



LAUREA - AMMATTIKORKEAKOULU

Kuvien käytön merkitys tukitoimena päivähoiton pienryhmätoiminassa



Kangasniemi, Nina
Korpela, Minna

2009 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Tikkurila

Kuvien käytön merkitys tukitoimena päivähoidon pienryhmätoiminnassa

Nina Kangasniemi
Minna Korpela
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2009

Nina Kangasniemi, Minna Korpela

Kuvien käytön merkitys tukitoimena päivähoidon pienryhmätoiminnassa

Vuosi

2009

Sivumäärä

64+7

Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia kuvien käyttöä ja niiden merkitystä 5-6-vuotiaiden lasten pienryhmätoiminnassa. Lapset opettelivat uuden laulun, toisessa ryhmässä oli apuna kuvat ja toisessa ei. Tarkoituksena oli tutkia onko ryhmien välisiä eroavaisuuksia. Lisäksi tutkimuksen kohteena oli myös päivähoidon henkilökunnan jatkotoimenpiteet kuvien suhteen.

Tämä on kvalitatiivisin menetelmin tehty tutkimus ja se toteutettiin Vantaalaisessa kunnallisessa päiväkodissa. Päiväkodin toiveena oli saada konkreettista apua kielen kehityksen tukemiseen. Tutkimusryhmissä oli yhteensä kymmenen lasta, viisi molemmissa. Lapset jaettiin ryhmiin sattumanvaraisesti. Lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimuksen materiaali kerättiin kahdeksalla toimintakerralla videohaastattelun avulla. Haastattelimme lisäksi päiväkodin henkilökuntaa teemahaastattelun avulla käyttämästämme materiaalista. Havainnointimateriaali sekä haastattelu analysoitiin laadullisin menetelmin.

Tutkimustulosten mukaan ryhmässä, jossa kuvat olivat käytössä, lapset oppivat laulun helpommin ja keskittyivät paremmin. Kuvallisessa ryhmässä lapset myös istuivat koko tuokion paikoillaan eivätkä liikkuneet läheskään yhtä paljon, kuin ryhmässä, jossa kuvia ei ollut. Kuvallisessa ryhmässä lapset olivat innostuneita laulamaan laulua ja pitivät kuvista.

Päivähoiton edustajat pitivät materiaalia inspiroivana ja todella hyödyllisenä. Heidän mielestään kuvat olivat todella hyvät ja niiden käyttö oli lapsia tukevaa. Kuvia käytettäessä lapset huomioidaan yksilöllisemmin ja ryhmätilanne on rauhallisempi. Päivähoiton henkilökunta on vakuuttunut kuvien käytön hyödyllisyydestä oppimistilanteissa.

Avainsanat: päivähoito, varhaiskasvatus, kuvat, kielellinen kehitys, pienryhmät

Nina Kangasniemi, Minna Korpela

The significance of pictures as a supportive measure in day care in-group activities

Year 2009 Pages 64+7

The purpose of this thesis was to study the usage and meaning of pictures and images with 5- to 6-year-old children in small-group activities at day care. In this thesis, children tried to learn a new song in two groups, one with supportive pictures and the other without them. The objective of the thesis was to find out whether there are any differences between the groups. In addition, one of the thesis objectives was to find out how the staff finds the visual material and how they are going to use it in the future.

The data for this qualitative thesis was collected at a public day care centre in Vantaa. It was the personnel's wish to get some help with supporting children's language development. There were altogether 10 children, five in each group. Children were randomly split into these two groups and parents' permission was asked beforehand. The material of this thesis was collected during eight sessions and each one was videotaped. Day care centre staff were also theme interviewed about the materials. Observations and interview materials were qualitatively analyzed.

According to the research results, the group singing with the pictures learned the song more easily and concentrated better than the group without them. Children with pictures kept seated the whole time and were not moving as much as the children in the other group. They were also more interested in singing the song and they liked the pictures.

The day care staff considered the material inspiring and very useful. They thought that pictures were good and the results of using them were encouraging. When using pictures, one pays more attention to the children and the group situation is much calmer. The day care staff were convinced that pictures are beneficial in learning situations.

Key words: Daycare, early childhood education, pictures, language development, small-groups

SISÄLLYS

JOHDANTO	7
1 VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO	10
1.1 Varhaiskasvatus päivähoidossa.....	10
1.2 Erityispäivähoito.....	11
1.3 Pienryhmätoiminta päiväkodissa	12
1.4 Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen.....	14
1.5 Varhaiskasvatuksen tukitoimet	15
2 VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKAATIO.....	16
2.1 Vuorovaikutus päivähoidossa.....	16
2.2 Vuorovaikutuksesta kommunikointiin.....	17
3 KIELEN KEHITYS JA OPPIMINEN	18
3.1 Kielen kehitys ja sen merkitys	18
3.2 Havainnointi.....	20
3.3 Kielentietoisuus	21
3.4 Oppiminen	22
4 KUVALLINEN TUKEMINEN.....	24
4.1 Vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen tukeminen.....	24
4.2 Kuvien käyttö	24
4.3 Yhteisöllinen kuntoutus	26
5 TUTKIMUKSEN ASETTELU.....	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
6.1 Yhteistyökumppanit	29
6.2 Käyttämämme kuvamateriaali	30
6.3 Laadullinen analyysi ja sisältöanalyysi	30
6.4 Videointi ja havainnointi.....	32
6.5 Haastattelu.....	33
6.6 Aineiston kerääminen	34
6.6.1 Ensimmäinen kerta	35
6.6.2 Toinen kerta.....	36
6.6.3 Kolmas kerta.....	36
6.6.4 Neljäs kerta.....	37

7	TUTKIMUSTULOKSET	37
7.1	Ryhmäytyminen ja lauluun tutustuminen.....	38
7.2	Laiva on lastattu ja kaksi uutta säkeistöä	40
7.3	Hipat ja lisää laulua	42
7.4	Kenraaliharjoitukset	44
7.5	Ryhmien yhteinen lauluhetki ja Kevätjuhla	45
7.6	Päiväkodin teemahaastattelu	47
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO	49
9	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	53
9.1	Eettinen toiminta	53
9.2	Tutkimuksen luotettavuus	54
	POHDINTA	55
	Lähteet	61
	Liitteet.....	65
	Liite 1 Sopimus opinnäytetyöstä.....	66
	Liite 2 Lupakysely	68
	Liite 3 Väriarvoituksia -laulun sanat	69
	Liite 4 Teemahaastattelun runko	70
	Liite 5 Arviointikaavake	71
	Liite 6 Tutkimuslupa.....	72

JOHDANTO

Kielen kehityksen tukeminen on yksi keskeisimmistä alueista varhaiskasvatuksessa. Kielen kehitystä pystytään hyvin tukemaan kuvien käytöllä. Kielen kehitys ja sen tukeminen on kiinnostanut meitä molempia ja lähdimme tutkimaan tätä ja kuvien käyttöä. Mielestämme kuvat ovat päivähoitossa liian vähäisessä käytössä. Halusimme tutkia onko kuvista oikeasti hyötyä. Oman kokemuksemme mukaan kuvia ei ole paljoa käytössä pienryhmätilanteissa. Halusimme hyödyntää kuvia ei perinteisellä tavalla lasten ohjaamiseen vaan osana ryhmätyöskentelyä.

Vantaan kaupungilla painopistetyöskentelyn alueena on kielen kehityksen tukeminen. Painopistetyöskentely on Vantaan kaupungin määrittelemä toimintatapa, jonka tarkoituksena on keskittyä yhteen valittuun osa-alueeseen tiettyjen, ennalta määriteltyjen toimintakausien aikana. Tuona aikana työntekijöille järjestetään aiheeseen liittyvää koulutusta, jolloin tuodaan uutta tietoutta päiväkodin arkeen. Toimintakausina 2007-2009 painopistetyöskentely projektina oli Innostu kielestä. Päiväkodin toiveena oli, että projektimme linkittyisi tämän kanssa.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tutkia kuvien käytön merkitystä oppimiseen ja ryhmätilanteisiin liittyen. Teimme opinnäytetyömme Vantaalaiseen päiväkotiin. Toteutimme kaksi eri pienryhmää 5-6-vuotiaille lapsille. Molemmissa pienryhmissä opettelimme Väriarvoituksia - laulun, joka ei ollut entuudestaan tuttu lapsille. Pienryhmät olivat jaettu niin, että molemmissa ryhmissä oli lapsia, joilla on eriasteisia kielellisiä haasteita, mutta jotka eivät kuitenkaan ole erityistä tukea tarvitsevia.

Toisena tutkimuskohteena oli päiväkodin saama hyöty. Tämä toteutettiin teemahaastattelun avulla. Haastattelimme tuokioissa mukana ollutta päiväkodin edustajaa. Haastattelun avulla selvitimme päiväkodin henkilökunnan mielipidettä materiaalista ja miten he kokivat sen toimivuuden pienryhmätilanteessa.

Vantaan kaupungin näkökulmia keskeisten tavoitteiden määrittelyyn -raportissa todetaan, että kaikissa päiväkodeissa tulisi toteuttaa pienryhmätoimintaa työskentelytapana ja niiden käyttöaste tulisi olla korkea. Lapsiryhmien toimintarakenteita muokataan niin, että ne tukevat pienryhmä- sekä parityöskentelyä. Tätä tavoitetta tuimme työskennellessämme pienryhmissä.

Työmme pääasiallisena ideana ei ole ollut kehittää uutta keinoa tukea lapsia, joilla on kielellisiä vaikeuksia, vaan tutkia kuvien käytön vaikutuksia oppimiseen ja ryhmätilanteisiin. Toisen ryhmän kanssa käytettiin kuvia ja toisen kanssa ei. Päiväkoti on ollut aktiivisesti mukana pro-

jektissa ja he toivovatkin saavansa apua arkeen ja saada konkreettista materiaalia omiin tuokioihinsa. Kehittämistarpeena oli työvälineiden luominen työyhteisölle kielellisen kehityksen tukemiseen kaikilla lapsilla. Ryhmän lasten vanhempien aktiivinen kiinnostus projektiamme kohtaan palkittiin kevätjuhlassa. Lapset esittivät kevään aikana opitun Väriarvoituksia -laulun vanhemmille ja päiväkodin työntekijöille.

Päiväkodeissa on yleisesti käytössä erilaisia kuvia, piktogrammeista PCS -kuviin. Meidän tarve kuviin oli laulun aikana, joten tavalliset, päiväkodista löytyvät kuvat eivät tähän tarkoitukseen soveltuneet. Kahvakeskuksesta saimme lauluun liittyvät, heidän itse suunnittelemat kuvat. Kahvakeskus tarjoaa koulutusta ja konsultaatiota puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista. Toiminta perustuu yhteisölliseen kuntoutukseen, jossa erityistä tukea tarvitseva lapsi pystyy toimimaan osana arkea (Avainsäätiön verkkosivut) Toimintatuokioiden jälkeen lahjoitimme laulumateriaalin päiväkodille.

Molemmat aiomme valmistuttuamme hakeutua töihin päivähoidon piiriin ja haluamme erityisesti kehittää omaa osaamistamme lapsiryhmän ohjaamisessa sekä saada myös itse konkreettisia työvälineitä. Sosionomeina koemme, että meillä on valmiudet ryhmän kanssa toimimiseen ja kasvatuskumppanuuteen, mutta pedagoginen osaamisemme vaatii vahvistamista. Tästä syystä valitsimme toimintamuodoksi pienryhmätoiminnan.

Varhaiskasvatuspalveluilla on muutospaineita. Paineita tuovat monikulttuurisuuden lisääntyminen, erityisen tuen tarpeiden lisääntyminen ja tuen muotojen kehittyminen sekä perheiden monimuotoistuminen. Keskimäärin päivähoidossa olevista lapsista 7,1 % on erityistä tukea tarvitsevia ja alle 7-vuotiaita maahanmuuttajalapsia on keskimäärin 3,5 % koko ikäryhmästä ja osuus vaihtelee kunnittain. Maahanmuuttajalasten määrä painottuu pääkaupunkiseudulle, jossa maahanmuuttajalapsia on keskimäärin 8 %. Lisäksi maahanmuuttajalasten määrän arvioidaan kasvavan tulevaisuudessa. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008: 34, 39-40.)

Päivähoidossa arkipäivää ovat nykyään monikulttuurisuus ja haasteelliset lapset. Esimerkiksi AD/HD:sta kärsiviä alle kouluikäisiä on arviolta 3-5 % (AD/HD -liiton esite 2005: 3). Nämä lapset tarvitsevat päivähoitoryhmään tullessaan erityistukea eli riittävästi henkilökuntaa ohjaamaan heitä ja heidät tulisi huomioida paremmin ryhmäkoon määrittelyssä. Halusimmekin tutkia onko kuvin tuetusta työskentelystä apua, ei vain erityislapsille, vaan koko ryhmälle. Halusimme erityisesti painottaa yhteisöllistä oppimista eli ettei erityistä tukea tarvitsevia lapsia eriytetä muista. Yhteisöllisessä kielellisessä kuntoutuksessa vaikuttamisen kohde on ympäristöä, niin että erityislapsi voi oppia ja olla muiden lasten kanssa. Ryhmätoiminta helpottuu myös muiden lasten osalta, kun kaikki lapset jaksavat keskittyä tuokion loppuun asti.

Haluamme luoda erityislapsille ja maahanmuuttajalapsille tasavertaisen mahdollisuuden toimia vuorovaikutusverkoston osatekijänä päiväkodin ryhmätoiminnassa. Emme jakaneet lapsia ryhmiin heidän kykyjensä tai kielellisten taitojensa mukaan, vaan tarkoituksena oli kohdella lapsia mahdollisimman tasavertaisesti, muokkaamalla oppimistilanne niin, että tilanteen hyöty on mahdollisimman suuri jokaiselle lapselle ja pyrimme näin kehittämään jokaisen lapsen osallistumismahdollisuuksia varhaiskasvatuksen palvelurakenteiden visioiden mukaisesti. Pyrimme tähän ottamalla huomioon erilaisia oppimistapoja hyödyntäen liikettä, ääntä ja kuvia.

1 VARHAISKASVATUS JA PÄIVÄHOITO

Varhaiskasvatuksen pääasiallisena tehtävänä on taata lapselle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen sekä terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta hän voi hankkia elämäänsä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja. Näiden hankkimista edes auttavat positiivinen minäkäsitys ja lapsen myönteinen käsitys itsestä oppijana. Positiivinen ja myönteinen käsitys voi kehittyä hiljalleen saadun palautteen avulla sekä rakentuneesta tiedosta. Koska myönteiset oppimiskokemukset ovat keskeisiä lapsen elämää ohjaavia tekijöitä, on erityisen tärkeää, että lapset saavat kokea onnistumisia päivähoidossa. Jotta lapselle syntyy myönteinen minä - ja oppimiskäsitys, tulee lapselle tarjota tilaisuuksia, jossa hän voi kehittää itseään ja lisätä itseohjaavuutta. Hänelle tulee tarjota riittävästi haasteita ja onnistumisen kokemuksia. (Hotulainen 2006: 138.)

1.1 Varhaiskasvatus päivähoidossa

Varhaiskasvatuspalvelut ja päivähoito määritellään tarkasti laissa päivähoitosta. Päivähoidon tulee tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.) Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.)

Varhaiskasvatus on alle kouluikäisten elämänpiirissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Suomalaisessa varhaispedagogiikassa päämääränä on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toimiva kokonaisuus. Varhaiskasvatuspalvelut ovat yhteiskunnan järjestämää, valvomaa ja tukemaa. Kunnat ja yksityiset tahot tuottavat varhaiskasvatuspalveluita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 11.)

Hoitoa, kasvatusta ja opetusta varhaiskasvatussuunnitelmassa (vasussa) ei ole pyritty määrittelemään erillisinä elementteinä, vaan ne nähdään yhtenä kokonaisuutena. Hoito, kasvatus ja opetus painottuvat tilanteista tai lapsesta riippuen. Esimerkiksi yksi ja sama lapsi voi tarvita aikuisen huolenpitoa hyvinkin eri tavoin päivästä toiseen. Jos lapsi on väsynyt, aikuisen huolenpitoa ja huomioita tarvitaan enemmän kuin kunnon unien jälkeen. Yksi kaksivuotias voi hyvin itsenäisesti suoriutua pukemisesta, toinen tarvita paljonkin apua. Usein myös perheti-

lanteet vaikuttavat lapsen käytökseen ja omatoimisuuteen, esimerkiksi jos perheeseen on syntynyt uusi jäsen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 15.)

Päivähoidossa jokainen lapsi otetaan vastaan yksilönä ja varhaiskasvatus koetaan vuorovaikutusprosessiksi. Lähtökohtana on jokaisen lapsen ainutkertaisuuden arvostaminen. (Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen 2006: 7.) Oppimista ei nähdä seurauksena kasvattajan työstä, vaan aikuisen ja lapsen ja lasten keskinäisen toiminnan tuloksena. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, & Nivala 1998: 12.)

Kasvatus nähdään monimuotoisena vuorovaikutustapahtumana. Vuorovaikutusta tapahtuu koko ajan, arkipäiväntilanteissa sekä erityisesti niille varatuissa tuokioissa. Aikuinen tekee vuorovaikutustilanteista havaintoja ja niiden avulla pyrkii edistämään hyvää kasvatusta. (Nummenmaa 2006: 25-35.)

1.2 Erityispäivähoito

Jotkut lapset tarvitsevat päivähoidossa syystä tai toisesta erityistä hoitoa ja kasvatusta eli erityispäivähoitoa. Erityispäivähoidon tehtävänä on ennaltaehkäistä, havaita ja hoitaa lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä viivästyksiä ja häiriöitä. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille laaditaan yksilöllinen kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien, päivähoitohenkilöstön ja tarpeen mukaan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulu-toimen kanssa. (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.). Kunnilla saattaa olla erityistä tukea tarvitseville, erityisesti vammaisille tarkoitettuja päiväkotien erityisryhmiä, mutta tavallisesti tukea tarvitseva lapsi sijoitetaan tavalliseen ryhmään kahden lapsen paikalle. Tällaisessa ryhmässä tuki on hyvin lähellä yleisiä varhaiskasvatuksen menetelmiä ja tavoitteita eikä lapsen erityisyyttä pidetä arjessa esillä. (Heinämäki 2004: 22, 47.)

Päivähoitopaikka on nykylapselle yksi keskeisimmistä ympäristöistä. Usein päivähoitoaikana määritellään onko lapsi erityistukea tarvitseva vai ei. Näin samalla saatetaan tiedostamatta muokata käyttäytymistä lasta kohtaan ja näin edesauttavan lapsen tuen tarvetta. Ennenkin tulisi muokata ympäristöä kaikille sopivaksi kuin yrittää muuttaa yksilöä. Erityistä tukea tarvitseva lapsi on ennen kaikkea lapsi, jolla on samalla tavalla vahvuuksia ja heikkouksia kuin muillakin lapsilla. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on enemmän yhteisiä kuin erottelevia piirteitä muiden lasten kanssa. Erityistä tukea tarvitseva lapsi nähdään liian usein apua tarvitsevana. Erityisyydestä on tullut itsestään selvyys ja jolloin unohtuu, että tukea tarvitseva lapsi on ensisijaisesti lapsi, jolla on oma persoonallisuus ja vahvuudet. Erityiset tarpeet saattavat ilmetä vain tietyissä asioissa. Päivähoidossa tulisi luoda perusta myönteiselle lapsinäkemykselle. (Viittala 2006: 11, 17.)

Erityinen tuki lähtee aina lapsen tarpeista. Jokainen lapsi tulisi ottaa vastaan yksilönä ja erityisenä. Lapsen kehitystä on tuettava tämän tarpeista käsin. Jos lapsella on huolia, tulee aikuisen ottaa asia esille ja keskustella lapsen kanssa. Työntekijän on hyvä pysähtyä ja miettiä rehellisesti mitä lapsen tilanteesta ajattelee ja tiedostaa omat ennakkoluulonsa sekä asenteensa. Tuen antamista on hyvä lähteä miettimään lapsen voimavarojen kautta, kuten missä hän on hyvä. Erilaisuuteen suhtautumisessa asenne heijastuu toimintaan, sanavalintoihin, eleisiin, ilmeisiin ja äänensävyihin. Kun asenne on myönteinen, on esimerkiksi myös sanavalinnat myönteisempiä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009: 71-75.)

Erityisen tuen antaminen ei vaadi lapsen diagnosointia. Erityistukea tulisi antaa siinä vaiheessa, jos kasvattajat tai vanhemmat huomaavat sen tarpeen. Diagnoosi saattaa helpottaa tuen antamista, mutta lasta ei tulisi nähdä diagnoosin kautta, vaan yksilönä. Lapsi on sama lapsi ennen ja jälkeen diagnoosin. Päivähoidon työntekijöiden tehtävä ei ole diagnosoida lasta. Perhettä diagnoosi saattaa kuitenkin helpottaa, vähentämällä vanhempien itse syytöksiä ja mahdollistamalla hoitotuen saamisen. (Koivunen 2009: 97.)

1.3 Pienryhmätoiminta päiväkodissa

Vantaan kaupungin näkökulmia keskeisten tavoitteiden määrittelyyn -raportissa (2007) todetaan, että kaikissa päiväkodeissa tulisi toteuttaa pienryhmätoimintaa työskentelytapana ja niiden käyttöaste tulisi olla korkea. Lapsiryhmien toimintarakenteita muokataan niin, että ne tukevat pienryhmä- sekä parityöskentelyä.

Pienryhmässä on etuja koko ryhmän tilanteisiin verrattuna, kuten oppimisen intensiivisyys. Pienryhmässä häiriötekijöitä on vähemmän ja kasvattaja pystyy reagoimaan lapsen tarpeisiin nopeammin ja yksilöllisemmin. Lisäksi saman pienryhmän kanssa työskentelevän kasvattajan lapsituntemus lisääntyy ja struktuurin ylläpito on helpompaa pienemmän ryhmän kanssa. (Koivunen 2009: 97.)

Pienryhmien käyttöön kannattaa pyrkiä, koska niissä vuorovaikutus lasten kesken, kuin aikuisen ja lasten kesken, on helpompaa ja rikkaampaa. Pienryhmä koostuu 5-8 ennalta sovitusta lapsesta. Ryhmää ohjaa yleensä yksi aikuinen. Ohjatulla toiminnalla tuetaan lapsen oppimaan oppimisen taitoja ja uuden oppimista. Pienryhmätuokiolla tutustutaan lisäksi uusiin virikkeisiin ja saadaan elämyksiä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009: 172; Hohmann, Banet & Weikart 1993: 69.)

Ohjatut toiminta on suunniteltua ja mahdolliset alkujärjestelyt, tarvikkeet, tilansuunnittelu, lasten paikat ja toiminta ovat valmiina jo lasten saapuessa. Toimintatuokio koostuu tilan-

teeseen virittäytymisestä, toimintavaiheesta, toiminnan lopettamisesta sekä arviointi- ja palauteosiosta. Virittäytymishetken aikana voidaan esimerkiksi keskustella tulevasta tuokios-
ta. Tarkoituksena on saada lasten kiinnostus ja uteliaisuus heräämään tulevaa toimintaa koh-
taan. Virittäytymistä seuraa itse toimintavaihe, sen jälkeen toiminnan lopetus ja vielä viimei-
senä on arviointi- ja palautehetki, jossa ohjaaja antaa lapsille myönteistä palautetta. Näin
lapsille tulee hyvä mieli ja onnistumisen kokemuksia. Arviointi- ja palautehetkellä on hyvä
antaa myös lasten kertoa omista tuntemuksistaan. (Järvinen ym. 2009: 174; Hohmann, Banet
& Weikart 1993: 69-74.) Usein pienryhmätoiminta tapahtuu päivittäin samaan aikaan ja pien-
ryhmien ryhmäjako on ennalta suunniteltua. Ryhmää ohjaa ennalta sovittu aikuinen ja hänellä
on tieto siitä, missä kehitysvaiheessa kukin lapsi on ja millainen toiminta tukee lasta. (Suho-
nen 2006: 53.)

Ohjaajan on oltava myös itse innostunut kyseistä toiminnan muodosta, koska lapset aistivat
helposti välinpitämättömyyden. Mikäli tuokion aiheena on jonkin uuden asian tai taidon opet-
teleminen, on tärkeää, että aikuinen malttaa olla riittävän kärsivällinen ja rauhallinen ja
opastaa lapsia ja antaa heille aikaa. Kaikessa toiminnassa tulee kunnioittaa jokaisen lapsen
omaa rytmiä, kaikki eivät ole välttämättä valmiita yhtä aikaa. (Järvinen ym. 2009: 174.)

Ohjaajan tulee myös muistaa, että ryhmätoiminnassa ei ole tärkeintä itse tuotos vaan teke-
minen. Toimintavaiheen tulisi kestää niin kauan kuin lapsilla riittää innostusta ja keskittymis-
tä. Toiminnan lopettamisesta olisi hyvä mainita riittävän ajoissa, jotta lapset osaavat valmis-
tautua siihen. Jos siivottavaa ja korjattavaa on paljon, on hyvä lopettamisvaiheelle varata
riittävästi aikaa, koska se on tärkeä osa ohjattua toimintaa. (Järvinen ym. 2009: 174.)

Ryhmä on myös lapselle luonnollinen toimintamuoto. Ryhmässä lapsi pääsee harjoittamaan
sosiaalisia taitojaan. Lapsi joutuu opettelemaan odottamaan vuoroaan sekä kuuntelemaan
toisia ja harjoittelee keinoja tullakseen ymmärretyksi. Ryhmässä lapsi saa lisäksi malleja ja
palautetta ikätovereiltaan. (Nieminen 1999: 51-52.)

Ammattitaitoinen ohjaaja myös miettii jokaisen ohjatun tuokion jälkeen tuokion onnistumis-
ta. Mitä voisi tehdä eritavoin, mikä oli erityisen onnistunutta? Ohjaaja miettii mitä kannattaa
pitää seuraavilla tuokioilla mukana. Lisäksi tulee miettiä, mikä tai mitkä asiat kannattaisi
tehdä toisin. Myös oman ohjaajuuden ja toiminnan miettiminen on tärkeää. (Järvinen ym.
2009: 174.)

Vaikka lapsi oppiikin koko ajan, ei vain ohjatuissa tuokioissa, varsinkin erityistä tukea tarvit-
sevalle pienryhmätilanteet ovat todella tärkeitä. Erityistä tukea tarvitseva lapsi hyötyy hyvin
suunnitelluista ja strukturoiduista pienryhmätuokioista, joissa on otettu huomioon oppimista
vahvistavat ja heikentävät tekijät. (Koivunen 2009: 42.)

1.4 Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa korostuu lapsen hyvinvointi ja yksilöllisyyden huomioiminen. YK:n lapsen oikeuksien julistuksen mukaan lapsen hyvinvointia edistetään luomalla sellainen ympäristö, jossa hän saa mahdollisimman hyvät lähtökohdat. Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) on hyväksytty YK:ssa 20.11.1989. Sopimuksessa on sovittu mitä oikeuksia lapsilla tulisi olla ”ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, kansallisuuteen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen tai syntyperään” katsomatta. (Lapsen oikeuksien sopimus 2. artikla; Kaskela & Kronqvist 2007: 10.)

Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapselle tulee taata mahdollisuudet kehittää yksilöllisiä kykyjään ja valmiuksiaan. Ympäristön tulee olla turvallinen ja lasta eri tavoin tukeva. Lapsen yksilöllisessä varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon lapsen kokonaiskehitys ja yhteistyössä vanhempien kanssa laaditaan sitä tukeva suunnitelma. Suunnitelma on joustava ja siinä huomioidaan lapsen erityistarpeet. (Kaskela & Kronqvist 2007: 10-11.)

Varhaiskasvatus on osana lapsen ja tämän perheen hyvinvoinnin tukemista. Lapsen yksilöllisyyden, taitojen tukeminen ja valmiuksien tukeminen on osa lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa. Lisäksi suunnitelmaan kuuluu kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa sekä kasvattajien pedagoginen toiminta, sen seuranta ja jatkuva arviointi. (Kaskela & Kronqvist 2007: 11.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (vasu) kuuluu ottaa huomioon lapsen oma ääni, vanhempien sekä kasvatushenkilöstön näkökulmat. Kaikki kirjataan suunnitelmaan. Lapsen ääni kertoo lapsen yksilöllisyydestä, vanhempien heidän toiveistaan ja odotuksistaan päivähoitoa kohtaan ja kasvattajayhteisön ääni siitä, millä tavoin lasta tuetaan varhaiskasvatuksessa. Jokaisen näkökulma on yhtä tärkeä. (Kaskela & Kronqvist 2007: 11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 32-33.)

Varhaiskasvatussuunnitelma tehdään jokaiselle lapselle päivähoidon piirissä. Suunnitelman tulee kertoa ennemminkin lapsesta, kuin häneen kohdistetusta tuen tarpeesta. Jokainen lapsi tarvitsee jossakin vaiheessa aikuisen tukea kehityksen eri osa-alueilla. Joskus tuen tarve on vähäistä, joskus suurempaa. Tuen tarvetta arvioitaessa on tärkeää ottaa huomioon kokonaisuus ja keskustella aiheesta yhdessä vanhempien kanssa. Vasun tavoitteena on toimia varhaiskasvatushenkilökunnan apuna, kehittää heidän pedagogista työtä ja ammatillisuuttaan. Ydintavoitteena on saada lapsi tuntemaan olevansa hyvä ja kokea olevansa hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on lapsuutta arvostava, lasta kannatteleva

ja kertomus lapsen yksilöllisyydestä ja ainutlaatuisuudesta. (Kaskela & Kronqvist 2007: 12-14; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 35.)

Lapsen yksilöllinen huomiointi vaatii kasvatushenkilöstöltä herkkyyttä havaita, miten jokainen lapsi oppii ja ajattelee. Päivähoidon henkilökunnan tulee huomioida lapsen temperamentti, sosiaaliset taidot sekä kehitykseen liittyvät osa-alueet, jotta lasta voidaan kohdella yksilöllisesti. Nämä piirteet vaikuttavat myös lapsen tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Järvinen ym. 2009: 160.)

1.5 Varhaiskasvatuksen tukitoimet

Tukea tarvitsevalle lapselle pyritään järjestämään tuki mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä, niin että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan ryhmässä. Varhaiskasvatuksen tukitoimina ympäristöä muokataan lapselle sopivaksi, päivittäistä kasvatustoimintaa eriyttämällä, perustaitojen harjaannuttamisella sekä lapsen itsetunnon vahvistamisella. Lisäksi päivähoidossa keskitytään arjen kuntouttaviin menetelmiin, kuten päivärytmin ylläpitoon, jolloin lapsi kykenee ennakoimaan ja oppimaan tapahtumien kulkua. Tämän lisäksi kiinnitetään erityishuomiota hyvään vuorovaikutukseen ja ryhmätoimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 36.)

Ryhmätilanteiden tulisi olla sellaisia, että ne tukevat yksilön jäsenyyttä ryhmässä ja kanssakäymisen kautta opettavat yksilöä tuntemaan itseään. Työskennellessään yhdessä lapset myös oppivat tuntemaan toisiaan ja käsittelemään erialaisia ajatuksia ja kokemuksia. Ryhmässä lapset joutuvat myös hyväksymään ryhmässä olevat erilaiset yksilöt. Lisäksi se auttaa kehittämään vuorovaikutuksellisia taitoja niin lasten kuin lasten ja aikuisenkin välillä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006: 14.) Tietojen ja taitojen omaksuminen ei ole mahdollista ilman toisten ihmisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Toisten kanssa ja toisten avulla oppiminen tuottaa kehitystä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006: 11.)

Useimmiten erityislapsen pyritään sijoittamaan ikäryhmänsä mukaan tavalliseen ryhmään. Kommunikointihäiriöisen lapsen kanssa työskenteleviltä vaaditaan erityisvalmiuksia. Jos ryhmässä on erityislapsia, tulee henkilökunnan järjestää kommunikointi niin, että se sujuu tasapainoisesti, niin aikuisen ja lapsen välillä kuin erityislapsen ja muiden vertaisryhmän jäsenten kanssa. (Korpijaako-Huuhka & Launonen 2009: 14-15.)

Ryhmä on lapsen luonnollinen toimintaympäristö. Ryhmä luo puitteet sosiaalisten taitojen ja ongelmanratkaisun harjoitteluun. Ryhmässä saadaan malleja ja palautetta vertaisryhmäs-

tä ja opitaan sosiaalisia normeja sekä käyttäytymissääntöjä. Tutussa pienryhmässä tunteiden ilmaisu on avointa ja lapset voivat oppia toisten tunneilmaisuista ja oppia kontrolloimaan omia tunteitaan. (Nieminen 1999: 51-52.)

Ihmiset ovat erilaisia ja se pitää tiedostaa jo lapsesta lähtien. Jokainen lapsi tulisi ottaa vastaan erityislapsena, toisella saattaa olla fyysisiä kehityksellisiä ongelmia, toisella emotionaalisia ja jollain perheongelmia. Sen vuoksi on hyvin erilaisia tapoja oppia ja myös päivähoidossa pitää olla eri tapoja joita voidaan käyttää erilaisten lapsiryhmien kanssa. Tuokioid pitäisi muokata kyseisille lapsille sopiviksi, ei aikuisia tai oppimista varten. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998: 66.) Keskeistä on tunnistaa lasten erilaiset oppimistyylit (Spåre 2006: 14). Kasvattajan tulee käyttää monipuolisesti oppimista tukevia työtapoja, joiden valinnassa hän huomioi lasten erilaiset oppimistyylit. Kaikki opetus ja toiminta perustuvat jokaisen lapsen omaan kehitystasoon. (Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen 2006: 13) Lapsen tulee saada elämyksiä ja sitä kautta herättää lapsen kiinnostus opittavaan asiaan.

2 VUOROVAIKUTUS JA KOMMUNIKAATIO

2.1 Vuorovaikutus päivähoidossa

Jokainen ihminen kykenee vuorovaikutukseen ja aina kun ollaan tekemisissä muiden ihmisten kanssa, tapahtuu vuorovaikutusta. Tämä ei aina ole myöskään tiedostettua, vaan vuorovaikutusta tapahtuu myös tiedostamatta. Vuorovaikutuksessa välittyy valtavasti sellaista tietoa, mitä lähettäjä ei tietoisesti lähetä eikä viestin vastaanottaja tarkkaile tietoisesti. (Launonen 2007: 17.)

Mitä kehittyneemmät lapsen vuorovaikutustaidot ovat, sitä helpompi hänen on toimia ryhmässä, löytää oma paikkansa ja saada osakseen luottamusta. Päivähoidossa lapsen vuorovaikutustaitoja ryhmätoiminnassa voidaan kehittää vahvistamalla lapsen kielellisiä taitoja. Vuorovaikutustaidot opitaan päivän aikana. (Järvinen ym. 2009: 160.) Pienryhmätilanteet edistävät vuorovaikutustilanteiden syntyä (Rutanen 2007: 15).

Vuorovaikutuksen tukeminen puhetilanteissa tapahtuu kannustamalla lasta, tekemällä tarkentavia kysymyksiä, kiinnittämällä huomiota aikuisen omaan puheeseen ja katsekontaktiin. Lisäksi tarvittaessa vuorovaikutusta tuetaan puhetta korvaavilla tai tukevilla, kuten kuvilla, kommunikointimenetelmillä. On tärkeää kannustaa lasta omatoimisuuteen ja rohkaista jat-

kamaan. (Adenius-Jokivuori 2004: 201.) Lapsen oma tyytyväisyys vuorovaikutukseen on ensisijalla (Adenius-Jokivuori 2004: 210).

Vuorovaikutuksessa toimiessa lapsen kanssa on katsekontakti tärkeää. Kasvattajan tulisi huomioida oma paikkansa lapsiin nähden. Ohjeita antaessa kyykistyä lapsen kanssa samaan tasoon, jotta silmät ovat samalla tasolla jolloin katsekontaktin merkitys korostuu. Tällöin lapsi kokee, että häntä kuunnellaan ja hän ja hänen asiansa ovat tärkeitä. (Koivunen 2009: 47.)

Kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota katsekontaktin lisäksi myös puheeseensa. Lapselle puhuttaessa on tärkeää käyttää sanoja, jotka lapsi ymmärtää sekä puhumaan selkeästi. Sanoja ei myöskään tulisi käyttää liian runsaasti. Paljon puhumisen kasvattaja voi korvata fyysisellä läsnäololla sekä kuvien käytöllä. (Koivunen 2009: 47.) Kun aikuinen on läsnä pienryhmätilanteissa ja panostaa vuorovaikutukseen lasten kanssa, ryhmän hallinta helpottuu. Lapset kokevat olevansa tärkeitä ja saavansa riittävästi huomiota. Tällöin lasten ei tarvitse hakea huomiota häiritsevällä toiminnallaan. Lapsi ei tietoisesti toiminnallaan häiritse tuokiota, vaan yrittää toiminnallaan hakea kaipaamaansa huomiota, jos hän ei sitä muutoin saa. (Koivunen 2009: 185-186.)

Vuorovaikutuksen toimivuuteen vaikuttaa myös vuorovaikutussuhteiden määrä. Laissa lasten päivähoitosta määritellään kasvattajien lukumäärä suhteessa lapsien määrään, ei ryhmäkokoa. Näin yhteen ryhmään saadaan lisää lapsia palkkaamalla ryhmään yksi aikuinen lisää. Tämä lisää lasten vuorovaikutussuhteiden määrää, näin ollen saattaa vaikeuttaa ryhmän toimintaa, vaikka pitäydytäänkin lain asettamissa rajoissa. (Koivunen 2009: 51.)

2.2 Vuorovaikutuksesta kommunikointiin

Kommunikointi eli viestintä muodostuu viesteistä, joita lähetetään sekä vastaanotetaan. Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa, jossa molemmat osapuolet toimivat sekä lähettäjinä että vastaanottajina yhtä aikaa ja vuorotellen. Sen vuoksi, jos jommallakummalla osapuolella on ongelmia vastaanottaa tai lähettää viestejä, on ongelma molempien. Siitä seuraa pohdinta, miten asia tulisi ratkaista, niin että kommunikointi toimii. Tähän ei ole yksiselitteistä vastusta vaan asioita tulisi tutkia monelta kannalta. Vastaus löytyy pohtimalla ratkaisuja yhdessä, ei vain taitavamman kommunikoidijan tapoja muuttamalla. Yhdessä osapuolet voivat löytää uudenlaisia tapoja kommunikoida. (Huuhtanen 2008: 12.)

Kommunikointi sisältää molempia, tiedostettuja että tiedostamattomia viestejä. Useimmiten erityisesti non-verbaalit viestintäkeinot, kuten ilmeet, eleet, katse, kehon asennot, läheisyys,

etäisyys ja muut, ovat tiedostamattomia. Jos sanallinen ja sanaton viesti ovat keskenään ristiriidassa, non-verbaalia viestiä uskotaan. (Huuhtanen 2008: 12; Koivunen 2009: 47.)

Kaikki ihmiset kommunikoivat jollakin tavalla, keinot siihen vain vaihtelevat. On eri asia ymmärtääkö ympäristö yksilön tapoja kommunikoida ja tarttuuko se kommunikointialoitteisiin. Yhden asian voi esittää monin eri tavoin. Tulkinta riippuu vastaanottajasta ja tilanteesta, jossa viesti lähetetään. (Huuhtanen 2008: 12.)

Ihmiselle tyypillisin kommunikointikeino on puhuminen. Erilaisista syistä puhekyky saattaa olla puutteellinen tai puuttua kokonaan. Tämä saattaa olla väliaikaista tai pysyvää. Tällöin on otettava käyttöön vaihtoehtoiset menetelmät, kuten puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät eli AAC- menetelmät. (Huuhtanen 2008: 14.) AAC (Augmentive and Alternative Communication) eli puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot on suunnattu henkilöille, joilla on kommunikointiin liittyviä vammoja tai haittoja. AAC tarkoittaa sitä, että puhuttua kieltä täydennetään tai korvataan muilla kommunikoinnin muodoilla. Puhetta korvaavaa kommunikointia käytetään silloin, kun kommunikointikeinona käytetään muuta kuin puhetta. Useimmat tähän ryhmään kuuluvista tarvitsevat vaihtoehtoisia keinoja kommunikoida koko ikänsä, jolloin siitä muodostuu heidän äidinkieltensä. Puhetta tukeva kommunikointi viittaa tarpeeseen saada viesti ymmärretyksi. Tähän ryhmään kuuluvilla on puheen tuotossa vaikeuksia tai heidän tuottamansa puhe on epäselvää tai puutteellista, tähän ryhmään myös luetaan henkilöt, joilla on väliaikainen tarve kommunikoida muulla kuin puheella. Tällä ryhmällä on yleistä käyttää esimerkiksi tukiviittomia tai kuvia kommunikoinnin tukena. (Huuhtanen 2008: 14; von Tetzchner & Martinsen 2000: 20.)

Päivähoidossa lapsi oppii ryhmässä kommunikoimaan ja puhumaan toisten lasten kanssa. Ryhmässä lapsi oppii ymmärtämään, että kaikki ihmiset ovat erilaisia ja ajattelevat asioista eri tavoin. Toiselta ihmiseltä voi aina oppia uutta, ei siksi, että kaikki olisivat samanlaisia, vaan siksi, että kaikki ovat erilaisia. Lapsi tarvitsee ryhmää huomatakseen, ettei voi vaikuttaa toisten lasten tekemisiin ilman tämän tahtoa. (Jokimies & Lahtiperä 2006: 61.)

3 KIELEN KEHITYS JA OPPIMINEN

3.1 Kielen kehitys ja sen merkitys

Kieli on iso osa meidän elämää. Kaikki päivittäisiin toimintoihin tarvitaan kieltä jossain muodossa. Esimerkiksi jo ajattelemisen on mahdotonta ilman kieltä eikä ihminen voi hankkia tie-

toa ilman kieltä. Tästä syystä kielen merkitystä ei tulisi aliarvioida huomaamalla vain kun siinä on puutteita. Lapsi tarvitsee kieltä kun hän alkaa kommunikoida maailman kanssa. Silloin on tärkeää, että hänen ympärillään on ihmisiä, jotka tarjoavat hänelle ensimmäisen annoksen hänen tulevasta kulttuurisesta identiteetistään.

Kielen tehtävät on toimia ajattelun välineenä sekä tiedon hankinnan ja välittämisen välineenä, vaikuttamisen, sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen välineenä, tunteiden ilmaisemisen ja kielellisen luomisen välineenä sekä oman ja toisten käyttäytymisen välineenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 19.)

Päiväkodin kielellisen kasvatuksen tarkoituksena on ohjata ja tukea lasta hänen kehitystasoonsa sopivalla tavalla. Jokainen lapsi on yksilö, jolla on omat tunteet, tiedot, taidot ja käsitykset (Koivunen 2009: 19-21). Kasvattajan tehtävä on kuunnella lasta, kun hänellä on asiaa ja hänen kysymyksiinsä vastataan niin, että se edistää hänen käsite- ja sanavaraston laajentumista, ajattelua ja uuden tiedon omaksumista. Yksinkertaisimmat ja parhaiksi todetut keinot kielen kehittämiseen ja ajattelun aktivoimiseen ovat lukeminen, laulaminen ja musiikki, niin soittaminen kuin kuunteleminenkin. Lapsen oman luovuuden ruokkimista tulisi edistää siten, että lapsella on esteetön pääsy roolileikkivaatteiden, lastenkirjojen ja erilaisien pelien äärelle. (Järvinen ym. 2009: 34-36; Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989: 126.)

Itse kielen oppiminen on monivaiheinen prosessi. Lapsen täyttyä vuosien varrella oppia oma äidinkieltänsä ja sen säännöt sekä oppia muodostamaan sisäisiä mielikuvia, jäsentämään kommunikaatiotilanteisiin liittyviä havaintoja ja sitomaan merkityksiä näihin havaintoihin. Suurin osa oppimisesta tapahtuu 0-3-vuoden ikäisenä. Sanastollinen kehittyminen on nopeaa ja lapsi oppii silloin kommunikaation tärkeimmän asian; vuorottelun. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004: 68-69; Järvinen ym. 2009: 50-52.)

Kielenkehityksen tukemisen peruseriaatteen päivähoitossa perustuvat henkilöstön havaintoihin. Niiden pohjalta suunnitellaan toteutettava toiminta niin ryhmä- pienryhmä kuin yksilötasolla. Tärkeää on, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi, tämä edistää uuden oppimista. Riittävät toistot ja kertaukset edesauttavat lapsen muistamista. Lapselle mieluisia ja kielenkehityksen kannalta hyviä toimintatapoja ovat laulamiseen ja musiikkiin perustuvat hetket. (Adenius-Jokivuori 2004: 201.)

Kielen omaksuminen on sidoksissa konkreettiseen ympäristöön ja sieltä saatuihin kokemuksiin (Korpilahti 2004: 36; Himberg, Laakso, Peltola, Näätänen & Vidjeskog 2003: 46). Lapsen ensimmäisiä kommunikaatiokeinoja on osoittaminen, johon hän olettaa aikuisen vastaavan kertomalla esineen nimen ja ojentamalla sen lapselle. Vanhemmille lapsille voi käyttää kuvia

apukeinoina kun jotain selitettävää asiaa ei löydy lapsen lähiympäristöstä. Asioiden ja esineiden kuvittaminen edistää asian, sanan ja mielikuvan yhteyttä ja sen tajuamista ja voi pohjustaa tiedon jäsentymistä. Käytetyt kuvat eivät tosin tallennu aivoihin pysyvinä kopioina. Talentuminen edellyttää tiedon aktiivista käsittelyä, esimerkiksi matkaa Korkeasaareen katsomaan oikeita tiikereitä tai, että pallon potkaiseminen saa pallon liikkumaan kauemmas. Kie-len ja tiedon omaksuminen on konstruktiiivinen prosessi. (Himberg ym. 2003: 42-43.)

Lapsen halu hallita ympäristöään paremmin ja osallistuminen sosiaaliisiin tilanteisiin aikuisten ja muiden lasten kanssa aktivoi sanojen oppimista. (Himberg ym. 2003: 46.) Tämä ei päde vain lapsiin, jotka opettelevat vasta puhumaan, vaan miksei myös vanhempiin lapsiin. Tilanteissa, jossa aikuiset ja lapset tekevät asioita yhdessä, esimerkiksi lauluhetki on lapselle paljon antoisampi, jos pystyy täysipainoteisesti osallistumaan tilanteeseen eli laulaa ja leikkii muiden kanssa. Lapsen halu kuulua porukkaan, lisää hänen haluaa opetella ryhmälle ominaiset asiat kuten pöytätavat tai loppulaulun. Tietenkin jokainen lapsi on yksilö eikä kaikki voi olla kiinnostuneita kaikesta, mutta kyse onkin ihmisen yleisestä käytösmallista.

3.2 Havainnointi

Havainnoiminen on kaiken lapsen oppimisen perusta. Ensimmäisinä elinkuukausinaan lapsi havainnoi ympäröivien aikuisten kasvoja ja myöhemmin ihmisten välisiä sosiaalisia kanssakäymisiä. Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän aikuisen ohjausta tarvitaan, jotta tilanteet tulevat tulkituiksi oikein ja että lapsen oppiminen taataan. (Koppinen ym. 1989: 127.)

Havainnoimalla lapsi tarkkailee lähiympäristönsä tapahtumia ja käsittelee tietoa ulkoisesta maailmasta. Tälle kehitykselle on ominaista, että lapsi yrittää saada havainnoimansa asiat paremmin käsiteltävään muotoon etsimällä yhdenmukaisuuksia ja säännönmukaisuuksia tapahtumien ja tilanteiden välillä. Esineisiin ja kuviin liittyvä tieto ja niistä muodostetut mielikuvat ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Parhaiten oppiakseen, lapset tarvitsevat vuorovaikutustilanteita, jossa ovat itse aktiivisessa osassa. (Koppinen ym. 1989: 32-33.) Tämän teorian mukaan kuvallisten lapsien ryhmässä laulu ja loru olisi helpompi oppia, kuin lapsien joiden kanssa emme kuvia käytä. On sanottu, että lapset, jotka tunnistavat puheesta säännöllisyyksiä ja muistavat puheen kaavoja paremmin, olisi sanojen oppimisprosessi nopeampi (Silvén 2002: 14). Tämän voisi viedä pidemmälle ja sanoa, että tämä auttaa myös joitain ihmisiä oppimaan esimerkiksi laulujen sanat helpommin. Myös lapset, jotka oppivat ensimmäiset sanansa aikaisin, kasvattavat sanavarastoaan muita lapsia nopeammin (Silvén 2002: 15).

3.3 Kielentietoisuus

Metalingvistisillä taidoilla tarkoitetaan tietoisuutta kielen muodoista, rakenteista ja säännöistä. Näiden taitojen kehittämisellä on iso merkitys myöhemmin tapahtuvan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta. Ilman kehitystä lapsi ei opi sanojen monimerkityksellisyyttä, vertauskuvia, sananlaskuja ja näin sekä kielen nyanssien ymmärtäminen ja ilmaiseminen on vaikeaa. (Kyröläinen 1999: 185-186.)

Kielentietoisuus jakautuu neljään osaan, fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen osa-alueeseen. Kielen äännerakenteiden ymmärtäminen eli fonologinen tietoisuus tarkoittaa kykyä ymmärtää sanojen muodostuvan äänneistä. Äännerakenteiden ymmärtäminen on erityisen tärkeää lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Menetelmästä riippumatta lapsen on ymmärrettävä, että kirjaimet ovat puheäänneiden symboleja. (Kyröläinen 1999: 181-182.)

Morfologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanoista ja sanaston ja muotojen tajuamista. Morfologisen tietoisuuden merkitys korostuu erityisesti suomenkielessä astevaihteluiden, sijamuotojen ja persoonapäätteiden takia. Se on tietoisuutta siitä, että sanat rakentuvat erillisistä osista ja että ne osat yhdessä määrittävät sanan merkityksen. Tämä tukee lukemisen ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen kehittymistä. (Kyröläinen 1999:182-183.)

Syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen säännöistä eli miten sanat liitetään yhteen lauseiksi. Lausejärjestelmä opitaan puheen kehittyessä. Seitsemänteen ikävuo-teen mennessä lapsi hallitsee suurimman osan kielen sääntöjärjestelmästä, niin omassa kuin toistenkin puheessa. Lauserakenteen tiedostaminen helpottaa lukemisen ymmärtämistä. Kirjoitetusta tekstistä puuttuu puheen melodia, joka on korvattu välimerkeillä. Näiden merkkien käyttö edellyttää syntaktisen tietoisuuden kehittyneisyyttä. (Kyröläinen 1999: 183-184.)

Pragmaattisella tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä siitä miten kieltä käytetään. Pragmaattinen tieto edellyttää luetun ymmärtämistä, sitä, että lapsi kykenee löytämään tekstistä epäloogisuudet. Tätä tietoisuutta voi edistää opetuksella, mutta se kehittyy myös luonnollisesti lukemaan opeteltaessa. Lapsi, jolle luetaan paljon, oppii luottamaan kielen ymmärtämiseen ja tottuu kuuntelemaan tarkasti. (Kyröläinen 1999: 184-185.)

Metalingvististen taitojen kehittyminen on yhteydessä kognitiivisen kehityksen kanssa. Alle kouluikäinen ei pysty pitämään mielessään useaa asiaa yhtä aikaa. Hän pystyy havainnoimaan useaa asiaa, mutta tarkastelu rajoittuu vain yhteen, esimerkiksi iso, punainen palikka on joko iso tai punainen. Päätelyä siitä, mikä esine on, ohjaa havaintoon liittyvät kokemukset ja omakohtaiset kokemukset. (Kyröläinen 1999: 185-186.) Jos lapsella siis on johonkin kuvaan tai esineeseen jokin tietty sana-assosiaatio, tuo se tietty kuva tai esine tuo aina mieleen sen

tietyn sanan ja toisinpäin. Tällä pystytään perustelemaan miksi päiväkodeissa ylipäänsä käytetään kuvia lapsien vuorovaikutuksen tukemisessa. Kuvakortti piposta muistuttaa laittamaan pipon päähän. Erityisesti visuaalisen muistin omaavat ihmiset voisivat hyötyä näistä ärsykkeistä.

3.4 Oppiminen

Maailman kuva muodostuu oppimisen välityksellä ja ihmisen oppimisen pohjana on hänen luomansa kuva maailmasta. Lapsella on pienenä kaksi kautta, joiden aikana hän luo pohjan maailmankuvalleen. Näiden, mitä ja miksi kausien havaintojen perusteella hän alkaa rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta, sen säännöistä ja tavoista. Uudet käsitykset ja opitut asiat kuvastavat kaikkea mitä hän on aikaisemmin oppinut, nähnyt ja havainnut. Uusien asioiden ja kokemusten myötä hänen maailmankuvansa täydentyy joka päivä. Uudet asiat ja kokemukset kehittävät ihmisen maailmakuvaa ja mitä kehittyneempi kuva ympäröivästä maailmasta ihmisellä on, sitä paremmat edellytykset hänellä on pärjätä yhteisössä ja elämässä. Lapsien kohdalla tämä tarkoittaa, että mitä paremmin hän ymmärtää ympäröivää maailmaa, sitä tarkoituksenmukaisemmin hän voi toimia siinä ja sitä helpompaa on sen ehtoihin sopeutua. (Laine 1999: 1- 2.)

Ihminen oppii käyttämällä neljää eri aistijärjestelmää: visuaalista, auditatiivista, kinesteettistä sekä taktuaalista (käsin tekeminen). Eri aistikanavien avulla ihminen suuntaa mielenkiintonsa, vastaanottaa tietoa, tallettaa ja muistaa tietoa. Niillä on myös vaikutusta siihen, kuinka kommunikoimme ja työskentelemme. Kaikki ihmiset eivät käytä aistejaan samalla tavoin. Jokainen kokee esimerkiksi lauluhetken eri tavoin, toinen muistaa laulun sanat ja toinen muistaa mitä vierustoverilla oli päällä. Muistellessaan tilannetta jälkikäteen jokainen muistaa kokemuksensa sen mukaan, mitä aistia kyseisellä hetkellä on käyttänyt. (Jarasto, Lehtinen & Nepponen 2000: 252.)

Lasta tulee rohkaista viestimiseen ja vuorovaikutukseen. Hyvä kielenkehitystä tukeva toimintatapa on musiikin ja laulun käyttö. Musiikkiin liittyvä rytmi ja toistot vaikuttavat helpottavan ja innostavan kielenoppimiseen. (Adenius-Jokivuori 2004: 209.) Oppimista edistää myös monien aistikanavien käyttö, kuulon, näön ja tuntemisen yhdistely (Adenius-Jokivuori 2004: 203).

Useamman aistijärjestelmän käyttö helpottaa oppimista. Pystyäkseen hyödyntämään oppimistilanteen mahdollisimman hyvin, lapset tarvitsevat varsinkin näkö- ja kuuloaistin käyttöä. Jos esimerkiksi uutta asiaa opetetaan vain auditatiivista aistikanavaa hyödyntäen, saattaa kuuntelemaan tottumattomalta lapselta mennä olennainen osa opetuksesta ohi. Kun lapsi ei pysty seuramaan opetusta, hän alkaa usein puuhailla omiaan ja aikuinen saattaa kokea lapsen käy-

töksen häiritseväksi. Aikuisen on tiedostettava, että pelkästään puhe ei välttämättä herätä lapselle mielikuvia, eikä hän pysty hahmottamaan opeteltavaa asiaa, vaan hän saattaa tarvita avuksi myös muiden aistikanavien kautta tuotuja ärsykeitä. (Jarasto, Lehtinen & Nepponen 2000: 253.)

Lapsen oppimisen perustana ovat hänen omat käsitykset ja tiedot. Se mitä lapsi missäkin tilanteessa kykenee havaitsemaan, mihin hän kiinnittää huomiota ja millä tavalla hän uuden asian ymmärtää, riippuu näistä kahdesta tekijästä. Toisaalta taas uusi tieto muokkaa aiemmin opittua, luoden uudesta ja vanhasta yhtenäisen kokonaisuuden. (Laine 1999: 1-2.)

Oppimiseen vaikuttavat sekä lapsen yksilölliset taidot sekä motivaatioon liittyvät tekijät. Oppimiskokemusten karttuessa lapsen käsitys omasta osaamisestaan tulee tärkeäksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Tästä syystä oppimistilanteet tulisi suunnitella niin, että ne tarjoavat mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia. (Ahonen, Cantell, Rintala & Viholainen 2005: 7.)

Toistamista pidetään perinteisesti keskeisenä oppimisen elementtinä. Lapsi voi toistaa samaa leikkiä tai toimintoa hyvinkin pitkään ja luopua siitä nopeasti kun se ei enää kiinnosta, toisin sanoen sitten kun lapsi hallitsee asian, jonka oppimista toistaminen palveli. Kaikille tällaisille toistamistilanteille on yhteistä, että ne lähtevät lapsesta itsestään ja ovat eri lapsille erilaisia. Toiston toimivuus oppimista edistävänä tekijänä perustuu lapsen omaan motivaatioon eikä aikuinen voi sitä määrätä tai ennakoita. (Launonen 2007: 44-45.)

Tiedollisessa opetuksessa on tarkoituksena auttaa ja tukea lasta maailmankuvan rakentamisessa ja todellisuuden ymmärtämisessä. Tarkoituksena on luoda kuva, joka auttaa lasta selviytymään maailmassa ja löytämään hänen ajatuksilleen ja toiminnalleen oikean paikan. Lapsi siis muodostaa kognitiivisen kartan, joka ohjaa häntä toimissaan ja käyttäytymisessään. Kartta on muodostunut eräänlaisista tietoverkoista, jotka ovat kytkeytyneet toisiinsa. Nämä tietoverkot puolestaan ovat toisiinsa liittyvistä käsitteistä rakentuneita työvälaineitä, jotka auttavat lasta näkemään, analysoimaan ja ymmärtämään maailmaa. (Laine 1999: 29.)

Oppiminen on assimilaatioprosessi. Ihminen siis rakentaa kuvaa ulkoisesta maailmasta, tulkitsee sitä liittäen sen aiemmin opittuun. Akkommodaatiolla tarkoitetaan sitä, että ympäröivä todellisuus ja sen tulkinta muokkaavat ja organisoivat ihmisen tiedonrakenteita, eli ajatus-toimintaa, tietoja ja käsityksiä uudelleen. Nykyisen käsityksen mukaan tietoa ei voi vain siirtää opettajasta oppijaan, oppiminen ei siis ole puhtaasti objektiivista. Oppijan on itse aktiivisesti konstruoitava tieto, ennekuin voidaan sanoa hänen sen oikeasti oppineen. Uusi tieto ja uudet käsitteet ymmärretään, kun ne tulkitaan aiemmin koetun ja rakentuneiden tietojen ja käsitteiden kautta. (Laine 1999: 36-37.) Jotta oppimista tapahtuisi, on lapsella oltava oppimi-

sen motivaatio. Kasvattajalla on iso rooli motivaation luonnissa. Vaatimalla liikaa tai yrittämällä opettaa sellaista, mikä ei lasta kiinnosta, voi hän ehkäistä motivaatiota oppia. Toisaalta vaatimalla liian vähän lapsi ei saa tarvitsemaansa haastetta, jolloin oppimista ei tapahdu. (Koivunen 2009: 42-43.)

4 KUVALLINEN TUKEMINEN

4.1 Vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen tukeminen

Puheen kehitystä tukevien keinojen avulla pyritään tukemaan lapsen puheen ymmärtämistä ja sen kehittymistä. Sen avulla lapsen yleinen kielen ja vuorovaikutuksen ymmärtäminen kehittyy. Vaikeimmissa tapauksissa se on myös väliaikainen viestinnän keino. (Launonen 2007: 157.) Suomessa yleisimmässä käytössä ovat tukiviittomat ja graafiset merkkijärjestelmät, kuten piktogrammit ja PCS-merkit (Launonen 2007: 158). Puhetta korvaavien menetelmien käytöllä on vaikutus niin lapseen kuin aikuiseen. Lapsi kokee tulevaisuutta ymmärretyksi ja kokee pystyvänsä kommunikoida muiden kanssa ja aikuinen muuttaa puhettaan huomaamattaan niin, että sitä on helpompi ymmärtää. Varsinkin aluksi, kun menetelmä on uusi, joudutaan tarkkailemaan ja keskittymään enemmän, jota seuraa että puhutaan hitaammin ja että käytetään lyhyempiä ja rakenteeltaan yksinkertaisempia ilmauksia. Tästä seuraa positiivinen kierre. Lapsi ymmärtää helpommin ja aikuiset pitävät häntä kyvykkäänä. Onnistumisen kokemus motivoi lasta oppimaan aina vain lisää. Kun sitten jossain vaiheessa puhe ilmaantuu mukaan, on lapsen kokemusmaailma jo varsin rikas. (Launonen 2007: 158-159.)

Päiväkodin fyysisen ympäristö ensisijainen tarkoitus on vastata lapsen tarpeisiin (Heinämäki 2004, 34). Fyysinen toimintaympäristö koostuu päivähoitopaikkarakennuksesta sekä piha-alueesta. Erillisiä tiloja tulisi olla tarpeeksi, jotta iso ryhmä voidaan vaivattomasti jakaa pienempiin ryhmiin leikkiä ja tuokioita varten. Näillä on suuri merkitys lasten käyttäytymiselle ja hyvinvoinnille. (Koivunen 2009: 179-180.) Jos päiväkodin ympäristö on hyvä ja toimiva tukea tarvitsevalle lapselle, voidaan olettaa sen olevan hyvä ja toimiva ihan tavalliselle lapselle (Hildén ja Merikoski 2006: 84).

4.2 Kuvien käyttö

Kuvia käytetään sanojen lailla kommunikaatiossa sen tukena, jotta viestit menisivät perille. Joka päivä ihminen näkee ja tulkitsee kuvallisia viestejä, esimerkiksi liikennemerkkejä. Näi-

den kuvien ja merkkien idea perustuu siihen, että tulkitsija ymmärtää asian tai esineen ja sitä esittävän kuvan välisen yhteyden. Kuvien tulkinta perustuu sen käyttäjien ja tekijöiden väliseen sopimukseen siitä, mitä kullakin merkillä ja kuvalla tarkoitetaan. (Kehitysvammaliitto 2009.)

Kuvat on monipuolinen kommunikaatiokeino. Niillä voi pyytää, kuvailla, kertoa ja ilmaista tunteitaan samalla tavalla kuin sanoillakin. Kuvilla voidaan myös kertoa päivän toiminnasta, selkeyttää tapahtumien järjestystä ja jäsentää toimintavaiheita. Puhutun viestin rinnalle tuodut kuvat luovat turvallisuuden tunnetta ja helpottavat siirtymistä tilanteesta toiseen. (Kehitysvammaliitto 2009.)

Kuvan on todettu olevan tehokas apukeino varsinkin lapselle, jolla on ongelmia auditiivisen hahmottamisen vaikeutta. Yleensä tällainen lapsi käyttää enemmän visuaalista oppimiskanavaansa ja näin ollen hyötyy erityisesti kuvien käytöstä ja niiden antamasta tuesta. Kuvien käyttö vähentää turhaa puhetta ja selkeyttää välitettävää viestiä. (Koivunen 2009: 180-181.)

Erityispedagogisia menetelmiä voidaan käyttää myös koko ryhmän toiminnassa, koska niistä hyötyvät kaikki lapset. Kuten esimerkiksi joku lapsista voi tarvita kielenkehityksen tukemiseen kuvia. Kuvien käyttö ei auta pelkästään kielelliseen kehitykseen tukea tarvitsevaa lasta, vaan myös lasta, joka tarvitsee tukea tarkkaavaisuuteen tai toiminnanohjaukseen. Kuvien käytöstä hyötyvät kaikki, ei vain erityistä tukea tarvitsevat lapset. (Koivunen 2009: 96.)

Yleisimmin käytössä olevat kuvat puheen tukemisessa ovat PCS-kuvat, piktogrammit ja bliss-symbolit. PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat ehkä kaikkein tunnetuimmat, sillä ne ovat monissa päiväkodeissa yleisesti käytössä. PCS-kuville tunnusomaista on toimintoa tai asiaa esittävä yksinkertainen kuva ja kuvan selitys. Piktogrammikuvat (Pictogram Ideogram Communication) eroavat PCS-kuvista siinä, että ne ovat valkoisia siluetteja mustalla pohjalla. Tosin samoin kuin PCS-kuvissa, myös piktogrammeissa on merkin selitys, mutta se on sijoitettu kuvan yläpuolelle valkoisin kirjaimin. Piktogrammien heikkous on niiden monipuolisuuden puute ja se, että ne eivät mustavalkoisina ole kovin houkuttelevia. (Von Tetzchner ja Martinsen 2000: 30-32.)

Bliss-symbolit ovat monimutkaisempia kuin piktogrammit tai PCS-kuvat. Symboleita käytetään blisskielessä, joka kansainvälinen puhetta tukeva ja korvaava kommunikointikeino. Bliss soveltuu parhaiten erityisen vaikeasti liikuntavammaisille ihmisille. Blisskielen käyttö vaatii hyvää hahmotuskykyä, muistia ja kielellisiä taitoja. (Von Tetzchner ja Martinsen 2000: 24.)

Jokainen Bliss-symboli edustaa kokonaista käsitettä, jolloin se on nopeampi käyttää, kuin kirjaimet. Itse Bliss-symbolit muodostuvat muutamista geometrisistä peruskuvioista, kaarista

ja pisteistä. Symbolin merkitys vaihtelee muodon, koon ja sijainnin mukaan. Käytön helpottamiseksi eri luokkiin kuuluvat symbolit on merkitty eri taustaväreillä. (Von Tetzchner ja Martinsen 2000: 24-25.)

4.3 Yhteisöllinen kuntoutus

*"Pahin mahdollisuus on, että kommunikaatio on kouluaine tai terapiahetki."
-Cecilia Olsson*

Yhteisö voidaan määritellä ihmisten yhteenliittymänä. Se perustuu yhteiseen toimintaan, päämäärään ja mahdollisesti ennalta sovittuihin normeihin ja arvoihin. Yhteisöllisyydellä voidaan taas kuvata ihmisten myönteistä yhdessäoloa ja vuorovaikutusta. (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo & Kuoksa 2000:14.)

Päivähoidossa yhteisö on väline, jota käytetään perustehtävän, opetukseen, kasvatukseen ja kuntoutukseen toteutukseen. Välineellisyys voi toteutua esimerkiksi toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja sovittaessa yhteisesti erilaisista asioista. Monesti on todettu, että yhdessä sovittuja ryhmän sääntöjä noudatetaan paremmin kuin ylhäältä tulleita, aikuisten määrittelemiä sääntöjä. Osallistumalla lapset pystyvät vaikuttamaan prosessiin, pystyvät hahmottamaan rooliaan paremmin ja sitoutumaan enemmän toimintaan. (Haapamäki ym. 2000: 27-28.)

Yhteisöllinen kuntoutus (Community-Based Rehabilitation, CBR) on käsitteenä ja kuntoutusmallina saanut alkunsa kehitysyhteistyöstä. Toimintamalli perustuu ajatukseen, että erityisen lapsen tulisi saada kuntoutusta ja terapiaa omassa lähiympäristössään. Yhteisöllinen kuntoutus tukee erityisen lapsen oikeuksia elää yhteisönsä sisällä. Kyse on toimintastrategiasta, jossa koko lapsen lähipiiri on mukana. Yhteisöllisessä kielellisessä kuntoutuksessa vaikuttamisen kohde on lähiympäristö. Sitä voi soveltaa sekä lasten että aikuisten kuntoutukseen. Puheterapeutin työskentelyn painopiste on koko yhteisössä ja yksilöterapian merkitys on vähäisempi. (Hildén & Merikoski 2007; Venn, Fink, Hadden & Fowler 1999.)

Yhteisöllisen kuntoutuksen pääajatuksena on, että kaikki lasta ympäröivät ihmiset, avustajista lastentarhaopettajaan ja puheterapeuttiin tietää ja tunnistaa lapsen kyvyt. Tämä on tärkeää, sillä tarkoituksena on ohjata lasta suoriutumaan itsenäisesti tehtävistä ja vahvistamaan arjessa selviytymistä. (Salmela 2009; Venn, Fink, Hadden & Fowler 1999.) Puheterapeutin rooli on kuitenkin tärkeä, jos lapsen tuen tarve on suuri. Puheterapeutti selvittää lapsen kommunikoinnin mahdollisuuksien ja vuorovaikutuskykyjen arviointiin ja muun henkilökunnan kouluttamiseen. (Hildén & Merikoski 2007.) Kuntoutuksen lähtökohtana on tukea ihmistä elämäntilanteissa, jossa sosiaalisissa tilanteissa selviytyminen vamman tai kehityksen hidastumisen tai

puutteen vuoksi on heikentynyt. Kuntoutus on jokaisen sitä tarvitsevan kohdalla prosessi, jonka tarkoituksena on toiminnan ja toimintakyvyn tukeminen, parantaminen, yhteisöön integroiminen sen täysivaltaisena, toimivana jäsenenä. (Venn, Fink, Hadden & Fowler 1999.)

5 TUTKIMUKSEN ASETTELU

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia onko ryhmätilanteissa ja oppimisessa eroja, kun toisessa ryhmässä on käytössä kuvat ja toisessa ei. Työvälineiden tarve nousi päiväkodin työntekijöiltä, koska Vantaan kaupungilla painopistetyöskentelyalueena on kielellisen kehityksen tukeminen toimintakausina 2007-2009 ja he kokivat sen jääneen heidän taholtaan liian pinnalliseksi. He toivoivat konkreettisia välineitä, joita voivat käyttää sujuvasti ja ottaa nopeasti käyttöön arjen toiminnoissa.

Vantaan Kaupungin kielellisen kehityksen tukemisen painopisteprojektin tavoitteet ovat lisätä päivähoiton henkilökunnan tietoa kielen ja vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kokonaiskehityksessä, sekä nostaa henkilökunnan osaamisen tasoa kielen käytön ja ilmaisun alueilla. Tarkoituksen on myös parantaa kielellisen ja ilmaisullisen vuorovaikutuksen laatua päivähoitossa huomioiden myös eleet, mimiikan, kehollisen aistimisen, draaman ja luovan ilmaisun. Projektissa halutaan innostaa päivähoiton henkilökuntaa luomaan miellyttävä oppimisympäristö kielen käytön ja ilmaisun monipuoliseen kehittämiseen. Tilat, välineet, ilmapiiri, asenteet ja pikkulapsipedagogiset menetelmät on saatava pysyväksi ja arkipäiväiseksi osaksi oppimisympäristöä innostamalla henkilökuntaa etsimään ratkaisuja arkisten tilanteiden hyödyntämiseen ja kielenkäytön monipuolistamiseen. (Innostu kielestä - projekti- kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena 2008: 4.)

Yksi tärkeä osa-alue on lisätä henkilökunnan osaamista kieli- ja kulttuuritaustaisten suomi toisena kielenä opetuksessa, sekä lisätä osaamista lasten oman äidinkielen kehityksen tukemisessa. Toisena osana on varmistaa erityistä tukea kielen kehityksessä tarvitsevien lasten tuki- palvelujen toimivuus. (Innostu kielestä - projekti - kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena 2008: 9-10.)

Yhteistyön kautta on pyrkimys lisätä vanhempien tietoisuutta ja roolia kielen kehityksen turvaamisessa huomioiden erityisesti kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat, jotka ovat avainasemassa lastensa äidinkielen oppimisessa. (Innostu kielestä -projekti - kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena 2008: 11.)

Toiveena olisi saada projektin aikana luodut yhteistyösuhteet toimimaan projektin päättyttyä niin, että kielellinen rikastuttaminen lasten elämässä jatkuisi katkeamattomana sekä nostaa Vantaan päivähoitoa esille kehittämisen painopistejärjestelmän edelläkävijänä Suomessa. (Innostu kielestä -projekti - kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena 2008: 11)

Painopistealueprojekti kielellisen kehityksen tukeminen on teemana 2008- kevään 2009 toimintakausilla ja siihen kuuluu monipuolisesti työskentelyä kielellisyyden kanssa. Painopistetyöskentely on perustyön ohessa yhteen valittuun sisällölliseen teemaan keskittyvää työtettä. Painopistetyöskentelyä toteutetaan koko tulosalueella yhtä aikaa. (Innostu kielestä -projekti - kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena 2008: 12.) Tutkimuskysymyksemme ovat rakentuneet näiden tavoitteiden pohjalta:

- Miten kuvien käyttö vaikuttaa ryhmän toimintaan ja oppimistilanteeseen?
 - Löytyikö ryhmien väliltä eroja laulun sanojen oppimisessa?
 - Vaikuttiko kuvien käyttö lasten keskittymiseen?
- Miten päivähoiton työntekijät hyödyntävät jatkossa työvälineitä?
 - Miten päivähoiton työntekijät kehittävät materiaalia omaan käyttöön sopivaksi?
 - Miten he arvioivat meidän materiaalin toimivuutta tuokioissa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyömme toteutui laadullisen tutkimuksen menetelmin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa kohdetta mahdollisimman hyvin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Yleisimmät aineiston keruumenetelmät ovat haastattelu ja havainnointi. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007: 156.) Toiminnallisten kertojen jälkeen teimme henkilökunnalle haastattelututkimuksen perustuen toimintakertoihin ja käytettyyn materiaaliin liittyen. Tutkimusmenetelmänä käytimme osallistuvaa havainnointia. Havainnoinnin tukena käytimme videointia. Aineiston analysoinnissa käytimme menetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimusmateriaali kerättiin havainnoin avulla. Havainnointi on hyvä menetelmä tutkittaessa vuorovaikutusta samoin kuin tilanteissa, jotka saattavat muuttua nopeasti. Havainnoin etu on myös se, että sen avulla saadaan välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta ja käyttäytymisestä. Näin ollen se sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 212-214.)

6.1 Yhteistyökumppanit

Teemme yhteistyötä Avainsäätiön Kahvakeskuksen ja Vantaalaisen päiväkodin kanssa. Haastattelimme Kahvakeskuksen puheterapeuttia tammikuussa ja haastattelun tuloksena saimme rajattua opinnäytetyön aiheemme kielen tukemiseen kuvallisin keinoin. Keskuksesta luvattiin myös meille materiaalit toimintatuokioitamme varten.

Avain-säätiö edistää eri tavoin tukea tarvitsevien, kuten vammaisten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia järjestämällä kuntoutumista ja selviytymistä tukevia sosiaalipalveluja. Se tukee tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Avainsäätiön toiminnan tarkoituksena on muun muassa järjestää vammaisten ja heidän omaistensa kuntoutumista ja selviytymistä tukevia sosiaalipalveluita. He toimivat aktiivisesti alan verkostoissa ja yhteistyöfoorumeissa. (Avainsäätiön verkkosivut.)

Valtakunnallinen kahvakeskusverkosto tarjoaa koulutusta ja konsultaatiota puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista. Toiminta perustuu yhteisölliseen kuntoutukseen ja palvelu voidaan tarvittaessa viedä yhteisön arkeen ja sovittaa yhteisön tarpeisiin. Keskukset järjestävät myös työpajoja, näyttelyitä ja draamatapahtumia sekä keskuksissa myydään myös erilaisia vuorovaikutusta tukevaa materiaalia. Kahvakeskuksia tukee raha-automaattiyhdistys (RAY). (Avainsäätiön verkkosivut.)

Kahvakeskuksen toimipisteet sijaitsevat Espoossa ja Hämeessä. Me teimme yhteistyötä Espoon kahvakeskuksen kanssa, joka aloitti toimintansa vuonna 2001. Se täydentää julkisia palveluja, tarjoaa asiantuntemusta, koulutusta, materiaaleja ja ideoita yhteisöihin, joissa on erilaisia haasteita kommunikoinnissa. (Avainsäätiön verkkosivut.)

Päiväkodissa, jossa toteutimme tutkimuksemme, on kolme lapsiryhmää, vanhempien ja kaksi nuorempien lasten osastoa. Nuorempien lasten osastolla lapset ovat ikäjakaumaltaan 1-4-vuotiaita ja vanhempien 4-6-vuotiaita. Kevätkaudella 2009, jolloin toteutimme tutkimuksemme, lapsia päiväkodissa oli yhteensä 56. Ryhmässä, jossa me toimimme, lapsia oli 24. Toimintaa ohjaa päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma, jossa on huomioitu esimerkiksi Vantaan kaupungin Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8-vuotiaille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Kasvatushenkilökuntaa päiväkodissa on 10, kolme lastentarhanopettajaa ja seitsemän lastenhoitajaa. (Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2005: 4.)

6.2 Käyttämämme kuvamateriaali

Harjoittelimme yhdessä lasten kanssa laulun, joka ei ollut lapsille entuudesta tuttu. Laulun nimi oli väriarvoituksia. Laulun on säveltänyt Soili Perkiö ja sanoituksesta on vastannut Hannele Huovi. Saimme materiaalin yhteistyökumppaniltamme kahvakeskuksesta. Kahvakeskus tukee yhteisöllistä kuntoutumista sekä he pyrkivät edistämään vuorovaikutusta kuvien avulla. Kahvakeskuksesta saa tilata erilaisia kuvitettuja paketteja, jotka sisältävät lauluja ja loruja. Suunnittelija Tiia Munne kahvakeskuksesta on suunnitellut väriarvoituksia lauluun värikkäät piirroskuvat. Värejä laulussa oli yhteensä kahdeksan; keltainen, sininen, punainen, oranssi, musta, valkoinen, vihreä ja harmaa. Jokaisessa värissä kuvia oli yhteensä neljä, paitsi oranssissa kolme. Jokainen säkeistö oli kuvitettu siten mitä laulussa sanotaan (Liite 3). Esimerkiksi ensimmäisessä säkeistössä, keltaisessa, kuvina oli leskenlehti, aurinko, kysymysmerkillä varustettu arvuuttelukuva ja viimeisenä kyseinen väri. Laulua laulettiin kuvien avulla, niin että lapsi saattoi tarkistaa kuvista, mikä oli tulossa seuraavaksi. Lisäksi kuvia osoitettiin laulun rytmissä.

Kuvien lisäksi materiaalissa oli vielä tyhjät kuvat, johon voi itse tai lasten kanssa suunnitella vielä jollekin värille kuvat. Materiaalin mukana tuli kuvat, tyhjä pakka sekä kahdet laminoituneet laulun sanat. Kuvat olivat neliön mallisia ja kooltaan 8x8 cm. Kuvat olivat laminoituja ja niiden takana oli pyöreä tarra. Värikkäät kuvat olivat valkoisella pohjalla ja kahvakeskuksessa ohjeistetaan kiinnittämään ne mustaan kankaaseen tarran avulla. Kankaan väri tulee olla musta, koska muut värit saattavat stimuloida lasta liiaksi ja viedä huomion kuvilta. Musta on riittävän neutraali väri (Merikoski 2009.) Kuvat olivat kiinni mustassa kankaassa, joka oli kiinnitetty kahteen muistitauluun. Kuvat olivat laulujärjestyksessä ensimmäinen säkeistö ylimmäisenä. Kuvien reunoissa oli myös pienet numerot, jotta ne on helppo laittaa oikeaan järjestykseen.

6.3 Laadullinen analyysi ja sisältöanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta. Aineisto pyritään analyysin avulla tiivistämään ilman, että siitä kadotetaan aineiston sisältämä informaatio. Informaatioarvoa pyritään sen sijaan kasvattamaan luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola, Suoranta 2000: 137.)

Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin mukaan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisen vaihe voidaan myös jakaa kahteen osaan. Ensiksi aineistoa tarkastellaan teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineis-

toa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettinen viitekehys ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Toisessa vaiheessa havaintoja yhdistetään suurempiin kokonaisuuksiin yhteisten piirteiden ja nimittäjien mukaan. (Alasuutari 1999: 40.)

Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen. Vaihetta voidaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi. Tämä merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavaksi ilmiöstä. Tulkinnassa viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1999: 44-46.)

Perinteisessä laadullisen tutkimuksen analyysissä on pitäydytty aineistosta nousseiden johtopäätösten kuvaillussa. Tällöin aineistossa on analyysin avulla pyritty etsimään yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia. Uudemmissa analyysitavoissa keskitytään sen sijaan aineiston eroihin ja moninaisuuteen, jolloin aineiston analyysi on väistämättä tarkempaa ja aineistolähtoisempää kuin ennen. (Eskola, Suoranta 2000: 139.)

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Siinä valitaan tarkkaan rajattu, kapea ilmiö, jota tutkitaan ja kerrotaan siitä kaikki mitä saadaan irti. Tämän jälkeen aineisto joko luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan ja lopuksi kootaan yhteen. (Tuomi, Sarajärvi 2009: 91-94.) Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida kirjoitettua ja suullista kommunikaatiota. Lisäksi voidaan tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia sekä yhteyksiä. (Latvala Vanhanen-Nuutinen 2003: 21.)

Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Teorialähtöisessä eli deduktiivisessa analyysissä aineisto luokitellaan aikaisemman viitekehysten perusteella, joko teorian tai käsitejärjestelmän pohjalta. Tutkimuksessa kuvaillaan tämä malli ja määritellään kiinnostavat käsitteet sen mukaan (Tuomi, Sarajärvi 2009: 95-100.) Teoreettinen viitekehys määrää sen, millaista menetelmää analyysissä käytetään (Alasuutari 1994: 74). Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi teorialähtöisen sisällön, koska aineistomme on kerätty teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä jo tiedossa olevat asiat määrittelevät sen, miten aineiston hankinta järjestetään ja miten tutkittava ilmiö määritellään käsitteenä. (Tuomi, Sarajärvi 2009, 97-98).

Teorialähtöinen analyysi aloitetaan analyysirungon muodostamisella. Se voi olla strukturoitu hyvin tarkasti analyysiä ohjaava tai väljä. Jos runko on väljä, analyysi muistuttaa osittain aineistolähtöistä analyysia. Strukturoidun analyysirungon avulla taas voidaan muun muassa testata teoriaa uudessa kontekstissa. (Latvala, Vanhanen-Nuutinen 2003: 30-31.)

6.4 Videointi ja havainnointi

Aineiston keruu tapahtui pääasiallisesti videointina, jota sitten analysoimme yhdessä ja erikseen. Havainnoimme miten lasten kiinnostus pysyy yllä eri pienryhmissä ja eroavatko ne jottenkin toisistaan, esimerkiksi oman aktiivisuutensa puolesta. Havainnoimme myös onko pienryhmien välillä jotain eroa kuinka he oppivat laulun.

Videoimalla ja tallenteita analysoimalla saadaan runsaasti sellaista tietoa, jota ei lomakkeista tai irrallaan olevista tutkimustilanteista saada. Videointia voi tehdä hyvin suunnitelluista tilanteista, jossa on tarkoituksena tarkastella tiettyjä elementtejä ja rajata pois mahdolliset ulkoiset tekijät. Vaikka tällöin ei saada esiin tarkasti arjen ilmiöitä, pystytään siitäkin vetämään tietynlaisia johtopäätöksiä. Ryhmätilanteiden vuorovaikutuksen verkossa videointi on lähes korvaamaton. Tärkeimpinä hyötyinä videoinnissa on oman toiminnan tarkkailu, joka ei muuten olisi mahdollista ja mahdollisuus katsoa video ilman ääntä, jolloin saadaan sanaton viestintä näkyvämmäksi. (Launonen 2007: 116-117.)

Havainnoinnin avulla voidaan kytkeä saatu tieto paremmin sen kontekstiin, koska asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Lisäksi on osoitettu, että havainnoinnin avulla on mahdollista tuoda helpommin esille varsinainen normiin liittyvä käytös. Kyselyn tai teemahaastatteluiden avulla taas esille tuodaan helposti johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit eikä niinkään normeihin liittyvää käytöstä. (Grönfors 2001: 127.)

Havainnoitsijalla ei ole välttämättä kykyä todeta kaikkea relevanttia havainnoitavasta asiasta, vaan häneltä voi jäädä huomaamatta merkityksellisiä seikkoja (Eskola 2003: 102). Sen vuoksi käytämme arviointivälineenä myös videointia.

Havainnoinnin hyvänä puolena pidetään sen avulla saatavaa välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnoin avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja sopii erittäin hyvin laadulliseen tutkimukseen. Havainnointi on hyvä menetelmä kun tutkitaan vuorovaikutusta tai tilanteita, jotka vaihtuvat nopeasti tai ovat vaikeasti ennakoitavissa. Lasten kanssa tutkimusta tehdessä havainnointi sopii myös hyvin etenkin kun halutaan saada tietoa, josta tutkittavat eivät halua kertoa suoraan haastattelijalle. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009: 212-214.)

Tarkoituksenamme ei ollut havainnoida yksittäisen lapsen oppimista vaan koko ryhmän oppimista ja verrata sitä toiseen ryhmään. Etsimme ryhmien väliltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tarkkailimme miten lapset osallistuivat laulamiseen, muistivatko he sanoja ja jos eivät muistaneet, miten he korvasivat sen eli esiintyikö häiriökäyttäytymistä vai keskittyivätkö he laulun kuuntelemiseen. Etsimme ryhmien väliltä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi,

oliko laulussa joku kohta, jonka molempien ryhmän lapset osasivat ja muistivat tai onko joku kohta laulussa sellainen, ettei kumpikaan ryhmä sitä oppinut. Laulun aikana tarkkailimme myös lasten yleistä olemusta. Miten he istuivat, jaksoivatko keskittyä, olivatko he tarkkaavaisia ja miten kuvien mukanaolo vaikutti lasten tarkkaavaisuuteen.

Vaikka suunnittelemamme toimintatuokiot olivat aikuisjohtoisia, pyrimme tietoisesti aktivoimaan lapsia niin, etteivät he jäisi passiiviseen asemaan. Jäädessään passiiviseen rooliin, lapsi pyrkii saamaan huomiota tavalla tai toisella. Lapsen suhtautuminen ympäristöönsä on yhteydessä siihen, miten herkästi hänen kommunikaatioyritykset havaitaan ja miten niihin vastataan. Jotta lapsella olisi toimintatuokion suhteen aktiivinen rooli, hänellä tulee olla oletus, että hän voi omalla käytöksellään vaikuttaa ympäristöönsä. (Koppinen ym. 1989: 90.). Lapsilla on siis luonnollinen tarve olla aktiivisessa roolissa, kun aikuiset olettavat passiivisen riittävän. Lapsi pyrkii häiritsevällä käytöksellä ottamaan itselleen aktiivisen roolin vain siksi, että saisi tuokiosta itselleen jotain konkreettista. Pyrimme huomioimaan tasapuolisesti kaikki lapset ja antamaan jokaiselle suunvuoron, ohjaten kuitenkin lapsia pysymään aiheessa.

6.5 Haastattelu

Haastattelun tarkoituksena oli käydä enemmän tai vähemmän strukturoidusti läpi tutkittavaa aihetta. Tutkimuksellinen haastattelu eroaa muista haastattelun muodoista siinä, että sillä on selkeä päämäärä; saada selville tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009: 205-206.)

Yksi osa materiaalin keruusta tapahtui haastattelujen muodossa. Kävimme haastattelemassa Hannele Merikoskea, puheterapeuttia ja Kahvakeskuksen toiminnanjohtajaa, käytössä oli avoin haastattelu. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska halusimme antaa haastateltavillemme vapauden puhua ja selventää ajatuksiaan keskustelunuomaisesti. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009: 209-210.) Sen verran tietenkkin rajausta tapahtui, että pysyimme kuitenkin meille kaikille yhteisessä aiheessa eli lapsen kielellinen kehitys. Yhdessä Merikosken kanssa rajasimme opinnäytetyömme aihetta kuviin liittyväksi. Merikosken haastattelu oli enemmänkin opinnäytetyön aiheen rajausta koskeva ja materiaalin käytön konsultointia.

Toinen haastattelu oli päiväkodin ryhmän henkilökunnalle suoritettava haastattelututkimus. Kartoitimme heidän näkemystänsä meidän toimintakerroista ennen kuin me edes olimme aloittaneet materiaalin analysointia. Emme halunneet meidän tulosten vaikuttavan heidän vastauksiinsa. Jos olisimme jo analysoineet videomateriaalin, olisimme saattaneet tehdä johdattavia kysymyksiä ja näin vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Toteutimme henkilökunnan haastattelun teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa (Liite 4). Ne toimivat keskustelua ohjaavina ja muistilistana. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle olennainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija kysyy haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvista aiheista ja vastaaja saa vapaasti tuoda esille itselleen tärkeitä asioita. Teemahaastattelu vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökoh- tia. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 208-209.)

6.6 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineiston keräsimme yhdeksällä toimintakerralla, joista viimeinen oli esitys vanhemmille. Toimintakerrat tapahtuivat 28.4, 5.5, 11.5 sekä 20.5.2009. Kolmella ensimmäisellä kerralla pidimme kaksi ryhmää peräkkäin, ensin ilman kuvia ja toinen kuvia käyttämällä. Toimintakertoja oli yhteensä kahdeksan neljän päivän aikana. Lisäksi toimintakertojen lisäksi laulu esitettiin vanhemmille kevätjuhlassa. Tuokiot olivat kestoaltaan 20-30 minuuttia riippuen sisällöstä, videomateriaalia on yhteensä neljä tuntia. Viimeisellä kerralla harjoittelimme aamupäivällä molempien ryhmien kanssa laulua ja iltapäivällä molemmat ryhmät esittivät laulun yhdessä vanhemmille. Aamupäivällä myös ei-kuvin tuettu ryhmä pääsi tutustumaan kuvama- teriaaliin, koska tarkoituksenamme oli myös näyttää vanhemmille ja päivähoiton henkilökun- nalle miten olimme kuvia käyttäneet.

Aineiston kerääminen painottui pääosin toimintakertoihin, jotka videoimme kokonaan. Lisäksi päiväkodin työntekijä on ollut mukana seuraamassa tuokioita ja antanut palautetta ja arvioi- nut tuokioiden kulkua. Samalla he ovat nähneet materiaalin, sen käyttötavan ja antaneet siitä palautetta teemahaastattelun avulla. Toinen osa aineistosta muodostuikin henkilökunnan teemahaastattelusta, jonka tarkoituksena oli kartoittaa päiväkodin mietteitä käyttämästäm- me materiaalista ja sen toimivuudesta.

Toteutimme toiminnan pienryhmätyöskentelymuotona, koska pienryhmässä oppimisen inten- siivisyys on laadukkaampaa. Näin ollen oppiminen on helpompaa. Pienryhmässä häiriötekijät minimoituu ja kasvattaja pystyy olemaan lasten kanssa vuorovaikutuksessa yksilöllisemmin. (Koivunen 2009: 97.) Ohjaajan oma innostus on myös tärkeää, sillä lapset havaitsevat helposti ohjaajan kiinnostuksen puutteen (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 174). Valitsim- me kuvat, koska olimme kiinnostuneita ja innostuneita kokeilemaan niitä käytännössä. Us- koimme kuvien olevan hyödyllisiä, mutta halusimme tutkia ja todentaa tämä omakohtaisesti.

Emme jakaneet lapsia heidän taitojensa tai puutteidensa mukaan, vaan jaoimme ryhmät sat- tumanvaraisesti, koska haluamme tukea yhteisöllistä kuntoutusta. Yhteisöllisen kuntoutuksen

pääideana on tehdä ympäristö kaikille sopivaksi eikä muuttaa lasta (Papunet 2007). Halusimme luoda mahdollisimman autenttisen tilanteen, niin että ryhmissä on kaikenlaisia lapsia. Päädyimme sattumanvaraiseen ryhmäjakoon, jotta meillä ei olisi lapsista ennako-oletuksia.

Kyseisessä päiväkotiryhmässä, jossa toteutimme tutkimuksemme, ei ollut diagnosoituja erityislapsia, mutta joillakin lapsilla oli havaittavissa olevia kielellisiä tai keskittymisen haasteita. Erityisen tuen antaminen ei vaadi lapsen diagnosoitua, vaan erityistukea tulisi antaa heti, jos sen tarvetta havaitaan (Koivunen 2009: 97). Riittävä toisto ja kertaus edesauttavat muistamista (Adenius-Jokivuori 2004: 201), joten toimintakertoja tuli olla riittävän monta kertaa ennen esitystä. Laulun pituuden vuoksi harjoittelimme sitä muutama säkeistö kerrallaan. Tämänkin vuoksi kertoja tuli olla riittävästi, jotta koko laulu tuli lapsille tutuksi. Musiikki ja laulu ovat lapsen kielen kehityksen kannalta hyviä toimintamuotoja (Adenius-Jokivuori 2004: 201). Koska opinnäytetyömme liittyi kielelliseen kehitykseen, valitsimme laulamisen toimintamuodoksemme.

6.6.1 Ensimmäinen kerta

Ensimmäiset toimintakerrat toteutettiin niin, että kuvaton ryhmä oli ensiksi ja kuvallinen heidän jälkeensä. Toteutimme kaikki kerrat tässä samassa järjestyksessä. Molemmissa ryhmissä oli viisi lasta. Sovimme myös, että koska Nina on lapsille tutumpi, hän toimisi ensimmäisillä kerroilla vetäjänä.

Molempien ryhmien kanssa käytimme samaa kaavaa. Aloitimme kertomalla mitä olemme tekemässä eli harjoittelimme heidän kanssaan päiväkodin kevätjuhlaan laulun, jonka he saisivat esittää vanhemmilleen. Seuraavaksi teimme kaikille nimilaput, joihin sai piirtää ja kirjoittaa oman nimen. Jokainen lapsi sai esitellä itsensä ja mitä oli nimilappuun taiteillut. Myös ohjaajat taitelivat nimilaput ja esittelivät itsensä lapsille.

Esittelyn jälkeen lapset saivat päättää ryhmilleen nimen. Nimen tarkoituksena olisi erottaa viskariryhmän ja eskariryhmän luomat ryhmärajat, jolloin uudet sekaryhmät saisivat oman identiteettinsä. Kuvattomat lapset valitsivat nimekseen Pandakarhut ja kuvalliset lapset valitsivat äänienemmistöllä nimekseen Gepardit.

Ryhmien nimeämisen jälkeen ryhdyimme laulamaan. Olimme laittaneet laulun soimaan taustalle askartelun ajaksi, jotta laulu kuulostaisi tutummalta. Kuuntelimme laulun neljä ensimmäistä säkeistöä kerran läpi ilman, että lauloimme mukana. Olimme sopineet, että lisäämme säkeistöjä myöhemmin lisää, ettei lapsille tule liikaa opittavaa kerralla. Menimme taustanauhahan mukana, joten ensimmäiset neljä säettä oli keltainen, sininen, punainen ja oranssi. Lo-

puksi kiitimme lapsia tuokiosta ja kerroimme, että ensi viikolla nähdään. Nimilaput ohjeistimme laittamaan omaan laatikkoon ja ottamaan mukaan seuraavalle kerralle.

6.6.2 Toinen kerta

Toimintakerta kakkosen toteutimme niin, että Pandakarhut aloittivat ja Gepardit tulivat seuraavaksi, kuten edelliselläkin kerralla. Tällä kertaa jaoimme hieman enemmän vastuuta, että lapset oppisivat tuntemaan Minnankin paremmin. Lisäsimme myös lauluun kaksi uutta säkeistöä, mustan ja valkoisen sekä pienensimme taustanauhan volyyymiä.

Ensimmäiseksi kysyimme molempien ryhmien lapsilta muistavatko he miksi olemme täällä. Pandakarhut muistivat heti toimintakertojen tarkoituksen. Gepardeilla meni tovi miettiessä, mutta kyllä oikea vastaus sieltä lopulta tuli. Kerroimme harjoittelevamme tänään ensimmäistä kertaa ilman säestystä. Pandakarhuissa moni sanoikin, etteivät he osaa sanoja, mutta rohkaistuivat hieman kun sanoimme, että harjoittelukertoja on vielä kaksi jäljellä.

Aloitimme leikkimällä laiva on lastattu - leikkiä. Ensimmäiseksi muistelimme laulua ja lastasimme laivaan asioita, joita laulussa oli. Ensimmäisessä muistelimme ilman kuvia ja toisessa ryhmässä kuvien avulla. Kun kaikki oli käyty laulussa läpi, lähdimme lastaamaan laivaan asioita ja esineitä, joita huoneesta, jossa olimme, löytyi.

Lauloimme laulun kolmeen kertaan molempien ryhmien kanssa. Kaksi ensimmäistä kertaa säestyksellä, että kaksi uusinta säkeistöä jäisivät paremmin mieleen. Viimeiseksi lapset saivat laulaa laulu aivan ilman säestystä ja meidän laulua.

6.6.3 Kolmas kerta

Kolmannen kerran tuokio järjestettiin maanantaina, koska ryhmällä oli tiistaina kevätretkipäivä. Lapset olivat siitä hieman sekaisin, olivathan he jo tottuneet tapaamaan tiistaiamuna. Toimimme tälläkin kertaa vanhaan totuttuun tapaan, eli Pandakarhut ensin ja Gepardit heidän jälkeensä. Ohjausvuorossa oli tällä kerralla Minna ja Nina näytti laulun kuvat.

Aloitimme molempien ryhmien kanssa ensin hieman juttelemalla ja kyselemällä, osaisivatko he arvata mitä kyseisellä kerralla tehdään. Molemmat ryhmät olivat innoissaan kuullessaan, että leikimme hippaa. Leikin säännöt olivat perinteiset; yksi on jäänyt ja muut pakenevat ja hipan kosketuksesta kosketetusta lapsesta tulee uusi hippa. Rajasimme leikkialueen isoon lattiamattoon haastavuuden ja lasten pienen määrän takia. Ensimmäinen erä oli kävelyhippaa eli kaikki saivat vain kävellä. Kun kaikki olivat olleet hippoja, vaihdoimme sääntöjä. Nyt nor-

maalien kävelyaskelien sijaan otettiin hiirenaskeleita. Lapset sipsuttelivat varpaillaan pienin askelin hippaa karkuun. Viimeisessä erässä lapset konttasivat. Tällä kertaa hipan tehtävää muutettiin niin, että jättäminen tapahtui koskettamalla päätä. Muualta koskeminen ei jättänyt kosketettua lasta hipaksi.

Tämän jälkeen lapset hakivat alustansa takaisin puoliympyrään ja aloitimme laulamisen. Olimme lisänneet viimeiset säkeistöt, vihreän ja harmaan, mukaan lauluun. Tällä kerralla emme kuunnelleet taustanauhaa ollenkaan. Lauloimme laulun vain kahteen kertaan, koska se oli kasvanut säkeistöjä lisätessä aika pitkäksi. Toista kertaa aloittaessamme lapset ilmaisivat, etteivät olisi halunneet laulaa uudestaan. Mutta ryhtyessämme laulamaan, olivat lapset innoissaan kuitenkin mukana.

Lopetimme tuokiot taputtamalla itsellemme, kun olimme niin hyvin osanneet laulun sanat. Kertasimme myös, että seuraavaksi tulemme taas tiistaina ja että se olisi meidän viimeinen kerta ennen kevätjuhlaa ja lasten esitystä.

6.6.4 Neljäs kerta

Viimeiset toimintakerrat oli tarkoitus järjestää tiistaina, mutta päiväkodin yllätysretken takia siirsimme ne keskiviikkoamuun. Saman päivän iltana oli myös kyseisen laulun esitys kevätjuhlassa vanhemmille.

Aloitimme jälleen Pandakarhujen ryhmästä. Tällä kerralla emme tehneet mitään toiminnallista tuokioiden alkuun. Keskustelimme molempien ryhmien kanssa edellisen päivän retkestä ennen laulun aloittamista ja keskustelun jälkeen lauloimme laulun kahteen kertaan läpi. Laulamisen jälkeen Pandakarhut lähtivät ulos hetkeksi, jolloin lauloimme laulun kahteen kertaan Gepardien kanssa. Haimme Pandakarhut takaisin ja lauloimme laulun vielä kerran läpi molempien ryhmien kanssa. Samalla kuvaton ryhmä näki ensimmäisen kerran kuvat, jotka olivat käytössä myös kevätjuhlassa, jotta vanhemmatkin näkivät käyttämämme materiaalin. Laulamisen jälkeen kiitimme lapsia kovasta uurastuksesta ja kaikista toimintakerroista syömällä keksiä, juomalla mehua ja juttelemalla niitä näitä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset on kerätty neljänä eri päivänä, kahdeksan eri tuokion ja kevätjuhlan aikana. Lapsia oli yhteensä kymmenen, viisi molemmissa ryhmissä. Molemmissa ryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia ja ryhmät olivat jaettu sattumanvaraisesti. Toisessa ryhmässä oli käytössä kuvat ja

toisessa ei. Kaikki tuokiot videoitiin alusta loppuun. Molemmat katsoimme videot ensin omillamme käyttäen apuna arviointikaavaketta (Liite 5) ja lopuksi yhdessä vertaillen huomioitamme. Näiden huomioiden pohjalta on kerätty tutkimustulokset. Lisäksi kuukausi tuokioiden järjestämisen jälkeen teemahaastattelimme päivähoiton edustajia liittyen materiaaliin. Tässä vaiheessa olimme jo alustavasti analysoineet tuokioiden videomateriaalin, koska emme halunneet haastattelun vaikuttavan havaintoihimme.

Vanhemmilta kysyttiin lupa lasten videoimiseen ja kukaan muu ei ollut oikeutettu videoiden näkemiseen meidän lisäksi. Tallenteet on tuhottu asian mukaisesti opinnäytetyöprosessin jälkeen. Vanhemmilta kysyttiin myös lupa lapsen tutkimukseen osallistumiseen.

Kohdissa 7.1-7.4 olevat tulokset ovat kerätty videohavainnoinnin ja oman arvioinnin pohjalta. Kohdan 7.5 tulokset on saatu henkilökunnan teemahaastattelun avulla.

Toimintakerroilla meidän tarkoituksena ei ollut puuttua lasten käyttäytymiseen, jollei tilanne sitä erityisesti vaatinut. Tarkoituksena oli saada lapsista mahdollisimman autenttista materiaalia, ilman liikaa kontrollia ja negatiivista palautetta. Vaikka pienryhmätoiminta oli strukturoitua, olimme suunnitelmallisesti karsineet pois liiallisen lasten ojentamisen. Emme vaatineet lapsilta täydellistä keskittymistä, puutuimme tilanteeseen vasta, jos käytös häiritsi selkeästi toisen lapsen oppimista. Esimerkiksi jos lapsi teki jotain muuta kun mitä oli ohjeistettu tai selkeästi toiminnallaan ärsytti vieruskaveriaan tökkimällä tätä, puhumalla laulun aikana tai pyörimällä ympäri alustallaan häiritsevästi. Jokainen lapsi sai hakea itselleen parhaan asennon ja pyrimme, että kokemus olisi kaikille mieleinen ja tilanne olisi rento, mutta hallittu.

Oheistoiminnoilla tutkimuksessamme tarkoitimme sellaisia toimintoja, jotka eivät ole keskeisiä oppimisen kannalta. Tällaisia toimintoja oli esimerkiksi muiden ryhmän jäseniltä tuen hakeminen, fyysinen aktiivisuus, vaatteiden ja nimilappujen koskettelu. Jokaisessa ryhmässä oheistoimintoja esiintyy, mutta kiinnitimme niihin huomiota vasta, silloin, jos ne muuttuivat niin näkyviksi, että ne selkeästi vaikuttivat ryhmätilanteeseen.

7.1 Ryhmäytyminen ja lauluun tutustuminen

Ensimmäisellä kerralla molemmissa ryhmissä lapset olivat selkeästi jännittyneitä, koska eivät tienneet mitä oli tulossa. Jännittyneisyys näkyi kysymysten tulvana. Lapset eivät olisi malttaneet odottaa ohjeidenantoa, vaan heidän olisi pitänyt päästä heti toimimaan. Lisäksi tämä oli havaittavissa kehonkielestä. Lapset olivat nojautuneita ohjaajia kohti odottaen ja eivätkä olisi malttaneet istua paikoillaan.

Ryhmiä ryhmäyttämiseksi molemmat ryhmät saivat päättää ryhmälleen nimen. Ryhmä, jossa ei ollut käytössä kuvia, päätyi nopeasti nimeen Pandakarhut. Kuvallisilla lapsilla oli hieman vaikeampaa keksiä nimi ja lopullinen päätös venyi niin, että se tehtiin laulamisen jälkeen. Kahden lapsen välillä oli selkeä kamppailu nimen keksimisen suhteen, jolloin päädyimme äänestämään kahden ehdotuksen väliltä. Heidän ryhmänsä nimeksi tuli äänenemmistöllä Gepardit.

Esittelyjen sekä nimen keksimisen jälkeen molemmissa ryhmissä kuunneltiin laulu kaksi kertaa nauhalta. Kuvaton ryhmä vain kuunteli laulua. Kuvallisessa ryhmässä lapset kuuntelivat laulua ja samanaikaisesti kuvat olivat käytössä jo kuuntelun aikana. Kuvia osoitettiin kuuntelun aikana laulun rytmin mukaan. Kuvallisessa ryhmässä eli Gepardeissa lapset ryhtyivät nyökkäilemään laulun tahdissa jo kuuntelun aikana.

Kuvattomassa ryhmässä oli tyttöenemmistö. Kolme tytöstä istui vierekkäin, mikä aiheutti keskinäistä juttelua, supattelua ja vaatteiden ja nimilappujen koskettelua. Neljäs tytöstä ei mennyt muiden mukaan, vaan keskittyi tuokioon ryhmän ainoan pojan kanssa. Tyttö ja poika istuivat aloillaan, kädet sylissä ja lauloivat kuuluvammin kuin kolme muuta tyttöä. Ryhmän jäsenet olivat rohkeita laulajia, vaikka kaikkia sanoja ei aivan heti osattukaan.

Kuvattomassa ryhmässä lapsilta puuttui katseen kiintopiste, jolloin he tarttuivat kaikkeen mitä näkivät. Katse pyöri ympäri huonetta ja kädet etsivät jotakin tekemistä. Yhdellä lapsista oli tossu rikki, jota hän nyppi, toinen laittoi mekkonsa helmaa solmuun ja kolmas heilutteli nimilappuaan. Oheistoiminnot vähenivät laulaessa, mutta olivat kuitenkin keskeisessä roolissa edelleen juuri kiintopisteen puutteen vuoksi. Lapset eivät osanneet rentoutua, jolloin oleminen ja laulaminen eivät olleet luonnollisia vaan ne vaikuttivat väkinäiseltä. Ensimmäisellä kerralla kuvattomassa ryhmässä oli selkeästi havaittavissa lapsien vaivautuneisuus, varsinkin kun paikalla oli tuntemattomia aikuisia. He välttelivät katsekontaktia ohjaajien kanssa, eivätkä oikein tienneet mihin olisivat katsoneet. Videolta oli selkeästi havaittavissa erot ryhmien välillä. Ensimmäisessä ryhmässä, jossa laulua harjoiteltiin ilman kuvien tukea, lapset olivat paljon rauhattomampia ja liikehtivät paljon enemmän kuin toisessa ryhmässä, jossa kuvat olivat mukana.

Ensimmäisellä kerralla kuvallisessa ryhmässä oli myös havaittavissa odottava ilmapiiri ja lapset hakivat hyvää asentoa. Oheistoiminnot eivät kuitenkaan olleet muita lapsia häiritseviä. Kuvat kiinnostivat lapsia ja he seurasivatkin niitä kiinteästi laulun aikana. Kuvallisen ryhmän lapset olivat hieman rennommin tuokiolla, kuin kuvattoman ryhmän lapset. Kuvallisessa ryhmässä lapset löysivät hyvän asennon helpommin kuin kuvattomassa ryhmässä. Lisäksi he istuivat katse tauluun päin, kun taas kuvattomassa ryhmässä lapset pyörivät enemmän paikallaan.

koko laulun ajan. Kuvattomassa ryhmässä lapset myös kiinnittivät enemmän huomiota vierustoveriin ja kääntyivät tämän suuntaan, koska eivät tienneet mihin olisivat katsoneet ja hakivat tukea ikätovereiltaan.

Laulun oppimisen suhteen molemmat lapsiryhmät olivat nopeita. Neljä ensimmäistä säkeistöä sisäistettiin hyvin sekä kuvallisessa että kuvattomassa ryhmässä. Taustanauhan päälle lauletaessa kuvallisen ryhmän laulu kuului selkeämmin ja lapset lauloivat muutenkin rohkeammin kuin kuvattomassa ryhmässä. Lasten suut liikkuvat selkeämmin ja laulu oli varmempaa. Pandakarhuissa eli kuvattomassa ryhmässä lapset ennemminkin mutisivat laulun sanat kuin olisivat laulaneet kunnolla ääneen.

Ryhmää vetäessä koimme ryhmien välillä olleen pieniä eroja tarkkaavaisuudessa ja keskittymisessä. Pandakarhuilla oli selvästi enemmän oheistoimintoja, kuten mekon helman hypistelyä ja nimilappujen kanssa leikkimistä kuin Gepardeilla. Kuvien käytöstä tuntui ensimmäisen kerran jälkeen olleen apua. Ne auttoivat lapsia keskittymään laulun seuraamiseen.

Videolta näimme kuvien käytön hyödyllisyyden selkeämmin heti alusta alkaen. Lapset olivat rauhallisempia, uskalsivat laulaa kuuluvammin ja olivat todella kiinnostuneita kuvista. Ryhmässä, jossa ei ollut kuvia, lapset olivat vaivaantuneempia eivätkä tienneet minne katsoa. He myös hakivat tukea toisiltaan enemmän oheistoimintojen kautta, kuten esimerkiksi laulussa esiintyvien värien etsiminen toistensa vaatteista laulamisen aikana.

7.2 Laiva on lastattu ja kaksi uutta säkeistöä

Toisen kerran aluksi leikimme, Laiva on lastattu - leikkiä. Lastasimme laivaa edelliskerran säkeistöissä olevilla asioilla ja väreillä. Pallon sijasta heittelimme toisillemme pehmohevosta. Kuvallisessa ryhmässä kuvataulu oli koko ajan esillä. Kuvattomien ryhmässä tytöillä oli vaikeuksia keskittyä leikin kulkuun ja muistaa asioita laulusta. He tarvitsivat vinkkejä ohjaajilta, jotta kaikki olisi tullut mainituksi. Kuvallisessa ryhmässä lapset muistivat kuvat todella nopeasti ja leikin ensimmäinen erä oli nopeasti leikitty. He olivat kaikki todella innokkaasti mukana leikissä, yrittäen saada vuoroa viittaamalla innostuneesti. Toisin kuin kuvattomassa ryhmässä vain tietyt lapset osallistuivat aktiivisesti leikkiin, ohjaajien kannustuksesta ja rohkaisusta huolimatta. Kuvat selkeästi rohkaisivat lapsia tulemaan leikkiin mukaan. Niiden avulla ujokin lapsi uskaltaa osallistua, kun hän voi olla varma, että hänen vastauksensa on oikein. Näin kaikki lapset saavat onnistumisen kokemuksia, jotka ovat tärkeitä oppimisen ja itsetunnon kannalta.

Kuvallisessa ryhmässä eli Gepardeissa laiva on lastattu- pelistä, lapset selvisivät ajallisesti puolet nopeammin kuin Pandakarhut. Laulua muistellessamme huomasimme selkeän eron Pandakarhujen ja Gepardien välillä. Pandakarhuilla oli hieman vaikeuksia muistaa mitä kaikkea laulussa oli. Gepardeilla oli laulutaulu laitettu valmiiksi esille uusien kuvien kera, jolloin heillä oli enemmänkin ongelmana muistaa mitä oli jo sanottu kuin mitä asioita laulussa oli.

Toisella kierroksella lastasimme laivaa asioilla, joita löytyi huoneesta. Kuvattomassa ryhmässä päät pyörivät ja tytöt varastoivat muistiin hyviä ideoita, mutta koska leikin kulkuun ei keskitytty, ei tiedetty mitä oli jo sanottu. Tyttöporukka muutti leikin kulkua ja pehmohevosen heittäminen muuttui sen asettamiseksi vieruskaverin syliin. Leikin muuttaminen johti siihen, että vain tytöt olivat siinä mukana. Kuvallisessa ryhmässä leikki sujui annettujen sääntöjen mukaan ja kaikki lapset olivat tasapuolisesti leikissä osallisina. Hevosta heiteltiin sellaiselle lapselle, joka ilmaisi tietävänsä jonkin uuden asian, toisin kuin kuvattomassa ryhmässä. Siinä hevonen ojennettiin eneminkin kaverille, kuin sille joka olisi jotain halunnut sanoa.

Huonetta tarkkaillessamme huomasimme pientä eroa ryhmien välillä. Kuvallisessa ryhmässä selkeästi lasten edessä olevat asiat mainittiin, mutta Pandakarhut pyörittivät päitään enemmän ja löysivät asioita, joita oli myös heidän selkiensä takana. Gepardit tuntuivat keskittyvän enemmän eteenpäin katsomiseen, jolloin suurin osa esineistä oli joko suoraan tai hieman heidän katsealueensa yläpuolella. Ajallisesti kuvin tuettu ryhmä selvisi, koko laiva on lastattu- pelistä puolet nopeammin, kuin ryhmä, jossa kuvia ei ollut.

Kuvallisessa ryhmässä oli tälläkin kerralla selkeästi vähemmän oheistoimintoja kuvattomaan ryhmään verrattuna. Kuvattomassa ryhmässä lapset heiluttelivat nimilappuja ja näpertelivät maton kulmaa ja edelleen hakivat tukea toisiltaan. Lapset hakivat katsekontaktia toisiltaan ja hevosen asettelu kaverin syliin toi lapsille yhteistä tekemistä.

Leikit leikittyämme, siirryimme laulamaan. Lauluun oli lisätty kaksi uutta säkeistöä. Kuvattomassa ryhmässä ensimmäiset tutut säkeistöt menivät hyvin, mutta alun tuttuuden vuoksi nimilappujen ja hameenhelmojen näpertely vei voiton ja kaksi viimeistä säkeistöä lauletaan ohjaajien tukiessa. Ohjaajat joutuivat laulamaan kovempaan ääneen ja lapset odottivat ohjaajien aloittavan uuden säkeistön ennen kuin uskalsivat itse lähteä lauluun mukaan. Laulamisen äänen voimakkuuden eron tuttujen ja uusien säkeistöjen välillä huomasimme selkeästi. Neljä tuttua säkeistöä meni vaatteita heilutellessa. Uusien säkeistöjen kohdalla katseet nousivat ja ohjaajista otettiin tukea aiempaa enemmän. Eron huomasimme myös tyttökolmikolla ja kahden muun ryhmäläisen välillä. Tyttökolmikolla oli paljon muuta tekemistä kuuntelemisen ohella, joten osa tuokiosta meni heiltä ohi. Kaksi muuta, jotka keskittyivät koko tuokion ajan, lauloivat selkeästi rohkeammin, mutta heistäkin oli havaittavissa vielä vaivautuneisuutta, joka nä-

kyi lattiaan katsomisena ja katsekontaktin välttelynä. Myös kehonkieli paljasti vaivautuneisuuden, ryhti oli kumara ja pää alhaalla.

Kuvallisessa ryhmässä vanhojen ja uusien säkeistöjen laulaminen sujui hyvin. Kuvista saatu tuki rohkaisi lapsia laulamaan kovempaan ääneen, myös uudet säkeistöt laulettiin kovaa. Myös uusissa säkeistöissä lapset lauloivat muunkin kuin kertosaäkeen tutulla varmuudella. Kaikilla lapsilla oli katse kohdistettu edessä olevaan tauluun, jolloin oheistoiminnot olivat vähäisempiä kuin toisessa ryhmässä.

Molemmat ryhmät muistivat hyvin edellisellä kerralla opitut säkeistöt, mutta uusien säkeiden kanssa huomasi ryhmien välisen eron. Pandakarhuilla eli kuvattomalla ryhmällä ilmeni enemmän oheistoimintoja ensimmäisen laulukerran jälkeen. He tuntuivat myös hiljentyneen, kun huomasivat, etteivät osanneet muutamaa säkeistöä. Epävarmuus omasta osaamisesta lisäsi oheistoimintoja, kuten hameen helman nypläystä ja nimilapun näpertämistä. Kuvallinen ryhmä eli Gepardit olivat selkeästi keskittyneempiä. Hekin muistivat laulun ensimmäiset säkeet hyvin, mutta selkeän eron huomasi uusiin säkeisiin tultaessa. He keskittyivät kuviin ja siihen, mitä me lauloimme. Viimeisellä laulukierroksella heillä oli enemmän itseluottamusta äänen käytön suhteen sekä sanojen osaamisessa kuin verrokkiryhmässä.

7.3 Hipat ja lisää laulua

Kolmannella kerralla leikimme alkuun erilaisia versioita perinteisestä hippaleikistä. Lapset olivat molemmissa ryhmissä innokkaasti mukana ja kuuntelivat säännöt. Vaikka sääntöjä muuteltiin leikin kuluessa, kaikki pysyivät hyvin mukana muutoksissa. Kuvallisten lasten ryhmässä oli havaittavissa hieman riehaantumista leikin lopussa, mutta kun oli aika siirtyä omille paikoilleen laulamaan, ryhmä rauhoittui nopeasti paikoilleen. Kuvattomassa ryhmässä lapsilla kesti ajallisesti hieman kauemmin rauhoittua ja orientoitua laulamiseen.

Kuvallinen ryhmä rauhoittui paikalleen hieman nopeammin kuin ryhmä, jossa kuvia ei ollut. Gepardeissa lapset olivat innostuneita laulun aloittamisesta. Tämä näkyi esimerkiksi siitä, kun hippa loppui, lapset kysyivät miten sääntöjä tällä kertaa muutetaan. Kun kerroimme hippahetken päättyvän ja laulamisen alkavan, olivat lapset innokkaasti istumassa lattialla. Hipan loppuminen ei harmittanut ketään ja lapset kävivät itsenäisesti hakemassa alustat ja istuivat paikoilleen. Lapset kiinnittivät heti katseensa kuvataululle ja uusiin säkeistöihin. Lapset eivät melkein malttaneet odottaa, että kerromme uusien säkeistöjen sanat ja ryhdymme laulamaan. Lapset arvailivat keskenään uusien kuvien merkitystä ennen kuin ohjaajat olivat saaneet kaiken paikoilleen.

Myös kuvattomassa ryhmässä lapset odottivat laulun alkamista. Ennen tuokiota he arvailivat keskenään mitä värejä tällä kerralla lauluun lisätään. Hipan jälkeen kuvattoman ryhmän lapset piti ohjeistaa paikoilleen laulun aloittamista varten. Kuvallisessa ryhmässä lapset istuivat paikoilleen ilman erillistä kehotusta, kun otimme esille kuvataulun. Kuvattomassa ryhmässä ei ollut tällaista selkeää merkkiä laulun alkamisesta, jolloin annoimme suullisia ohjeita. Tällöin tuokion kulkuun tuli tarkoitukseton tauko, jolloin lapset olivat epävarmoja siitä missä heidän tulisi sillä hetkellä olla. Tämä näkyi lasten keskinäisenä keskusteluna ja seisoskeluna.

Kuvallisessa ryhmässä lapset kuuntelivat ja seurasivat tarkasti kuvia, kun uudet säkeistöt käytiin läpi. Kuvattomassa ryhmässä oli havaittavissa hälinää ja levottomuutta hipan ja laulun aloittamisen väliin jääneestä tauosta johtuen. Kuvallisessa ryhmässä jokaisella lapsella oli mahdollisuus keskittyä uuteen asiaan, kun taas toisessa ryhmässä hälinä selkeästi häiritsi joidenkin lapsien oppimista. Lapset, jotka halusivat innokkaasti kuulla uudet säkeistöt, joutuivat nojautumaan eteenpäin kuullakseen selkeästi, kun muutama muu lapsi jutteli toisilleen. Tässä vaiheessa ohjaajien oli puututtava lasten keskusteluun, vaikka pyrimmekin siihen, että negatiivinen palaute olisi mahdollisimman vähäistä.

Ryhmässä, jossa kuvia ei ollut käytössä, uusien säkeistöjen oppiminen oli hankalampaa kuin kuvin tuetussa ryhmässä. Kuvallisessa ryhmässä sanat olivat jääneet paremmin mieleen, kun heillä oli ollut kuvat muistintukena. Myös uusien säkeistöjen omaksuminen oli kuvallisessa ryhmässä helpompaa kuin kuvattomassa. Tämä näkyi kolmannella toimintakerralla, jolloin lauluun tuli kaksi uutta säkeistöä. Kuvin tuetussa ryhmässä lapset lauloivat uudet säkeistöt samanlaisella varmuudella kuin ensimmäisetkin, joita oli jo harjoiteltu monta kertaa aiemmin. Kuvaton ryhmä vaati enemmän ohjaajien tukea ja lapset epäröivät varsinkin uusien säkeistöjen alussa. Värien kohdalla he yhtyivät mukaan lauluun.

Toisella laulukerralla kuvattomassakin ryhmässä oli enemmän varmuutta ja äänen käytön rohkeutta myös uusien säkeistöjen kohdalla. Toistosta oli selkeästi hyötyä kuvattoman ryhmän kanssa. Pandakarhuissa lapset oppivat laulun sanat toiston avulla. Toiston merkitys korostui pandakarhuissa, jossa kuvia ei ollut käytössä.

Ensimmäiset säkeistöt olivat tässä vaiheessa jo tuttuja molemmille ryhmille. Kun lisäsimme uusia säkeistöjä laulun loppuun, kuvattomassa ryhmässä lasten mielenkiinto ja keskittyminen ei pysynyt yllä laulun loppuun asti. Kolmannella kerralla havaittavissa oli selkeästi enemmän oheistoimintoja kuin aiemmilla kerroilla. Lapset jaksoivat laulaa muutaman ensimmäisen säkeistön, mutta loppua kohden keskittyminen herpaantui. Tämä näkyi vierustoverin tökkimisellä sekä vaatteiden näpräilyllä. Kuvallisessa ryhmässä lasten intensiteetti säilyi alusta loppuun asti samanlaisena. He katsoivat kiinteästi kuvataulua sekä lauloivat samalla ääneen voimak-

kuudella koko laulun. Tällä kerralla erityisesti huomasi kuvien käytön hyödyllisyyden. Gepardit pystyivät paremmin keskittymään laulamiseen loppuun asti, kun oli joku mitä seurata.

7.4 Kenraaliharjoitukset

Neljännellä ja viimeisellä kerralla oli jännitystä ilmassa, jokaisen lapsen ilmeet olivat vakavat ja kaikki tuntuivat olevan enemmän keskittyneitä kuin koskaan. Tämä oli viimeinen kerta kun laulua harjoiteltiin ennen virallista esiintymistä. Molempien ryhmien lapset kysyivät mitä tänään leikitään, mutta eivät pettyneet kun sanoimme, ettei kyseisellä kerralla ollut suunnitelmassa kuin laulu.

Kuvallisessa ryhmässä laulamiseen orientoitumisen aikana keskustelussa tuli ilmi, että lapset olivat todella motivoituneita oppimaan laulun. Lapset kertoivat harjoitelleensa laulua aina ulkoilujensa aikana keinuessaan. Lapsista oli selkeästi havaittavissa innostuneisuus laulun oppimiseen.

Kuvallisessa ryhmässä lapset olivat taas todella keskittyneitä, kuten aiemminkin kerroilla. Kun katsoimme videota ilman ääntä ja tarkkailimme ainoastaan lasten kehonkieltä, oli videolta selkeästi havaittavissa, milloin laulua laulettiin ja milloin keskusteltiin laulukertojen välissä tai laulu oli jo loppunut. Aina laulua laulettaessa kaikkien lasten katse oli tarkasti kiinnittyneenä kuvataululle. Keskustelun aikana katse harhaili ympäri huonetta ja toisissa lapsissa. Laulun aikana lasten katse oli vangittuna tauluun ja taulu sai lasten jakamattoman huomion.

Tuokioita suunnitellessamme olimme tarkoituksella miettineet aktiviteettejä, jotka stimuloisivat eri aistikanavia, näin palvellen eri tavoin oppivia lapsia. Hippa oli fyysistä toimintaa, joka palvelee kinesteettisiä lapsia, laulun kuunteleminen ja laulaminen tukee auditiivista lasta ja kuvien käyttö visuaalista lasta. Visuaalisuuden puuttuminen toisesta ryhmästä vaikutti selkeästi tuokioiden sujuvuuteen, koska yksi aistikanava jäi stimuloimatta.

Kun katsoimme videomateriaalia ilman ääntä, kyseisellä kerralla oli havaittavissa selvästi milloin laulu loppui. Kuvallisessa ryhmässä näki selkeästi enemmän liikehdintää, kun laulua ei laulettu. Laulun aikana lapset istuivat täysin paikallaan, vaikka emme sitä vaatineetkaan. Lapset istuivat istuma-alustoidensa päällä paikallaan, kädet sylissään ja ainoastaan suu liikkui. Kun laulu loppui, tämän pystyi selkeästi havaitsemaan myös ilman ääntä. Lapset alkoivat liikehtiä alustojensa päällä, takapuoli irtosi alustasta ja alkoivat valmistautua tuokion loppumiseen keräämällä tavaroitaan, vaikka ohjaajat eivät olleet vielä tuokiota lopettaneet.

Kuvattomassa ryhmässä videolta kehonkielestä oli havaittavissa hermostuneisuutta sekä vai-vautuneisuutta. Nämä näkyivät siten, että lapset eivät tienneet minne olisivat katsoneet. Osa tuijotti ilmaan ohjaajien yläpuolelle ja osa lapsista tuijotti toisiaan ja muutama katsoi latti-aa. Kertaakaan laulun aikana lapset eivät katsoneet ohjaajiin päin. Enemmän lapset hakivat tukea toisiltaan, kuin ohjaajilta. Välillä he tarkastivat mitä vierustoveri tekee. Jos he saivat toisiltaan vastavuoroisen katsekontaktin, laulaminen unohtui. Tämä näkyi videolta suunliik-keiden vähenemisenä. Myös katsekontaktin myötä kaverin tökkiminen ja yhteinen toiminta lisääntyi.

Vertaillessamme lasten liikehdintää kuvattomassa ja kuvallisessa ryhmässä, huomasimme, että kuvattomassa ryhmässä lapset liikkuivat koko tuokion ajan yhtä paljon kuin kuvallinen ryhmä tuokion lopetuksessa. Kuvallisessa ryhmässä liikehdintä alkoi laulun loputtua, mutta kuvattomassa ryhmässä liikehdintä oli samanlaista koko tuokion ajan, he eivät rauhoittuneet kertaakaan paikalleen samalla intensiteetillä kuin kuvallisen ryhmän lapset. Kuvattomassa ryhmässä oli nähtävissä koko tuokion ajan paikallaan pyörimistä, vierustoverin tökkimistä, asennon hakemista sekä edessä olevan nimilapun näpertelyä. Kuvallisessa ryhmässä tätä toi-mintaa oli havaittavissa ainoastaan silloin, kun kuvat eivät olleet käytössä laulukertojen välil-lä ja laulun loputtua.

Jännityksellä oli molemmissa ryhmissä iso vaikutus lasten yleiseen olemukseen ja keskittymi-seen, koska kyseessä oli viimeinen harjoittelukerta ennen esitystä. Lisäksi harjoittelukerta osui samalle päivälle esityksen kanssa päiväkodin menoista johtuen. Alkuperäisten suunnitel-mien mukaan viimeinen harjoituskerta piti olla edellisenä päivänä. Jännitys näkyi muun muas-sa niin, että lapset molemmista ryhmistä kysyivät, että tulemmehan paikalle myös kevätjuh-laan.

Kaikki lapset jaksoivat hyvin ilman mitään alkuleikkiä ja keskittyminen oli hyvä. Laulun har-joittelukerrat näkyivät tällä toimintakerralla ja molemmissa ryhmissä laulu oli hyvin hallussa. Uskoimme lasten selviytyvän hyvin illan esityksestä.

7.5 Ryhmien yhteinen lauluhetki ja Kevätjuhla

Lopuksi kokosimme molemmat ryhmät yhteen, jotta voisimme harjoitella laulua koko ryhmän kanssa. Kuvaton ryhmä näki ensimmäistä kertaa kuvataulun ja kyselivätkin siitä. He tuntuivat olevan huojentuneita kun sanoimme, että tämä sama taulu on myös kevätjuhlassa mukana. Muutamat kuvattoman ryhmän lapset huokasivat helpottuneen kuuloisesti ja kommentit kuvi-en mukaan otosta oli positiivisia ja innostuneita. Tämä apuväline tuntui ottavan kaikilta lap-silta ison määrän paineita pois ja kun päästiin laulamaan, kaikki meni hyvin. Ryhmien välillä

ei ollut merkittävää eroa äänen käytössä, ja kuvaton ryhmäkin pääsi todella hyvin mukaan kuvien rytmitykseen. Muutenkin kuvaton ryhmä vaikutti, hallitsevan laulun temmon paremmin kuin aiemmilla laulukerroilla.

Tällä kerralla kuvattomassa ryhmässä oli selkeästi havaittavissa muutoksia aiempiin kertoihin verrattuna. Lapset olivat rauhallisempia, keskittyivät paremmin ja he eivät olleet niin vaivaantuneita, kuin aiemmilla kerroilla. Aiemmin olimme verranneet ryhmiä toisiinsa, mutta tällä kerralla pystyimme tarkastelemaan kuvien tuomaa muutosta yhden ryhmän sisällä, jolla aikaisemmin ei ollut käytössä kuvia. Kuvilla oli rauhoittava vaikutus näihinkin lapsiin, kuten toisessa ryhmässä.

Lapset keskittyivät hyvin, vaikka ryhmäkoko kaksinkertaistui. Kuvat kiinnostivat kaikkia lapsia ja kuvattoman ryhmän lapsetkin löysivät katselleen kiintopisteen kuvataulusta, eikä katse enää harhailut ympäri huonetta. Kuvattomassa ryhmässä oli selkeästi myös kuultavissa yhdenaikaisuuden lisääntyminen. Aiemmilla kerroilla lapset olivat epävarmoja uuden säkeistön aloittamisessa ja odottivat jonkun lapsen aloittavan ja sitten vasta yhtyivät lauluun mukaan. Epävarmuus väheni kuvien käytön myötä ja myös varmuus äänenkäytössä lisääntyi.

Kuvalliseen ryhmään kuvattomien lasten mukaan tulo ei vaikuttanut millään tavalla. He olivat edelleen yhtä keskittyneitä kuin aiemmillakin kerroilla ja he katsoivat kiinteästi kuvataulua, vaikka kuvat olivat heille jo todella tuttuja. Laulun aikana kuvallisen ryhmän lapset keskittyivät ainoastaan laulamiseen, mutta ennen ja jälkeen laulun he kiinnittivät huomiota toisen ryhmän lapsiin.

Virallisen harjoitteluosuuden jälkeen tarjosimme lapsille mehua ja keksiä ja keskustelimme harjoittelusta, laulusta ja tulevasta esityksestä. Lapset olivat rentoja, he hymyilevät ja nauruskelivat keskenään yli ryhmärajojen. Tämä ei ollut mitenkään yllättävää, sillä meillä oli vain neljä yhteistä kertaa molempien ryhmien kanssa, eikä siinä ajassa kunnon ryhmäidentiteettiä ehdi muodostaa, varsinkin kun tarkoituksenamme ei ollut sen kummemmin ryhmäyttää porukkaa ja lapset olivat samasta päivähoitoryhmästä.

Samana iltana oli vielä lasten kevätjuhla, jossa laulu esitettiin. Ryhmien välistä eroa ei esityksessä näkynyt ja kaikki sanat osattiin hienosti, mikä miellytti ohjaajia suuresti. Vanhemmat odottivat esitystä ja seurasivat sitä mielenkiinnolla. Vanhemmat olivat kiinnostuneita projektistamme ja laulun jälkeen heillä oli mahdollisuus kysellä toimintakerroista ja meistä. He käyttivät hyödykseen kyselytuokion ja monet kysyivät tuokioistamme ja koulutuksestamme. Lapset olivat ylpeitä itsestään ja esityksestään. He hymyilivät leveästi ja seisoivat ylpeänä rivissä. Lapset saivat onnistumisen kokemuksia ja esitys oli heille tärkeä. Vanhempien antamat raikuvat aplodit antoivat hyvän päätöksen kevään harjoitteluille.

7.6 Päiväkodin teemahaastattelu

Päivähoidon henkilökunta oli todella tyytyväinen käytettyyn materiaaliin. Heistä kuvat olivat inspiroivia sekä ihanan värikkäitä ja selkeitä. Henkilökunta aikoo tulevaisuudessa ehdottomasti hyödyntää saamansa kuvamateriaalia ja hankkia sitä myös lisää, koska huomasivat tuokioita seuratessaan kuvien käytön tuoman hyödyn. He aikovat käyttää kuvia monipuolisesti pienryhmätuokioiden lisäksi esimerkiksi aamupiirissä, siirtymätilanteissa ja koko ryhmän tilanteissa.

Kuva materiaali oli käytössä päiväkodissa jo haastatteluhetkellä. Kun tuokioilla ja päivän aikana käytössä on kuvat, ajatellaan lasta yksilöllisemmin, eikä esimerkiksi ohjeita anneta vain suullisesti. Tällä tavoin eri aisteja käyttävät lapset huomioidaan paremmin. Päivä tai tuokio on suunnitelmallisempi ja aikaa riittää paremmin jokaisen lapsen huomioimiseen.

Henkilökunnan mielestä materiaali oli sen verran toimivaa, että he eivät koe tarpeelliseksi muuttaa sitä mitenkään, vaan aikovat hyödyntää sitä sellaisenaan. Pakan mukana tulleet tyhjät kortit aiotaan käyttää myös hyödyksi piirtämällä niihin omat kuvat. Tuokioita seuratessa he myös huomasivat kuvien hyödyllisyyden tuokioiden suunnittelussa. Kuvat ohjaavat tuokion rakennetta ja helpottavat ohjaajan tehtäviä ja muistuttavat ohjaajaa tuokion kulusta.

Kuvat innostivat henkilökuntaa niin, että he aikovat laajentaa kuvien käyttöä arjessa eri tilanteissa. Kuvat auttavat kielen kehityksessä ja kyseisessä päiväkodissa alkaa vasta nyt näkyä yhteiskuntarakenteiden muutos maahanmuuttaja lasten lisääntyessä. Ne helpottavat lasta, jolla ei ole kunnollisia suomen kielen taitoja tai joka tarvitsee erityistä tukea, selviytymään päivästä paremmin, mutta ne auttavat myös tavallista lasta saamaan onnistumisen kokemuksia. Erityistä tukea tarvitsevien sekä maahanmuuttajalasten määrä on päivähoiton henkilökunnan mielestä viimeaikoina lisääntynyt ja toimivuuden johdosta kuvat aiotaankin ottaa käyttöön myös alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä. Henkilökunta on myös käynyt tutustumassa Kahvakeskukseen, josta tuokioissa käytetyt kuvat oli hankittu.

Tuokioita seuratessaan henkilökunta huomasi eron ryhmien välillä. Ryhmässä, jossa kuvia käytettiin, oli tarkkaavaisuus ja keskittyminen intensiivisempää ja lapset rauhallisempia, kuin ryhmässä, jossa kuvia ei ollut. Tämän ryhmän lapset olivat vaivaantuneempia ja heillä oli myös enemmän oheistoimintoja kuin toisella ryhmällä. Kuvien käyttö vähensi lasten liikehdintää ja he jaksoivat keskittyä paremmin. Päivähoidon henkilökunta pystyi tarkkailemaan lapsia tuokioissa eri tavalla kuin tavallisesti itse vetäjän roolissa. He tuntevat lapset ja heidän tapansa ja huomasivat kuvien rauhoittavuuden erityisesti muutaman lapsen kohdalla.

Kuvattomassa ryhmässä lapset olivat jännittyneitä ja jännitys purkaantui kikatuksena ja häiritsemällä muita lapsia. Aikuisen tuki välttämätöntä tuokion onnistumisen kannalta. Ryhmäs-

sä, jossa ei ollut kuvia, lapset välttelivät katsekontaktia, eivätkä olisi tienneet minne katsoisivat. Laulun aikana he katselivat seinille, lattiaan tai kaveria. Ryhmässä, jossa kuvat olivat käytössä, lasten katse oli kiinnittynyt suoraan ohjaajien välissä olevaan tauluun, johon kuvat oli kiinnitetty laulujärjestykseen. Katse pysyi taululle kiinnittyneenä myös aiemmin harjoiteltujen säkeistöjen aikana, eikä lapsilla ollut tarvetta hakea tukea toisiltaan.

Ryhmässä, jossa ei ollut kuvia, käytössä lapset hakivat tukea toisiltaan ja välttelivät katsekontaktia ohjaajien kanssa. Kuvallisessa ryhmässä lasten katse oli kiinnittynyt kuvataululle ja jokainen lapsi sai rauhassa keskittyä omaan suoritukseensa. Kuvallisessa ryhmässä myös laulettiin kuuluvammin ja varmemmin ja he tarvitsivat selkeästi vähemmän ohjaajien tukea laulun sanojen muistamisessa.

Kuvallisessa ryhmässä lapset olivat motivoituneempia kuin toisessa ryhmässä jo tilaan tullessaan. Tämä ilmeni kontaktina ohjaajiin ja innokkaana kyselynä mitä kyseisellä kerralla on luvassa. Toisessa ryhmässä lapset odottivat tuokion alkua, mutta olivat tekemisissä enemmän keskenään kuin ohjaajien kanssa. Kuvallisessa ryhmässä innostuneisuus välittyi heti ovelta. Ensimmäisenä tuokiolle tullessaan lapset tarkastivat mitä uusia kuvia taululle oli tullut.

Kuvat kasvattavat lapsen itseluottamusta, kun hän pärjää ilman aikuisen tukea. Tämä lisää lapsen onnistumisen kokemuksia ja näin edistävät oppimista. Tarkkaavaisuus pysyi myös yllä koko tuokion ajan, kun käytössä oli kuvat. Päivähoidon edustajat ovat ehdottomasti vakuuttuneet kuvien käytön hyödyllisyydestä niin rauhoittavana tekijänä että oppimista tukevana toimenpiteenä.

Kuvien käyttö myös herätti päiväkodin henkilökuntaa kiinnittämään enemmän huomiota omaan toimintaansa, tuokioiden sekä päivän suunnitteluun. He toivoivat herättelyä Innostu Kielestä projektiin liittyen ja tuokioiden jälkeen he ovatkin miettineet enemmän siihen liittyviä asioita. Heidän toiveenaan oli saada kieliprojektin tavoitteet osaksi päiväkodin arkea sekä saada eväitä omaan toimintaan. Henkilökunta koki saaneensa konkreettista apua päivätoimintaan ja projektin käytänteet arkeen mukaan. Nyt he kokevat, ettei projekti jää irralliseksi osaksi, joka unohdetaan uuden tieltä, vaan se jää elämään heidän arkeensa.

Päivähoidon henkilökunnasta oli todella antoisaa seurata tutkimusprosessia. He saivat toivomaansa konkreettista materiaalia kielen kehitykseen liittyen. Lisäksi he pääsivät havainnoimaan tuttuja lapsia eri kulmasta kuin ollessaan itse ohjaajana. He saivat relevanttia tietoa lapsista ja näkivät miten he käyttäytyivät erilaisessa pienryhmätilanteessa. Päivähoidon henkilökunta oli tyytyväinen päätökseensä lähteä projektiimme mukaan.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA YHTEENVETO

Tämän opinnäytetyötutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kuvien käytön merkitystä pienryhmätoiminnassa. Tarkoituksena oli tarkkailla löytyikö ryhmien väliltä eroja oppimisessa sekä oliko kuvilla vaikutusta ryhmätilanteisiin ja lasten väliseen vuorovaikutukseen ja keskittymiseen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää päivähoidon henkilökunnan materiaalin myöhempää hyödyntämistä ja heidän mielipidettään materiaalin toimivuudesta teemahaastattelun avulla.

Opinnäytetyötutkimuksemme vastasi hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Kuvien käytöllä oli suuri vaikutus oppimistilanteisiin sekä ryhmän toimintaan. Kuvat rauhoittivat ryhmää ja siten edistivät lasten oppimista, koska kaikilla lapsilla oli mahdollisuus seurata tuokiota ilman häiriöitä, joita taas kuvattomassa ryhmässä esiintyi. Kuvallisessa ryhmässä lapset jaksoivat keskittyä tuokion loppuun asti, useista laulukerroista huolimatta. Kuvat toimivat lapsille tukena uusia säkeitä opetellessa eikä ohjaajien tukea vaadittu yhtä paljon, kuin verrokkiryhmässä. Tutkimuksemme osoittaa kuvien käytön tärkeyden oppimistilanteissa.

Opinnäytetyön tutkimustuloksista oli nähtävissä keskeisiä vaikutuksia, mitä kuvien käytöllä oli. Lasten keskittyminen lisääntyi, kuvat rauhoittivat tuokiota, oppiminen oli nopeampaa ja tuokioiden yleinen sujuvuus lisääntyi. Kuvien käyttö toisissa tuokioissa antoi lapsille enemmän onnistumisen kokemuksia ja he eivät tarvinneet niin paljon ohjaajien tukea, kuin toisen, kuvattoman ryhmän lapset tarvitsivat. Kuvallisessa ryhmässä lasten ei tarvinnut hakea ohjaajien huomiota, koska vuorovaikutukseen oli panostettu kuvien avulla (Koivunen 2009: 185-186). Kuvattomassa ryhmässä huomion hakemista oli havaittavissa selkeästi enemmän kuin kuvallisessa ryhmässä.

Kiinnostus kuvia kohtaan ja rytmitys lisäsivät keskittymistä. Rytmitys eli kuvien osoittaminen laulun rytmin tahdissa, vangitsi lapsien katseet kuviin. Tämä seuraaminen lisäsi lasten keskittymistä, joka taas vaikutti oppimiseen ja tuokion yleiseen sujuvuuteen positiivisesti. Keskittymisellä on iso ja keskeinen rooli tutkimuksessamme. Sen puute näkyi oheistoimintoina, hälinänä, jotka taas vaikutti siihen, ettei tuokiota seurattu ja laulun sanoja sisäistetty. Kuvat takasivat lasten keskittymisen, jolloin oheistoiminnot vähenivät, lapset olivat rauhallisempia ja rohkeampia sekä laulun sanat sisäistettiin verrokkiryhmää nopeammin.

Opinnäytetyön tulokset osoittavat, että kuvat toimivat rauhoittavana elementtinä pienryhmän oppimistilanteessa. Monen aistikanavan käyttö tuokiossa edisti lapsen keskittymistä, auttoi suuntaamaan huomion tuokion teemaan ja tuki eri tavoin oppivia lapsia. Kuvat vähensivät lasten oheistoimintoja, esimerkiksi vierustoverin häiritseminen oli vähäisempää kuvin tuetussa ryhmässä, kuin verrokkiryhmässä. Varsinkin viimeisessä tuokiossa oli selkeästi huomattavissa

kuvien vaikutus. Kuvattoman ryhmän lapset näkivät kuvat ensimmäistä kertaa ja sillä laulukerralla heidän ryhmänsä oli selkeästi rauhallisempi ja keskittyi paremmin verrattuna muihin tuokioihin. Ennalta suunnitellulla istumajärjestyksellä oli myös rauhoittava vaikutus ryhmän lapsiin. Fyysisesti aktiiviset lapset tulee sijoittaa erilleen toisistaan, jotta eivät häiritse toistensa ja muiden oppimiskokemusta. Kuvien käyttö kuitenkin vähensi oheistoimintoja, vaikka kyseiset lapset olisivat istuneet vierekkäin.

Kuvat vähensivät oheistoimintoja, kuten istuma-alustalla liikehdintää, vaatteiden ja nimilapun koskettelua sekä vieruskaverin häiritsemistä. Emme vaatineet kummaltakaan ryhmältä täydellistä keskittymistä, mutta kuvallisessa ryhmässä lapset itse rauhoittuivat paikoilleen ilman aikuisen puuttumista tilanteeseen. Kuvallisessa ryhmässä lapset olivat vähemmän fyysisiä kuin verrokkiryhmässä. Kuvattomassa ryhmässä lapset liikehtivät paikallaan paljon enemmän ja hakivat tukea vierustoverilta enemmän kuin kuvallisessa ryhmässä.

Lasten oppimisen kannalta kuvilla oli hyötyä. Kuvien kanssa laulettuna lapset olivat varmempia laulun sanojen suhteen eivätkä tukeutuneet ohjaajiin niin paljon, kuin toisessa ryhmässä. Tämä näkyi erityisesti kun lisättiin uusia säkeistöjä. Uudet säkeistöt käytiin molempien ryhmien kanssa läpi, mutta kuvallinen ryhmä sisäisti ne nopeammin. Kuvallinen ryhmä lauloi huomattavasti kuuluvammin ja varmemmin kuin toinen ryhmä. Ei-kuvallisen ryhmän lapset tarvitsivat paljon ohjaajien tukea sanojen oppimisessa ja keskittymisen puutteen huomasi kun laulun sanoja ei muistettu. Lapset odottivat, että ohjaajat aloittavat säkeistön lauluin ja yhtyivät vasta sen jälkeen lauluun mukaan. Kuvallisessa ryhmässä lapset lauloivat täysin itsenäisesti kuvien avulla. Ryhmien välillä oli oppimisessa merkittävin ero oppimistavassa. Kuvallinen ryhmä oppi kuvien ja muistin avulla. Heille jäi kuvista miellelyhtymä, jolloin kuvien näkeminen toi mieleen laulun ja sen sanat. Kuvattoman ryhmän oppiminen perustui toistoon. Tämän tutkimuksen pohjalta merkittävää eroa laulun sanojen oppimisessa lopputuloksen kannalta ei löytynyt, koska harjoittelimme laulua niin moneen kertaan. Mutta kuvallisessa ryhmässä sanat hallittiin nopeammin ja uudet säkeistöt opittiin nopeammin kuin verrokkiryhmässä.

Kuvat lisäävät myönteisiä oppimiskokemuksia. Kuvien käyttö tuokioissa rohkaisee lasta yrittämään enemmän ja tukee hänen itsenäisyyttään. Lapsi ei myöskään tarvitse niin paljon ohjaajan tukea, kun lukutaidotonkin lapsi pystyy kuvista lukemaan mitä on tulossa. Tämä tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia, kun lapsi pärjää itse. Nämä positiiviset kokemukset rohkaisevat lasta jatkamaan opin tiellä eteenpäin. Onnistuneiden oppimiskokemusten kautta lapsen positiivinen käsitys itsestään oppijana lisääntyy ja näin ollen uuden oppiminen on mielekkäämpää ja mukavampaa (Ahonen, Cantell, Rintala & Viholainen 2005: 7).

Ryhmässä, jossa kuvia ei ollut käytössä, oli jokaisessa tuokiossa havaittavissa vaivautuneisuutta ja hermostuneisuutta. Näitä ominaisuuksia ei ollut lainkaan havaittavissa toisessa ryhmäs-

sä. Vaivautuneisuus ja hermostuneisuus näkyivät lasten fyysisenä aktiivisuutena, katseen kohdistamisen haasteina. Ne vaikuttivat negatiivisesti lasten oppimiseen, koska energia ja keskittyminen menivät hyvän asennon etsimiseen ja vaatteiden kosketteluun. Kuvien käyttö poisti nämä toiminnot lapsilta ja heidän oli luontevampi olla tilanteessa missä oli tuntemattomia aikuisia.

Opinnäytetyömme tulokset osoittavat, että kuvien käytöllä edistettiin tuokioiden yleistä sujuvuutta. Kuvien avulla pystyttiin poistamaan turhia taukoja aktiviteettien väliltä ja lapset olivat enemmän tietoisia siitä, mitä seuraavaksi on tulossa. Sen lisäksi, että lapset tiesivät missä pitää olla, kuvat myös rauhoittivat siirtymätilanteita ja auttoivat lapsia keskittymään tuokioiden kulkuun.

Teemahaastattelun pohjalta voimme todeta materiaalin hyödyllisyyden päiväkodille. Työntekijät ilmaisivat aikovansa hyödyntää välineistöä jatkossa heidän omista tuokioissaan. Koska materiaali oli itsessään jo niin toimivaa, työntekijät aikovat käyttää niitä sellaisenaan, muokaten vain hieman tuokioiden rakennetta. Meidän lahjoittamassamme materiaalissa oli mukana myös ylimääräinen pakka kortteja, joita he aikovat hyödyntää piirtämällä niihin omat kuvat ja käyttämällä niitä muiden kuvien kanssa.

Opinnäytetyön tutkimustulokset osoittavat materiaalin toimivuuden. Kuvallisessa ryhmässä lasten keskittyminen oli huomattavasti intensiivisempää verrattuna ei-kuvalliseen ryhmään. Ennako-oletuksena päivähoiton henkilökunnalla oli, että kuvien käytöstä on hyötyä, mutta havainnoimalla tuokioita oletus vahvistui. Esimerkiksi yleensä tuokioiden rauhaton tai levoton lapsikin pystyi keskittymään ja rauhoittumaan tuokioon.

Päiväkodin työntekijät pitävät kuvia ja kuvien käyttöä tärkeänä. Kuvien käyttöä aiotaan laajentaa kattamaan suuremman osan päivästä arkirutiineista tuokioihin, sillä he ovat huomanneet kuvien käytön hyödyttävän koko ryhmää, ei vain erityislapsia. Kuvat ovat kaikille lapsille muistin tukena päivittäisissä toimissa sekä tuokioissa. Kuvien avulla lapset saavat onnistumisen kokemuksia, kun he huomaavat pärjäävänsä joissain asioissa ilman päiväkodin työntekijöiden apua.

Kuvien käyttö lisää suunnitelmallisuutta. Työntekijät ovat joutuneet miettimään enemmän tuokioiden kulkua kuvien käytön kanssa, jolloin ne ovat rakentuneet loogisemmin ja ovat pituudeltaan tiiviimpiä. Näin tuokiosta tulee loppuun asti suunniteltuja ja lapset tulevat huomioidua yksilöllisesti. Kuvien kanssa tuokio suunnitellaan lapsen näkökulmasta. Monesti tuokioiden suunnitelmat ovat ylimalkaisia, kuvia käytettäessä jokainen hetki on mietitty.

Kuvista innostuttiin päiväkodissa niin paljon, että kuvien hyödyntäminen on otettu laajempaan käyttöön. Aiemmin kuvat ovat olleet käytössä päivärytmin kuvaamisessa sekä pukemistilanteiden tukena. Nyt he aikovat ottaa kuvat mukaan myös pienryhmätuokiolle. Koko päivähoidon henkilökunta on yhdessä ideoinut ja suunnitellut kuvia käytettäväksi koko päiväkodissa, kaikkien ryhmien kanssa. Myös pienten, alle kolmivuotiaiden lasten ryhmiin aiotaan ottaa kuvat käyttöön, vaikka he eivät olleet mukana tässä projektissa. Päiväkodin yhteistyöhenkilö on innostunut asiasta ja vie asiaa eteenpäin koko toimintayksikköön.

Yleisesti kuvien käytön hyöty on pikku hiljaa havaittu, vaikka vielä se ei ole niin laajassa käytössä kuin se voisi olla. Kuvia on jo pitkään käytetty esimerkiksi päiväjärjestyksen kuvaamiseen ja aamupiirissä, mutta ryhmä- ja pienryhmätoiminnassa se ei ole vielä laajassa käytössä. Erityislapsilla on ollut käytössä erilaisia AAC-menetelmiä, kuten piktogrammit. AAC-menetelmässä erityislapsilla on ollut vuorovaikutuksen tukena erilaisia kuvia, mutta tätä menetelmää hyödynnetään vain erityislasterien kanssa. Hiljattain on alettu pohtimaan ja hyödyntämään yhteisöllistä kasvatusta, jossa tavallisessa ryhmässä käytetään erityislapsille suunniteltuja menetelmiä, koska niiden on todettu toimivan kaikilla, ei vain erityislapsilla (Hildén ja Merikoski 2006, 84). Yhteisöllisessä kasvatuksessa erityistä tukea tarvitsevaa lasta ei eroteta ryhmästä, vaan ryhmätilanteet muokataan kaikille lapsille sopiviksi. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on todettu, että mikä on hyväksi tukea tarvitsevalle lapselle, on hyväksi kaikille lapsille (Hildén ja Merikoski 2006: 84).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että päivähoitoon edustajat kokevat erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntyneen. (Varhaiskasvatusta vuoteen 2020). Uusia, kaikkia lapsia palvelevia toimia tarvitaan, jotta päiväkodin arki sujuisi. Päiväkodin lapsiryhmien koot ovat nykyään entistä suurempia ja vaikka suhdeluvut ovat lain mukaisia. Laissa määritellään aikuisten määrä suhteessa lasten määrään, mutta ryhmän maksimikokoa ei ole määritetty (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36). Kuvien käyttöä lisäämällä myös isojen, erilaisia lapsia sisältävien lapsiryhmien arki muuttuu sujuvammaksi.

Kuvien käytön yleistyminen ryhmätilanteissa vaatii päivähoitoon työntekijöiltä yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista, toimintatapojen arviointia ja muutoksia vanhoihin työkäytäntöihin. Tämä on merkittävä haaste työntekijöille, mutta toteutuessaan hyödyn voi huomata todella nopeasti.

9 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

9.1 Eettinen toiminta

Tutkimuksen eettiset kysymykset eivät koske vain tutkijan toimintaa aineistonkeruussa tai raportoinnissa. Eettiset kysymykset ovat tutkimustoiminnan lähtökohta. (Tuomi 2007: 143.) Keskeisiä pohdittavia eettisiä näkökulmia tutkimuksessa ovat Kylmän, Pietilän ja Vehviläisen-Julkusen (2002: 70-72) mukaan tutkimusaihe, menetelmälliset ratkaisut ja aineistonanalyysi ja raportointi. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee suoraan koko prosessia. (Eskola, Suoranta 2003: 210). Pohdimme luotettavuutta Eskola ja Suorannan (2003: 211-212) nimeämien käsitteiden uskotavuuden siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta.

Pyysimme tutkimuksen osallistuvien lasten vanhemmilta luvan lapsen osallistumiseen (Liite 2). Lupakyselyssämme kerroimme mitä teemme ja minkä takia. Arvioinnin tarkoituksena on materiaalin toimivuutta sekä sen siirrettävyyttä päiväkodin omaan käyttöön, eikä lapsia. Kerromme myös, että videoimme tapahtumat ja analysoimme videoita vain kahden kesken. Video ei tule julkiseen levitykseen, ainoastaan meillä on mahdollisuus nähdä video. Opinnäytetyöprosessin jälkeen tuhoamme tallenteet.

Pyrimme huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllisesti ja rohkaisemaan vuorovaikutukseen. Tuokioiden alussa keskustelimme ja kyselimme lasten kuulumiset ja pyrimme ottamaan huomioon myös ujommat lapset ja saamaan heidät osallistumaan keskusteluun. Tuokioiden aikana olimme lasten tasolla eli istuimme lasten kanssa lattialla emmekä sohvalla, koska vuorovaikutuksessa suora katsekontakti on tärkeä. Kerroimme lapsille, että teemme opinnäytetyötä ja että he osallistuvat siihen opettelemalla uuden laulun, jonka he esittävät vanhemmilleen päiväkodin kevätjuhlassa.

Päivähoidon sääntöjen mukaisesti pidimme tarkkaan huolta vaitiolovelvollisuudesta ja lasten nimettömyydestä. Ollessamme muiden ihmisten läheisyydessä, emme ole puhuneet lapsista heidän nimillään emmekä ole katsoneet videoita paikassa, jossa muut sen saattaisivat ohimennen nähdä. Emme myöskään ole puhunut lapsista tai heidän mahdollisesta käytöksestä videoissa yleisissä tiloissa.

Olemme pitäneet päivähoiton mukana prosessissa ottamalla huomioon heidän toiveensa, aikataulunsa ja keskustelemalla henkilökunnan kanssa tuokioista ja niiden kulusta. Ideointivaiheesta lähtien päivähoito on ollut mukana ja heidän kanssaan hioimme myös lopullisen toteu-

tuksen tähän muotoon. Heidän toiveenaan oli saada konkreettisia välineitä kieliprojektiin. Jätimme käyttämämme kuvat päivähoidon käyttöön opinnäytetyöprosessin päätyttyä. Yhteistyö päivähoidon kanssa oli saumatonta ja saamamme tuki korvaamatonta.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheiden syntymistä, silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tutkimuksen tarkka selostus, mikä myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 226-227.) Videoimalla, havainnoimalla ja selostamalla olemme pyrkineet siihen, että meidän tutkimus olisi mahdollista kopioida samankaltaisissa oloissa.

Reliabelius voidaan määrittää usealla tavalla. Esimerkiksi jos kaksi arvioijaa päätyy samantyyppiseen tulokseen, voidaan tulosta pitää reliabelina, tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan jälleen todeta tulokset reliabeleiksi. (Hirsjärvi ym. 2007: 226.) Meidän tutkimuksessa reliabeliutta mitattiin niin, että arvioimme ensin itsenäisesti videolta lasten keskittymistä, oheistoimintoja sekä laulun oppimista. Sen jälkeen vertasimme havaintojamme yhdessä. Vertaillenamme huomasimme päätyneemme samoihin havaintoihin, jolloin tutkimuksemme on reliabeli. Lisäksi haastattelimme videoiden tulkinnan jälkeen päivähoidon henkilökuntaa, joka oli päätenyt samoihin tuloksiin seurattessaan tuokioiden kulkua. Päädyimme haastattelemaan vasta sen jälkeen, kun olimme katsoneet itse videot, koska emme halunneet haastattelun vaikuttavan videolta havaitsemiimme asioihin.

Toinen tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite on validius, pätevyys. Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Menetelmät eivät aina vastaa sitä, mitä tutkijat kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi kyselylomakkeiden kysymyksiin saadaan vastaukset, mutta vastaajat ovat saattaneet käsittää monet kysymykset aivan toisin kuin tutkija on ajatellut. Jos tutkija käsittelee saatuja tuloksia edelleen alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, ei tuloksia voida pitää tosina ja pätevinä. (Hirsjärvi ym. 2007: 226-227.) Teemahaastattelun valitsimme tästä syystä. Emme halunneet liiaksi ohjata vastaajan vastuksia kysymyksillämme, vaan annoimme hänen vastata vapaasti teemamme pohjalta. Emme valinneet myöskään avointa haastattelua, koska silloin aihealueet olisivat saattaneet sivuta muuta kuin tutkimuksessamme oli tarkoitus tutkia.

Luotettavuutta vahvistuvuuden ja siirrettävyyden kautta pohdittuna nousi esille seuraavaa. Eskolan ja Suorannan mukaan (2003: 212.) vahvistuvuus tutkimuksen luotettavuudessa tarkoit-

taa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavia ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista. Tutkimustulosten siirrettävyys ja tulkintojen yleistyksen puolestaan eivät laadullisessa tutkimuksessa juurikaan ole mahdollisia johtuen sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta.

POHDINTA

Opinnäytetyömme tutkimusaihe oli erittäin ajankohtainen. Päiväkodissa oli selkeä tarve tämänlaiselle toiminnalle. He toivoivat konkreettista apua kielen kehityksen tukemiseen. Yhteiskunnassa on viime aikoina puhuttu päivähoidosta, sen laadusta ja kehittämisestä. Toimintamme lähtökohtana oli tutkia yhtä päivähoidon työvälinettä ja millainen vaikutus sen käytöllä on lapsiin. Tämä kyseinen työväline on meistä liian vähäisessä käytössä ja halusimmekin tutkia onko kyseinen työväline aliarvostettu.

Työelämän edustajat olivat innoissaan mukana työskentelyssämme. Yhteistyö toimi loistavasti ja saimme päiväkodin ohjaajalta tukea ja muutkin päiväkodin työntekijät olivat selkeästi kiinnostuneita meidän työstämme, mikä motivoi meitä oman innostuksemme lisäksi. Oli hienoa päästä toteuttamaan mielenkiintoista tutkimusta kyseisessä päiväkodissa. Saimme toteuttaa tutkimuksemme itselle sopivalla tyylillä, mutta kuitenkin pidimme mielessä päiväkodin asettamat tarpeet. Koemme onnistuneemme asettamissamme henkilökohtaisissa tavoitteissa, pienryhmätuokioissa ja niiden suunnittelussa hyvin sekä rohkaisemaan toisiamme ja päiväkodin henkilökuntaa kuvien käyttöön uudella tavalla.

Koemme tutkimuksemme onnistuneen odotetuvin tavoin. Saimme kerättyä riittävästi materiaalia ja tutkimustulokset olivat selkeitä. Pohdimme opinnäytetyötä aloittaessamme, riittääkö yhteensä kahdeksan tuokiota materiaalin saamiseen. Mietimme myös videohavainnoinnin haastavuutta ja sitä osaammeko huomioida oikeita asioita videoilta. Päivähoitonhenkilökunnan haastattelu vahvisti meidän havaintojamme. Olimme analysoineet videot ennen haastattelutilannetta. Haastattelussa tuli ilmi täsmälleen samoja asioita, joita olimme itse huomanneet. Havaintojen yhteneväisyys vahvisti käsityksiämme tuloksista lisää.

Myös henkilökunnan innostuneisuus hankettamme kohtaan kannusti tutkimuksen tekoon. Ilahduttavaa oli kuulla teemahaastattelussa päiväkodin henkilökunnan hyödyntävän tuomaamme kuvamateriaalia sellaisenaan. Haastatteluhetkellä kuvamateriaali oli jo päiväkodin käytössä. Henkilökunnan innostus kuvien käyttöön jatkossa, loi meille mielikuvan siitä, että tutkimuksemme oli hyödyllinen.

Yllätyksiä tutkimuksen kulussa oli aikataulujen vaatima joustavuus. Olimme sopineet päiväkodin kanssa aikataulun suunnittelupalaverin yhteydessä, mutta aikatauluun tuli muutoksia kesken tutkimuksen toteutuksen yllättävien päiväkotiryhmän menojen vuoksi. Löysimme kuitenkin yhteiset ajat ennen kevätjuhlaa ja saimme harjoiteltua laulua niin monta kertaa kuin olimme suunnitelleetkin ja saimme näin tarvittavan tutkimusmateriaalin kasaan. Tämä kokemus toi meille joustavuutta ja kärsivällisyyttä sietää asioita, joihin emme voi vaikuttaa.

Tämän projektin aikana opimme molemmat paljon uutta, kuten kiinnittämään enemmän huomiota pienryhmätoiminnan struktuurin rakentamiseen. Molemmat vakuutuimme kuvista ja niiden käytön merkityksestä varsinkin tuokioiden sujuvuuteen ja lasten keskittymiseen. Tutkimustulokset osoittavat selkeästi kuvien hyödyllisyyden. Ryhmätilanteissa kuvat toivat rauhoittavuuden lisäksi oman tunnelmansa tuokioihin. Kuvallisessa ryhmässä vallitsi kiireetön ja rento ilmapiiri. Tuokioiden sujuvuus lisää molempien, aikuisten ja lasten viihtyvyyttä ja jaksamista. Aiomme vastaisuudessakin hyödyntää kuvia pienryhmätilanteissa työskennellessämme päiväkodissa.

Tutkimuksemme valmistui odotetussa ajassa. Aloitimme tutkimuksen suunnittelua jo vuoden 2009 alussa. Suunnitelman teko kesti odotettua kauemmin ja kerkesimme jo huolestua ehdimmekö toteuttaa toimintatuokiomme ennen päiväkodin kevätkauden päätöstä. Päätimme jättää kesälomailut väliin ja työskennellä opinnäytetyömme parissa kesän, koska ajattelimme, että kokemukset ovat paremmin muistissa, kuin jos lomailisimme toimintatuokioiden jälkeen muutaman kuukauden. Olimme molemmat töissä täysipäiväisesti koko kesän ajan, joten yhteisen ajan löytäminen oli välillä haasteellista. Olemme kuitenkin tehneet melkein kaikki ryhmä- ja parityöemme yhdessä koko opiskelumme ajan, joten yhteistyömme sujui täysin ongelmitta. Molempien työskentelytavat olivat tuttuja toisillemme ja pahimman yhteisen aika pulan sattuessa olimme yhteydessä päivittäin joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Parityöskentelynä tehty opinnäytetyö vaati työnjakoa. Jaoimme teorian hankinnan niin, että molemmille teoriaa tuli yhtä paljon. Olemme työskennelleet yhdessä koko koulutuksen ajan, joten molemmille toisen työskentelytapa oli tuttu. Teimme yhteistyötä teoriaa kartoittaessa ja hankimme yhdessä lähteitä. Kirjoituspuolen jaoimme kuitenkin niin, että molemmilla oli vastuullaan kaksi isoa otsikkoa. Osallistuimme kuitenkin toistemme teoriaosuuden kirjoittamiseen aktiivisesti ja lisäilimme kappaleita molemmin puolin sekä luimme ja annoimme palautetta toisillemme jatkuvasti.

Haastattelimme opinnäytetyötämme varten Kahvakeskuksen edustajaa opinnäytetyömme aiheen rajaus vaiheessa sekä myöhemmin päivähoiton edustajaa liittyen materiaaleihin. Jaoimme litterointityön niin, että Minna litteroi Kahvakeskus haastattelun ja Nina hoiti päivä-

hoidon haastattelun litteroinnin. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli 7 sivua, fontti 10 ja riviväli 1,5.

Toimintakertojen ohjausvuorot olimme jakaneet tasan, niin että toinen toimi neljällä kerralla vastuullisena vetäjänä ja toinen toimi silloin enemmän tarkkailijana ja teki havaintoja tilanteesta. Vastaavasti vaihdoimme rooleja toisilla neljällä kerralla. Havainnoitsijana toiminut oli myös aktiivisesti mukana tuokion kulussa, mutta vetovastuu oli ennalta sovittu. Näin molemmat saivat yhtä paljon arvokkaita ohjauskokemuksia. Tuokiot kuitenkin suunnittelimme yhdessä.

Videoiden analysoinnin teimme ensin molemmat itseksemme lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Katsoimme videot myös yhdessä kolme kertaa. Sen jälkeen vertailimme havaintojamme yhdessä ja kirjoitimme niiden pohjalta yhdessä tutkimustulokset sekä johtopäätökset ja yhteenvedon. Johdanto, tiivistelmät, tutkimuskysymykset, eettisyyden sekä pohdinnan kirjoitimme yhdessä tapaamisillamme.

Koemme rikastuttaneemme toistemme työskentelyä ja oppimisprosessia. Toisen tuki on ollut korvaamatonta. Toisaalta myös se auttoi työskentelyä, että tiesi koko ajan olevan vastuussa myös toisen eikä vain omasta valmistumisestaan. Tutkimuksen teko oli todella antoisa kokemus. Keskinäinen työskentelymme oli joustavaa ja koemme molemmat panostaneemme yhteiseen työhön yhtä paljon. Olemme tyytyväisiä toistemme panokseen ja voisimme kuvitella jatkavamme yhdessä työskentelyä myös jatkossa.

Tämä projekti on tukenut meidän osaamistamme sosionomeina lisäämällä suunnitelmallisuutta, antamalla arvokasta kokemusta ryhmän ohjauksesta ja tiimityöskentelystä. Tiimityöskentely on keskeinen työmuoto päivähoitossa ja siksi pidimme sitä erityisen arvokkaana omalle ammatilliselle kasvullemme. Työelämän kanssa tehty yhteistyö edistää meidän työnsaanti-mahdollisuuksia ja antaa meille mallia hyvästä työyhteisöstä. Pienryhmätoiminta määrittellään ennalta suunnitelluksi toiminnaksi. Vantaan kaupungin tavoitteena on lisätä tämän toimintamuodon käyttöä (Vantaan kaupungin näkökulmia keskeisten tavoitteiden määrittelyyn). Olemme opiskelun aikana tutustuneet pienryhmätoimintaan hyvin paljon ja koemme sen olevan paras keino kun ajatellaan lasten yksilöllistä kohtaamista ja laadukasta päivittäistä vuorovaikutusta. Koemme sen outona, ettei kaikissa päiväkodeissa toteuteta pienryhmätoimintamuotoa. Pienryhmätoimintaa tukee videointi. Videolta pystyy havainnoimaan eri tavalla lapsia ja omaa toimintaa, kuin itse ryhmätilanteessa.

Videoinnin käyttö havainnoinnissa oli todella hyväksi koettu tapa. Koemme, että pystyimme näin havainnoimaan paremmin ja objektiivisemmin lapsia ja heidän oppimistaan, kuin olisimme pystyneet havainnoimaan ryhmää vetäessämme. Tutkimus on myös luotettavampi, koska

pystyimme katselemaan videoita moneen kertaan ja havainnoimaan eri asioita eri katselukohteilla. Jos olisimme havainnoineet vain ryhmätilanteissa, olisi materiaali perustunut vain omiin muistikuviiimme ja olisimme saattaneet muokata tuloksia alitajuisesti haluamaamme suuntaan.

Videoiden katsominen ei pelkästään ollut lastenhavainnointia varten. Siitä pystyimme myös havainnoimaan omaa toimintaamme ja saimme sitä kautta luotettavampia tuloksia, kuin pelkästään muistelemalla tuokioita. Omaa oppimista varten tämä metodi on myös äärettömän hyvä. Tulevaisuudessa työelämässä työskennellessä videoinnin käyttö on hyvä tapa havainnoida omaa työskentelytapaansa ja kehittää itseään. Aiommekin hyödyntää videointia oman työskentelyn arvioinnissa.

Kasvatuskumppanuus on keskeinen varhaiskasvatuksen osa-alue. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan vanhempien ja hoitohenkilöstön tietoista sitoutumista yhdessä tukemaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006: 31.) Pyrimme ottamaan kasvatuskumppanuuden ja lasten vanhemmat huomioon siten, että esitimme laulun kevätjuhlassa, jossa vanhemmat olivat paikalla. Vanhemmat olivat tietoisia projektistamme, koska olimme kysyneet heiltä luvan lapsen osallistumiseen. Kevätjuhlassa he sitten näkivät projektin tuloksen ja saivat tilaisuuden kysyä projektista ja meidän koulutuksestamme. Vanhemmat olivatkin todella kiinnostuneita ja olimme tyytyväisiä siihen, että päätimme ottaa myös kasvatuskumppanuuden huomioon opinnäytetyötä tehdessämme, koska se on kuitenkin niin keskeinen osa päivähoidon arkea.

Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta, toteuttamalla se suuremmalle lapsimäärälle eri päiväkodeissa. Isompi lapsimäärä toisi tutkimuksen tuloksista enemmän yleistettävempiä. Tässä tutkimuksessa meitä jäivät mietityttämään seuraavat kysymykset: Vaikuttaako tuloksiin, se että lapset valittiin niin, että vanhemmat palauttivat lapun? Palauttivatko sellaiset vanhemmat lapun, jotka ovat myönteisiä tutkimukseen osallistumiseen? Olisiko tutkimustulos ollut erilainen, jos kaikkien kuusi- ja viisivuotiaiden vanhemmat olisivat suostuneet tutkimukseen tai kaikki olisivat muistaneet palauttaa lapun?

Ajan haasteena on tällä hetkellä monikulttuurisuus sekä erityislapsien lisääntyminen (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008: 34, 39-40). Lapset, joilla ei välttämättä ole käytössä suomenkieltä tai joilla on kielellisen kehityksen haasteita, hyötyvät kuvien käytöstä niin ryhmätilanteissa että päiväjärjestyksen hahmottamisessa. Kuvia on käytetty pitkään esimerkiksi pukemisen tukena, mutta pienryhmätoiminnassa niiden käyttö ei ole yleistynyt. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että kuvista on hyötyä kaikille lapsille ja ne edistävät oppimista pienryhmätilanteissa ja niiden käyttö olisi suositeltavaa.

Tänä päivänä negatiivisena trendinä on myös ryhmäkokojen kasvu. Päiväkodin ryhmätilat on suunniteltu kolmelle aikuiselle ja lapsille, joita on iästä riippuen joko 12 tai 21. Erilaisten hallinnollisten ratkaisujen tuloksena päivähoitoon hakevia lapsia on enemmän kuin päivähoitopaikkoja ja koska laki määrää, että päivähoitopaikka on osoitettava 4 kuukauden kuluessa, on paikkoja pitänyt tehdä väkisin. Moniin päiväkoteihin tehdään neljän aikuisen ryhmiä, että hoitopaikkoja syntyisi lisää. Tämän seurauksena 21 lapselle suunniteltuihin tiloihin on ahdettu lähemmäs 30 lasta. Tämän seurauksena esimerkiksi yhden aikuisen esiopetusryhmä saattaa kasvaa yli 7 lapsen ja voiko tällöin enää puhua pienryhmästä? Tämä lisää lasten turvallisuuden liittyviä riskejä ja kuormittaa henkilökuntaa. Tällaisessa tilanteessa kuvat ovat aikuiselle suuri apu. Niiden avulla isonkin ryhmän hallinta on hieman helpompaa, tuokion laatu paranee ja henkilökunnan työ helpottuu.

Matti Vanhasen toisen hallituksen hallitusohjelmaan onkin kirjattu maininta päivähoitolain uudistuksesta. Lainsäädäntöä pyritään uudistamaan vastaamaan nykypäivän päivähoiton ja varhaiskasvatuspalveluiden haasteita. Esimerkiksi aikuisten ja lasten välisiin suhdelukuihin aiotaan puuttua. Suhdelukuihin kaivataan vähemmän tulkinnanvaraa, määrittelemällä esimerkiksi lapsiryhmien maksimikoko (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008: 48.)

Lisäksi Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia - raportin (2009: 32) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen tarpeet ovat moninaistuneet sekä raja normaalin ja tukea tarvitsevan lapsen raja on häilyvämpi kuin aiemmin. Henkilöstöllä tulisi olla valmiudet vastata näihin haasteisiin ja painottaa erityisesti varhaiseen tuen antamiseen. Raportin (2009: 33) mukaan tuki tulisi järjestää mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä.

Willbergin (2002: 40) tutkimuksen mukaan tehokkaalla päivähoiton puuttumisella ja erityisen tuen antamisella on keskeinen merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta. Tutkimuksen mukaan, ne lapset, jotka ovat saaneet laadukasta erityispäivähoitoa ja asioihin on puututtu varhaisessa vaiheessa, puolet näistä lapsista ei ole tarvinnut koulussa erityisopetusta. Päivähoidolla on suuri merkitys lapsen tulevaisuuden kannalta ja näin ollen päivähoitossa tulisi olla riittävästi resursseja ja välineitä vastata erityistä tukea tarvitsevien lasten haasteisiin. On tutkittu, että ennaltaehkäisy on yhteiskunnalle halvempi vaihtoehto kuin ratkaista jo syntyneet ongelmat, mutta silti päivähoiton resursseja leikataan jatkuvasti. Opinnäytetyö tutkimuksemme osoitti, että kuvat ovat hyvä väline ottaa myös erityistä tukea tarvitsevat lapset huomioon ja näin ollen edistää heidän tulevia mahdollisuuksiaan pärjätä elämässään paremmin. Kuvien käyttö on myös mahdollisuus järjestää ympäristö erityistä tukea tarvitsevalle lapselle sopivaksi, eikä lasta tarvitse yrittää muuttaa, yhteisöllisen kuntoutuksen periaatteiden mukaisesti.

Vaikka päiväkodin tarkoituksena ei ole olla pohjana koulunkäynnille, vaan itsessään arvokkaina aikana. Hyvällä päivähoitolla on silti merkitys lapsen tulevalle oppimiselle. Laadukas ja yksilöity päivähoito voi parhaimmillaan tarjota lapsille iloisia ja positiivisia oppimiskokemuksia sekä tarjota lapselle onnistumisen iloa tukemalla lasta juuri hänelle ominaisella tavalla. Onnistuneilla oppimiskokemuksilla edistetään lapsen positiivista minäkuva, rohkaistaan lasta ja vahvistetaan hänen itsetuntoaan. Nämä kaikki ovat tärkeitä oppimisen edistäjiä. Hyvällä ja laadukkaalla varhaiskasvatuksella on keskeinen merkitys lapsen hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäjänä. Tätä pyrimme tarjoamaan tarkkailemalla omaa toimintaamme, kehittämällä itseämme jatkuvasti ja käyttämällä kuvia jatkossa toiminnassamme. Tutkimuksemme myötä olemme todella vakuuttuneita kuvien käytön hyödyllisyydestä.

Lähteet

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY, 201, 203, 209-210.
- AD/HD-liitto. 2005. Adhd- liitto ry:n yleisesite. Helsinki, 4. [pdf- tiedosto]. <<http://www.adhd-liitto.fi/Yleisesite.pdf>>. (Viitattu 30.9.2009.)
- Ahonen, T., Cantell, M., Rintala, P. & Viholainen, H. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Cantell, M., Nissinen, A. & Rintala P. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: PS-kustannus, 7.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino, 74.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino, 40, 44-46.
- Avainsäätiö. [www-dokumentti] <<http://www.avainsaatio.fi/main.php?id=4>>. (Viitattu 30.3.2009.)
- Eskola, J ja Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino, 137, 139.
- Eskola, J ja Suoranta, J. 2003. Johdatus laadullisen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino, 102, 210-212.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 127.
- Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. ja Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-paino, 14, 27-28.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Stakes. Saarijärvi: Gummerus, 22, 34, 47.
- Hildén, S. ja Merikoski, H. 2006. Se on nyt mun vuoro! Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin perustana päiväkodin ryhmätuokioissa. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin Yliopisto. Puhetieteen laitos, 84. [pdf -tiedosto]. <http://papunet.net/yleis/fileadmin/muut/opinnaytteet/sirkku_hilden_hannel_e_merikoski.pdf>. (Viitattu 25.9.2009.)
- Hildén, S. ja Merikoski, H. 2007. Yhteisöllinen kuntoutus. [päivitetty 30.1.2007] Viitattu 17.11.2009. <http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/kommunikoinnin-kuntoutus/yhteisollinen-kuntoutus.html>
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. ja Vidjeskog, J. 2003. Psykologia 2 - Kehittyvä ihminen. WS Bookwell Oy. Porvoo, 42-43, 46.
- Hirsjärvi, S., Remes P. ja Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Jyväskylä: Gummerus, 205-206, 208-210, 212-214.
- Hirsjärvi, S., Remes P. ja Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus, 156, 226-227.

- Hohman, M., Banet, B. ja Weikart, D.P. 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Suomentaja Lius, E. Helsinki: Kirjayhtymä, 69-74.
- Hotulainen, R. 2006. Lapsen vahvuuden tukeminen: uskomukset älykkyydestä ja lahjakkuudesta osana oppimista. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 138.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus, 12, 66.
- Huuhtanen K. 2008. Mitä kommunikointi on? Teoksessa Huuhtanen K. (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointi menetelmät Suomessa vuosituhanteen taitteessa. 3.painos. Anjalankoski: SOLVER palvelut, 12, 14.
- Hännikäinen, M. ja Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus, 11, 14.
- Innostu Kielestä Projektisuunnitelma. 2008. Kielellisen kehityksen tukeminen painopistealueena. Vantaan Kaupunki, Varhaiskasvatus, 4, 9-10, 11, 12.
- Jarasto, N., Lehtinen, T. & Nepponen, K. 2000. Hiljaa hyvä tulee. Levon ja rauhan hetkiä lapsen ja aikuisen elämään. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus, 252-253.
- Jokimies, J. & Lahtiperä, L. 2006. Systeemiällyajattelu kasvattajantyössä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 61.
- Järvinen, M., Laine, A., Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino, 34-36, 50-52, 71-75, 160, 172, 174.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Gummerus, 10-14.
- Kehitysvammaliitto. 2009. Kuvat kommunikoinnissa. [pdf -tiedosto]. <<http://papunet.net/yleis/materiaalit/esitteet/kuvat-kommunikoinnissa.html>>. (Viitattu 15.9.2009.)
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus, 19-21, 42, 43, 47, 51, 96, 97, 179-181, 185-186.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2004. Ensisanojen Kausi. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T.(toim.) Mistä on pienten sanat tehty - Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell, 68-69.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P., & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi, 32-33, 90, 126, 127.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M & Launonen K. 2009. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 7. muuttumaton painos. Helsinki: Yliopistopaino, 14-15.
- Korpilahti, P. 2004. Puheen havaitsemisen kehitys. Teoksesta Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T.(toim.) Mistä on pienten sanat tehty - Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell, 36.
- Kylmä, J., Pietilä, A-M ja Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Terveystien edistämisen etiikan lähtökohtia. Helsinki: WSOY, 70-72.

- Kyröläinen, K. 1999. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama, 181-186.
- Laine, K. 1999. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama, 1-2, 29, 36-37.
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36. [www-dokumentti].
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>>. (Viitattu 26.3.2009.)
- Latvala, E. ja Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 21, 30-31.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukemien kuntoutuksen keinoin. Kehitysvammaliitto. Jyväskylä: Gummerus, 17, 44-45, 116-117, 156-159.
- Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. [pdf-tiedosto].
<http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf>. (Viitattu 25.9.2009.)
- Nieminen, P. 1999. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Lasten ryhmäkuntoutus. Juva: WSOY, 52-53.
- Nummenmaa, A-R 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A- R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Gummerus 25-35.
- Näkökulmia keskeisten tavoitteiden määrittelyyn. 2007.
file:///C:/Documents%20and%20Settings/yhpkp.kirkonkyla/Local%20Settings/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/MYSTSZNU/Keskeisten_tavoitteiden_maarittely0808%5B1%5D.ppt#290,9,Esimerkkejä päivähoiton toimintayksikön keskeisistä tavoitteista.(Viitattu 12.2.2009.)
- Oppimis- ja opetussuunnitelma 0-8-vuotiaille lapsille varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen (VOOPS). 2006. Vantaan kaupunki, 7, 13.
- Papunet. Yhteisöllinen kuntoutus. [www-dokumentti]. (päivitetty 30.1.2007)
<<http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/kommunikoinnin-kuntoutus/yhteisollinen-kuntoutus.html>>. (Viitattu 30.3.2009.)
- Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2005. Esite. Vantaa, 4.
- Rutanen, N. Water in action. Encounters among 2- to 3-year-old Children, Adults and Water in day care. Helsinki 2007, 15. [pdf-dokumentti].
<<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/7023/waterina.pdf?sequence=1>>. (Viitattu 15.3.2009.)
- Salmela, P. 2009. Mitä on yhteisöllinen kuntoutus päiväkodissa? Nuori Suomi verkkolehti. [Päivitetty 13.10.2009] Viitattu 17.11.2009.
<http://verkkolehti.nuorisuomi.fi/uutinen?lehti=2&uutinen=15375826>
- Silvén, M. 2002. Something from Almost Nothing. Early Interaction and Language Acquisition in Finnish Children: Cascading Effects from First Words to Reading? Turku: Turun Yliopisto, 14-15.

- Spåre, P. 2006. Väriyhmät ja tuumatunnit avuksi oppimiseen. Lapseemme, Mannerheimin lastensuojeluliiton jäsenlehti 02/2006. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 14-15.
- Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 53.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi, 143.
- Tuomi, J ja Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi, 91-94, 95-100.
- Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan jaosto varhaiskasvatuslainsäädännön kehittämiseksi. 2009. Helsinki: Yliopistopaino, 32,33.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2006. Stakes oppaita. Vaajakoski: Gummerus, 11,15, 19, 32-33, 35-36.
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Helsinki: Yliopistopaino, 34, 39-40, 48.
- Venn, M. L., Fink, D. B., Hadden, S. ja Fowler, S. A. 1999. Facilitating Inclusion in Community Settings: Creating Environments that Support the Communication and Social Interaction of Young Children. [Viitattu 17.11.2009] Päivitetty 12.4.1999. <http://facts.crc.uiuc.edu/facts3/facts3.html>
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suomentaja Launonen, K. 2. painos. Helsinki: Hakapaino, 24, 25, 30-32.
- Viittala, K. 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 11,17, 20.
- Willberg, N. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet ja niistä seuraava syrjäytyminen kustannushyötyanalyttisessä tarkastelussa. Jyväskylä, 40.

Painamattomat lähteet

- Merikoski H. 2009. Puheterapeutin ja Kahvakeskuksen toiminnan johtajan haastattelu. 29.1.2009.

Liitteet

Liite 1 Sopimus opinnäytetyöstä	65
Liite 2 Lupakysely	67
Liite 3 Väriarvoituksia -laulun sanat	68
Liite 4 Teemahaastattelun runko	69
Liite 5 Arviointikaavake	70
Liite 6 Tutkimuslupa	71



1. SOPIJAPUOLET JA YHTEYSTIEDOT

- 1.1 Opinnäytetyön toimeksiantaja (organisaatio) ja yhteystiedot
- 1.2 Työelämän ohjaaja ja yhteystiedot
- 1.3 Opinnäytetyön tekijä(t) ja yhteystiedot

2. OPINNÄYTETYÖ

- 2.1 Opinnäytetyön nimi
- 2.2 Kuvaus opinnäytetyöstä (tavoite, toteutustapa jne.)
- 2.3 Aikataulu
- 2.4 Miten tuloksia tullaan hyödyntämään

Alustava opinnäytetyösuunnitelma liitteenä 1.

3. VASTIKE

- Opiskelija tekee opinnäytetyön virkатыönä tai osana työtehtäviään
- Toimeksiantaja maksaa opiskelijalle
- Toimeksiantaja osallistuu postitus-, monistus- ym. kuluihin. Miten?

4. TYÖELÄMÄN OHJAAJAN VASTUUT

- 4.1 Toimeksiantaja (esim. tausta-aineistojen, tilojen ja materiaalien käyttö, avustaminen haastateltavien hankinnassa jne.)
 - 4.2 Miten työelämän ohjaaja osallistuu opinnäytetyön ohjaamiseen, missä vaiheessa, miten (suullisesti, kirjallisesti)
- Miten työelämän ohjaaja arvioi opinnäytetyön hyödyllisyyttä

OPISKELIJAN VASTUUT

Opiskelija sitoutuu toimimaan tutkimus- ja ammattieettisten periaatteiden mukaisesti.

Opiskelija sitoutuu pitämään luottamuksellisina sellaiset saamansa tiedot, asiakirjat ja aineistot, jotka on määritelty salassa pidettäviksi tai jotka pitää niiden luonteen ja niihin liittyvän ilmeisen salassapitointressin vuoksi ymmärtää luottamuksellisiksi.

Opiskelijan muut vastuut

6. OIKEUDET TULOS- JA TAUSTA-AINEISTOON

6.1 Kenellä on omistusoikeus syntyvään tulosaineistoon(raportit, materiaalit)

6.2 Kenellä on oikeus käyttää aineistoa omassa tutkimus- ja kehitystyössään ja liiketoiminnassaan

7. LISÄEHDOT

8. SOPIMUKSEN VOIMASSAOLO

Tämä sopimus on voimassa määräaikaisena ja päättyy ilman erillistä irtisanomista, kun toimeksianto

on sovitusti tehty.

Tätä sopimusta on tehty kaksi samanlaista kappaletta, yksi kummallekin sopijapuolelle.

Paikka ja päiväys

Opiskelijan allekirjoitus
tus

Työelämän ohjaajan allekirjoitus

Hyvät vanhemmat!

Olemme opinnäytetyöt tekeviä sosionomi-opiskelijoita Tikkurilan Laureasta. Aiheenamme on kuvallinen kielen tukeminen ja miten sen saisi yksinkertaisesti mukaan päiväkodin arkeen. Olemme suunnitelleet neljä toimintatuokiota viikkojen 17-21 välille, joissa opettelemme lasten kanssa uuden laulun ja lorun. Aiomme jakaa lapset sattumanvaraisesti kahteen ryhmään, joissa toisessa käytetään kuvia oppimisen tukena ja toisessa ei. Kaikki tuokit videoidaan myöhempää havainnointia ja materiaalin analysointia varten. Työn arvioinnin kohteena ei ole lasten kehitys vaan meidän toimittaman materiaalin toimivuus ja lasten mielenkiinto sitä kohtaan ja kuvamateriaali tulee ainoastaan meidän nähtäväksi. Jokainen lapsi jää täysin nimettömäksi ja tuokioiden nauhat tuhotaan asianmukaisesti opinnäytetyöprosessin jälkeen.

Pyydämme teitä palauttamaan lupalapun ryhmän henkilökunnalle viimeistään to 9.4.2009

Jos teillä on lisää kysyttävää, voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse:

minna.korpela@laurea.fi

nina.kangasniemi@laurea.fi

Ystävällisin terveisin

Minna Korpela ja Nina Kangasniemi

Annan luvan lapseni _____ videokuvaamiseen
(lapsen nimi)
ja tuokioihin osallistumiseen.

(huoltajan allekirjoitus)

Väriarvoituksia

Soiti Perkiö





1. Les - ken - leh - ti, au - rin - ko, vä - rin ar - va - sit - ko jo?

2. jo? Se on kel - tai - nen, se on kel - tai - nen, se vä - ri on kel - tai -

nen. Se on kel - tai - nen, se on kel - tai - nen, se vä - ri on kel - tai - nen.

Hannele Huovi

- 
- | | |
|---|---|
| 2. Ruohon tupsu, koivun lehti,
kesän väri puuhun ehti.
Se on vihreä, se on vihreä,
se väri on vihreä. | 6. Lumilintu, pilvilammas,
lelukarhun kulmahammas.
Se on valkoinen, se on valkoinen,
se väri on valkoinen. |
| 3. Taivaan merta, mustikkaa,
sitä et voi unohtaa.
Se on sininen, se on sininen,
se väri on sininen. | 7. Korpinsulka, hiili, noki,
värin arvaathan jo toki!
Se on musta, se on musta,
se väri on musta. |
| 4. Mansikassa kuononpää,
enkä kerro enempää.
Se on punainen, se on punainen,
se väri on punainen. | 8. Pyöreä ja varsin fiini,
ulkomainen appelsiini.
Se on oranssi, se on oranssi,
se väri on oranssi. |
| 5. Hiiren turkki, villasukka,
hahtuvainen mummon tukka.
Se on harmaa, se on harmaa,
se väri on harmaa. | |
- 

Käytetäänkö päiväkodissa tuokioissa kuvia yleisesti?

Koetteko kuvien käytöstä olevan hyötyä?

Mitä kuvien käytöllä haetaan tavallisessa päivähoitoryhmässä?

Miten nämä toimintakerrat palvelivat lapsia?

Mikä auttoi lapsia vai auttoiko mikään?

Miten materiaali ja toimintakerrat vastasivat toiveitanne?

Aiotteko jatkossa hyödyntää käyttämäämme materiaalia?

Luuletko, että näitä keinoja voisi käyttää jatkossakin?

Haluatteko kommentoida tuokioita tai materiaalia?

Ryhmä: _____ Kerta: _____

Tarkkailun pääideana on tarkkailla oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. On tärkeää purkaa osiin mitkä asiat vaikuttaa oppimiseen toiston lisäksi ja miten ne vaikuttavat.

Lapsen keskittyminen tuokioon:
(Nyplääkö vaatteita, hakeeko vierustoverilta tukea, kosketteleeko nimilappua)

Lapsen osallistuminen:
(onko innokas laulamaan, missä katse, kuunteleeko ohjaajia)

Ryhmän yleinen tila tuokiossa:
(ilmeneekö oheistoimintoja ryhmän tasolla, ryhmän olemus tuokiossa, ilmeneekö levottomuutta)

Ryhmän keskittyminen:
(häiriintyykö ryhmä yhden lapsen oheistoiminnoista, levottomuudesta, aiheuttaako vieraat säkeistöt turhautumista tai levottomuutta)

Muuta mainittavaa:



VANTAAN KAUPUNKI
VANDA STAD

VIRANHALTIJAN PÄÄTÖS

27 /2009 1 (3)

Dno KPK 2007/2009/092

21.4.2009

Sivistystoimi
Varhaiskasvatuksen johtaja Sole Askola-Vehviläinen

Tutkimusluvun myöntäminen/ Kuvien käytön merkitys tukevana toimenpiteenä päivähoiton pienryhmätoiminnassa

Tikkurilan Laurea- ammattikorkeakoulun opiskelijat Minna Korpela ja Nina Kangasniemi hakevat tutkimuslupaa opinnäytetyön tekemistä varten. Opinnäytetyön aiheena on ” Kuvien käytön merkitys tukevana toimenpiteenä päivähoiton pienryhmätoiminnassa”.

Tutkimus toteutetaan kahdessa 4-6- vuotiaiden lasten pienryhmässä. Pienryhmät on jaettu niin, että molemmissa ryhmissä on lapsia, joilla on eriasteisia kielellisiä haasteita. Tutkimusaineiston keruu tapahtuu videointina, havainnointina sekä haastatteluina.

Tutkimuksessa verrataan kahta lapsiryhmää, joissa opetellaan uusi laulu. Toisessa ryhmässä käytetään apuna kuvia, toisessa ei. Tarkoituksena on vertailla oppimistuloksia ja millainen vaikutus kuvien käytöllä oli.

Tutkijalle ei luovuteta salassa pidettäviä asiakirjoja ja tutkija on lain mukaan salassapitovelvollinen tutkimuksessa tietoon saamiensa yksilöä ja perhettä koskevien asioiden suhteen sekä hänen tulee huolehtia siitä, että yksittäistä henkilöä tai perhettä ei tutkimuksessa voida yksilöidä. Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Mikäli tutkimus kohdistuu lapseen, edellytetään huoltajien suostumista tutkimukseen osallistumiseen.

Päätös:

Päätän,

1) myöntää tutkimusluvun Minna Korpelan ja Nina Kangasniemen opinnäytetyölle ”Kuvien käytön merkitys tukevana toimenpiteenä päivähoiton pienryhmätoiminnassa” ehdolla, että Vantaan varhaiskasvatukselle ei aiheudu tutkimuksen teosta mitään kustannuksia ja

2) että tutkijan tulee toimittaa yksi kappale tutkimuksesta sivistystoimeen osoitteeseen: kirjaamo.sivistystoimi@vantaa.fi

Täytäntöönpano: - Minna Korpela
- Nina Kangasniemi
- opetuslautakunta

Päiväys

Vantaa 21.4.2009

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Sole Askola-Vehviläinen

Virka-asema

Varhaiskasvatuksen johtaja