

PIENRYHMÄN TOIMINTATUOKIOITA ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVILLE LAPSILLE

Pauliina Nyman & Mika Sipilä
Opinnäytetyö, kevät 2013
Diakonia-ammattikorkeakoulu, Järven-
pää
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK) + lastentarhanopetta-
jan virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Nyman, Pauliina & Sipilä, Mika. Pienryhmän toimintatuokioita erityistä tukea tarvitseville lapsille. Diak Järvenpää, kevät 2013, 48 s.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Kehittämistyömme tavoitteena oli suunnitella ja antaa toteutettavaksi viisi toimintatuokiota pienryhmälle. Toimintatuokioiden tavoitteena oli harjoittaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kielellistä kehitystä. Päätoimisena aineistonkeruun menetelmänä käytettiin videohavainnointia. Toimintatuokiot videoitiin ja niiden pohjalta tehtiin havaintoja, joilla pyrittiin vastaamaan kehittämiskysymyksiin. Kehittämistyö suunniteltiin ja toteutettiin kevään 2013 aikana.

Toimintatuokiot suunniteltiin lasten moniammatillista tukiverkostoa hyödyntäen, ja niiden tarkoituksena oli tukea lasten kielellistä kehitystä. Videohavainnointi osoitti, että kehittämistyön edetessä lasten sosiaalisissa suhteissa tapahtui muutoksia, lapset oppivat tuokioilla harjoiteltuja käsitteitä sekä alkoivat tuottaa spontaania puhetta. Havaintojen perusteella lapset hyötyivät pienryhmätoiminnasta tuen tarjoamisen muotona, ja käytettyjä menetelmiä on mahdollista hyödyntää myös päiväkodin arjessa.

Kehittämistyö osoitti, että kielen kehityksen häiriöistä kärsivä lapsi hyötyy kohdennetusta pienryhmätoiminnasta. Pienryhmätoimintaa suunniteltaessa sekä toteutettaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon lasten erityiset tarpeet sekä muut vaikuttavat tekijät.

Asiasanat: päivähoito, pienryhmät, erityisryhmät, varhaiskasvatus

ABSTRACT

Nyman, Pauliina & Sipilä, Mika

Small group activity moments for children with special needs. 48 p. Language: Finnish. Järvenpää. Spring 2013. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Services and Education + a Kindergarten Teacher Qualification. Degree: Bachelor of Social Services.

Our bachelor thesis was a development work. The aim of our development work was to design and put into practice five activity moments for a small group. The purpose of the activity moments was to train children with special needs, particularly in the linguistic development. A video camera was used for observation. With the recordings, we tried to answer the research questions of the thesis. The theoretical framework of our bachelor's thesis is based on theories about the linguistic development of children and working with a child with special needs in a small group. The thesis was planned and put into practice in spring of 2013.

The activity moments were designed with the help of a multi professional network and their purpose was to support the linguistic development of the children in the small group. The observation indicated that there were some changes in the social relations of these children, the children learned the terms used within the moments, and they started to speak spontaneously. Based on the observations, working in a small group helped the children, and the methods used can be applied into the planning of normal daycare activities.

The development work proved that children with special needs in linguistic development benefit from working in a small group and from targeted methods. One must take into account the special needs of the children and other influential factors when designing methods to be used in small groups.

Key words: daycare, small group, special group, early childhood education

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TYÖN TAUSTA.....	7
3 TOIMINTAYMPÄRISTÖ.....	8
4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	10
4.1 Varhaiskasvatus ja päivähoito	10
4.1.1 Kasvatuskumppanuus osana päivähoitoa.....	11
4.1.2 Varhaiskasvatussuunnitelma vasu.....	13
4.2 Tuen tarve päivähoidossa	14
4.3 Kielellinen kehitys	17
4.4 Pienryhmätoiminta.....	19
4.5 Tukea tarvitseva lapsi pienryhmässä.....	20
4.6 Aiemmat tutkimukset ja hankkeet.....	21
5 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS	23
6 VIDEOINTI HAVAINNOINTIMENETELMÄNÄ	25
7 PIENRYHMÄSSÄ TOTEUTETUT TOIMINTATUOKIOT JA NIIDEN SISÄLLÖT	27
8 TOIMINTATUOKIOIDEN HAVAINNOINTI	31
8.1 Alkulaulu.....	31
8.2 Toimintatuokioiden toiminnallinen osuus	32
8.3 Loppurentoutus ja -palaute.....	33
8.4 Rutiinit	33
8.5 Pienryhmätoiminnan hyödyt lapsille	34
8.6 Toiminnan siirtäminen osaksi päiväkodin arkea	36
9 POHDINTA	38
10 KOKEMUS OPINNÄYTETYÖPROSESSISTA.....	42
10.1 Objektiivisuus ja työn luotettavuus	42
10.2 Jatkotutkimusaiheita.....	43
10.3 Oma ammatillinen kehityksemme.....	44
LÄHTEET.....	46

1 JOHDANTO

Lasten tuen tarve päivähoidossa on puhuttanut julkisessa keskustelussa alan ammattilaisia jo kauan. Varhaisvuosinaan tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvusuunnassa edelleen, ja meneillään on kuuma keskustelu inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta ja sen asemasta. Lapsuus ja päivähoito nähdään ihmisiin ja aikakauteen sidoksissa olevina yhteiskunnallisina ilmiöinä (Viittala 2006, 9), jotka noudattelevat aikamme muutoksia.

Opinnäytetyössämme haluamme tuoda esille konkreettisen lähestymistavan tuen tarpeessa olevien lasten mahdollisimman yksilölliseen ja tarpeet huomioitavaan kasvatukseen. Suurin osa päivähoidossa työskentelevistä ammattilaisista varmasti tietää, että tavallisen päiväkotiryhmän lomassa muutamien yksilöllisen tuen tarpeessa olevien lasten huomioiminen on haastavaa, joissain tapauksissa jopa täysin mahdotonta. Tukea lapsille voidaan tarjota esimerkiksi ympäristön mukauttamisen ja joidenkin koko ryhmän toimintaa tukevien menetelmien avulla, mutta muussa tapauksessa ilman erillistä avustajaa se on useimmissa tilanteissa poissuljettua. Niinpä päätimme opinnäytetyössämme perustaa eräässä päiväkodissa tukea tarvitseville lapsille oman pienryhmän, jossa lapsilla yhdistävänä tekijänä on erityisesti vaikeus kielellisessä kehityksessä. Eri tutkimusten mukaan kielelliset vaikeudet muodostavat nykyisin selvästi suurimman kehityksellisten vaikeuksien ryhmän, jotka nousevat esiin erityisesti päivähoidossa (Adenius-Jokivuori 2004, 198). Halusimmekin suunnitella näiden lasten tarpeita vastaavaa toimintaa, jota toteutettaessa pystytään keskittymään yksinomaan heidän tarpeisiinsa ja toiveisiinsa.

Halusimme osoittaa työllämme myös, että moniammatillinen yhteistyö voi todella toimia, mikäli kaikki tahot sitoutuvat viemään asiaa eteenpäin. Lapsen varhaiskasvatus on lapsen elämässä kokonaisvaltainen projekti matkalla kohti kasvua, ja siihen ottavat useimpien lasten kohdalla osaa niin vanhemmat kuin ulkopuolisetkin kasvattajat. Tuen tarpeessa olevilla lapsilla verkostoon puolestaan kuuluu muitakin lähellä ja läsnä olevia aikuisia, kuten erilaisten tukipalveluiden ammattilaisia. Niinpä halusimmekin omalta osaltamme olla tienviitoittajia erityi-

sesti päivähoidon, tukipalveluiden ja lasten vanhempien yhteisessä tavoitteessa tukea lapsen kasvua parhaalla mahdollisella tavalla yhteistyössä kaikkien lapsen elämään kuuluvien tahojen kanssa. Tätä painottaa myös Järvenpään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2006).

2 TYÖN TAUSTA

Saimme idean opinnäytetyöhömmä käytännön kokemuksesta, sillä toimimme tällä hetkellä molemmat päiväkotityössä lastentarhanopettajina. Olemme havainneet työssämme lasten lisääntyneen tuen tarpeen, ja uskomme sen olevan lisääntyvä ilmiö tulevaisuudessakin. Kokemuksemme myötä tukea tarvitsevien lasten erityisiä tarpeita tukevan toiminnan suunnittelu ja toteutus jää helposti taka-alalle muuta ryhmää ohjatessa. Päiväkotiarjen hektisyys ei mielestämme tarjoa mahdollisuuksia edistää erityislasten tarpeita tukevaa toimintaa, ja tästä syystä halusimmekin tietoisesti tarjota sitä heille.

Kehittämistyömmä tarkoituksena oli siis suunnitella ja antaa toteutettavaksi ryhmäavustajalle viisi toimintatuokiota, jotka harjoittavat erityistä tukea tarvitsevien lasten kielellistä kehitystä. Toimintatuokiot kuvattiin videolle ja videomateriaalin avulla keskityttiin tarkastelemaan seuraavia pääkysymyksiä: onko pienryhmätoiminta eduksi erityistä tukea tarvitseville lapsille sekä miten toimintatuokiot vaikuttavat lapsen kielen kehitykseen? Pohdimme myös, pystytäänkö pienryhmän toimintatuokioissa opittuja taitoja hyödyntämään päiväkodin arjessa.

3 TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Toteutamme kehittämistyömme järvenpääläisessä päiväkodissa. Päiväkotit sijaitsee Järvenpään pohjoisella alueella, ja siellä on viisi lapsiryhmää. Kaikkiaan lapsipaikkoja päiväkodissa on 80. Päiväkodin toiminta-ajatus perustuu jokaisen lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen mahdollistamiseen monipuolisessa toimintaympäristössä. Liikkuminen ja kasvatuskumppanuus ovat merkittäviä toiminnan kulmakiviä. (Järvenpään kaupunki i.a.) Kyseisessä päiväkodissa työskentely ryhmässä tapahtuu pääasiassa pienryhmittäin. Toiminta suunnitellaan tiimeissä lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien, kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman sekä kaupungin määräämien painopistealueiden pohjalta. Painopisteikseen kaupunki on linjannut leikin, liikkumisen, taiteen kokemisen ja ilmaisun sekä tutkimisen tärkeyden.

Opinnäytetyömme on suunnattu yhteen päiväkodin lapsiryhmistä. Kohteenamme on 3-5-vuotiaiden lasten ryhmä. Ryhmässä on kolme kasvattajaa sekä ryhmäavustaja. Ryhmässä on 22 lasta, joista neljä tarvitsee erityistä tukea. Ryhmän avustaja ohjaa toimintatuokiot neljälle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle muun pienryhmätoiminnan rinnalla 1-2 kertaa viikossa, yhteensä viisi kertaa. Toiminnan suunnittelu- ja pedagoginen vastuu on opinnäytetyön tekijöillä. Opinnäytetyön yhteistyökumppanina on päiväkodin henkilökunnan lisäksi Järvenpään kaupungin pohjoisen alueen varhaiskasvatuksen erityisopettaja, sekä tarvittaessa päiväkodilla käyntejään suorittavat toiminta- ja puheterapeutit.

Päiväkotiryhmän ryhmäavustaja pitää jo kyseessä oleville neljälle lapselle kohdennettuja pienryhmätuokioita osana päiväkodin arkea. Avustaja käy samoja asioita ja harjoitteita läpi kuin muukin ryhmä, mutta näiden lasten valmiuksien ehtoilla. Kehittämistyössämme toimintatuokioiden aiheet ja pääpaino ovat lasten kielellisten kykyjen harjoittamisessa. Suunnittelimme valmiit sisällöt toimintatuokioihin toteutettaviksi ja arvioimme niiden toimivuutta.

Ryhmässä on käytössä toimintaa selkeyttäviä kuvia, joilla tuetaan lasten kielellistä kehitystä. Muun muassa päivä- sekä viikko-ohjelma ovat kuvina lasten näh-

tävillä. Kuvien avulla pyritään tukemaan kommunikointia lasten ja kasvattajien välillä. Kuvien käyttö huomioidaan myös suunnittelemiemme toimintatuokioiden toteutuksessa, ja jokaiselle tuokiolle on toteutettu toimintaa vastaavat kuvat.

4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Seuraavassa luvussa käsittelemme työmme teoriaa sekä keskeisiä käsitteitä. Tietopohjamme perustana on varhaiskasvatus ja erityisesti päivähoido, sillä työmme suuntautuu päiväkotiin. Lisäksi käsittelemme kasvatuskumppanuutta, varhaiskasvatussuunnitelmia, lapsen tuen tarvetta sekä pienryhmätoimintaa. Pääpaino työssämme on pienryhmätoiminnassa sekä lapsen tuen tarpeessa. Oheisessa luvussa viittaamme myös aiempiin tutkimuksiin ja hankkeisiin, jotka näemme mainittavina suhteessa omaan opinnäytetyöhömmme.

4.1 Varhaiskasvatus ja päivähoido

Varhaiskasvatus on sekä vanhempien että kasvatuksen ammattilaisten kiinteää vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on muodostaa eheä kokonaisuus matkalla kohti lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen tasapainoista kasvua, sekä edistää niin kehitystä kuin oppimistakin. Myös lapsuuden vaaliminen ja lapsen ohjaaminen ihmisenä kasvamisessa ovat tärkeitä osatekijöitä lapsen kokonaisvaltaisen varhaiskasvatuksen tavoitteita linjatessa. Varhaiskasvatus on siis tavoitteellista ja suunnitelmallista vuorovaikutusta lasten ja aikuisten välillä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007, 13.)

Varhaiskasvatus on yhteiskunnan tukema ja järjestämä kokonaisuus, joka sisältää hoidon, opetuksen ja kasvatuksen toiminnan muodot. Suomessa varhaiskasvatusta ja sen toteuttamista ohjaavat erilaiset lasten päivähoidon ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset sekä varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjat. Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu kansainvälisiin lasten oikeuksia koskeviin ja määritteleviin sopimuksiin. Ennen kaikkea varhaiskasvatuksella tarkoitetaan tieteeseen ja tutkimuksiin perustuvaa laaja-alaista näkemystä lapsen normaalista kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, jota varhaiskasvatuksen piirissä työskentelevät pyrkivät edistämään ja tukemaan omalla ammattitaidollaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007, 8-12.)

Vaikka varhaiskasvatus perustuu ennen kaikkea vuorovaikutukseen ammattilaisten ja perheen kesken, merkittävässä roolissa on erityisesti koulutettu kasvatushenkilöstö. Tällä ammattitaitoisella kasvatusyhteisöllä on edellytykset järjestää valtakunnallisten linjausten mukaista laadukasta varhaiskasvatusta, joista keskeisimpinä tunnetaan päivähoito, perhepäivähoito sekä monipuolinen avoin toiminta. Merkittävimpiä varhaiskasvatuspalveluiden tuottajia ovat kunnat, järjestöt, seurakunnat sekä erilaiset yksityiset palveluntuottajat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007, 11.) Mainituista palveluntuottajista merkittävimpiä varhaiskasvatuspalveluinaan päivähoitoa järjestävistä toimijoista ovat yleensä yksityiset palveluntuottajat sekä kunta. Päivähoitolaki osoittaa, että kunnan tulee tarjota ja huolehtia alle oppivelvollisuusikäisille lapsille tarpeen mukaan päivähoitoa lain määrittämien sisällöin ja laajuuksin. Lain mukaan päivähoitoon tulee tarjota lapselle lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa, tarjota suotuisa toiminta- ja kasvuympäristö sekä pyrkiä tarjoamaan jatkuvat, lämpimät ja turvalliset ihmissuhteet (Laki lasten päivähoitosta 1973). Päivähoidon ydintehdävän onkin luonnehdittu sisältävän hoitoa, hoivaa, kasvatusta ja opetusta (Koi-vunen 2009, 11). Lisäksi nykyisin rinnalle on tullut myös aiempaa merkityksellisempänä erilaisten tahojen kanssa toteutettava verkostotyö, joka sisältää muun muassa lastensuojelun palvelut, neuvolan, koulun, puheterapeutin sekä toimintaterapeutin. Merkittävänä pidetään myös lasten perhesuhteita ja kasvatuskumppanuutta osana kattavaa verkostotyötä.

4.1.1 Kasvatuskumppanuus osana päivähoitoa

Päivähoidon tehtävänä ja tavoitteena on tukea lasten koteja kasvatustehtävässä ja edistää yhdessä kotien kanssa lapsen tasapainoista kasvua (Laki lasten päivähoitosta 1973). Vaikka yhteistyötä kotien ja päivähoitoon välillä onkin tehty kautta aikojen, on silti viime vuosien myötä yhteistyön määrä, laatu ja suunta muuttunut entistä tiiviimmäksi ja vastavuoroisemmaksi (Rantala 2004, 98). Kasvatuskumppanuus on päivähoitoon kasvatushenkilöstön ja lapsen huoltajien välistä vuorovaikutusta, joka perustuu vastavuoroisuuteen. Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on synnyttää luottamuksellista dialogia perheen ja kasvattajien välillä, ja se perustuu perheen kuulemiselle sekä kunnioitukselle. Kasvatus-

kumppanuuden neljä pääkohtaa ovatkin kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. (Järvenpään kaupunki 2006.)

Kasvatuskumppanuudelle on asetettu tavoitteeksi lapsen näkeminen, ymmärtäminen ja kannattelu kokonaisvaltaisena toimijana. Tämä tavoite mahdollistuu sillä, että toimivassa kasvatuskumppanuudessa kahden lapsen elämän kannalta merkittävien tahojen tiedot ja kokemukset yhdistyvät. Lapsen huoltajilla on paras mahdollinen omaa lastaan koskeva asiantuntemus, kun taas päivähoidon henkilöstöllä puolestaan on ammatillinen asiantuntemus. Niin lapsen huoltajien kuin päivähoidon kasvattajienkin tehtävänä on löytää lapsen hyvinvointia tukevia ja lisääviä käytäntöjä, sekä lapsen osallisuuden kokemusta kannattelevia tapoja tehdä yhteistyötä. Yksi tärkeimmistä perheiden ja päivähoiton kasvattajien välisistä tavoista huomioida lapsen hyvinvointia tukevia käytäntöjä, onkin perheiden kanssa laadittava lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma VASU. (Järvenpään kaupunki 2006.)

Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuus on tänä päivänä eräänlainen vaatimus, jopa velvoite. Se on herättänyt joissain määrin ristiriitaisia tunteita kasvatustajien keskuudessa. Erityisesti perheen aiempaa tietoisempi ja tavoitteellisempi osallistaminen lapsen päivähoidon ovat herättäneet kysymyksen siitä, onko työn kohteena yksin lapsi, koko lapsen perhe vai molemmat. (Mikkola & Nivalainen 2011, 11). Riskinä perheen entistä osallisemmassa läsnäolossa on väitetty olevan esimerkiksi sen, että varhaiskasvatuksen resursseja menee entistä enemmän koko perheen tukemiseen ja tällöin pedagogiikka päivähoidossa heikkenee laadultaan. Vastuu päivähoiton tavoitteista, suunnittelusta sekä kasvatustapojen kehittämistä on haluttu ja halutaan jatkossakin pitää yksin päivähoiton ammattilaisten käsissä, mutta toisaalta vanhempien asiantuntijuutta omia lapsiaan koskien on vaikea sivuuttaa myöskään toiminnan suunnittelussa. (Mikkola & Nivalainen 2011, 11-12.)

Viime aikoina on kuitenkin alettu entistä enemmän nähdä, että kasvattajat tarvitsevat yhä enenevässä määrin oman työnsä tueksi vanhempien tietoa omasta lapsestaan. Kasvatuskumppanuus on alettu nähdä kattavasti lapsen hyvinvoinnin kannalta esimerkiksi niin, että vastuu lapsen kasvatuksesta jakamisesta päi-

vähoidon kanssa tarjoaa myös vanhemmille voimia ja kykyä suoriutua vanhemmuudestaan aiempaa paremmin. Tämä puolestaan edistää ja vahvistaa sitä, että lapsi voi kokea päivähoidon ja kodin välillä turvallista jatkuvuutta ja luottaa avoimesti siihen, että hänen ympärillään on verkosto välittäviä aikuisia. Pahimmassa tapauksessa taas kasvatuskumppanuuden laiminlyönti puolin tai toisin, joko päivähoidon tai perheen toimesta, voi saada lapsen tuntemaan turvattomuutta. Lasta voi hämmästyttää huomio siitä, että hänestä välittävät aikuiset mitätöivät, väheksyvät tai arvostelevat toisiaan lapsen kasvattajina. (Mikkola & Nivalainen 2011, 12.)

4.1.2 Varhaiskasvatussuunnitelma vasu

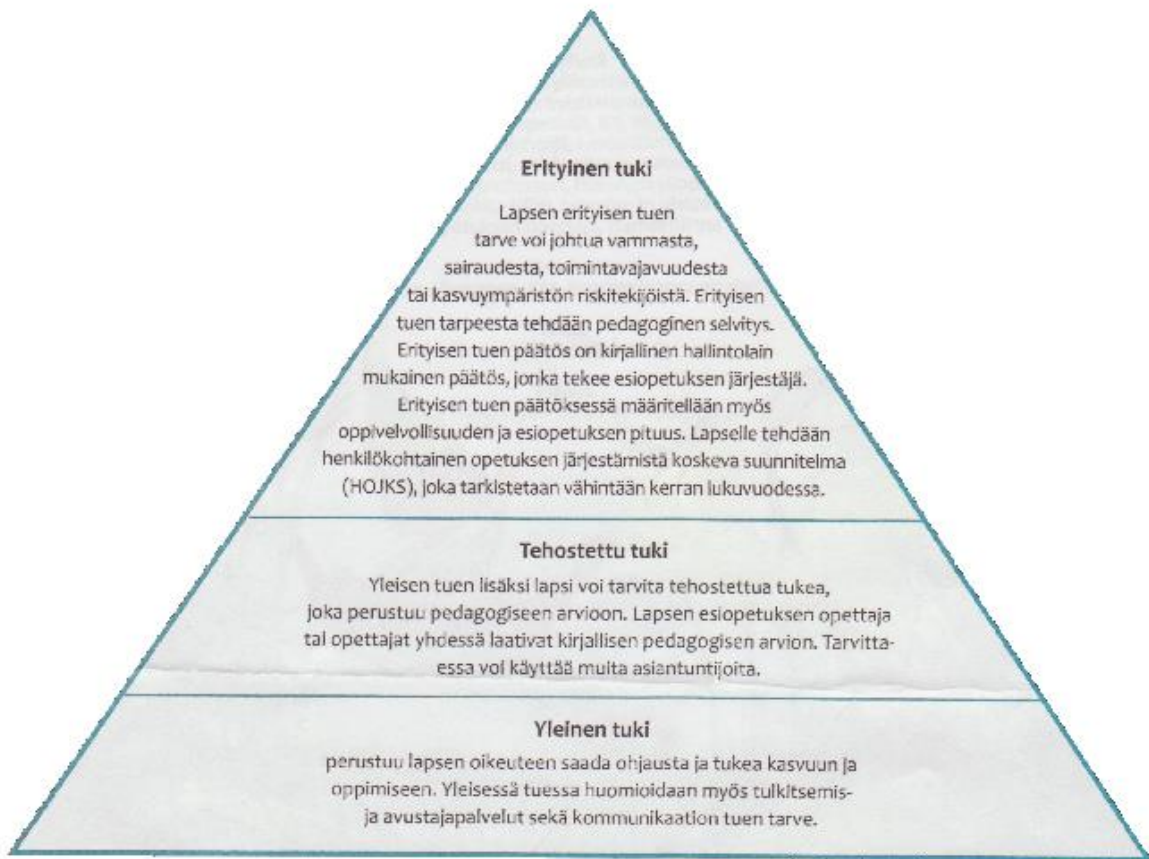
Varhaiskasvatussuunnitelma eli vasu on suunnitelma, jonka pohjalta päivähoitoa toteutetaan. On olemassa valtakunnalliset perusteet varhaiskasvatukselle, johon puolestaan pohjautuu jokaisen kunnan oma varhaiskasvatussuunnitelma. Näiden perusteella myös päiväkodit laativat omat vasunsa. (Aila Kultapuro, henkilökohtainen tiedonanto 25.3.2013.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on puolestaan yhdessä lapsen huoltajien ja päivähoidon henkilöstön kanssa laadittava kokonaisuus lapsen arjesta päivähoidossa. Vasu tehdään jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle henkilökohtaisesti. Kokonaisuutta kuvataan eräänlaisena sopimuksensa, johon nostetaan niitä painopisteitä ja toimintatapoja jotka tukevat lapsen yksilöllistä kasvua, hyvinvointia ja oppimista päivähoidossa. Myös lapsen mahdollinen erityisen tuen tarve ja erityisen tuen suunnitelma kirjataan ylös lapsen vasuun. (Järvenpään kaupunki 2006.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan siis aina niin, että paikalla on päivähoidon edustajan lisäksi myös huoltajien edustus. Lapsen vasuun kirjattuja asioita tarkastellaan yhdessä vanhempien kanssa säännöllisesti. Yleensä varhaiskasvatussuunnitelmaa tarkastellaan ja täydennetään toimintakausittain. (Järvenpää kaupunki 2006.) Tavoitteena on, että lapsen vasu on toimiva työväline kasvattajille. Sen tarkoituksena on siirtyä lapsen mukana myös uuteen päivähoitopaikkaan, mikäli lapsi vaihtaa hoitopaikkaansa. Sen avulla kasvattajat voivat oppia tuntemaan lapsen taustat ja seuraamaan lapsen kasvua jo pidemmältä ajalta.

4.2 Tuen tarve päivähoitossa

Erityisellä tuella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen tukitoimia, jotka on suunniteltu yksilöllisesti lapsen tuen tarpeen mukaan vanhempien kanssa yhdessä (Järvenpään kaupunki 2006).

Viime vuosina päivähoitossa on puhuttu paljon lasten erityisen tuen tarpeen kasvusta. Päiväkotiryhmissä on yhä enemmän lapsia, jotka tarvitsevat oman oppimisensa ja kasvunsa tukemiseksi erityistä ja yksilöllisesti kohdennettua tukea. Tuen tarpeen määrittely käsitteenä on hyvin moniulotteinen, ja sen pohtiminen kuuluukin olennaisena osana useimmille lasten parissa työskenteleville ammattilaisille. (Viittala 2006, 10.) Yleisesti ottaen päivähoitossa puhutaan erityisen tuen tarpeesta. Toisaalta taas sanotaan, että varhaiskasvatukseen kuuluva erityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta (Alijoki 2011, 79). Varhaiskasvatukseen sisältyvässä esiopetuksessa tuen tarve määritellään kolmiportaisella asteikolla, johon kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Lastentarhanopettajaliitto 2012). Yleinen tuki perustuu havaintoon perusopetuksen riittämättömyydestä, ja se perustuu lapsen oikeuteen saada tukea oman kasvunsa ja oppimisensa poluilla. Yleisen tuen tasolla huomioidaan myös mahdollinen avustajapalveluiden tarve. Tehostetun tuen porras puolestaan perustuu pedagogiseen arvioon lapsen tehostetun tuen tarpeesta sellaisessa tilanteessa, jolloin yleinen tuki ei enää ole riittävää. Tehostetun tuen suunnitelmaa laatiessa arvioon osallistuu usein useampia lapsen kasvua havainnoivia asiantuntijoita. Portaikon ylin asteikko, erityinen tuki, vaatii puolestaan pedagogisen arvion lisäksi myös pedagogisen selvityksen, jota on toteuttamassa moniammatillinen työryhmä. Erityisen tuen portaalla olevien lasten tarve voi johtua esimerkiksi kasvuympäristön riskitekijöistä, vammasta, sairaudesta tai toimintavajavuudesta. (Lastentarhanopettajaliitto 2012.) Arjen kasvatustehtävä toimii perustana kaikille portaikon tukimuodoille. Ohessa oleva kuvio on Lastentarhanopettajaliiton (2012) malli kolmiportaisesta tuesta.



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen kolmio

Lapsilla tuen tarve ilmenee poikkeuksetta jonkinlaisena kehityskulun poikkeamana joko tiedollisen, fyysisen, tunne-elämän, sosiaalisen tai taidollisen kehityksen osa-alueella. Tuen tarve arvioidaan lapsikohtaisesti, ja se perustuu yleensä joko vanhempien tai kasvatushenkilöstön tekemiin havaintoihin suhteessa lapseen ja hänen kehityksensä kulkuun. (Viittala 2006, 21.) Tuen tarpeen antaminen ei kuitenkaan edellytä lapselta diagnoosia, eikä päiväkodissa voida lähteä diagnosoimaan lasta (Koivunen 2009, 95). Kasvattajien havaintojen perusteella toimet tuen tarjoamiseksi voidaan kuitenkin aloittaa jo heti huolen herätessä esimerkiksi räätälöimällä lapsen arkea enemmän niin, että tarpeet otetaan huomioon.

Jokainen lapsi on yksilö, jonka kehitys, kasvu ja oppiminen tapahtuvat omassa tahdissa. Myös lasten kasvatukselliset tarpeet poikkeavat toisistaan, mutta jokainen lapsi kuitenkin tarvitsee elämänsä aikana jossain määrin myös yksilöllistä tukea. Esimerkiksi kielen kehityksen erot ovat yksilöiden välillä normaalistikin suuria, joten tästä syystä on tärkeää pyrkiä tunnistamaan yksilölliset kehityspotut ja havaita niiden mahdolliset muutokset. Mitä aikaisemmassa vaiheessa eri-

tyistarpeet huomioidaan, sitä paremmat edellytykset lapsen oppimiskyvylle pystytään luomaan. Päivähoidon kasvatushenkilöstöltä se puolestaan vaatii erityistä tarkkuutta ja ammattitaitoa tunnistaa poikkeavuuksia lapsen kasvussa ja kehityksessä. (Pihlaja 2001, 20-21.) Tätä helpottamaan onkin tullut viime vuosien aikana muutamia erilaisia välineitä, esimerkiksi aiemmin mainittu kolmiportaisen tuen kolmio, joiden avulla tuen tarvetta voidaan jäsenellä kunkin lapsen tilanteeseen. (Koivunen 2009, 90-95.) Lapsilähtöinen ja lapsen tarpeet huomioiva kasvatusta on osa varhaiskuntoutusta, joka puolestaan on osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tavallinen arki, arjen kasvatusta sekä pedagogiikka ovat siis kaiken lapsen tukemisen perusta.

Tuen tarpeen kartoittaminen ja mahdolliset siitä seuraavat tukitoimet tulee aloittaa mahdollisimman pian sen jälkeen, kun tarve on havaittu. Nopea puuttuminen ja reagointi lapsen tuen tarpeeseen ennaltaehkäisevät vaikeuksien ja ongelmien pitkittymistä ja kasautumista myöhäisempiin elämänvaiheisiin. Pienillä lapsilla kohdennetun tuen tarpeen nähdään olevan ajoittaista, ja sen tulee ottaa huomioon myös normaalit lapsen kehityskulun poikkeamat. Päivähoidon ja erityisesti päiväkotien omasta aloitteesta tarjoamat tukitoimet määritellään ympäristön mukauttamisella lapselle sopivaksi; fyysisen, psyykkisen ja kognitiivisten ympäristön huomioimisella. Varhaiskasvatukseen voi kuitenkin päiväkodin tukitoimien lisäksi kuulua lapsen tarpeen mukaan myös muita tukipalveluita, kuten terapiaa, kuntoutusta tai erityisopetusta. (Viittala 2006, 21-23.)

Tukea tarvitseva lapsi voi olla ja useimmiten onkin sijoitettuna tavalliseen päiväkodin lapsiryhmään, mutta erityistä tukea tarvitseville lapsille on olemassa myös integroitua pienryhmiä. Tavallinen päiväkotiryhmä ei pysty välttämättä tarjoamaan lapselle yksilöllistä aikuisen ja lapsen välistä hetkeä, jollaista useimmat tuen tarpeen piiriin kuuluvat lapset tarvitsisivat, vaan pyrkimyksenä on pystyä jakamaan lapset mahdollisimman usein kuntouttaviin ja toiminnallisiin pienryhmiin. On kuitenkin olemassa useita erityispedagogisia menetelmiä, joita voidaan soveltaa myös isomman lapsiryhmän kesken. (Koivunen 2009, 90-91.) Erityispedagogiset menetelmät viittaavat siis toimintamalleihin ja lähestymistapoihin, joilla pyritään auttamaan ja tukemaan tuen tarpeessa olevia (Kivirauma 2009, 12). Esimerkiksi kielellisestä häiriöstä kärsivien lasten kanssa voi olla käytössä

arkea helpottavat ja sanoittavat kuvakortit, joista hyötyvät myös muut lapsiryhmän jäsenet.

4.3 Kielellinen kehitys

Kieli on ihmiselle väline sekä ajatella että ilmaista itseään. Kielen psykologinen ja sosiaalinen merkitys on ehdoton, ja sekä oppiminen että kulttuuriin kasvaminen pohjautuvat pitkälti kielen ja vuorovaikutuksen varaan. Sen lisäksi, että kieli on meille ihmisille käytännön tekemisen ja toimimisen väline, se määrittelee myös ihmisten yhteiskunnallista asemaa. Lisäksi kieli on tärkeä ihmisen identiteetin luomisessa; se toimii kiinnikkeenä ihmisten välillä, ja kiinnittää ihmiset johonkin. (Hakamo 2011, 11.)

Lapsen kehityksessä kielellä ja vuorovaikutuksella on merkittävä rooli kaikessa arjen tekemisessä, ja kielen kehitys alkaakin jo syntymästä. Pienen lapsen ensimmäinen kielellinen ilmaisu on hänen itkunsa (Hakamo 2011, 23). Kaiken kaikkiaan kielen kehittyminen liittyy lapsilla tiiviisti kokonaiskehitykseen eli lapsen kognitiiviseen, motoriseen ja sensoriseen kehitykseen. Tästä syystä on tärkeää, että lapselle puhutaan paljon ja tekemisiä sanoitetaan jo pienestä pitäen. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen tärkeämpää vanhempien antama malli puhumisesta on. On siis tärkeää huomioida, että vaikka lapsi itse ei vielä puhu, hänen kielensä kehittyy kuitenkin koko ajan. (Nurmilaakso 2011, 31-32.)

Sen lisäksi, että kielen avulla ollaan yhteydessä toiseen ihmiseen, se antaa myös ainekset kaikkiin lapsen havaintoihin, ajatuksiin, tuntemiseen ja tietämiseen. Lapset tarvitsevat kieltä kaikessa toiminnassaan ja he kehittävät sitä niin leikkimisen kuin liikkumisen, taiteellisen kokemisen ja ilmaisun sekä tutkimisen ja tarkkailun avulla. Vertaisryhmä on lapselle ominainen tapa oppia ja kehittää kieltä (Järvenpään kaupunki 2006). Kielen avulla lapset myös varastoivat ja hankkivat ympäriltään saamaa tietoa muistiinsa. Kielen avulla lapset voivat kuvailla esimerkiksi leikkejään ja sen tapahtumia, sekä voivat alkaa sanoittaa omia tarpeitaan ja tunteitaan. (Välimäki 2011, 16.) Lapsilla kielen oppimisen lähtökohdina onkin vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, ja tästä syystä lasten varhais-

set vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat esimerkiksi myöhempään sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Sanotaan, että lasten ja vanhempien vähäinen yhdessä-olo voi pahimmassa tapauksessa juuri tästä syystä olla jopa uhka lapsen kielen kehitykselle, koska vanhempien ja lasten välisen kielellisen vuorovaikutuksen tulisi tarjota lapselle vankka pohja viestinnän perustaidoista. (Hakamo 2011, 13.) Ei ole kuitenkaan olemassa näyttöä siitä, että kasvuympäristön kielellinen köyhyys yksinään aiheuttaisi lapsissa kielen kehityksen häiriöitä, mutta mikäli kielen kehityksen ongelmat johtuvat aivojen toimintojen häiriöistä, saattaa ympäristön kielellinen köyhyys vaikuttaa kehitykseen. Tällaisissa tapauksissa siis monipuolisella ja rikkaalla kieliympäristöllä on tärkeä merkitys. (Korhonen 2004, 54.)

Kielen oppiminen on lapselle aina yksilöllinen ja luova projekti, joka nojautuu pitkälti mallioppimiseen. Siitä syystä kasvattajien ja vanhempien tulisi ottaa huomioon lapsen kielellisen kehityksen kulku, ja tuntee lapsen yksilöllinen kommunikointitapa. (Välimäki 2011, 16.) Tällä tavoin lasta voidaan rohkaista vuorovaikutukseen ja tukea lapsen halua kehittää omaa kielellistä antiaan. Lapsen kolme ensimmäistä vuotta ovat kuitenkin erityisesti kielen oppimisen kannalta poikkeuksellisen herkkää vaihetta, sillä tuolloin lapsi opettelee käyttämään omaa äidinkieltään. Samaan aikaan lapsen muisti kehittyy, ja hän pystyy aloittamaan omien ajatustensa jäsentelyä puheeksi. Esimerkiksi kolme vuotiaan lapsen tulisi puhua jo lähes täysin ymmärrettävästi, osata kuvailla tekemisiään ja taivuttaa eri sanaluokkien sanoja. (Hakamo 2011, 13-15.)

Päivähoidossa lasten kielen kehittämisen on tarkoitus suunnitellusti kuulua kaikkeen pedagogiseen toimintaan, mutta olla kuitenkin samalla leikinomaista ja oppimistavan tulisi olla lapselle ominaista. (Välimäki 2011, 16.) Niinpä kielellisen kehityksen tukemiseen keskittyvien harjoitteiden ja leikkien ohella monet päiväkodin varsin arkisetkin tekemiset edistävät lasten kielellistä tietoisuutta, puhetta sekä vuorovaikutustaitoja (Hakamo 2011, 60). Myös kasvattajan on tärkeä kiinnittää huomiota omaan puhetapaansa, sen monipuolisuuteen, laatuun ja rikkauteen (Järvenpään kaupunki 2006). Parhaiten lapsen kielen kehitys hyötyy kuitenkin selkeistä, tekemisjärjestyksessä olevista ohjeista, selkeästä kielenkäytös-

tä sekä toiminnan ja asioiden konkretisoinnista ja kuvailusta. (Adenius-Jokivuori 2004, 201).

Kielen hallinta ja sen valmiudet ovat perustana lähes kaikelle lapsen oppimiselle. Kun lapsen kielelliset valmiudet ovat hyvät, hän oppii selvittämään helposti sanojen merkitystä myös ilman tilanteen tarjoamaa tukea (Hakamo 2011, 58). Usein nimittäin kielen ja puheen alueella ilmenevät ongelmat tuottavat vaikeuksia myös lapsen sosiaalisella alueella. Valtaosa erityisen tuen tarpeesta perustuu lasten kielellisen kehittymisen puutteisiin. Varhaiskasvatuksessa ja päivähoitossa tyypillisin ilmenemismuoto jossa puutteet näkyvät, ovat sekä puhumiseen että kielen ymmärtämiseen liittyviä. (Välimäki 2011, 5.) Usein kehitysviivästymät kielen tai puheen alueella ilmenevät kielellisten taitojen hitaana omaksumisena, tai poikkeuksellisen kapea-alaisena oppimisena. Viivästymä puheen kehityksessä voi näkyä selvästi jo 2-4 vuotiailla lapsilla. (Hakamo 2011, 17.) Usein lasten kielellistä kehitystä voidaan kuitenkin varhaiskasvatuksessa tukea normaalin pedagogisen toiminnan menetelmin, esimerkiksi leikin, satujen, loru- ja laulun ja musiikin keinoin, mutta mikäli lasten tuen tarve on erityisen suuri, voidaan lisäksi ottaa käyttöön erityispedagogisia menetelmiä. Tällöin lapselle tuotetaan yleensä johonkin teoriaan perustuva harjoitusohjelma, jota noudatetaan systemaattisesti. Yleensä lapsen kielellisen kehityksen tukemisessa ja siinä ilmenevissä vaikeuksissa ei keskitytä ainoastaan kielelliseen heikkouteen, vaan pyritään eri menetelmin tukemaan samanaikaisesti kaikkea lapsen kokonaiskehitystä. (Järvenpään kaupunki 2006; Alijoki 2011, 79.)

4.4 Pienryhmätoiminta

Pienryhmätoiminnaksi kutsutaan toimintaa, jota toteutetaan päiväkodin arjessa normaalia pienemmällä ryhmäkoolla. Se tarkoittaa siis sitä, että iso lapsiryhmä jaetaan useampaan pienempään ryhmään, ja suurin osa päivän toiminnallisista hetkistä toteutetaan pienryhmän voimin. Perustana pienryhmätoiminnalle on ennen kaikkea vuorovaikutuksen suunnittelu ja sen mahdollistaminen. Toiminta pienissä ryhmissä nähdään päivähoitossa erityisesti lasten kannalta tarpeelliseksi: pienemmässä ryhmässä toimiessa lapsi kokee olonsa turvallisemmaksi,

sekä tuntee tulevansa huomioiduksi paremmin. Hänen on helpompi opetella hallitsemaan omaa toimintaansa, näkyä yksilönä sekä saada aikuisen kannattelevaa vuorovaikutusta osakseen entistä enemmän. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31-34.)

Usein pienryhmässä toimiessa ryhmähenki tiivistyy, ja lapset uskaltavat tuoda äänensä kuuluviin suurryhmää paremmin. He oppivat myös pienryhmässä huomattavasti paremmin suhteuttamaan omia taitojaan erilaisiin tilanteisiin sopiviksi, sekä havainnoimaan omien tekojensa vaikutuksia suhteessa toisiin ihmisiin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31-34.) Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös toimivamman ja moniulotteisemman dialogin lasten ja kasvattajien välillä. Tällaisissa tilanteissa kasvattaja ei välttämättä ole se, joka kannattelee tilannetta ja toimintaa omalla tekemisellään, vaan luottamussuhteen toisiinsa luoneet lapset voivat oman toimintansa ohjautuvuudella saada kokemuksen ryhmästä, jossa kaikki lapsia ja aikuisia myöten ovat tasavertaisia keskustelukumppaneita.

Pienemmissä ryhmissä toimiessa esiin nousee väistämättä myös lapsen osallisuuden huomioiminen. Se, että kasvattajalla on antaa riittävästi aikaa kullekin lapselle, luo omalta osaltaan turvallisen kasvuympäristön lapsille. Pienryhmätoiminnassa pyritään panostamaan erityisesti turvalliseen ja läsnä olevaan aikuiseen, ja toimivimmaksi vaihtoehdoksi nähdäänkin pienryhmien pysyvyys ja omahoitajuus yhden pienryhmän kesken. Tällöin jokaisella lapsella on aikuinen, johon on helppo kiinnittyä. Pienryhmän omahoitajan tehtävänä on suunnitella ja varmistaa pienryhmän oppimisprosessi ja toiminta niin, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa tuen yksilölliselläkin tasolla. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31-34.)

4.5 Tukea tarvitseva lapsi pienryhmässä

Tukea tarjoavien pienryhmien toteutuksessa on tärkeää käyttää pohjana suunnitelmaa, joka vastaa jokaisen ryhmään osallistuvan lapsen erityisiä tarpeita. Ryhmään tulevat lapset tulee siis valita huolella heidän erityistarpeensa huomioiden. Pienryhmätuokiot on hyvä aloittaa ja päättää aina samalla tavalla, esimerkiksi jollakin laululla tai lorulla. Ryhmän toiminnan kesto voi olla 20 minuutis-

ta puoleen tuntiin lasten jaksamisesta ja keskittymiskyvystä riippuen, ja niihin olisi hyvä sisällyttää 2-4 erilaista kuntouttavaa harjoitusta tai leikkiä. Harjoitteita ja leikkejä laadittaessa tulee huomioida tukea tarvitsevien lasten kiinnostuksen kohteet sekä vahvuudet, ja tehtäviin voidaan sisällyttää myös onnistumisen kokemuksia tuottavia asioita. (Koivunen 2009, 95-97).

Pienryhmän edut isompaan lapsiryhmään verrattaessa perustuvat muun muassa oppimisen intensiivisyyteen, kasvattajan nopeaan reagoimiskykyyn lapsen tarpeiden huomioimisessa, häiriötekijöiden vähäisyyteen sekä kasvattajan lisääntyvään lapsituntemukseen (Koivunen 2009, 95-97). Koska isossa ryhmässä kielelliseen kehitykseensä tukea tarvitseva lapsi ei aina pysty hyödyntämään toimintamahdollisuuksia parhaalla mahdollisella tavalla isosta ryhmäkoosta johdun, ovatkin erilaiset pienryhmätoiminnan mallit yleistyneet varhaiskasvatuksessa osana tuen tarjoamisen menetelmiä (Adenius-Jokivuori 2004, 207).

4.6 Aiemmat tutkimukset ja hankkeet

Tutkimuksia ja hankkeita erityisen tuen tarpeesta varhaiskasvatuksessa on tehty erityisesti opinnäytetyötasolla. Aiheeseen liittyvät ja niitä tutkivat työt ovat lisääntyneet viimeisimpien vuosien aikana huomattavasti, ja niissä on käytetty niin lasten, vanhempien kuin kasvattajienkin näkökulmia. Esimerkiksi Miia Laitinen (2011) on omassa työssään tutkinut lapsen näkökulmasta yksittäisten erityistä tukea tarvitsevien lasten palvelupolkua ja sen rakentumista sekä toteutumista varhaiskasvatuksessa. Lisäksi joitakin opinnäytetöitä erityisen tuen tarpeeseen liittyen on tehty kohdennetusti tiettyihin päiväkoteihin, esimerkiksi Oja (2011) on omassa työssään perehtynyt eteläsuomalaisen päiväkodin integroidun erityisryhmän arkikuntoutukseen.

Rauhamäki (2007) puolestaan on omassa opinnäytetyössään keskittynyt juuri kielihäiriöisten lasten parissa työskentelyyn ja suunnittelemaan heille kieli- ja liikuntaryhmäkuntoutusohjelman (KILI) struktuurin pohjalta kymmenen erilaista tuokiota päivähoiton käyttöön. Työssään hän käsittelee kieliryhmän toimintaa

juurikin vertaisryhmätoiminnan näkökulmasta ja pohjaa työnsä teorian lapsen kielelliseen ja motoriseen kehitykseen.

Lasten sosioemotionaalista erityisen tuen tarvetta päivähoidon arjessa on tutkittu myös Leppälahden (2006) pro gradu –tutkielmassa. Tutkimuksessa selvitettiin sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemistä sekä keinoja sen tukemiseen päivähoidon arjessa. Tutkimuksessaan Leppälahti toteaa, että erityisesti sosioemotionaalisen tuen tarpeen taustalla on usein joko ympäristöstä johtuvia tekijöitä, tai lapsessa itsessään vaikuttavat asiat. Tutkimuksessaan Leppälahti on nostanut esille erityisesti perheen arjen merkityksen sekä päivähoiton tarjoaman turvallisen ympäristön vaikutuksen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohtaamisessa. Leppälahden tutkimukseen osallistuneet erityislastentarhanopettajat korostivat kasvattajan kykyä tavoittaa lapsen maailma sekä päästä tämän kanssa vuorovaikutukseen, jotta lapsi voi saada kokemuksen turvallisesta päivähoitoympäristöstä vastaamassa tuen tarpeeseensa. Tätä turvallisuuden tunnetta lapselle pystytään tutkimuksen mukaan luomaan erityisesti tutun ja pysyvän aikuisen läsnäololla, arjen rutiineilla ja säännöllisyydellä sekä aikuisen yksilöllisellä ja myönteisellä lapsen tarpeiden huomioimisella. Erityisesti rutiinien osuutta korostettiin tukea tarvitsevan lapsen arjessa ja niiden myötä nopeiden muutosten välttämistä.

Pro gradu –työssään Leppälahti (2006) käsitteli myös tukea tarvitsevan lapsen sosialisoitumista osaksi ryhmää, ja siinä usein ilmeneviä haasteita. Päivähoiton yhteiset tavoitteet ja säännöt kuitenkin tukevat lapsen pääsyä osaksi ryhmää, sekä lapsen sosiaalisten tilanteiden ymmärrystä. Erityislapsilla nähtiin tutkimuksen mukaan olevan myös vahva tarve mallioppimiseen ja pyrkimys toimia toisten lasten kaltaisesti, joka korostui erityisesti tuokiotilanteissa. Tuokiotilanteissa käytettävien ja harjoitettavien erilaisten menetelmien hyödyllisyyttä puolestaan korostettiin arkisiin toimintoihin lomitettuna niin, että ne olisivat luonteva osa päivärhythmiä ja erilaisia arkisia toimintoja. Erilaiset menetelmät nähtiinkin erityisesti päivähoidon välineenä, sillä muutoin erityisen tuen tarpeen nähtiin olevan useimmissa tapauksissa diagnosoistaan huolimatta vailla jatkotoimenpiteitä ja kuntoutuksen päivähoidossa olevan irrallista.

5 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Kehittämistyömme tavoitteena oli tarjota pienryhmätoimintaan perustuvaa materiaalia, jolla voidaan tukea lasten kasvatus- ja kehitystehtävää päivähoiton arjessa. Tarve on noussut sekä valtakunnallisessa keskustelussa lasten hyvinvointia pohdittaessa, mutta myös erityisesti yhteistyötahonamme toimivan päiväkodin henkilökunnan aloitteesta. Toimintaympäristönämme toimivassa ryhmässä pienryhmätoimintaa toteutetaan, mutta omaa pienryhmää tukea tarvitseville lapsille ei toistaiseksi ole ollut. Tarkoituksenamme ei ollut kehittää lapsille varsinaisesti kuntouttavaa toimintaa, sillä kuntoutusta käsitteenä ja sisältönä ei ole määritelty suhteessa päivähoitoon eikä työmme myöskään ole osa lasten lääketieteellistä kuntoutusta. Halusimmekin siis yksinkertaisten välineiden avulla toteuttaa kuntoutumista tukevaa toimintaa arjen lomassa lapsen kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Halusimme työllämme tuoda esille uusia työtapoja tukea tarvitsevien lasten kielellisten haasteiden tukemiselle päiväkodin arjessa, ja toteutimme sen suunnitteleamalla toimintatuokioita, jotka painottuvat kielellisiin ja kieltä harjoittaviin tehtäviin.

Keskityimme työssämme pääasiassa hyödyntämään tuen tarpeessa olevien lasten moniammatillista kasvatusverkostoa, jotka ovat omalla ammattitaidollaan mukana lapsen kuntouttamisessa. Työmme kohderyhmään kuuluvilla lapsilla verkostoon kuuluu vanhempien ja huoltajien sekä päiväkodin henkilöstön lisäksi muun muassa puheterapeutteja sekä toimintaterapeutteja. Nämä puhe- ja toimintaterapeutit ovat laatineet lapsen kehityksen tueksi erilaisia harjoitteita ja tukimuotoja käytettäväksi lapsen kanssa, ja niiden pohjalta suunnittelimme valmiita toteuttamiskelpoisia toimintatuokioita päiväkodeissa käytettäväksi. Puheterapeutit ovat esimerkiksi koonneet erilaisia kansioita jotka sisältävät harjoitteita, joita lasten kanssa voi tehdä kielen kehittämiseksi.

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tiivistää yhä enenevässä määrin lapsen kasvatuksen yhtenäistämistä kaikkien kasvatuksessa läsnä olevien tahojen välillä, tarkoittaen että lapsen kasvun solmukohtia otetaan huomioon kuntoutuspalveluiden ja kodin lisäksi myös päivähoitossa. Käytännön kokemuksen myötä ha-

lusimmekin työllämme osoittaa onko tukea tarvitsevien lasten pienryhmätoiminta kannattavaa ja hyödyttääkö se tukea tarvitsevia lapsia. Työssämme oli tarkoituksena keskittyä tarjoamaan lapsille kohdennettua tukea, mutta samalla tarjota kasvattajille toiminta- ja puheterapeuttien antamien kuntoutussuunnitelmien pohjalta kasattuja toimintatuokioita tuen toteuttamisen ja järjestämisen helpottamiseksi sekä yksinkertaistamiseksi.

6 VIDEOINTI HAVAINNOINTIMENETELMÄNÄ

Koska kehitystyötämme teki kaksi henkilöä, oli mahdollista saada useampi eri näkökulma samaan asiaan. Tutkimuksen validiuden näkökulmasta on tärkeää ottaa tutkijakohtaiset tekijät huomioon tutkimusaineistoa analysoitaessa ja arvioidessa (Grönfors 2007, 152). Päädyimme videoimaan toimintatuokiomme, jotta pystyimme katsomaan molemmat niitä jälkeensä sekä tarkastelemaan niitä useampaan otteeseen. Tällä tavoin saimme molempien näkökulmat ja mielipiteet selkeästi esiin. Mikäli olisimme suorittaneet havainnoinnin osallistumalla itse tuokioihin, vaikkakin pelkästään tutkijan roolissa, olisi ollut todennäköistä, että läsnäolomme olisi vaikuttanut lasten käyttäytymiseen ja keskittymiseen. Professori Martti Grönforsin mukaan tutkijalla voidaan sanoa olevan eräänlainen kaksoisrooli tutkimustyössään: ihmisen rooli ja tutkijan rooli. Tieteen ulkopuolisille ihmisille, tässä tapauksessa lapsille, tutkijan käsite saattaa olla hatara, virheellinen tai olematon. (Grönfors 2007, 152.) Kehittämistyöhön osallistuvat lapset näkivät meidät ensisijaisesti lastentarhanopettajina ja tutkija-käsitteen selittäminen heille olisi ollut hankalaa ja työn lopputuloksen kannalta tarpeellista.

Havainnointi vaatii lähes aina luvan. Havainnoidessamme päiväkodin lapsia, vaadittiin lupa myös lasten huoltajilta. (Grönfors 2007, 159.) Esittelimme tutkimuslupa-anomuksemme ensin päiväkodin varhaiskasvatuksen esimiehelle ja teimme siihen muutaman pienen muutoksen, lähinnä sanamuotoihin. Tämän jälkeen lähetimme lupa-anomuksen Järvenpään kaupungin varhaiskasvatuksen erityisasiantuntijalle, joka ohjasi sen varhaiskasvatusjohtajalle. Tutkimusluvan saatuamme pyysimme vielä tuokioihin osallistuvien lasten vanhemmilta ja huoltajilta luvan videointiin. Korostimme lasten anonymiteetin säilymistä ja sitä, että kaikki videomateriaali tullaan tuhoamaan videoiden tarkastelun jälkeen. Ennen ensimmäistä toimintatuokiota kysyimme vielä luvan lapsilta ja selitimme heille videoinnin tarkoituksen. Kaikki lapset suostuivat mielellään. Oli myös eettisesti korrektia kertoa lapsille, että heitä kuvataan. Kameran läsnäolon selittämisellä pyrimme eliminoimaan sen vaikutuksen lasten käyttäytymiseen.

Toimintatuokioiden videointi mahdollisti perusteellisten muistiinpanojen tekemisen. Grönforsin mukaan tarvitaan ainakin kahdenlaisia muistiinpanoja: yhtäältä varsinaiseen vuorovaikutukseen keskittyviä, joissa kirjataan esimerkiksi osallistujat, heidän tekemisensä ja sanomisensa, reaktiot sekä muu välitön informaatio, joka liittyy vuorovaikutustilanteeseen. On myös tarpeellista kirjata kontekstietoja siitä, missä tilanteessa vuorovaikutus tapahtui, kellonaika sekä muut olosuhdetekijät, jotka voivat vaikuttaa varsinaiseen vuorovaikutukseen. Muistiinpanoja tehdessä tulee muistaa kirjata niitä asioita, mitkä tutkimuksen problematiikan kannalta katsotaan liittyvän tutkimuksen aihepiiriin. Tietyllä tapaa muistiinpanojen tekeminen on tutkimuksen esianalyysiä vaikkakin valikointi, mitä kirjataan ja mitä ei, on pitkälti intuitiivista. Tutkijan roolissa valitaan järjen keinoin tutkimuksen kannalta keskeinen aineisto muistiinpanoiksi. Muistiinpanoja tehdessä tulee aina muistaa päiväys, jotta aineistonkeräyksen kronologia pysyy järjestyksessä. Muistiinpanoista tulisi tutkijoiden myös tunnistaa henkilöt aina kun se on mahdollista. Vaikka tutkittavien nimet muutetaankin lopullisessa tekstissä, olisi hyvä käyttää henkilöiden oikeita nimiä muistiinpanoissa. (Grönfors 2007, 161-164.)

Videoinnin etu esimerkiksi havainnointiin on myös se, että havainnoidessa omin silmin havainnoija näkee vain sen, mihin sillä hetkellä kiinnittää huomionsa. Videokamera sen sijaan tallentaa koko näkymän. Kuvanauhoja katsoessa on myös mahdollista huomata sellaisia asioita, joita ei välttämättä ensimmäisellä katselukerralla huomannut. Tällöin saadaan enemmän informaatiota verrattuna havainnointiin. (Lindlöf 1995, 123.)

Videomateriaalia tarkastellessamme kiinnitimme erityisesti huomiota vaikuttavako tuokiot sekä pienryhmätoiminta lasten tapaan ilmaista itseään. Seurasimme myös, tapahtuiko tässä muutosta toimintatuokioiden edetessä. Teimme ensin yksityiskohtaista esianalyysiä tarkkojen muistiinpanojen avulla, jonka jälkeen keskityimme isompiin kokonaisuuksiin joilla pyrimme saamaan vastauksia kehittämistehtävämme pääkysymyksiin.

7 PIENRYHMÄSSÄ TOTEUTETUT TOIMINTATUOKIOT JA NIIDEN SISÄLLÖT

Suunnittelimme ja annoimme ryhmän ryhmäavustajan toteutettavaksi viisi toimintatuokiota, joiden tarkoituksena oli tukea lasten kielellistä kehitystä. Sveitsiläisen kehityspsykologin Jean Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaan lapsi on esioperationaalisessa vaiheessa 2-7 ikävuoden välissä. Teorian mukaan lapsi on vielä vahvasti kiinni konkreettisuudessa eikä pysty käsittelemään abstrakteja asioita. (Phillips & Soltis 1998, 42-43.) Tähän teoriaan tukeutuen suunnittelimme toimintatuokiot niin, että lapset näkisivät ja kokisivat mahdollisimman paljon itse ja tekemiset olisivat konkreettisia. Halusimme myös, että tuokiot olisivat kokonaisuutena monipuolisia ja näin ollen harjoittaisivat useita eri osa-alueita. Koska lapselle kielen kehityksen prosessi on kokonaisvaltainen ja kokonaiskehitykseen vahvasti sidoksissa (Nurmilaakso 2011), tuokioidemme tavoitteena oli kielen kehityksen lisäksi kehittää myös lasten motorisia taitoja, harjoittaa lasten kykyä keskittyä sekä vahvistaa heidän sosiaalisia suhteitaan ikätovereidensa keskuudessa. Näitä taitoja harjoittamalla ja tukemalla voidaan parhaassa tapauksessa saada lisättyä lapsen hyvinvointia arjessa esimerkiksi niin, että taidot ja rohkeus näyttää niitä tulisivat esille myös isomman ryhmän keskuudessa.

Kielellistä tukea tarvitsevien lasten pienryhmään kuului siis neljä lasta, joilla on kaikilla kielen kehityksen viivästymä. Ryhmän lapset ovat kielellisiltä taidoiltaan hyvin eri tasoisia; toisilla vaikeus saattaa liittyä pelkkään artikulaatioon, toisilla puolestaan puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Kaikkien pienryhmään kuuluvien lasten henkilökohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin (vasu) on kirjattu tieto lapsen kielellisen kehityksen vaikeudesta, ja sitä on käsitelty yhdessä lapsen ja mahdollisen palveluverkoston kanssa. Pienryhmämme vastasikin toiminnallaan varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattua huoltajien ja päivähoidon välistä yhteistä suunnitelmaa, jossa sitoudutaan tarjoamaan lapsille tukea kielellisen vaikeuden näkökulmasta.

Tuokiot olivat perusolemukseltaan tuttuihin toimintoihin perustuvia, yleisestikin päivähoitossa käytössä olevia leikillisiä menetelmiä. Se, mikä teki niistä erityi-

sesti kielen kehitystä tukevia, oli korostettu ja kohdennettu tarkoitus keskittyä nimenomaan kielen ja puheen tuottamiseen. Kaikki toimintatuokioissa käytetyt menetelmät ovat löydettävissä toiminta- ja puheterapeuttien päiväkodille luomista harjoituskansioista, joita he kokoavat lapsen tarpeet huomioiden. Leikit ja harjoitteet ovat melko yksinkertaisia ja mahdollisesti jo lapsille ennestään tuttuakin, ja sisältävät vain yhden tavoitteellisen tekemisen yhtä toimintakertaa kohden. Useimmilla ryhmän lapsista on kuitenkin vaikeutta myös kielen ja puheen ymmärtämisessä, ja tästä syystä tehtävät tulee olla myös heidän saatavillaan.

Tuokioiden kulku oli säännönmukaisesti kaikilla kerroilla samanlainen, ainoastaan sisältö muuttui. Kaikki tuokiot alkoivat ja päättyivät aina samalla tavalla; alkulaululla ja loppurentoutuksella sekä -palautteella. Alkulaulussa käytiin jokainen lapsi henkilökohtaisesti nimeltä läpi ja katsottiin, ovatko kaikki ryhmän jäsenet paikalla. Jokaisen tuokion lopussa puolestaan oli loppurentoutus, joka tehtiin eri rentoutusvälineitä apuna käyttäen. Jokaisen tuokion aihe ja sisältö olivat lasten näkyvillä kuvitettuna, ja niitä käytiin läpi tuokion edetessä. Lapset saivat vuorollaan aina seuraavan toiminnon alkaessa käydä kiinnittämässä toimintaa vastaavan kuvan seinällä olevaan tauluun. Kestoltaan tuokiot olivat noin 20-30 minuuttia, ja niitä vedettiin kaksi kertaa viikossa muun pienryhmätoiminnan ohella. Konkreettisesti toimintaympäristönä lasten kanssa pienryhmänä toimies- sa oli päiväkodin kirjasto, joka tarjosi rauhallisen ympäristön.

Ensimmäisen tuokion aiheena oli suujumppa, jonka tarkoituksena oli harjoittaa suun liikkeitä, lihaksia ja motoriikkaa. Suujumpan merkitys lapsen kielen kehityksen kannalta on oleellinen, sillä suun motoriikka luo perustan artikulaation sujuvuudelle ja äänteiden oppimiselle. Lapsille jaettiin jokaiselle oma höyhen, jota he saivat puhaltaa pöytää pitkin sekä ilmaan. Höyhenten puhaltamisen jälkeen lapset saivat puhaltamalla liikuttaa erikokoisia massapalloja. Puhallusharjoituksia jatkettiin vielä mukin ja mehupillin avulla, joilla he saivat puhaltaa kuplia vesimukiin sekä imeä vettä mukista. Tuokio päätettiin loppurentoutukseen sekä vapaaseen piirtämishetkeen, jonka aikana lapset saivat kerrata kokemaansa.

Toisen tuokion aiheena oli adjektiiviharjoitus. Tarkoituksena oli harjoitella ja nimeä käsitteitä sekä värejä. Toimintatuokio toteutettiin legopelin muodossa, jos-

sa tarkoituksena oli legojen avulla motivoida lapsia leikilliseen, mutta opettavaiseen tuokioon. Pienet legot kehittävät myös hienomotorisia taitoja. Lautasella oli 18 legoa, punaisia ja sinisiä sekä isoja ja pieniä yhtä monta. Pöydälle asetettiin yksi iso legoalusta. Isossa kangaspussissa oli kuvia erilaisista legopalikoista, ja lapset saivat kukin vuorollaan nostaa sieltä yhden kuvan. Kuvan tunnistamisen jälkeen heidän tuli nimetä minkälainen legopalikka pitää laittaa isolle alustalle; oliko kuvassa oleva lego siis iso vai pieni, ja minkä värinen. Kun kaikki kangaspussin kuvat oli käyty läpi, saivat lapset itse miettiä ja nimetä mitä olivat mielestään yhdessä alustalle rakentaneet ja saaneet aikaan.

Muistia ja nimeämistä harjoiteltiin kolmannella tuokiolla. Aiheena oli Kim-leikki. Kim-leikissä pöydälle asetettiin aluksi viisi erilaista esinettä, joita lapset saivat tutkia ja jotka nimettiin yhdessä. Tarkoitus oli, että jokainen lapsi olisi tietoinen, mitkä viisi esinettä pöydällä on. Tämän jälkeen vuorotellen haluamassaan järjestyksessä lapset laittoivat silmät kiinni, ja sillä välillä pöydältä otettiin yksi esine pois. Silmänsä kiinni pitäneen lapsen piti miettien keksiä ja nimetä, mikä esine pöydältä puuttui. Leikkiä toistettiin niin kauan, että jokainen lapsi sai vuorollaan olla arvausvuorossa. Perusteet nimeämisharjoitukselle liittyvät siihen, että kieltä ja kielen tuottamista opetellessa lasten tulee ensin ymmärtää sanojen tarkoitus, ennenkö hän pystyy itse tuottamaan niitä (Adenius-Jokivuori 2004, 195).

Neljäs tuokio perustui myös nimeämisharjoituksille. Kangaspussissa oli kuvia eläimistä, ja lapset nostivat yhden kortin kerrallaan ja nimesivät kortissa olevat eläimet. Kun lapsi tunnisti kyseessä olevan eläimet, hän sai myös omalla esimerkillään näyttää muille lapsille, miten eläimet hänen mielestään ääntelevät. Tämän jälkeen muut lapset saivat kokeilla perässä. Leikkiä leikittiin kahden kieroksen ajan. Eläinkorttien läpikäymisen jälkeen tuokiolla pelattiin vielä eläinlottoa, jossa nimetään eri eläimiä. Jokaiselle lapselle jaettiin lottoalusta, jossa oli yhdeksän eri eläimen kuvia. Pöydälle asetettiin lottokortit josta jokainen sai vuorollaan nostaa yhden kortin, nimetä kortin eläimen ja katsoa, löytyykö sitä omasta alustasta. Eläinlotto toimi lapsille myös sääntöleikkien opetteluna; harjoitteena ottaa vastaan ohjeita ja sääntöjä, ja ymmärtää sekä sisäistää niitä.

Viimeisellä eli viidennellä tuokiolla aiheena olivat sijaintikäsitteet. Tuokioihin tuotiin mukaan Nalle Puh -pehmolelu, jota käytettiin sijaintikäsitteiden harjoituksessa. Vuorotellen kukin lapsi sai Nalle Puhin itselleen, ja sai siirtää sen käytettävissä olleessa tilassa minne tahansa. Näin ollen Nalle Puh seikkaili milloin pöydän alla, pöydän päällä, vieressä, ja niin edelleen. Lasten tuli aina kertoa kukin vuorollaan mihin siirsivät Nalle Puhin ja miksi. Myös ryhmän vetäjä voi osallistua leikkiin keksimällä esimerkiksi keventävänä elementtinä erilaisia hassuja paikkoja Nalle Puhille; Nalle Puh menee paidan sisälle, pään päälle ja niin edelleen.

8 TOIMINTATUOKIOIDEN HAVAINNOINTI

Käsitlemme tässä luvussa lasten havainnointia, heidän käyttäytymistään sekä ryhmätoiminnassa ja lasten puheessa tapahtuneita muutoksia. Katsoimme toimintatuokioista kuvatut videot, ja kirjasimme niistä yksityiskohtaisesti ylös asioita, jotka toiminnan kannalta näimme oleellisiksi. Tämän jälkeen lähdimme jäsentämään havaintojamme muutamien pääotsikoiden alle, ja esittelemme ne tässä luvussa.

Ensimmäisessä toimintatuokiossa oli selvästi nähtävillä, että lapsia jännitti uusi tilanne. He suhtautuivat varauksella uusiin asioihin, esimerkiksi alkulaulun kuvan vieminen ei ollut itsestäänselvyys kaikille lapsille. Kuitenkin jo ensimmäisellä kerralla oli nähtävissä, että toisilta lapsilta saatu malli rohkaisi myös muut lapset osallistumaan. Esimerkiksi eräs lapsi rohkaistui kiinnittämään kuvan tauluun vasta nähtyään toisen lapsen selviytyvän tehtävästä. Kuvan kiinnittämisestä tulikin lapsille merkittävä tapa osallistua tuokioiden kulkuun. He alkoivat lopulta jopa kilpailla siitä, kuka saa käydä kiinnittämässä kuvan tauluun. Avustaja kuitenkin piti huolen siitä, että kaikki lapset saivat vuorollaan suorittaa tämän tehtävän ja tällä tavoin edisti lasten välistä tasa-arvoa ryhmässä. Se loi turvallisen pohjan lapsille lähteä tutustumaan ja toimimaan uuteen pienryhmään.

8.1 Alkulaulu

Alkulaulusta muodostui lapsille toimintatuokioiden myötä tärkeä osa yhteistä hetkeä. Jokaisen lapsen henkilökohtainen huomioiminen ja avustajan ottama fyysinen kontakti käden kosketuksella sai heidät usein hymyilemään. He odottivat omaa vuoroaan laulun edetessä ja olivat selvästi innoissaan oman vuoronsa koittaessa. Toisella tuokiolla kaksi lapsista alkoi jo tapaila laulun sanoja ja tapuuksia avustajan kehotuksesta. Kolmannesta kerrasta eteenpäin eräs lapsi kuitenkin ilmoitti aina ennen alkulaulua, ettei halua enää laulaa mukana. Siitä huolimatta hän kuitenkin aina jaksoi istua laulun ajan paikallaan ja seurata sen etenemistä pitämällä muun muassa katsekontaktia avustajaan. Muut lapset puoles-

taan reipastuivat toimintakertojen myötä laulamaan mukana entistä innokkaammin.

Alkulaulu oli lapsille tarpeeksi helppo, ja piti sisällään paljon toistoa. Tämä helpotti laulun sanojen oppimista. Viimeisillä toimintatuokioilla yksi lapsista pystyi jo selvästi laulamaan mukana oikeita sanoja käyttäen.

8.2 Toimintatuokioiden toiminnallinen osuus

Toimintatuokioiden toiminnallisen osuuden motiivi oli kaikilla kerroilla sama; tekemisen tuli olla lapsille mielekäs tapa kehittää puhetta, sekä rohkaista lapsia puhumaan kielellisistä vaikeuksistaan huolimatta. Muutokset lasten suhtautumisessa toimintaan oli nähtävissä jo muutamien kertojen jälkeen. Kun he rohkaistuivat puhumaan, he alkoivat esimerkiksi kysellä jo etukäteen mitä tuokiolla tulaa tekemään tai leikkimään. Useimmat toiminnallisista menetelmistä joita tuokioilla kokeiltiin, saivat lapsissa aikaan onnistumisen kokemuksia. He nauroivat avoimesti ja pystyivät tuokion lopuksi kertomaan, mikä oli ollut kivointa.

Kuten lapsen kielellistä kehitystä käsittelevässä luvussa viittasimme Välimäen (2011) artikkeliin, mallioppimisen merkitys lapsille kielen oppimisen kannalta on merkittävä. Tämän pystyi toteamaan myös havainnoimamme pienryhmän keskinäisessä toiminnassa, jossa mallioppimisen merkitys erityisesti korostui. Yksi lapsista oli selvästi kielellisellä tasolla muita ryhmän lapsia edistyneempi, ja näytti muille lapsille mallia esimerkiksi useimmissa nimeämistehtävissä. Hän alkoi spontaanisti nimetä muun muassa Kim-leikin esineitä, ja muut lapset toistivat hänen esimerkkiään mukaillen. Useissa muissakin tilanteissa lapset katsoivat selvästi mallia toisiltaan; esimerkiksi ensimmäisen tuokion puhaltamisharjoituksessa yhden lapsen esimerkki innoitti muut lapset kokeilemaan samaa puhallustekniikkaa ilman, että avustaja oli ehtinyt kehottaa ketään lapsista tekemään mitään. Tuokioiden aikana oli myös tilanteita, joissa lapset eivät osanneet toistaa annettua tehtävää, ja olivat vähällä vetäytyä tehtävästä kokonaan. Muiden lasten jatkaessa toimintaa he kuitenkin päättivät yrittää uudestaan. Usein kuitenkin myös levottomuus ja rauhattomuus tarttuivat mallioppimisen

kautta lasten keskuudessa. Kun yksi lapsi alkoi liikehtiä levottomasti kesken leikin, pelin tai loppurentoutuksen, katsoivat muut hänestä mallia ja toimivat samoin.

8.3 Loppurentoutus ja -palaute

Loppurentoutuksen tarkoituksena oli tarjota lapsille mahdollisuus rauhoittua toimintaosuuden jälkeen. Alkulaulun tapaan myös loppurentoutuksessa huomiointiin jokainen lapsi henkilökohtaisesti. He odottivat innoissaan omaa vuoroaan, mutta odottaminen ja rauhoittuminen omalla paikallaan patjalla oli silti monelle lapselle haaste. Ensimmäisillä kerroilla vain yksi lapsista malttoi rauhoittua paikalleen, toiset lapset puolestaan katselivat ympärilleen rauhattomina. Viimeisimmillä tuokioilla odottaminen ilmeni entistä enemmän yleisenä levottomuutena sekä toisten lasten häiritsemisenä. Lapset muun muassa kuiskivat sekä koskettelivat toisiaan, vaikka ohjeeksi oli annettu rauhoittuminen silmät suljettuina. Oli selvästi havaittavissa, että viimeisimmillä kerroilla loppurentoutuksen levottomuus oli huomattavasti aiempia kertoja fyysisempää. Loppurentoutus oli ainoa hetki tuokioilla, kun avustaja ei sanallisesti ohjannut tilannetta koko aikaa, mikä mahdollisesti aiheutti lapsissa levottomuuden.

Tuokioiden lopuksi lapset saivat paperin, jossa oli kuvina tuokion sisältö. Loppurentoutuksen tarkoituksena oli rauhoittaa lapset tuokion päätteeksi sekä keskittää heidän huomionsa vielä hetkeksi ”vapaamuotoiseen” loppupalautteeseen. Lapset nimesivät avoimesti kaikilla kerroilla mikä tuokioilla oli ollut heille mielekkäintä. Palautepaperin parissa vietetty aika kasvoi selvästi tuokioiden edetessä ja lapset näyttivät kiinnostuvan paperista enenevässä määrin ymmärrettyään sen tarkoituksen. Kaksi lapsista alkoi viimeisillä kerroilla myös keskustella keskenään samalla kun värityivät paperissa olleita kuvia.

8.4 Rutiinit

Videohavainnointi osoitti, että rutiinit muodostuivat lapsille tärkeiksi. Ne toivat lapsille myös turvaa. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla kyky reagoida muutok-

siin saattaa olla haasteellinen, sillä uudet tilanteet voivat olla lapsille jännittäviä ja luoda rauhattomuutta. Ensimmäisellä tuokiolla tämä oli selkeästi nähtävissä, sillä lapset olivat varautuneita ja sulkeutuneita. Koska lapsilla ei vielä tässä vaiheessa ollut muodostunut käsitystä siitä, mitä tuokioilla tehdään, he eivät voineet tukeutua rutiineihin. Myöhemmässä vaiheessa muodostuneet rutiinit kuitenkin mahdollistivat lapsille kyvyn mukautua muuttuvaan toimintaan tuttuihin rutiineihin tukeutuen. Esimerkiksi ensimmäisellä toimintatuokiolla lapset saivat valita itselleen istumapaikat, ja jo toisella kerralla he asettuivat täysin samoille paikoille istumaan. Sama toistui myös loppurentoutuksessa. Tuokioiden edetessä lapset alkoivat jopa omin sanoin kertoa, mikä on kenenkin ”oma” paikka. Tämä oman paikan löytäminen oli yksi lapsille varsin nopeasti muodostuneista rutiineista.

Toimintatuokioiden selkeä ja huolella suunniteltu rakenne auttoi lapsia sisäistämään rutiinit nopeasti. Rutiinien tunteminen puolestaan edesauttoi tuokioiden sujuvaa etenemistä. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla muutama lapsi nousi välittömästi paikoiltaan, kun avustaja nousi siirtääkseen tavaroita pöydältä vieriselle hyllylle. Avustaja joutui tällöin pyytämään lapsia palaamaan takaisin omille paikoilleen. Lapset selvästi kuvittelivat, että toiminta siirtyy pöydän luota toisaalle. Myöhemmillä kerroilla lapset eivät enää reagoineet samoissa määrin avustajan siirtymisiin ja liikkumiseen, sillä tiesivät jo, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. Osoituksena rutiinien tuntemisesta lapset osasivat kolmannella kerralla esimerkiksi osoittaa sormillaan missä loppurentoutus tapahtuu, kun avustaja kysyi heiltä, tietävätkö he mihin seuraavaksi siirrytään.

8.5 Pienryhmätoiminnan hyödyt lapsille

Useissa tilanteissa oli selvästi havaittavissa, kuinka pienryhmätyöskentelyn myötä mahdollistunut lapsen henkilökohtainen huomioiminen sekä avustaminen vastasivat lasten tuen tarpeeseen. Koska suurimmalla osalla pienryhmän lapsista ei ole valmiuksia ilmaista itseään verbaalisesti ikätasonsa mukaisesti, tarjosi pienempi ryhmä heille turvallisen ympäristön harjoitella puheen tuottamista. Pienryhmätoiminnan etuna oli myös se, että lapsille pystyttiin antamaan koh-

dennettuja ohjeita niitä vaatineissa tilanteissa. Pienryhmätoiminta mahdollisti esimerkiksi nimeämisharjoitteissa erilaisten käsitteiden toiston, joka puolestaan auttoi lapsia sisäistämään käsitteet ja niiden merkitykset.

Pienryhmän lapsilla on jokaisella oma tapansa kommunikoida toisten lasten kanssa. Myös lasten kyky käyttää kieltä kommunikaation välineenä vaihtelee suuresti ryhmäläisten kesken. Lapset eivät aluksi juuri kommunikoineet keskenään, vaan puhuivat pääasiassa vain avustajalle tämän jotain kysyessä. He eivät aluksi myöskään osoittaneet minkäänlaista kiinnostusta ottaa kontaktia muihin ryhmäläisiin, vaan loivat kontaktia yksinomaan avustajaan. Esimerkiksi ensimmäisillä kerroilla avustaja toimi ikään kuin välikätenä lasten kommunikoidessa; hän kysyi, osaisivatko muut ryhmäläiset auttaa yhtä lapsista vaikean tilanteen selvittämiseksi. Muut lapset vastasivat välittömästi avustajan esitettyä kysymyksen, mikä viittaa siihen, että he tiesivät vastauksen jo ennen avustajan kysymystä. He eivät kuitenkaan kommunikoineet suoraan ryhmäläistensä kesken, vaan tarvitsivat avustajan tuen.

Lasten sosiaalisissa suhteissa tapahtui kahden lapsen kohdalla toimintatuokioiden myötä kuitenkin merkittävä muutos. He alkoivat avoimesti ottaa kontaktia toisiinsa sekä fyysisesti että verbaalisesti. Esimerkiksi loppurentoutuksessa he hakeutuivat toistensa läheisyyteen ja kutittivat toisiaan samalla kuiskien. Neljännen tuokion päätteeksi nämä kaksi jäivät piirtämisen jälkeen istumaan paikoilleen ja keskustelemaan suosikkihampurilaisistaan. Ennen tätä hetkeä he eivät olleet tuokioilla kiinnittäneet erityistä huomiota toisiinsa. Ryhmän kahden muun lapsen kohdalla ei tapahtunut havaittavaa muutosta sosiaalisissa suhteissa toisiin lapsiin. Heistä toisen käytös avustajaa kohtaan kuitenkin muuttui tuokioiden myötä avoimemmaksi. Hän haki sekä katsellaan että loppua kohden myös sanoillaan huomiota avustajalta, ja hymyili aina sitä saadessaan. Viimeisillä tuokiokerroilla hän haki myös fyysistä kontaktia avustajaan pysyttelemällä hänen läheisyydessään.

Toimintatuokioiden edetessä lapsista huomasi siis selvästi, kuinka he alkoivat vapautua tutuksi tulleessa ryhmässä. Spontaani keskustelu lasten välillä lisääntyi, ja joillain kerroilla jopa johdatteli tuokion etenemistä. Tässä oli myös avusta-

jalla merkittävä rooli, kun hän kannusti lapsia kertomaan omista kokemuksistaan ja puhumaan avoimesta mieleen nousseista asioista. Avustaja antoi lapsille tilaisuuden puhua, kun tarve keskusteluun nousi lasten keskuudesta.

Pienryhmätoiminta mahdollistaa erityisesti kielellisistä haasteista kärsivien lasten tukemisen, kun he vasta opettelevat rakentamaan lauseita ja muodostamaan niistä kokonaisuuksia. Tällaiset lapset tarvitsevat henkilökohtaista tukea puheen tuottamisessa esimerkiksi niin, että aikuinen auttaa lasta löytämään oikeat sanat lauseen muodostamiseksi. Isossa ryhmässä tämä on hyvin haastavaa, paikoin jopa mahdotonta.

Erityislusten kanssa pienryhmässä toimiminen antaa myös kasvattajalle mahdollisuuden tutustua lapsiin ja heidän toimintatapoihinsa. Lasten havainnointi ja toiminnan dokumentointi on pienessä ryhmässä huomattavasti isoa ryhmää intensiivisempää. Kasvattajan sensitiivisyys eli tunneherkkyys ja kyky aistia lasten tarpeita ja tuntemuksia ovat pienryhmässä lasten eduksi (Kalliala 2008, 68). Koska erityisesti ensimmäisillä toimintatuokioilla lapset eivät vielä ilmaiseet itseään puheella, tuli avustajan tarkkailla lasten reaktioita esimerkiksi toiminnan mielekkyyttä arvioitaessa. Koska toimintatuokioidemme tavoitteena oli olla lapsille mielekkäitä, oli erityisen tärkeää, että lasten tunnetiloja tarkkailtiin. Isomassa ryhmässä lasten tunnetilaa pystyy arvioimaan ehkä koko ryhmän tasolla, mutta pienryhmä puolestaan mahdollistaa lapsen yksilöllisen havainnoimisen.

8.6 Toiminnan siirtäminen osaksi päiväkodin arkea

Koska lapsen arki päiväkodissa on muutakin kuin toimimista pienryhmässä, tulee ottaa huomioon myös taitojen ja muutosten vieminen pienryhmästä osaksi isompaa lapsiryhmää. Koemme, että toimintatuokioita voidaan luontevasti käyttää hyödyksi kaikessa arjen toiminnassa, kun pienryhmän lapsia rohkaistaan osallistumaan aktiivisesti myös isomman ryhmän keskuudessa. Käyttämämme menetelmiä ja leikkejä voi käyttää pienryhmän lisäksi myös koko ryhmän kesken, jolloin leikit ovat ennestään tuttuja pienryhmän lapsille. Lasten onnistumisen kokemukset pienessä ryhmässä voivat edesauttaa ja rohkaista lapsia suo-

riutumaan samoista toiminnoista myös isomman ryhmän keskuudessa. Tämä kuitenkin riippuu lapsen temperamentista, kyvystä luottaa itseensä sekä kasvatajan taidosta rohkaista lapsia osallistumaan. Kaiken perustana on kuitenkin toiminnan tuttuus entuudestaan ja se, että lapsille on turvallisessa ympäristössä saatu kokemus onnistumisesta.

Lisäksi tuokioilla on harjoiteltu sellaisia konkreettisia asioita, jotka tuovat apua lasten puheen jäsentelyyn myös arjessa. Esimerkiksi tuokioilla harjoitellut sijaintikäsitteet, värit, adjektiivit ja lukumäärät ovat välttämättömiä osata ymmärrettävän puheen tuoton kannalta. Nämä arkisten asioiden ja nimeämisharjoitusten perustat liittyvät siihen, että kieltä ja kielen tuottamista opetellessa lasten tulee ensin ymmärtää sanojen tarkoitus, ennenkö hän pystyy itse tuottamaan niitä (Adenius-Jokivuori 2004, 195). Pienryhmässä on harjoiteltu myös yksinkertaisten ja lyhyiden ohjeiden vastaanottamista ja niiden mukaan toimimista. Koska isossa ryhmässä lasten tulee osata toimia itsenäisesti annettujen ohjeiden mukaan, on pienryhmä hyvä mahdollisuus harjoitella ohjeiden vastaanottamista erityisesti sellaisilla lapsilla, joilla on vaikeutta kielellisessä kehityksessä. Pienemmässä ryhmässä kasvattaja voi antamiensa ohjeiden lisäksi näyttää myös mallia, kun taas isommassa ryhmässä lapset usein jäävät pelkkien saamiensa sanallisten ohjeiden varaan. Kasvattajien tulee kuitenkin päiväkodin arjessa muistaa käyttää lyhyitä ja yksinkertaisia lauseita, mikäli pienryhmässä opittua halutaan saada toimivalla tavalla osaksi arkea.

Toimintatuokioita havainnoidessa huomasimme myös, kuinka pienet asiat voivat vaikuttaa merkittävästi lapsen kykyyn ymmärtää ohjeita. Esimerkiksi legoleikin ohjeita annettaessa avustaja unohti näyttää pussista nostettavien legojen kuvat, mutta käytti kuitenkin antamissaan ohjeissa käsitteitä iso ja pieni. Lapset eivät aluksi osanneet yhdistää oikeaa käsitettä oikeanlaiseen kuvaan, koska heille ei näytetty leikissä käytettävien legojen kuvia sanallisten ohjeiden tueksi. Lapset ymmärsivät leikin idean kuitenkin heti, kun avustaja sanoitti ohjeen uudelleen kuvia käyttäen. Tätä tukee myös sveitsiläisen kehityspsykologi Jean Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria, jonka mukaan 2-7 –vuotiaat lapset tarvitsevat vielä konkreettisia asioita abstraktien rinnalle (Phillips & Soltis 1998, 42-43).

9 POHDINTA

Uskomme, että toimintatuokioistamme on ollut hyötyä kielellistä tukea tarvitseville lapsille toimintaympäristönämme toimineessa päiväkodissa. Koska lapset ovat nopeita oppimaan, he ovat varmasti hyötäneet säännöllisesti toteutetuista toimintatuokioista. Hyödyn pystyi huomaamaan videoita tarkastellessa, esimerkiksi eräs lapsista alkoi spontaanisti puhallusharjoituksen ohessa kertoa juoneensa kotona pillimehua ja puhaltaneensa sinne kuplia. Avustajan tuella lapsi kertoi rauhallisesti kokemuksestaan, ja näin ollen hänen puheensa oli selkeää ja ymmärrettävää. Myös arjen toiminnassa pienryhmän tuottaman hyödyn voi nähdä monin eri tavoin, koska lapset ja heidän tapansa kommunikoida on kasvattajille tuttu. Tällöin kasvattajien on helpompi tunnistaa ja huomata pienempikin muutos lapsen puheen kehityksessä. Koska opinnäytetyö toteutettiin yhdessä Järvenpään kaupungin päiväkodeista, toivomme, että siitä olisi hyötyä myös muissa päiväkodeissa.

Huomasimme, että tulkitsimme paikoin lasten eleitä ja ilmeitä eri tavoin. Tämä johtui siitä, että toinen meistä tunsu lapset entuudestaan ja toinen ei. Esimerkkinä mainittakoon eräs tilanne, jossa lapsi alkoi kesken toiminnan nojaamaan pöytään. Toinen meistä tulkitsi lapsen eleen kyllästyneisyydeksi ja välinpitämättömyydeksi, kun taas toinen tunsu lapsen ja osasi kertoa tämän olevan hänelle normaali tapa toimia jopa silloin, kun toiminta on hänelle mielekästä ja hänestä itsestään lähtöisin. Se toi asioihin eri näkökulmia pohdittavaksi, ja rikasti työtämme.

Videoita tarkastellessamme huomasimme siirtymätilanteiden sekä odottamisen olevan vaikeaa näille lapsille. Koska ryhmätoiminta oli varsin intensiivistä, olisi odottamisen määrä ollut mahdollista minimoida. Lapset joutuvat harjoittelemaan odottamista päivittäin päiväkodin arjessa. Pienryhmässä odottamista oli kuitenkin suhteessa vähemmän kuin isomman ryhmän kanssa vastaavissa tilanteissa olisi ollut. Pienryhmässä häiritsevien ärsykkeiden määrä oli kuitenkin huomattavan pieni rauhoitetun tilan ansiosta, eivätkä odotushetket tästä syystä olleet lapsille mahdottomia. Huomattavissa oli, että kaikenlaiset ylimääräiset häiriöte-

kijät kuten tilaan saapuneet ylimääräiset henkilöt saivat lapset välittömästi kiinnittämään huomionsa meneillään olevasta tekemisestä heihin. Myös avustajan huomion siirtyminen lapsista pois aiheutti heissä levottomuutta. Kokonaisuutena noin 20 minuuttia kestäneet toimintaosuudet olivat kuitenkin sopivan pituisia. Lapset jaksoivat keskittyä tämän ajan, kun toiminta oli heille mielekästä.

Kehittämistyömme kannalta videointi oli toimiva ja perusteltu menetelmä. Pystyimme videoinnin ansiosta yhdessä havainnoimaan toimintatuokioita ja tekemään niistä omat tulkintamme. Tällä tavoin pystyimme myös ulkoistamaan itsemme paremmin toiminnasta ja tarkkailemaan sitä objektiivisesta näkökulmasta. Mikäli olisimme itse osallistuneet tuokioiden vetämiseen, olisi havainnointi ulkopuolisen silmin ollut haastavaa omien konkreettisten kokemusten takia. Meillä olisi ollut oma käsitys siitä miten tuokiot olivat sujuneet tai miten niiden olisi pitänyt sujua. Olisimme videoita katsoessamme saattaneet kiinnittää liikaa huomiota myös omiin toimintatapoihimme, joka ei kuitenkaan työn kannalta olisi ollut merkittävää.

Videoinnissa oli kuitenkin myös omat hankaluutensa, esimerkiksi tilan rajaaminen niin, että toiminta saatiin mahtumaan kameran kuvakenttään. Käytössämme ollut tila ei mahdollistanut kameran optimaalista sijoittamista, vaan jouduimme tekemään kameran sijoittamisen suhteen kompromissin. Tämä puolestaan johti siihen, että välillä osa lapsista oli selin kameraan emmekä pystyneet koko tuokion ajan havainnoimaan heidän ilmeitään ja eleitään.

Koemme, että avustajan ammattitaidolla oli myös merkittävä rooli työmme kannalta. Pienryhmä jossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, on aina haastava. Tästä syystä oli tärkeää, että avustaja oli määrätietoinen toiminnassaan sekä tunsu etukäteen ryhmän lapset ja heidän toimintatapansa. Täysin ulkopuolinen henkilö ei välttämättä olisi osannut pienryhmää ohjattaessaan ottaa huomioon lasten yksilöllisyyttä ja tapaa reagoida erilaisiin tilanteisiin. Esimerkiksi yksi ryhmän lapsista reagoi uusiin tilanteisiin toisia voimakkaammin, toinen ei välttämättä ymmärrä ohjeita ennen kuin on nähnyt toisten toimivan niiden mukaan, ja joku puolestaan saattaa tarvita rohkaisua muita enemmän. Tällaisissa tilanteissa avustajan ammattitaito erityisesti korostui. Avustajan ammattitaitoa ja sensi-

tiivisyyttä vaaditaan myös tilanteissa, joissa lapsi alkaa spontaanisti kesken toiminnan puhua omista asioistaan. Koska lapsia halutaan kuitenkin kannustaa puhumaan, syntyy eräänlainen ristiriitatilanne; antaako yhden lapsen puhua vapaasti niin että kaikkien lasten toiminta keskeytyy, vai sivuuttaako lapsen spontaanin puheen ja jatkaa toimintaa muiden kanssa.

Kehittämistyötä suunnitellessamme pohdimme eri tapoja huomioida lasten huoltajat työn eri vaiheissa. Päädyimme tukemaan kasvatuskumppanuutta sekä lasten osallisuutta laatimalla jokaisesta tuokiosta paperin, jossa oli kuvitettuna kyseinen toimintakerta. Tavoitteenamme oli tämän myötä siirtää tietoa pienryhmän toiminnasta lasten huoltajille, ja herättää heissä mahdollisesti keskustelua. Näin ei kuitenkaan käynyt; huoltajat eivät kommentoineet toimintatuokioita millään tavalla kasvattajille. Emme kuitenkaan voi tietää, ovatko huoltajat keskustelleet tuokioista lasten kanssa kotona.

Videoinnin avulla näimme pienryhmän suoria vaikutuksia lasten toimintaan. Tällaisia olivat muun muassa lasten kyky alkaa tuottaa puhetta oma-aloitteisesti sekä kontaktin ottaminen ryhmän muihin jäseniin. Tämän kehittämistyön puitteissa ei kuitenkaan voida havaita pienryhmätoiminnan välillisiä vaikutuksia suhteessa lasten käytökseen pienryhmätoiminnan ulkopuolella, sillä työtä suunnitellessamme oli välttämätöntä rajata aihe käsittelemään vain pienryhmän sisällä tapahtuvia muutoksia. Toisella työn tekijöistä on kuitenkin todellisuudessa mahdollista havaita lasten käytöksessä tapahtuneita muutoksia pienryhmän ulkopuolellakin, sillä hän työskentelee näiden lasten parissa. Nämä havainnot perustuvat kuitenkin vain toisen työn tekijän näkemyksiin, ja ovat kehittämiskysymystemme ulkopuolella. Vaikka emme pysty tämän työn tulosten perusteella todistamaan, on silti kahden pienryhmään kuuluneen lapsen välisissä sosiaalisissa suhteissa tapahtunut merkittävä muutos myös ryhmän ulkopuolella. He ovat tuokioiden jälkeen ottaneet vastavuoroista kontaktia toisiinsa leikkien. Ennen tuokioita he eivät liiemmin kiinnittäneet toisiinsa huomiota, mutta uskomme, että tämän työn myötä toteutetuilla pienryhmätuokioilla on ollut iso merkitys näille kahdelle lapselle ja heidän väliselle ystävyssuhteelle.

Ajattelemme, että mikäli lapsen kielen kehitystä halutaan tutkia pidemmällä aikavälillä, tulisi kieltä tukevaa toimintaa olla säännöllisesti, esimerkiksi koko toimintakauden ajan. Tällöin ero lapsen kielen kehityksen tasossa on selvemmin havaittavissa, kun on dokumentoitua materiaalia koko toimintakaudelta. Koska työmme toteutusjakso oli verrattain lyhyt, koemme, ettei opinnäytetyöllämme välttämättä pystytty selvittämään harjoitteiden konkreettista hyötyä lasten kielen kehitykselle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tuokiot olisivat olleet hyödyttömiä.

10 KOKEMUS OPINNÄYTETYÖPROSESSISTA

Lähtökohdat opinnäytetyöllemme liittyivät vahvasti työelämälähtöisyyteen. Tavoitteena oli voida vastata siihen tarpeeseen, joka työelämästä oli noussut. Halusimme toteuttaa työmme lastentarhanopettajan näkökulmasta niin, että se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla niitä lapsia, joita työmme toteutukseen valittiin mukaan. Pidimme toissijaisena sitä, miten itse tulisimme kokemaan työmme tai miten itse tulisimme näkemään sen onnistumisen. Halusimme omistaa työmme yksinomaan lapsia ja heidän tarpeitaan varten.

Olemme tyytyväisiä työmme lopputulokseen. Aikataulun huomioon ottaen saimme täytettyä ne tavoitteet, joita työlle oli asetettu. Saimme tarjottua sen avulla lapsille onnistumisen kokemuksia, tuotettua heille aitoa iloa ja riemua sekä vahvistettua päivähoidon ja kodin välistä kasvatuskumppanuutta.

10.1 Objektiivisuus ja työn luotettavuus

Pyrimme toteuttamaan työmme niin luotettavasti, kuin mahdollista. Koska kehittämissä toteutettiin päiväkodissa, oli ensisijaisen tärkeää huolehtia lasten anonymiteetin säilymisestä. Työn toteuttajina ja lastentarhanopettajina meitä molempia koskee vaitiolovelvollisuus asiakkaistamme. Huolehdimme erityisen tarkasti, ettei opinnäytetyömme myöskään millään tavalla vahingoittanut tai aiheuttanut haittaa lapsille. Pyrimme kaikessa suunnittelemassamme toiminnassa huomioimaan oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja lasten edun. Otimme huomioon lasten kehitystason sekä tarjosimme lapsille mahdollisuuden jakaa omia tuntemuksiaan toiminnan suhteen sillä tavalla, joka heidän toiminnalleen on luontevinta.

Koska opinnäytetyömme toteutettiin pienten lasten parissa, tuli työn edetessä huomioida lasten lisäksi myös heidän huoltajansa. Huoltajien kanssa on luotu tiivistä luottamussuhdetta jo ennen kehittämistyön aloittamista, ja sen säilymisestä huolehdittiin projektin edetessä. Luottamusta päivähoidon kasvattajien ja huoltajien välillä ylläpidettiin esimerkiksi tiedottamalla lapsien huoltajia työhön

kuuluvien pienryhmätuokioiden sujuvuudesta, tekemällä yhdessä huoltajien kanssa havaintoja lapsen toiminnasta ja sen mahdollisesta muuttumisesta toimintatuokioiden edetessä, sekä tarjoamalla huoltajille avoin ja välitön ilmapiiri jakaa ajatuksiaan kaikesta työhömmme liittyvästä.

Luotettavuuden suhteen ehkä merkittävin asia tekijöiden kannalta suhteessa kehittämistyöhön oli työn tekijöiden roolin ottaminen ja siihen mukautuminen. Lastentarhanopettajan rooli täytyi hetkeksi laittaa sivuun ja tutkia asiaa objektiivisesti työn toteuttajan näkökulmasta. Asian tiedostaminen auttoi tässä asiassa.

Luotettavuutta kehittämistyömme tuloksissa pyrimme huomioimaan esimerkiksi niin, että otimme toimintaamme ja sen toteutumista arvioimaan myös opinnäyte-työmme ulkopuolella toimivia tahoja. Yhdessä päiväkodin työtiimin, opinnäyte-työtiimin sekä Järvenpään kaupungin pohjoisen alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa käytiin lopuksi läpi koko kehittämistyö ja sen herättämät ajatukset.

10.2 Jatkotutkimusaiheita

Kehittämishankkeemme tarkoitus oli luoda valmiita toimintatuokioita hyödynnettäväksi päiväkodin arjessa. Mikäli työllä tavoitellaan konkreettisia tuloksia lasten kielellisestä kehityksestä, pitäisi toimintatuokioita olla säännöllisesti koko toimintakauden ajan. Tällöin saadaan vertailumateriaalia ennen ja jälkeen toiminnan, eli käytännössä nähdään kehitysprosessi tutkimuksen alun ja lopun välillä.

Vastaavaa toimintaa voisi kokeilla toteuttaa niin, että erityistä tukea tarvitsevien lasten lisäksi pienryhmässä olisi mukana yksi niin sanottu ”tukilapsi”. Tukilap- seksi kutsutaan siis sellaista lasta, jonka kokonaiskehitys on ikätasonsa mukai- nen. Tukilapsen tarkoituksena on huomaamatta näyttää mallia toisille, tukea tarvitseville lapsille. Koska oma kehittämistyömme sekä muut tutkimukset osoit- tavat, mallioppiminen on lapselle luonteva tapa oppia. Niinpä ryhmässä, jossa olisi mukana tukilapsi, olisi teoriassa mahdollista saada nopeitakin tuloksia kehi- tyksen eri osa-alueilla.

Tätä työtä ja pienryhmässä käyttämiämme työtapoja voidaan soveltaa myös esimerkiksi lapsille, joilla on suomi toisena kielenä. Jatkotutkimusaiheena olisi-kin mielenkiintoista selvittää, hyödyttääkö tämä työ samalla tavalla vieraskielisiä lapsia suomen kielen opettelussa. Koska suunnittelemamme tuokiot sisälsivät peruskäsitteitä sekä arjen sanastoa, uskomme että näistä olisi hyötyä myös uut- ta kieltä opetteleville lapsille.

Oman kehittämistyömme innoittamina jäimme pohtimaan erityistä tukea tarvit- sevien lasten sosiaalisia suhteita, niiden muodostumista sekä kehittymistä pien- ryhmätoiminnan edetessä. Olisiko ryhmän havainnointia mahdollista jatkaa toi- mintatuokioiden jälkeen niin, että havainnoitaisiinkin lasten sosiaalisia suhteita; vaikuttavatko toimintatuokiot ja pienryhmätoiminta lasten kaverisuhteiden syn- tymiseen, hakeutuvatko lapset toistensa seuraan ja syntyykö heidän välilleen leikkiä.

10.3 Oma ammatillinen kehityksemme

Olemme molemmat tehneet aiemmasta koulutustaustastamme johtuen jo yhdet opinnäytetyöt, mutta tämän työn myötä prosessi sai aivan uusia ulottuvuuksia. Osittain tämä johtuu siitä, että aikataulumme työn toteutuksessa oli todella tiuk- ka, emmekä voineet edetä yksin omilla ehdoillamme. Meidän tuli työmme myötä ottaa huomioon myös yhteistyötahomme, sekä erityisesti lapset, joiden ehdoilla työtä teimme. Koska olemme molemmat luonteeltamme tunnollisia ja hyviin tu- loksiin pyrkiviä, on erityisesti nopea aikataulu pakottanut tekemään kompromis- seja. Kaikki nämä kompromissit eivät välttämättä ole meitä tekijöinä miellyttä- neet, mutta ne ovat olleet työmme valmistumisen kannalta välttämättömiä. Myös se, että toimimme molemmat koulun ohella lastentarhanopettajina, on antanut uusia näkökulmia työn tekemiseen. Olemme pystyneet refleктоimaan käyttämäämme teoriaa ja teoriaopintoja suhteessa käytännön työhömme, ja vastavuoroisesti myös toisin päin.

Olemme huomanneet tätä työtä tehdessä, että tarvittaessa meistä on toimi- maan myös paineen alla. Työn eteneminen on vaatinut molemmilta tekijöiltä

joustavuutta ja todellista tiimityötä sekä toisen huomioimista. Se, että asiat eivät ole aina edenneet meidän suunnitelmiamme ja aikataulumme mukaan, on asettanut omat haasteensa. Samalla se on kuitenkin ollut hyvin kasvattavaa. Se on opettanut meitä tarkastelemaan asioita isompina kokonaisuuksina, sekä muuttamaan suunnitelmiamme ja näkökulmiamme nopeallakin aikataululla. Toeuttamiamme toimintatuokioita jouduttiin muokkaamaan välillä vielä juuri ennen tuokioiden alkuakin, koska lasten tarpeet sanelivat toimintamme perustan. Olemme kuitenkin pystyneet olemaan aktiivisesti yhteydessä toisiimme vaikka tilanteet ovat muuttuneetkin nopeasti. Olemme välttyneet konflikteilta, sillä tekemämme muutokset ovat aina olleet perusteltavissa toiselle, ja niihin on löytynyt hyvä syy. Koska kokonaiskuva työstämme on ollut molemmille alusta asti selkeä, on yhteistyömme ollut vaivatonta. Yhteinen linja työn kulusta on säilynyt läpi opinnäytetyön.

Olemme löytäneet opinnäytetyömme myötä myös uusia toimintatapoja omaan työhömmme. Videointi on esimerkiksi saanut meidät huomaamaan, kuinka käytännöllinen väline se on myös arjessa toiminnan dokumentoinnissa. Myös käyttämämme menetelmät ovat saaneet meidät tarkastelemaan niiden hyödynnettävyyttä arjessa aivan uusin silmin. Olemme ikään kuin huomaamatta toistaneet opinnäytetyössä käyttämiämme työmenetelmiä myös omassa työssämme päivähoitossa. Mikäli emme opinnäytetyömme myötä olisi perehtyneet näin tarkasti lasten kielelliseen kehitykseen, emme välttämättä olisi tehneet sitä myöskään roolissamme lastentarhanopettajina. Vasta nyt ymmärrämme, kuinka suuri ja merkittävä osa lapsen kehitystä kielellisen kehityksen tukeminen onkaan.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, Merja 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Päivi Pihlaja & Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 194-213.
- Alijoki, Alisa 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Marja Nurmi-laakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 77-85.
- Grönfors, Martti 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekupia - Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Järvenpään kaupunki 2006. Arjen ylistys – Järvenpään varhaiskasvatussuunnitelma.
- Järvenpään kaupunki i.a. Lasten päivähoito ja varhaiskasvatus. Viitattu 6.3.2013.
http://www.jarvenpaa.fi/jarvenpaa/paivakodit/nayta.tmpl?id=23;sivu_id=483
- Kalliala, Marjatta 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kivirauma, Joel 2009. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Tiina Sipilä ja Pertti Vehkalahti (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 11-23.

- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, Tapio 2004. Lapsen neurologinen kehitys. Teoksessa Päivi Pihlaja & Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 42-59.
- Kultapuro, Aila 2013. Lastentarhanopettaja, Järvenpään kaupunki. Järvenpää. Henkilökohtainen tiedonanto 25.3.
- Laitinen, Miia 2011. Erityisen tuen palvelupolku varhaiskasvatuksessa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Sosiaalian koulutusohjelma. Opin- näytetyö. <http://publications.theseus.fi/handle/10024/25749>
- Laki lasten päivähoitosta 1973/36, 19.1.1973. Viitattu 6.2.2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Lastentarhanopettajanliitto 2012. Esiopetusesite. Forssa: Forssa Print.
- Leppälahti, Erika 2006. ”Et, sehän on ihan arkista, tavallista päivähoitoa, et lapset vaan nyt sattuu olemaan vähän toisenlaista laatua” – Sosioemotionaalinen erityisen tuen tarve päivähoidon arjessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-työ.
- Lindlöf, Thomas 1995. Qualitative communication research methods. Thousand Oaks: Sage.
- Mikkola, Petteri & Nivalainen, Kirsi 2009. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Saarijärvi: Pedatieto Oy.
- Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 31-41.

- Oja, Anne 2011. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen arkikuntoutus päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 8.3.2013 <https://publications.theseus.fi/handle/10024/26657>
- Phillips D.C. & Soltis Jonas F. 1998. Perspectives on learning. New York: Teachers College Press
- Pihlaja, Päivi 2001. Erityiskasvatustyö päivähoitossa. Teoksessa Elina Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 20-21.
- Rantala, Anja 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa Päivi Pihlaja & Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 97-110.
- Rauhamäki, Anna 2007. Kili-kielen ja liikunnan ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille - tuokiosuunnitelmakansio päivähoiton käyttöön. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu 8.3.2013 <http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/11780/2007-05-31-01.pdf?sequence=1>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007. Toinen tarkistettu painos. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Viitala, Kaisu 2006. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Elina Kontu & Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 9-34.
- Välimäki, Anna-Leena 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli – kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 12-22.