoa kertyi 14 tuntia ja 17 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistoa käsiteltiin ja analysoitiin sisällönanalyysillä. Aineiston analyysissä hyödynnettiin myös haastatteluteemoja. Tutkimuskirjallisuuden (Tuomi & Sajajärvi 2002, 93, 106, 110–111) mukaan sisällönanalyysissä metodina etsitään tekstin merkityksiä. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä päättely etenee yksittäisestä yleiseen ja teorialähtöisessä yleisestä yksittäiseen. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee tutkimuskirjallisuuden perusteella seuraavalla tavalla: 1) Haastattelut kirjoitetaan auki sana sanalta, 2) Haastattelut luetaan ja sisältöön perehdytään, 3) Etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja ne alleviivataan. Pelkistämisessä joko tiivistetään tai pilkotaan tietoa, 4) Etsitään samankaltaisuutta ja erilaisuutta pelkistetyistä ilmauksista, 5) Yhdistellään pelkistetyt ilmaukset ja muodostetaan alaluokat, 6) Alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokat, 7) Yläluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan kokoava käsite.

Tässä tutkimuksessa aineistoa ryhmiteltiin pääosin haastatteluteemojen ja niiden alakohtien alle, minkä vuoksi tämän tutkimuksen sisällönanalyysi oli teoriaohjaava. Siinäkin kuitenkin käsitellään aineistoa myös aineistolähtöisesti. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Seuraavaksi kuvataan tarkemmin tämän tutkimuksen eteneminen.

Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jotta aineiston merkitys pysyisi mahdollisimman alkuperäisenä analyysivaiheeseen. Yhdestä haastattelusta merkittiin harvat epäselvät kohdat erillisellä merkillä. Litterointivaiheessa haastateltavien etunimet ja sukunimen alkukirjain säilytettiin, jotta heidän vastauksiaan ei sekoitettaisi toisiinsa myöhemmin analyysivaiheessa. Näin oli myös helpompi yhdistää haastattelutilanne ja teksti toisiinsa. Litterointivaiheessa haastateltavan puhetta myötäilevät äännähdykset tai sanat kirjoitettiin vain silloin muistiin, kun ne ilmaisivat selvästi toisen haastateltavan mielipidettä asiasta. Haastatteluista ei litteroitu haastatteluteemaan liitty-

mätöntä puhetta. Litteroidun aineiston pituus vaihteli yksilöhaastatteluissa 10,5 sivusta 18,5 sivuun. Parihaastatteluista litteroidun aineiston pituus vaihteli 11,5 sivusta 21,5 sivuun. Yhteensä aineistoa kertyi 202 sivua. Aineistoa litteroitiin huhtikuun alusta toukokuun 2010 loppuun asti. Litteroidun aineiston lisäksi aineistona käytettiin myös kasvattajille lähetetyn lomakekyselyn vastauksia.

Ennen aineiston ryhmittelyä teemojen alle, aineistosta yritettiin etsiä avainsanoja, joiden perusteella se olisi luokiteltu. Koska teemoihin liittyvät vastaukset olivat usean sivun mittaisia, aineistoa oli paljon ja vastaukset olivat täynnä tärkeitä sanoja, ei tämänkaltainen avainsanojen etsiminen tuntunut oikealta menetelmältä tehdä analyysia. Siksi haastatteluaineisto ryhmiteltiin haastatteluteemojen alle heti litteroinnin jälkeen. Samalla jaettiin joitakin haastatteluteemojen alakohtia useampaan osaan, lisättiin väliaikaisia haastatteluteemojen alakohtia ja joidenkin alakohtien paikkaa vaihdettiin. Haastatteluteeman yhdeksi kohdaksi lisättiin ”vuorovaikutusleikkiä koskevan tiedon jakaminen työyhteisössä”, koska siitä keskusteltiin kasvattajien kanssa ja koska se nousi tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi näkökulmaksi. Haastatteluteemojen ja niiden alakohlien nimet muokkautuivat koko analyysivaiheen ajan.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen siitä merkittiin korostuskynällä kaikki tutkimuksen tarkempaan tarkasteluun siirtyvät osat. Aineiston sisällöstä muodostettiin myös alustava käsitys tässä vaiheessa. Seuraavaksi aineisto luokiteltiin karkeasti uudelleen. Murteet muutettiin kirjakieleksi, vastaukset muokattiin kokonaisiksi lauseiksi, ja vastausten sanomaa tulkittiin. Aineistosta huomioitiin vain selkeät vastaukset. Analyysivaiheessa ei etsitty vastauksista piilosanomaa. Aineistosta huomattiin, että eri kasvattajat saattoivat puhua samasta asiasta eri teemojen kohdalla. Toisaalta osa kasvattajista myös toisti itseään.

Tämän jälkeen kasvattajien vastaukset pilkottiin osiin ja niitä koottiin saman kuuloisten vastausten ryppäiksi jo muodostettujen haastatteluteemojen ja niiden alakohlien alle. Samalla aineistoa tiivistettiin erittäin paljon. Haastatteluteemojen alaisia osioita yhdisteltiin tässä vaiheessa. Tulososion alkuun kerättiin tässä vaiheessa myös lomakeista saadut tiedot ja niihin yhdistettiin haastatteluista saatuja ryhmien ja menetelmän ohjaajien tietoja. Tämän jälkeen tuloksista poistettiin vielä vastauksia, jotka eivät kuuluneet teemoihin tai tutkimuskysymyksiin.

Seuraavaksi kasvattajien nimet muutettiin koulutuksesta kertovaksi koodiksi. Niitä ja numeroita käytettiin analyysin seuraavassa vaiheessa kuvaamaan sitä, kuinka

moni samalla koulutustaustalla ohjannut kasvattaja oli asiasta samaa mieltä. Koodeilla kuvattiin myös sitä, sanoiko asian yksittäinen kasvattaja vai ohjaajapari. Avustajia ja apuopettajia päätettiin aineistossa kutsua apuohjaajiksi.

Seuraavaksi kasvattajien vastauksista tehtiin yhteenveto ja yhtenäinen kirjoitelma. Ryhmätheraplay-ohjaajan ja vuorovaikutusleikin ohjaajan vastauksia ei ensin uskallettu yhdistää, koska muutama heistä korosti ohjaavansa joko ryhmätheraplayta tai vuorovaikutusleikkiä. Vastaukset olivat monen teeman kohdalla kuitenkin samantyyppisiä. Siksi koulutus päätettiin mainita tuloksissa vain, mikäli koulutuksella vaikutti olevan yhteyttä kasvattajien vastauksiin, tai jos haastatteluteema kohdistui suoraan koulutukseen. Koodikieli poistettiin.

Yhteenvedosta etsittiin lopuksi vielä avainsanoja, jotka kuvaisivat aineistoa laajemmin. Tässä vaiheessa aineistoa pelkistettiin ja ryhmiteltiin vielä kerran uudestaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113). Näiden avainsanojen ympärille tulokset kirjoitettiin uudestaan. Tuloksiin kirjoitettiin myös sisältöä selittävää tekstiä ja niissä haluttiin tällä tavoin tuoda kasvattajien eri näkökulmat esille. Alkuperäiset litteroinnit säilytettiin koko analyysivaiheen ajan. Niistä tarkistettiin kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia tarvittaessa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Eskolan ja Suorannan (1996, 166–167; vrt. Lincoln & Guba 1985, 298–331) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella luotettavuuden kriteereillä, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. *Uskottavuudella* tarkistetaan vastaavatko tutkimuksen käsitteellistykset sekä tulkinnat tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien käsityksiä. Tutkimustulosten *siirrettävyys* eli tulosten yleistäminen on laadullisessa tutkimuksessa joko mahdollista tietyin ehdoin, tai sitten ei. Tutkimuksen *varmuutta* lisätään sillä, että otetaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttaneet ennakkoehdot. Eskolan ja Suorannan (1996, 167) mukaan *vahvistuvuus* taas puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkimusta tulisi arvioida kokonaisuutena. Hyvä tutkimus on sisäisesti johdonmukainen ja eettisesti kestävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009a, 127, 140–141.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, minkä vuoksi luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin osalta (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tässä tutkimuksessa päädyttiin laadulliseen tutkimusotteeseen, vaikka aluksi sen piti olla määrällinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tekeminen oli hyvä valinta, sillä tutkimukseen saatiin usea haastateltava ja se herätti kiinnostusta kasvattajissa. Määrällisenä tutkimuksena toteutetulla lomakekyselyllä olisi kuitenkin saattanut olla mahdollista tavoittaa enemmän kasvattajia. Toisaalta tässäkin tutkimuksessa saatiin monipuolinen aineisto, jonka avulla pystyttiin saamaan vastaus tutkimusongelmiin.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelun rinnalla kasvattajille lähetettyä lomakekyselyä. Tätä menetelmätriangulaatiota käytettiin haastattelun kysymysten suuntaamiseksi sekä myös tiedon keräämiseksi. Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985, 305–306).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan aiheeseen perehtyneisyys, jolla voidaan vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen (vrt. Lincoln & Guba 1985, 107). Vuorovaikutusleikkiä koskeva kirjallisuus luettiin useaan otteeseen ennen tutkimuskysymysten valmistumista ja siihen palattiin myös tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Tutkielman tekijällä ei ole koulutusta vuorovaikutusleikin tai ryhmätheraplain ohjaamiseen, eikä kokemusta ryhmien ohjaamisesta. Siksi tietojen oikeellisuudessa ja riittävyudessa tutkimuksen tekemiseen saattoi olla puutteita. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että haastattelu-teemoista pyydettiin kommentti kasvattajia menetelmään perehdyttävältä henkilöltä sekä esihaastattelun tyyppisessä haastattelussa vuorovaikutusleikkiä käyttäneeltä henkilöltä. He kokivat haastattelu-teemat tai kysymykset hyväiksi. Tällä keinolla pyrittiin siihen, että tutkimusmenetelmät ja tutkimuskysymykset olisivat mahdollisimman paljon tutkimuksen tarkoituksen mukaisia. Myös eräs toinen haastatteluun osallistunut kasvattaja sanoi kyselyn ja teemahaastattelurungon olevan erittäin hyviä. Nämä lisäsivät tutkimuksen uskottavuutta.

Haastattelut etenivät pääosin kysymys-vastaustyyppisesti. Vastausten laajuus, kysymysten määrä ja teemojen järjestykset vaihtelivat haastatteluissa. Joissakin haastatteluissa tunti oli liian lyhyt aika haastattelun pitämiseen, osa haastateltavista olisi kertonut tutkittavasta aiheesta enemmänkin. Päiväkotien tilat olivat rauhallisia haastattelun

aikana. Täytettyjen lomakkeiden tiedoista hyödynnettiin lopulta seuraavia tietoja kysymysten suuntaamiseksi: koulutus menetelmään, ohjattujen ryhmien määrä ja ohjaajien määrä.

Haastattelutilanteissa pyrittiin siihen, että eri haastatteluteemojen alla olevien alakohdtien (ks. liite 4) ensimmäiset kysymykset kysyttäisiin samantyyppisesti kaikilta, jotta aineisto olisi teemojen suhteen vertailukelpoista. Toisaalta niissä oli myös eroa. Esimerkiksi muutaman kerran aikuisjohtoisuuteen ja hoivaan liittyviä asioita kysyttiin liian yleisluontoisesti, jolloin haastateltavat eivät ymmärtäneet, mitä kysymyksellä yritettiin saada selville. Kysymysten tarkennukset saattoivat suunnata vastauksia. Lisäksi käsitykset siitä, mitä haastateltavilta kannattaa kysyä, muuttuivat hieman haastattelujen myötä.

Kysymykset haastatteluteemoihin liittyen muuttuivat tutkimusprosessin aikana. Haastatteluteeman alakohdasta, rinnakkaisista menetelmistä, ajateltiin aluksi kysyttävän, mitä menetelmiä on käytetty vuorovaikutusleikin rinnalla samojen lasten kanssa niin, että ne tukisivat toisiaan. Useimmilta kasvattajilta kuitenkin kysyttiin haastattelun aikana, mitä menetelmiä he olivat yhdistäneet vuorovaikutusleikki-menetelmään. Menetelmän hyödyistä ja haitoista keskusteltaessa kysymykset taas puolestaan suunnattiin useimmiten suoraan lapsiin kohdistuvaksi, vaikka alun perin tarkoitus oli keskustella menetelmästä myös yleisemmällä tasolla. Tutkimuksen kannalta vastaukset olisivat olleet kiinnostavampia, jos menetelmän haitoista olisi kysytty eri tavalla, kuten suoraan menetelmään kohdistuvana kritiikkinä. Lyhyt- ja pitkäaikaisia tavoitteita ei myöskään enää eroteltu haastattelun aikana, vaan haastattelussa kysyttiin yleisluontoisesti ryhmille ja niiden lapsille asetetuista tavoitteista sekä niiden vaikutuksesta ryhmien ohjelmien sisältöihin. Lisäksi kasvattajille esitetyissä kysymyksissä oli myös jonkin verran tulkinnan varaa, jolloin näkökulmat ja vastauksetkin vaihtelivat. Koska teemat ja haastattelut muuttuivat jonkin verran tutkimuksen teon aikana, tämä saattaa heikentää tutkimuksen varmuutta.

Ainakin muutama haastateltavista oli perehtynyt etukäteen huolellisesti haastattelun teemoihin, kun taas muutama ei ollut ehtinyt lainkaan perehtyä niihin. Yhdeltä haastateltavalta oli jäänyt koko kyselylomake täyttämättä ja sen tiedot käytiin suullisesti läpi haastattelun alussa. Yksi apuohjaaja oli täyttänyt lomakkeen osittain, koska ryhmätiedot olivat samat kuin ohjaajaparilla. Osa toisista kasvattajista oli täyttänyt lomakkeet hyvin niukasti, osa vastasi tarkemmin. Itse haastattelutilanteessa haastateltavat olivat

motivoituneita vastaamaan kysymyksiin. Parihaastatteluissa haastateltavien kesken oli joko vähän tai paljon vuoropuhelua. Osa haastattelukysymyksistä ohjautui enemmän sille kasvattajalle, joka oli suunnitellut ja toiminut ohjaavassa roolissa ryhmien aikana. Moni haastateltavista vaikutti olevan innostunut menetelmästä ja ilmaisi haastattelun loputtua kiinnostuksensa tutkimuksen tuloksia kohtaan.

Tallennukset mp3-formaattiin onnistuivat hyvin. Windows Media Playerillä kuunneltaessa ne olivat selkeitä, yhtä lukuun ottamatta. Joitakin haastattelussa esiintyneitä sanoja ei pystytty tulkitsemaan, koska kasvattajat puhuivat päällekkäin tai sanat olivat muuten vain hiljaisia. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa nauhoituksen onnistumisen lisäksi saatujen vastausten luotettavuus. Yksi kasvattaja kertoi haastattelun aikana useampaan otteeseen, että joitakin asioita oli vaikea palauttaa mieleen. Hän oli kouluttautunut menetelmään 90-luvulla. Vastaajissa oli muitakin kasvattajia, joilla viimeisestä vuorovaikutusleikki-ryhmästä oli kulunut aikaa muutama vuosi.

Aineisto pidettiin mahdollisimman pitkään alkuperäisenä litterointivaiheesta myöhempään analyysivaiheeseen virhetulkintojen välttämiseksi. Analyysivaiheessa aineistoa pystyttiin tarkastelemaan ulkopuolisen silmin, koska aineiston analysoijalla ei ollut koulutusta menetelmän mukaisten ryhmien ohjaamiseen. Toisaalta kouluttautumattomuus vaikutti negatiivisesti tutkijan rohkeuteen tehdä laajalle meneviä tulkintoja aineistosta. Siksi tuloksissa panostettiin siihen, että kasvattajat saivat oman äänensä esille. Aineiston analyysia vaikeutti se, että kasvattajat puhuivat samastakin asiasta useasta näkökulmasta. Aineistossa esiintyi myös joitakin kohtia, joissa haastateltava aloitti teemasta puhumisen, mutta vaihtoi teemaa kesken puheen. Lisäksi joistakin vastauksista puuttui olennaisia sanoja asian ymmärtämiseksi, joka vaikutti teemojen alakohtiin liittyvien vastausten lukumäärään.

Aineiston koon luotettavuutta voidaan arvioida saturaation käsitteellä. Sitä käytetään Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan silloin, kun pohditaan aineiston riittävyyttä laadullisessa tutkimuksessa. Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota uutta tietoa tutkimukseen. Jos aineistosta hakee teemoille näyttöä, on saturaatio tapahtunut luokkien tullessa havaituiksi (Tuomi & Sajajärvi 2009a, 89). Tuomi ja Sajajärvi jatkoivat vielä, että teeman sisällä pysytään samuuden kuvauksessa, koska erilaisuuden kuvaamiseen ei ole etukäteen määritettävissä saturaatiopistettä (emt. 89). Tässä tutkimuksessa aiheesta olisi ollut mahdollista saada vielä enemmänkin tietoa, koska kasvattajat kertoivat asioista eri näkökulmista, eivätkä näin ollen välttämättä tuoneet

esille kaikkia menetelmään liittyviä ajatuksiaan. Tämä saattoi vähentää tämän tutkimuksen uskottavuutta. Samuuden lisäksi tuloksiin kirjoitettiin myös eri mieltä olevat ajatukset.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 151–152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimus on tulkinnallista, sillä tutkija tulkitsee kasvattajien tulkinnat ja lukija puolestaan tulkitsee tutkijan tulkinnat. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa tehdäänkin koko tutkimusprosessin ajan. Myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 135–136) mukaan tutkija vaikuttaa tutkimuksensa tutkimustuloksiin, koska hän on sekä tutkimusasetelmansa luoja että tulkitsija. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan joissakin tutkimuksissa lisätä tarkistamalla, että tutkijan ja tutkittavien käsitykset vastaavat toisiaan (Eskola & Suoranta 1998, 212, Lincoln & Guba 1985, 314). Tässä tutkimuksessa ei tutkielman tekijän mielestä ollut tarvetta tarkistaa vastauksien merkityksiä kasvattajilta tai kysyä heiltä jälkikäteen kysymyksiä, vaikka lupa tarkistavaan puhelinsoittoon useimmilta pyydettiin. Tuloksia ei näytetty kasvattajille ennen tutkimuksen julkaisemista, koska tuloksista oli häivytetty se, mikä oli kenenkin sanomaa.

Tutkielman tekemiseen käytettiin paljon aikaa, tammikuusta 2009 marraskuuhun 2010 asti, minkä voidaan ajatella edistävän tutkimuksen uskottavuutta. Koska tutkielmaa teki vain yksi opiskelija, pysyi tutkimuksen kokonaiskuva koko prosessin ajan yhden henkilön hallussa. Tutkimusprosessin aikana pyydettiin näkökulmia tutkimuksen vaiheista ja sisällöistä niin pro gradu -tutkielmaan liittyvän kurssin opiskelijoilta kuin tutkielman ohjaajaltakin. Se lisää tämän tutkimuksen uskottavuutta ja varmuutta (ks. Lincoln & Guba 1985, 308–309, 324).

Tutkimuksen eri vaiheista pyrittiin antamaan tarpeeksi tietoa, jotta lukija pysyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009a, 140–141) ja jotta se lisäisi tutkimuksen ja sen tulosten siirrettävyyttä (ks. Lincoln & Guba 1985, 316). Toisaalta tutkimuksen toistettavuus ei ole täysin mahdollista, koska tämänkin tutkimuksen sisältö muuttui tutkimusprosessin edetessä moneen kertaan. Se vaikuttaa tutkimuksen varmuuteen sitä heikentävästi.

Haastatteluun osallistuneet kasvattajat ovat vain pieni osa koko Suomen vuorovaikutusleikkiä ja ryhmätheraplayta ohjaavista kasvattajista, joten tuloksia ei välttämättä voi yleistää. Toisaalta haastateltavien määrää merkittävämpää onkin tutkimuksen kannalta se, onko aineiston sisältö informaatorikasta (Patton 2002, 244–245). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan kontekstin, johon tulokset siirrettäisiin, pitää olla riittävän sa-

manlainen kuin tutkimuksessa. Tuomen ja Sarajärven (2009a, 74, 86–89) mukaan taas pienestäkin aineistosta voi tehdä yleistyksiä, jos aineistosta etsitään samuutta ja se alkaa toistaa itseään. Heidän mukaansa on olemassa myös näkemys, jonka mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitukseen yleistää tuloksia. Tässä tutkimuksessa kasvattajien vastaukset osittain toistuivat, osittain eivät. Tuloksissa esiintyi vaihtelua tähän tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien ohjaamien ryhmien toteutuksessa, heidän näkemyksissään ja kokemuksistaan. Ne saattavat olla vastaavia toisten kasvattajien näkemysten, kokemusten ja menetelmän toteutuksen kanssa. Näin ollen tulokset ovat joko siirrettävissä toisiin konteksteihin, tai sitten eivät. Tämän tutkimuksen vahvistuvuutta lisää kuitenkin se, että toiset korkeakoulujen opiskelijat ovat saaneet joitakin samankaltaisia tuloksia kuin mitä tässä tutkimuksessa saatiin (ks. pohdinta).

Tutkimus pyrittiin tekemään eettisten sääntöjen mukaisesti. Näiden sääntöjen mukaan tutkimukseen osallistuvilla selvitetään tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkimukseen osallistumisen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen ja siihen osallistuvilla tulisi olla oikeus keskeyttää haastattelu sekä kieltää aineiston käyttö. Osallistujien tulisi tietää oikeuksistaan ja heidän hyvinvointinsa on turvattava. (Tuomi & Sarajärvi 2009b, 131.) Tässä tutkimuksessa ei ollut tutkielman tekijän käsityksen mukaan riskejä, joten niitä ei ilmaistu, kuten ei myöskään haastateltavan keskeytysmahdollisuutta. Tutkimukseen osallistuneiden pyyntöä olisi kunnioitettu, jos he olisivat halunneet keskeyttää tai olisivat ilmaisseet, että jotakin aineistosta ei saa käyttää. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Muita eettisesti huomioitavia asioita ovat, että tutkimuksen teon aikana saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille, eikä niitä käytetä muuhun kuin tutkimuksen tekoon. Osallistujien on myös jätävä nimettömiksi, elleivät he anna lupaa identiteettinsä paljastamiseen. Luvattuja sopimuksia on myös noudatettava. (Tuomi & Sarajärvi 2009b, 131.) Haastateltavia pyydettiin ottamaan yhteyttä suoraan tutkimuksen tekijään, jotta mahdollisimman moni haastateltavista ja haastattelun ulkopuolisista henkilöistä ei tietäisi haastatteluun osallistujia. Tutkittavien anonymiteetti pyrittiin säilyttämään tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Haastateltavilta kysyttiin myös haastattelun alussa lupaa puheen nauhoittamiseen ja heille luvattiin, että aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Heille myös luvattiin, että he saavat tämän tutkielman luettavakseen sähköisessä muodossa. Lisäksi aineistoa litteroi, säilytti ja analysoi vain tämän tutkimuksen tekijä, noudattaen tutkimuksen teon eettisiä periaatteita.

6 TULOKSET

Tuloksiin koottiin haastatteluista ja lomakekyselystä kerätty aineisto. Tuloksissa kerrotaan ensin taustatietoa kasvattajien koulutuksesta ja heidän ohjaamistaan ryhmistä. Tämän jälkeen tuloksissa edetään tutkimuksen haastatteluteemojen mukaisessa järjestyksessä. Osassa tuloksia eritellään ryhmätheraplay-ohjaajien ja vuorovaikutusleikkiohjaajien vastaukset. Ne eriteltiin silloin kun koulutuksella arveltiin olevan vaikutusta vastausten sisältöön. Sekä silloin, kun haastatteluteema oli suoraan yhteydessä haastateltavan koulutukseen.

6.1 Taustatietoa ohjaajista ja heidän ohjausryhmistään

Kasvattajilta kerättiin tietoa siitä, minkälainen koulutus heillä oli menetelmän ohjaamiseen ja miten he kiinnostuivat menetelmään kouluttautumisesta tai perehtymisestä. *Kasvattajat luokiteltiin koulutuksen perusteella kahteen ryhmään: ryhmätheraplayn ja vuorovaikutusleikin ohjaajiin.* Lisäksi tähän lukuun koottiin päiväkodeissa ohjattujen ryhmien tiedot.

6.1.1 Ryhmätheraplay-ohjaajien koulutustausta ja ohjauskokemus

Kaikki ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevat ja ohjaajaksi valmistunut työskentelivät samassa kaupungissa. Heidän työnantajansa koulutti heidät menetelmään. Osa heistä mainitsi, että koulutus oli tarkoitettu kaikille kaupungin erityislastentarhanopettajille ja kiertäville erityislastentarhanopettajille. Heidät koulutettiin peruskurssien osalta. Osa kasvattajista mainitsi, että koulutus ostettiin Suomen Theraplay-yhdistykseltä. Eräs kasvattaja kertoi, että erityislastentarhanopettajat koulutettiin kahtena eri vuonna ja molemmista koulutuksista tuli jatkoryhmiä. Osa kasvattajista kertoi, että kaupunki osti heille koulutuksen, mutta jatkokoulutus oli omakustanteista. Koulutuksen jatkamiseen päteväksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi vaikutti esimerkiksi se, että koulutus menetelmään oli mielenkiintoinen, työssä haluttiin kehittyä ja vuorovaikutus koettiin tärkeäksi asiaksi. Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevista oli tutustunut vuorovaikutusleikki-menetelmään ennen senhetkistä koulutustaan: toinen varhaiserityisopettajaksi opiskellessaan ja toinen oli käynyt Sinikka Savolan kurssilla vuonna 2005. Savolan kurssilla ollut kasvattaja oli ohjannut vuorovaikutusleikkiryhmiä ennen ryhmätheraplay-ohjaajan koulutusta.

Neljä integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa aloitti ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen vuonna 2007. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ja kaksi integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettajaa aloitti sen seuraavana vuonna, eli vuonna 2008. Yksi heistä suoritti Suomen Theraplay-yhdistyksen hyväksymän ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen vuosien 2008–2010 aikana. Hän jatkoi kouluttautumista edelleen ryhmätheraplay-ohjaajakouluttajaksi.

Yksi kasvattajista erotteli koulutuksen sisällön muita tarkemmin kyselylomakkeeseen. Hän kouluttautui vuorovaikutusleikki-menetelmään vuosina 2007–2008. Vuonna 2007 hänen koulutukseensa sisältyi kaksipäiväinen ryhmätheraplay-peruskurssi sekä siihen kuuluva työnohjaus (3x3h). Vuonna 2008 hänellä oli kaksipäiväinen ryhmätheraplay-jatkokurssi sekä siihen kuuluva työnohjaus (2x3h). Vuodesta 2008 alkaen hän oli myös mukana omakustanteisessa työnohjauksessa, joka jatkui edelleen haastatteluvuonna.

Kasvattajilta kysyttiin, kuinka paljon heillä on koulutuksesta jäljellä. Vastausten perusteella se oli joko pitkällä tai loppuvaiheessa. Vuonna 2007 aloittaneista kaikilla oli loppunauha lähettämättä Theraplay-instituuttiin Yhdysvaltoihin. Kolmella heistä kirjoitettava raportti, tai raportteja, oli joko kesken tai aloittamatta. Yhdellä heistä oli haastat-

teluhetkellä kuudes ryhmätheraplay-ryhmä meneillään, toisella oli kokemusta seitsemästä ryhmästä ja kahdella oli kokemusta noin kymmenen ryhmän ohjaamisesta.

Vuonna 2008 aloittaneista yhdellä oli koulutuksessa jäljellä yhden lapsiryhmän ohjaaminen sekä siihen liittyvää työnohjausta. Hän oli ohjannut kolmea ryhmää, joista yksi oli jatkoryhmä aiemmalle lapsiryhmälle. Toinen kasvattaja oli ohjannut viittä ryhmää. Hänellä oli raportteja kirjoittamatta, eikä loppunauha ollut vielä ajankohtainen. Kuten aiemmin mainittu, yksi vuonna 2008 aloittaneista kasvattajista oli jo valmistunut ryhmätheraplay-ohjaajaksi. Hänellä oli haastatteluhetkellä neljäs ohjattava ryhmä alkamassa ja hän oli pitänyt myös yhdelle lapselle yksilötheraplayta.

Ryhmätheraplayn ohjaajakoulutuksessa olevat ja siitä valmistunut ohjasivat ryhmiä säännöllisesti. Ohjattujen ryhmien määrä vaihteli lukuvuoden aikana yhdestä kolmeen. Yksi koulutuksessa olevista kasvattajista kertoi, että ryhmiä oli yksi tai kaksi käynnissä yhtä aikaa, sekä syksyllä että keväällä. Joten maksimimäärä saattoi olla myös neljä ryhmää lukuvuoden aikana. Koulutukseen osallistuminen selittää suurella todennäköisyydellä kasvattajien menetelmän käytön säännöllisyyden.

Haastatteluun osallistui myös kolme apuohjaajana toiminutta kasvattajaa, jotka osallistuivat haastatteluun ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevan kasvattajan kanssa. He kaikki työskentelivät integroidussa erityisryhmässä. Lastenhoitaja ja lastentarhanopettaja toimivat haastattelua edeltävänä syksynä yhdessä ryhmässä apuohjaajana. Toinen heistä ei ollut innokas osallistumaan ryhmätheraplay-ryhmään, mutta erityislastentarhanopettaja houkutteli hänet mukaan. Erityislastentarhanopettaja kertoi hänelle Theraplaysta ja perehdytti häntä jonkin verran menetelmään. Toinen apuohjaajista taas kokeili mielellään uusia tai erilaisia työmenetelmiä ja ryhmätheraplay vaikutti hänestä mielenkiintoiselta. Hän tutustui ryhmätheraplayn periaatteisiin ohjaajan koulutusmonistien ja kertomusten avulla. Näistä kahdesta apuohjaajasta poiketen yksi lastenhoitaja oli toiminut kaikissa ohjaajan ohjaamissa, noin kymmenessä, ryhmässä apuohjaajana. Ohjaaja innosti hänet mukaan ryhmään, kertoi hänelle vuorovaikutusterapiasta ja välitti hänelle omasta koulutuksestaan saamaansa, menetelmään liittyvää, tietoa.

6.1.2 Vuorovaikutusleikkiohjaajien koulutustausta ja ohjauskokemus

Integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettaja osallistui kaupungin Suomen Theraplay-yhdistykseltä ostamaan koulutukseen vuosina 2007–2008, mutta hän ei jat-

kanut omakustanteisesti valmiiksi ohjaajaksi. Koska hän työskenteli samassa kaupungissa kuin edelliset kasvattajat, pääteltiin hänen suorittaneen ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen peruskurssin. Hänen oppisopimuskoulutukseensa sisältyi teoriaopetusta ja työnohjausta. Hän oli kuullut menetelmästä jo erityislastentarhanopettajan koulutuksessa. Menetelmä oli hänestä kiinnostava ja hän lähti innolla mukaan koulutukseen. Haastatteluhetkellä hänellä oli kuudes vuorovaikutusleikki-ryhmä meneillään. Hän oli ohjannut ryhmiä säännöllisesti kevästä 2008 alkaen. Suomen Theraplay-yhdistyksen Internet-sivun kohdasta ”Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa” (2010) selviää, että *peruskurssin käytyään kasvattaja voi perustaa ”Vuorovaikutusleikki”-ryhmiä.* Erään ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevan kasvattajan mukaan ne, jotka eivät jatkaneet koulutusta, saavat tehdä Theraplayn mukaista toimintaa. Heillä ei kuitenkaan ole pätevyyttä käyttää ryhmätheraplay-nimeä.

Kahden muun kaupungin kasvattajat eivät olleet olleet ryhmätheraplay-ohjaajan koulutusohjelmassa. Kasvattajat kiinnostuivat eri tavoin vuorovaikutusleikki-menelmästä. Kiertävä erityislastentarhanopettaja oli kuullut vuorovaikutusleikin vaikuttavuudesta ja sovellusmahdollisuuksista ja hänelle tarjoutui mahdollisuus osallistua koulutukseen Suomen erikoistuneet lastentarhanopettajat ry:n kautta. Toinen kiertävä erityislastentarhanopettaja sai menetelmästä sähköpostia, leikki oli aina kiinnostanut häntä opetusmenetelmä ja hän koki menetelmän hyväksi välineeksi. Erityispäivähoidon lähihoitaja taas kiinnostui vuorovaikutusleikistä, kun kiertävä erityislastentarhanopettaja kertoi hänelle koulutuksesta ja sen soveltuvuudesta hänen työnkuvaansa ja luonteeseensa. Lähihoitajan ohjaajaparina toimineen lastentarhanopettajan kiinnostus heräsi kiertävän erityislastentarhanopettajan innoittamana sekä lehtiartikkeleiden lukemisesta ja vuorovaikutusleikki-ryhmään osallistumisesta. Yksi integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettaja ja yksi lastentarhanopettaja taas olivat huomanneet päiväkodin lapsiryhmässään tarvetta vuorovaikutusleikki-menetelmän työtavalle. Yksi lastentarhanopettaja ei ollut saanut koulutusta menetelmän ohjaamiseen. Hänen vuorovaikutusleikistä kiinnostumiseensa vaikuttivat lasten tarpeet ja se, kun kiertävä erityislastentarhanopettaja ehdotti menetelmän käyttöönottoa.

Vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneistä kasvattajista haastatteluun osallistui kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa, integroidun erityisryhmän erityislastentarhanopettaja, erityispäivähoidon lähihoitaja sekä kaksi ns. tavallisen lapsiryhmän lastentarhanopettajaa. Yksi heistä kouluttautui menetelmään vuosien 1995–1996 paik-

keilla. Hän muisteli, että koulutuksessa käytettiin ryhmätheraplay-ohjaajan nimeä. Koska ryhmätheraplay-ohjaajan koulutus on verraten uusia asia, pääteltiin hänen kouluttautuneen vuorovaikutusleikin ohjaamiseen. *Muut kasvattajat kouluttautuivat menetelmään vuosien 2003–2007 aikana.* Kolmen kasvattajan kouluttajana toimi Sinikka Savola. He ja neljäs kasvattaja mainitsivat koulutuksen olleen kaksipäiväinen. Kaksi kasvattajista kertoi, että heille opetettiin *päiväkodeissa ohjattavia ryhmiä kutsuttavan vuorovaikutusleikkiryhmiksi.* Päiväkodissa ei saa sanoa ohjaavansa Theraplaytä. Yksi edellä mainituista kasvattajista oli myös osallistunut työnohjaukseen, joka ei sisällynyt koulutukseen.

Yksi kasvattaja ei ollut kouluttautunut menetelmän ohjaamiseen. Vuorovaikutusleikkiryhmiä ohjattaessa hän toimi ns. tavallisen lapsiryhmän lastentarhanopettajana. Hän tutustui menetelmään vuonna 2005. Kiertävä erityislastentarhanopettaja ohjasi häntä menetelmään ja antoi hänelle luettavaksi Theraplayn pääperiaatteet.

Vuonna 2006 menetelmään kouluttautuneista toinen kirjoitti koulutuksen olleen ryhmätheraplayn / hoivaavan vuorovaikutteisen leikin -peruskurssi ja toinen ryhmätheraplay / vuorovaikutusleikki-menetelmän -koulutus. Siellä käsiteltiin muun muassa menetelmän historiaa ja teoriaa sekä suunnittelua ja ohjaamista. Siellä tehtiin myös esimerkiksi ryhmäharjoituksia ja tutustuttiin videosimerkkeihin. Vuoden 2007 koulutuksessa aiheina olivat Theraplay-terapian perusteista tietoa: Theraplay fyysisenä hoitomuotona, yksilö- / ryhmätheraplay, elementtien soveltaminen arjen tilanteissa, vuorovaikutusleikki-ryhmät päiväkodissa, Theraplayn peruselementit, leikkiohjeita, vanhemmuus, haastavat lapset ja kiintymyssuhteet. Verrattuna ryhmätheraplay-ohjaajien koulutukseen he ja muut vuorovaikutusleikkikoulutuksen osallistujat eivät maininneet koulutukseen sisältyneen työnohjausta ja itse ohjattujen ryhmien videointia.

Vuonna 2004 koulutuksen käyneellä kasvattajalla oli kokemusta 5–6 vuorovaikutusleikki-ryhmästä ja vuosina 2003 ja 2005 kouluttautuneella noin kymmenestä ryhmästä. 2006 kouluttautuneella kiertävällä erityislastentarhanopettajalla oli kokemusta useista kymmenistä ryhmistä ja toisella samana vuonna menetelmään kouluttautuneella kasvattajalla oli kokemusta viidestä ryhmästä. Hänen ohjaajaparinaan toimi vuonna 2007 menetelmään kouluttautunut kasvattaja, joka oli ohjannut vuodesta 2006 vuoteen 2008 muutamaa ryhmää vuodessa. Vuosien 1995–1996 aikana menetelmään kouluttautuneella kasvattajalla oli kokemusta kahdesta vuorovaikutusleikki-ryhmästä ja menetelmään kouluttautumattomalla kasvattajalla oli kokemusta kolmesta vuorovaikutusleikki-ryhmästä.

Vuorovaikutusleikkiä ohjanneiden kasvattajien vastauksista on huomattavissa, että vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaamisen säännöllisyys vaihtelee päiväkodeissa. Vaikka ryhmiä olisikin ohjattu useita, on välillä aikoja, jolloin niitä ei ohjata. Lastentarhanopettaja ei ollut vuoden 2008 jälkeen ohjannut ryhmää ja hänen ohjaajaparinsa oli ohjannut ilmeisesti yhtä ryhmää sen jälkeen. Myös toisella lastentarhanopettajalla ja ryhmässä toimivalla erityislastentarhanopettajalla oli kulunut noin kaksi vuotta viimeisestä vuorovaikutusleikki-ryhmästä. Yksi kasvattaja ei ollut ohjannut ryhmiä senhetkessä työssään, jossa toimenkuva oli eri kuin ryhmiä ohjatessa. Kiertävällä erityislastentarhanopettajalla säännöllisyys vaihteli lasten ja päiväkotien toiveiden mukaan. Hänellä oli ollut myös vuosia, jolloin hän ei ollut ohjannut vuorovaikutusleikkiryhmiä. Toinen kiertävä erityislastentarhanopettaja oli ohjannut ryhmiä yhtäjaksoisesti keväisin. Haastatteluhetkellä hänellä oli huomattavan monta, yhteensä viisi, ryhmää käynnissä.

6.1.3 Tietoa päiväkodeissa ohjatuista ryhmistä

Kaikkien kasvattajien ryhmissä oli ollut kaksi ohjaajaa. Kolmella kasvattajalla oli kokemusta siitä, että he olivat ohjanneet ryhmää yksin kahdelle lapselle. Yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja oli ohjannut yksin enintään neljän lapsen kokoisia ryhmiä.

Ryhmiä ohjattiin 3–7-vuotiaille lapsille. Lasten lukumäärä vaihteli ryhmissä. Ryhmätheraplay-ohjaajien koulutuksessa olevilla ja koulutuksen suorittaneen ryhmissä lapsimäärä ryhmässä vaihteli 3–5 lapseen, ja vuorovaikutusleikkiä ohjanneiden kasvattajien ryhmissä lapsimäärä vaihteli 3–8 lapsen välillä. Vuorovaikutusleikkiohjaajilla oli siis suurempi vaihtelu ryhmien koossa. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja oli pitänyt myös eräälle lapselle yksilötheraplayta. Yksi vuorovaikutusleikin ohjaaja oli vastaavasti ohjannut menetelmää myös vain yhdelle lapselle kerrallaan, mutta myös 2–6 lapsen kokoisille ryhmille. Eräs kiertävä erityislastentarhanopettaja oli ryhmien ohjaamisen lisäksi ohjannut myös yhtä kasvattajaa vuorovaikutusleikkimenetelmän käyttöön sekä tämän työntekijän ja lapsen välistä vuorovaikutusleikkiä.

Eräs ryhmätheraplayta ohjannut kasvattaja kertoi, että suosituksena pidetään kymmentä kokoontumiskertaa ryhmälle. *Ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevien ja siitä valmistuneen kasvattajan ohjaamat ryhmät kokoontuivat yhteensä 8–11 kertaa.* Yksi kasvattaja oli ohjannut myös yhtä kuusi kertaa kokoontunutta ryhmää, joka oli

jatkoryhmä 10 kertaa kokoontuneelle ryhmälle. *Vuorovaikutusleikkiä ohjanneilla kasvattajilla ryhmien kokoontumiskertojen määrä vaihteli kuudesta kymmeneen kertaan. Näin ollen kokoontumisten lukumäärässä ei ole suurta eroa eri koulutuksen käyneiden kasvattajien kesken.* Yhden vuorovaikutusleikkiä ohjanneen kasvattajan ryhmät kokoontuivat 10–16 kertaa.

Kaikkien kasvattajien ryhmät kokoontuivat kerran viikossa. Yhdellä ryhmätheraplay-ohjaajalla ne saattoivat kokoontua välillä myös kaksi kertaa viikossa. Ryhmien yhden kokoontumisen keskimääräinen kesto vaihteli 30–45 minuutin välillä. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja kirjoitti ryhmien kokoontuvan noin tunnin ajaksi ja yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja kirjoitti ryhmien kokoontuvan noin 20–30 minuutiksi.

6.2 Menetelmän soveltuvuus päiväkodin arkeen

Ensimmäisessä haastatteluteemassa keskityttiin menetelmän käytön ja toteutuksen taustoihin ja menetelmään suhtautumiseen. Kasvattajilta kerättiin menetelmän käyttöön liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia, jotka olivat hyvin myönteisiä. Aineiston perusteella menetelmä soveltuu hyvin päivähoiton käyttöön. Päivähoidon resurssit saattavat kuitenkin estää menetelmän toteutusta.

6.2.1 Menetelmän merkityksellisyys lapsille

Kasvattajilta kysyttiin, mitä merkityksellistä he kokevat menetelmässä olevan lapsille. Useimmat heistä mainitsivat lasten ryhmässä saaman erityishuomion. Ryhmässä on aikaa huomioida lasta, lapsi saa huomiota yksilöllisesti ja myös aikuinen kuulee häntä. Erään kasvattajan mukaan lapsi saa ryhmässä huomiota, hoivaa ja huolenpitoa sekä viestiä siitä, että hän on tärkeä.

Osa kasvattajista mainitsi *vuorovaikutuksellisia asioita* menetelmän merkityksellisyyden yhteydessä. Lapsi muodostaa ryhmässä luottamuksen tunteen aikuisiin. Eräs kasvattaja koki, että hän saa lapsiin paremman kontaktin ryhmässä. Yhteyden ja luottamuksen saaminen lapseen helpottui hänellä ryhmän myötä päiväkodin arjessakin. Kas-

vattajien mukaan lapset opettelevat ryhmässä myös olemaan vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa ja heitä autetaan löytämään keinoja kanavoida tunteitaan sekä ryhmällä pyritään myös muuttamaan lasten keskinäisiä suhteita. Erään kasvattajan mielestä lapsille merkityksellistä on se, että ryhmä pysyy samana, se on lapsille turvallinen ja lapset pystyvät ennakoimaan hetken rakenteen.

Kaksi kasvattajaa kertoivat, että *lapset rohkaistuivat* ryhmän myötä. Kasvattajan mukaan estyneet lapset tulivat avoimemmiksi ryhmässä, he pystyivät ilmaisemaan itseään paremmin sekä tuomaan, myös aikuisille, omia tuntemuksiaan ja tahtoaan esille. Toisella kasvattajalla arka tyttö rohkeni puhumaan ryhmässä enemmän. Hänen mukaansa ryhmä voi toisaalta olla rauhoittavakin hetki levottomille lapsille.

Osa kasvattajista koki vuorovaikutusleikin sisältämän *hoivan merkityksellisenä asiana lapsille*. Lapset nauttivat hoivasta. Joillekin lapsille hoiva on tärkein asia ryhmässä. Toisaalta menetelmää voidaan käyttää myös siihen, että lapsi oppii tulemaan hoivatuksi ja hoidetuksi. Huomioitavaa on kuitenkin se, että menetelmän merkityksellisyys lapselle vaihtelee lapsen tarpeiden mukaan.

Osa kasvattajista mainitsi, että *ryhmän toimintaan osallistuminen on lapselle merkityksellistä. Merkityksellistä on myös ryhmässä ja siellä leikittävissä leikeissä onnistuminen sekä lapsen hyväksyminen sellaisena kuin hän on. Osa kasvattajista mainitsi ilon ja iloisuuden lapsille merkityksellisenä asiana ryhmässä. Yksi ilo-dimensiota tärkeänä pitävä kasvattaja piti myös menetelmän leikillisyyttä lapsille tärkeänä asiana.*

6.2.2 Menetelmän hyödyt ja tavoitteet

Edellisessä (6.2.1) kohdassa käsiteltiin kasvattajien ajatuksia menetelmän merkityksellisyydestä lapsille. Tämä kysymys lisättiin haastatteluteemaan, koska kasvattajia vuorovaikutusleikki-menetelmään perehdyttävä kasvattaja ehdotti sitä. Kasvattajien vastaukset olivat teemassa samansuuntaisia kuin menetelmän hyödyistä ja tavoitteista kysyttäessä.

Useimmissa haastatteluissa kysyttiin kasvattajilta suoraan, mitä hyötyä tai haittaa menetelmästä oli ollut ryhmien lapsille. *Menetelmä nähtiin myönteisessä valossa, sillä menetelmän käytöstä ei kasvattajien mielestä ole ollut haittaa lapsille.* Menetelmän käytöstä yksi kasvattaja harmitteli sitä, että kaikki lapset eivät pääse ryhmään, vaikka kokemuksen ryhmästä soisi kaikille.

Kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen liittyen mainittiin haastattelussa, että ryhmässä ehditään antamaan aikaa lapselle sekä huomioimaan lasta. Menetelmän hyötyinä nähtiin myös lapsen hoivan ja huomion saaminen. Lisäksi eräs apuohjaaja oli huomannut katsekontaktin lasten kanssa parantuneen ryhmän aikana. Eräs kasvattaja taas puolestaan koki, että hänen ja rajoja hakevien ja turvattomien lasten välit kehittyivät ryhmässä paljon. Heistä tuli ryhmän myötä toisilleen läheisiä. Toinen kasvattaja taas koki, että ujut lapset lähestyivät ryhmän jälkeen helpommin aikuisia.

Aikuisen ja lapsen toiminnalle ja vuorovaikutukselle asetettiin tavoitteita. Eräs kasvattaja kertoi haastattelun aikana aikuisen tavoitteina olleen aidosti lasten kanssa läsnä olemisen, ryhmän jäsenien pysymisen samana, turvallisuuden tunteen luomisen sekä luottamuksen ja toiminnan ennakoitavuuden syntymisen ryhmässä. Aikuisen ja lapsen väliseksi tavoitteeksi mainittiin yhdessä haastattelussa myös vuorovaikutuksen avautuminen aikuisen ja lapsen välille ja tähän lapseen emotionaalisen yhteyden saaminen. Haastattelujen mukaan ryhmää pidettiin myös lapsille, jotka tarvitsevat hoivaa ja huomiota aikuiselta. Tavoitteena oli erään kasvattajan mukaan myös se, että lapset oppivat vastaanottamaan hoivaa.

Menetelmän hyödyistä keskusteltaessa osa kasvattajista mainitsi sen, että *lapset tulevat mielellään ryhmään ja että lapset ovat mielellään toiminnassa mukana.* Tosin yhden kasvattajan mukaan se, että lapset tulevat mielellään ryhmään ja myös odottavat sitä, ei joidenkin lasten kohdalla kuitenkaan näy ryhmätilanteessa. Eräs kasvattaja oli käyttänyt menetelmää syksyllä uusien lasten kanssa, jolloin tavoitteena oli, että lapset tutustuisivat toisiinsa ja oppisivat toimimaan yhdessä. *Haastattelujen mukaan ryhmille asetettiinkin lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, ryhmäytymiseen ja yhdessä toimimiseen liittyviä tavoitteita. Muita ryhmälle asetettuja tavoitteita olivat, että lapset kokisivat iloa ja mukavaa yhdessä oloa sekä yhdessä tekemistä ja onnistumista ryhmässä.* Yksi kasvattaja ajatteli ryhmässä olostä ja menetelmän käytöstä, että mukava hetki ryhmässä voi antaa lapselle voimaa ja hyvän olon tunnetta muuhun arkeen.

Lasten keskinäisistä suhteista kasvattaja oli huomannut, että *ryhmän ansiosta lapsille voitiin luoda ystävyysuhteita.* Toinen kasvattaja oli huomannut, että kaksi poikaa alkoi leikkiä yhdessä myös muualla kuin ryhmässä. Kolmas kasvattaja arveli, että eräs poika oli, oletettavasti ryhmän vuoksi, päässyt enemmän mukaan toisten poikien leikkiin. Neljännen kasvattajan kertoman mukaan erääseen ryhmään syntyi lasten välil-

le, ainakin ryhmän ajaksi, kaveruussuhde. Hänen mielestään ryhmässä myös kehittyi me-henki ja lapset oppivat kuuntelemaan toisiaan eri lailla.

Ryhmässä pyritään vaikuttamaan myös itse lapseenkin. Menetelmän hyötynä nähtiin se, että *lasten leikkitaitoja voidaan kehittää ryhmässä*. Yksi kasvattaja mainitsikin leikkitaitoihin vaikuttamisen yhtenä ryhmien tavoitteista. Lisäksi kasvattajat mainitsivat *muutakin lapsen itseensä liittyviä menetelmän hyötyjä*: lapset rohkaistuvat ryhmässä, arkakin lapsi uskaltaa ilmaista itseään ryhmässä, lapsen itsetunto ja luottamus itseensä vahvistuvat ryhmässä ja lapsi oppii arvostamaan itseään. Samat asiat näkyivät seuraavissa kasvattajien lapsille asettamissa tavoitteissa: itsetunnon vahvistuminen, helposti ”sulkeutuvan” tai puhumattoman lapsen ”avautuminen” ryhmässä sekä lapsen rohkeampi itsensä ilmaiseminen ja osallistuminen ryhmän toimintaan. Eräällä kasvattajalla oli tavoitteena myös se, että aroilla lapsilla olisi mukava, ehkä vähän tavallista riehakaampi, olo ryhmän jälkeen.

Toisaalta taas erään kasvattajan mukaan vilkkaat lapset saavat ryhmässä itsehillintää ja he rauhoittuvat siellä. Toinenkin kasvattaja mainitsi, että *vilkkaat (ja häiriköivät) pojat käyttäytyivät ryhmässä rauhallisemmin*. He toimivat siellä myös myönteisemmässä hengessä toistensa kanssa. Hänen mukaansa *vaikutus ei kuitenkaan siirtynyt ryhmän ulkopuolelle*. Toinenkin kasvattaja koki, että kaikkien lasten taitoja ei ollut onnistuttu edistämään menetelmää käyttäen. Kasvattaja kuvitteli saavansa erään lapsen *häiriökäyttäytymisen ja rajojen hakemisen päättymään* pienessä ryhmässä, jossa lapsi saa kädestä pitäen ohjausta ja kannustusta. *Siinä ei kuitenkaan onnistuttu*, sillä neljän lapsen ryhmä oli liian iso tälle lapselle. Kolmas kasvattaja koki, että *tarkkaavaisuushäiriöisten lasten vuorottelutaidoissa ja odottamistaidoissa ei onnistuttu saamaan suurta muutosta aikaan*. Ryhmässä vuoron odottaminen saattoi parantua, mutta taito ei siirtynyt muuhun, isompaan, lapsiryhmään.

Toisissakin haastatteluissa tuli *vastaavia lapsille asetettuja tavoitteita esille, kuten vuoron odottaminen, vuorottelun ja asioiden jakamisen oppiminen sekä huomion vuorottelun ja jakamisen odottelun harjoittelu*. Ryhmän lasten tavoitteena voi olla lisäksi myös *tunne-elämän taitojen harjoittelu, rajojen ja turvallisuuden tunteen antaminen lapsille sekä lapsilla rajatussa aiheessa pysyminen ja keskittyminen*. Yksi kasvattaja mainitsi tavoitteeksi *sosiaalisten taitojen vahvistumisen, mikä pitää sisällään monien edellä mainittujen taitojen harjoittelua*.

Lasten ajateltiin hyötyvän menetelmästä myös muulla tavoin. Menetelmän ajateltiin tukevan vuorovaikutusongelmaisia lapsia. Lisäksi lapset saattavat ryhmässä tottua heitä pelottaneeseen erityislapsen käytökseen. Eräs kasvattaja mainitsi, että joillakin lapsilla on fyysinen kontaktinottotapa. Ryhmässä lapset opettelevat hyvää kosketusta. Sitten kun lapset muistavat hyvän kosketuksen, se siirtyy muuhunkin lapsiryhmään; lapset osaavat sitten näyttää toisille lapsille, miten kosketetaan. Ryhmän hyötynä lapsille mainittiin myös se, että näennäisesti ”rohkeat” ja ”mahtavat” lapset saavat ryhmässä olla pieniä ja heillä saa olla ”pipi”kin.

Kaksi kasvattajaa pohti sitä, että on vaikeaa sanoa, mikä vaikutti lapsessa tapahtuneeseen muutokseen: menetelmän käyttö vai jokin muu. Joten menetelmän vaikutus lapsen kehitykseen ei ole yksiselitteistä. Eräs kasvattaja kertoi myös, että lapsilla voi olla erilaisia tarpeita. Toiset saattavat tarvita esimerkiksi ryhmän antamaa haastetta ja toiset hoivaa, ja siksi myös tavoitteet vaihtelevat eri lasten kohdalla. Eräs kasvattaja kertoi, että joillekin lapsille asetetaan ryhmässä erityisiä tavoitteita ja joillakin tavoitteena voi olla huomion ja hoivan saaminen.

Edellä mainittiin useita näkökulmia siihen, miten menetelmä hyödyttää lapsia. Eräs kiertävä erityislastentarhanopettaja kertoi lisäksi, että hän oli ryhmien kautta huomannut myös konkreettisia asioita, joita hän voi välittää lasten vanhemmille. Eli mitä erityislastentarhanopettaja voi kertoa vanhemmille siitä, mitä he voivat kotonaan toteuttaa lastensa kanssa. Tämänkin voidaan ajatella olevan menetelmän hyöty lapsille, kun hyviä toimintatapoja ja toiminnan periaatteita siirretään ryhmästä lasten kotiin.

6.2.3 Theraplayn periaatteiden sopiminen päiväkotiin

Menetelmän periaatteet sopivat kasvattajien mielestä hyvin päiväkotiin ja päiväkodin arkeen. Erään kasvattajan mielestä pääperiaatteet ovat samansuuntaisia, kuin mitä päiväkodissa muutenkin toteutetaan: lasten kanssa pyritään yhteyteen, kontaktiin ja tilanteita pyritään jäsentämään. Toinenkin kasvattaja mainitsi, että strukturointia on toteutettu päiväkodeissa lapsilähtöisesti jo ennen menetelmän käyttöä. Kolmas kasvattaja taas mainitsi, että päiväkodissa pyritään, muulloinkin kuin menetelmän käytön aikana, leikin käyttöön ja lapsen kehityksen tukemiseen.

Erään kasvattajan mielestä *menetelmä eroaa joiltakin osin sisällöltään päiväkotien arjesta*, kuten aikuisjohtoisuudeltaan ja ”pipien” hoitamiseltaan. Toisen kasvattajan

mielestä menetelmä eroaa päiväkodin arjesta siten, että lapsi kohdataan ryhmässä omalla itsenään eikä roolihahmona, menetelmässä käytetään yksinkertaisia välineitä, asioita tehdään tiiviisti yhdessä ja myös isojen lasten kanssa tehdään pikkuvauvamaisia asioita. Osa kasvattajista mainitsi lisäksi, että isossa lapsiryhmässä on vaikeaa olla noudattamatta ei-sanon käyttämättä jättämistä.

Yksi kasvattaja oli suhtautunut menetelmään ja sen varhaiskasvatukseen soveltuvuuteen ensin varauksellisesti. Hän kaipasi yleensäkin perusteluja ja laajoja tutkimuksia asioille ja ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen teorian anti oli hänen mukaansa todella vähäinen. Sitä pitäisikin hänen mielestään lisätä koulutukseen. Hän myös ”jummittui” moniin menetelmään sisältyviin ajatuksiin ja toimintatapoihin. Hän kuitenkin pohti ja kokeili menetelmää ja huomasi, että menetelmän periaatteita siirtyikin päiväkodin arkeen. Hän myös piti siitä että hän voi luopua ryhmän aikana ”superopettajuudesta” ja leikkiä lasten kanssa menetelmän mukaisia leikkejä. Eräs vuorovaikutusleikin toteuttaja taas näki menetelmän, päinvastaisesti kuin edellinen kasvattaja, välineeksi työssään, jota hän ei kyseenalaistanut.

Yksi yhdessä ryhmässä apuohjaajana toiminut kasvattaja koki, että menetelmä ei sopinut hänelle. Hänen mielestään ohjaaja ei voi ryhmän aikana toimia luovasti, koska toiminta on kurinalaista, järjestettyä ja strukturoitua. Aikuisen pitää tarkkailla itseään ryhmän ohjaamisen aikana. Hän kuitenkin ajatteli, että jos hän kävisi aiheeseen liittyvän koulutuksen, se saattaisi muuttaa hänen käsitystään menetelmästä. Hänen mielestään menetelmässä oli paljon hyvää ja hänen ja lasten välinen suhde parantui paljon ryhmän ansiosta.

Monet kasvattajat kokivat ajatusmaailmansa ja toimintatapojensa muuttuneen menetelmään tutustumisen jälkeen. Eräs kiertävä erityislastentarhanopettaja pyrki myös välittämään Theraplayn mukaisia ajatuksia päiväkodin henkilöstölle. Osa kasvattajista kertoi haastattelun aikana, että menetelmän periaatteiden noudattaminen isossa lapsiryhmässä on kuitenkin vaikeaa mutta pienryhmään ne sopivat.

6.2.4 Päiväkodin resurssit vuorovaikutusleikin toteuttamiseen

Eniten kasvattajia mietitytti henkilöstöresurssien riittävyys menetelmän toteuttamiseen. Kasvattajien on huolehdittava siitä, että pienryhmän ulkopuolellakin olevilla lapsilla on tarpeeksi valvontaa. Eräässä lapsiryhmässä ryhmät pidettiin silloin, kun kaikki lapsi-

ryhmän neljä aikuista olivat paikalla. Kiertävä erityislastentarhanopettaja taas koki, että ryhmiä pystytään järjestämään, kun hänen lisäkseen lapsiryhmässä on 3–4 aikuista. Kaksi kasvattajaa taas eivät olleet ohjanneet ryhmää muutama vuoteen lapsiryhmässään, koska he kokivat, että henkilöstöresurssit eivät riitä. Toinen heistä koki, että lasten turvallisuutta ei pystytty takaamaan, jos pienryhmässä oli kaksi aikuista ja muita lapsia hoiti yksi aikuinen. Toinen taas oli ohjannut kahta ryhmää niin, että ohjaajat olivat eri lapsiryhmistä, koska samasta lapsiryhmästä ei voinut irrottaa kahta aikuista. Hän totesi, että ryhmien säännöllistä kokoontumista on joskus vaikea järjestää päiväkodin arkeen. Yksi ohjaaja taas puolestaan kertoi, että heillä on vain yksi ryhmä viikossa, jotta kolmannelle lapsiryhmän työntekijällä ei olisi liian stressaavaa lasten kanssa.

Ryhmien järjestämiseen vaikuttavat siis henkilöstöresurssit. Tulosta luettaessa on kuitenkin huomioitava, että erityisryhmissä ja ns. tavallisissa lapsiryhmissä aikuisten ja lasten lukumäärä voi vaihdella.

Osa kasvattajista mainitsi, että ryhmien järjestäminen on sopimis- ja arvokysymys. Muutama kasvattaja kertoi saaneensa tukea toimintaansa työyhteisössään. Eräs kasvattaja taas puolestaan kertoi, että muillakin kasvattajilla on itselleen tärkeitä toimintatapoja, joihin pitäisi löytyä aikaa päiväkodin arjessa. Siksi sitä onkin oltava tiukkana, että vuorovaikutusleikki-ryhmät saa pidettyä. Toisen kasvattajan mukaan muiden on vaikea arvostaa toimintaa, josta heillä ei ole tietoa tai jossa he eivät ole itse olleet mukana. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan taas vuorovaikutusleikkiä pidetään päiväkodeissa ensisijaisena ja siihen annetaan aikaa, mutta toisissa päiväkodeissa ei aina muisteta välittää tietoa hänen ryhmästään. Silloin lapsi ei ole välttämättä paikalla, kun ryhmä kokoontuu. Erään toisen ryhmässä toimineen kasvattajan mielestä taas lapsiryhmän tiimissä ei saa olla ketään, joka vastustaa menetelmää, jotta ryhmän pitäminen järjestyisi.

Ajan riittävyys mietitytti myös kasvattajia. Eräs kasvattaja ei ollut ohjannut ryhmiä muutama vuoteen, koska heillä oli monta muutakin pienryhmää käytössä lapsiryhmässään. Ryhmien järjestämiseen vaikuttavatkin haastattelujen perusteella myös lapsiryhmän muut aktiviteetit ja kasvattajien muut työhön liittyvät tehtävät. Toinen kasvattaja taas oli huomannut sen, että kun lapsia oli kahdesta lapsiryhmästä, oli vaikeampi sopia ryhmän aikataulutusta. Yhdellä ryhmällä kokoontumisajat eivät siksi olleet säännölliset. Erään toisen kasvattajan mukaan myös loma-ajat on huomioitava ryhmiä järjestettäessä siten, että niitä pystyttäisiin pitämään säännöllisesti.

Kasvattajat pohtivat myös päiväkotien fyysisiä resursseja menetelmän toteuttamiseen. Osalla heistä ryhmien järjestämiseen vaadittavat tilat olivat käytettävissä, mutta yhdellä kasvattajalla oli ollut sen kanssa hankaluutta. Toinen kasvattaja taas piti ryhmiä muiden lasten ollessa ulkona, jotta sisällä olisi rauhallista ja hiljaista. Hänen mielestään ”namit” herkkuhetkeen saa ”jostakin”, hän ei nähnyt siinä ongelmaa. Toinen kasvattaja taas koki juuri syötävien järjestämisen ongelmallisena. Pumpulipalloja, huiveja ja muuta tarvittavaa materiaalia menetelmän toteuttamiseen on kuitenkin saatavilla päiväkodissa.

Yksi kiertävä erityislastentarhanopettaja ei enää ohjannut ryhmiä. Hän oli ohjannut vuorovaikutusleikkiryhmiä lastentarhanopettajan työssään, mutta hän ei ollut saanut siihen koulutusta. Hän kaipasi ohjaamiseen enemmän perehtymistä ja koulutusta.

6.2.5 Menetelmälle vaihtoehtoiset ja sitä tukevat menetelmät

Kasvattajien kanssa keskusteltiin menetelmälle vaihtoehtoisista menetelmistä. Tämän lisäksi osalta kasvattajista kysyttiin, olivatko he käyttäneet joitain menetelmiä rinnakkain samojen lasten kanssa. Osalta taas kysyttiin, mitä he olivat soveltaneet muista menetelmistä menetelmään. Nämä vastaukset siirrettiin teemaan, joka käsittelee menetelmästä tehtyjä sovelluksia.

Monet kasvattajista eivät tienneet samanlaista tai samantyylistä menetelmää kuin vuorovaikutusleikki tai ryhmätheraplay. Neljä kasvattajaa mainitsi käyneensä Askeleittain-koulutuksen. Kolme heistä kertoi haastattelun aikana, että siinä menetelmässä on jotain samantyyppistä kuin ryhmätheraplayssä ja vuorovaikutusleikissä. Yksi mainitsi sen olevan erityyppinen menetelmä. Askeleittain-menetelmän kohteena ovat sosiaalisten ja tunnetaitojen kehitys sekä niiden tukeminen. Kaksi kasvattajaa oli käyttänyt sekä ryhmätheraplaytä / vuorovaikutusleikkiä että Askeleittain-menetelmää lasten kanssa, tosin ne eivät olleet yhtä aikaa käynnissä samoilla lapsilla. He kokivat, että menetelmät tukevat toisiaan. Toinen kasvattajista oli kuitenkin sitä mieltä, että askeleittain on käsitteellisempi ja vaikeampi menetelmä ainakin erityislapsille ja pienille lapsille. Theraplay-lähtöinen menetelmä on hänestä paljon intensiivisempi ja sitä voi toteuttaa kaikkien lasten kanssa. Toinen kasvattaja taas mainitsi käyttäneensä ryhmässään lasten kanssa myös Kili- ja Kuttumateriaalia ja joskus Motologia-menetelmää.

Neljä kasvattajaa mainitsi Sherborne-menetelmän, kun heiltä kysyttiin vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplayn kaltaisista menetelmistä. Myös seuraavissa menetelmissä koettiin olevan jotain samaa vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplayn kanssa: Käsi-kynkkä, turvataitomateriaali, kkk-jumppa (kehontuntemus, kontakti ja kommunikaatio), draamaharjoitukset ja leikkiterapia. Päiväkodeissa on myös kautta aikain käytetty leikkejä, eriytetty toimintaa ja tehty tunne-elämän leikkejä, jotka tähtäävät samaan kuin ryhmätheraplay. Niillä ei välttämättä ole mitään nimeä, kuten pensselien kanssa sively ja pallojen kanssa painelu.

6.2.6 Lasten ja heidän vanhempiensa suhtautuminen menetelmään

Kasvattajien mukaan lapset ottivat ryhmän hyvin vastaan. Kasvattajat mainitsivat, että lapset pitivät ryhmässä olosta ja olivat innostuneita siitä. Lapset myös odottivat ryhmää ja tulivat siihen mielellään mukaan. Myös muut päiväkodin lapset olisivat mielellään ottaneet osaa ryhmän toimintaan.

Osa kasvattajista mainitsi, että heillä oli kokemusta lapsesta tai lapsista, jotka eivät halunneet osallistua ryhmään. Joitakin lapsia piti houkutellessa mukaan. Osa näistä kasvattajista jatkoi, että jossain vaiheessa lapset olivat kuitenkin mielellään mukana ryhmässä. Yhden kasvattajan mukaan ajankohdan valinta ryhmälle on tärkeää. Esimerkiksi, jos viisi–kuusivuotiaat pojat otetaan kesken pihaleikin sisälle, niin silloin lapset saattaisivat haluta mieluummin jatkaa meneillään olevaa leikkiä.

Yhden kasvattajan mielestä jotkut asiat ryhmässä herättivät alkuun vähän noloutta tai hilpeyttä. Hoivaaminen ja muu olivat lapsista ja aikuisista aluksi outoja. Kun siihen totuttiin, lapset pitivät ryhmässä olosta.

Kahden kasvattajan puheesta huomasi, että lapset saattavat kokea vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplayn päiväkotiin normaalisti kuuluvaksi pienryhmätoiminnaksi. Näissä lapsiryhmissä toimittiin pienryhmissä muulloinkin.

Myös vanhemmat suhtautuivat menetelmään myönteisesti. Vanhemmat suhtautuivat hyvin siihen, että heidän lapsensa on tällaisessa ryhmässä. Yksi kasvattaja kertoi, että vanhemmat kyselivät, mitä vuorovaikutusleikki tarkoittaa ja miksi sitä käytetään. Hän koki, että arkojen ja epävarmojen lasten vanhemmilla oli, verrattuna vilkkaitten lasten vanhempiin, myös enemmän epävarmuutta, arkuutta ja epäluuloisuutta ryhmää kohtaan. Heille selitettiin ja perusteltiin menetelmää ja nämäkin vanhemmat alkoivat

suhtautua menetelmään myönteisesti. Kolme kasvattajaa kertoi haastattelun aikana, että vanhemmat kokivat toiminnan olevan päiväkodin toimintaa, johon lapsi osallistuu.

Muutama kasvattajista kertoi, että *osa vanhemmista kyseli ryhmästä, osa ei*. Kiertävän erityislastentarhanopettajan mukaan joskus on niitäkin aktiivisia ja valveutuneita vanhempia jotka kysyvät, voisiko heidän lapsensa päästä tämäntyyppiseen ryhmään.

Yksi vuorovaikutusleikkiä ohjannut kasvattaja kertoi, että lasten *vanhemmat huomasivat ryhmän vaikutuksen myös kotonaan*. He huomasivat muutosta lapsen käyttäytymisessä, tunnetilassa tai muussa ja he kokivat sen myönteisenä. Muutama kasvattajista kertoi haastattelun aikana, että lapsista välittyi vanhemmille kotona ryhmässä tai päiväkodissa olemisen mieluisuus.

6.2.7 Menetelmää koskevien tietojen jakaminen kaikkien kasvattajien käyttöön

Osa kasvattajista kertoi esitelleensä menetelmän päiväkodin koko henkilökunnalle. Menetelmästä kerrottiin mm. siksi, että muut tietävät mitä he tekevät lasten kanssa ja kuukaan ei tule häiritsemään heitä ryhmän kokoontumisen aikana. Eräällä ryhmässä toimivalla erityislastentarhanopettajalla taas oli tehtävänä uusien menetelmien esitteleminen tai ajatusten tuominen päiväkotiin, minkä vuoksi hän piti yhtenä päivänä esittelyn menetelmästä. Hän näytti siitä myös videota. Päiväkodin henkilökunta innostui ja pyysi leikkejä itselleen. Erityislastentarhanopettaja jakoi niitä heille. Hän olisi myös halunnut käydä eri lapsiryhmissä antamassa kokemusta ryhmästä henkilökunnalle, mutta siihen hänellä ei käytännössä ollut aikaa.

Kiertävä erityislastentarhanopettaja välitti tietoa ryhmistä päiväkoteihin esimerkiksi syksyllä, kun hän kävi henkilökunnan kanssa haasteita, lasten tarpeita ja henkilökunnan tuen tarvetta läpi. Silloin hän saattoi ehdottaa vuorovaikutusleikkiä. Hän piti henkilökunnalle heidän halutessaan myös pienimuotoisen perehdytyksen menetelmään. Toinen kiertävä erityislastentarhanopettaja ei ollut vielä päättänyt, miten hän veisi menetelmää päiväkodin henkilöstön käyttöön. Tieto menetelmästä oli välittynyt vain sille päiväkodille, jossa hän ohjasi ryhmiä. Eräs lastentarhanopettaja taas ei ollut välittänyt tietoa menetelmästä muulle henkilökunnalle, koska kiertävä erityislastentarhanopettaja oli jo ohjannut ryhmiä päiväkodin muissa lapsiryhmissä.

Kaikki työyhteisöt eivät ole kiinnostuneita vastaanottamaan tietoa menetelmästä. Eräs kasvattaja koki, että heidän työyhteisössään tehtiin asioita paljon niin kuin oli totuttu, eivätkä muiden lapsiryhmien kasvattajat osoittaneet kiinnostusta menetelmää kohtaan. Siksi hän ei yrittänyt välittää menetelmää muiden ryhmien käyttöön. Toisenkin kasvattaja oli kohdannut sitä, että ihmiset eivät olleet kiinnostuneita menetelmästä. Hän oli myös huomannut, että menetelmästä innostuminen saattaa vaatia henkilökohtaisen ”herätyksen”.

Yhdessä kaupungissa vuorovaikutusleikki-menetelmästä kerrottiin laajasti päivähoiton henkilöstölle. Siitä kerrottiin pedagogisessa tapahtumassa, johon osallistui jokaisesta päiväkodista kasvattajia ja nämä välittävät tietoa eteenpäin. Samassa kaupungissa kiertävä erityislastentarhanopettaja oli myös kutsunut koolle kaikki ne, jotka olivat olleet vuorovaikutusleikkikoulutuksessa. Tapaamisessa he puhuivat mm. erilaisista menetelmän toteutustavoista ja kokosivat leikki-ideansa yhteen. Samainen kasvattaja kertoi, että hänen ohjaajaparejaan innostui itsekkin osallistumaan ryhmän myötä koulutukseen.

6.3 Vuorovaikutusleikin / ryhmätheraplain toteuttaminen päiväkodissa

Tähän haastatteluteemaan kerättiin tietoa menetelmän toteutuksesta päiväkodissa. Teemassa käsitellään tarkemmin ryhmien toteutusta. Toteutus oli kasvattajilla hyvin samantyyppistä, vaikka erojakin oli ryhmien ohjaamisessa.

6.3.1 Lasten valitseminen ryhmään

Useat kasvattajat kertoivat haastattelun aikana, että he kokevat menetelmän sopivan kaikenlaisille lapsille. Osa kasvattajista oli jonain vuonna tai joinakin vuosina antanut kaikille lapsiryhmänsä lapsille mahdollisuuden osallistua ryhmään. Kaikilla haastateluun osallistuneilla kasvattajilla tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Lapset valittiin ryhmään aikuisten harkinnan mukaan. Kolmen erityispäivähoidon työntekijän haastattelussa tuli esille, että he valitsevat ryhmän lapset yhdessä päiväkotien henkilökunnan kanssa. Toisaalta erityislastentarhanopettajan mukaan lapsivalintaan vaikuttaa myös se, että hän tuntee lapset ja heidän perhetaustaansa ennestään. Lisäksi kaksi ryhmässä toimivaa erityislastentarhanopettajaa ja eräs lastentarhanopettaja olivat ottaneet ryhmiinsä lapsia oman lapsiryhmänsä ulkopuoleltakin.

Ryhmiä muodostettiin lasten tietyn tarpeen tai yhteisten tavoitteiden ympärille. Myös lasten temperamentti ja lasten ”yhteen sopiminen” olivat ryhmään ottamisen valintakriteerejä. Ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen peruskurssin suorittanut kasvattaja ja poikkesi muista kasvattajista ryhmän kokoamisessa: hän kokosi ryhmän joko lasten tarpeen mukaan tai hän käytti lapsiryhmässä jo valmiiksi muodostettuja pienryhmiä.

Muutama kasvattaja huomasi käytännössä että ryhmässä olisi hyvä olla myös tukilapsia. Osa kasvattajista mainitsikin tarkoituksella valinneensa ryhmäänsä erityislapsien lisäksi tukilapsia. Eräs kasvattaja taas oli käytännössä puolestaan huomannut, että ei ole hyvä, jos ryhmän lapsilla on erilaiset tarpeet, joihin ryhmässä pyritään vastaamaan. Joten lasten tarpeiden pitäisi hänen mielestään olla samankaltaisia. Yksi kasvattaja taas oli sitä mieltä, että lasten tarpeiden ei tarvitse olla samanlaisia, mutta lasten erilaisuuksien on sovittava ryhmän muiden lasten kanssa yhteen.

Osa kasvattajista pohti myös ryhmäkokoja, joka voi vaihdella. Esimerkiksi viisi lasta voi olla joillekin lapsille liian suuri ryhmä, koska kahden aikuisen ohjatessa yksi lapsi on silloin, esimerkiksi hoivatilanteessa, aikuisen ulottumattomissa. Yksi kasvattaja taas oli käytännössä joutunut jakamaan kuuden lapsen ryhmän kahtia, jotta lapset saatiin rauhoittumaan paremmin. Kasvattaja pohti myös, että jos lapsella on neurologinen tarkkaavaisuushäiriö ja paljon häiriökäyttäytymistä, niin ryhmäkoko on mietittävä. Vaihtoehtona voi silloin olla se, että ryhmän asioita tehdään lapsen kanssa kahdestaan. Eräs kasvattaja taas pohti, että ryhmäkoon on oltava pienempi silloin, kun lapsella on vakavia tunne-elämän ongelmia.

Edellisessä kappaleessa oli joitakin yksittäisiä ajatuksia ryhmäkokoon liittyen. Haastatteluista ei käy ilmi, mikä olisi sopiva ryhmäkoko. Käsitykseni mukaan sopiva ryhmäkoko vaihtelee lasten ja heidän tarpeidensa mukaan.

6.3.2 Ohjelmajärjestys pääpiirteissään

Kasvattajilta kysyttiin miten heidän ryhmänsä etenivät ohjelmajärjestyksessä ryhmän sisääntulon jälkeen. Ryhmätheraplayta ja vuorovaikutusleikkiä ohjaavien kasvattajien ohjelmajärjestys oli samankaltainen.

Vuorovaikutusleikkiohjaajilla ryhmä eteni sisääntulon jälkeen niin, että ohjelmassa oli *alkulaulu tai leikki, sitten ohjelmassa oli hoiva, leikit, herkkuhetki ja loppulaulu tai -lorut. Alkulaulun sijaan mainittiin myös tervehtiminen ja huomioiminen.* Yhden kasvattajan ryhmissä lapset saivat ennen poisvientä kertoa mikä oli kivaa tai missä he olivat hyviä. Menetelmään kouluttautumaton kasvattaja mainitsi loppulaulun tai lorujen sijaan leikeistä keskustelun ja loppurentoutuksen. Kaksi vuorovaikutusleikkiohjaajista mainitsi vielä, että lapset viedään ryhmästä pois vaihtelevasti eri tavoin. Yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja ei muistanut enää tarkkaa tuokioiden järjestystä, eikä hän maininnut loppulaulua tai muuta lopetusta. Toisen ryhmänsä kanssa hänellä ei ollut alkulaulua, vaan he hahmottivat lapsille tulevaa kuvien avulla. Vuorovaikutusleikki-ohjaajalla, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, ohjelma eteni vastaavasti seuraavalla tavalla: mietitty sisääntulo – lasten paikat – ”aloitusjuttu” – hoiva – leikit – herkkuhetki – eri tavoin mietitty poislähtö.

Ryhmätheraplay-ohjaajilla oli hyvin samanlainen ohjelma. Osa heistä mainitsi sisääntulon jälkeisen alkulaulun liittyvän lasten huomioimiseen. Lapset huomioitiin myös esimerkiksi ”kiikaroimalla” heidät. Ennen hoivaa ryhmätheraplay-ohjaajat tosin mainitsivat vuorovaikutusleikkiohjaajista poiketen, että heillä on siinä kohtaa yhdistävä leikki / aktivointileikkejä / ryhmäaktiviteetti / me-henkeä korostava aktiviteetti / alkulaulun jälkeen lasten huomioiminen erikseen leikillä / tai ei mitään. Hoivan jälkeen heilläkin oli leikkiä tai, kuten osa sanoi, aktiviteetteja. Yhdellä ryhmätheraplay-ohjaajalla oli aktiviteettien kohdalla ”jotain yksilöllisempää”. Toinen ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi usein katsovansa lasten kanssa herkkuhetken jälkeen, kuinka monta tuokiota on vielä jäljellä. Lopuksi heillä oli loppulaulu, leikki, tai lopputervehdys. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja mainitsi vielä yksilöllisen poisviennin.

Yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja kertoi, että toinen leikeistä oli rauhallisempi ja toinen toiminnallisempi. Myös kahdella muulla vuorovaikutusleikki-ohjaajalla oli ohjelmassa vauhdikkaampi ja rauhallisempi leikki. Myös yksi ryhmätheraplay-ohjaaja mainitsi, että hänellä on hoivan jälkeen ”yhdistävää” leikkiä ja menevämpiä ja rauhallisempia, jäsentävämpiä leikkejä. Vuorovaikutusleikki-ohjaaja, joka ei ollut jatkanut kou-

lutusta valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, kertoi, että hänellä leikit olivat ryhmän mukaan esimerkiksi haasteellisia, hoiva- tai jäsentäviä leikkejä. Toiseksi viimeisellä kerralla hän myös kertoi lapsille toivomusleikistä ja juhlakerrasta.

Kasvattajien kanssa ei tarkemmin keskusteltu leikkien lukumäärästä, minkä vuoksi niitä ei ole tässä eritelty. Sen lisäksi, että asiasta keskusteltiin vain muutamien kasvattajien kanssa, tulkintaa vaikeutti myös se, mitä tarkoitetaan leikillä. Käsitetäänkö esimerkiksi jo aloitusleikki yhdeksi leikiksi vai vain ryhmän aloitukseksi? Ovatko saman leikin muunnokset yksi vai useampi leikki? Mielenkiintoista kuitenkin on, että yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja kertoi poikenneensa koulutuksestaan ottamalla lasten kanssa kaksi leikkiä kolmen sijaan. Vertailun vuoksi, ryhmätheraplay-ohjaajien luvut olivat erilaiset: Eräs ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi haastattelun aikana, että hänellä oli ohjelmassa 3–5 leikkiä ja toisella ohjaajalla oli 2–4 leikkiä.

Osa kasvattajista muutti ohjelmajärjestystä. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi vaihdelleensa herkkuhetken ja hoivan paikkaa. Tervehtimisen jälkeen hänellä saattoi olla ensin yhteisöllinen aktiviteetti. Toinen ryhmätheraplay-ohjaaja oli vaihtanut järjestystä niin, että hoiva oli ollut heti alussa. Hän muutti ohjelman etenemisen järjestystä ja sen sisältöjä myös ryhmän olotilan mukaan. Kolmannella ryhmätheraplay-ohjaajalla lopun hoiva saattoi olla yhteydessä herkkuhetkeen tai se oli oma osuutensa. Säännöt hän kertasi lasten kanssa muutamalla tapaamiskerralla. Eräs toinen ryhmätheraplay-ohjaaja mainitsi säännöt samassa kohtaa alkulaulun kanssa. Neljäskin ryhmätheraplay-ohjaaja oli vaihdellut ohjelmasisältöjen järjestyksiä, joskus herkkuhetki tai hoiva oli ohjelman viimeinen osa. Samoin kasvattaja, joka ei ollut jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, oli vaihtanut herkkuhetken paikkaa. Kolme ryhmätheraplay-ohjaajaa taas ei ollut muuttanut ohjelman järjestystä. Vuorovaikutusleikkikurssilla olleet kasvattajat ohjasivat ryhmää koulutuksessa saadun kaavan mukaisesti. Hekään eivät olleet muuttaneet ohjelmasisältöjen järjestystä.

Yksi vuorovaikutusleikkiohjaajista ja yksi ryhmätheraplay-ohjaaja eivät maininneet haastattelun aikana hoivan paikkaa. Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa ei maininnut, mitä heillä on ohjelmassa herkkuhetken jälkeen.

Haastateltavien ohjelmasisällöt olivat siis samankaltaisia, mutta niistä ei voitu muodostaa yhtä ainuttakaan ohjelman etenemisen kaavaa. Ryhmän kokoontumisen ohjelman etenemistä ja ohjelman sisältöä oli vaikea verrata, sillä niistä kerrottiin haastatteluissa

hyvin yleisluontoisesti. Sisällöt ja niiden järjestys vaihtelivat jonkin verran ohjaajien kesken.

6.3.3 Erot ja muutokset ryhmien ohjaamisessa

Lähes kaikki ryhmien ohjaajat kertoivat haastattelun aikana painottaneensa ryhmässä tai ryhmissä hoivaa. Hoivaa oli silloin enemmän, kun lapset tarvitsivat sitä, nauttivat siitä ja kun he pystyivät keskittymään ja vastaanottamaan sitä sekä odottamaan vuoroaan. Perusteluna oli myös, että hoiva eroaa eniten päiväkodin muusta toiminnasta. Kaksi kasvattajaa kertoi painottaneensa hoivaa rauhottomien lasten kanssa ja rohkaisevaa leikkityyppiä arkojen lasten kanssa. Eräs kasvattaja taas oli painottanut yhdessä ryhmässään haasteellisuutta, koska lapset eivät vaikuttaneet innostuvan hoivasta. Haastattelujen mukaan hoivaa oli vähemmän myös silloin, jos ryhmän tavoitteena oli esimerkiksi ryhmäytyminen tai keskinäisten suhteiden parantaminen tai esimerkiksi silloin kun ryhmän vaativimmalla lapsella oli vaikea vastaanottaa hoivaa. Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa kertoi, että heillä hoiva painottui enemmän ryhmien alkutapaamisissa kuin myöhemmin.

Kaksi vuorovaikutusleikki-ohjaajaa kertoi, että he eivät painottaneet jotain sisältöä muita enemmän. Toinen näistä kasvattajista oli korostanut ryhmissään kuitenkin lasten esille tuomista. Lapsia saatettiin ryhmän loppuvaiheessa esimerkiksi laittaa kamppaamossa hienon näköiseksi, heitä keuhuttiin, haastateltiin, videokuvattiin ja video myös katsottiin. Leikin kokonaisuus oli vähän erilainen kuin menetelmän leikit yleensä.

Osa kasvattajista kertoi haastattelun aikana, että lasten ja ryhmien tavoitteet vaikuttavat muun muassa leikkivalintoihin ja ryhmäaktiviteettien valintaan. Erään ryhmätheraplay-ohjaajan mukaan ryhmällä on omat dimensiot siitä, mitä painotetaan. Sen mukaan valitaan leikit. Haastattelujen perusteella leikkien valintaan vaikuttaa myös esimerkiksi lasten ikä, vilkkaus tai ujous ja vetäytyvyys. Lisäksi yksi kasvattaja mainitsi haastattelun aikana, että yhden lapsen poissaolo voi vaikuttaa ryhmässä käytettyjen leikkien sisältöön. Toinen kasvattaja taas kertoi aktiviteeteista, että jos lapsen on esimerkiksi vaikea hyväksyä toisen läheisyyttä ja kosketusta, niin silloin täytyy miettiä, minkälaista hoivaa lasten kanssa käytetään ja millä tavalla sitä toteutetaan.

Toimintaa muutettiin yksittäisten ryhmien sisälläkin. Erään ryhmätheraplay-ohjaajan mukaan jossakin ryhmässä hän vaihtoi tekemisiä vähän eri kokoontumiskerto-

jen välillä ja toisissa ryhmissä hän vaihtoi tekemisiä paljonkin riippuen lasten tarpeista. Kaksi ohjaajaa mainitsi heillä olleen alkutapaamisissa enemmän hoivaa lasten kanssa kuin kokoontumisten loppuvaiheilla. Toisen heistä ryhmissä tehtiin alkutapaamisissa asioita enemmän yhdessä kuin yksitellen. Toisella taas ryhmän toiminta on alussa rauhallisempaa ja haasteet lisääntyivät ryhmän tullessa tutuksi. Vuorovaikutusleikki-ohjaaja puolestaan aloitti arkojen lasten kanssa toiminnan varovaisesti, mutta lisäsi rohkeutta loppua kohti. Toinen vuorovaikutusleikin ohjaaja pohti, että sisältö ei ryhmissä muuttunut ja samat periaatteet olivat kaikissa leikeissä. Ryhmän loppuvaiheilla lasten kanssa pystyttiin kuitenkin ottamaan vähän jännittävämpää tekemistä, kun lapsille oli muodostunut luottamus ja kun he tiesivät, mitä tuleman pitää. Luottamuksen kohdetta hän ei kertonut. Hän ja kolme muuta kasvattajaa olivat huomanneet, että lapset vapautuvat tai riehaantuvat ryhmän tullessa tutummaksi. Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa kertoi-kin huomanneensa ryhmien aikana, että lapset tarvitsivat toisentyypisiä leikkejä ja toiminta piti miettiä uudestaan. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja taas oli puolestaan huomannut, että alussa malttamattomuus on lapsilla suurempaa ja kun lapset alkavat muistaa ryhmässä tehtäviä asioita, niin toimintaan pystyy siirtymään vähemmällä puheella. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi, että hän ei ollut huomannut 7–8 kokoontumiskerran aikana lasten taitojen kehittyvän niin paljon, että toiminnassa olisi ollut tarvetta tehdä suuria muutoksia ryhmän loppupuolella.

6.3.4 Theraplayn periaatteiden näkyminen ryhmissä

Tämän teeman kohdalla kysyttiin menetelmän toteutusta ohjaavista periaatteista ja toiminnan aikana näkyvistä periaatteista. Tietoa kerättiin aikuisjohtoisuuden, hoivan, lasten sitouttamisen ja sitoutumisen sekä lasten haasteiden ja hauskan pitämisen näkymisestä ryhmässä.

Aikuisjohtoisuus. Kaikki kasvattajat kokivat olleensa aikuisjohtoisia ryhmässä tai että ryhmän toiminta oli aikuisjohtoista. Yksi kasvattaja kuitenkin mainitsi, että hän olisi mielellään ottanut lasten ehdotuksia tekemisistä ja leikeistä vastaan. Yksi kasvattaja taas kertoi, että hänellä oli ryhmissään lapsia, jotka määrittävät aikuista: he sanovat esimerkiksi mitä tehdään tai mitä he haluaisivat tehdä. Heidän takiaan kasvattaja piti ryhmät aikuisjohtoisina. Toinen kasvattaja taas koki näiden lasten kohdalla haastavana toiminnan eteenpäin viemisen lapset huomioiden. Niin, että hetkessä säilyisi ”positiivi-

nen” olo. Muutama kasvattaja mainitsi, että lapset vaikuttivat ryhmän toiminnan sisältöihin sitä kautta, mitä he olivat havainnoineet lapsista. He eivät kuitenkaan ottaneet lasten sanallisia ideoita vastaan sillä kokoontumiskerralla. Poikkeuksena yhden kasvattajan mukaan on juhlakerta, jolloin lapset saavat toivoa mitä tehdään. Yksi kasvattaja kertoi, että lasten ideoita saatettiin toteuttaa esimerkiksi niin, että lapset saivat leikissä päättää, millä tavoin suunniteltu leikki tehdään. Toinen kasvattaja oli kuitenkin ottanut lasten ehdotuksia joskus vastaan.

Hoiva. Hoivan kohdalla osa kasvattajista mainitsi, että lapsilla on suuri hoivan tarve. Osa kasvattajista kertoi, että lapsen voi olla aluksi vaikea vastaanottaa hoivaa. Myöhemmin se kuitenkin sujui. Toiset lapset ottavatkin hoivaa hyvin vastaan. Mutta on niitäkin lapsia, jotka eivät voi sietää rasvaamista. Silloin näiden lasten kanssa edettiin leikinomaisesti, rasvaa laitettiin aluksi käteen varovaisesti tai käsiä esimerkiksi siliteltiin ja puhallettiin. Ryhmissä otettiin myös leikkejä, jotka eivät varsinaisesti olleet hoivaamista, mutta joissa tarkoituksena oli oppia sietämään toisen läheisyyttä ja sitä, että lapset kokevat välittämisen tunteita ja toisesta huolehtimista ja hoivaa. Muutama kasvattajista jatkoi haastattelun aikana, että lapsi oppi sietämään rasvausta. Lasten hoivan vastaanottamisen lisäksi kasvattajia mietitytti hoivan antaminen lapselle. Kaksi kasvattajaa pohti, että hoiva ei ole sentyyppistä, mitä päiväkodissa normaalisti tehdään. Toinen koki hoivan antamisen haasteelliseksi niille lapsille, joiden oli vaikea vastaanottaa sitä. Toisesta kasvattajasta hoiva tuntui aluksi teennäiseltä ja hän vierasti sitä, kunnes tämä vuorovaikutusleikin ohjaaja ymmärsi, että toiminnan idea olikin läheisyys ja avautuminen. Kolmas kasvattaja taas koki aluksi vaikeaksi ”pipien” hoitamisessa sen, mitä vahvistavaa ja positiivista hän pystyy sanomaan lapsesta siinä hetkessä.

Lasten sitoutuminen ja sitouttaminen mukana olemiseen. Lasten mukana olo ryhmässä on vaihtelevaa. Jotkut lapset ovat hyvin ja innokkaina mukana toiminnassa ja pitävät ryhmästä. Toisaalta kasvattajilla oli ollut ryhmässään myös seuraavanlaisia lapsia: 1) lapsi ei halua tulla ryhmään, 2) lapsi haluaa aluksi seurailta toimintaa, 3) lapsi ei halua osallistua toimintaan, 4) lapsi vaatii houkuttelua osallistuakseen toimintaan, 5) lapsi ei tiedä ryhmän alkaessa mitä ryhmässä tulee tapahtumaan, minkä vuoksi hän saattaa alussa vastustaa sitä, 6) lapsi tarvitsee useamman kokoontumiskerran, kunnes on hyvin mukana, 7) lapsi väsyä toiminnan aikana, 8) lapsen mieliala vaikuttaa osallistumiseen, 9) lapsen virkeys vaikuttaa osallistumiseen, 10) lapsi tarvitsee aikuisen tuen

leikkiin, 11) lapsi tekee ”vähän liikaakin”, 12) kaikki eivät ole yhtä innoissaan samoista asioista. Näistä useampi ”lapsityyppi” voi kuitenkin osua saman lapsen kohdalle.

Jos lapset eivät olleet innostuneita toiminnasta tai siinä hyvin mukana, vuorovaikutusleikin ohjaajat käyttivät seuraavia strategioita: 1) kannustaminen, 2) mukaan houkutteleminen, 3) aloitetun toiminnan muuttaminen, 4) jos lapsen hankala käyttäytyminen johtui ymmärtämisen vaikeudesta, otettiin tämä huomioon, 5) tekemistä jatkettiin, vaikka lapset olivat vastahankaisia ja iloisuus oli vähäistä. Viidennessä kohdassa kasvattaja mainitsi, että tekeminen muuttui lasten mielestä kuitenkin ryhmien kokoontumisten aikana heille mukavaksi tekemiseksi. Kasvattaja, joka oli kouluttautunut menetelmään 90-luvulla, kertoi, että lapsille annettiin ryhmässä tarkkailijan rooli sekä näennäisiä tehtäviä, jos lapset eivät halunneet olla mukana ryhmän tekemisissä. Nämä näennäiset tehtävät yllättivät, sillä en muista lukeneeni aiheesta menetelmästä kertovasta kirjallisuudesta (Rubin & Tregay 1989; Savola 2004a-f), joten se ei välttämättä ole menetelmän mukainen ratkaisu tilanteeseen.

Kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, kertoi jättävänsä tekemisen vähemmälle, tai ottavansa toisen tekemisen sen tilalle, jos lapsi ei ollut innoissaan mukana toiminnassa. Ryhmätheraplay-ohjaajat taas puolestaan toimivat seuraavalla tavalla kun he yrittivät innostaa lasta mukaan ryhmän toimintaan: 1) tekeminen jätettiin pois tai aloitettua tekemistä tehtiin muutama kerta, 2) lasta houkuteltiin mukaan, 3) lapsen ei ollut pakko osallistua, 4) yllätyksellisyyttä lisättiin ja asia tuotiin paremmin tai innostavammin esille, 5) lapsen tapa tehdä hyväksyttiin, 6) lapsen epäonnistuksessa leikissä ja mököttäessä tehtiin sama uudestaan eri välineellä, ja 7) leikit veivät lapset yleensä mukanaan. Nämä edellä mainitut kasvattajien keinot eivät oletettavasti kata kaikkia heidän käyttämiään keinoja, koska haastatteluissa keskusteltiin asiasta erittäin lyhyesti tai sivumennen. Koulutuksella näytti kuitenkin olevan jonkin verran vaikutusta siihen, mitä haastatteluissa tuli esille.

Haaste. Kasvattajat kertoivat lasten haasteista seuraavaa: Lapsen taitotaso vaikuttaa siihen, minkälaisia haasteita hänelle annetaan. Kun tekeminen kohdistuu lapsen harjoitusta vaativaan taitoon, niin silloin se on lapselle vaikeaa. Yksinkertaisessakin leikissä voi olla lapselle haastetta. Jotta lapset onnistuvat selvittämään haasteet, on kasvattajan mietittävä, minkälainen toiminta sopii kullekin ryhmän lapselle. Joissakin ryhmässä on tarkoituksella alhainen haastetaso: lasten taitotason vuoksi tai siksi, että ryh-

män toiminnassa painotetaan jotain muuta. Ryhmän tavoitteiden saavuttaminen oli myös haaste. Haasteiden mainittiin olevan myös hauskaa tekemistä.

Haasteita on monentyyppisiä: toisen lähelle meneminen ja koskettaminen voi olla jollekin lapselle vaikeampaa, kuin esimerkiksi sanomalehden läpi hyppääminen. Haasteina voidaan kokea esimerkiksi seuraavat asiat: seistään patsaana paikallaan, toiselle antaminen, toiselta ottaminen ja ole hyvän sanominen, voimankäyttöharjoitus aikuista kohtaan, uskallus tehdä ja osallistua jne. Haastetta luotiin lapsille tekemisten lisäksi mielikuvilla. Osa kasvattajista kertoi haastattelun aikana, että lapset osallistuivat ja kokeilivat haasteista selviytymistä. Tarvittaessa aikuinen auttoi lasta onnistumaan.

Hauskan pitäminen. Eräs kasvattaja muistutti, että yksi lapsille kerrottavista säännöistä on myös, että meillä on hauskaa, ja se on yksi menetelmän periaatteista. Lapset ilmaisivat hauskan pitämisen kasvattajien kertoman mukaan seuraavin tavoin ryhmässä: ilona, riemuna, kiljahduksina, nauruna, innostumisena, yhteishenkenä, ”tsempihenkenä”, he tulivat ryhmään mielellään, he odottivat ryhmän kokoontumista ja tekemisiä, he halusivat osallistua toimintaan, he leikkivät samoja leikkejä ryhmän ulkopuolellakin keskenään ja he keskustelivat siitä, mikä ryhmässä oli kivaa. He iloitsivat pienistäkin asioista. Lapsissa on kuitenkin eroa siinä, minkälaiseen hauskaan ja hassutte luun heidät saa mukaan.

Muutama kasvattaja kertoi haastattelun aikana, että leikit olivat jo itsessään hauskoja. Yksi kasvattaja muisteli kuitenkin, että kaikki leikit eivät ole olleet hauskoja. Kerran se liittyi siihen, että leikin väline ei toiminut sillä tavoin kuin piti: folio irtosi koko ajan jalasta. Erään kasvattajan mukaan taas yllätyksellisyys toi ryhmään hauskuutta.

Kasvattajilla itselläänkin oli ollut ryhmässä hauskaa. Osa kasvattajista koki, että heillä oli ryhmässä hauskeempaa sen jälkeen, kun menetelmä ja sen mukainen toiminta tuli heille tutummaksi. Haastatteluissa mainittiin myös, että hauskanpitoon vaikutti nauhoittavasta videokamerasta huolehtiminen, ryhmän lapset, ryhmän ohjaamiseen valmistautuminen, henkilökohtaiset tekijät sekä jännitys siitä, miten lasten kanssa toimiminen onnistuu. Kasvattaja, joka ei kokenut menetelmän sopivan itselleen, koki, että hänellä oli ollut ryhmässä osittain hauskaa. Kasvattaja, joka oli alussa varauksellinen menetelmää kohtaan, koki, että hänellä oli hauskaa alun jälkeen. Yleisesti ottaen kasvattajilla oli ollut hauskaa ryhmässä tai ryhmässä.

6.3.5 Koulutuksen mukainen toiminta ja sovellukset

Pääosin menetelmää toteutettiin sen periaatteiden mukaisesti. Sitä sovellettiin myös menetelmän mukaisesti. Muita sovelluksia olivat viittomien, kuvien, kuvainnollisten sanojen ja mielikuvien käyttö sekä menetelmän toteutus vain yhdelle lapselle. Myös erilaisia leikkejä hyödynnettiin ohjatuissa ryhmissä ja videota ryhmistä näytettiin vanhempainillassa. Toimintaa sovellettiin välillä myös tahattomasti. Menetelmän elementtejä vietiin myös päiväkodin arkeen.

Menetelmän mukainen sovellus. Eräs ryhmätheraplay-ohjaaja koki, että vuorovaikutusleikkiä voi soveltaa enemmän kuin ryhmätheraplayta, koska ryhmätheraplay on sertifikaatin alla tehtävää toimintaa. Hän muokkasi leikkejä ryhmän tarpeiden mukaan ja sovelsi menetelmää ”annetuissa raameissa”. Toinen ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi käyttäneensä työnohjauksessa kerrottuja leikkejä, ideoita ja heidän ohjaajaltaan saamia neuvoja. Hänen mukaansa menetelmä vaatii pitkään ”sisäänajoa”, ennen kuin siihen löytää itselleen sopivat asiat. Eräs vuorovaikutusleikki-ohjaaja taas kertoi, että heidän päiväkodissaan kiinnitettiin paljon huomiota elämyksellisyyteen ja visuaalisuuteen. Tämä näkyi myös vuorovaikutusleikissä, jolloin huoneesta saatettiin tehdä visuaalisesti erilainen. Vuorovaikutusleikissä saattoi olla myös teema, joka toimi juonena huoneeseen sisälle tuloon, leikkeihin ja leikeistä poislähtöön. Tämäntapainen teeman käyttö ei kuitenkaan esiintynyt menetelmästä kertovassa kirjallisuudessa (Rubin & Tregay 1989; Savola 2004a-f).

Osa integroidussa erityisryhmässä työskentelevistä ryhmätheraplay-ohjaajista käytti viittomia ryhmissään. Kolme mainitsi käyttävänsä niitä ja yksi ohjaaja sanoi, että he voisivat ottaa viittomat käyttöön, jos lapsilla olisi suuria kielellisiä ongelmia. Näistä ohjaajista yksi kertoi, että heille oli sanottu, etteivät viittomat kuulu Theraplayhin. Yksi ohjaaja taas kertoi, että hän ei viittonut ryhmissään, koska leikeissä ei tulisi edellyttää lapsilta puhetta ja sitä tukevien menetelmien, kuten kuvien ja viittomien, käyttöä. Myös yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja kertoi käyttäneensä tukiviittomia lasten kanssa.

Neljä vuorovaikutusleikin ohjaajaa kertoi käyttäneensä joissakin ryhmissä kuvia lasten kanssa. Kuvilla havainnollistettiin lapsille toiminnan kulkua eli ohjelman etene-
misen järjestystä. Yksi edellä mainituista kasvattajista kertoi, että kuvat eivät liity Theraplayhin.

Kuvainnollisten sanojen ja mielikuvien poissjättäminen oli kasvattajista hankalaa. Haastattelun aikana kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa ja kaksi vuorovaikutusleikki-

ohjaajaa kertoi käyttäneensä niitä. Ryhmätheraplay-ohjaaja saattoi sanoa esimerkiksi, että nyt olemme niin hiljaa kuin hiiret. Toinen ohjaaja oli soveltanut käyttöönsä lauluja, joissa lapsi oli jossain roolissa. Työnohjaajan mielestä video, jossa ”autoa” pestiin ja lasta siliteltiin ja hierottiin, oli hyväksyttävissä. Kolmas, edellä mainitsematon, ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi haastattelun aikana, että hän toimi joskus tahattomasti toisin kuin piti. Esimerkiksi kun lapsi kertoo, että hernepuski lähtee Ranskaan, niin muiltakin lapsilta kysyttiin, mihin heidän hernepussinsa lähtee. Tämä ei kuitenkaan ollut leikin tarkoitus, vaan tarkoitus oli ottaa hernepuski kiinni. Myös yksi vuorovaikutusleikki-ohjaaja oli ottanut joidenkin lasten kanssa alkulaulun, jossa lapset esittivät eläimiä, joita hoidettiin, vaikka hän tiesi, että Theraplayssä lapsi on aina oma itsensä. Toinen vuorovaikutusleikki-ohjaaja taas saattoi leikkiä lasten kanssa leikkiä, missä lapsi oli esimerkiksi norsu, joka imi kärsällään jotain. Hän sortui edelleen kuvainnollisten sanojen käyttöön.

Lapsille ohjattiin menetelmän mukaista toimintaa myös niin, että läsnä olivat yksi lapsi ja aikuinen. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja oli kokeillut yksilötheraplayta ja hän sai siihen myös työnohjausta, vaikka se ei hänen koulutukseensa kuulunutkaan. Yksilötheraplayn ohjaamiseen tarvitaan toisenlainen koulutus. Myös eräs vuorovaikutusleikki-ohjaaja kertoi haastattelun aikana pitäneensä vuorovaikutusleikkiä yksittäiselle lapselle. Toinen vuorovaikutusleikki-ohjaaja taas oli ohjannut vuorovaikutusleikkiä niin, että hän suunnitteli lastenhoitajan kanssa lastenhoitajan ja lapsen keskinäisen vuorovaikutusleikin. Hän ohjasi ja videoi tätä vuorovaikutusleikkiä.

Leikkien hyödyntäminen. Vuorovaikutusleikki-ohjaajan mielestä vanhanajan leikitkin sopivat vuorovaikutusleikki-ryhmään, kuten ”ei juu vaarinhouset”. Hän mainitsi myös, että jumppaleikit ja tuijotusleikit sopivat vuorovaikutusleikkiin. Lisäksi hän oli hyödyntänyt motorisia leikkejä ja lapsihierontakursseja sekä esimerkiksi Helsingin sanomista löytynyttä leikkiä. Yhdessä ryhmässä hän otti pelejä käyttöön, esimerkiksi kalojen onginta-pelin, koska lapset eivät olisi muuten jaksaneet ryhmässä. Samaisella kasvattajalla oli käytössään myös pieni pehmoeläin, jota hän käyttää aina. Pupujussille saatettiin esimerkiksi etsiä pesää tai lapsi sai etsiä sitä piilosta. Vuorovaikutusleikki-ohjaaja koki myös, että Kili-materiaalipaketin leikit voisivat sopia vuorovaikutusleikkeihin. Vuorovaikutusleikkiä ohjannut ohjaajapari taas puolestaan ei käyttänyt tuttuja ja valmiita leikkejä, vaan he tekivät sovellutuksia tutuista leikeistä tai keksivät itse uusia.

Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi osuvasti, että vaikka koulutuksen sisältö ja ryhmä olisivat samanlaisia, niin ryhmiä ohjataan omalla persoonalla. Ohjeitakin tulkitaan eri tavalla, mikä näkyy erilaisena ryhmien toteutuksena. Ryhmässä tehdään tilanteen mukaan muutoksia, jolloin toimintaa ei pidetäkään välttämättä aiemmin suunnitellussa järjestyksessä. Eräs vuorovaikutusleikki-ohjaaja taas kertoi, että vuorovaikutusleikin järjestykset vaihtuivat joskus tahattomasti.

Yhteistyö vanhempien kanssa. Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa ja kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, olivat näyttäneet videonauhaa ryhmästä vanhempainillassa. Kaksi kasvattajista mainitsi, että mukana olivat silloin myös lapset. Toisen heistä vanhempainillassa oli hoidettu myös toisten käsiä ja leikitty vuorovaikutusleikkiä. Videon näyttäminen ei hänen mukaansa kuulu Theraplayhin. Yksi näistä kolmesta kasvattajasta oli kirjoittanut myös, jonkinlaisen yhteenvedon lisäksi, esimerkiksi vanhemmille, joita he voisivat kotona leikkiä lastensa kanssa. Erityispäivähoidon lähihoitaja, vuorovaikutusleikinohjaaja, taas oli puolestaan pitänyt ohjaajien kanssa yhtä ryhmäkertaa vain vanhemmille.

Kasvattajat siirsivät menetelmän elementtejä päiväkodin arkeen ja toimintaan. Monet heistä kertoivat haastattelun aikana käyttäneensä leikkejä lapsen tai lasten kanssa vuorovaikutusleikki- / ryhmätheraplay-ryhmän ulkopuolella. Osa kasvattajista kertoi haastattelun aikana että menetelmän periaatteita näkyi myös heidän arjen toiminnassaan.

Menetelmää sovelletaan hyvin erityyppisesti. Siihen saattaa vaikuttaa niin kasvattajien koulutus, kiinnostuksen kohteet, lasten tarpeet, kuin myös kasvattajan toimintamahdollisuudet päiväkodissa.

6.3.6 Menetelmän ohjauseriaatteiden hallinnan seuranta

Usea ryhmätheraplay-ohjaaja kertoi, että ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen työnohjauksesta ja ryhmien videoinnista oli apua omalle ohjaukselle. Myös kaksi heidän apuohjaajaansa koki videoinnit hyväksi työvälineeksi. Kasvattajien mukaan videosta näkee omaa ja toisten toimintaa. Siitä voi nähdä asioita, mitä ei itse tilanteessa pysty näkemään. Työnohjauksesta taas saa palautetta omaan toimintatapaansa, ideoita omaan käyttäytymiseen, erilaista näkemystä lasten kanssa toimimiseen ja siellä kuulee toisten ohjaajien kokemuksia. Osa ryhmätheraplay-ohjaajista kuitenkin mainitsi, että päiväkodin arjessa on vaikea järjestää aikaa siihen, että sekä ohjaaja että apuohjaaja katsoisivat

videota yhtä aikaa. Myös kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, koki, että videon näyttäminen työyhteisölle oli kasvattavaa. Mutta se oli hänelle myös haastavaa.

Osa ryhmätheraplay-ohjaajista kertoi sisäistäneensä menetelmän. Yksi ohjaaja kertoi edelleenkin lukevansa aiheeseen liittyvää materiaalia ryhmiä suunnitellessaan, vaikka hän myös muisti menetelmään liittyvät asiat. Toinen ryhmätheraplay-ohjaaja taas kertasi välillä menetelmän sisältöalueita ja teoriaa, sillä niistä voi nousta itselle uusia asioita esille ja tarkistaa omia näkökantojaan. Kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, ei palannut luennoissa saatuihin tietoihin. Hän kuitenkin käytti luennolta saatua leikkimonistetta ryhmiä suunnitellessaan.

Osa vuorovaikutusleikin ohjaajista kertoi palaavaansa menetelmästä kertovaan kirjalliseen tietoon. Vuorovaikutusleikin ohjaaja koki, että kun oli pidempi tauko ryhmien ohjaamisesta, piti vuorovaikutusleikin periaatteita palauttaa välillä mieleen luentomonisteista. Toisella vuorovaikutusleikin ohjaajalla oli aluksi ”paperit” ryhmissä mukana ja hän tarkisti niistä toimintaansa. Hän koki, että siihen meni aikaa, ennen kuin hän tunsi hallitsevansa menetelmän. Sen jälkeenkin hän vielä kävi ryhmien tapahtumia läpi. Kolmannellakin vuorovaikutusleikin ohjaajalla oli ohjelman rakenne ja leikit esillä ryhmiä suunnitellessaan. Ryhmän rakennetta hän ei enää miettinyt sen jälkeen, kun ryhmiä oli pidetty jonkun aikaa.

Eräs vuorovaikutusleikin ohjaaja kertoi, että he palasivat Theraplayn periaatteisiin kaupunkinsa pedagogisessa tapahtumassa, johon osallistui eri päiväkotien kasvattajia. Vuorovaikutusleikkiä ohjannut ohjaajapari taas kertoi, että he kokoontuivat kerran vuorovaikutusleikin toteuttajien kanssa. Kokoontumisessa vaihdettiin ajatuksia vuorovaikutusleikistä sekä leikkejä. Toinen ohjaajaparista kertoi myös palanneensa useaan otteeseen aihetta käsittelevään materiaaliin.

Yhdessä ryhmätheraplay-ryhmässä apuohjaajana toiminut kasvattaja koki, että hän oli huonosti selvillä Theraplayn periaatteista. Hän suhtautui menetelmään alun perin vähän negatiivisesti. Hänen olisi ollut mahdollista saada enemmän tietoa menetelmästä, mutta menetelmä ei kiinnostanut häntä, eikä hän kysellyt siitä. Hän ajatteli, että hän ei seurannut menetelmän periaatteita toiminnassa. *Eräs vuorovaikutusleikin ohjaaja taas ei ollut saanut koulutusta menetelmän ohjaamiseen. Hän ei osannut sanoa, olivatko hänen vuorovaikutusleikki-ryhmänsä sovellusta, vai tekikö hän ne tarkkaan ohjeiden mukaisesti.* Tämä kasvattaja palasi ryhmien aikana niistä kertoviin materiaalei-

hin. Ensimmäisessä ryhmässään hän kuitenkin luotti myös siihen, että toinen kasvattaja huolehti menetelmän ”oikeanlaisesta” toteutuksesta.

6.4 Kokemukset menetelmän mukaisen toiminnan ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta

Kolmanteen haastatteluteemaan kerättiin kasvattajien kokemuksia menetelmän mukaisen toiminnan ohjaamisesta sekä menetelmän ohjaamiseen kouluttautumisesta. Koulutusta enemmän tässä teemassa keskityttiin ohjaamiskokemuksiin.

6.4.1 Koulutuksen merkityksellisyys

Kasvattajille lähetetyssä lomakkeessa kysyttiin, minkälainen merkitys koulutuksella tai vuorovaikutusleikkiin perehtymisellä oli ollut heille. Vastaukset olivat sisällöltään erilaisia.

Ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa olevista yksi kirjoitti, että koulutus antoi teorian tiedon ja työnohjaus auttoi häntä käytännön toteutuksessa. Toimintamalli oli siirtynyt myös ryhmän muuhun toimintaan. Toinen ohjaaja, joka oli tutustunut vuorovaikutusleikkiin jo varhaiserityisopettajaksi opiskellessaan, kirjoitti, että ilman tätä koulutusta hän ei varmaan ohjaisi vuorovaikutusleikkiryhmiäkään. Koulutuksesta hän sai tukea ryhmätheraplayn ohjaamisen. Hän koki työnohjauksen tärkeänä työssä kehittymisen ja ajan tasalla pysymisen kannalta. Kolmannelle ohjaajalle menetelmä on tärkeä työväline hänen nykyisessä ryhmässään. Neljäs ohjaaja kirjoitti koulutuksen merkityksestä asiat, joita se korostaa: lapsen motivointia ja mukaan houkuttelemista sekä lapsen onnistumista tilanteissa (tehdään yhdessä tai autetaan lasta onnistumaan). Viides ohjaaja kertoi suullisesti, että koulutus oli hyvin tärkeä. Sitä kautta sai tavallaan ylemmältä taholta ohjeet siihen, miten päiväkodeissa pidetään tuokioita sekä miten päiväkotien johtajat joutuvat koulutukseen panostamaan.

Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa kirjoitti, miten koulutus vaikutti heidän työhönsä. Yksi ohjaaja oli saanut siitä mielenkiintoa työhönsä. Hän mietti tarkemmin vuoro-

vaikutusta lasten kanssa, nivelsi leikkejä muihin ”juttuihin”, huomioi eri tavalla jossain tilanteissa lapsen ja myös oman tapansa ottaa kontaktia, mietti leikkejä, joissa ei käytetä niin paljon välineitä ja näki entistä enemmän vuorovaikutuksen merkityksen. Toisen ryhmätheraplay-ohjaajan kohdalla koulutus muokkasi hänen ajatuksiaan tuoden myös uusia ajatuksia esimerkiksi hoivaan liittyen. Hänestä tuntui vapauttavalta luopua ”opettajuudesta” Theraplay-leikin ajaksi. Theraplay-ideologia vaikutti hänen työhönsä ”pehmentävästi”. Hän saattoi hieman vähentää vaatimuksia ja edetä lyhyemmin askelin. Merkittävin muutos oli, että hän voi pitkin päivää ”luoda” mukavia yhdessäolon hetkiä ilman tavoitteita. Aikuisen ja lapsen väliset vuorovaikutusleikit olivat lisääntyneet huomattavasti ja kaikki työntekijät käyttivät niitä spontaanisti.

Kasvattaja, joka ei jatkanut koulutusta valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, koki, että koulutuksen merkitys oli hänelle suuri. Koulutus vaikutti hänen omaan ajattelunsa toiminnasta lasten kanssa. Se vaikutti myös hänen puhetapaansa arjessa. Vuorovaikutusleikkejä siirtyi myös arkeen: mm. aamupiireihin ja yksilöllisiin pukemistilanteisiin lapsen kanssa.

Vuorovaikutusleikkiä ohjanneista kasvattajista yksi koki koulutuksen ehdottoman tärkeäksi, Sinikka Savolan asiantuntijaksi, ja koulutus sai hänet innostumaan valtavasti. Toinen kasvattaja koki, että koulutus antoi rohkeutta, tietoa ja taitoa ryhtyä pitämään kyseisiä pienryhmiä. Tämä kiertävä erityislastentarhanopettaja oli myös kertonut työkavereilleen asiasta ja pitänyt ryhmiä parityönä. Lisäksi heille oli ostettu Theraplay-kirjoja, joita päiväkodit saivat lainata. Kolmas kasvattaja oli siinä käsityksessä, että vuorovaikutusleikkiä ei voi tehdä samalla tavalla, jos ei ole saanut siihen minkäänlaista koulutusta. Koulutus antoi hänelle selkeät raamit siihen miten työtä tehdään tällä menetelmällä. Neljäs, lastentarhanopettaja, koki, että menetelmä poikkesi aikaisemmasta toiminnasta hänen työssään. Koulutus oli hänen mielestään välttämätön, jotta leikki-ryhmän tavoitteet voivat onnistua kuten menetelmässä on tarkoitus: intensiivisesti, lapsikeskeisesti, aikuisjohtoisesti ja kunkin lapsen saaden vuorotellen aikuisen huomion kokonaan osakseen. Toimintaan ei voi hänen mukaansa sitoutua ymmärtämättä sen tavoitteita. Viides, erityispäivähoidon lähihoitaja, oli todella innostunut ryhmistä. Hän näki työssään jatkuvan tarpeen vuorovaikutusleikki-ryhmälle. Hän myös puhui mielellään vuorovaikutusleikin tarpeellisuudesta sekä niistä tuloksista, joita sen kautta voidaan saavuttaa. Kuudennen vuorovaikutusleikki-ohjaajan mielestä koulutuksella oli suuri merkitys. Hän hyödynsi koulutuksen oppeja ja leikkejä työssään paljon.

Osa kasvattajista oli perehtynyt menetelmään ryhmätheraplay- tai vuorovaikutusleikki-ryhmän ohjaajan avulla. Yksi apuohjaajista jätti vastaamatta lomakkeeseen. Yhdessä ryhmässä apuohjaajana toiminut vastasi, että vuorovaikutusleikkiin perehtyminen oli ollut suuntaa antavana tietona tuokioita toteutettaessa. Toinen, yhdessä ryhmässä ohjannut, apuohjaaja kirjoitti, että perehtyminen oli avannut hänelle uusia näkökulmia lasten kanssa tehtävään työhön. Hänestä oli myös mielenkiintoista nähdä miten lapset toimivat pienryhmässä, joka poikkesi lapsiryhmän ”tavallisesta” pienryhmätoiminnasta. Hänestä oli tärkeää myös tiedostaa Theraplayn periaatteet, jotka ovat merkityksellinen osa ryhmän toimintaa. Vuorovaikutusleikki-ryhmässä apuohjaajana ja ohjaajana toiminut kasvattaja taas kirjoitti, että perehtyminen avasi hänelle uuden näkökulman ja menetelmän sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten auttamiseen.

Tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneet kasvattajat korostivat siis koulutuksen merkitystä ennen menetelmän käyttöönottoa ja he näkivät koulutuksen tärkeänä osana tietotaitojensa lisäämisessä. Kasvattajat saivat koulutuksesta myös ideoita käyttöönsä päiväkodin arjessa käytettäväksi.

6.4.2 Ohjaajien roolit

Ryhmässä aikuisella on joko ohjaajan tai apuohjaajan rooli. Ryhmätheraplayn ohjaajat olivat ryhmissään ohjaajan roolissa, johon suurella todennäköisyydellä vaikutti koulutuksessa oleminen. Ohjaajat suunnittelivat tapaamiset ja ohjeistivat apuohjaajaa. Muutama ohjaaja kertoi haastattelun aikana, että apuohjaajatkin pystyivät vaikuttamaan ryhmien suunnitteluun sillä, kun he kävivät ohjattua ryhmää yhdessä läpi. Lapsiryhmässä työskentelevät ryhmätheraplay-ohjaajat vaihtoivat apuohjaajaa eri ryhmiin, jotta lapsiryhmän eri aikuiset saivat käytännön kokemusta ryhmästä ja menetelmästä. Kiertävällä erityislastentarhanopettajalla päiväkodin henkilökunta valitsi itse keskuudestaan apuohjaajan. Yhdellä ryhmätheraplay-ohjaajalla oli aina ollut sama apuohjaaja. Tekemiset olivatkin tälle apuohjaajalle jo tuttuja, koska ryhmissä samat leikit toistuivat. Kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, vaihteli myös apuohjaajaa eri ryhmiin. Kaksi edellä mainittua kasvattajaa ajatteli menetelmän vaikuttavan näin myös muuhun päiväkodin arkeen.

Vuorovaikutusleikki-ohjaajat olivat olleet sekä ohjaajan että apuohjaajan roolissa. Roolia vaihdettiin yhden ryhmän kokoontumisten aikana, kuten vuoroviikoin tai

ryhmän vaihtuessa. Yksi kasvattaja oli vaihtanut osia myös ryhmän tapaamisen aikana. Useimmiten ohjaajapari oli myös saanut koulutusta vuorovaikutusleikki-menetelmän ohjaamiseen. Kolme kasvattajaa kertoi suunnitelleensa tapaamisia yhdessä toisen ohjaajan kanssa. Eräs ohjaajapari keskusteli lapsista ja heidän tarpeistaan, mutta he suunnittelivat ohjauskerran toiminnan itse. Muutama kasvattajista kertoi, että ohjaajan vuorottelu yhden ryhmän kokoontumisiin toimi, koska ohjaajilla oli samankaltainen ohjaustyyli tai -tapa. Erään kasvattajan mukaan ohjaajan vaihto eräässä ryhmässä ei vaikuttanut lapsiin mitenkään erityisesti, koska hän oli lapsille ennestään tuttu ja turvallinen aikuinen. Yksi kasvattaja taas oli huomannut lasten olleen hämillään silloin, kun toinen kasvattaja ohjasi, koska heillä oli erilainen ohjaustyyli. Nykyisin hän ohjaa ryhmiä itse. Yksi kasvattaja ei enää vaihdellut roolia yksittäisen ryhmän sisällä, koska se on hänestä loogisempaa, jos ryhmässä on aina sama roolijako.

Ryhmätheraplay-ohjaajien ja vuorovaikutusleikki-ohjaajien rooleissa oli tämän tutkimuksen mukaan eroa. Ryhmätheraplay-ohjaajat olivat aina samassa, ohjaavassa, roolissa, kun taas vuorovaikutusleikki-ohjaajat vaihtelivat ohjaajan ja avustajan rooleja.

6.4.3 Aikuisen rooli ryhmässä

Kasvattajien kanssa keskusteltiin siitä, kokivatko he, että heillä oli erilainen rooli tai tapa olla ja toimia lasten kanssa ryhmätheraplay- / vuorovaikutusleikki-ryhmässä, kuin tämän ryhmän ulkopuolella. *Osa kasvattajista koki, että heidän roolinsa on samanlainen kuin muussa lapsiryhmässä ja osa koki, että rooleissa on eroa.*

Kaksi ryhmätheraplay-ohjaajaa ja apuohjaajaa sekä vuorovaikutusleikin ohjaamiseen kouluttautumaton kasvattaja kokivat, että heillä ei ole erilaista roolia lasten kanssa. Myös kasvattaja, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, koki näin. Hänen mukaansa ainoa ristiriita oli, että lapsiryhmässä on tiukat rajat ja siellä tilanteisiin on puututtava eri tavoin kuin vuorovaikutusleikki-ryhmässä. Yksi edellä mainituista kasvattajista koki, että hänen apuohjaajansa ei ole ryhmätheraplay-ryhmässä niin tasavertaisessa roolissa ja he tekevät enemmän yhteistyötä ryhmän ulkopuolella. Eräs edellä mainitsematon ryhmätheraplay-ohjaaja koki, että hänen roolinsa ei poikennut muusta roolista paljon. Mutta hän mietti sitä, että ryhmässä hän ei voi mennä lasten ehdotuksiin mukaan.

Osa kasvattajista koki rooleissa olevan eroa. Yksi ryhmätheraplay-ohjaaja koki rooleissa ison eron. Hän halusi olla ryhmässä ohjaavampi ja opettajamaisempi. Hän myös koki senkin haastavaksi, että ryhmässä täytyy muistaa puhua lapsista omana itsenään. Toinen ryhmätheraplay-ohjaaja taas koki, että ryhmän positiivisuus ja kannustaminen eivät toimi samalla tavalla lapsiryhmän muissa tilanteissa, kuten ruokailussa. Mutta menetelmän tapaisesti hän pyrkii lapsen tasolla olemiseen ja vuorovaikutukseen arjessa. Kolmas ryhmätheraplay-ohjaaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, koki roolinsa myös olevan erilainen. Hänen työkuvaansa sisältyy mm. lasten kanssa keskustelamista, pelaamista ja kirjan lukemista, jonka aikana hän havainnoi lapsia. Hän ei muulloin leikitä lapsia eikä ohjaa ryhmiä.

Vuorovaikutusleikki-ohjaajat mainitsivat toiminnastaan lasten kanssa seuraavia asioita: 1) Kasvattajan mukaan ryhmän toiminta on ihanaa, intensiivistä ja siellä on vähän niin kuin ”muissa maailmoissa”, 2) Toisen kasvattajan mukaan, kohdan 1 lisäksi, ryhmässä mennään lähelle lasta, 3) Kolmannen kasvattajan mukaan ryhmästä tuli oma ryhmä, jossa hänkin oli ryhmän jäsen, 4) Neljännen kasvattajan mukaan ryhmä oli tiiviimpi. Ryhmien kokoontumisjakson aikana lapset lähestyivät häntä helpommin ja olivat hänen kanssaan, 5) Viidennen kasvattajan mukaan menetelmä rauhoittaa hänen omaakin käyttäytymistään. Hänelle oli uutta se, että lapsien ja heidän ehdotustensa kuuntelemisen sijaan, hän päättää tekemisistä itse. Maanittelua hän käytti välillä kuin itsestään, mutta vuorovaikutusleikissä sitä ei tulisi olla. Vuorovaikutusleikki oli suurin piirtein sitä, mitä hän piti arvossa, 6) Kuudes kasvattaja koki olevansa ryhmässä äidillisempi ja hänen pitää siellä ”hidastaa vauhtia”. Hänkin kertoi ottaneensa lapsia mukaan suunnitteluun ja toteutukseen. Vuorovaikutusleikissä kuitenkin huomioidaan lasten toiveet ja ideat eri tavalla ja tehdään aikuisen suunnitelman mukaan.

6.4.4 Onnistumiset ohjaajana ja ohjaamisen haasteet

Kasvattajat kokivat onnistumisia, koulutuksesta riippumatta, samantapaisissa asioissa.

Lapset tuottivat kasvattajille onnistumisen kokemuksia mm. silloin, kun

- lapset viihtyivät ryhmässä, pitivät ryhmän tekemisistä ja myös näyttivät sen,
- lapset nauttivat hoivasta,
- lapset edistyivät / kehittyivät toivottuun suuntaan,
- lapsi ymmärsi pystyvänsä johonkin asiaan,

- tavoite saavutettiin,
- lapsen taito yleistyi muihin tilanteisiin,
- lapsi sai ryhmässä kavereita ja / tai sieltä alkoi lapsen kaverisuhde, ja kun
- lapset kertoivat ryhmästä kotonaan ja vanhemmat antoivat siksi kasvattajalle hyvää palautetta.

Kasvattajat kokivat onnistumista myös silloin, kun he edistyivät omassa ohjaamisessaan, ja kun menetelmä antoi kasvattajan omalle toiminnalle kehykset ja varmuutta.

Kasvattajien kanssa keskusteltiin myös siitä, mikä heistä tuntuu vaikealta tai haasteelliselta ryhmien ohjaamisessa. Tässä, niin kuin onnistumisistakin puhuttaessa, kasvattajat kertoivat omista kokemuksistaan. Heitä mietitytti mm. oman roolin ja toiminnan pysyminen menetelmän mukaisena, hoivaaminen, haasteellisen lapsen tai ryhmän ohjaaminen, ryhmän kokoaminen, ajan riittäminen ryhmästä keskusteluun sekä oma jaksaminen.

Ryhmätheraplay-ohjaajat miettivät ohjaamiseen liittyen seuraavaa:

- Osaanko olla selkeä, johdonmukainen ja positiivinen?
- Miten toimin haastavien lasten kanssa? Mikä on Theraplayta, oikeaoppista suhtautumista ja toimintaa?
- Miten ryhmään saa yhteyden palautumaan, kun ryhmä ”hajoaa”? Miten ryhmässä säilytetään yhtenäisyys ja innostuminen?
- Miten haastavaan lapseen saa luotua yhteyden sekä hänet innostumaan ja onnistumaan?

Ryhmätheraplay-ohjaajat kokivat haastavana tai vaikeana myös seuraavia asioita:

- Kenen lapsen ympärille ryhmä rakennetaan, kuka laitetaan etusijalle?
- Sellaisten leikkien valitseminen, jotka ennaltaehkäisevät kaaosta aiheuttavia tilanteita.
- Mielikuvituksen käyttö aktiviteetteja mietittäessä, hyväksi todetut voisi ottaa uudelle ryhmälle ja niitä voisi keksiä enemmän itsekin.
- Hoivaamistilanteessa yksi lapsi joutuu odottamaan kauan silloin kun toista hoivataan (jos aikuisella on kaksi hoivattavaa lasta).
- Ajan löytyminen ryhmien arviointiin.

Eräs ohjaaja kertoi myös, että ensimmäiset kerrat ryhmän kanssa olivat jännittäviä. Lisäksi eräs ryhmätheraplay-ohjaaja mainitsi, että joillekin vanhemmille ohjaajille lasten

kanssa lattiatasolla oleminen ja tekeminen voi olla vaikeaa. Toinen ohjaaja taas mietti, että olisi hyvä muistaa kertoa apuohjaajalle tarpeeksi menetelmästä. Silloin ei kävisi niin, että ohjaaja olettaa apuohjaajan tietävän asiat, kun ne ovat itselle tuttuja.

Edellä mainitut haasteet ja vaikeat asiat olivat ryhmien ohjaajien haasteita. Yksi apuohjaaja kertoi, että hänelle haasteellista oli se, miten positiivisella tavalla ja toimintaa muuttamalla saisi lapset rauhoittumaan ryhmässä. Toiselle apuohjaajalle taas itsensä kontrollointi oli vaikeaa, kuten omien sanomisten ja tekemisten tarkkailu. Tämä kasvattaja suhtautuikin menetelmään vähän negatiivisesti. Kokemattomuus ryhmien ohjaamisesta vaikutti hänellä siihen, että hän ei aina tiennyt mitä hänen pitäisi tehdä ja sitten hän huomasi tehneensä asioita väärin. Ainakin ryhmän alussa hänellä oli myös epätoivoisuutta siitä, mitä häneltä odotettiin ja hänellä oli epäonnistumisen pelkoa.

Vuorovaikutusleikki-ohjaajat kokivat haasteellisina samoilta aihealueilta olevia asioita kuin ryhmätheraplay-ohjaajat. Menetelmän oikeanlaiseen toteutukseen liittyen yksi kasvattaja koki, että nopeampitempoisena ihmisenä hän joutuu välillä miettimään, minkälainen hänen kuuluu vuorovaikutusleikissä olla. Toista kasvattajaa mietitytti, miten ryhmän saa etenemään menetelmän mukaisesti. Kolmas, menetelmään koulututtamaton kasvattaja, ei tiennyt miten lapsia tulisi rajoittaa ja millä tavalla sen saa positiiviseen muotoon. Hänellä oli epävarmuutta siitä toimiko hän ryhmässä oikein. Epävarmuus ja tiedon puute menetelmän mukaisesta toiminnasta vaikuttikin siihen, että hän ei enää ohjannut ryhmiä.

Vuorovaikutusleikki-ohjaajat kokivat myös seuraavia asioita haasteellisena tai itselleen vaikeana

- Oikeanlaisten leikkien valitseminen.
- Tilanteiden tunnistaminen ja niissä menetelmän mukaisesti ohjaaminen ja tarvittaessa muutosten tekeminen toimintaan.
- Hauskan ryhmästä poistumisen keksimisen.
- Hoivaaminen oli alussa haastavaa kasvattajalle, joka ei ole fyysinen, kosketteleva ja halaileva muutenkaan.
- Hoivan antaminen lapselle, joka ei ota hoivaa vastaan.
- Menetelmän käyttö tarkkaavaisuushäiriöisten tai tunne-elämän häiriöisten lasten kanssa: kasvattaja ei tavoittanut menetelmällä lasta, jolla oli vaikea tunne-elämän häiriö.
- Ajan riittäminen ohjaajien keskinäiseen keskusteluun ryhmästä.

- Ajan riittämien lasten edistymisen muistiin kirjoittamiseen.

Yhden ryhmätheraplay-ohjaajan ja neljän vuorovaikutusleikki-ohjaajan puheessa tuli haastattelun aikana esille, että ryhmän ohjaaminen vaatii paljon ohjaajalta. Haastattelujen perusteella ohjaajan täytyy itse voida hyvin ja olla tasapainoinen, koska ohjaaminen vie ohjaajalta paljon energiaa. Ryhmän ohjaamisen jälkeen ohjaaja saattaa kaivata itselleenkin hengähdystauon, koska hän on ollut ryhmässä täysillä mukana. Se koetaan uuvuttavaksi kun ryhmän eteen tekee paljon ajatustyötä ja on fyysisesti läsnä ryhmässä. Ryhmä on intensiivinen, siihen sitoudutaan ja ollaan tunteella mukana.

6.4.5 Ohjaajana kehittyminen

Kasvattajien kanssa keskusteltiin siitä, missä he kokivat kehittyneensä ryhmien ohjaamisen myötä. Vastauksia suuntasi ohjaaminen-sana eri muodoissaan, paitsi yhden ryhmätheraplay-ohjaajan ja hänen apuohjaajansa kohdalla. Heiltä kysyttiin, missä he kokivat kehittyneensä vuorovaikutusleikkien myötä. Ohjaaja oli kehittynyt lapsen huomioimisessa ja apuohjaaja lapsen huomioimisen lisäksi myös itsekontrollissa.

Niin osa ryhmätheraplay-ohjaajista kuin kasvattajakin, joka ei jatkanut valmiiksi ryhmätheraplay-ohjaajaksi, kertoivat kehittyneensä siinä, että toimintaa opittiin ohjaamaan joustavammin ja sitä pystyttiin muuttamaan tarvittaessa. Ryhmätheraplay-ohjaajat olivat kehittyneet ryhmien ohjaamisessa seuraavissakin asioissa: 1) puheen määrän kontrolloimisessa sekä selkeämmin ja rauhallisemmin puhumisessa, 2) sellaisten tilanteiden positiivisiksi saamisessa, jotka eivät mene niin kuin ohjaaja on ajatellut, 3) asioiden sujumattomuuden sietämisessä, 4) lasten tarpeiden näkemisessä ja niiden lasten valitsemisessa ryhmään, joille samat tavoitteet ovat tärkeitä, 5) ”pienin askelin” etenemisessä lasten kanssa, 6) oman ohjaustavan kehitymisessä, 7) toiminnan sisältöjen valitsemisessa sekä 8) tunteisiin liittyvien tavoitteiden asettamisessa. Muutama ryhmätheraplay-ohjaajista ja apuohjaaja mainitsivat vielä, elinikäiseen oppimisen ajatukseen liittyen, että jatkossakin on mahdollista oppia vielä uusia asioita menetelmästä.

Yhdessä ryhmässä apuohjaajana toiminut koki, että hän kehittyi vain vähän ryhmän aikana. Hän koki, että hänellä olisi paremmat valmiudet ohjata ryhmää nyt kuin aiemmin. Nyt hän tietää minkälainen menetelmä on käytännössä ja se on erilainen kuin paperille kirjoitettuna. Hänen ohjaajaparinsa, ryhmätheraplay-ohjaaja, oli huomannut, että tämä apuohjaaja oli kehittynyt ohjaajana siinä, että alkujännityksen jälkeen hän oli

rennompi päästyään menetelmään sisälle. *Toinen apuohjaaja, joka oli ollut useassa ryhmätheraplay-ryhmässä mukana, taas kertoi, että he olivat huomanneet käytännössä, mitkä leikit soveltuivat heidän käyttöönsä.*

Vuorovaikutusleikki-ohjaajat mainitsivat kehittyneensä seuraavissa asioissa: 1) ohjaamiseen tuli varmuutta, 2) tilanteita pystyttiin lukemaan helpommin, 3) vuorovaikutusleikin puolia opittiin pitämään niin, että ryhmä pystyttiin järjestämään sekä 4) oman empaattisuuden, lapsen kuuntelemisen ja lapsen vuoron saamisen lisääntymisessä.

Kasvattaja, joka ei ollut saanut koulutusta vuorovaikutusleikin ohjaamiseen, koki, että kolmen ryhmän jälkeen hänellä oli vähän kokemusta ja tuntemusta menetelmästä. Hänen mielestään uudet menetelmät kuitenkin avaavat silmiä näkemään asioita ja suhtautumaan niihin vähän eri tavalla. Hän sai työhönsä myös kokemusta monipuolisista toimintatavoista. Toinen vuorovaikutusleikin ohjaaja, joka kouluttautui menetelmään 90-luvulla ja joka oli ollut mukana kahdessa vuorovaikutusleikki-ryhmässä, ei haastattelun aikana kertonut kehittymisestään menetelmän ohjaajana. Hän koki, että hänen valmiutensa ohjata ryhmää jatkossa eivät olleet hyvät. Omasta mielestään hän ei voisi tällä hetkellä sanoa edes pitävänsä vuorovaikutusleikkiryhmiä, vaan pienryhmämissä käytetään jotain sen keinoja. Hän ajatteli kuitenkin työtapojensa kehittyneen muussa lapsiryhmätyössä menetelmän ansiosta.

6.5 Tulosten yhteenveto

Seuraaviin kolmeen taulukkoon on koottu yhteen tämän tutkimuksen päätulokset. Ne esitetään tämän tutkimuksen tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

TAULUKKO 1. Vastaus ensimmäiseen tutkimusongelmaan: Miten ja miksi menetelmä soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi?

MENETELMÄN SOVELTUMINEN PÄIVÄHOIDON JA ERITYISPÄIVÄHOIDON KÄYTTÖÖN	
Miksi menetelmä soveltuu kasvattajien käyttöön?	Mitkä tekijät saattavat estää ryhmien toteutuksen?
<p>Kasvattajien mielestä menetelmän käyttö on lapsille merkityksellistä ja hyödyllistä. Sen käytöstä ei ole haittaa lapsille.</p> <p>Lapsille ja ryhmille pystytään asettamaan monenlaisia tavoitteita.</p> <p>Menetelmän periaatteet sopivat hyvin päivähoiton käyttöön.</p> <p>Monet kasvattajat eivät tiedä samanlaista menetelmää kuin vuorovaikutusleikki / ryhmätheraplay, minkä voidaan ajatella olevan menetelmän etu. Askeleittain- ja Sherbornen menetelmässä saattaa kuitenkin olla jotain samantyylistä kuin vuorovaikutusleikissä / ryhmätheraplayssa.</p>	<p>Menetelmä ei välttämättä sovi kaikkien kasvattajien käyttöön. Tutkimukseen osallistui yksi kasvattaja, joka ei kokenut menetelmän sopivan omaan ohjaustapaansa.</p> <p>Henkilöstöresurssit ja ajan riittävyys saattavat estää ryhmien perustamisen.</p> <p>Työyhteisön arvot ja keskinäiset sopimukset vaikuttavat siihen, voidaanko ryhmä järjestää.</p> <p>Tilojen ja ”herkkujen” järjestäminen mietittävät kasvattajia.</p> <p>Koulutuksen puute menetelmän ohjaamiseen vaikuttaa negatiivisesti haluun ohjata ryhmiä.</p>

Lapset ja vanhemmat ottivat menetelmän hyvin vastaan.	Kaikkien lasten kanssa ei edistytäkään toivotulla tavalla menetelmää käyttäen.
Osa kasvattajista oli esitellyt menetelmää toisille kasvattajille, mikä kertoo siitä, että menetelmä koetaan niin hyväksi että siitä kannattaa kertoa toisille.	Menetelmän mukainen ohjaaminen saattaa ”uuvuttaa” kasvattajat (tämä kohta löytyy poikkeuksellisesti tulososion kohdasta 6.4.4).

TAULUKKO 2: Vastaus toiseen tutkimusongelmaan: Miten menetelmää toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä?

MENETELMÄN MUKAISTEN RYHMIEN OHJAAMINEN PÄIVÄKODEISSA
<p>Vuorovaikutusleikki ja ryhmätheraplay voidaan käsittää toisilleen rinnasteisiksi nimiksi. Toisaalta menetelmään kouluttautumisessa on tapahtunut viime vuosina muutosta, ja osa kasvattajista kertoi ohjaavansa toista menetelmistä. Koulutus menetelmän ohjaamiseen vaikuttaa siis siihen, kumpaa nimeä ryhmistä käytetään.</p> <p>Koulutus menetelmän ohjaamiseen vaihtelee: Koulutuksena kasvattajalla voi olla pitkäkestoinen ryhmätheraplay-ohjaajan koulutus, tai sitten lyhyempi vuorovaikutusleikin ohjaamiseen tarkoitettu koulutus. Kolmas mahdollisuus on, että kasvattaja on perehtynyt menetelmään ryhmää ohjaavan kasvattajan avulla.</p> <p>Tässä tutkimuksen kasvattajat olivat ohjanneet ryhmiä 3–7-vuotiaille lapsille, ryhmäkoko oli 1-8 lasta, kokoontumisten lukumäärä yhdellä ryhmällä vaihteli kuuden ja 16:sta välillä, kokoontumisia oli kerran viikossa ja ne kestivät useimmiten 30–45 minuuttia.</p> <p>Lapset valittiin ryhmään aikuisten harkinnan mukaan. Ryhmään ottamiseen vaikuttivat lasten tarpeet, temperamentti ja lasten ”yhteen sopiminen”. Kasvattajat saattoivat myös haluta, että lapsilla on yhteinen tavoite ryhmässä, tai että ryhmässä on ns. ”tukilapsia”.</p> <p>Kasvattajien ryhmien ohjelmassa oli samankaltaisia sisältöjä. Ryhmien toteutustapaa ja toiminnan sisältöjä muutettiin ja sovellettiin menetelmän mukaisesti, mutta myös sen vastaisesti. Theraplayn periaatteet ovat osa päiväkodeissa ohjattavien ryhmien toteutusta.</p> <p>Moni kasvattaja oli tarkastanut ryhmien ohjaamiseen ja menetelmään liittyviä näkökulmiaan koulutuksen jälkeenkin. Koulutuksessa haastatteluhetkellä olleet ryhmätheraplay-ohjaajat saivat koulutuksesta tukea ohjaukseensa.</p>

TAULUKKO 3: Vastaus kolmanteen tutkimusongelmaan: Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on menetelmän mukaisesta lapsiryhmien ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta?

**KOKEMUKSET RYHMIEN OHJAAMISESTA JA MENETELMÄN OHJAA-
MISEEN KOULUTTAUTUMISESTA**

Kasvattajat kokivat eri asioita koulutuksesta itselleen merkityksellisenä.

Ryhmätheraplay-ohjaajat olivat ryhmissään ohjaajan roolissa, vuorovaikutusleikki-ohjaajien rooli saattoi vaihdella ohjaajan ja apuohjaajan roolien välillä.

Kasvattaja koki roolinsa ryhmässä joko samanlaiseksi tai erilaiseksi verrattuna siihen rooliin, mikä hänellä oli muussa lapsiryhmässä.

Kasvattajat kokivat sekä onnistumista että itselleen haasteellisia asioita ryhmien ohjaajana. Useimmat heistä kokivat myös kehittyneensä ryhmien ohjaajana.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen teon alkuvaiheilla hämmennystä aiheutti menetelmästä käytetyt termit: tarkoittavatko vuorovaikutusleikki ja ryhmätheraplay samaa menetelmää? Vai ovatko ne kokonaan eri menetelmät? Tässä tutkimuksessa päädyttiin siihen, että menetelmät ovat yksi ja sama menetelmä, koska ne perustuvat samaan Theraplay-menetelmään. Termejä on ennenkin käytetty rinnakkain. Nykyään ryhmätheraplay kuitenkin eroaa vuorovaikutusleikistä ainakin siinä, että menetelmän ohjaajalla on oltava tietty koulutus ryhmien ohjaamiseen (ks. luvun 3 aiheeseen johdatteleva osa). Koska menetelmillä saatetaan mieltää myös olevan eroa, jätettiin tulosten taustatieto-osioon muutama kasvattajien ajatus siitä, toteuttavatko he vuorovaikutusleikkiä vai ryhmätheraplayta. Osa kasvattajista kertoi toteuttavansa toista näistä menetelmistä.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat olivat seuraavat: 1) Miten ja miksi menetelmä soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi?, 2) Miten menetelmää toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä?, 3) Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on menetelmän mukaisesta lapsiryhmien ohjaamisesta ja menetelmän käyttöön kouluttautumisesta? Tutkimukseen osallistui sekä erityispäivähoidon että päivähoidon työntekijöitä.

Tutkimuksessa saatiin selville, että menetelmään suhtauduttiin hyvin myönteisesti niin kasvattajien, lasten kuin heidän vanhempiensa osalta. Myös Sandmarin (2005, 80) tutkimuksen mukaan lapset pitivät ryhmässä olosta ja myös odottivat ryhmän kokoontumista. Lappeteläisenkin (2009) tutkimuksen mukaan vanhemmat ja lapset olivat tyytyväisiä leikkiryhmien toimintaan. Tämän tutkimuksen kasvattajat näkivät menetelmän ja sen käytön sekä lapsille merkityksellisenä että hyödyllisenä asiana.

Kasvattajien mukaan lapsi saa ryhmässä huomiota ja hoivaa. Hän saa osallistua ryhmän toimintaan sekä iloita ja onnistua siellä. Ryhmällä on myös vaikutusta, tai sillä pyritään vaikuttamaan, lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä lapsesta lähtevään vuorovaikutukseen. Kasvattajien haastatteluissa tuli pitkälti samoja asioita esille, kuin mitä kirjallisuuskatsauksessa mainitaan (s. 25) siitä, minkälainen vaikutus ryhmällä voi olla lapsiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tullut suoraan esille kirjallisuuskatsauksessa mainittuja seuraavia asioita: sitä että lapset harjoittelisivat ryhmässä pitämään omia tai toisten puolia, huolehtimaan itsestä ja toisistaan, olemaan rehellisiä tunteitaan kohtaan ja tukemaan toisia rakentavalla kritiikillä, empatialla ja hoivaamalla.

Lapset valittiin ryhmään joko ryhmän tavoitteen mukaan tai sitten esimerkiksi sen perusteella, että lapset ”sopivat” yhteen. Tai sen perusteella, että ryhmässä ei ole liian monta ”tarvitsevaa” lasta. Sandmarkin (2005, 82) tutkimuksen mukaan ryhmä ei saa olla liian suuri eikä siinä saa olla liian monta ”vaikeata” lasta. Myös Lappeteläisen (2009, 21) opinnäytetyön mukaan kasvattajien valintoihin vaikuttivat lapsen tuen tarve sekä se, että ryhmästä ei tule liian haastava ohjaajalle.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan menetelmä soveltuu päivähoiton ja erityis päivähoiton henkilöstön käyttöön ja päiväkodin arjessa toteutettavaksi. Menetelmän periaatteet sopivat kasvattajien mielestä hyvin päiväkodin ja etenkin pienryhmien käyttöön. Theraplaysta lähtöisin olevaa toimintaa voi soveltaa mahdollisuuksien mukaan myös laajemmin lapsiryhmien käyttöön.

Hyvärisen ja Laihon (2008) opinnäytetyön tiivistelmän mukaan vajaassa puolessa heidän tutkimuksensa päiväkodeista (68 vastaajaa kyselyssä ja 2 haastattelua) toteutettiin vuorovaikutusleikkiä säännöllisesti. Tässä tutkimuksessa huomattiin, että käytännön toteutusta saattaa estää etenkin henkilöstöresurssien riittävyys. Kinnunen ja Montonen (2008, 46) taas huomasivat opinnäytetyössään, että ryhmän kokoontuessa tarvitaan muiden lapsiryhmien aikuisten apua lasten valvontaan. Ryhmän ohjaajat olivat heidän tutkimuksessaan joko samasta tai eri lapsiryhmistä. Tämän tutkimuksen kasvattajilla esiintyivät molemmat vaihtoehdot.

Menetelmän etu voidaan ajatella olevan, että moni kasvattaja ei tiennyt vuorovaikutusleikkiä tai ryhmätheraplayta vastaavan menetelmän olemassaolosta. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että Askeleittain- ja Sherborne-menetelmässä on olemassa jotain saman-

tapaista. Tätä ei ole kysytty kasvattajilta aiemmissa päiväkodeissa tehdyissä tutkimuksissa.

Kasvattajien ja heidän ohjaamiensa ryhmien taustatietojen perusteella menetelmää ohjataan eri koulutuksen käyneenä sekä myös ilman menetelmän ohjaamiseen saatua koulutusta. Ryhmätheraplay-ohjaajien koulutus menetelmän ohjaamiseen oli muiden haastatteluun osallistuneiden koulutusta laajempi. Ryhmiä ohjasi yhteensä yksi tai kaksi aikuista. Savolan (2004a, 6) mukaan ohjaajia voi olla ryhmässä enemmänkin. Päivähoidossa ja erityispäivähoidossa tämä ei tämän tutkimuksen mukaan kuitenkaan toteudu.

Kasvattajat ohjasivat ryhmiä 3–7-vuotiaille lapsille ja lasten lukumäärä vaihteli ryhmissä. Myös kokoontumisten lukumäärä vaihteli. Ryhmät kokoontuivat kerran viikossa ja kokoontumisten kesto oli useimmiten 30–45 minuuttia. Näin ollen ryhmien järjestämisessä oli jonkin verran vaihtelua. Tätä vaihtelua ei ole tutkittu aiemmissa opinnäytetöissä (Hyvärinen & Laiho 2008; Kela & Kyyrö 2009; Kinnunen & Montonen 2008; Komokallio & Ramfeld 2006; Lappeteläinen 2009; Louhivaara 2005; Lundberg & Saarinen 2006; Luttinen 2006; Sandmark 2005; ks. myös Karosto & Tarmio 2007; Nurminen-Onkalo 2001). Huomioitavaa on, että 15 minuutin ero toimintatuokion pituudessa voi tuntua pienistä lapsista jo suureltakin erolta.

Menetelmän toteutusta analysoitaessa huomattiin, että ryhmien kokoontumisten ohjelmassa oli samankaltainen sisältö riippumatta ohjaajan koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa ei toisaalta saatu tarkkaa kuvaa siitä mitä eri ohjelmat sisälsivät. Sisällöt ja ohjelman eteneminen olivat samansuuntaisia kuin Savolan (2004a, 6–7) leikkituokion mallissa (ks. s. 26–27), joka on yksi vaihtoehto järjestää vuorovaikutusleikkituokio. Ohjaajien kesken esiintyi kuitenkin myös eroa ohjelmien järjestyksessä ja sisällöissä. Osa ryhmätheraplay-ohjaajista oli tämän tutkimuksen mukaan vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneitä kasvattajia joustavampia ohjelmajärjestyksen ja siinä tehtävien vaihdosten suhteen.

Ryhmien toteutuksessa oli tämän tutkimuksen mukaan eroa. Ryhmässä saatettiin painottaa esimerkiksi hoivaa, tavoitteet vaikuttivat ryhmän toiminnan sisältöihin ja toimintaa saatettiin muuttaa toisentyyppiseksi yhdenkin ryhmän aikana. Theraplayn periaatteita ja ryhmien ohjaamisen periaatteita myös näkyi kasvattajien ohjaamissa ryhmissä. Tutkimuksessa kysyttiin seuraavista asioista: aikuisjohtoisuus, hoiva, lasten sitoutuminen ja sitouttaminen ryhmässä mukana olemiseen, haaste ja hauskanpito herättivät kasvattajissa monenlaisia ajatuksia. Koska näistä kohdista puhuttiin kasvattajien kanssa,

voidaan näiden elementtien ajatella myös esiintyvän heidän ryhmissään. Nämä edellä mainitut haastattelukohtat vastasivat ryhmien sääntöjä ja Theraplayn elementtejä.

Edellä mainitut kohdat olin muodostanut seuraavan käsitykseni mukaan: ”Aikuinen johtaa”-sääntö vastaa ”aikuinen on vastuussa”-elementtiä, ja säännössä on mukana myös ”struktuurin” eli rakenteellisuuden tai ts. järjestelmällisyyden elementtiä. Hoiva taas vastaa ”kavereista huolehditaan” sääntöä ja hoivaamisen elementtiä. Lasten sitoutuminen ja sitouttaminen ryhmässä mukana oloon on osa ”pysytään yhdessä” -sääntöä ja se on osa ”struktuurin” elementtiä. Hauskan pito taas liittyy ”pidetään hauskaa” sääntöön ja se on kaikessa Theraplayn tekemisessä mukana. Se liittyy myös stimulaation elementtiin. (ks. Jernberg & Booth 2003; Rubin & Tregay 1989; Savola 2004a-f). Haastekin on Theraplayn elementti, jonka liittäisin hauskan pitämiseen, sillä esimerkiksi Savolan (2004d) mukaan haasteen tehtävä on houkutella lapsi yllättymään, leikkimään, onnistumaan ja iloitsemaan omasta mukana olemisestaan.

Kasvattajat ohjasivat ryhmiään pääosin koulutuksensa mukaisesti. Lappeteläisenkin (2009, 22) oli huomannut neljän kasvattajan kohdalla, että he noudattivat vuorovaikutusleikki-ryhmän struktuuria melko tarkkaan. Osa tämän tutkimuksen kasvattajista oli kuitenkin myös soveltanut menetelmää käyttöönsä, joko menetelmän mukaisesti tai tietoisesti sen vastaisesti. Osa kasvattajista käytti esimerkiksi viittomia tai kuvia ryhmissään. Menetelmän periaatteita oli myös sovellettu päiväkodin arkeen, ja siinä oli leikitty myös menetelmän mukaisia leikkejä lasten kanssa. Myös Lappeteläisen (2009, 23) tutkimuksessa kasvattaja oli käyttänyt kuvia, tarkemmin sanoen PCS-kuvia. Lappeteläisen (2009, 25) haastatteleamalla neljällä kasvattajalla vuorovaikutusleikin periaatteet olivat myös siirtyneet päiväkodin arkeen, ja osa kasvattajista leikki myös vuorovaikutusleikki-ryhmän leikkejä päiväkotiryhmän kanssa. Myös Kinnusen ja Montosen (2008, 49) opinnäytetyön mukaan osa kasvattajista käytti leikkejä muussakin toiminnassa lasten kanssa.

Usea ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksessa oleva koki, että koulutuksesta oli apua heidän ohjaukselleen. Myös usea vuorovaikutusleikki-ohjaaja oli kerrannut menetelmää ja tarkistanut näkökulmiaan ja toimintaansa menetelmään liittyen koulutuksen jälkeen. Kouluttautumattomuus menetelmän mukaisen toiminnan ohjaamiseen taas puolestaan vaikeutti tämän tutkimuksen mukaan ohjaajan itsearviointia, toimiiko hän menetelmän mukaisesti vai ei.

Kasvattajilta kysyttiin myös heidän kokemuksiaan menetelmään kouluttautumisesta ja ryhmien ohjaamisesta. Koulutus antoi kasvattajille välineen pienryhmien ohjaamiseen. Se myös mm. muokkasi heidän ajatuksiaan työhön liittyen. Näin ollen koulutuksella oli merkitystä, ainakin tämän tutkimuksen mukaan, kasvattajien toimintaan ja työhön.

Kasvattajilla oli ryhmiä ohjattaessa joko aina sama rooli tai sitten he olivat vaihtelevasti joko ryhmän ohjaajan tai apuohjaajan roolissa. Ryhmätheraplay-ohjaajien ja vuorovaikutusleikkiohjaajien ohjaamisen eroja ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Ryhmätheraplayn ohjaajat olivat tämän tutkimuksen mukaan aina ohjaajan roolissa. Vuorovaikutusleikkikurssilla olleet ja menetelmän ohjaamisen kouluttautumaton kasvattaja puolestaan vaihtelivat roolejaan. Tämän koettiin joko toimivan tai sitten koettiin paremmaksi se vaihtoehto, että yksi aikuinen ohjaa aina yhtä ryhmää. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä Kela ja Kyyrö (2009, 52) olivat kuulleet ryhmätheraplay-ohjaajan koulutuksen käyneeltä lastenhoitajalta, että ohjaajan ja avustajan roolin vaihtelu ryhmän kokoontumisten aikana on ryhmätheraplayn vastaista. Tästä voi huomata menetelmien eron. Toisaalta tämän tutkimuksen ryhmätheraplayn ohjaajat olivat yhtä lukuun ottamatta vielä koulutuksessa, mikä varmasti vaikutti roolien jakoon ryhmässä. Tässä tutkimuksessa tuli myös kasvattajien roolista esille, että aikuisen roolissa ryhmän aikana joko oli tai ei ollut eroa suhteessa lapsiin ja lapsiryhmän muuhun toimintaan verrattuna.

Kasvattajat kokivat ohjaamisessa sekä onnistumista että haasteita. Haasteista he kuitenkin kertoivat huomattavasti onnistumisia enemmän. Onnistumisista puhuttiin vähän todennäköisesti senkin vuoksi, että asiasta kysyttiin haastattelun loppupuolella, joka oli kestänyt tässä vaiheessa jo hyvin pitkään ja siksi luultavasti jo väsyttänyt haastateltavaa. Useat kasvattajista kokivat myös kehittyneensä ryhmien ohjaamisessa.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden kannalta suurimmat kysymykset olivat aineiston riittävyys tutkimuksen kannalta sekä tutkijan kyky tehdä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa saatiin monipuolisesti tietoa vuorovaikutusleikin ja ryhmätheraplayn ohjaamisesta, käytännön toteutuksesta, ohjaamiseen liittyvistä kokemuksista sekä menetelmän soveltuvuudesta päivähoidon käyttöön. Koska tutkimukseen osallistui 18 haastateltavaa, saatiin tuloksiin myös jonkin verran vaihtelua kasvattajien kesken sekä eri näkökulmia haastatelu-teemoihin. Tuloksissa esiintyi vain vähän kritiikkiä menetelmää kohtaan todennäköisesti siksi, että tutkimukseen valikoitui pääosin kasvattajia, jotka suhtautuivat menetelmään ja sen käyttöön hyvin myönteisesti.

Tutkimuksen tekoprosessi oli hyvin haastava, koska en ollut ennen tätä tutkimusta tutustunut menetelmään. Tutkimuksen teon haastavuus minulle saattaa vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen, jonka eri vaiheiden onnistumisen jätän lukijan harkinnan varaan. Haastatteluista olin kuitenkin huomannut, että niissä ei esiintynyt yllätyksiä kasvattajien puheessa, ja koin perehtyneeni hyvin aiheeseen. Toinen suuri haaste minulle oli analysoida kasvattajien vastaukset sekä kirjoittaa niistä tulokset. Teemahaastattelulle kohtuullisen suuri vastaajajoukko, 18 haastateltavaa erityispäivähoidosta ja päivähoitosta, toi tutkimusaiheesta paljon tietoa. Kasvattajat kertoivat samastakin aiheesta useasta näkökulmasta, mutta eivät välttämättä tuoneet haastatteluissa kaikkia ajatuksiaan esille. Tämä vaikeutti haastattelujen vertailua sekä yhteisten näkemysten ja kokemusten löytämistä aineistosta. Toisaalta aineistosta kuitenkin löytyi myös teemoja, joista kasvattajilla oli samoja ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia.

Tämän tutkimuksen tuloksissa esiintyy vain vähän eroja ryhmätheraplay-ohjaajien ja vuorovaikutusleikkiohjaajien välillä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia eroja heillä näkyy käytännön toteutuksessa sekä miten koulutuksen laajuus näkyy ohjauksessa. Toiseksi olisi kiinnostavaa tutkia, minkälaiset lapset ovat osoittaneet ryhmissä vastarintaa, miten lapset ovat häirinneet tuokioita ja miten kasvattajat ovat selvinneet näistä tilanteista. Tätäkin aihetta sivuttiin tässä tutkimuksessa, mutta sitä voisi laajentaa. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia menetelmää myös lapsen näkökulmasta, siitä minkälaisena lapsi näkee ryhmät ja miten lapsi kokee ryhmässä olon.

Suosittelen tämän tutkimuksen lukemista niille, jotka kaipaavat omalle ryhmien ohjaamiselleen vertailupohjaa sekä niille, jotka kouluttavat päivähoiton kasvattajia menetelmän ohjaamiseen. Tulokset antavat yleiskuvan päivähoitossa ja erityispäivähoidossa ohjatuista ja toteutetuista ryhmistä.

LÄHTEET

- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. 2005. The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. *Infant and Child Development* 14, 133–154.
- Avgitidou, S. 2002. Social competencies in the formation and maintenance of children's friendship in early schooling. Teoksessa M. K. Lohmander. Social competence and communication. *Researching Early Childhood* 4. Early childhood research and development centre, Göteborg University, 9–26.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.
- Bowlby, J. 2005. A secure base. Clinical applications of attachment theory. 8. painos. London and New York: Roudledge.
- Coplan, R. J. & Prakash, K. 2003. Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 143–158.
- Corsaro, W. A. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Crnic, K. A., Gaze, C. & Hoffman, C. 2005. Cumulative parenting stress across the preschool period. Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development* 14, 117–132.
- De Schipper, J. C., Van IJzendoorn, M. H. & Tavecchio, L. W. C. 2004. Stability in center day care. Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social Development* 13, 531–550.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C & Van IJzendoorn, M. H. 2008. Children's attachment relationships with day care caregivers. Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development* 17, 454–470.
- Emilson, A. 2007. Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood* 39, 11–38.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja ai-

- neistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. 2005. Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development* 29, 336–344.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Helsinki: Stakes. Tutkimuksia 136. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskursiivianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1407. Väitöskirja.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hyvärinen, P. & Laiho, S.-M. 2008. Tiivistelmä. ”Hoivaa ja hauskoja haasteita turvallisesti”: vuorovaikutusleikin merkitys päiväkodin kasvatustyössä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen koulutusohjelma. Kasvatustiede. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 12.12.2009 ja 17.7.2010 <http://olos.ulapland.fi/onayte/julkinen/index.php?onaytejulkinen=0eaad4b1172d1465c808a923c1b2edf0>
- Hännikäinen, M. & Rautamies, E. 2007. Vuorovaikutus, sosiaaliset suhteet ja yhdessä oppiminen päiväkodissa: tapaustutkimus Suomi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisuja 7.
- Jernberg, A. M. 1979. Theraplay. A new treatment using structured play for problem children and their families. The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Jernberg, A. M. & Booth, P. B. 2003. Theraplay. Vuorovaikutusterapian käsikirja. Suom. T. Träff. Helsinki: Psykologien Kustannus.

- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karmaniola, A., Pierrehumbert, B., Ramstein, T. 1994. The effects of non-parental care and the quality of the child care setting on the young child's development. A swiss study. *European Early Childhood Education Research Journal* 2, 43–50.
- Karosto, M. & Tarmio, N. 2007. Tiivistelmä. Iloisen valkoiset legoleijonat – leikkikerho 6-vuotiaiden poikien vuorovaikutuksen tukena. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 12.12.2009 <http://abstracts.laurea.fi/tyot/10476.html>
- Kela, L. & Kyyrö, R. 2009. Örkkimörkkikäsikerho - Vuorovaikutusleikki lapsen itsetunnon kohottamisen ja rohkaisemisen apuna. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diak Etelä, Helsinki. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi. Opinnäytetyö.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, S. & Montonen, M. 2008. Vuorovaikutusleikki työvälineenä päiväkodissa - Vuorovaikutusleikkikoulutuksen käyneiden lastentarhanopettajien kokemuksia. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Diak Etelä, Helsinki. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi. Opinnäytetyö.
- Koivisto, P. 2007. ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 311. Väitöskirja.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 390. Väitöskirja.
- Komokallio, P. & Ramfeld, P. 2006. Tiivistelmä. Superkids – lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukeva vuorovaikutusleikkitoiminta. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Sosiaalialan koulutusohjelma. Viitattu 12.12.2009 <http://abstracts.laurea.fi/tyot/7134.html>
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Tiedote. Julkaisuvapaa 13.10.2009. Päiväkodeissa jopa päivä viikossa kirjaamiseen. Valtakunnallinen kysely kirjaamisesta päiväkodeissa. Viitattu 14.10.2009. [http://www.kotus.fi/files/1292/Tiedote_paivakodit_\(1\).pdf](http://www.kotus.fi/files/1292/Tiedote_paivakodit_(1).pdf)

- Kujansuu-Väre, M. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. Email anja.k.salmi@jyu.fi. 4.8.2009. Tulostettu 14.2.2010.
- Kwon, J. Y. 2007. The relationship between parenting stress, parental intelligence and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care* 177, 449–460.
- Laine, K. 2004. Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa S. Aho & K. Laine. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
- Lappeteläinen, J. 2009. ”Tätähän mä oon aina halunnu tehdä”. Varhaiskasvattajien kokemuksia vuorovaikutusleikin käytöstä päiväkodissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi. Opinnäytetyö.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. Väitöskirja.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. 2009. The construct of social competence. How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood* 41, 51–68.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: SAGE.
- Louhivaara, K. 2005. Theraplay-menetelmän kuvausta ja arviointia. Diakoniammattikorkeakoulu, Helsingin yksikkö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi. Opinnäytetyö.
- Lundberg, S. & Saarinen, S. 2006. Tiivistelmä. Vuorovaikutusleikkiä päiväkodissa – ohjaajien näkemyksiä theraplayn osa-alueista. Laurea-ammattikorkeakoulu. Sosiaali- ja terveysala. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 12.12.2009 <http://abstracts.laurea.fi/tyot/8303.html>
- Luttinen, H. 2006. Miten vuorovaikutusleikki tukee lapsen sosiaalisia taitoja vuoropäiväkodissa? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Löfdahl, A. 2006. Grounds for values and attitudes. Children’s play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research* 4, 77–88.
- McCabe, P. C. 2005. Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools* 42, 373–387.

- Mäkelä, J. & Vierikko, I. 2004. Kuinka yhteys löytyy? Vuorovaikutusterapia huostaan otettujen lasten hoidon tukena. Raportti Theraplay-projektista SOS-lapsikylissä 2001–2004. Espoo: SOS-lapsikylä ry.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 24. Väitöskirja.
- Nurmi, T. 2004. Nykysuomen keskeinen sanasto. Helsinki: Gummerus.
- Nurminen-Onkalo, H. 2001. Kokemuksia Theraplay-menetelmästä päiväkodin pienryhmässä. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Järvenpään yksikkö. Diakoninen sosiaali-, terveys- ja kasvatusalan koulutusohjelma. Sosiaali- ja kasvatusalan suuntautumisvaihtoehto, sosionomi. Opinnäytetyö.
- Nykysuomen sanakirja 2002. Viides osa, S–Tr. Päätoim. M. Sadeniemi. 15. painos. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. 2001. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 72, 1534–1553.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1998:7.
- Pihlaja, P. & Junttila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen – miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. Lastentarhanopettajaliiton moniste 1/2001. Viitattu 27.8.2010. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/PIHTUTK.PDF>
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Helsinki: Suomen kuntaliitto. Väitöskirja.
- Poikkeus, A.-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia -johdantokurssi*. Helsinki: YLE, opetuspalvelut, 99–107.

- Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen, M. ja Metsäpelto, R-L. (2000). Emootio ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: Tutkimusraportin kuvaus. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 344.
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. 1990. Parent-child interaction. Teoksessa S.R. Asher & J.D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press, 189–216.
- Rouvinen, R. 2007 “Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 119. Väitöskirja.
- Rubin, P & Tregay, J. 1989. Play with them – Theraplay groups in the classroom. A technique for professionals who work with children. Springfield, Illinois, USA: Thomas.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandmark, J. 2005. Vuorovaikutusleikki lapsituntemuksen ja lapsen ja aikuisen suhteen tukena: tapaustutkimus. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. 2002. Temperament and social development. Teoksessa P.K. Smith & C. H. Hart (toim.) Blackwell handbook of childhood social development. Handbooks of developmental psychology. 4. painos. Oxford: Blackwell, 97–116.
- Savola, S. 2004a. Vuorovaikutusleikki. Ryhmätheraplay. Varala. 18–19.10.2004. Julkaisematon koulutusmateriaali.
- Savola, S. 2004b. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki. Pikkuväki 3/2003, s. 22–23. Liite Savolan julkaisemattomassa koulutusmateriaalissa. Varala. 18–19.10.2004.
- Savola, S. 2004c. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 2. Pikkuväki 3/2003, s. 28–30. Liite Savolan julkaisemattomassa koulutusmateriaalissa. Varala. 18–19.10.2004.
- Savola, S. 2004d. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 3. Pikkuväki 4/2003, s.34–37. Liite Savolan julkaisemattomassa koulutusmateriaalissa. Varala. 18–19.10.2004.

- Savola, S. 2004e. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 4. *Pikkuväki* 5/2003, s. 34–37. Liite Savolan julkaisemattomassa koulutusmateriaalissa. Varala. 18–19.10.2004.
- Savola, S. 2004f. Hoivaava vuorovaikutteinen leikki, osa 5. *Pikkuväki* 6/2003, s. 26–29. Liite Savolan julkaisemattomassa koulutusmateriaalissa. Varala. 18–19.10.2004.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. & Denham, S. A. 2002. Kindergarten social-emotional competence. Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care* 172, 451–462.
- Siu, A. F. Y. 2009. Theraplay in the chinese world: An intervention program for Hong Kong children with internalizing problems. *International Journal of Play Therapy*. Vol 18, 1–12.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Luvut 2-5 suom. A. Jussila. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 1997. Doing reality with play. Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood: A Global Journal of Child Research* 4, 445–464.
- Suomen Theraplay -yhdistys. Mitä on ryhmätheraplay? <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4212> Tulostettu 2.3.2009 ja 18.7.2010.
- Suomen Theraplay -yhdistys. Mitä on theraplay. Theraplay pähkinänkuoressa. <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4194> Tulostettu 2.3.2009 ja 18.7.2010.
- Suomen Theraplay -yhdistys. Ryhmätheraplayohjaajaksi kouluttautuminen Suomessa. <http://www.theraplay.fi/index.php?k=4213> Tulostettu 18.7.2010.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon tilastollinen vuosikirja 2009. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 16.7.2010 <http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2009/julkaisut/sosteri2009.pdf>
- Thomas, A. & Chess, S. 1977. *Temperament and development*. New York.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009a. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009b. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Tautiluokitus ICD-10. Systemaattinen osa. 2. uudistettu painos. Suom. W. Nienstedt. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Ohjeita ja luokituksia 1999:2.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. 2. tarkistettu painos. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Watson, J. & Kowalski, H. 1999. Toddler-caregiver interaction. The effect of temperament. *Early Child Development and Care* 159, 53–73.
- Wettig, H. H. G., Franke, U. & Fjordback, B. S. 2006. Evaluating the effectiveness of theraplay. Teoksessa C.E. Schaefer & H. G. Kaduson (toim.) *Contemporary play therapy. Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press, 103–135.

LIITE 1: Sähköpostin liite tutkimuksesta kasvattajille

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

03.12.2009

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatusta, ja teen pro gradu -tutkielmaa vuorovaikutusleikkistä. Vuorovaikutusleikkiä kutsutaan myös ryhmätheraplayksi. Kiinnostukseni vuorovaikutusleikkiä kohtaan heräsi, kun eräs erityislastentarhanopettaja ehdotti sitä minulle pro gradu -tutkielman aiheeksi. Vuorovaikutusleikin käyttö on lisääntynyt vuosi vuodelta päiväkodeissa, mutta sitä on tutkittu vähän. Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on, miten vuorovaikutusleikkiä toteutetaan päiväkodeissa, sekä minkälaisia näkemyksiä ja kokemuksia kasvattajilla on vuorovaikutusleikin ohjaamisesta päiväkotien lapsiryhmissä. Lisäksi haluaisin myös selvittää, miten vuorovaikutusleikki soveltuu päiväkotien lapsiryhmien käyttöön.

Oletko ohjannut vuorovaikutusleikkiryhmää tai -ryhmiä päiväkodissa? Jos vastasit myöntävästi, pyytäisin sinua osallistumaan haastatteluun. Kaikenlaiset näkökulmat ja kokemukset vuorovaikutusleikin ohjaamisesta ja menetelmän soveltuvuudesta lapsiryhmien käyttöön ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta.

Voit osallistua haastatteluun joko yksin tai toisen aikuisen kanssa, joka on ohjannut kanssasi vuorovaikutusleikkiä. Mikäli mahdollista, parihaastattelu olisi paras vaihtoehto.

Haastattelu toteutetaan kevätlukukaudella 2010, ja siihen tulisi varata aikaa noin yksi tunti. Kun tutkimusluvut ovat kunnossa, soitan haastatteluun lupautuneille sopiakseni haastatteluajasta. Ennen haastattelua lähetän tutkimukseen osallistuville haastattelurungon, jotta haastatteluun osallistuvat tietävät, mistä tulemmme keskustelemaan. Lähetän myös lyhyen esitietolomakkeen täytettäväksi.

Haastattelu nauhoitetaan, ja koottuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Tiedot hävitetään sen jälkeen, kun tutkimus on raportoitu. Haastatteluun osallistuvien nimiä, päiväkotien nimiä tai lapsiryhmien nimiä ei julkaista pro gradu -tutkielmassa. Virkanimikkeet ja lapsiryhmien lasten iät ja ryhmän koko saattavat tulla siinä esille.

Kiinnostus ja ehdotus tutkimusaiheesta nousi esille Varsinais-Suomen alueelta, minkä vuoksi haluan hakea haastateltavia juuri tästä osasta Suomea. Tavoitteenani olisi saada ainakin kymmenen haastattelua, jotta saisin mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimusaiheestani. Olisikin tärkeää, että jokainen päiväkodin vuorovaikutusleikkiryhmiä ohjannut kasvattaja harkitsisi tutkimukseen osallistumista.

Mikäli olet halukas osallistumaan vuorovaikutusleikkitutkimukseeni, vastaa minulle sähköpostitse 31.12.2009 mennessä. Ilmoittautuessasi kerro minulle seuraavat tiedot:

- haastatteluun osallistujan nimi / osallistujien nimet
- työpaikan yhteystiedot: osoite, puhelinnumero
- johtajasi nimi ja puhelinnumero (tutkimusluvan kysymistä varten).

Haastatteluun osallistuvat saavat tiedot tutkimuksen tuloksista sähköisenä raporttina.

Tarvittaessa annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin,
Anja Salmi

Yhteystietoni:
Osoite: Palstatie 4 C 52, 40520 Jyväskylä
Puh. 050-3012700
Sähköposti: anja.k.salmi@jyu.fi

Työni ohjaajana toimii Leena Turja kasvatustieteiden laitokselta.
Sähköposti: leena.m.turja@jyu.fi

LIITE 2: Tutkimusluvut kaupungeille

Anja Salmi
 Palstatie 4 C 52
 40520 Jyväskylä
 S-posti: anja.k.salmi@jyu.fi
 Puh. 050-301 2700

Anne Järvinen
 Päivähoidon johtaja
 Päivähoitotoimisto
 Tullikatu 11
 21100 Naantali

Tutkimuslupa-anomus

Tutkimuksen nimi: Vuorovaikutusleikkiä lapsille. Päiväkotien kasvattajat kasvatuksellisen kuntoutusmenetelmän käyttäjinä.

Tutkimuksen tekijä ja ohjaaja: Tutkimuksen tekijä on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opiskelija Anja Salmi, jonka pääaine on varhaiskasvatus. Yhteystiedot ovat edellä mainitut. Tutkimuksen ohjaaja on kasvatustieteiden laitokselta Leena Turja. Leena Turjan yhteystiedot ovat:

Leena Turja
 Varhaiskasvatuksen lehtori
 Osoite: Jyväskylän yliopisto
 Kasvatustieteiden laitos / Varhaiskasvatus
 PL 35
 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
 Puh. 014-260 1737
 S-posti: leena.m.turja@jyu.fi

Tutkimuksen tarkoitus ja ajoitus: Tutkimuksen tarkoituksena on haastattelun avulla kartoittaa kasvattajien kokemuksia ja näkemyksiä vuorovaikutusleikin eli ryhmätherapian käytöstä päiväkodeissa. Tarkoituksena on selvittää myös menetelmän sopivuutta lapsiryhmien käyttöön. Tarkemmat tutkimusongelmat ovat tutkimussuunnitelma-liitteessä. Haastattelut ajoittuvat 15.3.2010 – 31.5.2010 väliselle ajalle.

Tutkimusaineisto: Olen saanut suostumuksen haastateltaviltani seuraavan menettelyn kautta. Pyysin kolmen kunnan erityislastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseeni sähköpostiviestillä. Pyysin heitä myös välittämään viestini edelleen niille kasvattajille, joiden he tiesivät käyttäneen vuorovaikutusleikkiä. Haastatteluun on tätä kautta ilmoittautunut sähköpostilla mukaan kasvattajia Paimiosta, Turusta ja Naantalista.

Naantalien kaupungista haastatteluun on ilmoittautunut [REDACTED] sekä [REDACTED]. Olen kertonut [REDACTED] päiväkodin johtajalle [REDACTED].

että hänen työntekijänsä on ilmoittanut osallistuvansa haastatteluuni. Olen saanut johtajalta suullisen luvan haastatella työntekijää työajalla.

Tutkimuksessa tarvittavia tietoja ovat kasvattajan virkanimike ja koulutus käytettävään vuorovaikutusleikkimenetelmään. Haastatteluissa saattaa tulla ilmi myös lapsiryhmän koko ja lasten iät. Anonymiteetti pyritään turvaamaan sillä, että kunnan, päiväkodin, lapsiryhmän, kasvattajan tai yksittäisen lapsen nimiä ei mainita tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen: Haastattelujen nauhoituksia ja niiden litterointeja digitaaliseen muotoon käsitellään luottamuksellisesti, niitä säilytetään vain tutkijan hallussa, ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä. Haastattelujen aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen.

Palaute tuloksista: Haastatteluun osallistuneet saavat pro gradu -työn tutkimuksen tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina. Myös tutkimusluvan myöntänyt päivähoitoyksikkö saa tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina.

Päiväys 18 / 2 2010

Anja Salmi
Allekirjoitus

Tämä tutkimuslupa-anomus on tulostettu kahtena kappaleena. Pyydän teitä tutkimusluvan myöntämisen jälkeen postittamaan yhden anomuksen takaisin Anja Salmin osoitteeseen.

Liitteenä on tutkimussuunnitelma.

Tutkimuslupa myönnetty:

Päiväys 21 / 4 2010

Anne Järvinen
Allekirjoitus ja nimen selvennys Anne Järvinen

Päivähoidon johtaja
Naantalın kaupungin päivähoitotoimisto

Anja Salmi
 Palstatie 4 C 52
 40520 Jyväskylä
 S-posti: anja.k.salmi@jyu.fi
 Puh. 050-301 2700

Riitta Lempiäinen
 Päivähoidon esimies, Päivähoidon ohjaaja
 Päivähoitotoimisto
 Vistantie 18
 21530 Paimio

Tutkimuslupa-anomus

Tutkimuksen nimi: Vuorovaikutusleikkiä lapsille. Päiväkotien kasvattajat kasvatuksellisen kuntoutusmenetelmän käyttäjinä.

Tutkimuksen tekijä ja ohjaaja: Tutkimuksen tekijä on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opiskelija Anja Salmi, jonka pääaine on varhaiskasvatus. Yhteystiedot ovat edellä mainitut. Tutkimuksen ohjaaja on kasvatustieteiden laitoksesta Leena Turja. Leena Turjan yhteystiedot ovat:

Leena Turja
 Varhaiskasvatuksen lehtori
 Osoite: Jyväskylän yliopisto
 Kasvatustieteiden laitos / Varhaiskasvatus
 PL 35
 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
 Puh. 014-260 1737
 S-posti: leena.m.turja@jyu.fi

Tutkimuksen tarkoitus ja ajoitus: Tutkimuksen tarkoituksena on haastattelun avulla kartoittaa kasvattajien kokemuksia ja näkemyksiä vuorovaikutusleikin eli ryhmätherapian käytöstä päiväkodeissa. Tarkoituksena on selvittää myös menetelmän sopivuutta lapsiryhmien käyttöön. Tarkemmat tutkimusongelmat ovat tutkimussuunnitelma-liitteessä. Haastattelut ajoittuvat 15.3.2010 – 31.5.2010 väliselle ajalle.

Tutkimusaineisto: Olen saanut suostumuksen haastateltaviltani seuraavan menettelyn kautta. Pyysin kolmen kunnan erityislastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseeni sähköpostiviestillä. Pyysin heitä myös välittämään viestini edelleen niille kasvattajille, joiden he tiesivät käyttäneen vuorovaikutusleikkiä. Haastatteluun on tätä kautta ilmoittautunut sähköpostilla mukaan kasvattajia Paimiosta, Turusta ja Naantalista.

Paimion kaupungista haastatteluun on ilmoittautunut [REDACTED] sekä [REDACTED]. Olen kertonut lapsiryhmissä työskentelevien kasvattajien päiväkotien

johtajille, että heidän työntekijänsä on ilmoittautunut haastatteluuni. Olen saanut seuraavien päiväkotien johtajilta suullisen luvan haastatella työntekijöitä työajalla:

- [REDACTED]
 - [REDACTED]
 - [REDACTED]

Tutkimuksessa tarvittavia tietoja ovat kasvattajan virkanimike ja koulutus käytettävään vuorovaikutusleikkimenetelmään. Haastatteluissa saattaa tulla ilmi myös lapsiryhmän koko ja lasten iät. Anonymiteetti pyritään turvaamaan sillä, että kunnan, päiväkodin, lapsiryhmän, kasvattajan tai yksittäisen lapsen nimeä ei mainita tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen: Haastattelujen nauhoituksia ja niiden litterointeja digitaaliseen muotoon käsitellään luottamuksellisesti, niitä säilytetään vain tutkijan hallussa, ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä. Haastattelujen aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen.

Palaute tuloksista: Haastatteluun osallistuneet saavat pro gradu -työn tutkimuksen tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina. Myös tutkimusluvan myöntänyt päivähoitoyksikkö saa tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina.

Päiväys 18 / 2 2010

Anja Salmi
 Allekirjoitus

Tämä tutkimuslupa-anomus on tulostettu kahtena kappaleena. Pyydän teitä tutkimusluvan myöntämisen jälkeen postittamaan yhden anomuksen takaisin Anja Salmiin osoitteeseen.

Liiitteenä on tutkimussuunnitelma.

Tutkimuslupa myönnetty:

Päiväys 8 / 3 2010

Riitta Lempiäinen RIIITA LEMPIÄINEN
 Allekirjoitus ja nimen selvennys

Päivähoidon ohjaaja
 Paimion kaupungin päivähoitotoimisto

Anja Salmi
 Palstatie 4 C 52
 40520 Jyväskylä
 S-posti: anja.k.salmi@jyu.fi
 Puh. 050-301 2700

Raili Koski
 Tulosaluejohtaja
 Varhaiskasvatuspalvelujen hallinto
 PL 364
 20101 Turku

Tutkimuslupa-anomus

Tutkimuksen nimi: Vuorovaikutusleikkiä lapsille. Päiväkotien kasvattajat kasvatuksellisen kuntoutusmenetelmän käyttäjinä.

Tutkimuksen tekijä ja ohjaaja: Tutkimuksen tekijä on Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opiskelija Anja Salmi, jonka pääaine on varhaiskasvatus. Yhteystiedot ovat edellä mainitut. Tutkimuksen ohjaaja on kasvatustieteiden laitokselta Leena Turja. Leena Turjan yhteystiedot ovat:

Leena Turja
 Varhaiskasvatuksen lehtori
 Osoite: Jyväskylän yliopisto
 Kasvatustieteiden laitos / Varhaiskasvatus
 PL 35
 40014 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
 Puh. 014-260 1737
 S-posti: leena.m.turja@jyu.fi

Tutkimuksen tarkoitus ja ajoitus: Tutkimuksen tarkoituksena on haastattelun avulla kartoittaa kasvattajien kokemuksia ja näkemyksiä vuorovaikutusleikin eli ryhmätherapian käytöstä päiväkodeissa. Tarkoituksena on selvittää myös menetelmän sopivuutta lapsiryhmien käyttöön. Tarkemmat tutkimusongelmat ovat tutkimussuunnitelma-liitteessä. Haastattelut ajoittuvat 15.3.2010 – 31.5.2010 väliselle ajalle.

Tutkimusaineisto: Olen saanut suostumuksen haastateltaviltani seuraavan menettelyn kautta. Pyysin kolmen kunnan erityislastentarhanopettajia osallistumaan tutkimukseeni sähköpostiviestillä. Pyysin heitä myös välittämään viestini edelleen niille kasvattajille, joiden he tiesivät käyttäneen vuorovaikutusleikkiä. Haastatteluun on tätä kautta ilmoittautunut sähköpostilla mukaan kasvattajia Paimiosta, Turusta ja Naantalista.

Turusta haastatteluuni on ilmoittautunut [REDACTED] sekä [REDACTED]. Olen kertonut heidän lähimmälle esimiehellen, että heidän työntekijänsä tai työntekijöitä on ilmoittanut osallistuvansa haastatteluuni. Olen saanut seuraavilta johtajilta suullisen luvan haastatella heidän yhtä tai useampaa työntekijäänsä työajalla:

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Sovin teidän kanssanne viime viikolla puhelimesta, että te voitte lähettää tämän tutkimuslupa-anomuksen sähköpostilla palvelualueiden päälliköille tiedoksi. Siksi lähetän tämän anomuksen teille paperiversion lisäksi myös sähköisessä muodossa.

Tutkimuksessa tarvittavia tietoja ovat kasvattajan virkanimike ja koulutus käytettävään vuorovaikutusleikkimenetelmään. Haastatteluissa saattaa tulla ilmi myös lapsiryhmän koko ja lasten iät. Anonymiteetti pyritään turvaamaan sillä, että kunnan, päiväkodin, lapsiryhmän, kasvattajan tai yksittäisen lapsen nimeä ei mainita tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen: Haastattelujen nauhoituksia ja niiden litterointeja digitaaliseen muotoon käsitellään luottamuksellisesti, niitä säilytetään vain tutkijan hallussa, ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimusaineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä. Haastattelujen aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen.

Palaute tuloksista: Haastatteluun osallistuneet saavat pro gradu -työn tutkimuksen tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina. Myös tutkimusluvan myöntänyt päivähoitoyksikkö saa tulokset luettavakseen sähköisenä raporttina.

Päiväys 18 / 2 2010

Anja Salmi
Allekirjoitus

Tämä tutkimuslupa-anomus on tulostettu kahtena kappaleena. Pyydän teitä tutkimusluvan myöntämisen jälkeen postittamaan yhden anomuksen takaisin Anja Salmin osoitteeseen.

Liitteenä on tutkimussuunnitelma.

Tutkimuslupa myönnetty:

Päiväys 1 / 4 2010

Raini Koski

Allekirjoitus ja nimen selvennys
RAINI KOSKI

Tulosaluejohtaja
Turun varhaiskasvatuspalvelujen hallinto

LIITE 3: Liite kaupungeille lähetettyyn tutkimuslupa-anomukseen

Liite 1: Tutkimussuunnitelma

Tutkin päivähoitossa toteutettavaa vuorovaikutusleikkiä eli ryhmätheraplaytä. Menetelmä on lähtöisin Theraplay-yksilöterapiasta, joka muokattiin ryhmätoimintaan sopivaksi (Rubin & Tregay 1989, 17-20). Kiinnostukseni tähän menetelmään heräsi, kun sain paimiolaiselta erityislastentarhanopettajalta ehdotuksen tutkia tätä menetelmää pro gradu-tutkielmassani. Menetelmässä oli mielestäni hyviä ajatuksia lasten kanssa toimimiseen. Vaikka menetelmän käyttö on yleistynyt päivähoitossa, on sitä tutkittu vähän.

Tutkimuksessani kartoitan vuorovaikutusleikin toteutustapoja päiväkodeissa, kasvattajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutusleikkiryhmien ohjaamisesta sekä menetelmän soveltuvuutta päiväkodeissa käytettäväksi. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoa vuorovaikutusleikistä päivähoiton käyttämänä menetelmänä.

Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

- 1 Miten vuorovaikutusleikkiä toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä?
 - 1.1 Minkälaisia vuorovaikutusleikkiryhmiä aikuiset ovat ohjanneet päiväkotien lapsiryhmissä?
 - 1.2 Minkälainen on pääpiirteissään ollut ryhmäkokoontumisten ohjelmajärjestys ja ohjelmien sisältö, ja mitä aikuiset ajattelevat niistä?
- 2 Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on vuorovaikutusleikin ohjaamisesta?
- 3 Miten vuorovaikutusleikki soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi?

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan teema-haastattelulla, johon pyydetään varaamaan aikaa yksi tunti. Haastattelut toteutan maaliskokuun aikana haastateltavien työpaikalla tai muussa heille sopivassa paikassa. Haastattelut ovat yksilö- tai parihaastatteluita sen mukaan, kuinka moni samaa vuorovaikutusleikkiryhmää / -ryhmiä ohjannut aikuinen on ilmoittautunut haastatteluun. Haastatteluun on ilmoittautunut osallistujia Paimiosta, Turusta ja Naantalista. He ovat kiertäviä erityislastentarhanopettajia ja päiväkotien lapsiryhmien työntekijöitä. Haastattelut nauhoitetaan, ja kerättyä aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen. Työ raportoidaan pro gradu -työnä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

Lähteet:

Rubin, P. & Tregay, J. 1989. Play with them – Theraplay groups in the classroom. A technique for professionals who work with children. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

LIITE 4: Lomakekysely ja haastatteluteemat kasvattajille

Hei!

Kiitos siitä, että osallistut vuorovaikutusleikkitutkimukseeni. Tutkimukseeni on ilmoittautunut mukaan kasvattajia Naantalista, Paimiosta ja Turusta. Haastatteluja tulee olemaan yhteensä 14, joista osa on yksilöhaastatteluja ja osa parihaastatteluja.

Tässä on sinulle teemahaastatteluni teemat luettavaksi ja esitietolomake täytettäväksi. Mikäli haastatteluun osallistuu yhtä aikaa kaksi vuorovaikutusleikkiä ohjannutta kasvattajaa, on kummallekin osallistujalle omat esitietolomakkeet täytettäväksi. Esitietolomakkeen pyydän täyttämään haastattelupäivään mennessä. Kerään lomakkeet haastattelun alussa, ja käsittelen niiden tietoja luottamuksellisesti. Pyydän sinua vastaamaan esitietolomakkeen kysymyksiin selkeällä käsialalla ja mielellään tekstaten. Tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle. Kiitos vaivannäöstäsi!

Haastatteluteemat haluan antaa haastateltaville etukäteen luettavaksi sen vuoksi, että kukin voi valmiiksi orientoitua tuleviin keskusteluaiheisiin. Haastattelun ei tarvitse edetä hahmottelemassani järjestyksessä, mutta tarkoitus olisi, että kaikista aiheista keskusteltaisiin.

Ystävällisin terveisin,

Anja Salmi
Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

Puh. 050 - 301 2700
S-posti: anja.k.salmi@jyu.fi

Mikäli et ole saanut koulutusta vuorovaikutusleikin ohjaamiseen, kerro, millä tavoin olet perehtynyt menetelmään.

Miksi kiinnostuit koulutukseen osallistumisesta tai muulla tavoin vuorovaikutusleikkiin perehtymisestä?

Minkälainen merkitys koulutuksella / vuorovaikutusleikkiin perehtymisellä on ollut sinulle?

OHJATUT VUOROVAIKUTUSLEIKKIRYHMÄT

Seuraavilla kysymyksillä selvitetään, minkälaisia vuorovaikutusleikkiryhmiä olet ohjannut. Kerro mahdollisista ryhmien välisistä vaihteluista.

Kuinka monen vuorovaikutusleikkiryhmän ohjaamisesta sinulla on kokemuksia?

Minkä kokoisia lapsiryhmät olivat?

Millä ikävälillä lapset olivat?

Kuinka monta ohjaavaa aikuista osallistui vuorovaikutusleikkiryhmiin?

Mikä oli vuorovaikutusleikkiryhmien kokoontumiskertojen kokonaismäärä?

Mikä oli yhden kokoontumisen keskimääräinen kesto?

Kuinka tiheästi ryhmät kokoontuivat?

Kiitos vastauksistasi!

Vuorovaikutusleikkien tutkimusongelmat ovat

- 1 Miten ja miksi vuorovaikutusleikki soveltuu päiväkodin arjessa toteutettavaksi?
- 2 Miten vuorovaikutusleikkiä toteutetaan päiväkotien lapsiryhmissä?
- 3 Minkälaisia kokemuksia kasvattajilla on vuorovaikutusleikin ohjaamisesta ja siihen kouluttautumisesta?

Teemahaastattelun teemat ovat

1 Vuorovaikutusleikki päiväkodin arjessa

- Menetelmän käytön säännöllisyys / satunnaisuus
- Menetelmän merkityksellisyys lapsille
- Menetelmän hyödyt / haitat ja tavoitteet
- Theraplayn periaatteiden sopiminen päiväkodin arkeen
- Ohjaavan aikuisen rooli ryhmässä
- Päiväkodin resurssit toteuttaa vuorovaikutusleikkiä
- Lasten valikoituminen ryhmiin
- Lasten ja vanhempien suhtautuminen menetelmän käyttöön
- Muut rinnalla käytettävät menetelmät ja vaihtoehtoiset menetelmät
- Menetelmän periaatteiden soveltaminen muuhun päiväkodin toimintaan

2 Ohjelmajärjestys ja toiminnan sisältö

- Ohjelmajärjestys pääpiirteissään
- Kokoontumiskerran eri osa-alueiden painotus
- Toteuttamistavan vaihtelu erilaisten lapsiryhmien kesken
- Lyhyt- ja pitkäaikaiset tavoitteet ja niiden näkyminen toiminnassa
- Miten kokoontumisissa näkyi
 - aikuisjohtoisuus
 - hoiva
 - lasten sitoutuminen ryhmän toimintaan
 - haasteellisuus ja hauskan pitäminen
- Mitä teitte koulutuksen ohjeistuksen mukaisesti, mitä sovelsitte?

3 Kokemukset ohjaamisesta ja omista ryhmän ohjaamisen valmiuksista

- Aikuisten roolien ja tehtävien jakautuminen
- Onnistumiset
- Vaikealta tuntuvat asiat / haasteet
- Kehittyminen