

Jenna Nyberg & Henna Martikainen

# ME OLLAAN RYHMÄ

Kuvataide ryhmäytymisen tukena erityistä  
tukea tarvitsevilla lapsilla

Opinnäytetyö  
Sosiaalialan koulutusohjelma


Tammikuu 2011




**MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU**

Mikkeli University of Applied Sciences

## KUVAILULEHTI

 <p><b>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU</b> Mikkeli University of Applied Sciences</p>	<b>Opinnäytetyön päivämäärä</b>		
<b>Tekijä(t)</b> Jenna Nyberg, Henna Martikainen	<b>Koulutusohjelma ja suuntautuminen</b> Sosiaalialan koulutusohjelma		
<b>Nimeke</b> Me ollaan ryhmä – Kuvataide ryhmäytymisen tukena erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla			
<b>Tiivistelmä</b>  <p>Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kuvataidetuokioiden avulla ryhmäyttää erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tuokioiden tavoitteena oli parantaa lasten pitkäjännitteisyyttä sekä toisten huomioimista. Lisäksi halusimme tukea jo olemassa olevaa ryhmähenkeä. Halusimme myös antaa ryhmän lapsille uusia onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä kuvataiteen keinoin.</p> <p>Opinnäytetyömme oli toiminnallinen. Se toteutettiin yhteistyössä lapsiryhmän kanssa, jossa jokaisella lapsella oli erityisen tuen tarpeita. Lapset olivat iältään 5-7 -vuotiaita. Kahdeksan toimintatuokiota toteutimme keväällä 2010. Tuokioihin osallistui kuusi lasta sekä ryhmässä toimivia aikuisia. Ryhmässä työskentelevät aikuiset toimivat sivustaseuraajan roolissa. Teimme alku- ja lopputilannekartoituksen ryhmän aikuisille ennen koko toiminnan aloittamista sekä sen jälkeen, kun kaikki tuokiot olivat toteutuneet.</p> <p>Alkutilannekartoituksessa selvisi ryhmän lasten tarvitsevan tukea mm. oman toiminnan ohjauksessa sekä oman vuoron odottamisessa. Ryhmän aikuisten mielestä ulkopuolisella avulla pystyttäisiin parantamaan ryhmäytymistä. Ryhmäytymistä lähdimme tukemaan kuvataidekasvatuksen avulla, mutta pääpaino oli yhdessä tekemisessä eikä niinkään lopputuloksessa.</p> <p>Mielestämme saavutimme hyvin tuokioillemme asettamamme tavoitteet. Lopputilannekartoituksessa kävi ilmi, että tuokiomme olivat auttaneet lapsia huomioimaan toisia lapsia enemmän. Lapset myös oppivat sietämään paremmin toisten lasten fyysistä läsnäoloa. Ryhmän aikuisten mielestä positiivista tuokiollamme oli lisäksi se, että jokainen lapsi sai onnistumisen kokemuksia.</p>			
<b>Asiasanat (avainsanat)</b>  erityiskasvatus, ryhmäytyminen, kuvataidekasvatus			
<b>Sivumäärä</b>  36 s. + liitteet 2 s.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><b>Kieli</b> suomi</td> <td style="width: 33%;"><b>URN</b></td> </tr> </table>	<b>Kieli</b> suomi	<b>URN</b>
<b>Kieli</b> suomi	<b>URN</b>		
<b>Huomautus (huomautukset liitteistä)</b>			
<b>Ohjaavan opettajan nimi</b>  Virve Jussila	<b>Opinnäytetyön toimeksiantaja</b>		

## DESCRIPTION

 <p><b>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU</b> Mikkeli University of Applied Sciences</p>		<b>Date of the bachelor's thesis</b>	
<b>Author(s)</b> Jenna Nyberg, Henna Martikainen		<b>Degree programme and option</b>  Social Work	
<b>Name of the bachelor's thesis</b> We are a group - Art, supporting grouping children who need special support			
<b>Abstract</b>  <p>The object of our thesis was to group children who need special support with the help of brief art sessions. The target was to improve the children patience and respect for each other. Moreover we wanted to support the already existing group spirit. We also wanted to give new experiences of success to the children with the help of art.</p> <p>Our thesis was functional. It was put into practice in cooperation with a child group, where every child had his own needs of special support. We did eight action sessions which were put into practice in spring 2010. There were six children and a few adults from the group taking part in our sessions. The adults were not leading the group but they were observing. We did a survey to the adults of the start and finish situations before and after the sessions.</p> <p>We discovered in the start situation survey that the children needed support for example in their self-activities and when waiting for their own turn. The adults thought that with the help of outsiders the group could function better. We decided to support the grouping with the help of art, but the main target was doing things together, not the final result.</p> <p>We think that the goals that we put to our sessions, were reached very well. We found out from the final survey that our sessions had helped the children, to show more consideration for other children. The adults from the group thought also that it was positive that every child got many experiences of success.</p>			
<b>Subject headings, (keywords)</b>  special support, grouping, art			
<b>Pages</b> 36 p. + app. 2 p.	<b>Language</b> Finnish	<b>URN</b>	
<b>Remarks, notes on appendices</b>			
<b>Tutor</b> Virve Jussila		<b>Bachelor's thesis assigned by</b>	

## Sisältö

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI.....</b>	<b>2</b>
2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi päiväkodissa .....	2
2.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi koulupolulla .....	5
<b>3 JOUKOSTA RYHMÄKSI .....</b>	<b>8</b>
3.1 Ryhmän kehitysvaiheet .....	8
3.2 Ryhmäyttäminen .....	10
3.3 Ohjaajan rooli ryhmäyttämisessä .....	10
<b>4 LASTEN KUVATAIDEKASVATUS.....</b>	<b>11</b>
4.1 Lähtökohtia lasten kuvataidekasvatukseen .....	11
4.2 Lasten kuvataidekasvatuksen osa-alueet.....	12
4.3 Kuvataide lapsen kasvun ja kehityksen tukena .....	14
<b>5 ME OLLAAN RYHMÄ – TUOKIOIDEN TOTEUTUS.....</b>	<b>15</b>
5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet .....	16
5.2 Tuokioiden rakenteet.....	16
5.3 Alkutilanne .....	18
5.4 Parityöskentely .....	19
5.5 Pienryhmätyöskentely .....	21
5.6 Koko ryhmänä työskentely .....	23
5.7 Tuokioiden lopetus.....	25
<b>6 TUOKIOIDEN ARVIOINTI .....</b>	<b>26</b>
6.1 Lasten palaute tuokioista.....	27
6.2 Aikuisten arviointi tuokioista .....	28
6.3 Oma arviointimme tavoitteisiin pääsemisestä.....	29
<b>7 LOPPUPOHDINTA.....</b>	<b>31</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>34</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Halusimme kuvataidekasvatuksessa edistää lasten ryhmäytymistaitoja. Tuokioillamme halusimme tukea lapsiryhmän keskinäistä kommunikointia. Kommunikoinnin kehittyminen helpottaisi arjessa toimimista ryhmässä. Kuvataidekasvatuksen tavoitteena oli lisäksi luoda lapsille elämyksiä ja onnistumisen kokemuksia uudellisissa kuvataidemenetelmissä. Pentikäinen (2005, 32) toteaa kirjoituksessaan lasten keskinäisen kommunikoinnin sekä vuorovaikutuksen lisääntyvän, kun lapsi saa toteuttaa yhteisiä kuvataiteellisia projekteja yhdessä toisten lasten kanssa. Pääpaino hänen mukaansa on erityisesti siinä, kun lapsi saa esitellä muille lapsille tekemiään tuotoksia, tai kun yhdessä muiden lasten kanssa tarkastellaan yhteistä projektia.

Hyvin moni teoriakirja tuki kuvataidekasvatuksen valintaa ryhmäytymisen tueksi. Rusanen (2009, 49) kuvaa omassa kirjoituksessaan varhaisiän kuvataidekasvatuksen kehittävän lapsen kasvua ja kehitystä. Pentikäinen (2005, 32) yhtyy hyvin paljon myös Rusasen ajatuksiin, mutta tuo lisäksi erittäin hyvin esille kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia lasten keskinäisen kommunikoinnin kehittämisessä.

Toiminnallisen opinnäytetyön aihe valitaan opiskelujen ja harjoittelujen kautta tutuksi tulleesta aihepiiristä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä lähdetään kehittämään ja syventämään jo olemassa olevaa tietoa, jotta opiskelijan ammatillisuus kasvaisi. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 16.)

Valitsimme toiminnallisen opinnäytetyön, koska se oli meille enemmän omannäköisempi kuin tutkimuksellinen opinnäytetyö olisi ollut. Valitsimme kuvataiteen tuokioiden menetelmäksi, koska se toi meille sopivasti haastetta eikä kuvataidetta ollut käytetty Mikkelin ammattikorkeakoulun opinnäytetöissä kovinkaan paljoa. Liikunta työmenetelmänä oli meille molemmille jo tuttua, joten halusimme laajentaa omaa osaamistamme sekä ohjaamisen taitoa kuvataiteiden parissa.

Toteutimme kahdeksan erilaista tuokiota kevään 2010 aikana. Tuokioihin osallistui 5-7-vuotiaita lapsia, joilla jokaisella oli omat henkilökohtaiset erityisen tuen tarpeet. Tuokioiden sisällöt oli suunniteltu kokonaisuudeksi, jossa toistui sama aloitus- ja lo-

petuskaava. Tuokiot etenivät pari- ja pienryhmätyöskentelystä koko ryhmän yhteiseksi toiminnaksi.

Aluksi kysyimme ryhmässä toimivilta aikuisilta alkutilannekartoituksen, jossa pyrimme selvittämään ryhmän sen hetkistä tilaa. Toiminnan päätyttyä keräsimme aikuisilta palautetta tuokioiden sisällöstä sekä onnistumisesta. Lapsilta kerättiin palautetta joka tuokion jälkeen.

Kaikki pitämämme tuokiot videoitiin ja litteroimalla materiaalin saimme uudenlaisen näkökulman vetämiimme tuokioihin. Litteroidusta materiaalista pystyimme havainnoimaan paremmin lasten keskinäistä huomioimista, jota emme olleet pystyneet huomioimaan tuokioiden ohjauksen aikana.

Opinnäytetyömme alkuosa rakentuu teoriakokonaisuudesta, jonka jälkeen esittelemme me ollaan ryhmä – tuokioiden toteutusta. Lopuksi kokoamme ryhmän aikuisilta ja lapsilta saamamme palautteet, jonka jälkeen tarkastelemme tavoitteisiin pääsemistämme.

## **2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI**

Lapsen erityisen tuen tarve huomataan usein jo varhaislapsuudessa, jolloin hänen kehitystään ryhdytään tukemaan päivähoidossa, esikoulussa ja myöhemmin myös koulumaailmassa lapsen tarpeiden mukaisesti. Erityisen tuen tarpeesta puhuttaessa on kuitenkin hyvä aina muistaa, että jokaisella lapsella on erilaisia tuen tarpeita, jolloin tukimuodot vaihtelevat hyvin paljon lapsesta riippuen.

### **2.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi päiväkodissa**

Tavallisen lapsiryhmän toimintaan liittyy yhä useammin päivähoidon erityiskasvatus. Erilaiset tukimuodot ovat nykyisin hyvin lähellä yleisiä varhaiskasvatuksen menetelmiä ja tavoitteita ja niin sanottu tavallinen päivähoito voi olla yksi osa kokonaiskuntoutusta. Lasten yksilöllisiä tarpeita ja persoonallista kehitystä tuetaan varhaiskasvatuksessa, eikä erityisyyttä pidetä arkitoiminnassa suuremmin esillä. (Heinämäki 2004a, 48–49.)

Lapsen havaittu erityisen tuen tarve tulee aina ottaa huomioon. Jos lapsen vamma tai kehityshäiriö on kartoitettu ja hänelle on tehty kokonais kuntoutussuunnitelma, niin päiväkodissa on tehtävä oma suunnitelma siellä tapahtuvaa kuntoutusta varten. Suunnitelma tehdään yhteistyössä lapsen vanhempien ja lasta tutkineiden ja hoitavien asiantuntijoiden kanssa. Päivähoitoyksiköstä valitaan henkilö, joka vastaa kuntoutussuunnitelman laatimisesta, sen seuraamisesta sekä arvioimisesta ja tarkistamisesta. Erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen hoitaminen ryhmässä on usein vaativaa ja joissakin tapauksissa lapselle on syytä palkata avustaja. (Pihlaja & Svärd 1997, 96.)

Sosiaalilainsäädäntöön kuuluva Laki lasten päivähoitosta (36/1973) säätelee päivähoiton järjestämistä jokaisessa kunnassa. Lapsella on näin ollen oikeus yhteiskunnan järjestämään varhaiskasvatukseen. Kunnan tehtävänä on suunnitella, järjestää ja arvioida sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut niitä säätelevien lakien ja kunnassa esiintyvän tarpeen mukaan. Päivähoiton suunnittelussa kunnan itsenäinen päätösvalta on suuri. Kunnan palvelujen kokonaisuuteen vaikuttavat muun muassa kunnan koko, asukasrakenne, maantieteellinen rakenne sekä kunnan omat kehittämishankkeet. Pienissä kunnissa on haasteellista tehdä erityisen tuen tarpeiden tarvearvio. Yhteistyö lähikuntien kesken on tarpeellista, jotta olisi helpompi ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevat lapset ja saada resursseja heidän varhaiskasvatuksensa edellyttämiin päivähoiton ratkaisuihin ja henkilökunnan osaamiseen. Yksi päivähoiton erityiskasvatuksen järjestämisen muoto on erityisryhmä. Lapsiryhmien kokoa voidaan pienentää tai suunnata lisähenkilökuntaa tavallisiin ryhmiin erityisryhmien lisäksi. Osa kunnallista palvelujärjestelmää on myös kiertävän erityislastentarhanopettajan ja erityislastentarhanopettajan palvelut. (Svärd & Pihlaja 2006, 37–39.)

Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle yhteistyössä vanhempien kanssa. Suunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokemukset, mielenkiinnon kohteet, lapsen vahvuudet, tämänhetkiset tuen tarpeet sekä yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet. Huolenaiheet ja ongelmat tuodaan esille konkreettisina ja niihin haetaan ratkaisua yhdessä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmaan sisällytetään lapsen tuen tarpeen määrittely ja tuen järjestäminen. (Heinämäki 2004a, 31–32.)

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan yhdessä sopimia lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä pelisääntöjä. Päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön tavoitteena on yhteinen kasvatustuu lapsesta. Kasvatustuu perustuu riittävään tiedon välittämiseen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Kasvatuskumppanuuden peruselementteinä voidaan nähdä tieto, valinnanvapaus, osallistuminen, vuorovaikutus, tiedon jakaminen ja vertaisryhmät. Vanhempien tulee saada tietoa yhteiskunnan järjestämästä varhaiskasvatuksesta sekä valita lapsensa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt. Vanhempien tulee saada osallistua oman lapsensa kodin ulkopuoliseen varhaiskasvatukseen sekä sen suunnitteluun ja arviointiin. Vanhemmilla tulee myös olla mahdollisuus vaikuttaa varhaiskasvatukseen toteuttamiseen. Kodin ja päiväkodin arvomaailmojen yhtenäistämisyrittämukset ovat lapsen kasvun, hoidon ja oppimisen kannalta tärkeitä. Kasvatuskumppanuuden ideana on löytää yhteiset näkemykset lapsen parhaaksi. Kasvatuskumppanuuden peruselementit tulee huomioida yhteistyössä erityislapsen vanhempien kanssa. Lapsen tärkeimpiä kannustajia, ohjaajia ja asiantuntijoita ovat hänen vanhempansa, ja heillä on sellaista tietoa lapsen elämänkaaren vaiheista, jota muilla ei ole. Myös vertaisryhmän tuki on erityislapsen vanhemmille suuri etu. (Huhtanen 2004, 36–38.)

Suomen laki velvoittaa päivähoitoa yhteistyöhön lapsen vanhempien kanssa. Päiväkodin henkilökunta on velvollinen kertomaan lasten vanhemmille päivän kuulumisista sekä muista heidän lapseensa liittyvistä asioista. Vanhempien odotetaan myös ohjaavan ja kuntouttavan lastaan suunnitelmien mukaisesti. (Määttä 2001, 27–28.)

Kuntien tehtävänä on huolehtia lapsen päivähoitosta ja siitä, että lapsen tarpeet tulevat riittävästi huomioon otetuksi. Erityispäivähoito on parhaimmillaan silloin, kun lapsen päivittäinen tuki on kuntoutumista ja siinä on tuessa edellytykset mahdollisimman itsenäiseen ja täysipainoiseen tulevaisuuteen. (Pihlaja & Svärd 1997, 99.)

Varhaiskasvatukseen sekä erityisvarhaiskasvatukseen tehtävänä on kasvun, kehityksen sekä oppimisen tukeminen. Tätä kaikkea tulisi osata tarkastella kokonaisvaltaisesti. Kehityksen osa-alueita ovat emotionaalinen, sosiaalinen, fyysinen ja kognitiivinen kehitys. Jokaisen lapsen kehitys, oppiminen ja kasvu kehittyvät omaa vauhtiaan. Eri-tyisen tuen tarve on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan sekä kulttuuriin jossa eletään. Lapsi voi tarvita erityistä tukea ehkä vain jollain osa-alueella kehityksen kokonaisuudessa. (Pihlaja 2001, 20–22.)

Lapsen ja perheen toimintaan kohdistetaan erityispäivähoidossa toimenpiteitä. Toimenpiteiden sisältö ja kohdentuminen riippuu siitä, onko lapsella lausunto tuen tarpeestaan vai ei. Useammin lausunto perustuu selkeästi tuen ja avustamisen tarvetta aiheuttaviin vammoihin ja kehityksen häiriöihin. Kuntoutus toteutuu lapselle keskus-sairaalan tai erityishuoltopiirin toimintana. Toiminnot, jotka kohdistuvat perheeseen ovat mm. jaksamisen tukeminen, puheterapeutin palveluihin sitoutuminen ja vanhempien ohjaus tuen ja avun piiriin. Yleisin tukitoimi lapselle on avustaja, joka käytännössä toteuttaa lapsen kuntoutusta ja ottaa vastaan kuntoutusohjaajan opastuksen. (Heinämäki 2004b, 113–114.)

## **2.2 Erityistä tukea tarvitseva lapsi koulupolulla**

Käsitlemme tässä alaluvussa tukimuotoja, joita erityistä tukea tarvitsevan lapsen on mahdollista saada esikoulussa ja koulupolun alkutaipaleella. Kevään 2011 aikana on kunnissa ja kouluissa tarkoitus ottaa käyttöön lainsäädäntö- ja opetussuunnitelmamuutokset. Yleisen tuen sekä erityisen tuen rinnalle tulee tehostettu tuki, joka toimii lievempänä tukimuotona kuin erityinen tuki, mutta antaa kuitenkin tehokkaamman tuen lapselle kuin yleisellä tuella pystyttäisiin antamaan. (Sarlin & Koivula 2009, 15). Halusimme ottaa tämän tulevan muutoksen osaksi opinnäytetyötämme, koska muutosprosessi on ollut käynnissä opinnäytetyömme työstövaiheessa. Joillekin esikouluikäisille lapsille on jo aloitettu laissa määritelty tehostetun tuen kartoittaminen, joten mielestämme on hyvä esitellä tehostettu tuki jo tässä opinnäytetyössä.

Yleensä lapsi aloittaa esiopetuksen sinä vuonna, jolloin hän täyttää kuusi vuotta. Kuitenkin sellaisilla lapsilla, joilla on joko pidennetty oppivelvollisuus tai koulun aloitusta on lykätty, saattavat aloittaa esikoulun myös muunkin ikäisenä. Lasten oppimisedellytysten parantamista voidaan pitää yhtenä keskeisenä tavoitteena esiopetuksessa. (Adenius-Jokivuori ym. 2004, 321.) Esiopetuksen tarkoituksena on myös huomata lapsen vahvat ja heikot puolet sekä pyrkiä kehittämään niitä parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen koulukypsyudesta puhutaan silloin, kun tarkastellaan lapsen valmiuksia koulun aloittamiseen. (Linnilä 1991, 77.)

Monet tuen eri muodot, jotka palvelevat erityistä tukea tarvitsevia lapsia, soveltuvat hyvin kaikkien lasten opiskeluun ja päinvastoin (Sarlin & Koivula 2009, 28). Struktu-

roidusta opetuksesta hyötyvät ryhmän kaikki lapset. Strukturoitu eli rakennettu opetus selkiyttää lapsille opetuksen sisältöä, aikaa, tilaa tai välineitä. Strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan sanatarkasti opetusta, joka on selkeästi ja tarkasti suunniteltu. (Kerola ym. 2000, 135).

Erityistä tukea lapselle saadaan myös AAC-menetelmää (augmentative, alternative, communication) käyttäen. AAC-menetelmä pitää sisällään kuvien, viittomien sekä kosketeltavien merkkien käyttöä. AAC:tä käytetään yleensä lapsen kielen ja puheen kehityksen tukemiseksi. Kuvien avulla lapsi pystyy kommunikoimaan sekä olemaan vuorovaikutuksessa muiden ryhmän aikuisten tai lasten kanssa. Kuvat tukevat lasta myös jäsentämään ryhmässä tapahtuvia asioita sekä tukevat lapsen viittomista. Kuvia käytetään yleensä jäsentämään toimintaa, ympäristöviestejä ja kaikkea mahdollista missä lapsi tarvitsee apua. (Ketonen ym. 2004, 180.)

Koululykkäyksellä tarkoitetaan lapsen koulun aloittamista vuotta myöhemmin kuin laissa on säädetty. Koululykkäyksen saaneella lapsella nähdään olevan vielä suuria vaikeuksia selviytyä ensimmäisellä luokalla vaadittavista taidoista. Näin ollen psykologien tai lääketieteellisten selvitysten perusteella lapselle voidaan myöntää lupa koululykkäykseen. Lapsen siirtyessä koululykkäysvuoden jälkeen perusopetuksen piiriin, mietitään hänen perusopetuksen menetelmää. Vaihtoehtona on, että lapsi voi aloittaa koulunkäynnin ensimmäiseltä tai toiselta luokalta, riippuen hänen taidoistaan. Lapsi voi myös saada yleisopetuksen tueksi erityisopetusta tiettyihin asioihin tai hänet voidaan siirtää kokonaan erityisopetuksen piiriin. (Adenius–Jokivuori ym. 2004, 326.)

Pidennetyllä oppivelvollisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsen oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin ja kestää yhteensä yksitoista vuotta. Pidennetyssä oppivelvollisuudessa lapsen ensimmäinen oppivelvollisuusvuosi on aina esiopetusta. Esiopetusta voi kuitenkin enimmillään olla kaksi vuotta lapsen oppivelvollisuusvuosien aikana. Pääsääntöisesti lapsilla, joilla on vaikea kielenkehityksen häiriö kuuluvat tähän pidennetyn oppivelvollisuuden ryhmään. On kuitenkin aina muistettava, että jokaista lasta arvioidaan yksilöllisesti ja päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään aina tarkkojen lääketieteellisten ja psykologien tutkimusten perusteella. (Adenius–Jokivuori ym. 2004, 326.)

Yleisen tuen muodolla pyritään tarjoamaan lapselle polkumalli esi- ja perusopetukseen, jossa oppilaan tuen tarpeeseen reagoidaan mahdollisuuksien mukaan. Tuki voidaan näin järjestää oppilaan lähikoulussa, jossa hän olisi normaalissakin tapauksessa käynyt koulua. Yleisen tuen tukikeinoina ovat oppimista ja koulunkäyntiä vaarantavien tekijöiden varhainen tunnistaminen, ohjaus, oppilashuollon tuki, opetuksen eriyttäminen sekä yksilöllinen tuki. Yleinen tuki pitää sisällään myös oppilaan velvollisuuden saada käyttöönsä hänelle maksuttomat avustaja- tai tulkitsemispalvelut. Mikäli opiskelija tarvitsee oppimisessaan erilaisia apuvälineitä, tulisi hänen saada nekin maksutta. Yleisen tuen piiriin siirtynyt oppilas ei välttämättä joudu myöhemmin siirtymään erityisen tuen piiriin, vaan voi olla mahdollista, että oppilas saa näillä tukikeinoilla tarpeeksi apua ongelmiinsa. (Sarlin & Koivula 2009, 28.)

Yleisen tuen ollessa riittämätön oppilas siirtyy tehostetun tuen piiriin. Tehostettu tuki merkitsee entistä voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista, jolloin tukikeinoja tehostetaan määrällisesti ja laadullisesti. Hyvin usein tukitoimille on luotu selkeät tavoitteet ja suunnitelmat, kuinka toimitaan. Tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, joka pohjautuu pedagogiseen arvioon. Oppimissuunnitelma pitää sisällään mm. oppilaan vahvuudet ja erityistarpeet oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen sekä oppilaalle jo annettavat tukitoimet. Oppimissuunnitelman laatii aina vastuuopettaja. Vastuuopettajina voidaan pitää päiväkodissa esimerkiksi erityislastentarhanopettajia tai koulussa erityisluokanopettajia. (Sarlin & Koivula 2009, 28.)

Erityisopetuksen erityinen tuki toimii viimeisenä vaihtoehtona, mikäli tehostettu tuki ei ole riittävä oppilaalle. Erityiseen tukeen siirtyminen vaatii moniammatillisesti laadittua pedagogista selvitystä, joka sisältää vahvat perustelut erityisen tuen päätökseen. Erityisen tuen päätöksen saatuaan oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelman on sisällettävä tiedot lapsen saamasta tehostetusta tuesta ja arvio siitä. Myös lapsen oppimisen ja kasvun tuen järjestelyt on tultava suunnitelmassa esille. (Sarlin & Koivula 2009, 29)

Peruskoululaissa (476/83 § 32) on määritelty erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen oppivelvollisuus 11 vuodeksi. Kunnat järjestävät yleisesti lapsen ensimmäisen esiopeutusvuoden päiväkodissa. Ohjausta henkilökunnalle ja opetusta lapsille antaa se koulu, jonka kirjoilla lapsi on. Erityisopettaja huolehtii lapsen tarvitsemasta erityisopetuksesta, mikäli lapsi on päivähoidon erityisryhmässä. Lapsen ollessa ns. normaalissa lapsi-

ryhmässä koulun on huolehdittava tarkemmin ryhmän aikuisten perehdyttämisestä, jossa lapsi viettää päivänsä. (Pihlaja & Svärd 1997, 91.)

Sarlin ja Koivula (2009, 14) toteavat kirjoituksessaan, että vaikka koulumaailmassa onkin pyritty tarjoamaan yksilöllistä opetusta lapsille, ei enemmistön ehdoilla tapahtuva yleisopetus riitä vastaamaan muutamien oppilaiden erityistarpeisiin. Siksi näille erityistä tukea tarvitseville lapsille onkin aikojen saatossa kehitetty tyystin oma opetus, erityiskasvatus. Erityiskasvatus mahdollistaa tukea tarvitsevan oppilaan ohjaamisen pienempiin opetusryhmiin sekä omiin kouluihinsa.

### **3 JOUKOSTA RYHMÄKSI**

#### **3.1 Ryhmän kehitysvaiheet**

Päivittäin ihmiset kuuluvat erilaisiin joukkoihin, mutta ryhmän määrittely ei kuitenkaan ole helppoa. Ollaan kuitenkin yksimielisiä siitä, että ryhmän keskeisimpiin ominaisuuksiin kuuluu vuorovaikutus. Ryhmän jäsenten tulee pystyä olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yleisesti ryhmä perustuu jäsenten yhteisille tarpeille tai kiinnostuksen kohteille. (Kauppila 2005, 85.) Himberg ja Jauhiainen (2004, 98) näkevät ensimmäisenä ryhmän muodostumisen vaiheena myös ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Ensimmäistä vaihetta he nimittävät tilakontakti vaiheeksi. Tälle vaiheelle on lisäksi tunnusomaista ihmisten positiivinen suhtautuminen toisiinsa, mutta myös varauksellisuus ja tietynlainen torjunta toista ihmistä kohtaan.

Himbergin ja Jauhiaisen (2004, 98) mukaan toisena ryhmän muodostumisen vaiheena pidetään psykologisen kontaktin syntymistä. Tälle vaiheelle on ominaista sosiaalisten suhteiden syntyminen, jolloin ryhmän jäsenet tulevat entistä tietoisemmiksi toisistaan. Toisessa vaiheessa ensivaikutelma ratkaisee hyvin paljon, keneen alkaa tutustua ja luomaan syvempää ystävyyssuhdetta.

Viimeisenä ryhmän muodostumisen vaiheena pidetään sosiaalisen kontaktin vaihetta. Tähän vaiheeseen päästyään ryhmä pystyy tavoitteelliseen yhteistoimintaan sekä tuoksellisuuteen. Ryhmälle on kuitenkin annettava tarpeeksi aikaa käydä läpi kaksi

ensimmäistä ryhmän muodostumisen vaihetta, jotta ryhmä pystyisi käymään vaiheet läpi kaikessa rauhassa. (Himberg & Jauhiainen 2004, 99.)

Himberg ja Jauhiainen (2004, 146) tuovat kirjassaan esille Tuckmanin esittelemät ryhmän kehitysprosessit. Kehitysprosessit voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen, joita ovat muotoutumisvaihe, kuohuntavaihe, normittamisvaihe sekä toteuttamisvaihe. Tuckmanin kehitysprosessit ovat hyvin samantyyppisiä kuin Himbergin ja Jauhiaisen ryhmän muodostumisen vaiheet. Suurin ero näiden kahden vaiheen välillä on se, että Tuckman keskittyy myös ohjaajan rooliin vaiheiden aikana. Ryhmä ei aina tarvitse vetäjää, mutta jos joku on selkeästi ryhmän johtaja, niin vuorovaikutukselliseen tukemiseen liittyvä tavoitteellisuus varmistuu parhaiten (Vilen ym. 2008, 270).

Himberg ja Jauhiainen (2004, 146) kertovat kirjassaan Tuckmanin ryhmän kehitysprosessin ensimmäisenä vaiheena olevan muotoutumisvaihe, jossa ihmiset ovat hyvin jännittyneitä toisista ihmisistä. Tilanne on heille hyvin outo, joten he yrittävät löytää yleisesti hyväksyttäviä toimintatapoja. Ohjaajalla on muotoutumisvaiheessa hyvin tärkeä osa, koska ihmiset hakevat hänestä apua hieman jopa ahdistavaan tilanteeseen.

Kuohuntavaiheessa ryhmän jäsenet uskaltavat kertoa avoimesti omista mielipiteistään. Avoimuuden lisääntyessä jäsenet alkavat testata niin ryhmän ohjaajaa kuin muitakin ryhmän jäseniä. Toisessa vaiheessa ryhmän jäsenten sekä ohjaajan kesken voi syntyä ristiriitoja, joita olisi pystyttävä selvittämään ryhmän etenemisen kannalta. (Himberg & Jauhiainen 2004, 146.)

Kolmas vaihe Tuckmanin kehitysprosessissa on normittamisen vaihe. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet ovat oppineet selvittämään keskinäisiä ristiriitojaan jollakin tasolla, jolloin ilmapiiri vapautuu ja selkiytyy. Ryhmän jäsenet pystyvät asettamaan ryhmälle yhteisiä tavoitteita sekä toimintasääntöjä. Viimeisenä vaiheena kehitysprosessissa voidaan pitää toteuttamisvaihetta. Tässä vaiheessa ryhmä toimii jo hyvin itsenäisesti ja keskinäiset suhteet tukevat ryhmän tavoitteita. Ryhmän jokaiselle jäsenelle on muotunut oma roolinsa sekä selkeä tehtävä jako. (Himberg & Jauhiainen 2004, 146.)

Ryhmän kehitys tapahtuu ohjaajakeskeisestä alkuvaiheesta aina yksilökeskeisen keskivaiheen kautta yhteistyökeskeiseen työskentelyyn. Matkan varrella ryhmäläisten on pystyttävä tekemään kompromisseja omista näkökulmistaan ja mielenkiinnoistaan.

Muussa tapauksessa ryhmän eteneminen pysähtyy eikä ryhmä saavuta yhteistyökeistä työskentelyä. Jokaiselle ryhmälle tulee jossakin vaiheessa eteen ryhmän lopettamisenvaihe. Tällöin on tärkeää, että ryhmän ohjaaja osaa oikealla tavalla käsitellä ryhmässä esille tulevia asioita. Ryhmän ohjaajalla on siis erittäin tärkeä osa sekä ryhmän alku, että lopetusvaiheessa. (Himberg & Jauhiainen 2004, 147.)

Olennainen osa ihmisten arkipäiväisestä ryhmään kuulumisesta on kuulua pienryhmiin. Erilaisiin ryhmiin jakamisen perusteita on erilaisia, yleensä jako tapahtuu kyvykkyyden mukaan. Myös tehtävien mukainen jako ryhmiin on yleistä. Vuorovaikutus kehittyy ryhmän jäsenten välille ryhmätyöskentelyvaiheessa. Vuorovaikutus voi olla palkitsevaa, koska ryhmän jäsenillä on mahdollisuus jakaa ja saada jotakin toistensa kanssa. (Kauppila 2005, 90–91.)

### **3.2 Ryhmäyttäminen**

Ryhmäyttämällä tarkoitetaan erilaisiin toiminnallisiin tehtäviin pohjautuvaa prosessia, jolloin ryhmän turvallisuus vähitellen kasvaa. Ryhmäyttämisen kannalta on tärkeää selvittää, missä vaiheessa ryhmä on ja miten turvallista ryhmässä on toimia, jotta ryhmän tavoitteita saataisiin parhaiten tuettua. Ryhmän jäsenten itseilmaisusta voi päätellä paljon siitä, onko ryhmä kuinka turvallinen. Jos ryhmässä voi ilmaista itseään vapaasti, ilman että sitä vähätellään tai mitätöidään, niin siitä tietää, että ryhmän turvallisuus alkaa olla hyvä. Ryhmän turvallisuuteen on suoraan verrannollista se, missä määrin kyetään antamaan tilaa toisten itseilmaisulle. (Aalto 2002, 19–22.)

### **3.3 Ohjaajan rooli ryhmäyttämisessä**

Ohjaaja voi ryhmän aloittaessa puuttua tiettyihin puitetekijöihin ryhmässä. Puitetekijöinä voidaan pitää esimerkiksi fyysiseen tilaan ja sijoitteluun liittyviä ratkaisuita. Ohjaaja voi siirrellä huoneessa olevia pöytiä haluamaansa järjestykseen. Hän voi tehdä pöydistä erikokoisia ryhmiä, riippuen tehtävästä toiminnasta. Pöytien lisäksi ohjaaja voi vaikuttaa ryhmän kokoon ja koostumukseen. Tietynlaiset ryhmänjäsenet voidaan laittaa istumaan tietynlaisten jäsenten viereen. (Himberg & Jauhiainen 2004, 186.)

Omassa toimintaosiossamme pyrimme ohjaajina vaikuttamaan ryhmän fyysiseen toimintatilaan. Halusimme jakaa ryhmäytymisen tueksi lapset aluksi pienempiin ryhmiin. Tuokioidemme edetessä siirryimme parityöskentelystä pienryhmätyöskentelyyn ja lopuksi työskentelimme koko ryhmänä yhden tuoksen parissa. Emme kuitenkaan halunneet puuttua muihin puitetekijöihin, kuten esimerkiksi ryhmän kokoonpanoon. Halusimme arpoa lasten ryhmät aina sattumanvaraisesti, jolloin emme voineet vaikuttaa muodostuviin ryhmiin millään tavalla. Koimme, että mikäli olisimme itse saaneet vaikuttaa ryhmien kokoonpanoon, olisimme saattaneet laittaa sellaiset lapset samaan ryhmään, jotka tulivat jo muutenkin toimeen keskenään. Tällainen menettelytapa ei olisi ollut tavoitteiden mukaista, vaan pyrimme siihen, että kaikki lapset olisivat tekemisissä toistensa kanssa.

#### **4 LASTEN KUVATAIDEKASVATUS**

Jokainen lapsi piirtää, maalaa, muovailee ja rakentaa omalla persoonallisella tavallaan, mikäli hänelle annetaan siihen tilaisuus sekä tarvittavat välineet. Kuvataide toimiikin pienillä lapsilla eräänlaisena leikkinä, eivätkä lapset näe sitä millään muulla tavalla. (Pentikäinen 2005, 28.)

Pentikäisen lause kuvaa mielestämme erittäin hyvin sitä ideaa, jota lähdimme toteuttamaan tuokioidemme pidossa. Halusimme ryhmäyttää lapsia kuvataiteen avulla, mutta pääpaino tuokioillamme oli yhdessä tekemisessä sekä jokaisen lapsen työskentelyssä omalla persoonallisella tavalla. Halusimme mahdollistaa uudenlaisten työmenetelmien käytön monipuolisesti sekä varaamaan tarpeeksi aikaa jokaisen tuokion rauhalliseen työskentelyyn. Opinnäytetyön kannalta emme pitäneet tärkeänä, lähteä syvällisemmin arvioimaan esimerkiksi olivatko lasten tuokset kehitystason mukaisia. Tärkeintä tuokioissa oli lasten persoonallinen työskentelytapa sekä työskentely yhdessä toisten lasten kanssa.

##### **4.1 Lähtökohtia lasten kuvataidekasvatukseen**

Kuvataidekasvatus kasvattaa varhaisiässä lasta taiteeseen, mutta myös taiteen avulla voidaan kasvattaa lasta. Painopiste lasten kuvataidekasvatuksessa on esteettisen asennoitumisen ja luovuuden kehittämisessä. Isona tavoitteena on myös lapsen kokonais-

valtainen kasvu ihmisenä. (Rusanen 2009, 48.) Ihmiseksi kasvamista lasten kuvataidekasvatuksessa auttaa toiminnan kokeilevuus sekä sen tutkivuus. Uusien asioiden löytäminen ja lasten omatoiminen etsiminen auttavat myös lasta kasvamisessa. Taitteen tekeminen auttaa siis omalta osaltaan lasta henkiseen kasvuun ja tällä tavoin kohti kokonaisvaltaisempaa ihmistä. (Pentikäinen 2005, 28.)

Lapsen aisti- ja havaintotoiminnot herkistyvät kuvataidekasvatuksen avulla. Esteettiselle asennoitumiselle on ominaista asioiden katsominen avoimesti ja ikään kuin ensimmäistä kertaa elämässä. Lapsen konkreettista tuntumaa uusiin ja erilaisiin materiaaleihin sekä niiden käyttöön tutustumiseen auttavat kehittämään lapsen aisti- ja havaintotoimintoja. (Rusanen 2009, 48.) Lapsen suuri ilo kuvataidekasvatuksessa saavutettujen ainutkertaisten kokemusten myötä, aistien kehittyminen on huomattavasti helpompaa (Hakkola 1991, 9).

Kuvataidekasvatuksessa pyritään tukemaan myös lapsen luovuutta. Lapsen luovana asenteena voidaan nähdä uskallus kokeilla omia toimintatapojaan tai ylittää omia rajojaan. (Rusanen 2009, 49.) Kuvataidekasvatuksessa on aina pyrittävä ottamaan huomioon lasten erilaisuus. Jokaisen lapsen omia toimintatapoja tulisi tukea ja pyrkiä ymmärtämään yksilöllisyyttä. Lapsen henkilökohtaisia tuen tarpeita sekä kehitystasoa tulisi myös pystyä ottamaan huomioon. (Hakkola 1991, 49.)

Pentikäinen (2005, 28) toteaa kirjoituksessaan lapsen toiminnan ominaisuuksien olevan keskeisenä lähtökohtana suunniteltaessa varhaiskasvatuksen kuvallista toimintaa. Lapsen toiminnan ominaisuuksilla Pentikäinen tarkoittaa esimerkiksi kykyä toimia ennakkoluulottomasti, spontaanisti sekä innostuneesti.

## **4.2 Lasten kuvataidekasvatuksen osa-alueet**

Rusanen (2009, 49) jakaa varhaisiän kuvataidekasvatuksen neljään eri osa-alueeseen. Osa-alueet ovat kuvataiteellinen ilmaisu, kuvataiteellinen kokeminen, ympäristön esteettinen ja kulttuurinen kokeminen sekä median tarkastelu. Näiden osa-alueiden tavoitteet rakentavat yhteyksiä esi- ja alkuopetukseen, mutta suuntaavat oppimista myös muualle.

Kuvataiteellisessa ilmaisussa lapsi harjoittelee mahdollisimman paljon erilaisia työskentelytapoja. Parhaimmassa tapauksessa kuvataiteellinen ilmaisu on lapselle tutkivaa ja kokeilevaa toimintaa. Lapsen antaessa muodon omille kokemuksilleen kuvataiteesta, hän samalla jäsentää havaintojaan ympäröivästä maailmasta ja opettelee tunnistamaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapsen kertoessa esim. tuotoksestaan muille lapsille hän samalla harjoittelee kommunikoimista toisten lasten kanssa. Kasvattajan olisi hyvä antaa lapselle tilaa kuvataiteen tekemiseen ilman rajattuja aiheita tai värejä. Näin lapsen oma kulttuuri ja sisäinen maailma tulisivat paremmin tuotoksissa esille ja lapsen itsetuntemus sekä minäkuva pääsisivät vahvistumaan. (Rusanen 2009, 50.) Pentikäinen (2005, 32) toteaa myös, että toisille lapsille esiteltyt omat työt edistävät lasten keskinäistä vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja. Hänen mukaansa yhdessä tehdyt projektit ovat erittäin tehokas keino edistää vuorovaikutusta, koska hyvin usein lapset matkivat ja seuraavat toisten lasten työskentelyä. Yhteisten projektien päätyttyä yhteiset tarkastelutuokioidet sekä niistä saadut palautteet, kehittävät lasten itsetunnon lisäksi ryhmässä toimimista.

Kuvataiteellisella kokemuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsen mahdollisuutta perehtyä tarkemmin siihen, mitä taide oikeastaan on ja miten ammattilaiset sitä tekevät. Kuvataiteilijan työhön tutustuminen ja erilaisissa museoissa ja näyttelyissä käynti konkretisoivat lapselle tarkemmin kuvataiteellisen kokemisen tarkoituksen. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia siitä, että lapsille tuodaan nähtäväksi hyvin paljon erilaisia taideteoksia. Tärkeää on, että kasvattaja pystyy esittelemään niin vanhoja kuin uusia taideteoksia. Lapsen mahdollisuus saada kertoa omia tunteuksiaan ja mielipiteitään esitellyistä taideteoksista on erityisen tärkeää, sillä tällä tavalla lapsi oppii ilmaisemaan omia mieltymyksiään ja arvostustaan muille lapsille. (Rusanen 2009, 50.)

Oman elinympäristön arvostamista, kunnioittamista ja havainnointia tarkastellaan ympäristön esteettisessä ja kulttuurisessa kokemuksen osa-alueessa. Aisteihin perustuvaa kokonaisvaltaista huomioimista tarkastellaan esteettisessä näkökulmassa. Kulttuurinen näkökulma antaa osa-alueessa taas välineitä lapsen oman ympäristön menneisyyden huomioimiseen. Lapsi voi esimerkiksi valokuvaamalla tai piirtämällä hiilellä, kuvata valitseman rakennuksen tai kasvin avulla, vuoden aikojen vaihtelua. Tällainen työskentelytapa antaa uudenlaisia keinoja lapsille tehdä kuvataidetta. (Rusanen 2009, 51.)

Mediakulttuurista on tullut lastenkulttuurin oleellinen osa. Median tarkastelun tarkoituksena onkin, että kasvattaja valjastaa mediassa pyörivät lasten stereotyyppiset sanakarit ja erilaiset tarinat kasvatuksen välineiksi. Median tarkastelulla on myös tärkeä tehtävä saada lapset kriittisesti tarkastelemaan heille suunnattujen mainosten, videoitten ja televisiosarjojen sisältöä. (Rusanen 2009, 51.)

Omissa tuokioissamme valitsimme varhaisiän kuvataidekasvatuksen yhden osa-alueen, joka oli kuvataiteellinen ilmaisu. Tarkoituksenamme oli, että kuvataide toimisi ryhmäyttämisen tukena, jolloin emme keskittyisi lasten tuotosten arviointiin vaan pelkästään tuotosten yhdessä tekemiseen ja toteuttamiseen. Tuokioidemme aikana kävimme lasten kanssa läpi heidän tekemänsä tuotokset, jolloin he saivat kertoa muille lapsille, mitä piirros tai askartelu esitti. Halusimme myös ryhmäyttämisen lisäksi tarjota lapsille mahdollisuuden tutustua heille uusiin työskentelytapoihin. Ryhmän lapset eivät olleet esimerkiksi ennen maallanneet seinälle tai piirtäneet isoa ihmistä.

### **4.3 Kuvataide lapsen kasvun ja kehityksen tukena**

Savea tai muovailuvahaa työstäessään lapsi kehittää hahmottamistaan sekä kolmiulotteista ajatteluaan. Silmän ja käden yhteistyö kehittyy myös lapsen muovaillessa. Pienen lapsen piirtäessä tai maalatessa hänen isot lihasryhmät kehittyvät ja koko keho liikkuu lapsen tehdessä omia tuotoksiaan. Lapsen kasvaessa hän siirtyy yhä enemmän karkeamotoriikasta tekemään hienomotoriikkaa vaativia töitä. Hienomotoriikkaan siirtyminen kehittää lapsille teknisiä taitoja ja valmiuksia. (Pentikäinen 2005, 31.)

Taiteen tekeminen vahvistaa lisäksi lapsen emotionaalista ja sosiaalista kasvua ihmisenä. Onnistumisen kokemukset lujittavat lapsen itsetuntoa ja itseilmaisua, kun taas toisaalta epäonnistumisen tunteen voittaminen luo lapselle uskoa omiin kykyihinsä. (Pentikäinen 2005, 32.)

Pentikäinen (2005, 32) on tuonut kirjoituksessaan esille ajatuksen, kuinka taide mahdollistaa myös nonverbaalisen tavan ilmaista omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Lapsilla, joilla puuttuu kyky ilmaista omia ajatuksiaan, voi kuvan tuottaminen olla erittäin tärkeää. Lapsen on helpompi purkaa turhautumistaan tai pelottavia kokemuksia paperille ja saveen kuin esimerkiksi yrittää kertoa niistä aikuiselle.

Taide kehittää myös lapsen kognitiivisia taitoja. Erilaisten tunteiden ja kokemusten jäljentäminen paperille vaatii lapsilta ongelmanratkaisun, ajattelun ja keksimisen kykyä. Lapset osaavatkin yleisesti ottaen keksiä erittäin hyviä ratkaisuita heidän ongelmiinsa. Piirtäessä tai maalatessa lapsen on lisäksi opeteltava suunnittelemaan sekä tekemään valintoja omaan työhönsä liittyen. Tämä vaatii lapsilta paljon keskittymistä sekä tietoista oppimaan oppimista. Aikuisella on kuitenkin myös hyvin keskeinen rooli lapsen kuvataidekasvatuksessa. Aikuisen olisi pyrittävä tukemaan sekä selventämään lapsen ajatuksia esimerkiksi havainnoinnin suhteen. Aikuisen tuen avulla lapsi pystyy kehittämään omia taitojaan entistä paremmaksi. (Pentikäinen 2005, 34.)

## **5 ME OLLAAN RYHMÄ – TUOKIOIDEN TOTEUTUS**

Tavoitteenamme oli työskennellä ryhmän kanssa, jossa olisi mahdollisimman paljon erityisen tuen tarvetta. Kyselimme sähköpostitse muutamista päiväkodeista ja erityisryhmistä olisiko heillä kiinnostusta osallistua opinnäytetyömme toiminnallisen osion toteutukseen. Saamistamme vastauksista valitsimme ryhmän, joka mielestämme sopi asettamiemme tavoitteiden kanssa parhaiten yhteen. Tämä osaksi siksi, että molemmilla oli kokemusta päivähoidon ryhmistä ja halusimme laajentaa kokemusta erityisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin. Tavoitteenamme oli myös yrittää ryhmäyttää lapsiryhmää tiiviimmäksi ja luoda ryhmälle me-henkeä. Toimintatuokiot toteutimme pienryhmässä, jossa oli kuusi erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Puolet ryhmästä oli tyttöjä ja puolet poikia. Ryhmässä toimi vakituisesti kolme aikuista.

Ryhmä haluttiin pitää sellaisena, ettei sitä pystyittäisi tunnistamaan tai päättämään tästä opinnäytetyöstä. Ryhmällä oli vakituisesti käytössä struktuurikuvat, jotka selkiyttivät lasten käsitystä päivän toiminnasta ja toiminnan sisällöstä. Struktuurikuvien lisäksi ryhmällä oli käytössä tukiviittomat, joita käytettiin puheen tukena esimerkiksi ohjeiden annossa. Ryhmän lapsista hyvin moni tarvitsi myös aikuisen ohjausta työn aloittamiseen sekä tukea toisten lasten huomioimiseen.

Suunnitellessamme tuokioiden rakennetta ja sisältöä halusimme pitää kuvataide-  
tuotokset mahdollisimman helposti toteutettavina, jotta painoarvo olisi itse työskente-  
lyssä. Lasten valmiit tuotokset eivät sinänsä vaikuttaneet toimintaan. Emme siis arvi-

oineet lapsen hienomotoriikkaa vaan halusimme tukea ryhmätyöskentelyä ja ryhmäkäyttäytymistä.

### **5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet**

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli toteuttaa toiminnallinen opinnäytetyö, jossa pääpaino olisi erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäyttämisessä. Kuvataidekasvatus antoi meille hyvin monipuoliset mahdollisuudet toteuttaa tuokiot hyvinkin eri tavalla. Kuvataidekasvatus mahdollisti esimerkiksi erilaisten tuotosten tekemisen hyvinkin erilaisista materiaaleista. Teimme tuoksia esimerkiksi maalaamalla, piirtämällä, muovailemalla savesta ja liisteröimällä. Mielestämme kuvataide työmenetelmänä antoi meille laajemmat ryhmäyttämisen mahdollisuudet, kuin esimerkiksi liikunta tai musiikki työmenetelmänä olisi pystynyt antamaan. Tarkoituksena oli myös mahdollistaa lapsille uudenlaisia kokemuksia kuvataiteen parissa. Uudenlaisten menetelmien lisäksi halusimme antaa lapsille onnistumisen kokemuksia ryhmässä, joka omalta osaltaan parantaisi lapsiryhmän henkeä.

Opinnäytetyön tavoitteena oli pyrkiä parantamaan ryhmässä jo olevaa me-henkeä. Lasten keskinäisellä kommunikoinnilla sekä toisten lasten huomioonottamisella pyrimme lisäämään lasten käsitystä yhteisestä ryhmästä. Lasten keskinäisellä kommunikoinnin lisäämisellä pyrimme myös siihen, että kaikki ryhmän lapset olisivat yhtä tiiviisti mukana ryhmässä, jolloin kukaan ei jäisi syrjään. Yksittäisinä tavoitteina oli lisäksi lasten pitkäjännitteisyyden lisääminen, jota harjoiteltiin esimerkiksi oman vuoron odottamisella. Jotkin tuokiot saattoivat lisäksi jatkua vielä seuraavaan kertaan, jolloin lapsille pyrittiin osoittamaan, ettei aina tarvinnut saada työtä valmiiksi yhdellä kertaa, vaan työtä pystyi jatkamaan seuraavallakin kerralla.

### **5.2 Tuokioiden rakenteet**

Suunnittelimme opinnäytetyön toiminta-osion rakenteen ryhmäytymisen kannalta helpoksi. Muutimme ryhmän puitetekijöitä niin, että ensimmäisissä tuokioissa lapset työskentelivät pareittain omassa rauhassa. Seuraavien tuokioiden aikana lapset työskentelivät pienissä kolmen hengen ryhmissä ja lopuksi toteutimme tuokioita niin, että kaikki lapset osallistuivat yhteiseen tekemiseen yhtenä ryhmänä.

Jokaisen tuokion alussa arvoimme eri tavoilla (värit & eläimet) lapsille parit tai pienryhmät. Tämän jälkeen lapset ohjattiin omiin ryhmiinsä, jossa he työskentelivät koko tuokion ajan. Jokaisen tuokion lopussa keräsimme lapsilta palautetta kuluneesta tuokiosta ja jokainen sai tuoda esille oman henkilökohtaisen mielipiteen joka kerta.

Keräsimme koko toimintaosiomme ajan palautetta sekä lapsilta, että ryhmän aikuisilta. Lapset antoivat palautetta ”lopetusosiossa” ja ryhmän aikuiset antoivat omalta osaltaan palautetta koko ajan. Teimme alku- ja lopputilanne kartoituksen, johon vastasivat ryhmässä toimivat aikuiset.

Ryhmällä oli päivittäin käytössä päiväjärjestys struktuurikuvina. Otimme valokuvan meistä ja pyysimme ryhmän aikuisia liittämään kuvamme kyseisen ryhmän päiväjärjestykseen, jotta lapset tietäisivät milloin pitämämme tuokiot ovat. Teimme myös aina pienemmän struktuurikuvan (KUVA 1), joka kertoi mitä sinä päivänä tuokiolla tehtiin. Tällä tavalla lapset pystyivät hyvissä ajoin tiedostamaan tuokiomme ajankohdan.



**KUVA 1.** Struktuurikuva

Suunnittelimme tuokioiden ohjaamisen niin, että toinen aloitti kertomalla tuokion sisällön sekä jakamalla parit tai pienryhmät. Toinen ohjasi lopussa olevan ”lopetusosion” ja vuoroja vaihdoimme aina joka tuokion jälkeen. Jokaisen pari- ja pienryhmätyöskentelyn aikana pyrimme molemmat ohjaamaan apua tarvitsevia.

### 5.3 Alkutilanne

Teimme alkutilannekartoituksen ryhmän aikuisille huhtikuussa 2010 (LIITE 1 Alkutilannekartoitus). Alkutilannekartoituksessa pyrimme saamaan selville ryhmän tämänhetkisen ryhmäytymistilanteen. Selvitimme myös, mitä odotuksia ryhmällä on tuokioidemme sisällöistä. Kyselimme myös, kokevatko aikuiset ryhmän tarvitsevan ryhmäyttämistä. Alkutilannekartoitukseen vastasi kaksi työntekijää kolmesta. Heidän vastaustensa ja näkemystensä pohjalta olemme koonneet yhteenvedon ryhmän alkutilanteesta.

Ryhmän aikuiset olivat yhtä mieltä siitä, että ryhmä tarvitsisi ryhmäyttämistä. Tukea ryhmäyttämiseen koettiin tarvitsevan niissä tilanteissa, joissa lasten pitäisi huomioida toisten mielipiteitä. Päivän aikana olevat vapaat tilanteet, joissa lapset ovat keskenään ja ilman aikuisen ohjausta koettiin hankalaksi. Työn aloittamiseen ja lasten epäitsekyyden lisäämiseen koettiin myös tarvitsevan lisää harjoitusta. Monella ryhmän lapsista on hankaluutta oman vuoronsa odottamisessa sekä ohjeiden ymmärtämisessä.

Kyselimme alkutilannekartoituksessa työntekijöiden omaa asennoitumistaan ryhmän tietoiseen ryhmäyttämiseen. Vastauksissa kävi ilmi, että ryhmäyttäminen ei ole säännöllistä tai suunnitelmallista, eikä ryhmäyttämistä tapahdu tietoisesti päivittäin. Lähinnä ryhmäyttäminen näkyy yhteisenä tekemisenä esimerkiksi ryhmätöinä tai pelamisena.

Ryhmän aikuisten mielestä ryhmän ryhmäyttäminen oli hyvässä vaiheessa. Tämä osaksi sen takia, että oli menossa jo kevätkausi ja lapset olivat olleet samassa ryhmässä syksystä alkaen. Lapset sietivät toinen toistensa erityiset piirteet (ääntelyt, kiukutte-  
lut yms.). Yhteisleikit koettiin sujuvan joskus jo ilman aikuista ja lapsilähtöinen yhteistoiminta on lisääntynyt paljon. Aikuiset myös näkivät, että ryhmä kehittyy jatkuvasti.

Alkutilannekartoituksessa kyselimme ryhmän aikuisilta, miten ryhmä heidän mielestään parhaiten toimii. Halusimme saada vahvistuksen omalle ideallemme, joka toteuttaisi toimintaosion aluksi parityöskentelynä ja siirtyen siitä koko ryhmän työskente-  
lyksi. Ryhmän aikuisten mielestä lapset toimivat parhaiten pareittain tai pienissä ryh-

missä kuin koko ryhmänä. Ryhmien toiminta koettiin sujuvammaksi myös silloin kun aikuinen oli päättänyt parit tai pienryhmän jäsenet.

#### **5.4 Parityöskentely**

Aloitimme tuokioidemme pidon kolmella parityöskentelykerralla. Ryhmän aikuiset olivat aikaisemmin määränneet parit, mutta me halusimme kokeilla uutta tapaa ja arvoimme parit. Parien arpomisella pyrimme myös siihen, että emme vaikuttaisi tuokioiden kulkuun tai lopputulokseen. Jokainen parityöskentely-kerta aloitettiin arpomalla parit satunnaisesti pussista löytyvillä tavaroilla (värit, eläimet). Tämän jälkeen raivattiin jokaiselle parille oma rauhallinen tila, jossa he pystyivät tekemään askartelunsa rauhassa ilman toisten lasten häiriötä. Pyrimme ohjaamaan ja tukemaan pareja niin paljon kuin vain kerkesimme. Parit suoriutuivat tuokioista osittain hyvin itsenäisesti, eikä meidän tarvinnut välillä muuta kuin ohjata pareja asettamiemme tavoitteiden suuntaan.

Parityöskentelykertojen tavoitteena oli oman parin huomioiminen. Parityöskentelykerroilla teimme leikkiminät ja kartonkirullahahmot (KUVA 2). Molemmissa askarteluissa oli katsottava parin vaatteita ja niiden värejä. Millainen paita parilla oli ja minkä väriset ovat parin silmät? Keskittyminen oli näissä tuokioissa hyvin tärkeää, sillä omaa vuoroa oli odotettava sekä jaksettava tarkastella omaa pariaan. Tavoitteenamme oli myös lisätä ryhmän keskinäistä yhteishenkeä konkretisoimalla lapsille askartelujen avulla sitä, että askarrellut hahmot muodostavat ryhmän aivan kuten lapsetkin. Valmiit työt parit esittelivät omalla tyylillään toisille lapsille. Parityöskentelyn askarteluissa ryhmä arvaili lopuksi ketä mikäkin tuotos esittää. Tällä tavalla halusimme myös tukea lasten tietoisuutta ryhmän muista lapsista, koska he joutuivat kiinnittämään huomioita muihin sekä heidän vaatteisiinsa sekä yhdistämään tämän tiedon tuotoksiin. Jokainen lapsi sai laittaa oman tuotoksensa toisten tuotosten viereen.



**KUVA 2.** Kartonkirullahahmot

Leikkiminän piirtäminen aiheutti joissakin lapsissa pelon tunteita, jotka pystyimme havainnoimaan videomateriaalin pohjalta. Syy lapsen pelkoon voi johtua uusista vieraista aikuisista sekä uudesta työmenetelmästä, jossa työskennellään lattialla eikä pöydällä. Yleisesti ottaen lapset olivat innokkaasti mukana ja keskittyivät hahmojen piirtämiseen ja maalaamiseen erittäin hyvin. Ensimmäisellä kerralla lapsissa oli huomattavissa hyvin paljon yksinään toimimista. Parin piirtäminen onnistui lapsilta hyvin, mutta maalaamisessa annetut ohjeet unohtuivat. Lapsilla oli hankaluuksia keskittyä siihen, mitä toisella oli päällä ja maalata sen mukaisesti. Meidän lisäksi myös ryhmän aikuiset yrittivät ohjata lapsia huomioimaan omaa pariaan. Tavoitteisiin pääsyä edisti myös sekin, että nopeammin maalannut lapsi auttoi omaa pariaan maalaamaan hahmonsa. Näin parit työskentelivät tiiviisti yhdessä ja tätä kautta tulivat tietoisiksi omasta paristaan. Huomasimme myös parityöskentelyssä, että parit alkoivat matkia omia parejaan. Esimerkiksi jos toinen parista meni makaamaan lattialle, toinen seurasi hetken päästä perässä tai parit saattoivat maalata samalla värillä vaikka molemmilla ei ollut samanvärisiä paitoja.

Toisella kerralla lapset osasivat paremmin hahmottaa oman parinsa värit. Tämä saattoi johtua siitä, että tämä oli lapsille jo hieman tuttua. Toisella kerralla lapset työskentelivät myös kasvokkain, joka saattoi helpottaa parityöskentelyä. Parit ottivat huomattavasti enemmän kontaktia toisiinsa. Paljoa parit eivät puhuneet keskenään, mutta ottivat katsekontaktia jonkin verran. Tämä näkyi mm. siinä, että lapset hakivat oikean väriset maalit ja maalasivat lähestulkoon oikein parin vaatteiden värit.

Parityöskentely onnistui eri parien kesken vaihtelevasti. Joidenkin parien työskenteleminen ei onnistunut ja oli myös sellaisia pareja, jotka olisivat tarvinneet ohjaajan kokoaikaisen huomion parityöskentelyssä. Yleisesti ottaen parien arpomisesta johtumatta parityöskentely sujui hyvin, vaikka parit vaihtuivat välillä ja tehtävien teko onnistui jokaisella sekä yksilöllä että parilla.

### **5.5 Pienryhmätyöskentely**

Pienryhmätyöskentelyssä jaoimme ryhmän kahtia. Jokaiseen ryhmään tuli kolme lasta. Arvoimme ryhmän jäsenet jälleen sattumanvaraisesti eläinkuvioiden avulla. Työskentelimme pienryhmissä kaksi kertaa, jolloin molempina kertoina aiheena oli Satulinna. Ryhmät työskentelivät omissa pöydissään erillään toisesta ryhmästä. Näin varmistimme sen, että molemmilla ryhmillä oli oma työrauhansa ja ryhmä sai keskittyä pelkästään pienryhmätyöskentelyyn.

Tavoitteemme pienryhmätyöskentelyssä oli tukea lasten ryhmässä toimimista hieman isommassa ryhmässä. Parityöskentelyssä tavoitteena ollut toisen huomioiminen onnistui lapsilta niin hyvin, että halusimme muodostaa isomman ryhmän, jota täytyi huomioida. Pienryhmätyöskentely antoi hyvän mahdollisuuden lisätä lapsiryhmän kokoa yhdellä. Näin pystyimme asteittain lisäämään sitä tavoitetta, että jossain vaiheessa lapset toimisivat yhtenä ryhmänä. Myös lasten keskinäinen kommunikointi oli tärkeä tavoitteemme. Lasten oli kerrottava toisille lapsille, mitä he olivat tekemässä, jottei linnaan tulisi kovin montaa samaa asiaa. Aluksi ohjasimme lasten keskustelua oikeaan aiheeseen, mutta pian lapset olivat jo syventyneet sadun maailmaan ja kertoivat innoissaan mitä kaikkea linnassa voisi olla ja asua.

Toisella kerralla yleisten tavoitteiden lisäksi halusimme muistella lasten kanssa, mitä viime kerralla olimme tehneet ja ketä ryhmässä oikein oli. Pyrimme tällä muistelulla palauttamaan lasten ajatukset takaisin viime kerran aiheeseen.

Ideana pienryhmätyöskentelyssä oli, että toinen ryhmä muovailee savesta satulinnaa (KUVA 3) ja toinen ryhmä muovailee satulinnaa ympäristön ja hahmot (KUVA 4). Toisella kerralla lapset kokoontuivat samoihin ryhmiin, joissa olivat muovailleet. Nyt päämääränä oli maalata viime kerralla muovailut tuotokset. Lopuksi ajatuksena oli

koota molempien ryhmien tuotokset yhdeksi isoksi satulinnakokonaisuudeksi. Näin edesautettiin jälleen ryhmähengen parantumista ryhmässä. Jaoin tuotokset tarkoituksella kahdeksi kerraksi, koska halusimme tukea ryhmän lasten pitkäjänteisyyttä.



**KUVA 3.** Satulinnan perustat



**KUVA 4.** Satulinnan hahmo

Satulinna aiheena oli lapsille mieluista, ja kaikki ryhtyivät itsenäisesti työskentelemään. Pienryhmätyöskentelyssä toiset lapset huomioivat useampaa lasta paremmin kuin toiset. Jokaisella lapsella oli kuitenkin halu kertoa omasta tuotoksestaan, joko meille ohjaajille tai sitten ryhmän muille lapsille. Toisten lasten huomioimista pyrimme ohjaajina lisäämään myös muovailun aikana, niin että kiinnitimme ryhmän lasten huomion aina yhden lapsen tuotokseen ja viemään keskustelua tätä kautta eteenpäin.

Toisella kerralla lapset muistivat hyvin omat muovailunsa. Heidän oli myös helppoa aloittaa työskentely, koska muistivat viime kerran aiheen.

Pienryhmätyöskentely toimi tavoitteiden kannalta erinomaisesti. Ryhmätyöskentely mahdollisti molempien ryhmien keskinäisen kommunikoinnin, mutta myös toisen ryhmän työskentelyn seuraamisen. Lapset työskentelivät todella rauhallisesti koko tuokion ajan ja olivat aktiivisia ja innostuneita.

### **5.6 Koko ryhmänä työskentely**

Ryhmätyöskentelyssä lapset toimivat yhtenä ryhmänä. Teimme koko ryhmänä maisemamaalauksen seinälle (KUVA 5). Toisena työnä teimme mielikuvituseläimet (KUVA 6) seikkailemaan maalaamaamme maisemaan. Ryhmän lapset eivät olleet koskaan aikaisemmin työskennelleet saman työn ympärillä yhtä aikaa. Koko ryhmänä työskentely aiheuttikin ryhmän aikuisissa hieman ennakkoluuloa tuokioiden onnistumisen kannalta. Emme lähteneet kuitenkaan muuttamaan suunnitelmiamme, vaan halusimme toteuttaa tuokiot tavoitteidemme mukaisesti.



**KUVA 5.** Maisemamaalaus seinällä



**KUVA 6.** Mielikuvituseläimet

Koko ryhmänä työskentelyn tavoitteena oli opettaa lapsille, kuinka toimitaan isona ryhmänä. Tässä työskentelytavassa korostui oman vuoron odottaminen ja kuinka otetaan huomioon vieressä oleva kaveri. Koko ryhmän työskentelyssä oli myös samat tavoitteet kuin pari- ja pienryhmätyöskentelyssä.

Loppujen lopuksi ryhmän aikuiset olivat kuitenkin erittäin kiinnostuneita näkemään, kuinka työskentely koko ryhmänä sujui. Lasten työskennellessä innokkaasti koko ryhmänä aikuisilla oli mahdollisuus sivusta seurata ryhmänsä toimintaa. Näin he pystyivät ottamaan itselleen uusia näkökulmia lapsiin sekä heidän ryhmätyöskentelyynsä.

Maisemamaalauksessa korostui uusi työskentelytapa, koska lapset eivät olleet aikaisemmin maalanneet seinälle eivätkä myöskään olleet toimineet yhden ison työn kanssa koko ryhmänä. Pääsääntöisesti lapset valitsivat yhden paikan, jossa maalasivat. Ryhmässä oli kuitenkin muutama lapsi, jotka tarkkailivat aktiivisesti toisia lapsia. Siirtyivät paperilla paikasta toiseen sekä huomioivat toisten lasten maalauksia.

Litteroidun materiaalin pohjalta voimme todeta, että koko ryhmänä työskentely auttaa lapsia kaikista eniten huomioimaan toisia ryhmän jäseniä. Videomateriaalista pystyimme hyvin huomaamaan, kuinka lapset tekivät yhdessä isoa seinämaalausta. Katselevat toistensa maalaamista ja saattoivat vaihtaa muutaman lauseen keskenään. Ryhmässä oli toki lapsia, jotka tekivät vain omaa työtään, mutta suurin osa ryhmän lapsista kiinnitti erittäin hyvin huomiota myös toisiin lapsiin. Omaa vuoroa osattiin hyvin odottaa sekä hieman varoa toisia maalareita.

Yleisesti ottaen koko ryhmän työskentely sujui erittäin hyvin, vaikka ryhmän aikuiset olivatkin sitä epäilleet. Lapset toimivat koko ryhmänä suhteellisen rauhallisesti, eikä ongelmia ryhmän hallinnassa ollut.

### 5.7 Tuokioiden lopetus

Jokainen pitämämme tuokio lopetettiin samaa kaavaa toistamalla lasten palautteeseen. Palaute kerättiin puoli ympyrässä rauhallisessa ilmapiirissä niin, että lapset saivat istua omalla tyynyllään ja jokaisen lapsen mielipidettä kuunneltiin tarkasti. Jokainen lapsi kertoi oman mielipiteensä niin meille ohjaajille kuin toisillekin ryhmän lapsille.

Jokaisen tuokion loppuksi keräsimme lapsilta henkilökohtaisen mielipiteen siitä, mitä he pitivät tuokion sisällöstä. Lapsen annettiin valita joko kyllä tai ei vaihtoehto (KUVA 7). Kyllä- ja ei- vaihtoehtoihin päädyttiin niin, että jokaiselta lapselta kysyttiin monta kysymystä, jotka liittyivät pidettyyn tuokioon. Kysyimme mm. oliko ollut mukavaa askarrella tänään tai oliko joku asia mukavampi kuin toinen. Kysyimme lapsilta myös usein onnistuiko ryhmässä työskentely heistä hyvin? Näiden kysymysten avulla halusimme selventää lapsille, heidän omaa mielipidettään, jotta he pystyivät valitsemaan heidän mielestään oikean vaihtoehdon. Lapset eivät olleet ennen antaneet tällä tavalla palautetta, joten koimme, että yksi kysymys ei olisi riittänyt varmistamaan lapsen oikean mielipiteen.



**KUVA 7.** Kyllä- ja ei vaihtoehdot

Pyrimme tekemään lasten palautteen keruumenetelmästä mahdollisimman selkeän ja helposti tulkittavan. Halusimme ottaa erityisesti huomioon sellaiset lapset, joille puhuminen oli hankalaa. Halusimme myös korostaa vaihtoehtoja väreillä sekä muodoilla, jotta lapsilla olisi mahdollisimman helppoa hahmottaa vaihtoehdot.

## 6 TUOKIOIDEN ARVIOINTI

Keräsimme tuokioistamme palautetta monella eri tavalla. Ryhmässä toimivilta aikuisilta keräsimme palautetta alku- ja lopputilannekartoituksella. Alkutilannekartoituksen yhteenvedon olemme esitelleet aikaisemmin jo tässä opinnäytetyössä sivulla 18. Yhteenvedon lopputilannekartoituksesta käymme läpi aikuisten arviointi tuokioista - osiossa. Jokaisen tuokion jälkeen pyrimme myös kyselemään ryhmän aikuisilta suullisen ja välittömän palautteen. Halusimme tällä tavalla koko ajan kehittää tuokioidemme sisältöä sekä omaa ohjaamistamme.

Alku- ja lopputilannekartoituksen (LIITE 1 ja 2) kyselylomakkeet laadimme avoimiksi kysymyksiksi. Avoimilla kysymyksillä halusimme antaa työntekijöille mahdollisuuden vapaaseen kirjoitukseen kulloisestakin aiheesta. Vehkalahti (2008, 25) toteaa kirjoituksessaan, että vaikka avovastaukset ovat jossain määrin työlämpiä käsitellä kuin esimerkiksi suljetut kysymykset, ne toimivat kuitenkin joissain tapauksissa paremmin. Hänen mukaansa tilanteissa joissa vaihtoehtoja ei haluta luetella tai niitä on liian paljon, ovat avovastaukset parhain mahdollinen tutkimuksen väline. (Vehkalahti 2008, 25.)

Vilkan ja Airaksisen (2003, 55) mukaan toiminnallisessa opinnäytetyössä tiedon hankinnasta ja käytännön toteutuksesta on hyvin tärkeä kertoa konkreettisesti. Omassa toiminnallisessa opinnäytetyössämme olemme halunneet noudattaa tätä ajatusta ja tällä tavoin lukija saa selkeämmän kuvan prosessin kulusta.

Ryhmän aikuisilta saatu suullinen palaute tuokioidemme sujumisesta oli mielestämme pääsääntöisesti positiivista. Ryhmässä toimivat aikuiset kiinnittivät huomiota ohjaamiseen ja tuokion ohjeiden ymmärrettävyyteen.

Lapsilta keräsimme palautetta tuokioiden pidosta kyllä- ja ei-vaihtoehtoja hyväksi käyttäen. Arvioitaessa lapsilta saamaamme palautetta litteroimme kuvamateriaalimme, jolloin saimme huomattavasti paremman kokonaiskuvan palautteenanto-osiosta.

### 6.1 Lasten palaute tuokioista

Jokaisen pitämämme tuokion lopuksi keräsimme lapsilta palautetta kuluneesta tuokiosta. Lapset laittoivat oman valitsemansa vastauksen seinällä olleeseen taulukkoon (KUVA 8).

Lapsille palautteen antaminen oli uutta ja hieman jännittävääkin. Oman mielipiteen kertominen toisten kuullen tuotti monelle vaikeuksia. Videomateriaalista voimme havaita, kuinka lapset ujostelivat oman mielipiteensä kertomista. Lapset kuiskailivat vastauksia, eivätkä ottaneet katsekontaktia muuhun kuin kysyjään. Palautteen keruumenetelmän tullessa lapsille tutummaksi oman mielipiteen kertominen sujui huomattavasti paremmin. Videomateriaalin pohjalta voimme myös todeta, että kaikki lapset kuuntelivat toisten lasten mielipiteitä erittäin hyvin. Hyvin usein lapset halusivat myös auttaa toisia lapsia laittamaan heidän valitsemansa kuvan omalle paikalleen. Tuokioiden lopetus sujui yleensä erittäin rauhallisessa ilmapiirissä, joten lasten oli erittäin helppoa lähteä tuokioidemme jälkeen seuraavan toiminnan pariin.



**KUVA 8.** Lasten palaute taulukko

Yleisesti ottaen lapset pitivät tuokioista ja kokivat ne mukaviksi. Muutaman kerran lapset valitsivat ei-vaihtoehdon ja poissaoloja oli myös jonkin verran.

Litteroidussa aineistossamme huomasimme, kuinka lapset rentoutuivat ja halu kertoa omista mielipiteistä lisääntyi. Yleisesti lasten palaute oli suoraa, joka näkyi siinä, että lapset uskaltoutuivat ottamaan juuri sen kuvan, jota mieltä he todella olivat. Tämä näkyi videomateriaalissa lasten määrätietoisena tapana valita heidän oma mielipiteensä. Heti, kun olimme esimerkiksi esittäneet selventävät kysymykset lapsille, hyvin moni osasi ottaa sen kuvan minkä halusi. Mielestämme tämä osoittaa ennen kaikkea sen, että lapset olivat ymmärtäneet palautteen keruumenetelmän idean, mutta myös kykyä antaa palautetta tuokioista.

Hienoa oli huomata, kuinka jotkut lapset uskaltoutuivat oma-aloitteisesti viemään oman mielipidekuvionsa tauluun, mikä vaati kuitenkin paljon rohkeutta astua muiden lasten eteen. Tämä näkyy videomateriaalissa hyvin siinä, kuinka ensimmäisillä palautetuokioilla, jotkut lapset eivät uskaltaneet viemään omaa vaihtoehtoaan tauluun, vaan tarvitsivat tuekseen aikuisen ohjausta.

*Ohjaaja 1: Oliko sinusta mukava maalata tänään?*

*Ohjaaja ohjenta kyllä- ja ei-vaihtoehtoja lasta kohti.*

*Poika 1: Joo.*

*Poika 1 ottaa kyllä-vaihtoehdon käteensä ja vilkaisee ryhmän omaa aikuista. Aikuinen nyökkää pojalle ja kehottaa häntä viemään valitseman- sa vaihtoehdon paikoilleen. Poika 1 nousee ja vie mielipiteensä tauluk- koon.*

Viimeisillä palautetuokioilla oli kuitenkin nähtävissä heissä erittäin selvää edistymistä, koska uskalsivat viedä oman vaihtoehdonsa ilman aikuista taulukkaan. He eivät myöskään tarvinneet, niin paljon tutun aikuisen läsnäoloa kuin ennen.

## **6.2 Aikuisten arviointi tuokioista**

Koko toimintaosiomme loppuksi annoimme ryhmän aikuisille lopputilannekartoitus- kyselyn (LIITE 2 Lopputilannekartoitus). Kyselyymme vastasivat kaikki ryhmässä

toimivat aikuiset. Ryhmän aikuiset olivat yhtä mieltä siitä, että pitämämme tuokiot olivat auttaneet lasten ryhmäytymisessä. Konkreettisesti tämä asia tuli ilmi siten, että ryhmän lapset alkoivat ottaa paremmin huomioon toisia ryhmän lapsia. Lapset myös alkoivat sietää toisten lasten fyysistä läsnäoloa paremmin kuin ennen.

Aikuisten mielestä lapset ovat olleet tuokioissamme rauhallisia ja keskittyneitä sekä innostuneita. Alkuun lapset olivat tietysti jännittyneitä, mutta loppua kohden jännitys hävisi. Tärkeänä asiana aikuiset näkivät tuokiollamme sen, että jokaiselle lapselle annettiin onnistumisen hetkiä. Tuokiomme mahdollistivat myös jokaisen lapsen henkilökohtaisen kokemuksen siitä, että heidän työtään arvostetaan.

Aikuisten mielestä tuokioidemme jatkumo muodosti yhtenäisen kokonaisuuden. Positiivista palautetta sai myös tuokiollamme ollut muovautumisen mahdollisuus. Jokaisella lapsella oli mahdollisuus työskennellä ilman kiirettä ja omassa tahdissa.

Kommunikointi oppilaiden kanssa sai aikuisilta myös positiivista palautetta. Ohjauksemme oli heidän mielestään kielellisesti lapsille sopivaa, ei liian monimutkaista, mutta ei myöskään liian helppoa. Ohjeidenanto koettiin selkeäksi ja oikea-aikaiseksi, jolloin lapset pystyivät omaksumaan ohjeet ja toimimaan itsenäisesti niiden mukaisesti.

Aikuisten mielestä keräämämme palaute lapsilta oli hyvä tapa. Aikuiset kokivat, että lasten oli helppo ymmärtää ja antaa palautetta tuokiosta. Ryhmän lapsille palautteen antaminen suullisesti tai kirjallisesti on vielä vaikeaa, mutta palautteen keruutapamme oli heille juuri sopiva tapa ilmaista omaa mielipidettä.

Ryhmän aikuisista osa koki, että heille oli hyötyä pitämistämme tuokioista. Tärkeänä asiana pidettiin sitä, että aikuiset pääsivät ulkopuolisina seuraamaan tuokioitamme ja pystyivät näin arvioimaan lapsia paremmin.

### **6.3 Oma arviointimme tavoitteisiin pääsemisestä**

Mielestämme saavutimme asettamamme tavoitteet hyvin. Tuokioiden määrän lisäämisellä olisimme luultavasti saaneet ryhmäytettyä lapsia vieläkin enemmän. Viimeisissä tuokioissa oli havaittavissa lasten rauhallisuus sekä aktiivisuus tuotoksia kohtaan. Meidän tullessa lapsille entistä tutummiksi, ujoimmat lapset uskaltautuivat tulemaan

tilanteisiin entistä helpommin. Pääsimme myös vaikeuttamaan tuotosten tasoa kerta kerralta, mikä oli alkuperäinen tarkoituksemme. Olimme siis hyvin osanneet huomioida lasten ikäkehityksen ja erityisen tuen tarpeet.

Tavoitteena ollut toisten lasten huomioiminen onnistui toisilta lapsilta paremmin kuin toisilta. Pääpiirteisesti kaikki ryhmän lapset huomioivat toisia lapsia jollakin tasolla. Videomateriaalissa näkyy hyvin selvästi kuinka toiset lapset seuraavat parinsa tekemisiä ja matkivat toisiaan. Yhdessä otoksessa kaksi tyttöä tekee kartonkirullahahmoja ja toinen tyttö maalaa samalla värillä oman hahmonsa kuin toinen vaikka väri ei ole oikein! Videota seurattaessa pystyy hyvin päättämään kuinka toinen tytöistä selvästi matkii toista. On kuitenkin muistettava, että jotkut ihmiset tulevat paremmin toimeen toisten ihmisten kanssa kuin toisen. Mielestämme henkilökemiat näkyvät jo lapsissa, jolloin kaverisuhteet ovat syvempiä toisten kanssa. Henkilökemiat ovat siinä mielessä vaikea asia, että lapset eivät ymmärrä vielä niitä säädellä.

Mielestämme ryhmä toimi kaikissa tuokioissa erittäin hyvin ja lapset jaksoivat keskittyä itse toimintaan. Tavoitteenamme ollut me-hengen lisääminen onnistui myös hyvin. Meille jäi yleiskuva, että lapset pitivät ryhmässä olosta ja toimimisesta ja saivat olla ryhmässä omia persooniaan. Videomateriaalista on myös nähtävissä selkeä me-henki, joka ryhmässä vallitsee. Eräs ryhmän poika totesi tuotoksia tehdessään vieressä istuvalla pojalla ”Mä rakastan sua”.

Mielestämme oli hyvä, että pari- ja pienryhmätyöskentelyä oli enemmän kuin kerran, koska lapsista huomasi selvästi kuinka he ymmärsivät tuokioiden idean vasta toisella kerralla. Joillakin lapsilla itseohjautuvuus oli parempaa kuin toisilla. Koko ryhmänä työskentelyssä lasten itseohjautuvuus oli huipussaan, mutta muilla kerroilla sitä piti vielä paljon tukea.

Mielestämme lapset osasivat hyvin odottaa vuoroaan ensimmäisestä tuokiosta asti. Tämä tavoite täyttyi mielestämme täydellisesti. Ryhmässä oli kuitenkin harjoiteltu jo hyvin paljon oman vuoron odottamista, jolloin tavoitteena se oli vanhan asian kertaamista.

*Tyttö 1: Odota, anna miä otan ensin punaista väriä.*

*Tyttö 2 katsoo tyttö 1:seen, siirtyy taaemmas ja antaa hänen ottaa väriä ensin.*

## 7 LOPPUPUOHDINTA

Litteroinnin aikana huomasimme muutaman asian, joita jäimme miettimään tuokion tavoitteiden kannalta. Ryhmässä työskennelleet kolme aikuista olivat yleensä seuraamassa tuokioidemme kulkua. Ryhmän lapsista osa kiinnitti aluksi paljon huomiota omiin tuttuihin aikuisiin, jolloin keskittyminen itse työskentelyyn unohtui. Olisiko aikuisten määrän vähentämisellä voitu saada lapsia keskittymään paremmin siihen hetkeen? Kaikkia ryhmän aikuisia emme olisi voineet kuitenkaan poistaa missään vaiheessa, koska ryhmässä oli paljon erityisen tuen tarpeita. Erityisen tuen tarpeet näkyivät ryhmässä mm. tukiviittomien käyttönä sekä puheen viivästymänä.

Koimme, että kuvataide työmenetelmänä antoi laajemmat mahdollisuudet ryhmäyttää lapsia ja työskennellä erikokoisissa toimivissa ryhmissä. Mielestämme pystyimme myös antamaan uusia kokemuksia lapsille ja ideoita aikuisille, joita emme olisi pystyneet muiden työmenetelmien käytöllä antamaan. Halusimme tuoda opinnäytetyömme avulla ryhmälle jotakin uutta, ainutlaatuista ja jota harvemmin käytetään.

Jälkikäteen olemme myös miettineet vaihtoehtoa, jossa pari- ja pienryhmätyöskentelyt olisi toteutettu eri tiloissa. Olisimmeko saaneet tällaisella jaolla tehostettua ryhmän keskinäistä kommunikointia paremmin? Toisen ryhmän ylimääräinen huomioiminen olisi saatu tällaisella järjestelyllä karsittua, mutta olisiko se loppujen lopuksi vähentänyt ryhmän keskinäistä me-henkeä?

Mielestämme pystyimme hyvin kytkemään teorian ja toteutuksen toisiinsa. Pentikäisen (2005, 28) toteamus lapsen persoonallisesta tavasta piirtää, maalata ja muovilla toteutuu, mikäli hänelle annetaan siihen mahdollisuus ja tarvittavat välineet. Hän myös totesi, että kuvataide on lapselle pelkästään leikkiä, eikä mitään muuta. Nämä lauseet toimivat meillä alun perin tarkoituksena ottaa kuvataide työmenetelmäksi tähän opinnäytetyöhön. Pyrimme antamaan lapsille vapauden toteuttaa tuotokset omalla persoonallisella tavalla, jolloin kaikista tuotoksista tuli tekijöidensä näköisiä.

Rusasen (2009, 49) neljästä varhaiskasvatuksen kuvataide osiosta pystyimme löytämään oman osa-alueemme, jonka puitteissa toimimme tässä opinnäytetyössä. Opinnäytetyössämme käytimme kuvataiteellisen ilmaisun osa-alueita, joka perustuu monipuolisten työmenetelmien käytölle sekä tutkivalle ja kokeilevalle toiminnalle. Käytimme tuokioilla hyväksi hyvin monipuolisia työmenetelmiä, kuten maalausta, piirtä-

mistä, muovailua ja leikkaamista. Lapsille uusien työmenetelmien käyttö oli aluksi tutkivaa ja mielestämme myös kokeilevaa toimintaa. Rusasen (2005, 50) mielestä kuvataiteelliseen ilmaisuun kuuluu vahvasti omien tuotosten esittäminen toisille lapsille. Noudatimme omissa tuokioissamme myös tätä ajatusta. Lapset saivat esitellä omia tuotoksiaan toisille lapsille ja kertoa mitä ne esittivät.

Olemme opinnäytetyössämme esitelleet Himbergin ja Jauhiaisen (2004, 98) ryhmän muodostumisen vaiheet. Verrattaessa Himbergin ja Jauhiaisen ryhmän muodostumisen vaiheita ryhmään, jossa toteutimme tuokiot, koemme ryhmän olleen toisessa ryhmän muotoutumisen vaiheessa toimintamme lopussa. Vaikka ryhmässä otetaankin jonkin verran kontaktia, se jää kuitenkin hyvin vähäiseksi. Ryhmässä etsittiin kuitenkin vielä toisia ryhmän jäseniä ja solmittiin vasta sosiaalisia suhteita. Tietoisuus myös ryhmän jäsenistä oli joillekin ryhmän jäsenille vielä puutteellista. Ohjaajan rooli ryhmässä oli vielä hyvinkin keskeinen, jolloin lapset tarvitsivat ohjausta hyvin moneen asiaan.

Mielestämme osasimme ottaa palautteen keruussa hyvin huomioon lasten erityisen tuen tarpeet. Ketosen ym. (2004,180) mukaan kuvat auttavat lapsia jäsentämään paremmin toimintaa sekä tulevia tapahtumia. Pyrimme hyödyntämään kuvia erilaisia muotoja värejä hyväksikäyttäen, jolloin lasten oli helppoa vahvistaa omaa mielipidettä niiden avulla. Palautteen keruutapa oli myös lapsille uudenlainen kokemus, johon he tottuivat erittäin nopeasti. Menetelmä oli heille myös mieluinen ja kiinnostava tapa.

Saamamme palaute aikuisilta oli mielestämme erittäin rehellistä ja avointa. Suullisen palautteen antaminen välittömästi tuokioiden jälkeen auttoi meitä kehittämään sekä ohjaamistamme että tuokioiden rakennetta. Uskomme, että aikuisilta saatu palaute oli todellista ja oikeanlaista. Ryhmän aikuisilla oli koko ajan toteutuksemme aikana halu auttaa meitä, jotta pääsisimme tavoitteisiimme mahdollisimman hyvin.

Mielestämme otimme lasten erityisen tuen tarpeet hyvin huomioon tuokioita suunniteltaessa. Tuokioilla tehtävät tuotokset olivat mielestämme ikätason mukaisia ja niiden tekeminen ei kestänyt liian kauan. Jaoimme tuokioiden ohjaamisen sekä valmistelun tasaisesti molemmille ja niin, että molemmilla oli mahdollisuus tehdä kaikkea.

Mielestämme toimintamme oli tasa-arvoista kaikkia lapsia kohtaan. Pyrimme tuokioilamme siihen, että kaikki lapset otettiin huomioon samalla tavalla, eikä ketään lasta esimerkiksi suosittu toista lasta enemmän. Kunnioitimme myös jo ryhmässä olevia tapoja, joka näkyi siinä, että pyrimme toimimaan samalla tavalla kuin ryhmässä oli aikaisemminkin toimittu, vaikka toimme ryhmään myös paljon uutta.

Tekemämme kyselyt ovat mielestämme luotettavia. Ryhmän aikuisilta saadut kyselyiden tulokset keskustelevat hyvin paljon keskenään, joten uskomme vastausten olevan hyvinkin todenmukaisia. Vastauksista on toki nähtävissä vastaajan ammattinimike, onko esimerkiksi vastaaja opettaja vai avustaja.

Tuokioiden videointi oli mielestämme erittäin hyvä keino havainnoida ryhmässä tapahtuvaa kanssakäymistä. Saatoimme jälkikäteen palata tuokioihimme, jolloin pystyimme havainnoimaan asioita, joita emme tapahtumahetkellä ehtineet huomata. Ainoaksi ongelmaksi havainnoinnin kannalta tuli äänentoisto-ongelmat. Joissakin videonauhoissa ääni säräsi pahasti, jolloin havainnointi oli erittäin vaikeaa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista ryhmäyttää lapsiryhmää pidemmän aikaa, kuin mitä meillä oli mahdollista. Lapsi ryhmän ryhmäyttäminen olisi hyvä aloittaa jo syksyllä, silloin kun ryhmä on aivan uusi. Tällä tavalla saataisiin varmasti erittäin hyviä ja selkeitä ryhmäytymisen tuloksia. Mikäli aikaa olisi myös enemmän, pystyttäisiin tekemään laajempia kuvataide-projekteja. Isommat projektit toisivat uudenlaisia kuvataidetyömenetelmiä ryhmäytymisen tueksi.

## LÄHTEET

Aalto, Mikko 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.

Adenius-Jokivuori, Merja, Siiskonen, Tiina, Eronen, Tuija 2004. Esiopetus. Siiskonen, Tiina, Aro, Tuija, Ahonen, Timo, Ketonen, Ritva (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy 321–348.

Hakkola, Kirsti, Laitinen, Sirkka, Ovaska-Airasmaa, Mirja 1991. Lasten Taidekasvatus. Hämeenlinna: Kariston Oy.

Heinämäki, Liisa 2004a. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa; Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heinämäki, Liisa 2004b. Erityisesti päivähoidossa; Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Himberg, Lea, Jauhiainen, Riitta 2004. Suhteita Minä, me ja muut. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Huhtanen, Kristiina 2004. Varhainen puuttuminen; Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoidossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot; Vuorovaikutus opas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kerola, Kyllikki, Kujanpää, Sari, Timonen, Tero 2000. Autismikuntoutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Ketonen, Ritva, Palmroth, Anne, Röman, Marjatta, Salmi, Paula, Poikkeus, Anna-Maija 2004. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa Siiskonen, Tiina, Aro, Tuija, Ahonen, Timo, Ketonen, Ritva (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy 176–198.

Laki lasten päivähoidosta (36/1973)

Linnilä, Maija-Liisa 1991. Yksilöllisyys esiopetuksessa. Teoksessa Yrjönsuuri, Yrjö, Siniharju, Marjatta (toim.) Esiopetus; Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtionpainatuskeskus 73–80.

Määttä, Paula 2001. Yhteistyö vanhempien kanssa – perhekeskeisyyttä vai perheläh- töisyyttä. Teoksessa Pihlaja, Päivi, Kontu, Elina (toim.) Työkaluja päivähoiton eri- tyiskasvatukseen. Helsinki: Edita Oyj, 27–29.

Pentikäinen, Leena 2005. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa Tarkkonen, Tuu- la, Sassi, Pirkko (toim.) Lapsi ja taide; Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cosmoprint, 27–35.

Peruskoululaki (476/83 § 32)

Pihlaja, Päivi, Svärd, Pirjo-Liisa 1997. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.

Pihlaja, Päivi 2006. Erityisryhmän perustehtävä. Teoksessa Pihlaja, Päivi, Kontu, Eli- na (toim.) Arjen moninaisuutta; Erityisryhmät päiväkodissa. Helsinki: Valopaino Oy, 21–36.

Pihlaja, Päivi 2001. Erityiskasvatustyö päivähoitossa. Teoksessa Pihlaja, Päivi, Kon- tu, Elina (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Helsinki: Edita Oyj, 11– 26.

Rusanen, Sinikka 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, Inke- ri, Rusanen, Sinikka, Välimäki, Anna-Leena (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuk- sessa; Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 48–55.

Sarlin Hanna-Mari, Koivula, Pirjo 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Ikonen, Oiva, Krogerus, Ansaliina (toim.) Ainutkertainen oppija; Erilai- suuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: WS Bookwell Oy, 24–40.

Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija, Saari, Seppo 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Vehkalahti, Kimmo 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Vilen, Marika, Leppämäki, Päivi, Ekström, Leena 2002. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.

Vilka, Hanna, Airaksinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilka, Hanna, Airaksinen, Tiina 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirja. Tampere: Tammer-Paino Oy.

**ALKUTILANNEKARTOITUS**

1. Mitä erityisen tuen tarpeita luokassa mielestäsi on? Missä asioissa oppilaat tarvitsevat erityisesti tukea?

2. A) Onko mielestäsi koulupäivien aikana varattu aikaa luokan tietoiseen ryhmäytämiseen?

B) Ryhmäytäkö itse tietoisesti luokan oppilaita koulupäivien aikana? Jos vastasit kyllä, niin millä tavalla ryhmäytät?

3. A) Koetko, että luokkasi tarvitsee tukea ryhmäytymiseen?

B) Missä tilanteissa tukea tarvitaan?

4. Kuinka hyvin mielestäsi oppilaat toimivat pareittain, pienissä ryhmissä sekä koko luokkana? Onnistuuko jokin ryhmämuoto paremmin kuin toinen, miksi näin?

5. Missä vaiheessa ryhmäytyminen on mielestäsi tällä hetkellä ryhmässä?

Kiitos vastauksestasi!

**Lopputilanne**

1. A) Onko mielestäsi pitämämme tuokiot auttaneet lapsia toimimaan paremmin ryhmässä?

B) Jos tuokiostamme on ollut hyötyä lasten kannalta, niin millaista?

2. Millainen ilmapiiri tuokioidemme aikana mielestäsi on ollut?

3. Oliko lapsilta jokaisen tuokion jälkeen kerätty palautetapa mielestäsi millainen? Muuttaisitko sitä jollain tavalla?

4. Miten mielestäsi toimimme ohjaajina? Olivatko esimerkiksi ohjeet selkeitä?

5. Oliko tuokioidemme pidosta sinulle hyötyä/haittaa?

6. Risuja ja ruusuja?

Kiitos vastauksistasi ja yhteistyöstäsi! Erittäin aurinkoista alkukesää!