
Innostavat moniaistiset ympäristöt erityistä tukea tarvitsevien lasten kokemana

Havaintoja moniaististen ympäristöjen vaikutuksista lapselle ominaisiin tapoihin toimia



Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö

Sosiaalialan koulutusohjelma

Hämeenlinna, 30.4.2013

Maria Merikanto

Nelli Sinivuori

HÄMEENLINNA

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosiaalipedagoginen kasvatusta

| | | |
|------------------|---|-------------------|
| Tekijät | Maria Merikanto ja Nelli Sinivuori | Vuosi 2013 |
| Työn nimi | Innostavat moniaistiset ympäristöt erityistä tukea tarvitsevien lasten kokemana | |

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia moniaististen ympäristöjen vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten, lapselle ominaisiin tapoihin toimia. Tutkimuksen kohderyhmä koostui yhteensä seitsemästä lapsesta, jotka olivat Hämeenlinnassa toimivan perhekahvilan asiakkaita. Opinnäytetyö oli toiminnallinen ja toimintakertoja järjestettiin yhteensä neljä. Moniaistisia tiloja voidaan käyttää useiden asiakasryhmien kanssa ja niiden tarkoituksena on rikastuttaa ja voimauttaa asiakasta.

Työn teoriataustaksi perehdyttiin erityisen tuen tarpeeseen, moniaistisuuden, sosiaalipedagogiikkaan ja lapselle ominaisiin tapoihin toimia. Lapselle ominaiset tavat toimia ovat: leikkiminen, tutkiminen, liikkuminen ja taiteellinen kokeminen. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten lapselle ominaiset tavat toimia näkyivät ja lisääntyivät moniaistisissa ympäristöissä. Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkimusmenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia ja valokuvausta. Tutkimus toteutettiin ennalta suunniteltujen aiheiden pohjalta.

Tutkimusta varten kerätty aineisto kohtasi hankitun taustateorian kanssa, jonka vuoksi aineistojen vertaileminen oli helppoa. Tämän vuoksi tutkimustulosten voidaan olettaa olevan luotettavampia, koska tulokset vastasivat useiden teorialähteiden antamaa tietoa. Tutkimuksen tuloksina voidaan esittää, että moniaistiset ympäristöt tukevat lapselle ominaisia tapoja toimia ja että toiminnan aiheet vaikuttavat, mitkä lapselle ominaisista tavoista toimia korostuvat. Tulokset osoittivat, että erityisen tuen tarve ei estä lapselle ominaisten tapojen toteutumista. Tutkimuksen pohjalta voi tehdä erilaisia jatkotutkimuksia, esimerkiksi tutkimalla erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän sisarustensa toiminnan eroja ja yhtäläisyyksiä.

Avainsanat moniaistiset ympäristöt, kehitysvammaisuus, erityinen tuki, lapselle ominaiset tavat toimia

Sivut 33 s. + liitteet 1 s.

HÄMEENLINNA
Bachelor of Social Services
Sociopedagogical education

Authors

Maria Merikanto
& Nelli Sinivuori

Year 2013

Subject of Bachelor's thesis

Inspirational Multisensory Environments Experienced by Special Needs Children

ABSTRACT

This Bachelor's thesis is about multisensory environments and the effects the multisensory environments have on children with special needs and their natural behavior. The target group of this study consisted of 7 children who have special needs. The children were clients of a Family café in Hämeenlinna which is aimed at families of children with special needs. This Bachelor's thesis was an action research and it included four activity sessions. The multisensory environments can be used with a wide range of clients to enrich their lives and empower them.

The theoretical background in this research deals with special needs, multisensory environments, social pedagogy and children's natural behavior. Children's natural behaviors are: playing, exploration, movement and artistic experiences. The aim of this thesis was to examine how children's natural behavior shows and increases in multisensory environments. The study was qualitative and the research methods were participating observation and photography. The study was carried out according to pre-planned topics.

The collected material coincided with the theoretical background; therefore the comparison was easy. The research results can be assumed to be more reliable because the findings corresponded to information found in several theoretical sources. The results indicate that multisensory environments support children's natural behavior. Depending on the type of activity, different forms of children's natural behavior are emphasized. The results prove that having special needs does not inhibit children's natural behavior. Based on this research, different kinds of further research can be done, for example researching differences and similarities between special needs children and their siblings.

Keywords multisensory environments, people with disabilities, special needs, children's natural behavior

Pages 33 p. + appendices 1 p.

SISÄLLYS

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 1.1 | Tutkimukseen osallistujat..... | 2 |
| 1.2 | Ajankohtaisuus..... | 2 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 3 |
| 2.1 | Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset..... | 3 |
| 2.2 | Tutkimusmenetelmät..... | 3 |
| 2.3 | Aikaisemmat tutkimukset..... | 4 |
| 3 | ERITYISEN TUEN TARVE JA KEHITYSVAMMAISUUS..... | 4 |
| 3.1 | Erityinen tuki mahdollistajana..... | 5 |
| 3.2 | Kehitysvammaisuus..... | 6 |
| 3.3 | Kehitysvammainen ihminen osana yhteiskuntaa..... | 7 |
| 3.4 | Kehitysvammaisen lapsen elämä..... | 7 |
| 4 | MONIAISTISET YMPÄRISTÖT JA TILOJEN SUUNNITTELU..... | 8 |
| 5 | LAPSELLE OMINAISET TAVAT TOIMIA..... | 10 |
| 5.1 | Leikki ja tutkiminen..... | 10 |
| 5.2 | Liikunta..... | 12 |
| 5.3 | Taiteellinen kokeminen..... | 13 |
| 6 | SOSIAALIPEDAGOGINEN OTE TUTKIMUKSESSA JA SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN..... | 13 |
| 7 | TOIMINTAKERRAT..... | 15 |
| 7.1 | Ensimmäinen toimintakerta..... | 15 |
| 7.2 | Toinen toimintakerta..... | 15 |
| 7.3 | Kolmas toimintakerta..... | 16 |
| 7.4 | Neljäs toimintakerta..... | 16 |
| 8 | AINEISTONHANKINTA- JA ANALYYSIMENETELMÄT..... | 17 |
| 8.1 | Laadullinen tutkimus..... | 17 |
| 8.2 | Osallistuva havainnointi..... | 18 |
| 9 | TUTKIMUKSEN TULOKSET..... | 19 |
| 9.1 | Leikki ja tutkiminen moniaistisissa ympäristöissä..... | 19 |
| 9.2 | Liikunta moniaistisissa ympäristöissä..... | 20 |
| 9.3 | Taiteellinen kokeminen moniaistisissa ympäristöissä..... | 21 |
| 9.4 | Lapselle ominaisten toiminnan tapojen lisääntyminen moniaistisissa ympäristöissä..... | 22 |

| | |
|--|----|
| 10 JOHTOPÄÄTÖKSET | 22 |
| 10.1 Näkemyksiä leikistä ja tutkimisesta moniaistisissa ympäristöissä..... | 23 |
| 10.2 Näkemyksiä liikunnasta ja taiteellisesta kokemisesta moniaistisissa ympäristöissä | 23 |
| 10.3 Toiminnan lisääntyminen moniaistisissa ympäristöissä | 25 |
| 11 POHDINTA..... | 26 |
| 11.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus | 26 |
| 11.2 Oma pohdinta ja arviointi..... | 28 |
| 11.3 Jatkotutkimusaiheita..... | 29 |
| LÄHTEET | 31 |

Liite 1 Valokuvauslupa

1 JOHDANTO

Valitsimme opinnäytetyön aiheeksemme moniaistiset ympäristöt erityistä tukea tarvitseville lapsille, sillä aihe kiinnosti meitä molempia ja sille oli kysyntää. Koimme tämän opinnäytetyön tekemisen erinomaisena keinona yhdistää oma osaamisemme Hämeen ammattikorkeakoulun hyvinvointiosaamisen koulutus- ja tutkimuskeskuksen sosiaalialan koulutusohjelman pää- ja sivuaineista, eli sosiaalipedagogisesta kasvatuksesta ja vammaistyöstä. Työmme oli ajankohtainen, koska asiakasryhmämme toimintojen rahallinen tuki lakkautettiin entiseltä taholta ja tarve lasten ohjatulle toiminnalle oli suuri.

Jatkoimme opinnäytetyötä toimintatutkimuksellisesta projektityöstämme. Projektityömme Liikuntaleikkejä erityistä tukea tarvitseville lapsille toimi innoittajanamme. Toimimme silloin neljän hengen ryhmässä yhdessä kahden muun Hämeen ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opiskelijan kanssa. Projektityömme toiminta järjestettiin Hämeen ammattikorkeakoulun Lahdensivun yksikön Ainolan peilisalissa, joka mahdollisti tilat liikunnalliseen toimintaan tilavuutensa ja helppokulkuisuutensa vuoksi.

Toimintatutkimuksellisen projektityömme tarkoituksena oli tarjota toimintaa erityistä tukea tarvitseville lapsille. Toiminnalle oli kysyntää ja sen vuoksi työelämäyhteys tarjosi meille mahdollisuuden jatkaa saman kohdeyhmän kanssa seuraavana vuonna. Erityislapsille järjestetään jo entuudestaan musiikkileikkikoulua ja liikuntakerhoa, joten he toivoivat toisenlaista toimintaa.

Opinnäytetyömme keskeinen idea oli tarjota erityistä tukea tarvitseville lapsille kokemuksia moniaistisista ympäristöistä. Moniaistiset ympäristöt ovat tietoisesti valittuja ja luotuja ympäristöjä, joiden tarkoitus vaihtelee rentoutumisen ja aktiivisen toiminnan välillä. Ympäristö voidaan luoda tilaan, jota voidaan muokata halutunlaiseksi tarkoituksenmukaisesti. Lisäksi tutkimme ympäristön vaikutusta lapsille ominaisiin tapoihin toimia. Pyrimme opinnäytetyöllämme tukemaan asiakasryhmällämme olemassa olevaa vertaistukitoimintaa. Vanhemmilla oli mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen lapsille järjestetyn toiminnan aikana.

Vertaistuki on sellaisten ihmisten välinen yhteys, joita yhdistää jokin yhteiskunnan poikkeavaksi määrittelemä tila. Asiakasryhmämme perheitä yhdistivät erityistä tukea tarvitsevat lapset. Toiminnallamme annoimme vanhemmille aikaa keskusteluun. On todettu, että juuri perheen ulkopuolelta tuleva sosiaalinen tuki on suurimpia voimavaroja näille perheille. (Kinnunen 2006, 35–39.) Tässä opinnäytetyössä emme kuitenkaan tutki- neet vertaistukea ja sen merkitystä, vaan varsinaisen tutkimuksemme oli tarkoitus tukea tällaista toimintaa.

Opinnäytetyön toteutustapa oli poikkeuksellinen verrattuna ammattikorkeakoulun opinnäytetyön ohjeellisiin suoritustapasuosituksiin nähden, koska aineisto hankittiin ensin ja vasta tämän jälkeen teoriatieto. Toimintatapa ei ole yleisesti käytössä ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä, mutta tämän tutkimuksen kohdalla se toimi hyvin. Teoriatieto löytyi havainnointiaineistosta nousseiden teemojen pohjalta.

Työmme kannalta olennaisimmat teoreettiset käsitteet ovat moniaistisuus, lapselle ominaiset tavat toimia: leikkiminen, tutkiminen, taiteellinen kokeminen ja liikkuminen sekä erityisen tuen tarve. Teoriaa etsittiin myös sosiaalipedagogiikasta ja sosiokulttuurisesta innostamisesta. Tarkoituksenamme oli luoda opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys näistä aihealueista.

Lapselle ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, tutkiminen, liikkuminen ja taiteellinen kokeminen. Nämä ovat lapselle luontaisia toiminnantapoja, jotka lisäävät heidän hyvinvointiaan ja osallistumismahdollisuuttaan sekä käsitystä heistä itsestään. Lasten toimiessa heille ominaisin tavoin he osoittavat tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin aikuisen on helpompi lähestyä heitä ja päästä lähemmäs heidän ajattelumaailmaansa. (Stakes 2004, 18.)

1.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen suorittivat Nelli Sinivuori ja Maria Merikanto, Hämeen ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat. Ohjaavina opettajina toimivat Marja Sirkkola ja Pirkko Rimmi. Asiakasryhmä koostui Hämeenlinnassa toimivan Perhekahvilan asiakkaista, lapsista ja heidän vanhemmistaan.

Tutkimuksen kohderyhmä koostui 5–7-vuotiaita erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Ryhmän lapsilla on erilaisia vammaisuuden diagnooseja, jonka vuoksi he tarvitsevat erityistä tukea, kuten apua liikkumisessa, kommunikoinnissa ja itsenäisessä toiminnassa. Toiminnan tarkoituksena oli tukea vanhempien vertaistukitoimintaa, jota ei kuitenkaan tutkimuksessa otettu huomioon.

Erityistä tukea tarvitsevat lapset tarjoavat monipuolisen näkemyksen moniaististen tilojen vaikutuksista. Lapsilla on kyky reagoida spontaanisti ja välittömästi tiloihin ja erilaisiin ympäristöihin. Erityistä tukea tarvitsevat lapset kertovat ja osoittavat mielipiteensä hyvin avoimesti kokemastaan ja näkemästään.

1.2 Ajankohtaisuus

Opinnäytetyön aihe oli hyvin ajankohtainen sen vuoksi, että toive sen toteuttamisesta tuli työelämältä. Opinnäytetyön aineistonhankintaa varten järjestetty toiminta tarjosi mahdollisuuden Perhekahvilan toiminnan jatkumiselle. Toiminnasta ilmoitettiin paikallisessa sanomalehdessä osallistujamäärän kasvattamiseksi.

Multisensorisuus on viime vuosikymmenten ajan ollut esillä maailmanlaajuisesti ja sen käyttö on lisääntynyt monilla eri sosiaalialan työpaikoilla myös Suomessa. Opinnäytetyön asiakasryhmälle ei ollut aikaisemmin tehty tutkimusta multisensorisuuden vaikutuksista heidän toimintaansa. Multisensorisuuden vaikutuksia lapselle ominaisiin tapoihin toimia ei ole vielä tutkittu aikaisemmin.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyön aihe rajattiin tiiviiksi kokonaisuudeksi. Aluksi valittiin muutamia käsitteitä, joiden pohjalta opinnäytetyötä työstettiin. Aiheet valittiin tarkasti vastaamaan tutkimuskysymyksiin, parhaan tuloksen saamiseksi.

Tavoitteena oli luoda asiakasryhmälle sellaista toimintaa, johon kukin pystyisi osallistumaan tasostaan ja vammastaan riippumatta. Opinnäytetyöllä haluttiin tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutta harrastaa, sillä projektityön pohjalta sille uskottiin olevan tarvetta. Opinnäytetyön toiminnallisen osuuden aikana pyrittiin kehittämään tutkijoita tulevana sosiaalialan ammattilaisina sekä asiakkaan kohtaamisen taitoa.

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli: Miten moniaistisilla ympäristöillä voidaan tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten, lapsille ominaisia tapoja toimia.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten lapselle ominaiset tavat toimia näkyivät moniaistisissa ympäristöissä?
2. Miten moniaistisella ympäristöllä voidaan lisätä lapselle ominaisia tapoja toimia?

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuskysymyksiin vastattiin hankitun aineiston perusteella. Koska opinnäytetyö oli toiminnallinen, aineisto kertyi luonnollisesti toimintakertoilta, tutkimusmuodolle tyypillisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 155, 160.) Lapsille järjestettiin keväällä 2012 neljä toimintakertaa, jolloin ei kerätty vielä aineistoa, vaan tarkoituksena oli tutustua lapsiin ja heidän toiminnan tasoonsa. Näillä kerroilla pyrittiin selvittämään, millaiselle toiminnalle oli tarvetta ja mistä lapset innostuisivat.

Syksyllä 2012 järjestettiin neljä toimintakertaa, jolloin kerättiin tutkimuksen aineisto. Koska ohjaajia oli vain kaksi ja asiakasryhmä oli haastava, suurin painotus aineiston hankinnassa oli osallistuvalla havainnoinnilla. Toimintaa pyrittiin valokuvaamaan mahdollisimman paljon, resurssit huomioon ottaen. Valokuvaus koettiin hyväksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se oli luonteva tapa ja toimintakertoihin oli helpompi palata jälkeenpäin analyysivaiheessa.

Opinnäytetyön aineistonhankinnassa käytettiin aineistolähtöistä teemoittelua, eli valittiin tietyt teemat, joita havainnoitiin toimintakerroilla. Näitä teemoja olivat leikkiminen, tutkiminen, liikunta ja taiteellinen kokeminen. Teemoittelussa pyrittiin nostamaan esiin aineistosta esiin ne kohdat, jotka vastasivat valittuja teemoja. Useita eri menetelmiä käytettiin, jotta tutkimuksesta tulisi luotettavampi. Useiden eri menetelmien käyttäminen tarkoittaa triangulaatiota, joka osoittaa tutkimuksen olevan luotettavampi. (Taanila 2005.)

2.3 Aikaisemmat tutkimukset

Opinnäytetyöprosessissa hyödynnettiin aikaisempia opinnäytetöitä, joiden aihealueet olivat lähellä tämän opinnäytetyön aihetta. Karosen ja Lehtosen vuonna 2004 tekemään Hämeen ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön perehdyttiin. Opinnäytetyössään he olivat tutkineet lasten värimielikuvia, toimintaa ja leikkiä värillisessä multisensorisessa ympäristössä.

Huhtaniemen ja Paavilaisen vuonna 2009 tekemä Hämeen ammattikorkeakoulun opinnäytetyö käsittelee lasten toimintaa ja tunnetiloja multisensorisessa ympäristössä. Näiden edellä mainittujen opinnäytetöiden teoriaosuuksiin sekä lähdeluetteloihin tutustuttiin, jotta löytyisi mahdollisimman kattavasti teoriakirjallisuutta. Tutkimuksen aihe oli vieras etenkin tässä viitekehyksessä, eikä siitä ole aikaisempia tutkimuksia, joten niitä ei pystytty hyödyntämään tässä tutkimuksessa.

3 ERITYISEN TUEN TARVE JA KEHITYSVAMMAISUUS

Erityisen tuen tarve syntyy silloin, kun lapsi tai henkilö ei selviä ikätasolensa normaaleista käytänteistä ilman apua tai suoritustason madaltamista. Erityisen tuen tarve huomataan usein lapsen kehitystä seurattaessa kotona, päiväkodissa, neuvolassa tai koulussa. Kun kyseessä on kehitysvammainen henkilö, on oletettavaa, että henkilö tulee tarvitsemaan erityistä tukea eri elämän alueilla läpi elämänsä.

Jokaisen henkilön kohdalla tuen tarve tulee arvioida henkilökohtaisesti asiantuntijan avulla ja löytää juuri ne alueet, joilla henkilö tukea tarvitsee. Tuen määrällä on suuri vaikutus siihen, mihin suuntaan henkilö kehittyy jatkossa. Tuen ei missään nimessä tarvitse olla puolesta tekemistä, vaan enemmän henkilön saattamista omille jaloilleen, itsenäiseksi toimijaksi. Tuen tarvetta arvioitaessa on tapausta katseltava laajemmasta näkökulmasta, jotta voidaan havaita, mitkä asiat johtuvat persoonasta, yksilöllisestä kehityksestä ja millä elämänsä osa-alueilla henkilö tarvitsee erityistä tukea. (Heinämäki 2004, 22–23.) Tämän opinnäytetyön toimintakerroilla haluttiin tarjota lapsille mahdollisuus olla itsenäisiä toimijoita ja samalla tukea heidän itsenäisyyttään.

Erityisen tuen tarvetta voi esiintyä useilla eri elämän alueilla, kuten sosiaalisissa suhteissa, tunne-elämän tai fyysisen kehityksen osa-alueilla. Tuen tarve ei ole pysyvä tila, vaan henkilö voi kehittyä niin, ettei enää tarvitsekaan tukea jollain elämänsä alueella, mutta samaan aikaan voi syntyä tuen

tarve jollain toisella elämän alueella. Tuen tarpeen määrä on riippuvainen henkilön ympäristöstä, siitä miten hänen piirteensä tai ominaisuutensa näyttäytyvät eri ympäristöissä. (Heinämäki 2004, 23.)

Kun kyse on lapsesta, on hyvin tärkeää, että lapsen vanhemmat ovat mukana lapsen tuen tarpeen määrittelyssä. Tämän vuoksi esimerkiksi varhaiskasvatuksessa onkin panostettu hyvin paljon vanhempien ja henkilökunnan keskinäiseen vuorovaikutukseen eli kasvatuskumppanuuteen, etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Sen vuoksi on hyvin tärkeää luoda suunnitelma lapsen tuen tarpeen täyttymisestä yhdessä ammattilaisten ja vanhempien kanssa. (Heinämäki 2004, 22, 29.) Tämän opinnäytetyön toimintakerroilla tuen tarjoaminen lapsille oli helpompaa, kun heidät tunnettiin jo entuudestaan.

3.1 Erityinen tuki mahdollistajana

Lapsen virallinen päätös erityisen tuen tarpeesta avaa hänelle paljon ovia ja mahdollistaa monia asioita. Lapsi tarvitsee tukea voidakseen osallistua ikäistensä tavoin erilaisiin toimintoihin, kuten leikkiin, liikuntaan tai tutkimiseen. Tukea voidaan tarkastella positiivisesti toiminnan mahdollistajana, jolloin lapsi saa kehitykselleen tarpeellisia elämyksiä ja kokemuksia mahdollisimman laajalti erilaisista toiminnoista. Erityisen tuen tarve on jaettu muutamaaan kategoriaan, joiden alueella erityistä tukea yleisimmin tarvitaan. Näitä alueita ovat kommunikointi, liikkuminen, sosiaaliset taidot, itsenäisyys ja omatoimisuus sekä oppiminen. (Heinämäki 2004, 26–28.)

Kommunikoinnin alueella on lapselle mahdollista tarjota erilaisia terapioida, viittomia tai kuvia, joiden avulla kommunikointitaitoja pyritään kehittämään niin, että lapsi kykenisi kommunikoimaan sujuvasti toisten ihmisten kanssa. Liikkumisen tukemiseen on tarjolla lukuisia erilaisia apuvälineitä tuen tarpeesta riippuen. Tuen tarve voi lähteä ajatuksesta mahdollistaa lapsen liikkuminen tai sitten motoristen taitojen vahvistamisesta. Liikunnan tukemisella pyritään siihen, että lapsi voisi osallistua mahdollisimman samankaltaiseen toimintaan kuin muutkin ikätasonsa lapset. (Heinämäki 2004, 26–27.)

Sosiaalisten taitojen tukeminen perustuu suurimmaksi osaksi ryhmätöihin, jossa lasta kannustetaan ottamaan kontaktia toisiin lapsiin ja samalla saamaan positiivisia kokemuksia. Sosiaalisten taitojen kehittämiseksi tarvittava tuki löytyy usein päiväkodeista, kerhoista tai erilaisista harrastuksista. Lapsen itsenäisyyden ja omatoimisuuden tukeminen on riippuvainen paljon edellä mainittujen asioiden tukemisesta. Lapsi pystyy itsenäistymään ja toimimaan omatoimisesti vasta sitten, kun hänelle on annettu siihen tarvittavat avut niin, ettei hän ole riippuvainen toisesta ihmisestä. Lapsen itsenäisyyden tukeminen on osa lapsen koko kehitysprosessia ja sen tukeminen on mahdollista koko lapsen kasvun ajan turvallisten, hänen ikätasolleen sopivien rajojen puitteissa. (Heinämäki 2004, 27–28.)

Erityisen tuen tarve oppimisen alueella havaitaan usein päiväkodissa ja lapsen siirtyessä kouluun, hän saattaa olla jo tietyn tuen tarpeessa. Tämän vuoksi opetus toteutetaan tarpeen mukaisesti niin, että lapsi voi osallistua opetukseen mahdollisimman monipuolisesti. Erilaiset vammat edellyttävät erityisopetusta, jonka avulla voidaan tukea lapsen oppimista. (Heinämäki 2004, 47–48.)

3.2 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuudessa on kyse vammasta, joka on syntynyt ennen henkilön syntymää tai ennen 18 ikävuotta ja rajoittaa pysyvästi tämän elämää ja toimintakykyä. Kehitysvammaisuus ei ole pelkästään hermoston vammoja, vaan se käsittää myös elimet. Yleisimmät vammojen aiheuttajat ovat hermoston vammat tai sairaudet, etenkin aivojen kehityshäiriöt. Kehitysvammaisuuden alkamisiälle ei Suomen laissa ole asetettu ikärajaa, mutta 18 ikävuoden jälkeen havaitusta vammaisuudesta aletaan käyttää termiä dementia. (Kaski, Manninen & Pihko 2009, 16.)

Vammaisuuden tasoa ja elämässä selviämisen mahdollisuuksien tutkimisen vuoksi on vammaisuus jaettu muutamaankin eri tasoon, kuvatakseen vammaisuuden vaikeusastetta. Puhuttaessa lievistä älyllisistä kehitysvammaisuudesta puhutaan henkilöstä, jolla kehitysvamma aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Henkilö saattaa kuitenkin kyetä opiskelemaan normaalissa luokassa erilaisten tukien avustuksella. Henkilö tarvitsee jonkin verran tukea ja ohjausta toimissaan, jotta hän selviää elämässään paremmin ja pääsee mahdollisesti kiinni työelämään. (Kaski ym. 2009, 19–20.)

Keskiasteinen kehitysvammaisuus näkyy merkittävänä kehityksen viivästyminä lapsen kehityksessä. Tällainen henkilö tarvitsee koulussa paljon tukea ja erityisopetusta. Hän luultavasti oppii huolehtimaan itsestään ja saavuttaa jonkinasteisen itsenäisyyden, mutta tarvitsee tukea asumisessa ja asioiden hoidossa. Vaikea älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa henkilölle elinikäisen riippuvuuden toisesta henkilöstä, vaikka hyvällä kuntoutuksella hän voi kehittyä itsenäiseksi toimijaksi joillakin arkielämän toiminnan alueilla. (Kaski ym. 2009, 21.)

Syvästi älyllinen kehitysvamma tarkoittaa sitä, että henkilö on täysin riippuvainen toisen ihmisen antamasta hoivasta ja huolenpidosta. Henkilön kuntouttaminen ja ohjaaminen keskittyy pääasiassa päivittäisistä toiminnoista selviämiseen ja kehittämiseen. Henkilö tarvitsee ympärivuorokautista huolenpitoa, vaikka voisikin kehittyä jollain elämän alueella itsenäiseksi toimijaksi. (Kaski ym. 2009, 21–22.)

3.3 Kehitysvammainen ihminen osana yhteiskuntaa

Kehitysvammaisuuden ymmärtäminen ja kehitysvammaisen henkilön omat voimavarat sekä ominaisuudet vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten ja millaisia palveluita henkilölle järjestetään. Henkilölle on taattava sellaiset palvelut, jotka edesauttavat hänen kehitystään ja mahdollisuuttaan osallistua yhteiskunnan toimintaan täysivaltaisena jäsenenä. (Kaski ym. 2009, 163.) Erityisen tuen lisääntyessä olisi merkittävää kyetä näkemään ihminen omana persoonanaan, vammaisuuden diagnoosista huolimatta.

Vammaispoliittinen näkökulma on herättänyt ajatuksia ja saanut ihmiset pohtimaan kehitysvammaisuutta suhteessa ihmisoikeuksiin, syrjimättömyyteen ja peruskansalaisoikeuksiin. Integraatiosta on tullut uusi toimintamalli yhteiskuntaa rakennettaessa. Tämän vuoksi sitä on rakennettu niin, että kehitysvammaisellakin henkilöllä olisi mahdollisuus elää täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä ilman suurta erottelua valtaväestöstä. (Kaski ym. 2009, 163–165.)

Integraation ohella on ymmärretty kuitenkin, että kehitysvammaiset henkilöt voivat olla paremmin yhteiskunnan jäseniä, kun he saavat positiivista erityiskohtelua muun muassa palveluja tarjottaessa. Kehitysvammaisen henkilön oikeudet ja heitä koskevat periaatteet löytyvät Suomen perustuslaista, vammaispoliittisista tiedoksiannoista sekä Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta. (Kaski ym. 2009, 163–164; Suomen vammaispoliittinen ohjelma 2010.)

3.4 Kehitysvammaisen lapsen elämä

Jokainen lapsi on arvokas, oli hän vammainen tai terve. Vammaisuudestaan huolimatta lapset vaativat kasvattajaltaan tukea omien vahvuuksiensa kehittämiseen. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee kannustusta ja kehua omista vahvuuksistaan, jottei hän kehittyisi vain oman vajaavaisuustai poikkeavaisuuskäsityksensä kanssa. Kehitysvammaista lasta tulee kasvattaa kokonaisuutena, eikä vain vammaisena. Lapsen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittäminen, ovat keskeisimpiä kasvatustehtäviä. (Määttä 1981, 39.) Tämä Määttän ajatus toimi keskeisenä ideologiana tutkimuksen toimintakerroilla.

Kehitysvammaisen lapsen elämän ei tarvitse poiketa terveen lapsen elämästä. Vaikka lapsi tarvitsee ehkä paljon terveydenhoidollisia toimenpiteitä ja lääkärikäyntejä, ei tämä estä lasta osallistumasta oman perheensä tavalliseen arkeen. Tärkein lapsen kehitykseen vaikuttava tekijä ei usein ole itse kehitysvammaisuus vaan hänen perheensä elintavat, vuorovaikutussuhteet ja perheen arki. (Kaski ym. 2009, 171–173; Vanhempainnetti n.d.) Tänä päivänä kiinnitetään yhä enemmän huomiota erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksiin osallistua eri toimintoihin samalla tavalla kuin muutkin lapset.

Kehitysvammainen lapsi kaipaa omalle kehitystasolleen riittäviä kehitystehtäviä, siinä missä kuka tahansa lapsi. Usein kehitysvammaisiin lapsiin suhtaudutaan liian lapsellisesti, eikä edes anneta heille mahdollisuutta elää ja kehittyä ikätasolleen tavanomaisesti. Kehitysvammaisen lapsen tulee voida osallistua arkeen ja harrastuksiin niin monipuolisesti kuin lapsi vain kykenee. Lapsi saattaa tarvita kannustusta ja rohkaisua, mutta kaikki mikä vähentää tarpeetonta erilaisuutta hänen elämässään on hyväksi hänen itsenäiselle elämälleen ja osallisuudelleen. (Kaski ym. 2009, 171; Vanhempainnetti n.d.)

Tuen tarpeessa oleva lapsi on ennen kaikkea lapsi, jolla on paljon vahvuuksia ja enemmän yhdistäviä tekijöitä kuin erottavia tekijöitä suhteessa toisiin lapsiin. Kehitysvammaisia lapsia ei tulisi yleistää vaan tulisi muistaa, että heillä jokaisella on oma persoonansa ja vahvuutensa. (Suhonen 2006, 54–55.) Tutkimuksen aikana lapsien annettiin olla omia persooniansa ja he saivat toimia toimintakerroilla mahdollisimman itsenäisesti.

4 MONIAISTISET YMPÄRISTÖT JA TILOJEN SUUNNITTELU

Multisensoriset eli moniaistiset ympäristöt ovat tietoisesti valittuja ja luotuja ympäristöjä, joiden tarkoitus vaihtelee rentoutumisen ja aktiivisen toiminnan välillä. Ympäristö voidaan luoda tilaan, jota voidaan muokata halutunlaiseksi tarkoituksen mukaisesti. Moniaistista tilaa voidaan käyttää tukemaan oppimista, vuorovaikutusta, rentoutumista tai motivaatiota. Tilan olemus voi olla psykologinen, fyysinen tai sosiaalinen. (Pagliano 1999, 11.) Moniaistiset ympäristöt perustuvat nimensä mukaisesti eri aistitoimintojen hyödyntämiseen sekä vahvistamiseen ja niitä voidaan käyttää useiden eri asiakasryhmien kanssa.

Aistit ovat elinehto ihmisen selviämiseksi. Aistien avulla saamme tietoa ympäristöstämme ja luomme omaa persoonallisuuttamme. Aistien ja aistimaailman avulla erotamme itsemme muusta ympäristöstä ja koko maailmasta. Aistit ovat keinomme selviytyä, ja ne tekevät meistä ihmisiä, niiden avulla luomme minuutemme. (Pagliano 2012, 6.) Tämän vuoksi multisensorisuudesta on tullut ajankohtainen ja merkittävä tutkimuksen kohde. Ihmissyyden kannalta multisensorisuus voidaan nähdä merkittävänä toimintamuotona, etenkin kehitysvammaisten ja muutoin vammaisten henkilöiden kohdalla.

Paglianon (1999, 13–19) mukaan multisensorinen ympäristö voidaan suunnitella toimintatarkoitusta ja käyttäjien tarvetta vastaavaksi. Useimmiten moniaistista tilaa käytetään terapioissa, aistien aktivoinnissa sekä rentoutumisessa. Multisensorista tilaa voidaan hyödyntää kommunikoinnin tukemiseen, haastavan käyttäytymisen vähentämiseen ja vertaistukeen.

Moniaistisia ympäristöjä on käytetty paljon erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, jolloin on pyritty tukemaan lasten aktiivista toimintaa, itsemääräämistä, oppimista ja rentoutumista. Moniaistinen ympäristö näyttäytyy lapselle mahdollisuutena vaikuttaa omaan toimintaansa. Lapset ovat osoittaneet aktiivisuutensa ja vahvuutensa moniaistisissa ympäristöissä vammansa laadusta huolimatta. (Pagliano 1999, 19–23.) Opinnäytetyön toi-

mintakertojen tarkoituksena oli tarjota lapsille uusia ja aktiivisia harrastus- ja toimintaympäristöjä.

Moniaistiset tilat eivät tarvitse toteutuakseen kalliita hankintoja, vaan muutamat laadukkaat sekä useat edulliset ja yksinkertaiset asiat riittävät. Ympäristön vaikutuksen ja toimivuuden kannalta on oleellista, että laitteita osataan käyttää, jotta toiminnan toteutus ei jää sen vuoksi vajavaiseksi. Moniaististen ympäristöjen luomisessa voidaan käyttää arkipäiväisiä asioita ja esineitä sekä luonnonmateriaaleja, jolloin tila on helpommin toteutettavissa. (Pagliano 1999, 38–42.)

Lapsille moniaistista tilaa luotaessa on erityisesti otettava huomioon paikka ja sijainti. Tilan tulee olla lapsen näkökulmasta kiinnostava ja tarpeellinen. Tilaan sijoitetut elementit pitää valita niin, että lapset voivat käyttää niitä, esimerkiksi saippuakuplat tai pallomeri. Ympäristöä suunniteltaessa on otettava huomioon jokaisen lapsen taso, jotta voidaan taata jokaiselle yksilölle mahdollisuus osallistua ja kokeilla. Näin ollen tilan elementtien tulee sopia myös liikuntarajoitteisille, mikäli heitä on osallistumassa toimintaan. (Pagliano 1999, 42–43.) Hämeen ammattikorkeakoulun Ainola-rakennuksen multisensorinen tila tarjosi tälle tutkimukselle erinomaisen ympäristön, sillä sinne oli helppo kulkea ja tila on suunniteltu helposti muokattavaksi. Multisensorinen tila sijaitsee neljännessä kerroksessa, mutta hissien ansiosta tilaan on esteetön pääsy.

Moniaistista tilaa voidaan ryhtyä suunnittelemaan useita eri näkökulmia hyödyntäen. Moniaistisen ympäristön suunnittelussa voidaan käyttää käyttäjä-lähtöistä lähestymistapaa. Tällöin kiinnitetään huomiota kohderyhmän tarpeisiin, ikään ja kiinnostuksen kohteisiin. On tärkeää pohtia, mikä tekee heidät kiitollisiksi ja onnellisiksi. (Pagliano 2012, 64–65.)

Tärkeintä moniaistisen tilan suunnittelussa on pitäytyä yksinkertaisuudessa. Mitä yksinkertaisempaan tilaan pidetään, sitä helpompaa on toiminnan järjestäminen. Jos tila on liian monimutkainen, on siellä vaikea toimia spontaanisti, eikä se välttämättä vastaa asiakkaan tarpeisiin. (Pagliano 2012, 135.)

Moniaistisia ympäristöjä voi olla monenlaisia, mutta ne ovat aina rakennettu vastaamaan tarkoitusta erilaisin elementein. Moniaistinen ympäristö voi olla yksi tilava huone, jota muokataan käyttötarkoituksen mukaan, mutta on olemassa myös niin sanottuja teemahuoneita. Teemahuoneet pyrkivät vastaamaan aina muutamia käyttötarkoituksia, tällaisia huoneita voivat olla esimerkiksi äänitila, valkoinen tai musta huone sekä vesihuone. (Pagliano 1999, 42–48.)

5 LAPSELLE OMINAISET TAVAT TOIMIA

Lapselle ominaisia tapoja toimia on neljä: leikki, tutkiminen, liikunta ja taiteellinen kokeminen. Kaikki nämä teemat näyttäytyvät lapsen jokapäiväisessä elämässä ja kehityksessä. Saavuttaakseen kokemuksia näistä teemoista, ei lapselle välttämättä tarvitse järjestää erityistä toimintaa. Mikäli kuitenkin halutaan kehittää jotain tiettyä osa-aluetta, voidaan lapselle järjestää aiheeseen liittyvää toimintaa.

Lapselle ominaiset tavat ovat lapselle luontaisia toiminnantapoja, jotka lisäävät heidän hyvinvointiaan ja osallistumismahdollisuuksiaan sekä käsitystä heistä itsestään. Lasten toimiessa heille ominaisin tavoin he osoittavat tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin aikuisen on helpompi lähestyä lasta ja päästä lähemmäs hänen ajattelumaailmaansa. (Stakes 2004, 18.) Tutkimuksen toimintakerroilla ohjaajien oli helpompi lähestyä lapsia heidän toimiessaan moniaistisissa ympäristöissä.

Lapselle ominaiset tavat toimia näyttäytyvät jokaisen lapsen arjessa. Nämä tavat eivät kuitenkaan esiinny yksin, vaan esimerkiksi leikin lomassa voi olla liikuntaa. Taiteellinen kokeminen ei tarkoita välttämättä taulujen maalamista, vaan se voi olla esimerkiksi tarinasta syntynyt elämys.

5.1 Leikki ja tutkiminen

Lapsen persoonallisuus kehittyy hänen leikkiessään ja samalla hän muodostaa suhteita ympäristöön ja elämään. Ympäristöllä, eli aikuisilla ja toisilla lapsilla, on suuri vaikutus lapsen leikkeihin ja toimintaan. Leikeissään lapsi pyrkii jäljittelemään aikuisten käyttäytymistä ja toimintaa, joten samalla hän harjoittaa fyysisiä ja psyykkisiä kykyjään. Lapsi luo leikkiesseen oman maailmansa ja hän harjoittelee samalla uusia taitoja ja ominaisuuksia. Lapsi leikkii oppiakseen ja elääkseen elämäänsä tasavertaisena ihmisenä muiden lasten ja aikuisten parissa. Samalla lapsi huvittelee ja nauttii elämästään. (Helenius 1993, 8–16.)

Leikissä tärkeintä ei ole lopputulos, vaan toiminta ja toimijana oleminen. Leikki on aina lapselle todellista, vaikka sen tapahtumat ovat kuvitteellisia. Tunteet, joita sen aikana syntyy, ovat aitoja ja lapsi voi samalla solmia uusia ystävyssuhteita, leikin vuorovaikutuksellisuuden vuoksi. Lapsen ajattelu kehittyy hänen leikkiessään, sillä hänen täytyy suunnitella käyttäytymistään, jotta hänen luomansa mielikuva toteutuisi. (Helenius & Vähänen 2004, 34–36.)

Lapsen leikit tulevat hänen omasta elinympäristöstään ja ne muuntautuvat lapsen kokemuksen mukaan. Todellisuus heijastuu leikkiin aina lapsen omien ajatusten mukaan. Lapsella on siitä jokin mielikuva, mitä siinä tapahtuu, mitä leikitään ja mitä siihen tarvitaan. Usein lapset saavat leikki-ideansa ympäristössä olevista esineistä tai asioista. (Helenius & Vähänen 2004, 37–39.) Toimintakerroilla lapset leikkivät leikkejä, jotka syntyivät

ympäristön vaikutuksesta, esimerkiksi snorkkelit saivat lapset kuvittelemaan heidän olevan uimassa.

Leikin aiheeksi valikoituu usein lapselle tärkeä ja läheinen teema. Lapsi ei suoranaisesti kopioi aikuisen käyttäytymistä, vaan hän tulkitsee sitä omalla tavallaan ja muodostaa siitä omia käsityksiään. Lapsi tavallaan analysoi todellisuutta leikkiessään, sillä hän oivaltaa, millaisia suhteita aikuisten välillä voi olla. Leikissä ei ole ulkoista tavoitetta, vaan sen motiivi on leikkimisessä itsessään. (Helenius & Vähänen 2004, 41–42.)

Lapsi tarvitsee aikaa leikkiäkseen ja aikuisen tehtävä on mahdollistaa tämä. Aikuisen on hyvä olla lähellä lapsen leikkiessä, ei pelkästään turvallisuuden vuoksi, vaan tukeakseen ja auttaakseen lasta tarvittaessa. Aikuinen voi antaa aineksia leikkiin, esimerkiksi satuja lukemalla, mutta aikuisen ei pidä kuitenkaan auttaa lasta liikaa, vain sen verran kuin on tarpeen. (Helenius & Vähänen 2004, 43.)

Leikin edellytyksenä on mielikuvitus. Lapsi tarvitsee mielikuvitusta leikkeissään ja leikkiessään hän samalla kehittää mielikuvitustaan. Mielikuvituksen avulla lapsi pystyy jo olemassa olevista asioista ja esineistä luomaan uutta toimintaa. Lapsi valmistelee omien mielikuviansa pohjalta leikkiään, kuten välineitä ja ympäristöä mieleisikseen. Samalla lapsi muodostaa oman käsityksensä siitä, mikä on totta ja mikä on leikkiä. Mielikuvituksen avulla lapsi pystyy korvaamaan esineitä niiden omilla merkityksillä, joten valmiita leluja ei välttämättä tarvita. Lapsi toimii leikkiessään symbolisesti, omia toiveitaan toteuttaen. (Helenius & Vähänen 2004, 46–50.)

Tutkiminen ja asioiden ihmettely on luonnollista toimintaa lapselle heti syntymästä saakka. Lapset ovat hyvin uteliaita ja he tutkivat ympäristöä vilkkaasti heti syntymästään asti. Tutkimalla ympäröivää maailmaa lapsi kokee olevansa osallinen yhteisöön ja ympärillä olevaan maailmaan. Tutkimisen innoittajana toimivat lapsen vuorovaikutukselliset suhteet muihin eri-ikäisiin lapsiin. Lapsen on tärkeää saada kokea oma tutkiminen ja ihmettely tärkeäksi, jotta hän voi kokea toimintansa olevan merkityksellistä. Oppimisen ilo ja yrityksen, erehdyksen ja oivalluksen kokemus ovat iso osa lapsen tutkivaa maailmankuvaa. (Stakes 2004, 22–23.)

Lasten kanssa toimiessa on tärkeää ottaa huomioon tutkimisen merkitys lapsen kehityksen kannalta. Lapselle tulee tarjota ympäristö, jossa on riittävästi virikkeitä, kehitystason mukaisesti. Aikuisen tehtävä on mahdollistaa lapselle monipuoliset ja lapselle mielenkiintoiset tutkimisen ja ihmettelyn kohteet. Lapselle ominainen tutkiminen ja asioiden ihmettely on parhaimmillaan silloin, kun lapsi saa toteuttaa itseään valvotusti, omassa tahdissaan. (Stakes 2004, 23.)

5.2 Liikunta

Liikunnan avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja, tiimityöskentelyä, ongelmanratkaisukykyä sekä työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Lapsi oppii liikkueessaan tunnistamaan, kokemaan, nimeämään ja hallitsemaan omia tunteitaan. Samalla lapsi oppii esimerkiksi suuntia, etäisyyksiä, muotoja, kokoja, käsitteitä, rajoja sekä värejä. Lapsi harjoittaa liikkueessaan keskittymiskykyään, sillä hänen täytyy suunnata tarkkaavaisuutensa kyseessä olevaan tehtävään. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 65.) Toimintakertojen aikana lapset tunnistivat eri värejä ja muotoja ympäristössä olleista valoista ja kuvista.

Liikkumisella on lapsuudessa suurempi rooli, kuin missään muussa elämänvaiheessa. Etenkin ikävuodet 2–6 ovat suurta toiminta- ja liikkumistarpeen, jatkuvan löytämisen sekä tutkimisen ja kokeilun aikaa. Tällöin lapsi määrittelee itsensä ja ympärillään olevan maailman liikkumisen kautta. (Zimmer 2001, 13.)

Liikkuminen kuuluu lapsen luontaisiin toimintatapoihin. Liikuntaharrastuksella on kokonaisvaltainen vaikutus lapsen kehitykseen. Se vaikuttaa kaikkiin kehityksen osatekijöihin; sekä motoriseen, tiedolliseen, taidolliseen että tunne-elämän kehitykseen. Liikkueessaan lapsi oppii sekä saa itsetunnon kehityksen kannalta tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Liikuntaharrastuksella voi olla hyvin merkittävä rooli lapsen kehityksessä ja kasvussa, joten sen tukeminen on tärkeää. (Autio & Kaski 2005, 10, 54.)

Liikunnan avulla opittavia motorisia tavoitteita lapselle ovat muun muassa perus- ja erityisliikkeiden oppiminen, kehon hahmottaminen ja liiketajun kehittyminen sekä toimintakyvyn kehittyminen. Tiedollisiin tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi toiminnan kautta oppiminen, päättelykyvyn ja ongelmanratkaisutaitojen vahvistuminen sekä sääntöjen ja normien oppiminen. Tunne-elämän ja vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin luetellaan esimerkiksi myönteisen minäkäsityksen tuottaminen, tunnetaitojen oppiminen ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen. Näiden tavoitteiden lisäksi tärkeää liikunnan harrastamisessa on uusien, mielekkäiden kokemusten saaminen. (Autio & Kaski 2005, 53–54.)

Liikuntaleikkien avulla lasten mielenkiinto pysyy yllä, ja he voivat oppia jopa haastavampiakin liikunnallisia taitoja. Erilaisia liikuntaleikkejä ovat esimerkiksi tutustumisleikit, yhteistoimintaleikit, lämmittelyleikit, hippaleikit, kehontuntemusleikit sekä rauhoittumisleikit. (Autio & Kaski 2005, 45–52; Miettinen 1999, 78.) Opinnäytetyön toimintakerroilla lapset saivat kokea erilaisia aktiviteetteja, rauhallisista nopeatempoisiin.

Harrastuksia ja liikuntamahdollisuuksia on lukematon määrä. On lajeja, joihin tarvitaan erikoisvarusteita, mutta on myös lajeja, joita voi harrastaa ilman minkäänlaisia välineitä tai erityisiä taitoja. Lasten on hyvä antaa kokeilla sekä erilaisia lajeja että eri vaatimustasoja. Tärkeintä on löytää lasta miellyttävä liikuntamuoto ja antaa hänelle tietoja, taitoja ja asenteita, jotka johdattavat liikunnalliseen elämäntapaan. (Autio & Kaski 2005, 11, 56.)

5.3 Taiteellinen kokeminen

Taiteellinen kokeminen on osa jokaisen lapsen kehitystä. Lapsi oppii kokemastaan ja näkemästään, jonka vuoksi taiteellinen kokeminen on merkityksellistä lapsen kehityksen kannalta. Koemme, että nykypäivänä ympärillämme on tavallisessa arjessa paljon taiteellisia vivahteita niin satukirjoissa kuin televisio-ohjelmissa. Taiteellisuudesta on tullut osa arkielämää, mutta harvoin tulemme ajatelleeksi, mikä on sen merkitys ja miten paljon sitä ympärillämme onkaan.

Marjatta Hassi esittelee artikkelissaan (1994, 30) näkemyksen, jonka mukaan lasten taiteellinen ilmaisu kehittyy kullakin omassa tahdissaan. Selvää on kuitenkin, että jokainen lapsi ilmaisee kokemuksensa eri tavalla. Yhdessä kehitelty leikki suhteessa ympäristön tarjoamiin ärsykkeisiin nivoo yhteen kaikki taiteenalueet.

Tärkeintä lapsen taiteellisten kokemusten synnyttämisessä on tarjota lapselle mahdollisuus erilaisiin kokemuksiin ja antaa hänen ilmaista niitä omassa tahdissaan, leikin varjolla. Osana lasten taidekasvatusta on auttaa lasta löytämään taito kehittää omia mielikuviaan ja eläytymistään. Voidaan siis ajatella, että hyvät leikkitaidot ovat merkki lapsen taiteellisesta kasvusta. Kun lapsi kykenee luomaan mielenkiintoisia ja vaihtelevia leikkejä on hänen taiteellisuutensa kehittynyt. (Hassi 1994, 30–31.)

Varhaisen taiteellisen kehittymisen edellytyksenä on tarjota lapselle ympäristö, joka virittää taiteelliseen kokemiseen. Päiväkoti väreineen, materiaaleineen ja leikkipuistoineen tarjoaa tälle loistavat edellytykset. Mahdollisimman monipuoliset aistihavainnot herättävät ympäristöt ovat merkityksellisiä taiteellisen kasvun kannalta. (Hassi 1994, 31–33.)

Taide osana lapsen kasvua ja kehitystä avartaa lapsen maailmankuvaa. Satujen ja tarinoiden myötä lapsi oppii historiasta ja samalla näkemään myös tulevaisuudenkuvia. Taiteen ei tarvitse aina olla suunniteltua opetusta, parhaimmillaan se on osa arkielämää. Taide tarjoaa lapsille yhä uudelleen kiehtovia ja innostavia kokemuksia satujen, kuvien ja tarinoiden maailmassa. (Hassi 1994, 108–109.)

6 SOSIAALIPEDAGOGINEN OTE TUTKIMUKSESSA JA SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN

Sosiaalipedagogiikassa yksilöä autetaan kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi. Sosiaalipedagogiikka on yksilön sosiaalisen kasvun tukemista ja syrjäytymisen ehkäisemistä. Se on koulun ja muiden muodollisten järjestelmien ulkopuolella tehtävää kasvatustyötä, esimerkiksi vapaa-ajalla. Sosiaalisen kasvun tukemiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi on tärkeää, että yksilön tulee oppia kuuluvansa ryhmään ja tuntee olonsa arvostetuksi ryhmässä. (Kurki 2006, 115–116, 119.) Tutkimuksen toimintakerrat toteutettiin aina vapaa-ajalla, ja samalla pyrittiin tukemaan lasten harrastustoimintaa. Lasten kanssa toimiessa hyödynnettiin sosionomin (AMK) koulutuksesta saatua sosiaalipedagogista osaamista.

Sosiaalipedagogiikan käsitteellä voidaan viitata yhteiskunnan toimintajärjestelmään. Järjestelmän tehtävänä on ehkäistä ja lievittää sosiaalisia ongelmia. Sosiaalipedagogiikan avulla pyritään auttamaan yhteiskunnan huono-osaisia, lisäämään ihmisten hyvinvointia sekä edistämään oikeudenmukaisuutta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 13–14.)

Sosiaalisen kasvatuksen ammatillinen perusta muodostuu sosiaalipedagogiikasta. Sosiaalipedagogiikassa on kyse kaikkiin ihmistyön ammatteihin sovellettavissa olevasta kysymyksenasettelusta ja ajattelutavasta. Huomiota kiinnitetään sellaisiin ihmisiin, jotka kamppailevat arjessaan sosiaalisten ongelmien kanssa tai heidän elämänhallintaansa ja yhteiskuntaan integroitumistaan pyritään vahvistamaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 18.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on osa sosiaalipedagogiikkaa ja siinä korostuvat avoimuus ja vapaaehtoisuus ja toiminnan lähtökohtana on ihmisen arkipäivä. Ryhmässä jokaista yksilöä ja hänen kulttuuriaan kunnioitetaan. Innostajan eli ohjaajan tehtävänä on olla ryhmän jäsenten tukena ja motivoida heitä. Innostajan tulee luoda tasavertainen suhde ryhmän jäseniin, jotta kaikki tuntevat ryhmässä olonsa mahdollisimman mielekkäiksi. (Kurki 2006, 152–153.) Tätä Kurjen ajatusta oli helppo noudattaa tutkimuksessa, koska ryhmä oli entuudestaan tuttu ja ryhmän jäsenet tunsivat toisensa.

Sosiokulttuurisessa innostamisessa osallistuminen on oleellista eikä siinä ole mitään tiettyjä menetelmiä ja metodeja. Tärkeää on, että toiminta on osallistavaa ja ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Innostamista voivat olla monet asiat, ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa innostaa. Erilaiset kulttuuriset, taiteelliset ja kasvatukselliset aktiviteetit ovat innostamiselle tyypillisiä. (Kurki 2006, 155.)

Sosiokulttuurisen innostamisen keskiössä on jokaisen ihmisen kokemuksen kohtaaminen sekä yhteisöllinen liikkeelle lähteminen. Innostamiseen liittyvien toimintojen tavoitteena on edistää ihmisten liittymistä yhteen, lisätä dialogia ja oppimista tekemällä ja kokemalla asioita. Innostaminen on aina päämäärätietoista toimintaa ja toiminta on tarkkaan suunniteltua. Sosiokulttuurisella innostamisella pyritään saamaan aikaan sosiaalinen liike ja näin ollen vahvistamaan sosiaalista muutosta. (Kurki 2006, 156–158.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on ihmisten johdattamista yhteen ja heidän herkistämistään. Ihmisten persoonallista itseilmaisua pyritään lisäämään erilaisten kokemusten avulla sekä vahvistamaan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta ja samalla saada heidät toimimaan yhteisten tavoitteiden suuntaan. Tärkeää sosiokulttuurisessa innostamisessa on keskittyä yksilöön ja tämän kokonaisuuteen. Tavoitteena on saada yksilö osallistumaan oman elämänsä ja yhteisönsä rakentamiseen. (Kurki 2005, 335, 344.) Tässä opinnäytetyössä tämä Kurjen ajatus tarkoittaa lasten harrastusmahdollisuuksien ja vanhempien vertaistuen tukemista.

Kurki (2000, 41–42) toteaa, että perusteiltaan sosiokulttuurinen innostaminen nähdään kasvatuksellisena toimintana. Yleinen kasvatuserä on suosii yleensä älykkyyttä ja akateemisuutta, joten sosiokulttuurisella in-

nostamisella pyritään tukemaan yksilöä osallistumaan itse aktiivisesti toimintaan. Ihmisen sanotaan luonnostaan omaavan kaikki ne ominaisuudet, joita hän tarvitsee kehitykseensä. Kasvatusta ei siis varsinaisesti tarvita.

7 TOIMINTAKERRAT

Toimintakerroilla luotiin erilaisia moniaistisia tiloja erityistä tukea tarvitseville lapsille, kuten meri-, syksy-, lumi- ja diskoaiheiset tilat. Tarkoituksena ei ollut ohjata lapsia toimimaan, vaan tutkia millaisia toimintatapoja ympäristöt lapsissa herättivät. Jokaiselle toimintakerralle valittiin eri teema, jonka ympärille rakennettiin tila. Tilassa oli mahdollista käyttää erilaisia tunnelmavalaisimia sekä soittimia ja aisteja herättäviä laitteita. Toimintakertoja oli yhteensä neljä ja kaikki toimintakerrat järjestettiin Hämeen ammattikorkeakoulun opetustiloissa.

Lasten määrä vaihteli jokaisella toimintakerralla ja mukana oli myös erityistä tukea tarvitsevien lasten lisäksi heidän sisaruksiaan, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Toimintaa havainnoidessa tutkimuksesta rajattiin sisarusten osuus pois, koska muuten tutkimuksesta olisi tullut liian laaja. Toimintakerrat olivat aina kestoaltaan 30–40 minuuttia. Jokaisella kerralla oli eri aihe, esimerkiksi lumi, jonka synnyttämien reaktioiden pohjalta havainnointiin lapsille ominaisia tapoja toimia, kuten leikkimistä.

7.1 Ensimmäinen toimintakerta

Ensimmäinen toimintakerta oli 10.9.2012. Paikalla oli yhteensä seitsemän lasta, heistä viisi oli erityisen tuen tarpeessa. Aiheena oli meri ja tila oli rakennettu värivaloja ja sinisiä kankaita hyödyntäen. Seinälle heijastettiin erilaisia meriaiheisia kuvia. Tilaan tuotiin vesiastioita, joissa oli kiviä ja simpukoita. Mukana oli erilaisia vesiaiheisia tavaroita, kuten snorkkelit ja vesilelujä. Toiminnan aikana taustalla soi koko ajan vesiaiheista musiikkia.

Toimintakerta aloitettiin käyttämällä tuntoaistia. Lapset saivat tunnustella vesiastiassa olevia kiviä ja simpukoita sekä läikytellä vettä. Tämän jälkeen lapset saivat vuorotellen tunnustella suuren kankaan alle piilotettuja vesiaiheisia tavaroita.

Tämän kerran lopuksi tehtiin silkkihuivirentoutus. Lapset makasivat lattialla patjojen päällä katsellen seinälle heijastettuja kuvia ja kuunnellen rauhallista musiikkia. Lasten maata patjoilla, liikuteltiin silkkikangasta heidän yläpuolellaan edestakaisin eri tahtiin.

7.2 Toinen toimintakerta

Toinen toimintakerta järjestettiin 24.9.2012. Toisella toimintakerralla oli yhteensä kahdeksan lasta, joista kolme oli erityistä tukea tarvitsevien lasten sisaruksia. Tämän kerran aiheena oli lumi ja jää.

Tilaan luotiin talvista tunnelmaa rakentamalla sinne lumilinna valkoisesta pakkausmuovista. Seinille heijastettiin talviaiheisiä kuvia, lattialla paloi jääkuutiolamppu ja höyrymaljasta tuli höyryä. Tilaan tuotiin oikeita jääpaloja, jotka olivat tunnusteltavissa pesuvadissa. Lisäksi mukana oli kaksi tuoksua, appelsiini ja suklaa, jotka olivat osa toimintakerralla kerrottua tarinaa.

Toimintakerralle oli kehitetty tarina, jonka saattelemana lapset tutustuivat tilaan. Tarina esitettiin nalle-käsinukella, jossa nalle esitteli omaa asuinympäristöään lapsille kuljettaen heitä eri pisteisiin tilassa. Tarinan nallen mukana lapset vierailivat lumilinnassa, etsivät nallelle ruokaa jääpalojen seasta, tunnustelivat jääpalalamppua sekä tutustuivat nallen höyryävään iltapesupaikkaan.

7.3 Kolmas toimintakerta

Kolmas toimintakerta oli 8.10.2012. Tällä kerralla lapsia oli yhteensä seitsemän, joista vain yksi oli sisaruksen asemassa. Aiheena oli syksy ja tätä toimintakertaa varjostivat tekniset ongelmat. Internet ei toiminut, joten emme saaneet suunniteltuja musiikkeja ja kuvia osaksi moniaistista ympäristöä.

Tilaan oli tuotu puiden lehtiä syksyn väreissä, kumisaappaat, sateenvarjoja ja omenoita. Seinälle heijastettiin syksyinen kuva, joka löytyi tietokoneen tiedostoista, koska Internet-yhteys ei toiminut. Tälle toimintakerralle oli suunniteltu toiminnallisia elämyksiä. Lasten seistessä sateenvarjon alla suihkutettiin suihkepullolla vettä sateenvarjon päälle. Tarkoituksena oli luoda mielikuva syksyisestä vesisateesta.

Puiden lehtiä ja omenoita kannustettiin tutkimaan ja tunnustelemaan. Lapset saivat heitellä lehtiä ja etsiä esineitä niiden seasta. Seinälle kiinnitetyt puiden lehdet syksyn väreissä olivat lasten tunnusteltavissa. Lapset saivat kokeilla suuria kumisaappaita jalkoihinsa sekä leikkiä sateenvarjoilla.

Tältä toimintakerralta olisi varmasti saatu enemmän aineistoa, jos taustalla olisi soinnut musiikkia ja seinälle olisi heijastettu halutut kuvat. Teknisten ongelmien vuoksi opittiin, että tulevaisuudessa ei kannata luottaa tekniikkaan. Jatkossa kannattaa turvautua perinteisiin välineisiin, kuten CD-soittimeen, joissa ei välttämättä ole toimintahäiriöitä.

7.4 Neljäs toimintakerta

Neljäs ja viimeinen toimintakerta oli 5.11.2012 ja lapsille järjestettiin disko. Tällä kerralla erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli viisi ja mukana oli yhden lapsen sisarus. Toimintakerralla oli poikkeuksellisesti mukana kaksi Hämeen ammattikorkeakoulun terveydenhoitajaopiskelijaa seuraamassa toimintaa ja tutustumassa lapsiin. Tutkimuksen tuloksissa ei otettu huomioon terveydenhoitajaopiskelijoiden läsnäoloa.

Tilassa oli diskopallo ja liikkuvia värivaloja. Tilaan oli varattu erilaisia soittimia, joita lapset saivat vapaasti soittaa omasta halustaan. Oikeanlaisen tunnelman luomiseksi lapsille tarjottiin popcornia. Tietokoneelta soitettiin musiikkia lasten toiveita kuunnellen, ja he saivat tanssia musiikin mukana.

Tämän kerran tarkoituksena oli toimia toiminnan päätösjuhlanä. Lapset saivat soittaa tilassa olevia soittimia, tanssia, riehua ja laulaa. Lapset alkoivat omatoimisesti soittaa soittimia, ja ujommatkin lapset uskalsivat keilla kovaäänisempiä soittimia.

Tilaan tuodut kankaat olivat vapaasti lasten saatavilla. Lapset saivat hyödyntää niitä leikeissään ja muissa toiminnoissaan, esimerkiksi roolivaatteina tai leikkivälineinä. Tällä toimintakerralla panostettiin erityisesti lasten itsenäiseen toimintaan, kuten diskolle on tyypillistä. Lapset saivat toimintakerran aikana vapaasti käyttää tilaa ja päättää soitettavasta musiikista.

8 AINEISTONHANKINTA- JA ANALYYSIMENETELMÄT

Tutkimusta tehdessä käytettiin kahta hyväksi havaittua ja laadulliselle tutkimukselle tyypillistä aineistonhankintamenetelmää, valokuvausta sekä osallistuvaa havainnointia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 155, 160.) Ennalta suunnitellut moniaistiset tilat ja toiminta tarjosivat vastauksia haluttuihin teemoihin, kuten tutkimiseen ja leikkimiseen. Kohderyhmä oli ennalta tuttu ja yhteistä historiaa oli kertynyt jo toimintatutkimuksellisen projektin toteutuksesta. Tutkijoina yhteinen historia lasten kanssa helpotti osallistuvan havainnoinnin ja valokuvauksen käyttöä, koska käytäntö oli lapsille jo tuttu.

Yleisesti havainnointia käytetään silloin, kun halutaan selvittää, toimiiko esimerkiksi ihminen kertomallaan tavalla. Tutkimustulosta etsittäessä voidaan havainnointia käyttää luonnonmukaisessa ympäristössä, luodussa ympäristössä tai laboratorio-olosuhteissa. Havainnointi on toimiva aineistonhankintamenetelmä, kun tutkitaan ihmisiä suhteessa muihin, vilkkaita tilanteita tai lapsia ja nuoria. (Vilkkä 2006, 37–38.)

8.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen, jonka vuoksi päädyttiin käyttämään aineistonhankinnassa toimintatutkimukselle tyypillisiä metodeja. Näitä metodeja olivat valokuvaus, osallistuva havainnointi ja tutkimuksen kohderyhmä oli valittu tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 155, 160.) Tutkimuksessa näiden menetelmien käyttö oli helppoa, sillä lapset olivat tottuneet käytäntöön jo projektityön aikana.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkittavia havainnoidaan luonnollisessa ympäristössä. Tutkija havainnoi tutkittavia tilanteessa ja luottaa omaan muistiinsa.

Tutkija kirjoittaa havaintonsa tutkimustilanteen jälkeen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.)

Alasuutarin (2011, 85) mukaan, laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu dokumentoiduista tilanteista. Aineistonkeruu voi tapahtua aidossa ympäristössä, tai tutkimusta varten luodussa tilanteessa. Toimintakertojen aikana käytettiin osallistuvaa havainnointia ja valokuvausta dokumentointia varten, kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, sekä kerättiin aineisto tutkimusta varten luodussa ympäristössä.

Osallistuvan havainnoinnin ja valokuvauksen lisäksi aineistonhankinnassa ja analysoinnissa käytettiin kahdenkeskisiä juttutuokioita. Tuokiot pidettiin välittömästi toimintakertojen jälkeen, tutkijoiden omien havaintojen pohjalta. Keskustelua käytiin omien muistiinpanojen avulla tehden lopuksi yhteinen yhteenveto toimintakerran havainnoista. Tällä tavoin toimien oli erittäin helppo palata toimintakertojen havainnointeihin opinnäytetyötä kirjoitettaessa.

Tutkimuksessa käytettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan aineistosta kuvaus selkeässä ja tiivistetyssä muodossa ilman, että informaatio katoaa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimustehtävään saadaan vastaus käsitteitä yhdistelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 112.)

8.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvasta havainnoinnista on kyse silloin, kun tutkija itse osallistuu toimintaan yhdessä tutkittavien kanssa. Osallistuvalla havainnoinnilla on tyypillistä, että teoreettinen näkökulma ja toiminta ovat ennalta suunniteltuja. Osallistuvaan havainnointiin kuuluu keskeisenä osana kohdistettu havainnoiminen, jolloin huomio kiinnitetään juuri tiettyyn toimintoon tai tilanteeseen. Tutkimuksessamme kiinnitimme huomiota juuri lapsille ominaisiin tapoihin toimia, kuten leikkiin, tutkimiseen, liikuntaan ja taiteelliseen kokemiseen. (Vilka 2006, 44; Hirsjärvi ym. 2000, 200–201.)

Kohdistetun havainnoinnin taustalla on usein tutkijan halu selvittää juuri tiettyjen asioiden syy-seuraussuhteita ja toimintaa tietynlaisessa tilassa. Tämänkaltaisissa tutkimuksissa tutkittavat yleensä johdatellaan tietyn tyyppisiin tilanteisiin tai tiloihin, jolloin saadaan suurella todennäköisyydellä vastauksia haluttuun tutkimuskysymykseen. (Vilka 2006, 44–45.)

Tutkimuksessa on selkeästi hyödynnetty Vilkan (2006, 44–45) kuvailemaa osallistuvan havainnoinnin menetelmää, koska tutkimuksen kohde oli valittu tarkoin ja asetettu tutkimuskysymys. Vastaus tutkimuskysymykseen pyrittiin löytämään osallistuvalla havainnoinnilla, luoden samalla kohderyhmälle vastauksia tuottavaa toimintaa. Tutkimus toteutettiin tietynlaisissa ennalta suunnitelluissa tiloissa.

Kuten Vilka (2006, 44–45) kirjassaan tuo ilmi, on osallistuvan havainnoinnin onnistumisen edellytyksenä, että tutkijat tuntevat kohderyhmänsä. Tutkimuksen havainnoinnin onnistumisen kannalta on hyvin tärkeää, että

tutkija pääsee helposti osaksi kohderyhmää, eikä läsnäolollaan muuta tutkimustulosta. Tutkimuksen havainnoinnin ja tuloksen luotettavuutta lisää pitkä historia projektityön ajoilta kohderyhmän kanssa.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen havainnointimateriaaleja tarkasteltiin valittujen teemojen avulla. Aineistoa analysoitiin teoriasta nousseiden teemojen pohjalta, eli leikin, tutkimisen, liikunnan ja taiteellisen kokemisen kautta. Lisäksi tutkittiin näiden teemojen lisääntymistä moniaistisissa ympäristöissä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Toimintakertoille osallistuneiden lasten määrä vaihteli 5–7:ään. Toimintakerrat järjestettiin aina samassa tilassa Hämeen ammattikorkeakoulun Ainola-rakennuksen multisensorisessa luokassa, mutta tilaa muokattiin jokaiselle toimintakerralle aihetta vastaavaksi.

Neljällä järjestetyllä toimintakerralla oli aina oma aiheensa, jotka tarjosivat erilaisia ympäristöjä tarkastella lasten käyttäytymistä. Aiheet olivat: meri, lumi, syksy ja disko. Aiheet päätettiin ajankohdan mukaan ja ne valittiin mahdollisimman mielekkäiksi lapsia varten. Aiheiden tarkoituksena oli tarjota erilaisia aistiärsykeitä lapsille.

Toiminnan aikana lapset innostuivat taiteellisesta kokemisesta, leikkimisestä, liikkumisesta ja tutkimisesta. Ympäristö sai lapset tutkimaan ja kiinnostumaan ympäristöstä, he ryömivät kankaiden alle, huomasivat eroavaisuuksia kivissä sekä ihmettelivät ympäristöä. Lapset innostuivat ympäristöstä ja he ryhtyivät leikkimään keksimiään leikkejä, jotka sopivat aiheeseen. Ympäristö viritti lapset liikkumaan ja toiminnan aikana nähtiin muun muassa hienoja kuperkeikkoja ja kiipeilysuorituksia.

Tulosten analysoinnissa käytettiin havainnointimateriaaleja, kuten muistiinpanoja vihoista ja valokuvia, jotka oli järjestetty elektronisiksi tiedostoiksi teemojen mukaisesti. Valokuvien ja havainnointimateriaalien yhtäläisyyksiä vertailtiin. Näiden kahden menetelmän avulla esitellään keskeisimmät tulokset.

9.1 Leikki ja tutkiminen moniaistisissa ympäristöissä

Moniaistisen ympäristön erilaiset välineet lisäsivät erityistä tukea tarvitsevien lasten leikkiä ja tutkimista. Lapset käyttivät esineitä ja välineitä joko erillisinä leikkikaluna tai sisällyttivät ne omaan rooliinsa leikissä. Esimerkiksi snorkkelit ja kumisaappaat olivat keskeisessä osassa lasten rooli-leikkejä. Muun muassa kankainen mustekala ja muovinen kilpikonna olivat lasten leikkikaluja, jolloin leikin tarina kohdistui itse tavaraan eikä lapsen leikkijänä.

Lapset innostuivat kehittämään leikkejä ympäristöön sopivaksi ja jakoivat toisilleen rooleja, jotka sopivat leikkiin ja ympäristöön. Erilaiset tilaan tuodut esineet ja rakennetut paikat, esimerkiksi muovinen lumilinna, ohja-

sivat leikin kulkua. Esimerkiksi sateenvarjon avulla lapset leikkivät olevansa ulkona vesisateessa. Leikki näyttäytyi isona osana lapselle ominaisina tapoina toimia, kuten tilaan sopivat leikit. Lapsia ei tarvinnut houkuttella leikkiin, vaan leikit syntyivät spontaanisti ympäristön tarjoamista ärsykkeistä.

Lapset tutkivat aktiivisesti ympäristöä ja tilaan tullessaan he tiesivät nopeasti, mikä oli toimintakerran aiheena. Lapset lähtivät tutkimaan tilaa rohkeasti ja ilman kannustamista. Tutkiminen osoittautui yhdeksi vahvimmistä toimintatavoista. Lapset eivät pelänneet tunnustella, haistella ja maistella asioita, ja he innostuivat ympäristössä olleista asioista, kuten jääpala-astiasta ja höyryävästä vesimaljasta.

Valokuvien perusteella tulkittuna lasten tutkiminen näyttäytyi rohkeana asioiden tunnusteluna ja kokeilemisena. Lapset heittelivät jääpaloja ja puiden lehtiä sekä läiskyttivät vettä piittaamatta jääpalojen kylmyydestä tai vaatteiden kastumisesta. Lapset ihmettelivät, mistä vesimaljan höyry tuli ja luulivat sen olevan kuumaa.

Tutkiessaan lapset tekivät tarkkoja havaintoja ympäristöstään, esimerkiksi he tunnustelivat erilaisia pintamateriaaleja ja tekivät havaintoja niiden eroista. Jääpalalamppua tunnustellessaan lapset yllättyivät, kun jääpala oli kuuma eikä kylmä. Ympäristö herätti lapsissa paljon tunteita, he innostuivat, nauroivat ja leikkivät, mutta osa lapsista istui paikoillaan, katsellen ja miettien ympäristöä.

Tutkiminen näyttäytyi moniaistisessa ympäristössä esineiden ja asioiden tunnusteluna. Esimerkiksi erilaiset kivet kannustivat lapsia tunnustelemaan niiden eroja ja tekemään niistä omia havaintoja. Lapset uskalsivat tunnustella omatoimisesti ja rohkeasti jopa epämiellyttäviä asioita, kuten jääpaloja ja kosteita puiden lehtiä. Kankaiden alla olleet tavarat kannustivat lapsia tutkimaan tunnustellen, mitä kankaiden alta löytyy, sillä lapset eivät tienneet etukäteen kätöksä olleista tavaroista.

Tilassa olleet omenat, puiden lehdet ja tarinassa mukana olleet tuoksut virittivät lapsia haistelemaan ja tunnistamaan hajuaistin avulla asioita. Vanhempien lasten esimerkki rohkaisi nuorempia lapsia haistelemaan, vaikka ajatus inhotti heitä aluksi. Lapset eivät esimerkiksi halunneet haistella puiden lehtiä, koska ajattelivat niiden haisevan pahalta. Lapset tekivät itse havaintoja ja pyrkivät itse selvittämään erilaisten tuoksujen, värien ja äänien alkuperää.

9.2 Liikunta moniaistisissa ympäristöissä

Liikunta näyttäytyi moniaistisissa ympäristöissä eri muodoissa. Tilaan tullessaan osa lapsista alkoi juoksennella, hyppiä ja tehdä kuperkeikkoja eri puolilla tilaa. Lasten innostuminen näkyi liikunnassa vahvasti, sillä liikuminen oli lapsille luontaista.

Lapset alkoivat liikkua ja tanssia eri äänien ja musiikin tahtiin. Liikunnan avulla lapset sopeutuivat ympäristöön ja ottivat siitä kaiken ilon irti. Toiminnassa oli mukana muutama lapsi, joiden liikuntakyky oli rajoittunut. Näiden lasten kohdalla moniaististen ympäristöjen vaikutukset näkyivät erityisesti, sillä he ylittivät itsensä ja osallistuivat tanssiin ja muuhun liikuntaan yhdessä muiden kanssa, oman tasonsa mukaan.

Lapset jäljittelivät toisiaan ja meitä aikuisia liikunnassa. Muun muassa tanssimisessa lapset ottivat mallia aikuisten ja toistensa liikehdinnästä. Lapset seurasivat tarkkaan, mitä muut tekivät ja pyrkivät tekemään samoin mahdollisimman tarkasti.

Eri valot innostivat lapsia hyppimään valoista tulleisiin heijasteisiin. Valojen liikehdintä sai lapset liikkumaan yrittäen ottaa niitä kiinni. Lapset leikkivät hippaa yhdessä valojen ja toistensa kanssa, valojen ja musiikin innoittamana. Lapset liikkuiivat huomaamattaan ja se oli heille luonnollista.

9.3 Taiteellinen kokeminen moniaistisissa ympäristöissä

Moniaistisissa ympäristöissä taiteellinen kokeminen näyttäytyi lasten toiminnassa ja käyttäytymisessä. Tilan tarjoamat värit, musiikki ja kuvat saivat lapset kiinnostumaan tilan taiteellisista elementeistä. Eri välineet toimivat taiteellisen kokemisen houkuttimina.

Lapset katselivat seinälle heijastettuja kuvia ja arvailivat, mitä ne esittivät ja pohtivat samalla kuvien värejä. Lapset huomasivat myös, jos kuva vaihtui tai puuttui. Tilassa olleet valot väreineen kiinnostivat lapsia ja he miettivät niiden värejä ja ihmettelivät, miten värit vaihtuivat tai siirtyivät heidän käsiinsä, heidän laittaessaan kätensä valon eteen. Puiden lehtien syksyiset värit mietityttivät lapsia ja he pohtivat, mistä värit tulevat niihin.

Lapset tunnistivat eri musiikkejä ja tunnettujen kappaleiden omia tansseja, joita he tanssivat. Moniaistisen tilan musiikki ja värit elävöittivät lapset ilmentämään taiteellista kokemustaan tanssien, laulaen ja soittimia soittaen. Tilassa olleet soittimet soivat ahkerasti lasten päästessä toteuttamaan itseään.

Toisella toimintakerralla kerrottu tarina tarjosi lapsille mahdollisuuden eläytyä tarinan kerrontaan. Lapset lähtivät tarinaan mukaan täysillä ja etsivät paikkansa osana tarinaa. He halusivat kuulua tarinaan ja toimia yhdessä tarinan päähenkilön kanssa.

Ensimmäisellä toimintakerralla toteutettiin silkkihuvirentoutus, jonka tarkoituksena oli rauhoittaa lapsia toiminnan loppuksi. Kankaan liikuttelusta syntynyt ilmavirta innosti lapsia riemun kiljahduksiin ja ottamaan kankaasta kiinni. Musiikin, kuvien, valojen ja kankaan yhdistelmä ei rauhoittanut lapsia, vaan päinvastoin lapset olivat entistä kiinnostuneempia ympäristön aistiärsykkeistä.

9.4 Lapselle ominaisten toiminnan tapojen lisääntyminen moniaistisissa ympäristöissä

Lapselle ominaiset tavat toimia lisääntyivät moniaistisissa ympäristöissä aiheen mukaisesti. Jokainen aihe aktivoi lapsia eri tavalla ja eri tapoja toimia. Tutkimus osoittaa, että tietyllä aiheella voidaan lisätä halutunlaista toimintaa, esimerkiksi disko lisäsi musiikin ja valojen ansiosta lasten liikuntaa.

Tilassa olleet asiat ja esineet vaikuttivat lasten tapoihin toimia. Jos toimintakerralla oli paljon tutkittavia asioita, tutkiminen lisääntyi. Musiikilla ja liikkuvilla valoilla voitiin lisätä lasten liikkumista ja taiteellista kokemista.

Jos tilaan oli rakennettu isompi ja hallitsevampi asia, kuten muovinen lumilinna, lasten toiminta keskittyi siihen. Tällainen isompi kokonaisuus lisäsi lasten tutkimista, mutta samalla hallitsi lasten leikkejä ja leikkien teemaa. Jokaisella toimintakerralla lapset leikkivät aiheeseen sopivia leikkejä ja roolit olivat aiheen mukaisia. Ympäristö kannusti lapsia leikkimään ja liikkumaan ja yksi lapsi sai aikaan hyvän mielikuvitusleikin, jonka aihe syntyi ympäristöstä.

Lapset, joilla oli liikuntarajoite tai vaikeuksia kommunikoinnissa, osallistuivat yhtä lailla toimintaan. He osoittivat innostumisensa riemun kiljahuksin ja liikkuen muiden mukana ympäri tilaa. Osa lapsista pyysi meidän aikuisten apua, jos hän koki, että ei pysty toimimaan tilassa itsenäisesti ilman aikuisen avustusta.

Taiteellinen kokeminen lisääntyi, kun lapset saivat soittaa soittimia ja tanssia tunnettujen kappaleiden tahdissa. Lasten omatoiminen taiteen tuottaminen lisääntyi, kun lapset saivat itsenäisesti soittaa tilaan tuotuja soittimia. Kaiken kaikkiaan lapset osoittivat taiteellisen kokemisen piirteitä tutkiessaan tilan taiteellisia elementtejä: valoja, soittimia ja kuvia.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyömme tutkimustehtävänä oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien lasten, lapsille ominaisia tapoja toimia, moniaistisissa ympäristöissä. Tutkimus oli laadullinen ja aineisto kerättiin valmiiksi luoduissa moniaistisissa ympäristöissä. Tutkimuksessa emme pyrkineet vaikuttamaan omalla toiminnallamme tutkimustuloksen syntymiseen vaan annoimme lapsille tilaa toteuttaa itseään.

Tutkimustulokset syntyivät moniaistisissa ympäristöissä ja lapset saivat toimia itsenäisesti tilassa, jolloin meille tutkijoina jäi otollisempi mahdollisuus havainnoida lasten toimintaa. Lapset osallistuivat toimintakerroille vapaaehtoisesti, joten voidaan olettaa, että lapset toimivat tilassa luonnollisesti. Tulokset vastasivat tutkimustehtäväämme.

Tutkimuksen teoria hankittiin poikkeuksellisesti aineistonhankinnan jälkeen eli tutkimuksemme on aineistolähtöinen. Onnistuimme teorian hankinnassa löytämään aineistoa vastaavia lähdemateriaaleja. Hankkimas-

tamme teoriasta ja aineistosta löytyi paljon yhtäläisyyksiä, jonka vuoksi tutkimuksen voidaan olettaa olevan luotettavampi.

10.1 Näkemyksiä leikistä ja tutkimisesta moniaistisissa ympäristöissä

Helenius ja Vähänen (2004, 37–39) kirjoittavat, että lapsen leikit syntyvät hänen omasta elinympäristöstään ja muuntautuvat hänen kokemuksiansa mukaan. Monesti ympäristössä olevat esineet otetaan mukaan leikkeihin. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että lapset ryhtyivät leikkimään tilaan sopivia leikkejä kokemansa perusteella. Tilassa olleet esineet, kuten snorkkelit, päätyivät osaksi lasten leikkejä ja johdattelivat heidän leikkiensä kulkua.

Kuten Helenius ja Vähänen (2004, 46–50) esittävät, lapset käyttävät ja kehittävät mielikuvitustaan leikkiessään. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voimme sanoa, että lapset käyttivät mielikuvitustaan kehittäessään leikkejä tilan tarjoamien kokemusten perusteella. Lapset muodostivat leikkejä mielikuvituksensa avulla, ympäristön vaikutuksesta.

Käytimme toisella toimintakerralla menetelmänä tarinaa. Tarkoituksenamme oli tarjota lapsille mielikuvia seikkailusta lumisessa ympäristössä, käsinuken avulla. Emme ohjanneet lapsia leikkimään, vaan tarinan innoittamana lapset ryhtyivät leikkimään tarinan herättämien mielikuvien pohjalta. Helenius ja Vähänen (2004, 43) toteavat, että aikuisen tehtävä on antaa aineksia leikkiin, esimerkiksi satuja lukemalla, mutta aikuisen tehtävä ei ole ohjata leikkiä liikaa, jotta lapsen omille mielikuville jää tilaa.

Tutkiminen näyttäytyi tutkimuksessamme vahvana lapselle ominaisena tapana toimia. Lapset tutkivat aktiivisesti moniaistista ympäristöä, kaikkia aistejaan hyödyntäen. Lapset tekivät tarkkoja havaintoja ympäristöstä ja kokeilivat rohkeasti ympäristössä olleita, epämiellyttäviäkin asioita, kuten tunnustelivat jääpaloja. Helenius (1993, 8–16) toteaa lapsen luovan tutkimuksessaan oman maailmansa ja samalla lapsi harjoittelee uusia taitoja.

Helenius ja Vähänen (2004, 34–36) toteavat, että leikillä on vaikutusta puheen kehitykseen ja ihmisten väliset suhteet näyttäytyvät suuresti lasten leikeissä. Koska toimintakertoja oli niin vähän suhteessa edellä mainittuihin kehityksen vaiheisiin, emme kyenneet tutkimaan niitä tässä tutkimuksessa. Pidemmällä aikavälillä olisimme voineet laajentaa tutkimustehtäväämme vastaamaan enemmän tämänkaltaisiin kysymyksiin.

10.2 Näkemyksiä liikunnasta ja taiteellisesta kokemisesta moniaistisissa ympäristöissä

Zimmer (2001, 13) kirjoittaa, että lapsi määrittelee itsensä ja maailmansa liikkumisen avulla. Tässä tutkimuksessa lapset osoittivat tutkivansa uutta ympäristöä liikunnan keinoin. Uuteen ympäristöön tullessaan, lapset juoksentelivat ja hyppivät ympäri tilaa samalla tehden havaintoja tilasta.

Liikuntarajoitteiset lapset kokivat tilan yhtä voimakkaasti kuin muut lapset. Havaintojemme pohjalta he näyttivät toimivan ympäristössä samalla tavalla kuin lapset, joilla ei ole liikuntarajoitetta. Havainnot osoittivat, että liikuntarajoitteisuus ei ole este lapsen ominaisten tapojen toteutumiselle. Autio ja Kaski (2005, 10, 54) kertovat, miten merkittävää lapsen kehityksen ja kasvun kannalta on tarjota lapselle mahdollisuus liikuntaan. He korostavat myös liikunnan tarjonnan lisäämistä niin, että kaikilla lapsilla olisi mahdollisuus liikunnan kokemiseen.

Lapset kiinnostuivat ympäristöstä liikkueessaan, ja värit olivat lapsista mielenkiintoisia. Lapset hyppivät värivalojen heijastusten päälle ja samalla tunnistivat värejä. Karppinen ym. (2001, 65) tuovat ilmi, miten lapset oppivat liikkueessaan uusia asioita, esimerkiksi värejä ja muotoja.

Heinämäki (2004, 27–28) kirjoittaa, että liikkueessaan lapsi ottaa kontaktia toisiin lapsiin ja näin ollen hän saa positiivisia kokemuksia toiminnastaan. Tutkimuksemme lapset ottivat kontaktia toisiin lapsiin ja aikuisiin, etenkin liikunnallisissa toiminnoissa. Lapset jäljittelivät toisten lasten ja aikuisten toimintaa ottaakseen mallia omaan toimintaansa.

Taiteellinen kokeminen moniaistisissa ympäristöissä näkyi yksinkertaisissa toiminnoissa. Seinälle heijastetut kuvat ja eriväriset valot innostivat lapsia pohtimaan niissä esiintyviä värejä ja kuvia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli luoda aisteja herättelevä tila. Hassi (1994, 31–33) kirjoittaa artikkelissaan, kuinka varhaisen taiteellisen kehityksen edellytyksenä on tarjota lapselle ympäristö, joka virittää hänet taiteelliseen kokemiseen.

Hassin (1994, 30–31) mukaan tärkeintä lapsen taiteellisten kokemusten synnyttämisessä on tarjota lapselle mahdollisuus erilaisiin kokemuksiin ja niiden ilmaisemiseen omassa tahdissaan. Tätä ajatusta me tutkijoina halusimme noudattaa ja lisätä. Tarjosimme lapsille taiteellisia elämyksiä sadun, musiikin ja värien avulla. Lapset osoittivat tämän edellä mainitun ajatuksen pohjalta, miten taiteelliset elementit voivat ohjata lasta leikkiin ja toimintaan.

Toimintakerroillamme lapsilla oli mahdollisuus tutustua useisiin taiteen alueisiin. Lasten leikkejä ohjasi heidän kiinnostuksensa tilaan ja sen tarjoamiin aistihavaintoihin. Lasten leikit syntyivät taiteellisen kokemuksen pohjalta, esimerkiksi tarinasta, kuvista ja musiikista. Hassikin (1994, 30) toteaa artikkelissaan, että yhdessä kehitelty leikki suhteessa ympäristön tarjoamiin ärsykeisiin sitoo yhteen kaikki taiteen alueet.

Karppinen, Puurula ja Ruokonen (2001, 65) kirjoittavat liikunnan vaikutuksista sosiaalisten taitojen, tiimityöskentelyn ja ongelmanratkaisukyvyyn kehitykseen. Neljän toimintakerran aikana huomasimme, että lapset huomioivat toisiaan ja tutkivat ympäristöä liikunnan lomassa. Esimerkiksi lapset jäljittelivät toistensa liikkeitä, musiikin soidessa.

10.3 Toiminnan lisääntyminen moniaistisissa ympäristöissä

Tutkijoina koimme, että tilan suunnittelulla ja toteutuksella oli suuri merkitys, miten itsenäisesti lapset toimivat. Jos tilaan tuotiin paljon tutkittavia asioita, on selvää, että tutkiva käyttäytyminen lisääntyi verrattuna tilaan, jossa lapset saivat liikkua vapaasti musiikin tahtiin. Pagliano (2012, 64–65) kertoo teoksessaan käyttäjälähtöisen tilan suunnittelun merkityksestä ja tärkeydestä. Hänen mukaansa tilan suunnittelussa on otettava huomioon asiakkaat ja heidän tarpeensa.

Tilassa olleet esineet ja asiat lisäsivät lasten toimintaa kaikkien teemojen alueilla. Lapset hyödynsivät ympäristön tarjoamia aistiärsyksiä, esineitä ja asioita. Teeman mukainen toiminta lisääntyi suhteessa ympäristön tarjoamiin virikkeisiin, esimerkiksi liikunta lisääntyi niillä toimintakerroilla, joilla soitettiin musiikkia. Pagliano (1999, 38–43) korostaa, että moniaistisessa tilassa olevat asiat ja esineet voivat olla yksinkertaisia ja arkipäiväisiä. Asioiden ja esineiden valinnassa tulee kiinnittää huomiota asiakaslähteisyyteen, jotta ne palvelisivat asiakasryhmää mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksemme osoitti, että teeman mukainen toiminta ei edellytä lapselta erityisiä taitoja. Asiakasryhmässämme oli muutama lapsi, joilla oli vaikeuksia kommunikoinnissa ja liikkumisessa. Tästä huolimatta nämä lapset osallistuivat toimintaan ja osoittivat pystyvänsä samoihin lapselle ominaisiin tapoihin toimia. Paglianon (1999, 42–43) mukaan tärkeää moniaistisen tilan toteuttamisessa on ottaa huomioon osallistujien taso, jotta kaikki voivat osallistua mahdollisesta rajoitteestaan huolimatta.

Huomasimme, että lapsia ei tarvitse kannustaa käyttämään lapsille ominaisia tapoja toimia. Lapset toimivat tilasta tekemiensä havaintojen pohjalta. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan olettaa, että lapselle ominaiset tavat toimia koskevat erityistä tukea tarvitsevia lapsia siinä, missä muitakin lapsia.

Kurjen (2006, 115–116, 119) mukaan sosiaalipedagogiikka on koulun ja muiden muodollisten järjestelmien ulkopuolella tehtävää kasvatustyötä. Opinnäytetyömme toimintakerrat ovat olleet vahvasti sosiaalipedagogisia. Toiminnan tarkoituksena oli tarjota erityistä tukea tarvitseville lapsille harrastuksenomaista toimintaa vapaa-ajalle. Toiminta ei ollut varsinaisesti kasvatuksellista, mutta aikuisten johdolla tapahtuvat toiminnot ovat aina vähintään arkeen liittyvää kasvatusta.

Tarkoituksenamme oli turvata lapsille tuttu ja mielekäs toimintaympäristö, jossa jokainen voi toimia itselleen parhaaksi kokemalla tavalla. Ohjaajina halusimme olla innostavia ja helposti lähestyttäviä, jotta lapset kokisivat toiminnan mukavaksi. Kurki (2006, 152–153) tukee käyttämämme ajatusmallia kirjoittaen, että ohjaajan tulee olla ryhmänsä jäsenten kanssa tasavertainen ja innostava.

Toimintakerroillamme moniaistisissa ympäristöissä erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat kokeilla uusia asioita ja he oppivat tekemällä. Esimerkiksi he oppivat liikunta-taitoja, jäljittelemällä toisiensa liikkeitä. Sosio-

kulttuurisessa innostamisessa tärkeää on oppia tekemällä ja kokeilemalla. (Kurki 2005, 335, 344.)

Sosiokulttuurinen innostaminen ei ole asioiden puolesta tekemistä, vaan tarkoituksena on kannustaa ja rohkaista henkilöä toimimaan itsenäisesti. (Kurki 2000, 41–42.) Halusimme korostaa tätä ajattelumallia toimintaker-tojemme suunnittelussa. Pyrimme luomaan sellaiset ympäristöt, joissa lapset kykenivät toimimaan itsenäisesti.

11 POHDINTA

Tutkimuksen pohdintaosuudessa esittelemme tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta, omaa pohdintaa ja arviointia tutkimuksesta sekä jatkotutkimusaiheita. Arvioimme omaa toimintaamme tutkimuksen aikana ja tuomme esiin omia näkemyksiämme. Tulemme kertomaan omia ajatuksiamme tutkimuksen toteutuksesta. Tutkimus toteutettiin syksyllä 2012 ja keväällä 2013.

Tutkimuksemme oli jatkoa toimintatutkimukselliselle projektityölle. Projektityömme päätyttyä olimme yhteydessä Perhekahvilaan ja vanhempiin. Kuulimme vanhempien toiveita asiakaslähtöisesti ja päätimme toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön vanhempien toiveesta. Vanhemmat toivoivat lapsilleen ohjattua toimintaa Perhekahvilan ajaksi, joten järjestimme toiminnot aina Perhekahvilan aikana.

Valitsimme tutkimuksemme kohderyhmäksi erityistä tukea tarvitsevat lapset, koska meidän molempien opinnot nivoutuivat hyvin yhteen opinnäytetyön kanssa pää- ja sivuaineopintojemme vuoksi. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat meille projektiopintojen kautta entuudestaan tuttuja, mikä helpotti laadullisen tutkimuksen kriteerien täyttymistä. Havainnointimenetelmien tuottaminen oli laadullisempaa, koska lapset eivät vierastaneet valokuvausta.

Moniaististen ympäristöjen vaikutuksia ei ollut tutkittu aikaisemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, joten halusimme tarkastella kohderyhmää uudesta näkökulmasta. Moniaistisuus on ollut osa sosionomin (AMK) opintojamme, jonka vuoksi halusimme hyödyntää osaamistamme tutkimuksessamme. Tutkimusta tehtäessä yhdistyi sosionomin (AMK) monipuolinen ammatillinen osaaminen. Toiminnallisessa opinnäytetyössämme korostui suunnitelmallisuus ja ohjauksellisuus sekä asiakaslähtöisyys, jotka ovat koulutuksemme perusta.

11.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Kun tutkimusta lähdetään tekemään, ensimmäisenä pitää ottaa huomioon tutkimuksen eettisyys. Tutkimuksessamme lasten ei tarvinnut osallistua toimintakerroille, jos he eivät niin halunneet. Vanhemmilta pyydettiin kirjallinen valokuvaamislupa (Liite 1) ja lapsia ei toimintakertojen aikana pakotettu tekemään asioita, joita he eivät halunneet tehdä. Lapsilla oli tilaisuus toimintakertojemme aikana tutustua ympäristöön rauhassa.

Jotta tutkimus olisi eettinen, havainnointimateriaalit ja valokuvat tuhottiin tutkimuksen kirjoitusprosessin jälkeen. Havainnointimateriaalien ja valokuvien tuhoamisella turvattiin tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti. Koko tutkimuksen ajan anonymiteetti säilytettiin, esimerkiksi toimintakerroilta tehdyt muistiinpanot kirjoitettiin niin, ettei niistä voinut tunnistaa henkilöitä.

Tutkimuksen eettisyydestä puhuttaessa tärkeimpänä asiana voidaan pitää ihmisarvon kunnioittamista. Tutkimukseen osallistujien itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa. Tämän vuoksi osallistujille pitää antaa mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.)

Tutkimukseen osallistujien tulee antaa suostumuksensa. Osallistujien tulee olla perehtyneitä asiaan, jotta he voivat suostua tutkimukseen ja ihmisten manipulointi voidaan estää. Jotta henkilö voi antaa suostumuksensa, hänen täytyy saada tietää, mitä tutkimuksessa tapahtuu tai saattaa tapahtua ja henkilön tulee olla kykenevä ymmärtämään nämä asiat itse. Henkilöä ei voida pakottaa osallistumaan tutkimukseen, vaan kaikki on vapaaehtoista ja hänen tulee itse ymmärtää, mihin hän antaa suostumuksensa. (Hirsjärvi ym. 2009, 25.) Tässä tutkimuksessa lasten vanhemmat antoivat suostumuksensa lasten toimintaan osallistumiselle. Luotettavuudessa on otettu huomioon se, että erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien suostumuksella on suuri merkitys.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen tekemiseen käytetty aika ja aineiston keräämisen tavat. Voidaan olettaa, että laadullinen tutkimus on luotettavampi, mitä enemmän tutkija on käyttänyt siihen aikaa ja mitä paremman suhteen hän on luonut tutkittavien kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137–138.) Tutkimustamme tehdessämme meille oli ehtinyt syntyä hyvä vuorovaikutussuhde moneen tutkimukseen osallistuneeseen lapseen projektiopintojen ja kevään toimintakertojen kautta. Lapset tulivat toimintakerroille jokainen omana itsenään, jonka vuoksi tutkimustulos on varmasti luotettavampi kuin silloin jos emme olisi tunteneet lapsia entuudestaan.

Myös Vilkka kirjoittaa (2006, 56–57), miten tutkijan näkyvyys voi muuttaa tutkimustulosta, etenkin osallistuvassa havainnoinnissa, koska tutkijan läsnäolo saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen luonnollisessa ympäristössään. Tutkimuksemme kohdalla eettisyyttä ja luotettavuutta lisäsi meidän tutkijoiden ja lasten välinen vuorovaikutussuhde. Lapsille oli aikaisempien kertojen myötä syntynyt käsitys siitä, että me olemme osa toimintaa ja edes kameroiden läsnäolo ei enää tutkimusvaiheessa aiheuttanut lapsilla poikkeavaa käytöstä.

Kehitysvammaisten kanssa työskenneltäessä ja toimittaessa on tärkeää, että tutkijan tai työntekijän ihmiskäsitys korostaa jokaisen ihmisen mahdollisuuksia ja kasvun edellytyksiä. Tutkijan tulee voida suorittaa tutkimuksensa ammattietiikkaa noudattaen niin, ettei tuomitse tai muuta tulosta omia ennakkoluulojaan vastaaviksi. (Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 412–413.) Tutkijoina olemme noudattaneet tätä ajattelutapaa, ja sen

toteutumista ovat edistäneet keväällä järjestämämme toimintakerrat, jolloin emme havainnoineet kohderyhmää ollenkaan, vaan pyrimme luomaan luottamuksellisen suhteen tutkittaviin.

11.2 Oma pohdinta ja arviointi

Tutkimuksemme oli pitkä ja vaiheikas prosessi. Yhteinen toimintahistoriamme lasten kanssa alkoi Toimintatutkimuksellisesta projektityöstä vuonna 2011. Tämän jälkeen järjestimme lapsille toimintaa keväällä 2012, mutta emme vielä tuolloin toteuttaneet tutkimusta, koska meillä ei ollut silloin vielä tutkimuslupaa. Syksyllä 2012 aloitimme tutkimuksen toteuttamisen. Järjestämämme toiminnan myötä Perhekahvila sai uudet tilat toiminnalleen, joka oli odotettu uudistus perheiden keskuudessa. Perhekahvilan ulkopuolinen rahallinen tuki oli lakkautettu, joten uudet tilat ja ilmainen toiminta lapsille tulivat tarpeeseen.

Tutkijoina päädyimme tämän opinnäytetyön toteutustapaan, koska halusimme tukea Perhekahvilan toiminnan jatkumista. Koimme tärkeäksi, että erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmille suunnattu vertaistuki-toiminta säilyisi. Olimme molemmat tutkijoina kiinnostuneita aiheesta sosionomin (AMK) opintojen pohjalta.

Tutkimuksemme aikana tarkoituksenamme oli kannustaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia toimimaan itsenäisesti. Vammaistyössä tulisi aina pyrkiä siihen, että asiakas olisi itsenäinen toimija. Asiakkaalle tulee tarjota mahdollisuus toimia ja toiminnassa voi olla avuksi, mutta puolesta tekemistä tulisi välttää. Tutkimuksemme toimintakerroilla kannustimme lapsia itsenäiseen toimintaan.

Kuten tutkimuksemme teoriaosuudesta selviää, on erityistä tukea tarvitsevien lasten harrastustoiminnan mahdollistamisella suuri merkitys. Lapsille tulee vammaisuudestaan huolimatta olla mahdollisuus harrastaa ja osallistua yhteisölliseen toimintaan. Tutkijoina koemme onnistuneemme luomaan erilaista harrastustoimintaa erityistä tukea tarvitseville lapsille, kuin mitä heille yleensä on järjestetty.

Tutkimuksemme toteutuksen aikana kohtasimme muutamia vastoinkäymisiä. Yleensä ongelmat olivat teknisiä, kuten Ainola-rakennuksen multisensorisen tilan valojen toimimattomuus ja ongelmat Internet-yhteyksissä. Ongelmien takia jouduimme soveltamaan ennalta suunniteltuja toimintakertoja. Lapset havaitsivat ongelmat ja ne osaksi rikkoivat lasten kokeman illuusion tilasta. Teknisten ongelmien vuoksi opimme, että aina tarvitaan varasuunnitelma, johon turvautua mahdollisten ongelmien ilmaantuessa. Olisimme voineet esimerkiksi ottaa valokuvat ja musiikit valmiiksi muistitikulle, jolloin Internet-yhteyttä ei olisi tarvittu.

Kehittämisehdotuksena esittäisimme, että yhteistyötä vanhempien kanssa tehtäisiin intensiivisemmin. Olisimme voineet tiedottaa vanhempia enemmän tutkimuksen luonteesta ja toteutuksesta. Tutkimus olisi voinut olla helpompi toteuttaa, jos tutkimuksen aihe olisi tullut suoraan työelämäyh-

teistyöltä. Tutkimuksen tulosten määrä olisi voinut olla suurempi, jos olisimme videoineet toimintakerrat valokuvaamisen sijaan.

Tutkimuksen lopuksi teetimme palautekyselyn vanhemmilla. Palautteita ei kuitenkaan analysoitu tai käytetty tutkimuksessamme. Palautteen keräämisen oli tarkoitus olla palautetta meille tutkijoina, jotta voisimme kehittyä tulevina ammattilaisina.

Toimintakertojemme pituus oli yleensä noin 40 minuuttia. Toiminnan olisi ehkä voinut suunnitella pidemmäksi, jotta vanhempien vertaistuelle olisi ollut enemmän aikaa. Emme kuitenkaan koe, että toimintakertojen ajallinen pituus vaikuttaisi merkittävästi tutkimuksen tuloksiin. Asiakasryhmän taso vaihteli, jonka vuoksi 40 minuuttiakin oli osalle lapsista liian pitkä aika.

Opimme opinnäytetyöprosessin aikana kirjoittamaan asiatekstiä sujuvammin. Teoriatekstin kirjoittaminen ja lähdeviitteiden merkitseminen ovat tulleet tutuiksi ja ne sujuvat meiltä luontevasti. Opinnäytetyölle luonteenomaista on prosessikirjoittaminen, jota olemme oppineet hyödyntämään opinnäytetyömme kirjallista osuutta tehdessämme.

Opinnäytetyöparina onnistuimme erinomaisesti. Osallistuimme molemmat tasapuolisesti opinnäytetyön suunnitteluun, toiminnan toteutukseen ja kirjallisen tuotoksen tekoon. Jaoin toisillemme vastuualueita, muun muassa teorian hankintaan ja toiminnan suunnitteluun sekä toteutukseen. Vastuualueiden jakaminen osoittautui hyväksi menetelmäksi ja nopeutti etenkin kirjoitusvaihetta.

Tutkimuksen toteutuksessa onnistuimme yhdistämään oman mielenkiintomme, koulutuksemme sekä asiakkaiden tarpeet ja toiveet. Koko prosessi toimi alusta alkaen hyvin, emmekä kohdanneet ylitsepääsemättömiä ongelmia. Yhteistyömme Perhekahvilan asiakkaiden ja koulutusohjelmamme opettajien kanssa sujui mutkattomasti.

11.3 Jatkotutkimusaiheita

Erityistä tukea tarvitsevista lapsista on tehty hyvin vähän aikaisempia tutkimuksia, joten aiheita löytyy laajasti. Erityistä tukea tarvitseville lapsille järjestetään vähän toimintaa, jonka vuoksi toiminnallisille tutkimuksille olisi tarvetta ja kysyntää. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta ja useissa eri ympäristöissä, kuten päiväkodissa, koulussa tai terveydenhuollossa.

Jatkotutkimusaiheena esittäisimme erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän sisarustensa merkitystä moniaistisessa ympäristössä. Järjestämässämme toiminnassa sisarukset olivat mukana, mutta heitä ei otettu huomioon havainnoinnissa ja tutkimuksessa. Jatkotutkimuksessa voisi tutkia lasten välisiä eroja, yhtäläisyyksiä ja sisarusten tuen merkitystä erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla vertaistuen merkitys. Vertaistukea voisi tutkia monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi vanhempien, erityistä tukea tarvitsevien lasten tai heidän sisarustensa kannalta. Tutkimusta voisi toteuttaa kyselylomakkeen ja haastattelun avulla. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja heidän sisaruksiaan voitaisiin haastatella, joko yhdessä tai erikseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito. Helsinki: Edita.
- Hassi, M. 1994. Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 28–32.
- Hassi, M. 1994. Teemana tila-lastenkulttuurikokeilu Hämeen läänissä. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 107–111.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Helenius, A. & Vähänen, L. 2004. Leikki on totta. Teoksessa Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. Leikistä totta. Omaehtoisien leikin merkitys. Helsinki: Tammi, 34–45.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. p. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Huhtaniemi, A. & Paavilainen, S. 2009. "Täällä on kesä täällä unihuoneessa": lasten toimintaa ja tunnetiloja multisensorisessa väriympäristössä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Helsinki: WSOY.
- Karonen, H. & Lehtonen, H. 2006. "Punaista laavaa, Vaaleanpunaisia timantteja": lasten värimielikuvat sekä toiminta ja leikki värillisessä multisensorisessa ympäristössä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura.

Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. 2009. Kehitysvammaisuus. 4. uud. p. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kinnunen, T. 2006. Vertaistuki erityislapsen vanhempien voimavarana. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 335–357.

Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Kurki, L. & Nivala, E. (toim.) Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115–191.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Määttä, P. 1981. Vammaiset- suuri vähemmistö. Jyväskylä: Gummerus.

Pagliano, P. 1999. Multisensory Environments. Lontoo: David Fulton Publishers.

Pagliano, P. 2012. The Multisensory Handbook. Lontoo ja New York: Routledge.

Stakes. 2004. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.

Suomen vammaispoliittinen ohjelma. 2010. Vammaispolitiikka. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 23.1.2013. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=1087414&name=DLFE-12157.pdf

Taanila, A. 2005. Triangulaatio tutkimusmenetelmänä. Oulun Yliopisto. Viitattu 9.2.2012. <http://kelo oulu.fi/jatkokoulutus/Triangulaatio3.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. p. Helsinki: Tammi.

Vanhempainnetti. n.d. Kipupisteitä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu 23.1.2013.
http://www.mll.fi/vanhempainnetti/kipupisteita/perheen_kriisit_ja_muutokset/lapsella_on_pitkaaikaissairaus_t/

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: Karisto Oy.

VALOKUVAUSLUPA

Aineiston hankinta- ja valokuvauslupa

Teemme toiminnallista opinnäytetyötä, jossa tutkimme luotujen moniaististen tilojen vaikutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten, lapsille ominaisiin tapoihin toimia. Aiomme ottaa valokuvia ja havainnoida toimintakertojen aikana, joten tarvitsemme huoltajien suostumuksen. Meillä on vaitiolovelvollisuus ja kuvat tulevat ainoastaan opinnäytetyötämme varten, eikä niitä tulla esittämään julkisesti.

Lastani _____

Saa kuvata/havainnoida ___

Ei saa kuvata/havainnoida ___

Huoltajan allekirjoitus