

Annika Kallioinen

PCS-KUVIEN KÄYTTÖNOTTO KAHESSA
PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

Sosiaalialan koulutusohjelma

2015



PCS-KUVIEN KÄYTTÖÖNOTTO KAHDESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

Kallioinen, Annika
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Toukokuu 2015
Ohjaaja: Manni, Merja
Sivumäärä: 51
Liitteitä: 3

Asiasanat: PCS kuvat, päiväkotiryhmä, vuorovaikutus, sosiaalisuus, yhteisöllisyys, kielellinen kehitys

Opinnäytetyöni aiheena oli PCS -kuvien käyttöönotto kahdessa Porin päiväkotiryhmässä. PCS- kuvat (Picture Communication Symbols) ovat usein käytössä integroituissa päiväkotiryhmässä, mutta tavallisissa ryhmissä niiden käyttö on vielä vähäistä. Kuitenkin lähes jokaisessa ryhmässä on nykyään erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai maahanmuuttajalapsia, jotka tarvitsevat kuvia tuomaan apua ja tukea kommunikoinnissaan. Opinnäytetyöni tarkoitus oli auttaa kahden eri päiväkodin tavallista ryhmää ottamaan kuvat käyttöön. Teoriapohjaa hain työlleni vuorovaikutuksesta, sosiaalisuudesta, yhteisöllisyydestä ja kielellisestä kehityksestä.

Kyseessä oli laadullinen, toiminnallinen opinnäytetyö, joka toteutettiin 3-vuotiaiden ja 4–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä. Opinnäytetyön toiminnalliseen osuuteen kuului yhteensä kuusi kuvien käytön ohjauspäivää ryhmissä, materiaalin eli kuvien tekeminen ja ryhmien henkilökunnalle osoitettu kyselylomake kuvien käyttämisestä. Kuvamateriaalit tein ryhmien toiveita kuunnellen. Molempiin ryhmiin tuli toiminnanohjauskuvia, tunnekuvia ja pukeutumiskuvia ulkoiluun lähtiessä. Näiden lisäksi ensimmäiseen ryhmään tehtiin leikinvalintataulu ja kuvaniput, joiden kuvat koostuivat lähinnä päiväkodin arjen toiminnoista. Toiseen ryhmään tehtiin laulunvalintatauluja ja kuvitettuja lauluja, vessa/käsienpesukuvia ja päiväjärjestyskuvia.

Ohjauspäivien, näistä koostuvien havaintopäiväkirjojen ja kyselyiden tuloksena voi todeta, että kuvien käyttöönotto ei tällä kertaa onnistunut näissä päiväkotiryhmässä. Kuvien käyttöönottoon tarvittaisiin tulosten perusteella enemmän ohjausta, aikaa perehtyä kuvien käyttöön ja selkeä tarve kuville. Vaikka päiväkotien henkilökunta koki kuvat periaatteessa tarpeellisiksi, niin kiireisiin vedoten kuvat eivät jääneet käyttöön.

INTRODUCING OF PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS IN TWO DAYCARE GROUPS

Kallioinen, Annika

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in social and health

May 2015

Supervisor: Manni, Merja

Number of pages: 51

Appendices: 3

Keywords: PCS, Picture Communication Symbols, daycare group, teacher-child interaction, social behaviour, sense of community and linguistic development

The purpose of this thesis was to introduce picture communication symbols in two day care center groups in Pori. The PCS (Picture Communication Symbols) are often in use in the day care groups that have children with special needs. In normal child groups they are used quite rarely. Nowadays it is common that you can find more and more immigrant children and children with special needs within normal day care groups. These children need additional support and thus this thesis focused on normal day care groups and the purpose was to introduce them the PCS usage. Theoretical background of the thesis is constructed through themes of teacher-child interaction, social behaviour, sense of community and linguistic development.

This is a qualitative and functional thesis, which was conducted in two day care groups with different aged children: first group had children around 3 years of age and the other had children between 4 and 6 years of age. Thesis process included six training days with the daycare groups, preparation of the picture communication symbols and a questionnaire to the personnel on the use of the PCS in the groups. A selection of the picture communication symbols was made in co-operation with the groups. Functional and emotional symbols as well as symbols helping in putting on to outdoor clothing were prepared for both groups. In addition, the first group was provided with symbols that helped in selection of games and some practical and ordinary symbols of everyday activities and routines. The second group was provided with symbols that helped in selection songs, toilet/hand washing symbols and timetable for daily activities.

Based on the observations during the training days and answers to the questionnaire, it can be concluded that the groups were unable to start usage of PCS in the studied groups. For successful adaptation of the PCS system, more training and time is needed, and there should be a clear need for the images. The personnel realized that the images were useful in principal, but they didn't continue the usage of the PCS due to lacking of time. Furthermore there should be a more clearly determined need for the use of images in the day care groups.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 VUOROVAIKUTUS.....	7
2.1 Varhainen vuorovaikutus.....	7
2.2 Vuorovaikutus päiväkodissa.....	8
3 SOSIAALISUUS.....	10
3.1 Sosiaaliset taidot.....	10
3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus.....	11
4 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS.....	13
4.1 Ryhmässä toimiminen.....	13
4.2 Yhteisötaidot ja osallisuus.....	14
5 KIELELLINEN KEHITYS.....	16
5.1 PCS-kuvat ja muita korvaavia kommunikointikeinoja.....	19
5.2 Kaksikielisyys ja suomi toisena kielenä.....	19
6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	21
6.1 Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa.....	21
6.2 Muita tutkimuksia.....	23
7 OPINNÄYTETYÖN PROSESSI.....	26
7.1 Aiheen valinta ja rajaus.....	26
7.2 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät.....	26
7.2.1 Laadullinen tutkimus.....	26
7.2.2 Toimintatutkimus ja havainnointi.....	27
7.2.3 Kysely.....	27
7.3 Eettisyys.....	28
8 OHJAUSPÄIVÄT.....	30

8.1 Materiaalit.....	30
8.2 Ensimmäinen ohjauspäivä päiväkodissa A.....	31
8.3 Ensimmäinen ohjauspäivä päiväkodissa B.....	33
8.4 Toinen ohjauspäivä päiväkotiin A.....	33
8.5 Toinen ohjauspäivä päiväkotiin B.....	34
8.6 Kolmas ohjauskäynti päiväkotiin B.....	35
8.7 Kolmas ohjauskäynti päiväkotiin A.....	36
9 KYSELYN TULOKSET.....	37
10 POHDINTA.....	42
LÄHTEET.....	47
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Kuvien käyttö päiväkodeissa on pikkuhiljaa lisääntynyt, mutta edelleen niitä käytetään pääasiassa erityisryhmissä. Kuitenkin lähes jokaisessa päiväkotiryhmässä on lapsia, joilla on jokin erityisvaikeus tai lapsia jotka eivät puhu suomea äidinkielenään. (Halenius 2012, 7.) Itse olen kokenut kuvat hyvänä apuna työskennellessäni lasten neurologisella osastolla, jossa kuvia käytetään jonkin verran myös niillä lapsilla, jotka eivät niitä omaan kommunikointiin tarvitsisikaan. Päiväjärjestyskuvat auttavat lapsia hahmottamaan, mitä osastolla päivän aikana tapahtuu ja niillä saadaan kiinnitettyä paremmin lapsen huomio seuraavaan asiaan, kuin pelkän puheen avulla.

Opinnäytetyöni aihe on PCS- kuvien käyttöönotto kahdessa päiväkotiryhmässä. Tarkoituksena oli auttaa kahden eri päiväkodin yhtä tavallista ryhmää ottamaan kuvat käyttöön. Ryhmissä oli eri-ikäisiä lapsia, toisessa noin kolmevuotiaita ja toisessa 4-6-vuotiaita. Tein ryhmille heidän toiveidensa mukaan valmiita kuvia kuvaohjelmalla ja olin mukana päiväkotien päivissä auttamassa ja neuvomassa, miten kuvia voidaan käyttää. Tarkoitus oli, että ohjauspäivien jälkeen ryhmät ottaisivat kuvat käyttöön omaan arkeensa. Kyseessä on toiminnallinen opinnäytetyö. Tämän jälkeen kysyin vielä kyselylomakkeiden avulla kuvien käytöstä ryhmissä.

Tämän opinnäytetyön näkökulmia ovat vuorovaikutus, sosiaalisuus, yhteisöllisyys ja kielellinen kehitys. Näihin kaikkiin kuvien käytöstä voi mielestäni olla lapsille paljon hyötyä. Ajatus on, että kuvista hyötyvät myös niin sanotusti tavalliset lapset ja päiväkotiryhmät. Oman tutkimukseni ryhmissä ei ollut yhtään ”diagnosoitua” lasta, joka olisi tämän vuoksi tarvinnut kuvia. Ryhmissä kuitenkin oli kiinnitetty huomiota joidenkin lasten vaikeuksiin esimerkiksi siirtymätilanteissa. Ryhmissä oli myös maa-hanmuuttajalapsia, jotka eivät vielä osanneet suomea kunnolla. Näiden asioiden pohjalta näkökulmat muotoutuivat. Vuorovaikutus, sosiaalisuus ja yhteisöllisyys liittyvät toinen toisiinsa, joten täysin erillisinä niitä ei voi käsitellä.

Kuvien käyttäminen olisi hyvä opetella jo ennen kuin ryhmässä on niille erityisesti tarvetta. Näin kuvien käyttö ei kuormita ryhmää eikä aikuisia silloin, kun niitä oikeasti tarvitaan. Lapset ovat myös jo tottuneet kuviin, jolloin he eivät ihmettele, jos ryhmään tulee lapsi, joka niitä tarvitsee enemmän. (Kömi 2010, 13.)

Vuorovaikutus- ja kommunikointitaidoilla on keskeinen merkitys lapsen kokonaiskehitykselle, erityisesti sosiaalisille ja kognitiivisille taidoille (Launonen 2001, 229). Muokkaamalla lapsen päivittäistä vuorovaikutusympäristöä kommunikointitaitojen mukaan, pystytään kehitystä tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Jos lapsella on kielellisiä ymmärtämisvaikeuksia, niin opetettavan asian havainnollistaminen visuaalisin keinoin on tärkeää, jotta lapsi voi varmistaa ymmärtämisensä. (Launonen 2001, 235.) Tämän vuoksi kuvien käyttö päiväkodissa olisi mielestäni tarpeen, varsinkin kun kielellisiä ymmärtämisvaikeuksia on hankalampi huomata kuin puheen ongelmia.

Mikäli aikuinen kohtaa lapsen häntä arvostavasti, niin se mahdollistaa hyvän vuorovaikutuksen heidän välillään. Tämä taas antaa mahdollisuuden hyvälle hoidolle, huolenpidolle ja auttamiselle sekä hyvälle kasvatukselle ja opetukselle. (Mattila 2011, 48.) Näin jokainen lapsi päivähoidossa pitäisi mielestäni pystyä kohtaamaan. Arvostavaan kohtaamiseen liittyy mielestäni myös se, että otetaan huomioon toisen kommunikointitaidot. Tarvittaessa autetaan esimerkiksi kuvien avulla lasta ilmaisemaan itseään tai autetaan häntä ymmärtämään aikuisen sanoma. ”Kun varhaiskasvatuksen ja pedagogisen toiminnan subjekteina ovat pienet lapset, kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Vuorovaikutuksen laatu on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen laadun ja emotionaalisen hyvinvoinnin tekijöistä” (Hännikäinen 2013, 51). Lapset tarvitsevat läheisyyttä, hellyyttä ja huolenpitoa. Heidän pitää saada kokea läheisiä ja turvallisia hetkiä kotona ja päivähoidossa. Lasten tulisi tulla ymmärretyksi ja hyväksytyiksi tunteineen, jotta heidän empatiakykynsä kehittyisi. (Alijoki & Pihlaja 2012, 266.)

2 VUOROVAIKUTUS

Vuorovaikutus- sana kuvaa itse hyvin sitä ilmiötä mitä sillä tarkoitetaan: vaikutetaan vuorotellen. Se ei kuitenkaan määrittele tasapuolisuutta, ainoastaan sitä, että kaikki osapuolet osallistuvat jollain tavalla vaikuttamiseen. Vuorovaikutus voi siis olla hyvin monenlaista, hyvää tai huonoa. (Raina & Haapaniemi 2007, 36-37.)

”Hyvä vuorovaikutus on lapsen ihmisenä kasvamisen ehto” (Mattila 2011, 67). Toisin sanoen vuorovaikutusta ja nimenomaan hyvää sellaista tarvitaan, jotta meistä kasvaisi ylipäättään ihmisiä. Hyvä vuorovaikutus turvallisten aikuisten kanssa vahvistaa lapsen turvallisuuden tunnetta. Tämä taas mahdollistaa sen, että lapsi oppii luottamaan siihen, että elämä kantaa. (Mattila 2011, 67.)

2.1 Varhainen vuorovaikutus

Varhainen vuorovaikutus koetaan nykyään tärkeäksi lapsen myöhemmille vuorovaikutustaidoille. Aivan varhaisimmat vuorovaikutustilanteet ovat yleensä vauvan ja äidin välisiä, joiden pohjalta ihminen ennakoii vuorovaikutuksen kulkua, osallistuu vuorovaikutukseen sekä havainnoi ja tulkitsee sitä. Vaikka pohja vuorovaikutustaidoille onkin aivan varhaisessa lapsuudessa, niin vuorovaikutussuhteissa tapahtuva muutos mahdollistaa myös käsitysten muuttumisen. Näin ollen vuorovaikutustaitoja voi muuttaa myöhemmin. Lapsen saadessa uusia kokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, hänen omat tapansa ottaa osaa vuorovaikutukseen ja ilmaista itseään muuttuvat. (Vienola 1995, 16-19.)

Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus toteutuu toiminnassa sekä tunteiden ja mielikuvien tasolla. Pienen lapsen ääntelyt saavat vanhemman toimimaan sekä rakentamaan tunteita ja mielikuvia lapsesta. Samalla lapsen mieleen tallentuu kokemuksia vanhemman kanssa vietetyistä hetkistä. (Överlund 2000, 21-22.) Samalla tavalla voi mielestäni ajatella vähän isompienkin lasten kanssa. Lasten mieleen tallentuu myös kokemukset päivähoidosta ja sen vuorovaikutuksellisuudesta.

2.2 Vuorovaikutus päiväkodissa

Lapsi opettelee lähiympäristössään, miten ja millaisilla ehdoilla ihminen voi olla yhteydessä toisten kanssa. (Mattila 2011, 67.) Tämä on mielestäni tärkeää tiedostaa myös varhaiskasvatuksessa, lapset kuitenkin opettelevat päivähoitossa paljon toisten lasten kanssa sitä miten yhdessä toimitaan. Tällainen vertaisvuorovaikutus on yhtä tärkeää kuin aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen. Pienten lasten vuorovaikutus toistensa kanssa on vielä puhumatonta eli pitkälti eleiden ja toiminnan varassa. Aikuiset saattavat nähdä tämän pienten lasten vuorovaikutuksen kuitenkin kovakouraisena toimintana ja erottaa lapset. Päiväkotiryhmässä saatetaan ajatella, että lapsi meinaa ottaa toiselta lelun, vaikka tilanne voi olla aivan päinvastoin; lelua yritetään ojentaa toiselle. Pieniäkin lapsia kiinnostaa toiset lapset ja vuorovaikutus heidän kanssaan, kasvattajan tehtävä on tukea tätä vuorovaikutusta. (Rutanen 2013, 106-110.) Pienten lasten leikkiä kannattaa tarkastella vuorovaikutuksessa syntyvänä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana eikä pelkästään leikkimisen taitona. (Munter 2013, 125.)

Kaikenlaisissa ryhmissä toimiminen vaatii vuorovaikutustaitoja. Suuren ryhmän eli toisin sanoen lauman kanssa toimitaan niin, että yksi määrää ja toiset tottelevat. Usein päiväkotiryhmissä ja kouluissa saatetaan toimia juuri näin, aikuinen määrää mitä tehdään ja miten ja lapset tottelevat. Tällaisessa tilanteessa ei kuitenkaan opita varsinaisesti vuorovaikutustaitoja. Tottelevaiset lapset ovat hyväkäytöksisiä, joten voidaan ajatella että he ovat myös oppineet sosiaalisia taitoja. (Raina & Haapaniemi 2007, 36-38.) Lasten pitäisi opetella päiväkodissa vuorovaikutustaitoja. Tilanne, jossa aikuinen määrää ja lapset tottelevat, ei kuitenkaan mielestäni osoita sosiaalisia taitoja tai vuorovaikutusta. Toki näitäkin tilanteita tarvitaan isoissa ryhmissä arjen helpottamiseksi, mutta sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta voisi opetella vaikka pienryhmissä yhdessä.

Päivähoitossa on paljon arkisia vuorovaikutustilanteita lasten ja kasvattajien välillä. Tärkeitä vuorovaikutustilanteita, joihin vaikuttaa paljon se miten kasvattaja kohtaa lapsen, on esimerkiksi lapsen pettymyksen sietokyky ja leikkivaikeudet. Erilaiset oppimistilanteet ovat myös keskeisessä osassa päiväkodin vuorovaikutusta. (Cantell 2010, 8-9.)

Kasvatus on tietoista vaikuttamista yksilöiden ja yhteisöjen kehittymiseen vuorovaikutuksen avulla. Yksilöllisyys on tärkeää huomioida, mutta liiallinen ja väärinlaatuinen ymmärtämys on leimaa antavaa ja samalla yksilökehityksen kannalta tuhoisaa. Sosiaalisten vuorovaikutusmahdollisuuksien hyödyntäminen käytännön kasvatuksessa jää edelleen laajasti toteutumatta, joskin yhteisöllisyydestä kasvatuksessa on alettu yhä enemmän kiinnostua. (Kaipio 1999, 17-21.) Yhteisöllisyys on noussut viime vuosina ajankohtaiseksi sekä mediassa että tutkimuksellisesti. (Koivula 2013, 19.)

Kasvattajan on tärkeää osata tunnistaa lasten vuorovaikutuksen ongelmia. Näitä voivat olla esimerkiksi lapsen vaikeus sietää pettymyksiä sekä yhteis- ja rinnakkaisleikkien vaikeudet. Yhteistoiminta toisten kanssa on vaikeaa. Vuorovaikutuksen ongelmat voivat tulla esiin siirtymätilanteissa, vuorottelussa ja sääntöjen mukaan toimimisessa. Tällöin aikuisen tulee vahvistaa vuorovaikutustaan lapseen ja ylläpitää sitä. Aikuisen on myös toimittava hyvän vuorovaikutuksen mallina, aikuinen voi myös ohjata vuorovaikutuksen harjoittelua leikeissä ja peleissä. (Heinämäki 2005, 31-32.)

Jos lapsi ei osaa tai pysty olemaan vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, tulisi aikuisten häntä tässä mahdollisuuksien mukaan mielestäni auttaa. Vuorovaikutusta voi hankaloittaa se, ettei lapsella ole samaa kieltä tai hän ei muuten osaa ilmaista itseään. Näissä tilanteissa kuvista voi olla apua vuorovaikutuksen luomisessa. Myös tunteiden sanoittaminen kuvien avulla auttaa lapsia tunnistamaan ja näin ollen myös kohtaamaan erilaiset tunteet paremmin. ” Säännöt, rajat ja johdonmukaisuus toiminnassa sekä kielellinen, draamallinen ja kuvallinen tuki tukevat vuorovaikutusta” (Heinämäki 2005, 32).

3 SOSIAALISUUS

Sosiaalisuus voidaan määritellä monella tavalla, mutta Raina & Haapaniemi (2007, 35) määrittelevät sosiaalisuuden temperamenttipiirteeksi. Silloin sillä ”tarkoitetaan vain yksilön luontaista taipumusta nauttia toisten ihmisten seurasta”. Tämä voidaan hyvin havaita jo pienillä lapsilla. Toiset lapset hakeutuvat tilanteisiin, joissa pääsevät leikkimään toisten kanssa tai olemaan vain toisten lähellä, kun taas toiset vetäytyvät mieluummin kauemmas leikkimään yksin. Sosiaalisuus koetaan vahvasti synnynnäiseksi piirteeksi, vaikka ympäristö ja kasvatus siihen yleensä vaikuttaakin. (Raina & Haapaniemi 2007, 36.)

Repon (2013, 119) mukaan sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa sosiaalisiin taitoihin (ryhmään liittyminen, ongelmanratkaisu, yhteistyö ja tunnetaidot), sosiokognitii-visiin taitoihin (sosiaalinen motivaatio, aiheet ja odotukset muita kohtaan), ystävyyss- ja kaverisuhteisiin, negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen puuttumiseen (aggressiivisuus ja vetäytyminen) ja sosiaaliseen asemaan ryhmässä (ympäristötekijät, ryhmän ominaisuudet ja vuorovaikutus, lapsen persoona ja temperamentti).

3.1 Sosiaaliset taidot

Liisa Keltikangas-Järvinen (2012, 20-30) toteaa sosiaalisten taitojen oppimisen olevan pitkä tapahtuma. Hänen mukaansa sosiaalisten taitojen oppiminen alkaa varhaisista kiintymyssuhteista. Kiintymyssuhteessa syntyy luottamus ihmisiin ja tästä kyky toimia yhdessä. Lapsi oppii ensimmäiset sosiaaliset taitonsa vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa, he ovat lapsen ensimmäinen sosiaalinen yhteisö. Kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana luodaan perusta lapsen minäkäsitykselle ja hänen käsitykselleen ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Nämä vuodet muodostavat eräänlaisen persoonallisuuden perusrakenteen, jonka päälle koko myöhempi kehitys muodostuu. ”Kiinteiden ihmissuhteiden muodostuminen varhaislapsuudessa on sosiaalisten taitojen ydin”(Keltikangas-Järvinen 2012, 43).

Sosiaalisia taitoja voidaan opettaa ja harjoitella. Lapset opettelevat näitä taitoja yhteisleikeissä ja aikuinen voi olla leikeissä mukana ohjaamassa lapsia. Helpoiten sosiaalisia taitoja luultavasti opitaan juuri lapsena, joten kasvatusyhteisöjen tulisi to-

teuttaa sellaista pedagogiaa, johon sosiaalisten taitojen opettelu kuuluu ilman erillisiä oppitunteja asiasta. Useimmat kasvattajat ajattelevat, että näin aina tapahtuukin, mutta tosiasiallisesti lapsille opetetaan usein hyviä käytöstapoja, jotka eivät kuitenkaan ole riittävät sosiaaliset taidot yhteiskunnassa. Käytöstavat ovat tekniikkaa ja helppoja näin ollen oppia, sosiaaliset taidot vaativat asteittaista harjaantumista ja on näin ollen työläästä. (Raina & Haapaniemi 2007, 36.) Liisa Keltikangas-Järvinen (2012, 14) toteaa, että hyvä käytös on sosiaalisen kanssakäymisen väline ja se pitäisi pitää erillään sosiaalisista taidoista. Hänen mukaansa jokainen voi oppia hyvät tavat temperamentistaan ja persoonallisuudestaan huolimatta.

3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Lev Vygotskya (1896-1933) pidetään uranuurtajana ajattelussa lapsen kielen sosiaalisesta kehittämisestä. Hänen mukaansa kieli kehittyy ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi ja vähitellen se kehittyy ajattelun välineeksi. Vygotskyn mukaan lapsen kehitys ilmenee ensin sosiaalisena muiden ihmisten kanssa ja sitten sisäisenä. Kehityksellisten toimintojen perustana on siis sosiaalinen vuorovaikutus. (Kauppila 2007, 79-80 ja Reunamo 2007, 89.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppijat rakentavat yhdessä merkityksiä sen lisäksi, että jakavat, neuvottelevat ja vertailevat käsityksiään. Hyvä oppimisympäristö on vuorovaikutuksellinen, jossa sekä lapset että aikuiset osallistuvat vuoropuheluun. Osallisuus liittyy sosiokulttuuriin oppimiseen ja kehitykseen läheisesti. Lapsi osallistuu kaikkeen ja kehittyy samalla. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 50, 75, 126.)

”Hyvä sosiaalinen verkosto tukee lapsen kehitystä” (Repo 2013, 117). Myönteiset kokemukset toisten lasten kanssa antavat lapselle mahdollisuuden kuulua ryhmään ja samalla lapsi voi kehittää sosiaalisia taitojaan ja itsetuntemustaan. Tämän täytyy kuitenkin olla vuorovaikutuksellista toimintaa, jotta kehitystä tapahtuu. Päiväkoti on keskeinen kehitysympäristö, jossa lasten varhaiset suhteet kehittyvät. (Repo 2013, 117.)

Oppiminen ei ole pelkästään yksilökeskeinen tapahtuma. Koulut ja päiväkodit tarjoavat sosiaalisen ympäristön oppimiselle. Kehittyessään lapset tulevat osallisiksi erilai-

sista sosiaalisista ympäristöistä, kuten kotiympäristöstä, kaveripiiristä ja päiväkotij- ja kouluympäristöstä. Sosiaalinen ympäristö voi sekä edistää että rajoittaa oppimista. Sosiaalinen oppiminen voi korostaa sosiaalista ympäristöä tai yhteisöä tai kulttuurisia puolia, joka tapauksessa siihen liittyy sosiaalinen vuorovaikutus. Oppimisen positiiviset kokemukset liittyvät usein sosiaalisiin tilanteisiin, joista on saanut vahvistusta ja onnistumisen kokemuksia. (Kauppila 2007, 149-152.)

4 YHTEISÖ JA YHTEISÖLLISYYS

Yhteisöön sisältyy olennaisesti johonkin kuuluminen ja tähän liittyvä me-henki, sekä osallisuus, yhteinen jaettu tekeminen ja kiinnostuksen kohteet. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 10.) Yhteisö on toiminnallinen kokonaisuus, jossa sen jäsenillä on yhteisesti ymmärrettyjä arvoja, tavoitteita ja yhteistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Raina & Haapaniemi 2007, 34-35).

Usein yhteisöt koostuvat pienryhmistä, jotka on voitu tietoisesti rakentaa tai ne ovat muodostuneet luonnollisesti (Raina & Haapaniemi 2007, 34-35). Päiväkodeissa voi olla molempia. Päiväkotiryhmä itsessään muodostaa oman yhteisönsä, mikä taas kuuluu koko päiväkodin yhteisöön. Nämä ryhmät ovat muotoutuneet aika lailla sattumanvaraisesti. Päiväkotiryhmän sisällä aikuiset jakavat lapsia usein tietoisesti pienryhmiin, joista yritetään saada hyvin toimivia kokonaisuuksia. Lapset itsekin muodostavat ryhmän sisällä omia yhteisöjään leikkien kautta, jos he vain saavat itse valita leikkikaverinsa. ”Jokaiseen päiväkotiryhmään muodostuvat omanlaisensa kulttuuri, vuorovaikutustavat ja käytännöt” (Koivula 2013, 22).

”Yhteisöllisyys on ryhmän kehittyvä ominaisuus. Tavoitteena on kasvattaa yhteistä tietoisuutta vuorovaikutuksen avulla, kun ryhmä pyrkii yhteisiin tavoitteisiin” (Raina & Haapaniemi 2007, 34). Yhteisöllisyyteen tarvitaan siis vuorovaikutusta ja sosiaalisuutta. ”Vuorovaikutus, ryhmävoima ja johonkin kuulumisen tunne ovat persoonallisen vapauden alku. Tarvitsemme yhteisyyttä, joka ei tukahduta yksilöllisyyttä, vaan ohjaa sitä kasvuun. Yhteisöllisyys on yhteiskunnan perusta. Viime kädessä vuorovaikutus ja yhteisöllisyys on aina merkinnyt ihmislajin hengissä säilymistä” (Kaipio 1999, 25).

4.1 Ryhmässä toimiminen

Yhteisöllisessä pedagogiassa ryhmä on kasvattava. Kasvattava ryhmä on pitkäkestoinen ja kooltaan pieni ja sen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osaan: tunnealueen tavoitteet, sosiaalisten taitojen tavoitteet sekä oppimisen tavoitteet. Tunnealueen tavoitteena on synnyttää ja ylläpitää turvallisuuden tunnetta ja kiinnostusta oppimiseen, nämä tunteet ovat oppimisen perusedellytykset. Myös itsetunnon tukeminen on tun-

netavoite. Sosiaalisten taitojen tavoitteena on harjoitella ryhmässä vastuunottoa, toisen auttamista ja tasa-arvoista työskentelyä. Oppimisen tavoitteena on oppia tietoja ja taitoja tehokkaasti ja syvällisesti. Osallistumisen tunne syntyy siitä, että on oikeasti osallisena ryhmässä. Ryhmäprosessin edetessä kehittyy mahdollisuus aitoon vuorovaikutukseen ja kuulluksi tulemisen kokemukseen. (Raina ym. 2007, 39-40.) Hyvä yhteisö on sellainen, että ihminen voi samaistua toisiin. Turvallisessa ja hyväksytyssä yhteisössä lapset voivat luoda ystävyys-suhteita, tarvittaessa aikuisten avustuksella. (Saarinen 1999, 268-269.)

Ihmisillä on tarve kuulua johonkin. Päiväkodit ja niiden sisällä toimivat ryhmät muodostavat omat yhteisönsä. Jokainen lapsi, ainakin minun tietämykseni mukaan, haluaa kuulua ryhmään. Ilman yhteistä kieltä ryhmään kuuluminen on vaikeaa, toiset eivät ymmärrä sinua ja sinä et ymmärrä muita.

4.2 Yhteisötaidot ja osallisuus

Yhteisötaidoilla tarkoitetaan niitä vuorovaikutustaitoja, joita tarvitaan voidakseen olla rakentavasti yhteisön jäsen. Näitä taitoja ovat esimerkiksi erilaisten ihmisten arvostava kohtaaminen ja hyvät yhteisötaidot. Henkilökohtaisen yhteisötaidon ydintä on hyvä itsetuntemus, kyky ottaa vastaan ja antaa palautetta sekä oman käyttäytymisen ohjaaminen ryhmän eduksi. (Raina ym. 2007, 39-40.)

Osallisuus tarkoittaa yhteisöön kuulumista, myös pienillä lapsilla. Aikuisen tehtävä on luoda sellaiset käytännöt, jotka vahvistavat lasten mahdollisuutta ilmaista näkemyksiään, tulla kuulluksi jokapäiväisissä leikeissään ja osallistua itseä koskevien asioiden päättämiseen. (Repo 2013, 124, Eskel & Marttila 2013, 78.) Osallisuutta ja sen ulottuvuuksia voidaan avata esimerkiksi erilaisten mallien mukaan. Osallisuuden ulottuvuus malleista yksi on Nigel Thomasin (Eskel ym. 2013, 81). Hänen mukaansa ulottuvuuksia on kuusi:

1. mahdollisuus valita
2. mahdollisuus saada tietoa
3. mahdollisuus vaikuttaa prosessiin
4. mahdollisuus ilmaista itseään
5. mahdollisuus saada apua ja tukea itsensä ilmaisemiseen

6. mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin

Mielestäni tämä malli kuvaa hyvin sitä, mitä itse ajattelen osallisuudesta. Tässä huomioidaan myös lasten yksilöllisyys, esimerkiksi avun tarpeessa. Kasvattajien asenne ja suhtautuminen vaikuttavat lasten osallisuuteen. Thomasin mukaan (Eskel ym. 2013, 83-84.) kasvattajilla on neljä lähestymistapaa:

1. kliininen eli lasten osallistumista arvioidaan heidän emotionaalisen suori-tuskykynsä ja haavoittuvuutensa kannalta
2. byrokraattinen eli kasvattajan tavoitteena on täyttää organisaation asetta-mat muodolliset vaatimukset osallistumiselle
3. arvosidonnainen eli lasten osallisuus koetaan hyväksi ja tärkeäksi, koska se on lasten oikeus
4. kyyninen eli lasten osallisuus koetaan vaaraksi ja lapset havittelevat aikuisilta valtaa

Näistä omasta mielestäni paras tapa lähestyä lasten osallisuutta on arvosidonnainen, koska siinä lapset pääsevät oikeasti osallistumaan.

5 KIELELLINEN KEHITYS

”Kielen oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa. Vuorovaikutus muiden yksilöiden kanssa on oleellinen osa prosessia” (Julkunen 2002, 98). Sosiaalisessa kielellisessä vuorovaikutuksessa omaksutaan ympäristön arvot ja normit. (Ahvenainen & Holopainen 2000, 15.)

Kieltä tarvitaan itsensä ilmaisemiseen ja se on erittäin tärkeää kaikessa oppimisessa, koska tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin kielen välityksellä. Kielenkäyttö on ajattelua, tunteiden ja toiminnan ilmaisua sekä sosiaalista vuorovaikutusta. Sanojen tuottaminen vaatii kykyä ymmärtää sanojen merkitys sekä taitoa ääntää ne. Tämän jälkeen sanoja voidaan käyttää kommunikaation välineenä. (Nurmilaakso 2011, 31-33.) Lapsi on aktiivinen oppija, myös puheen kehityksessä. Lapset havainnoivat ympäristöään ja haluavat olla yhteydessä toisiin ihmisiin. Kielenkehitys onkin aluksi liitoksissa lapsen tunteisiin. (Lyytinen 2014, 51-52.)

Lapsilla on valmius reagoida kielellisiin ärsykkeisiin ja erottaa kielelle ominaiset piirteet jo syntymästään lähtien. Hermoverkkojen järjestyminen, joita ohjaa sekä perimä että ympäristötekijät, luo perustan ääntelyn kehittymiselle. Lapsen ääntely alkaa vähitellen muistuttaa jotakin äännettä. Tämän jälkeen harjoitellaan erilaisia ääntelyjä, kuten kiljahduksia, murinaa ja kujertelua. Pikkuhiljaa lapsi alkaa jäljitellä aikuisten äänneitä. Äänneiden harjoittelu ja kehittyminen vaativat siis vuorovaikutusta. Ääntely muuttuu jokerteluksi, mikä saattaa jo muistuttaa sanoja. Suomen kielessä vokaalit ovat helpompia, joten lapset oppivat tuottamaan niitä ensin. (mm. Jokinen 1995, 50-58, Lyytinen 2014, 52-54.)

Ensin lapsi alkaa ymmärtää, että aikuisten käyttämillä sanoilla on jokin kohde ja tarkoitus. Tämän oivallettuaan lapsi oppii pian sanomaan ensimmäiset sanansa. (Nurmilaakso 2011, 33.) Kielen ymmärtäminen alkaa ensimmäisen ikävuoden lopulla. Lapsi oppii pikkuhiljaa sanomaan itse sanoja. Lasten kielellisissä taidoissa on normaalisti-kin suurta vaihtelua, mutta yleensä ensimmäisten kolmen vuoden aikana lapsen sanavarasto laajenee ja hän oppii yhdistelemään sanoja sekä liittämään niihin tarkentavia taivutuksia ilman tietoista opettamista. (Lyytinen 2014, 51.) Lauseiden oppiminen vaatii erottelu- ja yhdistelykykyä sekä suunnitelmallisuutta. (Nurmilaakso 2011, 31-

33.) Lyytinen (2014) viittaa Tomaselloon (2000), jonka mukaan sanojen yhdistäminen alkaa noin puolentoista vuoden – kahden vuoden iässä. Tässä vaiheessa lapsi ymmärtää puhetta enemmän kuin itse tuottaa. Lapsella on vielä puutteelliset taidot vastaanottaa ja tulkita kielellisiä viestejä, myös lyhytkestoinen muisti on vielä kapea-alainen, mikä rajoittaa puheen tuottamista. (Lyytinen 2014, 56-57.)

Kieli voidaan jakaa eri rakennetasoihin; puheäänteisiin eli foneemeihin, sanoihin ja niiden taivutuksiin eli morfeemeihin sekä laajempiin kokonaisuuksiin eli lauseisiin. Jokaiseen kieleen kuuluu oma sääntöjärjestelmänsä, minkä mukaan sanoja taivutetaan, johdetaan ja yhdistellään. Suomen kielessä taivutusjärjestelmä on hyvin laaja, ja tämän omaksumisella on keskeinen merkitys. Ilman taivutusmuotoja sanojen yhdistäminen lauseiksi ei onnistu. Taivutusmuotojen omaksuminen on nopeinta 2-4 -vuoden iässä. (Lyytinen 2014, 52-58.)

Kommunikaatioita tapahtuu muutenkin kuin kielellisesti. Paralingvistinen viestintä tarkoittaa asenteita ja tunteita. Nämä vaikuttavat esimerkiksi äänenpainoihin ja sanavalintoihin. Ei-kielellistä viestintää on kaikki ulkoiset tekijät, kuten ilmeet ja eleet. (Ahvenainen & Holopainen 2000, 9.) Sanattomalla viestinnällä on puhuttua kieltä suurempi merkitys kommunikaatiossa. Koko ympäristö voidaan myös laskea sanattoman viestinnän välineeksi. Tästä syystä olisi tärkeää, että päiväkodeissa huomioitaisiin myös ympäristö viestinnän alueena. (Lindberg 2011, 60-61.) Mielestäni kuvat päiväkodissa ovat nimenomaan yksi osa tällaista visuaalista viestintää, mitä voidaan ympäristönkin keinoin jakaa.

Taulukko 1. Kielenkehityksestä ennen kouluikää (Lyytinen 2014, 65).

Ikä	Keskeiset kehitysmuutokset eri ikävaiheissa
7-12 kk	Lapsi joteltelee monipuolisesti. Lapsi pyrkii kontaktiin toisten kanssa ja käyttää eleitä ilmaisun tukena.
1-2 v	Lapsen ensisanat ilmaantuvat. Sanasto karttuu yksilöllisesti. Lapsen sanavarasto vaihtelee muutamista sanoista yli 200 sanaan: <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi ymmärtää sanoja enemmän kuin pystyy itse käyttämään. • Lapsi noudattaa lyhyitä toimintaohjeita ja kehotuksia. • Lapsella on symbolisia leikkitoimintoja
3 v	Lapsi opettelee innokkaasti uusia sanoja ja tuottaa sanayhdistelmiä, joissa sanat taipuvat: <ul style="list-style-type: none"> • Sanastossa on eniten substantiiveja ja verbejä. • Adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden käyttö yleistyy. Taivutusmuotojen käyttö laajenee: • Puheessa esiintyy preesens- ja imperfektimuotoja, monikon tunnusta, genetiiviä, partitiivia sekä sisä- ja ulkopaikallissijoja. • Lapsi käyttää myös ”omatekoisia” muotoja ja taivutuksia.
4 v	Lapsen puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää. Lapsi käyttää apuverbejä ja eri aikamuotoja sekä taivuttaa verbejä eri persoonamuodoissa. Lapsen puheessa esiintyy käsky-, kielto- ja kysymyslauseita. Lapsi osaa ilmaista esineiden paikkaa ja sijaintia. Lapsi käyttää adjektiivien vertailuasteita. Lapsen kielellinen tietoisuus laajenee (sana- ja loruleikit).
5 v	Eri sanaluokan sanoja esiintyy lapsen puheessa samassa suhteessa kuin aikuisten arkipuheessa. Sanojen ääntäminen on yleiskielen mukaista. Lapsi hallitsee sanojen taivuttamisen ja lauseiden muodostamisen perussäännöt. Lapsen ilmaisut tarkentuvat <ul style="list-style-type: none"> • ajan ilmaisuissa, paikan ja sijainnin kuvauksissa • esineiden ja asioiden laadullisessa tarkastelussa (koko, määrä, väri, muoto) • tarinankerrontataidoissa.
6 v	Lapsi hallitsee yli 10 000 sanaa. Lapsi nimeää sujuvasti esineitä ja symboleja. Lapsen foneeminen tietoisuus kehittyy: <ul style="list-style-type: none"> • Hän oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä. • Hän havaitsee sanojen äänne-eroja. • Hän oppii yhdistämään, poistamaan, lisäämään ja laskemaan äänneitä. Lapsi omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot: <ul style="list-style-type: none"> • Hän keskittyy kuuntelemaan puhetta ja esittää kysymyksiä kuulemastaan. • Hän vastaa kysymyksiin ja puhuu vuorotellen. • Hän toimii annettujen ohjeiden mukaisesti.

5.1 PCS-kuvat ja muita korvaavia kommunikointikeinoja

AAC eli Augmentative and Alternative Communication tarkoittaa puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. Näitä keinoja voidaan käyttää myös vuorovaikutuksen ja puheen ymmärtämisen tukena sekä tietenkin puheen ja kielenkehityksen tukena. (Hilden & Merikoski 2006, 11.) Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi viittomat, graafiset merkit kuten PCS-kuvat ja kosketeltavat merkit, jotka on suunniteltu sokeille. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20-21.)

PCS-kuvat eli Picture communication Symbols ovat yksinkertaisia piirroskuvia. Ne on kehitetty vuonna 1981 ja silloin niitä oli noin 1800 merkkiä. (von Tetzchner ym. 1999, 31.) Tällä hetkellä suomenkielisinä kuvia on saatavilla yli 10 000. PCS- kuvapankkia päivittää sen oikeudet omistava yhdysvaltalainen yritys Mayer-Johnson. (papunetin www-sivut 2015) Tämä kuvapankki ja sen ohjelma on käytettävissä aika monessa Porin päiväkodissa ja lisäksi tämän kuvapankin kuvia saa konsultoivilta erityisopettajilta. Lisäksi näitä kuvia löytyy esimerkiksi internetistä papunetin sivuilta. PCS-kuvat ovat merkkikokoelmista ja -järjestelmistä eniten käytettyjä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. (Ketonen ym. 2014, 204.) Tässä työssä käytettiin nimenomaan PCS-kuvia ja lisäksi valokuvia. Esimerkkejä kuvista liitteessä 1.

Kuvien avulla lapsi voi tehdä aloitteita, vastata kysymyksiin ja ilmaista halunsa. Kuvilla voidaan myös jäsentää toimintoja, keskustella, leikkiä ja pelata. Kuvia käytetään paljon myös ympäristön asioiden, esineiden ja toimintojen kuvittamisessa. Tämä on erityisen tärkeää lapsille, joilla on puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Kuvat jäsentävät päiväohjelmaa, jolloin lapsi näkee mitä seuraavaksi tapahtuu ja voi näin ollen osallistua toimintoihin luottavaisesti. (Ketonen ym. 2014, 206-207.)

5.2 Kaksikielisyys ja suomi toisena kielenä

Kieli ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat identiteetin kehittymiseen, varsinkin lapsilla ja nuorilla maahanmuuttajilla. (Paavola & Talib 2010, 62.) Tämä tulisi mielestäni huomioida etenkin maahanmuuttajalasten kohdalla päiväkodissa. Lasten omaa äidinkieltä pitää tukea, mutta lapsille on tärkeää päästä kommunikoimaan myös sosiaalisessa ympäristössään eli päiväkotiyhteisössä, jolloin suomen kieltä opetellaan esi-

merkiksi kuvien avulla. Näin lapsi pääsee osalliseksi toimintaan ja yhteisöön. Lapsilla on kuitenkin suuri tarve tulla hyväksytyksi uudessa maassa (Hassinen 2005, 67).

Kieli on kulttuurisidonnainen, mutta samalla välitämme kulttuuria kielen avulla muille. Kasvattajan oma kulttuurinen herkkyys ja osaaminen vaikuttavat siihen, miten hän osaa kohdata toisesta kulttuurista ja toista kieltä puhuvan lapsen. Kasvattajan rooli on keskeisessä asemassa monimuotoisuuden edistäjänä. Monikulttuurisuus tuo uusia haasteita kasvattajien työhön. (Paavola & Talib 2010, 77-82.)

”Päiväkodin toiminta ja ilmapiiri heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön arvoja, asenteita ja kulttuuria. Tämä näkyy säännöissä, niin ääneen lausutuissa kuin lausumattomissa, sekä kommunikaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa” (Paavola ym. 2010, 226). Lapset oppivat toista kieltä paljon luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta sitä pitää myös opettaa. Kielen opiskelussa tulee ottaa huomioon myös sosialisointinäkökulma. ”Mikäli lapsi ei ole sosiaalistunut päiväkodin kieleen, kulttuuriin ja kommunikaatioon, hänelle voi aiheutua ongelmia” (Paavola ym. 2010, 232).

6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Avaan tässä yhtä tutkimusta tarkemmin, koska sen tutkimustuloksista nousee oman tutkimukseni kannalta tärkeitä teemoja esiin.

6.1 Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa

Kuvallista materiaalia on käytetty aina varhaiskasvatuksessa, mutta sen käyttöä on tutkittu vähän (Halenius 2012, 6-7). Halenius on itse tehnyt pro gradu-tutkimuksensa aiheesta Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö varhaiskasvatuksessa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa hän sekä valokuvasi päiväkotien kuvallista materiaalia sekä teemahaastatteli 15 lastentarhanopettajaa kuvien käyttämisestä lapsien kanssa. Haleniuksen tutkimissa ryhmissä jokaisessa oli esillä kuvia, joita oli tehty joko kuva-pankin tai kuvaohjelmien (esimerkiksi Picture Communication Symbols eli PCS-kuvat) avulla.

Haleniuksen haastattelemista lastentarhanopettajista moni kertoi käyttävänsä kuvia työssään päivittäin. Heidän mielestään kuvat jäsentävät toimintaa ja luovat struktuuria. Tutkimuksen mukaan kuvat ovat osa arkipäivää ja ne ovat olennainen osa varhaiskasvatuksen toteutusta. Aluksi kuvien käyttö vaatii opettelemista ja muistamista, mutta pian siitä tulee automaattista ja ne auttavat arjen työssä. Lastentarhanopettajien mielestä lapset oppivat nopeasti käyttämään kuvia ja he olivat niistä kiinnostuneita. Haastateltavista osa toi myös esiin kuvien käytön vaikutukset aikuisen puheeseen. Kuvia käyttäessään aikuinen hidastaa ja selkiyttää omaa puhettaan, mikä myös osaltaan auttaa lapsia seuraamaan sitä. Haastateltavien mukaan kuvien käytössä pitäisi olla johdonmukainen ja kaikkien aikuisten tulisi käyttää niitä, jotta niistä olisi hyötyä.

Kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että pienet lapset eivät ehkä ymmärrä kuvia, esimerkiksi päivärytmikuvat ovat kaukaisia. Kuvien käytön hankaluutena koettiin varsinkin kuvien hankkiminen, aikaa materiaalin hankkimiseen ja valmistamiseen ei yleensä ollut riittävästi. Hankaluutena koettiin myös liian runsas kuvatarjonta, josta ei löytänyt helposti tarvittavaa kuvaa. Sekin koettiin ongelmana, ettei kuvia ollut aina

tarvittaessa käsien ulottuvilla. Joku koki myös yksittäisten kuvien käytön hankalana, mutta hän sen sijaan piirsi itse lapsille kuvia tai kuvasarjaa samalla kuin puhui.

Tutkimuksessa seitsemän lastentarhanopettajaa kertoivat käyttävänsä kuvia pukeutumistilanteissa, esimerkiksi vaatejärjestystä mietitään kuvien avulla ja niistä voidaan tehdä vaatepolku. Neljä vastaajaa kertoi, että he käyttävät kuvia tiedottamiseen. Vanhemmat, jotka eivät osaa suomea, tietävät kuvitetun viikko-ohjelman avulla mitä seuraavalla viikolla on lapsilla ohjelmassa. Leikinvalintataulua käytti 11 lastentarhanopettajaa, osassa ryhmistä oli myös kuvitettuja leikkejä käytössä. Yksi lastentarhanopettajista kertoi, että leikinvalintataulu on lapsille mieleinen ja toimiva. Leikinvalintataulun oli koettu lisäävän pitkäkestoista leikkiä ja helpottavan valintatilanteita. Leikinvalintataulu myös rauhoitti leikkejä. Tutkimuksen haastateltavista useat kertoivat, että heillä on kuvia käytössä ohjatuilla toimintatuokioilla, esimerkiksi aamupiirillä. Pienten lasten ryhmissä kuvia käytetään arjen tilanteissa keskustelun virittäjänä, esimerkiksi vessassa kuvien avulla. Myös lorukortit ja kuvat seinillä auttoivat pienten lasten kanssa keskustelemista ja nimeämistä. Lauluja ja loruja kuvittivat kymmenen lastentarhanopettajaa, osaan lauluista oli valmiit kuvat ja jotkut piirsivät itse kuvia.

Haleniuksen tutkimuksessa kaikki haastateltavat mainitsivat kielellisen kehityksen tai kommunikaation tukemisen kertoessaan kuvallisen materiaalin käytöstä. Eniten hyötyivät haastateltavien mukaan erityistä tukea tarvitsevat ja suomea toisena kielenä puhuvat lapset. Neljä lastentarhanopettajaa kertoivat, että kuvien käytöstä on hyötyä kaikille. Yksi lastentarhanopettaja perusteli kuvien käyttöä sillä, että ”kaikilla lapsilla olisi parhaat mahdolliset avut kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen.” Osa kertoi kuvien helpottavan lapsen toimintaa ja osallistumista, varsinkin silloin kun lapsi ei ollut oppinut kunnolla suomen kieltä. Ymmärretyksi tuleminen, puolin ja toisin, on yksi tärkeimmistä kokemuksista, mitä kuvien käytöllä voi saada. Tutkimuksessa tuli esille myös kuvien käytön edistävän oppimista muutenkin kuin kielen oppimisena, kuvat tukevat lapsen toimintaa ja ajatusta koko ajan. Haastatteluissa tuli esiin, että lasten on helpompi käsitellä kuvallisia vaihtoehtoja kuin pelkkiä sanallisia. Tutkimuksesta nousi myös erilaiset tavat oppia, toiset lapset voivat olla visuaalisia oppijoita ja toiset tarvitsevat jotakin kosketeltavaa. Kasvattajan tulisikin huomioida lasten erilaiset tavat oppia. Kuvat voivat toimia myös muistin tukena lapsilla.

Tutkimuksessa tuli myös esiin, että kuvien käyttö lisää varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omaan elämään. Keskittyminen ja oman toiminnan ohjaus nousi tutkimuksessa keskeiseksi asiaksi kuvien käytön hyödyistä. Haastateltavat olivat huomanneet, että lapset jaksavat keskittyä ohjeisiin paremmin kun mukana on kuvallista tukea. Kuvat auttavat lapsia myös ennakoimaan toimintaa, päiväjärjestyskuvien avulla lapset tiesivät mitä tuleman pitää. Myös tunteiden ilmaisemisessa ja käsittelyssä oli haastateltavien mielestä hyötyä kuvista. Kuvat auttavat lapsia tunnistamaan ja nimeämään tunteita. Tunnekuvien avulla voidaan selvittää tilanteita, joissa lapsi on vaikka suuttunut toiselle.

Haleniuksen tutkimuksen mukaan kuvien avulla voidaan myös auttaa lasta tuntemaan olonsa turvalliseksi. Varsinkin päivähoidon aloittava lapsi saa kuvitetusta päiväjärjestyksestä turvaa. Lapsella voi olla oma päiväjärjestys paperilla, josta hän voi katsoa mitä kaikkea vielä on päivän aikana ennen kuin häntä tullaan hakemaan. Kahdessa ryhmässä kerrottiin käytettävien kuvia lapsen perheestä, kun ikävä yllättää. Varsinkin lepoaikaan mentäessä pienille lapsille tulee ikävä, joten perhekuvat oli laitettu sängyn viereen. Tämä helpotti ikävää nukkumaan mennessä.

Eri-ikäisillä lapsilla lastentarhanopettajat painottivat hieman eri asioita kuvien käytössä. Pienillä lapsilla tärkeintä oli arkipäivän tilanteet ja kuvat olivat herättämässä mielenkiintoa ja keskustelua arkipäivän toimintojen lomassa. Esiopetuksessa kuvallista materiaalia käytetään opetustilanteissa. Integroiduissa ryhmissä tai erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa kuvilla pyrittiin muokkaamaan ympäristöä lapsen aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta tukevaksi. (Halenius 2012.)

6.2 Muita tutkimuksia

Sirkku Hildenin ja Hannele Merikosken (2006) pro gradu -tutkielma on *Se on nyt mun vuoro!* Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. He toteavat työssään, että päiväkotiyhteisöjen kouluttaminen ja sitoutuminen puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön vaikuttaa pitkältä ja vaivalloiselta prosessilta. Henkilökunnan vuorovaikutustaidot eli asenteet, käsitykset ja tiedot vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista sekä taidot tukea lasta vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat pitkälti tämän onnistumisessa. Henkilökunnalla voi olla paljonkin teoretietoa aiheesta,

mutta käytännön tilanteissa puhetta tukevat ja korvaavat keinot saatetaan kuitenkin kokea hankaliksi ja tarpeettomiksi. Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käyttö ryhmätilanteissa osoittautui tutkimuksessa vähäisiksi. (Hilden & Merikoski 2006.)

Anna Kömin (2010) Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö on: Kuvat vuorovaikutuksen tukena : Kokemuksia kuvakommunikaation hyödyntämisestä Haukiluoman päiväkodissa. Tutkimuksessa päiväkodin kasvattajat ovat kokeneet, että kuvien käyttö lisää lasten omatoimisuutta. Tässä kävi myös ilmi, että kasvattajat halusivat tukea lasten osallisuutta kuvien avulla, jos lapset eivät vielä osanneet ilmaista itseään sanallisesti. Lapsen täytyy ensin ymmärtää puhetta, jotta hän voisi sitä itse tuottaa. Ymmärtämisen pulmat ovat kuitenkin hankalampia huomata kuin puheen tuoton ongelmat. Kömi viittaa työssään Aro & Siiskosen tekstiin (2004, 175) että ”lapsi jonka kieli on puutteellinen, on riippuvaisempi konkreettisista tilannevihjeistä, koska hän ei kykene soveltamaan oppimiaan asioita yllättäen vaihtuvissa tilanteissa. Kun aikuinen sitten käyttää kuvaa vihjeenä, niin lapsi muistaa tilanteeseen liittyvän säännön tai toimintatavan.” Kömin omassa tutkimuksessa alle kolmevuotiaiden ryhmässä kuvien käyttö oli koettu vahvistavan lapsen ymmärtämistä nimenomaan siksi, että lapset olivat pieniä ja opettelivat vasta puhumaan. (Kömi 2010.)

Anni Pollarin (2011) pro gradu-tutkielma on; AAC:n käyttö opetus- ja ohjaustilanteissa; Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytöstä integroidussa päiväkotiryhmässä. Myös tässä tutkimuksessa kuvia käytettiin paljon strukturoinnissa eli viikko- ja päiväjärjestyskuvina. Tutkimuksessa ”vuorovaikutus näyttäytyy pitkälti aikuinen kysyy – lapsi vastaa kommunikointina.” Tästä tutkimuksesta kävi ilmi, että päiväkotiryhmän aikuinen käytti puhetta tukevia ja korvaavia keinoja enemmän kuin lapset. Lapset olivat enemmän vastaanottajan asemassa. Myös tässä tutkimuksessa tuli esiin leikinvalintataulun käyttäminen, jolloin lapset saivat itse valita mihin leikkiin menevät, pienryhmätoimintaan aikuinen jakoi lapset myös kuvien avulla. Itse valitsemalla leikin lapset pääsevät vaikuttamaan omaan toimintaan sekä käyttämään kuvia kommunikointikeinona enemmän itse. Kommunikointiin ja vuorovaikutukseen houkuttelevat kysymykset olivat sellaisia, joiden vastausta aikuinen ei tiennyt etukäteen ja tällöin lapsi sai olla aktiivinen kertoja. Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että lapset kommentoivat tai alkoivat puhua spontaanisti kuvista. Tämä osoittaa, että lapset ovat kiinnostuneita kuvista ja kiinnittävät huomiota niiden käyttöön vaikka eivät itse niitä käyttäisikään. (Pollari 2011.)

Eira Suhosen (2009) väitöskirja- tutkimus on; Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Suhonen tutki viiden alle 3-vuotiaiden erityistä tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutussuhteita sekä toisten lasten että aikuisten kanssa. Lapset hakivat kontaktia toisiin lapsiin, mutta nämä johtivat harvoin yhteiseen toimintaan. Suhosen tutkimuksen lapset sitoutuivat päiväkodin arjen toimintoihin vähemmän kuin muut ja he tarvitsivat paljon aikuisten tukea tähän. Aikuiset eivät kuitenkaan olleet riittävän sensitiivisiä havaitakseen kaikkia lasten aloitteita ja pyrkimyksiä. Lapset eivät saaneet aikuisilta riittävästi tukea omaan toimintaa tai toisten lasten kanssa toimimiseen. Tämä vaikutti myös lasten sopeutumisessa päiväkotiin. Aikuisjohtoiset toiminnot olivat lapsille vielä liian haastavia, jopa avustajan kanssa. Lasten sitoutuneisuus oli suurinta silloin, kun aikuiset ohjasivat lasta vuorovaikutteisesti. Kaikki tutkimuksen lapset olisivat tarvinneet kuntoutussuunnitelmien mukaan apua kielen ja kommunikation kehittämiseen, mutta ainoastaan yhden lapsen ryhmässä käytettiin viittomia ja kuvia tukena. Toisten lasten kohdalla ei havaittu mitään tukikeinoja. (Suhonen 2009.)

7 OPINNÄYTETYÖN PROSESSI

7.1 Aiheen valinta ja rajaus

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli helpottaa kahden tavallisen päiväkotiryhmän PCS-kuvien käyttöönottoa ohjaamalla ja kannustamalla. Tavoitteena oli, että ryhmät ottaisivat kuvat käyttöön omaan arkeensa. Ryhmät valitsin yhdessä konsultoivan erityisopettajan kanssa, koska hän tuntee eri päiväkotiryhmät. Hänen kanssaan valitsimme sellaiset tavalliset ryhmät, joissa hänen mielestään oli lapsia, jotka selvästi hyötyisivät kuvien käytöstä. Ryhmät rajasin kahteen, koska useamman ryhmän kanssa työskentely olisi vaatinut liikaa aikaa. Jälkeenpäin ajateltuna valinnat olisi voinut rajata myös samanikäisiin lapsiin, jolloin molemmissa ryhmissä olisi voinut käyttää samantyyppisiä kuvia. Nyt ryhmissä oli eri-ikäisiä lapsia, joten myös kuvat olivat molemmille ryhmille hieman erilaisia.

7.2 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Kyseessä on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka lisäksi olen selvittänyt osallistujien kokemuksia kyselylomakkeen avulla. Aineistona on myös havaintopäiväkirjaani tekemäni muistiinpanot ohjauspäivistä. Toiminnallinen opinnäytetyö on käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä. Selvityksen tekeminen on yksi osa toiminnallisen opinnäytetyön toteuttamistapaa. (Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003, 9.) Oma työni ei sisällä mitään valmista ohjetta tai opasta päiväkotiryhmille, ohjeistin kuvien käyttöön käytännössä olemalla mukana ryhmien toiminnassa, kolmen aamupäivän ajan yhtä ryhmää kohden. Tarkoitus oli vastailta työntekijöiden kysymyksiin ja näyttää käytännössä miten kuvia voi käyttää ja näin innostaa henkilökuntaa ottamaan kuvat käyttöön.

7.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän moninainen kuvaaminen. Kokonaisvaltaisuus on yksi laadullisen tutkimuksen lähtökohdista. Tutkija ei laadullisessa tutkimuksessa voi olla samalla tavalla objektiivinen kuin perinteisesti ajatellaan. Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimys löytää tosi-

asioita eikä todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156-157.)

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistonkeruun väline on tutkija itse. Tutkimuksen edetessä aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät pikkuhiljaa. Tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä, vaan ne voivat muokkautua tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.)

7.2.2 Toimintatutkimus ja havainnointi

Toimintatutkimus on tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka voi käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä välineenään. Tunnusomaista on toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja sillä pyritään saavuttamaan välitöntä ja käytännöllistä hyötyä. Tutkimuksen ohella tavoitteena on toiminnan kehittäminen. Toimintatutkimuksessa tutkija on mukana yhteisössä ja yrittää vaikuttaa siihen. (Heikkinen 2010, 214, 223.) Minun tutkimuksessani yritin vaikuttaa päiväkodin aikuisiin ja heidän toimintatapoihin, jotta he alkaisivat käyttää kuvia opetuksen ja ohjaamisen mukana.

Havainnoinnin avulla hahmotamme ympäristöämme ja pyrimme ymmärtämään näkemäämme ja kokemaamme. Havainnointi on yksi tapa kerätä aineistoa tutkimuksiin. Tavallista on, että tutkija tekee oman roolinsa avulla havaintoja tutkimastaan ongelmasta. Tutkija on tavallaan kaksoisroolissa tutkimustyössään: ihmisenä ja tutkijana. Havainnointitietoa voidaan yhdistää myös muuhun aineistoon. Osallistuminen ja havainnointi tuovat aineistonkeräykseen mukaan kuulon, näön ja tunteiden hyödyntämisen. (Grönfors 2010, 154-161.) Itse osallistuin ryhmien toimintaan auttamalla ja ohjeistamalla aikuisia, samalla havainnoin miten kuvia käytettiin ja miten niihin suhtauduttiin. Nämä kirjoitin sitten havaintopäiväkirjaani.

7.2.3 Kysely

Kyselyn voi toteuttaa monella eri tapaa. Yleensä tarkoitus on saada mahdollisimman paljon palautettuja vastauksia. Tutkimuksesta riippuen kyselyn voi toteuttaa niin, että tutkija on paikalla, kun kyselyyn vastataan tai sitten lomakkeet lähetetään vastaajille. (Valli 2010, 107-113.) Itse vein kyselylomakkeet ryhmille henkilökohtaisesti ja ohjeistin lomakkeen täyttämiseen. Jätin lomakkeet ryhmiin ja heillä oli noin viikko ai-

kaa vastata niihin. Jätin lomakkeet kirjekuoreen, johon pyysin laittamaan myös täytetyt kyselyt. Molempiin ryhmiin vein ylimääräisiäkin lomakkeita, koska en tiennyt haluavatko esimerkiksi opiskelijat vastata kyselyyn. Kaikki ryhmässä sillä hetkellä toimivat aikuiset saivat vastata kyselyyn. Molemmista ryhmistä kaikki vakituiset työntekijät vastasivat kyselyyn, joten vastausprosentti oli näin ollen 100.

Kyselyllä on tarkoitus kartoittaa, onko henkilökunta käyttänyt kuvia ja ovatko he huomanneet niistä olevan omalle ryhmälleen hyötyä tai haittaa. Kyselylomakkeeni koostuu monivalintakysymyksistä, joihin pyydetään myös avoimilla kysymyksillä lisätietoja.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä tutkimus tehdään niin sanotulla perustasolla. Perustasolla tarkoitetaan, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto voidaan kerätä lomakehaastattelulla ja se analysoidaan teemoittelulla tai tyyppittelyllä. Määrällisen aineiston keräystapana voi olla esimerkiksi postikysely ja se analysoidaan taulukkoina tai kuvioilla prosenttien avulla. (Vilkkä ym. 2003, 57.) Oma tutkimukseni on enemmän laadullinen, mutta olen koonnut kyselylomakkeen vastaukset taulukon muotoon.

7.3 Eettisyys

Tutkimusetiikassa mietitään miten tehdään eettisesti hyvä ja luotettava tutkimus. Tutkijoita koskevat samat eettiset kysymykset kuin muitakin yhteiskunnan jäseniä, mutta tietyt eettiset ongelmat, kuten esimerkiksi tutkittavien oikeuksien suojeleminen, tulevat ilmi vain tieteellistä tutkimusta tehdessä. (Leino-Kilpi & Välimäki 2004. 285-286.)

Tutkijalla ja tutkimusorganisaatiolla on vastuu tulosten käytöstä. Yleisenä ohjeena pidetään, että tutkija raportoi tutkimustulokset avoimesti ja rehellisesti huomioon ottaen tutkittavien tietosuojan. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein pieni, joten on tärkeää että tutkittavan anonymiteetti on taattu. (Vehviläinen-Julkunen 1998. 28-31.)

Yhteisöjen tutkiminen edellyttää lupaa heidän johdoltaan. (Grönfors 2010, 163.) Minun tutkimuksessani hain lupaa Porin kaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä, joka myönsi luvan. Tämän lisäksi keskustelin vielä valittujen ryhmien päiväkotien johta-

jien kanssa tutkimuksesta ja sen käytännöistä. Heidän kanssaan sovin esimerkiksi anonymiteeteistä. Päiväkodin johtajat antoivat luvan sille, että tutkimuksessa saa näkyä päiväkotien nimet. Päädyin kuitenkin siihen, että kirjoitan työn käyttäen ryhmistä nimiä A ja B.

Opinnäytetyöni kohdistuu päiväkodin lapsiryhmään, mutta lähinnä ryhmän aikuisten työskentelyyn. Työssä ei käsitellä lapsia, aikuisia eikä ryhmiä tai päiväkoteja nimeltä. Tämän takia erillistä lupaa työn tekemiselle ei tarvittu vanhemmilta. Tein ryhmille tiedotteen opinnäytetyöstäni, jonka he saivat jakaa lasten vanhemmille. Tiedotteessa oli myös yhteystietoni, jos joku halusi asiasta lisätietoja. Yhtään yhteydenottoa ei vanhemmilta tullut.

8 OHJAUSPÄIVÄT

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus koostui kolmesta aamupäivän ohjauskäynnistä kahdessa eri päiväkodissa eli yhteensä kuudesta kerrasta. Päivät sijoittuivat syyskuun ja joulukuun välille. Yhden ryhmän päivien välissä oli noin kolme viikkoa väliä, joku väli saattoi olla lyhyempi ja toinen pidempi. Mielestäni on hyvä, että käyntien väliin jää hieman aikaa, jotta kuvien käyttö ehditään sisäistää ja ottaa käyttöön. Osittain tämä johtui myös aikataulujen yhteensovitteluista. Aikoja jouduttiin vaihtamaan molempien ryhmien kanssa sovituista ainakin kerran ryhmien toiminnallisten tilanteiden vuoksi. Toinen ryhmistä koostui pääasiassa kolmevuotiaista lapsista sekä ryhmän kolmesta aikuisesta. Toinen ryhmä oli 4-6 -vuotiaiden lasten ryhmä ja tähän kuuluvat kolme aikuista. Molemmissa ryhmissä toimi tämän tutkimuksen aikana myös harjoittelijoita ja sijaisia. Tämän jälkeen vein kyselylomakkeet ryhmiin henkilökohtaisesti ja myös hain valmiit lomakkeet, näihin käynteihin meni yhteensä noin kaksi tuntia aikaa.

8.1 Materiaalit

Kuvien hakeminen ja sopiviksi tekeminen tietokoneohjelmalla vei aikaa, yli 10 000 kuvan joukosta sopivien kuvien löytäminen vie aikaa. Olin ollut molempien ryhmien kanssa sähköpostilla yhteydessä etukäteen ja olimme sopineet millaisia kuvia ryhmät itse toivoisivat. Mielestäni oli tärkeää ottaa huomioon ryhmien toiveet, jotta kuvat paremmin jäisivät käyttöön. Toisen ryhmän kanssa sain sovittua kuvista tarkemmin etukäteen, joten minulla ei mennyt aikaa enää päiväkodilla niiden läpikäymiseen. Toisessa ryhmässä jouduin aluksi käymään tekemiäni kuvia läpi, että mitä niistä sitten loppujen lopuksi haluttiin. Minulla meni tässä ryhmässä kuvien laminointiin ja leikkaamisiin vielä paljon aikaa, joten ohjaamiseen jäi vain vähän aikaa ensimmäisellä kerralla.

Päiväkotiin A tein leikkikuvia leikinvalintatauluun, suurin osa näistä kuvista oli valokuvista tehtyjä, mitkä ryhmän aikuiset olivat kuvanneet ryhmän omista leluista ja leikeistä. Näin lapset tiesivät mitä leikkiä tai leluja kuvat oikeasti tarkoittavat, koska ne olivat heille tuttuja. Tein myös pukeutumiskuvia ulkoiluun, erilaisia toiminta- ja tunnekuvia, ensin-sitten kuvapohjia, joihin laitetaan kaksi kuvaa eli ensin tehdään tämä

asia ja sitten siirrytään tähän. Tähän ryhmään tehtiin opetustilanteisiin myös askartelukuvia, joissa oli esimerkiksi erilaisia värejä ja välineitä. Kuvanappuja tein kolmet samanlaiset, joita aikuiset voivat kuljettaa mukanaan. Näihin nippuihin oli koottu päiväkodin ohjelmaa; ruokailut, ulkoilu, pukeutuminen, riisuminen, päivälepo, leikki, askartelu ym. toimintaa sekä kotiinlähtö kuvat.

Päiväkotiin B tein päiväjärjestyskuvia, vessa/käsienpesukuvia, joissa käydään läpi vaiheet mitä vessassa tehdään ja miten pestään kädet, pukeutumiskuvia ulkoiluun, erilaisia toimintakuvia ja ensin-sitten kuvapohjia. Tein myös muutamia laulunvalintatauluja eli yhdellä arkilla on useampia kuvia eri lauluista, mistä sitten voi lapsi valita, mitä laulua haluaa laulettavan. Tein myös kuvitettuja lauluja esimerkiksi Piippolan vaarilla laulu kuvitettuna. Lisäksi tein kuvia erilaisista tunteista, jotta lasten kanssa voisi opetella sanoittamaan heidän tunteitaan.

Molempiin ryhmiin tein kuvat niin sanotusti käyttövalmiiksi, eli laminoin kuvat, jotta ne pysyisivät parempina ja leikkasin ne oikeankokoisiksi. Molemmissa päiväkodeissa sain laminoida kuvat heidän laitteillaan.

Vein molempiin ryhmiin myös luettavaksi kirjallista materiaalia. Kommunikaation mahdollisuudet – Kuvien käyttö päivähoitossa artikkelin on kirjoittanut kiertävä erityislastentarhanopettaja Jaana Peltomaa ja erityislastentarhanopettaja Taru Rautiainen Kontiolahden kunnasta Kliiniseen lehteen 2/2010. Tässä artikkelissa käydään lyhyesti läpi miten kuvia voi päivähoitossa käyttää. Ajattelin, että artikkeli, minkä alalla työskentelevät ovat kirjoittaneet, antaisi motivaatiota eri lailla kuin opiskelijan asemassa kerrotut, vaikka samoista asioista puhuinkin.

Vein myös Kapteeni käskee kuvilla – kuvat toiminnan ja kommunikaation tukena kirjoituksen, jonka on kirjoittanut puheterapeutti Hannele Kettunen ja puheterapeutti Maritta Siikanen. Siinä on käyty lyhyesti läpi kuvien käytön hyötyjä ja perusteltu sitä, miksi varsinkin kommunikaatiohäiriöistä kärsivät lapset tarvitsevat kuvia.

8.2 Ensimmäinen ohjauspäivä päiväkodissa A

Ensimmäinen ohjauspäivä oli päiväkodissa A. Tämän päiväkodin lapsiryhmän aikuisten kanssa olin käynyt jo edeltävästi läpi kuvia. Heillä oli jo jonkin verran kuvia

itsellään, joten olin käynyt katsomassa jo aiemmin mitä heiltä löytyy ja mitä vielä tarvittaisiin. Samalla kerralla keskustelimme myös ryhmän aikuisten toiveista kuvien suhteen. Päädyimme yhdessä kokeilemaan leikinvalintataulua yhtenä osana kuvien käyttöä. Koska erilaisia kuvia on maailma täynnä, päädyimme ottamaan valokuvat ryhmässä olevista tavaroista ja koota näistä leikinvalintataulun kuvat. Tässä ryhmän aikuiset auttoivat, he valokuvasivat haluamansa leikit ja minä tein niiden pohjalta samanlaiset pienet käyttökuvat kuin muutkin heidän kuvansa ovat. Ensimmäisenä varsinaisena ohjauspäivänä otimme sitten leikinvalintataulua käyttöön. Aamulla ensimmäisenä ryhmän aikuinen näytti minulle yhdessä ryhmän lasten kanssa, miten he jo käyttävät kuvapäiväjärjestystä, tähän heillä oli kuvat jo aiemmin. Kuvapäiväjärjestys oli otettu käyttöön siinä vaiheessa, kun olin aloittanut yhteistyön ryhmän kanssa opinnäytetyön tiimoilta.

Kävin leikinvalintataulun käyttöä läpi yhdessä koko ryhmän kanssa, myös lapset kuuntelivat hienosti. Olin laminoinut ryhmälle A3 kokoisen värillisen paperin, johon sai kuvat kiinni sinitarralla. Näytin esimerkkinä yhtä leikkikuvaa ja viereen laitettiin kahden lapsen nimet. Samalla kerroin, että leikkiä on tarkoitus jatkaa niin kauan, että toisesta leikistä vapautuu paikka tai toinen lapsi on halukas vaihtamaan leikkiä. Leikinvalintataulun yksi päätarkoitus on, että lapset keskittyvät siihen leikkiin minkä valitsevat, eivätkä vaihda leikkiä jatkuvasti. Tämän jälkeen ryhmän aikuiset valitsivat haluamansa leikkikuvat tauluun paikalla olevan lapsimäärän mukaan. Toisiin leikkeihin pääsee kaksi lasta kerrallaan ja toisiin kolme. Tämän jälkeen kävimme kuvat vielä sanallisesti ja samalla näyttämällä ne, lasten kanssa läpi, jotta jokainen tiesi mitä leikkiä kuvilla tarkoitetaan. Tämän jälkeen lapsilta kysyttiin kuvaa näyttämällä kuka haluaisi leikkiä kyseistä leikkiä. Lapset nostivat käden ylös halutessaan leikkiin. Kaikkiin leikkeihin saatiin sopiva määrä lapsia, heidän omien toiveidensa mukaan. Leikkikuvan viereen kiinnitettiin lasten nimet, jotka kyseistä leikkiä lähtivät leikkimään. Lapsille myös kerrottiin, että jos he haluavat vaihtaa leikkiä, niin heidän täytyisi neuvotella tai odottaa että haluamastaan leikistä joku muu haluaa vaihtaa pois. Lapset lähtivät innoissaan leikkeihinsä ja jokainen jatkoi valitsemaansa leikkiä niin kauan kunnes tuli aika siirtyä seuraaviin toimintoihin aikuisten johdolla.

Itselleni jäi tästä kerrasta hyvä mieli. Ryhmän aikuiset halusivat ottaa kuvat käyttöön ja kokivat ne tarpeellisina. Tästä kertoi jo sekin, että he olivat ottaneet päiväjärjestyskuvat jo itsenäisesti käyttöön. Myös lapset olivat innoissaan kuvista.

8.3 Ensimmäinen ohjauspäivä päiväkodissa B

Seuraava ohjauskäyntini oli päiväkotiin B. Tämänkin ryhmän kanssa olin ollut etukäteen yhteydessä siitä, mitä kuvia ja mihin tilanteisiin he toivoisivat apua tai selkeyttä. Tämä keskustelu oli käyty sähköpostin välityksellä. Kun menin päiväkotiin olin tuostanut kuvia, joista oli ollut puhetta aiemmin. Kävin kuvia vielä läpi ryhmän aikuisen kanssa, otammeko kaikki kuvat käyttöön vai ei. Päädyimme lähes kaikkiin kuviin, mitä olin ajatellutkin. Tämän jälkeen menin laminoimaan kuvia, koska olimme sopineet että voin päiväkodissa hoitaa laminoinnit heidän koneellaan ja muoveillaan. Tämä kesti yllättävän kauan, koska ryhmässä ei ollut vielä entuudestaan mitään kuvia. Sain kuitenkin kuvat valmiiksi ja kävimme niitä vielä ryhmän toisen aikuisen kanssa läpi. Hän halusi itse ottaa vessa/käsiäpesukuvat käyttöön, joten kävimme niitä erityisesti läpi. Tarkoitus oli laittaa vessaan lasten korkeudelle kuvia, mitä vessassa tehdään. Kyseessä on kuitenkin vessassa käyntiä opettelevat lapset. Muuten sovimme, että aikuiset tutustuvat kuviin ja seuraavalla kerralla otamme niitä yhdessä käyttöön. Olisin myös ehtinyt ohjeistaa aikuisia muiden kuvien käytöstä, mutta he halusivat itse laittaa vessakuvat paikalleen ja käydä niitä ja muita kuvia itse lasten kanssa läpi myöhemmin. Olin valmistautunut käymään ainakin vessakuvat ja päiväjärjestyskuvat ja niiden käyttöönoton läpi tällä kerralla.

Ensimmäisestä kerrasta jäi ihan hyvä mieli, aikuiset olivat kiinnostuneita kuvista. Kaikki ryhmän aikuiset eivät kuitenkaan tulleet kuvia katsomaan, vaan esimerkiksi vessakuvien käyttöönoton ohjausta kuunteli vain yksi.

8.4 Toinen ohjauspäivä päiväkotiin A

Seuraava käynti oli taas päiväkotiin A. Päivä alkoi sillä, että ryhmä näytti, kun he kävivät päiväjärjestystä läpi ja tämän jälkeen he ottivat leikinvalintataulun. Paikalla oli tällä kertaa vain ryhmän pienemmät lapset, joten ryhmäkoko oli normaalia pienempi ja jakautuminen leikkeihin sujui nopeasti. Ennen ulkoiluun lähtemistä lapset pyydettiin istumaan takaisin ja kävin vaatekuvat ulkoiluun yhdessä läpi aikuisten ja lasten kanssa. Laitoimme sinitarralla niiden vaatteiden kuvat laminoitulle pohjalle mitä tänään tarvitsee ulos laittaa. Lapset olivat mukana hienosti ja osasivat kertoa mitä ulos puetaan. Veimme pohjan yhdessä eteiseen, missä lapset saattoivat varmistaa vielä

mitä pitikään pukea. Osa lapsista kävi katsomassa kesken pukemisen kuvia ja laittoivat minun mielestäni vaatteet reippaasti päälle.

8.5 Toinen ohjauspäivä päiväkotiin B

Seuraava ohjauspäivä oli päiväkoti B:n. Heti ryhmään mennessäni yksi lapsi tuli näyttämään minulle mihin ja miten vessakuvat oli laitettu. Hän näytti innoissaan mitä missäkin kohdassa pitää tehdä. Kuvat oli laitettu hyvin lapsen korkeudelle. Kävin muita kuvia läpi yhden ryhmän aikuisen kanssa, muut aikuiset eivät osallistuneet. Otettiin päiväjärjestyskuvia käyttöön, ryhmän aikuiset olivat katsoneet valmiiksi paikan eteisestä. Tässä kohtaa heillä on penkki, missä lapset istuvat usein esimerkiksi musiikkihetkillä. Itse suosittelin kuvien laittamista alemmaksi, jotta lapset pystyisivät ne hyvin näkemään, mutta ryhmässä oli päädytty laittamaan paikka hieman korkeammalle. Tämä siksi, ettei lapset pääsisi ottamaan kuvia itse pois ja hukkaamaan niitä. Päiväjärjestyskuvia otettiin katsomaan vain isoimmat lapset, ryhmän aikuisen mielestä pienemmät eivät jaksaa niitä katsoa eivätkä ymmärrä niitä. Yritin kertoa, että myös pienet lapset ymmärtävät kuvia paremmin kuin puhetta, mutta tätä näkemystä ei kuunneltu. Ryhmän aikuinen oli myös sitä mieltä, että pienille lapsille ei voi näyttää koti- tai vanhempien kuvia, koska heille tulee heti ikävä. Yritin perustella nämä kuvat sillä, että lapsi ymmärtää kuvajonosta, että päiväkotipäivä loppuu joskus ja vanhemmat tulevat hakemaan. Kuvat ovat myös piirroskuvia, joten kenenkään lapsen omaa vanhempaa ei näy, joten en ihan ymmärtänyt miten lapsi ahdistuisi kuvista. Muutenkin olen sitä mieltä, että vanhemmista pitää puhua lasten kanssa eikä vältellä esimerkiksi äiti sanaa siksi että lapsi alkaa itkeä. Tällöin tietenkin lasta lohdutetaan ja samalla sanoitetaan tunteita.

Pienen lapsen ikävästä on kirjoittanut esimerkiksi Liisa Keltikangas-Järvinen (2012,33-34), jonka mukaan pieni lapsi ei kestä pitkää eroa vanhemmistaan, koska ei osaa vielä pitää mielikuvillaan heitä itsensä tukena. Tämän vuoksi pienet lapset kysyvät vanhempiaan kesken hoitopäivän, he hakevat vahvistuksen sille, että vanhemmat ovat vielä olemassa. Alle kaksivuotiaalle kokonainen päivä erossa vanhemmista on pitkä, tällöin hän tarvitsee turvaa esimerkiksi kotoa tuoduista leluista, vanhempien valokuvista ja hoitajien vakuutteluista, että vanhemmat tulevat pian. Mielikuvan tukeminen itkettä lasta usein ja tästä syystä näitä keinoja ei haluta usein käyttää. Kui-

tenkin mielikuvan vahvistamisesta on lapselle oikeasti hyötyä, itku on normaali pahan mielen ilmaus, kun lapsella on oikeasti vanhempiaan ikävä.

Ennen ulos lähtemistä kävin vaatekuvia läpi muutaman lapsen kanssa eteisessä. He olivat hyvin kiinnostuneita ja innoissaan. Nämä lapset hakivat niitä vaatteita mitä kuvapohjalle laitettiin ja pukivat niitä itse päälle. Aikuiset eivät oikeastaan olleet kuvista kiinnostuneita, he pukivat lapsia valmiiksi, ilman että omatoimisuutta edes yritettiin tukea. Ulkoa tultaessa oli lauluhetki. Tähän otettiin mukaan kuvataulu Piippolan vaari laulusta. Kuvasta näytettiin mitä eläintä milloinkin hoidetaan. Laulunvalintataulusta muutama lapsi sai valita laulun, mitkä laulettiin. Jälleen lapset tuntuivat olleen innostuneempia kuin aikuinen. Lauluhetkellä oli mukana vain yksi ryhmän aikuisista. Aikuisten kanssa käytiin muitakin kuvia läpi, tällä kerralla toin heille vielä tunnekuvia käytettäväksi. Jätin myös kirjallista materiaalia kuvien käytöstä, johon kaikki voivat tutustua silloin kun ehtivät, koska varsinaisesti ohjaukseen oli osallistunut vain yksi aikuinen.

Tästä käynnistä jäi vähän ristiriitainen olo. Toisaalta lapset olivat todella innoissaan kuvista ja tuntuivat ottavan ne hyvin vastaan, mutta aikuiset eivät vaikuttaneet kovinkaan kiinnostuneilta. Tätä tunnetta tuki myös se, ettei kuvien käyttöön osallistunut kuin yksi henkilö ja hän oli ainakin sanallisesti kuvia vastaan.

8.6 Kolmas ohjauskäynti päiväkotiin B

Seuraavakin käynti oli päiväkotiin B. Tarkoituksena oli seurata, miten henkilökunta käyttää kuvia ja tarvittaessa ohjeistaa heitä lisää. Heti aamulla henkilö, joka aiemminkin kerroilla osallistui toimintaan, otti nipun kuvia ja kyseli lapsilta mitä kuvat tarkoittavat. Lapset tiesivät hienosti mitä kuvat ovat. Kysyin myöhemmin toiselta työntekijältä, onko hän käyttänyt kuvia tai käytetäänkö kuvia ryhmässä? Hänen mielestään kuvia ei ole juurikaan käytetty. Päiväjärjestyskuvat oli laitettu seinälle, mutta jäi hieman epäselväksi milloin niitä käydään läpi. Tällä kertaa ainakin ennen lounasta, kun lapset odottivat eteisessä syömään pääsemistä. Lapset huolehtivat paremmin kuin aikuiset, että kuvat on käännetty. Vaatekuvia ei ole ilmeisesti käytetty, samat kuvat olivat edelleen paikallaan mitkä itse laitoin pari viikkoa sitten. Työntekijä kertoi myös, että lauluhetkillä oli jonkin verran käytetty kuvia, vaikka hän itse ei ollutkaan niitä käyttänyt.

Juttelin vielä kolmannenkin ryhmän työntekijän kanssa, joka kertoi ettei ole itse juurikaan käyttänyt kuvia. Hän oli huolissaan siitä, että käyttää kuvia väärin. Juttelimme ja ohjeistin että, ei voi käyttää väärin tai vääriä kuvia. Jokainen voi käyttää niitä kuvia, mitkä itselle sopivat. Hän oli myös sitä mieltä, että osa kuvista ei kuvannut kyseistä asiaa hyvin tai kuvat olivat liian pieniä. Otin myös esiin, että kuvia voi suurentaa tai piirtää itse, jos haluaa erilaisia kuvia. Keskustelin hänen kanssaan myös siitä, että he laittaisivat kuvat paremmin saataville, jotta niitä olisi helpompi käyttää.

Keskustelujen yhteenvedona kirjoitin havainnointipäiväkirjaani, ettei kuvia juurikaan oltu tässä ryhmässä käytetty, ainoastaan minun takiani käytiin aamulla kuvia läpi lasten kanssa ja päiväjärjestys katsottiin ennen lounasta. Yksi työntekijöistä kertoi, ettei ollut huomannut kuvien käyttämisestä olevan mitään hyötyä. Enemminkin hän koki kuvien haittaavan omaa työtään, kun pitäisi katsoa lasten sijaan kuvia. Otin hänen kanssaan esille myös sen, että oppiessaan kuvien käyttämisen ja ottaessaan sen joka päiväiseen käyttöön, ei tarvitse enää kiinnittää itse niin paljon huomiota kuviin.

Vaikka toiset työntekijät sanoivatkin minulle, että alkaisivat nyt käyttämään kuvia enemmän kuin aikaisemmin, niin minulle jäi silti olo ettei kuvat tule olemaan ryhmässä kovinkaan paljon käytössä.

8.7 Kolmas ohjauskäynti päiväkotiin A

Seuraava ja viimeinen käynti oli päiväkotiin A. Tämänkin käynnin tarkoituksena oli seurata, miten henkilökunta käyttää kuvia. Vein myös tällä kertaa heille sovitut kuvaniput. Heti kun menin päiväkotiin, minulle kerrottiin ettei kuvia ole ehditty käyttämään yhtään. Päiväkodissa on ollut pulaa henkilökunnasta ja ryhmän aikuiset ovat joutuneet sijaistamaan myös muissa ryhmissä, joten aikaa ja voimavaroja ei ole ollut. Jonkin verran he kuitenkin käyttivät kuvapäiväjärjestystä, mutta tämäkin oli lähinnä lasten tehtävä, lapset käänsivät itse päiväohjelman oikealle kohdalle pyydettäessä.

Päivän aikana en siis nähnyt kuvien käyttöä ryhmässä, lasten kääntämien päiväjäristyskuvien lisäksi. Tässäkin ryhmässä kyllä vakuuteltiin, että he ottavat kuvat käyttöön vuoden vaihteen jälkeen.

9 KYSELYN TULOKSET

Tein ryhmille hieman erilaiset kyselyt, koska heillä oli erilaisia kuvia käytössä. Kyselylomakkeet löytyvät työn lopusta liitteinä 2 ja 3. Molemmissa on sama pohja, mutta eri kuviin liittyvät kysymykset on molemmille ryhmille omat. Kyselylomake oli tarkoitettu kaikille ryhmässä toimiville aikuisille täytettäväksi, pääasiassa ryhmissä toimii kolme aikuista. Toisesta ryhmästä sain neljä vastausta ja toisesta kolme. Yhteensä vastauksia on siis seitsemän. Sain vastaukset kaikilta ryhmien vakituisilta työntekijöiltä, joita oli yhteensä kuusi, eli vastausprosentti oli 100 heidän osaltaan ja lisäksi sain yhden vastauksen ryhmässä välillä toimivalta avustajalta. Vastaaajista kaksi oli lastentarhanopettajia, kolme lastenhoitajia ja kaksi avustajia. Vastauksissa oli tarkoitus tarkastella omaa ja ryhmän toimintaa ohjauspäivien alkamisesta eteenpäin. Kysely toteutettiin noin puolen vuoden päästä ensimmäisistä ohjauspäivistä, jolloin ryhmillä on ollut aikaa ottaa kuvat hyvin omaan käyttöön.

Päiväkodissa A oltiin sitä mieltä että tällä hetkellä jatkuvalla kuvien käytölle ei ole ryhmässä tarvetta. Kuitenkin päiväjärjestyskuvat koettiin tarpeellisiksi. Yksi vastaajista oli sitä mieltä, että kuvien käyttö rauhoittaa, selventää ja jäsentää toimintaa aluksi, mutta lapset pikkuhiljaa kyllästyvät kuviin eivätkä jaksaa seurata niitä. Havainnollistaminen kuvien avulla helpotti vastaajan mielestä paljon oppimistilanteita.

Päiväkodissa A vastaajat olivat kaikki sitä mieltä, että kaikki ryhmän aikuiset käyttävät kuvia. Päiväkodissa B yksi vastaaja oli sitä mieltä, että kaikki käyttävät kuvia, kun taas toiset vastaajat olivat sitä mieltä että yksi tai kaksi käyttää niitä.

Kuvia oli käyttänyt tämän ajanjakson aikana viikoittain yksi vastaaja, harvemmin viisi ja ei ollenkaan yksi vastaajista. Päiväjärjestyskuvia oli käyttänyt 5/7 vastaajasta. Päiväjärjestyskuvia käytettiin yhden vastaajan mielestä kuvista aktiivisimmin. Päiväjärjestyskuvien selkein hyöty kyselyn mukaan oli, että lapset tietävät mitä seuraavaksi tehdään, tätä mieltä oli 6 vastaajaa ja yhden vastaajan mielestä lapset kuuntelevat paremmin. Lapset myös huomauttavat aikuisille, jos kuvat ovat jääneet kääntämättä, kun asiat on jo tehty. Haittaa päiväjärjestyskuvien käytöstä ei oltu huomattu.

Pukeutumiskuvia ulkoiluun lähtiessä oli käyttänyt vain yksi vastaaja ja hänkin harvoin. Loput vastaajista eivät olleet näitä kuvia käyttäneet. Yksi vastaaja, joka ei käytä näitä kuvia, on sitä mieltä, että kuvien hakeminen ja näyttäminen on hankalaa kun pukee lapsia, hän sanallistaa mieluummin. Kahden vastaajan mielestä pukeutumiskuvien käytöstä oli se hyöty, että lapset tietävät mitä seuraavaksi pukea päälle. Loput viisi vastaajaa eivät olleet huomanneet mitään hyötyä pukeutumiskuvien käytöstä. Kahden vastaajan mielestä pukeutumiskuvien haittoina oli se, että kuvat olivat aikuisen mielestä epäselviä. Toinen haitta oli, että tulee ristiriitaa lapselle, jos hänellä ei olekaan kuvan näyttämää vaatetta. Lapsella ei esimerkiksi ole kumisaappaita mukana, vaikka nämä pitäisi kuvan mukaan laittaa ulos ja hän joutuukin laittamaan ne kengät mitkä hänellä on. Itse en tätä näkisi kovin suurena ongelmana, koska normaalistikin lapsilla saattaa olla eri vaatteita mukana mitä ulos olisi hyvä pukea.

Laulu/musiikkikuvia tein vain päiväkotiin B, tässä ryhmässä vain yksi vastaaja käytti näitä kuvia. Hän käytti kuvia siksi, että lapset olivat kiinnostuneita niistä. Yksi vastaajista totesi, ettei käytä näitä kuvia sen takia, ettei itse pidä suunniteltuja lauluhetkiä. Kaikki vastaajat olivat kuitenkin huomanneet laulukuvien käytöstä hyötyjä. Kaksi oli huomannut, että lapset keskittyvät paremmin lauluhetkeen. Toiset kaksi oli huomannut, että lapset osallistuvat lauluhetkeen paremmin. Haitaksi yksi vastaajista sanoi sen, jos lapset haluaisivat valita useamman laulun ja aika riittääkin vain yhteen lauluun. Itse näkisin tämän kuitenkin hyväksi asiaksi, koska silloinhan lapset selvästi pitävät kuvien käyttämisestä laulunvalinnassa.

Myös vessa/käsienpesukuvia tein vain päiväkotiin B. Näitäkin kuvia käytti vain yksi vastaajista. Kaksi vastaajaa oli huomannut näiden kuvien käytöstä hyötyä, toinen kertoi, että lapset näyttävät joskus kuvia seinältä ja toisen mielestä lapset kävivät mielellään itse vessassa. Kahden vastaajan mielestä vessakuvista oli myös haittaa, toisen mielestä kuvat olivat epäselviä ja lapset saattoivat yrittää ottaa niitä pois. Toisen mielestä kuvat kiinnostivat lapsia liikaa, joten he unohtivat asiansa.

Leikinvalintataulun ja siihen kuvat tein vain päiväkodille A. Kaikki tämän ryhmän aikuiset olivat käyttäneet leikinvalintataulua. Syyksi kerrottiin, että ” *Leikit tulevat monipuolisemmiksi ja leikkikavereita saadaan vaihdeltua, ettei aina leiki saman kanssa ja arka tai syrjäänvetäytyvä lapsi saa myös leikkiä jonkun suosituksen kanssa.* ” *”Kavereiden on helpompi hyväksyä 'kaverivaihdot'.* ” Kaikki vastaajat olivat huo-

manneet hyötynä myös sen, että lapset keskittyvät paremmin yhteen leikkiin. Yksi vastaaja vielä kertoi, että *”arka lapsi ilahtui selkeästi, kun pääsi suosittun lapsen kaveriksi.”* Haittoja ei leikinvalintataulun käytöstä oltu huomattu.

Kuvaniput tein myös pelkästään päiväkodille A, heidän omasta tahdostaan. Näitä ei kuitenkaan ollut kukaan ryhmän aikuisista käyttänyt. Näistä kuvista ei siis ole huomattu hyötyjä eikä haittoja.

Muita kuvia oli käyttänyt molemmista ryhmistä yhteensä neljä vastaajaa. Eniten oli käytetty tunnekuvia, esimerkiksi suomen kielen tukena monikulttuurisessa ryhmässä. Päiväkodissa A oli käytetty myös välillä kuvia lauluhetkillä (tähän ryhmään en erikseen laulukuvia tehnyt) sekä luokittelukuvia ja pantomiimikuvia. Muiden kuvien hyötyinä oli huomattu seuraavia asioita: lapset kuuntelevat paremmin, lapset keskittyvät ja ilmaisevat itseään paremmin. Haittoja muiden kuvien käytöstä ei vastauksissa kerrottu.

Vastaajien mielestä kuvien käyttämisestä hyötyisivät: *” Erityislapset ja arat lapset”, ”lapset, joilla siirtymätilanteet tuottavat vaikeuksia”, ”Kuulon tai ymmärtämisen tueksi. Puheen muodostamisen apukeino, lapselle joka sitä vaatii.” ”Kaksikieliset lapset, vilkkaat lapset, jotka eivät jaksa kuunnella” ”Puhumaan opettelevat”*

Kuvien käytöstä voisi yhden vastaajan mielestä olla haittaa liian vanhalle lapselle. Toisen vastaajan mielestä haittaa on ehkä enemmän aikuisille, koska kuvia on niin paljon tarjolla, että yhtenäisen kokonaisuuden ja yksinkertaistamisen kanssa oli vaikeuksia.

Kyselyn lopputulos on kuitenkin se, ettei kuvat ole jääneet kunnolla käyttöön kumpaankaan ryhmään. Päiväkodissa A kyllä tunnistettiin kuvista olevan hyötyä, mutta jostain syystä ne jäivät silti hyvin vähälle käytölle. Päiväkodissa B osa vastaajista oli sitä mieltä, että kuvista olisi hyötyä, mutta he eivät silti niitä itse käyttäneet.

Taulukko 2. Henkilökunnalle lopussa tehty kysely ja siihen saadut vastaukset.

1.	Oletko käyttänyt kuvia?	Päivittäin 0/7 Viikoittain 1/7 Harvemmin 5/7 Ei ollenkaan 1/7
2.	Käytätkö päiväjärjestyskuvia?	Kyllä 5/7 Ei 2/7
3.	Millaisia hyötyjä olet huomannut päiväjärjestyskuvien käytöstä?	Lapset kuuntelevat paremmin 1/7 Lapset tietävät mitä seuraavaksi tehdään 6/7
4.	Oletko huomannut päiväjärjestyskuvista olevan haittaa?	Kyllä 0/7 Ei 7/7
5.	Käytätkö pukeutumiskuvia ulkoiluun lähtiessä?	Kyllä, (mutta harvoin) 1/7 Ei 6/7
6.	Millaisia hyötyjä olet huomannut pukeutumiskuvien käytöstä?	Lapset tietävät mitä pitää seuraavaksi pukea 2/7 Ei mitään 5/7
7.	Oletko huomannut pukeutumiskuvien käytöstä jotain haittaa?	Kyllä 2/7 (piirroksot olivat vastaajan mielestä epäselviä ja toiseksi jos lapsella ei olekaan esimerkiksi kuvan osoittamaa vaatetta tulee ristiriitaa) Ei haittoja 5/7
8.	Käytätkö laulu/musiikkikuvia? Jos kyllä, niin miksi? (vain toinen ryhmä)	Kyllä 1/4 (lapset ovat niistä kiinnostuneita) Ei 3/4
9.	Millaisia hyötyjä olet huomannut laulu/musiikkikuvien käytöstä ryhmässä?	Lapset keskittyvät paremmin lauluhetkeen 2/4 Lapset osallistuvat hetkeen paremmin 2/4
10.	Oletko huomannut laulu/musiikkikuvien käytöstä jotain haittaa?	Kyllä 0/4 Ei 4/4 (Kuitenkin jos lapset haluaisivat valita useamman laulun ja aika riittää vain yhteen mainittiin haitaksi)
11.	Käytätkö vessa/käsienpesukuvia? (vain toinen ryhmä)	Kyllä 1/4 Ei 3/4
12.	Millaisia hyötyjä olet huomannut vessakuvien käytöstä?	Lapset näyttävät joskus kuvia 1/4 Lapset käyvät mielellään itse vessassa 1/4
13.	Oletko huomannut vessakuvien käyttämisestä olevan haittaa? Mitä?	Kyllä 2 /4 (jotkut kuvat ovat vastaajan mielestä epäselviä ja lapset yrittävät ottaa kuvia pois tai kuvat kiinnostavat liikaa, niin että asia unohtuu) Ei 2 /4
14.	Käytätkö leikinvalintataulua? (vain toinen ryhmä) Miksi?	Kyllä 3/3 Kaverivaihdot helpompi lasten hyväksyä, leikit ovat monipuolisempia ja leikkikavereita saadaan vaihdeltua
15.	Millaisia hyötyjä olet huomannut leikinvalintataulun käytöstä?	Lapset keskittyvät paremmin yhteen leikkiin 3/3
16.	Oletko huomannut leikinvalintataulun käytöstä jotain haittaa?	Kyllä 0/3 Ei 3/3
17.	Käytätkö kuvanippua?	Kyllä 0/3 Ei 3/3 (ei siis myöskään hyötyjä eikä haittoja havaittu)
18.	Käytätkö muita kuvia, esimerkiksi tunnekuvia?	Kyllä 4/ 7 (tunnekuvia suomen kielen tukena monikulttuurisessa ryhmässä, tunnekuvia käytti useampi, toisessa ryhmässä käytettiin lisäksi lauluhetkillä kuvia sekä luokittelukuvia) Ei 3/7

19.	Millaisia hyötyjä olet huomannut muiden kuvien käytöstä?	Lapset kuuntelevat paremmin 4/7 Lapset keskittyvät paremmin 3/7 lapset ilmaisevat itseään paremmin 4/7
20.	Oletko huomannut muiden kuvien käytöstä jotain haittaa?	Kyllä 0/4 Ei 5/7 Tyhjä 2/7
21.	Kuka mielestäsi hyötyisi kuvien käyttämisestä?	1) Kuulon tai ymmärtämisen tueksi, puheen muodostamisen apukeino, lapselle joka sitä vaatii 2) Puhumaan opettelevat 3) Kaksikieliset lapset ja vilkkaat lapset, jotka eivät jaksa kuunnella 4) Erityislapset, arat lapset ja lapset joille siirtymätilanteet on vaikeita
22.	Kenelle mielestäsi kuvien käyttämisestä voisi olla haittaa?	1) ”liian vanhalle” lapselle 2) kuvia on liian paljon, jolloin yhtenäisen kokonaisuuden ja yksinkertaistamisen kanssa on aikuisilla vaikeuksia

10 POHDINTA

Olen itse kokenut kuvien käytön hyväksi tavaksi lasten kanssa työskennellessäni. Tästä syystä innostuin kuvien käyttöön otosta päiväkodeissa. Sairaanhoidajan työssäni olen tehnyt myös päiväkotikäyntejä, tarkoituksena saada selville miten lapsi käyttäytyy tutussa ympäristössä ja samalla havainnoida millaisia apukeinoja hän voisi siellä hyvin pärjätäkseen tarvita. Kuvat on yleensä huomattu sekä päiväkodissa että sairaalan puolella hyväksi apukeinoiksi. Halusin saada opinnäytetyöni avulla kuvat paremmin käyttöön tavallisiin päiväkotiryhmiin. Integroiduissa ryhmissä kuvat ovat hyvin käytössä.

Omien havaintojeni sekä kyselyn kautta tulleiden vastausten jälkeen voi todeta, ettei kuvat jääneet kummankaan ryhmän arkikäyttöön. Toivon, että tästä oli kuitenkin hyötyä edes osalle aikuisista ja lapsista. Lapset olisivat olleet oman kokemukseni mukaan vastaanottavaisempia kuin aikuiset. Tämä minun olisi pitänyt osata hyödyntää paremmin, jotta olisin saanut myös ryhmien aikuiset tämän huomaamaan ja innostumaan. Ryhmien aikuisille olisi myös ollut hyvä pitää yksi erillinen ohjauskäynti, johon vain aikuiset olisivat osallistuneet. Näin he olisivat saaneet keskittyä paremmin aiheeseen ja ohjauskin olisi ollut huomattavasti helpompaa. Tämä olisi toki ollut käytännössä erittäin vaikea järjestää, koska sijaisia ei saa ryhmiin ottaa, joten yhden ryhmän aikuisten irrottaminen edes hetkeksi on hankalaa. Vastaavanlaisia nostetaan esille myös Heinämäen teoksessa (2006, 20). Hänen mukaansa työkäytänteiden kehittäminen on haasteellista, koska tieto ei välttämättä muutu toiminnaksi, kuten usein on oletettu. Saadakseen tiedon muutettua toiminnaksi tarvitaan pohdintaa, sovellusta ja hyväksyntää niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Käytännössä työyhteisöissä koetaan usein kiirettä ja yhteisen ajan puutetta, eikä tehokkaita kehittämisprosesseja ole helppo käynnistää. Työyhteisöt kertoivat minulle, että heillä oli ollut kiireistä, joten tämä varmasti vaikutti osaltaan siihen, etteivät he olleet valmiita uuden työtavan käyttöönottoon.

Vuorovaikutus ja sen opettelu alkaa jo aivan pieninä vauvana. Vaikka aivan varhaisia vuorovaikutustilanteita pidetäänkin tärkeänä myöhemmille taidoille niin Vienolan (1995, 16-19) mukaan vuorovaikutustaitoja voidaan myös muuttaa. Lapsi tarvitsee uusia kokemuksia sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jotta hän voi muuttaa tapojaan.

Mielestäni päiväkotiki on hyvä paikka lapsen opetella vuorovaikutusta, varsinkin jos hän tarvitsee uusia kokemuksia. Kuitenkin päiväkodin aikuisten tulisi kiinnittää vuorovaikutukseen huomiota, jotta lapset saisivat hyvien vuorovaikutustaitojen mallia niin aikuisilta kuin toisilta lapsiltakin. Cantell (2010, 8-9) muistuttaa, että päivähoitossa on paljon arkisia vuorovaikutustilanteita lasten ja kasvattajien välillä. Tärkeää näissä tilanteissa on hänen mukaansa se, miten kasvattajat kohtaavat lapsen. Jos kommunikointi on lapselle hankalaa, on hänen vaikea olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tässä tilanteessa häntä ja muita täytyy tukea löytämään yhteinen tapa kommunikoida. Kuvat ja muut apuvälineet voivat olla keino lapsen päästä vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, myös Heinämäen (2005, 32) mielestä.

Keltikangas-Järvisen (2012, 20-30) mukaan sosiaalisten taitojen oppiminen on pitkä tapahtuma, johon varhaiset vuorovaikutustilanteet myös vaikuttavat. Rainan ja Haapaniemen (2007, 36) mukaan sosiaalisia taitoja voidaan opettaa ja harjoitella. Lapset opettelevat näitä taitoja yhdessä leikkien. Päiväkodissa kasvattaja voi olla leikeissä mukana ohjaamassa. Kuvia voidaan käyttää myös leikkien tukena sekä esimerkiksi tunteita voidaan sanoittaa kuvien avulla. Nämä helpottavat sosiaalisten taitojen opettelua ja toisten huomioon ottamista.

Rainan ja Haapaniemen (2007, 34) mukaan yhteisöllisyyden tarvitaan vuorovaikutusta ja sosiaalisuutta. Kaipion (1999, 25) mukaan yhteisöllisyys on yhteiskunnan perusta ja se säilyttää ihmislajin. Päiväkodit ja niiden sisällä toimivat ryhmät muodostavat ovat yhteisönsä. Osallisuus auttaa lapsia kuulumaan yhteisöön. Lasten osallisuus päiväkodissa ei kuitenkaan ole mahdollista ilman aikuisten tukea. (Repo 2013, 124, Eskel & Marttila 2013, 78.) Kuvien avulla voidaan lasta auttaa ilmaisemaan itseään ja tulemaan kuulluksi, ilman näitä lapsi ei voi osallistua päätöksentekoon edes itseä koskevilla asioilla.

Julkusen (2002, 98) mukaan kieltä opitaan aina sosiaalisessa kontekstissa. Päiväkodissa on näin ollen hyvät mahdollisuudet pienen lapsen ja suomea toisena kielenä puhuvan lapsen opetella kieltä. Kuvia voidaan käyttää kielen oppimisen apuna ja ne toimivat myös kielellisen kommunikoinnin tukena. Tämä kuitenkin tarkoittaa sitä, että päiväkodin aikuisten täytyy mahdollistaa kuvien käyttäminen ja käyttää niitä myös itse.

Haleniuksen (2012) tutkimuksessa todettiin, että lapset oppivat käyttämään kuvia nopeasti ja aikuisetkin pienen opetteluun jälkeen osaa käyttää kuvia automaattisesti. Itsekin huomasin, että lapset oppivat nopeasti ja olivat erittäin kiinnostuneita kuvista. Molemmissa ryhmissä kävi ilmi, että lapset ovat tarkempia esimerkiksi päiväjärjestyskuvien käytössä, jopa pienet lapset osasivat kertoa, jos kuvia ei oltu käännetty tai otettu pois.

Leikinvalintataulua käyttänyt ryhmä koki nämä kuvat hyviksi, vaikka eivät niitäkään kovin paljon olleet käyttäneet. Ryhmässä oli kuitenkin huomattu, että lapset keskittyvät paremmin leikkiin valintataulua käytettäessä. Tässä nousi myös esiin se, että lapset saivat uusia leikkikavereita tämän myötä. Kyselystä ei tosin käynyt ilmi se, valitsivatko lapset itse uusia leikkikavereita vai vaikuttiko aikuisten valinnat leikkeihin. Myös Pollarin (2011) tutkimuksessa leikinvalintataulu koettiin hyväksi työkaluksi ja lapset pääsivät itse vaikuttamaan.

Kömin (2010) tutkimuksessa kuvat koettiin hyvänä apuna nimenomaan pienten lasten ymmärtämisessä. Omassa tutkimuksessani huomasin, että pienet lapset olivat kuvista kiinnostuneita, mutta aikuiset eivät niinkään osanneet ajatella kuvista olevan hyötyä. Pieniä lapsia ei otettu edes katsomaan päiväjärjestyskuvia, koska aikuiset ajattelivat etteivät he ymmärrä niitä. Tässä yhteydessä tuli esiin myös se, että koti/vanhempien -kuvaa ei voisi käyttää, koska lapsille tulee ikävä vanhempiaan. Keltikangas-Järvinen (2012, 33-34) on kuitenkin sitä mieltä, että pienet lapset tarvitsisivat jopa omien vanhempiensa kuvat päiväkotiin, jotta he saisivat pidettyä mielikuvaa vanhemmistaan yllä. Mielikuvan vahvistaminen voi itkettää lasta, koska hänellä on ikä vanhempiaan. Ikävä ja itku ovat kuitenkin aivan normaalia, eivätkä aikuiset saisi tätä mielestäni pelätä.

Suhosen (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, etteivät aikuiset osanneet huomioida kaikkia lasten vuorovaikutuksellisia aloitteita. Lapsia ei myöskään osattu tukea riittävästi esimerkiksi kielellisellä puolella. Tässä tutkimuksessa ryhmissä oli lapsia, jotka olisivat nimenomaan tarvinneet tukitoimena esimerkiksi kuvien käyttöä, mutta niitä ei jostain syystä käytetty. Tämä herätti minussa seuraavia kysymyksiä. Onko kuvien käyttö aikuisille kuitenkin liian haastavaa isoissa päiväkotiryhmissä? Millaista koulutusta ja apua aikuiset tähän asiaan tarvitsisivat? Hilden ja Merikoski (2006) olivat

huomanneet tämän saman ongelman omassa tutkimuksessaan, aikuisia on vaikea saada sitoutumaan erilaisten kommunikaatiokeinojen käyttöön.

Opinnäytetyön tekeminen perheen ja työn ohessa oli haastavaa, varsinkin ohjauspäivien sopiminen oli hankalaa. Kuvien tekemisen sain onneksi tehdä työpaikallani, muuten tämän työn toteuttaminen olisi voinut käydä liian vaikeaksi. Kuvat olisi pitänyt muuten käydä tekemässä päiväkodilla sen normaalina toiminta-aikana, enkä tähän olisi töiden jälkeen enää ehtinyt. Ohjauspäivien jälkeen tein vielä kyselylomakkeen noin puolen vuoden päästä, jotta ryhmällä oli aikaa kuvien käyttöönottoon. Tämän jälkeen tarkoitukseni oli kirjoittaa koko työ, mutta perhe-elämä ja oma jaksaminen laittoivat opinnäytetyön tauolle. Kirjoittaminen oli muutenkin hankalaa aloittaa, lähinnä sen vuoksi ettei tulokset olleet sellaiset kuin työn alussa olin toivonut. Toki tämä vaihtoehto on tutkimuksia tehdessä aina olemassa.

Kävin kuutena päivänä päiväkodeissa ohjaamassa kuvien käyttöä ja tein ryhmille paljon kuvia, joiden tekeminen vaati ennakkoon aikaa paljon. Toivon, että tästä työstä on ryhmille apua siitä, että heillä on nyt valmiita kuvia. Nämä he voivat ottaa käyttöön sitten, kun aika on heille sopiva, eikä heidän itse tarvitse tehdä tätä etukäteistyötä. Ammattihenkilöiden ohjaaminen heidän omassa työssään on haastavaa ja tähän minun olisi pitänyt itse osata valmistautua paremmin. Voi tietysti olla, että vaikka olisin kuinka hyvin osannut ohjata ja motivoida, niin kuvat eivät olisi näihin ryhmiin jääneet käyttöön tällä kerralla. Jos ryhmiin tulee myöhemmin lapsia, jotka selvästi tarvitsevat kuvia, niin aikuisten on nyt niitä helpompi käyttää.

Jos nyt lähtisin tekemään opinnäytetyötä, niin voisin ajatella tekeväni haastattelun tai kyselyn siitä, minkä takia kuvia ei tavallisissa päiväkotiryhmissä käytetä. Kuitenkin jokaisessa ryhmässä alkaa olla joko maahanmuuttajataustaisia lapsia tai erityistä tukea vaativia lapsia, jotka tarvitsisivat kuvia helpottamaan ja tuomaan turvaa päiväkotipäiviin. Päiväkodeissa työskentelevät aikuiset, lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja avustajat, tietävät kuvien hyödyn tai ainakin näin he minulle kertoivat, joten miksi kuvien käyttö koetaan sitten niin vaikeaksi? Mitä apua ja tukea he vielä tarvitsisivat tähän asiaan?

Yhteisössä kaikilla pitää olla riittävät vuorovaikutustaidot, jotta he voivat osallistua ryhmän toimintaan. Näitä taitoja voi ja pitää opettaa. Päiväkodeissa aikuisten ammattitaitoa on olla itse esimerkkinä myös tässä harjoittelussa. (Raina ym. 2007, 161.)

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2000. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2.painos. Jyväskylä: Special Data Oy.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2012. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2012. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 260-273.

Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-200

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3 painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-170.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila M. & Varsa M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 75-96.

Halenius, O. 2012. Kuvallisen materiaalin pedagoginen käyttö päiväkodissa. Pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Viitattu 14.4.2015.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/35511/kuvallis.pdf?sequence=1>

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3 painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214-229.

Heinämäki, L. 2005. Varhaista tukea lapselle – työvälineenä kehittämisvalikko. STAKES.

Heinämäki, L. 2006. Varhaisen tuen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. VarTu-hankekuvaus 2004-2005. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 2006:26.

Hilden, S. & Merikoski, H. 2006. Se on nyt mun vuoro! Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. Pro-gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto. Logopedian laitos.

Viitattu 24.4.2015.

http://papunet.net/fileadmin/muut/opinnaytteet/sirkku_hilden_hannele_merikoski.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 30-52.

Jokinen, R.1995. Foneettis-fonologinen kehitys – itkuäänistä merkitykselliseksi puheeksi. Teoksessa Silven, M. (toim.) 1995. Kehitys varhaislapsuudessa – vaikuttaako vuorovaikutus? Sosiaalis-kognitiivinen näkemys. Turku:Turun yliopisto. Psykologian laitos, 50-60.

Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2002. 2.painos. Helsinki: WSOY, 97-110.

Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.

Kauppila, R.A, 2007. Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 201-225.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2010. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.

Koivula, M. 2013. Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila M. & Varsa M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-46.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.

Kömi, A. 2010. Kuvat vuorovaikutuksen tukena : Kokemuksia kuvakommunikaation hyödyntämisestä Haukiluoman päiväkodissa. Amk-opinnäytetyö. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.4.2015.

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13218/Anna_Komi.pdf?sequence=1

Launonen, K. 2001. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 2001.11.täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 229-238.

Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. 2004. Etiikka hoitotyössä. Helsinki: WSOY.

Lindberg, P. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 54-61.

Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-71.

Marjanen, P., Marttila M. & Varsa M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: P-S kustannus, 9-18.

Mattila, K-P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 113-158.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 31-41.

Paavola H. & Talib M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Papunetin www-sivut. 2015. Viitattu 19.4.2015. <http://papunet.net/>

Pollari, A. 2011. AAC:n käyttö opetus- ja ohjaustilanteissa. Laadullinen tapaustutkimus AAC:n käytöstä integroidussa päiväkotiryhmässä. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Viitattu 15.4.2015.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26640/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201103061854.pdf?sequence=1>

Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia ”...ettei tarvitse tehdä yksin.” Helsinki: Arator Oy.

Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. PS-kustannus. Jyväskylä.

Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.

Rutanen, N. 2013. Pienten lasten jännitteiset leikin tilat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 95-112.

Saarinen, M. 1999. Ystävyys ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2.painos. Jyväskylä: ATENA kustannus, 258-275.

Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Väitöskirja- tutkimus. Helsingin yliopisto. Käyttämistieteellinen tiedekunta.

Viitattu 25.4.2015.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1>

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3 painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-127.

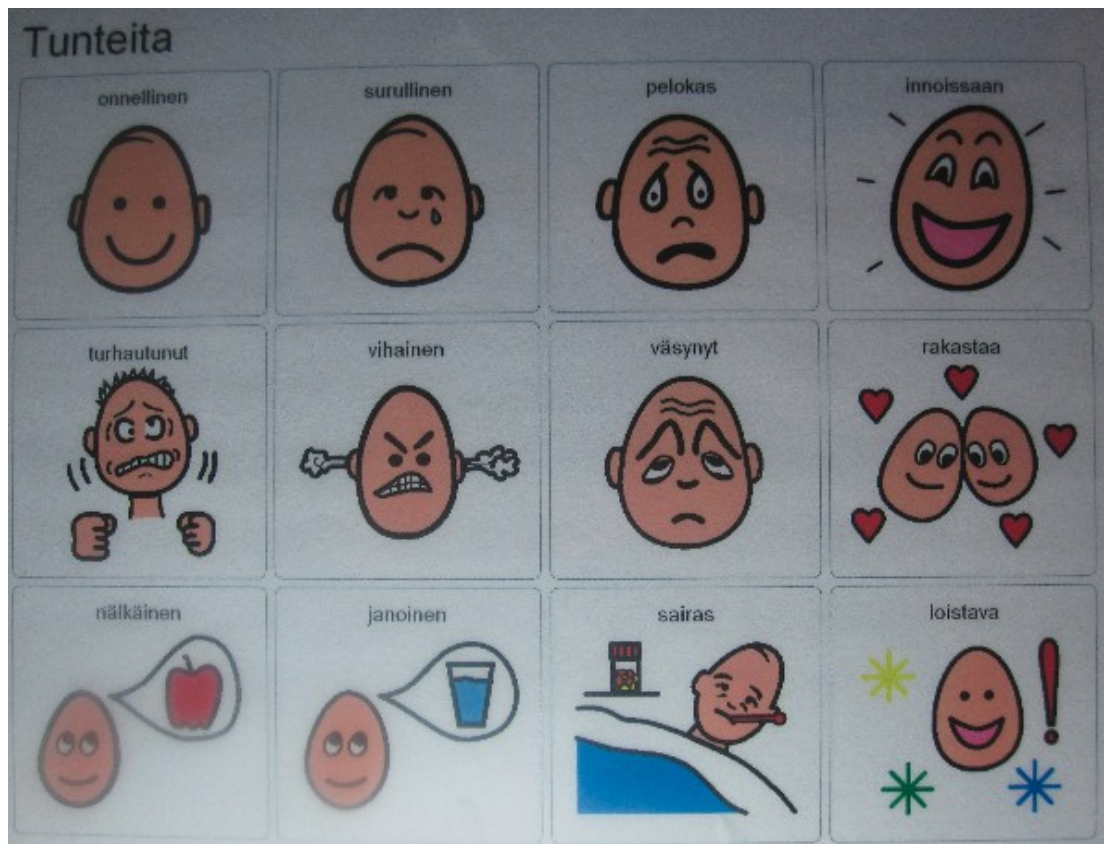
Vehviläinen-Julkunen, K. 1998. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) 1998. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 28-31.

Vienola, M. 1995. Varhainen vuorovaikutus lapsen turvallisuuden tunteen perustana. Teoksessa Silven, M. (toim.) 1995. Kehitys varhaislapsuudessa – vaikuttaako vuorovaikutus? Sosiaalis-kognitiivinen näkemys. Turku: Turun yliopisto. Psykologian laitos, 16-24.

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Överlund, J. 2000. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaako-Huuhka, A-M. (toim.) 2000. Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 3.painos. Helsinki: Palmenia-kustannus, 19-38.

Esimerkki tunne- ja leikkikuvista



Esimerkki vaate- ja päiväjärjestyskuvista



Ensin – sitten kuvapohja esimerkkikuvilla



1	Oletko käyttänyt kuvia?	a) päivittäin b) viikoittain c) harvemmin d) en ollenkaan	Kommentteja
2	Käytätkö päiväjärjestyskuvia?	a) kyllä b) ei	Kommentteja
3	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän päiväjärjestyskuvia?	a) lapset kuuntelevat paremmin b) lapset ovat omatoimisempia c) lapset tietävät mitä seuraavaksi tehdään d) jotain muuta, mitä _____ _____	Kuvaa tässä konkreettinen esimerkki tilanteesta, jossa päiväjärjestyskuvien käyttämisestä oli hyötyä.
4	Oletko huomannut päiväjärjestyskuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	Esimerkki tilanteesta, jossa päiväjärjestyskuvien käyttämisestä oli haittaa.

5	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkin toisen käyttävän päiväjärjestyskuvia?	a) lapset riehuvat enemmän b) lapset tarvitsevat enemmän apua c) jotain muuta, mitä <hr/>	
6	Käytätkö pukeutumiskuvia ulkoiluun lähtiessä?	a) kyllä b) ei	Miksi?
7	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän pukeutumiskuvia?	a) lapset pukevat omatoimisemmin b) ohjeita ei tarvitse toistaa montaa kertaa c) lapset tietävät mitä pitää seuraavaksi pukea d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/> <hr/>	Esimerkki tilanteesta, jossa pukeutumiskuvien käyttämisestä oli hyötyä.
8	Oletko huomannut pukeutumiskuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	

9	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän pukeutumiskuvia?	a) lapset eivät pue itse ollenkaan b) ohjeita tarvitsee toistaa normaalia enemmän c) lapset riehuvat enemmän d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/> <hr/>	Esimerkki tilanteesta, jossa pukeutumiskuvien käytämisestä oli haittaa.
10	Käytätkö laulu/musiikkikuvia?	a) kyllä b) ei	Miksi?
11	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän laulu/musiikkikuvia?	a) lapset keskittyvät paremmin lauluhetkeen b) lapset ovat rauhallisempia c) lapset osallistuvat hetkeen paremmin d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/>	Esimerkki
12	Oletko huomannut musiikkikuvien käytämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	

13	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän laulu/musiikkikuvia?	a) lapset riehuvat enemmän b) lapset eivät osallistu ollenkaan c) jotain muuta, mitä _____ _____ _____	Esimerkki
14	Käytätkö vessa/käsienpesukuvia?	a) kyllä b) ei	Miksi?
15	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän vessakuvia?	a) lapset osaavat omatoimisemmin käydä vessassa/ pestä kädet b) lapset käyvät mielellään itse vessassa c) jotain muuta, mitä _____ _____ _____	Esimerkki
16	Oletko huomannut vessakuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	

17	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän vessakuvia?	a) lapset tarvitsevat enemmän apua vessassa b) lapset eivät halua käydä vessassa c) jotain muuta, mitä _____ _____ _____	Esimerkki
18	Käytätkö jotain muita kuvia, esim. tunnekuvia?	a) kyllä b) ei	Mitä kuvia käytät?
19	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän muita kuvia?	a) lapset kuuntelevat paremmin b) lapset keskittyvät paremmin c) lapset ilmaisevat itseään paremmin, esim. sanoittavat tunteitaan d) jotain muuta, mitä _____ _____ _____	Esimerkki
20	Oletko huomannut muiden kuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	
21	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän muita kuvia?	a) lapset eivät kuuntele b) lapset riehuvat enemmän c) jotain muuta, mitä _____ _____ _____	Esimerkki

22	Kuka mielestäsi hyötyisi kuvien käyttämisestä?		
23	Kenelle mielestäsi kuvien käyttämisestä voisi olla haittaa?		
24	<p>Montako työntekijää työskentelee osastolla?</p> <p>Montako työntekijää käyttää kuvia osastolla?</p>	<p>lukumäärä _____</p> <p>lukumäärä _____</p>	<p>Kerro tässä ajatuksistasi, miksi tilanne on tällainen.</p>
25	<p>Vastaajan työtehtävä ryhmässä:</p> <p>Kysymykset 24 ja 25 ovat taustatietoja, yksittäiset työntekijät eivät tule tunnistetuksi lopullisessa tutkimusraportissa</p>	<p>a) lastentarhanopettaja</p> <p>b) lastenhoitaja</p> <p>c) avustaja</p> <p>d) joku muu, mikä</p>	

1	Oletko käyttänyt kuvia?	a) päivittäin b) viikoittain c) harvemmin d) en ollenkaan	Kommentteja
2	Käytätkö päiväjärjestyskuvia?	a) kyllä b) ei	Kommentteja
3	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän päiväjärjestyskuvia?	a) lapset kuuntelevat paremmin b) lapset ovat omatoimisempia c) lapset tietävät mitä seuraavaksi tehdään d) jotain muuta, mitä <hr/>	Kuvaa tässä konkreettinen esimerkki tilanteesta, jossa päiväjärjestyskuvien käyttämisestä oli hyötyä.
4	Oletko huomannut päiväjärjestyskuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	Esimerkki

5	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkin toisen käyttävän päiväjärjestyskuvia?	a) lapset riehuvat enemmän b) lapset tarvitsevat enemmän apua c) jotain muuta, mitä _____ _____	
6	Käytätkö pukeutumiskuvia ulkoiluun lähtiessä?	a) kyllä b) ei	Miksi?
7	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän pukeutumiskuvia?	a) lapset pukevat omatoimisemmin b) ohjeita ei tarvitse toistaa montaa kertaa c) lapset tietävät mitä pitää seuraavaksi pukea d) jotain muuta, mitä _____ _____	Esimerkki tilanteesta, jossa pukeutumiskuvien käyttämisestä oli hyötyä.
8	Oletko huomannut pukeutumiskuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	

9	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän pukeutumiskuvia?	a) lapset eivät pue itse ollenkaan b) ohjeita tarvitsee toistaa normaalia enemmän c) lapset riehuvat enemmän d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/>	Esimerkki tilanteesta, jossa pukeutumiskuvien käyttämisestä oli haittaa.
10	Käytätkö leikinvalintataulua?	a) kyllä b) ei	Miksi?
11	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän leikinvalintataulua?	a) lapset keskittyvät paremmin yhteen leikkiin b) lapset ovat rauhallisempia c) lapset kuuntelevat paremmin d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/>	Esimerkki tilanteesta, jossa leikinvalintataulun käyttämisestä oli hyötyä.
12	Oletko huomannut leikinvalintataulun käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	

13	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän leikinvalintataulua?	a) lapset riehuvat enemmän b) lapset vaihtavat leikistä toiseen c) jotain muuta, mitä _____ _____	Esimerkki tilanteesta, jossa leikinvalintataulun käyttämisestä oli haittaa.
14	Käytätkö kuvanippua?	a) kyllä b) ei	Miksi?
15	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän kuvanippua?	a) lapsi kuuntelee paremmin b) lapsi tekee, mitä pyydetään c) jotain muuta, mitä _____ _____	Esimerkki
16	Oletko huomannut kuvanipun käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	
17	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän kuvanippua?	a) lapsi ei kuuntele ollenkaan b) lapsi alkaa riehua c) jotain muuta, mitä _____ _____	Esimerkki

18	Käytätkö jotain muita kuvia, esim. tunnekuvia?	a) kyllä b) ei	Mitä kuvia käytät?
19	Millaisia hyötyjä olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän muita kuvia?	a) lapset kuuntelevat paremmin b) lapset keskittyvät paremmin c) lapset ilmaisevat itseään paremmin, esim. sanoittavat tunteitaan d) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/>	Esimerkki
20	Oletko huomannut muiden kuvien käyttämisestä olevan haittaa?	a) kyllä b) ei	
21	Millaisia haittoja olet huomannut, kun olet käyttänyt tai nähnyt jonkun toisen käyttävän muita kuvia?	a) lapset eivät kuuntele b) lapset riehuvat enemmän c) jotain muuta, mitä <hr/> <hr/>	Esimerkki
22	Kuka mielestäsi hyötyisi kuvien käyttämisestä?		

23	Kenelle mielestäsi kuvien käyttämisestä voisi olla haittaa?		
24	Montako työntekijää työskentelee osastolla? Montako työntekijää käyttää kuvia osastolla?	lukumäärä _____ lukumäärä _____	Kerro tässä ajatuksistasi, miksi tilanne on tällainen.
25	Vastaajan työtehtävä ryhmässä: Kysymykset 24 ja 25 ovat taustatietoja, yksittäiset työntekijät eivät tule tunnistetuksi lopullisessa tutkimusraportissa	a) lastentarhanopettaja b) lastenhoitaja c) avustaja d) joku muu, mikä	