

KOKONAISVALTAISISTA TOIMINTAHETKISTÄ OPPIA JA ELÄMYKSIÄ KAIKILLE

Konduktiivisen opetuksen sovellus liikuntavammaisten lasten päiväkodissa

Tiina Saarenketo
Pro gradu – tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
Kevät 2005

Tiivistelmä

Saarenketo, Tiina 2005 KOKONAISVALTAISISTA TOIMINTAHETKISTÄ OPIA JA ELÄMYKSIÄ KAIKILLE. Konduktiivisen opetuksen sovellus liikuntavammaisten lasten päiväkodissa. Erityispedagogiikan pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. (95 s.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin päiväkodilla liikuntavammaisille lapsille toteutettua konduktiivista opetusta. Tutkimuksessa paneuduttiin ensisijaisesti siihen, kuinka alun perin homogeeniselle ryhmälle suunniteltu konduktiivinen opetus muovattiin vastaamaan heterogeenisen lapsiryhmän tarpeita ja kuinka toiminnasta vastaava moniammatillinen työryhmä toimi. Myös päiväkodilla luotu konduktiivisen opetuksen sovellus kuvattiin ja ajatukset toiminnan tulevaisuudesta raportoitiin.

Tutkimuksessa oli tapaustutkimus. Osin käytettiin myös etnografista ja fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineistona oli viisi temahaastattelua, toiminnasta kuluneiden vuosien aikana laaditut kirjalliset dokumentit sekä kuusi nauhoitusta työryhmän suunnittelu- ja palautetilanteista.

Konduktiivisen opetuksen periaatteita näkyi päiväkodin toimintahetkien aikana. Moniammatillinen työryhmä suunnitteli, toteutti ja arvioi ryhmämuotoisena toteutettua toimintaa. Oppimistilanteista tehtiin lapsille houkuttelevia ja elämyksiä tarjoavia. Niissä painotettiin lasten omaa aktiivista ongelmien ratkaisua. Toiminnan muovaaminen erilaisten lasten tarpeita vastaavaksi oli haasteellista. Tavoitteiden asettelun todellisesta tarkkuudesta oli aineiston perusteella vaikea saada kuvaa. Dokumentteihin kirjatut tavoitteet jäivät yleiselle tasolle.

Tutkimuksessa havaittiin konduktiivisen opetuksen toiminnan muovaanneen aikuisten lähestymistapoja lapsia kohtaan. Aikuiset olivat oppineet vaatimaan lapsilta aktiivisuutta arjen haasteissa ja tukemaan lasten omaa ongelmanratkaisua. Moniammatillinen työskentely tarjosi työryhmän jäsenille hyvän mahdollisuuden työssä oppimiseen. Toimintaa oli kehitetty vuosien kuluessa ja kiinnostusta kehittää sitä edelleen löytyi. Työryhmä oli oppinut suhtautumaan kriittisesti omaan työhönsä.

Moniammatillisen työryhmän toteuttama konduktiivinen opetus vastasi varhaiskasvatuksen nykyisiin vaatimuksiin työn dokumentoinnin ja arvioinnin sekä asiantuntijaksi kasvamisen osalta hyvin. Tutkitun toiminnan voi katsoa kattavan varhaiskasvatuksessa vaadittavat osaamisalueet ja auttavan työryhmää parantamaan ammattitaitoaan niissä. Konduktiivisen opetuksen sovellus vastasi myös liikuntavammaisten lasten varhaiskasvatuksen vaatimuksiin: kokonaisvaltaisen toiminnan avulla pyrittiin tukemaan jokaista lasta yksilöllisesti.

AVAINSANAT: varhaiskasvatus, liikuntavammaisen lapsi, konduktiivinen opetus, moniammatillinen työryhmä

SISÄLTÖ

1 Johdanto	4
1.1 Konduktiivinen opetus maailmalla ja Suomessa	4
1.2 Kiinnostukseni tutkia konduktiivista opetusta	6
1.3 Tutkimustehtävät.....	8
2 Varhaiskasvatus	9
2.1 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset.....	9
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa työryhmätyöskentelyä.....	9
2.3 Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa työskentelyä lasten kanssa	12
2.4 Kuntakohtainen varhaiskasvatussuunnitelma	14
2.5 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus	14
3 Konduktiivisen opetuksen tausta-ajatuksia	17
3.1 Liikuntavamma oppimisvaikeutena	17
3.2 Dysfunktio ja ortofunktio.....	19
4 Konduktiivisen opetuksen peruselementit.....	21
4.1 Ryhmämuotoinen toiminta.....	22
4.2 Konduktorien ryhmä	23
4.3 Päiväohjelma ja tehtäväsarjat.....	25
4.4 Fasilitaatio	27
5 Tutkimuksen eteneminen.....	31
5.1 Tutkimusote	31
5.2 Tutkimusaineiston kokoaminen.....	32
5.3 Aineiston analyysi.....	39
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	42
6 Tutkimuksen löydöt	43
6.1 Konduktiivisen opetuksen sovelluksen kehittäminen.....	44
6.2 Toimintahetkien hyöty lapsille	48
6.3 Työryhmän toiminta ja sen kehittyminen	55
7 Pohdinta	61
7.1 Konduktiivinen opetus ja päiväkodin sovellus	61
7.2 Moniammatillisen työryhmän toiminta ja varhaiskasvatus	69
7.3 Konduktiivinen opetus ja liikuntavammaisen lapsen varhaiskasvatus	74
Lähteet	78
Liitteet	82

1 Johdanto

1.1 Konduktiivinen opetus maailmalla ja Suomessa

Konduktiivinen opetus on unkarilaisen Andras Petón liikuntavammaisille lapsille kehittämä kokonaisvaltainen opetusmenetelmä, joka rakentuu vahvasti lasten omaan aktiivisuuteen ongelmien ratkojina. Perusajatuksena on, että lapsi voittaa ongelmansa, kun hän ymmärtää sen ja tietoisesti pyrkii vapautumaan siitä. Lapsen aktiivisen roolin ohessa konduktiivisessa opetuksessa korostetaan luonnollisissa yhteyksissä tehtäviä toiminnallisia harjoituksia, joita toistetaan usein. Toiminnassa korostuu positiivisuus: lasta ohjataan hienovaraisesti ja onnistuneiden suoritusten kautta häntä rohkaistaan uusiin saavutuksiin. Ryhmämuotoisena toteutettava toiminta käyttää yksikertaista puista välineistöä. Sanallinen ohjaus ja toiminnan rytmittäminen on kirjattu menetelmän peruseriaatteisiin. Konduktiivisen opetuksen menetelmä ohjaa aikuisia yhdistämään opittavat asiat lapsen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 285–287).

Unkarissa konduktiivista opetusta toteutetaan Petó – instituutissa, jossa lapset asuvat ja käyvät kouluaan. Konduktiivinen opetus läpäisee lasten kaiken toiminnan eli lapsia ohjataan ja tuetaan sekä oppituntien että arjen haasteiden aikana. Instituutissa lapset ponnistelevat läpi päivän selviytyäkseen päivästänsä mahdollisimman aktiivisina ja itsenäisinä toimijoina. Tänä päivänä instituutissa asuu ja opiskelee unkarilaisten lasten rinnalla myös muista maista kotoisin olevia lapsia. Petó muovasi konduktiivisen opetuksen ensisijaisesti CP- vammaisten lasten opetusta varten, mutta jo varhaisesta vaiheesta opetuksen piiriin tulivat myös lapset, joilla on selkäydinkohjun jälkeinen liikuntavamma. Opetukseen voi osallistua myös lapset, joilla on muista syistä johtuvia liikuntavammoja. Opetusryhmät pyritään muovaamaan mahdollisimman homogeenisiksi sekä liikuntavamman että lasten iän suhteen: opetukseen ja tiettyyn ryhmään soveltuvuus arvioidaan aina lapsikohtaisesti. Kansainvälinen Petó - instituutti on nykyisin osa Unkarin valtion opetussysteemiä. Sillä on kolme tehtävää: se toteuttaa konduktiivista opetusta lapsille, joilla on neurologispohjainen liikuntavamma, toimii konduktoriopiskelijoiden opettajana sekä tuottaa tieteellistä tietoa konduktiivisesta opetuksesta. (International Petó institute 2005a, 2005b & 2005c.)

Maailmalla on viime vuosina alettu toteuttaa konduktiivista opetusta yhä useammassa paikassa. Australiassa, Kanadassa, Saksassa, Israelissa, Japanissa, Ruotsissa jne. toimii organisaatioita, jotka järjestävät konduktiivista opetusta joko jatkuvana tai jaksottaisena toimintana. (Conductive education org. UK, 2005a.)

Darrah, Watkins, Chen ja Bonin (2003) keräsivät yhteen tehdyt tutkimukset konduktiivisen opetuksen toteuttamisesta CP-lapsille. Raportissaan he käsittelevät 15 eri tutkimusta, joista pääosassa on tutkittu joko Unkarissa tai Iso-Britanniassa toteutettua konduktiivista opetusta. Eri tutkimuksissa seuratut lapset olivat heterogeeninen ryhmä sekä iältään (1-13 -vuotiaita) että CP-vammoiltaan. Heidän hoitojaksonsa olivat alle kuukauden jaksosta aina kahden vuoden jaksoon saakka. Yhteenvedossa ei löydetty konduktiivisen opetuksen tehokkuudelle todisteita, mutta sen toimivuutta ei voitu kumotakaan. Havaittiin, että perinteisen unkarilaisen konduktiivisen opetuksen toteutus toisessa ympäristössä on vaikeaa, sillä konduktiivisen opetuksen käytännön suuntaamisesta ja toteutuksesta on kirjoitettu niin vähän. Toteutusta aloitettaessa on arvioitava, voidaanko toiminnan avulla vastata kulttuurisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin. Konduktiivisen opetuksen mukautuksia tutkittaessa pitäisi entistä paremmin kuvata tutkittavan intervention toteutus: mitä yhteneväisyyksiä ja eroja toteutuksessa on perinteiseen unkarilaiseen toteutukseen verrattuna.

Konduktiivisen opetuksen kehitys eri maissa lähtee eri lähtökohdista. Samoihin päämääriin hakeudutaan eri suunnista. Yhden joustamattoman konduktiivisen opetuksen toteutusmallin läpivieminen ei ole mahdollista. On tärkeää sekä huolehtia toimintafilosofian ja -periaatteiden säilymisestä että uusien ideoiden omaksumisesta tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä lasten oppimisesta ja tarpeista. Kehitys opetuksessa, opetusteknologiassa, lääketieteessä, opettavassa kuntoutuksessa ja muissa läheisissä ammattialoissa on otettava huomioon. Jos konduktiivista opetusta pidetään vakiintuneena toimintamuotona, se ei voi vastata kansainvälisiin vaatimuksiin. (Kozma 1997a, 80–81.)

Konduktiivisen opetuksen laadun määrittely koetaan tarpeelliseksi kansainvälistyvässä opetuksessa. Kansainvälisiä laatustandardeja halutaan luoda, jotta toiminta vastaa haluttuihin tavoitteisiin, mutta voi säilyttää kuitenkin kansalliset piirteet opetuksessa. (Kozma 1997b, 12–13.) Ensimmäiset laatuksiteerit konduktiiviselle opetukselle laadittiin vuonna 1995. Prosessi laatuksiteerien luomiseksi jatkuu edelleen ja konduktiivista opetusta toteuttavien orga-

nisaatioiden toivotaan osallistuvan aktiivisesti yhteistyöhön ja menetelmän kehittämiseen. (Salga 2002, 44,46.)

Viimeisten vuosien aikana konduktiivinen opetus on siis herättänyt lisääntyvää kiinnostusta Unkarin ulkopuolella. Eri puolille maailmaa on perustettu konduktiivista opetusta toteuttavia kouluja. Eripituisia konduktiivisen opetuksen kursseja järjestetään. Suomessakin toteutetaan konduktiivista opetusta yhä enenevästi. Toimintaa on muovattu vastaamaan omia kansallisia tavoitteitamme sekä paikallisia tavoitteita. Osa liikuntavammaisten lasten erityiskouluista ja päiväkodeista on luonut omaa tyylinsä toteuttaa konduktiivista opetusta niin, että se vastaa sekä opetuksellisiin että toimintaan osallistuvien lasten tarpeisiin. Kaikki nämä toteutukset poikkeavat toisistaan. Suomessa toteutetaan konduktiivista opetusta myös muutamien viikkojen kuntoutuskurssimuotoisena, jolloin toimintaa ohjaa unkarilaisen koulutuksen saanut ohjaaja. Näille kursseille kootaan tarkasti harkiten mahdollisimman homogeeninen ryhmä.

Liikuntavammaisten lasten kuntoutus- ja opetuskäytäntöjä mietittäessä konduktiivisen opetuksen kokonaisvaltainen lähestyminen saa yhä enemmän huomiota. Suomessa vallitseva kuntoutusjärjestelmä jakaa lapsen kehittymishaasteet ja -tarpeet eri terapioiden kesken. Lapsen kokonaisvaltainen kehitys jakautuu osiin eri terapioiden kesken, eikä jako aina lähde lapsesta käsin. Kuntoutussuunnitelmissa määritellään, mitä terapioita ja missä laajuudessa kukin lapsi tarvitsee. Ei ole poikkeuksellista, että yksi lapsi tapaa viikoittain kolmea eri terapeuttia. Eri terapioissa on pyrkimys ylittää ammattikuntien välillä olevia rajoja ja siten toteuttaa kokonaisvaltaisia terapioita lapsille. Tavoitteena on myös toteuttaa harjoitteita lapsen omassa elinympäristössä.

1.2 Kiinnostukseni tutkia konduktiivista opetusta

Olen toiminut vuosia fysioterapeuttina. Viimeiset vuodet olen ollut erityiskoulun ja päiväkodin fysioterapeuttina toteuttaen lasten tarvitsemia terapioita heidän koulu- ja päiväkotipäivänsä aikana. Erityiskoulu ja päiväkoti toimivat samassa rakennuksessa ja ovat kiinteässä yhteistyössä keskenään. Erityiskoulu on ensisijaisesti suunniteltu vammautuneiden opetukseen: oppilaille, joilla on toimintaa ja/tai oppimista rajoittava liikuntavamma, neurologinen vamma tai pitkäaikaissairaus. Päiväkoti järjestää liikuntavammaisille lapsille varhaiskasvatusta, johon sisältyy yksilöllisiä kuntouttavia elementtejä. Päiväkoti on pieni: siellä toimii kolme ryhmää. Tavallisen esikouluryhmän lisäksi talossa on viereisen erityiskoulun pienim-

mille oppilaille (alle 10-vuotiaille) iltapäivähoitoryhmä sekä 3-6 – vuotiaiden lasten kokopäiväryhmä, jossa on 12 hoitopaikasta varattu 5 paikkaa liikuntavammaisille lapsille. Tarvittaessa lapset saavat myös yksilöllistä fysio-, puhe- ja toimintaterapiaa päiväkotipäivän aikana lääkärin määrittelemässä laajuudessa.

Tutkimukseeni osallistuvassa 3-6 – vuotiaiden lasten ryhmässä on syksystä 2000 lähtien erityistä tukea tarvitseville lapsille pidetty konduktiivisen opetuksen periaatteisiin (käytetään myös nimitystä Petó) rakentuvaa toimintahetkeä kerran viikossa. Toiminta alkoi ryhmän erityislastentarhanopettajien aloitteesta: he olivat tutustuneet konduktiiviseen opetukseen omassa täydennyskoulutuksessaan. Aamupäivisin toteutettavaa toimintahetkeä työntekijät suunnittelevat ja valmistelevat edellisenä päivänä yhteisen suunnitteluajan puitteissa. Työryhmään kuuluu eri ammattiryhmien edustajia: fysioterapeutti, erityislastentarhanopettaja/lastentarhanopettaja, lastenhoitajia ja erityisavustajia.

Konduktiivisen opetuksen periaatteisiin rakentuvat toimintahetket ovat kiehtoneet minua ja usein olen miettinyt miksi. Tehdessäni alkuvuonna 2003 erityispedagogiikan proseminaaria perehdyin konduktiivisen opetuksen peruseriaatteisiin ja selvitin, onko niitä nähtävissä päiväkodilla toteutettavien toimintahetkien aikana. Näissä haastatteluissa käytin ensimmäistä haastattelurunkoani (liite 1.). Selvisi, että peruseriaatteita oli havaittavissa toiminnassa, mutta hetkiin oli luotu talon oma tapa toteuttaa toimintaa. Yhteneväisyyttä havaitsin kuitenkin niin paljon, että koin mahdolliseksi edelleen nimittää toimintahetkiä ”Petó – tuokioiksi”.

Kiinnostukseni tätä toimintaa kohtaan innosti minua edelleen jatkamaan saman aiheeseen tutustumista tämän tutkimuksen puitteissa. Halusin laajentaa tutkimustani työryhmän työskentelyyn paneutumisella sekä sillä, kuinka alun perin homogeeniselle ryhmälle muovatusta opetuksesta saadaan toimiva ja käyttökelpoinen heterogeeniselle lapsiryhmälle.

Konduktiivinen opetus jatkuu ryhmässä viikoittain edelleen. Kuluva toimintakausi (2004–2005) on viides vuosi, jolloin toimintaa järjestetään. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty neljältä ensimmäiseltä toimintakaudelta (2000–2004). Itse olin ensimmäisen toimintavuoden aikana fysioterapeutin toimestani hoitovapaalla enkä siis osallistunut toiminnan käynnistämiseen. Toisen ja kolmannen toimintakauden aikana toimin työryhmän aktiivisena jäsenenä: toin ryhmän moniammatilliseen toimintaan oman panokseni fysioterapeuttina, kasvattajana ja tietokoneenkäytön taitajana. Viimeisen tutkimuksessani mukana olevan toimintakauden ai-

kana olin opintovapaalla: tuolloin osallistuin ryhmän toimintaan syksyllä sen käynnistyessä kahden tuokion ajan sekä laatimalla monistepohjan palautehetkien tehostamiseksi.

1.3 Tutkimustehtävät

Konduktiivisen opetuksen kopiointi Unkarista Suomeen ei onnistu vaan sitä on muovattava vastaamaan sekä maan että paikallisia tavoitteita. Kozma (1997a, 80–81) korostaa, että on tärkeää sekä huolehtia konduktiivisen opetuksen toimintafilosofian ja -periaatteiden säilymisestä sovellutuksia luotaessa. Toimintaperiaatteiden tulee muovautua eri alojen lisääntyvän tiedon mukana. Konduktiivisesta opetuksesta luotuja sovellutuksia tutkittaessa tulee kuvata huolella tutkittavan intervention toteutus ja verrata sitä perinteiseen unkarilaiseen toteutukseen (Darrah, Watkins, Chen & Bonin 2003).

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jolla kuvaan liikuntavammaisten lasten päiväkodissa luotua konduktiivisen opetuksen toteutusta. Suomessa ei ole koulutettuja konduktoreja, vaan toimintaa toteuttaa moniammatillinen työryhmä. Keskityin tutkimuksessani moniammatillisen työryhmän toiminnan tutkimiseen. Konduktiivinen opetus on luotu taidoiltaan homogeeniselle ryhmälle. Tutkimuksen kohteena ollut konduktiivinen opetus toteutettiin heterogeeniselle lapsiryhmälle. Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millainen on päiväkodin konduktiivisen opetuksen sovellus ja miten se on kehittynyt?
2. Miten konduktiivinen opetus vastaa liikuntavammaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin osana päiväkodin varhaiskasvatusta?
3. Miten moniammatillinen työryhmä toimii ja miten sen toiminta on kehittynyt?

2 Varhaiskasvatus

2.1 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatuksen muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Nämä varhaiskasvatuksen ulottuvuudet painottuvat eri tavoin eri-ikäisillä lapsilla. Toiminnan lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 9,13.)

Lasten vanhemmilla on ensisijainen oikeus ja vastuu lasten kasvatuksesta. Yhteiskunnan tehtävänä on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Tavoitteena on, että palvelujärjestelmää kehitetään vastaamaan lasten ja perheiden tarpeisiin. Lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tulee muodostaa saumaton kokonaisuus, joka tukee joustavasti jokaisen lapsen yksilöllisiä kehityspiirteitä. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa on haluttu painottaa eri hallintokuntien yhteistyön tärkeyttä lasten ja perheiden varhaiskasvatuspalveluiden järjestelyissä sekä vanhempien ja henkilöstön kasvatuksellista kumppanuutta. Nämä linjaukset luovat perustan valtakunnalliselle varhaiskasvatuksen sisällölliselle ohjaukselle, varhaiskasvatussuunnitelmalle. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 3.)

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa työryhmätyöskentelyä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista: tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Tavoitteena on myös lisätä henkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa sekä moniammatillista yhteistyötä sellaisten eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen lapsen oppivelvollisuuden alkamista. Koska kunnat ovat erilaisia, on tärkeää, että jokaisessa kunnassa tarkennetaan varhaiskasvatukselle kuntakohtaiset strategiset linjaukset. Nämä linjaukset ote-

taan huomioon varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5.)

Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. Kasvatusyhteisön ja yksittäisen kasvattajan vahva ammatillinen tietoisuus ja asiantuntijuus ovat olennaisia edellytyksiä hyvälaatuiselle varhaiskasvatukselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 9, 11.) Asiantuntijuuden määrittelyssä pidetään keskeisenä omaan alaan liittyvää tietoa ja tietämystä. Asiantuntijaksi oppiminen ei enää näytä olevan mahdollista yksinomaan koulutuksen avulla, vaan se vaatii koulutuksen rinnalle todellisessa toimintaympäristössä hankittua kokemusta. (Eteläpelto 1997, 88, 91.) Asiantuntijuuden voi saavuttaa eri tavoin, mutta yleisen ja erityisen tiedon vuorovaikutus on havaittu hedelmälliseksi. Asiantuntija osaa yhdistellä teoria ja käytännön tietoja toisiinsa. (Lehtinen & Palonen 1997, 111.) Omista virheistä oppiminen ja jatkuva itsensä testaaminen korostuvat asiantuntijan kehitysprosessissa (Eteläpelto, 1997, 98). Karila (1997, 120–121, 137) havaitsi tutkimuksessaan asiantuntijuuden tilannesidonaisena ja kulttuurisena ilmiönä. Asiantuntijuus rakentui kolmen tekijän: minän ja elämänhistorian, tiettyä erikoisalaa koskevan tietämyksen ja kulloisenkin toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Koetuissa tilanteissa muodostuu em. kolmen tekijän yhteisvaikutuksesta merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka luovat pohjaa seuraavien tilanteiden odotuksille. Asiantuntijaksi kehittyminen voidaan nähdä tilanteesta toiseen kasvavana oppimispolkuna. Merkitykselliset oppimiskokemukset heijastuvat työntekijän minän ja tietämyksen laatuun, mikä puolestaan heijastuu siihen, millaisena uuden tilanteen toimintaympäristö tulkitaan.

Varhaiskasvatuksen asiantuntija toimii kaikissa tilanteissa kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa muiden aikuisten ja heidän rakentamansa kasvatuskulttuurin kanssa (Karila & Nummenmaa 2002, 24). Kasvattajayhteisö rakentaa yhteistä toimintakulttuuriaan neuvotellessaan arvoista ja toimintatavoista. Kasvattajan työssä on tärkeää tiedostaa myös oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Oman työn pohtiminen ja arviointi auttavat kasvattajaa toimimaan tietoisesti sekä eettisesti että ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. Kasvattajayhteisö dokumentoi, arvioi ja pyrkii jatkuvasti kehittämään toimintaansa. Kasvattajat ylläpitävät ja kehittävät ammatillista osaamistaan ja tiedostavat varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 14.)

Kasvattajayhteisön työssä pyritään enenevästi moniammatillisuuteen ja monitieteisyyteen, jossa erilaista asiantuntemusta yhdistetään ja asiantuntijuutta kehitetään toisiinsa yhdistyneinä. Moniammatillisuus edellyttää asiantuntijuuden rajoja ylittäviä näkemyksiä työyhteisön

kehittämisen pohjaksi. Työn organisoiminen työryhmiksi ei välttämättä takaa moniammatillisuutta, vaan työryhmän jäseniltä tarvitaan uskallusta tarkastella asioita myös oman reviirinsä ulkopuolelta. Usein työryhmissä kukin asiantuntija tarkastelee asiaa oman alansa lähtökohdista ja kuin yhteisestä sopimuksesta vältetään asioita, jotka aiheuttaisivat puuttumista toisen reviiriin. (Launis 1997, 125, 129). Moniammatillisen yhteistyön ydin on kuitenkin juuri roolien vaihtamisessa: se on tietojen ja taitojen siirtämisen prosessi, jossa perinteisesti yhteen tiettyyn tieteenalaa kuuluvat tiedot ja taidot siirretään ryhmän muille – mahdollisesti muita tieteenalaja edustaville – jäsenille (Lehtinen 2001, 91). Päiväkotityö vaatii nykyisin laajaa osaamista henkilökunnalta: keskeisiä osaamisalueita ja niihin sisältyvää ydinosaaamista havainnollistetaan taulukossa 1.

Taulukko 1. Keskeiset osaamisalueet ja niihin liittyvät ydinosaaamiset päiväkotityössä.
(Karila & Nummenmaa 2001, 33)

Keskeiset osaamisalueet	Ydinosaaaminen
Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen	kontekstiosaaminen
Varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen	kasvatusosaaminen hoito-osaaminen pedagoginen osaaminen
Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen	vuorovaikutusosaaminen yhteistyöosaaminen
Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen	reflektio-osaaminen tiedonhallinta- osaaminen

2.3 Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa työskentelyä lasten kanssa

Kasvattajien tehtävänä on huolehtia, että koko elämää koskevat ihmisenä kasvamisen kasvatuspäämäärät viitoittavat varhaiskasvatusta tasapainoisesti ja riittävän syvällisesti. Näitä päämääriä on kolme: lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 9, 11.) Varhaiskasvatuskäin lapsi elää intensiivistä kasvun aikaa. Siksi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeinen osaamisalue on taito rakentaa hyvälaatuinen kasvu- ja oppimisympäristö lapsille. Tähän tarvitaan tietämystä lapsen kehityksestä sekä sisältöalueista, jotka tukevat lapsen maailmankuvan rakentumista. (Karila & Nummenmaa 2002, 24.) Tilojen suunnittelulla voidaan edesauttaa erilaisten ja erikokoisten vertaisryhmien toimintaa sekä vaikuttaa lasten ja kasvattajien väliseen vuorovaikutukseen. Oppimiseen innostava monipuolinen ja joustava ympäristö herättää lapsissa mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta. Se kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. Lapsi voi nauttia yhdessäolosta lasten ja kasvattajien yhteisössä sekä kokea iloa ja toimimisen vapautta kiireettömässä ja turvallisessa imapiirissä. Lapsi kiinnostuu ympäristöstään ja voi suunnata energiansa leikkiin, oppimiseen ja arjen toimiin itselleen sopivin haastein. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 13, 15–17.)

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tässä lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen on keskeistä. Henkilökohtaisella hyvinvoinnilla luodaan perusta sille, että kukin lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja lapsen perustarpeista huolehditaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 11, 13.) Myönteinen käsitys itsestä edistää lapsen hyvinvointia. Lapsella ei ole tätä taitoa synnynnäisesti, mutta se alkaa rakentua jo varhaisissa vaiheissa hoivatuksi tulemisen kautta. Aikuiset voivat tukea lapsen kasvua, mutta myös mitätöidä hänen itsetuntoaan. Hyvät onnistumisen kokemukset lujittavat lapsen itsetuntoa ja madaltavat hänen kynnyksiä yrittää jotain uutta ja vaikeampaa. (Svartsjö & Hellsten 2004 26–27.) Kasvattaja kannustaa lasta omatoimisuuteen niin, että lapsi kokee iloa osaamisestaan, mutta saa myös tarpeen mukaisen avun. On tärkeää, että lapsi kokee, että häntä arvostetaan ja että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 13,15.) Lapsen yksilöllisyyden

kunnioittaminen ja huomioon ottaminen edellyttävät lapsen tuntemista, jotta lapsi pystyy leikkimään, toimimaan ja oppimaan kehitysvaiheitaan ja mahdollisuuksiaan vastaavalla tavalla (Lummelahti 2004, 39).

Lapsen minäkäsitys syntyy toisten antamasta palautteesta. Siihen sisältyy sekä minä (sisäiset, henkilökohtaiset tekijät), itsetunto (miten hyvänä ja arvokkaana itseään pitää) että identiteetti, johon liittyy myös itsen ulkopuolisia tekijöitä (mihin yksilö kuuluu ja mitkä sosiaaliset tekijät ovat häneen yhteydessä). Erityistä tukea tarvitseva lapsi kokee usein itsensä erilaiseksi kuin muut, mikä vaikuttaa sekä minäkäsityksen että itsetunnon muodostumiseen. Vammaisuuden tai jonkin muun erityisen tuen tarpeen ei sinänsä tarvitse merkitä itsetunnon alenemista. (Lummelahti 2004 34–35.) Lisääntynyt tieto haastaa asiantuntijat kehittämään uudenlaisia opetuksellisia ratkaisuja. Kasvatukselliset ja opetukselliset ratkaisut ovat tehokkaimpia silloin, kunne ottavat huomioon kunkin lapsen kehitys- ja oppimistavan. (Karila & Nummenmaa 2001, 31.)

Kieli tukee lapsen ajattelutoimintojen kehitystä ja kommunikaation kehitystä merkitysten välittäjänä. Kielen tehtävä ajattelutoimintojen tukena korostuu lapsen kasvaessa, jolloin se liittyy ongelmanratkaisuun, loogisen ajattelun ja kuvittelun alueille. Kielen hallintaan liittyvät valmiudet ovat perustana oppimisvalmiuksille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 16–17.) Kielenkehityksen tukeminen kannattaa aloittaa varhain: jos kielen kehityksestä huolestutaan, kannattaa tukitoimet aloittaa heti, sillä niistä ei ole lapselle mitään haittaa. Tutkimusten mukaan tehokkain tapa tukea lapsen kielenkehitystä on sellainen, joka ottaa huomioon lapsen kokonaiskehityksen. Yksittäiseen kehityksen osa-alueeseen kohdistuva kuntoutus ei ole niin tehokasta. (Adenius-Jokivuori 2004 197, 200.)

Lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin rinnalla on olennaista vahvistaa hänen toiset huomioon ottavia käyttäytymismuotoja ja toimintatapoja. Se tarkoittaa kasvatuspäämääränä sitä, että jokainen lapsi oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista. Lapselle on tärkeää, että hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään. Toisaalta lapsen itsenäisyyden asteittaisen lisäämisen päämääränä on auttaa lasta kasvamaan siten, että hän aikuisena kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään ja tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä ja valintoja. Pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet edistävät lapsen hyvinvointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 11, 13, 15.) Lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta on hyvä, jos sekä kotona että lapsen hoito- ja koulupaikoissa noudatetaan samansuuntaista turvallista kasvatuskäytäntöä ja vuorovaikutussuhteet toimivat. (Lummelahti 2004, 39).

2.4 Kuntakohtainen varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat pohjana kuntien tehdessä omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohtia ovat lisäksi kunnassa tehdyt muut lasta ja perhettä koskevat suunnitelmat, kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja esiopetussuunnitelmat. Kunnan varhaiskasvatuksen linjauksissa tai varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään, millaisia seudullisia, alueellisia ja yksikkökohtaisia suunnitelmia kunnassa tehdään ja miten ne vahvistetaan ja tarkistetaan säännöllisesti. Kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma ja varhaiskasvatussuunnitelma muodostavat kokonaisuuden, joiden välillä on selkeä jatkumo. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 43.)

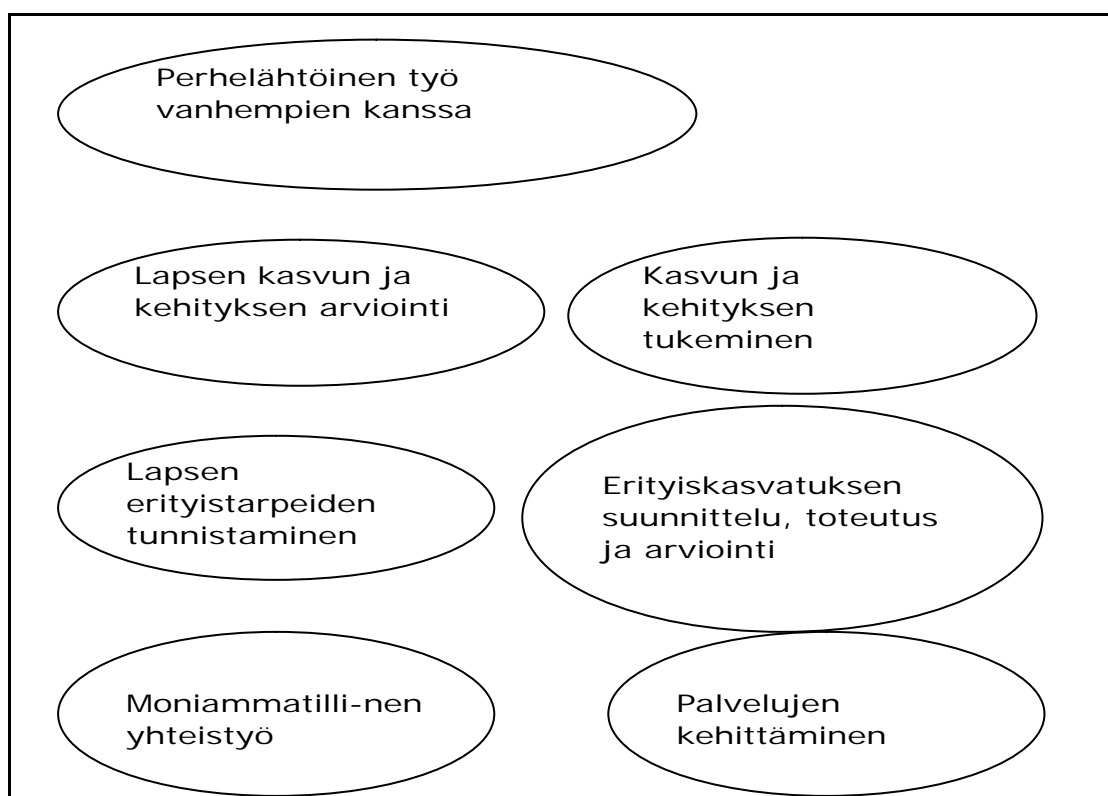
Kukin varhaiskasvatusyksikkö laatii oman varhaiskasvatussuunnitelmansa, jossa kunnan suunnitelmaa on täydennetty: siinä kuvataan myös toimintaympäristön ja yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Yksikön suunnitelma täydentyy ja tarkentuu jatkuvasti. Sisältöjen valinnassa otetaan huomioon toiminnan tavoitteiden tilannesidonnaisuus: lasten, lapsiryhmän, toimintaympäristön ja toimintaolosuhteiden tuntemus luo pohjan mielekkäälle toiminnalle. Toteutunutta toimintaa dokumentoidaan ja arvioidaan määräajoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 43.) Kussakin yhteisössä henkilökunnan tulee määritellä pedagoginen perustehtävä ja arvot, joihin he voivat sitoutua. Yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa tarvitaan, jotta kasvatustavoitteet saadaan yleisesti tietoon ja toiminta muovautuu tietoiseksi. (Pihlaja 2004, 120.)

2.5 Erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus

Lapsen kehityksessään tarvitsema tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Osana tuen järjestämistä tehostetaan yhteistyötä vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken. Tukitoimina lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä mukautetaan lapselle sopivaksi. Päivittäistä kasvatustoimintaa mukautetaan eriyttämällä sitä vastaamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita. Lisäksi vahvistetaan suunnitelmallisesti varhaiskasvatuksen arjen kuntouttavia elementtejä, joita ovat esim. struktuuri, hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus ja ryhmätoiminta. Lapsen tarpeen mu-

kaan varhaiskasvatukseen voi liittyä muita tukipalveluja. Palvelujen yhteensovittamiseen kiinnitetään huomiota. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 34–35.)

Kehityksessään erityistä tukea tarvitsevan lapsen varhaiskasvatus (jatkossa ”erityiskasvatus”) on laaja tehtäväalue, jossa on mukana useita eri ammattiryhmien edustajia. (Pihlaja 2001, 18). Päivähoidon erityiskasvatuksen työalueet havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1. Päivähoidon erityiskasvatuksen työalueet (Pihlaja 2001, 18 mukailten)

Erityiskasvatuksessa kaiken työskentelyn tulee olla perhelähtöistä ja tapahtua yhteistyössä vanhempien kanssa. Yhteistyön alkuvaiheessa on tärkeää käydä läpi molempien osapuolten odotukset, mielikuvat ja ajatukset tulevan yhteistyön laadusta, mutta suhteen hoitaminen kuuluu päivähoidon ammattilaisen toimenkuvaan. Yhteistyön kautta luodaan tilanne, jossa lasta kasvatetaan yhteisvoimin yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. (Pihlaja 2001, 18–19.)

Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi on tie lapsituntemukseen ja lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Lapsen tutustutaan tekemällä arkihavaintoja hänen toimimisestaan ja persoonastaan. Työntekijöiden taidot havainnoida ja arvioida lasta ovat ratkaisevia. Erilaiset koulutusohjelmat vaikuttavat työntekijöiden tietorakenteisiin. Olennaista on etsiä havaintoja pedagogisesta arjesta. Ei ole tarkoitus testata lasta. Näillä arvioinneilla on pedagogiikkaa suuntaava merkitys. (Pihlaja 2001, 20.)

Lapsen kehityksen tukeminen on kokonaisvaltaista ja sen lähtökohtina ovat lapsen mahdollisuudet. Pihlaja (2001, 21) toteaa, että taitava kasvattaja löytää kasvatuksen sisällöt lapsen kiinnostuksista ja menetelmät lapsen tavoista oppia. Päivähoidossa lapsen kasvattajina toimivat myös ryhmän toiset lapset. Päivähoidon työntekijät rakentavat fyysisen ja sosiaalisen ympäristön lapsille ja siten luovat kasvulle mahdollisuudet. Lasten erityistarpeet tulee tunnistaa, sillä jokaisen lapsen kehitys ja oppiminen tapahtuu omalla tavallaan. Yksilölliset erot on tunnistettava ja mahdolliset pulmat havaittava. Erityistarpeiden tunnistamiseen liittyy työntekijöiden tieto ja osaaminen. Erityistuen määrittely on sidoksissa aikaan ja paikkaan, jossa lapsi elää. (Pihlaja 2001, 20–22.)

Erityiskasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi vaativat yleisten pedagogisten suuntausten, menetelmien ja ohjelmien tuntemusta. Ne toimivat pohjatietona, jonka varassa laaditaan konkreettisia lapsikohtaisia suunnitelmia sekä laajempia koko kuntaa ja erityiskasvatusta koskevia suunnitelmia. Kussakin lapsiryhmässä kasvattajat miettivät, mitä itse pitävät tärkeänä kasvatustyössään ja millaiset rakenteet päivälle ja koko kasvatukselle halutaan luoda. Olennaista on sekä lapsikohtaisissa että laajemmissa suunnitelmissa erottaa toisistaan eri vaiheet eli suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Pihlaja 2001, 22–23.) Lapsen yksilölliset tarpeet otetaan huomioon, mistä muodostuukin kasvattajille suuri haaste: miten muovata ryhmässä tapahtuvasta toiminnasta kunkin lapsen yksilöllisyyden huomioon ottavaa toimintaa? Prosessissa pääsee hyvään alkuun, kun päivittäisiin suunnitelmiin kirjataan myös yksittäisiin lapsiin liittyviä tavoitteita. Ryhmämuotoisen työskentelyn rinnalla käytetään yksilötyöskentelyä toimintatapana, mutta yhä enenevästi myös pienryhmätoimintaa. (Viitala 2004, 148.)

Erityiskasvatus päivähoitossa on moniammatillista työskentelyä: lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, lähihoitajat, sosionomit ym. tuovat kukin työpaikalle oman viitekehyksensä, jonka varassa he työtä tekevät. Ammatillinen kirjo laajenee usein sosiaalityön, terveydenhuollon ja koulutoimen ammattilaisten suuntaan. Työtä ei enää voi tehdä yksin, vaan yhteistyötaidot korostuvat. Yhteistyö on usein ryhmässä työskentelyä, jossa vaaditaan kykyä ilmaista itseään

selkeästi, kuunnella toisia, tehdä yhdessä päätöksiä ja sitoutua niihin. Organisointikykyä vaaditaan, jotta yhteistyölle saadaan selkeät päämäärät ja tehtävät. Palvelujen kehittämisessä eri lapsiryhmien työntekijät ovat avainasemassa: heillä on hyvä käsitys siitä, millaisia tarpeita lapsilla ja perheillä on. Kunnassa tapahtuvassa kehittämistyössä käytännön työntekijöiden äänen tulee kuulua. (Pihlaja 2001, 23- 25.)

Liikuntavammaisen lapsi joutuu ponnistelemaan sellaisten taitojen oppimiseksi, jotka useimmille ihmisille ovat itsestään selviä. Siksi lapsen kehityksen tukeminen vaatii kuntoutusta, jotta motorisen kehityksen eteneminen voidaan varmistaa. Kuntoutuksella – joka useimmiten tarkoittaa erilaisia terapioita – pyritään opettamaan lapselle erilaisia taitoja, joita hän tarvitsee selviytyäkseen mahdollisimman omatoimisesti eteenpäin tulevista arjen haasteista. Oppiakseen uutta lapsi tarvitsee toistuvasti mahdollisuuksia taitojensa harjaannuttamiseen. Perinteisessä kuntoutusmallissa lapsen eri toimintoja harjoitellaan erikseen, jolloin lapsen arkipäivästä voi tulla hyvinkin pirstaleinen ja harjoitteet jäävät irrallisiksi. Harjoittelun tulisi mahdollisimman paljon tapahtua lapsen luonnollisissa, liikkumista vaativissa tilanteissa. Lasta tulee hienovaraisesti avustaa suorituksissaan. Avustuksen määrä, suunta ja laatu tulee miettiä: sillä on merkitystä miten aikuinen lasta avustaa. Tutustumalla lapsen taitoihin aikuinen voi oppia taitavaksi fasilitoijaksi eli lapsen suorituksen ohjaajaksi, helpottajaksi ja/tai avustajaksi. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustalahti 2004, 283, 285.)

3 Konduktiivisen opetuksen tausta-ajatuksia

3.1 Liikuntavamma oppimisvaikeutena

Konduktiivisen opetuksen on kehittänyt unkarilainen tohtori Andras Petó (1893–1967). Se on alun perin kehitetty liikuntavammaisten (lähinnä cp- vammaisten) lasten opetusta varten aikakautena, jolloin liikuntavammaisten lasten kuntoutus keskittyi lähinnä lihastason toimintoihin lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittämisen sijaan. Petó piti motorisia vaikeuksia lähinnä oppimisvaikeuksina ja pyrki löytämään ratkaisuja, joiden avulla vammaisen lapsen persoonallisuutta voitaisiin kehittää ja sitä kautta parantaa lapsen elämänhallintaa. Hänen pyrkimyksenään oli saattaa lapsi itsenäiseksi, aktiiviseksi, omaa elämänsä hallitsevaksi persoonaksi. Hän halusi asettaa vammaisille lapsille samoja suoriutumistavoitteita kuin heidän

ikätovereillaankin on. Hänen mielestään motorisen häiriön ei välttämättä tarvinnut johtaa fyysiseen vammaisuuteen. (Hári & Ákos 1988, 223; Määttä 1994, 20–22; Sutton 1986b, 153.)

Petó ei ollut tyytyväinen perinteiseen tapaan hoitaa liikuntavammaisia lapsia: hänestä - usein kovin passiivisten – lihastasolla tapahtuvien hoitojen avulla ei tueta lasten persoonallisuuden kehitystä. Hän vaati aina lapsia tuottamaan aktiivisia liikkeitä oppimista tukevassa ympäristössä. Hänestä lapsen kehitys tapahtui biologisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteispelin seurauksena. Konduktiivisesta opetuksesta kehittyi omaleimainen menetelmä, joka tukee lasta tämän oppimisessa läpi päivän. Opetus ja kuntoutus ovat molemmat jatkuvasti läsnä. (Tatlov 1997, 32–33,44.) Petó on itse kirjoittanut hyvin vähän konduktiivisesta opetuksesta: hän näytti luottavan enemmän käytännön kokemuksiin kuin teorioihin (Horvath 2001).

Konduktiivisesta opetuksesta kehittyi ohjaamisen ja opettamisen ohjelma, joka perustuu vahvasti lapsen tietoiseen oppimiseen. Petó näki, että lapsi voittaa ongelmansa silloin, kun hän ymmärtää ne ja tietoisesti pyrkii vapautumaan niistä. Konduktiivinen – termin katsotaan tarkoittavan sellaisen henkilön ohjaamista, joka itse on aktiivinen. Konduktiivisesta opetuksesta käytetään myös nimitystä ohjaava kasvatus. (Horvath 2001, Määttä 1994, 20–22.) Koska konduktiivinen opetus lähestyy lapsen ongelmia oppimisvaikeuksina, lapsen katsotaan tarvitsevan opetusta. Ongelmia ei nähdä lääketieteellisenä tilana, joka vaatisi hoitoa tai kuntoutusta. Lapsen katsotaan hyötyvän eniten varhain aloitetuista konduktiivisen opetuksen mukaisista interventioista. (Sutton 1986a, 34–35, Sutton 1986b, 153.)

Toiminnan intentionaalisuus tarkoittaa konduktiivisessa opetuksessa sitä, että lapsi motivoituu tietoisesti tavoittelemaan jotain hänelle merkityksellistä päämäärää. Lapsi luo itselleen sisäisen kuvan siitä, mitä lopputulosta tavoitellaan ja kuinka se on saavutettavissa. (Hári 1997, 3.) Olennaista on luoda tilanteita, joissa lapsi itse päättää saavuttaa jonkin tavoitteen. Toimintaa ohjaa lapsen oma päätös, ei aikuisen kehoitus toimia. Aikuisen tehtävänä on muovata oppimistilanteita ja –ympäristöjä, jotta ne vastaavat lapsen tarpeita ja motivoivat suoriin. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää liikkeiden ja kehon hallintaa. Tarkoitus on, että lapsi oppii (aluksi aikuisen ohjauksen ja avustuksen tuella) hallitsemaan mahdollisimman normaaleja liikemalleja pyrkiessään tavoitteisiinsa. Lisäksi lapset motivoidaan etsimään itse keinoja, joilla päästä tavoitteisiinsa. Toiminnassa painotetaan lapsen omaa ongelmanratkaisukykyä hänen etsiessä uusia toimintatapoja itselleen. Pyrkimys on saattaa passiivinen yksilö aktiiviseksi toimijaksi. (Conductive education org. UK, 2005d; Conductive education

org. UK, 2005e.) Ajatus aktiivisesta oppimisesta on tuonut muutoksia asenteisiin sekä kunnoutusta että opetusta kohtaan: lapsi nähdään aktiivisesti työskentelevänä osana oppimisprosessia (Kozma 1995, 111).

3.2 Dysfunktio ja ortofunktio

Kehittyessään normaalisti lapsi hankkii spontaanisti iseluottamuksen ja sosiaaliset taidot, jotta hän pääsee lähiympäristönsä aktiiviseksi jäseneksi. Liikuntavammaisen lapsi ei pysty käymään läpi tuota spontaania prosessia vaan saa kokea turhaumia ja epäonnistumisia yrityksissään. Lapsen liikuntavamma estää ja vaikeuttaa hänen mahdollisuuksiaan toimia, leikkiä, tutkia, kokea ja yrittää. Andras Petó käytti tästä termiä dysfunktio, jolla hän tarkoitti sitä, ettei lapsi pysty vastaamaan niihin vaatimuksiin ja odotuksiin, joita hänelle asetetaan sosiaalisesti ja kulttuurillisesti tai jotka ovat hänelle biologisesti määräytyviä – ja ennen kaikkea ikätason mukaisia. (Arima, Göransson, Lahdenperä-Mustajärvi, Malmström, Rintamäki 2001, 19; Hári & Àkos 1988, 140–141; Määttä 1994, 23.)

Dysfunktionaalisuus tarkoittaa sitä, ettei henkilö pysty suoriutumaan häneen kohdistuvista vaatimuksista eikä hän opi mukautumaan uusiin tilanteisiin. Petó katsoi tästä seuraavan kokonaisvaltaisia persoonallisuuden häiriöitä: lapsen oma toiminnallisuus ja aktiivisuus muuttuvat turhaumien kautta passiivisuudeksi ja epävarmuudeksi. Kyky mukautua vaihteleviin tilanteisiin alentuu entisestään tai sitä ei ole lainkaan. Dysfunktionaalisuus ei siis tarkoita vain tiettyjä oireita, vaan vakavaa persoonallisuuden häiriötä, johon kuuluvat eri ympäristöissä selviytymisen lisäksi niin lapsen toiminnat, tahto, oppiminen kuin ongelmanratkaisukykykin. (Arima et al, 2001, 19; Hári & Àkos 1988, 140–141; Määttä 1994, 23.)

Dysfunktionaalisuus on sekundaarinen ongelma. Sen taustalla on liikuntavammojen aiheuttamia yksipuolisia liikemalleja sekä kokemusten ja harjoituksen puutetta. Jos lapsen hermostollinen toiminta kykenee vaihteluun, hänelle on mahdollista mukautua erilaisiin kohdalle tuleviin vaatimuksiin. Onnistumiskokemusten puute ja jatkuvat epäonnistumiset (ja niistä johtuvat turhaumat) vaikuttavat yleiseen suoritustasoon sekä seuraaviin suorituksiin motivoitumiseen. Toistuessaan ne vähitellen hidastavat taitojen yleistymistä uusiin tilanteisiin, passiivovat lasta sekä tuottavat väsymyksen, kyvyttömyyden ja alemmuuden tunteita. Dysfunktionaalinen lapsi turhautuu yrittäessään suoriutua ikätasoaan vastaavista haasteista. (Arima et al, 2001, 19; Hári & Àkos 1988, 141–145.)

Lapseen kohdistuvat vaatimukset ja odotukset kasvavat ja monimuotoistuvat lapsen vanhe-
tessa. Lapsen kasvaessa ei siis voi olettaa tapahtuvan mukautumiskyvyn spontaania paranemista vaan lapsi tarvitsee kehityksensä tueksi ammattitaitoista ohjausta ja opetusta. Lisäksi ortofunktionaaliset vaatimukset vaihtelevat huomattavasti kasvu ympäristön mukaan. (Hári & Àkos 1988, 145–146; Määttä 1994, 23–24.)

Ortofunktio terminä kuvaa kognitiivista suoriutumista, jossa yhdistyy henkilön tietoisuus itsestä ja itsesäätely. Ortofunktio ei ole vain suoriutumisen paranemista, vaan ennen kaikkea yksilön kognitiivista kasvua. (Hári 1997,2.) Konduktiivisen opetuksen tavoitteena on ortofunktio eli lapsen suoriutuminen niistä tehtävistä ja haasteista, joita hän elämässään kohtaa. Tavoitteena on lapsen toiminta yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä ja osallistuminen ikään nähden sopiviin sosiaalisiin tilanteisiin päiväkodissa, koulussa, työssä ym. ilman erityisjärjestelyjä. Sen toteutuminen vaatii myös erilaisuuden sietoa ja tukea lapsen lähiympäristöltä. Tavoitteena ei ole saada vammaista henkilöä vammattomaksi vaan saada hänet toimimaan mielekkäillä ikätasoisilla toimintatavoilla. Tavoitteena on saada hänet toimimaan itsenäisesti ja luovasti sosiaalisissa yhteyksissään. (Hári & Àkos 1988, 140–141; Kozma 1995, 112; Sutton 1986a, 41; Sutton 1986b, 153.) Tavoitteena on opettaa lapselle, kuinka haluta ja aikoa tehdä jotain, sillä vammaisen lapsi ajautuu helposti ulkoapäin ohjattavaksi (Conductive education org. UK, 2005c).

Konduktiivinen opetus antaa lapsille onnistumisen kokemuksia. Ne lisäävät lasten aktiivisuutta ja motivoivat uusiin suorituksiin. Onnistunut suoritus tuottaa lapselle mielihyvää. Olennaista on oppia yhä uusien eteen tulevien ongelmien ratkaisuun – siis tietoinen ja itsenäinen ongelmanratkaisukyky. Konduktiivisen opetuksen perusnäkökuvan mukaan liikuntavammaisen lapsi voi oppia hallitsemaan oman kehonsa ja omat liikkeensä siten, että hän pystyy ongelmanratkaisutaitojensa avulla olemaan ortofunktionaalinen. (Hári & Àkos 1988, 145; Määttä 1994, 24–25; Sutton 1986b, 153.)

Konduktiivisessa opetuksessa oppiminen nähdään siis laajana, koko persoonallisuuteen vaikuttavana prosessina. Andras Petó miettikin, miten auttaa lasta auttamaan itse itseään. (Arima et al, 2001, 19.) Konduktiivisen opetuksen tavoitteena Unkarissa on ollut auttaa lapsia integroitumaan omaan lähikouluunsa heti, kun se heille tulee mahdolliseksi (Aladárné 1997, 83). Petó tähtäsi ortofunktionaalisuudella liikuntavammaisten lasten osallistumiseen tavalliseen opetukseen ilman avustajia. Hän pyrki opettamaan lapsille kykyjä osallistua ja toimia yhteiskunnan normaaleissa tilanteissa ja paikoissa ilman erityisjärjestelyjä (vrt. länsimainen

integraatio edellyttää ympäristön muovaamista esteettömäksi sekä lapsen avustamista tarpeen mukaan). Konduktiivisessa opetuksessa lapselle tarjotaan avustusta vain, kun hän sitä ehdottomasti tarvitsee. Pyrkimys on antaa hänen toimia aina mahdollisimman itsenäisesti. (Hári & Ákos 1988, 145; Määttä 1994, 24–25; Sutton 1986b, 153.)

Jotta lapsi voi löytää ortofunktionaalisuutensa, tarvitaan toimiva ja mielenkiintoinen oppimisympäristö, vaihtelua ja variaatiota harjoitteluun sekä emotionaalista turvallisuutta ja positiivista ilmapiiriä, joka kannustaa lasta yrittämään. Joustava, leikinomainen ohjelma ja taitavan konduktorin (ryhmän ohjaajan kts. luku 4.2) hyvin ohjaama ryhmä antavat lapselle mahdollisuuden saada onnistumisenkokemuksia. Toiminta kasvattaa lapsen sisäistä motivaatiota toimia ja tarjoaa mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun ja luovuuteen. On olennaista, että toiminta tarjoaa lapselle mahdollisuuden kokea itsearvostusta, vastuuntuntoa sekä saada kokemuksia siitä, millaista on olla vastuussa omasta toiminnastaan muille. (Conductive education org. UK, 2005d.)

4 Konduktiivisen opetuksen peruselementit

Konduktiivinen opetus tarjoaa oivan mahdollisuuden opetuksen ja terapioiden sisältämien elementtien yhdistämiseen (Kozma 1995, 113). Aikuiset voivat auttaa lasta oppimaan, kun he yhdistävät opittavia asioita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Yhdeksi kokonaisvaltaisen ohjelman avulla on mahdollista luoda lapselle ehyt päivä, jonka sisällä tietojen ja taitojen harjoittelu ja oppiminen yhdistyvät. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 286.)

Vanhempien rooli liikuntavammaisen lapsen elämässä on merkittävä. On tärkeää, että lapsen aktiivinen toimiminen jatkuu lapsen ollessa kotona. Jotta vanhemmat pystyvät jatkamaan lapsen tukemista kotona, tarvitaan yhteistyötä konduktorin ja vanhempien kesken. Yhteistyöhön kuuluu konduktorin tekemiä kotikäyntejä, vanhempien ohjausta sekä muuta tukea vanhemmille, jotta varmistetaan kuntoutuksellinen yhteistyö. (Caulliez 1997, 90.) Vanhempien on hyvä luoda kotiin rakastava, turvallinen ja virikkeellinen ilmapiiri. Heidän tulisi pystyä tukemaan lastaan eri kehitysvaiheiden läpi. Vanhemmat tarvitsevat tehtävässään tukea ja luottamusta. Koko perheen jaksomuotoisena toteutettavan konduktiivisen opetuksen kautta saadaan lapsille ja perheille tukea omakohtaisten kokemusten avulla. Tavoitteena on opettaa vanhemmille, kuinka he voivat asettaa lapsilleen tavoitteita ja tukea niiden saavuttamisessa.

Vanhemmille opetetaan sekä herkkyyttä havaita lasten pienet edistymiset että kykyä muovata omia toimiaan lasten edistymisten mukaan. (Rozenstein & Lieberman 1997, 95–97.)

Konduktiivisen opetuksen eri elementeistä on vaikea puhua irrallisina, sillä ne liittyvät niin kiinteästi toisiinsa. Yksittäisinä elementit eivät ole toimivia vaan ne löytävät arvonsa vasta kokonaisuudessa. (Hári & Àkos 1988, 214; Kozma 1995, 112.) Konduktiivisen opetuksen viisi periaatetta ovat pohjana ohjelmien, tuokioiden ja lasten henkilökohtaisten tavoitteiden suunnittelussa. Näitä periaatteita ovat ryhmämuotoinen toiminta, ympäristön muovaus, eri tehtävistä koostuva ohjelma, rytminen intentio sekä moniammatillinen tiimi. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 286–287.)

4.1 Ryhmämuotoinen toiminta

Konduktiivinen opetus toteutetaan aina ryhmämuotoisena. Ryhmää käytetään tietoisesti oppimisen apuna. Oppiminen tapahtuu vertaisryhmän tuella: lapset oppivat sekä konduktorilta että tovereiltaan. Ryhmässä eri persoonien väliset suhteet toimivat tärkeänä työkaluna. (Hári & Àkos 1988, 205; Leon & Schenker 1997, 64–65). Oppiminen ja toimiminen tapahtuvat ryhmässä, jossa on aina läsnä sekä yhteisiä että yksilöllisiä oppimistavoitteita (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 286).

Pető – instituutissa (Budapestissä) ryhmissä on 20–30 lasta ja samassa ryhmässä on sekä tyttöjä että poikia. Ryhmät pyritään muodostamaan mahdollisimman homogeenisiksi sekä iältään että suoritustasoltaan. Ryhmien muodostusperusteena ei pidetä ensisijaisesti lasten instituutissa viettämää aikaa tai heidän ikäänsä, vaan ryhmät muodostetaan sen mukaan, mistä tehtäväsarjoista kukin lapsista suoriutuu. Vanhemmat lapset nukkuvat erillään, mutta päivisin eri-ikäiset tytöt ja pojat toimivat suoritustasonsa mukaisessa ryhmässä keskenään. (Hári & Àkos 1988, 205.)

Ryhmä motivoi toimintaan. Lapselle hyvänä fasilitaationa toimii saman tehtävän parissa ahertavan kaverin onnistuneen suoriutumisen havaitseminen. Toiselta lapselta saatu malli auttaa lasta luomaan erilaisia ratkaisumalleja annettuihin tehtäviin. Lapset kannustavat toisiaan ja yhdelle lapselle annettu positiivinen palaute kannustaa toisiakin parempiin suorituksiin. Koko ryhmän ilmapiiri perustuu paljolti yhteiseen työskentelyyn tehtävien suorittamiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmällä on useissa yhteyksissä havaittu olevan huo-

mattava vaikutus yksilön toimintaan. Lapset oppivat keskenään myös vuorovaikutustaitoja: ”minä” suhteessa muihin vahvistuu. He oppivat odottamaan vuoroaan, pyytämään tarvitseensa apua sekä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. (Arima et al, 2001, 20; Hári & Àkos 1988, 194.)

Ryhmä ei koostu vain lapsista. Aikuisten ja lasten tulee hioutua yhdeksi kokonaisuudeksi, joka tavoittelee yhteisiä asioita. (Leon & Schenker 1997, 64.) Ryhmän ohjaaja kiinnittää huomiota ryhmässä vallitsevan tunnelman luomiseen. Ilmapiiirin tulee kannustaa yrittämiseen ja palkita suoriutumisesta. Yleinen tunnelma vaikuttaa jokaisen yksilön suorituksiin ja edesauttaa heidän persoonallisuutensa kehittymistä. Ryhmän yhtenäisyyteen ei vaikuta lasten suoritusten taso vaan positiivinen ”yhdessä tekemisen” -tunnelma. Tunnelmaan vaikuttaa vahvasti ennakolta huolella suunniteltu opetuksen struktuuri sekä toiminnan rytmittäminen, jolloin kaikki suorittavat tehtäviä yhtaikaisesti. Rytmisen intention (kts. luku 4.4.1) avulla on myös mahdollista tukea lasten toisistaan välittämistä ja huolehtimista. Jos joku lapsi suoriutuu muita hitaammin, voivat toiset ajoittain kannustaa hitainta rytmittämällä hänen suoritustaan (esim. taputuksin) kunnes hän saavuttaa tavoitteensa, mistä sitten kaikki voivat yhdessä nauttia. (Conductive education org. UK, 2005b; Hári & Àkos 1988, 206–207, 210.)

Ryhmän yhtenäisyyteen vaikutetaan myös vähentämällä ohjaaja – keskeisyyttä tehtäväsarjojen suorituksen aikana. Yhtenäisyyttä lisää se, että jokainen ryhmän jäsen vuorollaan huolehtii ohjaajan ”apulaisena” tehtävistä esimerkiksi järjestelemällä tavaroita tulevia tehtäviä varten valmiiksi. Näin toimimalla saadaan lapset aktiivisesti osallistumaan yhteisönsä toimintaan ja heille tulee mahdolliseksi tuntea kollektiivista vastuuta. Olennaista on kuitenkin säilyttää jokaisella lapsella tuntemus siitä, että ohjaaja kiinnittää erityistä huomiota juuri hänen työskentelyynsä ja auttaa juuri häntä tarvittaessa. (Hári & Àkos 1988, 208.)

4.2 Konduktorien ryhmä

Pető käytti ryhmien ohjaajistaan/opettajistaan nimitystä konduktorit (conductor = orkesterinjohtaja). Hän näki, että ohjaajana/opettajana toimiminen on kuin orkesterin johtamista: ryhmän toimintaa säädellään ja ohjataan haluttuun suuntaan ja ajoittain jonkin yksilön suoritus nostetaan muita enemmän esiin muun ryhmän tukemana. Suurimman osan aikaa ryhmä ohjataan toimimaan yhtenäisenä sosiaalisena yhteisönä. (Sutton 1986a, 83.)

Unkarissa konduktiivista opetusta suunnittelevat ja ohjaavat 4-vuotisen koulutuksen saaneet konduktorit. Heidän koulutuksensa antaa peruskoulunopettajan pätevyyden, mutta sisältää runsaasti lääketieteellisiä ja hoidollisia sekä fysio-, toiminta- ja puheterapeuttisia aineksia. Suomessa ei kouluteta konduktoreja, joten suomalaisten mahdollisuus toimia laaja-alaisesti löytyy moniammatillisten ryhmien kautta. (Koska Suomessa ei toimi yhtään konduktorin koulutuksen saanutta henkilöä, käytän tutkimuksessani konduktiivisen opetuksen toimintahetkien päävastuullisista henkilöistä nimitystä ”ohjaaja”.) Kokonaiskäsitys lapsen kehitysvaiheista saadaan yhdistämällä erilaisia ammatillisia näkemyksiä. Tiimityö vaatii runsaasti aikaa ja sen tavoitteena on luoda yhtenevä käsitys tehtävästä työstä ja selkeät yhteiset tavoitteet. (Arima et al, 2001, 20.) Tiimityö antaa mahdollisuuden siirtää osallistujien asiantuntemusta käytännöllisellä tavalla lapsen, perheen ja työyhteisön hyödyksi. Ajan mittaan ryhmän jäsenet muodostavat yhteisen näkemyksen lasten suoriutumisesta ja laajemmista tavoitteista. Konduktiivinen työtapo luo ryhmän jäsenille tilaisuuksia toimia erilaisissa työrooleissa: välillä ohjaajina ja välillä avustajina. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 287.)

Pető – instituutissa jokaisella ryhmällä on kaksi tai kolme konduktoria, jotka toimivat tasa-vertaisessa ja tiiviissä yhteistyössä keskenään. Perusajatuksena on se, että lapsen kanssa toimii muutama, hänen taitonsa ja tietonsa tunteva ihminen sen sijaan, että useat eri asiantuntijat jakaisivat lapsen ongelmatiikan keskenään omiin erikoisaloihinsa. Tämän lapsen kehityksen jaottelun konduktiivinen opetus näkee suurimpana syynä lasten dysfunktionaalisuuteen: eriytyneesti harjoitettujen taitojen yleistymistä pidetään heikkona. (Hári & Ákos 1988, 215–216.)

Konduktorin on oltava monipuolisesti perillä lapsen normaalista kehityksestä ja erilaisten vammojen vaikutuksesta siihen. Saman henkilön on siis pystyttävä ohjaamaan kaikkia lapsen toimintoja. Konduktorit työskentelevät ryhmissä, joissa tehtävät ja vastuut jaetaan koulutuksen ja kokemuksen mukaan. Yhden konduktorin vetäessä ryhmän toimintaa toinen voi muovata tilaa ja asetella välineitä seuraavaa tehtävää varten, jolloin lapset pääsevät sujuvasti jatkamaan toimiaan. (Arima et al, 2001, 20; Sutton 1986a, 54.)

Konduktori kunnioittaa lapsia arvokkaina yksilöinä. Kaiken lähtökohtana on lapsen persoonallisuuden huomioiminen ja kunnioittaminen. Konduktorin tulee aina antaa positiivista palautetta lapsille heidän suorituksistaan, mutta myös kertoa heille totuus heidän suoriutumisestaan. On olennaista osata kertoa lapselle, mikä hänen suorituksessaan oli hyvää ja palkita häntä juuri siitä. (Conductive education org. UK, 2005b; Horvath 2001.)

Jos lapsi ei suoriudu kunnolla vaaditusta tehtävästä, konduktorin ei tule moittia häntä siitä, vaan pyrkiä luomaan sellaiset olosuhteet, joissa lapsen aktiivisuus saadaan tehokkaammin käyttöön. On tärkeää, että konduktori osaa antaa positiivista palautetta aina lapsen aktiivisesta yrityksestä ratkaista ongelmia. Jos lapsi ei osaa esimerkiksi seisoa, hänelle pyritään luomaan harjoiteluun motivoiva tilanne antamalla palautetta onnistuneesta osasuorituksesta. Häntä kehuaan esimerkiksi hyvästä alaraajojen asettamisesta alustalle tai polvien pitämisestä erillään, mitkä edesauttavat seisomaan pääsyä. Konduktorin tulee olla todella kärsivällinen odottaessaan hitaamman lapsen suorittavan tehtävän itse loppuun saakka. (Conductive education org. UK, 2005b; Hári & Àkos 1988, 173; Sutton 1986a, 69.)

Konduktiivisen opetuksen ymmärtäminen perustuu paljolti konduktorin roolin ymmärtämiseen. Konduktorille jokainen päivittäinen toimi on osa opetusohjelmaa. Lapsilla kuuluu olla myös vapaa-aikaa, mutta konduktorin tulee lasten huomaamatta ohjata heidän vapaa-ajankäyttöään: joukossa saattaa olla lapsia, jotka eivät tiedä mitä tehdä, koska he eivät ole oppineet leikkimään tai keksimään itselleen tekemistä. Spontaani leikki tai muuten älykkäästi käytetty vapaa-aika, joka vastaa lapsen biologista vaatimustasoa, on tärkeää pyrittäessä vahvistamaan opittuja asioita ja auttamaan niitä muodostumaan tavoiksi. (Hári & Àkos 1988, 147–148, 151.) Konduktorin vastuulla on koko lapsen kehityksen tukeminen: hän joutuu vastaamaan niin fyysisiin, emotionaalisiin, kognitiivisiin kuin akateemisiinkin vaatimuksiin (Sutton 1986a, 33).

4.3 Päiväohjelma ja tehtäväsarjat

Pető pohti paljon sitä, kuinka lapsi saadaan auttamaan itse itseään. Hän piti erittäin tärkeänä periaatteena myös sitä, että on suoritettava loppuun se, minkä on aloittanut. Konduktiivisen opetuksen keskeinen periaate on tarjota liikuntavammaiselle mahdollisuus toimintojen harjoittamiseen ja loppuun suorittamiseen. Toimintoja ei saa liiaksi hajottaa osiin ja jos niitä harjoitellaan osissa, tulee ne aina lopuksi koota yhteen kokonaisiksi suorituksiksi. Tärkeää on antaa lapselle niitä, kokemuksia, joita hänen on vaikeaa itse spontaanisti saada. (Horvath 2001.)

Konduktiivinen opetus on koko päivän ja lapsen kaikki elämänalueet kattava prosessi. Konduktiivista opetusta toteuttavissa instituuteissa päivittäinen ohjelma alkaa lasten herätessä ja päättyy heidän käydessä nukkumaan. Päiväohjelma kattaa siis kaiken lapsen päivään kuulu-

van ruokailuineen ja wc – toimineen. (Conductive education org. UK, 2005b; Hári & Àkos 1988, 147.) Konduktori muovaa etukäteen suunniteltua ohjelmaa vastaamaan lasten kulloisenkin päivän suoriutumista eli ohjelman tulee olla joustava (Sutton 1986a, 63).

Konduktiivinen opetus rakentuu tehtäväsarjoiksi eli ohjelma on strukturoitu. Koko ryhmä on mukana harjoittelemassa samoja ikätason mukaisia tehtäviä. Kukin lapsi osallistuu siihen taitojensa mukaan joko avustettuna tai itsenäisesti. Liikuntavammaisten lasten opetuksessa keskeisiä tehtäväsarjoja ovat mm. hyvä pään hallinta, vakaa istuminen, vakaa seisominen ja itsenäinen kävely. (Määttä 1994, 32–33.) Tehtävät suunnitellaan aina niin, että niillä voidaan vähentää dysfunktioita, ne toimivat ryhmässä ja niistä voidaan vähitellen rakentaa uusia taitoja. Tehtävien tavoitteiden tulee olla lasten ymmärrettävissä ja saavutettavissa. Tavoitteiden realistisuuden lisäksi niiden toiminnallisuus korostuu. (Horvath 2001.) Ohjelmat koostuvat useista eri tehtävistä, jotka etenevät systemaattisesti ja rakentuvat siten suuremmaksi kokonaisuudeksi. Liikkeille asetetaan aina konkreettinen tavoite (esim. palloon tarttuminen). Tuttuja asioita harjoitellaan ja vähitellen joukkoon lisätään jotain uutta. Tehtävät vaativat ongelmanratkaisua ja niitä muunnellaan päivittäin vaihtamalla suoritustapoja tai avustuksen määrää. Näin tuttu tehtävä saadaan puettua uuteen asuun. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 286.) Olennaista on ymmärtää, että tehtävät saavat merkityksensä vasta, jos ne ovat mielekkäitä lapsen arjen kannalta. (Leon & Schenker 1997, 66).

Lapsen päivittäiset toimet voidaan jakaa osiin ja niitä voidaan harjoittaa osissa. Pieniksi osatavoitteiksi pilkottu oppiaines yhdistetään johdonmukaisesti eteneväksi kokonaisuudeksi. Tärkeää on harjoittelun edetessä koota osat taas tehtäväsarjoiksi eli takaisin kokonaisuukiksi. Lapsi motivoituu harjoitukseen tiedostaessaan mitä hän harjoittelee ja miksi. Osatehtävien hallinnan kautta lapsi päätyy vähitellen uuden taidon omaksumiseen. Tehtäväsarjoja tulee muovata lapsen toiminnan harjaantuessa. Olennaista on myös arvioida saavutettuja tuloksia ja sen perusteella määritellä sitä, miten jatkossa harjoitellaan. Tavoitteiden saavuttamisen seuranta antaa konduktorille mahdollisuuden määritellä seuraavia lapsen tarvitsemia elementtejä tiellään kohti ortofunktioita. (Arima et al, 2001, 21; Hári & Àkos 1988, 173–174, 176–177; Määttä 1994, 33.)

Kuten edellä kirjoitetusta voi päätellä, ohjelmien laadinta perustuu opetettavan äänneksen tarkkaan analysointiin. Konduktorin on tiedettävä, mitä esimerkiksi istuminen, kirjoittaminen ja itsenäinen syöminen vaativat onnistuakseen. Yksittäisen oppilaan valmiuksien tunteminen

on myös tärkeää. Oppilasta ohjataan ratkaisemaan itse eteen tulevat ongelmat ja toimimaan tekemiensä valintojen mukaan. (Arima et al, 2001, 21.)

4.4 Fasilitaatio

Fasilitaatio on konduktiivisen opetuksen onnistumisen edellytys. Sillä tarkoitetaan hyvin monenlaisia tapoja ja ratkaisuja, joiden avulla mahdollistetaan lapselle hänen itsensä asettamien tavoitteiden saavuttaminen. Oikein suoritettu fasilitointi takaa sen, ettei liikuntavaimainen lapsi joudu kokemaan epäonnistumisia, vaan pystyy saavuttamaan asettamansa tavoitteen aikuisen tuella. Tämä kasvattaa lapsen itseluottamusta ja rohkeutta uusien tavoitteiden asetteluun. (Määttä 1994, 33.)

Konduktiivisen opetuksen fasilitoinnilla pyritään opetuksellisiin tavoitteisiin, ei niinkään fysiologisiin muutoksiin. Pääpainona on koko oppilaan persoonan kehittymisen tukeminen eikä pelkästään hänen toimintojensa ohjaaminen. Se on opetuksellista ohjausta erilaisten menetelmien ja tekniikoiden käyttöön. Konduktorin tulee nähdä, mitä erityisiä mahdollisuuksia on tietyn dysfunktionaalisen toiminnan poistamiseksi, minkä jälkeen lapsi pystyy suoriutumaan tehtävästä asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Konduktorin tulee huomata tilanteessa mahdolliset fasilitointitavat sekä valita niistä kulloiseenkin tilanteeseen sopivin. Hänen tulee käyttää jatkuvasti erilaisia fasilitointikeinoja edesauttaakseen lasten oppimista. Hänen tulee mukauttaa joustavasti fasilitaatiota eri lasten tarpeisiin kulloisessakin tilanteessa. (Hári & Ákos 1988, 186, 188, 192, 195.)

Fasilitaatio ei koskaan ole itsetarkoitus ja päämäärä. Sen mahdollisuudet ovat kuitenkin lukemattomat. Konduktiivinen opetus näyttää, kuinka käyttää kaikkia niitä lapsen tietoisena oppimisen apuna. (Hári & Ákos 1988, 197, 200.) Konduktiivinen opetus on oivaltanut leikin merkityksen lasta motivoivana tekijänä. Alle kouluikäisten ryhmissä opetus tapahtuu leikin muodossa: leikkiin liitetään satuja ja tarinoita, jotka tempaavat lapsen mukaansa niin, ettei hän aina huomaa harjoittelevansa. (Määttä 1994, 36.)

Rytmisten intentioiden käyttö on konduktiivisen opetuksen hallitsevin piirre lasten suoritusten fasilitoinnissa. Rytmiselle intentiolle tekee aktiviteeteista tahdonalaisia ja tiedostettuja sekä rytmittää suorituksia. Sen avulla lapsi oppii tiedostamaan itseään ja omaa toimintaansa. Tämän tiedostamisen katsotaan johtavan aitoon aktiivisuuteen ja itse tekemiseen. (Arima et

al, 2001, 22; Hári & Ákos 1988, 209; Määttä 1994, 33.) Rythmi, laulut, lorut ja laskeminen liitetään lapsen liikkeisiin, jolloin niiden tiedostaminen paranee (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 287).

Tuokiossa puhutaan ääneen ja toistetaan avainsanoja, jotta tehtävien suorittaminen helpottuu (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004, 287). Konduktori ohjaa lapsia lausumalla ääneen suoritettavan tehtävän (määrittelemällä tavoitteen). Tarkoitus on, että lapset toistavat ääneen ”minä” – muodossa lausutun ohjeen (esimerkiksi: ”Nostan kädet ylös.”) kunnes vähitellen päätyvät toiminnan ulkoisesta kielellisestä ohjauksesta sisäisen puheen käyttöön. Puheen ja toiminnan yhdistäminen vahvistaa huomattavasti lapsen suorituksesta saamaa palautetta sekä mahdollistaa tavoitteiden paremman tiedostamisen ja verbaalisen identifioinnin. Tästä toimintatavasta käytetään myös termiä toiminnan vokalisaatio. (Hári & Ákos 1988, 209; Horvath 2001; Tsur 1997, 80–81.) Lapselle kehittyy harjoituksen kautta sisäinen kieli, jonka avulla hän voi siirtää oppimiaan taitoja uusiin tilanteisiin (Arima et al, 2001, 22). Lasten edistyessä, verbaalista toiminta-aikeiden ohjausta ja liikkeiden rytmitystä vähennetään (Horvath 2001).

Harjoitustilanteessa ohjaaja siis antaa ”minä” – muodossa tehtävän ja ryhmä toistaa lauseen, minkä aikana tai jälkeen toimitaan sen mukaisesti. Toimintaa rytmitetään laskemalla liikkeelle kestoja, lorulla tai laululla. Tekeminen on hyvin tietoista ja sillä on selkeästi alku, kesto ja päätepiste. Liikkeen laskemista käytetään paljon rytmisen intention välineenä, sillä se on hyvä tapa ilmoittaa ja rytmittää toimintaa. Liikuntavammaisilla lapsilla ei ole kokemusta siitä, kuinka kauan mikäkin liike kestää. Tarkoitus on, että koko ryhmä laskee ääneen liikkeiden aikana. (Arima et al, 2001, 22; Hári & Ákos 1988, 209; Tsur 1997, 81.) Numeroiden hokeminen on melko automaattista: jo alle 3-vuotiaiden lasten on havaittu luettelevan numeroita ykkösestä eteenpäin, vaikkei heillä niiden merkityksestä olekaan käsitystä. Numeroiden luettelemisella saadaan liikkeille tasainen, toimintaa helpottava rytmi. Rythmi esimerkiksi helpottaa hypotonista lasta (lasta, jonka lihasjänteys on alentunut) saavuttamaan toimintaan tarvittavaa lihasjänteystä ja spastista lasta (lasta, jonka lihasjänteys on kohonnut) estämään patologisten liikemallien esiintuloa. (Horvath 2001.)

Erityyppisille lapsiryhmille sopii erityyppinen toiminnan rytmitys. Lapset, joilla on spastisuutta lihaksissaan, hyötyvät tasaisella, rauhallisella rytmillä suoritetuista liikkeistä. Hitaalla liikkeellä saavutetaan lopputilanne, jossa spastisuus on mahdollisimman alhainen. Atetoottiset lapset (lapset, joilla lihasjänteys vaihtelee ja liikkeet ovat ”matomaisia”) pystyvät parem-

min suoriutumaan tehtävistään, jos liike viedään melko nopeasti päätepisteeseensä, minkä jälkeen asentoa pyritään ylläpitämään. He hyötyvät myös konduktorin vakaalla äänellä antamasta ohjauksesta. Konduktori voi vaihtelevan äänenkäyttönsä avulla vaikuttaa huomattavasti rytmityksen luonteeseen. Rytmia voidaan liikkeen laskemisen lisäksi siis ylläpitää myös laulujen, lorujen sekä muiden liikkeiden avulla. (Hári & Ákos 1988, 209–210; Horvath 2001; Tsur 1997,81.)

Sekä ääneen sanottu toiminta-aihe että liikkeen ilmaisu laskemalla tekevät mahdolliseksi toiminnan ohjaukseen tarvittavien aivorakenteiden ja toiminnasta huolehtivien aivoalueiden yhteistoiminnan. Konkreettinen toiminta yhdistettynä puheeseen vahvistaa toimintaa ja tietoisuutta siitä. Rytmityksen avulla on mahdollista antaa lapselle kokemuksia siitä, mikä on millekin liikkeelle sopivin suoritusnopeus eli lapsi oppii tiedostamaan kävelyn askelrytmiä, seisomannousun kestoa jne. (Hári & Ákos 1988, 210; Horvath 2001.) Rytmien intentio liittyy myös laajempiin sykleihin: koko oppituokion rytmitykseen sekä päivä-, viikko- ja lukuvoosirytmiiin (Arima et al, 2001, 22).

Oppimisympäristön muovaaminen kuuluu konduktiiviseen opetukseen olennaisesti. Oppimisympäristöä muovataan niin, että se on tarkoituksenmukainen ja innostaa harjoitteluun. Ympäristö suuntaa lapsen huomion oppimisen kannalta olennaiseen, auttaa lasta keskittymään ja siten mahdollistaa täysipainoinen harjoittelu. Tilajärjestelyillä ja materiaalien valinnoilla tuetaan esimerkiksi lapsen katseenkäyttöä, tilan hahmotuskykyä, sensorista kehittymistä ja ongelmanratkaisutaitoja. (Arima et al, 2001, 21.) Oppimista tukeva ilmapiiri perustuu positiiviseen ilmapiiriin konduktorin ja lasten välillä sekä ryhmän jäsenten välisiin kannustaviin suhteisiin. Valittujen tehtävien tulee olla mielekkäitä sekä ryhmän että sen yksilöiden kannalta. Tehtävissä onnistumista tuetaan mielekkäällä välineiden käytöllä. (Caulliez 1997, 87.)

Tehtävien suorittamista autetaan sopivilla välinevalinnoilla (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004,286). Konduktiivinen opetus käyttää yksinkertaisia puolia kalusteita. Näitä ovat ritiläpöytä (plintti), tikkaat, ja erilaiset istumatasot. Opetuksessa käytetään usein tarttumisia mahdollistavia apuvälineitä kuten kaiteita, nitiloita, puolia ja kahvoja. (Arima et al, 2001, 21.) Kalusteet ovat monikäyttöisiä: niitä voidaan käyttää sekä eri tehtävien harjoittelussa että päivittäisissä rutiineissa. Välineet ovat helposti siirrettäviä. Vaikka Petó – välineet ovat tärkeitä, voidaan konduktiivista opetusta toteuttaa myös ilman niitä. (Caulliez 1997, 87.)

Instituuteissa lapset nukkuvat, syövät, opiskelevat samassa tilassa, joten kalusteiden avulla tilaa tulee voida helposti muovata. Budapestin instituutissa ei käytetä lainkaan esimerkiksi pyörätuoleja, vaan kävelyynsä tukea tarvitsevat liikuntavammaiset lapset kävelevät tuoleihin tai tikkaisiin tukeutuen. (Sutton 1986a, 31.) Petó koki, että ei ole hyväksyttävää “ viedä lapselta jalkoja alta” asettamalla hänet pyörätuoliin lapsuusvuosien aikana. Tämä hänen mielestään vaan lisää lapsen spatiaalisen tiedostamisen vaikeuksia. (Sutton 1986b, 153.)

Ympäristön houkuttelevaksi järjestämisessä käytetään myös opittavaan ainekseen sopivia, eri aisteja houkuttelevia välineitä. Ympäristöön ajatellaan kuuluvaksi myös aikuiset – ja jopa tavat, joilla lapsia ohjataan. (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004,286.) Estetiikka on olennainen osa konduktiivisen opetuksen oppimisympäristön muovausta. Esteettisen, kuntouttavan ympäristön uskotaan auttavan lapsia heidän järjestäessään sisäistä ja ulkoista maailmaansa. (Caulliez 1997, 89.)

5 Tutkimuksen eteneminen

5.1 Tutkimusote

Yhden tapauksen avulla voidaan saada huolellisen ja syvällisen tutkimusprosessin kautta teoreettisesti ja pedagogisesti arvokasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Aarnos 2001, 155). Tapaustutkimus kohdistuu usein johonkin prosessiin: tutkitaan mikä on johtanut johonkin tilanteeseen (Räihä 2004). Tapaustutkimus on joustava ja monipuolinen sekä käyttää useita eri tiedonhankinta menetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001,159,168). Tutkimukseni on tapaustutkimus: tutkin yhdessä päiväkodissa viikoittain toteutettuja toimintahetkiä ja toiminnassa vuosien aikana tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksellani selvitin toiminnan luonnetta – loin kokonaisvaltaista kuvaa toiminnasta. Aineistonhankinnassa käyttämäni eri tiedonhankintamenetelmien avulla varmistin tutkimukseni luotettavuutta mainitsemani kokonaiskuvan rakentajana. Rakensin kokonaiskuvaa aineistolähtöisesti, teoriaan tukeutuen. Tutkimukseni muovautui aineistoa analysoidessani.

Etnografiassa lähestytään tutkimuskohdetta tutkijan ajatuksin ja pyritään päätyämään arkipäivästä piirtyvään kuvaan, tutkittavaa ilmiötä hahmottaviin käsitteisiin ja teoreettiseen ymmärrykseen (Aarnos 2001,144). Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja kuvata yhteisöä ja ihmisryhmää (Metsämuuronen 2003,171). Tutkimuksessani käytän myös etnografiasta tutkimusotetta: pyrkimykseni oli kuvata yhteisön toimintaa yhden toimintamuodon aikana. Vaikka en toiminut tutkijan roolissa yhteisön keskellä, olin ollut lähellä tutkimaani toimintaa - ollut kehittämässä sitä ja osallistunut aktiivisesti yhteisön toimintaan. Käsittelin aineistoni tutkijan roolista käsin, mutta en voinut unohtaa subjektiivista rooliani. Olin tutkimusajankohtana ollut välillä aktiivinen työryhmän jäsen enkä voinut täysin katsella toimintaa ulkopuolisen silmin. Toisaalta läheinen kontaktini auttoi minua ymmärtämään aineistoani ja luomaan sen perusteella kokonaiskuvaa toiminnasta.

Fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään sitä, kuinka ihmiset kokevat jotain (Hirsjärvi & Hurme 2000,168). Sen avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä: tutkijan mielenkiinnon kohteena on se, kuinka ihmiset ymmärtävät ympäröivän maailmansa (Räihä 2004). Tutkimuk-

sessani käytin osin myös fenomenografista tutkimusotetta, kun halusin selvittää, kuinka työryhmän jäsenet kokevat konduktiivisen opetuksen hetket ja koko toimintamuodon vaatimukseen. Fenomenografiassa haastattelulla pyritään herättämään haastateltavassa uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2000,168). Tähän myös minä pyrin omien teemahaastattelujen avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain ilmiötä/tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tällöin on olennaista, että henkilöt, joilta tietoa kerätään tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä ja että heillä on kokemusta asiasta. Tiedonantajien valinnan ei tule olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004,87–88.) Raportissani myöhemmin kerron, kuinka harkitsin aineistoni valinnan.

5.2 Tutkimusaineiston kokoaminen

Kiinnostukseni kohde oli konduktiivisen opetuksen tuokion toteuttaminen päiväkodin viikoittaisena toimintana. Kunnan päivähoitotoimistosta sain ohjeet siihen, kuinka heidän yksiköissään tehtäviin tutkimuksiin lupia haetaan. Hain tutkimuslupani heidän lupahakemuskaavakkeellaan. Puhelimitse tavoitin päiväkodin johtajan 14.3.04 ja hän antoi suullisesti luvan tutkimukselleni.

Vein lupahakemukseni päivähoitotoimistoon. Päivähoidon tulosalueen johtaja antoi minulle tutkimusluvan 16.3.2004. Kerroin hänelle henkilökohtaisesti tutkimussuunnitelmistani. Vein päiväkodin henkilökunnalle tutkimussuostumukset (liite 2.) allekirjoitettaviksi ja jätin neljän lapsen kotiin annettaviksi tutkimuslupapyynnöt (liite 3.) palautuskuorineen. Heti seuraavana päivänä sain postitse kahden lapsen vanhemmilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiseksi, loput kaksi sain myöhemmin.

Tutkimuksessani, joka on laadullinen tapaustutkimus, päädyin yhdistämään eri aineiston hankintamenetelmiä, jotta sain varmemmin luotua kokonaiskuvaa toiminnasta. Laajentamalla tutkimusmenetelmien käyttöä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000,38). Aineistoa hankin teemahaastattelun sekä suunnittelu- ja palautetilanteiden nauhoittamisen avulla. Valitsin aineistokseni myös kuluneiden toimintavuosien aikana toiminnasta

laaditut dokumentit. Tauluko 2. on kooste aineistostani ja siitä selviää, mihin tutkimustehtävään milläkin aineistolla pyrin vastaamaan.

Taulukko 2. Tutkimuksen aineisto ja mihin tutkimustehtäviin eri aineistolla vastataan.

	Millainen on päiväkodin konduktiivisen opetuksen sovellus ja miten se on kehittynyt?	Miten konduktiivinen opetus vastaa liikuntavammaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin osana päiväkodin varhaiskasvatusta?	Miten moniammatillinen työryhmä toimii ja miten sen toiminta on kehittynyt?
Teemahaastattelu 5 haastattelua, 5 t 25 min., 85 sivua litteroitua tekstiä	X	X	X
Nauhoitukset suunnittelu- ja palautetilanteista 6 nauhoitusta, n. 2 t 40 min., 9 sivua valikoiden litteroituja puheenvuoroja	X	X	X
Dokumentit pidetyistä toimintahetkistä 96 toimintahetkeä, joista 30 analyysiin: suunnittelu- ja palautemerkinnät, digikuvat		X	X

X

= Olennainen aineistonhankintamenetelmä tutkimuskysymyksen kannalta

X

= aineistonhankintamenetelmällä haetaan vastausta tutkimuskysymykseen

Valitsin aineiston hankintamenetelmäksi teemahaastattelun, jotta tulisi mahdolliseksi saada monipuolista kuvaa päiväkodin konduktiivisen opetuksen tuokioista ja moniammatillisen työryhmän toiminnasta. Haastattelun etuna tiedonhankinnassa pidetään sitä, että siinä voidaan aineiston keruuta säädellä joustavasti tilanteiden edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003,192). Tilanteessa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, kun haastatteliija katsoo mielekkääksi, mikä tekee tilanteesta joustavan. On eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle etukäteen, mitä asiaa haastattelussa käsitellään. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000,35) toteavat haastattelun sopivan oivallisesti tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin ja jo ennalta tiedetään, että aihe tuottaa monitahoisia ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia. He katsovat teemahaastattelun sopivan myös tilanteisiin, joissa halutaan selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja. Teemahaastattelu tarjoaa Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2000,11) haastateltavalle mahdollisuuden vapaamuotoiseen ja syvälliseen keskusteluun, jonka kautta on mahdollista saada tietoja, joita muilla menetelmillä ei tavoiteta.

Haastatteluun tulisi pyrkiä valitsemaan henkilöitä, jotka ovat taustoiltaan mahdollisimman erilaisia ja joilla on erilaisia katsantokantoja tutkittavaan aiheeseen (Gerson & Horowitz, 2002,205). Haastattelun etu on se, että tiedonantajiksi voidaan valita henkilöitä, joilla on tietoa ja/tai kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 76). Tutkimukseni haastateltavat valitsin ryhmästä harkinnanvaraisesti: valitsin toimintavuonna 2003–2004 päiväkodissa työskentelevän fysioterapeutin, erityislastentarhanopettajan ja lastenhoitajan, sillä he kaikki toimivat vuorollaan Petó -ryhmän vetäjinä. Haastatteluihin valituilla oli kokemusta toiminnasta sekä ryhmän vetäjänä että lasten avustajana toimimisesta. Tutkimuksen ulkopuolelle jäivät työntekijät, jotka olivat olleet mukana työryhmän suunnittelu- ja palautehetkissä, mutta olleet toiminnan aikana ainoastaan lasten avustajina. Otin haastatteluun mukaan myös kaksi erityislastentarhanopettajaa, jotka olivat olleet toiminnassa mukana kolmena ensimmäisenä toimintakautena ja osallistuneet tuolloin aktiivisesti toimintaan. Nämä kaksi olivat olleet myös aktiivisia toiminnan aloittamisessa ja muovaamisessa. Heidän valitsemisella pyrin saamaan tutkimukseni aineistoksi tietoa toiminnan kehittymisestä vuosien kuluessa. Kaikki viisi suostuivat haastatteluihin, jotka toteutin kevään ja alkukesän 2004 aikana.

Saman kevään aikana nauhoitin myös toimintahetkien suunnittelu- ja palautekeskusteluja. Koska halusin selvittää moniammatillisen työryhmän toimintaa sekä sitä, kuinka toimintahetkien sisältöjä muovataan kunkin osallistuvan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaksi, nauhoitin työryhmän suunnittelutilanteita sekä toimintahetkiä seuraavia palautekeskusteluja. Tarkoitukseni oli myös videoida muutama päiväkodin tyypillinen toimintahetki, mutta eri-näisten yhteensattumien vuoksi en saanut tyypillistä toimintahetkeä videoitua.

Tutkijan ei tarvitse itse kerätä kaikkea tutkimuksessaan käyttämäänsä aineistoa empiirisin keinoin. Dokumentteja ja valmiita aineistoja voidaan laadullisessa tutkimuksessa käyttää hyväksi ja analysoida monin eri tavoin. (Eskola & Suoranta 2003, 117,119.) Päiväkodilla on ensimmäisestä toimintakaudesta lähtien kirjattu jotain Petó -toimintahetkien suunnitelmista sekä toiminnan jälkeen sitä, miten toteutus onnistui ja mitä viitteitä se antaa jatkoa ajatellen. Kirjaamistavat ovat muuttuneet kuluneiden vuosien aikana. Toimintahetkien aikana on myös otettu joitain digitaalisia kuvia. Sain dokumentit kuluneilta neljältä toimintakaudelta tutkimukseni aineistoksi. Erityyppisiä kirjoitettuja dokumentteja on pyrittävä tulkitsemaan ja ymmärtämään siinä kontekstissa, jossa ne on kirjoitettu sekä siinä kontekstissa, missä niitä luetaan (Hodder 2000, 704). Minun on mahdollista tulkita ja ymmärtää noita kirjallisia merkintöjä. Tunnen kontekstit, joissa niitä on laadittu sekä kielen, jota niissä käytetään.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit määritellään etukäteen. Kysymyksille ei kuitenkaan aseteta tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan haastattelija varmistaa omalla toiminnallaan, että kaikki osa-alueet käydään mielekkäästi läpi. (Eskola & Suoranta 2003, 86; Eskola & Vastamäki 2001,26–27.) Haastattelurunkoa ei pidä laatia liian tiukaksi. Rungon väljyys antaa tilaa tiedostamattomien ja odottamattomien seikkojen nousemiselle keskusteluun. (Gerson & Horowitz, 2002,204.)

Haastattelun aikana haastattelijan on varottava vastaamasta liiaksi hänelle esitettyihin kysymyksiin ja siten vältettävä omien mielipiteidensä tuomista haastattelutilanteeseen. Kuitenkin on olennaista luoda tilanne, jossa tunnelma on luottamuksellinen ja puhutaan ”yhteistä kieltä”. (Fontana & Frey 2000, 660.) Haastatteluissani haastateltavat puhuivat aktiivisesti ja johdattelin heitä kysymyksilläni. Nyökkäysten ym. non-verbaalisten viestien avulla pyrin viestimään heille, että ymmärsin, mistä oli kyse. Välillä tein heille varmentavia kysymyksiä (”Siis tarkoitatko, että...”). Eteen ei tullut tilannetta, jossa minun ajatuksiani olisi kysytty käsillä olevista asioista. Aiempien yhteisten kokemustemme perusteella puhuimme kaikki jo valmiiksi ”samaa kieltä”.

Ensimmäisen haastattelurungon teemoina olivat toiminnan aloitus ja toteutustapa (ajankäyttö, henkilökunta ym.), konduktiivisen opetuksen peruselementtien toteutuminen, vanhempien ja perheiden osallisuus sekä ajatukset tulevaisuuteen. Tässä tutkimuksessa laajensin teemahaastattelurunkoa lisäämällä siihen mahdolliset toiminnanmuutokset kuluneiden vuosien aikana, toiminnan heterogeeniselle ryhmälle muovaamiseen liittyvät asiat sekä moniammatillisen työryhmän toiminnan (liite 1.). Tein haastattelut uudistetulla rungolla. Tein yhteensä viisi haastattelua.

Ensimmäisen yksilöhaastattelun toteutin päiväkodilla 8.4.04 haastateltavani työaikana, mihin olin saanut päiväkodin johtajalta luvan. Haastateltavani oli itse esittänyt kyseistä aikaa haastattelulle. Sovittuna aloitusaikana haastateltavani oli vielä kiinni työssään, joten sovimme, että minä odottelen, kunnes tilanne sallii rauhoittumisen ja haastattelun. Haastattelun alkua leimasi hieman se, että siihen siirryttiin kesken työpäivän. Myös nauhoitus tuntui aluksi vaikean haastateltavaani, mutta tilanne rentoutui melko pian ja eteni leppoisasti loppuunsa. Haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Haastateltavani oli valmistautunut asiaan pohtimalla asioita etukäteen (hän oli halunnut teemahaastattelurunkoni etukäteen) ja pysyimme asiassa läpi haastattelun. Haastattelu tuotti 14 sivua litteroitua tekstiä aineistokseni.

Seuraavan haastattelun oli määrä toteutua 22.4., mutta haastateltavan lapsi oli sairastunut ja haastattelu siirrettiin. Toisen haastateltavan kanssa pääsin toimeen 26.4.04: haastattelu toteutettiin iltapäivällä ja päiväkodilla. Myös tämä haastattelu toteutettiin haastateltavan minun ehdottamista ajoista valitsemana aikana ja haastateltavan työpäivän päätteeksi. Myös tämä haastateltava oli valmistautunut haastatteluun miettimällä asioita etukäteen. Haastattelussa ei kuitenkaan vallinnut ”valmiiden vastausten” – tunnelma vaan sain haastateltavan vapaasti jutustelemaan eri aihepiireistä. Tämä haastattelu kesti noin 1 h 20 min. ja tuotti 20 sivua litteroitua tekstiä.

Kolmannen haastattelun toteutin 3.5.04 - taas päiväkodilla ja haastateltavan minun ehdotuksistani valitsemana aikana. Haastateltava ei ole kuluneella toimintakaudella (2003–2004) ollut aktiivisesti mukana Petó – tuokioiden toteuttamisessa päiväkodilla. Tämä haastattelu kesti noin 1 h 30 min. ja tuotti 20 sivua litteroitua tekstiä.

Neljännän haastattelun toteutin 7.5.04 kunnan toisessa päiväkodissa, jossa tutkimuspäiväkodin työntekijä työskenteli vuoden vaihdossa. Haastateltava oli minulle itse ehdottanut sopivaa aikaa tapaamisellemme. Tapasimme haastateltavan työpaikalla ja hänen työpäivänsä aikana.

Haastattelu eteni jouhevasti, joskin välillä haastateltavan piti pysähtyä pohdiskelemaan: toisella päiväkodilla työskentely oli irrotanut häntä tutkimuskohteena olevasta toiminnasta. Itse pidin hyvänä, että haastateltavien joukossa oli myös näitä henkilöitä, jotka katsoivat tutkimuskohteena olevaa toimintaa hieman etäämmältä. Tämä haastattelu kesti 1 h 10 minuuttia ja tuotti 19 sivua litteroitua tekstiä aineistoksi.

Viimeisen, viidennen haastattelun toteutin 8.6.04 tutkimuspäiväkodilla ja haastateltavan työaikana. Päivä, jona haastattelun suoritin, oli melko rauhallinen, joten painetta lopettaa haastattelu pikaisesti ei ollut. Haastattelutilanne oli luonnollinen ja keskustelu pysyi aiheessa läpi tilanteen. Haastattelu kesti 40 minuuttia. Litteroitua tekstiä syntyi aineistoksi 12 sivua.

Kaikki haastattelut nauhoitin sanelukoneen avulla pienille kaseteille. Kaikkiaan nämä haastatteluni kestivät noin 5 tuntia 25 minuuttia. Litteroin haastattelut sana sanalta. Tarkistin litteroinnit kuunnellen samalla nauhoja. Litteroitua tekstiä kertyi 85 sivua (fontti 12, riviväli 1).

Dokumentit pidetyistä toimintahetkistä sain tutkimukseni aineistoksi. Neljällä toimintakaudella oli muodossa tai toisessa dokumentoitu 96 toimintahetkeä. Digitaalisia kuvia oli otettu 32 toimintahetken aikana yhteensä 276 kappaletta. Lokakuun 2003 lopusta toimintahetkistä oli täytetty myös erillisiä palautemonisteita, joita sain aineistokseni 10 kappaletta.

Valitsin tarkempaan analyysiini kultakin vuodelta 3-4 sellaista toimintahetkeä, joista oli saatavilla vähiten dokumentoitua tietoa sekä 3-5 sellaista toimintahetkeä, joista oli tuota tietoa eniten saatavilla. Päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin selvittää sekä sitä, mitä asioita toimintahetkistä oli dokumentoitu että sitä, kuinka tuo dokumentointi olivat muuttuneet vuosien kuluessa. Jos olisin valinnut dokumentit käsittelyyni arpomalla, olisin mielestäni menettänyt ison osan tiedosta, joka liittyi dokumentoinnin kehittymiseen kyseisten toimintakausien aikana. Valitsemalla esimerkkejä sekä vähän että paljon dokumentoiduista toimintahetkistä, saan toin luoda kuvaa kunkin toimintakauden dokumentointiperiaatteista.

Määrittelin toimintahetkeksi, josta dokumentoitua tietoa oli vähän saatavilla, sellaisen tuokion, jossa suunnitelma oli tehty muutamien avainsanojen varaan ja palautemerkintöjä oli vähän. Valituiksi tulleissa tuokioissa oli palautemerkintöjä 2-4 kappaletta eikä toimintahetkistä ollut kuvamateriaalia käytettävissä. Sellaiset toimintahetket, joista ei ollut lainkaan palautemerkintöjä, jätin analyysini ulkopuolelle, koska en niiden kohdalla voinut olla varma, oliko yhteistä palautehetkeä lainkaan pidetty.

Toimintahetket, joista oli käytettävissä eniten dokumentoitua tietoa, sisälsivät sekä suunnitelman että useita palautemerkintöjä. Jos useammista toimintahetkistä oli tehty saman verran palautemerkintöjä, valitsin analyysini ne, joista oli lisäksi saatavilla kuva-aineistoa. Tähän kategoriaan tulikin 10 toimintahetkeä, joista oli kuvamateriaalia.

Yhteensä valikoin dokumentteja toimintahetkistä analyysini 30 (liite 4.). Määrä oli enemmän, kuin alkuun ajattelin, mutta halusin ottaa mukaan kaikki asettamilleni ala- ja ylärajoille osuneet tuokiot. Ensimmäiseltä toimintakaudelta analysoin kuuden, toiselta yhdeksän, kolmannelta kahdeksan ja neljänneltä seitsemän toimintahetken dokumentit.

Dokumenttiaineistosta keräsin tietoja kahteen lapseen liittyen. Valitsin nämä kaksi lasta, sillä he molemmat ovat olleet mukana toiminnassa kaikki neljä toimintakautta, jolta tutkimusaineistoni on kerätty. Lapsista käytän jatkossa nimiä Anna ja Bertta. Annalla oli liikuntavamma. Bertalla oli sekä liikuntavamma että aistivamma. Kumpikin tarvitsi omatoimiseen liikumiseensa apuvälineitä ja yksilöllisesti valmistettuja tukia sekä ajoittain aikuisen avustusta. Molemmat lapset olivat konduktiivisen opetuksen alkaessa syksyllä 2000 vajaan kolmen vuoden ikäisiä.

Suunnittelu- ja palautetilanteiden nauhoituksia hankin myös tutkimusaineistoksi. Sain kaksi työryhmän jäsentä (fysioterapeutin ja erityislastentarhanopettajan) sitoutumaan suunnittelu- ja palautekeskusteluhetkien nauhoituksiin, sillä minulle itselleni ei ollut mahdollista joka keskiviikko ja torstai poiketa paikalle. Toimitin päiväkodille useita c-kasetteja nauhoituksia varten. Nauhoitukset tehtiin päiväkodin kasettisoittimella, joka oli tuottanut nauhoittajille yllätyksen pysähdyksillään. Nauhoituksia hoitaneet työryhmän jäsenet huolehtivat kuitenkin toimistaan kiittävästi ja olivat minulle korvaamattomana apuna.

Sain tutkimukseni aineistoksi nauhoitukset neljästä suunnittelutilanteesta (17.3., 23.3., 14.4. ja 5.5.04) sekä kahdesta palautetilanteesta (24.3. ja 15.4.04). Nauhoitusten taso oli riittävä, jotta niistä sai kokonaiskuvaa tilanteista. Suunnittelutilanteissa 17.3. ja 23.3. suunniteltiin samaa tuokiota, joka ensimmäisen suunnittelun jälkeen peruuntui ja lopulta pidettiin 24.3.04. Nauhoitus palautetilanteesta 24.3. oli kyseisen tuokion jälkeinen. Nauhoitus 17.3. kesti 33 minuuttia. Tähän suunnittelutilanteeseen osallistui kaksi henkilöä (fysioterapeutti ja erityislastentarhanopettaja). Nauhoitus, joka tehtiin 23.3., oli heikkolaatuinen: välillä nauha mongersi ja yhdessä kohtaa nauha oli kesken äänityksen pysähtynyt. Pysähdyksen kesto oli vaikea arvioida jälkikäteen, mutta uskoin sen jääneen muutamaksi minuutiksi, sillä ennen kat-

koa kerrottiin avustajille tuokion alkuosaa ja katkon jälkeen ohjelmaa käytiin läpi lopetuksen kohdalta. Tähän suunnittelutilanteeseen osallistui kolme henkilöä (fysioterapeutti, erityislastentarhanopettaja ja lastenhoitaja). Palautekeskustelun (24.3.) nauhoitus kesti 28 minuuttia ja sen aikana oli läsnä kuusi henkilöä (fysioterapeutti, erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, 2 lastenhoitajaa ja opiskelija).

Suunnittelutilanteessa 14.4. nauhoitus toimi aluksi moitteettomasti, mutta 20 minuutin nauhoituksen jälkeen nauhuri alkoi pyöriä epätasaisesti. Nauhoitus kesti kokonaisuudessaan 26 minuuttia, mutta loppui kesken suunnittelutilanteen. Jälkeenpäin oli mahdotonta arvioida, kuinka kauan suunnittelua vielä jatkui nauhoituksen keskeytymisen jälkeen. Luultavasti melko pitkään, sillä suunnitelma jäi nauhan perusteella vielä kovin keskeneräiseksi. Suunnittelutilanteeseen osallistui neljä henkilöä (fysioterapeutti, erityislastentarhanopettaja ja 2 lastenhoitajaa). Palautetilanteessa 15.4. oli läsnä samat neljä henkilöä. Nauhoitus kesti 23 minuuttia ja oli katkeilematon.

Viimeisin nauhoitus oli suunnittelutilanteesta 5.5.04. Tässä suunnittelussa oli läsnä kaikkiaan viisi henkilöä (fysioterapeutti, erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja ja avustaja) ja nauhoitus kesti 31 minuuttia ja oli hyvätasoinen. Kaikkiaan nauhoitettua aineistoa tutkimukseeni kertyi noin 2 tuntia 40 minuuttia.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni oli teoriasidonnainen. Siinä oli kytkentöjä teoriaan, mutta analyysini eivät pohjautuneet täysin teoriaan vaan olivat osittain aineistolähtöisiä. Tutkimus perustui teoriaan, kun analysoin konduktiivisen opetuksen periaatteita ja niiden toteutumista päiväkodin toimintahetkissä. Analyysiyksiköt (teemat) valitsin aineistosta, mutta valintaa ohjasi aikaisempi teorian tietoni asiasta. Aiempien tietojeni merkitys oli nähtävissä uusissa ajatuskulkuissa aukovana – ei teorian testaukseen suuntaavana.

Haastatteluaineiston teemoittelu perustui koodaukseen. Koodaus on litteroidun tekstin analyysin olennainen osa. Se pakottaa tutkijan tekemään päätelmiä tekstin osien sisällöstä ja merkityksestä. (Ryan & Bernard 2000, 780.) Koodaaminen voi tapahtua tavalla, minkä tutkija katsoo parhaimmaksi (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95). Koodasin kunkin haastattelun litteroidun tekstin reunamarginaaliin. Keräsin koodauksiani joka haastattelun jälkeen teemoihin,

joita tarpeen mukaan lisäsin (liite 5.). Teemoittelu on luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2004,95.) Siirtäessäni koodattua tekstiä jonkin teeman alle, merkitsin eri kirjaintyypeillä, mistä haastattelusta kukin asia oli.

Ensimmäisen haastattelun jälkeen minulla oli 15 teemaa, joiden alle olin tekstiä sijoittanut. Loin kullekin teemalle oman tiedoston tietokoneelle ja siirtelin tekstiä ”kopioi – liitä” – periaatteella tiedostoille. Yhden haastattelun kohdan saatoin liittää useammallekin tiedostolle. Kahden haastattelun jälkeen teemoja oli 17. Kaiken kaikkiaan muodostin 18 teema-alueita haastatteluja analysoidessani.

Teemoittelun jälkeen kokosin eri teema-alueita laajempien kokonaisuuksien alle. Esimerkiksi ”moniammatillisen työn” alle siirsin kokonaan teemat ”moniammatillisen työryhmän toiminta”, ”avustajan rooli”, ”ohjaajan rooli”, ”tuokion suunnittelu ja valmistelu” ja ”palautehetki” sekä osittain teemat ”tuokion toteutus”, ”ihanteellinen petó”, ”muutokset vuosien kuluessa”, ”peruselementtejä” ja ”dokumentointi”. Laajemmista kokonaisuuksista etsin tutkimustuloksia: tein valintaa siitä, mitkä asiat sijoitan tekstiin, mitkä aineistolainoihin ja mitkä eivät ole olennaisia.

Tutkimuslöydösteni esittämisen aloitin haastatteluaineiston perusteella saamista tuloksistani. Aloitin tutkimuslöydösten raportoinnin toiminnan aloitukseen liittyvistä seikoista. Jatkoin kirjoitusta kuvaamalla päiväkodin tekemää sovellutusta konduktiivisesta opetuksesta sekä työryhmän toimintaa. Kuvasin haastateltavien ajatuksia toiminnan jatkon suhteen. Täydensin teemahaastatteluaineiston pohjalta laatimaani löydösten kuvausta muun aineiston löydöksillä.

Dokumenttien analyysissä käytin sisällönanalyysia Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä ja sitä pidetään menetelmänä, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se sopii strukturoimattomankin aineiston analyysiin ja sen avulla voidaan tutkittava aineisto järjestää tiiviiseen muotoon johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittely on puolestaan dokumenttien analysointia, jossa määrällisesti kuvataan dokumentin sisältöä. Sisällönanalyysi käsitteellä voidaan tarkoittaa sekä sisällönanalyysiä että sisällön erittelyä. Analyysissä tuotettu sanallinen kuvaus aineistosta voidaan muovata niin haluttaessa määrälliseksi tuloksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105, 107,109.) Tutkimuksessani käytin sisällön erittelyä jaotelllessani dokumenttiaineiston sisältämiä asioita analyysirunkooni. Erittelyäni käytin

määrällisen kartoituksen pohjana. Erittelyni oli myös pohjana laajemmalle sisällönanalyysille, sillä tein sen pohjalta myös laadullista analyysiä kirjaamisen kehittymisprosessista.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle aiemmasta viitekehystä käsin. Tällöin analyysi perustuu aiempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Analyysia ohjaa jokin teema tai käsitekartta. Teorialähtöisen sisällön analyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon, vaikka väljänkin, muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 116.) Aineistoni dokumenttien analyysia varten laadin itselleni analyysirungon. Toiminnan tavoitteita, valittuja tehtäviä ja niiden toteutusta sekä tulevaisuuteen suuntaavia merkintöjä tarkastelin sekä lapsiin, aikuisiin että yleisiin merkintöihin jaotellen. Analyysissäni pidin erillään eri toimintavuodet sekä kunkin toimintavuoden sisällä vähän ja runsaasti merkintöjä sisältävät dokumentit. Kustakin analyysiin valitsemastani toimintahetkestä täytin analyysirungon. Paperin alaosaan kirjoitin ne rungon ulkopuolelle jäävät asiat, jotka katsoin merkityksellisiksi. Lapsiin kohdistuvien merkintöjen sarakkeeseen keräsin ainoastaan kahteen lapseen (Anna ja Bertta) liittyviä merkintöjä.

Jatkoanalyysini pohjana oli 30 täytettyä analyysirunkoa. Huomasin, että yleisten merkintöjen kohdalla valitun tehtävän ja tehtävän toteutuksen sarakkeet runkoa käyttäessä yhtyivät. Jatkossa käsittelin niitä yhtenä sarakkeena. Kokosin analyysirungoistani koosteen kullekin vuodelle. Näiden koosteiden avulla bin kuvaa kunkin toimintavuoden dokumentointitavoista. Keräsin eri vuosien koosteista kaikki neljä vuotta kattavan koosteen. Sen perusteella selvitin muutoksia, joita dokumentoinnissa oli tapahtunut. (liite 6.)

Nauhoitusten sisällönanalyysi alkoi nauhoitusten useampaan kertaan kuuntelulla. Alun perin tarkoitukseni oli nauhoitusten avulla selvittää, muodostuuko työryhmän jäsenille erilaisia rooleja toiminnassa ja olisivatko nuo rooli sidoksissa henkilöiden ammattiasemaan. Nauhoitusten perusteella ei kuitenkaan kannattanut tehdä analyysia ryhmän jäsenten toimintatavoista eikä heidän välisistä rooleista moniammatillisessa työryhmässä. Nauhoitukset oli tehty työryhmän toiminnan analysointia ajatellen liian erilaisten kokoonpanojen osallistuessa tilanteisiin. Vain kaksi työryhmän jäsentä (fysioterapeutti ja erityislastentarhanopettaja) olivat paikalla jokaisen nauhoitetun hetken aikana. Luovuin aikeesta selvittää moniammatillisen työryhmän toimintaa tämän aineiston perusteella.

Päädyin litteroimaan nauhoituksista ne seikat, jotka liittyivät toiminnan muovaamiseen kahdelle toimintakyvyltään hyvin erilaiselle lapselle (Anna ja Bertta). Lapsiin liittyvistä mainin-

noista kertyi 9 sivua litteroituja puheenvuoroja (fontti 12, riviväli1). Laadin analyysirungon, jonka perusteella erittelin suunnittelu- ja palautehetkien mainintojen sisältöä. Täytin viisi analyysirunkoa, joista tein koosteen (liite 7.). Koosteen avulla selvitin, mitä asioita määrällisesti eniten suunnittelu- ja palautetilanteissa lapsia koskien käsitellään.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa on pyrittävä arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, mutta luotettavuuden arviointiin kuuluvien käsitteiden reliabiliteetti ja validiteetti käyttö ei toimi laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta katsotaan parhaiten kohteen tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä tarkkuuden tulisi kattaa kaikki tutkimuksen vaiheet. Aineiston tuottamisen olosuhteet tulisi kertoa selvästi ja totuuden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 214.) Pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti omaa tutkimusprosessiani. Kuvasin haastattelutilanteisiin ja muuhun aineiston keruuseen liittyviä tekijöitä sekä keskeisiä seikkoja aineiston käsittelystä ja analyysistä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135.) Tutkimuksen luotettavuus on siis ennen kaikkea riippuvainen tutkijasta itsestään. Tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon tietojenkeruuvaiheessa ja kyse on aina hänen tulkinnoistaan ja käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000,189.) Koin, että tutkimuksessani minun ja haastateltavien käsitteistö oli yhtenevä. Meille oli moniammatillisessa työryhmässä muodostunut yhteisiä nimityksiä asioille. Koska tutkimuskohteena oleva toiminta oli minulle tuttua, pystyin haastattelujeni aikana tekemään tarkentavia ja asioita varmistavia kysymyksiä haastateltavilleni.

Laadullisen aineiston analyysin keskeinen osa on luokittelujen tekeminen: luokittelujen alkujuuret ja perusteet tulee kertoa lukijalle. Tulosten tulkintaan pätee sama tarkkuuden vaatimus ja tutkijan on kerrottava, millä perusteella hän päätelmiään esittää. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2003,214–215.) Olen raportissani kertonut tarkasti aineiston hankintaan ja analysointiin liittyvät seikat. Esitän liitteissä käyttämäni analyysirungot ja niiden pohjalta tekemäni koosteen, joiden pohjalta suuntasin johtopäätöksiäni. Raporttiini liitän suoria lainauksia haastatteluista, jotka sekä havainnollistavat että tukevat esitystäni.

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 193) Haastatteluissa saamini vastauksiin suhtauduin kriittisesti. En voi olla täysin varma annettiinko minulle aitoja vastauksia vai niitä, joita minun odotettiin haluavan. Löysin kuitenkin muusta aineistostani tukea haastatteluaineistolle. Haastatteluissa esitettiin sekä toimintaa puoltavia että siihen kriittisesti suhtautuvia ajatuksia. Haastatteluaineisto täytti luotettavuudelle asetetut vaatimukset.

Laadullisesta aineistosta löytyy aina paljon kiinnostavia asioita: osa sellaisia, joita ei osaa etukäteen odottaa. Tutkijan on rajattava, mistä hän kussakin tutkimuksessa on kiinnostunut ja sen tulee näkyä tutkimuksen tarkoituksessa ja tutkimustehtävissä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94.) Tutkimuksessani nousi ennakko-odotuksiani vahvemmin esille työryhmän jäsenien työssä oppiminen. Sisällytin asian raporttiini, mutta en laajentanut raporttiani liiaksi oppivan organisaation suuntaan.

6 Tutkimuksen löydöt

Konduktiivista opetusta toteutetaan yhtenä osana 3-6 – vuotiaiden lasten ryhmän toimintaa. Ryhmässä on 12 hoitopaikkaa, joista on varattu 5 paikkaa liikuntavammaisille lapsille. Tuki-lapsina on asuinalueen päivähoitoa tarvitsevia lapsia. Osa liikuntavammaisista lapsista asuu päiväkodin lähistöllä, osa tulee kauempaa kunnan muilta päivähoitoalueilta. Ajoittain hoidossa on myös naapurikunnan liikuntavammaisia lapsia. Suurin osa lapsista tulee hoitoon vanhempiensa kyydillä. Osa lapsista kulkee matkat taksilla. Taksikyytien suhteen tehdään yhteistyötä viereisen koulun kanssa.

Päiväkodilla tarjotaan aamupala kahdeksan aikoihin, minkä jälkeen ryhmä kokoontuu oppimistuokiolle. Aamupäivään kuuluvat myös erilaiset toimintahetket. Lapset ulkoilevat päivittäin kymmenen ja yhdentoista välisenä aikana. Ulkoilu-aika riippuu kulloinkin vallitsevasta säätilasta. Yhdentoista aikoihin lapset ruokailevat, minkä jälkeen he käyvät päivälevolle. Puolipäivähoidossa olevat lapset lähtevät kotiin. Päiväunien jälkeen lapset syövät välipalan, leikkivät ohjastusti tai itsenäisesti ja lähtevät ulos odottelemaan kotiinlähtöä.

Liikuntavammaiset lapset saavat päiväkotipäivän aikana myös yksilöllistä fysio-, puhe- ja toimintaterapiaa lääkärin määrittelemässä laajuudessa. Terapiat toteutuvat pääasiassa 8-11 ja

14–16 välisenä aikana. Päiväkodilla työskentelee kunnan fysioterapiaosaston fysioterapeutti, joka on päivittäin talossa paikalla. Toiminta- ja puheterapiaa toteuttavat yksityiset ammatinharjoittajat, jotka saavat Kelalta maksun toteutuneiden terapioiden mukaan. Talon ulkopuolisille terapeuteille ei päiväkodilla ole tarjota vakituisia tiloja käyttöön. Osa lapsista käy jaksottain myös Kelan kustantamassa ratsastusterapiassa.

Päiväkodin tilat on suunniteltu liikuntaesteettömiksi. Pyörätuolin tai kävelytelineen avulla on mahdollista liikkua, koska kynnyksiä ei ole ja ovet ovat riittävän leveät. Lapsiryhmän on mahdollista jakautua pienryhmiin, sillä käytössä on aulan lisäksi kolme erillistä tilaa. Päiväkodille tehtiin muutama vuosi sitten wc – remontti, jolloin taloon saatiin iso, kaikille ryhmille yhteinen inva-wc. Päiväkodin piha on asfaltoitu, mikä mahdollistaa omatoimisen liikkumisen harjoittelun liikuntavammaiselle lapselle.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkiin osallistuu kunakin vuonna päiväkotiryhmästä ne lapset, jotka tarvitsevat kehityksessään erityistä tukea. Lapset vaihtuvat eri toimintavuosien välillä. He ovat iältään 3-6 -vuotiaita. Kaikilla lapsilla on jokin liikuntavamma, mutta vammojen laatu ja lasten suoriutumiskyky vaihtelevat suuresti. Osa lapsista kävelee ja juoksee ilman apuvälineitä, osa apuvälineiden avulla. Osa lapsista käyttää liikkumisensa apuna pyörätuolia. Usein lapsilla on käytössä heille yksilöllisesti valmistettuja ortooseja (= vammaisväline, tukilaite joka ehkäisee tai oikaisee virheasentoja). Välillä ryhmään kuuluu myös lapsia, joiden itsenäinen liikkuminen ei onnistu apuvälineiden avullakaan. Osalla lapsista on liikuntavamman lisäksi muitakin vammoja, esimerkiksi aistivammoja. Jonakin vuonna toimintahetkiin on osallistunut vanhempiansa suostumuksella myös ryhmän tukilapsia, jotka ovat tarvinneet harjaantumista motorisissa, kielellisissä ja/tai hahmotuksellisissa taidoissaan. Konduktiiviseen opetukseen osallistuvassa ryhmässä saattaa jonain vuonna olla sekä lapsia, jotka selviytyvät arkensa vaatimuksista itsenäisesti, että lapsia, jotka ovat täysin autettavia.

6.1 Konduktiivisen opetuksen sovelluksen kehittäminen

Keväällä 2000 ryhmän erityislastentarhanopettajat olivat täydennyskoulutuksessa, jossa he perehtyivät konduktiiviseen opetukseen. Viereisen koulun fysioterapeutti oli aiemmin tutustuttanut päiväkodin henkilökuntaa konduktiivisen opetuksen ajatusmaailmaan oman koulutuksensa jälkeen. Päiväkodilla käytyjen keskustelujen jälkeen toimintaa päädyttiin kokeilemaan käytännössä syksystä 2000 lähtien. Henkilökuntaa kiinnosti se, että tulisi mahdolliseksi

saada kuntouttavia tekijöitä tehokkaammin liikuntavammaisten lasten jokapäiväiseen arkeen. Lapset haluttiin ohjata oppimaan toisiltaan innostavassa ilmapiirissä. Kiinnostusta oli myös tehostaa moniammatillista työryhmätyöskentelyä.

Se mikä meitä tässä niin kun innosti oli moniammatillinen työskentely ja tää toiminnan tehostaminen. Ja sitten se, että me saadaan niistä tuokioista sellasia, ettei ne tuntuis lapsista niin harjoituksilta, vaan kiinnitettäis huomiota siihen, että ne olis hauskaa yhdessä tekemistä ja olemista ja saatais ryhmän lapset toinen toisiaan kannustamaan ja jollakin tavalla saatais sitten niitä toimintoja ja niitä malleja, mitä lasten kanssa tehdään, saatais niitä siirtymään sinne tavalliseen arkeen. Tavalliseen arkeen siirtyis tää ammatillinen osaaminen ja toinen toiselta oppiminen.

Osa henkilökunnasta suhtautui toiminnan aloittamiseen epäilevästi. Osa lähti mukaan toiminnan kehittelyyn tarkemmin tietämättä, mistä olisi kyse. Innostus uuteen sai rinnalleen muutosvastarintaa. Työryhmä keskusteli asiasta ja tutustui konduktiiviseen opetukseen mm. katsomalla Unkarissa Petó -instituutissa kuvatun videon. Osa henkilökunnasta innostui toiminnasta videon pohjalta, osalle se jäi edelleen suureksi ihmetykseksi.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkeä päädyttiin toteuttamaan kerran viikossa torstai-aamuisin, sillä ryhmässä koettiin, ettei ole mahdollista irrottaa henkilökuntaa laajempaan toiminnan järjestämiseen. Toimintahetkiin osallistui integroidusta lapsiryhmästä kehityksessään erityistä tukea tarvitsevat lapset. Toiminta vaati aikaa suunnitteluineen, toteutuksineen ja palautteineen. Heti alusta alkaen moniammatillinen työryhmä suunnitteli toimintahetket etukäteen edellisenä päivänä. Edellispäivän suunnitteluun kului aikaa reilun tunnin verran ja, vaikka toimintahetki kesti vajaan tunnin verran, sitoi se työryhmän koko torstai-aamupäiväksi. Toimintahetken jälkeen - kun tehtävien vaatimat välineet ja ympäristön muovaus oli palautettu ennalleen - työryhmä piti pienen palautehetken. Työryhmän oli myös huolehdittava, että toimintahetkien ulkopuolelle jääville lapsille riitti aikuisseuraa ja järjestyi mielekästä tekemistä. Ensimmäisenä toimintavuonna luodaan konduktiivisen opetuksen toteutukselle edellä kuvattu yleinen rakenne, joka säilyy seuraaville toimintavuosille.

Koska lapsiryhmään toimintavuonna 2000–2001 kuului vaikeasti liikuntavammaisia lapsia, vaati konduktiivisen opetuksen toimintahetket paljon henkilökuntaa. Kukin lapsi tarvitsi oman avustajan selviytyäkseen valituista tehtävistä. Toimintahetkien vetäjinä alkuaikoina toimi kaksi erityislastentarhanopettajaa ja fysioterapeutti. Vasta syksystä 2004 myös lastenhoitaja on osallistunut toimintaan ohjaajan roolissa.

Alun perin meillähän oli semmoinen idea, että kun se oikein viimesen päälle yhdessä suunnitellaan niin kuka tahansa voi olla se vetäjä. Ja niissä toistuukin samat jutut esim. nämä aloitus venyttelyt ja jumpat ja.. ne toistuu aika samantyyppisinä kerrata toiseen, mutta että käytännössä meillä on käynyt niin, että meillä pääosin vetänyt sitten fysioterapeutti ja erityislastentarhanopettajat vuorotellen.

Ensimmäisenä toimintavuonna konduktiivisen opetuksen toimintahetkien aikana tehtiin paljon kokeiluja. Työryhmä etsi omaa tapaansa toteuttaa konduktiivista opetusta. Motoriset harjoitukset korostuivat lasten vaikeiden liikuntavammojen vuoksi. Niitä toteutettiin mm. satujen kautta, jotta kaikille osallistuville (sekä lapsille että aikuisilla) syntyi mukavia elämyksiä toimintahetkistä. Konduktiivisen opetuksen ajatusmaailmaan uppoaminen oli henkilökunnalle työlästä. Sekä ryhmän ohjaajana että avustajan toimiminen vaati runsaasti harjoittelua.

Sitten varmaan vei koko syksyn kun mä eka kerran olin siellä, etten mä oivaltanut sitä. Mä koin itse sen aika rankkana. Mä koin sen... koin itseni siinä jonkinlaisena suorittajana. Mä olin sen lapsen kanssa ja mulla koko ajan takaraivossa jyskytti, että muista kattoo, että onko sen jalat kunnolla. Jos mää laitoin kädet on kunnolla, niin sitten sormet sojotti jonnekin... Sun pitää sormetkin kattoo; katso peukalo, että ne on kepin kanssa, hyvä ryhti. Ja muista ettet puhu mittään, ei tuu mittään. Mä hirveesti jännitin ja musta tuntu, että mulla oli siinä kaikista suuret paineet siinä mun omassa suorittamisessa. Vaikka mä olin avustaja, niin mä en osannutkaan ottaa semmosta niin kuin mun rooli olisi ollut...

Ensimmäisen toimintavuoden aikana työryhmä vieraili parin päivän ajan Kilon päiväkodissa Espoossa tutustumassa heidän konduktiivisen opetuksensa sovellukseen. Työryhmä koki hyvänä sen, että Kilossa toiminnassa oli mukana useita eri terapeutteja muun päiväkotihenkilökunnan rinnalla. Itsellä ei katsottu olevan resursseja jokapäiväisten toimintahetkien järjestelyyn. Vierailu toimi hyvänä keskustelun pohjana oman toimintahetken toteutusmuodon rakentumiselle.

Työryhmä teki hieman vaihtelevilla kokoonpanoilla muitakin tutustumismatkoja kuluneiden toimintakausien aikana. Matkoilla tutustuttiin konduktiivisen opetuksen sovelluksiin muualla Suomessa. Ruskeasuon koululla Helsingissä työryhmä on vierailut kahdesti ja Mäntykankaan koululla Kuopiossa kerran. Vierailut ovat tarjonneet työryhmälle lisää tietoa konduktiivisesta opetuksesta sekä hyvän mahdollisuuden miettiä omaa konduktiivisen opetuksen sovellutusta ja siinä tekemiään valintoja.

Kun oltiin siellä Ruskeasuolla, pääsi oikein seuraamaan sitä petöä. Siinä mulle kolahti se kaikista suurimmin se, että miten erilaista on se, että niitten lasten tarpeet on samanlaiset. Jos me tehdään eri tarpeisiin samalle tuokiolle ja ne tarpeet on niin älyttömän suurella skaalalla, niin silloin meidän on pakko luopua jostakin. Ikävä kyllä.

Aluksi työryhmällä oli ajatus, että konduktiivisen opetuksen toteutusta lähdetään rakentamaan yhdessä lasten vanhempien kanssa. Ajatus oli, että yhdessä etsitään tietoa asiasta ja muovataan toteutusta yhteisten tavoitteiden pohjalta. Suunnitelmissa oli myös työryhmän ja vanhempien yhteisiä opintomatkoja. Melko pian tuli selväksi, etteivät nuo ajatukset ole realistisia. Yhteistyö vanhempien kanssa ei käynnistynyt. Työryhmä ohjautui toimimaan itsenäisesti eivätkä vanhemmat olleet aloitteellisia osallistumaan toimintaan.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien jatko ei ole itsestäänselvyys. Halukkuutta toiminnan jatkamiseen löytyy, mutta työryhmä miettii, hyötyvätkö lapset toiminnasta. Jos toimintaa jatketaan, työryhmä harkitsee, millainen sovellutus palvelisi parhaiten lasten tarpeita. Toiminnan rakennetta ja sisältöjä voidaan muovata. Esitettiin ajatus, että ryhmä toimii kahdessa osassa, jolloin päästään suunnittelemaan tehtäviä suoritustasoiltaan homogeenisemmille ryhmille. Tällöin yhdessä ryhmässä toimisi 2-3 lasta. Toinen esitetty vaihtoehto jatkaa nykyistä ryhmätoimintaa paikallaan, mutta lisää sen rinnalle toisen pienryhmän enemmän kehityksessään tukea tarvitseville lapsille. Pienryhmä harjoittelee etukäteen isommassa ryhmässä eteen tulevia tehtäviä.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien rytmittämistä jaksoiksi esitettiin. Koettiin, että reilut tauot loma-aikojen yhteydessä auttavat työryhmää ja lapsia jaksamaan. Ryhmän lapsiin tutustuminen vie toimintakauden alussa aikaa, joten konduktiivinen opetus halutaan aloittaa hieman myöhemmin syksyllä. Ryhmän kokoaminen halutaan aina harkita huolellisesti.

Ryhmämuodostuksen mä nään tärkeänä, että siihen pitäisi satsata. Silloin pystyttäis jotenkin se toiminta suunnittelemaan sen mukaiseksi, että jokaisella lapsella on se riittävä haaste, mutta myös tulis se onnistumisen kokemus.

Ihanteellisen konduktiivisen opetuksen toimintahetken toteutus vaatii riittävästi aikaa, myös suunnitteluun ja palautekeskusteluun. Yhteiselle keskustelulle halutaan aikaa. Esitettiin myös toive, että samat aikuiset voisivat työskennellä yhdessä koko toimintakauden ajan. Konduktiiv-

visen opetuksen ryhmän ulkopuolelle jäävillä lapsille muodostuu oma ryhmänsä, jonka toivotaan toimivan koko toimintakauden tiettyjen aikuisten kanssa. Kaikille lapsille halutaan tarjota mahdollisuus kuulua johonkin ryhmään. Aikuisten koko toimintakauden kattavan työnjaon oletetaan helpottavan ryhmien toimintaa.

Voisko esim. sille viikonpäivälle antaa joku toisen nimen, että ei petó -päivä tai petó -aamu vaan oliskin vaikka joku pienryhmäpäivä ja sille vielä ihan joku oma nimi. Niin silloin sillä toisellakin porukalla olis se tunne, että heilläkin on sinä päivänä jotakin erikoista, ettei olis se kateuden tunne, mikä tuntu joskus olevan, että ahaa petó -porukka lähtee. No opettaja on pysynyt nyt vakiona, mutta se, että siinä on sitten taas se avustajatilanne, että ketä on jäänyt sit siihen. Sen vois heti nimetä, että sitä vetää vaikka kaksi ihmistä. Lastentarhanopettaja, hällä yksi ihminen siinä apuna, onko sitten ollut harjoittelija tai lastenhoitaja vai olisko se esim. jonkun toisen ryhmän lastenhoitaja, että he olisi vastuussa. Ei tarvis raapia keskiviikkona porukkaa kasaan, että ketä on huomenna aamulla paikalla?

Koulutukset ja tutustumiskäynnit on koettu antoisina. Niitä haluttaisiin jatkaa. Työryhmä haluaisi myös keskenään syventää tietämystään konduktiivisesta opetuksesta.

6.2 Toimintahetkien hyöty lapsille

Ryhmämuotoinen toiminta koetaan mielekkäänä: ryhmään rakentuu kannustava ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri tarjoaa elämyksiä sekä lapsille että aikuisille. Kokemus työnteosta on yhteinen. Ryhmä motivoi lapsia ja lapset oppivat paljon toisiltaan. Lapset toimivat ajoittain yhtä kaisesti ja ajoittain vuorotellen. Lapsille jää aikaa seurata toistensa suoriutumisia. Joskus tehtävän valmiiksi saaneet lapset kannustavat hitaammin suoriutuvaa toveriaan.

No onhan se (ryhmä) ilman muuta niin se on tää motivaation lähde, mutta antaa se myös lapselle mahdollisuuden mallioppimiseen ja tota....mutta ennen kaikkea se on lasta motivoiva tekijä.

Ryhmässä lapset pääsevät harjoittamaan vuorovaikutustaitojaan. He harjaantuvat odottamaan omaa vuoroaan ja ottamaan toiset huomioon. He saavat kokemuksia siitä, kuinka heidän oma toimintansa vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Ryhmässä lapset toimivat yhdessä, vaikka heterogeeniselle ryhmälle onkin tehty ajoittain runsaasti yksilöllisiä sovellutuksia tehtävistä.

Työryhmän jäsenet muovaavat ennen toimintahetken alkua ympäristön tukemaan valittuja harjoituksia. Ympäristön muovaus on olennainen osa konduktiivista opetusta. Ympäristö rakennetaan sellaiseksi, että lapset motivoituvat itse aktiiviseen toimintaan ja ongelmanratkaisuun.

Kyllä se on se, että ne lapset ite oivaltaa siinä tilanteessa. Tekee niitä omia ratkaisuja. Se on varmaan se oma, 'hei vitsi, se ihan ite lähti', että mää onnistuin tekemään tän ympäristön niin motivoivaks, että se hoksas ja vaikka se ei hoksannutkaan vaan sitä kiinnosti niin paljon, että se lähti. Se on semmoinen aika tärkeä asia. Ne ite hoksaa, että ei ole valmiiksi tehtyä. Vähän enemmänkin vielä vois olla semmoista aika puolivalmista.

Päiväkodille on teetetty ensimmäisten toimintavuosien aikana puusepällä puista välineistöä konduktiivisen toimintahetken aikana käytettäväksi. Käytössä on kaksi pöytää, joiden pinta on valmistettu puurimoista. Rimojen väliin on jätetty riittävä rako, jotta lapsen käsi mahtuu tarttumaan rimaan. Tällaiseen pöytätasoon lapsi tarttuu paremmin kuin tavalliseen pöytään ja rimojen väliin voidaan myös kiinnittää erilaisia tarttumista helpottavia tukikahvoja. Kunnolliset tarttumismahdollisuudet auttavat lasta paremmin hallitsemaan asentojaan. Päiväkodilla on myös muutama rimoihin kiinnitettävä levy käytettäväksi silloin, kun tarvitaan tasaista työskentelyalustaa. (liite 8.)

...meillä on sellaset petó pöydät teetetty - taikka pedit, miksikä niitä sanotaan... mutta meillä ne on toiminut pöytinä, eli niitä ei ole muuhun tarkoitukseen käytetty... ne toimii seisomaharjoituksessa taikka sitten istuintyöskentelyssä pöytinä... ja niissä on ritiläpinta ... ollaan joko sen asennon ylläpitämiseen käytetty sitä ritilää taikka sitten on joskus pudoteltu sieltä ritilöiden raosta jotakin taikka joskus ollaan laskettu ritilöitä sitten myöskin näitä tällaisia käsitukia on tarttumistukia ollaan saatu kiinnitettyä niihin ritilöihin. Ne on sillä tavalla monella lailla voi käyttää...

Istumista varten on teetetty rahat, joissa on rimoista tehdyt istuintasot. Rahien korkeutta säädetään jalkojen korotuspalojen avulla, jolloin lapselle saadaan sopiva istumakorkeus. Kävelyn, seisomisen ja istumisen avuksi on teetetty tikkaita, joissa on eri korkeudella rimoja kullekin lapselle sopivan tarttumiskorkeuden löytämiseksi. (liite 8.) Lapset käyttävät toimintahetkien aikana työryhmän harkinnan mukaan myös heille henkilökohtaiseen käyttöön hankittuja apuvälineitä ja ortooseja. Pääosin toimintahetkien aikana toimitaan em. puisen välineistön avulla tai päiväkotiympäristöä hyödyntäen.

Työryhmä korostaa konduktiivisen opetuksensa sovellutuksessa positiivisuuden merkitystä. Toimintahetkiin luodaan oppimista kannustava ja tukeva ilmapiiri. Lapsille järjestetään onnistumisen kokemuksia ja heille annetaan positiivista palautetta suoriutumisestaan. Lapsia kiitetään, kehuaan ja kannustetaan mahdollisuuksien mukaan. Jos joku lapsista ei toimi halutulla tavalla, toimintahetken ohjaaja jättää hänet huomiotta ja avustaja koettaa saada lapsen takaisin toimintaan. Toimintahetken lopuksi lapselle järjestetään hetkestä hyvä muistikuva.

Jokaisella lapsella on niitä, ettei lähde mukaan, ja voi olla että on pitkin tuokiotakin jotain sellaista vastarintaa ja oppositiota, niin sitten pyritään siihen kuitenkin, että lopussa viimeistään jää sellainen tunne lapselle päällimmäiseksi, että vaikka hän ei tuohon, eikä tuohon, eikä tuohon lähtenyt mukaan, niin jotenkin aikuinen sen kokoo, että lapselle jää sellainen tunne, että 'mä olin kuitenkin mukana ja oltiin tyytyväisiä siihen mitä mä tein'. Niin, että joka kerta kuitenkin on jotain mistä voidaan kiittää ja siitä kiitetään ja ollaan iloisia ja.... kyllä tää tässä systeemissä on oikein hyvin toiminut.

Konduktiivinen opetus tarjoaa lapsille mahdollisuuden suoritusten riittävään toistoon. Tehtävien toistoon ja suoritukseen varataan aikaa. Joskus työryhmä hakee harjoituksille toistoja valmistelemalla kaksi lähes samaa tyyppistä toimintahetkeä peräkkäin. Jälkimmäiselle kerralle on vaihdettu joko ryhmän ohjaaja tai hieman muovattu tehtäviä. Näin toimitaan varsinkin silloin, kun ensimmäinen toimintahetki tehtävineen osoittautuu lapsille liian haastavaksi. Täysin samanlaisena toistettavaan toimintahetkeen ei ole kiinnostusta.

Tavallaan ne nauttii siitä, että ne osaa jo tehdä ja ne tietää miten se tehdään. Ne on jo päässeet vähän niin kun treenaa sitä ja sitten seuraavalla kerralla pääsee sitä samaa. Niillä on joku muisti siitä, että miten tässä piti mennä ja miten viimeks selviytyi. Ne osaa nauttiakin siitä, kun ne onnistuu.

Suorituksiin saadaan kestoja ja riittäviä toistoja myös liittämällä tehtäviin harjoituksiin lauluja ja loruja. Keston lisäksi ne rytmittävät liikkeitä. Istuma-asennon tarkistusta varten ryhmällä on käytössä oma loru. Laulujen ja lorujen käytössä työryhmällä on omasta mielestään tehostamisen ja lisäämisen varaa.

Siinä varmaan meidän pitäis toisiamme kannustaa, että niitä lauluja kehiteltäisi ja keksittäis ja inspiroitais ja annettais vaikka lastenkin keksiä niitä lauluja ja lallatuksia... paitsi, että siitä saa sen rytmin siihen tekemiseen ja sen alun ja sen lopun - niin siinä saa myös siitä kestoja siihen harjoitukseen, että lauletaan monta säikeistöä niin lapset saa pitkään tehdä sitä harjoitusta... se into siihen tekemiseen säilyy.

Suorituksia rytmitetään myös laskemalla liikkeille kestoja. Laskemisella saadaan liikkeille selvä alku, kesto ja loppu. Ryhmän ohjaaja antaa suoritusohjeen minä – muodossa (esimerkiksi ”Nostan kepin ylös” ja ”Istun suorana”). Tämä puhetapa auttaa lasta tiedostamaan oman aktiivisuutensa ja vahvistaa lapsen suorituksista saamaa palautetta. Lasten toivotaan toistavan ääneen toiminta-aikeen sekä osallistuvan liikkeen laskemiseen. Jos ryhmän lasten liikuntavammat ovat lieviä, minä – muodossa puhuttua toiminta-aietta ei pidetä tärkeänä. Liikkeiden rytmitys tarve riippuu ryhmään osallistuvien lasten tarpeista.

Lapsi oppii, että se on 'minä' joka tässä teen eikä se ole ulkopuolinen. Mää aina aattelin sen niin, että kun lapsi sano sen, että 'minä' niin se vahvistuu se, että 'minä itse teen nämä asiat' ja näin sitten se oppiminenkin helpottuu.

Päiväkodin konduktiivisella toimintahetkelle luotiin toisen toimintavuoden alussa tietty struktuuri, jota noudatetaan jossain muodossa koko tutkimuksen kattavat vuodet. Toimintahetken suurin piirtein samana toistuva rakenne helpottaa lapsen keskittymistä. Lapset hyötyvät toimintahetkien ennakoitavuudesta: siitä, että he tietävät, mitä tehdään ja missä järjestyksessä. Struktuurin toistuvat osat koetaan tarpeellisiksi, vaikka ne välillä aikuisia puuduttavatkin.

Toimintahetkien toistuvia osioita ovat alkuvenyttely/verryttely - joka useimmiten on tapahtunut lattiatasossa patjojen päällä - istuma-asennon tarkistus ja ”keppijumppa”. Aloituksen aikana avustajat ovat lapsesta riippuen joko venytelleet hänen kireitä lihaksiaan tai hieromalla lämmittäneet lasten lihaksia toimintaan. Lämmittelyn lisäksi samantyyppisenä toistuvalla aloituksella on haluttu antaa lapsille selvä merkki siitä, että toimintahetki on alkamassa.

Koska se on tässä petóssa idea, että samoin kun liike niin toiminta alkaa jostakin. On sovitettu, että tää tämmönen alkulämmittely taikka venyttely, vähän siitä ryhmästä riippuen, mikä se on nimeltään... niin se aloittaa sen tuokion ja lapset tietävät sen, kun patjat vedetään lattialle nyt alkaa meidän lämmittely niin siitä alkaa Petó ja se on myös merkki toiminnan alkamiselle.

Istuma-asennon tarkistus ja ”keppijumppa” ovat useimmiten seuranneet heti verryttelyn jälkeen. ”Keppijumpalla” tarkoitetaan useimmiten istuen suoritettavia liikkeitä, joita lapset suorittavat keppi käsissään ohjaajan ohjeiden mukaan. Liikkeet muuntuvat lasten tarpeiden muuttuessa, mutta pääpaino on ollut oman kehon hallinnan sekä liikesuuntien ja niihin liittyvien käsitteiden opettelussa.

Lapset nauttivat siitä, että osa toimintahetkestä on entuudestaan tuttua. He kokevat onnistumisen elämyksiä tehdessään tuttuja, mutta haastavia suorituksia. Lapsi saa kokemuksia siitä, että selviää tehtävistä ja osaa ennakoida tuttujen liikkeiden suorituksia. Keppijumppa liikkeisiin on saatu vaihtelua vaihtamalla kepin sijasta lapsille käsiin pallot, palikat, huivit tms. Joskus keppeihin on liimattu kukkia tai niistä on tehty taikasauvoja.

Näitä toimintahetkeistä toiseen toistuvia osioita on seurannut vaihtuvat tehtävät. Toimintahetkiin sisällytetään ongelmanratkaisutilanteita lapsille sekä asennosta ja/tai paikasta toiseen siirtymisiä. Toimintahetken loppuun järjestetään lapsille selvä merkki siitä, että toiminta päättyy. Tärkeää on lopuksi kiittää lapsia tehdystä työstä. Kiitos tapahtuu esimerkiksi siten, että kullekin lapselle tarjotaan hetken ajan yksilöllisesti huomiota, esimerkiksi halauksen tai reilun kättelyn avulla.

Sitten joka kerta on jollakin tavalla joku harkittu tapa lopettaa tätä tuokio... jonkin näköinen kiitos lapsille., ... joskus joku herkku taikka taikka sitte lapset saa jotakin kertoa sen päivän tuokiosta... mutta että jokainen saa niin ku tämmösen erityishuomion ja kiitoksen ...kiitoksen tässä muodossa, että selkeesti lapselle sanotaan, että tuokio on päättynyt...

Konduktiivisen opetuksen toimintahetki pohjautuu osallistuvien lasten erityistarpeisiin. Toiminnan suunnittelu on haastavaa ja vaikeaa. Suunnittelussa otetaan huomioon koko lapsiryhmän viikkosuunnitelmien aihealueet. Jos ryhmään osallistuvien lasten suoritustasot ovat samankaltaiset, toimintahetkien suunnittelu helpottuu. Toimintahetkiin valitaan lapsia motivoivat tehtävät. Motivoitumista varmistetaan satujen, tarinoiden ja lorujen avulla. Hyvin valmisteltu tehtävä motivoi lasta ilman erityisiä aikuisen tukitoimia.

Heterogeenisessä ryhmässä valittuja tehtäviä muovataan eri lasten tavoitteita vastaaviksi. Tehtävien valinnoissa painotetaan eri toimintahetkinä eri asioita. Joskus valituissa tehtävissä osa lapsista turhautuu, kun taas osa toimii suorituskäytöksensä äärihaluilla. Sama tehtävä eritavalla toteutettuna muuttaa tavoitteen asettelua. Kuhunkin toimintahetkeen pyritään löytämään jokaiselle lapselle joitain haastavia tehtäviä. Tehtäväsovellutusten miettiminen etukäteen ei aina onnistu, vaikka sitä yritettäisiin tehdä kuinka tarkasti.

Se onkin aika vaikeata joskus se soveltaminen. Joutuu miettimään sen yksilöllisesti: se pääsis tällä tavalla menemään, se toinen: miten ihmeessä sen saa onnistumaan tän tehtävän läpi, miten se siitä suoriutuu. Se on joskus ollut sillai vaikeata.

Voimakas tehtävien eriyttäminen ei sovi jatkuvasti konduktiivisen opetuksen toimintahetkiin, sillä on tärkeää, että ryhmä voi toimia yhdessä. Lapset tekevät samaa tehtävää yksilöllisesti harkitun avustuksen tuella ja/tai sovelletussa työskentelyasennossa. Käytännössä ohjaaja huolehtii paljolti ryhmän yhteisestä toiminnasta ja lasten avustajina toimivat henkilöt tehtävien mukauttamisesta kullekin lapselle sopivaksi. Avustajien rooli lapsen toiminnalle asetetun tavoitteen saavuttamisessa on suuri. Saman tehtävän suoritus rinnakkain, hieman toisistaan poikkeavilla tavoilla, luo arvostusta kunkin tekemälle työlle.

Ihan kasvatuksellisestikin on tosi tärkeä asia, että me ei tässä elämässä mitään yhtä mallia noudateta, että me voidaan hyvin monella tavalla tehdä sama asia. Se jotenkin tulee tuostakin, kun lapset saman asian tekee erilaila: yksi tekee seisten, yks tekee istuen, yks voidaan laittaa kiilalle, silti me tehdään kaikki sitä samaa ja ollaan yhdessä ja saadaan jotain yhteistä aikaan ja me jokainen tehdään se eri tavalla. Se on mun mielestä kun osa tätä.

Suunnittelutilanteissa sovitaan etukäteen tehtävien yksilöllisistä sovellutuksista lapsille. Esimerkiksi näkövammaisen lapsi tekee toimintahetken aikana omaa askartelutehtäväänsä, jossa on hänen vammansa otettu huomioon muovaamalla tehtävä tuntoaistin käytön mahdollistavaksi. Tehtävä rakennetaan niin, että se aiheeltaan vastaa muiden tekemää tehtävää ja voidaan siten tehdä toisen lasten tehtävän rinnalla samanaikaisesti. Suunnitteluvaiheessa myös lasten liikkumisen määrä/matka/kesto mietitään niin, että lapsi voi tehtävästä selviytyä. Suunnittelutilanteen nauhoituksissa lapsia koskevista maininnoista suurin osa koskee lapsen liikkumistapaa tai tehtävästä hänelle muovattavaa sovellutusta. (liite 7.)

Aikomus on, että toimintahetken alkaessa kaikki aikuiset tietävät toimintahetken valitut tehtävät ja niiden tavoitteet; ainakin sen lapsen kohdalla, kenen kanssa tiiviissä yhteydessä toimivat. Henkilökunnan vähyys haittaa ajoittain tehokasta toiminnan suunnittelua: työryhmän on vaikea löytää aika yhteiselle kokoontumiselle. Pienellä ryhmällä tehty suunnittelu heijastuu toimintahetken toteutukseen: avustajina toimivien on vaikea tietää, mitä tehtävillä tavoitellaan kunkin lapsen kohdalla, jos he eivät ole osallistuneet toiminnan suunnitteluun.

Muutaman kerran kävi niin, että joku joutu avustajaksi niin, ettei ollut ollenkaan siinä suunnittelussa mukana. Se ei ollut minusta hyvä. Koska eihän se voinut tietää, että mikä on sen toiminnan ajatuksena. Mikä on tavoitteena sen lapsen kanssa. Sitten vaan nopeesti ohjaaja supatti siinä, että näin se tehdään. Sitten jäi se keskustelu kokonaan käymättä ääneen. Suunnittelussa hän olisi voinut tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tämmöinen toiminta vaatii kuitenkin sitä aikaa, että ei niitä ihan nopeasti rykästä läpi ja sovita, että sää teet näin ja sitten näin. Koska täytyyhän jokaisen tietää, että miksi tehdään ja mihin ollaan menossa.

Palautekeskustelussa mietitään, tarjosivatko tehtävät sopivan haasteen lapsille. Suurin osa lapsiin kohdistuvasta palautteesta palautetilanteiden nauhoituksissa koskee lapselle tehtyä tehtävän sovellutusta sekä lapsen käyttäytymistä. (liite 7.) Käyttäytymiseen liittyvät maininnat koskevat sekä toivottua että ei-toivottua käytöstä.

Joitain kertoja työryhmä rakentaa kokonaisuuden, jossa kullekin lapselle luodaan omaa taitotasoa vastaava tehtävä yhteisessä projektissa. Tästä hyvänä esimerkkinä käy toimintahetki, jonka aikana leivottiin.

Tää ei ollut ihan tyypillinen tilanne, mutta meillä oli semmoinen leivontatilanne. Meillä oli kuvilla tehdyt ohjeet ja sitten oli sanallisesti vieressä ja sitten oli ongelman ratkaisua. Jonkun lapsen kohdalla keskityttiin enemmän siihen fyysiseen suoritukseen eli siihen motorikan puoleen. Avustaja tiesi sen, että tässä on huomio. Taas jonkun lapsen kohdalta pystyttiin keskittymään ongelmanratkaisuun esim. mittaamisiin, punnitsemisiin tai johonkin tämöseen. Taas jonkun toisen lapsen kohdalta ongelman ratkaisuna oli leipomotarvikkeiden hakeminen eli tunnistaa esineitä, mitä ne on ja tietää mistä niitä haetaan. Se on musta just semmoinen oikein laajan haitarin esimerkki, että jokaiselle tuli jotakin niin kun lapsen tarpeesta lähtevää.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkissä harjoitettujen lasten taitojen siirtymistä arkeen on vaikea arvioida. Liikuntavammaisen lapsen aktiivisuus riippuu paljon aikuisen avustuksen määrästä ja laadusta. Aikuisen on tunnettava lapsi voidakseen ohjata häntä mielekkäästi. Lapsituntemus perustuu lapsesta tehtyihin havaintoihin, mihin moniammatillinen työryhmä tarjoaa työkaluja. Työryhmä työskentely ohjaa havainnoimaan myös omia työskentelytapoja arjessa.

Joka päivä ei voi pitää palaveria, että miten meni tänään ja otinko nyt tuon käden käytön huomioon ja teinkö sitä ja teinkö tätä. Tässä petón yhteydessä niitä perusasioita käydään läpi ja mietitään, että miten se meni ja hei miten tällä lapsella oli ja... Se tukee varmaan sitä, että joka päivä kuitenkin asioita havainnoidaan ja tarkastellaan.

Eniten arkeen siirtymistä tapahtuu aikuisten muuttuvissa lähestymistavoissa. Aikuiset oppivat työryhmätyöskentelyn kautta toisiltaan asioita tietoisesti ja tiedostamattaan. He osaavat vaatia lapselta aktiivista osallistumista arjen toimintoihin. Lapsen omatoimisuuden vaatimus tulee luonnolliseksi osaksi arkea. Aikuiset ovat keskeisessä asemassa lapsen itseluottamuksen vahvistamisessa: jos aikuinen uskoo, että lapsi osaa, niin lapsi myös itse uskoo siihen helpommin.

Henkilökunta osaa jotenkin ohjata enempi... Ei suoraan niin kun sanota sitä, että miten tää homma tästä hoituu, että sää saat nuo päälle. Vähän se on tullut käytäntöön, pukemistilanteisiin... annetaan lapsen mieltä 'mitä sun kannattaa ensin laittaa'. Tossa liikkumisessakin, 'miten pääsee ylös'. Semmosta tsemppiä se kasvattaa henkilökunnan kesken. Kyllä petó on tuonut sellasta tatsia siihen kuntoutukseen niin kun arkipäivään. Se on motivoinut enempi vaatimaan lapsilta, ettei tee puolesta. Se on varmaan se, että huomaa sen, kun se lapsi loppujen lopuks oikeesti pysyy aika paljon siellä petóssä, niin uskaltaa niin kun vaatia...

6.3 Työryhmän toiminta ja sen kehittyminen

Moniammatillinen työryhmä luo toimintahetkiin kokonaisvaltaisen oppimistilanteen lapsille. Samalla kun työryhmä suunnittelee tiettyä toimintahetkeä, se myös sivuaa lasten asioita pidemmän aikavälin tavoitteiden kautta. Päiväkodissa on aiemminkin pidetty moniammatillisen työryhmän palavereja, joissa on käsitelty lasten kehitykseen liittyviä asioita. Konduktiivisen opetuksen aloittamisen myötä palavereihin koetaan tulleen lisää systemaattisuutta. Lasten arkipäivän oppimishaasteita päästään tarkemmin pohtimaan. Toisaalta todetaan, että aiemmissa palavereissa on keskusteltu enemmän pidemmän aikavälin tavoitteista, joihin nyt ei päästä riittävästi käsiksi.

Työryhmän työskentely on hyvähenkistä ja työhön motivoitua. Kaikilla on mahdollisuus tuoda omaa osaamistaan mukaan työskentelyyn, jos siihen on halua. Osallistumisaktiivisuuden ei katsota riippuvan ammattiasemasta vaan enemmän persoonallisista tekijöistä. Työryhmän toiminta on rakentavaa ja mahdollistaa työssä oppimisen. Yhteistyöhön käytettävä aika on rajallinen eikä työryhmä pysty kokoontumaan kovin usein niin, että kaikki sen jäsenet pääsisivät paikalle.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien toteutus vaatii koko integroidun ryhmän henkilökunnalta välillä työvuoromuutoksia. Ajoittain toiminnan toteuttaminen vaatii apua myös päiväkodin muulta henkilökunnalta, jotta riittävä määrä ihmisiä saadaan paikalle. Muiden ryhmien aikuisten apua tarvitaan ennen kaikkea järjestettäessä toimintahetken ulkopuolelle jääville lapsille mielekästä toimintaa.

Työryhmässä on läsnä eri ammattiryhmien edustajia. Tämä koetaan hyvänä - varsinkin kun yhdessä toimintahetkessä tulee ottaa huomioon useamman lapsen yksilölliset tavoitteet. Eri ammattiryhmiin kohdistuu työskentelyssä erilaisia odotuksia. Suunnittelussa painottuu erityislastentarhanopettajien ja fysioterapeutin osuus. Motorisiin taitoihin liittyvät asiat kuuluvat fysioterapeutin asiantuntemukseen. Fysioterapeutti ohjaa tapaa, jolla lapsille sopivia harjoit-

teita tehdään. Hän myös rakentaa yhteneväisyyttä yksilöterapian, arjen toimintojen ja konduktiivisen toimintahetken motorisille suorituksille. Erityislastentarhanopettajat /lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat huolehtivat enemmän pedagogisesta kokonaisuudesta: sovittavat tehtäviä muuhun varhaiskasvatukseen sekä miettivät tilanteeseen sopivia lauluja ja loruja. Yhdessä muodostetaan toimintahetken mielekäs kokonaisuus, joka rakentuu osaksi lapsen arkielämää. Suunnittelutilanteet ovat henkilökunnalle oppimistilanteita, joissa toisten esittämiä ideoita pohditaan.

Sillähän (moniammatillisella yhteistyöllä) on valtavasti etuja. Tavallaan niin monen lapsen asioita pitää saada huomioon otetuksi yhdessä tuokiossa, niin se, että meitä on monta suunnittelemassa niin se ehkä varmemmin toteutuu, että niitä erilaisia näkökulmia tulee ja osataan eripuolia ottaa huomioon. Jos miettii, että meitä on kolme ammattikunnan edustajaa, opettajia, fysioterapeutteja ja lastenhoitajia, jotenkin ne kolme puolta kun ne yhdistyy, niin se ehkä sillai kokonaisvaltaisesti se tilanne toimii. ...kun siihen arkeen hyvin istuttaa ne harjoitteet ja miettii semmoisia asioita, että saadaan se yhtymäkohta siihen jokapäiväiseen elämään. Se pitää purkaa auki se kaikki, mitä siinä oikeasti tehdään ja minkä vuoksi.

Vanhemmat eivät ole osallistuneet moniammatillisen työryhmän käytännön toimintaan. Toiminnasta pidetään ajoittain vanhempainiltoja, jolloin kerrotaan konduktiivisen opetuksen toteutuksesta ja näytetään videoituja tuokioita. Lapsikohtaisissa keskusteluissa vanhempien kanssa saatetaan keskustella toteutuksesta. Joidenkin toimintahetkien jälkeen koteihin tulostetaan digi -kameralla otettuja kuvia.

Tervetulleita ovat (vanhemmat) tietenkin jos sillai haluavat, tietysti sitten vaikka avustajaksi, sehän olis hirveen rikas asia, palvelisi sitten kotiakin. Tietysti ne pääsee jyvälle näistä, kun on jonkin verran kuvia on otettu just näistä petó -tilanteista sitten, voi laittaa jonkun kuvan kotiin, että ne siellä tietää, mitä on tehty. Ei ne kauheesti kyllä kyselekään.

Alkuaikoina toimintahetki suunniteltiin alusta loppuun yhteisvoimin ja yhdessä suunnittelutilanteessa. Suunnitelmat kirjattiin alusta asti paperille jossain muodossa. Toisesta toimintavuodesta lähtien ohjaajavuorossa oleva henkilö on tehnyt alustavan suunnitelman, joka yhteisessä suunnittelutilanteessa on jalostettu kokonaisvaltaiseksi toimintahetkeksi. Osa ohjaajista tekee ennakkosuunnittelua omalla ajallaan. Suunnitteluvaiheessa sovitaan, kuka aikuisista toimii toteutuksen aikana kenenkin lapsen kanssa ja miten. Muutosta pidetään hyvänä, sillä se tehostaa ajankäyttöä sekä mahdollistaa kullekin ohjaajalle oman persoonallisen tavan toteuttaa konduktiivisen opetuksen tehtäviä. Ohjaaja luo itselleen sopivia kehystarinoita ja käyttää itselleen sopivia keinoja motivoida lapsia toimintaan.

Se käytännössä todettu, että isossa porukassa on vaikea ihan kohta kohdalta joku tuokion eteneminen suunnitella, koska tässä on paljon sellaista luovaa elementtiä mitä täytyy jotenkin... jotenkin jokaisen saada suunnitella oman persoonansa sopivaksi... sitten kun sitä vetäjää ajatellen.

Niin jotenkin se semmonen into lapsiin välittyy, että... ja sen ympäristön rakentamiseen ja kaiken sen motivoitumisen kannalta se ei saa olla vetäjällekkään sellasta pakkopullaa, että siihen täytyy aina jotain... semmosta omaan persoonaan sopivaa ja omaa... kivaa keksiä, että saa jonkun tarinan.

Toimintahetkien jälkeen pidetään pieni palautehetki, jossa kerätään työryhmälle toimiessa kertyneet havainnot. Mahdollisuuksien mukaan koko työryhmä osallistuu tilanteeseen. Palautehetket koetaan tärkeinä toiminnan kehittämisen kannalta. Niissä mietitään, oliko valittu suunnitelma ja toteutus mielekäs ja ryhmälle sopiva sekä onnistuiko hetki odotusten mukaisesti. Palautehetkistä kirjataan asioita paperille ja kirjaamiskäytännöt ovat muuttuneet vuosien kuluessa.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien ohjaajina toimivat vuorotellen ryhmän erityislastentarhanopettajat/lastentarhanopettajat, fysioterapeutti ja yksi lastenhoitaja. Kun he eivät ole ohjaus vuorossa, he toimivat lasten avustajina. Muut lastenhoitajat ja erityisavustaja toimivat ainoastaan lasten avustajina. Joskus yhdellä aikuisella voi olla kaksi lasta avustettavana toimintahetken aikana. Ohjaajan ja avustajien vaihdot tutustuttavat aikuiset vuorotellen kaikkiin lapsiin. Lapset tottuvat toimimaan eri aikuisten kanssa.

Ohjaajana toimiminen on haasteellista. Ohjaajan rakentaa omalla panoksellaan ongelmien ratkaisuihin innostavan ilmapiirin ja motivoi lapset työskentelyyn. Ohjausta tarjotaan tarpeeksi, mutta lapsille jätetään riittävästi tilaa ratkoa eteen tulevia tilanteita omilla tavoillaan. Huolellinen ennakkosuunnittelu helpottaa ohjaajana toimimista. Ohjaaja rakentaa toimintahetken loogiseksi kokonaisuudeksi ja soveltaa tarvittaessa suunnitelmaa tilanteen vaatimalla tavalla. Ohjaajan on tunnettava ryhmän lapset. Tällöin hän voi ennakoita tulevat vaikeat tilanteet sekä motivoida kutakin lasta mielekkäällä tavalla.

Kyllä sitä pitää huomioida kaikki lapset. Jokainen yksilöllisesti. Siinä tilanteessa ei voi massana ohjata sitä sillä tavalla, että kaikille sama ohje. Vaikka niin kun puhutaan samalla lailla, motivoidaan samalla lailla, mutta silti kuitenkin se yksilöllinen huomioiminen ja siten, että saa tarpeeksi ymmärrettävästi, ettei liian vaikeasti ja monisanaisesti. On selkeä tehtävä ja se jatkuu ja liittyy toinen toisiinsa. Osaa luontevasti niin kun edetä asiassa, ettei siihen tuu... 'Tää oli nyt tässä nyt alotetaan uus juttu', vaan se niin kun jatkuu sillai alusta

loppuun asti... että on selkeä alku ja sitten loppuun niin selkeästi niin kun alkoikin. Sillä tavalla se ei oo ihan helppo.

Avustajat tukevat lasten työskentelyä toimintahetken aikana tarpeen mukaan. He ohjaavat lasta suoriutumaan tehtävistä mahdollisimman normaaleja, mutta lapselle aktiivisia liikemalleja käyttäen. Pääpaino on lapsen itsenäisen ongelmanratkaisun ja omatoimisen suoriutumisen tukemisessa. Avustaja vaihkaa ohjaa lapsen aktiivisuutta ja varmistaa, että tämä saonnistumisen kokemuksia. Avustajana toimiminen vaatii harjoitusta.

Kun muistaa vaan, että sen edestä et tee niitä asioita. Vähän aikaa sitten tehtiin sitä... jalkoja maalattiin, niin mulla oli X. siinä...Joka nyt tietää taikka osaa tehdä, niin mä menin ja sanoin, että "ota jalat paljaaksi". Mää meen sanomaan, että "X. ota sukkahousut pois", kun mun olis pitänyt kysyä siltä, että "mitä sun pitää tehdä, että sää saat ne jalat paljaaks?" Mää tein se eestä sen ja sitten vasta tajusin - hei kamala - säähän menit sanomaan mitä sun pitää tehdä, että sää et antanu mitään sen lapsen ratkoa niitä ongelmia. Siellä toiset sanoo, että "mitäs sun pitää seuraavaksi tehdä, että sinä saat toisenkin jalan paljaaksi?" Ja myö istutaan jo penkillä jalat paljaana. Tommosia... mutta ne on niitä mitkä opitaan ihan ajan kanssa.

Lapsen avustajana toimiminen tutustuttaa aikuisen hyvin lapseen. Aikuinen ja lapsi toimivat rinnakkain koko toimintahetken ajan. Aikuisen jakamaton huomio yhdelle lapselle ei onnistu päiväkotiarjessa kovinkaan usein. Toimintahetken aikana lapsi voi rauhassa suorittaa toimintansa valmiiksi aikuisen tukemana. Avustaja toimii taustalla eikä lapsi aina huomaa saavansa apua. Heterogeenisessä ryhmässä osa tehtävän lapselle soveltamisesta jää avustajan vastuulle. Avustaja saattaa helpottaa tehtävää tai keksiä lisätehtäviä nopeasti valmiiksi tulleelle. Avustusta vaativat tilanteet ennakoidaan suunnittelutilanteessa mahdollisimman hyvin. Yhteisten keskustelujen avustustavoista toivotaan siirtyvän myös lasten toimintahetkien ulkopuoliseen avustamiseen.

Uusien työntekijöiden perehdytys konduktiiviseen opetukseen jää pikaiseksi ja paljolti käytännössä tapahtuvaksi. Perehdytykseen ei ole tehty suunnitelmaa ja päävastuu perehtymisestä jää uudelle työntekijälle itselleen. Päiväkodilla on materiaalia, johon uusi työntekijä voi perehtyä. Aluksi uusi ihminen joko seuraa toimintahetkeä sivullisena tai toimii vähemmän avustusta tarvitsevan lapsen avustajana. Vähitellen hänelle tarjotaan mahdollisuus toimia ryhmän ohjaajana. Työryhmän uudemmat jäsenet olisivat kaivanneet perehdytykseensä enemmän vuoropuhelua aiheesta. Esitettiin myös toive seurata toimintaa sivusta pidempään.

Dokumentoinnin kehitystä tarkastelin analysoimalla neljän toimintavuoden aikana suunnitelu- ja palautetilanteissa tehtyjä merkintöjä. Osittain sain tälle tukea teemahaastatteluaineistosta. Ensimmäisestä toimintavuodesta lähtien toimintahetkistä on kirjattu jotain. Aluksi suunnitelma kirjattiin ruutupaperille. Suunnittelutilanteiden merkinnät kerättiin yhteen sarakkeeseen, jonka otsikkona oli *aihe, tehtävät, tavoitteet*. Päivämäärä sarakkeen lisäksi käytössä oli vielä kolmas sarake, jonka otsikko oli *arviointi*. Dokumentointi suunnittelutilanteista painottui yleisellä tasolla tapahtuvaan tehtävän toteamiseen. Toiminnan tavoitteista tehtiin ensimmäiset merkinnät vasta keväällä 2001, mutta ne olivat luonteeltaan yleisiä (esim. *kielen liikkeet* tai *ilmeiden tulkinta*).

Palautetilanteista dokumentteihin tehtiin eniten merkintöjä tehtävien valinnan onnistumisesta ja tehtävien hyvästä kohdistumisesta (esim. *kiva toteutus*). Lapsiin liittyvät merkinnät olivat yleisellä tasolla ja pääosin positiivisia, onnistumisia kuvaavia (esim. *keppijumppa sujuu yhä paremmin* tai *lapsista oli kivaa*). Aikuisia koskevia merkintöjä tehtiin vain muutama. Ne koskevat konduktiivisen opetuksen periaatteiden noudattamista (esim. *minä – puhuminen unohtuu helposti* tai *aikuisten hälinä häiritsee*).

Toisen toimintavuoden alussa otettiin käyttöön lomakepohja, johon sekä suunnitelmat että palautemerkinnät kirjataan. Lomakkeessa oli yläosassa tilaa tuokion teeman, tavoitteiden ja osallistuvien lasten kirjaamiselle. Alaosassa oli kaksi saraketta, joihin kirjataan *tehtävä ja paikka* sekä *arviointi*. Ensimmäinen lomake täydentyi yhdellä lisäsarakeella vuoden 2002 alussa. Tällöin sarakkeiden otsikot olivat *tehtävä ja tavoite, paikka* ja *arviointi* (liite 9.).

Toisen toimintavuoden aikana tavoitteiden kirjaaminen tehostui. Tavoitteet kirjattiin yleisellä tasolla, koko ryhmää koskevinä. Muutamia yksilöllisiä tehtävien sovellutuksia kirjattiin (esim. *Anna tehtävässä seisten* tai *Anna istumaan palikkalaatikon päälle*). Valittujen tehtävien kirjaaminen kokonaisuudessa tarkentui ja dokumenteista näkyi toimintahetkien rakenne.

Toimintahetkien aikana otettiin toisen vuoden kuluessa joitain digitaalisia kuvia. Kuvat tulostettiin myös lapsille kotiin vietäväksi. Kuvia otettiin tilanteissa, joissa lapset työskentelivät keskittyneesti tehtävän parissa joko yksin tai yhdessä muiden kanssa.

Joo miellä on tuo digikamera ja se on ollu tosi kiva. Sillä voi kuvata aina niitä hetkiä, koska niin ku vanha sanonta on, että yksi kuva on tuhat sanaa niin tota niin siitä kuvastahan vanhemmat näkee hirveen pitkälle sitä mitä siellä on tapahtunut ja voivat sitten tehdä omat tulkintansa siitä.

Toisena toimintavuotena palautehetkien merkinnät lisääntyivät. Toimintahetken toteutuksesta kirjattiin sekä onnistuneita että harjaantumista vaativia asioita (esim. *tarpeeksi helppo tehtävä* tai *pienet peilit vaikeita käyttää*). Lapsista kirjatut maininnat olivat pääosin yleisellä tasolla edelleen, mutta joukkoon tuli joitain yksittäisiä lapsia koskevia huomioita. Suurin osa merkinnöistä oli sävyltään positiivisia (esim. *Bertta nautti repimisestä*).

Kolmas toimintavuosi ei tuonut muutosta suunnittelu- ja palautetilanteiden lomakkeeseen. Valittujen tavoitteiden ja tehtävien dokumentointi kertoi edelleen toimintahetken rakenteen. Suunnitelman kirjaamisessa oli eri ohjaajilla persoonallisia tapoja kirjata asiat. Muutamia lapsille valittuja tehtävien sovellutuksia kirjattiin. Digitaalisia kuvia otettiin joidenkin tuokioiden aikana. Kuvat kohdistuivat edelleen lasten keskittyneeseen työskentelyyn.

Palautemerkinnöissä kolmantena vuonna oli valittuihin tehtäviin liittyen tehty yhtä paljon sävyltään positiivisia ja negatiivisia merkintöjä. Tehtävien valintaa ja toimintahetken toteutusta katsottiin kriittisesti (esim. *tuokio liian pitkä* tai *keppijumppaan piristystä*). Lapsiin liittyvät palautemerkinnät kuvasivat pääosin lasten onnistumisia yleisellä tasolla (esim. *nauttivat hieronnasta* tai *yhteistyö sujui hyvin*).

Neljäs toimintavuosi ei paljon muuttanut suunnittelutilanteissa tehtävää kirjaamista. Lapsikohtaisten tehtävien sovellutusten kirjaaminen hieman lisääntyi. Tällöin kirjattiin myös kaksi merkintää aikuisiin liittyen (*ei suunnittelupalaveria* ja *avustaja kuivaa lapsen jalat*), jotka jäivät yleiselle tasolle. Lomakkeeseen lisättiin sarake *tarvittavat välineet*. Digitaalisten kuvien ottamista jatkettiin, mutta huomattavasti aiempia kahta vuotta vähemmän. Otetut kuvat kohdistuivat edelleen lasten keskittyneeseen työskentelyyn.

Palautetilanteissa merkinnät lisääntyivät. Käyttöön otettiin myös erillinen lomake palautetilanteita varten. Toteutunutta toimintahetkeä arvioitaessa kriittisten havaintojen kirjaaminen lisääntyi. Lapsista kirjatut merkinnät koskivat enemmän yhtä lasta kerrallaan (esim. *Anna temppuili*, *Bertta nautti suunnattomasti*, *Bertta ärsyyntyi laskemisesta* tai *Annalle tehtiin sovellutus liikkumiseen*).

Yhdessäkään neljän toimintakauden dokumentissa ei ole kirjattuna aikuisiin liittyviä tavoitteita eikä lasten yksilöllisiä tavoitteita. Tavoitteet kirjattiin yleisellä tasolla koko toimintahetkeä koskeviksi. Toteutuksen rakenne on dokumenteissa luettavissa toisen toimintakauden alusta lähtien. Erilaisille lapsille laadittujen tehtävien sovellutuksien kirjaaminen suunnittelutilanteessa lisääntyi vuosien kuluessa, mutta jäi kuitenkin vähäiseksi. Palautemerkinnät en-

simmäisenä toimintavuonna korostivat toiminnassa tapahtuneita onnistumisia. Vähitellen kehittymisen kohteita kirjattiin palautetilanteissa enemmän. Neljäntenä toimintavuonna tehtiin eniten aikuisten toimintaan liittyviä palautemerkintöjä.

7 Pohdinta

7.1 Konduktiivinen opetus ja päiväkodin sovellus

Konduktiivinen opetus alkoi päiväkodilla silloin, kun lapsiryhmään kuului vaikeasti liikuntavammaisia lapsia. Näiden lasten tarpeisiin konduktiivinen opetus vastasi tarjoamalla heille mahdollisuuden aktiiviseen ja keskittyneeseen harjoitteluun. He saivat toimintahetkien aikana ohjatusti lisää kokemuksia siitä, kuinka itse ratkoa ongelmiaan. Työryhmä halusi tehostaa lasten arjessa tapahtuvaa omatoimisuuden harjoittelua, mikä on erittäin ymmärrettävää. Tuolloin ryhmän lapset tarvitsivat paljon apua päivittäisissä toimissaan ja unohtuivat usein odottelemaan omaa vuoroaan oman aktiivisen toiminnan sijaan. Kuvaa konduktiivisen opetuksen tehosta on vaikea saada, mutta toiminta vaikuttaa täyttäneen paikkansa lasten ja aikuisten yhdessä tekemisen käynnistämässä sekä aikuisten toiminnan tehostamisessa. Lapsilta vaaditaan enemmän omaa aktiivisuutta arjen tilanteissa.

Vammaisen lapsen on vaikea itse hankkia kaikkia kehityksensä kannalta hyödyllisiä kokemuksia. Aikuisen osuus kokemusten mahdollistajana painottuu sitä enemmän, mitä vaikeampia lapsen vammat ovat. Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien aikana on lapsille mahdollista järjestää kokemuksia, jotka tukevat lapsen aktiivista toimimista ja ryhmätoimintaan osallistumista. Liikuntavammainen lapsi hyötyy kokemuksesta, jossa hän oman toimintansa kautta ratkoo eteen tulevia tilanteita ja saa niistä positiivisen elämyksen. Yhteiset elämykset ja kokemukset kehittävät sekä lasta että aikuista. Kovanen (2004, 42) muistuttaa, että aikuiset eivät riitä lapsen viriketulvan tarjoajiksi, jos he tarjoavat lapselle vain hänen kiinnostustaan vastaavia mahdollisuuksia oppimiseen. Lapsen kiinnostuksen kohteita kannattaa hyödyntää, mutta niitä tulee ohjatusti myös laajentaa.

Vuosien kuluessa konduktiivisen opetuksen toimintahetkeen osallistuvat lapset ovat vaihtuneet. Toiminnan tarpeellisuutta on mietitty vuosi kerrallaan ja päädytty toistaiseksi jatka-

maan. Viimeisenä tutkimuksessa mukana olevana vuonna työryhmä ajautui miettimään, hyötyvätkö kaikki lapsiryhmän erityistä tukea tarvitsevat lapset konduktiivisesta opetuksesta. Osalle lapsista aktiivinen ongelman ratkaisu ja itsenäinen arjen toiminta oli helppoa ja luontaista. Tuntui hyvältä huomata, ettei työryhmä jatka vain tottumuksesta kerran aloitettua toimintaa, vaan kriittisesti pysähtyy miettimään, voidaanko toiminnalla vastata ryhmän lasten tarpeisiin. Mielekkäältä tuntui myös ratkaisu, jossa ryhmän tukilapsille tarjottiin mahdollisuus osallistua toimintaan, jos heidän katsottiin toiminnasta hyötyvän.

Konduktiivisen opetuksen laatua on vaikea arvioida sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Eri elementit ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja löytävät vasta yhdessä voimansa. Professori ja Budapestin Petó-instituutin johtaja Ildikó Kozma (1995, 113–115) on kuvannut yhdeksän kriteeriä, joiden perusteella voidaan arvioida, täyttääkö konduktiivinen opetus Petón luomia peruseriaatteita. Käytän näitä kriteerejä pohdintani tukena.

Kozman (1995, 113–115) mukaan konduktiivisen opetuksen päätavoite on lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, ei vain tiettyjen motoristen taitojen harjaannuttaminen. Päiväkodilla toteutettavat konduktiivisen opetuksen toimintahetket ovat luonteeltaan kokonaisvaltaisia ja kattavat lapsen kehityksen eri osa-alueita. Psykykinen, fyysinen ja sosiaalinen kehitys otetaan huomioon. Lapsi voi harjaannuttaa liikkumistaan, kielellisiä- ja hahmotustaitojaan sekä aistejaan samalla, kun hän toimii yhteistyössä aikuisten ja toisten lasten kanssa. Päiväkodilla konduktiivisen opetuksen toimintahetkiä suunnitellaan ja toteutetaan kokonaisvaltaisina: moniammatillinen työryhmä pyrkii ottamaan huomioon sekä lapsen kokonaiskehityksen että lapsen arkeen liittyvät asiat. Toimintahetkien tehtävät vastaavat lasten kehitystarpeisiin, mutta vaikuttavat vain löyhästi yhdistyvän lapsien arkitilanteisiin. Toimintahetket ovat olleet luonteeltaan opetuksellisia, eivät terapeutteja. Kozman mukaan on olennaista, että konduktiivinen opetus on ensisijaisesti luonteeltaan opetuksellista. Sen ei tule olla terapiaa eikä hoitoa.

Toimintahetkien pääpaino on säilytetty opetuksellisena ja kokemuksellisena, mikä on erittäin hyvä. Toimintahetkien ilmapiiri on antoisa aikuisellekin. Lapsen kokonaispersoonallisuutta voidaan parhaiten kehittää tarjoamalla hänelle erilaisia positiivisia elämäkokemuksia. Onnistumiset kasvattavat kaikkien itsetuntoa. Tämän elämyksellisyyden mahdollistaminen on yksi päiväkodin tuokioiden vahvimmista puolista.

Toimintahetket toteutetaan ryhmämuotoisina ja lapset ovat lähes samanikäisiä. Ryhmään kuuluvat lapset ovat toimintakyvyiltään heterogeeninen ryhmä, jonka valikoitumiseen ei konduktiivisen opetuksen kannalta vaikuteta. Ryhmä kootaan päiväkodissa hoidossa olevista liikuntavammaisista lapsista. Tämä poikkeaa olennaisesti Unkarissa, mm. Petó – instituutissa, noudatettavasta toimintatavasta, jossa valitaan tarkan harkinnan jälkeen lapset, joiden katsotaan hyötyvän opetuksesta. Kozman (1995, 113–115) kriteereistä yksi vaatii, että konduktiivinen opetus toteutetaan ryhmämuotoisena, jotta ryhmää voidaan käyttää toiminnassa työkaluna: ryhmä motivoi, rohkaisee ja kannustaa lasta toimintaan. Päiväkodissa ryhmämuotoisuus toteutuu ja ryhmää käytetään toiminnassa työkaluna.

Lapsiin tehoa positiivinen ohjaustapa. Jokaisesta on mukava kuulla, kuinka juuri hänen suoriutumistaan kehuaan koko ryhmän kuullen. Huomiotta jättäminen sammuttaa ei-toivottua käyttäytymistä. Konduktiivisen opetuksen toimintahetkessä ohjaajan on mahdollista jättää lapsi huomiotta ja jatkaa ohjelman läpi viemistä, sillä mukana on avustajia, jotka voivat auttaa lasta palaamaan toimintaan. Perinteisemmissä ryhmissä henkilökunta on usein vähäisempää eikä lasten kieltämistä ja komentamista voi aina välttää. Pienessä konduktiivisen opetuksen ryhmässä on mahdollista havaita ”kadonneen lampaan palaaminen” ja palkita toivottu käytös heti positiivisella palautteella.

Kozman (1995, 113–115) laatukriteereihin kuuluu myös se, että konduktiivisen opetuksen periaatteet ohjaavat toimintaa. Tavoitteiden asettelu, ohjelman kokoaminen ja toteutus mahdollisimman luonnollisissa, sosiokulttuurisesti sopivissa toimintaympäristöissä on olennaista. Harjoittelu todellisissa elämäntilanteissa auttaa tavoitteiden saavuttamista. Tutkitut toimintahetket noudattavat soveltaen konduktiivisen opetuksen periaatteita, mutta eivät kovin paljon hyödynnä lapsen arkielämän tilanteita. Ne toteutuvat useimmiten kulloistakin toimintaa varten muovatussa ympäristössä. Toki päiväkotiympäristöä pyritään hyödyntämään.

Kovanen (2000) havaitsi konduktiivisen opetuksen tarjoavan hyvän mahdollisuuden harjoitusten toistoon. Lapset ovat tuokioiden aikana hyvin motivoituneita ja kiinnostuvat annetuista tehtävistä. Liikkeen laskemisen, laulujen ja lorujen avulla saadaan toistoja vaivatta tehtyä useampia. Kun sanallinen ohjaus on kirjattu menetelmän toimintaperiaatteisiin, toimintaan liittyvä ja/tai toimintaa kuvaava kommunikaatio toteutuu hyvin. Tutkitussa toiminnassa menetelmän sanallisen ohjauksen merkitys on vaihdellut eri toimintavuosien välillä ryhmän lapsista riippuen. Sanallisen ohjauksen noudattaminen vaatii aluksi huomattavaa keskittymistä ohjaajalta. Viimeisen vuoden aikana työryhmä ei pitänyt liikkeen laskemista ja minä –

muodossa annettuja ohjeita enää tarpeellisena, koska lasten liikkuminen ja liikkeiden hallinta ei niitä työryhmän mielestä vaatinut. Jos minä – muodossa annetut ohjeet jäävät toimintahetkistä kokonaan pois, menetetään yksi toimintaa tukeva elementti: lapsi ei saa vahvistusta toiminnalleen oman puheensa kautta. Laulujen, lorujen ja tarinoiden tuominen osaksi toimintahetkeä on mielekästä ja sekä sitoo toimintaa päiväkotikäisen lapsen maailmaan että lisää hetken elämyksellisyyttä. Siksi ne myös motivoivat lapsia toimintaan. Tutkitussa toiminnassa satuja, tarinoita, lauluja ja loruja käytetään hyväksi. Työryhmä itse kaipaa tehostusta tähän käyttöön. Aineiston perusteella on vaikea arvioida tarkemmin motivointiin ja elämysten luomiseen käytettyjä keinoja ja niiden riittävyttä.

Kozma (1995, 113–115) esittää kriteereissään, että toiminnan tulisi kattaa kaikki lapsen elämän osa-alueet. Tämä jää tutkitussa toiminnassa toteutumatta. Toimintahetkien tehtävät ovat kokonaisvaltaisia, mutta niiden aikana harjoitettujen taitojen siirtäminen kunkin lapsen arkeen jää pääosin lapselle. Toimintaa on vaikea laajentaa nykyisillä resursseilla: yksi tuokio viikossa on tarpeeksi, ellei töiden uudelleen järjestelyjä tehdä. Siirtyminen kohti tuota ”kaikki päivittäiset toimet kattavaa” -toimintaa voi toteuttaa pienillä askelilla, vaikka Petó – instituutin kaltainen konduktiivisen opetuksen päivä ei olekaan tavoitteena. Arjen tilanteissa harjoitetut taidot tulevat helpommin lapsen arkikäyttöön kuin erillisinä harjoitetut taidot.

Konduktiivisen opetuksen laajempaa läsnäoloa on vaikea havaita päiväkodin arjessa. Pieniä siirtymiä havaitseen, sillä lapset käyttävät pukeutumisissaan ja riisuutumissaan puisia raheja päivittäin ja joku saattaa joskus kävellä tikkaisiin tukeutuen. Isommat siirtymät arkeen vaativat ennen kaikkea sitä, että lapselle on mahdollista antaa enenevästi sekä omia valinnanmahdollisuuksia että aikaa suorittaa aloittamansa toiminta itse loppuun. Liikuntavammaisen lapsi tarvitsee paljon aikaa toimiakseen omatoimisesti ja ajan tarjoaminen arjen kiireiden keskellä vaatii paneutumista. Sellaisen maailman rakentaminen, jossa lasta tuettaisi aktiivisena ja luovana eteen tulevien ongelmien ratkojana, on vielä kesken. Matkaa on jo taitettu ja selkeimmät siirtymät arkeen näkyvät työryhmän aikuisten asenteissa lapsia kohtaan. Lapsille osataan tarjota ongelman ratkaisutilanteita arjen keskellä jo paremmin.

Työryhmä ei kokenut mahdolliseksi laajentaa toimintaa nykyisestäään: nykyinen toteutus koettiin resursseihin nähden mielekkääksi vaihtoehdoksi. Toiminnalla saadaan tarjottua liikuntavammaisille lapsille kokemuksia, joita heidän on vaikea omatoimisesti hankkia ja jotka auttavat heidän persoonallisuksiensa kehittymistä. Ryhmän tukilapsilla ei ole tätä kokemusvajetta, minkä vuoksi on hyvä, että toiminta on rajattu päiväkotiryhmän kehityksessään eri-

tyistä tukea tarvitseville lapsille. Ryhmän erityislapsille on erittäin tärkeää se, että heillä on jotain hauskaa ja kiinnostavaa, johon kaikki eivät pääse. Useimmiten vammaisen lapsi jää katselemaan ns. terveiden tehdessä mitä heitä milloinkin kiinnostaa. Ajatus organisoida konduktiivisen opetuksen aikana tapahtuva tukilasten toiminta omaksi ryhmäksi on kokeilemisen arvoinen. Tämä lapsiryhmä myös hyötyy ennakoitavuudesta ja tuttuudesta, jota samana pysyvä koostumus ja henkilökunta tarjoavat.

Konduktiivisen opetuksen ohjelman tulisi olla rakenteeltaan pitkäaikainen ja spiraalimainen: ohjelma liikkuu toimintojen rakentumisen alemmilla tasoilla ylemmäs, mutta saattaa myös palata jo hallittujen osataitojen pariin. Toimintoja yhdistetään toisiinsa spatiaalisissa yhteyksissä. Ohjelman yksittäiset elementit muodostavat pieniä kokonaisuuksia tietyille oppimisen tasoille. Näitä pieniä kokonaisuuksia käytetään lähtökohtina suurempien kokonaisuuksien harjoittelussa. (Kozma 1995, 113–115.) Tutkitussa toiminnassa on vaikea havaita pidemmälle aikavälille rakentuvaa ohjelmaa. Lapsikohtaisia tavoitteita laadittaessa voi olettaa työryhmän keskustelevan kunkin lapsen seuraavasta odotettavissa olevasta kehitysaskeleista esim. istumisen ja kävelyn suhteen, mutta aineisto ei varmista eikä kumoa tätä oletusta.

Kozman (1995, 113–115) mukaan konduktiivinen opetus tähtää dysfunktioiden poistamiseen harjoittamalla hyvin koordinoituja, yleistettävissä olevia toimintoja. Ohjelma kohdistetaan henkilöihin eikä toimintavajauksiin. Toiminta mukautetaan palvelemaan jokaista lasta hänen yksilöllisten tavoitteidensa saavuttamiseksi. Kun opetus kohdistetaan lapsen kokonaispersoonallisuuteen, se kattaa kaikki hänen elämänsä osa-alueet, jotka ovat sopivia hänen iälleen. Keskittymistä tarvitaan, jotta toiminta yhdistyisi kunkin lapsen oman elämän vaatimuksiin. Useimmat suomalaiset toteutusmallit jäävät toimintahetkiksi; vain Kilon päiväkodilla on laajempaa toimintaa, mutta sekään ei kata lapsen koko päiväkotipäivää.

Toiminnan muovaaminen heterogeeniselle ryhmälle sopivaksi on haaste. Kuinka muovataan yhdestä yhteisestä tehtävästä kaikkien lasten yksilöllisiin tavoitteisiin vastaava tehtävä? Avustajilla on suuri vastuu toimintahetken aikaisesta tehtävän soveltamisesta. Työryhmä painottaa yhteisen suunnittelun merkitystä, mikä onkin toiminnan ehdoton edellytys. Tehokas toiminta vaatii sitä, että yhdessä on mietitty, kuinka kukin lapsista tehtävän suorittaa. Tehtävien tulisi kohdistua kullakin lapsella hänen henkilökohtaisen kehityksensä kannalta parhaalle tasolle (ZPD = Zone of Proximal Development): toiminnan tulee sijoittua itsenäisesti hallittujen tehtävien ja avustettuna suoritettujen tehtävien väliselle alueelle. Lapsen kiinnostus ja motivaatio lisäävät oppimisen tehokkuutta ja eikinomaisuus innostaa lasta oppimiseen. Ai-

kuisen ja lapsen hyvä vuorovaikutus tukee lapsen oppimista. Kokemus asioista tukee lapsen oppimista jo varhain. Konduktiivinen opetus pyrkii kokemusten tarjoamiseen. Tutkittu toiminta pystyy tarjoamaan kokemuksia ja luomaan elämyksiä.

Eniten toimintahetken suunnitteluvaiheessa keskustellaan tehtävien sovellutuksista sekä lasten tavoista liikkua toimintahetken aikana. Tämä ei yllätä, sillä tehtäviä liikuntavammaisille lapsille mukautettaessa täytyy kunkin lapsen mahdollisuudet liikkua omien taitojensa asettamissa rajoissa hyödyntää. Liikkumisen tuokion aikana tulee vaatia lapselta ponnisteluja, mutta ei ole mielekäs rasittaa häntä niin, että motivaatio tehtävää kohtaan romahtaa. Erot lasten liikkumisnopeuksissa on myös otettava huomioon, jotta he voivat toimia yhtenä ryhmänä. Lasten liikkumista mietittäessä on kantaa otettava myös apuvälineiden käyttöön: liikkuvatko lapset toimintahetken aikana käyttäen Petó – välineistöä, omia liikkumisen apuvälineitä vai liikkuvatko he avustajansa tuella? Jokaisen toimintahetken suunnittelussa on myös otettava kantaa siihen, käytetäänkö lapsille hankittuja henkilökohtaisia ortooseja. Yhden lapsen toiminnan suunnittelu vaatii aikaa – koko ryhmän toiminnan suunnittelu enemmän. Toimintahetkien tehtävät vastaavat lasten ikätasoa ja ovat herättäneet heidän kiinnostuksensa. Tuokioiden aikana lapset tuntuvat motivoituvan hyvin.

Toimintahetkien aikana ryhmässä harjoitetaan taitoja, joilla tavoitellaan lasten toimintakyvyn paranemista. Oma-aloitteisuuden ja aktiivisen ongelmanratkaisun osuutta tehtävissä korostetaan. Tarkempaa lapsikohtaista tavoitteen asettelua jää kaipaamaan. Lasten tietoisuutta omasta toiminnasta on vaikea arvioida. Aineistosta jää sitä kaipaamaan: kerrotaanko lapsille mitä harjoitellaan ja miksi? Lasten omaa tietoista tavoitteen asettelua en myöskään aineiston perusteella havaitse. On vaikeaa selvittää, asettavatko lapset itse tavoitteet toiminnalleen vai toimivatko he aikuisten odotusten ja ohjauksen mukaan. Parantamisen varaa on myös harjoitettavien taitojen pilkkomisessa osataitoihin ja niiden harjoittamisessa sekä osina että kokonaisuuksina. En havaitse aineiston perusteella taitojen jakamista osataitoihin enkä osataitojen kokoamista arjessa tarpeellisiin kokonaisvaltaisiin toimintoihin. Käytännössä edellä mainittua taitojen rakentumisen tarkastelua saattaa tapahtua, mutta se ei välity kirjallisista dokumenteista, nauhoituksista eikä haastatteluista.

Kozman (1995, 113–115) mukaan konduktiivinen opetus toteutetaan aina ryhmämuotoisena. Ryhmän toiminta rakentuu yksilöiden tarpeiden pohjalle. Ryhmä valitaan mahdollisimman homogeeniseksi taidoiltaan. Jos ryhmä on toimintakyvyltään heterogeeninen, tulee tärkeäksi se, että sen jäsenet ovat kaikki suunnilleen samanikäisiä. Toiminta tulee rytmittää huolella ja

rytmin tulee sopia ryhmän jäsenten aktiivisuuteen. Ryhmän tulee tarjota jäsenilleen mahdollisuuden vertailuun. Ryhmä rohkaisee, kannustaa ja tarjoaa sosiaalista fasilitaatiota.

Tutkimassani heterogeenisessä ryhmässä aikuisten avustuksen tuella lapset saadaan toimimaan yhteisen ohjelman mukaan. Yhden tehtävän aikana eri lapsia avustetaan eri tavoin. Horvathin (2001) mukaan heterogeenisessä ryhmässä avustajan tehtävä on mukauttaa konduktorin ohje kullekin lapselle sopivaksi. Juuri näin päiväkodin toimintahetkien aikana tehdään. Jos toimintahetkien suunnitteluun löytyy riittävästi aikaa, voidaan etukäteissuunnittelulla antaa työryhmän jäsenille valmiuksia itse tilanteessa ohjata lapsia riittävästi, mutta silti lapsen kaiken mahdollisen aktiivisuuden sallien. Avustajien työn avulla lapset saavuttavat tavoitteensa; ohjelma mukautuu heidän henkilökohtaisiin toimintavajauksiin. Lapsen omaa ongelman ratkaisua tuetaan tietoisesti.

Toimintahetkien jälkeen pidettävissä palautetilanteissa kootaan työryhmän jäsenten havainnot lasten tehtävistä suoriutumisista. Palautetilanteissa käsitellään eniten juuri tehtävien sovellutusten onnistumista ja lasten käytöstä toimintahetken aikana. Usein dokumentteihin tehdyt maininnat jäävät yleisiksi toteamuksiksi, mutta vuosien kuluessa kirjaaminen tarkentuu. Aineistosta jää kaipaamaan selkeämpää tavoitteen asettelua kullekin lapselle yksilöllisesti. Dokumentteihin kirjattujen seikkojen perusteella on mahdoton arvioida, kuinka paljon työryhmä keskustelee lasten yksilöllisistä tavoitteista. Suunnittelu- ja palautetilanteiden nauhoitukset kertovat, että tehtävien sovellutuksista ja lasten liikkumisesta siis keskustellaan, mutta selkeästi muovattuja lapsikohtaisia tavoitteita en havaitse. Lasten yksilöllisten tavoitteiden kirjaaminen suunnittelutilanteissa tukisi vaikeaksi koettua tehtävien muovaamista erilaisille lapsille sopivaksi. Jos kirjaamiskäytäntöä tavoitteiden kohdalta laajennetaan, tulisivat ne huolellisemmin käytyä läpi. Palautetilanteessa on tällöin mahdollisuus spesifimmin tarkastella, vastasiko toimintahetki asetettuihin tavoitteisiin. Yksittäisen toimintahetken tavoitteiden toteutumista dokumentoimalla tulee mahdolliseksi arvioida sekä toiminnan että yksittäisen lapsen kehittymistä myös pidemmällä aika välillä. Tätä en tutkimuksessani havaitse.

Kovasen (2004, 29) mukaan sekä päivähoidon henkilöstö että eri terapeutit pohjaavat työnsä lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Hänen mukaansa yksilöllisyys ymmärretään kuitenkin hyvin eri tavoin ja sitä myös toteutetaan lasten kanssa työskennellessä eri tavoin. Joskus eri ihmisten käsitykset siitä, mitä lasten yksilöllisyys tarkoittaa, voivat olla ristiriidassa keskenään. Karrikoiden Kovanen kuvaa kaksi näkökulmaa: päivähoidon ja terapeuttien. Päivähoidon opetussuunnitelmat, kuntoutussuunnitelmat ja ohjauksen suunnitelmat jäävät yleiselle tasolle, mikä

johtaa siihen, että kaikkien lasten kanssa tehdään kaikenlaista hyödyllistä toimintaa. Kovanen näkee lapsen osallistumisen tällöin kutistuvan pelkäksi läsnäoloksi, ellei järjestelmällisesti oteta huomioon lapsen ohjausta ja osallistumista ja yksilöllistetä sitä. Terapiassa eri tavoin suunnitellut ohjaukset voivat taas olla niin järjestelmällisesti yksilöllisiä, etteivät ne kohtaa lapsen arkea eivätkä tuen hänen arjesta selviytymistään. Tutkitussa konduktiivisen opetuksen toiminnassa yleiselle tasolle jäävä tavoitteen asettelu syö tehtävien yksilöllistä kohdentumista.

Tarkemman tavoitteen asettelun puute aineistossa ajaa miettimään, onko toiminnassa kyse varhaiskasvatukselle tavanomaisesta pedagogisen toiminnan soveltamisesta eri lapsille vai voidaanko puhua lasten yksilöllisen aktiivisen oppimisen tukemisesta. Lapsikohtaisten tavoitteiden kirjaaminen ja niiden kriittinen tarkastelu voi auttaa työryhmää löytämään eri lapsille parhaat tavat oppia: miten ja minkälaisissa tilanteissa kukin lapsista oppii parhaiten. Lasten oppimistyyliä heterogeenisessä ryhmässä ovat varmasti heterogeenisiä. Jotta toimivia oppimistilanteita voidaan lapsille luoda, tulee heidän ihanteelliset oppimistilanteensa selvittää. Tämän näen selkeänä askeleena varhaiskasvatuksen yleisestä yksilöllisestä soveltamisesta kohti konduktiivisen opetuksen mallia, jossa lapsi voi toimia aktiivisena ja tiedostavana omien ongelmien ratkojana. Toiminnan voi nykyiselläänkin nähdä sovellutuksena konduktiivisesta opetuksesta, sillä sen aikana käytetään aktiivisesti ja tietoisesti Petón luomia konduktiivisen opetuksen periaatteita. Toimintaa muovataan jokaiselle lapselle mielekkääksi.

Kovasen (2004, 129) mukaan lapsen aktiivinen rooli päivähoidossa vaikuttaa toteutuvan paremmin, jos aikuisetkin osallistuvat aktiivisesti toimintaan niin leikkijöinä kuin ohjaajina. Voidaan puhua molemminpuolisesta osallistumisesta päiväkotielämään. Tutkittu toiminta oli tuottanut osalle haastateltavista antoisia kokemuksia ja elämyksiä lasten kanssa yhdessä työskentelystä. Toiminta vaatii varsinkin ohjaajalta antautumista kehystarinan tai sadun maailmaan, jotta lapset motivoituvat toimintaan. Lapsilta oli toimintavuosien aikana opittu vaatimaan aktiivista osallistumista päivittäisiin askareisiin.

Toimintahetket tarjoavat lapsille hyviä onnistumisen kokemuksia ja siten lujittavat lapsen itsetuntoa. Niiden voisi olettaa tukevan myös lapsen halua yrittää jotain uutta ja vaikeampaa. Toimintahetkien aikana aikuiset kannustavat lapsia: lapsi voi kokea iloa osaamisestaan, mutta saa myös suoritukselleen tarpeellisen avun. Lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan parhaiten, jos hänen taitonsa ja edellytyksensä otetaan huomioon. Tämä edellyttää lapsen tuntemista. Toimintahetken tarjoama tiivis avustaja – lapsi – työskentely tutustuttaa heitä toisiinsa.

7.2 Moniammatillisen työryhmän toiminta ja varhaiskasvatus

Kozma (1995, 133–115) näkee, että konduktiivisen opetuksen toiminta tulee suunnitella ja toteuttaa huolellisesti ja harkiten. Sitä tulee jatkuvasti arvioida. Toiminnan toteutuksesta vastaa ryhmä konduktoreita, jotka työskentelevät tasavertaisessa yhteistyössä. Heidän toimintansa on osa konduktiivista opetusta, mutta ainoastaan osa kokonaisuutta eikä tätäkään elementtiä voida erottaa irti kokonaisuudesta. Päiväkodilla toimintahetken ohjaajina toimii osa työryhmän jäsenistä. Osa jäsenistä osallistuu toimintahetkiin ainoastaan lasten avustajina. Mahdollisuuksien mukaan koko työryhmä osallistuu toimintahetkien suunnittelu- ja palautehetkiin. Kozman kriteeri konduktorien ryhmästä osittain toteutuu työryhmän moniammatillisuuden kautta.

Päiväkodissa on muovautunut aikaa vievä, mutta työryhmän ja toiminnan kannalta mielekäs suunnittelu-, toteutus- ja arviointitapa. Edellisenä päivänä tehty suunnittelu antaa mahdollisuuden tarvittaviin etukäteisvalmisteluihin. Ohjelman laadinnassa käytetty panos näkyy toimintahetken aikana. Ohjaajat vuorottelevat viikoittain. Ohjaus tapahtuu uppoamalla lasten kanssa toimintaan mahdollisimman tasavertaisena. Kukin ohjaajista ohjaa tuokiota omalla persoonallisella tavallaan, mikä monipuolistaa tuokioiden sarjaa. Pieni palautehetki toimintahetken jälkeen on edellytys sille, että omasta toiminnasta voidaan oppia ja että kaikkien kokemukset ja tunteukset kuullaan.

Moniammatillinen työryhmätoiminta vaatii yhteistä aikaa. Suunnittelu kärsii ajanpuutteesta: koko työryhmän yhteinen suunnittelu jää harvinaiseksi, mikä sekä kaventaa moniammatillisuutta että heijastuu toiminnan toteutukseen. Suunnittelutilanteesta pois jääneet eivät tiedä, mitä tavoitteita kullekin lapselle on asetettu, eivätkä siten pysty tehokkaasti hyödyntämään lapsen kanssa toimintahetkeen rakennettuja tehtäviä.

Kuluneiden toimintakausien aikana on kehitetty yhteistyömalleja paremmin työryhmälle sopiviksi. Koska tuokioiden ovat vain osa kaikkien työtä, niitä ei voida toteuttaa liiaksi muun toiminnan kustannuksella. Suunnitteluprosessin tehostus sillä, että ohjaus vuorossa oleva laatii suunnittelutilanteeseen etukäteen rungon toimintahetkelle, on tehostanut ajankäyttöä. Kukin ohjaaja saa myös mahdollisuuden tehdä näköistään konduktiivista opetusta. Kokonaisuus muovataan yhdessä toimivaksi - yhteiseksi kokonaisuudeksi. Näin toimittaessa suunnittelussa

päästään tehtävien keksimisen sijasta yhdessä miettimään tehtävien ja tavoitteiden kohdentamista erilaisille lapsille sopiviksi.

Lapsikohtainen suunnittelu vaatii tehostusta. Havaitseen tarpeen asettaa lapsille yksilöllisiä, kaikkien tiedossa olevia tavoitteita sekä yksittäisen toimintahetken ajaksi että pidemmälle aika välille. Tarkennetut ja koko työryhmän tiedostamat lapsikohtaiset tavoitteet muovaavat toimintahetkistä lapsille entistä tehokkaampia oppimistilanteita. Tarkkojen tavoitteiden perusteella voi tarkentaa kulloisenkin ohjauksen suunnittelua ja toteutusta sekä arvioida työn onnistumista huolellisesti. Koko toiminta tulee paremmin hallituksi: entistä enemmän kehittyväksi prosessiksi.

Pidetyistä toimintahetkistä laaditut dokumentit ovat vuosien kuluessa kehittyneet. Työryhmä on uskaltanut tehdä muutoksia kokemustensa perusteella. Palautemerkinnät ensimmäisenä toimintavuonna korostavat toiminnassa tapahtuneita onnistumisia. Vähitellen kehittymisen kohteita kirjataan palautetilanteissa enemmän. Toteutuksen rakenne on dokumenteissa luettavissa toisen toimintakauden alusta lähtien, mikä helpottaa, jos samantyyppisiä tehtäviä päädytään myöhemmin toistamaan. Erilaisille lapsille laadittujen tehtävien sovellutuksien kirjaaminen suunnittelutilanteessa lisääntyy vuosien kuluessa, mutta jää kuitenkin kokonaisuudessa vähäiseksi. Neljäntenä toimintavuonna tehdään eniten aikuisten toimintaan liittyviä palautemerkintöjä, mikä kertoo, että työryhmä uskaltautuu tarkastelemaan omaakin osuuttaan toimintahetken onnistumisessa kriittisesti. Yhdessäkään neljän toimintakauden dokumentissa ei ole kirjattuna aikuisiin liittyviä tavoitteita eikä lasten yksilöllisiä tavoitteita. Kirjatut tavoitteet ovat yleisellä tasolla ja koko toimintahetkeä koskevia.

Sama lomake sekä suunnittelua että palautetta varten toimii. Sen sisältöä on aika ajoin tarkasteltu ja muovattu. Viimeinen tutkimusajankohtana käytössä ollut lomake palvelee suunnittelu- ja palautemerkintöjen lisäksi myös muistilistana tarvittavien tavaroiden ja välineiden koamisessa toimintahetkeä varten.

Moniammatillinen työryhmätyöskentely nähdään varhaiskasvatussuunnitelmassa tärkeänä. Kasvattajan asiantuntijuus rakentuu vuorovaikutuksessa toisten aikuisten kanssa, kun yhteistä toimintakulttuuria rakennetaan. Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa myös dokumentoimaan ja arvioimaan omaa työtä kriittisesti. Tutkimukseni kohteena oleva toiminta vastaa näiltä osin varhaiskasvatuksen vaatimuksiin: toimintaa dokumentoidaan ja toteutusta arvioidaan kriittisesti. Moniammatillinen työryhmä tarjoaa jäsenilleen hyvän mahdollisuuden työssä oppimi-

seen ja oman asiantuntijuutensa kehittämiseen. Oman työn reflektointi on luonnollinen osa työryhmä työskentelyä. Asiantuntijaksi kehittyminen voidaan tämän toiminnan puitteissa nähdä Karilan (1997, 120–121) kuvaamana tilanteesta toiseen kasvavana oppimispolkuna. Työryhmän jäsenten saamat oppimiskokemukset vaikuttavat työntekijän tietoihin ja auttavat arvioimaan omaa työskentelyä. Opitun kautta katsotaan uusia tilanteita. Kovanen (2004, 31) toteaa, etteivät lasten kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset aina riittävästi tunne ja arvioi lapsiin kohdistamaansa ohjausta ja sen perusteita. Tutkittu toiminta auttaa työryhmän jäseniä miettimään omien toimiensa tavoitteita ja mielekkyyttä. Työryhmätyöskentelyn kautta ammatti-ihmiset tulevat paremmin tietoisiksi oman työnsä perusteista.

Aitona moniammatillisena toimintana työryhmän työskentelyä ei voi pitää, sillä sen toiminnassa on vahvasti nähtävissä eri ammattikuntien väliset rajat ja niistä myös halutaan pitää kiinni. Uskallusta tarkastella asioita oman reviirinsä ulkopuolelta on vähän eikä toisen reviireihin uskalleta puuttua. Aito moniammatillinen työryhmä tietoisesti madaltaa ammatillisia rajoja ja antaa arvoa arjessa lapsista tehdyille havainnoille riippumatta havainnon tekijän ammattitaustasta. Työryhmä kokee toimintansa hyvähenkiseksi ja kaikkien osallistumisen mahdollistavaksi. Kuitenkin aineiston perusteella jää kaipaamaan tuota jokaisen jäsenen havainnon saamista työryhmätyöskentelyn tueksi. Onko motoriikan ajankohtaisin tietämys vain fysioterapeutilla vai voisiko esimerkiksi wc – tilanteissa useammin avustava työryhmän jäsen tietää arjen haasteista yhtä paljon tai enemmänkin?

Työryhmä kokee konduktiivisen opetuksen tuoneen lisää systemaattisuutta yhteispalaveriin, vaikka toisaalta keskustelut lasten pidemmän aikavälin tavoitteista jäävät entistä vähemmälle. Uskon, että lapsen arjesta selviytymistä päästään systemaattisemmin tarkastelemaan, kun kunkin lapsen tarvitsemasta aikuisen avustuksesta keskustellaan. Tämä keskustelu puolestaan heijastuu aikuisten arkeen lisääntyneenä taitona tukea lapsen aktiivisuutta ja avustaa lasta. Lasten kokonaisvaltainen tukeminen jää ehkä vajaaksi, jos keskustelu lasten pidemmän aikavälin tarpeista ja tavoitteista väistyy ja jää käymättä. Tähän keskusteluun vanhemmat kuuluvat mukaan. Työryhmälle on haaste miettiä, kuinka se saa rajallisen yhteisen aikansa käytettyä mielekkäästi sekä oman toimintansa että lasten kehityksen kannalta.

Horváth, Kozma ja Salga (1997, 42–44.) toteavat konduktiivisen opetuksen vaativan systemaattista ja kolmea hieman erityyppistä havainnointia: operatiivista, progressiivista ja vertailevaa havainnointia. Operatiivisella havainnoinnilla he tarkoittavat havainnointia, joka kohdistuu liikuntavammaisen lapsen arjessa kohtaamiin vaikeuksiin ja niiden analysointiin. Tä-

män havainnoinnin kautta pyritään luomaan tilanteita, jotka tukevat lapsen kehitystä ja auttavat häntä ratkaisemaan ongelman. Progressiivista havainnointia tarvitaan, jotta ohjaajille tulee mahdolliseksi huolehtia kaikista vaiheista lapsen kehityksessä. Havainnointia tarvitaan siitä, mitä on opittu ja missä oloissa. Olennaista on havaita, mitä opitaan luonnollisissa arjen oloissa ja kuinka opittava asia voidaan pilkkoa pienempiin osiin, joista voidaan vähitellen kasvat-
taa taas kokonaisuus. Näiden kahden havainnointitavan käyttöä ja analyysia niiden pohjalta kaivataan tutkimukseni kohteena olevalta työryhmältä lisää.

Vertaileva havainnointi antaa tietoa lasten erilaisista suoriutumista asetetuissa tehtävissä. Kunkin yksilön työskentelyä verrataan ryhmän työskentelyyn, jotta voidaan luoda kaikille toimiva oppimisympäristö. Jokaiselle lapselle taataan mahdollisuus etsiä oma ratkaisunsa asetettuun ongelmaan. Tehtävän vaativuus lapsen suoritustasoon nähden otetaan huomioon, mikä tarkoittaa sitä, että samantasoinen suoritus ei ole välttämättä tavoiteltava eri lapsille. (Horváth, Kozma ja Salga 1997, 42–44.) Tutkimuksessani havaitsin tämän tyyppisen havainnoinnin kuuluvan työryhmän toimintaan luonnollisena osana. Heterogeeninen ryhmä vaatii ennen kaikkea suunnittelua siitä, mikä suoritustapa kenellekin on tavoiteltava: mikä on lapselle mahdollinen ja samalla riittävän vaativa.

Tutkittu moniammatillisen työryhmän työskentely sisältää varhaiskasvatuksen vaatimat osaamisalueet melko kattavasti (kts luku 2.2, taulukko 1.). Toiminta ohjaa miettimään lasten oppimisympäristöä ja – tilanteita ja siten kehittää työntekijöiden kontekstiosaamista. Varhaiskasvatukseen liittyvä kasvat-, hoito- ja pedagoginen osaaminen varmistuvat, kun työntekijöillä on mahdollisuus oppia yhteisistä kokemuksistaan ja toistensa ammattitaidosta. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja harjoitellaan jatkuvasti moniammatillisessa työryhmässä, kun suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan lapsille luotuja kokonaisvaltaisia oppimistilanteita. Jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen kasvaa tiedonhallinnan ja havainnointitaitojen harjaantuessa. Katson konduktiivista opetusta toteuttavan työryhmän toiminnan kehittävän jäsentensä osaamista nykyisen varhaiskasvatuksen vaatimaan suuntaan.

Moniammatillinen työryhmätyöskentely kattaa hyvin myös erityiskasvatuksen työalueita perhelähtöisen työn vaatimusta lukuun ottamatta (katso luku 2.5, kuvio 1.). Työntekijöille on mahdollista parantaa osaamistaan lapsen kasvun ja kehityksen arvioinnissa ja tukemisessa, lapsen erityistarpeiden tunnistamisessa, erityiskasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä palvelujen kehittämisessä moniammatillisen työskentelyn kautta. Perhelähtöistä työtapa varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan. Tutkitussa konduktiivisen ope-

tuksen toimintamallissa yhteistyö vanhempien kanssa jää kuitenkin vähäiseksi ja lähinnä tiedonvälitystasolle. Konduktiivinen opetus jää lapselle irralliseksi päiväkodin saarekkeeksi. Konduktiivinen opetus tehostuu huomattavasti, jos lapsen vanhemmat saadaan aktiivisesti mukaan hänen kehityksensä tukemiseen. Perheen tarpeet tulee saada opetuksen rakentamisen pohjaksi.

Rantala (2004, 107–108) jakaa perhelähtöistä yhteistyötä hankaloittavat tekijät neljään ryhmään: organisaatioon, resursseihin, vanhempiin ja työntekijöihin liittyviin tekijöihin. Organisaatioon liittyviä tekijöitä ovat mm. työn raskaus ja sitovuus, menetelmien puute, järjestelmän joustamattomuus ja johdon tuen puute. Työntekijöiden ajanpuute ja vähäinen määrä ovat puolestaan resurssitekijöitä. Vanhempiin liittyviä yhteistyön esteitä ovat vanhempien ajanpuute, asenteet, vähäiset voimavarat sekä tiedon ja yhteistyötaitojen puute. Työntekijöihin liittyviä ovat teoretietojen vähäisyys, yhteistyötaitojen puute, työyhteisön ristiriidat sekä asenteisiin ja muutosvastarintaan liittyvät tekijät. Konduktiivisen opetuksen toteutuksen puitteissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön puutteellisuuden taustalla ovat samat tekijät. Työntekijöillä ei ole ollut aikaa eikä voimavaroja tehdä havaittua laajempaa yhteistyötä vanhempien kanssa. Vanhemmilla ei ole ollut voimavaroja, aikaa eikä kiinnostusta osallistua toimintaan aktiivisesti. Vanhemmat vaikuttavat tyytyneen asiantuntijoiden ratkaisuihin, mitä on varmasti ohjannut myös vähäinen tieto konduktiivisesta opetuksesta. Vaikka vanhemmille on tarjottu asiasta tietoa, ei voida olettaa heidän omaksuneen siitä kovin suurta osaa. Uudet työryhmän jäsenetkin – vaikka saavat perehdytystä myös käytännössä – kokevat konduktiiviseen opetukseen uppoutumisen työläänä ja vaativana. Konduktiivisen opetuksen toteuttaminen on työläs projekti, johon vanhempien aktiivinen mukaan saaminen vaatii lisäponnistelua. On ymmärrettävää, että työryhmä on ohjautunut toimimaan itsenäisesti. Ajoittain on syytä harkita, voiko vanhempien osallisuutta toimintaan kuitenkin lisätä.

Työryhmän laajentamista vielä moniammatillisemmaksi voi ajoittain harkita. Nykyisillä palkanmaksujärjestelmillä moniammatillisuutta on kuitenkin käytännössä vaikea lisätä. Kela maksaa yksityisille ammatinharjoittajille kaikki päiväkodin lasten yksilölliset puhe-, toiminta- ja ratsastusterapiat sekä osan fysioterapioista. Yksityiset terapeutit saavat maksun toteutuneista terapioista, joten heidän sitouttaminen konduktiivisesta opetuksesta vastaavan työryhmän työskentelyyn ei onnistu.

7.3 Konduktiivinen opetus ja liikuntavammaisen lapsen varhaiskasvatus

Konduktiivisen opetuksen periaatteet ”taistelevat tilastaan” päiväkodin arjessa monien muiden hyvien kasvat- ja opetusperiaatteiden kanssa. Välillä on mielekästä kyseenalaistaa toimintahetkien jatkaminen, sillä niin paljon työpanosta ne vaativat työryhmältä ja koko päiväkodin väeltä. Joka toimintakauden jälkeen voi miettiä, ovatko juuri nämä talon yhden lapsiryhmän toimintahetket niitä, mihin talon liikenevät voimavarat sijoitetaan vai onko toisilla ryhmillä joitain projekteja, joiden vuoro on astua esiin. Uutta toimintakautta suunniteltaessa harkitaan, tarvitsevatko alkavan ryhmän lapset pienryhmätoimintaa ja missä muodossa. Ryhmän lapsiin tutustuminen vie aikaa, mutta tutustumiseen ajan antaminen on ainoa tie saada lapsikohtaiset tavoitteet muovattua.

Työryhmä pohtii aktiivisesti konduktiivisen opetuksen toteutuksen mielekkyyttä. Hyötyvätkö ryhmään kuuluvat lapset varmasti toiminnasta? Ajatuksia muovata toimintaa on aineistossa mukavasti. Itseäni viehättää ajatus, jossa enemmän kehityksessään tukea tarvitsevat lapset harjoittelevat omana ryhmänään tehtäviä ennen koko ryhmän yhteistä konduktiivisen opetuksen toimintahetkeä. Tällöin enemmän harjoitusta tarvitsevat lapset saavat mahdollisuuden tarvitsemiensa harjoitusten toistoon. Tehtävien toistaminen ei vaadi suunnitteluajan lisäämistä kovinkaan paljon.

Darrah et al. (2003) tehdessään yhteenvetoa konduktiivisesta opetuksesta tehdyistä tutkimuksista havaitsivat, että tällä saralla tarvitaan lisää tutkimusta siitä, kuka hyötyy osallistumisesta toimintaan. Vaikka kahdella lapsella on sama CP – diagnoosi, voivat he olla toimintakyvyiltään hyvin erilaisia. Tarkennusta siihen, kuka hyötyy konduktiivisesta opetuksesta, tarvitaan, jotta voimavarat kohdistuvat mielekkäästi. Tutkimani toiminta päiväkodissa kaipaa jatkuvasti pohdintaa sekä toteutuksensa että kohderyhmänsä osalta. Millaisena toimintaa järjestetään ja ketkä siihen osallistuvat? Voiko heterogeenista ryhmää jakaa pienemmäksi, jotta lasten suoritustasot olisivat enemmän toistensa kaltaisia? Missä vaiheessa menetetään konduktiivisen opetuksen olennainen elementti eli ryhmä käy niin pieneksi, ettei sitä ole mahdollista enää käyttää toiminnan rakentamisen työkaluna?

Kovanen (2000) vertasi tutkimuksessaan lasten neurologisen fysioterapian ja ns. vaihtoehtoisten menetelmien teoreettisia perusteita ja käytännön sovellutusten eroavuuksia. Hän totesi konduktiivisessa opetuksessa korostettavan taitojen toiminnallisuuden harjoittelua verrattuna muihin. Se oli tutkituista menetelmistä ainoa, jossa erityistä huomiota kiinnitettiin lapsen aktiiviseen rooliin oppijana ja osallistujana, myös motorisessa harjoittelussa.

Suomen kuntoutuskäytäntöjen taustalla vallitsee edelleen vahvasti ajatus siitä, että kuntouttavien toimien (esim. eri terapioiden ohjatun harjoittelun) ja apuvälineiden avulla rakennetaan ihmiselle mahdollisuus kasvaa omatoimiseksi ja aktiiviseksi yksilöksi. Katsotaan, että liikuntavammainen lapsi tarvitsee kuntoutusta, jotta hänen motorinen kehityksensä voidaan varmistaa (Pihlaja & Lahdenperä-Mustajärvi 2004,283). Konduktiivinen opetus lähestyy kuntoutumista vastakkaisesta suunnasta. Se haluaa yksilön oppivan aktiivisesti ja omalla tavallaan ratkomaan vastaan tulevia ongelmia – selviytymään oppimisvaikeuksistaan oman toiminnan kautta. Konduktiivinen opetus asettuu tukemaan yksilön omaa toimintaa sen rakentamisen ja muovaamisen sijasta.

Kovanen (2000) havaitsi, että kaikissa konduktiivisen opetuksen harjoituksissa lapsilla oli jokin asetettu päämäärä, jonka he tiesivät, jotta suoriutuivat annetusta tehtävästä. Lisäksi ohjelma sisälsi paljon aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tutkimukseni kohteena oleva konduktiivisen opetuksen sovellus tarjoaa aikuisille ja lapsille mahdollisuuden toimia tiiviissä yhteistyössä rinnakkain ja kokea yhteisiä, positiivisävytteisiä elämyksiä. Vaikuttaa siltä, että lapset saadaan toimintahetkien aikana tehtävien valinnan, ympäristön muovaamisen ja fasilitaation avulla motivoitumaan toimintaan. Selvyttä siitä, kuinka tietoisia lapset ovat toiminnan päämääristä ei tässä tutkimuksessa saa.

Lapsen näkeminen aktiivisena, itseään ohjaavana oppijana on tärkeää. Hänen tulee oppia itse kontrolloimaan elämäänsä: tekemään päätöksiä ja kantamaan niistä vastuunsa. Lapsi ei voi yhtäkkisesti ottaa vastuuta itsestään – esimerkiksi tullessaan täysi-ikäiseksi - vaan hänelle on tarjottava mahdollisuus pienin askelin kasvaa tuohon vastuuseen. Vammaiset lapset ajautuvat kovin helposti ulkoapäin ohjattavaksi. He tarvitsevat usein apua suoriutuakseen päivittäisistä toimistaan. Jos avustusta tarjotaan liian auliisti, lapsi helposti jättää oman yrityksen suoriutua haasteesta: lapsi oppii, että asiat hoituvat ilman omia ponnisteluja. Lapsen avustaja ei saa tehdä päätöksiä hänen puolestaan. Varsinkin asioissa, joissa ei ole vain yhtä ainoa ratkaisumallia (esim. laitetaanko rukkaset hihan alle vai päälle), tulisi lopullinen valinta aina antaa

lapselle. Lapsen suorittamia ponnisteluja tulee arvostaa ja häntä tulee niistä palkita, vaikka ne eivät tuota ”normaaleja” liikemalleja.

Konduktiivinen opetus tukee nykykäsitysten mukaan mielekkäällä tavalla lapsen kielen kehitystä. Adenius-Jokivuori (2004 197, 200) kirjoittaa, että tehokkain tapa tukea lapsen kielenkehitystä on sellainen, joka ottaa huomioon lapsen kokonaiskehityksen. Konduktiivinen opetus yhdistää kielellisen harjoittelun muuhun toimintaan. Puhemotoriikka, sanavarasto ja äänenkäyttö saavat runsaasti harjoitusta toiminnan ohessa, jos niiden käyttöön keskitytään Petón valitsemalla tavalla. Lapset käyttävät puhetta mielekkäissä arki elämään liittyvissä yhteyksissä. He saavat kokonaisvaltaisia kokemuksia esimerkiksi siitä, mitä ”edessä” ja ”takana” tarkoittavat, kun toiminnassa käsitteitä käytetään johdonmukaisesti ja tietoisesti.

Konduktiivisen opetuksen toimintahetkien tehokkuutta lasten oppimisen tukemisessa on vaikea arvioida. Ei ole olemassa mittareita, joiden avulla voitaisiin erotella, mikä osuus lapsen kehityksessä on konduktiivisen opetuksen harjoituksilla, mikä luonnollisella kehityksellä ja mikä muilla samanaikaisilla interventioilla. Kozma (2002, 19) näkee, että konduktiivisen opetuksen kokonaisvaltaisen toiminnan kautta voidaan organisoida tehokkaammin ajan-, tilojen- ja henkilökunnan käyttöä. Hänen mukaansa lapsille tulee mahdolliseksi saavuttaa hyvä oppimistulos vähemmällä ajalla ja energialla. Kokonaisvaltaisten, arkielämään yhdistyvien oppimistilanteiden avulla autetaan lasta tiellä kohti omatoimisuutta. Luodessaan kokonaisvaltaisia tilanteita aikuiset yhdistelevät lapselle valmiiksi opittavat ainekset mielekkäiksi kokonaisuudeksi. Erillisten terapioiden ja harjoitusten jälkeen toimintojen yhdistely kokonaisuudeksi saattaa jäädä lapsen harteille.

Kuinka mielekäs on nykyinen kuntoutus systeemi, jossa lapsi jaetaan eri ammattilaisten kesken harjoitettaviin asioihin? Puheterapeuttisia asioita harjoitetaan puheterapeutin kanssa, fysioterapeuttisia fysioterapeutin jne. Kuitenkin lapsen arjessa asiat tulevat vastaan kokonaisvaltaisina tilanteina, joissa on viitteitä kaikesta. Toki viime vuosina eri ammattikuntien kokonaisnäkemykset kuntoutuksen sisällöistä ovat laajentuneet ja arjessa tehtäviä harjoituksia arvostetaan. Terapeutit pyrkivät toteuttamaan ammattirajat ylittäviä kokonaisvaltaisia terapioita. Vielä on matkaa kokonaiskuntoutukseen. Ei ole harvinaista, että yksi lapsi tapaa viikoittain kolme eri terapeuttia, joilla ei ole mahdollisuutta keskinäiseen keskusteluun niiden tapaamisten välillä. Terapeuttien välisiä keskusteluja ei välttämättä käydä lainkaan tai ne sisältyvät kuntoutussuunnitelmapalaveriin, joita pidetään muutaman kerran vuodessa yhdessä vanhempien kanssa. Toinen terapeutti ei siis aina ole selvillä siitä, mitä tavoitteita toi-

nen terapeutti on lapsen kanssa tehtävälle työlle asettanut. Entä ovatko eri terapeuttien lapselle asettamat tavoitteet yhteneviä ja vastaavatko ne perheen tarpeita?

Konduktiivinen opetus tarjoaa mahdollisuuden yhdistää eri ammattikuntien näkemys yhdeksi kokonaisuudeksi, mikä varmasti palvelee lapsen kehitystä. Konduktiivista opetusta on vaikea siirtää Suomeen täysin Budapestin Petó – instituutin mallissa. Mallin siirtäminen vaatisi konduktiivisen opetuksen periaatteiden mukaan toimivan koulun perustamista. Koulu toteuttaisi kaikessa toiminnassaan konduktiivisen opetuksen periaatteita ja sinne valikoitaisiin konduktiivisesta opetuksesta hyötyvät lapset. Tuollaisen koulun perustaminen ei ole ajankohtaista.

Paikallisiin tarpeisiin kannattaa konduktiivisesta opetuksesta luoda sovellutuksia, jotka tukevat liikuntavammaisen lapsen aktiivista oppimista oman ongelmanratkaisun kautta. Parhaimmillaan konduktiivinen opetus on avoin, ajassa ja kulttuurissa muuntuva ajattelumalli. Konduktiivisen opetuksen suomalaisia sovellutuksia kannattaa edelleen jatkaa ja kehittää. Konduktiivinen opetus vastaa hyvin vallitsevaan konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen, joka puolestaan johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen. Päiväkotityötä ohjaava varhaiskasvatussuunnitelman perusteet myös rakentuu oppimiskäsitykseen, joka näkee lapset aktiivisina oman elämänsä subjekteina omien kasvavien mahdollisuuksiensa mukaan.

Lähteet

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157
- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. 194–213.
- Aladárné, Ö. 1997. The development of conductive education network in Hungary. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) Conductive education. Occasional papers 2. International Petó institute. 79-84.
- Arima, L. & Göransson, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. & Malmström, E. & Rintamäki, M. 2001. PPP – raportti. Pikku Peto Projekti. Ruskeasuon koulu. Helsinki: Laser Paino Oy
- Cauliez, N. F. 1997. The shaping of the rehabilitative environment. Teoksessa R. Schenker & G. Kozma (toim.) Conductive education. Occasional papers 4 & 5. International Petó institute. 85–94.
- Conductive education org. UK 2005a. Conductive education organisations. <http://www.conductive-education.org.uk/html/links_country.html> 29.3.2005
- Conductive education org. UK 2005b. Elements of Conductive Education. <<http://www.conductive-ed.org.uk/elements.htm>> 5.1.2005
- Conductive education org. UK 2005c. Principal Hypothesis of Conductive Education. <<http://www.conductive-ed.org.uk/hypothesis.htm>> 5.1.2005
- Conductive education org. UK 2005d. What are the Coals of Conductive Education. <<http://www.conductive-ed.org.uk/goals.htm>> 5.1.2005
- Conductive education org. UK 2005e. What is Conductive Education. <<http://www.conductive-ed.org.uk/whatis.htm>> 5.1.2005
- Darrah, J., Watkins, B., Chen, L. & Bonin, C. 2003. Effects of conductive education intervention for children with a diagnosis of cerebral palsy: an AACPDm evidence report. <<http://www.aacpdm.org/resources/ConEdOut.pdf>> 1.3.2005
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 86–102
- Fontana, A. & Frey, D. H. 2000. The interview. Fron structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage. 645–672

- Gerson, K. & Horowitz, R. 2002. Observation and interviewing: options and choices in qualitative research. Teoksessa T. May (toim.) *Qualitative research in action*. Lontoo: Sage. 199–224
- Hári, M. 1997. Orthofunction – a conceptual analysis. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive education. Occasional papers 2*. International Petó institute. 1-8.
- Hári, M. & Ákos, K. 1988. *Conductive Education*. New York: Routledge
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodder, I. 2000. The interpretation of documents and material culture. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage. 703–715
- Horvath, A. 2001. Petó. Kurssimuistiinpanot 21.- 23.5. Lahti: Lahden Fysteam Oy
- Horvath, J., Kozma, I. & Salga, A. 1997. Operative observation as a way of measuring the effectiveness of the conductive education programme. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive education. Occasional papers 1*. International Petó institute. 39–50.
- International Petó institute 2005a. College. < <http://www.peto.hu/?m=3&s=1> > 29.3.2005
- International Petó institute 2005b. The Institute's Past and Present. < <http://www.peto.hu/?m=1&s=2> > 29.3.2005
- International Petó institute 2005c. Institute for the Motor Disabled < <http://www.peto.hu/?m=2&s=1> > 29.3.2005
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Edita
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. *Matkalla moniammatillisuutteen*. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WSOY
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnat. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Onge lmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Juvenes Print -Tampereen yliopistopaino. 17–27
- Kovanen, P. 2000. Lastenneurologisen kuntoutuksen perusteet. Lastenneurologisen fysioterapian sekä Delacato-, Kerland- ja Petó -menetelmän vertailu. Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden laitos: Fysioterapian syventävien opintojen tutkielma < <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/pkovanen.pdf> > 1.3.2005
- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan oppimisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kozma, I. 1995. The basic principles and present practice of conductive education. *European journal of special education* 2, 111–123.
- Kozma, I. 1997a. Briefing about quality audit for conductive education. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) *Conductive education. Occasional papers 3*. International Petó institute. 79–93.

- Kozma, I. 1997b. The development of the Petó system. Teoksessa R. Schenker & G. Kozma (toim.) *Conductive education. Occasional papers 4 & 5. International Petó institute.* 5-16.
- Kozma, I. 2002. Tools to develop CE, today's challenges. Teoksessa E. Balogh & I. Kozma (toim.) *Conductive education. Occasional papers 8. International Petó institute.* 13-26.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 122-133
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa: J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 103-121
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja.* Jyväskylä: PS-kustannus. 88-95.
- Leon, U. & Schenker, R. 1997. "Conductive education":adaptation on Hungarian system to the Israeli context "Tsad Kadima": a case study. Teoksessa R. Schenker & G. Kozma (toim.) *Conductive education. Occasional papers 4 & 5. International Petó institute.* 59-77.
- Lummelahti, L. 2004. Tavoitteena vahva itsetunto. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa.* 34-41.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Määttä, P. 1994. Konduktiivinen opetus liikuntavammaisten lasten varhaiskuntoutuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1, 19-60.
- Pihlaja, P. 2001. Erityiskasvatuksen työalueet päivähoitossa. Teoksessa: P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen.* Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu 14. 18-26.
- Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa.* 112-130.
- Pihlaja, P. & Lahdenperä-Mustajärvi, M. 2004. Lapsen vammaan liittyvien haasteiden huomioiminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa.* 275-298.
- Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa.* 97-110.
- Rozenstein, D. & Lieberman, S. 1997. Parental involvement in the conductive education system in Israel. Teoksessa R. Schenker & G. Kozma (toim.) *Conductive education. Occasional papers 4 & 5. International Petó institute.* 95-102.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. 2000. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research.* 2. painos. Thousand Oaks: Sage. 769-802
- Räihä, P. 2004. Laadulliset tutkimusmenetelmät. Luentomuistiinpanot 13.9.- 4.10. Jyväskylän yliopisto.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.158–169.
- Salga, A. 2002. The quality assurance system in the Petó institute's CE operational unit. Teoksessa E. Balogh & I. Kozma (toim.) Conductive education. Occasional papers 8. International Petó institute. 43–56.
- Sutton, A. 1986a. The Practice. Teoksessa P. J. Cottam & A. Sutton (toim.) Conductive Education. A System for Overcoming Motor Disorder. Worcester: Billing & Sons Limited, 27-86.
- Sutton, A. 1986b. Problems of Theory. Teoksessa P. J. Cottam & A. Sutton (toim.) Conductive Education. A System for Overcoming Motor Disorder. Worcester: Billing & Sons Limited, 153-177.
- Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2004. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 12–33.
- Tatlov, A. 1997. Conductive education: an educational-therapeutic hybrid and educational-therapeutic integration. Teoksessa M. Taylor & J. Horváth (toim.) Conductive education. Occasional papers 3. International Petó institute. 31–45.
- Tsur, Y. 1997. Autonomy, self-direction and social skills in teh interactive model of conductive education. Teoksessa R. Schenker & G. Kozma (toim.) Conductive education. Occasional papers 4 & 5. International Petó institute. 79–84.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2003. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. <<http://www.stakes.fi/varttua/vasu /vasu.pdf>>19.1.2005
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki, 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, 2002:9. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>>19.1.2005
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 131–152.

Liitteet

Liite 1.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

(Kursiivilla ensimmäiseen haastattelurunkoon tehdyt täydennykset)

TAUSTAA ja *Historiaa*

toiminnan aloitus

muistikuvia kuluneilta vuosilta

NYKYINEN TOTEUTUS

ajankäyttö

henkilökunnan tarve

ohjaaja - avustajat

toteutuksen muutokset kuluneina toimintakausina: hyvät ja huonot

henkilökunnan työnkierto

toiminnan kirjaaminen: miksi? miten? edut? haitat?

PETÓ:N PERUSELEMENTTIEN TOTEUTUMINEN

Ryhmämuotoinen toiminta

Ohjaus / ohjaaja

Tehtävät, Ohjelman struktuuri

Oppimisympäristön muovaaminen, välineistö

Rytminen intentio: puhe (kieli, laskeminen,...), laulut, lorut

Tehtävien ja toiminnan muovaaminen heterogeeniselle lapsiryhmälle sopivaksi

Kuka?Miten?

hyödyt, vaikeudet

etukäteen, tilanteessa, jälkikäteen

siirtymiä arkeen?

Moniammatillisen työryhmän toiminta

hyötyjä, haittoja

oma osuus, omat hyödyt, omat vaikeudet

prosessi kuluneiden toimintakausien aikana, toimintakulttuurin kehittyminen:

hyvät, huonot

vaihtuva henkilökunta: työnkierto, uusien perehdytys

siirtymiä muuhun toimintaan?

VANHEMMAT + PERHEET

Miten mukana?

Mitä tuntemuksia:

vanhempien suhtautumisesta

lasten tuntemuksista, kehityksestä

Siirtymiä arkeen?

AJATUKSIA TULEVILLE TUOKIOILLE / TOIMINTAKAUSILLE

Toiminnan mielekkyys (jatkuuko? miksi?), kehittäminen (miksi? miten?)

Liite 2a.

”Petó – ohjauksen kehittäminen”, 2004

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella erityisopettajaksi. Tein keväällä 2003 erityispedagogiikan proseminaarini Huhtarinteen päiväkodin konduktiivisen opetuksen tuokioista (”Konduktiivisen opetuksen peruselementit Huhtarinteen Petó – tuokioissa”, Avoin yliopisto). Nyt olen kiinnostunut tekemään erityisopettajaopintoihini liittyvän pro gradu – tutkielman samasta aihepiiristä.

Suunnitellussa tutkimuksessa laajennan proseminaarini aineistoa: käsittelen päiväkodin Petó – ohjauksen moniammatillista suunnitteluprosessia etukäteissuunnitteluineen ja palautekeskusteluineen. Tutkimuksen aineistoa hankin henkilöstön teemahaastatteluiden (yksilö- ja ryhmähaastattelujen) avulla sekä nauhoittamalla suunnittelu- ja palautetilanteita. Analysoin myös tuokioista kuluneiden toimintakausien aikana laadittuja kirjallisia suunnitelmia.

Tutkimuksessani toiminnan analysoinnin rinnalla kuljetan muutaman lapsen kuvausta. Näin tulee mahdolliseksi paremmin konkretisoida tuokioiden aikana tehtävää toiminnan eriyttämistä kullekin lapselle sopivaksi. Lasten osuuden tietoja hankin päiväkodin ym. lausuntojen kautta sekä tuokioiden videoinnin avulla. Pyydän lasten huoltajilta erikseen suostumuksen lasten tutkimukseen osallistumiselle. Lasten tunnistaminen pyritään estämään.

Tutkimuksessani kertynyttä aineistoa käsitellään erityispedagogiikan laitoksen aineistona ja sitä säilytetään tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Aineisto tuhotaan aikanaan asianmukaisesti.

Tutkimukseni ohjaajana toimii vt. yliassistentti, KM Päivi Kovanen Jyväskylän Yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Toivon, että täytät mukana olevan tutkimussitoumuksen. Toisen niistä haluan itselleni, toisen voit pitää itse. Täytetyn suostumuspaperin voit laittaa oheiseen kirjekuoreen. Noudan kirjekuoret päiväkodiltanne. Vastaamme mielellämme tähän pro gradu – tutkimukseen liittyviin kysymyksiin. Valmiin työn toimitan aikanaan päiväkodille ja kaupungin päivähoitotoimistoon.

Aurinkoista kevättä!

Tiina Saarenketo
Ronsun Taipaleentie 343
40500 JKL

tisisaar@cc.jyu.fi

Päivi Kovanen
Erityispedagogiikan laitos
Pitkäkatu 1C
PL 35 (PiC)
40014 Jyväskylän yliopisto
paiviko@edu.jyu.fi

Liite 2b.

TUTKIMUSSITOUMUS

”Petó – ohjauksen kehittäminen”, 2004

Osallistun Tiina Saarenkedon erityispedagogiikan pro gradu – tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumiseni tarkoittaa, että suostun

- yksilö- ja/tai ryhmähaastatteluun
- videointiin päiväkodin Petó – tuokioiden aikana
- tuokioita edeltävien suunnittelutilanteiden ja tuokion jälkeen pidettävien palautehetkien nauhoittamiseen

Jyväskylässä _____

nimenselvennys _____

En halua osallistua Tiina Saarenkedon pro gradu – tutkimukseen.

Jyväskylässä _____

nimenselvennys _____

Liite 3a.

”Petó – ohjauksen kehittäminen”, 2004

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella erityisopettajaksi. Tein keväällä 2003 erityispedagogiikan proseminaarini Huhtarinteen päiväkodin konduktiivisen opetuksen tuokioista ja nyt olen tekemässä pro gradu – tutkielmaani samasta aihepiiristä.

Suunnitellussa tutkimuksessa laajennan proseminaarini aineistoa: käsittelen päiväkodin henkilökunnan moniammatillisen työryhmän toimintaa Petó – ohjauksen suunnittelussa ja palautekeskustelussa. Tutkimuksen aineistoa hankin pääasiassa henkilöstön teemahaastatteluiden avulla sekä nauhoittamalla heidän tuokioiden suunnittelu- ja palautetilanteita. Tutkin myös tuokioista kuluneiden toimintakausien aikana laadittuja kirjallisia suunnitelmia. Pysin selvittämään, kuinka toiminta on kehittynyt ja kuinka se pystyy vastaamaan lasten erilaisiin tarpeisiin.

Henkilökunnan toiminnan tutkimisen rinnalla kuljetan muutaman lapsen kuvausta. Kuvaan lasten toimintakykyä ja sosiaalisia taitoja päiväkodin ja eri terapeuttien lausuntojen kautta sekä tuokioiden videoinnin avulla. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka Petó – ohjausta muovataan erilaisille lapsille sopivaksi. Lasten henkilöllisyys ei tule tutkimuksen missään vaiheessa julki ja tutkimuksen raportoinnissa lasten tunnistaminen pyritään estämään.

Tutkimuksessani kertynyttä aineistoa käsitellään erityispedagogiikan laitoksen aineistona ja sitä säilytetään tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Aineisto tuhoetaan aikanaan asianmukaisesti.

Tutkimukseni ohjaajana toimii vt. yliassistentti, KM Päivi Kovanen Jyväskylän Yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Toivon, että täytätte mukana olevan tutkimusluvan haluamallanne tavalla. To isen niistä haluan itselleni, toisen voitte pitää itse. Täytetyn suostumuspaperin voit laittaa oheiseen kirjekuoreen ja postittaa minulle. Vastaamme mielellämme tähän pro gradu – tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin. Halutessanne saatte valmiin työn luettavaksenne päiväkodilta, jonne sen toimitan kevään 2005 aikana.

Aurinkoista kevättä!

Tiina Saarenketo
Ronsuntaipaleentie 343
40500 JKL

tisisaar@cc.jyu.fi

Päivi Kovanen
Erityispedagogiikan laitos
Pitkäkatu 1C
PL 35 (PiC)
40014 Jyväskylän yliopisto
paiviko@edu.jyu.fi

Liite 3b.

TUTKIMUSLUPA

”Petó – ohjauksen kehittäminen”, 2004

Lapsemme _____(sukunimi, etunimi)

saa osallistua Tiina Saarenkedon erityispedagogiikan pro gradu – tutkimukseen, jossa tutkitaan Huhtarinteen päiväkodilla pidettävän Petó – ohjauksen suunnittelua ja toteutusta.

- Tutkimuksessa saa käyttää lapsestani kirjoitettuja lausuntoja (päiväkodin, fysioterapeutin, toimintaterapeutin tai puheterapeutin lausunnot), jotta lapsen toimintakykyä ja sosiaalisia taitoja voidaan kuvata.
- Lastani saa videoida päiväkodin Petó – tuokion aikana tämän tutkimuksen puitteissa.

Tämän luvan edellytyksenä on, että aineiston käsittelyssä noudatetaan tietosuojamääräyksiä.

ei saa osallistua Tiina Saarenkedon erityispedagogiikan pro gradu – tutkimukseen.

Jyväskylässä _____

nimen selvennys _____

Liite 4.

Analysoidut dokumentit/ toimintahetkien päivämäärät

2000–2001 (6)

vähän 26.10.2000, 9.11.2000, 22.3.2001 (3)

paljon 12.4.2001, 3.5.2001, 17.5.2001 (3)

2001–2002 (9)

vähän 6.9.2001, 3.1.2002, 31.1.2002, 14.2.2002 (4)

paljon 4.10.2001, 7.3.2002, 21.3.2002, 4.4.2002, 25.4.2002 (5)

2002–2003 (8)

vähän 19.9.2002, 21.11.2002, 28.11.2002, 13.2.2003 (4)

paljon 20.2.2003, 13.3.2003, 20.3.2003, 27.3.2003 (4)

2003–2004 (7)

vähän 28.8.2003, 11.9.2003, 9.10.2003, 13.11.2003 (4)

paljon 12.2.2004, 11.3.2004, 24.3.2003 (3)

Liite 5.

Teemoja 1. haastattelun koodauksen jälkeen

17.10.04

KUVAUSTA RYHMÄSTÄ/TALOSTA

- ryhmän koko 2003–04 kaudella (R5)
- uusien työntekijöiden perehdytys (R5)
- työnjakoa H. ryhmässä (R5,6)
- henkilökunta vaje (R4,5,6)

TOIMINNAN ALOITUS

- vastarinta talossa (R1)
- henkilökohtainen vastarinta (R1)
 - o miksi?
 - o mieluummin perustyö

PERUSELEMENTTEJÄ

- ympäristön valmistelu tuokiota varten (R2)
- positiivinen palaute (R4)
- toistot (R6)
- lasten motivointi (R9)
- lasten oma ongelmien ratkonta, lapselle ei liikaa neuvoja (R10,12)

AVUSTAJAN ROOLI

- vaativaa ja rankkaa avustajana, ”suorittajana” (R1)
- avustuksen kuormittavuus (R2)
- avustajan rooli, myös esimerkki yhden lapsen avustuksesta (R9,10)
- roolien erilaisuus (R2)
- kokemuksia vetäjän ja avustajan roolien erilaisuudesta (R7)
- lapsen ongelmien ratkaisun tukeminen aikuisen puheen avulla (R10)

VETÄJÄN/OHJAAJAN ROOLI

- Ensimmäinen kokemus vetäjänä olemisesta (R2)
- vetäjäksi ryhtymispäätöksestä (R7)
- vetäjän roolista (R2)
- suunnittelu ja valmistelu, vetäjän vastuu (R2)
- roolien erilaisuus (R2)
- vetäjän toiminnasta tuokion aikana (R3)
- kokemuksia vetäjän ja avustajan roolien erilaisuudesta (R7)
- kokemus palautteesta vetäjänä (R9)
- lapsen ongelmien ratkaisun tukeminen aikuisen puheen avulla (R10)
-

MUUTOKSET VUOSIEN KULUESSA

- 1.lastenhoitaja vetäjäksi 2003, roolin muutos, ensimmäinen kokemus (R1-2)
- resurssit supistuneet: 4 aikuista vetää koko ryhmää (R5)
- palaveri-/keskusteluajat lasten asioissa vähentyneet (R11)

TUOKION SUUNNITTELU JA VALMISTELU

- suunnittelu ja valmistelu (R2)
- aamujärjestelyt ja työvuorot (R2)
- sovellutuksia eri lapsille, tavoitteen asettelu erilaisille lapsille vaikeaa (R3,9)
- taitavan lapsen motivoinnin vaikeus (R4)
- suunnitteluajan puute (R4,5), suunnittelu hakoteillä (R10)
- toteutus vaatii valmisteluaikaa (R6)
- kokemus siitä, että oma ääni mahtuu suunnitteluprosessiin (R8)
- eri ammattiryhmien näkemykset (R8)
- eri ammattiryhmien mahdollisuudet etukäteissuunnitteluun (R8)
- oppiminen toisilta (R8)
- kiireen vaikutus (R11)

TUOKION TOTEUTUS

- toteutuksessa muutos suunniteltuun (R3)
- vetäjän toiminnasta (R3)
- ei onnistu, henkilökunnan puute (R4,6)
- ratkaisuja henkilökunta vajeeseen (R4-5)
- tauko vuoden vaihteessa 2003–04, kausi päättyy toukokuussa (R5)
- tukilasten hoito (R5)
- joskus toistettu, lh vetänyt (R6)
- keppijumppasovellukset (R6)
- reagointi lapsen ei-toivottuun käytökseen (R9)
- tiivis hetki, tarjoaa aikaa havainnoida lasta (R12)
- lapselle ei liikaa neuvoja (R12)

PALAUTEHETKI

- palauteajan puute (R5)
- palautteen ajoitus (R5)
- palautekeskustelun vaikutus jatkoon, esimerkki (R6)
- omasta aktiivisuudesta kiinni omien ajatusten esiintulo (R12)
- kiire -> palautetilanteessa keskitytään vaikeimmin vammaisten lasten asioihin, ”hömpänä” jää taka-alalle, esimerkki (R13)

DOKUMENTOINTI

- kirjoitettu suunnittelu ja palaute (R13)
- käyttö: katsotaan, mitä edellisellä kerralla tai muutamalla edellisellä viikolla tehty, kuka avustanut ketä (R13)
- katse pitkälle taakse ei tarpeen; sen hetkinen tilanne olennaisin (R13)
- muistaa, mitä lapset on oppinut, mitä tavoitteita kullakin -> missä mennään (R13)

LAPSIRYHMÄN VAIKUTUS TOIMINTAAN

- ryhmä toimintaa aloitettaessa (R2)
- nykyisestä ryhmästä (R3)
- suunnittelusta homo- ja heterogeenisille ryhmille (R3)
- lasten osallistumistarve ja – motivaatio (R3)
- jokaisella eri tavoite -> toimivuus? motivoiminen? (R3)
- sovellutuksia eri lapsille (R3)

- taitavan lapsen motivoinnin vaikeus (R4)
- keppijumppasovellukset (R6)
- ryhmien eroja penkillä istumisessa (R7)
- nykyisen ryhmän tarpeista (R9)

SIIRTYMIÄ ARKEEN

- henkilökunnan lähestyminen lapsia kohtaan muuttunut (R4)
- oppiminen toisilta ammatti-ihmisiltä (R8)
- päivittäiset toimet osa kuntoutusta (R8)
- toiminta tukee työssä oppimista (R8)
- lasten kävelytys ja pystyasento arjessa lisääntynyt (R8,9)
- siirtymät tiedostamattomia osin, päivittäistä toimintaa, siirtyy eteistilanteisiin ja ruokailuun (R9,12)
- tuokion jälkeen ”mieltii, että toi juttu pitäisi jatkua tossa ja tossa”, arjen keskellä ei ehdi/huomaa (R12)
- omakokemus oppimisen pohjalla (R10)
- toiminta tukee omaa oppimista, tiivis hetki, tarjoaa aikaa havainnoida lasta (R12)
- oma lähestyminen muuttunut vastustuksesta idean löytämiseen (R14)

KOULUTUKSET

- ”käyty kattomassa, miten muut tekee”; ”ei olla ihan hukassa” (R14)
-

JATKO

- ei saa murentua, jatko vaatii henkilökuntaa (R6)
- kritiikkiä johdolle, ei arjessa mukana (R10)
- jatko mietittävä syksyllä, ryhmän muutokset, tulevan syksyn tilanteesta (R11)
- toivomus, että jatkuisi (R11,12)
- Petó –palaverien tehostus? lasten ongelmista keskustelua kaivataan (R11)

IHAANTEELLINEN PETÓ

- lapsiryhmä pysyy samana (R10)
- suunnittelu-aika ainakin tunti (R10)
- tuokion jälkeen loppupalaute, 30–45 minuuttia (R10,12)
- aikaa keskustelulle, jotta omat havainnot syvenisi (R13)

Liite 6. Dokumenttien analyysirunko
Kooste eri toimintavuosien merkinnöistä.

	Yleiset merkinnät	Lapsiin liittyvät merkinnät	Aikuisiin liittyvät merkinnät
Toiminnan tavoite	1. 2 2. 29 3. 22 4. 28		
Valitut tehtävät ja toteutus	1. 32 2. 67 3. 65 4. 69 1. 8+1+0=8 2. 5+4+2=11 3. 6+6+1=13 4. 5+9+3=17	1. – 2. 5 3. 6 4. 9 1. 3+0+0=3 2. 7+4+1=12 3. 10+1+1=12 4. 9+2+2=13	5. – 6. – 7. – 8. 2 1. 0+1+0=1 2. – 3. – 4. 1+5+2=8
Ajatukset tulevaisuuteen	1. 1+1+0=2 2. 0+0+2=2 3. 1+1+1=3 4. 0+0+2=2	1. – 2. 0+0+3=3 3. 1+0+0=1 4. –	

Toimintavuodet merkitty numeroin 1.- 4. (ensimmäinen = 1.).

Tavallinen numero vastaa suunnittelutilanteessa tehtyä merkintää, **lihavoitu** palaute-tilanteen merkintää.

Palaute-tilanteiden numeroista ensimmäinen numero on sävyiltään positiivisten merkintöjen, toinen negatiivisten merkintöjen ja kolmas neutraalien merkintöjen määrä.

Liite 7. Analysirunko kahta lasta koskeville maininnoille (suunnittelu- ja palautetilanteiden nauhoitukset)
 Sekä suunnittelu- että palautemerkinnöistä kaksi suurinta lukua lihavoitu.
 Yhteensä merkintöjä suunnitteluista 74 ja palautehetkistä 69.

	Anna	Bertta
<u>tehtävän sovellutukset</u> suunnittelu: 24 palaute: 21	suunnittelu: 15 palaute: 7	suunnittelu: 9 palaute: 14
<u>liikkumistapa</u> suunnittelu: 22 palaute:3	suunnittelu: 14 palaute:0	suunnittelu: 8 palaute:3
<u>apuvälineet</u> suunnittelu: 9 palaute:3	suunnittelu: 6 palaute:0	suunnittelu: 3 palaute:3
<u>käytös</u> suunnittelu: 1 palaute: 32	suunnittelu: 0 palaute: 16	suunnittelu: 1 palaute: 16
<u>muut merkinnät</u> suunnittelu: 18 palaute:10	suunnittelu: 11 palaute:6	suunnittelu: 7 palaute:4
	Yhteensä suunnittelu: 46 palaute:29	Yhteensä suunnittelu: 28 palaute:40

