

**KONDUKTIIVINEN OPETUS  
INTEGROIDUSSA ERITYISPÄIVÄKODISSA**

Hanna Siitonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hanna Siitonen

Konduktiivinen opetus integroidussa päiväkodissa

Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 2001, 120 s.

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata millaiseksi konduktiivisen opetuksen sovellus muotoutuu erityispäiväkodissa ja miten konduktiivisen opetuksen periaatteet näkyvät liikuntavammaisten lasten vertaisryhmässä sekä lasten integroidussa kotiryhmässä. Tutkimuksen kohteena oli Kilon erityispäiväkodissa Espoossa toteutettava konduktiivisen opetuksen kokeilu. Kokeiluun osallistui kuusi liikuntavammaista lasta. Tutkimusotteena käytettiin laadullista tapaustutkimusta. Aineisto muodostui haastattelusta, havainnoinneista ja videonauhoista.

Konduktiivisen opetuksen periaatteet toteutuivat liikuntavammaisten lasten vertaisryhmässä, Tsemppari-ryhmässä vaihtelevasti. Ryhmämuotoisuus, toiminnan ohjaus puheella ja petö-välineiden käyttö olivat näkyvimpiä opetuksessa käytettäviä konduktiivisen opetuksen periaatteita. Opetus pyrki myös lasten omatoimisuuden kehittämiseen ja toimintakokonaisuuksien oppimiseen. Lapsen kokonaisvaltainen huomiointi toteutui viikko-ohjelman kokonaisuutena. Yksittäisen päiväohjelman tasolla opetus painottui lasten eri puolien kehittämiseen, eikä ympäristöä huomioitu vastavasti kuin konduktiivisessa opetuksessa. Integroidussa ryhmässä konduktiivisen opetuksen periaatteiden toteutuminen riippui liikuntavammaisen lapsen toimintakyvystä ja integroidun ryhmän luonteesta. Puheella ohjaus ja itsenäiseen toimintaan ohjaava avustus olivat näkyvimpiä periaatteita ja hetkittäin niiden oli havaittu siirtyneen myös muiden kuin liikuntavammaisten lasten toiminnan ohjaukseen.

Konduktiivisen opetuksen sovellus istui hyvin Kilon erityispäiväkodin yhteisöpohjaisuutta ja varhaista integraatiota korostaviin toimintaperiaatteisiin, vaikka liikuntavammaisten lasten oma erillinen ryhmä herättikin ristiriitaisia ajatuksia päiväkodin henkilökunnassa. Päiväkodissa tiedostettiin oman vertaisryhmän tärkeys ja merkitys, mutta samalla kannettiin huolta liikuntavammaisten lasten ryhmäytymisestä integroituun ryhmään. Konduktiivisen opetuksen periaatteiden siirtymisellä integroitujen ryhmien toimintaan pyrittiin osaltaan edistämään lasten sosiaalista ja yhteiskunnallista integroitumista.

Avainsanat:

liikuntavammaiset, varhaisvuosien erityiskasvatus, integroitu erityisryhmä, konduktiivinen opetus, yhteisöpohjainen kuntoutus

physically disabled, early childhood special education, integrated group, conductive education, community based rehabilitation

## SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	5
2 KONDUKTIIVINEN OPETUS .....	8
2.1 Unkarista maailmalle .....	8
2.2 Teoreettiset lähtökohdat .....	10
2.3 Konduktiivisen opetuksen keskeiset periaatteet .....	14
2.4 Konduktiivinen opetus tutkimuksen näkökulmasta .....	18
3 YHTEISÖPOHJAINEN KUNTOUTUS .....	23
3.1 Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen historia ja osa-alueet.....	23
3.2 Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutus .....	24
3.3 Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen vaikuttavuus .....	26
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	28
4.1 Tutkimuksen kohde .....	28
4.1.1 Erityispäiväkoti ja sen toiminta .....	28
4.1.2 Liikuntavammaisten lasten ryhmä .....	31
4.2 Aineiston keruu ja analysointi .....	35
4.2.1 Haastattelut .....	37
4.2.2 Havainnointi .....	38
4.2.3 Videomateriaali .....	39
4.2.4 Kirjalliset dokumentit .....	41
4.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	41
5 KONDUKTIIVINEN OPETUS ERITYISPÄIVÄKODISSA .....	45
5.1 Konduktiivisen opetuksen toteutuminen liikuntavammaisten ryhmässä .....	45
5.1.1 Toiminnan suunnittelu ja organisointi .....	45
5.1.2 Tilat ja välineet .....	49
5.1.3 Opetuksen toteutus .....	51
5.1.4 Yksilöllisyys ryhmässä .....	55

5.1.5 Ryhmän merkitys ja tuki .....	57
5.1.6 Itsenäisyyttä ja avustamista .....	59
5.2 Monivammainen lapsi integroidussa ryhmässä .....	63
5.2.1 Jaakko Haukat-ryhmässä .....	63
5.2.2 Paljon avustamista ja ripaus itsenäisyyttä .....	68
5.2.3 Toiminnan ohjausta .....	70
5.2.4 Välineiden avulla .....	72
5.2.5 Yhteenveto .....	73
5.3 Liikuntavammainen lapsi integroidussa ryhmässä .....	74
5.3.1 Elsa Myyrät-ryhmässä .....	74
5.3.2 Itsenäistä toimintaa ja avustamisen erilaisuutta..	79
5.3.3 Toiminnan ohjeistus .....	82
5.3.4 Välineet niin kuin muillakin .....	83
5.3.5 Yhteenveto .....	84
6 LÖYDÖSTEN TARKASTELU .....	85
6.1 Konduktiivinen opetus liikuntavammaisten ryhmässä.....	85
6.2 Konduktiivisen opetuksen mahdollisuudet integroidussa ryhmässä .....	92
6.3 Yhteisöpohjaisuuden toteutuminen .....	95
7 POHDINTA .....	98
LÄHTEET .....	101
LIITTEET .....	109

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Liikuntavammaisten lasten opetus ja kuntoutus hakee uusia muotoja ympäri maailmaa. Pirstaleista erilaisten terapioiden ja opetusmetodien verkkoa on ryhdytty korvaamaan kokonaisvaltaisilla, ekokulttuurisilla ja perhelähtöisillä menetelmillä myös Suomessa. Lapsen jokapäiväinen arki ja sen sisältämät rutiinit nähdään niin liikuntavammaista kuin vammatontakin lasta parhaiten kehittävänä tekijänä (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Gallimore, Goldeberg & Weisner 1993; Kovanen & Määttä 1997, 12).

Liikuntavammaisista lapsista CP-vammaiset ovat suurin ryhmä, yhteensä heitä (alle 18 v.) on noin 3000. CP-oireyhtymä (CP= cerebral palsy) on seurausta synnynnäisestä tai varhaislapsuudessa saadusta aivovauriosta ja ilmenee eritasoisina liikunnallisina häiriöinä ja liikuntavammoina. CP ei ole yhtenäinen vamma, vaan erilaisia tyyppisiä sisältävä oireyhtymä. (Riita & Ahonen 1997, 187-193; Puolanne 1993, 62-63; Ahola & Sarjanoja 1991, 115-119.)

CP-vammaisen lapsen kehitys on hyvin usein normaalia hitaampaa. Liikuntakyvyn lisäksi kognitiivinen ja havaintotoimintojen kehitys voivat hidastua ja aiheuttaa toimintakyvyn puutteita. Varhain aloitetulla monipuolisella kuntoutuksella luodaan CP-vammaiselle lapselle edellytyksiä tulevaisuuden itsenäiseen toimintaan. Suomessa CP-vammaisten, kuten myös muiden liikuntavammaisten lasten varhaiskuntoutus on sisältänyt perinteisiä terapioiden; fysioterapian, toimintaterapian, puheterapian, musiikkiterapian sekä muita lääkinällisen kuntoutuksen palveluja, kuten sopeutumismennusta ja apuvälinehuoltoa.

Varhaiserityisopetuksen palveluja on tarjottu alle kouluikäisille erityispäivähoidon muodossa. (Autti-Rämö 1996; Lummelahti & Kaakkuriniemi 1990.) Liikuntavammaisten ja muiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskasvatus voidaan järjestää perhepäivähoidossa, tavallisessa päiväkotiryhmässä, päiväkodin integroidussa erityisryhmässä tai erityisryhmässä (Viitala 2000). Viitalan (2000) tutkimuksen mukaan CP-vammaisten ja muiden liikuntavammaisten lasten yleisin varhaiskasvatuksen muoto oli yksilöintegraatio tavallisessa päiväkodissa (56,8 %). Toiseksi yleisin oli päivähoito, esimerkiksi perhepäivähoidossa (29 %) ja kolmanneksi integroitu erityisryhmä (10,1 %). Puhtaissa erityisryhmissä oli vain 3,5 % CP-

vammaisista lapsista. Viitala (2000, 124) toteaa, että tutkimuksen mukaan nykysuuntauksena oleva integraatio toteutuu Suomessa määrällisesti. Sen sijaan integraation laatu, mitä integraatio todellisuudessa on, on pohtimisen arvoinen asia. Myös CP-vammaisten lasten kohdalla olisi tarkasteltava toteutuvatko integraation perimmäiset tavoitteet todella.

Kuntoutuspalvelut ja varhaiserityisopetuksen palvelut ovat olleet hyvin pitkään tarjolla erillisinä ja usein eri paikoista saatavina. Lapsen on täytynyt kulkea paikasta toiseen saadakseen kaiken tarvitsemansa kuntoutuksen ja opetuksen. Nykyisin pyrkimyksenä on kuitenkin yhä enemmän lapsen kokonaisvaltaisuuden huomioiminen myös palvelujen tarjonnassa. Yleisesti suositellaankin mallia, jossa ammattilaiset integroivat palvelunsa kasvatukselliseen ympäristöön (Viitala 2000, 48). CP-vammaisten lasten kouluopetuksessa pyritään tarjoamaan kuntoutuspalveluja yhä useammin saman katon alta, mm. fysio- ja toimintaterapeuttien pitäessä terapiatuokioita kouluilla. Myös päiväkoteihin on palkattu kuntoutuksen alan ammattilaisia. Uutena painotusalueena on kuitenkin liikuntavammaisen lapsen kokonaisvaltainen, eri ammattirajoja rikkova huomiointi niin kouluopetus- kuin päivähoitotilanteissa. On ryhdytty kiinnittämään huomiota myös koko lasta ympäröivän yhteisön mukanaoloon lapsen kuntoutuksessa ja kasvatuksessa.

Kokonaisvaltaisia opetus- ja kuntoutusmenetelmiä on kehitetty liikuntavammaisille lapsille maailmalla jo pitkään. Unkarissa 1940-luvulla syntynyt konduktiivinen opetus (conductive education) on lapsen arkea kunnioittava ja lapseen hyvin kokonaisvaltaisesti suhtautuva opetusmenetelmä. Siinä yhdistyvät lääkinällisen kuntoutuksen eri terapiat ja opetus yhdeksi kokonaisuudeksi, joka kattaa lapsen päivän aamusta iltaan. Konduktiivinen opetus on levinnyt vuosikymmenten kuluessa ympäri maailmaa. (Cottam & Sutton 1986; Håri & Åkos 1988.) Suomessa ensimmäiset konduktiivisen opetuksen kokeilut aloitettiin 1990-luvun loppupuolella. Helsingissä sijaitsevan liikuntavammaisten lasten koulun, Ruskeasuon koulun innoittamana konduktiivista opetusta on ryhdytty kokeilemaan myös muissa liikuntavammaisten lasten erityiskouluissa. Folkhälsan Helsingissä ja Kilon päiväkotit Espoossa toteuttavat konduktiivista opetusta alle kouluikäisille lapsille.

Kilon integroitu erityispäiväkotit on vuonna 1996 avattu, erityisesti liikunta- ja puhevammaisille lapsille suunniteltu päiväkotit, jossa erityislapset saavat tarvitsemansa lääkinällisen kuntoutuksen hoitopäivän aikana. (Kilon päiväkotit - esite.) Päiväkodin toimintaperiaatteena on yhteisöpohjainen kuntoutus. Kaikki päiväkodissa

työskentelevät ammattihenkilöt panostavat yhteisesti erityislasten päivittäiseen kuntoutukseen. Konduktiivisen opetuksen periaatteita lähdettiin soveltamaan Kilon päiväkodin toimintaan syksyllä 1999 kuuden CP-vammaisen lapsen Tsemppari-ryhmässä. Tsemppari-ryhmän toiminta on ainutlaatuista Suomessa, sillä se on tällä hetkellä ainoa konduktiivisen opetuksen periaatteita päiväkotiympäristössä toteuttava kokeilu. Kansainväliselläkin tasolla Tsemppari-ryhmän toiminta on ainutlaatuista, sillä konduktiivisen opetuksen periaatteita ei ole juurikaan toteutettu aikaisemmin integroidussa toimintaympäristössä.

Konduktiivista opetusta ja sen vaikuttavuutta on tutkittu maailmalla useissa eri tutkimuksissa (mm. Bairstow, Cochrane & Hur 1993; Stukat 1995; Lind 2000; Jernqist 1985). Suomessa toteutettavan konduktiivisen opetuksen tutkimus on vasta alkutekijöissään ja valmistuneita tutkimuksia on vielä vähän. Yksi valmistuneista tutkimuksista on Niemelän (2000) pro gradu-tutkielma, jossa tarkastellaan konduktiivisen opetuksen sovellusta liikuntavammaisten oppilaiden kouluopetuksessa.

Oma kiinnostukseni konduktiivista opetusta ja liikuntavammaisia lapsia kohtaan heräsi jo muutamia vuosia sitten opiskellessani toimintaterapeutiksi. Kiinnostukseni lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen oli ratkaiseva ryhtyessäni tämän tutkimuksen tekemiseen. Lähtökohtanani on ollut kokonaisvaltaisen opetusmenetelmän tunnetuksi tekeminen Suomessa ja sen soveltuvuuden arvioiminen suomalaisen varhaiserityiskasvatuksen käytänteisiin.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää laadullisen tutkimuksen keinoin, millaiseksi konduktiivinen opetus muotoutuu erityispäiväkodissa, jossa yhteisöpohjainen kuntoutus on päiväkodin perustavanlaatuisen toimintaperiaate. Tavoitteena on kuvailla konduktiivisen opetuksen kokeilua kokonaisvaltaisesti ja tarkastella sitä suhteessa alkuperäiseen konduktiiviseen opetukseen sekä selvittää kuinka konduktiivisen opetuksen periaatteet nivELYvät päiväkodin toimintaan.

Tutkimustehtävinä ovat:

- 1) Miten konduktiivisen opetuksen periaatteita sovelletaan liikuntavammaisten lasten ryhmän toiminnassa?
- 2) Miten konduktiivisen opetuksen periaatteet siirtyvät integroidun lapsiryhmän toimintaan?

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, havainnoinneista, videohavainnoinneista sekä kirjallisista dokumenteista.

## 2 KONDUKTIIVINEN OPETUS

Konduktiivisella opetuksella (conductive education) tarkoitetaan kokonaisvaltaista opetus- ja kuntoutusmenetelmää, jonka peruslähtökohtana on yksilön oma aktiivisuus. Konduktiivinen opetus on suunnattu neurologisesti liikuntavammaisille lapsille ja aikuisille, pääryhminä CP-vammaiset, hemiplegikot ja Parkinsonin tautia sairastavat. Menetelmässä yhdistyvät kasvatukselliset ja terapeuttiset näkökulmat. Ensimmäisestään se on kuitenkin oppimisprosessi, jossa yksilö oppii jokapäiväisessä elämässä tarvittavat taidot. Konduktiivisessa opetuksessa yksilö kohdataan persoonana, jonka kasvua ja kehitystä tuetaan kokonaisvaltaisesti. (UK Federation for conductive education 1998, 2-3.)

### 2.1 UNKARISTA MAAILMALLE

Konduktiivinen opetus on lähtöisin Unkarista. Sen on kehittänyt unkarilainen lääkäri András Pető (1893 - 1967), joka oli hyvin omaleimainen ja intellektuelli persoona. Hän kirjoitti runoja, näytelmiä ja filosofisia tekstejä sekä oli kiinnostunut uskonnoista. Pető kouluttautui lääkäriksi Itävallassa ja työskenteli useiden vuosien ajan lääkärinä mitä erilaisimmissa paikoissa. Käytännön työ, erityisesti liikuntavammaisten potilaiden parissa, oli kuitenkin lähinnä hänen sydäntään. Toisen maailmansodan aikana Pető ryhtyi työskentelemään Budapestissa liikuntavammaisten lasten parissa. Tästä alkoi hänen uransa erityispedagogiikan alalla ja konduktiivisen opetuksen kehittäjänä. Vuonna 1947 hänestä tuli erityispedagogiikan professori ja 1952 hän avasi Budapestiin The National Motor Therapy -instituutin, ensimmäisen konduktiivisen opetuksen periaatteilla toimivan koulun. 1950-luku ja 1960-luvun alku olivat voimakasta konduktiivisen opetuksen kehittämisen, kasvun sekä tunnetuksi tekemisen aikaa. Menetelmä saikin Unkarissa kangertelevan alun jälkeen, ennen András Petőn kuolemaa (1967), laajaa tunnustusta. Petőn työn jatkajaksi ryhtyi hänen pitkäaikainen oppilaansa ja avustajansa, tohtori Mária Hari. Petőn kuoleman jälkeen alkoi Unkarissa myös konduktiivisen opetuksen opettajien, konduktoreiden (conductors), nelivuotinen koulutus ja uuden instituutin rakennus. (Cottam & Shutton 1986, 20 - 22; Määttä 1994, 21 - 22; UK Federation for conductive education 1998, 2, Horvát 1997, 1-6.)



Unkarissa menetelmän sydämenä on edelleen Budapest ja Andras Petön perustama Petö-instituutti, jossa konduktiivista opetusta on toteutettu vuodesta toiseen katkeamattomana ketjuna. Instituutin toiminta aloitettiin 80 lapsen kanssa. 1990-luvun loppupuolella yli 1500 lasta ja aikuista sai konduktiivista opetusta erilaisissa muodoissa ja ryhmissä. (Kozma 1997, 6.) Petö-instituutin lisäksi Unkarissa on tietoisesti rakennettu koko maan kattavaa konduktiivisen opetuksen verkkoa, jolla pyritään turvaamaan Petö-instituutin ulottumattomissa olevien lasten erityisopetuksen tarpeet. Verkko sisältää konduktiivisen opetuksen keskuksia sekä kiertävät konduktorit, jotka opettavat liikuntavammaisia lapsia, ohjaavat vanhempia sekä koulujen ja päiväkotien henkilökuntaa, seuraavat ja valvovat oppilaiden edistystä ja hoitavat yhteydenpidon Petö-instituuttiin. Vuonna 1997 konduktiivisen opetuksen verkossa työskenteli yhteensä 89 konduktoria, näistä 19 aikuisten parissa. Konduktiivisen opetuksen keskuksia oli neljä ja kaikkiaan 14 maakunnassa työskenteli kiertäviä konduktoreja. Vuonna 1994 konduktiiviseen opetukseen osallistuvien lasten määrä oli 839. (Aladárne 1997, 79-84.) Konduktiivisen opetuksen verkoston ulkopuolella työskentelee konduktoreja paljon myös kouluissa ja päiväkodeissa sekä sairaaloissa ja kuntoutuskeskuksissa niin lasten kuin aikuistenkin parissa. Unkarissa konduktiivinen opetus on siis levittänyt maanlaajuiseksi ja vahvan jalansijan saaneeksi liikuntavammaisten lasten, ja aikuisten, opetusmenetelmäksi. (Aladárne 1997, 79-84.)

Unkarista konduktiivinen opetus on levinnyt vuosikymmenten saatossa myös ympäri maailmaa. Kiinnostus ryhmän merkitystä painottavaan ja eri terapia-aloja yhdistävään menetelmään on suuressa kasvussa yksilöllisiä ja erillisiä terapioita korostavassa länsimaailmassa. Erilaisia ja eritasoisia konduktiivisen opetuksen kokeiluja onkin jo lähes joka maanosassa. Yhdysvalloissa, Australiassa, Japanissa, Israelissa ja monessa Euroopan maassa toimii konduktiivisen opetuksen keskuksia ja kouluja, joissa opetusta toteutetaan Unkarissa kouluttautuneiden konduktorien johdolla. Meitä lähin keskus sijaitsee Ruotsissa, Nässjössä, nimeltään Move and Walk -institut. (Internet-sivut: information pages of CE URL: [http://members.aol.com/jimcelest/cond\\_ed/index.html](http://members.aol.com/jimcelest/cond_ed/index.html)>. 3.12.2000.) Lähimmät ympärivuotista opetusta antavat koulut sijaitsevat Englannissa. Osa kouluista työskentelee tiiviissä yhteistyössä Petö-instituutin kanssa, mm. kouluttaakseen konduktoreita ja tutkiakseen konduktiivisen opetuksen siirrettävyyttä maasta toiseen (em. internet-sivut; Zsargo 1997, 85-93.) Koulutettujen konduktorien vetämän toiminnan lisäksi ympäri maailmaa on paljon pienempiä konduktiivisen opetuksen kokeiluja, jotka

toimivat moniammatillisen tiimin johdolla. Suomi on hyvä esimerkki maasta, jossa konduktiivista opetusta on lähdetty toteuttamaan ilman koulutettua konduktoria.

Liikuntavammaisten lasten koulu, Ruskeasuon koulu Helsingissä, aloitti vuonna 1998 konduktiivisen opetuksen kokeilun, Pikku Peto projektin, ensimmäisenä Suomessa. Projektiin osallistui kuusi 6-7-vuotiasta CP-vammaista lasta. Projektin tarkoituksena oli soveltaa konduktiivista opetusta Suomen koulumaailmaan sopivaksi ja tutkia sen toimivuutta Ruskeasuon koulussa. Ruskeasuon innoittamana konduktiivista opetusta on ryhdytty kokeilemaan erilaisina sovellutuksina myös muissa liikuntavammaisten lasten erityiskouluissa, Folkhälsanilla Helsingissä ja Kilon päiväkodissa Espoossa. Kaikista kokeiluista ei ole tietoa, sillä mitään yhteistä konduktiivisen opetuksen tiedotusfoorumia ei Suomessa vielä ole. Uutena projektina Suomessa on Lahdessa vuoden 2001 alussa aloitetut konduktiivisen opetuksen lyhytkurssit CP-vammaisille lapsille. Kurssien toteutuksesta vastaa unkarilainen koulutettu konduktori. (Petö-kurssitoimintaa Lahden Fysteam Oy:ssa, Lahdessa 2001.)

Laajentumisen myötä tieto ja sen saatavuus konduktiivisesta opetuksesta on lisääntynyt. Kirjallisuutta ja lehtiartikkeleja julkaistaan aiempaa enemmän englannin kielellä. Vierailut konduktiivista opetusta antaviin keskuksiin ovat yleistyneet ja internetin laajentunut käyttö on tuonut ulottuville uuden, sähköisen tiedonhankintaväylän. Internetistä on löydettävissä tietoa erityisesti konduktiivista opetusta antavista keskuksista ja kouluista. Kansainvälistyminen on synnyttänyt myös kansainvälisen Petö-yhdistyksen (The International Petö Assosiation), jonka tehtävänä on kansainvälisen yhteistyön edistäminen ja seuraaminen. Yhdistys järjesti mm. ensimmäisen kansainvälisen maailmankongressin vuonna 1990 Budapestissa. Järjestäytynyttä kansainvälistä yhteistyötä kehitetään jatkuvasti. (Määttä 1994.)

## 2.2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Konduktiivinen opetus syntyi noin 50 vuotta sitten aikakautena, jolloin liikuntavammaisille lapsille ei ollut tarjolla kokonaisvaltaista opetusta, vaan kuntoutus keskittyi lähes pelkästään lihasten toimintaan ja lapsen persoonallisuus jäi taka-alalle. András Petö kiinnitti aikalaisistaan poiketen huomiota nimenomaan lapsen omaan aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Hän halusi painottaa, että myös liikuntavammaisten lasten elämä on merkityksellinen; hänelle yhdenkään lapsen tilanne ei ollut toivoton.

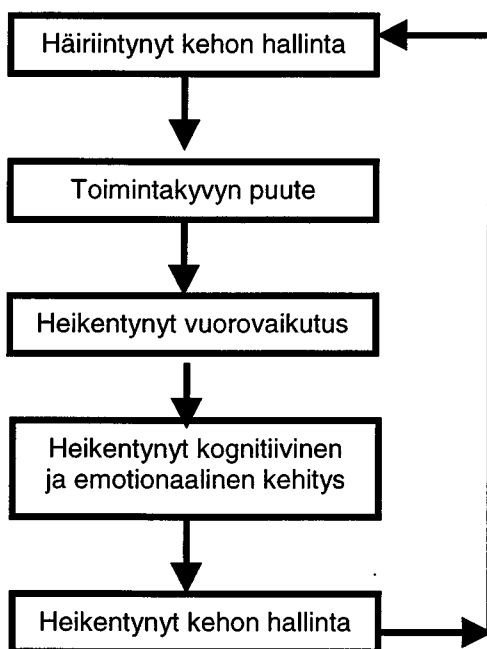
(Horv ath 1997, 1-8; Tatlov 1998.) Andras Pet o toikin lapsen kehitykseen uusia n ak kulmia. Pet on keskeisenä ajatuksena oli, että liikuntavamma, erityisesti CP-vamma, vaikuttaa lapsen koko persoonallisuuteen. Hänen mukaansa motorinen h iri o oli ensisijaisesti oppimisen vaikeus, ei niink aan tila, jota tulee hoitaa tai johon tulee sopeutua (Cottam & Sutton 1986, 154; UK Federation for conductive education 1998). Fyysisen toiminnan h iri ot on siis voitettavissa taitojen uudelleen oppimisen kautta. Keskeistä tässä on lapsen persoonallisuuden ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen (Kozma 1995, 111). Näiden ajatusten pohjalta Pet o kehitti liikuntavammaisen lapsen kehitykseen aikakaudelleen vallankumouksellisen suhtautumistavan ja kuntoutusmenetelmän, konduktiivisen opetuksen, jossa yhdistyivät l aketieteelliset ja kasvatukselliset menetelmät (Horv ath 1997, 2; Tatlov 1998).

Motoristen toiminnanh iri oiden alkuperä on aina hermostollinen, joten myös konduktiivisessa opetuksessa liikuntavammojen ymmärtäminen pohjautuu aivojen ja hermosolujen neurologiseen toimintaan. Motorisista h iri oist  johtuva toimintakyvyn vajavuus, dysfunktio, on konduktiivisessa opetuksessa kuitenkin ensisijaisesti psykologinen oppimisen ongelma. Pet on mukaan neurofysiologinen vamma itsess n onkin vain pieni osa lapsen toimintakyvyn vajavuutta ja tästä syystä korjaavat toimenpiteet on suunnattava lapsen koko persoonallisuuteen, eikä vain yhteen hermoston osaan. (Cottam & Sutton 1986, 157; H ari &  kos 1988, 15 – 16; Leon & Schenker 1997, 59-60.)

Pet o ei kirjoittanut konduktiivisen opetuksen oppimiseen liittyvää teoriapohjaa itse paljoakaan, koska keskittyi enemmän käytännön kehittämiseen. Tutkijat ovat kuitenkin voineet osoittaa yhteyksiä Pet on ajatusten sekä Lurian, Pavlovin ja Vygotskin teorioiden välillä. (Cottam & Sutton 1986, 154 - 177; Määttä 1994, 25 - 27.) Erityisesti Lurian ja Vygotskin ajatukset puheen ja vuorovaikutuksen merkityksen tärkeydestä lapsen kehityksessä tulevat esille konduktiivisessa opetuksessa. Vygotskyn mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisintä lapsen kehitysprosessissa. Oppiminen tapahtuu hänen mukaansa lähikehityksen alueella, mikä tarkoittaa lapsen aktuaalisen (täysin itsenäisen) toiminnantason ja potentiaalisen (avustetun) toiminnantason välistä aluetta. Vuorovaikutuksessa lapsi omaksuu ja sisäistää uudet toimintamallit ja avustettu toiminta muuttuu itsenäiseksi. Oppiminen tapahtuu vaiheittain ohjaten lasta auttamaan itse itseän, mm.   neen ajattelulla. Konduktiivisessa opetuksessa puhetta k ytet nkin ohjauksen välineenä, jolloin opeteltavat taidot sisäistyvät ulkoiselta, aikuisen ja lapsen yhdessä tuottamalta tasolta lapsen sisäiselle, yksin hallitsemalle

tasolle. Lähikehityksen aluetta käytetään konduktiivisessa opetuksessa hyväksi myös opeteltaessa tehtäväsarjoja ja toimintakokonaisuuksia, joita lapsi ei vielä itsenäisesti hallitse, mutta joita tarvitaan onnistuneen toiminnan suorittamiseen. (Hännikäinen & Oksanen 1995, 17-24; Määttä 1994, 25-27; Davydov & Zinchenko 1993.)

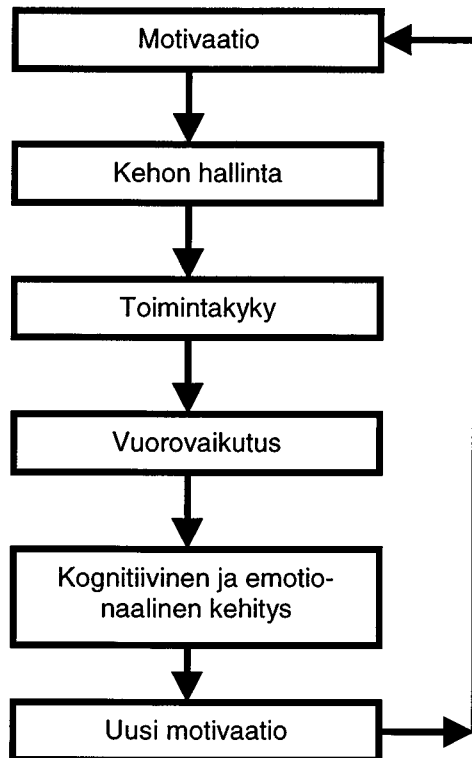
Petö kutsuu toimintakyvyn vajavuutta dysfunktioiksi. McGee ja Sutton (1989) kuvaavat dysfunktiota synnyttävää negatiivista kehää kuvion 1 mukaisesti. Dysfunktion pohjalla on motorinen toiminnanhäiriö, mikä heikentää yksilön vuorovaikutuskykyä ja kehitystä. Kehämäisesti vahvistuu yksilön kehon hallinta ja toiminnanhäiriö näiden kautta. On syntynyt oppimisen ongelma mikä ilmenee siten, että dysfunktionaalinen henkilö ei pysty suoriutumaan ikäänsä ja elämäntilanteeseensa liittyvistä päivittäisistä tehtävistä. (Hari 1988, 138-146, Kozma 1995, 112-113.)



KUVIO 1. Dysfunktion negatiivinen kehä (McGee & Sutton 1989)

Konduktiivisen opetuksen tavoitteena on yksinkertaisesti sanottuna kouluttaa dysfunktionaalinen henkilö ortofunktionaaliseksi eli kykeneväksi suoriutumaan elämässänsä jokapäiväisistä toiminnoista, niin biologisista kuin sosiaalisistakin haasteista. Ortofunktionaalinen henkilö pystyy selviytymään elämässään itsenäisesti. Hänellä on kyky ratkoa jatkuvasti eteen tulevia ongelmia ja kyky sopeutua ympäristön jatkuviin

muutoksiin. Ortofunktionaalisuuteen pyritään konduktiivisessa opetuksessa kognitiivisella oppimisella eli muuttamalla dysfunktionaalisen henkilön negatiivista oppimisen kehää positiiviseksi, mikä saa voimaa itsestään. Kognitiivisen oppimisen kautta voitetaan myös motorinen toiminnan häiriö. (Häri 1997, 1-8; Häri & Akòs 1988, 138-141; UK Federation for conductive education 1998, 3-4.) McGee ja Sutton (1989) kuvaavat kehää kuvion 2 mukaisesti.



KUVIO 2. Ortofunktion positiivinen kehä (McGee & Sutton 1989)

Ortofunktioon pyrkiminen on konduktiivisessa opetuksessa oppimisprosessi, joka perustuu yksilön mahdollisuuksiin. Andras Petön yhtenä peruseriaatteena oli; ”mikä on aloitettu, se on myös saatettava loppuun”. Petö uskoi vahvasti jokaisessa ihmisessä olevaan potentiaaliin, ja sen esille tulemiseen silloin kun aloitettu tehtävä suoritetaan loppuun asti. Luovuttamalla annettaisiin tilaa ajatukselle, etten pysty tähän. (UK Federation for conductive education 1998, 3-4.) Oppimisprosessi perustuu koko persoonan kehitykseen, eikä vain erillisten liikkeiden kehittämiseen. Prosessin moottorina on motivaatio, joka syntyy tarkoituksenmukaisten toimintojen opettamisen

kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Hári & Ákos 1988, 138 - 141; Kozma 1995, 112 - 113.)

Ortofunktion kautta konduktiivisen opetuksen perimmäisenä tavoitteena on yksilön integroituminen yhteiskuntaan. Tavoitteena on, että konduktiivisessa opetuksessa olleet oppilaat siirtyvät tavallisiin kouluihin, kun he ovat saavuttaneet riittävän toimintakyvyn tason ja itsenäisyyden.

### 2.3 KONDUKTIIVISEN OPETUKSEN KESKEISET PERIAATTEET

Konduktiivisen opetus muotoutuu opetuksen ohjaajan ja opetusryhmän ympärille. Oppimisprosessia ohjaa koulutettu ohjaajatiimi ja keskeisinä periaatteina käytetään tarkasti strukturoitua ohjelmaa, erilaisia avustamiskäytäntöjä, puheella ohjaamista sekä tietoista oppimisympäristön huomiointia ja hyväksikäyttöä. Seuraavaksi tarkastellaan periaatteita yksityiskohtaisemmin.

#### **Konduktorien tiimi**

Konduktiivisen opetuksen toteuttamisesta vastaa konduktori (conductor). Konduktorisissa yhdistyvät opettajan, fysio-, toiminta- ja puheterapeutin ammattitaito. Konduktori vastaa oppilasryhmän ohjaamisesta, ohjelman ja suoritettavien toimintojen suunnittelusta sekä toteutuksesta. Konduktorilla on vastuullaan lapsen niin fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen, kognitiivinen kuin akateeminenkin kehitys. Konduktorin tärkeimpänä tehtävänä on ohjata lapsia kohti realistisia ja tarkoituksenmukaisia tavoitteita. Ohjaus tapahtuu tarjoamalla lapsille onnistumisen kokemuksia fasilitaation avulla. Unkarissa konduktori ei kuitenkaan vastaa opetusryhmästä yksin, vaan hän tekee yhteistyötä muiden konduktoreiden kanssa. Opetusryhmän vetämisvastuu onkin jaettu usein 2-3 konduktorin kesken, ja tiivis ja saumaton yhteistyö niin suunnittelussa kuin itse ryhmätilanteissa on ryhmän toimimisen edellytys. (Cottom & Sutton 1986, 33, 80 - 83; Hári & Ákos 1988, 214 - 216; UK Federation for conductive education 1998, 5.)

Konduktoreita koulutetaan Unkarissa Petö-instituutissa nelivuotisella koulutuksella, jonka aikana tulevat konduktorit perehtyvät menetelmän teoreettiseen taustaan ja opettelevat menetelmän toteutusta käytännössä. Konduktoreita on koulutettu osak-

si myös Englannissa ja Israelissa, mutta päävastuu koulutuksesta on vielä Petö-instituutilla Unkarissa. (Cottam & Sutton 1986, 83 - 88; Kozma 1995, 115.)

### **Opetusryhmä**

Konduktiivinen opetus toteutuu aina ryhmämuotoisena. Opetusryhmä (a conductive group) kootaan huolellisesti oppilaista, joiden sen hetkiset koulutukselliset tarpeet (psykologiset, sosiaaliset, kuntoutukselliset jne.) ovat yhteneväiset. Ryhmän jäsenet eivät ole kuitenkaan välttämättä täysin samanikäisiä tai diagnoosiltaan yhteneväisiä, vaan edellytyksenä on toimintakyvyn samankaltaisuus. Usein opetusryhmässä vallitsee kuitenkin hallittu heterogeenisuus dysfunktion suhteen, sillä eihän kahta samanlaista ihmistä, liikuntavammaistakaan, ole olemassa. Petö-instituutissa on useita erilaisia opetusryhmiä. Oppilaat siirtyvätkin taitojen karttuessa opetusryhmästä toiseen, pysyäkseen taidoiltaan samantasoisessa ryhmässä. Ryhmän merkitys konduktiivisessa opetuksessa on suuri, sillä ryhmä toimii sosiaalisten suhteiden luojana ja hyvin vahvana motivoivana tekijänä. Ryhmä antaa yksilölle mahdollisuuden nähdä kuinka muut ratkaisevat ongelmia ja mahdollisuuden oppia muilta. Samalla ryhmä rohkaisee ja kannustaa yrittämään: minäkin pystyn, kun hänkin pystyi. Konduktorin ammattitaitoon kuuluukin käyttää ryhmädynamiikkaa hyväkseen oppilaiden motivoimisessa; ryhmä voi kannustaa, kehua ja houkutella yksittäistä oppilasta. Ryhmässä oppilaat näkevät erilaisia ihmisiä ja oppivat toimiaan heidän kanssaan. Konduktiivisessa opetuksessa opetusryhmä toimii siis ensimmäisenä askeleena yhteiskuntaan integroitumisessa. (Hári & Ákos 1988, 205 - 208; Kozma 1995, 114; UK Federation for conductive education 1998, 8-9.)

### **Päiväohjelma ja tehtäväsarjat**

Konduktiivinen opetus muotoutuu päiväohjelman ympärille. Petö-instituutissa konduktiivista opetusta toteutetaan puhtaimmillaan. Siellä ohjelma alkaa aamulla ja päättyy illalla. Oikeastaan lapsen koko päivä on konduktiivista opetusta. Koska opetuksen tavoitteena on kehittää lapsen koko persoonaa, tulee opetuksen myös kohdistua koko lapsen päivään ja kaikkiin siihen kuuluviin osiin ja tehtäviin. Konduktiivisen opetuksen tarkoituksena onkin siis kattaa kaikki lasten päivittäiset toiminnot: ruokailut, WC:ssä käynnit, nukkumaan käymisen jne. (UK Federation for conductive education 1998, 5-6; Hári & Akos 1988, 147-158.) Keskeinen osa konduktiivista opetusta ovat tehtäväsarjat (task series), joista päiväohjelma koostuu. Tehtäväsar-

joilla tarkoitetaan erilaisten liikkeiden (esimerkiksi jalan koukistus, käden nosto, pään liikutus jne.) yhdistelmiä, ja niistä syntyvää toimintaa. Liikkeet yksinään eivät auta selviytymään päivittäisestä toiminnasta, mutta erilaisina yhdistelminä ne muodostavat itsenäiseen toimintaan tarvittavat taidot. Tehtäväsarjat toimivat konduktiivisessa opetuksessa opetusvälineenä, jonka kautta dysfunktionaalinen lapsi oppii hallitsemaan paitsi lihaksiaan ja liikkeitään, myös ratkaisemaan toiminnassaan eteen tulevia haasteita. Tehtäväsarjojen tavoite on kaikilla opetusryhmässä olevilla sama, mutta tavat toteuttaa ne ovat yksilöllisiä. Onnistunut tehtäväsarjojen suorittaminen muuttaa liikkeet lapselle arkipäiväisiksi tavoiksi ja lisää lapsen ortofunktionaalisuutta. (Cottom & Suttom 1986, 73 - 73; Hári & Ákos 1988, 159 – 174; UK Federation for conductive education 1998, 6-7.)

### **Rytminen intentio**

Tehtäväsarjoihin liittyvä rytminen intentio (rhythmic intention) on yksi voimakkaimmista opetusvälineistä konduktiivisessa opetuksessa. Rytmisellä intentiolla luodaan oppilaalle tarkka tietoinen aikomus edessä olevasta tehtäväsarjasta tai muusta päivittäisestä toiminnasta. Yksinkertaistettuna rytmisellä intentiolla tarkoitetaan konduktorin ääneen lausumaa toiminnan ohjetta. Ohjeen anto tapahtuu minä-muodossa (esimerkiksi nostan oikean käteni), ja tehtävän tai liikkeen suoritus tapahtuu samanaikaisesti tai välittömästi ohjeen jälkeen. Rytminen intentio, ohjeen vokalisaatio, valmistaa keskushermostoa tulevaan toimintaan. Tällöin lapsi (yksilö) muodostaa sisäisen kuvan siitä, mitä hän on aikoo tehdä. Vokalisaatio toimii siis ärsykkeenä motoriselle toiminnalle ja vahvistaa liikemuistia. Vokalisaation lisäksi rytmi on keskeisellä sijalla rytmisessä intentiossa. Ääneen lausutun ohjeen rytmi ohjaa motorisen liikkeen suorittamista ja kullekin yksilölle sopiva rytmi varmistaa tehtävässä onnistumisen. Rytmi voidaan tuoda intentiossa esille rytmisenä puheena, lauluna tai ääneen laskeamisena. Puheen lisäksi intentioina käytetäänkin paljon myös loruja ja lauluja. (Cottam & Sutton 1986, 74 - 75; Hári & Ákos 1988, 209 – 211; UK Federation for conductive education 1998, 7-8.)

### **Fasilitaatio**

Konduktiivisessa opetuksessa ortofunktioon pyritään fasilitaation (facilitation) avulla. Fasilitoinnilla tarkoitetaan kasvatuksellista apua ja tukea, jolla tehdään mahdolliseksi oppilaan itsenäinen toiminta ja tavoitteiden saavuttaminen, esimerkiksi istu-



matasapainon hallinta. Fasilitaatio on aina yksilöllistä ja konduktorin tehtävänä onkin selvittää, minkälainen fasilitaatio kullekin lapselle sopii. Fasilitaatio voi olla fyysistä avustamista tehtäväsarjojen yhteydessä tai pelkkä kehonasennon muutos, esimerkiksi käden ojennus suoraksi selällään maaten seisomisen sijasta. Rytminen intentio liittyen tehtäväsarjoihin on iso osa fasilitaatiota. Puhe ohjaa toimintaa hyvin tehokkaasti ja joskus ratkaisevan ärsykkeen itsenäiseen toimintaan voi antaa pelkkä yksi sana. Fasilitaation välineenä toimii myös voimakkaasti vuorovaikutus, niin ryhmän jäsenten kuin lapsen ja konduktorin välillä. Fasilitaatiolla ei konduktiivisessa opetuksessa tarkoiteta koskaan toisen puolesta tekemistä vaan pikemminkin olosuhteiden ja ympäristön (sekä fyysisten että psyykkisten) järjestämistä niin, että oppilas pystyy selviytymään tehtävästään mahdollisimman itseohjautuvasti. Fasilitaatiolla ymmärretäänkin hyvin laaja-alaista ja monisyistä välinettä, joka ei ole koskaan itsetarkoitus vaan apukeino ortofunktionaalisuuden tiellä. (Hári & Ákos 1988, 186 - 200; Määttä 1994, 33.)

### **Oppimisympäristö**

Oppimisympäristö on konduktiivisessa opetuksessa yksi fasilitaation väline ja hyvin merkittävä osa menetelmää. Fyysistä oppimisympäristöä leimaa konduktiivisessa opetuksessa erityinen puinen välineistö. Petö-välineistöksi kutsuttu kalustus sisältää puisia penkkejä, tuoleja, pöytiä jne. ja niitä käytetään apuna monissa päivittäisissä toiminnoissa. Esimerkiksi plintti-pöytä on käytössä mm. sekä ruokailussa että makuuharjoituksissa. Petö-välineiden käyttö ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, eikä välttämätön edellytys konduktiiviselle opetukselle. Länsimaisia apuvälineitä, kuten pyörätuoli ja kävelyapuväline dallari, ei Petö-instituutissa Unkarissa kuitenkaan juuriakaan käytetä. Konduktiivisessa opetuksessa pyritään käyttämään mahdollisimman normaaleja välineitä ja tiloja. Yhtä tilaa muunnetaan ja käytetään erilaisiin toimintoihin, esimerkiksi ruokailuun ja opetukseen. Opetusta toteutetaan myös luokkatilan ulkopuolella: käytävillä, pihalla ja koulun lähialueilla. Fyysistä oppimisympäristöä rakennettaessa kiinnitetään erityistä huomiota tunnelmaan ja lasten motivointiin. Tilan esteettisyyden, koristeiden ja virikkeiden uskotaan auttavan lasta sisäisen ja ulkoisen maailman organisoimiseen. Laulujen, kertomusten, draaman, kuvien, lelujen ja muiden esineiden käyttö luo osaltaan lasta motivoivaa ympäristöä. Fyysisen ympäristön lisäksi ihmisympäristö tukee oppilaan edistymistä. Opetusryhmä ja konduktori ovat avainasemassa luotaessa tukevaa ja kannustavaa ilmapiiriä opetustilanteisiin.

Lapsen perheellä on myös merkittävä rooli lapsen kehityksen edistäjänä. Konduktorin ja vanhempien tiivis yhteistyö mm. vanhempien ohjauksen ja kotikäyntien muodossa edistää opittujen asioiden siirtymistä kotiin. (Caulliez 1997, 85-93; Määttä 1994, 28 -30.)

## 2.4 KONDUKTIIVINEN OPETUS TUTKIMUKSEN NÄKÖKULMASTA

Konduktiivisen opetuksen tutkimus on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti. Kansainvälistymisen vuoksi tieteellisten tutkimusten julkaiseminen Unkarin ulkopuolella on ollut vilkkaampaa kuin Unkarissa. Australiassa, Englannissa ja Saksassa tehtyjä tutkimuksia on käsitelty laajasti myös kansainvälisissä alan lehdissä. Tässä luvussa tuon esille konduktiivisen opetuksen tutkimusta ensin vaikuttavuustutkimusten näkökulmasta, sillä pääosa kansainvälisestä tutkimuksesta keskittyy siihen. Tuon esille myös käyttäjien, erityisesti opetusta saavien lasten vanhempien näkökulman sekä tarkastelen tutkimuksia, jotka käsittelevät konduktiivisen opetuksen muotoutumista Unkarin ulkopuolella.

### **Vaikuttavuustutkimukset**

Kansainvälistymisen myötä konduktiivisen opetuksen arviointi on saanut uudenlaisen merkityksen. Konduktiivisen opetuksen vaikuttavuutta on ryhdytty tutkimaan paitsi haluttaessa selvittää lasten edistymistä myös kehitettäessä menetelmää kuhunkin maahan sopivaksi ja perusteltaessa politiikan päätöksentekijöille uuden menetelmän tarpeellisuutta. Suurimmassa osassa vaikuttavuustutkimuksia on keskitytty tarkastelemaan konduktiiviseen opetukseen osallistuvien lasten motoristen ja päivittäisen elämän taitojen kehitystä. Osassa tutkimuksista on huomioitu myös akateemiset taidot. Niemelä (2000) on koonnut viime vuosina kansainvälisissä lehdissä julkaistujen tutkimusten tutkimusalueet (taulukko 1). Huomattavaa on, että vain kolmessa tutkimuksessa huomioitiin sosiaalisten taitojen kehitys ja vain yhdessä lasten psyykinen kehitys.

1990-luvulla julkaistujen tutkimusten tulokset ovat olleet keskenään samansuuntaisia. Weber & Rochel (1992) tutki konduktiivisen opetuksen toteutusta Saksassa. Kaksivuotiseen tutkimukseen osallistui 12 CP-vammaista lasta, iältään 3 - 7-vuotiaita. Kontrolliryhmä oli koottu samanikäisistä lapsista. Tuloksena oli, että sekä

konduktiivisen opetuksen ryhmä että kontrolliryhmä edistyivät kaikilla tutkituilla alueilla eli motoriikassa, kommunikoinnissa ja sosiaalisissa taidoissa. Konduktiivisen opetuksen ryhmässä oli havaittavissa kiinteän ryhmähengen muodostuminen ja positiiviset vaikutukset huomattiin myös kotona.

TAULUKKO 1. Eri tutkimuksissa esiintuodut näkökulmat konduktiivisen opetuksen vaikutuksista (Niemelä 2000)

Tutkimus	Motoriikka	Itsestä huolehtiminen	Akateemiset taidot	Puhe, kommunikatio	Sosiaaliset taidot	Kognitiiviset taidot	Psyykinen Kehitys
Weber ym. 1992, Saksa	X			X	X		
Bairstow ym. 1993, Englanti	X	X	X	X	X	X	
Reddihough ym. 1998, Australia	X		X	X		X	
Kirkeshov 1998, Tanska	X				X		X
Bochner ym. 1999 Australia	X	X	X			X	
Lind 2000, Ruotsi	X	X		X			

Australiassa konduktiivista opetusta on tutkittu viime vuosina useammassa tutkimuksessa. Reddihough, King, Coleman & Catanesen (1998) tutkimus kohdistui pieniin, 12 - 36 kk ikäisiin lapsiin. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 66 lasta, joista puolet osallistui konduktiiviseen opetukseen, puolet kontrolliryhmään. Tuloksena oli, että konduktiiviseen opetukseen osallistuneet lapset edistyivät kontrolliryhmän lasten kanssa yhtä paljon.

Bochner, Center, Chapporo & Donnelly (1999) ovat raportoineet kahdesta Australiassa 1990-luvun alussa toteutetusta tutkimuksesta. Kummassakaan tutkimuksessa ei ollut mukana kontrolliryhmää. Toinen tutkimus kohdistui kuuteen kouluikäiseen 6-12 vuotiaiseen lapseen ja kesti kaksi lukuvuotta. Tutkimuksessa todettiin, että lasten edistyminen oli hyvin vaihtelevaa ja yksilökohtaista. Osa oppilaista ei edistynyt juuri lainkaan, osa huomattavasti kaikilla osa-alueilla. Eniten edistymistä oli havaittavissa erityisissä taidoissa, kuten seisomaannousussa. Toisessa Bochnerin ym. raportoimassa tutkimuksessa oli havaittavissa samansuuntaisia tuloksia. Tutkimus kohdistui seitse-

mään 3 - 6-vuotiaaseen lapseen, jotka osallistuivat esikouluohjelmaan yhden vuoden ajan. Lapsikohtainen edistys oli hyvin vaihtelevaa. Eniten edistystä oli havaittavissa potalla istumisen harjoittelussa sekä plintti-harjoituksissa. Akateemisissa taidoissa tuli esille vain pientä edistymistä. Bochner ym. (1999) tiivistävät tutkimusraportissa, ettei tulosten perusteella voida olettaa konduktiiviseen opetukseen pohjautuvien ohjelmien olevan muita interventioita tehokkaampia.

Bochnerin kanssa samoilla linjoilla on Englannissa toteutetun mittavan konduktiivista opetusta arvioivan tutkimuksen loppuraportti. Konduktiivista opetusta sai tutkimuksessa 19 4 - 7-vuotiasta CP-vammaista lasta. Kontrolliryhmä muodostui 17 samanikäisestä lapsesta, jotka kävivät tavallista liikuntavammaisten lasten koulua. Tutkimuksen tuloksena oli, että vaikka konduktiiviseen opetukseen osallistuneet lapset edistyivät kaikilla tutkimuksen osa-alueilla, ei edistys ollut kontrollilasten ryhmästä poikkeavaa suuntaan tai toiseen. (Bairstow 1993; Bairstow & Cochrane 1993.)

French ja Nommensen (1992) kokosivat kirjallisuuskatsauksen vuosien 1973-1990 välillä toteutetuista konduktiivisen opetuksen tutkimuksista ja toteavat ettei kuuden analysoidun tutkimuksen pohjalta pystytä vetämään johtopäätöksiä konduktiivisen opetuksen tehokkuudesta. Tulokset vaihtelivat suuresti ja syyt vaihteluun samoin. French ja Nommensen päätyvät osaltaan samoihin päätelmiin kuin mitä myöhemmin on kirjallisuudessa esitetty.

Yhteenvedona uusimmista vaikuttavuustutkimuksista voidaan todeta, että tutkimustulokset eivät anna olettaa, että konduktiivinen opetus olisi muita menetelmiä tehokkaampaa, kun arvioidaan opetukseen osallistuneiden lasten edistystä tilastollisesti suhteessa vertailuryhmään. Yksittäisten ihmisten ja perheiden kokemukset puhuvat kuitenkin toista, eikä kasvavaa kiinnostusta konduktiivista opetusta kohtaan voida täysin selittää puhtaalla mielenkiinnolla. Konduktiivisen opetuksen tutkimus onkin saanut runsaasti kritiikkiä. Toisaalta painotetaan kontrolliryhmien ja hyvin valmisteltujen kokeellisten tutkimusten tärkeyttä, jotta konduktiivisen opetuksen vaikuttavuudesta saataisiin objektiivista tietoa (French & Nommensen 1992). Viime aikoina on kuitenkin kyseenalaistettu tilastollisten esitysten antama kuva menetelmästä ja lasten edistymisestä. Konduktiivinen opetus on kokonaisvaltainen menetelmä, jota tulisi tutkia kokonaisvaltaisin, useita erilaisia menetelmiä sisältävin ja ennen kaikkea lapsen (yksilön) ymmärtämiseen pyrkivin tutkimusasetelmin. Huomio olisi kiinnitettävä yhä enemmän käyttäjien, erityisesti lasten vanhempien näkökulmaan. (Llewelly, Owens & Hogan 1997, 89-91.)

### **Vanhempien näkökulma**

Konduktiiviseen opetukseen osallistuneiden lasten vanhempien näkemyksiä ja mieltä konduktiivisesta opetuksesta on tutkittu vain muutamassa julkaistussa tutkimuksessa. Chesson (1993) tutki konduktiivista opetusta toteuttavan henkilökunnan sekä vanhempien asennetta konduktiivista opetusta kohtaan. Tulokset olivat positiivisia kummankin ryhmän kohdalla. Vanhemmat kokivat, että opetuksesta oli hyötyä paitsi lapsille myös heille itselleen. Hyöty nähtiin ensisijaisesti tuen ja rohkaisun muodossa, lisäksi he kokivat oppivansa lisää lastensa käsittelystä. Henkilökunta puolestaan koki, että ryhmä tuki lasten kehitystä, sitoi vanhempia aktiivisemmin mukaan lapsen kuntoutukseen ja toi kokonaisvaltaisemman otteen omaan työhönsä. Henkilökunta uskoi myös muiden lapsiryhmien arviointi- ja kuntoutuskeskuksessa hyötyvän menetelmästä, kunhan uudet työskentelytavat opitaan kunnolla. Viimeisin julkaistu vanhempiin kohdistuva tutkimus on Lindin (2000) tekemä. Siihen osallistui 109 vanhempaa, joiden lapset olivat osallistuneet konduktiiviseen opetukseen vuosina 1997 - 1998 Ruotsissa. Lähes kaikki lapset olivat vanhempiensa mukaan edistyneet opetuksen aikana ja vanhemmat olivat tyytyväisiä edistykseen. Lasten todettiin olleen motivoituneita ja pitäneen konduktiivisesta opetuksesta. Vanhemmat kokivat tietomääränsä konduktiivisesta opetuksesta kasvaneen ja oppineensa heidän arkipäiväänsä sopivan metodin, jolla edistää lapsen kehitystä kotona. Suurin osa vanhemmista oli siis tyytyväinen lapsensa saamaan konduktiiviseen opetukseen.

### **Konduktiivisen opetuksen muotoutuminen**

Valtaosa konduktiivisen opetuksen tutkimuksesta kohdistuu siis lapsiin ja heidän kehitykseensä. Joissakin tutkimuksissa (Bairstow ym. 1993; Weber ym. 1992, 1995) on kuvailtu ja verrattu tutkittavaa konduktiivista opetusta alkuperäiseen Unkarissa toteutettavaan opetukseen, mutta useassa tutkimuksessa menetelmän toteuttamistapoihin ei ole kiinnitetty huomiota tai niitä ei ole raportoitu. Lähes poikkeuksetta tutkimusten yhteydessä on kuitenkin pohdittu konduktiivisen opetuksen siirrettävyyttä sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista toiseen ja sen vaikuttavuutta lasten edistymiseen. Bochner ym. (1996) on pohtinut konduktiivisen opetuksen siirrettävyyttä Australiaan. Hän painottaa, että konduktiivinen opetus on yksi monista uusista interventiomenetelmistä, joita on viime vuosina tuotu Australiaan. Konduktiivinen opetus on oman aikakautensa sosiaalisen, kulttuurisen, poliittisen, uskonnollisen ja talou-

dellisen kontekstin tuotosta. Menetelmän siirtäminen ympäristöstä toiseen vaatii muokkausta ja huomion kiinnittämistä konduktiivisen opetuksen olennaisiin piirteisiin ja niiden soveltuvuuteen ko. maahan.

Englannissa, Birghimhamissa, (Bairstow ym. 1993) pyrittiin toteuttamaan konduktiivista opetusta mahdollisimman samalla tavalla kuin Unkarissa Petö-instituutissa. Suuria eroja ei käytännön toteutuksessa ilmennyt, mutta tulokset lasten edistymisessä eivät olleet odotettuja vaan jäivät kontrolliryhmän kanssa samalle tasolle (kts. edellä) Koska Englannissa ei ollut konduktiivisen opetuksen perinnettä ilmeni toteutukseen liittyviä useita eroja. Henkilökunnan ja konduktorioiden koulutus oli erilainen ja tasavertainen yhteistyö oli uutta. Vanhempien ja lasten valmistautuminen opetukseen oli lyhyempi, sillä Englannissa ei ollut tehokasta konduktiivista varhaisopetusta. Opetusryhmien määrä oli vähäisempi ja ne olivat eristäytyneempiä muista koulutusryhmistä sekä lääketieteellisestä asiantuntemuksesta. Näillä tekijöillä uskottiin olevan osansa tutkimuksen tuloksiin. (Bairstow ym. 1993; Stukat 1995, 156.)

Birghimhamin arviointiprojektin ja muiden konduktiivisen opetuksen tutkimusten pohjalta todetaankin Bocherin ym. (1996) tavoin, että toteutettaessa konduktiivista opetusta on tunnistettava konduktiivisen opetuksen keskeiset elementit ja sovellettava ne uuteen ympäristöön huomioiden kunkin maan kulttuuriset piirteet ja koulutuksen puitteet (opetussuunnitelma) (Read 1994, 40; MacKay 1995, 167; Lambert 1992). Konduktiivisen opetuksen onnistumisen ja tuloksellisuuden uskotaankin johtuvan siitä, kuinka tarkoituksenmukaisesti ja onnistuneesti opetusta pystytään toteuttamaan, ei niinkään kuinka tarkasti unkarilainen opetusmalli on pystytty kopioimaan uuteen ympäristöön (MacKay 1995, 167).

Konduktiivisen opetuksen suhdetta länsimaiseen integraatio-käsitteeseen ei ole juuri tutkittu kasvainvälisen kirjallisuuden mukaan, vaikka yksi muista interventio-menetelmistä erottavista piirteistä on sen segregoituun ryhmään perustuva opetus. Konduktiivisessa opetuksessa integraatio-käsitteellä on erilainen merkitys kuin länsimaisessa kuntoutuskäsitteistössä. Opetusryhmän kautta kiinnostus konduktiivisen opetuksen integraatio-käsitteeseen ja yksilöiden välisten suhteiden merkitykseen on kuitenkin kasvussa. (Bochner ym. 1996, 190.)

### 3 YHTEISÖPOHJAINEN KUNTOUTUS

Yhteisöpohjaisella kuntoutuksella (community based rehabilitation) tarkoitetaan menetelmää, jossa vammaista ihmistä ympäröivä yhteisö on sitoutunut hänen kuntoutukseensa. Yhteisöpohjainen kuntoutus on eri puolille maailmaa levinnyt systemaattinen lähestymistapa, joka käyttää yksinkertaisia ja edullisia kuntoutusmenetelmiä sekä erityistä palvelujen jakeluverkostoa. (Desta Dolisso 2000, 9-10; Mittler 1992, 118-119.)

#### 3.1 YHTEISÖPOHJAISEN KUNTOUTUKSEN HISTORIA JA OSA-ALUEET

Yhteisöpohjainen kuntoutus on saanut alkunsa 1970-luvulla Intiassa. Näkövammaisille aikuisille ryhdyttiin tarjoamaan peruskuntoutuspalveluja heidän omassa yhteisössään kouluttamalla paikallisia ihmisiä ja käyttämällä paikallisia resursseja. (Zambone & Suarez 1996.) Alkuperäisenä yhteisöpohjaisen kuntoutuksen kohde-ryhmänä olivat kehitysmaissa harvaan asutuilla alueilla elävät vammaiset ihmiset ja Intian mallia onkin muokattu ympäri Aasiaa, Afrikkaa ja Latinalaista-Amerikkaa. Tällä hetkellä yhteisöpohjainen kuntoutus on kuitenkin levinnyt myös teollisuusmaihin maailmanlaajuisesti kuntoutusmuodoksi. (Zambone & Suarez 1996; Understanding community-based rehabilitation 1997, 1; Desta Dolisso 2000, 26.) Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen liikkeelle laittajat: Maailman terveysjärjestö (WHO), Kansainvälinen työjärjestö (ILO) ja Yhdistyneitten kansakuntien koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö (UNESCO) ovat määritelleet yhteisöpohjaisen kuntoutuksen strategiaksi, jolla paitsi kuntoutetaan vammaisia ihmisiä, pyritään myös tarjoamaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia ja integroimaan heidät yhteiskuntaan. (Community-based rehabilitation for and with people with disabilities 1994.)

Yhteisöpohjaisessa kuntoutuksessa sekä yhteisö että vammaisuus nähdään monisyisinä ilmiöinä ja lähestyminen näihin on kokonaisvaltaista (Desta Dolisso 2000, 26.) Pää tavoitteena yhteisöpohjaisessa kuntoutuksessa onkin vammaisten ihmisten elämänlaadun nostaminen. Tavoitteeseen pyritään yhteisöpohjaisen kuntoutuksen eri osa-alueiden kautta. *Positiivisten asenteiden luominen* vammaisia ihmisiä kohtaan on yhteisöpohjaisen kuntoutuksen keskeisin päämäärä. Vammaisten ihmisten hyväk-

syntä ja arvostus ovat ensimmäisiä askeleita kuntoutuspalvelujen tarjonnan tiellä. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien varmistaminen on yksi osa-alueen tärkeimmistä tehtävistä. *Kuntoutuspalvelujen ja koulutuksen tarjonta* vammaisille ihmiselle on keskeisin yhteisöpohjaisen kuntoutuksen käytännön toteutuksesta. Palvelujen tarjonta perustuu yhteisöpohjaista kuntoutusta toteuttavan henkilöstön koulutukseen, mikä sisältää monipuolisen tieto- ja taitopaketin eri kuntoutusmuodoista. *Työllisyyttä edistävillä toimenpiteillä* on tarkoitus parantaa vammaisten ihmisten taloudellista tilannetta. Koulutus ja työpaikkojen luominen ovat tässä tärkeimmällä sijalla. *Hoito- palvelujen tarjonnalla* pyritään puolestaan turvaamaan pitkäaikaishoidon saatavuus, kun siihen on tarvetta. *Vammaisuuden syiden ehkäisyllä* pyritään estämään uusien vammojen synty, sekä minimoimaan jo olemassa olevien haitat. Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen *toteutuksen seuranta ja arviointi* palvelee suoraan kuntoutuksen laatua ja tätä kautta myös vammaisen ihmisen elämänlaatua. (Understanding community-based rehabilitation 1997, 3-7.)

### 3.2 YHTEISÖPOHJAISEN KUNTOUTUKSEN TOTEUTUS

Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen suunnittelu ja toteutus vaatii nimensäkin mukaisesti yhteisöjen eri jäsenten ja tasojen yhteistyötä. Keskeisimmällä sijalla ovat tietenkin itse ihmiset, joilla on vamma. Heidän tulisi olla aktiivisesti mukana myös kuntoutuksen suunnittelussa, sillä he pystyvät parhaiten ymmärtämään ja tietämään ohjelmien vaikutukset itseensä ja muihin vammaisiin ihmisiin. He pystyvät myös toimimaan parhaimpina roolimalleina ja ohjaajina muille vammaisille ihmisille. Vammaisten ihmisten perheet ja heitä ympäröivät yhteisöt ovat tärkeimpiä yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutuksessa, sillä mallin mukaisesti ohjelman toteuttajat ovat lähes pääsääntöisesti näistä ryhmistä. Hallinnolliset ja ei-hallinnolliset organisaatiot tarjoavat resursseja ja taitoa kehittää kuntoutusta eteenpäin. Lääketieteen ja terveydenhuollon ammattilaiset sekä erilaiset kouluttajat ja kasvattajat jakavat puolestaan tietotaitoaan kuntoutuksen toteuttajille ruohonjuuritasolla. Yksityisen sektorin, liike-elämän ja teollisuuden, merkitys korostuu erityisesti rahallisena tukena yhteisöpohjaiselle kuntoutukselle. Katsotaan, että näillä on sosiaalinen velvoite tukea taloudellisesti ja antaa voitostaan osa takaisin niille, jotka ovat vauhdittaneet heidän voittoaan. (Understanding community-based rehabilitation 1997, 7-10.) Ideaalina yhteisöpohjai-



sen kuntoutuksen toimintamallina on kaikkien yhteiskunnan eri tasojen ja tahojen yhteistyö ja sitoutuneisuus vammaisten ihmisten yhteiskunnallisen aseman parantamiseen.

Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen käytännön toteutuksesta vastaavia kutsutaan paikallistason ohjaajiksi (local supervisors). Paikallistason ohjaajat voivat olla terveydenhuollon ammattilaisia tai vapaaehtoisia ei-ammattilaisia, jotka koulutetaan yhteisöpohjaisen kuntoutuksen käytänteisiin. Heille annetaan tarvittavat perustiedot vammoista ja kuntoutuksen toteutuksesta. Paikallisohtajat työskentelevät vammaisten ihmisten parissa ja ohjaavat puolestaan vammaisia, heidän perhettään tai lähiympäristöään kuntoutuksen toteuttamiseen arkipäivän askareiden yhteydessä. Paikallisohtajien koulutuksesta ja ohjaamisesta vastaavia kutsutaan keskitason ohjaajiksi (intermediate level supervisor), jotka ovat pääsääntöisesti kuntoutuksen ammattilaisia. (O'Toole 1988, 324-325; 1990, 1-20.)

Yhteisöpohjaista kuntoutusta toteutetaan kuitenkin käytännössä hyvin erilaisena riippuen maasta, kulttuurioloista ja kuntoutusta koordinoivasta tai järjestävästä yhteisöstä. On tutkittu, että kehitysmaissa keskitytään teollisuusmaita enemmän suoranaiseen yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutukseen ruohonjuuritasolla paikallistason ohjaajien kautta, mistä johtuen projektit ovat kehitysmaissa teollisuusmaita selvästi enemmän integroituneita. (Boyce & Johnston 1998, 1-12.)

Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen levittyä teollisuusmaihin ovat kuntoutuksen muodot saaneet uusia piirteitä aina akuutin leikkauksen jälkeisestä kuntoutuksesta sosiaalisen kehityksen ja työllistämisen ohjelmiin (Boyce & Johnson 1998, 9). Yhteisöpohjaista kuntoutusta onkin ryhdytty soveltamaan alkuperäisestä kohderyhmästä, näkövammaisista myös muiden aistivammaisten, fyysisesti vammaisten, kehitysvammaisten ja erilaisista mielenterveys- ja käytösongelmista kärsivien ihmisten pariin. Aikuisten rinnalla palveluja on ryhdytty tarjoamaan myös lapsille. (Zambone & Saurez 1996, 5.) Suomessa yhteisöpohjaista kuntoutusta on sovellettu mm. päihdeongelmaisten kuntouttavan yhteisön toiminnassa (Särkelä 1998, 12-16) sekä Keuhkovammaliiton kuntoutuslaitoksessa (Suoninen 1997, 8-10). Näissä yhteisöissä käytetään termiä yhteisölähtöinen kuntoutus, mutta pohjalla on yhteisöpohjaisuuden periaate: kuntoutettavan ihmisen oma mukana olo ja häntä ympäröivän yhteisön sitoutuneisuus kuntoutusprosessiin.

Suomessa yhteisöpohjaisuuden käsitteistä on käytössä myös yhteisökasvatus, jolla tarkoitetaan kasvatuksellista menettelytapaa, jossa kasvatettavat osallistuvat kasvat-

tajiensa kanssa tasavertaisina heitä koskevaan päätöksen tekoon (Kaipio 1977, 12). Kalevi Kaipio (1977, 1995, 1999) kehitti yhteisökasvatuksen mallin alunperin Jyväskyläläisen epäsosiaalisten poikien oppilaskodin tulehtuneeseen tilanteeseen 1970-luvulla. Nykyisin yhteisökasvatuksen periaatteita käytetään hyvin erilaisissa yhteisöissä: lastenkodeissa, erityisluokissa, ammattikouluissa, psykiatrisissa hoitolaitoksissa, kehitysvammalaitoksissa ja päiväkodeissa. Yhteisökasvatuksen periaatteet: tasa-arvoisuus ja yhteisöllisyys, terveen järjen periaate, avoimuus ja rehellisyys, ehdoton oikeudenmukaisuus, luottamuksen periaate sekä fyysisen ja psyykkisen koskemattomuuden periaate toteutuvat yhteisöissä eri tavalla ja painotuksella. Kaikille yhteisökasvatusta toteuttaville yhteisöille on kuitenkin yhteistä koko yhteisön ja kaikkien sen jäsenten osallistuminen yhteisten sääntöjen laadintaan ja kontrolliin. Kaipion (1977, 1995) mukaan yhteisökasvatusta voidaan käyttää myös hyvin pienten lasten kanssa yhteisöllisten valmiuksien opettamisen muodossa. Päiväkodeissa, joissa yhteisökasvatusta on kokeiltu, lapset ovat ottaneet vastuuta arkipäivän askareista, yhteisten käyttäytymissääntöjen noudattamisesta ja toisten auttamisesta. Päiväkodeissakin yhteisökasvatuksen yhteisöllinen kontrolli perustuu vertaisryhmän ja kasvattajayhteisön sisäiseen kontrolliin. Yhteisesti sovittujen sääntöjen ja toimintatapojen noudattamista valvovat kaikki ja kehittyminen yksilönä tapahtuu yhdessä muiden kanssa. (Kaipio 1977, 1995.)

### 3.3 YHTEISÖPOHJAISEN KUNTOUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutuksesta vammaisten lasten parissa on tehty tutkimuksia mm. Guyanassa, Etelä-Amerikassa (O'Toole 1990). O'Toolen (1990) tutkimukseen osallistui 53 esikouluikäistä lasta, joilla oli hyvin erilaisia vammoja. Kuntoutusta toteuttivat paikallistason ohjaajat, jotka olivat pääsääntöisesti vapaaehtoisia ei-ammattilaisia, eikä heillä ollut aikaisempaa kokemusta kuntoutuksesta. Heidät koulutettiin tehtävään ja he ohjasivat vammaisten lasten vanhempia tai muita perheenjäseniä lasten kotikuntoutuksen toteuttamiseen. Lasten edistymistä seurattiin puolen vuoden ajan ja tutkimuksen tuloksena oli testienkin mukaan selvä parannus lasten suoritus- ja toimintakyvyssä. Muutoksen pysyvyyttä on vaikea arvioida, mutta tutkimuksen mukaan erityisesti huomattavaa oli lasta ympäröivän yhteisön lisääntynyt tietoisuus vammaisesta lapsesta ja hänen tarpeiden tyydyttämisen huomioiminen.

Huomattava tulos oli myös lasten vanhempien lisääntynyt toivo ja usko oman toimintansa vaikuttavuudesta lapsen kehityksen edistymiseen. (O'Toole 1988, 1990.)

Desta Dolisso (2000, 32-34) on koonnut tuloksia pääasiassa Afrikassa toteutetuista yhteisöpohjaisen kuntoutuksen ohjelmista. Tulokset ovat suurelta osin rohkaisevia ja useassa projektissa on todettu yhteisön jäsenten tiedon lisääntyneen ja asenteen muuttuneen vammaisuutta kohtaan positiivisemmaksi. Osassa tutkimuksia (O'Toole 1988; Thornburn 1992; Lundgren-Lindquist & Lena 1993) oli todettu myös vammaisten ihmisten toiminnallisten taitojen lisääntyneen. Projektien toteutukseen oli kuitenkin usein liittynyt käytännön ongelmia. Puutteellinen tietämys eri vammoista, yhteistyön heikkous ja työntekijöiden puute vaikeuttivat yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutusta. Yhteisön sitoutuneisuus projektiin osoittautui kaikkein tärkeimmäksi projektien onnistumisen avaimeksi. (Desta Dolisso 2000, 32-34.)

Suomessa käytettävä yhteisökasvatus on tuottanut varsin positiivisia tuloksia. Yhteisökasvatus kehitettiin alunperin ratkaisuksi käytännön kasvatusongelmiin, mutta on osoittautunut sittemmin koko yhteisöä ja sen toimintaa kehittäväksi menetelmäksi. Kaipio (1977, 1995) raportoi epäsosiaalisen käytöksen vähentyneen huomattavasti poikien oppilaskodissa yhteisökasvatuksen käyttöönoton jälkeen. Myös muissa kokeiluissa ja projekteissa on huomattu selvää käyttäytymisen ja yhteisön toiminnan muutosta positiiviseen suuntaan. Mm. päiväkotikokeiluissa lapset olivat aikaisempaa innokkaampia auttamaan toisia, he ottivat mielellään osaa päiväkodin arkiaskareisiin ja tunsivat itsensä tärkeiksi. Lapset myös selvästi kontrolloivat ja ohjasivat toistensa käyttäytymistä. (Kaipio 1995, 31-42.) Yhteisön sitoutuneisuus on osoittautunut myös yhteisökasvatuksellisissa kokeiluissa ja projekteissa onnistumisen edellytykseksi.

## 4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimusote on työssäni laadullinen. Tutkimukseni tapahtuu luonnollisissa tilanteissa ja sen tarkoituksena on antaa kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, ainutlaatuisesta konduktiivisen opetuksen kokeilusta Kilon integroidussa erityispäiväkodissa. Aineistoni on laadulliselle aineistolle tyypillistä yksityiskohtaista ja pikkutarkkaa kuvausta. Tutkijana minulla on myös henkilökohtainen kontakti tutkittaviin. (Patton 1990, 40-41.)

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on luonteeltaan kuvaileva tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa tutkijan tavoitteena on yksittäisen tapauksen tai ilmiön syvällinen ymmärtäminen. Tapaustutkimuksen kohteena on usein yksittäinen yksilö, mutta sitä voidaan käyttää myös ohjelmien, organisaatioiden, instituutioiden, yhteisöjen ja tilanteiden tutkimiseen. (Thomas & Nelson 1996, 331-332.) Tutkimukseni tapauksena on Kilon erityispäiväkoti ja siellä toteutettava konduktiivisen opetuksen kokeilu, Tsemppari-ryhmä. Koska kokeilu on ainutlaatuinen Suomessa ei sitä voida eikä olisi tarkoituksenmukaistakaan, verrata muihin kokeiluihin. Pysin sen sijaan kuvailemaan ja ymmärtämään kokeilua syvällisesti, saadakseni tietoa myös tulevaisuudessa aloitettavia, uusia kokeiluja varten. Kuvailevan tapaustutkimuksen tarkoituksena onkin antaa yksityiskohtainen kuva tutkittavasta ilmiöstä, ei niinkään teorioiden testaaminen tai muodostaminen (Thomas & Nelson 1996, 332).

### 4.1 TUTKIMUKSEN KOHDE

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kohteen. Tarkastelen ensin tutkimuksen toteutuspaikkaa Kilon integroitua erityispäiväkotia ja sen toimintaa, ja tämän jälkeen esittelen tutkimukseen osallistuvat liikuntavammaiset lapset.

#### 4.1.1 Erityispäiväkoti ja sen toiminta

Kilon integroitu erityispäiväkoti sijaitsee Espoossa, Kilon kaupunginosassa. Päiväkoti on Espoon ensimmäinen liikuntavammaisille lapsille vuonna 1996 avattu päiväkotikoti. Päiväkoti on erikoistunut antamaan kuntouttavaa päivähoitoa monivammaisille

lapsille, joilla on ongelmia kielen ja motoriikan kehityksessä. Tavoitteena on sisällyttää moderni lastenneurologinen kuntoutus luonnolliseksi osaksi lasten arkipäivää päiväkodissa. (Kilon päiväkotiki - esite.)

Kilon päiväkodissa oli hoidossa toimintakautena 1999-2000 yhteensä 91 lasta, joista erityislapsia oli 23. Kotiryhmiksi kutsuttuja lapsiryhmiä päiväkodissa on neljä; Kultakalat, Haukat, Myyrät ja Peurat. Kultakalojen ryhmässä ovat pienimmät, 2 - 3-vuotiaat lapset. Erityislapsia on integroituina kaikkiin ryhmiin 2-6 lasta. Lisäksi päiväkodissa toimivat aamu- ja iltapäiväesikouluryhmät sekä iltapäiväkerhot koululaisille. Työntekijöitä on päiväkodissa kaikkiaan 32. Lastenhoitajien, avustajien, erityis- ja lastentarhanopettajien lisäksi päiväkodissa työskentelee fysioterapeutti, toimintaterapeutti ja kaksi puheterapeuttia. (Kilon päiväkotiki - esite.)

Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät (Alternative and augmentative communication = AAC-menetelmät) ovat olleet alusta asti hyvin merkittävässä osassa päiväkodin arjessa ja menetelmien käyttöä koskevaa koulutusta on pyritty antamaan henkilökunnalle säännöllisesti. Päiväkodissa käytettäviä AAC-menetelmiä ovat eleet, ilmeet, viittomat, pictot, kuvakommunikaatio, painikkeet ja tietokoneavusteinen kommunikaatio. Yksi päiväkodin tavoitteista on reaaliaikainen kuvakommunikaation käyttö sitä tarvitsevien lasten kanssa. Lapset saavatkin tarvitsemansa puheterapian, samoin kuin fysio- ja toimintaterapian hoitopäivänsä aikana joko erillisenä terapiatuokiona tai omassa lapsiryhmässä toimiessaan. Esimerkiksi lapsen leikkimistä muiden lasten kanssa voidaan ohjata niin motoriselta, oman toiminnan ohjauksen kuin kommunikaationkin kannalta. (Kilon päiväkotiki - esite; Merikoski 1999.)

Kilon päiväkodin toiminta perustuu yhteisöpohjaiseen kuntoutukseen, jossa päiväkodin koko henkilökunta on aktiivisesti mukana lasten kuntoutuksessa. Kilon päiväkodissa yhteisöpohjaisella kuntoutuksella tarkoitetaan erityislapsen lähiympäristöön vaikuttamista. Lapsikeskeisen toiminnan tilalle on otettu yhteisökeskeinen toiminta. (Merikoski 1999.) Tavoitteena on, että lapsen arki päiväkodissa on kuntoutusta. Perustana tälle on hyvin toimiva ryhmä, jossa lapsi viettää päivän. Kilon päiväkodissa yhteisöpohjaista kuntoutusta pyritään toteuttamaan niin, että kaikki lapsen kanssa päivittäin tekemisissä olevat aikuiset huomioivat lapsen kuntoutustarpeet ja vastaavat näihin omalla toiminnallaan. Tavoitteena on, että henkilökunta on perehtynyt monivammaisten lasten kommunikaatioon, käsittelyyn, ohjaamiseen ja liikkumiseen sekä päivittäisten toimintojen apuvälineisiin liittyviin asioihin. Edellytyksenä yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteutukselle on henkilökunnan kouluttautuminen ja

sitoutuminen toimintamallin kehittämiseen. Päiväkodin lääkinällisen kuntoutuksen henkilökunta, fysio-, toiminta- ja puheterapeutit kouluttavatkin hoitohenkilökuntaa säännöllisesti lapsen kuntoutukseen liittyvistä asioista. Yhteistyö lasten perheen ja kotiympäristön kanssa on yksi osa Kilon päiväkodin yhteisöpohjaisen kuntoutuksen toteuttamista. Koulutusta suunnataan myös perheille ja vuorovaikutusta vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välillä pyritään lisäämään mm. vanhempainilloilla ja kaikille yhteisillä viikonlopputapahtumilla. Yhteistyö lasta hoitavan tahon (keskussairaalat) kanssa on myös tärkeä osa yhteisöpohjaista kuntoutusta. Onnistuakseen yhteisöpohjainen kuntoutus tarvitsee erityisesti henkilökunnan innostuneisuutta sekä yhteen hiileen puhaltamista. Kilon päiväkodissa tähän pyritään vaikuttamaan säännöllisillä palaverilla, avoimilla keskusteluilla sekä yhteisellä suunnittelulla. Oma innostuneisuutta ja onnistumista pyritään jakamaan muun henkilökunnan kanssa. (Merikoski 1999; Lähiyhteisöpohjainen kommunikaatio ja teknologia.)

### **Kilo-projekti**

Kilon päiväkodissa on toiminut sen perustamisesta lähtien Kilo-projekti – valtakunnallinen erityispäivähoidon kehittämiskeskus, jonka tarkoituksena on kehittää erityispäiväkodin toimintamallia yhdistettäessä lääkinällinen kuntoutus erityispäivähoitoon. Käytännössä projekti tarkoittaa henkilökunnan tietotaitotason kohottamista ja toimintatapojen kehittämistä koulutuksilla. Vuoden 1999 alussa Kilo-projektin varainhankinnasta vastaava Kilon päiväkodin tuki ry. sai kolmivuotistoimintaavustuksen Raha-automaattiyhdistykseltä (RAY) projektin edelleen toteuttamista varten. (Kilon päiväkotitiedote - esite; Kilon päiväkotitiedote 1999.)

### **Konduktiivinen opetus Kilon päiväkodissa**

Kiinnostusta konduktiivisen opetuksen periaatteiden soveltamiseen on terapiahenkilökunnan keskuudessa ollut jo päiväkodin perustamisesta lähtien. RAY:lta saadun rahoituksen turvin terapeuttien perehtyminen menetelmään mahdollistui keväällä 1999 Englannissa. Koulutukseen osallistui päiväkodin toimintaterapeutti, fysioterapeutti, puheterapeutti sekä yksi avustaja. Varsinainen konduktiivisen opetuksen soveltaminen aloitettiin päiväkodissa syksyllä 1999 Tsemppari-ryhmä-nimisellä kokeilulla. Kokeilua oli edeltänyt edellisellä vuonna kerran viikossa kokoontunut fysio- ja toimintaterapeutin pitämä ryhmä, jossa oli jo käytetty konduktiivisen opetuksen elementtejä. Tsemppari-ryhmään kuuluu kuusi 3 - 6 -vuotiaasta lasta, kolme tyttöä ja

kolme poikaa. Lapset tulevat kolmesta eri kotiryhmästä. Tsemppari-ryhmä kokoontuu päivittäin 1 – 1,5 tunniksi kerrallaan, minkä jälkeen lapset jatkavat päivää omissa kotiryhmissään. Tsemppari-ryhmän tavoitteena on ryhmään osallistuvien lasten kokonaisvaltainen kehittyminen sekä taitojen ja menetelmän periaatteiden siirtyminen kotiryhmien toimintaan. (Kilon päiväkodin. Tiedote 1999.) Tsemppari-ryhmää suunnittelee ja toteuttaa ydintiimi, johon kuuluvat puheterapeutti, toimintaterapeutti, fyysioterapeutti, lastentarhanopettaja ja avustaja. Ydintiimin lisäksi tutkimukseeni osallistuvat muu päiväkodin henkilökunta siinä määrin kun he ovat tekemisissä Tsemppari-ryhmään kuuluvien lasten kanssa.

#### 4.1.2 Liikuntavammaisten lasten ryhmä

Tutkimukseni kohteena Kilon päiväkodissa on konduktiivisen opetuksen kokeilu, jota toteutetaan liikuntavammaisten lasten Tsemppari-ryhmässä. Kaikilla kuudella ryhmään kuuluvalla lapsella on diagnosoitu CP-vamma ja lisäksi eriasteisia kommunikoinnin ja toimintakyvyn vaikeuksia (taulukko 2). Kuvailen tutkimukseen osallistuvat lapset jäljempänä tarkemmin. Toista tutkimustehtävää lähestyn kahden lapsen, 6-vuotiaan Jaakon ja 4-vuotiaan Elsan kautta. Lapset valittiin tutkimukseen hyvin erilaisen toimintakyvynsä ja kommunikointitapansa takia sekä päiväkodin toivomuksesta että oman kiinnostukseni pohjalta. Alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella toista Tsemppari-ryhmään osallistuvaa poikaa, Jounia, mutta koska hän ei ollut päiväkodissa havainnointia tehdessä, jouduin muuttamaan suunnitelmia ja valitsemaan Jaakon.

Kaikilta Tsemppari-ryhmään kuuluvien lasten vanhemmilta on kysytty lupa lapsen videointiin ja tutkimuksessa mukana oloon (liite 1). Liitteenä myös kotiin lähetetty informaatiokirje (liite 2). Tutkimuksen tekemiseen on Espoon kaupungin, Lepävaaran sosiaali- ja terveystieteiden keskuksen lupa (liite 3). Kaikkien tutkimuksessa esiintyvien lasten, henkilökunnan ja kotiryhmien nimet on muutettu.

## Tsemppari-lasten kuvailu

TAULUKKO 2. Tsemppari-ryhmään osallistuvat lapset ja heidän toimintakyky

NIMI	IKÄ	DIAGNOOSI & LISÄVAMMAT	LIKKUMISTAPA	KOMMUNIKOINTI	SUORIUTUMINEN PÄIVITTÄISISTÄ TOIMINNOISTA
Leevi	5 v.	Diplegia Spastica	Itsenäinen (kepit)	Puhe	Lähes itsenäinen
Mirja	6 v.	Diplegia spastica + epilepsia	Itsenäinen Apuvälineillä (dallari, pyörätuoli)	Puhe	Avustettava Pukeutumisessa
Jouni	3 v.	CP nud	Pyörätuoli, Avustettava	AAC-menetelmät	Täysin avustettava
Erja	4 v.	Athetosis + Epilepsia	Itsenäinen Apuvälineillä (dallari, pyörätuoli)	AAC-menetelmät	Avustettava
Jaakko	6 v.	Dystonia Tetraplegia + epilepsia, Kehitysvamma	Pyörätuoli, Avustettava	AAC-menetelmät	Täysin avustettava
Elsa	4 v.	Diplegia Spastica	Itsenäinen Apuvälineillä (dallari, pyörätuoli)	Puhe	Lähes itsenäinen

CP-oireyhtymä (CP= cerebral palsy) on seurausta synnynnäisestä tai varhaislapsuudessa saadusta aivovauriosta ja ilmenee eritasoisina liikunnallisina häiriöinä ja liikuntavammoina. CP ei ole yhtenäinen vamma, vaan erilaisia tyypejä sisältävä oireyhtymä. *Spastinen CP-vamma* on yleisin CP-oireyhtymän muoto, myös Tsemppari-ryhmän lapsilla. Siinä jatkuva kohonnut lihasjänteys aiheuttaa liikkeiden jäykkyyttä ja virheasentoja raajoissa ja vartalossa. Spastisessa hemiplegiassa toinen puoli kehosta on motoriselta toiminnaltaan häiriintynyt. Spastisessa diplegiassa alaraajojen toiminta on häiriintynyt voimakkaammin kuin yläraajojen ja spastisessa tetraplegiassa sekä ala- että yläraajojen motoriikka on vammautunut. *Dyskineettinen CP-vamma* ilmenee lihasjänteiden jatkuvana vaihteluna. Atetosisissa esiintyy runsaasti tahattomia ja odottamattomia liikkeitä. Dystoniassa puolestaan lihakset ovat toisiinsa täysin veltot ja toisiinsa jännittyneet, mikä haittaa motorista suoriutumista. *Ataksinen CP-vamma* on harvinaisin CP-oireyhtymän muoto. Tsemppari-ryhmäänkään kuuluvilla lapsilla ei ataksiaa esiintynyt. Ataksia tarkoittaa lihasten



koordinoinnin vaikeutta, mistä aiheutuu huono liikkeiden hallinta. Tasapainovaikeudet ovat myös tyypillisiä ataksialle.

Harvoin CP-vammaisen lapsen diagnoosi on kuitenkin puhdas spastinen, dyskiineettinen tai ataksinen muoto. Lähes aina vamma koostuu eriasteisista muotojen yhdistelmästä. Usein CP-vammaan liittyy myös erilaisia lisävammoja. Puhe-elinten motorisista häiriöistä johtuvat puhevaikeudet ovat näistä yleisimpiä, noin 70-75 % CP-vammaisista on jonkinasteinen puhevaikeus. Muita lisävammoja voivat olla epilepsia, kuulovamma, näkövamma, psyykkiset häiriöt ja hahmotushäiriöt. CP-vamma voi aiheuttaa myös psyykkisen kehitysvamman. (Riita & Ahonen 1997, 187-193; Puolanne 1993, 62-63; Ahola & Sarjanoja 1991, 115-119.)

### **Leevi**

Leevi on iloinen ja reipas, keskosena syntynyt poika. Hänellä on spastinen CP-vamma, jossa jalkojen toimintakyky on häiriintynyt käsiä voimakkaammin. Leevi pystyy kävelemään itsenäisesti ilman apuvälineitä, mutta oppiakseen oikean askeluksen hän käyttää tällä hetkellä kävelykeppejä. Leevi on omatoiminen lähes kaikissa päivittäisissä toiminnoissa: WC:ssä käynnissä, pukeutumisessa ja ruokailussa. Hänen toimintaansa vaikeuttaa kuitenkin näönkäytön ongelmat ja hieman ikätasoaan alemmaksi määritelty puheentuotto ja vastaanotto. Arkipäiväinen kommunikointi puheella sujuu Leeviltä kuitenkin hyvin.

### **Mirja**

Mirja on aktiivinen esikoululainen. Hänen jalkojensa toimintakyky on häiriintynyt ilman merkittävää spastisiteettia. Mirja kävelee itsenäisesti dallarin, kävelyapuvälineen avulla sekä ruokailee omatoimisesti. Mirjan itsenäistä toimimista vaikeuttavat paitsi todetut kognitiiviset erityisvaikeudet, myös käden ja silmän yhteistyön ja oman toiminnan ohjauksen, keskittymisen ja joustavan toiminnan heikkoudet. Mirja tarvitseekin apua useita vaiheita sisältävissä toiminnoissa, kuten pukeutumisessa. Puheen ymmärtäminen tuottaa hänelle ajoittain vaikeuksia, mutta puheen tuotto on kuitenkin sujuvaa. Mirja ilmaiseekin itseään hyvin ja osallistuu innokkaasti keskusteluihin.

### **Jouni**

Jouni on Tsemppari-ryhmän nuorin lapsi. Jouni kehittyi puolivuotiaaksi asti normaalisti, minkä jälkeen tapahtui taantumisen. Tästä johtuen hänen motorinen kehityksensä on huomattavasti ikätasoaan jäljessä. Jouni kävelee yhden aikuisen avustamana Petö-välineistön tikaspuilla. Jounin täysin itsenäinen liikkuminen rajoittuu lattialla kieriskelyyn. Omatoiminen istuma-asennon ylläpito onnistuu häneltä myös jonkin aikaa. Käsien käyttö on Jounille vaikeaa ja hyvin hidasta. Päivittäisissä toiminnoissa Jouni tarvitsee runsaasti apua, mutta hän syö kuitenkin melko itsenäisesti. Jouni ei puhu, mutta ymmärtää erityisesti arkipäivään liittyvää puhetta hyvin. Jouni kommunikoi AAC-menetelmillä. Jaakolla on käytössä nelilokerikkokommunikaattori sekä painike, joille voi äänittää sanoja tai lyhyen lauseen. Ääntely, eleet ja ilmeet, erityisesti katse, toimivat Jounilla pääasiallisina oman tahdon ilmaisuvälineinä.

### **Erja**

Erja on iloinen 4-vuotias tyttö. Erja konttaa ja liikkuu dallarilla itsenäisesti. Käsissä hänellä esiintyy selvästi atetoottisia liikkeitä, mistä johtuen käsien käyttö on vaikeaa. Ruokailussa hänet onkin syötetty käsien heikon toimintakyvyn takia. Erja tarvitsee aikuisen avustusta myös lähes kaikissa muissa päivittäisissä toiminnoissa. Erja kommunikoi pääasiassa eleillä ja ilmeillä. Hän puhuu muutamia sanoja ja osoittelee sormella. Erja osaa myös viittoja ja käyttää muutamia viittomia arkipäivän toiminnoissa. Hänellä on käytössä myös neljän ja yhden painikkeen kommunikaattorit, joille voidaan äänittää puhetta. Arkipäiväistä puhetta, kuten toimintakäskyjä, Erja ymmärtää suhteellisen hyvin.

### **Jaakko**

Jaakko on valoisa esikoululainen. Hänen CP-vammansa on vaikuttanut kaikkiin raajoihin. Jaakon toimintaa leimaa lisäksi kehitysvamma. Jaakko liikkuu itsenäisesti kierimällä lattialla sekä käyttämällä sähköpyörätuolia. Jaakko pystyy ottamaan kelausliikkeitä pyörätuolilla ja kävelee petö-välineiden tikaspuilla yhden aikuisen avustamana. Jaakko ei puhu, mutta ymmärtää arkipäivään liittyvää puhetta ja noudattaa pieniä toimintaohjeita. Jaakko kommunikoi ilmeiden, eleiden ja kuvien kautta. Lisäksi hän ymmärtää ja osaa viittoja muutamia avainviittomia. Jaakolla on myös käytössä yhden ja neljän painikkeen kommunikaattorit. Jaakon oma toiminta, liikkuminen ja kommunikointi on rajoituksista johtuen kuitenkin vähäistä. Vartalon hal-

linta ja käsien käyttö on Jaakolle vaikeaa ja niinpä hän tarvitsee runsaasti apua kaikissa päivittäisissä toiminnoissa. Ruokailussa Jaakko on syötettävä.

### **Elsa**

Elsa on herttainen, keskosena syntynyt tyttö. Elsan CP-vamma on vaikuttanut jalkoihin selvästi voimakkaammin kuin käsiin. Elsa konttaa ja kävelee dallarilla itsenäisesti. Elsa syö ja suoriutuu pukeutumisestakin pienen avun turvin omatoimisesti. WC:ssä käynnissä hän tarvitsee myös hiukan apua. Elsan kognitiivinen taso on normaali, mutta hahmottamisessa ja käsien käytössä hänellä on lieviä vaikeuksia. Elsa on aktiivinen, ottaa oma-aloitteisesti kontaktia muihin ja osallistuu mielellään erilaisiin päiväkodissa järjestettäviin toimintoihin.

## 4.2 AINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI

Tutkimukseni aineisto koostuu perinteisistä laadullisen tapaustutkimuksen aineistoista; havainnoinneista, haastatteluista, videonauhoista sekä kirjallisista dokumenteista. (Thomas & Nelson 1996, 333; Straus & Corbin 1990, 17-18.) Aineiston keruu tapahtui Kilon erityispäiväkodissa kevään 2000 aikana. Ensimmäisen tutustumiskäynnin päiväkotiin tein 21.12.1999. Haastattelut ja havainnoinnit suoritin itse Kilon erityispäiväkodissa 14.2. – 26.5.2000 välisenä aikana (taulukko 3). Videoiden nauhoituksesta huolehti päiväkoti, koska en olisi itse päässyt pitkän välimatkan takia paikan päälle tarpeeksi usein. Sovimme, että päiväkoti pyrkii videoimaan kaikkia viikoittaisia Tsemppari-tuokioita säännöllisin väliajoin ja saan kopiot nauhoista tutkimukseni aineistoksi.

Laadullisen aineiston analysoinnin tavoitteena on tuottaa aineiston pohjalta uutta tietoa, järjestää jo olemassa olevaa ja esittää aineistosta nousevat olennaiset asiat (Patton 1990, 371-372). Laadulliselle tutkimukselle ominaiset analyysimenetelmät ovat aineiston teemoittelu ja luokittelu. Tällöin aineistoa tiivistetään etsimällä ja yhdistämällä tiettyyn aihealueeseen liittyvät asiat. (Thomas & Nelson 1996, 372-373; Spradley 1980.)

TAULUKKO 3. Aineistonkeruukäynnit Kilon päiväkodissa

AINEISTONKERUU AJANKOHTA	AINEISTONKERUUMENETELMÄT
21.12.1999	Tutustuminen Kilon päiväkotiin Tsemppari-ryhmän seuraaminen ( 2 h)
14.-17.2.2000	Tutustuminen Kilon päiväkotiin Havainnointi: Tsemppari-ryhmät (3,5 h) Havainnointi: Kotiryhmät (Haukat & Myyrät, 4 h) 1 Haastattelu Osallistuminen Tsemppari-tiimin palaveriin
30.-31.3.2000	Havainnointi: Tsemppari-ryhmä (1 h) 5 Haastattelua
22.-26.5.2000	Havainnointi: Jaakko Haukat-ryhmässä (2 pv / 18 h) & Tsemppari-ryhmässä (2 h) Havainnointi: Elsa Myyrät-ryhmässä (3 pv / 24 h) & Tsemppari-ryhmässä (2 h) Osallistuminen Tsemppari-tiimin palaveriin

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on pitkäkestoinen prosessi, joka suuntaa myös aineiston keruuta. Aineiston yhtäaikaista keruuta ja analysointia onkin laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteitä. (Thomas & Nelson 1996, 372-373.) Varhainen analysointi mahdollistaa tarkentavien lisäkysymysten ja tutkimustehtävien muokkaantumisen tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Tutkimusaineistoni analyysi alkoi jo aineistonkeruuvaiheessa, jolloin kävin läpi kerättyä aineistoa. Mieleeni nousi tällöin teemoja, kuten yhteistyön vaikeus, ajankäyttö, aikataulut ja suhtautuminen konduktiiviseen opetukseen, jotka helpottivat ja suuntasivat varsinaisen analyysivaiheen teemoittelua. Tutkimusaineistoni analyysi jakautui aineistomateriaalini mukaan kolmeen osaan. Analysoin haastattelut, havainnoinnit ja videomateriaalin kunkin ensin omana kokonaisuutena. Analyysit tapahtuivat lomittain vaihe vaiheelta. Aloitin havainnoinneista ja haastatteluista, analysoin välillä videomateriaalia ja uudelleen havainnointeja ja palasin lopuksi haastatteluihin yhdistäen niitä havainnointeihin ja videomateriaaliin. Kaikkien aineistojen analyysi alkoi aineiston kirjalliseen muotoon saattamisella. Mind mapit eli miellekartat (liite 4) ja teemaluettelot (liite 5) toimivat analysointini runkona kaikkien aineistojen kohdalla.

Seuraavaksi kuvaan yksityiskohtaisesti aineiston keruun ja analysoinnin kunkin aineistolähteen kohdalta erikseen.

#### 4.2.1 Haastattelut

Haastattelun tarkoituksena on saada selville se, mitä ei voida suoraan havainnoida, eli haastateltavien ajatukset ja tunteet sekä jo tapahtuneet asiat (Patton 1990, 278). Selvitin Tsemppari-ryhmää suunnittelevan ja toteuttavan ydintiimin, sekä lasten avustajien näkemykset konduktiivisen opetuksen toteutumisesta Kilon päiväkodissa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka perustui ennalta mietittyihin teemoihin (liite 6), jotka tarkentuivat haastattelun edetessä (Patton 1990, 280-284).

Aloitin haastattelut ensimmäisellä aineistonkeruukäynnillä Kilossa haastattele-malla fysio- ja toimintaterapeuttia yhdessä. Teemana oli yleisesti konduktiivisen opetuksen toteutuminen Kilon päiväkodissa Tsemppari-ryhmän muodossa. Haastat-telun pohjalta laadin uuden haastattelurungon (liite 6), jota käytin seuraavalla kerralla kaikkien ydintiimin jäsenten haastatteluun. Haastattelin fysio-, toiminta- ja puhetera-peuttia sekä lastentarhanopettajaa kutakin erikseen. Kahta eri kotiryhmissä työsken-televää avustajaa haastattelin sen sijaan yhdessä. Haastattelurunko oli kaikille sama, mutta eri teemat painottuivat kunkin haastateltavan ammatin ja Tsemppari-ryhmän toteutuksessa muotoutuneen roolin mukaan. Avustajilla oli lisäksi erillinen avustami-seen liittyvä teema. Tein yhteensä 6 haastattelua, mitkä kestivät kukin 1- 1,5 tuntia ja tapahtuivat päiväkodin eri tiloissa. Nauhoitin kaikki haastattelut ja aloitin nauhojen litteroinnin kesäkuussa viimeisen aineistonkeruukäynnin jälkeen. Puhtaaksikirjoitet-tua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 111 sivua.

Haastatteluaineiston analysoinnin aloitin lukemalla puhtaaksi kirjoittamani haas-tattelut nopeasti läpi saadakseni kokonaiskuvan haastatteluista. Toisella lukemisker-ralla syvennyin tarkemmin haastattelujen sisältöön. Etsin haastatteluista teemahaas-tattelurungon mukaisia teemoja ja merkitsin ne kynällä sekä tekstiin että tekstin si-vuun. Keräsin teemat myös erilliselle paperille (liite 7). Ensimmäiseksi tarkastelin teemoja, jotka liittyivät konduktiivisen opetuksen siirtymiseen integroituun ryhmään kuten rytmisten intentioiden käyttö, petö-välineiden käyttö ja itsenäinen toiminta, ja kirjoitin niistä listan alateemoittain. Analysoin välillä havainnoiteja ja videomateri-aalia ja tämän jälkeen luin haastattelut uudelleen läpi. Tällä lukukerralla etsin haas-tatteluista teemoja, joka olivat nousseet esille havainnoinneista ja videomateriaaleista

kuten ryhmä ja ryhmäytyminen, satuteema, suunnittelu ja yhteistyö, avustaminen, Tsempparit ja yhteisöpohjaisuus jne. Yhdistin samaan teemaan kuuluvat haastattelujen kohdat yhteen mekaanisesti saksia ja liimaa käyttäen ja kirjoitin niistä itselleni tiivistyksen teemoittain.

#### 4.2.2 Havainnointi

Havainnointia, toiminnan katselemista ja kuuntelemista, tein kaikilla varsinaisilla aineistonkeruukäynneillä Kilon päiväkodissa. Helmikuussa ja maaliskuussa seurasin käyntieni aikana pidettyjä Tsemppari-ryhmiä ja Tsemppari-lasten toimintaa kotiryhmissään. Havainnoinnin aikana tein kenttämuistiinpanoja, jotka kirjoitin myöhemmin täydentäen puhtaaksi. Vaikka pyrin puhtaaksi kirjoittamiseen heti kotiin päästyäni, huomasin, että en pystynyt muistamaan kaikkea tapahtunutta yksityiskohtaisesti. Havainnointitilanteessa on mahdotonta kirjoittaa kaikkea näkemäänsä ylös, tutkija tekee automaattista valintaa informaatiotulvan keskellä (Patton 1990, 216-219). Havainnointini ei kohdentunut mihinkään tiettyyn yksittäiseen asiaan vaan tutkimustehtävieni mukaisesti konduktiivisen opetuksen toteutukseen. Mitä kaikkea Tsemppari-ryhmän aikana tapahtuu ja miten lapset toimivat kotiryhmissään? Havainnointini tarkoituksena oli saada selville kuva Tsemppari-ryhmän luonteesta myöhempää videohavaintojen tekoa ja kotiryhmässä tapahtuvaa havainnointia varten. Toukokuussa keskityinkin seuraamaan Tsemppari-ryhmään kuuluvien Jaakon ja Elsan päivää ja toimintaa kotiryhmissä. Havainnointini kohdistui kahden ensimmäisen päivän ajan Jaakkoon ja sitten kolmen seuraavan päivän ajan Elsaan. Seurasin lasten toimintaa aamusta iltaan lukuun ottamatta päiväunien aikaa, jolloin pidin taukoa tai seurasin muuta päiväkodin toimintaa. Huomioni kiinnittyi siihen, mitä lapset tekivät ja miten he olivat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Viikon aikana pidettyjä Tsemppari-tuokioita havainnoin kummankin lapsen näkövinkkelistä seuraten samalla koko lapsiryhmän toimintaa. Pyrin kaikissa tilanteissa vaikuttamaan ja häiritsemään lasten ja henkilökunnan toimintaa mahdollisimman vähän. Toimin siis sivusta seuraajana ja passiivisena havainnoijana (Spradley, 1980, 59). Havainnoidessani tein edelliskertojen tapaan kenttämuistiinpanoja, jotka kirjoitin heti seuraavalla viikolla täydentäen puhtaaksi. Muistiin- ja puhtaaksikirjoittamisessa käytin todenmukaista, rikasta ja konkreettista kieltä, saadakseni tutkimukseeni mahdollisimman kuvailevan otteen. Puhtaaksi kirjoitettua havainnointiaineistoa kertyi kaikkiaan 100 sivua.

Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen luin havaintomuistiinpanot yhteen kertaan läpi ja valitsin tarkemmin analysoitavaksi kaikki toukokuussa tekemäni havaintoni. Varsinaisen tarkan analyysin ulkopuolelle jäivät siis helmi- ja maaliskuussa tekemät havaintoni. Ratkaisuun vaikutti se, että valitsemani havainnot vastasivat parhaiten toiseen tutkimuskysymykseeni. Toisella lukukerralla teemoittelin aineiston. Etsin aineistosta konduktiivisen opetuksen periaatteiden mukaisia teemoja (Petömainen ja ei-petömainen ohje, laulut ja lorut, itsenäinen ja ei-itsenäinen toiminta, avustus, peitövälineiden käyttö, AAC-menetelmien käyttö jne.) ja koodasin aineiston merkitsemällä eri teemojen kohdat tekstiin erivärisillä kynillä (liite 8). Kokosin koodeista teemalistan ja kokosin tietyn teeman alle kuuluvat asiat kummankin tarkastelun kohteena olevan lapsen, Jaakon ja Elsan, kohdalta erikseen. Analysoituani välillä videomateriaalia palasin havainnointeihin. Luin havainnot uudestaan läpi ja täydensin lapsikohtaista teemalistaa. Yhdistin teemalistaan myös haastatteluista esiinnoukseita teemoja. Tein kummastakin lapsesta teemojen pohjalta mind mapin, jota käytin apuna löydösten kirjoittamisvaiheessa.

#### 4.2.3 Videomateriaali

Havainnointiaineisto tuki Tsemppari-ryhmän pääaineistolähdettä, videomateriaalia. Päiväkodin henkilökunta kuvasi Tsemppari-ryhmää syksyn 1999 ja kevään 2000 aikana useampaan kertaan. Alkuperäisenä tavoitteena oli, että jokaisen uuden Tsemppari-tuokioiden sisältöä koskevan teeman aikana kaikki yhden viikon Tsemppari-tuokiot videoidaan. Vuoden aikana toteutui neljä teemaa, jotka olivat: käsitteistä muodostuva avoin teema, talvi ja pingviinit, hirviöt ja salainen puutarha. Tavoitteeseen ei aivan päästy. Ainoastaan ensimmäinen teema videoitiin kokonaisuudessaan. Muista teemoista ainakin yhden päivän konduktiivisen opetuksen tuokio jäi videoimatta. Kuvaamatta jäänyt viikonpäivä vaihteli teemoittain. Kaikkien videoiden kuvaajasta minulla ei ole tietoa. Videoiden laatu vaihtelee myös. Joissakin videoissa ryhmän alku ja loppu on kuvattu ryhmään saapumisesta ja poislähtemisestä alkaen. Joissakin puolestaan kuvaus alkaa ja loppuu kesken ryhmän. Videomateriaalia kertyi yhteensä 14 tuntia. Katselin videot kertaalleen nopeasti läpi ja tein lyhyitä muistiinpanoja siitä, mitä mikin video sisältää. Analysoituani haastatteluja ja havainnoiteja päädyin ratkaisuun, että pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimustehtävääni pääasiassa videoiden ja haastattelujen pohjalta. Koska videomateriaalia oli paljon, rajasin

tutkimusaineistoni koskemaan ensimmäistä ja viimeistä Tsemppari-ryhmän teemaa, koska näiden kautta pystyin tarkastelemaan myös Tsemppari-ryhmän kehitystä kulu-  
neen vuoden aikana. Ensimmäisestä, marraskuu -teemasta oli kuvattu kaikki viikon  
Tsemppari-tuokiot, yhteensä n. 4,5 tuntia. Viimeisestä, salainen puutarha - teemasta  
oli kuvattu vain maanantain ja perjantain Tsemppari-tuokiot, yhteensä 2 tuntia. Tou-  
kokuussa havainnoiteja tehdessäni olin seurannut tiistain, keskiviikon ja perjantain  
Tsemppari-tuokioita ja otin näistä tehdyt havainnot analysoitavaksi puuttuvien vide-  
oiden tilalle. Torstain Tsemppari-tuokiota ei tuolloin kuitenkaan pidetty, joten vii-  
meisen teeman osalta aineistoni jäi puutteelliseksi.

Valittuani analysoitavat videot, yhteensä 6,5 tuntia, katselin ne uudestaan läpi ja  
litteroin ryhmien tapahtumat yksityiskohtaisesti. Videoista kertyi 72 puhtaaksi kir-  
joitettua sivua. Kirjoitin ylös kuka tekee ja mitä. Kohdistin havainnoinnin ryhmän  
yleiselle tasolle kiinnittäen huomiota yksittäiseen lapseen aina silloin kun joku nousi  
esille ryhmästä, esim. jos jotakuta odotettiin tai joku vastasi ohjaajan kysymyksiin.  
Pyrin kiinnittämään huomiota myös avustajien toimintaan. Minulla ei kuitenkaan  
ollut mitään tiettyä runkoa, jonka mukaan olisin tehnyt systemaattisesti havaintoja,  
vaan pyrin saamaan yleiskuvan ryhmän toiminnasta. Kirjoitettuani videot puhtaaksi  
luin havainnointimuistiinpanot systemaattisesti läpi ja teemoittelin aineiston konduk-  
tiivisen opetuksen periaatteiden pohjalta. Koodasin aineiston teemojen (liite 5) mu-  
kaan merkitsemällä erivärisillä kynillä merkkejä tekstiin sekä kirjoittamalla koodien  
nimet tekstin sivuun. Tämän jälkeen yhdistin eri teemoihin kuuluvat kohdat kunkin  
Tsemppari-ryhmän kohdalla erikseen tietokoneen tekstinkäsittelyohjelman leikkaa-  
liimaa toiminnoilla. Kävin kutakin teemaa läpi uudestaan ja jaottelin niitä tarpeen  
mukaan tarkempiin alaluokkiin (liite 5). Kun teemat olivat valmiina, yhdistin en-  
simmäisen Tsemppari-teeman, marraskuun kaikkien Tsemppari-ryhmien aineisto-  
pohjaiset teemat yhteen (liite 9), tiivistäen samalla löydöksiäni. Saman tein viimei-  
selle, salainen puutarha -teemalla. Muodostin löytyneistä teemoista mind mappeja  
(liite 4), joissa eri teemojen suhteet toisiinsa selkeytyivät. Mind mappejä käytin apu-  
na myös löydösten kirjoittamisvaiheessa. Palasin alkuperäisiin videonauhoihin puh-  
taaksikirjoittamisen jälkeenkin, tarkistaakseni johonkin tiettyyn teemaan liittyvän  
kohdan. Huomasin, että vaikka olin pystynyt litteroidessa etenemään nauhojen kat-  
selussa hyvin hitaasti, olivat jotkut kohdat jääneet kuvaukseltaan epätarkoiksi. Pys-  
tyin siis tarkastamaan litteroimani aineiston tarvittaessa uudelleen.



#### 4.2.4 Kirjalliset dokumentit

Havainnointien, haastattelujen ja videomateriaalin lisäksi käytin tutkimuksessani päiväkodista löytyneitä kirjallisia dokumentteja. Käyttämäni dokumentit olivat päiväkodin terapeuttien kirjoittamia lausuntoja lapsista ja heidän toimintakyvystään. Osalta lapsista oli käytettävissä myös lasta hoitavan keskussairaalan terapeuttien lausuntoja. Kirjoitin lausunnoissa olevat lasten toimintakykyä koskevat asiat itselleni muistiin ja kirjoitin ne myöhemmin puhtaaksi. Tietoja käytin hyväksi kuvatessani tutkimukseen osallistuvia lapsia. Kilon päiväkodin esitteet ja tiedotuslehtiset, joita sain omakseni päiväkodista, toimivat sellaisenaan informaationlähteinä päiväkodista.

### 4.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Luotettavuuskäsite laadullisessa tutkimuksessa poikkeaa määrällisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteestä. Kun määrällisessä tutkimuksessa tavoitellaan yhtä, konkreettista todellisuutta, laadullisessa tutkimuksessa uskotaan näitä todellisuuksia olevan useita. Laadullisella tutkimuksella pyritäänkin tuomaan esille tietty näkökulma ilmiöstä eli yksi totuus monista. (Lincoln & Guba, 1985.) Luotettavuuden keskeisimmäksi kriteeriksi Lincoln ja Guba (1985) asettavat vastaavuuden. Eli tutkijan esille tuoman näkökulman tulee vastata mahdollisimman hyvin todellisuuden konstruktioita. Jotta tähän mahdollisimman hyvään vastaavuuteen, luotettavuuteen päästäisiin, on laadullisessa tutkimuksessa käytössä erilaisia menetelmiä ja keinoja luotettavuuden lisäämiseksi.

Patton (1990, 461- 494) jakaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tekijät kolmeen osaan: 1) Täsmällisten aineiston keruu ja analyysitekniikoiden ja -menetelmien käyttö, 2) Tutkijan oma käytös ja toiminta tutkimuksen teon eri vaiheissa sekä 3) Laadullisen tutkimuksen taustalla olevat paradigmat ja arvostus.

#### **Täsmällinen aineiston keruu ja analyysi**

Aineiston keruun ja analysoinnin yksityiskohtainen kuvailu on laadullisen tutkimuksen yksi kulmakivistä. Tutkimuksen vaiheet ja luotettavuus ovat näin kenen tahansa tarkistettavissa ja arvioitavissa. Tarkka julkinen tutkimuksen kuvaus antaa mahdollisuuden myös tutkimuksen toistettavuuteen. (Tynjälä 1991, 395; Patton 1990, 462.)

Omassa tutkimuksessani olenkin kuvannut työni etenemisen, aineiston keräämisen sekä analysoinnin mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija saa kuvan kokonaisuudesta ja pystyy arvioimaan työskentelyni luotettavuutta.

Patton (1990) esittelee kirjassaan aineiston analysoinnin ja samalla koko tutkimuksen luotettavuutta lisääviä tekniikoita. Kilpailevien selitysmallien ja aineiston esitystapojen testaus kyseenalaistaa ne mallit ja tavat, joihin tutkija on päätenyt, ja joko vahvistaa niitä tai laittaa tutkijan miettimään uudestaan analyysinsä luotettavuutta (mts, 462). Myös negatiivisten tapausten eli tapausten, jotka eivät sovi analyysin pääjoukkoon, etsiminen ja selvittäminen auttaa tutkijaa miettimään mikä tutkimuksen suunta on merkityksellisin aineiston kannalta (mts. 463). Tutkimuksessani eri selitysmallien ja negatiivisten tapausten pohtiminen ilmenee avoimuutena ja oimien selitys- ja tulkintamallien kyseenalaistamisena. Avoimuus ja rehellisyys ovatkin luotettavuuden paras tae. Pattonin sanoin: ”Ihmismaailma ei ole täydellisesti järjestynyt, eivätkä ihmistutkijat ole kaikkietäviä” (mts, 464).

Triangulaatio eli useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän tai aineistolähteen käyttäminen tutkimuksessa on yksi tärkeä tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Patton (1990, 464) jakaa triangulaation neljään erilaiseen luokkaan: metodiseen triangulaatioon, aineistotriangulaatioon, analyysitriangulaatioon sekä teoriatriangulaatioon. Periaate kaikissa triangulaatioissa on sama. Käytetään useampaa kuin yhtä lähdettä. Omassa tutkimuksessani käytän triangulaation eri muodoista ensisijaisesti aineistotriangulaatiota. Aineistolähteinä minulla on omakohtaisia havainnoiteja, haastatteluja, videofilmejä sekä kirjallisia dokumentteja. Eri aineistoja yhdistelemällä ja vertaamalla tutkittavasta ilmiöstä saadaan monipuolinen ja toisiaan täydentävä kuva. Löydösten luotettavuus varmistuu erityisesti, jos samat tulokset ovat löydettävissä useammasta eri aineistolähteestä. Odotettavissa on kuitenkin myös ristiriitaisuuksia eri aineistolähteiden välillä. Tutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä onkin selvittää, miksi ja milloin ristiriitaisuuksia esiintyy, mikä puolestaan myös kohottaa tutkimuksen luotettavuutta. (mts. 467 - 468.)

### **Tutkijan oma toiminta**

Tutkijan omalla toiminnalla on merkittävä osuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamisessa. Koska tutkija toimii tutkimuksen teossa instrumenttina, tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat siihen, millä tavalla laadullisen tutkimuksen aineisto suodattuu hänen lävitseen. Tutkijan tiedot ja taidot, kiinnostuneisuus ja in-

nostuneisuus tutkittavasta ilmiöstä ovat siis oleellisia asioita tietää, jotta lukija pystyy arvioimaan niiden vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. (Patton 1990, 472.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa olen tuonut esille omat lähtökohtani ja kiinnostukseni tutkimuksen tekoon. Aikaisemman toimintaterapeutin koulutukseni kautta minulla on kokonaisvaltainen näkemys lasten ja nuorten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Koulutus ja työkokemus ovat myös varmasti osaltaan vaikuttaneet tapaan tehdä havaintoja, esimerkiksi huomion kiinnittymisenä käsien käyttöön ja lasten omatoimisuuden määrään pukeutumistilanteissa.

Tutkijan työskentelyssä on oleellista myös harjaantuneisuus aineistonkeruuseen ja käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa. Havainnointia ja haastattelujen tekoa olenkin harjoitellut aikaisempiin opiskelutehtäviin liittyen. Ollessani kentällä vuorovaikutustilanteissa lasten ja aikuisten kanssa, pyrin suhteuttamaan käyttäytymistäni päiväkodin käytänteisiin niin, että aiheuttaisin mahdollisimman vähän häiriötä. Tutkijan läsnäololla on aina vaikutuksensa tutkittavien käyttäytymiseen. Tästä syystä tutkijan on hyvä viettää riittävän pitkä aika kentällä, jotta tutkittavat tottuisivat häneen (Patton 1990, 473; Lincoln & Guba 1985). Minäkin tein useita aineistonkerumatkoja ja vietin päiväkodissa useamman päivän kerrallaan saadakseni tutkittavien luottamuksen ja totuttaakseni heidät minuun. Toista tutkimustehtävää ajatellen minun olisi täytynyt kuitenkin viettää päiväkodissa huomattavasti pidempi aika, jotta olisin saanut laajemman kuvan konduktiivisen opetuksen piirteiden siirtymisestä päiväkodin arkeen.

Tutkijan toimintaan liittyy aineiston raportointi ja havaintojen teko. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuden tallentaminen mahdollisimman tarkasti sellaisena kuin sen näen ja koen on oleellinen osa tutkimuksen luotettavuutta (Spradley 1980, 63-69). Omassa tutkimuksessa käytin rikasta kuvailua niin kenttämuistiinpanoja tehdesäni kuin havainnoiteja ja videoita litteroidessa saadakseni mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvan todellisuuden tapahtumista. Pystyükseni erottamaan omat kokemukseni tutkittavien kokemuksista (Lincoln & Guba 1985), pidin koko tutkimuksen ajan päiväkirjaa ja pyrin sitä kautta reflektiiviseen työotteeseen.

### **Laadullisen tutkimuksen paradigmat ja arvostukset**

Kolmantena laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä Patton (1990) mainitsee laadullisen tutkimuksen paradigman ja tutkijan uskomukset laadullisesta tutkimuksesta. Nämä vaikuttavat aineistonkeruumenetelmien valintaan ja tut-

kijan kokonaisvaltaiseen käyttäytymiseen kaikissa tutkimuksenteon vaiheissa. Tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi valitulla teemahaastattelulla katsoin saavani tutkimuskysymysteni kannalta oleellisempaa tietoa kuin lomake- tai strukturoidulla haastattelulla. Omakohtainen havainnointi sekä videointi antavat kuvan todellisuudesta sellaisena kuin sen näen ja täydentävät haastatteluista saatuja tietoja. Kuvattuun materiaaliin on myös mahdollisuus palata uudestaan ja uudestaan.

Kuten jo aikaisemmin mainittu, ei laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ole tuottaa objektiivista totuutta, koska sellainen on tuskin koskaan täysin mahdollista, vaan yksi näkemys totuudesta. Subjektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa on siis väistämätöntä. (Patton 1990, 482-483). Tutkimuksessani tuonkin esille yhden näkökulman konduktiivisen opetuksen toteutumisesta Kilon päiväkodissa. Pyrkimykseni on, että näkökulma vastaa mahdollisimman hyvin tutkittavien näkemystä todellisuudesta. Koska konduktiivisen opetuksen kokeilu on ainutlaatuinen kokeilu Suomessa, on tulosten yleistäminen muualle Suomen oloihin lähes mahdotonta, eikä se olekaan tutkimuksen päätavoitteena. Pienemmässä mittakaavassa, päiväkodin sisällä, tulosten yleistäminen on sen sijaan jo mielekkäämpää. Käyttäisin kuitenkin Alasuutarin (1990, 210-222) tavoin termiä suhteuttaminen yleistämisen sijaan. Tavoitteenani kun on suhteuttaa tuloksia laajempaan kokonaisuuteen: koko päiväkodin toimintaan, konduktiivisen opetuksen kokeilulle asetettuihin tavoitteisiin ja isommassa mittakaavassa liikuntavammaisten lasten kuntoutukseen Suomessa.

## 5 KONDUKTIIVINEN OPETUS ERITYISPÄIVÄKODISSA

Konduktiivista opetusta toteutetaan Kilon integroidussa erityispäiväkodissa soveltaen sekä liikuntavammaisten lasten vertaisryhmässä että integroidussa toimintaympäristössä. Tässä luvussa esittelen ensin opetuksen toteutumista liikuntavammaisten lasten Tsemppari-ryhmässä, minkä jälkeen tarkastelen opetuksen toteutumista integroidussa ryhmässä kahden toimintakyvyltään hyvin erilaisen lapsen näkökulmasta.

### 5.1 KONDUKTIIVISEN OPETUKSEN TOTEUTUMINEN LIIKUNTAVAMMAISTEN LASTEN RYHMÄSSÄ

Tässä luvussa tarkastellaan konduktiivisen opetuksen toteutumista liikuntavammaisten lasten ryhmässä. Tarkastelussa edetään opetuksen elementtien läpi siten, että lähdetään liikkeelle opetuksen organisoinnista ja puitteista, joissa opetusta toteutetaan. Opetuksen käytännön toteutuksen esittelyn jälkeen siirrytään liikuntavammaisten lasten ryhmän merkitykseen ja yksittäisen lapsen toimintaan konduktiivisen opetuksen aikana.

#### 5.1.1 Toiminnan suunnittelu ja organisointi

Konduktiivista opetusta toteutetaan Kilon päiväkodissa viitenä päivänä viikossa n. 1 - 1,5 tuntia kerrallaan liikuntavammaisten lasten omassa ryhmässä, Tsemppari-ryhmässä. Tsemppari-ryhmä kokoontuu aina aamupäivisin. Kokoontumisajoista on laadittu kiinteä viikkoaikataulu (taulukko 4), josta kuitenkin joustetaan päivän ja tilanteen mukaan. Muun ajan päivästä Tsemppari-lapset ovat omissa kotiryhmissään.

Eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioiden käytännön toteutuksessa on tapahtunut kuluneen vuoden aikana muutoksia. Maanantain Tsempparit toteutui syksyllä kahtena lyhyempänä osana, aamu- ja iltapäivätuokiona. Vuodenvaihteen jälkeen osat kuitenkin yhdistettiin yhdeksi pidempikestoiseksi tuokioksi aikatauluongelmien vuoksi. Perjantain Tsemppari-tuokio muutti keväällä muotoaan kahdeksi liikuntavammaisista lapsista ja tukilapsista muodostuvaksi ryhmäksi, joita ohjaa vuoroviikoin puheterapeutti ja vuoroviikoin avustaja kotiryhmässä.

TAULUKKO 4. Tsemppari-ryhmän viikkoaikataulu

Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
Tsempparit 9-10.30	Tsempparit 8.30-11.30	Tsempparit 10.00-10.45	Tempparit 9-10	Tsempparit 9-10
Ruokailu 11-12				
Päivälepo 12-13				

Tiistain uinti-Tsemppareissa kaksi peräkkäistä pienempää ryhmää puolestaan yhdistettiin keväällä yhdeksi isommaksi ryhmäksi.

Toteutukseltaan ja painotusalueeltaan eri viikonpäivien Tsemppari-tuokiot poikkeavat toisistaan (taulukko 5). Opetustuokioista heijastuu kunkin ohjaajan ammattitaito sekä persoonallisuus.

TAULUKKO 5. Eri viikonpäivien Tsemppari-tuokiot, niiden ohjaajat ja painotusalueet

Päivä	Ohjaaja	Painotusalue
Maanantai	Fysioterapeutti	Makuu- & seisomatehtävät
Tiistai	Fysio- ja toimintaterapeutti	Uinti
Keskiviikko	Lastentarhanopettaja	Esikoulutehtävät
Torstai	Toimintaterapeutti	Näön & käden käyttö
Perjantai	Puheterapeutti ja avustajat	Pelit & leikki, kommunikointi

Maanantain, tiistain ja torstain Tsemppari-tuokiot painottuvatkin sisällöltään selvästi muita enemmän motoriseen toimintaan. Perjantain opetustuokiot painottuvat puolestaan vuorovaikutukselliseen toimintaan ja keskiviikkona korostuvat pöydän äärellä suoritettavat tehtävät ja toiminnot. Keskiviikon Tsemppari-tuokio on jäänyt usein myös pitämättä, lasten osallistuessa päiväkodin yhteiseen kaikille lapsille tarkoitettuun ohjelmaan, esimerkiksi juhlahattujen askarteluun.

Jokaisessa Tsemppari-tuokiossa on mukana ohjaajan lisäksi avustajia tarpeen mukaan vaihteleva määrä. Työnjako ryhmän ohjaajan ja avustajien välillä on Tsemppari-tuokioissa, uintia lukuun ottamatta, samanlainen. Ryhmän ohjaaja antaa ohjeet ja suuntaa ne suoraan lapsille. Avustajan tehtävänä on avustaa lasta motorisessa suoriutumisessa ja antaa toimintaohjeita vain tarvittaessa. Avustajat ovat äänessä toistaessaan ohjaajan lausumia loruja, lauluja ja yksittäisiä toimintaohjeita lapsen suorittaessa motorista tehtävää.

Tiistain uinti-Tsemppareissa ei ole yhtä selkeää ohjaajaa, joka sanoisi miten asioita tehdään, vaan toiminnasta toiseen siirrytään joustavasti joko fysio- tai toimintaterapeutin ohjaamana. Kunkin lapsen oma avustaja vastaakin lapsen toiminnan ohjaamisesta ja toimintakäskyjen annosta tässä ryhmässä itsenäisesti. Terapeutit toimivat myös avustajina. Muissa ryhmissä ohjaajilla ei ole omia avustettavia, vaan he osallistuvat lasten avustamiseen tarvittaessa.

”..[tsemppari]laulu taukoo välillä, mutta jatkuu pian. Mirja ja Elsa kääntyvät dallareissaan. Seuraavaksi Elsa lähtee kävelemään ohjaajan avustamana pois ryhmästä. Mirja kysyy: saaks mäkin? Ohjaaja sanoo: Kyllä, jos pääset kääntymään. Mirja aloittaa kääntymään [dallarilla]. Ohjaaja tulee auttamaan Mirjaa ja lähtee kävelemään hänen kanssaan pois ryhmästä.”

(Video 5, s.35, 9-13)

Maanantain, tiistain ja torstain Tsemppari-tuokioissa ohjaajilla on ammattiosaamisensa myötä myös valmius ohjata avustajia lasten motorisen suoriutumisen avustamisessa. Keskiiviikkona ja torstaina avustajan rooli ja ammattitaito lapsen motorisen toiminnan ohjaamisessa korostuu, tuokioiden ohjaajien erilaisen ammattiosaamisen takia.

”Et mä saatan sanoo, et kädet eteen ja sitä kautta lähete tulee, mut en mä osaa sitä ohjata sana sanalta, et miten ne tekee... ja se on just taas sitä hirvittävän suurta taitoo, mikä avustajilla pitäs olla. Et ne pystyy jokaikisen tavallaan toiminnan, toiminnan tekemään niin.. niin hirveen paljon itte huomaa, et ku mä vedän, mä en pysty samaan aikaan olemaan sitä motoriikkaa ohjaamassa. Ja toisaalta mulla ei oo sitä tietotaitookaan niin paljon ku varmasti monella avustajalla on.” (Haastattelu 2, s.7, 7-13)

## Yhteistyö

Kilossa konduktiivisen opetuksen toteutumisesta vastaa moniammatillinen tiimi, johon kuuluvat päiväkodin fysio-, toiminta- ja puheterapeutit, lastentarhanopettaja sekä avustajat. Tiimi suunnittelee ja päättää yhdessä Tsemppari-tuokioita koskevista suurista linjoista, kuten teemoista ja aikatauluista. Kerran viikossa tiimi kokoontuu yhteiseen noin tunnin mittaiseen suunnittelupalaveriin, joka kuuluu pitkälti yhteisten asioiden, kuten juuri teemojen ja aikataulujen läpikäymiseen. Viikoittainen palaveri koetaan tiimin jäsenten keskuudessa hyväksi ja välttämättömäksi, mutta aivan liian lyhyeksi ajaksi, sillä yksittäisten ryhmäkertojen suunnitteluun ei palaverissa juurikaan jää aikaa.

Kunkin Tsemppari-tuokion ohjaaja suunnittelee oman ryhmäkertonsa sisällön yksin. Yhteistyö muiden ohjaajien välillä on vaihtelevaa ja konsultaatiota muilta ohjaajilta kysytään tarpeen ja tilanteen mukaan. Konsultaatio koskee alueita, jotka eivät ole ohjaajan vahvoja puolia tai varsinaiseen ammattiosaamiseen kuuluvia. Esimerkiksi fysio- ja toimintaterapeutilta kysytään apua motoriikkaan liittyvissä asioissa ja puheterapeutilta kommunikaatiota koskevista.

”..et tietenkin toi motoriikka on mulle heikommilla kantimilla, niin tota siit on ollut puhetta, et sen pitäs olla niin, että avustajatkin tietäs tarkemmin, et miten joku asia tehdään.. Ja mä oon pyrkiny sit siihen, että mä kysyn, ja nyt on viime aikoina ollutkin noissa kokouksissa sillein, et ku mä tiedän, et on joku juttu, niin mä kysyn.” (Haastattelu 2, s.6, 14-18)

Moniammatillinen yhteistyö koetaan Tsemppari-tuokioita suunnittelevassa tiimissä haasteelliseksi. Useista päiväkodin eri ryhmistä tulevien ihmisten aikataulujen sovittaminen on vaikeaa eikä yhteistä suunnittelu-aikaa ole pystytty järjestämään riittävästi. Tiedonkulkukukaan ei ole aina isossa organisaatiossa ongelmatonta. Myös tiimiläisten tietämys konduktiivisesta opetuksesta on vaihtelevaa. Osa ei tiennyt menetelmästä mitään ennen Tsemppari-ryhmän aloittamista, osa oli puolestaan tutustunut menetelmään jo aikaisemmassa työpaikassaan ja osa käynyt tutustumassa konduktiiviseen opetukseen Englannissa. Kenelläkään ei ollut käytännön kokemusta opetusmenetelmän toteutuksesta ennen Tsemppari-ryhmän alkua.

Työyhteisönä Kilon päiväkotia koetaan kuitenkin hyväksi ja ilmapiiri avoimeksi sekä itsensä kehittämisestä kiinnostuneeksi. Asioita kyseenalaistetaan ja niistä keskustellaan paljon. Kaikilla tiimiläisillä oli mahdollisuus tuoda julki omia liikunta-



vammaisten lasten ryhmää koskevia ideoitaan ja osallistua ryhmän kehittämiseen. Toisille annetaan myös avoimesti rakentavaa palautetta näiden tavasta toimia ja työskennellä Tsemppari-ryhmässä.

”Ja meillä on semmonen sopimus, että jos joku [avustaja] puhuu [Tsemppari-ryhmässä], niin hänelle sanotaan, et niinku et siitä ei loukkaannuta. Et se on mennyt... ainakin mun ryhmässä se menee aivan hienosti” (Haastattelu 1, s.4, 2-4)

Vaikka rakentavaa palautetta onkin opeteltu vastaanottamaan ja antamaan, on asioiden ja käytäntöjen kyseenalaistaminen aiheuttanut välillä väärinymmärryksiä työhönsitoutumisen tulkinnassa. Yhteistyön sujuvuuteen on tälläkin ollut oma merkityksensä. Tiimiläiset kokevatkin, että he ovat vielä hakemassa toimintatapoja ja opettelemassa niin moniammatillista yhteistyötä kuin konduktiivisen opetuksen periaatteita. Yhteistyön ja keskustelun merkitys ymmärretään ja tiedostetaan, mutta sen näkyminen käytännössä on kuitenkin vielä alkutekijöissään.

”...niin se on kuitenkin, jotenkin niin laajaa sitoutumista tarttee. Meilläkin niinku monesta eri ryhmästä nää lapset ja se on niin iso joukko, jota siinä pyöritetään, että se vaatii hirveesti yhteistyötä ja just sitä moniammatillisuutta. Kauheen paljon sitä asioiden vaihtamista ja näin pois päin, tietojen... sitä... paljon sitä yhteistyötä!” (Haastattelu 2, s.17, 10-14)

### 5.1.2 Tilat ja välineet

Tsemppari-ryhmää pidetään eri puolilla päiväkotia. Maanantaisin ollaan päiväkodin isossa salissa, tiistaisin uima-altaalla, keskiviikkoisin ja perjantaisin verstaassa tai kotiryhmässä sekä torstaisin terapiahuoneessa. Kukin käytettävä tila on valittu tuokion luonteen ja vapaana olevien tilojen mukaan. Esimerkiksi maanantain tuokiossa tarvitaan liikkumatilaa, tästä syystä tuokion pitopaikkana on päiväkodin isoin tila, sali. Keskiviikona toiminnat tehdään usein pöydän äärellä, joten ryhmä pidetään joko verstaassa tai kotiryhmän tiloissa, joista löytyy pöytä. Tilat ovat usein muiden lasten käytössä ennen ja jälkeen Tsemppareiden, joten tilan koristeluun ja raivaamiseen ei ollut paljon aikaa. Yhden kiinteän tilan puuttuminen aiheuttaa ongelmia myös välineistön säilytykseen.

Aloitettaessa Tsemppari-ryhmää ei päiväkodissa ollut käytössä konduktiiviseen opetukseen kiinteästi kuuluvaa Petö-välineistöä. Alkuun sovellettiinkin päiväkodista

löytyviä kalusteita, esimerkiksi matalia penkkejä lasten istuimiksi. Noin puoli vuotta ryhmän aloittamisen jälkeen päiväkotiin saatiin Petö-välineistön mallin mukaan teetettyjä plinttipöytiä, tikaksia sekä matalia penkkejä (liite 10). Talvella ja keväällä kaikilla lapsilla olikin käytössä omat matalat penkit. Plinttipöytiä ja tikaksia käyttävät kaikki lapset, kunkin ryhmäkerran sisällön mukaisesti. Jounilla ja Jaakolla tikakset toimivat myös kävelyn apuvälineinä ja tukena seisomaannousussa lähes kaikissa Tsemppari-tuokioissa. Petö-välineistöstä käytössä ovat silloin tällöin myös kävelykehikko ja kävelynojapuut. Puukepit ovat sen sijaan ahkerassa käytössä erilaisissa leikeissä ja käsiliikkeissä. Kaksi plinttipöytää on sijoitettu kiinteästi kotiryhmien eteistilaan pukeutumispöydiksi ja yksi ruokapöydäksi. Kolmea muuta siirretään tarvittaessa varastosta kulloiseenkin ryhmän pitopaikkaan.

Petö-välineistön lisäksi Tsemppari-tuokioissa käytetään muita, kuhunkin toimintaan tarvittavia välineitä esimerkiksi maalaustarvikkeita, leikkikaluja, hernepusseja ja patjoja. Tarvittavat välineet valitaan tai valmistetaan kuhunkin ryhmään sopiviksi ohjaajan toimesta. Elämyksellisyys tulee parhaimmillaan esille käytettävissä esineissä, esimerkiksi paperinpalat lumihietaleinä tai sifonkihuivit perhosen siipinä. Tiloissa elämyksellisyys ei tule juurikaan esille, sillä tiloja ei koristeltu erityisemmin, vaan käytössä ovat tilassa normaalistikin olevat esineet ja tavarat. Tarvittaessa kalustusta on raivattu tilan saamiseksi, mutta pääasiassa tavarat ovat tavanomaisilla paikoillaan.

”Keskiviikon Tsemppari-ryhmä Haukat-kotiryhmän salissa. Saliin on raivattu tilaa isolle soikealle pöydälle, jonka ympärillä lapset (Mirja, Elsa, Leevi ja Jaakko) istuvat tavallisissa päiväkodin tuoleissa. Kaikilla lapsilla on tuolissa selkänoja, Elsalla ja Jaakolla lisäksi käsituot. Salissa ei ole ylimääräistä rekvisiittaa, pöydällä on osa ryhmässä tarvittavista tavaroista, osa on ohjaajan takana olevalla apupöydällä.” (Video 4, s.1, 1-10)

Kaikissa Tsemppari-tuokioissa käytetään puhetta korvaavien ja tukevien kommunikaatiomenetelmien (AAC-menetelmien) välineitä puhumattomien lasten, Jaakon, Jounin ja Erjan kanssa. Käytössä on erilaisia painikekommunikaattoreita, joille pysytään äänittämään puhetta, ryhmän toiminnoista ja sisällöstä riippuen. Yhden painikkeen kommunikaattoria lapset käyttivät joka kerralla vastatessaan ohjaajan kysymykseen, onko hän paikalla. Neljän ja kahdeksan painikkeen kommunikaattorit ovat käytössä usein vaihtoehtoja sisältävien kysymysten yhteydessä. Erilaisia valmiita ja

tilanteissa piirrettyjä kuvia käytetään kuitenkin kommunikaattoreita useammin vastausvaihtoehtoina.

” Ohjaaja piirtää paperilapuille tomaatin ja banaanin kuvan. Tomaatti tarkoittaa punaista hernepussia ja banaani keltaista. Ohjaaja kiertää kunkin lapsen luo ja kysyy kumanko he haluavat heittää Heikille [hämähäkille], banaanin vai tomaatin. Ohjaaja näyttää piirtämiään lappuja lapsille. Jaakko ja Jouni valitsevat banaanin osoittamalla ko. lappua. Kaikki tytöt, Elsa, Mirja ja Erja valitsevat tomaatin.” (Video 5, s.33, 11-16)

### 5.1.3 Opetuksen toteutus

Konduktiivisen opetuksen toteutuksen runkona ja eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioita yhdistävänä tekijänä toimivat yhteiset teemat. Teemojen kehittyminen on ollut prosessi, jossa yksittäisistä käsitteistä on siirrytty koko päiväkotia koskevaan satuteemaan. Tsemppareita aloitettaessa ensimmäiseksi teemaksi valittiin erilaisia käsitteitä, joita Tsemppari-lasten ikäiset lapset hallitsevat ja harjoittelevat. Ensimmäisiä käsitteitä olivat värit, muodot ja lukukäsitteet. Pian teemaa laajennettiin kokoa ja suuntia koskeviin käsitteisiin, esimerkiksi edessä-takana, suuri-pieni. Syksyllä kaikkien eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioiden toiminta muovautuikin näiden käsitteiden ympärille, vaikka juoneltaan kukin ohjaaja sai muokata Tsemppari-tuokion sellaiseksi kuin halusi. Mitään yhteistä satuteemaa ei tällöin vielä ollut, vaikka joulun lähestyessä tuokioihin hiipi talven ja joulun elementtejä.

”..ja sitten meille tuli se talvi ja jouluteema, joka ennen joulua huipentui tämmöseen joulumatkaan joulupukin maassa.” (Haastattelu 1, s.3, 5-6)

Kevätkaudella käsitteiden rinnalle otettiin satuteema Tsemppari-tuokioiden sisältöä määrääväksi rungoksi. Keväällä ehti olla kaikkiaan kolme satuteemaa: talvi ja pingviinit, hirviöt sekä salainen puutarha. Näistä viimeinen, salainen puutarha, oli samalla myös koko päiväkodin yhteinen kevään toimintaa määrittävä teema. Satuteema tulee esille Tsemppari-tuokioissa juonellisuutena. Tuokiot eivät ole enää pelkkien yksittäisten liikkeiden tai toimintojen yhdistämistä toisiinsa, vaan ne yhdistyvät selvästi johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Juonellisuudella pyritäänkin yhdistämään eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioiden sisältöjä toisiinsa, vaikka jokainen ohjaaja käsittelee teemaa vetämässään tuokiossa yksilöllisesti yhdistäen siihen syksyllä yhteisesti sovittuja käsitteitä.

”Mutta mun mielestä se [satuteema] on ollut semmonen hirveen hyvä yhteinen niinku runko, ja mä oon itte päässyt jotenkin sisään. Ja tuntuu kauheen hyvältä, että on tämmönen tietty, niinku idea, tietty aihe, jota käsitellään eri tavalla, ... ja jo se aihe tekee sen, että se on jotenkin yhteinen kaikille, sillä tasolla.” (Haastattelu 2, s.6, 9-13)

Tsemppari-tuokioiden sisällöissä onkin selvästi havaittavissa muutosta. Esimerkiksi maanantain Tsemppari-tuokiossa on kevään viimeisen teeman, salaisen puutarhan aikana erilliset harjoiteltavat motoriset liikkeet yhdistetty kokonaisuudeksi, joka kietoutuu juoneltaan perhosen kehityksen ympärille. Syksyn ensimmäisessä teemassa samojakin motorisia liikkeitä oli tehty ilman niitä toisiinsa yhdistävää juonta. Yhteisen teeman yhdistäminen toimintaan riippuu kuitenkin paljon eri viikonpäivän Tsemppari-tuokiosta ja kustakin ryhmäkerrasta. Esimerkiksi keskiviikon eskari-Tsemppareissa ei salaisen puutarhan teema tule juurikaan esille esikoulutehtävien yhteydessä. Tiistain uinti-Tsempparit poikkeavat myös selvästi muista Tsemppareista. Uintiryhmän runko on säilynyt samanlaisena läpi vuoden eikä uintiliikkeisiin ole yhdistetty satuteemaa, erillisiä laululeikkejä kylläkin.

Yhteinen satuteema toimii paitsi Tsemppari-tuokioita yhdistävänä myös Tsemppari-ryhmään osallistuvia lapsia motivoivana tekijänä. Sadut ja tarinat tarjoavat lapsille luonnollisen tavan innostua ja kiinnostua asioista ja houkuttelevat lapsia toimimaan. Motivointina käytetään kaikissa Tsemppari-tuokioiden myös lauluja. Lauluihin liittyy lähes aina liikuntaleikki, joko käsien, jalkojen tai koko vartalon liikutteluun. Osa lauluista on liikunnallisuuden lisäksi myös vuorovaikutuksellisia. Näiden laulujen kautta haetaan kontaktia toisiin lapsiin.

”Seuraavaksi lauletaan ja leikitään käsi-leikki: ”Mä kädet ojennan ja polviin taputan, mä kädet ojennan ja polviin taputan. Katson ympärilleni, näenkö tuttuja, no näenhän tietenkkin.” Lapset ja aikuiset laulavat mukana... Ohjaaja kysyy laulun jälkeen lapsilta yksitellen kenet kukin näkee. Kenet Mirja näkee? Lapset vastaavat sanomalla jonkun toisen lapsen nimen. Tämän jälkeen lauletaan ja leikitään laulu uudestaan.” (Video 1, s.8, 2-10)

Laulujen avulla lapset houkutellessaan huomaamattaan tekemään motorisia liikkeitä, jotka saattavat olla heille hyvinkin hankalia. Lauluihin liittyy usein kätketty pulmallinen tehtävä, joten laulujen avulla kehitetään myös lasten ongelmanratkaisutaitoja. Laulut liittyvät kiinteästi myös aina samalla tavalla suoritettaviin tehtäväsarjoihin. Tehtäväsarja muodostuu erillisistä liikkeistä, jotka liitetään yhteen isommaksi koko-

naisuudeksi, esimerkiksi seisomaannousu, hyvä istuma-asento, keilan kaato jalalla. Osa tehtäväsarjoista suoritetaan laulun tahdissa.

”Lapset alkavat nostamaan peppuaan laulun [sataa, sataa ropisee –laulun sävel] tahdissa; Pepun nostan ylöspäin, pili, pili, pili, pom.  
Pidän pidän ylhäällä näin, pili, pili, pom, pom, pom,  
sitten lasken alaspäin, pili, pili, pom.” (video 1, s.7, 10-12)

### **Puheella ohjaus**

Osa tehtäväsarjoista suoritetaan erityisten ääneen lausuttujen ohjeiden, rytmisten intentioiden, tahdittamana. Rytmisellä intentiolla tarkoitetaan toimintaohjetta minämuodossa. Tehtäväsarjoihin liittyvät intentiot ovat lisäksi loru-muodossa, jolloin ohjeista muodostu useamman fraasin kokonaisuus. Yleisimpiin ja useimmin toistuviin tehtäväsarjoihin, kuten seisomaannousu, seisominen ja istuma-asennon otto, on rytmisen intentio mietitty ja keksitty avustajien ja ohjaajien keskuudessa yhdessä. Toimintaohje, eli rytmisen intentio, toistuu aina samanlaisena. Ohjaaja sanoo intention ensin, lapset ja avustajat toistavat intention ja suorittavat tehtäväsarjan sen mukaisesti.

”Kaarina tulee ja istuu omalle penkille pöydän kulmaan ja sanoo:  
Otetaan se oikein hyvä istuma-asento.  
Sanokaas mun perässä oikein reippaalla ja kaikuvalla äänellä:  
Painan jalat lattiaan, pidän polvet erillään, työnnän takapuolen taakse,  
pidän selän suorassa, pidän pääsi pystyssä, laitan kädet pöydälle, suljen suuni ja nielaisen.  
Lapset toistavat [joka fraasin] Kaarinan perässä ja tekevät myös ohjeitten mukaisesti, kuka selvemmin, kuka vähemmän selvemmin.” (Video 8, s.6, 16-22)

Rytmisiä intentioita käytetään Tsemppari-ryhmässä myös yksittäisinä, tilannekohtaisina liikeohjeina. Tällöin intentio ei liity useamman liikkeen tehtäväsarjaan, vaan yksittäiseen tai erilliseen liikkeeseen. Intentio on tällöin myös huomattavasti lyhyempi, usein vain muutamia sanoja. Tilannekohtainen intentio annetaan kuitenkin tehtäväsarjoihin liittyvien ohjeiden tapaan lähes aina kaikille lapsille.

”...Lapset istuvat penkeillään. Käsiliikkeiden jälkeen he alkavat ojentaa jalkojaan, nostavat jalkoja ylös penkillä istuen. Ottavat näin askelia itsenäisesti. Ohjaaja antaa ohjeen: Nostan oikean jalan ylös, yksi ja kaksi...” (Video 7, s.4, 1-4)

”...Lapset vievät oikean käden sivulle ja Raila antaa ohjeen; tartun oikealla kädellä keppiin...” (Video 1, s.3, 10-11)

Rytmisiä intentioita käytetään kaikissa Tsemppari-tuokiossa. Intentioiden käyttö painottuu selvästi asentoloruihin ja tilannekohtaisten liikeohjeiden käyttö vaihtelee päivittäin. Uinti-Tsemppareissa käytetään rytmisiä intentioita selvästi muita vähemmän ja maanantain Tsemppari-tuokioissa muita enemmän. Valtaosa yksittäisistä toimintaohjeista annetaan kuitenkin muussa kuin rytmisten intentioiden muodossa. Taulukossa 6 näkyvät kussakin Tsemppari-tuokiossa käytettyjen rytmisten intentioiden määrä.

TAULUKKO 6. Rytmisten intentioiden käyttö Tsemppari-tuokioissa

RYTMINEN INTENTIO	Marraskuu						Salainen Puutarha				
	MaM	MaS	Ti	Ke	To	Pe	Ma	Ti	Ke	PeT	PeK
Istumaloru	X	X		X	X	X	X		X	X	X
Seisomalaulu (Majakka)					X		X		X		
Seisomaannousulaulu		X							X		
Tsempparilaulu		X		X	X		X	X	X		
Mä kädet ojennan –laulu	X			X							
Ketä paikalla? –laulu	X	X			X						
Loppulaulu	X										
Keppilaulu	X	X					X				
Koputusleikki		X									
Elefantti-laululeikki										X	X
Tilannekohtaiset intentiot	7	0	1	0	1	1	7	1	1	4	7

Rytmisiä intentioita, niin tehtäväsarjoihin kuin tilannekohtaisiin liikeohjeisiin liittyviä, antavat pääasiassa Tsemppari-ryhmän vetäjät. Avustajat toistavat ohjeet tarvittaessa, asentoloruihin liittyvät ohjeet lähes aina yhdessä lasten kanssa. Jonkin kerran myös lapset itse lisäsivät asentoloruihin rytmisen intention.

”Raila: Otetaan oikein hyvä istuma-asento.

Raila sanoo ensin ja lapset toistavat perässä: Laitan jalat kunnolla, laitan kädet sivulle, ojennan selän suoraksi, pidän pääni pystyssä, suljen suuni ja nielaisen. Mirja lisää: Ja kuuntelen.

Raila sanoo: ja kuuntelen on hyvä”

(Video 7, s.1, 23→s.2, 1)

#### 5.1.4 Yksilöllisyys ryhmässä

Liikuntavammaisten lasten ryhmään valittiin kaikki päiväkodissa olleet CP-vammaiset lapset, joiden katsottiin hyötyvän ryhmän toiminnasta. Ryhmän ulkopuolelle jäi näin vain yksi tyttö, jonka CP-vamma on hyvin lievä. Päiväkodin henkilökunnan mukaan hän ei olisi hyötynyt ryhmästä toivotulla tavalla, koska hän oli muita lapsia paljon omatoimisempi. Ketään lapsista ei jätetty ryhmästä pois CP-vammansa vaikeuden tai ikänsä takia, vaikka lasten eri-ikäisyys mietityttikin ryhmää kootessa. Nuorin lapsista oli ryhmää aloitettaessa, syksyllä 1999, 3-vuotias ja vanhin 6-vuotias. Tsemppari-ryhmä muodostui siis automaattisesti hyvin heterogeeniseksi ja kooltaan päiväkotiin sopivaksi, kuuden lapsen ryhmäksi.

Yksi yhteinen ryhmä muodostaa konduktiivisen opetuksen tapaan Tsemppareiden toiminnan rungon. Kukin lapsi tekee samat tehtävät ja toiminnot yhtäaikaan muiden lasten kanssa. Tehtävät vaihtelevat kunkin Tsemppari-tuokion teeman ja sisällön mukaan. Esimerkiksi uinti-Tsemppareissa tehtävät liittyvät uimiseen, näön- ja kädenkäytön tuokioissa käsillä tekemiseen ja näön käyttöön. (Liite 11: Esimerkkilista ryhmän yhteisistä tehtävistä)

Tehtäviä kuitenkin sovelletaan kunkin lapsen taitojen ja kykyjen mukaan erilaisilla tavoilla. Avustuksen laatu ja määrä vaihtelevat sanallisesta ohjauksesta puolesta tekemiseen ja apuvälineitä käytetään tarpeen mukaan. Esimerkiksi seisomaannoussussa käytetään tukena niin dallaria kuin tikaksiakin. Tehtävissä tarvittavat esineet saattavat myös olla lapselle yksilöllisesti valittuja, esimerkiksi aakkostaulun koko. Ohjaajat saattavat myös etukäteen valita kullekin lapselle sopivat roolit ryhmässä leikittävää leikkiä varten ja kysymysten esittämisen ja niihin vastaamistapa vaihtelee puheesta erilaisten AAC-menetelmien käyttöön. Syksyllä perjantain ja torstain Tsemppari-tuokioissa oli käytössä myös kaksi tasoryhmää, sinikellot ja omenat, joissa tehtävien vaikeustasoa vaihdeltiin lapsen mukaan, esimerkiksi värin valinnassa vaihtoehtojen määrää rajaamalla. Itse tehtäväideat pysyivät kuitenkin kaikilla samana.

”..et meillä oli ihan siis normaali tää kuvamatsaus, tää kuvalotto. Ni siinä [sinikelloissa] oli ne osa porukkaa, jolla oli se iso, siinä oli 9 kuvaa...Se oli niille ihan lälly helppoo. Sit taas joku Erja [omenat], niin se ei pystynyt laittamaan tähän näin isoo kuvaa, et ei osannu matsata.” (Haastattelu 2, s.10, 4-8)

Yksilöllisistä sovellutuksista huolimatta osa lapsista suoriutuu kaikille samoista tehtävistä toisia nopeammin. Uuteen tehtävään ei kuitenkaan missään ryhmässä siirrytä ennen kuin kaikki olivat saaneet edellisen tehtävän valmiiksi. Niinpä nopeimmat lapset, Leevi, Mirja ja Elsa, joutuvatkin usein odottamaan hitaimpia, Jounia ja Jaakkoa. Odotellessaan lapset saattavat, tehtävän luonteesta riippuen, joko toistaa toiminnan uudestaan tai seurata muiden lasten toimimista. Seuraamiseen ja oman vuoron odotteluun lapset keskittyvät lähes poikkeuksetta intensiivisesti ja hiljaa.

Vaikka suurin osa Tsemppari-tuokioiden toiminnoista onkin yksilöllisesti suoritettavia, joukkoon mahtuikin myös tehtäviä, joita kukaan ei voisi suorittaa yksin. Tehtävissä korostuu yhdessä tekemisen ja kaikkien mukanaolon tärkeys. Erityisesti uinti-tsemppareissa on toimintoja, joissa kaikkien lasten mukanaolo on välttämätöntä. Tuokiosta ja ohjaajasta riippuen, myös ohjaajan yksilöllisistä tehtävistä tehdään kaikille lapsille yhteinen tehtävä. Ohjaaja saattaa ottaa lapset mukaan esimerkiksi ryhmäkerran kulun suunnitteluun leikin juonen kehittäessä tai AAC-menetelmiä käyttävien lasten (Jaakko, Jouni ja Erja) vastausvaihtoehtojen miettimiseen.

”Seuraavaksi Jaakko saa valita eläimen. Ohjaaja pyytää muita lapsia sanomaan eläimiä ja piirtää ne paperille. Lapset huutelevat innokkaasti erilaisia eläimiä. Yhdeksi vaihtoehdoksi ohjaaja piirtää myös joku muu -eläimen” (Video 8, s.7, 20-23.)

”Lapset kokoontuvat viimeiseen leikkiin, loppupiiriin. Kaikki ottavat toisistaan käsistä kiinni, lapset aikuisten välissä. lauletaan karuselli pyörä -laulua ja aikuiset kävelevät ringissä, liikutaan eteenpäin koko ajan.” (Havainnointi 2, s.29, 22-24)

Yhdessä tekemistä, leikkimistä ja lasten keskinäistä kommunikointia tulee esille selvästi eniten perjantain Tsemppari-tuokiossa, joka painottuu sisällöltään selvästi tähän alueeseen. Maanantain ja torstain tuokioissa painottuvat yksilölliset tehtävät, joita kaikki tekevät yhtäaikaan. Keskiviikon Tsemppareissa puolestaan painottuvat yksilölliset tehtävät, joita lapset tekevät vuorotellen, muiden seurattessa vieressä.



### 5.1.5 Ryhmän merkitys ja tuki

”Lapset kävelevät huoneeseen sisälle. Elsa ensimmäisenä dallarilla, Mirja Elsan perässä. Kummallakin avustaja takanaan jakkaralla istuen. Lapset ja aikuiset laulavat Tsemppari-joukko laulua: *Pieni Tsemppari-joukko vaan, omaan ryhmään suunnistaa. Kävelen ain tahdissa, selkä aivan suorana.* Huoneessa on valmiina matalat penkit, joissa lukee lasten nimet. Elsa istuu itse penkille ja sanoo Mirjalle: ”Tuun mun viereen” ja taputtaa oikealla puolella olevaa penkkiä. ..” (Video 5, s.24, 4-8)

Liikuntavammaisten lasten ryhmästä on muodostunut päiväkotiin oma ryhmänsä, josta on aistittavissa ryhmähenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapset laulavat ryhmän tunnuslaulua, Tsemppari-laulua, lähes aina ryhmään tullessa ja sieltä pois lähtiessä joko oma-aloitteisesti tai aikuisten aloitteesta. Ryhmäytyminen on tapahtunut ohjaajien ja avustajien mukaan hyvin. Poissaolevat lapset huomataan heti ja muistetaan ryhmäkertojenkin aikana. Toiset lapset huomioidaan seuraamalla heidän toimintaansa intensiivisesti ja kannustamalla yhteisesti. Huomiointi ilmene silloin tällöin myös avun tarjoamisena tai vääränlaisesta toimintamallista huomauttamisena.

”Päästyään jälleen kerran laulun loppuun Elsa sanoo ohjaajalle: ”Katri, tol Erjalla ei oo polvet suorassa.” Katri vastaa Erjalle: ”Kuule, sun kannattaa sano Erjalle, jos Erjan asennossa on.. täytyy korjauttaa” Elsa sanookin tämän jälkeen heti:”Erja, polvet erillään, polvet erillään..” (Video 5, s.25, 8-14)

Tsemppari-lapsista on tullut selkeästi kavereita keskenään. Osalle lapsista parhaat kaverit löytyvät ryhmän sisältä ja toisista Tsemppari-lapsista on kuultu puhuttavan paljon myös kotona. Päiväkodissa lapset hakeutuivat selvästi toistensa seuraan leikkimään Tsemppari-ryhmän ulkopuolella, niin sisä- kuin ulkoleikeissäkin, vaikka lapset ovatkin eri kotiryhmistä.

”..Jos Elsalta kysyy parasta kaveria, niin se on Mirja tai Leevi” (Haastattelu 4, s.12, 3)

”Ykski päivä se [Elsa] tuli istuu tos käytävään. Mä kysyin, et mitäs sä siinä istut; ”Mää vaan odottelen tässä Mirjaa”.. Mä sanoin, et Mirjaa ei tuu, et sit mä vein hänet mejän ryhmään leikkimään...” (Haastattelu 5, s.12, 17-20)

Tsemppari-tuokioissa lasten oma-aloitteinen kommunikointi toisille lapsille on kuitenkin vähäistä, koska usein varsinaista tilaisuutta tähän ei ole ollut. Tuokiot ovat hyvin ohjaajavetoisia ja lapset keskittyvät tekemiseen intensiivisesti. Lasten oma-aloitteinen puhe ilmene lähinnä joko ohjaajan puheeseen vastaamisena, kommentteina

tointina ja lisäyksenä tai oman ja toisen lapsen toiminnan kommentoimisena. Eniten oma-aloitteista puhetta on perjantain Tsemppari-tuokiassa, jonka toiminnot edellyttävät kontaktinottoa toisiin lapsiin. Puhumattomilla lapsilla, Jounilla ja Jaakolla, oma-aloitteista kommunikointia ilmenee erityisesti uinti-Tsemppareissa, joissa he ilmaisevat ilonsa nauramalla ja hymyilemällä.

”... Äiti (Elsa) sanoo, että nyt pitää lähteä tanssiaisiin; ”lähdetään”. Elsa kävelee opiskelijan tukemana kohti koiraa ja peuraa. Ennen tanssiaisia peuraa ruokitaan. ... Tanssiaiset alkavat ja avustaja laittaa lasten suosikkimusiikin CD:ltä päälle. ... Elsa sanoo [kappaleen] rokkikohdan alkaessa: ”Tää äiti rokkaa!” ja heiluu samalla dallarissa.” (Havainnointi 5, s.5, 11-12)

Tsemppari-ryhmään kuuluessaan lapset ovat osa vertaisryhmäänsä. Tsemppareissa he näkevät muita kaltaisiaan. Päiväkodin terapiahenkilökunta kokee, että lapset pysyvät ottamaan mallia ja oppimaan muilta Tsemppari-lapsilta paremmin kuin oman kotiryhmänsä terveiltä lapsilta. Hyvin tärkeäksi koetaan se, että Tsemppari-ryhmässä lasten onnistumiset, hyvin pienetkin, huomioidaan sekä aikuisten että lasten toimesta. Ryhmässä onkin mahdollisuus saada ”olen hyvä” –kokemuksia. Muiden tsemppari-lasten uskotaan ymmärtävän ja arvostavan minkä työmäärän kukin lapsi on joutunut tekemään oppiakseen esimerkiksi jonkin liikkeen tai toiminnan.

”..tai Jouni seiso tänään, ku mä sanoin, että kattokaa hei ku Jouni nousi seisoo noin hienosti, ni ei sitä kukaan noteeraa tuolla. Siellä kaikki seisoo. Et eihän se oo kenellekään terveelle lapselle mikään sillälaila hieno asia, mutta nää ymmärtää sen kun ne on itte harjotellut sen saman jutun. Et hei nyt toikin rupee hallitsee tota.” (Haastattelu 1, s.13, 9-12)

”..se oma ryhmä, ja siin tulee se oma tsemppi paljon enemmän kun sä näät jonkun toisen, joka tekee sen vähän toisella lailla, mutta yhtä vaikeesti, kun et sä aina näät sen normaali lapsen. ... Et ne [normaali lapset] suoriutuu niistä asioista niin, et se menee niin yli jo sen tason, mikä vammassella lapsella on, että se ei enää tue yhtää sen toimintaa. (Haastattelu 1, s.12, 8-12)

Tsemppari-ryhmä nähdään lapsille tärkeäksi hyvin kokonaisvaltaisesti. Ryhmä tarjoaa lapsille paitsi kehityksellisesti merkittävän ympäristön ja tarvittavan harjoituksen, myös henkisesti merkittävän vertaisryhmän ja samaistumiskohteen. Tsemppari-ryhmä nähdäänkin lähes välttämättömäksi, koska koetaan, että kotiryhmissä lapsille ei jää tarpeeksi harjoittelu-aikaa perusasioille, kuten liikkumiselle.

### 5.1.6 Itsenäisyyttä ja avustamista

Tsemppari-ryhmän toiminnassa pyritään lasten mahdollisimman suureen omatoimisuuteen. Avustamisen tavoitteena on tukea lasten itsenäisyyttä ja auttaa lasta suoriutumaan toiminnoista, joista hän ei pysty suoriutumaan ilman apua. Avustajien määrä vaihtelee kunkin Tsemppari-tuokion sisällön ja lasten lukumäärän mukaan. Eniten avustamista tarvitsevilla lapsilla on joka ryhmässä oma henkilökohtainen avustaja. Omatoimisemmilla lapsilla on avustaja vain tarvittaessa, ryhmän ohjaajan toimiessa tällöin myös avustajana. Poikkeuksen muodostaa tiistain uinti-Tsempparit, jossa jokaisella lapsella on oma henkilökohtainen avustaja. Taulukossa 7 on esitetty kunkin lapsen tarve avustajaan.

TAULUKKO 7. Lapset ja avustajat

LAPSI	AVUSTUS
Jaakko Jouni Elsa	Oma henkilökohtainen avustaja
Mirja Elsa	Tarpeen mukaan oma, yhteinen tai ei ollenkaan avustajaa
Leevi	Ryhmän ohjaaja avustaa tarvittaessa

Avustajien lukumäärä halutaan pitää mahdollisimman pienenä, jotta varmistetaan lasten omatoimisuus ja vastuunotto omasta toiminnastaan.

”Et, tää on tää vähän tää japanilaismalli, että 50 lasta ja kolme aikuista, niin ni tota, mä uskon, että silloin siinä jää lapsille enemmän vastuuta, et aikuiset on kuitenkin niin hirveen hanakoita korjaamaan ja ohjaamaan ja puuttumaan siihen mitä tehdään, että sit se lapsen oma oivallus jää niinku vähemmälle.”  
(Haastattelu 1, s.5, 19-23)

Lasten avustajina toimivat kotiryhmissä työskentelevät avustajat ja lastenhoitajat. Avustajat saavat keskenään päättää kuka avustaa ketäkin lasta, kuitenkin niin, että yhdellä lapsella olisi mahdollisimman pitkälle samat avustajat. Vuoden mittaan käy-

tännöksi muodostuikin, että Jaakolla ja Jounilla oli kummallakin lähes aina sama avustaja, kun taas Elsan, Mirjan ja Erjan avustajat vaihtelevat useammin. Kevättä kohti avustajien vaihtuvuus lisääntyi.

Omatoimisuuden aste ja avustamisen tarve vaihtelee Tsemppari-tuokioissa lapsesta ja toiminnasta riippuen suuresti. Lasten toiminnasta on löydettävissä selkeä jatkumo kyvyttömyydestä tehdä itse täysin itsenäiseen toimintaan. Vastaavasti avustajien toiminnassa on nähtävissä jatkumo puolesta tekemisestä sanalliseen ohjaukseen ja pelkkään läsnäoloon. Vastaava jatkumo ja avustamisen portaikko on löydetty Marja Niemelän tutkimuksessa konduktiivisen opetuksen sovelluksessa Ruskeasuon koulussa (Niemelä 2000, 75-76). Avustajien tehtävät Tsemppari-tuokioissa; fyysinen avustus motorisissa toiminnoissa, mallin näyttäminen, sanallinen ohjaus sekä kannustus ja motivointi on sijoitettavissa avustamisen jatkumon sisälle.

Lasten puolesta tehdään asioita, joita lapsen olisi mahdotonta tehdä itse tai ne vievät tilanteeseen nähden kohtuuttoman paljon aikaa, esimerkiksi penkin siirtäminen, lapsen rullaus patjan sisään, kommunikaattorin esille otto tai kävelyapuvälineen tuominen lapsen eteen. Tsemppari-tuokioissa pyritään kuitenkin välttämään mahdollisimman paljon lapsen puolesta tekemistä, ja niinpä lasta avustetaan erilaisilla tavoilla tekemään itse. Fyysisellä avustuksella pyritään mahdollistamaan lapsen oma toiminta kunkin lapsen tasolla ja avustuksen määrä riippuu täysin lapsen omatoimisuuden tasosta. Avustus saattaa olla hyvin kokonaisvaltaista lapsen kanssa yhdessä tekemistä, missä lapsen osuudella on merkittävä rooli koko toiminnan kannalta, esimerkiksi seisoma-asennon ylläpito kävellessä. Toisaalta avustus saattaa olla vain hyvin kevyt tuki, jolla mahdollistetaan lapsen itsenäinen toiminta.

”Jaakko kävelee huoneen ovella tikaspuilla, avustaja Jaakon takana jaloista ohjaten, siirtäen jalkoja vuorotellen eteenpäin. Toinen avustaja on Jaakon edessä, pitäen hänen käsistään kiinni ja liikuttaen tikaspuita eteenpäin. Avustaja tukee Jaakkoa polvista, yrittää estää jalkojen sisäänkierron lonkista pitämällä käsiä Jaakon polvien välissä.” (Video 5, s.25, 1-5)

”Erja tarttuu itse tetroihin ja nostaa ne, avustajan tukiessa häntä kyynärpäätä, pöydälle.” (Video 6, s.46, 18-19)

Avustajan toiminnan jatkumon toisessa ääripäässä on sanallinen ohjaus. Sanallista ohjausta käytetään, kun lapsi pystyy suoriutumaan toiminnasta ilman fyysistä avustusta, mutta tarvitsee silti vielä muistutuksen toiminnan suorittamisesta oikein.

”Elsa ja Mirja istuutuvat omille penkeilleen huoneessa. He kääntyvät dallariin tukeutuen takapuoli penkkiin päin ja istuutuvat alas. Kummankin avustaja seuraa ja ohjaa sanallisesti istuutumista, ei fyysistä avustamista.” (Video 2, s.9, 15-18)

Vaikka avustamisen eri muodot voidaankin nähdä hierarkisesti itsenäiseen toimintaan siirtymisen eri vaiheina, käytetään niitä Tsemppari-tuokioissa usein samanaikaisesti. Lasten avuntarve on hyvin eritasoinen ja heidän toiminnassaan on vaihteita, joista osasta lapset pystyvät suoriutumaan itse ja osassa tarvitsevat runsaasti avustusta. Puolesta tekeminen, fyysinen avustus ja sanallinen ohjaus kietoutuvat näin toisiinsa ja tukevat toisiaan.

”..Lapset lähtevät kääntymään mahallaan toisin päin, jalat pään paikalle. Raila-ohjaaja antaa ohjeen: Käänän käsillä ja jaloilla. Avustajat auttavat lapsia kääntymään, ohjaavat fyysisestikin. Raila antaa koko ajan ohjeita: Massu maassa, käännyn, käännyn. Avustajat antavat myös ohjeita lapsille. Puheenso- rinaa koko ajan, myös lapset puhuvat aikuisille. ... (Video 1, s.4, 8-12)

”Ohjaaja lähtee kävelyttämään Elsaa kohti huoneen toista reunaa. Hän pitää Elsa kiinni kainaloiden alta ja antaa tahtia, yksi, kaksi.” (Video 8, s.11, 25-26)

Avustamisen tavoitetta, lasten itsenäistä toimintaa tuleekin Tsemppari-tuokioissa esille erityisesti avustajan ja ohjaajan kehotuksesta, ohjeesta tai neuvosta. Oma-aloitteinen ja itsenäinen toiminta tulee esille fyysisen toiminnan lisäksi kommunikointina. Useimmiten lapset ilmaisevat tällöin mieltään ja kommentoivat omaa, toisten lasten tai aikuisten toimintaa ryhmässä. Itsenäinen toiminta saattaa olla myös pieni osa isompaa toimintakokonaisuutta, jossa avustaja ohjaa ja avustaa, mutta mahdollistaa samalla lapsen oman toiminnan tämän taitojen mukaan.

”Jaakko tekee jalallaan pienen nostoliikkeen ja auttaa sukan vetämisessä jalasta pois. Hän työntää vasemmalla kädellään sukkaa alaspäin. Oikealla kädellä auttaminen on huomattavasti heikompaa. Housuja poisottaessa Jaakko on myös mukana. Hän tarttuu käsillä housun vyötäröön ja työntää housuja alaspäin. Jaakko myös nostaa jalkojaan housunlahkeista pois.” (Havainnointi 2, s.25, 25→s.26, 4)

”Mirja sanoo; ”Eiku minä” –haluaa itse asetella kortit pöydälle. Ohjaaja pyytää Mirjalta anteeksi ja antaa Mirjan asettaa itse kortit.” (Video 6, s.47, 14-15)

### **Avustajien koulutus ja kehitys**

Avustajille konduktiivinen opetus ja petömainen avustaminen oli täysin uutta Tsemppari-ryhmän alkaessa. Fysio- ja toimintaterapeutit järjestivät avustajille ja muulle päiväkodin henkilökunnalle koulutusta konduktiivisesta opetuksesta. Ohjauksessa painotettiin avustajan roolia ja työtapoja, joilla mahdollistetaan lapsen aktiivinen ja mahdollisimman itsenäinen toiminta. Kuluneen vuoden aikana työtapoja ja avustamista on opeteltu konkreettisesti käymällä läpi kunkin lapsen henkilökohtainen avustaminen. Avustajat kokevatkin hyvänä, että ryhmien ohjaajilta, terapeuteilta, on saattanut kysyä apua avustamiseen liittyvissä asioissa milloin tahansa. Työn tekeminen ja itse avustaminen ovat heidän mukaansa olleet kuitenkin paras opettaja ja antaneet varmuutta lasten ohjaamiseen.

”...et täs tulee niinku tavallaan itekin aina varmemmaks, et koko ajan oppii sitä, että tulee niinku erilaiset otteetkin selkeesti, huomaa et tulee lapseen. Että lapski tavallaan, se turvaa siihen aikuiseen, ku se huomaa, että toi osaa mua käsitellä oikein..” (Haastattelu 5, s.10, 21-24)

Myös ohjaajat kokevat, että avustajat ovat sisäistäneet kuluneen vuoden aikana lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta korostavan asenteen avustamisessa sekä oppineet petömaisen avustamistyylin. Avustajan tehtävänä on toimia ohjaajan antamien ohjeiden välittäjänä vain tarvittaessa ja puuttua lasten toimintaan oikeaan aikaan.

”...et nyt se toimii hirveen hyvin, et se asento korjataan ennen kuin aloitetaan tai heti sen toiminnan jälkeen, et itse siihen tekemiseen ei puututa. Et se tekeminen on kuitenkin se kokonaisuus, et jos laps on heittämissä tai tekemässä jotain, niin ni et sitä toimintaa ei keskeytetä ja.. et se tällä hetkellä menee hirveen hyvin.” (Haastattelu 1, s.5, 5-9)

Persoonakohtaisia eroja todetaan kuitenkin olevan avustajissakin. Havaittavissa on selkeästi, että tiiviisti ja intensiivisesti Tsemppari-tuokioissa mukana olevilla avustajilla itsenäisyyteen ohjaavat avustajan otteet ovat yleisempiä kuin muilla.

”...ne avustajat, jotka tässä ryhmässä on, joka ikinen maanantai istuu tässä pohtimassa ja on joka päivä ohjaamassa näit lapsia, niin mun mielestä he on omaksunu paremmin näiden lasten ohjaamisen, kuin sitten ne, jotka ei käy. ... Niin, ni se ei elä niin helposti, ku sitten se että nää konkreettisesti sitä päivittäin tekee. Et se niinku lähtee helpommin toimimaan.” (Haastattelu 4, s.14, 8-14)

## 5.2 MONIVAMMAINEN LAPSI INTEGROIDUSSA RYHMÄSSÄ

Konduktiivista opetusta pyritään toteuttamaan Kilon päiväkodissa myös liikuntavammaisten lasten ryhmän ulkopuolella, integroidussa lapsiryhmässä. Tässä luvussa tarkastellaan konduktiivisen opetuksen toteutumista monivammaisen Jaakon kotiryhmässä. Tuon ensin esille Jaakon toukokuisen arkipäivän. Tämän jälkeen tarkastelen hänen asemaansa ja konduktiivisen opetuksen periaatteiden toteutumista integroidussa kotiryhmässä.

### 5.1.1 Jaakko Haukat-ryhmässä

#### **Jaakon päivä Haukat-ryhmässä**

Jaakko saapuu päiväkotiin klo 7.00. Jaakko nukkuu saapuessaan ja jatkaa nukkumista aina klo 7.45 asti, jolloin hänet herätetään aamupalalle. Ennen aamupalaa Jaakko käy WC:ssä. Jaakko istuu itsenäisesti WC-tuolissa ja painaa painiketta merkiksi, kun hän on valmis. Jaakolle puetaan housut päälle ja hänet kuljetetaan pyörätuolilla takaisin omaan ryhmäänsä.

#### **Aamupala:**

Klo 8.00 Jaakko käy aamupalalle. Hän saa itse valita mitä haluaa ottaa aamupalaksi. Lastentarhanopettaja näyttää Jaakolle vaihtoehtoja; kiisseliä vai maitoa, muroja vai leipää, joista Jaakko valitsee mieluisan osoittamalla. Lastentarhanopettaja siirtää Jaakon istumaan omalle penkilleen plinttipöydän ääreen ja aloittaa Jaakon syöttämisen. Jaakko pureskelee suuhun laitettuja pieniä leipäpaloja ja nielee maitoa huulille laitetusta mukista. Jaakon kanssa samassa pöydässä syö toinen Tsemppari-lapsi, Mirja. Mirjalle ja Jaakolle annetaan syömisen lomassa yhteisiä istuma ohjeita.

Aamupalan jälkeen avustaja siirtää Jaakon pyörätuolilla WC:hen, jossa hänelle vaihdetaan vaatteet; shortsit ja T-paita päälle. Vaatteiden vaihdossa Jaakko on varsin passiivinen. Aktiivista toimintaa ilmenee ainoastaan, kun avustaja kehoittaa Jaakkoa nostamaan pään pystyyn. WC:stä Jaakko siirretään pyörätuolilla päiväkodin suureen saliin.

#### **Tsemppari-ryhmä:**

Klo 8.40 salissa alkaa fysioterapeutin vetämä Tsemppari-ryhmä. Paikalla on Jaakon lisäksi 4 muuta lasta. Ryhmä aloitetaan istumalla lattialla mattojen päällä. Ohjaaja kyselee lapsilta muistavatko nämä mihin he ovat tänään Tsemppareiden jälkeen menossa. Lapset vastaavat innokkaasti, että teatteriin, Salainen Puutarha -näytelmää katsomaan. Alkuorientoinnin jälkeen Jaakko kohentaa istuma-asentoaan muiden lasten tapaan istuma-lorun tahtiin. Tsemppari-ryhmässä käydään tällä kerralla läpi perhosen elämänvaiheita. Jaakko on avustajan avustamana ensin lattialla keinuva muna. Sitten hän on toukka, joka kiipeää puuhun, vetäen itseään avustajien kanssa plinttipöytiä pitkin eteenpäin. Toukan jälkeen on vuorossa kotelovaihe, jolloin avustaja kierittää Jaakon maton sisään. Jaakon avatessa mattokäärettä itsenäisesti, kuoriutuu kotelosta nuori perhonen. Jaakko-perhonenkin saa siivet, sifonkihuvit käteensä, joita hän heiluttelee lähteäkseen lentoon. Siipien liikkeiden jälkeen on vuorossa perhosen jalkojen liikuttelu. Lopuksi Jaakko nousee avustajan avulla seisomaan tikaspuita vasten. Käsien ja jalkojen liikuttelu jatkuu

seisoen. Tsemppari-ryhmä loppuu seisomalauluun ja Jaakon kohdalle ryhdikkääseen, avustajan tukemaan, seisoma-asentoon klo 9.35.

#### **Teatteri-retki:**

Jaakko kannetaan salista pois oman ryhmänsä eteiseen, jossa hänelle puetaan vaatteet päälle. Eteisestä Jaakko työnnetään pyörätuolilla ulos. Jaakko lähtee muiden lasten kanssa päiväkodin lähellä sijaitsevaan teatteriin katsomaan Salainen Puutarha -näytelmää. Teatterissa Jaakko työnnetään pyörätuolilla katsomon eturiviin. Näytelmä kestää n.15 minuuttia ja koko tämän ajan Jaakko istuu pyörätuolissaan. Avustaja piirtää näytelmän kulusta kuvia paperilapuilla ja selittää niiden avulla Jaakolle näytelmän juonta.

#### **Ulkoilu:**

Näytelmän jälkeen Jaakko jää ulos leikkimään. Jaakon tavallinen pyörätuoli vaihdetaan sähköpyörätuoliin ja klo 10.30-11.00 hän liikkuu itsenäisesti ympäri päiväkodin pihaa. Jaakko ohjaa sähköpyörätuolia vasemmalla kädellä ja ajaa tuolin taitavasti kiipeilytelineessä olevalle auronratille. Hän kääntelee ja vääntelee autonrattia ja vaihtaa vaihteita täysin itsenäisesti. Jaakko saa leikkiä yksinään, sillä aikuiset seuraavat Jaakon puuhia jonkin matkan päästä.

#### **Ruokailu:**

Klo 11.00 Jaakkoa kehoitetaan ajamaan tuolinsa sisälle. Sisällä avustaja vie Jaakon WC:n ja riisuu häneltä ulkovaatteet pois. WC:ssä käynnin jälkeen on vuorossa Haukat-ryhmän lyhyt päiväpiiri. Jaakon saapuessa piiriin, muut lapset käyvät lastentarhanopettajan johdolla jo läpi aamulla katsottua näytelmää. Jaakolta kysytään samoja kysymyksiä kuin muilta lapsilta käyttäen apuna paperilapuille piirrettyjä kuvia. Päiväpiiri loppuu, kun ruokakärrä saapuu Haukkoihin. Jaakko nostetaan istumaan omalle paikalleen ja häntä ohjataan muiden lasten tapaan ottamaan hyvä istuma-asento. Jaakolle tuodaan ruoka pöytään valmiiksi lautaselle annosteltuna, muut lapset käyvät hakemassa itse ruoan. Avustaja syöttää Jaakkoa. Klo 11.45 Jaakko lopettaa syömisen ja avustaja kantaa hänet Haukat-ryhmän nukkumahuoneeseen, omaan sänkyyn. Avustaja riisuu Jaakolta paidan ja peittelee hänet. On päiväunien aika.

#### **Päiväunet & Mirjan synttärjuhlat:**

Jaakko nukkuu pitkät päiväunet. Klo 13.30 avustaja herättelee häntä sylissä pitäen. Avustaja kantaa Jaakon WC:hen, jossa hän saa istua hetken aikaa itsenäisesti WC-tuolissa. Avustaja pukee Jaakolle housut ja puseron ja kantaa hänet takaisin nukkumahuoneeseen iltapäiväpiiriin. Jaakko asetetaan istumaan penkille, jolla muutkin lapset istuvat. Avustaja käy istumaan Jaakon taakse, omalle pienelle penkilleen ja tukee Jaakon istuma-asentoa hänen hartioista ja vyötäröltä kiinni pitäen. Mirjalla on tänään synttärpäivät ja nyt on aika juhlistaa niitä. Ensiksi käydään kuitenkin läpi mikä päivä ja kuukausi tänään on. Jaakko saa kertoa millainen sää on tänään. Paperilapuille piirretään 3 vaihtoehtoa, joista Jaakko valitsee kädellä osoittamalla oikean. Mirjan synttäreitä juhlistetaan onnittelekortilla, -laululla ja pienellä lahjaesineellä. Esine kiertää lapselta toiselle. Myös Jaakko tutkii omalla vuorollaan esinettä.

#### **Välipala:**

Klo 14.00 on välipalan vuoro. Avustaja kävelyttää Jaakon ruokapöydän ääreen ja nostaa hänet istumaan omalle paikalleen. Jaakolta kysytään kuvia apuna käyttäen minkäkokoisien annosten puuroa hän haluaa välipalaksi. Jaakko valitsee osoittamalla pieni, keskikokoinen ja iso vaihtoehtoista isoja. Lastentarhanopettaja tuo puurolautasen Jaakon eteen, käy istumaan Jaakon taakse ja aloittaa hänen syöttämisen. Varsinaisen välipalan jälkeen Mirja tarjoilee lapsille keksiä ja limsaa. Jaakolta kysytään haluaako hän jompaakumpaa, mutta Jaakko vastaa kieltävästi pyörittäen päätään. Sen sijaan maitoa Jaakko juo ahnaasti, sitä hänelle tarjottaessa. Syötyään Jaakko istuu plinttipöydän ääressä hetken aikaa yksin, ennen kuin lastentarhanopettaja kantaa hänet nukkumahuoneen lattialle leikkimään. Jaakko jää makaamaan maton päälle yksin vieressä olevien lelujen kanssa. Jaakon luona käy



juttelemassa ensin Tsemppari-ryhmään kuulumaton liikuntavammainen poika ja hänen jälkeensä Tsemppari-ryhmässä mukana oleva Leevi. Avustaja tulee myös Jaakon luokse ja juottaa hänelle vielä lisää maitoa.

**Merirosvoleikki:**

Kun Jaakko on klo 15.10 juonut maitolasin tyhjäksi, alkaa avustaja leikkiä Leevin pyynnöstä Leevin ja Jaakon kanssa merirosvoleikkiä. Jaakko istuu lattialla, avustajan jalkojen välissä, ja pitää Leevin tapaan puista merirosvomiekkää kädessään. Merirosvojen välille syntyy taistelu. Lapset alkavat huitoa miekoilla avustajan ja toistensa miekkoja, ja Jaakko siirtyy makaamaan lattialle avustajan kanssa.

**Valmistautuminen ulkoiluun:**

Klo 15.30 merirosvoleikki päättyy. Avustaja käy vielä Jaakon kanssa läpi mitä leikissä tapahtui, näyttämällä hänelle leikin tuoksinnan lomassa paperilapuille piirtämiään kuvia. Leevi seuraa vierellä keskittyneesti. Leikin jälkeen avustaja kantaa Jaakon WC:hen. Jaakko istuu WC-tuolilla itsenäisesti ja painaa painiketta kun on valmis. Avustaja kantaa Jaakon eteiseen, istumaan plinttipöydän eteen omalle penkilleen. Lastentarhanopettaja aloittaa pukemaan Jaakon päälle ulkovaatteita. Opettaja pukee vaatteet Jaakon päälle, mutta ottaa Jaakon mukaan toimintaan kehoittamalla häntä pitämään hyvän istuma-asennon, sekä osallistumalla takin pukemiseen nostamalla ja työntämällä käsiään hihoihin.

**Ulkoilu:**

Klo 15.40 lastentarhanopettaja nostaa Jaakon sähköpyörätuoliin ja Jaakko lähtee ajamaan tuolilla itsenäisesti ulos. Ulkona Jaakko liikkuu ympäri päiväkodin pihaa ja leikkii yksin kiipeilytelineen autonratilla. Pihalla olevat aikuiset, avustajat ja opettajat, käyvät silloin tällöin katsomassa mitä Jaakko puuhailee, mutta muuten Jaakko on pääasiassa yksin. Muut lapset eivät käy Jaakon luona, eikä Jaakko hakeudu muiden seuraan.

**Kotiin:**

Klo 16.35, hieman etuajassa, saapuu taksi hakemaan Jaakkoa ja Leeviä. Jaakko ajaa sähköpyörätuolilla itsenäisesti taksin luokse, missä avustaja nostaa hänet istumaan auton penkille. Sähköpyörätuoli jää päiväkotiin odottamaan Jaakon seuraavaa päivää.

Jaakko on kuulunut päiväkodin Haukat-ryhmään jo muutamia vuosia. Ryhmässä on yhteensä 14 lasta, joista viisi on erityislapsia. Tsemppari-ryhmään kuuluu Haukoista Jaakon lisäksi kaksi muuta lasta. Vakituista henkilökuntaa Haukat-ryhmässä on kuusi; kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi avustajaa, lastenhoitaja ja laitosapulainen.

Haukat-ryhmällä on oma päiväohjelmatarunke (taulukko 8), jota noudatetaan päivän ja tilanteen mukaan joustavasti. Lisäksi Haukat-ryhmällä on viikoittainen ohjelmatarunke (taulukko 9), josta selviää mitä toimintaa minäkin päivänä tehdään.

TAULUKKO 8. Haukkojen päiväohjelma

HAUKKOJEN PÄIVÄOHJELMA	
7.00	Päiväkoti aukeaa
8.00-8.30	Aamupala
9.00	Aamupiiri --> leikkiä, ohjattua toimintaa, ulkoilua
11.15.	Lounas
12.00-13.00	Päivälepo
13.00	Leikkejä, pelejä
14.00	Välipala --> lasten omaehtoista toimintaa ja ulkoilua
17.00	Päiväkoti suljetaan

TAULUKKO 9. Haukkojen viikko-ohjelma 22.-26.5.2000

HAUKKOJEN VIIKKO-OHJELMA	
Maanantai	Teatteri: Salainen puutarha, jalkapallotapahtuma
Tiistai	Suujumpparata salissa
Keskiviikko	Musahetki & kokkikerho
Torstai	Metsäretki
Perjantai	Leikkejä & pelejä

Jaakko pystyy osallistumaan harvoin kotiryhmänsä yhteiseen viikoittaiseen ohjelmaan, koska se järjestetään lähes aina samaan aikaan liikuntavammaisten lasten oman ryhmän kanssa. Tsemppari-ryhmän lisäksi Jaakolla on päiväkodissa muuta säännöllistä ja viikoittaista toimintaa (taulukko 10). Jaakko osallistui kuluneen vuoden aikana viikoittain puheterapeutin vetämään suppusuut-nimiseen ryhmään, fysioterapiaan, yksilölliseen pelihetkeen avustajan kanssa sekä muutaman viikon ajan leikkiryhmään. Lisäksi Jaakolla oli syksyllä 10 kerran jakso toimintaterapiaa.

TAULUKKO 10. Jaakon viikko-ohjelma

JAAKON VIIKKO-OHJELMA	
Maanantai	Tsempparit
Tiistai	Tsempparit, fysioterapia
Keskiviikko	Tsempparit, suppusuut (suun motoriikka)
Torstai	Tsempparit, leikkiryhmä (muutaman viikon ajan)
Perjantai	Tsempparit

Jaakon päivät kulkevat pääasiassa Haukat-ryhmän päiväohjelmarungon mukaan. Jaakko saapuu päiväkotiin aamulla noin klo 7.00 samalla taksilla toisen Tsemppari-lapsen, Leevin kanssa. Taksi tulee hakemaan Jaakkoa ja Leevyä kotiin noin klo 16.45. Jaakon kotimatka kestää noin 30 minuuttia, joten kotimatkoineen Jaakon päivä venyy lähes 11 tuntiseksi.

Jaakko osallistuu kotiryhmänsä yhteiseen toimintaan kykyjensä mukaan. Jaakko on mukana yhteisissä päiväpiireissä ja näissä hän suorittaa avustetusti samat tehtävät kuin muut lapset. Hän saa esimerkiksi vuorollaan kertoa millainen sää tänään on tai katsella ohjaajan lukemaa kirjaa. Päiväpiirissä Jaakko on myös luonnollisessa kontaktissa muihin lapsiin. Muun osan päivästä Jaakko viettää suurimmaksi osaksi aikuisen seurassa. Siirtymiset, WC:ssä käynnit ja vaatteiden vaihdot vievät luonnollisesti ison osan päivästä. Aikuisen kanssa Jaakko myös leikkii tai pelaa päivittäin. Yksin Jaakko viettääkin varsin vähän aikaa. Ulkona sähköpyörätuolilla liikkuminen ja pari leikkihetkeä sisällä, olivat ainoita tilanteita joissa Jaakko toimi täysin itsenäisesti ilman aikuisen ohjausta.

Jaakon suorat kontaktit muiden kotiryhmän lasten kanssa olivat havainnoimieni päivien aikana vähäisiä. Muut lapset eivät juurikaan jutelleet Jaakon kanssa ja vain pari kertaa he ottivat Jaakkoon kontaktia itsenäisesti leikin merkeissä. Muutaman kerran kontakti otettiin aikuisen välityksellä. Jaakon omaa kontaktia toisiin lapsiin ei ollut juurikaan havaittavissa päivien aikana tai aloitteen havainnointi oli hyvin vaikeaa Jaakon kommunikointikeinoista johtuen.

Jaakon kuuluminen kotiryhmänsä ohella myös liikuntavammaisten lasten omaan ryhmään on huomioitu Haukat-ryhmässä mm. laitattamalla Tsemppari-ryhmän viikko-ohjelma esille kotiryhmän ohjelman rinnalle. Haukat-ryhmän lastentarhanopet-

taja on mukana Tsemppari-ryhmien suunnittelussa ja toteutuksessa ja hän on pyrkinyt huomioimaan Tsemppareiden ohjelman käymällä sitä silloin tällöin läpi myös kotiryhmän yhteisessä aamupiirissä.

”Mut kyllä musta oli, kun mä mietin semmosen tilanteen mun omassa ryhmässä, että kun meillä oli aamupiiri, niin musta oli toisaalta aika kiva, että kun käytiin päivän ohjelma läpi ja sitten oli Tsemppari-ohjelmat erikseen, tai mitä sinä päivänä. Et musta oli aika kiva, sit koko porukka laulo Tsemppareille, ja kun Tsempparit lähti omaan toimintaansa... niinku jotenkin mä ajattelin, toi on aika kiva juttu. Et niinku ne tietää, et nää lähtee nyt Tsemppareihin ja kaikki ihan innossaan laulo.” (Haastattelu 5, s.14, 23→s.15, 3)

Lastentarhanopettaja on myös tuonut Tsemppareissa käsiteltäviä teemoja Haukat-ryhmän toimintaan. Kotiryhmässä on silloin tällöin mm. tehty samoja askartelutehtäviä kuin liikuntavammaisten lasten ryhmässä.

”Avustaja: ..et se oli musta kiva, sanotaan, tämmösessä askartelussa me tehtiin tää kotihirviö. Sen teki kyllä koko porukka, kaikki lapset. Että sitä pyrittiin tuomaan niinku koko porukalle. ... se on aika kivakin aiheena [kotihirviöt] niinku, et se on niinku koko ryhmän. Kai ne oli vähän innoissaan, ja lapset...” (Haastattelu 5, s.17, 22 – s.18, 5)

Haukat-ryhmässä koetaan, että vaikka liikuntavammaisten lasten oma ryhmä onkin selvästi vielä erillinen ryhmänsä, on ryhmän elementtien ja teemojen tuominen kotiryhmään lähentänyt ryhmiä toisiinsa. Erityisesti perjantain Tsemppari-ryhmän toteuttaminen joka toinen viikko kotiryhmässä on tuonut Tsemppareita lähemmäksi Haukkoihin. Jaakon asemaan ja kotiryhmässä ryhmäytymiseen Tsemppareilla ei ole todettu olevan juurikaan vaikutusta.

### 5.2.2 Paljon avustamista ja ripaus itsenäisyyttä

Jaakon CP-vamman luonteesta johtuen hänen itsenäinen toimintakykynsä on varsin rajoittunut. Kotiryhmän toiminnan tavoitteena onkin mahdollistaa Jaakolle itsenäistä toimintaa hänen kykyjensä mukaisella tavalla. Apua Jaakko tarvitsee kuitenkin runsaasti kaikissa päivittäisissä toiminnoissa ja usein avustaminen kääntyy Jaakon puolesta tekemiseksi hyvin kokonaisvaltaisesti. Ruoka tuodaan Jaakolle pöytään valmiiksi lautaselle annosteltuna ja hänet syötetään ja juotetaan. Useimmiten hänet siirretään huoneesta toiseen joko kantamalla tai pyörätuolilla, ja nostetaan istumaan penkille ja WC-tuolille. Näissä toiminnoissa Jaakon oma osallistuminen on hyvin vähäistä. Pukeutumistilanteissa Jaakon osallistuminen toimintaan on myös vähäistä,

lähinnä jalkojen ja käsien liikuttelua, sitä häneltä pyydettyä. Jaakon itsenäinen toiminta saattaa pukeutumistilanteissa liittyä myös pelkän istuma-asennon ja tasapainon ylläpitoon, avustajan suorittaessa varsinaisen vaatteiden pukemisen. Ilman pyyntöä tai kehotusta Jaakon osallistuminen on lähes täysin passiivista.

”..Takkia laitettaessa hän [lastentarhanopettaja] pyytää Jaakkoa nostamaan ja työntämään kättä takin hihaan. Jaakko tekee niin, vaikka liike ei ole kovin suuri.” (Havainnointi 1, s.17, 23-25)

” ..Jaakko istuu omalla paikallaan. Ope sanoo hänelle: Pidä kiinni käsillä, purista, nosta pää pystyyn. Jaakko tarttuu käsillään kiinni penkin pienistä sivutuista. Ope laittaa Jaakolle kengät jalkaan ja pukee takin Jaakon päälle.” (Havainnointi 1, s.17. r.21-23)

Jaakon kohdalla omatoimisuuden ja itsenäisyyden asteeseen vaikuttaa suuresti avustamisen lisäksi myös se, vaaditaanko ja annetaanko Jaakolle mahdollisuus omatoimisuuteen. Tarjottaessa mahdollisuutta tehdä valintoja ja vastata kysymyksiin Jaakko pystyy vaikuttamaan omaan toimintaansa. Esimerkiksi WC:ssä käydessä Jaakko sai itse ilmaista milloin oli valmis nousemaan pöntöltä pois painamalla painikekommunikattoria. Ruokailujen yhteydessä tuli esille tilanteita, joissa Jaakko sai itse valita mitä haluaa syödä tai valita ruoka-annoksen koon, mutta myös tilanteita, jolloin hän sai eteensä valmiiksi lautaselle annostellun ruoan.

”...Jaakolta kysytään millaisen annoksen puuroa hän haluaisi. Hänen eteensä ”kirjatelineelle” asetetaan kolme kuvaa; pieni, iso ja keskikokoinen ympyrä. Jaakko vastaa osoittamalla iso-kuvaa kädellään. Hän haluaa ison annoksen puuroa” (Havainnointi 1, s.14, 15-17)

”... samaan aikaan Jaakko nostetaan pyörätuolista istumaan omalle penkille. Avustaja laittaa Jaakolle ruokalapun kaulaan ja toinen avustaja tuo Jaakolle ruoan lautasella [pöytään]. Muut lapset käyvät hakemassa kukin vuorollaan ruokaa lastentarhanopettajalta.” (Havainnointi 1, s.9, 13-14)

Jaakon täysin itsenäinen toiminta liittyy pääasiassa käsien liikuttamiseen ja niillä toimimiseen, esimerkiksi esineisiin tarttumisenä ja vastausvaihtoehdon osoittamisena. Kädellä sähköpyörätuolin ohjaaminen mahdollistaa Jaakolle myös täysin itsenäisen liikkumistavan. Muuten Jaakko pystyy liikkumaan itsenäisesti vain kierimällä lattialla. Sähköpyörätuolin avulla Jaakko pystyykin liikkumaan ympäri päiväkodin pihaa ilman kenenkään apua ja leikkimään kiipeilytelineen autonratti ja vaihdekeppi-leikkipisteessä. Sähköpyörätuolia Jaakko käytti vain ollessaan ulkona. Itsenäisesti Jaakko toimii myös ilmaistessaan tahtoaan. Jaakon keinot ovat viittominen ja ääntely

sekä tarjotuista vaihtoehdoista valinta. Osaamiaan viittomia Jaakko käytti osoittaessaan haluavansa jotakin. Ääntä Jaakko käytti itsensä ilmaisuun puolestaan silloin, kun kaikki ei ollut niin kuin pitäisi.

”... Laitosapulainen kertoo, että Jaakko oli näyttänyt itse puhelin-viittomaa tullessaan uimasta. ... avustaja tulee ja kertoo tällöin, että Jaakko oli näyttänyt puhelin- ja tuolla-viittomaa jo ennen uintia, olisi halunnut leikkiä puhelimella jo tuolloin” (Havainnointi 2, s. 9-10, 28-3)

”...Hän [avustaja] asettaa Jaakon jalat ja selän suoraksi ja kiinnittää [seisoma]telineen tarranauhat kiinni. Jaakko äänтелеe hieman ja avustaja kysyy Jaakolta koskeeko häntä. ... Avustaja näyttää peukaloillaan vaihtoehdot ei ja kyllä. Jaakko osoittaa selvästi kyllä –peukaloo” (Havainnointi 2, s.14, 11-15)

Tahdon ja itsensä ilmaisu ei kuitenkaan ole Jaakolle mitenkään jatkuvaa ja niinpä hänen mielenilmaisunsa huomattiin ja niihin reagoitiin lähes poikkeuksetta, avustipa Jaakkoa kuka tahansa. Kotiryhmässä Jaakkoa avustavat useimmiten Tsemppari-ryhmässä mukana olevat avustajat ja lastentarhanopettaja. Myös muu Haukat-ryhmän henkilökunta osallistuu Jaakon avustamiseen. Jaakkoa saattaakin avustaa yhden päivän aikana 6-8 eri henkilöä, kun mukaan lasketaan terapeutit, joiden kanssa Jaakko on päivän aikana tekemisissä. Yksi aikuinen avustaa Jaakkoa Haukoissa usein useamman toiminnan ajan, esimerkiksi vaatteiden vaihdossa, WC:ssä käynnissä ja siirtymisessä ryhmään. Ryhmän yhteisessä toiminnassa, esimerkiksi ruokailussa, häntä saattaa kuitenkin avustaa jo toinen aikuinen. Avustajien toiminnassa ei ole havaittavissa suurta eroa, vaikka runsaimmin Jaakon omatoimisuutta sisältävissä tilanteissa avustavatkin Tsemppari-ryhmässä mukana oleva Haukat-ryhmän henkilökunta.

### 5.2.3 Toiminnan ohjausta

Jaakon ja muiden Haukat-ryhmän liikuntavammaisten lasten ryhmään kuuluvien lasten toimintaa ohjataan kotiryhmässä paitsi fyysisesti avustaen, myös sanallisilla ohjeilla. Sanallisessa ohjauksessa käytetään paitsi tavallisia käsky- ja kehoitusmuotoja, myös konduktiiviselle opetukselle tyypillisiä rytmisiä intentioita. Kaikki Haukat-ryhmässä käytetyt rytmiset intentiot olivat tilannekohtaisia. Yhdessä sovittuja intentioloruja, esimerkiksi istuma- ja seisomaloruja ei käytetty havainnoimieni päivien aikana kertaakaan.

TAULUKKO 11. Rytmisten intentioiden käyttö Haukat-ryhmässä

	Jaakko	Muut Tsemppari- lapset	Koko Haukat- ryhmä
Ma 22.5.	5 krt	7 krt	1 krt
Ti 23.5.	8 krt	3 krt	

Jaakolle annetut rytmiset intentiot liittyivät vartalon asennon korjaukseen, lähinnä istuessa. Intentiot annettiin lähes poikkeuksetta pukeutumis- ja ruokailutilanteissa. Liikkumisen ohjaamiseen ei rytmisiä intentioita käytetty kertaakaan. Suurin osa intentioista oli lyhyitä, yhden liikkeen, esimerkiksi selän ojentamiseen, tarkoitettuja ohjeita. Joitakin kertoja intentiot liittyivät useammasta liikkeestä yhdistetyn tehtäväsarjan suorittamiseen.

”Lastentarhanopettaja antaa Jaakolle ohjeita: Ojennan selkäni suoraksi. Pidän pääni suorassa, enkä keikkaa, enkä keikkaa. Ope ottaa määrän paperin ja pyyhkii Jaakon käden. Ope antaa uusia ohjeita: Pidän selkäni suorassa, enkä kaadu [tuolin] reunalta” (Havainnointi 2, s.17, 20-23)

Jaakon itsenäistä reaktiota toiminnan ohjaukseen on usein hyvin vaikea havaita, koska joko Jaakon oma liike on hyvin pientä tai häntä avustettiin samanaikaisesti intentiota annettaessa. Jaakon ollessa vireä ja annettaessa hänelle aikaa, Jaakko reagoi kuitenkin ohjeisiin selvästi itsenäisellä toiminnalla.

”...Jaakko istuu nyt sähkössä. Lastentarhanopettaja neuvoo: ”Ojennan selän, ojennan pään, pystyyn, pystyyn.” Jaakko korjaa samalla itsenäisesti asentoaan...” (Havainnointi 2, s.19, 19-20).

Muilla Haukat-ryhmän Tsemppari-lapsille, Mirjalle ja Leeville, havainnoimieni päivien aikana annetut rytmiset intentiot koskivat joko istuma-asennon korjausta tai liikkumista. Heillä itsenäinen intentioihin reagointi, esimerkiksi asennon korjaus, oli havaittavissa selvemmin kuin Jaakolla. Yhden kerran päivien aikana annettiin rytmisen intentio myös kaikille Haukat-ryhmän lapsille. Intentio koski hyvän istuma-asennon ottoa ja sen antoi lastentarhanopettaja. Lasten reagointi ohjeeseen oli huomattavaa.

”Lastentarhanopettaja istuu ruokakärrien takan ja sanoo kaikille:” Laitan kädet syliin. Pidän polvet pöydän alla ja nyt kuuntelen”. Lapset tekevät lto:n ohjeiden mukaan. Lto sanoo ohjeet uudelleen ja odottaa, että jokainen lapsi on ottanut kunnan istuma-asennon ja on hiljaa.” (Havainnointi 1, s.9, 9-12)

Haukat-ryhmän lastentarhanopettaja kertoo käyttäneensä rytmisiä intentioita kaikkien lasten kanssa juuri istuma-asennon korjauksessa. Intentioiden käyttö on kuitenkin ollut aktiivisempaa Tsemppari-ryhmää aloitettaessa kuin keväällä.

”...Ja joskus mä käytän, ehkä alkusyksystä vielä enemmän, käytin ihan kaikilla, koska lapset oli vielä keskenään tota, vieraampia toisilleen...” (Haastattelu 6, s.14, 19-21)

Rytmisiä intentioita Haukat-ryhmässä antoivatkin eskari-Tsemppareita vetävän lastentarhanopettajan lisäksi pääasiassa avustajat, jotka ovat mukana Tsemppari-ryhmässä. Havainnoimieni päivien aikana Tsemppari-ryhmään kuulumattomasta henkilökunnasta vain yksi ohjasi Jaakon toimintaa rytmisellä intentiolla.

Koska Jaakko ei pysty ilmaisemaan itseään puheella, on hyvin vaikea tietää käyttääkö hän itse rytmisiä intentioita oman toimintansa ohjaamisessa. Sen sijaan muiden Haukat-ryhmän lasten on todettu siirtäneen rytmisiä intentioita silloin tällöin omaan toimintaansa, erityisesti liikkeessään tai siirtyessään paikasta toiseen.

”..Mirja on lapsista yks, joka käyttää ite. Hän käyttää niitä kotonakin. Hän menee rappusia, niin hän tota laulaa tai pyytää äitiään laulamaan. Tai jotenkin, hän antaa itselleen [toimintaohjeita]...” (Haastattelu 4, s.8, 1-2)

#### 5.2.4 Välineiden avulla

Kotiryhmässään Jaakko käyttää ryhmänsä tavallisen välineistön ohella apuvälineitä ja konduktiiviseen opetukseen kuuluvaa petö-välineistöä. Petö-välineistöä jokapäiväisessä käytössä Jaakolla ovat petö-penkit, joilla hän istuu pukeutuessaan ja ruokaillessaan. Ruokaillessa Jaakolla on käytössä myös jalkatuki ja hän istuu plinttipöydän ääressä, jossa istuu myös toinen Tsemppari-lapsi. Pöytään kiinnitettiin renkaat tarttumakahvoiksi, joista Jaakon on tarkoitus pitää kiinni käsillään ruokailun ajan. Pukeutuessaan Jaakko istuu petö-penkillään myös eteisessä olevan plinttipöydän edessä. Pöytää käytetään selkätukena ja tarvittaessa seisomatukena. Tikaksia käytet-



tiin myös seisomatukena havainnoimieni päivien aikana kerran. Kävelyn apuvälineenä niitä ei kuitenkaan käytetty kertaakaan.

”Lastentarhanopettaja kääntää tikokset Jaakon eteen. Jaakko ottaa kiinni tikaksista kahdella kädellä ja nousee seisomaan tikaksiin tukeutuen. Ope nostaa Jaakon housut ylös...” (Havainnointi 2, s.18, 20-26)

Apuvälineistä Jaakolla on käytössä pyörätuoli, jolla hän siirtyy paikasta toiseen päiväkodin sisällä ja sähköpyörätuoli, jolla hän liikkuu ulkona sekä seisomateline ja WC-tuoli. Muu välineistö, jota Jaakko käyttää päivittäin, onkin tavallinen päiväkodin välineistö, mitä myös muut lapset käyttävät. Päiväpiirissä Jaakko istuu muiden lasten kanssa samoilla penkeillä, avustajan tukiessa häntä takaa tai sivulta. Jaakolla on lisäksi käytössä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiovälineitä, kuten painikekommunikaattoreita. Myös valmiita ja tilanteissa piirrettäviä kuvia käytetään runsaasti.

#### 5.1.5 Yhteenveto

Havainnoimieni päivien aikana Jaakon toiminta kotiryhmässä vaihteli aktiivisesta passiiviseen. Aktiiviset toimintatilanteet liittyivät valintojen tekemiseen ja tilanteisiin, joissa avustaja vaati Jaakolta omatoimisuutta ja itse tekemistä. Tsemppari-ryhmiin verrattuna näitä tilanteita on kuitenkin vähän. Tsemppari-ryhmissä Jaakko osallistuu toimintaan aktiivisesti avustettuna muun ryhmän mukana ja tekee samat tehtävät kuin muut lapset. Kotiryhmässä Jaakon toiminta jää helpommin passiiviseksi. Vaikka Jaakko osallistuukin samoihin toimintoihin kuin muut kotiryhmän lapset, ei häntä odotettu samalla tavalla kuin Tsemppari-ryhmässä. Kotiryhmästä puuttuu siis Tsemppari-ryhmän positiivinen ryhmän painostus ja avustajien on helpompi tehdä asioita Jaakon puolesta, jotta hän pysyisi muun ryhmän mukana.

## 5.2 LIIKUNTAVAMMAINEN LAPSI INTEGROIDUSSA RYHMÄSSÄ

Tässä luvussa tarkastellaan konduktiivisen opetuksen toteutumista edellä esitettyä monivammaista lasta toimintakyvyltään itsenäisemmän lapsen, liikuntavammaisen Elsan kotiryhmässä. Esittelen ensin Elsan toukokuisen arkipäivän ja tarkastelen tämän jälkeen Elsan asemaa ja konduktiivisen opetuksen periaatteiden toteutumista integroidussa ryhmässä.

### 5.3.1 Elsa Myyrät-ryhmässä

#### **Elsan päivä Myyrät-ryhmässä:**

Elsa saapuu päiväkotiin klo 7.40 taksilla. Avustaja on Elsaa vastassa ja auttaa hänet istumaan pyörätuoliin. Elsa kelaat itse pyörätuolia ja kulkee päiväkodin käytävää pitkin oman ryhmänsä eteiseen. Täällä avustaja nostaa Elsan istumaan pukeutumispenkille plinttipöydän päähän. Elsa riisuu ulkovaatteet pois päältä avustajan kehotuksesta. Kenkien vaihdossa avustaja auttaa Elsaa.

#### **Aamupala:**

Klo 8.00 Elsa on saanut riisuttua vaatteet ja kävelee dallarilla oman ryhmänsä saliin aamupalalle. Avustaja ohjaa Elsan kävelyä kevyesti lantion ja sanallisilla ohjeilla. Avustaja ohjaa Elsaa myös omalle paikalle istuutumisessa. Elsa juttelee vieressä istuvan tytön kanssa aamupalan saapuessa. Puurolautanen tuodaan Elsan eteen ja Elsa ryhtyy syömään kaurapuuroa itsenäisesti lusikalla. Elsan kanssa samassa pöydässä syö toinen Tsemppari-lapsi, Erja. Erjan tavoin Elsalla on pöydällä tukikahva, josta Elsa ottaa kiinni muistutettaessa. Puuron lisäksi Elsa syö näkkäriä, minkä hän voitelee itse.

#### **Aamupiiri:**

Klo 8.25 Elsa on syönyt aamupalan ja kävelee avustajan kävelyttämänä aamupiiriin, istumaan pitkälle penkille muiden lasten viereen. Lastentarhanopettaja aloittaa aamupiirin käymällä läpi mikä päivä ja kuukausi tänään on. Tämän jälkeen harjoitellaan yhdessä päiväkodin kevätjuhlassa esitettäviä kahta lorua ja laulua. Halukkaat lapset saavat tulla eteen esittämään lorut muille. Elsa esittää kummankin lorun innokkaasti, seisten toisen lastentarhanopettajan tukemana muiden lasten keskellä. Esitysten jälkeen käydään läpi päivän ohjelma ja se, mitä kukin lapsi haluaa tehdä. Elsa haluaa lähteä seuraavaksi pikkujumppaan.

#### **Vaatteiden vaihto:**

Klo 8.55 aamupiiri on ohi ja Elsa kävelee dallarilla lastentarhanopettajan avustamana WC:hen. Ope ohjaa Elsaa suullisilla ohjeilla ja Elsa ryhtyy laulamaan minä kävelen –laulua. Elsa istuu WC-pöntöllä itsenäisesti, minkä jälkeen hän vaihtaa open avustuksella jumbppavaatteet päälleen. Elsa osallistuu vaatteiden vaihtoon itse aktiivisesti. Vaatteiden vaihdon jälkeen Elsa konttaa kohti päiväkodin isoa salia.

#### **Pikkujumppa:**

Klo 9.15 alkaa pikkujumppa. Lastentarhanopettaja kokoaa 7 Myyrät-ryhmän lasta yhteen piiriin lattialle istumaan. Jumppa aloitetaan käsien, jalkojen ja muun kehon lämmittelyllä. Lämmittelyn jälkeen tehdään erilaisia kehonliikkeitä, joiden tekemisessä ope auttaa Elsaa. Elsa toteaa itsekkin joidenkin liikkeiden olevan hänelle vaikeita. Nuotanveto-leikissä tarvittavan parin Elsa saa myös opesta. Jumpan lopuksi lastentarhanopettaja ottaa esille leikkivarjon, mikä villiinnyttää lapset. Ennen varjon löyhittelyä leikitään perhosleikki; Elsa osallistuu myös perhosen elämänvaiheita ku-

vaavien liikkeiden tekemiseen, vaikka osa niistä tuottaakin hänelle vaikeuksia. Lop-puleikistä, varjon keskellä istumisesta muiden löyhytellessä varjoa, Elsa nauttii sil-min nähden.

Klo 9.50 pikkujumppa loppuu ja Elsa lähtee konttaamaan kohti oman ryhmänsä eteistä ja WC:tä. Matkalla häntä muistutetaan vuorotahtiin konttaamisesta. WC:ssä käynnin jälkeen Elsa vaihtaa vaatteet avustajan sanallisella ohjauksella. Avustaja laittaa Elsalle kengät jalkaan ja lähtee ohjaamaan Elsan kävelyä dallarilla kohti Haukat-ryhmää, missä muut eskari-Tsemppareihin osallistuvat lapset jo odottavat häntä.

#### **Tsemppari-ryhmä:**

Klo 10.10 Elsan kävellessä sisään Haukat-ryhmän saliin, aloittavat lapset Tsemppari-laulun ryhmää vetävän lastentarhanopettajan johdolla. Elsa istuu omalle penkilleen saman plinttipöydän äärelle Leevin, Mirjan ja Jaakon kanssa ja kohentaa asentoaan muiden lasten tavoin istuma-lorun tahtiin. Tällä kerralla Tsemppari-eskareissa käydään läpi aakkosia. Elsa laulaa aakkoslaulun reippaasti omalla vuorollaan ja löytää aakkostaulusta ohjaajan näyttämät kirjaimet. Aakkosten jälkeen siirtyään kokonaisuun sanoihin ja leikitään sanan ja esineen piilotus –leikkiä. Ohjaaja poistaa yksitellen pöydältä esineen tai sanan ja Elsa vastaa omalla vuorollaan mikä esine tai sana pöydältä puuttuu. Ryhmän lopuksi Elsa nousee muiden lasten tapaan seisomalorun tahtiin ylös seisomaan ja laulaa seisomalaulun. Elsan kävellessä dallarilla pois Haukoista, Mirja ja Leevi aloittavat laulamaan Tsemppari-laulua.

#### **Päiväpiiri:**

Klo 11.00 Elsa kävelee dallarilla, avustajan tukiessa kevyesti selästä, omaan kotiryhmäänsä. Ennen päiväpiiriä Elsa käy WC:ssä, josta avustaja kuljettaa Elsan kenguru-hypyillä päiväpiiriin. Elsa on viimeinen lapsi, joka istuu lattialle tyynyn päälle. Päiväpiirissä käydään uudelleen läpi keväjuhlassa esitettävät lorut ja laulu. Elsa haluaa mennä jälleen esittämään lorut ja laulun seisoen muiden lasten edessä. Avustaja kävelyttää Elsan eteen ja seisoo Elsan takana tukena. Päiväpiirin jälkeen avustaja kävelyttää Elsan lavuaarin eteen käsien pesulle, mistä edelleen ruokapöydän ääreen istumaan. Avustaja tuo ruuan Elsalle valmiiksi lautaselle annosteltuna. Muut lapset käyvät hakemassa itse ruokansa ruokakäreiltä, toiselta avustajalta.

#### **Ruokailu:**

Klo 11.30 Elsa syö itsenäisesti ruokaansa ja korjaa istuma-asentoa avustajan kehotuksesta. Syömisen lomassa hän myös seurailee muiden lasten toimintaa. Kun Elsa on syönyt, avustaja tulee ja ohjaa sanallisesti Elsan siirtymistä tuolista dallariin. Elsa kävelee dallarilla WC:hen, missä avustaja nostaa hänet istumaan WC-pöntölle. Käsien pesemisen ja kuivauksen Elsa suorittaa itsenäisesti. Avustaja kävelyttää Elsan pukeutumispenkille, missä Elsa riisuu vaatteet avustajan sanallisella ohjauksella. Avustaja kantaa riisuuntuneen Elsan Myyrät-ryhmän nukkumahuoneeseen. Kello on 12.00, ja on päiväunien aika.

#### **Päiväunet & venyttely:**

Elsa nukkuu tänään pitkät päiväunet ja herää vasta kello 14.00. Lastentarhanopettaja kantaa Elsan WC:hen, minkä jälkeen edelleen istumaan pukeutumispenkille. Ope auttaa Elsaa vaatteiden pukemisessa, Elsan osallistuessa jalkojen ja käsien ojentamisella sekä housujen ylösvetämisellä. Pukemisen jälkeen Elsa siirtyy eteisen lattialle makaamaan ja ope aloittaa Elsan jalkojen venyttelyn.

#### **Välipala:**

Klo 14.20 venyttely loppuu ja Elsa siirtyy konttaamalla kotiryhmänsä saliin eläinlaatikon luokse leikkimään. Välipalan tullessa klo 14.25 Elsa konttaa omalle paikalleen ja jää odottamaan, että hänet nostetaan tuolin paikalla olevaan seisomatelineeseen. Lähihoitaja-opiskelija nostaa Elsan telineeseen. Elsa ryhtyy välittömästi syömään edessään olevaa hedelmäsalaattia lusikalla, mutta ilmoittaa pian, ettei pidä siitä, eikä haluaisi syödä sitä. Opiskelija voitelee Elsalle leivän. Syötyään leivän Elsa sanoo kiitos ja jää odottamaan, että pääsisi pois seisomatelineestä. Opiskelija tulee, irrottaa Elsan telineestä ja kantaa hänet suoraan WC:hen.

**Valmistautuminen ulkoiluun:**

Klo 15.00 Pöntöllä istumisen jälkeen opiskelija taluttaa Elsan lavuaarin luo, missä Elsa pesee itse kätensä. WC:stä Elsa kävelee dallarilla pukeutumispengin luo. Opiskelija avustaa Elsaa vaatteiden vaihdossa. Elsa osallistuu itse riisumalla mekon ja laittamalla lippalakin päähän.

**Ulkoilu:**

Klo 15.08 opiskelijan laittaessa Elsalle kenkiä jalkaan, Elsa seurailee viereisen plinttipöydän äärellä pukeutuvaa Mirjaa. Kun Elsa on valmis, lähtee hän kävelemään dallarilla ja opiskelijan avustuksella ulos. Mirja liittyy ulko-ovella Elsan seuraan ja he kävelevät yhdessä ulos. Ulkona Elsa leikkii hiekkalaatikolla kontaten maassa. Mirja tulee leikkimään Elsan kanssa ja hetken aikaa leikittyään Leevi kutsuu heitä leikkimään hänen kanssaan. Lasten lähettyvillä ei ole aikuisia, vaan lapset saavat leikkiä keskenään.

**Kotiin:**

Klo 15.40 lastentarhanopettaja tulee Elsan luokse dallarin kanssa. Hän auttaa Elsaa seisomaan nousussa ja lähtee kävelemään Elsan kanssa, tukien Elsaa takin hupusta kiinni pitäen, kohti taksin saapumispaikkaa. Puolesta välissä matkaa opettaja nostaa Elsan istumaan pyörätuoliin ja Elsa kelaa loppumatkan taksille itse.

Klo 15.50 saapuu Elsan ja Mirjan taksi. Tytöt lähtevät samalla taksilla kotiin. Tämä päivä päiväkodissa on ohi.

Elsa on tullut kotiryhmäänsä, Myyrät-ryhmään, vuonna 1999 ja aloittanut samaan aikaan liikuntavammaisten lasten omassa ryhmässä käymisen. Myyrät-ryhmässä on yhteensä 14 lasta, joista erityislapsia on kuusi. Elsan lisäksi Myyrissä on toinen Tsemppari-ryhmään kuuluva tyttö. Vakituista henkilökuntaa on Myyrissä kuusi; kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi avustajaa, lastenhoitaja ja laitosapulainen. Lisäksi Myyrät-ryhmässä on työskennellyt kuluneen vuoden aikana siviilipalvelusmies ja havainnointia tehdessä ryhmässä suoritti työharjoitteluaan lähihoitaja-opiskelija.

Myyrät-ryhmällä on oma päivittäinen ohjelma (taulukko 12), josta selviää myös eri viikonpäivien teemat ja erityisohjelma. Ohjelmaa noudatetaan joustavasti päivän ja tilanteen mukaan. Ryhmän salin seinältä löytyy myös viikko-ohjelma (taulukko 13), johon on koottu kunkin päivän ohjelma kuvin.

TAULUKKO 12. Myyrien päiväohjelma

MYYRIEN PÄIVÄOHJELMA	
7.00	Päiväkoti aukeaa
8.00-8.30	Aamupala
8.30	Aamupiiri
9.00	Toimintatuokioita & pienryhmiä
	Ma: kädentyöt/verstas Ti: pikkukeittiö Ke: pikkujumppa To: retkipäivä Pe: leikkipäivä
10.00	Ulkoilu
11.00	Päiväpiiri / laulu- ja loruhetki
11.30	Lounas
12.00	Päivälepo, satuja
14.00	Välipala
15.00	Ulkoilua
17.00	Päiväkoti suljetaan

TAULUKKO 13. Myyrien viikko-ohjelma 22.-26.5.2000

MYYRIEN VIIKKO-OHJELMA	
Maanantai	Railan Tsempparit
Tiistai	Uinti-Tsempparit, pikkueskari, Kokkikerho
Keskiviikko	Eskari-Tsempparit, pikkujumppa, kirjastoauto, Majava-leikki
Torstai	Aunen Tsempparit, luontokerho
Perjantai	Kaarinan Tsempparit, Matokerho (audikerho), uinti

Elsan viikko-ohjelma (taulukko 14) pohjautuu kotiryhmän viikko-ohjelmaan. Liikuntavammaisten lasten oman ryhmän toiminta osuu kuitenkin usein kotiryhmän aamupäivän toimintatuokioiden kanssa samaan aikaan, joten Elsa pääsee osallistumaan niihin harvoin. Tsemppari-ryhmän lisäksi Elsan viikko-ohjelmaan kuuluu viikoittainen fysio- ja toimintaterapia. Oman kotiryhmänsä toiminnasta Elsa osallistuu Sherbornen pohjalta toimivaan pikkujumppaan ja auditivisia harjoituksia sisältävään audi-kerhoon, sekä päiväkodin ulkopuolelle suuntautuville retkille aina kuin mahdollista.

TAULUKKO 14. Elsan viikko-ohjelma

ELSAN VIIKKO-OHJELMA	
Maanantai	Tsempparit
Tiistai	Tsempparit, suujumppa, toimintaterapia
Keskiviikko	Tsempparit, pikkujumppa, fysioterapia
Torstai	Tsempparit, retkiä
Perjantai	Tsempparit, Audi-kerho

Elsan päiväohjelman rungon muodostaa Myyrät-ryhmän päiväohjelma, johon on lisätty Tsemppari-ryhmät ja yksittäiset terapiatuokit. Elsan tyypillinen päivä päiväkodissa alkaa noin klo 7.45, jolloin hän saapuu päiväkotiin taksilla yhdessä toisen Tsemppari-lapsen, Mirjan, kanssa. Elsan ja Mirjan taksi saapuu hakemaan tyttöjä kotiin noin klo 15.45. Elsan kotimatka kestää noin 30 minuuttia ja matkoineen Elsan päivä venyykin yhdeksän tuntiseksi

Elsa osallistuu kotiryhmänsä toimintaan aina kun muulta viikko-ohjelmaltaan ehtii. Kaikille yhteisissä tuokioissa hän tekee samat tehtävät ja toiminnot kuin muut Myyrät-ryhmän lapset. Elsa osallistuu innokkaasti mm. yhteisiin kevätjuhlan ohjelmanumeroiden harjoituksiin. Hän on joka kerta halukas esittämään lorun muiden lasten edessä. Aamu- ja päiväpiireissä Elsa osallistuu myös kertomalla omia juttujaan sille varatulla ajalla. Vaikka ison osan Elsan päivästä vievät tilanteet, joissa häntä avustaa avustaja, mm. pukeutuminen, WC:ssä käynnit, siirtymiset, jää Elsalle myös aikaa yksinleikkiin. Tilanteista, joissa Elsa on kontaktissa muiden kanssa, on osa

aikuisten järjestämiä. Esimerkiksi piirtäminen pöydän ääressä tai jumppa muiden lasten kanssa. Osa syntyy luonnollisessa kanssakäymisessä, kuten ruokapöydässä keskustelusta ja ulkona leikkimisestä. Muut lapset ottavat kontaktia Elsaan ja Elsa ottaa puolestaan kontaktia muihin lapsiin. On kuitenkin huomattavissa, että Elsa on pääasiassa kontaktissa vain tiettyjen Myyrät-ryhmän lasten kanssa. Tsemppari-lapsista Elsa on tekemisissä eniten Mirjan ja Leevin kanssa, joidenka kanssa hän leikkii erityisesti ulkona. Elsan kohdalla onkin huomattavissa selvästi, että hän tuntee kuuluvansa kotiryhmänsä lisäksi kiinteästi myös liikuntavammaisten lasten omaan ryhmään. Avustajansa mukaan Elsa onkin jäänyt selvästi sivuun myyristä, vaikka hänen kohdallaan kotiryhmän merkitystä kehityksessä pidetään suurena.

”Ni tota Elsa tarttis niin hirveesti, et se auttas sitä niin paljon, et se ois mukana siin ryhmässä ja näkis niit muita, jotka on jo näppärämpiä ja... jotenkin niinku semmosta tukee ihan eri lailla tarvis” (Haastattelu 5, s.16, 19-21)

Myyrät-ryhmässä liikuntavammaisten lasten ryhmä koetaankin erilliseksi ryhmäksi, joka eriyttää Elsaa kotiryhmästään. Tsemppareiden ja Myyrät-ryhmän suunnittelu-yhteistyö on ollut hyvin vähäistä, mistä johtuen ryhmissä ei aina tiedetä mitä toisessa on tehty tai tullaan tekemään. Usein ryhmissä käsitelläänkin aivan erilaisia teemoja. Yhteistyön vähyydestä johtuen ryhmien ohjelmien yhteensovittaminen on myös aiheuttanut aikatauluongelmia ja usein ollessaan Tsemppareissa Elsa ei ole voinut osallistua Myyrissä samaan aikaan järjestettyyn koko ryhmän yhteiseen toimintaan. Myyrissä Tsemppari-ryhmät huomioidaan salin seinällä olevassa yhteisessä viikko-ohjelmassa kutakin ryhmäkertaa kuvaavin kuvin. Myyrien aamupiirissä Tsemppari-ryhmä usein mainitaan, sen kummemmin siitä kuitenkaan puhumatta. Perjantain Tsemppari-ryhmän alettua kokoontua joka toinen viikko myös Myyrät-ryhmässä, on Tsemppareista ryhdytty puhumaan enemmän. Perjantai aamuisin mietitään yhdessä ketkä tukilapsista osallistuvat sinä päivänä Tsemppareihin.

### 5.3.2 Itsenäistä toimintaa ja avustamisen erilaisuutta

Elsa on toimintakyvyltään varsin itsenäinen. Elsa kävelee apuvälineen, dallarin, tuella itsenäisesti ja pystyy liikkumaan ilman apuvälineitä konttaamalla. Elsan käsien hyvä toimintakyky mahdollistaa myös hyvin monien toimintojen suorittamisen. Elsa syö ja juo täysin itsenäisesti ja suoriutuu monesta muustakin päivittäisen elämän toiminnasta, kuten pukeutumisesta, varsin vähäisellä avulla. Myyrät-ryhmässä Elsan

puolesta pyritäänkin tekemään vain asioita, joita hän ei pysty tekemään itse. Tällaiset tehtävät liittyvät usein liikkumista ja jalkojen liikkeitä vaativiin tehtäviin, kuten ruoan tuominen pöytään, jalkatukien pukeminen ja riisuminen sekä WC-pöntölle istumaan nostaminen. Elsan itsenäisyys ja omatoimisuus vaihtelee kuitenkin suuresti tilanteesta ja avustavasta henkilöstä riippuen. Toiminta, josta Elsa pystyy suoriutumaan itsenäisesti, saatetaan joskus tehdä täysin Elsan puolesta.

”...Elsa on syönyt puuron ja avustaja tuo hänelle näkkileivän. Elsa voitelee näkkileivän itse. Hän pitää vasemmalla kädellä kiinni näkkäristä ja voitelee oikealla kädellä.” (Havainnointi 3, s.3, 4-6)

”...Elsa ei pidä hedelmäsalaatista, sanoo ettei haluaisi syödä sitä. Ottaa sen sijaan leipää. Avustaja voitelee Elsalle leivän...” (Havainnointi 3, s.16, 7-8)

Avustamisen erilaisuutta on havaittavissa Elsan kohdalla toiminnoissa, joissa Elsa tarvitsee eniten apua, kuten erilaisissa siirtymis- ja pukeutumistilanteissa. Pukeutumistilanteissa on selvimmin erotettavissa erilaiset avustamisen tyylit; passiivinen, aktiivinen ja aktiivinen petömainen tilanne. Passiiviseen pukeutumistilanteeseen Elsa osallistuu itse hyvin vähän. Avustaja pukee tällöin Elsan lähes kokonaan.

”... avustaja kantaa Elsan pukeutumispenkille.... Elsa istuu paikallaan ja odottaa. Avustaja tuo Elsalle takin. Elsa ei kuitenkaan tee itse aloitetta takin pukemiseen, istuu vain ja seurailee muita. Avustaja tulee ja auttaa takin hihan Elsan käteen ja koko takin Elsan päälle. Laittaa myös vetoketjun kiinni. Seuraavaksi avustaja ottaa Elsalta sisäkengät pois jaloista. .... Avustaja pukee kurahousut Elsan päälle, nostaa Elsan seisomaan ja laskee takaisin istumaan. Seuraavaksi avustaja ottaa sadetakin ja pukee sen Elsan päälle. Elsa auttaa työntämällä kättään, mutta avustaja työntää sadetakin hihaa samaan aikaan Elsan käteen. Elsan oma, itsenäinen työskentely on vähäistä. Sadetakin jälkeen avustaja laittaa Elsalle kumisaappaat jalkaan.” (Havainnointi 5, s.39, 19 - s.40, 2)

Aktiivisessa pukeutumistilanteessa Elsa osallistuu omatoimisesti vaatteiden vaihtoon avustajan kehotuksesta.

”...kävelyttää Elsan penkille istumaan. Lastentarhanopettaja riisuu Elsalta kengät ja dafot jalasta. Ope muistuttaa Elsa mekon poisottamisesta. Elsa aloittaa mekon riisumisen, vetää kättä pois hihasta, mutta hänen huomionsa kiinnittyy muihin lapsiin. Elsa kysyy hetken päästä opelta miten mekko riisutaan ja ope vastaa, että samalla tavalla kuin pusero. Elsa aloittaa uudellaan ja heittää mekon pois päältään itsenäisesti. Ope antaa Elsalle lyhytihaisen puseron, jonka Elsa pukee päälleen. ... Ope nostaa Elsan seisomaan, jotta saa vedettyä pitkät housut Elsalta alas. Elsa istuu ja nostaa jalkojaan, ja ope vetää jumppahousun lahkeet Elsan jalkoihin. Elsa vetää jumppahousut itse ylös. Ope nostaa Elsan vielä kerran ylös ja vetää housut kunnolla ylös.” (Havainnointi 3, s.5, 8-18)



Aktiivisessa petömaisessä pukeutumistilanteessa avustaja ohjaa Elsaa rytmisillä intentiolla ja Elsa osallistuu tällöin pukeutumiseen tai riisuutumiseen aktiivisesti.

”[Käsien] kuivauksen jälkeen avustaja ja Elsa lähtevät kävelemään. Avustaja puhuu: kävelen, 1,2, 1,2... kävelevät pukeutumispenkille. Seuraavaksi riisuvat vaatteita. Avustaja antaa koko ajan ohjeita ja Elsa toimii itse ohjeiden kanssa yhtä aikaa: Nostan jalkaa, nostan jalkaa, riisun kengät. Avusta ottaa Elsalta kengät jalasta, mutta Elsa nostaa jalkaa. Avustajan seuraavat ohjeet ovat: Nousen seisomaan, pidän selän suorassa ja riisun housuni. Autan toisella kädellä, työnnän housut alas, istun, istun. Elsa nousee ylös ja laskee housut alas avustajan avustaessa hieman. Työnnän housut alas, nostan jalkaa [on avustajan seuraava ohje]. Avustaja riisuu linalta dafot jalasta sekä auttaa housut pois. Tämän jälkeen avustaja ottaa sukat pois. Elsa auttaa hieman työntämällä kädellä sukkia kohti jalkaterää. Avustajan ohjeet: Nostan jalkaa, nostan jalkaa.” (Havainnointi 4, s.11, 22 – s.12, 6)

Petömaisissä avustustilanteissa Elsa avusti aina Tsemppari-ryhmässä mukana oleva avustaja, passiivisissa puolestaan useimmiten Myyrät-ryhmän henkilökunta, joka ei ollut mukana Tsemppari-ryhmässä. Aktiivisissa tilanteissa avustajina toimi kaikkia henkilökunnan jäseniä. Koko Myyrät-ryhmän henkilökunta, laitospulaista lukuun ottamatta, osallistuukin Elsan avustamiseen, vaikka useimmiten häntä avustaa Tsemppari-ryhmässä mukana oleva henkilökunta. Heidän toiminnassaan on havaittavissa selvästi eniten Elsan omatoimisuutta korostava piirre.

Elsan aktiivisuus ja omatoimisuus Myyrät-ryhmän toiminnassa ilmenee myös oman tahdon ilmaisuna. Elsa oli aina halukas esiintymään muiden lasten edessä harjoiteltaessa runoja päiväkodin kevätjuhlaan. Hän myös ilmaisi aikuisille mm. mikäli hänellä oli WC-hätä tai kun hän halusi jotakin, esimerkiksi leikkiä Tsemppari-kaverin kanssa. Liikkumiseen liittyvää omaa tahtoaan Elsa tuo esille haluamalla kävellä dallarilla yksin, ilman avustajan tukea sekä haluamalla hakea dallarin itse.

”Avustaja menee Elsan dallarin luo tuodakseen sen Elsalle. Avustaja puhuu aikomuksestaan ääneen. Avustajan ottaessa kiinni dallarista Elsa sanoo: Minä haen [dallarin] itse! Avustaja kuulee mitä Elsa sanoo ja tarttuu siihen. Hän jättää dallarin plintin toiseen päähän, samalle puolelle kuin millä Elsa on, ja pyytää Elsaa tulemaan dallarin luo. Elsa ryhtyy siirtymään paikaltaan dallaria kohti.” (Havainnointi 5, s.21, 9-14)

### 5.3.3 Toiminnan ohjeistus

Myyrät-ryhmässä Elsaa ohjataan fyysisen avustamisen lisäksi sanallisilla ohjeilla. Rytmisten intentioiden käyttö sanallisina ohjeina niin Elsan kuin muidenkin lasten kohdalla oli hyvin vaihtelevaa, päivästä ja tilanteesta riippuvaa (taulukko 15).

TAULUKKO 15. Rytmisten intentioiden käyttö Myyrät-ryhmässä

	Elsa	Muut Tsemppari- lapset	Koko Myyrät- ryhmä
Ke 24.5.	7 krt	5 krt	
To 25.5.	16 krt	4 krt	1krt
Pe 26.5.	2 krt	5 krt	

Elsalle annetut rytmiset intentiot liittyivät pääasiassa liikkumiseen, siirtymisiin sekä pukeutumistilanteisiin. Pelkän asennon korjaamiseen intentioita käytettiin harvoin. Kaikki intentiot olivat tilannekohtaisia, eikä yhdessä sovittuja intentioloruja, kuten seisoma- ja istumaloruja, käytetty kertaakaan. Puolet intentioista koski yksittäisten liikkeiden suorittamista. Niillä rytmittiinkin usein Elsan liikkumista kävellessä tai kontatessa. Toinen puoli annetuista intentioista koski useammasta liikkeestä yhdistettyjä tehtäväsarjoja siirtymisissä ja pukeutumisessa.

”... Elsa istuu pukeutumispenkillä ja riisuu vaatteitaan. Avustaja antaa koko ajan ohjeita ja avustaa samanaikaisesti. ... Avustajan seuraavat ohjeet ovat: Nousen seisomaan, pidän selän suorassa ja riisun housuni. Autan toisella kädellä, työnnän housut alas, istun, istun. Elsa nousee ylös ja laskee housunsa alas ohjeiden tahtiin, avustaja avustaa hieman.” (Havainnointi 4, s.11, 26→s.12, 1)

”Lastentarhanopettaja tulee ja ottaa kiinni Elsan jaloista, ohjaa Elsaa konttaamaan vuorotahtiin. Ope sanoo: Minä konttaan, minä konttaan” (Havainnointi 3, s.5, 21-22)

Toiselle Myyrät-ryhmän Tsemppari-lapselle annetuilla rytmisillä intentioilla muistutettiin hänen kätensä asennosta tukikahvasta kiinni pidettäessä. Pari kertaa rytmisillä intentioilla ohjattiin Tsemppari-ryhmään kuulumattoman lapsen pukeutumista. Myös kaikkia Myyrät-ryhmän lapsia ohjattiin rytmistä intentiota käyttäen kerran.

Lastentarhanopettaja muistutti tällöin lapsia hyvästä istuma-asennosta aamupiirissä istuessaan. Niin Elsan kuin muidenkin lasten reagointi annettuihin intentioihin oli selvästi huomattavissa. Intentiot annettiin usein tilanteissa, joissa lapset pystyivät toimimaan ohjeen mukaisesti itsenäisesti.

”Avustaja siirtää Elsan tuolia ja antaa ohjeen: Nousen seisomaan. Elsa nousee seisomaan. Avustaja antaa lisää ohjeita: Nostan selän suoraksi, astun sivulle, siirrän toisen jalan ja toisen. Elsa toimii ohjeitten mukaan, nousee siis tuolista pois varsin itsenäisesti.” (Havainnointi 4, s.3, 26 – s. 4,4)

Elsalle toimintaohjeita rytmisten intentioiden muodossa antoi pääasiassa Tsemppari-ryhmässä mukana oleva avustaja. Muille lapsille intentioita antoivat myös lastentarhanopettajat ja lastenhoitaja. Elsan oma-aloitteista toiminnanohjausta rytmisiä intentioita käyttäen ilmeni päivien aikana pari kertaa, Elsan jatkaessa avustajan antamaa intentiota. Kummallakin kerralla Elsa rytmitti omaa liikkumistaan.

”Lastentarhanopettaja sanoo: Kävelen, kävelen. Elsa hyräilee, ryhtyy laulamaan hiljaa kävelylaulua; Minä kävelen, minä kävelen, minä käve, käve, käve, kävelen. Elsa hyräilee laulun läpi kerran ja kävelee laulun tahtiin” (Havainnointi 3, s.4, 26-28)

Yksittäistapauksena Myyrät-ryhmässä tuli myös esille, että Tsemppari-ryhmään kuulumaton liikuntavammainen lapsi puheli itsekseen rytmisen intention tahtiin.

”Katja on tullut takaisin sisään, odottelee WC:hen menoa. Hän leikkii jotakin omia leikkejään, mutta puhuu samalla itsekseen: Kävelen, kävelen, kävelen.” (Havainnointi 4, s.15, 10-12)

#### 5.3.4 Välineet niin kuin muillakin

Myyrät-ryhmässä Elsa käyttää pääasiassa samoja välineitä ja kalustoja kuin muutkin kotiryhmänsä lapset. Aamu- ja päiväpiirissä Elsa istuu muiden lasten tapaan pitkillä penkeillä ja risti-istunnassa tyynyjen päällä lattialla. Elsa ruokailee tavallisen pyöreän pöydän ääressä ja istuu tavallisella selkänojallisella tuolilla. Jalkojensa alla hänellä on käytössä jalkatuki. Pöydässä on kiinni tukikahva, josta Elsa pitää kiinni vasemmalla kädellä, syödessään oikealla. Pukeutuessaan Elsa istuu eteisessä konduktiivisen opetuksen petö-välineistöön kuuluvalla penkillä, jossa ei ole sivutukia. Hänen takanaan on plinttipöytä, joka toimii tarvittaessa seisoma-tukena myös muille

lapsille. Muuta petö-välineistöä ei Myyrät-ryhmässä ole käytössä. Apuvälineistä El-salla on käytössä dallari, jolla hän liikkuu itsenäisesti paikasta toiseen. Seisomate-linettä Elsa käyttää päivittäin syödessään välipalaa ja pyörätuoli on hänellä käytössä päiväkodin ulkopuolelle suuntautuvilla retkillä.

### 5.3.5 Yhteenveto

Elsa osallistuu kotiryhmänsä toimintaan aktiivisesti ja suoriutuu tehtävistään varsin omatoimisesti. Avustajasta riippuen Elsan toiminta voi olla kuitenkin hyvin passiivistakin. Aktiivisen ja passiivisen toiminnan vaihtelu on Elsan kohdalla huomatta-vasti suurempi kotiryhmässä kuin liikuntavammaisten lasten ryhmässä, jossa avustus ohjaa poikkeuksetta itsenäiseen toimintaan. Kotiryhmässä Elsa puolestaan ottaa kontaktia muihin lapsiin useammin kuin Tsemppari-ryhmässä. Tsemppari-ryhmän toiminta onkin ohjatumpaa kuin kotiryhmän toiminta, missä vapaita kontaktinottoti-lanteita on runsaasti. Tsemppari-ryhmästä Elsa on kuitenkin saanut itselleen par-haimmat kaverit ja heidän seuraan Elsa hakeutuu myös kotiryhmästään käsin.

## 6 LÖYDÖSTEN TARKASTELU

Tutkimustehtävänäni on ollut kuvata konduktiivisen opetuksen periaatteiden toteutumista Kilon erityispäiväkodissa. Löydökseni jakautuvat kahteen päänäkökulmaan. Ensimmäinen näkökulma tarkastelee periaatteiden toteutumista liikuntavammaisten lasten omassa ryhmässä ja toinen periaatteiden siirtymistä integroituun lapsiryhmään. Tässä luvussa tuon löydöksiäni esille syvemmin. Tarkastelen Kilon päiväkodin konduktiivisen opetuksen sovelluksen suhdetta alkuperäiseen konduktiiviseen opetukseen ja Kilon päiväkodin toimintaperiaatteisiin.

### 6.1 KONDUKTIIVINEN OPETUS LIIKUNTAVAMMAISTEN RYHMÄSSÄ

Unkarissa konduktiivisella opetuksella on jo vuosikymmenten historia, ja menetelmän kotimaana sillä on itseoikeutettu asema alkuperäisen ja ”oikean” konduktiivisen opetuksen toteuttajana. (Cottam & Sutton 1986, 20-26; Kozma 1995.) Opetusmenetelmän levittyä ja tultua tunnetuksi ympäri maailmaa, erilaisia konduktiivisen opetuksen kokeiluja ja toteutuksia on ilmestynyt lähestulkoon kuin sieniä sateella. Suomessakin konduktiivista opetusta on ryhdytty soveltamaan parin viime vuoden aikana useammalla paikkakunnalla.

Mutta kuten usein siirrettäessä uutta menetelmää paikasta ja kulttuurista toiseen, hämärtyy yhteys alkuperäiseen menetelmään, tässä tapauksessa konduktiiviseen opetukseen. Tietoa konduktiivisesta opetuksesta oli pitkään heikosti saatavilla. Konduktiivisen opetuksen keskus, Petö-instituutti Budapestissa, eli kauan omissa oloissaan ja vierailut sinne, kieliesteidenkin takia, olivat harvinaisia. Kirjallisuutta, muulla kuin Unkarin kielellä, on ollut myös saatavilla vähän. Nykyisin kirjallisuutta julkaistaan yhä enemmän, vierailut Petö-instituuttiin ovat yleistyneet ja oikeaa tietoa menetelmästä on levitetty myös kotimaastaan ulkomaille siirtyneiden konduktoreiden välityksellä. Silti monet konduktiivisen opetuksen kokeilut, joko suoranaiset kopiot tai sovellutukset ympäri maailmaa perustuvat vielä pitkälti toisen käden tietoon tai toteuttajien omiin tulkintoihin menetelmästä. Useiden kokeilujen on todettu poikkeavan suuresti, sekä teoriataustaltaan että käytännön toteutukseltaan, alkuperäisestä menetelmästä. (Kozma 1995, 111-123.)

Unkarissa ollaankin erityisesti huolissaan uusien konduktiivisten opetuksen toteutuksien laadusta, koska toivottua kehitystä ei ole aina saavutettu. Menetelmän isänä ja äitinä Petö-instituutti katsoo velvollisuudekseen valvoa ja ohjata uusien kokeilujen laatua kunkin maan piirteet huomioiden (Kozma 1997, 8-17). Kansainvälisiä laatukriteereitä ollaan parhaillaan kehittämässä, mutta Kozma (1995) on esittänyt jo vuonna 1995 yhdeksän laatukriteeriä, joiden pohjalta voidaan täyttääkö opetus konduktiivisen opetuksen määritelmän Andras Petön periaatteiden mukaan. Taulukossa 16 on esitetty laatukriteerit Niemelän (2000) suomentamana.

TAULUKKO 16. Konduktiivisen opetuksen laatukriteerit Kozman (1995) mukaan (Niemelä 2000)

1. Opetuksen ensisijaisena tavoitteena tulee olla lapsen persoonallisuuden kehittäminen, ei pelkkien motoristen toimintojen kehittämisen.	2. Opetuksella tulee olla kasvatuksellinen ja opetuksellinen luonne. Opetuksen sisällön tulee olla monipuolista (integrated).	3. Opetuksen tulee pyrkiä vähentämään dysfunktioita. Sen tulee sisältää strukturoitu ohjelma, jonka sisällä yksilöllisyys huomioidaan.
4. Opetuksen tulee suuntautua lapseen, hänen persoonaansa sekä oppimiseensa. Opetuksen tulee sisältää kaikkea sitä, mitä terveen lapsen jokapäiväiseen elämään kuuluu.	5. Opetuksen ensisijaisena tavoitteena ei saa olla liikkeiden opettaminen, vaan liikkeiden harjoittelu tapahtuu eri toimintojen varjolla.	6. Opetuksen tulee tapahtua ryhmässä, jossa yksilön tarpeet huomioidaan. Ryhmän jäsenet tulee valita huolellisesti. Ryhmässä tulee olla lähes samanikäisiä lapsia, mutta vammaisuuden suhteen voi olla eroja.
7. Opetusta toteuttavien tulee olla konduktoreita.	8. Opetuksen tulee olla pitkäkestoista.	9. Konduktiivisen opetuksen prosessia tulee ohjata sen säännöt ja periaatteet.

Kilon erityispäiväkodin Tsemppari-ryhmä on yksi lukuisista konduktiivisen opetuksen kokeiluista. Kokeilu pohjaa teoretietoon ja Tsemppari-ryhmää suunnittelevan ydintiimin tulkintaan konduktiivisesta opetuksesta. Ydintiimi on käynyt tutustumassa konduktiivisen opetuksen toteutukseen Englannissa sekä kouluttautunut Suomessa järjestetyllä lyhyellä konduktiivisen opetuksen kurssilla. Varsinaista yhteistyötä kouluttautuneiden konduktorien kanssa ei ole vielä ollut. Kilon päiväkodin tarkoituksena on ollut soveltaa konduktiivisen opetuksen periaatteita päiväkodin tarpeisiin ja

suomalaiseen, alle kouluikäisten lasten päivähöitoon sopivaksi, eikä kopioida menetelmää sellaisenaan.

Tarkasteltaessa konduktiivisen opetuksen sovellusta Kozman laatukriteereiden kautta, saadaan selville miten konduktiivisen opetuksen periaatteet toteutuvat Kilon päiväkodissa. Samalla saadaan kuva, miten Kilon kokeilu eroaa toisesta Suomessa tutkitusta konduktiivisen opetuksen kokeilusta Ruskeasuon koulun Pikku Peto-projektista (PPP-projekti). Projektissa konduktiivista opetusta toteutettiin 6 oppilaan ryhmässä, 4 päivänä viikossa. (Niemelä 2000.)

Konduktiivisen opetuksen ydin sisältyy Kozman (1995) kriteerien 1. tavoitteeseen *lapsen koko persoonallisuuden kehittämistä*. Kilon liikuntavammaisten lasten ryhmässä tavoite toteutui parhaiten viikon eri Tsemppari-tuokioiden yhteisessä kokonaisuudessa. Erillisillä tuokioilla oli omat tavoitteet ja ne painoutuivat eri alueisiin ryhmän vetäjän ammattitaidon mukaan. Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen oli jokaisen tuokion tavoitteena, mutta käytännössä tuokioiden kehittivät lapsen persoonallisuuden eri puolia. Konduktiivisessa opetuksessa painotetaan lapsen persoonallisuuden huomioimista jatkuvasti. Opetusta toteuttavan konduktorin ammattitaitoon kuuluu kyky havaita lapsen kulloisetkin tarpeet, olipa kyseessä sitten motoriikkaan tai kommunikaatioon liittyvä tarve. (Understanding conductive education 1997) Konduktorin ammattitaitoon sisältyy myös kriteerin 2 vaatimus *opetuksen sisällön monipuolisuudesta*. Kilon päiväkodin sovelluksessa monipuolisuus tuli esille kokonaisvaltaisuuden tavoin eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioiden yhteisenä kokonaisuutena. Yksittäisen tuokion tasolla sisältö painottui kuitenkin usein esimerkiksi joko motoriikkaan tai kommunikaatioon. Ruskeasuon koulun PPP-projektissa oli erillisten kokonaisuuksien ja painotusalueiden todettu yhdistyvän hyvin kokonaisuudeksi jokaisella PPP-tunnilla (Niemelä 2000, 104.) Kilossa ei vastaavaa mielestäni samalla tavalla toteutunut, mikä johtunee osaltaan konduktorin puutteesta ja aluillaan olevasta eri ammattikuntien välisestä yhteistyöstä.

*Konduktori opetuksen toteuttajana* (kriteeri 7) ei toteudu tällä hetkellä Kilossa. Liikuntavammaisten lasten ryhmän toiminnasta, suunnittelusta ja toteutuksesta vastasi moniammatillinen työryhmä, joka sisältää konduktorin kattamat kuntoutuksen ja opetuksen alan ammattilaiset. Ammattilaisilla on vuosien työkokemusta ja teoretietoaa liikuntavammaisista lapsista. Unkarissa konduktorit työskentelevät kiinteässä yhteistyössä muiden konduktorien kanssa ja toimivat sekä lapsiryhmää ohjaavina, että avustavina konduktoreina (Hari & Akos 1988). Kilossa jokainen ohjaaja suun-

nitteli ja veti oman Tsemppari-tuokionsa yksin, eikä osallistunut lasten avustamiseen toisissa Tsemppari-tuokioissa. Syvempi tietojen ja taitojen vaihto, yhdessä suunnittelu ja käytännön työn toteutus näyttääkin olevan Kilossa vielä aluillaan, vaikka yhteistyö ammattilaisten kesken toimikin näennäisesti hyvin. Ruskeasuon PPP-projektissa ei ollut myöskään konduktoria, vaan toteutuksesta vastasi moniammatillinen tiimi. Tiimin jäsenet toimivat kuitenkin PPP-tunneilla sekä ohjaajina että avustajina. PPP-projektissa yhteiseen suunnitteluun oli käytettävissä myös huomattavasti enemmän aikaa kuin Kilon päiväkodissa. (Niemelä 2000.)

*Dysfunktion vähentäminen* (kriteeri 3) liittyy erottamattomasti konduktiivisen opetuksen tavoitteeseen ortofunktion lisäämisestä ja lapsen persoonallisuuden kehittämisestä. Konduktiivisen opetuksen sovellus Kilon päiväkodin liikuntavammaisten lasten ryhmässä pyrki vähentämään lasten dysfunktiota ja lisäämään omatoimisuutta ja itsenäisyyttä. Ryhmällä oli kullakin ryhmäkerralla konduktiivisen opetuksen tapaan oma strukturoitu ohjelma, jossa lasten yksilöllisyys huomioitiin erilaisilla sovelluksilla. Konduktiivisessa opetuksessa lapsen yksilöllisyys huomioidaan myös jatkuvan lapsen arvioinnin ja edistymisen seuraamisena. Unkarissa konduktorien käytössä on erityinen havainnointijärjestelmä, johon kuuluu kolme erilaista lapsen edistystä ja toimintakykyä suhteessa itseensä ja ryhmäänsä arvioivaa havainnointimenetelmää (Horvát, Kozma & Salga 1997, 39-50.) Kilossa ei ollut käytössä yhtenäistä seuranta-, arviointi- tai kirjausmenetelmää, vaan kukin ryhmän ohjaaja toteutti lasten edistymistä koskevan arvioinnin ja kirjaamisen omalla tavallaan. Ryhmässä oleville lapsille ei oltu tehty varsinaista alkuarviointia eikä päiväkodissa kaikkien erityislasten kohdalla käytössä olevia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia (HOPS) osattu vielä hyödyntää täysin. Yhteistä keskustelua lasten edistymisestä käytiin kuitenkin säännöllisesti. Ruskeasuon PPP-projektissa oli laadittu erillinen projektisuunnitelma sekä jokaiselle lapselle oma HOPS. Tavoitteiden toteutumisen seurannasta ei Niemelän (2000) tutkimus anna kuitenkaan tietoa.

Konduktiivinen *opetus kohdistuu lapsen persoonaan ja hänen ympärillään oleviin arkipäivän askareisiin* (kriteeri 4). Päivittäisen elämän toiminnot ovat oleellinen osa konduktiivisen opetuksen sisältöä. Lapsille opetetaan niin syömistä, juomista, paikasta toiseen siirtymistä ja WC:ssä käyntiä kuin lukemista, laskemista, kynien käyttöä ja leikkimistäkin. Päivittäisten toimintojen lisäksi harjoitellaan tehtäväsarjoja (makuu-, seisoma- ja kävelytehtäväsarjat), joissa liikkeiden harjoittelu tapahtuu tiettyjen motoristen toimintojen kautta. (Häri & Akos 1988, 147-158.) Kilossa liikunta-



vammaisten lasten ryhmän toiminnassa strukturoidut ohjelmat sisälsivät konduktiivisen opetuksen tavoin runsaasti päivittäisiä toimintoja kuten pukeutumista, peseytymistä, leikkimistä ja kommunikointia. Eri viikonpäivien Tsemppari-tuokioissa painottuivat erilaiset päivittäiset toiminnat, esimerkiksi uinti-Tsemppareissa harjoiteltiin pukeutumista ja riisumista ja perjantain Tsemppareissa kommunikointia ja leikkimistä. Päivittäisistä toiminnoista ruokailu; syöminen ja juominen sekä WC:ssä käynti eivät kuuluneet minkään Tsemppari-tuokion toimintaan, vaikka ovatkin oleellinen osa konduktiivista opetusta. Myös Ruskeasuon PPP-projektissa ruokailu ja WC:ssä käynti olivat osa toimintaa (Niemelä 2000). Näiden päivittäisten toimintojen harjoittelemisen jäi Kilon päiväkodissa lasten kotiryhmässä tapahtuvaksi. Tehtäväsarjojen harjoittelemisen painottui Kilossa selvästi tiettyihin Tsemppari-tuokioihin, erityisesti maanantain ja torstain tuokioihin. Missään tuokioissa ei päivittäisissä toiminnoissa tai tehtäväsarjoissa tarvittavia liikkeitä kuitenkaan harjoiteltu yksittäisinä liikkeinä vaan ne yhdistettiin johonkin isompaan toimintakokonaisuuteen usein laulujen ja lorujen avulla. Vuoden mittaan tässä oli havaittavissa selvästi kehitystä yhä isompien toimintakokonaisuuksien suuntaan. Kriteeri 5, *motoristen liikkeiden harjoittelu toimintojen varjolla* yhdistyi Kilon konduktiivisen opetuksen sovelluksessa päivittäisiin toimintoihin ja toimintakokonaisuuksiin ja toteutui vuoden edetessä yhä paremmin ja paremmin.

*Yksilöllisyys* huomioidaan konduktiivisessa opetuksessa strukturoidun ohjelman lisäksi ryhmämuotoisessa opetuksessa (kriteeri 6). Ryhmä muodostaa opetuksen sydämen ja niinpä Unkarissa kullekin lapsella pyritään valitsemaan hänen toimintakyvyltensä sopiva ryhmä. Koska esimerkiksi Petö-instituutissa lapsiryhmiä on valmiina useita erilaisia, voi lapsi opetuksen edetessä tarvittaessa vaihtaa ryhmästä toiseen edistymisensä mukaan. Ryhmää pyritään näin tietoisesti hyödyntämään lapsen kehittymisessä. (Häri & Akos 1988, 205-208.) Myös Kilon päiväkodissa hyödynnettiin ryhmää tietoisesti; valittiin toimintoja, joissa tarvitaan kaikkia ryhmän jäseniä, otettiin mallia toisilta, keuhuttiin ja kannustettiin muita. Samalla huomioitiin lapsen yksilöllisyys mm. erilaisina tehtävien vaikeusasteina. Ryhmä kokoontui aina ryhmänä. Ellei lapsia ollut tarpeeksi paikalla, ryhmä peruutettiin. Kilossa ei kuitenkaan voitu valita kullekin lapselle toimintatasoltaan sopivaa ryhmää, vaan ryhmä muodostettiin päiväkodissa olevista CP-vammaisista lapsista. Ryhmästä muodostuikin vammojen, toimintakyvyn ja iän suhteen hyvin heterogeeninen ja pieni verrattaessa Unkarin ryhmäkokoihin, 20-30 lapseen. Lasten eri-ikäisyyden ja toimintakyvyn erilaisuuden

johdosta Tsemppari-ryhmä ei täytä täysin ryhmään liittyvää laatukriteeriä. Ohjaajat ovat huomanneet sen aiheuttaneen ongelmia ryhmien sisällön suunnittelussa. Ratkaisuksi oli yritetty ryhmän sisäisten tasoryhmien muodostamista, mutta käytännössä sen toteuttaminen oli osoittautunut vaikeaksi. PPP-projektissa, missä lapset olivat lähes saman ikäisiä (6-7-vuotiaita), ei vastaavaa ongelmaa oltu havaittu. PPP-projektissa lapset oli myös valittu koulussa olevien samanikäisten liikuntavammaisten lasten joukosta ryhmään sopiviksi. (Niemelä 2000.)

Unkarissa konduktiivista opetusta toteutetaan parhaimmillaan ympärivuorokautisesti, aamusta iltaan kestävällä ohjelmalla (Cottam & Sutton 1986). Kilon erityispäiväkodissa liikuntavammaisten lasten ryhmässä konduktiiviseen opetukseen käytettävä päivittäinen aika oli vain 1- 1,5 tuntia. Tsemppareiden toiminta oli kuitenkin säännöllistä, jokapäiväistä ja jo ryhmää aloitettaessa toiminta suunniteltiin useamman vuoden kestäväksi. *Pitkäkestoisuuden kriteeri* (kriteeri 8) näkyy liikuntavammaisten lasten ryhmän toiminnassa myös siinä, että pitkäaikaisena tavoitteena on opittujen asioiden, toimintojen ja liikkeiden siirtyminen niin lapsen päiväkodin kotiryhmässä kuin kotonakin käytettäväksi. Tavoite on sama kuin konduktiivisessa opetuksessa. Unkarissa konduktiivisen opetuksen aloittavat lapset pyrkivät käymään opetuksessa niin pitkään kunnes ovat valmiita siirtymään tavalliseen päiväkotiin tai kouluun, eli tavoitteena on taitojen siirtyminen käytettäväksi jokapäiväisessä elämässä. (Häri & Akos 1988.) Ruskeasuon PPP-projektissa päivittäiset opetustuokiot olivat pidempiä kuin Kilossa, kahdesta kolmeen tuntiin kestäviä, mutta opetusta toteutettiin vain neljänä päivänä viikossa. Projekti oli suunniteltu myös pitkäkestoiseksi, alustavasti kolme vuotta kestäväksi. (Niemelä 2000.)

Kozman laatukriteereistä viimeinen (kriteeri 9) edellyttää konduktiivisen opetuksen toteutuksessa *opetuksen periaatteiden ja sääntöjen noudattamista*. Kilon päiväkodin liikuntavammaisten lasten ryhmän toiminnassa pyrittiin noudattamaan konduktiivisen opetuksen periaatteita siinä määrin kun se oli mahdollista. Konduktoria ei Kilossa ollut, joten sen korvasi moniammatillinen tiimi. Liikuntavammaisten lasten ryhmällä oli kiinteä viikko- ja päiväaika-aula, jota noudatettiin joustavasti päiväkodin aikataulu ja yhteinen ohjelma huomioiden. Ryhmän toimintaa ohjaavana ja rytmittävänä runkona käytettiin konduktiiviseen opetukseen kuuluvia tehtäväsarjoja, rytmistä intentiota sekä loruja ja lauluja. Niiden käyttö oli kuitenkin hyvin vaihtelevaa kustakin Tsemppari-tuokiosta ja sen sisällöstä riippuen. Sitä kuinka jatkuvaa tehtäväsarjojen, rytmisten intentioiden, laulujen ja loruja käyttö tulisi olla ei ole

missään määritelty. Onkin hyvin vaikea sanoa täyttyykö Tsemppari-tuokioissa tehtäväsarjojen tai rytmisten intentioiden riittävä määrä, vaikka jokapäiväisessä käytössä ne ovatkin. Konduktiiviseen opetukseen ne kuuluvat kuitenkin kiinteästi, eikä niiden käytön lisääminen liikuntavammaisten lasten ryhmässä varmastikaan pahasta ole. Puinen Petö-välineistö on myös oleellinen osa konduktiivista opetusta, vaikka niiden käyttö ei olekaan itsetarkoitus. Muitakin välineitä voidaan hyvin soveltaa konduktiivisen opetuksen periaatteiden toteutuksessa. (Caulliez 1997, 87.) Kilon päiväkodissa Petö-välineistä penkit, tikokset, plintit ja puukepit olivat säännöllisessä käytössä. Muita Petö-välineitä ei juurikaan ollut käytössä, vaan tilalla käytettiin päiväkodin omia kalusteita ja välineitä. Ympäristön huomiointi ja muovaaminen on yksi konduktiivisen opetuksen peruselementeistä. Opetuksellinen ja kuntouttava ympäristö luo paitsi lapselle edellytyksiä ortofunktionaalisuuden lisäämiseen myös konduktorille mahdollisuuden toimia opetuksen ja kuntoutuksen välineenä (Caulliez 1997, 85.) Kilossa ympäristöä ei ole huomioitu mielestäni samassa määrin kuin konduktiivisessa opetuksessa painotetaan. Käytettävät tilat ja toiminnoissa tarvittavat välineet on valittu käyttötarkoituksen mukaan, mutta ympäristön koristeluun ei ole kiinnitetty juurikaan huomiota. Esimerkiksi Ruskeasuon PPP-projektissakin esteettisyyttä, virikkeitä ja elämyksiä tuottavien kankaiden, koristeiden ja esineiden käyttöä ei ole havaittavissa Tsemppari-ryhmissä (Niemelä 2000).

Kozman (1995) konduktiivisen opetuksen laatuksitekereiden mukaan Kilon päiväkodin liikuntavammaisten lasten ryhmän toiminnasta löytyy paljon olennaisia ja toimivia konduktiivisen opetuksen elementtejä; ryhmämuotoinen toiminta, pitkäkestoisuus, dysfunktionaalisuuden tietoinen vähentäminen ja toimintakokonaisuuksien opettelu. Kaikkia laatuksitekerejä ryhmän toiminta ei kuitenkaan täytä. Liikuntavammaisten lasten ryhmän suunnittelusta puuttuu konduktori, mikä Suomen oloissa on tietenkin hieman mahdotontakin, ja konduktoria korvaavan moniammatillisen tiimin yhteistyö on koko ajan kehittyvää. Yksittäisten ryhmien tasolla lapsen koko persoonallisuuden huomiointi on myöskin kehittyvä asia, samoin opetusta ohjaavien tehtäväsarjojen ja rytmisten intentioiden käyttö. Ympäristön virikkeellisyyden ja esteettisyyden huomiointi ei myöskään täytä täysin konduktiivisen opetuksen ideaalia toimintamallia.

Verrattaessa Kilon liikuntavammaisten lasten ryhmän toimintaa Ruskeasuon PPP-projektiin, joka täytti Niemelän (2000) mukaan varsin hyvin konduktiivisen opetuksen kriteerit, huomataan, että suurimmat erot kokeilujen välillä koskevat moniamma-

tillisen tiimin yhteistyötä ja opetuksen toteutusta kokonaisuutena. PPP-projektissa yhteistyöhön oli varattu enemmän aikaa ja ammattilaiset seurasivat toistensa työskentelyä säännöllisesti. Projektissa kiinnitettiin Tsemppareita enemmän huomiota ympäristöön ja myös päivittäiset toiminnot huomioitiin laajemmin. Opetukseen osallistuvien lasten ikäjakauma oli myös kapeampi. (Niemelä 2000.)

## 6.2 KONDUKTIIVISEN OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET INTEGROIDUSSA RYHMÄSSÄ

Konduktiivisen opetuksen perimmäisenä tavoitteena ja läpi opetuksen kulkevana punaisena lankana on liikuntavammaisen lapsen integroituminen yhteiskuntaan täysivaltaisesti. Integroitumisella ei kuitenkaan tarkoiteta pelkkää muodollista fyysistä integroitumista, vaan aktiivista yhteiskunnan jäsenenä toimimista. Pystyäkseen integroitumaan aktiivisena jäsenenä, lapsella tulee olla riittävät toiminnalliset taidot ja tiedot sekä kyky ratkaista ongelmia. Konduktiivinen opetus ohjaa lasta näiden taitojen ja tietojen hankkimiseen, toisin sanoen ohjaa lasta ortofunktionaalisuuteen. Konduktiivisessa opetuksessa ensimmäinen askel yhteiskuntaan integroitumisessa on ryhmä, jossa konduktiivista opetusta toteutetaan. Samanikäisten ja -kaltaisten lasten ryhmässä, mikä on usein hänen ensimmäinen sosiaalinen ryhmänsä oman perheen ulkopuolella, liikuntavammaisen lapsi harjoittelee yhteiskunnan jäsenenä oloa pienemmässä mittakaavassa. Ryhmässä lapsi oppii toimimaan erilaisten lasten kanssa ja oppii myös muilta ortofunktionaalista tapaa toimia. (Kozma 1995, 119-120.)

Länsimaisessa yhteiskunnassa integrointi ja yhteiskunnan toimintaan osallistuminen pyritään aloittamaan mahdollisimman varhain. Ajatellaan, että ympäristön tehtävänä on auttaa lasta täysivaltaisena jäsenenä toimimisessa ja että hänen edellytyksensä siihen kehittyvät koko ajan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Länsimaisessa integraatioajattelussa liikuntavammaisen lapsi pyritäänkin siis sijoittamaan hyvin pienestä pitäen vammattomien lasten joukkoon päinvastoin kuin konduktiivisessa opetuksessa, jossa toimintavalmiudet halutaan saada riittäviksi ennen vammattomien lasten pariin siirtymistä. Integroidussa ympäristössä liikuntavammaisen lapsen toimintakykyä pyritään kehittämään samaan aikaan usein erillisillä kuntoutusmuodoilla ja terapioidilla.

Kilon integroidussa erityispäiväkodissa liikuntavammaisten lasten integrointiin on lähdetty länsimaisen integraatioajattelun pohjalta. Liikuntavammaiset lapset on sijoitettu integroituihin erityisryhmiin tavoitteena edistää vammaisten ja vammattomien lasten yhteistoimintaa, toisten hyväksyntää ja suvaitsevaisuutta sekä tukea liikuntavammaisten lasten ensiaskeleita yhteiskunnassa. Lisäksi kuntoutuspalvelut on nivelletty Kilossa osaksi lasten arkipäivää, jotta lasten toimintaedellytykset kehittyisivät kokonaisvaltaisesti. (Kilon päiväkotit –esite.)

Integraation toteutumista on tarkasteltu Kilossa kuitenkin kriittisesti. Yleisesti on huomattu, että edellytyksiltään heikkojen lasten osallistuminen integroidun ryhmän yhteiseen toimintaan jää usein ympäristön ponnistuksista huolimatta vähäiseksi. Integroituminen jää tällöin pelkän fyysisen integroitumisen tasolle, eikä sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota saavuteta. (Moberg 1998, 138.) Useiden tutkimusten pohjalta onkin todettu (Viitala 1998, 296), että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset jäävät usein yhteisten leikkien ulkopuolelle, vaikka heihin periaatteessa suhtauduttaisiin myönteisesti. Tiina Kankaanpään (2000) toteaa pro gradu -tutkielmassaan, että moniongelmaiset liikuntavammaiset lapset jäivät integroidussa päiväkotiryhmässä usein huomiotta ja olivat leikeissä sivusta katsojia, vaikka heitä ei varsinaisesti syrjittykään. Yhteisleikki vaati heidän kohdallaan aina aikuisen apua ja aikaa. Toiminta- ja puhekyvyltään itsenäisemmät liikuntavammaiset lapset saattoivat sen sijaan olla jopa suosittujen lasten joukossa ja osallistuivat aktiivisesti yhteisiin leikkeihin. Vastaavaa oli selvästi havaittavissa myös Kilon erityispäiväkodissa. Jaako, jonka edellytykset yhteistoimintaan muiden lasten kanssa olivat selvästi Elsaan heikommat, ei ollut läheskään yhtä usein kontaktissa muihin lapsiin kuin Elsa. Inklusoituneet hetket Jaakon päiväkotipäivissä jäivät hyvin vähäiseksi, ympäristön yrityksestä huolimatta. Elsalla, jolla oli selvästi enemmän edellytyksiä yhteistoimintaan, oli täysivaltaisia osallistumisen hetkiä useita.

Kilon erityispäiväkodissa onkin ryhdytty miettimään onnistuneen integraation edellytyksiä ja liikuntavammaisten lasten oma ryhmä on tuonut esille vertaisryhmän merkityksen ja tuen lapsen kehityksessä. Oma ryhmä on merkinnyt Kilossa yhteishenkeä, uusia kavereita, itsenäistä toimintaa, uusien asioiden oppimista ja tasavertaisia onnistumisen kokemuksia kuten myös muissa konduktiivista opetusta tutkivissa tutkimuksissa on todettu (Lambert 1994, 42; Niemelä 2000). Samalla konduktiivisen opetuksen soveltaminen on vahvistanut päiväkodin käsitystä lapsen kokonaisvaltaisesta ja –aikaisesta kuntoutuksesta ja opetuksesta. Konduktiivisen opetuksen kautta

liikuntavammaisten lasten kuntoutusta onkin haluttu siirtää yhä enemmän arkipäivän askareissa tapahtuvaksi. Parhaimmillaan konduktiivisen opetuksen elementit tulivat integroidussa ryhmässä esille rytmisten intentioiden ja tehtäväsarjojen käyttönä sekä omatoimisuuteen ohjaavana avustamisena. Toiminnan ohjaus rytmisen intention avulla auttoi selvästi liikuntavammaista lasta itsenäisempään toimintaan. Rytmisiä intentioita käytettiin Kilon integroiduissa ryhmissä hetkittäin myös muiden lasten, vammattomien lasten kanssa. Puheella ohjaamiseen sisältyykin mielestäni konduktiivisen opetuksen hedelmällisin anti integroitua ryhmää ajatellen. Puheella ohjaus voi toimia koko ryhmän yhteisenä kielenä ja yhdistävänä tekijänä. Kaikki lapset tarvitsevat toiminnan ohjausta ja yhdessä ääneen toistettuna, esimerkiksi istumasennon kohennus lorun avulla, niin liikuntavammaiset kuin vammattomatkin lapset pystyvät kukin omalla tasollaan hyödyntämään ohjetta omassa toiminnassaan. Kaikilla on sama tehtävä, mutta kukin suorittaa sen omalla tavallaan. Lapset näkevät erilaisia toimintatapoja; erilaisuuden hyväksyntää on mahdollista oppia myös tätä kautta. Omatoimisuuteen ohjaavalla avustamisella voidaan puolestaan ohjata liikuntavammaisen lapsen lisäksi muita lapsia ottamaan itsenäisen toiminnan taidot käyttöön eri tilanteissa ja ympäristöissä. Kun joltakin lapselta vaaditaan itsenäisyyttä, on luonnollista, että sitä vaaditaan myös muilta.

Integroidussa ryhmässä liikuntavammaisten lasten ryhmä ja konduktiivisen opetuksen omaleimaisuus on herättänyt huolta myös lasten ryhmäytymisestä kotiryhmään. Liikuntavammaisten lasten oma ryhmä on saatettu kokea jopa uhkana integroitumiselle ja esteenä lasten vuorovaikutukselle, sillä Tsemppari-ryhmän sovittaminen integroidun ryhmän aikatauluun on ollut ajoittain ongelmallista. Ruskeasuon PPP-projektissa ei Niemelän (2000) tutkimuksen mukaan vastaavaa kahden ryhmän ristiriitaa ja aikataulu-ongelmaa ollut havaittavissa, vaikka konduktiiviseen opetukseen osallistuvat lapset tulivatkin kahdelta eri kotiluokalta. Luokkien opettajat osallistuivat sen sijaan tiiviisti konduktiivisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ja toimivat säännöllisesti myös avustajina, toisin kuin Kilon päiväkodissa. Opettajat pystyivät näin oletettavasti tuomaan paremmin konduktiivisen opetuksen elementtejä kotiluokkaan ja luomaan yhteisöllisyyden ja ”yhteisen jutun” henkeä. Kilon päiväkodissa hieman vastaavaa oli havaittavissa Jaakon kotiryhmässä, jossa lastentarhanopettaja osallistui Tsemppari-ryhmän ohjaamiseen.

Tarkoituksenmukaista ja sopivaa integroidun ryhmän ja konduktiivisen opetuksen yhteensovittamisen ja yhteistyön mallia haetaan kuitenkin Kilon päiväkodissa jatku-

vasti, mistä osoituksena perjantain Tsemppari-ryhmän jakaantuminen kahdeksi sekä liikuntavammaisia ja –vammattomia lapsia sisältäväksi ryhmäksi. Ryhmän kokoon-tumisella integroidussa ryhmässä pyrittiin niin fyysisen, sosiaalisen kuin yhteiskun-nallisenkin integraation (Moberg 1998) vahvistamisen lisäksi siirtämään konduktiivi-sen opetuksen periaatteita kotiryhmiin.

Koska konduktiivisen opetuksen soveltaminen integroidussa ympäristössä on kan-sainväliselläkin tasolla uutta, ei vertailukohtaa muihin kokeiluihin ole käytettävissä. Kilon kokeilun pohjalta konduktiivisen opetuksen mahdollisuudet integroidussa ryhmässä voidaan mielestäni nähdä kahdella tavalla. Konduktiivisen opetuksen peri-aatteita voidaan soveltaa integroidun ryhmän toimintaan niin, että ne ohjaavat kaik-kia ryhmän lapsia omatoimisuuteen. Toisaalta konduktiivinen opetus voi liikunta-vammaisten lasten omassa ryhmässä toteutettuna kehittää lasten toimintaedellytyk-siä, jotka puolestaan mahdollistavat vuorovaikutuksen muiden lasten kanssa integ-roidussa ryhmässä. Näiden kahden toimintamallin yhdistyminen vaikuttaisi ideaalilta integraatiomallilta, johon Kilon päiväkodissa on tarkoitus pyrkiä. Käytännön ongel-mia toteutuksessa on ollut, eikä kaikki toimi vielä läheskään niin kuin pitäisi, mutta koko päiväkodin tasolla kokeilu oli todettu onnistuneeksi. Oltiin oikealla tiellä.

### 6.3 YHTEISÖPOHJAISUUDEN TOTEUTUMINEN

Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen perusajatus, joka ohjaa myös Kilon erityispäiväkodin toimintaa, on liikuntavammaisen lapsen ja lasta ympäröivän yhteisön aktiivinen mu-kana olo lapsen kuntoutuksessa. Liikuntavammaisen lapsen kanssa arkipäivän aska-reissa toimivia ihmisiä ohjataan huomioimaan lapsen kuntoutukselliset tarpeet ja vastaamaan niihin tarkoituksenmukaisilla toimenpiteillä (Understanding community-based rehabilitation 1997).

Kilon erityispäiväkodin toiminta-ajatuksena on yhteisöpohjaisuuden juurruttami-nen henkilökunnan jatkuvalla koulutuksella. Terapiahenkilökunta on ohjannut ja kouluttanut muuta päiväkodin henkilökuntaa myös konduktiivisen opetuksen käy-täntöihin. Koulutusta ovat saaneet kaikki henkilökuntaan kuuluvat, mutta erityisesti liikuntavammaisten lasten oman ryhmän suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvat avustajat. Terapeutit puolestaan ovat hankkineet lisätietoa konduktiivisesta opetuk-sesta sekä itsenäisesti että koulutuksilla ja tutustumiskäynneillä. Kilon konduktiivi-

sen opetuksen kokeilussa toteutuikin selvästi yhteisöpohjaisen kuntoutuksen ketju-mainen tiedonsiirron ja lähiympäristön ohjaamisen malli (O'Toole 1998, 1990, 1995). Terapeutit toimivat sekä keskitason että paikallistason ohjaajina, jotka hankkivat tietoa ja välittivät sitä paikallistason ohjaajille, avustajille. Avustajat puolestaan ohjaavat liikuntavammaista lasta ja välittävät oppimiaan tietoja ja taitoja edelleen muulle integroitujen ryhmien henkilökunnalle. Avustajat toimivat ruohonjuuri tasolla, paikallistason ohjaajien tavoin, käytännön linkkinä ja tiedon välittäjinä konduktiivisen opetuksen ja integroidun ryhmän välillä.

Yhteisöpohjaisuuden toteutuminen liikuntavammaisten lasten ryhmään, Tsemppari-ryhmään kuuluvien lasten arkipäivässä Kilon päiväkodissa oli pitkälti kiinni avustajien toiminnasta. Huomattavissa oli, että mitä enemmän avustavalla henkilöllä oli tietoa lapsesta, hänen toimintakyvystään ja omatoimisuuden asteesta sekä avustamiskäytänteistä, sitä paremmin hän pystyi ohjaamaan ja avustamaan lasta itsenäiseen toimintaan, niin liikuntavammaisten lasten ryhmässä kuin integroidussakin ryhmässä. Tiedon ja taidon lisäksi persoonallisuus ja asenteellinen suhtautuminen vaikuttivat avustamisen laatuun. Tämä on havaittu myös muissa yhteisöpohjaisen kuntoutuksen vaikuttavuutta tarkastelleissa tutkimuksissa. Sitoutuneisuus työhön nousi näissä tärkeimmäksi kuntoutuksen onnistumisen edellytykseksi. (Desta Dolisso, 2000.)

Yhteisöpohjaisuus tuli konduktiivisen opetuksen sovelluksessa esille myös tiivistyneenä yhteistyönä liikuntavammaisten lasten vanhempien kanssa. Käytännön kuntoutustyö rajautui päiväkodin sisälle, mutta lasten lähiympäristöä (O'Toole 1990, 1995, 1998) pyrittiin laajentamaan lasten kotiin vanhempien ohjauksella. Ohjaus toteutui säännöllisillä vanhempien tapaamisilla ja kerran lasten kotiin tehdyillä kotikäynneillä. Tavoitteena oli yhteisöpohjaisuuden periaate lasta koskevan tietotaidon siirtämisestä lapsen arkipäivän ympäristöön yhä kokonaisvaltaisemmin ja ympäri-vuorokautisesti (Community-based rehabilitation for and with people with disabilities 1994).

Liikuntavammaisten lasten ryhmästä muodostui Kilossa oma ryhmänsä, jossa lapset huomioivat toisten toiminnan aktiivisesti. Ajoittain lapset osallistuivat avustajien ohella toistensa ohjaamiseen. Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen termein he toimivat paikallistason ohjaajina. Kaipion (1977, 1995) määrittelemän yhteisökasvatuksen termein lapset toimivat vertaisryhmänä, joka kontrolloi toistensa käyttäytymistä. Liikuntavammaisten lasten omaan ryhmään oli muodostunut tietyt käyttäytymisen säännöt, esimerkiksi tietty tapa istua tai nousta seisomaan, joita kuului noudattaa.



Ryhmän positiivinen painostus kontrolloi lapsia noudattamaan noita sääntöjä ja ohjasi heitä huomioimaan paitsi oman, myös toisten toiminnan. Ryhmässä kannettiin siis huolta muista ryhmän jäsenistä. Tsemppari-ryhmässä vallitsi Kaipion (1977, 1995) periaatteiden mukaan tasa-arvoisuus. Kaikki lapset suorittivat samat tehtävät ja toiminnot ja vaikka välillä niitä muunneltiin yksilöllisesti, ei kukaan jättänyt niitä tekemättä. Tämä loi yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisökasvatuksen periaatteisiin kuuluvaa sääntöjen ja normistojen päättämistä yhteisesti ei liikuntavammaisten lasten ryhmässä varsinaisessa muodossaan esiintynyt. Ryhmällä oli valmis struktuuri ja säännöt, jotka ryhmän ohjaajat olivat päättäneet, mutta jotka he toivat selkeästi esille kaikille ryhmän jäsenille. Ohjaajat kuitenkin ottivat lapset silloin tällöin yksittäisen Tsemppari-tuokion tilanteeseen tai sisältöön koskevaan päätöksentekoon, mikä varmasti loi osaltaan lapsiin yhteisöllisyyden tunnetta.

Vastaavaa yhteisöllisyyden tunnetta integroidussa ryhmässä ei Jaakon ja Elsan kohdalla tullut esille. Integroidut ryhmät olivat isompia ja koko ryhmän yhteinen toiminta oli niissä harvinaisempaa. Toisten lasten toiminnan ja liikkumisen huomiointia ei myöskään esiintynyt. Yhteisöllisyys ei siis toteutunut integroidussa ryhmässä vastaavalla tavalla kuin liikuntavammaisten omassa ryhmässä, vaikka yhteisöpohjaisuus avustamiskäytäntöjen osalta olikin havaittavissa.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella konduktiivisen opetuksen sovellusta suomalaisessa päiväkotiympäristössä. Tutkimusaineistoni antoi varsin monipuolisen kuvan liikuntavammaisten lasten omasta ryhmästä, Tsemppari-ryhmästä ja vastasi hyvin ensimmäiseen tutkimustehtävääni, liikuntavammaisten lasten ryhmässä esiintyvien konduktiivisen opetuksen periaatteiden kuvailuun. Toisena tutkimustehtävänäni oli tarkastella konduktiivisen opetuksen periaatteiden siirtymistä integroituun ryhmään. Tähän aineistoni vastasi varsin kapealla ja pintapuolisella raapaisulla. Havainnointiaineistoa Tsemppari-lasten kotiryhmistä olisi tarvittu kaikkien lasten osalta huomattavasti tutkimukseni aineistomäärää enemmän, jotta olisi saatu tietää kuinka yleistä konduktiivisen opetuksen periaatteiden käyttö integroidussa toimintaympäristössä todellisuudessa oikein on.

Tutkimusotteeni, laadullinen tapaustutkimus, osoittautui tutkimuksessani tarkoituksenmukaiseksi, sillä se antoi monipuolisen kuvan konduktiivisen opetuksen sovelluksesta Kilon päiväkodissa. Konduktiivinen opetus on kuitenkin kokonaisuudessaan hyvin moniulotteinen ja laaja-alainen menetelmä, minkä takia sitä on vaikea arvioida ja tutkia millään yksittäisellä menetelmällä. Jotta tutkimuksista saataisiin konduktiivisen opetuksen monipuolisuutta vastaava kuva, tulisi menetelmää tutkia myös monipuolisesti, sekä laadullisilla että määrällisillä menetelmillä. (Jernqist 1985, 21-22; Llewellyn, Owens & Hogan 1997.) Tietoisempi määrällisten analyysimenetelmien käyttö olisi tuonutkin tutkimukseeni lisäulottuvuuksia erityisesti videoaineiston purkuun. Heti tutkimuksen alussa laadittu aineiston rajaus ja analyysirunko olisivat myös helpottaneet videohavainnointien kirjaamista ja itse analyysin tekoa.

Seurasin tutkimuksessani konduktiivisen opetuksen kokeilun ensimmäistä toimintavuotta Kilon päiväkodissa. Konduktiivisen opetuksen sovellus kehittyi vuoden aikana selvästi alkuperäisen konduktiivisen opetuksen suuntaan. Tämä osoittaa todeksi, että uuden menetelmän soveltaminen vie aikaa ja vaatii henkilökunnan sitoutumista. Kilon esimerkki osoitti myös, että vaikka eri ammattikuntien ja eri ryhmien välinen yhteistyö oli jo ennestään tuttua, ei sen tiivistäminen ja uusien käytäntöjen oppiminen ole koskaan täysin ongelmaton.

Suurimpana haasteena konduktiivisen opetuksen soveltamisessa integroidussa toimintaympäristössä koettiin tasapainoilu liikuntavammaisten lasten oman ryhmän

ja integroidun ryhmän välillä. Ristiriitaisuutta oli aistittavissa siinä kumpi ryhmä nähtiin kunkin lapsen kohdalla ensisijaiseksi. Kahteen ryhmään ryhmäytyminen herättikin aiheellista pohdintaa. Onko lasten ylipäätänsä mahdollista ryhmäytyä kahteen ryhmään tuntematta kuuluvansa jompaankumpaan voimakkaammin? Parhaimmillaan Kilon päiväkodin kahden ryhmän malli on rikkaus ja lasten kehitystä voimakkaasti edistävä. Pahimmassa tapauksessa se voi kuitenkin aiheuttaa niin lasten kuin henkilökunnan kahtia jakautumista. Konduktiivisen opetuksen periaatteiden soveltamisella integroidun ryhmän toimintaan on mielestäni mahdollisuus yhdistää ryhmiä ja lapsia toisiinsa. Soveltaminen voi onnistuessaan luoda paitsi integroituuun ryhmään myös koko päiväkotiin yhteisöllisyyden tunnetta.

On tietenkin aiheellista pohtia onko konduktiivisen opetuksen soveltaminen integroidussa ryhmässä ylipäätänsä mahdollista. Onko menetelmä tehokas vain ympäristössä ja lapsiryhmässä, jolle se on alun perin suunniteltu? Pystytäänkö toimintoja eriyttämään niin paljon, että liikuntavammaiset ja vammattomat lapset voisivat toimia rintarinnan samassa konduktiivista opetusta toteuttavassa ryhmässä? Kysymyksiä, jotka vaativat lisätutkimusta tullakseen vastatuiksi.

Yhteisöllisyys ja yhteisöpohjaisuus integroidun ryhmän toiminnassa voivat olla myös konduktiivista opetusta edistäviä. Tutkimus osoitti, että yhteisöpohjaisuus liikuntavammaisten lasten kuntoutuksessa niveltyy hyvin konduktiivisen opetuksen periaatteisiin, sillä lasta ympäröivän ympäristön osallistuminen kuntoutukseen ei ole konduktiiviselle opetukselle vierasta. Kaipion (1977, 1995) ajatukset yhteisökasvatuksesta valottavat Kilon päiväkodin liikuntavammaisten lasten oman ryhmän merkitystä uudesta näkökulmasta ja kirkastavat Andras Petön ajatuksia konduktiivisen opetuksen opetusryhmästä. Kaipion ajatuksilla on varmasti annettavaa muillekin konduktiivisen opetuksen sovelluksille mm. ryhmän yhteishengen luomisessa ja konduktiivisen opetuksen periaatteiden omaksumisessa.

Kilon erityispäiväkodissa konduktiivinen opetus on muokattu päiväkodin omiin tarpeisiin sopivaksi. Ruskeasuon koulun kokeilussa opetusmenetelmän muokkaus on ollut samansuuntaista kuin Kilossa. Suurimmat erot syntyvät erilaisista toimintaympäristöistä ja eri ammattikuntien välisestä yhteistyöstä. Ruskeasuon kokeilu osoittautui ensimmäisen toimintavuotensa jälkeen onnistuneeksi. (Niemelä 2000.) Oma tutkimukseni osoittaa puolestaan, että konduktiivista opetusta on mahdollista soveltaa myös päiväkotiympäristöön ja integroidun ryhmän toimintaan. Tutkimukseni täydentääkin kuvaa konduktiivisen opetuksen soveltamisesta Suomen oloissa. Tulok-

set eivät ole suoranaisesti yleistettävissä, onhan Kilon päiväkodin kokeilu ainutlaatuinen, mutta ne antavat tuleville konduktiivisen opetuksen toteuttajille yhden esimerkin menetelmän sovelluksesta ja siitä mitä asioita tulisi huomioida.

Tutkimuksestani nousi useita jatkotutkimuksen aiheita. Moniammatillisen yhteistyön tutkiminen konduktiivisen opetuksen sovelluksissa antaisi lisäeväitä toiminnan kehittämiseen. Tutkimuksen edetessä kiinnostuin yhä enemmän konduktiivisen opetuksen periaatteiden käyttömahdollisuuksista integroidussa ryhmässä. Mielenkiintoista olisikin selvittää tarkemmin miten yleistä periaatteiden käyttö on integroidussa toimintaympäristössä ja mitkä periaatteet toimivat parhaiten. Tutkimus liikuntavammaisten lasten omista kokemuksista konduktiivisen opetuksen periaatteiden käytöstä ja kahteen ryhmään ryhmäytymisestä olisivat myös aikuisen silmiä avaavia ja toisivat esille todellisen käyttäjänäkökulman.

Uskon, että konduktiivisella opetuksella on tilausta Suomessa. Liikuntavammaisten lasten kokonaisvaltainen kuntoutus ja opetus on syrjäyttämässä erilliset terapiat ja uusia opetusmetodeja etsitään ja kehitetään jatkuvasti. Yhteiskuntaan integroituminen ja inklusoituminen ovat niin liikuntavammaisten kuin muidenkin erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuksen, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena ja välineitä niihin haetaan hyvinkin erilaisista ratkaisuista. Konduktiivinen opetus tarjoaa periaatteillaan edellytyksiä liikuntavammaisille lapsille yhteiskunnassa täysivaltaisena jäsenenä toimimiseen. Toivon, että tämä tutkimus on osaltaan lisännyt lukijoiden tietämystä konduktiivisesta opetuksesta ja rohkaisee viemään tietämystä eteenpäin, kenties myös kokeilemaan opetusmenetelmän soveltamista omassa toimintaympäristössään.

## LÄHTEET

- Ahola, J. & Sarjanoja, M. 1991, CP-vammaisuus. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.) *Erilainen lapsi päivähoitossa*. Porvoo: WSOY, 115-131.
- Aladàrnè O. 1997. The development of the conductive education network in Hungary. Teoksessa *Conductive educational papers*. Number 2. Staffordshire: Trendham Books Limited, 79-84.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Autti-Rämö, I. 1996. Cerebral Palsy. Teoksessa M.Sillanpää, E.Airaksinen, M. Iivanainen, M.Koivikko & A-L. Saukkonen (toim.) *Lastenneurologia*. Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim, 134-146.
- Bairstow, P., Cochrane, R. & Hur, J. 1993. Evaluation of conductive education for children with cerebral palsy. Final Report (part 1). Department for Education. The University of Birmingham. London: HMSO.
- Bochner, S. & Center, Y. & Chapparo, C. & Donnelly, M. 1996. Implementing conductive education in Australia: a question of programme transplantation. *Educational Psychology* 16, 181-192.
- Bochner, S. & Center, Y. & Chapparo, C. & Donnelly, M. 1999. How effective are programs based on conductive education? A report of two studies. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 24, 227-242.
- Boyce, W. & Johnston, C. 1998. Collaboration in community based rehabilitation agencies. *International Journal of Rehabilitation Reserch* 21 (1), 1-12.
- Caulliez, N.F. 1997. The shaping of the rehabilitative environment. Teoksessa *Conductive education occasional papers*. Number 4 & 5. International Petö-institute, 85-93.

- Chesson, R. 1993. Assessing response to a proposed peto-inspired early education group at a preschool assessment and treatment centre. *Child: Care, Health and Development* 19, 379-393.
- Community-based rehabilitation for and with people with disabilities. 1994. Joint position paper. International Labour Organization (ILO), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and World Health Organization (WHO).
- Cottam, P. J. & Suttom, A. 1986. *Conductive education. A System for Overcoming Motor Disorder*. New Hampshire: Casoom Helm.
- Davydov, V.V. & Zinchenko, V.P. 1993. Vygotsky's contribution to the development of psychology. Kirjassa H. Daniels (toim.) *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge, 93-106.
- Desta Dolisso, D. 2000. Attitudes towards disability and the role of community based rehabilitation programs in Ethiopia. Joensuu yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publications in Education. No.56.
- French, L. & Nommensen, A. 1992. Conductive education evaluated: Future Directions. *The Australian Occupational Therapy Journal* 39 (4), 17-23.
- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accomodation of developmentally dedelayed children. *American Journal of Mental Retardation* 94 (39), 216-230.
- Gallimore, R., Goldenberg, C. & Weisner, T. 1993. The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 21, 537-559.

- Häri, M. 1997, Orthofunktion – a conceptual analysis. Teoksessa Conductive educational papers. Number 2. Staffordshire: Trendham Books Limited, 1-8.
- Häri, M. & Ákos, K. 1988. Conductive education. New York: Routledge.
- Horvát, J. 1997. András Petö – a brief biographical sketch. Teoksessa M. Taylor & J.Horvath (toim.) Conductive education occasional papers. Number 1. Staffordshire: Trendham Books Limited, 1-6.
- Horvát, J., Kozma, I. & Sálga, A. 1997. Operative observation as a way of measuring The effectiveness of the conductive education program. Teoksessa M. Taylor & J.Horvath (toim.) Conductive education occasional papers. Number 1. Staffordshire: Trendham Books Limited, 39-50.
- Hännikäinen, T. & Oksanen, E. 1995. Vygotskyn ajattelu ja sen sovellutukset erityisopetukseen. Erityisopetuksen tutkimus ja menetelmätieto 2, 17-24.
- Jernqvist, L. 1985. Speech egulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Göteborgs studies in educational sciences 54, Göteborg; Vasastadens Bokbinderi AB.
- Kaipio, K. 1977. Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa: Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 250.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kankaanpää, T. 2000. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi vertaisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Kovanen, P. & Määttä, P. 1997. Kotikuntoutus perheen arkea. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä V. University of Jyväskylä. Research Reports 63. Department of Special Education.
- Kozma, I. 1995. The basic principles and present practice of conductive education. *European Journal of Special Needs Education* 2, 111-123.
- Kozma, I. 1997. The development of the Petö system. Teoksessa *Conductive education occasional papers*. Number 4 & 5. International Petö-institute, 5-16.
- Lambert, M. 1992. Conductive education in a new context. *British Journal of Special Education* 19, 149-152.
- Lambert, M. 1994. Children's perceptions of conductive education. *Learning Resources Journal* 10 (2), 39-42.
- Leon, U. & Schenker, R. 1997. Conductive education: Adaptation of Hungarian system to the Israeli context "Tsad Kadima": A case study. Teoksessa *Conductive education occasional papers*. Number 4 & 5. International Petö Institute, 59-78.
- Llewellyn, A., Owens, M. & Hogan, K. 1997. Research report: Conductive education: The case for further research. *Early Developing and Parenting* 6, 89-91.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. CA: Sage.
- Lind, L. 2000. Parents' view of the efficacy of conductive education in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 15, 42-54.
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. 1990. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. University of Jyväskylä. Research Reports 29. Department of Special Education.



- Lundgren-Lindquist, B. & Lena, N. 1993. Community based rehabilitation – A survey of disabled in a village in Botswana. *Disability and Rehabilitation* 15 (2), 83-89.
- MacKay, G. 1995. Some problems with the translation: conductive pedagogy in the context of comparative education. *European Journal of Special Education* 10, (2), 162-168.
- McGee, A-M. & Sutton, A. 1989. Conductive education and developmental psychology. *Educational Psychology* 9, 339-345.
- Merikoski, H. 1999. Yhteisöpohjainen kuntoutus ja AAC. *AFASIA, Aivohalvaus ja dysfasialiiton tiedotuslehti* 20 (3), 6-8.
- Mittler, P. 1992. International Visions of Excellence for children with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 39, 115-126.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: ATENA kustannus, 136-161.
- Määttä, P. 1994. Konduktiivinen opetus liikuntavammaisten lasten varhaiskuntoutuksessa ja opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. *Erityisopetuksen tutkimus ja menetelmätieto* 1, 19-60.
- Niemelä, M. 2000. ”Opetellaan miten liikutaan ja kävellään”. Konduktiivisen opetuksen sovellus liikuntavammaisten lasten opetuksessa. Jyväskylän yliopisto Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- O’Toole, B. 1988. A community-based rehabilitation programme for preschool disabled children in Guyana. *International Journal of Rehabilitation Research* 11, 323-334.

- O'Toole, B. 1990. Step by step: a community based rehabilitation project with disabled children in Guyana. (Notes, comments No.189) Unesco-Unicef-Wfp, co-operative program. Paris.
- O'Toole, B. & McConkey, R. 1995. Development of training materials for community based rehabilitation workers in Guyana. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and reseach methods*. Newbury Park: Sage
- Puolanne, M. 1991. CP-vamma. Teoksessa E.Mälkiä (toim.) *Eritysliikunta 1. Soveltavan liikunnan perusteet*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 62-68.
- Read, J. 1994. Transplanting onductive education: practice development and professional training in a cross-european iniative. *International Journal of Early Childhood* 26 (2), 34-41.
- Reddinghough, D. & King, J. & Coleman G. & Catanese T. 1998. Efficacy of programmes based on conductive education for young children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology* 40, 763-770.
- Riita, T. & Ahonen, T. 1997. CP-oireyhtymän neuropsykologiaa. Teoksessa T.Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M.Korkman & H. Lyytinen. *Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneurologiaa*. Juva: WSOY, 187-205.
- Spradley, J.P. 1980. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative reseach. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stukat, K. 1995. Conductive education evaluated. *European Journal of Special Education* 10, 154-161.

- Suoninen, L. 1997. Painopiste yhteisölähtöisessä kuntoutuksessa: Kaprakassa jäsenetään kuntoutuspalvelut uudella tavalla. *Sosiaaliturva* 85 (16), 8-10.
- Särkelä, A. 1998. Lastuja kuntouttavan yhteisön teoriasta ja käytännöstä. *Sosiaaliturva* 86 (9), 12-16.
- Tatlov, A. 1998. Conductive Education – luento. Ruskeasuon koulu. 14.9.1998.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. 1996. *Research Methods in Physical Activity*. 3rd edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thornburn, M. 1992. Parent evaluation of community based rehabilitation in Jamaica. *International Journal of Rehabilitation Research* 15, 2.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 387-398.
- UK Federation for conductive education. *Understanding conductive education*. 1998. 1-10.
- Understanding Community-based Rehabilitation*. 1997. Economic and social commission for Asia and the Pacific. Asian and Pacific decade of disabled persons, 1993-2002. United Nations (UN). New York.
- Zambone, A. & Suarez, S. 1996. What we can learn from developing countries: The community based rehabilitation model. *Rural Special Education Quarterly* 15 (3), 3-9.
- Zsargo, L. 1997. The development of literacy in a conductive education context: a study to explore various models and possibilities. Teoksessa *Conductive educational papers*. Number 2. Staffordshire: Trendham Books Limited, 85-93.

Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: ATENA kustannus, 291-303.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. University of Jyväskylä. Research Reports 72. Department of Special Education.

Weber, K. S. & Rochel, M. 1992. Konduktive Förderung für cerebral geschädigte Kinder. Forschungsbericht. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Weber, K. S. 1995. Developments in conductive education in Germany. European Journal of Special Needs Education 10, 149-151.

Painamattomat lähteet:

Conductive education information pages 2000. [jimceleste@aol.com](mailto:jimceleste@aol.com).

Saatavilla www-muodossa

<URL:[http://members.aol.com/jimceleste/cond\\_ed/index.html](http://members.aol.com/jimceleste/cond_ed/index.html)>.

3.12.2000.

Kilon päiväkotiki - esite.

Kilon päiväkotiki. Tiedote 1999.

Lähiyhteisöpohjainen kommunikaatio ja teknologia. Moniste. Hannele Merikoski, puheterapeutti, Espoon kaupunki, Kilon päiväkotiki.

Petö-kurssitoimintaa Lahden Fysteam Oy:ssä, Lahdessa 2001 – kurssiesite.

Lahden Fysteam Oy.

Liite 1. Lasten tutkimukseen osallistumislupa

Jyväskylän Yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
Kilon päiväkodin Petö-projekti

Espoo 17.2.2000

Hanna Siitonen

## TUTKIMUSLUPA

Annamme luvan lapsemme videointiin, havainnointiin, haastatteluihin ja häntä koskevien arviointien, lausuntojen ja suunnitelmien käyttöön Hanna Siitosen pro gradu työssä.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Kotiosoite: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2000

Vanhempien allekirjoitus:

\_\_\_\_\_

Jyväskylän Yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
Kilon päiväkodin Petö-projekti

Espoo 17.2.2000

## **HYVÄT TSEMPPARIRYHMÄN OSALLISTUVAT LAPSET JA VANHEMMAT**

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella on tutkittu jo 10 vuoden ajan vammaisten lasten ja heidän perheidensä tarpeita, toiveita ja yhteistyötä ammatti-ihmisten kanssa. Olemme nyt käynnistämässä tutkimusyhteistyötä Kilon päiväkodin kanssa Tsemppariyhmän osalta. Opiskelija Hanna Siitonen tutkii Petö-vaikutteisen opetuksen ja kuntoutuksen toteutumista Kilon erityis päiväkodissa. Tutkimus on erityispedagogiikan opintoihin kuuluva pro gradu työ. Tarkoituksena on selvittää Petö-vaikutteisen kuntoutuksen nivoutuminen Kilon päiväkodin toimintaperiaatteisiin ja Petö-periaatteiden näkyminen päiväkodin kokonaistoiminnassa. Hanna Siitonen vierailee päiväkodissa kuluvan talven ja kevään aikana muutamia kertoja ja seuraa tsemppariyhmäläisten sekä ryhmää suunnittelevan "petö-tiimin" työskentelyä. Tutkimuksen ohjaajan, professori Paula Määttän tarkoituksena on keskustella teidän vanhempien kanssa kokemuksista oman lapsenne osalta.

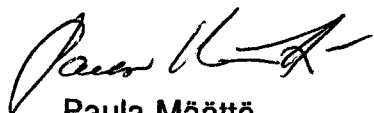
Tutkimusaineistona ovat tsemppariyhmän lasten videointi, havainnointi ja haastattelut, työntekijöiden haastattelut ja kirjallinen materiaali. Aineisto kerätään kesään 2000 mennessä. Pyydämme teiltä lupaa lapsenne mukana oloon tutkimuksessa. Teidän haastatteluista sovitaan päiväkodin yhteisessä vanhempainillassa huhtikuussa.

Tutkimusaineistot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, niin että perheenne ja lapsenne ei ole tunnistettavissa tutkimusraportissa. Tutkimus valmistuu keväällä 2001. Halutessanne saatte yhteenvedon tutkimustuloksista.

Pyydämme teitä täyttämään oheisen lupalomakkeen ja palauttamaan sen päiväkotiin oheisessa kirjekuoressa viikon kuluessa.

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksesta.

Aurinkoista talven jatkoa!



Paula Määttä  
Professori  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto  
p. 014-26016540  
e-mail: pamaatta@edu.jyu.fi



Hanna Siitonen  
Taitoniekantie 9 B 309  
40740 JYVÄSKYLÄ  
p. 014-607181 tai 040-7569554  
e-mail: hansiiito@st.jyu.fi

Liite 3. Espoon kaupungin tutkimuslupa

ESPOON KAUPUNKI  
Sosiaali- ja terveystoimen toimiala  
Leppävaaran sosiaali- ja  
terveyskeskus

TUTKIMUSLUPA

3.4.2000

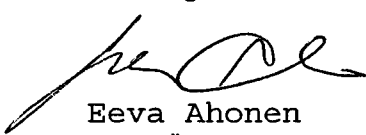
TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Leppävaaran sosiaali- ja terveyskeskus myöntää tutkimusluvan **Hanna Siitoselle** tutkimuksen suorittamiseksi tutkimuslupahakemuksen mukaisesti aiheesta:

**Kilon päiväkodin Petö-projekti ja sen nivoutuminen päiväkodin toimintaperiaatteisiin**

Edellytyksenä on, että tutkimuksen suorittaja ei käytä saamiaan tietoja asiakkaan/potilaan tai hänen läheistensä vahingoksi eikä luovuta saamiaan henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pitää ne salassa. Tutkimustilanteiden havainnointiin tulee olla asiakkaiden tai vanhempien suostumus. Tutkimustulokset tulee esittää niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Lisäksi on noudatettava henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä olevia tutkimusrekistereitä koskevia säännöksiä.

Edellytämme, että tutkija luovuttaa Leppävaaran sosiaali- ja terveyskeskuksen käyttöön maksutta lopullisen tutkimusraportin.

  
Eeva Ahonen  
Leppävaaran sosiaali- ja terveyskeskuksen johtaja



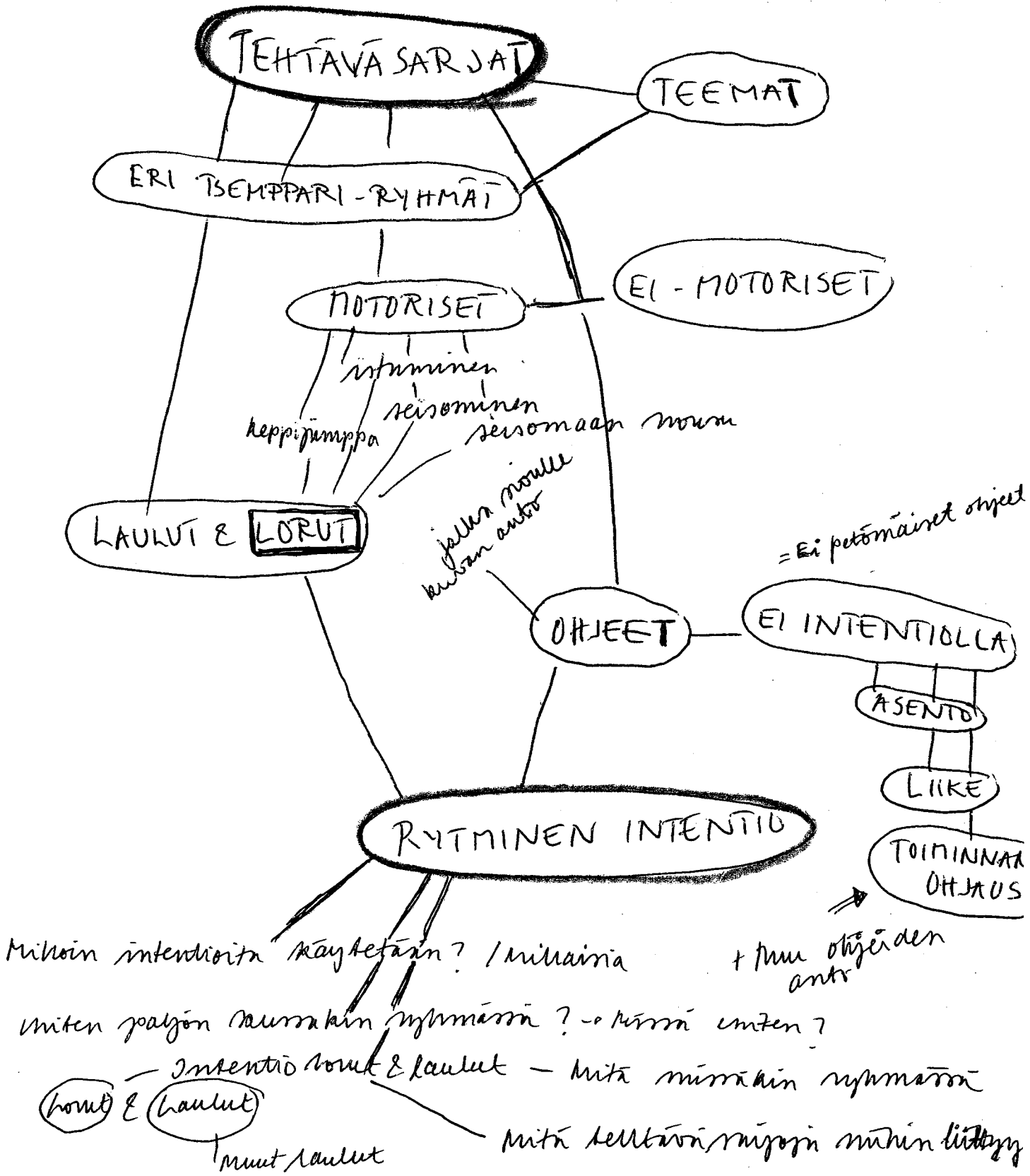
Osoite  
Vanha maantie 1  
02600 Espoo

Vaihde  
816 3011

Fax  
816 35230

Liite 4. Esimerkki tulosten analyysia kokoavasta mind mapista

Teemana rytmisen intentio ja tehtäväsarjat





Liite 5. Videoista esiinnousseet teemat.

- \*Rytminen intentio
- \*Laulut ja lorut
- \*Ei-petömainen toiminnan ohje
- \*Lapsen itsenäinen toiminta
- \*Avustajan / ohjaajan toiminta
- \*Ryhmänä toimiminen
- \*Yksilölliset tehtävät
- \*Teema
- \*Kommunikointi puheella
- \*AAC-menetemien käyttö
- \*Ympäristö

Alaluokittelusta esimerkkinä:

- \*Lapsen itsenäinen toiminta
  - liike
  - puhe
    - oma-aloitteisesti
    - aikuisen kehoituksesta
  
- \*Avustajan toiminta
  - tekee puolesta
  - fyysinen avustus
  - sanallinen ohjaus
  - antaa mallin
  - tekee yhdessä lapsen kanssa

## Liite 6. Teemahaastattelurunko

### **TEEMAHAASTATTELURUNKO**

Kaikille yhteiset teemat:

- \*Tietämys konduktiivisesta opetuksesta
- \*Konduktiivinen opetus Kilon päiväkodissa
- \*Yhteisöpohjaisen kuntoutuksen ja konduktiivisen opetuksen yhdistäminen
- \*AAC-menetelmien ja konduktiivisen opetuksen yhdistäminen
- \*Konduktiivisen opetuksen periaatteiden siirtyminen lasten arkipäivään ja kotiryhmiin
- \*Tsemppari-ryhmien suunnittelu ja toteutus
- \*Lasten kehitys

Avustajilla:

- \*Avustaminen Tsemppari-ryhmissä

Terapeuteilla:

- \*Lasten valinta Tsemppari-ryhmään

## Liite 7. Esimerkki haastatteluista esiinnousseista teemoista

### TSEMPPARI-RYHMÄ

#### \*Tsemppari-ryhmien sisällöt

- käsitteet (ylhäällä – alhaalla, edessä – takana jne.)
- värit
- satuaihe/teema

#### \*Tsemppari-ryhmien tavoitteet

- eri ryhmissä eri tavoitteet; ryhmien erot

#### \*Tsemppari-ryhmien kehitys

- teeman vaihtuminen, sisällön muokkaantuminen
- lasten jaottelu
- tulevaisuus & tulevaisuuden kuvat

### TIIMIN TOIMINTA

#### \*Avustajien toiminta

- Tsemppari-ryhmässä
- Kotiryhmissä

#### \*Vetäjien toiminta

- Tsemppari-ryhmissä
- Avusjien ohjaus
- Tsemppari-ryhmien ulkopuolella

#### \*Suunnittelu – yhteistyö

#### \*Työnjako – yhteistyö

### KONDUKTIIVINEN OPETUS TSEMPPARI-RYHMIEN ULKOPUOLELLA

#### \*Petö-periaatteiden siirtyminen

- kotiryhmiin (avustajien ja lastentarhanopettajien toiminta), ryhmien erilaisuus
- terapiaihin/ terapeuttien toiminta
- lasten toimintaan
- kotiin

#### \*Lorut, laulut

#### \*Istuminen, seisominen; itsenäinen toiminta

#### \*Petö-välineet

Liite 8. Esimerkki videohavainnointien teemoittelusta

- 1 Päivän jälkeen käydään läpi päiväkodin kevätjuhlaan harjoiteltavia loruja. 4 "LOPPI"
- 2 Muurahaisloru lausutaan ensin yhteen ääneen ja sen jälkeen 2 lasta saa tulla eteen
- 3 esittämään lorun. Toiselle esittämiskerralle tulevat Elsa, Eila ja Sami. Maija-ope kä- ESIINTYMINEN  
ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA  
AVUSTUS
- 4 velyttää Elsan eteen, Samin ja Eilan väliin. Hän tukee Elsaa selän takaa yhdellä kä- AVUSTUS
- 5 dellä, Elsa seisoo muuten itse. Lorun ajan hän pysyy hyvin pystyssä, mutta lorun lo- ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA  
SEISOJINEN
- 6 pussa hän horjahtaa hieman ja menettää tasapainonsa. Painuu alas. Ope kävelyttää AVUSTUS
- 7 Elsan takaisin istumaan penkille.
- 8 Toisen lorun (Hiiren kauppatie) esittäjiksi halukkaita on useita ja myös Elsa halu- ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA
- 9 aa esittää. Ope kävelyttää Elsan jälleen eteen ja jää seisomaan Elsan taakse. Esit- AVUSTUS  
ESITTÄMISEN  
ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA
- 10 täjät kumartavat ja niivat ensin. Myös Elsa niiaa, itsenäisesti. Ope auttaa hieman AVUSTUS
- 11 sanojen muistamisessa. Lorun jälkeen jälleen kumarrukset ja niiaukset, minkä jälkeen
- 12 Maija-ope kävelyttää Elsan, kainaloista kiinni pitäen, takaisin istumaan omalle pai- AVUSTUS
- 13 kalleen.
- 14 Lorun jälkeen lapset laulavat kevätjuhlassa esitettävän laulun. Lapset laulavat ja
- 15 viittovat yhtä aikaa. Elsa laulaa ja viittoo muiden mukana. ITSENÄISEN  
TOIMINTA
- 16 Klo 8.50
- 17 Laulun jälkeen käydään läpi tämän päivän ohjelma. Maija-ope muistuttaa ensin Elsaa
- 18 hyvästä istuma-asennosta: "Istupa kunnolla". Päivän ohjelmaa läpikäydessä EI-PETO-OHJE  
VALINTA
- 19 "pätetään" kuka tekee mitäkin. Lapset voivat valita mitä he haluavat tehdä. Elsa ha- ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA
- 20 luaa lähteä pikkujumppaan. 4 lasta lähtee majavaleikkiin, 2 kirjastoautoon ja loput
- 21 pikkujumppaan.
- 22 Klo 8.55
- 23 Aamupiiri on ohi ja lapset siirtyvät omille ohjelma/leikkipaikoilleen. Elsa lähtee kä- AVUSTUS
- 24 velemään dallarilla Maija-open avustamana eteisaulaan ja WC:hen. Maija avustaa AVUSTUS  
AVUSTUS
- 25 Elsaa lantiosta kevyesti – ei anna suullisia ohjeita, vaan koskettaa kevyesti lantioon.
- 26 Maija sanoo: "kävelen, kävelen". Iina hyräilee, ryhtyy laulamaan hiljaa kävelylaulua: PETO-OHJE  
LAULU
- 27 minä kävelen, minä kävelen, minä käve, käve, kävelen. Elsa hyräilee laulun kerran ITSENÄISEN  
TOIMIJASTA
- 28 läpi ja kävelee laulun tahtiin.

## Liite 9. Esimerkki videohavaintojen tiivistetystä teemoittelusta

### MARRASKUU – ANALYSOINTIA TARKEMMIN

#### Rytminen intentio + Laulut & lorut

**\*Ma; makuuryhmä:** Rytminen intentio liittyy tässä ryhmässä valtaosin välineen ja liikkeen yhdistämiseen. Annetaan ohje tarttua keppiin ja kaataa kepillä keila (S3, R10-13) (yht. 7 kert.)

Yhden kerran rytmistä intentiota toteutettiin pelkän liikkeen yhteydessä, käännettäessä. Kaksi kertaa intentio tuli esille lorun (istuma-asento) ja laulun yhteydessä. Tällöin tehtiin myös asennon korjaus ja liike lantiolla.

Lauluja laulettiin ryhmässä 6 kertaa (5 eri laulua). 3 lauluun liittyi ”liikeleikki”, 1 laulu oli ketä paikalla – laulu ja yksi loppulaulu.

**\*Ma; seisomaryhmä:** Rytmistä intentiota käytettiin vain 3 kertaa ja kaikki käyttökerrat liittyivät asentoon; istuma-asennon korjaus ja seisomaan nousu

Lauluja laulettiin ryhmässä 7 kertaa (4 eri laulua), tsemppareiden tunnuslaulu (3 otteeseen), ketä paikalla & yksi liikelaulu. Lisäksi laulettiin yksi muu laululeikki, johon liittyi liikkeitä & tehtäviä.

**\*Ti; uinti:** Ohjeita annettiin rytmisellä intentiolla vain kerran; liittyy käden ojentamiseen

Lauluja laulettiin 2 kertaa (kerran kummassakin ryhmässä – 2 ryhmää lasten tason mukaan) Karuselli-laulu. Lauluun liittyy liikeleikki

*-v lauluja  
vähemmän*

**\*Ke; Eskarit:** Rytminen intentio tulee esille 2 kertaa, kummassakin kyseessä asentoon liittyvä loru (istuma- ja seisoma-asento)

Lauluja laulettiin 3 kertaa, kaikki eri lauluja; tsemppareiden tunnuslaulu, 2 ketä paikalla laulua, joista toiseen liittyy liikkeitä & kontaktin otto muihin lapsiin

**\*To; käden- ja näön käyttö:** Rytmistä intentiota 4 kertaa; 3 asentoon liittyvää loru (istuma-, seisoma- ja seisomaannousuloru) sekä yksi liikeohje.

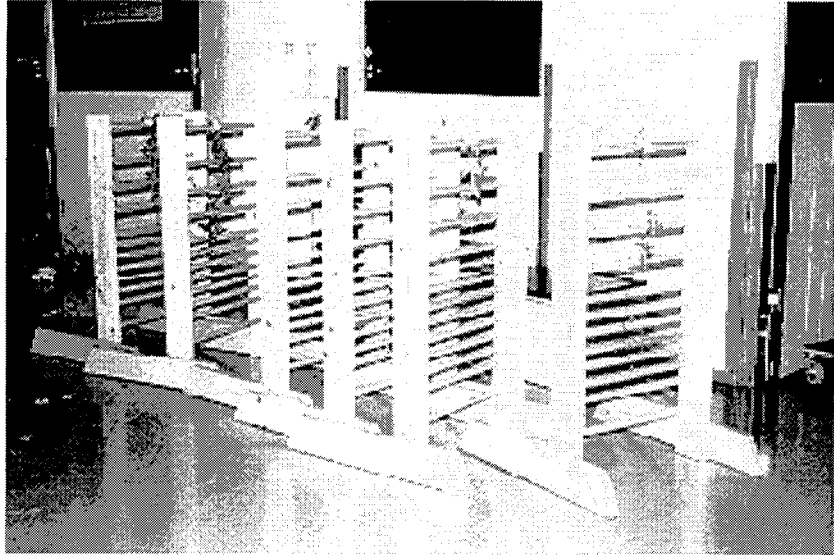
Ryhmän alussa ja lopussa laulettiin tsemppareiden tunnuslaulua useaan kertaan peräjälkeen. Lisäksi laulettiin ketä paikalla – laulu. 2 eri laulua

**\*Pe; peli ja leikki:** Rytmistä intentiota risti-istunta-asennon ottamisessa, hyvän seisoma-asennon ottamisessa sekä siirtymisen rytmittämisessä (1, 2) yht. 3 krt.

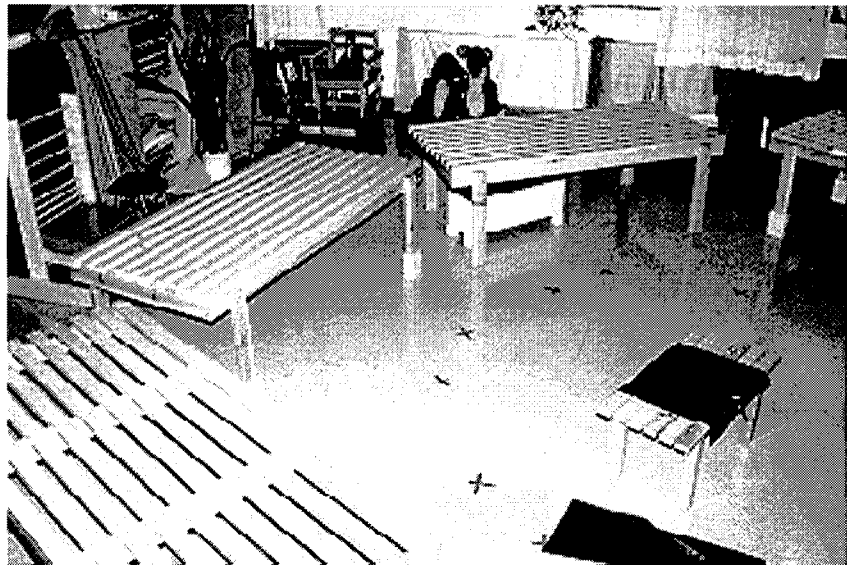
Lauluja ei laulettu yhtään tässä ryhmässä

*tunnuslaulu laulettiin useasti ryhmässä*

Liite 10. Esimerkki Petö-kalusteista



Kävelyssä apuna käytettäviä tikaksia.



Plinttipöytiä, tuoleja ja matalia penkkejä.

Liite 11. Esimerkki kaikille lapsille yhteisistä toiminnoista Tsemppari-ryhmässä

**MAANANTAIN TSEMPPARI-TUOKIO SALAINEN PUUTARHA  
TEEMASSA**

**Tuokion toimintarunko: kaikille lapsille yhteiset toiminnot**

- saapuminen saliin kävellen
- istuma-asento (loru)
- perhosen elämänvaiheiden läpikäyminen
- muna-asennon otto ja siinä ”kiikkuminen”
- toukka-asennon ottaminen; jokainen lapsi käyt oman väriseksi toukaksi ja jokainen saa toukkasarvet
- munaan tarttuminen ja putkeen laittaminen
- ryömiminen puuhun & puussa kiipeäminen (plinttiä pitkin itsensä eteenpäin vetäminen)
- kotelovaihe; lapset rullataan maton sisään ja rullan aukaisu itse kierien
- istumaloru
- keppilaulu
- siipien löyhyttely; sifonkihuivit käsiin ja käsien liikuttelu
- jalkojen nosto
- seisomaannousu
- siipien löyhyttely uudestaan
- jalkojen liikuttelu
- seisomalaulu (majakkalaulu)
- jalkojen liikuttelu